# 西郷文芸学の教育学的考察

村　尾　　聡

## はじめに

2008年3月に告示された小・中学校学習指導要領国語科は、いわゆる「PISA型読解力」[①]をクローズアップさせることになった。それはむろん「わが国の子どもたちの学力は、『数学的リテラシー』、『科学的リテラシー』、『問題解決能力』の得点については、いずれも一位の国とは統計上の差がなかったが、その一方で『読解力』の得点については、OECD平均程度まで低下している状況にあるなど、大きな課題がしめされた」（文部科学省「読解力向上に関する指導資料—PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向—」2005年）という課題意識の帰結である。

そこでいう「読解力」（本論文では「PISA型読解力」と呼称する）は、文部科学省（以下「文科省」と略す）によると、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」（上記「読解力向上に関する指導資料」以下同じ）のことをいう。文科省はこのPISA型読解力について「従来用いられてきた『読解』ないしは『読解力』という語の意味するところとは大きく異なる」ものであると述べている。具体的には「テキストを理解・評価しながら読む力」「テキストに基づいて自分の考えを書く力」のことである。そして「テキストを理解・評価しながら読む」とは、テキストを理解するだけでなく、テキストの「内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理性」を評価し、「自分の知識や経験と関連付けて」批判するような読み（クリティカルリーディング）を意味する。また「テキストに基づいて自分の考えを書く」とは、テキストを理解するだけでなく、テキストを利用して自分の考えを書くことであり、具体的にはテキストを「要約・紹介したり、再構成したり、自分の知識や経験と関連付け」て自分の意見を書くことである。

このようなPISA型読解力は、従来の「テキストの内容を理解する」というような読解力

と比べれば、たしかに発展的な学力観といえる。しかし、このPISA型読解力も、「テキストを理解すること」をベースにしているという意味で、従来の「読解」の延長線上にある。すなわち学習指導要領国語科における学力観は、1947（昭和22）年から、2008（平成20）年の改定まで、国語科で育てる学力を「理解と表現」とし、その学力観は一貫しているといえよう。②

「理解」とは文学作品で言えば、作品の内容を理解することである。「いつ・どこで・誰が・何を・どうした」か、「人物はどんな気持ちだったのか」、「なぜそのような行動をとったのか」等を読みとることであり、5W1Hを読み取ることといえる。つまり、学習指導要領国語科における「理解」とは「文章を読んでその意味を理解すること」という意味であり、それが「読解力」③の内実である。そして、その「読解」（理解）と表裏一体に自らの考えを「表現」する力をつけようとすること、これが学習指導要領国語科における学力観である。「理解と表現」を目的とする学力観は「話す・聞く、読む・書く」能力ともいえる。文学作品や他者の話を「読解・理解」（読む・聞く）し、その能力の裏返しとしての表現（書く・話す）の力を育てることを目的とするからである。それは「コミュニケーションの能力」であり、事実1988年からは「伝え合う力」ということばが繰り返し目標に登場している。以上を要約すれば、学習指導要領国語科の学力観は、文学作品を含めた文章を「理解」（読解）し、的確に「表現」する（伝え合う）力を育てることであり、コミュニケーション能力を育てることをその本質としている。

しかし、国語科教育（文学教育を含む）をコミュニケーション能力の育成に限定することは、文学による価値観の形成という人間教育に関する側面を国語科から切り離し、子ども達の価値形成を「道徳の時間」に移行させることになる。その結果「道徳の時間」における価値形成は、徳目主義的な道徳教育に陥らざるをえなくなるであろう。またそうすることによって、子ども達の価値形成自体に問題状況が生じているというのが筆者の問題意識である。このような状況を打開するために、国語教育をベースにしながら人間教育を目指している西郷文芸学の理論と方法を教育学的に検討することが、小論の目的である。またそのことによって、国語教育を「言語の教育」④に限定することの危うさを指摘してみたい。

## 1．学習指導要領道徳の教育観

文部科学省の「道徳教育推進状況調査（2003年）」⑤によると、「道徳の時間」においては、小学校、中学校を問わず、多くの学校で「読み物資料」が教材として使用されている。この「読み物資料」の中には小説、絵本、詩などの文学作品や、子どもの作文、新聞記事、教師が作成した自作資料も含まれる。⑥ここではまず、文学作品を読み物資料として教材化する道徳教育の問題点を取り上げよう。

