



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教科学習への社会相互作用論的接近
Author(s)	佐藤, 公治
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	乙第5098号
Issue Date	1997-03-25
DOI	https://doi.org/10.11501/3122374
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/32510
Type	doctoral thesis
File Information	5098.pdf



学位論文

教科学習への社会相互作用論的接近

佐藤 公治

目次

序 章	基本的前提	1
1 章	認知心理学と教科学習	7
2 章	読者の主体的な読みと対話	32
3 章	対話と協同的学習 －社会的構成主義のアプローチ－	64
4 章	子どもたちは文学教材をどのように読み進めているか －文学教材「ごんぎつね」の読解過程－	98
5 章	教室における子どもたちの対話と協同的学習	142
6 章	子どもたちの対話とその対話を方向づけているもの	176
7 章	相互作用と教師の授業展開 －二つの学級の相互作用と読解過程の比較－	212
あ と が き		245

序章 基本的前提

ここでは、本論文において筆者がとっている基本的な立場と問題意識について概観・整理を行う。また本論文の各章の内容と主張点を要約的に述べることにする。

1、人間の精神活動への社会・文化的接近ーヴィゴツキー・リバイバルー

(1) 個人主義的心理学への反省

本論文は、発達と学習に及ぼす対人的相互作用の役割を社会的構成主義の立場から理論的、実証的考察を加えたものである。

近年、認知心理学を中心にして人間の精神に対する社会・文化的なアプローチの必要性が指摘されている。人間の精神活動や心（マインド）というものをその人間を取り巻いている環境の諸変数との相互作用の結果としてとらえていこうという主張である。環境、それはとりもなおさず人間の精神活動を支え、また規制を与える制約条件（constraints）として存在しているのであり、この状況の諸変数を抜きにした真空状態の中での人間の振る舞いを論じてはならないことがそこでは強調されているのである。

人間の精神活動をその人間を取り巻いている環境の諸変数との間の相互作用として論じることが、決して新しいことではない。既に環境心理学という学問領域があるし、かなり前からBronfenbrenner, U. は社会を構成している諸システムと人間との関わりをトータルに論じていくことを目指したモデルを提出してきている（例えば、Bronfenbrenner, 1979）。あるいは心理学という狭い領域に限定をしないのであれば、文化人類学や社会学の中で行われている研究もまた人間の精神と社会・文化との関わりを長い間問題にしている。現に、認知心理学の中で取られている「状況論的接近」は多分に文化人類学者の心理学への参入と彼らとの共同研究の成果に依るところが大きいのである。また、方法論についても環境との相互作用の過程を質的、内容的に分析していくための方法として会話分析や相互作用についての微視発生的分析（microgenetic analysis）が使われることがあるが、それらはエスノグラフィやエスノメソドロジーといった人類学と社会学の中で生まれ、使われてきたものがベースになっているのである。

(2) ヴィゴツキーの歴史・文化的接近

それでは、今日の認知心理学を中心にして取られている精神への社会・文化的アプローチは私たちにどのような新しい視点を提供してくれるのだろうか？

第一には、精神活動と社会・文化的諸変数との間を切り結ぶものとして人間の活動の基本的性格である「道具に媒介された行為」(Wertsch, 1991)を位置づけている点である。社会・文化的な生産物であり、社会・文化の中に蓄積されている道具を使うことによってはじめて私たちは、人間としての精神活動を営むことができるのであり、人間の精神活動と社会・文化との関係は「道具」を媒介する形で有機的に結びついているのである。

第二には、人間の心的活動を個人の能力や心的装置の中に閉じ込めるのではなく、社会の中に分配された(distributed)ものとしてとらえるという視点を提供していることである。これは私たちが心理学の常識として基本的に持ってきたものに反省を促すことにもなっているが、個人と社会・文化とを二項対立的なもの、個人を社会から遊離した独立変数として扱ってしまうことによる問題点が明らかになっている。

第三には、このように人間の行為や精神活動をとらえた時には、まさに抽象的・一般的な人間の行為ではなく、きわめて具体的な行為の姿、具体的な状況の中での人間の姿を描き出していくことの必要性を指摘している点である。

以上の主張は、いずれもヴィゴツキーの歴史・文化的発達論を基礎にしながら、その理論的発展の中で指摘されているものでもある。

そして、ヴィゴツキーのこのような人間の精神活動を広く、社会・文化的な諸変数との関連の中でとらえていこうという主張はこれまでの心理学が伝統的に取ってきた個人の能力や特性、あるいは個人の心(マインド)といったものに還元して説明してしまおうとしてきた個人主義的心理学への反省と結びついてくるのである。

私たちの心理学の世界では、学習や発達というものを個人の内部の中の出来事としてとらえ、技能や知識の発達、獲得を個人という変数だけで説明してしまおうとしてきた。だから個人というものをその個人の周囲で起きている社会的相互作用やさらには社会・文化的諸変数から切り離された閉鎖系としてとらえてしまってきたのである。

心理学という学問的性格も決して時代の思想から自由になっている訳ではないことをカナダの哲学者でコミュニタリアンの代表者の一人でもあるチャールズ・テイラーは指摘する(Taylor, 1985)。今日の近代という時代は近代的個人主義が一つの思想として共有されており、心理学はこの思想を忠実に受け継いでおり、この思想＝イデオロギーを強化・拡張する役割を果たしてきたともい

えるのである。近代社会は外部からの干渉や外部権力から解放された自由な個人を登場させたし、そもそもこの自由な個人の登場によって近代が生まれたともいえるのである。同時にこの自由な個人には主体性や個人の責任能力というものが強く求められることになるのである。いわば自分の力だけで生きていく、そのための能力を身につけていかなければならなかったのである。これが近代的個人主義であり、近代的自我である。個人は他者や相互の承認といった社会に規制されない独立した権利を持っていると考える思想から個人を単位にした能力観や発達観が当然のことながら生まれたのである。

あるいは、心理学の研究方法に関わることで言えば、人間の精神活動をより分析的にとらえていく「原子論atomism」的な研究方法が近代以降大きく進展した他の自然諸科学と共に採用されてきたのである（Taylor, 1985）。そこでは、「社会から独立した存在」として個人を扱い、そしてさらに分析の網の目を細かくしていき個人の能力や特性をより小さな分析単位に分解・還元して説明していこうという研究スタイルが取られることになるのである。このような方法論的な前提をここでは「方法的個人主義」と呼んでおく。

社会から切り離された、しかも個人単位の心理的対象についてもっぱら扱っていくという方法的個人主義に対して別のアプローチを取ったのが先のヴィゴツキーであり、彼の歴史－文化的アプローチであった。

今日、認知心理学を中心にしてヴィゴツキー理論のリバイバルが起きているのは、そろそろ方法的個人主義を清算すべき時期に来ている、そうしなければ心理学はきわめていびつな人間の姿しかその学問の中で描けなくなってしまうことへの反省の動きが背景にあるのである。そして、このような志向を強めている研究者の多くは欧米の個人主義的な心理学の伝統と一定の距離を置くことができたヴィゴツキーの考え方に触発され、ヴィゴツキーの理論とその継承・発展の方向が心理学の閉塞状況を打開する突破口になると考えているのである。

もちろん、このような方法的個人主義は決して簡単に払拭できるものではないことを指摘しているのが、欧米のヴィゴツキー派の代表者の一人であり、マイケル・コールと共にヴィゴツキー理論の欧米への紹介・普及とヴィゴツキー理論の新しい展開に大きな貢献をしてきているジェームス・ワーチである。彼は著書「心の声」（1991）の中で、ジョン・デューイのアメリカ心理学会会長就任演説を引き合いに出して、1901年という100年近く前からデューイが心理学が個人にばかり焦点を当ててきたことへの反省を促しているのにも拘わらず何らこの個人主義的志向は解消されることなく今日も生き続けているというのである。それだけ、方法的個人主義は心理学の中にしっかりと根をはっているということなのである。ワーチはこの後、もはや個人を取り巻いている社会

・文化的諸変数を捨象した「真空の中」で個人の精神過程を扱うのでは人間の精神活動についての正しい理解に到達することはできないし、しかも他の学問、特に社会諸科学との交流や共同作業を妨げ、しいては心理学の発展にはマイナスになると警告する。というのは、人間科学は心理学という一つの専門領域だけでは到底カバーしきれるものではなく、学際的な共同作業が不可欠になっているというのである。

2、ヴィゴツキーの発達理論と社会的構成主義

(1) ヴィゴツキーの発達理論とその発展の方向

ヴィゴツキーおよびヴィゴツキー派が取っている人間の認識についての基本的な立場を要約的に表現するならば「社会発生的な視点sociogenetic view」からのアプローチということである。つまり、1) 認識は社会・文化的に規定されている、2) 認識の成立は外的に存在している認識対象を対人的な相互作用の過程とそれを個人が自己のものとして内化していく2つの活動によって行われる、という主張にまとめることができる (Valsiner & Veer, 1988)。前者については、人間の精神活動の説明に当たっては発生的あるいは発達の視点が不可欠であることをヴィゴツキーは主張するが、同時に個人を単位とした個体発生的な発達の次元をとりあげただけでは人間の精神活動の真の姿を捉えることはできないという。ヴィゴツキーは「精神発達の理論」(1930-31)の中で何度となく人間の精神活動を扱うためには、個体発生(ontogenesis)と系統発生(phylogenesis)、そして社会・歴史(historiogenesis)的な発生といういくつかの異なった発生(発達)の領域をトータルに論じることが必要であること、そしてこれらの発生の領域がどのようにして相互に交差し合いながら、人間の精神活動に作用しているのかを明らかにしていかなければならないことを述べている。もちろん、これらの領域はそれぞれが独自の変化のメカニズムを有しているのであって、いずれか一つの変化の原理でもって説明が可能になるといった反復論を彼は否定する訳だが、ここに彼の歴史-文化的接近へのはっきりとした姿勢があらわれている。例えば、ルリアとの共著(1930)になる「人間行動の発達過程」の中の原始人の行動を扱っている章で、原始人のシンボル行為と記憶の補助手段としての外部装置=道具の発生を論じている部分があるが、原始人が自分の所有している家畜の種類や数を縄の結び目であらわしておくとか、あるいは貨幣の起源ともなっているトークンを使用することによって彼らの想起の過程が違った形で再構造化され、それらは一種のマーカーとして作用を始めることになる。同時にこれらの事例は人間のシンボリックな行為がこの道

具によって展開されていくことを示してもいるのである。例えば、コール（1991）が指摘している旧石器時代の人間が骨に月の満ち欠けと1年間の周期を示す刻みやその時期に狩猟できる動物の絵を描き入っていたものがフランス・ラスコーの洞窟から発見されているという事実を考えてみればよい。いわば暦（ボーン・カレンダー）を持つことによって人間は季節という時を知る行為を再構成することができるし、季節に応じた行動と予測的な活動が可能になったのである。ここに人間にとって道具というものが持っている意味があらわれている。道具は人の存在条件を大きく変えるばかりでなく、人と人の精神状態の中にまで変化をこうむらせるのである。道具という社会・文化の中に蓄積されたものに支えられ、あるいはその規制を受けながら人間の精神活動は営まれているというきわめて基本的な事実（「道具に媒介された人間の行為」）をヴィゴツキーの歴史－文化的接近は前提にしているのである。

あるいはヴィゴツキーの「思考と言語」（1934）の中で中心的に述べられていることであるが、言語はその起源として人と人との間のコミュニケーションの道具として発達し、それが個人の思考の道具へと拡張していったという考え方もまた、社会的な水準である精神間カテゴリーから心理的な水準である精神内カテゴリーへと移行するという社会発生的な視点に立った発想であり、個人の高次精神機能が社会的な活動に起源を持っていることを主張したものなのである。

第2の視点である、認識は対人的な相互作用の過程の中での経験とそれを自己の内部へと転化していく内化の過程の2つの活動によって成立するという主張が本論文の中心的な課題となっている社会的構成主義の考えであり、またヴィゴツキーの有名な概念である「最近接発達領域論（Zone of Proximal Development、ZPD）」として述べられていることである。上でも述べたように、精神活動はもともとは社会的な活動として、対人的な関係の中で展開されていたものに起源があるというのがヴィゴツキーの基本的な主張点であるが、同時にヴィゴツキーは外部からの働きかけを自己のものへと内面化していく主体の側の活動（内化の活動）にも発達のモーメントとしての役割を与えているのである。従って、「最近接発達領域論」の概念についても、「発達を先導する教育」の役割に力点を置いた形のガリペリン、ダヴィドフのヴィゴツキー理論の継承の仕方はヴィゴツキーのこの概念を一面的にとらえたものであるという批判も生まれているのである（例えば、ブルシュリーンスキー、1968）。

それでは、具体的にこの外からの働きかけと学習者の側の内化という2つの活動がどのように相互作用しながら認識が成立・発達していくのかその過程が明らかにされていかなければならない。実はこの研究課題がヴィゴツキーが晩

年に取り組んだテーマであった。モール（Moll, L. C., 1990）はヴィゴツキーの研究の変遷を次のように述べている。ヴィゴツキーの研究は3つの時期に分けることができ、第1期は記号によって媒介された人間の精神活動の問題を実験室的な状況の中で記号を個人がどう獲得していくのかということが主要な問題になっており、第2期では、心理システムにおける精神間機能の発達や子どもの意味作用に関する研究が集中的に行われている。ここで問題にされたことは「文化的発達の一般的発生法則」（ヴィゴツキー、1930-31）として定式されているのである。つまり、人間の精神機能は発達の過程において2度、二つの異なった水準で現れる。はじめは人と人との社会的な活動を基本にした精神間カテゴリーと、それを個人の中に内面化して個人の精神活動のための心理的な水準である精神内カテゴリーとしてもう一度現れるという有名なテーゼであり、このことは既に上で述べた通りである。第3期になると、個人がどのような社会システムの中に身を置き、相互作用をしているのかという問題に焦点が当てられてくる。ここで問題にしていることが彼が死の数年前に提出した「最近接発達領域論」の概念であった。このようにみえてくると、ヴィゴツキーの関心は「記号による媒介」（sign-mediated）から「社会的に媒介された活動」

（socially mediated activity）へと晩年になって変わっていったと言える。それは多分に彼がよりリアルな社会的な文脈の中で発達を考えようとした結果であり、「記号による媒介」の問題もより大きな社会的活動の中に統合してこうという試みからであったと言われている（Moll, 1990）。これが発達と学習を社会的相互作用の問題としてヴィゴツキーの理論を継承・発展していくべき課題の一つなのである。というのは、「最近接発達領域論」にしても社会的相互作用の問題にしてもヴィゴツキーの死の数年前に定式化しただけで実証的な研究は十分に展開されないまま残されてしまったのである。

社会的相互作用も単純な人と人との対人的な相互作用過程に分析や考察が留まるのではなく、より広い社会・文化的な文脈の中で相互作用を論じることが必要なのである。人と人との対人的な関係それ自体も、またその相互作用の活動も彼らが置かれている社会・文化的な文脈に規定されているからである。例えば、ワーチ（1991）は「心の声」の中でヴィゴツキー研究者で、ヴィゴツキー著作集の英語版の翻訳者でもあるミニック（Minick, N.）の発言を引用して次のように述べている。「二者あるいは小集団における相互作用とより広い社会文化的システムとの間を連結することが研究として位置づけられ、明らかにされていかなければならない。（中略）行為は個人の生活を構成している要素であると同時に、またそれは社会システムの構成要素でもある。この点は、精神間の行為の発達を分析する上でも、精神内の行為の発達を分析するときと同じ

ように決定的に重要なことである。個人の行為とまったく同じように、二者あるいは小集団の行為も社会システムにおける構成要素になっているのである。このことと対応するが、精神行為と、二者ないしは小集団における行為というものを形成している社会的相互作用をより広い社会文化的なシステムからの視点で定義し、構成していくことが可能だろう」。この最後の部分の指摘が社会的相互作用をどういう視点から今後検討していくべきかという課題に関わっている部分である。

本論文で直接問題にしている教室における対話と相互作用を考えてみても学習者間の相互作用だけではなく、授業者の関わりと授業展開や会話の制御といったことを無視して論じることはいかなることもできないし、さらに教室の学習文化や集団としての学習や生活の経験といった要因も考慮していかなければならないのである。だから、きわめて短い時間の中で発生している微視発生 (microgenesis) 的な精神活動や発達を問題にしていく際にも、同時に先の個体発生、系統発生、そして社会・歴史的な発生を同時に考慮していくという視点を持つことが重要なのである。もちろん、これらのすべてについて実証的な分析が可能であることはむしろまれで、直接、変数として扱うことができないものもある。だが、会話という対人的な活動を例にしてみても、二人の間で交わされている会話は二人の社会的な関係、さらには二人を包み込んでいる社会的な背景を無視して会話だけを取り出すことはできないのである。人間の会話や対話それ自体が既に社会的な制約を受けていることを指摘したのが、ヴィゴツキーと同じ時代・同じ国で言語学者として活躍したバフチン (Бахтин, М. М.) であった。バフチンの社会的言語やスピーチ・ジャンルという概念はまさに会話や対話の社会的規定性を的確に表現したものである。そして、ヴィゴツキーのことは＝会話それ自体の分析や研究にはこのような分析枠が十分には取り入れられていないのである。ここにヴィゴツキーの会話研究を新たに展開していくべき課題がある。バフチンの言語論を導入することでヴィゴツキー理論の再構築を試みたのがワーチの「心の声」である。

(2) 社会的構成主義とその認識論

人は他者との関係の中で、そこにおける相互作用の過程と影響を通して発達と学習を成立させているものである。これが社会的構成主義の基本的前提にしていることであり、同時にヴィゴツキーの晩年の「最近接発達領域論」と社会的相互作用論で主張されていることでもあった。

「社会的構成主義 (social constructionism、あるいは social constructivism)」は広くは構成主義に属する認識論についての一つの立場であり、心

理学以外でも、人間の認識に関わりを持つ研究領域の中で広くみられる考え方である。社会的構成主義とはここでは、「人は、他者と働きかけ合う中で、自らの考え・知識を構成していくものである」と定義しておく。つまり、知識や理解は認識主体自らが作り上げていくことを強調する構成主義的立場に加えて、この知識構成の活動を社会的・文化的な状況の中でとらえ、個人の認識活動と社会・文化的状況との相互作用の結果として知識が成立・存在すると考える。

構成主義と社会的構成主義ではどこが違っているかを端的に言い表すためにはピアジェとヴィゴツキーの二つの理論の中で認識の成立に果たしている他者をどのように位置づけているかを比較してみるのがよい。ピアジェは、人間の認識形成とその発達を発達主体の内部に作られる知識構造とその変換の過程としてとらえる。知的活動やその水準は自分の中にある知識構造の内容によって左右されるのであり、従って発達というのは知識構造とその変化でもって説明していくことができることになるわけである。そして発達している当事者が自分自身の経験を通してこの知識構造を作り上げ、作り直しを繰り返していくというのである。つまり、知識や理解は認識主体自らが「作り上げていく＝構成する」ことを強調するわけであり、これが構成主義の代表的な考え方である。ピアジェの場合は、外との相互作用の活動を通して新しい経験や知識を得ていくことと、その結果としていままでの自己の中にあった知識や考え方では説明できなくなったり、矛盾や葛藤が生まれて、これが知識の再構造化へと向かわせると考える。他者の存在や他者との相互作用を通して得られる経験や情報が自己の認識モデルと違っているような場合には認知的葛藤を引き起こし、そのことが次の新しい認識形成へと向かわせる内発的動機となっていくことになる。従って、対人的相互作用は別の言い方をすれば、それはたかだか認知的葛藤を起こさせる契機になっているだけで、相互作用の経験からは認識形成の直接的なモーメントは得られないと考えるのである。というのは、ピアジェの発達理論ではあくまでも個人の認識主体の側の知識構成の活動が中核に据えられているからである。これに対して、ヴィゴツキーの場合には既に「最近接発達領域論」で述べたように、大人や教師、あるいは仲間との間の社会的相互作用の過程の中で得られる経験や情報が認識形成の直接的なモーメントになっていると位置づけるのである。もちろん、その時も外からの働きかけを単純に取り込んだだけの反映論の形で認識が形成されるとは考えないし、主体の側の認識形成の活動を軽視するわけではないが、いわば「最近接発達領域」の部分抜きにしては認識の成立や発達は考えることができない不可欠な条件として位置づけるのである。認知的葛藤を引き起こす情報源としてだけ位置づけることとは大きな違いがそこにはある。

なお、社会的構成主義については本論文の3章1節で詳しく述べるので、ここではこれ以上詳しく述べることは止めるが、最近の認知心理学における状況論との類似点について簡単に整理しておこう。いわゆる状況論論的認知の立場では、人間の精神活動を社会的な諸関係の中に置き、この社会の中に分散して存在している知的資源（resources）や人との相互作用・協同的な活動によって集合的に知が形成されていくと考える。社会的構成主義では、特に知的資源として位置づけられている人との対人的相互作用の過程とその役割に焦点を当てたものであり、関係論的な視点で心（マインド）の成立・変化を捉えていこうという点では同じである。また、心（マインド）や知的活動を個人の能力や性格・動機づけといった個人の内部にあるものだけで説明を完結させてしまう個体還元主義を取らないという点でも共通している。あるいは、精神活動ないしは心（マインド）を実践的な活動と結び付けて考えようという視点にも一定の共通性を見い出すことができる。社会的構成主義で前提にしている人と人との相互作用、つまりコミュニケーションそれ自体、きわめて実践的な性格を持っているものであり、特定の内容のメッセージを特定の人物へある種の意図とリアクションを期待して出されるバフチンの言葉では「宛名性」をもった、極めて具体性を帯びた実践的な行為なのである。しかもコミュニケーション的行為を教室の中の学習という場で考えてみると、具体的な問題解決や理解に向けて行われるこの実践的行為それ自体が自己の認識の成立・発達のもとより他者の認識の成立に少なからず影響を与え、さらにこの協同的学習の経験的蓄積は教室の中に学びの協同体、学習の文化を作り上げていくことにもつながっていく実践的な性格を持っているのである。

3、授業実践との関わり

本論文の後半の各章で取り上げられている実証的研究では、小学校の授業の中で展開されている学習者の理解過程と対話＝対人的相互作用の過程が分析と考察の対象になっている。ここでは、授業研究に対して筆者が取っている基本的な前提について述べる。

認知心理学の成立と発展によってかつての行動主義心理学ではタブーとされてきた人間のきわめて高度な精神活動である理解や知識獲得を直接扱うことが可能になった。その背景にはこれまでも多数の知識表現についての精緻なモデルと理論が提出され、研究の蓄積と厚みが増したことがある。

例えば、本論文で直接問題にしている国語の読解にしても文章理解の心理学的研究の進展があったことが研究を可能にした。私たちが日常生活の中で営ん

でいる「読み」の活動に肉薄できるところにまで近づいたのは大きな研究の進歩であり、認知心理学が貢献した役割は大きいと言わなければならない。

それでは、教室における「読みの活動」についてどこまで私たちは扱えるようになったのだろうか？あるいは、「国語教育」についての理論的、実践的な問題に対してどこまで有効な提言や情報を提供できるようになっているのだろうか？結論からいえばそれはいまだ十分とはいえるものではない。その大きな原因は、心理学における文章理解研究で扱っている文章材料と小中学校の実践の場で扱っている教材とはそもそも文章の長さがまず決定的に違っているということである。文章読解の心理学モデルとしてどんなに精緻なものを作ったとしても直ちに国語教育の実践の場で扱われているような教材の読解モデルには成り得ないのである。それはレベルの違うところで問題にしているのであるから当然なのであるが、それでは我々研究者は基礎研究にのみ興味・関心を限定させて、教室の中で行われている子ども達の「読みの活動」と無縁の研究をやり続けてよいのだろうか。そういった問題は「国語教育」の問題であるから、心理学が扱う問題ではないと片づけてしまうこともできるだろう。だが、「教育心理学」の立場からはそういう主張は自分達の研究をますます教育現場に何等の提言もできない内容の貧しいものにしてしまうだけなのである。知識表現のモデルとしてもそれを現実の教室の中の学習として考えた時にはいまだ多くの問題を持っているということである。

1980年代になって、認知心理学者が知識表現から知識獲得の問題に研究の興味・関心を移し始めることになる。知識獲得の結果として頭の中に作られた知識の表現方法の問題よりも、いかに人は知識を獲得していくのかその過程そのものに研究が向かっていったのである。このことが認知心理学者をして学校教育の現場に足を運ばせる大きな動機になった。

もちろん、教室の中で行われている学習者の理解や知識獲得はさまざまな他の諸変数と交絡し合って展開されているものである。教師の教授行為や教材、さらには学習者どうしの相互作用、等々。学習者個人の理解や知識獲得の過程を分析の単位にしてきた従来の実験室的な研究方法論の発想は大きな改変を余儀なくされる。少なくとも教室という状況を壊さないで理解・知識獲得の研究をしようというのであれば。このような研究としては制約の多い教室という実践の場に研究者が足を踏み入れ、理解・知識獲得の過程を認知心理学者が研究を始めることでこれまでの研究の中では見落としてしまっていた重要な変数に気が出したのである。このことが先にのべた状況論的認知という動きを認知心理学の中で生んだ一つの契機であったし、本論文で問題にしている社会的相互作用として学習を捉えていこうという発想が認知心理学の中で生まれて

きたのもこのような経験がもとになっているのである。

だから文章理解の研究で扱われている理解活動と教室における国語教材の読解活動とは単に長さや文章材料が違っていただけなのではない。読みの状況が両者ではまったく異なっているのである。文章理解では個人が一人で作品を読み、作品と対峙してその作品の意味世界を自分の中に作っていくという個人を単位としている。一方、国語の授業では「読書指導」の場合は別にして、授業者と複数の子ども達が同じ場所、同じ時間の中で教材である作品について「読み」そしてその読み取り方について「議論」をするのである。最終的には学習者一人ひとりの中にその作品についての独自の意味世界が作られていくという点では心理学における文章理解研究で想定している読みの活動と同じかもしれない。しかし、そこにいたるまでの読解過程に他者が介在してくる、つまり相互影響過程が存在してくる点が大きく違うのである。教師の指導内容や授業展開の仕方、さらには教師が持っている教材観や教材についての知識・経験量といったことも無視できない。自分とは違った読み取りをしている他の学習者が存在することでそこに何らかの相互作用過程が展開されることになる。これが現実の教室の中での学習活動の実態なのである。

そこで我々が授業という実践の場を前にして取るべき基本的な研究スタイルとして考えられることは、基礎研究の中で生まれ、作られた理論や方法論を安易に現場に持ち込み、それでもって現場の実践を無理矢理理論をあてはめ、解釈してしまい、いかにも応用可能であるかのようにしてしまわないということである。むしろ、実践的なものをベースにした新たな理論の創出や実践を通して理論を検証していくといった実践への対峙の仕方が研究者に求められているのである。

かつて城戸幡太郎は「心理学と教育」（1958）の中で、応用科学として教育心理学を性格づけることの問題点を指摘している。教育心理学は、心理学の研究成果を教育の現象に適応する応用の学であるという考え方がある。そして、教育心理学がいつまでたっても学校の現場に役立つことがない、現場の問題をまともに研究すらしていないという「教育心理学の不毛性」が繰り返し言われてきた。教育心理学が役に立たないのは、その基礎にある心理学その自体の研究がまだ不十分であるからで、研究が進展したあかつきには教育心理学の不毛性も解消されるというのである。教育心理学は心理学の基礎研究の進展を待っておればよいという次第である。しかし、実際にはいくら心理学の基礎研究が進んでもそれですぐに豊かな教育心理学が生まれ、不毛性が克服されるといったことはなかったことは私たちが良く知っていることである。城戸は教育心理学の不毛性の原因は、心理学の基礎研究が進んでいないからではなく、教

育の現実の中から教育心理学独自の課題と方法を探して来なかったことによる
と言う。彼は教育心理学が一般心理学の単なる応用であるという性格を脱し、
教育の現実をふまえた独立した学問となっていくことを強く求める。先の本の
書名もあえて教育心理学とはしないで「心理学と教育」としたのも因習に染ま
った教育心理学への反発からかもしれない。かりに城戸がというような条件を満
たした教育心理学が成立したならば、そこでは基礎と応用といった区別をする
こと自体が無意味になってくる。基礎研究であると同時に実践的・応用的性格
を同時に併せもったものになる。教育心理学は基礎研究でもあり、同時に実践
の学でもあるべきであると城戸は主張し続けたのである。同じような主張をし
ていた者に続有恒がいた。

4、本論文の構成と各章の主張点

本論文は、大きくは前半の1章から3章までの発達と学習、および社会的相
互作用論についての理論的考察をおこなったものと、4章から7章までの実際
の教室の中で展開された理解と対人的相互作用の過程について実証的な資料を
もとにして考察を行っものの2つから成っている。

以下、それぞれの章の主張点を要約的に述べていくことにする。

1章では、認知心理学の最近の動きについて、学習者研究と結び付けながら
理論的考察と論点の整理を行っている。認知心理学では心（マインド）の内的
な振る舞いをいつも問題にしてきた。そういう意味では、学習者からの視点と
いう立場が一貫して取られてきた。それは心理学全体としてもそうであった。
しかし、心理学の伝統として私たちはまわりに存在している他者や社会・文化
といったものから切り離して個人の心（マインド）だけを孤立させて扱ってき
た。そうではない発想がいま認知心理学の中から生まれてきている。状況的認
知論がそうであり、社会的構成主義がそうである。この章では、いま認知心理
学の中で起きている新しい動きとそれが認識研究にどのような変化を与えよう
としてきているのかを議論している。

2章では、本論文で直接問題にしている文学教材の読解過程の問題について、
はじめに文章読解に関する認知心理学の研究の成果とその問題点について考察
を行っている。結論的にいえば、学習者＝読者の主体的な読解の活動をとらえ
ることができる読解モデルとして因果分析の考え方を採用し、しかも実際の授
業の中で教材として使われている長文の物語文の読解過程をも扱うことが可能
な読解モデルを提案したが、後の各章ではこのモデルと考え方にもとづいて学
習者の読解過程を分析している。また、この章では心理学の研究という一つの

領域に議論を限定させないで、文学理論やさらにはバフチンの言語論・対話論を援用しながら読者の主体的な読みの活動とその過程を捉えていくことの重要性を指摘した。文章を読み解いていくということは一人ひとりの読者の頭の中にもう一つの意味世界を作り上げていくことである。物語という世界は作品や作者という絶対的な権力を持っている者だけで語られ得るのではなく、あくまでも作品という存在から出発しながらも、完全にそれにはしばられることのない読者の独自の解釈と意味の構築作業があるのである。だから「引用すること」や「模倣（ミメシス）」という活動も作者の声を自己の中に引き入れ、次のあらたな自らの声として出していく創造的な活動のはじまりなのである。また、この章では読みの活動を個人の孤立した世界の孤独な作業ではなく、他の読者との対話的な世界の中で展開されていくことの必要性を述べている。ともすると、心理学や認知心理学内部の議論だけで完結させてしまう議論をあえて文学研究という広い流れの中に読解の問題を据えてみることで、文章読解に関する認知心理学的研究の効用と限界、その課題を明らかにしようとした。

3章は、学習を社会的な過程としてとらえる社会的構成主義の立場から対話による学習を論じたものである。はじめに最近のヴィゴツキー・リバイバルに代表される認知心理学の動きを概観した。そこでは、伝統的に認知心理学でとられてきた個人内部の認知過程＝情報処理過程のみをもっぱら議論するという研究から社会的相互作用の中で認知的活動をとらえる試みや、さらには社会・文化的な変数までも射程に入れていこうという研究へと大きく変化が起き始めているを知ることができる。またこの章では、相互作用的学习論についての最近の研究の動向とその論点を概括、整理しながら対話と相互作用が学習にはたしている役割について理論的考察を行っている。

現在、社会的構成主義の考え方は認知心理学ばかりでなく、広く認識論や一部の教科学習の領域、例えば、理科教育や算数・数学教育の中でもみられる。しかし、社会的構成主義については必ずしも十分な理論的整理が行われてきていないし、対人的相互作用が理解と知識獲得にどのように作用しているのかとうことについてこれまで提出されてきた研究の概括と論点の整理も十分に行われてきていないのが現状である。ここ数年の間で欧米を中心にして行われている新しい研究を含めながら、対話と相互作用が理解と知識獲得に果たしている役割というものは何であるか、今日の段階で結論的にいえることを考察した。

4章では、理論編である2章と対応する形で実際の授業の中で展開された子どもたちの読解過程を取り上げている。そこでは実際の教室の中の子どもたちの読みの活動をいくつかの角度から追跡と分析を試みているが、教室の子どもたちの全体的な読解変化の方向に加えて、二人の児童のより詳細な読解過程を

授業中の発言やワークシートに書かれた内容、授業の後のインタビューなどの資料などから明らかにしていった。この二人の児童がどのようにして自己の「読み」を確立、あるいは修正・再形成を行っていったのかそのリアルな読解過程を多面的に資料を使うことで明らかにできたが、特に読解変化がどこでどのような形で起こったのかを学習者内部の読解過程の部分と他者との相互作用による影響過程という二つの絡まりを解き明かし、提示することができた。

5章は、10数時間にわたる授業の中で展開された子どもたちと教師との相互作用の過程を追い、そこではどのような形で対話が展開され、また相互作用が一人ひとりの読解過程にどのように作用をしているのか論じている。ここでは、3章の理論的考察を受けて、社会—いまここで直接問題にしているのは学級という一つの社会集団であり、そこで展開されている教室の学習活動であるが—は決して個人の学習活動という要素の単なる加算総和ではないことを実証的な資料から明らかにすることを試みたものである。

ここでは、はじめに授業の中でどのような話し合いが展開されていたのかを会話分析と相互作用分析から明らかにした。特に会話分析では、論争的な対話内容を考慮した発話分析のための新たなカテゴリーの開発を試みた。また、相互作用分析においては、対話の機能的な側面に着目したモノローグ的発話とダイアログ的発話という二種類の分析枠組みを用いて論争点を明示した上での主張と議論展開の仕方が話し合いの方向と論点の明確化に大きく貢献し、しいては個々の学習者の読解の深化に大きく寄与していることを示した。

この章の中心的な課題である相互作用を通して子どもたちがどのように自己の読解を変えながら、最終的に一つの読解へたどりついていったのかということを経験の中で発言、子どもたちの学習ノートとして使われたワークシート、そして授業後の数回にわたる面接という複数の資料を使って明らかにしていった。この分析から明らかになったことは、多くの子どもたちは授業の中の話し合いを通して一つの作品に対して多様な視点からの読みがありうること、そして別の視点からの読みが提示されることで自分の読みに揺らぎが起き、時には自分の読みを捨ててしまう場合もある。もちろん、その読解の変容過程は一様ではなく、個人毎に異なっていた。しかし、共通にいえることは、授業の中でみられた議論や他の児童の発言が自己の読みに大きな影響を与えていった場合でもその影響は時間的に即座にみられるのではなく、かなりの時間的な潜伏を置いた後になって子どもの読解変化となって現れているのである。ここに、相互作用という外的な作用とそれを自己のものへと内化していく過程との間の時間的ずれというものを見いだすことができる。

6章では、子どもたちの相互作用的展開を規定しているものとして、教室の

子どもたちの発言の階層性と教師の教授行為を取り上げる。教室の授業では、相互作用展開がまったく自由に行われるのではなく、相互作用の内容と方向はシステムの構造的制約を受けている。ここでは、このような制約条件として、教室の子どもたちの発言の影響力やその役割の階層性と教師の教授行為を取り上げている。前者の発言の階層性については、6年生の説明文教材の授業とそこでの対話内容の分析結果をもとにして考察されているが、授業中の発言の順番や発言内容、それが授業展開にどのように機能しているかということを考えると比較的固定したパターンがみられ、ちょうど会話研究の中でいわれている会話の「順番取り (turn-taking)」と類似のものが授業の中でも安定した形で存在していることが明らかになった。また、後者の問題については、子どもたちの議論展開の方向やその内容に教師の発言や指示、課題提示の仕方などがどう関わっているのかを具体的に明らかにすることが可能であった。

最後の7章では、本論文の4章から6章でとりあげたK小学校の「ごんぎつね」の授業と別の学校で行われた同じ教材の授業の比較・検討が行われた。二つの授業では、授業中の子どもたちの議論展開や教師の話し合いの組織化の仕方が相当異なっていたが、その背景には二人の教師の授業観が存在していた。さらに、この二つの学級の子どもたちの読解形成の過程を比べてみると、一人ひとりの学習者が自分の読解の視点を発見し、作り上げていく過程で他者の意見をどのように利用しているか、あるいはどのように影響を受けているかといった点ではある種の共通性はみられた。しかし、一方の教室(N小)の授業では、子どもたちの間で生まれた読解の視点の違いがあってもそれらの間の相違や読みの妥当性をめぐっての積極的な議論展開が行われなかった。そのために、その教室の子どもたちは自分がみつけた読解の視点でこの作品を一貫性をもった形で読み通していくことができるのかという「読み」の検証を十分に意識しないままこの作品の学習を終えてしまった子どもたちが多くなっていた。いわば読解の深化という点での違いが生まれたのである。この違いは、授業の中でどのような議論展開を組織し、どういう形の話し合いを教師が展開していくかという教師の授業観の違いによると考えられた。

この章では、授業の中で子どもたちの相互作用展開を規定している重要な変数として教師の授業あるいは学習といったものに対する基本的な考え方の違い、さらには実際の子どもたちの話し合い展開の組織化の仕方の違いといったものがあること、そしてこれらの変数が相互作用にとっては外的な制約条件として大きく作用していることが結論として述べられた。

文 献

- ブルシュリーンスキー A.B. 1968/1986 中村和夫(訳) ヴィゴツキーと
ルビンシュテーイン ひとなる書房 (Брушлинский, А.В.
Культурно-историческая теория
мышления, Издательство «ВЫСШАЯ ШКОЛА»
Москва)
- ブロンフェン布伦ナー U. 1979/1996 磯貝芳郎・福富護(訳) 人間発達
の生態学 川島書店 (Bronfenbrenner, U. *The ecology of human develop-
ment: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University
Press.)
- Cole, M. 1991 Cultural psychology: A once and future discipline ?
Nebraska Symposium on Motivation, 38, 279-335.
- 城戸幡太郎 1958 心理学と教育 国土社
- Moll, L.C. 1990 Introduction. In L.C. Moll(ed.) *Vygotsky and educa-
tion: Instructional implications and applications of sociohistorical
psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, C. 1985 *Philosophy and the human sciences. Philosophical
papers 2*. New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. 1988 On the social nature of human
cognition: An analysis of the shared intellectual roots of George
Herbert Mead and Lev Vygotsky. *Journal for the Theory of Social
Behaviour*, 18, 117-136.
- ヴィゴツキー, L.S. & ルリヤ, A.R. 1930/1987 大井清吉・渡辺健治(監訳) 人
間行動の発達過程 明治図書 (Выготский, Л.С. и Лурия,
А.Р. Зтуды по истории поведения,
Москва)
- ヴィゴツキー, L.S. 1930-31/1970 柴田義松(訳) 精神発達の理論 明治図
書 (Выготский, Л.С. История развития
высших психических функций. -В кн.:
Развитие высших психических функций.
Москва)
- ヴィゴツキー, L.S. 1934/1962 柴田義松(訳) 思考と言語 明治図書
(Выготский, Л.С. Мышление и речь. -В кн.:
Избранные психологические исследования. Москва)
- ワーチ, J.V. 1991/1995 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子(訳)
心の声 福村出版 (Wertsch, J.V. *Voices of the mind: A sociocultural
approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University
Press.)

1 章 認知心理学と教科学習

認知心理学が教科学習の研究に参画することによって、より高次の認識活動である理解や知識獲得の問題を扱うことができるようになった。特に実際の教室の中で行われている教科学習の認知心理学的研究は大きく進展してきている。

このような背景には、認知心理学のなかでの研究の枠組みの大きな変化、特に一般的な理解や知識獲得のモデルをめざすのではなく、個別・具体的な知識内容に限定させた知識研究へのシフトや、社会的な関係のなかで人の認識活動をとらえていこうといった新しい動きがある。教室という学びの場はまさに新しい発想の認知研究にとって格好の研究フィールドなのである。

この章では、認知心理学の中で行われている教科学習研究とその問題点について考察する。

1、認知心理学における学習研究

認知心理学の登場とその発展によって私たちは理解や知識の獲得といったことを正面から議論できるようになった。さらには、この知識の獲得の最前線である教室の中にまで足を踏み入れ、教科学習の中で扱われているようなきわめて高次の知識についてまでも研究することができるようになった。私たちが現実の生活の中で営んでいる「知」の活動と、教室の中の「学び」の活動をようやくリアルにとらえることができるようになったのである。

それでは、認知心理学ではどのような視点にたって人間の理解と学習を考えようとしてきたのだろうか。それは一言で言えば、理解や学習する者の側から問題を考えるということであり、学習者の内部でどのような理解の活動と知識の形成が行われているのかという問題を解き明かしていくことを主たる課題としているのである。認知心理学では、行動主義心理学者が取ったような人間の行動や学習をアメとムチという強化の方法で外側から自由に操れるといったような考え方をとらない。あるいは、教師が教えたことがそのまま子どもの中に直接、知識として伝達され、形成されていくという期待もあくまでも希望的なものとしか考えない。というのは、認知心理学では、学び手の主体的な活動が最終的に理解と知識の成立を決めると考えるからである。だから、子どもの主体的な学びや子どもの側の変数を見捨てて教師の力量だけで教育が成り立つとか、教材や教育内容ですべての教育活動が語れるというような教え込み万能の考え方とは鋭く対立する。もちろん、教師や教材、教育内容のない世界で子ど

もたちの学びは、少なくとも学校教育の現場ではありえないのであり、「子ども万能」では決してない。現実にはこれらのすべての変数が相互に作用した中で教室の学びは行われているのであり、学びが成立しているのである。

認知心理学者が授業や教科学習に対して貢献できる部分、貢献しなければならないのは、この学習者の側に立った学習者の理解モデルの提出である。もちろん、上のように考えると、単に学習者の変数だけを取り出してしまうことは学びの現実の姿を大きく歪めたものにしてしまう。だから、当面、学習者の活動に焦点化したとしても、学習者の変数を絶えず教材や教授活動と交絡させながらみていこうという視点が必要である。そうでなければ、教室は認知心理学者が一方的に研究の場として利用する単なる研究の搾取の場になってしまう。授業実践者や教科教育の研究者との協同研究が必要な理由もそこにあるし、認知心理学者の手だけで扱える範囲には自ずと限界があるからである。

認知心理学のなかで、この学習者や理解をしようとしている当事者の主体的な活動の重要性を端的に示してくれたのが「スキーマ理論」であった。例えばスキーマ理論では文章の理解は文章の単なる引き写しで成立するものではないことをみごとに示してくれた。「読み」というものは、字面を目で追っていけば機械的に成立するようなものではないことを私たちに教えた。ここから文章理解の研究が始まったのである。読み手が適切な既有知識を使って、文章材料にはたらきかけ、まとまりのある解釈を再構成することが文章理解の本質なのである。そして既有知識も含めて次の理解活動に利用していく知識の単位、ないしは構造化された知識の集合をスキーマと呼んだのである。スキーマ理論の考え方は文章理解ばかりでなく、知覚から問題解決にいたるまで、広く人間の知的活動を理解していくうえでの基本的な概念枠を提供したものであり、そこではどのような知識を持っているのかによって理解の方向が大きく変わってくることが強調されている。例えば、一見知識などが関与する余地などなく、ただ与えられた刺激を受け止めるだけでよさそうに思える「見え」（視覚）もその刺激を「解釈」するための知識（スキーマ）としてどのようなものを持っているかで「見え」が決定されていることが多くの研究で示されているのである。あるいは、今や古典となった感のあるブランスフォードとジョンソン

（Bransford & Johnson、1972）の研究にあるように、何が書かれてあるのかその全体の文脈がつかみにくい文章を読ませたときに、挿し絵や題目といった「文脈的スキーマ」が活性化されるような情報が付加されると意味理解は格段に高められるのである。だから、スキーマは情報の「選択」（どこに注目するか）、「解釈」（どう理解するか）、「統合」（どうまとめ上げるか）の3つのはたらきをしているのである。

スキーマ理論を代表にして、認知心理学が「既有知識」の存在とその役割の大きさを私たちに知らせてくれた功績ははかりしれないものがある。例えば、いまや人間の理解活動の基本枠ともなっている「トップ・ダウン型処理」（既有知識を使って入ってきた情報を解釈する上から下への処理）と、「ボトム・アップ型処理」（下から情報を処理中枢へ上げていく入力系のはたらき）の2つが相互に働きかけ合う中で認識が成立しているという説明モデル（図1-1）は「知識」の役割とそれを使いこなす主体の側の活動の重要性というものをよく示してくれている。

認知心理学は知識の能動的な構成を基本にしているという意味では「構成主義」的認識論であり、学習者の視点からの学び論なのである。

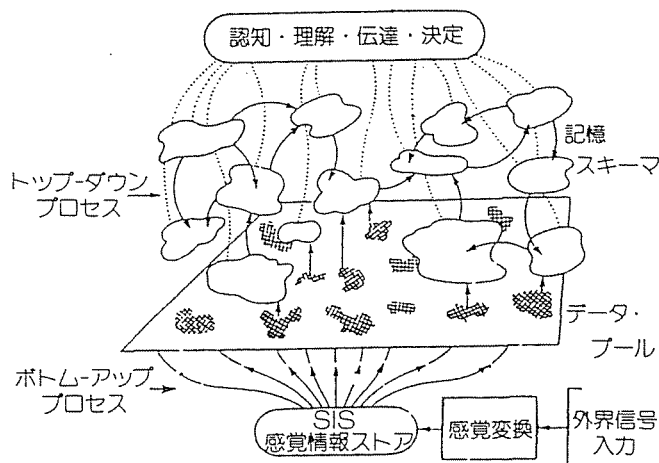


図1-1 認知情報処理と記憶スキーマ
(Norman & Bobrow, 1976)

トップ・ダウン、ボトム・アップ処理
文章の理解過程を考えてみよう。私たちはまず何が書かれているのか、センテンスごとに文を読まなければならない。いわばボトム・アップ的な処理である。だが、この文章全体で何を伝えようとしているのか、その全体の意味的な関連づけをしなければ何をいっているのか、まったく理解はできない。ここに使われるのがトップ・ダウン処理であり、「洗濯」という題目（見出しや小見出し）の情報である。だから、これは「洗濯のことについて書いた文章である」ということがあらかじめわかっていると、このトップ・ダウン的な情報をボトム・アップによって入力された（読まれた）情報にあてはめて処理をすることができる。このようにボトム・アップとトップ・ダウンの2方向の処理が同時進行で行なわれているのである。

2、認知研究の新しい動き：知識の領域固有性と状況的認知論

ここでは、認知心理学の新しい動きとして、知識の領域特殊性と、状況論的接近を取り上げる。これらの考え方は、能力や知識、さらには学習そのものに大幅な修正をもたらしている。

今、認知研究の「場」にあたらしい「風」が吹いている。それは知識の領域固有性であり、認知への状況論的接近である。

（1）知識の領域固有性

認知心理学では人間の高度な知的活動である、「記憶する」「推論する」「判断する」といった諸々の活動はすべて頭の中で情報（＝記号）が変換され、

処理されていく過程であると考えられてきた。これが一世を風靡した「情報処理的アプローチ」である。この考えでは、頭の中には、入ってきた情報を目的に合うように処理するための知識や情報処理のための方略（＝手順）に関する知識が貯蔵されており、それらをうまく使って、問題を解いていくことが認知の活動ということになる。あるいはよりいっそううまく問題を解いていけるように新しい知識を頭の中に作りあげていくこと、またこれらの知識を整理整頓して効率良く使えるようなものにしていくための知識のコンパイル化、手続き化も認知活動の一つである。

たしかに「情報処理アプローチ」は、心や頭という「ブラック・ボックス」（つまり外からは何をやっているのかまったく見ることができないような世界）の中でどのような知的活動が展開されているかをとりあえず、抽象的な形ながらも「情報」の流れとして定式化し、モデル化していくためには有効であった。特に直接観察したり、外から制御できない「ブラック・ボックス」に手を染めてはならないという行動主義的な制限枠から抜け出て、認知心理学という新しい心理学の領域を作り上げていくための橋頭堡としての役割を果たした。この「情報処理的アプローチ」からは、どのような問題状況に対しても適応できるような汎用性の高い一般モデルが作られていったのである。

その後、認知心理学のテーマはこのような特定の知識領域を必要としないタイプの問題解決型から、「定型的な問題解決」の型へと移っていく。前者の場合には、ある問題を解くために必要な知識が限定されておらず、既有知識として特定の領域、厳密に言えばその課題と結びついたような知識が獲得されていなくても解くことが可能な課題が、問題解決として扱われていた。これに対して後者の場合は、問題を解くのに必要な知識の領域、つまり知識の内容と範囲が限定されているような課題が扱われており、既有知識としてもっている知識の質と量の違いによって問題解決のしかたが左右されることになる。このようになると「一般的な情報処理モデル」で説明が済んでいた段階から、より厳密・詳細な形で知識内容を扱っていく段階へと進んで行くことになる。そして、教科学習で扱われているような、具体的・領域特殊な知識が研究対象となってきた、教科学習への関心が認知心理学のなかでもしだいに高まっていったのである。さらに、知識研究が「知識表現」の問題から一歩踏み出て、「知識獲得」の問題へと進んできたことも教科学習への関心の増加につながった。

この「定型的な問題解決」型の研究から出てきた議論が、領域一般性対領域特殊性の議論である。つまり、頭の中に課題の内容を越えて共通に使えるような認知構造＝知識や心的操作を考え、このような汎用性の高い知識と技能の獲得を想定するのか、知識は特殊な課題領域と結びついた個別の知識の集合と考

えるのかという議論である。ピアジェ (Piaget, J.) の発達モデルは明らかに前者の領域一般性の立場からのものであることが、2つの立場を図示したもの (図1-2) からわかるであろう。この議論のなかでは、同じ内容の問題を出した場合にも、問題の説明や内容的な文脈を変えただけで解決の水準が変わってくるものがしばしば起きていることが指摘されるようになり、議論の比重は知識の領域特殊性、あるいは領域固有な知識へと大きくシフトしていくのである。たしかに頭のよい子ども (図ではIQの高い子どもということになる) や、ある「発達水準」にある子ども (図では概念的水準) がどの課題でも同じような水準の答をいつもするといったことはどうやらなさそうなのである。

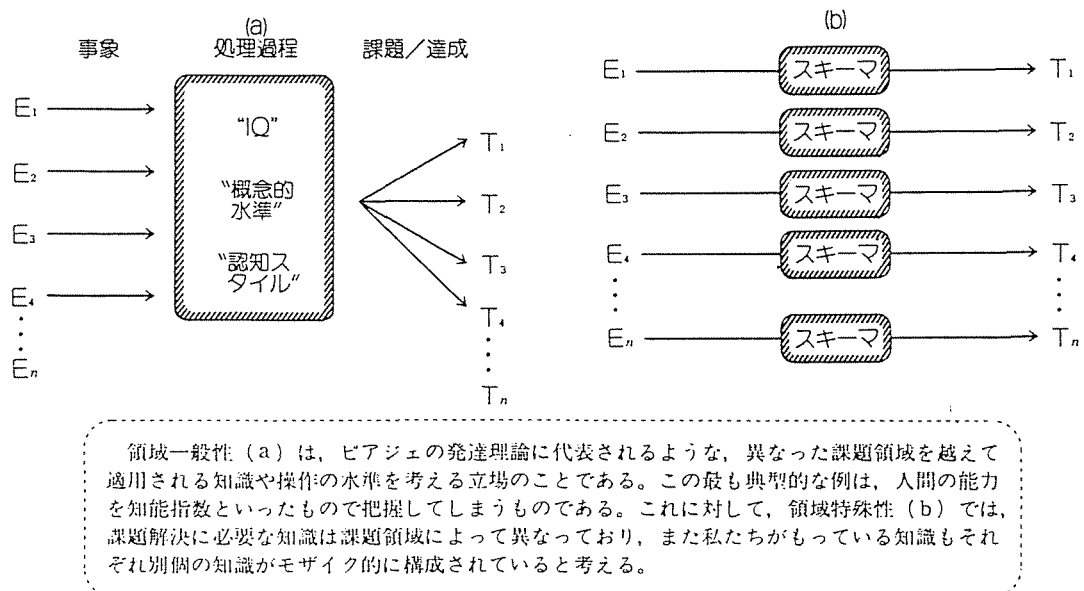


図1-2 領域一般性(a)と領域特殊性(b)(LCHC, 1983より)

(2) 状況的認知あるいは状況論的接近

サッチマン (Suchman, L.) は1987年の「プランと状況的行為」のなかで、これまでの認知研究が前提としてきた「プランニングモデル」に対して批判を行っている。彼女によればこうである。人の行為は歩行からはじまって目的の場所まで行く、買い物をする等々、合理的にふるまっているかのように見える。こういう行為の系列を外からながめるとたしかにシステマティックである。そしてこういう行為は、環境に関する表象や行為についてのプラン表が階層構造

