

教育学研究における理論と実践の統合をめざして —私の研究の歩みを振り返って—

都留文科大学 鶴田清司

1

I. これまでの研究の歩み

【学生時代】

○1974年に山梨県立日川高等学校を卒業後、1975年に東京大学文科Ⅲ類に入学。何となく歴史（古代史）に興味があった。

○入学後は、国際関係論の講義が面白く、3年次の進路振り分け（進振）では、第1希望が教養学部国際関係論、第2希望が教育学部学校教育学科、第3希望が文学部歴史学科だった。

教育学を第2希望にしたのは、両親が小学校教員だったことが影響。母親が家に学校の仕事を持ち込むのが常で、その際、読んだ子どもの作文が面白かった。

2

【学生時代～駒場から本郷へ～】

○1977年、成績の関係で第1希望は叶わず、第2希望の教育学部学校教育学科に進学。大田堯先生（その後都留文科大学学長）らの講義を受ける。

○当時の学校教育学科の教授陣には、教育内容論として岡津守彦先生、柴田義松先生、教育方法論として稲垣忠彦先生、吉田章宏先生、比較教育論として山内太郎先生、松崎巖先生がいた。岡津先生は嫌ネクタイとバイブで授業。

○特に柴田先生の学校調査（ユニークな地域学習を展開している学校を訪問）が印象に残る。（ex.山形県の大井沢小中学校の自然学習）

○就職の時期を迎え、何となくマスコミに興味があり、TV局の入社試験を受けたが、不合格。原因は、明らかな勉強不足と願書の「主な知人・友人」の欄に高校の同級生の名前を書いたこと。

○卒業論文で斎藤喜博『教育学のすすめ』（筑摩書房）を取り上げたことがきっかけとなって教育学の研究を志し、大学院試験を受ける。後がないと思いきや、教育学はもちろん第2外国語（仏語）まで必死に勉強して、なんとか合格。

3

【大学院修士課程の時代】

○1979年、教育学研究科修士課程（学校教育学専攻）に入学。

○修士論文の指導教官を誰にするか？ 教育方法論のゼミで学ぶことに決めて、卒論の指導教官だった稲垣忠彦先生にお願いしたが、あえなく断られ、吉田章宏先生に引き受けていただく。吉田先生の専門は教育心理学である。

○大学院では、吉田先生のゼミ以外に、柴田義松先生（ソビエト教育学・教科内容論）、稲垣忠彦先生（教育方法史・授業研究）のゼミにも参加する。

○ゼミでは「研究の厳しさ」を味わう。特に稲垣ゼミでは、再論、再論の繰り返し。柴田ゼミでは、博士課程の先輩たちの議論について行けず（事実上、佐藤学氏がゼミを仕切っていた）、「すごい人がいるものだ！」と痛感する。

○修士論文の題目は「授業記録の教育方法学的意義の検討～武田常夫の授業記録を手がかりに～」(1981年)であった。研究資料としての授業記録は「客観的」なものでなくてはならないという定義に対して、その限界や問題を指摘して、むしろ「主観的」な授業記録（一人称で授業を語ること）の意義について論じた。博士課程に進学を許可される。

4

【博士課程進学後】

○吉田ゼミでは、フッサール、メルロ＝ポンティ、ハイデガー、カダマー、リクールらの現象学、解釈学およびそれに基づく授業研究についてさらに深く学ぶ。

「一つの巨大な山を見るためには別の巨大な山に登って見る必要がある。」 →理論と実践の統合を意識

○柴田ゼミでは（受講生が教科を一つ選んで研究報告することになっていたため）、国語科教育とりわけ西郷竹彦氏の文芸教育論を取り上げて研究する。『西郷竹彦授業記録集④「注目の多い料理店」全記録』（1988）

○稲垣ゼミでは（受講生が国内外の教育方法史・実践史を取り上げて研究報告することになっていたため）、アイズナー（E.W.Eisner）の教育評価論（教育的鑑識眼）を取り上げて研究する。

○以上の研究の成果は、次の論文にまとめられている。

5

【吉田ゼミ関係】

- ①「研究ノート：授業における沈黙の意味～武田常夫の事例を中心に～」(『東京大学教育学部紀要 第23巻』1984年3月)
- ②「授業記録と教師の成長～武田常夫氏の場合を中心に～」(『学ぶと教えるの現象学研究*』1987年4月, 東京大学教育学部教育方法学研究室)
- ③「文学教育における〈解釈〉と〈分析〉～解釈学的視座からの考察～」(『都留文科大学研究紀要 第26集』1987年3月)
- ④「武田常夫の〈解釈〉と向山洋一の〈分析〉～文学教育実践の比較の試み～」(『国語科教育 第34集』1987年3月, 全国大学国語教育学会)
- ⑤『文学教育における〈解釈〉と〈分析〉』1988年10月, 明治図書……理論(解釈学)と実践(武田常夫)の架橋
- ⑥「斎藤喜博氏の「介入授業」に見る解釈学的方法～生き生きとした理解を促す「たとえばなし」～」『都留文科大学研究紀要第40集』1994年3月)

