

# 文学教育理論の検討(1)

～形式・内容軸と一義・多義の二軸を通しての分析～

キーワード： 一義/多義，形式/内容，語り直す力

広島大学大学院・院生／広島大学附属小学校 非常勤講師 佐々原 正樹

## 1 はじめに

本稿の目的は、「『語り直す力』を育てる文学教育の必要性」を、これまでの文学教育理論を批判的に検討することを通して論じることである。そのために、まず、これまでの文学教育の理論を①<一義的意味に至る>—<多様な意味を認める>、②<形式重視>—<内容重視>の二つの軸で整理する。次に、それぞれの理論の問題点を明らかにする。さらに、①、②を踏まえ、文学教育において「語り直す力」の育成の必要性を論じる。

取り上げる文学教育理論は、1) 形象理論、2) 分析批評、3) <解釈>と<分析>の文学教育、4) 問題意識喚起の文学教育、5) 状況認識の文学教育、6) 「語り論」の文学教育、7) 読者反応理論の文学教育、8) 学習指導要領に準拠した文学教育、9) 文学教育に疑義を持つ論者、とした。本稿では 1) から 5) を論じる。

## 2 二つの軸

### 2.1 <一義的意味>—<多義的意味>の軸

文学教育の「読み」の理論は、多様な意味を認めるかどうかを基準に、大きく二つに分けることができる。一つは、「一義的意味に至ることを想定した」文学教育の理論である。1970年代までの文学教育理論に多く見られる。「一義的意味に至ることを想定した」理論は、さらに、1) 言語論的転回以前と 2) 言語論的転回以後に分けることができる。言語論的転回以前は、意味は一義的に決まると考えていたが、その決まる意味は、作品の背後にある「作者」の意図を想定していた。つまり、「作者」の意図が一義的に決まると考えていた。そのため、授業は「作者」の意図を探る授業となり、一見多様な意味を認めるような場面でも、最終的には教師の教材分析や作者についての文献学的知識によって、一つの正解に回収される。それに対して、言語論的転回以後は、「作者」と「テキスト」を切り離し、「作者」の意図を発見するのではなく、「テキスト」そのものを分析し、そ

の技術・技法を教えることを重視した。

もう一つは、「読者論」に代表されるような、「多様な意味(物語)を認める」文学教育の理論である。「作者」と「テキスト」は切り離すが、その代わりに、「テキスト」と「読者」との関わりを重視する。「テキスト」をもとに、読者の背景的知識と結び付けて、一人一人の内部に「作品」を構築することを重視する。つまり、明治以後の文学教育の理論を、「多様な意味を認めるかどうか」を軸に、大きく二つに分けることができる。

### 2.2 <形式重視>—<内容重視>の軸

もう一つの軸が、<形式重視>—<内容重視>の軸である。国語教育方法論史(1977)に、次のような記述がある。

「明治 33 年の「小学校令」改正に伴い、「国語科」の名称で従来の読書、作文、習字が包括され、現場では、新しい体制に添う教授法の改善に腐心した。…中略…。その中で、「読み方」教授においては、極端に内容を重視する立場と、形式偏重する立場と入り乱れ、混迷した状態だった。」

また、国語教育基本論文集 1 (1994)には、次のように書かれている。

「訓詁注釈を基におく語学教育は、内容よりも形式を重んじる形式主義である。学校教育が普及し、生徒の人口が増えるとその方法で成り立たなくなった。生徒の心性を開発しようとする内容主義が明治の終わりに形式主義に取って代わった。明治 40 年代に入って「個性と自由を重んじる国民精神と結びついて文芸読本の色彩を強めた」白樺派の文芸運動が内容主義と結ぶ。内容を通して、人格を育てる意識が強くなる。」