的に頭の中であって、それらによって制御されているとみなすこともできる。従来の認知心理学（＝認知科学）では、そういう枠組みで人間の知を説明してきた。つまり、知識や意思決定などの頭の中の「表象」が具体的な行為のありようを決定している、しかもこれらは状況とは切り離された独立の「記号体系」とその形式的なルールで完全に記述できるという前提にたっている。

だが、サッチマンは行為はつねにローカルな状況とインタラクトしながら進められるものであり、頭の中の行為意図＝プランにすべて回収されてしまっただけでは現時のダイナミズムはみえてこないと批判する。これが彼女の「プランニングモデル」批判であり、従来の認知論でとってきた「表象主義」原理に対する批判なのである。彼女は、これに代わって、状況のなかで行為する過程とみる認識論を提唱する。このサッチマンの考えに代表されるような認識のとらえ方が「状況的認知」（situated cognition）、あるいは状況論的接近といわれているものである。私たちの現実の生活の中での認知的活動というのは、このように自分を取り巻いている外界の中にある道具や他者などと絶えず相互作用しているのであるが、「情報处理的アプローチ」では頭の中の内的な世界やそこでの過程だけが問題にされるため、この外部との相互作用が無視されることになるわけである。私たちの日常の生活の中での行動を考えてみれば、たしかに外部といっさい関わりをもたないように考えることのおかしさがすぐに気づくはずである。先の目的地まで行くことにしても、頭の中で計画したものに完全に縛れて行動などしていないのである。交差点の信号のようすや、そもそも予定の時間に間に合わないならば歩くのをやめてタクシーを使うという、手段そのものの変更までもしてしまうのである。ものを書くという行為にしても同じである。ある程度の執筆方針はもっていたとしても具体的に書き始めることからすべてがはじまるのであり、書いたことが次の書くべきものの方向づけもしてしまうのである。だから逆に書いてみることで何が書きたかったことなのかがはっきりするという、まるでプランニングの考え方とは逆方向のことだっで起きているのである。日常の生活の中での認知的活動に目を向け、いかに人間の認知的活動が社会・文化的状況や道具の有無に規定されているかということ明らかにしていったのはサッチマンやレイヴ（Lave, J.）といった文化人類学者が認知研究の場に参入してきたことに多くを負っているのであるが、実は、状況的認知に関する基本的な枠組みは既にヴィゴツキーによって認識への歴史・文化的な接近の形で定式化されていたのであり、いわばヴィゴツキー理論のリバイバルが今、起きているのである。

ヴィゴツキーは、道具の使用によって私たちは対象そして環境世界を変えることができるが、同時にこの道具は私たちの行為を制御するものでもあること

を指摘する。つまり、主体、道具、対象の間の変化は双方向的なものなのである。これがヴィゴツキーのいう「主体－道具－対象」を結ぶ三角形である。そのことを少しくわしくみてみよう。

ヴィゴツキーの理論では、人間の精神活動は道具ないしは記号（言語）によって媒介されていることが強調されている。人間の活動、特に精神活動はそこにどういう道具が用意されていて、それをどういう形で使用しているかということで大きく左右されている。私たちの身の回りにあるよい例としては、ワープロ、あるいはパソコンといった新種の機械の登場が私たちの書くという行為を大きく変えてしまったことがあげられるし、もっと時代をさかのぼって印刷技術の発達による活字文化の形成が私たちの知的活動を大きく変えてしまったことを考えてみればよい。私たちは対象と直接対峙するというよりは、道具・記号といったものを仲立ちにして対象に向かいあっているのであり、「主体－道具－対象」という三角形を一つの単位として扱わなければならないのである。

人間の精神活動を考えたとき、この媒介物の道具のなかで最も重要、かつ大きな貢献をしているのが記号＝言語である。

したがって、私たちの精神活動というのは、歴史・文化的な遺産である道具・記号を媒介物として利用するということを通して、歴史・文化的な規制を受けているものなのでもある。

状況的認知の立場では、学習を学習者個人の知識獲得に還元することをしないで、社会的な活動の中でとらえるべきであると主張する。教室の中での学習を例にとるならば、その教室メンバー相互が自分の考えを出し合い、影響を受け合っていくなかで理解をすすめていくのであり、教室という学びの共同体の中で一人ひとりの学習者は何らかの役割を果たしていくことによって社会的な参加をしているのである。

学習をこのような形でとらえたならば、現実の教室の中で行われている学習こそが最も認知研究者が取り組んでいかなければならない活動であることに思いたるのである。先のヴィゴツキーが晩年に取り組んだテーマもまさに教室における社会的相互作用であった。

そして、さらに状況的認知論の立場にたって学校の学びの「いびつさ」と真の学びの回復を目指した学習論がレイヴたち（Lave & Wenger、1990）によって提出されており、学びを抽象論議ではなく、本格的に議論する舞台が用意され始めているのである。

3、社会的構成主義－対話と協同の中の学び－

心理学のなかで、いま、私たちがこれまで暗黙にもってきた人間理解のための枠組みのとらえ直しが起きていることを述べてきた。私たちの認知はそれが置かれた状況や文脈に強く規定されているものなのであり、具体的な状況を抜きにしては対象についての理解はないということであった。あるいは逆に、状況や文脈から得られる情報によって認識成立が支えられてもいるといってもよい。「僕はうなぎだ」というメッセージはそれが発せられた状況（あるいはどういう文脈の中で書かれているのか）を抜きにしては理解が不可能なのである。状況依存性の論議はなにも認識の領域に限定された話ではなく、パーソナリティ研究でもそれははじまっている。人の性格や反応は状況依存的なものであって、従来の特性論でとられてきたような、状況を越えたその人の行動の一貫性といったものはない、というのがミッシェル（Mischel, W.）を代表とする人たちの主張である。

「状況的認知」では、認知はきわめて具体的な性質を帯びたものであり、認知活動は単に抽象的な論理操作や概念的知識を蓄えていくことではなく、具体的な状況、その社会の中で生きて活動する実践的過程なのだという点を強調する。ちょうどそれは職人がノミを使って材料を加工し、モノを作っていくことと同じで、知識という概念的道具を使って世界にはたらきかけ、それについて理解をし、知識を作りあげていくのである（Brown, Collins, & Duguid, 1989）。その世界はけっして抽象的なものではなく、自分がまさにいま、置かれているこの社会の中で展開されているリアルな世界なのである。

こういうかたちで人間の理解や知識をとらえると、「何のために学ぶのか」という問いに対する答がみえてくる。知るということはその社会の中で生きていくための社会的な実践なのである。そもそも私たちの知識というのはよりよく生きていくためのものであるのだから。

以上述べた一連の動きは「社会的構成主義（social constructionism）」ということばで表現されていることと密接なつながりをもっている（Gergen, 1985; Bruner, 1986, 1990）。社会的構成主義では「人は他者と働きかけ合うなかで自らの考え・知識を構成していくものである」という認識論的立場をとる。伝統的な認知心理学やピアジェの認知発達理論でとられている構成主義的発想をもちながらも、知識構成の活動を個人の系の中に閉じ込めないで、社会に開かれた系の中、人との相互作用の中にこそ知識構成の契機を求めようというのがこの立場なのである。

この社会的構成主義はバーガーとluckman（Berger, P.L. & Luckman, T.）

の知識社会学やミード（Mead, G. H.）に代表される象徴的相互作用論者（symbolic interactionist）や教育学者であり、心理学者であったデューイにその思想的源流を求めることができるが、心理学においては旧ソビエトのヴィゴツキー派や、ヴィゴツキー理論の継承・発展を試みているコールやワーチといったヴィゴツキー理論の継承者たちによってとられている立場でもある。認識の成立を例に考えると、それを個人の頭の中という閉じた系の中でのできごと考えるのではなく、他者と相互作用し合い、協同活動する経験と過程のなかで可能になっていると考える。特に、この立場では人間の行動のなかでも「意味（meaning）」の次元と対人的なコミュニケーションに焦点が向けられることになる。ブルナー（Bruner, 1986）は、個々人がある文化の中で育つうちにその意味体系のあるものを取り入れて、自分自身の意味空間を構築していくプロセスが発達であるという。また、ブルナーは次のようにもいう。心理学の中心概念として「意味」が位置づけられるべきであり、その意味が構成される過程や変換に研究の対象が向けられべきであると。これまでの心理学で人間行動を意味の側面からとらえたり、意味生成における文化の役割といった視点をもつことができなかったのは、還元主義や因果的法則の定立といった古典物理学に端を発した伝統的な科学主義の立場をとってきたからである。むしろ伝統的な実証科学を目指すという呪縛をのがれて、解釈学的姿勢をとるべきであるというのがブルナーの主張である（1990）。

研究の対象を意味に求めるということは、当然のことながらその意味発生を場を社会的な相互作用の場に求めていくということであり、関係論的視点から人間の精神をみるということでもある（佐藤、1991）。というのは、意味は主体を離れた対象の中に存在するのでも、主体の側に存在するのでもなく、主体と客体の関わりのなか、相互作用のなかから生まれてくるからである。他者との関係の中で人間行動やその発達を論じる立場では、相互作用しているパートナーはまさに対等に相互影響を与えあう存在であり、この相互作用の過程を通して自分の意味世界を構成していくという基本的前提が取られることになる。

関係論的視点にたつと相互作用の過程のなかでは何が起きており、どのような相互影響を受けあいながら個人が理解や意味を獲得しているのかを明らかにするための相互作用的分析が、当然の帰結として求められてくる。

結局、相互作用ではそれを単なる行動のレベルや行動の連鎖としてとらえてはいけないのであって、あくまでも意味解釈のレベルで起きていることを分析しなければならないということである。

ヴィゴツキーの発達理論の中の最重要概念の一つに「最近接発達領域論（Zone of Proximal Development; ZPD）」がある。ZPDの概念は親や教師の教

育的役割と教育による発達促進の可能性を論じたものと解釈されることが多い。たしかに教育の持つ役割がヴィゴツキーの発達理論では大きな位置を占めていることはまちがいない。しかし、ZPDを教育的はたらきかけの側面だけに限定して考えることは、この概念の意味していることの一側面だけを述べたにすぎないのである。グリフィンとコール（Griffin & Cole、1984）は、特に英語圏ではZPDの概念を狭い意味に解釈してしまい、教育の可能性、役割のみがもっぱら強調されてしまっていると指摘する。それは日本の場合でも同じであった。むしろ、ヴィゴツキーがこの概念でいおうとしたことは、初めは外部にあった大人の助言・教育的はたらきかけが子どもの内部へ取り込まれ、自己のものに内化していく過程であったということだ。ヴァルシーナ（Valsiner、1988）は内化と相互作用の過程がこそがZPD理解のための重要な概念であり、ヴィゴツキーがZPDの概念を用いたのは社会環境が持っている子どもを指導する役割と、子どもが経験を内面化していく過程の2つを統合するためであった点を指摘している。ヴィゴツキーが上げている例をみてみよう。

ヴィゴツキーは彼の著「精神発達の理論」の中で、指示身振り（指さし）の発達を例にして外部にある大人のはたらきかけがどのようにして子どもの内部に取り込まれていくかということを説明している。指示身振りはもともとは、子どもが欲しいと思ったおもちゃに手を伸ばすといった単純な把握運動にその起源がある。ところが、母親がこの動作を「指示」的（ここでは自分が欲しい物をさし示す）として意味づけると状況は一変する。母親が子どもに「これが欲しいの？」と言いながらおもちゃを指でさし示してみせ、指さしが持っている指示機能とその意味を伝えていくのである。このような外からののはたらきかけをきっかけにして把握という動作は指示に変化していく。

だから、指さしという動作が自分のなかにはじめからあるのではない。自分が手を伸ばすという把握運動がまわりの人にそれが指示として理解されること、それをさらに大人によって指さしという動作によって演じられ、指さしが持っている意味を子どもが理解して、内化していくという一連の過程がそこにはある。

ヴィゴツキーが教育の機能として想定したのは、行動主義的な刺激－反応理論でとられているような子どもに直接、教育効果が伝達されていくというようなものではなく、ゲシュタルト心理学のコフカ（Koffka, K.）が言うような学習と教授の相互依存性といったものであった（Valsiner、1988）。そこでは教育的はたらきかけは教師と生徒とのあいだで取り交わされる相互作用の形で扱わねばならないのであり、また相互作用による経験がいかに自己の中に内化されていくかということが重要な意味を持つてくるのである。

このようにZPDをとらえ直してみると、大人からの教育的はたらきかけを受けとめるだけの存在ではなく、積極的に相互作用し、この相互作用的活動から得られたものを自己の中に内面化していくという能動的な子どもの姿がみえてくる。

それではヴィゴツキーは、相互作用とはどのようなものであり、さらに内化はどのようにして行われると考えたのであろうか？ 実はヴィゴツキーはこれらの問題について実証的な研究は行っていないし、このZPDの概念そのものが亡くなるわずか数年前に提出されたこともあって、十分な展開はなされていない。ZPDの中でも内化の過程がヴィゴツキー理論では不明なままなのである。子どもの発達、大人や教師からの一方的なはたらきかけによって実現するとは思えないし、ヴィゴツキーも単純にそのようには考えなかったということはこれまでみてきた通りである。だが、それでは相互作用の過程とそれがどう内化していくかということはそっくり問題として残されてしまっているのである。ヴィゴツキー派社会的相互作用論においても、子どもが対大人、対仲間とのあいだでどのような相互作用の過程を展開しているのか、またそこから子どもは何を獲得しているのかを明らかにしていくことが大きな課題になっているのである。

ブラウンとパリンサーら (Palincsar & Brown, 1984; Brown, et al. 1991; Palincsar, et al. 1993) によって行われている「相互教授 (reciprocal teaching)」は文章読解を高めるためのグループ討論の技法を伝えていくために考え出されたものであるが、文章を理解していくために必要な方略のいくつかを教師の援助を受けながら集団の中で使っていくことで、同じ読解の技法を直接教授される場合よりもはるかに読解水準が向上している (図1-3)。

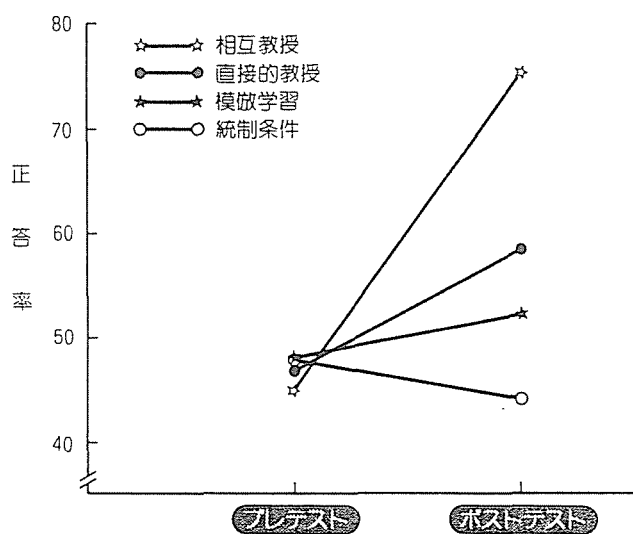


図1-3 相互教授とその他の学習条件の理解成績の比較 (Palincsar & Brown, 1984)

相互教授法とは
「相互教授法」は、生徒どうし
が交代で小集団の学習グループの
なかで話し合いのリーダーをつと
め、いわば先生役を子どもたちが
お互いに経験することによる効果
をねらったものである。伝統的な
知識伝達型の教師による直接教授
と比べると、この「相互教授」の
学習効果が高いことがこの図から
もわかる。いわば、教えてみるこ
とを通して自分の理解がより深ま
っていくということである。もち
ろん、まったく子どもたちの学習
に任せるのではなく、子どもたち
の話し合いが混乱したり、まちが
った議論が起きたりすると教師に
よって適宜指示や援助が出される
という配慮もされている。

この「相互教授」はまさに、理解活動をみんなで関わり合う中で作りあげていく協同的学習であるが、同時に教師が学習者に適宜支援を与えていくことの重要性も含んでいる。実際には子どもたちだけによる小集団学習だけではなく、教師が適宜必要な指導や援助を与えながら授業が進められているのである。基本的には話し合いのリーダーになった子どもを中心にしてグループの話し合いは展開しており、必要な指示もこのリーダーから出される。しかし、子どもたちの話し合いが混乱したり、間違った理解のままでいたときなどは教師から適切な指摘と指示が出される。この子ども自身による話し合いをうまく支えていくという形で教師が振る舞っているのである。彼女らの結果によれば、明らかにこの「相互教授」の教授効果は高く、通常の直接指導では得られないような効果が出ているのであるが、これも教師が子どもたちの主体的な学び合いを可能にする「足場作り（scaffolding）」を適切に行っているからである。この「相互教授」の考え方と、教師の適切な関わりかた、「足場作り」はまさにヴィゴツキーのZPD概念の授業における実践版ということになる。

今日、「認知的徒弟制（cognitive apprenticeship）」のなかで問題にされていることも、初心者や見習い職人が一人前になっていく過程ではどのような熟達者や親方からの援助という形の相互作用を受けていくかを問題にしたものであり、相互作用の過程を大人（あるいは熟達者）から子ども（初心者）への文化伝達とする考えではヴィゴツキー流の相互作用論と同じである。

4、授業研究における学習者の復権——人の教育学者の研究変遷から——

わが国の長い授業研究のなかで、学習者の変数は必ずしも正当な地位を獲得してはこなかった。授業を支えている主要な要因は教育内容であり、それを具体化した教材であるという考えが長く続いていた。特に、戦後すぐにわが国に入ってきた生活単元学習の「はい回る経験主義」と、いわゆる基礎学力の低下を背景にした問題解決学習対系統主義学習とのするどい対立を軸にして、学習者の変数は授業研究にとっては瑣末なものとして扱われていくようになる。題解決学習では子どもたちの学力水準が低下してしまったという問題に加えて、安彦（1994）は生活単元学習や問題解決学習問の立場でとられていた学力論や学力モデルがきわめて抽象的な形でしか提示できなかつたり、あいまいな態度変数にかたよっていたこと（例えば広岡亮蔵のモデル）も、学力論として決定的な弱みを持っていたと指摘する。そして勝田守一らの系統主義派から強烈的な批判が加えられていくのであるが、そもそも広岡亮蔵のモデルは教科内容や教育課程との絡みの中で作られたというよりは、心理学的な知識、思考、態度、

創造性といった抽象的な能力カテゴリーで考えてしまったことが問題であったとも先の安彦はいう。たしかに、それは既に述べたようになっての心理学のなかでは常識になっていたが、いま改めてそのモデルの正当性が問われ出している一般的、抽象的な「領域一般的」な知識（能力）の形でしかなかったのである。わが国への問題解決学習の導入と定着は不完全なままで終わってしまったのである。しかもわが国の教育界では、問題解決学習の理論的バックボーンになっていたデューイの思想、特に彼の「問題解決的思考」は、正しく理解されることも、十分に消化されることもなく、時代は次の系統主義教育へと急いで進んでいってしまったのである。デューイの学習論、特に探究主義教育については本論文の3章でも若干の考察を行っているが、わが国の教育界のなかでデューイの教育論がいかに歪んだ形で受容され、葬り去られていったか、その経緯については佐藤 学（1995）に詳しい。

教育学者で教育方法学を専門にしている藤岡信勝は、これまでの教育内容、教材研究に傾いていた授業研究から、より現実の教室の授業場面に密着した教授行為、学習者の研究にシフトしていきべきであることを主張する。もちろん、教育内容、教材がどうしてもよいなどということを主張しているわけではなく、教材だけで授業が成立はしないこと、実際の教師の教授行動、そしてこれと直接相互作用しあう学習者の学習行動も教材と同じ程度の重きがあるのだということを言っているのである。これは授業実践者にとっては実にあたりまえ、常識になっていることだ。だが、この常識が大学の研究者にとっては決して常識的な知識とはなっていなかった。この乖離に特に、大学の研究者はあまりにも無自覚であった、と藤岡はいう。彼自身は教育内容、教材づくりを中心とした授業研究を手がけてきた生粋の教育学者である。しかし彼はある時から教師の教授行為や学習者といった瑣末な変数とされてきたことの重要性に気づきだす。

藤岡（1988）は、戦後すぐにアメリカから入ってきた生活单元、問題解決学習と、あまりに経験主義的な教育に傾斜しすぎていったことへの反省＝反動から、科学的な教科研究、授業研究の重視が主張され、系統学習、教育内容レベルの確定が授業のスタイルと授業研究の主たる課題となっていたという。ここでは「生活上のあれこれの素材をそのまま学習させるべき内容とみなす生活経験主義の教材観を克服し、教育内容を科学の概念や法則によって構成し直すこと」が研究の中心的目標であった。その一つの代表的なものが「仮説実験授業」の「授業書方式」による授業研究である。

この種の研究成果がわが国の実践的な授業研究に与えた貢献は大きなものがあったことは否定されるべきではない。だが、藤岡は教育内容や教材だけで授業は決まらないということのある時から強調し出すようになる。それは1984年

12月に行われた「有田和正・向山洋一 社会科立ちあい授業」であったという。その後この授業記録を特集した「授業研究」（明治図書）の中で小学校教師の新牧賢三郎が二人の授業について藤岡自身が持っていた教材レベルからの授業の見方とは全く別の見方で評価しているのに気づくのである。新牧がそこで書いていることは12項目にわたっているが（資料に言葉がない、主資料が一つ、指示・発問は15秒以内で言い終わる、指示・発問の内容は二つ以下など）、いずれも具体的な教授行為に着目したものであった。この後、藤岡自身もこれまでの教材研究中心の授業研究から、具体的な教授場面における教授行為をも射程にいった研究を展開するようになる。「教授行為レベルの教師の技量もまた授業の成否を決定する極めて重要な要因であり」、「教材と教授行為のどちらも重要であって、授業の成否の原因をどちらかに還元しつくすことはできない」（藤岡、1989）という。藤岡はさらに教材や教授行為に加えて、学習者への着目の必要性を「学習者レベルの設定がなぜ必要か」ということばで指摘をする。「授業をつくり、授業を研究する上で、学習者というレベルを独自に設定することは、単に『子どものことによく気を配る』ということではなく、学習者の構造について何らかのモデルや仮説を立て、それによって授業で生じた個々の現象や教授行為などの善し悪しを説明すること」（藤岡、1989）と述べているが、これはまさに私たちが学習者＝子どもたちの視点から授業をみていこうという発想と同じものである。

これまでの授業研究の中で学習者の変数がまったく扱われないままであったのかというと、実はそうではない。戦後の問題解決学習の流れをくみ、今日まで一貫して学習者の視点から授業づくりを展開しているグループがある。それは、上田薫を理論的リーダーにしている、いわゆる『社会科の初志をつらぬく会・個を育てる教師のつどい』である。そこでは、子どもたちの主体的な学びの追究と、個を尊重すること、そしてこれら学習者の変数をいかにして授業づくりに生かしていくかということが、時流に流されることなく課題として位置づけられてきている。

藤岡（1994）は授業というのは教育内容、教材、教授行為、学習者という4つのレベルで構成されている複合的な過程であるという。昭和60年代は教育内容の研究、70年代は教材研究、そして80年代は教授行為の研究という形で研究の重点が推移してきたという。90年代は学習者に視点をすえた研究が必要であるという。藤岡の教育内容・教材研究から学習者へと向かっていったベクトルと、私たち認知心理学者が一般的・抽象的な知識論や、閉じられた頭の中だけで知識を考える因習を破って、社会に開かれたものとして学びを位置づけ、教室の中に分け行った学習者研究を展開しようとしているベクトルとは、

その出発の方向はまるで逆であったが、必ずや重なるはずである。

文 献

- 安彦忠彦 1994 学力論の歴史 学校経営 第39巻1号
- Bransford, J.D. & Johnson, M.K. 1972 Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Brown, A.L., Campione, J.C., Reeve, R.A., Ferrara, R.A. & Palincsar, A.S. 1991 Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics. In L.T. Landsmann (ed.) *Culture, schooling, and psychological development*. Norwood, NJ: Ablex.
- ブラウン, J.S. 他 1989/1992 杉本卓 (訳) 状況に埋め込まれた認知と学習の文化、認知科学ハンドブック、共立出版 (Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.)
- Bruner, J. 1986 *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bruner, J. 1990 *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- 藤岡信勝 1989 授業づくりの発想 日本書籍
- 藤岡信勝 1989・1990 「授業づくりセミナー」(授業づくりネットワーク連載、第15回1989年12月・16回1990年1月(「教授行為」への着目がなぜ必要か、上・下))
- 藤岡信勝 1994 座談会・学力論の再検討と新学力観への対応課題、学校経営 第39巻1号
- Gergen, K. 1985 The social construction movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Griffin, P. & Cole, M. 1984 Current activity for the future: The Zoped. In B. Rogoff & J. Wertsch (Eds.) *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- レイヴ, J. & ウエンガー, E. 1990/1993 佐伯胖 (訳) 状況に埋め込まれた学習 産業図書 (Lave, J. & Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.)
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. 1984 Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring. *Cognition and Instruction*, 12, 117-175.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L. & Campione, J.C. 1993 First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (eds.) *Contexts for learning*. New York: Oxford University Press.
- Salomon, G. 1993 No distribution without individuals' cognition: A dynamic interactional view. In G. Salomon (ed.) *Distributed cognitions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1986 Research on written composition. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd edition). New York: Macmillan.
- Suchman, L. 1987 *Plans and situated actions: The problems of human machine communication*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. 1988 *Developmental psychology in the Soviet Union*. Brighton, Sussex: The Harvester Press.
- ヴィゴツキー, L.S. 1930-31/1970 柴田義松 (訳) 精神発達理論 明治図書 (Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. - В кн.: Развитие высших психических функций. Москва)

2 章 読者の主体的な読みと対話

この章では、文章の読解活動についてこれまでどのような理論とモデルが提出されてきているのか、そしてこれらが実際の学校教育における国語の「読解」とどのような関わりをもっているのかについて概観する。

はじめに文章理解の認知心理学的研究とそこで提出されてきたいくつかの読解モデルについて検討する。

文章理解についての心理学研究は、認知心理学の登場によって飛躍的に研究が進んだ領域である。せいぜい長くて数センテンスの文しか研究できなかった段階から、長文の、しかも内容的に複雑な文章の理解の研究が可能になった。心理学では、最近の動向としては、読者の能動的な作品についての意味世界の形成に重点を置いた読解モデルが強調されている。ここでは、学習者の主体的な読みの活動と意味の形成過程が尊重されている「因果分析」の考え方を採用している。

次に、心理学以外の文学理論の中では、読者（＝学習者）がどのような形で扱われてきたか、その変遷について概観する。その中でも特に最近、注目されはめているバフチンの言語論と、わが国の国語教育にも一定の影響を与えてきた「受容理論」についてやや詳しく述べることにする。

1、「物語文法」から「因果分析」へー文章理解の認知心理学ー

この節では、文章の読解モデルとして提出されている「物語文法」と「因果分析」の2つの考え方について比較・検討を行う。

ここでは、文章や物語文などのテキストの読解活動は次のようなものと考ええる。通常、我々が物語を読む時には文章という形で明示されていることを意味的に解釈したり、さらにこれらのあいだを意味的に関連づけるということを絶えず行っている。また、ときには作者が故意にしかけた意味の一貫性を中断させてしまうような矛盾情報にでくわしたり、省略（空所）の穴に落とされたりもする。それでも物語についての一貫性のある意味世界を構築することを私たちはやめはしない。読みとはまさに、テキストとの対話を通して読み手の中にもう一つの別の作品についての意味世界を作りあげていくことである。その時、読み手に求められているのは、これら明示されている情報の背後を探る推論の活動なのである。だから、文章の読解は一種の「問題解決」でもあるといわれるのである。

あるいは、認知心理学では文章として書かれているものを読んで、その内容が頭の中に記憶として残されたもの（これは「意味表象」と言われている）は読んだ文章通りではないし、ことばとして表現されたものと必ずしも同一のものではないことが明らかになっている。一人ひとりの読者の頭の中に作られる作品の意味世界と、その構築の過程をどこまでリアルにとらえられるかが、私たちに問われていることである。

心理学のなかで、文章の読解モデルとしてこれまで提出されてきたものを大別すると、トップ・ダウン型の情報処理をもとにしたモデルと、これと対比的なボトム・アップ型の処理を中心に考えたモデルの2つに分けることができる（トップ・ダウン型とボトム・アップ型の情報処理については、1章1節を参照のこと）。前者の代表的なものとして、物語文法やスクリプトの理論がある。また、後者の例としては、キンチュ（Kintsch, W.）の理論、トラバッソ（Trabasso, T）に代表される因果分析の考え方に基づくモデルなどがあげられる。筆者は、基本的には後者のボトム・アップ型の読解モデルの立場にたっている。

以下、認知心理学のなかでどのような文章理解のモデルが提出されてきているのかを概観していこう。ここでは便宜上、先のトップ・ダウン型とボトム・アップ型の2種類の読解モデルに分けて考えることにする。

（1）トップ・ダウン型の読解モデル

先にも述べたように、私たちは文章を読んでその内容を理解していくときに、文章として直接書かれている以外のことを、さまざまな推論の活動によって補いながら意味的につながることを行っている。この推論活動を支えているものの一つに、既有知識としてのスキーマがある（スキーマとスキーマ理論については、1章1節を参照）。このスキーマ理論を具体的にモデル化したものがシャンク（Schank, R.）たちのスクリプト（Script）であり、MOP（Memory Organization Packet）の理論である。スクリプトはある場面や状況の中で人が取る行動や、そこで起きるできごとを系列として一まとまりにした知識である（Schank & Abelson, 1977）。たとえば、スクリプトをわかりやすく説明したものとして、レストラン・スクリプトがあるが、人がレストランに入った時には、この一連の行為の系列を知識としてパッケージ化されたスクリプトを呼び出し、そこから取るべき行動が選ばれ実行されていくのである（図2-1）。この例は、社会的な場面の中で行動を実行していく際に使われるものであるが、文章理解の場合にも、このスクリプトは既有知識として推論活動を支えるものとして使われる。ブランスフォードたちの「洗濯」の文章は、題目（見出し）があることによって文章全体の意味構造の理解が促進されることの実例であっ

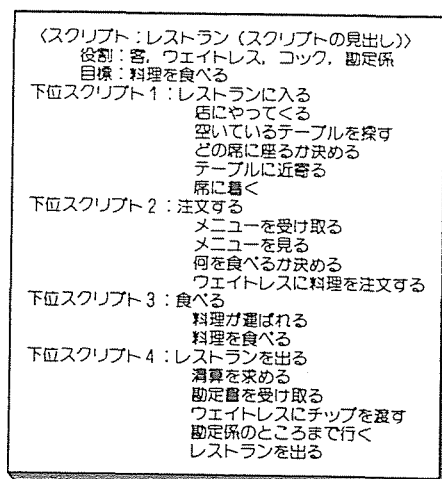


図 2 - 1 レストラン・スクリプト
(Schank & Abelson, 1977 より)

た。これも「洗濯」という見出しを文頭に書かれているのを見つけ、そこから洗濯の中で通常行われる一連の行為の系列に関するスクリプト（いわば洗濯スクリプトとでもいうべきもの）を私たちの記憶の中から呼出し、このわけのわからない文章に当てはめてみて、「たしかに洗濯のことが書かれている」と理解できるのである。

たしかに私たちは、文章を読みながら必要によってはこういったスクリプト的な知識を使って、意味内容を補い、深めていくことをしている。明らかに文章理解における推論活動を支えている知識なのである。

スクリプトの理論そのものには、各個別の事例に機械的に対応させて一まとまりの知識（つまりスクリプト）を考えたために、各スクリプト間の関連性をうまく扱うことができないといった問題点が指摘されていた。そのことを解決するために各スクリプト間の関係や、スクリプトを体系的、構造的に表現することを試みたのがMOPということになる（Schank, 1982）。

スクリプトにしてもMOPの場合も基本的には、トップ・ダウン的に既有知識を使って書かれている内容を補ったり、推論をしていく過程を説明しようとしたものであった。だが、自分の持っているスクリプトではうまく当てはめることができないような状況や文章に出くわしたらどうするか？ 私たちは行動停止をするだろうか？あるいはまったく文章理解が不可能になるだろうか？たとえば、シャンクとリーズベック（Schank & Riesbeck, 1981）の著書のなかに書かれている文章を考えてみよう。

ジョンは車を白く塗った。

ジョンは端末の画面を白く塗った。

こういう2つの文を読んだとき、たしかに第2の文はおかしな内容だと誰もが思う。だが、同時にどうしてジョンはこんな奇妙なことをするのか推論を試みる。決して、理解しようという試みは停止はしない。スクリプトやMOPではこういうことが説明できないのである。そこで、シャンクたちは「説明駆動型理解」という考え方を取り入れ、いわばトップ・ダウン型だけでは扱えない部分をボトム・アップ的な処理の方向を入れることで解消をはかろうとする。それらの具体的なモデルがSAM（マイクロSAM）であり、PAM（マイクロPAM）である。だからシャンクたちの一連の研究をトップ・ダウン型の読解モデルに入れるのは必ずしも正確ではない。ここではあくまでもスクリプト理論を念頭に置いての分類であることを断っておきたい。

次に、認知心理学の文章理解ではよく使われる「物語文法」をトップ・ダウン型の読解モデルの二つ目の例として取りあげよう。

「物語文法（story grammar）」はもともとはラメルハート（Rumelhart, D.E）の物語スキーマの考えにその端を発するものであり、彼の理論を含めて類似のいくつかの文章理解のモデルの総称のことである。これらの考え方の背景には認知心理学の発展に大きな貢献をしてきたスキーマ理論がある。

スキーマ理論については既に1章でも簡単にふれたが、学習者が主体的に知識を構成していくことを重視している。スキーマ理論によれば文章理解は文章の単なる引き写しで成立するものではなく、読み手が適切な既有知識を使って文章材料にはたらきかけ、まとまりのある解釈を再構成することであるということになる。そして既有知識も含め、これら構造化された形で存在する知識の単位ないしは、その集合をスキーマとよんでいるのである。スキーマ理論そのものの考え方は、いま問題にしている文章理解ばかりでなく、知覚から問題解決にいたるまでの広い人間の知的活動を理解するための基本的な概念枠を提供するものであり、そこではどのような知識をもっているのかが理解の方向を大きく決めていることが強調されているのである。

しかし、このスキーマ理論そのものには具体的な知識表現のための方法や手段があるわけではなく、あくまでも知識の内部表現の単位を述べたにすぎない。したがって、スキーマそのものの概念的定義や具体的な表現方法については、それぞれの研究領域で特定化されていかなければならない（スキーマそのものは研究されるべき対象ということである）。そして、文章理解についての、スキーマ理論に基づいた文章の意味表現の方法として出されているのが、物語文法ということになる。

物語文法でとられている考え方は、物語にはそれを構成するいくつかの要素が含まれており、さらにこの構成要素は「書き換え規則」にもとづいて表現す

ソーンダイクの物語文法を適用した具体的な例としては、「サークル島」の物語がある（図 2-2）。



図 2-2 ソーンダイクの物語文法
(Thorndyke, 1977)

(1)サークル島は大西洋の中央にあり、(2)ノナルド島の北に位置する。(3)島の主な産業は農業と牧畜である。(4)島の土壌は肥沃だが、(5)川が少ないので、(6)水が不足している。(7)島は民主的に治められている。(8)すべては島民の多数決で決定される。(9)統治団体は議会であるが、(10)議会の役割は多数の意志を実行することにある。(11)最近、島の科学者は安あがりな方法を発見した。(12)その方法では海水を真水に変えられる。(13)そのため島を横切る運河を建設することを、(14)農民たちは切望した。(15)そうすれば、運河が農水を引き、(16)島の中央部を耕すことができる。(17)農民たちは運河建設同盟を結成し、(18)同盟に加わるように、(19)何人かの議員を説きふせた。(20)同盟は運河建設案を投票にもち込んだ。(21)全島民は投票した。(22)多数の意見は建設に賛成であった。(23)しかし、農民案の運河は生態学的に好ましいものではないので、(24)議会は決めた。(25)そのかわり、幅2フィート、深さ1フィートの、(26)小さな運河の建設を、(27)議会は認めた。(28)しかし小さな運河の建設が始まると、(29)水がまったく流れないことに、(30)島民は気づいた。(31)こうしてプロジェクトは放棄された。(32)運河建設計画が失敗したことで、(33)賢民たちは怒った。(34)内戦は避けられそうになかった。

性はあると主張するのである（たとえば、Thorndyke, 1977）。

これに対して、鋭く物語文法を批判しているのが、ウイレンスキイたち（Black & Wilensky, 1979 ; Wilensky, 1983）である。ここでは1983年のウイレンスキイの論文を中心にみていくことしよう。

彼がまず、第一に批判するのは、物語文法をあたかも句構造文法の拡大版であるかのような発想から、物語の意味世界を形式的な物語構造でもって表現している点である。この発想は物語文法そのものがどのような内容のものであっても、物語とよばれているものに対しては共通に表現できるような、一般的・形式的な構成展開の型を定式化し、さらにそれが読み手の中で作られる意味表象の表現のモデルとしても適用できるという考え方に由来している。そこには、意味の表象は与えられた文章の形式的な表現の単なる反映にすぎないという機械的な発想があることは否定できない。ウイレンスキイたちはむしろ、文章を理解するということはセンテンスそれ自体の形式的表現の把握で得られるものではなく、あくまでも文章の意味についてであり、物語の意味世界は文の形式的な構造の集りでは表現できないということを強調する。このことは物語文法を理解モデルとしての妥当性の根拠としてとりあげている、物語の事象の順次性（物語の構造のよさ－悪さ）のことを考えたときにも問題になる点である。つまり、私たちは実際には物語文法の規則では正しい順序になっていないものであっても、それらのあいだの意味的なつながりを探って一つの結束性のある意味構造を作りあげようとするのである。物語の構造の悪さがあるとするならば、それはその文章の形式的な構造の悪さによるのではなく、意味の結束性がみられないような意味内容の不明な文章であることによるのである。「ヒトが犬をかんだ」という文は「犬がヒトをかんだ」という本来伝えたい意味内容の文の順序が入れ換わってしまった悪い形態（意図した通りになっていないという意味で）の文で、はじめのものとは全く違った意味になってしまっている。だが、それでもそこに何らかの意味をみつけだすことは可能なのである。物語の理解でも同様のことはいえる。つまり、一義的に物語の構造のよさなどは決められないということ、さらには必ずしも形式的な物語構造の通りには意味の表象を作りはしないということなのである。

ウイレンスキイが指摘するもう一つの問題点は、物語の内容に関する枠組みとしての認知構造をどう扱っていくかという点である。彼自身は認知的枠組みとしての物語スキーマ的なものの必要性を否定してはいないが、問題なのはそれを物語文法では形式的な定型の構造に置き換えてしまっていることである。

以上の論議からわかることは、問題の中心は、読者が物語をどのような解釈と推論の活動をへて、意味表象を作りあげていっているのか、その過程をどう明

らかにしていくかということである。また、これらの推論の産物としての意味表象をどう表現するかという知識表現の問題でもある。物語の形式的な構造という、いわば結果（プロダクト）の側面からしか物語の理解の内容をとらえない物語文法の知識表現では、現実の読者の理解の活動はとらえることはできないのである。

（２）ボトム・アップ型の文章読解モデル

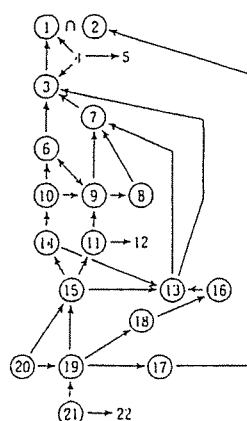
「物語文法」の考え方は、物語の標準的な形式についての知識をいわばトップ・ダウン的に上から当てはめてテキストを処理していく、いわばスキーマ駆動型の処理である。これに対してキンチュ（Kintsch、W.）の文章理解モデルや「因果分析（causal analysis）」の考え方は、意味内容に依存したデータ駆動型、ボトム・アップ型の処理ということになる。キンチュは文章から得られる意味の最小単位である、命題間のネットワーク形成に力点をおいたモデルを提出している。ここでは、因果分析の考え方にもとづくテキストの読解モデルとしてトラバasso（Trabasso、T.）らのものと、グレッサー（Graesser、A.C.）の文章読解モデルを中心にみていくことにしよう。

因果分析の考えでは、物語を構成しているおのおののできごとについての原因とその結果を発見していくことが読解であり、この関係の網の目をたぐりながら全体の物語世界を読者自身が自分の頭の中に作りあげていく認知的活動を重視する。特に、物語の理解にとって重要なカギになっているのは、登場人物ないしは人格化された事物の意図を理解することであり、この意図の具体的な内容の表現であるプランとゴールを理解することなのである。

筆者もまた、文章の読解を含めて言語理解における意味の推論は、基本的には行為者の意図や行為の目標（ゴール）と計画（プラン）の間の因果的な関係を理解する＝発見することであると考ええる。こういった考え方は、実は先のスクリプト理論を提唱し、また人間の自然言語理解についての研究を展開しているシャンクたちの基本的な立場でもあった。彼らの考え方の背景には、文章理解ばかりでなく、より広く人間の世界についての認識の中核にあるのは、事物や人間の行動がどのような原因と結果の関係のもとで展開されているのかを知ること（いわゆる因果的知識）であるという、基本的な前提がある。少なくともいまここで問題にしている物語文に関しては、例外なく登場人物（あるいは人格化された登場物）が何らかの行動を起こし、それに対してさまざまな結果やリアクションが次に述べられ、また別の行動を登場人物が展開していくといった内容になっている。この一連のできごとの意味を理解するためには、行動の因果関係についての推論が不可欠なのである。まとめると、次のようになる。

①物語の理解は登場人物ないしは人格化された事物の因果関係、さらにはその行動の動機の背後にあるゴールとプランを推論していく活動である。②読者に求められている作業は、物語の中に含まれているこれらの意味の単位である命題間の因果のネットワークを探っていく、そこに安定した接続関係（coherence relation）を発見していくことである。

図2-3の因果的な推論のネットワーク図はトラバッソら（1984）によって使われている「エパミノンドス」物語（表2-1）を因果連鎖で表現したものである。この図では、因果関係として先行しているものに向かって矢印が向けて関係図が書かれており、テキストとして書かれた、ものごとの間の因果的なネットワークの形で意味表象が表現されている。



○：他のできごとについての同義反復や、同時進行で
他のできごとが起きている場合

図2-3 「エパミノンドス」物語の因果ネットワーク表現 (Trabasso, et al., 1984)

表2-1 「エパミノンドス」物語

1. 昔むかし、1人の少年がいた。
2. 彼は暑い国に住んでいた。
3. ある日、彼はおばあさんのところへケーキをもっていくよう、お田さんからいいつけられた。
4. お田さんは大事にもっていくよう注意した。
5. ケーキが粉々にならないように。
6. 少年はケーキを木の葉に包んで抱え、
7. おばあさんのところまで運んだ。
8. 彼が着いたとき、
9. ケーキは粉々にこわれていた。
10. おばあさんはおばかさんだねと言った。
11. ケーキは頭の上にのせて運べよかつたのに。
12. そうすれば、こわれなかつたと言った。
13. それから、おばあさんはお田さんのところにもっていくようにとバターをくれた。
14. 少年はバターを大事にもっていきたいと思った。
15. そこで、それを頭の上にのせ、
16. 家まで運んだ。
17. 太陽が激しく照りつけ、
18. 少年が家に着いたとき、
19. バターはすっかり溶けてしまった。
20. お田さんは少年におばかさんねと言った。
21. バターは木の葉に包めばよかつたのに。
22. そうすれば、まちがいなく運んでこられたと言った。

次に、因果関係の推論をベースにしたグレッサーたちの意味表象のモデルを取りあげる。

グレッサーら（1985a; 1985b; 1986）は、物語の読解過程のなかでまずどのような知識構造が作られ、ついでこの知識をベースにしてどのような推論活動が順次展開されていくのかという、いわば両者のあいだを循環的な関係としてとらえていこうとする。ここに彼らのユニークさがある。既に指摘したことだが、彼らは基本的には因果分析の立場を取りながらもすべてボトム・アップ的な方向だけで意味世界を表現するのではなく、概念的な知識によるトップ・ダウン

的な処理の方向も取り入れているのである。実際に私たちが物語を読み進めていくときにも、前に読んだ部分の情報は概念的な知識となって読者の意味構造に沈澱され、それが次にくる文章の意味の推論活動を支えるといった一連の循環的な関係はよく実感されることである。同様のことは、後の2章4節の読者とテキストの相互作用で述べるイーザー（Iser, W.）の受容理論でも指摘されていることである。

また、授業で扱うような長文の教材の読解モデルを考えると、すべてボトム・アップ的なモデルだけで表現していくと、あまりにも複雑になってしまう。したがってネットワークとして結ばれる命題の単位も、より抽象度を上げたものにしていく必要がある。そのような意味でも、グレッサーらによる読解モデルは応用の可能性が高いといえる。

彼らは一つの物語を読んだ結果として得られる意味表象を、図2-4のような「概念的グラフ構造（conceptual graph structure）」の形で表現している。図は「ロシア皇帝（Czar）とその娘達」という物語の内容の一部を表わしたものである。この物語は「ロシア皇帝の3人の娘達がある日、森に遊びに出かけ、時間のたつのも忘れて遊んでいるうちに、森に棲む竜にさらわれてしまう。彼女らの助けを求める声を聞いた3人の英雄が娘たちを救い出し、皇帝からほうびが授けられた」という内容のものである。この図で表現されているのは、娘達が竜にさらわれるところまでの意味構造図である。

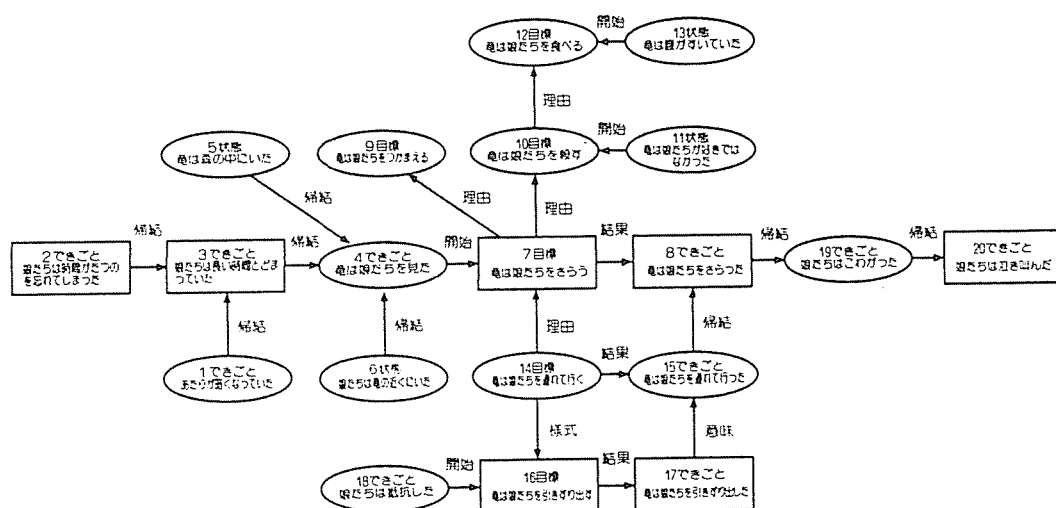
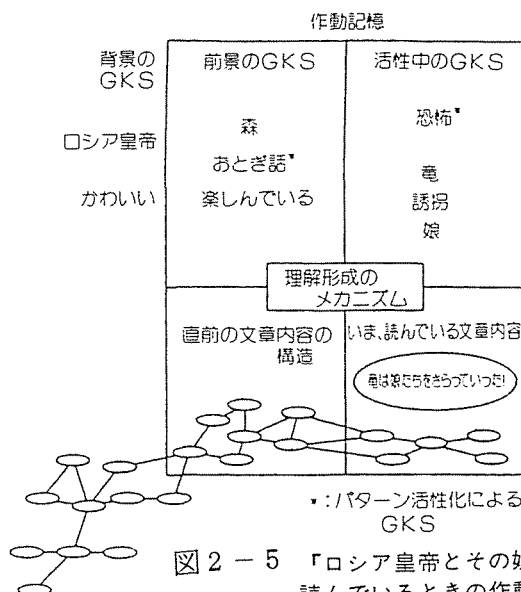


図2-4 「ロシア皇帝とその娘達」の物語の意味構造の一部（Graesser, et al. 1985aより）

意味構造は意味の単位である命題についてのノード（node）と、このノードとの意味関係を示したアーク（arc）とから成っており、ノードは文章に明示されているものと知識ベースから推論されたものとに区別されている。図では四角が文中に明示されている命題、丸が推論された命題である。このノードの命題カテゴリーは物語によって多少異なるが、状態（state）、できごと（event）、目標（goal）、スタイル（style）の各カテゴリー、アークの方は、属性（property）、意味（implies）、様式（manner）、帰結（consequence）、開始（initiate）、理由（reason）、結果（outcome）のカテゴリーで表現されている。

このような意味構造を確定していくための作業として、彼らは「質問応答法（question answering method）」を用いている。つまり、被験者に各文ごとに「なぜ（why）」と「どのようにして（how）」の質問をして、彼らが各文を読んでどのような意味の推論をしていたのかを細かく調べていったのである。例えば、「竜が娘をさらったのはなぜ」「どのようにしてさらっていったか」といった形で質問された。

以上の命題と命題関係によって表現された意味構造は、さらにより上位の「包括的知識構造（generic knowledge structure:GKS）」という一種の宣言的な知識に作り替えられていくことになる。この「包括的知識構造」が知識ベースになって、次の推論活動を支えていくことになるのである。実際にグレッサーらは実験結果から推定して、意味推定の約72パーセントは「包括的知識構造」にもとづいて行われていると結論している。この「包括的知識構造」には、単語から活性化されたもの（word-activated GKS）と、情報パターンから活性化されたもの（pattern-activated GKS）の2つがある。実際に「ロシア皇帝とその娘達」の物語のなかの「竜が娘達をさらった」という文を読んでいるときの作動記憶（working memory）における「包括的知識構造」を略図として示したのが図2-5である。この場合、単語活性化の「包括的知識構造」は上右半分



左の図は、読者が物語を読んでいるときのある時点で、どのような理解の活動が起きているかを図示したものである。トップ・ダウン的处理による「包括的知識構造（GKS）」（図では上半分）とボトム・アップ的处理で得られる「因果関係の意味構造」（図では下半分）の2つが相互作用しあいながら同時進行的に作られていっているのである。

図2-5 「ロシア皇帝とその娘達」の物語で竜が娘たちをさらったという文を読んでいるときの作動記憶の内容（Graesser, et al. 1985a より）

にあるように「竜」「さらう」「娘」の3つ、パターン活性化「包括的知識構造」は「恐怖」（＊印が付けられている）である。いま読んでいる文章の一つ前の文についての「包括的知識構造」は図の左上段である。この図からもわかるようにグレッサーたちは、下段の文章から得られる意味構造と、それをさらに抽象化したものである上段の「包括的知識構造」という、階層構造的な形で物語の意味世界を表現している。

グレッサーたちのモデルは、読み手の推論活動とその結果として作られる意味表象の構築の仕方が十分に体系化されている点や、抽象度をあげた形で作品の意味世界を扱っているといったことから、現実の授業の中で使われている文学教材の意味表象のモデルとして参考にしていくことができるものである。

筆者は、因果分析やこのグレッサー達の考え方を基にしながら文学教材「ごんぎつね」の読解過程のモデル化を行っている。それらについての詳細は4章で述べる。

なお、文章理解の認知心理学の最近の動向については、阿部ら（1994）による「人間の言語情報処理」の中の特に第Ⅲ部が参考になる。

2、「読者」の復権－文学理論の流れ－

ここでは、ロラン・バルトの文学理論を例にしながら、作品として「何が書かれているか」から、読者が「作品をどう読むか」という「読者」の側へと力点が移ってきていることを述べる。

心理学の研究領域に限定しないで、広く文学理論の目を転じてみると、読解成立の中心的な役割は作者や作品から、読者へと力点を移してきている。ここでは読者は作品の単なる「消費者」ではなく、作品についての意味世界を再構築していく能動的な生産者であるという位置づけがなされている。それは心理学の文章理解の中で「物語文法」から「因果分析」へという方向で読者の意味世界構築のための活動を重視するという動きよりもはるか以前に、それに先行する形で出現しているのである。それらは具体的には文学理論における構造主義の否定と、それに代わるポスト構造主義の台頭、作品（テキスト）と読者の読解活動との相互作用を重視した「受容美学」といった動きである。

文学理論ばかりでなく現代思想の動きの中心にいた人物の一人がロラン・バルト（Barthes, R.）である。「物語の構造分析」という、1961年から1971までのあいだに書かれた彼の短いエッセイをまとめたものがあるが、これらの論文を比較してみると、彼の思想的な変遷の過程をみることができる。この本では、構造主義的な発想を基に「作品」の構造分析に重点を置いていた前期から、後期になって読者の読みの活動を重視するようになる「テキスト」

