

十二 「春」(安西冬衛)(完)

教授法創造研究所
理事長 椿原正和

■コンテンツ

- I 向山洋一氏の文学教育論
- II 「春」の評論文
- III 「春」の授業に対する評価
- IV 「春」の授業実践史(第1回～第4回)
- V 「春」の授業に対する批評
- VI 作家・作品研究等

春

安西冬衛

てふてふが一匹韃靼海峡を渡って行った。

【向山氏の発問】

- ① どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んでください。
- ② 話者がそのちようを見ている位置を目玉で書き表しなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。
- ③ ちようちよは、まだ見えているか、もう見えなくなったか。
- ④ この詩の中で、対比されている言葉はどれでしょう。
- ⑤ 話者は、外国にいるか日本にいるか。
- ⑥ 「春」の作者は、幸福だったか、不幸だったか。

向山洋一氏の文学教育論

1 1975年向山型分析批評がのスタート

向山氏が分析批評の実践をスタートさせたのは、1975年6月(31歳)だった。

当時、調布大塚小学校で5年生を担当していた。

校内研の講師として招かれた井関義久氏(当時指導主事)から分析批評のことを知り、実践をスタートさせた。

その当時、向山氏は「文学教育の模索」と題した論文を書いていた。

それを京浜教育サークルで提案している。

今回の向山型分析批評の講座を展開するにあたり、この論文は極めて重要であるので全文掲載する。

2 文学教育の模索(★向山氏31歳の論文)

文学教育の模索

I 文学教育への基本的視座

学校教育が学校教育として存在しうるためには、教育する内容に対して、ある前提が暗黙のうちに(公然のうちに)存在していた。それは、内容そのものが、あるいは内容に対する接近の方法が、一般性・普遍性を持っていたということである。一般性・普遍性、あるいは法則性を持つからこそ、それは言語におきかえられる事が可能になり、人々

調布大塚小学校 向山 洋一

に伝える事が可能なのである。そうした伝達を組織的に行っている所が学校である。従って、近代科学の成立は、学校教育を内容的に支えたということがいえよう。

一般性・普遍性を持たないものは、別の形の教育が行なわれていた。それは、「勘」と言われたり「芸」といわれたりしているものである。「教えてわかるものではない」というのがそうした教育の前提であり、それは「会得」するものだとされていた。徒弟教育・芸人教育の中のある部分は、学校教育とはちがった面を持っているのである。

文学教育が難しいのは、この「芸」あるいは「感動」を扱うからである。文字を教え、文の書き方をいかに精緻に教えた所で、文学作品は書けない。文学作品は文芸生が含まなければならないからである。文芸生を教えることもしかりである。芸の世界、感動の世界は教えられるものではなく読み手が「会得」するものである。当然のことながら、すぐれた芸術であればあるほど、多種多様の、「受け手」の数ほどの質・量ともに異なった感動を与える。

この「芸人」教育の内容を学校教育の方法で行おうとした所に、文学教育の混乱は始まった。「芸人」教育の内容である「芸の感動」を、学校教育の内容である算数の法則を教えるみたいに一律に強いたのである。教師が感動を持って目に涙をうかべながら文を読み、子供は同じ所で皆涙を流すような授業が一つの極地とされてきた。「ここは感動的です」「ここは、ワクワクする所です」などと、感動を、あるいは感情を強いる事を教育としてきたのである。こうして、芸を法則のように教える、学校型芸人教育が横行し、結果として文学教育を奇形化させたのである。

感情そのものは、教育（あるいは学習）になじまないことはいままでもない。何故なら「感情そのものは、現実に対する主観的態度である」（スミルノフ）からである。一人一人の人間はちがうという自明の理を前提とすれば、その一人一人の各自固有の主観的態度である感情は、ちがって当然だからである。「本人が自覚していなくとも存在することのできる感情」（サルトル）を「現実に対する主観的態度」を教育になじまないと考えるのは、一人一人の子供達が損著うされるべきだと考えるからに他ならない。従って一人一人の子供達を尊重しない、それより他のものく

例えば国家の目的>が優先するという立場に立てば、そういう『教育』は可能である。戦前の『教育』はまさしくそういう立場で、戦争を賛美しながら、感情そのものを支配し『教育』していた。感情そのものが教育になじまないのはこれだけではない。互いの基準がないということなのである。例えば、「少し感動する」「更に感動する」というような教育の目標をかかげた時、これはあってもなくても同じ事である。どこまでがく少し>で、どこまでがく更に>なのか、誰も判定できないからであり、更にそうした量の測定が不可能のみならず、一人一人が異質の感動をいただいているからである。

かくして<感動を一律に強いる>事に疑問を抱いた教師は、子供達の感想を交換する授業を行ない出した。多分現在、この型が最も多く行なわれていると思われる。この一般的な形は、<初発の感想>を書き(述べ)、それを手がかりに作品を解釈していき、そして<終末の感想>を書き(述べ)、初発感想から終末感想への変化をくらべてみるというものである。実はこれは本質的に優れたものを持っていた。しかし<感動の教育>の本質的な批判・分析をしなかったために、多くは中途半端で終わるのである。