文科省「小学校道徳読み物資料集」⑦では、小学校1学年から6学年までの読み物資料が29掲

載されている。そして、一つの教材に対して一つの育てたい「価値」が「道徳の内容」として指導するように仕組まれている。「小学校道徳読み物資料集」の巻末に「第二章　読み物資料の活用例」があり、例えば第1学年及び第2学年の読み物資料『シロクマのクウ』では「自分がやらなければならないことは、しっかりと行おうとする心情を育てる」ことが指導され、同じように第3学年及び第4学年『おひめさまと少年』では「自分でできることは自分でやり、節度ある規則正しい生活をしようとする態度を育てる」ことが指導目標として設定されている。『シロクマのクウ』の指導目標は、学習指導要領道徳の第1学年及び第2学年の内容項目（価値概念）1—(2)と、『おひめさまと少年』の指導目標は第3学年及び第4学年の内容項目1—(1)と照応している。

学習指導要領道徳の「第3指導計画の作成と内容の扱い」を見ると、「各学年段階ごとの内容項目は相当する学年においてすべてとりあげること[8]」となっている。内容項目には、社会生活にとって必要な価値概念が書かれている。たとえば神戸市小学校教育研究会道徳部編の『豊かな心』（6年）[9]では、指導すべき内容項目が、「思いやり・親切、誠実・明朗、信頼・友情、家族愛、勤労、生命尊重」という簡潔な言葉で表現され、その一つ一つの内容項目に対応した読み物資料が掲載されている。そして、年間35時間の「道徳の時間」で、学習指導要領に示された内容項目を全て網羅して指導するのである。

「思いやり、誠実、信頼、友情、家族愛、勤労、生命尊重」等は、社会生活を営む私たちにとって大事な価値であることは間違いない。しかし、人を思いやり、家族を愛することは大切ではあるが、家族がお互いに愛し合おうとしてもそれができない状況があり、友達を思いやることができず、マイナスの形でしか友達と接することのできない子どもたちが少なからず存在する。子どもたちは、ランドセルの中に家庭における様々な状況を背負って学校に来ている。愛情に飢えた子どもが友達に攻撃的になることは、自らを愛して欲しいというサインであると考えられる。そうした子どもたちに、ただ「思いやり」や「友情」の大切さを盛り込んだ読み物を読ませることで、道徳的価値が形成されていくものであろうか。

人間は価値矛盾・価値葛藤の中で生きる存在であり、また状況（育ち方）いかんによっては悪にもなり、善にもなりうる弱さをもっている。それゆえ『歎異抄』の中で親鸞は、「さるべき業縁のもよほさば、いかなるふるまいもすべし[10]」と述べている。文学作品を一つの価値概念だけで解釈し指導することは、矛盾の中で生きる人間を描いた文学作品の恣意的な利用であり、解釈上からも問題があるというべきであろう。

さらに重要なことは、文学作品における人物を一つの価値概念だけで解釈することにより、人間を一面的・固定的にしか認識しない人間観を形成することになる恐れがある。先にも述べたように、人間は価値葛藤しながら矛盾の中で生き、また状況（業縁）いかんによっては悪行

をもするような、ダイナミックに変化する存在である。文学教育から切り離された道徳教育は、一つの読み物教材において一つの価値観（内容項目）を指導するという構造ゆえに、一面的・固定的な偏った人間観を子ども達に形成する危険性を孕んでいる。そこで次に、文学教育における価値形成を研究実践している西郷文芸学を取り上げ、この問題がどのように乗り越えられようとしているか、検討したい。

## 2．西郷文芸学の理論体系

西郷文芸学は、文芸学者である西郷竹彦[11]が構築した文学理論・文学教育理論であり、文芸教育研究協議会（略称：文芸研）の会員である教員を中心に研究・実践されている。文芸研は、西郷が戦後創設した民間国語教育団体である。西郷文芸学は文学作品を解釈する文学理論であり、また、文学作品を通して人間教育を行おうとする文学教育論でもある。さらに、国語科の各領域や各教科を関連・系統指導しようとする教育方法論でもある。

まず、西郷文芸学の文学理論としての側面であるが、西郷文芸学は文学作品を分析・解釈する理論である。具体的に言えば「視点論」「形象論」「人物論」「構造論」「表現論」「主題論」「思想論」「象徴論」「虚構論」「典型論」などの各論が相互に関連した文学理論の体系である[12]。文学作品を「自在に相変移する入れ子型重層構造[13]」として分析するこの理論は、これまでの文学理論を包み込みながら、独自の体系を備えた理論である。

また西郷文芸学は、単なる文学理論に留まらず、文学教育の理論でもあるところに大きな特徴がある。言葉・表現（文学作品）を通して、「ことばの教育」「人間の教育」「美の教育」を三位一体に指導する構造を備えている。文学はイメージによって描かれており、「てにおは」一つでイメージと意味が変わる。文学作品を味わうことによって、このことを理解させるのが「ことばの教育」であり、いわゆる言語教育の側面である。そのことがまた「人間の教育」と「美の教育」につながるというのが、西郷文芸学の文学教育における独自性といえる。