分析の考え方へと向かって行った時間に沿って、論文が並べられている。

1950年代、60年代のいわゆる「前期バルト」では、言語学者・ソシュール（Saussure, F. de）に端を発する構造主義的言語学を文学研究に導入して、「作品」がどのように構成されているかという構造主義的接近を試みている。前期バルトの代表作である1953年の「零度のエクリチュール」では、ソシュールのラングとパロールを文学言語に当てはめ、特に作者の書くという行為（エクリチュール）を中心にして「言語体」（ラング）と「文体」を区別する。後者はいわば作者のスタイルや文章スタイルの好み、作家個人のテーマやモチーフといったものであり、まさに個人の言語活動（パロール）と類似したものである。前者の場合には、このような個人の活動を超越て存在している言語体系であって、ラングのそれとほとんど同じである。このように対応づけをすると、作者によって書かれたものである作品に対しても、構造主義言語の成果を応用していくことが可能になるというわけである。

そして、「物語の構造分析」のなかに収められている1966年の「物語の構造分析序説」では、ロシアン・フォルマリストのプロップや、レヴィーストロースの物語（後者の場合は神話）の類型論の考え方にしたがって、物語がもっている一般的な形式のモデルと、それにもとづいた物語の分類ということが主要な問題として語られている。バルトは、プロップ以来の物語の構造分析の考え方を踏襲して「物語のラング」として機能単位（物語の内容に関する類型の単位）を考えるが、バルトの場合は一種の階層的な構造を想定し、下位構造として機能体と「指標」（登場人物の性格など）を考える。また、機能とは異なった物語作品についての記述レベルとして、登場人物の「行為」の内容なども導入している。このように物語の構造分析の伝統にしたがって、物語作品に存在する構造の一般モデルを提出しているのである。

このような物語の「構造分析」という手法はまさしく、先の文章理解の心理学の中で提出された「物語文法」の考え方の先駆となっていたものであることがわかるのである。

また前期バルトでは、ソシュールのラング（言語体系）とパロールという区別を言語学の領域外に存在しているすべての記号作用にも対応づけを行っている。例えば、1964年の「記号学の原理」のなかでは、彼の記号論的な発想が遺憾なく発揮されている仕事として今も評価の高い「衣裳（モード）の体系」について述べているが、そこでは衣裳を着る大衆（パロール）と、あるモードを流行させるべく一群のグループが作りあげるコード（ラング）との対応関係を述べている。同じことは食品の場合にもいえるのであり、個々の家庭で作られる料理の組み合わせ、味つけの仕方はさまざまなバラエティが存在する（パ

ロール) 一方で、慣用といういわば多くのパロールの沈澱が食品におけるラングを作り上げ、国や地方に特有の料理や料理方法となって存在してくるというわけである。

「記号学の原理」にしても、「零度のエクリチュール」においても、人間文化の中に広く存在するいっさいの記号体系というものを構造主義的にとらえることができるのだという、バルトの主張が色濃くみられるのである。

だが、ここで一つ注意しておかなければならないのは、バルトは、食品の場合と違って、モードの体系では、流行を作りあげていこうというはっきりとした意図の下にラングのコードを作り上げようとしている決定グループが存在していること、そういった記号(モード)に存在しているイデオロギー的性格を指摘していることである。いわば既に前期バルトの中に既成の権威からの脱却という、ポスト構造主義的な脱構築の発想があったことは見逃してはならない。

そして、この後バルトはポスト構造主義の立場に大きく歩みを進めていくことになる。特に、1968年に書かれた「作者の死」、1971年の「作品からテキストへ」では、作品の「客観的構造」にかわって読者の読む行為や、読者がテキストを再生産する活動といったものに力点を移していくことになる。バルトは次のようにいう。「テキスト分析はもはや、テキストがどこからやって来るか(歴史的批評)、またどのように構成されているか(構造分析)をいうのではなく、テキストがどのように解体され、爆発し、散布されるか、つまりテキストがコード化されたどのような道を通して立ち去るのか、をいおうとつとめるのである」(1971年、天使との格闘、P. 57、「物語の構造分析」所収)。このように前期で使われていた「作品」と対比する形で後期になって用いられている「テキスト」分析では、読者の「読み」の行為によって作品の構造が解体され、新たな作品の意味世界が開かれ、そして再構築されていく過程こそが明らかにすべきことになってくる。「作者の死」では、「作者という近代社会と共に特権的な位置づけをされて登場してきた存在を否定し、読者の誕生は、『作者』の死によってあがなわれなければならないのだ」(P. 89)という有名なことばで語られ、また「テキストとは、無数にある文化の中心からやって来た引用の織物である」(P. 85-86)ともいう。だから「『テキスト』は、ある作業、ある生産行為のなかでしか経験されない。したがってテキストが(たとえば図書館の書架に)とどまっていることはありえない」(「作品からテキストへ」)のであり、読者の「読む」行為を通してはじめて「テキスト」が成立すると考える。後期バルトのポスト構造主義を代表しているのが1970年の「S/Z」であり、そこでは作品をバルト流に561個の読みの機能単位に解体し、新たにコードを付して、意味の再構築の可能性

を展開してみせたのである。

このように「後期バルト」では、テキストを読むという行為は、「作者」という一つの権威が作りだした意味を単に追究したり、受動的にメッセージを受け取ることではなく、作者という権威から解放されて、テキストを読者なりにもう一度ときほぐし、作り直す＝脱構築（デイクonstrakション）していくことなのである。まさに読者の能動的な読みの生産活動の宣言である。以上のバルトの文学理論と、その変遷のようすを概略の形で表したのが図2－6である。

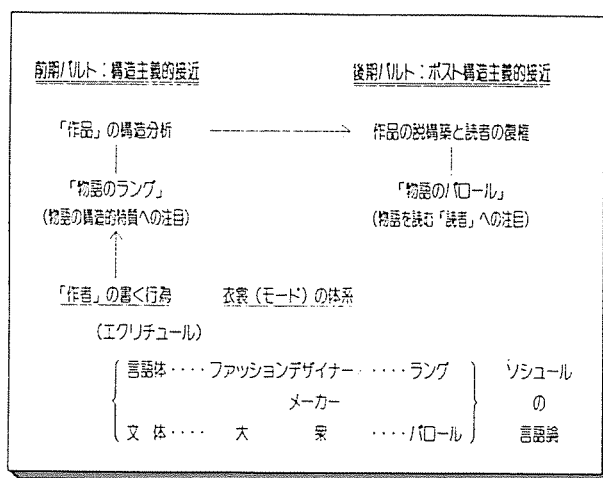


図2－6 バルトの文学理論とその変遷

バルトは「構造主義」から出発しながらも後半はそれをのり越えるべく「ポスト構造主義」へと向かっていく。それが「作品」から「読者」へという力点の移動なのであるが、彼の思想のなかにはすでに早い時期から「権威」（作者、ファッションデザイナー）の否定というスタンスは用意されていたのである。そのことがよくあらわれているのが「モードの体系」である。そして彼は突如、不慮の死でこの世を去っていく。

美術評論を中心にして広く芸術論の世界で優れた仕事を残した人物に宮川淳がいる。宮川もまた、絵画作品の「鑑賞者」と文学作品の「読者」が持っている役割に力点を置いたポスト構造主義的芸術論を展開した一人である。彼は次のようにいう。「書く行為（エクリチュール）は読む行為（レクチュール）によって二重化されなければならない。そのときに成立する＜中間的＞な空間、すなわち、＜本＞（だが作品ではなく）。作家が、あるいは作品が－あの自己表現が重要なのではもはやない。作家はなにごとかを伝えるために書くのではなく、そしてコミュニケーションとは作家が読者に伝えることではない。重要なのはこの本の空間であり、この本の成立そのものこそがコミュニケーションにほかならないのだ。そこでは、書く行為と読む行為とが同時的・相互的なも

のとして理解されるこの＜湾曲した空間＞・・・そしてもう一度およそ想像を絶する空間がぼくたちのあいだに形づくられる、もっと近く、もっと遠く。僕は右腕をあげる、とただちに左腕が答える・・・このすぐれて鏡の空間であるもの、一冊の＜本＞」（「鏡・空間・イメージ」）。「読むとはシニフィエ（意味）の消費ではなく、シニフィアンズのプラクシス、シニフィアンズからシニフィアンズへの送りどけが織りなす表面のたわむれー《われわれは表面をどこまでも滑ってゆく、横へ横へ、さもないと上へ、あるいは下へ、それとも斜めに？ だが決して奥へではなく・・・》ーである」（「引用の織物」）。この文章はまさに読者による「脱構築」の作業の本質を述べているものである。

宮川はテキスト論を作者と読者との間の相互作用、さらには引用という行為を経てさらなる変形・加工を受けていく過程としても論を展開する。「テキストはつねに重層的であり、未完である。それは＜作品＞のように単独に、あるいは完結的には存在しえない。テキストがテキストであるのは、それがつねに他のテキストに移りとどけ、それが他のテキストの＜変形＞であるかぎりにおいてである。いいかえれば、テキストを考えること、それはつねにテキストの総体とその無限性の中で考えることであるだろう。」「＜作品＞という概念を支配する原理が＜創造＞であるとすれば、テキストを支配する関係は＜引用＞である」（「見ることの記号学」）。

彼の芸術論は作品を「読むこと」、芸術品を「見ること」、そしてこれらのテキストからのメッセージを受取り「引用すること」、そこから生まれるあらたなテキストの再生へと向かうテクスチュエル（いわば「織つつむぐ作業」）な関係を一環して追い求めたものといっていよいだろう。かつて美術や文学の世界で優れた仕事を残していった一人の日本人がいたことを忘れてはならない。

3、対話としての「読書活動」ーバフチンの理論ー

言語学や文学の世界で、人と人、人とテキストとの間で生まれる対話を重視した研究者にミハイル・バフチンがいる。対話論を中心に、彼の理論についてとりあげる。

バルトが構造主義からポスト・構造主義へと視点を移動させることになった、一つの大きな契機を作った人物として、当時バルトの大学院生であったクリステヴァがいる。彼女はもちろんその後、ポスト構造主義の旗手の代表的人物として大きな役割を果たすのだが、バルト自身がクリステヴァを通して知ったもう一人の文学理論家の存在がバルト自身を変身させたことを指摘しておくべきであろう。その人物はロシアのミハイル・バフチンである。

バルト自身をして「製品の記号学から生産の記号論への移行」といわしめた学問的転換の背景には、バフチンの対話論、あるいは広い意味でのコミュニケーション的言語論の影響がある。

バフチンは、言語学者、あるいは文学理論家として、一貫して生活の場の中で交わされる生きたことば＝会話を、しかも一人の人間の発することばではなく、それを受けとめ応答する、もう一人の人間が存在する「対話的状况」のなかでとらえようとした。バフチンの理論においては、基本的には、話された言語＝会話と、書かれた言語＝テキスト（彼らの用語では「詩」）とは区別されることなく、いずれも情報の発信者（作者）と受信者（読者）との間で交わされるコミュニケーション（彼らの用語では「交通」）の問題としてトータルに扱われている。バフチンはこのような具体的な生活の中における、生きた統一体としての言語をとらえていくことをめざして「メタ言語学」という名称を与え、従来の「言語学」的伝統との一線を画している（バフチン「ドストエフスキーの詩学、1963」）。だから、書かれた言語であるテキストの世界についても、作品あるいはそれを書いた作者と読者とのあいだの対話、特に読者の側の能動的な対話活動が重視されることになるのである。ここがバルトによって「作者の死」の宣告と、「読者」の誕生をもたらす契機となった場なのである。以上のことからわかるように、バフチンサークルの「生活の言葉（会話）と詩の言葉（文の読解）」（これはヴォーロシノフの著者名で出されたが、実質はバフチンサークルの共同作業になる書名なのでもあるが）をトータルに論じようとする姿勢は、今日私たちが「談話」（デイスコース）ということばで、会話と文章理解の活動を一まとまりのものとしてとらえる考え方、いわば広い意味での記号論的アプローチの先駆になっているものなのである。

（１）バフチンの対話論

バフチンは個人間の対話的状况のなかでのみ記号が存在し得ることを強調する。このことを端的に表現したのがバフチンの「言葉の原初的対話性」（「小説の言葉」）という用語である。言葉の意味は対話者どうしの相互作用によってはじめて生まれてくるという。このようにバフチンの言語理論の中核に位置しているのが、「対話性」なのである。この対話性に関わっているのが「宛名性」というバフチンのもう一つの概念である。発話には宛名をもつこと、つまり誰かに向けられているという特質が必ず存在するのであって、宛名がないような「発話は存在し得ないのである」（「ことば 対話 テキスト」）。この「宛名性」の概念の背景には、「どんな発話も言語コミュニケーションの連鎖の一環なのである」（前掲邦訳）という考え方、つまりはことばが持っている

対話的特質が前提になっているのである。「発話は対話的な倍音に満ちている」ということは彼の著作のなかに何度も出てくるフレーズであり、「あらゆる理解が、対話性をもっているものです」という有名な字句と共にバフチンの言語論の核心を端的に表現したものになっている。彼の対話論をもう少し詳しくみていこう。というのは、彼の言語論を知るためのキーワードの一つが「対話性」（ダイアローグ）なのである。

バフチンにとって最大の関心というのは対話であった。記号によって他者とが出会い、意味を生み出す＜場＞であったからこそ、記号に関心を向けたのだともいえる（桑野、1987）。だからバフチンにとって記号はあくまでも対話のための道具、場の提供であったのだ。バフチンは次のように言う。「言語が生息するのは、言語を用いた対話的交流の場において他にはない。対話的交流こそ、言語の真の生活圏なのだ」（「ドストエフスキーの詩学」）。

また、別のところでバフチンは次のようにも述べている。「どんな発話も、所与の領域の先行する発話への返答とみなすことが、まずもって必要なのである」（「ことば 対話 テキスト」）。「理解すべき発話のひとつひとつの言葉の上に、私たちは自らの一連の答える言葉を、いわば積み重ねるわけです。答える言葉が多くなればばるほど、また、それらが重要なものであればあるほど、理解はより深いものとなり、より本質的なものとなります。・・・理解は相手の言葉に対し、対抗の言葉とでもいうべきものを探しだそうとするものです」（「言語と文化の記号論」）。

以上の発言のなかからもわかるように、対話的活動を軸にしながら、「発話」や「声」といったこれまでの言語研究の中では扱われることのなかった具体的な言語行為を研究の対象にしている。特に教育の問題としても重要になるのが、対話の過程の中からこそ生まれる意味の創造であり、もっといえば新しいものの創造の可能性なのである。テクストと読者について述べている「生活の言葉と詩の言葉」の中で、次のように指摘している。「全体としての＜芸術的なもの＞は、物の中にあるのではなく、孤立させて取り出した作家の心理の内にあるのでもなく、また観照者の心理の内にあるのでもない。＜芸術的なもの＞は、これら三つの要因をすべて含んでいるのである。それは、芸術作品の中に固定された創造者と観照者の相互関係の独特な形式である」（P. 222-223）。

「美学にとって聞き手の独自の役割を無視することほど有害なことはない。次のような考え方が広く流布している。すなわち、技術を除けば、聞き手を作者と同じようにみなすべきであり、精通した聞き手の立場は、作者の立場の単なる再現であるというのである。しかし実際にはそうではない。むしろ逆の規定をすることさえできよう。聞き手は決して作者と等しくはないので

ある。聞き手には、芸術的創造の出来事において、代置し得ない自分の位置がある。彼はそこにおいて独自の、しかも作者との関係と主人公（作品中の）との関係という両面的な立場をとらなければならない」（P. 254）。

（２）言語の社会的性格：社会的言語とことばのジャンル

バフチンの言語論を考える時に、もう一つ重要になってくるのが、ことばそのものや対話する者どうしがもっている社会的性格についての指摘である。

バフチンは言語学者として一貫して、生活の場の中で交わされる生きたことば＝会話を問題にしてきた。バフチンにとってことば、いやそもそも人間は社会・内・存在であり、そこではいわば「言葉の社会学主義」とでもいうべきアプローチがとられてきたのである（バフチンの用語では「社会学的詩学」）。

ここから「社会的言語」と「ことばのジャンル」というバフチンの独特な用語と社会的背景を視野に入れた視角が生まれてくるのである。

バフチンの言語論の中で対話論と並んで重要な地位が与えられているものに社会的言語とことばのジャンルがある。前者は、ある時代や特定の社会階層（職業、世代などが当てはまる）に特有にみられる談話のことで、地域的な方言や専門用語といったものも含まれている。これに対してことばのジャンルは、軍隊の号令、食事の時に会話や、送別、お祝いの席などでのスピーチから友人との打ち解けた会話といった日常の場面ごとに使い分けられる発話の形式のことである。これらのキーワードは、いずれもバフチンが、言語というものは常に社会的な性格を有しているのであって、社会的な場面から離れて一般的抽象的な形で扱ってはならないことを主張したものである。

「周知のとおり、すべての記号（テキスト）は社会的に組織された人々が相互に働きかけあう過程（コミュニケーション）の中で組み立てられるものです。従って、記号の形態は何よりもまず、所与の人々が社会的にどう組織されているか、とりわけ人々が相互にどうコミュニケーションを行っているのか、という点に関する直接の諸条件によって、規定されるものです。従って、社会の組織が変わり、コミュニケーションの直接の諸条件が変わるならば、記号も変わります。」

「記号を、社会的コミュニケーションの具体的な形態から切り離してはならない（なぜなら、記号は組織された社会的コミュニケーションの一部であり、このコミュニケーションの外に置かれれば、単なる物理的な事物に転落してしまい、意味付与された物＝記号としては全く存在しなくなるから）」（いずれも「言語と文化の記号論」）。

そして、彼のこのようなアプローチはけっして社会構造や社会諸変数で言語を一義的に説明してしまうといった「社会決定論」ではなく、きわめて動的な相互移行、相互作用の過程としてそれらをとらえていたのである（桑野、1987）。対話＝コミュニケーションはそれぞれ社会的背景をもった個々人のあいだでの活動であり、また、きわめて社会的意味を帯びた場＝対話の中で取り交わされている社会的活動なのである。だから、対話は個人が社会的な活動をしているきわめて具体的な場になっている。

バフチンがことばに対峙した時にとったこのような姿勢は、従来の言語論にいつもつきまといっていた「抽象的客観論」（バフチン「マルクス主義と言語哲学」）に対する強烈な批判でもあった。特にバフチンが批判の矢を向けたのはソシュールの言語論であり、「ラング」の考え方であった。バフチンは会話が展開されている具体的な場や社会的状況を抜きにして、しかも応答性のない単声的（モノローグ）な形でしか扱うことができない形式的・一般的な記号の体系を論じて、それは死んだ言語を扱っているだけであるという。「辞書の中に眠っているものではなく、現実が発言された（あるいは意味をもって書かれた）言葉はすべて、次の三者すなわち、語り手（作者）、聞き手（読者）、語られる誰か（主人公）の社会的相互作用の表現であり、産物である。言葉は社会的出来事であり、それは何か抽象的、言語学的な物として自足しているものではなく、孤立化して取り出された話し手の主観的意識から心理学的に導きだされるものでもない。それゆえ、形式的・言語学的アプローチと心理学的アプローチは、同様に的はずれである。」（「生活の言葉と詩の言葉」）。

ここからわかるように、ソシュール的な「ラング」も、そして「パロール」的な発想にもバフチンは異を唱えるのである。ソシュールは一般的な言語法則であるところの、所与の閉じられた言語体系である「ラング」が持っている制約の枠を超えることができる自由な活動の領域として、「パロール」という個人的な言語活動を想定した。だが、バフチンはソシュールが「パロール」で考えたような自由な活動は私たちの言語活動の中にはないと言う。このような「パロール」的な発想についてもバフチンは「個人主義的主観論」として非難する。バフチンは次のように指摘している。

「個々の発話は、その個人的で創造的な性格にもかかわらず、たとえばソシュール（および彼以後の多くの言語学者）が考えるような、言語の諸形式の完全に自由なコンビネーションとみなすことはけっしてできない。ソシュールは、純粋に個人的な行為として発話（la parole）を純粋に社会的で個人に対して拘束力をもつ現象である言語の体系に対置するわけだが」（「ことば 対話 テキスト」）。だからバフチンは、個々の言語使用者を絶対的に自由な主体、特定

の意図に合わせて自由に言葉を選ぶ能力をもった主体とはみなさなかつたのであり、ソシユール的な「ラング」対「パロール」といった対置のしかたがそもそもまちがっているというのである。

以上のソシユール的な伝統的言語研究に対するバフチンの評価からわかることは、バフチンは個々の発話の行為もけっして彼が置かれている社会的状況から自由ではなく、言語というものはそもそも社会的性格を帯びているものなのだという主張なのである。このことを展開してみせたのがバフチンの「ことばのジャンル」論なのであり、彼の言語論のなかでも重要な位置を与えておくべきものである。

（３）異質なものと対話：異言語混交

以上、みたような言語研究の伝統としてある「抽象的客観論」と「個人主義的主観論」の二項対立的な対置に対するバフチンの批判のなかで、もう一つの重要な彼の主張は、この二つがいずれも単声（モノローグ）的な声に覆われてしまっているという指摘である。バフチンの発言を聞こう。「抽象的客観論にしても、個人主義的主観論にしても、それらがモノローグ的であるならば、言語的な交通（＝コミュニケーション）の過程における他者の能動的な役割を最小限にまで弱めているならば、権威主義的な言葉になるおそれはつねにはらんでいるのだ。」（桑野、１９９０より引用）

だから、作者の言葉に特権的な位置づけをすることも、また読者の個人的な言語活動（読解や解釈も含めて）にのみ力点を置くのも、それらを対話的な交流のないモノローグの世界に閉じ込めてしまって、へたをするとどちらも「権威的な言葉」（一方的な解釈な押し付けや独善的な解釈）になってしまいかねないのである。「権威的な言葉」に陥ることを避けるためには、対話的な交流、ダイアローグの世界を保証しておかなければならない。権威にもとづいた同質性ではなく、異質性、つまりいろいろな考え方の並存と、そこから生まれる対話的な活動が不可欠なのである。このような異質な発話が交じり合っている状況のことを言ったのがバフチンの「異言語混交（ヘテログロシア）」という概念である。これは「異種混交性（heterogeneity）」といわれることもある。この概念が対話論のなかでどのような意味を持っているかについては、この章の最後で再びふれる。

だから、まったく何の制約も受けない読者の自由な読みといったことは存在しないのであり、作品の読みの世界についていえば与えられたテキストから読者は完全に自由なのではない。それでは、読者と作品との間でどのような相互作用が展開されているのだろうか。残念ながらバフチンの言語論では、この点

については必ずしも十分に展開されてはいない。むしろ、この後になって登場してくる受容美学の中で扱われている、読者とテキストとの相互作用論が参考になる。次に、受容美学の代表的な人物であるイーザーの研究をみることにしよう。

なお、バフチンについてのすぐれた紹介書としては、桑野隆「バフチン：＜対話＞そして＜解放の笑い＞」、ワーチ「心の声」、ホルクイスト「ダイアローグの思想」がある。

4、「テキスト」と「読者」の相互作用

読者が作品と関わりながらどのような読みの行為を展開していくのか、また読者の読みの行為を作品はどのように誘うのか。読者と作品との相互作用を現象学的に論じたのが受容美学である。ここでは、イーザーの理論をとりあげる。

（1）イーザーの「受容美学」

イーザー、ヤウスに代表される「受容美学」（あるいは「受容理論」）は読者の理解活動について一種の現象学的な記述を行っている点と、読者の読解を導き出すようなテキスト側の構造のネットワークであるテキスト構造とのあいだの動的な過程として捉えているのが特徴である。特に読者の中に作られる作品の意味世界をテキストの側の構造（わかりやすくいえば作品の中の「しかけ」）と結びつけながら論を展開しているところが、読者の読解過程を考えていく時の枠組みとして参考になるのである。ここでは、主にイーザー（1970；1976）のものを中心にしてみていくことにする。

イーザーはテキストと読者との間の動的な関係を、テキスト構造、読者のテキスト理解の行為、テキストと読者との相互作用の3つの側面から論じている。

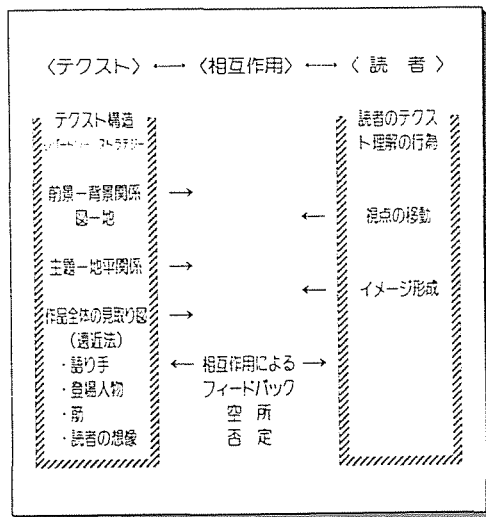
テキスト構造については、「前景－背景関係」を例にすると、いま読者が読んでいる部分は前景として登場してくるが、それも常に前後の脈絡（背景）のなかに位置づけられており、いわば「図」になっていたものは次には「地」となって背景に沈み、次の「地」は「図」となって浮かびあがってくるという形で順次展開されていく。この「前景－背景」関係をもとにして読者は、読解の要素の選択を行うのであるが、テキストの構成要素のどこに着目していったらよいかを決めているのが、もう一つのテキスト構造である「主題－地平関係」である。これによって一定の作品についてのパースペクティブ（全体の見取り図、「遠近法」とよんでいる）を得ることができる。このパースペクティブには語り手、登場人物、筋、読者の想像にゆだねられる部分という4種類がある。登場

人物を例にあげると、ある人物が主人公として位置づけられると、物語の筋はこの主人公を中心にたどって読まれていき、語り手の内容もその主人公を中心としながら物語を伝えていくものになっている。

読者のテキスト理解の行為については、視点の移動とイメージ形成の2つの活動をあげている。テキストを読むとき、私たちは既に読み終えたことを背景に、そこからの期待をもって読み進んでいく。そして期待したことを修正しつづける。これがイーザーの言う「予覚と保有の弁証法」である。その過程では、まだ空白ではあるが充足を待っている未来地平が、充足はされたがしだいに影が薄くなっていく過去地平へと順次移行していく。視点の移動はこの2種類の地平を開き、融合していくものである。このような過程を考えるのは、テキストの理解の本質が意味の「一貫性の形成」にあるからであり、この「一貫性の形成」の考えは本論文のテキストの意味表象のモデルで前提にしてきたことでもある。先に述べた主題－地平構造は視点の移動を方向付けているものの一つである。読書から得られるものはテキストのことばそのものが示しているものでもなく、読者の勝手な想像でもない。これらの综合体とでもいうもの（「受動的綜合」）である。この受動的綜合の中核になっているのがイメージである。「テキストは図式の連続で構成されており、つねに全体のうちのいくつかの局面を示しているにすぎない。読者は図式全体を綜合し、一つの意味地平として見るができるような視点をとることが求められる。ある視点からながめ、イメージ化することによってテキストの全体像が具体的になるのである」「読者はテキストからさまざまなイメージを形成・展開し、そのようにして得られた表象対象を時間軸に沿ってテキストの意味地平へと綜合していく」（「行為としての読書」）。これが読書行為なのである。ここからもわかるように、イーザーのいうイメージは単なる視覚的映像以上の概念的意味表象がこめられたものである。

テキストと読者の相互作用では空所と否定の2つの機能が取りあげられている。既に述べたように、読書行為の本質は主題と地平の転換を絶えず行いながら、テキスト図式を一つのなめらかな連続が得られるように結合していくことであった。このテキスト図式の結合が中断されたところが空所といわれる部分である。空所は結合を一時保留にするが、それがあるから読者の想像活動が刺激され、空所を埋める活動が誘いだされる。読者が空所を埋めようとする気になるのはそこにまだ主題と地平の転換が行い得るからであり、空所はテキストの各要素を結合することの必要性を合図しているということでは、実質的には意味を指示しているのである。否定は読者がこれまで持ってきた認識や価値規範とは相いれないテキストの意味を提示し、読者に規範の再検討を求める場合

である。テキストの場合は規範の全面的な否認をすることは少なく、部分否定をすることによって、作品に暗示的に示されているテーマに注目させるといった機能をもったりもする。イーザーの理論を略図の形でまとめたのが図2-7である。以上、「行為としての読書」を基に、イーザーの理論について若干の検討を行ったが、テキストの理解過程を考えていく上で参考になることは多い。しかしこのテキストそのものの理解は必ずしも容易ではない。イーザーが「行為としての読書」のなかで実際の分析に使用しているのは、いずれも私たち日本人にはなじみのないイギリス文学の作品である。また、彼の理論が現象学的接近で貫かれている点も本書の理解をむずかしくしている。そこで、ここでは本論文においても分析の対象として取りあげている小学校の文学教材である「ごんぎつね」について深川（1986a、1986b）がイーザーの考え方をを用いて分析しているものを参考にしながら、具体的な形で述べ直してみよう。なお、



イーザーの理論では、「読み」をテキスト、読者、そしてテキストと読者の相互作用の3つの側面から考察しているが、これらを読者の「読書行為」に収れんさせて論じているのが特徴である。「テキスト構造」には、読者がテキストの意味世界を作りあげていくための「しかけ」が用意されている。「読者」の側は、視点の移動とイメージ形成という作品の意味世界を作りあげる作業を、テキストと相互作用をしながら行っているのである。

図2-7 イーザー・受容理論の図式

「ごんぎつね」の内容については、図2-8を参照のこと。

作品のはじめの一の場面で、読者＝学習者は「ごん」の具体的ないたずらの事実を知り、そこから「いたずらばかりしているごん」というこの作品の主人公についてのイメージを作り上げる。読者がいままさに読んでいる主題の部分は次には地平となり、あらたな主題の読みのための背景となっていく、順次「主題－地平」へと移っていくが、このなかから一貫性のあるイメージが作られてくるのである。このように村に出てきてはいたずらを繰り返す「ごん」に与えられたイメージは、次にはどんないたずらをするかという予想を読者に与え、次の場面の「兵十」へのいたずらの場面の主題を読む際の地平となっている。もっとも、「ごん」に対するイメージとしてどういうものをもったかは一義的でもないし、安定したものでもない。人によっては、「ひとりぼっちのきつね」からさみしさをまぎらわすためにいたずらをしているという色合いでイメージするであろうし、また、雨で外に出られなかった腹いせにいたずらをしてしまうような悪いきつねというトーンでイメージ化する場合もある。このようなはじめにもった「ごん」のイメージはたしかに次の「ごん」の行為を読んでいくための「地平」として機能するが、同時に作品全体のなかではたして一貫性をもつことができるようなものかが吟味され、「修正」と「改変」が行われていく。

読者のテキスト理解の行為としては、「視点の移動」と「イメージ形成」があげられているが、これらはまさに読者が作品世界についての「意味の一貫性」を形成する作業のための「読みの活動」を述べたものなのである。読者は読みすすんでいくなかで、しばしばイメージの一貫性を失う。「兵十のおっかあ」の葬式を見た後、「ごん」は「ちょ、あんないたずらをしなければよかった」とか、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」といったことばを口にする。また、自分のいたずらのつぐないを兵十に始める。こういった場面で、はじめのいたずらばかりしている「ごん」のイメージとは合わないことが起きる。「ごん」のいたずらの意味をもう一度考え直す機会が与えられるのである。読者＝学習者は「ごん」のこれまでのイメージを中断させ、そこで生じた矛盾を解決することを通して、さらに豊かな一貫性を持ったイメージ形成へと進んでいくのである。「ごん」のいたずらの背後には「ひとりぼっちのさみしさ」があり、「おれと同じ・・・」と兵十をみる「ごん」のことばから同じ境遇にある者どうしの共感や連帯感、兵十への思いやりを読み取っていくことが可能なのである。

イーターはテキストと読者の相互作用として、「空所」と「否定」という2つの機能をあげている。読者には自分自身の中で起きた読みの前後のあいだの

矛盾を解消することや、テキストのなかで空白になっている部分を補いながら読むことが求められる。これらは、いわば意味の一貫性形成のための作業なのである。

「ごん」は兵十にくりやまつたけを何度も運び続けるが、兵十には「神様のしわざ」にされてしまい、「へえ、こいつはつまらないな」、「おれはひきあわないな」と言う。しかし、それなのに再び「ごん」はくりを運び続ける。この部分からは単なるいたずらに対する「つぐない」以上のことが「ごん」の行為の背後にはあるのではないかと考えさせるものである。この文の前後に出てくる「兵十のかげぼうしをふみふみ行きました」も、「おれと同じひとりぼっちの・・・」も「ごん」の兵十に対する共感や連帯（子どものことばでは「友だちになりたい」）という視点で読んでいくことによって、全体が一貫性を持った形で「ごん」の行為の意味をとらえていくことができるのである。いたずらに対する「つぐない」として読んだ読者には「ごん」の行為の本当の目的はどこにあるのか、「つぐない」で全体を一貫性を持って読んでいくことができるのかという問いが投げかけられることになる。

「ごんぎつね」のあらすじ

（「ごんぎつね」新美南吉著、小学国語4年生下、教育出版より）

「ごんぎつね」とは、村のいたずらぎつねのことである。ごんはいつも村に出てきていたずらばかりしていた。ある日、ごんは、村人の兵十が川でうなぎを採っている時にいたずらをして盗んでしまう。数日たって、兵十の「おっかあ」の葬式があり、兵十が病気の「おっかあ」のためにうなぎを採っていたことを知る。ごんは「ちょっ、あんないたずらをしなけりゃよかった」と深く反省をする。また、ごんは兵十が赤い井戸の所で麦をといでいる姿をみて、「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と思う。それからごんはくりやまつたけをこっそりと兵十のうへ届け続ける。しかし、そんなごんの行為も兵十や村人の加助によって「神様のしわざ」とされているのを知り、「・・・おれは、ひきあわないな」とごんはつぶやく。それでも明くる日もくりをもっていく。ごんはうら口からこっそり中へ入るのだが、それを兵十に目撃され、火縄銃で打たれてしまう。かけよっていった兵十は、土間にくりがかためてあるのを見て、はじめて真相に気づく。

図2-8 「ごんぎつね」のあらすじ

テキストは読者のそれまでの読みやイメージを「否定」することがある。この作品の結末は対象学年である小学校4年生にとっては予想外の「友だちになれない」形で終わっているし、気持ちが通じたのも「ごん」の死をもってはじめて可能だったのである。人はお互いを理解し合うことも、心を通じあうこともできるという常識に対する否定なのである。「友だちになりたいけど、ごんはなれないと思っていた」（授業におけるある一人の女の子の発言、5章参照）という「読み」は「ごん」の境遇とそこからくる悲劇をいいあらわしたものであり、この作品を通して作者の伝えたかったテーマでもある。最後の「否定」で「読み」はさらに深いところへと導かれていく。

一貫性の形成にしても、「空所」を埋めていく作業にしても、読者がテキストについての意味世界を作りあげていくための作業なのである。これらの「空所」や「否定」があってこそ「読む楽しみ」＝「自分で意味世界を作りあげていく権利」が保障されるのである。

（２）国語教育における読者の重視：「読者論」

最後に、国語教育の中に「受容理論」の考えを取り入れた「読者論」の考えを概観しておく。この立場では、基本的には読者の「読み」の活動、読者一人ひとりの主体的な読みを重視する。戦後の国語教育の研究は教材かあるいは読者かという二極対立のなかで流れてきた。たとえば、深川（1986b）によれば「教科研・国語部会」や「文芸研」は教材に力点をおいており、文芸研のようにあくまでも文芸理論にもとづいた教材分析を通して学習者の読みをとらえていくという立場である。一方、「児言研」（児童言語研究会）は「読み」を重視しているという意味では後者に分けることができる。ここでは、教材ではなく、読書過程における「ことば」を対象にしている。しかし、深川（1986b）は「児言研」の立場を次のように批判する。「読みを学習者自身の行為として、能動的にとらえはしたが、読みの対象となる文学教材の研究は不問のまま、ことばを対象とした考察で授業論が構築されたため、文学教材の読みの理論としては議論の余地を残している」。

以上のような二元論の克服と、読者＝学習者の主体的な「読み」を保障するような文学教育理論を「受容理論」に求めたのが、関口（1986）や深川（1986b、1987）のいう「読者論」であり、田近（1993）の「読書行為論」である。また田近（1990）編、井上（1993）による「読者論」からの著作もある。最近の動きとして上あておかなければならないのは、田近・浜本・府川編（1995）による「読者論」に立つ読みの指導（全4巻）の刊行であり、小学校低・中・高学年・中学校における国語の実践を射程に入れた「読者論」が具体的に展開さ

れ始めていることである。同様の傾向は田近編（1996）の中に収められた各論文からもうかがい知ることができるのである。

既に上でも述べたように「受容理論」では、テキストと読者の読みの行為との動的な関係が常に問題にされているのであり、「読み」はテキストと読者との相互作用過程の中に成立することが強調されていたことを考えると、まさに教材か読者かの二者対立の克服の可能性がここにはある。さらに、読者をテキストの単なる消費者としてとらえるのではなく、読者を主体的な立場に置きみる考え方は、これまでの文学教育のなかでともすると陥りがちであった読み＝答えはひとつ、教師の読みこそが規範といった一方的な読み、学習者の主体を軽視した考え方への大きな反省へとつながっていくものである。読者はテキストを離れてまったく勝手な読みをしてよいわけではもちろんないが、同時に作者やテキストに縛られたままではけっしていないのである。

5、なぜ、読者の主体的な読みであり、対話的活動なのか

この章では、文学理論や言語研究を中心にして、いま、読者の主体的な読みの活動を重視する考えが大きな流れとなってきたことをみてきた。ここでは、読者の視点や対話を重視することがいま、なぜ改めて必要としているのかを国語教育や、さらには広く教育の状況と関連づけながら考えてみることにする。

（1）対話のなかでの学び

いま日本の学校教育の中では、学習者である子どもの側に立った新しい教育観や学習観が「新しい学力観」の名のもとに広くいき渡っていることは承知のとおりである。子どもの主体的な学びを尊重することはまったく異を挟む余地がないほど当然のことである。だが、要は、子どもの主体的な学びの活動をどのような状況のなかで保証していくかということである。この後の章でも、実際の授業のなかで子ども達がどのように作品を読み解いていくのか、その詳しい過程を取りあげているが、子どもたちが文章のあいだの意味的なつながりや登場人物の行動を一つの視点で読み続けていくことを通して、各自の頭の中に作品の意味世界を作りあげていく読解活動は、まさに主体的な学びの活動そのものである。しかも、彼らの読解活動はその本質においては、私たち大人と比べてもなんら大きく違うところはない。そういう意味では、安易な子ども－大人といった発達段階の違いをもちこんで、固定的な発達観で子どもをながめてしまうことは慎むべきであるし、子どもたちの主体的に学ぶ姿勢は最大限尊重

されなければならない。だが、それでは、本当に子どもは完全なる「主体的な学び手」なのであろうか。

私たちは子どもの自主的な活動、他人に頼らないで自分の力でやってのけることが「主体性」を養うことであると思込みをすることが多い。特に私たちのなかには、個人として自立して生きていくことを重視した近代的な自由の概念や能力観がいつもはびこっている。近代の誕生によって、土地や制度といった外部からの干渉や権力によって支配されていた人間がそこから解放されて自由な人間というものが登場したが、同時にこの自由な個人には、自分の力だけで生きていかなければならないという個人の主体性と責任が負わされることになった。いわば「自分自身だけを頼りにして行為する能力」(Taylor, 1985)である。子どもに対しても、自分の親がもっている能力よりももっと高い能力や技能を身につけることが要求されてくる。このような子ども観や能力観を背景にして、効率よく能力を身につけさせるための機関としての学校が近代社会のなかで生まれてきたのである(宮澤康人、1992)。だから、他人よりも秀でた能力をもつこと、他人との競争のなかでしか自分の自由を確保することができないという競争の原理に、こういった能力観は当然の帰結としていきついてしまうのである。このことが「近代的個人主義」ということばで語られている近代社会に固有の自我の概念である。だから、近代社会のなかで生きている私たちは、ともすると子どもの能力や学びの活動を個人単位でとらえてしまいかねないのである。

個人の主体的な読み、テキストとの対話を通して自分の視点から作品の意味世界を作りあげていく、創造的で生産的な活動としての読みがまずは尊重されなければならない。だが、個人の活動を孤立化させてしまったはいけないのだ。お互いの声を交換し合う、対話の場の中に学びを位置づけることがバフチンの対話論から私たちが教えられたことである。そして、バフチンがいうように権力による一つの解釈の押しつけや、作者から出された一方向的な声を受け取るだけの単声(モノローグ)の世界であっては、新しい意味の生成は期待できない。子どもたちの多様な解釈と声が交換しあえる場と状況(バフチンのいう「異言語混交」)があってはじめて対話が生まれ、そこから新しい意味の可能性が生まれるのである。もっとも、多様な声として交流できる、対話が成り立つためにはそれぞれの子ども達が「自分の読み」の立場から対話できるものを準備していなければならないことはいうまでもない。だが、それは完璧な読みを完成させておくということではない。そういう状態では、あえて他者との交流する必要がないし、たとえ対話をして自己の中でも改変は起こりようがないからである。とりあえずのところ自分の考えや読みの視点を提出し、対

話のなかで読みを深めていくということが大事なのだ。バフチンがいうように、対話には完結された状態などといったものはないのであり、それは永遠に未完ともいうべきものなのだから。

中岡（1990）は、対話がともすると、安易な妥協や同調、さらには自分たちだけでは考えつかないことを「お知恵拝借」的に相手にもたれかかるような姿勢に陥ってしまうことの危険性を指摘して次のようにいう。「独善に陥らぬよう、自分の立場をたえず点検することは必要だが、ひたすら他と融和すればよいというものではない。各自の思想的根拠が溶解すれば、対話そのものが生氣も意味も失ってしまう」。この指摘の重要性は、今日わが国の学校の場の中で起きている常軌を完全に逸した少数の異質な者の排除と、それとの引き換えで生まれている多数者どうしの安易な同調という現象を考えてみればよくわかる。こういう世界は実はモノローグだけに支配された「生き生きとした交流の場」が失われた世界なのである。そして、学校ばかりでなく、家庭の中や社会の中でも「コミュニケーション不全の症候」が蔓延しているのが現実である。

（２）作者・教師の特権的なことばからの解放

私たちの世界では、印刷技術の発達とともに「書かれたもの」への重視が進んでいる。「書かれたもの」はそれを誰が書いたのか、「書いた人」が特定化されているという意味では、とかく書かれたもの（作品）への権威化が生まれやすい。そして、「書かれたことがすべてである」といった特権的なことばとして受け入れてしまいがちである。たとえば、かつて文字による記録ではなく、口伝えで受け継がれていった「口承の文芸」においては、「書かれてあること」に束縛されない、いわば語りの世界がもっている自由度といったものがあつた。既にロラン・バルトの考えを述べたところでもふれたように「作者は近代社会と共に特権的な位置づけをもって登場してきた」のであるが、それは声（口承言語）から文字へという変化のなかで生まれたことなのである。だから、書いた者（作者）、書かれたもの（作品）への権威化に陥る危険性を常にはらんでいる状況のなかでは、文学教材の授業でも書かれたものだけに依存しきるのでなく、自分のことばで物語の世界を語ってみること、「話しをすること」という活動がよりいっそう必要になっているのである。野家（1990）は「語ること」「語りの世界」がもっている意味を「物語行為論」ということばで表現しているが、「話者」の復権と対話的な状況のなかでの「語り」の創造可能性を主張している点では、バフチンの言語論ともつながりをもっている。いずれにしても「話すこと」や「聞くこと」の重視（川田、1976）は私たちに具体的な対話的状況が持っている意味の重要性に気づかせてくれるのである。

バフチンの言語論から示唆されることとしてもう一つ重要なことは、私たちが日常の生活の中で他人と対話をしているとき、お互いが完全に対等な関係のなかで対話が行われているのかのような幻想をもってしまいがちなことである。

一人ひとりの発言者はその背後に社会的性格（つまり教室の中という状況、一人ひとりの学習・活動の成果と歴史）を抱えているのであり、しかもどのような状況のなかでの発話なのかといったことにも大きく規定されるものなのだ。このことをバフチンは「ことばのジャンル論」として詳しく展開したことは既に述べた通りだ。私たちの発言がいかに社会的状況によって規定されているかということは、教師の立場で学校という場の中で話しをするその話し方と、家庭に帰って父親として家族に向かって話しをする場合の違いを考えてみるとよい。

授業中の子どもたちの話し合いのことを考えてもそれは同じである。話し合いのなかでの一人ひとりの子どもたちの発言の重みやその影響力は決して均一ではない。そして最大の「特権的な位置」づけがなされてしまう可能性をもっているのは教師であり、その発言である。だから、教師はいかに自分が特権的な役割をもっているのかを自覚しておかなければならないのである。教師が自分では自由な話し合いの場を教室の中に作っていると思い込んでいても、実際は教師から出されるモノローグ的な発話が教室の中に蔓延していたといったことが、教室の中の会話分析から明らかになったりするのである（Edwards & Mercer、1989）。くり返しになるが、特権的な位置づけをしてしまうのではなく、多様な考え方が存在することに価値づけをし、異質な声に「耳を傾ける」ことがあらゆるコミュニケーションの場面には必要なことなのである。

ここでは、主にバフチンの言語論を手がかりにしながら、教育の問題に関連づけてその意味するところを整理してきた。最近、バフチンの理論も言語学や文学理論という領域ばかりではなく、教育の中でも注目されるようになってきている。既にずいぶん早くからバフチン研究者として知られている桑野（1987）は、バフチンの対話論を教育の問題としても論を展開してきているし、最近では坂元（1991）も同じように自由と協同をめざした教育を論じていく際にバフチンの対話論を用いている。国語教育においては、山元（1995）が国語学者の西尾実の国語教育論と関連づけながら取り上げているし、須貝（1989）、府川（1995）によってもバフチンの言語論は取りあげられてきている。彼らのなかでは「対話」が国語教育を語っていく際のキーワードになっていることを指摘しておきたい。

文 献

- 阿部純一・桃内佳雄・金子康朗・李光五 1994 人間の言語情報処理—言語理解の認知科学— サイエンス社
- バフチン, M.M. 1926/1979 (ヴォロージノフ, V.N. 名義) 齊藤俊雄 (訳) 生活の言葉と詩の言葉 (ミハイル・バフチン著作集1) 新時代社 (Волошинов, В.Н. Слово в жизни и слово в искусстве. Звезда, 244-267)
- バフチン, M.M. 1929/1980 (ヴォロージノフ, V.N. 名義) 北岡誠司 (訳) 言語と文化の記号論 (ミハイル・バフチン著作集4) 新時代社 (Волошинов, В.Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Л., Прибой)
- バフチン, M.M. 1937-1938/1979 伊東一郎 (訳) 小説の言葉 (ミハイル・バフチン著作集5) 新時代社 および 伊東一郎 (訳) 1996 同書名 平凡社 (平凡社ライブラリー) (Бажтин, M.M. Слово в романе. — Там же, с. 72-233.)
- バフチン, M.M. 1951-1952/1988 佐々木寛 (訳) ことばのジャンル (ミハイル・バフチン著作集8) 新時代社 (Бажтин, M.M. Проблема речевых жанров. — Там же, с. 237-280)
- バフチン, M.M. 1963/1995 ドストエフスキーの詩学 望月哲男・鈴木淳一 (訳) 筑摩書房 (ちくま学芸文庫) (Бажтин, M.M. Проблемы поэтики Достоевского. М., Советский писатель.)
- バルト, R. 1953/1971 渡辺淳 (訳) 零度のエクリチュール みすず書房 (Barthes, R. *Le Degre Zero de l'écriture*, Paris: Seuil.)
- バルト, R. 1964/1971 沢村昂一 (訳) 記号学の原理 みすず書房 (Barthes, R. *Element de Semiology*, Paris: Gonthier.)
- バルト, R. 1966/1979 花輪光 (訳) 物語の構造分析序説 物語の構造分析所収 みすず書房 (Barthes, R. *Introduction a l'analyse structurale des recits 1961-1971*, Paris: Seuil.)
- バルト, R. 1968/1979 花輪光 (訳) 作者の死 物語の構造分析所収 みすず書房 (Barthes, R. *La mort de l'auteur. Introduction a l'analyse structurale des recits 1961-1971*, Paris: Seuil.)
- バルト, R. 1970/1987 沢崎浩平 (訳) S/Z: バルザック「サラジーン」の構造分析 みすず書房 (Barthes, R. *S/Z*, Paris: Seuil.)
- バルト, R. 1971/1979 花輪光 (訳) 作品からテキストへ 物語の構造分析所収 みすず書房 (Barthes, R. *De l'oeuvre au texte. Introduction a l'analyse structurale des recits 1961-1971*, Paris: Seuil.)
- バルト, R. 1971/1979 花輪光 (訳) 天使との格闘 物語の構造分析所収 みすず書房 (Barthes, R. *La lutte avec l'ange. Introduction a l'analyse structurale des recits 1961-1971*, Paris: Seuil.)
- Black, J.B. & Wilensky, R. 1979 An evaluation of story grammars. *Cognitive Science*, 3, 213-230.
- Edwards, D. & Mercer, N. 1987 *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- 深川明子 1986a 文学教材の構造と機能—読者論の視点から— 金沢大学教育学部 教科教育研究、第22号、271-282.
- 深川明子 1986b 読者論からみた文学教材の構造と機能 日本文学、No. 397、1-10.
- 深川明子 1987 イメージを育てる読み 明治図書
- 府川源一郎 1995 文学すること・教育すること—文学体験の成立をめざして— 東洋館出版社
- Graesser, A.C. & Clark, L.F. 1985a *Structure and procedures of implicit knowledge*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Graesser, A.C. & Clark, L.F. 1985b The generation of knowledge-based inference during narrative comprehension. In G. Rickheit & H. Stortner (eds.) *Inference in text processing*. Elsevier, Amsterdam: North Holland.

- Graesser, A.C., Mills, K.K & Long, D.L. 1986 The construction of knowledge-based inference story comprehension. *Advances in Cognitive Science*, 1, 125-157.
- ホルクイスト, M. 1990/1994 伊藤誓 (訳) ダイアローグの思想—ミハイル・バフチンの可能性— 法政大学出版会 (Holquist, M. *DIALOGISM: Bakhtin and his world*. London: Routledge)
- 井上一郎 1993 読者としての子どもの読みの形成 明治図書
- イーザー, W. 1970/1972 髙田収 (訳) 作品の呼びかけ構造—文学的散文の作用条件としての不確定性— 思想 (岩波書店)、1972年9月号、109-136.
(Iser, W. Die Appellstruktur der Texte -Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, *Konstanzer universitätsreden*, 28)
- イーザー, W. 1976/1982 髙田収 (訳) 行為としての読書—美的作用の理論— 岩波書店 (Iser, W. *Der Akt des Lesens*, Wilhelm Fink Verlag.)
- 川田順造、1976 無文字社会の歴史 岩波書店
- 桑野隆 1987 バフチン：＜対話＞そして＜解放の笑い＞ 岩波書店
- 桑野隆 1990 未完のポリフォニー 未来社
- 宮川淳 1967 鏡・空間・イメージ 宮川淳著作集 I (1980) 所収 美術出版社
- 宮川淳 1972 見ることの記号学 宮川淳著作集 I (1980) 所収 美術出版社
- 宮川淳 1975 引用の織物 宮川淳著作集 I (1980) 所収 美術出版社
- 宮澤康人 1992 学校を糾弾するまえに—大人と子どもの関係史の視点から— 佐伯他 (編) 学校の再生をめざして・第1巻 東京大学出版会
- 中岡成文 1990 コミュニケーションの戦略 現代哲学の冒険14・浮遊する意味 岩波書店
- 野家啓一 1990 物語行為論序説 現代哲学の冒険8・物語 岩波書店
- 坂元忠芳 1991 対話の教育への誘い 新日本出版社
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. 1977 *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: LEA
- シャンク, R.C. 1982/1988 黒川利明・黒川容子 (訳) ダイナミック・メモリー 近代科学社 (Schank, R.C. *Dynamic memory: A theory of learning in computers and people*. Cambridge: Cambridge University Press)
- シャンク, R.C. & リースベック, C.K. 1981/1986 石崎俊 (監訳) 自然言語理解：Lispで書いた5つの知的プログラム 総研出版 (Schank, R.C. & Riesbeck, C.K. (eds.) *Inside computer understanding: Five programs plus miniatures*. Hillsdale, NJ: LEA)
- 関口安義 1986 国語教育と読者論 明治図書.
- 須貝千里 1989 <対話>をひらく文学教育—境界認識の成立 有精堂
- Taylor, C. 1985 *Philosophy and the human sciences. Philosophical papers 2*. New York: Cambridge University Press.
- 田近洵一 (編) 1990 ことばの学び手を育てる国語科の授業 ぎょうせい
- 田近洵一 1993 読み手を育てる—読者論から読書行為論へ— 明治図書
- 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編 1995 「読者論」に立つ読みの指導 (全4巻、小学校低・中・高学年・中学校編) 東洋館出版社
- 田近洵一 (編) 1996 国語教育の再生と創造 教育出版
- Thorndyke, P.W. 1977 Cognitive structure in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Trabasso, T., Seco, T. & van den Broek, P.W. 1984 Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N.L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Wilensky, R. 1983 Story grammars versus story points. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 579-623.
- 山元隆春 1995 ことばの生活と国語教育 糸井・植山 (編) 国語教育を学ぶ人のために 世界思想社
- ワーチ, J.V. 1991/1995 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (訳) 心の声 福村出版 (Wertsch, J.V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.)

