

小学校における文学教材学習指導の研究

— 個の「読み」の傾向を生かす課題学習 —

脇坂 幸光（上水内群豊野西小学校）

一 はじめに

日々に変化し進歩する情報・技術の時代を迎え、今日の人々が望む機会を求めている学習は、主体行為としての生涯学習であると言われるようになった。それを受けて、小学校学習指導要領では、「児童に生きる力をはぐくむことを目指す」とうたい、「自ら学び自ら考える力」の育成と「基礎的基本的内容」の定着を図り、「個性を生かす教育」の充実に努めることが掲げられている。文学教材学習においても、学習者が「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、読み進め、よりよく問題を解決する力」が育まれると考えてよいであろう。それは、「従来、文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改める」（注一）とされた、いわゆる「詳細な読解」批判に対する返答となるものであり、読者である学習者が中心となる立場に立つた文学教材学習の指導法の追究につながるものである。本研究

では、学習者が「問題の発見、課題づくり、課題追求、学習の振り返り」といった課題追求の学習を展開することを「課題学習」と位置づけ、そのための指導について研究していく。

また、「個性を生かす教育」の充実を考えたとき、読むことによつて思考・想像・鑑賞等を行う際、学習者一人一人の感じ方や考え方の傾向が違うということが前提となる必要がある。「自ら学び自ら考える力」を育む際に、学習者個々によつて学びの姿が違い、指導や援助の方法が違ってくるはずである。そのためには、個々の「読み」の傾向を把握するところから始めていかななくてはならない。学習者の一人一人が「読み」の違いを生かして、その子らしい課題を設定し追求する学習のための指導の在り方について研究していきたいと考える。

以上から、本研究の目的は次の二点となる。

・ 文学教材学習における学習者の「読み」の傾向の把握を目的とした学習者研究を行い、「読み」の傾向を分析する方途及び

・ 文学教材学習における学習者の「読み」の傾向の把握を目的とした学習者研究を行い、「読み」の傾向を分析する方途及び分析の実際について考察すること

・ 「学習者個々が、『読み』の傾向を生かして自らの課題を成立させ主体的に追求する課題学習」の学習指導論を構築し、実践を通して考察すること

本研究では、「読み」を音読や黙読等の行為に限定することなく広くとらえ、読むことによつて思考・想像・鑑賞等を行うことも「読み」ということばに含めていく。そして、その際の情意面に着目し、学習者個々の感じ方や考え方の傾向を意味して、「読み」の傾向ということばを使用する。

二 研究の概要

(一) 個の「読み」の傾向の把握

1 学習者把握の必要性

梶田毅一の「一人ひとりの個性を基礎づくるような教育を進めるには、内面世界へ着目する必要がある」という主張(注二)や、益地憲一の「感性的思考力」という考え方(注三)等から、「国語科における学習者の個性」を以下のようにとらえた。

個性とは一般にとらえられるような外見上や認知能力の個人差だけではない。学習者の内面(その子を支える情意、その子の実感と納得の世界、その子なりの見方、考え方、感じ方の世界)にかかわるものである。また、学習によつて情意能力を高め習熟化することで、個性は育っていく。集団でのかかわりや言葉の規範との照合により個性は確立してくる。

学習者は、ある課題に取り組む時、自分の感性によつて自分なりに探究を続けていき自分なりに表現することになる。そこにその子どもの個性が表れる。その個性とは個々の内面世界の反映である。個性をとらえるためには、子どもの内面(その子を支える情意)への着目が必要なのである。

また、牧島亮夫の「個性を生かす教育のポイントは一人ひとりの子どもの理解の仕方に価値を置くこと」だとする考え(注四)や、野地潤家の「各言語主体の思考営為において、どのようにに獨創性をひきだし培っていくかはだいたいな課題である」という主張からも、それぞれの子どもの違いと個性を尊重する学習を指向することの必要性が明らかになってくる。

2 個の「読み」の傾向を分析する方途

(一) 「読み」の傾向に着目した分析の視点

西尾実は、「直観的、情意的把握である鑑賞は、知識的な理解

に先立って行われる。それは、鑑賞者にとっては絶対的な事実である主体的、個人的な価値意識としてあらわれる」、「書くことによって問題意識が整理され自覚される」(注五)と述べている。作品に出会ったときの情意的直観は主体的・個性的なものであり、「読み」の活動を個性的な解釈や批評へと発展させる基盤となるものである。学習者の感想文に表出される情意に着目したい。

「読み」の傾向を授業者が有効に把握する手だてとして初発感想文及び二次感想文は有用であると考える。

上田薫は「ひとりひとりの子どもに個性的なバランスがある」と主張する。(注六)「読み」の傾向をとらえたときに、例え同じような傾向を示したとしても、内実には違いがある。性格・行動・経験等がそれぞれ違い、学習場面での作業速度や人間関係等も異なっていることを加味して、解釈したり裏付けたりすることが大切になってくる。