明治時代から、形式重視と内容重視の論争があったことがわかる。表 1 に、形式主義、内容主義の特徴を一覧表にまとめる。

表1 形式主義と内容主義

**形式主義**…形式を重んじ、分析や方法等を使用して客観的な手法で作品を指導していく。

・分析的、・客観的、・部分から、・技能重視

**内容主義**…内容を重んじ、作品の「解釈」を積極的に行うということを目的に指導する。

・解釈的、・主観的、・全体から、・人格形成、  
**感動重視**

形式主義は、物語の形式から導き出された「構造」を発見しようとする。そして、それらを見付ける技術・技能の獲得を文学教育の中で重視する立場をとる。そのため、「言語技術を教える」ことへの関心が高く、「客観的」で「分析的」である。それに対して、内容主義は、「言語技術」に対する関心よりも、学習者の立場と主観性を重視し、「人格形成や感動体験」などを求める。つまり、作品(人物の変容の学び)を通して、価値目標を習得せようとする。両者の対立は、戦後まで続き、時には、片方が優勢になり、時には、もう片方が見直されたりしてきた。当然、両者を乗り越えようとする試みもなされてきた。いや、その歴史であったと言える。

### 2.3 文学教育の理論マップ

文学教育の理論を二つの軸で捉えることによって、図1に示すように分類できる

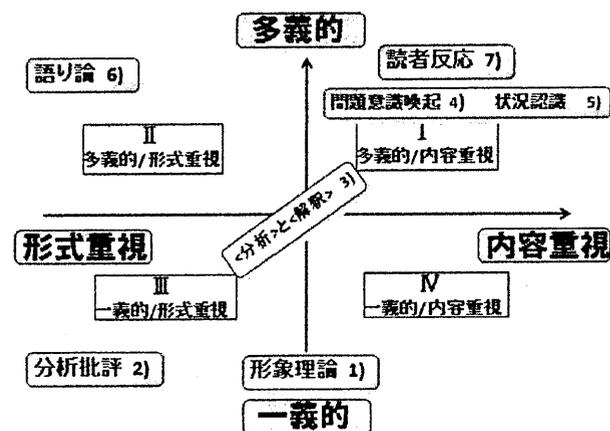


図1 文学教育の理論マップ

縦軸が「意味(物語)の多様性」を認めるかどうかの軸であり、横軸が「形式重視—内容重視」の軸である。左右に大きく捉えると、左は分析中心、テキストを構成している要素や構造の分析を重視する。右は、解釈中心、一つの全体として「繋がりを重視する。上中下で捉えると、歴史的な流

れが見える。下の「作者」の意図を中心にした理論から、「テキスト」そのものに関心に移り、やがて、「テキスト」と「読者」との関わりを重視した理論へと移っていったことがわかる。(だが、現在、「作家」とは区別した「作者」の意図の見直しも見られる。)そして、これらの二つの軸の組み合わせによって、I 多義的意味/内容重視、II 多義的意味/形式重視、III 一義的意味/形式重視、IV 一義的意味/内容重視の四つに分けることができる。それでは、各理論について詳しく検討する。

## 3 文学教育理論の整理と課題

### 3.1 形象理論の流れ 1)

意味は一義的に決まると考え、さらに、形式主義と内容主義の克服を求めた理論に、垣内松三の「形象理論」及びその流れである石山修平「三読法」、西尾実「言語生活論」がある。文学教育の理論マップ(図1)では、IIIとIVの中間に位置することになる。つまり、「一義的/形式・内容の止揚(言語論的以前)」という位置づけになる。

#### ア 概要

では、形象理論とはいかなる理論なのか。

興水(1966)は、形象について、次のように述べている。

「形象というのは、そのような文章のすがたである。文章のすがたといっても、その外形ではなく、むしろ作者の『心のすがた』である。形象理論は『ことば』と『ところ』との接点に着眼する。『と』を重く見る。ところがことばとなって結晶する。」(国語教育の近代化入門 興水実)