3 章 対 話 と 協 同 的 学 習

－ 社会的構成主義のアプローチ －

学校という教育機関では、多数の生徒や学習者を一度に収容することができる教室という空間を用意している。そして、教師と多数の学習者がこの教室という一つの空間と時間を共有しながら学習活動が展開されていく。この教室という風景はもはや私たちにとっては何の疑問を持つこともない自明の事実＝形態として存在し続けている。それでは、どうして子どもたちが一緒に学ばなければならないのだろうか？そこにはどういう意味と機能があるのだろうか？

本章では、人は他人と交わり相互作用していく中で学び、成長を遂げていくという立場から学習に果たしている協同学習の効果について論じる。

このような立場の学習論は、社会的構成主義と言われているものだが、本章のはじめにこの社会的構成主義の基本的考え方について述べる。

ついで、協同的な学習についてこれまで行われてきたいくつかの研究を概観しながら、学びの活動に対話と協同的活動が果たしている役割について考える。

最後に、人と人との交流的な活動である社会的相互作用が持っている意味について認知心理学の立場から考察する。

1、心への社会・文化的アプローチの動きの中で

学習や発達を個人の能力や技能の獲得という閉じた系の中だけで議論するのではなく、広く社会、文化的な文脈の中で考えていこうという動きが生まれている。社会的構成主義の立場からこれらの問題を考察する。

（1）人間の学習をどういう視点からみるか

先の、なぜ、多くの学校という教育機関では一つの教室という空間の中にたくさんの学習者を収容する学習活動の形態を取っているのだろうかという疑問に対しては、いくつかの教育効果の観点からの理由を考えることができる。一つには教師が一人ひとりの学習者に個別に知識を伝達する、いわゆる家庭教師型の教育よりも、複数の人間を前に一斉に教えた方が効率がよいということがある。あるいは、子どもたちにしつけや道徳などの社会規範を身につけさせるときに、教室の一人の子どもが行った行動に、教師が一定の社会的評価を下して、ほめるなり、叱責するなどの強化を与える、そのとき、これを見ている子どもたちは観察学習をしており、結果的には多数の子どもたちに社会規範を伝

えたことになる。一人ひとりに教えるよりも、ここでも効率が良くなる。

だが時間と空間を共有していることの意味は、効率性のそれだけだろうか？ 仮りに効率性だけを考えるのであれば、学校に行かないで家庭にマス・メディアで情報を送る伝達方法の方法がはるかに効果的であるし、現に一部の教育産業が始めているパソコンや電話ファックスによる家庭学習教材の伝達方式のほうですぐれている。

だが、学習をこのような一方的な情報の受容と、それを記憶に固定化する作業としてとらえてよいのだろうか？ しかも私たちの身のまわりにあるマスメディア情報や、新しい情報メディアであるインターネット上の情報にしてもそれらが情報を受け取る側の者に情報の選択権がある場合には往々にして自分の好みや自分の考えに合ったものを選んでしまいがちであり、あえて自己の中に認知的不協和が起きるような情報を好んで取り込もうとはしないのである。人間というのは、とにかく認知的不協和の状態が生まれることを避けたがるからである。しかし学習という観点からすれば、むしろ大事なものは異質なものの、自分の考えとは多少とも違っているもののほうである。というのは、こういう情報に接したときにこそ、自己の中に変化＝学習というものが生まれてくるからである。

生命体は自分の力で多様化し、組織化し、自らを外部に開いて適応していくという共通の生命ルールをもっているというのが、免疫学者・多田富雄の主張である。多田（1993）は、このような生命体がもっているシステムを「超（スーパー）システム」とよび、このシステムは生命体ばかりでなく、言語、都市、民族、国家、経済、そして宗教にいたるまで、人間の社会・文化的活動に広く当てはまるという。この「超（スーパー）システム」のなかでも特に重要になっているのが、外界からの情報に対して開かれていて、それに反応して「自己」を改革しながら拡大・再生産をしてゆく「開放構造」である。これは、人間の認識活動にもそっくり当てはまることである。

ここに人間の学習というものを考えたときに、教室という空間と、その中で展開されている学習者どうしの相互活動が持っている意味がある。

学習者どうしの相互活動を重視する立場では、伝達中心、教え込み重視の教育がもっている学習観とは明らかに異なったものを前提にもっている。それは心理学や教育学のなかでは、構成主義と呼ばれている立場であり、知識というものは学習者自身によって作り上げられてくるという考え方である。

（２）構成主義とその学習論

はじめに構成主義（constructionism）の考え方について述べるが、ピアジェの発達理論からはじめるのがよいだろう。ピアジェは、人間の認識形成とその

発達を発達主体の内部に作られる知識構造とその変換の過程としてとらえる。知的活動やその水準は自分の中にある知識構造の内容によって左右され、したがって発達というのは、知識構造とその変化によって説明していくことができるわけである。発達している当事者が、自分自身の経験を通してこの知識構造を作りあげ、作り直しを繰り返してしていくのである。つまり、知識や理解は認識主体自らが「作り上げていく＝構成する」ことを強調するわけであり、これが構成主義の代表的な考え方である。ピアジェの場合は、外との相互作用の活動を通して新しい経験や知識を得ていくことと、その結果として、いままでの自己の中にあった知識や考え方では説明できない矛盾や葛藤が生まれてこれが知識の再構造化へと向かわせると考える。

構成主義は認識とその形成に関する一つの立場であり、心理学以外の人間の認識に関わりをもつ研究領域のなかでも広くみられるものである。教科教育に限定していえば、ピアジェ理論の算数教育への応用で知られているカミイ

(Kamii, C.)をはじめ、コップ (Cobb, P.) やヤッケル (Yackel, E.) などが、算数・数学教育のなかでは構成主義者の代表者として知られているし、理科教育のなかではオズボーン (Osborne, R. J.) やホワイト (White, R.) たちが学習者の知識形成活動を中心にすえた教科学習論を展開している。なかでも、算数・数学教育の領域で、構成主義にたった認識形成と教育理論が最も盛んである (Prawat & Floden, 1994; 中原, 1995)。その他、ここではこれ以上の細部に入った議論は差し控えるが、教育における構成主義的アプローチについての最近の研究の動向と概観的な知識を得るためには、ステッフエとゲイル (Steffe & Gale, 1995) によるものが便利である。

構成主義の立場から学習論を考えたときには、学習者の知識構成とその過程に焦点が向けられることになり、この視点から教材や教科内容との相互作用が論じられていくことになる。教科教育のなかでのこのような構成主義的接近の具体的な展開が、先にあげたような算数・数学、あるいは理科教育におけるいくつかの試みであった。構成主義的アプローチでは、さらに認識主体がどのような状況と文脈のなかで活動しているのかという、いわゆる「状況」も重要な変数として登場してくることになる。つまり、「知識は、その知識が生み出される活動や状況の産物以外の何物でもない」 (Brown, Collins & Duguid, 1989) のであり、適切な文脈の中で認識と学習活動が展開されているか、さらには、そのような学習状況の設定や教示が教授活動として行われたかどうかで知識の構成のしかたが左右されてくるからである。ここに構成主義と、最近の「状況的認知」や「認知的徒弟制」の考え方との結合がある (Jonassen, 1991; Duffy & Jonassen, 1992)。

また、1章のところでも登場したブルーナーは、「意味づけの行為」(“Acts of Meaning”) (1990) で、心理学が長い伝統の中で分析の対象としてきた「行動次元」に対する過度ともいえるような着目と偏重の仕方をキャンセルして、意図にもとづいた行為や、定位された行為の次元へシフトしていくべきことを主張する。そして、文化的な環境や関係者の意図が相互作用する場面のなかや、日常的な環境や状況のなかで展開されている行為をこそ問題にすべきであるとして、このような方向を目指すものとして「文化心理学」(cultural psychology) を位置づけている。ここで彼が言っている「文化心理学」は、内容的にはコールやシュウエーダー (Shweder, R. A.) など複数の研究者によって提唱されているものとはほぼ同じものである。この著書のなかでは、また、彼は構成主義的アプローチを基本にすべきであると主張しているが、彼が言う構成主義(彼の場合はconstructionではなくconstructivismということばを当てているが両者の本質的区別はない)は、内容的には「社会的構成主義」の立場を述べたものである。

先に、構成主義は認識論についての一つの立場であると述べた。構成主義の考えでは、人間の認識は外の世界に存在する客観的实在を単にありのまま受動的に受け取ることによって成立するのではなく、人間の側の理論がそれを可能にしていると考ええる。つまり認識主体がどういう理論を持っているかで、実在世界についての認識の仕方は異なってくるのであり、認識主体の知識構成の仕方が当然問題になってくるのである。いわゆる「事実の理論負荷性」(Hanson, 1958) である。そして構成主義の認識論とは対比的な位置にあるのが広い意味での实在論 (realism) の考え方である(より正確には「基礎实在論 (basic realism)」あるいは「形而上学的实在論」と呼ばれているもの)。後者は、真理は我々の認識活動やその成果である理論とはまったく無関係に存在すると考える。だから、私たちの経験とは独立に、我々の外に対象の存在を認め、この現実世界の中に生起する事態は一つひとつが本来的に客観的なものであると考えるわけである。この問題はもう一度、次の社会的構成主義のところでもう一度検討しなければならない。

(3) 社会的構成主義とその学習論

社会的構成主義 (social constructionism) とはここでは、「人は、他者とはたらきかけ合うなかで、自らの考え・知識を構成していくものである」と定義しておく。つまり、知識や理解は認識主体自らが作り上げていくことを強調する構成主義的立場に加えて、この知識構成の活動を社会的・文化的な状況の

なかでとらえ、個人の認識活動と社会・文化的状況との相互作用の結果として知識が成立・存在すると考える。

だから、社会的構成主義では知識の生成をひとりの人間の心（mind）の中のできごととは考えない。「知識は多数の心の弁証法的相互作用を通して作りあげられるものであり、ひとりの心の中だけでそれはできない」のである（Goodman, 1986）。ここが、学習者による主体的・能動的な知識の構成という点では構成主義と同じ認識論の立場を共有しながらも、認識の構成を個人レベルの問題として完結させてしまう構成主義の一部とは一線を画している点である。

先に構成主義者の例として上げたピアジェの研究をもう一度考えてみるとよい。ピアジェの相互作用論のなかには、物理的対象や認識対象とのぶつかりあいは出てきても、人と人との対人的な相互作用が登場してくることは本当に少ない。ほとんどないと言ってもよい。あくまでも個人の環境や認識対象との格闘とその経験を基にした知識の構成という孤独な作業—これを「主体的な活動」ということもできるのだが—が中心に描かれているのである。もちろん、ピアジェの中に対人的な相互作用という発想がまったくなかったわけではなく、初期段階のいわゆる「前期ピアジェ」では、仲間との対人的な相互作用も発達のモメントの一つとして位置づけられていた。ただ、対人的な相互作用の位置づけ方はピアジェ独特のものがある。前期ピアジェの代表的な研究である「児童の道徳的判断」（Piaget, 1932）なかでは、仲間との話し合いに触発されて道徳性が発達していく可能性を述べている。仲間との話し合いを通して、自分とは違った道徳的な判断をしている者がいることを知り、そこから自分の中に認知的な葛藤が生まれ、その葛藤の解決に向かって発達が進むと考えるのである。だから、ここで注意しなければならないのは、ピアジェにとって社会的相互作用というのは、自己の中に生まれる認知的な葛藤のきっかけにしかすぎないのである。発達的な変化が対人的な相互作用によって直接もたらされるのではなく、あくまでも個人の内部で起きている認知的な葛藤、ないしは認知的不協和とそのエネルギーをもとにしてもたらされる認識構造の変化なのである。ここが、ヴィゴツキーのように相互作用それ自体のなかに発達のモメントを求めようとしたこととの違いなのである。だから、ピアジェの発達論は、やはり構成主義の範疇の中であり続けるし、ヴィゴツキーのそれは社会的構成主義そのもののなのである。

ここで、社会的構成主義が前提としている考え方について、再度確認をしておきたい。社会的構成主義では、個人の理解や知識の形成を社会や彼を取り巻いている文脈・状況と切り離しては考えないという立場であることは既に述べた通りである。だが、同時に、社会・文化的な外的変数ですべてが決定される

という、状況的決定論の立場もとらない。社会的構成主義的認識論は、いわば状況に含まれる諸変数との相互作用、相互影響を受け合いながら（一方向的な規定－被規定の関係ではなく、相互作用の関係のなかで）認識が形成される状況的認識論ということになる。社会学者のバーガーとルックマン（Berger & Luckmann）による「日常世界の構成」（1977）は、私たちが日常生活の中で作られ、使われているいわゆる常識的な知識は社会的に構成されていることを述べたものである。いわば、現象学社会学の立場からの社会的構成主義論である。ここで注目しておかなければならないのは、彼らが社会的な現実というものを個人にもあるいは、社会のいずれかの一方にも還元して考えなかったということである。私たちは一人ひとり自分が自分なりの解釈と、整合的世界として主観的な意味づけを社会に対してもっている。いわば個人の主観的な意味を表した行為というものによって社会は成り立っているともいえるのである。だが、他方では、社会は客観的な現実として人間の外部に存在しているのであって、私たちはこの社会的な現実によって構成されてもいるのである。そして、この個人対社会という対立を「あれかこれか」の二者択一的な議論をするのではなく、個人がいかにして社会的な現実を自己の中に内化させていくかという「社会化」の過程を入れて、両者の対立の解消を試みるのである。このような「客観的な現実が主観的な現実へと内面化していくプロセス」（山口、1977）がまさに社会構成主義のなかで想定されていることなのである。この問題を発達心理学の中で論じているヴィゴツキーの発達論と社会的相互作用論を次にみていかなければならない。

ヴィゴツキーの発達論を考えていく時に、いくつかの重要なキー概念がある。それは、「発生的な分析」であり、「人間の多次精神機能の社会的構成」であり、そして「道具に媒介された人間の活動」である。ここでは、社会的構成主義の立場を述べたものである二番目の概念を中心に述べていこう。

ヴィゴツキーは、人間の精神活動は社会生活にその起源を求めることができるという考え方から出発する。簡単にいえば、人と人との関わりやコミュニケーションのなかから生まれてくるというのである。ヴィゴツキーの中心的な仕事の一つであったことばと思考の問題を例にすると、ことばは始めはコミュニケーションの道具というきわめて社会的な性格をもったものが、その中に自己の中に内化して自己の思考の道具として性格を変えて立ち現れてくるというのである。これが精神間カテゴリーから精神内カテゴリーへの移行であり、人間の精神的機能は二つの異なった位相（フェーズ）をへて発達していくのである。だから、精神活動はもともとは社会的な活動として、対人的な関係の中で展開されていたものに起源があるというのである。もちろん、忘れてはならない大

事なことは、このように認識は社会・文化的に規定されているという主張と同時に、ヴィゴツキーが認識の成立にとっては外に存在している認識対象を個人が自己のものとして取り込む内化の活動が不可欠であることを指摘していたことである（Valsiner & Veer, 1988）。ここに先のバーガーとルックマンの類似性を認めることができるだろう。

ここで注意をしておきたいことは、社会的構成主義が必ずしも「客観的な知」の存在を否定するような知の不可知論の考え方にたっていないことである。構成主義の中には知の不可知論を唱える立場もある。通常、「急進的構成主義（radical constructionism）」とよばれているのがこの立場であるが、認識主体が作る実在世界についての知識は、認識主体が固有に作ったものであり、しかもこの知識が実体と一致している、つまり絶対的真理に到達したかどうかを検証することはできないから実体の不可知論を避けることはできないと考える。

繰り返しになるが、社会的構成主義も、急進的構成主義でも、知識の構成は認識主体の能動的な活動によって行われる点では同じだが、前者の場合には、各自が作り上げた知識はけっして孤立した状態のままであり続けるのではなく、他者との相互作用（ときには大人や教師、あるいは科学の文化の蓄積物である書物との交流、ときには生徒どうしとの交流）、自己の経験や知識についての再検証の活動を通して、より整合的、合理的なものがめざされる。したがって、今日ある知識の体系はさまざまな個人の認識活動に広い意味での社会的な活動が加わってできあがったものであり、けっして個人の閉じた系の中だけで構成されているものではないと考える。知識の形成過程をとっても同じことがいえるのであり、教室の中での学習を社会的な合意形成と検証の過程を経て一人ひとりの中に、より整合性の高い知識が構成されるのである。

急進的構成主義と社会的構成主義では、言語がもつ意味の客観性についての考え方も違っている。前者の場合には、言語の意味はあくまでも個人の経験から生まれたものであって、言語それ自体に意味の客観性が存在しているわけではないと考える。よって、言語を媒介にした社会的交流では知識の検証はできず、知識構成の過程の中にしめる社会的活動は低く位置づけられることになるのである。だが、マトウラナとヴァレラ（Maturana & Varela, 1987）が指摘しているように、言語活動によって人間の意識と精神の活動がはじめて可能になるのであり、人間が生み出している＜言説の領域＞は人間の＜存在の領域＞そのものなのである。あるいはヴィゴツキーが、言語は社会的なコミュニケーションの機能を担った精神間カテゴリーと、個人の思考活動を担う精神内カテゴリーの2つの水準で立ち現れると述べているが、言語はその人間の社会的なふるまいを決める社会的カップリングでもあるし、また言語を拠り所にして個人

的、そして社会的な振る舞いをする、まさにアイデンティティと適応をもたらしている環境の一部そのものである（Maturana & Varela、1987）。社会的構成主義では、言語と社会的コミュニケーションの活動があってこそはじめて知識構成の活動を個人の閉じた系ではなく、より開かれた社会的な系の中に位置づけることが可能になると考えるのである。

このようにみてくると、社会的構成主義の学習論は文脈主義（contextualism）と相互作用で知られるデューイの思想と密接な関わりをもつものであることがわかるだろう。ミードがデューイについて述べた次の表現のなかに、社会的構成主義とデューイとの親和性をみることができる。「デューイ教授のいい回しをまねるならば、教授＝学習過程とは経験をお互いにやりとりすることにほかならない。子どもはそのなかに自分の経験を、親や教師の経験によって解釈されるべく持ち込むのである。このことは、教育が観念の交換である、会話であること、すなわち対話の宇宙に属するものであることを承認することになろう」（森田、1986）。このなかには「親や教師の経験によって解釈されるべく持ち込む」ということばがあり、これも社会的構成主義のもう一つの考え方ともつながってくる。社会的構成主義では、子どもどうしの相互作用とともに親や教師の関わり方も、もう一つの相互作用の側面として重視する。それがヴィゴツキーの「最近接発達領域（ZPD）」の概念であり、ブルナーら（Wood, Bruner, & Ross, 1976）の言う「足場作り（scaffolding）」であった。これらも単なる知識の伝達の役割者として振る舞うだけでなく、子どもの相互作用を調整する大人の支援的な関わりを述べたものである。大人と子どもの相互作用の問題は、本章第3節の垂直的相互作用のところで詳しく述べることにする。

社会的構成主義の場合には、教室学習における教師の役割として知識の伝達者以上のものが求められてくる。学習者相互の対話＝社会的相互作用過程の組織化と合意形成に向けての調整活動はもとより、教室と子どもたちのあいだに話し合いと共同的学びに価値観をおく教室文化というものを作っておかなければならない。まさにランパート（Lampert、1990）が彼女のこの論文の結論部分で次のように述べていることなのである。「私が生徒たちに伝統的な学校の中で取られているような学習のしかたを止めて、ポリアが科学者の道徳的資質とよんだものにもとづいて活動していくことを教えようと決心した時がその始まりであった。ダンスの仕方を人から口で説明してもらうだけの場合と同じように、数学がわかるということはどういうことなのかを私が話して聞かせるだけでは、生徒たちはまったく理解などできるわけがないことに気づいたのである。数学がわかるということ、数学をするということが意味していることについての生徒たちの認識のしかたを変えていくということは、普通の教室の中に存在

しているルールとは別のルールに基づく社会的な状況へと作り変えていくことなのでもあり、数学がわかるということについて生徒たちが持っている常識に対する挑戦なのでもあった。ちょうど、人にダンスを教えるように、毎日の練習の中で説明をし、実際に演じて見せ、一緒にやってみることが必要なのであった」。それはちょうどデューイが、教師と生徒が「協働探究 (cooperative inquiry)」(早川、1994)に従事するということばでいっていることなのである。

2、仲間との協同的学習とその機能的意味

－「三人よれば文殊の知恵」を考える－

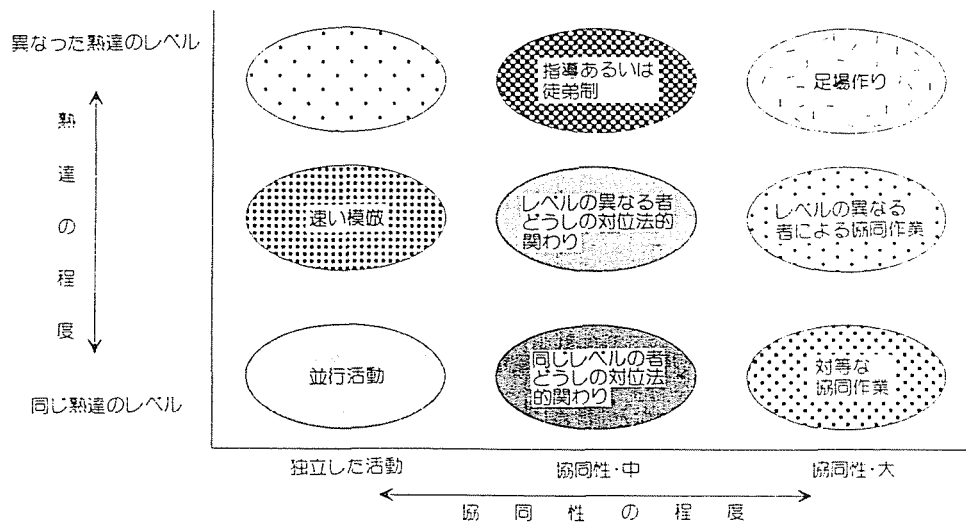
この節では、社会的相互作用が知識習得にどのような役割を果たしているのかを具体的な研究をもとにしながら述べていくことにしよう。相互作用を、ここでは便宜上、水平的相互作用 (horizontal interaction) と垂直的相互作用 (vertical interaction) に大きく分け、この2節では仲間との協同的学習である水平的相互作用を中心にみていく。垂直的相互作用のジャンルの中に入るものは次の3節で取りあげる。この2つの相互作用の分類のしかたはハータップ (Hartup、1989) の発想によるものである。もちろん、水平と垂直の相互作用はどこまで明確に区分できるのかといった批判もあるが、議論を整理していくうえでは一つの有効な分類方法である。この分類は、相互作用をするパートナーが自分と比べて発達の同じ水準にあるのか、それとも上の水準にあるかどうかということで分けたものであるが、相手が認知的熟達度が高いとそれだけこのパートナーから指導的な役割を受ける可能性が高くなる。その典型的な場合が、親や教師との相互作用である。こういう垂直的な相互作用のなかで行われるやりとりと、同じ認知的、発達の水準にある者どうしの間の水平的な相互作用とは、当然ながら相互作用の内容もその機能的意味も異なってくる。

これらの相互作用をもっと細かくみていくと、パートナー間の認知的熟達のズレの大きさと、協同活動の強さの程度という2つの変数の組み合わせで9つの相互作用のタイプを区別することができる (Granott、1993、図3-1)。この図では、縦軸が相互作用の垂直-水平性の次元で、上にあがるほど一方の相手が熟達しているいわば垂直的相互作用になっている。他方、横軸は相互作用の協同性の次元で、協同性を3つの強さのレベルで分けている。

このようにいくつかの相互作用のタイプが考えられるのであって、当然そこで展開される相互作用の活動の様相やその効果も異なっているのである。これまでの相互作用研究では、研究者によってどのレベルの相互作用に焦点を当て

図 3 - 1

相互作用の 9 つのタイプ (Granott, 1993より)



一番上の列は一方のパートナーがはるかに熟達している場合の相互作用（垂直的相互作用）である。協同性が強くなる（右端）には「足場作り（scaffolding）」的な支援活動を中心とした相互作用になる。「足場作り」は典型的には家庭の中で親が子どもに手助けをしながら教えていくというものである。もともとこの「足場作り」という用語も、親のこのような子どもへの援助を概念化したものなのである。逆に協同性が弱くなると（左端）、発達が進んでいる者の行動を「模倣」するという一方向的な相互作用になってくる。そしてこの両者の中間にあるのがいわゆる「徒弟制（apprenticeship）」や「指導」で、学習者自身による活動や学びを中心にしながらも、指導者が必要に応じて関わるというものである。その典型が運動学習におけるコーチングであり、職人の徒弟制なのである。この 3 タイプの場合は、いずれも一方

のパートナーからの指導的な活動が強くなっている点で共通しており、いわば垂直的相互作用に属するものである。

一番下の列はパートナー間の熟達度に差がない水平的相互作用の場合である。協同性が強いと対等な関係の「相互的協同作業（mutual collaboration）」になり、逆にそれが弱いと相互作用のない「並行活動（parallel activity）」になる。またその両者の中間が、協同的でもないし、並行活動でもない中程度の関わり方である「対位的関わり（counterpoint）」ということになる。〔注 1〕

中央の列の 3 つは、一方がいくぶん発達が進んでいる相手との協同作業や、自分よりいくらか年上か能力が少し進んでいる者を模倣する場合である。このときの模倣は、親や大人と違って自分と発達水準が近い者なので、模倣が比較的容易に行なわれるという特徴がある。

注 1 ここていう「対位的関わり」は、音楽の二大作曲技法の一つである対位法にもとづいている。対位法は、和声法と異なってそれぞれ独自の旋律が水平的に並存しており、かつ全体として一つの曲の流れが構成されている。ちょうど和声法が、旋律と垂直的な音の組合せ方に力点を置いているのとは対比できる。グループ活動としては、相互作用が少ない並行活動と相互作用が活発な協同作業との中間に位置されるものである。

図 3 - 1 相互作用の 9 つのタイプ (Granott, 1993より)

て論じているのか、相互作用についての解釈もまちまちであった。そこに混乱もみられる。少なくとも、親や教師をパートナーの相手にした相互作用と同じ仲間との相互作用ではその意味は大きく異なっており、区別して議論することが無用の混乱を避けるためには必要である。

以下、同じような年齢水準にある仲間どうしの協同的学習 (peer collaborative learning) が理解や知識の獲得にどのような効果を生み出しているのかをいくつかの研究を通して考えてみよう。

(1) 他者による異なった意見・考え方の提示と認知的葛藤の発生

子どもたちの協同学習を考えていくとき、そこで展開されている相互作用をピアジェ流の相互作用とヴィゴツキー的な発想からの相互作用の2つに分けることができる。前者の場合は、認知能力が同じような水準にある者どうしの協同学習に焦点が向けられているが、これはピアジェの発達理論がベースになっている。ピアジェの場合は、子ども一人ひとりが認識対象に対峙したときに自己の既有知識では十分に説明できない事態に陥り、認知的な葛藤を抱え、それが次のよりよい理解のしかたや知識へと向かう原動力となっていくと考えるのである。仲間との相互作用や協同的学習の場面でも同じように考える。同じような認知段階にある者どうしで、自分とはいくらか異なった視点や認識の仕方をしている仲間と相互交渉することによって、お互いの認識内部に認知的葛藤 (この場合は個人の内部の中から生じる認知的葛藤と区別する意味で、「社会－認知的な葛藤 socio-cognitive conflict」といわれている) が生まれ、この認知的葛藤の解消に向かって個々人の内部で知識の再構造化への動きが起きてくるというのである。だから、まったく自分と同じ発想や考え方にたっている相手や、逆にあまりにも自分とかけ離れている相手とでは葛藤そのものが起こらないので、ほどほどのズレを持っている者どうしの組み合わせであることが大切なのである。もう少しピアジェの相互作用論をくわしくみてみよう。

前期ピアジェの研究の一つである「児童の道徳的判断」(1932)では、自分とは別な道徳的判断をしている者と接することによって自分の中に認知的葛藤が生まれ、その葛藤の解決を通してもう一つ進んだ道徳的判断の水準に進んでいくという発達のメカニズムを考える。だからピアジェにとっては、社会的相互作用は認知的葛藤をもたらすための情報源として働くものとして位置づけられているのであり、あくまでもこの認知的葛藤を解決していくのは個人なのである。もちろん、このようなピアジェの発想は、発達に対する重要な主張と姿勢であることには言うまでもない。例えば上の道徳性の発達を例にして考えてみても、親や社会が一方的に一つの道徳的な規範を押し付けても効果はないの

であって、子どもたちが道徳についての考え方を相互に吟味し合うことではじめて自らの動機から発した道徳規範の意識が生まれてくるのだという主張なのであり、デュルケームに代表される大人による教育や社会化を基本にした道徳教育論へのアンチ・テーゼとして出されていることは忘れてはならない（波多野、1986）。

その他、前期ピアジェの研究では、「児童の言語と思考」（1923）で幼児期の自己中心性と社会的相互作用の問題が扱われているが、その後のピアジェ自身の研究では社会的相互作用は直接取り上げられず、ピアジェ派の他の研究者たちによってピアジェ派社会的相互作用論の研究として受け継がれていくことになる。

前期ピアジェの研究を受け継ぐ形で今日、展開されているのがピアジェ派社会的相互作用論である。この立場からの研究は、認知的課題の達成が一人で単独で行った場合と仲間と相互作用しながら取り組んだ場合とではどのように異なるのかを比較するという形で社会的相互作用の効果を検討したものが多い。そしてそこで取り上げられているのは保存課題に代表されるいわゆるピアジェ課題が多い。例えば、空間表象と視点取得の発達（Doise, et al., 1975; Mugny & Doise, 1978; Bearison, et al., 1986）、保存の発達（Miller & Brownell, 1975; Perret-Clermont, 1980; Ames & Murray, 1982; Russell, 1982）、道徳判断（Damon & Kilen, 1982; Berkowitz et al., 1980; 1983）、論理的推論能力（Cooper, 1980; Skon et al., 1981）などの研究では、同じような認知水準の者どうしによる協同学習で課題達成が向上するという結果を見いだしている。

たしかに最近の研究でも、ピアジェータイプの認知課題ばかりでなく、より教科学習の中で扱われているような科学概念や算数の知識が他者との相互作用にから生まれる認知的葛藤によって促進されると報告しているものがある。例えば、ハウ（Howe, C.）のグループによる一連の研究では（Howe, et al., 1990; Howe, et al., 1992; Roy & Howe, 1990）、浮力や物体の落下、熱の伝導といった基本的な自然概念と法則に関する知識・理解、さらには法律への違反行為についての理解と判断といったものが認知水準に適度なずれがある者どうしの相互作用で促進されていた。また算数概念の理解でも同様の結果が得られている（Phelps & Damon, 1989、ただしこの研究では計算についての手続き的な知識の理解には相互作用活動の効果はなかった。）

だが一方では、最近の研究で強調されていることは、単に相互作用によって認知的葛藤が生じることが発達や学習を促進するという一般的な議論のレベルを超えて、相互作用の中でどのような認知的葛藤と相互作用の活動（同意や反対の意見、質問、説明の発生の程度）が起きることが、またパートナー同士の

親密さの程度というものが共同学習の効果にどのように作用しているかといったより条件分析的な研究へと進んでいることである（例えば、空間表象を扱った Bearison et al., 1986 の研究；論理的な推論課題を用いた Dimant & Bearison, 1991 の研究、問題解決課題を扱った Azmitia, 1988；Azmitia, et al., 1993 の研究、そして道徳判断についての Kruger, 1992；1993 の研究などでは相互作用の過程の中で展開されている活動についての微視的分析が行われている）。

相互作用の仲間の組み合わせに関しても、タッジとロゴフ（Tudge & Rogoff, 1989）がこれまでの多くの研究の結果を整理したところによると、似たような認知水準の者どうしの相互作用が協同的学習として効果的であるという研究もあるし、効果がないという研究もある。また、ピアジェ派の考えとは反するような一方の相手の方が発達が進んでいる場合が効果的であるといった結果も出ており、必ずしも一義的な結論を導きだすことはできないというのである。現に、タッジらの研究（Tudge, 1990；1992；Tudge & Winterhoff, 1993）の研究では、相互作用の相手が発達が進んでいる場合や、この相手からサポートや課題解決についてのフィードバック情報が与えられると効果的であることが示されている。

そして、社会決定論的なニュアンスを強めた相互作用論では、社会的相互作用は単に個人の内部に認知的葛藤を起こすだけでなく、相互作用的な活動が学習と発達に直接的に作用するはたらきをもっており、知識の協同構成という視点が強く出されてくることになる。したがって、水平的相互作用としてジャンル分けされたもののなかにもピアジェ的な相互作用だけでなく、もっと多様な相互作用のタイプが想定されているのである。（２）以降では、相互作用の活動が直接に、知識・理解の発達や洗練化に作用していることや、知識の協同的な構成に効果を与えていることを述べた研究を取りあげていこう。

（２）討論による論点の明確化と理解のためのクリティカルな情報の提示

上でも登場したハウのグループの最近の研究をみていこう（Howe et al., 1995；Tolmie & Howe et al., 1993）。ここで取りあげる研究では、先の認知的葛藤の発生を重視した立場からもう一步踏み込んだ形で、相互作用のなかで出される情報の質を問題にしている。この新しい研究でも先の研究と同じように、物の浮き沈みや熱の伝導といった自然概念の知識の獲得を取りあげているが、ここでみる２つの研究では、概念の発達にとって相互作用が効果を持つためには、単に認知的葛藤が生まれるだけでは不十分で、理解の促進にとって決定的に重要なカギとなる現象や属性について焦点を向けた話し合いと情報の提示、その批判的検証といった活動が協同的活動のなかで行われることが重要である

こと（彼女らの言葉で言えば「ルールの生成＋批判的検証」）を、相互作用の分析から明らかにしているのである。

アズミティアラ（Azmitia & Montgomery, 1993）とクルーガー（Kruger, 1993）の最近の2つの研究では、それぞれ科学的な推論課題と道徳的判断の課題を扱っているが、相互作用の微視的分析をしてみると、交渉の内容を相互作用するパートナーが親密な関係になっている友人どうしの場合には、相手の意見を言い直したり、よりはっきりさせるためにつけ加えるといった「精緻化（elaboration）」と、相手の意見の中で疑問な点や説明部分で大事な点が抜けているといったことを指摘し合う「批判（critique）」が出されることが多かった。そして、このような相互交流的対話（transactive dialogue）が活発に展開されていることが課題達成を促進させるものになっているというのである。

子どもたちが作文を書いていく際に必要になるいくつかの技法が協同学習の中でどのように相互伝達され、習得していったかということを、およそ2か月間にわたる国語の授業で観察・分析をしたデイウテたちの研究（Daiute & Dalton, 1993）をみてみよう。彼女たちの研究では、パソコンを使った作文の学習が取りあげられているが（パソコンを使うことで子どもたちの作文の作成の内容とその変化を容易にとらえることが可能）、合計7回のうちの始めと終わりの4回は個人単位、中間の3回は二人の協同作業で作文を作りあげるという手順で資料が収集されている。始めと終わりの個人で書かれた作文内容を比較することによって、協同的学習の効果を検証するという方法がとられている。子どもたちは作文を協同で作成していくなかで、相互批判を通してより洗練された作文内容を作り上げていったのだが、特にここで重要になっているのは、作文の素材集めや作成の基本的なプランに対してお互いが質問と説明をしあい（initiating）、また作りあげた内容についても相互批判をしていく（contesting）という活動である。この2つの活動というのは実は、大人や教師が子どもたちに作文指導をしていく際に使われているものと類似したものであり、子どもたちは協同学習を通して作文の表現方法として、より豊かなものを身につけていったのである。

以上述べたいくつかの研究から共通にいえることは、相互作用の活動のなかで学習や理解の促進に直接つながるようなクリティカルな情報が生まれて、それらが共有され、さらに個人の能力や技能として内化されていくという一連の過程が協同的学習のなかで起きていることである。協同的学習の効果を考えていくときに、このクリティカルな情報がどれだけ生まれているかということが重要なポイントである。

（３）言語的やり取りによる課題解決の手続きの明示化

社会的な相互作用は主として、言語活動を媒介にして行われる。自分の考えや意見をことばでもって表現してみるという活動、そして自分の意図や考えを相手にわからせようという試みが、課題解決のためのポイントを浮きぼりにしていく。ロゴフ（Rogoff, 1993）のプランニング課題をみていこう。これは、紙に描かれた架空の街の地図を見ながら、子どもたちが指定された品物を複数の店屋を回りながら買っていくという課題である（図３－２）。その時、できるだけむだな動きをしないで効率よく買い物をしていくこと、そのためのプランを立てることが求められている。ペアになった子どもたちには別々の買い物のリストが与えられているために、買い物の順番を相互に調整していかなければならず、否応無く言語的なやりとりが要求されてくる。当然、活発な言語的相互作用が展開されることになるが、自分の頭の中で考えていたプランニングの内容がことばで表出することによって客観化され、さらにプランの共有化も高まるという結果になったのである。さらにこのような協同作業の経験は、自分ひとりでこの種の課題を解いていくときに必要になっている行動のプランニングと調整というメタ認知的なスキルの向上へとつながっていったのである。

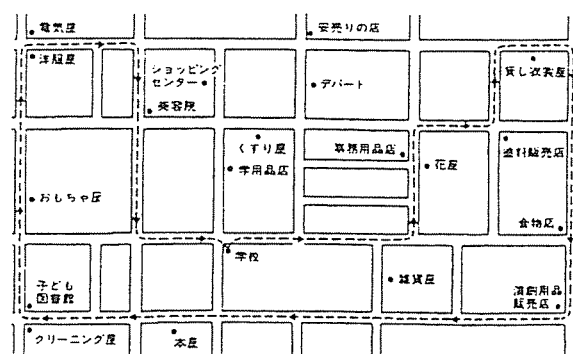


図３－２ 街の地図と最適な道順の一例
(Rogoff, 1991をもとに一部改変)

（４）作業の分業による分担範囲の限定と多様な視点取得

共同で作業をすることはまずは、責任の分散と負担軽減という形の直接的効果が考えられる。それでは、機械的に仕事量が分割されただけのことかというところではない。それであれば、単に一人でやるべきことを一人あたり $1/2$ 、

1 / 3 にしただけのことで総体としては何も変わらなくなってしまい、共同で仕事をする積極的な意味がなくなる。むしろ、分担した者のあいだで情報の相互交換、つまり社会的相互作用が展開されている事態では、単なる機械的な分割以上のものが生まれてくるのである。例えば、波多野ら（Hatano & Inagaki, 1991）は仮説実験授業における集団討議の機能を、共有化の視点から次のように述べている。仮説実験授業では、あらかじめ予想される実験の結果がいくつかの選択肢の形で用意されており、これらについて異なった考え方をもった複数のグループのあいだでの論争を授業の活動の中核に位置づけている。グループによる議論の前に、子どもたち一人ひとりがこの選択肢を選び、予想を立てているので、自分はどのグループに属しているかという帰属意識は明確になっている。いくつかの対立するグループにとりあえず帰属してものを考え、議論するということはもっぱら自分たちの視点から議論を展開する、自分達の意見を擁護する議論展開をするということである。波多野らは、これを「党派性（パルチザンシップ *partisanship*）」ということばで呼んでいるが、彼らはとりえず自分の立場だけを考えればよいということで、そこに分業と、いろんなことを考えなくてもすむという思考の節約という効用が生まれてくると指摘する。

そして、さらに対立的な議論の場合には、自分達を擁護するための主張をしながらも当然ながら相手の意見を聞き、自分達のそれとはどこが違うのか、論点は何なのかという論点の明確化が行われていくことにもなる。こういう議論を通して自分達の見方とは違ったものの見方、考え方があることにも気づき、多様な視点からもう一度吟味し直す機会が与えられることにもなるのである。相手を説得するための議論が、逆に自分たちの根拠の不十分さに気づくきっかけになっているのである。

同じく仮説実験授業の討論過程を分析したワーチと當眞（Wertsch & Toma, 1995）も、自分の意見表明の段階では、自分の考えだけを述べるモノローグの会話であるが、集団の討議が進んだ段階で出されている理由の説明の仕方は明らかにダイアログの形になっているという。「あなたたちの考え方だとななるけど、私たちの場合はこの点が違っている」というような形で出され、どのような立場からの意見であっても複数の視点からみること、それらを比較することが可能になっているのである。このことが自分の理解や認知活動を見直していくという「反省（*reflection*）」の活動にもつながっていくのであり、それはまさに次の理解のステップに向かう重要なきっかけになっているのである。

（５）協同学習の形態と機能

協同学習の効果を考えた時、そこで展開されているグループ作業の形態とそ

の機能のあり方も重要な変数になってくる。ホイルスのグループによって行われている最近の研究 (Pozzi, Healy & Hoyles, 1993; Healy, Pozzi & Hoyles, 1995) は、コンピュータのグループ学習を協同作業の形態という視点から分析を試みたものである。ロゴ言語を使って図形を描くという課題を、はじめに個別学習で行い、その成果をもちよってグループとして一つの学習にまとめているときに、グループワークの形態にいくつかのパターンが見いだされたのである (図 3-3)。

図 3-3 協同作業とグループ化の形態：ホイルスたちの研究から

ホイルス (Hoyles, C.) のグループの最近の研究 (1993, 1995) では、文字作成と右に図示したようなスポーク・パターンの作成という課題を用いている。文字作成の課題では簡単な単語 (PIZZA) をロゴで作成するというもので、ロゴの基本的な操作方法の習得を目的にしている。スポーク・パターン of 作成課題では、個別で行なった課題をもちよってグループとして一つの課題を解くことが求められたが、そこで与えられた課題は図のようなものである。

グループとして課題を解いていくときにどのようなグループ活動の形態がとられているか、またその活動形態が学習の達成水準にどのように影響を与えているかを明らかにすることが研究の目的になっている。

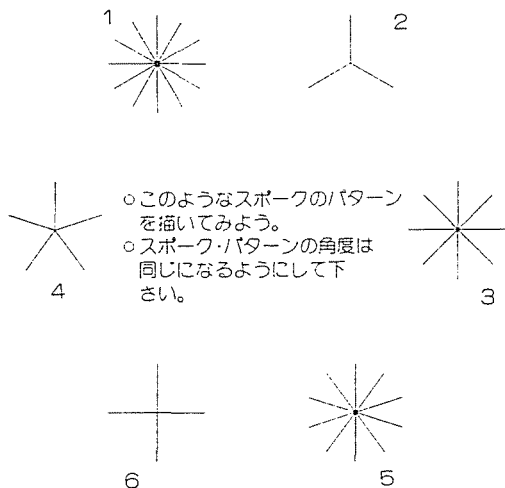
彼らが報告している活動の形態は基本的には3つで、個別からグループに移行したときの組織化のスタイルが図のようにまとめられている。「統合」のスタイルでは、はじめの個別課題の段階から作業の分業を行っており、またグループ課題を解いていくときにはそれらをまとめあげる形でうまく統合化が起きている。これに対して「連結」のスタイルでは、個別作業の段階で分業化が行なわれていないことと、グループ作業のときにも単に個別の成果を寄せ集めるだけという形態になっている。さらに「分断」のスタイルになると、メンバー間の相互作用が起きていないために、グループとして作業をまとめることもできなくなっている。この3つのスタイルのなかでどのような相互作用のパターンが展開されているのかを分析してみると、「連結」や「分断」

のスタイルでは1, 2名の生徒の考え方や指示に大きく支配されているパターンが多く、「連結」では相互作用のパターンの半数、「分断」では67%もの相互作用がこのパターンであった。これに対して「統合」のスタイルでは、このような特定の人間からの指示によるという相互作用展開は10%以下で、逆に個々の生徒たちが等しい役割と位置づけをもって作業を分担するような作業スタイル (「相互媒介」) が半数以上を占めていたのである (Pozzi, et al., 1993)。

このようなグループの作業スタイルは当然、個々の生徒の学習成果にも微妙な影を落としており、プリテストではまったくできなかったがポストテストではロゴを使ってプログラム作成が可能になった生徒の数は「統合」：24名、「分断」：2名という結果であった。しかもこの「統合」スタイル群の24名のうち、19名は先の「相互媒介」の相互作用パターンをとっていた者たちであった (Pozzi, et al., 1993)。

図 3 - 3 つづき

スポーク課題



○このようなスポークのパターンを描いてみよう。
○スポーク・パターンの角度は同じになるようにして下さい。

スポークの数と角度とのあいだにどのような関係があるかをみつけて下さい。

この関係がいつも正しく当てはまっている理由をグループの皆さんで話し合ってください。

7本のスポーク・パターンを描くためのロゴ・プログラムを完成させて下さい。

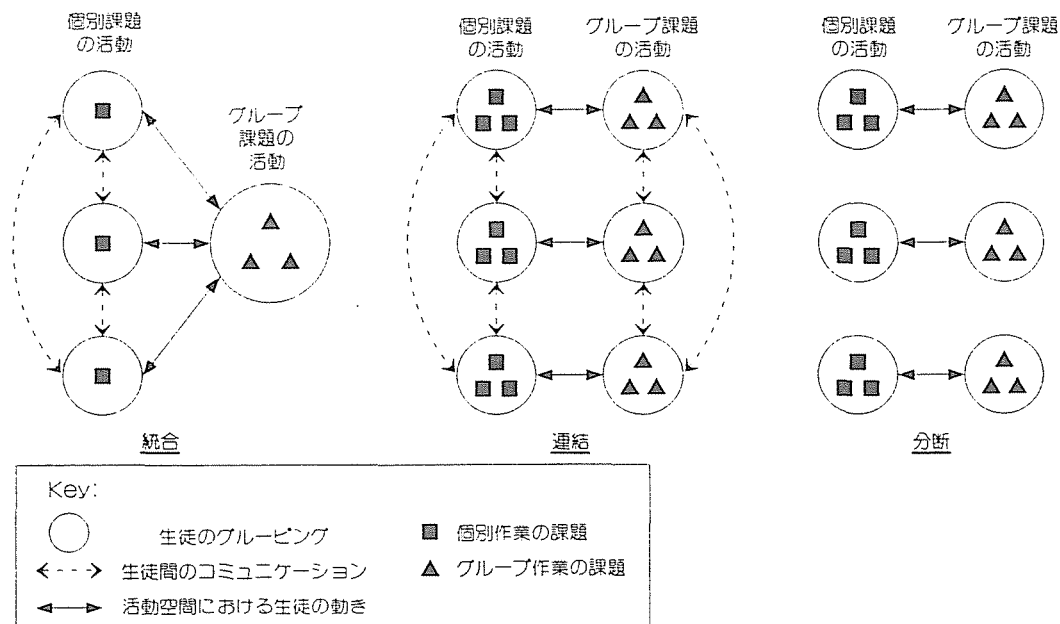
```
TO SEVENSPOKE
REPEAT ____ [SPOKERT ____]
END
```

どんなスポークのパターンも描けるような変数手続き（ロゴ・プログラム）を書くために、スポークの数と角度のあいだの結びつきを利用して下さい。

```
TO ANYSPOKE:N
END
```

個別作業の課題

グループ作業の課題



(いずれも図は Healy, et al., 1995より)

そして、個々の子どもたちの学習の成果をうまくまとめあげていくことができるグループとそうでない場合とでは、グループとしての学習成果はもとより、個々の子どもたちの学習の進み方にも影響を与えていたのである（プリテスト・ポストテスト間の比較）。コンピュータ学習をグループワークという視点から分析する試みは、ホイルスたちの研究の他にもいくつかの研究グループによって進められてきている。わが国においても、コンピュータ教育がどんどん学校教育の現場に広がっていくなかで、上でみたような研究はコンピュータ教育の問題としても、また協同的学習の研究としても興味深いものがある。

もう一つ、フォーマンら（Forman & Larreamendy-Joerns, 1995）の研究を取りあげよう。フォーマンらの研究では、同じ年齢の子どもたちがペアになって協同的学習を行っているが、それぞれのペアごとに詳細に分析をしてみると、協同的学習の成果も個々の子どもたちの学習の進度にも、グループ差が大きく現れたのである。ここで使われている課題は、フォーマンの先行研究

（Forman, 1989 ; Forman & Mcphail, 1993）で用いているものと同じだが、ピアジェが仮説演繹的推論の能力を測るために用いた「影の投影」課題を、円形のリングから幾何学的図形に代えて用いている。従って、ピアジェ・タイプの影の投影という視点からも、幾何学的図形の変換を推論するという視点のいずれから解くことができるものである。このような課題がもっている性質からきていることだが、ペアを組んだ子どもたちのあいだで途中から課題に取り組む視点にズレが生まれ、学習の目標に違いが生じたりするのである。そしてこの協同的学習をしているペアのあいだで学習目標の設定のしかた方や学習動機にどのような違いが生まれ、そのことが個々の学習者の学習成果にどのように作用しているのかをペア単位で分析を行っている。学習目標が類似しているケースでは、プリテスト・ポストテスト間の学習変化そのものも類似していたが、プリテストの学習成績の水準が違っていたり、途中から学習目標が変わってしまったようなペアでは、学習の過程にも相違が生まれ、また最終的なポストテストの成績も違ったものになっていたのである。

これら2つの最近の研究から示唆されることは、協同的学習の形態とその機能が協同的学習の成果に微妙に作用していることであり、協同的学習のグループ構成についても、今後考慮すべき分析視点となっているということである。

（6）協同作業による理解活動の機能的分化

協同作業のなかで役割分担をするということは、認知的活動を分散させる意味もある。ひとりでいくつもの認知活動をこなさなければならないことから生じる過剰負担を軽減し、より効率的な認知活動を展開することが可能になる。

ここにも単純に仕事量を分割した以上の意味がある。三宅（1988）は、ふたりで協同して問題を解いていくとき（テレビゲームのシミュレーションゲーム）にどのような役割分担が行われ、どう相互作用が展開されているかを分析している。そこでは、課題遂行役とそのふるまいをそばに座って補佐し、まちがったときなどはチェックしていくモニター役の二つに分かれている。はじめは画面を二分割するような機械的な分担が行われたりするが、結局は機能的な分担に行きつく。ひとりで作業する場合には課題遂行とそのモニターを同時に行わなければならないので、見落としや失敗しがちなところを、機能的に分けていくことで避けることが可能になっているのである。機能的な役割分担は同じ三宅（三宅、1985; Miyake, 1986）のふたりでミシンの原理を探っていくという課題でも見られる。ふたりのあいだでは、基本的にはミシンについての知識をいくらかもっているパートナーのほうの説明役になって、もう一人がもっぱら疑問点を出しながら不明な点を確認していくという質問役に分けられている。この場合にも、質問役から出される疑問に説明役が答えていくということを通して自分の理解を深めていくという自己準拠的な機能や再帰性が生まれているのである。問いを発する場合も、他人へ向けられた質問は、同時にそれは自分にも向かっているものであり、自己の疑問を明確化し、次の理解へ向かう重要な契機になっているのである。1章でも取り上げたブラウンたち（Brown et al., 1991）によって行われている子どもたちどうして先生役を交代しながらグループ学習を行っていく「相互教授（reciprocal teaching）」も、相手に教えるということが自分の学習そのものになっているという点で同じである。

以上、（４）と（５）で取り上げたいくつかの研究で共通にいわれていることは、対話、さらには言語それ自体が持っている外へ向かう遠心作用と、自己の中へと向かう求心作用の２つのはたらきである。他人に理解をさせ、納得させようとする行為は、自分自身をよりいっそう理解させようとする行為でもある。

波多野と稲垣（Hatano & Inagaki, 1991）のもう一つの研究をみてみよう。彼らは「猿の身体的な特徴を樹上生活との関係で考える」という課題を用いて、グループのなかでの議論を通して子どもたち一人ひとりはどうのようにして知識を洗練させていっているか、その過程を明らかにしようとしている。表３－１は、子どもたちを多数意見派（majority）に属していたか、少数意見派（minority）であったかという点と、発言を積極的に行っていた（vocal）か、あるいは逆に聞き役（silent）であったかという２つの変数で４つのタイプに分けて、グループ討論の後に説明の正確さを調べてみたものである。この表にあるように、積極発言派はたしかに説明がより洗練された形になっているが、

この結果でもう一つおもしろいのは、聞き役のグループでは多数意見派のほう
が説明の洗練度が低く、少数意見派の方が洗練度が高かったということである。
自分が聞き役の場合には、議論を聞きながら自分の意見と同じことは言ってい
るのは誰であるかを積極的に探すし、さらに少数意見派であるということにな
ると、自分の意見の代弁者がなかなか見つからないために 反対の立場の意見に
ついては耳を傾けることになる。そのことが説明の洗練度を高めるのに寄与し
ていたと考えられるのである。とかく、相互作用というものを表出された言語
的なやり取りの分析だけから考えがちであるが、聞き役に回っている者のなか
で起きていることも相互作用分析の視点の中に入れておかなければならない。
グループ活動のなかで個々のメンバーがどのような形で情報の受容を行ない、
認知的変容を行っているのか、その過程に踏み込んだ研究が行われなければな
らないということである。

