

最後の一文から物語の授業をデザインする

—くしゃくしゃの顔のしんしを意味づける—

新潟市立大形小学校 岩崎 直哉

1. はじめに

1. 1 読みの授業の二極化

府川（2006：28）に依れば、戦前から1960年代までの読みの授業は、「文章の中には、書き手の意図があらかじめ埋め込まれており、それを正しく取り出すための手続きを身に付けることが、読みの授業の目的だと考えられていた」という。したがって、読みの活動は、ただ一つの「書き手の意図」を読むことに収斂されていて、テキストで表現される意味は、常に作者側にあること（＝「作者論」）が前提となっていた。

一方で、1970年代以降、文芸批評理論が盛んに論じられるようになると、国語教育界でも「読者論」が取り上げられるようになる。学習者である読み手の存在に着目する「読者論」の提唱は、広く賛意をもって受け止められた。しかし、「実践のレベルでは十分な方法が開拓されないまま、一人ひとりの読み手を大事にすることばが一人歩きしていた」（前掲書：29）という府川の指摘の通り、1990年代の学習指導要領改訂のキーワード「新しい学力観」に立つ授業によって、読者論的な考えを押し通した結果、〈読み〉は読み手の数だけあるという「アナーキーな状態を招くことになった」（前掲書：30-31）。

府川論文から、二度の改訂を経験した今も現場の状況は変わらない。むしろ、双方の立場を前提にした授業実践が市松模様に広がり、ある教室では作者側にある意味を探ることが読みの課題となり、ある教室では読者が受け取った意味が全て許容されるという二極化が進んでいるように思われる^{注1}。

1. 2 二極化を越えて

「作者論」に立つ授業にしても、「読者論」に立つ授業にしても、極端に強調されれば、学習者の「言葉による見方・考え方」（平成29年告示学習指導要領）は働かない。前者は、一つの意味を探ることが必然的に読みの目標となり、「正解到達主義」に陥る。ここでは、読みの交流が行われたとしても、授業者の腹の探り合いが行われ、安易な読みの乗り換えが横行する。後者は、前述のように「読みのアナーキー」という事態に陥り、学習者の解釈は際限なく認められ、互いの価値は相対化されることなく終わる。

「言葉による見方・考え方」について、学習指導要領（平成29年告示）解説国語編には、次のような記述がある。（文部科学省2017：12）

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。

これについて、伊崎・岡本（2017）は、記号論の三側面から整理している。すなわち、「対象と言葉」の関係が対応する「意味論的側面」、「言葉と言葉」の関係が対応する「統語論的側面」、「言葉の働き、使い方」が対応する「語用論的な側面」である。その上で、

これらの側面は分かちがたく関連しているものの、「語用論的側面」と他の二つの側面が、「要請」と「充当」という関係で成り立っていることや、実際の言語活動において「意図」「目的」「相手」といった「語用論的側面」が欠かせないことを挙げて、実際の指導においては、「語用論的側面」が最も強調されるべきであると述べている。このことは、特に、文学教育の分野でも強調されるべきことではないだろうか。例えば、山元（2005：142）に次のような指摘がある。

人びとの伝達・交流に果たすメディアとしてのテキストの機能に目を向けると、ロラン・バルトに〈死〉を宣告された〈作者〉の〈意図〉の問題さえも簡単に切り捨てることはできない。テキストを読み、解釈し、批評するという営みを一つのコミュニケーション行為と見なすならば、テキストに示された情報の〈送り手〉の〈意図〉を見抜くという営みをないがしろにすることはできないからである。

「〈作者〉の〈意図〉」あるいは「情報の〈送り手〉の〈意図〉を見抜く」営みは、「語用論的側面」が担うものである。テキストは、読者なくして〈文学作品〉たり得ない。一方で、テキストの働きかけなくして、文学の読みは成立し得ない。作者側か読者側かという二極論を越えるためには、「語用論的」な見方・考え方を働かせ、テキストと読者の相互作用によって読みを推進する必要がある。

