

授業における相互交流の機会は生徒の読みの変容に どのような影響を与えるのか

——感想を手がかりとした読みの具体的変容の様相——

田 中 耕 司
小 田 真由美
山 口 真希枝
生 駒 忍
石 田 喜 美

1. 問題の所在と目的

平成14年度から施行された小学校・中学校学習指導要領（文部省，1998^{ab}）における国語科の目標には「伝え合う力を高める」ことが加えられ，国語科の授業における伝達の方向性を従来のように教師から児童・生徒へ，あるいは，特定の児童・生徒からその他の児童・生徒への一方向とするのではなく，児童・生徒間で行われる双方向的なものとして規定するようになった。この指針に従えば，今後の小学校・中学校の国語科の授業においては，児童・生徒がお互いに自分の意見や考えを伝え合うような授業，すなわち相互交流型の授業が求められているといえる。

しかし，それ以前に，国語科教育における相互交流型授業の提言は，「読者論」あるいは「読書行為論」の立場から行われてきた。「読者論」は元来，文学理論の一つであったが，読むことの実態を作品にではなく，読者の中に位置づけたことから，教員の教授活動を中心に行われてきた解釈学的で一方向的な読みの授業の問題点を乗り越える方途として議論されてきた（第一回国語教育改革会議，1986；第二回国語教育改革会議，1988）。「読者論」の立場に立った場合，実際にテキストを読む児童・生徒の読みの主体性や多様性がまず尊重されることになるため，その結果として，自己の読みと他者の読みの交流に積極的な価値が見いだされてきたのである。

しかし，国語科教育における読者論導入の議論は，初期の理念的な段階から教材論研究や授業構想・授業案の提示に発展し，これと平行して，実際の実践場面での導入も試みられるようになったものの^c，一つ一つの理論や実践を検証するための基礎的研究，すなわち，「児童生徒がテキストのどのような点に着目するのか」や「それらの活動を通してどのように読みが変化するのか」など，読むことに関わる生徒自身の具体的な変容を実証的に検討した研究は，読みにおける読者の反応を発達の観点から研究した例（守屋，1994；萩原，1996；山元・住田，1996；藤井，2000；住田・山元・上田・三浦・余郷，2001）を除き，十分には行われてこなかった。しかし，個々の生徒の読みを尊重し，生徒自身の読みをもとに生徒同士の相互交流活動を組織することの教育的な意義は，授業を受ける児童生徒自身の「声」の分析を通してはじめて検討できるものであろう^d。

以上の観点から，本研究では，「読者論」に基づいた授業を組織し，生徒自身による相互交流の

機会を与えた結果、生徒の読みがどのように変容するのか分析することとした。具体的には、生徒自身が記述した感想の変化を分析することによって、生徒間の相互交流を行うことによる生徒の読みの変容を明らかにすることを目的とする。そして、この結果を踏まえて、読みの教育において生徒間の相互交流を行うことにどのような教育的意義があるのかを、矢野（2000）によって提唱された「発達としての教育」「生成としての教育」という概念を手がかりに考察する。

2. 方法

2-1. 調査対象者

茨城県つくば市の公立中学校3年生2クラス

（Aクラス：男子19名、女子13名；Bクラス：男子17名、女子13名；計62名）

2-2. 研究授業実施日：平成15年11月10日

2-3. 研究授業に使用した教材

授業に使用する教材は、①限られた一時間の授業の中で生徒が意味内容をほぼ完全に理解できるほどやさしいものであり、かつ、②中学生という年齢段階を対象とした授業においても、教材として十分耐えうるような質の高い内容であること、さらに、③読者論の観点からも、多様な解釈が可能であるという3つの理由から、シェル・シルヴァスタイン著 ほんだきんいちろう訳「おおきな木」（篠崎書林）を用いた。

2-4. 授業担当者

授業は、国語の教員免許状を有する大学院生が行った。Aクラス、Bクラスで異なる者が授業を担当したが、授業内容・時間配分が同一条件になるよう事前の調整を行っている（2-5.参照）。

2-5. 研究授業の構成と時間配分

表1に本研究授業の構成と時間配分を示した。

表1：研究授業の構成

形態	授業の展開	時間
全 体	授業の目的と流れの説明	2 分
全 体	授業者による本文の音読	6 分
個 別	第一次感想の記述	6 分
小集団	小集団に分かれての感想の回し読み	7 分
小集団	本文の感想について小集団での話し合い	13分
個 別	第二次感想の記述	6 分
全 体	話し合いを受けての感想の発表	7 分
全 体	本時のまとめ	3 分
		計50分

音読実施後、相互交流の要因による読みの変化を検討するため、相互交流の前後に感想を記述する時間を設けた。相互交流前後の感想の記述時間はともに6分間である。以後、相互交流前に記述した感想を第一次感想、後に記述した感想を第二次感想とする。授業の形態としては、クラス全体での活動、個別での活動、相互交流を行うための5～6人からなる小集団での活動の3形態を用いた。なお、小集団での活動を行ったグループは、Aクラス6グループ、Bクラス6グループの計12グループである。

2-6. 分析方法

一般に、感想には、その記述者である生徒のもののとらえ方や考え方（着眼点や思考）が反映されると考えられる。したがって、生徒が記述した感想を手がかりにすれば、生徒の個々の読みを探ることができる。また、相互交流前後で感想の比較を行うことで、相互交流そのものによる読みの具体的変化を検討することができる。

