

言語を活性化して意味を探究する国語科授業の研究  
－小学校文学教材を通して－

2022

兵庫教育大学大学院  
連合学校教育学研究科  
教科教育実践学専攻  
(鳴門教育大学)

千 種 彰 典

## 目次

序論 文学教材を読むことの問題と研究 .....	4
第1節 文学教材を読むことの意義と課題 .....	6
第1項 「予測困難で複雑な時代」に必要とされる能力.....	6
第2項 国語科教育に求められること .....	17
第3項 文学教材を読むことの意義 .....	31
第4項 国語科ならではの見方・考え方 .....	38
第2節 文学教材の言語における論理・感覚の「探求」 .....	43
第1項 文学教材の言語における論理力・情緒力の形成.....	43
第2項 文学教材における論理的意味・感覚的意味の形成.....	49
第3項 文学教材の言語における論理的・感性的意味の「探求」.....	56
第3節 文学教材の読みにおける言葉の意味の「探求」 .....	62
第1項 リアルな事実をつかむための言葉の「探求」 .....	62
第2項 言語の背後にあるものの「探求」 .....	63
第3項 言語における「美的機能」 .....	69
第4項 文学教材における読みの多様性をどこまで認めるか.....	74
第5項 文学教材における「準・一義的読み」の「探求」 .....	82
第4節 文学教材の授業における「探求」プロセスの分析方法.....	94
第1項 量的・質的アプローチによる研究の課題と展望.....	94
第2項 研究の目的・意義を明確にするために－「研究する人間」の設定.....	102
第1章 「探求する授業」の構成要素 .....	112
第1節 「探求する授業」における学習者の意識 .....	113
第1項 問題把握－「謎」という感覚 .....	113
第2項 言葉・文章の意味の発見 .....	116
第2節 「探求する授業」における教師の意識 .....	119
第3節 「探求する授業」の授業展開 .....	126
第1項 「探求する授業」－古田弘「真の問答」を視点として.....	126
第2項 「探求する授業」－斎藤喜博「真理の追求」 .....	133
第4節 「探求する授業」の構成要素－「探求の共同体」を視点として.....	144
第2章 文学教材の授業における「探求」の形成原理 .....	160
第1節 文学教材における「探求」を求めて .....	161
第1項 「探求」形成過程における言葉への関わり方.....	161
第2項 「探求」形成過程における問題の重要性.....	162
第3項 「探求」形成過程における情動的側面.....	165
第2節 文学教材の読解「探求」における形成原理 .....	167
第1項 学習者の意識における「探求」授業の形成原理.....	167

第3節 文学教材の読解「探求」における言語の「自覚性」の考察.....	187
第1項 言語の「自覚性」を支える要素 .....	187
第2項 言語の「自覚性」を明確化する観点－概念発達・・・＜観点1＞...	191
第3項 言語の「自覚性」を明確化する観点－「異化」作用・・・＜観点2＞...	213
第4節 文学教材の読解「探求」における「問題性」の考察.....	235
第1項 「問題性」を支える要素 .....	235
第2項 「問題性」を明確化する観点－作品に内在する「矛盾」・・・＜観点3＞①	239
第3項 「問題性」を明確化する観点－読者に起こる「矛盾」・・・＜観点3＞②	254
第5節 文学教材の読解「探求」における「解決性」の考察.....	280
第1項 「解決性」を支える要素 .....	280
第2項 「解決性」を担保する観点－学習者による証拠の発見・・・＜観点4＞...	282
第3項 「解決性」を担保する観点－対話の質的变化・・・・・・＜観点5＞...	293
第3章 同一学級における文学教材の授業 — 「探求」プロセスの分析を通して...	314
第1節 研究対象とする授業 .....	315
第2節 「探求」授業成立期における文学教材の授業 .....	318
第1項 読解「探求」の困難性 .....	318
第2項 読解「探求」授業の分析〈量的アプローチによる分析〉 .....	319
第3節 「探求」授業導入期（小学校4年1年間）における文学教材の授業：M-GTAを用いた〈質的アプローチによる分析〉 .....	341
第1項 分析方法 .....	341
第2項 分析結果と考察 .....	350
第3項 総合考察 .....	360
結論 言語を活性化して意味を「探求」する 読解授業の総括と展望.....	364
第1節 文学教材における読解「探求」の総括 .....	365
第1項 「探求する授業」を実現するための問題設定と追求精神.....	365
第2項 文学教材における読解「探求」 .....	365
第3項 読解「探求」プロセスの解明 .....	368
第2節 文学教材における読解「探求」の展望 .....	370
第1項 読解「探求」授業の構築 .....	370
第2項 読解「探求」の実践化をめざして .....	371
資 料 .....	374
資料1 読解「探求」プロセス（4年生1年間）に関する分析ワークシート一覧 ...	375
資料2 「探求」初期の指導「白いぼうし」（4年）4月8日-10日の授業記録 .....	420
資料3 「探求」初期の指導「春のうた」（4年）4月13-18日の授業記録.....	427
資料4 片山教諭の授業関係資料一覧.....	454
索 引 .....	461

## 序論 文学教材を読むことの問題と研究



## 序論—はじめに

本論文の目的は、「探求」授業に関わる実践的知識・理論と「探求」授業を試行した実践を踏まえて、文学教材の読解における「探求」プロセスの形成原理とそれを支える要素を明らかにし、読解「探求」授業の実現化に寄与する全体構造を構築することである。

これまで文学教材における読解において問題とされたことは、文学教材の解釈の方向性と主体的な読解学習の確立であった。

予測不可能で複雑な時代において、言葉の力を高め、自ら問題を見だし、自らの対処方法によって、自分なりに問題解決することが求められている。このような状況において、これまで、論理的思考、批判的思考を重要な知性として身につけていくべきとされた。しかし、予測困難な状況において、論理的アプローチだけで問題を克服できるわけではない。論理と感性を相互作用的に発揮させる必要があるのではないか。複雑な現象の問題解決は、問題そのものが設定できにくいいため、芸術的思考によって問題を直観的に把握する感性を鍛えるべきという考えが注目されている。更に、芸術的アプローチは問題解決プロセスにおいて重要な役割を果たすものであり、直観的に捉えたことを検証するプロセスが模索されている。

文学教育においては、戦後、文学体験を契機とした自己変革が求められた。当時は、読解において感動の成立が重要な課題であった。文学教育は、創造の喜びを体験させ、それによって人間形成を行うものであった。読解による作品の感動は現代においても求められることであるが、それと共に教材の深い解釈ができることも重要である。

しかし、国語科教育では、言葉を根拠にした対立的対話による読み深めができていないというのが現状である（田近，2013）。文学教材を読むことが、子どもの主観的な捉え方によりかかり、作品の読みが吟味されないという状況がある。作品理解のための概要的な整理学習を中心にすることが多く見られる。読解において感性による把握は必要であるが、論理的な吟味との共同が不十分なため、解釈の「探求」が生成されず、多様な考えの拡散になっている。そのため自己の見方・考え方の変革をもたらす読解「探求」授業が必要であると考えられる。読解「探求」によって主体的な読みを実現し、国語を学ぶ喜びが実感できるようにしなければならない。

国語科学習の読解の方向性について、論理的文章で論理を、文学教材で感覚・情動を分別的に教えるという考え方がある。授業指導上は、一見有効に考えられるが、作品把握のためには、分別的に行う読解方法は有効ではない。文学教材においては、作品は単なる言葉の集合体ではなく、感覚的イメージや論理的思考を基盤とした世界の表出である。感覚と論理が融合したものであり、2つを選別することはできない。ゆえに、読解において感覚的イメージと論理的思考の相互作用が常に行われるべきであり、言葉の論理を正確に捉えてこそ感性的な把握の核心に迫ることができるのではないかと考える。

言葉は多様な受け取り方ができるが、マニュアル等のように分かりやすい言葉の意味だけが利用される。通常、小学校文学教材の読解では、言葉の多義性と言う性質から考えて、解釈の多義性が重視される。解釈を一義的に捉えることは不適當と見なされる。それゆえ一義性を求めるべきではないと見なされ、敬遠される。その結果、吟味されない多義性が拡散し、一人一人の読解が深まらないという問題が起きる。読みの多様性容認主義といえるだろう。読解「探求」において、一義性を求めることに問題があるのだろうか。少なくとも、一つ一つの解釈がそれぞれまとまった構造を持つものとして理解される必要がある。一つ一つの解釈をまとまりのある価値あるものとして構築すべきであろう。それは、解釈を固定化することではない。対話の結果、授業の終わりに共通の一つの解釈が生成されたとしても、それは次の時間に否定されるかもしれない。その意味で一人一人が“一義的な解釈”を求めるようにしながら、納得するものを持つことは必要である。多様性容認主義は、言葉を「探求」して意味を限定していく読解において、解決しなければならない課題である。本論では、想定された一義的な解釈を押しつけるのではなく、納得のいく一義的なものを求める必要があるという立場で論じていく。

文学教材の読解「探求」における形成原理については、重要な手がかりとして古田拓や斎藤喜博の「探求」授業の考え方、リップマンの「探求共同体」をとり上げる。その上で、大学生による読みの「探求」を分析して、「探求」する読みの形成原理を構築する。それと共に、形成原理を支える要素をとり上げ、読解「探求」プロセスの要件を考察する。ここで言う文学教材における読解の「探求」とは、子どもが自ら、文学教材の言葉の奥にある新しいものを発見し、自らの主観的な解釈を修正してより深い解釈を求めることである。

以上の考察に基づき、片山実践を主な研究対象として、量的・質的アプローチによる授業分析を行って、読解「探求」プロセスの全体像を構築する。具体的には、同一学級における3年間の読解「探求」プロセスを考察する。まず、読解「探求」を実現している片山実践における、「やまなし」(6年)の授業について、「トランザクション対話」(transactive discussion): TD分析(量的アプローチ)を用いて考察する。次に、同じ片山実践(上記と同学級)の4年生1年間の読解「探求」プロセスを「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」(Modified Grounded Theory Approach): M-GTA分析(質的アプローチ)を用いて考察する。これらの観点から「探求」する授業のプロセスの構造を、結果図として示し、読解「探求」プロセスの全体構造を解明する。

## 第1節 文学教材を読むことの意義と課題

### 第1項 「予測困難で複雑な時代」に必要とされる能力

#### 1 問いを発見する力を育てる

予測不可能で複雑な時代において、教育は、豊かな未来を構築するために、異なる考えの他者と協働すること、重大な課題の解決力を育てることが求められた。

現代は”VUCA “な時代である。VUCA とは、「予測困難で不確実、複雑で曖昧」という意

味であり、次のような状況を説明するものである（OECD「Education2030」）<sup>1</sup>。

- **Volatile(変化のしやすさ)**

技術の発展など、我々を取り巻く変化のスピードや範囲が、常に加速していること。

- **Uncertain (不確実さ)**

物事や状況が恒常的に変化し、将来何が起きるかを予測することが難しくなっていること。

- **Complex(複雑さ)**

意味の増加など、様々な物事が、単一の要因ではなく、相互に絡み合っている多数の要因によって生じるため、より複雑化したり、解決策を見つけるのが難しくなったりしていること。

- **Ambiguous (曖昧さ)**

物事の意味や帰結が曖昧になり、明快な意思決定を行うのが難しくなっていること。

未来の出来事は様々な要因によって変動する。環境変化、資源の枯渇、生態系の不安定化、紛争、貧困等、問題の深刻性は高く、すぐに解決しなければならないものばかりである。一方で、AI 技術の発達、多様な問題を解決する可能性を持ち、人間の労働価値をあらゆる領域において、特に技術的なものを小さくするものになっている。ゆえに、「VUCAな時代」に対処できる人間の価値を問い直すと共に、一人一人に保有される人間ならではの「固有なコンピテンシー」の育成が急務の課題である。

この厳しい社会を乗り越える人間の論理、感覚とはどのようなものか。これまで、「ロジカルシンキング」や「クリティカルシンキング」が最も重要な知性として扱われてきたが、それだけでは対応できず解決できない問題が増え続けている。

山口周は、以下のように「論理と理性」だけに頼った問題解決に疑問を呈している。

論理的思考のスキルは、問題の発生とその要因を単純化された静的な因果関係のモデルとして抽象化し、その解決方法を考えるというアプローチをとります。しかし問題を構成する因子が増加し、かつその関係が動的に複雑に変化すると、この問題解決アプローチは全く機能しなくなります。（山口，2017，pp. 42-43）

企業経営における論理的思考アプローチへの依存を問題視したものであるが、どの分野においても、複雑系の問題に対する論理的思考の限界が指摘されている。以下のように、論理的思考アプローチがミスリードをもたらすと述べる。

このような世界（予測困難で複雑な問題を抱える世界 考察者による注）におい

---

<sup>1</sup> OECD が 2015 年から始めたプロジェクトが、“OECD Future of Education and Skills 2030”（略称：Education2030）である。OECD 最終報告（2003）から 10 年以上が経過し、時代の変化に適した形で DeSeCo プロジェクトを見直すものとして示された。

では、20 世紀後半に猛威を振るった論理思考アプローチは役に立たないどころか、かえって解をミスリードしてしまう可能性があります。(略 考察者による注)  
 昨今では、「徹底して事実に基づき、厳密に論理的に推論する」という問題解決アプローチの限界が様々なところで指摘されていますが、これは取り扱いの対象となる問題の質的な変化に起因していると考えられます。(山口, 2017, p. 43)

物事が複雑に絡み合い、予測困難な状況では、論理思考アプローチに頼ることは重要な意思決定を困難にする。このような問題に対して意思決定するためには、「論理」への過重な依存は様々な弊害をもたらすため、「直観」をバランスよく活用することが重要であるといい、美意識に基づいた意思決定が必要であると述べている。

複雑で曖昧な問題は、何が原因で、何が課題なのかも明瞭に言えず、見つけにくいものである。「何が問われているのか」「どんな課題と言えるのか」という問いを設定することが重要である。これからの時代に求められるのは、解決方法を策定する以上に「問いを設定する力」である。

現状を打破する「問いを設定する力」を養成するものの一つに「アート思考」がある。「アート思考」は「アーティストのように思考し、イノベーティブな発想を得るための感性を鍛える」ものである(秋元, 2019)。現代のように複雑で曖昧な時代においては、常識にとらわれない「アート思考」によるアプローチが必要であるという。それによって事実を捉え、見直すことで発見が見いだされ、新しい解決策が開かれると述べている。アーティストは「答えを出すのではなく、問いを発する人」であり、秋元(2019)は、下記のようにアーティストの持つ「問いを立てる力」を重視する。

私が館長を務めた、直島の地中美術館と金沢 21 世紀美術館の両方に作品が展示されているアメリカ人アーティスト、ジェームズ・タレルは「アーティストとは、答えを示すのではなく、問いを発する人である」と述べています。これからの時代に求められるのは、答えを引き出す力以上に「正しい問いを立てることができる洞察力とユニークな視点」です。(秋元, 2019, p. 20)

アーティストが生み出すのは「問いかけ」である。新たな発見を引き出すものとしてのアートという視点から述べられたものである。既成の思考にとらわれない新たな問いを立てるという意味では、様々な分野に有効なものである。

「アート思考」は「アートを通じて自分を磨き、本来人間が持つ感性や感覚といった自身のポテンシャルを引き出すことが大切で、自らの未知の可能性を引き出す」(秋元, 2019) ものとして考えられている。「アート思考」は問題発見において、既成の思考ではない別の視点をもたらすものとして価値がある。一般的に、絵を描くこと、文学を書くこと、あるいは芸術作品を見ること、文学を読むことは、「常識からの逸脱行為」であり、狭い自分の見方・考え方を打ち破るものである。現代の常識性、合理性、論理性だけでは得られないものを発見させてくれるものでもある。芸術的なアプローチによって、直観、感性を磨き、問いを発見する力を高めることが重要である。

更に、芸術的アプローチは問題解決プロセスを導くものとして重要である。つまり、問題設定だけでなく、解決プロセスにおいて大事な役割を果たす。直観的に捉えたことがすぐれた解決方法につながるのかを判断するために、芸術的感覚、つまり美意識が重要になるのである。羽生善治は、「美しい棋譜を残したい」という美意識を次のように述べる。

美しい手を指す、美しさを目ざすことが、結果として正しい手を指すことにつながると思う。正しい手を指すためにどうするかではなく、美しい手を指すことを目指せば、正しい手になるだろうと考えています。このアプローチのほうが早いような気がします。(羽生, 2013, pp. 55-56)

美しさの追求の重要性を述べている。次の一手を選ぶ時に「美しいかどうかを考えればかなり近道ができる」(p. 132) と言い、拮抗した戦いの中で「美しい手を」と思うかどうかの差は大きいと述べている。複雑性を有する問題解決は、緻密な論理的思考が必要であるとしても、それだけに頼るのではなく、美意識を備えた直観を駆使する必要がある<sup>2</sup>。

美しい所に導かれるということが、解決の方向を示しているというのだろう。論理的手順が重要なものである将棋において、人間的な直観力、美意識が重んじられているということが私たちに重要な示唆を与えている。私たちが直面する問題においても、論理的な側面と非論理的な側面が融合されて存在している以上、論理的アプローチと芸術的アプローチ、あるいは論理と直観のそれぞれの往還が重要になってくるのは当然のことだろう。

## 2 直観という人間固有のコンピテンシー

日本では、ビジネスにおける知的生産や意思決定において、論理的であることを、直観的であることよりも高く評価する傾向がある。しかし、論理的思考力を育てることに重点がかかり過ぎると、イノベーションを起こす創造的思考力が養えないのではないかという考えがある。そのような危機感から生まれたのが「両脳思考 (Ambidextrous Thinking)」である<sup>3</sup>。

佐宗邦威によると、「両脳思考」は、「左脳／右脳」「論理／直観」「言語／イメージ」といった二項対立を乗り越え、両者を統合しながら新しいものをつくるものである。「両脳思考」では、思考のLモード（言語脳）とRモード（イメージ脳）を自覚的に切り替えながら、発想を磨き上げていくことが推奨されている。「両脳思考」の2つのモードの特徴を以下の図で示す。佐宗（2019）より一部抜粋している。

<sup>2</sup> 羽生は、局面をパッと一目見て、思いつく「直感力」は、「物事の進むべき道筋を示す“羅針盤”のようなもの」(羽生, 2013, p. 98) と述べ、7割は正しい選択だったと振り返っている。「直観」との違いは不明確であるが、価値あるものを瞬時に掴むという点で同様の内容を示していると考えられる。

<sup>3</sup> 1960年代半ば、スタンフォード大学の一部の研究者達は「論理的思考力」に優れたエンジニア達は新しいものを生み出す創造性を失いがちであると懸念し、デザイナーの思考プロセスを応用する「デザイン思考」を教えるようになった。「両脳思考」はその土台となる考え方である(佐宗, 2019, pp. 45-46)。

どちらのモードにも「切り替え」できることが大切	
Lモード（言語脳）	Rモード（イメージ脳）
論理 分類 分ける 客観的 部分 モノクロ デジタル	直観 統合 包含する 感情的 全体 カラー アナログ

図 0-1-1 両脳思考における「Lモード」と「Rモード」

図 0-1-1 にある、直観と論理との間を自在に行き来する「往復運動」が重要なのである。直観的に状況を感じ、言葉にして意味づけていく。複雑な VUCA の時代では、直観と論理による問題把握、解釈が求められている。このような状況から、経営・マネジメントの分野では、カール・ワイク等が提唱した「センス・メイキング理論」が注目された<sup>4</sup>。佐宗（2019）は、「センス・メイキング」の3プロセスを次のようにまとめている。

- ①感知——ありのままに観る
- ②解釈——インプットを自分なりのフレームにまとめる
- ③意味づけ——まとめあげた考えに意味を与える

それぞれの説明を以下のようにまとめて記述した。

#### ①感知

- ・言語モードをオフにする。いきなり言葉にしない。
- ・言葉を使わないで、1つの全体像として把握する。
- ・五感全体を使って物事を「よく感じる」「ありのままに観る」。
- ・「ありのままに観る」ためにはトレーニングが必要。たとえば、逆さまに物を見る、逆さまにしてスケッチする等。

#### ②解釈

- ・インプットしたものをありのままにアウトプットする。
- ・言葉を使わず、絵に描く。頭の中にあるモヤモヤをスケッチする。
- ・曖昧、断片を図・絵で表出する。

<sup>4</sup> 1970年代に組織心理学者のカール・ワイクが提唱した理論で、経営学にとり入れられた。※カール・E・ワイク（2001）『センスメイキング イン オーガニゼーションズ』文眞堂。

- ・スケッチを客観視して、「発見」する。
- ・創造するためにはラフスケッチでよいから「描くこと」が重要。

### ③意味づけ

- ・画像（スケッチ）と言葉を往復する（言語モードと視覚モードを意図的に分ける）。
- ・たとえば、①貼り付けた多数の写真や絵をグループ分けする、②ポストイットにキーワードを書き込んで貼り付ける（言語と視覚の往復）、③何か発見したら、写真の配置を変えて、新しいポストイットを貼りつける。

「ありのままに観る」(①) が最も難しい。言葉を使わないで把握することは簡単ではない。しかし、言葉が見るものに限定を加えてもいるので、見えない事実を捉える場合には重要なプロセスだと考える。事実の把握のために「言葉を使わず、絵に描く」(②) ことは通常行われたい。すぐに箇条書きにして整理することが多いだろう。直観して得たものをそのままスケッチすることで、感覚したものを自覚することができる。次に、「言語と視覚の往復」(③) を繰り返し、自分の考えを修正しつつ構築する。直観という人間固有の能力をいかに磨くかによって、新たなものの発見・創造が可能になると言える。

プロ棋士の強さは、緻密に手順を考えていく粘り強さではなく、直観的に良い手を思いつくかどうかである、と言う。羽生善治は、最後の場面をイメージする直観が重要であると次のように述べている。

詰め将棋の場合は、短いのは特にそうですけど、ほとんど最後の局面をイメージするかどうか、というところなんですね。つくる場合も同じで、最後の局面をつくって、最初をどうするかというかたちで解いている人が多いような気がします。(信原, 2010, p. 128)

その局面とか作戦といった1つのカテゴリーをどれくらい深く理解しているかどうかということが、直観的な判断の手がかりになっている。(同上, p. 132)

局面を読んだ直観的なイメージ力の重要性を述べている<sup>5</sup>。山口周は、直観とその検証が重要であるとして、次のように述べる。

チェスのチャンピオンたちは、最終的に「フワッ」と浮かんだ手が本当に正しい手なのかどうかを検証するために、緻密な思考を使っています。つまり、彼らは、山の片側から緻密な思考を積み重ねながら、山の反対側からは直観に導かれたアイデアの正しさを検証するという、トンネルを山の両側から掘り進めて一つの道筋にするような知的作業をやっているわけです。(山口, 2017, p. 87)

エキスパートは、直観と検証という「両脳思考」を使っていると言えるだろう。

私たちが、瞬間的な判断である直観（直感）<sup>6</sup>という時は、パッととびつく軽率な行動

<sup>5</sup> 羽生善治のコメントは、山口（2017）が著作の中で引用したものである。

<sup>6</sup> 『セオリー・オブ・ナレッジ』では、「知るための方法」として言語・知覚・理性・感情・直観・記憶・想像をあげている。瞬間的判断としての「直観」はものごとをすばやく捉えるために重要なものと述べている（Sue Bastian ほか, 2016, p. 45）。

につながるものと考えている。状況において感じるもので私たちが判断して行動する時には、ほとんど無縁なものと捉える。しかし、あらゆる種類の決断の90%以上において直観がもとになっているという考えがある<sup>7</sup>。確かに、直観が瞬間的判断のもとであるならば、感覚的なものとはいえ緊急医療等の現場において重要なものになるだろう。

マルコム・グラッドウェル（2006）は、直観を迅速な思考と位置づけている。最初の2秒の間におこる思考、最初の数行を読んだ時に把握する思考を「第1感」と言い、すばやい結論を生み出す、すぐれた思考であると述べている。「最初の2秒間に起こる思考」という捉え方は、複雑な現象において何が妥当かを見きわめる時に、すばやい結論を出すための重要な考え方である。

迅速な思考である直観は、人間の能力の可能性を示すものであり、人間固有のコンピテンシーである。人間が持つ直観は、医療行為の重要な契機としても重要なものである。1961年、川崎病は小児科医の直観によって発見された。川崎病は主に4歳以下の小児に起こる病気で、世界中の教科書に、発見者である川崎富作医師の名を冠して、この診断名で記載されている。現在の診断基準では、発熱、発疹等5つ以上が確認できれば川崎病と診断される<sup>8</sup>。

以下に、行岡（2012）の記述を基に、川崎病発見の経緯を記述する。1961年に川崎病が発見されたのは、川崎医師の「何か気になる」という直観がきっかけだった。症例検討会で他の医師達に否定されたが、当時は根拠となる診断基準が存在していなかったため、認められなかった。川崎医師には、「何か変だ」という直観はあったが、医学的知見による説明ができず、立証できなかったのである。しかし、1年後に同様の症状の子どもを診察して、疾患の存在を実感したと述べている。

行岡哲男は、医師の診断は「**直観検証型思考**」によると述べている。これは、直観体験を普遍的知見により論理的に検証する姿勢のことを意味する。「直観検証型」の医療行為は、医師の直観を医学的知見（診断基準）に照らして論理的に検証する診療プロセスを伴う。行岡（2012）は、直観と検証による統合的診療について次のように述べている。

内在としての「〇〇だ!」という直観体験は確信成立には必須であり、確信を支える底板です。この直観が、どれだけありありと明晰判明であっても、間違っている可能性（可疑性）は常にあります。この可疑性に意識的であり、直観体験を普遍的事柄で検証しもはや疑いえぬというレベルまで確信を検証するのが「直観検証型思考」だということです。（行岡，2012，p. 150）

直観は医療行為の契機として重要であるが、それは検証行為とセットになって確かな診療となると述べている。

<sup>7</sup> ゲーリー・クライン『決断の法則』トッパン、1998。

<sup>8</sup> 子どもの主要症状が4つ以下しかなかったとしても川崎病と疑うべき場合があるという医学的知見があり、それによって小児科医の直観を支え、診療行為の根拠となり、検査実施を行っている。



更に、行岡（2012）は、「直観補強型思考」が誤診を招くと言う。直観体験がいかにも明瞭に感じられたとしても、そのみに頼って行う診療は極めて危険だと述べている。「このようにはっきり感じるのだから、これは正しい」という決めつけは、その後の批判的検証を失わせる。こうなると、様々な知見があったとしても自分の都合のよいものだけを抽出し、都合の悪いものは無視することになる。これが「直観補強型思考」であり、誤診になると述べている。世の中の様々な誤報、冤罪が検証されないのは「直観補強型思考」によるものである。思い込み的判断による誤診・誤認逮捕が発生するのは、医師や刑事の直観は事実解明の弊害として見なされ、論理的な証拠のみが重要視されるからである。しかし、いかにデータに基づく診療、現場検証が重要だとしても、未知の疾病、犯罪に対しては無力であり、人間の直観を切り捨てることは危険なものになる。教育においても同様であり、教師の直観をベースにしつつ、事実を論理的に検証するプロセスは、子どもに内在する価値を「探求」する上で重要なものとなる。

### 3 PISA ショックによる「習得」、「活用」への傾倒

1990 年前後に「新しい学力観」を巡って論争が起こった。「新しい学力観」は、個性重視を主眼とし、子どもが自分で課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断して解決できる資質・能力を重視するものである（文部省、1993）。この頃から、社会の変化に対応していきける自己実現を基に、「関心・意欲・態度」を視点とした教育に注目が集まった。その後、学校現場では、学力低下をもたらす「ゆとり教育」への批判を受けながら、「自ら学び考える力の育成」を重要な課題として取り組んでいった。

しかし、2002 年1月、学力低下を克服すべく、文部科学省は「確かな学力の向上のためのアピール『学びのすすめ』」を発端として、「基礎・基本の徹底」「習熟度別指導」等へと教育方針の方向転換を進めていった。学校現場では、漢字・計算の力を高めるべく、「基礎学力定着プロジェクト」（個別指導計画・具体的プランと得点目標・個別得点記録表などを作成して継続的に基礎学力定着を図る）を立ち上げて継続的・重点的指導を行った。更に、2003 年には、OECD による国際学力調査（PISA 調査）の結果が公表され、「読解リテラシー」において40か国中14位に下がった（第1回は8位）ことが明らかになった。この結果は、「日本の15歳、“学力トップ”陥落 読解力14位に急低下」として新聞紙上で報道され、教育界に「PISA ショック」という衝撃をもたらした。

2003 年度から「基礎・基本の徹底」を重点的に指導していた学校では、2007 年度から全国学力・学習状況調査が始まり、知識を活用した思考力・判断力・表現力（「B 問題」）への特別指導に追われることとなった。「B 問題」への指導は普通授業では対応することが難しく、教育委員会等が作成した類似問題を解く学習の時間が増大していった。「PISA ショック」によって国際的な学力競争に巻き込まれ、「自ら学び考える力」を標榜した「新しい学力観」は、「教科の枠外の能力を習得する学力観」へと変貌した。

「PISA ショック」後の中央教育審議会では、「読解リテラシー」等の課題を克服すべく「習得」「探究」を総合的に育成する必要性が論議された。その議論の中では「習得と探

究の間に、知識・技能を活用するという過程を位置付け重視していくことで、知識・技能の**習得と活用、活用型**の思考や活動と**探究型**の思考や活動との関係を明確にし、子どもの発達などに応じて、これらを相乗的に育成する」（中央教育審議会，2005）ことが提案された。「習得」から「探究」という学習プロセスを位置づけると共に、「習得」と「探究」を「活用」でつなぐという複雑な構図ができあがった。更に次の答申では、「習得」、「活用」、「探究」が次のように述べられている。

本来、教科では、基礎的・基本的な知識・技能を**習得**しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといったそれぞれの教科の知識・技能を**活用**する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や**探究活動**へと発展させることが意図された。（中央教育審議会答申，2005，p.18）

上記の「習得」、「活用」、「探究」というそれぞれの枠組みは、2008年の学習指導要領改訂において具体化され、「習得」、「活用」は教科の学習で、「探究」は総合的な学習の時間で実施するものとされた。「習得」、「活用」、「探究」は、教科の枠を越えて発展的・総合的に実践されることが求められたが、教科と教科外という区別は、「習得型」学習、「探究型」学習という型分けを生み出していった<sup>9</sup>。その中で「基礎・基本の徹底」という「習得」は、くりかえしによる知識・技能の「習得」という側面が強調された。本来「習得」は、学習者が問題解決のために推測し、証拠をあげ、結果を分析する「探究」プロセスの文脈で使われるべきである。「習得」は、自分の考えと異なる反対事例とを比較することによって精緻化・統合する過程で可能となるものである。「習得」は自分の解釈への疑問と問い直しという「探究」プロセスを必要とするはずである。しかし、「習得」概念は、反復練習という「基礎・基本の徹底」の文脈で語られることが一般的となり、思考過程と区別し、知識・技能を蓄積する意味で使われることが多くなった<sup>10</sup>。

一方、「PISA型リテラシー」と結びついた「活用」は、「PISA型読解力」の教科横断的な育成と見なされ、継続的・反復的な取り組みになっていった。記憶して「習得」した概念を、仮想的な生活文脈で反復的に「活用」する学習は、「探究」プロセスとは異なるものになった。「PISAショック」という国際的な課題克服が、学力低下による「基礎・基本の

<sup>9</sup> 平成17年10月中教審答申では「基礎的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と、自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である」。平成19年1月の中教審教育課程部会報告でも同じ内容になっている。一体型から分別型への変容の経緯は、横浜国立大附属横浜中学校編（2008）に詳しく述べられている。

<sup>10</sup> 「探究」は一つの真相を究明するという意味があり、一つの正解を求めて解釈することにつながる。本書で述べる「探求」は隠れているものを手に入れようとしてどこまでも探し求めることであり、発見を続けて全体像を解明していくという意味で使用する。新しいものを発見して自分の解釈を修正していき、深い読みを求めていくプロセスを想定している。

徹底」と相まって、「自ら学び考える力の育成」という「探究」学習を非現実的なものに変えてしまったのである。外在的な要因によって作る短兵急な「習得」、「活用」が、子どもの思考・判断・表現をスキルのなものに追い込むという弊害を、早急に取り除かなければならない。

#### 4 新たな時代に向けて追加・更新されたコンピテンシー

OECD が 1997 年から始めた DeSeCo プロジェクト<sup>11</sup>は、アメリカ合衆国教育局等との協働により、スイス連邦統計局が主導して行われた。その中で生徒の学習到達度調査として行われたのが PISA 調査である。国や教科カリキュラムを越えた学力の測定を提案した点に意義があり、その結果において「PISA リテラシー」「PISA 型学力」として注目された。しかし、PISA が調査したのは、DeSeCo のキー・コンピテンシーの一部に過ぎない。DeSeCo のキー・コンピテンシーは、対象世界、自分、他者という 3 つの軸によって能力を統合的に捉えていたのに対して、当初の PISA 調査は、道具（言葉、図表、テクノロジー等）を操作する読解力等をクローズアップした。私たちは、「PISA 調査は、統合的なキー・コンピテンシーの何を測定しているか」、「低い点数の根本的な問題は何か」を分析した上で、教育改善に努めなければならない。

そもそも OECD は各国の経済発展を目的として設立された組織であり、コンピテンシーは職業上の能力の必要性から考えられた。そのため OECD 関連の教育プロジェクトは、経済に資するという側面が強いと批判された。そのことを受けて、2015 年前後では、OECD のミッション自体が「経済的成長」から「包括的成長」へと変わっていった。現在の OECD のミッションは、「単に「経済的成長」を目ざして GDP などの経済指標を高めることだけではなく、究極的に人々が心身共に幸せな状態（ウェルビーイング）を作り出すことへと移行している」（白井，2021，p. 61）。

DeSeCo のキー・コンピテンシーに対して、新たな時代に向けて追加・更新したものが、以下に示す「Education2030」による新たなコンピテンシーの提案である。

- ア 新たな価値を創造する力
- イ 対立やジレンマに対処する力
- ウ 責任ある行動をとる力

「新たな価値を創造する力」は、DeSeCo のキー・コンピテンシーの一つである「道具を相互作用的に用いる力」を更新したものである。これからの時代は、道具を相互作用的に使うことだけではなく、道具を「創造」することが重要なのである。製品やサービスだけでなく、考え方を含む新たな価値を創造することが求められるということである。「新たな価値を創造する力」の中核になる概念が「イノベーション」（革新）であり、そのために必要なものが「現状に疑問をもち、他者と協働しながら、既存の枠組みにとらわれずに

<sup>11</sup> DeSeCo (Definitions and Selections of Competencies) はコンピテンシーの定義と選択という意味であり、そのプロジェクトにおいて、2003 年に最終報告が、2005 年には実施向け概要が公表されている。

考えること」(OECD, 2019)である。学校教育の視点から考えると、新しい学習内容に主体的に関わっていくことであり、既存の考え方にとらわれず多様な見方ができることが重要である。言葉で示された事実を正確に捉えて、複雑な現象を他者と共同して解決することが必要であると考え。

「**対立やジレンマに対処する力**」は、DeSeCo のキー・コンピテンシーの一つである「異質な人々から構成される集団で相互にかかわり合う力」を更新したものである。異質な文化を持つ人々の交流を視野に入れ、そこで生じる「対立・ジレンマ」を解決すべきとしたものである。当然、互いに納得できるような解決を求めて対話をする必要がある。学習結果として絶対的な正解があるとは言えず、最適解を求めていくしかない。洪々どちらかに決めるというのではなく、二項対立的な対話であっても納得いくまで行い、統合的な解決を求めていくべきである。異文化で起きる様々な状況は複雑性を有しており、「自律と連帯」、「多様性と普遍性」、「変革と継続」など、相反する考え方を調整する力が求められる(OECD, 2019)。学校教育の視点から考えると、学習における「対立・ジレンマ」は、一つの見方・考え方に固執する場合に発生する。同じ文化の中にあっても、人間は自分だけの小さな世界で生きているのであり、常に多様な見方を受け入れているとは言えない。「対立・ジレンマ」をやり過ごさずに解決するためには、多様な見方・考え方を受け止める必要がある。異質な見方・考え方がどのような文脈から生まれたものかを冷静に把握すべきである。異質な考えを持つ人への「共感性」、異質な考えから学ぶ「柔軟性」、異質な見方が自分を高めるという「信頼性」が、対立的対話を価値あるものにする。文章の読解においても、対立する意見や「矛盾」する解釈が生じている状況は、容易には解決できない複雑性を有している。物語世界のことであっても、異質なものに対する違和感を受け止め、理解し合い、新たな解釈を創造することは、問題を「探求」する人間の基盤を作る。「対立・ジレンマ」に対処するということは、問題感覚を育てるだけでなく、新しいものを創造する機会となるのである。

「**責任ある行動をとる力**」はキー・コンピテンシーの一つである「自律的に行動する力」を追加・更新したものである。これは「自律的な行動」に加えて「責任ある行動」を求めているということである。外部からの抑圧がなく、自分なりの感覚・論理で判断・行動することが前提となっている。その上で、自分のことだけでなく、他者の考えや意図を理解して問題解決を目指すということである。ここで言う「責任ある行動」とは、「これまでの経験、個人または社会の目標、それまで教わってきたことや善悪などに照らして、自分の行動を省察し、評価すること」(OECD, 2019)である。たとえば「他者の意見を正確に理解したか」、「どのような言い方をすれば正確に伝わったのか」、「反対意見は相手の心を傷つけていないか」という観点を対立的な対話の中で感覚的・論理的に身につけていくことが必要である。

新しいコンピテンシーは、人間に固有の、人間だけのものである。問題解決は、複雑で曖昧な状況を解釈し、少数派の考えであっても受けとめ賛同するような「人間固有の価値

観」によって達成される。現在のAIがいかに優れていても「常に変化し続けるような不確実で曖昧な状況に対処したり、新たな価値観を創造したり、目標の変化に柔軟に対応していく」ことは困難であり（白井，2021）、よほど限定的な場面設定が無ければ有効に働かない。これからの教育は、AIには無い人間固有の直観や知性を磨いていかなければならない。その人だからこそその「固有のコンピテンシー」の育成を着実なものにしていかなければならない。

## 第2項 国語科教育に求められること

### 1 心ゆさぶられる読みを求めて

文学教育は、特に戦後以降、文学体験の価値に則った教育が実践されてきた。独特の表現のおもしろさや予想外の作品世界をどうとらえるかという点から読解の方法が求められてきた。戦後の文学教育について田近（1999）は次のように述べている。

戦後文学教育の展開をふり返ってみると、そこに共通しているのは、文学体験を主体変革の契機とするという点だと思われる。文学体験とは何か、それはいかにして成立するのか、何をどう変革しようとするのかというさまざまな立場があった。（田近，1999，p. 237）

戦後の文学教育では、自己変革ということが求められており、その契機として文学体験があったと述べている。自己変革が文学教材の学習に背負わされていたのである。当時の文学教育は、読者の感動体験がどのように成立していたかを問題にし、読者がどのように自己変革できたのかに焦点をあてている。自己変革が文学を読むことの目的の一つであったと言えるだろう。

上記の文学体験について、『文学教育基本用語辞典』（明治図書）では次のような説明がある。下線部は考察者による。以下同じ。

文学作品の読みにおいては、読み手は（中略 考察者による注）作品世界に転生し、そこで繰り広げられる様々な出来事を、言語表現を通して主人公と共にイメージとしてとらえる。そのイメージが、作品を読み進める中で、やがてある意味を持った具体的なイメージとして読み手に認識される。その際、感動が起こる。この感動体験が文学体験である。したがって、いくら正確に表現を押さえた読みがなされても、そこに文学体験、つまり、感動が成立しない限り、文学の読みが成立したとはいえない。（出野，1999，p. 224）

イメージの認識によって感動が起こる、という。このイメージは作家の創造した世界を読み手が経験するようなリアリティあふれるものを指している。作家の創造したものを読者が再創造するという意味で「準体験」と呼ぶ場合もある<sup>12</sup>。感動を求めることは現在の

<sup>12</sup> 熊谷孝は、作品世界を忠実になぞるような「追体験」という言い方を批判し、自己の体験と作品との触れあう面において作品をつかみ、主体的に非日常的な体験を再生産するものとして「準体験」という言葉を使っている。

国語学習ではイメージしにくいかもしれないが、感動を「心がゆさぶられること」と読み換えれば今でも妥当な見解として理解できる。作品世界を言語によってイメージする学習は今でも重要である。イメージの認識によって心がゆさぶられることは学習においてありうることだろう。

当時は、教育の目的全般において精神修養・人間形成が主眼としてあり、文学教材を読むことの目的においても大きく影響を受けた。一般的に文学教育の結果として人間形成が可能であるという考えがあった。文学の感動体験による人間形成を鈴木（1986）は次のように説明している。

文学は、申すまでもなく、ことばによる芸術である。人生における普遍的な事実とは何か、不易な真実なるものは何かを追求して、それをことばに具象化、形象化したものが文学であろう。その文学の機能は何かといえば人の心を根底からゆさぶる感動であろう。その感動それ自体が人間形成であろう。また、感動を体験することがきっかけとなり、新しい世界を想像していく。これまた人間形成である。つまり、文学教育は、創造の喜びを体験させ、それによって人間性にめざめさせること、人間形成につながるのである。（鈴木、1986、p. 210）

文学の機能は「人の心をゆさぶる感動」であり、それは創造の喜びをもたらす。人間形成の達成が重要なことであり、言語芸術への感動によって読みが成立したとみなしたのである。そのため、文学教材で何を教えるべきか、という教材内容論はいまになり文学教材を与えることに価値があるという風潮が高まったのである。読者の感動があることとよい教材ということが、同じ価値をもつように考えられ、読者が感動しにくい教材は敬遠されがちであった。

感動重視ゆえに読者の主体性が重視され、その文学教材がどのような感想をもたらしているかが問題となった。与えられた教材の深い内容が捉えられたかどうかよりも、一人一人の心に響いたかどうかが問われたのである。感動することは現代でも大事な要件ではあるが、そのみへの傾倒は内容理解の偏向につながる怖れがある。どんなものでも感動があれば本質的な内容を教えずともよいという極論は否定されるべきであろう。作品世界の奥底に滞在して心ゆさぶられるものを「探求」する必要がある<sup>13</sup>。

作品世界をどのように「探求」すべきか。寺田寅彦<sup>14</sup>は日常生活の世界と詩歌の世界はガラス板で仕切られており、それをつなぐ通路を務めて往復するべきと述べている。原文はそれぞれの文の後に改行があるが、以下では改行を「/」で示す。

日常生活の世界と詩歌の世界の境界は、ただ一枚のガラス板で仕切られている。

<sup>13</sup> 「感動」とは、「〈解釈〉の結果生ずる個々人の“強い心の動き”である。その内容は個人によって異なってあたりまえ。また、他人の“強い心の動き”に共鳴することもある。（中略 考察者による注）〈解釈〉によって生じた〈感動〉にふけることを〈鑑賞〉という。そして、“強い心の動き”の方向性は、“喜怒哀楽”等いろいろなものがある」（寺埜、1992）。

<sup>14</sup> 初版は、寺田寅彦『柿の種』小山書店、1933。

このガラスは、初めから曇っていることもある。/生活の世界のちりによごれて曇っていることもある。/二つの世界の間の通路としては、通例、ただ小さな狭い穴が一つ明いているだけである。/しかし、始終ふたつの世界に出入していると、この穴はだんだん大きくなる。/しかしまた、この穴は、しばらく出入しないでいると、自然にだんだん狭くなって来る。/ある人は、初めからこの穴の存在を知らないか、また知っていても別にそれを捜そうともしない。/それは、ガラスが曇っていて、反対の側が見えないためか、あるいは……あまりに忙しいために。/穴を見つけても通れない人もある。(寺田, 1996, pp. 11-12, 初版 1933)

二つの世界の間の通路は往復していないと、だんだん狭くなるという。そして見えなくなってしまうような淡いものである。ガラス板が完全に曇ってしまったら詩歌の世界を見ることができない。

どのようにすれば見えるようになるのか。曇ったガラス板は言葉によって見えやすくなる。言葉への感性が磨かれ、言葉の感覚がみずみずしくなれば透明度を増すだろう。ぼんやりとして狭くなった通路の穴は、言葉の論理的な意味だけでは見えず、言葉に対する豊かな感覚のイメージを捉えることによって現れるのである。

文学教材の授業では、自分の言葉を磨いて通路を広げ、いつも二つの世界を往復できるようにする必要がある。性急に、作品内容を直接的に捉えさせようとする試みは、作品価値の教え込みをもたらしかねない。言葉を「探求」し、言葉を基にした解釈がどこまで吟味されたかが問われなければならない。田近(1999)は文学教材の読みにおける言語理解の重要性を次のように述べる。

文学は、言葉を媒材としたもの＝言語芸術であり、その読みは、媒材である言葉との関わりに視点を置いて見るなら言語理解(読解・解釈)であり、文学の機能による読み手の反応に視点を置いて見るなら文学体験(鑑賞)である。したがって、文学の読みの指導は、言語作品の読解・解釈指導ということでは言語教育であり、また、その文学形象の鑑賞指導ということでは文学教育ということになる。しかし、文学体験は、言語理解を通して初めてなされるものである、というよりも、言語理解とともにあるのであって、文学教育は、言語作品の読解・解釈という作業を通さずしては成立しない。(田近, 1999, p. 29)

文学教材の読みは、言語の芸術であるゆえに言語による解釈、言語の理解を通してなされるものである、と述べている。心ゆさぶられる文学教材の読みは言語と共にあるというのは今も重要な指摘だろう。

しかし、国語科学習の現状は、言葉を根拠にした妥当性のある読みの「探求」ができていないのであり、考えの対立点・矛盾点を明確にして読み深めるべき(田近, 1996, 2013)である。深い学びが達成される要因の一つは、異質な他者との意見の交流やぶつかりあい(佐藤, 1996)である。しかし、松本(2005)は、読解において、衝突の無い対話、衝突の無い読みの乗り換えが起きている問題を次のように指摘している。

単なる解釈の乗り換えが読みの交流と認定されてしまい、読みの深まりのないままでも学習の効果が認められることになる。衝突のない多様性の容認や、衝突のない読みの乗り換えが、自分の読みを見直す読み直しを含む交流と同一視されてしまう。行為としての相互行為があればよいとみなす安易な状況論的学習観も同じ問題を抱えている。(松本, 2005, p. 11)

衝突のない自分の読みを表明するだけの形式的な交流は、見過ごすことのできない問題である。なぜなら、学習において発見や進歩の喜びのあることは、学ぶことの根幹をなすからである。読みの交流を意義あるものにするためには、テキストの細部について異質な読みを引き出すことが必要である(松本, 2006)。

テキストの細部に着目し、対話的で論理的な読みの学習を実現することは、質の高い国語教育を実現する上で重要な課題であると考えられる。しかし、テキストの細部ではなく、主題や人物を大まかに捉えるレベルのものが多く、「言葉レベル」の読みによって解釈を深める授業は少なくなっている。

テキストの読みにおける「言葉レベル」の解釈は、言葉の意味の役割に目を注ぎ、言葉と言葉を関係づけ、言葉と文を関係づけることによって読者が生成する解釈である。それは言葉に対するあいまいな捉え方をより厳密にしていく妥当性を高める解釈である。

現代において自己の見方・考え方の変革をもたらす文学教材の授業は可能なのだろうか。それぞれの読みにおいて見方・考え方の変革を求めて文学教材を読むべきであるが、一般的な国語科授業では心ゆさぶられる学習環境が当然のように約束されているわけではない。子どもは、毎日、何度も何度も同じ文学教材を読んでいる。心ゆさぶられないのに何度も読むことは作品世界への通路を狭め、読みの無気力をもたらす。音読練習を繰り返し、すらすら読むために教材を読み流すことが常態化しているとすれば、これからの文学教材の授業を構築する上で改善すべき重要な課題の一つである。

現在の教科書に掲載されている新しい文学教材は、子どもの生活に寄り添い過ぎていて、日常的で道徳的であると言う人がいる。心ゆさぶられて自己の読みが変革するような文学教材の授業は稀有なものであると言う人もいる。文学教材の内容価値は減少しているのか、あるいは作品世界への通路を広げるような読解の努力が足りないのか。

感動を得るためだけに読むのではないにしても、もっと読む行為によって得られる学びの価値を現実のものとしなければならない。主体的な読み・主体的な体験としての言語の可能性について更に「探求」する必要がある。

本当の主体的な読みは、多様性への放任ではなく主観的・恣意的な読みを否定・修正し、磨き高めることである。一人一人の子どもが文学教材の価値を確かに掴むような読みを目ざさなければならない。文学教材の作品世界で心がゆさぶられるとはどのようなことなのか、それを妨げているものは何なのか、検討する必要がある。



## 2 文学教材を教えることの困り感

戦後、自己変革を求める文学教材の読みは、読者を精神修養の方向に追い込むものとして敬遠された。それを改善するために読書生活習慣の育成が強調され、習慣づくりに貢献することが現在の文学教材の授業の中心となりつつある。それは読解・解釈を文学教材の授業から遠ざけているように見える。文学教材を読むことの価値が失われつつあるようにも感じられる。

以下に、A市の教育意識調査「小学校に勤務する教師の国語指導の現状と課題：2018年実施、有効回答数129」（式井，2019）の結果を次に示す。国語科授業に対する教師の意識がよく表れている。

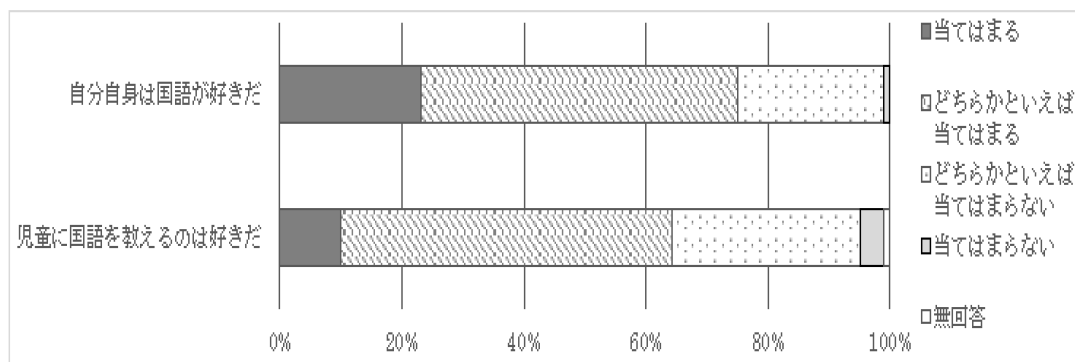


図 0-1-2 自分自身は国語が好きだ・児童に国語を教えるのは好きだ

※グラフ・タイトルは式井（2019）より引用。

図 0-1-2 を見ると、「自分自身は国語が好きだ」に対して「当てはまる」23%、「どちらかといえば当てはまる」52%で、国語を好意的に捉えている教師が 75%になる。グラフ下段を見ると、「児童に国語を教えるのは好きだ」に対して「当てはまる」10%、「どちらかといえば当てはまる」55%であり、教えることに好意的な教師の割合は 65%である。自身が国語を好きでも、教えることに抵抗を示している教師が 10%いることになる。このことも問題であるが、根本的に「教えることが好きだ」に対して「当てはまる」という教師が 10%しかいないというのは残念な結果である。年齢別に表した結果を見ても経験年数 30 年以上の教師では、「国語を教えるのが好きだ」に「当てはまる」は 10%を切っている。一地域の結果ではあるが、国語科教育の窮状が表れているのではないだろうか。

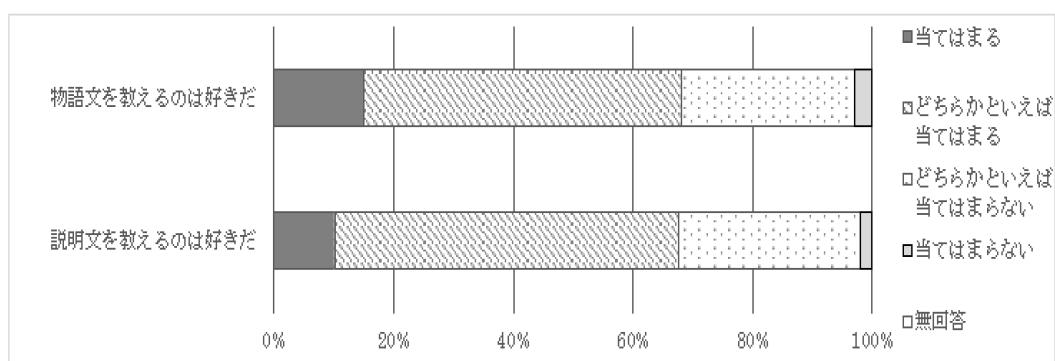


図 0-1-3 物語文を教えるのは好きだ・説明文を教えるのは好きだ

※グラフ・タイトルは式井（2019）より引用

物語文を見てみると、「物語文を教えるのは好きだ」に対して「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」は 68%であり、説明文の場合とほぼ同じ結果である。更に「物語文指導における困り感」では、「内容を読み取るだけになる」「児童の多様な意見をまとめられない」「自身の力量不足で教材が読み解けない」等の結果が報告されている。困り感は以下のようにまとめられている。

表 0-1-1 困り感と求められる国語科指導

着目した困り感	関連する困り感
1 場面・段落ごとに読みとる方法以外の教授法が分からない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間数がかさむ</li> <li>・後半、児童が飽きてしまう</li> <li>・内容、気持ちの読み取りに終始する</li> </ul>
2 その教材で何を教えたらいのか、どう教えればよいのか分からない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちや内容を読み取るだけになる</li> <li>・あいまいな指導目標、評価</li> <li>・発問の難しさ</li> <li>・積み上げる系統指導ができない</li> </ul>
3 自身が教材を理解できない不安がある	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの多様な意見、誤った読みに対応できない</li> <li>・教材がもつ魅力、国語のおもしろさを伝えられない →国語嫌い・学習意欲の低下</li> </ul>

※式井（2019）の表を抜粋して示した

上記の表に示したように、困り感は、**1 授業方法**に関わること、**2 教材内容**に関わること、**3 教材研究**に関わることに分けて整理されている。

式井（2019）の調査結果を見ると、**困り感1（授業方法）**の回答では「どうしても場面で区切って細かく読んでいく（こと 考察者による注）になり、文章全体から読み取る発問が分からない」や、「もし場面ごとに読み取りをしないとすれば、どんな発問をして子どもの読みを深めさせるのか」があった。読み深めたいという意識はあるが、それを

可能とする発問づくりに困っている。関連する困り感 1 を見ると、気持ちの読み取りを重ねるだけなので子どもが飽きてしまうという結果が記述されている。

**困り感 2 (授業内容)** の回答では、「どこを取り上げたり、話し合ったり、発問したりすればいいのかわからない」「登場人物の気持ちの変化以外に何を考えさせれば良いのか困ってしまう。ワークの問題から発問を考えたりもするが、うまく指導できない」というものがあつた。教材の核となる部分を見いだすことが難しいため、学習内容を決められないという状況である。「ワークシート」は教科書の教師用指導書にも掲載されているが、「心情がわかる場所に線を引きましょう」「どんな気持ちでしょう」というような形式的な読み取りに終わりがちである。その上「読む力」そのものを育てる授業の作り方が分からない」と言うように、「読む力」が育たないという実態と重なって困り感は倍増されている。そのため「どの教材でも同じように進んでしまい、その単元での目標を意識した授業展開がわからない」ことに陥り、形式的学習指導という負のループが生まれている。

**困り感 3 (教材研究)** の回答では、「読み取り方がわからない」「作者の思いがつかみきれない」「この教材で読ませたいことは何か？と問われても分からない」というものがあつた。教師として教材解釈をどのようにすればよいかという根本的な問題がある。作者の思い、作品世界の価値を読み取る教材研究ができないため、教える内容を確定できないということである。その結果「展開のおもしろさ、表現の美しさなど、国語の美しさを伝えたいし学ばせたいと思っても、うまくできない」ことになるのだろう。単元目標、作品の深い内容、主人公の言動がばらばらにあるため、「行間に含まれる心情を読み取らせたいが、単元目標ともずれるので扱えないため、作品のよさを深くとらえさせることができず、主人公の人柄も平たくとらえがちになる」という結果になると考えられる。

「児童に国語を教えるのは好きだ」に対して「当てはまる」という教師が 10%であることの原因として考えられることは、教師の読み取り、教材内容の理解が最も大きいのではないだろうか。教材解釈が十分でなければ、子どもの多様な意見に対応することはできないだろう。誤っているけれど価値あるものを持つ子どもの意見を生かすことはできない。多様な読みを出させることができたとしても、それぞれをつなぎ合わせたり、よいものを拡大したりすることはできない。読者にとって多様な読みはそれぞれを価値づけてこそ理解が進むのであり、ばらばらなものとして置いておくだけでは自分の中に取り込めずわかりにくくするだけであろう。多様な読みができればよい、考えが違ふことが分かればよい、教師の解釈は言ってはいけないという誤った前提が教師の教材研究を不必要なものにしてしまったのかもしれない。当然のことかもしれないが、教師自身が教材自体を読み解き、深く教材を理解することから始めなければならないだろう。上記の意識調査から判断できることは、教師が教材の魅力や価値について確信を持たない限り、子どもの疑問を生かしたり、発見する喜びを持たせたりして主体的に読みを深めていくことはできないということである。

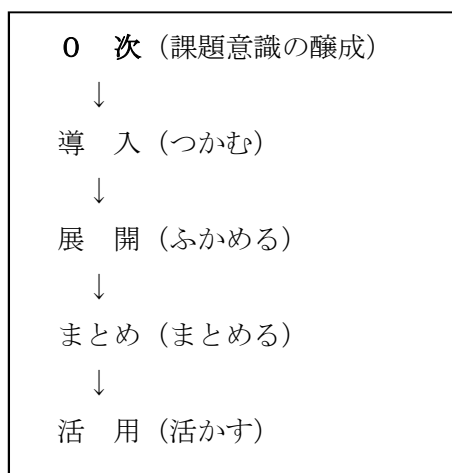
### 3 主体的な言語活動は主体的な課題となるか

国語科授業では、子どもが主体的に問題を見つけたり、ある内容を明らかにしたいという明確な目的意識をもったりして自ら「探求」する実践は少ない。学習者の主体性について細川（2013）は次のように述べている。

国語科教育では、本当の意味での学習者が主体となるような実践はあまり行われていないと考えている。教師が読む教材、読む場面を決めるのでは、学習者が目的意識をもてない。そのような学習では、教えられたことを効率的に身につけることができるが、それをどの場面で適用するのかわを選んだり、新たな問題場面で新しい解決方法を考え出せたりはできないと考える。（細川，2013，p. 103）

子どもが読み深めたいという主体性をいかに引き出すのかということが、最も重要である。読む教材の選択、読む場面の選択の段階で教師主導であることに問題があるとしている。

大熊（2008）は読むことの学習指導では、何が課題かわからなかったり、課題を見つけられなかったりすることが多く、子どもの課題意識や興味・関心を起点として展開するべきと述べている。そして、導入の前に子どもたちの課題意識や興味・関心を十分に醸成する時間をとるべきとして、次のような「0次」の必要を主張した。



従来の一般的な学習指導過程は「導入→展開→まとめ」であったものを修正している。国語学習で身につけた知識・技能を活用する力を育てることを目的として設定されたものである。「0次」段階で、独居老人が多いという問題意識をもち、交流したいという願いから「地域のおじいさんやおばあさんを招いて音読会をしよう」という事例を説明している。音読会をすることによって、読みの知識・技能を生活の中に生かそうとする実践である。おじいさんやおばあさんに聞いてもらうという場面設定によって子どもの学習を主体的にするというねらいがある。読解プロセスの詳細が述べられていないが、登場人物の言動を正確に読み解き、深く読み取った情景描写を豊かに音読するという読解過程がどうし

でも必要である。誰かに音読を聞いてもらいたいから一生懸命読むというのは読みの主体性のきっかけにはなるが、伝えたい内容を学びとった読解学習が成立していなければ本当に主体的な音読会とはならないだろう。学習の主体性と言う点では、音読会という場面設定はあくまでも外因的なものであり、読みの発見がある内容理解の高まりが無ければ単元設定そのものが空洞化・別次元化するだろう。

主体性を高める「0次」の設定は、文学教材を読む前に学びたい意欲を持たせるという意味で価値がある。文学教材を読むことの問題意識、興味・関心を持たせることが困難であるということから考えられた苦肉の策である。子どもの生活に寄り添い、子どもの興味・関心から単元設定することで言語活動の能動性は生まれるだろう。「0次」で持った音読会への関心から、間違えないように正確に音読する練習をいつもより前向きに取り組むかもしれない。音読練習に「音読会で読む」という意味づけが加わり、学習への本気度が高まるかもしれない。学習の最後に近づいても、通常なら薄れるはずの音読の関心は続いていくだろう。外因的とは言え継続して学びを続ける一時的な主体性が芽生えることになる。問題点としてあげるならば、音読会という言語活動だけによる動機づけは何度も有効に働くとは言えない。間違えずに音読できたことだけが目的になる。聞いてもらう対象を変えたとしても通例化すれば子どもの関心は薄れていくだろう。子どもは、外因的な教師の問題設定によって教材への注目を誘導されただけであり、言語活動につながる問題意識、興味・関心は喚起されるが、読みの問題意識、教材の核への興味・関心が高まることとは別次元のことである。教師は教材への関心を誘導することができたとしても、その後の読解そのものの誘導が本番であるという意識が必要である。外因的に主体性が喚起されたことに安住してしまうと読解学習への関心が高まらず、大きな声を出す音読練習の繰り返しという活動目的達成型の授業になってしまう。

岩川（2008）は、単元最後の学習について、本質的なものに目を向けさせない学習の在り方に問題があると述べる。ある中学校の戦争体験の聴き取りの学習場面である。それぞれにかけがえのない語りが熱を帯びる一方で、生徒は「メモをとる」というスキルに集中した。その授業を見た感想を次のように述べている。

その授業で、私がもっとも衝撃を受けたのは、生徒たちの感想が、「きょうはインタビューがうまくできなかった」とか「うまくできた」という反省に終始し、それぞれの戦争体験そのものをどう受けとめたかということばがほとんど聴かれなかったことだった。「すみません。きょうはインタビューの仕方の授業だったのですね。私たちには伝えたい思いがいっぱいあってつい勢い込んで話してしまいました」。かつて教師をしていたというひとりのお年寄りがそう語った。いまでも突き刺さるようにここにあるその声をこの状況に投げ返したい。（岩川，2008, p. 11）

熱い語りを捉えない子どもの感想に衝撃を受けている。元教師の言葉は、形式的な学びがもたらした虚しさを感じさせる。この学習の目的はインタビュー方法の習得である。子

どもに悪気があるわけではない。この教師も、しっかり習得させようとして一生懸命指導したのだろう。そうしなければ相手の話を聞こうとしない現実があったのかもしれない。しかし、お年寄りの感想にある通り、学習スキルの実行が目的になっている。その目的のために場が設定されているだけで、話の中身を聞いて自分の考えを深くすることがねらいになっていない。学校での勉強をより真剣なものにするために、戦争の聴き取りが利用されている。学びのスキルを身につけるということが、自己の見方・考え方を「探求」する学習を矮小化してしまっている。生徒のために本当の話をする語りの場をスキル学習に落とし込んではいけぬ。大切な人達との関わりの場が個人の能力養成の場にすりかわっていることに気づくべきである。「探求」する学習を教室で実現できないために、戦争経験の聴き取りを単元のゴールにしているとしたら、それを見直す必要がある。教室での学習を「探求」の場にするのが先決である。

だからといって決して、外因的な問題設定による「0次」が不必要であると言っているのではない。教材との出会わせ方をさまざまに工夫する必要はあるだろう。学びたいという主体性を持たずに「はい読みましょう。感想を書きましょう。」という無機質な授業の始まりはどうかして改善しなければならない。

「学びたいという主体性が無くても学び続けることに意味がある」と言う人がいるが、それは教える側の勝手な理屈である。主体的な学びができている子に敢えて挑戦させるような時に言う言葉であろう<sup>15</sup>。

大熊の主張を更に推し進めた細川（2013）は、学習者の主体性を育てるための「学習環境デザイン」を提案している。この「学習環境」とは「学習者が経験・内省のプロセスを通して、主体的に人工物（artifact）を結びつけ、学習者が知識を構成することを支援したり、方向付けたりするように人工物を配置したもの」（細川，2013，p.105）である。人工物を配置するという学習デザインであり、人工物とは、物だけでなく活動・知識・人・時間を指している。この活動において大切なものは「学習が生起する可能性が高い濃密な活動のアイデア」「おもしろさ」であるとしている。その記述の中で久保田（2000）の学習環境デザインをとり上げ、問題解決のプロセスを学習者自身が自分のこととして捉えられるべきとしている。

更に、細川（2013）は学習者が主体的にテキストに向き合う学習デザインの必要を述べる。

<sup>15</sup> 考察者は、ある教師向け研修会に参加した時、「もう二度とこんな研修会に参加しない」と心に誓ったことがある。朝9時から1時間20分の講義が4回、司会者は始まりと終わりを告げるだけで淡々と進行する。参加者が相談する機会も質問する機会も時間の都合で省略された。ただ講義を聞くだけの一日研修は心身の疲労がたまるだけだった。未熟な教師だったから真面目に参加したのであるが、聞く力が無かったのか自分の実践に生かそうとは思えなかった。いかに大事な学習内容があってもこのような講義一辺倒だけはやるまいと決心した。「主体性のない学び」がいかに無意味で学習的無力感をもたらすのかを実感することができて今は感謝している。

教師が突然「今日からごんぎつねを読みましょう」と言って、学習者はわけがわからないまま読み始めるようでは、学習者の主体性がない。学習者が主体的にテキストと向き合っこそ、テキストと活動、自分の既有知識、他者の読みなどと結びつけて、言葉の奥にあるイメージや、自分なりの意見、自分なりの読む方略を作り出していくことができ、そのような過程こそが学習となる。(細川, 2013, p. 106)

読解においてテキストに主体的に向き合う学習デザインの構築が最も重要である、としている。目的のない読みは読みの主体性を奪うものになる。教材の核を捉えてテキストに真剣に向き合う姿勢が無ければ、価値ある他者の意見があっても学習者にとり入れられない結果となる。真剣なテキストへの対峙が、言葉の奥にあるイメージ、解釈を生み出すことにつながるのである。学習者の主体性を高めるために「読みたいものを自由に読ませればよい」という考えがあるが、それは興味・関心を引くためのものでしかない。細川(2013)は「注文の多い料理店」を扱った「子どもが読む教材を決める」事例を紹介している。その単元導入の手立てとして①保護者に推薦するという趣旨で子どもが作品を選択すること、②作者と関連する「どんぐりと山猫」の紹介、③「注文の多い料理店」の場面絵(立て札)の提示——という学習環境の設定を示している。教師が読む作品をいきなり提示するよりも作品世界に入り込みやすく、子どもは興味を持って教材に向き合うだろう。

しかし、読解プロセス導入において最も肝心なことは、学習者がテキストそのものへの疑問・違和感・問題追求意識を本当に生成することである。「好きな場面の感想を言い合いましょう」「おもしろい表現を探しましょう」等のように単調な作業的学習に進むのであれば単元導入の努力は台無しとなる。子どもが自分の小遣いで絵本を買ってまで作品に向き合うならば、その子どもが読解にこそ熱中する授業を展開しなければならない。

細川(2013)は単元導入における主体性を喚起する学習デザインを重視しているが、それと共に主体的な読解プロセスを生み出す配慮をしている。次のような三つの手立てを示している。

ア 多様な解釈の選択肢をあらかじめ提示して多様な考えの可能性を示す。

イ 最終的には解釈の多様性を認めながら、他者の意見に反論をぶつけることで、その解釈の確からしさを吟味する。

ウ 他者の異なる意見を批判するという主旨で自分の意見を書く。

アの「多様な解釈の選択肢」を示すことは教師主導の押し付けになるかもしれないが、子どもの考えを掘り起こして仮の解釈を設定することができれば、次の読解プロセスに進みやすくなる。読解を「探求」する授業の経験が乏しいクラスにおいては、自分なりの解釈を生成するためのステップとして有効だろう。イ、ウは批判的な読みを目ざしたものであり、子どもの意見を並列的に置くだけになっている国語科授業への批判的提案である。自分の意見を生成することができればぶつかり合うような学び合いが可能となる。対立的対話の価値を認識している手立てと言えよう。テキストに真剣に向き合う子どもは解釈が

ぶつかり合うプロセスでこそ育成される。この学習デザインでは、主体的な読みの実現において、単元導入の興味づけはきっかけでしかなく、むしろ三つの手立てを含む読解プロセスの充実こそが重要である。

細川（2013）は前述の実践の目的を次のように述べる。

筆者は言葉を、表面的に意味を考えずに使う子どもが増えていると考えていて、言葉に実感をもつ子どもになってほしいとずっと願っている。言葉の意味を解釈し、言葉に意味をこめて表現してコミュニケーションをしたり、思考したりする。それが言葉に実感をもつ子どもであると考えている。（細川，2013，p. 107）

「言葉に実感をもつ子どもになってほしい」は多くの教師が願うところだろう。多種多様な言葉が子どもを取り巻いている環境では、自分の言葉を紡ぎ出すような探求的な読解プロセスが必要であり、文学教材の授業によって「実感する言葉をもつ」ことが求められる。そのために「言葉を言葉としてとらえるだけでなく、言葉の奥に潜んでいる意味や象徴やイメージを見つける思考や、言葉の総体である作品から主題を見いだす思考など、言葉からいろいろな意味を見いだす思考」（細川，2013，p. 107）が必要である。

この学習デザインの学習観は読解における言語の重要性を強調している。言葉の意味を表面的に知るだけでなく、「言葉の奥に潜んでいる意味」「イメージ」等を更に「探求」すべきと述べている。これらは文学教材を通した言語機能に関する学びであり、その充実は日常生活の豊かな言語行動につながっていくだろう。

文学教材における主体的な読みとは、言葉の意味を自分なりに捉え、自分の経験と結びつけてイメージできればよいというものではない。むしろ作品世界のことを自分よりに読み解くレベルは早く脱け出させなければならない。ワークシートに「作品世界と似たような自分の経験」を書かせる事例が見られるが、深さの違う経験をそのままに適用することは却って読みを誤らせることになる。自分の経験とその解釈は主観的なものであり、作品の事例と自分の経験との違いを吟味することが必要である。自分の経験を書かせて考えさせる場合、教師が有効だというものを幾つかとり上げ、作品事例の質に近づけるようにすべきであろう。そうすることで自分の経験を生かした深い読みが可能になる。

読みの主体性を作ってから読解プロセスに入るといような順序性はあまり意味がない。読み主体性は読解の深さと連動している。読みが深まることによって主体的になり、主体的な読みができることによって深い読みの「探求」が可能となる。「与えられた」教材かどうかではなくて、その教材の核がわかるかどうかが大事なのである。与えられたものであっても本質的なものに触れることができればそこから主体的に学ぶことはできる。最初は何となく向き合うような姿勢であったとしても、読解過程で問題意識を持たせることこそ主体的な読みの核心である。むしろ、読む前に大きな期待が無い方が発見の喜びは増す。主体的な読みができれば学びは深くなるにしても、それは一体的なプロセスであり、「言葉の奥を探し求める主体的な読解プロセス」をいかに作り上げるかということが大事なのである。



#### 4 国語科教育における言葉

##### ○事実を明視する

人間が生きていくために重要なことは、目の前に起きている現象の事実を明視することである。曇りのない自分の目で事実が見えるということは、問題がわかるということであり、その障壁を乗り越えていくことを可能にする。

国語科教育においても、言葉を拠り所にして事実を明視することが求められる。事実を把握して表現し、真実を探し求めることが重要である。現在の課題を明確に捉えたと共に、時代に左右されない純粋な目によって問題を解決するようにしなければならない。事実を「探求」する人は、書かれた言葉を正確に読み取り、核となる言葉を聞き逃さず、その上で自分の真意をかくさず表現する人だろう。このような「探求」する人間を育てることが、国語科教育に求められていることである。

大人であれ子どもであれ、現前の事実に対して、自分の判断の下に行動している。日常生活において、書かれている文章を読んだ時に問題があればそれを解決するように生きている。緊急な場合に読みとばして失敗することがあるにしても、後から落ち着いて読み返せば問題把握と適切な判断はできるだろう。国語の授業においても、じっくり読みさえすれば文章の事実を読み取ることはできる。多少の間違いがあっても、お互いに素直に表現して伝え合えば、正確に事実を捉えられるし、使用された言葉の的確性を感じとることができる。文学教材を読んでいる時においても、子どものつぶやきの中には、書かれたものの真実を伝えているようなものがある。真に迫る朗読を聴けば、子どもは真摯な言葉を表出する。物語を経験するように読む子どもは、作品世界を率直に味わうことができる。

人間は誰でも、事実を正確に見ることができれば言葉によって思考を深めることができる。しかし、事実を簡単に概念化し、それを基に自己の経験的イメージによってのみ考えることが判断を誤らせる。たとえ誤っていない場合でも、恣意的な個別性ゆえに、他者の理解は得がたい。どうすれば理解し合えるのか。一人一人が捉えた事実の解釈が、自分の言葉で表現され、それが他者の考えと結びついていくようにする必要がある。一人一人の生きている世界は小さいものであり、素直な考えを出し合ってその壁を打ち破るようにしなければならない。

##### ○言葉をじっくり見つめ「探求」する

国語教育は、どこまでも言葉を扱い、言葉の世界にひたりきるような教育である。学習者は、書かれた言葉を読み、話された言葉を聞き、表現された言葉に取り囲まれるようにして学習している。読み、書き、表現において自分の言語をよりよくするために「探求」することが求められる。どのように深く事実を感得したとしても、それはどのような言葉によって表現されているのか、他のどんな言葉で表現できるのかを明確にするべきである。理解対象としたものを正確な言葉として再構成するのが、国語教育の根本である。事実を明視するために常に言葉を用いて表現し、常に言葉を自覚することが基本になる。教師も

子どもも、他者の言葉を確認するように見聞きしなければならない。言葉によって明視しなければならない。自分ならではの個性的な言葉を自覚し、その是非を問わなければならない。表現された言葉をじっと観察することが学習者の基盤となる構えである。他者の意見の核となる言葉を自覚して初めて、自分の言葉も見えるようになる。

国語教育では、言葉に基づいて学習をしているが、自他の言葉を感じるようにじっと見ることは少ない。書かれた内容を捉えたと言っても、言葉に立ち返らない把握は正確なものとは言えない。学習者は自他の言葉を自覚しなければならない。言葉の奥にあるものが見えるようになる必要がある。

以上のことは当然のようであるが、自他の言葉を自覚する、言葉によって事実を見ることが簡単ではない。教師でさえも、子どもの大事な言葉を聞き逃してしまう。子どもの表現は時に部分的であり、時に複雑なものである。不完全で分かりにくい表現をじっと観察してその核となるものを育てあげるようにしていくことが、言葉を育てる教育である。国語教育が子どもの言葉を育てることを目的としながら、教師がその言葉にある事実を明視できないのであれば、子どもの言葉の発達を支援することはできない。

作品に書かれた言葉を読む場合も、正しく読み取ることは簡単ではない。言葉の不思議さに触れさせ、じっくり見つめさせることが必要である。間違いなくすらすらと音読することができても、じっくり見つめることにはなっていない。毎日の音読は発声練習程度の効果しかなく、言葉の価値を捉えるためには、全く違う読み方をさせなければならない。書かれたものの世界に入るためには、その言葉に真摯に向き合う以外に方法はない。言葉を窓口にして、その奥にあるものを探し求めるようにしなければ正確に読み取ることはできない。言葉を読むということは日常的なことであり、それゆえに人間の生き方を決定づけるものである。言葉をじっくり見つめ、「探求」することが国語教育の最も重要なことである。

### ○自分の言葉を育てる

子どもを育てることにおいて言葉の力をつけることは重要である。そのために子どもの捉えている言葉を明確なものにすることが求められる。それぞれの言葉が自分のものになっていなければ明確な表現はできない。言葉にある中身をつかんでいなければ活用できない。中身をつかむということは、正確に意味を覚えるということではなく、言葉の奥にある大切なものを捉えるということである。思考は言葉によって行うものであり、言葉が明確になれば自ずと思考も明確になる。ゆえに、教師は、思考力を高める国語教育を言葉そのものに向き合って進めていくべきである。

ある時、「自分の言葉を持つことの大切さ」を感じるがあった。自動車工場を立ち上げたその人は、苦悩の中で「俺には絶対できる、できる力がある」と言い続けてきたと語っていた。その言葉を大切なものとして一つ一つ現実のものにつけていったことに心うたれ、聞き入った。その人の人間そのものが言葉となって表現されていた。人間は自分だけの言葉を持っていて、その人の芯は独特の強い言葉となって表出される。こういう言葉

の力を考えると、国語教育においては、暗記によって語彙数を増やしたり、音読練習を機械的にやらせたりするのではなく、自分なりの言葉で表現して、一つ一つの言葉を深く、自分のものにすることを最も重要なこととして推し進めなければならないと考える。

### 第3項 文学教材を読むことの意義

#### 1 文学作品を読むことの意義

文学作品を読むことの意義はどのようなものがあるのか。文学的価値を波多野（1993）は次のように4点にまとめている。

- ア 人間性および人間行動の複雑さの理解
- イ 価値観の対立抗争の理解
- ウ 悲劇の理解
- エ 日常化と平凡のなかの美と深い意味への理解

アについて、波多野は文学を教える理由として「教科で「分割的」にしかつかめぬ人生を「文学」とおして「総合的」「全体的」につかませる」（波多野，1993，p. 266）ことであるとしている。イは、文学は「人生とは」「善とは」「幸福とは」などの価値に対して見通しを持たせるものとしている。自分とは異なる見解の理解を得ることができる。ウは中学・高校の課題であるとし、悲劇の理解は「皮相的な人生観からまぬがれて、その深い洞察にいたりうる」ものとしている。エは価値の変革に関わるものである。文学は見えていない価値や美を見いだしたり、価値がないものみなしたものに価値を見いだしたりすることを可能とする。この価値の変革を次のように述べている。

大衆文学やテレビでは神のようなヒーローが活躍する。しかし、文学の世界では、神が信用を失墜し、かえって日常の人間が主人公になる。世の中がくだらぬとさげすむもののなかに意義を見だし、美をとりだすのが文学である。こういう人生に、対する深い見方、つまり、価値をうらがえした見方は、文学によってはじめて生徒の身につくものとなる。（波多野，1993，p. 268）

文学には、自己の見方・考え方を更新し、変革する力がある、という。一面的な見方を多様な見方に変え、それまで知ることのなかった新たな価値観を獲得できる、というのである。

自己更新、自己変革はあらゆる活動を左右する生き方の基幹となるものである。それはどのようにして実現されるのだろうか。

上記のように文学の言語でなければ獲得できない価値があり、その言語によってすぐれた文学作品が創られているのである。文学作品の価値は言語を媒介とした世界の創造である。言語を媒介にしなければ味わえない大事なものがある。

#### 2 文学教材における言語をどう扱うか

文学教材の読みは彷徨っている。子どもの読みはそれぞれに生成されているのかもしれないが、教える教師は学ばせるべきものに苦しんでいる。言語の芸術を扱うがゆえに「文

学教材によって子どもの感性に働きかけよう」「豊かな情動を育てよう」という前提があまりにも強固なものになっている。そのため国語科授業において文学の言葉を論理的に読むということは相性が悪いものとして扱われている。文学的文章は情動を、説明的文章は論理をという住み分けがある。このような「住み分け」観に従えば、文学的文章では論理を扱わず、説明的文章では情動を扱わないことになりかねない。こうした住み分けは指導方法の細分化・合理化としては有効なのかもしれない。授業方法の方向性として教師が持っておくイメージとしてはありうるかもしれない。しかし、実際に子どもが文学教材を読む場合は、情動だけで読んでいるのではない。言葉を辿りながら論理的にも感覚的にも混ざり合ったようにして読み進めているはずである。その子どもに主人公の情動だけを聞くことは有効ではない。

吉本隆明は文学の言葉は「指示表出と自己表出で繰り出された織物」だとする。「指示表出」とは言葉の役割のうち何かを指し示すことであり、「自己表出」とは言葉のそのものの表出のことである。たとえば、驚いて「ほっ」と言う時、「ほっ」における驚きの表出が「自己表出」である。それに対して「ほっ」における「指示表出」は「何かを感じた時に発する言葉」という指し示す意味である。吉本は言葉の2つの特性の関係を、次のように述べている。

たとえば「花」とか「物」とか「風景」とかいう言葉を使うとき、これらの言葉は指示表出のヨコ糸が多く、自己表出のタテ糸は少ない織物だ。別の言い方をすると何かを指さすことが一番大事な言葉である感覚と強く結びついている。文法からいえば、「名詞」というのが指示表出が一番強いということになる。(中略 考察者による注)「てにをは」つまり助詞をとりあげてみると、これらは指示表出性はきわめて微弱だが、自己表出性を一番重要とする言葉だといえる。けれどこの微弱な指示表出性でも何かを指さす作用に違いがあることはわかるだろう。

(吉本, 2001, p. 3, 初版 1990)

文学の言葉は「指示表出」と「自己表出」による織物である、と言う。言葉が何らかの意味を指すが、それは言葉の感覚と強く結びついたものであるから、その両者を切り離して読解を進めることはできないものである、と述べている。言葉を読む時、言葉の「指示表出性」のみを読むこと、「自己表出」のみを読むことは言語活動において不可能な行為である。言語の論理性と感覚性を切り分けて、そのみの性質で読むことはできないのである。

つまり、文学的文章を読む時と説明的文章を読む時と学習方法としては明確に区別して読み進めるけれども、言語の論理性と感覚性は区別できないのであるから読解においてはいつでも両者の往復を自由にすべきなのである。特に、言語の芸術に触れる時は論理と感覚は一体的にあるべきものと言えよう。常に両者を行き来することはできないかもしれないが、もっと可変的に行き来して読み解くというのが現実的・本来的な読解方法ではないだろうか。吉本(2001)が言う言語に基づく読解という観点からすれば、言語の論理性と

感覚性という区分けは不可能なことなのである。高等学校における学習指導要領の「文学国語」「論理国語」という区分けはなされたが、本来の言語理解からすればどちらかに絞って学習を進めるべきではないのである。

文学教材における読みの授業では、作品世界の魅力に触れさせようとして、情動的な読みを中心にして進めるべきだという観念にとらわれなくてもよいのである。文学教材の学習は論理性を一部にして読みの情動性を核にするという偏見から解放されるべきではないか。文学教材を読むことによって得られる感覚的認識は、論理的な思考によって解釈できるのであり、その解釈過程における疑問、矛盾、ズレを論理的に把握する必要がある。文学教材における言語をもっと広範な価値を有するものとして捉え、感覚・論理の2側面から多層的・総合的に読解を進めていくべきであろう。

### 3 文学教材を読むことにおける感性的認識の問題

感性的な意味の形成は読みの多様性につながるが、主観的であるがゆえに価値あるものとして共有されず認められない場合があるだろう。田近（1984）は文学教材を読むことが「子どもの直観的・主観的なとらえ方の表出に終始し、作品の読みをおろそかにした鑑賞指導に陥っている」とし、「主体の認識を深めないような形式操作的な指導」になることを批判する。文学教材の読みにおいて感性的認識は必要であるが、主観的読みを拡散するだけの交流学习では本質的な読みは実現できないだろう。

「形式操作的指導」に終わるのは、教材から離れた感性的認識は追求できないからである。子どもの感性的認識の表出は、読みの交流によって複雑で多様なものとなり、解釈の分析・統合は難しい。そのため作品理解をよりわかりやすくするための概要的な整理学習を中心にすることが多い。しかし、形式を読むワークシート作業（人物変化、大事な出来事、始まりと終わりの整理）だけでは、意味の「探求」に迫る読解とはならないだろう。

ゆえに、子どもの内面に読みたいという情動を育てて読みを深める必要がある。子どもの疑問を触発したり発見の喜びをもたらしたりするものでなければ主体的な読みの学習にはならない。

試験に役立つ正解到達方法、情報を効率よく分類・整理する科学的思考、作品概要のスマートなプレゼン発表——このような“現代的課題”を優先する指導によって、読むことの主体性は実用的活動の中にあるかのように誤解される。たとえ効率的に場面分けができたとしても、重要語を含めた要約文が書けたとしても、根拠を基にした発表ができたとしても、言葉を読むことのわくわく感を持ち得ていないとしたら、子どもの学びは育っていない。作品の「探求」過程で子どもの内面が豊かにうごめくことが最も優先されるべきである。

文学教材の読みは「作品の意味を探求したいという願い」の有無によって左右される。ゆえに読みの指導は能動性喚起を第一にして進めなければならない。作品の事実を確かに捉えてかくれたものを発見することができれば、物語世界への関心が高まり、感動を呼び起こすことができる可能性が高まる。しかし、豊かな感性的認識による作品世界の深い理

解は、正体の見えない偶像を掴むようなものであり、あいまいな指導になりがちである。読みの探求心を基盤にして一つ一つの問題を論理的に読み解くようにしなければ、読みの多様性というわからなさの不満から脱出させることはできない。

#### 4 文学教材を読むことにおける論理的思考の必要性

文学教材による授業の目ざすところは、言語のつながりに着目して省察的に事実を捉える眼を養い、自分の見方・考え方を更新する読み手を育てることである。読むことにおいて自己を更新するということは論理的・感性的認識を駆使して作品世界を「探求」し、本当に大事なものを獲得することでもある。しかし、文学教材を読む時、感性的認識だけを頼りに学習を進めがちで論理的認識を融合的に扱わないという傾向が見られる。その点を三森ゆりかは対談<sup>16</sup>の中で次のように述べている。

一方で、残念ながら日本では文学や哲学を役に立たないものとして扱う傾向があります。また、日本では「文学を論理的に読み解く」という捉え方自体がないようです。私にしてみれば、文学と論理とを別ものとして分けてしまう方がおかしいと思うのですが。(中略)つまり、文学であろうが詩であろうが契約書であろうが、そもそも論理がなければ文章そのものも成り立ちません。論理とは言葉を秩序立てて組み合わせて作りあげるものですから。(三森・田嶋, 2019, p. 78)。

文学全般を述べたもので、文学教材そのものへの考えではないが共通する考えを述べたものと言えよう。文学を論理的に読み解くことに焦点が当たらないことへの批判である。同様に、金田一(2019)は文学を読む時の「論理と文学を分ける愚かさ」を次のように述べる。

論理を無視した文学があるとは思えないし、文学的要素を無視した論理もあり得ない。言葉は、感情、情緒、論理、いろいろなものを含んでいるものだからです。

(中略 考察者による注) 論理を突き詰めれば文学になるし、文学を突き詰めれば論理になる。だから国語を「論理国語」と「文学国語」の二つに線引きなどできるわけがない。(金田一, 2019, p. 66)<sup>17</sup>

言葉における感覚と論理は分けられないものである、という視点から「文学」「論理」の区別を批判している。伊藤(2019)も「「文学」作品を、たんなる感覚でなく、「論理」に基づいて読解するのが「国語」という科目の一つの意味だったのではないか」と述べ、文学を読む時に論理と感覚が必要であるとしている。

文章を読む時の感性的認識と論理的認識は互いに支え合うようにしてあり、それらを統

<sup>16</sup> 『中央公論：国語の大論争』133(12)，中央公論社，2019。

<sup>17</sup> 平成30年改訂の『高等学校学習指導要領』によって、共通必修科目として「現代の国語」、「言語文化」、選択科目として、「論理国語」、「文学国語」、「国語表現」、「古典探究」の6科目全てを新設している。「論理国語」は、論理的に書いたり批判的に読んだりする資質・能力の育成を重視した科目として、「文学国語」は、「思考力、判断力、表現力等」感性・情緒の側面の力を育成する科目として、深く共感したり豊かに想像したりして、書いたり読んだりする資質・能力の育成を重視した科目として新設している。

合するようにして意味を把握するものである。文学的文章を読むことにおいて論理性は必要がないということではないだろう。また、論理的文章を読むことにおいて情動性（作者・読者の情動）は無視しなければならないということでもない。本来、文学的文章は論理的・科学的認識や思考を基盤としている。作家が抱く問題意識、作家が創造する世界は、現代世界の常識を基にした固有の状況を表現したものが多く、その物語世界は作者の感覚と論理的・科学的判断によってもたらされているものである。そのような創造世界が論理性・科学性のない単なる情動世界であるはずがない。熊谷（1956）は文学教材を読むことは論理的思考力をつくるものであるとして、次のように述べる。

文学教育は、現代の文学感覚——典型の認識をもって現実の問題にたちむかう人間をつくるものでなくてはならない。常識のしょぼしょぼまなこからは、ありふれた平凡なものにしか見えない日常的な現象のなかに問題を発見する、それを自分につながる問題として受けとめる、整理する、という論理的な思考力をつくりあげるのが文学教育なのである。（中略）文学教育は、つまり、そうして論理的思考力をつくる教育の中軸であり、それらの内容教科にほかならないのである。（熊谷, 1956, p. 111）

文学教材を読む授業を作品及び現実の「事実を捉えて問題を発見・分析する論理的思考の場」と捉えている。物語の事実を捉え、問題意識を持って読み解くことは、作品世界に寄り添うことによって自分を見つめ、自分を更新する論理的思考そのものなのである。つまり、読む過程で、登場人物の見方・考え方を把握しながら自己の認識・思考を振り返ることであり、その人物と共に行動し考えの筋道を理解しつつ自分とは違う思考・行動を味わうことでもある。その中で自分の固定的な枠組みから脱出することをも可能にする。登場人物の情動や考え方を統合的に味わうことで読むことが自分の経験となるのである。その意味で、物語への論理的・感性的認識は共に必要である。文学的文章を読むことにおいて論理的思考は密接なものであり、分断できないものと言えよう。深い読みのためには論理的思考と感性的思考の両方が必要なのである。読みにおける論理的思考は、問題の所在を明らかにし根拠に基づいて解決の方向を「探求」する過程の中にあり、感性的側面は、あり得ない事実へのぐちゃぐちゃ感・何かあるはずという探求心・なるほどという納得感として表出する。ゆえに、文学教材の授業は、論理的・感性的認識を伴って人間の見方・考え方を更新していくべきなのであろう。

現在、論理的思考は、科学的情報・認識を基に現実の問題に立ち向かうために必要とされている。情報化社会においては情報を整理・分類して問題を発見する論理的思考力の向上が最優先の教育課題である。はたして文学教材の授業はその育成に貢献できないのだろうか。文学教材を読むことによって育てる言語感覚は事実を明視する眼を養い、自己更新を実現する。読むことにおける自己更新とは、①言葉の背後にある意味を捉えること、②一般性・日常性の中に問題を発見すること、③主観的な自分の読みの変革であり、読み深める授業の中で可能となる。それは、自己の可能性を見つめた論理的思考である。データ

を基に情報分析をする科学的思考とは異なる。感性的認識に支えられた論理的認識であり、論理的認識を背後に持った感性的認識である。その意味で文学教材を読むことは自分ならではの論理的思考力を育成する基軸であり、論理性育成に最も有効なものとなる。

波多野完治は熊谷孝との対談（1956 年 NHK で放送）で理性的・感性的認識による読みの必要性を次のように述べている。

第一信号がどんなことばとして現われるか、第二信号というものが、どういう結び合いで実際の世界と違ったものになったり、または実際世界のなかで一番大切なものを現したりするかということを、子どもなりあるいは中学生・高校生につかませなければならない。それをやるのが理性的認識ということになると思うのです。ことばを学習させるには理性的認識を伴わせながら、感性的な現われ方であるところのことばの音声とか、文章の形とかいうものをつかましていかなければならない。それで、ことばを伴わせるということが非常に大切になるわけです。（波多野，1993，pp. 144-145）

対談の抜粋で確定はできないが、第一信号・第二信号<sup>18</sup>は語形・語義という文脈で述べられているのだろう。「文学の中の特別なものをどのような言葉で述べているか」を論理的に捉える必要を述べている。その特殊性を言葉によって論理的・感性的に把握するべきとしている。ここでは「中学生・高校生につかませなければならない」としているが、系統的に小学生から指導すべきとも述べている。

この考えは、芸術鑑賞において感性的な体験を、理性的な説明として再構成し他人に伝える必要性から述べられている。その上で文学教材を読むことにおける、感性的な高まりと理性的な把握の 2 面性を説明している。現代においても、文学作品を確かなものとして把握し、他者との共有性を高めるために言葉の感性的認識と理性的認識の育成が必要であると考ええる。

## 5 文学教材の読みにおける自己更新、自己変革

読むことは作品世界と出会って新しい自己をつくっていくことである、と田近（1984）は述べている。そのために次のような学習過程が必要であるという。

要するに、読み手自身が、作品のことばを仲だちしてイメージを描き、その意味を問うことで、一つの虚構世界をつくり出し、その内側にいて（想像的意識主体として）、虚構の現実とむかいあい、それと深くかかわっているかどうか問題なのである。（田近，1984，p. 22）

言葉の意味を「探求」し新たなものを発見して物語世界を創造することは、簡単ではない。物語世界に滞在して言葉に繊細に語りかけ、言葉と生き生きと関わることが必要であろう。子どもの感じた印象やあらすじ的な感想を羅列的に交流する授業では、深い物語世

<sup>18</sup>パブロフは、第一信号系を、動物の、感覚による直接的な信号系であるとし、第二信号系を、人間に特有の言語による間接的な信号系であるとした。人間の言語機能を条件反射の視点から呼んだ言い方である。『国語科重要用語 300 の基礎知識』（2001）を参照。



界の創造はできないだろう。子どもの情動的感觉は大事にしなければならないが、主観的な情動による考えの単なる交流は、深い読みへの「探求」は生成しないどころか拡散してちりぢりに消えていくだけのものとなる。自己の読みは深まらず、主観的な読みをますます強固なものにするだけである。田近の言うように、文学教材を読むことは自己更新をして新しい自分を見いだすことがなければ価値を持たない。物語世界に入って自分の理解を新たな視点で見つめ、読みを変容することが必要であって、その実現のために言葉による意味の「探求」が求められるのである。目の前の言葉を新しくするように読んで、新しい事実を発見するような学習を行って、自己を更新する読みを実現すべきなのである。物語の価値を信じて文学の言葉を論理的・感性的に「探求」し続けてこそ特殊な意味世界を味わうことができるのだろう。

田近(1984)は、文学教材を読み解くことにおいて言葉の知的分析が必要であると、次のように述べる。

感動体験の成立をめざす文学の読みの指導においても、作品のことばの知的な分析を欠かすことはできないであろう。分析の結果が、感受性を刺激し、感動を高めるということが確かにあるからだ。

分析を通して読者に作品世界が見えてくるという事実こそ、読みの学習においては重要なことである。しかし、その分析は、作品のことばを、その構成要素に分解するようなものであってはならない。言いかえると、それは読み手にとって、一つの〈読み〉の創造につながるものでなければならない。(田近, 1984, p. 23)

物語の言葉の分析が感受性を刺激し、感動を高める、と述べている。言葉の意味の論理的分析することによって言葉の感性が磨かれ、感動体験に至るというのである。言葉の論理的つながりを明確にすることによって深い物語世界が見えてくるという経験を重要視しなければならない。それは単語レベルの認識ではなく、一つの意味世界の創造につながる言葉の論理的認識でなければならない。それゆえ、得られた論理的認識が、意味世界の創造に位置づけられないならば、意味の統一を目ざして繰り返し論理的分析を行う必要がある。その過程で見いだされた「論理的認識によって読めない謎の部分」が新たな読みを生成するきっかけとなる。論理的認識からあぶれた部分を再構成し、感性的認識の支えによって統一された意味世界を創造していくのである。誤ってはならないのは主観的な感性的認識を消滅させることではなくて、その認識を言葉の論理性によって磨き高めることである。作品に対する恣意的な把握は、言葉の論理的・感性的認識の共同作業によって洗い清められていく。恣意的な読みは、論理的・感性的意味の「探求」によって核心的な読みに変容していくのである。言葉による論理的・感性的「探求」がどのように読者に新たな意味世界をもたらすのかを実践的に明らかにする必要がある。

## 第4項 国語科ならではの見方・考え方

## 1 本質をとらえ、深い学びをもたらす見方・考え方

中教審答申（2016）では、質の高い学びを実現し、教科の本質に迫る深い学びを構想するための核として、対象を捉える「見方・考え方」をとり上げている。能動的に学び続ける視点の一つとして次のようにあげている。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。（中教審答申，2016，p. 50）

問題解決を目ざす「習得・活用・探究」の学びは内容を伴った「深い学び」の実現でなければならない。それを可能にするのが「見方・考え方」であるとしている。これは全教科にわたる鍵となる概念であり、授業改善を導くものとして重要視されている。

学びの「深まり」の鍵となるものとして、全ての教科等で整理されているのが（中略）各教科等の特質に応じた「見方・考え方」である。今後の授業改善等においては、この「見方・考え方」が極めて重要になってくると考えられる。（中教審答申，2016，p. 52）

下記の表は、中学校のイメージとして答申に掲載されたものの一部である。

表 0-1-2 各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ

言葉による見方・考え方	自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、動き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること。
社会的事象の 地理的な見方・考え方	社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること。
社会的事象の 歴史的な見方・考え方	社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること。
現代社会の見方・考え方	社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。
数学的な見方・考え方	事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること。
理科の見方・考え方	自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること。
音楽的な見方・考え方	音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその動きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること。
造形的な見方・考え方	感性や想像力を働かせ、対象や事象を、造形的な視点で捉え、自分としての意味や価値をつくりだすこと。

「深い学び」のために、学ぶ対象を定めると共にどのような視点で学習を進めるのかがまとめられている。2 番目以降、社会、数学、理科では、それぞれ最初に「社会的事象を」、

「事象を」、「自然の事物・現象を」の学ぶ対象を、その次に「～に着目して」という学びの視点を記述している。一番上の国語科では記述の仕方が異なる。最初に「自分の思いや考えを深めるため」という目的があり、その次に「対象と言葉、言葉と言葉の関係を」という学びの対象が述べられている。この中には当然ながら「言葉」自身が含まれている。国語科では学ぶ対象の中に「言葉」そのものも含まれており、言葉への見方・考え方を磨かなければならない。つまり、言葉への見方・考え方を磨き、言葉による見方・考え方を育てるという段階に到達する。つまり、「言葉による見方・考え方」を働かせるとは、捉えたことを問い直して言葉への自覚を高めることである。

国語科の学びの対象は言葉そのものであり、かつ見方・考え方の基になるのも言葉であるという、自己目的化が起こる。相互作用的に高まっていくという点で他教科の内容とは異質なものとなっている。終わりの項目の「音楽的な見方・考え方」、「造形的な見方・考え方」では感性や想像力を働かせることが記述されているが、国語では明示されていない。「深い学び」の実現のために論理的な見方・考え方が重要視されている。

各教科の「見方・考え方」は「習得・活用・探究」という学びの過程の中で有効に働くものであり、その過程で更に豊かなものになることが目ざされている。「見方・考え方」は深い学びを生み出す方法と捉えられるが、一方で「深い学び」によってこそ獲得される結果でもある。この二面性は相互作用として働くべきであるが、即効性を求めると両立しない側面を持つ。学びを深めやすくするために「見方・考え方」を与えることが優先されやすいのである。どのような視点が有効で、どのような思考ツールが効果的であるとしても、「深い学び」への追求が成立していなければ「見方・考え方」は自分が使える獲得物とはならない。

思考スキル・思考ツールの指導に関わって、次のような危惧がある。

「汎用的スキル」の必要性が叫ばれるなかで、思考スキルと思考ツールの直接的指導も広がりを見せています。ここで注意が必要なのは、思考スキルを教えたからといって、深く思考できるようになるとは限らないということです。思考スキルとは、深く思考している人を分析して、その特徴を後から取り出したものです。

(石井, 2017, pp. 23-24)

思考スキルを教えて思考力を直接的に育てようとしても効果は上がらない。思考ツールを使うことが目的になったり、語句を取り出すだけの作業的な活動になったりするとしたら主体的な思考は育まれない。「深い学び」は、思考する対象が核心となる意味を持ち、追求過程において本質的なプロセスを有しているかが問われるべきである。「何かすごいものがあるようだ」という期待に満ちた熱心な議論によって教科の本質を追求すべきであろう。学習指導要領に示される指導項目に対して、「見方・考え方」は「深い学び」の指標として位置づけられている。

中教審答申を受けて学習指導要領（2018）では各教科ごとに教科固有の「見方・考え方」を明示した。基本的な考え方は以下の通りである。

各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものである。(文部科学省, 2018, p. 4)

「見方・考え方」は各教科の学びの本質、中核と結びつくものである、としている。それぞれの教科特有の視点・考え方を獲得することで「深い学び」を実現していこうとするものである。「深い学び」の実現のために、「見方・考え方」による追求過程を含む学習活動の有効性が述べられている。しかし、それはあくまで追求でなければならないのであり、見方を直接教えたり、見方のモデルとしてある見方を覚えさせたりするような学習は目ざされていない。「見方・考え方」が、子どもの内面に生起する必然性のある問題意識を確立するものとして機能させるべきである。以上のように「見方・考え方」は各教科の本質的な追求過程の指標となりうるが、核心に迫る教師の教材研究と思考ツールを基に、子ども自らが気づく体験がなければ方法的暗記ツールに終わるだろう。

「見方・考え方」は核心に迫る追求過程の結果として獲得されるものであって、それは豊かな資質・能力の育成につながる。知識が自分なりの「見方・考え方」の結果として学ばれ、獲得した「見方・考え方」が自分の視点・考え方となれば、生き方にまで及ぶ学びの追求となりうるだろう。

## 2 教科の本質—親学問に固有なものの「見方・考え方」

「見方・考え方」の重視は、中央教育審議会検討会（2014）において、次のような学力の三層構造が提示されたことによる。

- ア 教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの
- ① 汎用的なスキル等としては、例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲など
  - ② メタ認知（自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの）
- イ 教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの「見方・考え方」など）
- ウ 教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの

奈須（2017）は上記の「イ 教科等の本質に関わるもの」を親学問に固有な「見方・考え方」を身に付け、活用することであると、次のように述べている。

教科カリキュラムでは、学問・科学・芸術がその永年の営みの成果として積み上げてきた膨大な知識・技能・価値の体系を、子供たちが正確に継承し、自力で発展させられるようになることを目指します。(中略 考察者による注) さらに、各親学問に固有なものの「見方・考え方」と、それを達成する認識なり表現の方法を身に付け、自在に活用できるようにする必要があります。

これこそが教科の本質ないしは教科の系統と呼ばれてきたものであり、今回の

改訂でいう「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』」です。そしてこのような意味での教科の系統に沿って行われる指導が本来の系統学習、系統指導なのです。(奈須, 2017, p. 120)

文化遺産として蓄積された知識を暗記することではなく、教科ならではの「見方・考え方」を身に付け、質の高い問題解決を目ざすべきとしている。教科の本質に迫る鍵となるものが「見方・考え方」であり、親学問にある本質を捉えることが本来の学びなのである。例えば物理学の熟達者は必要があれば日常生活の現象でも、「その表面的な特徴に惑わされることなく、深層に潜む法則や原理の角度から眺め、処理することができる」と説明している。これを受けて親学問の構造へと近づく学びを提案している。

このように、教科を学ぶとは単に知識の量が増えるだけでなく、**知識の構造化のありようが、その教科の親学問が持つ固有な構造に近似していくよう組み変わり、洗練されていくこと**なのです。そしてその結果として、子供は世界をこれまでとはまったく違った風に眺め、関わったり取り扱ったりすることができるようになります。(奈須, 2017, p. 124 太字は奈須による)

文学教材の親学問は、文学、言語学、国語学等であり、それらの固有の構造が学びの基盤としてある。教科の内容が構造的に捉えられるということは、それが子どもの内面に実現されることであり、「見方・考え方」が獲得されることである<sup>19</sup>。親学問の構造にやみくもに近似していくことは学習過程の形骸化をもたらしかねないが、教科の本質を示す構造に近づこうとしなければ「深い学び」を得られないのは間違いないだろう。文学を読むということは、想像力・認識力の働きによるイメージ世界の創造である。内容を理解するだけでなく、内容を内面に取り込んで自らの経験と融合させ、新たな世界を創造することである。一つの文学作品から創造する世界は同じものではなく、多様性の原理に基づいている。人間の存在を肯定し保護するというダイバーシティ（多様性）及びその受容は、持続可能な社会構築の礎でもある<sup>20</sup>。人間の創造世界を味わう文学教育の中でこそ、多様性とそ

<sup>19</sup> 内田義彦は、脳中に自分独自の「概念装置」をしつらえて、少なくとも見えるところと見えないところをはっきりさせる必要があると述べている（内田, 1996, p. 145, 1985）。

<sup>20</sup> diverse はもともと「雑多」の状態を示す言葉であったが、後にプラスイメージを持つ「多様」という意味で使われるようになった。1965 年、アメリカで公民権法に基づき、米国雇用機会均等委員会（EEOC）が設置され、人種・肌の色・性別・出身地・宗教・ジェンダー・人種・民族・年齢などの違いにもとづく「多様性（ダイバーシティ）」の考えが普及された。多様性とは人の属性のことであり、それを肯定し保護する姿勢が明確に表われている。1980 年代に入ると、企業を中心に、競争力を高める人事戦略として多様な人材を採用し、組織内で融合する「ダイバーシティ（多様性）&インクルージョン（受容）」の考えが広がった。（参照：古井一匡「「ダイバーシティ」は、なぜ SDGs 実現のキーワードになるのか」：DIAMOND online, 2020 5/19.）

の受容を実現する学びが可能になるのである。

以上のことを基盤として、国語科ならではの「見方・考え方」を捉えることで、「深い学び」をもたらす国語科学習を再認識する機会としなければならない。

### 3 国語科ならではの「見方・考え方」

国語科ならではの「見方・考え方」とはどのようなものか。学習指導要領解説国語編(2018)では次のように述べられている。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。(文部科学省, 2018, pp. 11-12)

「言葉による見方・考え方」を働かせるとは、捉えたことを問い直して言葉への自覚を高めることである。音楽や図画工作には見られる感性や想像力を働かせるという表現は見られず、対象と言葉の把握の中に包含された記述となっている。言葉を対象化し自覚することを強調した表現になっている。言葉を対象化した上で、対象・言葉(意味、働き、使い方)を吟味して再構成することが目ざされている。言語感覚を高めることが目ざされており、特に論理的言語の育成に重点が置かれているようである。

鶴田(2021)は文学的認識を強調し、国語科ならではの「見方・考え方」を次のように捉え直している。

まずは言語を「日常言語」と「文学言語」に区分することが有効であろう。前者は主に正確かつ円滑なコミュニケーションの側面に関与し、論理的思考力・表現力が必要になる。後者は、文学的認識(異化)力、想像力、言語感覚の側面に関与し、レトリック認識(詩的なものの見方・考え方)としての対比・比喻・擬人化・象徴・曖昧さ、アイロニー・ユーモア等が含まれてくる。前者は言語論理教育の対象となり、後者は文学教育の対象となる。(鶴田, 2021, p. 40)

上記の両者を厳密に区別できないとしているが、文学的認識を育てる文学教育の位置づけを明確にしたものと言えよう。

後者は、文学教育における「見方・考え方」として述べられたものであり、文学教育の対象を文学的認識(異化)力、想像力、言語感覚としている。その後、言語論理教育及び文学教育における2つの側面からそれぞれの「見方・考え方」を説明している。論理教育における見方・考え方については「根拠・理由・主張の3点セット」(鶴田, 2017)を、文学教育における見方・考え方については「異化」作用(大江, 1988)を有効な方法としてあげている。後者の文学的な見方・考え方とは、言語行為において、日常的・固定的な見方・考え方を「異化」して、言語による新しい世界を創造していくという過程にある、としている。文学教材の「異化」作用に着目した読みを実現することによって、どのように新しい見方・考え方を獲得させるのか、どのように新しい世界を創造させるのか、理論構築と実践研究を進めていく必要があるだろう。

## 第2節 文学教材の言語における論理・感覚の「探求」

### 第1項 文学教材の言語における論理力・情緒力の形成

#### 1 論理力と情緒力ー文化審議会答申（2004）を通して

##### ア 論理力・情緒力育成の必要性

日常生活全般に渡って言語の果たす役割と重要性は時代を越えて指摘されており、国語科教育においても言語力育成は必須の課題である。2004年に発表された文化審議会答申は論理的思考力（この稿では以後「論理力」と記述する）・情緒力の統合的育成の意義を述べたものとして注目に値する<sup>21</sup>。

「これからの時代に求められる国語力について」（文化審議会答申，2004）の「国語力を身に付けるための国語教育の在り方」において国語科教育についての基本的認識を整理している。次期学習指導要領改訂にもつながる原則的な考え方を示したものとして重要なものである。そこでは「国語科教育は社会全体の課題」「言葉への信頼を育てることが大切」「情緒力・論理的思考力・語彙力の育成を」等があげられている。「言葉への信頼を育てることが大切」については、次のように述べている。

国語教育の在り方を考える場合の根本的な問題として、日本人の多くが言葉の力を信じていないという指摘がある。言葉によって物事が変わり、また、変えていくことができるという言葉への信頼を学校教育の中だけでなく、社会全体で教えていくことが大切である。このような言葉に対する信頼がないと、国語教育そのものが成立しにくくなるだけでなく、日本の社会そのものが危うくなるおそれもある。（文化審議会答申，2004，p.12）

言葉の力を信じていないというのは、生活全般に関わる重要な問題であり文章理解においても同様である。文学教材においても言語力育成は十分とは言えず、登場人物の情動を表す言葉の意味はそれほど明確にはならず、全体的な流れは分かったが物語の解釈は漠然としている、という学習状況が起きやすい。一つの言葉によって解釈全体が変わり、物事の見方・考え方が新しくなるという点で、文学教材の読みはそれほど貢献できていないと思われる。次の「情緒力・論理的思考力・語彙力の育成を」では次のように述べている。

今後の国際化社会の中では、論理的思考力（考える力）が重要であり、自分の考えや意見を論理的に述べて問題を解決していく力が求められる。しかし、論理的な思考を適切に展開していくときに、その基盤として大きくかかわるのは、その人の情緒力であると考えられる。したがって、論理的思考力を育成するだけでは十分でなく、情緒力の育成も同時に考えていくことが必要である。（文化審議会

<sup>21</sup> 文化審議会は、国語審議会、著作権審議会、文化財保護審議会、文化功労者選考審査会を統合し、2001年に設置された審議会である。その国語分科会において「これからの時代に求められる国語力について」検討され、読書活動等小委員会、国語教育等小委員会の意見をまとめ、2004年に審議経過のまとめとして報告された。構成員は高階秀爾美（会長）、北原保雄、阿刀田高、甲斐睦朗、齋藤孝、工藤直子、辺見じゅん、田村哲夫等である。

答申，2004，p.12)

論理力と情緒力を同時に育成すべきという指摘である。特に「論理的な思考を適切に展開していくときに、その基盤として大きくかかわるのは」情緒力という指摘は重要である。論理的思考を進める時、論理を整然と構築して書く、論理を正確に読み取ること等が求められる。その時に、「どうもこのまとめ方は固すぎる」「この言葉は違和感があり、しっくりこない」「この言い方は胸にささる」というような情動は、文章全体や解釈の方向を左右する。情動に左右されないように論理力をつける必要があるが、論理力に頼りすぎて自分なりの表現・読解が制限されないように言葉の感覚を研ぎ澄ますことが必要である。その意味で「論理力の適切な展開に情緒力を有効に関わらせる」という指摘は的を射ている。なお、その統合的実践化を進めるものが読書であり、考える力、感じる力、想像する力、表す力を育てる基盤である、と述べている。

#### イ 論理力・情緒力の統合的育成

文化審議会答申（2004）では国語力を以下のように2つの領域に分けて説明している。

- ① 考える力、感じる力、想像する力、表す力から成る、言語を中心とした情報を処理・操作する領域
- ② 考える力や、表す力などを支え、その基盤となる「国語の知識」や「教養・価値観・感性等」の領域

①を国語力の中核としてあげ、考える力、感じる力、想像する力の統合体として位置づけている。②の「知識」「感性」を基盤としながら、全体的・統合的に国語力を育てる必要を述べている。上記の考える力、感じる力については次のように示されている。

【考える力】とは、分析力、論理構築力などを含む、論理的思考力である。

分析力は、言語情報に含まれる「事実」や「根拠の明確でない推測」などを正確に見極め、さらに、内在している論理や構造などを的確にとらえていける能力である。また、自分や相手の置かれている状況を的確にとらえる能力でもあり、知覚（五感）を通して入ってくる非言語情報を言語化する能力でもある。

論理構築力は、相手や場面に応じた分かりやすく筋道の通った発言や文章を組み立てていける能力である。（文化審議会答申，2004，p.7）

前の項で述べた論理力と情緒力が相互補完的に育成するという視点を踏まえたものになっている。「考える力」の「分析力」では、論理力と情緒力の統合的育成を重要視している。論理力だけでなく、知覚（五感）を通して入ってくる「非言語情報を言語化する能力」を同時的に育てるものとして位置づけている。

【感じる力】とは、相手の気持ちや文学作品の内容・表現、自然や人間に関する事実などを感じ取ったり、感動したりできる情緒力である。また、美的感性、もののあわれ、名誉や恥といった社会的・文化的な価値にかかわる感性・情緒を自らのものとして受け止め、理解できるのも、この情緒力による。

さらに、言葉の使い方に対し、微妙な意味の違いや美醜などを感じ取る、いわ



ゆる「言語感覚」もここに含まれる。(文化審議会答申, 2004, p. 8)

「感じる力」については情緒力そのものであるが、文学作品の内容や事実、微妙な言葉の差異を感じとる力を育てるべきとしている。事実を捉えるための言語感覚育成という位置づけが述べられている。「微妙な意味の違いや美醜などを感じ取る」言語感覚を育てるということも事実把握の重要な要素として価値づけられているのである。考える力である論理力、感じる力である情緒力を統合的に育成するという目的が明確にされている。

現代の状況の中で課題を解決するためには、的確に状況を捉える論理的思考力が必要であり、自分の考えを論理的に述べていく論理的表現力が求められる。更に論理的な思考を展開する時に基盤となるのが情緒力である。見える事実には違和感を持ち、語感で捉える固有な非言語情報を逃さないことも必要である。その意味で微妙な差異を感じとる言語感覚は基盤となるものとして育成する必要がある。ゆえに、的確な問題把握、合理的な問題解決のために論理的思考力と情緒力の同時的・統合的育成が不可欠となる。

### ウ 論理力・情緒力の分別的学習

文化審議会答申(2004)では、どのような領域でどのように育てるべきか、という国語力の目安を示している。しかし、この項の記述では、前述のア、イとは異なる方向性があるように見える。考える力の水準を示すことは困難であるとしながら、統合的に育成すべきとした言語力について、次のように分別的に整理している。

#### 1) 論理的・説明的な文章において、的確に論理を読み取ることができる

- ①新聞や雑誌などを読んで情報を正確に理解できる。
- ②文章の構成や論理の展開に沿って、内容を読み取ることができる。
- ③事実や意見等を区別して読み取ることができる。
- ④課題解決のために必要な情報を収集し、情報を処理するための読み方ができる。

#### 2) 文学的な文章において、気持ちや感情を十分に読み取ることができる

- ①様々な描写をとらえ、内容を的確に理解できる。
- ②登場人物に感情移入し、その心情を理解できる。
- ③比喩的、多義的、含意的な文章表現を読み味わうことができる。
- ④書き手の思考や心情などに迫ることができる。

1) では論理的・説明的文章で論理を、2) では文学的文章で情緒を、というように育てる国語力の目安が二分されている。文章の特徴から目ざすべき項目を明確化したものであろうが、アとイで述べた、論理力と情緒力の統合という理念は分別され、それぞれの文章で個別に育てるものとして示された。1) で言えば、論理力が前面に押し出され、情緒力は明示されず論理を捉える言語感覚ですら示されていない。2) では気持ちや感情を読み取ることが最終的な目標であり、情緒力に重点が置かれている。「内容の的確な理解」は事実を正確に論理的に捉えることが含意され、「書き手の思考」には言葉の論理的関係の把握が目ざされている。しかし、文章を「多義的」なものとしており、明確な論理的把

握の追求は目ざされていない。上記の目安には論理力と情緒力の統合が基盤となっているはずであるが、2種類の文章ごとに学びの役割を専門的に学習できるかのように受け取れる。上記の整理によって分別的に学習指導を考えることは本来の国語力育成のねらいから外れる危険性があるだろう。

### エ 情緒力育成のための文学教材

国語科では「情緒力」「論理的思考力」「思考そのものを支えていく語彙力」を育てるべきと、繰り返し述べられている（文化審議会答申，2004）。「情緒力」と「論理的思考力」の育成の方向性は次のように述べられている。

情緒力を身に付けるためには、小学校段階から「読む」ことを重視し、国語科の授業の中で、文学作品を中心とした「読む」ことの授業を意図的・継続的に組み立てていくことが大切である。

また、論理的思考力の育成は、国語科が大きな役割を担うべきである。日常生活の論理は言葉の論理でもあるので、言語を通して身に付けるのが最も効果的であると考えられるからである。具体的には、文章を書くことの指導や自分の考えや意見を述べる機会を多く設けることなどにより、論理的思考力を高めていくことが必要である。（文化審議会答申，2004，p.15）

文学作品を読むことによって情緒力を身に付けることが再度述べられている。このような分別は、以後の学習指導要領においても引き継がれている<sup>22</sup>。論理力育成は総合的に書かれているとはいえ、文学教材の授業における重点にはなっていない。結局「考える力」「感じる力」「創造する力」「表す力」「国語の知識」を総合的に育てる場は読書であると強調されている。関連性の高い文学教材の読みが読書につながる重要な学習活動として位置づけられていない印象がある。読書の中で重要な位置を占める文学教材の読みは論理力・情緒力を統合的に育成するという観点を明確にすべきだろう。その上で言葉への信頼を育てる国語科教育の在り方を検討する必要があるのではないか。

## 2 論理力と情緒力の総合的育成

中央教育審議会答申（2008）を受けて、各学校段階、各教科の基本的な方向性等が教育課程部会の特別部会で検討された。その中で言語能力の向上に関する特別チームが編成され、言語能力を構成する資質・能力は、学習や生涯にわたる生活の中で極めて重要な役割を果たすとして、言語能力の向上に関する議論の取りまとめを行っている。以下「議論の

<sup>22</sup> 『学習指導要領解説 国語編』（2018）では自分なりの見方や考え方を形成するために言語感覚を養う必要性を述べている。「言語感覚とは、言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のことである。話したり聞いたり書いたり読んだりする具体的な言語活動の中で、相手、目的や意図、場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのが適切であるかを直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的に捉えたりすることができることである」（p.13）。文章を読む時に、言葉が醸し出す味わいを捉える言語感覚を育てるべきとしている。

取りまとめ」(2016)と記す<sup>23</sup>。ここで言う「言語能力」とは「創造的・論理的思考」、「感性・情緒」、「他者とのコミュニケーション」の三つの側面の力を働かせて、テキスト(情報)を理解したり文章や発話により表現したりする能力のことを言う。言語の体系(システム)は固定的ではないため言語能力に関する知識や技能は<認識―思考―表現>の過程の中で習得することが重要である、としている。言語の体系の流動性について、次のように説明している。

例えば、語と意味は一対一で対応するものではなく、幅をもった面のようなものとして対応している。また、あらゆる表現は、表現する目的、場面、文脈、状況等によって変化する。さらに、言語の体系そのものは、地域や時代によって変化する。(「議論の取りまとめ」, 2016, p. 8)

言語の多義性、それに伴う解釈の多様性を述べたものである。言語能力育成の難しさを説明している。更に、テキストを理解するために必要な言語能力について次のように述べている。

(テキストを理解するための力として 考察者注) 情報を多面的・多角的に精査し構造化する力、言葉によって感じたり想像したりする力、感情や想像を言葉にする力、言葉を通じて伝え合う力、構成・表現形式を評価する力、考えを形成し深める力が挙げられる。(「議論の取りまとめ」, 2016, p. 4)

読むことにおいて、精査・構造化する力、想像力、情緒力など総合的な育成の必要が述べられている。論理力と情緒力の並列的育成という点で統合的育成の意味は弱まったものの「議論の取りまとめ」(2016)には文化審議会答申(2005)の考え方と共通する理念を保有している。更にテキストの深い理解に必要なことを次のように述べている。

テキストに表現されている意味を理解するだけでなく、テキストによって得た新しい情報を編集・操作して、自分が既に持っている知識や経験・感情と統合し構造化することや、それをよりどころに、新しい問いや仮説を立てるなど、自分が既に持っている考えの構造を転換することで、整合の取れた自分の考えを形成することが重要である。(「議論の取りまとめ」, 2016, p. 7)

自分の知識・経験・感情と統合し構造化することや自分の考えの構造の転換を重要なものとしている。文学教材を深く読む場合にも、情報の構造化、論理的検証を重視する必要がある。思い込み的な言語体系のスタイルに陥らないために論理力、情緒力の統合的育成が重要であると考ええる。

平成 29 年度告示の『学習指導要領解説 国語編』では、「読むこと」の指導事項を以下の表 0-2-1 のようにまとめている。

<sup>23</sup> 教育課程部会言語能力の向上に関する特別チーム(2016)「言語能力の向上に関する特別チームにおけるこれまでの議論の取りまとめ(案)」文部科学省。

表 0-2-1 「読むこと」の指導事項

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
構造と内容の把握	ア 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること。	ア 段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること。	ア 事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること。
	イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。	イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。	イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。
精査・解釈	ウ 文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと。	ウ 目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約すること。	ウ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること。
	エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。	エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること。	エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。

※文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』（平成29年6月）、p.37.

上の表では、「構造と内容の把握」、「精査・解釈」の要点を述べている。1・2年では「登場人物の行動」、3・4年では、「登場人物の変化」、5・6年では、「物語の全体像」「表現の効果」が考える内容となっている。それぞれの文章ごとの読み取りを次のように分けて書いている（5・6年の場合）。

#### <説明的な文章>

（略 考察者による注）論の進め方について考えると、アの指導事項で捉えた「事実と感想、意見などとの関係」や「文章全体の構成」などを基に、目的に応じて、書き手は自分の考えをより適切に伝えるために、どのように論を進めているのか、どのような理由や事例を用いることで説得力を高めようとしているのかなどについて考えをもつことである（「議論の取りまとめ」、2016、p.148）。

#### <文学的な文章>

登場人物の人物像を具体的に想像するためには、登場人物の行動や会話、様子などを表している複数の叙述を関連付け、それらを基に性格や考え方などを総合して判断することが必要である。イの指導事項で捉えた性格や心情を踏まえ、物語などの展開と関連付けながら読んでいくことが重要である。

物語などの全体像は、登場人物や場面設定、個々の叙述などを基に、その世界や人物像を豊かに想像することで捉えられる。「何が書かれているか」という内容

面だけでなく、「どのように描かれているか」という表現面にも着目して読むことが、物語などの全体像を具体的にイメージすることにつながる（「議論の取りまとめ」, 2016, p. 149）。

学年ごとの指導事項が文章の種類別に以上のように整理されている。説明的文章では論の進め方に、文学的文章では人物像や物語の全体像の想像に重点が置かれている。記述の仕方を学ぶ必要を述べているが、全体像をイメージするためであり、情緒力育成が目的となっている。

## 第2項 文学教材における論理的意味・感覚的意味の形成

### 1 教材におけるイメージの言語と論理の言語

国語科の教材となる文章は、単なる言葉の集合体ではない。感覚的なイメージや論理を基盤とした思考世界の表出である。授業では、その多様で独自の作品世界を言語によって捉えていく。文章把握が単純化できないのは、捉える対象が深い思考による意味の核心と連結しているからである。文章全体で語られたものが作品世界であり、一語一語の表面的な意味の把握ではつかめない核心が存在している。作品の奥にあって、言葉では表現しにくい本質的なものがあるため、明確に理解したと言い切れないもどかしさがつきまとうのである。

小学校国語科では、文学教材と説明文教材に分かれている。言語の性質から2つの教材の独自性を考えると、イメージ性と論理性に分類できる。佐藤（1991）は「イメージ」の言語と「論理」の言語の機能という側面から2つの教材の特性を以下の表のようにまとめ

表 0-2-2 「イメージ」の言語と「論理」の言語

※佐藤（1991）から引用

	「イメージ」の言語〔詩・小説等〕	「論理」の言語〔説明・論説・論文等〕
意味	○象徴性……多義性・曖昧さ	○論理性（記号性）……一義性・明示性
目的	1. 人間の個性の表現 （個性・差異性の価値尊重） 2. 「象徴」による人間（人生）の意味の形成と発見 （知恵、虚構体験、人間性や日常性の深部の発見）	1. 社会におけるコミュニケーションの根拠（伝達・交流） 2. 経験・知性の普遍化、一般化 （文明遺産、科学の進歩） 3. 思考の枠組みとしての「論理」と述べ方の論理性
内容	○語り（説明的） ↑ ・民話、童話（伝承） 物語、童話（創作） ・随筆 ↓ ○イメージ（描写） ・詩、近現代小説	○説明（部分的「論理」） ↑ ・説明、手紙 ・記録 ・報告（レポート） ↓ ○論説（全体としての「論理的構造」） ・論文
	「文学的文章」	「論理的文章」

ている。「イメージ」の言語は文学的文章が持つ性質であり、その意味は多義性・曖昧さを保有している。また「論理」の言語は論理的文章が持つ性質であり、一義性・明示性を保有している。

文学的文章の学びの目的は、人間の個別性や固有の意味の形成・発見であり、「イメージ」の言語が中核と見なされる。読みによって作品世界に滞在し、日常性の深部の発見を可能とする。「イメージ」の言語を正確に捉えることによって、思い込み的な見方・考え方を破壊し、更新することが核心的な意味の把握につながると言えよう。論理的文章の学びの目的は、社会システムの把握、経験・知性の一般化であり、「論理」の言語が中核となる。「論理」の言語を正確に捉えることによって、作品が保有する論理的思考の枠組み及び作品世界の把握につながる。2つの文章では学習の目的の違いから全く異なる学習形態になる。しかし、固有性・独自性を有する作家の世界（見方・考え方）の把握、核心的な意味の理解という点では共通性を持つと言える。

このような類別は指導の明確化につながるものと言えるが、簡単に割り切れない側面がある。論理的に書かれた文学教材、情動的・感覚的に書かれた説明文教材があり、論理と感覚が融合した側面を持っているため2つに選別できない性質を持っている。文学教材に限定してその二重性を検討する。

## 2 文学教材における言語の二重性

文学教材における言語は独特のイメージを創造させるものといえる。作者の独特の見方・考え方の発見によるものがイメージの言語として表現されているのである。小林(1990)は歌や詩は他の言葉に置き代えるだけではわからぬものである、と言う。

では、歌や詩は、わからぬものなのか。そうです。わからぬものなのです。この事をよく考えてみて下さい。ある言葉が、かくかくの意味であるとわかるには、Aという言葉、Bという言葉に直して、Aと言う言葉の代わりにBという言葉置き代えてみれば合点がゆくという事でしょう。赤人の歌を、他の言葉に直して、歌に置き代えてみる事が出来ますか。それは駄目です。(中略 考察者注) 歌は、意味のわかる言葉ではない。感じられる言葉の姿、形なのです。言葉には、意味もあるが、姿、形というものもある、ということをよく心に留めてください。

言葉の姿と言っても、眼に見える活字の恰好ではない。諸君の心に直に映ずる姿です。(小林, 1990, p. 45, 1977)

わからぬものを言葉で表したものが歌や詩である。だから言い換えは効かない。そして、わかると言うより感じられるものだとする。だから感じられる言葉の姿は読者の心に映る姿である、と言っている。言葉で意味を理解する事より感じとることによってイメージを創り出すことが必要だと言うのである。

詩作において作者は、「何について歌っているか」の事柄を言いたいのではなく、表現せざるをえなかった感動を述べている。その感動の中心は、作者の創造的な発見が基になっている。作者は言い表しにくい感動をどうにかして姿を与えようとしている(小

林, 1990)。

だから、赤人は、富士を見た時の感動を、言葉に現した、或いは言葉にした、と言うよりも、そういう感動に、言葉によって、姿を与えたと言った方がいいのです。感動というものは、読んで字の如く、感情が動いている状態です。動いているが、やがて静まり、消えて了うものです。そういう強いが不安定な感動を、言葉を使って整えて、安定した動かぬ姿にしたと言った方がいいのです。(小林, 1990, pp. 45-46, 1977)

書かれたものは言葉であり、言葉のつながりにすぎない。見えているものは字形であるが、その奥に作家の喜び、悲しみ、感動がある。感動を備えるうごめく言葉が姿となっているのである。独特の情動を、対面しない見知らぬ読者に伝えることは相当に困難な作業である。小林(1990)は感動を表現し得ているのは詩人の言葉の工夫である、と言う。

ですから、絵や音楽について沢山の知識を持ち、様々な意見を吐ける人が、必ずしも絵や音楽が解った人とは限りません。(中略 考察者注) 絵や音楽が解ると言うのは、絵や音楽を感じずる事です。愛する事です。(中略)

成る程、絵や音楽の現す美しさは、言うに言われぬものかも知れない。これを味わうのには、言葉など、かえって邪魔かも知れない。しかし、それなら詩というものはどうなのか、詩は、言葉で出来ているではないか、と。だが、詩人とても同じ事なのです。成る程、詩人は言葉で詩を作る。しかし、言うに言われぬものを、どうしたら言葉によって現す事が出来るかと、工夫に工夫を重ねて、これに成功した人を詩人というのです。(小林, 1990, p. 43, 1977)

美しさや感動は感じとるものであり、言葉で言い表す事が出来ないものである。置きかえた言葉は本来のものを伝えず「そう言ってしまうと違う」「その言葉では言い切れない」という別のものを与えてしまう。その中で、作家の感動を表現するために選び抜かれた言葉を紡いだものが詩である。選び抜かれた言葉のつながりによって美しさを記述し得た者が詩人である。

詩人ならではの言葉の選択、使用が重要である。言葉の奥を感じとらせるために「工夫に工夫を重ねて」言葉が選び抜かれていることに注目すべきであろう。その言葉には感動への道筋が描かれているのであり、その論理的つながりが意味の核心へと導くのである。核心的な内容を含むと見なされる文学教材には共通してあるものだろう。

若松(2020)は、読むことは書かれた言葉を受け止めて意味を深める創造的な営みである、と述べている。

「読む」とは、何が書かれているのかを確認するだけではないのです。その書き手が、どのような書き得ないものに遭遇しているかをしっかりと感じ、受け止めることなのです。引用の奥には、その書き手の深い沈黙があります。ときにはその言葉に出会えた喜びがあるかもしれません。

書かれた言葉は、真に読まれることによって「いのち」を帯びるのです。「読

む」ということは、受け止めるという行為を通じて、意味を深めていく、たいへん創造的な営みなのです。（若松，2020，p. 108）

言葉で書き得ないものが言葉で表現されている。それゆえ言葉の探求を感覚的側面・論理的側面の両面から綿密にする必要がある。

言葉を読むことの二重性がここにある。一つ目は言葉の意味を正確に受け止めることであり、論理的つながりを含めて選ばれた言葉によって得られる意味を極限まで探求することである。二つ目は、選ばれた言葉でなければならないという意図を思い、その言葉の奥にある感動を探るように、意味の核心を探求していくことである。次のようにも言い換えられる。感性によって言葉の奥にある「イメージ」を捉え、理性によって言葉の表側にある「論理」を捉える、ということである。奥にある「イメージ」を読むことばかりに気を取られていると、選ばれた言葉の「論理」を見失ってしまう。

波多野（1993）は、言語を感性的認識と理性的認識との統一とみること、言語を二重構造のものと考えることを前提にして、文学教育においても感性的認識と理性的認識を統一的に育成すべきとしている。

その考えから、文学教育によって批評精神を2つの側面から強化すべきである、と述べている。従来の批評精神とは価値の判断を高めることを指していたが、波多野は次のように2つの側面から批評精神を育てるべきであるとしている。

#### 【批評精神】

ア 価値の判断：いいとか、わるいとかをきめる、その判断の正確さ

イ 説明の能力：アを他人に了解させる説明の能力、納得させる能力

価値を判断する能力と、その判断について説明する能力を育てよ、ということである。この育成は次の2つの認識を育てることにつながる、という。つまり、価値を判断する能力は「感性的認識」で、説明の能力は「理性的認識」にあたる、としている。その上で、文学教育において感性的認識と理性的認識を統一的に育成すべき、と主張している。ここでいう「感性的認識」はこれまで述べてきた感覚的な認識を包含する概念であると位置づけられる。

この考えは芸術鑑賞能力の育成の視点によるものである。芸術鑑賞において感性的な体験を、理性的なものに直して他人にわかるように話す能力が現代的課題として必要になってきたことから、文学教育にも同様のことが求められると述べる。

今日、理性的認識が、文学教育においても、非常に必要だと思うのですが、この理性的認識のための方法というものが、非常に盛んになって、今日では、文学教育のための基礎理論をやや提供し得るまで、成長してきているという事実がある。

（波多野，1993，p. 91）

文学教育における理性的認識、つまり文学作品を読んで得た感性的な認識を理性的なものになおすことが提案されているのだ、という。子どもに理性的な認識を育てるべきだと、次のように述べる。



今日の文学教育は、感性的なものを与えるというだけにとどまらずに、すなわち価値判断の高まりを、ただ作品を与えることだけでやるということにとどまらずに、その言語的な説明、理性的な認識を与えつつ、そういうことをやる。そして子どもたちのほうでも、非常に素朴な形であるが、最初から、そのような理性的な認識を、やってゆかなければならないと思います。(波多野, 1993, p. 92)

自分の感性的経験を理性的に言語化することの重要性を述べたものである。小学校でも理性的認識の萌芽が現れていれば、その機会に伸ばすことが必要だとしている。

文学教材を読むことにおいて「イメージ」と「論理」の相互作用が絶えず行われるべきであり、言葉の「論理」を正確に捉えてこそ言葉の奥にあるものの本質が理解できる。作品の中の選ばれた言葉のつながりには言葉の奥に迫る道筋が描かれているのであり、その緊迫した論理的読み方が感性的な把握を核心に迫るものへと導いていくのではないかと考える。

### 3 文学教材における論理的・感覚的意味の形成

選ばれた言葉によって得られる意味を極限まで探求する必要性を述べてきた。次に、文学教材の読みにとって感覚的意味・論理的意味を正確に捉えることが重要であると考え、「中心人物の状況」「事実の把握」という2点から次のように整理できる。これまで述べたことから仮説的にまとめたものである。

#### ① 感覚的意味の形成

文学教材を読むことは感覚的意味の把握が基礎となる。感覚的な意味の形成は読みの多様性につながる。ただし、主観的であるがゆえに発見された意味は、価値あるものとして共有されず認められない場合がある。次のような意味の形成が考えられる。

##### ア 中心人物の状況のイメージ

中心人物の言動をイメージ化し、感覚的意味の総体を捉える。その人物が何を見て、どのように考えたか、を感覚的に捉える。読む時に言動への違和感のアンテナが働くように読み進めることが重要である。自分の経験の範囲のものとして認められれば、多少の疑問があっても中心人物の言動を受容的に読み進めるだろう。人物の心情を自分の経験から考えたり理解したりすることは、教材文から離れて空想になる可能性があるので、正確に言葉を根拠にすることが重要になる。言葉による事実を明確にしないイメージは勝手な想像を生むことになりやすい。感覚的意味の形成は本質的なものを捉える可能性を持つが、主観的・思い込み的空想に進む危険性を常に持つと言える。

##### イ 事実の直観的な把握

登場人物のリアルな状況を捉えるためには、見えているもの、出来事を含む事実を直観的に捉えねばならない。状況・設定への疑問を明らかにし、書かれているものを主体的、主観的に捉える。出来事の変化を動的・創造的に捉えることにつながる。作品の中の日常性、非日常性を敏感に感じながら読む時、新たなものが見えてくる可能性を持つ。単語からイメージするだけでなく、言葉と言葉との関係から意味を形成することで、作品のイ

メージは共有されるだろう。登場人物が感じたおかしさを本当にあるものとして捉えた時、作品の世界への参加が始まると言えよう。

感覚的意味の形成は、人物の状況と事実をリアルに把握することによって可能となる。正確な言葉の把握を基盤として、もの、出来事をイメージ化することが重要である。イメージ化される作品の世界を受容することで、自分の豊かな読みの世界が創造されるのである。

## ② 論理的意味の形成

文学教材を読むことの基本は情動的・感覚的意味の探求が中心と見なされている。しかし、その意味が作品の核心に迫るためには、読みにおける論理性が必要である。言葉のつながりは時間的なものとして表出されているだけではない。言葉と言葉の密接な関係があることからすると、論理的思考としての読みが必要である。論理的意味の探求がなければ文学教材の読みは羅列的なものになりやすい。説明文教材の読みだけでなく、文学教材の読みにおいても、論理的・創造的思考力がなければ核心的な読みに至ることは難しい。作品のイメージを明らかにする過程で、論理的意味を探求する思考があることが重要である。

対象と言葉の関係を捉えたり、部分を全体との関係で捉えたりして意味を探求することは、思考そのものである。言葉と言葉の関係に疑問を持ち、対象を凝視して解決するためには意味を探求する思考が働いている必要がある。論理的な意味の探求が行われない文学教材の読みは多様であっても磨き合いがなければ深まっていけない。重要な点は、人物の心情を明らかにすることにおいても、その言動の事実を正確に、懐疑的に探求し、仮定されたものを論理的に検証することである<sup>24</sup>。意味の発見は論理的な検証を踏まえなければ、価値ある読みとして共有されないのである。

論理的意味の形成はどのような読みによって可能となるのか。

### ア 中心人物の状況

中心人物への疑問を言動から捉え、言動を関係づけて論理的に意味を探求する。心情を明らかにするとしても、常に言葉を根拠にするという視点から調べる。言葉によって事実をどう述べているかを問いながら読んでいく。登場人物の立場から、読者の立場から、ものの日常性、非日常性を吟味的に精査した時、リアルな状況が見えてくる。しかし、客観的に読めるが一般的な読みに留まる可能性がある。

### イ 正確な事実の把握

もの、出来事を事実として正確に捉えることが必要である。状況・設定への疑問を明ら

<sup>24</sup> 内田義彦は「新しい学説は、創造の現場に立ってみると、仮説の樹立とその検証の二つの過程をへて生まれるわけです。学者は、まず仮説を立てて、仮説だけでは思いつきを出ませんから、それを事実について論証する」(内田, 1996, p. 45, 1985) ものだとして、新しいものの創造は、仮説を立ててそれを検証する必要があると述べている。読解の創造においても同じであると考える。

かにし、言葉の細部と言動を関係づけるように捉え、出来事の変動を鮮明に捉える。意味の多義性から言葉を探求し、言葉と言葉との関係から対象を捉えることで本質的な意味が明らかになる。出来事の矛盾が捉えられた時、ありえないものとして問題解決へと進むのであり、本当におかしいものだとして読み始めると、正確な事実の探求が進む。

個々の意味の発見は論理的探求過程で共有される。文学教材の読みは多様であるとしても、論理的探求の中で吟味されなければ有効なものとして学ばれない。感性的に自分なりの創造世界をつくり出すことが必要だとしても、論理的思考によって吟味されない解釈は主観的なものの領域を越えることができない（表 0-2-3 参照）。

表 0-2-3 感覚的意味・論理的意味の形成

	感覚的意味の形成	論理的意味の形成
意 味	多義性・曖昧さ	一義性・明示性
言 語	「イメージ」の言語	「論理」の言語
解 釈	自分なりの読み (主観的な読み、固有性)	吟味された読み (客観的な読み、一般性)
人物の言動	言動の理解 (差異の容認、個別性)	言動への疑問 (差異の吟味、共通性)
事実の把握	直観的・主観的 (単語によるイメージ、本質的な理解の可能性)	論理的・客観的 (言葉と言葉の関係による理解、限定的な理解)

書かれた作品は並々ならぬ努力の結果、相当の時間を費やして創造されたものである。読者はその道筋をゆっくりとたどるように読み進めていく。それは異なる世界を、異なる時間の進み方で把握していく営みである。読者は時間の流れに従うだけでなく、自分の読み方で進み、確かめるために立ち止まることができる。違和感のあることを振り返って確かめることができるのである。その気になれば、違和感の根拠を取り出して論理的解釈することもできる。

作家は、捉えた事実の奥にある感動を是非とも読者に伝えようとしている。作品に残す、残されるということは一人の読者ということだけでなく後世の多くの読者に伝えたいという渴望があると言えよう。そうした作品の価値をどのように読み解いていけばよいのか。登場人物の情動を自分なりに捉えるために情動的・感覚的意味の形成を重点として読み進めればよいのか。事実と事実の関係を明示するために論理的意味の形成を重点にすべきだろうか。やはり文学教材の読みにおいては感覚的意味と論理的意味の統合的育成が必要であるという考えが妥当である。

### 第3項 文学教材の言語における論理的・感性的意味の「探求」

#### 1 論理の意味と感性的意味の「探求」

大正後期から昭和初期まで、国語教育における読み方は、作品に表れた生命の表現を読むことに集中していた。言葉の形を捉えることなく言葉の裏に流れている文の生命をつかませることが求められた。垣内松三は直観を基礎とした読みの作用を学問的に究明し、センテンス・メソッドに基づく方法を提唱した。直観の必要を次のように述べる。

文の真相を観るには文字に累<sup>わづら</sup>はさるることなく、直下に作者の相形を視なければならぬ。文の解釈の第一着手を文の形に求むるという時、それは文の連続の形をいうのではなくして、文字の内に潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象を看取することを意味するのである。(垣内, 1922, p. 82, 初版)

センテンス・メソッドは単語を読むことからスタートするワード・メソッドに対する指導法である<sup>25</sup>。センテンス・メソッドは、読むことの指導において、全文を読ませることから始めてその後、部分を読み解く方法であり、文章を通読し直観することを重視している。垣内は、具体的な作品解釈において「語の意味は文・文脈の中で決まる」「部分は全体によって決まる」という「解釈の格率」を論じている(村井, 2001, p. 33)。

次のように、一語一語に含まれる情動を読むべきと述べている。

一語一語はその流動の一つの勢いを示すものであるから、(中略 考察者による注) その語の含む意味よりも、いろいろの複雑なる感情が纏<sup>まと</sup>わって居る意味をしめすものである。故に文の形・言語の活力を認めて、更に熟読する時に、自ら生ずる文の節奏の中に作者の心の律動を感じ、その立場より見る時に一音、一語、句読の微に入るまで皆生きて居ることを感ずるのである。(垣内, 1922, p. 188, 初版)

一語に存する律動を感じとるべきだと述べている。そのことことを「雪片」にたとえて説明しており、「雪片」の微妙なるものを「直下」に視る必要を次のように述べている。

雪片を手にして、その微妙なる結晶を見んとする時、掌上に在るものは一滴の水である。もし雪片の微妙なる結晶を視んとせば、直下に観取しなければならないのである。水滴を分析して微妙なる結晶を見んとするときは、「形象」と「理会」との真相に参入するものではない。風土と歴史によりて結晶せられたる言葉の実相はこの全機を参究するものでなければ把握することはできない。(垣内, 1922, p. 90)

今まさに眼前にあるものを捉えよと言い、落ちて溶けた水をいかに分析しても意味がないと述べる。「形象」と「理会」の統合的理解が必要だと論じている<sup>26</sup>。

<sup>25</sup> センテンス・メソッドにおいては、二つの立場の混在があり、①一文一文を単位とする指導法だとする立場、②文章全体を一つの分かち難いまとまりとして指導する立場である。日本でセンテンス・メソッドの導入に大きな役割を果たしたのは垣内松三である。

(『国語の力』の 考察者による注) 注解の中で野地潤家は、「当時はまだ、『文』(センテンス)・『文章』(センテンスの集合体としての)が区別されないまま、使われていた。」と述べている。実はセンテンス・メソッドの提唱者 Farnham においても、「文章全体から始めるという主張と、基本単位を文におくという主張が共存している」という状況であった。(安, 2006, p11)

<sup>26</sup> 垣内は、「言語の生成」と「理会」のしくみを、次のように捉えている。

垣内と同様に直観主義を基に独自の方法論を展開したのは西尾実である。垣内は形象の直観に基づく教授方法・解釈論を、西尾は直観によって捉えた形象の再構成過程を中心に提示した点異なる。垣内（2011、初版 1922）は文学作品に対する形式・内容の二元論的な見方を否定し、直観して捉えられた形象は、内容と形式が統合されたものである、とした。西尾は垣内の形象論を実践論として構想したと見なされるが、形象の直観・把握を素読・解釈という過程によって実践化した。

金原省吾は垣内の言う形象の直観を基盤としながら、直観における読者の言語認識を深く究明した。金原は言語の論理性と読者の感覚的歪曲をとらえ、両者の密接な関連性を基に解釈方法を示した。言語の論理性と歪曲性を踏まえた解釈研究は垣内、西尾とは異なる独自なものを示している<sup>27</sup>。

垣内の言うように、内容と形式を分離することは融合から遠ざかる並列的な学習に終わることになる。文学における芸術の美を捉えることは困難になるだろう。言葉を理解するとは、その言葉を貫いている背後のものを理解することであり、金原の言う「言葉の根源となるものを発見する」ことである。作家は、捉えた事実の奥にある感動を伝えようとしている。そうした作品の価値をどのように読み解いていけばよいのか。感性的意味と論理の意味の形成をどう両立させるかの問題である。

金原は東洋美学の研究者であり、著作の中で言語表現、言語解釈、作品解釈の過程を述べているが、文学作品の理解を自らの芸術的体験、研究から究明したという点で独自性がある。

金原（1938）は「言葉における相反性」の中で言葉の相反した性質として「論理の意味」と「感性的意味」をあげている。その内容は以下のようにまとめられる。（本の p. 56-79 をふまえて考察者がまとめた。）

【論理の意味】言葉の普遍性として捉えられる。一般的に使用される論理的な言葉は一義的で決定的意味をもっており誰にも同様に理解される。論理の意味は辞書に書かれた意味と見なされるが、場面の状況や設定が明確にされなければ一義的にならない場合がある。

【感性的意味】言葉の特殊性として捉えられる。語られる言葉は論理の意味以上の特別な内容を持っており、それが感性的意味として捉えられる。更に同じ言葉でも、語る人によって語られる時によって異なり、多義的・変動的な性質を持つ。この特殊性は一つの言葉だけでなく文節、段落、文章の上にも表れる。

文学作品の中の言葉には、論理の意味だけでは示し得ない、作家のみが示し得る感性

---

言語が「理会」をどう生み出し、逆に「理会」がどのようにして「言語」に具体化されるかという「言語の生成と理会のしくみ」＝「表現と理会を両翼とする言語の機構」の探求にあった。（村井，2001，p. 33）

<sup>27</sup> 田近（2013）は「直観における主体の問題に注目し、表現主体と理解主体、あるいは客観的理解と主観的理解とを弁証法的にとられた金原の業績は、垣内、西尾を越えるものとして、国語教育史上に正しく位置づけるべきではないだろうか」（p. 30）と述べている。

の意味が記述されている。論理の意味の背後にかくれた、重大で生き生きしたものが感性的の意味であるとしている。更に、次のように、深く読むとは感性的の意味を読むことであると述べている。※引用に際しては一部を除いて、原文のルビ・傍点等は省略し、旧字体は新字体に改めた。

われらが第一に読むのは論理の意味であるが、更にその背後に感性的の意味を読み取るのが読みの深さである。そこまでよまなくては、読み終わったとは言えない。

(金原, 1938, p. 62)

論理的に語られる言葉は意味を一義的に決定する。しかし論理の意味のみを捉えるだけでは奥にある深い読みは理解されない。感性的の意味によって深さが加わるのである。例えば「きつねはかしこい生き物だ」という場合、論理的には一般的な性質を示していると理解できる。別の意味としては、昔話において「かしこい」は人をだますずるがしこさという意味にも捉えられる。個人のもつ感性的な捉え方の違いで多様な解釈ができるのである。この多様性はどこまでも広がっていくのではなく、論理的な意味によって方向づけられるのである。「かしこい」という言葉は、知恵がある、ずるがしこい、だますという多様な意味があるとしても、体形の意味、走り方の意味、食べ物の意味等にはなりえない。その言葉は使われる設定によって、語る人によって多様な感性的の意味を示すだろうが、無限の意味を持つわけではない。金原(1938)は感性的の意味は論理性の枠組みの中で限定されると言い、2つの意味の密接性を次のように説明している。

感性的の意味は、ついに普遍性論理性の歪曲に過ぎない。したがってその歪曲を読むためには、まずその一般性論理性を読まなくてはならぬ。かくて言葉には絶対的多義ということは、あり得ない。その言葉が論理性中における最大限度の歪曲だという意味である。感性的だという意味である。(金原, 1938, p. 63)

感性的の意味の基は論理の意味であることから、論理性を捉え、かつ感性的の意味を読むべきだとしている。感性的の意味が論理性の“歪曲”であるならば二元論的に把握することは意味理解を妨げることになりかねない。言葉の論理性を捉えずに感性的のイメージだけを多様に表出する読みは作品世界の逸脱を招きかねないのである。

ゆえに金原(1938)は2つの意味の統合的性質を強調する。これらの意味は変動的・流動的であり、言葉は感性的・論理の意味の両側面を持つものである、と次のように言う。

冠詞などもはじめは論理の意味であったが、いつか感性語になり、論理の意味を消失している。かかる消失によって感性語になったものは、それが感性的の意味に使われるのは、むしろ普遍的論理的である。すなわち感性的であることによって普遍的論理的になり得たのである。今ここで感性的の意味と言うのは、もともと普遍的論理の意味であるものを、特殊的感性的に使うことを意味している。(金原, 1938, p. 60)

2つの意味が明確に分かれて存在しているのではなく、感性的の意味は論理的な言葉を「歪曲させて」捉えられているのである。金原はこれを「感性的歪曲」と呼んでいる。更

に、感性的意味も分析的に検討すれば論理的になると以下のように述べている。

しかし感性的意味も、これを分析的に考えれば、普遍性になる。(俳句の一語一語を 考察者注) 分析してくれば、それは一つ一つの単語になる。そして一つ一つの単語はその形では感性を持たずして、普遍性になる。ゆえにいかに感性的な言葉でも、これを分析すれば、明確に論理性的言葉になる。(金原, 1938, p. 66)

感性的な言葉は分析的に究明すれば論理的な言葉になる、としている。言葉が感性的論理的統合体であるならば、論理性を明確にせず感性的意味に重点を置いたり、感性的意味と論理の意味を別々に捉えたりすることは合理的ではなく、深い読みの「探求」を生成しないと見えるだろう。

## 2 論理の意味・感性的意味の「探求」

金原は「深い読みのためには論理の意味によって追究できぬ「残余」を感性的意味として究明することである」として、論理的・感性的意味の究明を次のようにまとめている<sup>28</sup>。

言葉はこの論理性のみでは理解され得ない。この言葉を背後から貫いているものを知らなくてはならぬ。この具体的性質があつて、はじめて分析的抽象的な論理性は生かされる。論理性の基礎となり、支持となるものは、感性である。感性は論理性よりも語る態度の直接なるもので、論理性を超越することが多い。同一の言葉が、語る意志によって様々であることは、論理性の絶対的でない証拠である。ゆえに言葉を論理の意味によって追究する時は、必ずそこに何等かの追究し得られぬ残余がある。この残余は時に余韻あるいは余情ともよばれて論理の意味の外にある。この残余を感性的意味によんでいくのが、「読み」である。(金原, 1938, pp. 78-79)

論理性と感性の関係性を明確に述べている。論理の意味の外側にあるものを「残余」と言い、それを感性的に読んでいくとして、解釈形成過程の枠組みを示している。「深い読み」は根源として「残余」を読むことであるとして、次のように言う。

言葉にはいかに分析しても、必ず分析し得ない残余がある。この残余が尊い。これが言葉の根源をなすものである。この残余の大きい程、深さがある。読む度にこの残余を少なくして行く、これが読みの深さである。(金原, 1938, p. 69)

<sup>28</sup> 金原は、論理的・感性的意味を吟味して核心的な意味を「追究」すると述べている。本質的なものを発見すると言う意味では「追求」「探求」と共通する意味を持つ。

論理性の読みではどうしても解釈上解決しない「残余」を見いだす読みが重要である。論理的・感性的意味の分析によって「残余」が明らかになり読みの「探求」につながっていくのである。

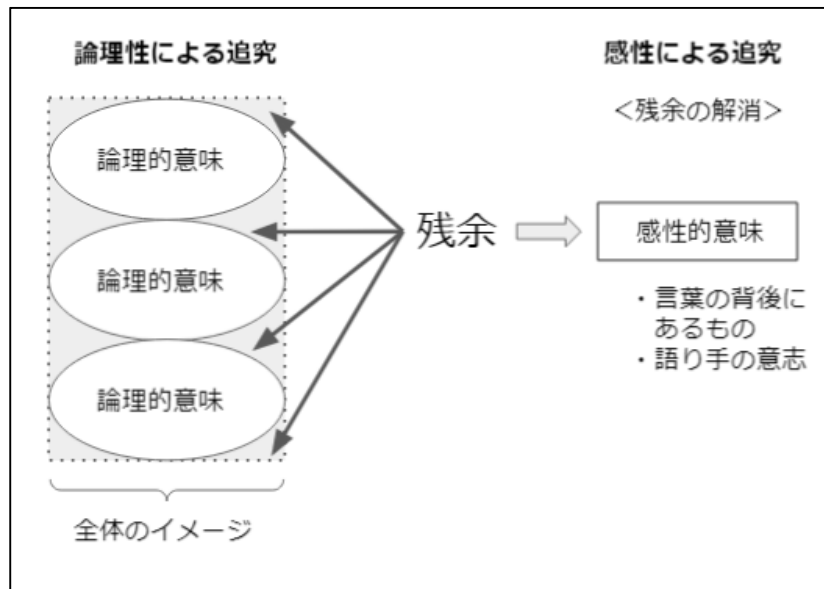


図0-2-1 論理性によって見いだされた残余の感性的研究

上記の図では、「残余」が論理的意味の背後にあることを示している。破線で囲まれた四角は初めに読まれた全体のイメージである。論理的意味を究明していけば、解決できない疑問があらわになる。論理性の究明だけでは解決できないものについて感性による究明を重ねていく。言葉の背後にある感性的意味を究明することで深い解釈を「探求」していくのである。

ゆえに感性的意味の究明によってのみ読解を進めるのではない、ということである。言葉と言葉を関係づけて得られた論理的意味によって一時的に捉えられた解釈の姿、形が仮想的イメージとなる。その生成過程で解決できない問題、矛盾する事実（残余）が明らかになってくる。「残余」の解消によって仮想的イメージは更新され、核心的な意味に迫ることができるのである。

その上で解釈の順序性と、2つの意味の相互作用を述べている。

読みの働きは、第一には論理的意味でよみ、第二には感性的意味でよむのである。そしてこの両者の相反性の上に、言葉の働きは立っている。第一の論理的意味が、第二の感性的意味に位置を譲って行くこの移動の上に、言葉のしなやかさがあり、言葉の厚みがある。もと論理的意味は言葉の働きを抽象的に定位したもので、その定位の下に前の具体的な形が残っている。したがって論理的意味はその以前の姿を思いうかべることによって、感性的意味に還することができる。この還元作用が言葉の相反性の持つ価値であって、これがあるがゆえに言葉は最も柔軟である。



言葉の実践性とはこの相反性の還元的一致をいうのである。(金原, 1938, p. 79)

深い読みを求めるために相反的な意味の一致が必要であるとしている。論理的な意味の究明によるイメージが基盤としてあるから感性的な意味の究明によるイメージがより確かなものとなる。2つのイメージの統合的意味の追究によって深い読みの「探求」につながると言うのだろう。

このことを踏まえて、解釈を次のように定義している。

解釈とはもともと伝達性の問題であるから、常に二つの方法が考えられる。第一は言葉の歪曲を、もとにかえすことである。非符号性を符号性にかえすことである。この形で言葉はひとまず伝達性を容易にする。そして第二には一度符号性にかえたものを、再び歪曲性にかえて、その実践性をみる。この歪曲性への反復作用が解釈である。(金原, 1938, p. 179)

深い解釈のために非符号的な感性的意味と符号的な論理の意味の反復を求めている。言葉の“歪曲”は非符号性（非論理性）であり、論理性を超越したものである。見えにくい実体に近づくためにぎりぎりまで論理的に捉えることを求めている。言葉を置きかえずに歪みを受容し、“歪曲”に込めた作者の意図を捉えた上で再解釈することである。非論理性と論理性、歪曲性と通常性の反復作用によって、言葉の背後にあるものが明らかになるのである。解釈は歪曲性を通して感性的意味を捉える一元的なものではなく、感性的意味と論理の意味の往還によって歪みを受容し、込められた言語の意図を把握するものである。「歪んだ表現」をリアルに感じとり、次にその意味を論理的に捉え直す。継続的反復作用による活性化した言葉の意味から解釈を新しくするということである。

以上のことから、金原の解釈理論は「歪んだ表現」への着目、言葉の着目による「読みの動機づけ」、「言葉による意味の発見」を提示したという点で注目すべきものと考えられる<sup>29</sup>。金原の解釈理論は形象把握において、情動性、感性的意味理解の恣意性を克服しようとしたものであるが、芸術的・本質的なものをありのままに純粹に感じとることが重要視されている時代において、芸術的なものの論理的把握、歪曲性と論理性の相互作用、根源の「探求」という解釈理論の価値は十分に評価されたとは言えない。しかし、複雑で予知できない現代の問題状況は金原の解釈理論を必要としているように感じられる。前述のように論理的思考を適切に展開していく時に、その基盤として大きく関わるのは情緒力、感性である。この感性は主観的なものではなく固有の非言語情報を正確に把握する論理性を必要とする。ゆえに「言葉の符号性、非符号性の継続的往還によって本質的なものを把握する」という金原の解釈理論は、文学の解釈方法という領域にとどまらず複雑な問題に対処する見方・考え方の育成においても有効であり再評価していくべきであると考えられる。

<sup>29</sup> 田近 (2013) は「読者の主体的言動として読みをとらえ、作品の意味は読者によって発見されるものとしたのは、金原が最初であったと思う」と述べている。

### 第3節 文学教材の読みにおける言葉の意味の「探求」

#### 第1項 リアルな事実をつかむための言葉の「探求」

##### 1 言葉の意味を「探求」しない読み

文学作品は生き方に関わる本質的な見方・考え方を生み出す力を持つ。様々な読者に本質的な意味を感じさせる内容を保有している。文学教材を読んで、おもしろくないという感想が生まれるのは、作品特有の登場人物の行動・発言・心情に触れあえないでいるからであろう。自分の生活世界とは異なる作品世界の中に入り、登場人物の言動を事実として共有できるようにしなければならない。そのためには、子どもから発する「おもしろくない」「つまらない」という根本的な原因を受け止めて対応する必要がある。少なくとも、作品を機械的に読ませて概要を捉えさせるだけの授業であってはならないだろう。作品の語り手・作者は読者に常識的ではない特別の意味を語りかけているのであり、それを登場人物の言動や語りを通して読者の心情や思考に語りかけている。「この文学教材はここが中心だから何度も読みましょう」という無目的な音読強制は語りかけに応える読みの姿勢を壊すものになる。選び抜いた言葉から発せられる語りかけを常識的なもの、一般的なものに置きかえてしまうことが問題なのであり、そうならないために作者が選択した言葉の意味を「探求」して事実をありありと感じとるようにすることが必要なのである。