6

【柴田ゼミ関係】

- ⑦「文学教材で何を教えるか～教材「分析」の批判的検討～」(『教育内容研究 第4集』1983年3月, 東京大学教育学部教育内容研究室)
- ⑧「西郷竹彦氏の文芸教育論における視点論の検討」(『教育内容研究 第5集』1986年9月, 東京大学教育学部教育内容研究室)
- ⑨『西郷竹彦授業記録集④「注文の多い料理店」全記録』(1988年5月, 明治図書)
- ⑩『文学教材で何を教えるか～文学教育の新しい流れ～』(1990年9月, 学事出版)
- ⑪「文学の授業で何を教えるか～教材内容・教科内容・教育内容の区別～」(『国語科教育 第42集』(1995年3月, 全国大学国語教育学会))

7

文学教材の授業で何を教えるか

- ①〈教材内容〉…教材固有の内容(あらすじ、場面の様子、人物の気持ち、人物像、題材、主題)→個別的知識
 - ②〈教科内容〉…各教科で学ばべき知識・技術(文学の読み方)
 - ③〈教育内容〉…教科の枠組みを超えて指導する内容(人間観・価値観・道徳観など)
- ex「大造じいさんとガン」(椋鳩十)の授業目標
- ①じいさんの残雪に対する気持ちを想像することができる。
 - ②色彩語や比喩に着目して、描写の効果を考えることができる。
 - ③人間と自然の共生について考えることができる。
- ※〈教材内容〉や〈教育内容〉に偏ると、どんな国語学力が身についたのかははっきりしなくなる。これまでの国語科は〈教科内容〉が曖昧で、学習者に達成感・上達感を十分に保証してこなかった。→「国語がらい」の子どもが多い原因の一つ(鶴田1999)

8

【稲垣ゼミ関係】

授業のカンファレンス

授業のビデオを見ながら、参加者が多様な視点から「相互触発的」に自分の見方や考え方を交流することによって、授業の理解を深めていく臨牀的な授業研究。授業の良し悪しを議論することはしない。私はアイズナーの「教育批評」(『芸術鑑賞』)という視点を選んで参加した。

- ⑫「アイズナーの“Educational Criticism”を参照した比較(その1)」(『授業研究モノグラフⅠ』1984年3月, 東京大学教育学部教育方法学研究室)
- ⑬「アイズナーの“Educational Criticism”を参照した比較(その2)」(『授業研究モノグラフⅡ』1984年8月, 東京大学教育学部教育方法学研究室)
- ⑭「二つの授業の比較分析の試み～educational criticism (E.W.Eisner)に基づく比較～」(『授業研究モノグラフⅢ』1985年3月, 東京大学教育学部教育方法学研究室)
- ⑮「E.W.Eisnerの教育評価論の検討～「教育批評」(“educational criticism”)の概念と方法を中心に～」(『教育方法史研究 第3集』1986年3月, 東京大学教育学部教育方法学研究室)

9

○今から振り返ると、私の研究の出発点は武田常夫氏の授業記録にあったことが分かる。教育方法学の観点から考察したのが修士論文であったが、それを文学教育論の分野で本格的に展開するようになったのが、都留文科大学に就職後(国語教育学ゼミの担当)ということになる。恵まれた勤務条件(授業は週5コマ)と本学の研究支援体制の一つである学外研究の制度を利用して、ようやく完成した博士論文もその到達点であった。

○『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに—』(2010年, 学文社, 685ページ, 定価18,000円)は私のライフワークとなった。

今では入手困難であるが、早稲田大学のリポジトリで検索すれば、誰でも読むことができる。

10

○博士論文でも述べたが、大学院生の時代から今日まで一貫して私の研究の根底にあったのは、国語教育学、教育方法学いずれの面でも、次の二つの「統合」問題である。

①「理論」と「実践」の統合(往還的關係)

教育学研究における「理論」と「実践」の疎隔(理論は役に立たない)を埋めて、授業の本質的改善や教師の成長につながるような「理論」をいかに構築するか。

(cf.最初の卒論検討会の時、これをいきなり卒論のテーマにして「テーマが大きすぎる」と即座に却下された。)

