

文芸教育研究協議会の授業「一つの花」の分析

ー<内の目>視点との関係を含む<外の目>視点の在り方を問い直すー

(教育学) 梶原郁郎

An Analysis of the *Hitotsu no Hana* Lesson Practiced by *Literature Education Research Council* :
Reconsidering the Relationship between the Characters' Viewpoints and the Story-teller's Viewpoint

Ikuo KAJIWARA

(2017年8月31日受理)

【はじめに】小論の課題と方法

小論は、<内の目>視点との関係を含む<外の目>視点の在り方に焦点を当て、文芸教育研究協議会(以下、文芸研)による授業「一つの花」を分析する。

「文芸研の歴史ーそれは私ひとりから始まった」と西郷が回想するその歴史は、沼津での第一回大会(1964年)にはじまった^①。その年に西郷は最初の著書『子どもの本ーその選び方・与え方ー』を出し、その翌年に次の著書『文学教育入門ー関係認識・変革の文学教育ー』を公刊したが、この著書について足立悦男は次のように述べている^②。「昭和四十年代のはじめ、教育界に新しい教育論が登場した。西郷竹彦の提唱した「関係認識・変革の教育」である。その提唱は、西郷理論とよばれ、国語教育の世界に大きな影響をあたえた」。それらの著書にはじまる西郷理論を支柱とする文芸研は、現在まで文学教育の理論と実践を展開してきており、国語教育研究者によって大きく評価されている。西郷理論を田近洵一は浜本純逸と足立同様に「戦後の文学教育のすぐれた到達を示すものだと見ている」と述べて^③、また関口安義も『国語科教育学研究2^④』の特集「国語科指導過程論の検討」を引いて次の指摘をしている^⑤。その特集で「国語教育プロパーの諸家が肯定的に取り上げている指導過程論、読み方教育論は、児童言語研究会の一読総合法をはじめ軽く十指を上回る。その中でも諸家が特に推賞するのは、文芸理論研究会の西郷竹彦の論であり、教育科学研究会

国語部会の奥田靖雄らの論である」。

このように評価されてきている西郷理論は、「虚構論に立つ文学教育論を展開して」、それは「現実の反映として文学をとらえる素朴リアリズム論に立って実践をすすめることの多かったわが国の文学教育に対して、画期的な飛躍をもたらす理論と実践になっていった」^⑥。西郷文芸学と呼ばれるその理論では、「教材を教える」ないし「教材をわからせる」のではなくて、「教材で認識・表現の力を育てる」ことが教育目標とされて、「そのための具体的な方法論として、独自の「認識論」や「西郷文芸学」をベースにした文芸教育(さらには国語科教育全体)の大胆な組み直し(関連・系統指導)が提案された」^⑦。

その西郷文芸学の最大の特徴が^⑧、作者は作品を“どこから”描いているかという視点論で、それは次の三つに分類される^⑨。(1) <内の目>視点:「一人称「私」の視点で語られる作品がもっとも典型的な例」で、この場合「読者は「私」の<内の目>をくぐって、「私」の視点をとおして、「私」の身になって、他の人物とまわりをながめることとなります」。(2) <外の目>視点:その典型は三人称客観の視点である。この場合、作者は登場人物と「かれらをとりまくまわりの情景をまったく<外>から客観的に描きます」。この場合、「読者は<外の目>からすべての人物を異化して見ることとなります」。(3) <内の目>と<外の目>のかさなりの視点:話者の<外の目>から登場人物が描かれている場面を読むとき、読

者は〈外の目〉を登場人物Aの〈内の目〉に重ねて、その他の登場人物を見る場合がある。このとき読者は「〈外の目〉で作中のすべての人物A、B、Cを異化して見ると同時にAの〈内の目〉と同化して、B、Cを見る」ことになる。以上の視点論は、「作品の視点に読者は意図的に立つことで読解は成立する」とする。

この視点論について浜本は次のように評価している⁽⁴⁰⁾。「作者は、ある視点から作品世界をえがきだして意味づけしていく。読者はその視点から作品を読んでいくとき、その人物とともに作品の状況を生きることができるのである。ここに切実な文芸体験が成立する。この切実な文芸体験をどのように成立させるかが、わたくしたちの実践の最大の眼目である。視点論はそのような文芸体験を可能にする理論なのである」。この評価に対して関口は「西郷竹彦の文学教育論をまったく疑うことなく、麗々しく過大評価」していると批判している⁽⁴¹⁾。この批判が批判として成立するためには、視点論の評価点と批判点とが具体的に検討・提示されなければならない。

この課題を前にするとき着目すべきが鶴田清司の見解である。鶴田は西郷理論を詳細に考察して評価点と批判点とを整理した上で、視点論に制約を加える必要性を指摘している。「話者の〈外の目〉による描写部分では、その人物の内面を考えさせるような発問は原則として禁止される」⁽⁴²⁾、この点が、視点論に基づく「三日月」の授業の考察を踏まえて次のように批判されている⁽⁴³⁾。その授業で「視点をふまえた読み」は「主題」に迫るといふ点では確かに有効であったが、その一般的図式（〈外の目〉→「異化体験」）に固執しすぎて、読みが硬直化・矮小化しているところがある。[---] たとえ〈外の目〉による描写の部分でも、人物の心情を追求していくことは可能であり、必要でもある。また「西郷文芸学」による「教材分析」の記念碑的な作品として知られる「大きなしらかば」における、登場人物の母親とアリョーシヤが〈外の目〉で描かれている山場の場面について、鶴田は次の指摘をしている⁽⁴⁴⁾。「視点論」によると、母親の内面を問題にしてはならないことになる。[---] だが、果たしてそうか。ここの描写から人物の内面（心情）に「同化」すること、人物の「身になって」「心になって」感情体験することは、十分に可能である。たとえ、人物の内面は描かれていなくても、その行為や周囲の状況が

詳しく描写されることによって、読者は人物の心を実感的に理解することができるからである」。

この鶴田の見解に小論が着目して、藤原鈴子（文芸研）の授業「一つの花」⁽⁴⁵⁾の分析をするのも、視点論が西郷理論の中核をなすものであることに加えて、その授業記録の教師と児童の発言に、〈内の目〉視点との関係を含めて〈外の目〉視点の在り方を問い直す必要性が見出せるからである。この課題に次の手続きで取り組む。第一章で、藤原の授業「一つの花」が〈外の目〉視点を読解の原則としている根拠を考察した後、第二章と第三章で、次の二つの観点の下、「一つの花」の山場の授業記録を分析する。(1) 〈外の目〉の話者視点と【外の目】の読者視点とが混在していないか、(2) 登場人物の“気持ち”を問う場面で、〈外の目〉視点を貫くことは可能なのか。以上の作業を通してまず、〈外の目〉視点と【外の目】視点との区別の必要を、次に、〈外の目〉と〈内の目〉との関係性を捉え直す必要を指摘する。

【1】文芸研の「一つの花」の授業原則

本章では、西郷理論の視点論が藤原（文芸研）の「一つの花」の授業（四年生）にどのように具体化されているのかを中心に、同授業が採っている原則を考察する。その授業は、西郷が「会内外のきびしい批判検討を経たもの」として紹介しているものである⁽⁴⁶⁾。

1. 読解の原則—〈外の目〉（話者）視点で読む—

『「一つの花」の授業』において藤原は、その実践が西郷理論の視点論にどのように基づいているのか詳述している。まず藤原は、文芸研が次の教授学習過程を一般に採るとしているが（「一つの花」はそれぞれ一時間、五時間、二時間、一時間で行われている）、視論点に基づく読みは次表の〈たしかめよみ〉で実践される⁽⁴⁷⁾。