(2) 分析の具体的な方途

学習者の「読み」の傾向を分析するための観点として、以下にあげる三つを考えた。

① 着目・理解

学習者がテキストと出会った時に着目した叙述や直観的に感受した内容を基盤とし、それがどのように変容していくかをとらえようとするものである。

情景的：情景描写への着目、客観的な理解

心情的：内面的描写への着目、登場人物の心情や思考を推測

論理的：外面的描写への着目、作者の意図・寓意の読み取り

② 志向性

学習者の問題意識の向かう方向がどこであるかをとらえようとするものである。「通じ合いは、話者(聴者)が、これら四つの言語行動意識のいずれかに重点を置いて営むものである」と倉澤栄吉が述べる(注七)。「対事的意識、対他的意識、対自的意識、対辞的意識」の四つのタイプに分類していくことにする。

対自的：自己に対して考える(自己の傾向・信念・変化・経験)

対他的：他者に対して考える(他者及び登場人物)

対事的：文中の事物や事件を考える(出来事、構成、主題、作者等)

対辞的：表現や表記について考える

③ 追求におけるその子の個性

しかし、まだ傾向の分類・グループ分けができるに過ぎない。個々の学習者特有の「読み」の傾向を明らかにしなくてはならない。例えば、心情的な反応が受容的なのか批判的なのか、対他的意識が誰に向かっているのか等、まだ読み取れない部分が出てくる。従って、更に次のような観点を持って子供の追求を分析し、「読み」の傾向性を整理していくことにする。

感想の視点：感想の内容が客観的・理性的視点から書かれてい

るか、主観的・感性的視点から書かれているか。

追求の焦点：原因や結果を追求しようとするか、過程や状況を問題にするか。

一貫性：問題意識を一貫として持ち続けるか、転換していかか。

読みの段階：道徳的に善し悪しを判断して受け止めているか。

作中の基本的人物設定やその心理・性格を考慮して人物や状況を読む題材読みをしているか。(注八)

共感性：どの登場人物に共感し同化しているか。また、受

容的・教訓的に受け止めているか、疑問を持つなど現実に批判的・批評的に受け止めているか。

実際の授業を考えると、その子の個性と考えられるものが他にも見られる。特に顕著なものは文章で補足していく必要がある。

3 個の「読み」の傾向の分析の実際と考察

信州新町中央小学校四年東組で「こんぎつね」(新美南吉作)

をテキストとして行った学習(注九)における学習者の「読み」の傾向性を分析した。以下にまとめて示す。それぞれ、志向性・着目理解、追求におけるその子の個性の順に並んでいる。

A子：対自論理的。一貫教訓型。知的

B子：对他心情的。一貫同化型。情的

C男：対事論理的。客観的、現実的。状況評価型

D男：対事情景的。客観的、現実的。状況対応型

E男：对他論理的。視点変換結果重視型

F子：対事論理的。過程問題型

G男：対事論理的。原因追求型

H子：対事論理的。主観・感性的型

I男：对他心情的。情感一貫型

J子：論理対事的。一貫道徳型

たとえ着目・理解や志向性では同じような分類になったとしても、追求の仕方はみなそれぞれが個性的であるということが示されている。

J子の内実について考察してみたい。この時期、J子は人の物を盗ってしまうといった金銭についての問題行動を起こしていた。ごんが反省しているところを認めたり兵十がいろいろもらえてよかったとしたりしている点、やはり自らの価値観に照らしてを感想をもっていることがわかる。ごんがいたずらをしただけなのに「ぬすつと」と思われたということに最後までこだわっていたことも頷ける。教訓を読み取っているようで、実は自らの生き方を振り返っているのである。また、当時、仲のよかった友達とうまくいかないという友達関係で悩んでいたF子が、行為の過程の価値について言及し、「気持ちが悪くてわかってもらえない」ことについて書いていることも注目に値する。「自分がそうだと思っていたことをA子さんが言ってくれたのでとてもうれしかったです」と

いう感想からも、自分と共通の人がいた、自分の気持ちをおかしくしてくれそうな人がいたということへの喜びが感じられる。

村田夏子は、読みの過程を「自分をもって知ることの間のやりとり」しながら解釈が作られる。意味は文章の中にあるのではなく、読み手が文章の情報と自分の知識とを使って能動的に作っている（注十）と説明している。「読み」にはその子の知識である生活体験や既有体験が投影されている。価値観もそれぞれ違うのだから「読み」も違ってくる。「読み」には、その子の個性や、外面からではわからない内面思考が現れてくる。

