

早稲田大学大学院教育学研究科  
博士学位審査論文概要書

〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築  
—新しい解釈学理論を手がかりに—

A Theoretical Construction of Teaching Literature Based upon “Interpretation”  
and “Analysis” : Through New Hermeneutics as a Clue

2007

鶴田清司

## 目 次

まえがき

### 序 章 文学教育研究の課題

#### 第1節 文学教育研究をめぐる主要な問題

- 1 読みに関する基本用語の曖昧さ ～「解釈」と「分析」という概念～
- 2 授業における「読者」と「テキスト」との関係
- 3 文学教育における「形式」の軽視
- 4 国語教育史における「解釈学」および「スキル」の問題

#### 第2節 本論文の構成と内容

### 第1章 新しい解釈学理論の導入

#### 第1節 新しい解釈学とは何か

- 1 伝統的な解釈学
- 2 新しい解釈学

#### 第2節 新しい解釈学に注目することの意義

- 1 新しい解釈学の可能性
- 2 文学の授業モデルとしての〈解釈〉と〈分析〉

#### 第3節 〈国語教育解釈学理論〉の検討 ～伝統的な解釈学・新しい解釈学との異同～

- 1 垣内松三における解釈学
- 2 石山脩平における解釈学
- 3 西尾実における解釈学
- 4 戦後の文学教育論における〈国語教育解釈学理論〉への批判
- 5 〈国語教育解釈学理論〉の実践的展開 ～蓑手重則の主題指導論～
- 6 〈国語教育解釈学理論〉の基礎としてのディルタイ解釈学とその検討
- 7 まとめ

### 第2章 新しい解釈学による〈解釈〉と〈分析〉の解明

#### 第1節 解釈学的諸概念の考察

- 1 〈出会い〉(Begegnung) ～実存的な「出来事」～
- 2 〈前理解〉(Vorverständnis) ～ハイデガー・ボルノー・キュンメル～
- 3 〈解釈学的経験〉(hermeneutische Erfahrung) ～ガダマー～
- 4 〈口頭の解釈〉(oral interpretation) ～パーマー～

#### 第2節 〈解釈〉と〈分析〉の本質

- 1 先行の理論モデル ～「理解」と「説明」～
- 2 ガダマー解釈学への批判とその考察
- 3 〈解釈〉と〈分析〉の相違

### 第3章 文学の授業に見る〈解釈〉と〈分析〉

#### 第1節 武田常夫の実践 ―〈解釈〉的立場―

- 1 〈出会い〉の諸相
- 2 授業における子どもの〈前理解〉
- 3 授業における〈解釈学的経験〉
- 4 〈口頭の解釈〉としての朗読

## 第2節 向山洋一の実践 ―〈分析〉的立場―

- 1 〈分析〉の基本的な特徴 ～非〈出会い〉・非〈経験〉～
- 2 授業における子どもの〈前理解〉
- 3 授業における音読

## 第3節 両者の比較

- 1 〈解釈〉的立場と〈分析〉的立場
- 2 武田常夫と向山洋一の接点

## 第4節 教材研究・授業レベルにおける〈解釈〉と〈分析〉の違い

# 第4章 〈解釈〉的立場の位相 ―斎藤喜博の「介入授業」における〈解釈〉―

## 第1節 斎藤喜博の「介入授業」に着目する理由

- 1 「介入授業」とは何か
- 2 斎藤喜博の「介入授業」の意味

## 第2節 「介入授業」における「たとえばなし」の目的

## 第3節 子どもの〈解釈〉を促す「たとえばなし」の実際

- 1 語句の意味を〈前理解〉によって明らかにする場合
- 2 テキストの「空所」を〈前理解〉によって充填する場合
- 3 子どもに欠けている経験を他の類似した経験に置き換える場合
- 4 子どもの一般的・概念的な発言を身近な例で補充・拡大する場合

## 第4節 「たとえばなし」の評価 ―その妥当性をめぐって―

- 1 「たとえばなし」を評価するための枠組
- 2 「先取的な前理解」のための手がかりが乏しい場合
- 3 「先取的な前理解」のための手がかりがある場合
- 4 作品世界との整合性

## 第5節 まとめ ―「斎藤教授学」における「たとえばなし」のねらい―

# 第5章 〈分析〉的立場の位相 ―西郷竹彦の文芸教育における〈分析〉―

## 第1節 西郷竹彦の文芸教育論

- 1 〈分析〉的立場としての西郷文芸教育論
- 2 〈分析〉の最終目標 ～「人間観・世界観」を育てる～
- 3 〈分析〉の軸としての弁証法

## 第2節 西郷文芸教育論における「視点論」の検討

- 1 「視点論」を取り上げる理由
- 2 「三日月」(松谷みよ子)の授業の検討
- 3 「視点論」の意義と限界

## 第3節 文芸研の授業の検討

- 1 西郷竹彦の「実験授業」
- 2 「手ぶくろを買いに」(新美南吉)の授業

## 第4節 俳句の〈分析〉の妙味と限界

- 1 「美」を説明すること
- 2 「美」と「真」の問題
- 3 〈分析〉の陥穽
- 4 おわりに ～〈分析〉主義を超えて～

# 第6章 〈解釈〉と〈分析〉の功罪

#### 第1節 野口芳宏の「蟻」（工藤直子）実践

- 1 「蟻」の授業における〈解釈〉
- 2 〈解釈〉の功罪

#### 第2節 中村龍一の「ライオン」（工藤直子）実践

- 1 「ライオン」の授業とその検討
- 2 「ライオン」の〈解釈〉とその教材性

#### 第3節 寺崎賢一と永橋和行の「蟻」（工藤直子）実践

- 1 寺崎賢一の授業における「対役」の〈分析〉
- 2 永橋和行の授業における「比喩」の〈分析〉
- 3 〈分析〉の功罪

#### 第4節 町田雅弘の「春に」（谷川俊太郎）実践

- 1 「読み研方式」による授業の活性化
- 2 「起承転結」と作品との整合性
- 3 「アイロニー」と「リフレイン」

### 第7章 対話的・協同的・反省的实践としての〈解釈〉型の授業

#### 第1節 文学の授業における対話性・協同性

- 1 文学理論における〈対話〉へのアプローチ ～バフチンとインガルデンの思想～
- 2 現代の文学教育論における〈対話〉へのアプローチ

#### 第2節 武田常夫の授業における〈対話〉の構造

- 1 新しい解釈学理論と〈対話〉
- 2 〈対話〉の前提条件
- 3 〈対話〉の方法
- 4 〈対話〉の意義

#### 第3節 「反省的实践」としての〈解釈〉型の授業

- 1 石井順治の授業で起こった「出来事」
- 2 〈解釈〉による対話的・協同的な授業づくり
- 3 「反省的实践」としての〈解釈〉型の授業、「技術的实践」としての〈分析〉型の授業

### 第8章 言語技術教育としての〈分析〉型の授業

#### 第1節 言語技術教育とは何か ―文学の読み方・楽しみ方を教える―

- 1 言語技術教育の必要性
- 2 言語技術教育の系譜
- 3 文学教材と言語技術

#### 第2節 〈作品分析法〉としての「読みの技術」―教材論的視点から―

- 1 「話者」と「視点」を〈分析〉する技術
- 2 「人物関係の対比」を〈分析〉する技術
- 3 「作品の構成」を〈分析〉する技術
- 4 「イメージ」を〈分析〉する技術（その1）～「イメージ語」「色彩語」～
- 5 「イメージ」を〈分析〉する技術（その2）～「比喩」「オノマトペ」「象徴」～
- 6 「読みの技術」を指導するときの留意点