1	とおしよみ：ひとりよみ・よみきかせ・初めの感想
2	たしかめよみ：視点にそった切実な共同体験
3	まとめよみ：思想・虚構の方法・典型化
4	まとめ（おわりの感想）

〈たしかめよみ〉とは、「視点をふまえ、ゆたかなイメージ化をはかり、切実な共同体験（同化と異化）をさせる、

いわば、人間の真実を美として体験する」読みとされ、他方<まとめよみ>とは、<たしかめよみ>で「イメージ体験したことを、ふかく意味づける（思想化）」読み、「主題・思想をとらえ、また象徴をとらえ、虚構の方法をあきらかにし、典型化」をめざす読みとされる⁽¹⁸⁾。

ここに、(1) 同化とは、読者が登場人物「私」の<内の目>視点で他の登場人物やまわりをながめる体験、(2) 異化とは、読者が<外の目>視点で他の登場人物やまわりをながめる体験、(3) 共同体験とは、<内の目>と<外の目>のかさなりの視点で、同化と異化が同時に重なる体験である⁽¹⁹⁾。同化と異化の両体験を「ないませにして切実な文芸体験をさせる読み」（共同体験）が文芸研の文学教育では目指されるが、「一つの花」を読解する視点は次のように限定されている⁽²⁰⁾。

読者はまず<外の目>の視点〔…〕で書かれた文体というこの作品の特質をふまえて読むことが必要です。つまり、読者は、話者と一緒にその場に居合わせるようにして人物や状況〔≠人物の気持ち〕を見て、それを意味づけていく目撃者体験をすることになります。〔…〕そのことにより、戦争の本質や人間の真実をとらえさせる深い意味づけをさせたいと思います（下線は引用者、以下同）。

ここに話者とは作者（今西）が作品を書くときに設定した「人物」であるが、「一つの花」では「話者は、すぐとににいる聞き手・読者に、話しかけるようにして語っている」⁽²¹⁾。“したがって”読者は、話者視点から「一つの花」を読まなければ、「表現されている内容・表現などを深く意味づける⁽²²⁾」ことができないとされる。

このことは、裏を返せば、「一つの花」の読解において登場人物（父親・母親・ゆみ子等）に一体化する<内の目>視点は採らないということ、<内の目>視点では有益な読みは得られないということである。この点を藤原は次のように説明している⁽²³⁾。

この作品を読んでいくときには、作品の中に出てくる人物に寄りそって読むというよりも、読者が、ゆみ子たちの言ったり、したりしていることを、その場に居合わせるように、その一部始終を見ていくことになります。これを目

撃者体験といいます。話者はどの人物の内面にも入らず、どの人物の気持ちも直接的には語らず、ただ言っていること、していることを語ります。読者は、ある程度人物の気持ちを推し量ることができますが、それはあくまで読者がそのように推し量ったということであって、本当はそうであるかどうかの決め手はありません。決め手のないことをあれこれ予想させても混乱を生んだり、話し合う方向がねじれてしまうことになります。

続けてこの教材では、読者が登場人物と「一体になって文芸体験するよりは、話者の語りによって、<外の目>で意味づけていくことが大切」と念がおされている⁽²⁴⁾。

この<外の目>の話者視点の下、藤原は「一つの花」を四つの場面に区切って「たしかめよみ」を進めている。各場面最初の文章は次表の通りである⁽²⁵⁾。

場面①	「一つだけちょうだい」
場面②	「なんてかわいそうな子でしょうね〔…〕」
場面③	前半：それから間もなく〔…〕 後半：お父さんは、プラットホーム〔…〕
場面④	それから、十年の年月がすぎました。

場面①の「たしかめよみ」の次の授業記録を、藤原は「<外の目>で、戦争中の状況とゆみ子の人物像をとらえさせる」ことを「ねらい」としたとして、提示している⁽²⁶⁾。要約して引用してみよう（T：教師、C：児童）。

【授業記録①】「一つの花」の視点を尋ねた場面

T：だれの視点で書かれていますか（一斉読み）。
C：（浩貴）<外の目>で書かれていると思います。わけは、「いつもおなかをすかせていたのでしょうか」と書いてあるからです。
C：（純貴）僕も<外の目>だと思います。<内の目>だったら、「いつもおなかをすかせていました」となるとと思います。
C：（達也）<外の目>だと思います。「～でしょうか」とあり、<内の目>だったら心の中がわかるけど、<外の目>だからわからないから「～でしょうか」です。
C：（拓大）<外の目>です。もし、お母さんが思ったの

なら、「わたし」とか「自分」とか言うと思います。
 T: [---] <外の目>で書かれています。外から見て、
 人物がどんなことをしたり言ったりしているのか、話
者といっしょに読み深めていくことになります。

このように児童は本文の“表現の仕方（文体）”に着目して、的確に作品の視点を言い当てている⁹⁷⁾。<外の目>の話者視点で「一つの花」を読み進めていくことが、「一つの花」読解の原則として、まずおさえられている。

2. <外の目>視点で見えてくる文体の意味

以上の【授業記録①】に示されているように、児童は<外の目>視点と文体との関係まで読み取っている。文芸研において「文学作品の構造」を理解する上で文体の意味の読み取りは、視点論と関係づけた作業のひとつとされている⁹⁸⁾。文体の意味は視点なしには理解できないとすれば、視点を読解の不可欠な道具とする根拠のひとつとなる。この点を以下考察してみよう。

まず、本文の「それから、十年の年月がすぎました」の文章について、西郷は「なぜ、あれから」といわないのかという問題を出している（傍点は著者、以下同）⁹⁹⁾。この点について、話者と読者と作品との三者関係を「作者がどうふうを設定しているか、読者と語られる内容を、どういう関係で、結びつきたいか」と指摘して、西郷は次のように解説している⁹⁰⁾。その前の場面で、読者は話者の立場に立って「プラットホームの一角にいて、目の前で、ゆみ子一家の別れをまのあたりに」見ている。その別れの場面に「話者が読者をひきつけて」きている。したがって「決して、<いま>という現在から、プラットホームの別れを思い出しているわけではありません。[---] 話者が、今すぐ目の前で行われていることを、語っているように語っているのです」。読者は話者に連れられて、プラットホームの一角にきていて、「そこから語るから、<それから、十年の年月--->となって」いる。

次に、「おやつときでも [---] いくらでもほしがるのでした」のような、本文随所に見られる「のでした」「のです」の言葉について、西郷はなぜ「ほしがりました」と書かれていないのかという問題を出している⁹¹⁾。これも話者と読者と作品との三者関係から、「文体というのは、なにを表しているか」というと、話者の、人物と人

物を取りまく状況と読者に対する態度が読者にあたえる表現の効果です」と説明して、西郷は「たかいたかいするのでした」を次のように解説している⁹²⁾。「話者がある態度をとっている。ある思いをもっている。同時にまた、読者である子どもに対する態度を話者はそういう口調で表すのです」、その「のでした」には、「おとうさんのせつない気持ちが表れている」のではなくて、「おとうさんのせつない気持ちを、せつなく思っている話者の気持ちが表れている」、「話者のせつなさ、それがくのでした>として出てくる」。「たかいたかいしました」の文体では⁹³⁾、「話者のせつなさ」は確かに出てこない。

以上のように「のでした」「のです」の文体は、登場人物に対する話者の感情（気持ち）・態度を表現している。「文体というのは、結局作品の世界に対する話者の姿勢・態度、読者に対する話者の姿勢・態度の効果というのです。だから、文体を押さえなければ、話者が、人物の運命や、事件に対して、どういう態度をとっているか、つかめない⁹⁴⁾。そうした文体による語り方を話者がするために、「感情におぼれず、抑制のきいた語り方」をしているために、「かえって、読者が事実そのものの前に立たされる感じ、事実そのもので自分の胸をつかれる感じがする⁹⁵⁾。以上を踏まえれば、【作品が書かれている視点に読者は立たなければならない】という原則を文芸研が読解の原則としている根拠をおさえることができる。