(二) 個の「読み」の傾向を生かす学習指導の構想

1 個の「読み」の傾向を生かすための視座

教師が解釈学的に作品を教材分析しそれをそのまま教えようとしたことが、結果的に「作者・作品中心主義の『読み』」の傾向を生じさせることとなった。そして、学習者の思いより作者の思いに重点を置き、読者である学習者の主体性や個性的な「読み」について重きがおかれていないという批判が生じるようになった。また、「読者中心主義の文学教育」と呼ばれる、主題を一つにまとめ、文学的な読みの成立を追求しようとしている立場に則った実

践についても、初発の感想が実態把握としてのみしか機能していない現状が批判され、「個性的な読み」という言葉の本当の意味が吟味されなければどう読んでもいいという安易で恣意的な読み方を認めることになるという問題点が指摘されている。

更に「分析批評の成果を生かして、『読みの技術』を文学教育の教科内容とする立場」については、それを「自力読み」につなげる視点が希薄であることや、学習者の主体的・個性的な「読み」に重きが置かれていない点にやはり問題がある。授業とは、授業者が仮説を持って学習者の「読み」を探っていく場であると考えられる。授業での学習者の「読み」を把握し予測するところから学習指導を構想する必要がある。

2 学習指導構築に向けての方途

(一) 学習理論としての「空所」

一九八二年にイーザーの『行為としての読書』（注十二）が翻訳出版されたのを機に国語教育界において再び「読者論」が注目を集めるようになった。学習者が自ら問題を作り出し、自らの手で解決していくことができれば、学習者は「空所」を生み出し補填したと言いうことができることになる。しかし、学習者だけでは解決できない問題があった場合には、教師がその「空所」を補填するためのコンテキストを示す必要がある。また、学習者が気づいていない問題があったら、教師はその点を発問して、学習者の

中に空所を生じさせることができる。つまり教師には深い教材解釈と「空所」補填の結果到達させる「読み」の明確化が求められるのである。

(2) 自らの課題を解決する学習

生涯学習社会・情報社会の現代では、課題解決能力の育成、とりわけ自ら課題を見出す能力を育てることが求められる。文学教材学習での課題学習は、学習課題を解決することのみに価値があるのではなく、自ら設定した学習問題に対して、学習者が自ら解釈を打ち立てることやその適否を叙述に即して追求することによる意義がある。

(3) 「ひとり学び」による個人追求

齋藤喜門は、一斉指導の限界をあげ、「教える」のではなく「学ぶ」国語教室を求めて「ひとり学び」(注十二)を提唱した。齋藤は「主体的・自主的に、自分のペースで学習を進める。そこから教育の画一性、硬直性を教い、同時に学習方法を身につけて自己教育力を養い、生涯教育にも資するようにとのねらいである」と述べている。そして、国語学力を「基礎的・基本的能力」と「課題解決能力」の二類とし、「ひとり学び」を支える学習技能を十三項目あげている。個々に力をつけるという視点を明確に持って、個々が自らの「読み」の傾向に応じてテキストを読み、その子の「読み」の傾向に応じた窓口から力をつけていくことを目指す立場として、示唆されることが多い。

(4) 集団での「読み」の交流の意義付け

個性は集団でのかわりや言葉の規範との照合により確立してくる。また、自己を同定する行為は絶対的な他者認識なしには成り立たない。「読み」の交流という他者との交流こそが自己認知を可能にする。浜本純逸は「私は、『自分勝手読み』を超えるには作品構造との徹底した対話と自己の読みに変容をせまる『読みの交流』の二つのことが必要であると考えている。」(注十二)と述べている。個々が自ら「空所」を生み出し補填していく「読み」を保障することは、作品構造との対話をねらうものである。また、集団での「読み」の交流は、自己の「読み」に変容をせまる「読み」の交流という対話である。

3 学習指導の基本的な枠組みの構築

豊野西小学校四年一組で、テキストは「一つの花」(今西祐祐作)を使用して行った学習指導を例示する。括弧内は配当時間数を、「★」の部分は教師の支援を示している。

第一次：指導者による「一つの花」の読み聞かせを聞く。

その後、各自で音読。(1)

第二次：初発感想文を執筆。全員の初発感想が活字化されたものを読むことによって初発感想の交流。(2)

★ 初発感想文では「心に残った叙述」「感想」の2項目

について執筆するよう伝える。

★ 全員の初発感想文をプリントして配布。「自分と似ていること、自分の気づかなかったこと」の二点に注目して、「よいと思った友だちの考え」に線を引きながら読むよう助言する。

第三次： 自らの「空所」の課題化として、各自が学習問題を作成。全員の学習問題の一覧表になったものを見て、個人追求の計画立案。(1.5)

★ 学習問題を作る際に、形式を例示する。

★ 全員の学習問題を、それぞれ「父親に対するもの、母親にたいするもの、ゆみ子に対するもの、その他」に分類した上で、物語の流れにそって配置した一覧表を作成して配布する。