本研究で言う「探求」とは、言葉や事物の奥にある新しいものを発見し、主観的な解釈を修正してより深い解釈を求めることである。また「探求」はよりよい解釈を求めて論理的・感覚的に吟味するプロセスであると考え<sup>30</sup>。作品の中の事実をありありと感じとるために、言葉の意味の「探求」が必要であると考え。

子どもが作品世界に入り込むようにするためには、ストーリーを抽象的にまとめるのではなく、登場人物の喜びや悩みを「確かに起こりうるもの」「生きていることそのものの」の事実として生々しく感じとらせるべきである。登場人物の特別な言動が、現実的なものに思えることがあるが、それは細部に至る言葉のしかけ・意味によって内面が生き生きと感じられるからである。作者が格闘して創造した文章を常識的なものに矮小化し、概要を把握するだけでは、文学教材を読むことの喜びや意義は獲得できない。

文学教材を読む時に最も悪いやり方は、ワークシートにまとめるために単語をとり出すように読むことである。読むことに向かわせようとして、押しつけ的な目的を設定することもよくない。「この作品を下学年にわかりやすく説明しよう」「登場人物のやさし

<sup>30</sup> 「探究」は一つの真相を究明するという意味があり、一つの正解を求めて解釈することにつながる。本研究の「探求」はかくれているものを手に入れようとしてどこまでも探し求めることであり、発見を続けて全体像を解明していくという意味で使用する。新しいものを発見して自分の解釈を修正していき、深い読みを求めていくプロセスを想定している（再掲）。

さを新聞にまとめよう」という場面設定は、教える・説明するという意識を強くし、何を取りあげるか、どこに興味をもってもらえるか、絵に描きやすいのはどこか等、読みの視点を偏ったものにする。一つの視点に偏った読みの姿勢は、言葉の意味を「探求」してリアルな事実に向き合う読みを難しくする。表現された言葉のよさを感じとって読むという純粋経験を尊重すべきである。作品世界に入り込む前に、主題を考えさせたり課題を与えたり感想を書かせたりすることは物語世界への無理強いとなる。数回音読しただけで形式的にワークシートにまとめることは、言葉のみずみずしさに心を向けて意味を「探求」することを困難にする。

## 2 言葉の意味の「探求」によってリアルな事実をつかむ

文学教材を読むことに没入するとはどのような状態なのだろうか。登場人物の言動や一場面の情景、または一語の意味からでも、大事と思える“うごめくもの”を感じた時、作品世界に入っていると言えるのではないだろうか。それは、主観的な見方・考え方とは違う新しい意味に気づいたり、日常世界に疑問を持ったり、全く違う価値観を持ったりすることであると考えられる。

事実を捉える直観的な認識は、自分のものの見方・考え方を変える力がある。感情の高まりというだけではなく、自動化した平常心をゆさぶるようなものである。その認識は、自分を正しく見つめ直したり、身の回りに潜む真実に気づいたり、他者の言動への鋭い洞察を可能にするものである。

文学教材の核心をどのように読み取るか。文学教材は、登場人物が思い悩み、全力を尽くして課題解決をする事実をリアルに表現したものである。登場人物の言動、豊かな心情、揺れ動く人間関係等の細部を明らかにするためには、言葉の多様な意味に向きあい言葉の意味を「探求」するように読むことが必要である。作家は本質的な意味を表現しようとし、「これしかない」という言葉を紡ぎ出して作品を創造している。作家のものの見方・考え方の独特な世界の表出でもある。作家は現実的な事実を述べるのではなく虚構によって核心的なものを表出しようとして言葉を丹念に選択し、論理的・感性的に創りあげている。

読者が作品の記述に没入するように読むことができるのは、正確に読むことによって語られた経験の本物らしさに共感し、自己の経験と重ね合わせるようにするからだろう。この場合の正確さは核心的な意味の「探求」によってこそ得られるものである。登場人物の情動が言葉の関係、言葉の意味・働きと結びつけられ、リアルな事実表現として捉えられることによって成立する。情動世界の認識だからこそ言葉の意味を正確に捉えるべきであり、できうる限りの論理的・感覚的「探求」が要求されるのである。

## 第2項 言語の背後にあるものの「探求」

### 1 日常の言語の一義性・多義性

日常の言語は、習慣的な生活に結びついたものとして形成されている。語形と語義の

間に習慣的に定着した、非自覚的な結びつきが存在する。非自覚的な言葉を基に生活するということは、無意識で自動化された言語スタイルで世界を漂流しているに等しい。自動的に使われる言語は古びたものになり潤いを持たない抜け殻のようになってくる。通常何かに働きかけられて言葉が新鮮になることはほとんどない。日常の言葉は既成品としての内容を習慣的・記号的に伝えるのみである。記号によって捉えられた内容が私たちの認識に新しい発見として加えられることは稀有な経験である。習慣的な世界では言語による創造的行為は非日常的なことである。忙殺的な日常であれば桜の花びらに輝きを与える光、次々と揺れながら落ちてゆく木の葉、朝日の風景に喜びを与える小鳥のさえずりを感じる暇もなく、記号的な言語を効率よく駆使することに専念する。自分の言葉として意味を吟味するのではなく、新しく価値がある言葉を覚えるだけになる。流行的な言葉は次々と現われては消えていく泡のようなもので、私たちの心身に根付いていかない。新しい言葉は習慣的で固定化された私たちの言語習慣を新しくするものであるはずなのに、情報として流れていくだけである。

本来、言葉の意味を考えるという行為は人間の最も基本となるものである。贈り物に意味を与えたり、相手の言葉から意味を読み取ったり、自分の言葉に特別な意味を込めたりしている。人間は創造的な意味に価値を置いているのである。言語に基づく創造的行為をあらゆる生活の場面で行っている。しかし、記号的な言語は自分の言語に潤いを与えることに役立っていない。私たちは言語にある本質的、核心的、根源的なものをもっと探ってみる必要がある。自分の言語への意味づけや他者の言語の解釈が、私たちの生活を新鮮にし、向上させ、豊かなものとして創造していく。このようなことを言語の活性化によって実現していくべきである。

しかし、日常の言語は、固定化したものとして使用され、効率的に把握される。例えば、日常生活を営む上で身につけた「命名」という行為は典型的なものである。私たちはその行為の中で、未知のもの、自覚しなかったもの、関わりがなかったものを自分の世界に取り入れてきた。その継続的・発展的言語習得の結果、主観的なものを含みつつ一つの言語体系を形成してきていると言える。生活上の概念は、名づけて認識する命名行為のように獲得される。例えば、子どもは「手紙」という概念を日常生活における大人の会話などから獲得する。手紙のイラストを見たり郵便受けに入っている物を指さしたりして、固有のラベルをつけるように獲得する。習慣化の過程を経て日常の言語は物のラベルのようなものとして非自覚的に獲得されていく。人間は言語を学習用の絵カードのようなものとして認識する。表にイラストがあり裏に言葉が書かれたカードのように、日常言語の意味は一義的なものになるという宿命をもつ。そのおかげで一々辞書を引かなくても、「手紙」という言葉を聞いて伝達可能なイラスト的イメージを即座に思い浮かべることができ、一義的な意味によって他者の話を迷わずに理解することができる。他者と一々違いを確かめるまでもなく効率的、合理的に日常生活を送ることができる。

その後成長と共に、特に学校生活を送るようになると「手紙」の意味はもう少し流動

的・可變的に習得される。国語辞典を調べると「手紙」の意味は多義である。例えば国語辞典には次のようにある。

「手紙」の意味

- ① 考え・要件などを記して送る文書。書簡。書状。
- ② 葉書に対して、封書。
- ③ 常に手元に置いて用いる紙。半切紙。

更に上記の「書簡」「書状」を調べ関連語を見ていくと、もっと多様になる。「私信」「恋文」とすれば個人的なものであり、「礼状」「書状」とすれば公式的なものを思い浮かべる。「貴書」「芳書」には相手への敬いが込められる。「絵手紙」は手描きの絵を中心にするという形式が含まれる。送る人の立場、伝えたい内容、送られる人との関係によって思い浮かぶイメージは多様になる。

言葉の意味は別の言葉によって説明され、置きかえられた言葉の意味をまた辞書で調べ、次々に辞書を引いていくと、意味は詳細になり分岐し、使用する人の情動の度合いを含めれば一言で語り尽くせないものとなる。そうすると一つの言葉は多義性を有するものであるが、言葉が置かれた状況（場面、意図等）を詳細に調べることによって次第に一義性のものになっていくとも言える。日常の言葉は一義性・多義性という相反する側面を持っているのである。

## 2 言語の意味の特殊性

言葉の一義性・多義性は生活においてどのように表れるか。日常生活において単一の言葉だけを見たり聞いたりする時、すぐに一義的に意味を決定することは不可能と言ってもいいだろう。しかし、言葉が使われた場面、意図が明確になれば限定できる。例えば、道端で会った子どもが「トマト」と言ったら赤い実の野菜というイラスト的イメージは浮かぶが、発言の意味は理解できない。仮に「トマト」を毎日食べている子どもが台所で「トマト」と言ったら、「大好きなトマトが食べたい」という意味が推測できる。言葉には誰もが共通に持つイメージと話し手に固有の意味がある。「トマト」は赤い実の野菜というイメージは誰にも認められる共通性である。一方で語り手の意図によって、「トマト」の意味は、好きなもの、畑にあるもの、今年こそは育てたいもの等、特別な意味を持つことにもなる。このように一つの言葉の意味には、誰にも共通に認められる意味（デノテーション）と、個人の経験と結びついた特殊な意味（コノテーション）が含まれる。二番目の特殊性が言葉の意味を豊かにする上で重要な位置を占める。この特殊性は次のように付加的な情報でもある。

（個人が持つ特殊性は 考察者による注）一言語内の個々の語に宿る個人的・情感的イメージで、いわばシニフィエを核としてそこに付着する<sup>へんうん</sup>辺量のようなもの／＼です。私たちはある語に出会うとその基本的な意味（＝その言語を母国語とする人なら誰でも共通に認めるデノテーション）だけではなく、それにまつわるさまざまな付随的意味をも連想するのが普通ですが、それらは個人個人の経験や

思想次第で全く違う場合が多いのです。(丸山, 2015, p. 136, 1994 初版)

この特殊性は国レベルで共有されるものもあれば、自分一人にしか分からないものまで様々にある。個人レベルで考えた時には、次のように完全に一致することは難しい。

自分の生体験と言語状況の結びつきから生ずる特殊性を反映するコノテーションにおいて一致することはまず稀と思われます。(丸山, 2015, pp. 136-137, 1994 初版)

この特殊性は固有であればあるほど万人に受け入れられないものとなる。固有な経験によるものは会話において重要であるものの、根拠のない特殊性であれば思い込み的な発言として否定され、理解不可能なものになる。会話の中で共通の言葉を使っているように見えても同じものとして理解されないということが起きるのである。例えば、一对一のオンライン授業だけで一度も学校に行かずに卒業した人と、毎日学校に通って卒業した人では「学校」の意味は全く異なるだろう。「学校」は新しい知識を学ぶ所であるという意味は一致しても、友達との対話、グループ活動、集団登校等は同じものとして共有されないだろう。ある人が「学校は携帯端末によって学ぶ場所である」と断定的に説明したら、それは自分の経験だけの言い方であり思い込み的な知識として否定されるかもしれない。理解されるためには語り手の特殊性を誰にも伝達可能なものとして共有される必要がある。

言葉が使用される場面・意図が明確にされなければ意味は共有されにくい。言語の多義による曖昧性は常に起きるため、特殊性の言語の意味は常に吟味されるべきである。

### 3 言語の背後にある「根源となるもの」の「探求」

言語の特殊性は見えやすいとは限らない。語り手の意図は言葉の奥にあるため見えにくいものである。金原(1938)は「言葉の背後」を理解する必要性を次のように述べる。

言葉を聞くのは、言葉をそのまま受け入れるのではない。類型となった、すなわち分析を経た言葉をそのまま受け入れるのではない。言葉を理解するのである。言葉を理解するとは、その言葉を貫いている背後のものを理解するのである。言葉を貫くもの、言葉の根源となるものを発見し、それを受け入れる事である。分析によって論理とするのではない。根源を発見し、根源によって貫かれた形において、言葉を受け入れる事である。(金原, 1938, p. 68)

言葉を理解するとは、言葉の背後にある「根源となるものを発見すること」だと述べている。言葉の論理的・感性的意味を明らかにし、言葉の背後にある根源を発見することが言葉の意味の「探求」であると考えられる。言語の表にある意味と裏(背後)にかくている特殊な意味を「探求」することが前提となる。

言語の意味における、表・裏という2面性をどう考えるか。前述の「手紙」の例で言えば、「手紙」という表の意味は、字で書かれた便箋の入った封筒である。裏の意味としてあるのは便箋の文面に込められた書き手の意図である。店から届く定番的な広告の「手紙」には情報としての意味しかないが、「恋文」としての「手紙」には特別な裏の意味がある。表側にある形式としては同様の見た目かもしれないが、裏側にある書き手の強い情動とい

う点で異なる。「恋文」は固有の設定を持ち広告の「手紙」とは全く異なるイメージを示す。「恋文」の一字一字の形が角ばっていて不格好であったとしても、真剣な書きぶりや心のこもった文面から切なる思いが伝わるだろう。「恋文」は送り手の固有の心情を表しており、意味の特殊性を認めることができる。ゆえに、言葉の表の意味を知るだけでは不十分であり、かくている裏の意味を「探求」しなければならないのである。

言葉は対象を捉えるために必要なものである。しかし、表・裏の2面性をよく自覚していなければ「根源となるもの」の発見において言葉は逆効果になることがある。小林(1990)は、以下のように、言葉による括りは対象の把握を難しくすると言う。

言葉は眼の邪魔になるものです。例えば、諸君が野原を歩いていて一輪の美しい花の咲いているのを見たとする。見ると、それはすみれの花だとわかる。何だ、堇の花か、と思った瞬間に、諸君はもう花の形も色も見ろのを止めるでしょう。諸君は心の中でお喋りをしたのです。堇の花という言葉が、諸君の心のうちにはいつてくれば、諸君は、もう眼を閉じるのです。それほど、黙って物を見るという事は難しいことです。(小林, 1990, 41-42, 1977)

対象を正確に捉えることを損なうものが「言葉」であるとしている。花を見て「これはすみれだ」と言葉で括ってしまえば、それで見ろのをやめてしまう、と言う。日常生活では言葉の括りは常に行われ、その「根源となるもの」に目を向けないようにしている。小林は「言葉は対象をよく見ることを妨げる」と言っている。これは自分の見方を新しくして「根源となるもの」を捉えるための重要なポイントである。合理的な生活を目標とし、言葉によって概念的に認識するという生活スタイルが「根源となるもの」を見えにくくしていると言え換えられる。

小林(1990)は物の本質を捉えるために言葉による括りをやめるべきである、と次のように述べている。

堇の花だと解るという事は、花の姿や色の美しい感じを言葉で置き換えてしまうことです。言葉の邪魔のはいらぬ花の美しい感じを、そのまま、持ち続け、花を黙って見続けていれば、花は諸君に、かつて見た事もなかった様な美しさを、それこそ限りなく明かすでしょう。画家は、皆そういう風に花を見ているのです。何年も何年も同じ花を見て描いているのです。そうして出来上がった花の絵は、やはり画家が花を見たような見方でみなければ何にもならない。絵は、画家が、黙って見た美しい花の感じを現わしているのです。花の名前などを現わしているではありません。何か妙なものは、何だろうと思って、諸君は、注意して見ます。その妙なものの名前が知りたくて見るのです。何だ、堇の花だったのかとわかれば、もう見ません。これは好奇心であって、画家が見るという見る事ではありません。(小林, 1990, p. 42, 1977)

背後にある「根源」の発見のために「探求」的な対峙の仕方を述べている。言葉で括らないで対象をありありと見てその「美的なもの」を捉えるべきなのである。名前を知って

終わりとせずに黙って見続けるべきであり、見て感じて、可能な限りの言葉を駆使して言い尽くせない美しさを表現すべきなのである。これは言葉の背後にある「根源となるもの」を読み解くことと同じである。言葉を使わないということではなく、特定の言葉で括ってそれ以上見ようとしなないことの弊害を述べている。言葉の表・裏の2側面から言えば、言葉の表側だけを読んで対象を捉えるのではなく、言葉の裏側にある「根源となるもの」を「探求」する重要性を指摘している。言葉で括ることを止めれば本質的な意味に限りなく近づくということは、言葉による見方・考え方の根本となる思想を述べたものである。言葉によって能率よく概観的にまとめるのではなく、一言で括れないものとして言葉を駆使し、「根源となるもの」を「探求」し続けることが重要である。

言葉が指し示す対象という観点から見れば、言葉は、すぐには見ることができない「根源となるもの」を示していると考えられる。池田（2003）は実在しないものと言語との関係性を次のように述べている。

どうして、現実には存在しない「意味」というもので、現実には存在する「物」のことを言うことができるのだろうか。逆に、どうして、現実には存在する言葉が、現実には存在しない世界のことを言うことができるのだろうか。（池田，2003，p. 29）

言葉は私たちに全く異なるものを見せる。言葉は現実には存在する物の意味を示すが、また現実には存在しない世界のことをも述べることができる。その意味で言葉、実在する物、実在しない世界は常に統一的に見えるとは言えない。つながりの無い矛盾した関係に見えることもある。同じものを見ていたとしても表と裏の意味が常に一致するとは言えない。ある物の表・裏の意味は相反する世界を示すことさえあるのである。

日常生活において言葉は、一方で会話を成立させる一義の意味としてある。共通性があり共有できるから効率的・合理的の生活を送ることができる。他方で、絶対的・普遍的なものではなく、他者にはなくて語り手だけが持つ特殊性を示すことができる。このような言葉の特殊性を理解しておくことがあらゆるコミュニケーションにとって重要であろう。しかし、次のように、言葉の特殊性を捉えて日常の言葉を見直したり、新鮮に感じたりすることは余程のことが無い限り起きないのである。

ことばは、人間の生活のすみずみにまで行きわたっている記号である。誰もが知っているし、また知っていなくてはならない記号である。ところが、身近な親しい対象によくありがちなように、改めてそれを見直し、考え直してみるということは意外に少ない。幼児の記憶を探ってみたり、初めて知らないことばに接した時の新鮮な驚きを思い返してみれば、われわれが日常ことばというものをあまりにも当たり前のものとして受け取っているということに気づくであろう。（池上，2017，p. 11，1984）

日常的にある言葉に対する無意識の状態は合理的であるが、危険でもある。一々言葉に立ち止まることが無いのは言葉の共有性に支えられているからであるが、実は既存の言葉体系によって方向づけられた世界に漫然と浮遊しているだけかもしれない。常識的な意味



のスタイルに何の疑問もなくはまり込み、閉じこめられているとしたら、堅牢な壁に穴を開けて外を見なければならぬ。丸山圭三郎はそのような既成の意味体系からの解放を述べている。

そこ（新しい意味生産に重要性があるということ 考察者注）には、日常の言語状況にあつて既成の意味体系、既成のシンタックスのなかに閉じ込められていく人間の意識を、言葉の本質的表現作用を通して解放する主体的な試みが見られるからにほかなりません。（丸山、2015, p. 138, 1994 初版）

新しい意味を見いだすという行為は主体的なものである。主体的な意味の「探求」には、既存の問題を打ち破り、既成にあるものにとらわれないことが必要である。思い込み的な自己認識を解放して、既成とは異なるものを創造することに価値がある。言語機能の重要な側面がここにある。

丸山は、既成のものを乗り越え新しい意味の「探求」を可能にするものとして「文学言語による創造的活動」をあげている。

言葉を言葉ではないものにしてその既成構造から逃れるというのではなく、あくまで言葉の既成性のうちに身をおき、同時にその構造を乗り越える方向をもつ文学言語に代表される創造的実践活動こそ、まさに新しい意味生産の出発点であります。これはちょうど、言葉がはじめて生ずる発生状態にも似ていて、いくつもの意味を内包するメタフォールの存在であり<sup>31</sup>、すりへった貨幣になる以前の本質的言語の姿でもあります。（丸山、2015, pp. 140-141, 初版 1994）

既成の構造を乗り越えるものとして文学による創造的活動がある。これは、「本質的言語」を有する文学を読み、物語の世界を創造することに他ならない。読者が物語世界に身を置くということは、作家の見方・考え方に寄り添いながら自分のことを見つめることである。既成の言語世界に納得したり疑問を持ったりしながら、新しい言語世界の意味「探求」に挑むという 2 面性を持つ。作者の創り出した世界を知ることだけではなく、言語における新しい意味の体験であり、言語による創造の可能性を自覚することでもある。漫画や映画によっても新しい世界を知り特別な仮想世界を経験することはできる。しかし文学の言葉によって新しい世界を知り特別な体験をするということは、特殊な言語意味体系に関わり自分の言語スタイルに新たな視点を獲得することである。文学による仮想体験は自分の言語感覚を新鮮にすることであり、言語を活性化して「根源となるもの」への「探求」を可能にすることでもある。

### 第3項 言語における「美的機能」

言語は人間関係構築のために必要なツールである。話す―聞く、書く―読むというコミュニケーションを成立するための手段となる。人間はトータルな力としての言語によって

<sup>31</sup> メタフォールはメタファーと同じ。ある名辞の元の概念から、よく似てはいるが別の概念に変えて、その名辞を使う比喩的表現。隠喩。（『精選版 日本国語大辞典』2006.）

認識し、情動を示し、イメージを形成する。言語は思考そのものであり、人間の判断、行動を形成する。

総合的な言語の力としてその機能に着目して見てみよう。例えば乳児に表れる身振りに、表示機能、注意喚起機能、伝達機能が既に形成されている<sup>32</sup>。幼児が使う言葉に新鮮さ、輝きがあると感ずることがある。ある時、日常的に使ってきた言葉、聞いてきた言葉に、急に初めて出会ったかのような新鮮さを感じることがある。



それまで何度も聞いていた「おかえり」という言葉は形式的に存在していた。ところが、見えてもいないのに2歳の幼児がドアを開けた瞬間に声をかけてくれた。予想外の「おかえり！」は私の心に明るく響いた。素直でさわやかな声質から「やっと帰ってきたね、待ってたよ」という言葉として聞こえてきた。言葉が本来持っている伝達機能が実現した瞬間である。

私にはそれまでとは全く違った言葉として伝わってきた。このような輝きを持った言葉を体験することによって、言葉を改めて見つめ直す言語感覚が芽生えてくる。現実を見ると、残念なことに言語は手段化する運命を持っており、伝達するために必要な情報だけが優先される。合理的生活を求める余り、話し手の情動は持ち込まないことさえ起きる。よどみなく進む言葉のやりとりはスムーズであって、時間浪費のストレスはない。しかし、コミュニケーションに情動は必要である。先の「おかえり」の例を含めて、言語は人間の感情、大事な考え、言葉の裏にある真意まで関わっている。言語は感情、思考を含めた統合的な伝達手段である。社会で生きていくためであるにしても言語を情報伝達の形式的手段として効率的、合理的に限定して育成することには問題があるだろう。

言語の機能は、論理学者は検証の道具として、文章家は美的作品の材料として位置づけられている。これらの機能は中心的機能と二次的機能に大別される。深川（1986）では、中心的機能はメッセージの伝達の機能であり、二次的機能は表現機能と美的機能であるとしている。更に、表現機能は自己表出であり、他者の反応をほとんど留意せず自分の考えだけを明確にするために言葉を利用するものである。美的機能は、言葉の中心的機能と密接に結びついているものであり、よりよい伝達のために必要なものである<sup>33</sup>、と述べている。

池上（2017）は言語の機能を第一に、日常生活の思考様式を規定する「実用的機能」、第二に、言語が持つ創造的な可能性としての「美的機能」を挙げている<sup>34</sup>。

<sup>32</sup> 「言語機能」『最新 心理学事典』平凡社、2013。

<sup>33</sup> アンドレ・マルチネ編『言語学事典』（大修館、1972）を参照。

<sup>34</sup> ビューラーは意味機能として叙述的機能、表現的機能、訴え的機能を挙げている。ヤコブソンは6つの言語機能を述べている。以下はヤコブソンの6分類を整理したものである（中央教育審議会教育課程部会言語能力の向上に関する特別チーム 資料3（2016年3月3日より引用））。

【主情的機能】心や身体の状態変化を外部に表出する機能。【働きかけ機能】相手に訴え、相手を動かす

第一の「実用的機能」は、日常生活に必要な言語の価値体系を身につけるということであり、一つの言語体系のスタイルを確立することである。それは絶対的なものではなく一人一人において固有性が認められているはずである。池上（2017）は「実用的機能」の問題点を次のように指摘する。

しかし、われわれがとりわけ日常的なレベルでそれら（ものの捉え方の枠組み 考察者による注）を「自然」なものとして受け入れている限りにおいて、自らの身につけている言語によって、ある一つの方向づけをされているのではないか。しかも、われわれ自身はそれに必ずしも気づいていないのではないか。もしそうだとすると、この点における言語の働きは、人間という存在にとって「無意識」の働きにもある程度類比できるのではないか。いや、むしろ、「無意識」の方がいろいろな意味でその働きを言語に負っているのではないか。（池上，2017，p. 17，1984）

人間として生きていくということは一つの言語体系、思考の枠組みを持つということである。それが強固になれば無意識的に思考、判断が方向づけられることになる。「一つの方向づけ」に向かっていることを意識せずに生活してしまうことが問題となる。創造的な生き方を求めるならば、無意識をもたらず言語の機能について自覚的・批判的に検討する必要があるだろう。それを可能にするのが「美的機能」である。

第二の「美的機能」は新しい意味作用を創り出す点に特徴がある。「美的機能」は「詩的機能」であり、言語芸術的な言葉遣いに関連している。「美的機能」は新しいものを生み出す創造的な働きである。しかし、それは言葉を受け取る者の態度によって左右されると言う。

その挑みかけ（＝言語の主張 考察者注）に応じてわれわれの方でその気になりさえすれば、われわれはそこに新しい意味作用を読みとり、日常的なことばに支えられた日常的な世界を超えた新しい世界の創造に関与することになる。（池上，2017，p. 20，1984）

言葉が意志を持ち主張してくるのが「美的機能」の特徴である。言葉が「本当の意味を明らかにしてほしい」と私たちの心情に訴えかけてくるのである。そのような言葉の主張を受け止めた時、新しいものが創造できるということである。

更に、池上（2017）は、言語使用の際にどの要因が中心的に関与するか——という観点から言語機能の種類を規定した。その中で重要とする要因として「メッセージ」「伝達内

---

機能。聞き手を何らかの行動へと駆り立てる、一種の働きかけ。【指示的機能】内外の環境世界を、言葉という手段を使って解釈し、描写し、記録する機能。【詩的機能】具体的な内容を伝達することよりも、メッセージそのものに着目した機能。【交話的機能】言葉を交わし合うこと自体が、互いの心を通わせ、一体感を高める働きをすること。【メタ言語的機能】本来、事物や事象などの対象を語る「オブジェクト言語」に対して、言語そのものを語る機能。

参照：「言語とメタ言語」R. ヤコブソン（池上嘉彦、山中桂一訳） 勁草社、「教養としての言語学」鈴木孝夫著 岩波新書

容」「発信者」「受信者」の4つをあげている。また、＜実用的機能＞と＜美的機能＞の2つに大別し、前者は、更に指示機能、表出機能、訴え機能に分けられるとしている。指示機能はメッセージの「伝達内容」が重要な要因となる言葉遣いであり、報告や説明文がその例である。表出機能は「発信者」が重要な要因となる言葉遣いであり、メッセージにおける気持ちや感情を表す機能である。感嘆文がその例である。訴え機能はメッセージを聞く「受信者」が重要な要因となる言葉遣いであり、例として命令文をあげている。それに対して＜美的機能＞は「メッセージ」の内容そのものの価値が重要な要因となるものである。

表 0-3-1 言語機能の種類－「実用的機能」と「美的機能」

機能名		内容	重要な要因	具体例
実用的機能	指示機能 (手段1)	内容を指し示す	伝達内容 (メッセージの内容)	報告、説明文
	表出機能 (手段2)	発信者の気持ちや感情を表す	発信者 (メッセージの話し手)	感嘆文(感嘆詞だけの表現が典型)
	訴え機能 (手段3)	受信者に働きかけ動かそうとする	受信者 (メッセージの聞き手)	命令文
美的機能		内容の本質を示す	メッセージ (内容の価値)	恋文(自分の気持ちを美しく表現する)

※池上(2017)を基に一部追加して考察者が作成

言語は基本的に「実用的機能」を持つものとして使われる。「美的機能」はいつも伴うわけではない。池上(2017)は「美的機能」が働く条件を次のように述べている。「本は私を書いている」という文を例にあげている。これは実用的に使える文ではない。しかし、その本のストーリーが私の心情を詳細に、明確に語っていると評価できれば、メッセージ性のある文として通用する。上記の文の成立は、文に価値ある内容があること、受信者に解釈したいという意志があること、と述べている。

その条件の大変重要なものは、受信者の解釈の意志である。受信者がこの明らかにコードから逸脱した文を、解釈を試みるに値するものと確信するということ、逆に言えば、受信者にそのような確信を持たせるだけの力がその文に備わってなくてはならないわけである。さもなければ、それは「ナンセンス」な表現として退けられるだけのことであろう。(池上、2017、p. 200, 1984)

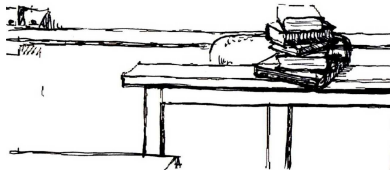
一般的には会話のルールから逸脱した文であっても、受信者(聞き手)が「何か意味があるはずだ」と思えば解釈するし、意味なしと思えば解釈しないのである。文脈上大きく逸脱していても話し手への信頼、または内容への期待があれば、聞き手は何かあるはずであると解釈するのである<sup>35</sup>。

<sup>35</sup> 内田(1996, 1985)は読みとばしの原因を次のように述べる。「自分の読み(中略 考察者による注)に対する信念だけあって、はずという、著者らしい著者としてのA氏に対

逸脱の中であってメッセージそのものが重要だと感じさせるのが「美的機能」の特質である。

ことばが「実用的機能」において働く時、われわれの注目はことばの彼方にある伝達内容に向けられる。ことばは、それを伝える手段にすぎない。しかし、ことばが「美的機能」において働く時、ことばは自らの存在を主張する。存在感の薄かったことばが、われわれの前に立ちはだかる。(中略 考察者) われわれはすぐことばの彼方の伝達内容を求めるのではなく——コードから逸脱したことば遣いであれば、たとえ求めてもすぐ見出せるとは限らない——ことば、つまり、メッセージそのものと取り組むことになる。(池上, 2017, pp. 200-201)

対峙している者に「美的機能」を持った言葉は呼びかけてくるのである。価値を含んだ存在感のあるものとして主張してくるのである。日常的な読み方を改めさせ、「本当は何を意味するのだろうか」と言葉の奥にあるものを探り出す働きかけをするのである。それは文脈の逸脱による解釈の要請とも言える。この場合の逸脱は、言葉そのものが奇異な表現である場合と言葉の置かれ方が奇異である場合がある。例えば、前者の場合は「さけぶ本」という例が考えられる。それ自体奇異な言葉であり、普通には存在しない。後者の場合では、「本がある」の例で考えてみる。



絵1 机の上に本がある



絵2 頭の上に本がある

机の上にある本を指して「本がある」と言う場合は普通のことだが、頭の上に「本がある」場合は奇異なものとなる。教室に入る先生がそれをしたら「本がある」と言って生徒

---

する信の心が無ければ、本文の字句に対する具体的な疑問がかりに起こったとしても、その疑問は、ミスプリか思いちがいだろう、といったかたちで、本文に勝手な改訂を加えて安直に読むことで、解消してしまうでしょう。熟読・熟考によって解明すべき箇所・具体的な事実そのものが、消えてしまう」(p. 39)。

は笑うだろう。それでもまじめな顔をして授業を始めたら、生徒は頭の上に「本がある」ことの真意を解釈し始めるだろう。日常のルールから逸脱した言葉は理解に苦しむ事態を生む。わからないから言葉に向き合い、どういう意味かと「探求」することで言葉の奥にある本質的な内容に到達することができる。「実用的機能」と「美的機能」が統合的に働く中で日常生活のコミュニケーションは豊かなものになると言えるだろう。

#### 第4項 文学教材における読みの多様性をどこまで認めるか

##### 1 学習者の読みの多様性

文学教材を読むことは、内容を理解し、それを内面に取り込み自分の経験と融合しながら新たな世界を創造することを意味する。自分の経験と融合するという意味で、学習者が創造するイメージは一人一人違ったものになる。一人として同じ世界は形成されないと考えるだろう。このような基本的な考え方に立って読みの授業を行う時、教材内容は言葉の意味の正確な理解によって行わなければならないが、内面的な理解を伴う以上形式的・機械的な作業になるべきではない。自分が理解した内容を大事にしつつ、他者の理解と比較して読みを更新するような検証的な話し合いが重要なものとなる。

当然のことながら、一つの正解に向かって進むような授業を行うべきではない。授業では、多数派を占める読みを受容する方向で、無難に進められることが多いが、文学教材の解釈は本来、多様性を有するものであることを忘れてはいけない。30人の学級ならば30通りの解釈があるはずであり、そのままの解釈を認めることは放任的な授業に感じられるかもしれないが、一つの正解を押しつけるという無謀な学習よりは、個性を生かし個性を尊重する教室のあり方として理想的なもののはずである。このような方向性は、知識基盤社会における問題解決や独創的な思考を重視する現代的課題に沿うものである。

そう考えると、正確な理解は文学教材の全体的な構成をワークシートにまとめることでほぼ達成される。学習者は抽出された言葉を手がかりにして場面のイメージを想像し、それぞれの様子を場面絵に描いたり、教師が用意した場面絵を基に把握したりすることで理解は進む。自分の経験的記憶と作品世界をつなげることによって、作品への共感を高めることができれば、独創的な自分なりの世界を作ることにはできる。重大な問題としてあげるならば、30人30様の解釈はどのように深められるのか、ということである。

一般的に、学級における読みの能動性はいかにして保持されるのか。多くの学習者にとって家庭学習として毎日のように読み、教室で繰り返し音読しているわけであり、あらずじ、登場人物、変化、発端と結末などの基本的事項は、音読さえしっかりできていれば授業が始まる前から分かっていることである。理解不十分な子に個別指導は必要であるとしても、分かりきったことを繰り返すことは避けるべきである。このような現状を考える時、教室の授業で必要とされることは何だろうか。音読という作業を繰り返し行った学習者に対して新鮮な気持ちで作品に対峙する構えをいかに持たせられるか。思考ツールを明

示したワークを使って構造を掴むような学習も増えてきているが、主体的な読み手を育てるために十分な効果をもたらしているのか。

## 2 学習者における主体的な読み

学習者の主体的な読みを求めた芦田恵之助・太田正夫の考えを検討することによって、文学教材の解釈における多様性の意味を考察する。その中で解釈の多様性、主体的な読みの課題を明らかにしていきたい。※以下、引用に際しては一部を除いて、原文のルビ・傍点等は省略し、旧字体は新字体に改めた。

芦田（1925）は、読み方教授に「自学」「自己の覚醒」を求め、次のように言う。

読み方教授は自己を読ませるのが目的である。自己を読むとは他人の文章によって、種々の思想を自己の内界に画き、未知の真理を発見しては、之を喜び、悲哀の事実には同情の涙を流し、かくして自己の覚醒せらるゝを楽しむ義である。

（芦田，1925，p. 154，初版 1916）

上記の授業のためには、「師も、弟子もなく互いに育ち育てられて向上すべき」と述べている。

芦田教式は「児童の自発性と教師の指導性」の統一を目ざして作られたものであり、未知の真理の発見のために教師の読みは必要な素材にすぎないとした。

児童を育てるという立場からは、児童の読み得たものが最も尊いのでそれを導き、反省しむるために、教師の読み得ているものは、参考に提供するというに過ぎません。決して強うべきものでもなく、のっとらしむべきものでもありません。（芦田，1925，p. 460，初版 1916）

綴り方教授において構築された他者との関係性による自己確立という概念は、読み方教授において教師と子どもが学び合って共に向上するという「師弟共流」という思想に深まっていた。

芦田（1925）は読みの多様性を次のように積極的に認める。

勿論文の形式には一定の法則があつて、かかる形式は、かかる意義を現わすものと定まっているし、語句にもそれぞれの意義が定まっているが、思想は人々同一ではない。

故にある文章に対して読者が百人居れば、解釈は百色である。同時に百人中何人も作者と全く同一の思想・感情を読み得たとはいはれぬ（芦田，1925，p. 46，初版 1916）。

百人いれば百色の解釈があるというのも解釈の多様性を述べたものである。それならば教師は唯見守るべきだという意見を述べたものがあるが、決してそれでよしとするのではなく、前述のように教師の読みを提出して読みを深めるべきであるとしている。

金原（1935）も読みにおける読者の「主体性」、「発見」に着目した。

言葉の歪みの決定、其他はもとより書ける人（書き手 考察者注）の指示によるのであるが、同時に読む人の発見によるのである。かくしてこの発見によって読

みは与えられたる以上を読み得る。読む働の中で価値が増大する。読む働によって筆者の書ける以上、筆者の意図以上を読み取り得る（金原，1935，p. 236）。

読者は筆者の意図以上のものを読み取ることを言い、作品の価値を増大する多様な読みを積極的に認めている。

太田（1987）は個の読みの絶対化を避けるべく「十人十色を生かす文学教育」を主張した。太田は荒木繁が提起し西尾実が位置づけた「問題意識喚起の文学教育」を基に、「十人十色の問題意識」によって作品の本質に迫ろうとした。授業では、第一次から第三次までの感想の交流によって、一人ひとりの読みの提出と話し合いを位置づけた。

太田（1987）は初発の感想文に関わる「十人十色を生かす文学教育」の方法を次のように述べている。

生徒に書かせた感想文（第一次）から、文体として成立しているものを取り上げる。内容、方向、正確か不正確かは、取り上げること自体では問わない。不正確であろうと、その生徒の感想の文章として緊張感のあるものを、一部分ならその一部分として取り上げるのである。その上で編集にかかる。項目別に、原則としてより深く読んでいるものをあとに並べてゆく。この並べかたは、作品の特色と生徒の問題点のありようによって異なってくるであろう。感想文全編どこも削ることのできないというようなものは全文章を、また生徒全体を通じて見られる欠陥がある場合は、その典型的なものを選んで、どう前後させることが、どういう効果を発揮するかを考えて並べるのである。（太田，1987，pp. 103-104，1971）

これが第一次感想集となり、その後、全体から各自一編をとり上げさせ第二次感想集を作成する。これを順次教室で読んでいく。太田はこの編集作業において、教師の文学観・世界観・生徒観が重要になると、述べている。二つの感想文集を作成するという初発の感想を重視した学習に特徴がある。単純な学習作業になると概念的なものになるとしているが、その後の学習を豊かなものにするためには教師の授業構成員力が問われるだろう。

このような教師が読みを押しつけない方法は正解到達主義を克服するものとして評価された。しかし、「十人十色」という読みの自由は感想の多様性・広範性ゆえに一人一人の読みを価値づける探求とはならず、作品解釈の主観性・恣意性を克服するものとはならなかった。田近（1999）は次のように問題点を指摘している。

十人十色の読みの交流は、客観的・普遍的な読みに到達するための手段ではなかった。太田は、十人十色の読み自体に意味を見いだす。すなわち太田にとって大切なのは、それぞれの読者における「私」の読みの成立であった。そのため、太田は、さまざまな主観のぶつかり合いが、一つの集団の読みにせりあがるといった授業の形をとることができなかったのである。（田近，1999，p. 157，1971）

読みの自由を求めることで教室の多様な読みは実現できたが、読みの差異から価値づける探求が困難となった。その結果、主観的な読みを克服するために読みの客観的理解を必要とすることが課題となった。



### 3 正解到達主義からの脱出

イーザー（1972）の論考を端緒に読者論的な文学の読みが日本の国語教育の主流となった時期があった。関口（1994）が読者論の視点から子どもの主体的な読みの必要を述べ、正解到達方式による国語科授業の問題を批判した。学習指導の到達点としてあらかじめ決められた一つの答えに、学習を近づけるのが指導だとする考えがあり、「教材文の読解の技術だけが優先し、作品の多義的な〈読み〉を許さない管理主義的指導」（関口，1994，p. 346）を批判した<sup>36</sup>。

関口の主張の根幹の一つは次のことである。

虚構テキストとしての文学作品の〈読み〉は、正解を一つだけ引き出すというわけにはいかない。教材本文は、学習者と一体となって変容する。学習者の想像力をかき立て変化させ、多様なコミュニケーションの成立を可能にするのである。

（関口，1994，p. 35）

多様なコミュニケーションによる読みの変容が重要なものとなっている。読者主体の読みが強調された主張となっている。その主張の根拠となっているのが第一に、「読むたびにいつも新たな共鳴をおこす」（ヤウス，1976）という文学の規定であり、第二に、文学テキストが曖昧で多義的な意味をもった不確定な言葉で構成されているとしたイーザーの考えである。

ヤウス（1976）は「文学作品は、それ自体で成り立っている客体などではなく、どの時代のどの観察者にも同様の姿を示すことはない。文学作品は記念碑ではなく、独白的にその時代を超えた本性を開示するものなどではない。それはむしろ、<sup>バルティトウアー</sup>総譜のようなもので、読むたびにいつも新たな共鳴をおこすように作られていて」（ヤウス，1976，p. 35）、その共鳴音を聞く能力をもつ対話者を創造する他ない、と述べる。作品はそれぞれの時代を生きる読者による再構成によるとし、文学作品の多様な読みの可能性を述べている。

イーザー（1972）は「作品の呼びかけ構造」の中で文学作品の不確定性が見いだされ、読者に意味生成がもたらされる、として詳細に説明している。

不確定性が、作品の意図の実現に対して読者を徐々に参加させる調節弁の役割をするのであれば、参加の度合いが高いとは何を意味しうるか、ということが問題となる。（イーザー，1972，p. 126）

作品の不確定性は、読者を意味の探求の旅に送り出す。そうすると、読者は自分の表象世界を変動せざるをえない。そうすると、読者は自分自身の心性構造を意

<sup>36</sup> 渋谷（1985）は読者論による読みをとり入れるべきとする論調の中で「読者論の立場を導入することによって、授業とは教師が自分の知識を学習者に与えることではなくて、学習者の学習を助けることだという授業論の考え方が生まれてくる。学習者の立場が重視されてくるのである」と述べている。

識する機会をもつ。すなわち、彼は、自分の意味投影が、作品のもつ可能性とどれ一つとして完全に合致させられないことを知るからである（イーザー、1972, p. 128）。

作品における「不確定性」が増大することによって、読者は積極的な参加を行うようになる。そして、作品の中に明示されていないかくされたものを発見させるよう仕向ける。読みにおいて「作者の呼びかけ」を明らかにすると共に読者の創造・発見という側面を位置づけたものである。「不確定なところ」によって読みの能動性が喚起されるという主体的な読者の概念を基にしている。「空所」は作家の期待を含めたものである。

関口（1994）はその考えを基盤として次のように論じている。

現代小説や現代児童文学作品では、作者は読者にあそびの余地を、言い換えるなら空所・空間を残すことを意識的に行っている。つまり作家自身が読者の想像力に期待しているのである。（関口、1994, p. 355）

教科書にあるファンタジー作品を念頭にした記述である。「空所を充填させるため、想像力を発揮して作品を読むという読者行為論」（関口、1994）を説明するために述べられたものだが、主体的な読みというよりも自由な読みに力点が置かれている。そして次のように断定的に述べている。

要するに本文に隠された意味を追求するのではなく、テキストの呼びかけに応じて〈対話〉するのである。（関口、1994, p. 355）

ここだけで読むと、作者によって意図的に設けられた「空白」は一方的に読者に委ねられているように読める。一方で、関口（1994）は教師の作品研究を学習としての読みから切り離すとしながら、「教師と学習者との連帯による〈読み〉の創造」を求めている。

教室での新しい〈読み〉の課題は、学習者の多層的な〈読み〉を、教師の〈読み〉がどう包摂し、組織していくかということになる。つまり、教師と学習者との連帯による〈読み〉の創造——ここに本提案のねらいの一つがある。（関口、1994, pp. 353-354）

前述のような「一方的に伝授するという管理的なやり方」を否定し、教師と学習者による対話的な読みを目ざしていると言える。受験体制の下で退廃した読みを取り戻すという決意から読者論を導入したものである。最終的に、国語の授業を嫌いにした正解到達方式の授業への決別の思いから、次のように述べる。

文学のテキストは、学習者と一体となって変容する。彼の想像力によって伸び縮みするのである。教材本文から逸脱しない限り、どのような〈読み〉も許容される。そうした〈読み〉を保障する時、学習者は教材の中に自己を解放し、教材本文の呼びかけに応じて〈対話〉する。その意味で、テキストの中での自己表現に期待することこそが、〈読み〉を取り戻し、活性化させる道につながると言えるのである。（関口、1994, p. 358）

イーザーの読者論による主張というより関口の信念や願いを表したものである。正解到達主義の読みから読者主体の解放的な読みへというパラダイムシフトとしての意義づけはあるだろう。しかし、読者の読みを保障するために「教材本文から逸脱しない限り、どのような読みも許容される」とする記述には言葉をとり上げれば自由奔放に読んでよいというイメージを浮かばせる。「本文から「逸脱」しない」には読むことにおける切り捨ててはならない重大な意味がありそうだが十分に説明されているとは言えない。

その後、読者論的な読みは多様性の意義ばかりが強調され、主観的な読みから抜け出すことができないという問題を露呈することになる。

関口の提言は、当時の権威主義的な方法論に対する学習者の視点からの反撃として歴史的に位置づけられなければならない。

しかし、「読みの多義性」「空所の読み」「テク(キ)スト構造との対話」などをキーワードとする読者論的な読みの教育は、多価値社会における個性尊重の風潮を背景に、児童・生徒の恣意的・主観的な読みをそのまま認めてよしとする、いわば活動本位の授業に陥っていった。(田近, 2013, pp. 453-454)

正解的な意味を探求しない読みの多様性は個性尊重という時代の風潮に適合し、また文学を読む意義への疑念が相乗効果となり文学教材による国語科授業の彷徨という事態へと進んでしまった。学習者の恣意的・主観的な読みをどのように更新していくかという課題が改めて明らかになったのである。

#### 4 もやもや感を増幅させた国語科授業

1973年、私が通っていた小学校では制服を廃止するなど特別な教育課程の下で授業が行われていた。記憶に強く残っていることの 하나가、夏休みの課題であり、6年生の私の課題は10数巻の『日本歴史全集』を読むことだった。これは教師から与えられたものではなく個人で選んだものだった。3人の友達と輪読する形で競うように読んだ経験は特別なものになった。今でも読んでいた自分の姿や、鶴越(ひよどりごえ)の一節とそこに描かれていた挿絵を思い出す。自分たちで授業を進めるなど自由主義的な雰囲気の下で勉強をすることができ、社会、算数、理科も楽しく授業を受けていた。

しかし、小・中・高・大を通じて国語だけは好きになれなかった。読者論に基づく主体的な読みを目ざす学習が行われる時代だったが、読解の授業を受けても、もやもやした感じ、すっきりしない感じがつきまとっていた。物語授業のほとんどは、初発の感想を書くことからスタートしていた。「おもしろかったところ」「心に残っていること」というテーマは与えられていたがほぼ何を書いてもよかった。物語のあらすじしか捉えていないため、ありきたりのことしか書けていなかったと思う。たいていは、単元の終わりに書いた感想と比べて深まりを確かめた。終わりに書く感想はいやでいやでしかたがなかった。特別な感情移入もなくわかったふりをして書いていた。時には全員の感想文を冊子にして読み合うこともあった。ありきたりなものばかりでぼんやりと向き合っていたが、教材内容に似た面白い個人体験が書いてあると興味をもって読んだ。振り返ってみると、そうした

学習の積み重ねは自分の読みへの自信をなくすものになった。中学生の頃は、初発の感想で自分の読みは漠然と持っていたが、感想発表を聞くことで「自分とは違うな」「あの子の言うことのほうが正しいかも」という気持ちが増えていって、思い込み的だが一応生成した自分の読みは形を失っていくようだった。多くの読解授業を受けることで、読みの着地点は定まらずもやもやした感じだけが残ったのである。国語が好きになれなかったのは彷徨う読みのもやもや感が原因なのだと思う。

時代は違うが1990年代後半の国語科授業について、教師の目線からではあるが、私が感じたものと同じ状況を論じているものがあつた。「十人十色を生かす文学教育」<sup>37</sup>に拠つた自由の森学園における授業の反省的考察の記述である。下線とカタカナ記号は考察者による。

まず、「第一次感想」の「感想」を書くことに、意欲や関心が向かない㊦現実があつた。お互いに「自由」に読みを書かせても、感動や共感、あるいは批評しようという「動機」は掘り起こされなかつたのである。関連して、「十人十色」とは言いつつもその「感想」には物語内容しか読めていないため、他の作品についても該当する類型的なものが多く、個別の作品に撃たれた足跡に乏しかつた㊧。登場人物に感情移入できるかどうかで、「つまらない」とか「私には意味がない」という「価値判断」がなされていた。さらに「第一次感想」の「理由」を書かせることができたとしても、それぞれの生徒に生成されている〈読み〉の違いが何を意味するのか、また何を根拠にしどのようにその違いを問題にするかという原理がないため、「感想の感想」という「対話」の土俵を築くことができなかった㊨。よって、微温的にお互いを「認め合う」価値相対主義や、「感想」は別でもそれを生んだ「作品」あるいは「本文」は同じ筈であり、自分は読めているが他者は読めていないのだという形で裁断する傾向が生まれた㊩。「感想の感想」や「話し合い」は、「語り合い」なのだが、「語る」という行為が、〈自己〉を問わない独自になってしまった㊪。(斎藤, 2013, p. 30)

私のもやもや感の原因を様々の観点から述べていて、的確に語られていると感じた。私の教師経験に照らし合わせても、新卒時代はほぼ同じことをしてきたのではないかと思える。この中に能動性を高めない国語科授業の問題点が示されていると考えた。下線の部分の問題点を考察する。

#### ㊦能動性を高めない「感想」

感想文を書くことは読書習慣を身につけることにつながる、というのと同様である。中学校までは読むことでハッとするような経験はなかつたので、能動的に感想文を書

<sup>37</sup> 「十人十色を生かす文学教育」の特色は、「文学言語の多義性と読者論的な読みへの多様性への着目にあつた。その点で今日の読者論導入のさきがけとなつた」(田近, 1999, p. 164)と評価されている。太田正夫は、読みの主観性、恣意性の問題を正面から取り組み、理論的・実践的に「十人十色を生かす文学教育」を推進した。

いた記憶はない。書きたいと思う内容を持っていない場合、感想文は読みの能動性を生むどころか苦痛でしかない<sup>38</sup>。教師としては読みの深まりを評価する意図があったのだろうが、浅薄にしか読めていない者への感想文の押し付けは読みの主体性を閉じ込めるものである<sup>39</sup>。

#### ㊦一般的な感想

内容の概略しか読めていないから、類型的、一般的な感想しか出てこない。表面的理解、あらすじ的理解の有無によって評価される。他者との交流が無ければ思い込み的・主観的な読みは更新されない。作品世界に寄り添わなければ、いたずらに読みを広げるだけで混乱することさえ生まれかねない<sup>40</sup>。書かないで初発の感想を述べあうこともあるが、同様の結果を生みやすいだろう。

#### ㊧対話の土俵がない

「十人十色」の読みへの傾倒により、個々の読みの生成に重点が置かれている。他者の読みを批評する必要がないため、感想の自由交流の場になっている<sup>41</sup>。あいまいな感想しか持てない学習者にとっては学びは少ないものとなるだろう。「読みの違いが何を意味するのか」「どのようにその違いを問題にするか」という議論によって読むべき問題を生成する必要があるだろう。

#### ㊨他者を必要としない交流

他者の読みの概観を知ることにとどまればその読みの価値を知ることが難しくなる。他者の主観的な読みには否定的な感情を持ったとしても、自分の読みには影響がないため放置される。子ども同士の発言があっても、一般的な感想を述べるだけであれば、形式的になり相互交流を起こさない。お互いの中に新しいものを創り出すこともない<sup>42</sup>。

<sup>38</sup> 内田義彦は、読書で「本当にいいものに接した場合、そう簡単に感想が出るもんじゃない。感想めいた何か強烈なものがあるにしても、少なくとも文章化可能なような明確な姿態をとったものでないことは、まず明らかです。もやっとした、いわば「口ごもった」状態で、それはある。口ごもらざるをえない」(内田, 1996, p. 57, 1985)と文にする困難さを述べる。公表を前提とした「早急な理路整然化」を危険視している。

<sup>39</sup> 感想文は文学作品に対して、どのような感動をもったか、あるいは反発を感じたか等を把握するための手がかりとなるものである(『文学教育基本用語辞典』明治図書, 1986, p. 102)。感動等を無理に書かせるべきではない。

<sup>40</sup> 通読・精読・味読の「三読法」でも感想文を書かせる指導は一般的で、「全文をざっと読んでだけで感想をたずねたり、読みを繰り返させていくたびに物語に対しての新鮮さを失っていく」という批判が一読総合法の立場から出ている(『国語教育研究大辞典』p. 408)。

<sup>41</sup> 太田(1994)は、従来の指導は、主題に迫らせること、一義的にまとめて定着させることが多かったため「生徒の発見と生徒の問題意識によって、生徒主体の認識を深めそのものとして生々しく提出されるものではなかった。が、それを行ない、定着させて次への飛躍台とさせるのが「十人十色を生かす」なのである」(p. 445)と述べている。

<sup>42</sup> 斎藤喜博は、対話は、相手を意識し、いま創り出されている思考や感情に対応して、自分の考えを投入し、新しくするようなものでなければならぬと述べている(『斎藤喜博の世界』, p. 275)。

## ④更新しない自分の読み

自分の読みを生成し、多様な読みを確認することが目的であれば他者から否定されることはない。読みが対立するようなことがない限り、根拠のある自分の読みを変えることは起きない。主観的な自分の読みが吟味されなければ恥ずかしい思いはしないが、自分の読みを更新するような学びの喜びは得られない。

「十人十色」の読みを生成することから始める授業は、学習者の読みを尊重するものとして行われた。正解到達主義からの脱却は達成されていると言える。しかし、正解到達主義に陥らないために多様な読みは出現したが、言葉の意味を限定し吟味する視点を欠いているため読みは収束されず、部分的でバラバラな読みが置かれただけの状況に陥っている。一つ一つの読みが正確な言葉の意味によって確かな形を持っていれば自分にとり入れることもできるが、自分の読みも確かではないためぶつかることなく独自の方向に流れるだけになる。この事例は、感動は教えられないという読みの本質を示しており<sup>43</sup>、言葉の意味を吟味する読みにおいて検討すべき事例であると考え。一人一人の読みを大切にすることで多様な読みは生成されたとしても、他者の読みをとり入れて自分の読みを更新することがなければ読みの学習の意味をなさないと考え。

## 第5項 文学教材における「準・一義的読み」の「探求」

現在、様々な場面で、言葉の意味をめぐる意識の希薄化が問題になっている。言葉の意味は使われる状況によって様々に変化するものであるはずなのに、一つの単語は一つの意味しかないかのように使用している。本当は使われる状況を判断して言葉の意味を考えるべきなのに、テレビやSNSで見聞きする言葉は、使われている状況を想像しないで、意図的に、一義的に捉えている。一つのフレーズだけで意見を述べる政治家の言葉は分かりやすいが、それは様々な状況を説明していないことでもある。多様な受け取り方をすべきなのに、分かりやすい言葉の分かりやすい意味だけが前面に出て、本来の複雑性は排除されている。そういう意味で、私たちは「一義性の時代」に生きていると言える。矢野(2021a)は「一義性」を次のように定義している。

《一義性》とは、文脈や行間が無効化し、言葉が表面的な意味のみを抱えたまま浮遊するような事態をイメージしている。表面的な意味を抱えたまま流通するからこそ、言葉の意味が好き勝手に捉えられ、コミュニケーションが絶望的に成立しない。(略 考察者による注) 言葉が文脈から切断されたまま、一義的な意味のみが爆走していくような状況が頻繁に起こっている。(略 考察者による注)

<sup>43</sup> 向山(1989)は子どもの初発の感想を手がかりに作品を解釈していき、終末感想への変化を比べる実践の意味を認めつつ「〈感動の教育〉の本質的な批判・分析をしなかったために、多くは中途半端に終わる」(pp. 22-23)と述べ、感動そのものは教育になじまないと主張した。

誰もが、自分が目にした言葉を自分の視点のみで判断してしまう。文脈が読まれない。ましてや、アイロニーなんて機能しない。(矢野, 2021a)

言葉の表面的な意味のみで生活しているために、絶望的なコミュニケーションの中で生きているとしている。言葉が文脈から切断されており、一義的な意味が暴走している状況であると言う。本来、文脈から切断された言葉は一義的な意味を持ちえないはずである。ある人(A)が普通はこういう意味で使われていると考えて使用したとしても、別の人(B)は違う意味に受け取る。地域性が違うだけで“普通”は違うのだから、その言葉の意味を説明しなければ会話は成り立たない。つまり、そもそも一義的な意味でない言葉を発しているのだから、言葉が暴走するのは当然のことである。その言葉がどの文脈に置かれているのかを判断する必要があるのである。

### 1 多義性を避け、一義性を重視する社会

学習指導要領(2019)の改訂により、高校の必修科目は「論理国語」「文学国語」「古典研究」「国語表現」の4科目に分かれることになった。選択科目の扱いによっては「文学国語」を履修しない学校が増えていくと見られている。「論理国語」では論理性と実用性に主眼を置いた、契約文書や図表のデータ化・活用などの学習が重点的に行われる。文学的文章より論理性・実用性のある文章の読解力育成が求められている。

文学的文章は人間の情動を扱い、情操を育てることに役立つものであり、論理的文章は社会進出に役立つ論理的・実用的な思考力を育てるのに有効であると区分けしている。しかし、文学的文章の読解においても、人間の情動に関わる領域を言語によって捉えること、そのための見方・考え方を「探求」することによって論理的思考力を高められるのではないだろうか。

多様な価値観を有する知識基盤社会には理解が困難な事実が多数出現するだろう。問題の複雑性に対応していくためには、言語を基盤とした見方・考え方を磨いていくことが必要になる。下線部は考察者による。

近年の「読解力」の危機を説く改革論議においては、「人文知」を閉域に囲い込もうとする傾向がますます強くなっています。おそらくその背後には、答えが一義化できないもの、情報として処理しづらい、可視化しにくいものへの無意識の“畏れ”があるからなのではないでしょうか。理解しがたい他者や価値観との対話を避け、明快に説明のつくもの、ただちに役に立つことが明らかなものを優先していく風潮が蔓延していくのだとしたら、それこそが真に恐ろしい。コミュニケーションの手だてである言葉は当然、他者への敬意と想像力を含むはずですが、多義的なもの、異質なものへの敬意を失いつつあるこの状況こそが、実は現在の「ことばの危機」にほかなりません。(安藤, 2020, p. 16)

「ことばの危機」は、一義化できないものを避け、明快な解を求める風潮を原因とする。多義性を避け、一義性を重視する社会になっている。その中で文学の立ち位置は片隅

に追いやられているかのようである。「多義的なもの、異質なものへの敬意」を払い、一義的な言葉のあり方を適切に導くという文学の価値は正当に評価されていない。

## 2 文学の多義性

文学の多義性について、木村（1977）は同じ大学の研究者の論文を批評する中で次のような読み幅の違いをとり上げた。＜ ＞の記述は考察者による。

- 1 文学は常にある特定の享受主体の所産であるから、読みの一義性は規定できない。文学の幅は読者が読みとった内容の幅に等しい。＜無限の読み＞
- 2 文学は作者の制作した作品にもとづいて個々の享受者が具体的な認識体験をもつところに成立する。＜限定性のある読み＞

文学の多義性から言えば、1が最も読み幅が広く、読者の数だけ無限にあることになる＜無限の読み＞。基本的に他者の批判による読みの吟味は必要ない。2は、それよりも狭く、あくまで作品に「もとづいて」読みは成立するとしている。作品に「もとづいて」いるかどうかの吟味が必要とされる＜限定性のある読み＞。

更に木村（1977）は、多義性に関わって、研究会合宿での文学作品批評の経験を書いている。無限の読みについて疑問を述べている。

この「小説の幅」の存在は、一般的には日常の体験を通して誰にでも認められていることではあるけれど、いったい「小説の幅」には限りがないのだろうか。正反対のものを包含してしまうほどにも広いものなのだろうか。（木村，1977，p. 258）

童話『蛙の旅行家』において研究者の解釈が多様に出され、しかも最終的に正反対のものが残ったと述べている。多義的な読みは話し合いによって正反対の二義に到達したのである。多義的な読みはどこまで認められるのか。正反対のものまで包含する多義性は、それぞれに価値があると受容するだけでよいのか。多様性の中の相反する二義をどのように価値づけたらよいのだろうか。

### ○文学教材の解釈「多義性」

小学校文学教材の読解に目を向けると、「一義性」とは無縁で、むしろ「多義性」が重視されている。現代の読解では、読解の「多義性」は重要視され、教師の考えを押しつけないことが大前提の授業も多く見られる。

言葉の「多義性」という性質から見ても、文学教材の解釈「多義性」は尊重されている。文学教材の解釈「多義性」を価値あるものとして認めるために、言葉を一義的に捉えて解釈をすることは不適当なことと思われがちである。

伊藤（2019）は、文学作品が全く異なる2つの読みの可能性がある一方で、契約書のように一義的に読めるものがあると、次のように述べている。

マニュアル契約書というのは完全に一義性というか、一通りの意味にしか読めない。でも、文学の言葉と言うのは何通りにも読める。さまざまな可能性がある。



そして現実には我々がこうやって使っている言葉は何通りにも読めて多義的なわけ  
です。一通りの意味にしかとれない言葉の方が少ない。でもそのなかで、人とコ  
ミュニケーションを取って生きていくのが我々の世界なわけですね。だから  
「役に立つ」という言葉はあまり使いたくないですけども、実は文学の方が生  
きていく上で、役に立つのではないかと。(伊藤, 2019, p. 142)

契約書のような一義性の文よりも、文学のように多義性の文を読むことが実用的と述  
べている。文学の方が役に立つと言う。この点は異論はないが、「多義的」に読めるから価  
値があるというだけでは役に立たない。言葉の「多義性」に触れるだけで、作品世界の価  
値がもたらされるというのは安易であろう。このように、文学を読む価値を語る時、文学  
の「多義性」価値論にとどまることが多いと考える。「多義性」のそれぞれの違いを見分  
けて価値を把握することが重要である。しかし、多義的なものを並べるだけでよいとする  
のが「多義性」価値論である。文学教材を読解する授業においても、読解の「多義性」を  
認めるだけの読解姿勢は、作品世界への没入を阻止すると言ってもよい。

あえて挑戦的に言うならば、作品の価値を捉えさせるために「教師の解釈を言うことは  
タブーではない」ということである。ある付属小の国語教育研究会で、「教師は子どもに  
自分の読みを押しつけてはいけない」ときっぱりと説明した。確かに押しつけることはよ  
くない。しかし、教師が解釈を言わないこととイコールではない。積極的に教師の解釈説  
明を是とするものではないが、対話し議論した後の教師の効果的な説明に納得することは  
大いにある。

先の教師は、「教師の解釈を言ってはならない」とまで主張していた。果たして教師は  
自分の考えを言ってはならないのだろうか。教室の中で解釈を吟味しつつした上で、一つ  
の解釈として教師の解釈を述べるのがあってよいと考える。それに対して疑問を提示し  
たり、反論したりすることを含めて、教師と子どもが解釈を巡って対立することが読解の  
醍醐味である。

教師が、放任的にあらゆる「多義性」を認めるから読解吟味が起こらないのである。他  
者を他者としてきちんと見聞きしない構えを育ててしまう。それは他者を必要なものとし  
て尊重していないに等しい。国語科授業（「ちいちゃんのかげおくり」3年）で、最後にあ  
る子どもが、「1 場面は家族でかげおくりをして楽しいお話、2 場面はひとりぼっちになっ  
た悲しいお話、だけど3 場面ではみんなに会えて願いが叶ってうれしいお話だと思う。ち  
いちゃんがずっとそこにいなければみんなに会えなかったはず。ちいちゃんを選択は間違  
っていなかったと思う」と述べていた。じつと防空壕にいたからみんなに会えてよかった  
という読みを、教師は子どもなりの読みができていると、授業後批評でも述べていた。3  
場面をうれしい話として、1 時間の学習結果として、その後に吟味はないものとして終わ  
らせる読解には疑問を感じる。ちいちゃんのうれしい心情はあるにしても、それはちい  
ちゃんの死が伴っている。その二重性を正確に捉えさせることが必要だろう。

教師は押しつけないにしても、少なくとも子ども同士でその解釈を吟味的に話し合うべきである。その授業はグループで話し合ったことの発表で終了した。しかし、読解「探求」は、この発表によって、やっとスタート地点に立ったのではないか。このまま解釈を吟味しないことは、放任主義的な読解を進めることになると思う。

言葉は基本的に「多義性」のものである。言葉はどの文脈に置かれるかで全く違った表情を見せる。一つの読みは、言葉の意味の違いで違う読みに変容する。ゆえに、学習者は「この言葉の意味から考えるとAという解釈に違いない」という読みをするが、「この言葉の意味が違うものであればBという解釈になる」という読解「探求」が、常時必要である。異なる読みがあるかもしれないという「想像性」や自分の読みは誤読であるという「可塑性」を実感する授業をすべきである。

### ○「多様性」容認主義の弊害

阿部（2020）は、「多義性」のテキストをどう読むかについて次のように述べる。

複雑なことを表現しているテキストはしばしば多義的に書かれています。テキストが異読を誘発するように出来ているということです。それがテキストの中でいろんな意味が拮抗しているということです。「これだけが正解だ!」という決めつけは、そういう場合、有効ではありません。むしろ、いかに異なる読みが生じうるかを一望の下にするような読みこそが必要になる。言うまでもなく文学作品はこうした読みの練習には最適ですが、別に文学にこだわる必要はありません。大事なのは、たとえ「正しい読み」にたどりついたと思った時にも、あえて「別の読み」を想像するということです。（阿部，2020，pp. 56-57）※下線部は考察者による。

「多義性」のテキストに対して、異読も含めて「一望の下にする読み」をすべきと述べている。これは、もちろん正解到達主義の読みではないが、自分なりの正解を求めるという意味で「一義性」を求める読みでもある。読解過程としては自分が納得する「一義性」を求める読みであり、ある時は否定され異質な読みを認める学びでもある。そうしたうえで自分の読みを決定するという意味では「一義性」の読みと言えないだろうか。自分の読み、他者の読みを一望の下にするということは両方の解釈を正確に理解して、それぞれの良さを把握することである。山登りに例えれば、Aのルートに従って山に登り、かつBのルートに従って山に登り、その是々非々を喧々譁々論議することが、山のルートを「一望の下にする」ことである。ゆえに、対立的対話を伴わない自分の考えの発表をするだけの学習は、「多様性」容認主義の、深まりえない読解と言えよう。

現在の文学教材の読解は、受験のための正解到達主義という性格を持つと共に、学習者の多様な考えを認めるという「多様性」容認主義という性格を合わせ持つ。教師主導による正解の押し付けと多様な解釈の放置は学習者の混乱を招いている。現実的には、正解到達主義による読解をしつつ、別の学習の在り方として学習者を説得し、文学教材を探求的に読む喜びを味わわせるしかない。問題は、「多様性」容認主義による読解である。教師

は、多様性の容認の段階で終わる読解に、学びの喜びは起きないことを自覚すべきである。

「一義性の時代」において文学教材の読解は有効に働く可能性を持っている。この時代において「多義的」な読解はふさわしくない。文学教材の中の「言葉」は、自分が生きる社会と仲間とのコミュニケーションを豊かにする可能性を持つ。日常の言葉が表面的に一義の意味を持ちながら、実は多義のものとして伝わる時代にこそ文学教材の読解は必要である。教師は、学習者解釈における「多義性」放置をよいことと思っていはいない。そのような読解において文学教材の価値が捉えられていないことは分かっているはずである。

現状では、正確な言語運用がままならないコミュニケーションが横行している。単純な言葉のやりとりにおいても、意味は多様に広がって伝わり、誤解は当然起きる。文脈が共有されないために、言葉の意味は限定されず正体の分からぬものとして存在しているだけである。それゆえに、文脈に置かれた言葉を「探求」して意味を限定していく読解過程は、自分の言葉を磨くことにつながる。文学教材における作品世界は、自分の文脈に置かれた言葉を新しくする。文脈を捉えて言葉の意味を限定しようとするために、学習者の読みは吟味的になる。

「一義性の時代」においては、文脈を踏まえた言葉の理解が不足している。文脈意識を考えない世界に生きているのが現代である。ゆえに、文学教材の読解において、文脈を共有する言葉の「探求」と言語の「自覚性」を磨き育てる必要がある。「多義的」で複雑な現象を示す作品世界を、「一義的」でつじつまの合う世界に捉え直し、全体を一望の下にすべきである。

### 3 文学の一義性

イエール大学教授として重要な論考を発表したド・マンは「脱構築派」の中心人物と見なされた。その研究は次のようなものである。

テキストを安定した統一的な相対として捉えないこと、つまり、言語の逸脱的な力に注意を向けることで、テキストがみずからの論理を維持できず、他の論理へと不可避的にずれ込んでいくプロセスをつぶさに観察（した 考察者による補足）。(土田, 2012, p. vi)。

ド・マンは修辭疑問文を例としてあげ、比喩の意味と字義の意味の二重性から読解の多義性について論じている。以下の引用では英語表記は省略または日本語表現に変更した。

ボウリング・シューズの紐を上から通したいのか下から通したいのかと妻に尋ねられて、アーチャー・バンカーは「どう違うんだい?」という質問によって返答する。彼の妻は感嘆すべきほど単純な読み手であるため、上から通すことと下から通すことの違いを辛抱強く説明することで応じようとするが、違いが何であれ、夫の怒りを煽るばかりである。この場合、「どう違うんだい?」は違いを尋ねているのではなく、「どう違おうとかまうものか」を意味している。同一の文法的パターンが相互に排他的な二つの意味を生み出しているのだ。字義的な意味は概

念（差異）を求めているが、その存在は比喩的な意味によって否定されてしまう（土田, 2012, pp. 5-6）。

二人の間で字義的な意味（辞書的、記号的意味）と比喩的な意味（感性的意味）が衝突し合っている。上記の疑問文の意味は次のように排他的な二つの意味を生み出す。

**「どう違うんだい？」の意味**

A 上から通すのと下から通すのでは何が違うのか？＜疑問文＞

B どんな違いがあったとしても、どっちでもいい。＜修辞疑問文＞

Aは文字の通り「どう違うのか」は違いを問うている。通常の疑問文であり、違いを明らかにしたいという聞き手の欲求がある。

BはAとは反対の意味を示す。「どう違うというのか」は違いを問うていない。アーチャー・バンカーに違いを明らかにしたいという欲求はない。むしろ「違いなんて聞きたくない。そんなことどっちでもいい」というものであり、会話への否定的な態度が背後にかくている。

多くはAのように使われるが、上記の例では「夫の怒りを煽るばかりである」という文から、Bのように「どっちでもいい」が正しいものとなる。「どう違うのか」は「違いがあるというのか。いやありはしない」という修辞疑問文であると確定される。ド・マンは疑問文の例から言葉に存在する多義性を問題にしたのである。

バンカー氏の言葉がとりわけスキャンダラスなのは、それが単に多義的であるからではなく、それが二つのまったく相容れない意味を生じさせ、「文法的または他の言語学的装置によって（中略 考察者）どちらが優勢であるかを決定できない」（中略）からである」（土田, 2012, p. 9）。※引用元を（AR, p. 10/一二頁）と表記。

意味の決定不可能性は文法形式の決定不可能性と緊密に連動している。形式的にはいたって明快な疑問文であるはずの「どう違うんだい？」という一文がそもそも疑問文であるか否かを決定するのも、意味の場合と同じく、原理的にはまったく不可能と考えるからである。（土田, 2012, p. 9）

一文だけ読むと相反する意味さえ認められる。一つ一つの言葉のどの意味が正しいか決まらなければ読みを限定することはできない、としている。比喩の意味と字義の意味の選択・決定不可能性を主張し、二項対立的な思考形式を脱構築したものである。

言語の二重性による読むことの多義性は物語の「意味決定不可能性」をもたらすという「ド・マン的説明」はアナーキー的な読みを想像させる。しかし、アーチャー・バンカーの例に限って言えば、「意味の決定不可能性」はもう少し限定的なものと言える。つまり、言葉の多義から多様な解釈となるのだが、登場人物の態度が明確ならば言葉の意味は一義に限定され、解釈も限定的に読めるのである。読者の解釈は基本的に多様性に関わっているが、全て読者に委ねられているのではなく、話す人物の思想・明確な態度によって一義的に限定されていく可能性を持つ。

この論考で「多義性」の重要な点として指摘したいのは、土田（2012）が指摘したように、解釈が多義的であるばかりでなく、「二つの相容れない意味」を生じていることである。多義性ゆえに「意味の決定不可能性」があることに変わりはない。多様な解釈は一つ一つ個性あるものとして認められればよい。しかし、その中に相反する二義、異質な二義がある場合、そのまま一つ一つをよしとして通り過ぎるだけでよいだろうか。どちらか一つ、正しいものとしての一義に決定することは不可能かもしれないが、どちらが自分の解釈に近いのかを決定する吟味は必要である。「ド・マン的説明」は自由で多様な読みを容認すると解釈しがちであるが、多義でしか捉えられないからこそ意味の差異を探求する必要性を問いかけているとも言える。

#### 4 読むことの多義における二義

文学教材における言葉の多義性、解釈の多様性は、読みの授業では当然のこととして認められている。ここでは読みにおける多義とその中の異質な二義について述べる。

「お手紙」（3年教材）の冒頭に次の一節がある。

- ① がまくんは、げんかんの前に すわっていました。
- ② かえるくんがやって来て、いいました。
- ③ 「どうしたんだい、がまかえるくん。きみ、かなしそうだね。」
- ④ 「うん、そうなんだ。」  
がまくんが言いました。
- ⑤ 「今、一日のうちの かなしい時なんだ。つまり、お手紙をまつ時間なんだ。  
そうすると、いつもぼく、とても ふしあわせな気持ちに なるんだよ。」
- ⑥ 「そりゃ、どういうわけ。」  
かえるくんがたずねました。
- ⑦ 「だって、ぼく、お手紙 もらったこと ないんだもの。」  
がまくんが言いました。
- ⑧ 「いちどもかい。」  
かえるくんがたずねました。
- ⑨ 「ああ、いいちども。」  
がまくんが言いました。
- ⑩ 「だれも、ぼくに お手紙なんかくれたことがないんだ。毎日、ぼくのゆうびんうけは、空っぽさ。お手紙を まっているときに かなしいのは、そのためなのさ。」
- ⑪ ふたりとも、かなしい気分で、げんかんの前に こしを下ろしていました。

がまくんとその友達のかえるくんが「ふたりともかなしい」気分で玄関に座っている。この時の二人の心情を問う学習がある。ある研究会の授業で次のような話し合いがあった。

がまくん、かえるくんは何がかなしいのか？

それに対して子どもは次のような発言した。

がま：お手紙をもらったことがないから悲しい。

かえる：がまくんがかわいそうだから、悲しい。

がまの悲しさはほぼ同様の発言であったが、かえるの悲しさは更に多様な考えが出た。

ア がまくんがお手紙もらわなかったから

イ がまくんがかわいそう

ウ がまくんがずっとふしあわせな気持ちで待っているから

エ 自分（かえる）はもらっているのにがまくんはもらっていないから

オ 自分（かえる）がお手紙をあげていなかったから

アからエは、がまへの同情からくる悲しさである。「かわいそう」だから自分も悲しいと考えている。ところが、オはお手紙をあげていない悲しさである。かえるが友達なのにお手紙をあげなかったことを後悔している。この授業では、この後、がまくんの悲しさを中心に話し合っている。しかし、かえるの悲しさは曖昧にしたままで、とりあげなくてよかったのだろうか。かえるの悲しさが内容に深くかかわるのであれば語義の違いによる解釈の差異を明確にすべきである。それを分類すると2つに分かれる。

1 かえるはがまくんのことで悲しい。かわいそう。〈同情〉

2 かえるは自分の行動のことで悲しい。友達なのに手紙をあげてなかった。〈後悔〉

この2つは同じような状況に見えて、異なる内容を含んでいる。この学習を深めるかどうかは授業展開によるが、教材研究的にはどのような考えなのか明確にする必要がある。

ただし、1と2は明確に分離できない内容を含んでいるとも言える。かえるは手紙を毎日待つがまを「かわいそう」と思い、その後自分が手紙を出していない悲しさを抱いたという解釈も可能である。オの考えの子どもはそこまで思っていなくて「手紙をあげなかったのがかなしい」と考えた。十分にふしあわせながまの状況を読み取っておらず、「かなしい」という言葉から手紙をあげていない行動をとりあげただけのものだった。もう少し問い続ければ新しい解釈として位置づけられたはずである。

解釈としてまとめると、次のような差異がある。

- 1 かえるはお手紙をもらっていないがまに同情し、何とか慰めたい気持ちでがまのために、わざわざ帰って手紙を書いた。困った友達を助けるやさしい行為として読む。
- 2 かえるはお手紙を出していないことに気づき、それががまの悲しさを生んだことを後悔する。友達として誠実でなかったことを悲しいと感じた。親友である行為を成すために手紙を書いた。

がまへの同情とかえるの後悔の違いを表現したものである。これは互いに包含する内容を持っているため、どちらがよいかと、一義にすることは困難かもしれない。しかし、同情と後悔という視点から見れば異なる解釈として認められる。かえるの立場からすれば正反対とも思える解釈について考え、吟味することに価値はある。「ぼくの親友」という手紙の内容とかえるの後悔の関連を考えると、2の解釈に価値を見いだすことも十分にできる。教師が、オの子どもの考えを異質だが価値ある解釈として位置づければ、一人一人のよさを認め合う話し合いにつながっていく。

このような解釈を対話による吟味として学習するためには、教師は事前に「手紙」「親友」「同情」「後悔」の意味を理解しておく必要がある。しかし、ここで問題にしたのは、どのような授業がよいのかという議論ではなく、言葉の多義性、解釈の多様性である。第一に、辞書的意味で「ふたりともかなしい」を考えると、がまもかえるも自分自身が悲しくて絶望的な感じになっていると読める。がまだけでなくかえるも絶望的に感じているという解釈ができる。第二に、「かなしい」をがまに寄り添って感性的意味を考えると、かえるの悲しさの中身は同情になる。かえるはがまのことをかわいそうに思っているのである。以上のことから、「かなしい」の言葉の多義から解釈は多様になる。その解釈の可能性があり、子どもがそう考える可能性があるのに、かえる自身が「かなしい」という考えは異質なものとして初めから片隅に追いやるのはよい対応ではない。その視点から対話することで多様性は認知され、読みの面白さを感じることができる。

言葉の多義による解釈の探求が常に価値ある解釈に至るわけではないが、異質な解釈がある場合は、多様性を認知するためにその解釈の意味と道筋を明確にする必要があるだろう。つまり、正解としての一義に到達する授業ではなく、異なる二義を吟味して自分なりの一義をぎりぎりまで求めていくような「準・一義的な読み」が必要だと考える。そうした対話の後にどちらがよいかを決めるのは学習者である。最終的に二義は一義に限定されないかもしれないが、異なる二義の道筋を把握し、「反対だが言いたいことはわかる」ものにしなければならない。その上で自分の解釈を創っていくことが、本来的な解釈の多様性の価値であり、主体的な読みの生成につながっていくと考える。

## 5 多義性を基盤とした「準・一義的読み」の「探求」

基本的に、文学は多義性を尊重するものであり、一義的に読むことはできないとされている。千葉（2019）は一義的に読むことの不可能性を次のように述べている。

問題は、テキストの意味はつねに多義性を孕んでおり、確実にひとつの意味で＝一義的に読む、読ませるのは不可能だということである。「言いたいこと」とは結局、テキストの「一義的意味」に他ならない。もし、読むとは一義的に読むことなのであれば、恐るべきことに、テキストとは「読めない」ものである——という反常識的なテキスト観をまず押さえておこう（私はそれこそが常識になるべきだと思うのだが）。（千葉，2019，p. 44）

文学の中の言葉は曖昧性を有しており、一義的に意味が規定できないという「ド・マンの事態」(考察者は「ド・マン的説明」と述べた)を根拠に、文学は了解可能なものとして読めないものである、と述べている。

文学教育においては、ある条件の下で一義的なものを捉えようと実践を続けてきたが、根本的には言語の多義性を基盤として進んできた。主体的な読みという点からも解釈の多様性は尊重されてきた。限定された文の中での客観的な解釈をしたり、単語レベルで辞書的な意味を限定したり、登場人物の行動変化など限定された条件を設定したりして一義的な読みを行ってきた。

しかし、その辞書的な意味でさえ多義であり、どの意味を適用させるか判断できない。例えば「うれしい」の意味は多義であり、更に当事者の感情の度合いを含めると一義的な読みに限定することは困難である。「うれしい」の一つの意味は、持っていた欲求が満足されたと感じてその状態を受け入れる気持ち、である。そこに当事者の感情の大きさが加わる。同じ誕生日プレゼントを貰う場合であっても一年間ずっと願っていた場合と、今その品物を見て「あれもいいな」と言う場合では雲泥の差がある。同じ品物であっても一年間待ち続けた欲求は強く満足感も比較にならない程大きい。そうした場合には書かれている設定・状況の中で想像するしかなく、一語の意味でさえも曖昧で限定しにくい。結局一々の言葉を細密に読むことは困難となり、常識的な範囲で概略的に解釈して読み進めることになる。

一方で、多義的な読みが途中から一義的な方向を示すと感じられる時がある。それは文学作品が作家固有の見方・考え方によって創造されているからである。その状況では常識的でない独特の言葉を受け入れて読み始める時、作家の創造した世界に滞在していると感じる。多様性が読みの基盤であるとしても、固有な言葉のつながりによって導かれる時は限定的なものになっていくのである。千葉(2019)は書き手の思考世界を意識化すべきだと言う。

国語教育の課題は、平均的生活世界における言語使用を確認すると共に、それに上書きされている書き手独自の思考世界の論理を読み取ることである。だから、多義性を尊重するとは言っても、完全に無限定なのではない。(中略 考察者)  
書き手の思考世界という限定を意識化することで、その枠内で、意味作用がいわば「準一義的」に決まる、という経験をさせることが狙いなのである。(千葉, 2019, pp. 46-47) ※傍点は千葉による。

「書き手の思考世界という限定」は作者の見方・考え方であり、作品が作家の思考を基盤としているのは間違いない。だからと言って作家の思考方法、思想を明らかにして正解到達的な読みをするのではない。自分の読みを確立するために、多義の中で「準一義」を決めていく必要がある。当然、生活の中での言葉の使用とは切り離れたところの、文学を読む世界における思考を問題にしている。個人の生活世界に基づく多様な解釈を並べて



置くだけでなく、言葉の意味を根拠に自分の解釈を創造し反対者を説得し納得させることは、現代の教育課題に沿うものである。

文学教材の読みは言語の多義性を基盤とする。作家の思考世界という限定の下でなら読者の解釈は多義性に関われている。「ド・マン的説明」から言えば、「言語の意味決定不可能性」から読みの多義性は当然のことである。だからこそ一義的な解釈の生成は正解到達主義のように敬遠され、一義的な読みの探求をよくないものとして退けてきた。確かに一義的な読みを正解とすることはよくないが、確かな根拠を前提として一義をぎりぎりまで求める「準・一義的読み」は、自分の読みの創造のために、探求方法として必要なのではないか。

例えば、いろいろなルートで山頂を目ざして登る時に、それぞれの登り方を説明し合っただけではお互いの考えを変えることは少ない。Aのルートの説明に従って、実際に登ってみて、あるいは、Bのルートである程度登ってみて初めて違いが分かり、どちらがよいかという判断ができる。時間、距離、山頂の地点、見える景色という点から様々に判断されて、決定する。AとBの見えるもの、山頂からの景色は違うかもしれないが、どちらを選んでもかまわない。大事なことは登る前より新しい見方・考え方が獲得されて、次の挑戦に活用していけることである。一つのルートを探求することによって多様なものが見え、新しいルートを発見することさえ可能になる。一番よいルートを決めるという判断・行為がよりよいものを得させ、自分の見方・考え方を更新することになるのである。

文学教材の読みも最適な登山ルートの探求と似ているところがある。一人一人の読みを出し合っただけでは価値ある相互作用は起きにくい。自分のルートによる読みの世界を創りたいという欲求が必要であり、対象をどのように見て、どのような事実を捉えて、どのように思考しているかを作品世界の中で他者と共に経験する必要がある。言語の二重性を含み持つ文学教材は他者の考えとぶつかり合うことによってこそ正確に理解され、結果的に自分の見方・考え方を更新することができるのである。

言語の多義性による自由な解釈の世界は、もやもやした暗闇の泥沼にもなりうる。暗闇のようなド・マン的事態は生活世界に溢れている。自分なりにさまざまに思考せよという多義的思考の要請。他人が語った言葉の意味・意図の「意味決定不可能性」。そもそも契約書、法的テキストでさえ多義の解釈が可能なのであり、決定した一義的な解釈の正当性は更新されうるものである。

しかし、作家の思考世界という限定を価値づけ、書かれた事実を明視する過程で核心的な「準・一義」は決まりうる。作家独自の創造世界を信頼した上で、それに到達したいという強い願いによって可能となる。繰り返すが、最終的にどちらが正しいかという決定が重要なのではなく、納得する解釈の創造と実感的なイメージの生成が目ざすべきことである。作品の最適な解釈は常に更新される運命にある。ゆえに、多義を基盤としながら、核心的で最適な一義をどこまでも求めるという「準・一義的読み」の探求が必要だと考える。

## 第4節 文学教材の授業における「探求」プロセスの分析方法

### 第1項 量的・質的アプローチによる研究の課題と展望

#### 1 量的アプローチによる研究の課題—「エビデンスに基づく教育」

現代は「エビデンス（客観的根拠）」によって教育の未来が規定される時代になっている。教育政策は数値化されたデータによって実施され、学校は「全国学力・学習状況調査」<sup>44</sup>の点数をあげる取り組みを行っている。教育は数値化されたデータによらない取り組みによって数多くの価値・意味を生み出しているはずであるが、非効率な学習の改善、伝統的な慣習の廃止、学習環境の改善等の点から数値化されたデータに基づく教育を推進しようとしている。

「エビデンスに基づく教育」は2018年6月15日に閣議決定された「客観的な根拠に基づく政策立案（EBPM：Evidence-Based Policy Making）」<sup>45</sup>によって推進された。教育政策においてPDCAサイクルを十分に機能させるための政策である。「エビデンス」を重視した行政運営に取り組んでいくこと、数値化できるデータ・調査結果を収集・分析し、あるべき教育政策及び企画立案を進めていくこととしている。この教育の動きに関して杉田（2021）は、デイヴィッド・ハーグリーブスの講演<sup>46</sup>が一つのきっかけであるとしている。ハーグリーブスは次のように言っている。

教育も医療も人を中心とした専門職である。しかし、医療のアカデミックな基盤が自然科学（解剖学、生理学、薬理学など）に基づいているにもかかわらず、教育学はそうはなっていない。その要因は、教育学研究が蓄積的でないことにある。

教育学研究は、少数の事例調査から結論を導いており、それでは体系的な仕方  
で検証・発展され、具体的な文脈へと置き換えられるような知見は得られない④。  
その結果、教育学研究は、教育実践に寄与できていない。そればかりか、研究者は自分の研究を理解してくれない教師を責める傾向にある。

他方、教師もまた、自分の試行錯誤した経験から学んだことに多くを負っている。伝統的に受け継がれてきた教員文化のもとで、先輩教員の背を見ながら技を盗むという徒弟的な成長モデルに依拠している。それは医師がエビデンスに基づいた研究をますます求めている現状とは大きく異なる④。それゆえ、客観的で検証可能なエビデンスに基づいた教育学研究・教育実践が展開されなければならないし、教育政策も同様である。（杉田，2021，pp. 235-236）

<sup>44</sup> 2007年度から実施された「全国学力・学習状況調査」は、文部科学省が日本全国の小中学校の小学6年生、中学3年を対象として、学力や学習環境の調査を目的として行う学力調査である。2019年度は国語、算数・数学、理科、英語で実施されている。

<sup>45</sup> 「客観的な根拠に基づく政策立案」『第3期教育政策基本計画』2018年6月30日閣議決定。数値化が難しい側面についても可能な限り情報を収集・分析して教育政策を進めるとしている。

<sup>46</sup> イギリス・教員養成研修所における1996年の講演（David Hargreves, 1997）。

この講演が意味する点は2つある。1つ目は、下線部⑦にあるように教育学研究が少数の事例研究であること、事例研究はエビデンスのある研究ではないということである。そのためデータ重視の量的アプローチが進展したのである。2つ目は、下線部④にあるように、エビデンスに基づく当時の医学研究に倣うべきであり、量的アプローチによって研究結果を蓄積的に保有すべきということである。医学研究がエビデンスに基づいた研究を進めているとしても、量的アプローチに偏っているわけではないだろう。しかし、少数の事例では教育現場で役立たないのであり、それを克服するために医療をモデルとした量的アプローチの研究を進めて量的データを蓄積する方向を示している。

エビデンスに基づく医療研究とは次のようなものである（行岡，2012）。

医学では、過去の膨大な診療の具体例の経過を、時間軸にそって並べ、これらを鳥瞰するような観点から眺めています。それぞれの例で「治療結果」を基準として、例えば、それ以前に行われた「方針決定の判断」と突き合わせることでその判断が事後的ですが、予期した結果につながったかどうかの評価が可能です。

多くの事例でこのような比較評価を行うことで、確率論的に特定の病気には、特定の治療法が有効であることを医学的知見として抽出することができます。この知見のうち、医療現場で一定の規則に従い得られた結果を、根拠(エビデンス)として、このエビデンスに基づき医療を行うことを、根拠に基づいた医療

(Evidence-Based Medicine : EBM)と称します。（行岡，2012，pp. 140-141）

医学治療は、特定の病気には特定の治療法が有効であるという医学的知見を基にして行われている。これは、多施設・無作為・比較対照という特別な臨床試験によって可能となる（行岡，2012）。教育研究では特別な臨床試験の実施は困難であるため、医療研究と同様の方向を進むことはできないだろう。

杉田（2021）は教育が医療をモデルにして研究を進める問題点を詳細に述べている。臨床試験の方法は次のようなものである。

「エビデンスに基づく教育」は医療をモデルにしています。医学研究では教育に先行して「エビデンスに基づく医療（Evidence-Based Medicine、以下 EBM と略します）」が提唱され、ランダム化比較実験（Randomized Controlled Trial、以下 RCT と略します）<sup>47</sup>と呼ばれる研究手法を基軸に大規模な治験を行うことが主流です。（杉田，2021，p. 236）

大量の研究データがエビデンスによって序列化され、より客観的な根拠に基づいて医療研究が行われ、そのデータを医療の現場に役立たせるといえるものである。「エビデンスに基づく医療（EBM）」はデータを始めとして最良の根拠を様々な思考によって活用する医療を示す。EBM は医療研究結果や量的データだけを頼りにするものではなく、医療従事者の

<sup>47</sup> RCT は性差や年収等といった属性の影響を除外するために、調査参加者をランダムに割り振ることで偏りなく横断的にサンプルを集め、統計的に推論する方法である。一般的なアンケート調査よりも数値データに信頼性があるとされる。

経験・患者の価値観を統合して最善の治療を目指すものであり、量的データ・医療経験・患者の意志による「統合医療」<sup>48</sup>を基盤としている。現代の先進治療において事例研究は役に立たないものではなく、役立てるものとされている。

「比較実験（RCT）」は数値データの信頼性を高める医学研究方法として行われている。しかし、杉田（2021）はRCTを教育研究に応用することは難しいと述べている。記述された応用困難性を以下に整理した。

- 1 【調査対象】教育研究の場合、性差・環境等の属性を考慮した固有データが必要であり、対象を平均化するRCTのサンプリング方法は有効ではない。
- 2 【研究方法】比較実験的な方法を行えない。研究目的・方法を全て知っているグループと知らないグループに分けて行う「二重盲検法」は扱えない。
- 3 【同意を得る】子ども・保護者に実験的デザインを説明しても、同意は得られない。保護者の代理承諾を得る必要があり、限られた人数での研究結果になる。
- 4 【教育の不利益】教育の機会均等性を損なう。一時的にでも不利益になる可能性を有する実験的学習は認められない。
- 5 【有効性】統計処理に基づくエビデンスは確率論的に蓋然性が高いことを示しているにすぎない。教育研究では個別的要因の影響が大きいので、蓋然的な説明は個別ケースの役には立たない。

1について、治療薬研究では人の属性という個別性をできるだけ排除して分析を進めるが、深い学び等の教育研究では個別的な学びの異同に目を向ける。個別性を重視するという点で、調査対象を平均化するRCTの方法は有効にはならない。

2の「二重盲検法」は、治療薬研究において医師・患者が研究全般を知ることなく行うものである。治療薬の効果に関してデータ収集する場合には有効であるが、授業方法の効果を見る場合には有効ではない。教師に実験的方法を伝えるため教師の思いが加わり、授業方法のみの有効性は曖昧となる。3・4について、教育研究では、教師・児童に知らせることなく実験的方法の研究を進めることはできない。不利益があるかもしれない実験的デザインへの子ども・保護者の理解は難しい。また、有効な手立てを受ける・受けないという比較研究の理解を得ることも難しい。5について、治療薬研究では方法的手順は確立できるが、教育研究方法は条件設定を確立できず、教師の思索・工夫によって左右されやすい。研究結果は全体的・限定的傾向の把握には有効かもしれないが、個別のケースに対して必ずしも有効であるとは言えない。更に中澤（2016）は、次のような限界性を述べている。

---

<sup>48</sup> 「統合医療」は高いエビデンスを得ている近代西洋医学を前提として、これに相補（補完）・代替療法や伝統医学等を組み合わせて更にQOL（Quality of Life:生活の質）を向上させる医療であり、医師主導で行うものであって、場合により多職種が協働で行うものである（厚生労働省，2012）。

RCTは検証しようとする処置が明確に決まっているので結果が分かりやすいという長所があるが、逆に言えば集めたデータをそれ以外のテーマに適用して分析することが難しい。その上、RCTで処置前後の変化は観察できるが、「なぜ」そうなるのかという変化のメカニズムを説明するのに十分とは言えない。(中澤, 2016, p. 91)

RCTは実証性の高いデータになりうるが、現象における変化のメカニズムを示すものではない、とする。それゆえにRCTによらない観察的手法による研究が必要となる(中澤, 2016)。

RCTは確かに、エビデンスを示す有力な方法である。しかし基本的には、現在起きている事象について、できるだけバイアスのない方法でデータを収集し、それを分析するという観察的手法にも、少なくとも同等の価値を置くべきである。

(Moffitt, 2005)

※中澤(2016)による引用。下線は考察者による。

中澤がMoffitt(2005)の論考を引用したものであるが、複雑な現象のプロセス解明には当然のことである。量的アプローチによる結果は全体の傾向を確率論的に示したものであり、全体を知るための基本データとなる。実践改善に貢献する教育研究の場合も、Moffitt(2005)の言うように観察的手法によって得られた例外的・固有的な事例の分析が必要であろう。なぜ例外的な事例が生まれたのかを分析することでより精緻化された研究成果を得られるのではないだろうか。全体的把握と個別事例の分析、あるいは全体の傾向と変化のプロセスの解明という量的・質的アプローチによる研究は、複雑な現象解明には必須のことと考える。

したがって、「エビデンス」に基づく研究を本質的なものにするためには、「エビデンス」からわかる結果のみで判断するのではなく、「エビデンス」を有効な手がかりとして複雑な現象を解釈することが必要である。研究者は、量的アプローチによって得られた統計的データを手がかりとして持つと共に、質的アプローチによって本質的な意味を「探求」していく研究を行うべきである。両者は必ずしも融合的・統合的になるとは言えず、融合的でない対象の事実こそ価値があり、その意味を明らかにしなければならない。

## 2 質的アプローチによる研究の役割

質的アプローチによる研究は、研究対象の把握が量的アプローチの適用では困難であると共に、統計的方法には適さない研究課題によって具体的な現象を解明する必要性から始まった。現代では医学、看護学、教育学への応用が進んでいる。質的アプローチにおける理論化は、質的データを抽象化して得られる概念を組み合わせ、対象を表現する実践的理論を構築することによって行われる。その際、量的アプローチでは除かれる少数の事実にも注目し、研究対象者の価値づけを踏まえた上で、解釈構築の可能性が吟味される。取り扱われる質的データはインタビューデータ・観察記録・写真、映像等の映像データ・映像データに基づくテキストデータ等があり、解釈分析に用いられる。様々なデータを考慮に入れた上でテキストデータを実践的・多面的に分析するところに研究の固有性がある。

教育研究においても、複雑な問題に対峙して状況そのものを把握する必要がある。確率論に基づく科学研究は実証性を高めるために大量のデータの分析を行う。誤差が生まれないように綿密に調査・分析が行われる。こうした研究成果は全体的把握に適しており、複雑な個別事例の問題解決に答えるものではない。エビデンスに基づく統計的分析は個別事例方法を導くとは言えない、と考えるべきである。中澤（2016）は次のような冷静な見方が必要であるとする。

人間行動を正確に予測するという点では、実は統計的分析には限界も多い。こうした分析は精密な予測のためというよりは、民主主義の議論の前提である、社会全体に関する正確な情報の提供に資するものと考えたほうがよい。（中澤，2016, p. 96）

統計的分析は実証性が高いゆえに価値の高い研究と見なされ、その研究成果によって次のアプローチを決定することになる。教育政策も同様に進められる時、正確な情報提供として役立つというスタンスでなければならない。統計的分析は個別事例、学校レベルの異同を考慮するのではないという認識を忘れてはならない。

国語科教育研究者にとっては、例えば読むことの中に埋め込まれた複雑な状況を解明することが重要な課題になる。そうでなければ現場で格闘する教師にとって意義ある研究にはならない。いかに実証性の高い統計的分析といえども複雑な授業実践の現象から分離して解釈を進めると、その研究成果は奇妙なものになりかねない。複雑な「探求」プロセス、授業実践の背後にある意味に目を向けない研究は、絶対的なエビデンスに基づいたとしても学校現場に資するものになりにくい。そのような量的アプローチによる研究は実践者の信用を得ることにはならないだろう。

これからは医療現場と同様に、臨床的・実践的研究の必要が高まってくるものと考えられる。そういった質的アプローチは、一人の研究者だけで行うのではなく、授業実践・授業研究の場に共同的に参加し、実践的視野を重視した分析方法であって、研究者・実践者との密接な関係性なくして成立しえないものである。

実践的な分析方法を行うということは、どこまでも授業実践の事実を正確に理解することが優先される。中心となる理論を掲げて授業実践の場に検証的に臨むことは、その理論で実際の学習状況を分析してしまうことになる。また、理論に合う実践結果に着目し典型的な現象として例示して結論を出すことに終わりやすい。主張性の高い理論であればあるほど、理論によりそって授業実践の現象を限定的・分割的に理解することになりやすい。本論文で考える質的アプローチは、授業映像を伴う授業記録を基にしたデータから論理的・感性的に把握したものを総合的に読み解くことで、現象理解の可能性を「探求」するものである。つまり、ある授業展開に埋め込まれた教師・子どもの固有のやりとりでしか見いだせない実践的知見を、リアルなデータから浮き上がらせるように表出させようとするものである。深い読みを「探求」する教師・子どもの言動は一見してわかるほど単純なものではない。授業展開からはずれたように見える核心的な発言が生まれることもあれば、

授業展開に寄り添った正当に見える形式的な発言を生み出すこともある。そしてそれぞれが意図的・偶然的に授業展開の核となって深い読みにつながる、というように多面的・多義的なものである。その分析によって一般原則的な理論を表出することは困難ではあるが、授業実践・授業省察におけるリアルな言葉と事実に向き合い、語りうるものを探求的に解明し続けることが重要だと考える。

質的アプローチは既存の量的アプローチによる研究成果を否定するものではない。先行研究に示された典型的モデルを書き換えていくことでもない。本論での質的アプローチが求めるものは、既存の読みの理論を基本的な土台として捉えた上で、典型的モデルを提示した先行研究に肉付けできるような実践的理論をいかに構築できるか、なのである。

質的アプローチの役割について古賀（2008）は次のように述べている。

（個別的・固有的 考察者による注）調査は、今日でもインタビューばかりでなく質的調査全体を通底するミクロ社会学（マクロな社会全体を対象とする実証主義社会学と異なり、小集団や特定の状況などを対象とする社会学の総称）の基本的な志向性であるといえる。いい換えれば、現場の固有な文脈に沿った当事者の解釈、さらにはさまざまな解釈が生み出される社会構造を理解することこそが、質的調査の重要な役割なのである。（古賀，2008，p. 7）

ミクロ社会学としての質的アプローチは特定の状況を対象とする。質的アプローチは固有な事実の解釈・分析であるが、あるものは本質的なものを含んでおり社会構造全体を理解するために必要なものであると述べている。ゆえに、現象全体を対象として一般法則を示す研究と固有現象を対象として実践的知見を示す研究は、文学教材を読むことの構造把握にとって両輪となる不可欠なものと考ええる。

### 3 質的アプローチの基盤となる社会理論

小集団や特定の状況の事実を解明するためには、どのような理論が必要なのだろうか。古賀（2008）の論考から質的アプローチの基盤となる社会理論を以下のように表にまとめた。

表 0-4-1 質的アプローチの基盤となる社会理論

社会理論名	理 論 の 意 味	基盤とするもの	特徴的なこと
主意主義理論	個人が出来事の意味をどのように解釈するかという、主観性を支える意味づけを理解する。	＜個人＞ （他者との相互作用も影響）	個人の解釈は関心・利害によって常に変わる
相互作用理論 （解釈共同体）	人間間の相互行為を支えるルールや構造が、秩序立った意味の生成と理解を可能にする。解釈共同体の理論。	＜関係＞ 人と人との相互作用	教師と生徒はその力関係によって枠づけられる
社会構築主義理論	語られる意味の世界が先行してあり、人々は関心に応じてその言説を参照引用しつつ、解釈を構成する。	＜言説＞ 人の立場、権力に左右される	言葉による意味づけの力に注目する。

関わりの違いはあるがいずれも他者との相互作用が影響している。3つの理論の力点は「個人」「関係」「言説」にあり、こうした視点は質的アプローチの意味を確かなものにす。 「主意主義理論」は個人的な内面解釈を対象としているが、個人の関心は文化的な世界を基にしており、他者の影響を受けている。「相互作用理論」は相互作用による解釈生成に着目したものである。対話は構成員の力関係に左右され、それぞれの使用する言葉は枠づけられている、としている。対話のなかに「社会の構造」が埋め込まれており、対話による解釈は力関係によって一定の方向性を持つものとなる。「社会構築主義理論」は解釈の多様性を前提としながら、それらを方向づける言葉の力に着目する。人間は事実をありのままに解釈できないのであり、解釈はその「立場性」「権力」によって方向づけられる、としている。3つの理論は人間の社会的・相互作用的关系に注目し、言動の解釈行為を重視している。「文学教材を読むこと」の研究において他者との探求的解釈、教師・子ども間の相互作用、言語による意味づけの力は重要な視点となる。

#### 4 質的アプローチの実証性

質的アプローチの研究は、量的研究結果への反論を示すようなものではない。そもそも質的・量的アプローチを分けて比較することに意味はなく、その比較は質的研究を矮小化するものである。「本質的であるが一般化できない」という質的アプローチと、「一般化できるが本質的ではない」という量的アプローチは両輪的・共同的に分析されてこそ意味を持つ。

質的アプローチは抽出した教師・子どもの事実を感性的・論理的・解釈的に捉えるので、言動変容のリアルな把握となり、授業実践全体の多層的理解を可能にする。しかし、感性的認識は授業者の主観的解釈も含まれるため一般化しにくいという問題もある。そのため、他の授業で繰り返し実践して同様の結果が得られなければ意味がない、という批判を受ける。量的アプローチのような実証性の基準が、実践的な質的アプローチの場合には有効なものとならないのである。

こうした意味づけから質的アプローチは実践的であっても実証的ではないと見なされるのである。しかし、量的アプローチによる科学的実証性が教育現場にどれだけ価値あるものとして受け入れられるのだろうか。実践において既に把握されたものを量的結果として示しただけであるならば、授業をした教師にとって新しい実践的知見とはならないだろう。量的アプローチによって得られた実証性を手がかりとしながら、再構成するように質的アプローチによる現象の探求的解釈を進めることで、実証的・本質的な理解となる研究になるのではないだろうか。

#### 5 実証性をいかに高めるか

量的アプローチと質的アプローチを共同的に進めたり、統合的に分析したりすることが必要である。進め方として第一に、量的アプローチによる研究データをつなぎ合わせて、質的アプローチによるプロセス分析に活かしたり、質的アプローチによる実践的知見を量



的アプローチの研究データで根拠づけたり関係づけたりするのである。第二に、質的アプローチによる研究データの信頼性を高めるために複数の視点で分析する方法的「トライアングレーション」を用いることも考えられる。例えば、介入授業に関するインタビュー調査をする時に、重要な事実に対するインタビューを教師や子どもに行ったり、子どもの発言の変容データを他者と分析したりして、研究者による偏りを調整するのである。研究者の解釈が中心になるとしても方法的な「トライアングレーション」を実施して、質的アプローチによるデータの信頼性・実証性を高める必要がある。複数の研究法、複数の研究者、データ源解釈の多様性を考察して、より吟味的で実証性のある知見を得る必要がある。第三に、言語のコード化により量的・質的分析の両面の要素を有する「グラウンデッドセオリー」を採用する方法がある。「グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Grounded Theory Approach、以下 GTA と記述する)」は、他者との相互作用によってなされる人間の行動やその予測に有効な理論生成を目指す質的研究方法の一つである。GTA は、1960 年代アメリカの看護領域において、量的研究を進めていたグレイザー (Glaser, B. G.) と質的研究を進めていたストラウス (Strauss, A. L.) により発案された。理論・仮説・検証という従来型の研究方法を一新し、インタビュー等によって生成された言語データのコード化による分析的・解釈的な理論 (Grounded Theory) を生成するものとして提唱された<sup>49</sup>。GTA は実践的活用を促すことを目的としており、質的アプローチの実証性を高めるものとして注目されている。継続的な比較分析を基底としており、研究者自らが主体的変化に対応し、生成した理論の実践化を経て再構成するという可変的なプロセス理論という特徴を持つ。

本論文では修正版 GTA による質的分析を行うが、質的アプローチの基本的な姿勢を整理すると、次のようになる。

#### ア比較実験的研究を行わない

研究仮説を設定して検証する比較実験的研究は行わない。対象とする授業実践及び授業分析記録そのものを分析・解釈する。

#### イ授業実践記録（映像を含む）に含まれる現象の意味を解明する

研究仮説・理論を前提として位置づけて実証することを目的とするのではなく、授業（授業映像を含む）の観察、授業に関わる記録から意味を見だし、概念を構成して、可能な実践的理論を構築できるようにする。

#### ウ量的・質的データを関連的・総合的に解釈する

授業に関わる観察データ、授業に関わる記録データを中心とするが、対話分析など授業に関わる量的データを利用し、関連的・総合的に分析を行う。

#### エ研究者の視点を取り入れる

<sup>49</sup> GTA は、オリジナル版 (Glaser & Strauss, 1967) 以降、Strauss & Corbin 版(1990)、Glaser 版(1992)、Charmaz 版(2006)、木下 (2003) 等の修正版(M-GTA)の四つに分けられる(木下, 2011)。

量的アプローチでは排除される研究者の視点を重視する。研究者の主観に任せるのではなく根拠を基にした上で吟味的な研究者の解釈を示す。複数の研究者・実践者による授業実践の解釈の多様性を示しつつ、客観的で固有な研究者の解釈を記述する。

研究者の視点については次項で述べるが、本論文の授業実践分析では、以上の量的・質的アプローチの併用によって進める。量的アプローチによる研究成果を利用すると共に、授業実践の中の現象を観察し、現象そのものから意味を見いだし、実践的知見の理論化を目的として研究を行う。

## 第2項 研究の目的・意義を明確にするために－「研究する人間」の設定

### 1 M-GTA の特徴

GTA の修正版である M-GTA ( Modified Grounded Theory Approach : 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」) は、GTA において不明確であった分析方法 ( データの概念化、解釈) を明確にした方法である。M-GTA はデータを切片化する方法をとらないが、「ヒューマン・サービスにおいては ( 中略 考察者による注) 教育、臨床心理などの分野であれ、人間と人間の複雑な相互作用がプロセスとして進行するわけであるから、その全体の流れを読み取ることが重要である」 ( 木下, 2014, p. 158) という考えに基づく。「一般的な社会的相互作用以上の複雑さがあるのであるから、そうした複雑さを理解することが重要であり、そのためにはデータの切片ではなくデータに表現されているコンテキストを理解しなければならないと考える」 ( 木下, 2014, p. 158) といい、現象の複雑さ理解に重点が置かれている。そして、「分析ワークシート」 ( 後の章で述べる) を用いることによってオリジナル版 GTA が重視する客観性・実証性を確かなものにする。また、M-GTA は「研究者の視点」による自らの研究課題に根差した感覚的認識の重要性も強調する。

M-GTA の特徴として、第一に「継続的比較分析」による分析・解釈がある。教育研究の場合、教師と子ども、子どもと子どもによる社会的相互作用に焦点をあてる。この相互作用における変化を、データに基づき、データの類似性・対極性の観点から抽出し、継続的に比較して人間行動を解釈・分析する。第二の特徴は、「領域密着性」である。M-GTA は対象とする領域における人間行動を説明すると共に、人間行動の予測を可能とする理論である。これは実践への適用を旨とした実践的理論という性格を持つ。授業実践の具体的事象のリアリティを重要視した理論は、授業する現場教師にとって意義あるものとなりうる。

第三の特徴は、「実践的活用」を旨とする理論という点である。「実践的活用」を旨とするということは、分析結果を活用する授業者・研究者が主体的に変化に対応し、可変的に理論を再構築するということである。運用を前提とした M-GTA は継続的な「探求」プロセスによる理論という特徴を持つものである。

## 2 「研究する人間」の視点

質的アプローチにおける「研究者の視点」の重要性を M-GTA の研究方法を基に述べる。M-GTA では「研究者の視点」を「研究する人間の視点」と呼んでいる。「研究する人間」とは感覚的理解を排除しないということだけでなく、論理的存在であり、同時に価値的存在として位置づけられる。特に授業実践分析の解釈において、リアル感や核心的確からしさという感じは共同的研究者には理解できる。しかし、初めて見る他の研究者が評価を正確に判断することは論理的な説明だけでは難しいだろう。「研究する人間」概念の理解は研究成果の活用にもつながるものであり、解釈分析の重要な視点と見なされる。

「研究する人間」に関わる M-GTA の特徴をあげると、次のようになる。木下（2014）を引用してまとめた。

- 1 分析の確実性を高めるために「研究する人間」の視点を重視する。
- 2 データの切片化をしない。「データに密着した (grounded on data)」分析をするために、現象の文脈に基づいた「概念」の解釈を進める。
- 3 継続的比較分析によって解釈をする。ある概念を生成する時に、類似例・対極例を全体から見つける。同時に、関連すると思われる概念を考え、類似例・対極例を見つける。概念及びデータの継続的比較分析を行う。

以下、「研究する人間」の重要性を説明する。

M-GTA における「研究する人間」は感覚的理解を排除せず、分析を論理的なものにし、分析の確実性を高めるために必要な視点である（木下，2014，p. 76）。質的データはデータ化した時点で一面的であるため不確実性という要素を持つ。データをいかに詳細に並べても、研究事象の深い内容そのものとはなりにくい。しかし、データ化しない限り実証的研究はできないのであるから、不確実性を根本においた確実性を目ざすことになる。ゆえに、質的データの不確実性を考慮せずに分析方法・結果の確実性を論ずることは研究として問題がある。読むことの授業実践に含まれる複雑性を考えると、一般的・科学的基準によって明快な分析ができるという考え方は空想的なものである。その複雑性の分析を確かなものにするのが「研究する人間」の視点である。「研究する人間」という視点を導入することで、授業実践研究の意義、分析方法の確実性、学校現場を視野に入れた実践可能性を考慮に入れることができる。

M-GTA の分析は質的データの一部からスタートする。その解釈によって概念を仮説的に生成し、新たな具体例を追加記入する。この最初の部分への着目は「研究する人間」の判断に拠る。この判断が論理的なものになるかどうか重要である。そのために自分の判断を客観的にチェックできるように工夫された「分析ワークシート」を使う。現象の核となる部分に目をつけ、そこから関連性の高い概念へとつなげていくように進める。データを網羅的に切片化し、それらをまとめあげていく作業は、大量のデータを一覧表に記述する程に方向性を見失うことになりかねない。ワークシートの中に、仮説的な解釈の思考プロセス、他の解釈の可能性、データへの新たな疑問、研究方法への新たなアイデアを書い

ておくことで、多角的・多面的な解釈へと進めることができる。解釈の思考プロセスが記入されることは研究にとって当然のことであるが、データ分析と共に進められる点で有効性がある。M-GTA の分析の有効性について、木下（2014）は次のように述べている。

この（ワークシートの 考察者による注）欄には、したがって、解釈の思考プロセスがメモの形で記録されるから、つまり、自分の思考を作業として外在化していくので、自分の解釈について自己判断がしやすいし、それが内容的にも量的にも豊富になれば解釈が順調に進んでいることになる。（中略 考察者による注）  
最終的に報告する分析結果としてのグラウンデッド・セオリーはそれだけが分析結果なのではなく、その過程でさまざまな解釈の可能性が検討されデータとの対応で判断され、その中でまとまっていったものであることが確認できるからである。（木下，2014，p.198）

データを解釈し、思考プロセスを自覚しながら分析結果としてまとめていくことは、研究の実証性を示すことにもなる。「研究する人間」の視点によって、解釈の可能性・多様性が検討され、データとの密着性が明らかになるとしたら分析結果の実証性は高まると言えるだろう。

### 3 実証性のために質的データを切片化するという誤り

「研究する人間」の明確化は M-GTA の新しさであり、これまでの GTA の改善の根幹である。

他の GTA ではデータの切片化は重要な分析方法となっている。これは質的データにおいて量的データの分析と同等の厳密さで分析するために導入された。研究者の先入観や恣意的解釈を排除し、データを細かく区切って多角的に解釈するというものである。ゆえに、切片化は質的アプローチの実証性を担保するための技術的方法であるが、やり方によっては質的データのよさを失うものでもある。そのため M-GTA は切片化しない分析を行うために「研究する人間」を設定したのである。その点を木下（2014）は次のように述べている。

【研究する人間】の設定までを組み込んだ修正版 M-GTA は、一言で言えば、grounded on data の分析を、切片化しないでいかに行なうかという問題から要請されたものである（木下，2014，p.147）

データに密着した分析、実証性の高い分析という要請がデータの切片化を生み、質的アプローチの混乱を招いたと言える。M-GTA は、技術的方法による実証性よりも複雑性を有する質的データの解明に重点をおいて研究方法を改善したのである。データの切片化は質的アプローチには合わないものとして、木下（2014）は次のように批判する。

私は切片化の前提に問題があると考えている。データ重視の厳密な分析が重要なのはその通りであるが、ではそもそも何のためにその研究をしているのかという問題が棚上げされている。また分析者は当然のことながら問題意識と目的を持ってその調査を行なっているわけだから、先入観だけでなくそうした部分まで遮断

し、一見論理的にニュートラルな視点があるかのようなデータの解釈の仕方は不自然である。(木下, 2014, p. 157)

質的なアプローチをなぜするのか、という問題提起である。本研究をなぜするのか、という問題でもある。対象とする授業実践に価値があるから、その内実を解明しようとして研究をするのであり、背後にある現象の意味が解明できなければ質的データ分析の価値はない。単に実証性を求めるのは研究者の利己的願望であって、客観的な研究分析とは言えない。

M-GTA はデータの切片化を行わず、「研究する人間」を設定して、事象の本質的事実の解明を求めてデータを分析する。質的データの文脈を理解して背後を「探求」する。授業実践の中の教師・子どもの認識、言動、感情をデータに即して、問題解決的に検討していく。授業では教師・子ども、子ども同士の複雑な相互作用があり、そのプロセスの複雑性、部分と全体の関係性を理解することが重要であり、そのためには質的データの研究者による探求的解釈が必要なのである。質的アプローチの目的は授業実践における本質的な対象の解明である。それを可能にするのが M-GTA による研究分析と考える。

#### 4 継続的比較による分析の確実性

M-GTA はデータ分析においてコードという用語を使わない。データを解釈した結果を「概念」と呼び、分析の最小単位とする。データと概念の距離は一定という特徴を持つ。データを切片化して階層的に概念が並んでいくのではなく、解釈によって生成された概念はデータと一対一の関係としてある。階層的になればなるほど概念とデータは離れていくが、M-GTA では「分析ワークシート」に書いた概念を見ればすぐにデータが確認できる状態になっている。研究者にとって概念は常にデータと共にあるという状態である。ゆえに、研究者はデータと概念を分離して見ることができる。木下 (2014) は概念とデータの分離を次のように説明している。

具体的な作業は【研究する人間】がデータのある箇所を解明してそれを説明できる概念を生成するのであるから、【研究する人間】をはさんだ立体的な線が示すように概念を生成することは同時にデータからの分離を意味する。(木下, 2014, p. 151)

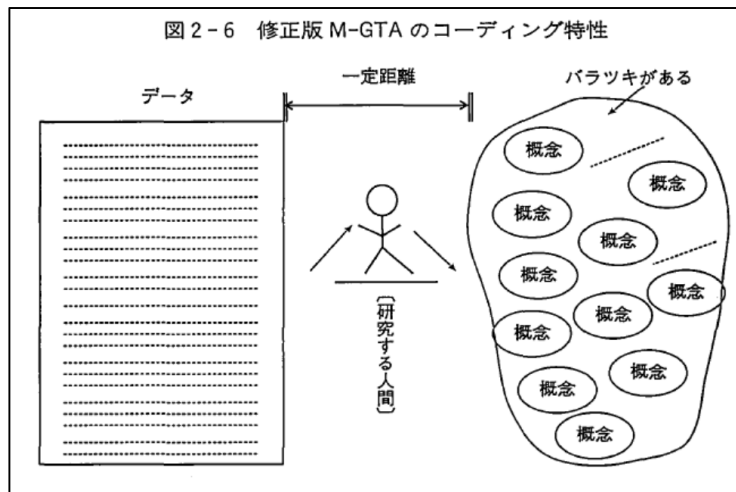


図 0-4-1 データと概念の分離 ※木下（2014）から引用

データからの分離とは、データと概念に一定の距離を置くことであり、研究者がデータから概念への切り替えを行うことを意味している。データを最重要視しながらも、解釈の思考プロセスを構築するためにはデータの具体性を分離する必要がある。重要なデータの持つ具体性に引っ張られ概念作業が一つの事実に固定化することは避けるべきなのである。データの事実は重要であるが具体のみを捉えて論理的に関係づけることは、一つの解釈に限定しやすくなる。このことが多面的な見方を制限する可能性がある。その点を木下（2014）は次のように述べている。

データで着目する箇所はいろいろであり、そこからの解釈も一定の論理的レベルにおさまると考えるのは解釈に抑制をかけることになる。層化型コーディング方法の論理枠組に我々の方が呪縛されてしまうと言ってもよいだろう。いずれにしても、およそ【深い解釈】とはつながらない。（木下，2014，p.152）

データの事実から概念名を与え、類似の概念を集めてカテゴリー化し、類似のカテゴリーを集めてグループ化することは順序的作業であり、形式論理的である。データ同士の事実を論理的に関連づければ表面的には整理することができる。このような層化型コーディング方法は形式論理的な作業による限定的な意味を生成する。一方で、質的アプローチでは、データのつながりの背後にある意味を「探求」する必要がある。その目的はデータの背後にある本質的な内容の「探求」である。多面的で、深い解釈の可能性を探るためにデータから一定の距離を置いて観察することが必要である。論理的にデータを解釈する必要はあるが、一定の論理枠組によって分類し、整然とした序列化したものを生成することではない。文脈を重視しつつも、その枠組みからはずれたデータを必要な事実として捉え、存在理由を吟味して本質的な解釈を「探求」するのである。

M-GTA では概念とデータの関連を明記した「分析ワークシート」(概念ごとに作成)を用いることで、データの具体のみに縛られず、広い視野で安心して概念分析ができるのである。この分析の確実性を高めるために「継続的比較分析法」を用いる。研究者の解釈において重要な点は、常に対極するデータを検索することである。ある概念の類似例を全体のデータから見つけると共に、対極にある例や矛盾する例を探し出す。データのある部分を解釈し、類似例・対極例の比較により概念を精緻化するということである。一つの概念の類似例を複数見つけることでその価値が認められ、対極例を見つけて更に価値が高まる。研究者には、一つの概念の価値が認められるかどうかをできるだけ吟味することが求められる。一つの概念を記した「分析ワークシート」が複数の類似例・対極例を有する時、そこに示された概念は現象のプロセスを解明する重要なものとなるのだろう。更に他の概念との関わりの可能性が見いだされた時、分析の筋道が見えてきていると見なされるのだろう。

一つの概念を仮説的に生成したとしても類似例・対極例が無いものは現象全体から見ると周辺のなものかもしれない。核心的な解釈の「探求」にとっては必要ないものとして捨てる必要がある。このような概念精緻化の作業を繰り返すことで分析の確実性を高めるのである。そのためには、一つ目の概念生成において研究者が、研究課題・研究対象者を参照して、現象の本質と関連性の高い部分に眼をつける必要がある。切片化したデータを均一的に整理するのではなく、研究者の本質的洞察による感性的認識を排除せずに、文脈重視の視点から鋭角的に分析を進めるのである。データの背後にある意味の流れを読み取る探求的分析によって、深い解釈に至ると考える。

一つの概念生成が順調に進めば、「同時にそれと関係しそうな概念の可能性を考えると、多重的同時並行思考をすることで相互の関連性を絶えず検討していく」(木下, 2014, p. 153) 状態になる。対象とする現象世界の本質を感じて、その中に滞在しているというリアリティのある分析作業ができるということである。

### 【引用】

引用文献の初版がわかるものは、文献の末尾に《〇〇, 初版 1985》のように示した。古い年代の文献が見いだされた場合も、その出版年を末尾に記した。

### 〈第1節〉

大槻和夫編 (2001) 『国語科重要用語 300 の基礎知識 〈重要用語 300 の基礎知識 3 巻〉』明治図書.

秋元雄史 (2019) 『アート思考ービジネスと芸術で人々の幸福を高める方法』プレジデント社.

石井英真 (2017) 『中教審「答申」を読み解く』日本標準.

出野宏 (1986) 「文学体験」『文学教育基本用語辞典』明治図書, pp. 224-225.

伊藤氏貴 (2019) 「「論理国語」という問題」『中央公論：国語の大論争』133(12), 中央公

- 論社, pp. 44-51.
- 岩川直樹 (2008) 「コミュニケーションと教育—くからだ・場・社会関係の織物>の編み直しの方へ—」 教育科学研究会編『教育』, 58(7), 国土社, pp. 4-11.
- 内田義彦 (1996) 『読書と社会科学』 岩波書店, 1985.
- 大熊徹 (2008) 「学習指導過程の発想の転換」『教育科学国語教育』 明治図書, 692, pp. 8-10.
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部, p. 21.
- 熊谷孝 (1956) 『文学教育』 厚徳社.
- 佐宗邦威 (2019) 『直観と論理をつなぐ思考法』 ダイアモンド社.
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学から見た読みの世界—対話と共同的学习をめざして—』 北大路書房.
- 式井由紀子 (2019) 「教師も児童「国語が好き！」を目指す—わかる・たのしい国語科学習指導」(日本国語教育学会第82回国語教育全国大会発表資料).
- 白井俊 (2021) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』 ミネルヴァ書房.
- 鈴木昭雄 (1986) 「人間形成」『文学教育基本用語辞典』 明治図書.
- 田近洵一 (1984) 「文学教育の理論—読みの方法論の構想—」 日本文学協会国語教育部会編『講座/現代の文学教育 小学校中学年編』 新光閣書店.
- 田近洵一 (1996) 「〈創造の読み〉教育のアウトライン」「読者論・読書行為論に立つ〈読み〉の教育—その可能性と課題」『創造の「読み」—読書行為をひらく文学の授業—』 東洋館出版社.
- 田近洵一 (1999) 『戦後国語教育問題史[増補版]』 大修館書店.
- 田近洵一 (2013) 『創造の〈読み〉新論—文学の〈読み〉の再生を求めて』 東洋館出版.
- 中央教育審議会 (2014) (育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会)「論点整理」(2014年3月31日).
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(2016年12月21日).
- 鶴田清司 (2017) 『授業で使える! 論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック〜根拠・理由・主張の3点セット〜』 図書文化.
- 鶴田清司 (2021) 「「言葉による見方・考え方」のとらえ方」『あたらしい国語科指導法(六訂版)』 学文社.
- 寺崎賢一 「「学力」論争のための布石として」『現代教育科学』, 423 (1992年2月号).
- 寺田寅彦 (1996) 『柿の種』 岩波書店, 1933 初版.
- 奈須正裕 (2017) 『資質・能力と学びのメカニズム』 東洋館出版.
- 信原幸弘 (2010) 『脳科学は何を変えるか?』 エクスナレッジ.
- 波多野完治 (1993) 「文学教育はなぜ必要か」 飛田多喜雄・野地潤家(監修)/市毛勝雄



- (編)『国語教育基本論文集成 第16巻/国語科と文学教育論 文学教育論と指導研究』明治図書.
- 羽生善治 (2013)『捨てる力』PHP 研究所.
- 細川太輔 (2013)「国語科教育への導入ー宮沢賢治「注文の多い料理店」の実践ー」『教材学研究』, 24, pp. 103-110.
- 松本修 (2005)「状況の文脈を「資源」とした読みとその交流の可能性」『国語科教育』58, pp. 10-17.
- 松本修 (2006)『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版.
- 三森ゆりか・田嶋幸三 (2019)「めざすは世界標準の母語教育」『中央公論：国語の大論争』133(12), 中央公論社, pp. 70-79.
- 文部省 (1993)『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社.
- 文部科学省 (2018)『小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説 国語編』東洋館出版.
- 山口周 (2017)『世界のエリートはなぜ「美意識」を鍛えるのか? 経営における「アート」と「サイエンス」』光文社.
- 行岡哲男 (2012)『医療とは何かー現場で根本問題を解きほぐす』河出書房新社.
- 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編『習得・活用・探究の授業をつくる』三省堂, 2008.
- 吉本隆明 (2001)『言語にとって美とはなにか I (角川ソフィア文庫)』KADOKAWA, 初版1990.
- ゲーリー・クライン (1998)『決断の法則』トッパン.
- マルコム・グラッドウエル (2006)『第1感:「最初の2秒」の「なんとなく」が正しい』光文社.
- OECD (2019), OECD *Learning Compass Concept Notes* (<http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>).
- Sue Bastian, Julian Kitching, Ric Sims (2016)『セオリー・オブ・ナレッジ: 世界が認めた「知の理論」』ピアソン・ジャパン.

## 〈第2節〉

- 安直哉 (2006)「国語教育におけるセンテンス・メソッドの考察」岐阜大学教育学部研究報告, 人文科学, 55.
- 池上嘉彦 (2017)『記号論への招待』岩波書店, 1984.
- 垣内松三 (1922)『国語の力 (国文学習叢書1)』不老閣書房, 初版.
- 垣内松三 (2011)『垣内松三著作選 国民言語文化とは何か1 国語の力 (全)』書肆心水.
- 金原省吾 (1938)『解釈の研究』啓文社.
- 小林秀雄 (1990)「美を求める心」『考えるヒント3』文藝春秋.
- 佐藤洋一 (1991)「国語科教育における『読み』の研究ー近現代小説の方法と文体を中心

- にー」『愛知教育大学研究報告』, 40, pp. 1-15.
- 田近洵一 (2013)『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016)「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめについて (報告)」文部科学省, (8月26日).
- 波多野完治 (1993)「文学教育はなぜ必要か」飛田多喜雄・野地潤家 (監修) / 市毛勝雄 (編)『国語教育基本論文集成 第16巻/国語科と文学教育論 文学教育論と指導研究』明治図書.
- 深川明子 (1986)「国語教育におけることばの機能についての考察」『金沢大学教育学部紀要教育科学編』, 35, pp. 71-82.
- 文化審議会答申 (2004)「これからの時代に求められる国語力について」文部科学省.
- 村井万里子 (2001)「形象理論」大槻和夫編『国語科重要用語 300 の基礎知識』明治図書.
- 若松英輔 (2020)『14歳の教室 どう読みどう生きるか』NHK出版.

### 〈第3節〉

- 芦田恵之助 (1925)『読み方教授』育英書院, 初版 1916.
- 阿部公彦・沼野充義ほか (2020)「『読解力』とは何かー「読めていない」真相をさぐる」東京大学文学部広報委員会編『ことばの危機 大学入試改革・教育政策を問う』集英社.
- 安藤宏 (2020)「はじめに」東京大学文学部広報委員会編『ことばの危機 大学入試改革・教育政策を問う』集英社.
- 池田晶子 (2003)『14歳からの哲学ー考えるための教科書ー』トランスビュー.
- 伊藤氏貴 (2019)「変わる高校国語、なくなる文学ー内田樹、小川洋子、茂木健一郎に訊く」『すばる』(2019年7月号) 集英社, pp. 124-149.
- 太田正夫 (1987)『想像力と文学教育ー十人十色を生かす文学教育』三省堂, 1971.
- 太田正夫 (1994)「十人十色を生かす文学教育ー民喜「夏の花」: ドーデー「スガンさんのやぎ」: 泰淳「ひかりごけ」の実践ー」『国語教育基本論文集成 第11巻 国語科理解教育論(1): 物語・小説教材指導論 I』明治図書.
- 木村崇 (1977)「文学作品の多様性ー坂野論文『研究対象としての文学』に寄せてー」『中央大学教養論叢』, 18 (3), pp. 257-269.
- 金原省吾 (1938)『解釈の研究』啓文社, 1935.
- 小林秀雄 (1990)「美を求める心」『考えるヒント 3』文藝春秋, 1977.
- 斎藤和也 (2013)「教室における〈第三項〉と〈語り〉ー「十人十色を生かす文学教育」論を超えるとはどういうことかー」『日本文学』, 62, pp. 28-40.
- 渋谷孝 (1985)「現代国語教育方法論批判」『教育科学国語教育』348, 明治図書.
- 関口安義 (1994)「読者論導入による授業の改革」『国語教育基本論文集成 12』明治図書.
- 田近洵一 (1999)『戦後国語教育問題史』大修館書店.
- 田近洵一 (2013)『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル.

千葉雅也 (2019) 「文学が契約書になり、契約書が文学になる」『文学界』文藝春秋 (2019 年 9 月号), pp. 44-48.

土田知則 (2012) 『ポール・ド・マンー言語の不可能性、倫理の可能性』岩波書店.

松本陽一・高橋嘉明『斎藤喜博の世界一用語による思想形成のあとづけ』一莖書房.

丸山圭三郎 (1994) 『言葉とは何か』夏目書房.

丸山圭三郎 (2015) 『言葉とは何か』筑摩書房, 初版 1994.

向山洋一 (1989) 『「分析批評」で授業を変える』明治図書.

矢野利裕 (2021a) 「言葉のままならなさに向き合う (前篇)」『ゲンロン  $\beta$ 』, 61,

loc. 1869, 株式会社ゲンロン, ebook- Kindle.

矢野利裕 (2021b) 「言葉のままならなさに向き合う (後篇)」『ゲンロン  $\beta$ 』, 62,

loc. 1502, 株式会社ゲンロン, ebook- Kindle.

イーザー (1972) 轡田収訳『行為としての読書』岩波書店.

ソシュール (1940) 小林英夫訳『言語学原論 改訂新版』岩波書店, 1928 第 2 版.

ヤウス (1976) 轡田収訳『挑発として文学史』岩波書店.

#### 〈第4節〉

木下康仁 (2011) 「質的研究は研究する人間をエンパワーできるか グラウンデッド・セオリー・アプローチの多様化を通して」『看護研究』44, 4, 医学書院, pp. 418-437.

木下康仁 (2014) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂.

厚生労働省 (2013) 「「統合医療」のあり方に関する検討会」(資料「これまでの議論の整理」2013 年 2 月 22 日) .

古賀正義 (2008) 「質的調査の四半世紀ー「質対量」論争を越えて、ポストモダンな時代へ」『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社.

杉田浩崇 (2021) 「エビデンスに基づく教育」石井英真編『流行に踊る日本の教育 本当に大切なことは、私たちの足元にある!』東洋館出版.

中澤渉 (2016) 「教育政策とエビデンスー教育を対象とした社会科学研究の動向と役割」志水宏吉『岩波講座 教育 変革への展望 2 社会のなかの教育』岩波書店.

行岡哲男 (2012) 『医療とは何かー現場で根本問題を解きほぐす』河出書房新社.

David Hargreaves, D., [1997]2007, " In Defence of Research for Evidence-based teaching," M. Hammer sley(ed.), Educational Research and Evidence-based Practice, London: Sage Publications, pp. 3-17.

Moffitt, Robert (2005), "Remarks on the Analysis of Causal Relationships in Population Research", Demography, 42(1), pp. 91-108.

## 第 1 章 「探求する授業」の構成要素

序論において、これまで文学教材における読解において、問題とされたことを考察した。予測不可能で複雑な時代において、言葉の力を高め、自ら問題を見だし、自らの対処方法によって、自分なりに問題解決することが求められている。

文学教育においては、戦後、文学体験を契機とした自己変革が求められた。文学教育は、創造の喜びを体験させ、それによって人間形成を行うものであった。読解による作品の感動は現代においても求められることであるが、それと共に教材の深い解釈ができることも重要である。国語科教育では、言葉を根拠にした対立的対話による読解学習ができていないというのが現状である。読解「探求」によって主体的な読みを実現し、国語を学ぶ喜びが実感できるようにしなければならないと論じた。

本章においては、「探求する授業」における学習者の意識、教師の意識、「探求する授業」が形成する原理を明らかにすることを目的としている。まず、第1節において、「探求する授業」における学習者の問題意識、言葉の発見に関する考察を行い、第2節において、「探求する授業」における教師の姿勢、教材研究に関する考察を行う。第3節では、「探求する授業」の形成過程における内実と形成原理を明らかにすることを目的とする。具体的には、「探求する授業」の実践者である古田弘と斎藤喜博の考え方をとり上げて、「探求する授業」の中に見られる「探求」の形態に焦点をあてて、それを支える教師の支援と必要な学習者の意識を考察する。第4節では、前節の古田・斎藤による日本の探求実践に対して、アメリカ・ヨーロッパにおける探求実践を試行したリップマンによる「探求共同体」をとり上げて、「探求する授業」における形成原理を考察する。

つまり、本章で考察の対象とするのは、「探求する授業」における探求形成の要件であり、より広範囲な「探求」授業形成を対象としている。ここで述べる「探求する授業」は、最終的に述べる文学教材における読解「探求」への示唆となるものである。次章で述べる文学教材の読解「探求」における形成原理を設定するための重要な手がかりとして考察する。

## 第1節 「探求する授業」における学習者の意識

### 第1項 問題把握—「謎」という感覚

「探求する授業」において、意味のある問いを設定することは最も重要なことである。緻密に事実を見ることができてよい問題が生まれ、そうなってはじめて「探求」が可能となる。よく見えるという前提がなければ、問題は曖昧な、やってみましょうかというだけに終わって、本格的な「探求」を生む契機とはならない。

柳宗悦は、真実を見るためには「じかに見る」必要があると言う。しかし、「大方の人は何かを通して眺めてしまう。いつも眼と物との間に一物を入れる。ある者は思想を入れ、ある者は嗜好を交え、ある者は習慣で眺める。(中略 考察者による注) じかにとは眼と物との直接的な交わりをいう。直下(じきげ)に見ずば物そのものには触れ難い」(柳, 1991, pp. 9-10) と言う。

これは、茶道だけでなくものごとを「探求」する場合にあてはまる。内田義彦は、事実を基にした疑いが「探求」につながると、次のように言っている。

注意深く事実を見るという行為があって初めて、「疑い」が現実探求の母となるのであって、その裏打ちがなければ、疑いは、漠然とした、消極的で不毛なフィーリングに終って、本文解読の積極的な活動を生む源にはなってきません。

（中略 考察者による）一般に疑いが、学問的探求の母となるためには、まずもって、鮮明に脳裏に焼きついて鮮明に迫るところの、ある特定の事実に対する明確な疑いとして、当人に提起されてこなければなりません。（内田，1996，p. 42）

疑いが「探求」の源であると言っている。曖昧な問題の設定は、明確な解答を生成しない。曖昧で形式的な問題は、「探求」を形成するどころか、「探求」プロセスの可能性をさえぎるものになる。

意味のある問いはどうすれば得られるのか。それは学習者が抱く「謎」であると考え。しかし、教師が発問しただけでは「どうしても解きたい」という「謎」にはならない。学習者が心底「変だな、おかしいな」と思うものにしなければならない。

石原（2007）は、以下のように、小説を読むことは「謎ときをすること」と述べている。

小説を読むことは謎ときをすることだ。謎がたくさん隠されていて、それを読者、が読みとく。それが小説を読むことだ。もしすべての謎がとかれたら（もちろん現実にはそんなことはあり得ないが）、それはその小説の死である。なぜなら、誰が読んでも同じ読み方しかできなくなってしまうからだ。だから、小説家は一番書きたいことを隠して書く。書かないのではない。隠して書くのだ。すぐれた小説家は、そうやって読者の謎ときを誘いながら、同時に読者の謎ときから自分の小説を守ろうとするのである。（石原，2007，p. 20）

読むことがつまらない読者にとって「謎とき」の要素が加われば読みはもっと楽しくなるだろう。小説家がかくしたものを発見できれば読みたい気持ちが大きくなる。

作間（2012）は、読解における「謎」について次のように述べている。

謎解き読みにおける「謎」とは、読者が作品中に矛盾や不自然さを感じる不可解な記述のことである。謎解き読みは、作品中の不可解な謎に注意を払い、それらの謎の矛盾あるいは不自然さがなくなるように、作品全体を合理的に説明できる仮説的な解釈を探すという読み方である。（作間，2012，p. 77）

「矛盾や不自然さ」を感じる不可解な記述としているように、「謎」には「矛盾」と言えるものから「不自然さ」と言えるものまで様々なものがある。学習者が抱く「謎」の強弱によって様々な読みの深さが得られる。更に、作間（2011）は「作品の謎は、一般的に何が書かれているかわからない文学作品を読み解く糸口になる」といい、「謎の解釈は、隠されたことを読み取ることにつながるばかりではなく、作品に時間をかけ深く読むという読書経験を読者にもたらす」（作間，2011）と述べている。「隠されたこと」を探す読解

は「探求」する学習につながる。少なくとも、「矛盾」を覚える「謎」に出会って合理的な説明のために仮説的な解釈を探し求めることは、「探求する授業」の重要な要素になる。

平野（2007）は、「謎解きが読書の最終的な到達点ではない」「こうした伏線は、見落としてしまったとしても、推理小説の謎解きのように、小説がそこから先へは進めないということには必ずしもならない」としながら、「読書を今よりも楽しいものにしたいと思うなら、まずはそうした、**書き手の仕掛けや工夫を見落とさない**というところから始めなければならない」（強調文字は平野による）と述べている。作者は、小説を書く時に、些細な点にまでいろいろな工夫を施しているが、そのほとんどは読者に気づかれないまま「埋蔵金のように」至るところに眠っている、と述べている。学習者の「謎」を基にしつつ、核心につながる「謎」を捉えて、かくされた宝物を「探求」すべきであると考え。

ところが、以下のように、私たちの脳はつじつまを合わせるように働くため、「謎」に気づかないで過ごすことも多い。

眼から入ってきた視覚情報は、網膜に投影され、視神経から脳内の後頭葉にある視覚野と呼ばれる部位まで階層的に処理されて、外界の理解に至る。視覚以外の感覚器官にも同様に、対応する独立した脳内部位が存在する。

このようなそれぞれの部位で独立したメカニズムになっているため、お互いに食い違う可能性がある。当然ながら、視覚から得られる結論が、他の感覚から得られる結論と食い違っている場合もある。そうだとすれば、脳内では混乱するはずなのに、脳は複数の感覚器官から得られた情報をうまく統合し、うまくつじつまを合わせている。（横澤，2017，p.4）

「つじつま合わせ」は私たちの脳内で頻繁に起きているにもかかわらず、ほとんど気づかず日常生活を送っていると述べている。私たちは、つじつまを合わせ、情報を統合して問題なく日常生活を送っているのである。後で、実は物事がよく見えていなかったと感ずることがある。事実が見えている時でも、「脳は、基本的に調和のとれた、つじつまの合った世界で構成されていることを前提に、効率的な処理を実現させている」（同上，p.105）。核心につながる「謎」は「埋蔵金のように」かくているので、細心の注意を払って見聞きしなければ発見しにくいものなのである。

発見した核心的な「謎」は学習者の「探求」意識を継続させる。フォースターは、よい小説について、その中の様々な事実は関連しあっており、最後になるまで全貌解明に至らないものである、と次のように述べている。

この驚きとか謎とかいう要素——時としてやや空疎に探偵小説的要素と呼ばれるもの——がプロットでは極めて重要なのです。それは時間的序列の中断によって生じます。謎とはいわば時間における空孔<sup>ポケット</sup>でありまして、（中略 考察者による注）謎はプロットにとって欠くべからざるものであり、知性なくしては味わえないものです。（中略 考察者による注）謎を味解するためには、頭脳の半分をあとへ残して考えこみながら、一方ではあとの半分でさきを読み進まなければなりません。

(フォースター, 1994, pp.102-103, 1973)

「謎」とは「<sup>ポケット</sup>空孔」であり明確に捉えにくいものである、としている。そして、解明のために「謎」を保持しながら読み進めるべきとしている。

「謎」をどのように保持するのか。丸谷 (2002) は「謎」を育てよ、という。

謎をいかにうまく育てるかということです。どんな謎でも、最初は「不思議だなあ」といった漠然としたものにすぎない。それを上手に「良い問」に孵化してやるのが大切です。(丸谷, 2002, p.181)

学習者の持った「謎」は感覚的なものであり、うまく育てる必要があるという。抱いた「謎」を尊重すべきだとしても、うまく育てなければ「探求」には至らない。

丸谷のいう「謎を育てる」とは次のようなことである。

一番大切なのは、謎を自分の心に銘記して、常になぜだろう、どうしてだろうと思いつける。思いつけて謎を明確化、意識化することです。そのためには、自分のなかに他者を作って、そのもう一人の自分に謎を突きつけて行く必要があります。(丸谷, 2002, p.181)

授業の場合は、「謎」を学級の中で明確化、意識化することができる。「謎」をとり上げ、「どうしてそんなことをするのだろう」「どうして作者はこんな書き方をするのだろう」と予想を交えながら対話すべきである。「謎」は簡単に折り合いをつけずに、持ち続けることによって、新しいものに気づくことができる。

フォースター (1994, 1973) は「謎」を捉えて、「新しい手がかり、新しい因果の連鎖を見ながら、絶えず配列し直したり考え直したりして進み」続けるべきであり、その結果芸術的なものに触れることができる、と述べている。「謎」を保持し、解明を求めて自らの手で“つながり”を捉え直すことが新しいものを生み出すのである。芸術的なものは、直接示されても形としてしか捉えられないものであり、謎を「探求」して自ら感得することによって得られると言えよう。

## 第2項 言葉・文章の意味の発見

沖山光は、「構造的読解」の必要を述べ、その実現のために「言葉の発見」、「言葉の意味の発見」、「言葉のからみあいの発見」が重要だと述べている。

### 1 言葉の発見

沖山(1960)の言う「構造的読解」をまとめると次のようになる。

- ・作家の思考をたどる決め手となる言葉を拾い出す。
- ・拾い出した言葉から、作家の意図（主題）を予見する。
- ・主題に迫る関連性の強い言葉を識別する。
- ・とり上げた言葉を関係づけ、意味のまとまりとして捉える。
- ・意味のまとまりを関係づけ、意味的に精密化し主題を捉える。

全ての単語を網羅的に扱うのではなく「意味的重要なことば」をとり上げ、言葉・段落



の関係から作家の意図（主題）を読み取るべきと主張している。この焦点化のために重要な言葉を「意味布石」と呼び、その言葉・意味の発見を重要な読解力と位置づけている。

この意味布石としてのことばが、どのように緊密に、しかも一貫した立場で文章という全体のなかに布置（布石）されているかが表現を表現たらしめている中心問題である。（中略）したがって、わたしはこの布石発見の能力と、布石依存関係を発見する（意味発見）の能力とを読解能力の重要なものとして考えている。

（沖山，1960，p. 21）

作品の中の重要な言葉を発見する能力が重要であるとしている。

更に、沖山は日常使う言葉と作品の中の言葉をそれぞれ「一般性としてのことば」「具体性としてのことば」として、言葉を二つの側面から捉えている。辞書の意味として社会一般に属する「一般性としてのことば」と作品世界を表すための書き手の意図を反映した「具体性としてのことば」である。

「具体性」のある作品世界の言葉は、「人格の繁栄があり、統一性があり、個性的」であり、辞書のことばは、「非人格的であり、非個性的である」（p. 52）としている。使われていない辞書という言葉は「生きたことば」ではなく、「主体のねらうある意味を表わすもの」として読み手に働きかけてくるものであってこそ、生きた、具体的なことば」（p. 53）になると言う。

## 2 作品に織りなされた言葉の意味を発見する

読解する言葉の理解において、「たくさんの意味は「多い」である」という言葉の言い換えだけでは、役に立たないものである。言葉を言い換えるだけでは、作品の事実を解明できず、深い内容を捉えることもできない。このことを沖山（1960）は次のように言う。

どのように巧みにいいかえても、それは、一般性の域を脱出できないものであり、同一円周の上を空転しているにすぎない。いいかえは、ことばの一般性を他のいいまわしの一般性にすりかえるにすぎない。（沖山，1960，p. 55）

分らない言葉を辞書の意味の説明で理解することも、言い換えと同じであろう。個性的・創造的な作品は、作家の言葉の「選択と配列と結合」が決め手となり、言葉を精密に織りなした密度の高い「意味の緊張体系」があるとしている。それゆえに作品世界を捉えるためには、辞書的な意味をそのままあてはめ、言い換えるのではなく、その世界でこそその意味を発見するような読み方が求められるのである。発見する能力について沖山（1960）は次のように述べる。

文章中に位置づけられたことばの意味は、ことばとことばとを相互関係的にとらえるときにのみ、発見されるものである。ことばの教育とか、読解指導とかいわれるときの目あては、とりわけ、この「ことばの意味を発見する能力」を育てるところにむけられなければならない。（沖山，1960，pp. 55-56）

言葉と言葉の関係は、2つの言葉だけの関係ではなく、作品全体を意味づける要である。一つ一つの言葉は、作品が示す一つの方角性を持ち、重要な軽重が示されて、それぞれが

相互作用を持っている。一つの言葉だけが重要というのではなく、互いにもたれかかるように関係し合っていて、作品が創りあげる芸術性として存在する。一つの助詞・読点を変えても、つながりの順番を変えても、芸術性を発揮しなくなるような繊細な創造世界である。言葉の芸術である文学作品は、言葉の細密な連なりによって構成された高層建築物であり、全体の芸術性を感じないで、部分的な言葉を抜き出すだけの“読み取り”は全体を壊すものにしかない。「探求する授業」のためには、一つの言葉をもおろそかにしないというような、ありふれた言葉の新しい意味を発見するような心構えが必要である。

### 3 言葉のからみあいと意味を発見する

サルトル（1981）によれば、作家は自らの「発見」を読者に呼びかけている。

あらゆる作品は呼びかけである。書くとは言語を手段として、私が企てた発見を客観的な存在にしてくれるように、読者に呼びかけることである。（サルトル，1981，p. 76，1964）

この記述を受けて、沖山（1960）は次のように述べる。

したがって、読解するときは、この呼びかけに応じて、作者とともに感じ、喜び、悲しみ、作者とともに考えることであるといえよう。（略 考察者による注）読者に呼びかけている意味をその呼びかけに応じて受けることが、読解なのである。

（沖山，1960，pp. 73-74）

作家は企てを見つけよと呼びかけているのであり、読者はその企てを発見することが必要なのである。前述のように辞書的意味をいくら並べても、それによって作品世界の綿密な言語世界に到達することはできないだろう。作品世界は一つ一つの辞書的な意味の合計ではない。言葉の論理的「探求」は必要であるとしても、核となる言葉から生きたイメージを表出するのでなければ「探求」する読解にはならないだろう。

作者は、このねらい（作品のねらい 考察者による注）に向かって、語を選び、語の配置を考え、語と語との関係を緊密な状態におくように苦心する。この関係的な構造が緊張体系としての文章である。読者は、このねらいの線に沿って、それぞれの語の関係（からみあい）を発見し、その相互関係から意味を発見していくのである。緊張体系としての文章の意味は、語と語との関係、文と文との関係面に、はじめて生じてくるからである。（沖山，1960，p. 76）

作者の語の選択、配置が綿密であることは間違いないだろう。作品世界の理解のためには、学習者が言葉と言葉のからみあいを発見し、そこから意味を発見していくべきであると述べている。読解は、作品の事実をいかに明視するか、言葉の奥にあるものをいかに感じ取るかにある。その時に、作者の呼びかけと読者の応答は必ずしも一致しないという問題がある。読者は作家が、どんな事実を、どのように表現しようとしているのかを頭の中に置いておく必要がある。作家独自のものの見方・考え方があるという作品への信頼が必要である。

第1節において、「探求する授業」における学習者の意識に関する考察を行った。「探求」する形成原理を考える上で、学習者にとって意味のある「問い」は重要である。「矛盾」と考える「問い」を自覚し、それを保持しながら解決を求めていく。そのプロセスの中で、言葉と言葉の関係を吟味し、新しい意味を発見していくことが必要であると述べた。

本節においては、「探求する授業」における教師の意識を考察する。具体的には、「探求」する子どもを育てるために、主体的な「実の場」の必要性を述べた大村はまの考えを考察する。生きた言葉の力をつけるためにどのような考えで実践したのか、「実の場」にするため教師はどうあるべきかという点に関する考察を進める。

## 第2節 「探求する授業」における教師の意識

大村はまは、教室を生き生きとした学びの場にするを目ざし、学習内容の有機的なまとまりを「単元」として構成し、子どもの主体的な学びを保障する「単元学習」を構想し実践した。「単元学習」は言語能力・観点の設定・人間関係の構築の三つの要素から構成されており（甲斐，2017）、子どもの言語生活を基盤とし、その興味・関心と社会的要請との接点において実践されるものである。学習を進めるための「観点の設定」は目標達成のために必要なものを大村が選出したが、学習題材を一方的に押しつけることなく学習者一人一人が目的達成のために主体的に取り組めるよう努めた。その中の「実の場」は主体的な学びの実現のために考えられ設定された。大村はまは『大村はま国語教室』の中で、主体的に「探求」する「実の場」の必要性を繰り返し述べている。

### ○「探求」する姿勢をつくる―「実の場」

#### 1 「実の場」とは

「実の場」は次のように定義されている。下線は考察者による。

学習者が自己の生活目的のために立ち上がる姿勢になっている学習の場をいう。

形式的な学習の場、虚の場に対して、生きた言葉の力をつけるための具体的な活動の場を指す。単元学習の場から生まれた言葉である。（橋本，2001，p. 98）

「実の場」は目的に向かって「立ち上がる姿勢」があり、「言葉の力」をつける主体的な学習の場である。生活目的達成のために、主体的に学習が展開されることが求められている。「実の場」は具体的な活動の場であり、具体的な生活場面を対象としてイメージされている。

大村はまは、「実の場」は文部省主催（CIE 賛助）「教員再教育指導者養成協議会」（1948）において自らの実践を発表し、「それこそが単元学習だ」と認められて、自らの実践に自信を得た<sup>50</sup>。1954年には文部省による「単元学習」パンフレットが発行された。ここで示

<sup>50</sup> 1948年、文部省はCIEの賛助を得て「小学校教員再教育指導者養成協議会」実施した。対象は、師範学校教員、視学、小（中）学校教員の中で優秀な者とされた。地域の小学校ごとに国語科・社会科の公開授業・研究協議を実施している。

された「単元学習」は「観念的な学習ではなく、具体的な生活場面における実践を目ざしての学習」であり、「学習の場を現実の生活状況の中にすえて、生活経験を編成していく生活学習」（文部省，1954，p. 15）である。「児童がなんとしても解決したいという意欲をもち、みずからの中に問題をもつ」（同上，p. 18）学習が必要であり、そのような問題は「なんらかの生活の場面に立たなければ起こらないものである」（同上，p. 19）としている。「実の場」ではなく「学習の場」という言葉が使われているが、「生活目的のために立ち上がる姿勢」を育てるという点では同様の教育理念であると考えられる。「学習の場」が生活場面と密接につながることによって解決の意欲をもち、問題をもつことが求められている。単元後半の具体的「探求」場面に力点が置かれている。

倉澤（1993）は「実の場」を前提条件と位置づけている。

単元を形成するためには、子どもたちが学ぼうとする意欲、それを支えるやる気  
の心情が大事で、ある程度本気になれるような状況が前提になる。つまり「実の  
場」が作りあげられる必要がある。（倉澤，1993，pp. 26-127）

「本気になれる状況」があれば「学ぼうとする意欲」が生まれるという考えである。教科書の内容だけでは学ぶ意欲は育ちにくいのであり、どうしても具体的生活場面との関わりが必要だという。倉澤によると学習は知識を覚える場ではなく、「学習者が教科書を忘れ、教室を忘れる」（同上，p. 127）ような熱中が必要であるとする。単元学習の具体的活動の中で熱中して取り組む場を「実の場」としている。単元の導入部で前提条件として「実の場」が想定され、終末部の「実の場」で主体的な学習姿勢が高まっていくと見なされている。

## 2 単元を貫いて構成される「実の場」

### (1) 読むことにおける「実の場」

大村は「実の場」を更に踏み込んで考えており、倉澤のいう前提条件にとどまらず、単元を貫くものとしている。以下では、「実の場」は子どもが主体的になる場であるという大村の考えを検討する。

小単元である「クラーク先生」の読みにおける主体的・探求的な子どもの姿を次のように述べている。中略は考察者による。以下同じ。

子どもたちの学習ぶりは変わった。ことに小さな発表会の準備段階に入ってから  
の、「クラーク先生」を読む、読み返す、くわしく読む、読んで考える、その意  
気込みは盛んで、学習からそれていたずらに走る子どもをおさえこんだ。（中略）  
私はこの学習で、主体的に、積極的に読ませることを一つ覚えた。読みなさいと  
言ったり、細かい問いのたたみかけではできないような熱心な読み手にさせるこ  
とを覚えた。（中略）当然この場ではこういうことが話し合われる、当然ここ  
ではこの文章を書くようになるという、自然の流れ、作りものではない実の場、言  
語活動が一つの話題を中心にして互いにつらなりあい、呼び出しあっていく国語  
の教室、私は静まった。そして生き生きとした教室の一隅に立って、小さな段階

を一つ、たしかに上りえたような気がした。(大村, 1982, pp. 39-40)

「クラーク先生」の読みの高まりを、期待を上回るものとして捉え、教師の発問による指導では到達できないものと言う。発問だけでは作り上げられない生き生きとした子どもの「探求」の場を述べている。「実の場」にすることができれば、教師の発問による先導によらなくても主体的に読ませることができるとする。単元導入部の「実の場」づくりを次のように述べている。

生徒に、「読書のしかた」、「記録・報告の書き方」を読んでもみましょう。ここから何かその「読書のしかた」なり、「記録・報告の書き方」なりを学ぶことにしましょう。そして、その学んだことを生かして何かをしましょう—こんなふうな「やり方」、「何々のしかた」を書いた文章を勉強することは、よくあると思います。けれども、「読書のしかた」の場合であれば、はじめにそれを読むときに、「読書のしかた」を知りたいというふうに腰が立っていないのではないかと思います。自分でほんとうに求めて「読書のしかた」を習おうとする気持ち、求める気持ちで、「読書のしかた」に食いついていくというふうでなければならぬと思います。それが私の言う「実の場」ということなんです。(大村, 1982, p. 98)

単元の導入部の「読書のしかた」を読む時に腰が立っていないといけないと言う。一般的な単元学習にありがちな「学んだことを生かして」勉強を進めましょうというあり方を否定している。導入部で「知りたいというふうに腰が立っていない」のは「実の場」ではない。大村の言う「実の場」では「はじめにそれを読むときに」腰が立っているのであり、「立ち上がる姿勢」を持って単元の終末部に向かう主体的な姿勢がある。終末部に向かって徐々に「立ち上がる姿勢」をつくるのではないという大村の厳しい姿勢が表れている。

更に、読む時の学習問題も子どもの求めるものにすると大村は述べている(畠山, 2019)。

教科単元であろうと練習単元であろうと、そういう、自分にこっちが持たせたいと思う問題を自分の問題にしてもらっただけのところまでは持っていかなければいけない。何も求めていないところへ、天から降ったように、これを読みましょうというようなことは、だめだと思います。(中略) 人工的なものをどれだけうまく、生徒の自然発生的な声にもっていかうかというところに、こっちのやりかたがあるといます。(大村、発表年不詳(畠山, 2019))

子どもが考えたいという問題に仕立てあげることが求められている。

## (2) 「実の場」にならない読みの指導

「実の場」ではない学習とはどんなものか、という点から検討する。大村(1983)は「何を書いてありますか」「どんなあらすじですか」というようなわかりきったことを発問することを批判している。

さっきのあら筋ではありませんけれども、先生が知っていることを子どもたちにきくわけです。生徒は始終先生の知っていることを答えている、そういうのもやっぱり社会的にはないことではないか、相手が知っていることは言わないのがエチケットだと思うのです。知っていると気がついたときには言わなくなることが普通なんです。(大村, 1983, pp. 119-120)

子どもが知っているかどうかを確認のためにする発問は教師側の都合によるものである。子どもが知っているかどうかを試すような発問は子どもの単純な回答をうみ出すのみであろう。自分の意見を持ち主体的に読む学習からはほど遠い。

更に、意味の無い音読の繰り返しも批判している。

(読む場合には 考察者注) 最初に文章を読む感動、その感動をもって学習にはいかなければなりません。いちばん感動することを家で、「おもしろいなあ」という調子でやってしまっ、学校へきた時は二度目で、しかも一時間になんべんも読まされたりして……。なんと悲しいことでしょう。だいたいなんべんも読むなんて、社会生活にはそんなにあることでしょうか。ふつうは一ぺんしか読まないものなのに。(中略) 繰り返し繰り返し読むのがよい読みだなどと、子どもの本が日本中に十種類もなかったような時代と同じ教室になるということは、私はやはり、先生が「教えていない」からだと思います。(大村, 1983, p. 185)

意味の無い音読練習を否定している。音読を繰り返すのが悪いのではなく繰り返し読むごとに読みを深める指導がないことを批判している。

### (3) 「実の場」にするための読みの指導

大村はまは、「実の場」を構築するためどのような読解指導を行っていたのか。授業改善のための心がけを次のように述べる。

- 1 「何が書いてありますか」「筆者はどういうことを言おうとしていますか」といった正面からの、類型的な問い方をしないで、考えて読む、そしてわかろうとして読む、何かを啓(ひら)かれようとして読むということをさせていくことが、私は読解の力をつけていくと思うのです。
- 2 「何が書いてありますか」式なことで、答えはわかりますが、その答えの考えられる力は何か、あるいは考えられなかったのは自分のどこがだめなのか、そういうことがはっきりしなくて漠然としているため、そうか！ そうだ！ と生徒の胸に刺さるような指導がむずかしくなるのです。
- 3 ふだんの授業の場合にも、なんとなく読む力をつけるというのではなく、読む力のなかのどの力、と、きちっと、目標、着眼点を持っていることが力をつけるとも思います。どういうことでも、目標を持ちましたら、それをしっかり見つめて、その他のことは不問に付すというのがこつのように思います。(野地, 1981, p. 460)

自己の読みをどう啓くかという点から述べている。答えに至らなかったのは「自分のど

こがだめなのか」をはっきりさせ、自分の弱点を知って正しく読み取ることがめざされている。練習するようにたくさん読む、わかったことをまとめて書くというのではなく、自己を知ることによって読む構えの見直しをする指導をめざすべきであると述べている。

#### (4) 「聞き、話し、読み、書く」を貫く「実の場」

大村（1982）は聞く、話す、読む、書く活動に及ぶ「実の場」を次のように述べている。

ぜひともこの文をよまなければならない、読めなければあの目標も達せられない、この仕事も進められない、そういう切実な場をとらえて組織し、しらずしらず真剣な学習活動が行われるようにしたい。（中略 考察者による注）「聞き、話し、読み、書く」力は、「聞き、話し、読み、書く」経験をするによって伸びることを思えば、これらの経験の場を、いかに無理のない必然の姿で、いかにゆたかに設けることができるかがたいせつな点である。単元の題目が適当で幅広くゆたかに資料がととのえられれば、よい学習の場を設けやすくなる。

まず読めなければ、どんな学習も始められない、というけれども、切実な場にぶつからせてみると、漢字の読み方どころか、もっともっと広い面の学習を進めていってしまう。

一字一句をおろそかにしない読みの力をつけようと願ったら、速く進まずにいられない場に生徒をおこうとする、そして、こういう経験が積み重ねられていく間に、その力がついてくるのである。

聞き、話し、読み、書く、さまざまな力をつけるために、さまざまな経験の場をゆたかに用意することは、単元的な学習方法でなくては難しい。（大村，1982, pp. 129-130）

切実に学習を行いたいと思い「しらずしらず真剣な学習活動が行われる」ところが「実の場」である。豊かな「聞き、話し、読み、書く」経験によってそれらの力を高めるのが、大村はまによる単元学習の基本原則である。そうしたうえで「実の場」を構築するためには「単元の題目が適当で、幅広くゆたかに資料がある」ことを求めている。

大村（1983）は「実の場」を単元学習全体を貫くものと捉えており、あるべき子どもの姿勢について繰り返し述べている。

昔から自分でやる気になったときでなければ、身につかないということは、わかっています。わかっていますが、そういう姿勢をつくることが至難のわざなのです。生徒をしかったり、いろいろしてやっていくのと違いまして、自分でほんとうに追究したくなるという場面をつくること、もしそれができたら、もう、それで先生の仕事はほとんど終わったかもしれないと思うくらいですが、その姿勢をつくるのができにくいのです。

子どもたちも求める気持ちを持っていますし、いっしょうけんめいやろうという精神ももっていますけれども、なかなかそれを当面の学習に向かう姿勢にすることができないわけです。主体的な学習―虚の場ではなくて実の場の学習とは、

つまりほんとうに自分の生活目的のために立ち上がっているような姿勢にもっていくということだと思います。(大村, 1983, pp. 97-98)

「自分でほんとうに追究したくなるという場面をつくること」を最も重要視している。「場面をつくる」という表現であるが、その根本は学習者の主体的な研究姿勢をつくることである。それが教師の仕事の全てだという程、主体的な姿勢づくりを重要視している。単元を貫く「実の場」で主体的な構えを持った子どもは、「ほんとうに自分の生活目的のために立ち上がっているような姿勢」を備えていくのだろう。最終的には、倉澤の言うような自分の生活目的に向かって「立ち上がる姿勢」を育てることが必要と述べている。

### 3 教材への教師の発見が「実の場」をつくる

倉澤(1985)は大村の願いの強さが生き生きとした授業をつくっていると述べている。

大村単元は子どもに、精一杯学習に打ち込んでもらいたい、という教師の願いから出発している。「どの子もかけがえのない位置」を占めて、学習生活を営んでほしいという切なる願い。普通の生活の方へ学習生活を近づける、つまり、学習の生活化という発想ではない。いわんや、教室という場を生活の場にしようとか、教室を家庭化し社会化し、教室の外へ出て野外的生活を経験させようなどという(無責任になりがちな)たくらみではない。教師の責任の中に、すべての子どもたちを包み込む、教師の目や耳や口が生き生きと動いている風景。単元学習は厳正な意味における「授業」である。(倉澤, 1985, pp. 129-130)

倉澤は方法に頼らない強い願いによる大村の授業を評価している。しかし、単元の導入から生き生きとした子どもの姿を実現することは容易ではない。どうすればそのようなことが可能となるのか。重要かつ根本的なこととして大村(1987)は教師の主体的な研究姿勢をあげる。豊かな実践となるためには教師自身が学習内容に深い興味を持っていることが必要だという。※傍点は原文通り。以下同じ。

(一般的な実践の 考察者注) もの足りなさは、教師のがわにあまり興味がないことによるように思います。つまり、子どもの興味は十分考えられたという場合でも、教師自身が燃えるような興味をもっていないような学習はほんとうにいきいきした展開にならない。子どもの興味より、むしろ教師の興味のほうがもどではないかという気がするのです。(中略) その教師の興味も、今回実践するに当たって、新たに発見したこととか、新たに気がついたこととかという、何かがないといけないうに思います。(大村, 1987, pp. 19-20)

どんなによい題目でも、ゆたかに資料があってもよい実践にはならない。教材内容に「新たに発見したこと」が教師にあってこそ生き生きとした実践になると言う。文学教材の読みにおいても同様である。

大好きな作品であって、何回か感動したものであっても、扱うそのときに新たなものがない場合は、今回のよい教材にはならないということを考えていました。私が前々からその作品に親しんでいて、いく度か感動を味わった作品である、



そして、かなり研究もしてある。——ここまででは、私は、今回その作品を教材にできないのです。その後、何日か、何年かを過ごして少し成長したその日の自分、前と同じではない自分が新たに発見したという、そういう感動——まあいのちとでもいうのでしょうか——そういうものがないということは、どんなに前に感動した名作でありまして、今回の教材としてのいのちがないのではないかと思うのです。(大村, 1987, p. 20)

授業の対象となる教材になるかどうか、「いのち」を持つかどうかは、教師の発見によるとしている。大村の教材に対する熱情は大きい。前述の「クラーク先生」では一時間目教室に入る時、大村自身が「クラーク博士」になっていたと言っている。他にも教科書題材「クラス雑誌」では大村の熱中ぶりが次のように述べられている。

私の使用していた教科書に、そのころ短期間出ていた児童雑誌「世界の子供」からとった「クラス雑誌」というのがあった。私はこれに、文字どおり、とびついた。やりたくてたまらなくなった。生徒の興味のありなしなど考える余裕はなかった。それはあとで検算でもするような気持ちで、考えてみたので、そして、生徒も興味をもっていることを確認してほっとしたというのが事実であって、最初には自分がとびついて夢中になったのであった。(大村, 1982, p. 139)

生徒の興味の有無を越えるほど夢中になっていることが教材の「いのち」となっている。教材に「いのち」を宿すということは「実の場」づくりが授業以前に始まっていることを示している。教師が発見したものを子どもに見つけさせたいという熱情が実践を創るということだろう。主体的な子どもを育てるためには教師が主体的でなければならない。主体的な教師の研究姿勢があつてこそ「実の場」にすることができるのである。

大村にとって「実の場」は学習者の生活と学びを単純につなげる場ではない。子どもの興味のある教材を提示し、単元の終末部をゴールとして学習意欲を高める場でもない。教師の発見を前提とし、単元の導入部、展開、終末部を通して「立ち上がる姿勢」を持つ子どもの「探求」の場である。「実の場」にすることで、学習者の意欲を高め、主体的に学び、「探求」する姿を育てることをめざす。そのためには「探求」に値するものを発見する教師の“探求”がどうしても必要なのである。

第2節では、「探求する授業」における教師の意識において、教師の「探求」姿勢を考察した。具体的には、大村はまの「実の場」における「探求」姿勢生成の考え方をとり上げた。そこで明らかになったことは、「実の場」が目的に向かって、言葉の力をつける主体的な学習の場であるということである。主体的に「探求」する学習は、教師の発問による指導だけでは到達できないものであり、読解する学習者が、是非とも読まなければならないという切実な姿勢を持つ場を設定する必要がある。そのためには「探求」に値するものを発見する教師の「探求」が大前提となる。

本節においては、「探求する授業」における「探求」形成の要件を明らかにしつつ、「探求」の形成原理を考察する。まず、第1項において、古田弘の言う「真の問答」に対する考え方に着目し、第2項において、斎藤喜博の言う「真理を探求する授業」に対する考え方に着目し、「探求する授業」における形成原理を考察する。

### 第3節 「探求する授業」の授業展開

#### 第1項 「探求する授業」－古田弘「真の問答」を視点として

古田弘は、小学校・中学校・高校・大学で教鞭をとり、国文学者であり国語教育者である。垣内松三、芦田恵之助、西尾実、山口喜一郎と出会い、国語教育実践研究の道を歩む。足立（1973）によれば「古田弘氏は、芦田恵之助直系門下を自認されているように、戦前戦後をとおして、一貫して〈芦田方式（教式）〉の継承とその発展の一翼を担ってこられた実践・研究者である」（足立，1973）と見なされている。

以下に、国語教育に関する略歴を示す<sup>51</sup>。年齢は考察者がつけ加えた。

- 1896 愛媛県周桑郡大字北条に生まれる。
- 1911 愛媛県周桑郡立周桑農蚕学校入学
- 1915 周桑群国安小学校代用教員 以降3校で代用教員。 1922 西条中学校教諭
- 1925 愛媛県立宇摩高等女学校（後の川之江高等女学校）教諭
- 1926 県講習会において垣内松三に会う（30歳）。
- 1928 郡講習会において芦田恵之助と会い、国語教育に従事することを決意（32歳）。
- 1929 芦田と共に講師として一週間、郡内の学校を視察し、教授法を学ぶ（33歳）。
- 1930 西尾実を訪ね、教育について談義する（34歳）。
- 1937 愛媛県師範学校教諭兼附属小学校主事
- 1938 愛媛県立川之江高等女学校長
- 1941 北京師範大学教授。北京で山口喜一郎から日本語教授法の理論を学ぶ（45歳）。
- 1943 高等中学校日本語教科書編集主任（1945年5月完成）
- 1950 法政大学教授（1965年退職）
- 1966 和光大学人文学部長（在職期間は不明）
- 1985 7月1日逝去（89歳）。

小学校から大学まで様々な学校で教鞭をとっている。垣内、芦田との出会いはその後の

<sup>51</sup> 「古田弘略歴」『日本文学誌要』，14，1966，pp. 20-21.