1. 3 読者反応理論に立つて

イーザー(1998：1-81)は、『行為としての読書』第Ⅰ部において、「問題領域—文学の解釈は意味論と語用論のどちらにかかわるか」と問題を提起している。イーザーは、「読書行為こそ、テキストが作用し始める場であり、読者こそテキストに生命を与えるものである。」(前掲書：31)という立場を表明し、問題に対して、次のように答える。

このように見ると、文学テキストは、読者を意味そのものの明確化に向かわせるというよりも、むしろ意味の〈遂行〉に誘うものだといえよう。文学テキストの美的特性は、まさにこの〈遂行〉の構造にある。すなわち、読者の参加がなければ〈遂行〉は成立せず、意味構成も行われないから、それは明らかに究極的な産物である意味と同一ではない。(前掲書：45)

イーザーにとって、〈文学作品〉は絶対的な意味をもって、はじめからそこに存在するのではなく、テキストに反応する読者(テキストを「具体化する読者」)によって、初めて生命をもつという。「テキストと読者とが収斂する場所に、文学作品が位置している」(前掲書：34)という主張はこの意味である。このような「テキストと読者との〈間主観的〉な交渉過程こそが〈読むこと〉である」としたイーザーの理論モデルは、他の読者反応理論(社会的モデル・心理学的モデル)の基盤になっているとされる(山元 2005：149-155)。

このイーザーの読書行為論は、「読みのアナキー」を生まないという点において、非常に教育的価値の高いものと考えられる。田中(1996：17)は、「フィッシュと違って、〈本文〉の消去にまで到達していない。」と述べる。鎌田(2013：157-158)は「読んだ途端に本文が消去されるロラン・バルトの「テキスト論」と異なり、イーザーの読者論は本文が消去されることはない。そのため、読者の読みは「テキスト」による制限を受け、読みのアナキーは生まれない。」とする。

1. 4 読書行為の顕在化

田近(1996: 209-210)は、国語教育における読者論が、「児童・生徒の実態を優先する児童中心主義といくらも違わず、一人ひとりの〈読み〉＝多様な〈読み〉を認めるという次元にとどまっているのが実情である」として、イーターに触れつつ、教育実践の問題として「学習活動のあり方の上に行為としての〈読み〉＝読書行為の成立を問うていかなければならない」としている。田近は、「読者論は、読書行為論として、その性格と内実とを明確にしなければならないのである」と述べ、一人ひとりの読書行為＝〈読み〉を国語科授業の中で成立させる具体的な方法を提案している。

この点、第三項理論を提唱する田中が強調する点も一致する。田中(2018:254)は、「読書行為によってしか、〈本文〉は〈本文〉足りえない。読書行為によって〈原文〉の〈影〉が読み手に機能して働き、これを意識化したとき、〈本文〉として対象化することができまゝす。」と述べている。田中にとっては、〈本文〉は客体そのものではなく、〈主体が捉えた客体〉にすぎない。第三項である〈原文〉＝了解不能の他者の〈影〉の働きかけによって、主体が現象させたものだという。読書行為を学習者の〈読み〉の内実として、国語科授業に積極的に位置づけようとする点で、田近の主張と軌を一にしている^{注2}。

確かに、「読む」ということは「書き手のメッセージをいかに正確に受け取るか」という受動的なモデルではとうてい説明できない。これは、文学体験という意味ではなおさらである。松本(2006: 127)が、「文学体験は、人間が自らの経験をもとに、自己の存在を意味づけ、世界を意味づけるという行為であり、文学テクストを読むことは、そうした意味づけの行為という言語実践のための能力を形成することにつながる。」と述べるように、読書行為とは、極めて能動的な行為なのである。しかし、行為とはいえ、それは通常、無意識のうちに行われるものであるので、自分がどのように読んでいるのかということを意識の世界に上げるのは難しい。潜在的に行われる読書行為を、授業の中でどのようにして、顕在化すればよいのかということは、依然として教育的な課題として残る。