②「解釈」と「分析」の統合(相補的關係)

どうやって事象(テキスト)を理解するかという認識論的次元における解釈学的方法と分析的方法をいかに統合するか。

11

②「解釈」と「分析」の統合の問題(①は後述)

○私の研究の根本的な問題意識は教育方法学(授業研究)、文学教育論いずれの面でも、いかにして事象(テキスト)を意味づけるかという認識論的次元における解釈学的方法と分析的方法の区別と統合の問題であった。

文学教育全般の問題として「解釈」と「分析」の概念化を図ろうとしたのは前掲論文③④である。

「解釈」は、武田常夫氏の教材研究や授業の基本的な方法であったし、「分析」は、論文⑦で検討した西郷文芸学・文芸教育論の基本的な方法であった。当時、若い教師の間で広がった「教育技術法則化運動」(向山洋一代表、その後TOSSに改称)における「分析批評」の授業もそうだった。

12

〈解釈〉と〈分析〉とは何か

○「理解」と「説明」の二分法に対応
現代の哲学界の「中心テーマ」とされる「人間科学の方法論」をめぐって提起された「理解(Verstehen)」と「説明(Erklären)」に深く関係している。

【理解ないし解釈学的方法】

- ・「主体と主体」の関係にある自己と他者が「共通の意味世界」に帰属して、相手の表現を「共通の解釈図式」を手がかりにして理解していくという認識方法。
- ・「個別」ないし「特殊」への志向。

【説明ないし分析的方法】

- ・「客観としての対象」を「意識一般」としての認識主体が「理論的枠組」を用いて観察・分析・説明するという認識方法。
- ・「法則」ないし「一般」への志向。
(丸山高司『人間科学の方法論争』1985年、勁草書房)

13

〈解釈〉とは

- ①〈出会い〉という「出来事」が生じる。それは、主体と主体の関係(テキストが読者に呼びかけてくる)、開放性(テキストに対して身を開いている)、非連続性(テキストごとに異なる出会い)、偶発性(予め計画・予測できない)、否定性という特徴を持つ。
- ②「理解の予-構造(Vor-Struktur)」（ハイデガー）のもとで、自分が持ち合わせている「前理解(Vorverständnis)」に基づいて理解が形成される。(理解の「有限性」)
- ③過去のテキストと現在の読者の間の歴史を隔てた「対話」(問いと答えの往復)が行われることによって、自らの「先入見」が否定・更新され、「新たな自己理解」が生じることがある。
- ④言葉を通して存在が立ち現れるという立場から、テキストの声を「聴く」ことを重視する。

14

〈分析〉とは

- ①〈出会い〉という偶然的・一回的・歴史的な出来事は起きない。主-客分離の関係に基づいてテキストを対象化(観察・操作)、連続性(どのテキストにも同じような方法を適用する)、計画・予測可能性、自己安定性という特徴を持つ。
- ②テキストに対してその都度開かれていないため、既に出来上がった一定の理論的枠組の枠の中で理解を試みる。
- ③読者はテキストを「物言わぬ対象」として、その特徴や仕組みを演繹的に説明する。非歴史的(共時的)、普遍的な意味を獲得する反面、「対話」による「新たな自己理解」は生じにくい。
- ④テキストを音声に変換することは重視しない。

15

平たく言えば

- 〈解釈〉とは、自分の内部にある既有知識や生活経験に基づいてテキストを理解する方法。
＝没入的・当事者的スタンス(なる活動)
- 〈分析〉とは、自分の外部にある客観的・理論的な枠組(ものさし)に基づいてテキストを理解する方法。
＝説明的・批評家的スタンス(見る活動)

16

雪

三好達治

太郎を眠らせ、太郎の屋根に雪ふりつむ。
次郎を眠らせ、次郎の屋根に雪ふりつむ。

17

○〈解釈〉を促す発問

- ・何度も声に出して読んでみよう。
- ・どんな感じがするか。
- ・どんな情景が浮かんでくるか。都会か田舎か。
- ・何か音が聞こえてくるか。
- ・どんな雪が降っているか。どのくらい積もっているか。
- ・太郎と次郎はどんな人物か。両者の関係はどうか。
- ・眠らせたのは誰(何)か。

○〈分析〉を促す発問

- ・詩の技法としての「曖昧さ」や「省略」や「比喩」が使われているか。また、その効果は何か。
- ・反復表現(リフレイン)の効果は何か。
- ・現在形の文末表現は何を表しているか。
- ・読点の効果は何か。(太郎を眠らせ、)
- ・起承転結の構成になっているか。「転」がないとすればなぜか。