子供達が感想を述べる時、実はその感想の中身には、<感動>と<分析>の二つが含まれていたのである。「とてもこわくなりました」は前者であり、「最後の夕やけの場面が印象的でした」が後者である。後者の類をもっと追求し、分析し、体系化すれば文学教育の新たな内容がうまれてははずである。「夕やけの赤は、愛を求め一直線に飛び続けるつうの心をイメージ化したものだ」などである。しかし多くは、分析的意見は深くは追求されず、<感動の感想>のみが追求された。本質的に感動の教育の同じである。そして、初発と終末の感想の比較もくだけ感動が深まったか>という観点でみられているのである。それも教師の判断である。子供はたくさん感想を聞きながら「どれが正しくて、どれが正しくないのか、自分がない」状態がうまれるのである。一律に強いるような事はしないが、本来人の数ほどある感動を教えるために、こうした状況がうまれたのである。

従って、文学教育に対する結論が、文学者を中心に主張されるようになった。

曰く、学校での文学教育は行なわない方がいい。

曰く、学校での文学教育は読ませるだけでいい。

作品はあれこれいじくりまわし、感情を強いあるいは誘導し、しかもそれが文学を泥靴でふみにじるような乱暴きわまりないものならば、いっそくしない方がいいというのである。

学校教育における現状の「文学教育」への批判と、文学者を中心としたくしない方がいいという結論を述べてきた。くしない方がいいという内容にこめられた課題意識に、私も同感なのである。はたして、文学教育は、学校教育に於いて、不可能なのだろうか。

話を具体的にするために、小学校の授業を考えてみる。その中で、文学教育と同じような問題を内包しているのは、図画教育である。子供の作品をめぐって、しばしば論議がおこる。どれがすぐれていて、どれがすぐれていないのか判断に困るという点である。前任校で、この点だけの研究会をした事があった。二年生の担任が評定したものを、他の教育が評定したところまるでちがうのである。担任が△とした絵を多くの教師は○と評定したのである。逆の場合も多くあった。く生き生きとしている>等の点を中心に多くの教師は見たためである。こうした事から、文学教育と同じような論議がされるのである。

しかし、文学教育とちがって絵画教育はできるのである。それは教えるべき点があるからである。遠近法、色の配合などがそれである。評定もまた、それらを基準にすればよい。遠近法や色の配合などは絵をかく場合基本的なことであり、教えなければならぬものである。むしろ、絵の芸術家を育てるのであれば、これだけでは足りない。しかし、小学校は専門家を育てる所ではなく、基本を教える所である。そうであれば、遠近法、色の配合などをきちんと教える事の方がくこの絵を見てどう感じますか>などと、感想を述べさせる事より、はるかに大切なことにちがいな

い。

この事は、そっくりそのまま文学教育にあてはまる事である。文学教育もまた、文学の専門家を育てるのが目的ではない。小学校の文学教育は、文学の基本を教えられればよい。それはこの物語を読んでどう感じますか>などと、感想を述べさせる事より、はるかに大切にちがいない。

問題は、遠近法、色の配合等のようなものは、文学にとっては何かという事である。それが明らかになれば、文学教育は可能となり、今までの「文学教育」とは、ちがったものがつくれるはずである。絵の場合も初めから、遠近法、色の配合があつたわけではない。そんな事を知る以前から絵はあつた。しかし、絵を分析し、追求する中から、遠近法、色の配合などの諸要素が明らかにされたのである。現在は誰しも学校でそうした事を習い、専門家になる人は、その基本の上（それを破壊する事を含めて）に自己の絵の世界を押しひろげていく。

文学もまた、文学の諸要素を分析していくなれば、こうした点は明確になるはずである。そして、それは文学を読む上での基本的な力となり、遠近法がどの絵でも通用するように、どの文学作品に出会っても通用していくはずである。<感動の教育>は、作品がちがえば通用しなくなるのと大きなちがいである。そして、それは普遍性、一般性を内容とする学校教育において、授業するにふさわしいものである。

絵を絵たらしめている<遠近法><色の配合>などに相当するものは<視点><モチーフ><イメージ>等であると思う。こうした点を文学教育の中心にすえる事によって、はじめて文学教育は（むしろ学校教育に於ける文学教育であるが）可能となるのである。

II 分析視点による文学教育

感動そのものは、教育になじまないと述べてきた。しかし文学作品を読めば感動がおこるのは当然である。いや読

み手が感動を覚えるからこそ、それは文学作品なのである。従って文学作品にあってはく感動の問題を避けて通ることはできない。「感動そのもの」は、教育になじまないと考えるが「感動した表現」の教育は可能であると考える。く感動そのもの>とく感動した表現>は、いっけん同一のようでありながら、実は似て非なるものである。それは、どのようなものであれく感動そのもの>は、現実に対する主観的態度であるのに対し、どのようなものであれく感動した表現>は、客観的事物だからである。客観的事物なら、それにふれ、さわり、思考をめぐらし、分析する事は可能であり、その分析の中から共通性、一般性を見つけるのも可能であり、更に、学校教育の内容とすることもまた可能である。