ここには、まず、「作者のころ」があり、それを言語化したものが「作品」であると明確に述べている。では、具体的には、どのような過程をたどるのであろうか。

垣内(1964)は形象過程を次のように述べている。

「まず、文を読む想の形。文章を読んだの印象や心象としての「あるがまま」、それを仮説として読みの出発点とする。これを「形象の直観」という。

次に、その仮説をもとに読み進め、漠然としていたものがはっきりする。この直観を反省する作用の段階を「自証の段階」という。

さらに、叙述の一字一字にまで注意して読んでいく。これを「証自証の段階」という。

つまり、文章の形象を読み取る読解過程を次の三

段階に設定している。

- 1 形象の直観
- 2 自証の段階
- 3 証自証の段階

具体的には、何を読み取り、解釈していくのであろうか。「解釈の力」については、鶴田(2007)が次のようにまとめている。

「(一)の着眼点は、まず、「作者が何を書こうと思ったか」という点である。…略…(二)は、「作者が書こうと思ったことをどこまで書き得たか」という点である。これは、「文の全意」(作者が書こうと思ったこと)を「凝視しながら其の部分部分を見る」ことによって「仮定」を検証していくことである。(三)は、「反復熟読」を通して、「文に潜む想韻の流動を内聴すること」によって、「作者の心に近づくこと」である。

## イ 課題

「作者の思い」がまずあり、それが作品に表現されている。だから、作者が作品創作に用いた「思い」を探ることこそが「読み」であるという立場を示している。そのために、全文を読み、「あるがまま」に「作者の思い」を直観的につかむ。そして、その直観を詳しく読むことで、検証していく。その過程で多様な解釈が出た場合には、教師の作家の文献学・実証学の見地から集約する。このような「読み」である。

現在の文学教育が抱えている問題と関連づけて論じるならば、「作者の思い」を問うことは問題ではない。問題は、一つには、「作者の思いが一義的に決まると考えたこと」にある。アリストテレス以来、こういう考えは根強い。(作文教育では、「思い」→「表現」の流れで指導されている)「作者の思い」と生成された「作品」とは当然ズレているであろうし、時代の読者が読むことでもズレが起こる。「作者の思い」が一義的に決まるとは考えられない。また、作者自身、それほど明確な「思い」を持って「作品」を書いたかははっきりしない。むしろ、出来た「作品」を作者も読者と共に鑑賞しながら、「思い」を明確にしているのが真実ではなかろうか。二つには、「教師の外部の物語(難波 2008)によって、作者の思いを一義的に決めたこと」にある。学習者が作家研究を行い、複数の作品を読み、「作者の思い」を推論する。何も問題はない。教師の巧妙な権力によって、学習者の解釈の可能性をつぶった点にある。語用論

を援用するならば、解釈は常に複数の可能性を持っている。コンテキストが変われば意味も変わる。

「この解釈(物語)でいいのだろうか。他にどんな解釈(物語)が考えられるだろうか」と問うことが重要である。解釈の見直し、語り直しが重要である。「意味は一義的に決まる」という理論の共通する問題点は、「解釈(物語)は、常に複数の可能性がある」ことを忘れていた点に尽きる。

## 3.2 分析批評 2)

形象理論は、「形式主義」と「内容主義」の止揚を目的とした。だが、「形式主義」と「内容主義」の対立は、戦後にも続く。戦後の学習指導要領の変遷は、「形式主義」と「内容主義」の間を振り子のように揺り動いた結果とも言える。

この対立の一つの形として現れたのが、戦後の「内容主義」の反省として表れた形式重視の「言語技術型」の理論である。それが、「分析批評」である。文学教育の理論マップ(図1)では、Ⅲに位置することになる。つまり、「一義的/形式重視(言語論的以後)」という位置づけになる。(なぜ、「一義的」に分類したかは、後で論じる。)

## ア 概要

1980年代に入り、「詳細な読解指導」と言われ、鑑賞型の授業が様々な方面から批判を受ける。

- ・気持ちが悪くなるほど気持ちを問う
- ・作者の意図を考えさせる感動重視型の授業

このような「内容主義」の授業の不满として、「読みの技術」を教える「分析批評」の授業が教育現場に急速に広まる。特に、小学校を中心に広まる。

1930年から1940年にかけて、文学研究は作家を研究対象とした研究が盛んであった。その反省として、言語論的転回が起こり、1950年代から作品(テキスト)そのものを解明しようとした動きが起こる。それが、ニュークリティシズムである。ニュークリティシズムは、アメリカ文学批評界に流行した文学研究の方法である。ニュークリティシズムを日本に紹介したのが、小西甚一と川崎寿彦(分析批評入門 至文堂 1967)である。これを文学教育の中で広めたのが向山洋一(分析批評で授業を変える 明治図書 1989, 分析批評による文学の授業の見直し『文学教育基本論文集』第4巻 1988)である。

