広島大学大学院教育学研究科紀要　第二部　第60号　2011　125－134

文学教育における批評概念の史的検討

― ニュー・クリティシズム・分析批評を中心に ―

中　野　登志美

（2011年10月６日受理）

A Historical Study on Critical Concept in the Teaching of Literature
― The center on new criticism and analytical criticisms ―

Toshimi Nakano

Abstract: The purpose of this paper is to clarify as the critical concept in the literature education. This paper is elucidating about the critical concept in New Criticism and Analysis Criticisms. It would be better to say that we should understand the critical concept how it is defined and how it is meant in the literary education. To begin with an critical thinking on American languages education in the nineteen-thirtieth. Then I consider the origin of an critical concept in Japanese literary education. Then I consider Jiniti Konishi's critical concept and Toshihiko Kawasaki's one in Japanese literary education. Then I consider Yoshihisa Iseki's critical concept and Yoichi Mukouyama's one Japanese literary education. Finally I consider the starting point of the viewpoint's discussions. The following results were obtained by an critical concept that we analyze the origin which we get when we are impressed by the literary works and that we get appraisals from judging worth of literary works on causes which we lead rationally and logically. This way of thinking is reflected the power of critical in now and future.

Key words: Japanese literary educational, critical concept, new criticism, analytical criticisms
キーワード：文学教育，批評概念，ニュークリティシズム，分析批評

１．はじめに

平成24（2012）年度から実施される中学校学習指導要領の中に国語科改訂の要点のひとつとして言語活動の充実が挙げられている。「話すこと・聞くこと」「書くこと・読むこと」の各領域において社会生活に必要とされる発表，報告，編集，鑑賞，批評などの言語活動の充実を図ることの重要性が述べられている。その中で第三学年の【C　読むこと】の項目に「物語や小説などを読んで批評すること」という具体的な指導事項が示されている。この指導事項にある「批評」という語は現行（平成10(2011)年度改訂）の中学校学習指導要領にはなかった語であった。また，平成25（2013）年度から実施される高等学校の学習指導要領の国語科改訂の要点においても国語表現の項目の中に「表現の効果を吟味したり文章を読み合って批評したりすること」を「重視している」と記載されている。この他に国語総合の項目の「読み比べたことについて，感想を述べたり批評したりする活動」項目の中の「様々な文章を読み比べ，内容や表現の仕方について，感想を述べたり批評する文章を書いたりすること」の事項においても「批評」という語が散見できる。中学校学習指導要領と同様に，現行（平成11(1999)年度改訂）の高等学校学習指導要領の各項目の中でも「批評」という語は見られない。特に高等学校の国語科の授業では「国語総合」は共通必履科目である。共通必履科目の「国語総合」に「批評」という語が今回の改訂された学習指導要領に記載されている点から考慮

すると，国語科の教育において「批評」は欠くことのできない教育事項として重要視されていることは疑い得ないであろう。

学習指導要領において重要視されている教育項目の「批評」という概念に関する記述は数々の論文の中で見ることができる。だが，管見によると，批評概念を考察したもので一つの論文として纏められているものはあまり見当たらない。そこで，本稿では国語科教育の中でも特に文学教育に焦点を置き，「批評」という概念についてニュー・クリティシズム・分析批評を中心にした変遷過程を考察していく。これらの変遷過程について考察することが批評概念の史的検討を行っていくことになるからである。本稿は文学教育において批評概念がどのような定義をされているのか，そしてその意義について明らかにすることを目的としている。

２．1930年代のアメリカの国語教育における Critical thinking（批判的思考）の定着過程

批評概念を論じていくための基本的作業として，アメリカの国語教育における Critical thinking の変遷について整理しておくことが必要であろう。この点をまず，井上尚美（2007）の論考[1]によって整理していきたい。アメリカの教育界で批判的思考という語が一定の内容を持ったひとつの術語として意図的に使用されるようになったのは1930年代の後半頃であった。井上によると，初めは社会科教育の中で使用されていたのだが，それが次第に国語教育にも浸透したようである[2]。この井上の見解についてはアメリカの国語教育の歴史を概観した Smith, N. B. のレビュー（1965）[3]が根拠になっている。Smith, N. B. のレビューは1934年に初版，62年に第二版，そして65年に第三版が出ているのであるが，Smith, N. B. の初版と第二版のレビューには「批判的思考」という語は現れていなかった。しかし，65年の第三版の中で1935～1950年の時期の読みとして挙げられたスキルの中に

Simple Comprehension（単純な読解）
Higher Mental Processes（高次の心的過程）
Critical Thinking（批判的思考）

の三つがある。「Critical Thinking」は読みのスキルとして登場している。また同書（65年）には Betts, E. が批判的な読みを「適合性や適切さを評価すること」として定義している記述もある[4]。これらを踏まえて，井上は「批判的思考」及びそれを読みに適用した「批判的な読み」という術語は1930 年代後半の時期に初めて一つのキーワードとしてアメリカの国語教育の中に定着するようになったことが窺われると言及している[5]。

1930年代の後半で批判的思考について最もよく組織された最初の研究は Glaser, E（1941）の「An Experiment in the Development of Critical Thinking」であるといわれている[6]。この論文で Glaser は批判的思考について，①注意深く考える態度　②論理的推論の方法についての知識　③それらの方法を応用する技法（スキル）という三つの定義を挙げてある。Glaser は十二学年（筆者注・日本では高校３年にあたる）の四つのクラスで実験した結果，「ことばを正確に使う能力が批判的思考の最も重要な側面である」ことを立証した[7]。すなわち，Glaser が批判的思考の中で「ことばを正確に使う能力」が最も重要であると明確に意味づけているのである。