従って文学教育は、その作品の思想・感動を追求するのではなく、その作品の表現を分析していくことこそ、第一義的課題とすべきである。むしろ文学を読む時の、家庭での図書館での、あれこれの時の第一義的課題をいつているのではない。今述べているのか、学校という限られた場所で、しかも多数の子に、少数の教材と限られた時間の中で教育される、文学教育について述べているのである。限られた時間の中でどの子にも文学の基本を教育するには、何をこそすべきかという事を述べているのである。

作品の表現を分析する文学教育は、前述したく感想の文学教育>の中に内在していた。しかしく感動の文学教育>に対して、どの子の意見も大切にするという点からのみ批判し、く感動>そのものに対する理論的説明を怠ったためく感想>の中に含まれているく感動>とく分析>のうち、前者を中心にした授業が行なわれたのであった。く感想>の中に含まれるこの異種の内容を注意深く検討したならば、ちがった形の文学教育が生まれたはずであった。解決の糸口は、内在していたのである。しかし、現実の教室での授業は、そうした事に気づいた少数の人を除き、多くの人々は感想による感動の教育を、あいかわらずしていたのである。

表現を分析していけば、分析のものさし、分析の視点が必要とされる。かくして創り出され、発見されたものが、

作品を作っていく上での視点、モチーフ、イメージ等による分析、文学の構造の分析視点である。こうした点は、他に図画教育のみならず、いろいろと見られる。すぐれた理科教育の実践家として知られる坂本茂信氏によれば、それは理科教育の一部にあつては、“認識のものさし”とよばれている。そのものさし、視点を使って出る結果には多様な見解、考えがある。しかし、それを共通に使うという事が必要とされるのである。同質同一条件のもとでの比較でなければ、あるいはそれをふまえた上での異質の条件の比較でなければ、科学でないからである。意味をなさないからである。この<認識のものさし>をふやし、あらゆる面から考えられるようにしてやるのが、理科教育の中心的課題であると坂本氏は言う。

文学教育においてもまた同じである。文学の構造を分析する、分析視点をできる限り多く教え、結果として今まで以上の多くの考え方ができるようにしてやることこそ、文学教育の中心的課題であると思う。ここに於て、冒頭で述べた学校教育を内容的に支えている教育内容の一般性・普遍性が理科教育、図画教育等との共通性の上に、文学教育もそうであることが明らかにされたのである。

文学教育におけるこの分析視点の導入は、教室の場面に共通性をもたらす。異質の感動を語りあうのとはちがうのである。(未完)

(『「分析批評」で授業を変える』P21-27)

この文章について十年後の向山氏は次のように振り返っている。

「三十代になったばかりの向山は、分析批評に出会って、初めて「教育」の観点から、文学の授業を主張できるようになったのである。」

II 「春」の評論文

① <てふてふ>は、視覚的にもやわらかい感じである。それに対して<韃靼海峡>は、大波がぎーっとかぶさるように、あとからあとから押し寄せ、水しぶきさえも 岩につきささるような鋭い感じだ。

うす暗く、重く、たれこめる雲。それこそ海がとてつもなく大きく見え、はるか かなたで空も海もつながっているようなそんな地の果で、岩の岬に灯台があり、そこに自分は立って、潮風にゆれる<てふてふ>を見ているのだと思う。

この詩では、強いものと弱いものが対比されているが、もう一つ、小さいものと 大きいものが対比されている。<てふてふ>が群れをなしていたら、作者だって、こんなにもして渡らせたいとは思わなかったろう。一匹だからこ詩になる。

<渡っていく>ではなく<渡っていった>という文に<てふてふ>を見つめ続ける作者の姿が浮かぶ。<死ぬにちがいない>と思っただろうが、<なんとしても渡らせたい>と思ったに違いない。

作者には<てふてふ>の姿に同感できる、自分自身の「かけ」があったのではないだろうか。<てふてふ>と同じように、自分もまた社会という自然の中での一人 ではないことを、考えながら見ていたのではないだろうか。

(桜田千枝・中一)

② 作者は、この<てふてふ>の勇氣に感動したのだろう。ぜつ対死ぬとしていてふ てふに、「飛んでいってくれ」という願いをたくしたのだろう。(中略) もしも、わたって行ったという文章を書かなかったら、<てふてふ>は、

と中でもどって来たかも しれない。作者は視線のとどくところまであきらめないで、見つめたのだろう。ぼくは、このてふてふの勇氣と作者の願う心に感動した。このてふてふがふつうの陸地をとんでいるのなら、なんとも思わない。しかし、韃靼海峡というハンディをせおって、とびたつすがたに感動した。