「感動は授業では教えられない。教えられるの

は「技術」であり、だからこそ系統的に指導できる」(向山 1988)と主張する。「形式主義」を重視する立場である。「内容主義」の中で、「何を教えればよいのか」「文学教育の教科内容は何か」に困っていた現場には、この読みの技術・技能を教えるという分析批評はまたたく間に広まった。

## イ 課題

急速に広まった所に問題がすでにある。

「分析批評」に対しては、次のような批判がある。渋谷(1994)は、次のように言う。

「向山氏は分析を深めた段階で授業の目的が達成されたと考えるのに対して、西郷氏はさらにそこから一步踏み出して「分析が深まった結果、感動も深まっている」。向山の授業は、「感動」を授業から完全に排除している。」(渋谷孝・菅野朋子「鑑賞指導と分析批評・授業への応用」1994, 明治図書)

分析における意味は一義的に決まるのかもしれない。だが、文学の価値は「内容」を中心にした解釈の面白さにある。分析批評は本来、それぞれの学習者が『感動』した源を客観的に分析することで、作品の評価を行おうとしたものである。そこには、個人の多様な読みが前提である。だが、小学校での授業実践の多くは、画一的な教師の「正解」を提示する授業であった。(あるいは、反対に、「根拠があれば、なんでもよし」とする授業であった。つまり、ここには、逸脱の少ない、効率のよい授業のみを「是」とする授業観が見え隠れする。こういう授業観のみを重視したため、安易に、技術・技能に飛びついてしまった。言語技術教育は必要であるが、それは、手段であって目的ではない。このことを朝倉(1993)は、次のように指摘する。

「技術は読解の手続きとして確実に生徒側に流出する。それに生徒の読書行為は拘束される。…中略…教師が一方的に与え、生徒はそれを用いて読解を機械的にこなす様態を生む。…文学教育の目的は「分析批評」技術の習得になる。技術偏重の文学教育即ち「適当な解釈」に導くことを目的とした「読解主義」は、教師主体、学習者客体の構図を図り、まさに、「教師中心主義」となる。

(教育学雑誌 第27号 1993)

朝倉は、二つのことを述べている。一つは、文学教育の目標についてである。文学教育の目標が、「分析批評」技術の習得になることの批判で

ある。文学教育の目標は、価値目標に向かうべきであろう。その過程において、読みの技法を獲得する。かつて、「内容」を重視するあまり、技能を疎かにした歴史がある。逆に、「技能獲得」に特化したあまり、「価値目標」の育成が疎かになったこともある。「分析批評」の問題は後者を繰り返している点にある。

もう一つは、「技能」についてである。朝倉が指摘するように、「読みの技法」は、学習者の「読み」を確かに制限する。しかし、だからこそ、「読みの観点」を持つことができ、「何をどう読んだらよいのか」のかがわかるのも事実である。つまり、技能は一つの観点を提示し、便利な道具となる。だが、同時に、その観点が見方を制約し、その枠組みでしか物事を見れなくする危険性もある。大切なのは、技能・技法を選択できるようにすることであろう。

## 3.3 <解釈>と<分析>の文学教育理論 3)

分析批評を批判的に検討し、鶴田は、「形式主義」から、「分析」、「内容主義」から、「解釈」という概念を取り出し、「形式主義」と「内容主義」の止揚を垣内のように試みる。垣内と違っていた点は、鶴田は、「分析」では一義的意味を追究するが、「解釈」では学習者の多様な解釈(物語)を認めた点である。文学教育の理論マップ(図1)では、Ⅲ～Ⅰに跨がる所に位置することになる。つまり、「一義的・形式=分析/多義的・内容=解釈」という位置づけになる。

### ア 概要

鶴田は、垣内や石山らの解釈学理論をディルタイの解釈学に基づく位置づけ、ディルタイの解釈学を批判的に検討し、ガダマーやリクールの解釈学を援用し、自分の理論構築を行っている。鶴田の「<解釈>と<分析>に基づく文学教育論の構築—新しい解釈学の理論を手かがり—」(2007)から引用する。