以上の西郷の説明の中に次の問題点を見出しておきたい。(1)「たかいたかいするのでした」の文体について西郷は、「おとうさんのせつない気持ちを、せつなく思っている話者の気持ちが表れている」と説明している。とすれば、話者が<内の目>視点で父親の気持ちを理解しているということになり、話者は「どの人物にも寄りそっていない⁹⁶⁾」という説明と矛盾する。(2)「おとうさんの気持ちも、もちろんせつないですよ」の説明では⁹⁷⁾、読者である西郷が父親の心情を読み取っている。ここにも<内の目>視点が持ち出されており、「お母さんやお父さんの気持ちを聞いても、決め手がないので想像でしかない⁹⁸⁾」という西郷自身の指摘と矛盾する。以上のように(1)の<外の目>の話者視点でも、(2)の【外の目】の読者視点でも、<内の目>視点による心情把握が“実際には”出てきている。

【II】「一つの花」の授業分析—【場面③】前半—

本章では次の二つの観点の下、授業「一つの花」の【場面③】前半を分析する。＜外の目＞視点を読解の原則としながら、第一に、二つの「外の目」（＜外の目＞の話者視点と【外の目】の読者視点）が混在していないか、第二に、＜内の目＞視点が随所に現れ出していないか。これは、話者視点をどこまで貫徹できているのかと同時に、“そもそも貫徹させうるのか”を問うものでもある。

1. 児童における＜外の目＞の話者視点の欠落

「たしかめよみ」の全授業記録から、小論は【場面③】の記録を取り上げるが、【場面③】の「ねらい」は次のように設定されている³⁹⁾。＜外の目＞視点（話者視点）に立って、(1) ゆみ子、父親、母親の人物像を捉えさせる、(2) 人物の心にもない次の言動を意味づける。「ゆみちゃん、いいわねえ。お父ちゃん、兵隊ちゃんになるんだって。ばんざあいってー」と母親は「心にもないことを言ってあやします。心にもない言動とは、言っていることと“気持ち”が矛盾していることです」（強調点は引用者、以下同）。ここでは藤原が母親の気持ちを理解していることが前提とされて、登場人物の「気持ちを聞いても、決め手がない」という上述の授業原則との不整合をきたしているが、登場人物の矛盾した言動は、文芸研では「文芸の美」とされ、発問箇所として重視される⁴⁰⁾。

では、【場面③】前半の授業記録を要約して見てみよう⁴¹⁾。なお区切りの点線は中略を意味している。

【授業記録②】父親が戦争に行く日きた場面

T: 「行かなければならない日……」は、 <u>だれが</u> 言っているんですか。
C: <u>話者</u> 。
T: <u>話者</u> はどう思っているんでしょう。
C: (浩貴) <u>話者</u> は、お父さんが戦争に行くのを <u>残念に思っている</u> と思います。わけは＜戦争にいかねばならない＞と言っているからです。やさしい話者だと思いました。
C: (純貴) <u>なぜ話者が残念と思っているか</u> という、たぶん、「喜びなんて、[……] いったい……」と喜びを与えてやろうと思っても、戦争に行かなければならない日が来たからです。

T: 「行かなければならない」というところから、[……] <u>話者の残念な気持ち</u> が伝わってきます。
T: <u>話者</u> はやさしいとは書いていないけど、[父親と母親の]人間関係をひびき合わせてみると、お母さんのやさしさがわかります。思いやりのあるお母さんが <u>類比</u> されます。
C: (隆弘) ゆみ子はおにぎりがあるのを知っていて、 <u>全部食べて、お母さんは全部あげるんだからそれだけお父さんに悲しい思いをさせたくないんだ</u> と思います。
T: [おにぎりを全部食べてしまった] ゆみ子のことを <u>話者</u> はどう思っていますか。
C: (隆弘) 「[食べて] しまいました」とあるから、[……] どうするんだろうかという思いが入っています。
C: (富実哉) [……] <u>話者</u> は、大変だと思っている。
C: (厚瑚) 大事なお米で作ったおにぎりを、ゆみ子が食べてしまって、どうしよう、大変だと [<u>話者</u>] <u>思っている</u> と思います。私も、せつかくお母さんがおにぎりを作ったのに、全部食べてしまったので、 <u>大変だ</u> と思います。
T: <u>ゆみ子</u> のことをどう思っていますか。
C: (紗来) ゆみ子のことを <u>かわいそう</u> だと思います。
T: どういうふうにかわいそう？
C: (紗来) [……] おなかいっぱい食べれないから、 <u>かわいそう</u> だと思います。

このように＜外の目＞の話者視点による発問の下、児童は話者の立場から「ゆみ子の人物像」をとらえていることが、実下線からわかる。読者が話者視点で回答する場合、正確には「話者は [……] 思っていると思います」（浩貴）のように、「思う」を二重にして表現しなければならない。この点は授業者のねらいに沿っている。

これに対して隆弘（波下線）は、＜内の目＞視点で母親の気持ちを予想している⁴²⁾。話者視点での読みが求められているので、隆弘は厚瑚のように「お母さんは [……] お父さんに悲しい思いをさせたくないんだ」と話者は「思っていると思います」と答えなければならない。隆弘のその＜内の目＞は、＜外の目＞の話者視点が母親の「＜内の目＞によりそっている⁴³⁾」とも、話者視点そのものが外れて、隆弘（読者）自身が＜内の目＞視点で母親の気持ちを予想しているとも考えられる。

こうした話者視点の欠落を、「ゆみ子」のことをどう思い

ますか」(点下線)という発問は助長する。教師は「ゆみ子の“様子”をどう思いますか」と尋ねているつもりであろうが、児童は、読み取りが禁止されているゆみ子の“気持ち”を、<外の目>の話者視点でゆみ子の「<内の目>によりそって」考えるというよりも、話者視点を欠落させて<内の目>でゆみ子の気持ちを考えることになろう。この点は、「ゆみ子のことをかわいそうだと思います」という紗来(点下線)に示されている。

ここで次節以降の考察について少しく触れておくと、紗来の発言には次の問題を指摘できる。第一に、「と違います」は、物語の中に身を置く<外の目>の話者視点ではなく、物語の外に身を置く【外の目】の読者視点に立っている可能性がある。第二に、ゆみ子のことを「かわいそうだと思います」において紗来は、空腹時の自分の気持ちをゆみ子に重ねて、ゆみ子の内面を予想していると考えられるので、<内の目>視点が<外の目>あるいは【外の目】視点に内在化していると考えられる。

以上のように【授業記録②】を見ただけでも、児童における<外の目>視点の欠落を指摘できる。それは次の問題の検討を求める。(I) <外の目>視点と【外の目】視点とをどう整理するか、(II) 登場人物の気持ちを問う場合、<内の目>視点を内在化させない「外の目」視点は成立しうるのか。これらの問題の中身を詳述して次節以降、この二つの観点から授業記録の分析を進める。

2. 二つの「外の目」視点の混在

<外の目>の話者視点と【外の目】の読者視点とは微妙であるが、区分して認識しておくことが、視点を重視する授業では特に求められる。文芸研の授業「一つの花」では、<外の目>視点に立つことを読解の原則としているので、授業者には、その区分認識が要求される。