そこで、本稿では、①生徒が物語のどのような点に注目しているか（「着眼点」）と②生徒がどのように物語をとらえているか（「感想記述時の心的過程」）の2点に焦点をあてて、感想の分析を行った。

① 着眼点

感想を書くにあたって生徒たちが物語のどのような部分に着目して記述し、その着眼点が相互交流によってどのように変化したのか検討するため、感想ごとに着眼点の分類を行った。分類にあたっては、筆者らのうち国語教育を専攻する者2名（山口・小田）が、生徒が記述した感想をもとにして以下に示す12項目を設定し（表2）、その後、筆者らのうちの4名（山口・小田・田中・生駒）で各感想を項目ごとに分類していった。その際、文単位で分類を行ったが、重複する

表2：着眼点の分類

a. 木の行動－木のとった行動や態度、言動に注目して書かれているもの。
b. 木の感情－木の気持ちや感情に注目して書かれているもの。
c. 男の行動－男のとった行動や態度、言動に注目して書かれているもの。
d. 男の感情－男の気持ちや感情に注目して書かれているもの。
e. 男の成長－男が成長し、歳を重ねる過程に注目して書かれているもの。
f. 呼称－男の呼称（「ぼうや」「ちびっこ」など）に注目して書かれているもの。
g. 関係－木と男の関係について注目して書かれているもの。また、その関係性を現実社会の象徴ととらえるもの。
h. 時間－物語全体の時間の推移に注目して書かれているもの。
i. 語り－語りや地の文の特定の箇所に注目して書かれているもの。
j. 意図－物語の伝えたいことや、作者がどのような意図を持ってこの作品を書いたか、ということに注目して書かれているもの。
k. 結末－物語の結末について注目して書かれているもの。
l. その他－その他の項目に含まれるのは、上記以外の観点が含まれるもの、例えば、記述が終了していないもの（文が終止していないものなど）、物語の感想ではないもの（話し合い活動の感想など）。

観点はすべてまとめて1項目として数えている。例えば、「木の感情」に注目して書かれた感想が3つのセンテンスから構成されているとき、その感想には1つの着眼点があると判断した。なお、同一の感想に複数の観点が示されることもあるため、着眼点はのべ数で集計を行った。

② 感想記述時の心的過程

次に、生徒の物語のとらえ方の変容を明らかにするために、感想記述時の生徒の心的過程と相互交流におけるその変化を検討した。分析の手順は以下の通りである。

まず、生徒が記述した感想を原則として1センテンスごとに区切り、カード化していった。1センテンス中に複数の意味内容が含まれる場合には、筆者らで協議し、意味内容ごとに分割を行った。カード化の後、「感想記述時の生徒の心的過程」をテーマにして、筆者らのうち、国語教育を専攻する大学院生2名（山口・小田）と Literacy に関する研究を行っている大学院生1名（田中）で、川喜田（1967, 1986）による KJ 法を援用した分類を行い、第一次感想と第二次感想とを比較した。

3. 結果

3-1. 分析対象

感想は、授業に参加した生徒62名によって記述されていたが、分析対象とした作文は、記述された文字の判読が可能であった61名分とした。

3-2. 分析結果

① 着眼点

今回設定した12種類の着眼点から生徒の感想を分類し、第一次感想・第二次感想におけるそれぞれの着眼点の数を図1に示した。

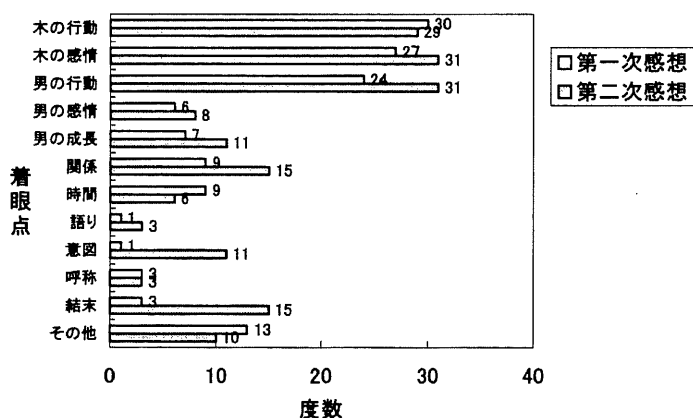


図1：着眼点の比較

図1を参照すると、ほぼ全ての着眼点が第二次感想で増加していることがわかる。これは話し合い活動の中で、他者の意見を聞き、それについて思考する過程で、第一次感想にはなかった新たな視点を獲得した結果と解釈することができる。つまり、相互交流によって読みの広がりが生じ、生徒たちは同じ物語を複数の視点からとらえられるようになったと考えられる。

このような視点の複数化について、より具体的に検討するため、12グループの中からその変化が特徴的に示された1グループを抽出し、その着眼点を比較した。表3および表4は抽出グループの第一次感想、第二次感想における着眼点の変化を示したものである。