### 伝統的な解釈学

シュライエルマッハー、ディルタイらの解釈学では、他者の表現を個人(作者・著者)の内面的な体験(ディルタイの言う「心的生」)の表現とみて、それを「追構成」「追体験」することが、「理解」・「解釈」の課題であると考えられている。つまり、文学作品の場合で言うと、読者は、そこに表出された作者(著者)の精神や意図を呼び戻して復元・再現すべきで

あるという立場である。「〈解釈と〈分析〉に基づく文学教育論の構築 ―新しい解釈学の理論を手がかりに―」(2007)

形象理論の中で述べたように、鶴田の批判している伝統的な解釈学とは、「作品」の背後にある「作者の意図」を復元・再現するということであり、その「作者の意図」は一義的に決まるという立場である。鶴田は、その伝統的な解釈学を批判し、新しい解釈学を提示する。

### 新しい解釈学

新しい解釈学の旗手であるガダマーやその影響を受けたリクールは、こうしたシュライエルマッハやディルタイの解釈学を批判的に、「心理主義的」ないし「ロマン主義的」な解釈と呼んでいる。……過ぎ去った良き時代の文化的諸価値に魅了されて、そこに一方的に歩み寄っていくという点で、「ロマン主義的」な意識が横たわっているからである。

「〈解釈と〈分析〉に基づく文学教育論の構築 ―新しい解釈学の理論を手がかりに―」(2007)

新しい解釈学とはどういうものか。「引用」を続ける。

新しい解釈学は、テキスト(作品)を作者(著者)から切り離し、「存在が立ち現れる一つの世界を創造する」ような「自律的」なもの、読者と「共通の意味」にあずかっているものと見る。そして、「理解」ないし「解釈」とは、作品に開かれた態度で、「テキストの事柄」(ガダマー)ないし「テキスト世界」(リクール)に関与・参加することを通して、「テキスト疎隔から取り出し、生きた現在の対話へと引き戻し」、そうした過去の「地平」と現在の読者の「地平」との間に「創造的な架橋」をすること、即ち、新しい意味を発見することであると考えている。

「〈解釈と〈分析〉に基づく文学教育論の構築 ―新しい解釈学の理論を手がかりに―」(2007)

伝統的解釈学と新しい解釈学の違いは、「多様な意味を認めるかどうか」の違いということがわかる。つまり、具体的には、「作者」の位置づけ、及び「読者」と「テキスト」との関わりである。伝統的解釈学は、「作者の意図」を探ることを、つまり、追体験することを読みの目的とし、「作者の意図」は一義的に決まると考え、多様な解釈が出れば、教師の教材分析や作者についての文献学的知識によって回収する。それに対して、新しい解釈学は、「作者」と「テキスト」は切り離し、

「作者」の意図を発見するのではなく、テキストをもとに、自分の作品を内部に構築する、つまり、作品を新たに、読み手が創造(発明)することを目指す。多様な解釈の出現をよしとする。

鶴田は、そこに「分析」を取り入れることで、「アナーキな読み」を乗り越えようとしている。つまり、解釈において、多様性を担保し、分析において、一義的意味を追究する中で「技術・技能」を習得させる。さらに、〈分析〉を通して〈解釈〉を深め、あるいは、〈解釈〉における感動の源を〈分析〉を通して明らかにしようとしている。

### イ 課題

〈解釈〉と〈分析〉の理論は、多様な「解釈」を担保しつつ、「分析」を取り入れることで、アナーキな読みを乗り越えようとする。さらに、「分析」を繰り返すことで、読みの「技術・技能」の習得も可能にする。極めて現場に有効な示唆に富む理論である。だが、次のような問題点を含む込んでいる。

須貝(2000)は、「『国語科教育法』での研究的模擬授業、全国国語教育学会自由研究発表 2000」の中で、鶴田の言語技術に対して、「鶴田の言語技術では、語りも他の言語技術と同じレベルで扱っている」と批判している。つまり、「物語」は語り手によって「物語られた」ものである。それを受け取るということは、読み手は語り手の「語り」を相対化し、「語り直す」ことになる。それは、自分自身を「語り直す」ことにもなる。だからこそ、「語り手はなぜ、こう語るのか」と、「語り」を問うことは、極めて重要な「読み」の言語技術となるはずである。しかし、鶴田の〈解釈〉と〈分析〉の理論には、「語り」が十分に位置づけられていないという批判である。