2. 研究の目的

石原(2009: 98-102)は、小説が「終わる」ことの意味について考察している。石原に依れば、小説は終わることに魅力があり、「それは、終わりにいたってはじめて小説の全体を手に入れることができるからだ」という。物語には因果関係が導入されていて、ある時点は原因となり、それ以後のある時点が結果となる。つまり、物語は始めと終わりを持っていて、「終わりが始めを意味付けることになる」としている。このことに関しては、田近(2013: 182)も、「結末をとらえてその結末の意味を問うことは、物語の展開をリフレクトし、プロットの核心をとらえることになる」としている。プロットとは因果関係のことであるから、両者の言は一致している。

稿者は、物語の最後の一文の語りを検討させることで、学習者一人ひとりの読書行為を顕在化させる試みを提案している。「ごんぎつね」では、最後の一文を「物語の悲しみ」として意味づける反応や「兵十の後悔」として意味づける反応を分析し、読みを交流することで、一人ひとりの学習者が根拠にするものがそれぞれ違うことが明らかになった(岩崎 2018)。また、「一つの花」では、交流によって、最後の一文が「ゆみ子の成長」や「平和」を表していると意味づけられることで、物語全体の一貫性を形成する姿が観察された(岩崎 2019)。物語の結末、とりわけ、最後の一文には、物語全体とのつながりを意識さ

せる〈構造〉が隠されているのである。「ごんぎつね」では、「青い煙」に「すれ違いの悲劇」あるいは、「兵十の深い後悔」を表象することができる。「一つの花」であれば、「コスモス」に「父の願い」を表象することができる。そのように表象する根拠は、必ずそれ以前の場面にあるから、結末の意味を問うならば、必然的に再読を迫られることになる。つまり、「青い煙」や「コスモス」が、また、そう語る語り手が、読者に〈構造〉を探ることを呼びかけているのである。

〈意味づける〉とは、テキストに隠されている〈構造〉を探り出し、それらを纏め上げていく行為である。〈構造〉と言っても、読者を不在にした静的なものではなく、読者によって発見される動的なものである。山元（前掲書：145）は「〈構造〉を動的なものとして捉えていこうとすることは、その〈構造〉が主体と主体とのコミュニケーションを支えるあり方を探ることに他ならない。」としている。読書行為とは、一人ひとりの読者という主体が、もう一人の主体である語り手の「ことば」を意味づけていく過程なのである。

以上を踏まえ、本研究では、「注文の多い料理店」の語りを検討し、最後の一文を意味づける過程において、どのように学習者の読書行為が発揮されているのかを、実際の授業をもとに明らかにする。

3. 研究の方法

3. 1 研究の概要

以下のような、学習デザインで行われた実践（第9時）における学習者の対話記録、振り返りの記述を分析する。実践は、稿者の担任する学級で、稿者が行ったものである。

第9時は、最後の一文を意味づける活動であるが、その過程で、学習者がどのような読書行為をして一貫性を築いたのかを考察する。まず、授業終末の振り返りの記述から、最終的に行われた読書行為を同定する。次に、交流の過程を分析し、意味づけがされていく様相を読書行為の側面から捉える。