進む道を決定づけている。芦田との学校視察で直接、授業方法の実際を学んでいる。『聞くことの教育』(1952)、『小学校の文法学習』(1955)、『中学校の文法学習』(1961)、『授業における問答の探究』(1963)等多くの著作を残し、『芦田恵之助国語教育全集』の編集も行っている。

古田は、芦田恵之助の授業実践記録「冬景色」を巡って、西郷竹彦と「冬景色」論争を行う<sup>52</sup>。西郷竹彦は、「冬景色」の実践に対して、文芸学の観点から垣内・芦田理論を批判したが、古田は、西郷竹彦の「冬景色論」に反批判を行い、両者の間で「冬景色」論争が始まった。この論争は、『「冬景色」論争—垣内・芦田理論の検討』(明治図書, 1970)として出版され、「西尾・時枝論争」(1949-1952)に次ぐ重要な論争と見なされている(足立, 1973)。

また、古田は、学生の授業力養成について熱心に指導した。荒木(1985)によると、所属する大学の学生に対して“予備教育実習”として授業合宿を行っている。その状況を次のように述べている。

“予備教育実習”に関しては、少しく説明が必要である。現在四年制大学を卒業して教職につくには二週間の教育実習が必要とされている。しかし古田先生は、それでは不十分とされて、和光大の国語科の教職を志望する有志の学生を集めて合宿をし、学生たちに実地に授業をおこなわせてこれを批評したり、あるいは自ら模範授業を試みたりしたのである。これは昭和四十四年から五十年まで足かけ七年間にわたって続けられたが、これをいつしか予備教育実習と呼びならわすようになったのである。(荒木, 1985, pp. 70-71)

教育実習では不十分であるとし、有志の学生を集めて模範授業を見せるというあり方に教育に対する強い思いが窺われる。荒木(1985)は“予備教育実習”に参加しており、古田の授業を次のように述べている。

先生は私どもに小学校一年生から六年生までの授業をやって見せてくれた。小学生を対象とする先生の授業は、まるで魚が水を得たがごとく自在であり、しかも低学年になればなるほどうまかった。とくに圧巻なのは作文指導であった。先生は自分がもっとも得意とする学校段階(小学校 考察者による注)で、授業とはこうやるものだということをわれわれに示してくれたのである。(荒木, 1985, p. 71)

## 1 追求する心を育てる

古田(1964)は、授業において追求する心が育まれるようにすべきと述べている。

<sup>52</sup> 垣内(2011, 初版1922)は、芦田恵之助による「冬景色」の授業実践を基にセンテンス・メソッドの理論を説明している。『総合教育技術』(明治図書)において「文芸学の観点から垣内・芦田理論を検討する」(西郷, 1967)、『「冬景色」論を検討する』(古田, 1967)等、両者の間で論争が行われた。

問答の展開軸は、追求の精神である。教室に、この教師——ひいては児童・生徒に追求の精神が薄らぐと、室内の気分はだらける。追求には、きびしさがある。

(古田, 1964, p. 32)

教室の中が追求心で占められることであり、それは授業のきびしさである、という。授業がそうならないのは、教師の教材研究不足であり、教師の追求精神の欠如であるとし、次のように述べる。

この問答が、天下泰平、のんびんだらりとした状態で終始してしまっているのは、教師の教材研究の不足からくる「読解の浅さ」つまり教師の追求精神の欠如による。精細な教材研究さえできておれば、そこからことばに対する教師の耳も感度を増し、大切な児童のことばを聞きのがさず、転機創造の技術がおのずから生まれてくるだろう。(古田, 1964, p. 40)

教師の追求精神があれば、精細な教材研究ができ、子どもの言葉を聞き逃さないので、追求する授業が可能となるという。

## 2 読むこと

読むことにおいては、①言葉の意味を捉える、②対立する読みから始めるという2点から述べている。

### ① 言葉の意味を捉える

古田(1964)は芦田恵之助の言葉を引用しながら、言葉への着目の違いによって学習は左右されるという。

「板書順にやっていって、子どもの力をつくものではないということ」と芦田はよく言った。「どこの語句に目を着けて、解いていくか、それによって、児童は考えることの楽しさを知るようになるか、ならないかがきまる」とも芦田は言った。(古田, 1964, p. 34)

並列的、順番的に読解を進めるのではなく、戦略的に言葉を取り上げる必要を述べる。言葉の意味を取り上げるにしても、言葉の意味を探り求めるようにすべきであると言う。言葉を抜き出していくだけではなく、朗読を聞き合うこと等を通して言葉の「事象が持つ「意味」そのものに触れて、読解の読解たるところに達するのである。はじめて文が読めたというのである」(古田, 1964, p. 38)と述べている。表面的な意味だけでなく、言葉の背後にあるような「意味」を読み解くべきであるとしている。そのために、音読の重要性を次のように指摘している。

(すらすら読めばよいのではなく重要な 考察者補足) 句点の休止は他の段に比してもっとも深い沈黙をたたえた間をおかれなければならない。これが段落指導のうち、朗読に関する大切なところである。(中略 考察者による注) しかし、ここの停音休止なく、ただちに七段に移ったことについてはそれを取りあげて注意し、全児童に考えさせなくてはならないところなのである。(古田, 1964, p. 44)

間違いなくすらすら読むのではなく、「沈黙をたたえた間」の必要を述べる。朗読を聞き合うことによって言葉の意味を追求していると考ええる。

## ② 対立する読みから始める

子どもが持つ初めの考えと文に書かれている考えを比較し、対決させ緊張のある読解を求めている。古田（1964）は対決による「緊張」を次のように述べる。

（情報や経験によって 考察者補足）はじめから持っていた問題意識と、文にあらわれている問題との、いわば対決なのである。そこに、読みにおける「緊張」がおこる。そして、それを発表しあうことによって、「教室の空気」は緊張の渦を巻いてくる。（中略 考察者注）そこに教師の耳が大切など同時に、教師の口から発する問いが、今、ここでもっとも慎重に、もっとも機敏に、深穩<sup>ママ</sup>同事の教師の境地によって、いとなまれなくてはならないのである。これが、教室の機微の問題を産む。（古田，1964，pp. 29-30）

読者の考えと作者の考えを対決として捉え、簡単に受容して読めるものではないと考えている。子どもの考えの機微を聞き取る教師の力が求められている。その時に、子どもの理解を、理性的認識、感性的な認識の両面から追求すべきとしている。以下では感性的なものと知的な理解について説明している。

文法的な取りあつかいであるが、これは、教師の文学的感受による取りあつかいに加わらなくては、機に応じた「文章の分析」によって知的な快感は得ても、この工事自体を描いているものに対する感動や喜びは生まれてこない（同上，p. 45）

両方（理性的認識と感性的認識 考察者注）とも読解・作文ともに逸してはならない教師の指導に属する基本的部門である。（古田，1964，p. 46）

文法だけを決まりごととして教えるのではなく、そのことによる感性的理解が必要であるとしている。読むこと・書くことにおいて教師が指導すべき点を理性的認識・感性的認識にあると明確に述べている。

## 3 発見させる授業づくり

### ○発見的問答

古田は、誰でもこたえられる問いによる授業を以下のように否定する。

主語は？述語は？だれが？場所は？等「文章を見れば、だれでも答えられる問いであり、平板で盛り上りがない。思考力を練ると指導案に大上段にふりかざしていながら、じっさいは、こういうこま切れるな一問一答がおこなわれている教室もよく見る。（古田，1964，p. 22）

すぐ答えが出る一問一答では「探求」は生まれない。前述したように、一問一答は読解「探求」を生むどころか、子どもの心を低調なものにする。教室の空気も緊張のないものになってしまうのである。そうではなくて以下のような「発見的問答」をすべきと言う。

（再び誰でも分かる問答をしたので 考察者による注）「はじめの低調さへ後戻りしたのである。思うに授業は、心理的論理的に進むべきである。つまり、さ

きにも言ったように「どういうふうに働いているか」と問題を提起したのだから、児童の心は、必然的に、それを答えようという姿勢——志向の方向を取る。教師としてはその姿勢を取った児童から、答えを本文から探し出してこさせる（つまり読解の仕事）のである。発見の問答とはこれを言う。（古田，1964，p. 25）

根拠を本文から探すということは空想的な読解をさせないことであり、論理的対話を行うための方法であろう。子どもに自分の解を探させた後は、次のように対立的対話をすべきと述べている。

もしそういう問いに対して三つの答えを得たならば、やはりそれに対する処理は文法的にしなければならない。それは教師がただ、教えこむのではなく、この三つの答えのうちどれがよいかを選択させその理由を説明させるのである。これは「ほめる」とはちがって、知的修練——思考力の養成なのである。（古田，1964，p. 41）。

大切なところで立ち止まって、その地点に、くいを打ち込む。（古田，1964，p. 42）

異なる考えの根拠を基に論理的対話による解決を志向している。異なる考えが発表されたとしても、子どもは簡単に違いを把握しない。それゆえに「全体が一つの耳」になるような聞き方の訓練をすべきという。それは教師を5年経験しても難しいことだとも言う。子どもに必要な生き方として、一人の発言に耳を傾けて聞く習慣を作り、主体的に考えの違いを自覚する学習集団を作る必要があると考える。

#### ○読むことにおける「真の問答」となる要素

古田（1964）に記述された「一、問答を真の問答たらしめよ」にある授業分析の記述から、真の問答に必要な条件となる要素を抽出し、以下のように整理した。文学教材を読むことと授業展開の側面から「Ⅰ 追求する心」「Ⅱ 読むこと」「Ⅲ 発見させる授業づくり」の3つに分類した。抽出した箇所を出現順に抜き出し、考察者が番号とタイトルを付けた。

表 1-3-1 古田 (1964) における「真の問答」となる読解の要素

<b>I 追求する心</b>	3 (探究)・5 (探す)・9 (追求の精神)・14 (教師の追求)
<b>II 読むこと</b>	
・言葉の意味を捉える	11 (言葉)・12 (言葉の奥)・18 (句点の意味)
・発見させる読解	5 (発見させる)・14 (教材研究)
・対立する読みから	<u>8 (対立する読み)</u> ・19 (理性と感性)
<b>III 発見させる授業づくりー思考力をつける</b>	
・聞き取る	1 (聞き取る)・13 (耳を鍛える)・17 (聞く:聞いていない)
・対話をつくる	10 (共流)・16 (響かない言葉)・17 (聞く:聞き続ける)
・発問	2・6 (すぐわかる問い)・4 (考えている)
	5 (発見的問答)・7 (深まる)
・対立 (根拠)	<u>15 (立ち止まり、他者に説明する)</u>

古田が最も大事にすることが「追求の精神」であり、それは読むことにおける発見させる読解が基盤となる。「発見させる授業づくり」は、互いの意見を真剣に聞き取ることによる、対立する読みの自覚である。その「真の問答」は、「発見的問答」を中核にした根拠に基づく対立が要件となっている。下記の表 1-3-2 は、「真の問答」による読解の要素を説明したものである。

表 1-3-2 古田 (1964) における「真の問答」となる読解の分類と説明

	分 類	要 素 の 説 明
<b>I 追求する心</b>	・探究する態度	(読みの本質に迫るために作者の意図を問えば)「教室には、シーンとした空気が生じるのである。それは、全級生が探究の態度で文を読んでいくからである」(p. 23)。
	・追求の精神	「問答の展開軸は、追求の精神である。教室内に、この教師——ひいては児童・生徒に追求の精神が薄らぐと、室内の気分はだらける。追求には、きびしさがある」(p. 32)
	・教材研究によって追求する心をもつ	(授業が平板でつまらないのは)「教師の教材研究の不足からくる「読解の浅さ」つまり教師の追求精神の欠如による。精細な教材研究さえできておれば、そこからことばに対する教師も耳も感度を増し、大切な児童のことばを聞きのがさず、転機創造の技術がおのずから生まれてくるだろう」(p. 40)。
<b>II 読むこと</b>	<b>①言葉の意味を捉える</b> ・どの言葉をどの順番に読み解くか	「板書順にやっていっては、子どもの力をつくものではないということ」と芦田はよく言った。「どこの語句に目を着けて、解いていくか、それによって、児童は考えることの楽しさを知るようになるか、ならないかがきまる」とも芦田は言った」(p. 34)。
	・言葉の奥にある「意味」に触れる	言葉を抜き出してだけでなく、朗読を聞き合うこと等を通して言葉の「事象が持つ「意味」そのものに触れて、読解の読解たるところに達するのである。はじめて文が読めたというのである」(p. 38)。
	・読点 (、) のイメージを読む「沈黙をたたえた間」	(すらすら読めばよいのではなく、ある)「句点の休止は他の段に比してもっとも深い沈黙をたたえた間をおかれないといけない。これが段落指導のうち、朗読に関する大切なところである。(中略)しかし、ここの停音休止なく、ただちに七段に移ったことについてはそれを取りあげて注意し、全児童に考えさせなくてはならないところなのであ

		る」(p. 44)。
	②発見させる読解 ・「発見的問答」	「教師としてはその姿勢を取った児童から、答えを本文から探し出してこさせる（つまり読解の仕事）のである。発見的問答とはこれを言う」(p. 25)。
	・教材研究によって追求する心をもつ	（授業が平板でつまらないのは）「教師の教材研究の不足からくる「読解の浅さ」つまり教師の追求精神の欠如による。精細な教材研究さえできておれば、そこからことばに対する教師も耳も感度を増し、大切な児童のことばを聞きのがさず、転機創造の技術がおのずから生まれてくるだろう」(p. 40)。
	③対立する読みから始める ・対立する読みから生まれる緊張	（情報や経験から）「はじめから持っていた問題意識と、文にあらわれている問題との、いわば対決なのである。そこに、読みにおける「緊張」がおこる。そして、それを発表しあうことによって、「教室の空気」は緊張の渦を巻いてくる。（中略）そこに教師の耳が大切 <sup>ママ</sup> なと同時に、教師の口から発する問いが、今、ここでもっとも慎重に、もっとも機敏に、深穩同事の教師の境地によって、いとなまねなくてはならないのである。これが、教室の機微の問題を産む」(pp. 29-30)。
Ⅲ	発見させる授業づくり ①聞き取る ・教師も子どもも聞き取る構えを持て	「もちろん、児童の発表からはじめるのはむずかしい。教師はそれぞれをどう聞き取り、どう生かして、深め、広げ、統一的秩序を与えるか、大へんな仕事だからである。（中略）全休が一つ耳となつて、学友のことばに耳を傾け、たとえ、それがことば不足であっても、その言わんとするところを看取するか、教師は、こうした児童の話しかた、聞きかたの訓練をしなければならない。このことは、五年、十年の教師生活でやりとげられるものではない」(pp. 2-3)。
	・注意力を高める「復誦」	（子どもが捉えた独自の言葉を）「よく聞きとらせる必要がある。この「聞き方」が、各自の「話し方」指導にもなるからである。（中略）そのままに児童に復誦させてみて、それができたら、その児童の注意力と耳のよさをほめてやればよい。こうすれば、教室は緊張すると共に児童の顔色は生き生きとしてきて、口もしげんとほぐれてくる」(p. 39)
	②対話をつくる ・通いあう対話「師弟共流」	（芦田恵之助の言う）「師弟共流ということは、ある一つの題材をめぐって、師弟ともに、その見解を語りあって、楽しく共に一すじの流れに随って流れて去くことであると言った」(p. 32)。そうでなければ論理的であっても「教室が、ぎすぎすと理詰めくさく、いつまでたっても、教師と児童に通いあうものがみとめられず、ついに空気があたままらない」(p. 33) ことになる。
	・全員を相手にする	「この三つの答えのどれがよいかを全級に聞き返すべきである。ところが児童というものは、級友のことばは、読者よ、ためしてみて下さい、いい加減に聞いているものです。つまり、教師が、聞きかたの修練を常時、やっていないからである」(p. 43)。
	③発問 ・学びへの緊張をつくる	（子どもの心を止め）「その進行の足をもつれさせるように、こんな問いの縄を投げるのである。これでは、いつまでたっても、学習心理の緊張もなく、したがって「教室の空気」の密度も高まりようもないのである」(p. 26)。
	・発見させる読解「発見的問答」	（再び誰でも分かる問答をしたので）「はじめの低調さへ後戻りしたのである。思うに授業は、心理的論理的に進むべきである。つまり、さきにも言ったように「どういうふうに働いているか」と問題を提起したのだから、児童の心は、必然的に、それを答えようという姿勢——志向の方向を取る。教師としてはその姿勢を取った児童から、答えを本文から探し出してこさせる（つまり読解の仕事）のである。発見的問答とはこれを言う」(p. 25)。
	④対立（根拠） ・対立と選択「思考力の養成」	「もしそういう問いに対して三つの答えを得たならば、やはりそれに対する処理は文法的にしなければならない。それは教師がただ、教えこむのではなく、この三つの答えのうちどれがよいかを選択させその理由を説明させるのである。これは「ほめる」とはちがって、知的修練——思考力の養成なのである」(p. 41)。



古田は「真の問答」によって「追求する心」が育まれることを求めた。教室の中は子どもの追求心で占められるべきで、それが起こらないのは、教師の教材研究の不足によるとしている。精細な教材研究によって教師の追求精神が生まれるようにすることが重要な基盤と考えている。その上で、読解においては、①言葉の意味を捉える、②対立する読みから始めることを強調している。「言葉の意味を捉えること」(①)は、順番に読んでいくことではなく、重要な言葉に目を着けて進めるべきだとしている。特に朗読を聞きあうことによって、言葉そのものに触れて、言葉の背後にある「意味」を読み解くべきとしている。「対立する読み」(②)では、子ども同士の考えの対立であり、読者の読みと作者の考えである。教材文と対決するような読みの構えを求めるのであり、教師は子どもの考えの細部を聞き取る力を養うべきと述べている。

「真の問答」は「発見的問答」なのであり、単調な一問一答は読解を緊張のないものにする。「発見的問答」によって言葉を発見し、生成された異なる解釈を対立的に吟味し思考力を養成することが必要なのである。このような読解を「探求」するプロセスは斎藤喜博の主張する追求授業と共通する要素が多くある。

## 第2項 「探求する授業」―斎藤喜博「真理の追求」

斎藤喜博が教諭として教育実践を行ったのは、1930年4月から1949年12月までであり、その後校長として1952年4月～1969年3月まで学校運営・実践にあたった。1952年に着任した島村小学校では、追求的・創造的教育を推進して成果をあげ、全国から多数の参観者を集めた。退任後は全国の学校で介入による授業指導を行った。以下に略歴を示す。横須賀(1997)「斎藤喜博年譜」より引用。

1911 3月20日群馬県佐波郡芝根村に生まれる。

1930 群馬県師範学校を卒業。

1930 佐波郡玉村尋常高等小学校(宮川静一郎校長)へ赴任。

1932 短歌会のアラragiに入会。土屋文明に会う(1935)。生涯の師とする。

1943 芝根村国民学校へ転任。 1947 玉村中学校へ転任。(～1949)

1949 群馬県教職員組合常任執行委員(文化部長)となる。

1952 佐波郡島村小学校校長に就任。(～1962)

1955 第一回島小公開研究会を開催(以後1963年まで8回開催)

1964 境小学校校長に転任。(～1969)

1965 教育科学研究会全国集会に教授学分会を開設。

1973 教授学研究の会を結成。

1974 宮城教育大学授業分析センター専任教授に就任。(～1975)指導は1978年迄。

1978 NHKテレビ「教える―斎藤喜博の教育行脚」放映。

1981 7月24日没。70歳。

斎藤喜博は、11年間の島村小学校での実践をふまえ『授業入門』(1960)、『授業』(1963)等に中心となる教育論・授業論をまとめている。以下では「追求」の視点から斎藤喜博の授業論を述べる。

## 1 追求する授業

### (1) わかっていないことを追求・発見する

斎藤(1977)は、国語を全教科の基本と考え、追求力・創造力を育てるものであり、それが他の教科に移行するとしている(斎藤, 1977, pp. 13-15)。

その中で、追求する授業は「わかること」を教えるのではなく、「わかっていないこと」に肉薄することだとする。

わかっていること、でき上がっていることだけを教えるのが教育ではない。わかっていることを教えるとともに、わかっていないことを教師と子どもとがいっしょになって追求し、それに肉迫していくことも教育である。そういう仕事のなかで、追求の態度とか、法則を発見する力とか、思考力とか、感覚とか、連帯感とか、団結心とかをつけていくことが教育である。そしてそれこそが授業の展開である。(斎藤, 1964, pp. 24-25)

「わかっていないこと」を追求することによって、発見力、感覚、団結心をつけていくという。「わかっていないこと」の先にあるのは真理であり、その追求が必要であると述べている。

そのことは、授業が、科学や芸術と同じように、追求を重ねていかなければならないものであり、教師と子どもとが一つになって、きびしく真理を追求していくという態度と方法をとらない限り、子どもをよくすることはできないからである。(斎藤, 1960a, pp. 188-189)

真理を追求する授業によってのみ思考力・発見力をもった子どもにできるという。真理を求め続けるという点で科学や芸術と同様の「追求」が意識されている。

授業における「追求」とはどのようなものか。斎藤は、教師と子ども、子どもと子どもの思考・論理の衝突によって、新しいものを発見・創造することであると考えている。

以下のように「衝突」「否定」「発見」を重要な要素として述べている。

(教師と子どもとが)学級という集団のなかで相互にそれぞれの思考や論理を出し合い、はげしく衝突し合っていくものでなければならない。そういう作業のなかで、おたがいの論理や思考を否定したり、そのことによって他の世界に移行していったり、拡大していったり、新しいものを発見し、自分の人間全体をその世界に入れていったりするものでなければならない。(斎藤, 1990, p. 20, 1953)

上記のことから発見・創造に至る追求の授業を以下のような図にまとめた。

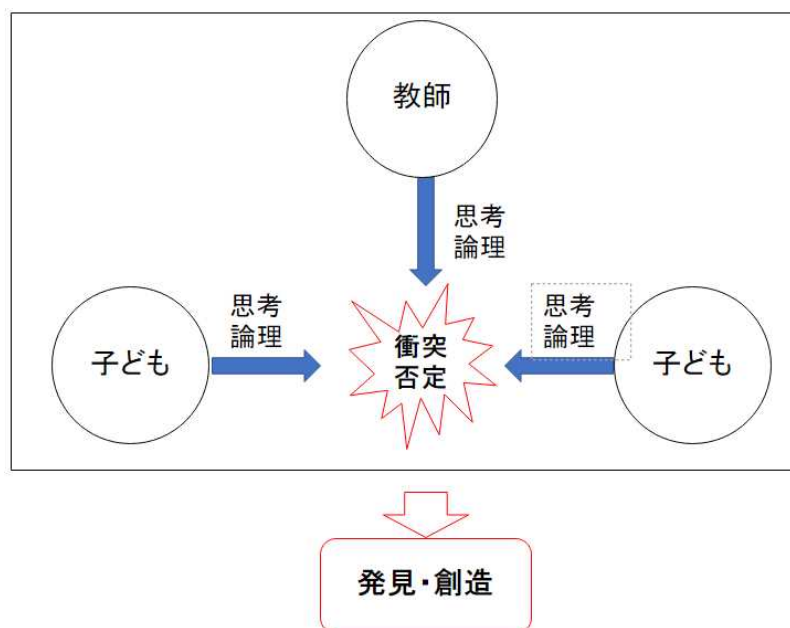


図 1-3-1 追求する授業—衝突・否定から発見・創造へ

教師と子ども、子どもと子どもとの間に、激しい「衝突」互いの「否定」があり、そのことによって「新しいもの」の「発見」があるとする。その結果、授業は新鮮なものとなり、人間も生き生きとした新鮮さを持つようになるのである。

## (2) 衝突の中から新しいものを創り出す

「新しいもの」をつくることと人間の新鮮さについてもう少し述べていく。授業及び人間の新鮮さを次のようにまとめている。下線は考察者、以下同じ。

授業はこのように、そのときどきに子どもや教師を変革させていくものである。創造に創造を重ねながら、積み上げ積み上げしていくものである。そしてそういう授業は、きわめて新鮮なものとなる。教師と子ども、子どもと子どもとの衝突のなかで、つぎつぎと新しいものが生まれ出るから、それはきわめて新鮮なものとなるわけである。そして、そういう新鮮なものを授業のなかに創り出すことによってだけ、子どもも教師もつねに新鮮になるのだと私は考えている。私の学校の子どもたちが生き生きと新鮮であり、教師も生き生きとした新鮮さを持っているといわれるのも、そういう日々の新鮮な授業によるのだと私は考えている。

(斎藤, 1963a, p. 232)

新しいものを創造する授業は新鮮であり、それは教師・子ども間の衝突によるという。ぶつけ合う中で古いものが壊され、新しいものが生まれる中で子どもも新鮮になるとして

いる。  
「新鮮なもの」が人間の魅力をつくる。追求発見の授業こそが生き生きとした人間をつくり人間の魅力をつくるという。

教育の仕事は、もともと追求発見をしていくことだけがいのちであり、追求発見をしていき、つぎつぎと新鮮なものをつくり出し、それにふれていくことによって、教師も子どもも新鮮になり人間としての魅力もつくられていくようになるものだからである。そういうことが他の事務的な仕事と本質的にちがうからである。惰性で形式的な仕事だけをやっていることは、教師や子どもを固着させ、形式的で魅力のない人間にしてしまうだけだからである。(斎藤, 1967)

教育は「追求発見をしていくことだけがいのち」と言い、人間を新鮮にする追求発見の授業がすべての教育の核になるとして最も重要視している。人間が固着し、形式的なものにとらわれることを強く否定し、新鮮で魅力ある人間を育てることを求めている。

### (3) より高いものを追求する

新鮮であり続けるということは、固定化しないということである。次々と新鮮なものを創り出す必要があると述べている。

授業においては、一度発見創造し完成したものは、惜しげもなく突きくずし、つぎの新鮮な完璧なものをつくり出していかなくてはならない。(斎藤, 1953, pp. 225-226)

完璧なもののできたとしても対決し、否定してより高いものを創造すべきという。

したがって学校集団は、そのときどきの学校の現実のなかから、数多くの完璧なものをつくり出す必要がある。それとともに、そこに作り出された新鮮なものの完璧なもの、きびしく対決し、それを否定し、つぎのより高い新鮮な完璧なものを創造していかなければならない。(斎藤, 1966b, pp. 192-193)

同じことをくりかえすことは、固定化であり、沈滞・腐敗を生み出すとまで言う。より高いもの、真理を追求するために新鮮なものを創り続けるべきと言っている。完璧なものをつくり、また次の完璧なものを創造するとはどういう意味だろうか。たとえば、授業の中で個性的な一つの解釈が出された時、すぐに駄目なものとみなすのではなく、その価値をぎりぎりまで突き詰めるということだろう。教師は、可能性があったら、対話しつつ個性的な解釈を一つのまとまりあるものにすべきである。「完璧なもの」にするとは、根拠があり説得力のある解釈として創りあげ、納得できるものにするということである。そうしないで、曖昧なままにして完璧なものにしないから、対立が起きない。まとまりがあり存在感のある解釈は、それ自体が強い力となって影響を与える。一人一人の中で吟味され、やがて「でも納得できない」という反対の主張が現れるだろう。教師は、それをまた一つの完璧なものになるように支援する。その過程で、前の完璧なものは否定され、創りかえられる。「探求」とは、一つ一つ完璧なものを創り、次には否定され、また次の完璧なものを創り上げることだと考える。

過去の事実でしかない授業実践に安住せず常に新しいもの、より高いものを目ざさなければならない。そのことによって教師も子どもも生き生きとした魅力ある人間になることができるのである。ここに斎藤喜博の授業論・教育論の根幹があると考えられる。「追求」の

授業は一つの授業形式ではなく魅力ある人間づくりそのものなのである。

## 2 追求授業の基盤となる理論

### (1) 土屋文明に学ぶ

授業における「新鮮なもの」が人間の魅力をつくるという考え方の基はどこにあるのか。

土屋文明から短歌を学んだ斎藤は「短歌をつくることによって自分を形成してきたのだ。教育の実践も同じだった」と言い、「私が先生から学びとったことは、リアリズムであり、具体的にものによって考え、実践するということでした。それを私は教育の上にあてはめ」（斎藤，1970，p. 37，1960）たと述べている。事実在即して考えること、具体的に考えることをあげているが、そればかりでなく「私は今まで先生から、生活や仕事のすべてにわたって、その根源的なものを学んできた」（斎藤，1971，1961）とまで述べている<sup>53</sup>。それは生き方であり、見方・考え方、追求の仕方であった。

私はもちろん先生やアラragiから短歌を学んでいた。しかしそれとともに私は、先生から人間の生き方とか、ものの見方とか考え方とか追求の仕方とかを学んだ。（中略）

このようにいうと、たしかに自主性がなく独立性がないように思われるかもしれない。しかし私は文学を専門としている人間ではなく、教師という専門の仕事を持っている人間なのだ。教師という専門の仕事を持っている人間が、土屋文明という巨木を先生とし、先生の人間や文学から学んだり、先生に歌を選んでもらうことによって、自分や自分の歌を少しずつはつきりさせたり高めたりすることができたのだ。羊歯のように弱々しい人間が、とにかく少しでも自分を新しくし、太くし、短歌においても教育の仕事においても、対決し幾らかは創造することができたのだ。（中略）

このことはもし私が文学を専門とする場合でも同じだったにちがいない。土屋先生のような大きなすぐれた先生がいる限りは、私はそれを追いかけて、それから学んでいったにちがいない。自分より大きなものがある場合に、それから学ぼうとしないで、自主性だの独立性だのといったところで、個人の持っているものなど何一つ出てきはしないのだ。もし巨木を追っかけて、自分のものは何も出ないとしても、それは自分の力量なのだから仕方ないのだ。それでも巨木を追いかけないものより少しはよい仕事をしているのだ。（斎藤，1966a，pp. 311-313）※

自分を「弱々しい人間」と言い、「少しでも自分を新しくし、太くし、短歌においても教育の仕事においても、対決し幾らかは創造することができたのだ」と自分を厳しく見つめている。自分を新しくし、対決により創造していったという実感が追求的・創造的授業の基盤にあったのである。

<sup>53</sup> 引用部分は『職場』（斎藤，1971）で述べたもの。斎藤は『可能性に生きる』（斎藤，1966a）で再掲している。

## (2) 事実に即して考える

斎藤は事実に即して考えることを次のように述べている。

授業ではいつでも、徹底的に事実に即して物を考えさせることが必要になる。そういう態度を教師が持って、子どもにも、いつでも事実をもとにして考えるという態度や方法を教えることが必要である。それは、事実から離れるということは、思考や追求が、抽象的・観念的になり、創造とか発見とかとはおよそ遠いものになってしまうからである。教材から離れないで、事実をもとにしていくということは、そういう意味がある。事実をもとにしていくことによってだけ、創造とか発見とかもつくり出していくことができるからである。(斎藤, 1953, p. 232)

教材について事実に即することが創造・発見につながると言っている。対象の事実をよく見て、歌を創造することと共通しており、土屋（1937）が主張する「真実に迫ろうとする広い意味でのリアリズム」に則った考え方である。

創造するためには事実に即することが重要であると徹底して述べている。

何よりも事実を大事にし、事実によって考え、事実で追求し、事実を動かし、創造し変革していこうとすることだった。したがって、一つ一つの学級で、また全校で、事実を追求し創造することによって、一つの典型をつくり出したときには、休むことなく、その高さから出発して、つぎの創造への努力をしていった。そのために教材を選び、方法を工夫し、何が何でもつぎの創造をつくり出そうとしていた。(斎藤, 1967, p. 286)

教師の仕事は、目の前の子どもの事実を見て追求・創造することが重要なのであり、事実に即して追求・創造しなければ子どもの可能性を高めることができないのである。

## (3) 見えること

斎藤喜博は、教育・授業において「みえる」ということは、事実を捉えることも含めて、ある意味では「すべてだ」と言っている。そのことの意味を自分の経験から考えていく。

### ・私の見えていなかった経験

目の前の現象は、すべてが見えているのか。教室にいる子どもの様子はすべて見えているのだろうか。私は、ある時、見えていないことを強く意識した。ある授業で、模範を示して教えるという意識が強くなり、子どもの事実が見えなくなることを自覚した。それは、1年生の国語の授業（音読「わたしのア」）。

20人のクラス。「わたしのア」という詩を身体全体を使って、音読練習をしている時のことだった。宮坂義彦先生に指導を受けるために授業を見てもらっており、すごく緊張していた。3行ほど真似をさせながら全員で身体表現しながら読んだ時、先生から「一人の子が遅れていますよ。やっていないよ。千種さん見えていますか。」と言われた。私は全部の子が、私に合わせてやっていると思っていた。しかし、一人の子はテンポがずれタイ

ミングが遅れていたのだった。うまくついてきていない子のことが見えていなかった。詩を読ませ、即興的に表現させよう、ということでせいいっぱいで、見えていなかった。

音読の前に、「さっきのとは違うやりかたを示して、子どもに即興的に表現できるようにしてみてください」という課題が出されていた。「どんな新しい読み方を示そうか」ということが気になり、一人一人の子への目配りができなかった。できていないその子は、普段から配慮すべきと考えていた子だった。できていないのはその子が集中していないわけではなく、私の指示がまずく私の表現がわかりにくいことと、どのようについてきているかを私が見逃していたからだった。

これは、教えるという意識が強くなり、教える眼鏡で見てしまうので、「どのように進めようか」ということで頭の中はいっぱいで、子どもを見る目が曇ってしまうことを示している。

#### ①見えるために必要なこと

見えるためには、何が必要なのか。

見えるためには直観的にわかる感性と論理的に組み立てる理性が必要であるという考えがある。例えば、次のように事実を捉えるということである。

- 1 子どもの表情や気持ちを感性でつかんで、そこに現れていることを理性でとらえる。
- 2 全員がやっているか、めいっぱい表現しようとしているか、を感じる。
- 3 理性というのは、一人ひとりの読む姿を事実としてとらえるということ。

斎藤は、教師は感性を養うべきであるという。斎藤は、教室の子どもたちや、教室全体の空気を感じとり、つかみとるようにしている。全身心を集中し、自分の毛穴をぜんぶひらいて、そこにいる子どもたちの内面から発散しているものをかぎとろうとしている（斎藤，1983，p. 89，初版 1965）。

#### ②どのように見る力を磨くか

斎藤は、「授業をみる力」を磨くやり方として次のように紹介している。

教室へ一歩足をふみこんだときの自分の受ける感じを大事にする。そしてそれを、つぎに展開する授業の事実、授業のなかでの教師や子どもの事実と比較して、自分がはじめに受けた感じ方が確かであったかないかを検討する。また、確かであった場合は、その原因が、その教師の授業のどういうところにあったのかを検討する。こういう作業が、私自身の授業をみる力を確かにするし、あとで、その授業を批評し研究する場合にも役だつからである。（斎藤，1983，p. 90，1977）

感じたことを事実で確認、検証している。自己内対話によって研修することが必要だという。感性が理性によって裏付けられ、さらに感性が磨かれることを述べている。

私の場合、おそらく理性でだけで見ようとしていた。ゆえに見えたものも表面的だった。細部を見ようとしても、表面的な映像に左右されて、思い込みになっていたのだろう。下を向いている子は集中していない、というように単純に判断すると、必死に考えて下を向いている子のことは見抜けない。思い込みは見えることを曇らせる。思い込みによる見え

方はパターンになっていてすぐには直せない。よけいな情報に惑わされず一瞬で見抜くことができる感性を磨くことが必要なのだろう。「教室全体を一つのもの」として感じとる努力をして、かつ細部を見ることが必要なのだろう。

感性豊かな人はそれでよいのか。友人と話していた時、彼は「自分は感性でつかんで、行動することが多いが、早とちりということもある」と言っていた。感性豊かでうらやましいと思っていたが、それだけでは不十分なことがわかる。直観的な把握も自分の思い込みになることがあり、事実が見えなくなることもある。この場合、理性で検証する、感じたことを事実で確かめることが必要だろう。

いずれにしても、感性と理性による共同的観察眼、つまり感性で見えることと理性で見えることを合わせて全体をよりよく見ていくことが必要なのである。自己内対話による検証ができれば自分の「見える力」を磨くことができる、と考える。見えるためには、「感性と理性のアンテナを立てて見る」ことが大事なのだろう。

### ③「みる力」をつくるもの

斎藤は、「みる力」をつくるものを人間の教養と豊かさという点から述べている。

みえるということは、教師の人間の豊かさとか、人間性の豊かさとか、教師としてのあらゆる教養とかがあってはじめてできることである。その上に、教師としての経験と理論の蓄積の結晶である実践者としての直観力とか勘とかがあってはじめてできることである。(斎藤, 1969, p. 412)

この文章を基に、次のような図にまとめた。

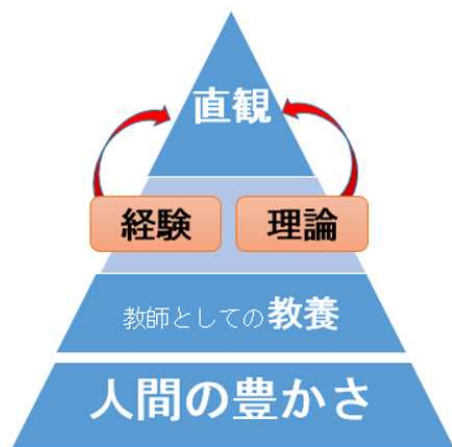


図 1-3-2 「みる力」をつくるもの

下の方、3 段目と 4 段目は、人間性、教養を示す。日々の忙しさを考えると、なかなか難しいことであるが、様々なよいものに触れ、自分の眼を磨くべきということである。1 段目には、直観力、勘がある。なぜ勘なのか。勘と言っても、経験と理論の結晶として生まれるものであり、いかに方法的に練習してもすぐにこれが働くわけではない。授業の経験は自然に蓄積されるが、子どものことが見えて・引き出せる、意図的な経験の蓄積が必要なのだろう。

### 3 芸術と追求授業

斎藤は事実に即することの重要性を短歌づくりから学び、追求の在り方を教育にとり入れている。富山恵二は、『斎藤喜博の芸術的教育―世阿弥とシュタイナーと喜博』の中で、次のように述べている。



斎藤喜博の短歌芸術の考え方は、土屋文明の「広い意味でのリアリズム」「生活即短歌」の考え方を基盤として、短歌の芸術性を一層追求して、「自己変革」や「創造」の側面の考察まで深めていった。(富山, 2011, p. 26)

富山が指摘する通り、斎藤(1960b)は芸術には自己変革の精神があると述べている。

芸術にはきめられたルールとか枠とかはない。芸術は枠のなかで作るのではなく、きめられた枠とか概念とかをつき破るものである。この芸術の精神は、自己を変革し社会を変革しようとする精神と同じである。だから自己変革、社会変革の精神のない人間は真の芸術はできない。(斎藤, 1960b, p. 74, 1954)

芸術を鑑賞しまた創作することによって、自主的な自覚的な人間になるための自己教育をし、自分や社会の現実を鋭く把握し表現し、自分や社会を変革していけるような力を蓄えなければならない。(斎藤, 1960b, pp. 157-158, 1954)

芸術は与えられた枠の中で作られるものではなく、自分の枠を破るところに意義がある。芸術には自己を把握し、変革する力があると述べている。

更に芸術に対する考え方と追求的・創造的授業との関連を次のように述べる。

教師をふくめた学級全員でコミュニケーションを起こしながら、つぎつぎと新しい次元へと変革していくような追求的な創造的な授業は、それ自体が芸術的な性格を持っている。(中略 考察者による注) また、教師の美しくすぐれた補足説明とか発問とか、問い返しとか、教師の美しく的確な芸術的な動作とかことばとか、子どもたちの芸術的な動作や表現や話しことばとかも、一つの芸術的要素の援用になり、芸術と教育との結合になる。

すぐれた授業は、(中略 考察者による注) 子どもたちや教師の、さまざまな解釈を積み重ねていき、一つの論理なり、証明なり、考え方なりを、学級のなかに、また教師や一人ひとりの子どものなかに作り出していくものであるが、そういう授業を展開するためには、芸術の場合のつかみとり方と同じに、全体を正確に直観的に頭に焼きつける鋭い力が教師にも子どもにもなくてはならない。そういうこともまた、芸術もしくは芸術的な要素が、普通の教科の授業のなかに活用されてはじめてできることである。(斎藤, 1953, pp. 341-342)

追求的・創造的授業は「芸術的な性格」を持っているとし、教育における芸術的要素に目を向けている。「芸術と教育の結合」という視点からの授業論と言えよう。

斎藤の考える芸術は「主体と客体との相互作用の交流のなかに、全然別個のものが結晶してき、それが作品となる」(斎藤, 1960a, p. 52, 1954) ものである。このことから教師が子どもを見とることと、芸術において対象を把握することの同質性を次のように述べている。

私の見ているよい先生は、(中略) 子どもの感情や思考の動きなども的確に、  
暖く、よく読み取る能力を持っている。子どもも同じである。このことは、芸術

の世界で、自然や人間と向かい合ったとき、それらと即座に交流し、対象を的確に把握し、新しい一つのものを創造していく態度に似ている。(斎藤, 1960a, p. 74)

新しいものを創造する授業は芸術において対象を把握し創造することに似ているとしている。

芸術と教育の本質的同質性について、更に次のように述べる。

芸術はまた、ものの考え方を転換させてくれる。すぐれた芸術にふれ、芸術的感動を受けたとき、新しい別の次元へと自分が変革されていくことを、私たちはときどき経験する。(中略)

芸術はまた、具体的なもので、端的にももの本質をつかむということに特徴がある。それは歌うことによってできる。詩や短歌や俳句をつくることによってできる。絵をかいたり、劇をしたり、舞踊をしたりすることによってできる。

そういう作業によって、端的に物の本質をつかむことができるのだが、そのためには、真実にたいして鈍感であってはならない。(中略)

私は芸術を、そういう意味で尊重している。そして、そういう芸術の本質は、そのまま教育の本質とならなければならないと思っている。教師や母親が、そういう芸術の本質にふれた生き方をしたとき、ほんものの教育はできるのだと信じている。芸術教育も、そういうところから出発するのだと思っている。(斎藤, 1960a, pp. 121-124)

斎藤喜博の授業論・教育論は短歌芸術及び土屋文明から学んだ生き方、見方・考え方、追求の仕方が根本にあり、事実を見つめ追求・発見によって新たなものを創造すると共に追求を通して自分を見つめ新しくし生き生きとした人間にすることにあると考える。

#### 4 まとめ

斎藤喜博の言う真理を追求する授業は、①衝突による対立、②新しいものの創造・発見が基盤となっており、古田弘の言う「真の問答」と共通している。「衝突による対立」

(①)は、多様な考えの一つ一つを明確にしてぶつけるような緊張感をもったものである。お互いの思考を否定して、新しいものを求めることが必要である。そういう授業だけが、お互いの考えを新しくし、人間を生き生きとしたものにする。「新しいものの創造・発見」(②)では、斎藤は、教育は追求発見がいのちであり、追求授業によって新しいものを創造することを最も重要なものと考えている。衝突によって新しいものが生まれ、学びの新鮮さを共有する。子どもが生き生きと表現し、聞き合うのは「探求」による新鮮な授業を積み重ねていることによる。

新しいものを創造するということは、固定化しないということであり、次々と発見する学習が必要である。物語の解釈において完全に解決したということはなく、一度整理されたものを否定して次の解決を模索する。一つ一つの解釈が完成したものとして把握されるということであり、それぞれの解釈の完成度を全員であげるように「探求」していく。完

成したものを否定して、より高いものを求めていくのである。

古田・斎藤は、「探求する授業」にとって必要なことは、子どもの事実をくまなく見て、子どもの発言をもらさず聴き取り、発見させるような問いかけをするべきだと主張した。対立的対話によって言葉を発見し、新しいものを創造することを教育の重要な核としている。「探求する授業」の形成原理となるものは、「真の問答」、「対立」、「発見」、「創造」であり、質の高いものを求める「探求精神」である。

次節では、古田・斎藤による日本の探求実践に対して、アメリカ・ヨーロッパにおける探求実践を試行したリップマンの「探求共同体」をとり上げる。哲学的対話による「探求」を試行した「探求共同体」の考えから、「探求する授業」における形成原理を考察する。

第3節では、古田弘・斎藤喜博における「探求」する授業の要素を考察してきた。本節では、探求実践を試行したリップマンの「探求共同体」をとり上げる。「探求の共同体」では、思考力は他者との対話を通して磨かれることを前提として、一つのテーマをみんなで話し合い、考えを吟味して「探求」を行う。「探求」プロセスの中で、子どもの探求心を高めようとしたものである。哲学的対話に基づく「探求」構築理論から、「探求」授業において教師が考えるべきことの要件を分析して「探求」の形成原理を考察する。

#### 第4節 「探求する授業」の構成要素－「探求の共同体」を視点として

##### 1 「探求」を可能にする多元的思考アプローチ

マッシュュー・リップマン<sup>54</sup>の「探求の共同体」は現行の教育を批判的に考察し、いかにしてよりよい教育環境を構築していくべきかという学校再構築の立場をとっている。過去の「批判的思考」の取り組みの課題を示し、「批判的思考を教える方法論」を提案したいと述べている。どのようにしたら教室を主体的に対話する「探求」の場にできるかを目ざしている。学校を再生するという点で現状を打開することができる可能性を保有する教育論である（藤原，2015:文献書評）。根幹とする考えが多元的思考アプローチという教育モデルの提示で、「批判的思考」を再吟味しつつ「創造的思考」と「ケア的思考」という概念を合わせて構築しているものである。「従来の教育研究の到達点を乗り越えてゆく革新性」（藤原，2015）という点で評価できる理論である。

リップマン（2003，邦訳 2014）における「子供のための哲学」で目ざされた「探求の共同体」は教室において哲学探求を目ざすものであり、「探求」という点から他教科における授業構築のモデルとなるとしている。共通の「探求」目的をもった共同体で行われる対話を通して、「批判的思考」「創造的思考」「ケア的思考」という視点から多元的に思考を上げていくことを理念としている。リップマンの言う思考の「主要な側面」に着目して、思考の特徴がわかるように要点を抽出して示した。

##### 「批判的思考」

- ・批判的思考は基準との関連性、自己修正性、文脈への敏感性によって構成されている。
- ・妥当性、証拠による正当化、一貫性といった長年使用されてきた基準に依拠している（基準との関連性）。
- ・お互いの手続きや方法を疑うこと、自らの弱点を見つけること、自らの誤りの修正という〈自己修正性〉を持つ。

<sup>54</sup> マッシュュー・リップマン（1923年にアメリカで生まれる。2010年没）は、コロンビア大学で博士号を取得した後、同大学で19年間哲学の教員を務める。子どものための哲学の創始者。1969年、教材用の哲学小説『ハー・ストットマイヤーの発見』を執筆。子どものための哲学と呼ばれる哲学対話教育を創始。1972年、モンクレア州立大学勤務。1974年、同大学内に「子どものための哲学推進研究所(IAPC)」を設立。世界各地で子どものための哲学の普及・推進に尽力。子どものための哲学教材・教員用マニュアルを多数開発している。

- ・個別性や特別さに敏感である。一般的な規則が適切であるかどうかを度外視して個別の事例に無理やり当てはめることはしない。強調点の違いによる意味の変化に注目すること、文脈的な状況によってどのように定義的な意味が変更されるかを指摘すること等の〈文脈への敏感性〉を有する。
- ・発見のためのよい方法と手順を教えるだけでは十分ではない。よい理由の論理、推論の論理、判断の論理も教えなければならない。
- ・創造的思考とケア的思考が批判的思考を補完する。

### 「創造的思考」

- ・創造的思考は生成性、発明性、想像性、全体性によって構成されている。
- ・教師は講義的に教えるのではなく、生徒が答えを自分たちで考えて導きださねばならないように、考える過程を重視する問題を作ることに力を注ぐ（生成性）。
- ・問題提起、有望なアイデア、結果にとらわれないこと、等の選択肢を多く生み出す（発明性）。
- ・想像することとは、ありうる世界を、その世界の細部を、世界への旅路を心に描くこと〈想像性〉。
- ・創造的な思考において浮かび上がってくる全体像は、どの部分を補足として選ぶかを決定していくために重要な役割を果たしている〈全体性〉。
- ・個人の創造的思考は、創造的なものを生み出す教師と子どもの間の対話に類似している。他者の考えを拒絶したり、受け入れたり、修正したりしながら新しいものを発見したり創造したりする。創造的で発見的な共同体的議論は疑問・驚き、不安・安心等の情動を伴って、個人的省察へとゆるやかにではあるが自然に取り込まれていく。

### 「ケア的思考」

- ・推論や論証を重視する批判的思考において、情動が思考の枠組みを作り、新たな視点を与えるのであり、情動のない思考は興味を惹かない。ケアすることとは、対象に主体的に注目すること、その価値を評価することである。
- ・ケア的思考は注意深く思考の主題を考えることであり、思考の方法について意識していることである。
- ・教育とは、理性的な知識を持つことが目的ではなく理性的でありたいという子どもの思いを発展させることである。
- ・推論、論証、帰納と演繹だけが思考であると限定すると、思考の向上は期待しにくい。思考に対する教育学的アプローチに情緒的思考を含めなければならない〈情緒的〉。真実についてやりとりするためには、情動を喚起する必要がある。
- ・大切なものを保持するタイプの行動的思考がある。それは自分が価値を置くもの等を結論まで持ち続けようとするものである〈行動的〉。

- ・他人の感情を推し量り、他人の立場に立つことを想像する〈共感的〉。ケアがなかったら、価値づけを行わないことになり思考は無感情・無関心となり、探求そのもののさえ滞りがちになる。
- ・評定ではなく価値付けることを重視する。価値づけることは正当に評価し、大切にし、親愛を持つことである〈正当な評価〉。情動的な価値に注意を払い、真価を見いだすようにする。例えば贈り物は、送り主から自分に向けた感情を推し量ることによって価値付けされる。
- ・ケア的思考は明確に定義できない側面を持つ。さまざまなケア的思考の一覧表を作るしかなく、それらには重複があり、包括的とは言えない。しかしこれらがケアという領域の顕著な特徴でもある。

それぞれの思考を国語科の学習においていかに実現していくか。真実に迫る読みの「探求」授業を想定し、現段階の仮説的な定義づけとして次のようにまとめた。

「批判的思考」…読み深めることを目的とし、根拠を示して考えの理由を述べることを通して多様な考えを理解したり疑問を持ったりして吟味し、自分の考えを更新していく。

「創造的思考」…言葉への違和感からの主体的な問題意識、矛盾する出来事への独創的な考えを重視し、他者の意見を否定したり受け入れたりしながら、新しい解釈を発見したり創造したりする。

「ケア的思考」…他者の考えを共感的に理解すること、個性的な考えに価値を見いだすことを意識すると共に、客観的な見方・考え方によって思考のつながりを捉えて意味の核心に迫ろうとする姿勢を育てる。

これらの思考が作用しあう多元的思考アプローチが、子どもの探求力を高めていく。しかし実際の授業では、課題設定によって一元的思考アプローチになりやすいという問題が発生する。第一に「批判的思考」を中心とする授業は、他者の考えを理解すると共に、他者の考えに疑問を持ったり反対したりする対話を保証する必要がある。物語の主人公の言動をめぐる問題が明確になればその賛否を巡って活発な発言を起こすことが可能となる。疑問点のはっきりし対立性が高まれば主体的な対話が実現するだろう。一方で疑問が山積して議論が広がり、本質的な問いへの注目が高まらなければ深い読みにつながらないことも起こる。疑問を出す、違うことを言うことに重点が置かれてしまうと、問題を提示すること、反論することを目的とする一元的思考アプローチによる授業なりやすい。第二に「創造的思考」を中心とする授業は、自分の意見を抵抗なく出して自由に交流することが必要である。教師の誘導のない自分の意見の表出は発表を活性化するものになるだろう。一方で多様に出された意見の整理・分類は困難であり、主体的に考えをまとめたり組み合わせたりするまでには至りにくい。自分とは異なる考えに重点をおいて新しい考えを持つことは困難となる。自分の考えをつくり根拠のある考えを伝えることを目的とする一元的

思考アプローチの授業になりやすい。

以上のように、「ケア的思考」は一元的思考アプローチを解消すると見なされる。尾崎(2020)は「ケア的思考」がもつ思考方法への関心が、教室での「探求」意識を持続させ、自らの「探求」の方法を振り返って向上させることができる、と述べている。「批判的思考」と「創造的思考」をつなぐ「ケア的思考」という多元的思考アプローチを実現することが「探求」の場を設定する視点となっている。授業において「批判的思考」「創造的思考」を働かせる展開を十分に行い、充実した論議を継続させると共に冷静に解決する方法を考える「ケア的思考」を導入していく。そのことで自分が納得できない意見に疑問を出したり、まだ解決していない問題に着目して議論したりする「批判的思考」がより喚起される。また、自分の考えの理由を他者の考えから得たり、多様な考えの中で解決性の高いものを選択したりでき、新たな気づきを生む「創造的思考」を再び喚起する可能性がある。

## 2 「探求する授業」の構成要素

リップマン(2014)は「探求の共同体」は「研究の共同体」や「学びの共同体」とは全く違うものと言う。その特徴は「仲間と敵対することなくじっくり考えること。認識を共有すること。言語を運用する力と哲学的な想像力を磨くこと。文章を深く読むことが促進されること。教科書にある対話を楽しむこと」(リップマン, 2014, p.135)であると、一見「学びの共同体」と同様の要素を持つ。何が違うのかと言えば「探求」の意味付けである。多元的思考アプローチによる「探求」が成立するためには「問題を解決するために、あらゆることを考慮に入れ、これまでのものに代わる仮説を作り上げて、自分で自分の誤りを修正しながら吟味していかなければならない。探求にとって何よりも必要なのは問うことである。狭い意味で言えば真理の探求であり、広い意味で言えば意味の探求である」

(リップマン, 2014, p.135)という。「探究」という言葉を使う場合にも同様の側面があり、事物の真の姿を探って見極めるという点は共通である。上記の「探求」がもつ固有性は、「問いによる自分の誤りの修正」を強調していることである。対象の真理を明らかにすることは、結局自分を「探求」することにつながるのである。

リップマンの示した項目は、「探求」の授業を分析する上で参考となる視点が示されている。項目相互の関係を把握するために前述の多元的思考アプローチの観点から整理し、批判的思考と創造的思考、批判的思考とケア的思考、創造的思考とケア的思考の関連を明確にするために、以下の表に示した。全てのアプローチに関係していることを前提としつつ、より関連性の高いと見なされるものに●を付け、思考相互の関係性を明示した。

表 1-4-1 「探求」の特徴と批判的・創造的・ケア的思考

思考の形態 「探求」の特徴	批判的 思考	創造的 思考	ケア的 思考
a 排他的でないこと	●	○	●
b 参加	○	○	●
c 認識の共有	●	●	●
d 顔と顔が向き合った関係	○	●	●
e 意味の探求	●	●	●
f 社会的な連帯感	○	○	●
g 熟慮	●	○	○
h 偏りのなさ	●	○	○
i モデルの作成	○	○	●
j 自分自身で考えること	○	●	○
k 方法としての批判	●	○	○
l 理性的姿勢	●	○	●
m 読むこと	●	●	○
n 問うこと	●	●	○
o 議論	●	●	●

「批判的思考」が強調されていると判断したものが15項目中10項目あり一番多い。「ケア的思考」に関するものが9項目、「創造的思考」に関するもの7項目見られた。3つの思考すべてに強調されるものが「c 認識の共有」「e 意味の探求」「o 議論」の3項目であると判断した。「c 認識の共有」は驚いたり、問うたり、推論したり、定義したり、仮定したり、区別したり等を共同体のメンバーによって取り組むものである。推論などの「批判的思考」と新しいものを見いだす「創造的思考」を用いながらメンバーによって認識が共有される。多元的思考アプローチによって明確に認識されることが目ざされている。「e 意味の探求」は子どもにはもともと探求心があり、あらゆる文、あらゆる対象、あらゆる経験から、意味を搾り取ろうとするエネルギーを備えている。「探求」の根本をなす生成要素である。「o 議論」は多元的思考アプローチを総合する行為である。リップマンは、思考のスキルを伸ばすのに議論ほどよいものはないとしている。思考ツールを導入するよりも学習者が対話の中で見せる思考スキルの行為を経験的に学ぶのが最もよいと述べている（リップマン，2014，p.143）。「批判的思考」「創造的思考」をする議論の中で模倣され、スキルやツールを駆使するようになるのである。多元的思考アプローチによる授業が実現すれば、理解を助けたり、理由や選択肢を熟慮したり、解釈を吟味したりする行為は現実のものとなり、実際の議論によって漸次獲得していくのであろう。

次に、表で示した2つの思考アプローチにおいて強調されていると判断した項目に着目する。「批判的思考」「創造的思考」として強調される項目は、「m 読むこと」「n 問うこと」の2項目、「批判的思考」「ケア的思考」では、「a 排他的でないこと」「l 理性



的姿勢」の2項目、「創造的思考」「ケア的思考」では「d 顔と顔が向き合った関係」があると判断した。3つの思考における15項目の関連を以下の図のように示した。

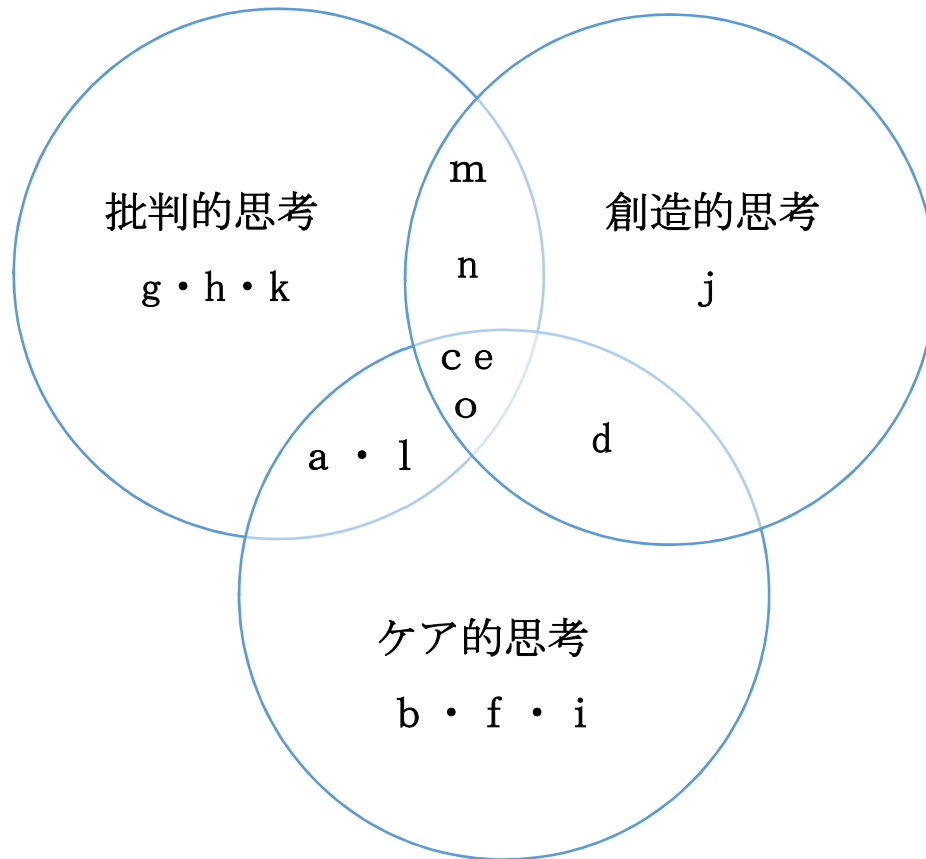


図 1-4-1 多元的思考アプローチにおける「探求」の構成

### 3 「探求する授業」の構成要素

リップマンの主張する「探求」の特徴（a～lまでの15項目）は本研究における「探求」過程の分析において重要な視点になると考えた。そこで各項目の関連性から「探求」の構成要素としてカテゴリーを設定した。カテゴリーは、①「探求」全般に関わるもの、②「探求方法」に関わるもの、③教室における「対話」の有様、④「共同体」の形態、⑤学習者に対する「ケア」の側面とした。各項目内容に従って価値付けを行い「探求」の視点を示し、「探求の対象」の項目では言葉の「探求」、感覚的「探求」、自己「探求」、思考方法の「探求」等、対象の種別を示した。更に、上記のように再整理した理由は、個々の項目はいずれも本研究における「探求」において重要であるが、「探求」の全体像を把握するには困難な点があると感じられたからである。それは各項目が総合的、並列的に述べられているためであり、カテゴリー別に捉え直して価値付ける方が「探求」の形態を明らかにできると考えた。以上の点から15項目の順番を変更し、カテゴリーごとにまとめて表に示した。表中の「カテゴリー」「探求の視点」「探求の対象」は考察者による。

表 1-4-2 「探求」過程形成の構成要素

カテゴリー	「探求」の視点	「探求」の構成要素	探求の対象
① 探求	1 認識の共有	c <b>認識の共有</b> 驚いたり、問うたり、推論したり、定義したり、仮定したり、区別したり等を共同体のメンバーによって取り組む。	言葉の探求 感覚的探求
	2 納得する意味の探求	e <b>意味の探求</b> 子どもは理解に飢えている。その結果、あらゆる文、あらゆる対象、あらゆる経験から子どもは意味を搾り取ろうとする。	言葉の探求
	3 考えの選択と理由の吟味	g <b>熟慮</b> 私たちは熟慮するときに、いくつかの選択肢を取りあげて、それぞれの選択肢を支持する理由を吟味しながらよく検討する。	言葉の探求 自己の探求
② 探求方法	4 感覚的・論理的観点からの思考	h <b>偏りのなさ</b> すべての人の関心を考慮に入れるだけでなく、あらゆる事柄と観点も考慮に入れた上で解決に至らなければならない。	自己の探求 感覚的探求
	5 真実に迫る意味の探求	m <b>読むこと</b> 授業の目標は、反省的な読解・問い・議論へと生徒を導くこと。 <u>授業は意味の探求を引き起こす方法や出来事から始める。</u>	言葉の探求
	6 謎による探求	n <b>問うこと</b> 教師は、謎を問の形で表現してみるように促す。探求の最前線は問うこと。自己批判・自己修正を可能にする。問いが心の中に疑いを植え付け、 <u>疑いにより探求は始まる。</u>	言葉の探求 感覚的探求 自己の探求
③ 対話	7 探求に必要な対立	k <b>方法としての批判</b> 批判とは、探求の過程で必要となる認識を拡張させるための方法。子どもはこのことに気がつく <sup>1</sup> と安心する。	言葉の探求 自己の探求
	8 他者の理由を聴くこと	l <b>理性的姿勢</b> 理性的であるということは、合理的な手段を賢明な仕方 <sup>2</sup> で可以使用すること。理由を聴き、理由を受け入れる能力である。	言葉の探求
	9 議論による解釈生成	o <b>議論</b> 思考のスキルを伸ばすのに議論ほどよいものはない。他の子が使っている思考スキル思考ツールを見て使うようになる。理解を助けたり、理由や選択肢を熟慮したり、解釈を吟味したりするツールは議論により与えられる。	言葉の探求 思考方法の探求
④ 共同体	10 考えの正当性	a <b>排他的でないこと</b> 共同体の中では誰であれ正当性なしに締め出されることはない。	自己の探求
	11 参加	b <b>参加</b> 探求の共同体では、参加者が平等に発言することが奨励されるが、強制されない。	自己の探求
	12 多数が正しいという思い込み	f <b>社会的な連帯感</b> 一方が強まることを他方に対する脅威と受け取るべきではない。	自己の探求
⑤ ケア	13 生き生きとした顔	d <b>顔と顔が向き合った関係</b> 意味は、お互いに至近距離にある顔の生き生きとした特徴によって生み出されるのである。	感覚的探求
	14 探求モデル	i <b>モデルの作成</b> 哲学小説に出てくる架空の子どもたちは、教室の子どもたちが哲学探求を行う際のモデルになりうる。	自己の探求
	15 自分への信と他者への信	j <b>自分自身で考えること</b> 自分の応答の独創性に誇りを持たせる。他人の意見には敬意を払う必要があるが、まねをする必要はない。	自己の探求

### (1) 「探求」全般に関わる構成要素

「探求」全般に関わる構成要素を c、e、g により「1 認識の共有」「2 納得する意味の探求」「3 考えの選択と理由の吟味」とした。「1 認識の共有」は共同体のメンバーによって一つの認識が形式的に紆余曲折しながら構築されることである。問題そのものが必要な認識として共有されなければ「探求」はすぐに頓挫することになるだろう。議論の対立においてもどのような対立があり、どのような根拠があり、どのような問題点があるかの「認識の共有」がなければ「探求」は継続しないと考えられる。また対立する考えは賛成しないとしても最終的に理解できるものとして共有されなければならないだろう。「2 納得する意味の探求」は、文字通り「探求」の根本をなす生成要素であり、学習者の「探求」心無くして、探求過程は成立も継続もしていかない。意味は多様に生成されるが、部分的でつながりのない意味の集まりではなく、納得する意味の核心に迫る必要がある。そのために、学びに向かう「探求」の情動をいかに起こし続けるかが重要なものとなる。「3 考えの選択と理由の吟味」は、「探求」の導入過程において自ら考えを持ち、あるいは選択することがスタートとなることを要素とする。「探求」の形成過程においては、選択肢を支持する理由を根拠を示して議論することを要素とする。当然の原理であると考えられるが最終的なゴールが設定されている場合は、一つの議論における個々の考えの確認は頻繁に行われない。しかし、「探求」過程の変容の有無を知るためには場面ごとの挙手による確認は最低条件のことであろう。

### (2) 「探求の方法」の構成要素

「探求の方法」の構成要素を、h、m、n により「4 感覚的・論理的観点からの思考」「5 真実に迫る意味の探求」「6 謎による探求」とした。

「4 感覚的・論理的観点からの思考」は、論理的な意見だけに注目するのではなく、学習者の経験、イメージによる思考を考慮に入れていくということである。あらゆる観点を考慮に入れることが必要であるが、イメージの把握・論理的表現を重視する国語の授業では、学習者の感覚的・論理的観点到に注目して整理していくことが効果的であると考ええる。

感覚的な側面について、リップマン (2015) は、直感の重要性を次のように述べる。

(教師は 考察者による注) 子どもたちがしばしば並み外れた洞察力を見せることを知っている。子どもは (中略 考察者による注) 社会性がなかったり、行動の抑制がきいていなかったりする。でもだからこそ、子どもは見たことのないやり方で問題に取りかかる優れた力量をしばしば見せるのである。そして、この子どもたちの直感的な能力は問題をよりよく定式化するための手がかりとなる。

(リップマン, 2015, p. 156)

子どもの直感的な能力は子どもの優れた力量であり、問題を解く手がかりになると述べている。子どもたちの意見を尊重するならば、子どもの持つ直感的なものの価値を見いだす必要があるだろう。教師が学級談話の中で一番優れた発言者ではない。「探求」授業に

においては教師も子どもも、納得する最適解を探し求めているのである。納得する考えの手がかりを求めて、子どもの感覚に耳を傾け、それを論理的に説明していく必要があると考える。

「5 真実に迫る意味の探求」とは、学習者が真実に迫る「探求」をしているという実感を持つことの重要性である。教師の説明による効率的な方法が優先されるべきではない。また、多様な意見の発表は「探求」のきっかけであり、発表内容の確認だけでは「探求」は起こらない可能性が高い。「6 謎による探求」では、リップマンがとり上げている「問い」を謎にする方法に着目した。学習者が「なぜ～なのか」という「問い」は簡単に作れるが、謎になるには条件が必要だろう。「探求の最前線」は謎であり、謎がない学習者には「探求」は起こらず、謎がなくなれば「探求」は終了するということである。この考えは新しいイメージを創造する国語科授業でも重要視されるべきであろう。

### (3) 「探求」する「対話」の構成要素

「探求」する「対話」における構成要素をk、l、oにより「7 探求に必要な対立」「8 他者の理由を聴くこと」「9 議論による解釈生成」とした。「7 探求に必要な対立」は、考えの対立が「探求」を形成するものであり、単純な発表では「探求」は起こらないということである。批判のある対立は学習者を恐れさせるが、真理的なものに近づいていることが実感できれば対立は必要なものと感じられるだろう。批判を恐れない子ども、批判を必要とする子どもをいかに育てるかが重要であるが、最も困難な支援と言えるだろう。「8 他者の理由を聴くこと」は他者の考えを理解するためには絶対的な必要条件である。教師の確認によってやっと聞き始めるという状態では「探求」は難しいのは当然のことである。学習者に「耳を傾ける」という集中が継続的に無ければ、分からない点を確認したり、疑問を出したり、自分の考えを修正するような「探求」過程は形成されないだろう。「9 議論による解釈生成」は思考スキル獲得における議論の重要性を述べているものである。思考スキルの概要は説明によって知ることはでき、練習によって暗記することは可能であるが、必要な場面で必要なツールを使うことは難しい。議論する「探求」の過程でツールを使って真実に迫る意味が獲得される時にツールの重要性は確認される、ということだろう。

### (4) 「探求」する「共同体」の構成要素

「探求」する「共同体」の構成要素をa、b、fにより「10 考えの正当性」「11 参加」「12 多数が正しいという思い込み」とした。「10 考えの正当性」は主張の正当性が共同体の共通理念となっているということである。多数派が正しいということではなく少数派が間違っているということでもない。感覚的な意見であっても論理的に説明ができると認められれば重要な認識として共有されるということである。考えに根拠があり一貫性が重要なものとして吟味されるのである。「11 参加」とは発言を強制されることではない。共感的な聴く態度や疑問のつぶやき、他者の考えによるイメージ喚起のふるまい等は「参加」として認められるだろう。「12 多数が正しいという思い込み」という言い方は特別なものであるが、学習者が持ちやすい情動である。自分の考えに賛同するものが多ければ安心し、

自分だけであれば間違っているかもしれないという不安が高まる。「探求」導入過程で必ず払拭されるべき事柄である。

#### (5)「探求」するための「ケア」の構成要素

「探求」するための「ケア」の構成要素をd、i、jにより「13 生き生きとした顔」「14 探求モデル」「15 自分への信と他者への信」とした。

「13 生き生きとした顔」とは「探求」形成過程における表情の特別性を述べている。リップマンは「顔は、私たちが常に読み取り解釈しようとしている意味という複雑な構造物を収納する容器である」と殊更詳細に説明している。「探求」が論理的であったとしても形式的なものでは意味がないことを示している。論理的に説明し、批判的に議論が展開する場合、共同体の学習者の表情は重視されなくなるのかもしれない。学習者が生き生きと「探求」できるようにケアすべきなのである。

酒井（2013）によれば、リップマン（Lipman, 2003）は、討論で今、発言された内容に対して、今考えたことを今伝えるという「思考の旬」の重要性を述べている。酒井（2013）は次のように考察している。

表明者側の気持ちと相手の受け入れる気持ちのタイミングがずれれば、先の相手も、自分の考えを発展させよう、自分の考えに対して他者の考えを発展させて考えようという意欲が半減してしまう。（酒井，2013，p. 38）

「d 顔と顔が向き合った関係」（表 1-4-2）で示したように「意味は、お互いに至近距離にある顔の生き生きとした特徴によって生み出されるのである」ということは、上記の酒井（2013）と関係している。発言者と反応者のタイミングがずれることは、最も会話の意欲を失わせる。逆に言えば、短くとも即座に反応する声は、互いの考えを発展させる。そのタイミングをずれさせないために顔と顔は向き合っていないといけないのである。

「思考の旬」があるということは「発言の旬」があるということでもある。これは、教師が“瞬時に”的確な「問い」や支援をして「探求」を形成し、継続させることにも通じることである。

「14 探求モデル」は「探求」過程の議論を模範的に示すモデルである。リップマンは哲学小説に登場する架空のモデルをとり上げている。答えを求めるような教師はモデルにはならないとしているが、創造的思考に価値を置いている教師はモデルになるとも言っている。それは「探求」に対する真剣な態度を基盤としていると述べている。

教師は、子どもたちを理解し、哲学的な問題を敏感に察知し、哲学的な探求を深く真剣に行うという姿を日々の振る舞いによって示すことができる。（中略 考察者による注）教師たちは人生の大切な問題に対してより善い答えを導き出そうとする終わりなき探求を行う上で、子どもたちのお手本となることができる。

（リップマン，2015，p. 151）

論理的な問題であろうと情動的な問題であろうと、対話の中で伝わることは、教師の真剣さであるに違いない。授業展開を考えることに真剣になるだけでなく、「探求のプロセ

えそのものに対する真剣さ」(リップマン, 2015)が重要だと述べている(※傍点はリップマンによる)。

国語科の授業でも教師や学習者の姿勢がモデルになる。一般的に主体的な授業を目指す場合、教師はファシリテーターとしての役割が求められる。しかし、「探求」が実現するためには、教師は「探求」の場に身を置いて、問題を子どもと共に議論することが必要である。リップマンは教師が状況を見て意見を述べることは必要であるとしており、そのことによって「探求」過程の形成が可能になる。ただし、次のような条件があると述べている。

生徒たちが教師の意見を客観的に扱うことができ、それに支配されないところまで成長して初めて、教師は自分の意見を議論に持ち込むことができる。(リップマン, 2015, p.153)

普通、子どもは教師の考えに支配されやすい。自由に話し合っているようでも教師の考えに対立するような意見を言わないように気を配っている。教師がそうならないように配慮していても、言葉の内外に表出するものである。学級談話においては、自分の考えを生成できない妨げになる。最もよいのは、子どもの批判精神であると言う。

最も良いのは、言うまでもなく、子どもたちが教師の行動や価値観を批判することができる状況である。そのためには、教師がそうした批判を正しく扱ってくれるという信頼感を子どもたちが持っている必要がある。生徒を尊重する教師は、どんなときでも生徒たちから学ぶ準備ができています。(リップマン, 2015, p.158)

「探求」授業の充実期に入ると、このような批判的思考が働くようになるのである。単純に対立するというのではなく、教師がまとめるような考えを言った時に、納得できなければ疑問を出し、自分の考えを述べるということであろう。教師の考えに対して疑問を出すという真剣さは、熱のこもった対話を引き起こし、更なる「探求」の価値を生み出すに違いない。

いずれにしても「探求」の形成にとって、全てに耳を傾ける姿勢、根拠を基に主張する話し方、他者から学び取ろうとする構えのモデルは必要である。

「15 自分への信と他者への信」は思考における信頼の二重性の問題である。独特であっても自分の考えに自信を持たせるケアが必要である。それと共に他人の考えに真理的なものを見いだそうとする姿勢を育てなければならない。

自分の考えを形成することが難しいのは、正解到達学習がもたらす間違いへの恥ずかしさである。教師が正解を求める問いかけに専念していれば、子どもは教師の意図を探り、最も正解らしい答えを言おうとする。「探求」するプロセスが成立しない大きな要因となる。探求的対話を生み出さない問題点を次のように述べる。

最悪なのは、子どもたちが恥をかいったり教室内で嫌われたりするのを恐れて教師の前で発言しない状況である。こういうことが起きてしまうのは、教師はどういうわけか、自分が子どもたちのありのままの姿を尊重するということを子どもた

ちに伝えてこなかったからである。つまり、子どもたちが自分の意見に賛成だろうと反対だろうと自分には関係ないということを伝えてこなかったのだ。(リップマン, 2015, p. 157)

子どもが恥をかいいたり、嫌われるのを恐れたりする状況が最も悪いことだと言っている。他者が間違いと認識していることを自分が間違ってしまうことは最も恐れることである。初歩的な問題、確認するだけの問題のみの応答が、自分の考えをありのままに言うことを遠ざけるのではないか。すぐには答えの出ない本質的な問題によって、自分のありのままの考えを出すようにすべきである。自分の考えを素直に出すことが習慣化すれば、自分の考えに自信が持てるようになるだろう。そのことで他者の考えも真剣に聞けるようになる。

「自分への信と他者への信」というのは、自他の考えを吟味する二重の思考形式であり、一方だけが優先的になるのは好ましくない。自分への信・他者への信を有する「探求」形成が必要である。

#### 4 読むことの「探求」における問題提起

以上のことから、「批判的思考」「創造的思考」に共有された重点は「言葉を読むこと」(m)、「問うこと」(n)であり、「探求」プロセス全体では、「対立する議論」(o)、「認識の共有」(c)、「意味の探求」(e)が重要な核であると述べた。以下では、「探求する授業」の形成原理を、読解「探求方法を中心としたm・n・oを基に、〈言葉の奥にある真実の「探求」〉、〈「探求」における問いの重要性〉〈「探求」プロセスにおける議論の重要性〉として設定した。次章で述べる文学教材の読解「探求」における形成原理を設定するための手がかりになると考える。

##### ① 言葉の奥にある真実の「探求」

真実を「探究」するためには、学習者の誠実な反省的思考を重点とする。自己の読解を振り返り、自らに問いかけ、自己修正の可能性を持ちつつ探求的な議論へと学習者を導く必要がある。これらのことが全般的に実現できて「探求」過程が形成される。一方で、個人による読解・問題提起・解釈の議論の3つのどれかで「探求」が実現すると、他の2つについて相乗効果的に促進する可能性を持つ。読みの「探求」導入期においては学習過程のどこかで「探求」を引き起こす必要があり、「探求」充実期においては読解授業で解釈を見直すために、言葉の感覚を基にしたり、言葉と言葉の関係を明確にして論理的に考えたり、別の意味から吟味したりして、3つのどこからでも本質に迫って「探求」を起こす必要がある。「探求」授業の始まりにおいては、より真実に迫る問いの「探求」を目標とする。「探求」授業の終わりににおいては、事実の把握による本質的なものの「発見」が重要となる。そのためには古田・斎藤が主張するように、文脈(背景)における言葉の意味を吟味したり、言葉そのものを感じてイメージを表現し合ったりして、言葉・文の奥に潜んでいる事実を「発見」することが必要だろう。

##### ② 「探求」における問いの重要性

「探求」にとって「問い」の生成は、形成過程そのものである。単純に「問い」が示さ

ればよいのではなく、常に登場人物に関する「問い」が意識され、言葉に関する「問い」がないかと探し続ける必要がある。「問い」が対話を可能にするのはもちろんであるが、謎と意識される「問い」は、誤りを修正する方向へ導く。

「探求」をもたらす「問い」の要件とは何か。思い込みによる誤読の修正、見逃した言葉の発見による解釈発見は相当に困難なことであるが、「間違っているかもしれない」と仮定できればより真実に迫る読みの実現は可能となる。ある場合に、問うことは、相手への疑いを含むものであり、批判的な評価を示すことになる。しかし、自分では気づけなかったことを知る可能性をもたらす。教師は、学習者が他者への「問い」を生み出す機会を常にうかがっていなければならない。批判的に見る「問い」が学習者の心に疑いを抱かせ、その疑いによって「探求」は始まるのである。対話において「問い」が疑い・修正という「探求」プロセスを生み、新しいものを創り出すのである。「探求」は、自らの「問い」を契機とするが、対話によって自他の「問い」を見直すことによって、自らの言語の自覚・修正を可能にするのではないか。

### ③「探求」プロセスにおける議論の重要性

「探求」における議論は、まず第一に、「問い」を出した者にその問いを提起した理由、なぜその問いが重要であるかをはっきりさせる必要がある。教師の主導ではなく「問い」の意義、「探求」における「問い」の位置づけを議論させる。自らの問題にし、主体的な態度を形成するために必要なプロセスである。「問い」の意義を考えることは、「問い」相互の関係を吟味することであり、複数の「問い」を同時に視野に入れることになる。「探求」する「問い」そのものを議論することは、自他の「問い」を深く考えることであり、それが自分の考えを生成するきっかけになる。第二にとり上げることは、事実を捉える思考スキルは、「探求」する議論によってのみ獲得できるということである。解釈の思考力育成は、お互いの顔を向きあわせて「探求」する議論が必要である。議論の解決過程を共に体験することによって思考スキルの活用を実感する。「言葉の関わりから読む」「矛盾を自覚する」「基準を定めて考える」等の思考スキルの使用方法を実感し、同様の思考スキルの応用がイメージできる。友達の理解を助けたり、理由づけを強固にしたり、選択肢を作り直したりする議論によって、新しい解釈が発見できれば、「探求」する問題解決のプロセスを味わうことができる。主体的な構え、学ぶ喜びは、対立的な議論による「探求」プロセスにおいて獲得できるのではないだろうか。

#### 【引用】

##### 〈第1節〉

石原千秋（2007）『謎とき村上春樹』光文社。

沖山光（1960）『読解指導の原理と方法』新光閣書店。

内田義彦（1996）『読書と社会科学』岩波書店、1985。

作間慎一（2011）「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



謎解き読みの試みー」『玉川大学教育学部紀要』, pp. 1-17.

作間慎一 (2012) 「児童の文学作品の謎解き読みに関する実践的検討ー謎解き読みによる

『お手紙』のアスペクトの転換ー」『教授学習心理学研究』, 8(2), pp. 77-87.

平野啓一郎 (2007) 『本の読み方 スロー・リーディングの実践』 PHP 研究所.

丸谷才一 (2002) 『思考のレッスン』 文春文庫.

柳宗悦 (1991) 『柳宗悦茶道論集』 岩波書店.

横澤一彦 (2017) 『つじつまを合わせたがる脳』 岩波書店.

サルトル (1981) 『サルトル全集 第九巻 シチュアシオンⅡ』 人文書院, 1964.

E. M. フォースター (1973) 小池滋注訳『小説の諸相』 英潮社.

E. M. フォースター (1994) 中野康司訳『小説の諸相』 (E. M. フォースター著作集 8) みすず書房.

### 〈第2節〉

大村はま (1982) 『大村はま国語教室 第1巻 国語単元学習の生成と深化』 筑摩書房.

大村はま (1983) 「生きた場にすること」『大村はま国語教室 第11巻 国語教室の実際』 筑摩書房.

大村はま (1987) 『授業を創る』 国土社.

大村浜「単元学習について (二)」東京都中学校青年国語研究科講義資料 (発表年不詳) .

甲斐伊織 (2017) 『大村はま国語教室のカリキュラム研究ーカリキュラムからみた単元学習論』 早稲田大学, 博士 (教育学), 甲第 5191 号.

倉澤栄吉 (1985) 「努力の人、大村さん」『総合教育技術 大村はまー教師の生き方と授業の創造』 小学館.

倉澤栄吉 (1993) 『解説 国語単元学習』 東洋館 .

田近洵一 (2013) 『現代国語教育史研究』 富山房インターナショナル.

野地潤家 (1981) 「文学このよきものー読むことの学習指導ー」『大村はま国語教室 第四巻』 筑摩書房.

橋本暢夫 (2001) 「実の場」日本国語教育学会編『国語教育辞典』 朝倉書店.

畠山大 (2019) 『大村はまにおける単元学習論の構成原理の解明』 東北大学, 博士 (教育学) 甲第 18823 号.

文部省 (1954) 『単元学習の理解のためにー教育課程におけるその位置と構造ー初等教育パンプレット3』 .

文部省 (1948) 「小学校中学校教員再教育指導者養成協議会実施要項」 (1948 年 5 月 15 日) .

出典：国立教育政策研究所「戦後教育資料 V-56」〈戦後教育資料デジタルアーカイブ 5・教員養成 現職教員再教育関係〉 .

### 〈第3節〉

足立悦男 (1973) 「冬景色論争論：西郷文芸学の原理的考察」『国語教育研究』, 20, pp. 74-95.

- 荒木繁（1985）「古田拡のこと」日本文学協会『日本文学』，34（10）．
- 垣内松三（1922）『国語の力（国文学習叢書 1）』不老閣書房，初版．
- 垣内松三（2011）『垣内松三著作選 国民言語文化とは何か 1 国語の力（全）』書肆心水，初版 1922．
- 西郷竹彦・古田拡（1970）『「冬景色」論争—垣内・芦田理論の検討』明治図書．
- 西郷竹彦（1967）「文芸界から垣内・芦田理論を検討する」『総合教育技術』（11・12月号）小学館．
- 斎藤喜博（1953）『授業』国土社．
- 斎藤喜博（1960a）『授業入門』国土社（『斎藤喜博全集』，第4巻，国土社）．
- 斎藤喜博（1960b）『表現と人生』国土社，1954．
- 斎藤喜博（1963a）『教育現場ノート』明治図書（『斎藤喜博全集』，第7巻，国土社）．
- 斎藤喜博（1963b）『私の教師論』麦書房（『斎藤喜博全集』，第7巻）国土社）．
- 斎藤喜博（1964）『授業の展開』国土社（『斎藤喜博全集』，第6巻，国土社）．
- 斎藤喜博（1966a）『可能性に生きる』文芸春秋．
- 斎藤喜博（1966b）「現代教育批判」『斎藤喜博全集』，第8巻，国土社．
- 斎藤喜博（1967）『教師の自由と責任』，国土社．
- 斎藤喜博（1968）『私の授業観』明治図書（『斎藤喜博全集』，第9巻，国土社．
- 斎藤喜博（1969）『教育学のすすめ』筑摩書房（『斎藤喜博全集』，第6巻，国土社）．
- 斎藤喜博（1970）「授業以前」『斎藤喜博全集』，第3巻，国土社，1960．
- 斎藤喜博（1971）「職場」『斎藤喜博全集』，第15-2巻，国土社，初版 1961，白玉書房．
- 斎藤喜博（1977）『わたしの授業 第1集』一莖書房（『斎藤喜博全集』，第4巻，国土社）．
- 斎藤喜博（1978）『続介入授業の記録』一莖書房．
- 斎藤喜博（1983）「一つの教師論」『斎藤喜博全集』，第8巻，国土社，初版 1965．
- 斎藤喜博（1990）『授業』国土社，初版 1953（『斎藤喜博全集』，第5巻，国土社）．
- 土屋文明（1937）『短歌入門』古今書院．
- 富山恵二（2011）『斎藤喜博の芸術的教育—世阿弥とシュタイナーと喜博』一莖書房．
- 古田拡（1952）『聞くことの教育』（これからの国語教育のために）習文社．
- 古田拡（1964）『授業における問答の探究』明治図書．
- 古田拡（1955）『小学校の文法学習』明治図書．
- 古田拡（1961）『中学校の文法学習』（国語教育新書）明治図書．
- 古田拡（1967）『「冬景色」論を検討する』『総合教育技術』（11・12月号）小学館．
- 横須賀薫（1997）『斎藤喜博 人と仕事』国土社．

#### 〈第4節〉

- 宇佐美公生・室井麗子・大森史博・板垣健（2017）「哲学対話教育の手法を用いた道德教育プログラムと教材の新たな開発(2)」『岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教

育実践研究論文集』4, pp. 10-15.

酒井 雅子 (2013) 「探究学習における「哲学的」討論の理論的根拠：リップマンによる研究の「対話」概念を中心に」『国語教育史研究』, 14, pp. 31-40.

尾崎正美 (2020) 「ケア的思考の活用による道徳科の授業改善－共同的に探求する子供をめざして－」『岡山大学教師教育開発センター紀要』10, pp. 215-229.

藤原 敬 (2015) 「河野哲也・土屋陽介・村瀬智之監訳 マシュー・リップマン著『探求の共同体：考えるための教室』」『立教大学教育学科研究年報』58, p. 220.

マシュー・リップマン (2014) 河野哲也・土屋陽介・村瀬智之 監訳『探求の共同体 考えるための教室』玉川大学出版部.

マシュー・リップマン (2015) 『子どものための哲学授業 「学びの場」のつくりかた』河出書房新書.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2nd edit., Cambridge University Press.

## 第2章 文学教材の授業における「探求」の形成原理

第1章において、授業展開を対象として「探求する授業」の形成原理を分析した。「探求する授業」の形成原理を、〈言葉の奥にある真実の「探求」〉〈「探求」における問いの重要性〉、〈「探求」プロセスにおける議論の重要性〉として設定した。〈言葉の奥にある真実の「探求」〉は、言語の感覚・論理を着目して、イメージ豊かな読みの「探求」が必要であることを示している。〈「探求」における問いの重要性〉は「探求」のために問いや謎が重要であることを示し、〈「探求」プロセスにおける議論の重要性〉は、友達の理解を助けたたり、理由づけを強固にしたり、選択肢の内容を修正したりする議論によって、納得できる問題解決プロセスを形成することである。これらの原理を用いて、「探求する文学授業」の形成原理を分析する。特に一人一人の「探求」プロセスを重視するという観点から見ると、「言語の感覚・論理による探求」、「問いによる探求」、「議論によって解決する探求」という側面に注目していく必要があると考えた。

以上の整理に基づき、本章では、文学教材の読みにおける「探求」形成過程に関する考察を進めることにする。まず第1節においては、文学教材の読みにおける「探求」基盤の考察を行う。第2節においては、大学生による読みの「探求」を分析して、読解「探求」における形成原理の構築を考察する。第3節以降においては、「探求」授業の形成原理の視点から、学習者における読解「探求」の形成原理の構築に関する考察を行う。

### 第1節 文学教材における「探求」を求めて

文学教材における読解の「探求」とは何か。その「探求」とは、子どもが自ら、文学教材の言葉の奥にある新しいものを発見し、自らの主観的な解釈を修正してより深い解釈を求めることである。また「探求」は異なる解釈の認知を契機とし、対立する解釈を論理的・感覚的に吟味するプロセスでもある。文学教材における「探求」の形成過程を、文学教材への関わり方、読者の感覚・論理という点から述べる。

#### 第1項 「探求」形成過程における言葉への関わり方

文学教材における読みの形成過程を、どのような「探求」によって実現するのかという点は、教室談話の複雑性という性質上、断定的に記述できない側面をもつ。そこで、読者の読みを、作者の言葉に対する反応として捉え、その時々を文学教材に対する関わり方として抽出し、分類することによって、読みの形成過程を表わす一つの指標にしたいと考える。しかし、この指標によって読者の読みを捉えることは文学教材を読むという現象の全体を捉えきれものではない。それは人間を一つの側面から把握することと同じであって、その全体を理解することにはならない。人間の心の奥にあるものは記述されないかもしれないし、反対側の側面がかくているかもしれない。このような分析の限界を踏まえた上で、言葉の吟味によってどのようなことが明らかになるのか、どのようなことはかくていて不明なのかを考察していく必要がある。

学習者の反応を見る場合、どのような言葉に疑問を持ち、どのようなニュアンスで読み、どのような言葉の意味を基に読みを形成したかに関するものがある。これらは、それぞれ

の過程において反応を抽出し、分類することで説明できる。その時に留意すべきことは、読者が結果として表出したものであるため、どのような紆余曲折があったのか分からないことである。初めと終わりの読みの変容だけに注目していると、実際にどのような「探求」過程があったのかという流動的な解釈変化を正確に捉えることができない。たとえるならば、「探求」する読みの形成過程は、一つの山の頂上に向かって一本道を辿っていくようなものではない。一人の子どもの実際の読みは、解釈の変更や異質な考えによるゆらぎ等によって、別のルートから登り直すように行きつ戻りつしながら進んでいくものであり、それを形式的な分析によってまとめてしまうことには問題がある。できるかぎり学習者の反応におけるゆらぎ、迷い等を細かく見ていく必要がある。文学教材の読みにおいては、読み手の経験に基づく独特の言語理解にとらわれることがあり、そのことが文脈理解を妨げることにともつながる。また言語使用を含めた感覚的な理解と言葉の意味に基づく論理的な理解が混在することもある。特に個々のイメージによる本質的把握は、言葉の背後にある宝を探し求めるような対話によって可能になると考える。

## 第2項 「探求」形成過程における問題の重要性

文学教材における「探求」の形成過程の契機であり分岐点となるのが、問題の設定である。読者の読みが「探求」に向かうかどうかは問題設定によって左右される。「読者の読みを喚起するものが何か」という点と「読者の読みのゆらぎ」とを分析的に捉えるためには、読者の中にある問いを明らかにすることが有効である。梶谷（2018）は問いの重要性を次のように述べる。

問いによって考えるようになるということは、何をどのように問うかによって考えることが変わってくるということを意味する。つまり、問いの質によって思考の質が決まるのである。そして、どのような問いをつなげていくかによって、思考の進み方が変わる。（梶谷、2018, p. 115）

問いの質が思考の質を決定づけるのであり、「探求」の質も左右する。更に、解決したい問題になるという問題のリアル化が「探求」する読みの過程を捉える観点として有効であると考え。問題意識のレベルを上げるという事は、他者が考えた問題であれば猶更に必要なことであろう。自他の問いから読みを始め、それを解決することによって新たなイメージが得られる。そのイメージから新たな問いを見いだして対話が継続すれば、読みの「探求」は更に進むだろう。自分の読みが変容するような深い読みに到達するためには、より質の高い問いを創造することが必要だと考える。

他者の問いはいかにして自分の問いになるのだろうか。どうしても解決したいという問いに高まらなければ「探求」過程は形成されない。読者が問いを自分のものとするための「探求」開始のエネルギーを充填するためには、「絶対におかしい」という強い情動が必要である。そこで、この考察を進めるにあたって、読み取ったそれぞれの事実を対比することによって問題意識が高まるという点を念頭に置く。この場合の対比とは、例えば、「ごんぎつね」において読み取れる数個の事実を比較検討することである。

「次の日も」、「その次の日も」、「またその次の日も」、ごんが「つぐない」を続けるのは、強い「つぐない」意識があるからだ、という解釈を持ったとしよう。その後、ごんは「おれにお礼を言わないのか」という「つぐない」者とは思えない文句をつぶやく。この2つの描写は読者の問題意識を高める可能性がある。罪意識から絶対にすべきと考える「つぐない」ならば「お礼を言わないのか」と不満を言うはずはない。読者は「どうしてこんな変なことを言うのだろう」という強い疑問を持つ。「つぐない」の気持ちが弱まったと事実を小さく捉えるのではなく、立ち止まって可能性のある事実を探し求めるように読んでいくべきだろう。

上記のような変容する事実の「探求」は、能動的な読みの観点としてとり上げられる。「つぐない」の意味を「探求」する学習者は、異なる事実の把握によってごんの中に生まれた強い葛藤をイメージすることができる。「つぐない」のような行動をするごんなのか、「つぐない」をするごんなのか、という違いは異なる解釈を生成する。偽物の「つぐない」か、本物の「つぐない」かという違いは物語について全く異なる解釈を生み出す。自分はこう読むと断定した後で、いや他の読みもあるかもしれないと再検討することは、読み深めの契機となるだろう。阿部（2019）は、「いかに異なる読みが生じうるかを一望の下にするような読み」こそが必要になると言う。読者が、「異なる読みが生じうる」と納得することが必要である、としている。これは、「あなたの解釈は何だかおかしいけど、いろいろあっていいんだよね」という意味ではない。違うことだけで満足して吟味しないのは異なる読みの理解とはならない。「あなたは、そういう理由で違う解釈をしているのか。私は別の解釈に賛成するが、あなたの解釈は筋が通っている」というような吟味が必要なのである。登場人物の心は揺れ動いているにしても、場面ごとのその時々描写を確かな事実としてイメージし、可能性を検証するように読み解いていくことが必要である。

多様な読みは「異なる読みが生じうる」と納得できてはじめて意味を持つのである。自分に確かな読みがあり、他の読みとの衝突によってそれが新たな読みになることで、多様な読みの価値は増す。一人で読書する場合と他者と共に読解を進める場合の違いでもある。子どもの読みの変容は、自分の読みがあり、それを学級の中にぶつけるようなプロセスによって起こるものだろう。子どもが主体的な読みを実現するためには、多様な他者の読みの場で自分の読みを闘わせる構えを育てることが必要である。投げ込まれた個人の読みが学級の中で受け止められ、吟味すべき大事なものとして保持されなければならない。価値ある個人の読みの対立的発展が、学級全体の読みの深まりとなるはずである。つまり、子どもの能動的な読解を実現するためには、①自分の読みを投げ入れること、②学級の中で個人の読みが受け止められ、保持されること、③個人の読みが吟味されること、④個人の読みが納得されることが必要である。上記のことから能動的な読みを実現するためには、対立的対話が起きる明確な問題を生成することが必要である、と考える。

子どもの最初の読みは作品全体の曖昧なイメージであり、読み取れていないものを多く含む。自分の読みが明確になっていない状態である。ゆえに、疑問が生まれたとしても表

面的な問いになりやすい。曖昧なものは読みの変容を生むことができない。最初の読みの曖昧性を部分的にでも明確にし、形あるものにしていく過程が必要だろう。そうした上で学習問題を設定し、「探求」過程を経て読みを再構成する必要がある。ここで確認しておきたいことは、初発の感想に表れるような疑問は、子どもの曖昧な読みから生成したものであるからそのまま学級全体の問題にすべきではない、ということである。初発の感想に含まれた疑問を基にするにしても、それが学級全体の問題として設定されることは、初発の読みを自分の読みになるように育てた結果生まれるのであって、曖昧な一人の読みから自然に生まれ育っていくものではないだろう。日常的に「探求」する読解を行っていない場合、一読した後に教師が疑問の所在を求めても、求められるから発表するだけの出来合いのものになりやすい。また多くの場合、一読後の疑問の解釈は概ね自己完結しており、全体に発表したいものになっていない。

どのようにして「探求」する問いにするのか。子どもが生成した自分なりの解釈の不十分さを認識し、もう一度読み直さなければならないという実感を持たなければならないだろう。つまり、子どもが問題解決に対する必要性を実感すると共に、問題解決の価値を把握することが重要なのである。そのためには、個人レベルの問題生成という段階から、全員レベルの問題生成という段階へと発展的に移行する必要がある。中心となる学習問題が、多くの問いの根本に関わる内容を持ち、「解決するために必要な問いである」という価値づけが求められる。子どもの自己完結した問いに流されるのではなく、子どもの解釈の不十分さの検討から「探求」する問題を生成すべきなのである。

そこで問題にすべきは問題の価値づけである。子どもの疑問を列挙するのではなく、そこから見いだされた“矛盾する事実を問いに転生する”作業が必要ではないだろうか。例えば、次のような場合である。「ごんぎつね」で、ある子が「何日も続けるのはよほどつぐないをきちんとしたいと考えているからだ」という感想を出した。またある子が「ひきあわないなんて文句を言うのは、つぐないを本気で考えていない」と言った。これらは別々の子の感想であり、そのままでは問題にはならないが、2つの事がどちらも正しいとするならば矛盾となり、調べてみたくなる問題が生成するのである。矛盾していて理解不能という状態は、読み進めになるかどうかの分岐点となる。一つは分からないので立ち止まって考えることであり、もう一つは分からないがすぐに自己解決するものである。矛盾による理解不能状態は自分の読みへのゆらぎ、再構成へとつながり、読みを喚起することに機能するだろう。その意味で理解不能状態で立ち止まらせ、それを自覚させることが読解に必要なプロセスである。一方で、理解不能状態のすばやい、強引な自己解決は、「読みの病気」をもたらす。子どもの読みの多くは、全体的な把握から独自のイメージを想起し、自己の推測によって読みを進める。言葉による検証が進まなければ、推測は妄想となり、作品世界を蹂躪することさえ起きかねない。矛盾の自己解決、勝手な推測が日常化すれば、物語の事実が正視できない「読みの病気」となるのである。この病気は自覚がなく、一人で治すことはできない。切実な問題生成によってゆさぶられることが、治療のきっかけ



けになることは確かであろう。

### 第3項 「探求」形成過程における情動的側面

子どもの読みの形成過程を情動的側面から考察する。読解の能動性を質的側面と量的側面から考える。質的側面とは、どのような対象に能動性をもつかということであり、より質の高いものへの読みは能動性を高める。量的側面とは、能動性の度合いの大小とも言い換えられる。これらは相関関係があり、質的に高いものへの能動性はより度合いの高いものをもたらす。逆に、内容の浅いものへ能動的興味は、能動性の度合いを小さくする。

更に、質的な内容が読者の能力を大きく越えたものになれば、能動性が高まらない事態も起きる。また、能動性は自ら願ったものか、教師から要求された読解行為かによって左右される。自分の問いがあり、自ら進んで読解する場合が最も理想的な能動性であり、「読みたい」という情動を育てることが最も重要な事である。それならばと、子どもが考えた問いを中心に読解を個別的に進めると、問いの内容が高まりにくく能動性は継続しない。つまり、自発的な問いは能動性を高めるきっかけとなるが、継続するかどうかは未知なのである。自発的な作業だからよしとして、全面的にそれに委ねる活動を優先すべきではない。深い内容に迫る探求的な問いが必要である。

「探求」する読解を進めていくには、「こんな変なことはない」という情動と「どうしても解決したい」という動機が必要である。更に「この段落を調べたらわかるかもしれない」という見通しがあると「探求」意識は継続するかもしれない。このことは「問いを持ち続ける」こととも関係している。「こんなことはありえない。なぜなのか？」という切実な問題を保持している時、子どもの読みの能動性は高まるだろう。「探求」する読解生成は子どもの「読みたい」「解決したい」という情動が前提になると推測できる。

読解の成果という観点から言えば、「そうなのか」という自分の読みの変容が、更なる能動性を高めるだろう。基本的には自分の解釈が生成すれば、それを更に強固なものにしていきたいと考えるだろう。その意味で他者の異なる読みは障害となるのであり、他者の解釈を柔軟に理解するということができにくくなる。自分の解釈と他者の解釈は対立的に聳え立つものになり、徹底した言葉の証拠性、吟味性が無ければ両者を統合するような解釈は生成できないだろう。逆に自分の解釈を保持したいという情動が無く、「どの解釈でもいい」という消極的読解は他の解釈への安易な受容を生むだろう。

文学教材の読解において多様な読みがあるからといって、それ自体に能動性をもたらす機能はない。同じような解釈しかなければ、違いを確かめる動機とはならず、「もっと詳しく考えたい」という情動は生まれにくい。他者の考えを聞いて自分にはないすてきなものと価値づけられると、そこで初めてもっと聞いてみたいという気持ちになる。文学教材の読解においては、一人一人の読みの価値がわかるからこそ、多様な読みが意義あるものとなる。一人一人の読みの本質が見いだせない場合、形式的な基準や発想のユニークさ等によって評価することになり、解釈の「探求」は起こらない。文学教材の読解における多様性は、子どもの中に異質さの価値と可能性が生成して初めて機能するものだと考

える。

このように、文学教材における読解の多様性は、「どれもいい」「どっちでもいい」という読みの態度を生成するのであれば、学習上の価値があるものにならない。他者の考えを聞く対話を必要としない。言葉の捉え方の違いによって対立する部分がある場合に、「探求」する対話が必要となる。子どもの意識の中に多様な読みの可能性が見いだされることによって、互いの解釈の吟味が始まり、そのことが新しいものをもたらすかもしれないのである。

## 第2節 文学教材の読解「探求」における形成原理

第1節において、文学教材の読みにおける「探求」形成過程に関する考察を行ってきた。学習者の視点から文学教材の読みにおける「探求」基盤を述べた。そこで、文学教材の言葉の捉え方、問いのあり方、納得する読みへの「探求」を観点として考察を進めるという見通しを持った。本節においては、大学生の読解「探求」授業を分析することによって文学教材の読みにおける形成原理に関する考察を進めていく。

### 第1項 学習者の意識における「探求」授業の形成原理

#### 1 どのように読解「探求」授業の形成原理を定めるか—大学授業の分析を通して

前節において考察した読解「探求」の形成過程は、文学教材の授業において子どもが、自分の主観的なものをより客観的な解釈に修正していく過程を、読む構えの変容として記述したものであった。これらは、子どもの内面から見た指標であって、具体的な読解「探求」プロセスにそのままあてはまるものではない。子どもの読みの変容はより複雑なものであり、その「探求」プロセスは単純なモデルとして示すことは困難なことである。子どもの読解「探求」は、子どもの経験的知識の利用や他者との対話による考えの取り込み、学級という集団の力等の様々な要因によって形成されるものだろう。その意味では、論理的プロセスの検討だけでは不十分であり、子どもの情動性を考慮した読解「探求」プロセスを検討すべきだろう。このような考えに基づく、どうすれば言葉の本気で読むのか、どのように問題への意識を高めるのかという点は子どもの中に生成されるものであって、問題が内面の情動に響くものでなければ意味ある「探求」にはならない。

子どもの情動性によって読解「探求」授業が成り立つと考えることは、個別的な学習が最もよいスタイルのように捉えられるが、読みの能動性喚起という点で十分なものではない。子どもの読解「探求」プロセスは他者の解釈があってこそ喚起されるのであり、学級集団の読む姿勢は強く影響する。具体的には、同じ目標を持って共に進む学級集団の価値ある一人になるという意識をもったり、理想とする学びを実現する友達Aさんになりたいという意識を持ったりすることである。その意味で、一人一人の子どもに認識される「探求」する集団の影響は大きく、読みの変容を実現する「探求」プロセスの影響は、子どもの読解そのものに直接的に働いていくだろう。ゆえに、文学教材における読解「探求」においても、一人一人の情動性を視点としながら、学級集団として共有される「探求」解決プロセスの影響を考慮しなければならない。

それでは、このような読解「探求」プロセスはどのような形成原理を基にしているのだろうか。形成原理の検討においては、さまざまなアプローチが考えられるが、本項では、大学の授業において行われた文学教材(小学校4年)の読みの授業をとりあげ、文学教材における読解「探求」授業の課題を分析して、学習者の視点から見た「探求」授業の形成原理を措定することにした。

この授業の目的は、小学校教師による大学授業を対象として、大学生の読解「探求」

を考察することである。小学校教師がどのように対応したかを明確にするために授業者の行為を「認知的徒弟制」の観点からスキヤフォールディング（「足場かけ」）・モデリング・コーチングに着目して分析した。小学校教師は、解釈を対話的に行う中で解釈のための様々な支援をし、新しい考えを学生から引き出した。その結果、学生は解釈について啓発され、「春のうた」についての新しい解釈に到達した。このようにして、大学生の読みは、表層的な読みから、言葉と言葉に関係づけて解釈する読みに至り、教師の支援によって高まったのである。大学生の読解「探求」の実態から、文学教材における読解「探求」上の課題を明らかにした上で、「探求」授業の形成原理を仮説的に設定する。

### (1)大学における読解「探求」授業の意図

子どもの解釈力について 2014 年の「全国学力・学習状況調査」によると、詩の解釈の問題は、正解率が 48.3%で低い。課題として「詩の特徴を理解し、自分なりに解釈をすることができるように指導すること」（文部科学省，2014）があげられている。文章を解釈する力が課題であり、引き続きその指導力が求められている。

文章の解釈力が課題になる原因の一つとして、概念（言葉の意味）が経験の反復により画一化し、言葉の意味や解釈が固定化していることがあげられる。岡本（1982）は、ことばの慣用的な使用経験が増せば増すほど、記号と結びついた概念は、より画一化、ステレオタイプ化し、情報処理や表現形式は機械的に固定化しやすい命運を同時に担っていると言う。文学教材において、子どもは概括的で画一化した読み方をすることが多い。経験と結びついた言葉については、さらに固定化した読み方になる傾向がある。言葉を自然発生的かつ非自覚的に獲得してきたからである。

文学教材を読む時、言葉の意味を固定化せずに多様な意味を吟味して読むことが求められる。大江（1993）は、文学作品の言葉は、ありふれた日常・実用の言葉が、様々な工夫によるしくみをつうじて文学表現の言葉となったとし、文学表現の言葉を日常・実用の概念で固定化されたものとして読むべきではないと述べている。したがって、文学作品の解釈においては、画一化、ステレオタイプ化しないような概念の捉え方の学習を意図的に行い、文章の解釈力を高める必要があると考えられる。

佐藤（2011）は解釈する力を高めるためには、自身の推論過程を見直させる契機となる話し合いを行うべきであると言う。つまり、解釈力を高めるためには自分の解釈には不確かさがあることを自覚する必要があるのである。小学校教員をめざす学部所属する大学生についても同様であり、解釈を伴う文学教材の「探求」は大きな課題である。読みの理解である「読解」は「意味を認知し、連想し、評価し、正しい意味を選択し、文脈の中にふくまれた細部の意味に基づいて一般化することなどをふくむ、複雑な心的過程」（『新国語科教育基本用語辞典』）である。

小学校教員の「読む力」は上記の読解「探求」の実質を要するものであり、「言葉の意味を文脈の中で明らかにし、教材文に対する自分の考えを形成する力である」と考えている。また、「読む力」は言語知識、解釈力など複合的な要素をもつものである。「解釈力」

とは「(登場人物の行動等を) 言葉を根拠にし、論理に従って教材文の意味をとらえる力」であり、「読む力」の中核となるものである。

とりあげるのは、A 大学の言語教育の授業の一環として行われた文学教材による読解を「探求」する授業である。考察者は記録者として参加した。この授業は、大学生の読む力をより高めるため、小学校の読むことの指導で実践力のある熟達教師による文学教材の授業を実施したものである。ここで言う熟達教師とは、子どもの教材理解の状況を的確に捉え、画一化、ステレオタイプ化した解釈を問い直させるような指導力が豊かな教師を意味する。授業のねらいは、講義による言語知識の拡充と対話による解釈力の育成を関連させることによって、大学生の読む力を高めることである。読む力が高まった状態とは、教材文に対する自分の考えが固定化していることに気づくと共に、言葉の意味を根拠にして自分の読み方を柔軟に変化させようとする状態である。言葉の意味をかみしめて読むことによって、今まで見えなかった詩の世界が見えると共に、それを表明して読み方が身についたと感じる状態のことを意味する。

読む力をつけるための授業過程については次のように考える。

- ①基本的な問題を解決して、自分の解釈をもつ。
- ②他者の解釈との違いを知り真偽を知ろうとする。
- ③異なる解釈による対立する問題を明らかにする。
- ④他者と協力して証拠の言葉を発見し、分析する。
- ⑤相手が納得するように論証活動を行う。
- ⑥最終的な自分の解釈をもつ。

①～⑤の後、⑥で最終的な解釈をもつが、正解の解釈を教えるということではない。また、本来は、上記の②のように、他者の解釈が主体的に参加するきっかけとなるのであるが、この授業では発表されなかった（実際には対立する解釈を持っている学生が1名存在していた）。そこで、教師が質問したり反論したり考える手がかりを与えたりしながら、学生の考えを聞き出すようにして授業は進められた。当初は対立的な解釈が出されないため、学生の解釈も概括的なままだったが、授業の終盤で、対立する解釈と根拠となる言葉が発見され、読みが活性化された。したがって、教師の足場かけによって対立する解釈が発表された①②の授業過程を分析し、話し合いが活性化し大学生の読む力を高めた「探求」プロセスについて考察を進める。

#### ○小学校教師との共同研究の意義

従来、共同研究については、大学の研究者が実践の場に入る場合や研究者が作成した実践プランを小学校教師が実践する場合がある。これらは「国語科の今日的な研究テーマ、研究者の理論課題を実践的に検証し提案するということが中心である」（鶴田, 2000）。また、研究者自身による模擬授業の提案もされてきた。研究者の理論を具体的に授業という形で示すという点で画期的であった。また、小沢（1980）は、草野心平「号外」等の三篇の詩を教材として、小学校から大学までの共同学習の試みを報告している。その中で、

同一教材を異なる学年・学校で扱うことの意味は、文学教材からは教え方学び方次第で多様に学びとるものがあるはずであると言ひ、小学生や高校生の解釈の変容についても詳しく記述している。

小学校教師と大学の研究者の共同研究という視点から言えば、さらに別の方式が考えられる。「画一化、ステレオタイプ化した」解釈を問い直させる指導力が豊かな小学校教師が大学生を相手に授業をするものである。今回の計画は、小学校熟達教師が大学で授業するという試みにより、大学生の読む力を実践的に高めると共に、読解「探求」の課題を明らかにしようとするものである。

養成期の大学生は、概して子どもの立場で国語の授業を受けることも少なく、小学校における国語の授業を授業者としてイメージすることが容易ではない。したがって、本稿で提案する「大学生を対象とした小学校教師による文学教材の授業」は、具体的なイメージとしての実践を学ぶ場として、意義あるものとする。例えば読解「探求」において、子どもの考えを広げるとはどのようにすることか、子どもの考えを引き出すにはどうするか、どのようにコミュニケーション力をつけるか、などの教師の具体的な実践をイメージできる点で重要なのである。

## (2) 読解「探求」授業の研究内容

### ア「探求する授業」の分析－認知的徒弟制理論を通して

大学生に読む力をつけるための文学教材の授業を分析する。考察者が撮影した授業ビデオと授業記録及び学生の感想を元にする。授業の成果は後述する学生の感想からも明らかであるが、学生は国語に対する思いを新たにし、教師の対応のすごさを感じている。

認知的徒弟制は認知的学習に焦点をあてた学習であるが、本研究では、学習者が解釈をして読解を「探求」する授業分析を行う。余田・山野ほか（1994）は認知的徒弟制の6つの教授戦術について説明しており、このうちの3つを表2-2-1に示す<sup>55</sup>。

「モデリング」は熟達者である教師の考え方を示すことにより、学習者がモデル形成を行うことである。今回の授業では、音読指導等の過程でなされた指導である。また、「コーチング」は、学生が課題を考えている様子を観察して、必要に応じてヒントや問いかけをすることである。その中で学生の考えを引き出す援助的なものを「スキヤフォールディング」とし、難しい言葉を教師のわかりやすい例えで理解を助ける指導などがこれにあたる。

<sup>55</sup> 6つの教授戦術は、①モデリング Modeling、②コーチング Coaching、③足場を与え、徐々に除く Scaffolding and Fading、④明瞭な表 Articulation、⑤反省 Reflection、⑥探索 Exploration であり、1時間の授業分析に有効な①～③をとり上げた。

表 2-2-1 認知的徒弟制理論に基づく教授戦術

Modeling (モデリング)	徒弟制で、師匠は、徒弟に自分の技を観察させ、真似させる。教師も、エキスパート（教師自身であることが多い）の技（問題解決、課題実行など）を生徒によく観察させ、注意深く真似させるべきである。
Coaching (コーチング)	徒弟制で、師匠は、徒弟に学んだ技を使わせてみる。そして、その様子を観察し、アドバイスを与える。教師も、生徒に課題を実行させ、その様子を観察すべきである。そして必要に応じ、ヒント、足場、フィードバック情報、モデリング、再確認、新しい課題などを与えるべきである。
Scaffolding and Fading (スキャフォールディング)	生徒が課題を実行するときに与える援助を足場と呼ぶ。生徒が課題を実行するとき、教師は、示唆や助け、実際に体を使っての補助などの方法で足場を与えるべきである。また、足場は上達に伴って徐々に除くようにする。

## イ 読解「探求」授業のモデルー小学校教師による文学教材の授業

### ○対象授業

〔対象者〕 大学子ども学部 3 年 55 人

〔対象授業〕 特設授業（大学教授、小学校教師、考察者による共同研究）

・授 業：「春のうた」（小学校 4 年教材）授業者：尾上博祥教諭

・資 料：授業映像及び授業記録

本項でとり上げるのは、深い読みを求めて「探求」する読解授業である。授業者は、固定的な読みを克服し、言葉を基に新たなものを発見させる授業を実践している教師であると考え。尾上教諭は教職経験 25 年であり、2017 年当時、教職員組合が主催する教職員授業研修会や多くの小学校の校内研究会の講師として、国語科教材解釈演習、模擬授業による「探求」授業の実施、子どもが響き合う学習集団づくり等の講演・研修会を行っている。

本項で示す大学での授業は、文学教材による読む力を育成することを目的としているが、小学校「探求」授業のモデルを示すという側面や教師と共に解釈を作りあげるという「探求」プロセスの側面もある。これは、表 2-2-1 に示した「認知的徒弟制」の原理と共通する点が多い。

特に、大学では、解釈を出し合い、討論を伴う読解「探求」授業を学生も経験したことがないので、授業を自分で構成することもできにくい。したがって、小学校教師の授業における実際の語りや問いかけは「モデリング」として重要である。また、「探求」プロセスの中で、自分の考えと教師や他の学生の考えを比較することにより、単なる思いつきではないものになっていくことも起きる。比較して内省することにより、根拠のある教材解釈という熟達教師の考え方に近づくのである。しかし、教師の考えを暗記するように学んでいくことを目的とするのではない。自分の考えを話し合いの中で修正し、作りあげる「探求」を経験することが大事なのである。様々な文章で活用できるような言葉の意味の発達は、言葉の意味を暗記させるような学習では起こらない。ヴィゴツキー（2001）は「概念の直接的教授はつねに事実上不可能であり、教育的にも無益である」という。これは、次にあげる社会構成主義の立場にもよく表れている。

「読み書きの学習」について、秋田（2001）では、ヴィゴツキーの理論を基にした社会構成主義の立場の視点を次のように紹介している。

- 1) 学習は他者や文化的道具との間の個人間の水準のやりとりによって媒介され、個人内へと取り込まれる (appropriate) こと、
- 2) そこではより文化的に熟達した者により足場づくりが行われるが、子どもが取り込む過程は単なる伝達ではなく能動的であり相互構成的な過程であること、
- 3) 概念や内容知識、方略、テクノロジーという道具は歴史的・文化的に構成されること、

2)にあるように、学習は「単なる伝達ではなく能動的であり相互構成的な過程である」必要がある。教師がうまく足場かけをして、自分と他の子どもと相互構成的に作り上げるものである。このような点からも、「認知的徒弟制」の観点は、文学教材の読むことの授業を分析する時に有効なものだと考えられる。

次に、「認知的徒弟制」の3つの観点について文学教材の授業において必要な教師の支援のあり方という点から、活動内容をまとめた（表 2-2-2）。まとめるにあたって、表 2-2-1 の最後の項目はスキヤフオールディングとフェーディングであるが、本時の授業で示すことができるのはスキヤフオールディングであるため、表 2-2-2 ではスキヤフオールディングのみを示している。

表 2-2-2 文学教材の読む力を育成する授業における教師の活動

モデリング	教師の音読を模倣させることにより、文脈の中で様々な読み方があることを実感させる。そして、音読の違いから、言葉に込められた気持ちや意味の違いをとらえさせる。また、教師や他の学生の優れた考えを聞いて、言葉を基に考えるというモデルを形成する。
コーチング	教師のヒントにより、問題についての考えをもたせ、根拠を基にした発言を促す。思いつきや観念的な発言には、証拠となる言葉がないことを指摘する。重要な発言については、全員が注目して、その発言が理解できるように支援する。
スキヤフオールディング	難しい言葉に出会って、自分の考えを持つことが難しい時に、わかりやすい例えを出していく。問題の解決のために、言葉の意味を根拠にして考えていくように声かけをする。（解決の手がかりを示す）学生が自ら、証拠となる言葉を見つけ解釈できるように支援する。

「モデリング」「コーチング」「スキヤフオールディング」という原理を含む「認知的徒弟制」は、暗記させるための手だてではなく、教え込みにならないための手だてである。教え込みでは、より深い教材解釈を教えたとしても、学生が納得するという学習にはならないのである。逆に、教え込みを続ければ、学習に対する意欲を奪うことにもなる。その危険性は、職業学校とトレーニングのプログラム等の類似の研究と同様、教え込み型の演習の価値は悲観的と見なされている（ジーン・レイブ, 1995）。これは、教え込みによる弊害を述べたものであり、専門的な力を身につけることの複雑性を示していると言う。以上のことから、文学教材による読む力をつける授業のモデルを作成した（表 2-2-3）。

このモデルにおいては、①「問題作り」では、学生の疑問の提出と予想、②「イメージ作り」では言葉の解釈、③「話し合い」では中心となる文の解釈、④「まとめ」では内



省とふりかえりをあげている。「問題づくり」では、教材についての学生の疑問からスタートすることが、動機づけという点で重要である。そして、問題によっては学習展開の軌道修正が必要である。熟達教師は学生の発表を大事にしているため、プログラムの指導案にそって授業を進めることはしない。これは、学生の疑問や反応から授業を組み立てていく教師の専門的力があるからできることである。教師となる学生が身につけていくべき力である。

表 2-2-3 文学教材を用いた読む力をつける読解「探求」授業のモデル

		主 な 学 習 活 動	ア プ ロ ー チ
1	問題作り	<ul style="list-style-type: none"> <li>音読で言葉の意味の違いに気づかせる。</li> <li>登場人物の場所など全体のイメージを決定づける問いをもつ。そして、多様な考えを分類し、対立する課題を作成する。</li> </ul>	モデリング コーチング
2	イメージ作り	<ul style="list-style-type: none"> <li>単語の意味を検討することにより、教材のイメージを深める学習を展開する。 (例) ～という言葉はどのような状況で使われる言葉かを具体的な例を通して考えさせる。</li> </ul>	スキファオールディング
3	話し合い	<ul style="list-style-type: none"> <li>言動の変化から中心課題について話し合う。</li> <li>言葉を手がかりにして考える。</li> <li>表面的な考えをしている場合は、反論して教師と学生による討論を仕組む。</li> </ul>	モデリング スキファオールディング
4	まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉を根拠にした新しい解釈の可能性を示し、考えを出し合うことの重要性を感じとらせる。新しい解釈について自分の考えを書く。</li> </ul>	スキファオールディング

「2 イメージ作り」では、重要な単語についての意味を考え、言葉の解釈力を高める指導をしていく。言葉の意味をより具体的なイメージをつかんで理解することがねらいとなる。自分の考えがもてるように、2 人一組で相談させることも随時行う。「3 話し合い」では、言葉の解釈をもとに、中心となる文の解釈力を高める支援をしていく。その際、考えの根拠を教材の中から探し出すという視点を常に持たせるようにする。文の解釈をしていると、思い込みや概念的なイメージが強く働くことが多くあるので、常に言葉を手がかりにして考えていくことが重要である。また、言葉の意味を文にうまく適用できず、表面的な解釈しかできないことがある。その場合、教師が全く別の解釈を示したり（モデリング）、重要な言葉を教えて軌道修正したり（コーチング）して、自分の考えを修正したり新たな考えを出したりするようにしていく。

図 2-2-1 にあるように、解釈する上で自分の考えをもつことが必要であるが、それは友達の考え、時には教師の考えと比較したり、疑問を出し合ったりすることがなければ、ただの思い込みになりやすい。したがって、教材に対する根拠のある新しい解釈が生まれるような授業展開が必要である。

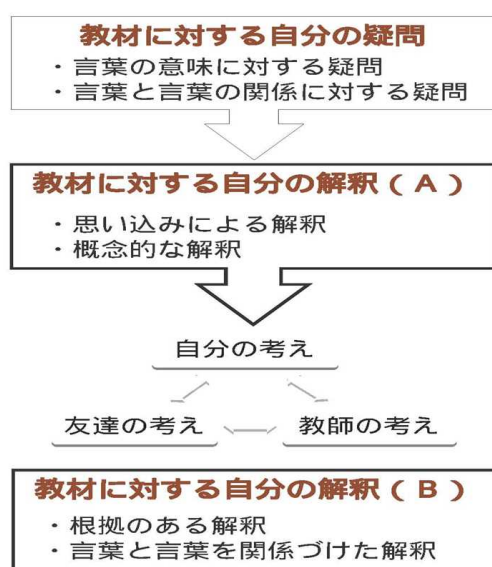


図 2-2-1 解釈に必要な能力を育成する学習展開

## ウ 研究対象授業の教材研究－「春のうた」の解釈

春のうた

草野心平

かえるは冬のあいだは土の中にいて春になると地上に出て  
きます。そのはじめての日のうた。

ほっ まぶしいな。  
ほっ うれしいな。

みずは つるつる。  
かぜは そよそよ。  
ケルルン クック。  
ああいいにおいだ。  
ケルルン クック。

ほっ いぬのふぐりがさいている。  
ほっ おおきなくもがうごいてくる。  
ケルルンクック。  
ケルルンクック。

教材は、草野心平（1947）の「春のうた」である。昭和22年に少年少女向けの雑誌『赤とんぼ』で発表されたものであり、一部変更の上で小学校の教科書に採用されてい

る。この詩は、何か月も過ごした暗く冷たい冬眠から目覚め、明るく暖かい地上へ出てきた蛙の喜びを表したものである。解釈の上で見解が分かれるのが、「おおきなくも」の部分である。「くも」の解釈の仕方ですべての詩の解釈が全く変わってしまう。

### ○「おおきなくもがうごいてくる」の解釈

「ほっ おおきなくもがうごいてくる」についての解釈は大きく分けて二つある。一つは、「視線は、地面から空へ移され、おおきな雲の動きをとらえ、遠くを展望することの喜びを回復し、〈ほっ〉と感嘆するのである」（草部，1984）のように、「くも」を「雲」とする解釈である。もう一つは、「くも」を「蜘蛛」とする解釈である。この詩には「かえるは、冬のあいだは土の中にいて春になると地上にでてきます。そのはじめての日のうた。」という前書きがある。冬眠からさめた蛙が、水を求め、また、餌である蜘蛛に出会い喜んでいいるという解釈が成り立つ。しかし、「蜘蛛」と解釈すると無気味という理由で否定する人もいる。草部も「蛙がいかに昆虫を食べるにしても『大きな蜘蛛が動いてくる』では、この詩は無気味なものになってしまう。」「誤読としてよい。」と指摘している。また、草部は草野心平の「いぼ」の詩に「ほっ 雲だな」という類似の表現から「雲」が妥当だと言う。しかし、それだけの理由で誤読と決めつけるのは強引ではないだろうか。

逆に、川嶋、岡部（2013）は「くも」を「蜘蛛」と解釈し、次のような理由をあげている。

- ・「さいている」は、静態的なものの認識である。
- これに対して「うごいてくる」というのは動態的なものの認識である。
- ・いぬのふぐりの花の場所に対して、仮に「くも」を「雲」とした場合場所的にあまりに離れ過ぎなのではないだろうか。
- ・動きの認識だけなら「うごいている」だけでも十分である。「くる」という方向性をもつ表現は、自分（この場合「蛙」）の方へ向かってくることを意味する。
- ・「おおきなくも」は、冬眠で蛙が絶食状態にあることとこの詩の最後が「ケルルン クック」という喜びの声になっていることからして、蛙にとって食料であると考えるのがよいだろう。

川嶋、岡部（2013）は、「くる」という方向性をもつ表現は、「自分との関係が生じるということである」とし、向かってくる「蜘蛛」と対応する蛙の関係を述べている。また「冬眠で蛙が絶食状態にあること」と最後の「ケルルン クック」という喜びの声を関係づけている。蛙の目線で、冬眠状況を重くとらえた解釈である。さらに、「視覚が発動したばかりの蛙」は、「止まっているものを認識し、そしてその後で動くものを目で追うことができたということである」と述べ、近くで「動くという属性を持つ小動物」の「蜘蛛」が妥当としている。視覚の弱い蛙の状況を重視した解釈である。「蜘蛛」の無気味さはあるとしても、読むことの授業においては、検討すべき解釈と考える。

このような解釈による授業記録は、川嶋、岡部（2013）による茨城大学教育学部付属

小学校の実践の他に、論文としてではないが2004年授業研究会主催「第8回公開研究集会」で発表された公立小学校の実践や2008年に学校区の研究授業として発表された実践などがある。

### (3) 読解「探求」授業の実際―「春のうた」の授業

「春のうた」の授業は大学生55名に対して、小学校教師が読むことの力をつけることをねらいとして行ったものである。小学校の国語授業の読解「探求」授業を大学生を対象として実践するというものでもある。表2-2-4は学習展開の概略を示したものである。蛙のいる場所と蛙の喜びが授業の中心問題であり、「蜘蛛」という新しい解釈に気づいていく授業である。次に授業記録を分析する。

表2-2-4 「春のうた」学習展開の概略

	主 な 学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
問 題	1 「ほ」と「ほっ」を比較し心情の違いをとらえさせる。 2 詩を読み、疑問を出し合う。 「かえるはどこにいるか」 「どのようにまぶしいか」	・冬眠について知らせ、暗くて冷たい土の中の状況や明るく暖かい地上に出てくる蛙の様子を言葉に即して考えさせる。 ・疑問に思ったことを自由に話せるようにする。
話 し 合 い	3 かえるの喜びについて話し合い、自分の考えをもつ。 「何がうれしかったのか」 4 喜びの高まりについて話し合う。 「最後の2回のケルルンクックの喜びの原因」について、分かったことをもとに言葉を基にして考えさせる。 5 概念的で具体性のない解釈ではなく、手がかりとなる言葉を見つけて根拠のある明確な解釈をもつ。	・「うれしい」という言葉の意味をとらえさせて、言葉に即して考えさせる。 ・最後の2回のケルルンクックについて、喜びの高まりという視点で考えさせる。 ・「におい」「くも」の言葉に着目して解釈するように支援する。また、「うごいてくる」を根拠に「蜘蛛」説を引き出したり発見させたりするように支援する。

#### ア 学生の発言の変化《言語の自覚性》<sup>56</sup>

「ほっ うれしいな」と蛙は地上に出て、喜びを感じている。「かぜはそよそよ」「ああいいにおいだ」の後の「ケルルンクック」はうれしい時の鳴き声と確認する。次に、最後の2回の「ケルルンクック」を問題にする。問題は「2回も『ケルルンクック、ケルルンクック』と言っている。何がうれしいんだろう」である。その後の学生の発言だけを次に示す。教材の言葉を自覚しない概括的な発言が続く（事例1）。言葉に即して考える学習を続けてきてい

<sup>56</sup> 「言語の自覚性」のように「言語」を使用したのは音声言語や会話における言語使用を含めているからであり、単に教材の中の言葉だけを示していないことによる。読解「探求」プロセスには、あらゆる言語の「探求」が関連していると考えて「言語の自覚性」という用語を使用している。

たのだが、中心問題の予想の根拠については、5702「春がきたから」、5704「自由になる」、5706「たくさんの発見に対してうれしくて」、5716「天気がいいから」というように、春というイメージによる概念的な発言が続き、言語の自覚性が低く、教材の言葉から離れる結果となっている。

表 2-2-5 【事例1】言葉に即していない概括的な発言

番号		発言内容	考察
5702	C	春がきたから、うれしいから。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・概念的な意見</li> <li>・具体的に何が原因かということではなくて、概括的にうれしい気持ちを話している。</li> </ul>
5704	C	自由になる	
5706	C	土の中からちょっと顔を出しているときは、(略) いろんな発見がまだ少なくて何も発見できていなかったけど、(略) 土の上に出てきて周りを見渡したらほんとにいろんなことが発見できて、たくさんの発見に対してうれしくて。	
5708	C	さっきのと似てるんですけど、これも見つけた、これも見つけたってなって、(略) これから先もっとすごいもの見つけれるんだなっていう気持ち。	
5716	C	天気がいいから。うれしくなって、雲も動いているし。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・蛙の位置の話し合いは教材に基づいていたが、うれしい理由は根拠のないものになっている。</li> </ul>

※番号は発言の順につけたもの。Cは児童、Tは教師（以下同）

教師はこのような発言の連続をよくない状態と考え、言葉を基にして考えるように様々な言葉かけをしながら学生の解釈についての支援を行う。支援の詳細については後述するが、適切なスキャフォールディングの結果、創造的で言葉を自覚した発言が生まれてくる。具体的には、教師と学生との話し合いを続ける中で、ある学生が「おおきなくも」は「雲」ではないと発言する。この発言をきっかけにして新しい解釈が生まれ、言葉を根拠にした自覚性の高い発言が続くようになる（事例2）。

表2-2-6 【事例2】言葉に即した発言

番号		発言内容	考察
5728	C	実は、このくもは空の雲じゃなくて、蜘蛛、生物の蜘蛛。(T生物の蜘蛛) 蛙はそれを食べるからいいにおいだなって。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「蜘蛛」という発言から具体的な話し合いになる。</li> <li>・「くる」の指摘</li> </ul>
5734	C	動いてくるって書いてあるから。餌が自分に近づいてきたから。	
5739	C	イヌノフグリが咲いているってあって、そこで見ていて、(蛙が) 上を見ないと思ったので、だから動いている蜘蛛が、イヌノフグリを見ていたら蜘蛛が来た。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視線</li> </ul>
5741	C	空の雲だったら、動いてくるという表現じゃなくて、動いているという表現	

話し合いの過程で生まれた「くも」は蜘蛛であるという発言から、「～くる」の言葉に着目した解釈ができています。5734 は蜘蛛が近づいてくるという蛙の目線でのイメージを述べ、5741 は「～いる」という表現との違いを述べてい

る。5739 では蛙の視線の動きを想像した解釈を考えている。これは、熟達教師がめざした方向であり、「～くる」という言葉を根拠にして「蜘蛛」説について説明していることから、学生が新たな解釈を作り出したことを示している。

教師の支援によって「～くる」を根拠にした 5731 や 5741 のような発言が生み出された。では、学生のどのような発言にどのような支援をしたのだろうか。

#### イ 言葉を基に考える教師の働きかけ《言語の自覚性》

概念的な発言しか出ないため、教師は学生の考えを否定する。学生同士の討論が生まれないので、教師が反論する形をとる（モデリング）。そして、ただ単に反論するのではなく、教材の言葉を基にして考えるように、繰り返し要求する。しかし、学生は「これから先もっとすごいもの見つけれられるんだなっていう気持ち」（事例1 5706）と発言しているように、不確かであるが、一つの思い込みの解釈を持っていることが想像される。「におい」という言葉を基に考える様々な教師の働きかけ（例えば 5719）によっても教材からはなれた発言を繰り返していることから、言葉に即して根拠のある解釈を作り出すことが困難な実態であることがわかる。そこで、教師（5711）は最後の2回の「ケルルンクック」が前のものとは違う意味（蛙のより大きな喜び）を表すことから考えるように方向づけて解釈するように支援している（スキヤフオールディング）。

#### ウ 疑問を持たせる支援《「探求」における問題性》

事例3にはスキヤフオールディング、コーチング、モデリングの典型的な例を挙げている。その教師の様々な対応の中で、この授業の核と考えられるスキヤフオールディングについて分析する。教師は言葉を基にした解釈ができるように、まず、疑問をもたせるための支援をしている。5705にあるように「最後の最後にケルルンクック、ケルルンクックと2回鳴いている。ということはもう、だいぶ（時間が）経っていますよね。」と問いかけている。「まぶしいな」と言って地上に出た後、最後の「ケルルンクック」と鳴いた時までの時間の経過を問題にしている。教材全体を概括的に解釈するのではなく、時間を問題にすることによって、蛙の状況を連ごとに変化があるものとして、より具体的にまた比較して解釈するようにしている。また、「この時に、ケルルンクック、ケルルンクックと2回鳴いている。なんか違うことはないかなあと考えてみたらいいと思うんですよ。」のように話して、疑問のもちかたや解釈を作り出すヒントを与えている。「普通なら1回でもいいのに、なぜ2回ケルルンクックがあるのか」という見方をすることが、言葉の微妙な表現の違いを考えて解釈をするという教師の姿勢を表していると考ええる。

表 2-2-7 【事例 3】教師の発問と対応

番号		発 言 内 容	考 察
5705	T	(蛙が自由になったのでうれしいという発言に対して) 自由だったら、もうこの時点(さいている)で自由になっている。 (略) ということはもう、だいぶ経っていますよね。この時にケルルンクック、ケルルンクックと2回鳴いている。なんか違うことはないかなあと考えてみたらいいと思うんですよ。	<コーチング>(反論) 教材に即して考えさせる。 <スキファールディング> (解釈のしかた) ・2回鳴く変化から解釈を考えさせる。
5709	T	違うって言う人いません? 私全然違います。今いわれた方の意見尊重するけど、僕の考え全然違います。そんな一般的なものじゃなくて。	<モデリング>(否定) ・一般的な発言に対して否定する。
5711	T	ケルルンクック2回ある。ヒント言います。(略) 風に乗ってにおいがきたよね。「あぁいいにおいだ」って。そのいいにおいがするもの、どっか書いてませんか?	<スキファールディング> (教材への注目) 証拠(手がかり)を探す読み方を要求する。
5715	T	「ほっ、イヌノフグリがさいている。ほっ、大きなくもがうごいてくる。」2行ありますよね。その前と後ろ開いていますよね。においはイヌノフグリだけですか。	<スキファールディング> (教材への注目) 行開きの意味を考えさせる。
5719	T	あぁっ、雲があるから、快晴で喜んでいる、ケルルンクック ケルルンクック っ。くもってにおいあるん? におったことある?	<モデリング>(否定) 教材に即した否定の仕方。
5726	T	(教材には) 書いていない。	<コーチング>(反論) 教材に即して考えさせる。
5742	T	(直前の学生の考えを受けて) 動いていますよね。動いてくるというのは明らかにこっちに向かっている、自分の方へ。「いる」じゃなくて、「くる」という言葉を使っているという、作者の言葉の選択。	<スキファールディング> (教材への注目) 「いる」と「くる」の違い。

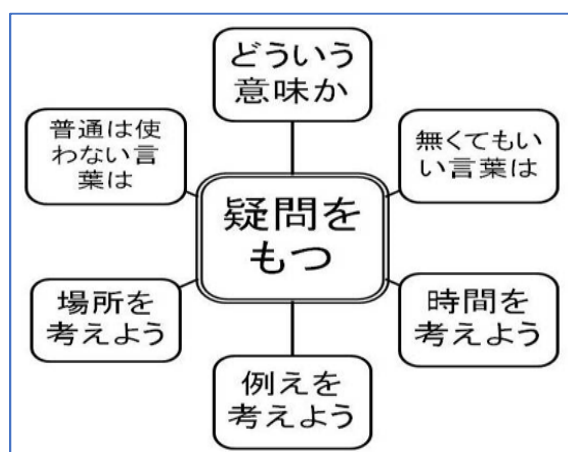


図 2-2-2 疑問をもたせるためのスキュファオールディング

図 2-2-2 は「疑問をもたせるためのスキュファオールディング」を授業記録からまとめたものである。授業の導入段階で言葉から疑問をもたせ、「こんな時、普通使わない言葉は?」「無くても意味がわかる言葉はどれだろう」というような働きかけを授業の最初でもしていることから、概念的な解釈にならないように言語を自覚させる支援をしていることがわかる。

次に、言葉の意味を基にして解釈を捉え直すスキュファオールディング《「探求」における解決性》について述べる。事例 3 にあるように、教師は、教材の言葉を基にして考えることを対話的にではあるが、常に要求している。5711 では「におい」という言葉、5715 では 2 行開きについて、5726 では「(教材には) 書いていない」と否定する言い方で、言葉に着目させている。5742 では「くる」という言葉を教えているのではなく、直前の学生の考えに賛成し、全員に広めている。一般的に思いつきで発言する学生に対して、頭ごなしの否定ではなく、根拠を言って丁寧に対応していることから、教材の言葉を基にして考えさせるスキュファオールディングを徹底していることがわかる。読む力をつける上で学生が身につけるべき重要な心構えと考えているのである。

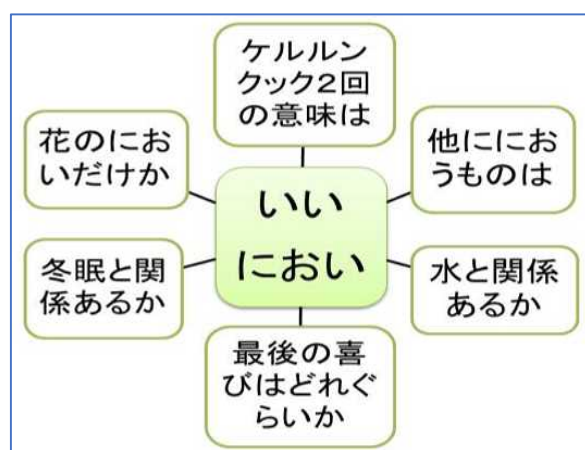


図 2-2-3 「くも」の解釈を捉え直すためのスキュファオールディング

図 2-2-3 は「くも」の解釈を捉え直すためのスキュファオールディング《「探求」における解決性》を示したものである。重要な点は、「くも」の解釈を考えさせるのであるが、教師は「雲か、蜘蛛か」というように直接問いかけてはいないことである。そうではなく、じっくりと「あぁいいにおいだな」の解釈を対話的に行う中で、「蜘蛛」という新しい考えを学生から引き出している。



事例2の5728の「実は、このくもは空の雲じゃなくて、蜘蛛、生物の蜘蛛。」と学生が初めて発言した時は、「えっ」「おう」等と他の学生から様々な反応が表れた。そのような新しい考えをきっかけにして、他の学生にも新しい解釈が広がっていった。「うごいてくる」の「くる」の指摘が、他の学生から証拠の言葉として発表されるのである《言語に基づく「探求」の解決性》。言語に関する自覚性の変化は、教師が「におい」について様々な考えを聞き、考えを引き出す授業展開をしているから生まれたものである。事例3の前でもにおいと冬眠の関係との関係を考えさせているが、「いいにおい」と最後の喜びとを結びつけ、言葉と言葉の関係づけによって新しい解釈が生まれているのである。「蜘蛛」の解釈に驚いたり感心したりして、新しい解釈が発表された所で授業は終わっている。「春のうた」という題名を根拠した「雲」説と蛙の冬眠という「絶食状態」を重視した「蜘蛛」説を個々に再検討することにより論理的な解釈を選び出すことが必要であろう。この点について、佐藤（2011）は、「解釈する営みは、アブダクション（仮説的推論をすること）にはかならない」として、次のような授業を組織する必要があるという。

- ・ 解釈を「言葉＝文章に書かれた事実」を基に論証させる授業。
- ・ その結果、多くの解釈から最も論理的な解釈を選び出す授業。

「雲」説か「蜘蛛」説かどちらの説がより論理的であるのか。「くる」をとりあげただけでは確定できないため、更に論証していく必要がある。本時の授業は、個々にどちらかを選び出す分析は学習後の感想に委ねられている。この授業では解釈としてうまく発言できなかった学生を助けることによって、新しい解釈（「蜘蛛」説）が発見されたことは成果であると考えられる。

表 2-2-8 言葉の意味を把握して、教材の解釈を捉え直すためのスキヤフォールディングの段階《言語の自覚性と解決性の関係》

レベル	学習活動の内容と形態	学生の状態	スキヤフォールディングの実際
Lv. 1	・ 音読の違いから、言葉の意味する違いをペアで出し合う。	言葉について疑問がもてない	・ 「ほっ」って同じ読み方？ ・ ケルルンクック2回鳴いている。なんでかなあ。
Lv. 2	・ 他者の問題に対して考えが持てるように多様な支援をする。	概括的な解釈しかできない。	・ （言葉が変わったら）なんか違うことはないかなあと考えてみたらいいと思うんですよ。
Lv. 3	・ 根拠となる言葉を探し、その言葉の意味を教材に適用する。教師対学生の討論を行う。	言葉の意味を根拠にした解釈ができない。	・ 風そよそよ、風に乗ってににおいがきたよね。「ああいいにおいだ」って。そのいいにおいがするもの、どっか書いてません？
Lv. 4	・ 根拠となる言葉を探す。原因と結果の関係に気づけるように教材解釈を全員で行う。	言葉と言葉、文と文を関係づけられない。	・ （くもが）「動いてくる」というのは明らかにこっちに向かっていて、自分の方へ。「いる」じゃなくて、「くる」という言葉を使っている。

### エ スキャフォールディングの段階《言語の自覚性と解決性の関係》

以上述べたようにスキャフォールディングは、疑問をもたせるためのものや解釈を捉え直すためのものなどがあり、学生の状態によって教師は対応していく。ゆえに、学生の状態がどの段階にあり、そのためにどのような対応をしたかを明らかにすることは、授業を分析する上で必要なことと考える。そこで、「言葉の意味を把握して、教材の解釈を捉え直すためのスキャフォールディングの段階」を設定し、教師の足場かけを明らかにする。表 2-2-8 はその 4 つの段階を表したものである。Lv. 1 は、疑問が持てない状態に対するスキャフォールディングを示している。全員で教材についての疑問を出し合い、その中から重要な疑問について話し合う段階である。Lv. 2 は、疑問を持ったとしても違う解釈がもてない状態に対するスキャフォールディングである。全員で更に疑問を出しながら、疑問の解決のため他の解釈を考えようとする段階である。Lv. 3 と Lv. 4 は、言葉を基に教材解釈を行う段階である。Lv. 3 は、考えの根拠となる言葉を見つけられない状態に対するスキャフォールディングをしている。学生に対してヒントとなる大事な言葉を提示している。Lv. 4 は、言葉と言葉の関係や連と連の関係が考えられない状態に対するスキャフォールディングである。この授業では「蜘蛛」と「〜くる」を関係づけることによって、また冬眠を終えた蛙の状況と「におい」を関係づけることによって、新しい解釈が生まれている《言語の自覚性と解決性》。

教師は教えるのではなく、言葉に関係づけている学生の発言をとりあげ、それを大事な発言として全員に紹介している(5741)。学生の感想で「読み方や日本語の意味を一つ一つかみしめることで、詩の世界が見えてくるのだと思いました」と書いている。学生は「ほっ」の「っ」の意味、暗闇の中で光を感じた「まぶしさ」を基にした音読、「〜くる」を根拠にした「くも」のイメージの変化により、蛙の見た世界を新たな解釈で読んでいった。

以上のような段階のステップアップから明らかなように、新たな解釈が自覚された「春のうた」の授業は読む力を高める授業として位置づけられると考える。

### オ 学生の読みの実態と読む力

今回の「文学教材を用いた読む力をつける授業」について、以下に学生の感想とそれについてのコメントを示す。

- ・「とにかく深い授業だった。普通に詩を読んで考えたときの風景とじっくり考え込んで浮かんできた風景とでは、全く違う風景になって面白かった。
- ・「ほっ」の短い一言でも、この言葉の奥に隠された秘密があると分かったら、日本語って奥深いなあと感じた。(中略) 意味が分かったときの発見や友達の意見に批判をもったときの感情を久しぶりにもてて、とてもなつかしい気持ちがした。とてもたのしかった。私は小学校教諭を目指しているので、先生のような授業を展開していきたいなと憧れた。子どもたちに今日私が味わった気持ちを味わわせ

てあげたい。」(MA)

「ほ」と「ほっ」の意味の違いを考えることによって、また2つの「ほっ」の違いを考えることによって、1行目と2行目の違いを考え解釈している。初めは、2つの「ほっ」という言葉を同じように音読し同じ意味の語としてとらえていたが、授業後半では「まぶしい」「うれしい」のそれぞれの言葉と「ほっ」を関係づけて読むことによって異なる音読に変わり、蛙の感じた世界を違うものとして解釈している。このことから言葉と言葉を関係づけて解釈するという読みの力がついていると考えられる。

・「引き込み方がやっぱりとても上手だなと思いました。わざとじらせて子どもたちにいろいろ考えさせていて、すごいなと思いました。(中略) 追求すればするほどいろいろな表現や想像ができてとても楽しかったし、不思議に感じました。」

(HS)

「追求すればするほど」いろいろな想像ができる授業だと言っている。「まぶしい」でも、光の強さによって感じるまぶしさや真っ暗の中にいきなり感じる一筋の光のまぶしさなど、多様な想像による発言があったことを指している。言葉の意味をもとにした想像なので、また具体的事例と結びついているので、納得でき授業を楽しんでいる。言葉の意味を教材に当てはめるという読みの体験ができていると考えられる。

・「クラスで詩の解釈について話し合っても答えは出ないと思っていた。(中略) そのため小学校実習でとても苦労した。「これで合っているのか？」と。しかし、今回、言葉一つ一つ、例えば「ほっ」や「ほ」と「っ」など。一行一行丁寧に見ていくとだんだん作者の詩に込めた思いが見えてきた。今まで何となく全体のイメージだけで解釈していた詩が「こうなんじゃないか」という考えと「こうだったらいいな」という期待の気持ちが生まれた。言葉のおもしろさと親しみを感じることができた。」(YA)