鶴田の〈解釈〉と〈分析〉理論では、解釈は「物語世界」を、分析は「語りの世界」を、中心に行っている。問題は「語りの世界」の解釈である。例えば、「この物語は何視点か。」を分析するのは、「物語世界」の解釈を深めるためだけではない。「語り手はなぜ、この視点で語るのか」と問い、「もし、別の視点で語ればどうなるだろうか」と新しい物語を「語り直す」(「語りの世界」の解釈)ためでもある。しかし、〈解釈〉と〈分析〉の理論には、須貝が述べるように、「語り」に対する認識が弱いので、「物語世界」の「解釈」の見直しは

あっても、「語りの世界」の「語り直し」の視点はない。

つまり、鶴田の〈解釈〉と〈分析〉の枠組みでは、「読者」は、語り手が作った枠組みの中で「物語世界」を解釈するだけになってしまう。「語り手はなぜ、この順で語るのか。」「語り手は、なぜ、最後の一文を語ったのか。」このようなメタプロットを問うことは、「語り手」の生成した「物語」を相対化することになる。そのことは、「もし、〇〇の順で語れば…」と、新しい物語を創造する可能性を開くことにもなる。

「物語」は常に、複数の可能性がある。「テキスト」はその一つに過ぎない。自分の内部に自分の「物語」を生成することは、その「物語」は、常に生成過程であることを意味する。「物語」は更新することも、創造することも可能である。そのことは、自分という「物語」の創造にも繋がることになる。

### 3.4 多義的意味/内容重視

多様な解釈を認め、さらに、内容を重視した理論に、荒木繁の「問題意識喚起の文学教育」、大河原忠蔵の「状況認識の文学教育」等がある。本理論の特徴は、文学教育の目的を明確に提示し、その手段として文学作品を位置づけた点にある。文学教育の理論マップ(図1)では、Iに位置することになる。つまり、「多義的/内容重視」という位置づけになる。

大河原忠蔵の「状況認識の文学教育」は、荒木の「問題意識喚起の文学教育」を継承し、発展させたものである。そこで、ここでは、大河原の「文学理論」のよさと課題を中心に考察する。そのために、まず、荒木の「問題意識喚起の文学教育」を取り上げる。次に、大河原の「状況認識の文学教育」を取り上げ、継承し、発展させたものを明らかにする。

#### 1) 問題意識喚起の文学教育 4)

荒木繁の文学教育の理論を取り上げる。荒木は「読み」における読者の主体性を重視し、「問題意識喚起の文学教育」を提唱する。

#### ア 概要

「問題意識喚起の文学教育」とはいかなるものか。「問題意識喚起の文学教育」は、1953(昭和28)年6月14日の日本文学協会の大会で荒木繁によって報告された「民族教育としての古典教育

—「万葉集」を中心として—」に端を発する。学習者の内に湧き起こったものを、文学の授業の出発点に据えようとした荒木の実践は、「読者」の積極的な役割を最大限に認めようとするものであった。荒木繁は論文「民族教育としての古典教育」で、自らの報告のもとになった授業の関心の所在について次のように述べている。

「私は授業にあたって大体次のような関心と目標をもっていました。それは、

- (1)生徒は万葉・古今・新古今のうち、どの歌集に関心をもち、感動するだろうか。また、万葉なら万葉のうち、どのような歌や歌人に興味をもつかを知りたい。
- (2)生徒が万葉などのすぐれた歌を理解することができること。
- (3)それによって、日本民族がこのようすぐれた文学遺産をもっていることに、喜びと誇りを感じさせること。

以上の三点に要約できると思います。」

と述べている。

もう少し詳しくみるために、荒木と教科研による「主観主義と客観主義」の論争をもとに考察する。荒木(1970)は、教科研を批判し、次のように述べる。

「教科研の授業過程は整然たる体系を備えている。現場の教師はこれによって読み方の指導の一つの明確なパターンを得ることができよう。…中略…

しかし、この授業過程を文学の授業に用いる場合に、いくつかの大きな欠陥があるように思う。そのもっとも大きな欠陥は、この理論がきわめて客観主義的傾向を持っていて、読み手の主体性が位置知るしく軽視されていることである。」