この Glaser の研究は批判的思考の重要性が認められながらも，アメリカの教育界で批判的思考が重視されていない現状[8]を問題視し，批判的思考の意義を立証しようとしたことに基づいている。Williams, G が「批判的な読みのスキル」について「批判的な思考をすること」[9]という項目を挙げていることや，Wolf が批判的な読みの定義として「批判的な読みの能力とは，分析的・評価的な読みであり，作品の内容及び表現の仕方の効果について，読者が分析し判定できるような能力のことである」[10]と，より具体的に定義付けをしていることからも，これらの研究は井上が言及したように1930年代の後半頃から批判的思考が一つのキーワードとしてアメリカの国語教育の中に定着していったことを裏付けている。批判的思考は評価する能力に結び付く読みのスキルとして次第に定着していったことが窺知されるのである。

３．日本の文学教育における批評概念の根源

井上によると，第二次世界大戦後の日本の国語科教育にアメリカの国語教育の紹介を通して批判的思考などの述語を導入したのは輿水実であった[11]。輿水は敗戦直後の新教科書の編集に携わって，「アメリカ風のすぐれたものを汲み入れ」[12]た『学習指導要領国語科編（二二年度試案）』を昭和22（1947）年に完成した。以後，五一年度・五八年度・六八年度の指導要領の編集に関わったのである。輿水の言語観は文学の読みの指導は文学固有のものとして考えておらず，言語の中に文学を包摂するという考えであった[13]。このような

輿水の言語観は指導要領（特に四七年度・五一年度）に反映しており，言語技術主義を生み出した[14]のである。

本来，Critical thinking の〈Critical〉は「批判」と「批評」の両義的な意味を持った語であり，明確な区別はされていない。にもかかわらず，アメリカの国語教育の Critical thinking の概念をそのまま日本の教育に導入した経緯がある。そのために「批判」と「批評」の厳密な区分けは一層難しくなった。この点が Critical thinking の概念の定義が多義的である起因になっている。明確な区分けをされないまま Critical thinking の概念は輿水によって日本の国語教育に取り入れられたのである。輿水は国語教育の近代化，換言すると，国語教育の科学化・技術化を目指していた。文学教育でいうならば，読み方や読解の技能（方法）の指導に重点を置いていたのである。後に熊谷孝や大河原忠蔵らの目標である「文学的認識」について輿水が「文学教育というのは，文学作品の読解・鑑賞によって，やはり文学体験をさせながら，文学作品の読みとりの方法，技術，すなわち文学鑑賞スキルを身につけさせることである」[15]という見解から，「文学的認識」を否定し「文学鑑賞スキル」の教育を強調するのは，輿水の立場に拠れば至当であろう。

輿水のいう「文学鑑賞スキル」は読みや読解の科学化・技術化を志向したものであった。文学教育において科学的な方法の探究を主張したのが波多野完治である。波多野は文学作品を読んだ時に得られる感性的認識だけではなく理性的認識に着目した点に特徴がある。波多野は理性的認識について次のように言及している。

> 今日，理性的認識が，文学教育においても，非常に必要だと思うのですが，この理性的認識のための方法というものが，また今日，可能になってきた。それは批評の科学というものが，非常に盛んになって，今日では，文学教育のための基礎理論をやや提供し得るまで，成長してきているという事実である[16]。

この言及から波多野は理性的認識のための方法と「批評の科学」が脈絡していると見做していることが窺える。だからこそ，波多野は上記の言及の後でアメリカの新批評についても述べているのである。

> 一九三五年頃から，アメリカでは新批評という考え方が出てきました。これが一種の科学的な批評，あるいは批評の科学というものです。（中略＝筆者）理性的な認識は，共通なことばで語ることができるので，それ（筆者注・科学的な批評・批評の科学）を基礎にして，たとえば低い観賞力しかもっていない人を，高いところまで連れていくことはできるのです[17]。

さらに波多野は「感性的な体験を理性的なものになおして，他人にわかるように話をするという能力も非常に必要になってき」[18]ていること言明している。文学作品を批評する上でこれまでは感性的認識による価値判断が前提になっていたが，これからは，「科学的な批評」による方法によって価値判断が裏付けられた批評を推奨するべきであることを波多野は提言したのである。つまり，感性的認識だけではなく，理性的認識の二つが結合した批評の方法を波多野は推奨している[19]のであった。波多野が「価値判断に裏づ」いた「建設のための批評」[20]を行うには「科学的な批評」，あるいは「批評の科学」が有効であることを言及しているのは昭和32（1957）年であった。このことは波多野が日本の国語教育界に分析批評が導入される以前からアメリカの新批評の有効性を認識していたことを示している。