(山田太郎・五年)

III 「春」の授業に対する評価

I 発問の「定石化」

「春」の授業の功績の一つは、大森修氏によって「発問の定石化」が問題提起されたことである。大森修氏は、向山氏の追試をした時のことを次のように述べている。

すぐに、向山洋一氏の示している「発問通り」に授業をした。またまた驚いた。向山洋一氏が本誌に発表している通りといった方がいくらいに同じ結果を得たのである。以来、私は、四年生、六年生の学級を借りて授業を試してみた。みな同じ結果を得た。クラスが違っても、しかも学年が違っても、その上、教材解釈ができていなくても。こんなことがあるのか？ あったのである。(略―椿原)

であるからこそ、私が主張しようとする「発問の定石化」にとって意味があるのだと考える。「定石」であるからには、誰がやっても一定の程度において同じ結果が得られなければならないのだ。

(『国語科発問の定石化』明治図書、1985、P147-148)

「春」の授業が「発問」が明記されたことによって、爆発的な広がりを見せ、全国の多くの教師が追試をした。その時は、分析批評というより、発問に衝撃を受けたのである。そのことを杉田知之氏は、次のように述べている。

「発問」という日常どこの教室でも行なわれている教師の役割を基点としたことが、現場を動かしたのである。というのも、それまで、発問を基点とする教材研究は存在しなかったからでもある。あまりにも当たり前すぎる、実際、いざ考えてみるとコロンスの卵のように革命的発見であったこの発想は、きわめて「実践的」であった。

(『分析批評の方法論』明治図書、杉田知之、P119)

2 「春」の授業の問題提起とは何か

鶴田清司氏(都留文科大学)は、「春」の授業が「授業形態」「指導技術」「教授ストラテジー」の点から高く評価されていることを踏まえた上で、次のように独自の視点で評価している。

「春」という難解な作品を<分析>させることによって、主体的・個性的なく解釈>を生成するための手がかりを与えたという点に特長や独自性が見られる。(椿原『斎藤喜博を追って』の原実践では、)向山氏が、<分析>の観点として「対比させられているもの」と「行った」に含まれる視線の移動」という二つを提示しただけで、子どもたちが自分なりの<解釈>を生み出していったのである。(略)椿原。この後、子供の評論文を解説している)

このように、向山氏の「春」の原実践は、〈分析〉が〈解釈〉のための手がかりを与えるという意味で、〈分析〉→〈解釈〉という理解過程・方法を促進した点に大きな特徴があるのである。

(『国語教材研究の革新』明治図書、P52-55)

鶴田氏は、〈分析〉のための分析では文学教育ではないと主張している。あくまでも〈解釈〉のための〈分析〉であることが重要なのだ。それが、何のための「視点」なのか、何のための「対比」なのか、何が明確でない授業実践が一部にあったためである。

子供が主体的に自らの〈解釈〉を生成している。これが向山実践の素晴らしさなのである。

3 <分析>と<解釈>の往復運動

鶴田清司氏は、文学教育において〈解釈〉と〈分析〉の往復運動の重要性を指摘し、向山氏の分析批評の授業の特徴を次のように位置づけている。

「分析批評」の授業が従来の読解・鑑賞指導と大きく異なるのは、〈分析〉という文章理解の方法を積極的に活用している点である。

向山氏の授業過程は、〈分析〉→〈解釈〉という形をとる。(『国語教材研究の革新』明治図書、P57)

その上で、文学教育においては、分析批評に限らず、「〈分析〉と〈解釈〉の往復運動を活発化させることが必要」

だと述べている。これは、向国で長谷川氏が提案した「分析だけで終わらせるのではなく、批評をどう授業化するか」ということでもある。〈分析〉を前提として、その後に一人一人の主體的なく読みを保障しようということである。したがって、発問を2つに分けることができる。一つは、視点、対比のような「分析型発問」である。これは答えが一つになる。もう一つは、一人一人の読みが問われる「解釈型発問」である。「春」の6つの発問指示は、どのような構成になっているか。見え方が変わるだろう。

4 「春」の発問の妥当性

鶴田氏は、分析用語の使い方についても重要な指摘をしている。

〈解釈〉の手がかりが乏しい作品（例えば「やまなし」のように非現実的・幻想的で難解な作品）の倍は、最初から〈分析〉の道具（ものさし）をフル活用していくことが有効である。（この点で、向山氏において「分析批評」が「やまなし」や「春」という難解な作品と結びついたのは偶然ではない。子供の〈前理解〉だけでは歯が立たないからである。