(荒木繁 「文学教育の理論」 明治図書 1970)  
「宮崎氏の理論の根底には、教師の客観的な完璧な作品理解を持っており、生徒を一步一步そこに近づけていくのだという誤まれる科学主義はありはしないか。・中略・生徒には、教師によって敷かれたレールの上を、知覚から理解へと進まされるのみで生徒の自由な自分の知からでの文学発見の幅は、ひどく制限されてしまうのではないか。」

(荒木繁 「文学教育の理論」 明治図書 1970)  
荒木は、読み手の主体性が軽視され、きわめて客観主義的傾向を持っていることを問題としている。荒木にとっては、文学作品との出会いは「生

徒たちがどのように作品を受け止めるのか」から出発するものであり、文学の目的は、「自分たちの内部にひそんでいる問題意識をゆさぶり自覚化させ、人間や社会や自然をこれまでと違った光のもとに照らしだし、見直せるに至る」(荒木 民族教育としての古典教育)ものでなくてはならなかった。そのためには、文学教育は、教えこまれるものではなく、自分なりの力で発見するものでなくてはならないと考えていたようである。

次に、大河原忠蔵の「状況認識の文学教育」を取り上げる。

## 2) 状況認識の文学教育

### ア 継承し、発展させたもの

大河原は、荒木の「問題意識喚起の文学教育」理論を継承し、発展させる。大河原は、荒木の理論の何を受け継ぎ、何を発展させようとしたのだろうか。大河原、文学作品の「読み」を通して、認識力を育てることで、現実を見る目を育てようとした。大河原(1963)は、次のように述べている。

「文学教育は、文学作品埋没教育であってはならない。文学教育は、子どもたちが、文学作品からはなれたところで、自分をとりまく外部の状況と自分をささえている内部の状況を文学的に、するどく凝視し、きめこまかに分析していく力を育てることである。」

### 状況認識の文学教育の特徴

このことを田近(1999)は、益田勝実(考え・感じとり・精神文化を創り出す文学教育)、荒木繁(民族教育としての古典教育)、太田正夫(十人十色を生かす文学教育)らと比較して、「大河原の文学教育論が、益田・荒木・太田三氏のそれともっとも違うところは、文学作品を仲立ちとして、生徒に自分の現実認識させるにとどまらず、作品の全然ないところでも、自分と自分をとりまくものを状況として認識する力を身につけさせるというところにあった。直面する現実を認識するだけではなく、社会に出ていった時にも、状況を認識することのできる力を育てることが文学教育の任務だといふのである。」と、大河原の文学教育を的確に表現している。また、浜本(1978)は「荒木の実践が『万葉集』を媒介にして、…中略…外国軍隊の駐留による植民地的状況の認識とそれへの抵抗へといわば大状況を問題にしていたのに対し、…大河原氏の実践と理論とは、現代文学を媒介にして、

外部である大状況とその中で生きている個人の内部とを文学の次元でからみあわせて認識させようとするものとして成立していったのである。」と述べている。

### 継承したもの

大河原が荒木から継承したものは、一つは、文学作品を媒介として、問題意識を喚起し、学習者一人一人の認識力を育てようとしたことであろう。荒木は、「万葉集」に触れさせることで、一般常識を超える認識変革の方向性を示そうとし、大河原は、自分と自分をとりまく状況を認識する力を身につけさせようとした。そして、もう一つは、そのために、学習者の「主体性」を徹底して重んじようとしたことであろう。

### 発展させたもの

では、大河原が発展させたものは何であろうか。それは、一つには、学習者に自分の置かれた現実を認識させるだけでなく、実生活においても、社会に出てからも自分を取り巻く状況を認識させようとした点である。つまり、文学を現実を生かす道を開いたということである。

二つには、状況認識を「認識過程」とした点である。問題意識の喚起を発展させ、「過程」としたことで、文学的認識は、日常の生活の中に常に必要となる。つまり、文学的認識を生活の中に生かすことができるようになる。大河原のこれらの発想は、今も学ぶべきことが多い。

