

Title	文学の読みの指導における学習の共同化
Author	平田, 知美 / 今井, 理恵 / 上森, さくら / 福田, 敦志 / 湯浅, 恭正
Citation	人文研究. 64 巻, p.37-59.
Issue Date	2013-03
ISSN	0491-3329
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科
Description	衣笠忠司教授退任記念

Placed on: Osaka City University Repository

文学の読みの指導における学習の共同化

平田知美 今井理恵 上森さくら
福田敦志 湯浅恭正

今日のわが国の学校教育論では、言語活動の充実を図る教育実践と研究が問われている。本研究は、言語活動の指導論を文学教育に即して取り上げ、学級における学習の共同化に焦点を当てて、文学の読みの授業指導の方法がどうあるべきかを検討する。国語科教育の中でも「語り合う文学教育の会」における指導論を考察する。この会における文学教育論の意義を特徴づけた後で、小学校における授業実践の資料を分析し、文学の読みの指導における学習の共同化の論理を考察する。子どもの言語活動を促進し、文学の読みの主体として育成するために、読解主義の読み方の方法、読みの方法の相対主義という二つの問題を克服する論理を明らかにする。この論理による文学の読みの指導論を「当事者」の視点に立つ授業指導論として位置づけ、・文学作品の文脈に即して生活現実のコンテクストに立脚して文学作品を読む当事者性、・自立の物語を批判的・共同的に問い直す当事者性、・文学作品を新しく解釈し直す当事者性が、今日の文学の読みの指導に求められる課題である。この授業指導の視点は、単に文学教育のみならず、授業指導一般に求められる論理である。

I. はじめに

学習を共同の営みとして構築しようとする試みは、周知の通り、教育方法学研究ならびに教育実践において重要なテーマであり続けてきた。1960年代にはすでに精力的に展開されていた授業研究や、それを引き継いだ研究・実践の発展のなかで理論的にも実践的にも深化を遂げていった学習集団研究は、そうした試みの一つの典型として位置づけられよう。

1990年代には、日常生活に潜む支配・抑圧状況を浮かび上がらせ、「差異」と「共同」をキーワードにして今までとは違う社会の在り様を模索しようとした思想的ないしは社会的状況のなかで（花崎 2001）、学習を共同の営みとして構築するというテーマはよりいっそうの深まりを見せることになった。佐藤学を理論的主導者とする「学びの共同体」論は、その代表的な取り組みの一つである。佐藤はデュエイの学校構想やヴィゴツキーの理論の再検討と、茅ヶ崎市立浜之郷小学校等で展開されていた実践とを重ね合わせながら、子どもたちだけでなく教師や保護者を含めた地域の人びとが、共同で学び、成長し、連帯し合う公共空間として学校を再構築する試みを理論的に主導してきた（佐藤 1995、2006 等）。

また、「参加にひらかれた学習と自治を組織した」実践を展開する実践家として高く評価さ

れてきた（竹内 1994）鈴木和夫は、「当事者性」や「知の再定義」をキーワードにしながら自らの実践の理論化を行うことで、学習を共同化する営みに関して理論的にも実践的にも重要な提起を行っている（鈴木 2005）。さらに水野正朗は、読書行為論や記号論の研究成果に学びつつ、フィッシュの「解釈共同体」論やブライヒの「主観批評」論を再検討しながら、文学の読みにおいて「教室という学習共同体」のなかで合意を形成していくことと、子どもたち一人ひとりが自らの内面を見つめつつ主体的な読みを形成していくこととの相互関係について、興味深い指摘を行っている（水野 2008）。

こうした研究成果を視野に入れつつ、筆者たちは、学習の共同化に関する研究動向を批判的に検討し、学習を共同の営みとして構築する理論的な枠組みをいくつか明らかにしてきた。すなわち、学習の共同化は統一した見解や価値観を形成し、子どもたちを特定の方向へ導くことをめざしているのではない。そうではなくて、授業のなかに現れる統一した見解や価値観を構築していくプロセスそのものに批判的なまなざしを向け、互いの差異が承認される場において多様な見解や価値観を響き合わせつつ、学習者の側から知を再定義していく営みとして学習の共同化を構想した。こうした構想を現実のものとするために、知の再定義に向かって子どもの生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとを関連づけていくことと、この両コンテクストの関連づけを「差異の承認」のもとに行いうる学習集団を育てていく指導を展開していくことが重要であることを明らかにしてきた¹⁾（福田・今井・上森 2009）。なお、「生活現実のコンテクスト」とは、子どもが育成してきた生活で経験を通して獲得したものの見方・感じ方・考え方等、価値観・世界観の総体をいう。

以上からも推察されるように、学習を共同の営みとして構築していくにあたっては、「知の再定義」「差異の承認」「子どもの生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとの関連づけ」が重要な意味をもつ。とりわけ授業過程を具体的に構想する上で、「子どもの生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとの関連づけ」の内実を明らかにしていくことは喫緊の課題となる。

この課題に関連して、たとえば佐藤学は「学びの共同体」論の提起のなかで、子どもの「著者性」を擁護することと「真正性」を探求する学習を展開することでその課題を克服しようとする。彼によれば、「著者性」が擁護された教室には「借り物の知識を棄てて自己の真実を語りかける」教師と「意味の主体的構成者」としての子どもが登場し、「その子どもの認識と表現が、かけがえのない個性的な文化として個人名を冠して尊重される教室が建設される」という。また、「真正性」を探求する学習は、教師と子どもが「『自分探し』の欲求を基礎として自分の世界を生き、自分の『内なる声』を発見して、その『内なる声』に忠実に生き、その生き方の妥当性を自己の『内なる声』に求めることを学ぶ」ものとして描かれる（佐藤 1994）。彼はこうした学びの在り様を、その後の研究の進展のなかで、「活動的な学び」（佐藤 1996）と「聴き合う」関わりをつくりだす（佐藤 2003）ことで実現すべきことを主張する。ここには、

子どもたちが自分自身を見つめ、自分なりの言葉でもって自らの認識の在り様を表現しながら授業に参加していく学びの一つの典型的な姿が描かれていると指摘することができよう。

しかしながら、「借り物の知識を棄てて自己の真実を語りかける」教師と「意味の主體的構成員」としての子どもはいかにすれば登場しうるのであるのか、「その子どもの認識と表現が、かけがえのない個性的な文化として個人名を冠して尊重される教室」はいかにして生まれるのか、また自己の「内なる声」に出会う学びはいかにして成立するのかについては、佐藤の議論においてほとんど言及されることはない。また、「著者性」の擁護と「真正性」の探求を追求すれば必然的に生じる知的相対主義の問題をいかに回避するかについても不問に付されたままである。こうした佐藤の議論の到達点と課題は、「子どもの生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとの関連づけ」の内実を明らかにしていく上での典型的な到達点と課題である。

この到達点と課題を批判的に継承し発展させていく試みは、他方では近年の教育実践上の最重要課題の一つとみなされている「言語活動の充実」論に対しても、一石を投じる可能性をもつ。「言語活動の充実」論は、その理論的・実践的な研究の積み重ねのなかで、言語活動を単に学習者と学習対象ならびに学習者と教師や学習者同士を媒介する行為として把握する次元にはすでにとどまっていなかった。その議論は今や、「生活のことば」や「個人のことば」の回復ないし創造の実現を、市民的な公共空間として授業の場を創造していくことを通して達成することを模索し始めている（湯浅 2012）。この研究動向に対し、「子どもの生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとの関連づけ」の内実を明らかにする試みは、授業の場を公共空間として立ち上げていく際の目標論ならびに内容論を吟味する手がかりを与えると同時に、そうした公共空間の創造とそれへの参加を実現する指導論を吟味する手がかりを与える。

したがって本研究では、「子どもの生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとの関連づけ」の内実とそれを実現する指導論を構築するための論点を提起することを主たる目的とする。この目的を達成するために、本研究では文学の読みの指導に焦点化して考察する。その際、「語り合う文学教育の会」（以下、「語り合う会」とする）の理論と実践を主たる検討対象として取り上げる。「語り合う会」は読解主義に陥った文学の授業を批判的に検討しつつ、今日の読者論をめぐる議論をも引き受けながら、独自の文学教育論を構築してきている。それは、会の名称にも掲げている「語り合う」をキーワードにして、自分自身の人間観や世界観を明るみに出し、それらと作品や他者のもつ人間観や世界観とを出会わせながら、一人ひとりの人間観や世界観を磨き合わせるとともにお互いのことをより知り合っていくことをめざした文学教育論でもある。また、「語り合う会」は、自分なりの読みと他者の読みとを互いにかけてかけがえのないものとして位置づけることを通して「差異の承認」の具体的な在り方を提起している。この提起においては、互いに合意することのできる「読み」と合意することのできない「読み」とを、つまり、読みにおける合意と不合意の関係の在り様をも追求しており、「知の再定義」の在り方にも独自の提案をなしていると考えられる。すなわち、「語り合う文学教育の会」は、