#### 第3節 〈教科内容〉としての「読みの技術」―授業論的視点から―

- 1 文学の授業で何を教えるか ～〈教材内容〉〈教科内容〉〈教育内容〉の区別～
- 2 「読みの技術」とは何か

- 3 「読みの技術」をどのように教えるか
- 4 「読みの技術」をどのように評価するか

## 第9章 〈解釈〉と〈分析〉を区別することの意義

### 第1節 文学の授業では何を教えることができるのか

- 1 新しい文学教育論の展開
- 2 教えることができるもの・できないもの

### 第2節 文学の授業の「科学化」「方式化」は可能か

- 1 「科学化」「方式化」の意義と限界 ～「追試」を中心に～
- 2 発問の「追試」と授業の「追試」

### 第3節 文学教育論争では何が問題になったか

- 1 「冬景色」論争
- 2 「出口」論争
- 3 「野口ー常木」論争

### 第4節 文学の授業をめぐる今日的な課題は何か

- 1 「文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった指導」をどう考えるか
- 2 「八〇年代問題」にどう向き合うか
- 3 「PISA型読解力」としての文学リテラシーをどう育てるか
- 4 「読書離れ」をどう改善するか

## 第10章 〈解釈〉と〈分析〉の統合をいかに図るか ―作品のよりよい理解に向けて―

### 第1節 〈解釈〉と〈分析〉の統合に向けての理論的検討

―P・リクールの所論を中心に―

- 1 「理解」と「説明」の二分法を超えて
- 2 リクールにおける解釈学と構造主義の関係
- 3 『時間と物語』における解釈学的な批評
- 4 〈解釈〉と〈分析〉を統合するための原則

### 第2節 〈分析〉による〈解釈〉の促進・深化

- 1 向山洋一の「春」(安西冬衛)の授業
- 2 「中間項」としての〈分析〉

### 第3節 〈解釈〉と〈分析〉の統合のための先行研究・実践

- 1 「創造的読み」の活用(鹿内信善)
- 2 「〈見え〉先行方略」の活用(宮崎清孝)
- 3 「分析批評」の活用(浜上薫)
- 4 三つの事例のまとめ

## 第11章 〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす教材研究

―「大造じいさんとガン」(椋鳩十)を例に―

### 第1節 「大造じいさんとガン」の〈解釈〉

- 1 題材についての〈前理解〉
- 2 「教材の核」をめぐる〈解釈〉
- 3 武田常夫の授業における〈解釈〉
- 4 作品との〈対話〉～〈大造じいさん〉の行為をめぐるさまざまな問いかけ～

### 第2節 「大造じいさんとガン」の〈分析〉

- 1 「視点」の〈分析〉

- 2 「対比」の〈分析〉
- 3 「反復表現」の〈分析〉
- 4 「構成」の〈分析〉
- 5 「語り口」の〈分析〉
- 6 「イメージ」の〈分析〉
- 7 「省略」の〈分析〉

### 第3節 まとめ ―〈教材解釈〉と〈教材分析〉の協働による教材研究―

## 第12章 〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす授業

### 第1節 「葉っぱのフレディ」（レオ＝バスカーリア）の授業 ―中学生が死と向き合う―

- 1 教材の研究
- 2 授業のねらい
- 3 授業の展開計画
- 4 実際の授業
- 5 生徒の批評文 ～『葉っぱのフレディ』とわたし～
- 6 授業の成果と課題 ～教材「葉っぱのフレディ」の力～

### 第2節 「子供のいる駅」（黒井千次）の授業 ―自己批評・社会批評へ―

- 1 教材の力を復権する
- 2 作品の特質
- 3 「子供のいる駅」の〈解釈〉と〈分析〉
- 4 生徒はどう読んだか

### 第3節 「故郷」（魯迅）他の授業 ―「作品の謎」から始まる評論文―

- 1 門島伸佳の実践
- 2 「文芸評論文」の考察

### 第4節 「ごんぎつね」（新美南吉）の授業 ―小学校段階における可能性―

- 1 田中徳明の実践
- 2 「一枚ポートフォリオ」にみる子どもの読みの変容  
～〈分析〉による〈解釈〉の展開～
- 3 まとめ

### 第5節 「ライオン」（工藤直子）と「水平線」（小泉周二）の「つづけよみ」の授業

- 1 授業のねらいと展開計画
- 2 授業の実際

### 第6節 五つの授業事例から見えてきたこと ―今後の授業づくりに向けて―

- 1 読者の〈前理解〉を喚起する教材の力
- 2 「批評読み」への展望
- 3 授業方法・過程をどうするか

## 終章 研究の総括

### 第1節 本研究の成果

### 第2節 今後の課題

## あとがき

## 引用文献・参考文献一覧

## 付録 解釈学関係の著作・論文の年表

## 序章 文学教育研究の課題

これまでの文学教育研究・実践の問題を4点にわたって指摘することによって、本論文の目的や課題を明確にしておきたい。

### 1 読みに関する基本用語の曖昧さ

国語科教育とりわけ文学教育の研究を見渡すと、基本的な概念・用語に不明確な点が多い。「解釈」と「分析」という重要な概念・用語もその例に洩れない。ただし、そのなかで斎藤喜博は、「教材解釈」について、自らの知識や経験を総動員して教材文の深層に迫る自己を賭けた読みであると捉えていた。また向山洋一は、「解釈」とは作品の内側に自己を没入させることによって感動を深めること、「分析」とは「文学の構成要素」に基づいて作品の仕組みを客観的に解明することであると捉えていた。本論文では、こうした見解にも注目しながら、新しい解釈学理論を手がかりにして、〈解釈〉と〈分析〉という基本的な概念・用語を明確化することをめざす。

### 2 授業における「読者」と「テキスト」との関係

山元隆春は、戦後の文学教育をめぐって、「読者の役割」を重んじる立場と「テキストの表現分析」を重んじる立場が「せめぎあう」なかで理論が形成されてきたこと、いずれの立場でも〈テキストと読者との相互作用過程〉の解明と活性化が課題であることを指摘している。本論文では、この二つの立場を〈解釈〉と〈分析〉という概念によって整理して、それぞれの特質を解明しつつ、その発展的統合を図る。〈解釈〉とは読者の側から、〈分析〉とはテキスト（作品の仕組み）の側から定位された概念だからである。

### 3 文学教育における「形式」の軽視

2と関連して、これまでの文学教育論では、読者の「認識」や「価値」の生成・変革という面が優勢であり、作品の「形式」に立脚した「表現分析」の技術の開拓という面は不十分だった。実際、文学教育とは、「人間教育」や「芸術教育」の立場から「言語技術主義的な国語教育」を否定するものだという認識が一般的である。しかし、文学鑑賞にも一定の技術が必要である以上、言語技術教育は豊かな文学教育のための前提である。本論文では、この問題に対して〈分析〉を中心にして取り組むとともに、「内容」と「形式」の二元論を超えるために〈分析〉を〈解釈〉にどう結びつけるかという問題を追求する。

### 4 国語教育史における「解釈学」および「スキル」の問題

塚田泰彦は、従来の国語科で「読者の役割が過小評価」されてきた原因を「解釈学に基づく読解指導」（垣内松三）や「読みのスキル観に基づく読解指導」（興水実）に求めている。が、だからといって「解釈学」や「スキル学習」を葬り去ることはできない。「読むべきもの」や「読む技能」が「学習者の外部」にあるか否かの検討も含めて、その可能性を探る必要がある。本論文における〈解釈〉とは、垣内が依拠した伝統的な解釈学（シュライエルマッハーやディルタイ）ではなく、新しい解釈学（ガダマーやリクール）をもとに創出されたもので、「作者の想」ではなく「読者の役割」を重視している。また、〈分析〉とは形式的なスキルではなく、〈解釈〉を生成・発展させるための手段である。こうした〈解釈〉と〈分析〉の概念によって読解指導の問題を乗り越えていきたい。