3. 2 単元の学習デザイン

単元名 「物語の面白さを解説しよう」

第1次 第1時 範読を聴き、初発の感想を交流する。

第2次 第2時 物語の設定を確認する。

第3時 しんしの人物像を捉える。

第4時 大きな変化を捉え、クライマックスを確認する。

第5時 4場面に分ける。

第6時 題名の意味や扉の言葉の二重性を検討する。

第7時 なぜしんしは、なかなか気付かないのかを話し合う。

第8時 語りの効果を検討する。

第9時 最後の一文を意味づける。（※研究対象とする授業）

第3次 第10時～第12時 解説文を書き、交流する。

3. 3 第9時の学習デザイン

第9時は、時系列に沿って、以下の3つの働きかけによって、構成された。

3. 3. 1 課題を把握させる

最後の一文がある場合とない場合とを比較させるために、原文（B）^{注4}と最後の一文

がない結末（A）を提示する。どのような違いがあるのかを言語化させて、読者反応を引き出す。同時に、「最後の一文の意味は何か」という課題を把握する。

3. 3. 2 最後の一文の語りを検討させる

語りを検討するため、原文（B）と改作した（C）を比較させる。両者は、物語内容が同じであり、語り（物語言説）に違いのある文である。語りの違いに着目させ、語りの効果を意識させるねらいがある。

3. 3. 3 最後の一文を意味づけさせる

最後の一文の語りの意図を読ませるために、「なぜ、語り手は顔が変わったことを強調するのか」と問う。

4 授業の実際と分析

4. 1 振り返りの分析

授業終末に行われた振り返りの記述から分析する。次の3名の学習者の記述を例にして、どのような読書行為によって、最後の一文が意味づけられているのかを検討する。これによって、読書行為のカテゴリーを同定する。（傍線は、稿者による。）

・学習者 Hh

今日は、最後の一文の意味を考えました。私が B と C を比べて、B がいいと思った理由は、C には「しかし」が書いてあったからです。「しかし」は「東京に帰りました」で、めでたしめでたしになるけど、「しかし、さっきいっぺん～」を入れることで、読者の気持ちががらっと変わったからです。他にも、顔がもどらなかったことを強調する言葉は、たくさんありました。語り手がくわしく語っているのは、しんしにとって大切なものが大きく変わって残念だからだと思いました。私は、「しかし」などの一言の言葉で、印象が大きく変わってすごいと思いました。

・学習者 Oh

今日は、最後の一文の意味を考えました。まず、(B)と(C)で比べた。(B)は「もう」と書いてあるから、二度とくしゃくしゃのままから顔がなおらないことが分かるけど、(C)は本当？となる。あと、はじめの方で山鳥を買うのがえらそうだったけど、最後まで変わらない。変わったことは、顔ぐらいいだ。つまり、性格は変わらないのに、しんしにとって大切な外見が変わってしまったことを、語り手がばかにしていることが分かる。

・学習者 Tk

では、最後の顔がどうなったかが書いていなくて、もやもやしたり、しんしがどうなったかと、すっきりしないけど、B だとくわしく書かれていて、こわさを強調させていたり、クライマックスとつながっていたりして、最後がすっきり終われるから B の方がいいと思いました。あと、C では中と半ばで、顔以外はもどったのかが、くわしく書かれていなくて、ほかにも山鳥を買って帰ったとか性格は変わっていないということが強調されているから B の方が良かったと思いました。最後の一文は、語り手がしんしをばかにして、読者にしんしの絶望感を分らせるような文だと思いました。

最後の一文が、次の四つの読書行為によって意味づけられていることが分かる。

第一に、学習者 Hh の「読者の気持ちががらっと変わった」「しかし」などの一言の言葉で、印象が大きく変わってすごい」から分かるように、読者としての感情を表出しようとする読書行為が見て取れる。学習者 Tk における「こわさを強調させていたり」「最後

がすっきり終われるから」なども、同様に、読者としての感情が表出されている。

第二に、「語り手がくわしく語っているのは、しんしにとって大切なものが大きく変わって残念だからだ(学習者 Hh)」「性格は変わらないのに、しんしにとって大切な外見が変わってしまった(学習者 Oh)」という記述からは、物語の構造に目を向ける読書行為が見て取れる。学習者 Tk の「クライマックスとつながっていたり」も同様である。