「子どもの生活現実のコンテキストと学びのコンテキストとの関連づけ」の在り様を、文学を読むことを介して先駆的に示唆していると考えられる。

以下では、「語り合う会」が公刊している著作や機関誌ならびに同会の中心的な教師による授業の参観記録を「差異の承認」「子どもの生活現実のコンテキストと学びのコンテキストとの関連づけ」「知の再定義」といった観点から分析することを通して、学習の共同化をめざした授業指導の論点を明らかにする。

II. 「語り合う文学教育の会」における読みの当事者性と学習の共同化

1. 「語り合う文学教育の会」のめざすもの

「語り合う会」は、「三重国語教育の会」、「奈良国語の会」、「枚方どの子も伸びる」という三つの教育研究サークルが合同し、2002年に設立された文学教育に関する民間教育研究団体である。

会の代表である藤原和好は、子どもが文学作品をいかに正しく読んでいるかを問う読解主義の読みを批判する。読解主義の読みでは、文学作品の読みを通して子どもたちが自己の人間認識や世界認識を見つめ直すことにならないと考え、文学教育の原点を価値観の葛藤においている。文学作品の思想（作品が内包している価値観）と子どもの思想（子どもの価値観）、その両者の価値観が葛藤していく文学の授業、すなわち、文学作品と対決するなかで、自己の価値観（人間観、世界観）がゆさぶられたり、葛藤することを通して自己の価値観を変革させていく「価値葛藤・変革の文学教育」が文学の授業において重要であると提起している（藤原1988）。

さらに、こうした価値葛藤・変革を通して、子どもたちの自立を支援するという文学教育であろうとする。藤原は、子どもたちの自立を支援するためには知識、認識力はもちろんのこと、文章の読解力、ものの見方を教えることは大切であるとしながらも、そのことを教えればただちに子どもたちが自立に向かうとは考えていない。そうではなく、自立への第一歩は自己肯定・自己充足感であると捉え、お互いに認め合うことをより重要視している（藤原2010）。

この考え方にたち、子どもが文学作品の思想と出会い、自己の現在の人間観・世界観を明らかにする「出会い」の段階、さらに文学作品の思想とより深く出会わせ、子どもの人間観・世界観にゆさぶりをかける「読み深め」の段階、文学作品の読みの中で感じたゆらぎや現在の認識といった各自の読みを交流し、お互いに知り合っていく「交流」の段階という＜出会いー読み深めー交流＞という指導過程を提起している（藤原1991）。

2. 読者論の引き受け方

(1) 読者論に立つ「語り合う会」の文学教育における意義

藤原は、「ひとり読みにじっくりと時間をかけて、一人一人の個性的な印象を大事にするな

らば、集団読みににおいて他の読み手と対決する中で、読み手の全人格をかけた観賞が成立する」と述べている（藤原 1988, pp. 237-238）。つまり、子ども一人ひとりの人間観・世界観まで含めた固有の読みを大事にしながら、文学作品との対決や他者の読みとの交流を介して個々の読みがより深化していくことを志向する。

さらに藤原は、「語り合う会」の意義に関して以下の三点を挙げている。第一は、「文学が読み手自身のものとなる」という点である。読解主義的（正解到達主義的）読み方というのは、読み手の外に権威ある読みが存在していて、読み手はそれに照らして評価されるという形であるために、文学作品（あるいはその読み）が自分のものであるという意識にはならない。それに対して、「語り合う文学教育」は、自分の読みが認められ、その価値づけがなされるので、文学が自分のものとして実感される。第二には、「文学の読みが、子どもの自立を助ける」という点である。〈読み深め〉を経過して出てきた各人の読みは、読み手自身の世界として肯定され、価値づけされるので、先に述べたように、自立の第一歩である自己肯定感・自己充足感が生まれる。第三には、「語り合う文学教育は教師を育てる」という点である。教育を権威主義から解放する唯一の道は、教師が絶えず成長しつづけることである。「語り合う文学教育」は、子どもの中に文学を発見し、それを意味づけることであるから、教師が一面的な見方や権威主義的な見方をしているとはできない。自己の権威を絶えず突き崩し、子どもの可能性を探らなければならない。その過程は教師を成長させる。以上が藤原の指摘する意義の概要である（藤原 2010, pp. 71-72）。

藤原が第一の意義として挙げていることから分かるように、読解主義的（正解到達主義的）読みを批判的にとらえ、一人ひとりの固有の読みが認められ、価値づけされることに文学の読みの力点を置いている。こうした読みの捉え方は、自己の読みを大切にするという意味からも読者論の系譜に位置づけることができる。

② 読みの相対主義を越える読みのあり方

読者論は、文学作品の多義的な読みを許さない読解主義的な読みを批判し、教師の権威主義的な読みの指導を打開する意義を持っている。しかしながら、読者論の課題に関して鎌田は、第一に、「主題指導」に代わる授業指導を明らかにできなかったこと、第二に、「読むこととはなにか」という重要な中身が学校現場には十分伝わらないままであったことを挙げている（鎌田 2009）。第三には読者論には、読みの相対主義に陥りやすいという課題も指摘されてきた。

第一の点に関して「語り合う会」は、「『文学作品は、本文との葛藤を通して読み手である子どもの中に成立する』『子どもの中に成立した作品がどういうものであるかを明らかにし、それぞれの作品を意義づけそれを認め合う』」という思想のもとに「出会い」「読み深め」「交流」という指導過程²⁾を提起している（藤原 2010, p. 85）。第二の点に関しては、上述した読みの捉え方のうえで、文学作品との対決、他者の読みと交流されるなかで一人ひとりの読み

価値があり、その読みを他者と分かりあっていくこと、価値づけされることが大切にされ、価値葛藤と変革を経て自立へと向かうことが志向されている。

読みの相対主義に関しては、確かに各人の読みが肯定されるだけでは相対主義に陥ることも懸念される。しかしながら、「語り合う会」の意義に関して藤原が「自分の読みが認められ、その価値づけがなされる」と述べているように、A という子どもの読みはAにとってこういう意味(価値と必然)がある、ということが「交流」において子ども相互に認識され、深められていくことがより重要であり、単に他者の読みを肯定していく読みの在り方とは異なる文学教育の在り方だと思われる。

このような、「交流」段階でのお互いが認められ価値づけられていくばかりでなく、読みの相対主義を越えていく際に重要となる指導過程として二点指摘したい。

一つには、「読み深め」の段階における指導の在り方である。「語り合う会」は「読み深め」の段階で、作中の人物や思想を、表現を手掛かりにしてより正確に、より深くとらえること、作中の人物や思想により深いところで出会わせることによって読者の人間観や世界観にゆきぶりをかけ、「出会い」の段階で触れたものとは違った様相で人物・世界・思想に触れたとき、子どもの価値観がどのようにゆれてくるのかを見つめることが必要であると提起している(藤原1991, p. 32)。つまり、①文学作品の表現に即しながら確かに読んでいくこと、②その場面での人物像をどのように自分が読むのかを追求する指導が行われているのである。こうした指導の在り方は、教科内容と切り離された単なる主観的読みに陥らない読みが指導されていると押さえることができ、子どもの生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとを関連づける指導の在り様として重要な意義を持つと思われる。

二つには、読者論は主観的読みを累積化していく読みに陥りやすいために、必ずしも十分に学習における共同の問題を掘り下げられてこなかった。しかしながら、「語り合う会」が文学の読みにおいて重視しているのは、不都合ではあるが、他者の読みそのものが持っている価値と同時に自分の持っている価値も大事にされるという共同的な読みのあり方である。他者の読みに容易には合意はしないけれども(不都合)、他者の読みとの不都合を認めつつ、読み方が違う他者の読みを自分の読みを深める過程に正当に位置づけて吟味している読みの在り方であり、文学の読みにおける「差異の承認」と共同の世界の追求であると捉えることができる。

「語り合う会」は、こうした二点の読みの指導をふまえているので、単なる読みの相対主義を越える読みの在り方を提起していると捉えることができる。

3. 価値葛藤と自立

(1) 価値葛藤・変革の文学教育と読みの当事者

藤原は、「文学は我々の日常的な感覚・思想と鋭く対決するものを本来持っているはずで、だからこそ文学を読むことが、単なる楽しみ以上のものを人間にもたらすはずなのに、私た