文学を読んで分かる（読解する）だけでなく、作品を解釈することによって、作品に描かれている「人間の真実やものごとの本質・法則・真理・真実・価値・意味[14]」を認識させることを授業の「ねらい」（教授課題）にし、文学教育を人間認識（人間観・世界観）を育てる教育であると位置づけているのである。例えば、『やまなし』（宮澤賢治）の授業は単なる読解をこえて、子ども達に仏教的な人間観・世界観（縁起思想等）が展開されていることに気づかせることを目的としている[15]。

そして「美の教育」とは、文学が「人間の真実を美として表現するもの[16]」であり、文学作品における味わい深い体験（美の体験）を理解させる、いわゆる「芸術教育」の側面である。

一方、文学作品を解釈するためにはイメージの関係性、人物の言動、語り手の語り方、作者

の表現の方法等を分析する必要がある。これらの分析方法を方法論化したものが「教育的認識論（ものの見方・考え方）」である。この理論は文学理論としての西郷文芸学とも関連するものであり、作品の分析のしかた（方法論）を学年（発達段階）に応じて教えていくのである。教育的認識論は西郷文芸学の理論的支柱の一つである。

例えば、小学校低学年では「比較する、順序を考える、理由を考える」という考え方を主として指導する。文学作品における人物の言動を「比較」する、人物の言動の「順序」を考える、なぜ人物の願いがかなったのか（理由）を考える等ことによって作品の解釈に至らしめるのである。

こうした教育的認識論は、小学校では10くらいのものの見方・考え方を繰り返し指導する（これについては5-1で詳述する）。さらに、この教育的認識論は国語科における他の領域（説明文、作文、読書指導）や他教科にも応用できる方法論でもあると主張している。たとえば「条件的な考え方」は理科や社会科に応用でき、比較（類比・対比）は算数科でも使える考え方だからである。つまり、西郷文芸学における教育的認識論は教科横断的な教育方法論でもある。

## 3．文学体験の教育性

西郷文芸学は、文学による「体験」を重視している。文学による文学体験は自らが体験し得ないことを体験し、子ども達の世界を広げることになるからである。さらに重要なことは、その文学体験をベースにして読者である子ども達の価値観形成に寄与することである。

読み物資料による道徳教育は、このような文学体験を軽視する傾向がある。「道徳の時間」は普通、1単位時間に1教材を扱う計画になっている。文芸研の指導計画では、短い詩でも最低2単位時間は指導に当てている。ましてや、物語教材を1単位時間で指導しなければならないと、十分な文学体験は保障されない。

西郷文芸学では、豊かな感性的認識が、深い理性的認識に至ると考え、感性的な文学体験を重視する。子ども達（読者）に「登場人物の身になって《同化体験》したり、あるいはその登場人物を外から眺めるようにして《異化体験》をしたりして、文芸世界に自ら呼吸し、その人生を共に生きるという切実な文芸体験[17]」をさせるのである。

子どもはお説教や徳目（道徳的価値）の押しつけでは変わらない。自分自身の体験として納得できなければ、その価値観を受け入れられないからである。「切実な文学体験」があってこそ、子どもたちは価値観を受け入れ、納得し、自らの価値観を作り上げるのである。それに対して文学体験を軽視し、読み物と徳目を一対一の関係で結びつけて指導する道徳教育は、たとえ指導する価値観が社会的に妥当であったとしても、子どもたちがそれを主体的に受け止め、内面化させていけるような方法論をもつことができない。それは、文学作品を国語科と道徳の

領域に分け、前者を言語教育（読解力・コミュニケーション能力）、後者を人間教育（価値形成）に割り当てた結果というべきであろう。こうした二元論的教科論は、結果的に子ども達の価値観形成や人間認識においてマイナスに作用している。この二元論を西郷文芸学は克服する可能性を持っている。では、西郷文芸学はどのような教育理念や目的をもっているのか。それを次にみよう。

### 4—1. 西郷文芸学における「人間観・世界観」の教育

西郷文芸学は、すでにみたように「ことばの教育」「人間の教育」「美の教育」[18]を三位一体に指導する所にその特質がある。つまり、学習指導要領国語科のように「ことばの教育」と「人間の教育」を二元論的に切り離して行うのではなく、一元的・相関的に行おうとする。文学による文学体験を重視することは「ことばの教育」にもなり、その文学体験をベースにして価値観の形成を行おうとするのである。このような価値観形成の教育を西郷文芸学では「人間観・世界観の教育」と呼称する。「人間観・世界観」の内実について西郷は次のように述べている。