この点を踏まえて、「ゆみ子のことをどう思いますか」という【授業記録②】の発問に戻ってみよう。それは、話者の立場からゆみ子のことを尋ねた後なので、児童自身(読者)がゆみ子をどう思うかを尋ねる発問であろう。この場合、次のいずれで回答すべきなのが混在すると想定できる。なお(A①)と(A②)とは同じことであるが、両者が別物とおぼろげながら思われては、授業分析を混乱させるので、確認しておきたい。

- (A) ①児童は話者のとなりに自分を置きながら、話者にゆみ子様子はどう見えているのか、を考える。
- (A) ②児童は話者のとなりに自分を置きながら、児童にゆみ子様子はどう見えているのか、を考える。
- (B) 児童は話者の立場ではなく、物語の外に身を置く【外の目】の読者視点から、ゆみ子様子を観察する。
- (C) 児童は<内の目>でゆみ子の気持ちを考える。

【授業記録②】の後、藤原は「授業が分散した印象をまぬかれません」と述べているが⁴⁴⁾、その原因は、話者視点に立つということが、【(A) (B) (C)】を区別した上で(A)の話者視点に立つことの難しさにあるのではないか。教師は(A)で一貫させているつもりでも、「ゆみ子のことをどう思いますか」のような発問は、(A)に(B)(C)の視点を混在させてしまい、児童において(A)の話者視点が自ずと濁ってしまうと考えられる。

この問題点は次の授業記録にも見出せる⁴⁵⁾。同様に授業記録を要約して提示してみよう。

【授業記録③】「一つだけちょうだい」が始まった場面

T: 「[---] 「一つだけちょうだい」が始まったのです」から、 <u>みなさんはどんな気持ちになりますか。</u>
C: (拓大①) [---] お父さんが行く時になって泣き出して、 <u>ぼくは、悲しい気持ちになってくる。</u>
C: (哲志) [---] 悲しい感じがします。
C: (拓大②) [---] <u>お父さんはこのまま不安になって戦争に行くのかなと思いました。</u>
C: (琴絵) お父さんが戦争に行くときに、[---] ゆみ子が泣き顔を見せるようになるから、お母さんはすごく困っている。こんな家族を見て、 <u>悲しいです。</u>
C: (厚瑚) <u>お父さんは悲しくて、ゆみ子が心配な気持ちで戦争に行かなければならないので、悲しいし、心配です。</u>
C: (鮎香) [---] 「一つだけちょうだい」が始まって悲しい。 <u>お父さんはただでさえ悲しいのに、心配で心配で不安な気持ちで戦争に行かなければならないからです。</u>
C: (直也) [---] <u>ただでさえ悲しいのに、よけい悲しく不安になったまま戦争に行かなければならないから、ぼくは、辛いと思いました。</u>

ここで最初に「みなさんは”どんな気持ちになりますか」と発問が出されているが、教師の授業原則からすれば、「みなさんは<外の目>の話者視点に立って、お父さんの“様子”はどのように見えますか」と尋ねなければならぬはずである。このように聞かなければ、児童は、(A) (B) (C) いずれの視点から回答すればいいのか分からないであろう。実際に児童は、いずれの視点から回答“している”のか自己認識できていないであろう。児童の頭から話者視点は外れて、視点を明確に意識しないままに児童は回答することになる。「ぼくは悲しい気持ちになってくる」の発言(拓大①)において、拓大は<外の目>の話者視点と【外の目】の読者視点いずれに立っているのか分からないが、ここで指摘しておきたいのは、その区分は拓大において意識されていないであろうという点である。同様の事態は、他の児童の発言(波下線)にも指摘できる。ここに、二つの「外の目」視点の混在が、<外の目>視点による読解を目指す文芸研の授業において、問題としてクローズアップされてくる。

3. 「外の目」視点と<内の目>視点との関係

同時に分析対象としたいのは、紗希の回答(【授業記録②】)を前に少しく触れた、「外の目」視点(<外の目>の話者視点あるいは【外の目】の読者視点)と<内の目>視点との関係である。【授業記録①】の提示後、藤原は「話者がどの人物にも寄りそっていないことを理由にして、<外の目>であることをきちんと答えています⁴⁶⁾」と、児童の視点理解を評価している。<外の目>と【外の目】とが混在する問題に続けて問いたいのは、「外の目」視点と<内の目>視点との関係である。

この問題意識の下、【授業記録③】を見てみよう。拓大①の発言(波下線)はまず、(A)の<外の目>視点ではなく(B)の【外の目】視点の可能性もあり、次に、そのいずれにしても、(C)の<内の目>視点が内在化していると考えられる。この分析は次の点を前提とする。【登場人物の“気持ち”を考える場合、「外の目」と<内の目>双方を用いざるをえず、「外の目」だけで考えることはできない】。これは、「お父さんはこのまま不安になって戦争に行くのかなと思いました」の発言(拓大②)に一層明確に示されている。そこでは、(A)あるいは(B)と(C)とは次のように統合されている⁴⁷⁾。

「外の目」視点((A) or (B))に立つ拓大は、(C)の<内の目>視点で父親の立場に「寄りそって」、「お父さんはこのまま不安になって戦争に行く」と想像した後、「外の目」視点に戻って「のかなと思いました」と判断している。

これは二つの視点の混在ではなく統合である。

ここでおさえておきたいのは、登場人物の“気持ち”を問う場合における、文芸研の次の原理的問題である。

- (1) 視点(A)と視点(C)とは本来分離できないにもかかわらず、文芸研では、(C)を内在させない(A)の話者視点が成立するという前提に立っている。
- (2) 文芸研が提示する話者視点が読解における重要性を持つのは、視点(A)と(C)との区分ではなく、視点(A)と(B)との区分においてである。後者は成立する。

この(2)の視点(A)(C)の混在については前節の考察の通りだが、(1)は文芸研において認識されていないものと思われる。藤原の次の指摘を再度見てほしい。「この作品を読んでいくときには、作品の中に出てくる人物に寄りそって読むというよりも、読者がゆみ子たちの言ったり、したりしていることを、その場に居合わせるように、その一部始終を見ていくこととなります」。「話者はどう思っているんでしょう」(【授業記録②】)のように、登場人物の“気持ち”に関わる発問場面では、話者視点に立っても、登場人物に「寄りそって読む」ことに“本来”ならざるをえない。「話者は、ゆみ子のお父さんが戦争に行くのを残念に思っていると思います」(【授業記録②】)において、「残念に思っている」で浩貴は一旦<内の目>視点を採り父親の気持ちを想像して、そして「と思います」で<外の目>視点(話者の立場に立つ児童自身)に戻る。その<外の目>視点には<内の目>視点は内在しないと見なすところから、浩貴のような発言は、“完全な”<外の目>視点によるものであると授業者は判断していると想定される。<内の目>視点のその内在化は、認識活動における不可避の事柄である。

以上の(1)(2)を「一つの花」の授業の問題点として把握した今、文芸研が提案する話者視点による読解には、次の(a)の確認に立って(b)の修正が求められる。

- (a) 話者視点による読解とは、読者が物語の“外から”本文を読むあり方ではなく、物語の“中の”話者の立場で本文を読むあり方を意味する（両者の区分は成立する）。
- (b) 話者視点で登場人物の“気持ち”を尋ねる場合、それは、「話者視点＝＜外の目＞」（文芸研）ではなく、「話者視点＝＜内の目＞＋＜外の目＞」となる。

文芸研が「話者視点＝＜外の目＞」にこだわるのならば、「登場人物の気持ちに関わる発問を一切出さない」という方針を採らなければならなくなる。

以上のように文芸研の視点概念は、視点区分を(A)(C)間ではなく(A)(B)間に設けた上で、「話者視点＝＜外の目＞」の図式を「話者視点＝＜内の目＞＋＜外の目＞」の図式に修正して継承されなければならない。