4．分析批評への展開

4-1　小西甚一・川崎寿彦の分析批評

1930年代から40年代にかけてアメリカやイギリスの文学研究では作家の伝記や時代考証が圧倒的に盛んであった。それらの考証（分析のための分析）が行き過ぎて，肝心の作品に対する研究が疎かになってしまったのを反省し，50年代から作品そのものを解明しようと新たな展開を見せるようになったのがニュー・クリティシズムである。すなわち，ニュー・クリティシズムには前期と後期に分別されて，前期ニュー・クリティシズムと後期ニュー・クリティシズムと名称されている。作品そのものだけを対象とした結果，その作品を支える歴史的・社会的な条件を捨象してしまい，結局ニュー・クリティシズム自体が衰退していくことになった[21]。このニュー・クリティシズムを日本語訳したものが「分析批評」なのである。

日本にニュー・クリティシズムを紹介したのは，小西甚一[22]と小西の研究室で学んだ川崎寿彦[23]であった。小西は日本で最初に分析批評を発表した人物であるが，その研究誌が国文学研究を対象にした雑誌であったのは「ニュークリティシズムが，文学研究方法の革命をもたらすかのような過大な期待」[24]（傍点・筆者）をしていたからである。しかしながら，文学研究者たちに分析批評は浸透しなかったのである。その

一方で，ニュー・クリティシズムが作者の意図・伝記・歴史などの外在的要因を捨象して，作品自体を凝視し，そして理解や判断をする[25]といった作品の表現や構造のみを対象にした特性が注目されていた。分析批評の特性は教育手段の有用な方法として文学教育で大きな成果を得ることになったのである。こうして，1976年頃から国語科の教育の沈滞化を打破する画期的な方法として分析批評が取り入れられた[26]。小西は「作品の表現分析を基礎とする批評が，いわゆる分析批評」[27]であると述べている。その分析批評で特筆しなければならないのは，望月善次が小西と川崎の分析批評の相違について次のように指摘している点である。

> 川崎氏と小西氏の「分析批評」とは別なものである。川崎氏のものが（前期）ニュー・クリティシズムの用いた用語を用いながらもその解釈の柔軟さにおいてニュー・クリティシズムを越えようとしたものに対し，小西氏のものはニュー・クリティシズムの著名な用語を殆ど用いずに独自の体系を築こうとしたものである[28]。

文学作品を対象にしたニュー・クリティシズムと文学教育を対象にした小西・川崎が実践した分析批評は別物と考えるべきであろう。さらに詳細に言うと，小西と川崎は文学教育の手段としての批評を念頭に置いているという点で両者の批評には接点があるのだが，ニュー・クリティシズムの方法に学びながら総合的な批評を目指したのが小西の分析批評であり，ニュー・クリティシズムと分析批評との明確な区別をしていないのが川崎の分析批評であった[29]。このことから望月が指摘しているように小西と川崎が実践した独自の分析批評は両者共に異なっていることがわかる。例えば，小西は夏目漱石の『吾輩は猫である』を例にして，以下のように説明している。

> （前略）ある作品を書いた人すなわち「作者」（author）と，その作品のなかで行動し何かを語りかけてくる主体すなわち「話主」（speaker）とは，いちおう区別するのが分析批評の常識だからである。『吾輩は猫である』を例にとれば，作者は夏目漱石だけれど，この作品における話主は，題名の示すとおり，猫なのである。（中略＝筆者）「作者」がauthorであるかspeakerであるかによって，答え方（筆者注・作者のどういう気持が表現されているかという設問）はずいぶん違ってくる。つまり，そこに「離れ」（esthetic distance）の問題が結びつくからである[30]。

現在では作者か話主を区別することは文学作品を分析する際には当然とされているが，当時は「この両者を区別せず，ひっくるめて「作者」とよぶのがわが国の通例」[31]であった。このような混同に対して小西は分析批評の「作者」と「話主」の区別について分析批評を用いて解説している。また解説の中にある「離れ」という語は小西独自のものであると推測される。小西は分析批評を用いた解釈は「あくまでも，生きた作品に迫るための手段として分析を試みるだけであって」「要するに，批評をしてゆくうえの拠点にすぎない」と考えていた[32]。一方，川崎は小西のような「作者」や「話主」という初歩的な分析批評ではなく，印象批評的な分析の仕方に異を立てている。例えば，松尾芭蕉の「夏の月御油より出て赤坂や」という俳句について以下のように解説している。

> つまり，御油と赤坂との間は十六丁で，東海道五十三次のなかで距離がもっとも短いという事実にかけて，「夏の夜が明けやすく，月の出ている時間が短い」というだけの意だそうだ。芭蕉が創作時に意図した意味はこれだけであったかもしれない。しかし私はそれをこの句自体の意味にとりたくない。それはいくつかの意味のなかの一つにすぎないのだ。（中略＝筆者）まずなにはさておいても，ひじょうに官能的な月が感じられる。これは虚像的イメジャリーの照応関係から来るものであろう。すなわち「御油」の「油」が持つねっとりとして，しかも赤い火との連想を伴うあの感じと，「赤坂」の「赤」の持つはなやかさである。（中略＝筆者）つぎに「御油より出て赤坂」（傍点ママ）とあるところから，とうぜん距離の連想がなければならない。そしてそれは「近い」という連想であるはずだ。（中略＝筆者）結果的には「御油赤坂わずかに十六丁」という意図的意味と一部分符合するものであるかもしれない[33]。