第三に、「しんしにとって大切なものが大きく変わって残念(学習者 Hh)」「読者にしんしの絶望感を分からせるような文だ(学習者 Tk)」というように、登場人物しんしの心情を想定しようとする読書行為が確認できる。上記3名以外では、「しんしにとっていやな方向(学習者 Ms)」「しんしにとって最悪な日(学習者 Oy)」などがあつた。

第四に、学習者 Oh や学習者 Tk に見られるように、「語り手がしんしをばかにしている」という語り手の態度を想定しようとする読書行為である。上記3名以外では、「語り手の気持ちがよく表れている(学習者 Gm)」「語り手は「ざまあみろ」と思っている(学習者 Tn)」などがあつた。

以上から、最後の一文を意味づける4つの読書行為を同定する。

- I 読者の感情について言及する読書行為
- II 物語の構造について言及する読書行為
- III 人物の心情について言及する読書行為
- IV 語り手の態度について言及する読書行為

これら4つを典型として分析すると、学習者 Hh の読書行為は〈I + II + III〉、学習者 Oh は〈II + IV〉、学習者 Tk は〈I + II + III + IV〉となる。学習者全体(29名)で、1名が〈IIのみ〉であつたが、その他は、複数のカテゴリーにまたがる反応を示した。どれにもあてはまらない、あるいは、不明な学習者は2名いた。例えば、「語り手は、しんしに反省してもらうために、顔をくしゃくしゃにした」と述べているが、これは「語り手」と「作者(=想定される作者)」との混同が見られる。2名を分析の対象から外すと、対象となる27名全員が〈II〉を軸にした読書行為をしていることが分かった。

4. 2 交流の過程の分析

4. 1のような反応は、授業終末のものであり、他者との交流が行われ、テキストとの対話が行われた結果として、顕在化された読書行為である。どのような過程を経て、それぞれの読書行為が成立したのかを分析する。

4. 2. 1 学習者 Hh の過程 〈I + II + III〉

最終的に〈I + II + III〉という読書行為が見られた学習者 Hh は、当初「Bの方がいいと思う理由」として、「Bは「もう元のように」と「もう」が書いてあって、ずっと戻らなかったんだなあ ... と、こわいという思いが出てくる」とノートに記述している。つまり、この時点では、最後の一文を「こわさ」の強調として意味づけていることが分かる。読書行為〈Iのみ〉の反応である。それは、記述後に行われた次のグループ対話からも分かる。

34Oy えっと、なんか、Bに「しかし」って書かれてるじゃん？／／で、その「しかし」が、Cにはないじゃん。で、なんかさあ、こう、この「十円だけ山鳥を買って、東京に帰りました」と「さっきいっぺん紙くずのように」を合わせると、なんか、こう、あんまりつながらなくていうか：：＝

35Hh / / ああ：：

36Hh = ああ：：

(中略)

41Hh あ、わかった。

42Oy うん。

43Hh えっと、そして、「そしてしょうしが持ってきた団子を食べ、東京に帰りました」って、一回、読者は、めでたし、めでたしって思うけど、「しかし」って入って、これ(=くしゃくしゃの顔がもどらないこと)が出て来たら、あーあってなる。

34Oy は、接続詞「しかし」前後の逆接関係から、最後の一文の意味づけを図るが言い淀んでいる。学習者 Hh は、34Oy の考えを引き受けて、「一回、読者は、めでたし、めでたしって思うけど」「あーあってなる」などと、読者の感情から「しかし」の意味を捉えている。この後、学習者 Hh は、全体対話の場面でもこのやりとりから得た読みを報告し、「しかし」があることで、「あーあ」みたいな感じで、怖さが強調されてる」と発言している。一連の発言を見ると、学習者 Hh の読書行為〈I〉が強化されていく過程が分かる。