> 文芸教育の目的は、世界観・人間観をつくることにあります。
>
> 世界とはなんぞや、人間とは何ぞや—という問いにこたえるものが文芸である以上、その文芸を教材として教室にもちこむことは、作品に描かれている世界像・人間像をとおして、世界について、また人間について考えさせることではないでしょうか。
>
> これまでの国語教育、たとえば物語教材の授業は、文章を読んで書いてあること—表現内容—を読みとることを目的としてきました。つまり、読解力を育てるというわけです。(中略) しかし、私どもは読解力をこえて、むしろ血のかよった、人間そのものがわかる力、そして、人間の生きている世界そのものがわかる力—認識力を育てることを究極の目的として、長い年月にわたり、これまで研究と実践をかさねてきました。[19]
>
> 戦争というものは何かという戦争の本質、あるいは平和とは何か、労働とは何か、資本とは何か、真の愛情とは何か（中略）原子力発電とは何か、そもそも原子力とは何か、あるいは公害の問題、あらゆる問題の本質というもの、それからものごとの人間にとっての価値というもの、それが何であるかということが分かる力、私どもが「認識の力」と呼んでいる、そういう力を〔政府・文部省は〕育てたくないのです（〔 〕内は筆者の補足）。[20]

西郷文芸学でいうところの「人間観・世界観」とは、「世界とは何か」ということであり、その世界の中で密接不可分に生きている「人間とは何か」を認識することである。具体的には「戦争とは何か」「平和とは何か」「労働とは何か」「愛情とは何か」等の人間と人間をとりまく

現象をさまざまな角度から理解することであり、決して一面的な価値観やドグマを押しつけるものではない。とはいえ価値形成であるかぎり、人間が世界の中で生きていく上で何を大事にし、何に価値を置いて生きるかということにおいて、検討に値するテーマを教材として選び取っていく必要がある。西郷が「人権・平和・労働・愛情」などを人間にとって価値あるテーマとするのは、その意味であろう。文学作品は、矛盾を孕みながら変化する人間をまるごと描き出すことによって、こうしたテーマに肉薄し、時には葛藤する価値観をそのまま投げ出し、様々に表現する。こうした文学体験をふまえることによって、初めて子どもたちは価値観を主体的に受け止め、そこに表現された人間と世界について認識していくことができる。その過程は、子どもたちが自らの価値観を形成する上で重要な学びとなるはずである。

### 4—2.「人間観・世界観」の問題点

西郷文芸学における「人間観・世界観」の教育は、文学作品を通して多様な価値観（人間観・世界観）を学ばせるものである。しかし、西郷文芸学が子どもたちに身につけさせたい「人間観・世界観」とは如何なるものなのか。世界観とは、世界をある観点・思想によって体系づけたものである。それなら、西郷は子どもたちにどのような観点や思想を持った世界観を、文芸教育を通じて身につけさせたいと思っているのだろうか。前節において西郷のことばを引用したが、それだけでは判然としない。

西郷文芸学における世界観とは、人間と人間をとりまく生活世界[21]の理解であり、人間や世界をどう理解するかという様々な見方（世界観）を、文学によって学ぶことであるという。しかしそのことは裏返せば、作者による多様な世界の見方（世界観）をバラバラに理解することにならないだろうか。たとえばＡという作者はこのような世界観をもっており、Ｂという作者は別な見方をしているというふうに。体系性のない知識は単なる「物知り」であり、生きた学力とはならない。実際、西郷文芸学における「人間観・世界観」は、人間や世界についての価値観がそれぞれの作品ごとに教えられ、バラバラな世界理解に陥る危険性があると指摘されてもいる[22]。この問題については５—３で検討するが、その前に、西郷文芸学の理論的支柱の一つである教育的認識論について検討しておかねばならない。

### 5—１．西郷文芸学における教育的認識論

西郷文芸学における教育的認識論は「認識方法」「認識内容」という概念に分かれ、「認識方法」は「ものの見方・考え方」とも呼ばれる。この両者の関係について、文芸研委員長の上西信夫は次のように説明している。

「人間の真実やものごとの本質がわかるためには、〈わかり方〉つまり『認識方法』の獲得」

が必要であり、それは「わかりたいもの（認識対象）のわかり方（認識方法）」である。そして「認識方法」によってわかったことを「認識内容」といい、「『認識方法』と『認識内容』とを学び、身につけたときそれは認識の力になる[23]」。

「認識方法（ものの見方・考え方）」は、小学校段階では「比較（類比・対比）」「順序・過程」「理由」「類別」「条件・仮定」「構造・関係・機能」「選択」「変換」「仮説」「模式」「関連」「相関」などの考え方を教えるとされている[24]。たとえば、人物（人間）の真実がわかるためには人物の言動を「比較」し、その「理由」を考える。また人間は「条件」（時、所、状況）によって変化する。自然の真理を認識するためには「仮説」をたて実験する必要がある。植物における発芽の「条件」を認識するためには、調べたい「条件」（水、空気、適当な温度）だけを変えて「比較実験」する。地域の特産物は、「地理的条件」、「歴史的条件」が必ず関係している。「認識方法」は子ども達が「認識内容（真理・真実）」を理解するための道筋といえる。これを国語科に当てはめるとどうなるかを次にみよう。