【Ⅲ】「一つの花」の授業分析－【場面③】後半－

本章では、前章で得られた知見である次の観点の下、【場面③】後半の授業記録を分析する。第一に、＜外の目＞と【外の目】とは区分して指導されているか、第二に、「外の目」（＜外の目＞あるいは【外の目】）と＜内の目＞との統合は、授業記録のどこに見出されるか。

1. 【場面③】後半の【授業記録④⑤】の分析

【場面③】後半の授業記録に小論が特に注目するのは、次の理由による。文学教育の各研究団体が作品の山場をどこに見るかには差異が認められるが、町田雅弘によれば、文芸研は【場面③】の「お父さんはパイと [---] 汽車にのって行ってしまいました」を「一つの花」の「おおづめ」として、それに対応して主題は「戦争の非人間性」「人間賛歌」とされている⁴⁸⁾。

まず、「外の目」と＜内の目＞に関する第二の観点の下、【授業記録④】を分析してみよう⁴⁹⁾。

【授業記録④】父親が「ふいと」なくなった場面

T: 「わすれさられたように咲いていたコスモスの花」というところで話者の気持ちは?

C: (純貴) [---] だれも気がつかなくてぼつんとさいているようで、話者の気持ちは、このコスモスは人目につかないところにあると思っているんだと思います。

C: (拓大) [---] 話者の気持ちは、ゆみ子をなきやまそうと、お父さんは何かを探していて [---]、ゆみ子を泣きやませるために何かを探しているのがわかります。

C: (達也) [---] 話者は、このコスモスを他のコスモスと違って、戦争中の悲しみがあるコスモスだと思います。

C: (哲志) 人には見つからない所にある悲しみをもって咲いているように思えます。

T: ゆみ子一家とくプラットホームのはしっぽのごみすて場>に咲いているコスモスの花をひびき合わせて、達也君は“意味づけ”していました。その姿を、悲しみをもって咲いていると意味づけていましたね。＜わすれさられたように咲いていた--->とかくごみすて場のような--->から、ゆみ子たちの願いがどこに追いやられているようですか。

C: はしの方。

T: そうですね。ゆみ子たち一家の家族一緒にくらしたいという願いがすみっこへ追いやられています。戦争という条件の中ではっきりしています。

この後に藤原は次のように省察している⁵⁰⁾。「話者の気持ちは、---」と子どもたちが発言しているように、話者の気持ちを考えることがスムーズにできるようになっています。[---] この授業のはじめの頃には、話者の“気持ち”を答えさせたいと思っても、“どうしても人物の＜内の目＞に寄りそのような発言になってしまいました”。しかし、意識して＜外の目＞で答えさせることを積み重ねることによって、子どもたちははしだいにそのようなとらえ方に慣れてきました。ここには、登場人物の気持ちを問う発問においても、登場人物の気持ちを考慮せざるをえない話者の気持ちを問う発問においても、＜内の目＞から切り離して＜外の目＞視点は成立するという藤原の視点「理解」が示されている。

ここで拓大の発言を見てみよう。ゆみ子が泣き出した状況を前に、父親が「ふいと」いなくなつた場面について、拓大は「話者のきもち」は」と言いだしながら、「ゆみ子をなきやまそうと」というように、父親の気持ちを答えている。ここで拓大が父親の＜内の目＞に一度立っているように、登場人物の気持ちに関わる発問では、「外の目」視点に＜内の目＞視点は内在化せざるをえない。仮に「話者は、お父さんは「ゆみ子をなきやまそうと」

していると見ているのだと思います」と述べられても、それは<外の目>視点によるものではなく、<内の目>視点を經由した<外の目>視点によるものである。

次に、<外の目>と【外の目】に関する第一の観点の下、【授業記録⑤】を分析してみよう⁵¹⁾。

【授業記録⑤】父親がゆみ子にコスモスを渡す場面

T: ゆみ子が欲しがっていたのは?
C: (達也) <u>ぼくは、ゆみ子は食べ物しか欲しがらないのに、どうして花なんかもってくるんだろうと思いました。</u>
C: (純貴) ゆみ子は、 <u>食べ物だけが、今、ほしいのに、<プラットホームのはしっぽ---コスモスの花>、どうせこのコスモスの花も戦争中で、いつかなくなるんだから、ゆみ子にあげて、このコスモスの花も、ずうっとごみすて場にあるよりゆみ子の手にある方がいい。いろいろなものを<u>思うお父さん</u>だと思います。</u>
C: (拓大) ゆみ子は <u>食べ物を欲しがっているのに、コスモスの花をもらっても喜ばないかもしれない</u> と思っていたけど、足をばたつかせて喜んで、これで、泣きやまなかったらどうしようと思ったけど、泣きやんでよかった。
C: (朝子) 食べ物しかもらえなくなって、ゆみ子はおにぎりをもらえなくても、一輪のコスモスの花をもらって、幸せそうだな。
C: (真伸) コスモスの花なんかももらっても喜ばない <u>と思ったけど、喜んだから、ゆみ子は幸せそう。</u>
C: (鮎香) <u>この場にいたら、私は、ゆみ子がコスモスの花をもらって喜んで、しかもさっきまで泣いていたゆみ子が足をばたつかせるほど喜んでるから、私は、ゆみ子を見て、食べ物しか欲しがらなかったゆみ子が、花をもらって喜んだから、意外だな</u> と思ったし、やっとな、泣きやんだからよかった <u>と思いました。</u>

この授業記録の後に藤原は次の省察を加えている⁵²⁾。「お父さんはよかった」[内の目]という発言もありますが、したいに「私は(自分は)よかった」という発言に変わってきています。子どもたちは、目撃者として体験できるようになっています。この省察は鮎香の場合には妥当であるが、その他の児童の発言においては必ずしも妥当ではない。達也は「ぼく」を主語にしてはいるが、

これは、<外の目>の話者視点なのか、【外の目】の読者視点なのか半別できない。同様に、拓大の「思っていた」「思った」、真伸の「思った」についても、ふたりは【外の目】の読者視点で発言している可能性がある。ここでも、<外の目>の話者視点と【外の目】の読者視点とが区分されず混在している可能性を指摘できる。

2. 【場面③】後半の【授業記録⑥】の分析

続けて【場面③】後半の授業記録を見てみよう⁵³⁾。

【授業記録⑥】ゆみ子がコスモスの花に喜んだ場面

C: (大地) ゆみ子が<一つだけ。一つだけ>と言って、今まで食べ物ももらっていたけど、一輪で一つだけのコスモスの花で、色もいいし、 <u>喜んでくれるだろうと思ってもってきたんだ</u> 。こんなお父さんを見て、 <u>ぼくは、よっぽど最後までゆみ子の笑顔が見たかったし、やさしいお父さん</u> だと思いました。
C: (紗来) 今まで泣いていたのに、一輪のコスモスの花をもらって、キョッキョッと喜んだから、本当は食べ物の方がよかったけど、一つの花でも喜んだから、[お父さんは] <u>それほどうれしかったんだ</u> と思いました。
C: (真奈) お父さんがコスモスの花を上げた時、喜んだくらいだから、多分、ごはんの方がよかったけど、コスモスの花を喜んだ。今さっきまで泣いていたから、 <u>自分は</u> 「[外の目]」、コスモスの花を見て、今さっきまで悲しい気持ちにはしてたけど、うれしい気持ちがしていきます。
C: (菜摘) お父さんは、ゆみ子に食べ物をあげられないけど、やっとなゆみ子の笑顔が見られて、しかも足をばたつかせてまで喜んでくれているし、喜んだのは、ゆみ子だけじゃなくて、お父さんもお母さんも読者も喜んでるし、 <u>やっとな安心して行けると</u> 思います。
T: お父さんは、最後の別れになるかもしれないから、 <u>よっぽど笑顔が見たかったんでしょね</u> 。コスモスの花をもらってどうなるかなと思ったけど、ゆみ子は喜んだので、納得した。 <u>安心した</u> という意見が多かったですね。そんな中で別れなければならないから悲しいという人もいました。