授業のはじめでは、全体のイメージで読んで考えを発表することが多く見られる。授業が進むにつれて、1行1行の展開が変化していることが捉えられるような読み方をしている。「うれしい」という蛙の感情が、開放された喜び、美しい風景に対する喜び、生の喜びへと次々に変化していることを読み取った結果、生まれた感想である。言葉を根拠にして主人公の心情の変化を読み取る力がついていると考えられる。

「春のうた」の解釈は、「春を迎えてうれしい」という概括的なものから、次のように蛙の心情を細かくとらえたものへと変化している。

#### ＜授業後の解釈＞（考察者によるまとめ）

長い冬眠からさめて初めて見た光。暗闇から漏れてきた一筋の光のまぶしさは相当なものだろう。地上に出て外界を感じたうれしさも相当なものだろう。

まず、水のそばまで近寄り、水の感覚を味わう。今一番必要とする水を飲んだ蛙は、やさしい風を感じる。風につれて届きたいいにおいを嗅ぐ。「いい」においとは「満足を感じ

じる」においである。においを求めて動きいぬのふぐりを発見する。次に、蜘蛛を見る。蛙にとって大きいと感じるほどの蜘蛛が自分の近くにやって来る。いぬのふぐりから視線を転じて大きな雲に喜んだのではなく、いぬのふぐりの近くの目の前の大きな食用としての蜘蛛に歓喜し、ケルルンクック ケルルンクックと鳴いたのである。

以上の解釈は、授業全体のまとめとして学生全員が賛成し納得したものではないが、概ね共通して到達したものとして記述した。最終的に解釈は一つではなく、3人の学生は授業後も「くも」を「雲」と考えている。以下には、学生の感想で多く記述されたもの、注目されるものをあげる。

○深い内容

- ・「小学生の国語といっても、奥の深いことをしているのだと思いました。」（読みの深さについての同様の感想:16名）

○言葉の意味

- ・「言葉の中に思いもよらないようなことがかくされていることを知ることができる。」  
（言葉の意味の深さについての同様の感想:23名）
- ・「「ほっ」や「あ」というたった一つの言葉でもその時の感情によって、読み方や感じ方が変わってくるのがすごくおもしろいなと思いました。」
- ・「生き物のくもがきたとは思わなかったので、びっくりした。でも、（中略）3ヶ月何も食べていない状態だったら食べ物を探すと思うから、普通の行動なのかと納得した。」

授業の感想を「深い」ものととらえる学生が多く見られた。それは、一つの言葉から様々に話し合った結果、解釈において発見があったことによるものと考えられる。特に「ほっ」「まぶしいな」「大きなくもがうごいてくる」については意味の違いによって解釈が違うことを学んでいる。

更に、詩の読み方について書いている学生が見られた。

○読みの方略

- ・「詩を読み取る時、キーワードをぬいて考えることも手がかりになると思いました。」
- ・「意味が分からなくなった時には、最初に戻って（中略）蛙という視線でものを考えてみると理解しやすい。」

○言葉に込められたもの

- ・「「ほっ」という言葉が表している作者の思い、なぜ「あっ」や「おっ」ではなく、「ほっ」という言葉なんだろうかということについて、また、「まぶしいな」「うれしいな」という言葉に「な」がついているということを考えながら（後略）」

・「作者がどのような気持ちでその言葉を選んだのか、その言葉にはどういう意味があるのかを考えると、違うようにもとらえられると思いました。」

○考えが変わること

・「何度も考えが変わってしまったが、考えが変わる、他の人の意味を聞くことができるということも今回の授業の良い点」

読むことについて、「キーワードを探す」「視点に着目する」「文脈から考える」等のポイントが述べられているように、言語の自覚を含めた学生の読む力は授業前より向上していると考えられる。

## 2 読解「探求」授業における3つの形成原理

「認知的徒弟制」の観点から文学教材における読解「探求」の授業を分析した。「モデリング」「コーチング」「スキャフォールディング」という原理を含む「認知的徒弟制」は、教え込みにならないための手だてであるため、学生の考えを引き出すことを重要視している教師の授業分析には効果的であったと考える。

対象とした読解「探求」の授業において、大学生の読む意識には大きな変化が見られた。小学校教員になる大学生が学んだことは、読むことの技術的指導と読むことに対する固定的な見方を変えることであった。学生の固定的な読み方を変えたことにおいても意味がある。例えば授業の後半で、学生が「うごいてくる」を根拠にした「蜘蛛」説を新しい解釈として発表することによって、解釈の違いや正当性を吟味している。学生はそれまで概括的で固定的な読み方をしていたことに気づき、解釈の多様性を考えるようになっていく。このことは読むことにおける「探求」の基盤であり、第一歩でもある。

更に、指導した熟達教師は、一つの思い込みの解釈にとらわれていては解釈の多様性という点で不十分であり、新しい解釈を作り出すことは困難と考え、蛙の喜びの意味を再構成するように方向づけていった。更に、助詞の捉え方の吟味によって新たなイメージを想像し、新しい解釈を生成した。言葉の違いを発表し対立的対話をすることによって、解釈の違いや正当性を吟味したのである。解釈の多様性を実感された授業であると考えられる。また、内容を直接的に捉えさせる問いかけをせずに、「にょい」のイメージを把握させることで、新しい考えを発見させている。ある言葉のイメージによって解釈を引き出すという点で指導が優れているのがわかる。その結果、学生は自分の解釈に対して柔軟に修正できるようになり、新しい解釈が広がっていった。小学校教師をめざす大学生にとって、本時は自分自身が読むことを自覚した授業であり、読むことにおける「探求」において重要な一歩を踏み出したと言えよう。

本節では、文学教材の読解「探求」授業における教師の活動において、特に重要であるスキャフォールディングを中心にして授業記録を検討した。その中で明らかになった形成原理を述べる。この「探求」授業は、難しい言葉に出会って、自分の考えをもつことが難しい時に、分かりやすい例えを出したり、言葉と言葉のつながりから意味を考えていった

《言語の自覚性》。問題を見いだせない時に、異なる考えを示して疑問を持つ手がかりを持たせたり、別の視点から見直すことで疑問が生まれることを経験させている《「探求」における問題性》。読解上の問題の解決のために、言葉の多様な意味やイメージを明らかにして考えることが「探求する授業」の重要な支援であることが明確になった《「探求」における解決性》。基本的に、教師は解釈を説明するのではなく、学生が自ら、証拠となる言葉を見つけて解釈できるように支援している。学生の発言を引き出すために、意図的に反論をしているが、教材の言葉を基にして考えるように繰り返し要求し、思い込みの考えで終わらないように軌道修正するためのものである。

以上のように、言葉と言葉に関係づける「言語の自覚性」を高めることによって、「探求」における問題性が芽生え、言葉のイメージの変容によって「探求」における解決性を自覚することができた。最初は、疑問が持てないので全員で教材についての疑問を少しずつ出し合う状態から、言葉と言葉に関係づけて解釈する状態にまで、大学生の読む力が高まっていることが証明された。

これらは、第1章で述べた「探求共同体」における「探求」の形成要素に含まれるものである。例えば、「言語の自覚性」は「探求共同体」における〈言葉の奥にある真実の「探求」〉によって形成され、「問題性」は〈「探求」における問いの重要性〉を示したものである。「解決性」は、「探求の共同体」の意味探求において、〈「探求」プロセスにおける議論の重要性〉を問題解決の核としていることに通じる。読解「探求」プロセスにおいて、「矛盾」を自覚した真剣な議論は、学習者の「探求」意識を喚起するものである。更に、対立する考えの根拠性のある議論は、問題解決への要因となり、統合的な問題解決に導く重要な基盤でもある。

このことから、読解「探求」授業における形成原理を学習者の視点から次のように設定した。

- ① 学習者の言語の「自覚性」
- ② 学習者の意識における「問題性」
- ③ 学習者の意識における「解決性」

この3つの形成原理を基に、その要素を示して考察を進める。

第2節においては、大学生の読解「探求」授業を分析することによって文学教材の読みにおける形成原理に関する考察を進めた。その結果、言葉と言葉のつながりから意味を考える《言語の自覚性》、自他の意見の違いから自分の考えに疑問が生まれる《「探求」における問題性》、読解上の問題解決のために、言葉の多様な意味を明らかにする《「探求」における解決性》を「探求する授業」の形成原理として同定した。

本節においては、「探求する文学授業」の言語の「自覚性」に関する考察を進める。具体的には、言語の「自覚性を支える」要素として、まず「概念発達」をとり上げ、言葉の意味を自覚する観点から考察する。次に、「異化」作用をとり上げ、「異化」された言葉への注視という点から、読解「探求」授業の意義を考察する。

### 第3節 文学教材の読解「探求」における言語の「自覚性」の考察

#### 第1項 言語の「自覚性」を支える要素

##### (1) 言語をいかに自覚させるか

子どもは「から」「のに」「みる」等の助詞を駆使して会話をする。日常的に使う言葉であり、よく知っていると考えられる。しかし、「から」はどんな意味かと問うと、うまく説明できない。子どもの日常的な言葉は使いこなしているが自覚的ではないことが多い。子どもはその言葉で何が伝えられるかよく知っているが、使用する概念のほとんどを自覚的に把握していないと言える。より正確に言えば、子どもはその言葉で会話をするが、その活用における自分の思考を自覚していないのである。子どもは言葉を生活の中で自然に身につけているからである。知らず知らず会話の中で非自覚的に利用している。子どもの思考の最も大きな特徴は、概念発達という点で非自覚的であることだと言えよう。

子どもの言葉は、成長と共に自然発生的に使用されて、コミュニケーションに問題が無ければ、一一の言葉を自覚する必要はない。何かコミュニケーションをする時に問題が発生し、正確な事実伝達の上で困った事態で出くわした時に言葉を自覚し始める。「から」でも「それで」でも「そして」でも、話しての意図が伝わればどの言葉でも困らないので、細かな意味の違いを自覚することもない。

言葉を自覚するのはどのような時か。それは言葉の意味を問われた時だろう。「から」ってどういう意味？という質問があった時に、他の言葉を使いながら自分の言葉で説明できた時には、その言葉を自覚している。「から」と「ので」の類似、「から」と「のに」の異同をきちんと説明できるならば、その言葉の「自覚性」は形成されたと見なしてよいだろう。言葉が合理的に使われているとしてもそれぞれが別々のものとして認識されているならば、それぞれの関係を説明することはできない。言葉と言葉をつなぎあわせるような自覚的な使用はできない。

言葉の体系ということで考えれば、子どもの言葉は別々のものとしてあるだけで、体系的ではない。成長と共に子どもの言葉は、上位概念・下位概念という関係を理解し体系的

になっていく。鉛筆、消しゴム、ノート、メモ等の言葉は最初バラバラに捉えられているが、学習と共に「文房具」というカテゴリーの中にあるまとまりとして把握される。文房具という概念は他の概念とのつながりを持ち、やがて「学習」という概念の体系を持つようになる。「メモ」という言葉は、「学習」概念の体系の中にあれば、「メモが必要です」と言われても、学習の道具という文脈によって理解できる。「メモ」という言葉が記憶されているだけで、「学習」という体系の外にあるとすれば、自分の言葉として自在に活用できるものにはなっていない。言葉の体系が形成されると、概念間の関係を基にして、他の多数の言葉が体系の中に整然と配置することができる。経験を超越した言葉の把握が可能となるのである。これは、直接的経験から、あるいは自分の知覚から得られるものではなく、言葉の類似・異同、上位・下位概念という言葉の体系性を理解する学習によって可能となる。

言葉の体系はどのように獲得されるか。経験的に知覚された言葉が体系性を持つために、「文房具」には鉛筆、消しゴム、ノート、メモ、付箋紙……等々の具体物を暗記させることが最善の方法ではない。一つの体系ならばそれも可能かもしれないが、それでも具体物は限りなくある。そのような方法が効率的とは言えず、言葉の自覚的理解にはなりにくい。教師や子ども同士の学習の中で、体系的な言葉の必要性から生まれるのであり、自分の言葉を改造し、自覚するようなプロセスが必要であると考ええる。

子どもの言葉は非自覚的であり、自動的に使われている。そのような子どもに、意味を実感させずに言葉の使い方を覚えさせようとする、途端に拒絶されてしまう。子どもは、学習の中で読んだり書いたりする中で、意味の違いによる解釈の異同を学ぶ中で、はじめて自分の言語を自覚し、徐々に自在に操作できるようになるだろう。経験的に十分理解している子どもに形式的な言葉の意味を暗記させるのはよい方法ではない。文学教材の読解において、「言葉の意味を知ることによって新たなものが生成するイメージの自覚」が、重要な意義を持つだろう。言葉を新たにする文学教材の読解は、自分の言語の改造、自分の思考や見え方をも自覚することにつながる。

覚えるべき言葉、知らない言葉が氾濫している現代の状況では、子どもが獲得する言葉は以前より多くなっているだろう。しかし、それが言葉の「自覚性」を高めているとは言えない。暗記ではなく自分の言葉を改造するような意味の自覚が、ますます必要になっていると言えよう。

## (2) 言葉の意味の自覚—概念発達の視点を通して

子どもは家庭でさまざまな言葉を覚えて学校に入学する。しかし、子どもが使う言葉の意味は曖昧であり、無意識的である。生活的概念（経験によって獲得したもの<sup>57)</sup>）に支配されており、言語の意味の自覚を妨げることになりかねない。ゆえに、学校教育によって

<sup>57)</sup> 「生活的概念」は、生活経験から自然発生的に生まれる概念である。これに対して、「科学的概念」は、こうした生活経験そのものから相対的に独立して抽象化され、一般化された概念である（『授業研究重要用語 300 の基礎知識』（1999））。



読みの言葉を科学的概念（言葉の意味による現象理解）に変えていかなければならない。国語において科学的概念を習得する学習を行わなければならない。辞書の意味を覚えさせれば速く言葉の意味を習得できるように思われるが、それは言葉の自覚につながらない。深い読みの必要性の中で、言葉の意味を使いこなし、自覚できるような話し合いを行う必要がある。つまり、直感的な生活的概念に基づいた対話ではなくて、そこを抜け出し、言葉の意味を自覚するような対話が必要なのである。そのことによって、子どもが使用する言語の「自覚性」も高まると考える。

本節では、言葉の意味（概念）に着目し、科学的概念習得に要求される言語の「自覚性」という観点に関する考察を進める<sup>58</sup>。「～のだ」という言葉の意味をとりあげ、その言葉の働きと他の言葉との関わりによって見いだされる読みの分析から、生活的概念と科学的概念に関わる発言を取り出し、科学的概念を習得する過程を検討する。

初めに「概念」の規定と授業実践の分析により進めていく。

#### ① 生活的概念—言葉の意味の非自覚性

国語科授業では、概念（言葉の意味）の発達が重要な目標である。ヴィゴツキーは生活的概念について学校で学ぶ科学的概念と明確に区別する。上位・下位関係が明確な概念の体系性を持たないものとして、以下のように述べる。

（生活的概念は）子どもが科学的知識の体系を習得する過程で獲得したものではない概念。子どもにとっては新しい未知のものだが、以前に形成された子どもの概念網に編み込まれる、ありふれたことばの単語や概念（『学童における科学的概念の発達の問題に寄せて』1935年）。（柴田，2007，p.161）

新しい言葉を知っても、それまでの概念網に含まれたようになっているだけである、という。言葉の意味を自覚的に捉えておらず、あいまいな理解にとどまっている。生活的概念は自然発生的概念であり、自然に身につき、意図せずに覚えたということを意味する。生活の中で非自覚的に使っているものである。この無意識的な状態のままでは言葉の意味の自覚は難しくなるだろう。

たとえば、「～から」などの理由づけ概念の形成はいつ行われるか。会話の中での模倣的使用は早い時期から見られる。子どもの言語の追跡調査によると、「～から」の言い方は、1～2歳頃に現れる。岩淵（1968）は2歳までに「から」を使った話し方が見られるとし、次のような例を示している。

「コレオニ コレガオニ オッカナイヨ オバケガクルカラ オッカナイヨ」

1歳11か月の子どもが絵本を見ながら、場面の様子を説明する時に言った言葉である。ただし、正確に理由を述べるという文脈で使用しているとは言えない。岩淵

<sup>58</sup> 言葉の自覚という場合は、子どもの話す言葉、読む言葉を対象とし、その意味を自覚するという場面で使っている。言語の「自覚性」は前節でも示したように、子どもの言葉のすべてを対象とし、言語の機能、使用規則等を含めた言語全般の自覚を意図して使用している。

(1968) は次のように述べている。

「オバケガクルカラ オッカナイヨ」の場合の「カラ」は、形としては「理由づけ」ですが実際は理由になっていないのです。

「オバケガキテ オッカナイヨ」の意味でもあるし、「オバケガクル オッカナイヨ」の意味でもあります。

「オバケガクル」ことと、「オッカナイ」こととは同じ一つのことなのであり、はっきりした理由づけの結合とはいえません。こういう同時結合は「カラ」の未分化の形と考えられます。つまり、英語で言う and と同じもので、そこにたまたま「カラ」が使われた、とみるべきなのかもしれません。(岩淵, 1968, pp. 203-204)

会話の中で、未分化な「カラ」が使われていると述べている。理由概念を獲得しているとは言えないかもしれない。この時期は、理由概念の獲得が始まりつつあると考えるのが妥当だろう。

以上のように、「カラ」は自然発生的であり、模倣から生まれてくる。子どもは「～から」あるいは「～ので」の言葉を自覚的な言葉として使っていない。意味を伴った言葉の自覚がないと言えよう。ゆえに、日常的に使用する言葉であるが、意味を問われても答えられない現象が起こる。これは、生活的概念による言葉の特徴であり、「～から」「～ので」は、思考の道具として意識されていないのである。

何歳までこのような状態は続くのか。ピアジェ (1969) の研究では7-8歳になっても自覚的とは言えず、「～から」「～ので」について「意味において自発的に用いることができたとしても、この語の定義についていささかも意識していないのである」という。「ので」についてヴィゴツキー (2001) は次のように書いている。

ピアジェは、たとえば、七～八歳ごろの子どもに、『私は病気なので、明日は学校へ行きません』という文のなかの『ので』という言葉が何を意味するのかを尋ねてみました。大部分の子どもは、『それは、彼が病気だと言うことです』と答えました。ほかの子どもは、『それは彼が学校へ行かないと言うことです』と主張しました。要するに、これらの子どもは、「ので」という言葉を自然発生的には操作できても、その言葉の意味はまったく自覚していないのです。(ヴィゴツキー, 2001, p. 251)

意味が言えるかどうか、つまり意味の「自覚性」ということが生活的概念と科学的概念の分岐点である。意味を問われてははっきり答えられない場合、その言葉は生活的概念であり、意味を答えられて文の意味を説明できる場合、その言葉は科学的概念と見なされる。このような状況が起きている時には概念発達が始まっていると考える。

## ② 科学的概念—言葉の意味の自覚性

言葉の意味を覚えたとしても、その「自覚性」が高まったとは言えず、言葉の十分な習得とは言えないだろう。言葉の意味を知ったとしても単なる暗記になってしまう。覚え

た意味はすぐに忘れられ、習得に到らない場合が多い。ヴィゴツキー（2001）は、科学的概念は必要性のある思考の下で形成されると、以下のように述べている。

科学的概念は子どもに覚えられるのではなく、暗記されるのではなく、記憶によって受け取られるのではなくて、子ども自身の思考のあらゆる活動の最大の緊張のもとで発生し、形成される。（ヴィゴツキー，2001，p. 241）

最大の緊張を伴う思考が重要であるという。言語活用に関する思考が伴わないまま、言葉の意味を覚えても言語の「自覚性」は高まらなないと指摘している。更に、ヴィゴツキーは、科学的概念を習得したとしても、それがゴールではなく、概念形成は始まりにすぎないと言う。

科学的概念の形成は、自然発生的概念とも同様、子どもがかれにとって新しいその意味、あるいはその科学的概念の担い手である用語をはじめて習得する時に終わるのではなく、その瞬間から始まるのだということを理解することにある。（ヴィゴツキー，2001，p. 245）

科学的概念の形成は、新しい言葉の意味を知った時から始まるのである。言葉の意味を正確に言えることも大事であるし、それを文脈に合わせて読み取ったり、正確な意味を求めて話し合ったりすることが必要になる。

## 第2項 言語の「自覚性」を明確化する観点—概念発達・・・ <観点1>

### 1 言葉の意味（概念）の発達

#### (1) 生活的概念と科学的概念

文学教材の読解授業では、核となる「文」のイメージの発達が主要な目的の一つであると考えられる。「文」のイメージの発達は、言葉の意味の発達によって可能となるだろう。子どもの道具である生活的概念は自然発生的に経験により獲得され、言葉の意味は自覚的ではない。

ヴィゴツキーは言葉の意味の発達過程について次のように述べる。

言葉の意味は発達する。子どもが、一定の意味と結びついた新しい言葉をはじめて習得するその瞬間に、言葉の意味は終わるのではなくて、始まるのである。言葉は、はじめは、もっとも初歩的なタイプの一般化である。子どもは、自分自身の発達につれて初歩的な一般化からだんだんと高次のタイプの一般化へと移行し、そうして真の概念形成をもってこの過程を終える。（ヴィゴツキー，2001，p. 229）

生活的概念だけでは、言葉と言葉に関係づけて「探求」する思考ができない。無意識的に使っているので、文学教材で重要な言葉に出会っても、意味を正確に自覚していないので異なる言葉の意味を吟味することができないのである。

ゆえに、端的に言えば、子どものもつ生活的概念を科学的概念に発達させる必要があるのである。概念発達を概略的に示すために、以下の図 2-3-1 のように整理した。部分的

な説明であるため、坂東（2010）の概念定義と柴田（2006）の図（図2-3-2）とを参照する必要がある。

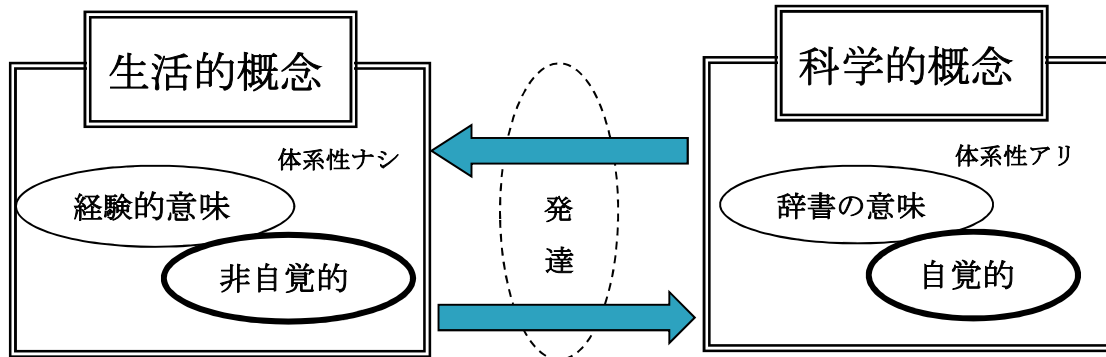


図2-3-1 生活的概念と科学的概念

生活的概念は、自然発生的に子どもの経験により獲得される。経験に基づくので自覚的ではない。文学教材において「いっぱい」という言葉に出会っても、意味を正確にとらえて自覚的に文にあてはめることができない。あふれるほどあるという「いっぱい」の正確な意味を文に当てはめて読むことができないのである。子どもは、「いっぱい」を生活的概念としてとらえ「たくさん」と同じ意味だろうと思ってしまう。これを自分の言葉として自覚し科学的概念に発達させなければならない。辞書による意味を知ることによって新しい意味を知ったとしても、読解「探求」ができるとは言えない。それを他の教材でも活用できるとは言えない。あらゆる場面で自覚した意味を活用できなければ習得とは言えない。

生活的概念と科学的概念については、坂東（2010）が次のようにまとめている。

〈生活的概念〉

子どもが生活のなかで自然と身につけていく具体的な経験と結びついた自然発生的な概念であり、体系的をもたない非自覚的な概念である。

〈科学的概念〉

子どもの具体的な経験とは直接には結びつかない、学校での教授・学習過程の中で獲得する体系的をもち自覚性と随意性を有する概念である。

(p. 107)

科学的概念は「自覚性」と「随意性」を有する概念としている。概念を自覚するとは頭の中にある概念を「別の概念と関係づけ、それらのつながりをことばでもって言い表すことができること」（柴田，2006）である。また随意性とは、「自らの思考をことばによって自由に支配し制御できるようになること」（中村，1998）である。つまり、思考と言葉の関係が密接になってくるのである。読解における「随意性」とは、異なる言葉の意味がある文に適用することであり、文全体を言葉の意味を適用して吟味的・検証的に解釈することである。意味を知るだけでなく、それを文に適用して文全体のイメージをリアルに自分の言葉で言えることである。その時に、生活的概念が持つ経験的把握が概念習得を助ける。ある複雑な現象説明において経験的知識を加えたり、自分の言葉で具体的に話したりすることが理解を助けるのである。すなわち生活的概念の特性である経験的なリアル感が融合的にとり入れられることが必要なのである。

生活的概念と科学的概念の関係を柴田（2006）は図 2-3-2 のように表す。

生活的概念は具体性・経験性から、言葉の意味の自覚性へと進む。逆に科学的概念は言葉の意味の自覚性から、具体性へと進む。そして、科学的概念の習得によって、生活的概念は影響を受け、新たに作りかえられることになる。生活的概念が低次なもので、高次

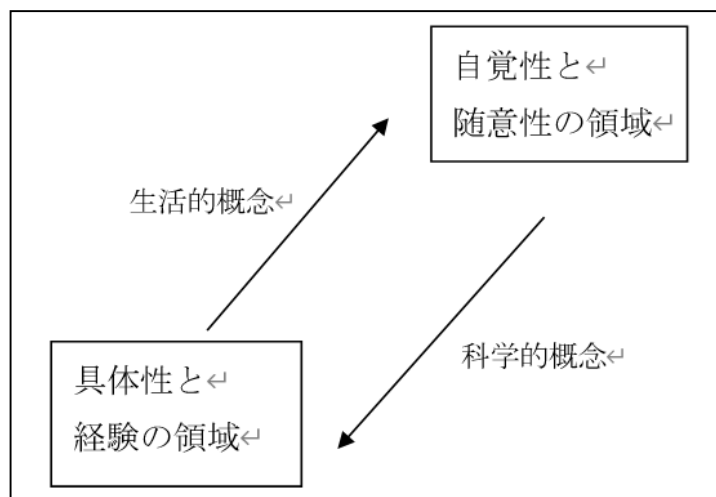


図 2-3-2 生活的概念と科学的概念

な科学的概念へ一方向的に発達するというだけの説明では誤りである。生活的概念から科学的概念へ、科学的概念から生活的概念へと両方の道が求められる。

ヴィゴツキー（2001）はこの両方の道を次のように述べている。

自然発生的概念の最初の発生は、ふつうあれこれの物に子どもが直接ぶつかるこ

とと結びついている。たしかに、その物は、同時に大人の側からの説明も受けるが、それはとにかく生きた現実の物である。（略）科学的概念の発生は、これに反して、物との直接の出会いからではなく、対象に対する間接的な関係から始まる。自然発生的概念においては、子どもは物から概念へと進んだとすれば、ここでは子どもはしばしば逆の道—概念から物へ—を歩まねばならない。だから、一方の概念の長所があらわれるところに、まさに他方の概念の短所が存在するというのは、驚くべきことではない。（ヴィゴツキー，2001，p. 316）

両方の道と言っているが、それは遠く退けられた別々の道ではない。お互いに補い合う

ような関係であって、無関係で独立したものではない。生活的概念から科学的概念への道ができたとすれば、それは、科学的概念から生活的概念への道を広げ通りやすくしたことにもなる。また、その逆も成り立つ。生活的概念は科学的概念の習得を助け、科学的概念は生活的概念を通して成長するのである。

以上のように生活的概念と科学的概念は相互作用的关系にあり、融合的に存在している。具体的な授業の中では生活的概念と科学的概念は混在した形で表出される。子どもの発言が概念発達のどの段階にあるかを位置づけることは、授業の計画や評価の上で必要ではないかと考える。そこで、筆者は坂東（2010）の概念の定義をもとに、次のような概念の段階を設定した（表 2-3-1）。

表 2-3-1 文学教材の読みの授業における概念の段階

概 念	段階	性 質 ・ 意 味
生活的概念	Lv. 1	自然発生的（経験を根拠とする）
生活的概念	Lv. 2	非自覚的（他の言葉との違いが不明確）
科学的概念	Lv. 1	自覚的（辞書の意味の理解）
科学的概念	Lv. 2	随意的（意味を教材文に適用し、イメージ化する）

「**生活的概念 1**」は、自然発生的側面を特徴とし、その言葉の意味は答えられない段階である。もしくは「教えてもらったから」「そのように経験したから」などと応える知覚的理解による、蓋然的意味による読解段階である。

「**生活的概念 2**」は、定義的な言葉の意味について非自覚的な段階である。類義語との違いを問われてもその異同を答えられない段階である。たとえば「たくさん」と「いっぱい」の違いを言えないような、意味の異同不明瞭な読解段階である。

「**科学的概念 1**」は、言葉の意味について自覚が始まる段階である。自覚とは言葉の意味のニュアンス・繊細さを感じていて、より正確に捉えようとする心構えがあることである。意味の理解とは、意味を知って、なおかつ自分の言葉で具体例を発表できることである。辞書の意味を知っていて、その内容を自分の経験と照合しながら読解できる段階である。そして、言葉の意味（辞書の意味）をもとに、「電車にいっぱいの人が乗っていた。」（いっぱいのたとえ）のようにたとえを基に理解し、発言することも含まれる。

「**科学的概念 2**」は、言葉の意味の自覚が進み随意性を増して、具体的に教材文に適用して全体と個別のイメージ化ができる段階である。言葉の意味を当てはめて、その語が含まれる文や段落の解釈ができ、物語のイメージを発表できる読解段階である。随意的と

は、自分の解釈について質問に答えられ、また、今とりあげている文だけでなく、他の文や次に学習する教材(物語や詩)を読んだ時に学習した概念に気づき、言葉の意味を適用して読解できることを含む。

### ○概念獲得の危機的年齢

結論から言えば、小学校3～4年から本格的に科学的概念を習得する授業を行うべきである。これは、ヴィゴツキーの「発達とその危機についての考え」を基にしている。ヴィゴツキーは、各年齢期の心理機能を次のように捉えている。

表 2-3-2 各年齢期の心理機能

	年 齢 期	心 理 機 能
1	新生児期	「心理の誕生」
2	乳児期	「大人との一体化された心理状態」
3	幼児前期	「知 覚」
4	就学前期	「記 憶」
5	学齢期	「思 考」

小学校入学時期が「記憶」であり、入学以後が「思考」という心理機能が形成される。更に特筆すべきことは、「危機的年齢」である。ヴィゴツキーが指摘する危機は、誕生1歳、3歳、7歳、13歳、17歳の危機である。新しい心理的機能を形成し始める時、危機的状況が生まれる。たとえば、学齢期は科学的概念を習得させることによって、思考の機能が培われる。当然、思考形成において、その始まりを曖昧にしていれば危機的状況は解消されない。ヴィゴツキーは、危機的状況を乗り越えること、あるいは「記憶」から「思考」へと変化させることを「革命」にもたとえている。

子どもの発達過程には、上記の安定的年齢期と正反対の性格をもつかのような危機的年齢期が存在する。危機的年齢期とは二つの年齢期〔エポック〕を分かち激しい危機を意味し、ヴィゴツキーはそれを偶然的で一過的なものではなく、発達のなかに確固とした位置を占める一種の年齢期であると特徴づけている。この危機的年齢期の特徴は子どもの人格が全体として再編成されることにあるが、ヴィゴツキーは(中略 考察者による注)社会の歴史における「革命」に比すべきものとしている。(神谷, 2007)

このような革命の時期(7才)以降において、科学的概念を意識的に教えるべきであり、習得・活用できるようにすべきである。概念を発達させる授業は、以降の「思考」という心理機能を十分に機能させるためにも必要なのである。

### ○いかにして科学的概念を習得するか

科学的概念習得は記憶することではない。しかし、記憶すればすぐ言葉の意味(概念)を使えるようになるという錯覚がある。ヴィゴツキー(2001)は、言葉の意味を記憶させるだけの直接的教授の無意味さを強調する。

教育経験は、概念の直接的教授はつねに事実上不可能であり、教育的にも無益であるということを、理論的研究におとらずはっきりと教えている。このような道をとろうとする教師は、たいてい単なる言葉の習得、子どもに対応の概念が存在するかのように見せかけ、それを偽造はするが、実際は自己の空虚さをそうやってごまかしているにすぎないまるはだかの言葉主義以外の何もののをも得ることはない。この場合、子どもは概念ではなく言葉を習得し、思想よりも記憶を使い、習得した知識を応用するあらゆる試みに無力さを現わす。本質的には、このような概念教授の方法は、生き生きとした知識の習得を死んだ空虚な言語的図式の習得にかえる、あのだれからも非難された純粋にスコラの、純粋に言語的な教授方法の基本的欠陥でもある。(ヴィゴツキー, 2001, p. 230)

単なる「記憶」は、「習得した知識を応用するあらゆる試みに無力」であり「空虚な言語的図式の習得」にすぎない、という。習得した知識を応用できて初めて学ぶ意味を持つ。記憶は応用することの武器にはならないというのである。辞書の意味を説明して辞書の意味を覚えさせても、生き生きとした知識の習得という状態にはならず、科学的概念の習得は実現しないということである。

更に、ヴィゴツキーは辞書の意味を記憶することを「直線的な干渉」と言い、概念形成において害であるという。

トルストイ自身も、たんに乱暴な直接的な、二点の間の最短距離としての直線を行くような直線的な干渉のみが、子どもの頭のなかにおける概念形成において、害以外の何ものももたらすことはできないのだということを、理解している。より細かい、より複雑な間接的教授法は、この発達過程を前進させ上昇させるような、子どもの概念形成の過程に対する干渉となるのである。トルストイは言っている。「生徒には、ことばの一般的意味から新しい概念や言葉を獲得する機会を与えなければならない。分からない単語を分かった句のなかで聞いたり読んだりし、別の時にはその単語を別の分かった句のなかで聞いたり読んだりする時には、新しい概念がぼんやりとかれの頭に浮かぶようになり、やがていつか、その単語を使用する必要性を自覚するようになる。(ヴィゴツキー, 2001, pp. 231-232)

後半にトルストイの例を示し、「分からない単語を分かった句のなかで聞いたり読んだり」する過程で言葉を自覚するようになるという。形式的に与えるだけの方法は概念形成という目的から遠ざかるとして、以下のように述べている。

だが、生徒に新しい概念や言葉の形式を意識的に与えることは、私の信ずるところによれば、子どもに平衡の法則によって歩くことを教えるのと同じように、不可能なことであり、むだなことである。このような試みはすべて、花の広がるのを助けようとする人間の荒い手が、花卉をおし広げようとして、すべ



てをまったくしわくちゃにしてしまうのと同じように、生徒を動かすことはなく、かえって予定された目的より生徒を遠ざけてしまうことになる。(ヴィゴツキー, 2001, p. 232)

科学的概念はどのように獲得させるべきか？ヴィゴツキー（2006）は「口論」の必要性を述べる。「習得した知識を応用する」学習の中では、自分の中に知識をとりこんでいくことが求められる。だが、とりこむときに「口論」がなければ、自分に都合のよいようにとりこむことになってしまう。

論理的思考が、就学前児童に生じるのは、児童集団でけんかが始まる時よりも早くなく、子どもに自己主張を正当化する必要性が生じる時よりも早くはない。(中略 考察者による注) 子どもたちだけでなく、私たち大人も自分の主張を言葉どおりに信じてしまおうとする、すなわち証明を求めようとは滅多にしない。証拠について論理的に熟考をする必要性は、口論の機能のような集団的機能の発達に依存するのである。(ヴィゴツキー, 2006, p. 147)。

自分の意見を他者との比較の中で検討するような「口論」つまり、論争が必要である。その中で自分に都合のよい考え方ではなく、論理的な思考が始まるのである。ヴィゴツキー（2004）は、論争、対立の必要を次のように述べる。

論争や異論の圧力の下でのみ、子どもは、他者の前で自分の考えの正当化を試みはじめ、自分自身の思考を観察しはじめる。(中略 考察者による注) 論理的思考は、常に意識的で、内省的な思考に基礎をおいている。(中略 考察者による注) 口論、理由づけ、証明、論証の必要性は、論理的思考が発達する基本的要因の一つである。(ヴィゴツキー, 2004, p. 113, p. 123)

論争があり論理的思考が行われるような授業が、新しい概念が生まれてくる状況を作り出す、という。対話的・論争的過程が新しい概念を自分の中にとりこむきっかけを作る。新しい概念によって新しい世界が生まれ、新しい世界が生まれれば、新しい概念の必要性も生まれるのだろう。

## 2 言葉の意味を自覚する読解授業－「ぼくのいぬころ」を通して

学校では、言葉の曖昧さから脱却するために、相互作用の観点を持ちながら生活的概念を科学的概念に発達させることを目的とすべきである。しかし、幼児期から使っている生活的概念の「～から」「～ので」を科学的概念として発達させていくことは容易ではない。言えども分からず状態であり、言葉自体を自覚できない。たとえば、燃焼した理由を問う記述式テストの答案で、「酸素があった」「酸素が助けた」とだけ書いて「から」「ので」をつけ加えない事例が多く見られる。低学年から指導されているが中々定着しない子どもがいる。そのような子どもに、「から」「ので」を強制的に使わせることは効果がなない。その言葉の必要性が感じられなければ、言葉の意味は自覚されないだろう。

文学教材の読解授業では、『ので』の意味を「探求」したから、内容がよくわかった」となるのが理想である。読解「探求」によって科学的概念としての「ので」の必要性

を自覚すると考える。

実際の教材で考える。ここでは「のだ」の変化形の「んだ」を中心に考える。教材は詩「ぼくのいぬころ 与田準一」である。

※「ゆうかた」は原文のまま提示。教材の番号は考察者による。

ぼくのいぬころ

与田 準一

- ① ぼくのいぬころ、
- ② 「夕日」ってなまえにしよう。
- ③ ゆうかた、
- ④ はらっぱから かえる とき
- ⑤ ゆうひー
- ⑥ ゆうひーって よぶでしょう
- ⑦ すると ボウボウ はえた
- ⑧ くさの なかから、
- ⑨ ぼくの いぬころ
- ⑩ まるくなって ころがって くるんだ。

### (1) 言葉の意味の自覚

#### ① 「のだ」の意味—科学的概念と生活的概念の視点を通して

詩は2文で構成されている。第1文は①②、第2文は③～⑩である。第2文の最後に「んだ」がある。第1文と第2文の関係は子どもには分かりにくい。第2文が第1文の理由(説明)になっているという解釈を持ちにくい。簡単に言えば、『夕日』と呼ぶと転がってくるから『夕日』という名前にしよう。」ということであるが、「んだ」が読み解けないので、1文と2文のことは連続的な事実として理解される。「名前を決めることがあった。そして実際に名前を呼んだらいぬころが来た」という解釈が多い。

上記の解釈で考えるとおかしいことがある。「名前がまだ決まっていないのに、名前を呼ぶところが出てきた」ということである。しかし、「ころが出てきた」のは実際にあった出来事だと子どもは考える。この第2文はまだ起きていないことであると解釈すべきだろう。第2文は、ぼくの想像である。想像と考える理由の詳細は後で述べる。

#### 【科学的概念による読み方】

第1文と第2文の関係を決定づけるのが「んだ」である。「んだ」は「のだ」の変形で

あるため、中学年の多くの子どもがこの言葉を自覚しない。後述する授業記録にあるように、子どもは、文と文を関係づけるように言葉を自覚しない。「のだ」の言葉の意味を自覚的に読み解くことができない。2歳から非自覚的に使用しているために言葉の自覚的使用が困難になっているのだろう。

「のだ」は、格助詞「の」＋助動詞「だ」であり、国語辞典では次のように記述されている。

【のだ】

〔「…のだ」「…のか」の形で〕 相手を説得したり 自分自身が納得したりする場面で、理由・根拠などを述べることを表わす。「彼は病気な-だ／その日は雨が降っていた-です（略 考察者による注）（新明解国語辞典 第七版』三省堂）。

上記のように「のだ」を使用する場合は、場面設定が重要となる。特に、相手を説得するか、自分が納得するかの2つの場合を説明している。2つに分けて解釈を試みる。

ア 相手を説得する場合

『夕日』って名まえ」にすることを説得する解釈である。「んだ」「でしょう」を根拠にして、相手(母親など)がいることを想定している。次のような会話がなされたと考えられる。

僕「ぼくのいぬころ、『夕日』って名まえにしよう。」

母「えっ、どうして『夕日』なの？」

僕「ぼくが、夕方に原っぱにいる時、『ゆうひー』って呼んだらね、まるくなつて転がってくるんだよ。そうすると素敵でしょ。だから『夕日』がいい。」

名前が『夕日』であるから、母親は必ず理由を問うだろう。それに答えているのである。名前の良さを主張しているのである。母親を説得するような言い方になるはずである。しかし、僕の主張は特殊なものである。夕方と限定して、『ゆうひ』と呼ぶわけだから、場面限定的な理由づけである。ぼくの思いがそれだけ入っているとも言える。

イ 自分が納得する場合

僕が自分に言い聞かせている解釈である。会話に置きかえると次のようになる。

僕「ぼくのいぬころ、『夕日』って名まえにしよう。」

僕「どうかな？反対されるかな？」

僕「そうだ、ぼくが、夕方に原っぱにいる時、『ゆうひー』って呼んだら、まるくなつて転がってくるんだ。そうするとおもしろいな。だから『夕日』がいい。」

自分が納得する場合、この順序は少し不自然に感じられる。自分だけで名前を考える時は、理由が先にあって、それから名前を決めるのが自然だろう。次のように、順番が逆になるだろう。

僕「ぼくが、夕方に原っぱにいる時、『ゆうひー』って呼んだら、まるくなつて転がってくるといいな。」

僕「そうだ、ぼくのいぬころ、『夕日』って名まえにしよう。」

しかし、「名前を決めて、その状況を思い浮かべている」解釈もありうる。「んだ」だけで解釈を限定することは難しいと言えるだろう。

「んだ」の意味をまとめる。

理由や根拠などを述べることを表す。場面が2つある。

- ① 相手を説得する・・・「ゆうひ」と呼んだらころがってくるんだよ。いいでしょ。
- ② 自分が納得する・・・「ゆうひ」と呼んだらころがってくるから、夕日にしよう。

「んだ」はよく使っている言葉である。子どもは経験として模倣として使っている言葉である。しかし、『んだ』とはどういう意味か」という問いには答えられない。

授業の対話の中で、かくている内容を読み取るために、『んだ（のだ）』ってどういう意味なんだ？」と疑問を持ったり、考える手がかりにしたりすべきである。

### 【生活的概念による読み方】

#### ア 読みとばしによる間違い

子どもは「んだ」の意味を知らない。着目しないので読み間違いが起きる。出来事だけを追う読み方になりやすい。

次の文の並び方は不自然である。

- ・第1文 「夕日」という名前にしよう。
- ・第2文 「夕日」と呼ぶと転がってくるんだ。

第1文では、いぬころにまだ名前はついていない。名前は決まっていらないということである。第2文は名前を呼ぶと転がってくると言うことである。文と文の意味が矛盾している。名前がついていないのなら、転がってくことはありえない。

子どもは上の2つの文をもっと単純化してとらえる。

- ・第1文 名前をつける。
- ・第2文 名前を呼ぶと来る（来た）。

「しよう」「んだ」を省いている。読み進めることだけで疑問を持たないと、「しよう」が省かれてしまう。第1文が「名前」をつけたという過去のことになくなってしまふ。ほとんどの子どもが「んだ」に着目して解釈することができない。

#### イ 強調の「んだ」ととらえる間違い

「んだ」には別の問題もある。「んだ」の意味として次のようなものもある。

- (4) 準体動詞「の」の後に付けて、それが間違いなことと強調する気持ちを表す。「のだ」が無くても文として成り立つ。独り言的に言う場合は「です／である」は使えない。

「これでいいのだ」「僕は行きたくないんだ」「明日は学校があるのだよ」<sup>59</sup>

<sup>59</sup> 森田良行『基礎日本語辞典』角川書店、1989、p. 621.

「んだ」は間違いないと強調する時に使うとある。だから、そうとらえると「夕日と呼んだらこころがって来るのは間違いのない事実だ」となる。願いを込めて言う解釈は可能であるが、子どもは明らかな事実を言う時に使うと考え、第2文は過去の実事と誤読する。

第2文が、事実の強調であれば、次のようになる。「名前をつけてから、しばらくして子犬も名前を覚えた。それで、呼んだら来るようになった。」第1文と第2文の間には長い時間があるというのである。時間的順序に従ってとらえている。ごく普通の読み方である。細部の言葉を自覚的にとらえていない「生活的概念による読み方」である。

小学校2年生ぐらいまでは、書いてあることを順番にとらえやすい。普通、詩教材では、音読やイメージを大切にするため、文と文の関係を論理的に検討することは少ない。しかし、このような誤読が多くある場合、言葉の意味を吟味するように読み解く必要があるのではないだろうか。明らかな誤読があっても疑問が出ない場合、文を並べてみて、わからないことを見つけるようにする必要がある。「順番に考えるとおかしいな。どういうことか？」と考えさせることが必要であろう。

## ② 「ぼくのいぬころ」の教材解釈

考察者は「ぼくのいぬころ」の授業実践をする前に、次のような教材解釈を書いた<sup>60</sup>。ぼくは小学校中学年ぐらいだろうか。自分の犬として飼うことになり、名前をどうするか考えている。名前を今から決めるのであるから、まだ生まれて間もない「いぬころ」だろう。わくわくしてどんな名前にしようかと考えた。

普通なら「夕日」などと言う名前はつけない。「夕日って名前にしよう」という時、自分の心で言っている場合と誰かに話している場合が考えられる。これは誰かに話している状況だろう。

誰かに話しているというのは第2文から読み取れる。第2文で「よぶでしょう」と相手に話しかけていることから、誰かと会話をしていることがイメージできる。親に話しているのだろう。親に「夕日」という名前がいいでしょと同意を求めている。

親の会話をあてはめて考えると次のようになる。

「こんどぼくが飼うことになったいぬころの名前を夕日って名前にしよう。」

それをそばで聞いていた母親が

「え、なんで夕日なの。なんか犬らしくないけど。」

等と問う。ぼくは頭の中に浮かぶ犬とのやりとりを伝え、「夕日」という名前にした理由を言う。

「みんなで原っぱで遊んでるんだ。暗くなったので帰るよね。それで『ゆうひいー』って呼ぶとするでしょ、そうするとね、待ってましたとばかりにぼくの「夕日」が草をかき分けて、転がるように出てくるんだよ。かわいいでしょ。」

<sup>60</sup> 宮坂義彦（元岡山大学教授）、片山遥（小学校教諭）両名による解釈・実践報告から学んだことを基にしている。大学生に対する読解授業（宮坂，2005）の記述を参照して解釈をまとめた。

だから夕日って名前にするんだ。」

「誰かに話しているというのは第2文から読み取れる」と書いている。この詩には第3者の存在は具体的に書かれていない。第3者がいるということが、子どもたちの読み取りの壁になるだろう。第3者はいるという解釈の可能性を考えさせたい。誰かがいるという証拠の一つは「でしょう」である。「んだ」とともに「でしょう」は重要なキーワードである。

つまり、第1文が決意、第2文が決意したことの説明である。だから、第3者がいることに気づかなければ、2つの文の関係もわかりにくくなる。

次に「親に『夕日』という名前がいいでしょと同意を求めている」という解釈を書いている。第3者の存在がわかると、同意を求めているという考えも成り立つ。普通の名前ならこんな理由を話さない。「夕日」という特別な名前にしたからこそその会話だろう。

子どもたちはこの詩の情景を絵にかいたり考えたりした時、第2文を実際に起きた出来事としてとらえるだろう。「でしょう」を読み飛ばすことによって、「夕日って呼んだら転がってきたよ」と過去の出来事としてイメージするだろう。また「ころがってくる」を「ころがってきた」と読み変えることによって、過去の出来事としてとらえるだろう。第2文のイメージを簡単に言えば、過去の出来事ではなく、これから起こってほしいと強く願っている未来の出来事であるということである。このような解釈を基にした授業実践例を以下に分析する。

### ③ 言葉の意味を自覚する読解授業－授業記録の分析

この教材を使った授業をとりあげる。教材の言葉についてとりあげているものを以下に掲載する。問題にしたいのは、教材文の「のだ」「でしょう」という言葉の意味の自覚である。分析する小学校授業は次の通り。考察者作成の学習指導案を文末に載せている。(4: 2007年10月に実施した授業の指導案)

表 2-3-3 分析対象とする授業の概要

	学年	人数	授業実施時期	年齢・性別	名	所在地
1	3	30	2004年 7月	40代男性教諭	IT	愛知
2	3	29	2005年 7月	〃	〃	〃
3	3	12	2006年 5月	〃	TA	岡山
4	3	11	2007年 10月	〃	〃	〃
5	3	10	2008年 5月	〃	〃	〃
6	5	34	2013年 2月	30代男性教諭	AY	岡山
7	5	32	2009年 6月	〃	HB	〃
8	6	9	2005年 6月	40代男性教諭	TA	〃

いずれも授業記録とVTR(45分～90分)がある。授業記録は本人によって記録されたものである。VTRによって授業記録を検証しているので信頼性あるデータである。

表 2-3-4 各授業の中心発問ととりあげた言葉

	中 心 発 問	とりあげた言葉
1	「でしょう」は上がるのか、下がるのか	「でしょう」
2	「でしょう」ってどういうことなのか	「でしょう」
3	『夕日』って名まえにしようはおかしいか	(問題作り)
4	なんで「夕日」って名まえをつけたのか	〃
5	3～10(第2文)はどんなことが書いてあるのか	「でしょう」「くるんだ」
6	なぜ、まだ名付けていないのに「ゆうひいー」と呼ぶのか	「んだ」「くる」
7	ぼくには話を聴いてくれている相手はいるのか	「でしょう」「んだ」
8	「くる」と「きた」はどう違うか。	「くる」「すると」

表 2-3-4 にあるように、「んだ」を授業の中でとりあげているのは、5・6・7。1・2・3・5 は「んだ」についてとりあげる予定になっているが、記録としては残っていない。6・7 の記録を中心にして、「んだ」概念の理解がどのようになされているか分析する。

「でしょう」は1・2・5・7 でとりあげられ、この詩文において重要な言葉である。相手がいることの証拠になる言葉である。1 の記録を基に分析を行う。

#### ア 授業の流れと学習指導案

1～8 まですべて同じ学習指導案で実施していない。とりあげている言葉は似ているが、授業展開はそれぞれ学級に応じて多様である。「のだ」の自覚による解釈の生成は高学年でも容易ではない。指導の全体を示すために、3 年生の学習指導案を掲載した。

この授業の問題は、第1文と第2文の関係性、順序性から迫っている。第1文では名前は決まっていない。しかし、第2文は名前を呼んだら転がってきている。この矛盾から問題を作成している。問題は「3～10(第2文)はどんなことが書いてあるのか考えよう」である。「のだ」を自覚させるためとはいえ、問題のとり上げ方としては、曖昧である。このような限られた時間で授業する場合「だれかに話しかけているのか、いないのか」とより具体的にしたほうがよいだろう。

授業の後半では「でしょう」が問題になっている。相手がいることをはっきりさせるための展開である。証拠をあげて読み解くことができることを求めている。

#### ○学習指導案(4の授業)

考察者が授業した学習指導案(抜粋)を以下に掲載する。授業後半(㊟くるんだ)では『まるくなつてころがってくるんだ』はどういうことか?と発問している。直接的で、教師主導的である。研究授業という状況で、時間的な制約があるための展開である。しかし、そうであっても、子どもから『んだ』ってどういう意味なのかという問いが出るようにしたい。話し合いの中で「んだ」に気づくような授業が望ましい。

## 第2章 第3節 学教材の読解「探求」における言語の「自覚性」の考察

### 第3学年 国語学習指導案

平成19年10月25日(木)第3校時 指導者 TA..

- 1 題材名 「ぼくのいぬころ」(与田準一)
- 2 目標
  - ・すぐれた表現を読み取り、イメージを豊かに広げることができるようにする。
  - ・疑問を持って友達の発言を聞き、自分の考えを深めることができるようにする。
  - ・登場人物の気持ちや場面の情景を考えながら、朗読ができるようにする。
- 3 指導計画
  - 第1時 意味調べや音読をする。
  - 第2時 感想や疑問点を出し合い、読みのめあてをもつ。
  - 第3時 僕は相手と話しており、第2文はそう願う未来の出来事であることを読み取る。
- 4 教材解釈(略)
- 5 本時案(第3時)

ねらい	「でしょう」「くるんだ」の表現を吟味することによって、ぼくは相手と話しており、第2文はぼくの想像であることを読み取ることができる。		
学習活動と主な発問	予想される子どもの反応	評価の観点	教師の支援
1 問題を確認する。 ②なまえにしよう ・「夕日」という名前に決めたのか。 ・名前が決まっていなかったら、おかしい所は？	ア 決めた イ 決めてない (決めようと思っている) ・ゆうひってよんでいる ・ころがってきている	・友だちの意見をよく聞いて考えているか。	○「名前にしよう」だからまだ決めていないことをとらえさせる。 ○想像ではなく、どの言葉を調べたらよいかを考えさせるようにする。
3～10(第2文)はどんなことが書いてあるのか考えよう			
2 ぼくのことを相手に話しかけていることを読み取る。 ⑥よぶでしょう ・「夕日」と(一度でも)よんでいるのか。 ・どのように読むか ⑩くるんだ ・「まるくなつてころがってくるんだ」とはどういうことか。 ・本当に転がって来たか 3 相手に何を話しているのかを考える。 4 本時のまとめをする	ア 呼んでいる イ 呼んでない ・下げて読む(予想した) ・上げて読む(人に言った) ・学校から帰るでしょ、(すると)ケーキ食べるんだ。 ・喜んで来ている ・呼んだらすぐ来る ・なついている ア 転がって来た イ 来ていない ・名前を夕日にする事 ・反対されない理由 ・僕は夕日という名前にした理由を懸命に話す。	・全員が自分の考えを持てたか。 ・「でしょう」の例文を書いて考え、発表できる。 ・まだ夕日と呼んでないことがわかる。 ・「来る」と「来た」の違いがわかるか ・第2文の意味がわかったか。	○「でしょう」で語尾を下げれば予想しており、上げれば相手に話していることをとらえさせる。 ○例文を考えて、相手に話していることがわかるようにする。 ○「～でしょう」と言ったら何が返ってくるかを考えさせ、返事があることをとらえさせる。 ○なついていることと名前が決まっていなかったことの矛盾に気づかせるようにする。 ○「んだ」が前の文の理由を相手に強く説明する時に使われることから、相手の存在(2と3の間に返事がある)に気づかせる。 ○想像したことを話していることから、ぼくの犬ころに対する願いがとらえられるようにする。 ○第2文の様子が頭の中にあるような絵になることを知らせる



「んだ」（2の⑩）については次のような考察をしている。

①「んだ」が前の文の理由を相手に強く説明する時に使われることから、相手の存在（2と3の間に返事がある）に気づかせる。

②「～のだ」の意味は事前にとりあげている。前の教材で、意味を調べたり、その意味を教室に掲示したり、例文を自分で作ったりしている。ある程度「のだ」に注目しているが、「んだ」というように語形が変わっているので気づきにくい。

よく思い出さない子がいる場合は教師から説明したり、辞書の意味を確認したりすることになる。その意味を基に話し合いを進めるためには、「のだ」について十分な習熟が必要である。

#### イ 「のだ」「でしょう」の言葉を自覚する授業記録の分析

実践事例1と2は、いずれも5年生の授業記録であり、詩教材の読解における「のだ」の指導が高学年でも必要であることを示している。辞書で調べた意味を適用して解釈している場面の抜粋である。

##### ①実践事例1：「のだ」を自覚する場面（6 AYの授業：5年34人）

授業の問題は「どうして、まだ名付けていないのに『ゆうひいー』と呼んでいるのか」であり、授業の冒頭では、関連した問題として、第2文は第1文の前の出来事か後の出来事かをとりあつかっている。そして「くる」に注目させ、第2文は「予言」「想像」であることに気づかせている。

その後、「んだ」が問題となる。C20が「独り言」のおかしさを話している。すかさず教師がそれを取りあげる。そのことをきっかけにして、「んだ」の意味に迫っていく。

表 2-3-5 【授業記録1】：「んだ」はどんな時に使う言葉かを考える

発言内容
C19 「来るんだ」っていうので、独り言で来るんだ・・・
T12 ん？なにになに？すげえおもしろいこと言うたよ。
C20 <u>独り言で「ころがってくるんだ」って言ったらなんか変。</u>
T13 どういうこと？
C21 <u>「来るんだ」って誰かに言ってるのならわかるけど、自分だけで「ころがってくるんだ」ってわからん。</u>
T14 独り言っておかしいよねって、どの言葉が付いとるから？
C22 「だ」
C23 「んだ」
T15 来る？
C24 「んだ」
T16 <u>これってどんなとき使うん。</u>
C25 説得。
T17 説得する時。
C26 誰々と誰々が「友達が来るんだー」って。
T18 それって、何しょん。
C27 <u>話しようる。</u>
C28 <u>教えとる。</u>

T19	教えとる。
C29	<u>わかってることを人に伝える。</u>
T20	伝える
C30	教える
T21	じゃ、説得とか、教えるとか、説明とか・・・、じゃったら、ここ（以前出た問題『相手がいるのかいないのか。』）は？

T14では「独り言っておかしいよね」というのは適切だろうか。「独り言」はこの詩文では合わないとは言いきれない。少なくともこの時点では決められない。「独り言なの？」と問題にしていく方がよいだろう。

前述のように、「んだ」は、「自分が納得する」場面でも使われるので「独り言」を否定することはできない。「んだ」の意味を示し、「相手を説得する『んだ』か、自分に言っている『んだ』か」考えさせることが必要だろう。

T14は「独り言っておかしいよねって、どの言葉がついとるから？」と対応している。「独り言」を前提としているという問題点はあるが、重要な言葉として認識させている。具体例をあげて考えており、「んだは説得する時に使う言葉」という意味を自覚しているのだろう。子どもが「んだ」を証拠として発表しなかったので、教師が言葉の意味を自覚させる発問をしたのであろう。子どもたちはよく意味を捉えていて、C26が「誰々と誰々が『友達が来るんだー』って」と具体例を出すと、他の子がすぐに反応している。解釈としては部分的なものになっているが、C25、C27、C28、C29のように「んだ」の意味を捉える発言を引き出したことに価値がある。

このように具体例で「んだ」を考えることは必要である。「んだ」の言葉の意味だけで終わっていると他の反応は少なかったかもしれない。わかりやすい例をC26が出したので、言葉の意味づけが広まっている。「言葉の意味」と具体例（たとえ）の発表は科学的概念の習得においてこそ重要な手続きである。

## ②実践事例2：「のだ」の自覚（7 HBの授業：5年32人）

詩文を読み、読み方の違いから「でしょう」を問題にしている。その後「ぼくには、話を聴いてくれている相手はいるのか、いないのか」について話し合っている。

初めの流れは次の通り。

- 1 発問「ぼくには話をきいてくれている相手はいるのか、いないのか。」
- 2 。（読点）の数から詩を二つに分け、後半部分に証拠がありそうだと大ざっぱにつかむ。
- 3 証拠になりそうな文や言葉を見つけるために相談させる。

多くの子どもが「んだ」と「すると」を証拠としてあげる。その後の授業の記録である。

表 2-3-6 【授業記録 2】: 「んだ」はどんな時に使う言葉かを考える。

	発 言 内 容
T20	じゃあ、「んだ」と「すると」でどうして相手がいるかないかがわかるの？
C16	「んだ」は、(口々にしゃべり出す)
T21	どちらからいこう？
C17	「んだ」
C <sub>ニ</sub>	「まるくなってるころがってくるんだ。」の「 <u>だ</u> 」がついたら、人に教えてあげと るみたい、 <u>「まるくなってるころがってくる。」</u> だったら、普通に言っとるみたい な気がする。「 <u>だ</u> 」がついていたら、誰かがおるような気がする。
T22	「だ」がついてるとついてないじゃ違うっていうこと？
C <sub>ユ</sub>	「 <u>だ</u> 」は人に紹介してる。
C18	紹介？
C <sub>サ</sub>	いや、たとえば「いとこがくるんだ。」とか例文を出せばいい。
C <sub>ト</sub>	なんか自慢しとる感じがする。
T23	今日いとこがくるんだ。これは？
C19	普通に教えとる。
C20	普通の会話。
C21	友達に話しかけとる。
C <sub>サ</sub>	今日子ども会に行くんだ。
C22	友達の家遊びに行くんだ。
C <sub>ノ</sub>	遊びに来るんだ。
T24	「 <u>んだ</u> 」がついたら、相手に紹介したり、教えたりしたことになるん？
C23	なる。
T25	いきなり「今日いとこが来るんだ。」ってなるん？
C <sub>ユ</sub>	何か言った後に言う。
C24	相手が話しかけたら言う。
C25	今日遊べる？とか。 <u>そしたら今日いとこが来るんだ、だから無理。</u>
T26	こうすると会話が続いて行きそうな気がするっていうこと？
C36	そう。

C<sub>ニ</sub>は、『だ』がついたら人に教えてあげとるみたい」と言い、「だ」がある場合とない場合を捉えている。その後の「んだ」の意味(相手を説得する)の検討につながっていく。C<sub>ユ</sub>の『だ』は人に紹介してる。』の意見も優れている。「紹介」には「未知のものの内容を解説して人びとに知らせること、の意にも用いられる」(『新明解国語辞典』)の意味がある。“未知の名前である『夕日』の紹介“という視点で解釈を深めることも考えられる。

T24 については、「んだ」がついても相手がいるという証拠にならない。「彼は病気なんだ」とあっても、相手に言っている場合だけではない。心の中でそう言っている場合もあるからである。子どもたちは、他の言葉も証拠に考えているので、文脈から打ち消しているのかもしれない。しかし、「んだ」の両方の意味を検討しておかないと、次の教材で使えない。

T25 で「問い」の存在を聞いている。「んだ」の前に「問い」があり、誰かが質問しているということは、重要な問題である。この授業ではこの後、誰がどんな問いをしているかをはっきりさせている。いずれにしても「んだ」を検討することによって、子どもたち

のイメージも大きく変わったと予想される。

不十分な点があるにしても、T24-C25 のやりとりでは、「んだ」の言葉のイメージ化が行われている。「んだ」によって、2人の会話があることがはっきりしてきている。

T24 は「んだ」について確認するように問いかけている。C24 は「相手が話しかけたら言う」と言っている。返事という解釈から、「相手がいる」という可能性を考えている。C24 を具体的にしたのが C25 で、遊べない理由を具体的に説明している。

「のだ」の意味は前述したように、「相手を説得しようとして、理由を述べる」という意味がある。詩の文に「のだ」の意味が適用されてイメージが具体的になり、解釈が深まったのである。

初めに「科学的概念の形成は、新しい言葉の意味を知った時から始まるのである」と述べたが、2つの授業の場合も、「んだ」の科学的概念の形成が始まったばかりであると言えよう。別の教材で「んだ」に着目し、「誰かに説明している」という視点が適用できれば、科学的概念は形成されてきていると言える。

今回はどちらの授業でも、「自分が納得する意味」では「んだ」をとらえていない。他の教材を読む時には、「誰かに説明しているとすると、おかしいな。自分に言ってるのかな」という可能性も考える必要がある。言葉の意味を一義的に読むのではなく、多義の可能性を視点として持つことが、科学的概念の獲得につながるだろう。

### ③実践事例3：「でしょう」の自覚（1 ITの授業：3年30人）

ITの授業では「のだ」だけでなく「でしょう」の意味についても話し合っている。

「のだ」は序盤では問題として提示されず、「でしょう」の意味を巡って話し合う。「でしょう」の意味は、数多くある。そのうち、この詩に当てはまりそうなのが、次の2つである。

①推量を丁寧に表す。「今晚は雪でしょう。」

④〈**上昇調**のイントネーションを伴って〉相手が同意することを期待しながら丁寧に確認することを表す。「そこは寒いでしょう?」『明鏡国語辞典MX 第二版』別の辞典では次のようにイントネーションの違いをはっきり書いている。

【でしょう】

1. 推量：**下降調**のイントネーションを伴って、話し手の推量を表す。
2. 確認・同意：**上昇調**のイントネーションを伴って、確認を表す。

『日本語文型辞典』くろしお出版

普通に考えるのが①の推量である。「今晚は雪でしょう。」という例にもあるように、TVの天気予報でよく聞いている。別の意味は無いと思っている場合、何の疑問もなく「でしょう」を推量と考える。「ぼくは、犬ころを『ゆうひいー』と呼ぶだろう」と推量していると読めてしまう。

④の意味に気づかせるにはどうするか？違う意味に気づかせる手だてとして有効なのは、音読である。④の意味は、上昇調のイントネーションの時に成立する。以下の授業で

は、子どもの音読では、2種類の読み方が出てくる。上昇調に読む場合と下降調に読む場合があり、その2つを比べるのである。

①「犬ころを『ゆうひー』と呼ぶだろう。」（下降調）

④「犬ころを『ゆうひー』と呼ぶでしょう。（呼ぶでしょ）」（上昇調）

④は相手が「うん。」と言うことを期待しながら、話しかけているのである。音読の違いから話し合いを進めているのが、次の記録である。この授業では「でしょう」についての問題からスタートしている。そして、相手がいるというイメージを補強する形で「のだ」について話し合っている。

表 2-3-7 【授業記録 3-1】：「～でしょう」は推量か、確認かを考える。（IT の授業）

発 言 内 容							
T1	「でしょう」ってどういうことなのかなあ？						
C1	私は問題ができたんだけど、「でしょう」は上がるのか、下がるのかどっちなのかなあ？						
T2	読む時に上がるのか、(C 下がるのか) これ2通りあるってということね。						
C2	じゃあ人数とってみよう。						
<table><tr><td>1</td><td>上げて読む</td><td>5 人</td></tr><tr><td>2</td><td>下げて読む</td><td>25 人</td></tr></table>		1	上げて読む	5 人	2	下げて読む	25 人
1	上げて読む	5 人					
2	下げて読む	25 人					
T3	いい問題できたねえ。じゃあ、どうする？						
C3	たとえばを言ってみよう。						
C4	ぼくはたとえばが言えるんだけど「お母さん、明日は休みでしょう？」						
C5	まだ、あるんだけど、「この鉛筆は僕のもでしょう？」						
T4	なるほど、今いいのが2つ出たんだけど、実は、ウラに何かすごい宝物がかくっているんだよね。誰か気づかない？						
C6	うーん						
T5	じゃあ、1番でもっとたとえばを出してみて。						
C7	ぼくはたとえばが言えるんだけど、「宿題やるでしょう？」						
C8	まだあるんだけど、「明日は遠足でしょう？」						
C9	「窓を閉めるでしょう？」						
C10	「子どもニュースを見るでしょう？」						
T6	さて、どう？降参？(C ちがう！) じゃあ、まわりの人と相談してみて。						
C11	私は気づいたことがあるんだけど、上がるときは、誰かに言っている。						
C12	人に話をしている。						
C13	相手がいる。						
T7	凄い！見つけたねえ。そうだよね！相手がいるんだよ。じゃあ、下がる時(2番)は？						
C14	ぼくはそれが言えるんだけど、「明日は雨でしょう」というふうには、お天気の姉さんが言うからさあ・・・						
T8	つまり、それってどういうこと？明日の天気を(C 予想している)その通り！						
C15	ぼくは2番でたとえばが言えるんだけど、「明日の天気は晴れでしょう。」						
C16	まだあるんだけど、「明日、飛行機が欠航するでしょう。」						
T9	これは明日のことを(C 予想している)ということは、1は相手がいって、2は予想で、全然違うんだよね。						
C17	もしかしてこれは、ぼくのお母さんに、「今日こういうことで遊んだよ」と言っていることかもしれない。						
C18	ええっ???(多数)						

C17 の子が「お母さんに『今日、こういうことをして遊んだよ』と話してるのかもしれない。」と言っている。これに対して、多くの子が、驚きの反応をしている。④の意味がすぐには受け入れられないことを示している。しかし、この発言をきっかけにして、子どもたちの詩のイメージは大きく変わっていく。その後の音読を通して相手の存在をはっきり意識していくわけである。

表 2-3-8 【授業記録 3-2】：「～でしょう」と言うのは相手がいることか（IT の授業）

T10	つまり Na ちゃんは、僕が言ってる第 2 文が、お母さんにしゃべっているって いうことなんだ。				
C19	ぼくは Na ちゃんに反対なんだけど、この時にお母さんは出て来ない。				
T11	書いてないよね。ここで問題できる人。				
C20	私は問題ができたんだけど、お母さんいるのか、いないのか、どっちなのかな あ？				
T12	お母さんっていうか、(C 相手) 相手がいるか、いないか。いい問題だねえ。				
C21	人数とってみよう。				
<table border="1"> <tr> <td>1 相手がいる</td><td>2 人</td></tr> <tr> <td>2 相手がいない</td><td>28 人</td></tr> </table>		1 相手がいる	2 人	2 相手がいない	28 人
1 相手がいる	2 人				
2 相手がいない	28 人				
T13	じゃあ、ちょっとみんなで読んでみようか。5 番からいこう。				
C22	「ゆうひー ゆうひーってよぶでしょう？」				
T14	今の何番（の読み方）？（C 1 番）あれっ？あらっ？				
C23	変えたからねえ。2 番から 1 番に変えた・・・				
T15	じゃあ、もう 1 回人数とっておこうか。				
<table border="1"> <tr> <td>1 上げて読む</td><td>30 人</td></tr> <tr> <td>2 下げて読む</td><td>0 人</td></tr> </table>		1 上げて読む	30 人	2 下げて読む	0 人
1 上げて読む	30 人				
2 下げて読む	0 人				
T16	ということは、相手がいるの？いないの？（C いる）がらりと意見が変わっちゃったねえ。				

「でしょう」は上げて読むが全員に変わっている。大きな変化である。そして、上げて読むに全員が挙手し、相手がいるという結論になっている。概念発達においてはこのような、子どもの考えの揺れ動きが必要である。

「でしょう」の意味を単純に 2 つあるよと教えても、子どもの頭の中には残らない。素通りするだけである。読み取るためには、どれが正しいのかという「緊張感」が必要である。「でしょう」はどう読むのか？「上げて読むとどういう意味になるのか？」「相手がいるのか？」という疑問と友達との対話が緊張感を生み、脳に刺激を与え、新しいイメージが作られるのである。その後、「んだ」の概念理解のための学習へと続く。

表 2-3-9【授業記録 3-3】：「んだ」のたとえを出し、詩のイメージをはっきりさせる（ITの授業）

T17	問題出してみよう。
C25	「んだ」ってどういうこと？（Tたとえをいってみよう）
C26	動物園に行った。動物が見たかったんだ。（Tみんなも言ってみて）
C27	動物園に行った。動物が見たかったんだ。
T18	これ、どういうこと
C28	理由
C29	第一文の理由
T19	第二文は 後から説明しているわけね。まだある？
C	「私は言える」「ぼくは言える」（と口々に言う。）
C30	中央公園に行った。みんなと遊びたかったんだ。（Tいいねえ） （略 以下たとえを出し合う）
T20	この文で考えてみよう。ぼくはなんて言ったの？
C31	ぼくのいぬころ夕日って名前にしよう
T21	そうすると、ぼくが第一文を言うとうなるの
C32	どうしてって（Tだれが）
C33	お母さんが、（Tわからないけど、相手が、聞いてた人が）
C34	どうして？（Tそうしたら）
C35	ゆうかたはらっぱからかえるとき、ゆうひー、ゆうひーってよぶでしょ、すると とぼうぼうはえた草の中からころがってくるからだよ （役割演技をして詩全体のイメージをみんなのものにする。Aは母、Bは僕）
A	名前は決まったの？
B	「夕日」って名前にしようと思う
A	どうしてそんな名前にしたの。
B	あのね、ゆうがた原っぱから帰る時ね、ゆうひーってよぶでしょう。そうすると ぼくのいぬころ、まるくなってるころがってくるんだよ。
A	ああ、だからそういう名前にしたんだ。

授業後、Aは次のようなイメージを作文に書いている。

<授業後のAのイメージ>

お母さんが夜ごはんを作っていた時に、5才ぐらいの男の子がなやみごとをしていて、お母さんが、「なんかなやんでいるの？」ときいたら、ぼくが、「こんどおじいちゃんに犬をもらうから、その犬の名前をきめているんだよ。」と言った。お母さんが、「名前は決まったの？」ときいたので、ぼくが、「ぼくのいぬころ、夕日ってなまえにしよう。」と言うと、お母さんが、「はあ？なんでそんな名前にしたの？」ときいた。ぼくは、「ゆうがたにはらっぱからかえるときに、ゆうひーゆうひーってよぶでしょう、すると、ボウボウはえたくさのなかから、ぼくのいぬころ、まるくなってるころがってくるんだ。」って言ったら、お母さんが、「ああ、だから夕日という名前にしたんだ。」と言った。

この作文では、①僕は母親といぬころの「名前づけ」に関して対話していること、②名前を呼んだら元気に転がって来る様子を想像しているという新たなイメージを表出している。授業前にはなかった解釈が示されており、読みの向上的変容があると考えられる。

## ウ 発言の分析－言葉の意味の発達の視点を通して

表 2-3-1 の概念の段階をもとに、段階別に見た発言例を表 2-3-10 と 2-3-11 に示す。科学的概念の Lv. 2（科学的概念 2）に該当する発言が、言葉の意味を教材文に適用した発言である。発言の分析は、本項で掲載した 3 つの授業記録に限定して行った。学習した結果、科学的概念に該当する発言があるかどうかを調べる。科学的概念の段階に属する発言数は少なくとも、その発言が他の児童の思考に影響を与え、自分の考えを高めたとすれば子どもの概念発達の授業として有効ではないかと推測できる。

表 2-3-10 「のだ」概念による発言の段階（実践事例 1・2、表 2-3-3 における 6・7 の授業）

概 念	段階	性質・意味		発 言 内 容
生活的概念	Lv. 1	自然発生的	（読みとばし）	・（「のだ」に着目できない）…多数
生活的概念	Lv. 2	非自覚的	（意味が曖昧）	・「来るんだ」っていうので、独り言で来るんだ… 6(C19)
科学的概念	Lv. 1	自覚的	（意味の指摘）	・（「のだ」の意味は）わかってることを人に伝える。6(C29)
			（用例の表出）	・（「んだ」の例えを言うと）今日遊べる？とか。そしたら今日いとこが来るんだ、だから無理。7(C32)
科学的概念	Lv. 2	随意的	（文への適用）	・「まるくなつてころがってくるんだ。」の「だ」がついたら、人に教えてあげとるみたいで。7(C18)

表 2-3-11 「でしょう」概念による発言の段階（実践事例 3、表 2-3-3 における 1 の授業）

概 念	段階	性質・意味		発 言 内 容
生活的概念	Lv. 1	自然発生的	（経験的意味）	・（「しょう」は「だろう」と同じ）…多数
生活的概念	Lv. 2	非自覚的	（固定した意味の事例）	・ぼくは 2 番でたとえが言えるんだけど、「明日の天気は晴れでしょう。」(C15)
科学的概念	Lv. 1	自覚的	（意味の指摘）	・私は気づいたことがあるんだけど、上がるときは、誰かに言っている。(C11)
科学的概念	Lv. 2	随意的	（文への適用）	・もしかしてこれは、ぼくのお母さんに、「今日こう いうことで遊んだよ」って言ってることもかもしれない。(C17)

表 2-3-11 について分析する。「生活的概念 1」では、それまでの授業の影響からか発言例はなかった。「生活的概念 2」では、「んだ」の意味についてはっきり自覚しておらず、曖昧に独り言というイメージで全体的にとらえている。「来る」と「来るんだ」とを比べて考えているとは認識できない。

「科学的概念 1」では、「んだ」の意味を言い、自覚的に意見を述べている。「んだ」の意味を知って、「いとこが来るんだ」と自分の経験などの例を発表している。辞書の意味をもとに、たとえが的確に発言できている。「科学的概念 2」では、「んだ」の意味を詩の解釈全体に当てはめ、言葉としては表れていない相手の存在を指摘している。詩に対する解釈が全く変わってしまった発言である。言葉の意味が変わり、詩全体の解釈が変わっていると考えられる。その後の支持数の変更から見ても、この発言が全体に大きく影響を与えている。

表 2-3-11 について分析する。「生活的概念 1」では、想像の「でしょう」は経験的によく使う意味に基づく発言である。「生活的概念 2」では、「でしょう」の意味は経験的に捉



えたものだが、具体例をあげて説明している。想像の「でしょう」以外の意味は認識できていない。

「**科学的概念1**」では、「でしょう」の読み方の違いを言い、言葉のニュアンスの違いを自覚して意見を述べている。相手に言う場合の「でしょう」の意味を自覚しており、語尾が「上がるときは、誰かに言っている」と会話のイメージを基に発言している。2つの意味の違いを自覚して、異なるイメージを的確に発言できている。「**科学的概念2**」では、「でしょう」「くるんだ」の意味を詩の解釈全体に当てはめ、母の存在を考えた解釈を述べている。異なる言葉の意味を基に、会話をし合う親子の解釈を生成している。

今回は、発言数やそれぞれの段階に属する発言の割合によるものではなく、対話の質的变化を発言内容から分析した。話し合いにおいて生活的概念・科学的概念に属する発言の違いを確かめることに重点を置いて、発言内容の違いを考察した。

実践事例3（ITの授業）では「んだ」「でしょう」のたとえを言って説明したり、他の子の発言に対して積極的に反応しており、疑問や反論を言う発言が多くあった。話し合いにおいて、自分の考えを決定して対立的に対話したり、言葉と言葉に関係づけて新しい解釈を生成したりしているので、読解「探求」が進んだと考えられる。自分の解釈を検証し吟味する学習となっている。

### 3 言葉の「自覚性」を高めて読解を「探求」する

本項では、文学教材の授業における言葉の意味の発達過程において、子ども同士の相互作用を通して概念発達をもたらす授業展開を分析した。言葉の意味の自覚と適用により子どもの読みを「探求」するプロセスが分析できたと考える。

言葉の意味の自覚を観点として、言語の「自覚性」を高める授業の分析を行ってきた。その結果から、文学教材の読解において言葉の意味の自覚が重要であることが明らかになった。たとえば、授業の中で、教師は「～のだ」の用例を考えさせることによって、経験的な知識を用いながら、言葉の意味を文脈の中で正確にとらえさせている。言葉の意味を自覚・適用することによって教材のイメージを深め、主観的な読みを変えていくことに成功している。つまり、「のだ」「でしょう」の意味を自覚し、言葉の意味が吟味的に適用された結果、詩全体のイメージが深まったのである。言葉の意味を捉え直し、言葉への見方において新たなものが獲得されたという点で、使用する言語の「自覚性」が高まったと言えるだろう。

### 第3項 言語の「自覚性」を明確化する観点－「異化」作用 ・ ・ <観点2>

次に、文学教材の授業における言語の「自覚性」を支える要素をとり上げる。その中で言語の「自覚性」を明確化する観点として「異化」作用に関する考察を進めることにする。

#### 1 言語を活性化する「異化」作用

##### (1) 「異化」作用とは

ここで言う「異化」は習慣的な認識に違和感を持たせ新たな認識を得させることを示

す。芸術分野の概念として用いられ、大江健三郎がロシア・フォルマリズムにおける文学研究の理論として紹介した。シクロフスキーを中心とするロシア・フォルマリズムは文学を批評する理論として形成されたものである。フォルマリスト達は、「作品生成のきっかけは何か」「政治的な意味な何か」という作品の外にあるものは対象にしなかった。対象としたのは言葉であり、言葉の有様、言葉と言葉の関係が読者に働きかけるものは何か、なぜ働きかけることができるのかを究明しようとした。彼らが文学を考える時に重要な理論としたのが「異化」作用である。人は視覚や聴覚によって対象を知覚しているが、同じ対象を何度も見ているうちに日常にある当たり前のものとして捉える。日常的になると対象を意識しなくなり「自動化」され、意識的には見なくなる。再度対象を意識させる働きが「異化」作用である。シクロフスキーは日常生活における「自動化」を次のように述べている。※下線部は考察者による。以下同じ。

もしわれわれが知覚の一般的法則を解明しようとするならば、動作というものは、習慣化するにしたがって自動的なものになる、ということがわかるであろう。たとえば、われわれの習慣的反応というものはすべて、無意識的、反射的なものの領域へとさっていくものである。たとえば、どなたか、ペンをはじめて手にとりながら、あるいは外国語をはじめて話してみながら味わった感覚と言うものを、一万回目にそれを繰り返してみながら味わう感覚と比較してみれば、私の言うことに賛成していただけたらと思う。(シクロフスキー、1971b, p. 275) <sup>61</sup>

初めてペンを手にした時の意識と一万回目の時のそれは明らかに違うと述べている。人は何度も見る日常の一々の物を、通り過ぎる多くの人間を意識しない。そんな人間を意識するとはどういうことか。例えば今まで意識していなかったのに、ある人が自分をずっと見ているとしよう。移動してもずっと見ている。近づいて来てずっと見ているならば意識しないわけにはいかない。「この人は誰か」「どこかで出会ったか」「何か言いたいのか」等と考え始める。身の周りの一々の物はふつう意識されないが、あるTVドラマのようにコップが目を持つと当然事態は変わってくる。コップの目は主人公を見つめ、途端に主人公はコップを意識するようになり語りかけさえ始める。物が話しかけてくる等あり得ないことであるが、その道のプロと言われる人は同様のことを言う。熟練の花屋の店員はお客さんと話していると数本の花達がキラキラと訴えかけてくるので、それを基にアレンジメ

<sup>61</sup> 『国語教育事典』(2001年)の「異化」の項では、次のような説明がある。

シクロフスキーは[手法としての芸術](1925)において、知覚を習慣化させる「自動化作用は、ものを、衣服を、家具を、妻や戦争の恐怖をのみ込んでいく」とし、「芸術の手法」は「ものを自動化の状態から引きだす異化の手法」とであると「異化」の手法を主張した。大江健三郎は「小説の方法」(1978)においてシクロフスキーの概念を引き、個を埋没させる管理・大衆社会的状況のもと、生身の手応えを喪い「自動化」させられた言葉から「本当に生きる経験を取り戻し、人間の主体や世界の「全体」を回復するための手法として「異化」を積極的に位置づけた。

習慣化され本来の意味が自覚されなくなった状態を「自動化」といい、それを生き生きと読みとれるような状態にするのが「異化」の手法であると説明している。

ントを作る、という。空想的なことのように思えるが、日常的に花を観察し、対話して過ごしているからこそその感性の発現であろう。

日常的な物は訴えかけないので一々見ない。すべての物を意識しないことは生活をする上で必要なことである。自分が意識して見たいものに集中できる。しかし、新しいものを創造する場面では「自動化」されて意識されなかった物が見える方がよい。見えなかったものが見えることで新たな意識が芽生え、予想外の発見につながるからである。

対象を意識するのはどのような時か。日常的なものが形を大きく変えて存在して、私たちに訴えかけてくると、「変だな、おかしいな」という疑念が生まれ意識し始めるだろう。改めてじっと見るようになる。対象に違和感を持たせることで意識させる作用が「異化」作用の第一段階であると考える。

大江（1988）は「異化」の概念は、文学の基本となる理論であると言っている。

「異化」という考え方は、フォルマリストたちの文学論の中心をなしている。しかもそれはかつて成立した、あらゆる文芸論の歴史を通じて、その基本をなす理論と<sup>62</sup>いいうるものである。本当によく考えられた理論の、単純なほどの明快さで、しかも深く、それはどのように日常・実用の言葉が、文学表現の言葉とちがうのかを見る指標をあたえる。（大江，1988，pp. 27-28）

「異化」とは言葉をよりはっきりととらえさせる働きをするものである。作者は読者が素通りし、読みとばしてしまいそうな時に、「異化」された見なれない言葉で読者に働きかけ、立ち止まらせようとしている<sup>62</sup>。読む時に「あれっ」「えっ」と意識させることが「異化」の働きの始まりである。そして、次の段階では、新鮮な言葉として本来の意味を感じられるようにする、と付け加えている。

ひとつは、それらの単語のひとつひとつが、洗いきよめられたように、言葉の持つ本来の意味をはっきりと示してくる、と感じられること。もうひとつは、（中略 考察者）自分がその言葉に眼をひきつけられるようにして、ある時間を過ごすほかないということである。なめらかな氷の表面をすべってきて、ギクリと引き止められるような抵抗を。それらの言葉によってあじあわされるのだ。（大江，1988，p. 41）

日常・実用の言葉は、例えばニュースを伝える時に使われる言葉であり、出来事を短く、はやく伝えるために使われる。途中で、「えっ、どういうこと？」「意味がわからない」

<sup>62</sup> 「異化」作用は文学性を示す用法の一つとは言える。しかし「異化」作用はすべての作家が意識していると言えるわけでもなく、文学と非文学を区別する尺度になるものでもない。このことについて、イーグルトンは次のように述べている。

異化作用は規範となる言葉を背景にしてはじめて機能するものであって、規範がかわればその作用も停止し、文学と認められることもなくなるだろう。（中略）言いかえれば、フォルマリストたちにとって、文学を文学たらしめる「文学性」とは、複数の異なる言説の間に差異的關係が機能している時に生ずるものであって、永続的に固定される実体ではない。（イーグルトン，1997，p. 9）

と思われてはスムーズに伝えることはできない。疑念を持ち、わからないことが多くあれば見る人をイライラさせる。短く、わかりやすく、効率のよい表現が求められる。逆に「異化」された言葉は読者に違和感を持たせる。平野（2007）は「異化」された言葉という表現はしていないが、読者に違和感を感じさせる言葉について次のように述べている。

作者としては、その準備として、まずは読者にこの言葉（重要な言葉 考察者注）について知っておいてもらいたい。そのために、この場面は不可欠であり、そういうとき、あえて注意を喚起するために違和感を盛り込むこともあれば、思いあまって、結果としてそれが違和感と感ぜられることもある。（平野，2007，p. 114）

読者への注意喚起のため「違和感を盛り込む」というのは「異化」作用に通じる表現だといえるだろう。

「異化」された言葉は、下の図のように疑問・違和感を持たせ立ち止まらせる。更に、特有の文学表現の言葉で訴えかけ、言葉を自覚させ、本来の意味を味わわせようとするものである。

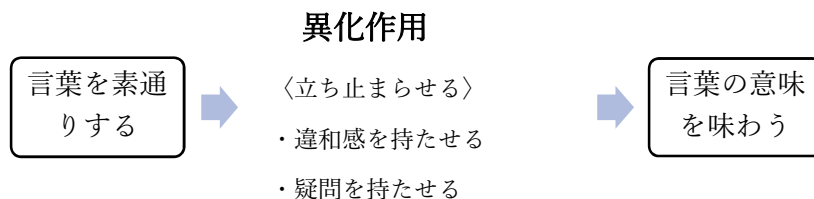


図 2-3-3 言葉の意味を味わわせる「異化」作用

加藤（1990）は、「独特な知覚を創造する〈非日常化〉の方法」（シクロフスキー）と「世界に対する認識を変容するもの」（ブレヒト）の規定を基に、次のように「異化」をまとめている。

異化とは、習慣性、日常性、自明性などといったものに対して疑問を呈示することによって、あるがままの状態を無批判に受容するのではなく、新たな認識行為を促す契機となるのである。（加藤，1990，p. 14）

「異化」は日常的なものに疑問を抱かせ、新たな認識の契機となると述べている。「異化」作用によって言葉に立ち止まり、言葉の意味を味わうようにすることが新たな認識を生み出すのである。

## （2）言語感覚を活性化する「異化」作用

情報があふれ問題が山積する生活の中で、立ち止まらせゆっくりと読ませる「異化」作用は必要なのだろうか。人は、日常生活において日常的にある物に立ち止まらず、様々なものを意識せずにただあるだけのように見過ごしている。合理的・効率的でなければ日常の生活をこなしていけないのだから当然のことである。仕事を終え、家の玄関に入り食事を済ませてソファに座ってテレビを見る時、台所にある新しい器や新鮮な野菜を思い出

すことはない。このような日常的な行動は習慣化し、「自動化」しているので思い出すどころか覚えていないことは当然のことのようである。

シクロフスキーはトルストイの日記を引用して、無意識的な生活の問題を取り上げている。

わたしは部屋の拭き掃除をしたのだが、ひとわり回って長椅子のところへきたとき、自分がこの長椅子を拭いたのかどうか思い出せなかった。こうした動作はあまりにも習慣的、無意識的なものとなっていたために思い出すことができなかったのであり、もはや思い出すことなど不可能だと感じた。そういうわけで、自分で拭いておきながらそれを忘れてしまったなら、つまり無意識に行動したのであれば、これは何もしなかったのと同じことになる。もし誰かが意識して見ていたとすれば、想起することもできただろう。もし誰も見ているものがなく、あるいは見えていても無意識的にであれば、もし多くの人々の生活全体が無意識的に過ごされていくのなら、そのような生活は存在しないも同然なのだ」（1987年2月29日付、ニコーリスコエ村にてのレフ・トルストイの日記より。『年代記』誌, 1915年12月号, p. 354）（シクロフスキー, 1988, p. 25, 1971b）

人は、日常的な生活を意識することなく行動しており、無意識的な世界に身を沈めている。無意識の行動は何もしなかったことに等しいと言っている。仮にそのことが大事件を生み、誰かの病気を重いものにしたとしたら、無意識の生活は恐ろしいものであり、ある面でその有様を変えなくてはならない。日常に見慣れたものを、特別なものとして新たに見直す必要があるのである。そうすることによって感覚が活性化され、今まで見えなかったものが発見され、事件を防ぐどころか生き生きとした生活となるのである。

見るという行為には二つの側面がある。人は見たいものを見ているのであり、視野には入っていても見過ごしているものは多い。無意識で見えていないことと意識的に見ることとがある。シクロフスキーは無意識に見ることを「認識」であるとして、『マヤコフスキーと仲間たち』の中で「認識」と「見ること」との違いを述べている（蓼沼, 2015）。

「認識」は対象を一つの概念として捉えるあり方とし、ある対象を見ているうちに、次第にそれが当たり前のものとなって、最後にはそれ以外の物には見えなくなってしまうという。このような認識のあり方は当然であり、問題ないように考えられる。しかし、認識の固定化が進み、思い込みによる思考の制限につながる可能性がある。そうならないために思い込みなしに対象を見る必要があるのである。この「見ること」は概念を壊すことで本来の意味に眼をむけることであり、当たり前とっていたことが、それまでとは全く異なった見え方を促していく、という。新たなものを創造することは、認識から起こるのではなく意識的に「見ること」から起こるとしている。対象を固定した認識から解放し、それまでの概念を壊すように見ることで異なった見え方を手に入れることができるのである。

無意識による把握を制止し対象を直に捉えるには何が必要なのか。シクロフスキーは<sup>63</sup>、見過ごしている物を意識させ感覚を与えるために芸術はあるとし、自動化を脱する芸術の目的と方法を説明した。大江はシクロフスキーの説明を以下のように示している。※下線は考察者、傍点は大江による。

そこで生活の感覚を取りもどし、ものを感じるために、石を石らしくするために、芸術と呼ばれるものが存在しているのである。芸術の目的は認知、すなわち、それと認め知ることとしてではなく、明視することとしてものを感じさせることである。また芸術の手法は、ものを自動化の状態から引き出す異化の手法であり、知覚をむずかしくし、長びかせる難渋な形式の手法である。これは、芸術においては知覚の過程そのものが目的であり、したがってこの過程を長びかす必要があるためである。芸術は、ものが作られる過程を体験する方法であって、作られてしまったものは芸術では重要な意義をもたないのである。(大江, 1978, pp. 4-5)

2 番目の下線では、芸術の手法と異化の手法の関係が表現され、「異化」作用によって自動化の状態を抜け出すべきと述べている。自動化を克服する「異化」作用は芸術の方法を基盤として持ち、言語芸術である文学を読むことの意義を明確にするものとする<sup>64</sup>。

<sup>63</sup> シクロフスキーは、見過ごしている物を意識させ感覚を与えるために芸術はあるとし、芸術の目的と方法を明確に述べている。傍点シクロフスキーによる。

それだからこそ、生の感覚を回復し、事物を意識せんがために、石を石らしくするために、芸術と名づけられるものが存在するのだ。知ることとしてではなく、見ることとして事物に感覚を与えることが芸術の目的であり、日常的に見慣れた事物を奇異なものとして表現する《非日常化》の方法が芸術の方法であり、そして知覚過程が芸術そのものの目的であるからには、その過程をできるかぎり長びかせねばならぬがゆえに、知覚の困難さと、時間的な長さを増大する難渋な形式の方法が芸術の方法であり、芸術は事物の行動を体験する仕方であって、芸術のなかにつくりだされたものが重要なのではないということになるのである。(シクロフスキー・水野訳, 1971a, pp. 15-16) ※下線部は考察者

上記の水野訳では、「生の感覚」「事物に感覚を与える」という言葉が我々の日常生活の感覚から捉えやすく表現されている。一方、大江(1978)は上記下線部の「知ること」を「認知」とし、「見ること」を「明視すること」と訳している。「異化」の「手法」という用語は、翻訳原文では「非日常化」の「方法」となっているが、現在では原語の「オストラニエニエ」を「異化」、「プリョーム」を「手法」と訳すことが通例となっている(藤原, 1995)。本研究では、見ることをより明確にした「明視」という言葉を用いると共に、芸術の目的は認知としてではなく、明視することとしてものを感じさせることとした、大江の表現を使用する。

<sup>64</sup> ディヴィッド・ロッジ(1997)は、「異化」は日常的・観念的な知識を手で触れて分かるような「感触」に変えるものであるとしている。これはシクロフスキーのいう「感覚」と同じ意味で使われている。芸術の目的は、事物を知識としてではなく感触として伝えることにある、というシクロフスキーの言葉から次のように述べる。

ある本が「独創的」であるというのは(中略 考察者)いったいどういう意味なのだろう?たいていの場合、それは作家が前例のない何ものかを創造したことではなく、現実の慣例的、慣習的描写法から逸脱することにより、我々がすでに観念的な「知識」として持っているものを「感触」として伝えたということだ。異化とは、つまるところ「独創性」の同義語である。(ディヴィ

芸術は生の感覚を取りもどし、ものを生き生きと感ずるようにする。小説は言語芸術であり、大江（1978）は小説という「言葉の仕掛け」は人間を活性化すると、言う。

小説は人間をその全体にわたって活性化させるための、言葉による仕掛けである。（大江，1978，p.9）

（中略 考察者による注）小説を読みとるという人間活動において、その読み手の人間的諸要素をやはり全体的に活性化させるために、小説の方法について考えることは役に立つ。それは小説を読みとる経験をやはり構造化する。この構造化という言葉は、もっと一般的に使われる言葉に置きかえるなら、読みとりを立体化するといってもいいし、読みとりに奥行きをあたえるといってもいい。（同上，p.10）

文学教材を読む方法においても、芸術の方法を基盤として持つ「異化」作用は言葉の手ごたえを感じさせるものであり、言葉の形・イメージ・意味、更に言葉の使用を含めた言語の感覚を活性化するものと言えるのではないだろうか。

### （3）異なる見方・考え方をもたらす「異化」作用

学習指導要領では「言葉による見方・考え方」の意味を次のように説明している。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。（文部科学省，2018，p.11）

言葉による見方・考え方を働かせるとは、対象と言葉を捉える学習過程の中で「言葉への自覚」を高めることであるとしている。自分の考えを問い直すことによって新たな見方・考え方が獲得されれば言葉の「自覚性」は高まるだろう。言葉の自覚が高まれば更に新たな見方・考え方を得ることにもつながる。文学教材を読むことにおいても「言葉による見方・考え方」を獲得するか、従来の「言葉による見方・考え方」を新たにすることが求められる。文学教材を通して得られる見方・考え方は日常・実用の言葉による見方・考え方とは全く違うものであり、固定的で容易に変化しない自分の世界を新しくする可能性をもつと考える。その意味で言語の「自覚性」を高めると言える。

『学習指導要領解説 国語編』（2018）では自分なりの見方や考え方を形成するために言語感覚を養う必要性を述べている。

**言語感覚**とは、言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のことである。話したり聞いたり書いたり読んだりする具体的な

---

ッド・ロッジ，1997，p.81）

「異化」は目新しいものを感じとらせるという意味で「独創性」と同義語であると述べている。それは未知なものを創り出すということではなく、見えていなかった物の本当の姿を見て「独創性」を感じるということであろう。

言語活動の中で、相手、目的や意図、場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのが適切であるかを直観的に判断したり、話や文章を理解する場合に、そこで使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的に捉えたりすることができることである。(p. 13)

文章を読む時に、言葉が醸し出す味わいを捉える言語感覚を育てるべきとしている。文学ならではの「異化」作用は、上記のような言語の感覚を活性化し、「言葉による見方・考え方」を更新し、意味の核心に迫る解釈を獲得させると考える。見過ごしていた言葉に着目し、生き生きとした言葉として捉え直すということは、読むことの質を高めることにもつながる。概念的、習慣的なものとして把握していたものを本質的、美的なものとして実感することで読むことの喜びが得られるだろう。選ばれた言葉に直面し、ありふれた言葉との違いを感じるように読むことで、言葉の「自覚性」は高まり従前とは異なる深い内容を示してくるだろう。

問題となるのは、「異化」表現は一つの指標であり、人によって差異があり同様の効果が得られるとは言えないことである。読者の違和感・疑問に着目して本来の意味を味わわせる「異化」表現を抽出する必要がある。具体的に次の石川啄木の作品で考えてみる。本来は三行だが一行にして示す。「中に」「聴き」「ゆく」を「異化」表現と考える。

ふるさとの訛なつかし 停車場の人ごみの中に そを聴きにゆく 石川啄木

大きな駅の雑踏の中で、聞こえてきた訛り。故郷が思い出され人ごみの中にわけ入り言葉とその内容を詳しく聴き取ろうとした作者の情念が読み取れる。これをありふれた表現にすると次のようになるだろう。

ふるさとの訛なつかし 停車場の人ごみで そを聞く 〈ありふれた表現〉

普通の表現は「人ごみで訛りを聞く」であり、椅子に座ってなつかしい訛りを聞く様子を示している。静止画的な情景でありイラスト的なイメージとして捉えられる。一方、啄木による「人ごみの中に そを聴きにゆく」は人ごみをかき分けて訛りを聴きにゆく動的な行為が読み取れ、語りの内容まで聴きたいという強い思郷の念を感じるのではないだろうか。動画的で生の感覚を持った創造的なイメージが浮かんでくる。作者は日常的な言葉で情報として伝えているのではなく、非日常の作者の感動を「異化」された独特の表現で示しているのである。作者の見方・考え方による作品の創造であり、読む者の言葉を活性化する。

## 2 文学ならではの見方・考え方：「異化」作用による言語の活性化

「異化」は一つの言葉から作品全体にまで作用している。大江（1988）は「異化」された言葉が集まって、文節を「異化」し、更に段落を、文章を「異化」していると述べている。

ひとつの言葉の「異化」は、文節、文章、そのひとつのかたまり、また作品全体へのつながりのなかで行われる。ひとつの言葉の「異化」が、それをふくむ文節を「異化」する。その逆に、文節が「異化」されているから、言葉の「異



化」があきらかとなることもある。(大江, 1988, p. 48)

更に、一つの言葉と文章全体の「異化」を次のように言う。

「異化」は言葉・文節・文章を、見慣れない、不思議なものとする。「異化」された文節・文章を活字で印刷されたものとして読む側には、それらは紙面から立上がってくるように感じられる。言葉でいながら、ひとつひとつ粒だって、ものの手ごたえをかえしてくるように感じられる。ものの手ごたえがあると感じられるのは、とくにひとつひとつの言葉についてであり、文節・文章のレベルでは、それはかたちをそなえたもの、として僕らに受けとめられる。(同上, pp. 48-49)

作者が文章全体によって特別な対象を表現しようとする時、一つ一つの言葉は全体を構成するものであり、特別な一部である。例えば、山にそびえる天守閣の城壁の岩や木材は、一つ一つを見れば石や木にすぎないが、城を構成する部材として、全体のかたちのものとして存在しているのである。書き物の中の天守閣であっても一つ一つの石や木が手ごたえのあるものとして感じられる時、全体としてのかたちは真に迫ってくるものとして、確かにそびえ立つ天守閣として私たちに想像されるのである。読者の内面に一つ一つの言葉がうごめき、作品の大事な要素として存在感を示してくる。それは次のような作者の創造行為によって可能になる。

それはまず言葉のレベルで「異化」してゆくことにおいて、さらには文節・文章・ある文章のかたまりという仕方で次つぎに「異化」してゆくことによってである。自分で文章を書きつけながら——あるいはいったん書いた文章を読みかえし、書きなおして、鉄を熱くして叩くように錬成してゆきながら——、その言葉が、また文章が「異化」されているかどうかを見ていく。(大江, 1988, p. 57)

言葉を錬成する「異化」の表出は、作家の並々ならぬ鍛錬の賜物である。それは、すぐれた作品の中に「異化」された言葉、文章を見いだすことによって可能にしていくものだと、上記引用文の後に述べている。

言葉・文節・文章のレベルから「異化」作用を見てきたが、更に作品のレベルから述べていく。作家の「異化」の行為が一つ一つの固有な言葉を生み出すとしても、その一つ一つの言葉は作家の見方・考え方を基盤としてでなければ、浮いたものとしてばらばらのものとなる。そうならない理由は次のような例から理解できるだろう。

離れ島の小さな村落共同体に代々暮らし、文章を読んだり、書いたりすることもほとんどなかった、というような人たちからの聞き書きが、「異化」され、独自の声 voice を持ち、忘れがたい文体をそなえていることがある。それはかれらが狭い村落共同体のなかの日々の話し合いで——それは生活の必要から出た、まさに日常・実用の言葉によってにちがいないが——自分の言語表現をきたえてきたからであろう。また日々の生活において、自分をかこむ事物と言葉とのつ

きあわせを切実におこなっているからだろう。(大江, 1988, p. 60)

この村人の言葉は独自の声を持ち、独自の生活態度を基盤として持っている。それは神話・民話としても表出される。対象と言葉の関係づけを切実に行ったことによる、固有の文体を備えているものである。独特の規範を基盤に持った言葉は私たちの見方・考え方を「異化」するものとなる。作家の言葉はこの村人の言葉のように独自の声を持っている。作家の見方・考え方の表出である作品世界は、作家の独自の態度によって創造されている。登場人物の行動を喜劇化して書く、喜劇化した中に本質をひそめて書く、理想的なものに批判をにおわすように書く、というような態度である。時に直接的な表現をしないように書く行為は、一つ一つの言葉をさりげなく示しながら、全容解明に向けて戦略的に行われる。独自の戦略的な言葉の連なりは読者に文体として捉えられる。大江(1988)はこのような文体化を「異化」とみなしている。

あらゆる文学作品が、独自の方向づけをあたえられ、戦略づけられ、文体化されている。作品そのものが、大きい方向づけにしたがって、「異化」されているというわけなのだ。

ある作品の読み手は、その作品に入って行きながら、まずそれが書き手によってどのように戦略づけられ、文体化されているかを読みとる。そこで読み手は、書き手の戦略と同盟する。そしてその戦略にたつた、いちいちの言葉・文章の「異化」、文体化に正当に反応しながら読み進むのである。(大江, 1988, p. 65)

文体化としての「異化」は作家の独自の戦略である。読み手が受容できないものとなれば、「異化」作用は機能しない。しかし、「異化」された文体に共感して受容する時、新しい見方・考え方は読者のものとなり、新しい世界を獲得することができるだろう。

以上のことを踏まえて言語の「自覚性」を明らかにするために、「異化」作用の意義と言語感覚活性化の過程を下記の図にまとめた。日常の言葉は自動化され、無意識に捉えられている。それを活性化するのが「異化」作用であり、知覚を困難にし、長引くことによって対象を感じさせる。初めて対面したような生の感覚を得る。言葉の感覚が活性化することによって、自動化した日常から離脱し、新しい見方による意味の「探求」が可能になるのである。言葉、段落、文章、作品が「異化」されることによって新しい見方・考え方を獲得し、新しい世界を知ることができるのである。

日常生活では、対象を言葉によって知ることが中心となり、習慣的・概念的認識によって行動をする。「異化」作用は無意識な対象に生の感覚を与え、感性和理性による芸術的追求によって本質的・美的認識をもたらす。対象を無意識的に「知る」状態から「明視する」行為へと変容させるのである。その継続のためには対象を感性的に捉えると共に言葉によって理性的に認識することが条件となる。言語を軸にした感性和理性の往還が芸術的追求過程を可能にし、言語感覚を活性化すると考える。このような過程全体を通して言葉の「自覚性」は磨かれ、高められると考える。

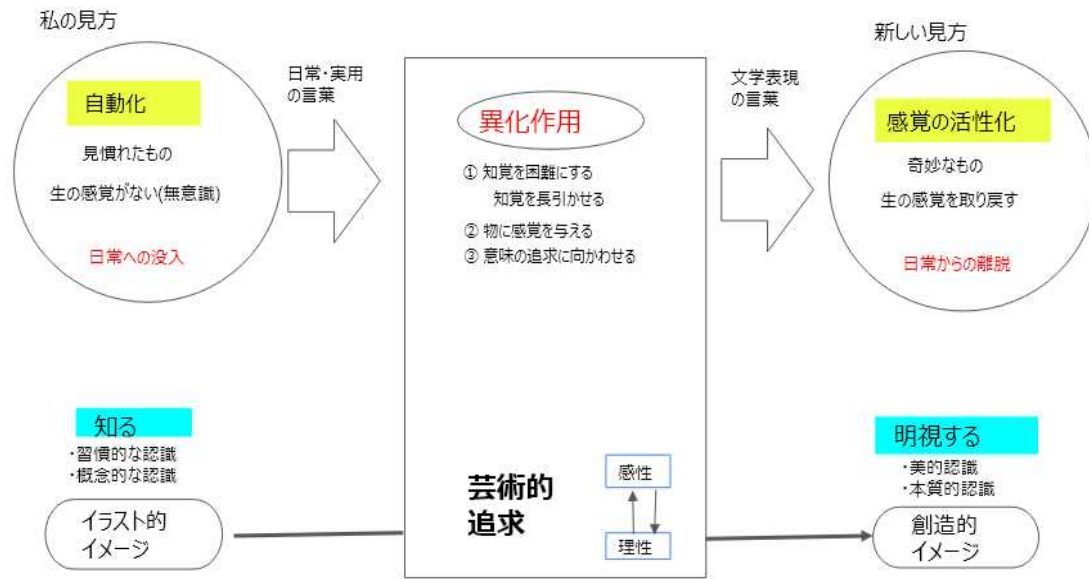


図2-3-4 文学ならではの見方・考え方：「異化」作用による言語の活性化

以上のように「異化」作用は、読者の注意を言葉にひきつけ、新たな読みを創造することができる。しかし、それが読みを喚起するかどうかは、読者の意識次第である。作品に深い内容がなくて、解釈を吟味するに値しないと思えば読みの追求は起こらない。

解釈を喚起する条件とは何か。池上（2017）は「異化」作用がもたらすふさわしさであると言う。

主体を引きつけ、解釈を試みさせるだけの力をメッセージに与えるもの——それはその「異化」作用のふさわしさであろう。非日常的であるが故に異様ですらある、しかし、そこで提示されているもののふさわしさは否定できない——こういう判断があれば、〈主体〉は異化されたメッセージの解釈と取り組む。芸術的作品と対する場合によく感じる「そうでしかありえない」という印象、他の何ものによっても代えられないという印象——そこで提示されている「虚の世界」が（「虚」であるにもかかわらず）必然的であるというあの印象である。

（池上，2017，p. 206，初版 1984）

一つの新日常の言葉は、読者に関係ないものと認識されれば読みの追求は起こらない。しかし、作品で描かれた世界において必要なものとして認められれば状況は変わってくる。読者にとって奇異なものであっても、登場人物の変容に価値あるものとして記述されていれば、解釈を試みることは喚起され、読みの探求が始まるのである。

### 3 文学教材における「異化」作用の実際

大江は、「異化」を文学の基本となる理論であるとし、作者は読みとばされないように、

「異化」された言葉によって立ち止まらせ、言葉の意味を生々しく感じとらせていると述べた。この理論はどのように実践上研究されてきたか。藤原（1995）は、イメージの対立と言う点から「異化」の手法による課題（発問）化の必要性を述べた。宮坂（1997）は「異化」された言葉を「読み手がその言葉の解釈をより正確にし直すことによって、その言葉を含む文のイメージを構造的に変化させうる言葉」と意味づけ、小学校文学教材における理論・実践研究を行った。西郷（1996）が扱う「異化」は意味づけが異なり、登場人物の気持ちに沿って読むという「同化」に対するものである。対象人物の心情を視点人物と共に外から見ることを「異化体験」といい、視点による学習概念として使用している。国語科以外では、数学における「異化効果」を位置づけた梅津（1989）、社会科における「異化」を分析して実践した森脇（1994）等、それぞれの教科に応じた実践研究が試みられた。その後は「異化体験」に関わる実践以外は僅かにしか見られなくなった。

しかし、石原（2009）は「異化」作用が消滅したわけではなく、「異化」という概念は今も文学に生きている、という。「異化」とは、「物事を生き生きと表現し、生き生きと読まれるために、物事がふだんそう呼ばれている呼び方を用いず、過度の描写をするように書くこと」と述べている。具体的には「異化」を多用している作家として夏目漱石を例にあげている。例えば『道草』では「目の下の隈」と呼べばすむところを、「大きな落ち込んだ彼女の眼の下を薄黒い半円形の暈が、怠そうな皮で物憂げに染めていた」と書いている。この固有の表現には知覚を難しくする「異化」作用があると考えてよいだろう。ただし全ての小説・文学に「異化」が施されているとは言っていない。見極めた上での読みが必要になる。

「異化」はこうした表現によって、読者が意味に到達する速度をなるべく遅くしようと試みる。つまり、「スロー・リーディング」を強いるテキストを作り出すのが「異化」の手法なのである。小説にも「物語」を楽しむテキストと「言葉」を楽しむテキストとがあるということだ。そして、前者が中間小説で、後者が純文学ということになる。だから、中間小説は読者が立ち止まらないように「類型的」な表現を用いなければならないし、純文学は逆に読者を立ち止まらせるために「正確」な表現を用いなければならないのだ。書き手は読者の読む速度を調節できなければならないのである。これが書き手にできる仕事だと言える。（石原，2009，p. 124）

「異化」作用は「スロー・リーディング」を強いるものとしている。それは純文学の「言葉」を楽しむことと同等であり、「正確」な表現をじっくりと読むことで言葉の「自覚性」を高める<sup>65</sup>。

鶴田（2019）はこうした言葉に立ち止まらせる「異化」を教科内容として教えるべき

<sup>65</sup> 内田義彦は、「論述の運び、文の「かかり結びがくっきりと浮かび出るように、リズムをもった論理の歩みを一人一人の胸底に込み通らせるように、ゆっくり——思い切ってゆっくり——読むのがコツです」（内田，1996，pp. 56-57，1985）

としている。

国語科教育でも、文学教材で教えるべき〈教科内容〉として「異化」をきちんと位置づけるべきである。足立悦男氏の『新しい詩教育の理論』（1983年、明治図書）はその嚆矢であったが、その後も「異化」に関する実践的な展開は十分とは言えない。俳句や短歌の場合、ともすると表現技法（音数律、季語、切字、句切れなど）を覚えるという学習にとどまる傾向がある。むしろそれによっていかなる新しい世界が造形されているのかということがポイントである。まさにそこが「深い学び」の入口となる。物語や小説でも同じである。（鶴田，2019，pp. 138-139）

表現技法ではなく、「異化」された言葉による新しい世界を味わうことが重要であるとしている。文学的な見方・考え方の一つとして「異化」を位置づけることによって深い読みの展開を企図しているのである。物語の構成を把握するためだけに「言葉による見方・考え方」があるのではなく、深い読みを経験するためのものでなければならない。理論的、実践的側面から「異化」作用の可能性を見ていく必要がある。

実際の文学教材における「異化」作用はどこにあると言えるのか。小学校文学教材をとり上げ、その意義を検討する。

#### （1）白いぼうし「これはレモンのにおいですか」

普通とは違う不思議な書き方が「異化」された言葉であるが、一見すると普通に思える言葉として表現されていることがある。その言葉がなければ問題はないのに、ある状況においてその言葉があるため、違和感を持つという場合がある。

小学校文学教材「白いぼうし」で、タクシーに乗ったとたんお客さんが「これはレモンのにおいですか」と言っている。これはににおいを浮き立たせるための「異化」された表現であると考えられる。第一に、いきなりこの言葉から始まるのは普通ではない。タクシーに乗れば行先を告げ、運転手に場所を伝える必要がある。それを言わず「ににおい」を問うのは、その存在性の強さを感じていると読める。まず読者に「ににおい」を意識させている。第二に、実際は夏みかんのにおいなのになぜ「レモンのにおい」と言うのか。ににおいを「これ」と指示するのもおかしい。読者は「レモンのにおい」では立ち止まらないが、その後の文を読んで夏みかんだとわかると、なぜ「レモン」と言うのかと考えるだろう。普通夏みかんをレモンと間違えることはない。「ににおい」を強く感じているのならばレモンではないことはわかるはずである。「レモンのにおい」は「異化」された言葉であり、この夏みかんの「ににおい」の特別性を捉えさせる働きをしている。客はほとぼしるような夏みかんのにおいは嗅いだ経験がないので最も近いレモンと言ったと考えられる。

① 乗ってすぐに「これはレモンのにおいですか」と訊ねるおかしさ

日常の言葉

〇〇まで行ってください

・暑い日、タクシーに乗った最初の言葉が「これは」。普通なら「〇〇まで」「暑いね」という表現があるだろう。

「異化」された言葉

これはレモンのにおいですか

・タクシーに乗ってすぐの状況で、「これは」とは普通言わない。客の前にある強いにおいの存在を感じさせる。

② よくわからないのに<レモンのにおい>と判断するおかしさ

日常の言葉

これは何のにおいですか

・車に乗って、においがしたら「何のにおいか」と問うのが普通だろう。

「異化」された言葉

これはレモンのにおいですか

・「レモン」という個別名で聞いているのはおかしい。実際は「夏みかん」であり、客にとっては未知な特別なにおいであると考えられる。

「におい」を「これ」というように一つの実体あるものとして表現しているのであり、それぐらいこの夏みかんの「におい」が普通でないものとして表現されている。客はなぜ「レモンのにおい」と訊いたのかを考えることで作品のイメージはより豊かになる。

作者は限定的で、強烈な「におい」の生の感覚を捉えて欲しいと考えて記述しているのだろう〈言語の「自覚性」の要求〉。そう考えさせるのは、「においまでとどけたかったのでしょう」という表現があるからである。「におい」の特別性は「においまでとどけたかった」母親の情愛の強さにつながる。特別な「におい」を意識させ夏みかんの生の感覚を捉えさせる「異化」作用によって、母親の心遣いに感謝する松井さんの情動が読者に伝わってくるのではないだろうか。

日常と思える言葉の中から「異化」された言葉を探すためには、「変だな、おかしいな」と思う言葉はないか」という問いかけが必要だろう。しかし、「異化」された言葉は、読者によって様々に感じとられ違和感を持たない場合も多いだろう。作者が「異化」された言葉を使っているとしても、読者が違和感や謎を感じて読みを吟味するかどうか、それが読みを深める分岐点となる。見過ごした言葉に疑問を持ち、そこにある謎を追求することができれば、物語の奥にかくている深い内容に到達することができるのではないかと考

える。

## (2) やまなし「やっぱりやまなしだよ」

次は、授業記録から「異化」された言葉を巡る談話を分析する。「やまなし」(6年)の12月の場面で、父がにが子がにに夜遅いので「もうねろねろ」と言った後の場面である。詳細は次章で述べる。父がにの発する「やっぱり」の言葉を巡って多様な考え・解釈が生成する。その後、解釈の対立の中で「やっぱり」の意味を探索していく。「異化」された「やっぱり」によって新たな解釈を吟味している授業である。※数字は段落番号。

- 21 また、お父さんのかにが出てきました。  
「もうねろねろ。おそいぞ。あしたイサドへ連れていかんぞ。」  
「お父さん、ぼくたちのあわ、どっち大きいの。」  
「それは兄さんのほうだろう。」  
「そうじゃないよ。ぼくのほう、大きいんだよ。」  
弟のかには泣きそうになりました。
- 22 そのとき、トブン。
- 23 黒い丸い大きなものが、天井から落ちてずうつとしずんで、また上へ上っていきました。きらきらと黄金のぶちが光りました。  
「かわせみだ。」
- 子どもらのかには、首をすくめて言いました。
- 24 お父さんのかには、遠眼鏡のような両方の目をあらんかぎりのばして、よくよく見てから言いました。  
「そうじゃない。あれはやまなしだ。流れていくぞ。ついていつてみよう。ああ、いいにおいだな。」
- 25 なるほど、そこらの月明かりの水の中は、やまなしのいいにおいでいっぱいでした。
- 26 三びきは、ぼかぼか流れていくやまなしの後を追いました。
- 27 その横歩きと、底の黒い三つのかげ法師が、合わせて六つ、おどるようにして、やまなしの円いかけを追いました。
- 28 間もなく、水はサラサラ鳴り、天井の波はいよいよ青いほのおを上げ、やまなしは横になって木の枝に引っかかって止まり、その上には、月光のにじがもかもか集まりました。
- 「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。いいにおいだろう。」
- 「おいしそうだね、お父さん。」
- 「待て待て。もう二日ばかり待つとね、こいつは下へしずんできくる。それから、ひとりでおいしいお酒ができるから。さあ、もう帰ってねよう。おいで。」
- 29 親子のかには三びき、自分らの穴に帰っていきます。

24 段落に次のような表現がある。

「そうじゃない。あれはやまなしだ。(24)」

父がには「やまなしだ」とはっきり断言した表現である。

授業で、A は、「やまなしだと 100% わかりきっている」と言い、その理由を述べた。この発言から「異化」表現を考えてみる。

「両方の目をあらん限りのばして」おり、その上で「よくよく見て」、じっくり見て判断している。それに、まわりは「やまなしのいいにおいでいっぱい」なんだから、今までの経験から「やまなし」ということは 100% わかりきっていると A は言った。この解釈で読み進めると、おかしい言葉に行きあたる。28 段落の「どうだ、やっぱりやまなしだよ」である。普通「やっぱり」は、よく分からなかったものがはっきりした時に使う言葉である。日常よく使う言葉で、遠くに見える人の姿を見て、お兄さんかなと半信半疑だったけれど、近づいてみたら「やっぱり」お兄さんだった、という場合に使われる。よく分からないものがあり、それが分かった時「やっぱり～だ」という表現をする。

しかし、「やまなし」と分かりきっているという前提が正しいとすると、「やっぱり」という語はおかしな言葉として浮いてくる。なぜ作者はこの言葉を使ったのか。

100% 「やまなし」だと分かっている



「やっぱり」やまなしだよ。

「やっぱり」がなければ、立ち止まることなく読めるが、「やっぱり」があるのは A の読みからするといかにもおかしい。「ギクリ」という程ではないにしても、違和感を感じるのだろう。少なくとも A にとって「異化」されたと感じる表現である。「どうして父がには「やっぱりやまなしだ」と言ったんだろう」という疑問がわき、読み直す行為が生まれたのである。

#### ○異なる解釈をもたらす「異化」された言葉：「やっぱり」

以下の授業記録を見ると、「やっぱり」は、完全に「やまなし」と断定する時点を巡る対立をもたらしている。片山（2000）による「やまなし」（24～28 段落）の授業では、子どもの意見が次のように分かれる。

- ① 「そうじゃない。あれはやまなしだ」（24 段落）という所で、やまなしだって分かっている。
- ② 「どうだ、やっぱりやまなしだよ」（28 段落）という所で、やまなしだと分かった。

ある子どもは、「やっぱりやまなしだ」でやまなしと分かりきったので、「そうじゃな



い。あれはやまなしだ」は、100%やまなしとは分かっていない、と言う。「やっぱり」は断定する意味であり、証拠の言葉である。①と②は根拠がある主張でありどちらも「絶対やまなしだ」という断定の意味にとれるので、作品の一貫性が感じられなくなる。

その時、別の子が絶対的な根拠となっている「やっぱり」の意味の捉え方に疑問を持ち始める。一般的な「やっぱり」という言葉の意味の別儀を考える。

C でもひょっとしたら、「どうだ、やっぱりやまなしだよ」っていうのはね、やまなしかどうか確認している意味じゃあなくて、何か、こんなにみごとなやまなしはどうだっていうような使い方があるんじゃない？ (M)

C ええー？

T 「どうだ」の方？

C 「どうだ」の方でね、何かあまりにもすごいものが目の前にあった時にね思わず、「どうだ、すごいだろ」って言っちゃるような言葉だからね、そういう使い方があると思う。「どうだ、こんなにみごとなやまなしは見たことないだろう」っていうような使い方が……。 (M)

M は「どうだ」「みごとな」という特別な意味を「やっぱり」に当てはめている。それでも、解決には至らない。しかし、議論の過程で再び、「やっぱり」というのは、「どうだ」と同じような意味があるのではないかと考え始める。

C でも、「やっぱり」っていうのは、「どうだ」っていうのと同じように、こんなにみごとだとか、そういう意味があるんじゃないかと思う。 (S)

C そんなことないよ。 (I)

(中略)

C ぼくあるんだけど「やっぱり、新都庁だな」というとね、「さすが、新都庁だな」という感じがする。 (R)

T ああ、さすがっていう感じ！ ああ「新都庁はすごい。」 (R 高い)

C 「さすが山の紅葉はみごとだ」というとね、裏にもね、「さすがだな」という気持ちがある。感動という気持ちがある。 (R) (C 感動という気持ちがある)

C 「やはりみごとな桜ふぶきだな」というとすごく感動している。 (Y)

C 「やっぱりこのダイヤモンドはみごとだ」というとね、「さすが」とかね、そういうみごとだという意味がね、裏にある。 (K)

「やっぱり」に対して、一つの意味で読んでいたことを修正している。子どもたちは、用例を考える中で「やっぱり」(＝「さすが。期待通りに。」)の言味を発見し、「あれはやまなしだ。」「やっぱりやまなしだよ。」の矛盾を解決する解釈を示した。

このような解釈が分かれる言葉「やっぱり」は「異化」された言葉であると考えられる。「やっぱり」の語によって、解釈の対立が起こり、意味の違いによって「やまなしに対する父がにの感動」という違う解釈が発見されている。そういう意味で「異化」表現は解釈を吟味する作用をしている。「異化」された言葉に着目することによって言葉の「自覚性」

は高まり、教材の奥にかくている深い内容に到達できたと言えるのではないだろうか。

#### 4 「異化」作用がもたらす想像力喚起

##### (1)直観像的イメージ

「あの時のことは今でも目にうかぶ」というありありと思い出せるイメージのことを「直観像的イメージ」（藤岡，1983）という。直観像をつくる力は、大人になると衰えるが、子どもの能力は優れており、例えば、ある子どもは、一匹のシェパードが自分の方に向いている絵を、実物を知覚したのと同じ実在感でみることができると述べている（藤岡，1983）。

イメージの種類を以下に整理する。藤岡（1983）の説明による<sup>66</sup>。

表 2-3-12 人間の網膜に残るイメージの種類

	種類	意 味	具 体 例
1	残 像	知覚の残存したもの。知覚した像が頭に焼き付けられたように残っている。	明るい点を見つめた後では、視線をどこに移しても視野の中にその点がついてまわる。
2	回帰像	実際に見た像が基になっているが、それよりは、完全で理想化された像（イメージ）である。	昼間に見た木イチゴの像が、夜、ベッドに横になっても、知覚しているかのように見える。それは完全で、熟していて、理想化された木イチゴである。
3	直観像	複雑な対象が、生き生きとした細部とともに保たれている、というようなイメージ。	直観像となった「街の光景」は、実際に見るのと同じ意識としてあり、壁面に映写している光景を見ているように、一軒の店の看板の文字まで言い当てることができる。

子どもはみな直観像の力を持っているが、言語能力の発達とともに衰えていく。また、口頭で、筆記で表現する方が、イメージによる表現より容易であるため、と藤岡は付け加えている。

イメージを作るという視点から考えると、イメージには「模写性」と「独自性」の二面がある（藤岡，1983）。藤岡によると、「模写性」とは、人間が外界の情報を基にして、知覚像からイメージを模写するように作ることを表わす。「独自性」とは、主体にとっての意味と関連しており、その人独自のかけがえのないものであり、代替のきかない特定の風景を作ることを表わす。その上で、イメージは、「模写性」と「独自性」の二面が響き合って、一つのものとして成立している、と述べている。つまり、イメージは自分の直接の経験によって独自のイメージを作るが、やがて特定性の意識が失われて、他人との差がない一般的なイメージになっていく。個別の「独自性」のイメージは、共有できる「模写性」のイメージへと変化していくと言えるだろう。

目の前のコップが、拾ってきたものなら割れてもよいが、誕生日に贈られた手造りのも

<sup>66</sup> 藤岡（1983）は、リチャード・エヴァンズ/浪花博・岡田康伸訳『無意識の探求—ユングとの対話』誠信書房，1978を基に説明している。

のなら眺め続ける愛蔵品となる。藤岡（1983）は、私たちの実物への対応の違いによって、作るイメージは異なってくると言っている。「直観像的イメージ」は、言語能力の発達によって衰えていくものであるが、目の前の物や表現された言葉をありありと感ずるためには、保有し磨いていきたいものである。

文学教材を読んでいる時、読者は感動を引き起こす場面をありありと想像しているだろう。「あの場面の主人公の一つ一つの所作が、映像のようにありありと感ずられる」というイメージは文学教材の言葉の奥にあるものを感じさせる。ありありと浮かぶイメージは、私たちの言語の「自覚性」を高めているのであろう。

## (2) 想像力の働き

イメージを生み出す想像力は、文学教材を読む場合に重要なものとなる。文学教材読解の芯となるものが想像力であるとも言えよう。しかし、想像力の働きの有効性は解明しにくい。「この場面の登場人物の気持を想像しよう」という問題を設定するが、それが読解のツールとして有効に働いているかという点と疑問が残る。これを学習者の想像力の視点から考察する。第一に、学習者の想像が何に基づいているかという点である。あいまいなものを基に想像している場合と具体的なものを基に想像する場合とでは、働きの有効性が異なってくる。大江（1988）は柳田国男の考えを基に、前者を「空想」であるとして次のように述べる。

具体的な根拠のない、あるいはあってもあいまいなものにたって行く古層への心の働きを、空想・空想するとし、よりはっきりした根拠にたつしっかりした心の働きを、想像・想像するとして、柳田は使いわけているのである。（大江，1988, p. 67）

日常生活の会話において柳田のいう使い分けは厳密になされていないだろう。しかし、文学教材を読む時には、気ままな「空想」ではなく文学教材の言葉を基にした「想像」が前提となる。

第二は、学習者の感性の問題である。大江（1988）によると、『決闘』（チェーホフ）に描かれている二人の人物の想像力は、同じものを見ても全く異なることを示している。ラエーフスキーは美しい山々を見ても全く関心を示さず、サモイレンコは想像力を発揮して、見る光景に感嘆をもらす。次のように描かれている。

サモイレンコ（以下 A と略す）は「それよりもまあ見ろよ。なんてすばらしい見晴らしだ！」と言うが、ラエーフスキー（以下 B と略す）は「僕にはちっとも感服できんね。

（中略 考察者による注）こんな小川や岩ぼこは塵芥だ、それ以外のなにものでもない」その後、どんな景色を見ても「ああ、呪うべき山々よ」「僕はもうあきあきしたよ」としか答えない（チェーホフ『決闘』新潮社版）。

A は、「自然の手が巨大な岩塊を畳み上げたもので、巨岩が凄まじい力で互いに押し合いへし合いしている有様」を見て、思わず唸りださずにはおられない様子である。B は、心がすさんでおり目の前の対象に心が開いていかない。その違いは明らかである。傍点は

大江による。以下同じ。

開かれた心は、具体的な細部にわたって、自然の風景を生き生きと見る。閉じた心は小川や岩ぼことしてしか、それを見るができない。(大江, 1988, p. 72)

Bのように、頭の中に空想的・理想的な景色像がある場合、目の前のものを見ないようにする。そればかりか対象の価値のかけらさえ感じとれなくなる。Bは景色にあきあきしている。見るものに対して自動化作用を起こしている。Bは「概念的な山を、記号のような山を見ているにすぎない」(大江, 1988, p. 73)のである。

これは私たちの生活の中でもよく起こる現象である。想像力は個々の目的に従って機能する。下の絵を見る場合に起ることと同じである。ある人は、動物たちのいる風景を想像的に見るだろう。



しかし、動物に興味が無い人は、下の図のように、記号の集まりのように景色を見るのである。ものそのものを見るのではなく、記号として捉えている。それぞれに名札をつければ情報としての理解は十分である。言語能力が高まると共に生じる発達であるが、想像力と言う点では衰えである。

具体的に事物を見て、ありありと受け止める。また、風景に、生きた心を投げかける。これが想像力の働きである。この想像力は、風景の価値を見だし、見えないものを発見する結果を生み出す。

想像力と言葉の関係はどのようなものか。想像力によるイメージが生成されると言葉は生き生きとしてくるだろう。Aの「自然の手が巨大な岩塊を畳み上げた」というイメージは巨岩の存在感を確かに示し、「<sup>がんかい</sup>岩塊」という言葉をありありとしたものに変える。想像力が生きた言葉を紡ぎ出している。大江は想像力と言葉の関係を次のように述べる。

車窓を流れてゆく風景に眼を投げて放心しているような時でも、新しく心をとらえる山や川、樹木があらわれると、つい身を乗り出すようにして、風景と積極的な交信をはじめるとはしないか。それまでずっと受け身でいたのに、その瞬間から僕らの心に起りはじめることは能動的なものだし、それは自分の言葉として表現することもできる。意識的に受けとめる、把握するということは、じつは言葉でとらえているということなのである。(大江, 1988, p. 73)

自動化された景色が、ある瞬間から違うものとして感じられることが起きている。心奪われた景色は私たちの想像力をかき立て、それは記号ではなく生きた言葉となって私たちの中に内在するのである。その言葉は見たものの想像力によって生成され、くたびれた自分の言葉を新しくしているのだろう。逆に言えば、想像力による生き生きとしたイメージを背後に持った言葉は、活性化された言葉となる。

これは、自分の思考のよりどころとなる「かけがえのない言葉」になるかもしれない。大江は、そのようなものを「想像力的なふくらみをそなえた言葉」と言う。

僕らが美しい家を見る際、内部に起っている声によく耳をかたむければ、想像力的なふくらみをそなえた言葉が聞えてくるにちがいない。さらに内部の声は、その美しい家を見ている僕ら自身の内実をも、表現しているはずである。(大江, 1988, p. 74)

私たちはこのような言葉を自分の言葉として持つべきだろう。前述のAのように生きた心を投げかけ、見ているものの価値を発見するようにありたい。そのような風景の見方をする場合に有効なものが、芸術の力である。z s

しばしば僕らは、この山の岩肌や、その裾の樹林はセザンヌのスタイルだ、と感じることがある。(中略 考察者による注)僕らがセザンヌの絵の風景のとらえ方に、つまりその統合の仕方、かたちのあたえ方を思い出しているのである。かつてセザンヌに眼を開かれた仕方で、風景を統合し・かたちとスタイルをその風

景にあたえているのである。(大江, 1988, p. 75)

山の岩肌を見る時に、セザンヌのスタイルを使うということである。セザンヌの見方で絵を見るということであり、セザンヌの岩肌はどこにあるかと美的なものを探すように鑑賞することであろう。セザンヌの「かたちのあたえ方」が、私たちの想像力を喚起しているのである。言い換えれば、セザンヌは絵画による「異化」作用を通して、私たちの想像力を新しくしているのである。文学教材の読解においても同様のことが起きるだろう。文学教材の言葉の「異化」作用は、私たちの想像力を新しくしている。

「異化」作用と想像力は深い関係がある。自動化作用にまみれている人は、風景は眼に入ってくるが、意識的に捉えることができない。逆に、イメージの自動化作用が少なく、想像力が生き生きと働いている人は、次々と表れる活気あるイメージの中で、活発に生きていける。文学教材の言葉における「異化」作用は、想像力が働くことと連動している。そのことを次のように述べる。

文学表現の言葉の書き手は、ただ言葉のみを用いてその「異化」をめざし、想像力を喚起するしくみをつくる。(大江, 1988, p. 86)

作家の想像力と私たちの想像力が共鳴することによって、私たちの言葉は力を持ったものとして自覚され、新しいものとして再生されるのである。

大江(1988)はバシュラールを引用する中で、使い古された言葉は想像的な能力を失っているとしている<sup>67</sup>。新鮮なイメージによって「言語の生命」は保たれているということだろう。想像力が生み出す新鮮なイメージによって言語は生命を持ち、重要なものとして自覚されるのである。想像力が言語の「自覚性」を明確にするとと言える。次のようにわれわれに活力を与えるものでもある。

これらの文学的イメージは——感情に希望を与え、人間たろうとするわれわれの決意に特殊な逞しさを与え、われわれの肉体的生命に緊張をもたらす。そういうイメージを包含している書物は(中略 考察者による注)われわれに活力を与える。それによって、言葉、<sup>ヴェルブ</sup>声調、文学は創造的想像力の位置にまで高められる。(大江, 1988, p. 83)

文学における「創造的想像力」とは、絵のようなイメージを形成することではなく、知覚によって形成したイメージを歪形するものである。獲得してきた一般的なイメージへのとらわれから抜け出させるものである。「異化」作用とそれに伴う想像力喚起は、言語の「自覚性」において必要不可欠のものとする。

<sup>67</sup> ガストン・バシュラール (1968)『空と夢』法政大学出版局。

#### 第4節 文学教材の読解「探求」における「問題性」の考察

第3節において、「探求する文学授業」の言語の「自覚性」に関する考察を進めてきた。「概念発達」では、言葉の意味を自覚する対話を基にした読解「探求」が必要であると述べた。また、「異化」された言葉はそのまま受け取られず、自動的に普通の言葉に置き換えられ効力を発揮しない状態にある。ゆえに、「異化」された言葉への注視が読解「探求」の入り口であると述べた。この言語の「自覚性」は「探求」プロセスを貫く要点でもある。

「異化」作用によって想像力を高め、言葉のイメージをリアルにすることは事実の明視をもたらす。言葉の自覚による事実の明視は、登場人物の心情や状況をくっきりと浮かび上がらせ、物語全体の整合性に疑問をもたらす。一読した時つじつまが合っていたはずの全体像の再構成は、「矛盾」する事実の発見につながる。両立しえない「矛盾」を自覚することによって読解「探求」における「問題性」が浮き彫りになっていく。

本節においては、「矛盾」＜観点3＞をとり上げる。その記述において、①作品に内在する「矛盾」、②読者に起こる「矛盾」という点から、「探求する文学授業」の「問題性」の考察を進める。2つの違いを考えると、②は①の「矛盾」よりも捉えにくく、「矛盾」の視点を持っていなければ見過ごされやすいものである。前節との関連で言えば、事実を正確に捉える言葉の「自覚性」が高まっていなければ「矛盾」は発見されず、「探求」形成は起こりにくいと考ええる。これらは文学教材の読解における問題意識を高め、作品の核心に迫る学習としての意義が認められると考えた。「矛盾」の視点による解釈・実践が、問題を明確にして解決しようとする読みの可能性を示すと考える。

##### 第1項 「問題性」を支える要素

問いが引き起こす脳への痕跡について精神科医の神谷美恵子（1974）は次のように述べる。

考える力を養うにはどうしたらいいか。（中略 考察者による注）黙想と自己との対話を欠かさないこと。読書や講演を聞くのもいいが、その際、たえず疑問を起し、たえず自分にむかって問いを発していないと、何を読んでも何を聞いても、脳の中のあちこちの神経細胞の間に、烈しくインパルス（刺激）がとびかうことがないから、脳内に痕跡をのこさず、するするとあたまと素通りしてしまうおそれがある。（神谷，1974）

考える力を養うには、自分に問いかけ「烈しくインパルスがとびかうこと」が必要であると言う。問いこそが、自分の思考を形づくる。「どの服を着ようか」というのではなくて、より本質的、探求的な問いである。問いによって議論が生まれ、新たな問いが生まれるようなものが、探求的な問いである。問いによって思考するということは、問いが探求的であれば思考が探求的になるということである。

どのような問題を積み重ねるかによって、思考の有りようが変わる。漠然とした対話

しか生まないのは、考える問題があいまいであるからだだろう。論点が明確な問題が設定できれば、対立が明確な対話が生まれる。

子どもには、自ら問題を提出する習慣がない。学校の問題の多くは与えられたものであり、正解を求めるものである。子どもの周りには、正解を求めるための問題があふれている。子どもに選択の余地は無く、流れ作業のように問題はやってくる。与えられた問題を解くことに慣れてしまっているために、自分なりの問題で主体的に思考することができなくなってしまう。藤沢（2008）によると、受け身的で、機械主義的な「ごまかし勉強」が1990年代になって増えたと言う。「ごまかし勉強」とは「与えられた要素を、外的な基準で選別し、主として機械的暗記、機械的訓練という作業を行うことによって、目先の点検時に結果をだそうとすること」（藤沢，2008，p.109）である。与えられた要素とは、テスト勉強をする時の学習範囲であり、それを機械的暗記によって成績を伸ばそうとするものである。外的な基準とは、教師から与えられた範囲であり、そうでない場合も重要度の判定を自分で選ぶのではなく、参考書に頼るということである。学習者は「受験勉強」としてやむなく受け入れたものだが、いつしか当たり前になり「正しい学習法」だと思い込んで、「ごまかし」という認識すらなくなってくると述べている。機械的暗記に頼るほかないというのが学習者の実感であろう。自分の頭で考えていては効率よく勉強を進めることができないのである。

正解到達学習の問題は、教えられた方法を理解すればほとんど答えを得ることができる。方法が教えられなければ、答えを出すことができないとも言える。ある範囲のものしか答えとして認められないので、自分なりの思考で、自分なりの答えを出そうとは考えない。しかし、それが「問題を解決する学習」として位置づけられている。

通常、与えられた問題が、自分の考えたい問題になることはほとんどない。「解きたい」という能動性のない問題を解くことは、探求的な学習にはならない。思考ツールを活用しても、考えるふりをしているにすぎず、受容的な学習態度を習慣づけているだけである。問題同士を関連づけて学習する態度が身につかないのは、正解到達学習が蔓延しているからである。ある程度の答えが出ればよいのであり、問題を重ねて思考を継続させる必要はない。一つ一つの問題は、一つ一つの答えを出せば終わりである。しかし、自らの問題を生み出さなければ、問題を関係づける思考が生まれることはない。

「探求」における「問題性」とは、自ら考えたいと思う問題の強度と関連している。

「探求」するためには、解決したいという強い動機が必要である。自らが本気で問題に思うことは、寝ても覚めても考えるものだろう。「考えよ」と言われなくても「考えてしまう」のである。思考せずにはいられない問題が探求的な問題である。

しかし、研究者でもなければ、自らの問題によって突きつめて思考することはない。深く思考すると、他のことが手につかないので問題とせずに過ごしてしまう。

自らの問題が生まれることによって自らの思考が働くならば、自らの問題を意識的に生成する必要がある。身の回りのことも対象にして、問題生成を習慣化すべきである。ま



ず、どんな出来事にも問題（おかしいこと、変なこと）があるという意識を持つ。「なぜ教室の椅子はこんな形なんだろう」「なぜこの物語を読むんだろう」「なぜメダカを観察するんだろう」「なぜ話し合うんだろう」等々。思考するためには、日常的に、気になることを見つけ、問題化することが必要である。そうしなければ、自分はどのような問題意識を持っているのかさえ分からなくなってしまう。

「問題をつくる力」を高める有効な方法は、文学教材の読解において、自らの問題意識を高めることである。形式的な問題であれば、形式的な話し合いになるが、問題が探求的であれば、思考を深めることができる。文学教材には深い内容があり、問題がうまく設定できれば、内容把握につながる話し合いをすることができる。読解において自らの問題を生成することは、よほど困難なことに思えるが、他者の問題づくりを参考にしていけばできるようになる。たとえば、「一つの花」（3年）の最後の場面の学習で、「なぜお父さんは、ゆみ子を見ないで行ってしまったのだろうか」という漠然とした問題は、抽象的になり活発な対話を生みにくい。「必死なお母さんを助けずだまっていなくなった理由は?」と問えば、お母さんの必死な姿に原因があるのか、ゆみ子の「一つだけ」が原因なのか、お父さんが何か見つけたからなのか、等多様な考えを出し合って、活発な対話を生成することができる。文学教材の読解の中で、自ら問題をつくることが習慣化すれば、前述のような問題設定ができるようになる。ゆえに、文学教材の読解における問題づくりは、「問題をつくる力」を高める有効な方法である。内容の無いことにいくら問題を持ったとしても、それは「形式的な問題生成力」の養成にしかない。問題の観点を覚えさせて機械的に問題生成させることは、思考停止を生むだけで、自らの「問題をつくる力」を高めることにならない。「質の高い問題が核心的な対話を生成する」ことを肌で感じるのが、最も有効な指導方法である。

そのために、文学教材の言葉に疑問を持ち、価値あるものを探し求めて、その中の輝きを見る「探求」授業が必要である。問題を出して言葉の奥にあるものを発見する授業では、子どもは、じつくりと集中して教材の言葉に問いかけているだろう。自分とは異なる考えを聞き逃さず、違いの比較・吟味によって新しいものを見つけ出そうと真剣に考える。異なる考えに対する疑問をきっかけとして新しいものが見つかるという期待があるからである。正しいか正しくないかという限定的な思考ではなく、異なる考えから新しいものを得ようとする創造的思考が重要なのである。

間違いに立ち止まり、新しいものを発見する授業は、間違えることを恐れない対話を生み出す。自分の考えを見つめ確かめる問いは、新しいものを発見する問いである。

新しいものを発見する授業は、異なる意見が衝突するような対話が必要である。予想を裏切る出来事への問題意識があり、対立するような対話が生まれなければ、読解「探求」には進まない。

ブルーナー（1999）は、日常的な出来事の逸脱が物語解釈を喚起すると述べている。ブルーナーによれば、文学等における物語は、時系列性と逸脱性という特性をもつ。時系

列性とは、物語が登場人物の時間軸を中心とした一連の言動から成り立っているということであり、逸脱性とは、ストーリーにおける通常性から外れた例外的な展開があることを示している。逸脱性がある事象は通常その原因を理解しようとする意識を生み出す。いつもとは異なる出来事の挿入によって逸脱性が生まれ、物語は展開し山場の表出となりうるというのである。逸脱性は対象を明視するように目を向けさせ、対象人物の認識・判断・選択等の「意味」を再構成する原動力になると言えるだろう。逸脱性という視点を持つことによって、新たな意味を見いだす意識をもつことが必要だろう。

言い換えれば、ある文の解釈を巡って両立しない「矛盾」を見いだし、それを自覚する必要があるということである。「2つの意見があるがそれは全く違うイメージになる」という「矛盾」は、そのままにしておけない探求心を呼び起こし、簡単に納得できない対立を生み出す。その克服の結果として新しいものが発見される。両立し得ない「矛盾」の自覚は「探求」プロセスの契機となり、解決への強い動機となる。「矛盾」によって、子どもの解釈の見直しが起こり、ぶつかり合うような対話によって「探求」が形成されるのである。考えの「矛盾」があるから、子どもが能動的に向かう読解授業になるのである。「矛盾」を自覚せず、あるいは「矛盾」を放置する授業は、新しいものの発見は起こりえず、学ぶ喜びのない読解を生み出すだけだろう。

「矛盾」とは「互いに否定し合い両立し得ない関係」であり、立ち止まるように読めば認識されやすいはずである。読みの学習における「矛盾」は、①作品に内在する矛盾、②読者に起こる「矛盾」、の二つの側面がある。作品に内在する「矛盾」(①)は、作品の中にしかけられかくされている本質的な内容を見いだすきっかけとなるものである。ところが、読者に起こる「矛盾」(②)は、作品に原因があるとは限らない。たとえ「矛盾」があっても、読者自身の解釈に合わないものは拒まれるか曲解されるという特性がある(ヘンクル, ロジャー・B, 1986)。ゆえに、読者の主観的な読みを一端わきに置くようにして、作品そのものの「矛盾」を発見し、自覚する必要がある。

読者は、「矛盾」の視点をもって意識的に探さなければ本質的なものを発見できない。たとえば、箸は「まっすぐな棒だ」と認識されるが、半分まで水に入れると「曲がっている」と感じる。初めてその現象を見た子どもは2つのタイプに分かれる。一つは、「水につけると形が変わるものだ」と納得する場合である。二つは、「不可思議なことだ」と思い、何度も試して観察したり大人に聞いたりする場合である。後者のように疑問を保持して調べなければ、重要な意味を発見することはできない。「矛盾」を自覚して問題を設定することが「探求」生成の核になると考える。

2つの考えにおいて論理的矛盾があると判断された場合、「どちらかが誤りである」ということになる。先の例では、箸は曲がっていない。しかし、なぜ、曲がっている(曲がって見える)のかという疑問を持てば、「探求」する学びへと向かう。互いに否定し合う事実を確かに受け止め、それはなぜかと考えることで、「探求」過程は始まるのである。

西郷(1985)は、文学を読む時に「内面的に矛盾をかかえて」いる登場人物の姿をと

らえていくべきという。ただし、「矛盾」は「こちらからそういう見方をしないと出てこない。矛盾というのは、こちらから発見するものなのです。作品にあったのではなく、生み出したのです。そのように理解しないと矛盾の本質はわからない」（西郷，1992）と述べている。

異なる読みが生まれた時に、どちらもあると折り合いをつけるのではなく、「矛盾」か否か、どんな「矛盾」か、というギリギリのところを突き詰めていくべきということだろう。重要な「矛盾」を発見するような論理的な教材解釈を行うと共に、「矛盾」の視点による読みを意識し、その効果を実践レベルで明らかにする必要がある。

以上のことから、「矛盾」の自覚は容易ではないという側面を持ち、読解「探求」において、「矛盾」の効果を発揮するに至らないことが多い。そのことを踏まえつつ、「探求」授業の「問題性」を支える要素として「矛盾」を考察する。初めに、作品そのものの「矛盾」の明示性が高い「手ぶくろを買いに」の授業実践・研究をとり上げる。

## 第2項 「問題性」を明確化する観点—作品に内在する「矛盾」・・＜観点3＞①

### 1 「矛盾」はどのようにとり上げられたか—「手ぶくろを買いに」を通して

「手ぶくろを買いに」の「矛盾」は、子ぎつねだけを一人で町まで行かせた母親の行動である。西郷(1985)は、自分の足がすくんだのに子ぎつねを一人で町まで行かせた母親の行動は「矛盾をはらむ母親像」であり、学習問題としてとり上げる場合は十分な配慮が必要であるとしている。「矛盾」する複雑な人間存在を学習することには慎重であるべきであり、学習内容としてとり上げるには、教材研究上の教師の覚悟と子どもの読みの見極めが必要であると考えられる。

以下では文学教材に記述された「矛盾」を「手ぶくろを買いに」の解釈・実践から考えていく。まず、「手ぶくろを買いに」における「矛盾」研究の概略を述べる。その後、母親の「矛盾」した行動をめぐる実践と解釈を分析し、「矛盾」による問題意識に関する考察を進める。

#### (1)母ぎつねの「矛盾」をめぐる先行研究

「手ぶくろを買いに」（小学校3年教材）の読みにおいて、1970年代では「矛盾」の問題を本格的にとり上げた実践は少なく<sup>68</sup>、「たった一人で町まで行かせる」母親の心情が注目されただけである。実践の歴史についての先行研究では、第一に、石黒（1988）が、1967-1988年における50文献の文献解題を行った。その際、母ぎつねの「矛盾」を作品構造の「裂け目」と指摘した西郷(1976)の論文を、「手ぶくろを買いに」の読みを方

<sup>68</sup> 原作では「そこで、仕方がないのでぼうやだけを一人で町まで行かせることになりました」であるが、1958年度学校図書版では「その時ふとぼうやをひとりで町までやってみようと考えました」と書き直されている。1971年度学校図書版では「そこで、しかたがないので、ぼうやだけを、ひとりで町まで行かせることにしました」となっている。母親の意志が記述されているため行為の目的が学習課題となっている。本文の違いから「矛盾」の解釈に差異があるが、今回の研究ではその違いを分類項目として挙げていない。

向づけたとして高く評価した。西郷の指摘する通り、作家を含めて人間は「矛盾」をはらんで生きるという存在であり、母ぎつねの「矛盾」は物語に独特の緊張感とリアリティを生み出したと言える。南吉自身の持つ継母に対する母親観が母ぎつねの「矛盾」する記述に無自覚に表れたものであり、天使と悪魔のような「矛盾」する側面をはらんでいる存在であるという視点から、作家論的な読みとして中学・高校では扱うことができると述べている。

第二に、北（1995）が1943-1988年の文献を調べ、西郷（1976）論文以前の6文献と以後の18文献に分けて研究・実践史を整理した。その結果、母親の行動の「矛盾」は作品の前半の中心でありそれを解決することによって読み深めることができるとした。

西郷（1985）は、自分の足がすくんだのに子ぎつねを一人で町まで行かせた母の行動は「矛盾をはらむ母親像」であり、作者自身も自覚し得ない作品の「裂け目」であるから「とり上げないことも大切」であるとしている。矛盾する複雑な人間存在を学習することには慎重であるべきであり、学習内容としてとり上げるには、教材研究上の教師の覚悟と子どもの読みの見極めが必要である。その後、実践では母ぎつねの待つ間の心情、帰って来た時の優しさの描写をおさえる報告が多くなっていった（坂木，1988）。しかし「矛盾」をとり上げなければ作品の母親像は疑問として、浮上（深川，1987）し、残り続けるものである。子どもの感想にも母ぎつねは「無責任だ」（山口，1983）（上岡，1982）というものや母の行為を批判するもの〈学級の6割・18人〉（中嶋，1991）が見られた。学習者がこの「矛盾」に疑問を持つことは予想されることであり、どう対応するかが問題となった（昌子，1992）。子どもから問題提起があればとり上げられるような研究をしておくべき（朝倉，1979）であろう。

その課題に対して、秋本（1972）、山口（1983）は「矛盾」の問題を実践の場で克服する解釈上の提案をした。これを踏まえたのが北（1995）による前半の山場として「矛盾」をとり上げ積極的に解決すべしという論である。

以後、「矛盾」を学習課題として展開する研究・実践が増え、人間の信頼と人間不信が実践報告において論議された。人間認識という点では「子ぎつねの無邪気な人間信頼と、母ぎつねの依然として持ち続ける人間不信」が2つの視点で描かれており（井上，1984）、この視点による読みをどのように授業するかが課題となっている（坂木，1988）。

上岡（1982）は「母ぎつねの人間観」を捉えさせるために「矛盾」による問いを突き詰めることが必要だと述べている。そのことから、学習者に終末部分の母ぎつねの人間認識を考えさせるには、母ぎつねの行動における「矛盾」の解決を含む読み深めの経験が必要ではないかと考える。

母ぎつねの「矛盾」を西郷の言うように作品の構造上の欠陥であると評価して実践者がとり上げなければ、必要な教材解釈はなされず、この「矛盾」を用いて深く読む可能性は失われる。反対に作者の意図の有無に関わらず現にある作品の表現上の「矛盾」をとり上げれば、読みの修正がなされ読み深められる。これは作者の意図を越えた読みかもしれ

ない。ブルーナーの言う逸脱性は通常とは異なる出来事の挿入によって生まれるものであり、そこから意味の再構成が試行される。この逸脱性を読み取ることは母ぎつねの立場に目を向けさせ、その行為の意味を再構成して真実を明らかにすることにつながるのである。この「矛盾」は読みを進める上で回避してはならぬ重要な逸脱性のポイントになっているのではないか。そして、作者の意図したものを越えて、作品そのものを読み深めることは、新しい価値の創造につながるのではなかろうか。

## (2)母ぎつねの「矛盾」をとり上げた解釈・実践の検討

「手ぶくろを買いに」の読みにおける「矛盾」はどのようにとり上げられて解釈・実践されたのかを分析し、解釈の可能性を述べる。

分析方法としては、調査1として「矛盾」に着目した解釈・実践の分類を行う。調査2では、解釈の根拠となる用語に着目し、矛盾解決の傾向を推測する。その後、解釈・実践の分類から解釈可能性の分析を進める。

### ①「矛盾」に着目した解釈・実践の史的調査（調査1）

#### ○分析方法

石黒・北が分析していない1988年以降の研究・実践を加えて考察者は調査分析した。研究対象を1977-2012年の研究・実践とし、①「矛盾」を問題にしている実践数、②西郷論文が発表された1976年前後の変化を調べ、検討した。本項では実践の分析に重点をおくため、西郷による作品の「裂け目」という評価が妥当かという議論は詳細にとり上げない。

「手ぶくろを買いに」における「矛盾」に着目した解釈・実践(以下「矛盾関連文献」と呼ぶ)の分析を行うにあたっては、第2場面の学習問題に着目しそのとり上げ方の違いによって分類した(調査1)。分類にあたっては、母親の行動を問題としているが、「矛盾」として扱っていないものをア「問題提示型」とした。「矛盾」を問題として話し合い解決しようとしているものをイ「矛盾解決型」、とり上げていないものをウ「その他」として、以下のように三つに分けた。

#### <ア「問題提示型」>

- ・「なぜ子ぎつねだけを一人で町まで行かせたのか」と同様の問題を教師が発問しているが、母親の「矛盾」した行動についての話し合いはほとんどなされない解釈・実践例。

#### <イ「矛盾解決型」>

- ・「問題提示型」と同様の学習問題を設定し、教師が意図的に「矛盾」を問題提示して解決しようとした解釈・実践例。

#### <ウ「その他」>

- ・上記の学習問題をとり上げない研究・実践例。

分析にあたって、A「母親の行動の矛盾についての学習問題があったか」、B「矛盾を解決する解釈はあったか」、C「矛盾解決の根拠となる言葉は何か」という観点を設定し、その上で、ア「問題提示型」、イ「矛盾解決型」、ウ「その他」のどれに該当するかを見て

いくことにする。対象とする文献は、北(1995)・石黒(1988)・東(1977)・浜本(1982, 1987)とし、1987年以降は筆者が図書館等で調べた。教育雑誌では1987-2012年の『実践国語研究』『教育科学 国語教育』(いずれも明治図書)を主に調査した。2000年以降は見いだされた文献は少数であった。

### ○分析の結果と考察

調査結果の整理にあたって、上記のA(矛盾の問題の有無)、B(矛盾に関わる教材解釈の有無)を表2-4-1に示した。「矛盾」分析を行うに際しては、年代を2期に分け、I期を1967-1976年、II期を1977-2012年とした。「矛盾」を示した西郷論文が1976年に発表されており、北(1995)の分類にも合わせた。

表 2-4-1 全文献に占める矛盾関連文献の割合

期・年	項目	a:文献数	c:矛盾	c/a	b解釈	b/a
I期	1967～1976	27	6	22%	5	19%
II期	1977～2012	51	25	49%	13	25%
計		78	31	40%	18	23%

表2-4-1は全文献に占める矛盾関連文献の割合を示したものである。「c 矛盾」は矛盾関連文献を、「b 解釈」は矛盾関連文献のうち「一人で町に行かせた」母ぎつねの行為の解釈に踏み込んだものである。a 全文献数78で、c 矛盾関連文献数31は40%を占めている。各期の割合では、I期よりII期が27ポイント増えて49%になっている<sup>69</sup>。「b 解釈」はI期19%、II期25%であり、「矛盾」の視点による解釈分析の割合が6ポイント増えている。矛盾関連文献の増加は「矛盾」を巡る研究・実践が注目されてきたことを示すが、一方で「矛盾関連文献」25のうち矛盾行動の解釈は13にとどまっている。

### ○類型の分析と考察

各類型の実践例のうちア「問題提示型」の実践の山田(1972)では、「どうしてひとりで町へやったのでしょうか」と母親の行動を問題にしているが、教師は、子どものしつけないための行動として授業を進めている。学習問題は母親の「矛盾」した行動から見いだされたものだが、その後は「矛盾」を解決する追求をしていない。

イ「矛盾解決型」の実践例の上岡(1982)では「ぼうやだけを、一人で行かせることにな

<sup>69</sup> 北が調べた1943-1988年の24実践の内22実践が母ぎつねの「矛盾」した行動をとり上げないか、疑問があっても全員の学習問題とされていない。1967-1976年では、北論文の調査文献数は6であり、矛盾関連文献は2である。本研究では調査文献を27に増やし、矛盾関連文献を6見いだした。

ったのはどうして」という発問によって子どもは葛藤に気づき、「矛盾」した行動に問題意識をもった。解決の全過程は示していないが「すくむ」「しかたがない」「なりました」等の言葉を根拠として話し合い、足が進まないが、どうしても手ぶくろを買ってやりたいという強い気持ちがあったことを読み取っている。ウ「その他」の実践例では、作品の欠点であるとして母親の行動の「矛盾」はとり上げないものがあった。

調査1の結果(表2-4-1)、Ⅰ期からⅡ期にかけて「矛盾」をとり上げ疑問を解決する解釈・実践の割合が増大していることが明らかになった。分類の過程で、ア「**問題提示型**」は多様な反応が見られるものの対立的対話はなく、ウ「**その他**」は個々の読みの情報交換にとどまり、読解の変容はないことが明確になった。つまり、ア、ウは教師の働きかけしだいで「矛盾」の自覚の可能性はあるものの、実際には「矛盾」を吟味する授業展開までに至っていない。分析の意味を明らかにする場合、ア、ウの価値づけはイ「**矛盾解決型**」の実践分析に包含されと考えられる。ゆえに、以下では、3つのタイプのうちイの「矛盾解決型」を詳細に分析する。矛盾解決過程の状況の分析を更に進めるために、読解における核となる言葉に着目して「矛盾」の解決を図った実践・研究の考察を行う。

## ②矛盾解決型の実践分析(調査2)

### ○解釈の根拠となる言葉による分析

矛盾解決型の実践の特徴を知るために「すくんで」「しかたがない」「足が進まない」「なりました」に着目して再度調査した。4語に着目した理由は以下の通りである。

矛盾解決型の実践では、ほぼ共通して自分は足がすくんで進まないのに「なぜ一人で町までいかせたのか」という問題をとりあげている。足がすくむような恐れ所へ、普通は一人で行かせないのに、一人で町へ行かせたという「矛盾」をとり上げている。