川崎はこの句は「「赤坂」や「御油」ということばから感じられるイメージをうんぬんするがごとき」の域を出ない印象批評ではなく「読者が主体的な把握をこころみる」[34]分析批評の方法を独自の手法から解釈している。広範囲の読み手を獲得する方向でなるべく簡潔な説明で作品の分析を行っているのが川崎の分析批評の特徴といえよう。小西が文学教育のための批評を提唱しながら，極めて専門性の高い方向で自ら実践研究を行ったのに対して，川崎はニュー・クリティシズムの用語を用いつつ，作品を「柔軟」に「解釈」してニュー・クリティシズムを越えようと志向したので

ある。換言すると，小西の分析批評は大学における文学研究の在り方として研究者に呼びかける性質が強いが，川崎の分析批評は現場教師たちへの呼びかけであった[35]。国文学の作品を分析の対象とするために国文学者であった小西と英文学者であった川崎では作品の取り組み方に相違点があるのは当然といえよう。

小西は「従来，批評が全然なかったわけではな」かったが「大体は印象批評」[36]であったことに危惧を抱いていた。客観的に文学作品を分析する方法が確立していなかったのである。それ故に，作品から受ける「感動」を「明確にとらえ」て，その感動の源を「多くの人たちに納得」できる「客観性」がなければならないのが批評であると定義している[37]。小西は感動の源の客観性を立証する手段として分析批評を導出したのである。それは川崎の分析批評も同様である。20年以上経ってから文学教育で分析批評が評価されたことを考えると，小西・川崎の分析批評によって作品の表現や構造を客観的に分析する方法の基盤が構築されたことは疑いの余地がないであろう。分析批評は文学教育に多大なる貢献をもたらしたのである。

4-2　井関義久・向山洋一が目指した分析批評

文学作品を客観的に分析する方法の基盤は小西や川崎によって構築されたのであるが，実際にその分析批評の技法を国語教育に初めて導入したのは井関義久である。井関は分析批評について「分析批評とは，一九五八年にはじめて小西甚一教授によってつけられたよび名であり，表現分析を中心とする総合的な批評の方法を意味するものである」[38]（傍点・筆者）と説明している。井関は小西のセミナーで分析批評を学んでおり，小西の分析批評を忠実に引き継いでいる。井関は当時在職していた高校の授業に分析批評を取り入れて行ったところ，成功を収めたのであった。井関は「批評は粗さがしとは違う。感動を前提にするから，作品が選ばれた段階ですでに高く評価されているというのが建前で」ある[39]と批評の概念について言及している。「文芸言語は感動を呼び起こす」という見解の前提には「読むことの学習は，批評に重点を置くべき」だという井関の考えが素地になっている[40]。そして，批評を以下のように定義している。

> 批評は，解読・解釈によってとらえた記号内容を仮説とし，作品の記号表現の中にそれを検討しようとする。すなわち記号の構造を分析によって明らかにしようとする行為である[41]。

井関は解読や解釈は記号内容を読み取ろうとする姿勢であるとし，批評は記号表現を主な対象にしようとしている点が異なっていると指摘している[42]。これは「批評は，その前提として「解読」と「解釈」の段階を踏む」[43]いう考えが根幹にあることを表している。

例えば，井関は新美南吉の『おぢいさんのランプ』を「主題」を「主材（モチーフ）」と「主想（テーマ）」に分けて解説している。両者を分ける理由は「作品は主材がなければ成り立たないけれども，主想はなくても成り立つ」[44]という考えに拠っているためである。つまり，井関は作品内の表現の分析要素が無数にあるのに対して，ほとんどの場合，主想は一つであるとしている。仮説として打ち立てた一つの主想はそれに関わってくる様々な表現の分析を方向づけていくことで全体が明らかになると考えているのである[45]。井関の分析によれば『おぢいさんのランプ』の主材は「文明開化」であり，主想は「不屈」である。そして趣意を「不屈の精神が世の中を明るくする」と言表している[46]。続けて「作者」「話主」「語り手」の観点から分析し，また，時・所・人の三つを示した「設定」からの観点，イメージ語としての「ランプ」についても詳細に分析している。井関の分析批評は感動の源を作品の記号表現の中から分析することで明らかにしようとするものであり，作品の記号内容（主想）を捉えることから批評を始めることに特徴が見られる。小西の分析批評をさらに強化しようとしたところに井関の分析批評の独自性が現れている。「批評の目標は文芸性の解明である」[47]と井関は言及しているが，井関の分析批評は小西が実践した分析批評に忠実であり学問的でもあったことから，小・中学校にはなかなか浸透しなかった。だが，井関の分析批評は作品の文芸性に触れるためであるという考えに拠っている。作品に即した表現の分析が行われて，文芸性を発見した時に文芸の批評が成立するのである[48]。そのためにも批評を行うには作品の構造分析の技術に基づいた技術が必要であると考えて，井関は文学教育において分析批評を広めようとしたのである。

向山洋一の分析批評は井関の分析批評を分かりやすく変容して，小学校の文学教育に初めて分析批評を導入した。向山の分析批評の特徴は小学校の文学教育でも指導できるように発問の形式に改めている点であろう。したがって，井関の分析批評と向山の分析批評は同じものではないのである。向山は宮澤賢治の「やまなし」を次のように授業を行った[49]。