これらの表を参照すると、視点の複数化には、①他者の視点の内化と②新たな視点の創出という二つの側面があることがわかる。

まず、「男－行動」や「関係」の欄を第一次感想と第二次感想で比較すると、第一次感想で特定の生徒に見られた着眼点が、第二次感想でその他の生徒にも見られるようになったことがわかる。これは、第一次感想の中でこれらの着眼点に注目し発想していた生徒の感想が、相互交流によって同じグループの中で共有され、他の生徒に支持された結果であると考えられる。すなわち、相互交流の中で、他者の視点に触れ、その視点を自己のものとして内化することによって、視点が複数化されるという側面をここに見ることができる（「他者の視点の内化」）。

また、「木－行動」「男－成長」や「時間」「意図」の欄に注目すると、第一次感想では見られなかった新たな着眼点が第二次感想で出現していることがわかる。これは、相互交流を契機にして、新たな視点から物語をとらえなおすことが可能になったことを示唆している（「新たな視点の創出」）。これが視点の複数化の第二の側面である。この第二の側面は、グループでの相互交流活動そのものによってもたらされた結果であると考えられる。

表3：抽出グループによる第一次感想の着眼点

対象	木		男			関係	時間	語り	意図	呼称	結末	その他
	行動	感情	行動	感情	成長							
A						○						
B				○								
C		○										
D			○			○						
E		○										

表4：抽出グループによる第二次感想の着眼点

対象	木		男			関係	時間	語り	意図	呼称	結末	その他
	行動	感情	行動	感情	成長							
A			○	○	○	○			○			
B	○	○	○	○		○	○					
C	○		○			○	○					
D			○			○			○			
E	○	○		○	○	○						

以上の結果をまとめると次のようになる。相互交流活動によって生徒たちは、他者の視点に触れ、それを自己の視点として内化する（「他者の視点の内化」とともに、他者との相互交流そのものの効果によって創出された新たな視点を獲得する（「新たな視点の創出」）。相互交流活動による生徒の視点の変容は、このような二つの側面、すなわち「他者の視点の内化」と「新たな視点の創出」が絡み合いながら展開する複雑なプロセスの結果としてもたらされる視点の複数化として記述することができる。

② 感想生成時の心的過程の検討

次に、相互交流活動による、物語のとらえ方の変容を明らかにする。

生徒の感想をもとに作成したカードを、KJ法を援用して分類した結果、第一次感想、第二次感想ともに4段目のグループ編成（「生徒にとっての事実」「感情」「思考」）で完了した⁹⁾。表5～表10はこれらの分類を示したものである¹⁰⁾。これら三つのグループの概要を説明すると以下のようになる。まず「事実」とはテキストに書かれている内容や、あるいはそれと同等のものとして扱われ、記述されている文を示す。また、「感情」とは、テキストを読むことによって生徒に生じた感情（「感じたこと」）を記述した文を示し、「思考」とは、テキストを読んで、生徒が「思ったこと」「考えたこと」を記述した文のことを示す。

これをもとにして、最大分類ごとに分類したカードを集計し、第一次感想と第二次感想との間の変化を比較すると、図2に示すように、「生徒にとっての事実」「思考」に分類されたカードが増加し、「感情」に分類されたカードは減少していたことが明らかになった。

前節で検討した着眼点の変化を踏まえると、「生徒にとっての事実」「思考」の増加に関しては、相互交流活動を行うことで複数の観点から事実をとらえることができるようになったために生じたと考えることができる。また、「感情」の減少は、第一次感想における「感情」の対象（例えば、「木」や「男」などに対する感情）を、複数の視点によって分析的にとらえ直すことが可能に