## 第1章 新しい解釈学理論の導入

第1章と第2章は、新しい解釈学についての考察が中心である。

シュライエルマッハー、ディルタイらの伝統的な解釈学では、テキストをその個人（作者・著者）の内面的な体験の表現と見て、それを「追構成」「追体験」することが「理解」の課題であると考えている。そこには、人間は本来、相互の「同型性」に基づいて他者のなかに「自己移入」ないし「転移」することができるという基本認識がある。

ガダマーやリクールは、こうした解釈学を「心理主義」「ロマン主義」と批判する。そ

して、テキストを作者から切り離された「自律的」なものとして、「理解」とは「テキストの事柄」（ガダマー）ないし「テキスト世界」（リクール）に参与・参加すること、テキストと「生きた現在の対話」をすることを通して過去の作品と現在の読者との間に「創造的な架橋」をすることであると考えている。そこでは、テキストは新たに「真理を要求するもの」として立ち現れ、作者の意図とは「別様に」理解することがめざされる。それは、伝統的な解釈学のように「再生産的」な過程ではなく「生産的」な過程となる。

わが国では、ディルタイらの解釈学が国語教育の理論的支柱として導入され、教育実践に大きな影響を与えたことがあった。垣内松三、石山脩平、西尾実らによって展開されたこの解釈学は〈国語教育解釈学理論〉という名称で知られている。彼らの主要な著作を見ると、〈国語教育解釈学理論〉が作者の内面（意図・思想・感情）を追体験的に理解することをめざすという点で、伝統的な解釈学理論の影響下にあったことが確認できる。戦後の文学教育論の提唱はそれらに対するアンチテーゼであった。例えば関口安義、大久保忠利、宮崎典男、熊谷孝らは、それが読者の主体的な読みを阻害すると厳しく批判した。

ところで、垣内・石山・西尾らがディルタイの解釈学理論をどこまで摂取しているか、どの部分をどのように理解・受容したのかという点はさらに詳しく検討する必要がある。ボルノーによれば、ディルタイは、作者の意図・思想・感情といった個別の「心的生」ではなく、作者の意識の背後に存在する人間の「体験」の「普遍的な意味連関」を捉えることを解釈学の課題と考えていたからである。〈国語教育解釈学理論〉に目を転じると、垣内の言う「象徴的機構型理会」はこうした理解をめざすものであった。その意味では、ディルタイ理論の全体像を視野に入れていたと言える。それに対して石山の場合は、「味読」の段階で「作者と同じ境地に浸ること」をめざしており、こうした視点に欠けていた。

確かにディルタイは晩年、「客観的精神」という概念を導入することによって、「理解の普遍妥当性」を得ようとしたが、その「心理主義」的な面は否定できない。というのも、「高次の理解」では、「客観的精神」とともに「個人の力」も理解することが強調され、そのために「追構成・追体験」の必要性を説いているからである。つまり、ディルタイは精神科学の基礎づけとして「客観主義」を志向しながらも、理解における「心理主義」から完全に離れることはできなかったのである。これは、垣内の解釈学にもあてはまる。

ガダマーが、「心理主義」「ロマン主義」という問題に加えて「客観主義」という点からもディルタイを批判したのは、こうした二元性に起因しているのである。

## 第2章 新しい解釈学による〈解釈〉と〈分析〉の解明

本章では、新しい解釈学理論（ハイデガー、ガダマー、ボルノー、キュンメル、リクール、パーマー）を手がかりに、「テキストを読む」という行為に〈解釈〉と〈分析〉という二つの対照的な立場があることを示した。

まず、〈解釈〉とは、次のようなことを意味する概念である。

- ①〈出会い〉という出来事が生じる。それは、主体と主体の関係、開放性、非・連続性（一回性、反復不可能性）、計画・予測不可能性、否定性という特徴を持つ。
- ②テキストに絶えず開かれていることの結果として、読者内部の「理解の〈予・構造〉」のもとで、「持参された前理解」（ある事柄についての前もっての理解）と「先取的前理解」（作品そのものに即して得られる理解）が相互作用的に理解を形成する。
- ③テキストと読者の関係においては、両者間の「歴史的な対話」によってそれぞれの「地平」が弁証法的に止揚され、より新しい、より普遍的な「地平」が得られる（「地平の融合」）。また、そこで否定・更新された読者の「新たな自己理解」も生じる。
- ④テキストの文字を音声に変換することを重視する。つまり、言葉を通して存在が立ち現れるという立場から、その響きを「聴く」という活動が積極的に行われる。



⑤ある状況や文脈に依存した理解が行われ、その妥当性や適切性は間主観的な一致によって判断される。

また、〈分析〉とは、次のようなことを意味する概念である。

- ・〈出会い〉という偶然的・一回的・歴史的な出来事は起こらない。即ち、主 - 客分離の関係に基づく対象化・操作・統制、連続性（反復・応用可能性）、計画・予測可能性、自己安定性という特徴を持つ。
- ・テキストに対してその都度開かれていないこと、また、本来の〈前理解〉概念を持っていないことの結果として、既に主題化・意識化・明確化された形で、自らの生活世界の外部から得られた「閉じた・持参された前理解」（理論的・客観的なコード）に依拠し、その枠のなかで理解を試みる。
- ・読者は「自らの地平を絶対化」することによってテキストを対象化し、その特徴や仕組みを演繹的・合理的・客観的に読み解く（説明する）。非歴史的、普遍妥当的な意味を獲得することができる反面、「対話」による「地平の融合」や「新たな自己理解」は生じにくい。「〈ほかならない〉という原理」（ガイガー）に立脚している。
- ・テキストの文字を音声に変換することは重視しない。あくまでも「記号」としての言語（物言わぬ対象）という立場から、それを「見る」という活動が中心である。
- ・状況や文脈の個別性・特殊性を超えた理解が行われ、その妥当性や適切性は客観的な基準との一致によって判断される。

以上をまとめると、〈解釈〉とは、読者の生活経験に基づく既有知識（前理解）をもとにテキストを対話的・歴史的・状況的に理解するという読みであり、〈分析〉とは、理論的・科学的な知識（コード）をもとにテキストを還元的・共時的・技術的に理解するという読みであると捉えることができる。

この二つは、近代の人間科学における「理解」と「説明」という方法論上の区分・対立にも対応している。つまり、〈解釈〉は実存哲学的・存在論的な「理解という出来事」であるのに対して、〈分析〉は実証主義的・自然科学的な「法則に基づく説明」であると捉えることができる。それはまた、「我－汝」関係と「我－それ」関係（M・ブーバー）、「ディアログ言語体系」と「モノログ言語体系」（塚本正明）にも対応している。

なお、ガダマー解釈学に対するハーバーマスやアーペルの「イデオロギー批判」、ハーシュやベッティの「解釈の妥当性」批判も、主観的な〈解釈〉を補うための〈分析〉の必要性を強調したものである。確かに、ガダマー解釈学の一面的な強調が主観主義を助長して、恣意的な読みに陥る危険性がないとは言えない。テキストの〈分析〉という客観的な手続きを加えることによって〈解釈〉の妥当性を高めるという方向を検討すべきである。

### 第3章 文学の授業に見る〈解釈〉と〈分析〉

本章では、〈解釈〉的立場として武田常夫の授業、〈分析〉的立場として向山洋一らの「分析批評」の授業を取り上げて、教材研究や授業実践のレベルはもとより教師論・教育研究論のレベルにも広げつつ、それらを対比的に考察した。まとめると次のようになる。