筆者らが行った国語の説明文教材の授業の観察と分析でも、話し合いのなか
で子どもたちはさまざまな役割をもちながら発言していることがみられた。授
業展開の早い時期に問題提起的な発言をする子どもや、途中まではもっぱら聞
き役に回っていたが話し合いの終わりにまとめとしての役割を持った発言をす
る子どもなど、役割が分化している。そして、彼ら自身も教室の中での発言の
役割や全体の話し合いの流れのなかでもっている影響力の大きさについても相
当自覚し、また意識していることを直接述べているし、実際の話し合いでもお
互いがこの発言のヒエラルキーを利用しながら発言をしていることがわかる。
それを最大に利用しているのは、もう一人の授業の構成メンバーであり、発言
者である教師である。この授業と分析結果についての詳しい内容は、6 章でも
う一度取りあげることにする。

表 3 - 1 話し合い終了後の説明の正確さの程度 (Hatano & Inagaki,1991)

	人数	説明の正確さ(平均値)	標準偏差値
多数派 - 積極発言	18	2.22	0.85
多数派 - 聞き役	33	1.58	1.05
少数派 - 積極発言	7	2.29	0.88
少数派 - 聞き役	7	2.00	1.10

（７）協同的学習研究：これからの方向と課題

以上、ここでは主に同じような年齢と認知水準の仲間による協同的学習（peer collaborative learning）について、最近の研究も含めて代表的なもののいくつかを取り上げてきた。特にここ数年のあいだに協同的学習に関する特集号が各種の学術誌（Cognition & Instruction、Social Development、Learning & Instructionなど）で組まれてきており、そこから新しい動きを知ることのできるのである。協同的学習の研究のこれからの方向の一つは、協同的学習の過程のなかで何が起きており、それがどのような理解と学習の効果を生み出しているかそこに介在している諸変数をより条件分析的に検討を加えていくということであろう（Mandl & Renki, 1992 の言う“local approach”）。同時に、実験室的な状況ではなく、教室の中で展開されている協同的学習の活動を積極的に分析の対象にしていくという研究方向も不可欠である。現実の教室の中では、厳密な協同的学習の組み合わせもその条件変数の統制もむずかしい側面があるし、仲間だけの水平的相互作用と教師が介在したいわゆる垂直的相互作用とが混在した状態で展開されることが多い。この異質な相互作用がそれぞれどのような役割と機能をもっているのか、またそれらはどのように有機的な関わりをもっているのか解いていくことも大きな課題である。というのは、現実の学校教育のなかでの協同学習というのはそういう形態の中で展開されているものなのだから。

最後に、このような現実の教室の中に入って、仲間との協同的学習と教師との相互作用による学習とを比較したデイウテたちの新しい研究（Daiute et al., 1995）を取りあげてみよう。彼女たちは先にも述べた研究（Daiute & Dalton, 1993）と同じように作文の協同作成の過程を分析しているが、この新しい研究は、小学校の歴史と国語などの授業の学習成果を総合学習の形で全部で9回にわたって新聞にまとめていく（“Time Traveler News”）という作業を1年間にわたって追跡し、資料を収集していったものである。この9回の新聞の作成の作業には、教師が入った相互作用の場面と仲間どうしによる協同的学習の場面がそれぞれ2回ずつあり、残りの5回は個別作業で行われている。始めと中間そして終わりの時期に数回にわたって行われた個別作業の成果は、プリテストとポストテストの比較として、あるいはこれら個別作業をはさんで行われた2種類の相互作用の効果を測るものとしても使われている。そして、この研究で分析の中心になっているのがこの2種類の相互作用の比較・分析であった。この研究でも相互作用のなかで展開されている会話についての微視的分析が行われ、この2つの相互作用的活動の機能的意味について、比較・検討が加えられている。教師との相互作用のなかでは、文章構成の技法に関わる情

報といったものが指示、解説、添削等々の教育的はたらきかけとして出されている。これに対して、子どもたちどうしの相互作用のなかでは、何を書くのかといったアイデアや自由な相互批判がやや雑談的な会話のなかで行われていたが、このような相互作用的活動が作品の内容上の質的向上とつながっていた。この2種類の相互作用は機能的意味も異なっており、全体の授業のなかでは相補的な役割を果たしていたのである。

3、熟達者との相互作用

ここでは、同じ年齢や能力の仲間との協同学習とは別の機能と役割を持っている大人や教師、あるいは自分より進んだ技能・能力を持っている者との相互作用、垂直的相互作用を取りあげる。そして後半部分では、相互作用を社会・文化的な活動という枠組みの中で論じていく視点を提供する。

(1) 足場作り (scaffolding) としての相互作用

水平的相互作用の例として先に述べたブラウンたち (Brown et al., 1991) の「相互教授 (reciprocal teaching)」も実は、子どもたちだけによる協同的学習なのではなく、教師が適宜必要なときに指導や援助を与えながら授業が進められているものなのである。そういう意味では、これは垂直的相互作用の実践例にもなっている。基本的には、話し合いのリーダーになった子どもを中心に、グループの話し合いは展開しており、必要な指示もこのリーダーから出される。しかし、子どもたちの話し合いが混乱したり、まちがった理解のままだったときなどは、教師から適切な指摘と指示が出される。この子ども自身による話し合いをうまく支えていくという形で教師がふるまっているのである。彼女らの結果によれば、明らかにこの「相互教授」の教授効果は高く、通常の直接指導では得られないような効果が出ているのであるが、これも教師の適切な関与があるからである。この「相互教授」の考え方はまさにヴィゴツキーの最も重要な概念の一つである「最近接発達領域 Z P D」の授業の実践版ということになる。「最近接発達領域」の概念を子どもの側の内化の過程と切り離して、単に教育の役割を指摘したものと解釈することが多かった（このような解釈のしかたがわが国ではもっぱらであった）が、「足場作り (scaffolding)」の考えとそれを具体化した教授方法である「相互教授」が、「最近接発達領域」の概念を最も端的に表わしたものとってよい。このように「最近接発達領域」は、学習者の学習活動をどのようにして適切に「支援 (scaffolding)」していくかという問題でもあるが、ブラウンらのような、グループ学習のなかで教師が直接支援を行っていくというのではなく、コンピューターを支援システム

に使ったサロモン（Salomon、1993）の作文学習の試みも「足場作り」としての相互作用の例である。作文教育については既にスカダマリアら（Scardamalia & Bereiter、1986）の研究があるが、サロモンたちの研究も文章を書いていくときに必要になる自己調整やメタ認知の能力を作文支援システムとの相互作用を通して身につけさせていくことをねらったものである。ライティング・パートナー（Writing Partner）と名付けられた支援システムは、いま文章を書いている人とオンライン的に書き方を指導できるという点が特徴である。この道具を使いながら文章を作ることを積み重ねていくことで、文章を書く技能が洗練されたものになっていくという実践的な技能の習得をねらったものであり、同時にこの指導内容が自己の技能として内化され、すぐれた書き手として自立していくことを最終的なねらいとしている。いわばこの支援システムが自己の中の表象体系となって、メンタルモデルとして使われていくようになるということである。それはちょうど、私たちがデータを集め、その結果を分析していくという一連の心理学の研究のなかで果たしている統計的検定の技法と類似のものがある。私たちが統計的検定の諸技法を道具として習得していくと、この表象モデルが私たちの思考のモデルにもなってはたらいてくるのである。例えば分散分析（ANOVA）のモデルが、いかに私たちの知的活動のための道具と思考のモデルになっているかということがその一つの実例である（Gigerenzer、1991）。このことは次の社会・文化的な活動としての相互作用の問題でもある。

（２）社会・文化的活動としての相互作用

人間の精神発達は、いまそこで生活をしている社会文化的な環境とのつながりの中で論じることによって理解することができるのだというのが、ヴィゴツキーから出されたメッセージであった。認知的発達は文化的な道具の媒介と、より熟達したパートナーとの相互作用やコミュニケーションを通して獲得される、まさに社会的な過程なのである。いわば相互作用は社会・文化的なものとかップリングされいるのであり、この社会・文化的な中においてみてはじめて機能的意味が明らかになるのでもある。ここでは、社会的相互作用を社会・文化的な活動として論じているロゴフの研究（Rogoff、1990；1991；1993）を取りあげてみよう。

ロゴフが研究の中心にしているのは社会的な相互作用のなかでのプランニングの発達であるが、彼女はこの社会的な相互作用をより大きな社会・文化的な文脈のなかで議論している。ロゴフ（1993）は「徒弟制（apprenticeship）」「指導を受けながらの参加（guided participation）」「専有（appropriation）」という３つの異なる水準の社会的な活動をあげている。もっともこれ

らは現実には分離不可能なものであって、相互補完的な関係になっているものである。「徒弟制」はコミュニティのレベルでの活動のモデルであり、文化的に組織化されたなかで他者と関わり合っている人間の活動を扱っている。そこでは認知行動がさまざまな文化的装置、文化的価値体系、状況的な制約といったもののなかで議論されることになる。「指導を受けながらの参加」は、ヴィゴツキーの「最近接発達領域論」を修正したもので、個人とその社会的なパートナーとの相互影響的な役割に力点をおき、相互作用のプロセスとシステムを論じたものである。「専有」は、ヴィゴツキーの「内化」概念を発展させたものである。「内化」の場合には、個人の中へと知識が伝達され、内化されていくという外部と内部との二項対立的、静的な関係でとらえられているが、ここではむしろ個人と他者とのあいだでダイナミックな相互作用のなかで知識の獲得を考えようということで、あえてこの概念が使われている。この3つの概念はいわば、文化、対人関係、個人という3つの社会的な水準に対応したものである。ロゴフはプランニング行動とその発達という側面に限定しながらも、人間の行動をより広い社会文化的な文脈のなかで、相互作用的な視点からみていこうとしているのである。

ロゴフ（1990）によれば、「徒弟制」の概念は、もともとは言語発達のなかで一つの比喩として使われたり、レイヴの最近の研究に代表されるような大人の技能訓練や知識獲得にまで広い意味で使われているものであるが、ロゴフの場合には、この概念は認知的活動についての文化的文脈といった意味で使われている。ロゴフ（1993）は、ガール・スカウトのバザーのセールという場面とらわれているプランニング行動を例にしながら、彼女の徒弟制の概念を説明している。バザーでクッキーを売るときには、品物の値段をまちがわないようにしてお客と対応したり、限られた時間のなかで他の仲間やリーダー、親などとのチームワーク、協力関係を調整してうまく進めていくといったプランニングにもとづく行動が一人ひとりに要求されている。ここでは既にこのバザーを経験したことのある者が、はじめて参加した子どもにアドバイスを与え、補助をする形がとられていた。また、注文票もクッキーの種類や値段がお客にも、売る側にもまちがわないようにうまく色分けされたものが伝統的に使われており、クッキーを売っていくためのプランニングについてのこの集合的な経験も、ガールスカウトという組織がもっている伝統と実践という文化的な文脈に支えられ、またその制約のなかで起きていることなのである。

「指導を受けながらの参加」は、大人や熟達した者と一緒に課題を解いていくことで受ける援助の効果を述べたもので、社会文化的に構造化された集合的な活動に参加している者のあいだで展開される相互作用に焦点をあてたもので

ある。

ここで大事なことは、大人や他の仲間との相互作用はそのコミュニティの社会文化的な活動の一部として行われているのであって、文化的価値に向けての活動であるということである。例えば、サックス（Saxe、1991）が明らかにした、ブラジルの子どもたちが街で飴を売るという実践的な活動のなかで身につけていった算数の知識のことを考えてみるとよい。彼らが実践を通して学習をしていった「路上算数」も、それは飴を売って商売をする、つまり儲けを得なければならないという彼らの社会・文化的な実践のためであったのであり、しかも彼らが飴をいくらの値段で売るかという価格決定も、急激なインフレや絶えず通貨制度が変わるというブラジルの社会・文化的な現実のなかで、いかにうまくやっていくかという社会的な実践をめざしてのものであった。そして、この価格決定を含めて彼らがそこで必要としている知識は、コミュニティのなかに実践的な経験の蓄積として共有され、新参加者は先輩の手ほどきを受けながら順次受け継がれていくという、まさに「指導を受けながらの参加」が行われているのである。この相互作用を抜きに、彼らの「路上算数」の知識の構成過程を論じることはできない。

ここで取りあげたような学びが、レイヴとウエンガー（Lave & Wenger, 1991）のいう「真正（authentic）な学習」であり、彼女らが展開している「正統的周辺参加論」による学習論であった。どのようにして学校という特殊な学びの場に、これらの考え方を具体的な実践方法をもちながら導入していくかということが大きな課題なのである。その一つの試みが、以前に述べたランパート（Lampert, 1986 ; 1990）の実践であり、わが国では、仲本（1979）による高校での実践であった。

4、相互作用における創発性と協応構造

ここでは、相互作用という対話的交流の場が私たちの認識活動に何を提供しているのかを検討する。ここでの議論の中心は、相互作用という場の中で生まれる「創発的振る舞い」（emergent behavior）と協応行動の問題である。相互作用の中では、必ずしも予定調和的な形で事が起きるのではなく、まさに偶然性と逸脱性の可能性を常に秘めている。しかし、それでは全く偶然なのでたらめだけが支配しているのかということ、そうではなく秩序の自発的な形成がみられるのもまた事実なのである。相互作用の中で作られる「協応構造」である。

（１）相互作用のなかでの「創発性」

行為は状況のなかに「埋め込まれ」ており、半ば「いきあたりばったり」のなかでそれを発現させるものである。行為というものがすべてプラン通り、つまり表象という私たちの頭の中で作り上げられたものがトップダウン的におろされて決まってくるのではなく、むしろローカルな場で起きている行為そのものの結果に規定されて、次の新しい行為が起こされ、またその方向も決定されていることが近年、強調されてきている。それでは、このなかで起きていることはバラバラな秩序のない動きなのかというと、そうではなくて、ある一定の秩序や合目的的な行動が相互作用のなかで生まれ、機能している。たとえば、日常の会話という相互作用を考えてみても、混乱することなく、話し手と聴き手が順番を変えて、しかも話しの内容にうまく沿いながら発言の内容を決め、けっして話しの流れがバラバラにならないように相互展開がはかられているのである。それでは、この話しを脱線させないような制約が外から与えられているかということ、そうではなく、さまざまな要素が相互作用したなかから結果的に生まれているのである。だから相互作用のなかでは新しいことが生まれると同時に、そこに一定の制御と秩序の自発的な形成過程をみることができる。この制御がないと、単なるバラバラの世界があるだけで全体としては何の創発的な行為も生まれなくなる。これがいわゆるシステムの自己組織化の問題であり、「創発性」の問題である。ここでは、システムの自己組織化とは、システムが自らで秩序を生成、維持、変容させることとしておく。また「創発性」あるいは「創発的なふるまい」（emergent behavior）とは、自律的にふるまっている個体がシステムとして集まったときに、これらの個体間の相互作用によってシステム全体の秩序が生成され、このようにしてできたシステムの秩序が逆に個体のふるまいに制約を与えるという、双方向の動的な相互作用過程のなかで新しい機能と秩序が作り出されることと定義しておく。教室あるいは保育園を一つのシステムとみなして、そこに参加する子どもたちと教師の相互作用によって、教室行動（学習活動と教育の活動）や遊びの活動が展開されると考えると、それらはまさに「創発的な振る舞い」そのものとしてみていくことができる。ただし、ここで相互作用なるものですべて説明ができるといっているのではないことは断っておきたい。先の会話を例にして考えてみると、私たち大人であるならば、グライス（Grice, H. P.）の「会話の公準」といったものに近い会話を円滑に進めるための知識、ないしは社会的な常識といった表象レベルの知識に支えられているのであって、表象的知識は会話成立のために必要な制約条件であるというかもしれない。また発話の交代（turn-taking）の仕方についての知識を長い経験を通して身につけているのかもしれない。だが、私たちはいち

いちこのようなメタレベルのルールを引き出して会話を展開していないし、しかも次にどういうことを話すかという内容は、あくまでも相互作用的な展開のなか、文脈のなかからしか生まれようがない。たとえば、大澤（1994）は、コミュニケーションに整合的な秩序をもたらすことができるのは、受け手と送り手のあいだにある規範化された認知的ないしは価値的な判断（予期）を共通に所有しているからで、この共有化された知識を前提にして行為が行われるから不確定性が吸収される、という伝統的な考え方には重大な見落としがあるという。つまり、お互いが知識を共有しているという判断そのものも、これまた共有されているとどこかでみなす作業が必要だが、これでは、再帰的な繰り返しが起き、循環論法に陥ってしまう。そして知識が共有されているというのは、ただか第三者が外からコミュニケーションをながめることができるときにしかいえない。だから「判断の共有性は、コミュニケーション（成立のため）の原因ではなく結果だということ」（大澤、1994）である。要は、対話的コミュニケーションとは、他者との不確定性というものを不回避的にともなう協同作業であるということである。

もちろん、意味はまったく共有できない、お互いが了解不能かというところではなく、お互いが他者の断片的な情報を自己の中に引き込み、それを基に同じ感情や経験、知識を呼び起こし、「お互いが共振している」ということなのである。このことを深谷・田中（1994）は「引き込みによる共振的関係の成立」といっている。合意形成や知の共有というのも、実は完全なる一致なるものを前提にしていないのである。むしろ、だからこそ対話的コミュニケーションは単なる意味の伝達以上の機能があり、意味を再編成し、創出する機能をもっているともいえるのである。他者から出された情報を自己の中に引き込み、自分の既有知識が新しい他者の視点でよび起こされ、違った発想が生まれる可能性がある。自分とはまったく同じでない、違うものを他者が対話のなかで出してくるからこそ、新しい意味の創造が生まれるのである。

システム内の要素間の相互作用のふるまいが、まったく方向性、規制を受けていない自由なものかというところではなく、一定のシステムの秩序という制約を受けている。たとえば、教室の中の発言のヒエラルキーがそうであるし、保育園や幼稚園における幼児の集団遊びの成立過程を社会的相互作用という観点からみたときにも、相互作用の展開が持っている偶有性、状況依存的な側面と、相互作用の秩序をシステムが与えて一定の相互作用の方向性を与えているという2つの側面とその間の動的な関係を見いだすことができるのである。

このシステム内部における、新しい意味の発生と秩序の生成という一見逆説

的ともみえることが、システムの内部で展開されている要素間の相互作用と、システムの構造的制約の2つによって、どのように作り出されているのかを明らかにすることが、相互作用研究の大きな課題の一つといっていよう。

（2）相互作用のなかにおける「協応構造」

ここにきて一つの考え方にいきつく。秩序は外から与えられたり、あらかじめ用意しておくのではなく、お互いの相互作用のなかから結果として生まれてくるという考えである。システム内部では、ボトムアップ的な相互作用を通して混沌とした無秩序な状態から自発的に秩序が作られてくる。これが「協応構造」（coordinative structure）とよばれているものであり、自己組織化の考えかたである。この自己組織化では、相互作用によってシステムの質的な変化が起きる創発的な性質（emergent property）を持っている（岡田、1995）。この考えをさらに発展させたのが マトラナとヴァレラ（Maturana & Varela）の「自己創出システム（オートポイエーシス・システム）」である。彼らは「オートポイエーシス・システム」を次のように定義する。「オートポイエーシス・システムとは、構成素が構成素を産出するという産出（変形・破壊）過程のネットワークとして、有機的に構成された（単一的なものとして現れた）システムである。このとき構成素は次のような特徴をもつ。（i）変換と相互作用をつうじて、自己を産出するプロセスのネットワークを絶えず再生産し続ける。（ii）ネットワークを空間に具体的な単一体として構成し、またその空間内において構成素は、ネットワークが実現する位相的な領域を特定することによってみずからが存在する」（Maturana & Varela、1980）。つまり環境と自己とのあいだに自己言及的な円環サイクルを想定してシステム内の自己生成過程、自己言及的な創出性というものを強調するわけである。そしてオートポイエーシス・システム（つまり、有機体）は4つの特徴を持っているという。つまり、自律性、個性性、境界の自己決定、入力と出力の不在、である（河本、1995）。このなかで、最後の入力と出力の不在がオートポイエーシス・システムを考えたときに誤解されやすい点であり、同時にこれがオートポイエーシスの理解のために最も重要なキーワードになっている。前の3つは、有機体というのはどんな場合であっても自己を保持し、同一性を保ち続けるということ、自己と非自己との境界（区別）を行っていることをさしている。最後の特徴は、外との交渉を持たないで孤立したなかで内部だけで作動を繰り返す閉鎖系を意味しているかのように解釈されるかもしれないが、そうではなくて、システムはシステム内部で自分の構成要素を産出しているのであり、外的条件がそれを決定するのではないことを強調しているのである。だからシステムには入力も出力も

あるが、入力や出力がシステムのあり方を直接決定することはないという意味に解釈することができるのである（河本、1995）。要は、システムを考えたとき、自己言及性、ないしは自己再帰的な活動が中核に位置づけられるということである。

相互作用も結局は、自己組織化やオートポイエーティックな活動であると考えたとき、これらの研究から2つの視点を得ることができる。第一は、相互作用は創発性を有しているということ。つまり、相互作用の過程のなかでは不安定な散逸した状態から構造的に安定したシステムへと作りかえていく協応構造がみられるということである。相互作用をバラバラな広がり離しとしてみるのではなくて、情報の流れのなかで形づくられていく動的な秩序としてみる（岡田、1995）ことが重要なのである。そして、さらにいえることは、逸脱、違ったものが集まって、そこで相互作用が展開されることが重要だということである。不安定な状態こそが安定したものを作り出す出発であり、かたい同質性の構造よりは異質な柔らかい構造が動的な変化を生むのである。第二の点は、直前に述べたシステムがもっている自己言及性という性質である。相互作用の過程を考えたときに、外からの情報に対して反射的、機械的に反応するのではなく、自己の中で新しく編集され、創造的に作り直され、それがまた表出されていくという形でとらえるということである。先に述べた「引き込み（entrainment）」と「共振的關係の成立」も相互作用をしあっているものの間で自己言及＝「引き込み」が行われて、はじめて可能になる。

ここでまとめとして、会話を中心に考えた相互作用の中で展開される情報の流れと方向についてその骨子を図示しておこう（図3－4）。

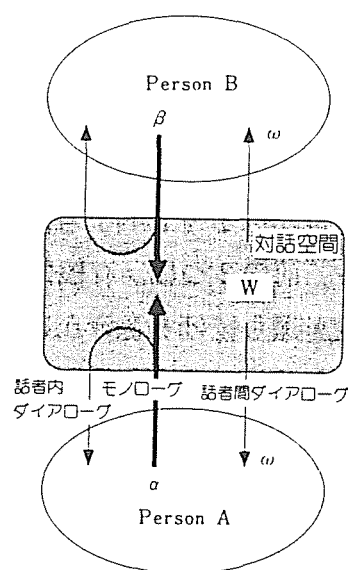


図3－4 相互作用における対話モデル

それぞれの個人から出された発話はまず、個人のモノログとして出されるが、これは一定の対話空間の中で2つのダイアログとなって、結果的には自己に再度戻ってくる（再帰性）。一つは話者内の対話で、自分のモノログは即座に自分がもう一度その声を聞き、そしてただ聞くだけでなく自己との対話を起こす。実はこの自分が発した声と対話することで反省作用が生まれ（「反省的転回」、「反射作用」）、これによりお互いの主張を理解し、合意していくための条件が生まれてくる。デューイ、そしてハーバーマス（Habermas, J.）が、この反省作用に知識の共有と合意という民主主義の最小単位を求めるのである。あるいは、筆者がこの小論で問題にしている社会的構成主義における知識の共有化も、この反省作用があってはじめて可能なのである。もう一つのダイアログは、まさに対話空間の中で新しく創られた発話で、それぞれの話者が出した α 、 β という発話内容は全く新しい ω となってそれぞれの話者のなかに入っていく。いわば相互作用における創造的な過程である。

生命システムは、全体（マクロレベル）と個（ミクロレベル）とは分離した形で扱うことができない複雑な関係的システムであり、関係論的自己組織システムなのだという清水（1992）のことは、相互作用にもそのまま当てはまるものである。つまりは、コミュニケーション、ないしは相互作用過程は、古くはシャノン（Shannon, C.E.）らの情報理論で想定されたような既にある情報の等価交換といったものを越えて、新しい情報がそこで創り出される能動的な組織化過程なのだということである。

文 献

- Ames, G.J. & Murray, F.B. 1982 When two wrongs makes a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- Azmitia, M. 1988 Peer interaction and problem solving: When are two heads better one?. *Child Development*, 59, 87-96.
- Azmitia, M. & Montgomery, R. 1993 Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202-221.
- Bearison, D.J., Magzamen, S. & Filardo, E.K. 1986 Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merill-Palmer Quarterly*, 32, 51-72.
- バーガー, P.L. & ルックマン, T. 1967/1977 山口節郎（訳） 日常世界の構成 新曜社 (Berger, P.L. & Luckmann, T. *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday)
- Berkowitz, M., Gibbs, J. & Broughton, J. 1980 The relation of moral judgement stage disparity to developmental effects of peer dialogues. *Merill-Palmer Quarterly*, 26, 341-357.
- Berkowitz, M. & Gibbs, J. 1983 Measuring the developmental features of moral discussion. *Merill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.
- Brown, A.L., Campione, J.C., Reeve, R.A., Ferrara, R.A. & Palincsar, A. S. 1991 Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics. In L.T. Landsmann (ed.) *Culture, schooling, and psychological development*. Norwood, NJ: Ablex.

- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. 1989 Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18-1, 32-42.
- Bruner, J. 1990 *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cooper, C.R. 1980 Development of collaborative problem solving among preschool children. *Developmental Psychology*, 16, 433-440.
- Daiute, C. & Dalton, B. 1993 Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition & Instruction*, 10, 281-333.
- Daiute, C., Campbell, C.H., Griffin, T.M., Reddy, M. & Tivnan, T. 1995 Young authors' interactions with peers and a teacher: Toward a developmentally sensitive sociocultural literacy theory. *New Directions for Child Development*, 61, 41-63.
- Damon, W. & Kilien, M. 1982 Peer interaction and the process of change in children's moral reasoning. *Harvard-Palmer Quarterly*, 28, 347-367.
- Dimant, R.J. & Bearison, D.J. 1991 Development of formal reasoning during successive peer interactions. *Developmental Psychology*, 27, 277-284.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A-N. 1975 Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. 1992 *Constructivism and the technology of instruction: A Conversation*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Forman, E.A. 1989 The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge. *International Journal of Educational Research*, 13, 55-70.
- Forman, E.A. & McPhail, J. 1993 Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. In E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (eds.) *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Forman, E.A. & Larreamendy-Joerns, J. 1995 Learning in the context of peer collaboration: A pluralistic perspective on goals and expertise. *Cognition and Instruction*, 13, 549-564.
- 深谷昌弘・田中茂範 1994 合意学の構図 合意形成研究会(編) カオス時代の合意学 創文社
- Gigerenzer, G. 1991 From tool to theories: A heuristic of discovery in cognitive psychology. *Psychological Review*, 98, 254-267.
- Goodman, N. 1986 Mathematics as objective science. In T. Tymoczko (Ed.) *New directions in the philosophy of mathematics*. Boston: Birkhauser.
- Granott, N. 1993 Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: Separate minds, joint effort, and weird creatures. In R.H. Wozniak & K.W. Fischer (eds.) *Development in context*. Hillsdale, NJ: LEA.
- ハンソン, N.R. 1958/1971 村上陽一郎(訳) 科学発見のパターン 講談社 (Hanson, N.R. *Patterns of discovery*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- Hartup, W. 1989 Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- 波多野完治 1986 ピアジェ入門 国土社
- Hatano, G. & Inagaki, K. 1991 Sharing cognition through collective comprehension activity. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- 早川操 1994 デューイの探究教育哲学: 相互成長をめざす人間形成論再考 名古屋大学出版会.
- Healy, L., Pozzi, S. & Hoyle, C. 1995 Making sense of groups, computers, and mathematics. *Cognition and Instruction*, 13, 505-523.
- Howe, C.J., Rodgers, C. & Tolmie, A. 1990 Physics in the primary school: Peer interaction and the understanding of floating and sinking. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 459-475.
- Howe, C.J., Tolmie, A. & Rodgers, C. 1992 The acquisition of conceptual knowledge in science by primary school children: Group interaction and the understanding of motion down an incline. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 113-130.

- Howe, C.J., Tolmie, A., Greer, K. & Mackenzie, M. 1995 Peer collaboration and conceptual growth in physics: Task influences on children's understanding of heating and cooling. *Cognition and Instruction*, 13, 483-503.
- Jonassen, D.H. 1991 Objectivism versus constructivism: Do we need a new-philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39, 5-14.
- 河本英夫 1995 オートポイエーシス 青土社
- Kruger, A.C. 1992 The effect of peer and adult-child transactive discussions on moral reasoning. *Merill-Palmer Quarterly*, 38, 191-211.
- Kruger, A.C. 1993 peer collaboration: Conflict, cooperation, or both? *Social Development*, 2, 165-182.
- Lampert, M. 1986 Knowing, doing, and teaching multiplications. *Cognition & Instruction*, 3, 305-342.
- Lampert, M. 1990 When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal* 27, 29-63.
- レイヴ, J. & ウエンガー, E. 1990/1993 佐伯胖 (訳) 状況に埋め込まれた学習 産業図書 (Lave, J. & Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.)
- Mandl, H. & Renki, A. 1992 A plea for 'more local' theories of cooperative learning. *Learning & Instruction*, 2, 281-285.
- マトウラナ, U. & ヴアレラ, F.J. 1980/1991 河本英夫 (訳) オートポイエーシス 国文社 (Maturana, U. & Varela, F.J. *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing.)
- マトウラナ, U. & ヴアレラ, F.J. 1987/1987 菅啓次郎 (訳) 知恵の樹 朝日出版社 (Maturana, U. & Varela, F.J. *The tree of knowledge*. Boston, MA: Shambhala.)
- Miller, S.A. & Brownell, C.A. 1975 Peers, persuasion, and Piaget: Dyadic interaction between conservers and nonconservers. *Child Development*, 46, 992-997.
- 三宅なほみ 1985 理解におけるインターアクションとは何か 佐伯胖 (編) 理解とは何か (認知科学選書4) 東京大学出版会
- Miyake, N. 1986 Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 10, 151-177.
- 三宅なほみ 1988 理解の過程と他者の目 清水博 (監修) 解釈の冒険 N T T 出版
- 森田尚人 1986 デューイ教育思想の形成 新曜社
- Mugny, G. & Doise, W. 1978 Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.
- 中原忠男 1995 算数・数学教育における構成的アプローチの研究 聖文社
- 仲本正夫 1979 学力への挑戦—数学だいきらいからの出発— 労働旬報社
- 大澤真幸 1994 混沌と秩序 山之内靖・村上淳一・二宮宏之・佐々木毅・塩沢由典・杉山光信・姜尚中・須藤修 (編) 社会システムと自己組織性 (岩波講座 社会科学の方法X) 岩波書店
- 岡田美智男 1995 口ごもるコンピュータ 情報処理学会 (編) 情報フロンティアシリーズ9 共立出版
- Perret-Clermont, A-N. 1980 *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press.
- ピアジェ, J. 1923 (1948, 3rd ed.) / 1954 大伴茂 (訳) 児童の自己中心性: 臨床児童心理学 I 同文書院 (Piaget, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestle. *The language and thought of the child*. Routledge & Kegan Paul)
- ピアジェ, J. 1932 / 1955 大伴茂 (訳) 児童の道德判断の発達: 臨床児童心理学 III 同文書院 (Piaget, J. 1932 *Jugement morale chez l'enfant*. F. Alcon.)
- Pozzi, S., Healy, L. & Hoyles, C. 1993 Learning in groups with computers: Peer interaction, peer perceptions and classroom cultures. *Social Development*, 2, 222-241.
- Phelps, E. & Damon, W. 1989 Problem solving with equals: Peer collaboration as a context for learning mathematics and spatial concepts. *Journal of Educational Psychology*, 81, 639-646.

- Prawat, R. S. & Floden, E. F. 1994 Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational psychology*, 29, 37-48.
- Rogoff, B. 1990 *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. 1991 Social interaction as apprenticeship in thinking: Guided participation in spatial planning. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rogoff, B. 1993 Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R.H. Wozniak & K.W. Fischer (eds.) *Development in context*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Roy, A.W.N. & Howe, C.J. 1990 Effects of cognitive conflict, socio-cognitive conflict and imitation on children's socio-legal thinking. *European Journal of Social Psychology*, 20, 241-252.
- Russell, J. 1982 Cognitive conflict, transmission, and justification: Conservation attainment through dyadic interaction. *Journal of Genetic Psychology*, 140, 283-297.
- Salomon, G. 1993 No distribution without individuals' cognition: A dynamic interactional view. In G. Salomon (ed.) *Distributed cognitions*. New York: Cambridge University Press.
- Saxe, G.B. 1991 *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 1986 Research on written composition. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd edition). New York: Macmillan.
- 清水 博 1992 生命と場所：意味を創出する関係科学 N T T 出版
- Skon, L., Johnson, D.W. & Johnson, R.T., 1981 Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 73, 83-92.
- Steffe, L. P. & Gale, J. (eds.) 1995 *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- 多田富雄 1993 免疫の意味論 青土社
- Taylor, C. 1985 *Philosophy and the human sciences. Philosophical papers 2*. New York: Cambridge University Press.
- Tolmie, A., Howe, C.J., Mackenzie, M. & Greer, K. 1993 Task design as an influence on dialogue and learning: Primary school group work with object flotation. *Social Development*, 2, 183-201.
- Tudge, J. 1990 Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L.C.Moll (ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J. 1992 Processes and consequence of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.
- Tudge, J. & Rogoff, B. 1989 Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In M. Bornstein & J. Bruner (eds.) *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tudge, J. & Winterhoff, P. 1993 Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracking the effects of partner competence and feedback. *Social Development*, 2, 242-259.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. 1988 On the social nature of human cognition: An analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotsky. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 18, 117-136.
- Wertsch, J. V. & Toma, C. 1995 Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. In L.P. Steffe & J. Gale (eds.) *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. 1976 The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- 山口節郎 1977 バーガー・ルックマン 日常世界の構成 訳者あとがき 新曜社

4 章 子どもたちは文学教材をどのように読み進めているか

－文学教材「ごんぎつね」の読解過程－

本章では、文学教材「ごんぎつね」を子どもたちは授業の中でどのように読み進めていっているのか、その読解過程について述べる。

はじめに、第3章で触れた文章理解のモデルである「因果分析」の手法を用いて「ごんぎつね」の読解過程を表現したモデルを提案する。ここでは、この物語の主人公であるごんの一連の行為について2つの違った視点から読んだ場合の読解モデルを比較してみる。この2つの視点というのは実際の授業の中でみられた子どもたちの代表的な読みのタイプでもあった。

次にこの教材を使って行われた授業の中で子ども達はどのように作品を読み深めていったのかその過程について学習者の授業中の発言、その他いくつかの資料をもとに明らかにしていく。

最後に、「ごんぎつね」の教材とこの作品を使った授業についてこれまでどのような研究が行われてきたのか、その研究史について述べる。

1、文学教材「ごんぎつね」の読解モデル

2章の1節で物語の読解モデルとして、因果関係の推論をベースにしたグレッサーたちのモデルを説明してきた。ここでは、このグレッサーたちのモデルをベースにしながら文学教材「ごんぎつね」の読解モデルを提案する。

物語の理解にとって重要なことは、そこに登場してくる主要な人物ないしは人格化された事物が、何をめざして、どういう意図のもとで行動を展開しているのか、行動の背後に一貫性をもった形で貫いているその意味を探り出していくことであった。こういった主張が成り立ちつつためには、分析と考察の対象になっている「ごんぎつね」の作品を、子どもたちが主人公「ごん」の行為の意図や目標に注目して読んでいるということが事実として存在しなければならない。個々の作品の内容に入った授業のなかで、子どもたちがどのような視点で読み、また議論をしていたのかについては、本章2節やそれ以降の章で詳しくふれていくことになるが、子どもたちは作品のどこに注目しながら読んでいっているのかを授業のなかの話し合いのテーマから探ってみよう。

表4-1は本論文で取り上げているK小学校（以下、K小）の4年生の学級の子どもたちが提出した話し合いのテーマである。このテーマはそれぞれの授業の開始のときに、子どもたちから「今日の時間で話し合いたいこと」として

出されたものである。したがって、どのような内容が話し合いの課題として出されているかをみることで、子どもたちがとっている読解の視点はおおよそ知ることができるのである。この表から、主人公の「ごん」がとっている行動の裏にあるその意図や目的に関するものが、話し合いのテーマの大部分になっていることがわかるだろう。先の2章の1節で述べたグレッサーたちが読者が作り上げた意味構造を確定するために使っていた「質問応答法」である「なぜ?」「どのようにして?」と同じものを子どもたち自身も読解作業の課題として用いているのである。これはまさに私たちが考えている因果関係の推論をベースにした読解活動を、実際に子どもたちも指向していることの証拠である。因果分析にもとづく読解過程のモデル化のための前提は満たされたといえる。

表4-1 授業における各場面ごとの話し合いの
テーマ（K小学校データ）

場面1	・ごんはどんな気持ちでいたずらをしていたのか。 ・ごんはどうして兵十にいたずらをしたのだろうか。
場面2	・ごんはどんなようすから兵十のおつかあ葬式だとわかつたのか。 ・ごんは兵十のおつかあが死んだことをどう思ったか。
場面3	・ごんはどんな気持ちで兵十につぐないをしているのだろうか。
場面4	・ごんはどんな気持ちで兵十と加助の後をついていったのだろうか。
場面5	・ごんは自分のしていることが神様のしていることにされてしまつてどんな気持ちになつたのだろうか。
場面6	・ごんは神様のしわざと思われ、「ひきあわないな」と言いながらも、なぜ兵十にものを運び続けるのだろうか。

表4-2 授業における各場面ごとの話し合いの
テーマ（N小学校データ）

場面1	ごんはどんな気持ちでいたずらをしたのか考えよう。
場面2	穴の中で考え込むごんの気持ちを考えよう。
場面3	兵十につぐないをするごんの気持ちを考えよう。
場面4	兵十と加助の話を聞いたごんの気持ちを考えよう。
場面5	神様のしわざにまちがえられたごんの気持ちを考えよう。
場面6	兵十に撃たれたごんと、撃った兵十の気持ちを考えよう。

この結果が一つの学級だけにみられた特殊な事例ではないことを保証しておくために、別のN小学校（以下、N小）の話し合いのテーマについても載せておこう（表4-2）。N小の場合もK小と同様にこの教材についての全授業が収集・分析されている。N小の結果については7章でくわしくとりあげる。2つの表を比べてみると、別の教師、別の子どもたちによって行われた授業であるが、子どもたちがとっている読解の視点はきわめて類似していることがわかる。2つの結果の違いは、K小が一つの場面（段落）で複数の話し合いのテーマが出されていることだけである。これはこの学級では、ときには一つの場面

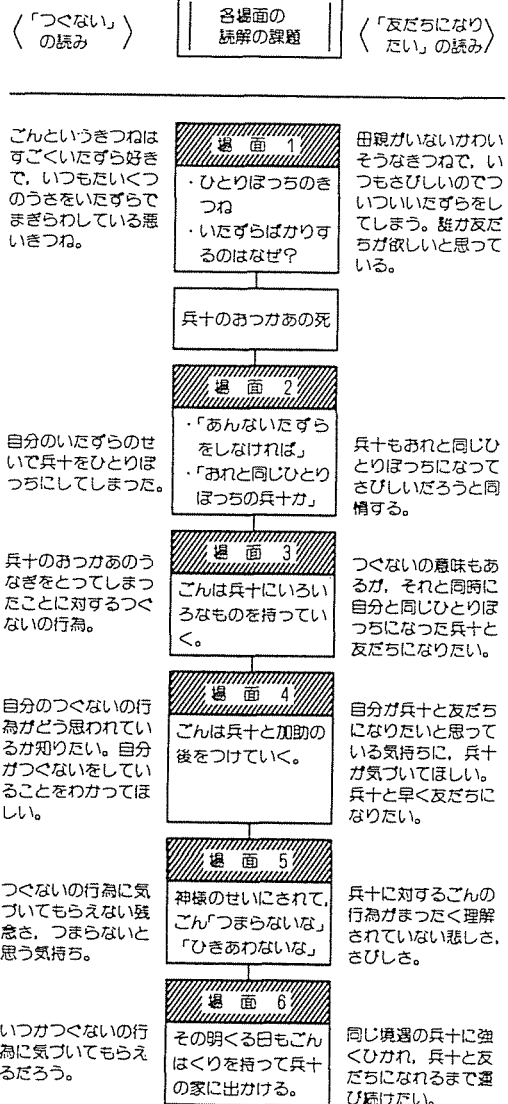
を2時間かけて授業をしたために、それぞれの時間の授業で話し合いの課題が出されたからである。

以下、グレッサーたちの読解モデルを参考にしながら、文学教材「ごんぎつね」の読解モデルを提出する。ごんの行為の意味をどのように解釈するか、つまりごんの一連の行為の背後にあるごんの動機や目的をどのように推論していくかということについては、いくつかの異なった視点が可能である。そして、当然のことながら、これらの視点にもとづいたいくつかの読解過程を考えていくことができる。一つの視点は、ごんが何度も兵十のところにものを運ぶのは、兵十にしたいはずらのつぐないをするという意味から行なっているとするものである。もう一つは肉親がいないひとりぼっちのごんが同じ境遇の兵十に共感をし、接近を求めようとしていることが行動の動機であるという視点である。子どものことばでは共感・接近は「友だちになりたい」という形で表現されている。残りは両者の複合タイプで、これが今回の授業でも児童の読み取り方としては一番多かったのだが、はじめはつぐないの行為で始めたものが、接近・共感を求める動機へと変わっていったというタイプである。ここでは、はじめのものを「つぐない」ルール、2番目のものを「友だち」ルール、そして最後の視点からの読みのタイプを「つぐない+友だち」ルールとよんでおく。「つぐない」と「友だち」の2つの読みの視点からは、この作品の各場面（段落）の内容はどのよ

図4-1

ごんの行為についての 2つの推論のタイプ

「ごんぎつね」の主人公ごんの一連の行為を解釈する2つのタイプとして「つぐない」と「友だち」がある。この2つの視点で各場面（段落）を読んだときに、どのような解釈が可能になるかをまとめてみよう。



うに読まれるかを簡単にまとめたのが図4－1である。

子どもたちが実際にこの作品をこのような視点で読んでいることを、授業のなかで収集された読解調査と一次感想文の資料から確かめていこう。はじめの資料はK小の子どもたちに実施された読解調査で、この教材の内容に本格的に入っていく学習の開始時点と、すべての授業が終了した時点で2回実施されたもので、あらかじめ筆者が作成したものを授業の時間の一部を割いて子どもたちに記入してもらったものである。開始時に行ったものはその後の学習への影響も考慮して、3つの質問項目だけに限定したが、授業終了後のものは、子どもたちが最終的にどのような読解モデルを形成したのかをやや詳しく調べるという意図から、7項目にわたる質問を行なった。開始時と終了時の2回の調査で共通に用いられた質問項目のなかで、「つぐない」と「友だち」の2つのルールに直接関係している部分について、その結果をみていくことにしよう。

表4－3は、ごんが兵十に物を運び続ける一連の行為の背景にはどのような意図やゴールがあったのかという、いわばこの作品全体の読みの視点に関わる部分についての子どもの解釈のしたかを、いくつかのカテゴリーに分類したものである。学習の開始時点では、全員が「いたずらのつぐないのために兵十に物を運び続けている」と読んでいる。この段階では、「友だち」ルールをとっている子どもはいない。実際、この作品のなかでは、ごんがいわし売りのかごからいわしを盗んで兵十の家に投げ込む記述の後に、「ごんは、うなぎのつぐないにまず一つ、いいことをしたと思いました」と書かれており、つぐないの視点はこの文章からも容易に導かれるものである。つぐないの視点からの読みは、「自分のしたことがどんなに悪いことだったのかわかり、兵十になにかしてあげたかった」「自分のいたずらのせいで兵十のお母はうなぎを食べられないで死んでしまった。そのおわびの気持ちだと思う」といった意見に代表されるものである。

表4－3 ごんはなぜ兵十にものを運ぶのか？(I)
(K小のデータ)

	いたずらのつぐない いたずらの反省	つぐない + 兵十への同情	つぐない + 友だちになりたい	友だちに なりたい
単元開始時 (N=30)	28人	2人	0人	0人
単元終了時 (N=33)	22人	0人	6人	5人

学習が進んでくると、子どもたちはごんの行為にはつぐないだけでなく、もっと別の意味が含まれているのではないかと考えはじめる。「いたずらばかりしている悪いきつねがどうして何度もものを運ぶのだろうか」といった疑問や、「ひとりぼっちでさびしい」ごんの境遇と兵十につぐないの行為を続けていることが意味的なつながりがあるのではないかとといったことにも気づきはじめる。学習の終了段階では、「兵十と友だちになりたい気持ち」「つぐないと友だちになりたいという2つの気持ち」のためという、「友だち」ないしは「つぐない+友だち」ルールの子どもが増えている。

もう一つのN小の子どもたちの結果をみてみよう（表4-4）。ここでも表4-3のK小の場合と同じように、ごんが兵十に何度もものを運ぶという行為を子どもたちがどのような視点で読んでいるかをまとめたものである。ここでは学習開始時と学習終了時に子どもたちによって書かれた2回の感想文と、ものを運び続けるというごんの行動が書かれている3の場面（段落）を扱った授業のなかで、子どもたちにワークシートの設問としてあらかじめ用意されたものに記入してもらったものの3種類の資料を用いている。ワークシートの質問内容はK小とほぼ同じで、「ごんはなぜ何度も兵十にものを運ぶのだろうか」というものである。この質問は筆者が授業者と相談し、最終的には授業者によって授業展開等を考慮して決められた。2回の感想文は、オープン・エンドの形式で書かれたこの作品を読んだ感想である。この感想文の内容について筆者を含めて3名が表4-4にあるようないくつかのカテゴリーに分類していった。

表4-4 ごんはなぜ兵十にものを運ぶのか？(2)
(N小のデータ)

	つぐない	友だち	つぐない +友だち	兵十への同情	不 明
一次感想文	25人	1人	0人	2人	11人
授業中の ワークシート	19人	17人	0人	0人	3人
二次感想文	18人	16人	4人	0人	1人

一次感想文の場合には、自由記述であることと、学習の開始段階で読みの視点もまだ定まっていなかったことから、カテゴリーに分類することができない「不明」が多くなっている。この点を除けば、K小とN小の結果には、学習開始段階ではほとんどの子どもは「つぐない」という視点をとっていること、学習が進むともう一つの読みのルールである「友だちになりたい」が多くなるという共通性がある。

大人はこの作品、特にいま問題にしている「ごんが兵十にもものを運び続ける行為」をどのような視点で読んでいるのだろうか。大学生に、この作品を一読してもらったあと、K小と同じ質問項目に答えてもらった。大学生の場合には、短い時間のなかでこの作品を読んでもらって回答を求めるといった状況であったため、必ずしも小学校の授業のような十分な時間をかけた読解の結果ではないが、表4-5のようにここでも償いの視点が半数、はじめのつぐないの行為から共感・接近へと変わったという読みを含めて共感・接近（友だち）の読みが半数づつになっている。

表4-5 ごんはなぜ兵十にもものを運ぶのか?(3)
(大学生のデータ、N=101)

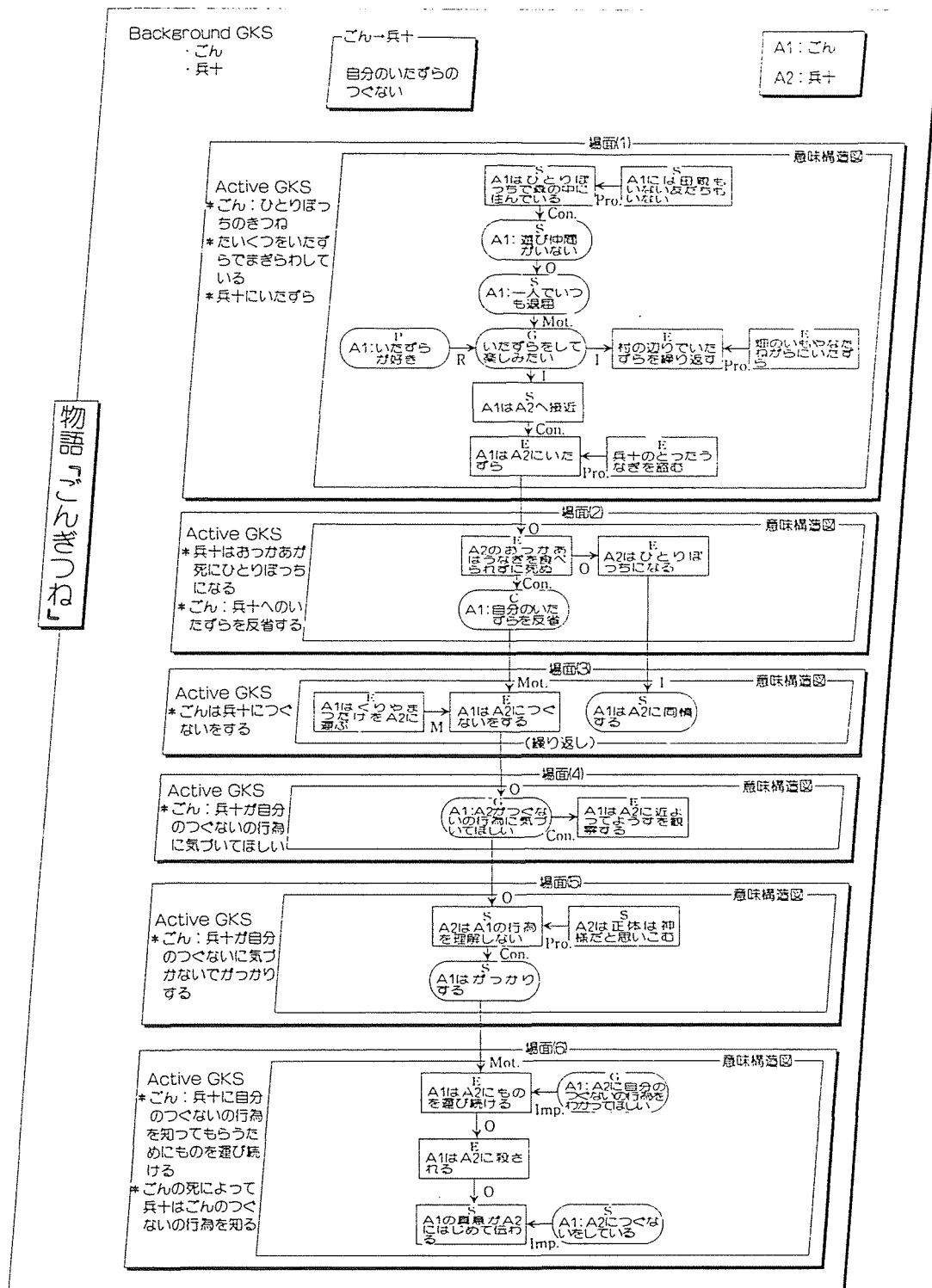
その理由	人 数
つぐない	53
共感・接近（友だち）	12
つぐない+共感・接近	36

以上の3つの結果から、この作品でとられる読解の基本的な視点として「つぐない」と「友だち」の2つがあると結論することができる。このつぐないと友だちの視点からこの作品を読んだときの意味構造図が、次の図4-1と図4-2である。ここでは、各場面の命題（意味の単位）であるノードとこのノード間の意味的な接続関係を表したアークによって意味ネットワーク構造としてあらわした意味構造図と、この意味ネットワーク構造の内容を抽象化して概念レベルの知識として表現した「包括的知識構造」（GKS）の2層構造として表現している。基本的発想は2章でふれたグレッサーたちのモデルにもとづいているが、ここでは意味構造図の中のノードにはこの作品内容についてのす

すべての命題要素をあげるということはしていない。あくまでも代表的な読解のルールである「つぐない」と「友だち」の視点で読んだときの、読解のポイントになっている部分を中心にした命題要素であり、アーク構造である。そういう意味では、この意味構造自体が相当抽象度が上がった内容になっている。読者（ここでは授業に参加している子どもたち）が一つの読みの視点に立ったときに、どの命題要素に着目し、どのような因果的な推論をしていったかをうまく表現できているかどうかの問題なのであって、最小の意味命題の単位を網羅的にモデルのなかに入れることを、モデル構成の中心課題とは考えなかった。しかも図からわかるようにここで提出しているモデルはあくまでも主人公である「ごん」の行為を中心にしたものであり、この作品の中に出てくる話題のすべてを入れこむということはしていない。

「包括的知識構造」（G K S）はさらに背景的な知識である背景的 G K S と活性中の G K S の 2 層から成っている。前者は、2 つの「つぐない」と「友だち」という読解の基本ルールで、まさに作品のについての基本的な概念知識である。後者の活性中の G K S は、各場面を読み進んでいく読解過程のなかで読者が作りあげていく意味ネットワーク構造を概念レベルで抽象することによって得られるものであり、同時にこの概念的な知識は次の場面に読みが進んだときには背景的な知識となって後ろに退き、トップ・ダウン的な規制をかけていく。このような前景－背景関係とその繰り返しが一連の読解作業のなかで起きているのである。このような時間的な推移そのものを一つの図の中に表現することはできなかったのも、ここではすべて「活性中の G K S」として表現しているが、ある場面で G K S が活性中のときにはその前段階にある G K S は背景的な G K S として存在しているのである。だからこの 2 層の G K S は意味ネットワーク構造から抽象されて得られたものであると同時に、逆に意味ネットワークの形成過程に概念的な制約を与えてもいるのである。