★ 学習計画の段階で、自ら作成した学習問題を追求し終わった場合は、一覧表を見て、級友の作成したものから選択して取り組んでみるよう助言する。

第四次： 各自の計画に従っての個人追求(4)

★ 学習カードを用意。「学習問題」「もとになる叙述」「自分の考え」「この問題をやってみて思ったこと・わかったこと」を記述できるようにしたもの。

★ 机間巡視して相談にのる他、叙述をもとにした解釈となっているか、「もとになる叙述」としてあげている叙述と

考えが対応しているか・複数の叙述からキーワードを端的に抜き出しているか等の観点で学習カードを見て、個に応じて相談もしくは指導・助言をする。

第五次： 共通の学習問題に対して、個々が考えを記入し、発表・吟味する「読み」の交流(1.5)

★ 「読み」の交流のために、共通の学習問題「一つだけちようだい」という言葉を覚えてしまったゆみ子に対しての父親の願い」を用意する。

★ 更なる課題「一つの花には父親のどのような願いがこめられているか」についての意見発表も行い、最後に本時の「読み」の交流の感想を記入するよう指示する。

第六次： 二次感想文の執筆(1)

★ 「学習を終えてみての感想」、「登場人物への手紙」「本単元での学習の記録」「登場人物に成り代わった日記」「第三者への紹介文」の形式を紹介し、書きやすいものを選択するように助言する。

学習問題づくりにおいては、次のようなさまざまな形の学習問題が考えられる。もちろん教材の内容及び学年や発達段階に応じてはあるが、教師はこのような形式を例示したり学習者が作った学習問題を紹介したりしていく必要がある。

i 「理由を問う」(どうしてなのか、なぜなのか)

ii 「心情を問う」(どんな気持ちだろう、どう思ったのだ

らう)

iii 「比較する(対比・類比)」「比べてみよう・似ているところや違っているところを見つけよう」

iv 「調べる」(他の表現をさがそう、どう表現されているか調べてみよう)

v 「補充する」(続きを作ろう・補ってみよう)

vi 「変化を見つめる」(どう変わってきたのだろう・どこで変わったのだろう)

vii 「比喩や象徴しているものを探る」(どんなことを表しているのだろう)

viii 「視点・角度を変える」(もしくしなかったらどうなっていただろう)

ix 「二者択一にする」(くしたのはくだからか、それともくだからか)

x 「作者の意図を考える」(どうしてこういう構成・設定にしたのか等)

学習過程の中で必要と思われる学習技能について整理したい。

i 基礎的技能

①音読の技能、②黙読(速読)の技能、③書写技能、

④メモ・記録の技能、⑤要約・抜粋の技能

ii 課題把握の技能

①鑑賞する技能、②疑問や感想を文章化する技能、③感想

を交流する技能 ④個々の課題を学習問題の形にする技能

iii 課題解決構想技能

①計画を立てる技能、②学習問題の解決方法を考える技能

iv 課題解決技能

①解釈を持つ技能、②根拠を示す技能、③解決発展技能

v 評価の技能

①追求見返し技能、②他者の「読み」を聞く技能、

③計画見直し技能

(三) 個の「読み」の傾向を生かす授業の実践

1 「空所」の課題化と「ひとり学び」における実相

愛理沙は、初発の感想で「心に残った場面」として、「お父さんは、それを見てにっこり笑うと、何も言わずに汽車に乗って行ってしまった」、「お母さんは、お父さんに、ゆみ子の泣き顔を見せたくなかった」という二つの場面を取り上げている。そして、次のような学習問題をつくって検証している。

① お父さんが、ゆみ子にコスモスをあげたのは、ゆみ子を泣きやませるためだったのか、それとも最後のプレゼントか。

② なぜ作者は、ゆみ子の家がコスモスで包まれるようにし

たのだらう。

③ 食べ物をあげるのとコスモスをあげるのとの意味の違い
愛理沙は①の学習問題について次のように解釈した。

「『一つだけのお花、大事にするんだよう』で、もう会えないとわかっていたと思う。だから、お父さんがいなくても、コスモスを大事にしてねという意味だと思う。お父さんはやさしい」

一輪の花の象徴性をとらえ論理を追求しようとする姿の中に、情感的な「読み」の傾向性が見える。なお、愛理沙は②③の学習問題には取り組んでいない。①を解釈したことで、②③についての「空所」は補填されてしまったのである。この臨機応変な処置は、自分の問いを自分のペースで解決していく「ひとり学び」だからこそ可能になると言えよう。そして、歩の作った「『ゆみちゃん、いいわねえ。お父ちゃん、兵隊ちゃんになるんだって。ばんざあいつて』と、いやなことなのにお母さんが言ったのはなぜか」という学習問題に取り組んでいる。こうして見ると、初発の感想で「心に残った場面」としてあげた二つの場面を取り上げ、検証したことがわかる。物語に出会って「心に残った」とする場面が、実は「確かめたい・調べたい」という自らの「空所」であり、補填したいという欲求があることが伺える事例である。個々が自らのペースで課題を追求する学習は、個の欲求に裏打ちされていると言ってもよいだらう。