	〈解釈〉的立場	〈分析〉的立場
教師の仕事	絶えず子どもに新たな〈出会い〉を経験させるために、教材研究や発問を創意工夫するという反省的な営み。	最初に一定の分析用語・技術を指導した後は、子どもがそれに習熟する手助けをするという技術的な営み。
〈前理解〉の扱い	子どもの〈前理解〉即ち自らの生活経験のなかで蓄積された知識・感覚・感情・興味・関心などを喚起し、積極的に活用する。作品との出会いによって	作品分析のための固定的な道具（ツール）の獲得が出发点となる。そのような「外的で閉じた前理解」の適用に基づく読みが行われる。それはコード化されている

	自らの〈前理解〉は変化する。	ため、基本的に変化しない。
作 品	テキストに書かれていないこと（人物の気持ち）を考えながら読む。作品世界に参加し、人物の内面を生きる。	テキストに書かれていないことは授業では問題にしない。人物の気持ちは「文章に書かれていないからわからない」。
他者との関係	他の子どもたちあるいは教師との関係においては、「地平」と「地平」とのズレ・対立・葛藤などによる〈出会い〉という「出来事」が生じる。	討論において、他の子どもたちから疑問や反論は出されるが、〈分析〉の正誤・適否を別にすれば、自己の深層部まで揺るがすような葛藤や変容は生じにくい。
感動の扱い	授業において、作品との〈出会い〉、異質な読みとの〈出会い〉によって生じる感動を重視する。	感動は個人的なものであるから、授業においてあまり問題にしない。「感動以外の部分こそ授業すべきである」と考える。
朗 読	作品理解と関わって、作品の朗読を重視する。それによって、テキストの語りかけてくる声を聴く。	作品の朗読は〈分析〉の作業とは無関係であると考え。テキストは物言わぬ対象（記号）である。
作 文	「私は……と感じた」「私は……と思う」「私は……と読んだ」という形で、今現在の自分自身の「感想文」を書く。いわば当事者の立場に立つ。	「この文は……という表現技法である」「読者に対して……の効果を与える」という形で、メタ的かつ客観的な「評論文」を書く。いわば観察者の立場に立つ。

#### 第4章 〈解釈〉的立場の位相 ―斎藤喜博の「介入授業」における〈解釈〉―

本章では、〈解釈〉的立場の実践として、斎藤喜博の「介入授業」（他の教師の授業に介入すること）を取り上げて、そこに見られる「たとえばなし」（子どもの生活のなかにあるような例を出すこと）の特徴について考察した。それは、子どもの〈前理解〉を喚起して、それを作品世界と重ね合わせることによって生き生きとした理解に導くという点で、まさに〈解釈〉的な実践であった。その目的・機能を類型化すると、次のようになる。

##### ①語句の意味を〈前理解〉によって明らかにする場合

「鹿」（村野四郎）では、〈じっと立っていた〉から〈すんなり立って〉という人物形象の変化が重要な意味を持っている。斎藤は、その違いに気づかせるのに、『『じっと』なのだから、まだ構えがいくらかある。（中略）向こうに蛇かなんだかわからないのがいるので、じっと見ているという時があるね』という「たとえばなし」をしている。

##### ②テキストの「空所」を〈前理解〉によって充填する場合

「蟬頃」（室生犀星）の最終行の〈いいとせみのなきけり〉をめぐって、斎藤は、「心の中で蟬が鳴いたような気がした」というように、テキストの「空所」を充填した読みを示した。その際、「お母さんが呼んだような気がするときがある」というような子どもたちの〈前理解〉を喚起する「たとえばなし」をしている。

##### ③子どもに欠けている経験を他の類似した経験に置き換える場合

子どもが作中人物と同じような経験を共有していない場合、類似の経験（前理解）を喚起する必要がある。「鹿」の授業で斎藤は、〈生きる時間が黄金のように光る〉という一節をめぐって、転校する友達を見送るときの「たとえばなし」をすることによって、別れ際の短い時間のなかに凝縮された「充実した生」の状態を具体的に理解させている。

##### ④子どもの一般的・概念的な発言を身近な例で補充・拡大する場合

これまでの三つのパターンと違って、斎藤は、授業中の子どもへの対応においても「たとえばなし」を効果的に用いている。つまり、授業のなかの発言のなかに重要な要素を発見し、それを身近な例で補充・拡大していくような「たとえばなし」である。

こうした「たとえばなし」の適否を判断するためには、それが作品世界と整合性がある

かどうかを見きわめる必要がある。読者（子ども）の「地平」が作品の「地平」がかけ離れたものであってはならない。真の〈出会い〉は、両者の均衡関係のなかで成立するからである。「持参された前理解」と「先取的前理解」のバランスが大切である。

## 第5章 〈分析〉的立場の位相 ―西郷竹彦の文芸教育における〈分析〉―

西郷竹彦の文芸教育論では、①「教育的認識論」（観点、比較、順序、理由、類別、条件、構造、選択、仮説、関連などの認識方法）、②「西郷文芸学」の理論（形象論、視点論、人物論、構造論、表現論、文体論、象徴論、主題・思想論、虚構論、典型論）が〈分析コード〉として体系化・系統化されていて、それに基づいて教材分析や授業実践が行われている。それらを詳しく検討すると、西郷文芸教育論の意義とともに限界も指摘できる。

例えば、「三日月」（松谷みよ子）の授業などを見ると、「視点論」の意義として、①主題を捉えやすくなる、②確かな読みを保障する、③文学の授業の〈教科内容〉が明確になるというメリットを指摘することができるが、その反面、《内の目》による描写→同化体験（人物の気持ちになる）、《外の目》による描写→異化体験（人物を外から眺める）という図式を絶対化することによって、読みが限定されてしまうという問題が残る。

また「手ぶくろを買いに」（新美南吉）の授業では、人物や物事を「条件的」「相關的」に見ることが大切であるという認識論のコードに基づいて、〈母さんぎつね〉と〈子ぎつね〉の人間認識の「間違い」（特殊一回的な人間との出会いによって得られた認識を一般化していること）、そして、「物事の本質は、固定的、一面的にはとらえることはできない」という「思想」を分からせようとしているが、学習課題として適切かどうかは疑わしい。それらは作品内在的に導き出すことができず、作品世界と整合的でないからである。

さらに、西郷が最近取り組んでいる「名句の美学」にしても、「異質で矛盾するものを止揚・統合する弁証法的構造を発見・認識・体験すること」という「美」の定義に基づいて、従来の作品論を超えるような深い味わいや面白さが引き出されている一方で、〈分析〉の強引さや行き過ぎを感じるケースも少なからずある。

このように、西郷文芸教育論では、普遍的・客観的な説明をめざす理論と独自の世界を持つ個別的な作品との整合性が絶えず問われているのである。

## 第6章 〈解釈〉と〈分析〉の功罪

本章では、〈解釈〉と〈分析〉の功罪について、さまざまな実践事例の検討を通して明らかにした。

まず〈解釈〉の利点としては、次の三つをあげることができる。

第一は、登場人物に対して、他人事でなく自分自身の問題として主体的にかかわることが促進されるという点である。第二は、〈解釈〉という行為そのものに内在する自由な雰囲気、のびやかな解放感である。読者がそれぞれの生活経験を背景にして読むことによって、多様なイメージや感想を語り合うことがその要因である。第三は、〈解釈〉が独創的な読みの可能性を持つということである。自分固有の〈前理解〉を持ちこむことがその要因である。井伏鱒二による「雪」（三好達治）の〈解釈〉などはその典型である。