この「矛盾」をどのような言葉を根拠として解決しているかによって、解釈・実践の実態を更に細かく分類できる。山口(1983)は「しかたがない」「なりました」に着目し、母ぎつねは諦めさせようとしたが子ぎつねがどうしても諦めないで、二人の話し合いの結果、一人で町まで行かせることになったという矛盾解決の解釈を示した。

上岡(1982)は「しかたがない」「すくんで」「なりました」をとり上げた授業を示している。一人で行かせることになった経過は次の言葉でまとめることができる。

- ㊦願ひ 手ぶくろを買いたい
- ㊧障害 足が〈すくんで〉・〈進まない〉
- ㊨苦悩 〈しかたがない〉
- ㊩結果 一人で行かせることに〈なりました〉

㊦㊧が「矛盾」を認識する過程であり㊨㊩が問題解決過程となる。それぞれの言葉に関連づけることによって矛盾解決の解釈が可能になる。手ぶくろを買ってやりたいという願ひがあるが前へ進めない。障害がある状況を考慮した結果一人で行かせることを決断するのである。

表 2-4-2 一人で町まで行かせた場面における授業内容

期・年		b:実践数	問題「なぜ一人で町まで行かせたか」				取り上げている言葉			
			e:問題提示	e/b	f:授業記録	f/b	すくんで	しかたがない	足が進まない	なりました
Ⅰ期 1967～1976		10	6	60%	3	30%	3	4	0	1
Ⅱ期 1977～2012		43	27	63%	13	30%	24	14	12	12
計		53	33		16		27	18	12	13

苦悩の末「しかたがない」と決断する母ぎつねの思いをどう解釈するかが実践上の要点となる。以上のことから、表 2-4-2 に「一人で町まで行かせることになった」場面における問題と根拠としてとり上げた言葉をまとめて示した。表の項目の「実践数」は調査文献の中の実践記録数を、「問題提示」は「なぜ一人で町まで行かせたか」の問題をとり上げたものを示し、その中で授業記録があるものを「授業記録」として示している。「すくんで」「しかたがない」「足が進まない」「なりました」を解決のためにとり上げているのかを数値化した。その結果「すくんで」が 27 文献で最も多く、次いで「しかたがない」が 18 文献あり、これらの言葉はどの時期にもとり上げられている。「なりました」はⅡ期の内 1977-1988 年で多くとり上げられた。山口(1983)、上岡(1982)、染原(1983)、福島(1983・1985)の解釈・実践によって「なりました」の注目度が高まったのではないかと考えられる。

全体の総数から見ると調査文献の中の実践数は 53 文献で「なぜ一人で町まで行かせたか」を学習問題としているものが 33 文献ある。Ⅱ期においては実践数の 63%を占めており染原(1983)等の問題提起や学習指導書(1986 年光村図書)における「矛盾」の問題の指導展開例<sup>70</sup>の影響は大きいと考えられる。一方で、西郷(1985)の指摘のように「矛盾」の問題をとり上げない実践は全体の 37%あり、少なくないとも言える。「矛盾」をとり上げた実践では「すくんで」「足が進まない」はいずれか或いは両方に着目して、母の恐怖が解釈されている。しかし、「しかたがない」は 18 文献、「なりました」は 13 文献であり、一人で行かせるに至る経緯の解釈は半数で明示されていない。前述の山口(1983)の解釈によれば「しかたがない」「なりました」が問題解決のキーワードとなるが、問題を意識した上でこれらの用語をおさえる解釈がなされず問題解決が不十分になったのではないかと考え

<sup>70</sup> 『学習指導書』(光村図書, 1986)では「どうして一人で町へいかせることになったのでしょうか」を学習問題とし、「矛盾」する母親像を読み深めるために「なりました」となったのは迷った末の決定であるにとらえたい、としている。



られる。次に母ぎつねの恐怖と一人で行かせる経緯の解釈から実践しているものを検討する。

#### ○矛盾解決型の問題解決過程－母ぎつねの自信から考えられる分析

母ぎつねが人間への恐れを持っているため、一人で町まで行かせることに不安があり自信がないというのが多くの解釈である。そのため母ぎつねの行動が理解できないという学習者が多い。「矛盾」を解決する教材研究を続けた上岡（1982）、白井（1991）は母ぎつねの「矛盾」に関する独自の解釈を生成して実践している。

上岡（1982）は「行かせることになりましたの母ぎつねの心情を読み取らせることが、最後の場面の読み深めにつながる」と言う。そして、母ぎつねの「人間を信じたいという思い」「敵対視してない気持ち」があったから一人で行かせることを決断できたとする。一方、白井（1991）は母ぎつねには、人間への恐怖感があったが手ぶくろを「安全に買える方法があった」から一人で行かせることを決断できたと解釈している。「矛盾」する行動にかくされた言動の因果関係を読み取ることによってこそなしえた解釈・実践の典型例である。（表 2-4-3 に概略を示す）。

母ぎつねが人間への恐怖を克服した根拠は、①人間生活への憧れから人間を信じたいという気持ちが強いこと、②人間のルールに従った手ぶくろを買う方法には自信があることと考えられる。以上のことから、解釈・実践を2つの観点で分析し、解釈・実践の評価と分類を行った。

表 2-4-3 矛盾解決型の2つの実践

文献	解 釈	発 問 ・ 展 開
上岡圭子・1998・2	「どうしても手ぶくろをはめさせてやりたいという切ないまでに子と思う愛であり、決して意識はしていないけど、人間に対する信じたいという思いがあったからにちがいない」。 p.81	<ul style="list-style-type: none"> <li>・母ぎつねは人間への恐怖心を実感としてもっている。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">問題：なぜ子どもだけ、行かせることになったのか</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「どうしても手ぶくろを買ってやりたいという思いと、どうしても足が進まないという二つのことにはさまれ、身動きができず、苦悩する母ぎつねは、仕方なくぼうやだけを行かせてみようと思う」。</li> <li>・「およしなさい」には人間を敵対視してない気持ち、人間の生活への憧れにも似た思いがある。</li> <li>・「恐怖の内にも、なお人間を信じたいという思いがあった」</li> </ul>
白井久子・1999・1	※逃げた経験から母ぎつねには足がすくむ恐怖感がある。親子のきつねの間で話し合ったが子ぎつねが町へ行きがたがった。そこで手ぶくろの買い方を懸命に教えた。(方法に自信があった。)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">問題：なぜ、母ぎつねは、子ぎつね一人を町へ行かせたのか</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「命からがら」などから母ぎつねの恐怖感をおさえる。</li> <li>・「足がすくんで」から自分の意志には関わりなく動けない。</li> <li>・「なりました」と「しました」の違いから、母ぎつねの決断の前には子ぎつねとのやりとりがあり、「一人で行かせることになった」その結果の行為であることを読み取らせる。</li> <li>・母ぎつねには、安全に買える方法があったから子ぎつね一人を行かせることにしたのだということを理解していった。</li> </ul>

## ③「人間への信用」と「買う方法の自信」から見た分析

母ぎつねには手ぶくろを買う方法に自信があったのか。命からがらの経験をしているので、人間への信用はなく買う方法に自信がないと考えるのが一般的である。逆に人間への信用があれば、手ぶくろを買う方法にも自信が持て、一人で町まで行かせることへの不安はないと考えられる。

図 2-4-1 は、横軸は手ぶくろを買う方法に自信がある度合い（右に増大）を、縦軸は人間を信用する度合い（上に増大）を示している。

4つの象限を ABCD で表し以下にまとめた。

- A: 人間を信用しており買う方法も自信がある。
- B: 人間を信用しているが買う方法は自信がない。
- C: 人間を信用しないし買う方法も自信がない。
- D: 人間を信用しないが買う方法は自信がある。

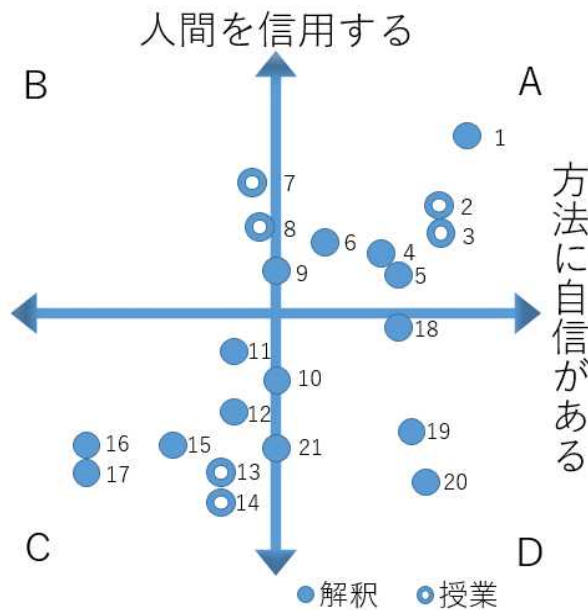


図 2-4-1 人間への信用と方法への自信

Aは母ぎつねの行動に疑問はない、「矛盾」はないとする立場である（白井実践）。上岡実践は、人間を信じたいたい思いがあるが方法への自信にあたる記述がないことからBと見なした。Cのように両方への不信があれば一人で買いに行かせることは考えにくいことである。Dは方法に自信があるので実行できる。

信用することができない人間から手ぶくろを買うことには「矛盾」がある。信用していないのなら一人で行かせる方法をとらないのが普通である。逆から考えると、一人で町まで行かせるのは人間を信用している

からという考えが成り立つ。

このクロスチャートによる視点から解釈・実践を評価し、整理したのが図2-4-1である。この分析によって、「矛盾」に対してどのように教師が対応しているかを明確にしたいと考えた。A・B・C・Dの評価については筆者が学習過程を明記していると考えられる21文献(1969-1993年)を抽出し、授業実践者・研究者・大学生の3名による解釈分析から、4象限における妥当と考えられる位置づけを行った。4つの象限の例と考えられる解釈・実践の説明をする。

#### [A]の解釈・実践：甲斐（1988）

母ぎつねは足が動かなくなかったので帰ろうと考えるが子ぎつねは一人で行くなどと言い出す。母ぎつねは「町へ行くことに恐れを抱いているわけではない」（甲斐，1988）ので、話し合った結果一人で行かせる結論になった。「町へ行くことに恐れはない」という母ぎつねの考えは人間への恐れはない、信用しているとみなされる解釈である。買う方法に自信があるという記述はないが、人間を信用しているのでルールに従った買う行為に恐れはないと考えるのが妥当であろう<sup>71</sup>。

<sup>71</sup> 白井(1991)は、悪いことをしなければ大丈夫という人間への信用と手ぶくろを買う方法への自信が実践の基盤にある。「矛盾」を巡る明確な対立は見られない学習展開となっている。しかし、母ぎつねの行動の「矛盾」を問題設定している点でAの実践の中では例外的と言える。

**[B]の解釈・実践：上岡（1982）**

母ぎつねは人間への恐怖心をもっているのに一人で町へ行かせるという「矛盾」が焦点化されている。その行動の要因として、人間を敵対視してない気持ち、人間の生活への憧れにも似た思いが根底にあるとする。「信じたい」という点で人間を信用する気持ちがあると見なせる。人間の生活への憧れがあり、「買う」ことにも抵抗はないのだろう。方法に自信があるという記述は見られなかったのでAに近いBと位置づけた。

**[C]の解釈・実践：西郷（1976）**

西郷（1976）は、人間を信用できないものと考えているため人間社会の買うという方法に価値を見いだすはずはない。作品の解釈というより、作品の批判になっているので、位置づけは難しいが、母ぎつねの行動には「矛盾」があるという点では明確である。

**[D]の解釈・実践：福島（1983・1985）**

福島（1985）は人間のいる所は怖いと考えており人間への信用は低いものとしている。人間の手を見せてお金を出すという方法には自信があると解釈している。

図2-4-1の結果から見ると、AとCに集中している。Aは、人間への信用が強いため母親の行動には「矛盾」があるとは意識されず、一途な母親の行動には無理がないというのが典型例となっている。「どうしても手ぶくろを買ってやりたいという願い」や一人で行かせることの苦悩が中心となっている。Cは子どもの学習課題とするには困難な点があるとして教師は深く追求させていない。

Dは少数であり、人間が怖いものと認めた上で、一人で行かせる「矛盾」を買う方法の自信という点から解決する実践をしている。結果的に方法には不確定な要素があり、買う方法に自信があるというだけでは説得力のある解釈にはならない。Bは人間を信用している場合必然的に買う方法にも自信があることにつながる。しかし、人間への信用と買う方法への信用の両面の関係性を明らかにした解釈・実践の事例は見られなかった。

B・Dに見る新たな読みの生成は、「矛盾」を問題として捉え、教師も子どももその解決のために思考を繰り返し、読みを修正するアプローチの結果によるものと言えよう。そこで、次節では「矛盾」が問題設定され、言葉を吟味して解決する過程のあるB・Dの視点を中心に矛盾解決のための解釈を述べる。

**④クロスチャート分析による「矛盾」を解決する解釈の整理****○母親の言動から見た人間に対する評価**

子ぎつねだけを一人で町まで行かせることになったのは、母ぎつねの足が「すくんで」「進まない」という特別な事態による。手ぶくろを買ってやりたいという母ぎつねのひたむきな思いは、最後まで持続される。買う方法への自信もあり手を間違えなければ一人で買えると考え、町まで行かせることになる。この前提になるのが、町へ行くことに恐れを抱いていないという考えである。人間への信用が根底にある(図2-4-2)。以下、分析で見いだされた解釈をA・Bの2つの点から述べる。

**A 恐れ経験は人間への信用消失ではない**

前述の解釈では自分が怖い所へ一人で行かせるという「矛盾」を解決するには十分ではない。町へ行く恐れはないことと恐くて足が進まないことを整理しなければ論理的につながらないのである。

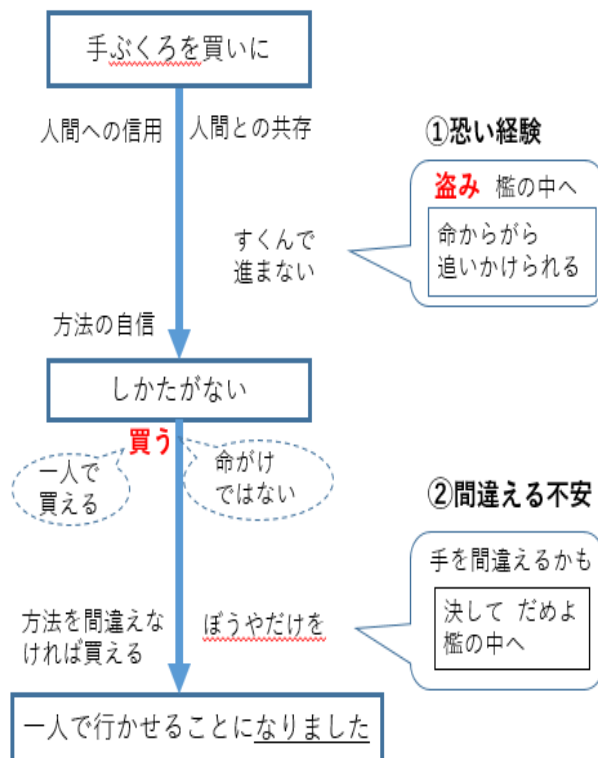


図2-4-2 手ぶくろを買うことと母ぎつねの言動

ルールに背かなければ町へ行くことは恐くないということである。第二に、母ぎつねは人間のルールを熟知しているということである。盗みに対して「およしなさい」と言うのは盗みが人間のルールを破るもので「檻の中へ」入れられることを知っているということである。子ぎつねが手ぶくろを買うのは人間のルールに従うものであり、怖い経験にはつながらないのである。第三に本来、町へ出かけることに恐れは持っていないということである。友達と「出かけました」というのは町を見て時間を過ごすことであり、不安の無い行為である。「命からがら」逃げた経験は恐怖をもたらすが、一つの経験が引き起こした状態であり人間への全ての信用を消失させるものではない。町へ行くことには恐れしかなく、子どもにも同じ経験が起きるとするのは一つの経験を拡大解釈したものである。

#### B 方法への自信と子どもの未熟さへの不安

一人で買いに行かせることができたのは、手ぶくろを買う方法に自信があったからである（福島，1985）（白井，1991）。理由は第一に、元々親子で手ぶくろを買いに行くことは考えられていたということである。町へ行くことに恐れがないという状況が基盤となっている。第二に、手ぶくろを買う過程を熟知していることである。それは「円いシャッポの看板」「トントンと戸をたたいて」「すこうし戸をあけるからね」「こんばんはって言う」のリアルな言葉が淀み無く出てくるのは買うという方法と実現のための細かな過程を

解釈・実践の分析から見いだしたことは、足が進まない怖い経験の解釈である（図2-4-2の①）。福島（1985）は人間の世界は怖い所であるが、ルールに従った人間との共存は可能であるとしている。白井（1991）実践では、悪いことをしなければ手ぶくろを買うことに問題はないという子どもの発言がある。しかし、何れも怖い経験をどのように克服して決断したのかの解釈は不明確である。そこで母ぎつねの恐さと人間への信用との関係を以下のように整理した。

人間への信用は消失していないという理由は第一に、怖い経験の原因は友達の盗みであり、人間の

知っているからである。親子で手ぶくろを買うことに不安や恐れはない。

しかし、母ぎつねが「人間ってほんとに怖いものなんだよ」と結論的に言っていることは辻褄が合わない。怖い人間のいる町へ一人で行かせるのはひどい母親という読みが出てきやすい。怖い経験から引き出された母親の心情という意味では本心であろう。文字通り受け取れば、本当に怖い帽子屋から買うのは自分の命をかける危険な行為ということになる。しかし、この場合は人間のルールに従うものなので命がけのこととは考えていない。

そこまで母ぎつねに言わせたのは子どもの未熟さへの不安があるからである（図 2-4-2 の②）。母ぎつねは手ぶくろを買う方法には自信があるが、子ぎつねが出す手を間違える不安があった。間違いを起こさせないため子ぎつねへの説得時に人間への恐怖が強調されたと解釈することができる。その不安があるため「決して、こっちの手をだしちゃいけないよ」と言う。「決して」「いけないよ」「こっちの方」「ほら」「さしだす」「だよ」と幾つも念を押す言葉を発している。「人間って怖いものなんだよ」「つかまえておりの中へ入れちゃう」は間違えないようにと強い口調で言っているのである。これらの激しい言葉は命からがら逃げた経験とつながり、恐さをまともに受けとれば人間の所へ一人で行かせる母ぎつねのひどさを更に強く印象づける。

しかし、これらの母ぎつねの言葉は手ぶくろを間違いなく買わせるための言葉であり、人間の評価の根拠と捉えることには問題がある。「人間は怖い」という言葉は人間のルールを守らなかった経験によるもので、激しい言葉の一部を人間の評価と捉えるべきではない。母ぎつねは基本的には人間をいいものとして信用しているから、手ぶくろを買いに行かせることができたとするのが妥当だろう。

つまり図 2-4-2 の①の怖い経験と②の間違える不安は物語の重要な事実であるが、母ぎつねの強い願いとは距離を置いた外因的な出来事であり、買うという決断を揺るがすものにはならなかったのである。

#### ⑤人間を信用する母ぎつね

「子ぎつねを町まで一人で行かせた」を含む一連の出来事は、母ぎつねの人間観を変えていった伏線（『学習指導書』光村図書, 1986）と位置づけられる。命からがら逃げた経験がトラウマになっている母ぎつねは、人間をどのようにとらえていたのか。解釈・実践の分析を基に、母ぎつねはかつて人間を信用した経験があるのではないか、という解釈の可能性を述べる。

子ぎつねが帰った時に「こわくない」と言えば「本当にこわくないのかしら」と考えるはずである。ところが「本当に人間はいいものかしら」を二度繰り返している。この時の母ぎつねの基準は「こわいかどうか」ではなく「いいものかどうか」である。「よい」とは道徳的に見て善であり、対象を受け入れるという感情を伴うものであり、人間の本質を善いものと捉えていると見なされる。しかし、追いかけられた時の「こわいもの」から子ぎつねの言葉による「いいもの」への変化には飛躍がある。ここにも西郷の言う作品の「裂け目」の影響が表出している。

人間を「善」とする経験があったから「いいもの」というつぶやきになるのであろう。この言葉には、人間は本質的には愛情や優しさに溢れる「善」の存在であるという意識が含まれていると考える。

## 2 「矛盾」による問題生成の有効性

### ○着目した用語による調査から見る課題

「矛盾解決型」の実践例では、母ぎつねの「矛盾」する二つの行動に問題意識をもたせている。第一に「しかたがない」「なりました」の言葉を根拠として話し合い、母ぎつねの買ってやりたいという願いを読み取っている。第二に「すくんで」「足が進まない」がとり上げられ、母の恐怖が解釈されている。しかし、「すくむ」とことと「しかたがない」「なりました」の関係を明らかにした矛盾解決のための解釈が十分吟味されていないと考えられる。

### ○実践から見る解釈の問題点

問題点の一つ目は、町への不安が無いとする解釈は、ひたむきな母親の行動は「矛盾」ではなく、無理がないというものである。母ぎつねの買ってやりたいという願いと一人で行かせることの苦悩が並列的にとり上げられている。問題点は自分がすくんで行けない所に一人で行かせるというおかしさを解釈上解決できていないことである。

問題点の二つ目は、人間を信用していないのに一人で行かせることに「矛盾」があるとした上で、一人で行かせる方法に自信があるので母ぎつねの行動には問題はないとする解釈である。出す手を間違えるという点で方法としては失敗を含んでいるため、買う方法が人間への恐怖を越えるという解釈に十分な説得力があるとは言い難い。

### ○人間の評価に関する解釈

母ぎつねの恐怖をどう解釈するか。「命からがら」逃げた経験は足をすくませる程のものである。さんざん追いかけられた経験の恐怖は、「人間ってほんとに怖いもの」という言葉につながる。しかし、人間への信用が消失しているわけではなく、町へ行くことに恐れがあるわけではない。この立場が理由として見いだした解釈は、「人間は怖い」という言葉は人間のルールに抵触した経験に限ってのものであるということである。母ぎつねは犯罪行為と売買取引を区別している。ルールを破ることは共存できない接触を生み出し、ルールに則れば共存できる接触を可能とする。母ぎつねには人間との共存、人間への信用という前提があるから、一人で町へ行かせることができたという解釈が成り立つのである。つまり恐れ経験と母ぎつねの不安は重要な事実であるが、手ぶくろを買うことの実行を制止するものではないのである。

物語の終末における作品の人間観は「人間はいいもの」と読み取れる。人間との共存を考えているのに「本当に人間はいいものかしら」と疑念をつぶやくことに「矛盾」をはらむ母親像が見えかくしている。

以上のように、中心人物の行動の「矛盾」や作品の構造の「矛盾」をどのような視点から、どの年齢で学習するかによる違いはあるが、「矛盾」を捉えて疑問を持ち、納得で

きる読みを見つけないと考えると対話を重ねれば読みの更新、発見につながると考える。  
「矛盾」を読み解くことによって解釈の可能性が広がり、学びの多様性に着目した授業づくりが進められるのである。

【資料】クロスチャート(図2-4-1)に示した文献名( )の数字は図の番号と同じ。

- (1) 甲斐睦朗(1988)『手ぶくろを買いに』の表現『実践国語研究 別冊』明治図書, 79.
- (2) 白井久子(1991)「手ぶくろを買いに」『語句に着目した読み方指導 2 小学校3・4 文学教材』明治図書, pp. 28-49.
- (3) 岡田文雄(1981)「手ぶくろを買いに」『国語科・わかる発問の授業展開 第3学年』明治図書, pp. 81-90.
- (4) 神山豊彦(1984)「手ぶくろを買いに」の授業から『子どもが生きる授業 国語三年』小学館, pp. 97-117.
- (5) 栗林正樹(1985)「手ぶくろを買いに」の教材研究 授業技術研究所編『教育科学国語教育 授業に生きる文学教材研究事例集』明治図書, pp. 95-102.
- (6) 井上敏夫(1984)「主人公の行動を追体験するー「手ぶくろを買いに」」『国語教材の読み方読ませ方』光村図書, pp. 119-130.
- (7) 上岡圭子(1982)「どんな発問が、内容にせまらせることができるのか」国語教育を学ぶ会編『研究シリーズ・授業をつくる 2 授業における教師の発言』明治図書, pp. 71-94.
- (8) 成瀬美重子(1993)「手ぶくろを買いに」全国国語教育実践研究会編『物語重要教材の授業 小学校3年』明治図書, pp. 117-125.
- (9) 三枝康高(1969)「手ぶくろを買いに」の場合『構造分析の読解』明治図書, pp. 38-42.
- (10) 安藤重和(1990)「新美南吉作「手袋を買ひに」の重層構造」愛知教育大学国語国文学研究室編『国語国文学報』48, pp. 37-44.
- (11) 根本正義(1988)「新美南吉の童話ー「手ぶくろを買ひに」にみる懐疑主義ー」『楽しくわかる国語三年の授業』あゆみ出版.
- (12) 大熊徹(1985)「手袋を買ひに」井上尚美・大熊徹編『授業に役立つ 文章論・文体論』教育出版, pp. 191-207.
- (13) 佐藤義巳(1973)「教材分析と授業(小・四)」『文芸教育』9, 明治図書, pp. 156-157.
- (14) 広島大学教育学部附属小学校学校教育研究会(1965)『国語科の学習指導過程』宝文館, p. 148.
- (15) 三好修一郎(1988)「手ぶくろを買いに」の主題をめぐって『国語科教育』35, pp. 76-83.
- (16) 佐藤通雅(1980)『新美南吉童話論 自己放棄者の到達』アリス館.
- (17) 西郷竹彦(1976)「手ぶくろを買いに」論ー矛盾はらむ母親像ー 日本児童文学者協会『日本児童文学別冊・新美南吉童話の世界』(国立国会図書館デジタルコレクション『日本児童文学』ほるぷ社, 22(9), pp. 145-149.
- (18) 朝倉伸子(1979)「〈教材研究〉『手ぶくろを買いに』(新美南吉)」『国語の授業』32, 一光社, pp. 61-70.
- (19) 福島十八(1985)「手ぶくろを買いに」(文学)『一読総合法授業実践集 小学3年』一光社, pp. 55-110.
- (20) 山口昭夫(1983)「子どもたちと一人勉強に取り組んで」『一人ひとりを生かす個人学習』明治図書, pp. 46-68.
- (21) 昌子佳広(1992)「新美南吉「手ぶくろを買いに」の教材性に関する一考察(〈特集〉国語科における情報活用能力の育成)」『国語科教育』39, pp. 91-98.





## 第3項 「問題性」を明確化する観点―読者に起こる「矛盾」・・・＜観点3＞②

## 1 「矛盾」はどのようにとり上げられたか―「ごんぎつね」を通して

登場人物の言動を理解する時、「変化」という枠組みは日常的に使われるものである。「ごんのつぐないの気持ち」はどのように変化したか」という「変化」の枠組みは、読解に限定を与える。たとえば、「つぐないの行為に気づいてほしい」とことと、「こっそり栗を置いて帰る」ことは「矛盾」している。「こっそり」という行為は気づいてほしいことと「矛盾」している。しかし、疑問を探させてもこの「矛盾」に気づかない子どもが多い。これは、「変化」を探そうという問題設定に原因がある。「変化」の視点で子どもが読むと、上記の「気づいてほしい」と「こっそり入る」は単純な変化として認知される。ごんの心情・行為の変化と捉えれば、①変化して「気づいてほしい」はなくなった、あるいは、②変化して「こっそり」入りたくなったというように時系列の変化として受容的に読み取る。「矛盾」は、2つのこと（「気づいてほしい」と「こっそり入る」）を比較して、変なことはないかという吟味があって把握されるものである。（「気づいてほしい」のに、「こっそり」入るのはあり得ない。）〈あんなにお礼をほしがっていたのに、別のごんになったみたいだ。〉このように2つのことを比較・吟味して変化の程度を調べる必要がある。「変化」の視点で読んでいくと、変わることが前提になり、「この変化はありえない」という批判的思考が失われる。簡単に変化するものだ、すぐ気が変わるものだという安易な読解に流れてしまうのである。「変化」を探すだけの作業的な学習は、立ちどまらない読みを生み出していくのである。

ゆえに、文学教材の読解において「矛盾」は、読者がその視点を持たなければ見えてこないものである。西郷（1985）の言うように「矛盾」は読者が事実を捉えることによって「発見」するものである。作品にしかけられているとしても、読む過程で「矛盾」が認識されなければ「探求」を形成することはできない。一方で「矛盾」が自覚できれば読みを深めることができると考える<sup>72</sup>。以下に、「矛盾」の視点によって読解する授業を、文献による研究調査と具体的な実践事例の2つの側面から考察する。

## (1) 「ごんぎつね」の先行研究

「ごんぎつね」は、新美南吉が1931年（18歳）に執筆したものであり、翌年『赤い鳥』（鈴木三重吉編集）に掲載された。南吉にとって三度目の入選作品であり、鈴木三重吉の改稿が多くなされている。北（1991）によれば、国語教科書に採用されている「ごんぎつね」は、基本的に三重吉改稿の「ごん狐」である。南吉草稿の冒頭文は大幅に削除され、「村の茂平」（草稿では「茂助」）は「仕事が出来ないから子守ばかり」している「猟師」であるという記述はなくなっている。逆に、草稿の「何か好い事をした」は「うなぎのつぐないに、

<sup>72</sup> ダニロフ（1963）は、「矛盾」が授業の進行によって生成する論理によって引き起こされるものであると言い、「矛盾」が授業の原動力となるための条件は、それが子どもの意識の中での、絶対的な矛盾となることによって、理解困難と意識されることであると述べる。

まず一つ、いいことをした」(考察者が現代仮名遣いに変更。以下同じ)と加筆修正され、「<つぐない>の物語なのか、<求愛>の物語なのか」(北, 1991)という作品構造の議論を生み出すこととなる。最後の場面、草稿の「権狐は、ぐったりになったまま、うれしくなりました」という直接的表現は「ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました」となり、読者の読みを創造させる書き方になっている。

教科書に採用されたのは1956年大日本書籍が最初である。府川(2000)によると、当初は、兵十が銃を撃つ必然性に疑問を持たれ、「兵十の母に対するごんの思い込みによる解釈」が破綻しているという批判があった。その後「ごん」に寄り添いながら作品そのものを読み取ることが実践上徐々に受け入れられ、以後1965年に日本書籍、1968年に東京書籍と採用社数は増え続け、1989年～2002年では6社に掲載されるまでになった。2015年では4社に掲載されている。

「ごんぎつね」の1～5場面は、全体をごんの視点で語られており、ごんが兵十に近づく過程と見なされる。北(1991)は後半の展開を「<求愛>へ傾斜していく構造」とであると述べている。6場面の最後は兵十の視点であり、兵十がごんに近づく過程である。西郷(1968)は主題を「おたがいひとりぼっちでおなじような境遇にある人物同志であり、したがって、本来ならばおたがいにわかりあえる間がらでありながら、にもかかわらず、たがいに殺し殺されるというかたちでしか心のかよいあえなかったいたましい悲劇への語り手の痛恨」としている。このような悲劇を生み出したのは、ごんと兵十が「連帯と疎外の矛盾をもった世界」に生きていることが背景となっているという。

西郷(1968)は、いわしや事件や加助と兵十の話から、同じ境遇の者が通じ合えなかったということが読み取れるのであり、「ごんぎつね」には捉えるべき「矛盾」があることを指摘した。

以上のことを踏まえて、内面の「矛盾」の視点から「ごんぎつね」の実践を分析する。たとえば、「ごんは自分が栗を届けたことに気づいてほしかったのか」という問題である。気づいてほしいのならば自分が置いたことがわかるようにするはずであり、「こっそり」入るごんの行動には「矛盾」がある。菅井(2015)は、栗やまつたけを「こっそり」置こうとしたごんの言動について解釈上の可能性を次のように述べる。

本文の記述では「こっそり置いていった」とありますから、「こっそり置いていった」という結果から、その原因を推論すれば、「気づいてほしくない」という原因を導きだすことができるわけで、それがアブダクション<sup>73</sup>による推論の帰結であります。もちろんアブダクションによる帰結である限り、間違っている可能性も考えなければならぬわけですが、もし、ごんが「いたずら時代(反省前)」から「つ

<sup>73</sup> アブダクションは結果から原因を導き出す仮説的な推論のことである(菅井, 2015)。

ぐないをする日々（反省後）」に変わっても一貫して「意地っ張り」というキャラクターであり続けたとすれば、アブダクションによって「こっそり置いていった[結果]」→「(栗を届けたのが自分だということに) 気づいてほしくない[原因]」という心情の理解は、合理的に成立するものと思われます。(菅井, 2015, pp. 109-110)

結果は、「こっそり」置いたということであり、そこから導き出されることは「気づいてほしくない」という心情である、と述べている。こうした仮説的思考による解釈の可能性は、実践において議論されることは少ない。解釈上の可能性を検証することなしに、「同じ境遇の者が通じ合えなかった兵十とごん」という結末からのみストーリーを捉えることには問題があるだろう。

「ごんぎつね」の6場面冒頭は、栗をもって兵十の家へ出かけ、「こっそり」中へ入る。前日は、「ひきあわないなあ」と思っているので気づいてほしいと考えるはずである。「気づいてほしい」という心情と「こっそり」置くという行動は「矛盾」している。この「矛盾」から生成される問題を詳しく分析し、ごんの複雑な内面を捉えるべきである。

## (2)「矛盾」の視点による解釈・実践の検討

2006年～2017年の実践を対象資料として「ごんぎつね」(小学校4年)の文学教材の読みにおける主人公の内面はどのように捉えられたか、そしてどのような解釈が見いだされたのかを明らかにする。第6場面の「ひきあわないと思ったのになぜまた出かけたのか」という学習問題をとり上げた実践分析は多くあるが、ごんぎつねの内面における「矛盾」を明確化した研究は少ない。研究対象として国語教育誌に掲載された実践・研究をとり上げると共に、考察者が参観した「ごんぎつね」の実践事例を分析することで、「矛盾」の視点からどのように解釈・実践しているのかを考察する。

### ○「ごんぎつね」における解釈の経緯

作品のテーマとして、「善意性」と「孤独性」がある。古田(1962)は、「ごんぎつね」には「善意が、善意として通じない古い人間社会のくやしさ」が書かれているといい、滑川(1965)は「好意が好意として通じ合えない哀感と、つぐないがつぐないとして成立しない悲しさと善意性」をあげている。「孤独性」について滑川(1965)は「兵十も孤独になり、ごんも孤独である。むすびつく共通性をもちながら、つぐないをしようとする善意が違和感となって孤独性をいっそうふかいものにしている」と述べている。「むすびつく共通性」がありながら「つぐない」によって「孤独性」が深くなるとしている。

田中(2005)は近代小説のように「他者性」の深さを読むべきではないとする。ごんは兵十の中で生き続けており、ごんの行動は兵十の物語る行為によって伝承された、という。

ごんの行動の「異常性」について、府川(2000)・佐々木(1959)・佐藤(1980)が次のような問題に答える形で述べている。「<へえ、こいつはつまらないな><おれはひきあわ

ないなあ」と考えながらも、なぜあくる日もごんはくりをもって、兵十の家へ入るのか」という問いに対して、府川（2000）は同じ孤独者という意識から「二つの世界の境界を突き抜けよう」とした行為であるとする。佐々木（1959）も「残酷なまでの孤独の壁をつきやぶろうとする、はげしい内部意識の衝撃にほかならない」とする。佐藤（1980）はごんの行為を「自己放棄」という言葉で表し、それは「他人と自己、あるいは外界と自己との関係が、もはや自分の意志ではいかんともしがたいという絶望的極限状態において、なおも隔絶した二つの関係を越えようとしたときに現れる最後の意志的行動」としている。家に入るごんの行動が内面の意識・状態において以前とは全く質が異なることを指摘している。

佐藤（1980 は南吉草稿の「権狐」からごんの内面の二面性を述べている。

（ごんは 考察者による注）孤児としての孤独で暗いかげりをそのまま持ち、笑いを知らず、神経質で自省心だけが強い内向的な性格の持ち主なのである。兵十にくりやきのこをこっそり届けるにしても、罪ほろぼしという気持ちが強く、しかも自分の存在を認めてもらいたくてしかたがない。少々陰気なほどに人恋いの心がはげしいともいえる。（佐藤，1980，p. 84）

「罪ほろぼし」という自省心から行動しているのに、一方で認めてほしいと強く願う分裂した内面を指摘している。

「矛盾」については、西郷（1968）と鶴田（1994）がとり上げている。鶴田（1994）は「ごんぎつね」の「矛盾」を含むテーマを「同じような境遇にありながら対話の関係が絶たれている人物同士が撃ち撃たれるという形でしか理解し合えないという悲劇」としている。高森（1975）は、死によっても心が通じ合うことは不可能だったとしている。死によっても通じ合わない悲しさがある。

西郷（1968）は「矛盾」のエピソードを三つの場面でとり上げる。第一に、いわしや事件では、貧しい人間同志通じ合うはずなのに、兵十との間にはまるで通じ合わない世界が描かれている。第二に、加助と兵十の会話は、貧しい人間同志は助け合いながら生きていくはずだが、兵十には誰一人として栗を持ってきてくれるような同情を抱く人はいない。考えた末の加助の「神様のしわざ」という結論も兵十の孤独の状況を物語っている。第三に、ごんはうなぎ事件をきっかけにして兵十に近づいていくが、同じ境遇の者同志分かり合えるはずなのに、死ぬ間際まで心を通じ合わせることができなかった。

もう一つの「矛盾」を含む場面として、二人の会話を聞いた直後と明くる日のごんの行動（5 場面の終わりと 6 場面の初め）をとり上げる。ごんの視点から見た「共感と孤独の矛盾をもった世界」である。

「ごんぎつね」の山場である 6 の場面の冒頭では、「その明くる日もごんは、くりをもって、兵十のうちへ出かけました。兵十は、物置でなわをなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました」とある。その前の場面（前日）では、「おれ

がくりや松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃあ、おれは、ひきあわないなあ」と言っている。「ひきあわないなあ」と思ったごんが、出かけた時に「気づいてほしい」と考えているならば、うら口から「こっそり」入ることは、両立し得ないことである。ごんの内面には、「つぐないを続けながら行為の認知を求める」という「矛盾」がある。更に、過ちの代償はいくらやっても埋めつくせないのに、謝るべき者が「お礼を言ってほしい」というのも「矛盾」している。

この問題を解決することによって、主人公の複雑な思いを捉えることができるのではない。但し、神様と思われていることを正したいということと気づいてほしいことは別のことであり、見つければつぐないを続けられないという複雑な思いが根底にある。以下、ごんの内面に「矛盾」があるか、あるとすれば何が「矛盾」しているかという視点を持ちつつ解釈・実践を分析する。

## 2 「矛盾」に着目した文献調査

浜本・森田・東（1983）では、「日本文学教育連盟」「児童言語研究会」「文芸教育研究協議会」の実践が紹介されている。課題としては、第一に、「死によって完全に通じ合えたのか、通じ合えなかったのか」を含めて教材解釈を深めていくこと、第二に、子ども自身の問題としてとらえなおすくまとめよみ>実践の困難性、第三に、深い意味を生み出す文学の方法（視点の転換、状況の対比等）であり、現実生活の本質を捉える目を養うことが文学教育に求められていた。

浜本・東・今林（1988）では、「主体的学習」「広島文芸教育研究協議会」「現職教育研究会国語部会」の実践が紹介されている。課題として、第一に、自分の問題として、学級の問題として、切実な問題としてとらえる実践（典型化をめざす実践）をすること、第二に、兵十は本当にごんの気持ちを理解し得たのかという解釈の問題、第三に、草稿「権狐」の実践化である。第二について、「兵十にどこまでわかったのか」とあれこれ考えさせることが大切なのであるとしている。また、実践記録の中で「多様な読みがみられた」「いろいろな意見が聞けてうれしい」という実践者の感想があり、読者の多様な読みを重視していることがうかがわれる。上記の2文献において、西郷竹彦の視点論はとり上げられたが、「矛盾」の問題は触れられていない。

鶴田（2010）では、最終場面の仕掛けを読むべきとし「ひきあわないと思ったのになぜまた出かけたのか」の実践として岩沢（1978）、石井（1988）を紹介している。その解釈は複合的で一つとは言い切れないとしている。課題として、第一に、「何が書かれているか」だけでなく「いかに書かれているか」という観点から学習課題を設定すること、第二に、草稿「権狐」と教科書を「比べ読み」すること、等が上げられている。石井（1988）は、「ごんは、今まで自分が持っていつていることを知ってほしいとは思っていなかったであろう」という解釈を示した。反対に、岩沢（1978）は、ごんの考えは「兵十と仲よくなりたい」

であるとしている。秋本（1983）は兵十らの誤解をきっかけに「ごんは自分の行為を正当に評価してほしいと思うようになったのである」と言い、「つぐない」という行為が純粋なものではなくなったと解釈している。

西郷竹彦の視点論はとり上げられたが、「矛盾」の問題は、石井（1988）を除いて、上記の文献において触れているものは見られなかった。「矛盾」の視点を取り上げた授業実践にはどのようなものがあるのかを明らかにするために、更に調査すべきと考えた。

### (1) 調査方法

「矛盾」の視点を取り上げた授業実践の有無を、調査当時までの約 10 年間を対象期間（2006 年～2017 年）として調査した。今回は、「矛盾」の視点に関する実践を見いだすという点から、対象文献を『教育科学 国語教育』（明治図書）に掲載されたものに限定した。掲載論文は 2～4 頁のものであり、読みの内容と中心となる学習課題の分析をすることが可能であると考えた。

### ○「ごんぎつね」における「矛盾」

前述のように、ごんの言動における「矛盾」には次のようなものがある。

- a つぐないをするごん ⇔ お礼を言ってほしいと思うごん 【矛盾】
- b つぐないをするごん ⇔ ひきあわないと思うごん 【矛盾】
- c ひきあわないと思うごん ⇔ 明くる日も栗などを届けるごん 【矛盾】【葛藤】
- d 気づいてほしいと思うごん ⇔ 「こっそり」入るごん 【矛盾】

**a** は過ちに対する「つぐない」と、お礼を願うことが「矛盾」している。**b** も同じく、「つぐない」は与えるだけの行為であり、「ひきあわない」（努力が報われない）ことと「矛盾」している。**c** は、第一に、「届ける」行為が「つぐない」であれば、前日の「ひきあわない」とは「矛盾」する。第二に、「ひきあわない」と思いながら「つぐない」をしたのであれば、内面の「葛藤」がある。「つぐない」をひたすら続けている解釈ならば「矛盾」を感じるが、そうでない場合は「矛盾」はない。**d** は「気づいてほしい」と「こっそり」入るは「矛盾」している。まとめると a・b・c は条件によって「矛盾」となり、d は論理的に明確な「矛盾」である。

「ごんぎつね」における「矛盾」に着目した研究・実践の分析を行うにあたって、主人公の内面変化がある第6場面冒頭の学習問題に着目し、そのとり上げ方の違いによって分類した。分類の視点は、以下の研究報告を基に、A<つぐない>型、B<同情+つぐない>型、C<分かってほしい+つぐない>型の3つに分けた。以下に分類の視点を生成するまでの経緯を述べる。

### ○研究・実践を分類するための3つの視点

「ごんぎつね」の読みにおいて「ひきあわないと思ったのになぜまた出かけたのか」という問題はかつて多くの実践でとり上げられた。その「明くる日も」は、すぐ前の「へえ、こ

いつはつまらないな」、「おれはひきあわないなあ」とごんが落胆した「明くる日」を意味している。解釈上、どのような「矛盾」があるのか。

- i 「ひきあわない」から栗や松たけを持って行かない。
- ii 「ひきあわない」としても栗や松たけを持って行く。

「ひきあわない」のなら「持って行かない」はずであるが、実際は持って行っている。両立し得ない行動があるという意味で「矛盾」としていると読める。ただし、これには条件があり、解釈によって「矛盾」の認識が左右される。ごんが受け取る「ひきあわない」の解釈によって、「矛盾」が見いだされたり見いだされなかったりするのである。「ひきあわない」という不満が強ければ、「おれだと認めない」兵十に栗を「持って行く」ことはない。それでも「持って行く」というのは「矛盾」した行動である。「ひきあわない」意識が強ければ、それを乗り越えた「つぐない」は強いものであるという考えも成り立つ。一方で、「ひきあわない」という不満が小さければ、「つぐない」を阻む程のことではなくなり、「矛盾」の状態ではない。他のことに左右されず前と同じように「持って行く」のであり、「つぐない」の思いは依然と変わっていないことになる。「つぐない」の捉え方によって、「矛盾」と読める場合とそうでない場合があり、「つぐない」のイメージが変わってくる。

石井（1988）は、当初一つの考えに絞りきれないとしながらも「ごんは、今まで自分が持っていつていることを知ってほしいとは思っていなかったであろう」という解釈を示した。反対に、岩沢（1978）は、ごんの考えは「兵十と仲よくなりたい」であるとしている。秋本（1983）は兵十らの誤解をきっかけに「ごんは自分の行為を正当に評価してほしいと思うようになった。（中略 考察者による注）「つぐない」から始めたことだったのに「いいこと」をしているという意識に変わってしまった」といい、「つぐない」という行為が純粋なものではなくなったと解釈している。

中西（1997）は、「くりやまつたけを持っていく」行動の意味について、純粋な「つぐない」と別のものがプラスされた「つぐない」について述べている。一部を抜粋して以下に記述する。カタカナは考察者による。

ア 「も」があるので、落胆しても、ごんは、以前と同じようにつぐないを続けることができる。

イ ごんのつぐないに対して、兵十らの誤解の言葉を聞いても、ごんの心と行動は変わらない。相手の身になっている。「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」という状態が変わらない限り、どこまでもつぐないを続ける。

アとイの共通点は、「つぐない」が同じように続くということであり、相違点は、つぐないの条件の有無である。アは、兵十らの会話に落胆しても屈しないのであり、強い思いを持つ「つぐない」である。ひきあわない思いを克服して「矛盾」を乗り越えたため、混じりけのない「つぐない」になったと解釈できる。イは、前半部分は他者の言動に左右されない



「つぐない」であるが、後半は、「おれと同じ、ひとりぼっち」が「つぐない」の条件になっており、本当の意味での「つぐない」とは言えない。「同情」から行為を続けているのであり、兵十の「ひとりぼっち」が解消されれば「つぐない」の行為は止まる可能性を含んでいる。「つぐない」と「同情」が共存しているのである。しかし、「つぐなう」とは「金品や労力を提供し、または何かの方法で罪やあやまちの埋め合わせをする」（岩波国語辞典第七版）という意味であり、本来「同情」とは関係がない。ごんの内面には、相手に与えた損失をなくすことと物を持って行くので感謝を求めることが、「矛盾」したまま存在しているのである。

上記の様々な意見を基にして、「つぐない」とする解釈の違いを明確にするため、次のように分類した。以下では、混じりけのない「つぐない」を“純粋な”「つぐない」と呼ぶことにする。

- |                         |                |
|-------------------------|----------------|
| A つぐないを続ける。             | <純粋なつぐない>      |
| B 「ひとりぼっち」ゆえに「つぐない」をする。 | <同情+つぐない>      |
| C つぐないの行為を分かってほしい。      | <分かってほしい+つぐない> |

上記のAはうなぎ事件を理由とした純粋な「つぐない」である。BとCは目的である「つぐない」に別の要素が加わっている。「つぐない」は「あやまちの埋め合わせ」であり、兵十への「同情」や自分への評価とは関係ない。Bは「つぐない」の行為をする理由が同情であり、元の「つぐない」とは異なるものである。Cは「つぐない」という行為を兵十に分かってほしいという、ごんの願いが加わっている。「友達になりたい」は行為を認めた後に成立することなので、Cに含めた。BとCは「同情」等の別の要素が入っており、これらに関係づけて「つぐない」の行動として一括りに捉えるのは定義上問題がある。

調査にあたって、対象とする文献は、2006年以降（～2017年）の教育雑誌『教育科学国語教育』（明治図書）とし、「矛盾」の視点を取り入れた学習問題があったか」「つぐない」をとり上げているか」「登場人物の変化をとり上げているか」等の観点を設定し、その上で<つぐない>型、<同情+つぐない>型、<分かってほしい+つぐない>型、その他のどれに該当するかを判断し整理した。

## (2) 分析の結果と考察

### ○調査の分析結果

表2-4-4は全文献に占めるそれぞれの割合を示したものである。bは学習問題として「ごんの気持ちの変化」「兵十の気持ちの変化」等を取り上げた文献（研究・実践）である。cは学習内容として「つぐない」をとり上げたものである。bとcは重複しているものがある。dはcの「つぐない」をとり上げた実践の中で、「矛盾」の視点を取り上げていると判断したものである。

表 2-4-4 全文献数に占める「矛盾」関連文献等の割合

項目 年	a:文献数	b:変化	c:つぐない	d:矛盾
2006～2017	87	39	18	9
割合		45%	21%	10%

登場人物の変化を学習内容としているものが半数近くあり、学習における主要な課題となっている。「つぐない」は「ごんぎつね」における重要語であると考えられるが、教材の最後の場面では「つぐない」という言葉が使われていないため、「b:変化」に占める「c:つぐない」の割合は半数以下となっている。「d:矛盾」は、9 文献と少なく、「矛盾」した言動を学習問題としてとり上げることの困難性・問題性を示している。芝（2016）、山本（2016）のように重複しているものがある。2 文献は結論が示されておらず、分類ができなかった。

A:〈つぐない〉型 石田（2006）

B:〈同情+つぐない〉型 芝（2016）・山本（2016）

C:〈分かってほしい+つぐない〉型 芝（2016）・山本（2016）・木原（2014）・三井（2017）

次に、各モデルの典型となる実践・解釈をとり上げて、考察する。

### ○各類型ごとの概要

A **〈つぐない〉型の実践** : 石田（2006）の実践

学習課題は「神様のしわざだと思われているのを知った後にも、また、くりやまつたけを持っていったのはなぜですか」である。子どもの予想として以下のアイウがあり、ウを解答としている。

ア 神様ではなく、自分が行っていることを兵十に知らせるため。

イ 持って行くのが好きだから、兵十はどう思ってもかまわない。

ウ 兵十にわかってもらえなくても、つぐないはつづけたい。

課題と解答が示されているだけなので、授業展開は不明である。「神様のしわざ」だと知ったならば、くりや松たけを持って行かないのに、持って行くのは純粋な「つぐない」であると解釈をしている。「ひきあわない」という考えを乗り越えた「つぐない」をするごんを想定している。

B **〈同情+つぐない〉型** : 芝 (2016) の実践

学習課題は「ごんは、うなぎのつぐないをするために、最後まで栗や松茸を届け続けたのか」であり、4段階（そう思う～思わないを4つに分ける）の中から選ばせている。「そう思う」派の子は「うなぎのつぐないにまず一ついいことをしました」に注目しており、長く続く「つぐない」の根拠としている。しかし、「そう思わない」派は「おれと同じひとりぼっちの兵十か」を根拠とし、同情によって持っていく解釈をしている（多数派）。この課題に対しては根拠のある対立的な対話になっており、子ども達の考えの変容も起きている。次の課題として「ごんは栗や松茸を持ってくるのが自分だと兵十に気づいてもらおうとしていたのか」があり、C: <分かってほしい+つぐない>型の実践にもなっている。

C **〈分かってほしい+つぐない〉型** : 山本 (2016) の実践

学習課題は「ごんは兵十に気付いてもらいたいのか」であり、2つの「矛盾」の視点をあげている。一つ目は「<気付かれなくてもよい派>には、家のなかにまで入る行為が矛盾している」であり、二つ目は「<気付いてもらいたい派>には、堂々とではなく、こっそりとはいっているところに矛盾がある」である。「こっそり中へ入りました」を根拠にして、対立的に話し合う実践が行われている。「気づいてほしい」という思いを捉える学習になっているが、子どもの考えの中には、A: <つぐない>型の解釈がある。

上記の C: <分かってほしい+つぐない>型の「矛盾」の視点について次のような指摘がある。

## ○「友達になりたい」と「こっそり」の「矛盾」

ごんは「おれがくりや松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃあ、おれは、ひきあわないなあ」と言っている。「ひきあわないなあ」と思ったごんは、神様ではなく、自分が持っていくことを知らせたい、と考えるはずである。「矛盾」として捉えられるのが次のことである。

- i 持っていくことを知らせるために、うちの中へ入る。
- ii 気づかれないためにうら口から、こっそり入る。

兵十に知らせたいと考えていると仮定したら、うら口から「こっそり」入ることは、両立し得ないものと考えられる。

石井 (1988) は、うら口から「こっそり」入るごんの行動について、対立する考えがあることを報告している。「友達になりたい」という思いがあったか、なかったかということである。多くの子どもは、「ひとりぼっち」への同情から、「自分の存在を知ってほしい」「兵十と友達になりたい」と考えている。それに対して、重樹と祐規子は友達になりたいということと「こっそり」が合わないため、「友達になりたい」という思いは無いと言っている。「友達になりたい」のなら兵十にわかるように持っていく」はずであるが、「分からないように「こっそり」持っていく」ので「矛盾」しているのである。

**重樹** ぼくは、友達になりたいという気持ちはなかったと思います。友達になりたいんだったら赤い井戸の所を通して、兵十に見つかるようにして友達になるようにするんだけど、こっそり置いていくから、友達になりたいというのはなかった。

**祐規子** 私は、友達になりたい気持ちはないと思います。友達になりたいんなら、ごんはいつも何でもこっそりしているんだけど、もっと兵十にわかるように何でもすると思う。

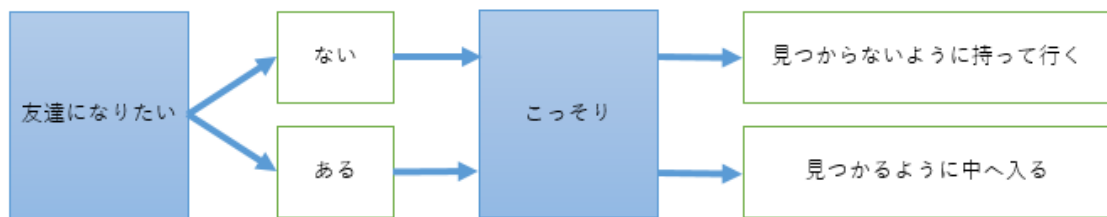


図 2-4-3 「友達になりたい」と「こっそり」の関係 ※石井（1988）を基に作成

前述のように、菅井（2015）は、「矛盾」という視点から、読みとっていいことと読みとってはいけないことを論理的に学ぶべきと述べた。「ごんぎつね」では、以下のように「こっそり」という言葉によって気づいてほしくないという思いが読みとれると、指摘している。

「こっそり置いていった〔結果〕→（自分だと）気づいてほしくない〔原因〕」

「こっそり」という言葉が示すものは、最後の場面から類推される「気づいてほしいという気持ちがあった」という読みと対立する。

「こっそり」には「人に気付かれないうちに事を運ぶ様子」という意味があり、この意味を適用させると、ごんの目的は「兵十に気付かれないうちにくりや松たけを置いておく」とこととなる。石井（1988）実践にあるように、分かってほしいという願いはなく、「友達になりたい」という気持ちは猶更ないことになる。うら口から入った時には「気づいてほしいという気持ちはなかった」ということであり、「気づいてほしい」という気持ちがあったのか、なかったのかを、他の文と関係づけて分析的に読む必要がある。更に、最後の場面でうなずいた時に「分かってくれてうれしい」と読む解釈が多いが、六の場面の構造を捉えて、どのように解釈できるのかを解釈の可能性を吟味する必要があるだろう。

### 3 「矛盾」を発見する授業実践例の省察的考察

ここまで「つぐない」をめぐる3種類の授業実践（A<つぐない>型の実践、B<同情+つぐない>型、C<分かってほしい+つぐない>型）を分析した。「矛盾」による問題意識の高まりを詳細に分析するために、純粋な「つぐない」なのか、という問題意識を含む実践事例をとり上げて、子どもの問題意識、教師の解釈、授業研究という点から更に踏み込んで考察を進める。

0 県において、「子どもが輝く学びプロジェクト」小学校公開研究会（2018-2019 年）が開催された。授業を公開する Y 教諭（40 代）は、15 年以上の小学校勤務歴を持ち、校内研究主任を務める熟達教師である。学級づくりにおいて豊かな実践力を持ち、授業後の検討会で「子ども達の発言力・パワーがすごくて驚かされた」「子どもが発言した時の対応が柔らかい」という感想が出る程である。Y 教諭は教育サークルや授業研究会で学んだことを基に、ごんの言動にある「矛盾」をとり上げて「ごんぎつね」の読解を深める授業を構想していた。考察者は公開研究会に実践分析者として参加したいと考え、授業公開の2か月前に「矛盾」の視点をとり上げた教材解釈と授業を重要なテーマとして実践研究を進めることを要望した。あくまで考察者は授業実践の客観的な分析者として参加し、Y 教諭の解釈・実践の筋道を明らかにすることを目的に、共に研究を行うことを確認した。学校での校内研修会、Y 教諭の仲間との教材解釈・実践検討にも出来得る限り参加したいと要望し、了承された。対象とする「ごんぎつね」（4 年）の授業の単元目標（一部抜粋）は次の通りである。

- ・ごんの行動に着目して問題作りをしたり、言葉の意味や使い方を辞書で調べ適応させたりして読解する。
- ・矛盾や因果関係を考え直すことを通して問題解決を行い、言語感覚を高める。

考察者は、子どもへのアンケート調査の実施、教材解釈検討会（Y 教諭が所属する教育サークル）、公開授業の反省会（学校、教育サークル）、Y 教諭へのインタビューを通して、「矛盾や因果関係」に着目した授業の構想と実施を分析することにした。教材解釈の話し合いから授業の反省までを Y 教諭と共に研究することによって、「矛盾」の視点が教材解釈や授業展開にどのように作用するのかを含めた考察が明らかになると考えた。

### ○実施の概要

以下の事例を基に、「ごんぎつね」を教材とした授業において、どのような教材解釈が生み出され、どのように実践されたのかを以下の事例を中心にして分析する。

事例 1：教材解釈の検討会（教育サークル）

事例 2：公開授業

事例 3：授業後の授業反省会（学校、教育サークル）

事例 4：授業後のインタビュー

検討会・授業・インタビューは、了承を得てビデオカメラと IC レコーダー等によって記録した。公開の了承を得たものをデータ化し、その中から重要なものを事例として掲載した。

#### ①【事例 1】「教材解釈の検討会」（教育サークル）2019 年 9 月 1 日 9:00～10:30

##### ア言葉と言葉の関係を明らかにして、構造的な解釈をする

教材の大事な言葉をあげていき、言葉と言葉の関係を明らかにすることが検討された。

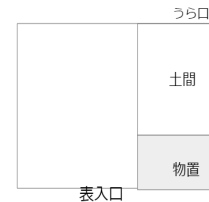
Y 教諭は大事な言葉として「こっそり」をとり上げた。「つぐない」のためだから、「こっそり」入ったという解釈を基にしている。Y 教諭は以前にも「ごんぎつね」の授業をしてい

るが、解釈があいまいなため授業展開に揺れが起きたと話した。教材解釈と実践において解釈・実践をリードする立場にあるのが0教諭である。他は全員小学校教諭であり、考察者も参加している（参加者7名）。

以下の事例は、教育サークルにおいて、「ごんぎつね」の解釈を検討している場面である。Y教諭は、ごんが純粋なつぐないをするために、兵十の家に栗や松たけを持っていったという解釈を基に授業計画を考えている。ごんは「こっそり」中に入っているから兵十に気づいて欲しいという気持ちは無いと考えている。ごんの行為の中で「栗を固めて置く」意味が読み取れないと述べる（事例1-1）。

表2-4-4【事例1-1】土間に固めて置く意味が分からない（Y教諭の疑問）

Y1	「こっそり」という言葉。「こっそり」は、人に気付かれない・・・と言う意味。「こっそり」の言葉から、気づいてほしい（気持ち）はない。中に入って何をしたのか、書いてあるのは、土間に栗を固めておく、など。（固めて置くというのは）気づいてもらうことにつながるのか。（14:20） ※経過時間を示す。以下同じ。右図（家の間取り）は仮に設定したもの。
Y2	気づかれないためにそこを選んだか
Wa	裏口から入って土間までけっこうありますよね。
Y3	だったらやっぱりここ（表口の外）に置いて帰ればいい。
Wa	入ったところに置けばいい。
Y4	投げてもいい。
Y5	（表口から中に入って）土間に行くという目的と固めるという目的がわかんない
0	なんも固めて置かんでもいい。あぶねえ。投げとけばいい。 （中略）
Ar	もともと固めるつもりは無かったんじゃないか、ということ？
0	じゃ、どこで生まれてきたん、固めて置くって。
Ak	そこまでは、わかんないですけど、物置から中に入ろうって思ってた、というところが違和感があるって。
0	だから、まだ弱い言葉があるんですよ。今そういうことが出てくるということは、まだまだ押さえにゃいけない言葉があるんですよ。押さええてない言葉が。だから、ゆれていると、 <u>自分の教材の構造が揺れているんだ。押さええ方も弱いし、いろんな考え方が出てきて混乱して終わるというパターンです。</u> 今出てきたこと、もう他にない？大事な言葉、絶対扱いたい言葉。「それで」みたいな言葉、教材の核。



0教諭はY教諭の解釈の問題を指摘している。「こっそり」入ることと「かためておく」ことがつながっておらず、解釈する上で考えるべき問題があると指摘している。その後、Y教諭は、自分の解釈の根拠となる言葉を基に整理するが、解釈が揺らいでいることに気づく。

表2-4-5【事例1-2】「こっそり」中へ入る意味（Y教諭の解釈）

0	自分の論理を言えばええ、論理を。（※記録経過時間 42:00）
Y21	根拠となる場所は、「兵十は物置で縄をなっていました。それで、裏口から入りました」と言うところで、こっそりそのものも人に気づかれないっていう意味がちゃんとあってそうすると気づいて欲しいっていうことは、あわない。で、もう一つは、中へ入るっていう目的を考えた時に、中へ入って何をしたかということを確認する必要がある。で、何をしたかという、土間に栗を固めておくということをしている。このことをするために、 <u>ごんは危険をおかしてまで、中へ入っていく。</u>
Y22	気づいてもらいたいのであれば、わざわざこんなことをする必要がない。今まで通り放り投げて、大きな音をたてて、栗をおいていけばいい。 <u>でもわざわざリスクをおかして、ここに入っていく。</u>

Y 教諭は、「こっそり」中へ入って土間に置く行為には、気づいて欲しい気持ちは無いと解釈している。しかし、土間に固めて置く行為への疑問はまだ解決していない。

#### イ「つぐない」のためという解釈の曖昧な点をはっきりさせる

Y 教諭は「つぐない」をするために危険を冒してまで「こっそり中へ」入る行為に着目している。次に、神様と思われるのは「覚悟の上」であるについて話し合う（事例 1-3）。

表 2-4-6 【事例 1-3】 なぜ神様のしわざと思わせるのか（Y の疑問）

0	リスクってなに？
Y31	撃たれるかもしれない、つかまる。中に入った。入ることでものすごく高まる。それでも中へ入っていった。
0	何のため？
Y32	つぐないのため。土間に栗を固めて置くっていうのを、その現象だけ兵十が見た時、ごんだと思うのかというと、むしろ神様と思うかもしれん。 <u>神様と思われることは覚悟の上で、わざわざ土間の中へ入って栗を置いた。</u>
0	<u>覚悟の上でって言うことは、少しは気づいてほしいという気持ちがあるんじゃないの、今のは。</u> 覚悟の上でっていうことは、神様だと完全に 100%思われていいんとか、少しはいけんのか？そういうところにも関わってくる。 <u>その辺の微妙さが授業の中でふらふらゆらゆらに、つながるんで、Y さん。曖昧な弱いところ突いていきようる、あなたの解釈の論理の。神様と思われていいんだね、それじゃいけんの？</u>
Y33	いけない。
0	いけないか？こういうところで違ってくるね。
Y34	<u>神様と思っただって構わない？</u>
0	だよ。そこまで言うていかんといけん。
Ak	むしろ、神様と思わせるぐらいのことなんじゃないん。
0	そうなんですよ。そこまでいかんといけん。(Ch そうか) そう思わせるためにはもっと解釈がいるんですよ。
Ak	思われていいって言ったら。思われなくてもいいしみたいな、感じでとれる。
Y35	思わせるって、なんで神様って 思わせるん？(略)
Y36	何で思わせる必要があるん？
0	あーなるほどね。こういうところにつぐないの弱さが出てきているね。(大事な言葉として) 上がってないことがあるんです。どうしても残って、やっぱり少しは気づいて欲しいがあったんじゃないの？で、終わっちゃうんですよ。
Y37	それは、そうじゃなあ。
0	弱みを突いてる。それが授業で出てくるんですよ。
Y38	(兵十に神様だと) <u>思わせるの中味が、知りたい。わかんない。</u>
0	そこまで言っているのかどうかは、わかんないけど、解釈として。神様と思われていいと思ってると思います、はっきりと。ということは、自分じゃなくていいという裏返しですから。もう、気づいてもらわなくていい、100%。自分がやったとか、やってないという問題じゃない。

0 教諭は Y 教諭の解釈のあいまいさを明確にする対話をしている。「つぐないをする行為」に相手への批判意識は微塵もない。「お礼を言ってほしい」も、「神様に感謝すること」への不満もない。「つぐない」に対する評価を問題にしない純粋な「つぐない」の行為である。

「つぐない」は自らの罪による相手の損失を埋め合わせる行為である。Y 教諭は、「純粋な「つぐない」の解釈を考えて授業しようとしている。しかし、神様にお礼を言われてもゆれぬぞという「覚悟」は、純粋な「つぐない」とは合わない。「神様にお礼を言う」ことを気にしていること自体、純粋なつぐないではない。その「覚悟」は「つぐない」の純粋性

にふさわしくないものであると指摘されている。

「覚悟」とは兵十が「神様にお礼を言う」ということがあっても見苦しい行動はしないと決心するということである。ごんにとって「兵十が神様にお礼を言う」ことに抵抗があるが、それに耐えていくという心境である。しかし、純粋な「つぐない」をすることと誤った評価を「覚悟」することは全く違うことである。純粋な「つぐない」は、ひたすら相手のダメージをなくすことに専心するものである。直接授業の中でとり上げないかもしれないが、教師の教材解釈として明確にしておくべき事項であろう。

この時は、Y 教諭はまだ釈然としない様子であったが、授業直前では「つぐないをするごんにとって、誰がくりを届けたかは問題とせず、ひたすらつぐないをする」という考えを明確にして、学習指導案の教材解釈で示している。

この時の教材研究を基に Y 教諭がまとめたものが下記のものである。教材解釈のメモであるが、言葉と言葉の関係や問題と問題の関連を綿密に分析していることが窺える。

## ②【事例2】「ごんぎつね」(研究会公開授業) 2019年10月3日

### 資料1 Y 教諭による「ごんぎつね」の構造図(抜粋)

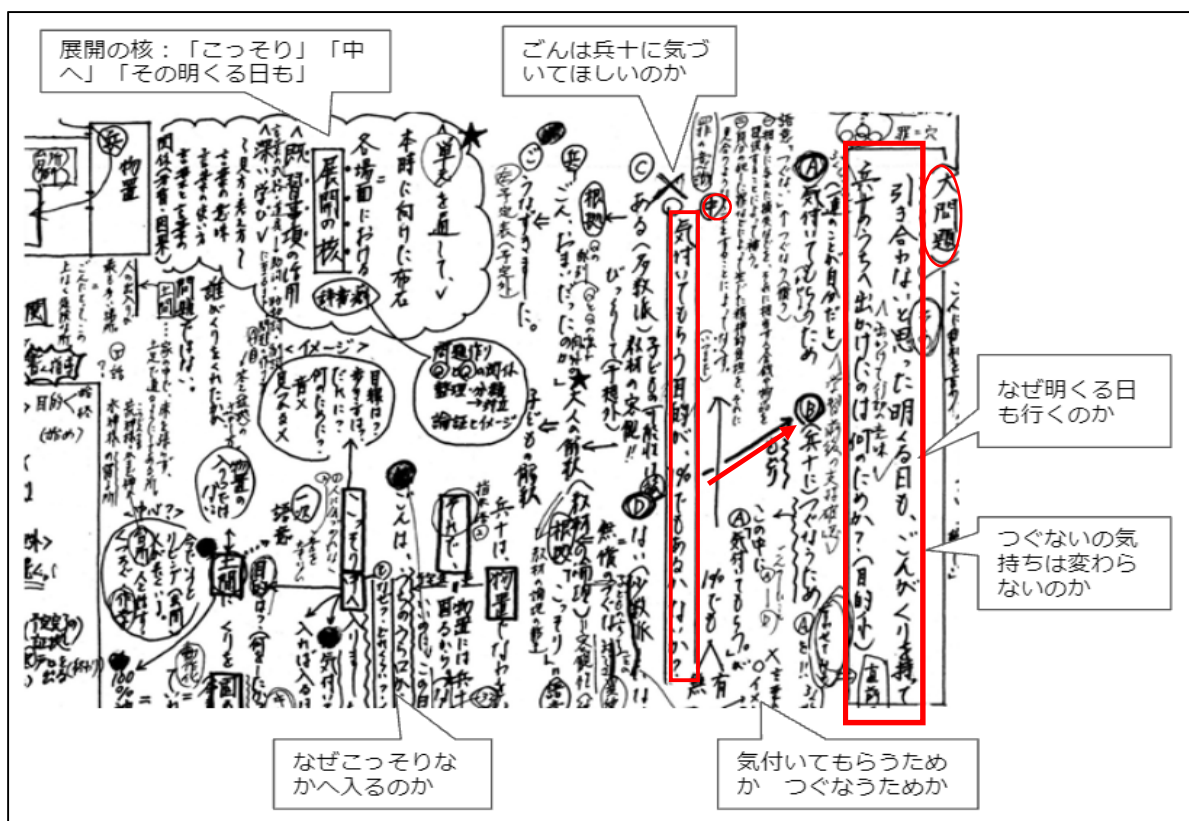




表 2-4-7 各時間のねらい

第1時	夜行性のきつねであるごんが、「夜でも昼でも」「いたずらばかり」することと、「ひとりぼっち」との関係（原因・理由）
第2時	増水した川で一心不乱に漁をする兵十の様子と、それを「じつとのぞいてみ」るごんの目的
第3時	軽い気持ちで「ちょいと」したいいたずらに対する兵十の想像以上の反応と、ごんがとった行動との関係（目的）
第4時	自分のしたいいたずらと兵十の母の死との関係について考え、罪の重さを感じて反省するごんの様子
第5時	ごんが犯した罪の重さと最初のつぐないとの関係、つぐなう決意の強さ
第6時	兵十と加助の後を「つけていく」ごんの目的
第7時	「二人の話を聞こうと思って」「かげぼうしをふみふみ」「ついていっ」たごんの目的と、兵十と加助の会話を聞いてごん的心情が変化する原因、「その明くる日も」ごんがくりを持って兵十のうちへ出かけた目的
第8時	「ひきあわない」と思った「その明くる日も」ごんがくりを持って兵十の家へ出かけた目的（本時）

表 2-4-8 学習指導案の抜粋

○本時の課題 「引き合わない」と思ったその明くる日も、ごんがくりを持って兵十のうちへでかけた目的（何のために）を考えよう。
○教材解釈（抜粋） ・「兵十が毎日、自分ではなくて神様にお礼を言う」と分かり、「こいつは、つまらないな」「引き合わないなあ」と思ってしまう。しかし、そんなことがあった明くる日でさえも、ごんはくりを持って兵十の家に出かけている。引き合わないと思うなら、そんなことをしなければよいのに、わざわざ出かけているのには、よほどの目的があるにちがいない」 ・「ここでは「中へ」入って何をしたかを考えてみる必要がある。ごんは土間にくりを固めて置いている。これは、ていねいで時間のかかる作業であり、危険極まりない行為である。土間という人の出入りも多い所と考えると、命の危険と隣り合わせの行為ともいえる」 ・「無償のつぐないがごんの真の目的だったと考える」

## ○授業内容

Y 教諭は子どもの考えを分類し、「気づいてほしい」気持ちがある（1%でも）のか、全くない（0%）のかで、授業を進めている。その授業記録を示す。それぞれの立場から証拠をあげて発言している。

【板書】気づいてもらう目的(気づいてほしい)

A : 1%以上 31人

B : 0% 6人

表 2-4-9 【事例 2-1】気づいてほしい（A 派）の意見（根拠：最後にごんがうなずいたこと）

C1	「目をつぶったまま、うなずきました」は、自分がしたっていうのを認めているから A だと思う。
T1	同じ考えの人いる？
C2	うなずくっていうことは、もう自分がやったって教えたみたいな感じになってる。自分がやったって気づいてもらいたいっていうのは、100 のうち 1 % ぐらいはあるんじゃないかと思う。
T2	ここでうなずくってことは、気づいてもらう目的がちょっとぐらいあったんじゃないかってことね。
C3	うなずいたのは「ごん、おまいだったのか」と兵十が言って、だからごんは持って行ってたから、うなずいた。
T3	じゃあ、これ A の証拠で置いとくね。他に証拠ある？

以下のように（事例 2-2）、B は「うら口」から入ることを証拠としてあげる。わざわざ「うら口」にまわるのは、気づいてほしくないからだ、と言う。

表 2-4-10 【事例 2-2】「気づいてほしい」は無い（B 派）の意見（根拠：こっそり入ったこと）

- C4 「戸口を出ようとする」で、気づいてもらう目的がないから、B の証拠。  
 C5 B の証拠で、「うら口から、こっそり中へ入りました」が証拠で、わけは、気づいてもらいたいなら表口からどすどす入ればいいのに、なんで、…。だから、気づいてもらいたくないから、うら口からこっそり中へはいったんじゃないかなって思う。  
 C6 普通、気づいてもらいたいなら、うら口からじゃなくて表口から入っていけば気づかれるから、その方がいい。それなのにごんはうら口から入っているから、気づかれなくなかったんだと思う。

次のように（事例 2-3）、Y 教諭は、予定したごんの行動を尋ね、兵十が物置にいたからごんが「うら口」から入ったことを捉えさせている。予定とは反対の行動をしたことから、B の証拠になることを捉えさせている。

表 2-4-11 【事例 2-3】B 派の意見（根拠：「それで」への着目）

- T4 「うちのうら口から」が B の証拠。うちのうら口から入るのって、予定通り？  
 ※予定通り：少ない 予定外：多い  
 どうしてそんなことわかるの？  
 C7 兵十がなわをなっていたから、物置で、それで、それが理由でうら口から入らなければいけなくなった。  
 T5 今のはどこ？読んで。  
 C8 「兵十は、物置でなわをなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました」  
 C9 ……  
 T6 今、予定外って言った（つぶやいた）人いたでしょ。じゃあ、予定は何だったのか？予定は何で、何が予定外かっていうことなんだよ。  
 C10 予定は物置から入って、兵十が物置でなわをなっていたから、うちのうら口から入った。  
 T7 つまり、予定は？  
 C11 予定は、表口から入ってくりを置くはずだった。  
 T8 今、二人が言ったことは一緒？  
 C12 C10 は物置から入ってくりを置こうとしたって言ってて、C11 は表口から入ってくりを置こうと思っているって言ってた。  
 T9 どっちなの？予定は表口から入るのが予定か？物置から入るのが予定か？どっち？  
 C13 表から。  
 C14 それだったら…。  
 C15 兵十は、物置でなわをなっていました。それで、うちのうら口からって書いてあるから、だからうら口から入ったと思う。  
 T10 今の所、ちゃんと読もうよ。（C 「兵十は～」を読む）ということとは？  
 C16 ということは、物置から入る予定だったけど、物置の所では兵十がなわをなっていたから、だから、物置からは入れなかったから、だからうら口からこっそり中へ入った。  
 T11 ということだよ。じゃあ、これは（A、B どちらの証拠？）  
 C （口々に）B  
 C17 だって、少しでも気づかれないなら物置から入ればいいのに、うら口から行ったってことは、B の証拠になる。  
 T12 兵十がいたから、場所（入口）を変えたんだよね。

それぞれの考えの証拠を出し合う授業前半の記録である。この後「こっそり」入るとい  
う言葉から、ごんの歩き方、栗の持ち方、目線、音への注意などをイメージさせ、ごんの行  
動の様子をつかませている。「中へ」は気づいてもらいたいという証拠としてあがるが、そ  
の後のごんの行動（栗の置き方の慎重さ、ていねいさ）を動作化させて、伴う危険の大き  
さに気づかせている。また、兵十が固めて置いてある栗を見て、「神様のしわざだ」と思  
うことから、「毎日、神様にお礼をいう」ことに動じない純粋な「つぐない」であることを捉  
えさせている。

### ③【事例3】授業後の省察

#### ア 参観者を交えての校内研修会（2019/10/3）

Y 教諭は、以下のように授業研究のテーマについて説明をした。

表 2-4-12【事例 3-1】 研究テーマの説明（Y 教諭）：言葉の意味を基に発見する学び

Y「こっそり」「中へ」「うなずきました」「それで」「くりをかためて」という言葉にあ  
たっていく中で、「ほんのちょっとでも気づいてもらう目的がある」という子どもたち  
が、あーないなというようにイメージを変えていく。それが言葉の意味にあたりなが  
ら、新しい発見をしていく、新しい景色が見えるようになっていくことを深い学びと  
とらえて、授業をやってみました」

言葉の意味を基に自分の解釈をよいものにしていくという教師の願いが表れている。問題  
づくりについては、子どもの関心にこだわって設定している。以下のように述べている（事  
例 3-2）。

表 2-4-13【事例 3-2】問題づくりの説明（Y 教諭）：大問題になる規準

Y「つまらない、ひきあわないなと思っていることがわかる。きっかけは兵十の「う  
ん」。明日から神様にお礼を言うよ、それに対してごんは、つまらないな、ひきあわ  
ない。「やっている」のにという言い方がある。上から目線で、当然やめりゃあええ  
が、というのが出てくる。それで、これを出すとおかしいとなる。やめりゃあええの  
に、なんでいくん？と。それが大問題となってくる。こうやって、大問題の規準とい  
うものを示して、やっていることが大きく変化している、これはみんなで考える  
問題になるよ」

〈以下抜粋〉

- ・「いくらか、こっちもリードするけど、この事実とこの事実が合わない、普通じゃ  
考えられないという形で、あの問題が生まれたんです」
- ・「問題づくりに 1 時間かけました。おかしい、おかしい、おかしいと、言葉の上で  
問題って子どもの中で変じゃ変じゃ変じゃというのが、ほんとに変じゃにならない  
と解決の欲求の言動力にならない」

「問題づくり」については「大問題の規準」について述べている。「栗を持っていくこ  
とをやめる」と考えられるのに「持って行く」ことがありえない、という考えを明確にし  
ている。ありえないものがあるので「大問題」になると述べている。予想される行為、あ  
るべき行為がないという「矛盾」を自覚させている。「矛盾」を自覚させることで、解決し  
たいという子どもの欲求を育てている。おかしいなと思う感覚は子ども達のグループでの  
話し合いにも出ている。ある参観者は次のような会話を聞き取っている（事例 3-3）。

表 2-4-14 【事例 3-3】「おかしい」を考える話し合い：「固めて置くのはおかしい」

**参観者：**先ほど言われてましたが、本当に反応のはやさがすごいなと、率直に思いました。もう先生が言ったことに対して、すぐ反応があるし、先生が読み間違えたところにも、すぐ反応があるし、その集中力というのは、ほんとにすごいものがあるなと思いました。

「くりを固めた時、前の男の子が口々に「固めたら時間がもったいないじゃろう」とか「固めるのおかしいんじゃないん」とすごく言ってて、こっちの前の方の子も「固めて置いただけじゃ、ごんとは思われんのんじゃないん」っていうことも言ってた。ぼくは近くにいたからそういうのが聞こえた。そこで、「じゃあ誰だと思われると思うか」といったら、たぶん神様っていう流れにいったのかな」(AK)

「どういう場合に大問題になるのか」という基準を明確にしているため、子どもの問題意識及び解決したいという主体性が高まっていると考えられる。「矛盾」と考えられる事実（両立しないこと）を明確に捉えていくことが重要なのであろう。以下のように、参観者のARも、子どもの主体的な発言の要因を「子どもが「えっ、なんでー」とか「どうして」とか考えたくなるようなきっかけが、一番最初のめあてのところでまず用意されているのが大きい」と述べている。

参考として、参観者の感想を記述する。

#### ○「考えたくなる問題を用意する」

AR S小におられた時に、公開研究授業見せていただいた時以来、1年前、その時の子ども達と同じような、子ども達の発言力、パワーでいやあ、すごいなと思って驚かされました。自分の学級があんなふうになったことはないんで、ただただそれに驚かされました。なんであんなふうになるのかなあって、発言意欲はどこから出てくるのかなあと思うんですけど、まずは、やっぱり自分よりも子どもが発言した時の対応とか、ちょっとした注意とかが柔らかなあというふうに思いました。(中略 考察者による注) 子どもが「えっ、なんでー」とか「どうして」とか、考えたくなるようなきっかけが、一番最初のめあての所でまず用意されているのが大きいのかなと思います。(男性教諭)

参観者は子どもの発言力のすごさを感じている。考えたくなる問題設定が重要であると述べている。子ども同士で証拠をあげて、どんどんつながる授業はあまり見られないことである。発言意欲の大きさを次のように述べている。

#### ○「子ども同士でどんどんつながる」

Y先生の授業を見させていただいて全然深まり方が違うし、本当に上っ面のことしか自分ではできていないので、そのあたりあまりにも大きな授業の雰囲気の違いに、自分のやっていることが足りないなということを実感したんですけど。深い学びということに、子どもの考えようという自分なりに証拠を見つけて考えたことをみんなに伝えようと

いう、その辺の意欲がどの子もすごいので、苦手の子も含めてみんなが考えようとして、ちょっと言葉がつまったら、周りの子がこういう風に言おうと思っていると、子ども同士がどんどんつながっているので、切れ切れにならずに進むというのが、深い学びをしていくというのが、教師ばかりが進めて、できる子ばかりにあてて何とか授業が終わっていくというのじゃなくて、子どもの意欲があって、それがつながっていかないと深い学びにならないんだろなっている。どんなにこっちが準備して考えてがんばってやっても、ああいう形で子どもが鍛えられていないと、ちょっと難しいのかなというのが自分の授業とY先生の授業と比べて思ったところで。(男性教諭)

参観者は、教材文の言葉を基にして対話が続いていることに驚いている。次のように、全員が発言者を見ている様子にも驚いている。

#### ○「発表する子を全員が見ている」

D 子どもが意見をつなぐのがとっても上手じゃないかと思うんです。なぜというタイミングってあったりとか、一対一じゃなくて子どもがつないでつないでという授業だったと思います。子どもの意見で必ず本文のキーワードを使っている。キーワードに返って、この言葉があるからこうじゃないかというような発言だった。一番素晴らしかったのが、発表している子を全員が見ている、これ聞いている証拠だと思います。集中している。どうしたら、ああいうふうになるんかということを若い先生に教えていただけたらと。「あっ、そうか」とか「わかった」とか、つぶやきがずいぶん出ていたと思うんです。そこらあたりが学びを深めている部分かなと思いました。(男性教諭)

言葉を基にして事実を一つ一つはっきりさせていることで、分かったことが積み重なっているのだろう。みんなで考えることが習慣化しているのだろうが、問題のおかしさを強く感じて、言葉と言葉のつながりを吟味するような読解が全員参加を促しているのではないかと考えた。

参観者の感想にもあったように、最初の問題設定に至るまでの子ども同士の話し合いが十分にできているから、全員で討議できたと考えられる。当然つぐないはやめるはずなのに、その明くる日もつぐないを続けるおかしさを子どもはよく把握している。ごんの「矛盾」する行動を読み取っているからこそその追求授業と言える。また、教師が授業前に疑問を持っていた「固めて置く行為」に子どもも注目している。その行為を含めてごんの誠実なつぐないが動作化と共に捉えられた授業である。

#### イ 教育サークルでの授業検討によるY教諭の反省

参観者から子どもの姿について、発表者への注目度、全員の集中力が高く評価されている。しかし、Y教諭は、教育サークルでの実践発表と記録検討の後、次のように反省を書いて、自己評価している。

表 2-4-15 【事例 3-7】問題を切実なものにするための支援（Y 教諭のまとめ）

Y（授業分析をしていただいて）「授業が研究授業用のプログラムのなものになっていることが分かりました。中心人物の行動のみを 6 箇所確認し、問題の選択肢(A と B)のどちらの証拠となるかを考えるやり方です。こうすると深めるところか逆に拡散的になり、一つ一つを丁寧にイメージを持って追求することが難しくなります。大問題の弱さも、課題でした。自分では大変おかしいと子どもたちに感じさせたつもりでも、実は表層に過ぎなかったと思います。問題がどれだけ切実なものになるか、そして子どもたちから出てきたものを窓口にして、必然的に対立を組んでいくこと、小問題を作り問題と問題の関係を考えること、これらを意識してまた授業を考えたいと思いました」(Y 教諭が書いた文)

問題を大問題にすることに気を配っていた Y 教諭であるが、その不十分さを反省している。また、子どもの発言を構造的に組み合わせて解決するのではなく、教材の順番に事実を明らかにするというプログラムの方法を反省している。子どもの発言が乏しくなるということは無かったが、子どもが証拠の言葉を発見する喜びを作りにくかったとは言えるだろう。ごんの純粋な「つぐない」を栗を抱えてこっそり入るイメージから捉えていく授業であったが、Y 教諭の評価の厳しさはそれだけ主体的に学ぶ授業づくりに対する思いが強く、理想とする学びの質が高いのだと考えられる。

#### ④ 【事例 4】「Y 教諭への授業後のインタビュー」(2019/11/2) (Y は Y 教諭、Ch は考察者)

公開授業後の学習について話し合った後、学級づくりについての心構えを尋ねた。参観者の感想にもあったように、授業における子ども同士、教師と子どもの対話が双方向的で、相手への問いや反対が素直に表出している。この対話の指導について次のようにインタビューを行った（事例 4-1）。

表 2-4-16 【事例 4-1】 否定が言える子どもを育てる (Y 教諭へのインタビュー)

Ch どういう対話を大事にしているんですか。  
Y41 聞いたら返す。でも一番思うのが「でもが言える学級」「しかも」とか「つまり」とか付け足しということも大事なんだけど、「でも」それが出てくるような学級であってほしい。「でも」が出るということは異質なものが出るということで、質の異なるものが出るということ、そういうものが出てくる学級であってほしいなと思うんです。  
Ch 一般的には「でも」って言われると、普通否定したみたいで、なかなかさせられないところがあるんだけど、そういうことじゃないということですね。  
Y42 「でも」って言うのは相手のことを聞いているから言えることであって、相手の中味を理解しているから「でも」というのが、本当の追求では出てくると思うんです。  
Ch その人のことを聞いているからこそ、「でも」が出る。  
Y43 聞いている、ほんとに大事に聞いているからこそ「でも」です。相手の意見を尊重するということは、結局自分の中に違いが生まれた時には、ちゃんと言うのが相手を大事にするということだから、何でもかんでも「そう そう」と賛成賛成じゃなくて、違いが出てくるとか、あるいは反対の考えが出てくるとか、そういうのがほんとに相手の意見考えを大事にするということだと思います。  
Ch 根本には大事にするということがある。

単に反対する発言方法を教えるというのではなく、相手の意見を尊重することが前提となっている。きちんと反対できることが相手を尊重することであると述べている。一人一人を大切にするために“「でも」が言える学級”を目ざしているのである。自分とは違う意見を聞き逃さず学んでいくことが大切にされている。

対話において疑問を出すことも大事にされていることが、次のインタビューからわかる。

表 2-4-17 【事例 4-2】 疑問から始まる対話（Y 教諭へのインタビュー）

Y51	それと、対話を通して新しい発見というか、イメージが変わるとか景色が変わるとか、そういう授業であって欲しい。利口な子が一読してわかるようなものではなくて、やっぱり言葉について、深く追求していく中で見えていた景色が変わってくる、そういう授業をみんなで作っていききたいなと思います。 <u>そのためにはみんなの考えが出てこないといけない。出てくるような環境じゃないといけない。その環境というのは（略）自分が出しても必ず友達が（聞き取っていいものに加工して）料理してくれる、言葉に詰まれば助けてくれるという、そういうような学級環境がいると思うんです。</u>
Ch	「返す」というのがね、みんな大事にしてるんです。返そうねと一般的にも言うんですよ。でも、しつこくやるといやになる。
Y52	（内容のあることが出た時に）「ほっといちゃだめだよ」と言う。証拠も何にもないどうでもええことだと、子どもは返し方がないし、つまんないし。でも、 <u>本当に「何で？」と思う疑問があったら、それに対して考えて想像したくなるし、言ってみたくなんじゃないかなと思うんですよ。</u> 異論があれば返してみようかなと思うんです。内容というものがあれば。その点やっぱり私なんかがやっても、「ごんぎつね」は中味があるし、教材自体の力があるから子どもの中には「ごんぎつね」おもしろかったなという子もおるし、少ないけど。後はつきおうてくれとるんかもしれん。そういうことの積み重ねをしていきたいなあとと思います。

「「でも」と否定し合う」ことの中には、相手の言葉を大事にするという思いがあり、高めあっているからこそ言える言葉である。「聞いたら返す」ことを合言葉にして、考えを出し合う学習集団づくりには、みんなが何かを返してくれるという安心感がある。そこでは、教師が価値ある内容を見いだすことが常に求められている。Y 教諭は「ごんぎつね」の教材には読み解いていく深い内容があり、考えたくなる疑問が生まれてくるとしている。「本当に「何で？」という疑問」があるから想像したくなる、考えたくなるとも言っている。

その後のインタビューで、公開授業後の学習経過について尋ねた（事例 4-3）。

表 2-4-18 【事例 4-3】 授業のやり直し（Y 教諭へのインタビュー）（2019/11/9）

Ch	授業の後どのようなことをされたか
Y61	授業のやり直し。「中へ」というところが駆け足になってしまったので、「中へ」っていうのは何のために中へ入ったのかということをつくり考えてみようと思って、それを投げかけたと思う。（略）
Ch	時間がなくて十分にできなかった。そこをやったのかなと思った。
Y63	動作化もていねいに、 <u>固めて置くって、固めるっていう動作を、両手で持って固めるっていう動作をさせた、固めるってどういうことか、</u> どれぐらいの栗の量なのか、ということをその時 問うたと思う。（略）

Ch	ものすごくもつとるんだから、一個でも落ちたら音がするんだから、そんなことも気をつけながらやったということを、言っていた。
Y65	そういうこともやったと思う、あそここのところを丁寧にさせようと思って、だから、栗の量と落ちた時にはどうなるかっていうことを考えさせた時に、 <u>気づかれるとやっぱり捕まるということにつながる。命の危険というものがあるんだから、入り方だって、そっと入る。入る時の様子、けっこうな栗を抱えてる、で、うーんと、それを固めて置く時にバーンと投げて置くじゃなくて、そっとうーん感じ（ゆっくりと置く様子）で、こうやっておろさんと、かかえたものを降ろす時には、こういうふうに（気をつけながら置く様子）膝をかがめて抱えてせんと音するわけだし、それで固めて置くという行為だから、音しちゃいけないわけだし、こうやって固めて置くという行為があると、まあ要はそうやって、<u>丁寧に置く。ただそれは気づいてもらうためのなのか、と考えた時に、その必要はないわけで、気づいてもらうためなら、もっと違う方法があるということ</u>を言ったかもしれない。そうやって置くのは何のためなのか。授業の中でもいくらかやった。</u>
Ch	そうそう、やりました。
Y66	でそうやって、丁寧にやったらごんがしたと、兵十に気づいてもらえるのかと言うとそうではないと。前の時間にもふれとったけど、神様がやったと当然思うし、そのことをごんは、すぐそばでかげをふみふみ聞いてたわけだから、当然わかっていた。わかっている「 <u>神様だと思われる</u> 」ことはわかっている、 <u>そういう栗を固めて置くという行為をしている。じゃあそれは気づいてもらうためではないということ、神様と思われてもいいということ。じゃあ何のためかということ、消去法ですよ。ね。（Ch 消した）でつぐなう行為だけで行った。</u> （本時では）駆け足でいったところを丁寧にイメージさせながら、ごんの行為を振り返ったんですね。その行為ってのは気づいてもらうためというのとは違うと、（C 子どもは納得した？）どれぐらい納得したか自信はありませんけど、そのことをすることで「 <u>神様と思われる</u> 」ということは、もう十中八九間違いない、もうそれはわかっているやっってるわけだから、 <u>自分だと気づいてほしいなんて思っていないわけで、神様と思われても構わないと、じゃあ何のためかと言ったら、ただただつぐないを続けるためだ</u> というふうに、おさらいをした。

Y 教諭は、ごんの栗を固めて置く誠実な行為から、「気づいてほしい」という気持ちは無いと述べている。大量の栗や松たけを抱えて音をたてないように中へ入り、丁寧に固めるイメージが明らかになることによって、気づいてもらうためという子どもの解釈は消えていくとしている。「こっそり」「中へ」という言葉の意味を吟味し、ひきあわないと思った「その明くる日も」つぐなうという変化を教材研究してきたからこそその解釈・実践である。最初に述べていた「神様と思われる」ことはごんにとって本意ではない（でも覚悟して行動する）という解釈は、「神様と思われてもかまわない。ひたすらつぐないを続ける」に変わり、Y 教諭の考えていた純粋な「つぐない」の解釈が深まったと考える。

#### 4 結果と考察

この項では、「矛盾」の視点による読み、「矛盾」の視点による授業の効果を検討する。

・「悲劇によってしか理解し合えない」という「矛盾」

「ごんぎつね」の「矛盾」に関する問題は、西郷（1968）、鶴田（1994）が指摘したが、その後「同じ共同体にいながら死によってしか理解し合えない」という社会的問題を記述した実践報告は見られなかった。「矛盾」の質は異なるが、同じ新美南吉作品「手ぶくろを買



いに」のように「矛盾」の視点を共有し、登場人物の「矛盾」をとり上げる実践の広がりがあるとは考えられなかった。

・「矛盾」の視点による実践例

今回の調査で「矛盾」をとり上げたと判断した実践は、石田（2006）、芝（2016）、山本（2016）であり、特に山本（2016）は、展開の略案であるが「気づいてほしい」という願いと「こっそり」入る行動を「矛盾」と解釈して報告している。「矛盾」という視点が解釈として示されていることに固有性があり、対立的な対話が予想される実践報告である。他にも木原（2014）、田中（2015）、三井（2017）、藤原（2017）が、「矛盾」の視点があると判断できる研究・報告をしている。これらは子どもの問題意識を高めて、教材内容を読み深められる可能性がある。教材解釈を含めた授業実践報告が望まれる。

・「矛盾」の視点による学習の進展

「矛盾」の視点による読みは論理的思考を高める内容があり、現在の国語教育に求められているものである。Y 教諭は、「矛盾」の視点を基に教材研究を進めた。子どもに言動の「矛盾」を自覚させることによって読みの能動性を高める事実を示した。「矛盾」の視点により問題意識が高まり、言葉の自覚により対立的対話のある「探求」が実現できることが示唆された。

・読みを深める契機としての「矛盾」

6 場面における「矛盾」は、「自分のことを分かってほしい」とことと「つぐない」との関係において生まれている。「分かってほしい」といながらも、気づかれぬようにつぐないをする」というひたむきさは、内面の「矛盾」という視点がなければ到達しにくい。無償の行為をしている自分を認めてほしいという承認欲求と、それを捨てなければ「つぐない」を続けられないという高潔な思いとが、せめぎあった末にあるのが「その明くる日」の行動である。「こっそり」入る無私の行為があるからこそ、純粋な「つぐない」が兵十に感得される。

本項では、「矛盾」が読みを深めるために有効な視点だと考えて、解釈・実践の調査及び実践記録の分析を行った。その結果、「矛盾」を捉えた学習問題が能動的な読みを引き出し、新しい解釈を生み出すという事実を明らかにすることができた。他の具体的事例の検証を進めて更に実証性を高める必要があるが、示した具体的実践事例はいかに読み深めをもたらすのかという文学教材の読解における「探求」プロセス解明に重要な示唆を与えている。

## 資料2 「ごんぎつね」学習指導案の抜粋（作成者：Y 教諭）

第4学年5組 国語科学習指導案	
平成30年10月3日（水）	
1 単元名	読んで考えたことを話し合おう 教材『ごんぎつね』
2 単元の目標	<p>『ごんぎつね』は、無償のつぐないをテーマにした文学作品である。主人公のごんは、ひとりぼっちが故にいたずらを繰り返すが、ある時何気なくしたいたずらがもとで罪の意識を抱き、自分の行為を反省する。つぐないを決意したごんは、兵十の言動によってその気持ちが揺らぎながらも、最後までこれをやり遂げる。本教材では、行動（したこと、思ったこと、考えたこと）の変化・異常さとその原因・理由や目的について考えることを通して、児童がごんの心情を深く読み取ることができるようにする。</p> <p>また、この過程において、ごんの行動に着目して問題作りをしたり、前後の言葉に着目し“言葉の意味や使い方を辞書で調べ適応させて”“矛盾や因果関係などの言葉と言葉の関係を考え直す”ことを通して問題解決を図ったりすることで、児童自らが言語感覚を高める足がかりとする。</p> <p>更に、根拠となる言葉を明確にしながら自分の考えを伝え合い、客観的根拠に基づいて内容を吟味し合いながら、児童一人一人が発見のある学びを創造することができるようにする。</p>
3 単元計画（全12時間）	
第一次 全文を読み、学習の見通しをもつ。（2時間）	
第1時	あらすじを確かめながら全文を通読し、主人公（＝ごん）を特定する。（主人公の条件）
第2時	ごんの行動に着目し、疑問に思った文や言葉を書き出す。 （分からない言葉の意味を辞書で調べる。）（ごんの行動のどこがどうおかしいのか。）
第二次 行動やその変化に着目して問題作りをし、原因・理由や目的を考えることを通して、ごんの心情を読み深める。（8時間）	
【内容】	
第1時	夜行性のきつねであるごんが、 <u>夜でも昼でも</u> 、 <u>いたずらばかり</u> することと、 <u>ひとりぼっち</u> との関係（原因・理由） （①～③段落）
第2時	増水した川で一心不乱に漁をする兵十の様子と、それを <u>じつとのぞいてみ</u> るごんの目的 （④～⑩段落）
第3時	軽い気持ちで <u>ちょいと</u> したいたずらに対する兵十の想像以上の反応と、ごんがとった行動との関係（目的） （⑪～⑭段落）
第4時	自分のしたいたずらと兵十の母の死との関係について考え、罪の重さを感じて反省するごんの様子（ <u>「ちょっ、あんないたずらをしなけりゃよかった。」</u> ）の原因・理由 （⑮～⑲段落）
第5時	ごんが犯した罪の重さと最初のつぐないとの関係、つぐなう決意の強さ （ <u>「まず一つ、いいことをした」</u> が示すつぐないの予定） （⑳～㉔段落）
第6時	兵十と加助の後を <u>つけていく</u> ごんの目的 （㉕～㉗段落）
第7時	<u>二人の話を聞こうと思って</u> 、 <u>かげぼうしをふみふみ</u> <u>ついてい</u> ったごんの目的と、兵十と加助の会話を聞いてごんの心情が変化すること、 <u>その明るる日も</u> 、再変化するごんの行動と目的（第8時（本時）の問題作りと予想） （㉘～㉚段落）
第8時	<u>引き合わない</u> と思った <u>その明るる日も</u> 、ごんがくりを持って兵十のうちへ出かけた目的 <u>本時</u> （㉛～㉝段落）
第三次 読後の感想を書いたり、朗読会を開いたりする。（2時間）	
第1時	印象に残った場面に絞り、読み深めたことをもとに感想文を書く。
第2時	感想文を書いた場面をグループの中で朗読し合う。

5 本時案 (第二次 第8時)		
目標	『(兵十の) うちのうら口から、こっそり中へ』入った目的や『土間にくりを固めておく』行為の意味についてイメージ豊かに考えるを通して、命の危険を冒してまで無償のつぐないを続けようとするごんの心情を読み取ることができる。	
学習活動	教師の支援	評価
1 問題と予想を確認する。	<p>○前日の兵十と加助のやりとりを聞いて、「こいつはつまらないな。」「引き合わないなあ。」と思っていたごんが、「その明くる日も、」くりを持って出かけたおかしさを想起させ、本時の問題を確認させる。</p> <p>「引き合わない」と思ったその明くる日も、ごんがくりを持って兵十のうへへ出かけた目的(何のために)を考えよう。</p> <p>○前時に考えた予想と支持確認を再度押さえることで、児童が自分の立場を明確にして根拠となる言葉を探したり考えたりすることができるよう</p>	
2 本時の場面の音読を聞きながら、問題解決の手がかりとなる言葉に線を引く。	<p>【児童の考え】 A くりやまつたけを持っていったのが自分だと気付いてもらうため。 B うなぎのつぐないを続けるため。 ○Bの中には「気付いてもらう目的が少しぐらいはある」という児童がいる可能性が高い。これをはっきりさせるために、対立を組み直す。 【気付いてもらう目的は?】 A' 1%くらいはある(ほんの少しはある。) B' 0%(全くない。)-&gt; 無償のつぐない(つぐない100%)</p> <p>○教師の音読を聞きながら、ごんがくりを持って兵十のうへへ出かけた目的と関係がありそうな言葉に線を引くことで、根拠となる言葉を明確にしながら課題追求ができるようにする。</p> <p>○途中で音読を止め、線を引いた箇所をいくつか紹介することで、困っている児童の助けとする。また、その際にA'とB'どちらの証拠となるのかを伝えるように助言する。</p>	自分の考えの根拠となる言葉を見つけている。
3 手がかりとなる言葉をもとに問題解決をする。	<p>○A'を支持する児童が根拠として挙げてくるのは、「ごん、おまいだったのか。」という兵十の問いかけに対するごんの①『うなぎきました。』の部分と②『中へ』の部分と考えられる。 【①について】 ここが目的完了だとすればおかしいことが生まれる。つまり、ごんが穴を出てからの一連の予定の中にじゅうで撃たれることが入ってくるのである。撃たれる予定ではなくても、『中へ』入るリスクは大きい。それを冒してまで、気付いてもらうというのはおかしい。もっと方法があるからである。ここでは、ごんの予定と目的完了はどこなのかを考えさせることで、①が合わないことに気付かせる。</p> <p>《ごんの予定》※場合によっては、兵十のうちの図面を示す。 穴を出る→兵十のうちに着く→物置からこっそり中へ入る(『それで、』の追求)→土間にくりを置く→くりを固める→(物置から出る…ここでは戸口から出た=目的完了→この後に撃たれた)→穴に戻る</p> <p>【②について】 『中へ』入るのは、気付いてもらうためという考えである。ここでは、「中へ入って何をしたのか」と投げかけ、『土間にくりが固めて置いてある』という言葉に着目させる。そして、その置き方の慎重さやていねいさ・かかる時間を動作化によってイメージさせ、伴う危険の大きさに気付かせる。また、『固めて置いてあるくりを見て、ごんがしたことと兵十が気付くか?』と問うことで、前時の学習内容とつないで考えることができるようにする。 【固めてあるくりを見て、兵十は誰が置いたと思うのか?】 C ごん D 神様(と思われてもいい。)</p> <p>○『それで』の前後の言葉を関連づけることで、兵十のいる場所をごんが避けていることを読み取らせる。</p> <p>○『土間』の語意を児童に伝える(第一次 意味調べの段階)ことで、人の出入りが多く、ごんにとって大変危険な場所であることをつかむ助けにするとともに、台所は神様の宿る神聖な場所であることを知らせ、②について考えやすくする。</p> <p>○『こっそり』の語意(=人に気付かれないように何かをする。)を確認することで、問題解決の手がかりとする。また、『目線』『歩き方』『くりの持ち方』『音の有無』などをイメージさせることで、ごんの心情に迫ることができるようにする。</p> <p>○必要に応じて、近くの友達と相談する時間を設ける。その際に、友達の意見との類似点や相違点を考えながら、自分の考えを整理したり修正したりするように助言する。また、困っている児童には、友達の意見を参考にすれば良いことを伝える。</p> <p>○話し合いの過程において、友達の意見に納得したら意見を变えて良いことを伝え、言葉についての追求ができるようにする。</p>	言葉の意味や使い方をもとに言葉と言葉の関係を考えている。
4 板書で学習を振り返り、ノートにまとめる。	○板書をもとに問題解決の過程を児童と一緒に振り返り、ごんが無償のつぐないをやり遂げようとしたことについてノートに整理させる。	

第4節において、「矛盾」の自覚による「問題性」の高まりについて考察を進めてきた。

本節においては、物語における「解決性」を担保する学習者による証拠の発見<観点5>と対話の質的变化<観点6>とを観点として、「探求する文学授業」の「解決性」の考察を進める。「証拠の発見」は、読解「探求」における読みの変容の要点である。読解における「対話の質的变化」は、「矛盾」「精緻化」「統合」の視点によってその内実が明確になると考える。

## 第5節 文学教材の読解「探求」における「解決性」の考察

### 第1項 「解決性」を支える要素

文学教材の読みにおける「解決性」とは、言葉の「探求」によって新しいものを生み出すことである。作品に出合って柔軟な構えを持って読み、自分の読みを納得の上で変容することであり、創造的な行為でもある。自分の中に新しい情報を注入することではなく、学習者にとってかつてないような新しいものを創造することである。

文学教材の読解において創造するとは、どういうことか。論理的な側面から言えば、発見した言葉の意味を基にして、言葉と言葉のつながりを見だし再構成することである。感覚的な側面から言えば、学習者の想像力の発揮によって、作品の中の問題や作家の意図を感じとり、発見した言葉の意味から柔軟なイメージを表出することであると考えられる。

読解における創造的な行為は「言葉の発見」を必要とするのである。「言葉の発見」は、新しい意味の発見であり、繰り返し読んでも意味の把握が変わらぬままであれば発見は起きない。学習者が捉えた言葉の意味を「矛盾」する観点から整理し直し、言葉のつながりを前のものと変えてみたり、空白から読み取れることを再想像したりしていくうちに可能となるものだろう。

増田（1973）は発見する行為を次のように述べている。

発見という行為は、何もない「無」から起こされるものではない。自分に感覚される情報・資料を、ある予想した観点から整理しなおし、整理のしかたを前のものと変えてみたり、再体制化していくうちに、与えられた情報を貫いて・越えて、解決の原理が想像され推理される洞察がはたらく行動にみちびかれるのである。現前している情報資料の構造に、ある情報を加えたり、情報をくみなおしたり、ちょっとした論理を加えたりしてみると、大きな観点の相違が発見される。（増田，1973，p. 225）

別の観点から整理し直すことによって、解決の原理に向かう洞察が働くと言う。また、その過程において別の情報や論理を加えることで、既存の観点とは異なる新しいものが発見されると述べている。文学教材の読解においては、新たな言葉の意味に着目し、その観点から構造を再構成することが、読みの発見をもたらすと考える。

読みの最初の段階で生成される全体像は、概念的で通俗的なものになりやすい。全体の流

れを整理するという目的のために、曖昧な全体をつかむことで満足しやすい。つまり、中心と見なされる出来事に重点を置き、そこから一般化する読解に慣れている。その独断性によって、「矛盾」を回避した“合理的な”全体像を生成してしまう。

読みの第一段階では、見かけの“整合性”のある全体像を構成するのである。本来、整合性は、構成要素間の「矛盾」の有無から見る性質である。しかし、最初の読みの整合性は、「矛盾」を自覚せず、表面的なものである。助詞や助動詞等の言葉の細部に目を向けていないので、言葉の「異化」は回避され、本来の全体像を構成できない。言葉と言葉の関係性は吟味されず、「矛盾」関係も自覚されない。結果として、全体の整合性は不十分なものである。

読みの第二段階は、多様な読みによる対立的対話である。最初の読みは、経験的な解釈、概念的な解釈等多様である。言葉の「自覚性」から見ると、多様な読みは「異化」作用を受け止めたものと受け止めないものに分けられる。あるいは根拠となる言葉を自覚しているものと自覚していないものに分けられる。こうした多様性は、一つの観点から分類・整理することによって読解「探求」の契機となり、解決の原理が推理される。その過程で見いだされた「矛盾」を含む対立は、曖昧な全体像をつくりかえる可能性をもつ。少なくとも、「異化」された言葉による読みの吟味は、最初の全体像における整合性を突き崩していくだろう。

読みの第三段階は、新たな整合性の創造である。言葉の意味を自覚した読みの吟味によって、その言葉を含む文の解釈が新しくなる。言葉についての「新たな発見」によって、部分の解釈と全体の解釈の間にある整合性を再吟味するようになる。その結果、新しい解釈・イメージが創造されるのである。読解における整合性志向について、宮坂（1997）は次のように述べている。

（文学教材の 考察者による補い）部分のイメージがつくりかえられることによって、それが一要素となっている全体像の部分間に不整合が生じて、全体像の成立が危うくなる。ここで整合性志向が働き、新要素を取り込んだ新たな整合関係が確立し、新しい全体像ができあがる。（宮坂，1997，p. 63）

新たな要素の取り込みによって、全体の解釈に不整合が生まれ、その整合関係を確立することによって新しい全体像が生まれると述べている。最初の整合関係を否定し、新たな整合関係を作るということである。それは、曖昧な言葉の自覚による表面的な整合性を壊して、言葉を自覚し「矛盾」を解決した質の高い整合性を創造することである。

言葉の「発見」は指示されることではなく自分の意志による行為でなければならない<sup>74</sup>。学習者が言葉を「発見」ということが読解「探求」の根本である。学習者自らが思考し

<sup>74</sup> 柳宗悦は、真実を見るためには「じかに見る」必要があると言う。しかし、普通は、思想・嗜好・習慣を通して見る。直下に見なければ真実を見ることができないと言っている。（柳，1991，pp. 9-10）

て掴んだ言葉の「発見」が、新たな解釈の創造を自らにもたらすだろう。教師が学習することを押しつけたり、結果を説明したりするのでは、「発見」を引き起こす「探求」は起きない。「発見」する読みは、更なる「発見」を探り求める構えを作る。文学教材のあらすじを捉えるのではなく、言葉の活性化によってありありとしたイメージを捉え、核心的な意味を掴むことを常態にしなければならない。

「発見」を求める読解「探求」は、淡々と読み進める初読の態度を改め、子どもと子ども、教師と子どもの真剣な対話によって解釈の変容を生成する。発言と発言に対立があり、考えのぶつかりあいがあり、「矛盾」する解釈の解決欲求を喚起する。ありがちな単純な発言の連なりは、「矛盾」「精緻化」「統合」という密接なつながりとなり、「対話の質的变化」が起きる。そうなれば教師も子どもも一緒になって「探求」する喜びを味わうことができる。情報を受容するだけの学習者ではなくて、言葉の背後にかくている核心的な意味を「発見」する能動的な学習者となる。子ども自らの「発見」は全ての学習者の驚きとなり、教師も共に学びながら読解「探求」の楽しみがもたらされるのである。

## 第2項 「解決性」を担保する観点—学習者による証拠の発見・・＜観点4＞

### 1 読解授業における「展開の核」の設定

読解「探求」プロセスにおける「解決」とは、言葉の発見を契機とした新しい読みの発見であり、教師や子どもの考えによる解釈の「矛盾」が重要な要因となる。斎藤（1969）は、読解授業の「解決」とは「授業のなかに、教材とか教師や子どもの思考とかからくる矛盾が起こり、教師と子ども、教師と教材、子どもと子ども、子どもと教材のあいだに、対立が起こり、衝突・葛藤が起こり、それを克服した結果として、新しいものが発見され」（p. 384）る状態である、と述べている。

対立のある授業を展開することによって新しいものが発見される、と述べている。新しいものが発見されることは、「展開の核」を設定して行った授業の結果でもある。

「展開の核」は、斎藤喜博の「島小授業案形式」として研究会の指導案で使用されている枠組みである。その「展開の核」の欄は、「その時間の教師の、授業展開の布石である。いわば教師の手のうちがここにはかかれる」（斎藤、1964）としている。

「展開の核」<sup>75</sup>はどのように設定するのか。「展開の核」は「教材の核」と区別され、「子ども間に生じる対立を解決することによって新しい次元へ変革・移行を可能にする教材中の言葉（表現）である。教授学における画期的な技術的発見である」（『新版教育小辞典 第2版』）と解説されている。

<sup>75</sup> 「教授学研究の会」が発行する『教授学研究』では、武田(1972)、栃内(1976)、秋本(1977, 1978)、中村(1980)、大槻(1984)が国語の授業で「展開の核」をとりあげている。

上記の定義から言えば、「展開の核」は「新しい次元へ変革・移行を可能にする言葉（表現）」であり、学習者にとっては、読解において発見すべき言葉である。単なる言葉ではなくその解釈を含むものである。「展開の核」は、「対立」を生み、「対立」が解決され、子どもの認識を変革・移行することができる言葉である。核となる言葉を新たな目で発見して、新しい読みを再構成することが必要である。

秋本（1977）は「コマ 坪田譲治」（和田岬小 6 年）の国語科授業の報告をしている。「コマ」は、幼くして亡くした子どもに対する父母の愛情と惜別の話である。

この授業は「展開の核」を扱った組織学習として実践したものであり、斎藤が介入をしている<sup>76</sup>。以下のように、個人学習 1 時間、組織学習 4 時間、一斉学習 5 時間、計 10 時間の授業を行っている。組織学習は、自他の課題についてグループで話し合い、中心問題に迫るための準備学習である。この学習で、自分の考えのあいまいな部分を明らかにしたり、対立する考えを自覚したりしている。秋本（1977）を基に、学習内容の概要を以下に示した。教材内容に関する詳細な記述は省略し、学習の流れを示した（表 2-5-1）。

表 2-5-1 「コマ」の授業（秋本，1977）の概要

時間	学習形態	学 習 内 容
1	個人学習	音読。課題を探す。
2	組織学習	それぞれの課題を発表し、整理する。
3	〃	ノートに自分の考えをまとめる（教師の考えた課題も加える）。
4	〃	ノート作業を続ける。教師は全員のノートを見る。
5	〃	グループを作り意見交換をする。教師は、重要語（2 語）の説明をする。
6	一斉学習	中心問題を考える前に、明確にすべき指示語の意味を話し合う。
7	〃	中心問題について話し合う。3 つの考えにまとめる。
8	〃	3 つの考えの内容を確認し合う。
9	〃	考えを絞り込む（整合性のない 1 つの考えをつぶす）。
10	〃	明確になった事実を話し合い確認する。最終行の重要語の意味を考える。

3 時間目の組織学習では、自分の課題を考えることが中心となっているが、教師が重要だと考える問題を提示している。5 時間目は、押さえておくべき重要な言葉（「かなた」「こちら」）の意味を説明している。子どもの考えを基に学習を進めているが、前提となる言葉の解釈を明確にして、話し合いの方向性を定めている。6 時間目は、指示語の示す内容を確定する等して、中心問題の話し合いを焦点化したものになっている。

<sup>76</sup> 秋本（1978）は「展開の核を残していく、集約していく仕事」について「組織学習の初めの段階で十個課題が出たとしたら、組織学習でなるべく多くを解決し、せいぜい二個ぐらい課題を残し、それを一斉学習にかけようという単純な方法だった」（秋本，1978）と問題設定の不十分さを反省し、実践する上で克服すべき多くの課題があるとしている。ここでは「展開の核」を子どもが考えるべき課題という意味で使用している。

斎藤喜博は、秋本実践に関して、組織学習の中でやっておくべきことを、かなり一斉学習でとりあげていると批判している。ゆえに、組織学習の時間を3時間増やして2～7時間目を組織学習とすべきだとしている。更に、留意すべき点を次のように述べている。

- 1 大きな核（言葉）と小さな核（言葉）とを区別するように教師が働きかける。
- 2 小さな核は教師の働きかけによって意味を確定し、その問題を解決する。
- 3 大きな核が残っていくようにし、それを学級課題（中心問題）として設定する。

上記のような組織学習ができれば、一斉学習は2時間（8～9時間目）でよいとしている。

中心問題は、多くの子どもが考えた問題というのではなく、話し合いによって解決したいものにすべきとしている。「展開の核」は、読解の上で中核となる言葉（文）であり、子どもが考えるべき課題を伴うものである。その「核」は教材の中にいくつかあり、その意味・ニュアンスを明らかにすることによって、深い解釈に到達できるということである。

#### ○「展開の核」による授業の構想

島小学校（斎藤喜博校長）の指導を受けた船戸（1962）の授業報告によると「展開の核」はア「おりのふたをいっぱいにあけてやりました。」イ「ある晴れた春の朝でした。」ウ「とつぜんにひろがった世界におどろいたようでありました。」等である。

表2-5-2のように子どもの可能性として、それぞれ2つの考えが書かれている。アの話し合いは「いっぱい」の言葉を起点として、大造じいさんの、残雪に対する「羽ばたいてほしいという情動」を的確に再現することをねらいとしている。イでは、情景を読み取らせると共に、待ち構えた「晴れた朝」に残雪を放つことによって、心が開かれる大造じいさんの心情を読み取らせている。

表 2-5-2 船戸（1962）の授業の「展開の核」

	展開の核	子 ども の 可 能 性
1	ア 「おりのふたをいっぱいにあけてやりました。」	(1) おりのふたをいっぱいにあけてやったのは、残雪に対して（中略）はげましの気持ちがこめられているのだ。 (2) 「またもとのなかまの所にもどって、かしらとしての生活を送ってくれ。」という残雪へのねがいなどが、いっばいに、ということばに集約されている。
2	イ 「ある晴れた春の朝でした。」	(1) 大造じいさんは、美しい空の中へとびたせたいと思った。 (2) 一冬をいっしょにすごしたじいさんは、残雪がすっかりすきになってしまっ、春の晴れた朝のくるのをまっていた。

船戸は、表面的に情景描写ができればよいというのではなく、鮮明な情景描写ができることをねらっており、「もう一度、客観的な存在である文章に密着させて、動かしようのないその文章の読みに迫りつかせる」（船戸、1962）としている。

「客観的な存在である文章」「動かしようのないその文章」と言っているように、文章の中の確かな証拠に基づく話し合いを重要視している。読解実態に合う「展開の核」を授業の



中核に据え、客観的に妥当性のある子どもの読みを実現しようとしているのである。

## 2 「展開の核」による「やまなし」の授業―「探求」授業の問題性・解決性

片山遥による「やまなし」の授業（授業展開の詳細は次章で述べる）では「展開の核」を基にした授業を行っている。この実践は、「授業研究会」<sup>77</sup>主催の公開研究集会（第16回・2012）で報告されており、授業の目的は、漠然として持っている「はじめのイメージを真実性の高いイメージに変える」ことである。その授業構想において、「展開の核」となるものは「教材中の見なれない、不思議な書き方」をしている文（言葉）であるとしている。更に「展開の核」は「その解釈をめぐる学級内に対立が起こり、話し合いの結果、個人がその解釈を変えると、それがきっかけとなって展開の核を含む文や段落のイメージを構造的に変化させ、さらに教材全体のイメージの構造に変化を引き起こす力をもつ文」としている。

具体的な「展開の核」として、「あれはやまなしだ」「ついていってみよう」「やっぱりやまなしだよ」等を取りあげ、「展開の核」の条件と授業の展開計画が示されている。「展開の核」には、問題意識を高め、対立を起こす契機を備えているという点と問題解決の証拠として使われるという側面がある。本項では、その「展開の核」における「問題性」と「解決性」を考察する。次のように整理できる。

**問題性：**語句・文の解釈をめぐる問題が生成し、学級内に意見の対立が生じる契機を語句・文がもっていること。

**解決性：**その語句・文の解釈をめぐる学級内対立を解決する証拠が教材中にあること。

### ① 「やまなし」実践における「探求」の問題性

学習指導案を基に、「やまなし」実践における「展開の核」の「問題性」を整理した（表2-5-3）。

表2-5-3 「やまなし」実践における「展開の核」の「問題性」

展開の核	展開の核をめぐる矛盾・疑問	問題と子どもの予想
① そうじゃない あれはやまなしだ	やまなしだと断定しておきながら、なぜ確かめにくのかという矛盾がある。	<b>問題</b> 「やまなしだと分かっているか」 <b>予想</b> 1 100%やまなしと分かっている 2 1%でも疑問がある
② ついていってみよう	父がには「ねろねろ」と言っているが、やまなしを追いかける矛盾がある。	<b>問題</b> 「ついていった目的は何か（何を確かめたか）」 <b>予想</b> 1 やまなしかどうか 2 よく熟しているのか

<sup>77</sup> 「授業研究会」（1986～）は、「教授学研究会」（1974年発足）の考え方を引き継ぐと共に、国語科における追求の授業について独自の研究を進めている研究会である。前述のように斎藤喜博は、「教育科学研究会の教授学部会を基に、『教授学研究会』を発足させ横須賀薫、宮坂義彦、白銀一彦ほかの人たちと教育実践・授業研究をすすめることとなった」（三橋，2003，p. 17）。その後、宮坂義彦を代表とする「授業研究会」が1986年に結成され、公開研究集会を開催してきた。

③やっぱりやまなしだよ	「やっぱり」が「やまなし」につながればやまなしかどうかを確かめにいったのであり、「よく熟している」につながればやまなしの状態を確かめにいったことになり、解釈が分かれる。	<b>問題</b> 「やっぱりの相手は何か」（やっぱりが受ける言葉は何か） <b>予想</b> 1 やまなし 2 よく熟している ・矛盾を解決するために「やっぱり」の意味を吟味する。
④待て待て～お酒ができるから	父がにと子どものかにの思いにズレがある。熟すやまなしを見て、子は「おいしそう」と思い、父は「お酒」のことを思っている。	<b>問題</b> 「何が待てなのか」（待て待ての意図） <b>予想</b> 1 やまなしを食べること 2 お酒になるのを待つこと

①・②・③は密接に結びついた論理的関係であり、「やっぱりやまなしだよ」(③)の疑問・対立が解決すれば、「あれはやまなしだ」(①)、「ついていってみよう」(②)への疑問も解決するという論理性がある。

「ついていってみよう」(②)の「～てみる」は「確かめる」という意味があることから「お父さんのかには、何を確かめにいったのか」という問いが生成する。ここには、「ねろねろ」と言っていながら、やまなしを追いかける「矛盾」がある。

確かめる目的の解釈では、「本当にやまなしかどうか」と「よく熟しているか」の対立が生まれ、問題意識を増大させる。「あれはやまなしだ」(①)と断定していながら、なぜその正体を確かめにいくのかという疑問が生まれる。やまなしだと断定しておきながら、なぜ確かめにいくのかという「矛盾」の自覚となる。

更に「やまなしだ」と断定しているのだから「やっぱりやまなしだ」(③)の解釈を吟味する必要が生まれる。つまり、「やっぱり」が「やまなし」につながればやまなしかどうか(正体)を確かめにいったのであり、「よく熟している」につながればやまなしの状態を確かめにいったことになり、解釈が分かれるのである。

## ② 「やまなし」実践における「探求」の解決性

展開の核「やっぱり」を巡る「探求」の「解決性」に限定して述べる。記録の詳細は次章でのべる。

中心問題への考えは2つに分かれる。

中心問題「ついていって何を確かめるのか」

- 1 やまなしかどうか
- 2 熟しぐあい

「ついていってみよう」の目的、つまり「ついていって何を確かめるのか」は、「1 やまなしかどうか」「2 熟しぐあい」の2つに分かれる。父がにの目的が達成した所(文)は「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。いいにおいだろう。」である。この

文の解釈が全く異質なものとして対立となっている。

「1 やまなしかどうか」を支持する子どもの根拠は有効なもののように感じられる。つまり、父がにがやまなしの熟し具合を確かめに行くのならば、「やっぱりよく熟している」と書けばいいのに、「やっぱりやまなしだよ」というのは熟し具合を確かめにいくのではないというのである。片山の授業で、子どもは次のように言っている。実際の授業では発言が絡みあうようになっているが、状況を説明するために重要点のみとり上げる。

C ここでは「どうだ、やっぱりやまなしだよ、よく熟している。いいにおいだろう」と言わないで、「どうだ、やっぱりみごとによく熟している」と言えばいい。

C 確認している感じ。

T 「どうだ、やっぱりやまなしだよ」で丸（読点のこと）、「よく熟している」で丸、「いいにおいだろう」で丸。（略）「どうだ、やっぱりみごとによく熟している」って言えばいいと言ってるんだよ。

教師も子どもの発言の根拠性を確認する支援をしている。「やっぱり」につながる言葉、対象とする言葉が直後の「やまなしだよ」とあるという明確な考えである。

しかし、「2 熟しぐあい」を支持する子どもは、夜遅い状況で「やまなし」の正体をわざわざ確かめに行くのはあり得ないとして、譲らない。1も2も根拠が明確にあるので、自身満々で、反対側の考えに簡単には納得しないという状況である。展開の核「やっぱり」は、1の絶対的な証拠になっている。この言葉を巡る「矛盾」が非常に大きいことが理解できる。この混沌とした状況で、ある子どもが「やっぱり」の別儀を発見する。次のように言う。

C 2番（父がにはやまなしだと分かりきっている）はだめ!やまなしだって分かりきっている人が、こっちにきてね「どうだ、やっぱりやまなしだよ」なんてまた言うなんておかしい。

C そうだよ。

C でも「やっぱり」っていうのは「どうだ」っていうのと同じように、こんなにみごとだとか、そういう意味があるんじゃない。

この文脈では「やっぱり」の中に「さすがに」という意味があることを発見している。初めは「そんなことはない」ときっぱりと否定される。しかし、上記の発言を足がかりにして徐々に、お父さんが「ついていって見た」目的は、やまなしの熟し具合を確かめるためではないかという解釈が有力になる。

前述の「やっぱり」につながる言葉の問題は、次のように解決している。

C 私もそうだと思うんだけど、やまなしというのは、りんごや柿っていう、そういうものが、熟しているのではなくてやまなしだからこそ、そこまで熟しているん

だと思うんだよ。本当は「どうだ、やっぱりやまなしはよく熟している」とかくされていると思う。

C あのね、すごく感動した時、やまなしはよく熟しているってパッパッと切るような言い方して使う時ある。

C 感動した時、パッパッと切れ目があるように書く。

T 「やっぱりチューリップだ。すごくいい香りだ」「やっぱりパラだ」(Cいいにおいだ)って言うね。

C それをつなげてダラダラ言っちゃったら感動とか「さすが」というイメージが欠けていってしまう。

T やっぱりそういう使い方していると思うの。「やっぱりやまなしだよ」という確認じゃなくて「さすがやまなしだよ。いいにおいだ。よく熟している」というようにね。

対象物に感動の思いがある場合に、表出する言葉は途切れるようになるといい、言葉のつながりが通常ではなくなると言っている。ここまで教師はどちらの考えも支援するように

働きかけていたが、「やっぱり」の別儀に賛同し、以後の解釈を方向づけている。

「やまなし」実践における「展開の核」の「解決性」を以下に整理した(表2-5-4)。

表2-5-4「やまなし」実践における「展開の核」の「解決性」

展開の核	「展開の核」の意味の同定	子どもが到達した考え
① そうじゃない あれはやまなしだ	「そうじゃない」という否定、「あれはやまなしだ」という断定、及び父がにの冷静な行動による判断は明確な証拠である。	C「お父さんがあんなに断定して(きっぱりした読み方で) そうじゃない。あれはやまなしだ。」って言うているのに、子どもが「いやまてよ、あれはかわせみかな」っていうのはおかしい」
② ついていてみよう	「ねろねろ」と言っているながら追いかける「矛盾」にはよほどの理由がある。言葉の奥にかくている重要な事実がある。	C「私はね、 やまなしがどのくらい、熟しているかなって。」 C ぼくはね、「あとどのくらいでお酒ができるかなあ」ってね、見に行ったの。
③ やっぱりやまなしだよ	論理的に①「やっぱり」が「やまなし」につながるか、②「よく熟している」につながるか検討する必要がある。しかし、登場人物の感動等がある場合は、文脈を捉えた上で感覚的な把握、状況への想像力によって読解する必要がある。	C(「やっぱり」には) みごとだとかすごいとかそういう意味がある。 C「やまなしというのは、りんごや柿っていう、そういうものが、熟しているのではなくてやまなしだからこそ、そこまで熟しているんだと思うんだよ。本当は「やっぱりやまなしは、よく熟している」とかくされていると思う。

最終的に「よく熟していいにおいのするやまなしに夢中になるお父さんの姿を通して、子どもらのかにはやまなしの不思議な存在に出会い、自然の世界の豊かさを知る」という解釈に至る。「やっぱり」という言葉の新しい意味を発見して新しい解釈が生まれるという解決につながっている。論理的な解明だけでなく、感覚的、イメージ的な把握による解釈の吟味を行っている。言葉の論理的関係を重視する子どもたちであるが、感覚的、情動的側面からの解釈も吟味でき、その論理的・感覚的検証が言葉の発見を可能にするのではないか。

### ③「探求」における否定

「探求」の授業では、「対立」を生み、「対立」が解決され、子どもの認識を変革することを目的としている。核となる言葉を新たな目で発見して、新しい読みを再構成することが必要である。「新しい次元へ変革・移行」を達成するためには、互いの意見をぶつけあうような対話が必要である。問題を解決するための「否定」の可能性をとり上げる。

#### ○否定の意味

「否定」とはどういう意味か。

「探求」授業で言う「否定」は、単なる相手の考えの打消しではなく、「次の段階へとその状態やそれについての考えを発展させるきっかけになる積極的な働きをもつ」（『哲学論理学辞典』）ものである。

「否定」は次の段階へと「考えを発展させるきっかけ」になるものであり、創造を生み出す、積極的なものである。

#### 1) 否定によって発展する授業

斎藤は、本質的な授業には自己の「探求」の要素があり、そのためには「否定」を恐れない人間になる必要があると言う。「否定されることを恐れない」ことの重要性を次のように述べる。

○否定されることを恐れない教師と子ども

（本質的なものを求める授業によって 考察者による注）目がひらけたり、いままで見えなかったものが見えてきたりして、自分自身の本質をかえるような経験をしてきた。

（中略）そういう授業者になるために、一ばん基本になることは、授業をする教師自身が、ひとりの人間として、恥をかくこと、傷つくことを恐れない人間になることである。他人の前に自分の思考や論理を明確に出し、他と衝突することによって、自分を傷つけたり、自分を否定したり、否定されたりすることを恐れない人間になることである。（斎藤，1990，pp. 51-54，初版 1953）

授業によって「いままで見えなかったものが見えて」くるようになる。その根本は、「否定」によって見えなかったものが見えてくるとだと言う。つまり、「探求」する授業とは「否定」することによって自分の考えや見方が発展する授業である。「否定」によって壁を

乗り越えるように追求し、問題に立ち向かって発展していく授業のことである。

### ＜「やまなし」（十二月の場面）の授業 教師の否定から対立へ＞

そのとき、トブン。↑

黒い丸いおおきなものが、天井から落ちてずうつとしずんで、また上へ上がっていきました。きらきらと黄金のぶちが光りました。↑

「かわせみだ。」↑

子どもらのかには、首をすくめて言いました。↑

「そうじゃない。あれはやまなしだ。流れていくぞ。ついていってみよう。ああ、いいにおいだな。」↑

なるほど、そこらの月明かりの水の中は、やまなしのいいにおいでいっぱいでした。↑

【教師の否定】「やまなしだとわかったのだから、やまなしかどうかを確かめに行ったのではない。」↑

□まもなく、水はサラサラ鳴り、天井の波はいよいよ青いほのおを上げ、やまなしは横になって木の枝に引っかかって止まり、その上には、月光のにじがもかもか集まりました。↑

□「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。いいにおいだろう。」↑

【子どもの反論】「やまなしだとわかったのだったら、やっぱりやまなしだ」とは言わない。↑

この授業では、「お父さんがには何を確かめに行ったのか」を問題にしている。1は「やまなしかどうか」を確かめに行った、2は「その他の目的で確かめに行った」ということである。2の子ども達が、1に反対する。「やまなしと完全に分かっている」を証拠として発言する。教師も、あえて「やまなしかどうかを確かめにいったんじゃない」と否定する。

この授業には「明確な課題」が子どもにあり、明確な対立がある。子ども達は、自分の考えが否定されることで新たな学びが生まれ、対立によって考えを深めることを自覚する。

#### 2) 自分の考えを相手にぶつける

斎藤は、自分の考えを他者の前に明確に出す必要を述べる。

人間は、自分の主張や実践を、明確に他の人の前に出し、それを他の主張や実践と衝突させることによってだけ、自分の主張や実践をはっきりさせることができる。またさらに、そういう対面・衝突の結果、他から自分を切りすてられることによって、新しいものを発見したり、自分のなかにひそんでいる可能性を、大きく引き出したり花咲かせたりすることができる。(斎藤, 1990, pp. 51-54, 初版 1953)

自分の主張は、他の人と衝突させることによってだけ、はっきりさせることができている。「衝突させる」とはどういうことだろうか。それは自分の意見を強く主張することである。たとえば、雪なげをして遊ぶ時、よく固めないで投げても相手には届かない。ふ

わりと投げてもよけられるだけだろう。きちんと自分の手で固めてしっかりとした玉になれば、強く投げられる、相手にぶつけることができる。強くあたれば本気になって相手から強く返ってくる。自分の考えをぶつけることも同じである。よく吟味せずにぶつけても、ばらばらになって消える。自分の考えを持ち、それを強くして、主張にまで高めた時、相手はこちらの存在を認識し、よく聞いて重要なものを返してくれる。それで自分の考えの正体がはっきりする。

単純なもの、あたりまえのものを捉えていて「わかっているぞ」という場合は、その考えを前に出すことをしないので、また出してもあいまいな言い方なのでよく伝わらない。結局「わかっているぞ」という思い込みは変わらず、間違いがあっても直すことができない。

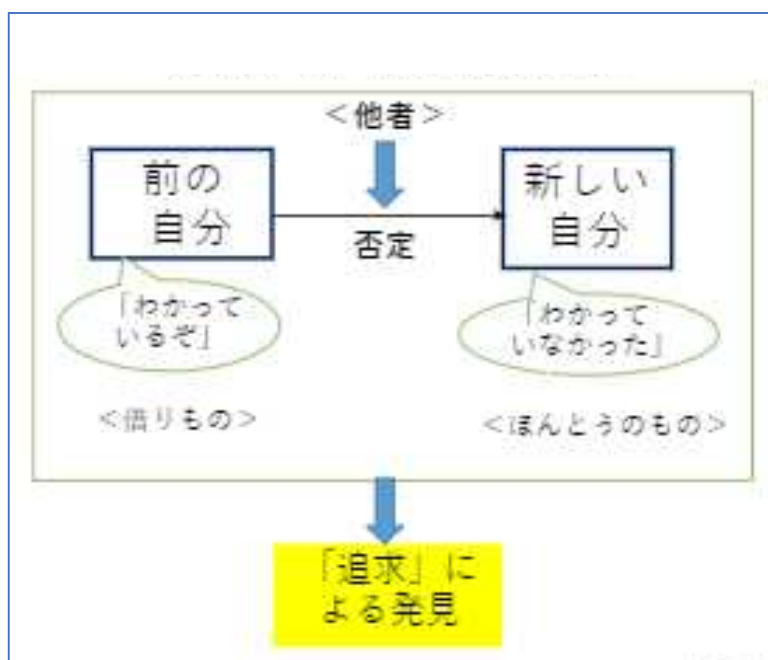


図 2-5-2 「否定」による「新しい自分」の発見

上の図のように、＜わかっているぞ＞という考えは、人の前に出さないで、思い込みのままであることが多い。長年あたためたものなら、それを話して否定されたらひどく傷つくだろう。しかし、相手にめがけて出せば、＜わかっていたいなかった＞ことが自覚でき、新しい考えを受け入れる幅ができる。更に対話を進めて、間違いの原因が分かれば、自分が保有してきた考えのくせがわかるかもしれない。思い込みによる考え方のくせがあるために、可能性を阻んでいるとしたら、早く理解して修正するべきである。

自信が無ければ、「恥はかきたくない」「否定されるのはいやだ」「完全にできたら出そう」と考えて躊躇する。しかし、人の間違いを聞いているだけでは、その理解を自分にあてはめてようとしても役に立たない。状況や使う言葉が一人一人違うからである。

前述した「否定されることを恐れない」ということは相当に困難な課題である。「否定」

されることは容易には受け入れられない。しかし、人間は万能ではなく、「否定」されることから逃げていては、自分を知ることができず、自分を高めることができない。逃げるのが習慣化すると、よい考えが閃いても、異質な考えや間違いがありそうなことは言わなくなる。そのような不安や恐れは伝染し、消極的な態度が広まり、誰も言わなくなる。こんなことが毎日、毎時間続いているとどうなるのだろう。言わないことに慣れて、自分を変えないことに慣れて、そのまま自分のことを出さずに成長するのかもしれない。大人になれば自分の考えを表明できるようになるのだろうか。

### 3) 「否定」は可能性を引き出す

斎藤（1990）は授業も同じように「否定」によって発展すると言う。

授業はそういう生き方を持ち、それを基本にして、ひとりひとりの子どもや、学級全体のなかに出た思考や論理を、つぎつぎとふみつぶし、切り捨て、別の可能性をひとりひとりの子どもや学級全体のなか引き出し拡大することである。それを積み上げていく仕事である（斎藤，1990，p. 51-54，初版 1953）。

「否定」は、思い込み的な思考や飛躍した論理をそぎおとすものである。教師に理想とする考えや解釈があれば、必要のないもの、無駄なもの、乱暴なものを、取り払い、次々とそぎ落とすことができる。

たとえば、「やまなし」の場合はどのようなやりとりが考えられるだろうか。仮に、「やまなしとわかっていない」「わかりきっていない」という考えの「否定」の場合を考えてみる。

- ① 夜だからよく見えないからわからない。→「月光に照らされた世界」「よくよく見てから」
- ② においは少しだから、分からない。→「ああ」「そこらじゅう」「いいにおいでいっぱい」
- ③ やまなしだと言っても、完全じゃないこともある。→「だ」は断定を表わす。

このような応答は可能ではないだろうか。次々に否定して、吟味して「やまなしだと分かりきっている」かどうかを吟味していく。たとえば、「やまなしだ」「よくよく見てから」ということから、「分かりきっている」父がにの心情を想像する。しっかり見て「やまなしだ」と言っても、分からない時にも言うよという、根拠のない想像を「否定」し、思い込みをそぎ落とす。納得できるまで再吟味する必要がある。

重要な点は、経験だけにとらわれた考え、思い込み的な浅い考えをそぎ落とすということである。人の否定ではなく、考えを見直すための「否定」、人間として発展するための「否定」である。自分の考えをぶつけて、率直に応答してもらうことで、発見があれば、自分の狭さが分かって学びが深まるのではないだろうか。

以上のように、「展開の核」の「問題性」と「解決性」、自分を高めるための「否定」という要素を明らかにしながら、対立を解決して真実性の高いイメージに変化させる授業を考



察した。

核となる言葉をとらえて、教師と子どもの話し合いの中で、より真実性の高い読みが「探求」できる。子どもの解釈の違いによる対立を解決することによって、段落や文章全体のイメージを構造的に変化させる読解が可能になる。文学教材における「言葉」は、対立が生じる契機であり、おかしい考えの「否定」は問題を解決するきっかけにもなる。その言葉の「探求」自体が「探求」の「問題性」「解決性」を豊かなものにすることができると考える。

### 第3項 「解決性」を担保する観点—対話の質的变化・・・・・・・・＜観点5＞

#### 1 読解「探求」における対話の質

文学教材の読解において「探求」過程が形成されるために重要なことは、学習者の経験に基づく思い込みの克服である。そのために文学教材の言葉の意味を「探求」し、固定的な自分の読みを見つめ直す必要がある。更に、異質な他者の読みとの出会いが、自分の読みを客観的なものにし、固定的な思い込みを克服する契機となっていく。しかし、読解における対話の中で、多様な読みがあることを知っただけでは固定的な自分の読みを変えることはできない。問題を明確にして、読みの対立点をはっきりさせた上で、根拠のある解釈を生成するようにしなければならない。

対話において読みの対立が起きるとはどういうことか。

「探求」する対話は、学習者が共通の高い問題意識をもち、「矛盾」する考えをぶつけあい、互いの認識を深めていくものである。それは、一方向の情報伝達ではなく、双方向の解釈交換を含む読解「探求」である。重要なことは、解釈の対立を内包する学習課題を共有し、根拠を基に主張し合い、相互の異質性を認識することである。ここで形成される対立的対話は、考えの矛盾点や曖昧な言葉の意味を明確にして、読みの吟味を喚起するものでなければならない。他者の解釈を知るだけの情報伝達の話合いは「探求」を生成しない。教材に向かう目を見開くようにして読み取ったものを互いにぶつけあう対話でなければならない。このような、対話の質は次のような要件によって保持される。

- ①**焦点化**・・・解決すべき対象が明確になるように、問題が焦点化されている。
- ②**対立化**・・・異なる解釈の対立点を理解している。互いの考えを出し合い、違いを認識することによって「矛盾」を自覚している。
- ③**精緻化**・・・核となる言葉の意味を「探求」して解釈の論理性を高める。核となる言葉の意味が、他のどの言葉（文）の解釈と関係づいているかを明らかにしている。
- ④**統合化**・・・一つの統合化された解釈・イメージを形成する。

「探求」する読解授業における対話は、上記の要件を備えていく必要がある。問題が焦点

化（①）されていなければ対話は拡散的になりやすい。問題が焦点化されていることによって多様な考えの対立化（②）が見えてくる。拡散された多様な考えは、複雑な要素を含むため明解な整理ができにくい、方向性のある分類作業によって対立化（②）した考えにまとめることができる。更に、対立問題を解決するための核となる言葉を「探求」して、解釈の精緻化（③）が可能になる。言葉と言葉（文）の関係が吟味され、作品の構造が明らかになる過程で、解釈・イメージが統合化（④）される。

このような要件を備えた対話の質を保持することによって、読解「探求」は、最初の読みの生成とその読みの変容というプロセスを可能にするのである。

### ○「対話の質」を研究する重要性

読むことの学習における「対話」の問題について、田近（1996）は「読者論」の誤ったとらえ方が広まり、「対話」による読みの妥当性の追究ができないまま恣意的な個人の読みを認めるという結果をもたらした、と指摘している。

「対話」は「ある話題について話し手が聞き手に対して自らの考えを語り、それに応えて聞き手が自らの考えを示していく往還の過程」（武藤，2016）であり、読むことの学習は、対話によって読みの妥当性を追究し、自他の思考を深めていくものになるべきである。読むことの学習において、濱田（2016）は「対話的な子どもを育み協働的に学ぶ力を付けるためには、教室における対話の質を上げることが重要である」と述べている。

「対話の質的变化」は読解「探求」プロセスにおける学習者の変容（「矛盾」の自覚、言葉の意味の精緻化、解釈・イメージの統合化）を表わすものとしてとり上げる。質の高い「対話」とは、単純な問答ではなく、「批判」があり、「矛盾」を指摘し合って、考えを「精緻化」「統合」するものであり、それによって、他者の考えをとり入れ、自己の考えを変えることが生じるものである。

読みの授業における「対話」に関する先行研究は、学習場面の発話記録のプロトコル分析（松本，2006）、学習者による他者の言葉の取り込みについての分析（藤森，2009；濱田，2010）があり、発話カテゴリーによる量的分析と質的分析を行ったものは、山元（1996）、藤井（1998）、佐藤（1996）がある。佐藤（1996）は、他者の意見と絡めながら主張する「ダイアログ的発話」を、「主張」「精緻化」等の発話カテゴリーによって分析しているが、「対話の質」を左右する「矛盾」「統合」のカテゴリーは設定されていない。また、対話的な相互作用を分析したものは多くあるものの、読みの授業において新しい解釈生成過程の「対話の質」変化は検討されていない。

授業において日常的に「対話」がなされているが、「対話の質」を問題にすることは少ない。学校での研究授業で、意図せずに「対話の質」が変化する場合と、教師の働きかけによって「対話の質」が変化する場合とを見ることがあり、何が「対話の質」を変化させたのかが不明な場合がある。よって読解「探求」においてどのような場面で「対話の質」変化があ

るか、その原因は何かを明らかにする必要がある。

三浦（2015）は、小学校現場の指導改善、大学院の授業改善を目的に、地域の小学校（4・5・6年14名）で、俳句「雪とけて村いっぱいの子どもかな 小林一茶」の研究授業を行っている。教師の発問によって多様な子どもの考えを引き出す授業である。以下の記録の（中略）は考察者による。

表 2-5-5 読みを引き出す授業（抜粋）

※T は教師、C は子ども

T 8	この俳句（雪とけて村いっぱいの子どもかな）を読んで、どんなものが見えますか。どんなものが見えますか。
C 8	雪が降っていて外で遊べなかった子どもが、雪が溶けた後に一斉に村に出て遊んでいる。
T 9	一斉に出てきて遊んでいる。
C 9	雪が溶けて、村の子どもたちが楽しく遊んでいることが浮かびます。
T10	雪が溶けて、村の子どもたちが楽しく遊んでいる。どんな遊びをしているかな。（中略）
C10	昔の遊びです。
T11	昔の遊び。（中略）昔はどんな遊びをしていたのかな？
C11	（口々に答える。）
T12	（中略）「雪とけて村いっぱいの子どもかな」といったときに、どんな遊びをしているのが一番そんな感じになりそう？けん玉かな？べい独楽かな？
C12	走り回っていると思います。
T13	走り回っている。どうですか。
C13	いいです。
T14	うん。いろいろだね。「雪とけて村いっぱいの子どもかな」と言ったときには、走り回っている子もきつといそうだね。他にはどんなものが見えるかなあ。

この授業では、他に2つの俳句をとりあげ、後半では、好きな俳句とその理由を発表させている。

表 2-5-5 の記録は、教師が「どんなものが見えますか」と問い、場面の様子を想像させている。教師の発問と子どもの応答という授業形態である。考えを交流することが目的であるため、個々の解釈の妥当性は吟味されていない。遊びだけでなく、「走り回っている」（C12）というイメージや「めちゃくちゃうるさいイメージしか出てこない」（C58）という豊かなイメージにつながる発言を引き出している。「問い」の形で「読みを引き出す」（松本，2006）実践例と言える。公開された記録においては、反論したり、「矛盾」を指摘し合ったりする「対話の質」変化は見られない。

一方、同じ教材での石井（2012）の授業（研究対象の実践）では、授業前半では、疑問を出し合って恣意的な読みを訂正する対話であるが、授業後半では、教師の支援により「矛盾」を自覚し、子どもが自分の解釈を変えるような「対話の質」変化があると考えられる。本項ではこの石井（2012）の授業を対象として、「対話の質」変化を分析する。

## 2 文学教材の読解における「対話の質」の分析

### (1) 分析方法

教師と学習者および学習者間対話の相互作用分析により、言葉の意味の把握から「矛盾」が生じ、新しい解釈を生成していく過程における「対話の質」の変化・原因を明確にする。

授業分析方法は、認知的な葛藤を明らかにするため「矛盾」「統合」等「発話相互のつながり」を明確にした分析方法「トランザクション対話 transactive discussion」分析を用いる。

学習が他者との相互作用によって促進されるという研究について、佐藤（1996）は、相互作用の中で何が情報として交換され、それが理解過程にどう作用しているかというレベルでの分析が行われ始めており、更に、認知的葛藤が学習の効果にどう作用しているか等、より条件分析的な研究が進んでいると述べている。寺田（2002）は、教師の言葉かけと学習者内部の意味連関の変化の分析を課題としてあげている。本研究では、発話交渉の形態を分類し、他者との相互作用の変化を捉える「トランザクション対話」(Berkowitz & Gibbs, 1983)（以下 TD 分析と呼ぶ）の分析方法を援用する。TD による分析は、「矛盾」「統合」などの発話交渉の形態を分類し、他者との相互作用の変化を捉える分析方法である。

TD 分析は一つの発話だけを見るのではなく、発話相互の関係を分析するものであり、発話相互のつながり、対立、発展等の関係を明らかにすることができる。地図を見て、色が変わっているところはどこか、高い所はどこか等をとらえるように、発話の様相の違いを総合的に示すことができるのである。つまり、TD による分析のよさは、①「対話の質」の違いがはっきりする、②談話全体のどこに着目するかをとらえやすい、③談話の進行全体の中で、どの発話が有効に働いているかをとらえやすいことである。TD 分析は談話全体を概観的に分析する時のツールであって、中身を掘り下げる時には、再度、質的な分析を実施し、「対話の質」変化の要因を詳細に検討しなければならない。

TD による質的分析は、知識の協同構成場面における相互作用の状況を解明する重要な手がかりと考えられている(高垣・中島, 2004)。理科授業の分析を行った高垣・中島（2004）は対話過程における相互作用の形態変化を引き起こす重要な要因は、他者の考えを引き出したり単に表象したりするような「表象的 (representational) トランザクション」ではなく、互いの考えを変形させたり認知的に操作したりする「操作的 (operational) トランザクション」対話の生成である、と述べている。「矛盾」「精緻化」「統合」を含む「操作的トランザクション」は、対立意見と自分の意見を比較検討し、論理的な論証を通して、自らの意見に取り込もうとする（田島, 2011）ものである。読みの授業において「操作的トランザクション」が生成するかどうかは、「対話の質」変化の指標の一つになりうると考える。以下に述べる研究では、高垣・中島(2004)における TD のカテゴリーの記述を一部修正し（表 2-5-6 の下線部）、国語科授業向けに改めた。「操作的トランザクション」を更に 2 つ

に分け、意見相互の関係が対立的なものを「対立的トランザクション」、発展的なものを「発展的トランザクション」として明示する。以下の表 2-5-6 に、トランザクションの項目をあげてその意味を示す。

表 2-5-6 トランザクションの項目と意味

## &lt;表象的トランザクション&gt;

① 課題の提示	学習問題や重要な語句に対する疑問等を提示する。
② フィードバックの要請	提示された課題や <u>自他の</u> 発話内容に対して <u>説明</u> を求める。
③ 正当化の要請	主張内容に対して、正当化する理由を求める。
④ 主張	自分の意見や解釈を提示する。
⑤ 言い換え	自己の主張や他者の主張と同じ内容を繰り返して述べる。
⑥ 併置	他者の主張と自己の主張を、並列的に述べる。

## &lt;操作的トランザクション&gt;

⑦ 拡張	自他の意見に <u>新たな</u> 内容をつけ加えて述べる。
⑧ 矛盾	<u>自他の意見やテキストの</u> 矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する。
⑨ 比較的批判	<u>自他の意見を</u> 比較して反論する。
⑩ 精緻化	<u>自他の意見に</u> 、新たな証拠をつけ加えて <u>論理的に説明する</u> 。
⑪ 統合	<u>自他の意見を</u> 理解し、共通基盤の観点から説明し直す。

先行研究では、理科の授業において、現象を可視化する「教師の働きかけ」によって衝突が起き、「操作的トランザクション」が生成されることが見いだされている。本研究では、国語の読みの授業において言葉の意味と解釈生成に注目し、これが、「操作的トランザクション」の生成等、教室談話における相互作用にどのような影響を及ぼし、「対話の質」変化にどのような意味を持つのかを検討する。

## ○対象授業

〔対象者〕 小学校 3 年生 33 人

〔対象授業〕

・授 業：小学校国語科授業（2000 年 2 月 23 日） 授業者：石井俊樹

・資 料：授業映像及び授業記録

本研究でとり上げるのは、新しい解釈が生成していると考えられる俳句の授業である。授業者は、主観性を克服し、新たな読みを発見させる読みの授業を実践している教師であり、この教室の実践は「授業研究の会」において、国語、体育、音楽、表現の実践（映像を含む）4 つが報告されている（石井，2012）。その報告を考察者も聞いており、能動的な聴き方による支援が継続的に行われ、主体的・協働的な学びを志向している学級であると判断した。

授業映像からは、ほとんどの子が他者の発言に対して誠実に応答しており、協働的な学習を行う特質を形成している集団と見なされた。ゆえに、この実践の分析をすることにより、対話における相互作用の変化、「対話の質」変化を明確にすることが可能であると考えた。

## （2）授業の実際

俳句「雪とけて村いっぱいの子どもかな」（小林一茶）の授業において、日常語の衣をまとった「いっぱい」という文学表現の言葉を取り上げ、解釈を更新する学習過程を検討する。授業展開の概略は次の通りである。

ア 解釈1：既有知識に基づいて自分なりの解釈を考える。

問題：「作者は何に感動したのか」 予想：「村にたくさんの数の子どもがいる」

イ 定義的意味の厳密な適用：空間にあふれる程あるという「いっぱい」の意味

ウ 話し合い：言葉の意味の多義性と作家の感動という視点から多様な解釈を試みる。

エ 解釈2：言葉の意味を捉えて新しい解釈を生成する。

深く降り積もった雪がとけて、長い冬を過ごした子どもたちは解放感と共に、はじけるように動き走り回る。作者は村中にあふれるような子どもたちの歓喜の姿に感動している。晩年の一茶（52歳）が豪雪地帯の故郷（信濃国柏原）に戻った時に詠んだ句とされている。

中心問題は作者の感動であり、重要な言葉として「いっぱい」の意味が問題となる。授業前半での話し合いでは、「村いっぱい」は子どもがいっぱい（多人数）いるという意見に全員賛成している。そこで教師は、子どもの経験的な発言の中から「コップいっぱいの水」（表2-5-7 授業中半）を取り上げ「～いっぱいの〇〇」の本質的内容に着目させている。

授業後半（表2-5-8）では、「村いっぱいの子ども」は多数の子どものことかが問題となる。教師は作者の感動を想起させることで、歓声があふれているという読みにつながる「村いっぱいの子どもの笑顔」という考えを引き出している。

表 2-5-7 「いっぱい」の意味のゆれ動きの場面

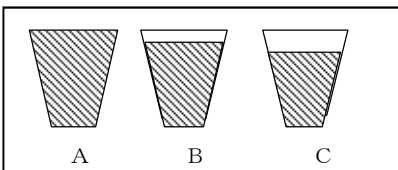
T16	ああ、これわかりやすいね。コップいっぱいの水。例えば、じゃあこれで考えてみようか。そうすると、どういう状態？
	
C37	満タン、全部。
C38	あふれ出そう。
T17	これ、A、B、Cとあったら？(C A!)つまり、他の言葉でどんどん言っていくと？
C39	あふれ出しそう。
C40	こぼれる。
C41	ぎりぎり。
C42	こぼれそう。
T18	B、C とのちがいは？ (略)
C44	私はまだあるんだけど、例えば「いっぱい」と「たくさん」で考えてみると、A、B、C の中に「いっぱい」はどこで、「たくさん」はどこでっていうふうにやると、どっちが「たくさん」になってるかわかるんじゃないのかなあ。(Sa) (略)
T20	(B は)「たくさん」と言えるのか、言えないのか？
C46	言える (多数)
T21	A っていうのは、B よりもたくさんとは言えるわね。そうすると、A も B もたくさんということになるよね。さっき Sa ちゃんが出してくれた言い方、「コップいっぱいの水」って言ったときに、、、じゃあ、そうすると、「コップいっぱいの水」って言ったときにはどれ？(C A!)しかないっていうこと？
C47	どれを比べても、ぜったい A になる (正男)
C58	もし、村いっぱいの子どもが本当に遊んだとしても、そんな住めないんじゃないの。だから、それほど「村いっぱい」っていうのを強調したくて、「 <u>たくさんの子どもが遊んでる</u> 」っていうのを言いたくないんじゃないのかなあ。(正男)
C59	村いっぱいの子どもが遊んでいたら、もうぎゅうぎゅう詰めで、鬼ごっことかも動けないからできないと思う。
T30	だからこれおかしいでしょ。そうすると、一茶っていう人は、気が狂って何か馬鹿なこと言っているわけ？
C60	ちがう。
C61	<u>何か中にかくていると思う。(正男)</u>

表 2-5-8 新しい解釈を生成する過程

T31	だから、おかしい。っていうことは、中に何かかくてるわけでしょ。それを見つけるには？
C62	問題をつくる。
C63	ぼくは問題ができたんだけど、村で遊んでいるのは 10 人以上なのか、10 人以下なのかどっちかなあ？
C64	私は問題ができたんだけど、「いっぱい」っていうのは、もう本当にぎゅうぎゅうづめでたくさんなのか、
T32	(略) もう 5～6 万人の子どもがいて、もうびっしり子どもがいてぎゅうぎゅうづめだと思う人？(C 挙手なし) あり得ないよね。(C あり得ない)
C65	だったら理由は何か。(T つまり、この場合の「いっぱい」っていうのは?) どういう意味なのか。
C66	どういうふうな「いっぱい」なのか。
T33-1	だから、人間がいっぱいじゃないことは確かだよな。
T33-2	そうすると問題になってくるのは？
C	何がいっぱいなのか (多数)
T33-3	何が「村いっぱい」なのかっていうことだよな。
T34	<u>子どもの何かが今「村いっぱいの」だから一茶は「おおっ！」っていうふうに感動した。</u>
C67	ぼくは予想が言えるんだけど、村いっぱいの子どもたちの笑顔じゃないのかなあ。
C68	私はまだあるんだけど、子どもの遊んでうれしいっていう気持ちがいっぱいに広がっているんじゃないのかなあ。
C69	ああ、うれしさっていう気持ちが「村いっぱい」。(T だから何?) ああ、うれしさっていう気持ちが「村いっぱい」。(正男)
C70	ぼくはまだ予想が言えるんだけど、例えばこの机が草原だとするよ。その草原をいっぱい使って遊んでるんじゃないの
T35	ああ、なるほど！村いっぱいすき間なく、遊びに使ってるっていうことね。
C71	私は S くんのに似てるんだけど、やっと春になって雪がとけてきたから、やっと遊べるようになって、それですごいみんなが笑顔でかけてきて、遊んでるのを見て、、(T それが何がいっぱいなの?)、気持ちがすごい

### (3) 分析結果と考察

以下の①では、TD 分析から明らかになった「対話の質」変化の分析を行う。②では、変化の要因を教師の働きかけという視点で明らかにする。③では、「対話のつながり」を子どもの発言から具体的に分析する。

#### ① 対話の相互作用にどのような変化が見られるか

TD による相互作用の分析の結果、三浦（2015）の同じ俳句の授業では、「主張」「言い換え」「併置」の「表象的トランザクション」のみ出現している<sup>78</sup>。石井（2012）の授業（資料1）では、下記の図 2-5-3 に示したように前半では、俳句に対する「課題の提示」、自己の意見の「主張」、「言い換え」等の「表象的トランザクション」が多く、「操作的なトランザクション」は「拡張」（2 回）しか発生していない。一方、授業後半では、「拡張」「矛盾」「統合」の「操作的トランザクション」（10 回）が、出現している。発言の相互作用の形態に明確な変化が見られる。