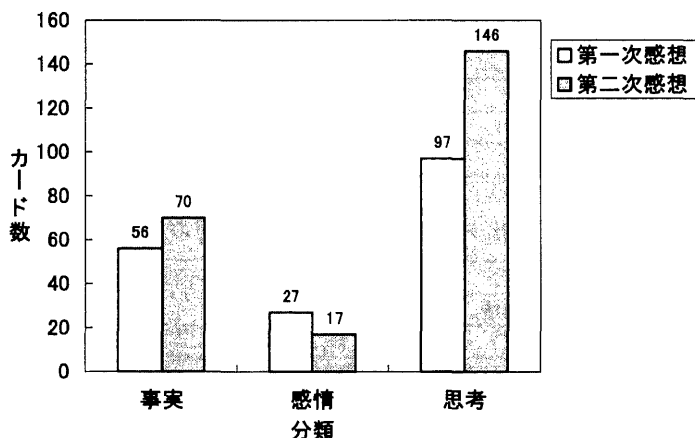


図2：第一次感想と第二次感想の比較

表5：第一次感想の分類（事実）

番号	記 述 内 容 (第一次感想)		生徒の心的過程による分類	
	1 段 目	カード数	2 段目	3 段目
1	昔の生活との関連。 (実をとったり、木を伐採したりしたことは、昔は普通にやっていた。)	1	物語中に記述されていない事実 (1)	生徒にとっての事実 (56)
2	男は何も感謝していなかった。	3	物語中に記述されている事実 (23)	
3	ちびっこは、小さい頃遊んだだけで、他はもらうばかりであった。	2		
4	男は子どものころは、木と遊んでいたが、大きくなるにつれ、木からいろいろなものをとっていった。	1		
5	りんごの木に頼る男。(男と木の関係と、木に頼る男の行動)	2		
6	木を人間のようにたとえ毎日あそび楽しく時を過ごしていた。	1		
7	木と男の時間の流れ	11		
8	木は何もなくなってしまった。	3		
9	男は木から何もかもとってしまい、最後は自分が寂しくなり、木のところに戻ってきた。(男の寂しさと、距離の関わり)	1	生徒の観点を加えた事実 (事実が中心) (30)	
10	昔はたくさんのちびっこが遊んでいたけれど、大きくなり、自分が困ったときにだけ、木に頼り、お礼も言わなかった。	1		
11	男は満足しない。	3		
12	ぼうやが大人になるにつれて、ぼうやと木の距離は離れていった。	1		
13	ぼうやが老人になった時には、また近づいた。	1		
14	ぼうやが老人になった時には、木の利用法が直接的なものに戻っている。	1		
15	木はいつも少年を助けていた。	1		
16	「大きな木」は少年にすべてを捧げていた。	10		
17	木は自分を犠牲にして、男に与える。	6		
18	木は、喜んで男に与える。	1		
19	ぼうやの態度に疑問をもっても、何も言わず、じっと我慢した木の態度。	1		
20	いつまで時が経ても変わらず、何でもできることはしてあげたく、できることでうれしいうりんごの木。	1		
21	木の優しさはいつまでも残っていた。	2		
22	男の寿命と木の寿命がほぼ同じくらいになってしまった。	1	生徒の観点を通した事実 (生徒の観点が中心) (2)	
23	木は最後には男に合う形になっていた。	1		

表6：第一次感想の分類（感情）

番号	記 述 内 容（第一次感想）		生徒の心的過程による分類	
	1 段 目	カード数	2 段目	3 段目
24	男はひどい	1	憤り (1)	感情(27)
25	木はかわいそうだと思った。	10	哀れみ (10)	
26	木の行為、気持ちに対して切なくなった。	1	悲しみ (6)	
27	物語を読んで悲しくなった。	5	淋しさ(1)	
28	子どもの気持ちの変化について、さびしく思う。	1	感嘆・尊敬 (3)	
29	これほど純粋に思えることはないと思った。	1		
30	木はすごいと思った。	2		
31	自分の大切な物まで人にあげて、それでうれしいとは思わない。	4	意見を踏まえた感情 (5)	
32	りんごの木がひたすら男を待つ姿を想像すると悲しいものがある。	1		
33	男が木をただのものとしてしかみていないので、悲しさをさそう。	1	客観的悲しみ (1)	

表7：第一次感想の分類（思考）

番号	記 述 内 容 (第一次感想)		生徒の心的過程による分類			
	1 段 目	カード数	2 段目	3 段目	4 段目	
34	男はとても勝手だ。	4	男のとらえ方 (5)	感想 (26)		
35	人間は欲張りだなと思った。	1				
36	木はお人よしすぎる。	2				
37	木は忠実。	1				
38	良心的な木だと思った。	1				
39	木は純粋だと思った。	1				
40	りんごの木は思いやりがあった。	1				
41	木はやさしいと思った。	13				
42	木は優しく、心が広いと思った。	1				
43	木がとても大きく感じられた。	1				
44	大きな木はとてもちびっこが好きなんだと思った。	5	直観的推測 (19)	推測 (21)		
45	子どもが楽しんでいることが、木にとって一番うれしいことだと思った。	1				
46	木は子どもに嫌われなくなかったのだと思う。(木の態度の原因は、自己中心的考え方)	1				
47	「大きな木」はとてもさびしかったと思う。	1				
48	大人になった子どもは木から見たら悲しいと思う。	1				
49	大人になった子どもは、心が淋しくなったと思う。	1				
50	人間の心の奥には、寂しさがあったんだと思う。	1				
51	最後に木は昔と同じうれしさを感じられたと思う。	2				
52	男は最後切り株に座ったところだけは、幸せだったと思う。	1				
53	男は最後には大きな木といっしょにすることがよかったのだとわかったと思った。	1				
54	成長して木の気持ちを利用する考えが浮かんだのだと思う。	1				
55	2人は強い絆で結ばれているんだと思った。	1				
56	男が年をとってから、自分がしたことに気づいたように思った。	1				
57	木にとっては、おじいさんは永遠にぼうやなのだったと思う。	1				
58	木は男の子にいろいろしてあげていることから、男の子を大切に思っているということがわかった。	1	因果的推測 (2)			
59	少年は木があったからここまでこれたと思う。	1				
60	この少年は道徳に反している。	1	一般論からの批判的断定(2)	→		
61	男は木に感謝しているのなら、もっと木に会いに来てあげるべきだったのではないかと思う。	1				
62	自分の欲を満たすだけの男は、最後にとてもいいことをしたと思う。	3	評価 (5)	→		
63	木はえらいと思う。	2				
64	りんごの木も成長する必要があると思う。	1	意見 (5)	→		
65	(りんごのかかわり方について) これでは本当の愛とは思えない。	1				
66	ちびっこは自己中心的だったが、仕方ないことだと思う。	3				
67	与えられることを当然とする男がきびしい世の中で成功することは当然、無理だったのだと思った。	1				
68	物語を読んで生じた疑問。	12	疑問 (18)	→		
69	木は本当にうれしかったのかということについての疑問。	6				
70	身近な関係性を通した物語のとらえ方	1	象徴 (比喩) (19)	→		
71	この男は自分たちとそっくりである。(物語の象徴的なとらえかた)(自己 (自分) とのかかわりを通したよみ方)	12				
72	子どもと木との関係は、人間と地球 (自然) との関係のようである。(物語の抽象的とらえ方, 社会とのかかわりを通したよみとり方。)	6				