〈解釈〉の危うさとしては、次の四つをあげることができる。

第一は、テキストから逸脱した読みが起りやすいということである。これは、テキスト外の〈前理解〉に過度に依存するために生じる。第二は、読みの可能性を制約する危険性があるということである。そこには、自分の〈前理解〉に短絡的に結びつけてしまうケース、テキストを理解するのに最低限必要な〈前理解〉を持ち合わせていないケースがある。第三は、教材研究の方法論・上達論が不明確になりやすいことである。〈解釈〉の場合、その基礎にある生活経験レベルの知識・感覚・感性などは千差万別だからである。第

四は、〈教科内容〉が不明確になりやすいことである。〈解釈〉は多様であり、授業で教えるべき唯一絶対の正解は存在しないのである。

次に、〈分析〉の利点として、次の四つをあげることができる。

第一は、〈分析〉が作品理解のための手がかりを与えるということである。特に〈解釈〉がうまくできない難解な作品において、〈分析コード〉がそれを促すきっかけを与えてくれるからである。第二は、〈分析〉がより確かな理解、より新しい理解をもたらすということである。特に〈分析コード〉を使わずに〈解釈〉できるような作品でも、「対比」「視点」などに着目し、その効果を考えることによって、自分の〈解釈〉が裏づけられたり、新たな作品世界が見えてきたりすることがある。第三は、教材研究の方法論・上達論の明確さである。つまり、①「分析技術・用語」を習得する、②それを実際の教材研究に適用する、③反復によって習得・習熟を図るというものである。第四は、〈教科内容〉の明確さである。いろいろな作品の読みに役立つ普遍的・客観的な分析技術・用語がそれである。

次に、〈分析〉の危うさとして、次の三つをあげることができる。

第一は、〈分析〉の自己目的化という問題である。これは「テキスト外コード」に依存し過ぎることによって、何のための〈分析〉かということに無自覚になるという事態である。かつてニュー・クリティシズムが陥った問題（象徴狩り）でもある。第二は、〈分析コード〉と作品との不整合の問題である。これは、〈分析〉という外挿的な方法に由来している。ともすると既製の〈分析コード〉に合わせて、作品をこじつけて理解するという事態に陥りやすいのである。第三は、〈分析〉の形式主義、没－ダイナミズム、没－主体という問題である。一つの〈作品分析法〉に限定せずいろいろな方法を組み合わせたり、作品の特質に応じて〈分析〉を避けて〈解釈〉を優先したりすることが必要になるだろう。

## 第7章 対話的・協同的・反省的实践としての〈解釈〉型の授業

〈解釈〉型の授業をもとに、文学の読みの授業における対話性・協同性という問題を考察することが本章の目的である。まず、文学作品およびその読みが、本質的に対話的性質を帯びているということを文学理論（バフチンの「言葉の原初的対話性」、インガルデンの「多声的調和」と「無規定箇所」、イーザーの「作品の呼びかけ構造」）を通して明らかにした。つまり、①作品自体が複数の声（文体）が入り交じった対話的性質を持っているということ、②作品の読みも「作者→読者」ないし「読者→作者」という一方通行的な関係ではなく、双方向的な関係を持っているということである。

次に、文学の読みの授業もまた対話的・協同的になることを論じた先行研究に目を向けた。「読者論」の提唱以後、読者（学習者）とテキスト（教材文）との相互作用を重視すべきであるという主張は多くの研究者・実践者からなされている。

藤森裕治は、文学の授業をコミュニケーションという観点から捉え、そこにおける「予測不可能事象」に注目している。これは解釈学的な意味での〈出会い〉に他ならない。さらに藤森は、文学の読みと話し合い活動が本質的に相同的な関係にあると指摘する。確かに、バフチンの「他者の言葉」もインガルデンの「無規定箇所」もイーザーの「空所」も「テキストの語りかける声」（ガダマー）に他ならない。そうした作品構造は読者個人のなかで深い〈対話〉を生成するだけでなく、それを教室で交流することによって読者間に多様な〈対話〉を生成する。授業での発話も一つのテキストとして現前し、そこに「空所」が生まれるという関係である。こうした多層的な〈対話〉の生成は作品に内在する「呼びかけ構造」に由来するとともに、作品を教室で読むという共同行為にも由来するのである。

山元隆春も、受容理論や読者反応理論の考察を通して、文学の授業における〈対話〉の成立について詳しく検討している。山元は、「読むという行為は、テキストに描かれた世界構造（〈テキストの世界構造〉と呼ぶ）と、読者が現実体験をもとに作り上げ、保持し

ている世界構造（〈読者に既存の世界構造〉と呼ぶ）という二つの世界構造を、読者が重ね合わせ、両者のズレを埋め合わせたり、解釈したり、そのズレをもとにして自らのものの見方を振り返っていく過程である」と述べているが、これは受容理論に影響を与えたガダマーの〈解釈学的経験〉にきわめて近い考え方である。

最後に、最近注目を浴びている社会文化的アプローチにおける対話的・協同的な「学び」という観点から、〈解釈〉を授業の基盤にしている武田常夫や石井順治の授業を見ると、さまざまな〈前理解〉に基づく読みとその交流において、異質なものと〈出会い〉によって、〈対話〉が多様なレベルで展開していることが分かる。

例えば武田の場合、授業における〈対話〉のなかで教師にとっても子どもにとってもそれまでの読みが更新・否定されるような「出来事」が起こり、授業がダイナミックに展開していくという構造になっている。これは、そもそも文学の読みという行為が個人の読書行為から出発しつつも、集団のなかでそれを交流することによってさらに豊かなものになっていくという対話的・協同的な性格を持つことを改めて認識させてくれる。

また、石井順治の「コマ」（坪田譲治）の授業で起こった出来事も興味深い。Mという男児の感想文（作品のなかの「決別」を自分の問題と重ね、大切な写真を破るという自分の存在を賭けた読み）は、石井の教育観・文学観・子ども観をゆさぶるような衝撃的な出来事であった。それは、まさに解釈学的な意味での〈出会い〉であった。

このように、教室で文学を読むということは、「テキストの重層的な読みを交歓し合ういとなみ」（佐藤学）であるという点で対話的・協同的な実践である。そこでは、事前の計画からの「ズレ」にこそ学びの可能性が含まれている。〈解釈〉的立場の武田常夫や石井順治の授業は、授業のなかで生じる出来事（ズレ）の意味を「洞察」「省察」しながら、教師と子どもが対話的・協同的な学びを追求していくという点で「反省的实践」と言える。これに対して、〈分析〉的立場の授業は、所定のプログラムに従って分析用語・技術を教えていくという点については「技術的实践」とみなすことができる。

## 第8章 言語技術教育としての〈分析〉型の授業

文学の授業で教える内容については、次の三つのレベルがあると考えられる。

- a 〈教材内容〉……これは教材固有の内容（筋・人物・事件・主題など）である。しかし、これだけでは個別的な知識にとどまる恐れがある。
- b 〈教科内容〉……各教科の基礎となっている学問の体系（知識・技術）が指導事項の中心になる。国語科（文学領域）で言えば、文学表現の原理・方法およびそれに基づいた「読みの技術」がそれにあたる。a よりも一般的・法則的な内容である。
- c 〈教育内容〉……これはb よりももっと広く、教科の枠組みを超えて指導するものである。文学の授業では、特に人間の真実や本質、さらに人間としての生き方などの価値的な部分も含まれてくる。それは文化・社会・道徳などの広範囲な指導事項に及ぶ。

実践事例を見ると、a を教える立場としては、従来の読解・鑑賞指導（武田常夫ら）がある。b を教える立場としては、言語技術教育（興水実・阿部昇・向山洋一ら）の実践がある。c を教える立場としては、西郷竹彦の「人間観・世界観」を育てる授業がある。