図 4－2 の「つぐない」の視点からの読解モデルでは、場面（1）で書かれているごんの一連のいたずらやそのエピソードから得られる「いたずら好きのきつね」という人物像が作品の「地平」となって（2 章 4 節参照）、この後のストーリー展開を一連のごんのいたずらとそのつぐないの行為として意味推論をしていくことになる。一方、ごんの行為を「兵十と友だちになりたい」という視点で読んだ場合には（図 4－3）、場面 1 のごんのいたずらも友だちを求める行為として読まれる。そして、おっ母が死んでひとりぼっちになった兵十への同情と共感、そしてこの後の兵十にものを運び続けるごんの一連の行為、兵十の後をそばに寄り添うようにしていく描写は、いずれもごんが兵十に共感し、近づき、そして友だちになりたいという動機から生まれていると解釈す



るのである。もちろん、この作品を読んだときに、はじめからこのような「友だち」の視点をとることは不可能であるし、特に場面1のいたずらを「友だちになりたい」行為のあらわれとは読めない。むしろ、読者はこのいたずらの行為についての解釈は保留をしておいて、後の場面の解釈から「逆戻り」して推論していかなければならない。だから、この図4-3で表現されているのは、学習が進んで、自分の読みを「友だち」という視点で読むことができるようになった段階のものなのである。

「つぐない」と「友だち」の2つの読解モデルを比較してみると、「つぐない」ルールでは場面4以降からつぐないの行為についての意味単位だけが続いているのに対して、「友だち」ルールではつぐないと友だちの行為の両方が意味ネットワークの中に入っている。だから実際には、「友だち」ルールのモデルでは、すべてのごんの行為を「友だちになりたい」ということだけで解釈しているのではなく、「つぐない」という意味もその行為の中には同時に含まれているという形で表現されており、現実の子どもたちや大人の多くがとっている「つぐない+友だち」という読解のパターンも含んだものになっているのである。

また、「つぐない」の読解モデルでは、後半のいくつかの部分（例えば、場面5と場面6の「兵十のかげぼうしをふみふみ行くごん」、「神様のせいにされてもくりを運び続けるごん」）を「つぐない」の行為を兵十にわかってほしい、あるいは兵十がわかっているかどうかを確かめる行為として読むという、やや無理な推論をとらざるを得なくなっている。これに対して、「友だち」ルールでは、この部分もうまく全体の意味のネットワークの中に入れることが可能になっている。このあたりの読みが、「つぐない」の視点で読んできた者に対しては、読みの再検討を迫るものになっているのである。

以下、ここで提案した読解モデルではうまく表現することができなかった問題のいくつかを述べておこう。先に2つの小学校の子どもたちの読解傾向の結果について述べたが、表4-3と表4-4からもわかるように、子どもたちはある一つの視点をはじめからもって作品を読んでいるわけではないし、ましてやその視点を一貫してもち続けているということではけっしてない。学習の開始段階と終了段階までの読みのあいだには相当の読解の視点の変化が起きているのである。この後の2節でふれる子どもたちの読解過程や、さらには5章の読解と対話過程のところでも詳しくみるように、子どもたちは作品と対峙しながら、あるいは他の子どもたちとの意見交換を通しながら、自分たちの読みを絶えず見直し、ときにはこれまでの視点を変えながら、読みを深化させていっているのである。従って、「つぐない」と「友だち」という2つのルールの読解

モデルは、あくまでもそれぞれの視点でこの作品全体を読み通し終えたときに作られる意味構図なのである。現実の子どもたちの読解の形成・変化の過程そのものは、この読解モデルでは表現されていない。これらの時間変数は別な形で扱わざるを得ないのである。

このようにモデルの一定の制約はありながらも、読者が文章として明示されているもの、明示されていないために読者自身の推論活動に委ねられる部分を含めて作品全体を一貫性のある意味世界として作りあげていく活動が、このモデルでは十分に表現可能になっていると考える。

以上、ここでは物語の意味世界についての表現方法として、登場人物の行為の因果推論と推論のネットワークの形成に力点をおいた概念的グラフ表現の有効性と「文学教材」への適用可能性を検討した。この表現方法では物語文法で不問に伏されていた読者の推論活動というものを扱うことが可能になっている。ここで扱った「ごんぎつね」ばかりでなく、他の文学教材についても同様の方法を用いて読解モデルを作ることはできる。それらについては佐藤（1987、1989）で詳しく述べてある。

2、「ごんぎつね」の授業でみられた子どもたちの読解過程

文学教材「ごんぎつね」の読解モデルでは、この作品を読み解いていく視点として主人公ごんの行為を「いたずらに対するつぐない」として読む立場と、「兵十と友だちになりたい」というゴール（目標）や動機が背景にあると考える立場の2つをみてきた。そして、2つの視点からこの作品を読んだときに作られる意味世界を意味ネットワーク構造の形で表現するモデルを提案してきた。既に述べてきたことではあるが、これらの読解モデルでは実際にこの作品と対峙した時に読者の中で起きている読解の修正・変容、そして読解の成立過程については表現されていない。

子どもたちは、この作品を10数時間にわたる授業のなかで教師や教室の子どもたちと一緒に読み、考え、そして議論しながら自分なりの一つの「読み」にたどりついていく。あるいは教室を離れて家庭に帰ってから、授業で話題になったことをもう一度ひとりで振り返って考えてみる子どももいるだろう。このような一連の活動のなかで、子どもたちは自分もった読みの視点を何度も見直し、変更・修正をかけ、ときには確信を深めていくのである。

ここでは、先の読解モデルでは十分に扱うことができなかった子どもたちの読解変化の過程を探っていくことにしよう。はじめに教室の子どもたちの全体的な動きとその特徴について、先ほどと同じK小の子どもたちに学習開始時と

終了時の2回に実施された読解調査の結果を用いて述べる。次に、二人の子どもの読解過程について、授業中の発言やワークシートに記入された内容、さらにはこの子どもたちに実施された数回のインタビュー記録をもとにしながら述べていく。

(1) 学級全体の読解変化の方向：読解調査の結果から

表4-6の「ごんはどんな気持ちでいたずらをしているのか」という質問は、この作品の前半部分のモチーフになっているごんのいたずらの動機をどう解釈するか、さらには主人公である「ごん」の性格像をどう読んでいるかに関わってくる内容である。学習の開始段階では、多くの子どもはごんの一連のいたずらを「ごんはいたずらを楽しんでいる」、「いたずらが大好きだから」といった視点で読んでいる。たとえば、「たまらなく退屈だったから」とか、「いたずらをするのが楽しくてしょうがない」、「悪いことをしているなんて思わないで、楽しみでやっている」といったことを子どもたちは書いている。このような「いたずら好きのきつね」とはやや異なったイメージを形成しているのが「ひとりぼっち」に注目した子どもたちである。彼らは教室全体では1/3程度であるが、いたずらの背景に「ひとりぼっちでさみしい」というごんの境遇を重ねながら解釈している者たちである。「仲間が誰もいなくてさびしいから村におりてきていたずらをする」とか、「ひとりぼっちのさみしさを忘れるためにいたずらをしている」といった意見である。ごんのいたずらを単に退屈を

表4-6 ごんはどんな気持ちでいたずらをしているのか？(K小のデータ)

	いたずらが好き いたずらが楽しい	ひとりぼっちで さびしいから	兵十や村の人と 友だちになりたい
単元開始時 (N=30)	20人	10人	0人
単元終了時 (N=32)	3人	19人	10人

まぎらわせるためとか、好きでやっているといった以上のものがあると読んで
いるわけだが、これはごんに対して持つイメージや、さらには兵十に対して行
っている一連の行為の解釈のしかたとも関わる読みのポイントになっているも
のである。だから学習終了時になると、「ひとりぼっちでさみしい」というご
んのイメージや、「村人と友だちになりたい」ためのいたずらであるといった
読みに、この教室の子どもたちの多くは変わっていくのである。学習開始時か
ら「さびしい」と読んでいた10人の子どもたちは、終了時の調査で5人が
「さみしい」、そして残りの5人は「友だちになりたい」と読んでおり、比較
的早い段階からごんについての変わらないイメージを持っていたグループとい
えるだろう。

表4-7の「栗や松茸を運んでいるのを神様にせいにされてもなおごんが運
び続けるのは？」という質問では、自分のいたずらのつぐないだという読み、
つまりこの作品全体のなかでごんの行為をつぐないの視点で読む最初の段階か
ら、しだいにそのつぐないの行為の裏には兵十に近づきたい、友だちになりた
いという気持ちがあるという読みへと、教室の全体が変化わっていく過程をみ
ることができる。学習終了時には、12人の子どもが「友だち」の視点にたっ
た解釈をしているのである。このような読みの変化が先のごんのイメージ変化
とも相互に重なっている。

それでは、読みの視点は「つぐない」から「友だち」へと移っただけなのだ
ろうか。実はこの表4-6と表4-7の2つの結果からもうひとつわかること
は、ごんの行為そのものについて直接その意味を問うた場合、単元終了の時点
で数は少なくなっているとはいえ、依然として6割以上の子どもたちは「つぐない
の行為」という読みを捨ててはいないことである。この結果は、子どもたちは

表4-7 神様のせいにされてもごんが兵十にものを
運び続けるのは？（K小のデータ）

	いたずら の つぐない	つぐない + 兵十への同情	兵十への 同 情	友だちに なりたい	兵十が喜ん でいるから
単元開始時 (N=27)	21人	4人	2人	0人	0人
単元終了時 (N=31)	16人	0人	0人	12人	3人

行為そのものも持っている直接的な理由である「つぐない」と、その行為のさらに背後にあるごんの動機として兵十への共感・接近、友だちになりたいといったものを解釈するといった、いわば複眼的な読み、ないしは多層的な読みとでもいうようなものをしていることを示している。ちなみに、表４－８の、「ごんが兵十に近づくのは結局なんのため？」という形で質問すると、今度は「友だち」という視点が圧倒的に多くなっているのである（この質問は学習開始時の調査では行っていない）。表４－６や表４－７でつぐないと答えた子どもたちも「つぐない」だけで読んでいるのではなく、ごんの行為にはもう一つの「友だち」になりたいという意味を内包して読んでいる子どもが相当数いるということなのである。もちろん、全員が一つの方向に読みが収斂していくといった単純なものではなく、依然として「つぐない」の視点で読んでいる子どもも教室全体では１／３近くはおり、それはそれで一貫した読みと意味を求めたの活動と位置づけるべきであろう。

この単元開始と単元の終了というおよそ１０数時間のあいだで、子どもたちはどのような読解の変化をたどっていったのだろうか。以下、二人の子どもに絞って詳しくその過程をみていくことにしよう。ここで資料として使っているのは、V T Rから起こされた授業記録、数回にわたって実施された授業後のインタビュー、そして毎回の授業のなかで使われ、子どもたちによって書かれたワークシートである。なお、ここに載せている授業記録、インタビュー・データは多量なデータから一部分を抜粋したものである。授業記録では、授業者の発言は必要な部分以外は省略してある。また、授業記録やインタビューについてはできるかぎり子どもたちの活動をリアルに表現したいという意図から発言内容をそのまま文字化して載せてある。もちろん、文章化したときにわかりにくいものについては若干手を加えているが、それは最小限にとどめている。

表４－８ ごんが兵十に近づくのは結局なんのため？
(K小のデータ)

	つぐない	つぐない ＋ 友だちになりたい	友だちに なりたい	・兵十への同情 ・兵十の母親の 代わりをしたい
単元終了時 (N=31)	9人	1人	19人	2人

（２）真由美の読解過程

はじめに真由美の読解過程を取りあげる。この児童は比較的早い段階で、ごんの一連の行為の背景には「兵十に接近したい、友だちになりたい」という動機があると読んでおり、授業中でもこのような視点で読む必要があると発言をしている。そして、この児童の「読み」は教室の「読み」に大きな影響を与えていったのである。

真由美は、基本的にはごんの一連の行為は「兵十と友だちになりたい」という動機にもとづいていると読んでいるが、このような読みを最初からもっていたわけではなく、いくつかの段階での読みの変化を経てこのような読み取りに最終的に到達しているのである（図４－４）。場面２の学習が終わったところから、自分も持っている「つぐない」の視点だけでこの作品を読むことはできないのではないかと考えるようになり、自分の「読み」に疑いをもちだすのである（図では、第２ステップの「読みの修正」）。そしてこの後でも詳しくみるように、この読解の変化も「つぐない」から「友だち」という読み単純に変わったのではなく、つぐないの意味もなおそこに含みながら、ごんの主要な動機が兵十と友だちになりたいという点にあったのだという読みに変化しているのである。そこではごんの気持ちのなかでの軽重の差といったもので表現されており、友だちの意味がより大きくなっているという形の読み取りになっている。単に読みの視点を変えたというのではなく、「複眼的な読み」が指向されているのである。

また、この児童の読解過程を追ってみると、一つの視点でこの作品全体を一貫性をもって読み進めていくことができるのかという、まさにいままで本論文で問題にしてきた読解の基本的な活動というものが実際に展開されていることがわかる。後の場面の内容と、はたしてうまく意味をつなげていくことができるかどうかを確かめるために先のほうを読んでみたり、ときには前の部分に戻って読み直してみるといったことを何度も繰り返し行っているのである。このような真由美の読解活動は、以下で詳しくみる授業中の発言やインタビューからもうかがい知ることができる。こういった読解の活動は、程度の差はあったとしても多くの子どもたちが同じように行っていることであり、しかも大人の読解活動と子どものそれとの違いは基本的にはないといってよい。

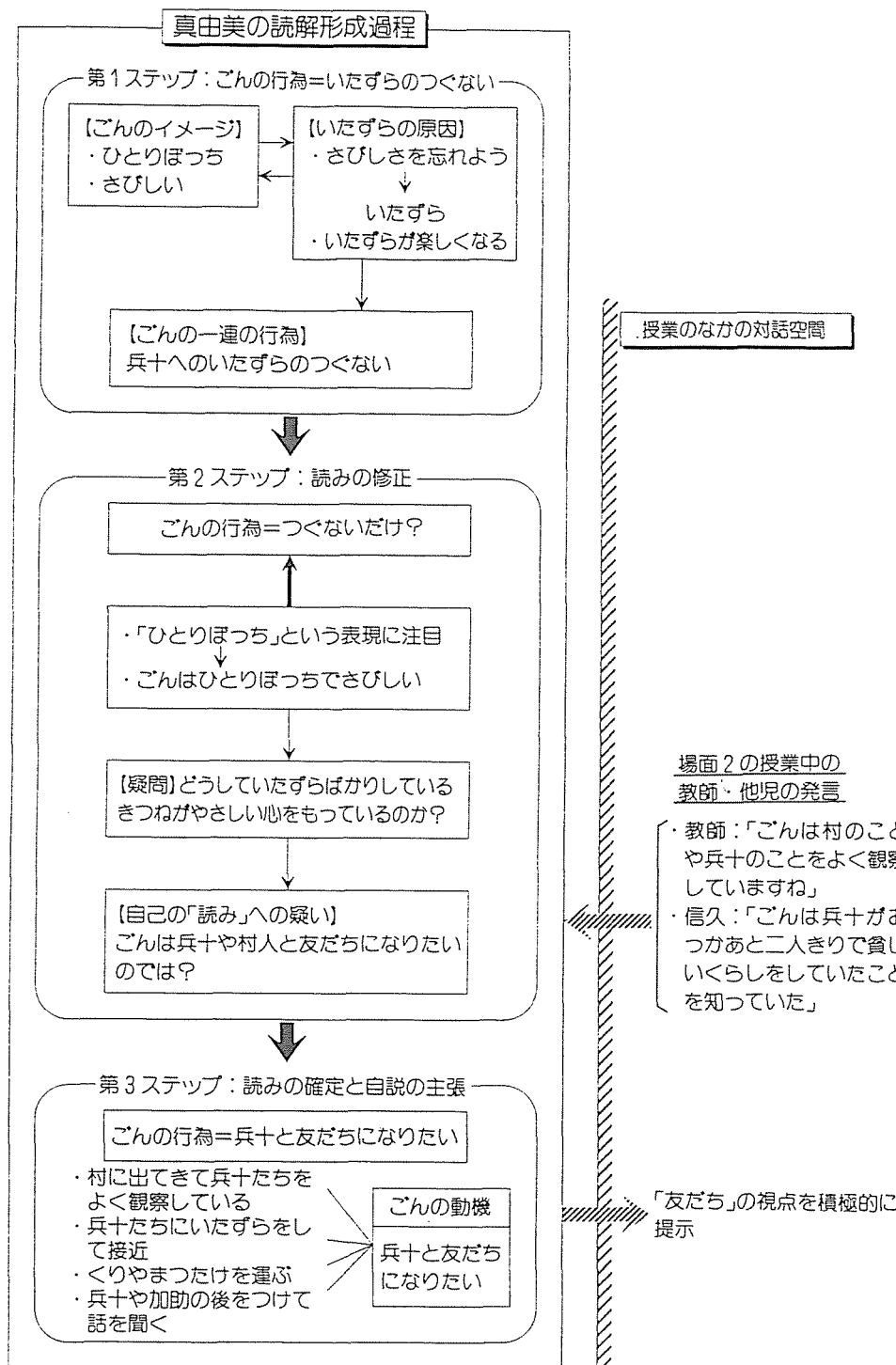


図4-4 真由美の読解形成過程

①第1ステップ：ごんの行為＝いたずらのつぐない

学習の初期段階である場面2までは、真由美はごんの行為はいたずらをつぐなうことを目的に行っていると読んでいます。もちろん、この場面の学習に入る前に授業のなかで何度かこの作品全体を通して読む、いわゆる全文通読は

行っているが、いわば「読解の深化」が進んでいないこの段階や、場面1や場面2のごんの行為についての記述からは、誰もが「つぐない」としてしか読めないのである。この児童の場合も例外ではない。

ごんについてのイメージ形成

場面1のごんの置かれている状況やごんの行動描写から、真由美はワークシートには「いたずらばかりしているいたずら好きのきつね」というイメージをもったと書いている。同時に「ひとりぼっちで、さみしい」とも書いている。場面1の学習後に行われたインタビューでも、「いたずらばかりしているけど、心はやさしい」と述べている。なお、このインタビューでは学習の開始段階で子どもがどのようにこの作品を読んでいるのかを知るために、作品の後半部分の内容に関することにもまとめて聞いている。

●場面1終了後のインタビュー●

◇ごんってどんなきつね？

・いたずらばかりしているけど、心はやさしい。

◇ただいたずらをするだけ？

・さびしいからさびしさをまぎらわすためのいたずら。

◇村に出てきてどうしていたずらをするのかな？

・楽しいことがいたずらだから。

◇兵十にものを運ぶのは？

・兵十に対して心から反省しているから。

◇神様のせいにされてもなお、ものを持っていくのはどうして？

・ごんは（兵十の）おっかあが死んだので、つぐないをするために。命には代えられないから。

・どうしても「心からあやまっているよ」ということを兵十にわかってほしいから。わかってくれるまで続けて持っていく。

◇「かげぼうしをふみふみ」という部分にあるように兵十の近くまで行くのはどうして？

・僕が持っていつているんだよということ（つぐないをしていること）を兵十がわかっているかどうか気がなるから。

そして、「なぜいたずらばかりするのか」というごんの行動の動機については、場面1の授業前のワークシートで、ごんのイメージと結び付けて次のよう

に解釈し、述べている。

- ☐ ごんはひとりぼっちでさびしいから、いたずらをしてさびしいのを忘れようと
- ☐ していたと思う。そのうちごんはいたずらが楽しくなった。

真由美は「ひとりぼっちでさみしい→さみしさを忘れるためにいたずら→いたずらが楽しくなって、いたずらを繰り返す」と読んでいるのである。

ごんの一連の行為はいたずらに対するつぐない

この段階では、ごんが兵十に物を運び続けているのは自分のしたいいたずらに対するつぐないのためと読んでいる。各場面ごとの学習の前に行われた全文通読の段階で実施されたワークシートの「ごんはどういう気持ちで何度も兵十に物を運ぶのだろうか」の設問には次のように答えている。

- ☐ ……いくらくりやまつたけを持っていつてやっても、兵十のおつかあが死ん
- ☐ だつていう心のキズは消えないと思つたけれど、ごんは貧しい兵十にもつと悲
- ☐ しいくらしをしてほしくなかつたから、くりやまつたけを持っていつてやつた
- ☐ と思います。

ここでは兵十に悲しい思いをさせたことへのつぐないとして読んでおり、先の場面1終了後のインタビューでも「つぐない」としてごんの行為を読んでいることが、「兵十にものを運ぶのは?」「神様のせいにされてもなお、ものを持っていくのはどうして?」の2つの質問に対する回答からわかるのである。

②第2ステップ：読みの修正 「ごんの行為はつぐないだけ?」

真由美は場面2を読み終えたところから、ごんがいたずらをするのは友だちになりたいためであるという読みに変化していく。その変化が場面2の前半部分の学習が終わってから行われた次のインタビューであらわれている。

●場面2 終了後のインタビュー●

◇ごんってどんなきつね？

・いたずらばかりしているきつね。

◇ひとりぼっちのきつねからどんなことがわかった？

・少しさびしい。

◇ごんはどうしていたずらをする？

・兵十とか（村の）みんなに知ってほしかったし、なかよくしてほしかった。いたずらをするとうに嫌われるけど、ごんにはいたずらをするこしかなかった。だから悪いこにつながつてしまつてびっくりした。

◇ごんには友だちが欲しいという気持ちがあるということ？

・兵十と友だちになりたいと思つていた。思つていたからいたずらをした。いたずらをするのも兵十や村の人となかよくなりたという気持ちから。

◇「悪かつたなあ」という以外にごんが兵十に思つているこはある？

・一番強いのは反省だけど、兵十に友だちになつてほしいという気持ちがある。

◇それをいつごろからごんはもつていたの？

・村に來てから。ひとりぼっちになつてから。

◇そうすると、友だちになりたいからいたずらをしたということ？ いたずらを単にしたいだけではなくて？

・裕子の読み（いたずらは遊びでやつていう読み）方はおかしい。どうしてかというこ、こいう読みだと最後まで読み取れなくなつてしまふ。

◇そしたらごんの心の中には、兵十と友だちになりたいというのがあるんだ？

・はい。

◇今日の授業で信久君の発言（兵十に自分と同じさびしさを味あわせたくなかつた）はどう思つた？

・少し自分の考えと似ていう。ふつうの友だちなら別だけど、兵十には特別の友だちという気持ちをもつていた。本当の友だちだからさびしい気持ちにさせたくなかつた。本当の友だちが欲しかつたので。

前の場面1 終了後のインタビューでは「さみしさをまぎらわすためのいたずら」、「いたずらが楽しいから」という読みをしていたが、こでは自分のこを兵十や村の人に知つて欲しかつたからいたずらをしていう、兵十と友だちになりたかつたからいたずらをしたという読みに変わつていう。自分のした

いたずら（兵十のうなぎをとったこと）が思いがけず悪いことにつながってしまったことにごんはびっくりしていると読んでるように、決してごんはいたずらを単にしたいためだけでやっているのではなく、こういう形の行動しか取れなかったのだと推論している。

特に他の児童（裕子）の発言を批判して、「いたずらは遊びでやっているという読み方だとこの作品を最後まで読み取れなくなる」と言っているのが注目される。この読みは彼女自身が前の段階で読んでいたものでもあったのだ。

この段階で作品全体の意味関係を見直しをした上で、「いたずら：楽しさ故のもの→友だちになりたい：いたずらという形で表わす」という読みに変更している。友だちになりたいという読みは、この学習者がごんの物を運ぶ行為をつぐないではなく、友だちになりたいことにあるとこの後ずっともち続け、主張してくることの基礎になっている。事実、はじめは自分自身ももっていた「おもしろ半分でいたずらをした」という読みだと最後まで読み取れなくなるとしており、後の場面の「ものを運ぶのはごんが兵十と友だちになりたいからだ」という読みと一貫性をもたせるためには、友だちになりたいという動機を中心に置かなければならないことに気づきはじめていたのである。

真由美が自分のこれまでの読み方を大きく変更しているのは、場面2から場面3にかけてであることがわかったが、それでは何がきっかけでこのような変化がこの学習者の中で生じたのであろうか？ このことを解く手がかりが、場面3の学習が終わった時に行われた3回目のインタビューである。このインタビューでは場面2や場面3の授業の内容に関わることに加えて、いままでの読みで変化が起きていた場合には、どういうことで読みを変えたのかということをも前の段落にまでさかのぼって、できるだけ詳しく聞きただすということを意図的に行っている。

真由美は「ひとりぼっち」ということばに注目したと述べており、「どうしてさみしいのにいたずらをして楽しんでいるだろうと」という自分の中で生じた疑問を解こうとする。

●場面3終了後のインタビュー(1)●

◇「ごんが兵十と友だちになりたいのでは」と考えたのはどうして？

- ・はじめはごんはいたずらをする悪いきつねかなと思ったけど、最後まで読んでみると、ひとりぼっちということばが何度も出てくるから意味があるのかなと思ってよく考えたら、ごんが一人ぼっちだということはさびしいということが

思いつける。それでさびしいのになんでこんなにいたずらをして楽しがっているのかなと思ったけど、それは友だちになりたい気持ちがあるのではないかとふつうだったら考えることができる。なんでいたずらばかりしているきつねがやさしい心をもっているのかなと思ったら、やっぱり友だちになりたいという心があるんだなと思った。

◇さびしいということに気がついて考え直したのはどのあたりから？

・（場面）2のところで、先生や信久君が「葬式」のことや、兵十がおつかあと二人だけで貧しいくらしをしていたことをごんは知っていたと言っていた。先生は授業で、ごんは（村のことを）よく観察していたと述べてもいた。私はごんが兵十や村のことをなんでよく知らなくちゃいけないのかなと思ったら、それはごんが兵十のことをよく知っているから、一番友だちになりたいのが兵十だっていうことがわかった。私が考え直したのは、先生が、ごんがよく観察をしているって言ったときから。

◇自分で読み直して考えたのは家に帰ってから？

・学校に来て、授業の始まる前にごんは何を思っていたんだろうかと考えたりして、何回も教科書を読み直したりしているときに先生の発言があつて、それでやっぱり友だちになりたいという気持ちがあつたんだと読むようになった。

ちなみに、この自分の読み取り：「ごんは兵十と友だちになりたい」の根拠となった、教師や他の児童（信久）の発言（「ごんは村の人や兵十のことをよく観察していた」）は、以下のものである。

場面2・前半部分の授業

「ごんはどんなようすから葬式だとわかったのか」をめぐっての話し合い。

大祐：兵十が白いかみしもをつけ位牌を持って、いつもの元気のよい顔がしおれている。

信久：3の場面のはじめに兵十はおつかあと二人きりで貧しいくらしをしていたと書かれているから、ごんは兵十が二人きりでくらししていたことを知っていたのではないかな。

教師：ごんは兵十がおつかあと二人ぐらしのことを知っていた。知っていたということはどういうことなんだろう？ 兵十の家はぼろなこと、かじ屋の新兵衛と家内のことも、村のことはよく知りつくしていたんだね。

「どうしてごんは村のことや兵十のことをこんなにも詳しく知っているのだろうか？」と考えたとき、真由美は、それはごんが兵十と友だちになりたいからではないかと考え、ごんの一連の行為を「友だちになりたい」という視点で読むことができないだろうかと考えはじめるのである。

このようにインタビューでも真由美が述べているように、「友だち」という読みに大きく変化していくきっかけは、場面2の授業中の教師の発言にあったのである。もちろん、真由美自身がこのような方向で自分の読みを考え直していたという動きがまず先にあって、そのためには具体的にはどう読み直していくか、その根拠はどれなのかということを探していたといえよう。というのは教室の誰もがこの教師の発言に注目し、自分の読みを変更していった訳ではないのであるから。

そして真由美は場面2の後半部分の授業でも、「ごんは悪いきつねではない」といった発言をしている。

場面2・後半部分の授業

「いたずらぎつねのごんが、兵十のおっかあが死んだのを知って深く反省したのはなぜか」をめぐる話の話し合い。

真由美：兵十に悔いを残させたことを反省していることから、ごんは本当は心のやさしいきつねだということがわかる。いたずらばかりしている悪いきつねだったらつぐないなんかしない。

③第3ステップ：読みの確定と自説の主張 「ごんの行為は友だちになるため」

真由美は場面2が終わったあたりから、ごんが兵十にいたずらをしたり、兵十を含めて村人のことをよく知っているのも、ごんが友だちになりたいという気持ちをもっていただからであるという読みを成立させたが、次の場面で書かれている、ものを兵十に運び続けるという一連の行為もこの読みの延長として位置づけており、友だちになりたいという動機が背後にはあると読んでいる。そして、授業の中でも「友だち」の視点から読んでいくべきであると積極的に発言をはじめる。場面3の授業では、真由美は、後の場面（場面5）で「神様のせいにされても運び続けている」という記述が出てくることを指摘して、友だちの視点で一貫性をもって読んでいくことができると主張している。

場面3の授業

「ごんはどんな気持ちで兵十にものを運ぶのか」についての話し合い。

真由美：ごんが兵十につぐないをしている本当の気持ちは友だちになってほしかった。後の場面(場面5)では、神様のせいにされてもお運び続けていると書かれているし。

雪：つぐないは、兵十の他にも村でいたずらしてきたたくさんのいたずら全部のをまとめてしている。

沙美：自分のいたずらで兵十につらい思いをさせたから、兵十にだけつぐないをしている。雪の考えには反対。

先生：つぐないは兵十にだけ、それともいたずら全部に対してなの？

信久：(雪に反対) 兵十へのいたずらだけ。

裕子：雪の考えに賛成。

和子：雪に反対。兵十のことだけ。兵十にしたいいたずらが重大なことになったから深く反省したんだ。

先生：いままでのいたずらを含んで解釈する人と、兵十だけの人とがいる。でも、教科書のなかのどのあたりに書いてあるのかな。

雪：「ひきあわないな」(場面5の内容)と思いながらも運び続けたのは、いままでしたいいたずら全部の反省を兵十に代表させたから。

(教師：これ以上議論することは無理と判断して、別の議論に移す)

真由美：友だちになってほしいのは前からずっとあった。つぐないの気持ちよりもずっと強い。

久美：つぐないもあるけど、真由美にも賛成。ひとりぼっちでさびしい、自分と同じ思いをさせた。

由紀：くりやまつたけを持っていくのもつぐないのため。兵十が友だちになってくれるわけがない。

真由美：ごんは友だちになってほしいから、ものを運んでいる。

雪：つぐないで、ものを運んでいる。

裕子：つぐないだ。

真由美はこの授業でも、ごんははじめから兵十と友だちになりたいという気持ちがあったし、つぐないの気持ちよりもずっと強いと主張する。また場面3終了後のインタビュー(2)でも「つぐないをしているというのは行動で、心

で思っていることは友だちになりたいということ」、「つぐないの気持ちよりも友だちになりたいという気持ちがごんの気持ちのなかではずっと大きい」と答えている。

●場面3 終了後のインタビュー(2)●

◇ごんがいわしをいわし屋から盗んで兵十のところへ持っていったのは、つぐないの気持ちからか、それとも友だちになりたい気持ちのどっち？

・このときは本当のつぐないだけではなく、友だちになりたい気持ちが上だった。後のくりやまつたけを持っていくときからつぐないのほうが大きくなって、(いわし屋に怒られて)悪いことをしたなあという気持ちで、これで友だちになれないかもしれないと思った。

◇もう一回聞くけど、いわしを持っていったりするの、真由美さんはごんの中に友だちになりたいという気持ちはあったと思う？

・はい。

◇最初からずっとあった？

・あったと思う。

◇さっき、くりやまつたけを持っていったところからつぐないの意味も入っていると言っていたけど、それはつぐないをするという気持ちが後になって出てきたということ？

・本当のつぐないの気持ちは後から出てきて、その前のいわしのときはいたずらの心もあって、それでやっと友だち(兵十)の顔とか傷つけられたということを知って、ごんの心も傷ついて、だから一生懸命つぐないをしてる。つぐないをしているのは行動で、心で思っていることは友だちになりたいということ。

◇今日の授業で、「ごんが兵十と加助の後をついていったのはどういう気持ちからだろう」ということが議論になったけど、真由美さんは「友だちになりたいからだ」と言っていたけど？

・ここは、兵十と友だちになりたいと思っていたから、友だちのことをよく知ってあげたいと思って。兵十のことをよく後からでも観察していたでしょ。まだ観察を続けていたから、だから一つでも多くのことを知ってあげたかった。

◇真由美さんは、兵十と加助の後をついていったのは、ごんの中に兵十と友だちになりたい気持ちがあったからだと言ったけど、そうするとこの話全部、くりやまつたけも友だちになりたい気持ちからということ？ そういう読みになる？

・はい。

◇そのとき（くりやまつたけを持っていくとき）は、つぐないという気持ちは少しはあるの？

・少しはある。量みたいなことなんだけど、つぐないの気持ちは裕子さんたちが言うのと同じくらいの大きさで、友だちになりたいという心はそれよりももっともっと大きい。

◇そうすると、ごんはみつかるのではないかと心配しながらも、二人の後を追うということをするのはどうしてなんだ？

・やっぱり友だちのことなら、なんでも知りたいと思っている。

このような、ごんが兵十にものを運ぶ行為は「兵十と友だちになりたいためだ」と読む立場は、教室の中ではまだ数少ない読みである。大部分の児童が、ものを運ぶ行為＝つぐないと読んでいる段階では、真由美の発言は論争を起こすきっかけとなったし、他の多くの子どもたちにとってはきわめて挑戦的な発言でもあった。そのようなすは先の場面3やこの後の場面4の授業中の話し合いのようすからもうかがい知ることができる。

この真由美の発言が他の子どもたちにどのような形で影響を与え、また授業展開にどのように寄与していったのかについては、後の5章で詳しくみていくことにするが、久美や和子などは、明らかに真由美の「友だち」説の影響を受けて読みに変化が起きはじめていることが、次の場面4の授業中の発言からわかるのである。

場面4の授業の「ごんが兵十と加助の後をかげをふみふみ行ったのは？」をめぐる議論では、真由美は「ごんは兵十と友だちになりたいと思っているからそばまで近づいていった」と発言している。

場面4の授業

「ごんが兵十と加助の後をついていったのはどういう気持ちからか」についての話し合い。

自分がつぐないでものを運んでいるのを兵十がどう思っているかを知りたいから後をつけている、といった発言が続いた後、

和子：兵十と友だちになれるかもしれないとごんは期待してついていった。

真由美：ごんは兵十と友だちになりたいと思っているから、そばまで近づいていった。

久美：真由美の意見に少し賛成。兵十のことをもう少し知りたいから近づいて

いつている。

敦子：（真由美に賛成）後についていくのは友だちになりたいと思っている気持ちから。

沙美：友だちになりたいに賛成するんだけど、それは兵十のことをもっと知ってから、その後だ。

裕子：いま、しなければいけないのはつぐないだから、友だちになりたいという気持ちはない。

また1から4までの場面を再度中間まとめとして行った授業のなかでも同様の発言を繰り返しながら、「友だちになりたい気持ちがだんだん強くなってきている」と主張している。

場面1～4の中間まとめの授業

「ごんはどういう気持ちで兵十につぐないをするのか」についての話し合い。

久美：ごんは兵十に少しでも楽をさせたいと思っている。おっかあのかわりのようになって楽をさせたい。

真由美：（反論）おっかあのように上から見守りたいのではなく、対等の関係で友だちになりたい。

沙美：久美に賛成で、兵十を見守っている。

和子：（反論）沙美のは違う。ごんは友だちになりたいから見守っている。

裕子：友だちになりたい気持ちもあることはあるが、いましなければならないのはつぐないがまず一番だ。

雪：（支持）

和子：（真由美を支持して）ごんは友だちになりたいのだ。

真由美：友だちになりたい気持ちがだんだん強くなってきている。

敦子・信久・要：（支持）

沙美：順番があって、つぐないをして兵十に許してもらったら、友だちになろう。

由紀：（支持、類似の意見）

真由美：友だちになりたい気持ちがだんだん強くなってきている。後の教科書の部分「ごんは兵十のかけぼうしをふみふみ行きました」もごんの友だちになりたい強い気持ちの現われだ。

久美：（沙美を支持して）つぐないから友だちへという順番はある。

上の授業の発言をみると、子どもたちの間では真由美の主張する「友だちになりたい」という視点で読んでいくことに同意・賛成する者が次第に増えていることがわかる。だが、同じような「友だち」の視点にたっても、真由美のようなはじめから友だちになりたいという気持ちがあったという読みは、つぐないから友だちへという順番があるのだという考え方の者には容易に同意できないものである。

繰り返しになるが、真由美はこれまでみてきた通り、ごんの行為の動機の主要なものとしてはあるのは「友だちになりたいこと」であり、ごんの気持ちの中には最初からこの考えがあったと読んでいる。そして、つぐないの行為もあるがそれは友だちになりたいという気持ちと比べると小さく、「友だちになりたい」ということがはるかに大きな動機として存在しているというのである。これはこの節のはじめの部分で、真由美が最終的にとった読解の視点として述べたことであった。だから、「つぐないから友だちへ」という、いわば順番のようなものを考える子どもたちとも、また「つぐない」で読んでいく子どもたちとのあいだでも真由美の読みは論争になったのである。

このような真由美がとった読解の視点がよく表われているのが、場面5を終えた段階で行われた次のインタビューである。ここには出てこないが、場面5の「神様のせいにされてもなおごんが運び続ける」という教科書の記述についても、それは「まだ友だちになれるのも遠いかなとごんは思って、友だちになりたい心がより強まったから（運んでいる）」と読んでいるのである。

●場面5終了後のインタビュー●

◇「つぐない」から「友だちになりたい」という順番がごんの気持ちにはあるという意見があったけど、それについてはどう？

・はじめはつぐないの気持ちだけで、後になってから友だちになりたい気持ちが出てくると言っているけど、それだったらごんと兵十とのあいだが、はじめは遠くにあったのに、それがだんだん近くになってきたというようになんで書いてあるのかわからなくなる。

◇それでは順番がないってことは、ごんは最初から友だちになりたいって気持ちをもっていたってことかな？

・はい。この村に来ていたずらをしてからだと思う。いたずらを始めてだんだん楽しくなってきた、村のことをよく観察しているうちにだと思う。

◇そうするとつぐないから友だちになりたいと気持ちが変わっていったという

こともないんだ？

- ・いや。そういうふうにならなくていいのではなく、友だちになりたいっていうことをはじめからもっていて、つぐないの気持ちも友だちよりは小さいけどあって、友だちになりたい心がだんだん大きくなってきた。

◇ということなら、つぐないというのもあるんだ？

- ・はい。だけど友だちになりたいのよりは下だ。

◇そうすると、くりやまつたけを運んでいるのも友だちになりたいっていうことが中心？

- ・うん。つぐないよりも友だちになりたいが大きいですっていうこと。

◇そうすると順番もないっていうこと？

- ・はい。友だちになりたいっていう気持ちはどんどん大きくなってきている。

このように真由美が読解過程のなかで最終的に到達し、自分の中に作り上げたこの作品についての意味世界はまさに先の図4-3の「友だち」の視点からの読解モデルそのものであった。なお、すべての授業終了後に書かれた二次感想文を載せておこう。

図4-5

学習者・真由美の二次感想文

「ごんぎつね」という話は、前からさびしい話だと思っていました。ところが、最後の6段落（注：場面6のこと）の話し合いを終えたとき、私は一番最初に、心と頭にうかんだことがありました。それは、ごんは「やることをやってから死んだんだろうか。また、兵十はごんのことをわかってくれたのだろうか」という疑問のようなものでした。そこで私は、はじめから最後までもう一度読み直してみました。すると、「友だちになりたい」と思っていたごんの心、つぐないの心を（兵十は）わかってくれた。そして、ごんは命を落とし、自分のやりたかったこと、やらなければならなかったことを最後までやり通し、兵十の心を動かした。そう思いました。だから、この物語は、死と感動の物語と私はとらえました。いま、最後の兵十の心を考えると、兵十はごんを神様のようなのだと思ったのではないか。私は「ごんぎつね」で、人間と動物の関係のほか、「一つの花」（注：4年生・教育出版、作・今西祐行、文学教材）よりも一つ上の強さ、たくましさを教わった。あと、ほかの物語と違う「あきらめない心」ということも教わった。（以下、略）

(3) 雪の読解過程

もう一人の学習者・雪の読解過程をみていこう。この児童は真由美とならんで、授業のなかで自分の考えや読解の視点を積極的に主張していた子どもである。雪の基本的な読解の視点は「つぐない」であり、当然、「友だち」の立場である真由美とはしばしば議論を戦わせていた相手である。

雪は、およそ場面5までは一貫して、「つぐない」で読んでいる。ところが、場面5の学習が終了して、この「ごんぎつね」の授業が終わりにさしかかったころあたりから自分の読みに修正をかけはじめ、新たに「友だち」という視点を加えていく。これは本人も、場面6終了後のインタビューで述べていることだが、先の真由美の主張に影響を受けた結果である。

はじめに雪の読解過程の変化を、単元の開始と終了時の2つの時点で行われた読解調査の結果から確認しておこう。この調査から明らかになった学級全体の読解傾向とその変化については既に述べたことだが、次の表4-9は雪の結果だけを抜き出してまとめたものである。学習終了時になると、「ごんが兵十にもものを運ぶのは？」では、「自分がいたずらをして悪かったこととか、友だちになってほしいという気持ちを兵十にわかってもらいたいから」と書いており、これまでの「つぐない」に、さらに「友だち」の視点を加えていることがわかる。また、「ごんが兵十にもものを運んだり、近づくのは本当のところはなんのため？」という質問には、「兵十と友だちになって、兵十や村人と近づきたいという自分の気持ちを打ち明けるため」と述べているのである。

表4-9 学習者・雪の単元開始と終了時の読解

	単 元 開 始 時	単 元 終 了 時
ごんのいたずら	ひとりぼっちで、さびしいからいたずらをしてしまう。	ひとりぼっちで住んでいたのに、さびしくて、そのさびしさを忘れるために、村に出てきていたずらをした。
ごんが兵十にもものを運ぶのは？	うなぎのいたずらのつぐないで、くりやまつだけあげよう。	自分がいたずらして悪かったこととか、友だちになってほしいという気持ちを兵十にわかってもらいたいから。
神様のせいになされてもなお、運び続けるのは？	兵十が喜ぶまで続けるという気持ち。ごんは深く反省して、つぐないをしようと思ったので、一生懸命つぐないをする決心をした。	くりやまつだけが届けられていることを兵十が喜んでくれているので、持つていくことを続けよう。
ごんが兵十にもものを運んだり、近づくのは本当のところはなんのため？	(設問なし)	兵十と友だちになって、兵十や村人に近づきたいという自分の気持ちを打ち明けるため。

以下、先ほどの真由美の場合と同様に、ここでも授業記録やワークシート、インタビューの資料を使って読解過程の変化を詳細に追っていくが、雪の読解過程は大きくは2つのステップに分けることができる（図4－6）。

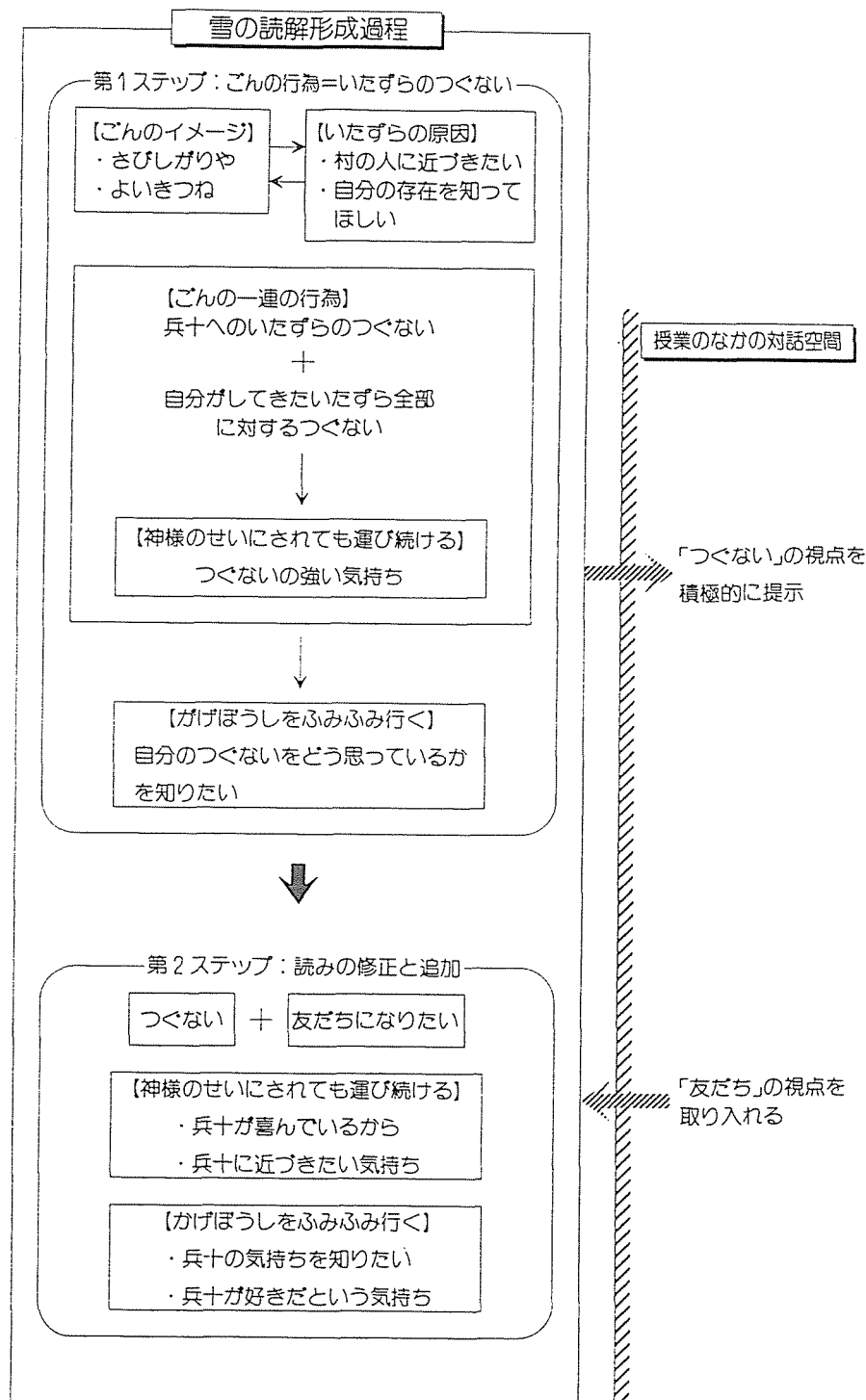


図4－6 雪の読解形成過程

はじめのステップ1の段階が、ほぼこの単元の学習終了まぎわである場面6の前まで続いており、最後になって読みの修正と読解視点の新たな追加が起きているのである。真由美が比較的早い段階（場面2）で読解の修正が起きているのと比べると対照的である。

①第1ステップ：ごんの行為＝いたずらのつぐない

雪はこの作品全体を貫いているごんの行為を自分が行ってきたいたずらに対する「つぐない」としてずっと読み続けている。

ごんについてのイメージ形成

ごんのイメージとして雪が場面1を通して作ったものは、さみしがりやのよいきつねというものである。ごんのいたずらに対してもそれは悪意ではなく、さみしさをまぎらわすためと、自分の存在を村の人にわかってもらいたいがための行動であると読んでいる。雪は場面1終了後のインタビューでごんのイメージといたずらについて次のように答えている。

●場面1終了後のインタビュー(1)●

◇ごんってどんなきつね？

・村の人にはいたずらをする悪いきつねと思われているけど、本当はさびしがりやのよいきつね。

◇村に出てきてどうしていたずらをするの？

・自分がいることに気づいてほしくていたずらをしている。
・村の人に近づきたいからいたずらをしている。

◇つぐないをしているとき、ごんは自分がいることを兵十や村人にわかってもらいたいという最初の気持ちはあったの？

・つぐないをしているあいだは、もう自分がいることを知ってほしいという気持ちはなくなって、つぐないだけを考えていた。
・だからつぐないをしているのが自分だということもわかってもらえなくてよい。つぐないをするだけ。

また、場面1の授業開始前のワークシートには「ごんのいたずらの動機」として雪は次のように記入している。

- ☐ ごんはさびしくていたずらをしていた。さびしいから、まわりの村に出てきて、
- ☐ いたずらをしたと思う。
- ☐ 自分がいるということをわかってほしかった。

このように雪がごんに対してもったイメージ自体は、先の真由美紀と同じである。しかし、雪の場合には、いたずらの背景にあることとして「村の人に近づきたい」ことや、「自分の存在を知ってほしい」といったごんの動機があるとしているのに、それが真由美のように「友だち」という視点へとつながっていくような展開にはなっていないのである。先のインタビューにあるように、つぐないの行為をしているときには、最初にもっていた自分の存在を兵十や村の人が分かってほしいという気持ちはなくなって、ただつぐないだけをしているという解釈をしているのである。それなりの解釈のしかたではあるが、いわば意味の一貫性がここで中断されているといわなければならない。だからこの児童が、意味の一貫性というものにこだわり続けたならば、また違った読解形成の過程が展開された可能性があったともいえるのである。

ごんの一連の行為はいたずらに対するつぐない

雪の場合は、ごんが兵十にものを運ぶのは「自分のいたずらに対するつぐない」であると一貫して読んでいることは上で述べた通りである。このつぐないの視点は、この教室の中の多くの子どもたちがもったものでもあった。先の場面1終了後に行われたインタビューの続きをみてみよう。雪が「つぐない」の視点で読んでいることがはっきりとわかる。

●場面1終了後のインタビュー(2)●

- ◇兵十にものを運ぶのは？
 - ・兵十のうなぎのいたずらのつぐないばかりでなく、自分がいままでしたいたずら全部のつぐないとして。
 - ・兵十が喜んだぶんだけ自分の罪が軽くなると考えた。
- ◇「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と言ったときのごんの気持ちは？
 - ・自分のせいで同じ立場になってしまった。
 - ・なにかつぐないをしなければいけないと思った。
- ◇神様のせいにされても、ごんがものを運び続けるのはどうして？
 - ・兵十が喜んでくれればそれでよいから、自分が運んでいることがわかってもらえなくてもよい。

◇かげぼうしをふみふみ行ったときのごんの気持ちは？

- ・二人の声が聞こえるぐらいまで近づいて、兵十がいつ自分のことを言ってくれるかと期待してついていった。

この場面1の学習が終わった時に行われたインタビューは、学習が始まる前にどのような読みの視点を子どもたちがもっていたのかを把握する目的で行っているために、場面4や場面5に関わることもあらかじめ聞いている。

このインタビューの中の雪の発言として注目すべき点は、雪が後の授業の中で発言していることの大部分が、学習が開始されるこの時点で自分の「読み」として既にもっていたものだということである。はじめにも述べたことだが、この児童の場合は、自分の読みの視点を場面5までは変えることもなく一貫した形で読み進めており、しかもその読みをはじめから作りあげていたのである。そして、この自分の読みに修正がかかったのは、最後の場面の学習になってからである。だから、授業のなかでもこの児童は積極的に発言をして自説を主張しているが、この話し合いを通して自分の考えを途中で変えていくといった相互作用の展開はしていない。これがこの学習者の特徴でもあるが、もちろん相互作用による影響がまったくないということではなく、場面6で大きく「読み」を変えていったのは明らかに真由美の発言の影響によるのである。

教室の多くの子どもたちがつぐないの視点で読んでいるなかで、雪がもった独自の視点としてあるのは、つぐないの行為は兵十に対するいたずらばかりではなく、自分がやってきた村人へのいたずら全部をつぐなうという意味で行っていると解釈している点である。だから、つぐないの気持ちが強いことを、場面5にある「たとえ神様のせいにされたとしてもつぐないをやめてしまうことはごんはしなかった」根拠になっていることとして、読みを展開していくのである。

このような雪の「今までのいたずら全部をつぐなっている」という読みは、場面3の授業に入って「兵十のいたずらに対するつぐない」と読んでいる子どもたちとの間で一つの論争になってくる。

このいたずら全部に対するつぐないという読みは上のインタビューでも発言しているが、この後何度も彼女の一貫した読みとして登場してくる。

場面2の授業の開始前のワークシートには、

- ☐ ごんは兵十のことだけでなく、いままでの全部のいたずらをまとめてつぐなっている。

と記入している。そして実際、この場面2の授業の中では雪は次のような問題提起と発言をおこなっている。

場面2の授業

兵十のおっかあが死んだことを知ったごんが「あんないたずらをしなければよかった」と反省したことをめぐっての話し合い。

雪：どうしていままでいたずらをしてきたごんが、ここで反省をするのか？

久美：ごんは自分のいたずらのせいでおっかあが死んでしまったと考えた。

沙美：自分のせいでおっかあを死なせた。

真由美：心がやさしいきつねだから反省した。

雪：いままでの小さないたずらでは反省できなかった。ごんはうなぎのことを機会に、いままでのいたずらの全部を反省した。

そして、この後続く場面3の授業でも、雪は「つぐない」の視点でも、特に「全部のいたずらに対するつぐない」であるという読みを主張していく。この授業記録は真由美のところであげておいたものだが（場面3の授業）、雪の発言の部分を中心にもう一度みていくと、雪は一貫して「いたずら全部のつぐない」と言い、「兵十のうなぎをとったいたずらに対するつぐないだ」という他の多くの子どもたちの主張とのあいだで、何回かのやりとりが行われている。授業者は枝葉に入った議論になってきたと判断して、「このことは教科書のなかのどのあたりに書いてあるのかな？」と子どもたちに教科書の記述にそいながら議論展開していくことを暗に注意喚起している。

これに対して、雪は後の場面5にある、「神様のせいにされて引き合わない」と言いながらもごんは運び続けたことも、全部のいたずらに対して強く反省をしたからだという根拠を出してくる。このような考え方も、実は雪が前からもっていたものであることは、既に指摘した通りである。雪の主張は、それがどれだけ他人に対して説得力をもつ内容であるかどうかは別にして、つぐないという視点で一貫性を探しながら読もうとしたものであることはまちがいない。

この授業の後に行われたインタビューもみてみよう。

●場面3終了後のインタビュー●

◇授業のなかで雪さんは、つぐないはいままでのいたずら全部のつぐないだと発言していたけれど、これははじめからもっていた考えなの？

・はい。自分で教科書を読んで、はじめから考えていた。

・いたずら全部に対してつぐないをしているから、後の部分（場面5）で「ひきあわないな」と思いながらも運び続けているんだ。

◇真由美さんのように友だちになりたいという気持ちは？

・本当に友だちになりたいのなら、兵十の目の前でつぐないをしていることを知らせて心を通じ合わせないといけない。だから、ごんが兵十と友だちになりたいという読みはおかしい。

・友だちになりたいという気持ちよりもつぐないのほうが強い。

このインタビューのなかの発言にあるように、雪は「つぐない」の立場から真由美の「友だち」の視点では読めない部分があると指摘するのである。もちろん、「友だちになりたい」、だがそのことを兵十に面と向かっては言えないごんの置かれている状況こそが、この作品を通して理解されなければならないことであり、真由美の「友だち」の視点もこのことを含んでのものである。

次に、場面5の学習が終了した時点で行なったインタビューをみてみよう。ここでは、既に学習を終えた前の場面のことについても再度戻ってたずねたこともあって、やや包括的な形で質問が行なわれている。場面5が終了するまで雪は「つぐない」の視点で読み続けていたことがこのインタビューからわかる。

●場面5終了後のインタビュー●

◇場面1から4までのまとめの授業（前時）では、ごんが兵十にももの運んでいる理由として、見守っている（久美）、友だち（真由美）、そして、つぐないという意見が出ていた。順番があるという意見も（141頁、場面1～4の中間まとめの授業記録参照）。

・私は順番はないと思う。はじめからつぐないの気持ちをもってた。

◇ごんの中に友だちになりたい気持ちはないの？

・ごんの気持ちとしてはつぐないが大きい。

◇つぐないの気持ちは6の場面にいつても変わらない？

・はい。変わらない。

◇ごんの中でつぐないの気持ちが出てきたのはどのあたりから？

・2の場面で、反省したあたりから。

◇「かげぼうしをふみふみ」のところで、ごんは何を期待して兵十の近くに行くの？

・自分のしていることを兵十がどう受けとめているかを知りたい。感謝しているのだったらそれで十分だ。

◇「かげぼうしをふみふみ」を、真由美さんは友だちになりたい気持ちの現われだと言っていたけど？

れだと言っていたけど?