第一次　全文を通読し，語句を調べる。　（二時間）
第二次　視点はどこにあるのか検討する。（三時間）
第三次　対比されている色について検討する。（六時間）

第四次　対比されている言葉について検討する。（二時間）
第五次　主題について検討する。（二時間）
第六次　「やまなし」を評論する。（五時間）

向山は第一次から第六次までのほとんどの授業を討論によって進行している。「やまなし」の授業展開から窺えるように，小学生の授業ということを考慮して，「視点」「対比」「主題」といった初歩的な分析批評が取り入れられている。向山の授業の特徴のひとつとして第六次で行われた「「やまなし」を評論する」の授業で原稿用紙平均40枚も書かせている。その中の「視点」について書かれた作文が二例挙げられている。「この物語は，三人称限定視点でできている」と書かれた作文と「この物語の視点は三人称全知視点である」と書かれた作文[50]である。この二例の作文から，向山が小学生の授業でも分析批評の用語を使って指導していることが分かる。

向山は小学生の発達段階を考慮しながら，これまでの文学教育で蔓延していた思いつきを発表するだけの授業を行わない学習の方法として分析批評を取り入れていた。「視点」・「表現のおもしろさ」・「イメージ（五感にもとづくことば）」等の文学作品の表現に関わる諸観点からの分析によって文芸性を発見することを目的にしたためである。向山の分析批評は，誰にでもできる分析批評を目標にしていたので，視点や対比といった初歩的で比較的取り組みやすい分析批評を中心に行っている。これによって小学生の学習者にも分かりやすく文学作品を指導することが可能になったといえよう。向山の実践によって，小学生でも分析批評を用いて文学作品を客観的に批評できることが立証されたのである。文学作品の表現構造を分析して，文芸性を発見した時，主観的な感想から，客観性を持った文芸の批評ができることの有効性が認められて文学の教育に分析批評は導入されていったのである。

5．西郷文芸学の視点論の原点

西郷竹彦の文芸学の中核に位置するのが視点論である。視点論を中核とすることで，独自の文学理論を構築していったのが西郷文芸学であった。西郷は作品の視点を分析することで，虚構としての文学およびそこに成立する文学体験の特質を明らかにしたのである[51]。西郷文芸学の視点論は「内の目」と「外の目」を人称（一人称と三人称）と関係付けている点に特徴がある。西郷文芸学の「内の目」とは「登場する人物の目をかりて，内側から描いているとき，それをその人物の〈内の目〉で見た世界」を指し，「外の目」とは「登場する人物を外側からとらえ描いているとき」に「それを〈外の目〉でとらえた人物」を指している[52]。西郷が「内の目」「外の目」という概念を提案した理由について次のように言及している。

> そもそも，小西甚一の文法的・人称的視点論が必然的にもたらす理論的欠陥，あるいは限界，もしくは矛盾を何とかするために，「並列視座」たる新たな概念をわざわざもちこまねばならなかった井関義久の，これは苦肉の策でしかないのだ。一人称，二人称，三人称（客観・限定・全知）なる文法的，人称的視点の類別をすることが，日本の文芸作品において「全知か限定か」とか，場合によっては「一人称か三人称か」といったそれこそ〈バカげた実践〉をひきだしてしまうことにもなるのである。西郷文芸学が，文法的，人称的視点論のわずらわしさを解決するために，文法的，人称的に視点を類別すること自体を否定して，あらたな観点からの視点の類別を試みたのは以上のような〈バカげた〉混乱を避けるためであった[53]。

向山洋一の「やまなし」の授業の実践報告で取り上げられた小学生の作文の中に「三人称限定視点」や「三人称全知視点」といった語が用いられていたが，西郷はこのような視点の混乱を避けるために，独自の視点論を構築したのである。西郷のいう「視点の混乱」とは，法則化の代表者である向山洋一の授業実践報告にあった「自分の意見が，作品の表現を根拠にしており，異なる意見をふまえたものであれば良いということで，すべてを正解にした」（傍点・筆者）ことに拠っている。向山の授業の特徴でもある討論が「すべてを正解にし」て「決め手がないまま終わっ」ていることへの反発でもあったのである。法則化のリーダ格の佐々木俊幸，石黒修らの授業実践記録も向山と同様に西郷にとって納得のいかないものであった。向山の「やまなし」の授業実践記録の中では「やまなし」の視点について結局「限定視点」か「全知視点」かどうか明記されていなかった。この点について西郷は西郷文芸学の視点論から次のように解説している。

> 「まえがき」（筆者注・五月の場面を指す）は話者の視点（話者の目，または話者の〈外の目〉とも言う）からの「説明」である。「あとがき」（筆者注・十二月の場面を指す）も同様である。ただし，ここに〈わたくし〉という一人称代名詞があることで，話者がほかならぬ〈わたくし〉であること

がわかる。(中略＝筆者)話者は〈二枚の青い幻燈〉のことについて,まず「まえがき」において語り,そのあと,〈1 五月〉の場面においては,人物（二ひきのかにの子供らー兄さんのかにと弟のかに）の「がわから」語っている[54)]。

西郷は「読者は，話者と人物の相互の心理的・意味論的関係いかんによって，同化に比重をかけたり，異化に比重をかけたりして，イメージ，共体験をしてくれればいいのである」[55)] と言及している。「どの視点か特定しなければならないという分析批評や，そのほかの文学理論と原理的にちがう理論」[56)] であると西郷文芸の特性を強調している。つまり，西郷は分析批評の複数にわたる視点論を「内の目」「外の目」といった二つの概念に還元して，両者の組み合わせで視点のすべての在り様を整理し，説明することを可能にした西郷文芸学を構築したのであった。西郷文芸学の視点論は分析批評の視点論と異なっていることは，「やまなし」の解説で分析批評とは別の見解に立って解説をしていることからも明らかである。西郷文芸学とニュークリティシズムとの相違について田近洵一は次のように言及している[57)]。