表8：第二次感想の分類（事実）

番号	記 述 内 容（第二次感想）		生徒の心的過程による分類	
	1 段 目	カード数	2 段目	3 段目
1	男は名前がない。	1	物語に記述されていない事実（2）	生徒にとっての事実（70）
2	昔の生活との関連。	1		
3	男は物を欲しがる。	2		
4	男の要求が変化した。	1		
5	男は木に感謝していない。	1		
6	最後は男は木に従った。	1		
7	最後はぼうやがもどってきた。	1		
8	男と木の対比	1		
9	男は「ちびっこ」から「よほよほの男」にかわるけど、木は「木」のままだ。	1		
10	「木はそれでうれしかった」と本文にはあるが、男は木の好意に感謝していない。	1		
11	男が来ると、木はとてうれしく感じた。	3		
12	木はそれでうれしかったと本文に書いてある。	1		
13	木はしあわせだと本文に書いてある。	1		
14	木はひとりぼっちだったと本文に何回も書いてある。	1		
15	（呼称を含む）男の成長とともに描写が変化している。	1		
16	木は擬人法で描かれている。	1		
17	この物語は木を中心に書かれている。	3		
18	（物語の筋をなぞる）	3		
19	男は木を利用するだけだ。	7		
20	小さいころは仲良しだったのに、大人になった男は木を利用するだけになってしまった。	5		
21	男の子はもらうばかりで感謝せず、幹（命）までうばった。	1		
22	男は感謝もせず、木に助けにもらいにくる。	1		
23	男が変わってしまっても、木はずっとぼうやの味方だった。	1		
24	男と木のきずなは、男の成長とともに薄れ、男は木を利用するだけになったが、木は自分をぎせいにしていた。	1		
25	男に思いやりはないのに、木はその男のためにぎせいになる。	1		
26	男の木に対する気持ちは変化した、木の男に対する気持ちは変わらない。	7		
27	男は身勝手だけど、木は男を助けた。	1		
28	男は欲張り、身勝手、木はそれを受けとめるだけ。	2		
29	木は長い年月、子どもと遊んだことを忘れていない。	1		
30	木は男が来るのを待っていた。	1		
31	木は最後まで男に与え続けた。	1		
32	最後に木と男は昔の関係に戻った。	6		
33	最後に木と男の気持ちが通じ合った。	8		
34	木は男が好きだから、なんでも男にあげてしまった。	1		

表9：第二次感想の分類（感情）

番号	記 述 内 容（第二次感想）		生徒の心的過程による分類	
	1 段 目	カード数	2 段目	3 段目
35	男は長い間、木のところにこなかったのはひどい。	1	憤り（2）	生徒に生じた感情（17）
36	男はひどい。	1		
37	木はかわいそう。	1	哀れみ（6）	
38	男に頼られるばかりの木はかわいそう。	4		
39	男と遊びたいから、自分を犠牲にした木はかわいそう。	1	悲しみ（8）	
40	木の男に対する行動に、（自分が）切なく感じた。	1		
41	木の行動を悲しく感じる。	7	感動（1）	
42	木のせつなく優しい気持ちに「ぐ」っときた。	1		