- ・その気持ちはない。自分のつぐないをどう受けとめているか、そのことをすごく知りたい気持ちの現われだ。

②第2ステップ：読みの修正と追加　ごんの行為＝つぐない＋友だち

場面5の学習が終了するまで一貫して「つぐない」で読んできた雪は、場面6に入って、ごんの気持ちの中には友だちになりたいという気持ちもあるという読みが変わっていく。つぐないに友だちの視点を加え、さらに「友だち」に力点をおいた読みへと修正していくわけである。

場面6の終了後に行ったインタビューの雪の発言をみてみよう。

●場面6終了後のインタビュー●

◇「かげぼうしをふみふみ」は、ごんのどういう気持ちの現われ?

- ・二人の話がよく聞こえるぐらいのところまで近くにいるということで、兵十の話をよく聞きたいという気持ち。自分がものを運んで兵十が迷惑をしていないのか、兵十に喜ばれているのかを知りたかった。

◇ごんは兵十にどんなことをわかってほしかったの?

- ・つぐないのほうが強いか、後で考えたら友だちになりたいという気持ちも伝えたかった。

◇雪さんがそういう考えになったのはどこから?

- ・場面5の学習が終わったところから。

◇真由美さんの発言から影響を受けた?

- ・受けた。真由美さんが、ごんは一方的に友だちになりたいと思っていると言ったところなど。

◇ごんが兵十の近くまで行くのは、ごんのどういう気持ち?

- ・つぐないだけでなく、自分が兵十のことを好きだという気持ち。

◇神様のせいにされてもお、運び続けるのは?

- ・兵十が喜んでくれることがうれしかったから。
- ・兵十に近づきたいという気持ちもある。

◇ごんが友だちになりたい気持ちになったのは、いつごろだと思う?

- ・場面5の「かげぼうしをふみふみ」のあたり。

◇「おれと同じひとりぼっちの兵十か」のところでは友だちになりたい気持ちはある?

- ・つぐない、申しわけない、反省の気持ち。ここは友だちになりたいという気持ちはない。

う気持ちはない。
◇くりやまつたけを持っていてるときのごんの気持ちは？
・つぐないをしているうちに、だんだん兵十と友だちになりたいという気持ちが出てきた。

ここでの発言から分かるように、雪は場面5が終わった頃からつぐないだけではなくて、真由美が主張する「友だち」もあるという読みに変わっていくのである。それにともなって、いままで「神様のせいにされてもごんが運び続けるのは、強い反省とかつぐないの気持ちからだ」と言っていたことも、「兵十に近づきたいという気持ちもある」といった解釈に変わっているのである。そして、雪は場面5のなかにある「かげぼうしをふみふみ行きました」のところで、ごんは友だちになりたいという気持ちになったという。要は読者である雪自身が、この部分の読みをきっかけにしてあらたに「友だち」の読みへと修正していったということである。繰り返しになるが、その大きなきっかけになったのは、真由美の読みと発言であった。実際、場面6の授業のワークシートに、雪は「真由美さんの意見だったらわかるし、読みやすい」と書いている。「読みやすい」というのは作品を一貫性をもって読み通していくことができるという意味であることはいうまでもない。

3、「ごんぎつね」の教材研究と授業研究小史

この節では、文学教材の定番である「ごんぎつね」はどのように読まれるべきであるか、あるいは、「ごんぎつね」の教材研究としてどのようなものがあるのか、その主だったものについて概略をみていくことにしよう。

本書では、授業というものを子どもたちの学習活動を通してとらえ、分析していくことを基本的姿勢としてきた。もちろん、学習者だけを対象にすれば事足りるというものではない。どんな授業であっても、学習者と、もう一人の参加者である教師とその教授行為、そして教材という3つの構成要素と、そのあいだの相互作用によってはじめて成り立ち得るものなのである。だから私たちが授業を子どもたちの学習活動といった側面から分析していくとしても、教材を軽視してもよいなどということにはならない。授業者が教材をどこまで「読み込んでいるか」、事前に教材研究がどこまで深められているかということは、やはり重要なことなのである。もちろん、子どもたちの読解と切り離れた形で教材だけを分析したのでは、授業実践のための具体的な情報提供にはならないのであり、絶えず学び手である学習者の実際の学習過程と交絡させながら教材

を論じていかなければならないことはいうまでもない。さらにいえば、教材や教育内容論レベルですべて授業が語れる、授業を研究しているのだと錯覚してしまうあやまちは避けなければならないのである。もっとも、教室の第一線に身を置いている授業実践者は、既に気がつき、実践していることであるが。

「ごんぎつね」をどのように読んでいくべきなのかをいくつかの研究書をもとに考えてみよう。

「ごんぎつね」は、6社ほどから発行されている小学校国語教科書の4年生の教材として採用されている。いわば文学教材の「定番」ともなっている共通教材である。最近では、新聞の教育欄でも特集としてこの教材が取り上げられている（朝日新聞、1996年4月1日・朝刊）。共通教材としてどの教科書にも載っている作品となると、当然のことながらその研究数もかなりの数に上ってくる。全国国語教育実践研究会の編集による「ごんぎつね－教材研究と全授業記録－」（1994）の中で、石黒が文献目録を整理しているが、その結果では、授業実践記録も含めてこれまで400編あまりの研究がある。このなかで、実際に石黒が入手可能であった文献が250編であるという。これだけ膨大な量の研究があるこの教材の研究史を比較的容易に概観できるものとして、全国国語教育実践研究会の編集による旧版（1986）と、上でも述べた新版（1994）、小松（1988）、北（1991）、そして鶴田（1993）の著書などをあげることができる。また、「ごんぎつね」の授業実践や授業記録としては、先の全国国語教育実践研究会・編集の旧版（1986）と新版（1994）、川野（1986）、石井（1988）、永田（1988）、北（1991）などがある。また、比較的新しいものでは、田近他編（1995）の「読者論に立つ読みの指導」・小学校中学年編の中に納められている4つの授業実践研究と、やや趣を異にする教室ダイベートによる「ごんぎつね」の授業実践をまとめた岡田編（1996）のものがある。その他、実に多くの授業実践研究と授業記録があるが、それらの多くは北（1991）や鶴田（1993）で捕捉することが可能である。

「ごんぎつね」をどう読むかについては既に2章4節の「テキスト」と「読者」の相互作用で、主にイーザーの考え方をもとにして作品分析を行ってきたし、この章でも現実に授業のなかで子どもたちがどのような読みと解釈を展開しているかを詳しくみてきたところである。

本章の前の節でみたように、この作品を主人公である「ごん」の行為を中心にして読んでいったとき、そこに2つの異なった視点から「ごん」の行為をみていくことが可能であった。そしてこの2つの読解の基本タイプというのは、別の学級で、違う授業者によって行われた授業でも共通にみられた。「ごん」の行為の動機、あるいは目的に関わることとして、「ごん」は自分のしたいた

ずらのつぐないのために兵十にものを運び続けているという読みと、「ごん」は兵十に友だちになりたい（兵十に共感し、近づきたい）という目的のために行っているのだという読みの2つであった。

当然のことであるが、「ごん」の行為を単なるいたずらに対する「つぐない」と読むのではなく、兵十への共感・接近（子ども達の授業中の発言では「友だち」）と読んでいくことが、この作品では求められていることである。ただ、これはあくまでも全体を読み通すための基本的な視点にすぎない。すでに二人の学習者の読みの過程を詳細にみたように、このような一つの視点なり推論のしかたをはじめからもって読んでいるわけではなく、一人の学習者の中でもまさに行きつ戻りつしながら複雑な読解過程をたどっているのである。「つぐない」の視点で読んでいる子どもたちも、最後まで「つぐない」一本でけっして読んでいるわけではなく、彼らの多くは「つぐない」の裏には「友だち」になりたいという「ごん」の気持ちがあることをしだいに発見していくのである。あるいは、「友だち」の視点で読んでいる子どもたちも最初からこう読んでいるわけでもないことは、前の節で登場した学習者の真由美の読みの過程からも、はっきりとみてとれる。

また、この作品全体を貫いているモチーフには、同じ境遇にある「兵十」に対する「ごん」の「共感・接近」があることはいうまでもないが、それだけでは「平板」な読みであることも否定できない。もっと、別な「色合い」が付け加えられなければならないのである。これについては後でふれる。

鶴田（1993）は教材の解釈にあたって、「教材の核」を中心にした解釈や教材分析をしていく方法を提唱している。この考え方は、鶴田によればもともと斉藤喜博によるものであり、作品（教材）の本質ないし価値を「教材全体の核」とよび、それに迫っていくための手がかりとなる表現を「小さないくつかの核」とよんでいたのである。鶴田も、これらの「小さないくつかの核」にあたる部分に焦点をあてた解釈・教材分析をすることによって、「教材全体の核」の解釈もより豊かで深いものになっていくと述べている。

これと類似の考え方は、私たちの文学教材の「読解モデル」でもとられていて、2章および本章1節で述べたような登場人物の行為の意味や、その行為のゴールを推定していくための手がかりとなっている部分が、ほぼ「小さないくつかの核」に相当しているのである。以下、鶴田の「教材の核」の考えにしたがって、この作品の読解のポイントになっている3と5の場面を中心に教材の解釈を試みよう。

3の場面では「おれと同じひとりぼっちの兵十か」と言ったときの「ごん」は兵十にどんな気持ちをいだいていたか、「ごん」はどうして何度も兵十にく

りやまつたけを運ぶのだろうか、といったことが「教材の核」であり、実際の授業でもこれらのことが議論にもなっている。3の場面までの読解の段階では、「おれと同じ・・・」から、友だちになりたいという「ごん」の気持ちを推論することはできない。同じく兵十にものを運ぶ行為を「つぐない」と読むことが、ある意味では自然ですらある。もちろん先読みしている子どものなかには「友だち」と読んでいる者もいるが、あくまでも解釈の一つで、主要な読みにはならず、「つぐない」の読みが主流にならざるを得ない。ただ、「おれと同じ・・・」といったことばに注目させ、後の読みの布石になってくることを位置づけておく必要はある。また、こういうことばを言ったり、兵十にものを運んでいる「ごん」の行為から、前の段階の「いたづらぎつね」は読みとして「再検討」されて、あらたな「読みの形成」が行われていく。そして、次の5の場面における展開のための序章になっていると押さえなければならない。

5の場面では「かげぼうしをふみふみ行った」ときの「ごん」の気持ちや、神様のせいにされて「こいつはつまらないな」、「神様のせいにされてひきあわないな」と言ったときの「ごん」の気持ちが、「教材の核」である。あるいはこれらの問題と関連して6の場面で「ひきあわないな」と言いながらもなお運び続ける「ごん」の気持ちが同時に議論される。「かげぼうしをふみふみ」は、まさに「ごん」の兵十に対する「共感」「友だちになりたい」という気持ちの表現であり、「つぐない」の読みに対しては、これで「一貫した読み」ができるのかと問うているのである。

北（1991）はこの作品を「つぐない」から「求愛」へ変容していく作品構造であるにとらえている。この立場から「かげぼうしをふみふみ」では、兵十との一体化を求める主人公＝「ごん」の姿が描かれているのであり、このような一体化への願望は「つぐない」意識にそぐわないと述べている。また、兵十との結びつきが「かげぼうし」を通してである点は、本作品が根源的に内包している「非情」部分でもあるという。もちろん、鶴田（1993）が指摘するように、子どもたちがこうした複雑な心情を生き生きと理解することは無理かもしれない。だが、後の神様のせいにされてもなお運び続ける行為と結びつけていくことによって、「つぐない」だけでは解釈できないことに子どもたちも気づかされることになるのである。

ここで石井（1988）の授業実践をみてみよう。彼はこの作品を何度も授業に取りあげ、実践を重ねてながら最後に一つの「読み」にたどりついている。はじめは、この「ひきあわない」と言いながら運び続ける「ごん」の行為を無償の行為として読んでいた。しかし、ある授業記録と授業実践（秋本政保）に出合うことで大きく変わることになる。秋本は、「ごん」が自分の行為を正当に

評価してほしい、人に認められたいと願っていると読む。ごんが「へえ、こいつはつまらないな」と思うとき、そこに並の人間の弱さと、人間らしさと、悲しみを感じる、ともいう。この「読み」にふれて、石井の「無償の行為」の読みは壊される。しかし、「自分の行為を知ってほしいと願っていたことはわかる。それでは兵十に自分だということをわかってもらおうとして出かけたのだろうか」という、あらたな疑問に出くわすことになる。実は、これと同様のことは、本論文で取りあげているK小の授業のなかでも子ども達によって取りあげられた問題でもあった。しかし、この授業のなかでは「兵十から何を言ってほしいのだろうか」という議論にすりかわってしまった形で話し合いが展開されることになってしまった。このあたりの事情は6章で再度、具体的な授業の内容に即して論じていくことにしよう。

そして、もっと重要なこととして、石井はこの「読みの」疑問を次のように読み解いていっている。「ごん」は兵十と心を通わせたい、自分の兵十への好意を分かって欲しいという思いがつのる。「所詮わしの思いが兵十に通じることはないだろう」と思いながらも、兵十のうちに仕掛ける。そして、裏口からこっそり入った。こんな入り方ではなく、堂々と兵十のもとにくりを届けることができたならどんなにいいだろうと思った。それはごんの願いであり、夢であった。だが、結果はそんな願いもむなしく心を通わせようとしたその相手である兵十の手にかかってしまった。結局、この作品で最終的に読み取らなければならないのは、この「ごんの哀しい願い」である。

この石井の「読み」は、まさに私たちがこれまでの研究で「友だち」という視点で読んできた「先」にあるもので、筆者自身、「友だち」という読みの平板さ、「友だち」だけでは読めないのではないかと自分の「読み」を疑っていたときに出会ったものであった。こうなると、自分たちの分析では見落としてしまった子どもの「発言」に気づかされるのである。実は私たちが観察・分析を行ってきた授業のなかでも一人の児童・由紀は「ごんは兵十と友だちになりたいと願っていた。でもなれないではないかと思っていた」と発言していたのである（120頁、場面3の授業記録の中の発言）。もちろん「ごんの哀しい願い」やこの悲劇について直接言及したものではない。だが、こういう発言に私たちや授業者が注目し、授業に生かしたらどうなっていったらだろうか？そして、石井はこれらを授業のなかで展開しきったのである。

石井の授業については、青柳（1989）が分析批評による授業と対比させて論じている。石井も分析批評も、話し合いを中心にしながら授業を展開していく点では共通しているが、後者の場合は個人の読解が軽視されていることと、話し合いのテーマが文章の構造にかたよったものになっているという。そして、

石井の授業実践が「個」から出発しながら、「個」を話し合いのなかで生かし、一斉学習のなかで個々の読みを高めていくことを実現している例であると評価している。石井（1988）は次のように述べている。「（個人の書き込みの作業を通して作られていった）これらの考えは、個々の子どもの中に生まれているのであって、それらが学級全体に広まっているわけではない。また、ここまでに取り出した優れた考えにしても、それがどういう意味を持ち、どういう広がりをもっていくかについては、子どもたちも気づいていない。これらの考えをこれからどのように結び合わせ、深めていくか、それは『一斉学習』にかかっているのである。」「『一斉学習』には、子どもたち自身がつくり出した課題がなければならないということであった。じっくり『個人学習』をし、すべての子どもの読みをある水準にまで持ってきているのだから、教師がこと細かに聞いていく授業にしてはならない。『個人学習』では読み切れなかったものを課題として取り上げ、そこを集中的に読み込む授業にしたい。」このような指摘は話し合いが生きてくるためには「個人」の読み、「読む力」があればこそだという基本を私たちに教えてくれている。

最後に、府川（1995）の研究を取りあげよう。府川は「ごんはしだのいっばいしげった森の中に住んでいた」というこのテキストの冒頭に書かれている記述から問題提起を出発させる。「ごん」にとって＜あな＞は一種の安全地帯であり、外の人間の世界でいたずらをして逃げ帰った時にも安息のできる場所なのである。だが、ごんは外の世界と没交渉的に＜あな＞の世界だけに安住することができなかった。「ごんの村人の生活への関わりは、いたずらという形をとってはいるものの、一人ぼっちのさみしさを紛らわし、精神的空白を埋めるための行為だったのだ」。ごんは「＜あな＞の世界だけでは生きていくことができなかった」のである。

そして、兵十へのいたずらをきっかけにして、「ごん」は自分の＜あな＞にもどることができなくなったことを府川は指摘する。「ある日、ごんは＜あな＞から出たきり、再び自分の＜あな＞にもどってくることはなかった。次の日から、しだのしげった森の中の＜あな＞は、主のないまま、ぽっかりと口を開けたまま放置されることになったのである。つまり、この物語は＜あな＞から外に出ていったごんが、再びそこへ帰還することのできなかった物語だと考えることもできる。・・・森の中の＜あな＞へもどらなかったかわりに、ごんは別の＜あな＞を見つけることができたのか。それが次の問題になる」。

結局、ごんは、外の世界では＜あな＞を見つけることはできなかったのである。そこにあるのは、人間の世界には決して表から参加することのできないどうしようもない現実なのである。「ごんと兵十は『同じ村』という地域社会の

中に生きていながら、その存在する空間を異にしているのである。つまり、ごんと兵十は別の空間の住人なのだ。一方が表ならば、一方は裏である。裏が表に出ようとした時、悲劇が起きる」。「その世界の定めを破って、ごんは同じ孤独者であるという連帯意識をてこに、人間世界に侵入しようとした。『おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か』という、いささか独断的ともいえるごんの認識が、その行為を触発したのである。そして、結果的にごんは両者の世界の境界を突き抜けようとして死んでしまう。というより、死を引き換えにしなければ、ごんは人間世界への通行証を手に入れることはできなかったのである」。

表の世界で生きている兵十にとっても、ごんの行為はどうてい理解することができないことであり、裏と表という違う世界に生きているという現実の境界を越えることはないのである。「兵十には、自らの孤独感を基盤として、兵十と連帯しようとしたごんの思いのすべては理解しようがないのである」。

「表の世界と裏の世界の重なりと、決定的なずれ。悲劇を悲劇として成立させる要因は、そこにあった。読み手が、教材を読んで切実な体験をしたのは、その二つの世界の存在を感じとったからである。二つの世界を見たという認識は、読み手自身の日常生活を見る目へもつながっていくだろう。そこにこの教材が、読み手の生活を逆照射する視点がある」。

そして、最後に府川は、ごんが求め続けた本当に帰るべき＜あな＞を探していく仕事は読み手一人ひとりにも考え続けていくべき問題として与えられているのだと指摘する。

府川のことばをできるかぎりそのまま引用する形で要点を述べてきた。あえて、なにかをつけ加える必要もないだろうが、「ごんぎつね」という教材を媒介にしてすぐれた教材研究を知ること、私たち自身のこの作品に対する読みと興味はさらに深まっていく。

文 献

- 青柳 宏 1989 国語科読解指導方法論の分析 名古屋大学教育学部紀要36巻
朝日新聞 1996年4月1日・朝刊 教育欄(きょういく'96)
石井順治 1988 子どもとともに読む授業－教師主導型からの脱皮 国土社
府川源一郎 1995 文学すること・教育すること 東洋館出版社
深川明子 1986a 文学教材の構造と機能－読者論の視点から－ 金沢大学教育学部 教科教育研究、第22号、271-282.
深川明子 1986b 読者論からみた文学教材の構造と機能 日本文学、No.397、1-10.
川野理夫 1986 教師の読み「ごんぎつね」 あゆみ出版
北 吉郎 1991 新美南吉「ごん狐」研究 教育出版センター
小松善之助 1988 教材「ごんぎつね」の文法 明治図書
永田喜久 1988 ごんぎつねの授業 桐書房
岡本明人(編) 1996 デイベートで「ごんぎつね」を教える 明治図書
佐藤公治 1987 授業場面における児童の理解過程：Ⅱ－文学教材の読解過程と知識表現の方法について－ 年報いわみざわ(北海道教育大学岩見沢)第9号、11-22.
佐藤公治 1989 授業場面における児童の談話理解とその過程をめぐる諸問題：研究ノート(3)－意味世界の表現モデルについての検討と「教授－学習」研究へのimplication－ 北海道教育大学紀要(第1部C)第40巻1号 55-68.
田近洵一他編 1995 「読者論」に立つ読みの指導・小学校中学年編 東洋館出版社
鶴田清司 1993 「ごんぎつね」の＜解釈＞と＜分析＞ 明治図書
全国国語教育実践研究会(編) 1986 新美南吉「ごんぎつね」の教材研究と全授業記録 実践国語研究・別冊1986年版 No.61
全国国語教育実践研究会(編) 1994 新美南吉「ごんぎつね」の教材研究と全授業記録 実践国語研究・別冊1994年版 No.139

5 章 教室における子どもたちの対話と協同的学習

前の4章では、「ごんぎつね」の授業の中で子どもたちがどのような過程をたどりながら読解を成立させていったのか、教室全体の動きを感想文や読解調査の結果から探っていった。また、2つの代表的な読解の視点を持っていた真由美と雪という二名の子どもをケース・スタディとして取りあげ、彼女らの読解変化の過程を詳しくみてきた。二名の子どもの読解過程のなかには、当然のことながら他の児童の発言から触発されたこと、逆に教室の子どもたちの読解や討論に影響を与えていった対話と相互作用の過程も扱われていた。しかしそこではあくまでも二人の子どもの読解過程と変化に焦点が当てられており、相互作用過程については十分な検討と議論は行われないうままであった。この章では、教室の子どもたちのあいだでどのような対話がかかわされ、議論展開をしているのか、またこの相互作用の過程をとおして個々の子どもたちが相互影響を受け合いながらどのような読解変化を起こしているのかを明らかにしていきたい。したがってこの章は、3章で述べた社会的相互作用と社会的構成主義についての理論的考察に対応する実証的資料編となっている。

3章では最近の研究を含めていくつかの主要な相互作用研究とその動向について概観してきたが、相互作用研究でいつも問題にされることは、いったい相互作用を通して理解や知識獲得の過程にどのような変化が起きているのか、そのメカニズムが不明であるとか、あるいは相互作用の何が認知過程の変化を起こさせているのかといったことである。これらの問いに相互作用研究がどこまで答を出しきれているのかとなると、依然として課題は多いといわなければならない。しかし、3章でもみたように、研究の方向としてはよりマイクロな相互作用過程の分析へと進んでおり、相互作用の過程の中で何が情報として交換され、それが個々の学習者の理解過程にどう作用しているのかというレベルにまで降りて分析が行われはじめてきている。もちろん、この相互作用の過程を十分に分析しないまま、直接プリテスト・ポストテスト間の比較から相互作用の影響を論じてしまう研究も依然として多い。この種の研究では、相互作用の過程で何が起きており、またそれが理解や知識獲得の過程にどのように作用していたのかは不明になってしまっている。また、相互作用の影響を考えたとき、いま行われている相互作用の直接的な影響ばかりでなく、相互作用的活動が終わって時間的にも空間的にも隔たったなかで個人の認知に変化が及んでいるといった影響の過程も考慮しなければならない。これは教授の効果を考えていく際にも同じことがいえるのだが、学習者は外からのほたらきかけですぐに

影響を受けて変わるのではなく、学習者の内化や理解の変化といったいくぶん時間差をもってその効果や影響があらわれてくるということも想定しなければならないのである。現にそのようなタイム・ラグによる効果を指摘している相互作用研究もいくつかある（Doise, 1985; Perret-Clermont & Brossard, 1985）。そうなると、相互作用をとらえていくためには、相互作用のよりマイクロな分析に加えて、一人ひとりの学習者の理解過程とその過程を相互作用の場だけに限定しないで、より大きな時間幅の中で追っていくという作業が必要になってくるのである。この問題は既に2章でヴィゴツキーが、外からの援助や相互作用を通して得られた「最近接発達領域」とその外的作用を自己のものにしていく「内化」の過程と密接に関連づけながら論じたことでもある。

1、教室全体の討論過程と読解の変化

－「ごんぎつね」の授業で話し合いはどのように展開されたか－

この「ごんぎつね」の授業では、どのような形の話し合いが展開されたのだろうか。そして、この討論の過程を経て教室の子どもたちはどのように自己の「読み」を変え、深めていったのだろうか。

「ごんぎつね」の授業で、どのような形の議論展開がみられ、また、相互作用のパターンとしてどのようなものが取り交わされていたのかを言語分析と相互作用分析から明らかにしていく。

（1）授業中の討論展開の過程

はじめに、この「ごんぎつね」の授業のなかでは、どのような形の議論展開が行われたかを教師と子どもたちの発話分析と相互作用分析を手がかりにしてみていくことにしよう。表5-1は、6つの場面（章）の教師と子どもの発話回数である。授業時間は場面3の授業ではおよそ1時限目と2時限目の後半まで続いて行なわれている。また他の場面の授業も1時限の授業時間の枠を超えて行われることが多く、それぞれの時間の長さは厳密には統一されていない。また、実際の授業では、授業の開始部分で前時の復習や確認を教師が行ったり、本時の授業内容の部分の音読作業が入っており、これら話し合いの部分に入れることが必ずしも適当ではない内容も含まれている。したがって機械的に授業の長さを1時限や2時限という時間的な区切りを用いて統制することはできない。今回の分析では、このような始めの部分の音読や教師による前時の学習内容の確認といった部分は削除して、討論が開始された場面から発話分析を始めている。

授業時間の長さが統制されていないため、教師と子どもの発話回数を場面間で比較することは慎重でなければならないが、子どもと教師の発話回数を比較していくことで、それぞれの場面の授業でどれだけ子ども主導による議論展開が行われていたか、その概要を知ることができる。

表 5 - 1 授業のなかの教師と子どもの発話回数

	教 師	子 ども
場面 1	50	56
場面 2	32	32
場面 3	47	83
場面 4	33	49
場面 5	50	58
場面 6	42	59

表 5 - 1 の教師と子どもの発話回数を各場面ごとに比べてみると、全体の傾向としては、場面 3 以降から子どもたちの発言が活発に起きていることがわかる。特に場面 3 と場面 4 の授業は、後の相互作用分析でもみるように、子どもたちの間の議論展開が活発に起きていた授業であった。

授業の中でみられた授業者と子どもたちの発話内容は表 5 - 2、表 5 - 3 のような発話コードにカテゴリー化された（発話カテゴリーの内容については、表の脚注を参照）。発話によっては 2 つの発話内容が続けて出されることがあるが、この場合には 2 つのコードにカテゴリー化された（たとえば、授業者が児童の発言内容を「確認」する発言をした後、続けてこの「問題についてはどう考えるのか？」といった課題を子どもたちに提示する「課題提示」の発言をしていく場合）。ここでは、発言者の主張とそれをめぐる反論、さらにその再反論といった論争的な対話過程を中心にした相互作用分析に力点を置いた発話カテゴリーの項目を採用している。具体的には、ポンテコルヴォら（Pontecorvo & Girardet, 1993）、オルソリニ（Orsolini, 1993）で使われているカテゴリーを参考にしながら、この授業のなかでみられた発言内容を考慮して独自のカテゴリー項目を作成した。また、授業における議論展開は論証行為に近いものが含まれており、一部、トゥールミン（Toulmin, 1980）の論証行為の考え方（いわゆる「トゥールミン図式」）も参考にしている（評定者の信頼度の算出のために場面 3 の授業について二人のコーディングの一致率を求めたところ、

教師の発話では一致率が0.87、子どもの発話では、0.85であった。またKappa係数はそれぞれ0.30, 0.59であった)。

ここでは、全部の授業の中から、場面1、場面3、場面5の3つの授業を抽出する。この3つの授業は、教材の内容や学習者の読解の進度も初期、中期、後期という段階に対応するものである。各授業における発話内容、相互作用の過程を学習の進捗と関連づけながらみていくことにしよう。

表5-2 3つの授業における教師の発話内容(発話カテゴリー)

	課題提示	確認	指名	説明	質問	発言の受容	否定的評価
場面1	7	20	29	1	5	1	0
場面3	9	29	3	0	7	0	2
場面5	7	24	6	3	16	0	2

注) 課題提示：話し合いのテーマや論点の提示(「こういう考えについてはどうなの?」)

確認：子どもの発話内容を確かめる発言と、発言の主旨をまとめた発話(「○○はこういうことをいいたい」)

指名：授業のなかの発話者を指名

説明：議論の内容や物語の内容についての説明

質問：子どもの発話内容について不明な点についてたずねる(「そこでごんは兵十に声をかけようと思ったの?」)

発言の受容：子どもの意見を肯定的に受けとめる反応

否定的評価：子どもの発話についての否定的コメント(「そういう読みはできないでしょう」)

表5-3 3つの授業における子どもの発話内容(発話カテゴリー)

	提案	主張	反論	反対	質問	支持	自説 精緻化	他説 精緻化	追加	自説繰 り返し	他説繰 り返し	否定的 評価	説明	理由
場面1	2	15	12	1	4	1	3	5	6	2	1	0	5	0
場面3	3	18	17	5	6	5	4	2	8	5	1	3	4	4
場面5	1	19	12	0	1	3	6	2	1	2	1	0	10	0

注) 提案：話し合いのテーマに関わることの提案(「○○のことにについて話し合いをしたい」)

主張：議論のなかで自己の意見や解釈の提示

反論：相手の意見に対して理由を述べながら反対する 反対：相手の意見に対して単に「反対」とだけ言う

質問：相手の主張内容の不明な部分をたずねる 支持：相手の主張や意見に賛成の反応

自説精緻化：自分の意見や主張をもう一度詳しく述べるが、そのとき新たな根拠を加えて説明しなおす

他説精緻化：他者の意見をもう一度詳しく述べるが、そのとき新たな根拠を加えて説明しなおす

追加：自分の意見に別の内容を加えて述べる 自説繰り返し：自分の意見や主張を同じことを繰り返して述べる

他説繰り返し：他者が出した意見や主張をそのまま繰り返して述べる

否定的評価：他者の意見や主張に対するネガティブな評価(「そういうふうには読めない」)

説明：他者からの質問に対する返答(「どうして初めから持っていかなかったか」というと、つぐないをする気持ちがなかったから)」

理由：自分の意見や主張の根拠になっていることを述べる

教師の発話について3回の授業を比較してみると、場面1の授業では、この教材の学習の開始段階であることを反映してか、教師のほうから子どもたちの発言を「指名」する回数が圧倒的に多く、教師主導の授業展開になっていることがわかる。これに対して後半からの授業である場面3、場面5では、教師から出される「指名」の回数が大きく減って、逆に子どもたちの発言内容をまとめたり、再度確かめておくといった意図で出された「確認」や、子どもたちの発言に関連させた「質問」（「そうするとどういういい方になる？」）を出すことが多くなっている。このような教師の発話カテゴリーの分析で現われた変化は、読解の進展にともなって子どもたちの討論展開がより活発になり、いわゆる「教師－子ども」間のやり取りに終始するT－C型の授業から「子ども－子ども」間の討論を中核にしたC－C型の授業展開へと変わっていったことの反映とみてよいだろう。このことは次の相互作用パターンの分析結果でも示されていて、後半の授業、特に場面3の授業では、「子ども－子ども」間の相互作用連鎖が多くなっているのである。

他方、子どもたちの発話内容に関しても、この場面3の授業の特徴を反映しており、場面3では相手の発言についての反論、反対、支持、あるいは評価（否定的）といった応答的な発言が多くなっている。この場面3の授業では、「主人公・ごんがどんな気持ちでつぐないをしたのか？」という課題をめぐって議論が展開されたわけだが、前の時間から発言を始めている真由美の友だちになりたいという動機が背後にあるという読みと、あくまでもいたずらに対するつぐないという意味で行っているという読みとのあいだの本格的な論争がこの時間で始まったことで、それだけ子どもどうしの相互作用が活発に展開されることになった。さらにこれに加えて、やや議論の方向としては枝葉に入った論争であったが、つぐないの視点から読んでいる子どもたちのあいだでも、兵十に対してつぐないをしているという解釈と、いままで行ってきたいたずら全部をつぐなうためにやっているのだという解釈とのあいだの論争点も加わって、やや複雑な議論展開になったことも関係している。また場面5の授業では、つぐないという視点と友だちになりたいという視点から、「『くりやまつたけを運んでいるのは神様だ』と兵十たちが思い込んでいることを知ったごんの気持ち」を解釈していくことが主要な課題であったが、ここではそれぞれの発話者の論点や視点も明確になってきていて、各立場からの読みではこういう解釈になるといった説明や、自分たちの読みを補強していく形の議論展開（「説明」「自説－精緻化」）が多くなったと考えられるのである。

教師と子どもの発話内容の分析からもそれぞれの授業における議論展開の特徴を知ることができるのだが、どのような議論展開のしかたが3つの授業では

みられたのかをより直接的に探るために、次の相互作用パターンの分析をみていくことにしよう。

(2) 相互作用展開のパターン

図5-1は、6つの授業の中でみられた「教師-子ども」間と「子ども-子ども」間の発話連鎖の数である。ここではさらに、「子ども-教師-子ども」という発話の連鎖も別に求めた。これは、前の子どもの発言内容に関連して、次の子どもがそれに反論を加えたり追加の発言をする、ときには支持する発言をするという展開になっているが、その間に教師の短いコメントが入っている場合である。ここでは、この連鎖のなかの教師の発言は、あくまでも前の子どもの発言内容の確認であるとか、次の子どもを指名するといったものだけに限定しており、子どものあいだの連鎖をつないでいる程度のものでしかない。だから、発話の展開としては、「子ども-子ども間」の発話連鎖と類似したものである。これらの発話連鎖のパターンでは、場面3、4で「子ども-子ども」間の発話連鎖が多く、また場面5、6も「子ども-教師-子ども」の連鎖が多くなっている。基本的には先に述べたように、場面3以降の授業からは子どもたちのあいだの議論を中心にして授業が展開される方向へと移行しているのである。このなかで場面5は、比較的「教師-子ども間」の連鎖が多くなっているが、これは一後の第6章の授業展開と教師の関わり方を論じたところでも詳しくみていくが-子どもたちのあいだの議論展開が途中からうまくかみ合わなくなり、その議論調整のために教師が介在する討論場面が多かったことによる。

教師-子ども		子ども-子ども		子ども-教師-子ども	
188		48(23)		41	
場面1	48	場面1	7(1)	場面1	6
場面2	18	場面2	7(4)	場面2	2
場面3	46	場面3	12(10)	場面3	2
場面4	11	場面4	16(5)	場面4	7
場面5	50	場面5	5(3)	場面5	9
場面6	15	場面6	1(0)	場面6	15

図中の()中の数字は、子ども間の連鎖が3つ以上続いた相互作用連鎖の数を示す。

図5-1 授業における相互作用連鎖

このようにみると、この一連の授業でみられた教師の発話というのは、多分に子どもたちの議論展開のパターンに依存しながら動いており、子どもたちのあいだの議論展開が少ない段階や混乱しているときには教師が議論を引っ張る形で前面に出てくる、子どもたちが活発に意見交換を始めると後ろに引くといった形で、柔軟な対応のしかたをしているのがわかるのである。

(3) 子どもたちのあいだでの議論展開の過程

それでは、子どもたちのあいだではいったいどのような議論の流れが起きていたのだろうか？ はじめに子どもたちの発言のしかたとその変化についてみていこう。ここで注目するのは、子どもたちのモノローグ的発話とダイアログ的発話である。

わが国の理科教育のなかではおなじみの仮説実験授業の討論過程を分析したワーチと富眞（Wertsch & Toma, 1995）は、議論の始めの段階では自己の意見を主張するだけのモノローグ的な会話が主流であるが、集団討議が進んでくると相手の意見と絡めながら自分の主張を述べていくダイアログ的な会話へと変わることを指摘している。これはワーチ（1991）が言うところの発話やテキストがもっている複数の機能のうち、「対話」の機能を端的に示している例である。単に自分のメッセージを一方的に発したり、相手からのメッセージを受け身の形で受け取るだけでは、理解の活動としては不十分なのである。これは既に3章のところで述べたことであるが、対話という状況のなかで理解が深められていくのは、それはとりもなおさず、異質な他者との意見の交流やぶつかり合いが生まれるからである。そしてこの異質なものの対話は、自己の内部、ヴィゴツキーのいう精神内の平面においても生まれるし、自己の考えを主張していくときにも、相手のメッセージや意見（声）に自分自身のそれを重ねる形でメッセージとして出していくということもする。これがダイアログ的な発話なのだが、新しい意味が生まれたり、理解の進展を考えたときには、それは重要な契機になっているものなのである。

ここでは、6つの場面の授業の子どもたちの発話を大きくモノローグ的発話とダイアログ的発話の2つに分類してみた。ここでいうモノローグ的発話とは、自分の視点からの一方的なメッセージや、相手の発言に対して単に反対、賛成といった評価しか行なわない場合である。他方、ダイアログ的発話は、自分の意見と相手の意見の2つを関連づけたり、相手の意見に対するコメントを述べるときも両者の意見の相違点を並べて述べているものである。たとえば、「『友だちになって欲しかった』と言うけど、くりやまつたけを持っていつてることを兵十がわからないかぎりごんのことも分からないから友だちになれる

わけがない」といった発話は、複数の視点を入れたダイアローグ的発話である。表5－4はそれぞれの授業のなかのモノローグ的発話とダイアローグ的発話の数である。単元全体のなかで初期段階にある場面1、2の授業では、ダイアローグ的な発話の回数自体も少ないし、それが子どもたちの発話全体に占める割合も低いことが分かる。これらの授業では、自己の発言を主張する一方向的な発話の流れが主流になっている。ところが、場面3以降の後半の授業では、ダイアローグ的な発話の回数が増えだし、また発話全体に占める割合も高くなっている。この後半段階からの授業では、単に自分の発言を一方的に主張するのではなく、相手の発言と絡めながら、あるいはときには相手と自分の2つの意見を対置、比較させながら主張するということが多く行われているのである。まさに、子どもたち一人ひとりが相手の声に触発され、自己の中でその声と対話的交流を行い、その潜在化された内的対話の過程を自己の発言として再度対話の場面に顕在化する形でもち込むのである。ダイアローグ的な発話は対話的な交流によって生まれたものであること、さらにこれを顕在化させて提示してみせることで、ダイアローグ的発話を聞いた他の子どもたちの中にさらに対話的交流を引き起こしているという意味では、モノローグ的発話とは異質の発話の意味を持っているのである。しかも、このダイアローグ的発話の場合には、支持あるいは反論の対象になっている相手へ直接向けられた言葉になっている（バフチンのことばでは、「対抗のことば」）になっているのである。

表5－4 子どものダイアローグ的発話

	ダイアローグ的発話の数	子どもの全発話に占める割合
場面1	8	14.3%(8/56)
場面2	5	15.6%(5/32)
場面3	18	21.7%(18/83)
場面4	12	24.5%(12/49)
場面5	18	32.1%(18/58)
場面6	22	37.3%(22/59)

先のワーチの発言は、実は2章で既に登場してきた言語学者・バフチンの対話論をベースにしたものであった。対話の機能に関連する部分でバフチンが述べていることをみてみよう。バフチンはいう。「理解すべき発話のひとつひとつの言葉の上に、私たちは自らの一連の答える言葉を、いわば積み重ねる」(バフチン、1926)。バフチンにとっては理解をするということは、その理解をしようとしている相手や対象に対して声で応答をすることなのだ、もっと別のいい方をすると、記号を別の記号に関係づけることだというのである。そして、ワーチが指摘していることなのだが、このことを個人内の意味の生成過程の問題としても展開しているのがロトマン(Lotman, 1988)である(以下のロトマンの記述はワーチ、1991からのものである)。ロトマンはテキストが持っている「機能的二重性」を論じたなかで、意味を適切に伝えるという機能に加えて、新しい意味の生成という機能がテキストの第二の機能としてあるという。テキストを読んで(テキストと対話して)読者の中に疑問や反論が生まれ、テキストとのあいだに違いが生まれてくる。前者の機能的意味からするとコミュニケーションのズレはまずい結果をもたらすが、第二の意味からするとこの違いこそが新しい意味を生み出しており、「思考の装置」としてはたっているのである。このロトマンの主張は、テキストと読者との対話の問題として論じたものであるが、もちろん話者間のコミュニケーションのなかで起きている問題としても、そのままあてはめて考えることができるのである。

対話を現象学の立場から哲学的に考察しているヴァルデンフェルス(Waldenfels, B., 1980)は、相互行為(Interaktion)とは対話者がお互いの話ら内容、お互いの行為を交換しあうことであるが、そこには次のような相互補完と相互了解がなければならないという。「対話においては、とにかくわたしが他者の発言を引き受け、自分の発言を提示することによってはじめて共通の事柄をもつことになるからである。つまり、このようなたえざる移行においてはじめて共同性が形成されるのである。『対話の経験において他者とわたしとの間に共通の基盤が構成される。わたしの考えとそのひとの考えがただひとつの織物を作り上げる。わたしの発言と相手の発言が対話という状況を通して浮き彫りにされる。それらはどちらが創始者とも言えないような共同の活動に組みこまれている。』このように包括的ではあるが、どちらの一方によっても包みこまれることのない統一が、だれも自分ひとりでは意のままにできないような中間領域を形づくる」。いわば相互行為において自己と他者の行為を交錯し、補完しあうことによって相互了解にはじめて達することができるようになるというのである。

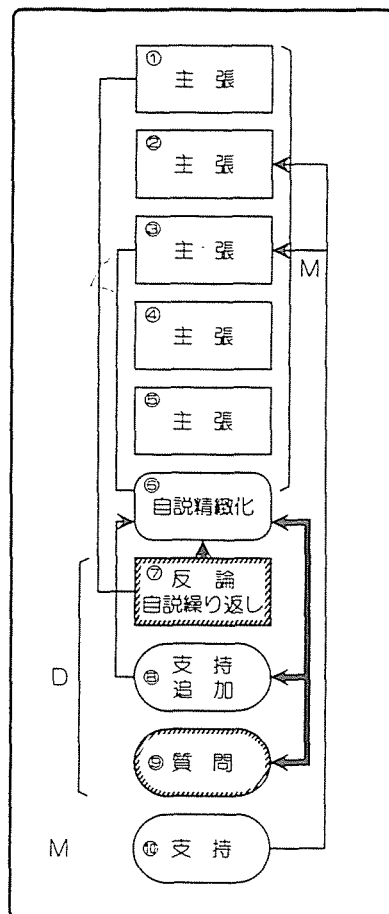
それでは、子どもたちは実際の話し合いのなかでダイアローグ的発話をどの

ように展開させているのだろうか。授業のなかの討論過程の事例をいくつかあげてみよう。

はじめに、単元の開始段階の場面1の授業の話し合いをみていこう（図5-2）。この授業では「ごんはどんな気持ちでいたずらをしていたのか」という課題をめぐって話し合いが行われたが、次に述べる話し合いは授業の後半の冒頭部分のものである。教師が「ごんはひとりぼっちでさみしいからいたずらをするのか、それともいたずらをするのが楽しいからやっているのかどちらだろう」という課題を提示し、その後いくつかの意見が出される。基本的には雪のような「さびしい、村人に気づいてもらうためにいたずらをしている」という読みと、裕子や真由美の「いたずらが楽しくてやっている」という、2つの「読み」が出される。だが、図5-2に示したように、これらの意見は単に並列的に出されているだけである。そういう意味ではモノローグ的な発言が続いている。この後になって、⑦裕子が前の意見について反論を加えながら自分の繰り返し述べる、⑧由紀が雪の意見を支持する意見を出す、そして⑨和子が雪と由紀の「村人に気づいてほしい」という意見に反対する立場で疑問点を出すといった議論展開の動きが出てくる。しかし、次にみる場面3のような、対立する意見のあいだで活発な議論展開が起き、しかもそこではダイアログ的発言が多く出されているといったケースと比べてみると、場面1の授業はモノローグ的発言が支配している話し合いが中心であったといえよう。場面1のなかでみられたこの他の話し合いの場合も、また場面2のなかでもほぼこのような議論展開のパターンが多くみられる。

これと対照的なのが、次の場面3の授業の一部で展開された討論過程のなかのダイアログ的発言である（図5-3）。場面3では、話し合いの課題として、「ごんはどんな気持ちでつぐないをしたのだろうか」ということが子どもたちから出され、実際の話し合いのなかでは、つぐないの背後には友だちになりたいという気持ちがあるのか否かということが議論の中心になっていた。以下にみる話し合いは、この日の授業の前半部分から出てきていた真由美の「ごんがくりやまつたけを運んでいるのは友だちになりたいという気持ちからだ」という発言に続いて起きた、「友だち」説と「つぐない」説とのあいだの議論展開の流れの中の一部である。それぞれの子どもたちの発言内容をみるとわかるように、ダイアログ的な発言で反論をしたり、応酬をしあっている。このダイアログ的な発言によって議論の対立点がより明確になっており、相手のどの意見に同意できないのか、自分とどこが違うのかが発言のなかにもはっきりと出されている。そして、注目すべきことは、議論のはじめの部分では、③真由美、④久美、⑤由紀の発言が、「つぐないの気持ちもあるが、友だちに

【ごんがいたずらをするのはどういう理由から？】

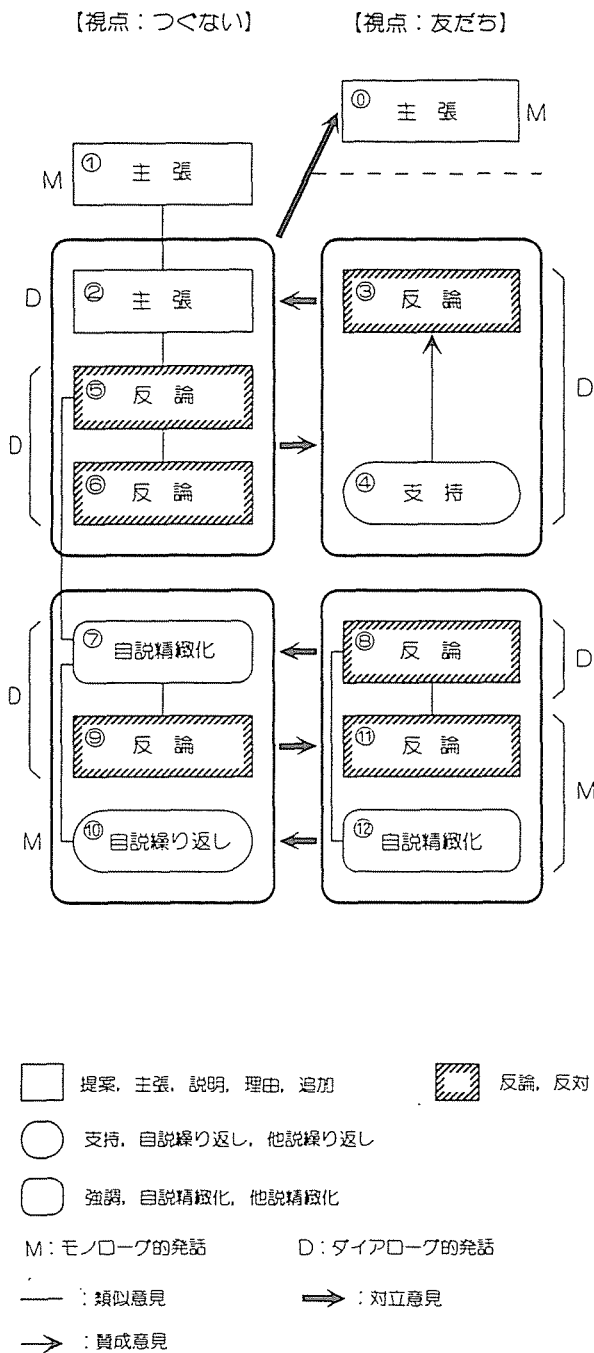


- 提案, 主張, 説明, 理由, 追加
○ 支持, 自説繰り返し, 他説繰り返し
◻ 強調, 自説精緻化, 他説精緻化
M: モノローグ的発話
D: ダイアローグ的発話
—: 類似意見
→: 賛成意見
▨ 反論, 反対
⊙ 質問
⇒: 対立意見

教師の「ごんはひとりぼっちでさびしいからいたずらをするのか、楽しくていたずらをしているのかどっちだろう」という課題提示を受けて、

- ① 裕子：いたずらは楽しみでやっていること。
② 真由美：初めはひとりぼっちでさびしいからいたずらをしていただけれど、そのうちいたずらが楽しくなってきた。
③ 雪：ひとりぼっちのさびしさを忘れるためと、村人たちに自分がいることを気づいてほしいからいたずらをしている。
④ 沙美：人にいたずらをしておもしろがっていた。
⑤ 久美：いたずらは遊びでやっていること。
教師：自分がいることをわかってほしいと雪さんが発言していただけれど、これはどういうこと？
⑥ 雪：遊び相手が欲しかったんだけど、そのためには自分がいることをわかってほしかったし、相手にもしてほしかったのではないかと。
教師：相手にしてほしかったという意味か（確認）。裕子さん（指名）。
⑦ 裕子：雪さんは自分がいることをわかってほしいと言ってるけど、いたずらなんかをしたらよけいに相手にしてくれないのではないかと。だから、いたずらは遊びでやっている。
⑧ 由紀：雪（③、⑥）に賛成。ふつうの方法で村人に近づいても注目されないから、いたずらをして相手に覚えてもらおうと考えた。
⑨ 和子：どうしてあんないたずらをしてまで、遊び相手が欲しいかわからない。わざわざいたずらをしてまで有名になりたいのだろうか？
⑩ 敦子：真由美のひとりぼっちでさびしいからいたずらをしていて、そのうちに楽しくなったという意見に賛成。雪の意見にも賛成する。