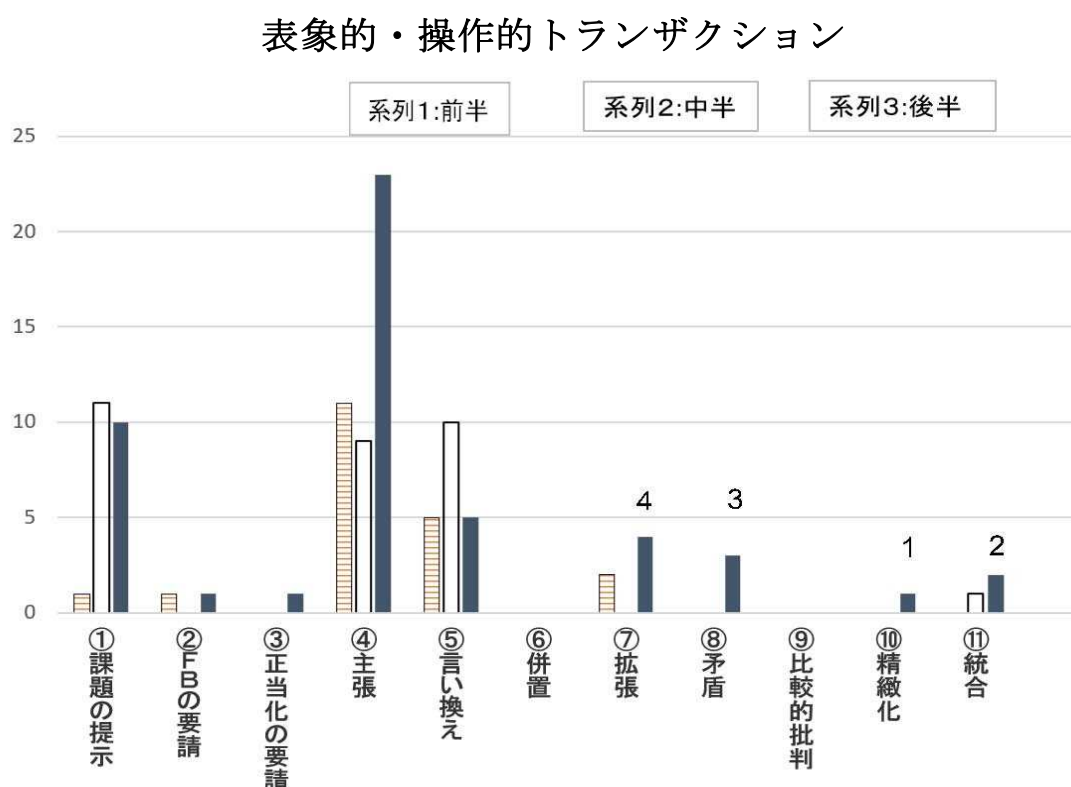


図 2-5-3 トランザクションのグラフ（授業前半、中半、後半ごとの表示）

<sup>78</sup> 「トランザクションでないもの」と見なしたものは「非トランザクション」として分類したが、本研究ではグラフ上に表示していない。



資料1 「いっぱい」は数の強調という考えが生成する段階（授業前半）

※FB：フィードバックの要請 T：教師 C：子ども（記録は一部抜粋 以下同じ）

「いっぱい」

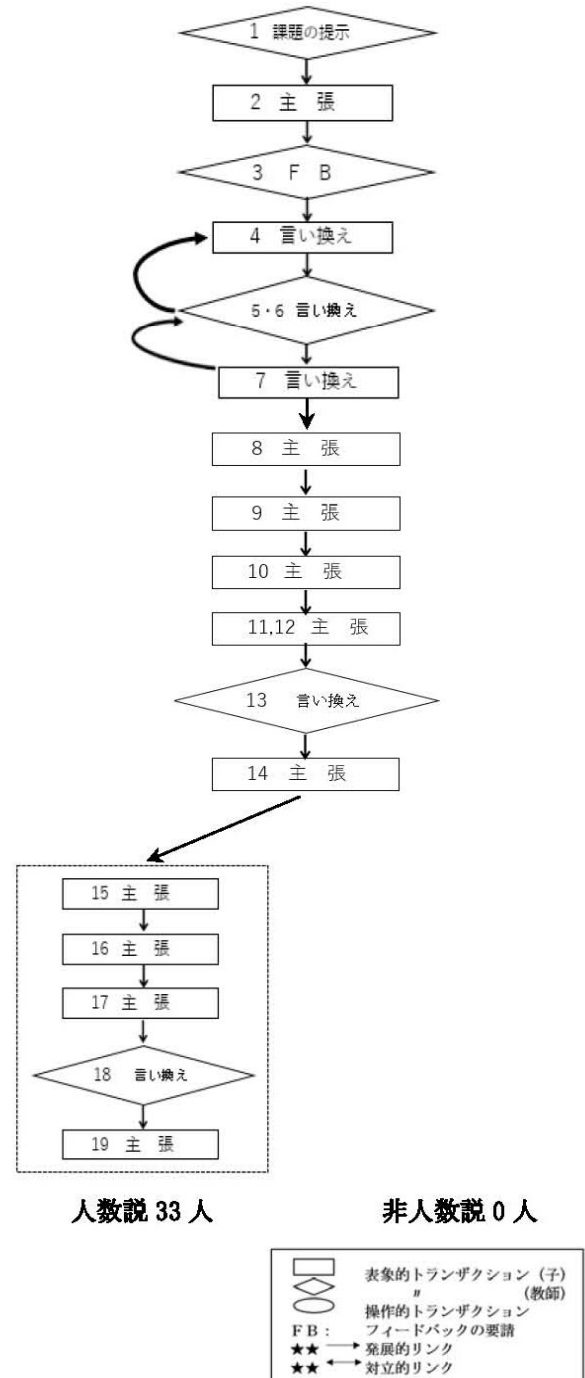
「いっぱい」

発言者	発言内容	※教師はT、子どもはC（仮名）
1 T5	じゃあ、大問題（作者の感動）を解決するために、言葉の「変だ」「おかしい」を見つけてみよう。	
2 C14	ぼくは「変だ」「おかしい」があるんだけど、「村いっぱい」の「いっぱい」は、何に対して言っているのか。（sy）	
3 T6	どういこと？何に対してって。	
4 C15	子どもがいっぱいいるからって言う「いっぱい」か、他の「いっぱい」かっていうこと。（sy）	
5 T7-1	要するに、「いっぱい」っていうのはどういうことかっていうことね。	
6 T7-2	「いっぱい」の中味ね。	
7 C16	何のいっばいかっていうこと。（ta）	
8 C17	対立問題になってる。	
9 C18-1	対立問題だったら、みんなで一回意見を聞いてみて、意見がぶつかったら、それで話し合っていけばいいけど。（ta）	
10 C18-2	一応まず人数とってみたらどうかなあ。（ta）	
11 C19-1	ぼくは疑問に思ったことがあるんだけど、「村に子どもがいっぱい」って言うでしょ、普通は。（ke）	
12 C19-2	けど、「村いっぱい」って、なんでだろうなあ。（ke）	
13 T8	「村いっぱい」っていう言い方の問題ね。	
14 C20	ぼくはここで「変だ」「おかしい」っていうのが見つかったんだけど、「いっぱい」っていうことは、子どもかわからないけど、「いっぱい」をなくしてもいいのに（略）いらんのに強調されてる。（ge）	
15 C21	村の多くの子どもって言うのを強調したいから、「いっぱい」っていうのをつけてるんじゃないかなあ？（正男）	
16 C22	でも、その場所は「いっぱい」じゃなくても、他の言葉でも、「いっぱい」ということを強調できるんじゃないかなあ？（ke）	
17 C23	先生がさっき言った「たくさん」とか。（T先生が言ったんじゃない。Syくんがいったんだよね）（ta）	
18 T9	だから、つまり「たくさん」でもいいのに、こう書いてあるから、さっきのこの問題になってきちゃうよね。	
19 C25	どっちか手をあげてみよう。	

1	子どもがいっぱいいる	33人
2	他の「いっぱい」	0人

【人数説に賛成】

【人数説に反対】



## 資料2 「村いっばい」の新しい解釈が生成する段階（授業後半）

「いっばい」

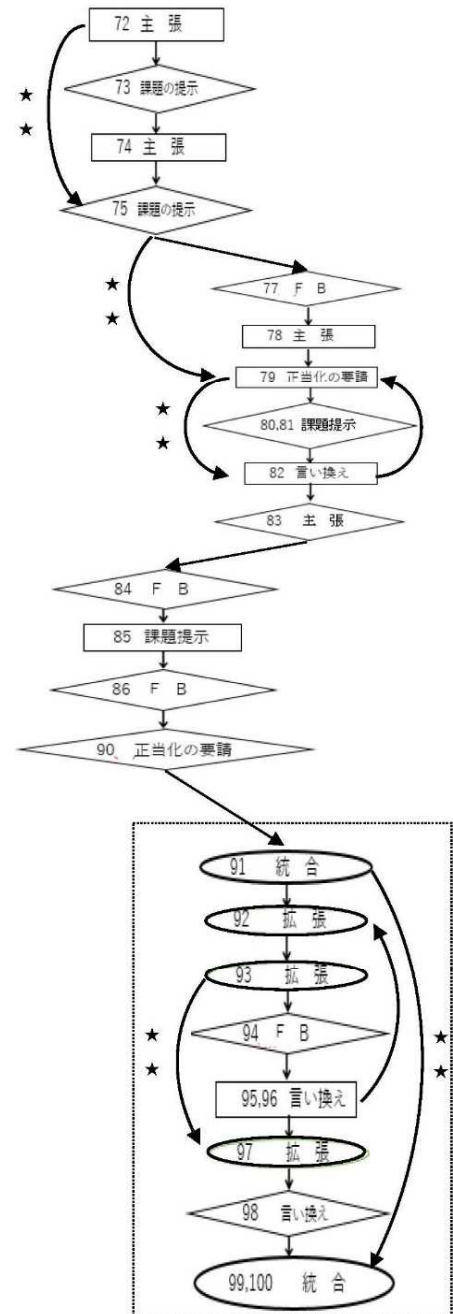
「いっばい」

発言者	発言内容	※教師はT、子どもはC（仮名）
72 C6	私は問題ができたんだけど、「いっばい」っていうのは、もう本当にぎゅうぎゅうづめでたくさんなのか、まだすき間はあってあそべるぐらいなのか、どっちなのかなあ。(a) (中略)	
73 T32-1	この問題っていうのは、みんなは対立すると思う？	
74 C	思わない。	
75 T32-2	じゃあ、ちょっと聞いてみようか。もう5～6万人の子どもがいて、もうびっしり子どもがいてぎゅうぎゅうづめだと思う人？(76 C 挙手なし) あり得ないよね。 (中略)	
79 C65	だったら理由は何か。 (中略)	
82 C66	どういうふうな「いっばい」なのか。(aya)	
83 T33-1	だから、人間がいっばいじゃないことは確かだよな。	
84 T33-2	そうすると、問題になってくるのは？	
85 C	何が「いっばい」なのか。	
86 T33-3	何が「村いっばい」なのかっていうことだよなそれが解決できれば、もう	
87 C	大問題もとける。(T そうだよな。) (中略)	
90 T34	子どもの何かが今「村いっばいの」、だから一茶は「おおっ！」っていうふうに感動した。	
91 C67	ぼくは予想が言えるんだけど、村いっばいの子どもたちの笑顔じゃないのかなあ。(hi) → (1)	
92 C68-1	私はまだあるんだけど、子どもの遊んでうれしいっていう気持ちが「いっばい」に広がっているんじゃないのかなあ。(na) → (2)	
93 C68-2	私はまだあるんだけど、冬のときはまだ雪がいっばい積もってたんだけど、でも春になって雪がとけたから、「うれしい、もういっばいあそべるぞ！」って、とってもうれしかったんじゃないのかなあ。(si) → (3) (中略)	
96 C69	ああ、うれしさっていう気持ちが「村いっばい」(正男)	
97 C70	ぼくはまだ予想が言えるんだけど、例えばこの机が草原だとするよ。その草原をいっばい使ってあそんでいるんじゃないの？(ge) → (4)	
98 T35	ああ、なるほど！村いっばいすき間なく、遊びに使ってるっていうことね。	
99 C71	私はhiくんのに似てるんだけど、やっと春になって雪がとけてきたから、やっと遊べるようになって、それですごくみんなが笑顔でかけてきて、遊んでるのを見て、(それが何が「いっばい」なの？) 気持ちがすごい。(ka) → (5) (中略)	
102 T36	何が「村いっばい」なのか？	
104 C74	1 笑顔や気持ち (1・2・3・5) 28人 2 遊ぶ場所 (4) 6人	

1	子どもがいっばいいる	0人
2	他の「いっばい」	33人

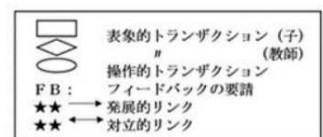
## 【人数説に賛成】

## 【人数説に反対】



人数説 0 人

非人数説 33 人



授業後半では、はじめ「表象的トランザクション」が続く（資料2）。C66 までの話し合いは、「村いっぱい」は「たくさん的人数の子どもがいるかどうか」が問題となり、村という文脈とたくさん子どもという意味に連関がなく、「矛盾」していることに気づく過程である。その後「(多人数でないとしたら) どういういっぱいなのか」（言い換え C66）という疑問にたどりつく。教師は、再確認するように「人間がいっぱいじゃないことは確かだよ」と「否定」し、再び「何がいっぱいなのか」（課題提示 C）を引き出している。この「矛盾」と違和感を解決する解釈として「村いっぱいの子どもの笑顔」（統合 C67）に至って、「矛盾」を統合する解釈が生成され、子どもの中に「村いっぱい」の意味と感動の意味との連関が起きている。

各々の「トランザクション」の関係を更に細かく分析するために、発言が発展的に表れたものを「発展的リンク」とし、対立的に表れたものを「対立的リンク」として★★をつけた矢印で表した(図 2-5-4)。

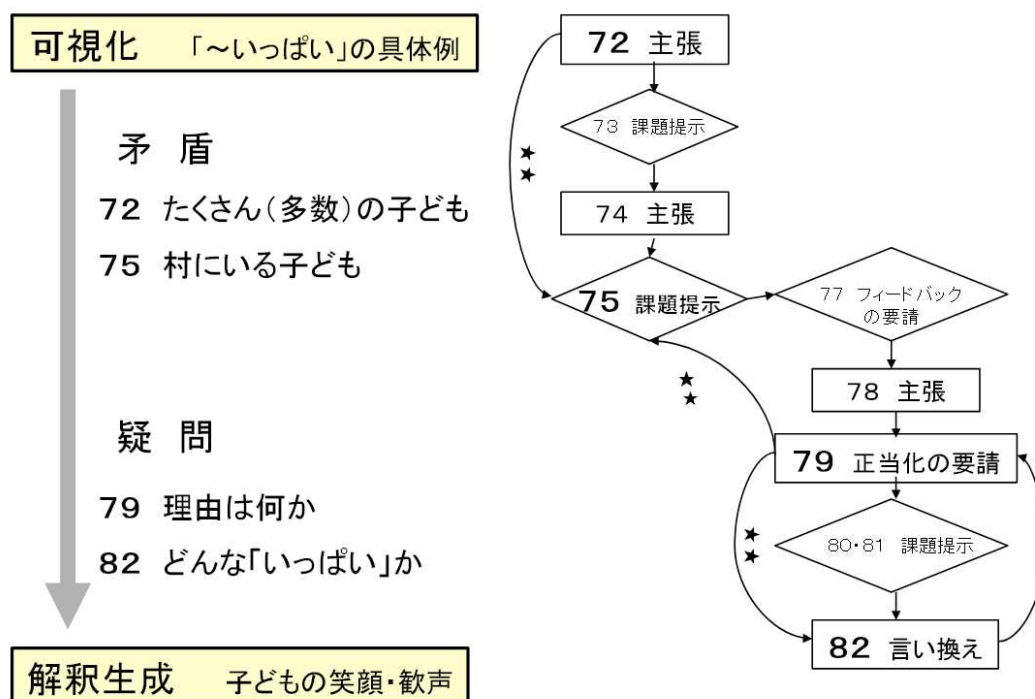


図 2-5-4 新たな解釈が生成する過程のまとめ

この場面では、72、75、79、82 と「いっぱい」に対する問題意識が高まるような「発展的リンク」の発言のつながりが見られる。テキストの解釈をめぐって子どもの相互作用の高まりが表れていると考えられる。授業において表れたトランザクションの数をまとめた図 2-5-3 のグラフをみると、授業後半（資料 2）では発言の「発展的リンク」が見られ、相互作用の形態変化は「対話の質」の変化に反映していることがわかる。

## ②対話の質的変化の要因は何か

授業後半では、「いっぱい子ども」の解釈が問題になり、対話の結果、C67で最初の「操作的トランザクション」が出現し、対話の相互作用において「発展的リンク」が生じている。

この変化の直接的原因は、表 2-5-8 の新しい解釈生成前の教師の働きかけ（T34：資料2、表 2-5-8）である。ここで着目すべきことは、T34の対話が有効に働いていったのはなぜか、ということである。この要因を検証する。

### 1) 俳句の本質的な解釈ができるための「辞書的（定義的）意味」の厳密な適用

ぼんやりととらえている俳句の解釈を変えるためには、言葉のあいまいなとらえ方を変える必要があった。そこで、辞書掲載の定義の意味くあふれるほど・すき間なく>を使って俳句の内容をとらえさせるために、「たくさん」と「いっぱい」の違いを子ども自らの言葉で表現させ、意味の具体がイメージできるようにしている。このことにより、教室談話における新たな「いっぱい」の意味の理解が進み、新たな解釈の生成が起りやすい状態となった。

### 2) 言葉のとらえ方の否定、解釈の否定

子どもは、あいまいな言葉のとらえとその後に生成した新解釈を教師から否定されている。

#### 【否定1】あいまいな言葉のとらえ方

最初多くの子どもは、「いっぱい」を「たくさん」の強調ととらえている。教師は、イメージをより豊かにする俳句の解釈に到達させるために、「たくさん」と同じ意味だという曖昧さを具体例を示すやり方で否定している。ここで用いられるべき「いっぱい」の意味は、「容器として捉えられる空間に許容範囲限界まで達するさま」であるが、それを言葉でそのまま教えるのではなく、用例の図式化、可視化によって「いっぱい」の意味をつかませている。結果的に、最初の「たくさん」の強調という意味は経験的・実感的に「否定」されているのである。

#### 【否定2】生成した解釈の否定

<すき間なく>の意味から、「村にすき間なくいる子ども」という解釈が導かれるが、ほぼ全員が「すき間がなくいる子ども」と村という環境に「矛盾」を感じる。

- ア すき間なくコップに水が、入っている。  
イ すき間なく人がいるのは、ありえない。

アは、辞書の意味をコップの図式の例で考えたものであり（図 2-5-4 可視化）、イは、それを俳句に適用した考えである。ありえない「矛盾」の解決ができないため、学習者相互の葛藤状態が継続する。やがて、「村にすき間なくいる子ども」という解釈は「否定」され、子どもは、「どんないっぱい」か（図 2-5-4、82）を再考する。

以上の二つの「否定」（否定によって生成されたものの否定）によって、「そんなおかしいことはない」という葛藤状態が生まれ、「対話の質」が変化した。学習者には、「矛盾」を解決するために読み直しをしたいという意識が生まれ、新しい解釈を生成するに至った。ぼんやりとした、常識的なとらえ方から、「村いっぱい子ども」を比喩的に考える解釈を生成したのである。「いっぱい」の子どもの新しい解釈は、次のようなものである。資料2に→(1)から→(5)の発言を示した。

- C67 → (1) 子どもたちの笑顔であふれている。  
 C68-1 → (2) うれしい気持ちがいっぱいに広がっている。  
 C68-2 → (3) 「もういっぱい遊べるぞ!」という気持ちがいっぱい。  
 C70 → (4) 草原をいっぱいに使って遊んでいる。  
 C71 → (5) 子どもたちの笑声やうれしい気持ちがいっぱい。

数量的な見方から、子どもの内面と村の情景をとらえた見方に変わっている。村の空間が子どもの歓声やエネルギーで満たされているというわけである。

### ③学習者の側からの把握-正男の発言の変化-

図 2-5-5 は、正男の発言の変化をまとめたものである。授業前半では、「いっぱい」は「たくさん」の強調である(C21) ととらえている。村という文脈と多人数の子どもという意味に連関がない状態である。「いっぱい」の意味については、コップにあふれる程入っている「Aだ」(C47) と確信して発言しており、「あふれるほどある」が「いっぱい」の意味であると理解している。しかし、この意味から新解釈を生成することはできず、「たくさん」の強調という考えに戻る(C58)。C58は、「数量の多さ」よりも遊びのイメージに焦点を移しており、新しい解釈が生まれかかっている<解釈変化の兆し>。

授業終末では、村に多人数の子がいることに疑問を持ち、「矛盾」を意識し始める。「人の数の多さ」ではないとしたら「何がいっぱいなのか」という疑問を持ち、作者の視点で考えることによっ

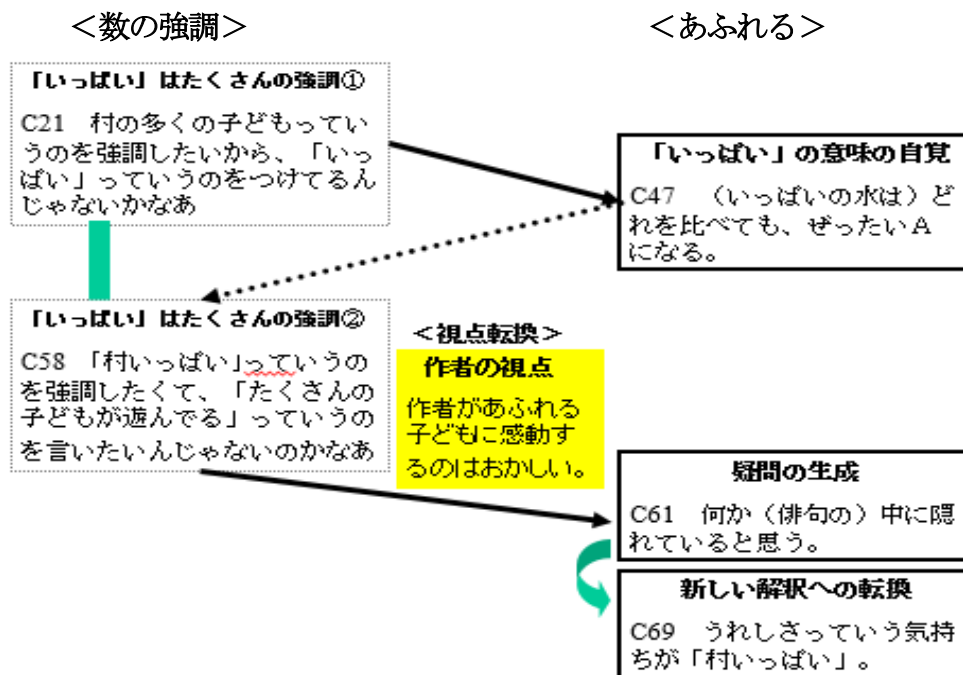


図 2-5-5 「いっぱい」の意味に関する正男の発言の変化

て、エネルギー溢れる「うれしい気持ちがいっぱい」という新しい解釈を生成する。村という文脈とあふれる子どもという意味に新たな意味連関が生成されたのである。解釈の違和感から、「対話の質」が高まり、「矛盾」を解決することによって新たな解釈が生成されたのである。

更に「対話のつながり」の視点で分析すると、正男は、「いっぱい」の意味の自覚によって、「子どもがあふれる」という考えを談話のやりとりから受け取ったが、納得できず、「対話」はつながらなかった。その後、作者の視点で考えることによって、再び、「対話」がつながろうとしている。その後、再度「いっぱい」の意味を考え、「うれしいという気持ちがいっぱい」という解釈を生成している。他の子が賛同し、「村いっぱい使って遊んでいる」というイメージに発展させる解釈を表出することによって、子どもたちの中に新たな認識が生成された。映像で確認すると、身振り手振りをしながら、新しい解釈を生き生きと話しており、「矛盾」を解決することによって、「対話」がつながったと見てとれる。但し、「うれしい気持ち」という解釈は不可視のイメージにとどまっており、鋭敏な感性をもつこの俳句の言語化は一部のものとなっている。その後授業者は、更に話し合いを進め、「笑い声や楽しそうな声がいっぱい広がっている」という考えを引き出している。村の空間が子どもの声やエネルギーでいっぱい満たされているという視覚、聴覚をとまなうイメージを生成している。

この授業の価値は、「子どもが庭で遊んでいる」という一般的になりがちなイメージではなく「草原をいっぱい使ってあそんでいる」(C70)「みんなが笑顔でかけてきて、遊んでいる」(C71)という活動的・開放的な子どものイメージを引き出していることにある。作家の感動は「村の広場をめいっぱい走り回っている子ども達」のエネルギーの噴出であると捉えているのであり、作品における具象の芸術性が感得されたと言えよう。しかし、C67～C71の発言を「1 笑顔や気持ち 2 遊ぶ場所」として整理して終結する展開は核心に迫る「探求」としては課題を残している。

#### (4) 「対話の質」の変化と教師の働きかけ

言葉の表面的なイメージは、教師の支援によって「矛盾」を自覚し、読みの見直しが始まった。「矛盾」を解決できず停滞する状態が続いたが、言葉の意味の活性化による「走り回る歓喜」という「いっぱい」の解釈によって、空間に取り戻されたあふれる生命力の感得に到達していった。あふれる活力を有する歓声、かけめぐる歓喜のエネルギーの噴出という核心的な意味を「探求」する授業となっている。

表面的な読みを見直す対話の中で「うれしい気持ち」「笑い声」「あふれる歓声」という象徴的読みが生成したことへの価値は認められる。

#### ○「対話の質」の変化

「対話の質」の変化は、次のような相互作用の形態変化に表れている。

- ・一つの言葉による二つの解釈は、対立するものであったため、「矛盾」が自覚され、相互作用の形態変化が生まれる契機となった。
- ・言葉の意味の理解による対立の過程で、他者の意見の「矛盾」する点を指摘する「操作的トランザクション」が始まった。
- ・異なる解釈によって学習者間の対立的な相互作用が増え、単なる意見の表出から反論や発展への変化が生じた。

以上のことは、TD による分析を通して、明らかにされたことである。初めの読みと対話によっ



て生成した読みとの対立によって「対話の質」の変化が起こり、妥当性のある読みをするための読み直しがもたらされたのである。

#### ○「対話の質」変化の過程における教師の働きかけ

「対話の質」変化は、以下に含まれる教師の働きかけによってもたらされている。

- ① 一人一人の解釈の生成＜解釈1＞
- ② 辞書による意味の厳密な適用【曖昧な意味の否定】
- ③ 「矛盾」する考えによる葛藤状態の継続【解釈の否定】
- ④ 新しい解釈の生成＜解釈2＞

「対話の質」変化の原因として、見いだされた教師の働きかけは、曖昧にとらえている「いっぱい」の意味を否定していること(②)、「あふれる」という意味により生成した解釈を更に否定していること(③)である。教師による意味の自覚と適用の働きかけが、言葉を活性化し、「対話の質」を高める状態を生み出したのである。

### 3 まとめと考察

「対話の質」は、言葉の意味の厳密な適用後の「矛盾する考えによる葛藤状態」を契機として変化した。一方向的な「解釈の表明」から相互作用的な「解釈の共有」へと変化しており、そのことが学習者間の発展的相互作用における急速な増加として表れた。「対話の質」変化は、無意識的な言葉の意味と曖昧な解釈の二つの否定による対立的展開の過程で生成されたのである。

形式的な発表にとどまり読みの妥当性を「探求」せずに終わることは重大な学習の欠落と言わざるをえない。読みの多様性を尊重しつつ、言葉を活性化して核心に迫る読解「探求」過程が必要である。

第5節で述べてきたことは、「矛盾」の自覚し言葉を活性化して読みを発見できれば、読みの対話において質的な転換をもたらすということである。

そこでとり上げた量的アプローチのTD分析は、エビデンスを明示する有効な方法である。複雑な現象プロセスの解明のためには、量的アプローチによる結果は全体の傾向を知るための基本データとなる。しかし、授業実践改善に貢献する教育研究の場合、量的アプローチだけでなく、質的アプローチ(現象解明的分析方法)による事例考察が必要である。全体的把握と個別事例の分析という量的・質的アプローチによる研究は、複雑な授業実践の解明に必須の事である。ゆえに、TD分析(量的アプローチ)によって得られたエビデンスを有効な手がかりとして持ちつつ、M-GTA分析(質的アプローチ)によって、読解「探求」プロセスの本質的意味を明らかにする必要がある。両者は必ずしも統合的なものになるとは言えず、統一された全体像からあふれるものさえ見いだされる。しかし、あふれるものに内包される価値を見過ごしはいけない。量的アプローチではすくいとれない事実の分析によって、複雑な現象解明の意味を明らかにする必要がある。

次章では、文学教材の読みにおいて子どもが言葉の意味を自覚し、その意味を「探求」して読解する授業を分析する。研究対象は、第2章第5節でとり上げた片山実践であり、その読解「探求」の始まりから実現まで「探求」要素を分析し、読解「探求」プロセスを明らかにする。前章で分析した「やまなし」(6年)の授業は、文学教材における読解「探求」を実現しているものと考えら

れた。そこで、片山実践の4年生4月における「探求」開始期をとり上げると共に、以後1年間の読解授業をとり上げ、開始期から充実期の「探求」プロセスを明確にしていきたいと考えた。この目的を達成するためには、質的アプローチであるM-GTAの分析方法が有効であると判断した。以後、この分析方法によって読解「探求」プロセスを考察する。

## 【引用・参考文献】

### 〈第2節〉

- 阿部公彦（2019）『読解力が危機だ！』論が迷走するのはなぜか？『現代思想』, 5月号, p. 151.
- 秋田喜代美・久野雅樹編（2001）『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』北大路書房.
- 安野光雅他編（1979）『にほんご』福音館書店.
- 大江健三郎（1993）『新しい文学のために』岩波新書, 1988.
- 岡本夏木（1982）『子どもことば』岩波書店.
- 小沢俊郎（1980）『蛙の詩三篇』筑摩書房.
- 梶谷真司（2018）『考えるとはどういうことかー0歳から100歳までの哲学入門』幻冬舎新書.
- 川嶋秀之・岡部千草（2013）「草野心平『春のうた』の解釈と授業実践」茨城大学教育実践研究, 33, pp. 17-31.
- 北川達夫（2007）「フィンランドの読解教育」田中博之・木原俊行・大野裕己 『「読解力」を育てる総合教育力の向上にむけて』ベネッセコーポレーション, p. 203.
- 草野心平（1947）「春のうた」『赤とんぼ』2(4).
- 草部典一（1984）「春の歌」（草野心平）『講座／現代の文学教育 小学校中学年編』日本文学協会国語教育部会, pp. 142-155.
- 興水実（1981）『新国語科教育基本用語辞典』明治図書出版.
- ジーンレイブ（1993）『状況に埋め込まれた学習』産業図書.
- 佐藤佐敏（2011）「解釈する力を高める話合いー「解釈のアブダクションモデル」に基づく発問と話合いー」『国語科教育』, 69, pp. 11-18.
- 鶴田清司（2000）「国語科授業研究の方法を問い直すー教師の専門的力量的形成をめざしてー」全科大学国語教育学会発表要旨集, 98, pp. 130-133.
- 文部科学省（2014）国立教育政策研究所『全国学力・学習状況調査報告書 小学校国語』.
- 余田義彦・山野井一夫・中山和彦・東原義訓（1994）グループウェアは学校教育に何をもたらすか? : 社会的構成主義の視点からの考察『日本科学教育学会年会論文集』, 18(0), pp. 209-210.
- ヴィゴツキー（2001）柴田義松訳『新訳版・思考と言語』新読書社.

### 〈第3節〉

- 池上嘉彦（2017）『記号論への招待』岩波書店.
- 石原千秋（2009）『読者はどこにいるのか』河出書房.
- 岩淵悦太郎（1968）『ことばの誕生』日本放送出版協会.
- 内田義彦（1996）『読書と社会科学』岩波書店, 1985.



- 梅津正道 (1989) 「ゲームで習熟はできるか」『数学教室』, 444.
- 大江健三郎 (1988) 『新しい文学のために』岩波書店.
- 大江健三郎 (1978) 『小説の方法』岩波書店.
- 片山遙 (2000) 授業研究の会 (編) 『自ら学び自ら考える授業シリーズ 国語 やまなし (宮沢賢治) 6年』一莖書房.
- 加藤久美子 (1990) 「文学の読みにおける異化 (2)」『学術国語教育研究』, 7.
- 神谷栄司 (2007) 「ヴィゴツキー理論の発展とその時期区分について (III)」『社会福祉学部論集』3 (3), pp. 39-58.
- 西郷竹彦 (1996) 『西郷竹彦文芸・教育全集 第一巻』, 恒文社.
- 柴田義松 (2007) 『ヴィゴツキー心理学辞典』新読書社.
- 柴田義松 (2006) 『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社.
- 庄井良信「生活的概念と科学的概念」恒吉宏典 (1999) 『授業研究重要用語 300 の基礎知識』明治図書.
- 田窪行則 (1998) 『岩波講座言語の科学 10 言語の獲得と喪失』岩波書店.
- 蓼沼正美 (2015) 『超入門! 現代文学理論講座』筑摩書房.
- 鶴田清司 (2019) 「文学教育における「深い学び」のために (第 136 回シンポジウム)」大学国語教育学会『国語科教育』86.
- 中村和夫 (1998) 『ヴィゴツキーの発達論 文化 - 歴史的理論の形成と展開』東京大学出版会.
- 村上呂理 (2001) 「異化」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店.
- 坂東智子 (2010) 「中学校における古典教育の意義に関する一考察ーヴィゴツキーの科学的概念と生活的概念を手がかりとしてー」全国大学国語教育学会『大会研究発表要旨集』, 119(0), pp. 106-109.
- 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』角川書店.
- 宮坂義彦 (2005) 「国語科の授業において『言葉の意味の発達』(ヴィゴツキー)をどう実現するか」全国大学国語教育学会『大会研究発表要旨集』, 109(0), pp. 205-208.
- 村上呂里 (2001) 「異化」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店, p. 7.
- 森脇健夫 (1994) 「教材と学習者の間にー教材『青い目の人形』再論」グループ・ディダクティカ編『学びのための授業論』勁草書房.
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』東洋館出版.
- 平野啓一郎 (2007) 『本の読み方 スロー・リーディングの実践』PHP 研究所.
- 藤岡喜愛 (1983) 『イメージ その全体を考える』(NHK ブックス 431) 日本放送出版協会.
- 藤原顕 (1995) 「文学作品の指導における「異化」の問題についてー「対立」及び「空所」の概念を手掛かりにしてー」『教授学の探究』, 3, pp. 41-53.
- イーグルトン (1997) 大橋洋一訳『新版文学とは何か』岩波書店.
- ガストン・バシュラール (1968) 『空と夢』法政大学出版局.
- シクロフスキー (1971a) 水野忠夫訳『散文の理論』せりか書房.
- シクロフスキー (1971b) 「手法としての芸術」新谷敬三郎・磯谷孝編訳『ロシア・フォルマリズム論集: 詩的言語の分析』現代思潮社.

シクロフスキー（1983）「手法としての芸術」桑野隆・大石雅彦編『ロシア・アヴァンギャルド⑥  
フォルマリズムー詩的言語論』国書刊行会。

ディヴィッド・ロッジ（1997）柴田元幸・斎藤兆史訳『小説の技巧』白水社。

ピアジェ（1969）滝沢武久訳『判断と推理の発達心理学』国土社。

ヴィゴツキー（2001）柴田義松訳『新訳版・思考と言語』新読書社。

ヴィゴツキー（2004）柴田義松他訳『思春期の心理学』新読書社。

ヴィゴツキー（2006）柴田義松訳『障害児発達・教育論集』新読書社。

#### 〈第4節〉

秋本政保（1972）「まず教師が変わる－かくれている問いの発見」『国語の教育』46，国  
土社，pp. 21-25。

秋本政保（1983）国語教育を学ぶ会編『学習課題を生み出す組織学習 研究シリーズ・授業をつく  
る5』明治図書出版。

朝倉伸子（1979）「〈教材研究〉『手ぶくろを買いに』（新美南吉）」『国語の授業』32，一光社，  
pp. 61-70。

石井順治（1988）『子どもとともに読む授業』国土社。

石黒由香里（1988）『「手ぶくろを買いに」研究・実践文献解題』『新美南吉「手ぶくろを買いに」  
の教材研究と全授業記録』明治図書。

石田寛明（2006）『「ごんぎつね」を「発信型」で授業する』『教育科学 国語教育』668，明治図書，  
pp. 64-67。

井上敏夫（1984）「主人公の行動を追体験する－「手ぶくろを買いに」」『国語教材の読み方読ませ  
方』光村図書，pp. 119-130。

岩沢文雄（1978）『文学と教育 その接点』鳩の森書房。

甲斐睦朗（1988）『「手ぶくろを買いに」の表現』『実践国語研究 別冊』79，明治図書，  
pp. 170-195。

上岡圭子（1982）「どんな発問が、内容にせまらせることができるのか」国語教育を学ぶ会（編）  
『研究シリーズ・授業をつくる2 授業における教師の発言』明治図書，pp. 71-94。

神谷美恵子（1974）『人間をみつめて』朝日新聞社。

北吉郎（1991）『新美南吉「ごん狐」研究』教育出版センター。

北吉郎（1995）「「手袋を買いに」研究・実践史－〈「天使」と「悪魔」の矛盾はらむ母親像〉〈西郷  
竹彦論文〉をめぐって－」『国語科教育』42，pp. 73-82。

坂木美智代（1988）「小学三年手ぶくろを買いに（新美南吉）」浜本純逸（編）『作品別文学教育実  
践史事典・第二集－小学校編－』明治図書，pp. 101-106。

西郷竹彦（1968）『教師のための文芸学入門』明治図書。

西郷竹彦（1976）『「手ぶくろを買いに」論－矛盾はらむ母親像－』日本児童文学者協会『日本児童  
文学別冊・新美南吉童話の世界』（国立国会図書館デジタルコレクション）『日本児童文学』ほる  
ふ社，22(9)，pp. 145-149。

西郷竹彦（1985）『文芸教育』45，明治図書。

西郷竹彦（1992）「新美南吉を授業する「ひとつの火」の授業」『文芸教育』，59，明治図書，p. 61。

- 佐藤通雅 (1980) 『新美南吉童話論—自己放棄者の到達論』 アリス館.
- 芝智史 (2016) 「「判断のしかけ」を取り入れたアクティブ・ラーニングの学習課題と授業づくり」『教育科学 国語教育』799, 明治図書, pp. 64-67.
- 昌子佳広 (1992) 「新美南吉「手ぶくろを買いに」の教材性に関する一考察(〈特集〉国語科における情報活用能力の育成)」『国語科教育』39, pp. 91-98.
- 菅井三実 (2015) 『人はことばをどう学ぶか—国語教師のための言語科学入門—』くろしお出版.
- 染原レイ子 (1983) 「小学三年 手ぶくろを買いに (新美南吉)」浜本純逸・東和男・森田信義 (編) 『作品別 文学教育実践史事典』明治図書, pp. 79-86.
- 鶴田清司 (1994) 『「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉』明治図書.
- 中嶋賢一 (1991) 「想像力を働かせて読むことの指導 (1) [物語]」藤原宏・小森茂 (編) 『小学校国語科指導細案 理解領域 小学校3年』明治図書, pp. 80-89.
- 中西一弘 (1997) 『「ごんぎつね」書く立場からのアプローチ』明治図書出版.
- 浜本純逸他 (編) (1982) 『文学教材の実践・研究文献目録』溪水社(※1976/10-1981/9の文献).
- 浜本純逸他 (編) (1987) 『文学教材の実践・研究文献目録 (三)』溪水社 (※1981/10-1986/9の文献).
- 半仁田健二 (1985) 「西郷先生に聞く—「手ぶくろを買いに」をどう扱うか」西郷竹彦 (監修) 文芸研 (編) 『文芸研教材研究ハンドブック 5 新美南吉=手ぶくろを買いに』明治図書, pp. 77-97.
- 飛川英子 (1983) 「手ぶくろを買いに」市毛勝雄・渋谷孝 (編) 『読み方授業のための教材分析第2巻 小学校3年』明治図書, pp. 60-74.
- 東和男他 (編) (1977) 『文学教材の実践・研究文献目録』金曜会(私家版) (※1955-1976/9の文献).
- 深川明子 (1987) 「『手ぶくろを買いに』実践研究の現状—どこに問題があるのか—」『手ぶくろを買いに』の全発間・全指示』明治図書, pp. 103-121.
- 府川源一郎 (2000) 『「ごんぎつね」をめぐる謎』教育出版.
- 福島十八 (1983) 「「手ぶくろを買いに」の授業記録・補遺」『国語の授業』一光社, p. 56, 90.
- 福島十八 (1985) 「手ぶくろを買いに」(文学)『一読総合法授業実践集 小学3年』一光社, pp. 55-110.
- 山口昭夫(1983) 「子どもたちと一人勉強に取り組んで」『一人ひとりを生かす個人学習』明治図書, pp. 46-68.
- 山田喜孝 (1972) 「童話教材研究における発問の発見」『教育科学 国語教育』明治図書, 163, pp. 18-23.
- 山本真司 (2016) 「核となる「読みどころ」を共に味わう」『教育科学 国語教育』802, 明治図書, pp. 94-95.
- ダニロフ (1963) 『ソビエトの指導書 教授過程 (下)』明治図書.
- ブルーナー (1999) 岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子 (訳) 『意味の復権—フォークサイコロジーに向けて—』ミネルヴァ書房.
- ヘンクル, ロジャー・B (1986) 岡野 久二 (訳) 『小説をどう読み解くか』南雲堂, 30.
- Otero, J. & Kintsch, W. (1992) Failures to detect contradictions in the text. *Psychological Sciences*, 3, pp. 229-234.

〈第5節〉

- 秋本政保（1977）「組織学習の追求を課題として」 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦『教授学研究 7』国土社， pp. 94-106.
- 秋本政保（1978）「組織学習の追求」 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦『教授学研究 8』国土社， p. 105.
- 石井俊樹（2012）「国語における初期の問題づくりの指導」『事実と創造』， 378， 一莖書房， pp. 22-28.
- 大槻志津江（1970）「授業－組織学習のひとつの試み」『第Ⅱ期教授学研究 4』国土社， 1984， pp. 96-119.
- 斎藤喜博（1970）『教育学のすすめ』筑摩書房， 1969.（『斎藤喜博全集 第Ⅰ期 6 卷』国土社）.
- 斎藤喜博（1990）『授業』国土社， 初版 1953.
- 佐藤公治（1996）『認知心理学から見た読みの世界－対話と共同的学习をめざして－』北大路書房， pp. 89-90， p. 168.
- 授業研究の会編（2000）『国語やまなし（宮沢賢治）六年（自ら学び自ら考える授業シリーズ）』一莖書房， pp. 8-9.
- 高垣マユミ・中島朋紀（2004）「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』， 52， pp. 472-484.
- 武田常夫（1970）「一時間での方法－「大造じいさんとがん」の授業」， 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦『教授学研究 1』国土社， pp. 80-94.
- 田島充士（2011）「再文脈化としての概念変化－ヴィゴツキー理論の観点から－」『心理学評論』， 54， pp. 342-357.
- 田近洵一（1996）「読者論・読書行為論に立つ〈読み〉の教育－その可能性と課題」「〈創造の読み〉教育のアウトライン」『創造の〈読み〉－読書行為をひらく文学の授業』東洋館出版社， pp. 18-43， pp. 82-92.
- 寺田守（2002）「学習者の読むという行為を推進する力とは何か－中学生の読者反応にみるテキスト間の関連性に着目して－」『国語科教育』， 51， pp. 48-49.
- 枅内礼子（1976）「二つの学年で－「あとかくしの雪」の授業」， 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦『教授学研究 6』国土社， pp. 134-152.
- 中村敬三（1980）「「手ぶくろを買いに」の授業」 斎藤喜博・柴田義松・稲垣忠彦『教授学研究 10』国土社， pp. 151-163.
- 濱田秀行（2010）「小説の読みの対話的な交流における「専有」」『国語科教育』， 68， pp. 43-50.
- 濱田秀行（2016）「対話的な子どもを育み協働的に学ぶ力をつける「読むこと」の学習活動」『教育科学国語教育』， 802， 明治図書， pp. 48-51.
- 平原春好（2002）『新版 教育小辞典 第2版』学陽書房.
- 藤井知弘（1998）「読みの交流における対話の実相－会話分析を中心に－」『読書科学』， 42.
- 藤澤伸介（2008）『ごまかし勉強（上） 学力低下を助長するシステム』新曜社.
- 藤森裕治（2009）『国語科授業研究の深層－予測不可能事象と授業システム－』東洋館出版社.

- 船戸咲子（1962）「授業の記録」斎藤喜博『島小の授業』麦書房， p. 161, pp. 368-373.
- 増田三良（1973）『国語科の発見学習』明治図書.
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版.
- 宮坂義彦（1997）「ことばの力」を引き出す読みの能力（〈特集×ことばの力〉との出会いー学校の現在と文学教育ー）」日本文学協会『日本文学』， 46(8)， pp. 58-69.
- 三浦和尚（2015）「大学教員による提案的授業実践の意義ー地域貢献と授業改善とー」『愛媛大学教育学部紀要』， 62.
- 三橋功一（2003）「第1章 日本における授業研究の系譜図の概観」，『日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究』， 京都大学高等教育教授システム開発センター， pp. 7-23.
- 武藤清吾（2016）「対話のことばを作る文芸の学び」『月刊国語教育研究』（日本国語教育学会）， 532， p. 50.
- 柳宗悦（1991）『柳宗悦茶道論集』岩波書店.
- 山元悦子（1996）「対話指導のための基礎論研究ー対話展開力をとらえる指標」『福岡教育大学紀要』， 45.
- Berkowitz, M. W., & Gibbs, J. C. (1983) Measuring the developmental features of moral discussion, *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, pp. 399-410.

### 第3章 同一学級における文学教材の授業 －「探求」プロセスの分析を通して

第2章において、文学教材の読みにおける「探求」形成過程に関する考察を行ってきた。具体的には、大学生の読解「探求」授業を分析することによって文学教材の読みにおける形成原理に関する考察を進めた。その結果、言葉と言葉のつながりから意味を考える《言語の自覚性》、自他の意見の違いから自分の考えに疑問が生まれる《「探求」における問題性》、読解上の問題解決のために、言葉の多様な意味を明らかにする《「探求」における解決性》を「探求する授業」の形成原理として同定した。

「探求する文学授業」の言語の「自覚性」について、「概念発達」では、言葉の意味を自覚する対話を基にした読解「探求」が必要であることを、「異化」された言葉への注視が読解「探求」の入り口であることを述べた。この言語の「自覚性」は「探求」プロセスを貫く要点でもある。

次に、「矛盾」の自覚による「問題性」の高まりについて考察を進めてきた。「探求」における「解決性」について、学習者による「証拠の発見」「対話の質的变化」を観点として、考察を進めた。「証拠の発見」は、読解「探求」における読みの変容の要点である。読解における「対話の質的变化」は、「矛盾」「精緻化」「統合」の視点によってその内実を明確にした。

以上の考察に基づき、本章では、読解「探求」授業の全体像を明らかにするために、同一学級における3年間の読解「探求」プロセス（片山実践）を考察する。ここでは、子どもの読みが自分と他者（教師、子ども）との相互作用の結果として構築されるという仮説を基に、子どもが自分の解釈、発言のしかた、教師の存在をどう捉えて、どのように文学教材の読みを生成するのかを明らかにすることを目的とする。考察においては、子どもが文学教材の授業においてどのような認識・感情を持ったのか、自分の読みをどのように生成したのか、学習の過程でどのような読みの変容があったのか、これらの観点から「探求」する授業のプロセスを、結果図として示し、読解「探求」の全体像を示す。第1節と2節では、読解「探求」を実践していると見なされた片山実践「やまなし」（6年）の授業（第2章第5節で一部説明）をTD分析（量的アプローチ）を用いて考察する。第3節では、片山実践（上記と同学級）4年生最終期3月の授業において「探求授業の骨格」が形成されていたと判断し、1年間の読解「探求」が実現するプロセスをM-GTA分析（質的アプローチ）を用いて考察する。

### 第1節 研究対象とする授業

研究対象とする文学教材に関する授業映像は多数残されているが、本研究ではそのうち10点を取り上げる。研究対象とする授業は、以下の事情をふまえて選択した。

表 3-1-1 片山遥教諭が勤務した学校と担当学年

	学 校	勤務した期間	担当学年
1	A 小学校	1978-1980 年	1-3 年
2	〃	1981-1982 年	1-3 年
3	〃	1983-1985 年	4-6 年
4	M 小学校	1986-1988 年	4-6 年
5	H 小学校	1989-1991 年	4-6 年
6	〃	<u>1992-1994 年</u>	<u>4-6 年</u>
7	〃	1995-1997 年	4-6 年
8	〃	1997-1998 年	5-6 年

授業者の片山遥教諭は、表 3-1-1 のように 1978 年から 1998 年まで 3 校の学校で教諭を務め、その後、違う学校で校長として勤務した。本研究では公開研究会が開催された H 小学校 1992 年度 4 年（男 17、女 18）の学級の 4～6 年を対象とする。学級人数は 4 年 35 名、5・6 年 34 名である。

下記の文学教材の授業一覧（表 3-1-2）の 1～18 の授業実践を研究対象とする。4-5 月は「白いぼうし」

を中心とした国語科授業を行っている。4/7 に研究推進委員として校内公開授業を行っているのは驚きである。持ち上がりではない子どもを担当して 3 日目（4/7）の公開授業である。研究の方向性を示すための公開授業であっただろうが、普通この出会いの時期に実施することはあり得ない。以後 3 年間に渡る公開研究会が予定されており、「始まり」から変化を遂げていく子どもたちの姿が捉えられる貴重な授業映像である。1992 年 10 月に全学年による第 1 回目の公開授業を行っている。2 回目は 1993 年 10 月に「大造じいさんとガン」を、3 回目は 1994 年 10 月に「やまなし」を教材として公開授業を行っている。

第 2 節において、研究対象を 4 年生としたのは、4 年生最終期 3 月の授業において「探求授業の骨格」が形成されていたと判断したからである。その中で主な教材は「白いぼうし」「春のうた」「あとかくしの雪」「ごんぎつね」「ぼくのいぬころ」でありいずれも約 2 時間の映像が残されている。開始期の「雲」の授業（4 月 10 日）は短時間であるが、指導の様子から音読指導を重視していることがわかる。

4-5 月は子どもの学習実態に合わせて学習単元の構成を行っており、教材を限定した上で研究的な実践が試みられたと考えられる。合唱指導、オペレッタ指導、マット・跳び箱指導等の授業映像も同時に記録として残っており、合わせて研究発表されている<sup>79</sup>。文学教材の授業以外の映像、提案資料等は章の終わりに掲載している。これらは本研究の対象としないが片山実践にとって重要な意味を持つ。分析は他日を期したい。分析には、現象プロセス解明の質的研究法として優れている M-GTA を用いる。

<sup>79</sup>阪田尚彦（元岡山大学教授）によって詳細な体育実践分析が行われた（阪田，2014 等）。その後、映像資料と共に阪田尚彦研究遺稿が出版されている（有信，2018）。



研究対象としてとり上げる授業は、同じ教師による3年間持ち上がり（同じ子ども）という特殊性ゆえに国語科実践の質的研究としても継続的観察価値の高いものである。

表3-1-2 文学教材による授業の映像記録一覧（授業者 片山遥教諭）

	学年	授業日	教材名	時間 (分)	主な内容
1	4	1992年4月6日	白いぼうし①	25	「これはレモンのにおいですか」の音読を通して、イメージを持った表現を追求する。
2	〃	1992年4月6日	ガオー	10	「ガオーッ」の音読を通して百獣の王の独特の声を考えて、音読する。
3	〃	1992年4月7日	白いぼうし②	55	校内参観授業。問題づくりを通して、夏みかんに対する松井さんの心情を読む。
4	〃	1992年4月10日	雲	5	音読：「おおい」という声を遠くに届ける。
5	〃	1992年4月13-18日	春のうた	94	自分の考えが持てるようにする。冬眠をしていた蛙が地上に出た喜びを読み解く。
6	〃	1992年5月29日	白いぼうし③	55	「もぎたてなのです」から新鮮な夏みかんを届ける母親の思いを読む。
7	〃	1992年7月3日	あとかくしの雪	95	おかしいと思う言葉、もてなすことができるのに盗みに行く矛盾した行動を読む。
8		1992年9月26日	ガオーッ	58	4月に一部の授業を実施。
9	〃	1992年10月30日	ごんぎつね	50	公開研究会。ひきあわない「その明くる日も」「つぐない」をするごんの心情を読む。
10	〃	1992年1月23日	ひばりのす	70	ひばりのすを見つけても誰にも言わぬ作者の行動の原因を読み解く。資料：イメージ変化
11	〃	1993年3月12日	ぼくのいぬころ	50	4年1組。ぼくのいぬころに名づけたばかりなのに呼んだら来るという疑問を解決する。
12	5	1993年5月27日	クロツグミ	90	一日しゃべるクロツグミの状況を「ぴい」という最後の鳴き声から読み解く。
13	〃	1993年9月30日	大造じいさんとガン①	55	鳥の仲間であるガンに対していまましいと感じる大造じいさんの心情を読む。
14	〃	1993年10月22日	大造じいさんとガン②	50	公開研究会。「手をのばしても」さわがぬ残雪の頭領らしい行動に感動する心情を読む。
15	〃	1994年1月25日	ふるさとの訛なつかし	90	ふるさとの訛を聴きにいく作者の行動の原因・目的を読み解く。
16	6	1994年10月21日	やまなし	60	公開研究会。父がにの原動の矛盾を読み解く。ノート、教材解釈等の指導資料あり。
17	〃	1995年1月26日	人形	50	「そっと」「のせて」の意味に関する読解。
18	〃	1995年3月9日	東の野にかぎろひの	80	教材解釈、学習指導案等の授業資料あり。

第1節では、研究対象とする片山実践の概要を述べた。片山実践の記録は、3年間同じ子どもたちによるものである。第2節で、読解「探求」充実期の「やまなし」実践を分析し、第3節で、読解「探求」開始期の4年1年間の分析を進めることを述べた。

本節では、読解「探求」を実践していると見なされた片山実践「やまなし」(6年)の授業(第2章第5節で一部説明)をTD分析(量的アプローチ)を用いて考察する。対話の質的变化を観点として、言葉を吟味して「矛盾」を自覚し、対立的対話による吟味によって、言葉・解釈を発見するプロセスを明らかにする。

## 第2節 「探求」授業成立期における文学教材の授業

### 第1項 読解「探求」の困難性

テキストの細部に着目し、対話的で論理的な読みの学習を実現することは、質の高い国語教育を実現する上で重要な課題であると考ええる。しかし、テキストの細部ではなく、主題や人物を大まかに捉えるレベルのものが多く、「言葉レベル」の読みによって解釈を「探求」する授業はほとんど見られなくなっている。

テキストの読みにおける「言葉レベル」の解釈は、言葉の意味の役割に目を注ぎ、言葉と言葉を関係づけ、言葉と文を関係づけることによって読者が生成する解釈である。それは言葉に対するあいまいな捉え方をより厳密にしていく妥当性を高める解釈である。

小学校における論理的な思考に基づいた言葉の指導に関するものは(井上, 1989; 藤田, 2007; 市毛, 2009; 中野, 2011 等)があるものの、「矛盾」を見いだして解釈をたたかわせる実践は減少している。対立を経て「矛盾」を統合する「言葉レベル」の解釈を生成する授業についての知見が減少傾向にある。

語形変化に着目することが出来ないような非自覚的な読みを、どのように克服するのか。第2章第3節で述べたように、その一つとして非自覚的な状態から引き出す「異化」の手法がある。「異化」作用による言葉の「自覚性」が高まれば、既存のイメージを打ち壊して、新しくイメージを創りだすことが可能となる。

読みの学習と「文学表現の言葉」との関係を、宮坂(2002)は次のように述べている。

- ① 子どもが「変だ」「おかしい」「つじつまがあわない」と感じるのは「見なれない、不思議な書き方」だからである。
- ② 子ども間に対立する意見が発生するのは文学表現の言葉が「日常・実用の言葉」と「文学表現の言葉」という矛盾する二つの側面をもっているからである
- ③ 論証の段階で証拠となるのは文体など「様ざまに工夫された」文学表現の言葉である。

「文学表現の言葉」によって「矛盾」が自覚され、論証によって解釈が論議されることを述べている。一つの言葉の多様な意味によって、相反する二つの解釈が生成されうる。その対立・衝突によって、個々の解釈が相互主観的なものとして自覚されるのである。文学教材の読みでは、「日常・実用の言葉」を「文学表現の言葉」に飛躍させることが重要な目的の一つである。

武田（1971）は、作品の構造が捉えられず、ひからびた授業になるのは、「教師の指導がことばの表面的な把握にとらわれすぎて、そこに豊かなイメージや情景を描く作業が不足していたことにあった」、と述べている。非自覚的な読みではなく、言葉と言葉の関係から生じた「矛盾」を解決することが深い読みにつながるのである。

言葉から思いつくことをばらばらに考えさせるのではなく、言葉を根拠にして、言葉が示す事実を読み取る「言葉レベル」の解釈を深める必要がある。文から思いつくイメージを漠然と出させたり、作者の気持ちを文から離れて想像させたりするのではなく、子どもの思い込み的な解釈を「核となる言葉」を発見させる授業によって変容させる必要がある。

以降では、「言葉レベル」の解釈に着目した「やまなし」実践において、「言葉レベル」の解釈はどのように変化するのか、読解「探求」における解釈変化の要因は何かを明らかにすることを目的とする。

読解「探求」を成立させた授業において、どのような「言葉の意味」の自覚により、疑問や「矛盾」を感じるのか、異なる解釈によってどのような対立が起こるのか、どのようにして問題を解決するのかという学習場面に着目し、教師と子ども、子どもと子どもの対話における相互作用分析によって明らかにする。

## 第2項 読解「探求」授業の分析〈量的アプローチによる分析〉

### 1 「トランザクション対話」による対話の質的分析

対話による相互作用の変化を明らかにして、読解「探求」の深まりを明らかにする。第2章第5節で示した「トランザクション対話」（Berkowitz & Gibbs, 1983）（以下TDと呼ぶ）の分析を行う。

TD分析は、談話の進行全体の中で、発話の関係を目に見えるようにするこ

とで、発話相互のつながり・対立・発展等の関係を明らかにできることである。授業記録の重要な部分を主観的に解釈したとしても、授業中の言葉に着目した議論、対話の質の変化を起こした発言を TD 分析によって、客観的に説明し直すことができる。また、新しい解釈生成には「矛盾」「精緻化」「統合」の要素を含む対話が重要であり、それらを含む「操作的トランザクション」は「言葉レベル」の解釈生成の指標となる。同じ指標による分析であれば実践相互の関連性を見いだすことが可能になる。

TD 分析は、他者の考えを引き出したり単に表象したりする「表象的トランザクション」と、互いの考えを変形させたり認知的に操作したりする「操作的トランザクション」対話を評定することによって行う。高次の段階の対話を示すものが「操作的トランザクション」である。

「矛盾」「精緻化」「統合」を含む「操作的トランザクション」は、対立意見と自分の意見を比較検討し、論理的な論証を通して、自らの意見に取り込もうとするものである。前述の分析同様、高垣・中島(2004)における TD のカテゴリーを、国語科授業向けに修正(表 3-1-3 下線部修正)したものを使用する。

後者の「操作的トランザクション」を更に分析し、意見相互の関係を対立的なものとは「対立的トランザクション」として、発展的なものは「発展的トランザクション」として明示する。

表 3-1-3 トランザクションの項目と意味

＜表象的トランザクション＞

① 課題の提示	学習問題や重要な <u>語句</u> に対する疑問等を提示する。
② フィードバックの要請	提示された課題や <u>自他</u> の発話内容に対して <u>説明</u> を求める。
③ 正当化の要請	主張内容に対して、正当化する理由を求める。
④ 主張	自分の意見や解釈を提示する。
⑤ 言い換え	自己の主張や他者の主張と同じ内容を繰り返して述べる。
⑥ 併置	他者の主張と自己の主張を、並列的に述べる。

＜操作的トランザクション＞

⑦ 拡張	自他の意見に <u>新たな内容</u> をつけ加えて述べる。
⑧ 矛盾	<u>自他の意見やテキスト</u> の矛盾点を、根拠を明らかにしながら指摘する。
⑨ 比較的批判	<u>自他の意見を比較して</u> 反論する。
⑩ 精緻化	<u>自他の意見に、新たな証拠</u> をつけ加えて論理的に説明する。
⑪ 統合	<u>自他の意見を理解し、共通基盤</u> の観点から説明し直す。

以下では、「操作的トランザクション」の生成とつながりに焦点をあて、解釈がどのように生成されているのかについて客観的な分析を行う。それにより授業記録の本質的な解釈を深める。

## 2 「やまなし」授業の分析

### (1) さまざまな「やまなし」授業

「やまなし」の記述には、子どものかにの会話や父がにの行動に「矛盾」がある。「矛盾」を見いだして解釈をたたかわせる学習の可能性が内在している。

浜本純逸『文学教材の実践・研究文献目録』（溪水社）他 5 冊等による文献リストから、「やまなし」の授業に関するものを 98 件見いだした。「探求」実践を客観的に考察するために、①主題追究型、②分析批評型、③イメージ尊重型、④叙述表現検討型に分類して、読解過程を比較した<sup>1</sup>。例えば、西郷・山中（2003）の授業は、生き物を殺す魚の行為を問題にしながら、主題を追究した実践である。「探求」の違いを明示するために、この授業の分析を最初に行った。

---

<sup>1</sup> 小和田（1988）<sup>(31)</sup> は①主題追究型、②分析批評型、③イメージ尊重型に分類している。考察者が、④叙述表現検討型を付け加えた。分類に基づいた文献一覧を第2節末に資料として掲載した。

①の主題追求型の吉丸実践では、「かわせみは「死の恐怖」を、やまなしは、「生きることの幸せ」をもたらしたことを、「こわいよ。」や「おいしそうだね。」「おどるように」などの語に着目させながら読み取らせ」ている。②の分析批評型の実践では、視点、色、対比のコードによる読解と評論文を作成する授業である。③のイメージ尊重型の授業では、「表現の工夫を手がかりに想像しよう」という問題を設定し、『十二月』の場面から明るく楽しいイメージと暗く怖いイメージをまとめる」学習をしている（江森，2006）。国語教科書の学習の手引きでは「心を引かれる言葉や表現に線を引き、その情景を想像しよう」＜『小学校国語 六 創造（下）』光村図書、2015＞となっており、このイメージ尊重型の実践が一般的になっている。④の叙述表現検討型は、叙述表現に即して読み取ろうとした実践である。

表 3-2-1 「やまなし」授業(西郷・山中, 2003)

T1 <何か悪いことをしてるんだよ。取ってるんだよ。>というのがありますが、魚がしている<悪いこと>って何?	課題の提示
C1 取ってる。何かを取って、食べることに。	主張
T2 何を取ってる?	FB
遥 それは書いてないから想像してみると、わたしは、クムボンなんじゃないかと思えます。だから、<悪いこと>っていうのは、魚がクムボンを捕まえて食べるということだと思います。	主張
T3 そうでしょうね。たしかにはっきりとは書いてないけど、魚がしている<悪いこと>というのは、クムボンを取って食うことだと想像できますね。では、きみたち読者の立場から考えて、それは<悪いこと>ですか。	課題の提示
C3 悪くない。	主張
T4 なんで?	FB
C4 しょうがないから。	主張
T5 じゃあ、捕まえて食べていいの?	FB
C5 生きるためなら。	主張
T6 前の時間も「しょうがない」と言う人が多かったよね。でも、「しょうがない」とは言えないという意見の人もいたでしょう?	FB
竜也 自分が殺される立場になったら「しょうがない」とは言えないって言った。	言い換え
C7 でも、しょうがないじゃろう。	主張

※ Tは教師、C は子どもの発言。数字は考察者による。FB はフィードバックの要請を表わす。

表 3-2-1 授業は「主題追究」(①)を目的とした授業(全 11 時間)である。単元の終わりでは、「やまなし」の世界の学びによって、すべてのものはつながり合って存在し、条件が変われば無限に変化・発展することを認識させようとしたものである。「生きるための他の命を奪うことの<意味>」を話し合っている授業記録の一部を抜粋している。

この場面では、「悪いこと」という言葉を取り上げ、命を奪うことの意味を考えさせている。TD 分析によると、C1~C7 の子どもの発言はいずれも〈主張・表象的トランザクション〉である。その後の学習で、魚を取ることは生きるために「しょうがない」が、生き物が殺されることは「しょうがない」という「矛盾」が認識され、対話における「操作的トランザクション」が見られる。

同様にして、授業記録が掲載されている 13 文献の主要な部分について TD 分析を行った結果、この事例以外に「矛盾」を見いだして、解釈をたたかわせる授業場

面は見いだせなかった。読者がいったん作り上げた最初の解釈を変えないため、テキストの中の「矛盾」を自覚することが難しい(大河内, 2006)という要因が考えられた。

## (2)「やまなし」読解を「探求」する授業(片山, 2000)

第2節で研究対象として記述した、片山実践(6年)の授業である。小学校公開授業研究会(1987～1995年)の最終年度に発表された「やまなし」の授業である。

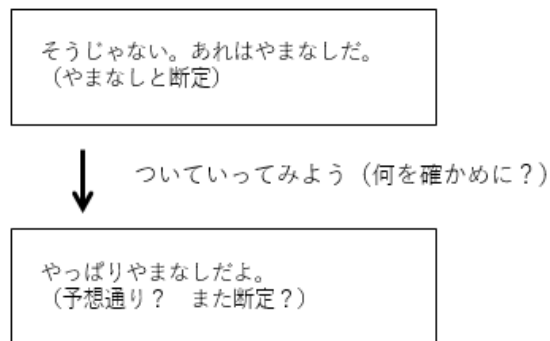


図 3-2-1 「やっぱり」による「矛盾」

片山実践<sup>2</sup>は、前記の④叙述表現検討型であり、「やっぱり」という言葉の意味を自覚させ、図 3-2-1 のような「矛盾」を指摘し合って、新たな解釈を発見している。《精緻化》《統合》の「操作的トランザクション」が発生しており、これは読解「探求」による解釈変容と関連性があると考えられる。

次に、「操作的トランザクション」について TD による相互作用分析を

詳細に行い、読解「探求」による解釈変化とその要因を明らかにする。

## ①授業の概要

### ア 12月の場面の解釈

授業者片山(2000)(授業記録は、表 3-2-3・3-2-4)は、「ついていってみよう。」から「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。」までの父がにの言動と一連の親子の会話に着目した解釈について、次のようにまとめている。「(やまなしが落ちた時)父親は思いの外やまなしがよく熟し、酒になるまであと二日と確認する。そのやまなしがもたらす自然の恵みのあまりのすばらしさに出会い『やっぱりやまなしだ』と感動をこめて言うのである。その姿こそ、何も語らずとも、やまなしがどういうものかを子どもたちに伝えているのである」。この「やっぱり」は「文学表現の言葉」であると考えられる。子どもは当初「見なれない不思議な書き方」とは思わない。読み進めて他の言葉

<sup>2</sup> 公開研究会後、片山実践は「授業研究会の会」の研究会で実践報告された。その後、「授業研究会の会」主催の公開研究集会(第16回・2012年)では「すぐれた実践に学ぶー授業の構造化についてー」と題して片山実践の授業展開を、第19回では「すぐれた実践に学ぶー「やまなし」の授業」と題して、授業映像・対話記録を基にしたによる合同実践分析を行っている。登場人物の言動における「矛盾」を自覚し、新しい解釈を発見する問題解決授業として、会員の間で学ばれた。

と関係づけることによって、つじつまの合わない書き方として疑問を持つようになる。

### イ 「やっぱり」の意味の適用

「やまなし」の12月の場面では親子の言葉に二つの「やっぱり」がある。片山は、「やっぱりぼくのほう、大きいよ。」の「やっぱり」は「思った通り。予想通り。」の意味であるが、二つ目の「やっぱりやまなしだよ。」の「やっぱり」は「さすが。期待通りに。」という意味であると解釈している。この言葉の意味転換と適用が焦点となる。『基礎日本語辞典』（pp. 1154-1155）によれば「やはり」（やっぱり）の意味は「現実の状況が、話し手の観念内にある基準と差がない場合に用いる。（中略）③現状が本来の姿であるという認識を基準にすえた「やはり」による。どちらにも予想通りという意味であるが、前者は「やまなしか否か」が、後者は「やまなし」特有の芳醇さが予想されている。

では、なぜ「やっぱりやまなしだよ」の「やっぱり」が「さすが。期待通りに。」という意味に解釈できるのか。

「やっぱりやまなしだよ」を「予想通りやまなしだ」と解釈すると、2つの「矛盾」が生じる（図3-2-2）。

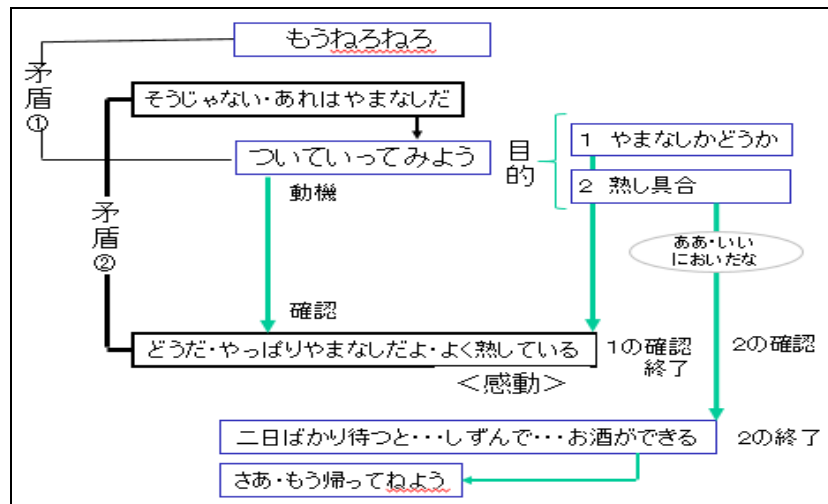


図 3-2-2 「探求」における「矛盾」と解決

※片山実践報告資料より修正して作成

#### <矛盾①>

「ねろねろ。」と言っておきながら、わざわざ流れていくやまなしについていくのは、よほどの理由があるはずである。強い動機があるのに、「やまなしであることを確認する」というのは「矛盾」した行動である。



### ＜矛盾②＞

父がには、よくよく見てから冷静な判断に基づいて「あれはやまなしだ。」と断定する。「だ」は「名詞に付いて、その事柄がまちがいなく現実のこととして生じているとの判断を表す。」(『基礎日本語辞典』(p. 621)) という意味をもつ。つまり落ちてきたものの正体が「やまなし」であることは100%分かっている。そうすると、「おそらくやまなしだろう。」という予想があって、「やまなしかどうか」を確かめるためにについていってみるのが合わない。さらに確かめにいった結果として「やっぱり」(＝「思った通り。予想通り」。)という言葉を使うのも、「やまなしだよ」と再度断定するのも普通のことではない。正体が分かっているのに、それを確かめに行くのはおかしいということである。

「やっぱり」の「さすが。期待通りに。」という意味を適用させると、熟して落ちてきた「やまなし」を見た父がにが、いいにおいの期待通り、2日でお酒になることを確かめたかったと解釈でき、前述の「矛盾」は解決する。

### ②授業の実際と分析 (授業記録は一部抜粋)

授業は、子どもたちが、教材文を読んだ後、「ねろねろ。」と注意した父がにが、「ついていってみよう。」という「矛盾」した行動への疑問を表出するところから始まる。

#### ア 「ついていってみよう」に対する疑問

父がにが「矛盾」した行動をするのは、よほどの理由があると思う子どもたちは、「おどるように」「ついていってみよう」から、父がにに目的意識があると考え、行動の目的を問題にする。「ついていこう」と「ついていってみよう」の使い方の違いをあげて、父がにに目的意識があることを読み取ったのである。

さらに、「ついていってみよう」の「～てみる」は「他の目的のため、その動作を試みに行う」という意味があり、“ためしに……する”という実験的試みの意図をもつ言葉である(『基礎日本語辞典』(pp. 1103-1104)) ことを使って、父がにには何かを確かめるという目的があったと主張し、次のような学習問題をつくって話し合う。

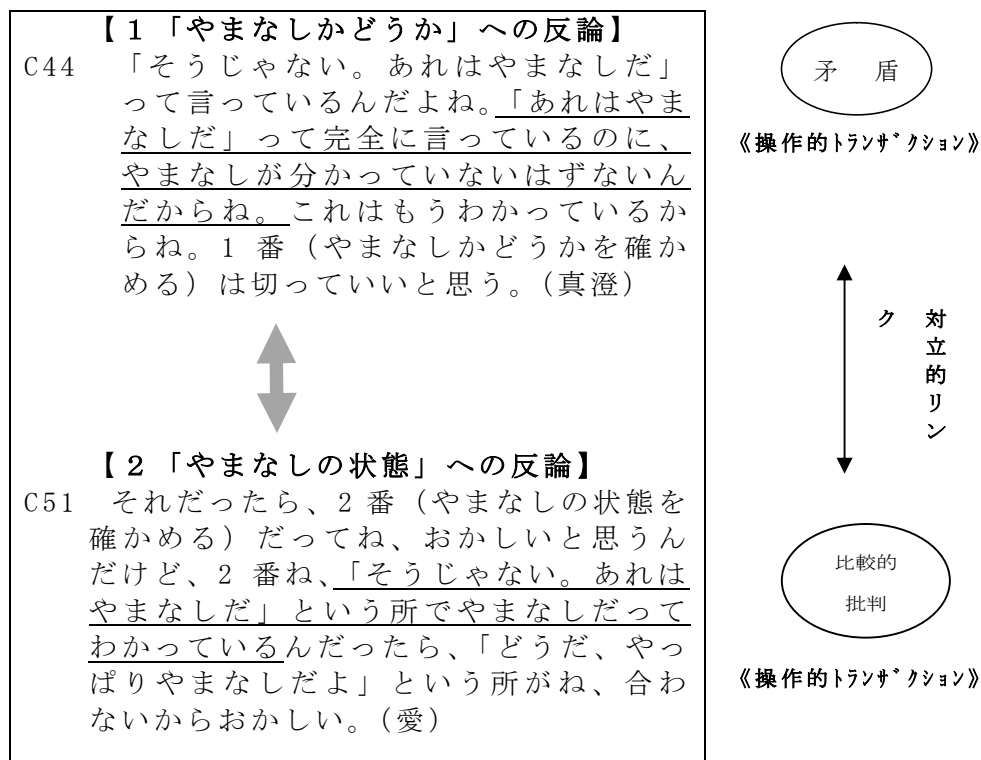
問題 何を確かめるためにについていったのか
-----------------------

まず出されたのは「やまなしかどうかについて確かめることが目的だった」という考えであったが、その考えに「矛盾」を感じる子どもが、「どこで止まるかをためしに行った」「あとどのくらい熟しているか」等の考えを出した。それらの考えを分類整理する話し合いの結果、次のような対立問題となった。

- 1 やまなしかどうかを確かめる
- 2 やまなしの状態（匂い、どのくらい熟しているか、どのくらいでお酒ができるか）を確かめる

この問題は、まず真澄（C44）が愛の考えを、愛（C51）が真澄の考えを否定することから始まり、「操作的トランザクション」において、「対立的リンク」が見られる。次第に学級全体をとりまく対立になっていく（表3-2-2）。

表3-2-2 目的についての対立



C44 真澄は「あれはやまなしだ」がやまなしと分かりきって断定しているから、1の「本当にやまなしかを確かめる」は目的と合わない、予想と目的が「矛盾」していると言う《矛盾・操作的トランザクション》。この発言をきっかけにして、対立が明確になってくる。1に賛成する子どもは、ざわめく。C51 愛は、真澄の意見に反対し、「やっぱりやまなしだ」で初めてやまなしと分かりきったと証拠をあげる。その上で、「やっぱりやまなしだよ。」は状態を確かめるという目的に合った言葉ではないので、2を否定する。

相手の証拠と自分の証拠を比較し、目的が達成した時の父がにの言葉から疑問を呈している《比較的批判・操作的トランザクション》。

## イ 「やっぱり」に対する疑問

対立を解決する明確な証拠が出せず、解決の見通しがつかない。「やっぱり」って合わない（C52）、「やっぱり」ってくどすぎる（C53）のように、「やっぱり」に対する疑問がふくらむ。その後、峰生が「やっぱり」の使い方として新しい解釈につながる考えを出す。

C61 でもひょっとしたら、「どうだ、やっぱりやまなしだよ」っていうのはね、やまなしかどうか確認している意味じゃあなくて、何か、こんなにみごとなやまなしはどうだっていうような使い方があるんじゃない？」（峰生） 《拡張・操作的トランザクション》

峰生が「やっぱり」の別の意味の可能性に気づく《拡張》。教師は、この発言を新しい考えとして取り上げるのは機が熟していないと判断し、深く扱わなかった。主流となる発言にはならなかった。教師は「やっぱりってどういう意味か」（C69）という問題意識を持たせる段階にとどめ、子どもの対話を見守るようにしている

## ウ 「やっぱり」の意味の発見

峰生が出した「やっぱり」（＝「さすが。期待通りに。」）の言味を《精緻化》し、「あれはやまなしだ。」「やっぱりやまなしだよ。」の「矛盾」を解決していく（表3-2-3）。

### ○「矛盾」を解決する根拠を考える

やまなしが落ちた時、父がには「やまなし」と確実に断定したという解釈が出された。それに対して、容子は「やまなしだってわかりきっている人が、（中略）「どうだ、やっぱりやまなしだよ」なんてまた言うなんてくどい。」（C143）と強い口調で否定する。「矛盾」を指摘する容子の意見には説得力があり、反論することが難しい状況である。しかし、父がにの最初の断定による違和感から、峰生たちは納得できない。この「矛盾」を解決する根拠を考える。

### ○「やっぱり」の意味に新たな考えを出す

その時、荘一が「「どうだ」って言うのと同じように、こんなにみごとだとか、そういう意味があるんじゃないかと思う」（C145）と発言する。この発言は否定された少数派の発言（峰生）を復活させ、別の意味の可能性を提案するものである。

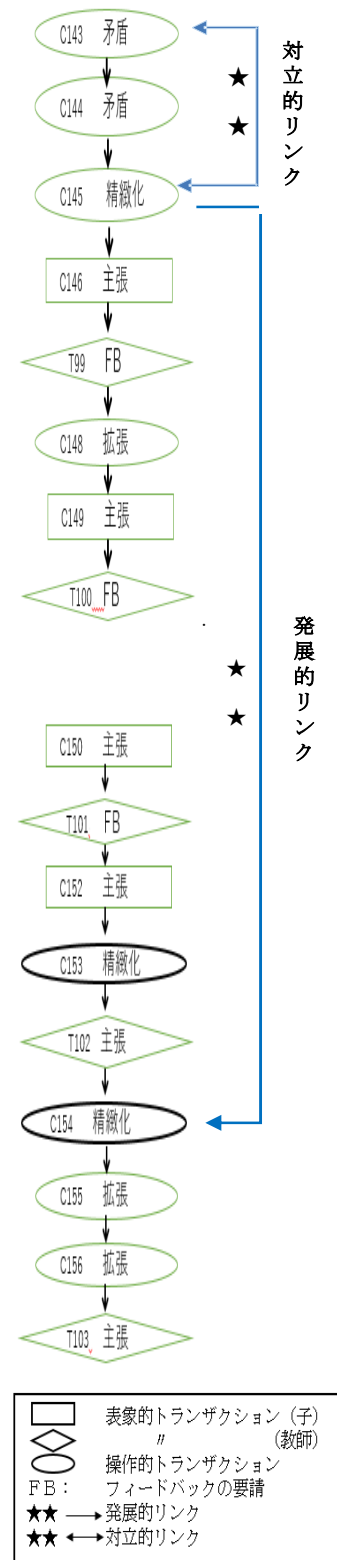
《精緻化・操作的トランザクション》

### ○「やっぱり」の用例から別の意味の可能性を高める

互いの「矛盾」を解決する根拠として、「やっぱり」の別の意味に意識が向く。その中で、徹の発言による用例が、次の解釈を考える突破口になっている。「ぼくあるんだけど「やっぱり、新都庁だな」というとね、「さすが、新都庁だな」という感じがする。」（C153 徹）これは、固定的にとらえている「やっぱり」の別の意味を考え、言葉の意味を《精緻化》していくものである。

表 3-2-3 「やっぱり」の精緻化

C143	2番（やまなしとわかりきっている）はだめ！（T 2番はだめ？）（C ざわつく）やまなしだってわかりきっている人が、こっちきてね「どうだ、やっぱりやまなしだよ」なんてまた言うなんてくだい。（Y0）
C144	そうだよ。（口々に）
C145	でも、「やっぱり」っていうのは、「どうだ」っていうのと同じように、こんなにみごとだとか、そういう意味があるんじゃないかと思う。（荘一）
	《精緻化》
C146	そんなことないよ。（AI）
C147	ない。ない。
T99	待って、ただ、単に思いどおりだったという意味じゃなくて、「どうだ」と同じように「やっぱり」の中に何だった？
C148	みごとだとか、すごいとか、（T・すごいとか）そういう意味があるよ。（S0）
C149	そんなことないよ。
T100	そういう意味があれば、これを確かめに行ったら……（中略）「やっぱり」の使い方考えてみて。単なる思い通りだったというのではなくて、こういう「みごとだ」という意味がかくされているような。思い通りは思い通りでも、こういう意味が含まれた「やっぱり」があるかどうか？
C150	ある、ある。
C151	えっ、ないんじゃない？
T101	ある？
C152	ない、ないよ。
C153	ぼくあるんだけど「やっぱり、新都庁だな」というとね、「さすが、新都庁だな」という感じがする。（T0）
	《精緻化》
T102	ああ、さすがっていう感じ！ああ「新都庁はすごい。」（C 高い）
C154	「さすが山の紅葉はみごとだ」というとね、裏にもね、「さすがだな」という気持ちがある。感動という気持ちがある。（T0）
	（C・感動という気持ちがある）
	《精緻化》
C155	「やはりみごとな桜ふぶきだな」というとすごく感動している。（百合子）
C156	「やっぱりこのダイヤモンドはみごとだ」というとね、「さすが」とかね、そういうみごとだという意味がね、裏にある。（KE）
T103	やっぱりそういう使い方もあるんだよ。「さすがやまなしだよ」。「やっぱりやまなしだ」いいじゃない。

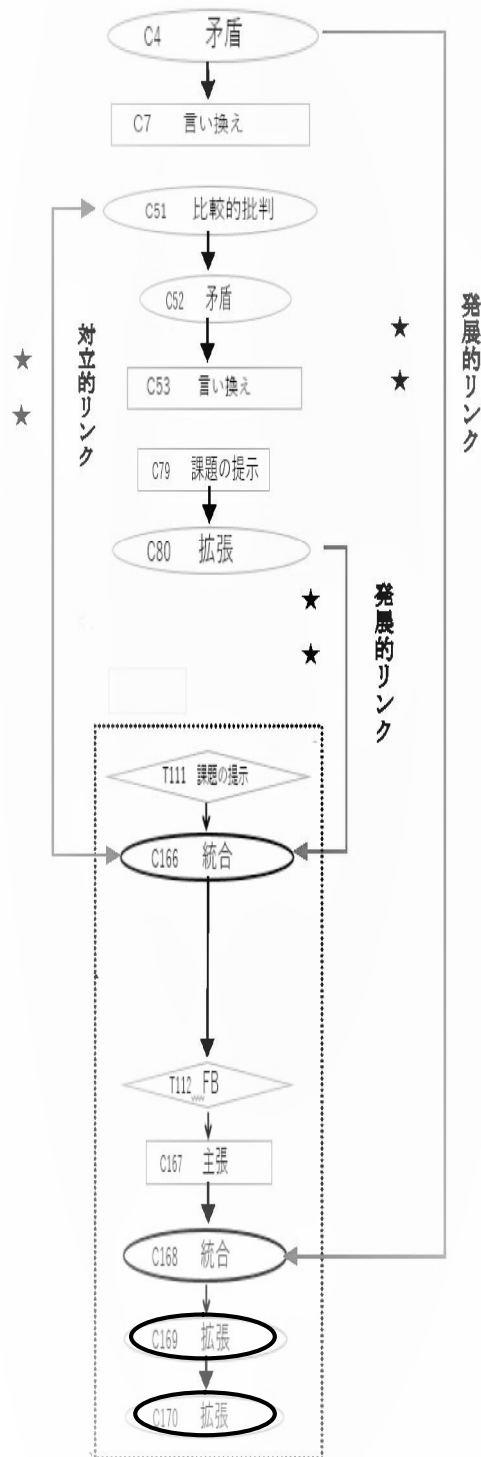
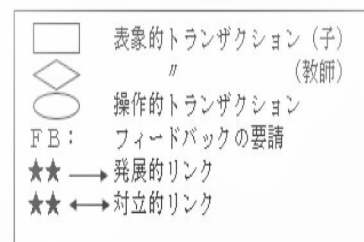


# エ「ついていってみよう」の目的（問題解決）

父がにの行動の疑問（C4、C7）はやまなしへの感動という解釈（C168）によって解決された。

表 3-2-4 目的：どのくらい熟しているか

①ついていくのはおかしい
C4 そう、「もうねろねろ」って二回も続けてね、言っとるんよ。（略）「ねろねろ」って。なのに、お父さん「ついていってみよう」っておかしい。（T0）
C7 （略）「もうねろねろ」って言っているのね、「ついていってみよう」なんてね、すごいおかしい。（SA）
②熟しぐあいを確かめるのはおかしい
C51 それだったら、2番（やまなしの状態、熟し具合を確かめる）だってね、おかしいと思うんだけど、（中略）（AI）
C52 またこっちで「やっぱり」って合わない
C53 「やっぱり」ってくだすぎる。（S0）
③教えているのか、自分が夢中なのか
C79 まだ問題があるんだけどね、お父さんのかには子どもに教えるためについて行ったのか、それとも自分が無我夢中でめりこんじゃってついて行ったのか。（HI）
C80 それで場所を限定した方がいいと思うのだけれどね、「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。いいにおいだろう」と言った時に、お父さんは教えているのか、それとも自分が夢中になって言ったのかに限定する。（YU）
④どのくらい熟しているかを確かめる
T111 そうすると、もうちょっと分からない人がいるかと思うからね、何をためしに行って、何をためし終わったの？
C166 うん、それわかるんだけどね、やまなしが熟しているということは分かっていたんだけど、（中略）どのくらい熟しているのか分からなかったもんで、そのことがどうしても知りたくて、どうしても確かめたくて、それでやまなしの後を追って行ったらね、「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している」と言った。（YU）
T112 これ、この言葉？（C167 うん、そう）
C168 この言葉なんだけどね、このお父さんはね、熟していることは分かっていたんだけど、よく熟しているということは分かっていたんだよね。しかも、あと二日待てばお酒ができることも。（C たった二日で）（T・たった二日で）そこまでわかったということは、このお父さん、すごく感動したと思う。（AI）
C169 だもんでね、お父さんが、すごく感動していた姿をね、子どもたちは見てね、だから「おいしそうだね、お父さん」って言ったんだと思う。（SA）
C170 （略）「さあ、もう帰ってねよう。」というと、子どもがその場所をね、何かあまりにもやまなしに見とれちゃっててね、なかなか離れようとしないうもんでね。（MI）



また、「やまなしの熟し具合を確かめるのはおかしい」(C51 比較的批判)という強い口調の意見に対して、「どのくらい熟しているのかを確かめた」(C166 統合)のように「熟し具合」を論点として主張し合う「対立的リンク」が発生している。強い対立があり、そこでの「矛盾」を解決しようとする過程の中で、新しい解釈《統合》が生成されたのである。「お父さんは教えているのか、それとも自分が夢中になって言ったのか」(C79、80)は、「やまなしかどうかを確かめる」という考えの否定から生まれた、新たな問いである。対話の方向性を明確にする主張であり、「やまなしの何を確かめるのか」に焦点化する発言である。

以上の過程を経て、「ついていってみよう」の目的は「熟し具合を確かめるためである」という結論に至る。そして「お父さんがね、あまりにもやまなしに夢中になってのめり込んでいるもんでね、子どもも何でお父さんあんなに夢中になっているのかなと思ってついて来ると思う。(峰生)」「お父さんね、まんまるく目をとび出してね。ばんざいっていう顔していた。(唯和)」のように、父がにのやまなしに夢中になっている姿の発言や、「目を光らせて、らんらん気分でね、家へ帰って行ったと思う。(研人)」のように、やまなしのすごさを教えられる子がにの姿まで、新しい解釈につながるイメージを拡げて授業は終わる。

### (3) まとめ

「矛盾」によって解釈をたたかわせる授業に焦点をあてて分析した。

「やまなし」の授業(片山, 2000)で見いだされた表象的・操作的トランザクション(前半・後半の約50話: 子どものみ)<sup>1</sup>をグラフ化した(図3-2-3)。整理して言えば、前半では、「矛盾」による解決の動機が生まれ、後半では、対立によって言葉の意味の「精緻化」が進み、新しい解釈の生成という「統合」に至った。

#### ①どのような「言葉レベル」の解釈の変化があったか

・父がにの発話である2つの文における「矛盾」の指摘があり、更にその指摘に対して根拠をあげて否定する「比較的批判・操作的トランザクション」が発生している。根拠になっているのは「やまなし」が落ちてきた時と近くで見た時の2つの断定であり、学級を2分する対立の中で、「やっぱり」の意味が

<sup>1</sup> 50話の内「トランザクションでないもの」は「非トランザクション」として分類した。前半・後半の発話では、共に〈主張・表象的トランザクション〉が一番多い。「操作的トランザクション」の発生数については、前半は、《拡張》が3、《矛盾》が4、後半は、《精緻化》が5、《統合》が2という結果であり、矛盾による対話が解決されていく解釈変化の過程が数量的にも表れている。FBは「フィードバックの要請」、非TDは「非トランザクション」を示している。

「精緻化」されつつある過程が確認できる。2つの断定をめぐる対立の後、それを「統合」する YU や AI の新しい解釈が生成される（表 3-2-4）。以下のよう  
に、アからイへの解釈変化があり、読み取られる父がにの姿に大きな違いが  
生まれていることが明らかになった。

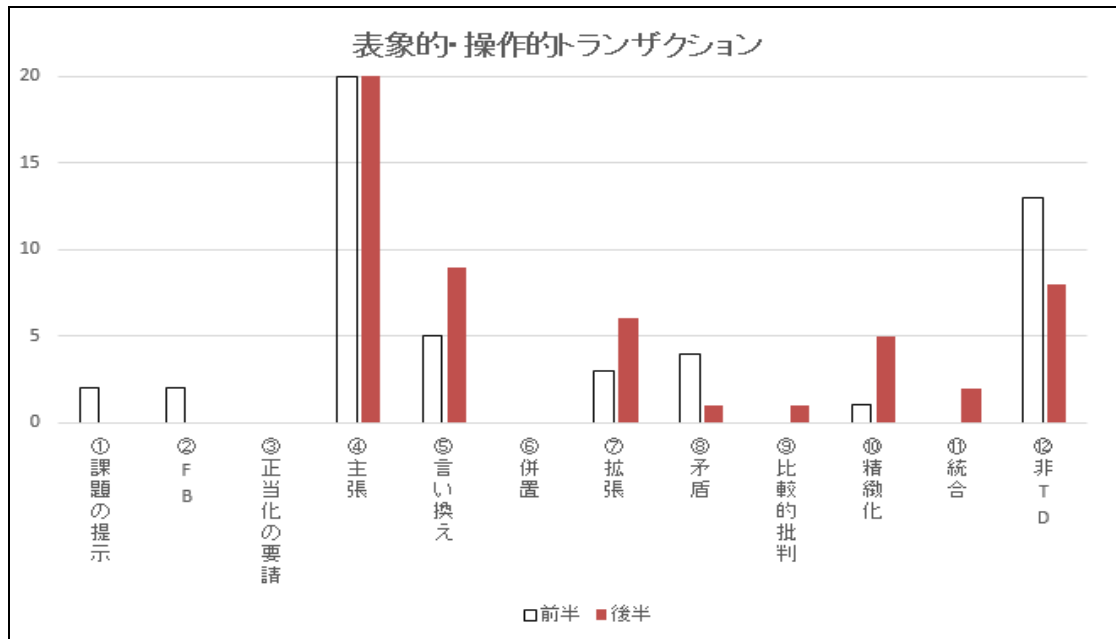


図 3-2-3 トランザクションのグラフ

#### ア 「やっぱり」（予想通りやまなし）による解釈

落ちてきた時は、やまなしと分かっておらず、完全にやまなしだと確認したのは近くで見た時である。父がにの目的は本当に「やまなし」かどうかを確認するためである。

＜いいにおいにつられて、ついていく父がに＞

#### イ 「やっぱり」（さすが、やまなし）による解釈

落ちてきた時は、熟したやまなしと分かっており、近くで見た時に二日でお酒になることを確認した。父がにの目的は、やまなしがどのくらい熟しているかを確認するためである。

＜芳醇なやまなしに感動し、熟し具合を確かめる目的でついていく父がに＞

子ども間に生じる対立を解決することによって新しい解釈が生成された。授業者が「やっぱり」を矛盾解決の要点として念頭に置いていたことから、「やっぱり」は新しい次元へ変革・移行を可能にする「展開の核」として位置づけられると考える。

## ②子どもの解釈変化の要因は何か

「矛盾」した考えを解決するような解釈《統合・操作的トランザクション》に変化した要因は何か。「操作的トランザクション」でまとめれば、以下に示すように「矛盾」状態において、「比較的批判」が行われ、言葉の意味の「精緻化」によって「矛盾」を「統合」することができたと考えられる。

あ 2つの文における「矛盾」による問題の意識化

い 根拠を明確にした「比較的批判」による対立化

う 別義の検討による言葉の意味の「精緻化」

解釈変化の契機となっているのが、言葉の「矛盾」に関わる対立である（あ）。「比較的批判」による対立化（い）は、2つの断定を表す言葉「だ」「やっぱり」の解釈によるものであり、両派（やまなしと分かりきっている・分かっていない）において最も信頼性のある根拠となっている。

## ④ 授業前後のイメージ

授業前後のイメージ変化を以下に述べる。子どもが授業の前後に書いた作文であり、1名のものを載せている。他の作文を本節末に資料として示す。

## 【OT】

項 目	授 業 前 の イ メ ー ジ
①かわせみではない	子どもらがあわのこともめているといきなり上から黒くて丸いおおきなものが落ちてきたので、子がにはかわせみに見えた。だから思わず「かわせみだ。」とさげんだ。 <u>お父さんがには、かわせみではないことが分かっていたから「そうじゃないよ。」と教えた①。</u> やまなしはいいにおいがしたから、ついていってみた。さっきお父さんが自分で言った「もうねろ。」ということを忘れてついていった。追っていくと、水の中も やまなしのにおいがしていた。やまなしがとまるまで ずっと追った。追いかけ方がみんなでおどっているようだった。そうすると水がサラサラ鳴り、波は青いほのおを上げ、光のにじがもかもか集まってきた。
②いばる父がに	<u>やまなしが止まったら、お父さんは「どうだ。」といばって子がにに言っている②。</u> やまなしのにおいがすごかったから「いいにおいだろう」とにおいをかぎながら言っていた。そうすると子がにまで「おいしそうだね。」と言ってきた。今食べたかったけど、もう少し待つともっとおいしくなるので、待て待てと止めている。「また来るのもう帰ってねよう。」と言い、子がにを引っぱってきている。そして穴に帰っていつている。

授業前のイメージは当然のことながら概要的である。表面的であるが、「やまなしのいいにおい」のイメージが全体を支えるものとして捉えられている。父がには、落ちてきたものを「やまなし」と理解しており、分かっていない子どもに教えていると考えている。ただし、父がには言ったことを忘れたり、いばって言ったりと子どもに対して誠実とは言えない人物として読んでいる。



	授業後のイメージ
①やまなしと確信	(略) その時、いきなり天井から黒い丸い大きなものが落ちてきた。子どもたちはまた何か怖いものだと思います「かわせみだ。」といい首をすくめた。 <u>でもお父さんは、トブンて落ちてきた時、100%やまなしだって分かっていた①。</u> お父さんはもう12月を何回も経験しているし、落ち方はかわせみと全く違ってやまなしに水分がたくさんたまって、すごくうれしくて、もう枝についてられないほど重くなってしまったから落ちてきた。それから、きらきらっと黄金のぶちが目にはやきつくほどきれいだったので、その時はもう1000%以上もやまなしだって確信していたと思う。でもお父さんの心の中ではさっき子がにが聞いた事に答えてあげなきゃいけないと思った。本当はやまなしだって分かりきっていたけど、やまなしかどうか、無理やり両方の目をすごくひらいて目がとび出しているようにして何回も何回も見た。そうすれば子がにだってぜったいにこわがらないし、かわせみだなんて思わなくなると思った。 <u>それで絶対に違うんだっていいきるように「あれはかわせみじゃないんだ。やまなしだって強く言った②。</u> お父さんはもうその前にすごくよく熟している、もうお酒になるのに、あと何日だろう、あと二日位だろうと思って、子がにたちにも「ついていってみよう」という。そして「あと二日か確かめよう。」と思って期待してついていった
②やまなしと確信	
③二日でお酒になるだろう	③。やまなしが通った後、そこらへん全部、やまなしのよく熟して、お酒になっている位、強いあまずっぱいにおいであふれていた。やまなしは石や枝にあたりにながら流れていった。三びきはやまなしだけを見て、お父さんは「あと二日かな。」と頭がわれるほど考えていて、子がにたちは「早くやまなし止まってほしいな。」とうきうきしていっしょうけんめい走った。その夜はちょうど大きな満月だったので、三びきのかげまでできた。 するとやまなしが木の枝に引っかかって止まった。やまなしのしるがたくさん出ているのがお父さんに見えた。だからあと二日だって確信した。 「どうだ見てみろ。見事なやまなしだろ。よく熟しきっている。いいにおいだろう。」と言った。「いいにおいだろう。」って言っている時は、 <u>いつものお父さんと全く違ってお酒ものんでいないのに顔が真っ赤になっていて目は何かに見ほれているみたいだった。その位感動して言ったから④、</u> すごくきれって言っちゃったと思う。その次にお父さんは、「もう二日ばかり」って言おうとしたら、いきなり子がにがやまなしを見ながら「おいしそうだね。お父さん。」って、すごく今食べたそうに言ったから、それを見てお父さんは食べられてしまうと危険を感じて「待て待て。」って必死で子どもが食べようとするのを止めた。その時のお父さんの頭の中は二日後のお酒の事でいっぱいだった。そして「もう二日ばかり待つとね。こいつは勝手に重くなり下へしずんでくる。そうして待っていると、知らない間に、おいしいお酒になっているから。」ってお酒のことを思いながら言った。そ
④感動する父がに	

⑤ やまなしの魅力	<p>の時も子がにはまだやまなしを見ていたから、お父さんは無理やり子がにを引っぱって帰らせようとした。だからお父さんはお酒を子どもに分けてあげようっていう世界じゃなくて自分で二日後を思い出して早くならないかなって思っていて自分で飲もうと思っていると思う。</p> <p>お父さんはいつも冷静で、分からないことはわかるまで何でも聞いて 100%教えてくれる人なのに、今日は、一目見てもふつうの果物（やまなし）を見て、お父さんが感動しきって興奮しきってしまった。<u>そんなお父さんを生まれて一度も見たことがなかったから、やまなしはすごくみりよくのなんだと思った⑤</u>。それに自然というものは、すごく豊かなんだなあみんなが思ったと思う。</p>
-----------	--

①では、授業前のイメージより明確に「やまなしだと確信している」と述べている。落ちてきたものの重さのイメージがトブンという音と共に捉えられている。更に②では、父がにの「よくよく見て」確かめるイメージが捉えられている。子がにの恐怖をなくすために何度も見ている様子を述べて、「やまなしだ」と100%間違いはないという父がにの言動のイメージを詳細に書いている。

③では、「ついていく」目的があり、「二日でお酒になる」という期待を持って追いかけているという解釈である。授業前には全く無かった考えであり、授業によって父がにの目的と結果を捉えた解釈を書いている。④では、感動する父がにのイメージをくわしく書いている。いつもと違う父がにの表情、興奮した言い方をイメージして、「やまなし」が与えた影響の大きさを述べると共に、自然がもたらした「やまなし」の魅力を解釈している（⑤）。

### 3 読解授業における「探求」プロセス

子ども達は、言葉の意味を巡る葛藤状態が長く続いている。解釈の対立が証拠を出し合って反論するような衝突をもたらした。その過程で、一人の子どもが言葉の別儀に着目し始める。その後も、言葉の意味の可能性を考え、別儀を検討し始めるが、少数派であり、全体への談話にならない。その後、葛藤状態と「言葉レベル」の精細な吟味がからみ合って、新しい解釈が生成された。登場人物の行動に「矛盾」を感じて問題意識が高まる中で、言葉の「自覚性」と吟味性が高まることによって、核となる言葉を含む文の関係性を見直すことができ、言葉の再構成によって「矛盾」が解決されたのである。

「探求」する授業で見せる子どもたちの活動は、言葉と言葉の関係づけであり、言葉を離れた勝手な空想や思い込みに疑問を持ち、言葉と言葉の関係を見直したものである。言葉の意味を自覚的に適用することによって、登場人物の心情に共感し、行動の解釈が深まっている。「矛盾」によって言葉と言葉の関係づけが活性化され、その「矛盾」を解決して「言葉レベル」の解釈を向上的に変容させているのである。

読解「探求」は、「言葉レベル」の「矛盾」による葛藤状態が継続すること

を前提に、対立による言葉の意味の「精緻化」を契機として、言葉そのものを「活性化」する解釈発見プロセスである。言葉の背後にある事実を曇りなく見る「探求」は、言葉の「自覚性」と問題意識を高め、読解における解釈を深化させるのである。

読解「探求」は、言葉と文を関係づけ、更に段落・場面・全体へと展開する構造的な読みを進めることである。言葉の「自覚性」、「矛盾」による「問題性」、対立による「解決性」という原則を基に授業を行うことで、学級の実態に応じて多様な可能性をもたらす。それを可能にするのが、対話の相互作用を質的に変化させる教師の支援である。子どもの発話を引き出し、子ども同士の対話に着目した問いかけ、ゆさぶりが必要である。どのように問題を意識させたか、どのように子どもの考えを分類したか、といった教師の支援を「探求」の視点から考察する必要がある。次節では、対話を質的に変容させていく読解「探求」プロセスを詳しく考察する。読解「探求」の導入期から共同的に解釈を生成する「探求」成立期の授業を質的アプローチによって分析する。

#### 【資料1】

##### 1 調査文献のリスト

文献リストは以下の文献から作成した。(98 文献)

##### <1967 年 6 月-1976 年 9 月>11 文献

- 1) 東和男編 (1977)『文学教材の実践・研究文献目録』金曜会 (国語教室 臨時創刊号 私家版)。

##### <1976 年 9 月-1981 年 9 月>20 文献

- 2) 浜本純逸・浜本宏子編 (1982)『文学教材の実践・研究文献目録』溪水社。

##### <1981 年 10 月-1986 年 9 月>30 文献

- 3) 浜本純逸・浜本宏子・藤原康智編 (1986)『文学教材の実践・研究文献目録 (三)』溪水社。

##### <1971 年-1981 年>9 文献

- 4) 浜本純逸・森田信義・東和男編 (1983)『作品別・文学教育実践史事典』明治図書。

##### <1968 年-1984 年>7 文献

- 5) 浜本純逸・東和男・今林久編 (1988)『作品別・文学教育実践史事典第2集-小学校編』明治図書, pp. 235-242。

##### <1985 年-2001 年>14 文献

- 6) 藤井知弘 (2010)「宮沢賢治「やまなし」の授業実践史」藤原顕『文学の授業づくりハンドブック 第3巻-授業実践史をふまえて』溪水社. pp. 105-121

##### <2000 年-2006 年>7 文献

- 7) 考察者の調査による文献収集。

##### 2 類型ごとの文献

##### <①主題追究型>7 文献

加藤捷三 (1980)「「やまなし」の授業」西郷竹彦・文芸教育研究協議会編

- 『文芸の授業 小学校6年』明治図書, pp.158-187.
- 雁坂明 (2004)『授業ハンドブック1 物語やまなし全発問・全記録』ルック.
- 西郷竹彦 (1975)『西郷竹彦文芸教育著作集 34 宮沢賢治の世界』明治図書, pp.17-290.
- 西郷竹彦 (1991)「宮沢賢治を授業する」『文芸教育』54, 明治図書, pp.110-134.
- 西郷竹彦・山中吾郎 (2003)『文芸研の授業① 文芸教材編「やまなし」の授業』明治図書.
- 鈴木昭治郎 (1978)「一人ひとりの読みを生かす授業の組織化」『実践国語研究』9, 明治図書, pp.99-103.
- 吉丸蓉子 (1987)「文学教材の研究と授業④ 宮沢賢治「やまなし」の教材研究と全授業記録」全国国語教育実践研究会編『実践国語研究別冊』73, 明治図書, pp.60-196.
- <②分析批評型>3 文献**
- 石黒修 (1988)「「やまなし」を「分析批評」で教える」『教育科学国語教育』, 390, 明治図書, pp.148-155.
- 佐々木俊幸・西尾一 (1986)『分析批評による「やまなし」への道』明治図書.
- 向山洋一 (1999)『「やまなし」授業解説完本第3巻 授業記録:やまなし生と死の世界』東京教育技術研究所.
- <③イメージ尊重型>7 文献**
- 江森利公 (2006)『読解力を高める文学的文章の指導 高学年』東洋館出版, pp.85-86.
- 加藤町子 (1991)「やまなし」甲斐睦朗編『語句に着目した読み方指導 文学教材小学校5・6年』明治図書, pp.95-120.
- 渋谷孝・市毛勝雄編 (1983)『読み方授業のための教材分析小学6年』明治図書, pp.31-39.
- 田中彰・桐谷一夫・相原貴 (1994)「やまなし」全国国語教育実践研究会編『子どもの発想を生かす 物語重要教材の授業 小学校6年』明治図書, pp.45-58.
- 原宏 (1996)『授業に生きる宮澤賢治』図書文化社, pp.70-79.
- 東和男 (1981)「「やまなし」(光村)の学習指導」興水実編『到達基準を明確にした国語科授業小学校6年』明治図書, pp.87-102.
- 平川政男 (1976)「「やまなし」の授業(宮沢賢治)」『感動の文学教育Ⅲ』鳩の森書房, pp.194-219.
- <④叙述表現検討型>4 文献**
- くわ原昭徳・岡村憲徳 (1989)「国語科・文芸教材における指導の構造化—6年「やまなし」(宮沢賢治作)授業を実例として」『研究紀要』1(教育実践総合センター), pp.1-23.
- 今野和賀子・篠原京子 (2002)「この教材でこの言語技術を教える」, 渋谷孝・市毛勝雄編『実践言語技術教育シリーズ小学校編第12巻やまなし』明治図書, pp.32-37, pp.70-73.
- 望月善治 (1997)「資料=授業記録『やまなし』(宮沢賢治)」『教育工学研究』9(岩手大学教育学部附属教育工学センター), pp.97-109.
- 片山遙・授業研究の会編 (2000)『自ら学び自ら考える授業シリーズ国語やまなし(宮沢賢治)6年』一莖書房.

## 資料2「授業前後のイメージ」

【YS】

項 目	授業前のイメージ
①やまなしと確信していない	(略) 父がにはもうねろねろと言った瞬間やまなしが落ちてきたけど、子供のかには前もそういう体験をしていたので「かわせみだ。」とまちがえてしまった。
②予想通りだった	<u>だから父がには目をあらんかぎりのぼしてちょっと自信はなかったけど、「やまなしだ」とうそをついた①。</u> だけど子がにが疑っていたので自信はなかったけど「いいよ。」といじをはって「ついていってみよう」と言った。三びきは「やまなしだ。やまなしだ。」とよろこんでついていきました。その時やまなしが止まったので「よし。」とおもって <u>行ってみると「やっぱりやまなしだったぞ」という事になってしまった②。</u> そしてやまなしが熟していてあまりにうまそうだったから子どものかには「食べようお父さん、おいしそうだね。」と言ったら父がにはやまなしをとられると思って「待て待て」とおこって言って、言い分に「後二日待つとお酒になる」といってごまかしてこの場からいっこくも早くはなれねばと思い、手を引っぱって「おいで、おいで。」と言ったと思う。

項 目	授業後のイメージ
①やまなしと確信	(略) しかし、その時、トブン やまなしが落ちてきました。それはかわせみのようではなく、落ちてずうっと沈んで、また上へ上へ上がっていったので、そこら中ににおいが広がりました。子供達はかわせみとかんちがいしたけど <u>父がには冷静に「あれは、かわせみじゃない、やまなしだ。」って 100%確信しました①。</u> そして、「ああ」と感動しました。そのにおいは、どんな果物が熟したにおいよりもはるかににおいました。顔はとろけて、くちやくちやになりました。父がには「よし、この分ならよく熟しているぞ。もしよく熟していれば後二日でお酒になる。」と推理しました。
②後二日でお酒になるかを確かめる	そして、父がには、「ついていってみよう」と確かめ始め、 <u>よく熟しているかどうか、後二日でお酒になるかを確かめに行きました②。</u> 三びきは、うれしくてうれしくてしょうがなく、やまなしの後を追った。やまなしが枝に引っかかって止まりました。もうそこら辺は、さっきより近くになったから、体にしみわたる位いいにおいがしたし、中まですき通って見えたから、さくが(やっぱり)やまなしだ、よく熟している。 <u>いいにおいだったから、期待通り、よく熟していた。だから、興奮して、感動して、言葉がきれてしまった③。</u> その位よく熟しているから父がには、後二日で酒になるということを思ったんだと思う。そんなに感じて、興奮している父だからこそ、子がにが「おいしそうだね。お父さん。」て言われても「待て待て」っていったんだと思う。もし、父がにが興奮して感動していなかったら「ほんとうだね。」とか答えたと思う。だから僕は①父がには子がにに教
③感動する父がに	

	えたんじゃなくて、感動して興奮している父がにを見て、初めてやまなしってすごいんだって思ったと思う。②「ひとりでに」っていうとやまなしが、たかがやまなしって思うかもしれないけど、ひとりでに酒ができるっていうことはすごいなあと思った。
--	---

【HT】

項 目	授業前のイメージ
あらすじ的な感想	(略) 子どもたちが「かわせみだ。」と言ってこわがっています。お父さんは何かなあと思って、よくよく見てからいいました。「そうじゃない。あれはやまなしだ。流れていくぞ。ついていってみよう。ああいにおいだな。」かにのお父さんはやまなしがあまりにいいにおいだったので、そのにおいにつられていってしまいました。やまなしは横になって木の枝にひっかかって止まりました。かにのお父さんは「どうだ、やっぱりやまなしだよ、よく熟している、いいにおいだろう。」とやまなしにみとれています。子どもたちはあまりにいいにおいでおいしそうだったので「おいしそうだね。お父さん。」「待て待て。もうおそいから帰ろう。おいで。」とかにのお父さんと子どもたちは帰りました。

項 目	授業後のイメージ
①やまなしと確信	(略) その時、トブン。黒い丸い大きなものが、天井から落ちてずうっとしずんで、また上へ上がっていきました。かにのお父さんはすぐやまなしだと思いました①。音からしてもかわせみだったらトブンなんて音はしないし、落ちてきてすぐいくはずです。だけどやまなしのよく熟しているものだったから落ちてきてトブンといって二回も通ったので、においが水の中いっぱいに広がっていきました。それに、きらきらと黄金のぶちが光ったのでやまなしだと完全に思っていました。「かわせみだ。」子供らのかには、首をすくめてとてもこわそうに言いました。お父さんのかにはもうやまなしだと100%分かっていました。でも子供らのかにがとてもこわそうに言うので、安心させようと思いました。なので、遠眼鏡のような両方の目をあらん限り限界までのぼして、よくよく
②子がにを安心させる	見てからこうすればかにの子供らも安心するだろうと思って言いました②。「かわせみじゃない。あれはやまなしだ。」「流れていくぞ。後何日でお酒になる位熟しているのかなあ。後二日でお酒が飲めるかなあ。ついていって確かめてみよう。ああいにおいだ。体の力がぬけて水にながされそうだ。」お父さんのかには、もう12月を何回も経験しています。だから、後二日だと分かったのです。かにの子供らは、お父さんがあんなによくよく見てかわせみじゃないと言ったので安心しました。お父さんも後、二日かと思ったので三びきはおどるようにして、やまなしの円いかげを追いかけました。やまなしは横になって木の枝に引っかかって止まりました。お父さんのかにはやまなしがトブンと落ちてきた時に「ああいにおいだな。このいいにおいなら相当よく熟して
③期待通り熟している	

⑤父がにを変えたやまなし	<p>いるぞ。」とすぐに思いました。そしたら期待通りよく熟していたのです③。においもさっきとはぜんぜん違って、これが同じ物のにおいとは思えないほどとても強いにおいだったのです。それにやまなしを見ると皮がすけて中がとてもみずみずしく、今にも中身がとび出してきそうなほどでした。お父さんはやっぱりよく熟していたと思いました。お父さんはもう感動して興奮してしまい、言ったのでした。「どうだ、これぞやまなしだ。お酒になる位よく熟している。いいにおいだろう。」お父さんは自然に言葉が切れてしまいました。するとかにの子供が言いました。「おいしそうだね。お父さん。」子供のかにはやまなしに夢中で今にも食べたそうな顔をしています。今にも手が出てきそうです。お父さんはひっしになって「待て待て。」と言って子供のかにの行動を止めようとしています。そして「もう二日ばかり待つとね。こいつは下へしずんできくる。それから、ひとりでおいしいお酒ができるから、さあ、もう帰ってねよう。おいで。」お酒のことを言っている時はうっとりして、「おいで。」と言った時は子どもの手を引っぱっていったんだと思います。かにの子供らはお父さんがこんなに自分の世界にのめりこんでいるのを初めて見たんだと思います。子供のかには、いつも何に対しても、かわせみの時のように「そいつは目が赤かったかい。」と科学的な目でみているお父さんを、<u>やまなしは、感動して、こうふんして自分の世界にのめり込むほどにして自然に言葉が切れてしまうほどに変えてしまったのです④</u>。こんなお父さんを初めて見たので、やまなしのことを全然知らない子供でも、自然と豊かなものなんだろうと思ったんだと思います。</p>
--------------	---

【OT】

項 目	授業前のイメージ
<p>①やまなしのにおい</p> <p>②自慢する父がに</p>	<p>お父さんのかには最初「もうねろねろ。」って言ってるのにやまなしが落ちてきて、そのことがかわせみじゃなくてやまなしだと分かったとたんに、やまなしについて行きたくなって子供のかにをつれてやまなしの後をついていった。</p> <p>その時、川はやまなしのいいにおいがぷんぷんにおっていた。①。そいて三びきのかにはやまなしの後をどんどんついていくとやまなしは木の枝にひっかかって止まりました。</p> <p>お父さんは最初からやまなしだということを推理して分かっていたから子供たちに「お父さんはすごい。」と思わせるように「どうだ、お父さんが言う通りやっぱりやまなしだろ。」とじまんした②。すると子供たちはつい食べたくなくなって思わず「おいしそうだね。お父さん」と言ってしまった。</p> <p>するとお父さんはいそいで「もう少しすると、もっとおいしいお酒ができるから待てよ。」と教えてあげた。</p> <p>そして、もう子供たちのねる時間だったから子供たちをつれて自分の穴に帰った。</p>

項 目	授業後のイメージ
① うっとりする父がに	(略) トブン、という軽い音をたててゆっくりと黒くて丸くて大きいものがてんじょうから落ちてずうっと下までしずんでまたゆっくりてんじょうの方に上がっていきました。 <u>おどろいたことに、それだけの時の間に川の底から水面まで全部にやまなしのにおいが広がりました。だからお父さんはそのにおいにうっとりとしていると①、子がにが「かわせみだ。」と首をすくめてこわそうにいったので、お父さんはもうかわせみではないということも、やまなしだということも分かっていたけど、ただ子どもたちが問いかけたから、目をあらん限り目がとれるぐらいのばして、これ以上あかないという位あげて精一ぱい見ました②。</u> そしてやまなしだということをはっきりいってもいい位にはっきりさせて、それから「かわせみじゃない、あそこに落ちてきたのはやまなしだ。」と言った。そしてあまりにもいいにおいだったので「こんなにいいにおいがするんだから、よく熟しているだろうな。いや、もうお酒になる位熟しているかな。もしかしたら後二日ぐらいでお酒になるかな。」と想像しながら③、さっきまで「もうねろねろ。」っておこっていたのに、「ついていってみよう」と言ったのですごく期待していきました。
② やまなしと確信	そして三びきは、やまなしをずっとみつめて歩いていきました。とくに子どものかにたちはおどってはねているようにして、初めての体験にわくわくしながらうれしいように楽しいように、何にもきょうふを感じずに行きました。
③ 二日でお酒になるだろう	そしてやまなしは木の枝に横になって止まって、そこに月の光が集まりました。そのみごとなやまなしを見て、 <u>においもかがされて、お父さんはすごく感動して④、こうふんして「どうだ、おもえらもそう思うだろ。これぞ見事に熟しているやまなしだ。よく熟している。すっぱらしくいいにおいだろう。」と余りにもこうふうんしすぎて言葉がとぎれてしまっている。そんな言い方で満足してさげんだ。</u>
④ 感動する父がに	そして子がにたちは「おいしそうだね。お父さん。」といまにもよだれがたれるのをこらえながら言いました。なのでお父さんはお酒のことをずっと思っていたのでひっしになって止めました。そしてこう言いました。「もう二日位待てばもうたまらない位おいしいお酒になるんだよ。」そして子どものかにたちがいつまでもそこをはなれようとしないので、お父さんは無理やり手を引っ張ってまでして子どものかにたちも帰ってねかせようとししました。
⑤ やまなしの魅力	子どものかにたちは、二日後のお酒を楽しみにしてもう飲んでいる時のことを頭にえがいているような、 <u>そんなお父さんの姿を見て、お父さんほどじゃないけど、やまなしの持っているみ力を知って感動しました⑤。</u>



第2節では、「やまなし」における読解「探求」授業の考察を進めた。この授業では、「やっぱり」という言葉によって「矛盾」する考えが生成されることを自覚させ、吟味の結果、新しい解釈を発見している。子どもが提示した中心問題は「ついていってみよう」に対するものである。父がにがついていくような「矛盾」した行動をするのは、よほどの理由があるとして。問題意識を持ち、行動の目的を話し合う。対立的対話では、「やまなし」が落ちた時に「やまなし」と確実に分かっていたかどうか、解釈の分岐点になっていた。結果的に、ある子どもが「やっぱり」の別儀を発見して、「矛盾」を解決する新しい解釈を生成した。量的アプローチによる分析の結果、対話の相互作用において質的変化が認められた。言葉の背後にある事実を見だし、言葉の「自覚性」と問題意識を高めて読解「探求」する授業であると分析した。

本節では、片山実践（上記と同学級）4年生最終期3月の授業において「探求授業の骨格」が形成されていたと判断し、1年間の読解「探求」が実現するプロセスをM-GTA分析（質的アプローチ）を用いて考察する。

### 第3節 「探求」授業導入期（小学校4年1年間）における文学教材の授業：M-GTAを用いた〈質的アプローチによる分析〉

#### 第1項 分析方法

本研究は、文学教材の学習において探求的に読みを深めようとする学級を対象とし、4学年における1年間の「探求」する授業のプロセスを明確にするために行う。この目的を達成するためには、M-GTAの分析方法が有効であると判断し実施した。

データ分析を進めるための分析テーマは、「子どもが文学教材を探求するプロセス」であり、授業記録などのデータを分析しながら「探求」するプロセスの明確化を行うように作業する。分析対象者は「文学教材を探求的に読む子ども」である。10月の公開研究会があった授業前/後に子ども（H小学校4年生35名）が書いた「ごんぎつね」の作文（28名分）を以下に示す。授業前の子どもの実態がわかる部分を抽出して示した。他の子に読ませる意図があったのか、ひらがなを使って分かりやすく書いているという印象を持った。読むことにおける実態が、ある程度推測できる。

表3-3-1 授業前の「ごんぎつね」のイメージ（子どもの作文）：10月授業

	児童	性	作文内容
1	Y・S	男	ぼくはごんぎつねをよんだことがぜんぜんなくて始めの方を読んだらおもしろかったので授業を早くやりたいと思ってうずうずしていました。
2	S・N	男	ぼくは、じゅ業ちゅう、手わるさや、やる気をなくしていたけど、いまは、なおって、ちゃんと、じゅ業にさんかしています。ぼくは、わかんなかったもんだい、いけんが、今はもうわかってて、いけんもゆえるから、もうこまることないや。
3	K・T	男	ごんは、兵十のおつかあが、兵十にうなぎがたべたいといったか

第3章 第3節 「探求」授業導入期（小学校4年1学期）における文学教材の授業  
：M-GTAを用いた〈質的アプローチによる分析〉

			ら、兵十は川にはいつてなぎをとっていた。
4	U・K	女	ごんぎつね、初めのイメージとくらべてみると勉強した後は、意見がはずかしがらないで言えるようになったし、対応できるようになったから、最初にくらべると、すごさがつきました。
5	O・M	女	ごんは、あなの中でいろいろそうぞうしたり、あたまにかんがえたりしたんだな。
6	O・T	男	ぼくは、この文章をはじめによんだときはなにがなんだかわかりませんでした。だから、みんながいけんをいっていても、ほとんどいけんをいいませんでした。
7	H・D	男	ぼくは、ごんぎつねのことをえらいひとだなあ、それに、よくあるような話だと思いました。
8	S・G	男	ぼくは、ごんは悪いやつだとばかり思っていました。だけどいい所もありました。
9	M・N	女	あなの中（の場面）をちょっと読んでみました。そしたらへんな事がたくさんありました。でも一番へんだと思ったのは、ごんはあなの中で考えました、です。
10	M・H	男	ぼくは、このじゅ業をする前、ごんは、どんなきつねかなあと思いました。そして、よんでも、ぜんぜんいみがわかりませんでした。
11	Y・K	男	最初は問題とかはほとんど作れなかった。じゅ業前はつぐないを決めた場所はいわしの所（いわしを兵十の家へ放り込んだ場面）だと思っていた。
12	K・S	女	わたしは、ごんぎつねのじゅぎょうをする前は、いろいろわからなかった。つぐないとか、なんでいわしをとったのかなあ～とか、なんであなの中でかんがえたのかなあ。
13	S・M	女	私は「（これは）きっと面白いだろうなあ。」とっていました。そして、この教科書の中でも、一ばんいいお話だろうなあ、とっていました。そして、みんなで「はやく、ごんぎつねの授業やりたいね。」と、していました。
14	F・S	女	かすけが、かみさまにおれいをゆうがいいよってゆったから、それをきいていたから、まつたけももっていったんじゃないのかなって、わたしはそう思いました。
15	K・T	男	ごんぎつねの所をやりました。ぼくは最初は、何も分からなくて頭がこんらんしてなにも考えられなくて、なにをいっていいか分からなくて、意味も分からなくて、授業が楽しくなくて、もう意見を言うのをあきらめていました。
16	M・S	男	ぼくは、ごんを、いたずらばかりやっていたと思った。うなぎが食べたいと言ったにちがいないっていうのは、どのくらいうなぎがたべたかったのかな。
17	O・T	女	初めて「ごんぎつね」をやった。意味がぜんぜん分からない。どうしよう。おくれちゃう。 <u>問題ができないよー</u> と思いました。
18	Y・A	男	一組はみんな国語をやって、 <u>だいはっけん</u> をしました。3年のころ国語はすごく、すごくきらいだった。でも4年になったらだいすきになった。すごくよかった。
19	M・I	女	私は、「ごんぎつね」という本をはじめて読んだきは、何がなんだかわからなかったけれど、みんなで意見やもんだい、 <u>つじつまのあわないこと</u> などだしていくうちに、「この言葉は、こういういみなんだ」とかいろいろわかりました。

20	K・K	女	そのばん、ごんはあなの中で考えました。わたしは、ここのばんは、なんとも思っていないでした。でもお友達が、ゆってくれました。わたしはその時イメージがうかんできました。
21	S・T	男	ごんぎつねはいたずらばかりして、兵十をこまらせました。ぼくはおかしい所を <u>はっけん</u> しました。それは、ごんはいままで考えたことのなかったのに何で、考えたのかなあと思った。しかもめいたんていみたいな言葉を使っている。
22	N・S	女	「そのばん、ごんは、あなの中で考えました」私は、 <u>へんだなあ</u> と思いました。ごんはいろんないたずらをしてるのに、おっかあのことばかりかんがえている。
23	H・T		そのばんってゆうのはほかの日じゃなくて、その日のばんに、ごんはあなの中で考えたんだ。それで、兵十が、はりきりあみをもちだしたんだってゆう所は、おっかあにうなぎをはやくたべさしてあげたいと思ったから。
24	N・S	女	そのばん、ごんはあなの中で考えました。私は、こうゆういけんをもちました「ごんはおそうしきがあって、死んだのは、兵十のおっかあだとわかり、げんいんをするためにあなの中でかんがえたんだ」
25	O・S	女	そのばん、ごんは、あなの中で考えました。このとき私は「 <u>へんだあ</u> 。」と、思いました。いつもなら、夜でも昼でも、あたりの村へきて、いたずらばかりしていたのに、今日はなぜか、あなの中にいました。
26	K・A	女	兵十がとってきたうなぎをとってしまったごんは、あなの中で、深く深く反省しながら、かんがえたんだと思う。
27	N・S	女	私は穴の中を見たら、ただだんに「こう言う話か」と思いました。よくよく見てみると「そのばん」はいつの晩かなと思いましたが、よんでるとき一つもんだいのできた。「おっかあと二人きりで」何で二人きりなのかな。
28	H・M	男	ぼくが、はじめの時に「どうして、穴で考えたのかな」と特におもいました。それがわからないことの <u>きっかけ</u> となったけどそれからわからなくなってしまった。ぼくは、はじめ「つぐない」といういみがかりかできなかった。

### ○概念形成の手続き

データ分析には、授業における「探求」プロセスの事実を明らかにするために、授業記録（動画）及び作文から M-GTA に基づいた概念生成とそれに関わる具体例（子どもの発言）の抽出を行った。授業記録のデータの切片化を行わずに授業展開における文脈をまとまりとして捉え、データに基づいて一般化しうる実践的理論を生成することを目的とする。序論第4節で述べたように、データの核心的価値を的確に把握するため、研究・実践内容を本質的に捉えられる「研究する人間」（研究者の視点）を自覚して分析する。

分析ワークシートによる作業では、授業記録や子どもの作文等のテキストデータから概念を生成する。この概念を分析の最小単位とし、関係する具体事例を記述する。概念生成においては、該当する具体事例が無ければ概念は成立しない。また概念生成・データ分析においては分析焦点者という視点が重要になる。本研究の分析焦点者は「文学教材の授業

において読みを探求する子ども」であり、その視点からデータ分析を行う。個別的な発言の事実だけに寄りかかるのではなく、「読みを探求する子どもがどういう価値を大切にしているのか」という視点から概念をワークシートに書いていく。

具体的作業としては、4月当初の「積極的な子ども」の発言記録に着目し、他者を「かきわけて言う」（他の意見を押しつけてでも言う積極性）という仮説的な概念を基に類似例を探ることから始める。類似例からそれらを説明できる概念を立ち上げて分析ワークシートに「かき分けて発言」という仮の概念名をつけ、「意見を聞いたら他者をかき分けてでも自分の考えを言う」という仮の定義を設定した。概念生成はこれで終わりではなく、この一つの概念を磨き上げるよう心がける。「かき分けて言う」という概念生成から、具体例（バリエーション）を抽出し、この概念が「探求」授業の現象を説明する価値を持つかどうかを吟味していく。「研究する人間」として重要なデータを抽出する中で、一つの概念生成の可能性を検討する。5月以降の授業からも仮説的な概念を基に具体例を探すという作業を行う。具体例を探す作業を続けている時、発言の違いや教師の言動など気づいたことをメモ欄に記入するようにした。

実際の分析作業に入る前に分析テーマの設定、分析方法、分析ワークシートの作成について M-GTA に関する研究発表会から多くのことを学んだ。また分析ワークシートの作成時には考察者の研究テーマをよく知る小学校教諭の共同検討（4回）によって恣意的にならないように努めた。本書末に資料として分析ワークシート全体を掲載する。以下に「進んで考えを言う」の分析ワークシートの例を示す。具体例は一部抜粋。T は教師、C は子ども、…は不明箇所、《 》は状況説明を表している。C の発言の中で複数の反応がある場合に次のように記述した。反応・発言が 2-3 人の場合「C<sub>△</sub>」とした。以下、学級の半数の反応を「C<sub>○</sub>」、ほとんど全員の反応がある場合を「C<sub>◎</sub>」と記述する。

表 3-3-2 分析ワークシート「概念名：他をかき分けて考えを言う」

概念名	E 他をかき分けて考えを言う：「だってさあ」
定義	人の発言を聞いたら、他者をかき分けてでも自分の意見を言う。
具体例	<p>②「白いぼうし」4/7（真剣に、他の人の前に出るように言う。）  T20 本真剣、真剣はだめ。本当の真剣、ほんと 真剣というのは、真剣なふりしてるだけ。本真剣というのは、こうやって前に出てこなきゃ本真剣じゃない。お客さん…のはただの真剣、<u>本真剣</u>というのは Ke ちゃんみたいな人。…みたいな人、Ke ちゃんみたいな人。「か」って、これもう問題できちゃった。（略）  T35 思い切って言って 何? (Ke できる) できるう? <u>また Ke ちゃん、このクラスで一番できるの Ke ちゃんかな。</u> はい ke さん。…言って。このにおいはどのにおいか、どのにおいか。</p> <p>③「春のうた」4/13（他の人をかき分けるように言う）  T10 《指名》Mi さん。《他の子に》同じことだったら、（ちょっと）違うことバツと言っちゃっていいよね (C<sub>△</sub>はい) よーし!  C 題が「春のうた」でしょ 《2 人だけ頷く》、だから春が来たもんで、うれしかった。《2 人だけ頷く。周りの子 Mi を見ている》</p>

	<p>C△わたしもだ。ぼく・・・</p> <p>C 春になったら《勢い強い言い方》、春になったら「水はつるつる、風はそよそよ」っていったら春しかない。《数人の男子が元気よく言う。つぶやきも大きい》</p> <p>A <u>だってさあ</u>、「春の風」ってやったことあってさあ、その時「風はそよそよ」って出てきて、それで春とわかる。</p> <p>T11 A さんのこと見た？「<u>だってさあ</u>」って あんなに他の人<u>かき分けて</u>言わなかったじゃん。かき分けて、A さん</p> <p>⑥「春のうた」4/13（先に言う）</p> <p>T112 もう一度、決って人数調べてもいい？（C△いいよ）</p> <p>A <u>意見ある</u></p> <p>T113 意見ある？（A ある C△ある）A さん一番えらいのはね、<u>ちゃんと手をあげ</u>ないでこんなに言える <u>チャンピオン</u>。A ちゃんもう、ほんと、A ちゃんに言われちゃう。</p> <p>C <u>言おうとしても「あつ」て言う前に先に言っちゃう</u>。</p> <p>T114 A ちゃん変身したんだよ（A うん）</p> <p>T115 決めていい？（C△いいよ）</p> <p>⑨「ぼくのいぬころ」3/12（「ぼく」だけのいぬころのイメージを全員が反応しながら言う）</p> <p>T274 あったかもしれないね。それでこういうことが思い浮かんで。（46：21）</p> <p>C それで「夕日」って言う。</p> <p>C だから。</p> <p>T275 だから大事なことがあるじゃん</p> <p>C◎だからぼくだけのものに C◎ぼくだけのもの</p> <p>C ぼく自身のもの C○ぼくだけのもの</p> <p>C 一番の宝もの</p> <p>C 誰のものでもない</p> <p>C 誰のものも渡さない。</p> <p>T276 渡さない。</p> <p>C 触らせない</p> <p>C ぼくだけの、ぼくだけの。ぼくだけの犬なんだから誰も、絶対触らせない。《強い口調で、心をこめて言う》</p> <p>【対極例】⑩自分の考えが言えない</p> <p>①「白いぼうし」4/6</p> <p>T20 一秒以内で答えるよ。今みんながお話ししないの、答えてくれないの。わからないので答えられないのか、恥ずかしいから答えないのか？・・・C△《2～3 人つぶやく》</p> <p>T21 今答えた人？はいSYくん、なんで答えなかったか言ってちょうだい。《13秒、間があく》</p> <p>T22 はい、《指名》</p> <p>C <u>恥ずかしくて</u>（T うん）</p> <p>T23 恥ずかしかった。恥ずかしくて答えられない。SY くん恥ずかしくて答えられないな。はい、よく言ったねえ。SY くん恥ずかしくて答えられなかった。はい、ほかの人は、いっしょ？</p> <p>C△《頷く》</p>
--	---

	<p>② 「ガオーッ」4/7</p> <p>T60 あっ。独特の声って、先生はね、はっと思っちゃった。みんなはっと思わなかった。(C△思った) 思ったの、独特の声なんてすごいこと言うじゃんって、先生なんかすぐ思う。みんな思わなかった？</p> <p>C△思う。《他の子、反応なし。意見を言わない。》</p>
理論的メモ	<p>・数人の男子が大きな声で発言するクラス。教師は「だってさあ」とかき分ける女子を誉めている。他の発言に対して反論できる子どもを育てようとしている。Aが手本となっている。→新たな概念「反論・批判する子ども」</p> <p>・主体的な発言の段階があるのか?①他の発言をかき分けるように言う②他の発言にすぐに反応する（パッとと言う、先に言う、すぐ助ける）、が徐々にできていく。緊張をもって考え続けること、話している人、全体を見ることが求められている。</p>

※概念生成を行った分析ワークシートの一覧を巻末に掲載した。

ここであげた「他をかき分けて考えを言う」という概念は、「探求」する授業においては中心となると考えて注目した。分析テーマに照らして考えた時、4月の授業場面の内、重要な事例と思われる Ke、A の発言から分析を始めた。4月全体のデータの中でも上記の具体例②③が大事な核になるのではないかと考えた。その後の作業でも、分析テーマに沿ってデータを解釈し、その事実の意味を明らかにするようにと心がけて、定義を吟味した。「人の発言を聞いたら、自分の意見をかき分けてでも言う。」と修正したが、「かきわけ」「聞いたら言う」ということが“大事な意味”と考えたものである。概念名はおよその見当をつけていたが、定義から概念名を再構成するようにして固有性を持ちつつ恣意的にならないように心がけた。

次に分析ワークシートの具体例を説明する。核と見なした具体例②は教師の発言にあるように授業への真剣な態度に関するものである。教師の発言から Ke が真剣な態度で学習に臨んでいるのがわかる。逆に言えば、他の子には真剣さが表れていないということでもある。授業映像を見ると、子どもたちはよく聞きながらも教師の言う「本真剣」にとまどっているようである。教師の言葉の「真剣なふりしてるだけ。本真剣というのは、こうやって前に出てこなきゃ本真剣じゃない。」を懸命に考えようとしているところである。教師の方を向いているが手悪さをしていたり、教科書を見ていたりしている子が数人おり、真剣な気持ちで「前に出る」という意味は全員に伝わっていない。教師の方を見ていれば真面目に授業を受けていると考えているようである。その中で Ke の態度は以後のモデルとなっている。

具体例③はそれから一週間後のものである。数人の男の子が発言をするようになっていく。男子の発言が増えたという変化はあるが、女子の発言は少ない。大きな声で言う男子に押されている状況である。その中で A（女子）は「だってさあ・・・」と発言した。映像で見れば、教師が言うように「かきわけて」自分の意見を堂々と言っている。教師は「T11 Aさんのこと見た? 「だってさあ」って あんなに他の人かき分けて言わなかったじゃん。」と驚くように言っている。この一週間の間で変わった子どもの一人が A である。

教師は何度もAのよさをとり上げ評価している。具体例⑥もAの発言に関わるものである。この授業では一貫して自分からAが発言をしており、この場面でも話し合いに入る前に「意見ある」と堂々と述べている。To（男子）が「先に言われちゃう」と言っているようにAの発言が男の子の迫力に負けないものになっている。

「他をかき分けて考えを言う」に関する具体例を抽出すると同時に、対極例にも注目した。対極例は多数見いだされた。「かきわけて」発言するというのは、真剣な姿の表れであり、多数の対極例は進んで発言する変容のプロセスを示唆している。この分析の中で得たアイデアや疑問を理論的メモ欄に書いた。「主体的な発言を育てる段階があるのか?①他の発言をかき分けるように言う②他の発言にすぐに反応する（パッと言う、先に言う、すぐ助ける）、が徐々にできていく。」と書いた。この時に「かきわけて言う」という積極性と「パッと言う」即興性の関連を分析すべきと考えた。どのような主体性を求めるのか、という疑問を持つと共に「主体性」というカテゴリーの必要性を感じた。その中で新概念として「すぐ反応する」「反論する」に関するものが必要ではないかと考えた。「探求」の過程で重要なものとなっていくならば、概念生成が必要であり具体例も多数見られるのではないかと推測した。その後も4月第1～2週目の授業を中心に分析し、A～Eの5つの概念が見いだされた（表 3-3-3）。その後も対極となる概念生成の可能性も考慮に入れつつ、子どもの事実を抽出していった。概念生成過程で、1年間の授業において類似例が見つからない場合はその概念を記述した分析ワークシートを削除し、新たな概念生成が見いだされた場合は再度全データを分析する作業を繰り返した。結果図を構成する時にも概念・カテゴリーの変更を行った場合は、再度元データに戻り確認作業を行った。

このように分析ワークシートを作成する中で、複数の概念のまとまりであるカテゴリーが見えるようになった。まだ言葉として練られていない単語レベルのカテゴリーであったかもしれないが、仮に設定した。一つのカテゴリーが設定できると、他のカテゴリーも見えやすくなりカテゴリー相互の関係を分析することにつながる。分析結果全体の核となるのがコア・カテゴリーであり、必然的に絞られてくる。このような分析に進むためには、前述の分析方法の原則に戻りデータ分析における類似例・対極例の抽出が重要であると感じられた。異なる2つの例は変容前後の具体例であり、変容プロセスを説明することを可能にすると考える。

分析ワークシートを作成する中で、カテゴリー間の関係が見えるようになると、結果図の元になるものができてくる。最初は羅列的にしか見えなかったものが関係づけられ、立体的なものになっていくと感じた。そのような中で確定できたものが4つのカテゴリー（内1つがコア・カテゴリー）であった。初めに想定したようなものしか出てこないとしたら、元のデータに本質的なものがなかったのか、まだかくている本質が見えていないのかの、何れかであろう。概念・カテゴリー間の関係が見えない時、再度分析ワークシートを確認して、概念間の関係を検討した。「自分の感覚ですぐに言う」という対極例（考えが言えない）だけを比較したり、「すぐに言う」とことと「黙って聞く」という矛盾例を関

連づけることで現象「探求」プロセスにおける新しい発見（自分の感覚を大事にしつつ、他者の発言を助けることが重要）が得られたと考える。

全体から見た十分な概念生成の確定は、類似例・対極例・矛盾例から生成される概念・カテゴリー間の関係が密になっていると判断した時であり、理論的飽和化の状態である。つまり、分析結果全体を検討し、カテゴリー間の関係がプロセス的に示された時が理論的飽和化の状態と言える（木下，2014）。初めは結果図が見えてこない状態であったのは、分析ワークシートの検討において概念生成が不十分であるためと思われた。主要な1つ目、2つ目の分析ワークシートにおける理論的飽和化が達成できていないと全体の結果図完成の筋道に向かえないということが実感された。

以上のような分析過程から、①分析テーマ・分析焦点者の設定、②一つ概念を生成する分析ワークシートの作業、③一つ概念とそこから生まれる新概念の検討、④概念生成における類似例・対極例の同時並行比較、⑤一つ概念・全体における理論的飽和化が、恣意的分析を防ぐものであると実感できた。5つの視点を組み込んでいくことによって、分析結果の信頼性・妥当性を高めるものになっていくと感じられた。

分析の結果、最終的に21の概念と4つのカテゴリーが生成された。対極例から5つの対極概念（「どっちでもいい」「前に出ない」「自分の考えが言えない」「人の発言に反応しない」）を生成した。4月6-7日の授業の中にしか具体例が無かったが、「他をかきわけて考えを言う」概念生成の要因となるものであり、自己の「探求」プロセスの明示化には不可欠な概念であると考えた。ゆえに「自己を探求するカテゴリー」の概念生成においては「研究する人間」の視点がより強調されたものになっている。

#### ○対象授業の分析期間の変更

分析方法で述べたように対象授業の分析期間は4年生の1年間としている。しかしこれは分析過程の途中で変更したことである。M-GTA分析における研究対象期間変更の経緯を以下に示す。

最初は小学校4年生の4月～7月の授業記録の分析をすることにしていた。子どもの読解における変容がこの期間に多くみられ、「探求授業の骨格」となるものが7月の「あとかくしの雪」で表出していると判断したからである。実際の分析作業では、「白いぼうし」と「春のうた」の授業で変容が見られるKeとAの発言記録に注目した。4月の第1週目では大きな声で言う男子の発言に圧倒される状態があったが、女子の中で進んで発言を始めたのがKeiとAであった。その後、1学期の終わりの7月には女子の発言が増え、発言状況から見ても「探求」する授業の基盤が整ったと考え、7月授業を研究対象の終了と設定して、概念生成の結果をまとめていった。その中で「条件を考える」「自分達で進める」「批判的に考える」は、「探求」プロセスとしては重要と考えられたが、具体例が1～2例しかなく、対極事例も見いだされなかったため、概念としては削除することにした。その結果18の概念と4つのカテゴリーを基に結果図を生成した（**ステップ1**）。

その後、学級の読みの実態を一覧表にまとめるために、子どもが10月に書いた「ごんぎ



つね」の作文を参照し、授業前の一人一人の読みの考え方を整理した。合わせて授業後に学んだことを書いた作文を読んでいる内に、概念として削除していた具体例が子どもの記述の中にあることが見いだされた。例えば、「条件を考える」という概念で、「あとかくしの雪」で「もてなし」の条件を考えることで、百姓の行動に関する解釈が変わってくるというものである。旅人が疲れていれば休ませるという「もてなし」をすればよいし、旅人が凍えていれば温かくすることが「もてなし」になるという解釈を子どもが気づいていくものであった。旅人の状況によって「条件」を設定し解釈を進めるものであった。しかし、これは他の授業場面では見いだされない発言であった。この授業に固有のものであり「探求」プロセス全体を説明することはできないと判断した。ところが10月の「ごんぎつね」の授業後の作文の中に、次のようなものがあつた。

「先生、つぐないのじょうけんを教えて。」とみんな言った。「じょうけんをみんな  
で出してみよう。」と言った。「まずなにかよっぽどのつみがないとつぐないをし  
ないんじゃないかなあ。」「あっそうだね。」とぼくは反のうした（Y・K）。

子どもが「つぐない」の条件を教師に聞いているのであり、この学級では物事の条件を考えるということが読解の重要語になってきている。「つぐない」の条件にはよっぽどの罪があるはずと想着て、必要な条件を話し合っている。この作文を読んだ時、記述内容の価値を見いだしたことに喜びを感じると共に、対象授業の「探求」プロセスの質的変容を実感することができた。10月の公開研究会の授業を経て子どもの読解レベルは更に向上しており、概念生成の再検討が必要であると確信した（ステップ2）。

このような結果を踏まえて、それまでに進めている概念・カテゴリーの検討を行いながら、削除した概念の具体例の確認も同時進行で行った。例えば「自分で進める」という概念は男子児童Sによる1事例しかなかったが、「ごんぎつね」の作文でそのSが、みんなで意見の分類をして考える順番を決めている様子について次のように書いている。「ぼくは今のを全部聞いて、みんなで授業を進めるってゆうのはいいことだなと思いました。」と言っている。授業を進行しようとする態度を評価しているのである。主体的に授業を進めようとする言動が広まっていることがわかる記述である。その後、子ども達の3月の学習実態を再度確認することにした。最終期4年3月の授業に「ぼくのいぬころ」があり、授業映像の分析を他の教師と行った。この映像には子ども達の更に進歩した主体的な姿があつた。「文のまとまりを考えた方が問題ができやすくなる。問題を作る前に分けてみたい」「意味を調べるためにイメージを言ったらいい」というように授業方法を提案する発言がいくつも見いだされた。この授業の中で「条件を考える」(P)「自分達で進める」(Q)に関する具体例が見いだされ、これらの概念が復活することになった（表 3-3-3）。最終的に 21 の概念と 4 つのカテゴリー（内 1 つのコア・カテゴリー）、2 つのサブ・カテゴリーを生成して結果図を生成した（ステップ3）。

結果的に1年間の授業映像を分析して、結果図を作成することになったが、最初から1年間の授業分析をしていたら上記のような分析過程の発見は無かつただろうと着える。授

業の作文を最初から具体例として抽出していたら、子どもの作文の価値は十分に捉えられなかったかもしれない。4月～7月の分析を結果図にまとめた後だったので、子どもの書いている内容がよく分かり、概念生成における発見を含めて有意義な分析となった。3つのステップは最初から意図したものではなく、M-GTA の分析方法が持つ有効性から生まれたものである。概念・カテゴリー生成の一つの概念・全体における理論的飽和化を求める過程において必然的に起きた現象であろう。

## 第2項 分析結果と考察

M-GTA による分析を通して作成した結果図（図3-3-1）を以下に示す。結果図に示した概念、コア・カテゴリー、サブ・カテゴリー、「探求」プロセスを説明する。まず、各カテゴリーを視点として概観的に、子どもによる読解「探求」プロセスを述べる。文学教材を読む時、子どもは〔問題を自覚するカテゴリー〕を最初の段階で通過する。教師もこのカテゴリーを軸にして授業を展開する。問題を自覚することは、文学教材を深く読む時に必要な過程である。教師は学級の子どもの読み取りを把握しながら、読みの能動性を高める工夫をする。問題が自覚できた後は、〔事実を探求するカテゴリー〕へと進む。子どもは教師の支援が無ければ「探求」することはできない。教師は子どもが考えた問題を取り上げながら主体的に読めるように授業展開をする。文学教材の中の解明すべき事実を子どもの実態に合わせて一つ一つの「探求」を進める。主体的に参加できない子どもに対しては、その原因を探りながら考える必要性を抱かせる話し合いをする。その話し合いが吟味的なものになれば〔問題を解決するカテゴリー〕へとつながる。読みの実態に合わせて問題解決に進むようにする。以上の3つのカテゴリーを支え、核となるコア・カテゴリーが〔言葉による探求カテゴリー〕である。問題を自覚し、事実を「探求」する過程を経て解決に向かうために言葉の「探求」は重要なものとなる。読解において文学教材の中の言葉を対象としなければ共通の問題にはならない。子どもの経験を基に読み解くとしても文学教材の言葉に戻って読まなければ一つの「探求」プロセスにつながらない。更にその基盤となるのが〔自己を探求するカテゴリー〕である。基本的に教科書教材を読む場合、自分の読みが変容するどころか、自分の読みを持つことができない子どもが多くいる。自己を「探求」する構えを持つようになるプロセスは「探求」する読解プロセスと一体になるものであり、あらゆる授業の根幹となるものである。

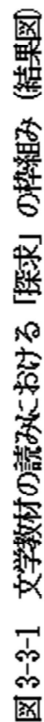
### ○カテゴリー内の概念関係

カテゴリーごとの概念の関係を説明する。

#### 〔言葉による探求カテゴリー〕（コア・カテゴリー）

①〔問題を自覚するカテゴリー〕、②〔事実を探求するカテゴリー〕、③〔問題を解決するカテゴリー〕のすべてに関連するのが〔言葉による探求カテゴリー〕である。「探求」プロセスのレベルを決めるのがこのカテゴリーであり、その意味でコア・カテゴリーと言

える。教師は「パッ」と反応する〈直観を出発点〉にしている。最初の授業場面では「わかるか、わからないか」「10のうち1つでもわかるか」という子どもの感覚を問うている。何か頭に浮かんだかどうかのレベルであり、授業開始3日目であれば筋道を立てて発言できなくてもしかたがないだろう。しかし、「どんな感じがしたか」という問いはその後も再三行われている。他の発言への「直観的反応」が求められているのであり、発表できない場合でもノートにまとめてから答えるということも行われていない。気づいたことをいつでも「パッと言う」ように要求されている。このことは言葉による「探求」の出発点として位置づけられる。



授業分析の結果、言葉による「探求」は「感覚（イメージ）」と「論理」の2側面があると考えた。4年生4月導入期では音読による学習が、毎時間のように短時間であるが頻繁に行われている。その中の「音読による意味把握」は教師や子どもの音読から受ける感じ（イメージ）によって意味を捉えるものである。辞書的な意味よりも音声言語をどう感じたか、何がわかるかを中心にしている。教師の言い方や音読による、明解な「イメージ」によって言葉を実感する場面も多くある。その把握の後で、「論理」による検証に進む。教材の言葉に着目させ、捉えたイメージが言葉・文として書かれているかどうかを対話によって吟味する。「そんなこと書いてない」は子どもの口癖のような発言であるが、証拠を重視した読み方の表れであろう。こうした「論理」に基づく検証によって「感覚」は確かめられ磨かれていく。それに伴って1語の読みやイメージがはっきりし、一人一人の解釈の違いが明確になる。多様な解釈は他の語とのつながりを吟味することで限定されていく。1語に目を向けると多様に読めるが、言葉を「つなげて読むと意味がはっきりする」という考え方が読解意識を高めていく。

#### 〔①問題を自覚するカテゴリー〕

子どもは、文学教材のある場面を読んだ時に「変だ」「おかしい」ことに気づくように支援されるべきである。問題が無い場合は他者の「発言を聞いて問題を作る」ことによって進める。前述の「直観的反応」が習慣化すれば「おかしい」ことは見つけられるようになる。教師がおかしさを強調したり、おかしい意味を価値づけたりすることで表現上の「おかしさ」に気づく子どもが増えてくる。そのような吟味の中で異なる「発言を聞いて問題を作る」ようになる。例えば、「Aくんは赤と言った。Bさんは青と言った。」という発言から「赤か青か」という初歩的な問題をつくる。

4～5月は教師の発問による授業展開が中心であるが、7月になると子どもが「おかしさ」に気づいて問題を出すようになる。「それで問題できる」「問題できたんだけど」という発言が多く見られるようになり、「問題のつながりを考える」レベルに進む。5月になると一部であるが問題と問題のつながりを意識した発言が見られるようになる。結果図では3つの概念（‘自分の感覚’‘発言を聞いて問題をつくる’‘問題のつながりを考える’）をプロセス的なものとして矢印で示した。これらの概念は必ずしも一続きのプロセスになるものではないが、読みのレベルが上がることによって日常的なものになると考えられる。3つの概念は、読みの問題意識を持たせる指導として「問題を自覚させるカテゴリー」と命名し、「おかしいと思うことから問題を捉え問題を自覚する」と定義した。

#### 〔②事実を探求するカテゴリー〕

文学教材の中の事実をどれだけ正確に捉えるかが基本となる。〔問題を自覚するカテゴリー〕で捉えたおかしさを前提としながら事実を解明する。また「言葉による探求カテゴリー」で述べた「直観」を出発点とし、「事実をとり出す」中で「おかしさ」はよりリアルなものになる。「事実」とは登場人物の言動でもあり、言動の原因を捉える中で新たな

事実を見いだしていく。証拠となる言葉を調べる中で「おかしい」と思える事実は「よっぽどのこと」であり、「よっぽどの理由」があるはずという問題意識が育っていく。これは言葉の感覚・論理を高めることにもつながり、「探求」プロセスを継続するために必要なものである。捉えた事実の「よっぽど」性によって読みの意識が高まり、「変化のきっかけ」を精査すること、問題解決の「条件を考える」ことによって「探求」が進んでいく。「探求」プロセスで生まれる「納得できない」という意識が次の「問題を解決するカテゴリー」への能動性を高める。これらの7つの概念（‘事実をとり出す’‘よっぽどのこと’‘条件を考える’‘納得できない’など）は言葉によって事実を明らかにするプロセスを示していることから〔事実を探求するカテゴリー〕とし「子どもの疑問から事実を明らかにし、かくれているよっぽどのことを解明する」と定義した。

### 〔③問題を解決するカテゴリー〕

〔事実を探求するカテゴリー〕における事実解明が進んでいけば、文学教材全体あるいは部分のイメージ変化は起きているだろう。こうした「話のイメージが変化する」と捉えた子どもは読むことのおもしろさを感じる。場合によっては「読みを発見する」ことも可能となる。子どもが捉える「おかしさ」の究極は「矛盾」であり、その解決は読みの発見をもたらす。話のイメージと読みの発見は相互作用的なものであり、両矢印の記号で示した。また、読みのイメージ・発見は元をたどれば言葉の発見であり、「言葉による探求カテゴリー」における言葉の感覚と論理の力が重要になる。「探求」する読みの授業が可能となれば、これらの力も相乗効果的に発達するのではないかと考える。右側の「自分のイメージを話す」という概念は、読みの表出である。4月の段階では教師との共同作業的な話し作り（物語のイメージを話すこと）が行われる。自分の解釈を盛り込んだストーリーがうまく話せる子どももいる。この3つの概念（‘話のイメージが変化する’‘読みを発見する’‘自分のイメージを話す’）は、子どもの主体的な読みを実現するということから「イメージ変化と読みの発見によって、自分なりの解釈を表出する」と定義した。

### 〔自己を探求するカテゴリー〕

「自己探求」は人間形成にも関わるものである。ここでは自己表出、自己表現に関するものをとり上げている。〔自己を探求するカテゴリー〕は左側の「探求しない」から右側の「探求する」へのプロセスを示したものである。「探求しない」ことは文学教材の読みにおいて日常的に起こりうることである。「おかしいと思うことはない」というのが普通の子どもの意識であり、疑問がなく「自分の考えが言えない」ので「人のまねをする」ことになる。

発言すべき内容を持っておらず「どっちでもいい」ので、人の「前に出ない」のは当然のことである。結果的に人の発言を助けることもなく「人の発言に反応しない」状態が日常化するのである。

このような子どもたちがどのようにして「探求する」ようになるのか。「進んで考えを言う」ということはどの授業でも求められることであり、最も育てたい心構えの一つであ

ろう。そのためには「おかしい」ことを見つける眼が必要になる。これは「言葉による探求カテゴリー」にある言葉の感覚・論理と密接な関係にある。言葉の感覚が磨かれ、論理で確かめられるようになれば「おかしい」ことが見つけられ、それに伴って「進んで考えを言う」ことも可能になる。言葉の感覚・論理が文学教材を読むことを通して磨かれるのであり、能動的な発言へのプロセスは読解「探求」プロセスと一体のものである。文学教材を読む過程で「違う考え」から問題が生まれると、異なる意見の「どちらかを決める」ことが求められる。更に、問題が明確になることで互いの考えの違いが分かり、「他の発言を助ける」ことができやすくなる。教師は友達に対して常に反応すべきとし、すぐに助けるように要求している。よいものが生まれる教師と子どもとの「共同的発言」が常態化することによって、子どもは恐れずに自分の考えを表出するようになる。更に、よく発言できる子どもは「あえて違う考えを出す」ことに挑戦するようになる。違う考えを出すことで問題が生まれ、「探求」が進むという理解があるからである。

読解における1年間の変容を見ると、発言への反応・援助が日常的になれば子どもの発言・思考は活発になり、豊かな読解につながっていくと推測できる。カテゴリーの右半分の「探求する」中の5つの概念（‘他をかき分けて言う’‘どちらかを決める’‘他の発言を助ける’‘共同的発言’‘あえて違う考えを出す’）は子どもが自己を能動的に表出するプロセスを示していることから〔自己を探求するカテゴリー〕とし、「人の前に出ない学習の構えを変えて、進んで言う探求する自己へと変革する」と定義した。すべての学習の基盤である重要な要素であるが、言葉を扱う文学教材における読みの授業においてこそ最も育てられるものである。

各概念の定義、具体例を以下に示す。具体例は代表的な一例を記述した。具体例の合計数を概念名の欄に示した。表の左欄のアルファベットは分析作業の順番によるものである。丸で囲んだアルファベット（例 ①）は対極概念として生成したものの。

表 3-3-3 生成した概念一覧

	概念名	定 義	具 体 例
A	発言を聞いて問題を作る  12 例	他の考えを聞いた ら、違いから問題 を考えて発表する	<b>T103</b> えーとにかく相手がいる場合もあるね。こっちもこういうこと（実際に転がって来た事実）があったからこう（夕日）に決めたっていうのもいいよね。 <b>C</b> 問題できた。 「ぼくのいぬころ」
①	おかしいと思うことが ない  6 例	おかしいと思わな いので問題が作れ ない	<b>T70</b> ちょっと待って。これ見ておかしいって気のついてる人？ <b>C</b> 《誰も手を挙げない。疑問が持てない。》 <b>T71</b> S 君、すごいこと言った。でも、これはおかしいことあるって言うんだよ。レモンかな、みかんかな、グレープフルーツかなって思ってるのに、おかしいことある？ <b>C</b> …… 「白いぼうし」

第3章 第3節 「探求」授業導入期（小学校4年1学期）における文学教材の授業  
：M-GTAを用いた〈質的アプローチによる分析〉

B	問題のつながりを考える  10 例	問題がどのようにつながるかを考えることで物語全体を捉える。	<u>C</u> じゃさ、 <u>命を懸けて盗みにいくって</u> いうものはね、 <u>どういう「もてなし」なのかわかればね</u> 、 <u>お百姓さんの気持ちがわかる</u> と思うよ。 <u>C</u> うん、それにね、 <u>それがわかればね、何を探していたのかもわかるんじゃないのかなあ</u> 。 「あとかくしの雪」
C	「納得できないことがある」  10 例	おかしいことを明らかにすることで問題が生まれ、意味を深く考える。	<u>C</u> 大根焼きを選んだんだよね。 <u>C(突然)</u> 私まだね、ちょっと <u>まだ納得できないことがある</u> 。(略) 大根を盗みに行くのはね、迷っていたかどうかという問題まだ解決していないよ 「あとかくしの雪」
D	教材を基に読む。  7 例	書いてないことは証拠にならない。書いてる言葉を大切に読む。	<b>T33</b> A さんは何だったけ、鳩？(A 頷く) 鳩は冬眠しないよな。 C 冬眠して出て来たなんて書いてないもん(A)。 「春のうた」
①	自分の感覚で発言する  3 例	明確な根拠はなく感覚的に発言する。	<b>T4</b> 「変だなー」って C 「ほっ うれしいな」って何がうれしいのかな。Mika <b>T5</b> 何がうれしい？ C うきうきしている。 「春のうた」
E	他をかき分けて考えを言う：「だってさあ」  9 例	人の発言を聞いたら、他者をかき分けてでも自分の意見を言う。	<u>C</u> <u>だってさあ</u> 、「春の風」ってやったことあってさあ、その時「風はそよそよ」って出てきて、それで春とわかる(A) <b>T11</b> A さんのこと見た？「 <u>だってさあ</u> 」って <u>あんなに他の人かき分けて言わなかったじゃん</u> 「春のうた」
⑤	自分の考えが言えない  3 例	恥ずかしさもあり自分の考えが言えない	<b>T18</b> みんな、先生が言ったことわかんないのか？恥ずかしいのか？どっちなんだろう。 C どっちでもない。C 言える。《2、3 人反応》 「白いぼうし」
⑥	人のまねをするだけで前に出ない  3 例	人のまねをすることが多く進んで発言しない。	<b>T91</b> あれー、聞くけど 1 番が全員になって…《きっぱりと》人のまねして手を挙げるのやめよう！ <b>T92</b> 《個別指導》手いじくってるよ。 To ほとんどの人が 1 だったら 1 を出す。 「春のうた」
G	よっぱどのこと・よっぱど理由  9 例	登場人物の普通でない行動変化にはよほどの理由がある。	<b>T17</b> ちょっと待って！「乗せる」もおかしいし、しかも「一番大きい」のを乗せてきた。選んで。 <b>T18</b> それには！C よっぱどの深いわけがある 「白いぼうし」
H	他の発言を助ける  6 例	よく見てよく聞いて相手を助ける。	<u>C</u> 1 行目はびっくりして速く言って、2 行目はうれしくてたまらないもんで、ゆっくり気持ちをこめて (T 読むんだ) C <u>あー気持ちを込めて</u> 。 「春のうた」



第3章 第3節 「探求」授業導入期（小学校4年1学期）における文学教材の授業  
：M-GTAを用いた〈質的アプローチによる分析〉

㊥	人の発言に 反応しない  2例	友達の発言に何も 返さないことが習 慣になっている。	<b>T179</b> 《友達の発言を》 <u>助けてあげる、「〇〇って 感じ」って言ってあげりゃいいの。</u> <b>C</b> 2行目はね（T うん・・・なあとか）まぶしくて （T <u>まぶしいんだ！</u> ）1行目まぶしかったでしょ （C うん）《ほぼ全員反応できない》 「春のうた」
I	言動の原因 を捉えて読 解する 6例	事実の前に書いて ある「きっかけ」 「状況」を想像し て読む	<b>C</b> もし子どもだとするとさあ、ずっと家に閉じこ もってなくて窓とか見るでしょ。そういう時に いきなり「水はつるつる」って変わるわけない じゃん。 「春のうた」
J	事実をとり 出しかくて いるものを 調べる。 10例	言葉を基に事実を 明らかにし、かく ているものを調べ る。	<b>C</b> あっ、二つに分けられるよ。「もぎたて」と 「速達」は、おふくろが事実でやったことで、 <b>T50</b> これとこれ一緒にしちゃっていいの？ <b>C</b> うん「においまで」は、松井さんが想像したこ とだから。 「白いぼうし」
K	音読による 意味の把握 5例	音声化・音読によ って意味の違いを 捉える。	<b>T25</b> 例えば、レモンをあなたの頭の中にだったら ここにあるとして、 <u>においだったらどこにある の？</u> ここにあるわけでしょ。見えてるならはつき りさせて。 「白いぼうし」
L	イメージに よって言葉 を実感（イ メージ変化） 13例	言葉から実感的な ものをつかみ、よ りリアルなイメー ジを表出する。	<b>C</b> うれしさが出てきちゃうほど <b>C</b> 箱があったとすれば、 <u>出てきちゃう。</u> <b>C</b> もしふたをしちゃったら、 <u>ふたが吹っ飛んじゃ う。</u> <b>C</b> うれしさ あふれる。 「白いぼうし」
M	言葉をつな げて読むと 意味がはっ きりする。 7例	1語だけに注目す ると、意味は多様 になるが、言葉と 言葉をつなげて読 むと意味が限定さ れる。	<b>C</b> （探し切って無かったの）もてなしてやるも んがない、「それで」、しかたがない <b>T199</b> 「それで」っていうのは何？ <b>C</b> 「 <u>それで</u> 」っていうのはね「もてなしてやるも んがない」は原因でそのことを受けた言葉 「あとかくしの雪」
㊦	一語だけで 解釈する 3例	1語だけで読解す るので突飛な解釈 をする。：「これ」と 言う場合は物がある。	<b>T33</b> ほら、（レモンだと）わかってるわけない。 <b>C30</b> 見てるとわかるけどさ。 <b>T34</b> 見てると思う人？あれ？見てない？ <b>C31</b> 「 <u>これは</u> レモンのにおいですか」っていうん だけども、目の前にレモンが見えてるんだけ ど、 「白いぼうし」
N	お話を作 る：自分の イメージを 話す。 4例	言葉のイメージ、 空白の創造によっ てある部分（段 落・文）をお話し として言う。	<b>T54</b> ちょっとお話作ってくれるかな。（C うんいい よ） <b>C</b> 家で、ぼくのいぬころが生まれたばかりでぼく がよし「夕日って名前にしよう」って決めたら （T 何してんの）想像してるの。2連を。生まれ たばかりで「夕日」って名前に決めた。 「ぼくのいぬころ」
O	共同的発言 7例	教師と子どもが補 い合うように発言 する。	<b>C</b> 毛が少ない。 <b>T171</b> 毛がねえ、まだ毛が生えてないようなね。 思わずこういうところはね（ <b>C263</b> 想像しちゃう） <b>T172</b> 強ければ強いほど想像しちゃう。 「ぼくのいぬころ」

第3章 第3節 「探求」授業導入期（小学校4年1学期）における文学教材の授業  
：M-GTAを用いた〈質的アプローチによる分析〉

P	条件を考える (復活した概念)  3例	問題を解決するための条件を考える。	C 私も反対なんだけどね、「何を一つ」と書いてあると（強く言う）探して探して探しきったんだと思うんだよね、「これはもてなす条件に合うかな、これは合うかな?」って探したんだと思うんだよ 「あとかくしの雪」
Q	自分達で進める (復活した概念)  5例	教師の指示ではなく授業展開に関わることを自分達で進める。	T86 S君のことで感心したことある。 T87 自分で勉強進めちゃったの。だって、先生が①か②かどっちなんて聞いてないで、自分で次のことやりたいから、先生早く①か②か決めてよ。自分でどんどん勉強やりたがってるわけ。 「白いぼうし」
R	あえて違う考えを出す：パッと 言う  3例	一つの考えに固執しないで、違う考えをパッと出すようにする。	C 蛙とすると蛙は土の中で冬眠しとって出て来て、飛び跳ねれるし、水の所まで行って（T24 じゃ決とってみる） C 人、人！（T25 人ね。） T18 子どもがケルルンクックって遊んでるんだ 「春のうた」
S	感覚を大事にする：直観的に反応する  9例	感じたこと、思ったことを声に出す。友達の発言にすぐ反応する。	C 「ボウボウはえたくさのなかからまるくなってころがってきた」C 飛びつくような。C それもすぐ。C 時間がかからない。C 真っ逆さま。C うれしそうに！T260 うれしそうに飛んできた！C 弾みながら。 「ぼくのいぬころ」
T	どっちかを決める  5例	相反する解釈がある場合はどちらのがよいかを考えることで読みが吟味できる。	C 土から出れば飛び回れる。 T172 飛び回れる、あったかいだけじゃなくて。 C いろんなことができる。 C 自由に虫とか取ったり、ジャンプしたり T173 <u>どっちの強いんですか、このうれしさはどっちの方が強いのか（略）あったかい方かうれしいのか、とびまわって自由になれるからうれしいのか？</u> 「春のうた」
①	どちらの考えもいい：「どっちでもいい」  5例	自分の経験ではどっちもあることなので、どちらかに決めなくてよい。	T25 人ね。子どもがケルンクックって遊んでるんだ。 C 人ならさあ、ケルンクックって自由に言えるからさあ。 T26 よっし、人数とってみてもいいかな。（C いいよ。） T27 決めた？決めた？seくんは？ C <u>ぼくはどっちでもいい。</u> 「春のうた」
U	教師は発言から異なる考えを位置づける存在 4例	教師は子どもの発言を聞いて異なる考えを出すように働きかける。	T55 「まぶしい」っていうのは土の中から出て来たから「まぶしい」っていう人と（略）土の中にいなくても、今まで曇ってて春になって急に日が明るくなるから「まぶしいな」っていうことあるっていうんだよ。 「春のうた」
V	言葉・読みを発見する  9例	読みを発見して、つじつまの合わないことを解決する。	C 相手がいると思うんだけど「夕日、夕日ってよぶでしょう」って書いてあるんだからそこでわたしは相手がいると思う。（相手がいることを発見） 「ぼくのいぬころ」

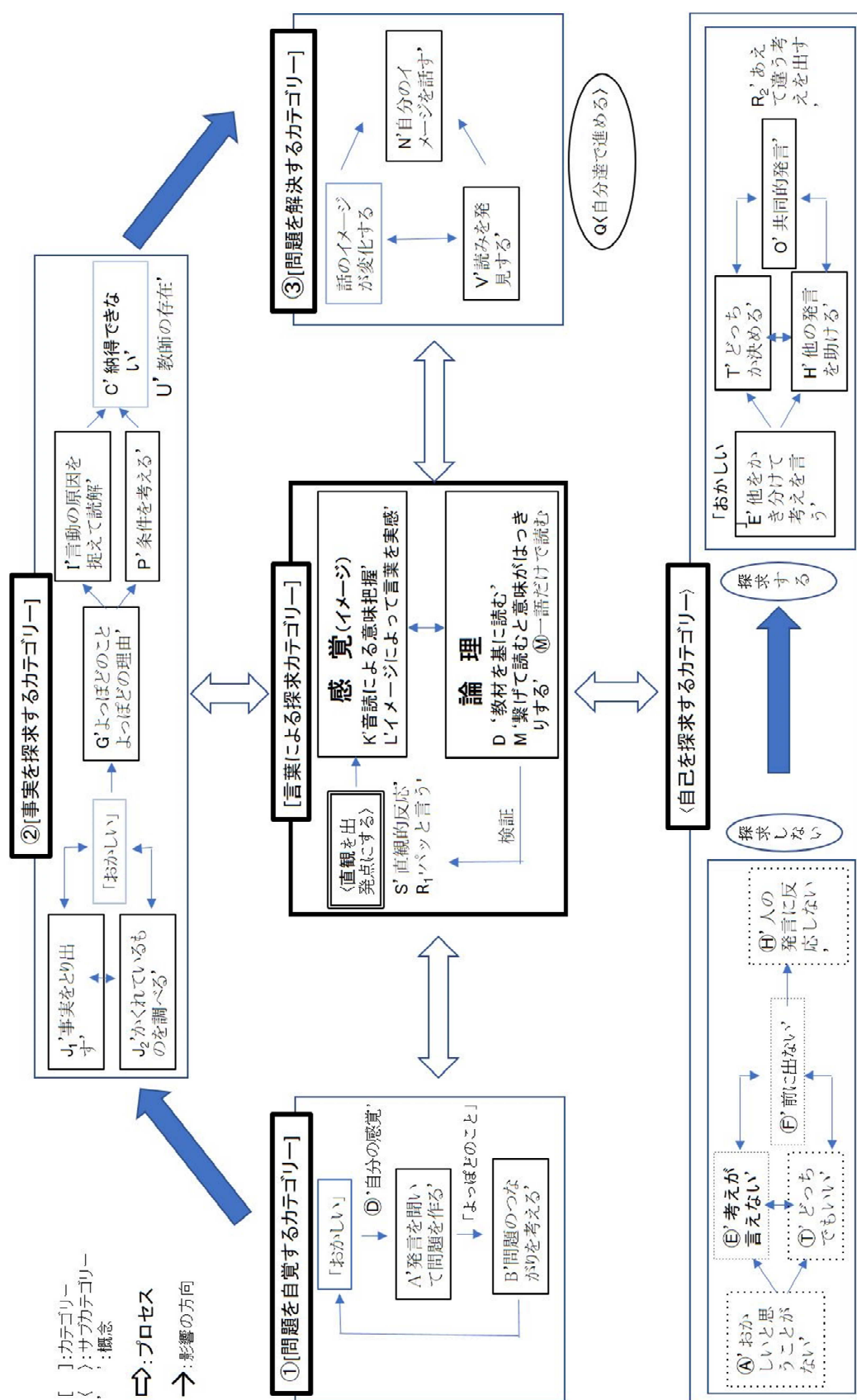


図3-3-2 文学教材の読みにおける「探求」の枠組み（結果図） ※アルファベット記入

### 第3項 総合考察

本項では、文学教材の読みに着目し、小学校4年生の読解「探求」プロセスを明らかにすることを目的とした。M-GTAによる分析の結果、子どもは文学教材の内容に疑問を持つ、異なる考えに違和感を持つ、どうしても「納得できないことがある」、というように読むことのプロセス全体において「言葉の自覚による問題解決意識」を持っていることが明らかになった。

この分析で得られた概念には「論理的に読み解く」という過程に加えて、一人一人の感覚に基づいた「探求」も含まれている。例えば、教材文の言葉や友達の発言に「パツと言う」ということや発言を助けるために「すぐ言う」ということは感覚的反応に近いものである。このような直観的反応ができることは、自分で見て感じる、自分で考えるという「前に出る」構えを育てることにつながる。話す相手を見て感じたことを短く「パツと言う」ことは一対一のコミュニケーションにとっては必要な行為である。〈直観を出発点にする〉ことは発言への抵抗を取り除くことや話し合いへの参加を喚起する機能がある。直観的な把握は、言葉のつながりを捉えて論理的に解釈することとは対極にあるものである。一方で、直観的な把握から論理的吟味へという言葉による「探求」は、自己を高める最も有効なプロセスである。「おかしい」と感じたことを論理的に吟味する直観的な把握の検証が自己更新をもたらす。言葉の感覚を磨き高めることで読みの「探求」プロセスは一体的に研ぎ澄まされていく。違和感の表出、他者に対する即時的な発言と反応は、言葉を基に読みを深める「探求」プロセスに大きな効果をもたらすことは間違いない。

以上のような、読むことにおける「探求」プロセスから導かれた見解は、教師の指導方針や、文学教材の固有性、小学校児童を対象とすることにおいて限定的な理論である。M-GTAは限定的な範囲における出来事を現象的・プロセス的に提示できるものであるから、一般化した理論と同様に扱うことはできない。当然のことながらとり上げた文学教材の読みに固有の概念と、多くの教材に共通する概念があり、その強度も違う。例えば「あとかくしの雪」の授業では、子どもは相手に合わせて「もてなし」をするという点から、「もてなし」の条件を考えている。この授業では、「もてなしの条件を考える」ことは、有効な視点になっている。このような用語指導は教材固有のものであり、年齢に応じて教えることになる。一方、「事実」「探求」において共通する概念は「かくれているものを調べる」「よっぽどの理由を考える」「言動の原因を捉えて読解する」等がある。言葉の力を磨く「言葉による探求カテゴリー」、自己を表出する「自己を探求するカテゴリー」は年齢に関係なく読み手に共通する基盤である。

考察対象者は子どもであったため、教師の指導は部分的にしか示し得ていないが、教師の探求的な姿勢が重要な要素であることは間違いない。教師が、お互いの解釈に疑問や反対意見を出し合うべきではないと考える場合は、「探求」する授業は成立しない。考察対象としてとり上げた教師は、対立的対話によって読みを吟味し、読みの変容を「探求」する教師の典型である。音読をめぐって疑問を出しあう場面では、教師が誠実に、真摯に異

なる読みや解釈を求め、自らも誠実に表現することで、子どもの読みを喚起し、言葉の活性化へとつながっていった。しかし、教師がいつも先頭に立って子どもの「探求」を導いていくということではない。教師は、多様な考えを分類する場面では、子どもが自分で進める態度を育てる必要がある。常に、子ども同士の話し合いを通して、共同的・対話的に進めることが重要な観点である。考えの証拠を話し合う場面でも、自分たちで証拠を発見する状況を作り出そうとしている。子どもの感覚的なひらめき、経験的な考えを生かしながら「探求」する読解は、国語科授業における深い学びの核心である。

今回は授業全体の流れを踏まえつつ子どもの発言に着目して分析を行ったが、分析焦点者を子どもの読みの「探求」プロセスと設定したことで、子ども側の「探求」に重点が置かれ、教師側から見た読解指導は強調されていない。文学教材の読解過程全体を明らかにするためには、教師の問題意識や指導意図、教材解釈方法の研究を組み合わせ、総合的に「探求」プロセスを分析する必要がある。また、文学教材の読解変容を現象的にとり上げたが、子ども一人一人の課題として、友だちの意見に反対することや自分の考えを否定されることへの抵抗感克服は重要な問題である。教師は、一人一人の学習上の課題をとらえ、対話の過程で綿密に対応する必要がある。自己表現上の子ども自身の課題と言葉による読解「探求」との関連について、一人一人の子どもレベルで検討すべき重要な研究テーマであると考ええる。

### 〇まとめ

読解「探求」プロセスにおいて、文学教材を読む時、子どもは「矛盾」する事実から「探求」問題を自覚した。4年生4月では、疑問を持つのは2-3人であったが、3月の段階では、「矛盾」の問題を大問題としてとり上げると共に、多様な問題を教師の支援がなくても提示することができた。教師は、問題設定場面では、子どもが出した問題をとり上げ、問題と問題のつながりを指摘する子どもの発言を広める役に徹していた。「矛盾」による問題の自覚は、読解「探求」において最も重要な手続きである。教師は、対立する子どもの考えを把握しながら、それぞれの意見を確かなものにするように価値づけ、読みの能動性を高める対応を行っていた。「探求」問題が自覚できた後は、言葉の吟味による事実の「探求」が続けられた。

4月は、子どもは教師の呼びかけが無ければ、他者の意見に反応しようともしていなかった。教師は子どもの考えの違いから、更なる問題を生成して「探求」を継続しようと努力していたが、一部の子が活躍するだけであった。しかし、5月の授業から、友達の考えに無反応だった子どもも含めて、ほぼ全員が反応し合うように発言している。これは「違う考えを出す」「異なる考えによって疑問を持つ」ことが必要なものと認識されることによって起きた事実である。言葉のニュアンスや音読によって、自分の言葉の感覚を表明しながら、新しい解釈を発見する授業の継続によるものである。それは、文学教材の中の解明すべき事実を教師がいくつも持っており、子どもの考えの表出によって一つ一つの言葉

の「探求」を進めたからでもある。ぼつりぼつりと言わない子どもに対しては、その原因を探りながら、全員でその子の考えを理解したり、共同的に発言したりしながら、そこから「探求」する必要性を抱かせる支援を行っていた。その話し合いが対立的対話になって、より問題の解決性に対する意識が高まる。

対立する考えが明らかになった後で、それぞれの解釈を何人かの子どもがお話をする場面がある。絵にうかぶようなイメージとして語ることで、解釈の違いが明確になる。その結果、どちらかはっきりと選択することができ、解決への能動性が喚起される。言葉の発見、言葉の意味の別義の発見によって新しい解釈が発見され、問題解決に至る。

「矛盾」の自覚、問題生成、解決の手がかりにいずれにおいても、核となるのが言葉による「探求」であり、言葉の「自覚性」が高まるごとに「探求」も深くなる。問題を自覚し、事実を「探求」する過程を経て解決に向かうために、言葉の「探求」は重要なものである。子どもの経験を基に読み解くこともあるが、必ず文学教材の言葉に戻って読み返すことで、読解「探求」は進んでいく。言うまでもなく、その基盤となるのが「自己探求」である。読解「探求」プロセスにおいて、自分の考えへの疑問や反対などの反応があり、徐々に自分の考えを持つことができる。自分の考えをみんなの前に出すことで、見直し、自分の読みが変容する。自分の読みを持つことができない子どもも対立する2つの解釈やイメージから考えることができる。自己を「探求」する構えを持つことと、読解「探求」授業は一体となるものであり、相互作用を繰り返しながら高まっていくものである。

## 【引用】

### 〈第1節〉

有信実（2018）阪田尚彦遺稿作成委員会編『体育における「できることの質」を問う～戸田実践の「体育における集団演技・表現」を題材にして～』ちよ古つ都製本工房。

阪田尚彦（2014）「再び『わかる・できる』の意味を問う」（学校体育研究同志会報告）

### 〈第2節〉

市毛勝雄（2009）『新国語科の重点指導第1巻 論理的思考力の育て方〈重点指導項目20〉』明治図書。

井上尚美（1989）『言語論理教育入門 一国語科における思考一』明治図書。

江森利公（2006）『読解力を高める文学的文章の指導 高学年』東洋館出版。

大河内祐子（2006）「結論が対立する2つのテキスト間の矛盾の発見」『読書科学』50(2), pp. 59-71.