表10：第二次感想の分類（思考）

番号	記 述 内 容（第二次感想）		生徒の心的過程による分類			
	1 段 目	カード数	2 段目	3 段目	4 段目	
43	男は身勝手，欲張り。	7	男のとらえ方 (7)	感想 (23)	思 考 (146)	
44	(改めて) 木はやさしいと思った。	2	木のとらえ方 (8)			
45	なんでもあげる木は優しい。(木の優しさ)	3				
46	木は男につくしていると思った。	2				
47	自分の身をけずって子を思う木はやっぱり大きい。	1				
48	悲劇だ。	2	物語のとらえ方 (8)			
49	悲しい話した。	1				
50	淋しい話した。	1				
51	やっぱり感動的な物語だ。	1				
52	「だけどそれはほんとかな」-悲しいとも悲しくないとも思える。	1				
53	ハッピーエンドのようだが，悲しくもある。	2		直観的推測 (30)		
54	木はひとりぼっちになりたくないから，男の要求に答え続けた。	12				
55	木は男といつまでも遊びたかったのだと思う。	1				
56	木は男と一緒に過ごす時間が欲しかった。	3				
57	はじめは男に与えることにためらいを感じていた木も，最後には男に与えたくて仕方がないようになっているように感じた。	1				
58	木は男が幸せなら自分も幸せだった。	4				
59	私は悲しい気持ちだったと思う。	3				
60	男は老いてはじめて自分の行いに気づく。	1				
61	男は老いてから木の優しさに気づいた。	1				
62	男は木の大切さに気付いた。	1	因果的推測 (3)			
63	最後に男は自分のおろかさにも気づいた。	3				
64	社会(世の中)に入ることで，子どもの心は醜くなってしまった。	1				
65	男は成長したら木の気持ちを考えなくなった。	1				
66	木が男に与えるのは，近い関係だから。	1	一般論からの批判的推測(1)	一般論からの批判(2)		
67	男は望むものを全て与えられたが，幸せになれたとは思えない。	1	一般論からの批判的断定(1)			
68	人の心は成長するものだから，いつまでも木を同じ幸せを感じることはできない。	1	再認識(2)	→		
69	木は(やっぱり)男が好き。	2	評価(4)	→		
70	木は男と過ごす時間が欲しかっただけなのに，その代償は大きい。	1	願望(3)	→		
71	木はえらい。	2				
72	最後男は木にいいことをした。	1				
73	(こうだったらよかったのにと思うこと)	3				
74	男のような大人に自分はなりたくない。	2	意志(4)	→		
75	自分が木だったらこうする。	2	意見(7)	→		
76	結末に納得できない。木も男も堕落していると思う。	1				
77	男のわがままが木にとってはうれしかったのだから，それでいい。	3				
78	男は自分の力でなんとかできたはずだ。	1				
79	木の行動は，まちがってはいない。	1	想像(1)	→		
80	木と男の気持ち，互いにわかりあえていなかったことが問題だったと思う。	1				
81	悲しいことばかりで男は弱ってしまった。	1	疑問(13)	→		
82	木(男)の行動(感情)に対する疑問	6				
83	木はどうすればよかったのか。	2				
84	木の優しさは本当の優しさではないのではないか。	2				
85	木はほんとうにうれしかったのだろうか。	3				
86	木は男にとって「金のなる木」だ。	2				
87	木と男は，親子(母子)の関係のようだ。	3				
88	「故郷」に似ている話だ。	4				
89	男は人間の，木は自然の象徴であり，環境問題をうったえる物語だ。	15				
90	大人は純粋でなく，冷たい。思いやりがない。	1		象徴(比喩)(34)		→
91	人間は自己中心的で醜い生きものだ。	8				
92	木は男をまるで，自分の子どものかわいがっていた。	1				
93	作者の伝えたかったことについて	4				
94	この物語は，ほんとうは人間が中心に話かもしれない。	1	概括(5)	→		
95	話し合いの感想について	9	他者との関わりを通じた思考(15)	→		
96	他の人の意見をきいて思ったこと。	6				

なったために生じたと考えられる。

この点について、より詳細に検討するため、2段目のグループ編成に注目し、第一次感想から第二次感想にかけて増加したカテゴリーと減少したカテゴリーの分析を行った(表11)。なお、表11に示したのは、第一次感想と比べてカード数2以上の変動があったカテゴリーである。

表11から以下のことがわかる。まず、一点目として感想の焦点が「木」から「男」や物語全体へと移行していることを指摘することができる。例えば、「木のとらえ方」は第一次感想から第二次感想にかけて大幅に減少しているが、これとは対照的に、「男のとらえ方」や「物語のとらえ方」は増加している。また、「感情」における、「哀れみ」(木に対する哀れみ)の減少と「悲しみ」(物語や木に対する生徒自身の感情)の増加もこのような焦点の移行を示すものである。

二点目としては、生徒自身が物語に描かれている事実をとらえることが中核的な役割を担っていることを指摘することができる。「事実」において減少したカテゴリーは存在せず、「生徒の観点を通した事実」が大幅に増加していること、また「思考」において多くのカテゴリーが増加し、さらに新たなカテゴリーが創出されていることから、生徒自身が物語に描かれた事実を自分自身でとらえ直すことが、第二次感想を記述する際には重要であったことがわかる。

最後に三点目として、生徒自身の心的過程が①自分自身の感情の再解釈と②物語それ自体のテーマの追求という二つの方向性を持つことが指摘できる。増加したカテゴリーのうち、第二点目の指摘と関連する「生徒の観点を通した事実」を除くカテゴリーの傾向を見ると、「悲しみ」「意見」「再認識」「願望」「意志」のように、生徒自身が初めに受けた感情を新たな視点によって整理し直したもの(①自分自身の感情の再解釈)と、「男のとらえ方」「象徴(比喩)」「物語のとらえ方」「概括」のように、物語そのもののテーマに関わるもの(②物語それ自体のテーマ追求)の二つに大別することができる。

これらの分析から以下のような学習者の心的過程を描くことができる。

はじめに、物語に登場する「木」の存在に寄り添いながら第一次感想を記述していた学習者は、

表11：増加したカテゴリー・減少したカテゴリー

	増 加	減 少
真 実	・生徒の観点を通した事実(生徒の観点が中心)**	
感 情	・悲しみ(物語や木に対する生徒自身の感情)	・哀れみ(木に対する哀れみ)
思 考	・男のとらえ方(感想) ・直観的推測(推測)** ・意見 ・象徴(比喩)***	・木のとらえ方**** ・疑問*
新 出	・物語のとらえ方** ・再認識 ・願望 ・意志 ・概括* ・他者との関わりを通した思考***	