18

○当初は、両者の方法論的な区別とともに、〈解釈〉の意義と〈分析〉の限界を述べる方向性が濃厚であった（論文①②⑦）。しかし、次第に〈分析〉の意義についても認識するようになり、文学教育論において両者を方法論的に対置させて、それぞれの長短得失を明らかにすることとなった（著書⑤『文学教育における〈解釈〉と〈分析〉』）。

○文学の読み方を「作品分析法」として技術化する言語技術教育の主張は〈分析〉の有効性を広く検証したものである。これまでの文学教育の〈教科内容〉の曖昧さを克服し、基本的な「作品分析法」すら教師の常識になっていない現状を打破するためにどうしても通らなくてはならない段階であった。

○言語技術教育の論考は、次ページを参照。

19

言語技術教育関連の著書

- ⑯『言語技術教育としての文学教材の指導』1996年7月，明治図書
- ⑰『文学教材の読解指導を超える』1999年6月，明治図書
- ⑱『国語の基礎学力を育てる～学力保障・言語技術・絶対評価～』2003年12月，明治図書

20

文学の読みの技術(作品分析法)

- ①構成を読み解く技術
- ②表現を読み解く技術
- ③視点を読み解く技術
- ④人物を読み解く技術
- ⑤文体を読み解く技術

(鶴田1996, 2010)

→〈教科内容〉の中心となる。

21

①構成を読み解く技術

- a 題名の意味を考える。(小学校中学年～)
- b 設定(時・人・場)を明らかにする。(小学校中学年～)
- c 全体構成(冒頭・発端・山場・結末，起承転結，ファンタジー的構成，前半後半など)を明らかにする。(小学校高学年～)
- d 事件の伏線を明らかにする。(小学校高学年～)
- e 事件や人物の転換点(クライマックス)に着目する。(小学校中学年～)
- f 場面に分けて，事件やあらすじをとらえる。(小学校低学年～)

22

②表現を読み解く技術

- a 類比(反復)と対比の関係をとらえる(小学校低学年～)
- b 感覚表現(視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚)に着目して，その効果を考える。(小学校高学年～)
- c 色彩語，比喩，オノマトペ(擬音語・擬態語)に着目して，その効果を考える。(小学校中学年～)
- d 象徴性を読み解く。(小学校高学年～)
- e 倒置法，省略法，誇張法・体言止めなどに着目して，その効果を考える。(小学校高学年～)
- f 作型(描写，説明，会話，叙事，表明)の効果をはっきりさせる。(中学校～)
- g 文字表記，句読点，区切り符号(ダッシュ・リーダーなど)，字配り，字形などに着目して，その効果をはっきりさせる。(小学校高学年～)
- h 韻律の特徴や効果を明らかにする。(小学校高学年～)

23

③視点を読み解く技術

- a 作者と話者(語り手)を区別する(話者は誰か)。(小学校中学年～)
- b 内の目(主観視点)と外の目(客観視点)を区別する。(小学校高学年～)
- c 同化体験(人物の気持ちになる)と異化体験(人物を外から眺める)，共同体験(両者の混合)を成立させる。(小学校中学年～)
- d 一人称視点と三人称視点の効果をはっきりさせる。(中学校～)
- e 視点人物と対象人物，視点の転換をとらえる。(小学校高学年～)

24

④人物を読み解く技術

- a 中心人物をとらえる。(小学校中学年～)
- b 主役と対役を明らかにする。(小学校高学年～)
- c 人物描写から人物像や心情をとらえる。(小学校低学年～)
- d 中心人物の人物像の変化や心の転換点をとらえる。(小学校中学年～)
- e 中心人物がこだわっているもの・こと(主材)を明らかにする。(小学校高学年～)
- f 人物の呼称の意味を考える。(小学校高学年～)
- g 人物を典型(わがこと)としてとらえる。(小学校高学年～)

25

⑤文体を読み解く技術

- a 語り方の特徴をとらえる。(小学校高学年～)
- b 話法(直接話法・間接話法・自由間接話法)を明らかにする。(高校～)
- c 文末表現, 余情表現, 常体と敬体, 文の長さなどの効果を明らかにする。(小学校高学年～)
- d 異化された表現(非日常的で不思議な表現)とその効果を明らかにする。(小学校高学年～)
- e 矛盾した表現(パラドックス)とその効果について明らかにする。(小学校高学年～)
- f 作調(明暗・喜劇・悲劇・叙情・感傷・風刺・ユーモア・アイロニーなど)を明らかにする。(高校)

26

○その後、言語技術教育論者としての一定の役割を終えたと判断し、初志にもどって、あくまでも〈解釈〉を中心とした〈分析〉との統合のあり方をリクルーらの著作を導きとして探究する。すなわち