視点を作品分析の手がかりとすることは，ニュークリティシズムによって一般化された批評方法の一つであって，西郷の場合もそれを取り入れていると思われるが，その両者（ニュークリティシズムと西郷文芸学）にはかなり大きな違いがある。その一つは，西郷文芸学において，視点論は，各論の一つでありながら，その域にとどまらず，全体の基礎理論になっているということである。すなわち，西郷の場合，視点は，他の各論と並列の関係で並ぶような作品・作品批評分析の観点の一つではなかった。虚構の読みは，視点の読みの上に成立したのである。

田近の言及を踏まえると，西郷文芸学はニュークリティシズムを礎にして取り込みながらも，ニュークリティシズムともニュークリティシズムを土台にした分析批評とも異なる独自の理論を構築していったといえよう。見方を変えれば，西郷文芸学の視点論は断片的な作品分析に陥りがちな分析批評の限界を乗り越えるべく構築された理論であった。西郷文芸学については宇佐美寛の反論があるものの，少なくとも西郷文芸学は視点論を土台とする内化・異化の文学体験論という特質を貫くことで，批評理論としての体系性と有意性を獲得したのである[58)]。

６．文学教育に求められる批評する力

6-1　分析批評の限界と課題

文学作品の読みや解釈が印象批評の域を出ないことへの打開策として客観的な観点から批評する方法が求められるようになっていった。客観的な観点からの批評の方法として分析批評が注目されたのである。分析批評は読みや解釈の方法を定式化した新たな方法として文学教育に導入された。その一方で，向山洋一の授業実践報告にもあるように，分析批評を取り入れた授業を行いながら,「作品の表現を根拠にして」いたら「すべてを正解にした」混乱を招きかねない授業が行われていたのである。向山をはじめとする法則化グループの収拾がつかない分析批評に，新たな角度から独自の理論を構築したのが西郷竹彦であった。分析批評の限界にメスを入れたのが西郷文芸学である。

また，西郷とは違った見地から法則化グループの分析批評の限界を指摘したのが浜本純逸[59)] や渋谷孝[60)] であった。分析批評の限界の理由について，「「分析批評」があくまでも作品中の表現を検討する読みであり，作者や時代背景などの追及を自ら放棄しているからには，それ以上を求めることはできないのである。」[61)] という渋谷の指摘がある。渋谷に拠ると,「向山氏は「分析を深めた」段階で授業の目的が果たされたと考えるのに対し，西郷氏はさらにそこからもう一歩踏み出して「分析が深まった結果感動も深ま」っている。にもかかわらず，向山の授業は「「感動」を授業から完全に排除している」[62)] と指摘している。「向山氏をはじめ，法則化の方々は，せっかくの「分析批評」の可能性を自ら狭めている」[63)] という渋谷の指摘からも作者や時代背景などを捨象している点や文学作品を読んで生じた読者の感動を切り離している点が分析批評の限界と課題が明るみに出たのである。しかしながら，小西・川崎の分析批評によって作品の表現や構造を客観的に分析する方法の基盤が導入され，それらの分析批評を独自の方法で学校教育にとり入れて文学作品の批評を可能にした井関や向山をはじめとする法則化グループの功績は大きい。文学の教育に分析批評が導入されていったのは分析批評の有効性が認められていることを裏打ちしている。ただ文学作品の分析を特に重視してしまった結果,「作品の表現を根拠にして」いたら「すべてを正解にした」り，文学作品を読んで得られた感動の高まりに対する評価についてそれほど問題にしていなかったりしたことは，今後の分析批評の課題として残されているであろう。

6-2　批判から批評への変移

本来，Critical thinking の〈Critical〉は「批判」と「批評」の両義的な意味を持った語であり，明確な区別はされていなかった。それが起因となって「批判的思考の定義は35種類もあり，今や批判的思考に対して批判的思考を適用しなければならな」くなった[64] 実情を Russell, D は言及している。Critical thinking の概念を導入した日本も諸外国と同様に，批判的思考の定義は多義的であり，批判的思考という概念はあらかじめ固定的な実体として存在するわけではなかった。批判的思考の概念は「研究者によってさまざま」であり「一致をみてはいない」と[65] 道田泰司は指摘している。要するに，批判的思考は多義的な定義を内包している語だということなのである。批判的思考は多義的な概念を内包している語であるのだが，道田は「反省的」や「合理的」という語が頻出している点を重視して「目的をもって方向づけられ，じっくりと反省的に考えられ，最終的に合理的なものとなる，訓練を通して身につけた思考」や「自分の内外に対して反省的に行われる合理的な思考」が批判的思考である[66] と総括している。道田の総括した批判的思考から，問題解決に向けて多面的な角度から論理的及び反省的な思考を行い，合理的な評価を導出して解決を目指すという概念であることが窺知される。このような批判的思考の概念には批評の概念の性質が内包されているといえよう。「批判」と「批評」は同じ〈Critical〉という語源であるとしても「批判」には「消極的な，けなすもの」といった負の側面がある[67]。そして「批評というのはアクティブな作用」[68] であるという平野謙の言及がある。前掲した渋谷孝および浜本純逸の「向山氏の論（注・「やまなし」の授業実践報告）には，感動を文学教育から切り離したという肝心な点において文学教育論ではなくなっている」や「分析批評の作文は文章表現の分析にはなっているが，文学作品の批評にはなっていない」[69] という指摘を踏まえて，批評の概念について考えると，批評とはあらゆる角度によって学習者が感動した源の価値判断を客観的に分析し，最終的には作品の評価を目指した概念であると捉えられていることがわかる。井関義久も「批評は批判と同じではない。批評は論理的に褒めるのであって，粗さがしとは正反対なのだ」[70] と，感動に基づいた論理的な評価が批評であると言及している。続けて井関は以下のように述べている。