（前掲書、P58）

では、子供がもつ〈前理解〉でも読めるような作品の場合は、どのように授業を組み立てればよいのか。鶴田氏は次のように述べている。

〈前理解〉（生活経験の中で得られた知識・感覚・価値観・問題意識・社会認識など）に基づいて独力でもく

解釈>していけるような作品（例えば、三好達治「雪」、吉野弘「夕焼け」、新川和江「わたしを束ねないで」、高村光太郎「ぼろぼろな駝鳥」など）であれば、その<解釈>が独断的・恣意的なものでないかどうかを確認、検証するために、また自分の<解釈>をより豊かで深いものにするために、さらにその<解釈>や<感動>の要因を表現効果の点から説明するために、客観的なく表現分析>を試みる必要がある。授業では、子どもたちの<解釈>が出揃った段階で、具体的になく分析>の作業に移っていくのである。（前掲書、P58-59）

5 国語科授業を活性化した

比良輝夫氏（北海道教育大学）は、「春」の授業を次のように評価する。

教材研究の中の作品（素材）研究、テキストとしての作品そのものを徹底して分析することの大切さを再確認した点は、十分評価されるべきであろう。また、国語科の授業の陥り易いマンネリ化を打破し、国語科の授業を活性化させようとした点も、当初その方向性については評価されるべきであろうと思われる。

（北海道教育大学紀要）

この比良氏の評価は、当時の若手教師の多くの声を代弁したものと言えるだろう。文学教育の専門家や国語教育の大家と言われる方々の理論が、現場の実践と結びついていなかった。特に若手教師にとっては、教科書の指導書によって授業しても一部の国語の得意な子供たちの発言で授業が終わり、多くの子供たちは退屈そうにしていた。そのよ

うな中で、向山氏の「春」の授業のインパクトは凄かったのだ。私が2年目の担任した子供が、十数年後のメールしてきた。当時の厚生省に入省した子供だ。メールには、「春の授業が今でも覚えている。たった1行の詩で何時間も討論したことがとても楽しかった」と書いてあった。このような子供の声私たちが若手教師には、全てだったのだ。

IV 「春」の授業実践史（第1回〜第4回）

IV 「春」の授業実践史（第1回〜第4回）

「春」の授業は4回公開されている。

第1回目	1977年	5月	8日	5年生（スナイパー）	33歳
第2回目	1980年	12月	2日	5年生（校内研で授業）	36歳
第3回目	1982年	7月	6日	4年生（アチャラ）	38歳
第4回目	1985年	11月		3年生（映像全集のビデオ）	41歳

I 第1回授業（5年生1時間）

【特徴】

- ① 向山学級3代目の小岩君が詩「春」を持ち込む。初めての「春」の授業が実施。
- ② 1時間授業をする。次の日、作文を書かせる。作文を書く前に復習を3分間くらいやっている。
- ③ 学級通信「スナイパー」を通じて保護者に問題を出している。
 - (一) 上記の詩(春)を解釈しなさい。
 - (二) 上記の詩を3時間で授業するとしたら、どういう計画にしますか。5分刻みぐらいで計画を立てなさい。
- ④ 向山氏と保護者で文学教育論のやりとりが行なわれている。
- ⑤ この時は3行詩として板書され授業されている。一行では文字が小さくなるから。

【主な発問】

- ① 対比させられているもの
- ② 「渡って行った」の”行った“に含まれる視線の移動 (「スナイパー」No.79)

2 第2回授業(5年生) 指導案有り(井関氏も参観)

【特徴】

- ① 指導案を書き、公開授業としている。参観者には、井関氏、石岡市、板倉氏など。
- ② 指導案では、4時間扱い、本時は「対比」を使って読み取る展開。
- ③ 子供の作文が12名分掲載されている。

【主な発問】

校内研究授業「春」

国語科学習指導案

1980.12.2(火)第5校時
調布大塚小学校5年3組(36名)
指導者 向山洋一

1. 教材 「てびてびが一匹 韃靼海峡を寝ていった」 安西冬衛『春』
2. 目標。表現を分析しつつ作品を読みとる。
3. 授業展開の構想（配当時間 4時間）
 - ア) 言葉のイメージ、対比されている語、視点、などを手がかりに文学作品を読むという学習を『花はどこへ行った』（今江祥智作）で、8時間してきた。
 - イ) 文学作品をある視座から追求する学習は、かつての調布大塚小学校の研究の中で、井筒先生の助言のもとに作られてきたものである。私は、より多くの読みとり方をさせられるという意味で、すぐれた方法であると考えている。
 - ウ) 本時では、「対比されている語」及び「語のイメージ」をともに、どこまで読みとれるかということが課題である。
 - エ) 中心になることからは、次のようなことであると思われる
 - ① 「てびてび」と「韃靼海峡」の対比。
 - ② 「一匹」と「？」の対比
 - ③ 「寝て行った」と「(寝て)行く」との対比。
 - オ) 「対比されている言葉の発表」から、いくつかの向題に焦点化させていくというのが、大まかな授業展開の構想である。
4. 本時までの学習
 - ① 予備調査 11月17日。（15分間）
詩を黒板に書き、「この詩について書け」という課題を出した。短い詩なのでとまどったようである。
「この詩には、はたして意味があるのか。ただちよう