〈解釈〉→〈分析〉という読みの方向性、さらに学習論・授業論・教師論への援用可能性を示したのが次の学位論文⑱とそれを公刊した著書⑳である。

⑱ 『〈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～』(2007年, 早稲田大学教育学研究科)

⑳ 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育～新しい解釈学理論を手がかりに～』(2010年, 学文社)

○その後、〈解釈〉に重点化して、学習者の既有知識・生活経験(=前理解)を生かした学びの追究、さらに授業研究や教師教育のあり方を探っている。

27

〈解釈〉と〈分析〉の関係

①テキストの豊かな理解のために、〈解釈〉と〈分析〉は互いに補い合い、組み合わせながら進行していくこと。

【相補性の原則】

②〈分析〉は〈解釈〉をよりよく展開させるための媒介となること。

【媒介性の原則】

③〈解釈〉は存在論的な概念であり、〈分析〉は方法論的な概念であるという点で、〈解釈〉は〈分析〉を包含していること。即ち〈解釈〉の方が根源的な理解であること。

【包含性の原則】

この三つの原則を生かすためには、〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉という統合のあり方が考えられる。つまり、テキストと出会って、まず自分の原初的な〈解釈〉を生成すること、そして、それに〈分析〉を加えることによって、さらに豊かで深い〈解釈〉を導いていくという過程である。

28

各自の〈解釈〉を生成・交流する
(存在論的次元=テキストとの出会い)

必要に応じて〈分析〉を加える
(方法論的次元=テキスト分析)

各自の〈解釈〉を仕上げる
(よりよい作品理解)

29

〈解釈〉の存在論的次元の例

舞衣が書いた「ごんぎつね」の感想文

「夏ぐらいに、友達の教科書をかりて教科書にらくがきをして、絵を書いてしまって、ゴメンネといっかいあやまったときはゆるしてもらえたけど、昼休みにはなしかけてもむしされ、三回くらいあやまっても、ゆるしてもらえず、手紙で、二回目だけけど、やはりゆるしませんと手紙でかかれ、もういらついで母さんにゆって、「おわり」になった。まだ、なかよしてわかない。私は、ごんであり、兵十でもあります。ごんの理由は、なんかいもあやまっている所。兵十の理由は、らくがきをしてしまって、人の絵を書いてしまったことです。」(原田大介『インクルーシブな国語科授業づくり』2017年, 明治図書)

30

菜摘

- ・経済的貧困状態の家庭、父親による暴力、その怒りの矛先として教師や友だちに暴言・暴力
- ・自己肯定感の喪失

菜摘は舞衣の感想文を繰り返し読んでいた。

友達の教科書に落書きをして、なかなか許してもらえなかった舞衣のことが菜摘にも影響を与える。

「私は、ごんであり、兵十でもあります。」

菜摘は、このことばに自分自身の現状を重ね、自分の言葉を紡ぎ出していく。

31

菜摘のことば

「せつない。二人ともかわいそう。うちとやよいの関係に似ている。どっちもどっちでわるいと思う。私とやよいがけんかしてなかなかおもしろいと思うんだけど、まわりのともだちがわるぐちをいってなかなかおもしろくないじゃんといわれるので、なかなかなかなかおもしろくないんだけど、さしいゆうてきにはなかなかおもしろいして、もとの二人にもどる。」

→「ごんぎつね」を通して新たな自己認識と他者認識が生まれている

32

友達の教科書に落書きをして、なかなか許してもらえなかった舞衣が「私は、ごんであり、兵十でもあります」と述べたことが、いつも暴言や暴力を繰り返す菜摘にも影響を与え、「せつない。二人ともかわいそう。うちとやよいの関係に似ている……」と自分の経験と結びつけて自分のことばを紡ぎ出していく。



「主體的・対話的で深い学び」の生成
〈解釈〉の存在論的次元と関係



33

○〈解釈〉

- ・「いたずらばかりしました」の〈解釈〉
- ・「山でくりをどっさり拾って、それをかかえて……」の〈解釈〉
- ・「松たけも二、三本持っていました」の〈解釈〉

○〈分析〉

- ・反復表現の〈分析〉……「あな」「うら」「かくれて」
→「ごん」が人間世界から疎外されている状況（日陰者）
- ・オノマトペの〈分析〉……「そうつと」「じつと」「こっそり」……
→人に見つからないように行動する姿
- ・視点の〈分析〉……最後の場面における視点の転換（ごん→兵十）
→最後に「兵十」の内面（「あのごんぎつねめがまたいたずらをしにきたな」「ごん、お前だったのか、いつもくりをくれたのは」）が描かれることによって、両者の断絶、両者にとって悲劇であったことが強調。
- ・対比の〈分析〉……「いいことをした」⇔「ひどい目にあわされた」
→「ごん」と「兵十」のすれ違い・断絶
- ・語りの〈分析〉……冒頭の一文の意味
「これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」 →誰が最初に語り始めたのか？
「ごんが死んだ悲しい話」ではなく「ごんの素晴らしさを語り伝えてきた話」
→作品の理解や感動が深まっていく