> 批評に耐えない，というのは，感動が無いというのと同じだ。だから感動を伴わないときは，分析を避けるべきだ。感動に基づかない分析は，止めなければいけない。（中略＝筆者）批評の学習は，解読→解釈→分析を経て，やっと到達する段階に至るために，これまで長い間敬遠され続けてきた。（中略＝筆者）批評という用語は，国語教育の世界で古くから使われていた（「国語の力」垣内松三・一九三三年）。今，判断力・批判的精神を育てる論理的表現力の開発課題としてようやく日の目を見ることになった[71]。

これらの言及を考慮すると，批評概念とは文学作品を読んだ時に得た感動の源を客観的に分析して，感動した原因について合理的・論理的に導出した価値判断から得た評価であるといえよう。感動を伴わない価値判断は批評ではないのである。例えば，昭和35年に改訂された高等学校学習指導要領（実施は昭和38年度）の中の「国語科の目標」に「生活に必要な国語の能力を高め，言語文化に対する理解を深め，思考力・批判力を伸ばし，心情を豊かにして，言語生活の向上を図る」（傍点・筆者）といった内容が記載されている。ここでは批評ではなく「批判」力が求められていることは明らかであろう。現行（平成11（1999）年度改訂）の高等学校学習指導要領の各項目の中でも「批評」という語は，中学校学習指導要領と同様に見られない。しかし，平成24（2012）年度から実施される中学校学習指導要領や平成25（2013）年度から実施される高等学校の学習指導要領では「批判」ではなく「批評」という語が用いられている。今回改訂された学習指導要領から分かるように，批評する力は日の目を見るように至ったといえる。学習指導要領から見て分かる通り，「批判」から「批評」へと変移したのには意味があった。現今では批評する力が求められている証左なのである。

7．結　語

本稿は文学教育におけるニュー・クリティシズムと分析批評の変遷を中心に辿っていき，「批評」という語がどのように定義されているのかを明らかにしていった。そして，これらの変遷を辿ることで史的検討を行っていった。例を挙げると，西尾実が「批評の意義は，読みから来る直観の発展としての解釈を完成し，対象を自我の表現としてみることの出来るまでに至った立場において成立する価値判断である」[72] と言及しているように，日本の文学教育（広義では国語科教育）の中で使用される「批評」には価値判断が裏付けにされた語として捉えられている。だからこそ西尾は素読→解釈→批評といった三段階の中で批評に一層の重点を置いたのであった。批評の概念は上述した通り，感

動の源を客観的に分析して，感動した原因について合理的・論理的に導出した価値判断から得た評価であるといえる。現今の国語科教育に於いて「批評」は欠くことのできない教育項目として見做されていることは，今回改訂された中学校および高等学校の学習指導要領から明らかになっている。今回改訂された学習指導要領で「批評」という語が用いられた経緯には合理的・論理的判断に基づいた価値判断する力の強化を目指していることが推測される。これまでは教科書教材となるような一定の評価がある文学作品に対して，初めから価値があるものとして捉えてしまい，その作品の価値判断を改めて問うことはなく，等閑にしていた傾向にあることが，今回改訂された学習指導要領に反映されている。これからの文学教育における批評する力とは，たとえ教科書に掲載されるような文学作品であったとしても，絶対視せずに客観的に判定する姿勢や能力が求められているのである。