* 5以上の変化 ** 10以上の変化 *** 15以上の変化 **** 20以上の変化

相互交流活動の後、第二次感想を書くにあたって、物語に描かれていた事実に基づきながら（「生徒の観点を通した事実」）、自分にとっての物語の意味を再考しはじめる。そして、自分にとっての物語の意味を考える過程の中で、自分自身の感情の再解釈（「悲しみ」「再認識」「願望」「意見」「意志」）や物語それ自体のテーマの追求（「男のとらえ方」「直観的推測」「物語のとらえ方」）が生じる。

このような過程の中で特に、相互交流活動の意味を考える上で重要なのは、物語に描かれていた事実を中核としつつ、物語の意味の追求が行われるという点である。相互交流活動において、生徒は自己の読みを他者の前に提示し、それを他者とともに共有する必要がある。このときに問題となるのが、自己の個人的な読みをいかにして他者に共有可能なものとして提示するか、という点である。これは言い換えれば、自己の読みを他者に開示していくためにどのような資源が利用可能か、という問題でもある。

表11からも明らかのように、本研究の対象とした生徒たちは、この問題に対して、物語に書かれている事実を中核とすることで解決を試みた。授業用のテキストとして与えられた物語は、すべての生徒たちに共有された事実である。この共有された事実をもとに生徒たちは自己の読みを他者の前に提示し、それを共有しようとした。「生徒の観点を通した事実」というカテゴリーに属するカードの増加は、相互交流活動において、このような過程が重要な意味を持つことを示すものである。

4. 考察

以上の結果を踏まえて、相互交流活動が生徒の読みの変容にどのような影響を与えるのかを考察する。本研究の分析から、相互交流活動が以下の点において生徒の読みの変容に影響を与えることが明らかになった。

(1) 視点の複数化：

相互交流活動によって生徒が物語をとらえる視点は増加し、複数の視点から物語をとらえることができるようになる。

(2) 物語に書かれた事実を中心とした物語の意味の探求：

相互交流活動においては、自己の個人的な読みの世界を他者へと開示し、共有していく必要が生じるため、両者に共有された物語の事実注目が集まる。またその物語の事実のとらえ直しによって、生徒それぞれの物語の意味の探求が行われる。

つまり、相互交流活動は、いったん形成された自己の読みの世界の「崩壊」と「再構築」という過程を促進する。まず、読者としての生徒は物語と出会い、物語の世界に入ることによって、自己の読みの世界を形成する。本研究の場合は、物語の登場人物である「木」の存在に寄り添い、「木」と自己との関係の中で読みの世界が形成される場合が多かった（図1）。相互交流活動は、

このようにして形成された自己の読みの世界をいったん「崩壊」させる。すなわち、他者の前に自己の読みの世界を開示し、共有しなければならないという問題の前で、生徒は安定した自己の読みの世界をいったん放棄し、他者に共有可能な読みを模索しなければならない。その結果として、物語に描かれた事実への注目が促進される。ここで、相互交流活動は生徒に複数の視点をもたらす。他者の存在は自己の読みの世界を「崩壊」させる原因となるが、同時に、自己は他者の視点を内化することによって、自己が物語をとらえるための視点を複数化することができる。このようにして獲得された複数の視点をもって、生徒は自己の読みを「再構築」する。

本研究の分析から明らかになった相互交流活動の効果は、このような自己の読みの「崩壊」と「再構築」の促進としてまとめることができる。

5. 相互交流活動の教育学的意義：「発達としての教育」と「生成としての教育」の重ね合わせ

児童・生徒の自由な読みに基づく授業は、「読者論」あるいは「読書行為論」の導入との関連で議論されてきた。「読者論」や「読書行為論」の授業への導入は、読みの多様性を保証する点において評価される。その一方で、「読者論」や「読書行為論」の導入によって、読みの拡散性や恣意性を招くことになるという議論がなされている（第一回国語教育改革会議，1986；第二回国語教育改革会議，1988）。しかし、これらの議論はそれぞれ「教育」の可能性に対する一面的な見方に基づいている。

矢野（2000）はG. バタイユの人間学を援用しながら「教育」の二つの可能性について論じている。ひとつは「発達としての教育」であり、もうひとつは「生成としての教育」である。「発達としての教育」とは、さまざまな社会化理論や発達理論のように、人間に根元的に備わっているはずの動物性を否定すること、すなわち「最初の否定」を行うことによって人間化するプロセスを指向する企てである。しかし、このような「発達としての教育」は未来の目標を重視するあまりに、いまーこの場所に存在する私の「現在」が未来のために消費されてしまう。これに対して「生成としての教育」とは、「否定の否定」、すなわち、未来のための有用性によって「現在」を評価するような、有用性の原理の支配を否定し、いまーここで世界と融けこんでいくようなありかた（「内奥性」）を回復させる試みである。

この議論を踏まえると、読みの教育に対する二つの立場を次のようにまとめることができる。すなわち、読みの拡散性や恣意性を危惧する議論は、社会の中で「望ましい」とされる読みに向けて現在の読みを評価している点で、「発達としての教育」の可能性に基づいている。それに対し、読みの多様性を強調する「読者論」や「読書行為論」の議論は、生徒がいまーここで行う読みとそれにとまなう生徒自身の変容に注目する点で、「生成としての教育」の可能性に基づいている。しかしながら、読むことに関わる生徒の変容は、これらどちらか一方の「教育」の可能性に回収されるものではない。そのため本来ならば、これら二つの「教育」の可能性を視野においた「読み」の教育を考える必要がある。