34

◎「うちの中を見ると、土間にくりが固めて置いてあるのが、目につきました。」の〈解釈〉と〈分析〉

○〈解釈〉

- ・学習者の生活経験と結びつけて「固めて置く」という行為の意味を生き生きと実感的に理解する。（動作化も含めて）

cf.「こんどな、早うな、兵十にな、赤いきつまいもようになってな、このくりも食べて元気になってくださいという気持ちでな、このくりをかためて置いてあったんじゃないか。」（ある児童の発言）

○〈分析〉

- ・人物関係の「対比」
それまでの「ごん」と「兵十」のすれ違い・断絶がこの一文に凝縮されている。まさに教材の核となる形象性の高い表現。

「うちの中を見る」という「兵十」の行動は、もはや「ごん」のことは眼中になく、家の中がいたずらされているのではないかということに関心の所在がある。ところが実際は……。

- ・場面の「対比」

「うちの中へいっしを投げこんで」（第3場面）との違い。

→作品の理解（人物像・主題）や感動（悲劇性）が深まっていく

35

○〈解釈〉と〈分析〉による教材研究 三部作

- ①『「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉』（1993年）
- ②『「スイミー」の〈解釈〉と〈分析〉』（1995年）
- ③『「大造じいさんとガン」の〈解釈〉と〈分析〉』（1997年）

36

授業研究における〈解釈〉的理解と〈分析〉的理解の事例

〈解釈〉的な授業研究の特徴

〈解釈〉は自らの「前理解」ないし「先入見」に基づいて行われるとともに、授業だけでなく授業研究においても、さまざまな参加者の多様な見方・考え方を「共有し擦り合わせて、真実へという筋道を共同で探索する」ことをめざす。佐藤氏はこれを「反省的实践」を志向する「授業の探究」と呼び、「技術的实践」を志向する「授業の科学」と対置している（稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』1996年、岩波書店）。

稲垣忠彦氏が提唱する「授業のカンファレンス」も、教師以外の人々も巻き込みつつ、授業を見て「相互触発的」に意見を述べ合うという〈解釈〉的な授業研究である。ここでは、授業の「優劣の判定」や「一定の基準による裁断や批判」は差し控えられ、「教師の仕事のむづかしさを共感しつつ、子どもにとってより意味のある授業は何かを、ともに追求すること」がめざされる。

→授業の複雑さや豊かさについての認識を共有しつつ、参加者が「開かれた心」で多様な声を聴き合うことが〈解釈〉的な授業研究の特徴。子どもの多様な声を聴き合うという点で授業も同様。社会構成主義との親和性。

37

授業の〈分析〉的理解の事例

次に、授業の〈分析〉的理解の事例として、筆者が最近、子どもの発言や授業の論理構造を見とるためのツールとして活用している「根拠・理由・主張の3点セット」（トウルミン（S.Toulmin）の論証モデルを改良したもの）の有効性について述べておきたい。

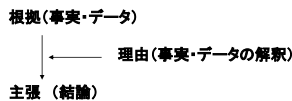
38

「根拠・理由・主張の3点セット」とは

「トウルミン・モデル」（議論を分析するためのモデル）

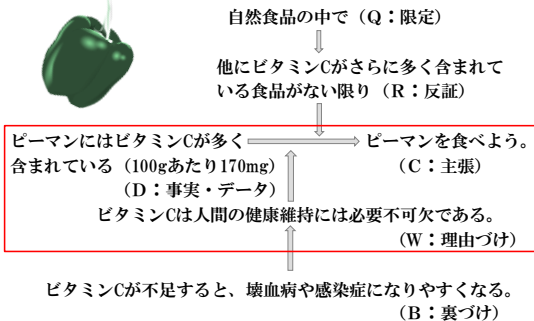
- ①主張(Claim)…結論
- ②事実(Data)…主張の根拠となるデータ
- ③理由づけ(Warrant)…なぜその根拠によって、ある主張ができるかという説明
- ④裏づけ(Backing)…理由づけが正当であることの証明
- ⑤限定(Qualifiers)…理由づけの確かさの程度
- ⑥反証(Rebuttal)…「～でない限りは」という条件