### 5—2—1. 教育方法論としての教育的認識論

西郷は、国語科における教育的認識論の構築理由を次のように述べている。

国語科というのは説明文、物語文、作文、読書、言語文法など様々な領域が統合した教科である。それらの領域を関連づけ、そして系統化するためには関連・系統のための共通性がなければならない。学習指導要領はその共通性を「言語事項」に求めているが、「人間観・世界観を育てる」という目標を持つ文芸研は、その共通性を「認識の方法（ものの見方・考え方）」に求めた。「ものの見方・考え方というのは、その領域が説明文教材の指導であれ、文芸教材の指導であれ、作文の指導であれ、あるいは言語文法であれ、全てにわたって共通して取りたてることのできる方法」だからである。さらに、今日の学校教育の弊害の一つは、各教科間の関連が失われていることであると指摘し、他教科との関連指導をこの「ものの見方・考え方（教育的認識論）」を軸として構想しようとした。

その理由はつぎのように説明される。すなわち「子どもという人間は一人です。一人の人間の思想を形成するためには、たとえば国語科と理科がばらばらであってはならない」「それぞれの独自性をふまえながら、それらは手をたずさえて、一人の人間の思想形成にかかわらなければならない」。そのために「各教科の独自性を保障しながら、その壁をこえて、それらを相互に密接不可分に関連付ける」必要があるという[25]。

つまり教科論的に言えば、各教科の独自性を担保しながら、各教科を関連・系統化する試みといえよう。そこから、「一人の人間の思想形成」すなわち人間観・世界観の形成に導く方法論が、西郷文芸学において構想されている。次にその妥当性について検討しよう。

### 5—2—2. 各教科の関連・系統化

「教育課程審議会答申」(1998年) は総合的な学習の時間の創設の趣旨を「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである[26]」と述べている。ここには「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習」つまり、教科間の関連を重視する考え方がうかがえる。

しかし、総合的な学習の時間が創設されたとはいえ、各教科間の関連・系統は依然として解消されてはいない。現在の教育課程では、各教科はそのままにして、それとは別に教科間を横断・総合する「総合的な学習の時間」が設置されている。西郷文芸学における教育的認識論は、このような二元論的教科論ではなく各教科間の関連と学年による発達段階的系統とを縦横に織り込む新しい教育構想を立てている。つまり、各教科の内容を「認識方法」を中心にすえて教えることで、各教科間を関連づけながら同時に学年による系統化をも可能にする試みである。

足立悦男はこの教育的認識論の試みを「〈ものの見方・考え方〉をコア (核) にした、一種の現代版コア・カリキュラム[27]」と評している。そのことを確認した上で、西郷文芸学の方法が世界観形成において「バラバラな世界理解に陥る危険性」がありはしないかという疑問に立ち返って検討を加えよう。

### 5—3. 認識論的世界観

柴田義松は、現代の知識偏重の学びから脱却するために「学び方の転換」が必要であるという。すなわち新しい学びとは「断片的な情報の集積」ではなく、「情報が他の情報と関係づけられ、構造化されていく」ものであり、この構造化の網をできるだけ広げ、骨太のしっかりした構造にし、このような知識を獲得させる過程 (学び方) を通して「問う」ことを学ばせる必要がある。つまり、「学び方」を学ばせることと教科学習を統一し、教科間の関連性を重視すべきだと主張している[28]。

中央教育審議会 (15期、16期) の専門委員であり、「総合的な学習」を提唱した児島邦宏もまた、学校という教育の場で扱われる知識を「学校知」とし、「内容知」から「方法知」への転換を提唱していた。児島は「我々が外界の事物や事象について認識した結果としての知識」を「内容知」といい、今日その「内容知」は、覚えることが増大し、かつまた社会の変化が激しく、知識や情報が陳腐化していく中で、内容知を覚えるだけの学習は壁にぶつかっている。そこで、その内容知を厳選し、いかに学ぶか、どのように対象に迫っていくかという学びの方法である「方法知」が重要であると述べている[29]。

両者に共通する考え方は、学力を内容からではなく、「方法」からも考えていることである。西郷文芸学における教育的認識論の発想も「学び方」を学ぶことであり、児島の言葉でいえば「方法知」のことである。柴田や児島がいう「学び方」と西郷文芸学における「ものの見方・考え方（認識方法）」とはその考え方に相違点が見られるが、学力を「学び方」という方法論から考える着想には共通点がある。