「なぜ、語り手は顔が変わったことを強調するのか」という問いに対しては、次のような対話が行われている。

10y たぶん、たぶん、しんしのことをバカにしたいんじゃない？

2Hh はい、しんしは自分の顔を大切にしていたから、その顔が乱れてしまった、外見が変わってしまったから、しんしにとっては、それが一番最悪なことだから、しんしが残念だなあって思っていることを強調しているんだと思います。

3Oy ああ：：

4Oy そういうことか

50a そう。しんしは、外見を気にしているから：：、顔が変わってしまったことはかなり最悪なことなんじゃない。

ここで、学習者 Hh は「顔が変わる」ことを「外見が変わる」と言い換え、「しんしにとって、それが一番最悪なこと(2Hh)」と意味づける。これは、冒頭部から展開部にかけて外見的なものにこだわるしんしの人物像とつなげていることから、物語全体の〈構造〉に言及する読書行為〈II〉と言える。また、「しんしが残念だなあって思っている」と、しんしの心情に働きかける読書行為〈III〉が現れている。これは、40y や 50a の反応によって、グループの中で肯定的に受け止められている。一方、10y の「(語り手は)しんしのことをばかにしたい」という読みは、読書行為〈IV〉にあたるものだが、ここでは黙殺されている。

4. 2. 2 学習者 Tk の過程〈I + II + III + IV〉

学習者 Tk は、当初、「B には「お湯に入っても」って書いてあるけど、C にはないから、読者がお湯に入ったら治るんじゃないかと思うから、B の方がくわしくていいと思いました。」と、ノートに記述している。学習者 Hh とは違って、語りに着目するというより、物語内容についての言及である。最終的に〈I + II + III + IV〉という読書行為が見られた学習者 Tk は、グループ対話によって、次第に語りへ注目していく。

12Kk 19行目の「昨日の宿屋で山鳥を十円も買って」という言葉で、その後、まだ、えらそうな気持ち、性格がまだ分かる。

13Tk あ、ちょっと待って、今、Kkのやつで気づいたんだけどさ。最後の山鳥を買って帰るってあったじゃん。最初にも山鳥を自慢しようとしていたところがあったじゃん。どこだっけ？

14Kk 19行目

15Tk っていう風書いてあるじゃん。最後にも山鳥を買って、「しかし」ってなる方が、読者が楽しくなるんじゃないかなあ。

16Sa ああ：：

(中略)

21Sa ぼくは、Cと比べて、Bの方が、あの、例えば、「さっき、いっぺん紙くずのようになった二人の顔だけは」っていう、「だけは」という言葉を使っているから、それで怖さが強調されて、他にも「東京に帰っても」「お湯に入っても」っていう、そういう言葉があるから、その、一生なおらなかったということがとても強調されているし、プラス、すごくその文を読んだだけで、Cよりもとても怖く感じると思ったので、Bの方が、あ、Bが入ると、なんだっけ、あれ、Bの方がいいと思いました。

22Tk Saって怖い、怖い分、その文があれば／／怖いという出るって言ったじゃん、気持ちが。怖い話なんじゃないかなって言ったじゃん？で、怖い方が楽しいってこと？

23Sa ／／うん

24Sa そうそうそうそう。相手をぞくぞくさせるっていうか／／最後まであるから、そういうところがいいっていう＝

23Tk ／／ああ：：

24Tk ＝あ、最後まで、怖くさせるっていうこと？

25Sa そうそうそうそう。そういうこと。

26Tk ああ：：

学習者 Tk は、「今、Kkのやつで気づいたんだけどさ(13Tk)」と、12Kkの発言から発想し、「最後にも山鳥を買って、「しかし」ってなる方が読者が楽しくなるんじゃないかなあ。(15Tk)」という読みを創っていく。この Kk・Tk のやりとりは、全体対話の場面でも、多くの学習者の賛同を得ている。前述の学習者 Hh の、「しかし」で、「「あーあ」みたいな感じで、怖さが強調されてる」という発言を受けて、学習者 Kk が「山鳥を買うってことは、えらそうな性格が変わってない」と発言し、冒頭場面と結末場面とのつながりを明らかにし、学習者 Tk が、「その方が読者を楽しませている」と補足している。この一連の発言に、学習者 Tk の読書行為〈Ⅰ〉と読書行為〈Ⅱ〉が顕在化されていく様相が観察される。