これについて、住田ら（2001）は、児童・生徒によって書かれた「わにのおじいさんのたから

物」(川崎洋)のつづき物語を量的に分析することによって、児童・生徒の読みの発達における二つの軸の存在を明らかにしている。一つは、「発達としての教育」に關与する、「作品テーマ追求軸」であり、もう一つは「生成としての教育」に關与する「創造性軸」である。住田ら(2001)は児童・生徒による読みの発達が、小学校高学年に向けては「作品テーマ追求軸」上の発達として、小学校高学年以降の発達は「創造性」軸への回帰として記述可能であることを明らかにした上で、このような二つの「教育」の可能性を相互不可分な形で抱え込んだアマルガムとしてとらえることを提唱している。

本研究では、相互交流活動によって生徒が複数の視点から読めるようになること、そして、自己の読みを再構築することができることを示した。さらに、自己の読みの再構築が二つの方向性を持つことを明らかにした。一つは物語それ自体のテーマの追求であり、もう一つは、自分自身の感情の再解釈である。この二つの方向性は、住田ら(2001)によって提案された二つの軸と軌を一にするものである。

つまり、相互交流活動とは、生徒自身の活動を中心とすることによって、「発達としての教育」と「生成としての教育」という二つの「教育」の可能性の重ね合わせを可能にする活動であるといえる。自己の読みの可能性を他者に理解可能なものにしようとするとき、その他者は物語のテーマの共有に向けて、自己の自由な読みを収束させていく存在でもあるが、同時に、自己に新たな視点を提示することで、自由な読みを展開させるためのさらなる資源を提供し、展開を支援する存在でもある。本研究で明らかになった、相互交流活動における「発達としての教育」と「生成としての教育」の重ね合わせは、このような他者という存在の二面性に由来すると考えられる。しかし、本研究では具体的に話し合いが行われる場面で、どのように他者の存在が現出し、それがどのような過程で自己の読みに影響を及ぼすかを検討することができなかった。これについては、今後、相互交流活動が行われる具体的な場面を検討することによって明らかにしていくことが望まれる。

付記

本研究は平成14年度筑波大学大学院教育研究科の授業科目「国語科授業分析演習」で実施した共同研究の一部であり、実施した授業についての一連の記録内容を参考にしつつ、研究の目的と方法を別途設定してまとめたものである。本研究のデータの一部は研究報告書「国語科授業分析研究Ⅴ」(2004年3月、私家版)に掲載されている。

注

- (1) 読者論の授業への導入に関する研究動向は、上谷(2002)にまとめられている。
- (2) 上谷(2002)では、国語科教育研究における読者論研究の課題として「読者としての子ども」の問題を挙げ、学習者論的アプローチの可能性を述べている。この議論に従えば、本研究は学習者論的アプローチによる読者論研究として位置づけられる。

- (3) KJ法では、データの最小単位からグループ化し、収束させていく各段階を「段」という用語で表現している。
- (4) KJ法による分類結果を示した表中の矢印(→)は、矢印で示した段階より下位の段階のグループ間で類似性が見出されなかったため、矢印の左項の内容が、右項に収束することを示している。

引用・参考文献

- 第一回国語教育改革会議(1986)第一回国語教育改革会議全記録と資料。文学教材をなぜ国語科授業で扱うか。教育科学国語教育。No358。明治図書。
- 第二回国語教育改革会議(1988)第二回国語教育改革会議全記録と資料・感想。文学教材でつける学力とは何か。教育科学国語教育。No404。明治図書。
- 藤井知弘(2000)読者反応研究から授業化への視点。国語科教育。47。pp.25-32。
- 上谷順三郎(1997)読者論で国語の授業を見直す。明治図書。
- 上谷順三郎(2002)読者反応批評論と国語科教育学研究。全国大学国語教育学会(編)国語科教育研究の成果と展望。明治図書。pp.507-515。
- 川喜田二郎(1967)発想法。中央公論社。
- 川喜田二郎(1986)KJ法一混沌をして語らしめる。中央公論社。
- 文部省(1998a)小学校学習指導要領(平成10年12月)。大蔵省印刷局。
- 文部省(1998b)中学校学習指導要領(平成10年12月)。大蔵省印刷局。
- 守屋慶子(1994)子どもとファンタジー—絵本による子どもの「自己」の発見。新曜社。
- 荻原伸(1996)文学テキストに対する小・中学生の読みの反応の発達。国語科教育。43。pp.70-79。
- シェル・シルヴァスタイン著、ほんだきんいちろう訳(1976)おおきな木。篠崎書林。
- 杉江修治(1999)バズ学習の研究—協同原理に基づく学習指導の理論と実践—。風間書房。
- 住田勝・山元隆春・上田祐二・三浦和尚・余郷裕次(2001)文学作品を読む能力の発達に関する研究—くつづき物語>の量的分析を中心として—。国語科教育。49。pp.57-64。
- 竹長吉正(1995)読者論による国語教材研究 中学校編。明治図書。
- 山元隆春・住田勝(1996)文学作品に対する子どもの反応の発達—『おにたのぼうし』の場合—。国語科教育。43。pp.60-69。
- 矢野智司(2000)自己変容という物語：生成・贈与・教育。金子書房。