単純化すると、次のようになる。（三角ロジックとも言う。）



小・中学校の段階では「これで十分」である。（井上2007）

39



40

根拠と理由のちがいが

日本では、しばしば混同されている。

○根拠 (evidence)

客観的な事実・データ

誰もが一致して認めることができる証拠

テキストに書かれていること（狭義）

→どこから（わかる）？

引用の技術

○理由づけ (reasoning)

事実・データを解釈・推論すること（意味づけ）

各自の既有知識・生活経験などによって異なる

→なぜ（そう言える）？

41

◆分析事例1「詩の題名を考えよう」(小学校2年生)

□□□

さいしょは大きい

つかえばつかうほど

小さくなる

C1 けしゴムだと思います。理由は、つかえばつかうほど小さくなると書いてあるからです。

C2 けしゴムだと思います。理由は、さいしょは大きいからです。

C3 けしゴムだと思います。新品のときは四角いからです。

(中略)

C6 石けんだと思います。理由は、つかえばつかうほど、どんどんとけて、小さくなるからです。

42

◆分析事例2 大学生の模擬面接

神奈川県は全国各地から教員志望者が集まってくる。
(根拠となる事実)
← ?
(理由づけ)

私は神奈川県の教員になりたい。(主張)

【理由づけが具体的な応答例】

全国各地からさまざまな文化や教育の体験を持った人たちが集まるので、職場や研修会などで交流することによって、教師としての見方や考え方を広げたり、効果的な授業方法を学んだりすることができて、自分をさらに成長させることが出来ると思ったからです。

生活経験に基づく類推

実際、私の大学も全国各地から学生が集まっています……

43

◆分析事例3 理科(小学校4年生)

○止まっている車(A)に走ってきた車(B)が衝突したとき、どちらに大きな力が加わっているか?

最初、多くの子どもはA>Bと考えていた。

ところが、A=Bと考えている少数派の子ども(タケ)が、「車じゃなくて人間でやってみて、思ったんだけど……もし走っている人が、止まっている人にぶつかったら、そうとういたいでしょ。」と発言した。

これを受けて他の子どもも、「どっちもいたいと思う」と発言。その後、実験をしてAもBも同じであることを確かめる。(高垣2009)

○理科でも生活経験に基づく類推の重要性
「作用・反作用の法則」

○論理的思考力として教科横断的に育成

44

○以上のように、「根拠・理由・主張の3点セット」は教科や学年を超えて、教科内容の理解度や論理的思考・表現、コミュニケーションの質を捉えるために有効である。つまり、授業の〈分析〉的理解のための普遍的・客観的な枠組となる。「なるほど、面白いなあ」と共感・納得した発言を〈分析〉してみると、こうした論理構造になっていることが多い。そして、その発言の意味がさらによく理解できるようになる(根拠は明確だが、理由づけが不十分……)。先に述べた〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉という道筋である。

○自分の意見の説得力を高めるためには、特に「理由づけ」の具体性(生活経験に基づく類推)が重要である。これは斎藤喜博氏がよく用いていた「たとえばなし」という〈解釈〉的方法でもある(前掲論文⑥)この点でも〈解釈〉と〈分析〉の統合が必要であることが分かる。

45

①「理論」と「実践」の統合の問題

これまでの教育界を見わたすと、「理論」と「実践」の関係は必ずしも望ましいものではなかった。一言で言えば、両者が切り離されてきたということである。

実際、これまでの教育理論は授業の役に立たないものが多いという声をしばしば耳にする。実践現場では、

「理論」はとかく敬遠されがちであった。観念的・抽象的な理論はもちろんのこと、そうでない場合にも、自らの実践からかけ離れた学問的な概念・用語(外国から移入・翻訳されたものが多い)に対する違和感や拒否反応のようなものが存在していた。本書で取り上げる西欧の「解釈学」にしても、いかにも高尚かつ難解な学問のように思えて、それが自分の授業実践にとつてどのような意味を持っているのかと疑問に感じる人も多いはずである。それほどに理論と実践の疎隔は大きかったのである。

46

多くの教師たちに理解されないような理論、また、授業実践や授業研究に全く役立たないような理論では意味がないということは言うまでもない。しかし、だからといって、役に立つという点だけを優先して、「こういうときにはこうすればよい」「この教材はこう教えればよい」というように、理論が処方的なものになってしまうことには賛成できない。形式的かつマニュアル的な理論では、複雑かつダイナミックな授業実践の多様な局面にうまく対応できないからである。