ここでも指摘したい問題点は、第一に、児童が<外の目>と【外の目】いずれに立っているのかという点である。

「ぼくは、[……] と思いました」という大地の発言、「[お父さんは] それほどうれしかったんだと思いました」という紗来の発言、「自分は [……] うれしい気持ちになります」という真奈の発言、お父さんは「やっと安心して行けると思います」という菜摘の発言においては、児童が【外の目】視点に立っている可能性がある。「私」のような一人称を主語とした回答だからといって⁵⁴⁾、＜外の目＞視点に立っているとは特定できない。

第二に、「外の目」視点における＜内の目＞視点の内化についてである。「ぼくは、よっぽど最後までゆみ子の笑顔が見たかったし、やさしいお父さんだと思いました」という発言において大地は、＜内の目＞で「よっぽど最後までゆみ子の笑顔が見たかった」とお父さんの気持ちを考えて、「と思いました」で「外の目」に戻っている。同様のことは、紗来と菜摘の発言の波線部と実下線との関係においても指摘できる。このように登場人物の気持ちを「外の目」視点で捉える作業において、＜内の目＞はどうしても内在化せざるをえない。

以上のように【場面③】後半の授業記録の中にも、次の課題を指摘できる、第一に、＜外の目＞の話者視点と【外の目】の読者視点との区分を確認して、前者で応えることが児童に明確に分かるように、発問を作る必要がある。第二に、登場人物の気持ちに関わる発問を話者視点で問う場合「話者視点＝＜内の目＞＋＜外の目＞」の図式にならざるをえない。「話者視点＝＜外の目＞」の図式には修正が求められる。

【おわりに】 謎解き読みによる文学教育—読者優位の文学教育の趨勢を問い直す—

以上小論は、＜内の目＞視点との関係を含む＜外の目＞視点の在り方に焦点を当てて、文芸研の授業「一つの花」を分析してきた。入念に構想された西郷文芸学に基づくその授業において、話者視点に立たなければ文体の意味が見えてこない点など、視点論の必要性が確認された一方、話者視点による「一つの花」の授業記録には次の原理的な問題点が見出された。【話者視点で登場人物の気持ちを尋ねる場合にも、文芸研では「話者視点＝＜外の目＞」の図式が成り立つと想定されている】。その「話者視点＝＜内の目＞＋＜外の目＞」の図式への修正を終えて、最後に二点指摘しておきたい。

第一に、文芸研による「意味づけ」の＜発問＞についてである。【授業記録④】と【授業記録⑤】との間にある次の【授業記録⑦】では⁵⁵⁾、物語の中の何かと何かを「ひびき合わせ」で「意味づけ」させる＜発問＞が出されている。これは文芸研を特徴づけるものである。

【授業記録⑦】 ゆみ子一家とコスモスを響き合わせる

T: ゆみ子一家とコスモスの花をひびき合わせて考えてみましょう。

C: (直也) このコスモスは、ゆみ子一家の夢のように、すみに追いやられて、だれも気づいてくれないということが同じだと思います。

T: 夢とは?

C: 家族で楽しくくらしたいという夢です。

C: (浩貴) ごみすて場のような場所のような所に咲いているコスモスは、まるでゆみ子一家のような楽しい願いは、もう消えかけていて [……]。

C: (菜摘) ごみすて場のような所は、ごみしか置かないし、当然ごみのようにコスモスに見えるし、しかも、忘れられたように人からも見すてられて、[……] そのコスモスも戦争にくしみや悲しみもつまっていて、ゆみ子たちも人を失うにくしみと、戦争のためにお父さんを失う悲しみが、ひびき合っていると思います。それに、コスモスの気持ちも、はしの方に追いやられていると思いました。

この授業場面を藤原は、児童はゆみ子一家とコスモスの花とを“ひびき合わせて”意味づけることはできたと振り返っているが⁵⁶⁾、こうした「意味づけ」の＜発問＞を文芸研から継承していくとき、次の留意が必要となる。＜発問＞では、児童が本文に手がかりを求めて「意味づける」というよりも、例えば「ゆみ子一家とコスモスの花とをひびき合わせ」るところから生まれてくるイメージに近いので、児童は、本文をまじまじと読むことから「解放」されており、したがってその妥当性は問えないであろう。この点を＜発問＞の性質として確認して、本文に即して妥当性を問う【発問】との区別が必要であろう。この分別がなければ、さらに読者論に立つ文学教育が1980年代以降普及している中⁵⁷⁾、＜発問＞重視が一層進めば、【発問】の検討はますます後退する。

第二に、本文優位ではなく読者優位の文学教育の趨勢

を前に注目しておきたい、作間慎一が提案している謎解き読みについてである。本文中の「不可解なこと」を読み流さずに謎と捉えて、本文に手がかりを求めて謎を解き、「作品全体をつじつまの合う物語」として説明できるようにする、それが謎解き読みである⁽⁵⁸⁾。その最大の特徴は、「鹿」(村野四郎)の謎解き読みが示すように、通例的な全体解釈(主題)を「塗り替えている」点にある。鹿が今狙われているとすれば「すんなり」立っているのは「おかしい」、この謎を解くことで、「鹿の最期」という通例的な全体解釈に代わる「鹿の緊迫した毎日」という新たな全体解釈に到達しうる⁽⁵⁹⁾。その通例的解釈に、伊藤による「鹿」の「解説」も立っているように⁽⁶⁰⁾、上述の「おかしい」謎は思考の対象とされていない。ここに謎解き読みの画期性を認めることができる。

そうした謎を「一つの花」にも見出して、作間はその謎解き読みも提案している⁽⁶¹⁾。指摘されれば確かに父親の次の別れ方は「おかしい」。最後の別れとなればなおのことゆみ子の顔を見て、言葉をかけるはずなのに、父親は「何も言わずに」「一つの花を見つめながら」行ってしまった。この不可解な謎を、読者が本文の随所に「意味づける」ことによってではなく、“本文に手がかりを求めて”解くのが謎解き読みである。そこでは読者は「自由に」「多様に」「読み」を展開するのではなく、本文に基づく制約の中で本文を読む⁽⁶²⁾。この点では謎解き読みは読者優先ではなく作品優先の読解論といえる。

勿論、読者論に立つ読みの指導でも本文に基づくことは指摘されている。作品ではなく読者優位の文学教育の趨勢の中、「現在の主題の考え方」は「文学作品の中に客観的に存在する」という作品説に代わり、「読み手である読者が作り出す」という読者説が普及してきており、文芸研や読者論は後者の考え方に立っている⁽⁶³⁾。読者論の立場を主導する田近洵一は、「恣意的な受容をよしとするものではない」、「テキストのことはあるいはその構造に即した<読み>の成立をめざすものである」と、読者論に立つ読みを説明するが⁽⁶⁴⁾、「きつねの窓」の「主題に迫る発問」箇所の授業記録を見ると⁽⁶⁵⁾、児童が「自由に感想を述べる感想主義となっており、どこが「構造に即した<読み>」なのか、も、「構造に即した<読み>」とは何か、読み取ることができない。この点は田近自身の「きつねの窓」の論稿でも同様である⁽⁶⁶⁾。この実情を