- 84 -

③ 学習指導案から紹介する）
（『飛翔期 向山
洋一実物資料集
第2巻 授業編
分析批評への道』
より）

- ①（予備調査…11月17日）詩を黒板に書き、「この詩について書け」という課題を出した。（15分間）
- ②（11月28日）作文「この詩ではどの言葉とどの言葉が対比されているか書きなさい」45分

が「一匹 韃靼海峡を瘦っただけのことだ」(立石)という文や、「こんど短い詩なら私でも書けそう」(中村)という文もあった。一方「てぶてぶと 韃靼海峡の対比のはくカ」(俣野)や「韃靼海峡を瘦って見えなく存るまで見えていたのだろう」(野口)という視線の移動からの分析もあった。

- ② 作文「この詩ではどの言葉とどの言葉が対比されているか書きなさい。」を与えた。11月28日 45分
(2つの例示を示した。何人かの中には、フックス用紙に書かせた)
(このうしろについている子供たちの作文がそうである)

5 本時の展開

学習活動	指導の手だて
<p>1. 「対比されている言葉」について発表し、検討する。</p>	<p>○ 問題を焦点化して、論争させる。</p> <p>例: ※ 「てぶてぶは、瘦ったのか？」</p> <p>① 瘦った</p> <p>② 瘦らない</p> <p>③ どちらでも良い</p> <p>※ 「季節は、いつか？」</p> <p>※ 「倦んでいった」としたら意味はかゆるか？」</p> <p>※ 「他のてぶてぶは、どこにいるのか？」</p> <p>※ 「てぶてぶを見ていた人は、どのような人か？」</p>

3 第3回授業（4年生）

【特徴】

- ① 本格的な分析批評による文学教育を出発させる25分間の授業に始まる全5時間 の実践記録。「本格的な」とは、この学年に於いてという意味である。全国に衝 撃を与えた学級通信「アチャラ」に掲載されている。
- ② 話者にはまだ見えているかという発問で2時間の討論が行なわれている。
- ③ 「視点」「対比」を使った授業である。

【主な発問】

この時の授業の発問がその後検討の素材となった6つの発問である。表紙にも掲載した。（青字が主な6つの発問）
ここでは、学級通信を調べ、6つを補足するような指示等も紹介する。

- ① 読み方がわからなくてもいいから、まず、写しなさい。
- ② ②どんな読み方でもいいから、分からないところはデタラメでもいいから、読んで下 さい。
- ③ このちようちよは海を渡ったと思うか。
- ④ 話者と作者の違いを話す。
- ⑤ この詩を見ている位置を目玉で書きなさい。
- ⑥ 自分の考えを班で発表して、他の人の意見を聞きなさい。
- ⑦ だめだと思うものを一つだけ班で決めなさい。
- ⑧ 反対する理由をノートに書かせた。
- ⑨ ちようちよはまだ見えているのか、もう見えなくなってしまったのか。

Ⅴ 「春」の授業に対する批評

発問①どんな読み方でもいいから、わからないところはデタラメでもいいから読んでください。

【批判】

渋谷孝氏（宮城教育大学）は、次のように述べている。

「てふてふ」は、チョウウチョウと発音することに、長い時間を費やす「学習」の意味を私は認め難い。ましてや「春過ぎて夏来にけらし白妙の衣ほすてふ天の香具山」（新古今集）の「衣ほすてふ（・・・ホスチョウ）」とか、発音の連想をするというのは苦肉の策としても、学力とは繋がらない。

（『鑑賞指導と分析批評・授業への応用』明治図書、渋谷孝、菅野朋子、P207）

逆に発問①の重要性を主張する意見もある。

【評価】

大森修氏は、次のように述べている。

「デタラメでもいいから読んでください」などという発問をした教師はいなかったのである。

「春」の詩を読ませれば分かる。子どもの力が分かるのである。子どもの語彙が分かるのである。語彙が分かるだけではない。読めないことばを読めるようになる方式も分かる。さらに言えば、読めるようになる過程が謎解きのような知的興奮に満ちているのだ。

授業で大切な要素が周到にちりばめられた発問なのである。

(前掲書、P 148-149)

深川明子氏(金沢大学)は、「向山氏の発問を<視覚的イメージを明確にすることを目的として発問が構成されている>ととらえた。(鶴田清司氏)」その中で次のように述べている。

ー 読めない字への挑戦をさせている。読めない字は「てふてふ」と「韃靼海峡」に集中する。両者の文字の視覚的印象が、対比した形でとらえられている。実際に読みを知った子どもたちは、そのなめらかさと、抵抗感のあるごつごつした語感を感じ取ったろう。こういうことが、イメージ形成の原点として機能する。

(『イメージを育てる読み』明治図書、深川明子、P72)

あなたは、どちらの主張に賛成か。

その理由は、何か。

「結論」(思考力)ー「根拠」(判断力)ー「書く」(表現力)