以上のように、a 〈教材内容〉 b 〈教科内容〉 c 〈教育内容〉を区別することによって、文学の教材研究や授業づくりは言うまでもなく、授業の評価にも有益な観点をもたらしてくれる。例えば、いま教師が指導しようとしていることは三つのレベルのどれか、また、それはその教材にとって妥当なものかといった判断ができるようになるのである。

しかし、何と言っても、文学の授業では〈教科内容〉こそ重点的に指導すべきである。〈教材内容〉や〈教育内容〉のレベルに偏ると、どんな国語学力が身についたのかははっきりしなくなるからである。前者は「教材を教える」という狭隘な立場になりやすく、後者

は作品から離れた思想的・道徳的な読みに陥りやすい。

では、文学の授業で教えるべき〈教科内容〉とは具体的に何か。これまでの国語科で明確に教えられてこなかった「読みの技術」（作品分析法）の系統試案を以下に示す。

①構成を読み解く技術

- a 題名の意味を考える。（小学校中学年～）
- b 設定（時・人・場）を明らかにする。（小学校中学年～）
- c 全体構成（冒頭・展開・山場・結末など）を明らかにする。（小学校高学年～）
- d 事件の伏線を明らかにする。（小学校高学年～）
- e 事件や人物の転換点（クライマックス）に着目する。（小学校中学年～）
- f 場面に分けて、事件やあらすじを捉える。（小学校低学年～）

②表現を読み解く技術

- a 類比（反復）と対比の関係を捉える。（小学校低学年～）
- b イメージ語（視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚）を捉える。（小学校高学年～）
- c 色彩語、比喩、擬人法、オノマトペなどを捉える。（小学校中学年～）
- d 象徴性を読み解く。（小学校高学年～）
- e 倒置法、省略法、誇張法・体言止めなどを捉える。（小学校高学年～）
- f 作型（描写、説明、会話、叙事、表明）の効果を明らかにする。（中学校～）
- g 表記、句読点、区切り符号、字配りなどの効果を明らかにする。（小学校高学年～）
- h 韻律の特徴や効果を明らかにする。（小学校高学年～）

③視点を読み解く技術

- a 作者と話者（語り手）を区別する。（小学校中学年～）
- b 内の目（主観視点）と外の目（客観視点）を区別する。（小学校高学年～）
- c 同化体験と異化体験、共同体験を成立させる。（小学校中学年～）
- d 一人称視点と三人称視点の効果を明らかにする。（中学校～）
- e 視点人物と対象人物、視点の転換などを捉える。（小学校高学年～）

④人物を読み解く技術

- a 中心人物を捉える。（小学校中学年～）
- b 主役と対役を明らかにする。（小学校高学年～）
- c 人物描写などから人物像や心情を捉える。（小学校低学年～）
- d 中心人物の人物像の変化や心の転換点を捉える。（小学校中学年～）
- e 中心人物がこだわっているもの・こと（主材）を明らかにする。（小学校高学年～）
- f 人物の姓名・呼称の意味を考える。（小学校高学年～）
- g 人物を典型として捉える。（小学校高学年～）

⑤文体を読み解く技術

- a 語り方の特徴を捉える。（小学校高学年～）
- b 話法（直接話法・間接話法・自由間接話法）を明らかにする。（中学校～）
- c 文末表現、常体と敬体、文の長さなどの効果を明らかにする。（小学校高学年～）
- d 異化された表現とその効果を明らかにする。（小学校高学年～）
- e 矛盾した表現（パラドックス）とその効果を明らかにする。（小学校高学年～）
- f 作調（明暗・喜劇・悲劇・叙情・感傷・アイロニーなど）を明らかにする。（高校）

授業では、こうした「読みの技術」を用いることによって作品をより豊かに理解し、味わいや感動を深めるという学習体験が必要である。「技術主義」は避けなくてはならない。

では、これらの「読みの技術」をどんな教材を用いてどう指導していくべきだろうか。教材論的視点から見ると、「話者」と「視点」を〈分析〉する技術を学ぶのには、「のほうた」（工藤直子）、「吾輩は猫である」（夏目漱石）などが入門教材として適している。

「作品の構成」(クライマックス)を〈分析〉する技術を学ぶためには、「蜜柑」「トロッコ」(芥川龍之介)など古典的な筋立ての教材が適している。イメージ(イメージ語・色彩語・比喩・オノマトペ・象徴)を〈分析〉する技術を学ぶためには、俳句、短歌、詩などに加えて、宮沢賢治童話などが教材として適している。このように指導目標に合った作品を教材化することが重要である。また指導上の留意点としては、①一教材でせいぜい二つか三つの技術に絞ること(教科内容の精選)、②魅力的な新教材を発掘・選定すること、③教材間のつながりと授業間のつながり通して技術の習得・習熟(意識化→理解→定着)を図ること、④表現領域(作文)との関連づけを図ること(関連指導)があげられる。

授業論的視点からは、「読みの技術」の学習タイプには次の三つが考えられる。

A 純粹経験型……実地の体験を積み重ねるという学習法。「習うより慣れよ」という格言の通り、言語技術は日常経験のなかで習慣化されていかないと身につかない。読書の習慣化と多読をめざす「朝の10分間読書」はこのタイプに入る。

B トレーニング型……反復練習による学習法。文学教材では基本的な読み方を身につけさせることが目的となる。ただし、形式的なドリルにならないように、学ぶことの意味、スキルの効用が実感できるような授業であることが必要である。

C 学習ゲーム型……虚構空間のなかでゲームやロールプレイングを楽しみながら言語技術を身につけていくという学習法。AとBの中間的性格(体験性+要素性)を持つ。授業に応用する「読書へのアニメーション」はこのタイプに入る。

## 第9章 〈解釈〉と〈分析〉を区別することの意義

文学教育研究において〈解釈〉と〈分析〉を区別することの意義は何だろうか。私見では、次の四つの問題にコミットできると考えられる。

### 1 文学の授業では何を教えることができるのか

〈解釈〉と〈分析〉という二つの概念は、授業で教えることができるものは何かという問題を考える上で有効である。つまり、文学教育において教えることができるのは、〈解釈〉の部分ではなくて、〈分析〉の部分に限られるのではないかということである。それは、脱文脈化された知識・技術であり、誰にでも共通に分ち伝えることができるものである。それに対して、〈解釈〉の方は、一人ひとりの個性や生活経験や価値観などが深く関係してくるだけに、教えるということになじまない。実際、〈分析〉的な立場に立つ文学教育論を見ると、西郷竹彦は「文芸学理論」(認識・表現の方法も含む)、向山洋一は「基本的な文学の構成要素」(分析用語)、井関義久は「批評の文法」、足立悦男は、詩人の「見方」(「異化」の手法)を〈教科内容〉として設定している。

### 2 文学の授業の「科学化」「方式化」は可能か

わが国の国語教育界においては、教育の「科学化」という理念のもとで、指導過程・方法が「〇〇方式」として定型化される傾向が強かった。今もそうした授業理論の一般化をめざす動きがある。したがって、文学の授業の「科学化」「方式化」は可能かという問題は重要である。言い換えると、何が追試できるのかという問題である。〈解釈〉と〈分析〉という概念は、この問題に対する一つの答えを与えている。つまり、〈分析〉にかかわる授業方法・過程は追試できるが、〈解釈〉にかかわる授業方法・過程は追試できないということである。〈分析〉は脱文脈化されているので、安定した方法論となっている。一方、〈解釈〉は特定の状況や文脈に依存して行われるので、予想外の出来事が起こることがある。したがって、先行の授業モデルを追試することは困難である。教師一人ひとりの「問題状況との対話」や「活動過程における省察」(佐藤学)に委ねられている。