また、21Sa以降のやり取りでも、「で、怖い方が楽しいってこと？(22Tk)」「＝あ、最後まで、怖くさせるっていうこと？(24Tk)」などと、「怖さが強調されていて」「すごくその文を読んだだけで、Cよりもとても怖く感じると思ったので(21Sa)」などと、読書行為〈Ⅰ〉を示す学習者 Sa の発言に積極的に関わっている。

「なぜ、語り手は顔が変わったことを強調するのか」という問いに対しては、次のような対話が行われている。

1Sa しんしにとって、顔はとても大事な象徴的なものだったから、それがなくなってしまったっ

てことが、一番ショックなことでもあると思うから、この話の中で／／だからそれを強調しているんだと思う。はい。

2Tk ／／うん。

3Kk はい、えっと、しんしの格好をして、けど、しんしの格好しているのに、顔が、あのくしゃくしゃっていうのが、いや、なんか、変な＝

4Sa =しんしっぽくない＝

5Tk =ないって感じ？だから、しんしは、全部、外見重視だった、じゃん？まあ、外見が全て。ふふ、それで、語り手もその服装を見て、しんしと捉えてしまったけど、性格は、全然／／紳士ではないってことだったじゃん／／それでその外見が大事だったから、顔も紙くずのようになったから、その絶望感を強調している。

6Sa ／／違ってる

7Sa ／／うん

1Sa は、「顔はとても大事な象徴的なもの」として、しんしにとって、顔が変わることが「一番ショックなこと」と考察し、3Kk は、「しんしの格好をしているのに」顔が変わったことの矛盾を指摘している。これを受けて、学習者 Tk は「性格は全然しんしではない」「外見重視」のしんしが、「顔も」紙くずのようになったから、語り手によって強調されているとしている。学習者 Tk は性格と外見を対比させることで、物語の〈構造〉を見ている。また、1 Sa の「一番ショック」という言葉を「絶望感」という言葉で言い換えている。これは、Sa に影響され読書行為〈Ⅲ〉が顕在化した過程と見ることができる。

読書行為〈Ⅳ〉に関しては、学習者 Tk の所属する班では確認されなかった。このことから、4. 1の振り返りにある学習者 Tk の「語り手がしんしをばかにして」という記述は、グループ対話の後に行われた全体対話に影響されたものと考えられる。

5 結論

最後の一文を意味づけるとは、語用論的な意味づけのことである。語り手はなぜ最後の一文を語ったのか、なぜそのように語ったのか、という問いが、〈構造〉を探ることを呼びかけ、読者という主体を立ち上げる。本稿では、学習者の主体的な〈意味づけ〉を4つの読書行為として分析した。交流の分析からは、他者とのやりとりを通して自ら行っていた読書行為を強化したり、潜在的な読書行為を顕在化したりする姿が確認された。松本（2006：127）は、「読みの交流は、文学の読みに追補的に付加される活動ではなく読みというものの本質的な性質が必然的に要求する活動である。」と述べる。交流の過程が、〈読み〉を創造していく過程そのものであるならば、交流によって顕在化するいくつかの読書行為を絡めつつ纏めていくことこそが、〈読み〉の内実と言えるのではないだろうか。

ただし、〈読み〉を授業という文脈で考えるとき、1時間の授業では、明らかにできないことがある。本稿では、「語り手はしんしをばかにしている」という語り手の態度について言及する読書行為〈Ⅳ〉が、一定数の学習者に受け入れられているものの(振り返りの記述には9名)、1時間の授業過程の中に、明確に位置づけられていない。これは前時の学習による語りの読みが反映したものと考えられ、一時間の授業を対象にした本稿の限界を示している。語り手の態度を学習者がどのように捉えているのかについては、別稿で論じたい。