では、どのような理論が求められるのだろうか。

筆者は、一般的な授業理論の限界を打ち破るという意味で、教師にとって基本的なものの見方・考え方の手助けとなるような理論こそが必要だと考えている。それを学ぶことによって、教材、子ども、授業などの事実を今までとは違った角度から、より豊かに深く捉えることができるようになったとき、その理論は実践にとって本当に有効な役割を果たすことになるだろう。

47

本書は、究極的には、今までの教育界における「理論」と「実践」の疎隔を埋めようとする試みである。もっと直接的には、これまで異質の世界に属していた新しい解釈学理論と文学教育実践との間に創造的な架橋をする試みである。両者の交流によって、それぞれが豊かなものになっていくことをめざしていきたい。

(『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育～新しい解釈学理論を手がかりに～』2010年、学文社、まえがき)

上掲書は、新しい解釈学理論から導き出された〈解釈〉と〈分析〉という概念・方法に基づいて文学教育実践を捉え直し、よりよい授業づくりに向けて、その基本的なあり方を提案するという趣旨である。

48

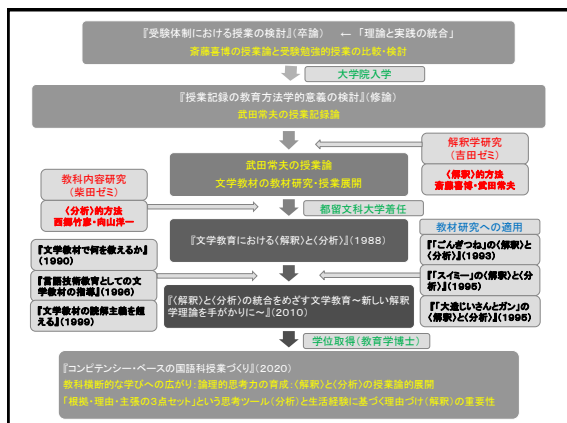
「理論」と「実践」の統合をめざして（その後）

- 最近の関心としては、授業づくりの原則としての「根拠・理由・主張の3点セット」がある。
- 理論的基盤としては、先に述べたトゥルミンの論証モデルであるが、それをそのまま実践化するのではなく、教師たちの実践知（「どこから?」「なぜ?」）という発問の使い分け、教科の知識と生活経験との結合などの暗黙的な知識と切り結ぶ形で定式化・理論化したものである。
- 「それ、私がいつもやってきたことです。」
- 論理的思考・表現のツールとして、また学習者の学びを見取るツールとして有効であることが明らかになってきた。

49

- 「根拠・理由・主張の3点セット」が学校現場で少しずつ広がりがつつある。
- 「どこからそう考えたの」「どうしてそう考えたの」という問い返しの意図を明確にして指導する。
(山梨県教育委員会義務教育課2017)
- この「理論」が授業の基本に関わるもの、分かりやすいものというだけでなく、教師の「実践的知識」「実践の中の理論」（佐藤学）と内在的に結びついているからであろう。（ex.「光る発言」）
- 「理論」と「実践」の統合の一つの姿

50



51

【著書(文学教育に関する単著)】

- ・鶴田清司 (1988) 『文学教育における〈解釈〉と〈分析〉』 明治図書
- ・鶴田清司 (1990) 『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
- ・鶴田清司 (1993) 『「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉』 明治図書
- ・鶴田清司 (1995) 『「スイミー」の〈解釈〉と〈分析〉』 明治図書
- ・鶴田清司 (1996) 『言語技術教育としての文学教材の指導』 明治図書
- ・鶴田清司 (1997) 『「大連じいさんとガン」の〈解釈〉と〈分析〉』 明治図書
- ・鶴田清司 (1999) 『文学教材の読解主義を超える』 明治図書
- ・鶴田清司 (2003) 『国語の基礎学力を育てる～学力保障・言語技術・絶対評価～』 明治図書
- ・鶴田清司 (2005) 『なぜ日本人は「ごんぎつね」に惹かれるのか～小学校国語教科書の長寿作品を読み返す～』 明拓出版
- ・鶴田清司 (2008) 『「読解力」を高める国語科授業の改革～PISA型読解力を中心に～』 明治図書
- ・鶴田清司 (2010a) 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育～新しい解釈学理論を手がかりに～』 学文社
- ・鶴田清司 (2010b) 『対話・批評・活用を育てる国語の授業～PISA型読解力を超えて～』 明治図書
- ・鶴田清司 (2020a) 『「ごんぎつね」はなぜ定番教材になったのか～国語教師のための「ごんぎつね」入門～』 明治図書
- ・鶴田清司 (2020b) 『コンピテンシーベースの国語科授業づくり』 明治図書

52