### 3 文学教育論争では何が問題になったか

本論文では、「冬景色」論争と「出口」論争と「野口ー常木」論争を取り上げて、〈解

積」と〈分析〉の観点から検討を加えた。

「冬景色」論争では、西郷竹彦の「冬景色」の読み（主題を「春まつ心」としたこと）に最大の対立点があったが、文芸学理論（形象相関論や視点論など）による〈分析〉に導かれた西郷の読みよりも、「文章そのもの」に即して〈解釈〉を試みた古田弘の読みの方に軍配があがる。また、「視点人物」などの〈分析コード〉を文種を問わず一律に適用することに対する古田の疑義は、西郷理論のあり方の根本問題（第5章）と重なっている。

「出口」論争は、「あきおさんとみよ子さんはやっとな森の出口に来ました」という文の理解をめぐる斎藤喜博の「介入授業」が発端となって起こった。それは、子どもたちをテキストとの「緊張関係」のなかに引き入れて、彼らの〈前理解〉（「島村の出口」についての原体験）に基づいて登場人物の生を共感的に理解させようとしたという点で〈解釈学的経験〉に近い。一方、その授業を批判した宇佐美寛は、「語」「言明」「話主」等の〈分析コード〉に基づいて読むことを指導すべきだという立場である。斎藤の指導は前理論的ではあるが、「視点の転換」によって〈解釈〉的読みを促したと考えることができる。

「野郎・常木」論争は、「谷川の深さはどれくらいか」という野口芳宏の発問が「適切ではない」とする常木正則の批判から始まった。「谷川の深さが二〇センチぐらい」とする野口の〈解釈〉は概ね妥当であると筆者は考える。〈小さな谷川〉という二重の限定、野口が根拠とするテキストの叙述・表現に加えて、〈天井〉という比喻（水面は子蟹たちにとってそう高くない）といった「視点論」的な〈分析〉などからも裏づけられる。

#### 4 文学の授業をめぐる今日的な課題は何か

##### ①「文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった指導」をどう考えるか

この問題については、従来のワンパターンな「読解主義」の授業を改めるために、次の三つの授業のタイプを区別することを提案する。

A精読型……時間をかけて〈解釈〉と〈分析〉を生かしながら深く鑑賞する授業

B活動展開型……表現や読書や討論などの活動を中心とする授業

C言語技術訓練型……短時間で基本的な〈作品分析法〉を身につけさせる授業

##### ②「八〇年代問題」にどう向き合うか

田中実・須貝千里の言う「八〇年代問題」とは、読者論が国語教育に導入された際、元の本文に立ち戻ることはできないという「還元不可能な複数性」（バルト）が、元の実体としての本文に立ち戻るができるという「容認可能な複数性」と取り違えられたことをさしている。田中のように、非実体の「機能としての語り」を通して、読者の〈わたしのなかの他者〉問題の問題化と「了解不能の《他者》」による〈自己倒壊〉をもたらすような授業は文学教育の一つの方向を示している。つまり、「機能としての語り」という「ことばの仕組み」を新たな〈分析コード〉とすることによって、表層の読み（主人公主義・プロット主義）を超えて、いかに深層の〈解釈〉をひらいていくかが課題となるだろう。

##### ③「PISA型読解力」としての文学リテラシーをどう育てるか

PISA調査の結果、日本の高校生は、テキストに書かれていることを自らの知識や考え方や経験と結びつけて解釈し、熟考・評価し、表現する力が弱いことが判明した。そもそも〈解釈〉とは書かれていることを生活経験レベルの知識に結びつけて読むことであり、〈分析〉とは理論的・科学的レベルの知識に結びつけて読むことである。とすれば、そうした結びつけ方を技能・態度として形成することによって、PISAの求める「読解力」が育っていくと考えられる。またPISAに限らず、最近の学力調査で通過率が低いのはテキストの述べ方の特徴を説明するという課題である。今後は、「いかに書かれているか」という観点から表現の工夫や効果を考えるような〈分析〉的な学習を重視すべきである。

##### ④「読書離れ」をどう改善するか

この問題に対しては、〈解釈〉と〈分析〉によって読書技術と読書意欲を育てることが



必要である。読書技術に関しては、〈分析〉の技術だけでなく、自分の既有知識や体験を意図的に引き出すという〈解釈〉的な読みも含めたい。読書意欲を高めるためには、国語の授業で豊かな文学体験を保障することが大切である。そのためには〈解釈〉と〈分析〉を駆使することによって作品世界をより深く味わうことが望まれる。

## 第10章 〈解釈〉と〈分析〉の統合をいかに図るか ―作品のよりよい理解に向けて―

「理解」（解釈学）と「説明」（構造主義）の弁証法的な止揚をめざしたリクールの論考を手がかりにして、〈解釈〉と〈分析〉の統合に関わる根拠や原則を明らかにした。

リクールは、『解釈の葛藤』（1969年）において「構造主義」を批判する一方で、その成果も生かして、「いかに解釈学と構造主義を互いにつなぎ合わせるか」という問題に立ち向かった。つまり、「構造分析」の価値（合理性・啓発性）も認めて、それを「解釈学的理解」のための「不可欠の中間項」として位置づけたのである。リクールの一連の著作・論文から、〈解釈〉と〈分析〉の統合に向けて、次のような示唆が得られる。

第一に、読みの行為において、〈解釈〉と〈分析〉は互いに補い合い、組み合わせられながら進行していくということ。 【相補性の原則】

第二に、〈分析〉は〈解釈〉をよりよく展開させる上での媒介的契機を与えること。特に、〈解釈〉がうまく行われないうようなときに、あるいはより豊かな意味づけをめざすときに、〈分析〉を経由させることが不可欠であること。 【媒介性の原則】

第三に、〈解釈〉は存在論的かつ根源的な概念であり、〈分析〉は方法論的な概念であるという点で、〈解釈〉は〈分析〉を包含していること。 【包含性の原則】

この三つの原則を生かすためには、基本的に、〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉という統合のあり方が望ましい。つまり、作品と出会って、まず自分の原初的な〈解釈〉を生成すること、それに〈分析〉を加えることによって、さらに豊かで深い〈解釈〉を導いていくという読みの方法・過程である。

このように〈分析〉が「中間項」となって〈解釈〉が生成した実践事例としては、向山洋一や浜上薫の授業がある。また、西郷竹彦の「ごんぎつね」の教材研究なども「視点」の〈分析〉を通して文学的感動が深まるという事例である。また、認知心理学的な先行研究も示唆に富む。鹿内信善が提唱する「創造的読み」は、読者の〈前理解〉を適切に喚起して、それをテキストと結びつけるために、「オリエンテーション設定法」などの客観的な技法を援用するものである。また宮崎清孝の「〈見え〉先行方略」も、読者が視点情報を手がかりに視覚的な〈見え〉を生成することがルールになっている。「方略」と名づけられている以上、それは一般的・客観的な形で〈分析コード〉となっている。いずれの場合も、〈分析〉によって自分なりの〈解釈〉を促すという仕組みである。

## 第11章 〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす教材研究

### ―「大造じいさんとガン」（椋鳩十）を例に―

小学校の代表的な文学教材である「大造じいさんとガン」（椋鳩十）の〈解釈〉においては、まず、作品理解に必要な〈前理解〉を喚起・形成することが前提である。例えば、狩人とハンターの違い、ガンとハヤブサの体の構造の違いを知っておくことは欠かせない。そこで繰り広げられる戦いは、〈大造じいさん〉にとっても〈残雪〉にとっても生活（生命）を賭けた行為であったことが理解できるからである。