ちは、授業において、文学の思想と子どもの思想とを丸ごとに対決させることを意外にも忘れてしまっています。あるいは、意識的か無意識的か避けているのです。教材研究にあたっては、作品の精密な分析にとどまるのではなく、その基本において、作品の思想（作品が内包している価値観）と生徒の思想（生徒の価値観）がどこで鋭くぶつかり合うのかを見据えておかなければなりません。その両者の価値観が葛藤していくありさまが文学の授業なのではないか」と提起している（藤原 1988, p. 119）。

こう提起するに至ったのは、競争主義の中で育てられ、学級づくりも十分になされてこなかった子どもたちの状況に鑑み、「作品の思想と彼らの思想とを真っ向からぶつけ合わせることを積み重ねていかなければ、彼らの発達を歪めているところの根源的なものはいっこうに変わらないのではないか」という藤原の問題意識があったためである（藤原 1988, p. 119）。すなわち、子どもの持っている思想と文学作品が内包している思想とが鋭く対決し、今ある子どもの価値観にゆさぶりをかけていくことを抜きに文学教育を行っても、それは子どもにとって空しいものとなるであろうし、文学作品を読むことの自己にとっての意味が見出されないということ了指摘したのである。

このことは、読みの読解主義批判からも明らかなように、「語り合う会」が文学作品の読みのなかで子どもたちが作品の思想と自己の思想との価値葛藤・変革を介して、読みの主体、つまり、自己の生活現実のコンテクストに立脚して読んでいくという読みの当事者として立ちあがってくることを志向しているのである。こうした読みの当事者として子どもが立ち現れることなしには、子どもの生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとを関連づけながら文学作品を読み深めることはできないと思われる。

（2）自己の自立（生き方）の物語を批判的・共同的に問い直す当事者

子どもが読みの当事者になることと併せて「語り合う会」の重要な特質として、文学作品を学ぶことを通して子どもが自立することを文学教育の力点の一つとして置いていることを挙げることができる。「語り合う会」における文学の読みは、読みを介して自分自身の自立の物語の当事者になっていくことがめざされるのである。たとえば、「ごんぎつね」の作品における差別・偏見という思想に出会い、自分自身の価値観や他者との関係性における差別・偏見に気づいていく実践がある（藤原 1991, pp. 134-136）。ここでいう自立とは、自分自身の生き方の追求と置き換えることができると思われる。文学作品との出会いを通して現在の自分自身の価値観・世界観を浮き彫りにし、そのうえで作品と対決し、他者との批判的・共同的な読みを介して、自己の価値観・世界観を変革させていくのである。このような他者との批判的・共同的な読みを介したことによる自己の価値観・世界観の変革は、同時に自分自身の生き方を問う読みの在り方と位置づけることができる。

さらに、「語り合う会」の読みに関して藤原が、「自分の読みが認められ、その価値づけがな

される」と意義づけているように（藤原 2010, p. 71）、A の読みは A にとってこういう意味（価値と必然）がある、ということが「交流」においてお互いに認識され、深められていくことに着目したい。先にも指摘したように、お互いの読みが肯定されるだけでは読みの相対主義に陥ることも懸念されるが、お互いによって「価値づけされる」ことが、読みの相対主義を越えるうえで重要なのである。同時にそれは、自分自身にとっての意味生成の過程ともなるのである。

（3）文学作品を新しく読み直す当事者

「語り合う会」が提起する「価値葛藤・変革の文学教育」は、子どもの価値観（人間観・世界観）に対して文学作品の内包する思想を対決させることでゆさぶりをかけ、子どもの今ある価値観を変革させることに文学教育の力点を置いている。しかしながら、変革されるのは子どもの価値観だけであろうか。「語り合う会」が提起する文学教育では、文学作品の解釈そのものが子どもたちの読みによって新たにつくり直されていく「知の再定義」の側面を持っていることを指摘したい。すなわち、様々な文学作品においてこれまで捉えられてきた作品解釈に対して、子どもたちが読みひらくなかで解釈を変更したり、深めたりすることで文学作品を新しく解釈しなおしていく読みの当事者となるということである。このような読みは、他者との共同のなかでこそ可能となるのである。

これまでの議論をふまえて、以下では、三重県公立小学校（4年生）の庄司たづ子の「ごんぎつね」の授業を分析する。

Ⅲ. 「ごんぎつね」の読みの指導における共同化～庄司たづ子の授業を中心に～

1. 研究対象および研究方法

研究対象である庄司たづ子は、小学校の教師として実践を積み重ねてきており、本研究で検討する 2010 年度で教職経験 30 年になる教師である。彼女は、「語り合う会」の基盤となる「三重国語の会」にかかわりはじめて 15 年になる。これまでに「語り合う会」の機関誌『語り合う文学教育』で多くの実践を発表してきており³⁾、その創刊号から、子どもの実態分析と教材分析を軸とした授業およびその記録を通して「語り合う会」の実践研究をリードしてきた、同会の代表的な実践家である。

以下では、2011 年 2 月 15 日に庄司の勤務校を訪問し、理科の授業と国語科の授業の参与観察および聞き取りを行った際に入手した資料、庄司が作成した授業記録および子ども一人ひとりの感想をもとに分析を行う。授業の参与観察においては、教室の後方あるいは横側からビデオ撮影を行った。

2. 「ごんぎつね」の教材分析

(1) 「語り合う文学教育の会」における教材分析

「語り合う会」は、文学の思想や指導過程を示しても読み方や発問のマニュアルはつくらないと主張しているが、「教材分析の手順」を以下のように示している。

表1. 「語り合う文学教育の会」における「教材分析の手順」(藤原 2010, pp. 86~88)

<p>◎教材分析の手順</p> <p>(一) 教材と子ども</p> <p>①子どもがどのような人間観・世界観を持っているか、②どのような人間関係を持っているか、③どのような生活をしているか、④どのような育ち方をしているか(これらに関して作文があれば使う。また、児童の感想文を使ってもよい。)</p> <p>(二) 作品の思想</p> <p>①どのような人間が描かれているか、②人間をどのようなものとして見ているか、③どのような世界が描かれているか、④世界をどのようなものとして見ているか、⑤人間と世界がどのように関わっているか</p> <p>(三) 作品に描かれた世界</p> <p>①時代と状況、②場面(場面分けと各場面の性格、役割、場面間の関係)、③出来事(表面に表れた出来事と背後で進行しているもの)、④作品世界をとらえる時に注目しておく必要のある表現、⑤世界のとらえ方の特徴 ファンタジー、リアリズム 限定された世界、変化する世界など、⑥どのような世界観があるのか</p> <p>(四) 作品中の人物像</p> <p>①どのような人間として登場するか できるだけ全体像を明らかにする(様子、性格、考え方) ②何が変化・成長するか(気持ち、態度、様子、生活、見方、考え方) ア 人物と自然・社会との関係がどう変化するか イ 人物と人物との関係がどう変化するか、③変化のきっかけ、決め手は何か、④どのような人物になったのか、⑤人物をとらえる時に注目すべき表現、⑥人物の見方にどのような特徴があるか、⑦どのような人間観があるか</p> <p>(五) 作品の組み立て</p> <p>人物、世界、出来事がどのようにからみあい、何がきっかけとなって変化・発展していくかを簡潔に示す</p> <p>(六) 授業のポイント</p> <p>①授業での基本的なねらい、②略案をたてて、各時間のねらいを書く、③それぞれの時間における学習指導のポイントを示す(人物・世界のとらえ方、表現など)</p> <p>(注) 出来事をそのままなぞるような教材分析はしないで、大事な点、独自の点を強調する</p>

以上の表からわかるように、「(一) 教材と子ども」は、読み手である子どもたちがどのような人間観・世界観、人間関係を持っているか、どのような生活、育ち方をしているか、つまり、子どもの生活と内面世界を明らかにしようとするものであり、生活綴方との接点を感じさせる⁴⁾。

「(二) 作品の思想」は、その作品がもっている人間観・世界観であり、(一)で明らかになった子どもたちの人間観・世界観と対決するものである。

その対決は、「(四) 作品中の人物像」で具体化される。そこでは、人物の全体像を明らかにしようとする。変化・成長するのは何か、きっかけは何かをおさえ、注目すべき表現も明らかにすることは、「読み深め」の際におさえるべきポイントを明確にするであろう。