### イ 課題

浜本(1978)は、大河原の実践に対して次のようにも述べている

「大河原氏のあげる高校生の作文がすべて自己中心的で他者が見えていない点は、学習集団が問題にされていない点とあわせて特徴的である。大河原氏の実践では、「内がわからのつきあげ」を重視するあまり、他者との共通性の発見への志向、集団による教室での高めあいへの志向が少ないようである。」

状況は言語で認識される。言語で認識される以上、そこには常に、「語り手」や「書き手」が存在する。つまり、「私」という目を通した認識でしかない。自分をとりまく状況を認識するのも「私」であり、自己を支えている状況を認識するのも「私」なのである。常に、「私」に戻ってくる。私のまわりの状況、それを「物語」と呼ぶな

らば、「物語」は私の中の「物語」でしかない。そこで語られる他者は、「私の中の他者」でしかない。私たちはここから逃れられることができない。

ならば、私たちに必要なのは、「この物語は…、この状況認識はこれでいいのか。」「別の認識はないのか」と自らに問い続けることしかない。そして、常に、「私の中の他者」を更新していくことである。「自己」を更新していくことである。つまり、「語り直す」ことであろう。浜本が指摘していたのは、まさに、このことである。大河原の文学教育理論には、状況認識している「自己」を問い直す視点がない。状況を捉える力を育成しようとはしたが、そのように捉えている「自己」を捉え直す方法が十分でない。自分の認識を相対化させる必要がある。その一つの方法が他者との交流である。

#### 4 総合考察

##### 4.1 成果

本稿の目的は、「『語り直す力』を育てる文学教育の必要性」を、これまでの文学教育理論を批判的に検討することを通して論じることであった。その結果、次のことが明らかになった。1)文学教育理論は、<一義的意味に至る>—<多様な意味を認める>と<形式重視>—<内容重視>の二つの軸で捉えることができる。2)「解釈」の多様性を担保し、アナーキな読みを乗り越えるには、「分析」を理論に組み込むことが有効である。ただし、3)「分析」を通して、「物語世界」だけでなく、「語りの世界」や「自己」の「語り直し」までを理論に組み込むべきである。4)文学教育が、現実生活で生きるような理論にすべきである。

##### 4.2 課題

本稿では、1)形象理論、2)分析批評、3)解釈と分析の文学教育、4)問題意識喚起の文学教育、5)状況認識の文学教育を検討した。今後は、6)「語り論」の文学教育、7)読者反応理論の文学教育、8)学習指導要領に準拠した文学教育、9)文学教育に疑義を持つ論者の理論を検討し、「語り直す力」を育てる文学教育の必要性をより明確なものにしたいと考えている。

##### 参考文献

朝倉 徹(1993) 文学教育における教師中心主義  
教育学雑誌 第27号

- 荒木繁(1970) 文学教育の理論 明治図書 東京  
大河原忠蔵(1963) 状況認識と主題 国語教育  
明治図書 12  
垣内松三(1964) 国語の力 有朋堂  
輿水実(1966) 国語教育の近代化入門 明治図書  
東京  
小西甚一、川崎寿彦(1967) 分析批評入門 至文堂  
東京  
西郷竹彦他(編)(1988) 『分析批評による文学の授  
業の見直し』『文学教育基本論文集』第4巻 明  
治図書 東京  
渋谷孝・菅野朋子(1994) 鑑賞指導と分析批評・授  
業への応用 明治図書 東京  
須貝(2000) 「『国語科教育法』での研究的模擬授  
業 全国国語教育学会 自由研究発表  
田近洵一(1999) 戦後国語教育問題史 大修館書  
店 東京  
鶴田清司(2007) <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—  
難波博孝(2008) 「母語教育という思想」世界思想  
社 京都  
浜本純逸(1978) 戦後文学教育方法論史 明治図  
書 東京  
飛田多喜雄、野地潤家監修(1994) 国語教育基本  
論文集1 明治図書 東京  
飛田多喜雄(1977) 国語教育方法論史 明治図書  
東京  
向山洋一(1989) 分析批評で授業を変える 明治  
図書 東京  
渋谷孝・菅野朋子(1994) 鑑賞指導と分析批評・授  
業への応用 明治図書 東京