また、テキストが私たちに語りかけてくる部分（教材の核）に対して、そこに自らの生活経験の地平を重ね合わせながら今日的に意味づけていくことも必要である。例えば、〈タニシを五俵ばかり集めておきました〉は猟師としての執念、〈ガンがどんぶりからえを食

べている〉は野生を奪われた〈おとりのガン〉の哀れな姿を表している。〈ただの鳥に対してのような気がしませんでした〉や〈おりのふたをいっぱい開けてやりました〉は〈大造じいさん〉の〈残雪〉に対する待遇意識が表れている。人間との接触を遮断するために特別の〈おり〉に入れて一日も早く自然界に帰すことを考えていたのである。ここから、〈残雪〉に代表される自然への畏敬、さらに人間と自然との秩序ある共生・共存という作品のテーマが浮かび上がってくる。なお、傷ついた〈残雪〉を撃たなかったことに対して「大造じいさんは甘い」「生活を感じさせない」という批判があるが、これも目先の利害関係を抜きにした老狩人の人間的感動、野生動物の本能への畏敬と賛美、ひいては自然と人間との節度ある関係という点でテーマにつながってくる。

次に、こうした〈解釈〉の内容を検証するとともに、それをより豊かなものにするために〈分析〉を試みた。「視点」「対比」「反復」「構成」「語り口」「イメージ」「省略」を取り上げて検討した結果、いずれも作品の本質に深く関わっていることが明らかになった。例えば、人物関係の「対比」によって、自然対人間という厳しい対立関係が前提となって物語が構成されていることが分かる。また、「視点人物」が〈大造じいさん〉という設定、事件の「反復」や起承転結の明快な「構成」を通して、〈大造じいさん〉の変容・覚醒のプロセスが巧みに描かれている。さらに、情景描写における〈青〉〈白〉〈赤〉といった「色彩語」は澄みきった世界を演出し、人物描写における〈真っ白〉や〈くれない〉は〈残雪〉の純粹さ、威厳といった人物像の造形に関わっている。その他にも、〈残雪〉が野生を失わずに自然に帰るという姿が〈快い羽音一番、一直線に空へ飛び上がりました〉という「誇張法」によって表現されている。さらに〈ひと冬〉の間の〈大造じいさん〉の生活、〈残雪〉との交渉などの「省略」も先の主題に関わっている。

このように、教材研究では〈解釈〉と〈分析〉を相補的・協働的に行うべきである。

## 第12章 〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす授業

〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす授業の事例として、「葉っぱのフレディ」（レオ＝バスカーリア）の授業（中学校2年）、「子供のいる駅」（黒井千次）の授業（中学校3年）、「故郷」（魯迅）、「大人になれなかった弟たちに」（米倉斉加年）、「一壘手の生還」（赤瀬川隼）の授業（中学校）、「ごんぎつね」（新美南吉）の授業（小学校4年）に加えて、「ライオン」（工藤直子）と「水平線」（小泉周二）の「つづきよみ」の授業（小学校5年）を取り上げて、その統合のあり方を実践的なレベルで検証・提案した。

これらの授業事例から今後の授業づくりに向けて見えてきたことは、次の三点である。

### 1 読者の〈前理解〉を喚起する教材の力

「葉っぱのフレディ」は予想以上に中学生の心を捉えた。「生きる（死ぬ）とはどういうことか」をめぐる自分の問題と関連づけた第一次感想が多かった。「子供のいる駅」も自分の問題としてリアルな〈解釈〉を促していくこと、それを通して現在の社会や学校の問題を批評する目を持たせていく可能性があることが分かった。「故郷」「大人になれなかった弟たちに」「一壘手の生還」では、授業がもともと「作品の謎」から出発するという構造だったので、生徒は自分の〈前理解〉に基づいて「謎」を見つけていった。「ごんぎつね」や「ライオン」なども読者の〈前理解〉を喚起して、切実な読みをもたらした。

以上から、〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす授業づくりのためには、何よりも、読者の〈前理解〉を強く喚起して自分なりの〈解釈〉を生成するような作品を教材化することの必要性が示唆される。しかも、そうした〈解釈〉がさまざまな〈分析〉によってさらに深まっていく（変容していく）ような奥深い表現世界を持っていることが望まれる。

### 2 「批評読み」への展望

小西甚一や井関義久の「分析批評」に見られるように、〈解釈〉と〈分析〉は、作品の

鑑賞のみならず批評という面でも統合されることが必要である。つまり、自分の〈解釈〉の内容（主題認識・感動体験・価値判断など）およびその根拠や妥当性について、客観的な表現分析を通して他者に説明することが最終段階の「批評読み」となるのである。

「葉っぱのフレディ」の授業では、その基礎を学ぶことをねらったが、そこまで至らない生徒が何人かいた。しかし、「作品の仕組み」「表現の効果」の〈分析〉はある程度できている。分析用語・技術の学習を重ねていけば、批評力はもっと高まるだろう。「故郷」「大人になれなかった弟たちに」「一塁手の生還」の授業は、生徒が「分析批評」の学習を積み重ねているだけあって、「作品の謎」を中心にした〈解釈〉の内容（疑問）が、作品の構造・表現の〈分析〉を通して解明・検証されている。まさに「批評読み」が「文芸評論文」という形で結実したのである。特に「対比」「裏主材」「心の転換点」といった〈分析コード〉が生徒の読みに有効に働いている。「ごんぎつね」の授業は、もともと「批評読み」まで企図していないが、子どもたちは〈分析〉のツールに導かれながら作品の深層（ごんと兵十の人物像に見られる共通性、二人が本当に理解し合えたかどうかという問題、ごんの行為に感動した語り手による伝承の物語）に迫っていった。最初の感想文に見られる〈解釈〉が〈分析〉を経由して発展・変容していくという流れである。

なお、「批評読み」の最終到達点は、作品の価値判断（批判も含む）である。以上の実践事例はこのレベルに十分に達していない。〈解釈〉と〈分析〉を手がかりに、こうした批評力を育てていくことが今後の課題である。

### 3 授業方法・過程をどうするか

これらの授業に共通する特徴として、最初に、読者である児童・生徒が作品と出会ったときの印象、感想、疑問、謎を大事にして、そこから学習を立ち上げるということがあげられる。はじめに〈解釈〉ありきであって、〈分析〉はその次の段階で〈解釈〉を補強・検証したり促進・発展させたりするという「中間項」の役割を担っているのである。

文学の授業は、あくまでも〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉というプロセスが基本である。最初の〈解釈〉が不十分かつ薄弱である場合（作中の人物や場面や事件の意味がはっきりとせず、他人事に見えるような場合）は、〈分析〉が触媒になってその生成を促すだろう。また逆に、最初の〈解釈〉が強烈な場合（作中の人物や事件が自分の身につつまされるような場合）は、〈分析〉がその妥当性を検証するという形で機能するだろう。いずれにしても、文学の授業では、〈解釈〉と〈分析〉が相補的に進んでいくのがよいのである。

## 終章 研究の総括

本研究の成果を以下の四点にまとめる。

第一は、新しい解釈学の理論を手がかりにして、文学教育における〈解釈〉と〈分析〉という概念を明確化した上で、その特質や意義を解明したことである。第二は、「読者」と「テキスト」、「内容」と「形式」の二元論を乗り越えて、〈解釈〉と〈分析〉の統合のあり方を理論的・実践的に提示したことである。第三は、作品理解というレベルを超えて、学習論・授業論・教師論のレベルで〈解釈〉と〈分析〉の特徴を解明したことである。第四は、国語教育史の観点から、従来の解釈学的指導法およびスキル学習の見直しを図り、その新しい地平をひらいたことである。