特にこの「(一) 教材と子ども」、「(二) 作品の思想」、「(四) 作品中の人物像」が重要であ

ると、筆者たちは捉えている。

(2) 庄司たづ子による「ごんぎつね」の教材分析

庄司の教材分析の特徴を、この「教材分析の手順」を観点にまとめると、以下になる。

「(一) 教材と子ども」に該当するのは、「教材と児童について」(庄司作成の教材分析資料項目)の記述である。そこでは、子どもたちの人間観・世界観、人間関係、生活、育ち方については直接的に書かれていない。しかし、見た目にはとても元気で活動的な子どもたちだが、個々の抱えるものが徐々に見えてきたと分析している。だからこそ、「授業では語り合うことを大切にしたい」、「安心して自分の思いを語れる学級を子どもたちといっしょに作ること、自分を表現すること、伝え合うことの楽しさを子どもたちに感じてもらうことに取り組んでいる」、「日常生活の中でも、友達の姿を見ること、声を聞くことを大切に、気づきを言葉で伝え合うことを大切にしたい」と、授業の方針を打ち出している。ここでは、子どもたちの状況を分析し、授業をとおしてつくりたい学級像、つけたい力、感じてほしいことを明確にしているのである。

「(三) 作品に描かれた世界」の「①時代と状況」に該当する記述としては、「昔のこと、武士がいた頃のこと」という記述がある。その他の②～⑥に関しては、まとめられた教材分析より具体的な授業場面で明らかになる。

「(四) 作品中の人物像」の「①どういう人物として登場するか」は、「話の中で語られているごん」(庄司作成の教材分析資料項目)に書かれている。そこで、ごんは「排除すべきよそ者であり、きつねという異質な存在」、「いたずらばかりするやっかいな存在」だが、「ごんにしてみれば、人と関わりたくて仕方がないようである」、「ひとりぼっちで生きているごんであるからか、対話をもたないごんであるからか、一方的な関わり方に関係作りの未熟さを感じる。」と分析し、村の人々からみたごんと、関わりたいが関わり方が未熟なごんを対比させている。「②何が変化・成長するか」は、ごんの意識、行動の変化である。「③変化のきっかけ・決め手」は、おっかあが死んで元気がない兵十を見て、ごんが自分のいたずらとおっかあの死とを結びつけたことであり、「⑤人物をとらえるときに注目すべき表現」は、「おれと同じひとりぼっち」である。反省し、後悔したごんは、「兵十に共感し、兵十と一体化していく」、「兵十を自分の分身のように感じている」と分析している(「④どういう人物になったのか」)。注目すべき表現を明記すると同時に、それに対する教師自身の解釈を明確にしている。

(3) 「語り」に着目した教材分析

庄司による「ごんぎつね」の教材分析では、「語り」が鍵となっている。「語り」にかかわる教材分析は、先の「教材分析の手順」の「(二) 作品の思想」にあたる。

「語りについて」(庄司作成の教材分析資料項目)で、「この話は、昔のこと、武士がいた頃

のことで、そこから何人かの人を経て『わたし』まで語り伝えられてきたことがわかる。では、伝えた元は誰なのか。それは一連の『ごん』とのやりとりに関わっていた『兵十』であると考えられる。」と自問自答するかたちで、「ごんぎつね」は兵十が伝えた話だと明確にする。

続く「兵十のとらえるごんについて」(庄司作成の教材分析資料項目)では、「ごんのことで兵十に分かっていることは限られている。一連の出来事が起こる過程で、ごんの心の内を分かる者は誰一人いなかったのである。しかし、『わたし』の語る話は『ごん』の視点でごんの心の内が語られている。」と提起する。ごんを撃って後悔したであろう兵十がごんを思って村の仲間に語ったか、兵十から語られた話をごんに心を寄せる者によっていつしか語り変えられたかと、二通りの解釈があることを示したうえで、「いずれにしても、語り継がれている話の中のごんは、兵十側が創り上げたごんである」としている。

また、作品の始まりの一文を丁寧に読んで作品の構造を捉えると、子どもたちは、「兵十の創り上げた新たなごん像として読みながら、新たな兵十とごんの関係に出会うことだろう。住む世界の異なる者が共感し合い、つながっていくことに心を揺さぶられるのではないだろう。子どもたちはこの話を語り伝える意味を、どこに見出すのだろうか」と、「教材と子どもたち」(庄司作成の教材分析資料項目)のなかで庄司は書いている。子どもたちが「語り」というこの作品の構造を捉えると、子どもたちが新たなごん像や、兵十とごんの関係に出会うと分析している。

ではなぜ兵十は語るのか。「兵十がごんの視点で語ることの意味」(庄司作成の教材分析資料項目)のなかで庄司は、次のように述べている。すなわち、自分が「ぬすつとぎつね」と呼んで憎んだごんがなぜ自分のためにこれほどのことをしたのかをごんの立場になってごんの視点でものごとを捉え、ごんを語ることで兵十はごんと出会い直せたからである。その兵十の話を村の人たちが語り継いでいった理由は、「固いつながりをもち閉鎖的である村という集団が、外部の異質と思われる者に共通性を見いだして受け入れていく。この新しい視点こそが、兵十以降も語り継がれている理由ではないか」と庄司は解釈する。

こうした庄司の教材分析には、近年の「語り合う会」における「ごんぎつね」解釈が影響している。橋本博孝は、『語り合う文学教育』第6号のなかで、「ごんぎつね」の作品研究・教材研究をめぐる今日の論争の画期となっているのは、田中実の考えだと述べている(橋本2008, p.13)。田中の考えとは、ごんがなぜ自分のところに栗や松茸を持ってきたのか思いを馳せるなかで、ひとりぼっちのごんの寂しさ、悲しさがそうさせている事に兵十が思い当たること、母を亡くした兵十とひとりぼっちのごんとはその寂しさの内なる形が相似だった点で分身関係であったという解釈である(田中2001, p.22)。

庄司の教材分析には、「反省し、後悔したごんが、兵十に共感し、兵十と一体化していく」とは書かれているが、「共感」の内容が「寂しさ」や「悲しさ」であるとは書かれていない。しかし、いずれにしても、兵十がごんの死後にごんを思って語った話が「ごんぎつね」である

という構造の捉え方が共通している。

こうした、作品を分析するだけでなく、それと出会う子どもたちの分析をも含めた教材分析が庄司の実践を支えている。「ごんぎつね」は兵十が語った話であるという教材分析は、主流ではない。その特質をふまえながら、以下では、一人の児童に焦点をあてて、庄司の解釈を軸にこの学級で彼が「ごんぎつね」を読む意義、他の児童たちが彼と読む意義を明らかにしていく。

(4)「ごんぎつね」の単元構成

庄司の指導案における「指導計画」、および子どもたちが感想を書いたテーマと日付は、以下のとおりである。なお、感想は、場面の読みが終わるごとに書かれた。

表 2. 指導計画（庄司作成資料）

第一次	全文を読み、感想を持つ。＜2時間＞
	・全文を通して読み、感想を書いて交流をする。
第二次	各場面を読み、様子や登場人物の気持ちを読み取る。
	・第一場面・・・（2時間） 始まりの文から、作品の構造を考える。 いたずら好きのごんと兵十の出会い。
	・第二場面・・・（2時間） 自分のいたずらを反省し、後悔するごん。
	・第三場面・・・（2時間） 「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」と、兵十に共感するごん。 いわしの件を反省し、さらにつぐないを繰り返すごん
	・第四場面・・・（1時間） 兵十たちの後をついていくごん
	・第五場面・・・ つぐないを繰り返すごん
	・第六場面・・・（2時間） ごんを撃ってしまった兵十
第三次	交流＜2時間＞
	・現実に兵十がとらえたごんと話の中で語られるごんを比較し、兵十が語ることの意味を考える。
	・村の中で語り継がれる意味を考える。

表 3. 子どもたちが感想を書いたテーマおよび日付（庄司作成の授業記録より作成）

1月20日	出会いの感想「ごんについて」「兵十について」「最後の終わり方について」
1月27日	感想「ごんについて」
2月4日	感想「ごんと兵十について」
2月7日	感想「いたずらを後悔したごん」
2月10日	感想「『おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。』と思ったごん」
	※筆者たちが参観したのは、この感想を交流する授業である。
2月21日	感想「つぐないを繰り返すごん」
2月23日	感想「引き合わないなあと思うごん」
2月24日	感想「ごんを撃った兵十 ごん」
2月25日	感想「兵十はなぜ語ったか 村人はなぜ伝えたか」
3月1日	感想 第三次交流後

表 2 および表 3 からわかるように、第一次、「出会いの段階」における子どもの「出会いの感想」では、「ごんについて」「兵十について」「最後の終わり方について」という三点につい