発問②話者がそのちようを見ている位置を目玉で書き表しなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。

【批判】

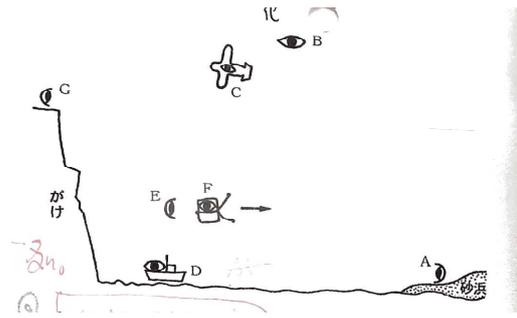
渋谷氏は、次のように述べている。

(向山学級の子どもから出されたAとFの考えに対して) 先のAとFに示したイメージ化の例があるというのは、教材としての文章が、難解に過ぎたということである。

(前掲書、P207)

【肯定】

大森氏は、次のように述べている。



「話者の位置はどこか」に対して、「仮説」として、いくつ考えられるか。実は、いくつ考えられるかも重要である。「可能性」をできるだけ挙げられることは、重要なことである。次は、「可能性」の検討である。国語科であるから、文章に表現されていることばの検討を通して行なわれなければならない。

(略—椿原)

「話者の位置はどこか」という発問は、子どもに、このように検討することを促すのである。しかも、どの子どもが、どの程度、どのことばを検討しているかを教師も見れるようになるのである。「国語の力の差」として、子どもを見れるということでもある。

(前掲書、P139-140)

深川氏は、イメージ化の観点から次のように述べている。

2 話者がどこから、どういう情景を見ているのか、視覚的映像がくっきりとイメージ化される。情景を絵にするという視覚的映像化は、イメージ化の基礎である。

(前掲書、P73)

ここで重要なのは、まず「話者の位置」を検討させている点である。分析批評の授業でよく見る発問が、次である。

「話者から見えているもの何ですか」

「話者からの見え」は、位置の確定後に行なうのである。そうしないと、いろいろな位置から見えるものが出され、混乱するからである。イメージ化は、位置から。

発問③ちようちよは、まだ見えているか、もう見えなくなったか。

この発問に対する渋谷氏の批判は書かれていない。

【肯定】

大森氏は、次のように述べている。

(二)話者の「見え」を知覚語を使って尋ねている。

このことについては、宇佐美寛氏、斎藤勉氏の言を参照されたい。

(2)授業の組み立てがすごい。

ここで①②③の指示・発問を通して考えてみる。

①で、ちようが韃靼海峡を一匹で渡って行ったということが平面的に理解されている。

②で、平面的な情景が奥行きのある情景に変化して理解されている。

そして、③で、奥行きのある情景が、それまで、あれほど見えなかったちようの存在をはっきりさせることでくつきりと見させている。(略ー椿原)

情景がはつきりと理解される方向で授業が組み立てられているのである。

(前掲書、P156-157)

深川氏は、次のように述べている。

3 「ちようちよは、まだ見えているか、もう見えなくなったか」は、視覚的映像を問題にし、具体的に議論ができる発問である。イメージ対象が明確に意識されているため、それをつくりやすくしている。(前掲書、P73)

発問④この詩の中で、対比されている言葉はどれでしょう。

【批判】

渋谷氏は、次のように述べている。

「韃靼海峡」の広さと「てふてふ」のはかない小ささについて、「対比」の構成の妙味も、何も理解出来ない。これでは討論によって絞って行なったとしても、理解が得られたかは疑問である。（前掲書、P208）

【肯定】

深川氏は、次のように述べている。

イメージは、対比を意識させることでより鮮明になる。（前掲書、P135）

鶴田氏は、次のように述べている。

「対比」という普遍的な規準（ものさし）に基づく分析をなしで、このような批評文が書けたかどうかは疑問である。いきなり「この詩を解釈せよ」と言われても難しいからである。したがって、この詩の美的世界に近づくための一つの手がかりを与えるという点で、「対比」という分析コードを導入したのはきわめて有効だったのである。（『国語教材研究の革新』P54）

大森修氏は、次のように述べている。

対比発問について、齋藤勉氏は言う。

実際、「対比」発問は、「対比」されている言葉はどれとどれでしょう」から始まったとしても、今日ではいろいろな種類が開発されている。しかも、実践者たちは、何のための「対比」発問であるのかを問うことによって、授業論にまで迫っているといつてよい。

『現代教育科学』1989,3, P113

向山氏の発問は「対比されていることはどれとどれでしょう」である。しかし、子どもの作文を読むと齋藤勉氏が指摘する次の二つを満たしているのである

ア 子どもの思考を生起させ、活発化させる。

イ 作品についてのイメージをふくらませる。

つまり、ことばを対比させることで、情景をはっきりさせ、解釈を可能にしているのである。

「春」の授業の成否を決める発問が④なのである。また、「対比」は分析のひとつの方法として、子どもの思考を鍛える有力な武器でもある。

(前掲書、P158)