西郷文芸学における教育的認識論は、国語科全体そして各教科、総合的な学習を関係づけ、構造化する「認識論的世界観」（筆者の造語）とでもいうべきものを形成しており、その意味で知の構造化の可能性も有している。筆者は先に「人間観・世界観」の問題点で、西郷文芸学における「人間観・世界観の教育」がバラバラな世界理解に陥る危険性があることを指摘した。しかし、「人間観・世界観の教育」は教育的認識論によって構造化し、「認識論的世界観」とでもいうべきものを形成すると考えれば、その矛盾は克服されるだろう。それだけにまた、そうした認識論と目的論の関係をどう理解するかという、西郷文芸学の根幹に関わるテーマの検討が必要になる。次にそれを取り上げてみたい。

### 6—1．西郷文芸学に対する提言

西郷文芸学では教育の目的を「教育とは、自己と自己をとりまく世界を、よりよく変革する主体に子どもを育てる、革新的な営み」と考えている。そして、国語科教育の目的を「国語科では、ことばによる人間の真実やものごとの本質・法則・真理・真実・価値・意味をわかる力、認識する力を育てる[30]」ことと定義している。そこでいう「人間の真実」「ものごとの本質・法則・真理・真実・価値・意味」とは如何なるものなのか。その定義に関わる主張を以下に挙げてみる。

①文芸研では、国語科そのものを人間教育の観点から、「人間認識・世界認識」の力を育てることを重視します。人間認識の「人間」とは、〈人間と人間をとりまくありとあらゆるものごと、すなわち森羅万象のこと〉を指します。これには、言葉や文章や言語も包含されます。〈人間やものごとを認識するとは、人間やものごとの本質・法則・真理・真実・価値・意味〉がわかるということです[31]。

②認識の対象について何をわからせるかというと、そのことの本質とか法則、そして真実や真理と言われるものです。それからその価値や意味というようなものをわからせるのです。（中略）ことばというものの本質、ことばの法則（きまりではありません。もちろんことばのきまりも必要で、文法も教えなくてはなりません）、それからものごとの真理や人間の真実や価値や意味なども含まれます〔番号は筆者による[32]〕。

①の定義では、「人間」の定義については説明されているが、「本質・法則・真理・真実・価値・意味」については概念規定されていない。②は①の定義に比べやや詳しく説明しているが、「ものごとの真理」「人間の真実や価値・意味」については、その内容が明確ではない。目標設定という性格上、抽象的・一般的な概念規定にならざるを得ないが、「ものごとの本質」という言葉一つをとってみても人間存在そのものや、人間をとりまく社会事象、歴史事象の何を本質的かと見るかは、時代や社会、個人によっても異なるものである。

西郷文芸学による文学教育が、ある一定の固定的な「本質・法則・真理・真実・価値・意味」(以下、「ものごとの本質」と略する) を子ども達に認識させることを目指しているならば、それは教条主義に陥る危険性がある。しかし、西郷文芸学が一定の固定的な「ものごとの本質」(人間観・世界観) を認識させるのではなく、多様な世界の見方があることを子ども達に教えるものと「解釈」すれば、子ども達がその多様な世界の見方 (価値観) を、一定の認識方法を通して学ぶことにより、自らの価値観を形成していくことができるといえるだろう。そこで最後に、西郷文芸学の文学解釈についての考え方を、哲学的解釈学の立場から検討してみたい。

## 6—2. 解釈学からの提言

文学教育は、文学を通して子ども達を教育するものである。そこには「文学をどう読むか」という「解釈」が当然含まれる。西郷は、文学が「さまざまな解釈をゆるすもの」という前提の上で、「解釈の相対性」を主張する。「解釈の相対性」とは、様々な「解釈や意味づけの中でどれが最も豊かに深く、かつおもしろく、今日の読者に切実に関わってくるものであるかどうか」を評価することであり、授業の中でどの解釈が「深く、おもしろいか」評価すべきであると主張している[33]。様々な解釈の中で、どの解釈が「深く、おもしろいか」を論議すること自体は文学教育の観点から意味のないことではないが、どの解釈が「深く、おもしろいか」という問いは、その基準が曖昧であり主観的にならざるをえないだろう。

西郷は、「解釈の妥当性」について「意味づけとは私的な、主観的なものです。ただ、その意味づけが、整合性・妥当性[34]をもち、多くの人の共感を得られればいいのです。客観的意味というものは、ありえません。あるとすれば、多くの者の賛同を得るような一般的・普遍的意味というものがある、ということです[35]」と述べている。西郷はここで、「相対」と「絶対」、「主観」と「客観」を対概念としてとらえ、「一般的」「普遍的」という概念と切り離している。それは「一般的」の対概念が「特殊的」であり、「普遍的」の対概念が「個別的」であることから当然であろう。にもかかわらず、西郷は同時に「一般的」「普遍的」という言葉も使用している。そこで問題になるのは、「主観的」「相対的」な解釈が「一般的」「普遍的」なものになりうるか否かである。筆者は、解釈において「妥当性のある多くの人の賛同を得るような一般