て書かせており、読み手がどう読んだか、自己の現在の人間観・世界観を明らかにしようとする。第二次は、大きくいえば「読み深めの段階」であり、さらに文学作品の思想とより深く出会わせ、子どもの人間観・世界観にゆさぶりをかけようとする。例えば、筆者たちが参与観察をした2月15日に、「ひとりぼっちって、やっぱりさびしい？」という庄司の発問に対して、ひとりぼっちで話し相手がないことのさびしさを子どもたちが語っていった。そこに庄司が「兵十は、でも、加助とかさ、同じ村で話をする人おるやり」と切り込むと、子どもたちは、話し相手のいなくなることの寂しさではなく、兵十のおっかあが死ぬということ、身近な人がいなくなることの悲しさを語っていった。第二次は、大きくいえば「読み深めの段階」だが、「交流」もある。上述の2月15日の授業は、2月10日に書いた感想『「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。』』と思ったごん』の交流だった。そこでは、子どもたちの感想から7名の感想が貼り出され、それについての交流が展開された。庄司は、感想を選ぶにあたっては、あらゆるタイプの感想が入るようにして感想の多様性を大切にしており、そうすることで、話し合いのための資料にしている。第三次は、「交流」である。庄司の独創的な教材分析の鍵である「語り」について、「兵十はなぜ語ったか 村人はなぜ伝えたか」という二つの視点から子どもたちの読みを交流していった。

2. 生活現実のコンテクストに立脚した当事者性のある読みから生まれる共同

ここでは、庄司学級の子どもたちが、どのような当事者性をもって「ごんぎつね」を読んでいたのかを考察する。その際、参与観察した授業で、「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」と思ったごんについて、「ごんは、『おれと同じひとりぼっちの兵十か』は、『はあ～（兵十）おまえも一人か～。』みたいにえらそうに言っていると思いました。」という自分の感想をもとに読みを語ったA児に焦点をあてる。

(1) A児の生活現実のコンテクスト

庄司によれば、甘え下手で、「ほめ殺し」に弱い子どもである。3年時の家庭訪問で、母親が彼をほめたり認めたりするような言葉がなかったことから、他者からほめられること、認められることに慣れていないかもしれないと考えられる。言葉で自分のことを伝えたり文章で表現したりすることを面倒くさがり、思ったことや感じたことを素直に伝えることが苦手な子どもだと庄司は捉えている。自分を表現する言葉を豊かにもっていないのかもしれない。しかし友人関係は良好で、困っている友だちがいるとそっと声をかけて助け、さもその子が自分で考えたかのように、「先生、〇〇くん、～やって。」と伝えるなど、優しく友だちにかかわる。A児の優しさが友達に認められるようになり、友だちの推薦と同じ班の子どもなどの強い説得により、3学期には学級委員に立候補し選出されるなど、学級の仲間に認められている。身近にある紙や空き箱などを使って剣や盾をつくって友だちと遊ぶのが好きで、器用さもある。

学習面では、庄司は当時、A児は、気分によるムラは見られるが、できるようになりたいという思いが少しずつ見られるようになってきたと感じていた一方で、言いたいことを自分の言葉で伝えることがやや困難に感じ、もう少し言葉の力が育ってほしいと思っていた。

(2) 読みの当事者として立ち上がる A児

1) A児の生活現実のコンテクストから生まれる読み

A児は、「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」と思ったごんについて、「ごんは、『おれと同じひとりぼっちの兵十か』は、『はあ～(兵十) おまえも一人か～。』みたいにえらそうに言っていると思いました。」と感想を書いた。

このA児の感想を含めた7人の感想について話し合った2月15日の授業のなかで、次のやりとりがあった。

表4. 事例①2月15日(庄司たづ子作成の授業記録より一部抜粋。以下同様。)

(「えらそうじゃないと思う」と他の子どもに言われ、)
A児: 今までさ、ごんてえらそうにいたずらばかりしとったやんか。それで兵十にさ、動かされてさ、なんか優しいなつよってさ、裏にでとるみたい。裏のごんみたい。 (児童: 表のごん?) 前のごん。
教師: 今までどのいたずらしていたってということ? それか、ずっと、まだ残つとるってということ?
A児: ちょっと残つとる。
教師: はあ、そんなに変わるもんじゃないってか。そういえば、みなさんのこれまでの感想の中で、なんかごんが急にこないして変わってつたってことに驚いとる人の感想が、何人かあった。今までずっといたずらしとったのに、急になんかまじめになったみたいって、感想に書いてある人がおった。A児もそんなことを感じとんかわからんな。今までのいたずらのこともあるよつてな。相当なことしとったもん。

また、第五場面「引き合わないなあと思うごん」についての感想に、「ごんはやっぱり上から目線だと思いました。また表が裏になったと思いました。なぜなら『へえ～こいつはつまらないな。』で、ぼくは上から目線だと思いました。」と書いていることから、A児は、いたずらぎつねだったごんが優しいごんに変化したと捉えるのではなく、「表」のごんは、優しいごん、「裏」のごんは、「上から目線」で「えらそうな」ごんというように、ごんには二面性があり、表がでたり裏がでたりしていると捉えているようである。

A児は、「上から目線」という言葉で何を表現しているのか。

A児は、ごんがいわしやのいわしを兵十の家に投げこんだせいでひどい目にあわされたのに、他人事のように捉えていると感じている、距離をとって兵十を見ているごんを「上から目線」と表現していると思われる。

2) A児の読みにおける変化

このように、ごんには「裏」「表」という二面性がある、「上から目線」で兵十を見ていると

表5. 事例② 2月18日

<p>教師：全部じゃないけど。(児童：同じところがある。)通じるところと通じないところがある。もしかしたら、そういうところかな。A児が「わかったふうに、えらそうに」感じるのは、A児がさ、ごんの言葉が、ごんの言葉っていうか、B児が言ったふうによれば、兵十の言葉になるんやろなあ。「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」っていうのが、「は～、おまえもひとりぼっちか～」って書いてあったのは、えらそうに言うとするっていうのは、みんな決めつけて、わかったような言い方とするもんで、えらそうに聞こえたっていう感じ？どなんやろ。</p> <p>A児：<u>なんか、えらそうっていうか、おれと同じって言いよったら、なんか、おまえもなんか、ひとりぼっちなんかって、なんか、上から目線。(傍線は筆者による。以下同様。)</u></p> <p>他の児童1：兵十、確かめてない。</p> <p>他の児童2：考えてないんじゃないん、おれといっしょって。</p> <p>教師：なるほどな。ひとりぼっちの中身が、通じる部分と通じない部分があるっていうことな。さびしさをお互いもつとるようなんやけども、なんか、どこか、上から目線を感じるようなところがある。</p> <p>他の児童3：ごんは、前のときにうなぎをとってしまって、お母さんに食べさせてやれなかったとか思っ、ほんで、前はいわし持ってって、ごんは、いいことしたと思っったんやけど、兵十はかすり傷をつけられとったもんで、またひどいことをしてしまっったと思っ、ほんで、いっぱい、くりとか松茸とか、貧乏やし、ほやで、いろんな食べ物とか持っったりしとる。</p> <p>教師：前に、「うなぎのつぐないに、まず一ついいことをした」っていうのは、いい気分のような。</p> <p>A児：<u>「かわいそうに、兵十はいわしやに…つけられたんだ」っていうのは、ここにはさ、ごめんとかさ、一言もそんなことはさ、一言も書いてない。「かわいそうに」やったらさ、他人みたいやんか。</u></p>
--

捉えていたA児だが、「兵十はなぜ語ったか 村人はなぜ伝えたか」についての感想(2月25日)には、こう書いた。「ぼくは、兵十はいたずらぎつねからすばらしいきつねになったんやで、だれでもかわれるということを伝えたかっと思っました。79ページに『ごんおまえだったのかいつもくりをくれたのは。』でつぎにごんは目をつぶったままうなずいたから、もってきてくれた、かわったは本当だと思っました」。ここでは、「いたずらぎつねからすばらしいきつねになった」と、ごんの変化を認め、それを兵十が語り伝えたと捉えている。

A児が、ごんが変化したと読むようになったのはなぜか。この読みの変化を、庄司は、「栗や松茸を運び続けるというごんの行動の事実を兵十が受け入れて、一連のできごとを語るということで、A児自身がごんの変化を受け入れていったように思っました。そこにはもちろん、ほかの子どもたちの発言があり、いろいろな見方・価値に触れたからだと思っます。子どもたちは、より納得できるもの、すばらしいと思えるものに出会々と、わりとすんなり自分の意見を変えます。そんな場面をよく見ます。」と解釈している。「ごんぎつね」は兵十が語った話であると庄司が教材分析で明確にし、子どもたちもそう読んでいるので、兵十と同じようにA児もごんの変化を認めていったと考えられる。それだけでなく、授業のなかで、他の子どもたちや、他の子どものことばを意味づけて庄司が、「ごんは優しいように変わった」、「気持ちを改めてごんだけ兵十のためにつくしたのに」と、ごんの変化を繰り返して発言していたことも、