初発の感想を愛理沙は次のように記している。

「一つの花」は戦争の話で、お父さん・ゆみ子・お母さんは、とてもかわいそうでした。一番かわいそうなのはゆみ子でした。お父さんの顔だっておぼえていないので、お父さんが自分にあつたことも忘れてしまったかもしれせん。この話で、「ちいちゃんのかげおくり」もそうだけど、戦争は大変なんだと思いました。

まず、この物語全体をとらえて「戦争の話」と抽象化している。登場人物について「かわいそう」としているのは、自分の身になって考えた結果であろう。最後に三年時に読んだ物語と比較しつつ「戦争」というものに対する自らのイメージを確認している。学習の最後に記述した二次感想文は次のようなものであった。

「一つの花」と「ちいちゃんのかげおくり」と「私」

私は、「一つの花」と「ちいちゃんのかげおくり」は同じような内容で、「戦争の話」ばかり。戦争をやっているときに生まれてきたわけじゃないのになあ」と思っていました。（中略）ちいちゃんは最後にお父さんたちに会えたけど、ゆみ子は一生お父さんには会えませんでした。私がちいちゃんなら、きっと今みんなと話しているけれど、私がゆみ子なら、今知らなくても、どうせ大人になるまでに知らなければならぬから、きっとそのときは泣いていると思います。もしも、今お父さんがいなくなつたら・・・でも、私なら「もしも」ですむけれども、ゆみ子は何年たつても会えせん。いくら涙を流

しても会えません。そして、この勉強をして、命も大切だと思つたけど、世界の何億分の一の家族も大切だと思ひました。できないけれど、ゆみ子のお父さんに私になったとしたら、今のゆみ子を元氣よく育ててあげたいです。今ゆみ子のお父さんが生きていたら、ゆみ子を元氣よく育ててもらいたいです。

自らの読書経験を比較しつつ、「もしも、今」と、自らが物語世界に入ろうとしている。「命も大切だと思つたけど、世界の何億分の一の家族も大切だとわかりました」としていることから、平凡な一つの家族の一人の父親の家族愛や願ひに對して、世界を覆うような迫力を感じていることが伺われる。初発感想で「戦争のお話」としたとらえが、「戦争に翻弄される家族愛を描いたお話」という方向へ変容していると言つてもよい。

個人追求で父親の願ひや母親の心情を追求し、「読み」の交流を通して級友の多様な考えに触れた成果である。愛理沙の「読み」の交流での学びの詳細については後述したい。

2 「読み」の交流の検証

（一） かかわり合い

学習問題「『一つだけちようだい』という言葉覚えてしまつたゆみ子に対しての父親の願ひ」についての考えを発表し合った。「みんなに『ちようだい』と言つたり何でももらつたりしないよになつてほしい」という考えを述べた菜里と裕香に對して、

「『山ほどちようだい』と両手を出すことを覚えさせたい」という考えが出されていることについて問うてみた。しかし、その時点では、「ゆみ子が一つずつもらつてたら、それが多くなつちゃう」、「人から何でももらう子になつたら、みんなに迷惑をかける子になつちゃう」と自分の考えを述べるのみであった、「両手を出すことを覚えさせたい」という願ひについては理解できなかったよう思われた。

「ガオーツ」の学習でとらえた「読み」の傾向性では、菜里は「自分の日頃の論理をもとに考える」傾向が見られた。また、裕香は「道徳的によいこと、人のためにということにこだわる」傾向が見られた。両者の考えは、年齢や環境・既有体験や価値観から父親の願ひを理解するのが難しいこととともに、自らの感じ方・考え方から出てきたものであると言つてもよいであろう。

しかし、授業後の感想を見ると、それぞれに「読み」の交流をした意義が見られている。菜里は「千愛さんの『お父さんにとつてその口癖がかわいい』という考え方がすごいと思います」と記している。日記では、休日に父親がどこかへ連れて行つてくれたという話題がよく見られる菜里である。父親の立場に立つた千愛の考えを「すごい」と記述しているところに、自分の論理のみでいくのではなく、父親の論理に気づいてきた様子が感じられるのである。

裕香は、後半の「『一つの花』にお父さんのどんな願ひがこめ

られてゐるか」のところ、
「ゆみ子に喜びをたくさんもちらつてほしいという願ひがあるのだと思う」と記入している。今までの個人追求での学習シートにはそのような記述は見られていない。「たくさん」という部分は、本時前半の「読み」の交流の中で会得した新たな知見であると言える。