【注】

1）井上尚美『思考力育成への方略－メタ認知・自己学習・言語論理－』（2007年４月，明治図書）
以下，アメリカ教育の中の批判的思考の著書はすべて井上尚美（2007）の著書から引用している。訳についても井上の訳を引用していることをお断りしておく。
2）注１）に同じ（p.166）
3）Smith, N. B. 1965, A*merican Reading Instruction (3rd Ed.)*, International Reading Association (pp.292-293)
4）注３）に同じ（pp.292-293）
5）注１）に同じ（p.167）
6）Glaser, E. 1941, *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. Bureau of Pub., Teachers College, Columbia Univ.
7）注１）に同じ（pp.170-171）
8）注１）に同じ（p.170）
9）Williams, G. 1959, Provisions for Critical Reading in Basic Readers. *Elementary English*. Vol.36, No.5. pp.323-331. Williamsは小学校の教科書10社のうち１社しか批判的思考が挙げられていないことに注意しているが，本稿ではWilliamsが「批判的な読みのスキル」に着目し，さらにその項目の中で「批判的な思考をすること」を挙げていることを重視している。
10）Wolf, W. et al. 1967, *Critical Reading Ability of Elementary School Children*. The Ohio State Univ. Research Foundation, Columbus Ohio.
11）注１）に同じ（pp.149-150）
12）石森延男「国語教育問題史」（国語教育講座編集委員会編『国語教育講座』第５巻，1951年７月，刀江書院，p.79）
13）浜本純逸『戦後文学教育方法史』（1978年９月，明治図書，p.236）
14）注13）に同じ（p.233）
15）輿水実「熊本県の研究者たちの質問に答える」（『国語教育の近代化』，1972年１月，国語教育の近代化のための会，p.38）
16）波多野完治「文学教育はなぜ必要か」（『教育』，1957年６月，国土社，p.25）
17）注16）に同じ（p.25）
18）注16）に同じ（p.24）
19）注16）に同じ（p.18）
20）注16）に同じ（pp.18-22）
21）小西甚一「分析批評のあらまし－批評の文法－」（『国文学　解釈と鑑賞』，1967年５月，至文堂，p.13）
22）小西甚一「分析批評の文献解題」（『国文学　解釈と鑑賞』，1967年５月，至文堂）
23）川崎寿彦『分析批評入門』（1967年６月，至文堂）
24）注23）に同じ（p.18）
25）川崎寿彦「分析批評の方法」（『国文学　解釈と鑑賞』，1976年10月，至文堂，p.31）
26）渋谷孝・菅野朋子『鑑賞指導と分析批評・授業への応用』（明治図書，1994年５月，p.13）
27）小西甚一「分析批評の有効性」（『文学』，1964年６月，岩波書店，p.74）
28）望月善次「「分析批評」の文献解題」（『教育科学国語教育』，1987年４月，明治図書，pp.27-28）
29）杉田知之『分析批評の方法論』（1988年10月，明治図書，p.36）
30）注27）に同じ（p.76）
31）注27）に同じ（p.76）
32）注27）に同じ（p.79）
33）注23）に同じ（p.76）
34）注23）に同じ（pp.114-115）
35）注29）に同じ（p.38）
36）篠田一士・小西甚一・佐伯彰一（座談会）「日本文学と分析批評」（『国文学　解釈と鑑賞』，1965年６月，至文堂，p.134）
37）注21）に同じ（p.12）
38）井関義久『批評の文法－分析批評と文学教育』（1972年４月，大修館書店，p.9）
39）井関義久『国語教育の記号論－「批評の学習」による授業改革－』（1984年５月，明治図書）（後に『国語教育基本論文集成 第12巻』，1994年，明治図書に

収録。本稿は『国語教育基本論文集成 第12巻』の313頁から引用している。）
40）井関義久『国語教育の記号論－「批評の学習」による授業改革－』（1984年５月，明治図書，p.41）
41）注40）に同じ（p.43）
42）注40）に同じ（p.43）
43）注40）に同じ（p.41）
44）注40）に同じ（p.47）
45）注40）に同じ（p.183）
46）注40）に同じ（p.55）
47）注40）に同じ（p.54）
48）注40）に同じ（p.54）
49）向山洋一「分析批評による文学授業の見直し」（『教科科学国語教育』，1982年10月）（後に『国語教育基本論文集成 第16巻』，1993年，明治図書に収録。本稿は『国語教育基本論文集成 第16巻』の pp.321-322から引用している。）
50）注49）に同じ（pp.326-328）
51）田近洵一『戦後国語教育問題史』（1991年12月，大修館書店，p.235）
52）西郷竹彦『西郷竹彦文芸教育全集 第14巻 文芸学講座Ⅰ 視点・形象・構造』（1998年３月，恒文社，p.26）
53）注52）に同じ（p.129）
54）注52）に同じ（pp.116-117）
55）注52）に同じ（p.118）
56）注52）に同じ（p.118）
57）注51）に同じ（pp.235-236）
58）注51）に同じ（p.236）
59）浜本純逸「解説・解題」（『国語教育基本論文集成 第12巻』，1994年，明治図書，pp.556-560）
60）渋谷孝・菅野朋子『鑑賞指導と分析批評・授業への応用』（1994年５月，明治図書）
61）注60）に同じ（p.31）
62）注60）に同じ（p.35）
63）注60）に同じ（p.37）
64）Russell, D. 1956, Children's Thinking, Ginn and Company, Ch. 10.
このRussellの引用は井上尚美『思考力育成への方略』（2007年４月，明治図書，p.165）から引用した。日本語訳は井上の訳に拠っていることをお断りしておく。
65）道田泰司「批判的思考の諸概念－人はそれを何だと考えているか？－」（「琉球大学教育学部紀要」第59集，2001年９月，p.109）
66）道田泰司「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」（『心理学評論』第46巻第４号，2003年，心理学評論刊行会，p.627）
67）注65）に同じ（p.124）
68）「現代において批評とは何か（平野謙との対談）」初出は1969年６月。後に『近代文学研究とは何か－三好行雄の発言』（2002年５月，勉誠出版）に収録。本稿は近代文学研究とは何か－三好行雄の発言』のp.48から引用している。）
69）注59）に同じ（p.558）
70）井関義久「批評の時代」（『現代教育科学』，2011年１月，明治図書，p.50）
71）注70）に同じ（p.50）
72）西尾実『国語国文の教育』（1929年，古今書院）。後に『西尾実国語教育全集』第一巻（1974年，教育出版）に収録。本稿は『西尾実国語教育全集』第一巻の p.77から引用している。）

（主任指導教員　山元隆春）