A 児の読みに変化を与えたと考えられる。

(3) 読みの当事者としての A 児が生み出す共同の読み

1) B 児の読みとの対立

A 児は、彼の感想「『はあ～（兵十）おまえも一人か。』みたいにえらそうに言っていると思いました。」をめぐって、B 児と以下のように主張し合った。

表 6. 事例③ 2月 15日

A 児：B ちゃんにちょっと、あのさあ、ごんは「ごんは、やっぱり、自分といっしょで、自分もいつもさみしいから」っていうの、「さみしい」っていうのさ、ごんさ、書いてないんやけど。 他の児童：教科書に？ A 児：どこにも書いてない。 教師：ああ、言葉では。出てない。（中略）「さびしい」という言葉は書いてないやないかっていうことな。 B 児：でも、私は、ごんがさみしかったと思うから、「さみしい」って書いた！ A 児：ほくも、「えらそう」って見えるよって、「えらそう」って書いた！

彼らは、声を張り上げて自分の主張をした。B 児は、「学級 1、2 の論客」であると庄司は捉えており、A 児が B 児とやり合ったことに大変驚いたと同時に「おもしろかった」という。また、「教材の表現を持ち出して矛盾を明らかにしようとする A の姿に感動」したとも述べた。この場面は、自分の感じたことを伝えるのが苦手な A 児が、論客 B 児の感想に対して、ごんが「さみしい」とは（教科書に）書いていないと主張した場面だったのであり、「ごんぎつね」の読みをとおして A 児と B 児が対等に語る事ができた場面だったのである。

2) A 児の生活現実がきりひらく共同の読み

庄司は、A 児をこころも捉えていた。「A 児は、人とかかわりの中で、力関係のようなもの、圧力を感じているのではないかと思いました。なかなかことばでうまく自分を表現できない A 児にとって、相手の自分（A 児）を語ることは、時として決めつけのような、評価するような言葉として響いているのかもしれない。一言一言に敏感に反応する A 児の姿を見たような気がしました」。自分の思いを言葉で伝えるのが苦手な A 児は、他者から「A 児が伝えたいことはこうなのだ」と決めつけられることがあり、それゆえに、ごんが兵十の気持ちを聞かずに決めつけていることを「えらそう」とか「上から目線」と表現したとみられる。

したがって、A 児は、単元の終わりの方で（2月 25日）、「村の人たちが語り伝えたのはなぜでしょうか」と庄司が問うたときに、「差別」、「ごんはいたずらをしようとしてなかったんやけど、兵十は、いたずらしに来たと思って撃ったったもんで」と答え、決めつけられることへの抵抗感を示したのだと思われる。

この A 児の「差別」という発言の後には「たぶん兵十が、見かけだけというか、見かけだ

けで判断したらあかん。」と他の子どもの発言が続いた。さらに、「A 児がいった差別ってどういうこと。」という庄司の問いかけに、A 児が「ごんはいたずらしようとしてなかったんやけど、兵十は、いたずらしに來たと思って撃ったったもんで。」と発言し、続けて庄司が「そこにある差別は、どんな差別」と問うと、また別の子どもが「人と他の動物はいっしょじゃないとか、人のなかでも見かけで判断したらあかん。その差別。」と応答した。

A 児の読みについて子どもたちが共感し発言していったこの場面は、兵十の決めつけに対する A 児の読みを他の子どもたちが受けとめ、自分たちの読みを展開した場面である（ただし、後述のように、B 児は反対する）。A 児にとっては、自分の抵抗感に仲間が共感し、ごんを理解しようとしていない兵十の「差別」を共に読んだ場面である。他の子どもたちにとっては、兵十の「差別」さらには人間のなかでも人間を見た目で判断することのおかしさにまで気づく場面であり、A 児と「ごんぎつね」をこの学級で読む意味が見えてくる。

3) 読みの相対主義を越える指導

A 児は、うまく自分の思いを伝えられないゆえに相手に決めつけられるという生活現実のコンテキストから、「ごんぎつね」を読んでいる。ごんは兵十を「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」と決めつけ、兵十はごんを「ぬすつとぎつね」と決めつけていると彼は読む。そこには、A 児の生活背景からの読みの必然性がある。

庄司は、A 児の発言をはじめ、なぜこの子がこう読むのかを考えるきっかけとなるようなことばがけを授業のなかで絶えず行っていた。

表 7. 事例② 2月 18 日の一部再掲

<p>教師：全部じゃないけど。（児童：同じところがある。）通じるところと通じないところがある。もしかししたら、そういうところかな。A 児が「わかったふうに、えらそうに」感じるのは、A 児がさ、ごんの言葉が、ごんの言葉っていうか、B 児が言ったふうに言えば、兵十の言葉になるんやろなあ。「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」っていうのが、「は～、おまえもひとりぼっちか～」って書いてあったのは、えらそうに言うとるっていうのは、みんな決めつけて、わかったような言い方しとるもんで、えらそうに聞こえたっていう感じ？ どんなんやろ。</p> <p>A 児：なんか、えらそうっていうか、おれと同じって言いよつたら、なんか、おまえもなんか、ひとりぼっちなんかって、なんか、上から目線。</p> <p>他の児童 1：兵十、確かめてない。</p> <p>他の児童 2：考えてないんじゃないん、おれとっしょって。</p>
--

A 児が「えらそうに」感じるのはなぜなのかを他の子どもたちの発言を受けて庄司自身が考えながら発言し、その解釈（決めつけて、わかったような言い方をしているから「えらそう」）で良いかを子どもたちに問うている。A 児に続いて他の子どもたちが発言をする。兵十の気持ちをふまえずに決めつけているから「えらそう」と A 児は言ったのだと、他の子どもたちが解釈しているようである。彼らは A 児の読みを受容している。それは、A 児から見ると、いつも決めつけられている A 児の背景（生活現実）をも間接的に受容してもらっていることになる。

子どもたちは、「その読みを、他ならぬその人自身の読みとして、かけがえのない値打ちのある読みとして認められ、そして自らも認め」（藤原 2010、p. 40）ているのであり、A 児が自己肯定感を得られることになる。自己肯定感の形成は自立への第一歩であり、A 児の自立につながっていく。A 児がなぜそう読むのかを教師自身の解釈を加えながら A 児に問うて明らかにしていこうとする庄司の指導は、読みの相対主義を越えるものであると同時に、他の子どもたちが A 児の読みを解釈し受容すること、自己肯定感を得られる学級での読みを促している。

3. 「内なる文学作品」を読み変えていく当事者と共同

前節では、生活現実のコンテクストから当事者性のある読みをした A 児の読みに焦点を当てた。ここでは、A 児の読みによって生み出された共同の読みのなかで、A 児とは異なる当事者として立ち上がっていった B 児の読みを分析する。

(1) 文学作品の構造に立脚した B 児の読み

A 児と B 児は、事例③で述べたように、A 児の感想「『はあ～（兵十）おまえも一人か。』みたいにえらそうに言っていると思いました。」をめぐって主張し合った。これに対して教師は、「ええよ。それぞれの思いがあるよってええよ。」と受容したうえで、「B 児、『さびしい』って思ったっていうのは、なんで思った？ A 児はなぜ『えらそう』かっていうのを言ってくれたけど。」と、B 児がそう読む根拠を問い、B 児は理由を説明した。

事例③では、A 児と B 児は自分の主張をぶつけるだけだった。しかし、10 日後の授業では、かわり方が異なっていた。村の人たちがなぜごんのお話を語り伝えたのかを教師が問うたとき、A 児が「差別」と答え、数人の子どもたちが「差別」の内容を述べるが、B 児は異なる意見をだす。「ちがう。私はたぶん、この話は、差別はしてはいけないっていうことを知らせたいのもあったかもしれないけど、でも聞いた人たちが、ごんに感動とかしたりして、ごんは、兵十のためにこういうことをしたっていうことを思って、色々考えて、感動を伝えたい」。感動を伝えるために村の人たちが語り伝えた読み、事例③と異なり、自ら理由を述べて意見をだした。なぜそう思ったかを問う授業を庄司が展開しているからだろう。