この事例では、次のことが示唆されている。個人追求して確立してきた「読み」は簡単に覆されるものではない、しかし、傾聴を伴う意見の発表の中で、学習者は自らの感じ方で自らが価値を持つ考えを選択していけるということである。「読み」の交流を行う中で、学習者たちは、自分で選択してかかわり合つていける。それぞれが発表し合つていけるだけにかかわり合つていけるという言語機能をそこに見ることができるといえる。

(2) 視座転換

本時で、ゆみ子に対する父親の願ひを「一つだけのことでも嬉しくなるといいな。一つだけのことで大事に思つてもらえればいいなあ。」と発表した愛理沙にとつて、「『山ほどちようだい』、『みんなちようだい』と言つてほしい」という考えは、視座転換(注十四)を迫るものだったのではなかったかと思われる。愛理沙は、戦争中という特異な状況の中での父親の心情を十分理解できる感受性や論理性を持った学習者である。しかし、今まで経験則から、「一つだけのことを大事にし、喜びを得る」こと

が正しく、「みんなちようだい」と言うことはわがままと感じながら叙述を読み取つたのであろう。もちろん、父親は「一つだけのお花、大事にするんだよう」と言つており、「一つのことを大事に」という考えも出てきて当然である。しかし、「みんなちようだいと言つて欲しい」という考えは、経験則に修正を促すものとなり得た。

観察記録では、教師の問い直しに対して、「これまでにない落ち着きのなさ」を示したとされている。また、指名された後、「三分間の間立つたまま考え」続けられているが、まとめられなかった。しかし、教師の話を「頷き」ながら傾聴し「教科書を見て叙述」を確かめた結果、後半部の「一つの花にこめられた父親の願ひ」という学習問題に対しては、「今まで何もしてあげられなくてごめんね。(中略)一つの花で元氣を出してね」と発表している。ここには「一つだけでも大事に」という考えから更に発展しようとする意図が伺える。

愛理沙は、いいと思つた友だちの考えを書く欄に、「早苗ちゃんのおきつとどこかで生きていける」というのが、『一つの花』にすこい意味があると分かつた」と書いている。観察記録では、早苗の発言の時「自分の学習カードを見返し、黒板を見つめていた」とされている。友だちの考えと比較し深めようとする姿勢があればこそ、相違に気づいていけるのである。

3 実践を踏まえた考察

(1) 個の「読み」の傾向に関する考察

学習者の「読み」の傾向は、前回の「ガオーツ」（斎藤洋作）をテキストとして行った学習と今回の「一つの花」の学習を比べた場合に変容が見られただろうか。個の「読み」の傾向性と教材が誘う「読み」の傾向性の関連について考察したい。

「ガオーツ」と「一つの花」の初発の感想について、カイ自乗検定及び残差分析を行った結果は表のようになった。（注十五）
 ここから、初発感想文での「着目・理解」において次の二点が言える。

「カイ自乗検定の結果」

$$\chi^2(2) = 5.82, .05 < p < .10$$

「残差分析の結果」

（上段実測値、中段調整された残差、

下段検定結果）

	情景	心情	論理
ガオーツ	15人	12人	7人
	0.245	1.960	-2.073
	ns	* ▲	* ▽
一つの花	14人	5人	15人
	-0.245	-1.960	2.073
	ns	* ▽	* ▲

ns 有意でない + p < .10

* p < .05 ** p < .01

▲ 有意に多い ▽ 有意に少ない

・「ガオーツ」では、心情面が有意に多く、論理面が有意に少ない。
 ・「一つの花」では、心情面が有意に少なく、論理面が有意に多い。

なぜ、このような結果が表れてきたのであろうか。考察してみたい。柴田直峰は、小学校三年生と小学校五年生を被験者にして、著者における視点の相違が物語理解に与える影響を調査している。柴田は、「物語理解にとっても、登場人物になりきってその行為を把握したり心的状態を推測する参加者の理解と、物語から距離をとって全体の主題を読み取る観察者の理解の二つのモードがあると考えられる」ことを述べ、「特定の登場人物への共感のしやすさが、かえって物語全体をとらえにくくしているのではないかと考えられる」と指摘している。（注十六）

「ガオーツ」はライオンとクロヒヨウの心の交流を描いた作品であり、登場人物に対して学習者が自らの価値感・生き方をかけて共感していくことが容易であった。柴田の指摘では、まさに「特定の登場人物への共感がしやすい」物語である。そして、そのことは、作者が物語全体を通して表現しようとしているものにとらえにくくしたことが予想される。

次に、「一つの花」について「特定の登場人物への共感」という面から考察してみたい。柴田は、「登場人物の心情の理解は、他者の心的状態を理解することである」として、「他者と同じ経