前にすれば、作品説と読者説いずれであれ、“本文の構造とは何か”が、“読みとの関係において”具体的に改めて検討・提示されなければならない。

その検討の入口を、筆者がゼミで提案した「きつねの窓⁽⁶⁷⁾」の謎解き読みを事例として⁽⁶⁸⁾、示しておこう。講義で「鹿」の謎解き読みを取り上げた後、筆者は受講生五名に次の問を出した(2017年5月9日)。「窓」に母ぎつねが映し出されて「ぼく」と子ぎつねが会話する場面に「不可解なこと」はないか。このように場面を限定しても謎は容易に探せないが、謎は提示後、五名いずれにも「おかしい」と思えるものであった。指摘されれば確かに「おかしい」と思える点に謎の特徴がある。五名が解決に大きく戸惑ったその謎は次のものである。

【謎①】子ぎつねが自分の手で作った「窓」に母ぎつねが映し出されて、母ぎつねを子ぎつねも「ぼく」も見た直後に、子ぎつねは「自分の正体がばれてしまったことにも気づかずに、話し続け」ている。「窓」に母ぎつねが映し出されているながら、「自分の正体がばれてしまったことにも気づかずに」というのは「不可解なこと」ではないか。

この謎を前に、「気づかずに」は著者が間違って書いたのではないかという意見が五名の中から出たが、本文に即して「気づかずに」を矛盾なく紐解くまで考え抜くのが、謎解き読みである。その謎解きを次回(5月16日)までの課題としたが、謎解きまでには至らなかった。「気づかずに」を次のように解釈すれば、謎は解きうる。

・店員を演じている子ぎつねは、「窓」に母ぎつねが映し出されて(≠映し出して⁽⁶⁹⁾)、あまりにもうれしくて、“店員を演じている自分を忘れてしまった”。我を忘れて、「窓」の母ぎつねに見入った。

・それほど子ぎつねの、母ぎつねを失った悲しみは深いのだ。毎日悲しい思いをしている子ぎつねの心情が、「気づかずに」という一つの言葉によって表現されている。

この【謎①】に気づきえた後には、同じくその場面の「これ、人情っていうものでしょ」の本文が、もうひとつの「不可解なこと」として“俄かに気になってくる”。そこで筆者は、受講生五名に次の謎を出題した。

【謎②】「窓」に写っているのは、人間に化けた母ぎつねではなく、母ぎつねそのものであるのに、子ぎつねは「これ、人情っていうものでしょ」と「僕」に言っているのは「おかしい」。この点も「不可解なこと」ではないか。

五名の一人は「狐情」なら辻褃が合うと言ったが、「人情」はどう解釈すれば、前後との辻褃が合うのだろうか。「これ、人情というものですよね」ではなく「これ、人間だってそうでしょ」の疑問文として読めば、子ぎつねは店員を演じることを忘れていたという【謎①】の解釈との整合性がつき、【謎②】も矛盾なく説明できる。

以上のように「気づかずに」を【謎①】、「人情」を【謎②】として思考の対象にできた後には、【子ぎつねは本文のどこで、我（店員を演じる自己）を忘れたのか、そして我に戻ったのか】という課題意識で、“その本文箇所を探す思考”ができる。このように「気づかずに」さらに「人情」の言葉が、読者においてひとつずつ思考の対象となれば、そこを拠点として新たな本文箇所が思考の対象として、読者の目に俄かに見え入ってくる。こうした思考ができれば【本文の各箇所のつながりが“次第に見えてくる”】、これが、謎解き読みから提示できる本文の構造である。それは思考の過程で少しずつ見えてくるもので、読者（教師と児童生徒）の前に所与のものとして存在するものではない。またそれは、読者が本文の外側から本文の各言葉・文章に「意味づける」ものでもなく、「不可解な」各言葉・文章を本文に即して紐解く中で、有機的な構造として見えてくるものである。

以上のように本文の構造とは何かを問い、その具体的な姿形が謎解き読みの立場から明示されれば、主題概念についても、【読者が本文を構造化する中で次第に見えてくる事柄】という知見を文学教育論に提示できよう。それは、主題は「文学作品の中に客観的に存在する」とする作品説の立場に近いが、「作品の中心的内容という程度のことは、一読後でもかなりの水準までは理解可能である⁷⁰⁾」という考え方は全く異なる（それは「鹿の最期」のような“通例的主题”においては当てはまる。言い換えればそれは、通例的主题を前提とする主題観である）。以上の主題や本文の構造等の文学教育の諸概念に対して、謎解き読みの立場から知見を提示していく作業は、文学教育論の今後の課題として認識されておいてよい。

【註】

- (1) 『西郷竹彦文芸・教育全集（別巻Ⅰ）一文芸研の歴史一』恒文社、1999年、1、15頁。
- (2) 足立悦男『西郷竹彦文芸・教育全集（別巻Ⅱ）』恒文社、1999年、11頁。
- (3) 田近洵一『戦後国語教育問題史（増補版）』大修館書店、1991年、216頁。
- (4) 井上敏夫・野地潤家（編）『国語科教育学研究 2』明治図書、1976年。
- (5) 関口安義『文学教育の課題と創造』教育出版、1980年、36-37頁。そうした高い評価がある一方、江藤肇は「文学教育論の現状」（『日本文学』1977年3月）で西郷の代表的著作を取り上げて「その非学問的・非科学的な認識のあり方を鋭く論難する。そして文学とは何かの問いかげのないその文学教育論が、現に、文学創造のあり方の一つの特異性を文学一般論に解消するなど、重大な誤りを持っている」と指摘する（関口、前掲、37頁）。その時期に「誰かが切り出さねばならぬ発言であった」と関口がいうその批判は（同上、37頁）、今日の西郷理論から見た場合も含めて、一読の必要があると思われる。
- (6) 浜本純逸『戦後文学教育方法論史』明治図書、1978年、318-319頁。
- (7) 鶴田清司『文学教材で何を教えるか—文学教育の新しい流れ—』学事出版、1990年、18-19頁。
- (8) 鶴田清司『文学教育における〈解釈〉と〈分析〉』明治図書、1988年、127頁。
- (9) 西郷竹彦『虚構としての文学』国土社（初出：1971年）、1991年、182-184頁、『教師のための文芸学入門』明治図書、1968年、32-35頁、
- (10) 浜本純逸『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社、2001年、101頁。
- (11) 関口、前掲、246-247頁。
- (12) 鶴田、前掲（1988）、139、145頁。
- (13) 同上、134頁。
- (14) 同上、136-137頁。これは〈外の目〉の話者視点と〈内の目〉との関係を指摘したものだが、小田迪夫は読者視点の必要性を次のように述べている。「話者の視点への密着をゆるめ、むしろ、話者離れの視点」を設けて、話者視点と「切り結ぶ読み手の視点