B 児は、「差別というより、ごんは悪いことをしていたんだから、ちゃんとしている人を、この人はなんとかかんとか言って、差別するんじゃないって、悪いことをしたんだから、別に差別じゃないと思う。」と続けて発言した。彼女は、「ごんは悪いことをした」と授業のなかで何度も発言している。「いっつも、ごんは人命にかかわることのいたずらをやったりもしていたから、そんなのは殺されてもしかたがないと思うし」とも言っていた。彼女が「人命にかかわるいたずら」と捉えるいたずらの一つは、ごんがうなぎを盗んだことである。それによって兵十のおっかあが「うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら死んだんだろう」というのは、ごんの思い込みだという読みがこの学級で多数派である。けれども、「ごんぎつね」は

兵十が語った話だと読んでいたB児は、別の解釈をしていた。一場面の読みで、「これは、兵十がごんの気持ちを考えたことで、それだったら、さっきの、おっかあがうなぎを食べられなかったってことは、兵十がそれを知っているから、たぶんおっかあはうなぎを食べたかったんだと思う」と発言している。兵十が語っているとしたら、兵十が実際そう思っていたと解釈しているのである。

(2) B児における読みの変化

B児は、「出会いの感想」(ごんについて)に、「ごんは、はじめは、イタズラが大好きで、イタズラをしていたけど、兵十のお母さんのおそうしきを見てから、考えて、改心をしたんだと思います。最後は火縄じゅうでうたれたので、死んでしまったと思います」と書いていた。A児とは対照的に、B児は「出会いの段階」からごんの変化を読んでいた。ごんの「改心」という言葉は、彼女のその後の感想にも現れる⁹⁾。

単元の終末における「交流」で、以下の五つの感想が提示され、これをもとに話し合いが行われた。

表 8. 3月1日に提示された感想(「兵十はなぜ語ったか・村人はなぜ伝えたか」)

- | | |
|---|---|
| ① | 兵十は、ごんの気持ちはわかっているわけではないし、ライバルみたいなもんだけど、 <u>ごんの事が気になって、気になって、一生けん命、ごんの気持ちを考え、考え、ほんとにあった話のようにしたくって、ごんの事を考えたんだ</u> と思います。 |
| ② | 兵十は、なぜこの話を語ったかは、 <u>たぶん兵十が次にごんのかわりにつぐないをしようとしたんだ</u> と思います。なぜつぐないをしようと思っているとわたくしが思ったのかは、 <u>この村の中でごんは、村の人たちに悪く思われているから、本当はちがうと気づいた兵十だけが、本当の事を伝えようとしたのだ</u> と思います。こうすると、ごんのイメージも変わり、いいきつねだと思ってくれる。 |
| ③ | 多分、兵十は、 <u>種類はちがっても見かけじゃなくて、中身を見てから決めなさい</u> っていうことをみんなに伝えたかったのかなあって思いました。 |
| ④ | 兵十がうってしまって、 <u>決めつけたらだめ</u> と思って、いっしょうけんめい語るというつぐないをしようと思ったのだと思います |
| ⑤ | 兵十は、 <u>もっと早く気づいていたら、こんなことにならなかった</u> と思います。神様だと思われるぐらい、ごんが、自分がころしてしまったと思って、悲しいし後かいしているし、ショックだと思う。 |

(波線は庄司による)

一つ前の感想「兵十はなぜ語ったか 村人はなぜ伝えたか」では、「ごんの改心のしかたがすごい」と感動されたから語りつがれたとB児は読んでいた。しかし、上記の感想をもとにした話し合いの後、B児はこう感想を書いた。「③と④は、たしかに、自分が決めつけてしまったせいで、かけがえのない命をなくしてしまったので、もう、こんなことをくりかえしたくなかったと思って語ったんだと思います。⑤は、兵十からごんに対しての気持ちは、ずーっと『悪いきつね』ときていたので(うなぎをぬすんだ時からずっと会っていなかったから)いきなり栗や松たけを持ってこられて急に良いきつねにかわったので、意味が分からなかったんだ

と思います」。

B児の感想は、「きめつけ」というA児の解釈を受けとめつつ、兵十が「ごんぎつね」の語り手であることをふまえて、「もう、こんなことをくりかえしたくなかったと思って語ったんだ」と変化している。「語り」という作品の構造への着目は感想⑤に対してのB児の記述からも感じられ、ごんの変化に気づかなかった兵十に寄り添い、兵十が後悔している背景を探っている。感想③～⑤にふれながら、兵十がなぜ語らなければならなかったのかのB児なりの解釈をしている。それは、後悔だけでなく、④にあるつぐない、⑤に表れているような自責の念や自分自身への怒り等々が混在した複雑な兵十の思いの解釈（読みひらき）ではないだろうか。

A児の思いの土台にある「きめつけ」論を受けとめながら、A児の読みや、それを他の子どもたちが受容し共同の読みがうまれる過程で、B児の読みが変わってきた。彼女の感想における変化は、このクラスで「交流」を重ねてきたから可能となったものであり、自分の読みを深める過程に他者の読みを吟味しながら位置づけている。そこには、「内なる文学作品」⁹⁾を読み変えていくという当事者性がある。ごんは改心したとおさえ、その一方で、それなのに決めつけで兵十が撃ってしまったということが重なることによって、悲劇性が深まっている。深まりをみせながら、内なる文学作品が変容していくためには、「学習の共同化」を追求する授業づくりが求められるのである。

IV. 授業指導の論点

以上、「語り合う会」の理論と実践の検討から文学教育における読みの当事者性として三つの視点を明らかにすることができた。第一には、文学作品の文脈に即しながら、自己の生活現実のコンテクストに立脚して読んでいくという読みの当事者性である。第二には、自己の自立（生き方）の物語を批判的・共同的に問い直す当事者性である。第三には、作品の解釈を新しく解釈しなおす当事者性である。

これら三点の当事者性は、読解主義や読者論を越えていく「差異の承認」、「知の再定義」、「生活現実のコンテクストと学びのコンテクストの関連づけ」を視点にした文学教育のあり方を示唆するものであり、これらの視点に立つ文学の読みの指導過程は、同時に学習の共同化をつくり出す指導過程でもある。つまり、授業指導論的に言い換えるならば、教科内容と切り結びながら、子どもたちを自己の生活現実のコンテクストに立脚した学びの当事者として立ち上げること、他者との批判的・共同的な学びの中で自分自身の自立（生き方）の物語を問い直すことと同時に教科内容の世界をも問い直しながら、新たな自分づくりと世界づくりに他者とともに参加していく学びの当事者として立ち上げていく必要があるということである。それゆえに、「語り合う会」の検討から導き出された読みの当事者性としての三つの論点は、文学教育の授業に留まらず、授業指導論一般への重要な示唆になるといえる。

では、学習の共同化を目指す授業指導にとって、「語り合う会」の検討によって明らかとなった三つの視点が持つ今日的意義とは何か。第一は、学習における「差異の承認」としての合意と不合意をめぐる点である。「語り合う会」が子どもたちの生活現実のコンテクストに立脚した読みを重視していたことから分かるように、「差異」は子どもたちの生活現実のコンテクストから必然的に生まれてくるものである。

この「差異」のある学びは、いろいろな意見を提出しさえすればよいという主観的な学習を累積化していくものではない。庄司実践のB児の読みの学習過程の検討で明らかにされたように、他者の学びとの不合意を認めつつ、他者の学びを自己の学びを深める過程に正当に位置づけて吟味していく学びの在り方である。それは、他者の学びそのものが持っている価値と必然が相互交流されると同時に自己の学びそのものの価値と必然も大事にされるという合意と不合意をめぐる共同的な学びの在り様を示している。「生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとの関連づけ」の内実をさらに明らかにしていくうえでも、学びにおける合意と不合意をめぐる共同の在り様を授業指導の重要な論点として位置づけておく必要がある。

第二は、学びの当事者性の構築が、学習集団としての歴史的形成過程にある点である。参与観察した授業実践は、学年でも最終の学期に位置する。つまり、学びの当事者性とは突然に生まれるものではなく、教材分析はもちろんのこと、考察した庄司実践の指導性にも表れていたように、学級の子どもの生活現実の把握、学級集団での個々の子どもの相互関係の把握、子どもたちが持っている人間観・世界観と教材の持つ人間観・世界観をどこで向き合わせるか、という指導の見通しを持っているからこそ子どもたちを読みの当事者として立ち現せることを可能にしたのである。