験が自己に起こっている場合を想像することが共感を喚起し、他者との類似経験を想起することが共感性を高める」と述べている。

小学校4年生の段階で、ゆみ子をいとおしく思う父母の心情を想起することは難しいであろう。また、言葉覚え始めた幼児が最初に「一つだけ」という言葉を覚えてしまう程のひもじい経験が、自己に起こっていることを想像するのも難しいであろう。つまり、「一つの花」という作品は、小学校4年生段階の学習者には、登場人物への共感がしやすいものではないと言つてよい。また、本学級の学習者たちは既に「ちいちゃんのかげおくり」を学習してある。その結果、戦争とは人が死んでしまうこわくて悲しいものであるということを印象づけられている。更に、導入時の授業者の読み聞かせの前には、「『一つの花』ってどういうことだろうね」と投げかけている。学習者は、戦争と「一つの花」を重ね合わせて考え、物語全体の発するメッセージを読み取るうとしたのではないだろうか。

以上から、次のことが言えるであろう。学習者が物語に出会ったときに着目したり理解したり問題意識を持つていく方向には、物語の持つ傾向性が影響を与えている。つまり、初発の感想では、教材の誘う傾向性に影響される学習者があるということである。

それでは、その後の学習者の「読み」の傾向と教材の誘う傾向性とはどのような関係があるのだろうか。個の課題と二次感想文における学習者の「読み」の傾向のとらえをカイ自乗検定にか

けてみたが、両者共に有意に多いものも有意に少ないものも認められなかった。この結果から次のようなことが推察できる。

一つは、学習者は、初発の感想で教材の持つ傾向性に影響を受けたとしても、問題意識となる自らの「空所」を課題化するときには、自らの「読み」の傾向で対処し、追求の結果においても自らの傾向性での「読み」に収斂していくことである。初発感想では、特定の登場人物に共感しやすいということがなかったため、物語全体をとらえていた学習者が多かった。しかし、次は、描かれている登場人物の行動の変化等、筋の展開の分かりにくい部分や飛躍のある部分である自らの「空所」を課題化する学習者であった。その場合、ある学習者はその理由を、ある学習者はそのときの心情を追求することとなる。そのことは、追求した登場人物を理解し、心情を推測する「読み」を生じさせることにつながるのではない。

二つ目は、直観的・情意的把握である初発の感想においては、教材の持つ傾向性に影響を受けるが、「読み」の交流において多様な考えに触れることを通して、他者の「読み」に影響を受け多様に分化するのではないかとということである。

(2) 課題追求の学習に対する考察

初発感想を執筆した後、自らの「空所」を課題化し、個人追求と「読み」の交流を経て二次感想文を執筆するという課題学習を

二回実践した。その中でとらえてきた個々の「読み」の傾向について、カイ自乗検定にかけてみた。以上のように、両者共に有意傾向は見られないという結果であった。この結果は、全体が教師の指導性によって動かされた事実のないことを示している。

【ガオーツ】

	情景	心情	論理
初発の感想	15人	12人	7人
個の課題	11人	15人	8人
二次感想文	8人	11人	15人

$$\chi^2(4) = 6.66, \text{ ns}$$

【一つの花】

	情景	心情	論理
初発の感想	14人	5人	15人
個の課題	15人	12人	7人
二次感想文	12人	10人	12人

$$\chi^2(4) = 6.11, \text{ ns}$$

牧島亮夫は「学習者が『自らの課題』を成立させることが、個に即し個性を伸ばす教育の第一歩であり、『教材との係わり方の違いが保障され、自らの理解の仕方よさが引き出される』学習が『自らの課題』を成立させる」と述べている。教師の指導や規制によって課題が成立したのであれば、学習者の「読み」の傾向がある分野に引つ張られることが予想される。この表に見られる多様性は、学習者の教材との係わり方が多様であったことを示し

ているのである。

教材の傾向に影響を受けた個の「読み」が、集団での「読み」の交流の中で、多様な考えに触れ・相違に気づいていくことで多様に分化する可能性については既に指摘してきた。今まで、集団での学習は、学習者の考えを画一化する方向に進むと言われていた。しかし、今回の例はそれが全てあてはまるものではないことを示している。自らの課題を個人追求し、自らの「読み」を確立することができた学習者は、自己と他者との「読み」の相違に気づき、自らが気づいていなかった価値観について思い当たることができるとは。それは与えられたものではなく、自らの価値観によって選び取ったものである。個人追求は、他者の「読み」を聞く視点を育てると言ってもよいだろう。傾聴を伴う意見の発表の中で、学習者は自らの感じ方で自らが価値を持つ考えを選択していくのである。そして、それは視座転換を促すきっかけとなっていくのであろう。

個人追求によって個の「読み」を確立させた学習者に、新たな「空所」を発生させたり視座転換を迫ったりするような場づくりとして、教師の発問もその契機となりうるものであることを自覚しておく必要がある。また、教師のねらいは、あくまでも学習者個々の個性的な「読み」の発揮である。しかし、個人追求や「読み」の交流の中で、学習者は自己変容(成長)をとげている可能性が高い。個の「読み」の傾向も変容していくであろうことを認