発問⑤ 話者は、外国にいるか日本にいるか。

発問⑥ 「春」の作者は、幸福だったか、不幸だったか。

大森氏は、「対比を問う発問」の重要性について言及した上で、次のように述べている。

対比を検討することに習熟していない子どもを相手にしているのだとしたら、右(上)の発問④、⑤は除いてもよいだろう。(前掲書、P170)

また、発問⑥については、研究者からも異論が出たことを踏まえて次のように述べている。

「春」の詩を子どもがどのような感じで受けとめたのかというのも大切である。ただし、それが、正しいとかまちがっているとか判断をすることが誤りなのである。(前掲書、P170)

発問⑤⑥は、いわゆる「解釈型」の発問である。だから、答えはない。それぞれがイメージしたとおりでよいのだ。だから、討論させる必要はない。

杉田氏は、発問④(対比)と発問⑥までの組立について次のように述べている。

「この詩の中で、対比されている言葉はどれとどれでしょうか。」と問うていることが、ポイントなのである。向山氏は、唐突に「対比」を問うたのではない。例えば、<てふてふー韃靼海峡>の対比から、<小さいー大きい

い><やさしいーこわい>というように、イメージをふくらませて、発問⑤「話者は、外国にいるか日本にいるか。」発問⑥『春』の作者は、幸福だったか、不幸だったか。」という想像につなぐ目的を持っていたのである。それらに対して、論理的な答えは期待できない。しかし、あえて問うことで、作品世界のイメージを構築できると、判断しているのである。そのためには、根拠がある。対比は根拠を持たせるための手段であったのだ。

(前掲書、P138)

この指摘は、極めて重要である。

「対比」を解釈型発問の根拠にできるといふ発想が全く無かった。

杉田氏の著書は、大学院での修士論文をまとめたものである。読み応えがある。

VI 作家・作品研究等

分析批評の授業は、従来の作家論等にはよらず、テキストに書いてあることだけを対象とすることに大きな特徴がある。

このことは、分析批評の特徴でもあり、限界でもあると言われる。

最後にこのことについて、いくつかの主張を紹介しておく。

1 渋谷孝氏

【「韃靼海峡」について

第一に作者安西冬衛の「シベリア大陸とサガレン島の間を流れる狭い水道」という「自注」を参照しない法はない。

第二に書誌的な事実、初出の本文が「韃靼海峡」ではなく、「間宮海峡」であったという知識も必要である。作品の成立に関する知識を、読み取りにどの程度関連させるかは、それこそ「鑑賞」および「読みの指導」の問題である。私は、「韃靼」海峡の地理的事実については、尊重すべきだと考える。(前掲書、P206-207)

2 杉田知之氏

『春』の実践が不完全ながら最初に示された『斎藤喜博を追って』(昌平社)には作者安西冬衛のおかれた特殊な状況まで考察された跡がある。分析批評は作家の意図を範疇にいれないけれども、向山氏は詩的イメージの拡大・創造のために、あえて教材研究の範囲を拡大し、子どもには教材分に限定させてイメージ化を試みさせているのである。おそらくは、授業の終末近くで、向山氏による作品解説、作家解説があったと想像する。(前掲書、P138-139)

この杉田氏の想像がほぼ間違いないだろうと考える。

今回、第一回く第4回の実践記録を調べる中で、子供達の批評文(学習作文)をすべて読んだ。

第2回目の1980年の実践において、子どもたちの批評文が残されている。その中に次のように書かれている。

今日、先生から聞いたが、この作者は「安西冬衛」という男の人が書いた。「春」という大の文のいっせつ。作者は子やつまがなく、家もなく、病気のため片足も無いというかわいそうな人だ。となると、「一匹」というのは、別の意味を持つ。作者は、自分の事を詩にしたのだろうか。 (実物資料集、P101)

作者の今までの人生は、妻子もなく、その上、片足しかない。という、不幸な人生だ。一人ぼっちで心細い、たよりのない自分自身だ。

「一匹」というのは、作者の「一人だけ」や「足が一人だけ」ということを意味しているようだ。

(実物資料集、P102)

先生の話を知ると、この詩を作るため作者安西冬衛は、一生をぼうにふってしまったそうだ。妻も子どももいなく、おまけに足までかた方ない人だ。でも自分は多分幸せだったのだろう。ぼくにはなんとなく、そんなふうに感じた。

(実物資料集、P104)

確かに、向山氏は作者の生い立ちについて触れている。

しかし、それは、あくまでも授業終了後なのである。

授業においては、作者の生い立ち等の作家論・作品論については、触れていない。

これが分析批評なのだ。

なお、今回のテキストには、宇佐美寛氏の問題提起については触れていない。私の力では、講義として宇佐美氏の問題提起を扱うことはできないと判断したためである。ぜひ、若い方々には宇佐美氏の著書に何度も挑戦していただきたい。