第三に、学びにおける知的相対主義にとどまらない教師の指導性という点である。先に、第一の論点として学習における合意と不合意をめぐる共同の在り様としての「差異の承認」について指摘したが、そこにおける指導の在り方は、生活現実のコンテクストから必然的に生まれる差異をめぐる、合意のみならず不合意までも含めてお互いの学びが価値づけされ、意味づけされるという点で知的相対主義を越える指導性を示していると指摘できる。

また、「語り合う会」は、文学作品の表現に即しながら確かに読んでいくこと、その場面での人間観・世界観をどのように自分自身が読むのかを追求する指導が提起されていた。つまり、教科内容と切り離された単なる主観的な学びに陥らないためには、教科内容の世界と生活現実のコンテクストとを切り結びながら、他者とともに教科内容の世界を批判的に問い直していくことが必要であり、そのことを通して子どもが自己の人間観・世界観をも問い直されることが重要となる。

学びにおける知的相対主義にとどまらないためには、「知の再定義」、「差異の承認」、「生活現実のコンテクストと学びのコンテクストとの関連づけ」を「学習の共同化」のための重要な論点として位置づけ、子どもの生活現実のコンテクストから社会に参加すること、そのために

教科内容の世界を批判的・共同的に問いながら自分たちの生きる世界を書き換えていくことを可能にする授業における指導性をさらに考察していくことが重要となってくるであろう。

付記：本研究は、「平成 21-23 年度科学研究費補助金・基盤研究 (C) (課題番号 21530804) 言語活動の充実を図る『学習の共同化と授業方法』の開発研究」により助成を受けた研究成果の一部である。なお、本研究の実践の一部は、湯浅恭正 2012 「問い合い、学び合う学習集団論の展望」全国生活指導研究協議会編『生活指導』704 号で紹介している。

注

- 1) 今井理恵・上森さくら・長瀬美子・久田敏彦・福田敦志・船越勝・湯浅恭正 「『学習の共同化』論の枠組みに関する検討 (1) (2)」日本教育方法学会第 44 回大会 (於：愛知教育大学/2008 年) 発表レジュメ参照。なおこの発表成果を、福田敦志・今井理恵・上森さくら 2009 「『学習の共同化』論の枠組みに関する検討—学習集団論・『学びの共同体』論を中心に」『生活指導研究』第 26 号、エデル研究所、pp. 137-158 にまとめた。
- 2) この三つの指導過程に関して藤原は、三段階として指導過程を設定すると、最初数時間が「出会い」、次の数時間が「読み深め」、最後の数時間が「交流」と受けとめられるが、この指導過程は、指導の手順だけをいうのではなく、読み手の意識の流れをも同時に示している。したがって、一時間の授業においても当然「出会い」があり「読み深め」があり、「交流」があり、一時間の中に何回もこういうサイクルがあるということもありえる。読み手は絶えず「出会い」「読み深め」「交流」というサイクルを繰り返しながら、全体として「出会い」「読み深め」「交流」という大きな流れを作ると考える必要がある、とも述べている (藤原 1991, p. 33)。
- 3) 庄司たづ子 2002 「『黄色いボール』の実践授業」語り合う文学教育の会編『語り合う文学教育』創刊号、pp. 56-68。庄司たづ子 2008 「『生き物はつながりの中に』(六年生)」語り合う文学教育の会編『語り合う文学教育』第 6 号、pp. 78-105。庄司たづ子 2009 「『スイミー』を読む—自分らしさとの出会い」語り合う文学教育の会編『語り合う文学教育』第 7 号、pp. 54-85。庄司たづ子 2010 「作品と子どもの育ちを考える—『お手紙』の実践より」語り合う文学教育の会編『語り合う文学教育』第 8 号、pp. 24-33。庄司たづ子 2011 「失われた世界との出会い『白いぼうし』」語り合う文学教育の会編『語り合う文学教育』第 9 号、pp. 58-73。庄司たづ子 2012 「思いを言葉にする—言葉の力 『茂吉のねこ』」語り合う文学教育の会編『語り合う文学教育』第 10 号、pp. 159-177 がある。
- 4) 伊藤隆司は、「文学の授業を、『文学を教える』のでもなければ『文学で教える』のでもなく、子どもたち一人ひとりの内なる文学作品を見いだす仕事へと転換させていくという、『語り合う文学教育の会』の主張と実践は、まさに、生活綴方が立ち向かってきた営みの延長線上にあるといえます」と、生活綴方の営みの延長線上に「語り合う文学教育の会」を位置づけている (伊藤 2002, p. 20)。
- 5) つぐないを繰り返すごんについての感想、ごんを撃った兵十について、村人はなぜ伝えたのかについての感想において、ごんの「改心」という言葉を使っている。
- 6) 「内なる文学作品」とは、〈出会い—読み深め—交流〉という (生徒の学習のプロセスでありながら、同時に) 教師が子どもを知るための装置を使って知ることのできる、子どものなかに成立する文学作品である (藤原 2010, p. 82)。

引用・参考文献

- 伊藤隆司 2002 「文学教育と生活綴方の接点」語り合う文学教育の会編『語り合う文学教育』創刊号、pp. 12-20
- 花崎皋平 2001 『<増補>アイデンティティと共生の哲学』平凡社ライブラリー
- 語り合う文学教育の会編 2002 『語り合う文学教育』創刊号
- 語り合う文学教育の会編 2008~2012 『語り合う文学教育』第 6 号~第 10 号
- 鎌田首治朗 2009 『真の読解力を育てる授業』図書文化
- 佐藤学 1994 「教室という政治空間—権力関係の編み直しへ」森田尚人他編著『教育学年報 3 教育のなかの

- 政治』世織書房
- 佐藤学 1995『学びの対話的実践へ』佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』, 東京大学出版会, pp. 49-91
- 佐藤学 1996『学びの場としての学校—現代学校のディスクール』佐伯胖他編『学び合う共同体』, 東京大学出版会, pp. 53-101
- 佐藤学 2003『教師たちの挑戦』, 小学館
- 佐藤学 2006『学校の挑戦—学びの共同体を創る』, 小学館
- 鈴木和夫 2005『子どもとつくる対話の教育—生活指導と授業』, 山吹書店
- 竹内常一 1994「解説鈴木実践が提起しているもの」鈴木和夫『ギャングエイジと学級集団づくり』, 明治図書, pp. 131-138
- 田中実 2001「メタプロットを探る『読み方・読まれ方』—『おにたのぼうし』を『ごんぎつね』と対照しながら」田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編3年』, 教育出版, pp. 8-22
- 橋本博孝 2008「子どもたちの読みから考える『ごんぎつね』」語り合う文学教育の会編『語り合う文学教育』第6号, pp. 13-23
- 福田敦志・今井理恵・上森さくら 2009「学習の共同化」論の枠組みに関する検討—学習集団論・『学びの共同体』論を中心に』『生活指導研究』第26号, エイデル研究所, pp. 137-158
- 藤原和好 1988『文学の授業と人格形成』, 部落問題研究所
- 藤原和好 1991『子どもが生きる文学の授業 教室の主役たち』, 部落問題研究所
- 藤原和好 2010『語り合う文学教育 —子どもの中に文学が生まれる—』, 三重大学出版会
- 水野正朗 2008「現代文学理論を手がかりにしたテキスト解釈の共同性に関する一考察—他者との相互交流による主体的な読みをめざす国語の授業」日本教育方法学会『教育方法学研究』第34巻, pp. 1-12
- 湯浅恭正 2012「研究動向の整理と課題」湯浅恭正編『言語活動の充実を図る「学習の共同化と授業方法」の開発研究』(平成21-23年度科学研究費補助金・基盤研究(C)研究成果報告書), pp. 6-21
- 【2012年9月6日受付, 10月18日受理】

The Learning Communities in the Teaching Practices on Literature Reading Education

Hirata Tomomi, Imai Rie, Uemori Sakura,
Fukuda Atsushi, Yuasa Takamasa

The educational practices and studies for substantial linguistic activities are the important tasks of recently school education in Japan. This paper examines the teaching methods for the literature education (reading) from the viewpoint of leaning communities. Emphasis is placed here on the theory of "The Association of Literature Education (Katariiau bungakukyyouiku no kai)".

This study illustrates the characteristic of "Katariiau bungakukyyouiku no kai" and analyses the teaching practices in elementary school. Through this study we clarify the educational logic for promotion of linguistic activities, subject formation of literature reading in order to conquest two problems on the reading methods "inclined reading comorehension" and "relativism of reading". It is found the teaching theory on literature reading as the "participant", namely the participant on literature reading based on self life reality: the participant on critical and communal inquirement of the story about self independent: the participant on reinterpretation of literature work. This teaching theory is the fundamental logic for not only the literature education but also the general teaching-learning process.