小和田仁（1988）「やまなし」国語教育研究所編『国語教材研究大辞典』明治図書，pp. 384-387.

片山遙（2000）授業研究の会編『自ら学び自ら考える授業シリーズ国語 やまなし（宮沢賢治）6年』一莖書房。

- 西郷竹彦・山中吾郎（2003）『文芸研の授業① 文芸教材編「やまなし」の授業』明治図書.
- 佐藤公治（1996）『認知心理学から見た読みの世界 ー対話と共同的学习をめざしてー』北大路書房.
- 高垣マユミ・中島朋紀（2004）「理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析」『教育心理学研究』52, pp. 472-484.
- 武田常夫（1971）『詩の授業ー解釈と展開ー』明治図書.
- 田近洵一（1996）「〈創造の読み〉教育のアウトライン」「読者論・読書行為論に立つ〈読み〉の教育ーその可能性と課題」『創造の「読み」ー読書行為をひらく文学の授業ー』東洋館出版社, pp. 18-43, pp. 82-92.
- 田近洵一（2013）『創造の〈読み〉新論 ー文学の〈読み〉の再生を求めて』東洋館出版.
- 中野晶仁（2011）「ことばに対する見方・考え方が高まるよさを実感させる国語科学習指導」『鹿児島大学教育学部実践研究紀要』21, pp. 181-191.
- 藤田伸一（2007）『論理的思考力を育てる説明文の授業』学事出版.
- 松本修（2005）「状況の文脈を「資源」とした読みとその交流の可能性」『国語科教育』58, pp. 10-17.
- 松本修（2006）『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版.
- 宮坂義彦（2002）「「文学表現の言葉」（大江健三郎）はなぜ、授業レベルの読みの変化・発展に有効かー読みの授業への発生論的アプローチー」『全国大学国語教育学会発表要旨集』103, pp. 18-21.
- 森田良行（1989）『基礎日本語辞典』角川書店.
- 〈第3節〉
- 木下康仁（2014）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂.

結論 言語を活性化して意味を「探求」する  
読解授業の総括と展望



## 第1節 文学教材における読解「探究」の総括

### 第1項 「探究する授業」を実現するための問題設定と追求精神

考察してきた「文学教材における読解「探究」授業」に関連する理論から見いだしたことは、読解「探究」が、言葉の「自覚性」の基盤に成り立ち、「矛盾」を自覚した問題意識による解釈発見を目的とするということである。一般的に、自分なりの見方で、自分なりの読み方ができればよいという読解を、納得のいく一義的な解釈を「探究」する方向への変革が、読解「探究」理論の中核である。

かつての文学教材の読解研究においては、主体的な読解を求め、子どもの読む力を高める授業プロセスが提案されてきた。読解授業の中心は自らの読みの追求であり、教材研究の充実によって能動的な読みが求められてきた。この研究は追求精神を引き継ぐ読解授業を構築しようとしたものである。

第1章では、「探究する授業」における学習者の問題意識に焦点をあてた。「探究する授業」の始まりでは、意味のある問いを設定することが最も重要なことである。それを実現する核となる考え方が、「真の問答」（古田 弘）、「真理を追求する授業」（斎藤 喜博）、「意味の核心に迫る探究共同体」（リップマン）である。「探究の共同体」による主張は哲学教育を念頭にしたものであるが、対話を通して思考力を深めることはどの学習においても求められる。子どもが主体的に問題を考え、言葉を吟味して対話し、問題を「探究」することを通して、自分の考えを確かなものにすることを目的にする。これらの「探究」に関連する論考は、読解「探究」の重要な道筋を示している。

リップマンの「探究共同体」の分析では、授業展開を対象として「探究する授業」の形成原理を分析した。それを、〈言葉の奥にある真実の「探究」〉、〈「探究」における問いの重要性〉、〈「探究」プロセスにおける議論の重要性〉として設定した。特に一人一人の「探究」プロセスを重視するという観点から、「言語の感覚・論理による探究」、「問いによる探究」、「議論によって解決する探究」という側面に注目する必要があると考えた。

読解「探究」においては、より深い読解を求める授業の中心が「追求の精神」であり、それが実現しないのは「教師の追求精神の欠如」（古田 弘）によると見なされる。教材への教師の発見が、子どもの「探究」を起こす「実の場」（大村 はま）を生成するのである。このことは、様々な授業分析によって実感されたことであるが、特筆すべき「探究」授業の前提である。

### 第2項 文学教材における読解「探究」

文学教材における読解の「探究」とは、子どもが自ら、文学教材の言葉の奥にある新しいものを発見し、自らの主観的な解釈を修正してより深い解釈を求めることである。また、その「探究」は、異なる解釈の認知を契機とし、対立する解釈を論理的・感覚的に吟味するプロセスでもある。自分の言葉を確かなものにするために、言葉の奥にある深い意味を

「探求」することが、文学教材を読むことの真髄である。

第2章において、読解「探求」における形成原理（言語の「自覚性」、「問題性」、「解決性」）を示し、それぞれの要素をあげて読解「探求」の考察を行った。これは第1章で扱った「探求の方法」で示した言語の感覚・論理、「探求」のための問題、「納得する読み」を基にしながら、具体的な読解「探求」授業の分析から明らかにしたものである。

言語の「自覚性」の検討では、「概念発達」と「異化」作用という2つの要素をとり上げた。1つ目の「概念発達」の観点から見ると、子どもの言葉は曖昧で、無意識的な「生活的概念」に支配されており、言葉の自覚を妨げている。言葉の意味を自覚する対話を基にした読解「探求」が必要である。そこで「科学的概念」習得という観点から、「～のだ」という言葉の意味をとりあげ、言葉の働きと他の言葉との関わりによって読みを深める授業を分析した。「ぼくのいぬころ」の授業では、教師の問いかけによって「のだ」「でしょう」の意味を自覚し、言葉の意味を吟味的に適用した結果、詩全体のイメージが変容した。言葉の意味を捉え直し、言葉への見方において新たなものが獲得されたという点で、言語の「自覚性」を高めたと述べた<sup>83</sup>。

2つ目の「異化」作用の観点から見ると、「異化」された言葉への注視が、読解「探求」の入り口であり、言語の「自覚性」は「探求」プロセスを貫く要点であることが明確になった。

習慣化され本来の意味が自覚されなくなった状態が「自動化」であり、それを生き生きと活性化するのが「異化」の手法である。「異化」作用によって、言葉は本来の鋭い働きをとりもどし、的確な意味を示し、事実を明らかにして真実の通路をひらく。言葉の自覚による事実の明視は、物語全体の整合性において重要な疑問をもたらすものであり、「矛盾」する事実の発見にもつながる。両立しえない「矛盾」を自覚することによって読解「探求」プロセスへの可能性が高まるのである。

「探求」する授業の「問題性」では、「矛盾」（①作品に内在する「矛盾」、②読者に起こる「矛盾」）という観点から、学習者の問題意識を考察した。「矛盾」は文学教材の読解における問題意識を明確にし、作品の核心に迫る学習をもたらす。「矛盾」の視点による解釈・実践が、問題を明確にして、問題を解決する「探求」プロセス形成の拠点になることを論じた。「手ぶくろを買いに」の授業（①）では、登場人物の「矛盾」した行動をめぐる実践と解釈を分析し、「矛盾」による問題設定を考察した。作品構造上の欠陥であると評価して教師がとり上げなければ、解釈検討はなされず、「矛盾」の観点から深く読む可能性は失われる。反対に作者の意図の有無に関わらず、現にある読解上の「矛盾」をとり上げれば、読みの吟味が起こり深い読解をもたらすことを述べた。「逸脱性」（ブルーナ

<sup>83</sup> 第2章第2節で示したが、「言語の自覚性」のように「言語」を使用したのは音声言語や会話における言語使用を含めているからであり、単に教材の中の言葉だけを示していないことによる。読解「探求」プロセスには、読むこと・話すこと等あらゆる言語の「探求」が関連していると考えて「言語の自覚性」という用語を使用している。

一) は、通常とは異なる出来事の挿入によって生まれるものであり、そこから意味の再構成が試行される。この「逸脱性」を読み取ることは、登場人物の立場に目を向けさせ、その行為の意味を再構成して真実を明らかにすることができると論じた。「ごんぎつね」の授業(②)では、「矛盾」を自覚することによって読みが深まることを検討した。この教材の第6場面の「ひきあわないと思ったのになぜまた出かけたのか」という学習問題を取り上げた実践分析は多くあるが、ごんぎつねの内面における「矛盾」を明確化した実践は少ないことが明らかになった。ごんの内面には、「つぐないを続けながら行為の認知を求める」という「矛盾」や、「過ちの代償はいくらやっても埋めつくせないのに、お礼を求める」という「矛盾」、「気づいて欲しいのなら兵十にわかるように持って行くのに、わからないようにこっそり持っていく」という「矛盾」が読み取れる。しかし、「矛盾」に関わって対立的に吟味している実践は、石井(1988)等があるが少数である。そこで「矛盾」を吟味する授業実践の分析が必要であると考え、教材解釈を含めた継続的な授業実践(第2章第4節 Y 教諭の授業)の考察を行った。この授業の目的は、「こっそり」「それで」「かためて」という言葉に着目し、気づいてもらう目的があるかどうかを吟味し、純粋なつぐないをするごんの心情を読み取るというものである。問題づくりの段階で、「ひきあわない」のなら栗を持って行くことをやめるはずなのに、持って行く行為はありえないという「矛盾」に気づかせ、読み解きたいと思う「大問題」にしている。言葉の事実を読み取り、「矛盾」を自覚させることで、解決したいという読みの能動性を高めたことに価値があると分析した。

「探求」する授業の「解決性」では、「証拠の発見」と「対話の質的变化」をとり上げた。「証拠の発見」の観点から見ると、文学教材の読みにおける「解決性」とは、言葉の「探求」によって新しいものを創造することである。柔軟な構えを持って吟味的に読み解く過程で、自分の読みを修正する「対話の質的变化」が生成される。新しい情報を注入することではなく、新しい意味に気づくことによる創造的な行為である。創造において、論理的な側面から言えば、発見した言葉の意味を基にして、言葉と言葉のつながりを見い出して再構成することである。感覚的な側面から言えば、学習者の創造力の発揮によって、作品の中の問題や作家の意図を感じとり、発見した言葉の意味から柔軟なイメージを表出することである。「証拠の発見」は、意味の発見であり、学習者が捉えた言葉の意味を「矛盾」する観点から整理し直し、言葉のつながりを従前のものと変えてみたり、空白から読み取れることを吟味したりしていくうちに可能となることを論じた。とり上げた授業(俳句の授業 第2章第5節)では、教師の問いかけによって、「いっぱい」に関わる言葉の意味を吟味した結果、「対話の質的变化」が見られた。言葉の意味を新しくすることによって、曖昧な読みが躍動するイメージへと変容した。言葉の意味の「探求」、「矛盾」による異質な解釈の自覚、新しいイメージの獲得という要素があり、「探求」における「解決性」が満たされていると結論づけた。

以上の考察を通じて明らかになったことを基に、文学教材の読解において、言葉の意

味・矛盾の自覚・対話の質的变化・証拠の発見という核となる要素が、どのような関連性を持つのかという読解「探求」の形成原理を明確にすることができる。この原理は原則的なものであり、それぞれの教材、学級の実態、教材研究に左右される可変的なものである。読解「探求」のどのプロセスに重点を置くかによって、各要素間の関係性は異なるものになる。

### 第3項 読解「探求」プロセスの解明

第2章でとり上げた「トランザクション対話」分析（TD分析：量的アプローチ）によって、「探求」授業全体の傾向を知るための基本データを明示することができた。第3章では、TD分析によって得られたエビデンスを有効な手がかりとしつつ、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」（M-GTA：質的アプローチ）によって統合的な分析を行った。具体的には、TD分析によって、「やまなし」実践（片山実践）の読解「探求」の実証性を明示した。更に、M-GTA分析によって、片山実践（同学級）の「探求」開始期である4年4月における読解授業をとり上げ、開始期から充実期の「探求」プロセスの意味を明らかにした。

この統合的分析で得られたことは、言葉の「探求」が、問題の自覚・事実の「探求」・問題解決のすべてのプロセスを貫いているということである。教師は、言葉に対して「直観的反応」を求め、読み始めには「どんな感じがしたか」という問いかけをしている。

「直観的反応」が、言葉による「探求」の出発点として位置づけられている。更に、言葉による「探求」は感覚と論理の2側面がある。音読による意味の把握と吟味は、教師・子どもの音読によるイメージの把握をもたらし、その論理的検証は核心的な意味の把握へと結びついていった。片山実践では、授業の最後に「この時間で読んで分かったことがどうなのか、〇〇ちゃんにゆっくり読んでもらってからよく聞いて確かめてみてね」と言って、深めた解釈の内容を確かめる朗読をとり入れている<sup>84</sup>。このような音読・朗読を通した論理的検証によって直観的感觉は確かなものになっていく。思い込み的な「生活的概念」は、より重要な事実を直観するものへと磨かれるのである。それに伴って1語の読みのイメージがはっきりし、一人一人の解釈の違いが明確になる。1語に目を向けると多様に読めるが、「言葉と言葉をつないで読むと意味が限定される」という読解意識の向上が明らかになった。

片山実践を対象とした研究では、読解「探求」プロセスにおいて「問題の自覚」「事実の探求」「問題解決」「自己探求」に関する考察を、具体的な授業記録を対象として行った。「問題の自覚」では、言葉を巡る違和感による疑問、他者の発言からの問題生成が重要視

<sup>84</sup> 内田義彦は、「本のある一節を、誰か、その箇所が好きな一人に、ゆっくりと、全員がわかるように抑揚をつけて、一次一句を明確に読んでもらってそれを皆で書く。（中略 考察者による注）内容についての議論だけでは尽くせなかったような「読み」があることを、文章そのものに即して発見される」（内田、1996、p.56、1985）と言う。片山は、校内研修会でこの本をとり上げており、その主張の実践化を試みている。

された。「直観的反応」の習慣化により、子どもが表出する「おかしさ」は多様になる。教師が「おかしさ」の意味を価値づけることで、表現上の「おかしさ」に気づく子どもが増える。4-5月は、教師の発問による授業展開が中心であるが、7月になると子どもが、自分の「おかしさ」から問題を表明するようになる。「それで問題ができる」「問題できたんだけど」という発言が多くなり、やがて「問題のつながりを考える」レベルに進むことが明らかになった。

「事実の探求」では、登場人物の言動を捉え、その原因を捉える中で新たな事実を見いだしていった。「探求」プロセスで重要視されたのが「よっぽどなこと」という見方・考え方である。「どう考えてもおかしい」と思える事実は、異常なことであり、「よっぽどの理由」があるはずという問題意識となる。これは言葉の感覚・論理を高めることにもつながり、「探求」プロセスを継続するために必要なものである。捉えた事実の異常性によって読みの意識が高まり、変化の原因の精査や問題解決の条件への「探求」が進んでいく。

「問題解決」では、言葉の吟味による事実解明において、文学教材全体・部分のイメージ変化が重要視される。イメージの変容は、読解「探求」のおもしろさ・能動性をもたらし、読みの「発見」へとつながる。子どもが捉える「おかしさ」の究極は「矛盾」であり、その解決は読みの「発見」をもたらす。読みのイメージ生成・「発見」は元をたどれば言葉の「発見」であり、言葉の感覚・論理の力によるものである。「探求」する読みの授業が可能となれば、これらの力が相乗効果的に高まると論じた。

「自己探求」では、「おかしい」ことを見つける眼が重要視された。「探求しない」ことは文学教材の読みにおいて日常的に起こりうることである。「おかしいと思うことはない」というのが普通の子どもの意識であり、疑問が無いので自分の考えが持てないのである。このような子どもが「探求する」ために必要なことが、「おかしい」ことの発見である。これは言葉の感覚・論理と密接な関係がある。言葉の感覚が磨かれ、論理で確かめられるようになれば「おかしい」ことが見つけられ、それに伴って自分の考えも生成される。言葉の感覚・論理は文学教材を読むことを通して磨かれるのであり、能動的な発言へのプロセスは読解「探求」プロセスと一体のものである。

互いの考えの違いがわかることにより、他者の発言を助けることができやすくなる。教師は、友達に対して常に反応すべきとし、すぐに助けるように要求する。よいものを探る教師と子どもの「共同的発言」が常態化することによって、子どもは恐れずに自分の考えを表出するようになる。よく発言できる子どもは、あえて違う考えを出すことに挑戦し、そのことで新たな問題が生まれ、読解「探求」がより進んでいく。4月に見られた「人の前に出ない学習の構え」は、7月には「進んで違いを表出する構え」へと変革していくことが明らかになった。

重要な点は、論理的な読解に加えて、子どもの感覚的・直観的反応の習慣化が、自分で感じて、自分で考える「探求」姿勢を育てていることである。直観を出発点にすることは発言への抵抗を取り除くことや話し合いへの参加を喚起する。直観的把握と論理的吟味と

という言葉の「探求」は、違和感を論理的に吟味する直観的検証型思考を生み出しているのである。自己の言語が修正できるという点で、読解「探求」は、自己を高める最も有効なプロセスである。直観的に捉えた違和感を論理的に吟味する直観的論理的検証が、読解においても見方・考え方においても自己更新をもたらすのである。

## 第2節 文学教材における読解「探求」の展望

### 第1項 読解「探求」授業の構築

以上の考察から、文学教材における読解「探求」を構築する条件には次のようなものがあると考ええる。

#### (1) 文学教材読解への「探求精神」

文学教材における意味のある設定を、教材研究の段階で「発見」することが求められる。そのためには、自分なりの解釈ができればよいというのではなく、序章、1章で述べたような「読者として納得のいく一義的な解釈をつくる」必要がある。そのために真実に迫る教師の「探求精神」が最も重要である。

#### (2) 核心的な問題の共有

学習者に、文学教材の言葉に対して問題の発見を求めることが必要である。第1章で述べたような本質的な謎が、授業で扱おうとする教材のどこにあるかを明確にする必要がある。第3章で示したように「よつぽどの理由」がある問題を設定して、読解における核心的な問題を共有する必要がある。

#### (3) 両立しえない「矛盾」の認識

学習者に、読解「探求」を本格的に進める意識を養う必要がある。教師の問いかけを工夫するだけでは、読解「探求」は形成されない。学習者が文学教材を読みたくなるような対立的対話が必要である。第3章の「やまなし」実践で示したように、相反する二つの考えが明確にされ、両立しえない「矛盾」があるという認識が重要な要素である。自分の言語を「活性化」するためには、解釈の正誤に関わらず自分の読みは必ずよい変化をとげ、すぐれた結論に到達するという確信が必要である。それがなければ本格的な読解「探求」は形成されない。

#### (4) 新しい読みの発見

文学教材の読みの要点は、言葉の「探求」によって新しい読みを発見することである。そのために必要なことは、言葉と言葉のつながりを捉えて論理的に読み解くことである。また、作家の意図を感じとり、言葉の意味から新しいイメージを表出することも必要である。読解において新しい解釈を注入することが目的ではなく、少なくとも新しい解釈の芽を、子ども自ら「発見」することが読解「探求」の重要な要件である。

#### (5) 読解「探求」授業の実現

これまでにとり上げた読解「探求」授業は、「春のうた」（授業者 尾上博祥 第2章第2節）、「ぼくのいぬころ」（授業者 石井俊樹 第2章第3節）、「ごんぎつね」（授業者 Y

教諭 第2章第4節)、「やまなし」(授業者 片山遥) (第2章第5節、第3章第2節)、「雪とけて村いっぱいの子どもかな」(授業者 石井俊樹ほか3名) (第2章第5節)、「白いぼうし」「春のうた」「あとかくしの雪」(授業者 片山遥 第3章第3節) 等である。これらは、とり上げた「探求」の要素に違いはあるが、学習者の読解における問題意識を高め、対立的対話を通して新しい読みを発見しようとした実践である。一人一人の読みを基にしながら、自己の読みの生成・修正・発見を試行した貴重な記録である。文学教材の言葉・文と読者、子どもと教師、子どもと子どもの確かな対話を導き、多様な解釈のぶつかりあいという読解経験を生成した。核心的な意味を求めて対立的に対話する読解経験が、文学教材の授業を成立させる重要な条件である。

## 第2項 読解「探求」の実践化をめざして

文学教材における「探求」授業の意義は何か。

言葉による「探求」において、子どもは、直観を出発点とする発話喚起によって、感覚的・経験的表出を駆使し、文学教材における「問題意識」を自覚する。更に、日常的ではない「よっぽどのこと」という「問題性」はより精査して読むという構えをつくる。このような構えがある教室談話の相互作用によって、子ども自身の有用感、受容されているという仲間意識が芽生える。それまで言わなかった子の発言を注意深く聴き、新しい考えを待ち構えるようになる。疑問から新たな考えが生成されることで、「探求」を求めて自分の意志で対話に参加するようになるのである。「探求」する読みのプロセスでは、子ども自身が「矛盾」する考えを自覚し、解決する過程を体験することが最も重要である。

教師の役割という側面から見ると、子どもが教師に頼り、教師の言葉だけを意見構築の拠り所とするのは問題である。教師は、解釈生成過程において「一人一人の発言を異なる考えとして育て、価値づける存在」なのである。教師がそれぞれの考えを広げたり、部分的な発言を明確な意見として価値づけたり、明確に断定できる意見に肉付けしたりすることは子どもを安心させる。子どもは教師の進める方向に忖度するのではなく、「今は自分の考えを多様に出すんだ」「自分の考えを出して確かめてみよう」という開放的な思いを持つことができる。自己を「探求」するためには、正解を求めるのではなく、多数派ではない「異質な考えを出す」ことへの抵抗をなくすことが必要である。自分の考えとは反対であるが「深く読み解くために違う考えを出す」ということは、正解到達主義の学習ではありえない。間違いをみんなにさらすようなことはやりたくないことである。「探求」する読みのプロセスでは、間違いと思うようなことにこそ発見があるので、違う考えを出すことに価値づけがなされている。子どもの様々な考えを尊重し、自ら読解を進めるようにする指導は、子ども自身の言語を「活性化」し学習の主体性を高める役割を果たす。

## ○文学教材における読解「探求」は学校現場で有用なものになり得るのか。

研究論文における理論的構築が終点ではなく、その成果が学校現場との相互作用を生み出すものでなくてはならない。これまで行ってきた分析結果は、「一人が感じたよい授業」

を独断的に分析して整理したものではない。「授業研究会」に所属する教師との交流の中で、教師が学ぶべき価値ある授業を見だし、子どものために授業力を磨き、子どもが学ぶ実感のある「探求」を明らかにしたいと考えて研究しているものである。その意味で、文学教材の読解を進める学校現場に還元できなければ価値はない。複雑な現象を含む「探求」授業における実践的理論に重点を置いたため、一々の具体的指導方法レベルは示していないが、このような実践的理論の研究は、読解「探求」の具現化において有用であり、重要である。このことを以下に述べる。

どのように問題意識を形成するのかという「探求」の枠組みの提示は、読解指導における実践的な示唆として機能すると考える。「探求」プロセスの実践的理論とその実践例を参照することは、読解における能動的な学びを知ると共に、自らの実践と比較検討する上で有効である。正解を求めるような授業をしているのか、多様な読みを認めて考えを広げる授業をしているのか、子どもも教師も自分の考えを「探求」して新しいものを発見しているのか等、様々な読みのスタイルが混合的にある国語科授業の中で自分の実践を相対化することができる。文学教材における「探求」授業を実証的・総合的に示しているので、それぞれの「探求」授業の構築において、とり上げた実践の価値が実感され、実践者の鑑<sup>かがみ</sup>として機能すると考える。

考察によって示した「探求」に関わる実践的理論（第1章、第2章）、「探求」プロセスを示した結果図（第3章第3節）によって、言語を「活性化」する読解授業を理解するきっかけになることを期待する。最大の願いは、志ある教師達によって、1時間の授業記録から子どもの変容が読み解かれ、とり上げた実践の固有性と自分の実践との共通性が比較吟味されることで、子どもが主体となる読解「探求」授業が実現されることである。国語科授業のスタイルを確立していない若き教師も、子どもと教師とが前のめりになって読み解く国語科授業への道を歩み始めて欲しいと考える。

「探求」プロセスとして示した枠組みは、固定したものではなく、実践期間に応じて「探求」概念の生成が段階的に変容を重ねていくものである。登場人物の言動への違和感を基に継続的に読み解く中で、教材文に疑問が持てなかった子ども達が徐々に参加する。教材文を読んでも疑問が持てず、興味を持てなかった子ども達が多様な問題を提示できるようになる。その結果、学習問題は子ども達によって設定され、教師による発問中心の指導は中核的なものではなく支援的なものになってくる。子ども達の探求心が高まると、問題提示、友だちの意見への支援、多様な考えの分類において教師の指導の割合は小さくなるのである。更に、読解「探求」を継続的に進めることによって、子ども達が問題解決の見通しを持って授業に参加できるようにもなる。自分の実践にどのレベルの「探求」の枠組みをとり入れるかは教師によって様々であり、具体的方法は多様に考えられる。

留意すべきことは、ここで示した読解における「探求」プロセスの方法だけを「型として」行わないことである。たとえば、他者を「かきわけて言ってほしい」という教師の願いは一つの現象である子どもの事実から捉えられたものであり、子どもの事実を正しく見



ることが無ければ有効なものとはならない。研究対象にした教師の授業（第3章第2節）は、読解「探求」の典型授業であるが、実践する時に、この実践の授業方法を形式的に模倣することは避けるべきである。すぐれた授業記録を読んで、自分の実践を作るためには、すぐれた授業の底にある本質をつかむという志が無ければ、自身の実践を構築するために役に立つものにはならない。技術や方法的なものを捉えた時に、どういう子どもの考えから導き出されたものか、違う考えが出たならばどういう問題になっただろうかと推測して、「自分なりの技術や方法として再構成する」必要がある。

目の前の子どもの事実を正確に捉え、提示した概念を自分の言葉に置きかえ、自分の概念を生成して、仮説検証的に実践することが必要である。子どもの実態を基準にして、そこからどのように一歩前進するか、その時に実行可能な「探求」を工夫して実践すべきである。本研究は、実践者としての教師それぞれが〈「探求」力を育てる授業構築〉の基盤となることを願ってとりかかった一里塚である。

## 資 料

## 資料1 読解「探求」プロセス（4年生1年間）に関する分析ワークシート一覧

M-GTAによる分析ワークシートの作成段階で生成した概念は以下の通り。丸囲みの概念は、対極概念として生成したもの。最終的に、第3章第3節に示した概念一覧に整理した。

### 1

A 発言を聞いて問題を作る：「問題できたんだけど」

①おかしいと思うことがない

B 問題のつながりを考える

C 「納得できないことがある」：「おかしい」

D 教材を基に読む。「書いてない」

②自分の感覚で発言する

E 進んで考えを言う：「かきわけて」「だってさあ」

③自分の考えが言えない

F 批判する構え

④人のまねをするだけで前に出ない

G よっぽどのこと よっぽどの理由

H 他の発言を助ける：すぐ言う

⑤人の発言に反応しない

### 2

I 言動の原因を捉えて読解する

J 事実をとり出しかくれているものを調べる。

K 音読による意味の把握 ⑥単調な音読

L イメージによって言葉を実感する：イメージ変化「イメージ言えるんだけどね」

M 言葉をつなげて読むと意味がはっきりする

⑦一語だけで解釈する

N お話を作る：自分のイメージを話す

P 条件を考える

Q 自分達で進める

R あえて違う考えを出す：パッと言う

S 感覚を大事にする：直観的に反応する

T どちらの考えもいい：「どっちでもいい」

⑧どっちか（どっちが強いかな）を決める

U 教師は子どもの発言から異なる考えを位置づける存在

O 共同的発言

V 言葉・読みを発見する

# ○分析ワークシート 1

概念名	A 発言を聞いて問題を作る：「問題できたんだけど」
定義	他の考えを聞いたら、違いから問題を考えて発表する
具体例	<p>①「白いぼうし」4/7 午後 《一部の子だけが問題を出す》</p> <p>T4「これは、レモンのにおいですか。」ほりばたで乗せたお客のしんしが、話しかけました。 「いいえ、夏みかんですよ。」 なんか、とっかかりが欲しいもんで、この一行見ただけで、おかしいなあと思うとある？ S 初めから「これはレモンのにおいですか」って言うてるからおかしい。 T5 すごくこと言う。初めから「」で これは・・・って言葉で、一番先に言うのはおかしいと言うだよ。どういうことだかわかる。 Yu 首をかしげる C わからない《他、反応なし》 T6 何がおかしいの？ C 反応なし 《もう一度（T おかしいよね）と言うと（c うん）と 5-6 人反応する》 T7 何がおかしいの？初めから言うのおかしいんだよ。おかしいね。 C うん T8「うん」って言うてるだけじゃ、中味言ってくれないと先生わかんないな。心の中割ってみたいと、どういうところがおかしい。 C 最初に何かあるんじゃないの？</p> <p>②「白いぼうし」5/29 《問題を出す子が増える》</p> <p>T10 変だなあと思うこと。（C ある。）文章で一番大きいなあという問題。その前の問題は？ C 細かい（問題） C 普通はタクシーは、人を乗せるものなのに、どうして夏みかんを乗せてきたのか。 C しかも、一番大きいのを。T:一番大きいのを。 C 選んでいる。一番大きいのを。 T11 一番大きいのを乗せてくるのは、おかしい？ C だって別に一番大きくなくても、小さくても、中くらいでもいいんじゃないの。 C それを、わざわざ。 T12 それをわざわざ選んできている。これ！ C 一番大きいのを！ T13 そうだね C 送ってきてくれたの。 T14 一番大きいのを、それを乗せてきたなんてのは C それをやるには、よっぽどの深い訳がなければならない。 C 普通なら「置く」、乗せてきたなんておかしい。 T15 あっ「乗せる」って言う、言い方おかしい。</p> <p>③「あとかくしの雪」（「問題できたんだけど」）</p> <p>T137 だから、もう、やっぱり「何しろ寒い晩」と書いてあるからもっともって温まるものをもてなしてやりたいって書いてある、と言うんだね。 C241 反対。「なにしろ寒い晩」ってね、寒くなったのは晩になってからのことだね。晩になった時はね、もう旅人は百姓の家の中にいるんでしょ、家の中にいればね、いろいろも少し焚いているしね、風よけになるから温かいしね、それに寒くなったのは晩からのことだからね、家にたどり着く前に寒かったかどうかなんてね、わからないよ。MR C242MR くにに反対なんだけどね、家の中に入ったってね、いろいろだってちょっとしか焚いてないしね、戸だってちゃんと閉まらない。うんと寒いと思う。あとね、晩になる前は寒いと思うんだよ。それはね、冬って書いてあるからね、寒いと思う。YR</p>

	<p>C243 「ある夏の日のもう暗くなった頃」じゃないもんね、冬って書いてある。AK</p> <p>C244 <u>問題できたんだけどね、どのくらい寒いかなんだけどね</u>、それ調べればね、昼間の寒さも、昼間も寒かったどうか、晩も寒かったかどうか、もう死にそうに寒かったかはわかるよ。HA</p> <p>T138 ああ、死にそうに寒かったかどうか。今、この1番か2番か、なかなか決着がね、ついてこないんだけど、これはもうちょっと調べていくには（板書）どのくらい、死にそうなくらいの寒さがあったのかどうか。</p> <p>C245 私もあるんだけどね。</p> <p>T139 あっ、まだ問題ある？</p> <p>C246 <u>状態がどのくらいひどいかなあ、もう死にそうなくらいなのかなあ</u>。MK</p> <p>T140 旅人の状態。</p> <p>C247 <u>まだ問題があるんだけどね、大根やきがね、お腹に一杯になる方にか、もっともっと温かい物をあげようかに合うのかどっちか？</u>YO</p> <p>T141 大根焼きが一番に合うのか、2番に合うのか？</p> <p>C248 <u>私も問題できたんだけどね、大根を盗むことに迷ったか、迷わないか？</u>なんだけどね。もし迷ったらね、まだ旅人の状態に余裕があるってことがわかってね、全然迷わないのなら、旅人は死にそうだっていうことがわかるよ。YR</p> <p>④「ぼくのいぬころ」3/12</p> <p>C163（相手が）いない！</p> <p>T102 いるかも</p> <p>C164 しれない。</p> <p>C165 「どうしてって変な名前そんなきめるの」って聞かれたから、「さっきこういうことがあったからだよ」って場合もある。</p> <p>T103 えーとにかく相手がいる場合もあるね。こっちもこういうこと（実際に転がって来た事実）があったからこう（夕日）に決めたっていうのもいいよね。</p> <p>C166 <u>問題できた</u>。（口々に話す。挙手多数）</p> <p>⑤「ごんぎつね」作文</p> <p>「おかしい所あるんだけど、まず一ついいことをして、次の日には、次の日も、その次の日も、その次の日にはって、毎日、毎日つぐないをしてきてるのに、何で後の方に来て ひきあわないって言ったのかなあ。」ぼくはそのことを聞いて思わず「すごい発見をしたね。」と言ってしまいました。「あつ問題ができるんだけど、ひきあわないって、うそで言ったのか、本気で言ったのか。」「じゃ、この問題をとくために、小さな問題作ろう。」Y・S</p> <p>⑥「ごんぎつね」の作文</p> <p>その明るる日もってかいてあるから、つぐないつぐないっていつてるのに、ひきあわんなあ、でまた、つぐないということは、おかしい。H・D</p> <p>⑦「ごんぎつね」の作文</p> <p>私はあなの中（の場面）をちょっと読んでみました。そしたらへんな事がたくさんありました。でも一番へんだと思ったのは、ごんはあなの中で考えました、です。M・N</p> <p>⑧「ごんぎつね」の作文【問題を出す】</p> <p>ア「あなの中で考えました」っていうのは、どのくらいなにをかんがえたか。イ「はりきりあみを持ち出した」ってなんのことがあって、もちだしたのかなあ。ウ「ちょっあんないたずらをしなけりゃよかった」っていうのは、ごんは、<u>どのくらい、はんぜいをしているのか</u>。エ「麦をといでいました」っていうことばは、ごんは兵十の麦をとぐすがたを見て、どうゆうふうに見ていたのかな、なにをかんがえていたのかな。オ「まずしいくらしをしていたもの」でっていうのは、<u>どのくらいまずしいのか。どのくらいいたべるものが、なかったのか</u>。カ「ひとりぼっちの兵十か」っていうのは、どのくらいふかく、かんがえているのかな。キ「まず一つ」ってなにの一つか。「どっさり拾って」って、どのくらいもっていったのかもわからないし、<u>どのくらいくろうをしていたのかもわからない</u>。「次の日も、その次の日も・・・」くりをもっていつているのになんでうまららないのかな。「くりばかりではなく」って、なんで、<u>こうゆうことばをかくのかなあ</u>。</p> <p>【作者の意図】M・S</p> <p>⑨「ごんぎつね」の作文</p>
--	---

	<p>きはじめました。わたしがだしたもんだいなんだけど、「夜でも昼でも」という文で、「昼になんかでていくと人間にみつかっちゃうのに、どうして出ていくのかな」と思いました。(略) その文で、問題をつくりました。一番大きい問題ができました。それは、「いままでつぐないで通ってきたのに、なんで、ひきあわないなあ なんて言ったんだろう」という問題です。</p> <p>⑩「ごんぎつね」の作文  ・いちばん大きなもんだいは、ごんが「ひきあわないなあ」となんでいったかが不思議でした。ごんは次の日には、次の日も、その次の日も、その次の日には、毎日のようにつぐないをしているのに、「ひきあわないなあ」と言うのは、おかしいなあと思いました。Satu</p> <p>⑪「ごんぎつね」の作文 <u>イメージを出してで解決</u>  ・「次の日もその次の日もくりをもっていって」は、それでもたりなかったのかなあ。私はそれでもんだいができたよ。そのもんだいは「ごんは、何年つづけるのか」れいはね、こうだよ。「一年？三年ぐらいなのか、一生かかっても、死んででもわるかったなという、一生かかるつぐないなのか」もんだいできたよ。(略) さっきのもんだいが、毎日毎日いろんな山でどっさりくりをひろってのイメージでかいけつできたよ。さっきのもんだいは、<u>一生かかっても終わらない、つぐないなんだよ。だから、すごくふかいつみをおかしちゃったんだよ。</u> N・S</p> <p>⑫「ごんぎつね」の作文  私は、「ごんぎつね」という本をはじめて読んだきは、何がなんだかわからなかったけれど、みんなで意見やもんだい、<u>つじつまのあわないこと</u>などだしていくうちに、「この言葉は、こういうみんなだ」とかいろいろわかりました。M・I</p> <p>【対極例から概念生成】  ・おかしいと思うことがない 定義：おかしいと思わないので問題が作れない</p> <p>① 「白いぼうし」(のようなおい) 4/7 午前  T10 何の においですかって、 なんでさあレモンなって言っちゃったの？  C はい (T 指名) レモンのにおいがしたから。(T レモンのにおいが)  C レモンのようなにおいがした  T11 レモンの、違うのがわかる？レモンのにおいがしたっていうのと、レモンのようなにおいがしたって 違うのわかる？  C レモンのようなにおい、C レモンの匂いっていうのは、C□□ ◆男の子 3-4 人  (略)  C レモンのにおい  C レモンのにおい (T レモンだと思う？)  C でも、「ような」って書いてるから、「においですか」って書いてある。  C きいて (T14 あっ、何？何？)  C 訊いている  T15 「か」って訊いてると思う？訊いてると思う人、これ。(C 訊いてる) そうじゃないと思う人？「か」っていうの  C だって普通なら  T16 レモンのにおいですかって、訊いてるか あるいは (C・・・) 読み方  C 一人話し。(T17 うん、何て言う？)  C 独り言《当然だがここから問題をつくるころまではできない》  (略)  T34 レモンのにおいのようなだったら、レモンのにおいですかって、言う？□□<u>問題できない？</u>、これ。□ (C でもぼく) このにおいは？・・・このにおいは？・・・<u>問題できない？</u>  T35 思い切って言って 何？(Ke できる) できるう？ また Ke ちゃん、このクラスで一番できるの Ke ちゃんかな。はい、ke さん。・・・言って。  Ke レモンのにおいって言ったから (Ke はっきり問題としては出せない)</p> <p>②「白いぼうし」(疑問が持てない) 4/7 午後  T69 みんな？レモンかな、伊予柑かな、ネーブルかな、グレープフルーツかなとか思って、「これはレモンのにおいですか」って聞いたんだよね。  C69 <u>でもおかしいんだよ。</u> S  T70 ちょっと待って。これ見ておかしいって気のついている人？</p>
--	--

	<p>(C 誰も手を挙げない。疑問が持てない。)</p> <p>S 君、すごいこと言った。でも、これはおかしいことあるって言うんだよ。レモンかな、みかんかな、グレープフルーツかなって思ってるのに、おかしいことある？</p> <p>③「春のうた」(教師から言われて問いを出す)</p> <p>T4 「変だなー」って</p> <p>C 「ほっ うれしいな」って何がうれしいのかな。Mika</p> <p>T5 何がうれしい？</p> <p>C うきうきしている。</p> <p>④「春のうた」(教師が問題につながる考えを整理する) 4/13</p> <p>T53 冬でも天気の日があるので「まぶしい」って言うことあると思う。蛙じゃなくってもいいんでしょ。《Sのみ反応する》土の中から出たからまぶしいというわけじゃないもんね。</p> <p>C へびだってそうじゃん。</p> <p>T54 土の中から出てきたからまぶしいんじゃないくてね。</p> <p>C 冬眠してきたもの、みんなそうじゃん。だって、蛙とは限らないんじゃないの。</p> <p>T55 今言ってるのは、「まぶしい」っていうのは土の中から出て来たから「まぶしい」って言う人と、そうじゃなくて、<u>何も土の中にいなくても、今まで曇ってて春になって急に日が明るくなるから「まぶしいな」っていうことあるって言うんだよ。</u></p> <p>⑤「春のうた」(教師が問題を出す) 4/14 ※「春のうた」では問題設定は教師主導</p> <p>T82 これは蛙さんだっていう証拠がないかな、はい nami さん。</p> <p>C 「ほっ まぶしいな」の所で蛙は冬眠してて土の中から出て来て「まぶしいな」ってなってる。</p> <p>S はっと驚いてる</p> <p>T83 驚いている何に驚いてるの？</p> <p>C 《口々に》あたたかさ</p> <p>T84 何？「ほっ」と言うのはあたたかさに驚くのか、太陽の光に驚くのか？ここ 1 行だよ、1 行！</p> <p>⑥「春のうた」(問題ができそうという段階、問題を出すことはできず)</p> <p>T187 だから、そういう所だから、もう！味わって！ゆったりと・・・そういう気持ちで「ほっ」って言った方がいいと思う。1 行目と 2 行目の「ほっ」って違うって知ってた、みんな。</p> <p>C ううん (口々に)</p> <p>T188・・・とわかって、<u>そうすると問題できちゃうでしょ、ほら。</u></p> <p>C いっぱい「ほっ」がある。(T・・・さん) C いっぱい「ほっ」がある。(T だから？)</p> <p>A だから、その 4 つは<u>全部言い方違うんじゃないの。</u> ※問題にならず</p> <p>T189 違うかもしれないね。</p>
理論的メモ	<p>・初めは問題ができない。教師から言われたら疑問は出せるが、異なる意見はでるがそこから問題を設定することは難しい。</p> <p>・対話を聞いて「問題ができたんだけど」というように変わる。発言から問題を作ろうとしている。子どもが問題を出すことができていく。探求的対話をしている。対話が上のレベルに上がる。</p>

概念名	B 問題のつながりを考える
定義	問題がどのようにつながるかを考えることで物語全体を捉える。
	<p>①「白いぼうし」(5/29)《映像では理解していると判断できる。後半でつながりを提示する》</p> <p>T4 考える人。今日は、変だおかしい所で、問題を作っていると思います。出してもらって、みんなの大きな問題を作ります。そして、その問題を作っている最中に、その<u>問題と問題がつながったら、「つながっているよ。」</u>と言ってほしいの。</p> <p>C そうしないと合わない。</p> <p>(略)</p>

具 体 例	<p>H なんで「あまりうれしい」を調べれば、「乗せて」きた訳がわかりそうなの？  C 「あまりうれしい」から乗せてきた（※ 原因と結果）  T19 いい問題だね。  C 「あまりうれしい」からってどうして「車に乗せてきた」のか。  T20 同じ意見、つながるよね。  T21 「何で乗せて来たか」ということは「あまりうれしい」から乗せてきた。「乗せて」きたわけが、分かれればつながるから。</p> <p>②「白いぼうし」5/29 発言の抜粋のみ  T24  板書①お客さんに分けてあげる  ②一日中、一緒にいたかったから  T26①番は何？  C : 松井さんとお客さんの関係  C②番は何？  C おふくろと自分の関係</p> <p>③「あとかくしの雪」  T21 そうだね、盗むっていうのはうんと悪い事、だのに盗みに行くなんていうことは、よっぽど。  C46 盗みに行くっていうのはねえ、よっぽどかわいそうだったから盗みに行ったんだよ。S I  T22 よっぽどかわいそうで、もう  C47 (口々に)  C48 でも、いくらかわいそうでも、自分が死ぬっていうことは分かっているんだから (C 分かっている) おかしいよ。MY  C49 じゃさ、命を懸けて盗みにいくっていうものはね、<u>どういうもてなしなのか分かればね、お百姓さんの気持ちがわかる</u>と思うよ。MR  C50 うん、それにね、<u>それが分かればね、何を探していたのかもわかる</u>んじゃないのかなあ。</p> <p>④「あとかくしの雪」  ・盗むに行くのを迷っていたか  C311 (略) 大根を盗みに行くのはね、迷っていたかどうかという問題まだ解決していないよ (略)  T176 迷っていれば、どういうこと？  C 313 もし<u>迷っていればね、旅人にまだ余裕があつてね、もっともって温かい物じゃなきゃ絶対いけない</u>っていうことにならなくてね。<u>迷ってなかったって言うんだったら、もう絶対温かい物じゃなきゃいけない</u>ということになるからね。<u>迷ったかどうか調べなきゃまだ決着つかない</u>よ。MR</p> <p>⑤「あとかくしの雪」1:04:30  C311 (百姓は「しかたがない」の時)「迷っていたかどうか」っていう問題まだ解決していないよ  MR  T175 あっ。  C312 あっ、それ忘れてた。  T176 迷っていれば、どういうこと。</p> <p>⑥「ごんぎつね」作文  「あのね、つぐないの強さを調べたらいいと思うんだけど もし、つぐないの強さが強ければひきあわないとゆう心が、うたがいたくなる。と思わず感動してしまいました。ぼくは、その時、はっと思いつくことができました。ぼくはまわりで見ている先生がみまもっていたようだから、勇気がでてきて「あのねー、<u>つぐないの原いんをしらべれば つぐないのないようもよくわかるし強さもわかるんじゃないの。</u>」まわりにいた先生がたも「うん、うん」とうなづいてくれたので、ぼくはうれしくて顔が熱くなってきました。Y・S  ・「だって、まず一ついいことをしたと思いましたの所は、もうつぐないを始めてるんだから、それから後調べても、意味がない」だれか？Y・S</p> <p>⑦「ごんぎつね」の作文  ・次に小さなもんだいを作りました。私は「どうして、兵十は、いっしょうけんめいに流れのはやい川で、うなぎをとっていたのかなあ。」とみんなにいった。そしたら、だれかがいった。「し</p>
-------------	--



	<p>かも、だれのためにとっていたのかなあ。このもんだいは、さっきやった、大きいもんだいに<u>つながるね。</u>」と、だれかがいいました。「へばりついていても、きがつかないで、む中になってとっていたんだもんね。」と、私はいいました。この<u>小さなもんだいは、大きなもんだいをとくために、つかっていけばいいんじゃないか</u>と思いました。Mi</p> <p>⑧「ごんぎつね」の作文 ・私は、初めてやった時より、すごく分かってきました。<u>色々問題を作って、いろいろつなげました。</u>こうしてやっていたら、みんなにも分からない事をいった人がいました。「つぐないってどこで求めたんだろう。」と言いました。O・T</p>
理論的メモ	<p>・子どもが問題と問題の関係を考える。全体を把握する論理的思考である。 ・「納得できないことがある」と言う発言と関連がある。一つの問題を解決していても、他の問題との関係を考えている。他の問題が解決できるかどうかを吟味している。</p>

概念名	C「納得できないことがある」：「おかしい」
定義	おかしいことを明らかにすることで問題が生まれ、意味を深く考える。
具体例	<p>【参考】①～③は教師の働きかけ</p> <p>①「白いぼうし」4/7 C はじめっからレモンのにおいて、「これはレモンのにおい」って意味がわかんない。なんでレモンのにおいて・・・ T6 これははじめてから「レモンのにおいですか」って言わないで普通何て聞く？ C これは何のにおいですか T9 だって普通は（何のにおいか）訊くっていうんだよ。「これはレモンのにおいですか」なんておかしい。 C レモンのにおいがしたか T10 なんでさあレモンなって言っちゃったの？おかしい なんで？ C レモンのにおいがしたから。（Tレモンのにおいが） C レモンのようなにおいがした</p> <p>②「春のうた」4/13 T59（土の中に）いなくてもいいんだね、まぶしいって。何も蛙じゃなくてもいいじゃない。《文句ないでしょ、と煽るような言い方》《ch 挙手する》 C 先生がさあ、映画館から出て来て「まぶしい」っていったじゃん。だったら蛙もそうじゃないの？ T60 蛙もそうだよ（土の中から出てきてまぶしい）。だけど何も土の中にいないなくったって、こういう言葉使うからいい。蛙もいいけど（蛙というのが違うとは言えないけど）何も蛙じゃなくても<u>つじつま合うじゃん</u>、って言ってるんだよ。 A 蛙じゃなくても蛇とかでも<u>合うじゃん</u>。</p> <p>③「春のうた」4/13 T18 ケルルンクックって何も蛙じゃなくてもさあ（Y ぼくは鳩だと思う）あつ、わかった！鳩でいいじゃん。ケルルルルクックルって C 《反応弱い》蛙ってケロケロって鳴くじゃん。 T19 鳩の方が<u>合うじゃん</u>。《鳴いてみせる》。 C でも蛙でもいいと思う。 T20 クッククックって鳩がいいじゃん。 A 鳩は冬眠とかしないじゃん。aya T21 だから冬眠なんてしてないよ、別に。 Ch 《Ch かき分けて出る》だってね餌がさ・・・ C 餌がいっぱいあってうれしい</p>

④「あとかくしの雪」

T12 とにかく粗末なものはあるは、あるんだよね

C30 秋とかに木の実を取って来てね、きのこ山で取ってくるの。

T13 ああ、木の実もそう？

C31 きのこ（Tきのこ）

C32 あるはあるんだけど「もてなしてやるもんがない」って書いてあるでしょ。（C うん）もてなすっていうのは少しはそれを出せばもてなすことになるじゃんね。それを出さないでね、もてなすっていうのはねおかしい。（T それを出さないで何したの）大きな家のね、大根を盗みに行った

AK

（口々に）そう、やらないどいて。

C33 出しといて盗みに行くんなら、まだわかるけど。HA

T15 おかしいねえ、ろくにない。あつ、あるはあるのに、

C34 なんで盗みに行く。

T16 盗みに、行く、おかしい？

⑤「あとかくしの雪」

C129 「ろくにないぐらい」って書いてあるんでしょ。少しはあるんでしょ。KA

C130 ある。

C131 何でさあ、もてなしてやるもんが無いっていうのかなあ。それなら

T75 あるのに無いって言っているから、どう、何？

C132 粟や稗じゃないんじゃないか。

T76 有るのに無いって言って、辻褄があわんじゃん。こういう物あるんでしょ、一応はね。そんなたくさんは無いけれど、有るのに無いって言ってんだから、これ〈①粟や稗〉は無いんじゃないかって。

C133 それに、KAさんにちょっと似てるんだけどね、「ろくにないぐらい」って書いてあることは少しはあるってことでしょ。（C うん）なんでね、大根をね、死を覚悟してまで盗みに行ったのかなあ。HI

T77 なるほどー。ちょっとおかしいね、やっぱり、1番は。「ろくにない」って言っていないがら、あるはあるのに、無いって言ってんだから、おかしい。何でこんなこと言うのかね。

C134 間違いでね、最初は有る物でもてなしてやろうと思ってたんだけど、よくよく探してみたら何にも無かったもんで「もてなしてやるもんがない」。HA

C135 それならね、「もてなしてやるもんがない」って書かなくて食べさせてやるもんが無いって書けばいい。MY

⑥「あとかくしの雪」

C159 〈①に〉反対なんだけどで、十の内一つはある。それを出してから盗みに行けばいいのにね、出さないで盗みに行くなんてちょっとおかしいよ。HA

C160 私も反対なんだけどね、お腹が満腹にならずともね、少しある食べ物をやってからね、あのね、盗みに行けばいいのにね。なんでね、残っている食べ物をやらないでね、死を覚悟してまで盗みに行くのはおかしい。KE

⑦「あとかくしの雪」

T174 探して探して探したんだけど

C309 全部、合う物じゃなかったからね、しかたなく大根を選んだんだよ。MY

C310 大根焼きを選んだんだよね。（Tねー）

C311（突然）私まだね、ちょっとまだ納得できないことがある。（C何？）あのね、僕もだんだん2番の意見に傾いてきたんだけどね。大根を盗みに行くのはね、迷っていたかどうかという問題まだ解決していないよMR

T175 あつ。

C312 あつ、それ忘れてた。

⑧「あとかくしの雪」

C343 私もう納得できない言葉が出てきたんだけどね、（C何番）終わり 12行にね、「しかたがない」って書いてあるでしょ。きっぱり言ってるってことはね、その前にね、盗もうかなやめようかなってね、迷って迷って迷いきって、それで「しかたがない」って、YR

	<p>C344 (前と重なって) しかたがない  T196 あっ、「しかたがない」(板書) ってどういう意味?  C345 (口々に) 方法が無い。それしか無い。  C346 迷って迷って迷いきって、それで「しかたがない」って言ってる。AK  C347 もうやり方が無い。  C348 私は違うと思うんだけどね、探して探して探しきって無かったもんで「しかたがない」って言ったと思うよ。AM</p> <p>⑨「あとかくしの雪」  C326 私は迷ってるっていうかね、まだ納得できないことがあるんだけど、YU  T185 (すかさず) あー今もう迷わない気がするけど、納得できないこともあるの?  C327 うん、うん、うん。  C32812 行に「晩になってから」って書いてあるでしょ。晩になるまで待つっていうことはね、盗みにいくことが悪いことって知ってるから、待ってて迷ってると思う。YU</p> <p>⑩「ごんぎつね」の作文  (どこでつぐないを決めのか、の問題で) ぼくは三番の意見  言いました。その意見は、いわしのかごを積んだ車を道ばたに置いて、ぴかぴか光るいわしって言うのは、ぴかぴかついていせいがいいし大きいから、ここでつぐないを決めたって言っても <u>なっとくしてくれない</u>ので、今度は Sa さんが 向こうへいきかけますと「いわしの安売りだあい。生きのいい、いわしだあい」って言う所でごんはつぐないを決めたって言いました。でも <u>なっとくしてくれない</u>ので、ぼくは、二番かなと思ってきてしましまして。そして三番は切れてしましました。K・T</p>
理論的メモ	<p>① 「レモンのにおいですか」という言葉のおかしさを一部の子どもであるが出す。  ② 百姓に与える物があるのに「もてなしてやるもんがない」という矛盾を述べている。一つの仮説を立てると「おかしい」、「どうしてだろう」という疑問が生まれる。「辻褄が合わない」ことで問題が生まれる。  ③ 「納得できないことがある」という問題意識、強さ、わかりたいという構え。  ※新概念生成①「感覚」を大事にする:「違和感」「直観」②違う考えを出す  ※9/2k 君と話して気づいたこと。反応すぐ、直観</p>

概念名	D 教材を基に読む。「書いてない」
定義	書いてないことは証拠にならない。書いてある言葉を大切に読む。
具体例	<p>①「白いぼうし」4/7 午後  T107 大体同じなんだからいいじゃない。  C100 だめ。ちょっとでもちがったら同じじゃない。  T108 ちょっとでもちがったら、これから言ってくれる?  C101-「<u>これは</u>」というのを、「<u>これが</u>」というちがってくる。  M22 <u>すごいね</u>。  T109 すごい。あなた、いつの間にか、すごいこと言った。  C102 <u>わかった。すごい意味がちがっちゃう</u>。《言葉への注目》</p> <p>②「春のうた」4/13  Yo 絶対子どもじゃないな。意見ある。  T32 何で?  Yo 子どもならね、ワーイとかね言っているし、ケルルンクックなんて言わない。  T33A さんは?何だったけ、鳩?(A 頷く) 鳩は冬眠しないよな。  A 冬眠して出て来たなんて、<u>書いてないもん</u>。  T34 別に<u>書いてないよ</u>。何?</p>

③「春のうた」 4/14

Yo 2 番だったらね、光ってさあ、もぶしいもんで、ぼくは光。「ほっあたたかいな」って書くしね。

T118 わかる？

A Yo くん言うてることはあたたかいんだったら「あたたかい」って書く。「まぶしいな」ってことは光りがあたってまぶしいんじゃないの。

C それにさあ、

④「春のうた」 4/14

C 冬は外が寒いから穴の中から出て来たらあったかくなってきたから。

T131 「ほつまぶしいな」って言う時、あったかさというのがあるって言うてるよ。だって今まで。

A だってさあ、その次に「ほっあったかいな」とかになる。その次に「ほっうれしいな」って書いてあるから。

T132 「うれしい」ってどう・・・

S 「うれしい」ってことはあったかいということもあるんじゃないの。

T133 何？

A あったかいということは書いてないけど、「まぶしいな」っていうことは光があたってまぶしいんだから、光

⑤「あとかくしの雪」

T77 なるほどー。ちょっとおかしいね、やっぱり、1 番は。「ろくにない」って言っていながら、あるはあるのに、無いって言ってんだから、おかしい。何でこんなこと言うのかね。

C134 感違いでね、最初は有る物でもてなしてやろうと思ってたんだけど、よくよく探してみたら何にも無かったもんで「もてなしてやるもんがない」。HA

C135 それならね、「もてなしてやるもんがない」って書かなくて食べさせてやるもんが無いって書けばいい。MY

⑥「ぼくのいぬころ」 3/12

T222 自分に言うことだってある。困ったねえ。

(略)

C337 反応が書いてない。

T224 反応が書いてない。

(略)

T236 (変な名前を決めたような) 変なこと自体、書くことはない。相手がいなきゃこんなことは言わないっているの。

C362 相手がいなきゃ変なこといわない。

C363 だめ、そんなんの証拠ない。証拠書いてないからだめ！

C364 書いてある。

(証拠)

T238 予想、もう決定的に相手がウラにいるって証拠。

C366 あるあるある。

T239 反応してるって証拠。反応してるって証拠。今のは単なる想像だって。なかなかいいと思っただけだなあ。

T240 ○○さん。

C368 ある。説明してるって証拠があるんだけど、どこだって言うと。Tika

T241 どこな？

C369 「ころがってくるんだ」っていうと「のだ」っていう感じがするんだから、わけ言う時には「のだ」っていう時もあるんじゃない。

⑦「ごんぎつね」の作文

・Ta くんがもんだいを作りました。「ごんは、自分ではいしきしちない所におれいがほしいって心の中にひそんでいたんじゃないのかなあ。」といいました。そして、だれかが、「でも、べつにひそんでいたってことは書いてないよ。」といいました。Ta くんが「それなら、どこにひそめてなくて、じゅんすいな心だって書いてあるの。」とききました。Mi

	<p>【対極例から概念生成】</p> <p>①自分の感覚で発言する 定義：明確な根拠はなく感覚的に発言する</p> <p>① 「春のうた」4/13</p> <p>T4「変だなー」って</p> <p>C「ほっ うれしいな」って何がうれしいのかな。Mika</p> <p>T5何がうれしい？</p> <p>C うきうきしている。</p> <p>T6《一緒に読む》本閉じてみなさい。(C読む)</p> <p>T7何がうれしいか、うきうきすることがあるのかね、うきうきすることなんて何にも書いてないよ。</p> <p>C《7-8人うれしそうに手をあげる》あった！</p> <p>(略)</p> <p>C寒かったけど春になったもんでうれしくなったの。</p> <p>T12 ちょっとAちゃんのまねしなさい。《やさしく言う》</p> <p>Cぼくもうれいなのはね、冬から春に変わる時喜び大きい。《頷く子増える。4-5人》</p> <p>S寒いから、寒い時だからさあ、春でいい気持ちになる。</p> <p>② 「春のうた」4/13 《教師も》</p> <p>T18 ちょっと先生も言っていていい？(Cうん)</p> <p>ケルルンクックって何も蛙じゃなくてもさあ</p> <p>Yo ぼくは鳩だと思う</p> <p>T あっ、わかった！鳩でいいじゃん。ケルルルンクックって</p> <p>C《反応弱い》蛙ってケロケロって鳴くじゃん。</p> <p>T19 鳩の方が合うじゃん。《鳴いてみせる》。</p> <p>Cでも蛙でもいいと思う。</p> <p>T20 クッククックって鳩がいいじゃん。</p> <p>A 鳩は冬眠とかしないじゃん。aya</p> <p>T21 だから冬眠なんてしてないよ、別に。</p> <p>Ch《Chかき分けて出る》だってね餌がさ・・・</p> <p>C餌がいっぱいあってうれしい</p> <p>③ 「春のうた」(言葉の順番はどっちでもいい)</p> <p>T156 あ、じゃ、訊く！1と2 逆にしてもいいんだ。</p> <p>C <u>いい</u>。</p> <p>(略)</p> <p>T161Chさん何？雲から出てきたようなまぶしさか、これ逆にしてもいいんだね。</p> <p>Ch あ、逆にしてもいい。 ◆Ch※論理的なChがこんなこと言ってた。</p> <p>T162 逆にしてもいい？</p> <p>C <u>うん</u>。</p>
理論的メモ	<p>・A「書いていない」という考えがYoに広がっている。言葉に基づいて考えるというルール of 広がり。</p> <p>・「詩の言葉を逆にしてもいいか」という教師の問いに対して反対しない。書かれた言葉の順番性を重要視していない。</p>

概念名	E 他をかき分けて考えを言う：「だってさあ」
定義	人の発言を聞いたら、他者をかき分けてでも自分の意見を言う。
	<p>①「白いぼうし」(新人が出る)4/7</p> <p>T34 見てると思う人？あれ？見てない？</p> <p>C31「これはレモンのにおいですか」っていうんだけどさ、目の前にレモンが見えてるんだけど、</p>

具 体 例	<p>T35 あ、「これは」って言ってるから。この人が言ったら、変だなと思ったら、<u>パッとすぐ瞬間的に反応してもらいたい</u>。レモンが見えてるか、ちがうか、この中のどれでもいい。 ぼくはレモンが見えてるって意見なんだね。 言ってみるよ。さあ、さんはい。 C32 「これ」って書いてあるから、目の前にレモンが見えてる。 C33 (口々に)でもさ・・・《この時から反応が多くなる》 T36 あ、<u>新人が出た</u>。はい、どうぞ。</p> <p>②「白いぼうし」(keiko) T20 本真剣、真剣はだめ。本当の真剣、ほんと 真剣というのは、真剣なふりしてるだけ。本真剣というのは、こうやって前出てこなきゃ本真剣じゃない。お客さん□□のはただの真剣、<u>本真剣</u>というのは KE <u>ちゃんみたいな人</u>。□□みたいな人、KE <u>ちゃんみたいな人</u>。「か」って、これもう問題できちゃった。 (略) T35 思い切って言って 何？ (Ke できる) できるう？ <u>また Ke ちゃん、このクラスで一番できるの Ke ちゃんかな</u>。はい、ke さん。・・・言って。このにおいはどのにおいか、どのにおいか。</p> <p>③「春のうた」4/13 T10 《指名》Mi さん。《他の子に》同じことだったら、(ちょっと) 違うことバーツと言っちゃっていいよね (C△はい) よーし！ C 題が「春のうた」でしょ 《2人頷く》、だから春が来たもんで、うれしかった。《頷く子2人》《○周りの子Miを見る》 C△わたしもだ S 春になったら《勢い強い言い方》、春になったら「水はつるつる、風はそよそよ」っていったら春しかない。 A <u>だってさあ</u>、「春の風」ってやったことあってさあ、その時「風はそよそよ」って出てきて、それで春とわかる。 T11 A さんのこと見た？ 「<u>だってさあ</u>」って あんなに他の人かき分けて言わなかったじゃん。かき分けて、A さん</p> <p>④「春のうた」4/13 T20 クッククックって鳩がいいじゃん。 A 鳩は冬眠とかしないじゃん。aya T21 だから冬眠なんてしてないよ、別に。 Ch 《Ch <u>かき分けて出る</u>》だってね餌がさ・・・ C 餌がいっぱいあってうれしい T22 ちょっと Ch さん、ワアワアって言ってる所ワーっと<u>かき分けて言った、すごい</u>。このクラスすごいねえ。</p> <p>⑤「春のうた」(Si Aのおかげ) 10:16 T44 Tomo さんは？ Tika さん、あてたらサッと言ったね、えらいね。 Tomo さんは (C 1 番) 何で1番なの？ Siori さんは？ Si もし子どもだとするとさあ、ずっと家に閉じこもってなくて窓とか見るでしょ。そういう時にいきなり「水はつるつる」って変わるわけじゃない。 T45 Si さん、すごい、<u>積極的</u>《傍までかけよる。Aを見て》A さんのおかげ、A ちゃんのおかげ。 <u>A ちゃんの影響を受けて (Si さんも意見を言った)</u> 《口々に言っているのを相手にせず、周りの子は眼中にないようにして、二人を誉めている》</p> <p>⑥「春のうた」4/13 T112 もう一度、決とって人数調べてもいい？ (C いいよ) 28:36 A <u>意見ある</u> ◆Yu 既に挙手して意志表示の用意を早くしている T113 意見ある？ (A ある C△ある) A さん一番えらいのはね、<u>ちゃんと手をあげないでこんなに言える チャンピオン</u>。A ちゃんもう、ほんと、A ちゃんに言われちゃう。 To <u>言おうとしても「あっ」て言う前に先に言っちゃう</u>。 T114A ちゃん変身したんだよ (C うん) 29:07 T115 決めていい？ (C△いいよ)</p>
-------------	---

	<p>⑦「春のうた」4/14  T216 土の中に今までいたんだね、土の中に。  C 土の中、自由に動き回れんじゃん。(T あっそうなの)  Mi 土の中あったかいもんでさあ (T うん) 外 出れば自由になる。  C あったかいし水もある。《反応する子、増える》※  T217 よく言ったね、<u>この人手をあげないで言ったんだよ。初めてだね、手を挙げないで言ったの。</u>すごいね。Mi さん↑《あーステキ！という感じで言う》びっくり仰天。</p> <p>⑧「ごんぎつね」の作文 反対する  ・「反対するんだけど、今のいわしの人のを聞いてるといかにも、先につぐないを決めといて、そこへたまたまいわしやが来たから、いわしてつぐなおうと思っただけで、先につぐないをしたって思えるけど 3 番の人たちはどっち。」「わたしたちは、いわしの所でつぐないを決めた。」今度はぼくの番だとところにちかかって、「3 番ぜったいに切れるんだけど、3 番の人たちはいわしいわしてゆうけどたまたまいわし屋が来たからつぐないを決めただけであっていわし屋がこなかったらつぐないは決めてないってゆうことじゃん。」そしたら、いきなり Na さんが (略) Y・S</p> <p>⑨「ぼくのいぬころ」3/12 (「ぼく」だけのいぬころのイメージを全員が反応しながら言う)  T274 あったかもしれないね。それでこういうことが思い浮かんで。(46 : 21)  C それで「夕日」って言う。  C だから。  T275 だから大事なことがあるじゃん  C◎だからぼくだけのものに C◎ぼくだけのもの  C ぼく自身のもの C○ぼくだけのもの  C 一番の宝もの  C 誰のものでもない  C 誰のも渡さない。  T276 渡さない。  C 触らせない  C ぼくだけの、ぼくだけの。ぼくだけの犬なんだから誰も、絶対触らせない。《強い口調で、心をこめて言う》</p>
	<p>【矛盾例 (必要な矛盾)】  ①「春のうた」4/14  A 違う違う 《4、5 人反応》地上の方がもっとあったかい  C . . . 32:30  T126A ちゃんのえらい所わかる？教えてやる。(C すぐ言う) A ちゃんの偉い所は 2 つあるの。誰かがあたると黙ってくれるの。A だって言いたいことあるのに黙ってて、かわいそうだと思う。35 人もおるもんで、こっちあてると、A さん黙ってる。みんなが言えないんで、しょうがない。(C しょうがない) A さんはこっちあてると、パツッと黙ってくれるの。それでも (他の子が) 言い終わるとパツと言う。そこがえらいと思う。 ◆Yu すごく聞いている</p>
	<p>【対極例から概念生成】  ⑥自分の考えが言えない 定義：恥ずかしさもあり自分の考えが言えない  ③ 「白いぼうし」4/6  T18 みんな、先生が言ったことわかんないのか？恥ずかしいのか？どっちなんだろう。  C どっちでもない。C 言える。  T19 ちょっと、お話してちょうだいよ。いいかな、なんか言ったら、一本の線でつながって、つまらないこと、間違ってること、みんな言って吐き出してちょうだい。どっちでもいいから答えるのよ。  T20 一秒以内に答えるよ。今みんながお話ししないの、答えてくれないの。わからないので答えられないのか、恥ずかしいから答えないのか？□□  ▼ 2～3 人答える  T21 今答えた人？はい SY くん、なんで答えなかったか言ってちょうだい。  ▼ 13 秒、間があく。  T22 はい、▼ 促すように  C 恥ずかしくて (T うん)</p>

	<p>T23 恥ずかしかった。恥ずかしくて答えられない。SY くん恥ずかしくて答えられないな。はい、よく言ったねえ。SY くん恥ずかしくて答えられなかった。はい、ほかの人は、いっしょ？</p> <p>C△《頷く》</p> <p>T はい、MU くん。▼左角の子</p> <p>C ぼくも、はずかしくて答えられなかった。(T うーん、自分の思ったこと、)</p> <p>②「春のうた」4/13</p> <p>T41 うれしいじゃん。tikako さん。</p> <p>C 子ども (T 子どもなの、うん) 冬の間は寒くて手が冷たいけど (T いいこと言うね) 春は手が冷たくないから</p> <p>T42 いいこと言う、手が冷たくていやじゃん。</p> <p>C 鳩に変える</p> <p>T43 鳩に変わる</p> <p>S 《S 立ち上がって言う》 10:16</p> <p>T44 Tomo さんは？ Tika さん、<u>あてたらサッと言ったね</u>、えらいね。</p> <p>③「ガオーッ」4/7</p> <p>T60 あっ (▼子どもの方へ近づく) あっ。独特の声って、先生はね、はっと思っちゃった。みんなはっと思わなかった。(C 思った) □□思ったの、独特の声なんて (▼手をたたく)すごいこと言うじゃんって、先生なんかすぐ思う。みんな思わなかった？</p> <p>C 思う。《他の子、反応なし。意見を言わない。》</p> <p>T61 <u>じゃあ、なんで思うのにさあ、そんな、えらそうな顔をして。「おう、そんなこと僕もしてたわ」って思ってたでしょ。独特の声ってすごいこと、独特の声っていったんだよ。すごいし</u> □□ (▼本気で感心している) すごい、すごい、ほらっ。</p> <p>T62 すごい何がすごいのか、言ってみて。独特の声って何だろう。</p> <p>C みんなと□□。C 一番大きい声。▼3-4人反応</p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は「だってさあ」とかき分ける子どもを誉めている。他の発言に対して反論できる子どもを育てようとしている。A が手本となっている。→新たな概念「反論・批判する子ども」</li> <li>・主体的な発言の段階があるのか?①他の発言をかき分けるように言う②他の発言にすぐに反応する (パツと言う、先に言う、すぐ助ける)、が徐々にできていく。緊張をもって考え続けること、話している人、全体を見ることが求められている。</li> <li>・「すぐに言う」「かき分けて言う」と「だれか言う」と黙る」は形式的には逆のことを言っている。しかし、言うことと黙ることは対話にとって重要なこと。一部の男の子の発言力が強くて、常に出る。言いたいという主体性が高まったことによるものだが、聴くことができないでいる。学級づくり、対話づくりの方法となっている。</li> <li>・すぐ反応する、すぐ黙る・・・概念生成「すぐ助ける」・つながる対話へ</li> </ul>



概念名	F 批判する構え 概念削除
定義	批判する構えを持つ
具体例	<p>①「春のうた」4/13  A 今まで冬だとさあ曇り空さあ  《S 遮って発言する》「光がいっぱいで・・・」  T 《S に対して》だめ、聞いてあげなさいよ。  A 光がいっぱいになって、まぶしいなってなるよ  (略)  C でも、冬だってさあ、天気（の日）だってある。  To <u>でもさあ</u>、冬だって春と冬の明るさは同じ。花が咲くと春の方が明るく感じるじゃん。《周り静かに聞く》  C 緑の葉が反射して  T52 何も春でなくってもいいんだって言うんだな。</p> <p>②「春のうた」（前とは違う考えを出す教師・A）4/13  T155 土の中かくて出てきて「まぶしいな」って言ったかもしれない？いいじゃん。  A 最初起きたばかりで目がなかなか開かなくてさ、最初あったかいと思ってからさ、目がだんだん開いてきて「まぶしいな」と思う。</p> <p>【対極例から概念生成】  ⑥人のまねをするだけで前に出ない 定義：人のまねをすることが多く進んで発言しない。</p> <p>①「白いぼうし」4/7 午前  C レモンのにおい（T レモンだと思う？）□□  C でも、「ような」って書いてるから、「においですか」って書いてある。S  C きいて□  T14 あっ、何？何？  C 訊いている  T15 「か」って訊いてると思う？<u>訊いてると思う人、これ。（C 訊いてる）そうじゃないと思う人？</u>  「か」っていうの  C だって普通なら  T16 レモンのにおいですかって、訊いてるか あるいは（C）読み方  C 一人話し。  T17 うん、何て言う？  C 独り言  T18 気持ちで何て言う？これは 何するか 考えてる。どういうふうに、何だと思う？「これはレモンのにおいですか」これ、何質問  C 何か、つぶやく  T19 レモンかな、そうじゃないかな、変だな 疑問っていうかさあ、レモンかな？えっそうなのかなあ 聞いているの 自分で不思議に思っでね、自分が不思議に思っで聞いているのか。  (略)  T21 自分で不思議かなって思っでるのと、訊いてるのね たずねる たずねる（板書）。 「きく」って 聞くことの他に何？、何ていった今先生。何て言うの？「きく」っていうのはどういうこと？</p> <p>④ 「春のうた」4/14  T91 あれー、聞けど 1 番が全員になって・・・《きっぱりと》<u>人のまねして手を挙げるのやめよう！</u>  T92 《個別指導》手いじくってるよ。 ◆Yu へ注意  To ほとんどの人が 1 だったら 1 を出す。  T93 《発言途中だが》いい顔するねえ。</p>

	<p>A 先生がね、<u>少ない方の味方</u>するとかね、<u>みんなそっちいっちゃう</u>から。そういうのは、《Tは右の子の所へ行く》いけないって、この前・・・</p> <p>③「春のうた」4/14 T98 これは本だね、「あーそうだよ」(C教科書だよ) あー教科書かと思う、違うと言ってくれと、「あーそうだね」じゃなくて。だから世の中そういうふうには違う考えが生まれないといい考えが生まれてこない!! (略) C 全部一緒だと (C うん)《8人頷く》違うことない何と何も進歩しないしね T100 何だって言うの?つけたして、すぐ!《短くパッと言う》 25:00 A《Aがすぐ反応。他の子は言えず》あのね、進歩しなければ頭もよくなならない。 T101 いいことつけたして、えらい。 C それだしね、<u>みんなにばかにされる</u>。《教師さえぎる》 T102 同じこと言っちゃだめ。 C まねばっかりしてるとね、<u>変なこともまねしてね、馬鹿になる</u> T103 違う考えを言うとなんでいいの? C 2+2は4だと思ったら全然だめ・・・ D もしかして2+2は3と言っさ2+2は4じゃん、その人が4だと言っ「あーそうだね」と言っさあ《前の教師の考えを同じように繰り返す。くどい感じ。》◆daisu T104 《さえぎって》だから、正しいと思っても、<u>違う考えをパッと考えなおさない</u>と、パッと。「えっ違うんじゃないの」とか「えーまてよ!あなたがそんなに言うんだったら<u>証拠見つけてみよう</u>」とか、<u>改めて考えてみる</u>でしょ。違うことといわれると考えない?みんな。 (略) T108 だから、こういうふうには考えが分かると合っても合ってもなくても勉強になるの!例えばね、ここ(ケルルンクック)子どもだと思っただ人もとってすばらしいし、この人のおかげでみんなが勉強できるの。だから間違っただ人なんかうんとうれしい。<u>だからこれだっ2番と3番持ってたくせに、みんな変えちゃって1に挙げた。先生悲しかった、今のこと言いたかったの。《まねをする、合わせるという子どもの実態がある。》</u></p>
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・批判する(自分で考える)の反対はまねする(自分で考えない)</li> <li>・違う意見いだすと証拠を見つけようとなる、考えようという気持ちになる。</li> <li>・T156 はさっきと逆の意見:正解かどうかじゃなく異なる意見を出すことに意義を置いている。意見として成り立つかどうかを吟味する(Tいいじゃん)。</li> <li>・A:さっきと逆。違う考えを言う→T104の実行</li> <li>・T158 新しいイメージが出るように。徹底して支援する。</li> <li>・類似例 教師が主張する考えとして明確にする。批判度をあげる。①なんとなく違う②違うのだ【類似例】はっきりとした意見として言う・・・「H他の発言を助ける」へ移動</li> </ul>
概念名	G よっぽどなこと よっぽどの理由
定義	登場人物の普通でない行動変化にはよほどの理由がある。
具体例	<p>①「白いぼうし」5/29 T12:一番大きいのを、それを乗せてきたなんてのは C それをやるには、<u>よっぽどの深い訳がなければならない</u>。 C 普通なら「置く」。乗せてきたなんておかしい。 T15:あ「乗せる」って言う、言い方おかしいf C 「人」をのせる。 C 夏みかんに命がある感じ。生きている。 T16 おお、よっぽど大事なものを乗せてきたんだね。 C それをやるにはね。<u>よっぽどの深い訳がある</u>。 (略) T17:ちょっと待って!「乗せる」もおかしいし、しかも「一番大きい」のを乗せてきた。選んで。 T18:それには!</p>

C: よっぼどの深いわけがある。

②「白いぼうし」 5/29

T27 これ何言いたいのか？

C : みかんがおふくろだと思っちゃった。それが目の錯覚で、みかんが、おふくろに見えた。

T28 これ②番の仲間でいい！

C : だから よっぼどの理由がある。

③「あとかくしの雪」

T21 そうだね、盗むっていうのはうんと悪い事、だのに盗みに行くなんていうことは、よっぼど。

C46 盗みに行くっていうのはねえ、よっぼどかわいそうだったから盗みに行ったんだよ。S I

T22 よっぼどかわいそうで、もう

C47 (口々に)

C48 でも、いくらかわいそうでも、自分が死ぬっていうことは分かっているんだから (C分かっている) おかしいよ。MY

④「あとかくしの雪」

T24 豪華な物探したかもしれないってさっきやってたね。

C53 よっぼどの食べ物じゃないと AK

C54 ちょっとね、何を探したかってあるんだけどねえ、探してないと思うんだけどね。AM

C55 えっ？

C56 もてなしてやるもんがないって、はっきり分かっているのにねえ、探すことはないと思うAM

T25 探してないかなあ。

C57 探してない。

C58 よっぼどの食べ物なんだから豪華な物なんて探してないと思う。AK

C59 探してると思う (C何で何で)

⑤「あとかくしの雪」

C137 晩になるまで待ってたんだからね。大根を盗むことがよっぼどの事だったんだからね。やっぱり、こういうもんじゃなくて、食べ物だと思う。

T80 やっぱりこういうもの〈布団〉じゃなくて食べ物だと。晩になるまで待っているんだからよっぼど大事な食べ物に違いないというのね。

⑥「あとかくしの雪」

T210 ああ、ええともって。

C364 「ああええとも」ってね、(Tいうのは) いうのはね、旅人の状態、よっぼど酷かったもんで凍りつきそうになってたもんでね、だから「ああええとも」で速く上げてあげた。YO

C365 (口々に)

C366 「ああええとも」ってすぐ言った「ああええとも」ってもう (強い口調で言う)

T211 すぐに言ったのか？

C367 旅人のねそのね (T状態が) 状態がね もうよっぼど酷くてね、

C368 一目で分かった

⑦「ごんぎつね」の作文

ごんはすごく反省をしてつぐないをしたと思います。だって、ごんぎつねの勉強をする前つぐないなんて何かも分からなかった。つぐないなんてそうかんたんに出てくることばじゃないからごんはよっぼど考えて考えてやっかつぐないをしようと決心したと思う。U・K

⑧「ごんぎつね」の作文

ごんは、いままでいたずらばかりしていたから、あなの中で考えたことはない。それに、ふかく考えているからよっぼどふかいつみだ。(後) Dai

⑨「ごんぎつね」の作文

ごんは、あなの中で考えました。わたしは、ここでおかしいなと思いました。なぜかとゆうと、ごんは、いたずらばかりしていたのに、どうしてあなの中で考えたのか、わたしはこう思います。「たぶんよっぼどふかいわけがあった」と思いました。K・K

理論的メモ	<p>・中心となる行動変化にはよほどの理由がある。簡単な変化として納めずに、何か深いわけがあると読んで読み深める。よほどのことがるのでドラマとして読める。ドラマを捉える上で重要な考え方である。矛盾として捉えられればよっぽど性は上がる。矛盾と連動し、関連性がある。</p> <p>・よっぽどの行動にはよっぽどのお理由があるというように関連し合っている。</p>
-------	---

概念名	H 他の発言を助ける：すぐ言う
定義	よく見てよく聞いて相手を助ける。(単なる頷きにしない)
具体例	<p>① 「春のうた」(4/14) 《ほとんどの子はすぐ反応できない。反応できるのはAのみ》  T98 これは本だね、「あーそうだよ」(C 教科書だよ)  あー教科書かと思う、違うと言ってくれと、「あーそうだね」じゃなくて。だから世の中そういうふう違う考えが生まれないといい考えが生まれてこない!!  (略)  T99 今 言ったこと聞いてた? 今言ったことわかる人?  C 《A・Ch など4人が頷く、・・・さん  C 全部一緒だと (C うん) 《8 人頷く》 違うことないと何も進歩しないしね (C うん) —— 《詰まる》(T しないからね)  T100 何だって言うの? つけたして、すぐ! 《短くパッと言う》 25:00  A 《A がすぐ反応。他の子は言えず》あのね、進歩しなければ頭もよくなるらない。</p> <p>② 「春のうた」4/14  T141すごいこと言ってんだよ。1行と2行は違うって言ってんだな。1行は光が (C まぶしくて) まぶしくてびっくりしちゃって、★C (2 行の)「うれしいな」ってことは、あったかくてうれしい。  《教師が「びっくりしちゃって」の後に間を置き、つなぐような示唆をする。子どもがそれに応えてつなぐ発言をしている。》</p> <p>③ 「春のうた」4/14 《S が反応する》  T179 《友達の発言を》助けてあげる、「〇〇って感じ」って言ってあげりゃいいの。  C 2 行目はね (T うん・・・なあとか) まぶしくて (T まぶしいんだ!)。1 行目まぶしかつたでしょ (C うん) まぶしいもんで、2 行目はあったかかったもんでうれしい (T あー) ★発言を共につくる。  (略)  C 1 行目は《みんな集中している》びっくりして速く言って、2 行目はうれしくてたまらないもんで、ゆっくり気持ちをこめて (T 読むんだ)  S あー気持ちを込めて。 ◆S 反応して助ける 音読へ行く  Ch 1 行目は《みんな集中》(T あっ指さなくても言った) まぶしくてびっくりしたから (T 暇な人がいるよ) 2 行目はあったかくてうれしく、「ワーイ」とか言う。  T181 《Ch に向かって》大きな声で「ワーイ」って言って。  C ワー (T 隣の人が言ってくれた、えらい)  Ch 《前の発言に続く》みたいな感じで言う (T おー)</p> <p>④ 「ごんぎつね」の作文  「ごんぎつね」の作文  ・今日は、みんなが言った時も、かんでもできたり、発見にもきづいたり、はんのうもいっぱいできました。それに、自分でも、発見がいくつもできました。いつもの授業よりも、公開での授業の方が、とても、よくできたと思います。Mi</p> <p>⑤ 「ごんぎつね」の作文  ごんぎつね、初めのイメージと比べてみると勉強した後は、意見がはずかしがらないで言えるようになったし、対応できるようになったから、最初に比べると、すごさがつきました。U・K</p>

⑥「ごんぎつね」の作文

・自分がわかってなくても、人がいったもんだいは、「あっ、そうか」「すごいね」「その意見いいじゃん」とかいろいろいっているうちに、「やっぱりこの文は、こういう意見だったんだ」とか言えるようになりました。これからどんなもんだいができるのかたのしみです。【分かってくる】M・I

参考「春のうた」（教師の支援 モデル）4/14

T258 水がつるつるってどうなっとるの？

Ch To さんの言う通りで光が反射してるので、それであの、お水に反射するので★（T あー光ってるような、それで）つるつるしてる。

参考【類似例】はっきりとした意見として、位置づける（教師の援助）

①「春のうた」（主張にする）4/13

C 顔から出てくるかもしれない。最初にまぶしいなって。

T157 あなた絶対まぶしいじゃなくちゃいけない。1 行目は「ほつまぶしいな」じゃなきゃいけない。 42:30

C いけない

T158 よく言ったねえ、SA さん

Yo 土の中から目あけたまま出てくるもんで、暗い中から出てくるのでまぶしくてそれで（T その後）うれしくなる。※

T159 もう絶対まぶしいのは強いんだと

【対極例から概念生成】

⑨人の発言に反応しない 定義：友達の発言に何も返さないことが習慣になっている。

①「白いぼうし」4/7 午前 一度で聞けない。反応できない。構えができてない。

T2「これはレモンのにおいですか」って聞いてるね。これ、変だと思わない、これ。

C はじめっからレモンのにおいって、（T 何）

C はじめっからレモンのにおいって、「これはレモンのにおい」って意味がわかんない。なんでレモンのにおい・・・

T3 普通なら何て言う？

C □□から、□さんが乗りました。何か をして「これはレモンのにおいですか」□□

T4「これはレモンのにおいですか」って言わないで、普通は何て言う？Ch さん。

Ch あ、2 行目の「ほりばたで乗せたお客の紳士が話しかけました。」それから、（略）それから、レモンのにおいですか

C うん、わかりました

T6（略）これははじめてから「レモンのにおいですか」って言わないで普通何て聞く？

C これは何のにおい□□

T7 今聞こえた人？ すっごい、□さん。Mi さん達聞いてたから、見てごらん。（だれが） すごい □さん。

C これは何のにおいですか（T 次指す）

C これは何のにおいですか（T 次指す）

C これは何のにおいですか

T8 もう一度大きな声で。さんはい。

C これは何のにおいですか

C これは何のにおいですか

C これは何のにおいですか

T9 だって普通は（何のにおい？って）訊くっていうんだよ。「これはレモンのにおいですか」なんておかしい。

C レモンのにおいがした《考えが出るまで、みんなのものになるまで 問い続ける》

②「春のうた」（言われて助ける一人反応して助ける。）

T179《友達の発言を》助けてあげる、「○○って感じ」って言ってあげりゃいいの。

C 2 行目はね（T うん・・・なあとか）まぶしくて（T まぶしいんだ！）。1 行目まぶしかったでしょ（C うん）まぶしいもんで、2 行目はあったかかったもんでうれしい（T あー）。

理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すぐ反応する大切さ。すぐ助けるにつながる。よく見ることになる。集中。</li> <li>・一度で聞けない。反応できないので、3段階（T2・3・6）にわたって問う。構えができてない。最後はみんなで復唱。全員がおかしさを共有する。おかしい理由（レモンのおいしがした）など考えが出るまで、みんなのものになるまで 教師は問い続ける 4/7。 新概念V「共同発言」</li> </ul>
-------	--

## ○分析ワークシート2

《 》は状況説明。

概念名	I 言動の原因を捉えて読解する
定義	事実の前に書いてある「きっかけ」「状況」を想像して読む
具 体 例	<p>① 「春のうた」4/14（空想的だが、因果関係を述べている）  T44 Tomo さんは？ Tika さん、あてたらサッと行ったね、えらいね。  Tomo さんは（C 1 番）何で1 番なの？ Si さんは？  Si <u>もし子どもだとするとさあ、ずっと家に閉じこもってなくて窓とか見るでしょ。そういう時にいきなり「水はつるつる」って変わるわけじゃないじゃん。</u>  T45Si さん、すごい、積極的《傍までかけよる。A を見て》A さんのおかげ、A ちゃんのおかげ。</p> <p>② 「春のうた」4/14（まぶしいとうれしいの関係を説明する）  D あーわかった、わかった（T 言ってごらん）「ほっ まぶしいな」っていうことはまぶしくて、「ほっ うれいしな」っていうことはあったかくて、それでまぶしくてあったかい。  T141 すごいこと言ってんだよ。1 行と2 行は違うって言ってんだな。1 行は光が（C まぶしくて）まぶしくてびっくりしちゃって、  C 「うれしいな」ってことは、あったかくてうれしい。  T142 あなたはあたたかいはいつ感じたの？1 行なの、2 行なの、どっちなの？  （略）  D 1（行目）  A すぐじゃなくて少したってから。  T144 あなた何行目——《悩む》（A 2 行目）2 行目で、2 行目で初めて「あーあったかいな」って感じて。これ出てきたばっかは何だって言いたいのか？  A まぶしい  T145 A ちゃんのいいところは、2 行に目つけて、どうもみんなは光とあったかいは同じだって、光にあたったらあったかいに決まってる（と考えている）。その時A さんは心の中でね、もしかしたらあったかさもあるかと思ったのかもしれない。そしたら D くんが「1 行目と2 行目の間に時間があるんじゃないか」と言ったら A さんが出てきてすぐは「まぶしい」と思って、ちょっとたったら1 分もたったらか、瞬間的に違うの、どっちなの？  A <u>出てきたら「あつまぶしい！」。（時間がたって）「あああったかい」ってなった。</u></p> <p>③ 「あとかくしの雪」7/3（しかたがないとなる前の状況を解釈する）  C7 「しかたがない」ってね、いやいやで言ったのか？心から言ったのなあ。YR  C8 「しかたがない」（といやそうに読んでいる）  C15 この場合はね「しかたがない、それじゃあ盗みに行くか」っていやいや言ってる。H I  C16H I さんにちょっと付け足すんだけどね、「しかたがない」の前にね、<u>どうしようかなあ、盗みに行こうかな、旅人に何かあげないとかわいそうだなあ、だけど盗むのも悪いことだしなあってね。</u>迷って迷ってそれから「しかたがない」って弱く言ったと思う。MR</p> <p>④ 「あとかくしの雪」7/3（もてなしてやるもんがないの前を解釈する）  C32 あるはあるんだけど「もてなしてやるもんがない」って書いてあるでしょ。（C うん）<u>もてなすっていうのは少しはそれを出せばもてなすことになるじゃんね。それを出さないでね、もてなすっていうのはねおかしい。</u>（T それを出さないで何したの）大きな家のね、大根を盗みに行ったAK  （口々に）そう、やらないどいて。  C33 出しといて盗みに行くんなら、まだわかるけど。HA</p>



	<p>においだったらどこにあるの?ここに<u>ある</u>わけでしょ。見えてるならはっきりさせて。 T117 目の方向がちがうんだね。</p> <p>③「白いぼうし」 5/29 (事実をとり出す) C あっ、二つに分けられるよ。 「もぎたて」と「速達」は、おふくろが事実でやったことで、 T50 これとこれ一緒にしちゃっていいの? C うん、それで「においまで」は、松井さんが想像したことだから。 C そうか! T51 ええとこれは? C: 松井さんがやった事実。 T52 これは、おふくろが? C (やった) 事実。 T53: これは松井さんの? C 想像。</p> <p>④「白いぼうし」 5/29 C: あのおね! 「ほう、夏みかんでのは、こんなににおうものですか」って紳士が聞いているじゃん。そしたら「もぎたてなのです」って何か無視しているみたい。 C: どういうふうは無視しているの? C: あ、普通だったら「そうだ」とか「ちがうぞ」って言う。 C: ぼくは、無視していないと思うんだけど、「ほう、夏みかんってのはこんなににおうものですか」って書いてあるから、そして聞かれたから、「もぎたてなのです」って答えた C: 間に答がある。 T: 書いてないけど、何かがかくされている。 C: 何かが入っているよ。</p> <p>⑤「白いぼうし」 4/7 午後 (「<u>レモンかな</u>」という<u>事実</u>をはっきりさせる) T44 思う。「これはレモンのにおいですか」って百 思っちゃって、もうレモンと思って聞いているというのと、そうでないんだと。なんだって? 五十? 五十ってどういうことなの? C43 (口々に) 他に何かある。 T45 もの? Sa さん。 C45 みかん。 (略) T53 ネーブルかなー? C53 グレープフルーツ。 54 グレープフルーツかなー? C54 伊予柑。 (略) T69 レモンかなー、ネーブルかなー、みかんかなー、伊予柑かなー、グレープフルーツかなーって思ってる? まさかメロンとか、いちごとか、ぶどうとか、すいかとか、梨とかは思っていないんだよね。これでいいわけ、みんな? <u>レモンかな、伊予柑かな、ネーブルかな、グレープフルーツかな</u>とか思って、「これはレモンのにおいですか」って聞いたんだよね。 C69 でもおかしいんだよ</p> <p>⑥「春のうた」 4/13 T82 これは蛙さんだっていう証拠がないかどうかね、はい nami さん。 C 「ほっ まぶしいな」の所で蛙は冬眠してて土の中から出て来て「まぶしいな」ってなってる。 S <u>はっと驚いてる</u> T83 驚いている何に驚いてるの? C 《口々に》あたたかさ T84 何? 「ほっ」と言うのはあたたかさに驚くのか、太陽の光に驚くのか? ここ 1 行だよ、1 行! S でも、あたたかいと光るって同じような</p>
--	---



	<p>⑦「春のうた」(まぶしいの事実を探る)</p> <p>D あーわかった、わかった (T 言ってごらん)「ほっ まぶしいな」っていうことはまぶしくて、「ほっ うれしいな」っていうことはあったかくて、それでまぶしくてあったかい。 daisu</p> <p>T141 すごいこと言ってんだよ。1行と2行は違うって言ってんだな。1行は光が (C まぶしくて) まぶしくてびっくりしちゃって、</p> <p>C (2行目の)「うれしいな」ってことは、あったかくてうれしい。 (略)</p> <p>T144 <u>2行目で初めて「あーあったかいな」って感じて。これ出てきたばっかは何だっけと言いたいの？</u> A まぶしい</p> <p>T145 (略) <u>Dくんが「1行目と2行目の間に時間があるんじゃないか」と言った (略)</u> A <u>出てきたら「あつまぶしい！」。(時間がたって)「あああったかい」ってなった。</u></p> <p>T146 そういう感じに行分けて考えてる。</p> <p>⑧「ぼくのいぬころ」3/12</p> <p>C232 相手がいると思うんだけど「夕日、夕日ってよぶでしょう」って書いてあるんだからそこでわたしは相手がいると思う。</p> <p>C233 「よぶでしょう」って言うのと相手に教えているような感じがする。</p> <p>T217 相手に (略)</p> <p>C337 反応が書いてない。</p> <p>T224 反応が書いてない。 (略)</p> <p>C342 でも、これは文のウラに書いてある。</p> <p>C343 えー！ (びっくりする声) (略)</p> <p>T228 裏に書いてあるなんて！</p> <p>⑨「ごんぎつね」の作文</p> <p>・まだもんだいがありました。「おれと同じひとりぼっちの兵十か」のおれと同じっていったい何が同じなんだろう。この文のうらをさぐると、2つのもんだいにわかりました。一つは友達がいるんだけど自分の家ではひとりぼっちで、二の方は、友だちもいなくて家でもひとりぼっちの方なのかな。私は、(略) U・K</p> <p>⑩「ごんぎつね」の作文</p> <p>・次に Ch さんが、「その明るく日も」っていうと、ごんにとってなにか大じけんがあって、その大じけんをこえた、その明るく日なんじゃない。」といった。私は、Ch さんは、すごいなあ、だってなんでもかんがえついて、いえちやうんだもんなあ と思いました。そしたら、だれかが、「そのひきあわないなあ とかつまらんとかかって、それをこえた日じゃない。」といったら、「のりこえた日じゃない↑」と、いったので、かんしんしました。Mi</p>
理論的 メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物がそこにあるかどうか、見えているかどうかをはっきりさせる。</li> <li>・会話の中にかくている言葉(事実)を調べる。</li> <li>・音読で事実を明らかにする。異なるイメージを音読し、どちらの場合も事実がわかるように、違いがわかるようにする。</li> </ul>

概念名	K 音読による意味の把握
定義	音声化・音読によって意味の違いを捉える (or イメージを作って音読)
	<p>① 「白いぼうし」(レモンのにおいですか) 4/7</p> <p>T116 よかったね。じゃ、見えてるのをやってもらう。 (略)</p> <p>M25 イメージを作ってやるかどうかで随分ちがうんじゃない?今言った方がいいかどうか知りませんけどね。<u>例えば、レモンをあなたの頭の中に入ったらここにあるとして、においだったらどこにあるの?ここにあるわけでしょ。見えてるならはっきりさせて。</u></p>

具 体 例	<p>T117 目の方向がちがうんだね。  M26 どっちから出るかわからないけど、当ててごらん。あなたはどっちでもいいよ。  CI11(二通りの読み方で朗読する)《そこにあるレモンを見ているように読む》  T118 <u>明快にちがいわかったよ。身体見てたらわかったもん。わかった人?</u>  T119 じゃ答え聞いてみよう。これを聞いた時の反応はどんな反応か、  (略)  C112 あたり。  C113(一斉に)やったー。《音読によるイメージの違いを実感する》</p> <p>②「白いぼうし」(音読：これはレモンのにおいですか) 4/8  C 読む「これはレモンの__においですか」  T 6 レモンの__って□□ゆっくり読んで。さんはい。(C 読む)  T 7 はあ(感心する) さっきのこれはレモンのにおいですかって読むよりは、うんと内容入ってるね。  T 8 持っているとう頭に浮かんだら「の」って言うんだよ。どんな「の」なのか。「の」だけに気をつけてみて。(C 読む)  (略)  T15 においの所どうだった? (C・・・)  T16 いいにおいって感じだった? (C うん)  C <u>いい匂いのような気持ちで「これはレモンのにおいですか」って読んでた</u>  T17 Mi、ちょっと読んでごらんなさい。レモンのっていい匂いだなあって感じて読むんですよ。「の」の所にどんな気持ちを入れるか、聞いててね。「の」と「におい」だよ、ハイ。  C 読む  (略)  T20 よかったよ、ほんとよかったよ。(C 読む)  C <u>これはレモンのって、手を使ってた。</u>S  T S くん(を指名)、さあみんな耳をすまして。(C 読む C 拍手)  T21 はあー(感じるように)。どういうところうまかった?  C <u>レモンのことを頭に覚えていて(T 聞いている?)レモンのことを考えながら、これはレモンのにおいですかって言う所で感覚があって気持ちがこもってる。</u></p> <p>③「ガオーッ」(ガオーってどんな声) 4/9  T78 ライオンが出せる みんなの王様になる声なんだよね。そうするとライオンしか出せないような王様のような声って、どんな声なんだろう。  C けやきみたいに太くて、(T おっ けやきみたいに、何?) 太くて、強い声。  T79 けやきみたいに 何? (C 太くて強い声) けやきみたいに太くて強い  C 誰にも負けない。  C ガオーッ  T85 <u>ガオーってそういう声を出さなきゃいけないんだよ。おれは強いんだよって、ガオーってどうやって読むのかね。ちょっと読んでもらうよ。</u>  T86 はい YU さん、ガオーって言ってごらん。こっち向いて言うの。<u>百獣の王だぞって声じゃないとだめなんだよ。吠えるんだよ、さん、はい。</u></p> <p>④「春のうた」「ほっ」のイメージ 4/14  T41 (音読に切り替える)「まぶしいな」ってどれぐらいまぶしいのか読んでみしてくれる? 見ないで、ここだけ(1行目だけ)。  C 「ほっ、まぶしいな」(読む)  T42 あれくらい(あの人の読み方)だと、子どもかな。  T43 土の中から出て来て「まぶしい」時ってどれぐらいのまぶしさを考えてみて。  C 「ほっ、まぶしいな」  T44 まだ、読み方ある。土の中から出て来て「まぶしいな」って、はい↑  C まぶしいな  T45 「ほっ」て、どういう「ほっ」?  「ほー」なの? 「ほっ」って何?  C <u>びっくり</u>  T46 <u>びっくり(驚いたように言う)したように言わなきゃいけないよね。</u></p>
-------------	---

	<p>(略)</p> <p>S「ほっ まぶしいな」</p> <p>T71 これ、びっくりしてるね。もう一度言ってみて。</p> <p>S「ほっ まぶしいな」</p> <p>T72 と言うのと、「ほっ まぶしいな」《のんびりと読む》と言うのと</p> <p>Cびっくりしてない</p> <p>C蛙だったらさあ暗い所から出てくるとびっくりするでしょう。</p> <p>T73 蛙だったら読み方違うよね。ちょっと、mi さん読んでみて。<u>うんと、びっくりして。</u></p> <p>⑤「あとかくしの雪」(音読：しかたがない) 7/3</p> <p>C 7 「しかたがない」ってね、いやいやで言ったのか？心から言ったのなあ。Y R</p> <p>C 8 「しかたがない」(といやそうに読んでいる)</p> <p>C 15 この場合はね「しかたがない、それじゃあ盗みに行くか」っていやいや言ってる。H I</p> <p>C 16 (略) <u>迷って迷ってそれから「しかたがない」って弱く言った</u>と思う。MR</p> <p>C 17 私はね「しかたがない」って<u>言い方が違うんだけどね</u>。S A</p> <p>C 18 反対なんだけどね、私は「しかたない」の言い方違うんだけどね。しかたがないってね。もう盗むことに自信があってね。<u>はり切っちゃっている</u>。S A</p> <p>C 19 自信満々。<u>もうこの方法しかない</u>。決心 (口々に言う)</p> <p>C 20 <u>この一個の方法しかない！</u>AK</p> <p>C 21 <u>決心。決断。決意</u></p> <p>《C 8 の発言では、「しかたがない」の言葉を百姓の決断が表われるように読んでいる。音読で表現して言動のイメージを読み取ろうとする子どもの姿が多く見られる。》</p> <p>【対極例】⑧単調な音読 (概念削除)</p> <p>④「白いぼうし」(最初の音読：これはレモンのおいですか) 4/8</p> <p>T1 Ti さん</p> <p>C 5 人読む「これはレモンのおいですか？ほりばたで～たずねました。」</p> <p>(略)</p> <p>T5 はいみなさん、いろいろ読んでもらったんだけど、ねえそれ最高の読みですか。違うの、自分で一生懸命読んだ人手をあげてごらんない。一生懸命読んだつもりの人手をあげてごらんない。</p> <p>C 読んでない。</p> <p>T6 えっ、違うの。今読んだ人、手をあげてごらん。その人は一生懸命読みましたかって、聞いているの。読んだ？</p> <p>C (一生懸命) 読んでない</p> <p>(略)</p> <p>T9 一生懸命読んだ人？一生懸命読んだつもりの人？《反応ほとんどなし》</p> <p>T10 じゃあ、Ti さんもう一度読んでごらん。一生懸命読んでごらん。はい、どうぞ。</p> <p>《真面目に読むが前と同じで気持ちがこもっていない》</p> <p>T11 じゃあ SU さん、一生懸命読んでごらんない。一生懸命ってさっきと違うのはいどうぞ。</p> <p>C 《真面目に読もうとしているが単調な読みしかできない》</p> <p>②「白いぼうし」4/7 (音読に挑戦しない)</p> <p>T82 レモンが見えてるのと、においをかいでるのと読みがちがうと思うんだ。先生方の前で読むのいや？いい人？いやな人？Ma 君、正直だね。(略) じゃ、立って。《渋々立つ》</p> <p>T83 えらいえらい。すばらしい。でも、Ma 君、先生うまいと思うんだ。先生一緒に言っただろうか。みんなも応援してあげて。</p> <p>C79(朗読)《違いが分かりにくい。イメージを表現するのが難しい》</p> <p>T84 どっちだろう？みんなすぐ反応してあげないからいやだ。どっちか決めてあげないとかわいそうよ。もう一度。</p> <p>参考「春のうた」(単調な音読)</p> <p>T200 「ほっ」はびっくりなんで、でかくても小さくてもどっちでもいい びっくりなら。</p> <p>T201 《大きな声で》「ほっ」、《小さく息で》「ほっ」、これでいけない？(C いい。なんでもいい。)</p> <p>T202 《叫ぶように》「ほっ」、《いろいろな言い方で》「ほっ」。自分のを考えなさい、練習、</p>
--	---

	練習。(C 読む) T203 1回目と2回目、同じじゃだめ、同じだよ みんなの。
理論的 メモ	① 「レモンだ」と「レモンのような」では意味が違うことを捉えている。「～のような」をいろいろなイメージを作って違いを述べている。 ② 多様な「」の言い方を考える。自分の読みを決める。 ③ 一語だけの音読。百獣の王のイメージで「ガオー」と表現する。 ④ C 8の発言では、「しかたがない」の言葉を百姓の決断が表われるように読んでいる。音読するように表現して言動のイメージを読み取ろうとする子どもの姿が多く見られる。みんなで音読することで全員が考えを持つことができる。百姓の気持ちを音読でイメージする。

概念名	L イメージによって言葉を実感する：イメージ変化「イメージ言えるんだけどね」
定義	言葉から実感的なものをつかみ、よりリアルなイメージを表出する
具 体 例	<p>① 「ガオーッ」(ライオンの声のイメージ) 4/9 T56 ガオーって何？(C 鳴き声) T57 鳴き声って？(Cライオンのほえてる、唸り声。) C 吠えてないと、こわがらない。 C <u>ライオンの自慢の声。</u> C <u>ライオンの独特の声。</u> T63 ライオン独特の声って、どういう独特の声なんだろう、独特の声。 C ライオンしかでない(Tおっ) C ハイエナとかなら出せないけど、ライオンなら出せる。 C 百獣の王 T78 ライオンが出せる みんなの王様になる声なんだよね。そうすると<u>ライオンしか出せないような王様のような声って、どんな声なんだろう。</u> C <u>けやきみたいに太くて、</u>(Tおっ けやきみたいに、何?) <u>太くて、強い声。</u> C <u>誰にも負けない。</u></p> <p>② 「白いぼうし」(あまりのイメージ) T35 「あまりうれしかった」ちょっと聞くけどね。「あまり」が分らないと、何が「あまりうれしい」か わからないよね。 C 「あまり」ってあまるほどうれしい。 T36 何が? C うれしさが余るほどうれしい。 C うれしさが出てきちゃうほど C <u>箱があつたとすれば、出てきちゃう。</u> C <u>もしふたをしちゃったら、ふたが吹っ飛んじゃう。</u> T37 ここんとこには、何がつまっているの? C うれしさ あふれる。 C <u>うれしさは、人生に一度位。</u> T38 一度か二度か。あまりうれしい。うれしいことは一杯ある。箱に詰まるくらいある。 C 一生にゼロ回の人もある C <u>(うれしさが) 口から飛びでちゃう。</u> T39 じゃ、そのことを考えれば、ちょっとしたことで、あまりうれしいなんて言っちゃいけない。 C わかった。 (略) T43 顔が? C にこにこ。C:表情がいいし、 C: <u>一日中ににこにこ。</u></p> <p>③ 「あとかくしの雪」(「もてなすものを探すイメージ) 7/3 T36 「何を一つ」ってどんな感じ? C71 何を一つっていうとねえ、一つ一つね、一つ一つ何度も何度も、丁寧に(周りの子は動作をつけて「丁寧に、丁寧に」と言う) T37 一個一個丁寧に、丁寧に。(C細かい所をねえ、一つ一つね、丁寧にやさしく見ていっ</p>

	<p>たんだよ。MA</p> <p>C 72 丁寧につてねえ、壺の中に手を入れてもまだ分からない、分からないもんで今度は、顔突っ込んでまだ分からないもんで、(壺を) 振ってまでやって探そうとしてるんじゃないの。SA</p> <p>C 73 一ミリのすきまでもね一生懸命探そうとしている。SI (以下5人続く)</p> <p>④「あとかくしの雪」〈寒さのイメージ〉</p> <p>C 232 天秤にかけるとね、お腹がすいてる方はね、まだ我慢できる方(Tこっちの方は我慢できるんだけど) 寒さの方は「<u>何しろ寒い</u>」から我慢ができないもんでね、泊めてくれる(心をこめて) だけでいいんだ(Tって言ってる) AK</p> <p>T 134 あったかい物もてなす</p> <p>C 233 ぼくね、今の聞いて思うんだけど、「<u>何しろ寒い晩だった</u>」と書いてあるからさあ、すごく寒かったんじゃないの。KA</p> <p>C 234 <u>ぼくイメージ言えるんだけどね</u>、「何しろ寒い晩」というのはね、<u>ふとんを何枚も何枚もかけても寒い</u>。MI</p> <p>C 235 <u>服を10枚着てもね</u>(口々に寒いイメージを言っている) MS</p> <p>T 135 何、何?</p> <p>C 236 <u>こたつの中にね、首まで入ってもまだ</u></p> <p>C 237 どんなことをしてもね、寒さが<u>しみついてくる</u>んだよ。AK</p> <p>C <u>手に息を吹きかけても</u></p> <p>C <u>歯と歯がくっついちゃう</u></p> <p>C 238 <u>いろりにくっついてる</u></p> <p>T 136 いろりに</p> <p>C 239 <u>寒さが旅人にかぶさってくるんじゃないの</u>。MK</p> <p>C 240 <u>のしかかってくる</u>(口々に言う)</p> <p>⑤「あとかくしの雪」</p> <p>C 257 「<u>雪の上</u>」って書いてあるとね、雪の上ってさあ真冬の中で雪が降ったら凍って、また降ったら凍ってどんどんどん重なってね、春に近い雪じゃなくてね、<u>雪が固まってしま</u>うようなすごい寒いんじゃないのAM</p> <p>C 258 (口々に)</p> <p>C 259 <u>雪の中とは違う</u>(T 146 雪の中とは違う。ん?何?)</p> <p>C 私ね、証拠あるんだけどね(T 147 「雪の」それで何? YUさん言って。)</p> <p>C 260 証拠あるんだけどね、その上を歩くってことはね、<u>足の下から頭のとっぺんまでね、もう寒さがひきつけてくる</u>からね、寒いってわかるよ。</p> <p>T 148 あっ、そうやって歩くの? 雪の上を。<u>寒さがこの足の裏から</u></p> <p>C 261 <u>一歩歩くたびに</u></p> <p>T 149 ここに何て書いてある?</p> <p>C 「<u>とぼりとぼり</u>」(ゆっくり歩む様に読む)</p> <p>C 262 「とぼりとぼり」って書いてある。「とぼとぼ」とは違う。</p> <p>C <u>寒さがじいーんお腹の中からくる</u></p> <p>T <u>寒さがジーンとくる</u></p> <p>C 263 「とぼりとぼり」ってね、「とぼり」って言う言葉はね、その歩く一步一步(ゆっくり言う)っていうことでね、<u>歩くごとにね、歯が凍ったりね、手の感覚が無くなって頭が白髪みたいに真っ白くなっちゃう</u>。SR</p> <p>C 264 それだし、「とぼり」っていうとね、言葉が切れているような感じ。SI</p> <p>C 265 「歩いてきて」書いてあるとね、もう寒いもんでね、<u>杖が無いと歩けなくなっちゃう</u>。HA</p> <p>C 266 もう冬の晩だしね、<u>手が固まっちゃってね、開こうとしても開かなくなっちゃう</u>。HI</p> <p>C <u>一歩ずつ精一杯の力で振り絞って歩いてる</u>。SR</p> <p>T 150 だからもう、これはすごく寒いに違いないんだって。</p> <p>⑥「ぼくのいぬころ」(まるくなつてころがってくる犬ころのイメージ) 3/12</p> <p>T 157 「まるくなつてころがってくる」なんてわかる?</p> <p>C 240 ボールみたいに跳ねて転がってきたの。</p>
--	--

	<p>T158 跳ねて転がってきたかもしれないねー。もう、なんか、もう、  C241 来たい来たい来たいって思いが、走ってるけどころがっているように見えた。  C242 今にも転びそう。  T159 (すかさず) 転びそうな感じで。  C243 本当に飛び込みそう。</p> <p>⑦「ぼくのいぬころ」 3/12  T258 どんな感じ○○さん。  C397 するとして言うとは普通は起きないことが起こったから起こったことは「<u>まるくなつてころがってくるんだ</u>」っていうところが起きないことが起きたから。  T259 もう、自分にとって起きないことが起きちゃったんだね。  C398 だから、「[「夕日」って名前にしよう]」と思った。  C399 でも、起きない。呼んでも呼んでも起きないのに「ボウボウはえたくさのなかからまるくなつてころがってきた」  C400 <u>飛びつくような</u>。  C401 <u>それもすぐ</u>。  C402 時間がかからない  C403 <u>真っ逆さま</u>。  C404 <u>うれしそうに!</u>  T260 うれしそうに飛んできた。  C405 <u>弾みながら</u>。  C 普通なら「ボウボウはえたくさのなか」なんだから、虫とか追いかけていたいのに。  T261 かもしれないね。  C407 かもしれない。</p> <p>⑧「ごんぎつね」の作文  ・ぼくは、そのいどのぼめんにきて、先生が「兵十の麦をといでいる どういうふうにといでいますか。イメージをいってください。」といったのでここでやっといけんをいいました。そしたら友だちが、「麦をとぎながら、おっかあの事でためいきをついたり、おっかあの事を思い出して、おっかあの仏壇へ行って、おせんこうをたいたりしていたから、麦がぜんぜんとげていない。」と言った人がいたので「すごいなあ」と思いました。To</p> <p>⑨「ごんぎつね」の作文  ・わたしはいわし(の所でつぐないを決めた)のいけんだった。とりたてで、しんせんでびかびかしているからつぐないをする、というイメージをゆった。だけど、いわしうりは、たまたまきたんだから、なかったらつぐないをしないことになる、とだれかがいった。いわしのいけんはたくさんでた。でも、はんたいされた。つぐないは、すごいことなんだから、そんなにすぐきめれない とはんたいされた。K・S</p> <p>⑩「ごんぎつね」の作文  次の日には、ごんは、山でくりをどっさり拾ってという文のどっさりです。なぜかという、「もしひきあわないという心がすこしでもあれば、どっさりなんでもっていかなくても、少しでいいのに」と思いました。あと、<u>どっさり</u>も拾うには、いろいろな山にいかないと、とれないと思いました。Kei さんがそれを <u>かかえて</u>と言う文で、「かかえて」といういみは、<u>一つもおとさないでもっていくといういみ</u>で、そこまでするには、ひきあわないという心はないと思いました。だけど、Ta くんが、心のかげにそういう心がひそんでいたといいました。(略)「<u>固める</u>」ということは、むずかしい。だって、<u>ちょっとでもゆれたりすると、すぐくずれてしまうし、1、2 こなら、固めることは らくだけど、どっさりだから固めておくのは、むずかしいことです。ごんはくずれたりすると、ちらかたりして、みえなくなるかも</u>と思って、<u>固めたのかもしれない</u>。うなぎをとるまえは、いたずらばかりで、朝も、夜も、休みなくいたずらをやりつづけてきたのに、こんなにまでするきもちがあれば、「ひきあわない」心はじょうだんでいったとしかおもいません。M・I</p> <p>⑪「ごんぎつね」の作文  ・わたしは「そのまま」ということは、かわりないままということだと思った。そしたら、お友達が「そのまま」っていうのはそのじょうたいのままっていうこと」と教えてくれた。</p>
--	--

	<p>きいて、あっそうかと思った。ああ、うなぎが食べたい、うなぎが食べたいとゆうところでイメージがふあつてうかんできた。「兵十よわたしのさいごのねがいをきいてくれ、わたしは、うなぎが食べたい」といったにちがいない、とわたしはそう思いました。K・K</p> <p>⑫「ごんぎつね」の作文 次の所は兵十が赤いいどの所で麦をといでいる所です。ぼくはこのイメージを考えようとしていたら、Ta 君が「いつもおっかあが麦をといでいるのに今日は、兵十が麦をといでいる」と言った。ぼくは、はっとして「そういえばそうだ」と思いました。またTaくんが「<u>麦をときながら、ためいきもしている</u>」、続いて Dai くんが「<u>ためいきも一回に一度じゃなくて、一回に二度も</u>」と言った。ぼくはよくつけたしができるなあと思った。S・T</p> <p>⑫ 「ごんぎつね」の作文 「おれと同じひとりぼっちの兵十か」(のイメージ)は、兵十が帰ってきて、ただいまといっても、かえってこなくて、けがをしても、たすけてくれない。おっかあがいつもは、麦をといでいるけど、これからはひょじゅうが、麦をといで、いかなくってはならない。N・S</p>
理論的 メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一つの言葉からのイメージが言えるようになる。</li> <li>・言葉のイメージを様々に、具体的に言う。よりリアルなイメージが言えることを目指す。</li> <li>・思わず動きだすような音読表現をする子が増える。よりリアルなイメージを追求する</li> <li>・次に検討するもの・普通は何と言うか 概念【特別な表現を考える】</li> </ul>

概念名	M 言葉をつなげて読むと意味がはっきりする
定義	1 語だけに注目すると、意味は多様になるが、言葉と言葉をつなげて読むと意味が明確に限定される。
具 体 例	<p>①「春のうた」4/14 T172 飛び回れる、あったかいだけでなく。 C いろんなことができる。 C 自由に虫とか取ったり、ジャンプしたり T173 どっちの強いんですか、このうれしさはどっちの方が強いのか考えてもらう。あったかい方かうれしいのか、とびまわって自由になれるからうれしいのか？ T174 詩というものは1行、2行というふうに、こういう風を書いてある。こっちの証拠を後ろから持ってくることはできません。こういうふうにだんだん変化してきてるんだと思って。ここに書いてある証拠をこっちから持ってきてちゃだめ。</p> <p>②「あとかくしの雪」：「けれども」 C 「けれども」っていうと何か歯車が合わん・・・MK C103 「けれども」の前と後が反対の意味になってるんじゃないのAK C104 「けれども」の前がAだったら、「けれども」の後ろがBになっちゃったっていう意味。C 合わない。合わない。 T62 食べさせてあげようとか、休ませてあげようとかってことが書いてある。そういうこととしてやろうと思った（誘うように） C107 けれども C109 最初はね、けれどもの前にね、もてなしてあげようもてなしてあげよう MR T こういうことをやること（泊まる休ませる）がもてなすこと、うん（誘うように） C110 もてやしてあげようと思ってて、けれども探してみたらもてなして、MR T63 もてなしてやるもんが C111 ない。MR</p> <p>③「あとかくしの雪」 C348 私は違うと思うんだけどね、探して探して探さきって（もてなしてやるもんが）無かったもんで「しかたがない」って言ったと思うよ。AM T197 あっ（C ああ）さがしてたの？ C349 うん（口々に言う。大きく頷く子がいる） T198 この「しかたがない」は何がある、その上に。 C350 （探し切って無かったの）もてなしてやるもんがない、「それで」、しかたがない T199 「それで」っていうのは何？</p>

	<p>C351 「<b>それで</b>」っていうのはね、「<b>もてなしてやるもんがない</b>」は原因で、そのことを受けた言葉だから、それでってY O</p> <p>T200 つなぎ言葉</p> <p>C352 そこにある「<b>つなぎ言葉</b>」じゃってということじゃないの。</p> <p>T201 「もてなしてやるもんがない」。探して探して探したんだけど、もうどれも温める物が何にも無かった。それで、それでそれでそれで★（C353 しかたがない）</p> <p>T202 って書いてあるんで、何も迷ってるっていうんじゃないよね、これね。そういうね、うん？</p> <p>C354 探したってということ（Tね）</p> <p>T203 もてなしてやろう！とにかく温めてやろうやろうっていう気持ちからね強ければ強い程ね、迷う気持ちなんてものは★（C355 無い。）</p> <p>④「<b>ぼくの犬ころ</b>」(29:19)</p> <p>C261 現実だと思うんだけど「かえるとき」って書いてあるんだから現実だと思う。M</p> <p>T174 「かえるとき」って書いてあると現実っぽい？</p> <p>C268 「かえるとき」<b>だけ</b>見ると現実になるんだけどH</p> <p>T177 (すぐさま)「かえるとき」<b>だけ</b>見ると現実っぽい感じもするね、うん</p> <p>⑤「<b>ぼくの犬ころ</b>」(31:50)</p> <p>C281 「転がって来るんだ」っていうと今、本当に転がって来るんだから、僕は2番（現実）だと思う。YASUMI</p> <p>C289 でも、「んだ」これ<b>だけ</b>見ていると事実のようにとれちゃうけど、どっちでもとれちゃうけど。TOS</p> <p>T190 どっちでもとれちゃうね、うん。</p> <p>⑥「<b>ぼくの犬ころ</b>」(32:37)</p> <p>C290 「よぶでしょう」とさあつなげて考えればいいんじゃないの。</p> <p>T191 おーお</p> <p>C291 呼ぶとしたら、ボウボウ・・・CHI</p> <p>C292 「呼ぶでしょう」とつなげて考える。</p> <p>T192 呼んだとすると何だと言ったの。</p> <p>C293 呼んだとすると転がって来るんだということであって、呼ばなければ転がってこない。</p> <p>T193 という感じだから。</p> <p>C294 ぼく、想像だと思う。</p> <p>T184 想像。</p> <p>C295 はい</p> <p>⑦「<b>ごんぎつね</b>」の作文</p> <p>・私は、あなの中の文①ちがいない、それで、だから、そのまま、ところがって言う言葉を今までそんなに大事なことばじゃないと思っていました。でも、その言葉をつなげて読んできると、なんだかつなぎの言葉の、なくてはならない大事な言葉だとわかりました。そのまま っていう文は、うなぎをたべさせる事ができなかったまま おっかあは死んだということから、そのまま って言うのは前の文とつながっている。あいうなぎが食べたい うなぎが食べたいと、思いながら死んだんだろうの 思いながら は、最初から死ぬまでうなぎが食べたいって言ってたから、おっかあはそれほどうなぎが食べたかったという事がわかる。 U・K</p> <p>【対極例から概念生成】</p> <p>①1 語だけで解釈する 定義：一つの言葉だけで読解するので突飛な解釈をする。</p> <p>①「<b>白いぼうし</b>」4/7（「これ」だけだと物、色、味、におい等多様なものを指す）4/7</p> <p>C27 百はわからないと思う。だってさ、「レモンのにおいですか」って聞いているんだから、その半分ぐらいしかわかってない。</p> <p>T32 はい、全部参加、すぐ反応して。</p> <p>C28 五十ぐらい。</p> <p>C29 「ですか」って聞いているんだから、百わかってるわけない。</p> <p>T33 ほら、わかってるわけない。</p>
--	--



	<p>C30 見てるとわかるけどさ。  T34 見てると思う人?あれ?見てない?  C31 「これはレモンのにおいですか」っていうんだけどさ、目の前にレモンが見えてるんだけど、  T35 あ、「これは」って言うてるから。この人が言ったら、変だなと思ったら、パッとすぐ瞬間的に反応してもらいたい。レモンが見えてるか、ちがうか、この中のどれでもいい。ぼくはレモンが見えてるって意見なんだね。言ってみるよ。さあ、さんはい。  C32 「これ」って書いてあるから、目の前にレモンが見えてる。  C33 (口々に)でもさ・・・  T36 あ、新人が出た。はい、どうぞ。  C34 見えてるならレモンのにおいってわかってるけど、「これはレモンのにおいですか」って言うてるから、<b>におい</b>だけしている。  T37 「これ」は、<b>におい</b>のことだと思うっていうんだよ。  C35 (口々に)</p> <p>②「春のうた」(題が「春」だから) 4/13  C 「ほっうれしいな」って何がうれしいのかな。Mika  T5 何がうれしい?  C うきうきしている。  (略)  T7 何がうれしいか、うきうきすることがあるのかね、うきうきすることなんて何にも書いてないよ。  (略)  C 題が「春のうた」でしょ、だから春が来たもんで、うれしかった。  C わたしも  S 春になったら《勢い強い言い方》、春になったら「水はつるつる、風はそよそよ」っていったら春しかない。  A だってさあ、「春の風」ってやったことあってさあ、その時「風はそよそよ」って出てきて、それで春とわかる。</p> <p>③「白いぼうし」(1行目2行目のおかしさをほとんどの子が気づかない。言われても分からない。)  S 初めから「これはレモンのにおいですか」って言うてるからおかしい。  T5 すごいこと言う。初めから「」で これは・・・って言葉で、一番先に言うのはおかしいと言うだよ。どういうことだがわかる。  Yu 首をかしげる  C わからない《他、反応なし》  T 何がおかしいの?  C 反応なし  《もう一度(T おかしいよね)と言うと(c うん)と5-6人反応する》  T 何がおかしいの?初めから言うのおかしいんだよ。おかしいね。  C うん  T 「うん」って言うてるだけじゃ、中味言ってくれないと先生わかんないな。心の中割ってみないと、どういうところがおかしい。  C3 最初に何かあるんじゃないの?  T すごい(M すごいねえ)  「ほりばたで乗せたお客のしんしが話しかけました」が</p>
理論的 メモ	<p>① 学習問題は2連が想像か現実かである。現実派は「かえるとき」だから現実だと言っている。1語だけで考えると証拠になる。C268は一語だけだとそう読めると言っている。</p> <p>② 一語だけ見ると、2つの意味にとれる。  「よぶでしょう」だけ見ると「呼ぶだろう」とも読める。想像派は「よぶでしょう」とをつなげて「呼ぶとするでしょ」で解釈している。2語をつなげると限定できると、発言している。2語の関係で解釈する価値を捉えている。</p> <p>③ 1語だけで考えると曖昧で多様な解釈が成り立つ。言葉と言葉をつなげて考えるとより明確な解釈になる。この授業では言葉をつなげて考えることの意義を子どもが発言して</p>

	<p>いる。</p> <p>④ 本来「これ」は物だけでなく多様なもの（におい、味、形）を指しうる。子どもは「これ」と書いてるからレモンそのものを指していると誤解しやすい。「これ」＋「におい」で「このにおい」と限定される。4月の授業でありまだ言葉をつなげることができない。話し合いで気づく段階。</p> <p>⑤ けれどもの前件・後件を考えることによって意味を明らかにしている。 次に検討するもの・普通は何と言うか 概念【特別な表現を考える】</p>
--	--

概念名	Nお話を作る：自分のイメージを話す
定義	言葉のイメージ、空白の創造によってある部分（段落・文）をお話しとして言う。
具 体 例	<p>①「あとかくしの雪」</p> <p>C72 丁寧になってねえ、壺の中に手を入れてもまだ分からない、分からないもんで今度は、顔突っ込んでまだ分からないもんで、（壺を）振ってまでやって探そうとしてるんじゃないの。S A</p> <p>C73 一ミリのすきまでもね一生懸命探そうとしている。S I</p> <p>C7410 回も、何回も何回も探したK O</p> <p>T38 あっ一回探したけれど、もう一度もどって。</p> <p>C75 繰り返して。今まで探したことのない所も探した（口々に言う）</p> <p>C77 それにね、「あそこの外に何かあったかなあ。何かあるかなあ。探してみよう。」（探すしぐさをしながら言う）「ここにも無い。中なのかな。あそこのすきまにあったかな。ここにもない。天井裏にあったかな？」MS</p> <p>T40 その位探したかもしれないね。</p> <p>C78 探し方はね、ざるをどかしてね。前、かくしておいた人参のしっぽがあるかなって思って、よく探してみたけど無かったもんで。こんどはねえ壺の中に入れておいた栗や稗のかずを見てみたんだけどなかったの。S I</p> <p>②「ぼくのいぬころ」</p> <p>T54 ちょっとお話作ってくれるかな。</p> <p>C87 うんいいよ。</p> <p>C89 家で、ぼくのいぬころが生まれたばかりでぼくがよし「夕日って名前にしよう」って決めたら。(SIN)</p> <p>T57 何してんの？</p> <p>C90 想像してるの。2連を。生まれたばかりで「夕日」って名前に決めた。(SIN)</p> <p>T58 生まれたばかりのいぬころなの？何なの何を想像したの？</p> <p>C93 こうゆうふうになればいいなあって。(SIN)</p> <p>C94 大きくなってこうゆうふうになればいいなあって想像したの。(Kei)</p> <p>③「ぼくのいぬころ」3/12 《登場人物の会話を共に想像して作る》</p> <p>T250 うれしい気持ちがね、入ってる感じがするね。やっぱりね、先生もね、これはね説明してると思う。これすごいことだと思う。これ、何かわけを聞かれたんだと思う。ぼくね「夕日って名前にしよう」って言ったら、その裏で何て言ったのかな？</p> <p>C382 「どうしてそんな変な名前つけるの？」</p> <p>C383 「うちの犬は「しろ」って名前なのに何でそんな変な名前つけるの？」</p> <p>C384 もっとかつこいい名前つければいいじゃん。（口々に話す）</p> <p>T251 いいじゃん。どうしてって聞いたもんで「ゆうひーゆうひー 呼んだとするでしょう」って想像してるんだね。</p> <p>④「ぼくのいぬころ」3/12 《共同的に話のイメージを作る。</p> <p>T257 いったいどういうところが心に強く思っ「夕日」にしたのか。ちょっと言ってみて。</p> <p>C396 はい。</p> <p>T258 どんな感じ○○さん。</p> <p>C397 するとって言うとは普通は起きないことが起こったから起こったことは「まるくなってこ</p>

	<p>ろがってくるんだ」っていうところが起きないことが起きたから。  (略)</p> <p>C408 もう夢中に、遊んでいたのに「夕日」「夕日」って呼んだらもうその遊びはほっぽらかしてすぐ来てくれた。</p> <p>C409 それだし！「中から」</p> <p>T262 何かわかる。中からっていうとどんな感じ？</p> <p>C411 虫とかでいっぱい遊んでいるのにその遊んでいる中から。</p> <p>T263 中から。</p> <p>C412 中からなんかかき分けてきた。Yu</p> <p>T264 かき分けて？</p> <p>C413 本当は遊びたいんだけど。</p> <p>C414 <u>本当は遊びたいんだけどこっちの方がいいからどんどん来た。</u></p> <p>C415 何にも気にしなかったの。</p> <p>C416 <u>遊びに夢中だったのに「夕日」って言ったらずぐ。</u></p> <p>T265 <u>そういうことがもう。</u></p> <p>C417 <u>すごく</u></p> <p>C418 <u>すごくうれしかった。</u></p> <p>C419「<u>夕日</u>」っていう名前が気にいっていたかもしれない。Ch</p> <p>参考「<u>ぼくのいぬころ</u>」3/12 《教師のイメージを話す》</p> <p>T278 <u>もう本当に先生も生まれたばかりで小さいと思う。ピンク色でね。うれしくってね。もうよし、これは「夕日」って名前にしようってねえ。誰か聞いているでしょう。誰が聞いたのかな。</u></p> <p>C449 お母さん。(口々話す)</p> <p>T279 お母さんかもしれないね。  (略)</p> <p>C452 やっぱり、相談にのってくれるの、お母さんとか多い。</p> <p>T281 <u>お母さんなんだ。「お前へんちくりんな名前つけるなあ」ってね。ぼくが夕方原っぱから帰ってきていて「夕日」のイメージがあるんだよ、大きな広々とした「夕日」がね。「夕日」「夕日」って呼んだとするでしょう、そうするとすぐにね、どんな所にいたってね。あなた何？</u></p> <p>C453 前が見えない。草の所で遊んでいたって呼ぶと真っ先に飛んてくる。</p> <p>T282 飛んてくるんだよ(力強く言う)</p> <p>C454 だから「ぼくのいぬころ「夕日」って名前にしよう」って決めた。</p> <p>T283 決めたんだよ。ちょっと〇〇さん思いを込めて読んでごらん。間をを考えて思ってから読めたらいいな。</p> <p>C 455 (ゆったりと間をとり心のこもった朗読をする。)</p> <p>C456 思いがある。</p> <p>T284 すごいねえ！終わりにします。</p> <p>【対極例】：単語でしか言えない</p> <p>T222 あー かけよって行ってね。土の中のイメージって、どんなイメージになる？光が無い？窮屈でしょう。</p> <p>C くらい (T くらい)</p> <p>C 蛇が襲ってきたり、もぐらが来てこわい。</p> <p>T223 そういうのもあるかもしれない。外敵とか、何？(C・・・)</p> <p>T224 何も無いって言ってたね、いぬのふぐりもないよね。</p> <p>C 友達もいない。(T 友達もいない)</p> <p>C 土しかない。</p> <p>T225 <u>もっと長く想像して。短く一言で言わないで。</u></p> <p>C 花がなくて、一人ぼっちで、一緒に遊んでくれる人もいない。(C 何も見えない)</p> <p>T226 何も見えない？</p> <p>C 泳いだりできない。《ずれる》(T 泳いだりできないね。)</p> <p>C 水があって冷たくなってね、だけどじっとしていると、自分の体にもあったかさが来て、あったかくなる。《ずれる。しかも土の中あったかいというイメージに行く。マイナスのイメージを出させたい。二重にずれる。》</p>
--	--

理論的 メモ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・具体例が不順文。お話に至る過程を見ていくか。</li> <li>・新しい概念候補：教師と子どもがつながる発言：共同発言</li> </ul>
-----------	--

概念名	0 共同的発言
定義	教師と子どもが補い合うように発言する。
具 体 例	<p>① 「春のうた」 4/14 (1行目「ほつまぶしいな 2行目ほつうれしいなの解釈生成) T141 すごいこと言ってんだよ。1行と2行は違うって言ってんだな。1行は光が (C まぶしくて) ★まぶしくてびっくりしちゃうって、C (2行の) 「うれしいな」 ってことは、あったかくてうれしい。 《C の「まぶしくて」に対して、★「まぶしくてびっくりしちゃうって」をつけ加えている。教師が付け足して「まぶしくてうれしい」という一つの意見として完成させている。その後、2行目の解釈を子どもが言っている。》</p> <p>② 「ぼくのいぬころ」 3/12 (教師の解釈とは異なる意見だが、分かりやすい意見になるよう付け足している。) C227 さつきさんの言いたいことは「ボウボウ」っていうとすごい何かいろんな草とかまじってすごく細かすぎるから触ってもいないのに本当みたいに想像できない。 略 C232 想像にしては細かすぎる。 略 C236 「まるくなって」って言うとか何かボールみたいにくるくる回ってるみたいだから、そういうのは現実じゃなきゃ見られないから、私は現実だと思う。 T155 <u>そこまで現実だって、実際経験していなければ</u>★ C237 <u>言えない</u>。</p> <p>③ 「ぼくのいぬころ」 3/12 T157 「まるくなつてころがってくる」なんてわかる？ (略) C240 ボールみたいに跳ねて転がってきたの。 T158 跳ねて転がってきたかもしれないねー。もう、なんか、もう、 C241 来たい来たい来たいって思いが、走ってるけどころがっているように見えた。 C242 今にも転びそう。 T159 (すかさず) 転びそうな感じで。 C243 本当に飛び込みそう。 T160 <u>だから、もうこれは現実に</u>★ C244 <u>違う</u>。</p> <p>④ 「ぼくのいぬころ」 3/12 《教師がつけたして意見を明確にしている。、「ぼくの」いぬころなので、細かく想像できる、という解釈を明確にする。》 C256 ふわふわしてちょっと触っただけで倒れちゃう。 C260 震えてふわふわして震えてる。 C263 寒いって人間が寒がっているような感じがしてる。 C264 毛が少ない。 (口々に楽しそうに話す。) T171 毛がねえ、まだ毛が生えてないようなね。 <u>思わずこういうところはね</u>★ C263 <u>想像しちゃう</u>。(口々に話す) T172 <u>強ければ強いほど(犬ころのことを) 想像しちゃう</u>。</p> <p>⑤ 「ぼくのいぬころ」 3/12 (来てくれという願いが強いから想像する、という解釈を明確にする。) C272 わたしも一番なんだけど「よぶでしょう」って言うとか絶対来てほしいという願いが入</p>

	<p>ているんだから、未来の夢のような気がする。  C273 <u>呼んだら来てくれっていう思いが入っている。</u>  T180 <u>思いが後に入っている。「よぶでしょう」って来てくれ来てくれってなんかこうね。次のことが想像できちゃうね。</u></p> <p>⑥ 「<u>ぼくのいぬころ</u>」3/12（読んだら来るといううれしさを引き出す）  C414 本当は遊びたいんだけどこっちの方がいいからどんどん来た。  C415 何にも気にしなかったの。  C416 <u>遊びに夢中だったのに「夕日」って言ったらすぐ来る。</u>  T265 <u>そういうことがもう。</u>  C417 <u>すごく</u>  C418 <u>すごくうれしかった。</u></p> <p>⑦ 「<u>ぼくのいぬころ</u>」3/12（最後は子どもたちの考えをまとめて言う）  T242 「のだ」ってどういう時に使うの？  C372 わけを聞かれて、これこれこうなのだって言うんじゃないの。  C373 理由の「のだ」  T243 <u>理由を答えたり、</u>  C374 <u>説明する時に、</u>  T「<u>のだ</u>」ってあったよね。<u>何かわけを聞かれた時、</u>何々？  C375 「<u>なのだ</u>」（口々に言う）  T245 「<u>なのだ</u>」とか  C376 「<u>から</u>」  T246 「<u>からだ</u>」とか。  C377 <u>何々「なんだ」</u>  T247 <u>ここ「なんだ」って言ってるね。つまり、理由を答える時にはとにかく理由を答える時に「んだ」って、「のだ」っていうことだって よくわかるね。</u></p>
理論的 メモ	<p>T171 思わずこういうところはね★C263 想像しちゃう。（口々に話す）  T172 強ければ強いほど想像しちゃう  次の発言を引き出すように合間を置き、つながった発言を価値づけている。</p>

概念名	P 条件を考える
定義	問題を解決するための条件を考える
具 体 例	<p>① 「<u>あとかくしの雪</u>」  C 140 私も反対なんだけどね、「何を一つ」と書いてあると（強く言う）探して探して探しきったんだと思うんだよね、「これはもてなす条件に合うかな、これは合うかな？」って探したんだと思うんだよ。いろいろ、いろいろ探したんだと思うんだよ。だから大根だけ（探していたの）じゃないと思う。  T 83 「何を一つ」というのはもてなす物の条件に、これはもてなすものの条件に  C 141 合うかな  T 84 合うかな？  C 142 合わないかな？  T 85 合わないかな？これはもてなすものの条件に合うかな？（C あわないかな）ってね。  C 143 <u>もてなすものの条件って何だろう。</u> H A  【次時】  C 144 ぼく思いついたんだけどね。もてなすものの条件っていうのはね。この旅人にとってね、一番今大切なものでね。それが無ければ生きていけないものじゃないかな。K T  C 145 死んじゃうような S A  T 86 何？  C 146 死んでまで（覚悟して）取ってきた食べ物。I S  T 87 あっ、もう旅人にとって一番大事なもの</p> <p>② 「<u>あとかくしの雪</u>」  C 168 それとかね、さとこさんはね、<u>温かい物でいいんでしょ、温かいものでよかったらね、その百姓の家にある粗末な物を温めて出してやればいい。</u> S S</p>

	<p>C かすとかね。 T98 人参のしっぽとか、葉っぱとか、そういう物を温めてやればいって言うんだね。 C169 じゃ言い換えて、今のお湯という考え引っ込めてね、<u>もっと温かいものじゃなきゃいけないかったと思うよ。</u> T99 もう1回言ってみて。 C170 ぼくお湯っていうのを考え変えるんだけどね（T何々？）もっと温かいもの。どうしてかって言うよね、お湯や、今ある粗末なようなものを温めたぐらいでは事足りなかったものでね（Tだめだった）もっとももっと温かいものじゃないと温まらないから、<u>もっと温かい物。</u></p> <p>③「ごんぎつね」の作文 ・「先生、つぐないのじょうけんを教えて。」とみんな言った。「じょうけんをみんなで出してみよう。」と言った。「まずなにかよっぽどのつみがないとつぐないをしないんじゃないかなあ。」「あっそうだね。」とぼくは反のうした。「つみを反せいしなきゃつぐないをしない。」「この文の場合反省はすごいと思うよ。だっていつもいたずらしてるごんがつぐないしたんだからよっぽどすごい反省なんだよ。」友達「それなら反省する時間があるよねえ。」ぼくと友達は「ハイ」と手を挙げた。Yo</p>
理論的 メモ	・「もてなす」ことが成立する条件を考えている。「条件」が子どものツールとなっている。