注

- 1 近年でも、例えば須貝千里(2018: 263-264)に、次のような発言がある。「文学作品の教材研究と学習は未だ「読むこと」には正解があるのか、ないのかという問題に右往左往しています。周知のように、1980年代を境にして、「読むこと」には正解があるという前提が「読むこと」には正解がないという前提に転換されていきました。この動向を「国語科」におけるポストモダンの現れであると言うことができます。しかし、事態は、依然として正解があるとされたり、正解がないとされたりというように曖昧なままに放置され、混迷を重ねています。これが正解主義を前提にしたモダンを引きずった、エセポストモダン＝エセ価値相対主義という事態です。」
- 2 ただし、田中(2018: 254-257)は、田近の「読者が文学作品を読み返すと「元の文章」に返ることができる」とする立場に対して、異論を唱えている。田中に依れば、〈原文〉と〈本文〉の峻別を付けることこそが、バルトのテクスト概念「還元不可能な複数性」を克服することになり、同じ文章を繰り返し読んでも、それはその都度、一回性でしかなく、「元の文章」などないという。田中は、田近が依然として「「還元不可能な複数性」の手前にいる」と批判する。
- 3 例えば、「モチモチの木」の最後の一文の意味を問い、物語全体を振り返る読みに、橋本博孝(2001: 99-113)がある。
- 4 原文とは、教科書(東京書籍5年(平成26年度検定済))の表記を指す。

文献

- 伊崎一夫・岡本恵太(2017)「新学習指導要領における「言葉による見方・考え方」の三側面 一中小9年間を見通す学習指導の方向性一」『奈良学園大学紀要』第7集, 1-13
- 石原千秋(2009)「読者はどこにいるのか―書物の中の私たち」河出ブックス
- 岩崎直哉(2018)「小学校4年における「語り」概念の獲得と読み 「青い煙」を見ていたのは、誰なのか」『国語科教育研究 第135回ウォーターフロント大会研究発表要旨集』全国大学教育学会, 191-194
- 岩崎直哉(2019)「物語のプロットを捉え一貫性を形成する過程の研究―「一つの花」最後の一文の語りに着目して―」『国語科教育研究 第137回仙台大会研究発表要旨集』全国大学教育学会, 287-290
- 鎌田首治朗(2013)「イーザーの読者論再考―読むことの基礎理論として何を導き出すのか―」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部, 第62号, 151-160
- 鎌田首治朗(2007)「教師の読み方へ―イーザーの読者論, 物語論, 自由間接話法―」『兵庫教育大学近代文学雑誌』(18), 17-34
- 須貝千里(2018)「〈困った質問〉に向き合って―文学作品の「教材研究」の課題と前提―」田中実・須貝千里・難波博孝『21世紀生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』明治図書, 261-274
- 田近洵一(1996)「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(2013)『想像の〈読み〉新論 ―文学の〈読み〉の再生を求めて』東洋館出版社
- 田中実(1996)『小説の力―新しい作品論のために』大修館書店
- 田中実(2018)「学問として〈近代小説〉を読むために」田中実・須貝千里・難波博孝『21世紀生きる読者を育てる 第三項理論が拓く文学研究／文学教育 高等学校』明治図書, 246-260
- 橋本博孝(2001)「豆太の自立にむきあう」田中実／須貝千里(編)『文学の力 × 教材の力

小学校編3年』教育出版, 99-113

府川源一郎(2006)「読者論による読み——一人ひとりの読みを保障する授業の構築へ向けて」『教育科学 国語教育 第668号』明治図書, 28-31

松本修(2006)『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社

山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築』溪水社

W.イーザー(1998)轡田収訳『行為としての読書 美的作用の理論』岩波現代選書