的」な解釈は存在すると思うが、「普遍的な解釈」が存在するとは思えない。「普遍」とは、時代や社会を超えて妥当するものだからである。解釈とは、いわゆる主観（個人）と客観（テクスト）との相関であり、主観（個人の考え方）を離れて解釈は成立しないのである。そして、その主観はある「時代」という歴史的コンテキストの中で密接不可分に存在している。ゆえに、作品（テクスト）は「どの時代」でも、「いかなる社会」においても、納得できるような「普遍的解釈」を拒む構造を持っている。テクストはロラン・バルト（Roland Barthes, 1915-1980）が指摘するように「読者に開かれている」のであり、解釈が「普遍的」であるとするのは、解釈学的に考えてテクストの解釈を絶対化する危険性がある。西郷の解釈の「普遍性」をめぐる発言は、西郷文芸学による解釈が「絶対的である」という誤解を生ずる恐れがある。

## おわりに

学習指導要領国語科の学力観は一貫して「言語の力」を育てることにあり、「話す・聞く、読む・書く」という読解力・コミュニケーション能力を育てる学力観をそのベースにしていた。そこには文学によって人間教育（価値形成）をしていこうとする姿勢は見られなかった。

また、子ども達の道徳性（価値形成）を育てることをめざしている学習指導要領道徳においては、「道徳の時間」が１単位時間を基本とするため、１単位時間に一つの価値観を教えるという構造が一面的・固定的な人間認識を形成し、また表面的な価値形成しか成し得ない危険性があることを指摘した。

西郷文芸学は学習指導要領国語科に見られるような「言語の教育」に留まらず、子ども達に「人間観・世界観」を育てようとする人間教育（価値形成）を真正面に据えた教育観を持っていた。しかし、その「人間観・世界観」はどのような世界観なのか、その理論の中には見えてこないという欠点を孕んでいた。一方、文学作品によって様々な「人間観・世界観」を学ぶことは、裏返せば多様な価値観を認識させることになり、個人の価値形成に貢献する可能性を有している。

さらに「教育的認識論」（ものの見方・考え方）によって、国語科の各領域や他教科、総合的な学習の時間をも関連・系統することによって、知は構造化し、筆者の言葉によると「認識論的世界観」を構築するものであった。

西郷文芸学において危惧される問題点は、「ものごとの本質・法則・真理・真実・価値・意味」を認識するという目標設定である。この目標は、固定的・教条的な教育ではないかと「誤解」される危険性がある。しかしその目標設定の曖昧性は、文学作品によって世界の「多様な解釈」（人間観・世界観）を学ぶものと「解釈」すれば、子ども達の価値観を形成する上で有意義に機能する。

最後に、西郷文芸学における「解釈の普遍性」をめぐる主張であるが、本論で述べたように、バルトは文学作品は「読者に開かれて」おり、その解釈の可能性は「無限の過程」であると主張した。西郷文芸学において「深い解釈」「普遍的解釈」と自称することは、西郷文芸学の解釈を絶対化してしまう危険性や誤解を生む可能性がある。

以上の考察から、西郷文芸学は目標設定やその解釈論に若干の問題点を持っているが、その教育理論を多様な価値観を形成する文学教育と「解釈」するならば、人間教育（価値形成）や知の構築に大きな成果を発揮すると思われる。

**註**

① OECD（経済協力開発機構）が行った生徒の学習到達度調査をPISA調査（Programme for International Student Assessment）というが、そこでいう「読解力」は「Reading Literacy」の訳である。文部科学省は、わが国の国語教育等で従来用いてきた「読解」ないしは「読解力」と区別するために「PISA型『読解力』」と表記している（文部科学省「『読解力』向上に関する指導資料〔参考資料〕〔読解力プログラム〕」2頁を参照）。

② 2008（平成20年）3月告示の小学校学習指導要領によれば、国語科の目標は「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」とある。国語科の目的を「理解と表現」の力をつけるとするこのような考え方は、戦後から現在まで一貫している。

③ 「読解」とは、田近洵一・井上尚美によると「文章（テクスト）に接触し、文章に内包された情報を、読者と書き手とがコード（文章表現の規則や約束事）と読者に既有の知識・情報および経験とを手がかりとしながら解読し、それを理解し、解釈に至る、読者の一連の行為をさす概念」（田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典第四版』教育出版、2011年、60頁）であり、このような行為を円滑に行う技能を育てることを「読解指導」と規定している。学習指導要領における「理解＝読解」も田近らの概念規定と同様であると考えられる。

④ 1998年教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」は国語科における「改善の基本方針」において「言語の教育」としての立場を尊重し、それまでの「文学的な文章の詳細な読解」を改めるよう提言している。国語科における「言語の教育」という立場の重視はこの後、2004年文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」、2005年「読解力向上プログラム」、2008年「中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」と引き継がれている。