概念名	Q 自分達で進める
定義	教師の指示ではなく授業展開に関わることを自分達で進める。
具 体 例	<p>① 「白いぼうし」 T85 どっちかな 1? みんなが反応したぞ。（S 先生①どっち？）先生、感心したことがある。何感心したか言える人？ C81 みんな反応した。（T それ すごい！） T86 S 君のことで感心したことある。 T87 自分で勉強進めちゃったの。だって、先生が①か②かどっちなんて聞いてないで、自分で次のことやりたいから、先生早く①か②か決めてよ。自分でどんどん勉強やりたがってるわけ。先生がこれやります、あれやりますっていうのではないんですよ。①か②か早く決めちゃおうね。S 君のように、自分で決めちゃったらうれしいなあ。先生、楽だなあ。</p> <p>②「春のうた」（挙手の仕方を提案する）4/13 S S 蛙だけ手をあげて、どっちでもいいだけ手をあげて、子どもだけ手をあげて（やればいい） T28 で、1 番か 2 番か 3 番か 4 番かに（して挙手する）《教師認めて進める》</p> <p>③「ごんぎつね」の作文 ・「わけれるんだけど、女の人たちが言ったのはあなの中で、おれと同じってゆうのは井戸で、いわしの安売りだーいってゆうのは、いわしでいい。」「じゃあ、番号決めよう。あなの中で 1 番で井戸が 2 番で、いわしが 3 番でいい?」「うん、またまたいいよ。」ぼくは今のを全部聞いていて、みんなで授業を進めるってゆうのはいいことだなと思いました。Y・S</p> <p>④「ごんぎつね」の作文 ・ 今度はつぐないをどこで決めたのか、を話合いました。私は「ああ、うなぎが食べたい…」と「あんないたずらしなけりゃよかった」の間の所と言いました。（略）そうして 3 つでたら H さんが「2 つに分けれるんだけど 1 番は穴の中で、2 番が次の日」と言いました。今度は Ch さんが「3 つに分けれるんだけど 1 番は穴の中で、2 番は「おれと同じひとりぼっちの兵十か」で、3 番はいわしの場面と言いました。先生が「どっちに分けてやる?」と聞きました。みんなは「3 つに分けてやろう」と言って、やりました。【自分達で】O・T</p> <p>④ 「ごんぎつね」の作文 ・ 3 番の人が意見を言いました。「ちょうど歩いていたら、いわし屋があってピカピカ光っていて、しんせんそうだから、これはチャンスだ。つぐないをいわしにしよう、とすぐ決めた」と言いました。そうしたら Kei さんが 3 番の人に反たいしました。「つぐないっていうの</p>

	は、考えて考えて考えてやっとなって出てくる言葉なんだから、そんなすぐに、つぐないをいわしにしようって、でてこない」と言ったらみんな Kei さんの意見にさんせいして「3 番きれる」と言って 3 番を切りました。【自分達で】0・T
理論的 メモ	・人数確認の仕方、挙手の仕方を子どもが提案する。 ・自分から問題を出すこと、多様な意見を分類することも、主体的な行動である。 これを探す。A「問題を作る」とつながる概念。

概念名	R あえて違う考えを出す；パッと出す
定義	一つの考えに固執しないで、あえて違う考えをパッと出すようにする。
具体例	<p>①「春のうた」4/13  T18 ケルルンクックって何も蛙じゃなくてもさあ（Y ぼくは鳩だと思う）あつ、わかった！鳩  でいいじゃん。ケルルルルクックって  C《反応弱い》蛙ってケロケロって鳴くじゃん。  T19 鳩の方が合うじゃん。《鳴いてみせる》。  C でも蛙でもいいと思う。  T20 クッククックって鳩がいいじゃん。  A 鳩は冬眠とかしないじゃん。aya  T21 だから冬眠なんてしてないよ、別に。  Ch《Ch かき分けて出る》だってね餌がさ・・・  C 餌がいっぱいあってうれしい  （略）  T24 じゃ決《人数確認のこと》とってみる。どっちでもいいか。分かった？  S 人、人！  T25 人ね。子どもがケルルンクックって遊んでるんだ。  C 人ならさあ、ケルルンクックって自由に言えるからさあ。  T26 よっし、人数とってみてもいいかな。（C いいよ。多数の返事）  T27 決めた？決めた？seiji くんは？  C ぼくはどっちでもいい。</p> <p>②「春のうた」4/13  T23 大ちゃん  C 蛙とすると蛙は土の中で冬眠しとって出て来て、飛び跳ねれるし、水の所まで行って（T 鳩  だって水飲むよ）  T24 じゃ決《人数確認のこと》とってみる。どっちでもいいか。分かった？  S 人、人！  T25 人ね。子どもがケルルンクックって遊んでるんだ。  C 人ならさあ、ケルルンクックって自由に言えるからさあ。</p> <p>③「ぼくのいぬころ」3/12  T258 どんな感じ○○さん。  C397 するとって言うと普通は起きないことが起こったから起こったことは「<u>まるくなつてこ  ろがってくるんだ</u>」っていうところが起きないことが起きたから。  T259 もう、自分にとって起きないことが起きちゃったんだね。  C398 だから、「「夕日」って名前にしよう」と思った。  C399 でも、起きない。呼んでも呼んでも起きないのに「ボウボウはえたくさのなかからまる  くなつてころがってきた」  C400 <u>飛びつくような</u>。  C401 それもすぐ。  C402 時間がかからない  C403 真っ逆さま。  C404 <u>うれしそうに！</u>  T260 うれしそうに飛んできた。  C405 <u>弾みながら</u>。  C 普通なら「ボウボウはえたくさのなか」なんだから、虫とか追いかけていたいのに。  T261 かもしれないね。</p>

	<p>C407 かもしれない。</p> <p><b>参考「春のうた」4/13</b></p> <p>T104 《さえぎって》だから、正しいと思っても、<u>違う考えをパッと考えなおさないと、パッと</u>。「えっ違うんじゃないの」とか「えーまでよ！あなたがそんなに言うんだったら証拠見つけてみよう」とか、改めて考えてみるでしょ。違うことといわれると考えない？みんな。 C 考える。</p> <p>T105 違うって言ったら考える。「これ赤だ」って言ったら、「青だよ」って言われたら、一瞬「そうじゃない」と思わない？（C 思う）「これ赤だよ」って言ったらみんな証拠みつけるでしょ。「これ青だよ」「これ青なの」（C 違う）「青だと私思ってるの！」（C 違う）《反応多い》</p> <p>Yo 《思わず反応して答える》「青って言うのは、あの地図みたいな、あの海の色。」</p> <p>T106 「ああいう色なの！」って言う C クジャクみたいな色。</p> <p>T107 ほら こういうふうに言う「青って言うのはああいう色だよ」って言うてるでしょう。そうすると分かっている人達も「あ、青ってここにあった」って今思いつくでしょう。だから分かっている人も勉強になるし分からなかった人もよけい勉強になるの！</p>
理論的 メモ	<p>・C「違和感、矛盾」→「つじつまが合う」変更「鳩も合うじゃん」：「イメージが言葉に合うかどうか」：言葉から考えるというイメージできる。何でもいい。でもこれは違うと言わせたい教師・・・「違う考えを出す」は新概念。</p> <p>・「どっちでもいい」というのがそれまでの国語科授業。子どもの本音。ある意味関心が無い。それぞれ好きに考えればよい。人の意見は関心が無い。言葉をないがしろにしている。それを教師が演じる。「どっちでもいいじゃん」・・・子どもの本音の言葉。</p> <p>・新概念「どちらでもいい」という読解の曖昧性がある。「それもいいはどちらでもいいと同じ」。</p> <p>・対概念として「自分の考えを持つ。どちらの考えか決める。」・・・学習の根幹として重要なものである。※つまり吟味しなくていいという発想があるのではないか。みんな認めるは曖昧なままにしておくという読解の問題を生む。吟味した上でみんないいと言うのとは違う。区別すべきこと。普通の授業ではどう区別するのか、どう価値づけるのかも難しい。解釈的に位置づけられないので教師も「それもいい」というしかない。子どももいろいろある、どれでもいい、自分のは本当にいいかわからない、という混沌とした状態となる。</p>

概念名	S 感覚を大事にする：直観的に反応する
定義	感じたこと、思ったことを声に出す。発言にすぐ反応する。
具 体 例	<p>①「白いぼうし」（新人が出る）4/7</p> <p>T34 見てると思う人？あれ？見てない？</p> <p>C31 「これはレモンのにおいですか」っていうんだけどさ、目の前にレモンが見えてるんだけど、</p> <p>T35 あ、「これは」って言うてるから。この人が言ったら、変だと思ったら、<u>パッとすぐ瞬間的に反応してもらいたい</u>。レモンが見えてるか、ちがうか、この中のどれでもいい。</p> <p>ぼくはレモンが見えてるって意見なんだね。</p> <p>言ってみるよ。さあ、さんはい。</p> <p>C32 「これ」って書いてあるから、目の前にレモンが見えてる。</p> <p>C33(口々に)でもさ・・・《この時から反応が多くなる》</p> <p>T36 あ、新人が出た。はい、どうぞ。</p> <p>②「白いぼうし」4/7 午後</p> <p>T13 「においですか」と、乗ってから言ったんだよね。じゃあ元へ戻します。すぐに言うの、</p> <p>おかしいと言うんだよ。どういようにおかしいの？○○さん。</p> <p>C——（なかなか言わない）</p> <p>T14 どこがおかしいの？おかしくないでしょ、ぜんぜん。</p> <p>（略）</p> <p>T15 ○○さん、<u>十のうち、変だと思うこといくつ持ってるの？</u></p> <p>C13 二。</p> <p>T16 <u>一持ってるんでしょう。いいじゃない。九も十も持たなくていいんだよ。一でいいんだから、</u>ちょっと言ってみてくれる？思い切って。</p>



	<p>C13 これは何のにおいですか。</p> <p>③「春のうた」4/14  T99 今 言ったこと聞いてた？今言ったことわかる人？  C 《A・Ch など4人が頷く、・・・さん  C 全部一緒だと（C うん）《8 人頷く》違うことないと何も進歩しないしね（C うん）——  《詰まる》（T しないからね）  T100 何だって言うの？つけたして、<u>すぐ！</u>《短くパッと言う》  A 《A がすぐ反応。他の子は言えず》あのね、進歩しなければ頭もよくなるらない。  T101 いいことつけたして、えらい。</p> <p>参考「春のうた」4/14 《パッと考えなおす。一つのことに固執しない。常に新しくする》  T104 《さえぎって》だから、正しいと思っても、違う考えをパッと考えなおさないと、パッと。「えっ違うんじゃないの」とか「えーまでよ！あなたがそんなに言うんだったら証拠見つけてみよう」とか、改めて考えてみるでしょ。違うことといわれると考えない？みんな。</p> <p>④「春のうた」4/13  T112 もう一度、決って人数調べてもいい？（C いいよ） 28:36  A 意見ある ◆Yu 既に挙手して意志表示の用意を早くしている  T113 意見ある？（A ある）A さん一番えらいのはね、ちゃんと手をあげないでこんなに言える チャンピオン。A ちゃんもう、ほんと、A ちゃんに言われちゃう。  To 言おうとしても「<u>あっ</u>」て言う前に先に言っちゃう。  T114 A ちゃん変身したんだよ（C うん）  T115 決めていい？（C いいよ）</p> <p>参考「春のうた」4/13  T104 《さえぎって》だから、正しいと思っても、<u>違う考えをパッと考えなおさないと</u>、パッと。「えっ違うんじゃないの」とか「えーまでよ！あなたがそんなに言うんだったら証拠見つけてみよう」とか、改めて考えてみるでしょ。違うことといわれると考えない？みんな。  C 考える。</p> <p>⑤「春のうた」4/13  T18 ケルルンクックって何も蛙じゃなくてもさあ（Y ぼくは鳩だと思う）あっ、わかった！鳩でいいじゃん。ケルルルルクックルって  C 《反応弱い》蛙ってケロケロって鳴くじゃん。  T19 <u>鳩の方が合うじゃん</u>。《鳴いてみせる》。  C でも蛙でもいいと思う。  T20 クッククックって<u>鳩がいいじゃん</u>。  A 鳩は冬眠とかしないじゃん。</p> <p>⑥「春のうた」4/14  T216 土の中に今までいたんだね、土の中に。  C 土の中、自由に動き回れんじゃん。（T あっそうなの）  Mi 土の中あったかいもんでさあ（T うん）外 出れば自由になる。  C あったかいし水もある。《反応する子、増える》※  T217 よく言ったね、<u>この人手をあげないで言ったんだよ</u>。初めてだね、手を挙げないで言ったの。すごいね。Mi さん↑《あーステキ！という感じで言う》びっくり仰天。</p> <p>⑦「ぼくのいぬころ」3/12  T274 あったかもしれないね。それでこういうことが思い浮かんで。  C430 それで「夕日」って言う。  C431 だから。  T275 だから大事なもの  C432 だからぼくだけのものに  C433 ぼくだけのもの  C434 ぼく自身のもの</p>
--	---

	<p>C435 ぼくだけのもの  C436 一番の宝もの  C437 誰のものでもない  C438 誰のも渡さない。  T276 渡さない。  C439 触らせない  C440 ぼくだけの、ぼくだけの。  C441 ぼくだけの犬なんだから誰も、絶対触らせない。  C442 そうそうそう。（各自自分の考えを強い思いで話す。）  C443 絶対一緒に遅れていく。  T277 そうというような感じがイメージの中にこんなに浮かんできちゃったんだよ。だから？  C444 「ぼくのいぬころ「夕日」って名前にしよう」  C445 だから（口々に言う）  C446 だから、題名が「ぼくのいぬころ」ってなってる。  C447 だから、「ぼくのいぬころ」っていいじゃない。  C448 あー。</p> <p>⑧ 「ぼくのいぬころ」3/12 《リズムが合う》  C378 「のだ」って書けばいいじゃん。  T238 「のだ」って書けばいいんだけども。  C379 おかしい。  C380 リズムが合わない。  T249 リズムがどっちの方がいい。  C381 （「んだ」の方が）うれしいから。  T250 うれしい気持ちだね、入ってる感じがするね</p>
理論的 メモ	<p>・教師は考えが言えない場合にも、パツと言うことを求める。理由はなくてもいいから感じたことを言えることが求められている。一言でも言ったことを一つの意見にするという教師の援助が常にある。徐々に安心して言うようになる。C h等の発言変化に表れている。</p> <p>・<u>パツト反応するは、前の発言に対応するということであり、よく聞いていないとできない。</u>「何かおかしい」という感覚を常にもつことを求めている。自分の意見を言うことと友達の見解に反応すること、両面が求められる。発言できない子にとって、パツと言うことはハードルが高いと思えるが、<u>感じたことを出すようにしていれば言葉が出せるようになるという考え方もできる。</u></p>

概念名	①どちらの考えもいい：「どっちでもいい」 Rより作成
定義	自分の経験ではどっちもあることなので、どちらかに決めなくてよい。
具体例	<p>①「春のうた」4/13  C蛙とすると蛙は土の中で冬眠しとって出て来て、飛び跳ねれるし、水の所まで行って（T鳩だって水飲むよ）  T24 じゃ決《人数確認のこと》とってみる。<u>どっちでもいいか。</u>分かった？  S人、人！  T25 人ね。子どもがケルルンクックって遊んでるんだ。  C人ならさあ、ケルルンクックって自由に言えるからさあ。  T26 よっし、人数とってみてもいいかな。（Cいいよ。多数の返事）  T27 決めた？決めた？seくんは？  C<u>ぼくはどっちでもいい。</u></p> <p>② 「春のうた」4/14  T84 何？「ほっ」と言うのはあたたかさに驚くのか、太陽の光に驚くのか？ここ1行だよ、1行！  Sでも、あたたかいと光るって同じような 20:30  T85 えらい《反応した他の子を誉めている》  C<u>両方</u> masa  Cつながるような  Aつながるような、太陽の光があたたかいって言う。</p>

C 光りって明るいでしょ。明るいとおったかいから一緒じゃないの。

C 光があたたかいと明るい

T86 じゃあ、ちょっと訊く。1行目の「ほっ」っていう時にはあたたかさにびっくりしてるのか、光りにびっくりしてるのか、これ一緒にしちゃっていいのか、ちょっと訊くよ。よく見てね。1行と2行のどこ、よく見てね。3が一緒。光にびっくりしてるのが1、あたたかさがびっくりしてるのが2、両方にびっくりしてるのが3。両方なんていうのは大体こすい考えだね。だってさあ《子どものように》大体両方って2つ言えばさあ、どっちか合ってる。

③「春のうた」4/14

T111 だけど今やってるのは1行なの。1行のこの驚きは光に驚いて「ほっ」って言ってるのか、あたたかさに驚いて「ほっ」って言ってるのか、一緒 両方に「ほっ」と驚いてるのか、1行のこと もう一度考えてみよう。

C 両方だと思う

C 反対

T112 もう一度、決って人数調べてもいい？ (C いいよ)

(略)

T115 決めていい？ (C いいよ) ワン、ツー、スリー

「ほっ」の驚きは何か		
1	光	17人
2	あたたかさ	5人
3	両方	5人

T116 《両方が多いのに驚いて》あーこすい、こすい、両方なんか こすいよね、両方って。(C こすい) 一緒だと なあに

C 両方って絶対当たる

C 《騒然とする》(口々に) 意見ある

④「春のうた」4/14

T136 何？・・・くん

C 光とあたたかさは同じだと思う。

T137 光とあたたかさは同じじゃん。光だってあたたかいじゃん。 ※

A でも先生、一緒に言うのはいけないって言ったじゃん。《笑顔》

C 3番に変える

C 3番ってさあ絶対こすい、絶対あたるからさあ。

T138 こすいよ、でも・・・の場合だってあるよ。

⑤「あとかくしの雪」

T115 どっちもあるはあるんだけど、まあもう、差し迫った問題としてとにかく今は、お腹をふくらませることが第一っていうのは、1番の意見で。何もそんな冷たいものをやればいいと言うのではないということだね。そういうわけじゃないけど腹の足しになるほうが重大な問題だって。ん？なあに？

C 201 1番だって2番もね、寒いっていうのも入っとるしね、2番もお腹がすいとるっていうのも入っとるんじゃないの。

T116 あー、2番だって、もっともっとあつたまる食べ物をもてなしてやりたいんだけど、お腹がへってないっていうわけじゃない。でも今は？

C 202 (口々に) もっとあつたかいもの

C 203 温かいものあげようっていう方が、あの(Tうんと) 差し迫った (TC問題) 私はね2番でね、1番に反対するんだけどね、《どっちもあるという考えと、どちらが差し迫ったことなのか、という吟味をしている。》

【対極例から概念生成】

T どっちか(どっちが強い)かを決める

定義：相反する解釈がある場合はどちらのがよいかを考えることで読みが吟味できる。

① 「あとかくしの雪」

T139 あっ、まだ問題ある？

C 246 状態がどのくらいひどいのかなあ、もう死にそうなくらいなのかなあ。MK

T140 旅人の状態。

	<p>C247 まだ問題があるんだけどね、大根やきがね、お腹に一杯になる方にか、もっともっと温かい物をあげようかに合うのか<u>どっちか</u>? Y O</p> <p><b>参考「春のうた」4/14</b>  C 土から出れば飛び回れる。  T172 飛び回れる、あったかいだけでなく。  C いろんなことができる。  C 自由に虫とか取ったり、ジャンプしたり  T173 <u>どっちのが強いんですか、このうれしさはどっちの方が強いのか考えてもらう。あったかい方かうれしいのか、とびまわって自由になれるからうれしいのか?</u></p> <p><b>参考「白いぼうし」4/7 午後</b>  T70 おかしいことある?一行目か二行目か、答え言ってるようなものだけど、どっちか考えを決めて言ってしまおう。〇〇さんは自分から手を挙げた。うれしいなあ。  ・参考「春のうた」4/14  T 6 ちょっと、みんなはねえ、どっちなの。「しかたがないなあ、どうしようかなあ」と思いながら盗みに行くのか、その前も迷っていたかもしれないけれど、そう言う人が①番。いや、もうそれは「盗むんだ」って決めて、決意して、決断して（決意する言い方、しぐさで言う）これしかないんだと思って（Cこれ一個の方法しかない）って行ったのが②番。ちょっと聞いてみるね。</p>
理論的 メモ	<p>「どっちでもいい」は学ぶことへの挑戦的な言葉。考えなくていいというのは認められないことである。しかし、ある意味 読解においては、珍しくないことかもしれない。誤読さえなければどちらの解釈でもいいというのが前提となっている。最初からどちらでもいいということに問題がある。自分では考えなくてもよいという消極性にもつながりやすい。自分の考えを持ち対決するような吟味が無ければならない。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は最初は「どっちもある」を認めるが、その後両方を否定している。「どっちの要素が強いのか」ということを問題にする。</li> <li>・教師は両方あるという考えを出す。それはだめだと反論させるためだろう。</li> <li>・両方ありうるけれど、どちらの要素が強いのか、どっちが重大な問題なのかという判断をしている。</li> </ul>

概念名	U 教師は子どもの発言から異なる考えを位置づける存在：子どもの意識
定義	教師は正解的な解釈を評価するのではなく、子どもの発言を聞いて異なる考えを出すように働きかけている存在である。 方向づける発言 言い尽くせば先生の解釈も言う
具体例	<p>① 「春のうた」4/13 ※教材に前書き部分は無い（蛙が冬眠したという記述はない）。  T18 ちょっと先生も言っている? (C うん)  ケルルンクックって何も蛙じゃなくてもさあ  Y o ぼくは鳩だと思う  T あっ、わかった! 鳩でいいじゃん。ケルルルルンクックって  C 《反応弱い》蛙ってケロケロって鳴くじゃん。  T19 鳩の方が合うじゃん。《鳴いてみせる》。  C でも蛙でもいいと思う。  T20 クッククックって鳩がいいじゃん。  A 鳩は冬眠とかしないじゃん。Aya  (略)  C 鳩はさ、餌は出てくるから、春は。春になると餌は増える。  T40 いいじゃん。  C 鳩に変えたい  A それに鳩だってさあ今まで寒くなって休んでたけど、春になってあったかくなって飛び回ったりしてうれしい。  T41 うれしいじゃん。t i k a k o さん。</p> <p>② 「春のうた」4/13  To でもさあ、冬だって春と冬の明るさは同じ。花が咲くと春の方が明るく感じるじゃん。《周り静かに聞く》</p>

	<p>C 緑の葉が反射して 13:00 T52 何も春でなくってもいいんだって言うんだな。 C 今 kei さんが冬でも天気のことあるって言ったんだけど。 T53 冬でも天気の日があるので「まぶしい」って言うことあると思う。蛙じゃなくってもいいんでしょ。《Sのみ反応する》土の中から出たからまぶしいというわけじゃないもんね。 C へびだってそうじゃん。 T54 土の中から出てきたからまぶしいんじゃないってね。 C 冬眠してきたもの、みんなそうじゃん。だって、蛙とは限らないんじゃないの。 T55 今言ってるのは、「まぶしい」っていうのは<u>土の中から出て来たから「まぶしい」</u>って言う人と、そうじゃなくて、何も土の中にいなくても、今まで曇ってて春になって急に日が明るくなるから「まぶしいな」っていうことあるっていうんだよ。</p> <p>③「春のうた」4/13 T58 だから、あなたのは土の中にいたの、いないの、どっち？ C いらない T59 (土の中に) いなくてもいいんだね、まぶしいって。<u>何も蛙じゃなくともいいじゃない</u>。《文句ないでしょ、と煽るような言い方》《ch 挙手する》 C 先生がさあ、映画館から出て来て「まぶしい」っていったじゃん。だったら蛙もそうじゃないの？ T60 蛙もそうだよ(土の中から出てきてまぶしい)。だけど何も土の中にいないなくったって、こういう言葉使うからいい。蛙もいいけど(蛙というのが違うとは言えないけど)何も蛙じゃなくともつじつま合うじゃん、って言ってるんだよ。 A 蛙じゃなくとも蛇とかでも合うじゃん。</p> <p>④「春のうた」4/13 T91 あれー、訊くけど 1 番が全員になって・・・《きっぱりと》人のまねして手を挙げるのやめよう！ T92 《個別指導》手いじくってるよ。 ◆Yu へ注意 To ほとんどの人が 1 だったら 1 を出す。 T93 《発言途中だが》いい顔するねえ。 A 先生がね、少ない方の味方するとかね、みんなそっちいつちゃうから。そういうのは、《Tは右の子の所へ行く》いけないって、この前・・・※</p> <p>【対極事例】①先生の考えを言う 《根拠がはっきりしていてより明確にする》</p> <p>①「ぼくのいぬころ」3/12 C290 「よぶでしょう」とさあつなげて考えればいいんじゃないの。 T191 おーお C291 呼ぶとしたら、ボウボウ・・・CHI C292 「よぶでしょう」とつなげて考える。 T192 呼んだとすると何だと言ったの。 C293 呼んだとすると転がって来るんだということであって、呼ばなければ転がってこない。 T193 ていう感じだから。 C294 ぼく、想像だと思う。 T184 想像。 C295 はい T195 わかる。これ、やっぱりね、呼ぶでしょうそうすると転がってくる、呼んだとすると。呼ばなければ転がってこない。呼んだとするとこうなるという。<u>やっぱり想像だと先生も思う。</u></p> <p>②「ぼくのいぬころ」3/12 T238 予想、もう決定的に相手がウラにいるって証拠。 C366 あるあるある。 T239 反応してるって証拠。反応してるって証拠。今は単なる想像だって。なかなかいいと思っただけだなあ。 T240 ○○さん。</p>
--	---

	<p>C368 ある。説明してるって証拠があるんだけど、どこだって言う。Tika</p> <p>T241 <u>どこなの？</u></p> <p>C369 「<u>ころがつてくるんだ</u>」っていうと「<u>のだ</u>」っていう感じがするんだから、わけ言う時には「<u>のだ</u>」っていう時もあるんじゃない。</p> <p>C370 相手にわけを聞かれたから、わけを聞かれた時に「<u>のだ</u>」を使うんじゃない。</p> <p>C371 相手が「<u>何でそんな変な名前にするの</u>」って聞いてこれこれ……Ch</p> <p>T242 「<u>のだ</u>」ってどういう時に使うの？</p> <p>C372 わけを聞かれて、これこれこうなのだって言うんじゃないの。</p> <p>C373 <u>理由の「のだ」</u></p> <p>(略)</p> <p>T250 うれしい気持ちだね、入ってる感じがするね。やっぱりね、先生もね、これはね説明してると思う。これすごいことだと思う。これ、何かわけを聞かれたんだと思う。ぼくね「夕日って名前にしよう」って言ったら、その裏で何て言ったのかな？</p>
理論的 メモ	<p>・どちらにも賛成しないで（教師の意図とは逆の考えに賛成して）2つの考えを位置づける</p> <p>・少ない方に味方する、という考えを持っている。</p>

概念名	V 言葉・読みを発見する
定義	読みを発見して、つじつまの合わないことを解決する。
具 体 例	<p>① 「<u>あとかくしの雪</u>」</p> <p>T27 S U くんどう？探していると思う、探してないと思う？何て書いてあるの？</p> <p>C61 旅人に「<u>もてなしてやるもんがない</u>」ってゆつとんだから、それだもんで、S U</p> <p>T28 ああ、意味わかる？</p> <p>C62 「<u>もてなしてやるもんがない</u>」って分かっているもんでもう探す必要がないって言うてるの。S I</p> <p>(略)</p> <p>C67 <u>僕は探してると思うんだけど「何一つ」っていうとうーんと探さなきゃわかんないことだから、探してると思う。</u> K E</p> <p>(C あっそうだ)</p> <p>T34 一つも「<u>もてなしてやるもんがない</u>」、<u>何も一つもない</u>というには、探さなきゃ。</p> <p>C68 <u>探してずっと探して、そんで分かったことだから。</u> M Y</p> <p>C69 やつと分かった。</p> <p>② 「<u>ぼくのいぬころ</u>」 3/12</p> <p>C232 相手がいると思うんだけど「夕日、夕日ってよぶでしょう」って書いてあるんだからそこでわたしは相手がいると思う。</p> <p>C233 「<u>よぶでしょう</u>」って言うのと相手に教えているような感じがする。</p> <p>T217 相手に</p> <p>C324 説明してあげてる。</p> <p>T218 話している</p> <p>C 説明している。</p> <p>T219 説明しているような感じがする。「よぶでしょう」って相手に何しているの？</p> <p>C326 教えている。説明している。</p> <p>T220 何、あなた何？</p> <p>C327 説明したり、</p> <p>T221 話したり説明したりしてるって言うんだよ。</p> <p>③ 「<u>ぼくのいぬころ</u>」 3/12</p> <p>C337 反応が書いてない。</p> <p>T224 反応が書いてない。</p> <p>(略)</p> <p>C342 でも、<u>これは文のウラに書いてある。</u></p> <p>C343 えー！ (びっくりする声)</p> <p>(略)</p> <p>T228 裏に書いてあるなんて！</p>

	<p>④「ぼくのいぬころ」3/12 T240〇〇さん。 C368 ある。説明してるって証拠があるんだけど、どこだって言うと。Tika T241 どこの？ C369 「ころがってくるんだ」っていうと「のだ」っていう感じがするんだから、わけ言う時には「のだ」っていう時もあるんじゃない。 C370 相手にわけを聞かれたから、わけを聞かれた時に「のだ」を使うんじゃない。 C371 相手が「何でそんな変な名前にするの」って聞いてこれこれ……Ch T242 「のだ」ってどういう時に使うの？ C372 わけを聞かれて、これこれこうなのだって言うんじゃないの。 C373 理由の「のだ」 ⑤「ごんぎつね」の作文 私は「まず一つ」ってどうゆういみだろうと思いました。たくさんへんなことばがあった。うなぎのつぐないに一ついいことをしたと思いましたの「まず一つ」は「まだいっぱいやろうとしているけどその中の一番はじめのつぐない」とだれかがいいました。私は「そうかそうだったのか思いつかなかった」発見ができました。 M・N  ⑥「ごんぎつね」の作文 ・ごんぎつねの勉強をやってとても楽しかった。今まで白いぼうしやあとかくしの雪をやって楽しかったけど ごんぎつねはとくにやっていて楽しかった。またごんぎつねのような楽しい物語が勉強したい。ごんぎつねも今以上に読んで大発見したり問題を作ったりしたい。Yo  ⑦「ごんぎつね」の作文 ・今日は、みんなが言った時も、かんどうできたり、発見にもきづいたり、はんのうもいっぱいできました。それに、自分でも、発見がいくつもできました。いつもの授業よりも、公開での授業の方が、とても、よくできたと思います。Mi  ⑧「ごんぎつね」の作文 ・私は前よりもじしんがついてきました。前は、国語が大きらいでした。でも今はちがいます。新しい発見もたくさんたくさんできました。今は「国語をやってよかった」と思いました。(略)「つぐないってどこで求めたんだろう。」と言いました。その時私は「Ch さんてすごいな、なんでこんな発見ができるのかなあ」と思いました。O・T</p>
理論的メモ	「ごんぎつねも今以上に読んで大発見したり問題を作ったりしたい。」というように発見することが学習の成果として位置づけられている。

概念名	変化のきっかけを探る 概念削除
定義	言動の変化のきっかけを考えることが重要。きっかけがかくている時は探るように読む。
具体例	<p>④「あとかくしの雪」 T64 ああもてなそうと思ってたんだけどもてなしてやるもんがないっていう。最初と考えが変わっちゃったよね。 C113 何にもしないでね、急に考えが変わることってないでしょ。(C口々に言う) <u>きっかけがないと変わらないと思うんだよね。そのきっかけというのは探したってことだと僕思うよ。</u>MR C114 あー。 T65 「もてなしてやるもんがない」とか C115 「もてなしてやるもんがない」とかね。もてなしてやるもんがあると思ってたんだけど(TC一緒に)もてなしてやるもんがない。YO T66 つまり、<u>けれどもで、バーンと変わるからには、やっぱり「もてなしてやろう、もてなしてやろう」「あっ無い」なんていうのはあまりにもおかしい。やっぱり何かきっかけがある。それが探して探してね、探したんだと思うの。</u></p>
理論的メモ	① 変化のきっかけを考えるということができている。T66 の教師の説明があるが、人物の変化にはきっかけがあり、それを明らかにする姿勢を育てる必要がある。

資料2 「探求」初期の指導「白いぼうし」(4年) 4月8日-10日の授業記録

資料 「探求」初期の指導「白いぼうし」(片山遥) 4月8-10日の授業			
時間	発言者	発 言 内 容	備 考
0:51	T1	TIさん	「最高」のを強調して言う。
	C	▼読む「これはレモンのにおいですか？ほりばたで～たずねました。」	
	T2	さん	
	C	「これは～ # 」(同様に読む)	
	T3	SAさん右前	
	C	「これは～ # 」	
	T4	後ろいこう。SOくん「これは～ 」(単調に読む) 右前	
	C	「これは～ # 」	
	T5	はいとなり	
		「これは～ # 」	
2:35		<b>1 最高の読み</b>	「最高の読み」の自覚のきざし
	T6	はいみなさん、いろいろ読んでもらったんだけど、ねえそれ <u>最高</u> の読みですか。違うの、自分で一生懸命読んだ手をあげてごらんない。一生懸命読んだつもりの手をあげてごらんない。	
	C	読んでない。	
		えっ、違うの。今読んだ人、手をあげてごらん。その人は一生懸命読みましたかって、聞いているの。読んだ？	
	C	読んでない	
	T7	答えてよ。読んだ？	
	C	読んでない。読んでません。▼2～3人答える。	
	T8	読んだ？	
	C	読んでません。	
	T9	一生懸命読んだ人？一生懸命読んだつもりの人？	
3:18		▼反応ほとんどなし	反応2-3人
	T10	じゃあ、tiさんもう一度読んでごらん。一生懸命読んでごらん。はい、どうぞ。TIさんじゃなくて、SAさん。	
		▼前と同じように読む	
	T11	じゃあSUさん、一生懸命読んでごらんない。一生懸命ってさっきと違うのはいどうぞ。	
		▼読む	
	T12	はい、となり。	
		▼読む	
	T13	はい、NOさん	
		▼読む	
	T14	これ、一生懸命読んだんでしょ。ねえ。一生懸命読んだ？今度一生懸命読んだ？	
4:55		▼反応なし	やさしく
	T15	読んだ？読まない？	
		▼反応なし (カメラ異常)	
	T16	一生懸命読んでもるなあと思う人、手をあげてごらん。	
	C	はい、□□(不明、以下同じ)	
	T17	何が一生懸命なんか、自分では今までで最高の読みをしたんでしょ。違う？違う？	
	C	そう。	
	T18	みんな、先生が言ったことわかんないのか？恥ずかしいのか？どっちなんだろう。	
		C□□。Cどっちでもない。C言える。	
	T19	ちょっと、お話してちょうだいよ。いいかな、なんか言ったら、一本の線であって、□□つまらないこと、間違ってること、みんな言って吐き出してちょうだい。どっちでもいいから答えるのよ。	
4:55	T20	一秒以内で答えるよ。今みんながお話ししないの、答えてくれないの。□□わからないので答えられないのか、恥ずかしいから答えないのか？□□	T強い調子ではめる。
		▼2～3人答える	
	T21	今答えた人？はいSYくん、なんで答えなかったか言ってちょうだい。	
		▼13秒、間があく。	
	T22	はい、▼促すように	
	C	恥ずかしくて(Tうん)	
	T23	恥ずかしかった。恥ずかしくて答えられない。SYくん恥ずかしくて答えられない。はい、よく言ったねえ。SYくん恥ずかしくて答えられなかった。はい、ほかの人は、いっしょ？はい、MUくん。▼左角の子	
	C	ぼくも、はずかしくて答えられなかった。(Tうーん、自分の思ったこと、)	
	T24	おっ、すごいねえ、こんなに手が挙がってきた。いいんだよ、どんどんどんどん間違えれば、はいMIさん。	
	C	言おうと思ったんだけど、恥ずかしくて言えなかった。	
4:55		▼名札を見えるようにする	
	T25	はいMAさんは？	
	C	私も恥ずかしくて(Tうん)言えなかった。	
	T26	みんな言うてくれるようになった。いいのよ、いいのよ、はいTIさん□□	



5:30	T27	どう、みんな、恥ずかしいって、何が恥ずかしい？教えて。一秒以内で答える。考えて、問題に。恥ずかしいって、何が恥ずかしいか教えてくれる？はい、▼6-7人、すぐに反応返る Cみんな言わなかった	
	T28	みんな言わないと、自分が言うの恥ずかしい。あっ、よう言ったね。はい▼指す	
	C	間違えると、恥ずかしい	
	T29	間違えるとなんで恥ずかしい？よく言ってくれたねえ。	
	C	間違えると笑われる。	
	T30	間違えると笑われる。	
	C	うん笑われる。（Tあっ、本当？そんなようなことある？）	
		Cある。C間違えたとか。C休み時間とか、間違えたら	
	T31	間違えたっていうの？そんなこと言うの卑怯だと思わない？頭のいい人ばかりだと学校いらないんだよ。学校なんだったっけ？	
		はい、間違えるところ。▼6-7人が反応。	
	T32	なに？	
		間違えるところ（Tどんどん間違えればいい）	
		<b>2 YUさんの発言「はずかしい」</b>	
6:44	T33	はい、なあに、YUさん、なあに、どうして なんだ。はずかしい。どういうところが恥ずかしいの？まちがえたといわれるから、いやなんだった。YUさんは？	YUさんの口が動いたので指名。
	T34	YUさんは。思い切って言おうね。	
	T35	みんなも助けてあげようよ。YUさん、なんかいったらさあ、反応してあげる、（Cつけたしとか）YUさんに。みんながブスーッとしてると みんながいやな何言ってるの YUさん一人何言ってるのって顔するといやだもんね。はい、YUさんとこ見てあげてちょうだい、YUさんとこ見てあげて。はい、YUさんどうぞ。何がはずかしい？0714	YUさんの言う舞台を作っているかのよう。
	T36	どんな時にはずかしい？	
		▼間 10秒	待つ姿勢。
	T37	うん？どんな時ははずかしい？みんな支えてあげなきゃ、みんなブスーッとしてるもんで。□□聞いてあげてください。 さい、やさしくね、何言ってもすぐ反応してあげなさいよ。はいどうぞ。	
	T38	みんな、のぞいてる。MUくん、えらいね、MUくんあんなふうにしてる。ほら、ほら、ああ、ああ、伸びあがってる。いいねえ、みんないいねえ。	周りの子の参加をほめる。
	T39	はいYUさん、どんな時恥ずかしい？なんか言うのと恥ずかしいんだ、なんで？・・・思い切って言ってごらん。・・・なんか間違うとかからとかさあ、勇気がわかんとかさあ、あるでしょ。どういう時？	YUさんへのはげましを続ける。
	T40	ちょっと、今頭の中に思ってることゼロ？（▼C頷く）1 ぐらいある？（▼C首を横にふる）何にもない？あっはずかしくない？（C恥ずかしい▼小さい声）あっ、何？何？ 大きな声で。はい、駒ヶ岳まできくくらい、今言ったこと、さん、はい。	わずかに「はずかしい」と言う。
	C	はずかしい。	
	T41	おおきな声が出たね。何かよくわからんけど恥ずかしんだ。こんど駒ヶ岳に くらい、もう一度 はずかしいって。さん、はい。	はっきり言う。もう一度
	C	はずかしい。	
	T42	あんなに大きな声でるじゃん。	
	T43	みんないじわるだね。ああやって一生懸命、YUさんが一生懸命言ってるのにね知らんかをしてるよ。今度YUさん言うからさあ、なんて言うか。先生YUさんの味方。今度なんて言うか。みんなはね（Cすごいね）	まわりの反応を求める。
	T44	YUさんもう一度言うよ。大きな声で言うから、みんながなんて反応するか。私はこっちを見てるからね。さん、はい。	
	C	はずかしい。	
	C	大きい声で▼5-6人反応。うまく言えない。	
	T45	ほらほらっ。	
	C	すごいね	
	T46	同じこと言うんだ。みんな「すごいね」っておかしいよ。まねしてるんだ。	挑発。多様な反応を求める。
	C	すごくでっかい声で、（Tうん）すごいでっかい声ででよかったね。▼ぎこちない言い方。（Tよかったね）	ぎこちない反応。
	T47	はい、こっち側、反応。	
	C	でかい声でよかったね。	
	T48	同じことじゃなく、違うこと言える人えらいよ。	
	C	大きい声出たんだね。	
	C	よく言った。	
	T49	何？よく何？もう一辺言おう。みんなの前出しちゃうよ。昨日までのあなたはさあ、みんなの前でもう一辺言うって、言わなかったもんね。はい、今言ったこと言ってみて。	
	C	よく言った・・・▼右前男	
	T50	何でよく言えたと思うの、みんな。今まであんまり言わなかった。（Cうん）言わなかったあの人▼驚いたように言う。（Cうん）▼反応増える	
	T51	今の反応よかった。HIくんどう？YUさん。	
	C	今まで大きい声出せなかった	

11:00	T52	そうなの？ C うん。C 休み時間（T 休み時間、何？）	批判的でなく、おもしろがっているよう。
	C	休み時間だと大きな声で言って、授業中だと、□□出ない。	
	T53	▼手悪さについて言う。ほー、みんな、なんか本をいっぱいいいじくつとるねえ。みんないじくつとるねえ、あんなところで。	
	T54	さあ、みんながねえ、なんか言った時にね、しらーと聞いてるんじゃないで、 「えっ、すごいね」「えっ、でもそんなことあるのかな」と思って、反応してあげると、うんとね言いやすい。	せめるのではなく「何とかしようよ」という感じ。
	<b>3 「ガオー」独特の声のイメージ</b>		
	T55	ちょっと、ガオーのどこ出して。 C ガオー。C ガオー。C ガオー。	
	T56	ガオーって何？	回りを見ている。責めていない。
	C	鳴き声	
	T57	鳴き声って？	
	C	ライオンのほえてる、唸り声。	
	T58	吠えてるの？吠えてなきゃいけないんだ。	
	C	吠えてないと、こわがらない。	
	C	ライオンの自慢の声。	
	T59	あれえ、他の人、どう思うの？ずーっとだまつとるけえど、うん？うん？	
	C	ライオンの独特の声。	
	T60	あっ（▼子どもの方へ近づく）あっ。独特の声って、先生はね、はっと思っちゃった。みんなははっと思わなかった。（C 思った）□□思ったの、独特の声なんて（▼手をたたく）すごいこと言うじゃんって、先生なんかすぐ思う。みんな思わなかった？	
	C	思う。	
	T61	じゃあ、なんで思うのにさあ、そんな、えらそうな顔をして。「おう、そんなこと僕もしてたわ」って思ってたでしょ。独特の声ってすごいこと、独特の声っていったんだよ。すごいし□□（▼本気で感心している）すごい、すごい、ほらっ。	
	T62	すごい何がすごいのか、言ってみて。独特の声って何だろう。 C みんなと□□。C 一番大きい声。▼3-4人反応	
	T63	ライオン独特の声って、どういう独特の声なんだろう、独特の声。	授業への参加を要求する。
	C	ライオンしかでない（T おっ）	
	T64	ライオンしかでないって、どういうことなんだろうな。	
	C	ハイエナとかなら出せないけど、ライオンなら出せる。（T あっハイエナなら、何何？）	MIさんがほほ笑む
	T65	今ね、今これだけ意見言った。その人達はちゃんと授業に参加してる人。参加してない人が何人いるか、先生は見たい。この字なんと読むかしつとるか？みんな。	
	<b>4 「参加」の意味</b>		
	T66	（板書：参加）参加ですよ、参加。参加してる人は、意見を言う人は参加、反応してるひとね。「あっそうか」「えっ」つぶやくでもいい。つぶやく。（▼板書しながら）それからね、お顔がね、キラキラ動いている人。顔がキラキラ動いてる人、顔がキラキラ動いている人だよ、ほらっ。さあ、みんなが参加すればいい。どれかあればいい。わたしはどれだけは せめて（も）やろう。全員、参加。ねえ、意見言えるなんて最高級。つぶやくのも最高級。これだっという。顔、ほっぺたがこう□□「うん」。こうにやってるのも全員参加にしてあげる。どれかでできそうだねえ。（C うん）	
	T67	もうMIさんはいい顔してる。	MIさんがほほ笑む
	T68	MIさんできる？（MIできる）いい顔してる。 MIさんかわいい顔してる。AYさんも。こういう顔してる人がある、ほっぺたがもう落っちゃって、プスーッって。さあ、自分はどれか。あっ、SAさんの顔いいお顔になったあ、SAさんおじぞう様だと思ってた。すばらしい。さあ、こん中のどれができるかだよ。 ▼ほっぺたを気にしてる子もいる。	
	T69	今の独特な、いくよ、いくよみんな、みんな準備できた？自分はどれをやるうか。できた？	
	C	うん（▼一人反応）	
	T70	返事してくれなきゃ。	
	C	うん。できた。▼大勢	

	T71	よしっていくよ、独特の声というのは、ハイエナや何だって？（Cヒョウ）ヒョウにはできないんだって。はい参加した。	
	C	ライオンしかできない。（▼すかさず）（Tあの方は意見を言って参加した）C百獣の王だからできる。（Tほら参加してる）C他の動物はほえないけどライオンは	
15:27	T72	MIさん。初めて自分からこんなに大きな声で言ってくれた。すごい。MIさん考えてたんだ。先生なんか感心しちゃうねえ。	MIの参加をすごくほめる。
	C	女はこういう時にいうけど、▼余計な声に負けない。	
	T73	MIさん、えらいじゃん。MIさんもう大丈夫、MIさん思い切って言ってるんだよ。参加してる、参加。どれで参加するかだよ。今言ったことMIさんもう一度言ってみて、はい。	みんなをまきこむような言い方。
	C	動物が（Tうんうん）ライオンみたいにはえないけど（うん）ライオンは、▼反応「うん」	
	T74	うんと吠えるよね、すごいこと言った。独特って、ほえないことだけが独特なの。	
	T75	違うんだよね。何が違うんだろうか。	
	C	猿はキーキーとか言って	
	T76	うん。鳴き声だけが違うきり？（▼反応多い）AYさん。	
	C	ライオンしか出ないような声。	
	T77	ライオンしか出ないっていうと、どうなんだろう？強い？（C大きい）TIさん。	
	C	ライオンだけが出せる声（Tちょっと）	
	C	百獣の王	
	T78	ライオンが出せる みんなの王様になる声なんだよね。そうするとライオンしか出せないような王様のような声って、どんな声なんだろう。	
	C	けやきみたいに太くて、（Tおっ けやきみたいに、何？）太くて、強い声。	新しいイメージ
	T79	けやきみたいに 何？（C太くて強い声）けやきみたいに太くて強い	
	C	誰にも負けない。	
	T80	誰にも負けないって、ここに書いてあるの？誰のにも負けないって。	
	C	▼多く参加	
	T81	どういう声出せばだれにも負けないの？	
	C	ガオーッ	
	T82	何？ガオーッ、SIくん	
	C	みんなが驚いちゃうような。（Tどうしたら、驚くの？）	
	C	俺は強いぞっていう（T MUくん）	
	C	ライオンがね、	
	T83	すごい！（▼YUさんを見て出た言葉。MUに対して）何、言ってみて、はい、	
	C	ライオンが強くなければ、ライオンは王様じゃない。	
	T84	先生今、感心したのはねえYUさん。意見言ってるんだ。今のこと言ってみて、ほらっ。すごい、YUさん何？（C□□）YUさん見た？みんな。こうやって言ったんだよ。くちがうごいてた。もう今日はMIさんと、YUさんと、AYさん、すごいねえ。▼チャイム	YUの参加をほめる
		<b>5 「ガオーッ」を読む Yuの読みの称賛</b>	
	C	鳴き声で、俺は強いぞって	
	T85	いい？こうやって考えてくると、ガオーってそういう声を出さなきゃいけないんだよ。がおーなんてだめだよ。（Cそれじゃ、よわよわの）さっきねえ、読んでもらったでしょう、白いぼうし□□、おれは強いんだよって、ガオーってどうやって読むのかね。ちょっと読んでもらうよ。	
	T86	はいYUKさん、ガオーって言ってごらん。こっち向いて言うの。百獣の王だぞって声じゃないとだめなんだよ。吠えるんだよ、さん、はい。	YUKは発言に参加していなかったが、音読で初めて参加。
	C	ガオーッ	
	T87	（すかさず）さっきより、うんとうまいと思わない。（C思う）感じないんじゃない、みんな。感じないんじゃない？（C感じてる）違うってわからないんじゃないの？（Cわかる）わかる？はい、MIさん、言ってごらん	
	C	ガオーッ	
	C	女のライオンみたい	
	T88	女のライオン？ガオーってお腹に力を入れて、さんはい。ガオー	
	T89	ああ、さっきより、いい。そこが変わったかどうか。後ろ向かないでいいの、あなた。・・・SUさん。わかってるでしょ、先生今、指名してるのわかってる？分かってたけど後ろ向いちゃったんだね。もう、後ろ向いちゃダメ。こういうのがあるんだよ。こういう約束しよう。こうやって、あてるでしょ。後ろを向いてあたしかなってやる人がいる。あてられてもあてられてなくても言っちゃえばいい。私かな、私かなって、そんなこと遠慮しないで。SUさんガオーだよ、こっち向いて、叫ぶの、さんはい。	
	C	ガオー	
	T90	いいじゃん。	
	C	はい、ガオー	

21:05	T91	もっと強くでかい声、さん、はい。	suさん再度読む
	C	ガオー	
	T92	もっと生き吸って、駒ヶ岳、さん、はい。	
	C	ガオー	
	T93	もっと、(▼遠くへというように) さんはい	
	C	ガオー	
	T94	おっいいーじゃん	
	T95	よし、よしよしよし。われこそは、われこそは、はい。	
	C	ガオー	
	T96	何でいいか教えてあげる。あの人はね、あたしがね、指さしたんですよ。指さしても後ろ向かなかった。もしかしたら他の人にあてたかもしれない。〇くん。だけど、自分であてられたものだと思って、自信をもっていった所がえらい。後ろ見たりこういうことしないでいい。わかった？	
	C	はい。	
		<b>6 音読&lt;おうい、雲よ&gt;</b>	
	T97	〇〇山まで届くくらいに「おーい、くもよー」	
	C	おうい、雲よ	
	T98	あー、今度は、伊那山トンネル突き抜けるぐらい。さん、はい。	
	C	おうい	
	T99	もう、1ミリだけ突き抜ける、さんはい	
	C	おうい	
	T100	あーあつ、よし。今度はSAさん、SUさん。これ、突き抜けてちょうだいよ。木曾へ響くほど。さん、はい。	
	C	おうい	
	T101	雲よ、のところも呼び掛けてやらないと、雲さんが行っちゃうね。ここまで手をかけたら 逃げちゃう。おうい雲よ さん、はい、	
	C	おうい	
	T102	もうちょって□□、どなるくらい、さん、はい。	
	C	おうい	
	T103	もう、ちょっと、どなる。声がわれたんだよ、TIさん声が割れるほどやったらしい。	
	C	おうい	
	T104	SATUさんやってごらん。はいどうそ、さっきのやつ▼他の子に一回やらせる	
	C	おうい	
	T105	(▼もう一度SAに向かって言う。) はい、どうぞ。思ったらだしな。思わなかったら言わなくていい。出さぞーって思ってから。	
	C	おうい	
	T106	おーっ、えらい、えらい。 ▼4月10日	
23:20		<b>7 変なところ 「白いぼうし」 一行目 (4月10日)</b>	聞いていたことに感動している
	T1	元気。えいえい (Cおー)	
	T2	「これはレモンのにおいですか」 って聞いているね。これ、変だと思わない、これ。	
	C	はじめっからレモンのにおいって、 (T何)	
	C	はじめっからレモンのにおいって、「これはレモンのにおい」 って意味がわかんない。なんでレモンのにおい・・・	
	T3	普通なら何て言う？	
	C	□□から、□さんが乗りました。何か をして「これはレモンのにおいですか」 □□	
	T4	「これはレモンのにおいですか」 って言わないで、普通は何て言う？ TIさん。あの、2行目の「ほりばたで乗せたお客の紳士が話しかけました。」それから、	
	T5	反応、□□「うん」 って。	
	C	それから、レモンのにおいですか	
	C	うん、わかりました	
	T6	反応しなきゃ。 □□言ってくれたねえ。だってさあ、これははじめから「レモンのにおいですか」 って言わないで普通何て聞く？	
	C	これは何のにおい□□	
	T7	今聞こえた人？ すっごい、□さん。みささん達聞いてたから、見てごらん。、 (だれが) すごい □さん。	
	C	これは何のにおいですか	
	C	これは何のにおいですか	
	C	これは何のにおいですか	
	T8	もう一度大きな声で。さんはい。	
	C	これは何のにおいですか	
	C	これは何のにおいですか	
	C	これは何のにおいですか	
	T9	だって普通は訊くっていうんだよ。「これはレモンのにおいですか」 なんておかしい。	

25;05	C	レモンのにおいがしたか	疑問を強調する
	T10	何の においですかって、 <b>なんでさあレモンって言っちゃったの？</b> はい、指口聞こう。おかしい□□ なんぞ？	
	C	はい（T指名）レモンのにおいがしたから。（Tレモンのにおいが）	
	C	レモンのようなにおいがした	
	T11	レモンの、違うのが分かる？レモンのにおいがしたっていうのと、レモンのようなにおいがしたって 違うのわかる？	
	T12	Cレモンのようなにおい、Cレモンの匂いっていうのは、C□□ ◆男の子3-4人 KEちゃん、べちゃべちゃ手あげないで言ってくれる。手を挙げないで言ってくれる人は□□、手を挙げて言える人は言っているよ、でも手を挙げないとも言える人は、もうすごい、言えちゃう人なんだ。	すぐに反応するように要求する
	C	手を挙げて言う人は、あれ、あんまり意見を言わない人が言っ	
	T13	うん手をあげて言ってもいいよ、□□でも言えちゃう人は言っちゃって、KEさんみたいにさあ、 □□いいから	
	C	レモンのにおい	
	C	レモンのにおい レモンだと思う？□□	
	C	でも、ようになって書いてるから、においですかって書いてある。	
	C	きいて□	
	T14	あっ、何？何？	
	C	訊いている	
26;15	T15	「か」って訊いてると思う？訊いてると思う人、これ。（C訊いてる）そうじゃないと思う人？「か」っていうの	
	C	だって普通なら	
	T16	レモンのにおいですかって、訊いてるか あるいは（C ） 読み方	
	C	一人話し。	
	T17	うん、何て言う？	
	C	独り言	
	T18	気持ちで何て言う？これは 何するか 考えてる。どういうふうに、何だと思う？「これはレモンのにおいですか」これ、何質問	
	C	何か、つぶやく	
	T19	レモンかな、そうじゃないかな、変だな 疑問っていうかさあ、レモンかな？えっそうなのかなあ きいてるの <b>自分で不思議に思っ</b> てね、自分が不思議に思っ	自分を出すことを要求する
		て訊いてるのか。KEさんだけだ。他の人もう もうあきちゃった？飽きちゃった人？考えてる人？本真剣、真剣はだめ。	
		板書「本真剣」	
	T20	<b>本真剣</b> 、真剣はだめ。本当の真剣、ほんと 真剣というのは、真剣なふりしてるだけ。本真剣というのは、こうやって前出てこなきゃ本真剣じゃない。お客さん□□のはただの真剣、本真剣というのはKEちゃんみたいな人。□□みたいな人、KEちゃんみたいな人。「か」って、これももう問題できちゃった。	
	T21	自分で不思議かなって思ってるのと、訊いてるのね たずねる たずねる（板書）。 「きく」って 聞くことの他に何？、何ていった今先生。何て言うの？「きく」っていうのはどういうこと？	
	C	たずねる	
	T22	たずねてること。「きく」っていったっていろいろある。音楽を聞く そういう意味じゃないでしょ。どういう意味？	
	C	自分から訊いてる。（T相手に何？うん？）	
	C	自分から	
	T23	「きく」ってどういう意味？	
		□□	
	T24	音楽を聞くじゃなくて、分からないことを、何してるの？	
	C	C話す C自分から Cわからないことを訊いてる	
27;20	T25	言ったじゃん今。「きく」の中には、「たずねる」っていうことがあるんだよ。（Cああ）わかる？	すかさず反応
	C	音楽を聞くっていうのは、たずねることと違う（Tじゃないもんね。）	
	C	たずねるっていうのは、家をたずねるっていうのは	
	T26	うん。そうそう。わからない家をたずねるっていうのはね、あのね、（板書）こういうね、こうなってね、こういう字を書くんだよ。訊くっていう これ 「きく」って言うの。わからないことをたずねる時、こういう「きく」 音楽を聞くっていうのは、こうやって書く こうやって。	
	T27	だから、レモンのにおいですか？たずねてる。「きく」は「きく」でも音楽を聞く、わからないことを訊ねる	
	C	音楽を聞くと反対言葉	
	T28	反応がない人は、今日5時間目の時M先生が来て、□□返してくださいって言われたら困っちゃうよねえ。・・・困っちゃうよねえといったらさあ、うんとか言っ	おどけて。あるいは懇願するように。
		てよ、□□。こまちちゃったねえ。うーん。うーん。困っちゃうよねえ。YUさん、こまちちゃうよねえと言ったら、こうやってくれたYUさんは。YUさんはいい子だねえ。	
	T29	こういう意味がある。□□これ今すごい問題作ったよね。□□「これはレモンのにおいですか」って訊いちゃうのと、「これは何のにおいですか」って訊くのと違うでしょ。（Cうん）なんでさあ「なんのにおいですか」って訊かなくて「レモンのにおいですか」なんて訊いちゃったんだろう。	

32:35	C	何でレモンでわかったのか	
	T30	そなの、言ったかもしれないね。これは何のにおいですかって訊いてから（Cこれに乗っけて□□）じゃあ まず先に言ったんだ。変だと思わない？なんでこんなこと	
	C	だってはじめっから まえのやつが	
	T31	どうしちゃったの？なんでさあ、なんで「レモンのにおいですか」って、「レモン」って言っちゃたんだろう。「なんのにおいですか」って訊かないでさあ、普通「何のにおい？」って言わん？	
	C	言う。	
	T32	けど、「レモンのにおい」□□もんで	
	C	レモンのような ◆5-6人反応	
	T33	レモンのにおいが、何？	
	C	レモンのにおいのように	
	T34	レモンのにおいようだったら、レモンのにおいですかって、言う？□□問題で きない？、これ。□（Cでもぼく）このにおいは？・・・このにおいは？・・・問題 できない？	問題づくりへ
	T35	思い切って言って 何？（C□□）何？（Cできる）できるう？ またKEちゃん、 このクラスで一番できるのKEちゃんかな。□□なら□□言って。この□□ さ、 このにおいはどのにおいか、どのにおいか。レモン、レモンのようだって言う人 と、SOくんは何で言った？レモンって、何？	
	C	レモンのにおいって言ったから	
	C	間違えた	
	T36	いいのよ間違えるの（C間違えるよ）それがすばらしい。SOくんとあの人は違うん だよ。SO君は「レモンのにおい」って言ったの□□くんは、「レモンのよう な」って言ったんだよ。HIくんも、レモンのような。 何が違うかわかる人？	
	C	はい	
	T37	レモンのにおいって言っちゃった人 レモンのようなと違うんだよ 感じ方が。	
	C	はい ◆女の子の声 （T MIさん）	女の子
	C	レモンのにおいっていうことは、（T もうこの人は）絶対にレモン。	
	T38	絶対って言う言葉使った。絶対って100のうち（C100）思ってたレモンのにおいで ずかって言ったんだね。HIさんは？	
	C	ようなだから、100%じゃない（Tない）50%	
	T39	50%。 レモンかな 他に何か レモンかなー 他に何考えてるの？例えば？	
	C	みかん（Tみかんかな？）	
	C	パイナップル（Tパイナップルかな？）	
	C	メロン（Tメロンかな？）	
	C	すいか（Tすいかかな？）	
	C	グレープフルーツ（Cいろいろ□□）（Tグレープフルーツかな？）	
	C	いちご（Tいちごかな？）	
	T40	でも、それいいかな、悪いかな？ちょっと待って。レモンって言うでしょ、□今 みかんって言ったよね、だれかね。みかん、いちごとすいかと、なんだって、（C メロン）これ何か違う（Cグレープフルーツ）これ何か違う□□。（Cレモンって すっぱいと甘いやつ）どれとどれが仲間になるの？	
	C	先生はじめっから分けてあるじゃん。	
	C	はは。ふふふ、	
	C	グレープフルーツもあるよ。	
	T41	みんなそういう時は、笑えばいいじゃん。（Cははは）笑えばいいじゃん。（Cあ はは）□□って笑わなくていいじゃん。	
	C	グレープフルーツがあるよ。（Tグレープフルーツ）	
	C	レモン	
	T42	まだ何ある？レモンみかんグレープフルーツ、（C種があつてさあ）ネ、ネ、ネ	Cが内容をずら すが負けないで 進めるよう。
		ネーブル	
	T43	それから？みかんに似たので（C ）いよかん	
	C	なんだっけかな	
	T44	そうすると、レモン、レモンに違いないと思ってる <以下略>	（録画終了）

資料3 「探求」初期の指導「春のうた」(4年) 4月13-18日の授業記録

授業者 片山 遥 AH小4年 男子17人女子18人

○「春のうた」における教師の発言(授業記録の抜粋)

1 ゆさぶり

太字：強調した言い方 ※：考察者による注

時間	分類	発言内容	
1:10	ゆさぶり	T1 うきうきする(うれしい) こと何か書いてあるのか? うきうきすることなんか何にも書いてない C わかった! T2 わかるわけないでしょ。	ゆさぶり
3:00	教師反論	T5 (あおるように) じゃあ何で嬉しいかって言ったら、春になって、..先生は違うと思うんだよ。寒いからあったかくなったもんで嬉しいって言うんですよ、みんなは。 C 違う、違う	

2 Aちゃんに注目する

2:10	かきわける姿勢	T4 Aさんのこと見た! 「だってさあ」って、あんなでかい声だして、かき分けて(言った) (前は) 言わなかったじゃん、かきわけて。 Aちゃんすごい、Aちゃん。	Aさんを集中的に見ている。
11:00	友達へのよい影響	T29Siさん、すごい、積極的(傍までかけよる)。(Aちゃんを見て) Aちゃんの影響を受けて C ロ々に言ってる T30 (周りの子は眼中にないようにして、聞かないで二人を誉めている) Aちゃんのおかげ(2回繰り返す)。	他の発言に目もくれず二人だけに注目して誉める。
12 : 42	Aを守る	T33 (口をはさむSに) だめ、聞いてあげなさいよ。 Aちゃんが言っている時ギャアギャアギャアギャア(2回) Aちゃん(に) こうやったらかわいそうでしょ。(近くまで行ってだきかかえるように、守るようにする)	一人の子を大事にするように発言する。

3 ほめる

5:20	伸びあがって言う	T8 Chさん、(周りの子が言いたくて大きな声で) ワーワー言ってるところに伸びあがって言った。すごいなあ。	
9:58	ほめる	T27 いいこと言うね(息だけでささやくように言う)	
10:22	すぐ返す	T28 Ti こさん、あてたらパッと行ったね、えらいね。	

4 要求

7:20	証拠が必要	T18 ワンツースリー、絶対、蛙の人。証拠の言葉なきゃダメ。ダメ。	教師は鳩派に賛成する。
------	-------	-----------------------------------	-------------

		※鳩 5 子ども 10 蛙多数 どれでもいい 1	
8:01	証拠にならない (書いてない)	T19 A <u>ちゃん何だっけ。鳩？</u> A (うなずく) T20 鳩は冬眠しないよな。 A うんしない。だって、冬眠してて出てきたなんて書いてない=。 T21 証拠は？何、もう一度言って。 A 冬眠してて出てきたなんて書いてないじゃん= T22 別に書いてないじゃん。 C はい、はい、はい・・・	
8:29	要求	T23 「はい」は言っちゃけん。(3回繰り返す)	
12:00	証拠になるか考えよ	T31 これ冬眠したっていう証拠になると思う人？ 「まぶしいな」って証拠になるって言う人？	証拠になる言葉
12:25	証拠にならない	T32 ああいうのは証拠にならないんだね、どうして？	証拠にならない言葉

## 5 整理から「例え」話

13 : 39	整理	T35 今言ってるのは、「まぶしい」っていうのは土の中から出て来て「まぶしい」って言ってる人と、そうじゃなくて、「何も土の中にいなくても、今まで曇ってて春になって急に日が明るくなるから「まぶしいな」っていうことあるっていうんだよ。	
14 : 10	例え (対話の中で文に戻す)  教師反論	T36 だってさあ、映画(を)見てたって、暗いところにおって、何？(Aがすぐ反応する) A 外に出ると明るくなる(Tなって？)(C反応増える) A 目がくらくらする。 T37 くらんじゃうことあるよね。だから、冬眠してなかったって「まぶしい」って言うことあるよね、いいじゃん。	

## 6 音読によるイメージの表出

15 : 47	音読での 検証 (音読のイメージで納得していく)	T41 (音読に切り替える)「まぶしいな」ってどれぐらいまぶしいのか読んでみってくれる？見ないで、ここだけ(1行目だけ)。 C 「ほっ、まぶしいな」(読む) T42 あれくらい(あの人の読み方)だと、子どもかな。 土の中から出て来て「まぶしい」時の読み方ってどう？ C T43 土の中から出て来て「まぶしい」時ってどれぐらいのまぶしさか考えてみて。 C 「ほっ、まぶしいな」 T44 まだ、読み方ある。土の中から出て来て「まぶしいな」って、はい↑ C まぶしいな T45 「ほっ」て、どういう「ほっ」？ 「ほー」なの？「ほっ」って何？	
------------	--------------------------------	---	--



		Cびっくり T46 びっくり（驚いたように言う）したように言わなさいいけないよね。	
--	--	--	--

## 7 教師の反論

### (1) 鳴いているのは鳩だ（教師に安易に同調させない）

3:00	ゆさぶり 教師反論	T13（あおるように）じゃあ何で嬉しいかって言ったら、春になって、、先生は違うと思うんだよ。寒いからあったかくなったもんで嬉しいって言うんでしょ、みんなは。 C 違う、違う	
4:36	教師反論	T18 ケルルンクックって何も蛙じゃなくてもさあ（C 鳩）鳩でいいじゃん。クルクルクックって、鳩があつとるじゃん。	
5:15	教師反論	T20 クッククックって鳩でいいじゃん。	
6:12	教師反論	T23（C 蛙が水飲んでるよ）鳩だって水飲むよ。	

### (2) まぶいしのは晴れだから

8:30	教師反論	C 蛙はずっと冬眠してて・・・ T24 冬眠して出て来たなんてどこにも書いてネエじゃん。 C 冬眠して出てきた方が一番喜びが大きいじゃん C そう ※Si はっきりと頷く	・A の考えを使って反論。「ネエ」あおるように反論。 ・冬眠の「喜びの大きさ」を引き出す
13 : 34	教師反論	T34 冬でも天気の日があるもんで、まぶしいと思うんでしょ。何も蛙でなくっていいんでしょ（反応 Si のみ）。土の中から出て来て「まぶしい」って言ってんじゃない↑。	
14 : 57	教師反論	T38 だから、あなたのは土の中にいたの、いないの、どっち？ C いない T39（土の中に）いなくてもいいんだね、まぶしいって。何も蛙じゃなくてもいいじゃない。	
15 : 20	教師反論	C 先生がさあ、映画館から出て来て「まぶしい」っていったじゃん。だから蛙もそうじゃないの？ T40 蛙もそうだよ（土の中から出てきてまぶしい）。何も土の中にいないなくたって、こういう言葉使うからいい。蛙もいいけど（蛙というのが違うとは言えないけど）何も蛙じゃなくても <u>つじつま合うじゃん、って言ってるんだよ。</u>	

### 〈考察〉

- 1 春になってうれしい、温かいからうれしいという一般的な読み方を否定する。いきなり「先生は違う」と宣言してゆさぶる。
- 2 A の考え、発言、行動に注目する。A の姿勢が隣の子により影響を与えていると評価。男子が大きな声で発言する中で「かきわけて」発言する姿勢をほめる。女子の先頭を切

- る A を全身で守る。Ch、Si が前に出るように発言し始める。
- 3 Ch の前に出る姿勢を誉める。形式的に「いい姿勢だ」と誉めず、考えを出そうとするという積極性という点を評価している。
- 4 「証拠がないとだめ」を最初に要求する。A の「そんなこと書いてない」は前日までの教師の姿勢を受けたものだろう。「〇〇は証拠になるかどうか」という検証を求める。
- 5 まぶしい例えを出す時に話しが拡散させない。「暗い所から出る（とまぶしい）」という発言を教師と A で完成させる。「～まぶしい」の付け加えが重要。共同作業。
- 6 教師の反論によって「冬眠して出てきた方が一番喜びが大きいじゃん」という発言を引き出したが、暗闇から出たまぶしさの追求は不十分になっている。対話による追求をやめてまぶしさのイメージを音読で追求している。
- 7 教師の反論がこの授業を作っている。あえて思いつきの考え、一般的な考えを出して子どもの反論を引き出している。その結果安易に教師に同調する姿勢も否定している。

○「春のうた」授業記録 授業者 戸田淳子 赤穂東小 4 年 1992 年 4/13～18

※・・・は不明部分、——沈黙、《 》は説明

時間		発 言 内 容	
4/13	変だなと思う所	<p>T<sub>1</sub>はい、なんだって</p> <p>S ほっ、まぶしいなって誰か言っているのに「」が無い。</p> <p>T<sub>2</sub>あっ、これは「」があると思ってくださいね。いい？</p> <p>S うーん</p> <p>T<sub>3</sub>・・・だね、よーし、いい子だいい子だ。</p> <p>T<sub>4</sub>「変だなー」って</p> <p>C「ほっ うれしいな」って何がうれしいのかな。Mika</p> <p>T<sub>5</sub>何がうれしい？</p> <p>C うきうきしている。</p> <p>T<sub>6</sub>《一緒に読む》本閉じてみなさい。(C 読む)</p> <p>T<sub>7</sub>何がうれしいか、うきうきすることがあるのかね、うきうきすることなんて何にも書いてないよ。</p> <p>C《7-8 人うれしそうに手をあげる》あった！</p> <p>T<sub>8</sub>えー (C わかった、わかった わかった 7-8 人) わかるわけないでしょ。《喜んで手をあげる》国語の時間すごいね。《手をぐっと伸ばす。》</p> <p>T<sub>9</sub> mika さん、よく言ったね。a さんも、tomo さんたちもすごいんだからね、自信もってつまらんこと言いなさいね。</p> <p>T<sub>10</sub>《指名》Mi さん。《他の子に》同じことだったら、(ちょっと) 違うことバーツと言っちゃっていいよね (C<sub>△</sub>はい) よーし！</p> <p>C 題が「春のうた」でしょ《2 人頷く》、だから春が来たもんで、うれしかった。《頷く子 2 人》《〇周りの子</p>	<p>T 7 書いてない</p> <p>T10 バーツ」と言って反応を要求する。・「春がうれしい」一般的</p>

2:35		<p>Mi を見る》  C△わたしもだ。ぼく・・・  S 春になったら《勢い強い言い方》、春になったら「水はつるつる、風はそよそよ」っていったら春しかない。  A だってさあ、「春の風」ってやったことあってさあ、その時「風はそよそよ」って出てきて、それで春とわかる。  T<sub>11</sub> A さんのこと見た? 「だってさあ」って あんなに他の人かき分けて言わなかったじゃん。かき分けて、A さん  C 寒かったけど春になったもんでうれしくなったの。  男  T<sub>12</sub> ちょっと A ちゃんのまねしなさい。《やさしく言う》  2:35  C ぼくもうれいなのはね、冬から春に変わる時喜び大きい。《顔く子増える。4-5 人》  S 寒いから、寒い時だからさあ、春でいい気持ちになる。  T<sub>13</sub> じゃあ、《煽るように》何でうれしかったって言ったら、先生は違うんだけどな、春になって寒いから暖かくなったもんでうれしいというんでしょ、みんなは。  C 違う 違う 《A は本気で言う。隣の Si も本気で「違う」と言う。かき分けて言う》  T<sub>14</sub> 何? Si さん、Si さんすごい、Si さん何? 《誘うように》言ってみなさいよ。  Si 今までは冬の土の中で暗かったんだけど春になって土から出てきたらあったかくって・・・  S それは誰だろう  T<sub>15</sub> 《共感して》誰だろう  S 《かき分けて》それだったらさあ、あったかくなってきたような  C ケルルンクックって言ってる。  S 蛙だ、蛙だ。  T<sub>16</sub> 蛙?  C 冬の間植えておいた種なんか芽が出てうれしいじゃん。  T<sub>17</sub> ちょっと待って 《Si の発言に戻す》。暗い所から出て来てあったかいうてうれしい、誰が言った?  《Si を基に問い直す》暗い所から出て来て何がうれしいの?  C 《4、5 人言う》冬眠から出て、飛びまわれる・・・ができる。自由。  (T 自由になっちゃう。)</p>	<p>※後できっぱりと否定する。後から証拠持ってくること。</p> <p>T13 「春でうれしい」は違うとゆさぶる</p> <p>T17 戻す</p>
	ケルンクックは蛙か	<p>T<sub>18</sub> ちょっと先生も言っている? (C うん)  ケルルンクックって何も蛙じゃなくてもさあ (Y ぼくは鳩だと思う) あっ、わかった! 鳩でいいじゃん。ケルルルンクックって  C 《反応弱い》蛙ってケロケロって鳴くじゃん。</p>	<p>T18 S になびく雰囲気を変える意図?</p>

	<p>T<sub>19</sub> 鳩の方が合うじゃん。《鳴いてみせる》。 C でも蛙でもいいと思う。 T<sub>20</sub> クッククックって鳩がいいじゃん。 A 鳩は冬眠とかしないじゃん。aya T<sub>21</sub> だから冬眠なんてしてないよ、別に。 Ch 《Ch かき分けて出る》だってね餌がさ・・ C 餌がいっぱいあってうれしい T<sub>22</sub> ちょっと Ch さん、ワアワアって言ってる所ワーっと <u>かき分けて言った</u>、すごい。このクラスすごいねえ。 T 大ちゃん C 蛙とすると蛙は土の中で冬眠しとって出て来て、飛び 跳ねれるし、水の所まで行って (T<sub>23</sub> 鳩だって水飲む よ) T<sub>24</sub> じゃ決《人数確認のこと》とってみる。どっちでも いいか。分かった？ S 人、人！ T<sub>25</sub> 人ね。子どもがケルルンクックって遊んでるんだ。 C 人ならさあ、ケルルンクックって自由に言えるからさ あ。 T<sub>26</sub> よっし、人数とってみてもいいかな。(C いいよ。多 数の返事) T<sub>27</sub> 決めた？決めた？se くんは？ C ぼくはどっちでもいい。 S 蛙だけ手をあげて、どっちでもいいだけ手をあげて、 子どもだけ手をあげて (やればいい) T<sub>28</sub> で、1 番か 2 番か 3 番か 4 番かに (して挙手する) S 蛙、人とかいて分からない。 A 先生、3 番ってさあ、子どもと蛙とどれでもいいとい うこと？《A は S に負けず前に出る。Si は静か》 T<sub>29</sub> そうそうそう、1、2、4 どれでもいいというこ と。決めた？ 7:09 ワン、ツー、スリー。<b>絶対</b> 蛙の人！《多数挙手》 C 意見ある。(立ち上がる) T<sub>30</sub> 証拠の言葉が無いと<b>だめ！</b>《きっぱりと》<b>だめ！</b> C 証拠は無いけど。 T<sub>31</sub> 鳩の人？5 人いいじゃん、いいじゃん！まあどれ もいい？1 人。子どもだと思う人？10 人 1 鳩 5 人《Ch、YoKuRo、A、Yo》 2 蛙 多数 3 どれでもいい 1 人 4 子ども 10 人《S。S の考えになびいてい る。》 Yo 絶対子どもじゃないな。意見ある。 T<sub>32</sub> 何で？ Yo 子どもならね、ワーイとかね言っているし、ケルル ンクックなんて言 わない。 T<sub>33</sub>A さんは？何だったけ、鳩？(A 頷く) 鳩は冬眠しな</p>	<p>T22Ch かき分 けて言う</p>
<p>7:09</p> <p>8:20</p>		<p>T30 証拠の必 要</p>

10:16	<p>いよな。  A 冬眠して出て来たなんて、書いてないもん。  T<sub>34</sub> 別に書いてないよ。何？  C ハイハイハイハイ  T<sub>35</sub> ハイは言っちゃいけん、言っちゃいけん。。どうぞ。  C 土の中で冬眠してて、  T<sub>36</sub> 《強い口調で》冬眠してて出てきたなんてどこにも書いてないじゃん！  C 冬眠してた方がね、<u>一番喜びが大きい</u>じゃん。Tosi  A さっきさあ、子ども達だってさあ冬眠してないのに春になるとうれしいじゃん。  T<sub>37</sub> ・・・・<u>さん頷いてた、何？今頷いてた、なあに！</u>  C——《言おうとするが言えない》  T<sub>38</sub> ・・・・さん、冬眠してなくなっちゃってうれしい？（C そう）《多数頷く》  T<sub>39</sub> 《個別指導》・・・  S 桜だって咲くし  C 鳩はさ、餌は出てくるから、春は。春になると餌は増える。  T<sub>40</sub> いいじゃん。  C 鳩に変えたい  A それに鳩だってさあ今まで寒くなって休んでたけど、春になってあったかくなって飛び回ったりしてうれしい。  T<sub>41</sub> うれしいじゃん。t i k a k o さん。  C 子ども（T 子どもなの、うん）冬の間は寒くて手が冷たいけど（T いいこと言うね）春は手が冷たくないから  T<sub>42</sub> いいこと言う、手が冷たくていやじゃん。  C 鳩に変える  T<sub>43</sub> 鳩に変わる  S 《S 立ち上がって言う》</p> <p style="text-align: right;">10:16</p> <p>T<sub>44</sub> Tomo さんは？ Tika さん、あてたらサッと言ったね、えらいね。  Tomo さんは（C 1 番）何で1 番なの？ Siori さんは？  Si もし子どもだとするとさあ、ずっと家に閉じこもってなくて窓とか見るでしょ。<u>そういう時にいきなり「水はつるつる」って変わるわけじゃない</u>じゃん。  T<sub>45</sub> Si さん、すごい、積極的《傍までかけよる。A を見て》A さんのおかげ、A ちゃんのおかげ。A ちゃんの影響を受けて《口々に言っているのを相手にせず、周りの子は眼中にないようにして、二人を誉めている》  S 先生、蛙に変える。蛙の意見なんだけどさあ。《S 発表に勢いがあり声が大きい》  T<sub>46</sub> 《発言を止めるよう言う》騒がない。どうだ、どうだ！別に子どもだと、<u>こんなにうれしいな！という程じゃない</u>というんだね。《Si 頷く》</p>	<p>T36 の後、価値ある発言</p> <p>T37 頷きを見て対応する。</p> <p>T44 の後 Si が論理的な考えつながらを出す。</p> <p>T46 うれしいの解釈に価値づける。</p>
-------	--	---

13:00	<p>S ぼくは子どもから蛙に変えるんだけどね。</p> <p>T<sub>47</sub> 《S をあてず他の子を指名》・・・さん ◆Yu 頷く</p> <p>C 蛙ってさあ、春になると氷が解けるでしょう。泳ぐ喜びがある。</p> <p>T<sub>48</sub> 静かに</p> <p>C 蛙に変える。だけど、冬眠して「ほつまぶしいな」の所で、冬眠じゃ土の中真っ暗で出てくると「まぶしいな」ってなる。</p> <p>T<sub>49</sub> えっ、これ冬眠したっていう証拠になると思う人？「まぶしいな」っていうの、「ほつまぶしいな」って冬眠したって証拠になるん？《Si、To 頷く、Si <u>はっきりと手をあげる</u>》</p> <p>C 土の中暗いからさあ冬眠してるとそこにいるから</p> <p>S 変えたい！ぼくも 《言いたくてたまらない》</p> <p>T<sub>50</sub> 証拠になるんだね。A は（証拠に）ならないんだって言うんだね、どうして？</p> <p>A 今まで冬だとさあ曇り空さあ</p> <p>《S 遮って発言する》「光がいっぱいで・・・」</p> <p>T 《S に対して》だめ、聞いてあげなさいよ。</p> <p>A 光がいっぱいになって、まぶしいなってなるよ</p> <p>T<sub>51</sub>A さんが言っている時に《A に近づいて行って》ギャアギャアギャアギャア（2 回）言ってワーとやったら《A を守るように、抱くようにする》かわいそうでしょう。</p> <p>C でも、冬だってさあ、天気（の日）だってある。</p> <p>To でもさあ、冬だって春と冬の明るさは同じ。花が咲くと春の方が明るく感じるじゃん。《周り静かに聞く》</p> <p>C 緑の葉が反射して</p> <p>13:00</p> <p>T<sub>52</sub> 何も春でなくってもいいんだって言うんだな。</p> <p>C 今 kei さんが冬でも天気のことあるって言ったんだけど。</p> <p>T<sub>53</sub> 冬でも天気の日があるので「まぶしい」って言うことあると思う。蛙じゃなくってもいいんでしょ。《S のみ反応する》<u>土の中から出たからまぶしいというわけじゃないもんね。</u></p> <p>C へびだってそうじゃん。</p> <p>T<sub>54</sub> 土の中から出てきたからまぶしいんじゃないってね。</p> <p>C 冬眠してきたもの、みんなそうじゃん。だって、蛙とは限らないんじゃないの。</p> <p>T<sub>55</sub> 今言ってるのは、「まぶしい」っていうのは土の中から出て来たから「まぶしい」っていう人と、そうじゃなくて、何も土の中にいなくても、今まで曇ってて春になって急に日が明るくなるから「まぶしいな」って<u>いうことあるっていうんだよ。</u></p> <p>T<sub>56</sub> だってさあ、映画（を）見てたって、暗いところにおって、何？（A がすぐ反応する）</p> <p>A 外に出ると明るくなる（T なって？）（C 反応増える）</p>	<p>教師の解釈</p> <p>T49〇〇は証拠になるか</p> <p>T50 証拠になる</p> <p>T51 A をとことん守る。</p> <p>T53 「土の中から出たとは言えない」を何度も言う。証拠性</p>
-------	--	--

		<p>A 目がくらくらする。  T<sub>57</sub> 目がくらんじやうことあるよね。だから、冬眠してなかったって「まぶしい」って言うことあるね、いいじゃん。  C 太陽がすごい光ってればすごいまぶしい。  A それに冬の光っていうとあんまりさあまぶしくもないし、あったかくもないし  C 冬だってあったかいしさ、晴れてる時は心がうきうきする。Tosi</p> <p>T<sub>58</sub> だから、あなたのは土の中にいたの、いないの、どっち？  C いない  T<sub>59</sub> (土の中に) いなくてもいいんだね、まぶしいって。<u>何も蛙じゃなくてもいいじゃない</u>。《文句ないでしょ、と煽るような言い方》《ch 挙手する》  C 先生がさあ、映画館から出て来て「まぶしい」っていったじゃん。だったら蛙もそうじゃないの？  T<sub>60</sub> 蛙もそうだよ (土の中から出てきてまぶしい)。だけど何も土の中にいないなかったって、こういう言葉使うからいい。蛙もいいけど (蛙というのが違うとは言えないけど) 何も蛙じゃなくてもつじつま合うじゃん、って言ってるんだよ。  A 蛙じゃなくても蛇とかでも合うじゃん。  T<sub>61</sub> みんなすごいね。</p>	<p>T59-60 抵抗する子どもを育てる  T59 簡単に決めつけない    T60 つじつまが合うかどうか</p>
16:22	音読	<p>T<sub>62</sub> 《音読に切り替える》ちょっと、どれぐらいまぶしいか、どれぐらいうれしいのか読んでみしてくれる。見ないで、ここ (1 行目) だけ。  C 「ほっ、まぶしいな」(読む)  T<sub>63</sub> あれくらい (あの人の読み方) だと、子どもかな。土の中から出て来て「まぶしい」だったらどのくらいまぶしいのか、考えてみて。  C 「ほっ、まぶしいな」  T<sub>64</sub> まだ、読み方ある。土の中から出て来て「まぶしいな」って、はい↑  C まぶしいな  T<sub>65</sub> 《気持ちを込めて言う》土の中から出て来てまぶしいって、はい (C 読む) ○説明からはい、リズムよい  C 読む《単調な読み》  16:22</p>	
16:54		<p>T<sub>66</sub> 「ほっ」て、どういう「ほっ」？  「ほー」なの？「ほっ」って何？  C びっくりしている。  S びっくりで言う。  T<sub>67</sub> <b>びっくり</b>《驚いたように言う》したように言わなきゃいけないよね。  C・・・してうれしいような。</p>	<p>T66 リズム    T67 感覚イメージ</p>

		<p>T<sub>68</sub> じゃ、言ってみて。  C 《はずかしそうに》 ほっ  T<sub>69</sub> 笑っちゃだめ、まじめにやらなきゃ  C ほつまぶしいな  T<sub>70</sub> びっくりしているように  S 「ほっ まぶしいな」  T<sub>71</sub> これ、びっくりしてるね。もう一度言ってみて。  S 「ほっ まぶしいな」  T<sub>72</sub> と言うのと、「ほっ まぶしいな」《のんびりと読む》と言うのと  C びっくりしてない  C 蛙だったらさあ暗い所から出てくるとびっくりするでしょうと？  T<sub>73</sub> 蛙だったら読み方違うよね。ちょっと、mi さん読んでみて。うんと、びっくりして。  Mi 「ほっ まぶしいな」  T<sub>74</sub> 「ほっ」よかったね。「まぶしいな」ってどうやって読めばいいのかね。  はい、やってみて！S のようにやってみて！  C 〈読む〉  T<sub>75</sub> お、だんだんよくなってきたね。  S 《まぶしい仕草で》「ほっ まぶしいは」 ◆S の音読  ○。認められ喜んでやる  T<sub>76</sub> おーすごい。  A 「ほっ まぶしいは」  T<sub>77</sub> いいぞ、いいぞ！《豊みかける》みんな立ってちょうだい。蛙になってすごいびっくりしてるように  C (読む) 18:00  T<sub>78</sub> 暗い所から出てくるんだよ、さんハイ (C ほっ まぶしいな) 何回もやってみて。  S 《S、どんどん気持ちをこめて動きもついてくる》  T<sub>79</sub> 「ほっ まぶしいな」《まねる》(C 「ほっ まぶしいな」)  T<sub>80</sub> ほら、読み方変えはきやだめだよ、Yo くんハイ (Yo ほっ まぶしいな)  《あまり変わってない》  T<sub>81</sub> あ びっくりしてるように見える？</p>	<p>T69 大事なことを真剣に。めりはり。</p> <p>T74 S の音読を誉める</p>
<p>4/14  19 : 30</p> <p>20:30</p>	<p>「ほっ」  驚き</p>	<p>T<sub>82</sub> これは蛙さんだっという証拠がないかどうかね、はい nami さん。  C 「ほっ まぶしいな」の所で蛙は冬眠してて土の中から出て来て「まぶしいな」ってなってる。  S はっと驚いてる  T<sub>83</sub> 驚いている何に驚いてるの？  C 《口々に》あたたかさ  T<sub>84</sub> 何？「ほっ」と言うのはあたたかさに驚くのか、太陽の光に驚くのか？ここ1行だよ、1行！  S でも、あたたかいと光るって同じような 20:30  T<sub>85</sub> えらい</p>	<p>T82 証拠</p>





	<p>る 「進 歩」</p> <p>24:40</p> <p>25:00</p> <p>25 : 54</p> <p>27:18</p> <p>ふり かえ る</p>	<p>よ、「あーそうだね」。○○だよ、「あーそうだね」。1 + 1 は 3 だよ、「あーそうだね」。2 + 2 は 5 だよ、「あーそうだね」。進歩ある？ (C ううん) C 2 + 2 は 4 . . . . T<sub>98</sub> これは本だね、「あーそうだよ」 (C 教科書だよ) あー教科書かと思う、違うと言ってくれと、「あーそうだね」じゃなくて。だから世の中そういうふうになんか考えが生まれないといい考えが生まれてこない!! S 先生ちょっと訊きたいことがある。 T<sub>99</sub> 今 言ったこと聞いてた？今言ったことわかる人？ C 《A・Ch など 4 人が頷く、. . . .さん C 全部一緒だと (C うん) 《8 人頷く》 違うことないと何も進歩しないしね (C うん) —— 《詰まる》 (T しらないからね) T<sub>100</sub> 何だって言うの？つけたして、すぐ！《短くパッと言う》 25:00 A 《A がすぐ反応。他の子は言えず》あのね、進歩しなければ頭もよくならない。 T<sub>101</sub> いいことつけたして、えらい。 C それだしね、<u>みんなにばかにされる</u>。《教師さえきる》 T<sub>102</sub> 同じこと言っちゃだめ。 C まねばかりしてるとね、変なこともまねしてね、馬鹿になる T<sub>103</sub> 違う考えを言うとなんでいいの？ C 2 + 2 は 4 だと思ったら全然だめ . . D もしかして 2 + 2 は 3 と言ってさ 2 + 2 は 4 じゃん、その人が 4 だと言って「あーそうだね」と言ってさあ 《前の教師の考えを同じように繰り返す。くどい感じ。》◆daisu 後でヒット T<sub>104</sub> 《さえぎって》だから、<u>正しいと思っても、違う考えをパッと考えなおさないと、パッと</u>。「えっ違うんじゃないの」とか「えーまてよ！あなたがそんなに言うんだったら証拠見つけてみよう」とか、改めて考えてみるでしょ。違うこといわれると考えない？みんな。 C 考える。 ◆Yu は聞かず 26:15 T<sub>105</sub> 違うって言ったら考える。「これ赤だ」って言ったら、「青だよ」って言われたら、一瞬「そうじゃない」と思わない？ (C 思う) <u>「これ赤だよ」って言ったらみんな証拠みつけるでしょ</u>。「これ青だよ」「これ青なの」 (C 違う) 「青だと私思ってるの！」 (C 違う) 《反応多い》◆Yu 見る、反応する Yo 《思わず反応して答える》「青って言うのは、あの地図みたいな、あの海の色。」 T<sub>106</sub> 「ああいう色なの！」って言う C クジャクみたいな色。 T<sub>107</sub> ほら こういうふうになると「青って言うのはああいう色だよ」って言うてるでしょう。そうすると分</p>	<p>かれる必要 「あーそう だね」</p> <p>T100 すぐ付け足す</p> <p>T102 同じはだめ C まねしない →他の子の考え取っていい。 D 「あーそうだね」 T104 「違う！」が必要。違う考えを出す。教師がして見せている。 T105 「違う」は証拠探しへ T107 わかる</p>
--	---	--	---

		<p>かってる人達も「あ、青ってここにあった」って今思いつくでしょう。だから分かっている人も勉強になるし分からなかった人もよけい勉強になるの！</p> <p>27:18</p> <p>T<sub>108</sub> だから、こういうふうに考えが分かれると合っても合ってなくても勉強になるの！例えばね、ここ（ケルルンクック）子どもだと思ってた人もとってもすばらしいし、この人のおかげでみんなが勉強できるの。だから間違っただんなかうんとうれしい。<u>だからこれだって2番と3番持ってたくせに、みんな変えちゃって1に挙げた。</u>先生悲しかった、今のこと言いたかったの。（Cおれ1番だった）先生が言ってるからがまんしてね、だまって。言い終わったら言ってよし。</p>							
28:00	「ほっ」は何に驚いているのか	<p>S 1行と2行で言っているの</p> <p>T<sub>109</sub> いいの 1行と2行で・・・ うん</p> <p>C 2に変える《次々と「2に変える」と言う》</p> <p>T<sub>110</sub> 2に変える、よーし！</p> <p>T<sub>111</sub> だけど今やってるのは1行なの。<u>1行のこの驚きは光に驚いて「ほっ」って言っているのか、あたたかさに驚いて「ほっ」って言っているのか、一緒 両方に「ほっ」と驚いているのか、1行のこと もう一度考えてみよう。</u></p>							
28:36		<p>C 両方だと思う</p> <p>C 反対</p> <p>T<sub>112</sub> もう一度、決って人数調べてもいい？（C△いいよ） 28:36</p> <p>A 意見ある ◆Yu既に挙手して意志表示の用意を早くしている</p>	分け入って言う強さ						
29:07		<p>T<sub>113</sub> 意見ある？（A ある C△ある）Aさん一番えらいのはね、ちゃんと手をあげないでこんなに言える チャンピオン。Aちゃんもう、ほんと、Aちゃんに言われちゃう。</p> <p>To 言おうとしても「あっ」て言う前に先に言っちゃおう。</p> <p>T<sub>114</sub> Aちゃん変身したんだよ（A うん）</p> <p>29:07</p> <p>T<sub>115</sub> 決めていい？（C△いいよ）ワン、ツー、スリー 1 17人 よし、2 5人、3 5人</p> <div><p>「ほっ」の驚きは何か</p><table><tr><td>1 光</td><td>17人</td></tr><tr><td>2 あたたかさ</td><td>5人</td></tr><tr><td>3 両方</td><td>5人</td></tr></table></div> <p>T<sub>116</sub> 《両方が多いのに驚いて》あーこすい、こすい、両方なんか こすいよね、両方って。（C こすい）一緒だと なあに</p>	1 光	17人	2 あたたかさ	5人	3 両方	5人	To 先に言う
1 光	17人								
2 あたたかさ	5人								
3 両方	5人								
			T116 両方こすい						

31 : 30		<p>C 両方って絶対当たる  C 《騒然とする》(口々に) 意見ある  A 《A 指を口にあてて》シーッ 《みんな黙る》  T<sub>117</sub> 《黙ったことに驚いて》お、静かになった。おーすごいこと。こうやっただけでわかる・・・大きな声出すけど・・・騒がないで。  Yo 2 番だったらね、光ってさあ、もぶしいもんで、ぼくは光。「ほっあたたかいな」って書くしね。  T<sub>118</sub> わかる？  A Yo くんの手言ってることはあたたかいんだったら「あたたかい」って書く。「まぶしいな」ってことは光があたってまぶしいんじゃないの。  C それにさあ、 30:55  T<sub>119</sub> 《さえぎって》<u>まぶしいことに驚いている</u>とは思えない。《断定するように》「まぶしい」の原因は光しかない。  C 暗い所に入っていたもんでさあ、急にすごい光が来るもんで、まぶしいんじゃないの。 ◆Yu  見ていいない  Yo 目をつぶっていると、いきなり光はまぶしいんじゃないの。  C 2 の意見なんだけどさあ・・・  C 冬眠  T<sub>120</sub> 冬眠って誰が言った？冬眠ってなあに？  S 冬眠って、冬は寒いから、土の中あたたかいから  T<sub>121</sub> (「冬眠」と板書)</p>	<p>Yo 書いてある <b>書いてない</b>  T<sub>118</sub> 注目させる  A 書いてない</p>
32 : 30	反応	<p>31:30  C ふゆみん  T<sub>122</sub> 眠というのはねむると、こういう風を書く。  C・・・  T<sub>123</sub> 冬は外の方が寒い？  S うん。土の中があたたかいから土の中で冬眠する。  C 春になると地上の方があたたかい。  T<sub>124</sub> へーそうなの。 G くん  C 冬は土の中があたたかいから土の中に入ってる。  T<sub>125</sub> 春になると外の方があたたかくって、こっち方はあたたかいけど、土の中寒くなるんだ、春になると。  A 違う違う 《4、5 人反応》 地上の方がもっとあたたかい  C . . .  32:30  T<sub>126</sub>A <u>ちゃんのえらい所わかる？</u>教えてやる。(C すぐ言う) A ちゃんの偉い所は 2 つあるの。誰かがあたと黙ってくれるの。A だって言いたいことあるのに黙ってて、かわいそうだと思う。35 人もおるもんで、こっちあてると、A さん黙ってる。みんなが言えないんで、しょうがない。(C しょうがない) A さんはこっちあてると、パッと黙ってくれるの。それでも (他の子が) 言い終わるとパッと言う。そこがえらいと思う。 ◆</p>	<p>T<sub>119</sub> 主張する  * 主張の仕方    T<sub>120</sub> 冬眠をここでとり上げる。前はスルー。中味に入ろうとしている。</p>
33 : 19		<p>32:30  T<sub>126</sub>A <u>ちゃんのえらい所わかる？</u>教えてやる。(C すぐ言う) A ちゃんの偉い所は 2 つあるの。誰かがあたと黙ってくれるの。A だって言いたいことあるのに黙ってて、かわいそうだと思う。35 人もおるもんで、こっちあてると、A さん黙ってる。みんなが言えないんで、しょうがない。(C しょうがない) A さんはこっちあてると、パッと黙ってくれるの。それでも (他の子が) 言い終わるとパッと言う。そこがえらいと思う。 ◆</p>	<p>※中身にはいらず？見ているのか？  T<sub>126</sub> えらいところ  「黙る」「パッと言う」：全員への要求を示す</p>

		<p>Yu すごく聞いている</p> <p>C 土もあたたかいけど《反応増える》(T・・・がいいじゃん。みんな目あけて) 地上の方がもっとあったかい。 ◆Yu 見て頷く変化 33:19</p> <p>T<sub>127</sub> あっあったかいけど、これは10の内8ぐらいあったかければ、こっちは(C 10) 10 ぐらいになってきちゃった。こっちが勝ってくるんだ。</p> <p>C さっきの続きだけどね《Yu△》 冬は寒いから土の中にいるけどね、春はあったかくなって、土の中もあったかくて、出てきたもんで、土の中だから光こなかった(C うん) だから、光。 ◆《反応弱くなる。Yu×》</p>	※Yu 集中続かない
34 : 10	2 (暖かい)の意見	<p>T<sub>128</sub> 光だってあったかいじゃん。あたたかいのでもしたら 34:10</p> <p>T<sub>129</sub> 2 番の人言ってもらおう (S はい)、どうしてあったかさ、2 番なの? (S はい、はい) S ちゃんきりなんだな。《2 番挙手は S のみ》</p> <p>T<sub>130</sub> 《S に指導》「はい」は言っちゃいけん。S ちゃんえらいなあ、参観日の時とは運と違うよ。CHK を先にあてるから。(S 頷く) 必ず次にあてるから。</p> <p>C 冬は外が寒いから穴の中から出て来たらあったかくなってきたから。</p> <p style="text-align: right;">◆Yu×</p> <p>T<sub>131</sub> 「ほつまぶしいな」っていう時、あったかさというのがあるって言ってるよ。だって今まで。</p> <p>A だってさあ、その次に「ほっあったかいな」とかになる。その次に「ほっうれしいな」って書いてあるから。 ※</p> <p>T<sub>132</sub> 「うれしい」ってどう・・・</p> <p>S 「うれしい」ってことはあったかいということもあるんじゃないの。</p> <p>T<sub>133</sub> 何?</p> <p>A あったかいということは書いてないけど、「まぶしいな」っていうことは光があたってまぶしいんだから、光。 ◆Yu×</p>	T130 「はい」は×
35 : 35	「うれしい」	<p>Yo 3 に変える</p> <p>T<sub>134</sub> ちょっと待って。先生が聞いているのは1行のこと聞いてんだよ、いい?</p> <p>T<sub>135</sub> 《個別指導》 あっ! 手いじくってる暇がある。暇があるんなら考えなさい。(誰に言っているか不明)</p> <p>T<sub>136</sub> 何?・・・くん ◆Yu 言う人を見る 35:35</p>	※書いてある
36 : 20	1 行目を ゆさ	<p>C 光とあたたかさは同じだと思う。 驚きの未分化を消すための指導</p> <p>T<sub>137</sub> 光とあたたかさは同じじゃん。光だってあったかいじゃん。 ※</p> <p>A でも先生、一緒って言うのはいけないって言ったじゃん。《笑顔》</p>	<p>T134 問題の場所: 1 行のこと: 発言が広がらないための押さえ</p> <p>Yu: よくなる可能性を見せている。</p>

<p>ぶり</p> <p>1 行 2 行 の違 い</p> <p>あ た た か さ</p> <p>授 業 展 開 の 解 説 を す る 2 行 目</p>	<p>C 3 番に変える ◆Yu 聞く</p> <p>C 3 番ってさあ絶対こすい、絶対あたるからさあ。</p> <p>T<sub>138</sub> こすいよ、でも・・・の場合だってあるよ。</p> <p>S 先生ちょっと言わせてよ (T ちょっと待って)</p> <p>T<sub>139</sub> <u>じゃあこの時、あったかいなんて何も思ってたかっ</u> <u>たん、1 行目。</u></p> <p>C そんなことない、寒い所から出てくるからあったかい</p> <p>T<sub>140</sub> あったかい</p> <p>S 冬より春のほうがあったかいと思う。 36:20</p> <p>D あーわかった、わかった (T 言ってごらん) 「ほっ まぶしいな」っていうことはまぶしくて、「ほっ うれ いしな」っていうことはあったかくて、<u>それでまぶし</u> <u>くてあったかい。</u> daisu ◆D: T<sub>103</sub> の後ぐちゃの子</p> <p>T<sub>141</sub> <u>すごいこと言ってんだよ。1 行と 2 行は違うって言</u> <u>ってんだな。1 行は光が (C まぶしくて) まぶしくてび</u> <u>っくりしちゃって、</u></p> <p>C 「うれしいな」ってことは、あったかくてうれしい。</p> <p>★つなぐ発言</p> <p>T<sub>142</sub> <u>あなたはあたたかいはいつ感じたの？</u> 1 行なの、2 行なの、どちらなの？</p> <p>D あったかいはいつ感じたか？ (T うん) 出てきてから。</p> <p>T<sub>143</sub> いつ、いつ？いつ感じたの？</p> <p>D 1 (行目)</p> <p>A すぐじゃなくて少したってから。</p> <p>T<sub>144</sub> <u>あなた何行目——《悩む》(A 2 行目)《すかさず》</u> <u>2 行目で、2 行目で初めて「あーあったかいな」って感</u> <u>じて。これ出てきたばっかは何だって言いたいの？</u></p> <p>A まぶしい</p> <p>T<sub>145</sub> <u>ちょっと待って A ちゃんが一番えらいことは、また</u> <u>えらいことあるけどさ、覚えといて、こういう人でて</u> <u>くるとすごいと思う。よく聞いてて。A ちゃんのいいと</u> <u>こは、《A に訊く》初めは「まぶしい」って言ってた</u> <u>の？ (A うん) まぶしいって言ってたの、考えが変わっ</u> <u>たわけではないのか。</u></p> <p>《みんなに言う》2 行に目つけて、どうもみんなは光と あったかいは同じだって、光にあたったらあったかい に決まってる (と考えている)。その時 Aさんは心の中 でね、もしかしたらあったかさもあるかと思ったのか もしれん。そしたら D くんが「1 行目と 2 行目の間に時 間があるんじゃないか」と言ったら A さんが出てきてす ぐは「まぶしい」と思って、<u>ちょっとたったら 1 分もっ</u> <u>たらか、瞬間的に違うの、どちらなの？</u></p> <p>A 出てきたら「あつまぶしい！」。(時間がたって)「あ ああったかい」ってなった。</p> <p>T<sub>146</sub> そういう感じに行分けて考えてる。</p> <p>C 目がくらむほどまぶしい。 ※ここからずれる</p>	<p>※両方論に つく：常識 の読みに徹 底してつく。 光はあ ったかいも まぶしいも ある。</p> <p>A 両方はいけ ない (T88 の 発言を言っ ている)</p> <p>T<sub>139</sub> ゆさぶり 両方ではな い理由を求 めている</p> <p>※あたたか いを消す位 のまぶしさ を出させよ うとしている。</p> <p>D 言葉による 違い</p> <p>★共同発言</p> <p>A 時間による 変化</p> <p>T<sub>145</sub> えらい ところ</p>
---	---	---

		<p>C・・・くらむほどまぶしいなってなることある。その時に・・・</p> <p>T<sub>147</sub> まぶしいって<u>どのくらいまぶしいの？</u>くらむほどって言うけどさあ先生こうやって見るとまぶしいなって思うよ。だから、何もまぶしいと書いてあっても、<u>土の中から出て「まぶしい」</u>じゃなくてもいいんじゃないの。</p> <p>C あっそうか</p> <p>C 目つぶって</p> <p>T<sub>148</sub> 《さえぎって》いい？</p> <p>D だってさあ出て来て「ほっうれしい」 あったかいって、出てきてあったかくて、いきなり雲から太陽が出てきて、かくれとって出てきた時「あったかいな」って言う時に ◆混乱</p>	<p>T147 も どれ？ 反論して ゆ さ ぶる？</p> <p>T148 分けて考える</p>
40 : 30	逆にする ▲	<p>T<sub>149</sub> 《さえぎって》これ（まぶしい・あったかい）逆にしてもいい？逆にしてもいいと思う人？いけない人《Yu 挙手》Ch さん。 ◆考える Yu 40:40</p> <p>Ch 太陽が出てきて（T 土の中から出てきたんだね）それで（T あったかいなと思う）—— ◆Ch と T 二人の対話</p> <p>T<sub>150</sub> あっあったかいな、あっうれしいな・まぶしいなっていう</p> <p>Ch——えっ</p> <p>T<sub>151</sub> これ逆でもいいのか、1 行 2 行逆にしても</p> <p>Ch いけない（T どうして）アノ——最初太陽が出てきたら一番最初に思うのは私の場合だけどアノまぶしいと思うんだよ。</p> <p>T<sub>152</sub> あーあったかいよりまぶしいが先か。</p> <p>C ぼくはさあ</p> <p>T<sub>153</sub> 《左の方へ個別指導》ちょっと意見も言わないくせに何で手いじくつとるの？・・・反応しとる？（C してない。全然。）10 の内・・・反応しとる？（C 生き物じゃない。死んでいる。）</p> <p>T<sub>154</sub> こっちの人手上げた？一回ぐらい手挙げて。</p> <p>C かくてて出てきて</p>	* 逆 は 混乱？
42 : 30	個別  子の考えからイメージを言う	<p>T<sub>155</sub> 土の中かくてて出てきて「まぶしいな」って言ったかもしれない？いいじゃん。</p> <p>A 最初起きたばかりで目がなかなか開かなくてさ、最初あったかいと思ってからさ、目がだんだん開いてきて「まぶしいな」と思う。</p> <p>T<sub>156</sub> あ、じゃ、訊く！1 と 2 逆にしてもいいんだ。（C いい）出てきて、土の中あったかいな、うれしいなって。出てきた時はまた雲の中にかくてたもんで、太陽が。まぶしくなかったんだよ。そして雲がとっばらって、「あつまぶしいな」って言ったかもしれん。いいじゃん。すごいこと、この人考えつくんだよ。</p> <p>C・・・（T なになに？）</p> <p>C 顔から出てくるかもしれない。最初にまぶしいなって。</p>	<p>T156 さっきと逆の意見：正解かどうかじゃなく意見として成り立つかどうか（いいじゃん）</p>

<p>43:35</p> <p>43:41</p> <p>ゆさぶり</p> <p>再ゆさぶり</p> <p>イメージでいう</p> <p>教師の解釈</p>	<p>T<sub>157</sub> あなた絶対まぶしいじゃなくてちゃいけない。1 行目は「ほつまぶしいな」じゃなきゃいけない 42:30</p> <p>C いけない ※</p> <p>T<sub>158</sub> よく言ったねえ、SA さん</p> <p>Yo 土の中から目あけたまま出てくるもんで、暗い中から出てくるのでまぶしくてそれで (T その後に) うれしくなる。※</p> <p>T<sub>159</sub> もう絶対まぶしいのは強いんだと ◆Yu 見ている</p> <p>C おひさま出てなくても、まぶしいかもしれん。</p> <p>C 春の光りってまぶしいじゃん。</p> <p>S 雲にかくてるとか、そういうわけじゃない。</p> <p>T<sub>160</sub> そんな・・・な「まぶしい」じゃない。</p> <p>A それにさ、天気なんて書いてないんだからさあ、別に反対にしたっていいんじゃない。</p> <p>T<sub>161</sub> Ch さん何？雲から出てきたようなまぶしさか、これ逆にしてもいいんだね。</p> <p>Ch あ、逆にしてもいい。 ◆Ch※論理的な Ch がこんなこと言ってた。</p> <p>T<sub>162</sub> 逆にしてもいい？ (C うん) 雲かくてた、太陽が出てきて「あつまぶしいな」これ逆にしてもいいんだ、いい？ 43:35</p> <p>T<sub>163</sub> 出てきたよ。「ほっうれしいな」って言ったら《板書》ちょうど太陽は雲にかくてた、その時は。それで雲がとれたもんで「あつまぶしいな」って2番目に言ってもいいの？《本当にそれでもいいの？というニュアンス》※</p> <p>A でもさあ、</p> <p>T<sub>164</sub> Si さん</p> <p>Si 雲にかくててそうじゃなくて、もう太陽は出てて最初はちょっとあったかかったもんで、あったかくなって、それから光があたってまぶしくなった。</p> <p>A 思うんだけどさあ太陽出てなくちゃあったかくないんじゃないの？</p> <p>T<sub>165</sub> もう絶対にまぶしいが先で、もう太陽出てたんだと、出てたんだからまぶしいのが先だと言うんだね。違うの？出てきたら光がパッときたもんでまぶしい。<u>あったかいなんて感じられない。</u></p> <p>C (口々に言う)</p>	<p>A : さっきと逆</p> <p><b>違う考えを言う</b></p> <p>→T104 の実行</p> <p>T157 主張にする</p> <p>T158 新しいイメージ。徹底して指導する。</p> <p>※C の主張になる</p> <p>※Yo を明確にする</p> <p>T159 主張にする</p> <p>A 書いてない Ch 逆にしてもいい</p> <p>ゆさぶりに反応しない</p> <p>※T 困ってる？</p> <p>T165 教師の解釈出すイメージ</p>
<p>45 : 50</p> <p>出た時に何を感じるか</p>	<p>T<sub>166</sub> ちょっと待って、自分の意見持ってる人？《4 人挙手 To、A、S、Ch》</p> <p>さっきから意見言ってる人はえらいよ。えらい。Chika もえらい、・・・もえらい・・・くんも。いい？A さんの考えはこうなの。A はうれしいなって書いてあるから、もうあったかいんだと、太陽出てるに違いないっていうの。<u>出てるからには、出てきた拍子にあったかい方を先に感じるのか、まぶしい方を先に感じるの</u></p>	<p>※常に意味</p>



47 : 30	きり かえ し 目が くら むほ どの イメ ージ を言 う	<p>か、まぶしい方を先に感じるのか？  (S・・・) だまってて。どっちなの。 *S を制  止  A 私はまぶしい方 (T 先に感じちゃう) ※ 45:50  C 太陽がもし上にあって、顔が出たら太陽があるもん  で、まぶしい。(T まぶしいが先。)  C・・・蛙が出てきて・・・目を・・・すごい・・・雲  なんて出てないんじゃないの。  A みんな目がくらむとさあ・・・《T 他の子に個別指導》  雲が太陽にかかってたらさあ、出てきて全然 (目が)  くらまないんじゃないの。それにあったかくもないん  じゃないの。  C すごくまぶしかったら「わあーまぶしいな」って言  う。「うれしくて、まぶしいな」って言う。※  C 雲なんてちよつともない。  T<sub>167</sub> ちよつともない。「まぶしい」って言ったらちよつ  とも無いことだねえ。  C・・・  T<sub>168</sub> よし わかった。「まぶしいな」って書いてあるか  らには太陽はギンギンに出ている。春の光のように、  こうやって輝いている——というからには、これ入れ  替えちゃいけないと言うの。<u>まぶしい方はこれぐらい</u>  <u>出てるに違いないんだから、目がくらむほどだってえ</u>  <u>の。いい？くらむほどだってね。だからまぶしい方が</u>  <u>先。</u>  T<sub>169</sub> それが (あってその後に) うれしいなって・・・  さっき誰かが言った。  <u>あったかいのがうれしい。光がまぶしいのがうれしい</u>  <u>んじゃないの？まぶしいのがうれしいんじゃないくて、</u>  <u>あったかいのがうれしいの？どっちなの？これ。</u>  C あったかい。(口々に)  C やっと寒い冬越したから。  T<sub>170</sub> だけど中はあったかいってあった (前に言った) じ  ゃん。  C けど、それは ても (口々に) ◆Yu 口が動いて  いる 47:30  C だって土の中の温度って、春の地上の方が、温度があ  ったかい。</p>	<p>付 け 明 確  に、助ける</p> <p>A まぶしいの  感じ方、ま  ぶしいレベ  ル吟味</p> <p>※T 困ってる？</p> <p>T167 方向付  け：立て直し</p> <p>T168 イメー  ジ  子どもの考  えを膨らま  す</p> <p>※ 同 じ 意 見  の繰り返し</p>
	うれ しき 自由         読み	<p>T<sub>171</sub> しかも  C 土から出れば飛び回れる。  T<sub>172</sub> 飛び回れる、あったかいだけでなくて。  C いろんなことができる。  C 自由に虫とか取ったり、ジャンプしたり  T<sub>173</sub> どっちの強いんですか、<u>このうれしさはどっちの</u>  <u>方が強いのか考えてもらう。あったかい方かうれしい</u>  <u>のか、とびまわって自由になれるからうれしいのか？</u>  T<sub>174</sub> 詩というものは 1 行、2 行というふうに、こういう  風に書いてある。<u>こっちの証拠を後ろから持ってくる</u></p>	<p>T171 形 式  的？</p> <p>T174 後ろか  ら証 拠 も つ</p>

48:40	方	<p>ことはできません。こういうふうにだんだん変化してきてるんだと思って。ここに書いてある証拠をこっちから持ってきちゃだめ。48:40</p> <p>T<sub>175</sub> これ、とにかくまぶしかった、これうれしかったの。これ時間の差がある・・・一瞬の、これ「うれしいな」っていうのはあったかいがうれしいか？、自由になってうれしいのか？どっちが強いのか？ ◆Yu◎</p>	てこない S : 最初は春が来たことがうれしいと言い「水はつるつる」から持ってきた。
49:00		<p>C 考える ※テープ中断 T「いい発言があったのに」と悔やんでいる 49:00 C 冬の終わりごろか蛙分かんないじゃん。何で春になるとちゃんとまだ分かんないじゃん (T はっきり言わないと、女子の人すごいじゃん) 晴れになって、その時にどうして春が・・・◆Yu 少し反応 T<sub>176</sub> それは何？あったかさの何？ C・・・ C あったかくなるからわかる (Tわかるんだよね、体でなかに?) 体で感じる。 T<sub>177</sub> 感じるんだよね、感じるんだと敏感に。もう起きて出てくるの、頭がいいでしょ。 S あっそうか 春になれば、冬の土の温度とは全然違う。◆Yu 手悪さ 50:10</p>	T175 イメージ 一瞬の時間のイメージ
50:10	「ほっ」の言い方	<p>T<sub>178</sub> 《個別指導 みんなにもわかるように》Yu くん、さっきからあ A って蚊帳の外にある。蚊帳の外ってわかる？昔はね夏に寝る時に蚊帳を吊るんだよ。蚊が来るもんで蚊帳の中で寝るの。Yu くんはこの授業の中で、蚊帳の外にあるの、参加してない《責めるが、きっぱり、冷静に対応》もうあの時すごかったじゃない。さっきなんかあなたが言うのと助詞がくっつけて言ったじゃん。そしたら安心して言っ、すごいでしょ。つなげて違うこと言ったじゃん。もう一度さっきの言ってみるよ。 はい。</p>	S 温度比較
51:38	助ける          言い方	<p>C 1 行目はね、土の中暗いから穴から出てきてね、まぶしかったもんでびっくりして (T って感じ) ◆Yu 見て聞いている。うなづく◎ T<sub>179</sub> 《友達の発言を》助けてあげる、「○○って感じ」って言ってあげりやいいの。 C 2 行目はね (T うん・・・なあとか) まぶしくて (T まぶしいんだ!)。1 行目まぶしかったでしょ (C うん) まぶしいもんで、2 行目はあったかかったもんでうれしい (T あー) ★発言を共につくる。 T<sub>180</sub> よくゆった。あてなくて言った。 C 1 行目は《みんな集中している》びっくりして速く言っ、2 行目はうれしくてたまらないもんで、ゆっくり気持ちをこめて (T 読むんだ) S あー気持ちを込めて。 ◆S 反応して助ける音読へ行く</p>	<p>T178 参加すること：悪いイメージにしない説教 T178 つなげて違うこと言う</p> <p>T179 助けてあげる</p> <p>★共同発言へ：教師が常にやってきたこと</p>

	<p>Ch 1 行目は《みんな集中》(T あっ指さなくても言った)まぶしくてびっくりしたから(T 暇な人がいるよ)2 行目はあったかくてうれしく、「ワーイ」とか言う。</p> <p>T<sub>181</sub> 《Ch に向かって》大きな声で「ワーイ」って言う。</p> <p>C ワー (T 隣の人が言ってくれた、えらい)</p> <p>Ch 《前の発言に続く》みたいな感じで言う (T おー)</p> <p>S 1 行目はびっくりしてるんだから速く「ほつまぶしな」って速く言うような感じで、2 行目はゆっくりで、あーうれしいなあってそういう感じ。</p> <p>Yo 安心して (T 安心して言った) ◆教師の姿勢、常に反応し助ける</p> <p>C 1 行目はね、出てきたばかりだもんでな、速く言うような感じで、2 行目はあたたかさを味わって「ほっうれしいな」ってうれしいなっていう気持ちをゆったりして</p> <p>A それに冬が冬眠の頃よりもね、空気がよくなったりして、それに冬の頃よりさあ、あったかいし、自分にとってはいいい所で (T いい所!)</p> <p>蛙の自分の楽園みたいな所 (T 楽園!)</p> <p>T<sub>182</sub> 《説明する》楽園って楽しいね (C 楽しい園) そうそう、楽しい、お花畑があったりして、とってもいい所、楽しい所。</p> <p>C 公園 (T 公園みたいな所) わくわくする</p> <p>T<sub>183</sub> なんで楽園なの?</p> <p>C 蛙にとったらすごい、いい場所。</p> <p>T<sub>184</sub> ・・さんなんて言った? さっき。 ◆常に口が動くのを見ている。</p> <p>C ・・・</p> <p>T<sub>185</sub> 冬眠の前になんとかかんとか言ったのは誰だっけ (A が挙手) あー。</p> <p>A あの冬眠の前よりもねえ、</p> <p>T<sub>186</sub> こういうのとっちゃいけないの? とっちゃいけないの? とっちゃいけないの、この人の考え。(C いい) かまわないでしょ。</p> <p>A 《すぐ続けて》あのね冬眠の前よりもねえ葉っぱが生えて来て空気もきれいになったりしてね、雪がとけて水が出てきて、それでうれしいし楽しい。</p> <p>T<sub>187</sub> だから、そういう所だから、もう! 味わって! ゆったりと・・そういう気持ちで「ほっ」って言った方がいいと思う。1 行目と 2 行目の「ほっ」って違うって知ってた、みんな。</p> <p>C ううん (口々に)</p> <p>T<sub>188</sub> ・・・とわかって、そうすると問題できちゃうでしょ、ほら。 ※問題</p> <p>C いっぱい「ほっ」がある。(T ・・さん) C いっぱい「ほっ」がある。(T だから?)</p>	<p>Ch よく言えた進歩 S 助ける</p> <p>C 助ける</p> <p>C あたたかさを味わうというイメージ A 味わうイメージ T 助ける</p> <p>C わくわくイメージ</p> <p>T186 A を見習へ T186 考えをとる →まねじゃない A うれしいのイメージ</p> <p>T188 問題できる</p>
--	---	--

		<p>A だから、その4つは全部言い方違うんじゃないの。  T<sub>189</sub> 違うかもしれないね。  X 違う「ほつまぶしいな」はあまりうれしくない。違う意味で（A違う意味がある）衝撃を受けた ※  T<sub>190</sub> 1行目は衝撃受けたみたい・・・もんね。  X 2行目はすごいうれしくて（Yo さわやか※）そこはさわやかでぼくたちも誰もわるいやつはいなくて・・・  （T そこまで発展しなくてもいいけど）8行と9行また違うかもしれん。</p>	<p>A 同じ言葉だけど全部違う：発見  ※A 助ける教師の役目をやりだす  ※Yo 助ける</p>
55:53	音読	<p>T1911 行と2行、ちょっと読んでみてください。読み方練習してみてください。はい立って。  T1921 行と2行だけ、読み方 違えなさい。教科書見るのをやめて。体で読まないでだめ。ばらばらで読む、さんハイ。  息すって。  C 読む。《S、Yo、A、Yu、からだ動く》  T193 目に浮かべて・・・もっと体で。はい、Syou くん、Syou くんやってごらん、今の良かった。  C 読む  T194 お～、1行と2行、もっと間をおいてもいいから、言っごらん。さあ練習。・・・(C 読む) もっと味わうよう、味わうように。《左男、手振り大きくしている。左白動き出すようにしている。》  T195 Yo くん。(C 読む)  C ちょっと、(T ちょっと、何?)  S まぶしい時びっくりしていない。  T196 もっと思いっきり大きな声出す練習してみよう。駒ヶ岳に、おーい、さんハイ (C おーい) 《左おとなしい子、手をひろげるようにしている》  T197 あんたが一番。あの人が一番でかい声ができる。もう一度。  S 《奮いたたせるように》よし！  T198 さんハイ。(C 読む) 《全員の声が大きくなる》S くんが「よし！」と言ってくれたおかげで、みんなでかい声が出る。  T199 じゃ、今度は息だけででかい声。(C 読む)  T200 「ほっ」はびっくりなんで、でかくても小さくてもどっちでもいい びっくりなら。  T201 《大きな声で》「ほっ」、《小さく息で》「ほっ」、これでいけない？ (C いい。なんでもいい。)  T202 《叫ぶように》「ほっ」、《いろいろな言い方で》「ほっ」。自分のを考えなさい、練習、練習。(C 読む)  T203 <u>1回目と2回目、同じじゃだめ、同じだよ みんなの。</u>  T204 すごく大きい声で読む人、手をあげてごらん。  《To、A 挙手》To くん。  《大きいと、ゆったりと違えさせるように言う》もう、一辺。(C 読む)</p>	<p>S の音読を模範とする。</p> <p>多様な練習。</p>

		<p>T205 あー違った、違った。 (略)</p> <p>T206 ……のようにしてごらん。あったかくて、体全部で感じちゃうんだよ。 (略)</p> <p>T207 今ので、さんハイ (C 読む)。ああいうのもあるんだよ。 1 と 2 両方やっごらん。全然違うか しんない。 (略)</p> <p>T208 もっと、1 と 2 違うよね。「ほっ」とならなきゃいけない。もう一度。……やってみて……しないんだめ。でかい声出したら合格にしてやる。</p>	体全体で感じて読む。
1:01 : 27		<p>《飛び出して、動きをつけて読む》</p> <p>T209 はい、もう一回 (机の下に) 入って、入って。 C 《机の下から勢いよく飛び出して》「ほっ」。 《喜んで飛び出す表情がよい。跳ねるように、ぴょんと飛び出す右後男》</p> <p>C 《読むのを楽しんでいる》Yo やる? (C はい、読む)</p> <p>T210 もっと、「うれしいな」ゆっくりやっごらん、さんハイ。(C 読む)</p> <p>T211 速度変えるといいよ、速度。</p>	
4/15 1:02:26     1:03:47		<p>T212 きのはあたたかいのがうれしいのか《ざわざわしている。落ち着いて言う。言うようにしている? Yo と Yu は席が変わる。Si は見日へ。A の隣、反応弱い子さ SA?》土の中はあたたかいんだけどそれ以上に、春になると太陽に光が強くなってね、《Ch、その隣、前の女子、聞いていない。集中していない。Ma も先生見ていない。</p> <p>T213 Yu くんはボーッとして目が死んどる。 C ほんとだ、なんか一回見たところをずーっと、《Ma A を見てはつきりと言う。自分もそんなに集中していないのに意識していないかのように言う。A ごまかすように、にやりとしてる》</p> <p>T214 先生、Ma の目はいつも輝いとる、Yo くんの目も輝いとる。Yu くんの目はね、気になる。あなたの目 (他の子を見て) ——輝いてる。</p> <p>T215 はい、Yu くん (C なんで) どちらの意見なの? C 自由 (T 自由になってうれしいの?) 蛙は冬、土にいて土の中でもあたたかいから (土の中にいたの?)</p> <p>T216 土の中に今までいたんだね、土の中に。 C 土の中、自由に動き回れんじゃん。(T あっそうなの)</p> <p>Mi 土の中あったかいもんでさあ (T うん) 外 出れば自由になる。 C あったかいし水もある。《反応する子、増える》※</p> <p>T217 よく言ったね、この人手をあげないで言ったんだよ。初めてだね、手を挙げないで言ったの。すごいね。Mi さん↑《あーステキ! という感じで言う》びっくり仰天。</p>	<p>T212 集中攻撃というより、みんなへの投げかけでもある。</p> <p>※反応よくなる: T の話、効いている。</p>

1:07:26	土の中のイメージ	<p>C 土の中はあったかいけど、外に行ってもまたあったかくなっちゃって。  土の中にいると自由になれないので、外に出て――。  T218 土の中、どうして自由じゃないの？  C あのね、遊べない（口々に）  T219 遊べない  C 動けない、これ！（T 動けない、これ！）  T220 Takahara くん 何？ ◆縞男長身  C すごくねえ・・・  T221 動けない？ これ。しかも・・・どう？  C 《A の左の子、反応ない、Sayaka×》  C うまっちゃう（T うまっちゃう）しかも、自由に動けんでね。外に出るとね「いぬのふぐりがさいている」があるじゃん、自由になる。土の中にいると見えないから、そばにかけよって行ってね。  T222 あー かけよって行ってね。土の中のイメージって、どんなイメージになる？ 光が無い？ 窮屈でしょう。  C くらい（T くらい）  C 蛇が襲ってきたり、もぐらが来てこわい。  T223 そういうのもあるかもしれない。外敵とか、何？（C・・・）  T224 何も無いって言ってたね、いぬのふぐりもないよね。  C 友達もいない。（T 友達もいない）  C 土しかない。  T225 もっと長く想像して。短く一言で言わないで。  C 花がなくて、一人ぼっちで、一緒に遊んでくれる人もいない。（C 何も見えない）  T226 何も見えない？  C 泳いだりできない。《ずれる》（T 泳いだりできないね。）  C 水があって冷たくなってね、だけどじっとしていると、自分の体にもあったかさが来て、あったかくなる。《ずれる。しかも土の中あったかいというイメージに行く。マイナスのイメージを出させたい。二重にずれる。》  T227 じっとしてたんだね。じっとしてたけどだんだんあったかくなって、今まで何にもできなかったんだよね。《春はあたたかくなったことを認めつつ、何もできなかった過去のことにもどす。切り替え、転換。》  C お腹すく。（お腹すく？）《発言、もどる》  だもんで、えさをとっておく。  C えさはね、自分の体であつたかくなる。《またずれる。土の中はいいというイメージ。子どもには＋両方のイメージがある。冬眠なので＋がしやすいか？ 冬眠の意味とは違って妄想的になっている。》  T228 じゃあいいじゃん。《切り替えし。ずれを認めて他</p>	<p>T218 土の中のイメージ</p> <p>T 何もない</p> <p>T イメージで言う。単語じゃなくお話にしている</p>
---------	----------	---	---

1:08:03	教師 解釈 を出 す	<p>の反論を待つ》</p> <p>C でも、自由に飛び回れない。《戻る。結果、教師の意図に沿う。》</p> <p>T229 でも自由に飛び回れないから出てくるんだ。</p> <p>T230 じゃあ、あったかくていいなあ、何にもしなくていいなあってずっと寝とんじゃなくて、春になるとやっぱ出てくんだ。《気楽じゃないイメージを教師の言葉で強める。》</p> <p>C えさも無くなっちゃうし、</p> <p>C お腹もへっちゃう、お腹がぐーぐーなっちゃう。</p> <p>T231 《個別指導》ちょっと待って。この中で男の子、女の子言ってるけど、何て言ったのでしょうか。C・・・ (テープ中断)</p> <p>T232 自由になる喜びってのは、今まで土の中にいて動けないんだよ。そうしてね、一人ぼっち、それから春になってお腹もすいてくると思う。やっぱり土の中はね何もしないで、だれかさんみたいに日曜日はごろごろごろ寝てて それだから「土の中はいいわあ」って一生おるわけじゃない。《イメージ》</p> <p>◆前の女の子、口を意味なくパクパク。集中していない。</p> <p>C 死んじゃう。</p> <p>T233 やっぱり、外の明るいところへね、あったかくてしかも、いろんな物が見える所へ出てきた、だから「ほっうれしいな」。先生はねほんとにうれしかったと思う。《教師の意図：土の中のーイメージと地上の＋イメージ》</p>	★言わせる
1:09:40		<p>Ch あのさあそれはさあ、土の中で寝てるより外で飛び回ったりして、その方がうれしい。 《だんだん言えるようになる Ch》</p> <p>T234 うれしいかね、やっぱり《Tはずっと土の中にいるとは限らんとってた》</p> <p>C 卵も産めない (T 卵も産めない)</p> <p>A あの、人間にはつかまらないかもしれないけど外で遊んでる方がおもしろい。</p> <p>T235 おもしろい、すごいこと言った。外敵はいっぱいあるよね。敵は出てくれば出る程あるけえど、外の自由は★(あ たまらない) たまらない</p> <p>Ma いつまでもかくれてると ほじくってとっちゃう。 《土の中のこと、ずれる》</p> <p>C もぐらとかにやられる。《土の中こと、Tは土の外》</p>	Ch の発言
1:10:51		<p>T236 自由っていうことは裏返せば厳しいことだよな。 《土の外のことへ》</p> <p>外でもおる、えさもとらなきゃいけないさあ。体も使えないから今まで蓄えたもので十分だったけど、外に出るし動き回れるから餌もとらなきゃいけない。外敵も来るかもしれんしな。</p> <p>T237 しかも何？ (C へび) しかも何？ (C 人間)。外敵</p>	

	<p>の他にしかも何？  C 車、(T 車も来るし)。自転車。  T238 そういうことばっかじゃなくて、違うこと言うの。  T239 えさも取らなきゃいけないし、きびしいことの中味って、餌もとらなきゃいけないし (C おぼれて) 外敵ってというのは敵のことを言う。そういうのも多いし、と言ったら次は何を言わなきゃいけないの？  Ch 卵も産まないといけないし 《Ch は流れを理解している》  T240 そう違うこというんだよ。うん、卵も何？  Ch 卵も産まなきゃいけない。(T 卵も産まなきゃいけない)  C そのまんまいるとさあ、もしかして見つけた人がさあ 《この子かしこいが話が長く、ずらす。ばらばらになる原因か？》《外敵のことを言おうとする。今はそれ以外のことを言えというのに聞いていない。》  T241 話がずれとる、話がずれとる。今先生が言ったのはさあ外に出るって厳しいと言うことあるよね (C うん) そしたら次、違うこと言わなきゃいけない。同じようなこと言ってるから。先生言ってるじゃん、脱線しちゃだめだって。餌もとらなきゃいけないし、外敵もいるってことは人間も入るんじゃないの、人間も車も蛇も外敵に入るんじゃないの (C 入る) 3 番目ならそういうこといっちゃいけないんじゃないの (C 言っちゃいけない) そういうのもあるし (板書を指して) こういうのもあるし、「あるし」って言ったら今度は  C 卵も産まんといけんし ◆女C 見て聞いている  C おぼれて  T242 《Yu へ？個別指導》歯をいじくってない※テープ切れる  T243 台風とか竜巻とか何があるの？ (C 雨) 何？  Mi 雨が降ってきたり風が吹いてきたり  Ma 天気によって (C・・・)  T 聞いてやって 何？《Ma を聞く。大事なこと》  Ma 天気によっていろんな被害が起こる。  T そうなの (D・・・) じゃまするな《Ma のこと聞かせる》  Ma カンカン照りで干からびちゃったり大雨とかでおぼれちゃう。  T244 天気での厳しさもあるよなあ。だけど自由がいいの？ はい、Ke さん。  C あの、天気のいい日はね、水とかで遊んだり泳げたりするじゃん、だって自由だったらさ、何があっても・・・みんな好きでしょ。  T245 外敵だってここに (土の中) おりゃこんなところにおりゃあ《外敵へもどす》  To 蛙だって動き回ることが一番好きなんじゃないの。</p>	<p>Ch の発言</p> <p>Yu へ指導</p>
--	--	-----------------------------



		<p>《次へ行こうとする？》</p> <p>Ma 何も卵を残さずにいたら、ずっとそこでいたらさあ、蛙いなくなっちゃう。《ずれる》</p> <p>To 蛙だって生き物だからさあ動いていた方がいい。《子が戻す》</p> <p>Yo 自然を見てみたい・・・どうなっているか。</p> <p>T246 外に出てきたうれしさっていうのは格別だよね</p>	
1:12:30	つる つる	<p>T247 「水はつるつる 風はそよそよ」その内の おかしいと思ったことないかな？ 《自然に次の行へ》</p> <p>T248 どちらでもないで、でかい声だして・・・</p> <p>C 《挙手 Yo、A だけ。女手悪さ》</p> <p>T249 変だなー・・・はい、Chka さん大きな声で。</p> <p>C 「つるつる」ってどういうこと？</p> <p>A 「つるつる」ってきれいに流れているってことじゃないの。</p> <p>T250 きれい？何？きれいに流れてるの、つるつるってどういうふうになってるの。</p> <p>To 川だとすると、水の上のこと言ってる</p> <p>C 水面 □</p> <p>T251 水面がどうなってるって言うの？</p> <p>C すべる</p> <p>Mi つるつるすべってる</p> <p>T252 水ってつるってすべるじゃん</p> <p>Mi そういうことじゃなくて、水が</p> <p>T253 はげ頭つるつるってことじゃないの？C 笑</p> <p>T254 もうこの人、手をあげないって言うようになって、何どういうこと？はげ頭つるつるじゃないの？</p> <p>※かきわけて言える人増やす</p> <p>Mi 氷の上って人間がすべると同じで、同じようでも同じように《正確に言おうとしてる》</p> <p>T255 水の表面がどうなってるの。※□前の意見もどす</p> <p>C 水の表面が氷みたいに滑るようになってる。</p> <p>C (ザワザワ)</p> <p>T256 どなるな。・・・さん</p> <p>C 水の表面が泳ぐつか (T 泳ぐとどうなるの？つるつるって) つるつるすべりそうで</p> <p>T257 あっ滑りそうって意味？ ◆女教科書いじる</p> <p>To・・・じゃなくて、太陽が反射するような</p> <p>T258 水がつるつるってどうなってるの？</p> <p>Ch To さんの言う通りで光が反射してるので、それであの、お水に反射するので★ (T あー光ってるような、それで) つるつるしてる。</p> <p>T259 光ってるってつるつるって言う？</p> <p>C ゼリーみたい</p> <p>T260 何かつるつるって、よく光ってるってとかあるじゃん</p> <p>C 川の流れとか 太陽が反射すると、</p> <p>C 反射してゼリーみたいに</p>	<p>※Mi かき分ける 発言前よりつながる</p>
1:14:05			
1:15:35			

1:16 : 58		T261 そのくらいの声でしゃべるのよ (C はい) C 輝いてる T262 ろうかがさあつるつるだねーって言わない? C 言う ◆女C 手悪さ T263 つるつる光ってるとかね、光ってる状態なんだ、 みんなそうなんだ。 <以下略>	
--------------	--	--	--

#### 資料4 片山教諭の授業関係資料一覧

文学教材の授業を含め、その他の教科の映像記録、提案資料等、片山教諭に関する資料一覧を以下に掲載する。資料の分類については下記の表の第2項に数字で表した。

分類：1 VTR 国語、2 VTR 音楽、3 VTR 体育、4 VTR その他、5 授業資料、6 資料その他、7 図工、8 音声、9 その他。

上記の1～4が主なVTRであり、DVDに複製録画した（公開研究会の授業等主要なものは既にDVD化されていた）。VHS等他の規格のビデオテープが存在している場合は追記した。第3項の「タイトル」の番号（例 冬の夜道①）は、同じタイトルの授業と区別するため考察者がつけ加えた。最終項の「備考」に示したVTRの用語は次のような違いがある。8ミリ（8ミリビデオ：8mm video format）は、家庭用ビデオ（ビデオカメラ用）の規格。VHS（Video Home System）は日本ビクターによる、ベータ（Betamax）は、ソニーによる家庭用ビデオの規格を表している。

表 3-3-6 片山教諭の授業関係資料一覧（国語・算数・社会科授業映像、記録、授業関係資料など） ※太字枠囲みが研究対象となる資料。

番号	分類	タイトル	枚数	年	月日	学校	学年	備考
1	1	冬の夜道①	・	1984	2/17	A	4年	4年6組 VHS
2	1	春（坂本遼）①	・	1984	5月	H	4年	VHS
3	5	「走れメロス」の授業 その一 太宰治（ポプラ出版）	5	1985	1/20	A	6年	「事実と創造」85号 39名、教材解釈、展開、授業記録
4	5	「走れメロス」指導案	1	1985	10/26	A	6年	研究発表資料
5	5	「走れメロス」の授業 その二 太宰治（ポプラ出版）	5	1986	1/20	A	6年	「事実と創造」86号 教材解釈、展開、授業記録
6	1	ひばりのす①	・	1986	3/14	A	6年	6の6 VHS3本、8ミリ1本
7	1	体育「床運動」	・	1986	11/20	M	4年	VHS

8	1	合唱「子どもそうらん節・清水の観音さま・この道」表現「かさじぞう」	・	1986	11/20	M	4年	VHS、8ミリ
9	5	卒業にあたり4年時の自分を振り返り記録した文-卒業文集より（M小6年）	7	1986	4月	M	4年	1988年3月の作文（1986年の振り返り） 4年時からの担任 H22 資料作成
10	1	体育「三点倒立」「4年初期の朗読」	・	1986	4月	M	4年	VHS 8ミリ
11	1	表現「子どもの四季」運動会	・	1986	9月	M	4年	VHS 運動会表現発表
12	1	表現「子どもの四季」のヴァリエーション	・	1986	9月	M	4年	VHS 8ミリ
13	1	ひばりのす②	・	1987	3/6	M	4年	4年3組 VHS3本
14	1	表現「子どもの世界だ」	・	1987	3/6	M	4年	ベータ、VHS
15	1	ふるさとの訛なつかし①	・	1987	11/6	M	5年	5の3 VHS2本 8ミリ 1本
16	5	ふるさとの訛なつかし①	11	1987	11/6	M	5年	実践記録、授業記録
17	1	体育「三点倒立」	・	1987	1月	M	5年	VHS 8ミリ
18	1	春（坂本遼）②	・	1988	2/16	M	5年	5の3 VHS2本 8ミリ 1本
19	1	冬の夜道②	・	1988	7/18	M	6年	VHS1本 8ミリ 1本
20	1	鯉釣（山村暮鳥）	・	1988	12/3	M	6年	6年3組 8ミリ
21	1	体育「床運動」「台上前転」・表現「利根川」・合唱「みいつ」「ドナウ」「赤とんぼ」「大地讃頌」	・	1988	12/3	M	6年	12/3、12/9 VHS
22	1	なまえ（谷川俊太郎）	・	1988	・	M	6年	6年3組 VHS3本
23	1	表現「利根川」（指導の中段階）	・	1988	11月	M	6年	VHS
24	1	合唱「大地讃頌」体育「床運動」	・	1988	1月	M	5年	VHS
25	1	体育表現・表現「利根川」	・	1989	2/28	M	6年	8ミリ
26	1	母をおもう（八木重吉）	・	1989	3/14	M	6年	6年3組 VHS1本 8ミリ
27	1	体育「側転」の記録・合唱・表現の記録	・	1989	4/5	H	4年	側転（4/5～5/26 6回）表現（4～5月） VHS
28	1	白いぼうし	・	1989	4/8	H	4年	問題づくり
29	1	体育「側転」「三点倒立」表現「かさじぞう」	・	1989	7/12	H	4年	VHS
30	1	表現「かさじぞう」	・	1989	7/28	H	4年	VHS
31	1	ごんぎつね	・	1989	11/16	H	4年	
32	1	体育表現・表現「利根	・	1989	3月	M	6年	8ミリ

		川」・合唱「お別れの曲」						
33	1	体育(1989)	・	1989		H	4年	1学期：側転：三点倒立、2学期：柔軟
34	1	音楽(1989)	・	1989		H	4年	オペレッタ「かさじぞう」1・2学期
35	1	クロツグミ(1990)①	・	1990	2/15	H	4年	4の2 VHS3本8ミリ2/15、16、29
36	1	ひばりのす(1990)③	・	1990	3/14	H	4年	4の2 3/14・15 VHS:8ミリ
37	1	体育	・	1990	3/19	H	4年	8ミリ
38	1	春(坂本遼)(1990)③	・	1990	5/11	H	5年	5年2組 VHS①50分
39	1	春(坂本遼)(1990)④	・	1990	6/16	H	5年	5年2組 VHS②
40	1	やはらかに柳あおめる(石川啄木)	・	1990	7/25	H	5年	5年2組 8ミリ
41	1	ふるさとの訛なつかし(1990)②	・	1990	12/4	H	5年	5年2組 VHS1本8ミリ1本
42	5	「子どもが参加するための授業の組織」－全員の子どもが追求するための問題づくり－「ふるさとの訛なつかし」の実践を通して	4	1990	・	H	5年	M箕輪小(昭和62年度)とH小(平成2年度)を比較して「展開の角度」「認識の傾向」
43	5	解釈から展開へ(展開の核の構造化):研究推進係(国語)	3	1992	1/8	H	・	教材解釈の構え(内田義彦引用あとかくし)
44	1	人形①	・	1992	2/28	H	6年	6年2組 8ミリ
45	1	東の野にかぎろいの①	・	1992	2/28	H	6年	6年2組 8ミリ2本
46	1	白いぼうし①その1	・	1992	4/6	H	4年	「これはレモンのー」の音読をしてイメージある表現を追求する。
47	1	ガオーッ	・	1992	4/6	・	4年	「ガオーッ」の音読を通して百獣の王の独特の声を表現する。
48	1	白いぼうし①その2	・	1992	4/7	H	4年	問題を通して夏みかんに対する松井さんの心情を読む。
49	5	白いぼうし	3	1992	4/7	H	4年	授業記録
50	5	白いぼうし	3	1992	4/7	H	4年	授業記録修正前
51	1	春のうた	・	1992	4/13	H	4年	冬眠をしていた蛙が地上に出た喜びを読み解く。
52	5	解釈から展開へ(構造化へ)	1	1992	5/6	H	・	国語領域委員会からの提案全員資料:追求の授業の条件
53	5	目的を持ってチャレンジする子ども:自分が高く変わることの喜びは意欲を育てる	1	1992	5/11	H	4年	学級通信
54	1	白いぼうし	・	1992	5/29	H	5年	もぎたての夏蜜柑を届けた母への主人公の心情を読む。

55	5	問題を構造化する力をつけるために:5月29日「白いぼうし」の授業までに取り組んだこと	6	1992	5/29	H	4年	発表資料 教材書き込み メモ
56	5	白いぼうし	6	1992	5/29	H	4年	一部のみ S・Mi 学級授業記録
57	1	白いぼうし②	・	1992	5/29	H	4年	「もぎたてなのです」新鮮な夏みかんを届ける母親の思い
58	1	あとかくし	・	1992	7/3	H	4年	死をかけた盗みまでしたもてなしをする百姓の行動を読み解く。
59	5	ぼくのいぬころ	11	1992	7/8	H	4年	『事実と創造』435、2017年8月
60	1	ガオーッ	・	1992	9/26	H	4年	
61	1	ごんぎつね:公開研究会	・	1992	10/30	H	4年	「明くる日も」の意味を読む
62	5	公開教育研究会の感想「ごんぎつね」	1	1992	10月	H	4年	子どもの感想
63	5	「やまなし」の授業記録から学ぶ 他者作成	6	1992	1月	H	6年	第11回夏の会 2007年8月4日 指導案・授業記録:メモ
64	5	担任初期の子ども(4年生)の学習状況と追求スキルの形成過程	5	1992		H	4年	日本教育学会55回大会発表資料 やまなし
65	5	追求力をつける学級づくり(白いぼうし)	4	1992	?	H	4年	まとめ文書 問題づくり
66	5	春のうた 教材研究メモ	16	1992	?	H	・	ノートからのコピー
67	1	ひばりのす	・	1993	1/23	H	4年	ひばりのすを見つけたのに誰にも言わない心情を読む。
68	5	ひばりのす	・	1993	1/23	H	4年	イメージ変化作文 S・Mi クラス
69	5	ひばりのす	・	1993	1/23	H	4年	授業記録
70	1	ぼくのいぬころ	・	1993	3/12	H	4年	名前をつけたばかりの犬が呼んだら来る疑問の解釈。事実と創造
71	5	「教材解釈」とは何か	3	1993	4/19	H	?	研究提案資料
72	1	クロツグミ	・	1993	5/27	H	5年	一日しゃべるクロツグミの状況を「びい」という鳴き声から読む。
73	1	クロツグミ②	・	1993	5/27	H	5年	5年1組 VHS1本8ミリ2本
74	5	学級づくり<追求力をつけるために>	3	1993	8/10	H	4年	授業記録の抜粋資料 2枚「白いぼうし」
75	1	大造じいさんとガン	・	1993	9/30	H	5年	ガンに対していまいまいと感じる大造の心情を読解する。
76	1	大造じいさんとガン	・	1993	10/22	H	5年	問題づくり場面だけを抽出

77	1	大造じいさんとガン：公開研究会。	・	1993	10/22	H	5 年	「手をのばしても」騒がない残雪への感動を読む。事実と創造
78	5	大造じいさんとガン授業記録	5	1993	10/22	H	5 年	2015 年 1 月 11 日冬の研究集会資料「優れた実践に学ぶ」
79	5	大造じいさんとガン	1	1993	10/22	H	5 年	指導案 5 年 1 組 34 名
80	5	大造じいさんとガン「問題づくり」の構造	3	1993	・	H	5 年	まとめ文書 5 年 1 組
81	5	大造じいさんとガン：授業の分析－追求の授業の計画と授業	1	1993	・	H	5 年	授業展開の過程説明
82	5	大造じいさんとガンの実践を通して－追求の授業の計画と授業	1	1993	・	H	5 年	展開計画 展開の核別案
83	5	クロツグミ 教材研究メモ	3	1993	・	H	・	ノートからのコピー
84	5	ぼくのいぬころ	2	1993	・	H	4 年	メモ
85	9	ぼくのいぬころ手引き	9	1993	・	・	・	M 資料
86	1	ふるさとの訛なつかし(1994)	・	1994	1/25	H	5 年	故郷の訛を聴きにいく作者の行動の原因を読み解く。
87	1	ふるさとの訛なつかし③	・	1994	1/25	H	・	8 ミリ 3 本
88	1	やまなし：十二月：公開研究会	・	1994	10/21	H	6 年	「ついていく」蟹の行動から自然の恵みの主題を読む。
89	5	やまなし指導案	1	1994	10/21	H	6 年	34 名 H 小学校 6 年 1 組
90	5	授業の組織化－「やまなし」実践を通して	1	1994	10/21	H	6 年	研究発表資料
91	5	授業の方向を考えた問題づくりとその展開－「やまなし」のクラムボンが魚に殺された場面	5	1994	10/21	H	6 年	研究発表資料
92	5	やまなし	2	1994	10/21	H	6 年	授業記録
93	5	やまなし：イメージの変化	3	1994	10/21	H	6 年	日本教育学会 55 回大会発表資料
94	5	やまなし：板書	1	1994	10/21	H	6 年	研究発表資料
95	5	やまなし：構想メモ	6	1994	10/21	H	6 年	研究発表資料
96	5	やまなし「展開の核」追求の難関と手立て	1	1994	10/21	H	6 年	追求の難関・手だて・授業（子どもの気づき）3 段一覧表
97	5	やまなし	2	1994	10/21	H	6 年	研究発表資料：子どもノート
98	5	やまなし：記録と指導の種類	3	1994	10/21	H	6 年	指導の種類（主体性・即時性・疑問性・主体性・表明性）
99	1	体育「床運動」表現	・	1994	10/21	H	6 年	8 ミリ

		「利根川」合唱「大地讃頌」						
100	5	授業参加（楽しいこと：作文）	2	1994	・	H	・	作文 H小とメモあり
101	5	日記、父母の感想から（作文まとめ：タイトルなし）	3	1994	・	A	・	メモ「何がきっかけで意識変化するのか」：1～20 ナンバリングあり資料1～3とあり
102	5	やまなし 指導案	2	1994	・	H	・	研究発表資料
103	5	側転：自覚・随意（できると応用していく。発達の最近接領域になる）	8	1994	・	・	・	日本教育学会：テーマ等資料に対する先生のアドバイス
104	5	絵 展開の核 細部のイメージを明確に	1	1994	・	・	・	体の部分がどのように変化したか
105	5	側転 柔軟～側転へ	1	1994	・	H	・	柔軟：体が解放、心が解放されると意志力が育つ、感覚が敏感になる
106	5	音楽 平城山 きらきら光る	2	1994	・	・	・	胸を広げると声が柔らかくなる。やわらかい赤ちゃんのような所、きらきら光る所。
107	1	人形②	・	1995	1/26	H	6年	6の1 VHS1本 8ミリ1本
108	1	東の野にかぎろいの	・	1995	3/9	H	6年	DV
109	1	東の野にかぎろいの②	・	1995	3/9	H	6年	6年1組Sクラス、8ミリ
110	1	大造じいさんとガン①	・	1995	10/26	H	5年	「ねらいました」84分8ミリ
111	1	大造じいさんとガン②	・	1995	10/26	H	5年	「下ろしてしまいました」24分8ミリ
112	5	4月の学級づくり	1	1995	4月	H	?	記録の一部
113	1	ひばりのす④	・	1995		H	5年	5年1組
114	6	やはらかに柳あおめる	1	1995	・	H	・	メモ
115	1	ふるさとの訛なつかし④	・	1996	1/25	H		8ミリ
116	1	ふるさとの訛なつかし④	・	1996	1/25	H	・	8ミリ1本
117	1	大造じいさんとガン③	・	1996	3/4	H	5年	「手をのばしても」60分8ミリ
118	1	大造じいさんとガン④	・	1996	3/17	H	5年	「おーい」62分8ミリ
119	5	ひばりのす 指導案	1	1996	・	H	・	研究発表資料
120	5	夏の大会 説明 1自ら学び、自ら考える力	9	2001	8月	H	・	H13年夏の大会用 説明メモ
121	5	「変だ」「おかしい」「つじつまがあわない」の役割と効果ー「異化」表現という文学表現のしくみについて	3	2003	7/28	H	・	イメージ 異化表現 変だおかしい
122	5	「授業参加とは」アンケート（自覚・随意）	9	2010	・	H	・	H22年夏の大会資料Sクラス

123	5	追求を可能にするためにどんな力をつけたらよいか-「さよならの学校」の実践を通して	1	・	・	H	・	研究発表資料
124	5	学級づくり＜追求力をつけるための構え＞	1	・	・	H	・	メモ
125	5	自分をのびのび表現する子をめざして	7	・	・	H	4年	原稿 A 小とメモあり
126	5	追求の授業＜子ども自ら作品の仕掛けを発見し、読みを変化・発展させる文学の学習＞	2	・	・	・	・	研究発表資料
127	5	文学表現の言葉 異化表現 変だおかしい所	9	・	・	H	・	やまなし ピーターのいす 観覧車
128	5	授業たり得るには	8	・	・	・	・	原稿用紙記入 下書き
129	5	子どもが一番「授業に参加したと感じる時」-「分かったと感じ、満足する時」はどんな時か	4	・	・	・	・	作文 父母の手紙あり
130	9	6年生勉強の感想:介入授業	9		11/21	・	・	参観授業
131	5	M 先生から学んだこと抄	2	・	・	・	・	ページ表記 10-13 あり続き不明
132	9	こうやって実践したという例	1	・	・	・	・	構想メモ
133	5	学級づくり＜自分をのびのび表現する子どもを育てるために＞	9	・	・	・	・	下書き
134	5	発問の類型 基本（変だ、おかしい）	4	・	・	・	・	まとめ文書
135	5	②内容追求の手法	1	・	・	・	・	続き不明:「片山作成おもしろい!」のメモあり 図
136	5	理論研究「問題づくりの力をつけるための手だて	4	・	・	・	・	白いぼうし 鯉釣り
137	5	理論研究「イメージを深め、聞き手にイメージが伝えられる朗読ができるようになるには」	3	・	・	・	・	自他の意見の違いを発見し、深められた内容レベルイメージを、それにふさわしい朗読レベルのイメージに交換できる力を育てる
138	5	緊張と解消のリズム:不自然な形で	2	・	・	・	・	まとめ文書 集中力 体育



## 索引

### E

Education2030 ..... 7

### M

M-GTA.....104, 344

### P

PISA リテラシー .....15

PISA ショック .....13

### V

VUCA.....6

### あ

アート思考 .....8

相反する二義.....89

芦田恵之助 .....75

新しいものの創造・発見 .....142

アブダクション .....256

### い

いいかえ .....117

イーザー .....78

言うに言われぬもの .....51

異化.....42, 216, 223

生きたことば.....117

一義性.....83

逸脱.....74,87,218

逸脱性.....237

意味の決定不可能性 .....89

意味布石 .....117

違和感を感じさせる言葉.....216

### う

ヴィゴツキー .....190, 197

うごめくもの .....63

裏の意味 .....67

### え

エビデンスに基づく教育.....94

### お

大江健三郎 .....214, 221, 234

太田正夫 .....75

大村はま .....123

沖山光.....116

押しつけ .....62,84

思い込み .....66, 292

### か

概念.....191

科学的概念 .....	194
輝きを持った言葉 .....	70
かくされた宝物 .....	115
偏った読み .....	63
ガラス板 .....	18
感性的意味 .....	58, 61, 88
感動 .....	18, 51

## き

奇異な表現 .....	73
記号的な言語 .....	64
教師の解釈 .....	85
金原省吾 .....	57

## く

空孔 .....	115
空所 .....	79
具体性としてのことば .....	117
グラウンデッド・セオリー・アプローチ .....	101

## け

ケア的思考 .....	149
芸術と教育との結合 .....	141
芸術の目的 .....	218
研究する人間の視点 .....	103
言語感覚 .....	222
言語における新しい意味の体験 .....	69
言語の生命 .....	234
現実には存在しない世界 .....	68

## こ

口論 .....	197
----------	-----

こっそり .....	257, 258, 266
言葉の一義性 .....	65
言葉の意味 .....	65
ことばの意味を発見する .....	117
言葉のしかけ .....	62
言葉の姿 .....	50
言葉の発見 .....	280
コノテーション .....	66
小林秀雄 .....	51, 67
ごまかし勉強 .....	236
困り感 .....	21
ごんぎつね .....	257
根拠のない特殊性 .....	66

## さ

西郷竹彦 .....	258
最適な登山ルートの探求 .....	93
<b>斎藤喜博</b> .....	136, 285
阪田尚彦 .....	316
残余 .....	60

## し

自覚 .....	190
じかに見る .....	113
シクロフスキー .....	216
自己表出 .....	32
事実 .....	29, 45, 63, 117, 143
事実を探求するカテゴリー .....	354
<b>事実</b> の追求 .....	138
指示表出 .....	32
質的アプローチ .....	99, 344
<b>実の場</b> .....	123
実用的機能 .....	71
自動化 .....	63, 217

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) .....	102
十人十色を生かす文学教育 .....	76, 81
主観的な見方・考え方 .....	63
授業研究の会 .....	285
授業前後のイメージ（やまなし） .....	332
<b>準・一義的読み</b> .....	91
<b>衝突</b> .....	135, 290
衝突による対立 .....	142
衝突の無い対話 .....	19
しょぼしょぼまなこ .....	35
ジレンマ .....	16
信（作者に対する信） 73	
真の概念形成 .....	191
真の問答 .....	133

## す

スキャフォールディング .....	171
堇の花 .....	67
スロー・リーディング .....	224

## せ

正解到達主義 .....	76
生活的概念 .....	192
生活的概念による読み方 .....	201
<b>整合性</b> .....	283
セザンヌの見方 .....	234
0 次 .....	24
センス・メイキング .....	10

## そ

想像力 .....	234
-----------	-----

## た

対話 .....	296
多義 .....	66
多義性 .....	87
「多様性」容認主義 .....	86
「探求する授業」の構成要素 .....	149
<b>探求</b> .....	62
探究 .....	62
探究型 .....	14
<b>探求的な問題</b> .....	236
探求の共同体 .....	144
探求の母 .....	114
端的にももの本質をつかむ .....	142

## ち

直接的教授 .....	195
直線的な干渉 .....	196
<b>直観</b> .....	8, 11, 12
<b>直観検証型思考</b> .....	12
直観像的イメージ .....	230
直観的にわかる感性 .....	139
直観補強型思考 .....	13

## つ

<b>追求する授業</b> .....	134
追求の精神 .....	131
<b>つじつま合わせ</b> .....	115

## て

デノテーション .....	65
手ぶくろを買いに .....	242
寺田寅彦 .....	18

展開の核 .....	285
------------	-----

## と

ド・マン .....	88
ド・マン的説明 .....	89
読解授業の「解決」 .....	282
読者論的な読み .....	80
読解「探求」授業のモデル .....	173
トライアンギュレーション .....	101
トランザクション対話 .....	296, 319

## な

謎 .....	113
---------	-----

## に

日常ことば .....	69
日常の言語 .....	64
認知的徒弟制 .....	173

## の

のだ .....	202
----------	-----

## は

背後のもの .....	66
発見 .....	283
発見的問答 .....	133
羽生善治 .....	9, 11
春のうた .....	174

## ひ

否定 .....	136, 292
美的機能 .....	72
美的なもの .....	67

## ふ

不確定性 .....	78
二つの相容れない意味 .....	89
ブルーナー .....	241
古田 弘 .....	126
文学教材を読むことの意義 .....	31
文学体験 .....	17

## へ

ヘンクル, ロジャー・B .....	238
--------------------	-----

## ほ

放任主義的な読解 .....	86
ぼくのいぬころ .....	201
本質的な意味 .....	62

## ま

埋蔵金 .....	115
マシュー・リップマン .....	144
マルコム・グラッドウェル .....	12

## み

見えること .....	138
見方・考え方 .....	38
宮坂義彦 .....	138, 201, 285

妙なもの .....	67
見るのを止める .....	67

## む

矛盾 .....	241, 257
----------	----------

## め

明視 .....	218
----------	-----

## や

ヤウス .....	77
柳宗悦 .....	113
山口周 .....	7, 11
やまなし .....	288, 324

## ゆ

行岡哲男 .....	12
雪とけて村いっぱいの子どもかな .....	298
ゆっくり（読む） .....	224

## よ

呼びかけ .....	118
読み方教授 .....	75
読みの第一・二・三段階 .....	281
読む力 .....	172

## ら

ラベルをつける .....	64
ランダム化比較実験 .....	95

## り

量的アプローチ .....	94
両脳思考 .....	9
理論（理論化） .....	97

## ろ

論理的意味 .....	54, 61
-------------	--------

## わ

歪曲 .....	57, 61
----------	--------