- を設定してはどうだろうか」（「視点論の問題点と今後の課題」『文芸教育』1979年、第26号、42頁）。
- (15) 西郷竹彦（監）、藤原鈴子（著）『「一つの花」の授業』（文芸研の授業③）明治図書、2003年。
- (16) 同上、3頁。
- (17) 同上、10-11頁。
- (18) 同上、10-11頁。
- (19) 西郷、前掲（1991）、182-183頁。
- (20) 藤原、前掲、9-11頁。
- (21) 『西郷竹彦文芸・教育全集（1）文芸教育論』恒文社、1996年、396-397頁。
- (22) 藤原、前掲、9頁。
- (23) 同上、22頁。
- (24) 同上、22頁。
- (25) 同上、12頁。
- (26) 同上、23-24頁。なお授業記録中の児童名は、以降の授業記録を含めて、藤原によるものである。
- (27) 視点のほかにも「仕掛」等の西郷文芸学の用語を用いてこの授業が進められているように、また「文芸の用語を身につけますと、子どもたちに共通認識ができますから、授業が効率よく進み理解の定着が図られます」と述べられているように（同上、18-19頁）、「一つの花」の授業までに、児童は藤原の指導の下、＜外の目＞＜内の目＞等の「文芸の用語」で文学作品を読んできていたことがわかる。
- (28) 「文学作品の構造」とは「筋、構成、場面のこと」で、文学作品は「視点・視角の変化、表現方法〔文体〕の使い分けなどによって複雑に構成されて」、「筋と構成によって構造化されている」（西郷、前掲（1991）、197、203頁）。
- (29) 前掲『西郷竹彦文芸・教育全集（1）』、395頁。
- (30) 同上、395-399頁。
- (31) 同上、401-402頁。
- (32) 同上、402、406-407頁。
- (33) 同上、402頁。
- (34) 同上、402頁。
- (35) 同上、408頁。
- (36) 藤原、前掲、24頁。
- (37) 前掲『西郷竹彦文芸・教育全集（1）』、406頁。
- (38) 藤原、前掲、124頁。
- (39) 同上、42、50頁。
- (40) 同上、50頁。
- (41) 同上、43-48頁。
- (42) この場合、(1) 母親の気持ちを“直接”考えさせるのではなく、(2) 父親と母親の関係を「ひびき合わせて」考えさせるのは、登場人物の「気持ちを聞いても、決め手がない」という授業原則と矛盾しあわないと授業者は考えているのであろうか。(2) の場合にも実質的には読者は、母親の気持ちを考えることになり、＜内の目＞視点を持ち込まざるをえないのではなかろうか。したがって(1)と(2)との区別を文芸研がしていた場合、それは言葉の上の分類にすぎず、実質的には同じく、母親の気持ちを考えさせることになると考えられる。
- (43) 同上、20頁。
- (44) 同上、49頁。
- (45) 同上、57-58頁。
- (46) 同上、24頁。
- (47) この点は三浦つとむの認識論としての言語論を参考にしている（『弁証法はどういう科学か』講談社、1968年、140-142頁）。例えば私たちが苗を植えながら「花が咲くだろう」というとき、その文章には、未来の花が咲いたときの様子を想像している自分と、現実の世界で苗を植えている自分とが二重化されている。文章としては一連なりであるが、「だろ」と「う」との間には、想像の世界の自分から現実の世界の自分へと立場の移行があり飛躍がある。
- これに関する次の問は言語の歴史研究で進められているのであろうか、あるいは進めうるのであろうか。助動詞に限定して述べておけば、助動詞が発生・定着したという史実は、ある判断を下した自己をもうひとりの自己によって“留意する”思考が発生・定着するという点で、認識の在り方の水準がその言語文化圏で一段階上がった歴史段階を意味するのではないか。この観点から助動詞の発生・定着の歴史を問う作業は、文法教育に対して新たな内容・方法を提示してくれると思われる。それは、文法を認識形成の在り方として扱う文法教育である。
- (48) 町田雅弘「「一つの花」構造分析をめぐって—「文芸研」「教科研」「読み研」の類似点・相違点—」科

- 学的「読み」の授業研究会『研究紀要Ⅲ』2001年、46頁。この論稿では、西郷自身による「一つの花」の授業実践（前掲『西郷竹彦文芸・教育全集（1）』467-497頁）が分析対象とされている。
- (49) 藤原、前掲、61-62頁。
- (50) 同上、63頁。
- (51) 同上、65-68頁。
- (52) 同上、68頁。
- (53) 同上、68-69頁。
- (54) 同上、68頁。
- (55) 同上、63-64頁。
- (56) 同上、64頁。
- (57) 吉田裕久「主観主義・客観主義論争」大槻和夫（編）『国語科重要用語300の基礎知識』明治図書、2005年、310頁、足立悦男「主題」同上、157頁。
- (58) 作間慎一『文学作品の謎解き授業』玉川大学教職センター、2008年、2-5頁、「文学教材の謎解き読みによる授業の提案—「一つの花」（今西祐行）の謎解き読みの試み—」『玉川大学教育学部紀要』2011年、1-5頁。
- (59) 作間、前掲（2008）、65-85頁。
- (60) 伊藤信吉「解説」『村野四郎詩集』思潮社、1987年、134-135頁。
- (61) 作間、前掲（2011）、1-17頁。この提案を引き継ぎ、筆者らは「一つの花」の謎解き読みの授業内容を構想した（梶原郁郎・國弘夏妃「謎解き読みによる「一つの花」の授業内容構想—感想主義の文学教育を克服する教育実習事後指導—」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』第34号、2017年）。
- (62) 謎解き読みでは、【本文に密着して本文に手がかりを求めて読む】からこそ【自由で多様な読み】が生まれてくると考えるが、両者は矛盾しあうと考える観念が、特に読者論に立つ文学教育の実践事例の背後に潜在しているように思われる。それは、感想主義のその事例を前にするとき、特に文学教育において指摘されておいてよいと思われる。国語教育外の指摘であるが、内田義彦の指摘は文学教育の現状を前にしても一読されてよいと思われる。そのほんの一部を引いておこう。「大著について、それぞれレジユメを書いてみて下さい。評価とか感想とか別にし
- て、内容に忠実なレジユメだけでいいんですよ。そのレジユメには、一人一人が、古典らしく、踏みこんで、正確な理解を目指して丁寧に読みこめば読みこむほど一個性的な違いが出てくるはずですよ」（『読書と社会科学』岩波書店、1985年、26頁）。このように内田によれば、あくまで本文に基づく中からしか個性的な読みは生まれてこない。本文を丁寧に読みなさいと言っても、教師も児童生徒も本文を丁寧に読めはしないが、謎が提示されれば、謎を解く手がかりを本文に探す思考をはじめうる。その思考の中からしか、読みの「個性的な違い」は生まれてこない。これが謎解き読みにおける読みの個性観である。
- (63) 足立悦男「主題」同上、157頁。
- (64) 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎（編）『読者論に立つ読みの指導（中学校編）』東洋館出版社、1995年、13頁。
- (65) 小松崎進「文学教材の指導②「きつねの窓」」田近洵一・田宮輝夫・井上尚美（編）『たのしくわかる国語6年の授業』あゆみ出版、1988年、105頁。
- (66) 田近洵一「安房直子「きつねの窓」覚え書き（小6）」『創造の＜読み＞新論—文学の＜読み＞の再生を求めて—』東洋館出版社、2013年、216-219頁。
- (67) 安房直子「きつねの窓」『小学国語（6下）』教育出版、2015年度版、10-27頁。
- (68) 拙稿「「きつねの窓」の謎解き読み」（ゼミ資料：2016年8月5日（24頁綴り）未公開）。同稿によれば、【謎①】に気づき解くことで、子ぎつねの悲しみの深さが見えてくれば、「ぼく」が狩猟者としての自己に気づかない心的風景、すなわち子ぎつねの悲しみに「ぼく」たちが関わっていることに気づかない「ぼく」の心的風景が、一層際立ったかたちで見えてくる。同稿は、この作品を両者の心の交流物語とする通例的な全体解釈（教師用指導書（解説・展開編）『小学国語（6下）』教育出版、2011年度版、145頁）に対して新たな全体解釈を提示している。
- (69) この点をいずれで解釈するかも、母ぎつねに対する子ぎつねの心情理解を微妙に変えてくる。
- (70) 長尾高明（1974）「教材研究の新しい観点—文学作品の場合—」橋本暢夫（編）『国語教育基本論文集（24）』明治図書、1993年、301頁。