⑤ 文部科学省「道徳教育について（道徳教育推進状況調査）」平成15年度、57頁

⑥ 渡邊弘『学校道徳教育入門』、東洋館出版、2007年、156頁を参照。

⑦ 文部科学省「小学校読み物資料集」2011（平成23）年3月

⑧ 文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍、2008（平成20）年、105頁

⑨ 神戸市小学校教育研究会道徳部編『豊かな心6年道徳』神戸市教育委員会事務局、平成23（2011）年

⑩ 浄土真宗教学研究所編『浄土真宗聖典　歎異抄』本願寺出版、2007年、107頁

⑪ 1920年、鹿児島生まれ、文芸学者。戦後、教育現場の実践と結びつけながら文芸学の理論と方法の体系化をめざす。文芸教育研究協議会会長。

⑫ 西郷竹彦『西郷竹彦文芸学辞典』明治図書、1991年、3～6頁を参照。

⑬ 文芸作品の構造を模式図に表したもの。文芸の世界は、「作者」「語り手（話者）」「視点人物（事物）」「対象人物（事物）」「聞き手（聴者）」「読者」という概念で分析される。これまでの文学理論の矛盾点を克服した独自な文学理論である。本論文では西郷文芸学の教育学的考察をテーマにしているため、西郷文芸学の文学理論的考察はしない。

⑭ 「ものごとの本質・法則・真理・真実・価値・意味」という言葉は、西郷文芸学による用語である。この用語については7－1「西郷文芸学への提言」において検討する。

⑮ 詳しくは、拙著『文学における人間観・世界観—宮沢賢治「やまなし」をどう読むか—』を参照して欲しい。

⑯ 西郷竹彦『西郷竹彦文芸・教育全集第6巻美と真実の教育』恒文社、1996年、17頁

⑰ 西郷竹彦監修・文芸教育研究協議会編『新国語教育事典』明治図書、2005年、166頁

⑱ 西郷文芸学における「美の教育」は、小論が学習指導要領の学力観と西郷文芸学の学力観を人間教育（価値形成）という観点から検討するため考察からは除外する。

⑲ 西郷竹彦『西郷竹彦文芸・教育全集第28巻文芸の授業III』恒文社、1997年、491頁

⑳ 前掲『西郷竹彦文芸・教育全集第5巻』108頁

㉑ ここでいうところの「生活世界」とは「子ども達が現実に生活し自分や他者、自分をとりまく現象を意味づけ・価値づけながら生きている世界」という意味で使っている。

㉒ 鶴田清司も西郷文芸学における人間観・世界観の教育について「系統化が困難な作品内在的な価値」であり、統一した考え方ではないことを指摘している（鶴田清司『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』学文社、2010年、246頁を参照）。

㉓ 西郷竹彦監修、文芸教育協議会著『新国語教育事典』明治図書、2005年、14頁を要約。

㉔ 前掲『新国語教育事典』11頁を参照。

㉕ 西郷竹彦『〈文芸研〉国語教育事典』明治図書、1996年 26、51頁を要約。

㉖ 前掲「教育課程審議会答申」（1998年）15頁

㉗ 前掲『西郷竹彦文芸・教育全集別巻II』301頁

㉘ 柴田義松『教育課程カリキュラム入門』有斐閣、2008年 196 `197頁を要約。

㉙ 児島邦宏『教育の流れを変える総合的学習』14～17頁を要約。 児島は、この「方法知」の重視から「総合的な学習の時間」を提唱した。

㉚ 前掲『文芸研・新国語教育事典』13頁

㉛ 前掲『新国語教育事典』130頁～131頁

㉜ 前掲『〈文芸研〉国語教育事典』12頁

㉝ 西郷竹彦『西郷竹彦文芸・教育全集第25巻』恒文社、1997年、42、163頁を要約。

㉞ 西郷の言う「整合性・妥当性」とは、「その解釈と逆のことが同時には成立しないということ、また、文章中の他の表現・事項と齟齬・矛盾をきたさないこと」が「整合性」であり、「妥当性」とは「その解釈（価値付け・意味づけ）が、世間の常識や、真理とされていること、広く現実の物事に当てはめてみて、適切であり、妥当であるということ」という意味である（西郷竹彦「価値・意味を問う教育をめざして」文芸教育研究協議会編『文芸教育84号』新読書社、2007年、13頁）。

㉟ 前掲『文芸教育87号』36頁

【参考文献】
西郷竹彦『西郷竹彦　文芸・教育全集』恒文社
西郷竹彦責任編集、文芸教育研究協議会『文芸教育』新読書社
拙著『文学における人間観・世界観―宮沢賢治『やまなし』をどう読むか―』教育インス出版、2010年