識していなければならない。

三 終わりに

研究を進める中で次のような点が見出されてきた。

- ・ 学習者の感想文に表出された情意に着目し、三つの観点で分析することで、個の内面思考に裏付けられた「読み」を把握できる。
- ・ 学習理論としての『空所』¹⁾「自らの課題を解決する学習」「ひとり学び」による個人追求²⁾「集団での『読み』の交流」の四つを基本理念とした支援は、個の「読み」の傾向を生かす学習を成立させうる。

・ 他者との「読み」の交流が、自己認知を可能にし、新たな「空所」の発生や自己変容の契機となる機会となる。

しかし、まだ残された課題は多い。最後に二点あげておく。

- 一つは、マンネリ化することのないよう、更に発展していくように課題学習を展開させていくことである。ディベートの導入、複教教材の提示及び学習者の教材選択による個人追求、説明的文章教材での実践等が考えられる。

二つ目は、学習者の「読み」の傾向を把握するにあたっての課題である。更なる継続が求められる他、より効率的で幅広い学習者研究の方法についての考察、データの検定方法の工夫、グルー

プでの分析や話し合いによる学習者の傾向把握等、より確かに個々の傾向を把握するための工夫が必要であろう。

学習者の「読み」の傾向について、一般的な認知過程を実験的に検証するのではなく、あくまでも授業実践を通して事例の解釈を重ねていくことが大切である。そのことは、本研究に実践的確証を与えるものになるに違いない。本研究を現場で生かし、個々の学習者の感じ方・考え方・行為の仕方の予測のもとに、その子の力を引き出せる授業を求めていきたいと考える。

注 記

(注一) 「教育課程審議会中間まとめ」幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (平成九年十一月) より

(注二) 梶田淑一 『真の個性教育とは』(一九八七) 国土社 十三頁

(注三) 益地憲一 『国語科評価の実践的探究』(一九九三) 溪水社 一〇五〜一〇頁

(注四) 牧島亮夫 「学校週5日制のもとでの教育課程」小学校での教科指導に向けて」『教育指導時報』(一九九四)

長野県教育指導時報刊行会 十八頁

(注五) 西尾 実 「文学教育の問題点再論」『西尾実国語教育

全集」第八卷（一九七六） 教育出版 六八〜七〇頁

〔注六〕 上田 薫 『ずれと動的調和』 『ずれによる創造』

（一九七三） 黎明書房 三六九頁

〔注七〕 倉澤栄吉 『教室コミュニケーションの基礎理論』

（一九九四） 『聞き手話し手を育てる』 都青年国語教育研究会編著

東洋館出版社 二二〜二五頁

〔注八〕 道徳読み・題材読みに関しては次の論文を参照されたい。

「文学教材における読み傾向の学年差について」（堀井謙一、小口

裕康、嶋坂幸光、細井康子） 信州大学教育学部紀要」第一〇〇号

〔注九〕 本研究での実践でテキストとして使用した三つの物語は、

平成八年から十二年にかけて光村図書出版の四年生用小学校国語科

用教科書に掲載されていたものである。

〔注十〕 村田夏子 『読書の心理学』（一九九九） サイエンス社

三六〜三七頁

〔注十一〕 イーザー（Isler, W., 1926）の論は「空所」と「否定」

を中心概念としたもので、「空所」とは「読者にとって断片間の結

合が必要とされる場」であるとされる。

W. イーザー 『行為としての読書』 樽田収訳（一九九八）

（注十二） 齊藤喜門 『ひとり学びを育てる』（一九八七） 明治図

書 一三〜二四頁

〔注十三〕 浜本純逸 『意味付けを变容・発展させる』（一九九七）

「教育科学国語教育」№五三七 明治図書 三七頁

（注十四） 藤森裕治（一九九九）は視座転換の意義について次のよ
うにまとめている。

経験的な事実の連続においてしか規制（合意的真理）が成立しな
いのであれば、討論の発言者は、さしあたり、自己の経験則に準拠
した次元において行為するしかない。しかしこの行為は、同じメカ
ニズムによって行為する他者への開示によって相対化されてしま
う。そのとき、他者の準拠するものが自己のそれに否定や修正を促すと
き、主体は自己の準拠してきた自明の規制を問い直すことになる。
これが視座転換であり、自己変容（成長）の契機である。

〔注十五〕 ここでの定義・引用・検定は全て、田中敏『実践心理

データ解析』（一九九六）より

〔注十六〕 柴田直峰 『筆者における視点が物語理解に与える影響』

（一九九三） 『読書科学』 第三七巻第二号 日本読書学会 六二頁