図 5 - 2 場面 1 の授業の討論過程



教師の「ごんはどんな気持ちでいたずらをしたのだろう」という課題提示を受けて、

- ① 信久：うなぎをとったいたずらのつぐない。
- ② 雪：（⑩真由美の主張を受けて）真由美さんの友だちとは違う意味で、兵十に自分のしたいたずらをあやまりたい気持ち。
- ③ 真由美：つぐないの気持ちもあるが、友だちになりたいという気持ちのほうが強い。
教師：こっちのほうが強い。このあたりどうだろうなあ。
- ④ 久美：つぐないもあるけど真由美の意見に賛成。ひとりぼっちでさびしいという自分と同じ思いにさせてしまった。
- ⑤ 由紀：つぐないのほうが強い。友だちも少しはあるけど、こっち（つぐない）が強い。
- ⑥ 雪：お互いに知り合いになっていなければ友だちにはなれない。友だちになるのはおかしい。
- ⑦ 由紀：つぐないのほうが強い。兵十が友だちにしてくれるわけがないし、兵十は「いたずらぎつねめ」と言っている。くりやまつたけはつぐないの意味。
教師：真由美さんは反対意見だな。
- ⑧ 真由美：「友だちになれっこない」ということはない。ごんは友だちになってほしかったからものを運んでいるんだ。つぐないだけじゃない。
- ⑨ 雪：友だちになってほしかったと言うけど、くりやまつたけを持っていったあげてることを兵十がわからないかぎり、ごんのこともわからないから友だちになれるわけがない。
- ⑩ 由紀：ごんは友だちになれると思っていない。
- ⑪ 敦子：ごんは兵十が友だちになってくれると思っていた。つぐないをしていることがわかると友だちになってくれる。
- ⑫ 真由美：つぐないをしているうちに友だちになりたいという気持ちが強くなってきた。

図 5 - 3 場面 3 の授業でみられた討論過程とダイアローグ的発話(一部)

なりたい気持ちのほうが強い」とか、「友だちも少しはあるけど、こっち（つぐない）が強い」（図 5－3 の ～～～ 線部分）というように、いずれも相手の視点を含んだダイアログ的な発話になっているということである。このような表現をとることで、論争の相手との違いと論点をお互いが明確にとらえることができている。そして議論が進んでくると、このような相手の視点を加えた、いわば複眼的な表現から、よりそれぞれの立場からの主張が強くなった表現へと変わっていく。⑧真由美の「ごんは友だちになってほしかったから・・・」といった発言と、同じ真由美の③の発言：「友だちになりたいという気持ちのほうが強い」という表現と比較してみるとよい。あるいは、先ほどの由紀の⑤の発言は、後半には⑩の「ごんは友だちになれると思っていない」といったやや断定的ないい方（――線部分）に変わっていくのである。だから⑩⑪⑫になると相手の発言を誘い込むようなダイアログ的な発言がなくなって、モノログ的な発言になってしまっているのである。

なお、この話し合いの中で教師も 2、3 回発言をしているが、ほとんど議論の展開を左右するような内容のものではなく、大部分は子どもたちの話し合いで授業は進んでいる。したがって、図のなかでは教師の発言は省略してある。

ここであげたような議論展開の例が、先の表 5－4 で示した場面 3 以降から増えてくるダイアログ的な発話の具体的な内容であり、場面 3 以降の授業のなかではこういった話し合いの形が頻繁に現われているのである。

2、相互作用のなかでの子どもたちの読解変化

前の 4 章では、この学級の子どもたちがこの作品をどのように読んでいたか、また授業開始前と授業終了後では読み取りのしかたにどのような変化がみられるかをみてきた。しかし、そこでは扱われているのは、あくまでも複数の読解モデルにもとづく分類であり、それらに分類された子どもたちの人数でしかない。だから、はじめに持った読解の視点や読解モデルを途中からどのように変えていったのか、あるいは変えないで最後まで一つの読みの視点で読み通したのかといった、読解の変化については検討してこなかった。ここでは、子どもたちがどのように「読み」を変えていったのか、その変化に注目して読解過程を追ってみよう。

（1）子どもたちの読解変化

全体の授業を通して子どもたちがどのように「読み」を変えていったのか、その変化を単元の開始直後と終了した段階で調べられた読解調査からさぐって

みよう。ここで用いているのは、前の4章でも取りあげた教室の子どもたち全員におこなった読解調査とその結果である。この読解調査では、主人公であるごんの行為の動機と行為のゴール（目標）についてどのように解釈していくかを中心にした設問内容になっている。既に2章や4章でも述べてきたことだが、この作品を読み解いていくための中心となっている作業が、この主人公ごんの一連の行為をどう解釈していくかということだからである。

単元開始直後の調査では設問としては3つ、単元終了後には7つの設問が子どもたちに与えられたが、ここでは基本的な読解の視点とその変化を探るという意味から、それぞれの2回の調査で用いられた設問の結果を総合して、一人ひとりの子どもたちの基本的な読解の視点を大きく3つに分類した。

単元開始直後では、ごんの行為を「つぐない」という視点で解釈している子どもが圧倒的に多い。その他、少数だがひとりぼっちの兵十に対して「かわいそうに思ったから」、あるいは「自分と同じひとりぼっちになったものへの同情の気持ち」からきていることと「つぐない」の意味の2つであるという「つぐない+同情」が5人、「同情」が2人いる（図5-4）。この段階では、「兵十と友だちになりたい」とか、「なかよしになりたい」といった「友だち」の読みはない。これは本格的に作品の内容に入る前の全文通読の段階であることから当然であるが、この「友だち」という視点に比較的近い「読み」が、この「同情」である。もちろん、両者は兵十に対する「共感」という点では共通

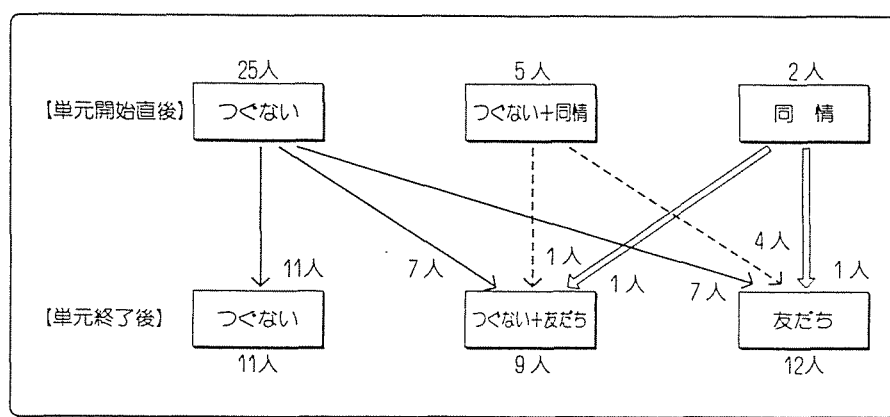


図5-4 単元の開始と終了のあいだの読解変化のパターン (N=32)

項をもっているが、「友だち」のほうがよりごんの行為のゴールに着目した読みの視点であり、そういう意味からもここでは両者は区別して分類している。もっとも、単元終了段階では「同情」という読みはなくなり、子どもたちははっきりと「友だちになりたい」という言葉で表現している。

図5-4で示されているように、この単元開始段階の「読解」の分布は、単元終了時には相当な変化をみせることになる。「つぐない」の視点を変わずもち続けていたのが11人、「つぐない」から「つぐない+友だち」という2つの視点を内包させた読みが変わったのが7人、そして「友だち」の読みへと大きく読解の方向を変えたのが同じく7人である。このなかには4章で詳しくその読解過程について取りあげた雪が含まれている。また「つぐない+同情」の読みをしていた5人の中で、4人の子どもはつぐないの視点を落として「友だち」へと変化させている。「同情」から「友だち」へという、比較的早くから類似の視点を持って読み進めていた子どもは1人で、この子どもというのは実は、同じく4章で詳しく読解過程を述べた真由美である。やや単純化して言えば、「つぐない」→「つぐない」、「つぐない+同情」→「つぐない+友だち」、「同情」→「友だち」という、基本的な読解の視点を変えずに持ち続けていた子どもたちは13人とおよそ1/3いるだけで、残りのおよそ2/3の子どもたちは授業のなかでの学習と話し合いを通して「読み」を変えていっているのである。ここでの読解変化の方向としては、大きくは後半からの授業の話し合いの中心になっていた「つぐない」対「友だち」の論点、そして「友だち」の視点へとシフトしていった議論の流れを反映して、「友だち」の読みへと動いていったということである。さて、それでは、このおよそ2/3の子どもたちの読解の変化はいつ、どのような形で起きたのだろうか？ 単元開始と終了の2時点の比較だけからは、この変化の過程を探っていくことはできない。そこで、「つぐない」から「友だち」へと読みの視点を大きく変えていった7人と、同じく「つぐない」に「友だち」を加えて複数の視点で読むようになった「つぐない+友だち」の7名の14名の子どもたちを中心に、読解変化の過程を追ってみることにしよう。

（2）授業のなかの論争とそこから引き起こされた読解変化

彼らの読解変化を探っていく資料としてここで使ったのは、ほぼ全員について資料が揃っている授業中に使われた個人のノート代わりのワークシート、授業中の発言、さらに一部の子どもたちに実施された授業後の数回にわたるインタビュー資料であるが、この14名については使える資料はまちまちである。そこで、これらの資料のなかで、読解内容とその変化がより詳しくわかるもの

を優先させて使っていくことにした。「つぐない」→「友だち」に大きく変わっていった7人については、3人が授業で積極的に発言していた子どもであり、そのうちの2人については授業後のインタビュー資料がある。また1名は授業のなかで発言が少ない子どもであったが、同じくインタビュー資料がある。残りの3名については、ワークシートに書かれているもので判断するしかないが、うち2人についてはワークシートに自分の読解内容が詳しく書かれてあり、どこで読解の変化が起きているかを探っていくことが可能である。「つぐない+友だち」という読みの視点へと変わっていった7人の子どもについては、いずれも授業のなかでは積極的に発言していなかった者ばかりだが、6人についてはワークシートに詳しい記述があり、ここから読解変化の時期を特定していくことができる。1人についてはワークシートの記述が不十分で、どこで読みが変わったのかを特定することはできない。

その他、「つぐない+同情」から「友だち」へと変わっていった4人についてもワークシートの記述内容からその変化の過程をみていくことができる。

図5-5は、単元開始直後と単元終了時の2時点のあいだの読解変化について大きく3つのパターンに分け、それぞれ子どもたちがどこで読解の変化を起こしているかを、授業のなかの主要な議論展開と関連づけながらその要点をまとめたものである。ここで扱っているのは、場面3から単元の最後の場面6までの授業である。場面3の授業というのは、それまで登場することがなかった「ごんの行為は友だちになりたいためだ」と言う真由美の発言が出て、「つぐない」と「友だち」のあいだで本格的な議論が始まることになる場面である。

場面3の前半部分の授業では、「ごんはどんな気持ちで兵十にものを運んでいるのか？」という課題をめぐって議論が行われた。はじめに、真由美が「つぐないをしているのは、本当の気持ちは友だちになってほしかったから」という「友だち」の視点にたった読みを主張する。真由美の読解過程については4章2節で詳しく述べておいたが、この授業が開始される前から個人的にはごんの行為を「友だちになりたい」と読んでいたことはインタビューなどから明らかになっているとおりである。しかし、このような「読み」を授業のなかで提示したのはこの時間が始めてであった。そして、ここから「友だち」と「つぐない」のあいだの論争が始まるが、真由美の「読み」は他の児童たちに大きな影響を与えていくことになる。真由美は「同情」→「友だち」というように基本的な読みを変えることなくこの作品を読み通しており、しかもこの場面3の授業の前から自分の読みを仮説として作り上げていたのである。もちろん、その仮説の形成にあたっては、他児や教師の発言がヒントとなっていたことは4章で指摘したとおりであるが、少なくとも自分の読みが確定したこの場面3か

場面3以降の授業のなかでの論点と主張点	[つぐない→友だち] 7人*	[つぐない→つぐない+友だち] 7人*	[つぐない+同情→友だち] 4人
場面3(1)「ごんはどんな気持ちで兵十にものを選んでるのか？」をめぐって [友だち] 真由美：友だちが欲しい 敦子：ひとりぼっちでさびしく友だちが欲しい [つぐない] 沙美：兵十にすまないことをした 雪：いままでのいたずら全部へのつぐない 場面3(2)「ごんはどうして兵十に接近し、観察するのだろうか？」をめぐって [友だち] 真由美：友だちになりたい気持ちから観察 [つぐない] 沙美：兵十に「ごめんね」という気持ちで見守る 雪：「ごめんね」の気持ち、このなかには友だちになりたい気持ちが半分ある 田紀：友だちになれつこないときうめた。つぐないだけを焼けている	敦子 → 雪 →		
場面4「ごんが兵十の後をついていくのはどうして？」をめぐって [友だち] 真由美：友だちになりたい 敦子：友だちにならなくて [つぐない] 裕子：友だちになりたい気持ちもあるが、いましなければならぬのはつぐない 葵：自分のつぐないを喜んでいるかを知りたくて ↓ [つぐない+友だち] 沙美：兵十と友だちになりたいと思っている。その前に兵十のことをよく知っておかなければならない	沙美 →		
場面1～4の中間まとめの話し合い 「どんな気持ちでごんはつぐないをしているのか？」をめぐって [友だち] 真由美：友だちになりたい気持ちがだんだん強くなっている 敦子：友だちになりたい 葵：真由美と同じで友だちになりたい気持ちはある 陸：友だちになりたい気持ちからつぐないをしている 俊彦：つぐない→友だちの順番はおかしい。先に友だちになりたいがある ↑ ↓ [つぐない+友だち] 雪：ごめんなさいという気持ち。許してもらったら友だちになれるかもしれないと思っている 沙美：順番がある。つぐないをしてから友だちになる ↑ ↓ [つぐない] 裕子：つぐないをいましなければならぬ 久美：まずつぐないをすること。あやまらないと友だちになれないから、はじめに友だちになるなんて絶対にできない。友だちになりたい気持ちはごんの中にはある。	真紀 → 陸 → 許 → 俊介 →	葵 → 俊彦 →	
場面5「ごんが兵十のかげぼうしをふみふみ後をついていったのは？」をめぐって [友だち] 真由美：友だちのことを心の中まで知りたい気持ち [つぐない、つぐない+友だち] 裕子、久美、沙美：自分がつぐないをしていることに気づき、そのことを喜ぶほしい 雪：兵十がくりやまつだけを選んでることを気にいってくれているかどうかを知りたくて			
場面6「神様のせいになされてもお遊び続けるのは？」をめぐって [友だち] 真由美：友だちになりたいからあきらめないで遊び続けている 敦子：はじめから友だちになりたいので続けている 雪：順番(つぐない→友だち)はあるけどごんの全体の気持ちは友だちになりたい 沙美：友だちになつていっているような気がなり、それで満足している 久美：友だちになつたような感じになつてごんはうれしい [つぐない] 裕子：友だちになりたい気持ちもあるが、いましなければならぬのはつぐない 田紀：順番があつて、いまはつぐない 和子：つぐないの続きでよい	雪 → 沙美 → 唯 → 志穂子 → 大祐 →	美也子 → 透 →	葵 → 佳那 → 和明 →

* 1名の児童については読解変化の時期が不明で図中には記載していない

図5-5 場面3～場面6までの主要な議論の流れと子どもたちの読解変化

らの授業では積極的に自分の「読み」を主張し、教室の「読み」と議論展開に大きく影響を与えていっている。もちろん、この児童が他児に影響を与えただけで、他児との相互作用による影響を受けなかったということではない。特に対決型の議論のなかでは自分の意見をより鮮明、明確にしていくことが相手を説得していくためには当然求められ、そのことは結局自分自身の「読み」を深めていくことにもなっているのである。

真由美の提示した視点に対して、すぐに沙美と雪は「つぐない」の視点からの読みで反応している（沙美「兵十に悔いを残させた。すまないという気持ち」、雪「いままでのいたずら全部のつぐないの意味で」）。この議論のなかで敦子は真由美の「読み」を支持して、「ひとりぼっちでさみしいから友だちになりたい」という発言をする。敦子は、この単元の開始直後では「つぐない」の視点でこの作品を読んでいたが、敦子自身も真由美と同じように「友だち」になりたいのではないかと読みはじめていたのである。この場面3のワークシートで学習前に考えた自分の意見欄には、敦子は「ごんは心の中で兵十と友だちだったらいいなと思っている。ごんは兵十といちばん友だちになりたい」と書いているのである。そして授業の中で自分と同じ真由美の意見を聞き、「友だち」の視点を持つようになる。だから、真由美の意見に一方的に影響を受けたのではなく、敦子自身の中にも同じような「読み」があって、まさに「共振」する形で発言として出てきたものなのである。このような動き方もやはり相互作用の影響を受けてのことであり、仮に真由美の発言がなかったとしたら、また別の動きが敦子の中で起きたかもしれないのである。いずれにしても、個人が相互作用の影響をどのような形で受けているかということを探るためには、直接的な対話の過程だけを分析したのではだめで、同時に個人の内的過程を別な方法と指標によって押さえる必要があることを教えてくれている。

この後に続く一連の授業のなかでも、敦子は真由美の考え方を支持し、「友だち」の読みを主張していく。この日の学習のまとめとしてワークシートにも、「ごんはひとりでさみしかったからいたずらをしてでも友だちが欲しかったんだと思う」と書いているのである。このように敦子は、比較的早い段階で「つぐない」から「友だち」へと視点を変え、この後は一貫した読みを真由美と共に展開していく。

この授業に続いて同じ日に行われた場面3の後半部分の授業でも、「友だち」と「つぐない」のあいだの議論が続くが、このなかで雪は「私は友だちになりたいという読みに反対ではなくて半分賛成。ごめんねという気持ちのなかには友だちになりたいという気持ちも入っている」といった発言をはじめ。雪が「つぐない」の読みのなかに「友だち」という視点を加えはじめ、「つぐない」

一本の読みを変えはじめていのである。この後も「友だち」の視点を加えた「読み」で発言をするが、彼女が完全に「友だち」の読みが変わっていくのは最後の場面6の授業においてである。

次の場面4の授業では、「ごんが兵十の後をついていくのはどうして？」をめぐって議論が行われるが、ここで裕子は真由美に反対をして、「友だちになりたいという気持ちもあるが、いまごんがしなくてはならないことはつぐないである」と主張する。実は裕子は「つぐない＋同情」→「つぐない＋友だち」のタイプであり、そういう意味では一貫した「読み」をしているのである。彼女は、この後最後まで「いまはつぐないをしなければならない」という「読み」を主張し続けていく。そういう点では相互作用の影響で読みを大きく変えなかったタイプといえる。由紀も「つぐない」→「つぐない」という一貫した読みをしている児童であるが、この児童の場合は、「ごんの中には友だちになりたい気持ちはあったが、友だちなんかになれっこないとあきらめていた。だからつぐないだけをしている」といった読みをしており、「つぐない」の視点でもやや複雑な解釈をしている。そして、早い段階からこのような「読み」を作り上げて、裕子と同じように相互作用のなかでも大きく読みを変えていくことはない。

同じように「つぐない」の立場から意見を述べている児童に葵がいるが、彼女は「つぐない＋同情」→「友だち」のタイプである。だが、この後の授業で、葵は真由美の発言を支持して「友だちになりたい」という読みを加えはじめ、「友だち」の読みへと変えはじめる。

先の場面3（2）の雪と似たような動きをしているのが沙美である。この児童も雪と同じ「つぐない」→「友だち」のタイプで、かつ最終的に「友だち」になるのも同じく場面6であったが、「友だちになる前に兵十のことをよく知っておかなければならない」といった発言をしている。「友だち」の視点を加えはじめているが、この時点では大きく動き出すことはない。「つぐない」の読み「友だち」を加えていく雪と沙美の読みは、次の場面1～4のまとめの授業でも繰り返され、「つぐないをしてから友だちになる」という順番があるのだという議論になっていく。

この場面1～4のまとめの授業では、何人かの子どもたちの中で読みの変更が起きている。先に述べた葵も、これまでの「つぐない」の読みから真由美の「読み」を支持し、「友だちになりたい気持ちもある」と発言をしている。だが、この時間のワークシートに、「つぐないと友だちになりたいという気持ちが同時進行である（つぐない→友だちという順番はない）」と書いているように、あくまでも2つの視点を入れた読みが変わったということである。そして、

「つぐない+同情」から「友だち」へと完全に変わっていくのは場面5終了後からであり、場面5のワークシートには「真由美の友だちの意見に賛成をする」と書き、一連の議論の中で特に真由美の発言に影響を受けていることをうかがわせる。そして、場面6のワークシートでは、「ごんの中には兵十と友だちになりたいという一方的な気持ちが芽生えていた」といった「友だち」の視点に立った意見を書いている。

同じ読解変化のタイプに属している俊彦もこの中間まとめの授業の中で、「つぐないから友だちになるという順番があるという読み方はおかしい。はじめから友だちになりたいという気持ちがある」と主張している。そして授業後のワークシートにも「ごんは兵十と友だちになりたい」と書いている。

その他、「つぐない」→「つぐない+友だち」という複眼的な読みが変わっていったタイプの4人もこの授業が変化点になっている。真紀はこの時間のワークシートに「ごんは兵十と友だちになりたい。でもまだ友だちになれない。」といったことを書き、友だちの視点を加えた読みを始めている。隆は授業のなかで「友だちになりたいという気持ちからつぐないをしている」という発言をし、ワークシートにも「ごんは友だちになりたいと思っていたけど、あんな悪いことをしたのでつぐないをしなければ、と思っている」と書いて、つぐないと友だちをつなげた形で読んでいる。瞬介のワークシートの内容もほぼ同様である。「ごんは友だちになりたいと思っていたけど、いまはそのことよりもつぐないの方がだいせつだ」というように、やや順番があるといったいい方をしている。場面6のワークシートでも「友だちになりたい」と書いており、明らかに友だちの視点を加えた読みになっている。幹のワークシートからは、彼の読みの変化をよりはっきりとみることができる。場面4終了時には、ワークシートには、敦子の発言を批判して「兵十と友だちになりたいのではなく、つぐないだ」と書いている。ところが、この中間まとめの授業の後には、「ごんは友だちになりたいと思っていたけど、いまはそのことよりもつぐないのほうがいいせつ」と書いている。このタイプの子どもたちは、雪や沙美と同じような順番の考えをとっているが、雪や沙美がこの後大きく「友だち」へと読みを変えていくのに対して、「つぐない」を捨てないで「友だち」を追加する形で「読み」を維持している。

場面5は「ごんが兵十のかげぼうしをふみふみ後をついていったのは？」をめぐる話の話し合いであったが、「ごんが兵十からつぐないの話が出ることを期待してついていった」とか、「ありがとう」ということばを聞きたいといった議論が中心で、ここで読みを変えていくような手がかりを出す授業ではなかった。この場面5の授業展開については、6章で教師の教授行為と関連づけ

て取りあげる。

場面6の授業は、先の1～4の中間まとめの授業とならんで多くの子どもたちが読みを変えていったところである。特に雪と沙美は、ここで完全に「友だち」の読みが変わっていく。雪は「ごんは気持ちの中には友だちになりたいというのがあるから、全体としては友だちになりたいという真由美の読みでよい」という発言をしている。沙美も「友だち」の視点を明確にしてくる。同じ読解変化のタイプである唯は、この時間のワークシートのなかで、「兵十と友だちになりたくて死ぬ気でくりやまつたけを持っていった」と書き、また志穂子も「兵十と友だちになりたかった」と書いているよう、「友だち」の視点からの読みを明確にしている。

「つぐない」→「つぐない+友だち」の変化のタイプである美也子は、中間まとめの授業のワークシートでは、「ごんは兵十が自分のつぐないのことを知って欲しいと考えていた」とつぐないの視点で書いているが、これが場面5では、「兵十と友だちにもなりたかった」となり、最後の場面6になると「つぐないと友だちになりたかった、友だちになれるまでつぐないをしよう」という形で2つの視点を結びつけて「読み」を完成させている。

「つぐない+同情」→「友だち」の変化のタイプで、上でも述べた葵や佳那は場面6で「読み」を「友だち」へと変えていった。佳那はワークシートに、「ごんは兵十と友だちになることをあきらめなかった」と友だちの視点から自分の「読み」をまとめている。

久美は、場面6では「友だち」の視点にたって「兵十と友だちになったような感じになってごんはうれしい」という発言をしているが、これはあくまでもこの場面6の内容に関してのもので、久美自身は「同情」→「つぐない+友だち」という読解変化をしている。全体を通して久美の「読み」は「つぐない」と「友だち」のあいだを行き来して揺れが大きい。このことを象徴するかのようなことを場面6終了後のインタビューで答えている。「場面6の授業では久美さんは、ごんは兵十に近づいてきたような気がしたと真由美さんと同じような発言をしているけど？」という質問に対して、次のように言う。「いままでは真由美さんは友だちばかり言っていて全部賛成できなかったけど、今日（場面6）では、私もつぐないより友だちのほうがごんの気持ちとしては強いと思うようになった。最後の場面までできると、友だちということのほうがつぐないよりごんの気持ちとしては大きいでよいと思う。ただ、全部友だちではじめから読めるのではなくて、つぐないをしているうちに兵十と友だちになりたい気持ちがだんだん強くなってきたことと、つぐないから友だちへという順番はある」。基本的には相互作用を通して、特に真由美の「読み」に影響を

受けたりもするが、「つぐない」の視点を最後まで捨てないで「つぐない+友だち」という折衷的な方法で、「つぐない」だけでは読み切れない部分を乗りきろうとする。

同じように揺れが大きいのは和子である。この児童の場合は、「つぐない」→「つぐない」という変化のないグループに入っているが、実際には学習開始から終了までのあいだには「つぐない」で読んだり、「友だち」の視点を加えた読みを主張したりというように変動している。たとえば、彼女には何度かインタビューをしているが、場面5終了後では、自分のいままでの「つぐない」の読みに「友だち」の視点を加えた読みが変わったことを述べている。「ごんは兵十と友だちになりたいけれど、きちんとしたつぐないをしておいてから友だちになろうとした」。これらは真由美の発言の影響を受けたものと彼女自身も話している。「真由美さんが友だちになりたいって言って、そういう風に教科書を読んでもと読める。その読みをまぜていこうかなと思った」ともいっている。だが、場面6の授業の最後では結局、「つぐないができればよいとごんは思っていた。ごんはやっぱり、つぐないだけをする気持ちに変えた」といったやや強引な読みをして、もとの「つぐない」の読みに戻っている。だから、読解の過程を見ないで単純に単元開始と終了の2時点の資料だけを手がかりしてしまうと、一貫性を持った読みをしているという判断をくだしてしまいかねないのである。

子どもたちの読解変化について一般的な傾向としていえることは、「つぐない」から「つぐない+友だち」へという変更の場合は、その変化が比較的早い時期に一気に起きているということである。彼らがどのように読みを変えていったかをワークシートの内容からみると、読みの視点がゆれながら変化が起きているというよりは、授業のなかでの議論を通して、他者の視点を容易に取り込んで自分の読みに加えているといったようすがうかがえる。彼らにすると、いままでの「つぐない」の読みにプラスするという形の小さな読みの修正であり、相互作用のなかで他者からの視点を比較的容易に取り込むことができるのかもしれない。もっとも、この読解変化のタイプに属している子どもたちは、いずれも授業中の話し合いで積極的には発言していない者たちで、またインタビューを実施した子どもたちも結果的にはこのタイプにはいなかったの、でワークシートの資料だけが読解変化をさぐる唯一の資料であるという制約があることも事実である。

これに対して、「つぐない」から「友だち」へと読みを大きく変えていった子どもたちの多くは、相互作用のなかで他者の意見を取り入れながら少しずつ自分の「つぐない」の読みに変更を加えていき、最終的には場面6の最後にな

って読みを変更している。いわば、他者の視点を入れ込みながら自分の読みを深めていく、ないしは修正をしていったわけだが、彼らはこの相互作用から直接影響を受けて即座に読みを変えていくといった動き方をしない。直接的な相互作用の過程からいくらか時間をおいた後になって、彼らの内部で読解変化が起きているとあってよい。大きな読解変化の場合には、一度作った自己の読解モデルの修正・変容をしたり、相互作用のなかで提示された他者の視点を自己の中に取り入れる「内化」の作業のためには多少とも時間がかかるということなのである。対話と議論による相互作用の影響を考えたとき、私たちはともすると直接的な相互作用過程に関心やデータの分析も集中しがちだが、このようなタイム・ラグで影響が及んでいるということは十分考慮していかなければならないのである。そのためには、相互作用過程の分析に加えてそれとは独立した形で個人の理解や読解過程をしっかりと把握していくといったことが求められているのだろう。

ここでは、子どもたちの読解変化を授業の討論過程と絡めながらみてきたが、子どもたちの授業に対する関わり方は実にさまざまである。毎時間の授業のなかで何度となく発言する子どももいれば、この単元の授業を通して一度も発言しなかった子どももいる。それでは、ほとんど聞き役にまわって発言をしなかった子どもたちには相互作用の影響を受けなかったというのではなく、他の子どもたちによる議論を聞きながら、それを自分の「読み」を深めていくための情報として利用していることが十分考えられるのである。実は私たちもいろいろな討論の場に身を置いたときには、このような相互作用のしかたとそこから生まれてくる情報の利用の仕方をしているのである。

そこで、授業のなかでどれだけ積極的に発言し、相互作用に関わっていたか否かで子どもたちを大きく2つに分け、彼らの読解変化のパターンとの関連性をみてみた。表5-5にある発言積極派と発言消極派は、およそ毎回の授業の中で1回以上は発言をしている子どもを発言積極派とし、それ以外の子どもた

表5-5 授業中の発言タイプと読解変化

	読解変化なし	読解やや変化あり	読解大きく変化
発言積極派 (N=8)	3	1	4
発言消極派 (N=24)	9	11	4

ちを発言消極派とした。この授業では、教室の子どもたち全員が発言しているわけではなく、かたよりがあるし、積極的に発言している子どもたちの数も決して多くはない。表からわかるように、積極発言派は読解を変えた者と変えなかった者の二手に分かれている。このなかには、早い段階で自分の「読み」の仮説を持ってしまった真由美がまず含まれる。この子どもの場合はその後の一連の授業の論争においても重要な論点の一つであり続け、有力な読みの視点である「友だち」という読みを作ってしまうっており、その意味では「読み」の変更は起こりようがない。同じく積極的に発言をされていて、「読み」を変えることがなかった児童に由紀と和子がいるが、この二人の動き方はやや異なっている。由紀は比較的早い時期に、「ごんは兵十と友だちになりたかったが、なれっこないとあきらめてつぐないのことだけを考えた」といった「つぐない」の読みのなかでも異質な視点をもっていたが、この視点を他の子どもたちとの話し合いのなかでもほとんど変えることはなかった。他方、和子は授業のなかで真由美たちの「友だち」の視点を一度は取り入れたり、「読み」が何度も揺れていくが、結局は最後になって「つぐないの読みでよい」というまとめ方をしている。この二人の児童の読解変化は先にもふれておいたものである。発言積極派で「読み」を変えなかったもう一人の子どもに裕子がいるが、この児童の場合は「つぐない+同情」から「つぐない+友だち」へという、いわば複数の視点を入れた「読み」をはじめから行なっていた。裕子も基本的には、この始めに持って「読み」をほとんど変えることなく自分の意見を出し続けていた。やはり、相互作用を通しては「読み」を変えるなかったケースである。

これに対して相互作用の中で読みを変えていった発言積極派に、既に詳しく説明をしておいた「つぐない」→「友だち」へと変わった雪、敦子、沙美の3人と「同情」→「つぐない+友だち」の久美がいる。敦子の場合は、比較的早い時期の読みの変更を行ってしまったので、相互作用を通して自分の「読み」を変えていった典型的なケースとはいえないが、雪と沙美、そして久美の3人は相互作用のなかで他者の意見を取り込み、ときにはそれを排除しながら「読み」を作り変えていったのである。

発言消極派は、発言積極派と異なって圧倒的に小修正の読みの変更をした子どもが多く、また変化を起こさなかった子どもの数も多い。全体の傾向としては、相互作用に関わっていない子どもは、その影響も強く受けることがないため読解の変化も小さいということになるのだろう。だが、この発言消極派の子どもたちが、まったく相互作用の影響を受けていないかというところではなく、やはり小修正ながらも「読み」を変えた子どもが半数近くいたのである。この発言消極派の子どもたちの相互作用への関わり方については、この後の3節

(2) で二人の子どもを事例にして詳しく述べることにする。

3、対話と読解深化の過程：ケース分析

ー子どもたちは相互作用を通してどう読みを深めていったのかー

ここでは、2節に続いて相互作用と読解変化の過程の絡まり合いを分析・考察するが、はじめに積極的に議論に参加していた5名の子どもたちの相互作用と読解変化を取りあげる。

次に授業ではもっぱら聞き役に回っていた二人の子どもたちを取りあげ、その読解変化の過程について考察する。

(1) 5人の子どもたちの相互作用と読解変化

ここでは、授業の話し合いのなかに積極的に関わっていた5人の子どもたちを取りあげ、この子どもたちが相互作用のなかでどのような影響を与えあいながら「読み」を展開していったのか、その過程を詳しくみていくことにしよう。ここで取り上げるのは、真由美、雪、由紀、久美、和子の5人で、前者の二人の読解過程については4章で詳しく述べておいたが、もう一度改めて相互作用という視点から読解変化の過程をながめなおしてみることになろう。

図5-6は論争の中心になっていた真由美の読解過程を中心にして、残り4人の子どもたちの読解変化とそこでの論点を概略としてあらわしたものである。

真由美はこの単元の開始時点では、ごんの一連の行為を自分のしたいはずらに対する「つぐない」と読んでいた。「ごんはさみしさをいたずらでまぎらわしていたが、いたずらを繰り返す中にいたずらが楽しくなってきた」と場面1の授業では述べている。もっとも、この児童の場合には、単元開始時に調べられた読解調査で、ごんは「兵十に対する同情」からものを運んでいるという解釈をしていることや、ごんに対するイメージとして「ひとりぼっちでさみしい」ということを述べていることからわかるように、「つぐないの行為だけでは解釈できないのではないか？」という「疑い」をはじめからもっていたといってよいだろう。現に、場面2の授業あたりから、真由美はごんの行為の動機として「友だち」があるのではないかと考えはじめるのである。彼女は、ひとりぼっちということばが教科書に何度も出てくることが、「どうしてひとりぼっちでさみしく、またやさしい気持ちをもったきつねがいたずらをするのだろう」という自分の中に生まれた疑問を解くべく教科書を読み直し、そして自分のはじめの「読み」を変えていく。もちろん、4章でもふれたおいたことだが、自分の中だけでこの修正が行われたのではない。場面2の中で出てきた

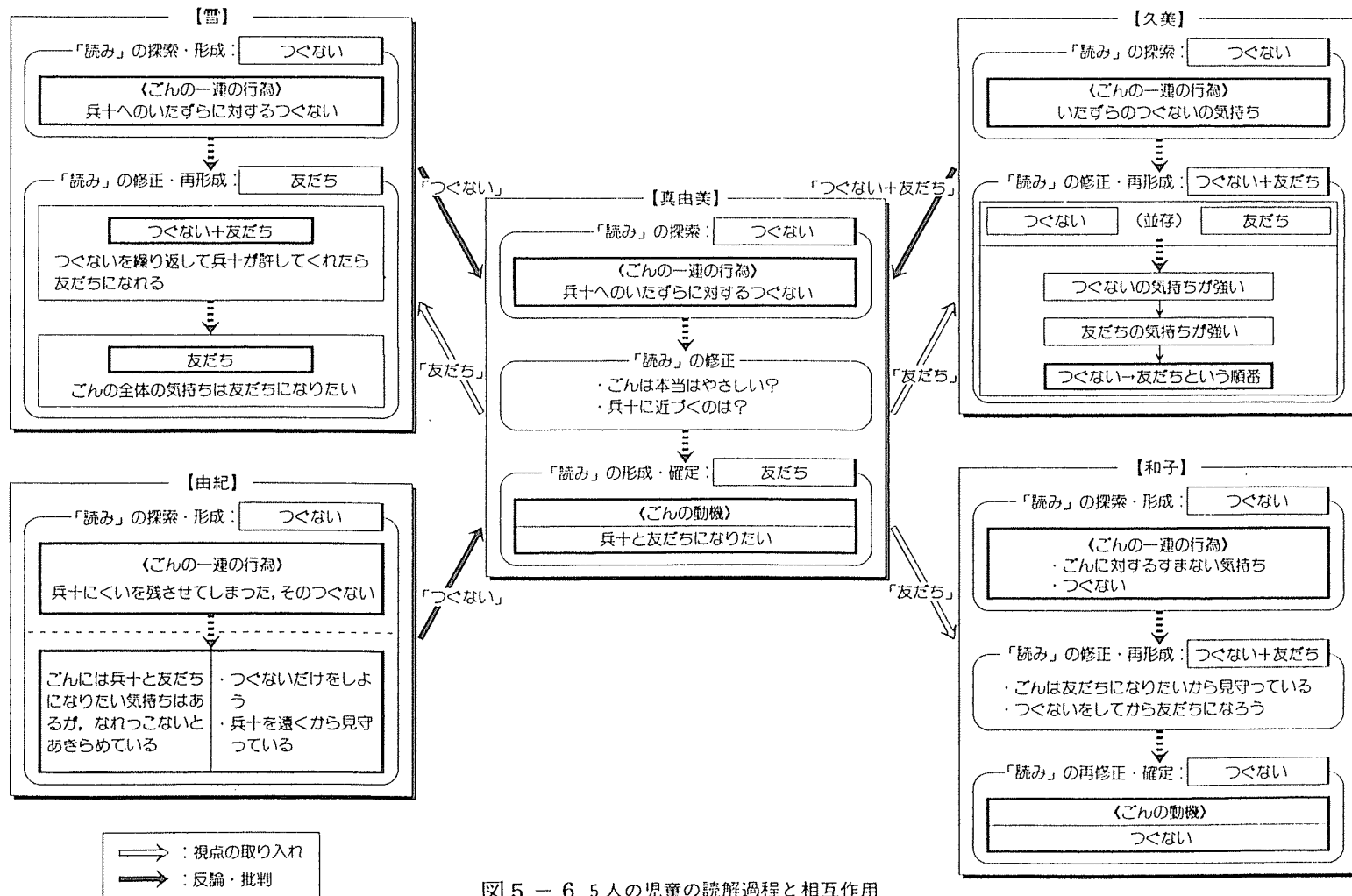


図 5 - 6 5 人の児童の読解過程と相互作用

智也の発言や教師の意見（ごんが兵十や村のことをよく観察している）に触発されて、ごんは兵十と「友だち」になりたいために一連の行為を行っており、この作品全体を読み解くためには、主人公のごんの行為を「友だち」という視点から解釈していかなければならないと結論するのである。この後の場面3以降の授業では、真由美は一貫してこの「読み」を話し合いのなかで提示し、主張を続けていく。だがこの段階では、子どもたちの多くは「つぐない」という視点でしか読んでいない。例外は先にも述べたが敦子で、この児童は自分の読みとしては真由美が発言する前に「友だち」という読みの仮説を持って、真由美が授業のなかでこの「読み」を提示すると、この「読み」を支持する発言を行い、「友だち」の立場から真由美紀と一緒に議論に加わっていくことになる。

場面3と場面4までは大多数の子どもたちが「つぐない」で読んでおり、少数意見の「友だち」対多数意見の「つぐない」という図式のなかでは、真由美たちの意見は他の子どもたちのなかになかなか広がっていかない。しかし、「つぐない」だけでなく「友だち」という視点もあるということを他の子どもたちに気づかせることになり、「つぐない」のなかに「友だち」を加えていく、ないしは大きく「つぐないから友だち」へと変えていくきっかけを与えているのである。真由美はまた、授業のなかで自分の「読み」を積極的に提示するだけでなく、他の子どもの読み取り方についてもコメントを加えている。たとえば、「友だちになるのをあきらめたというのなら、後の場面5で神様のせいにされても運び続けたというところとつながらなくなってしまう」といった形の批判をしたり、和子が場面6に限定した「読み」の発言をしているのに対して、「前の方からずっと読んでいってどうなるかって考えないといけない。そこだけの読みだったら前の場面や後の場面は何のためにあるのかということになってしまう」、あるいは沙美が「つぐない」から「友だち」へという順番を主張したときにも、「つぐないのことはちゃんと（教科書に）書いてあるけど、順番のことなんてどこにも書いてないじゃない」といった批判をして、まさに「読み」の姿勢の本質に関わるような発言をしている。

雪は、読解の視点としては場面5までは「つぐない」でこの作品を読んでいたが、最後の場面6で「友だち」の視点に変わっていく。場面3の前半部分の授業では、雪は「ごんは兵十を含めて自分が村でやってきたいはずら全部のつぐないをまとめて兵十にやっている」と述べている。この解釈自体は多少飛躍した読み方ではあるが、いずれにしても「つぐない」の視点でここまで読んでいることには変わりはない。そして場面6で「読み」を変えるまでは、基本的には「つぐない」の読みをもち続けるが、途中から「友だちになりたいという気

持ちもある」といった形で2つの視点を入れた「読み」へと小修正を行っている。場面3の後半部分を扱った授業では、「ごんがどうして兵十に近づいたり、観察しているのだろうか」という話し合いのなかで、真由美の「友だちになりたいという気持ちからだ」という発言に反対して、雪は「兵十にごめんなさいという気持ちなのだ」と述べ、「友だちになってほしい」ということではないと言う。このように基本的には「つぐない」の視点からの「読み」であるが、「友だち」に注目した発言も前後に行っており、「読み」に揺れが起きはじめていのである。たとえば、兵十や村人を観察しているのは、「友だちになりたい、いろんな人となかよくなりたい。だからこの人がどんな人か知りたくて観察している」といった発言をしたり、授業の最後の部分では、「私は友だちになりたいは反対ではなく、半分賛成で、ごめんなさいという気持ちのなかには友だちの意味が入っている」といった主張をしているのである。もちろん、依然として「つぐない」の意味がこの子の読み取りのなかでは大きな位置を占め続けるのであるが、真由美の「友だち」という視点は考慮していかなければならないものとして残されることになるのである。この授業が終わった後のインタビューでも、「ここではごんには友だちになりたいという気持ちはないのだろうか?」という問いに対して、雪は「まったくないわけではない。だけど、友だちになりたいのなら隠れて兵十の話を聞くといったことをしないで前に出てきて友だちになりたいと言うべきだ。だけどそういうことをしていないから友だちだけでは読めない」と答えている。

その後の場面4、5でも基本的には雪はごんの行為として「つぐない」の意味が主要なものであるという考えを持ち続けるのだが、つぐないをしてから友だちになるという順番を考えた「読み」になっていく。場面1～4までのまとめの授業のなかでも、雪は「ごんは（兵十が）許してもらったら友だちになれるかもしれないと思っている」という発言をする。

そして最後の場面6では、「友だちになりたい」という「読み」で読めるのではないかと発言するようになるのである。もちろん、雪の「友だち」という視点は真由美のそれとまったく同じではない。場面6の授業のなかでも、「順番（つぐない→友だち）はあるけど、ごんの気持ちのなかには友だちがあるから全体としては真由美の意見でよい」といった言い方をして、つぐないの意味はやはりごんにはあると考えている。また、この授業終了後のインタビューでも、真由美の「友だち」という「読み」と区別させながら、次のように答えている。「真由美さんの場合は、はじめから友だちがあって、くりやまつたけを持っていくのも友だちになりたいからだと読んでいるけど、私は兵十が喜んでくれるだろう（そして喜んでくれている）ということで『ごめんなさい』の意

味で持っていったと思う」。ここには両者のあいだで微妙な「読み」の違いがあるわけで、「真由美の友達の読みでよい」と言っている、全部真由美と同じ「読み」になっているわけでもない。そもそも相互作用のなかでの他者からの影響の受け方というものは、単純に他者の意見を無批判的に取り込んだり、ましてや教室の子どもたちが一つの意見でまとまってくるといったものではない。それぞれの子どもたちは、まさに自分の「読み」をみつけだしていこうとしているのである。その読解過程の作業のなかで他者の意見を「参考」にし、「それを取り入れていく」と判断をするのも、読み手である子どもたち自身一人ひとりなのである。雪は単元終了後に行った全体のインタビューのなかで、真由美の発言に関連して次のように述べている。「私は、はじめのうちはつぐないの方が強いと思っていたけど、後になってくると友だちの方が強いと思うようになった。真由美さんが『ひとりぼっちだった』とか、『友だちになるのをあきらめなかった』といったことを発言して、それを聞いて考えてみたらそういう読みもできるかなと考えるようになった。」あるいは、「場面5の授業の中で、真由美さんが『ごんだけが一方的に友だちになりたいんだ』と発言していたのが心に残った」と答えている。明らかに雪の「読み」の変化に、真由美の発言が作用しているのである。だが、雪は真由美の「友だち」と自分の「友だち」の「読み」との違いについても次のように言っている。「真由美さんののは、はじめから友だちになりたいという読みだし、くりやまつたけを運ぶのも友だちになりたいためと言っている。だけど私は、ものを運んでいることは友だちになりたいだけの気持ちではなく、兵十に喜ぶことをしてあげようという気持ちだと思う」。そして「自分が運んでいることを兵十が最後になってわかってくれたのでごんは安心して死ねた」とも言う。雪はくりやまつたけを持っていくことは、あくまでもごんの兵十に対する「つぐない」（雪のことばでは「ごめんなさい」）の意味合いとしてとらえているのである。そして、この「つぐない」の行為を含めて、作品全体としては「ごんは兵十と友だちになりたい」のだという先ほどの場面6のような発言になっていったといえるのである。そして雪は単元終了後のこのインタビューの最後で、この授業で一番読み方が似ていた人として真由美をあげているのである。

由紀の「読み」は基本的には「つぐない」で、この「読み」を最後まで変えることはなかったのだが、この子の場合には単なる「いたづらのつぐない」以上の意味が込められている。つまり、場面3の授業の中で、「ごんは兵十と友だちになりたいかったけどなれっこないとあきらめていた。それでつぐないだけを考えてつぐないを続けた」と発言しているように、「友だちになりたい」というのはごんの気持ちのなかにはそもそもはあったと考えている。だが、もう

それをあきらめてしまっているのは「つぐない」だけをしており、そういう意味でごんの行為は「つぐない」になると解釈しているのである。単元終了後のまとめのインタビューで「ごんが友だちになりたいと思ったところはどのあたりだろうか？」という問いに対して、「ちょ、あんないたづらをしなければよかったと、ごんがつぶやいているところ（場面2）」と答え、さらに「友だちになる前につぐないをしようと考えた。つぐないをしても友だちになれないとあきらめていった」とも述べているのである。以上の友だちになることをあきらめてつぐないに専念したという「読み」は、最後まで変わらずもち続けている。

上の場面3の授業で、「友だちになりたい気持ちはあった」と発言していたことに関連して、由紀はこの授業後のインタビューで、「真由美の意見を聞いて、少し真由美の読みのほうに動いた。だけど、また考えたら違うと思った」と答えており、真由美の意見で揺れが起きたことを述べている。だから、この授業で参考になった意見としては、真由美の発言であったと述べているのである。しかし繰り返しになるが、由紀はこのような「友だち」の視点へと動いていくことはなかった。だから、後の何度かのインタビューでも「つぐないと友だちのどちらが強いのか？」という問いを出すと、「つぐないの気持ちの方が大きい」と一貫して答えているし、「真由美や敦子の友だちになりたいという気持ちは？」に対して、「あると思うけどつぐないの方がはるかに強い。つぐないをするほうが先だ」と答えるのである。単元終了後のまとめのインタビューでも、全体を通した「読み」として自分に一番近い読み方をしている人に、「つぐない＋友だち」の「読み」で、「つぐない」から「友だち」へという順番を最後まで強調していた裕子をあげ、違う意見としては真由美をあげているのである。また、「つぐない」の視点で読めるという主張をしている和子の「読み」との違いについても明確に次のように述べてもおり、その意味では自分の視点をはっきりと確立した「読み」になっているといえる。「和子さんのつぐないだけの読み方だけど、私のは友だちになりたいもあるし、遠くから見守っているというのも含んでいる。だけど償いの気持ちが一番強い」。

久美は、はじめの読みの段階では「つぐない」であったが、場面3の授業あたりから「つぐないと友だち」という読みが変わっていく。そしてこの「読み」のなかでも「つぐない」に力点が移ったり、逆に「友だちの方が強い」と考えるといったぐあいで「つぐない」と「友だち」のあいだを揺れるのである。そして最終的には「つぐないから友だちへ」という順番があると考え、2つの「読み」の折り合いをつけていくのである。この久美の一連の読みの変化にも、真由美たちの「友だち」の視点は一定の影響を与えている。たとえば、場面3の授業後のインタビューでも「はじめはつぐない一本で読んでいたけど、真由

美さんが友だちのことを強く言っていたことが影響している」と述べている。だが久美の中ではこの2つの「読み」をどのように関連づけるのかという点はまだこの時点ではわからず、並存したままで読まれている。だから「ごんの中ではつぐないと友だちは半分ずつだ」と答え、また両者の関連づけのしかたとして2つがあるが、そのどちらとも決めていないと言っている。つまり、「ごんは兵十のくらしに役立てたいという気持ちでつぐないをしている。それは友だちになれることにもつながっていく」という解釈の仕方と、もう一つは「つぐない」から「友だち」へという順番を考える解釈である。そこでは、「友だちになりたいという気持ちはずっと心の中にあるのだが、まずはつぐないだと思っている。いまはつぐないに熱中している」と解釈するわけである。結果的には久美は後者の「読み」に到達するわけだが、先にも述べたように「つぐない」と「友だち」のウエイトのかけ方は微妙に変化をしている。たとえば、場面5のインタビューでは、「友だちよりはまずつぐないをすることが大事だ」という考えを述べているが、最後の場面6になると、やや「友だち」に力点をおいた解釈が可能だと答えている。「いままでは真由美さんは友だちばかり言っていて全部賛成していなかったんだけど、今日（場面6）では私もつぐないより友だちのほうがごんの気持ちとしては強いと思うようになった」「最後の場面まできてみると友だちということの方がつぐないよりごんの気持ちとしては大きいでよいと思う」。しかし、それに続けて次のようにも言うのである。「ただ全部、友だちではじめから読めるのではなくて、つぐないをしているうちに兵十と友だちになりたい気持ちがだんだん強くなってきたことと、つぐないから友だちへという順番はある」。「友だち」の視点をいかに自分の「読み」のなかに入れていくか、その苦心の跡がこのインタビューに表われている。

最後の和子も、途中で「友だち」の視点を加えた「読み」へと一時は変化をみせるが、最終的には、はじめの「読み」である「つぐない」に戻っていったケースである。場面3までは、和子は「つぐない」を中心に読んでいる。この場面の授業後のインタビューで、「ごんは兵十と友だちになりたいという気持ちはあったのかな？」という質問に対して、和子は「それでも読めるけど私はつぐないの方が強いと思う」「少しはあったかもしれないけど、親しくなりたいたいという気持ちはそれほど強くない。まずつぐないをしたい」と答えている。このような「読み」に多少変化が起きてくるのは、場面4からである。この授業のなかで、和子が次のような発言をしていることに注目したい。「兵十と友だちになれるかもしれないとごんは期待してついていった」。また、場面1～4の中間まとめの授業のなかでも同様の主旨の発言をしている。「ごんは友だちになりたいから（兵十を）見守っているのだ」「（真由美の発言を支持しな

がら) ごんは友達になりたいのだ」。このような「読み」の変化について、和子はインタビューで次のように答えている。「真由美さんが友だちになりたいってことを言って、そういうふうに教科書を読んでも、読める。その読みをまぜて読んでいこうかなと思った」「つぐないは念のためのことで、友だちになりたいという気持ちが強くなっている」。だが、場面6の授業のなかで、和子は「自分のした兵十へのいたずらの大きさから比べるとまだつぐないをしきれていないと考えている」と発言し、その後では「つぐないさえできればよいとごんは考えていた」「つぐないの読みでよい」といった「読み」に再び戻っていくのである。

以上、真由美を中心に5人の読解過程を相互作用と絡めながらみてきたが、一定の他者の「読み」、特にここでは真由美の「読み」の影響を受けながらも、決して単純な他者の意見の取り込みや、一方的な影響の受け方をしているのではないということがわかる。他者の意見を批判的に吟味をし、あくまでも一人ひとりの「読み」の主体性をもちながら、他者の意見と対峙している姿をそこからみることができるのである。

(2) 聞き役の子どもたちの読解変化：もう一つの相互作用過程

これまで述べてきたケースは、いずれも授業のなかで積極的に発言を行い、議論展開をリードしてきた子どもたちばかりであった。それでは、積極的な発言をしないで、いわば聞き役に回っていた子どもたちは授業のなかの討論をどのように受けとめ、また彼らはどのような形で読解変化をしていったのだろうか。ここでは、二人の子どもの読解変化を取りあげる。一人はインタビュー対象児にもなっている大祐で、もう一人は美也子である。美也子についてはワークシートから読解の変化をみていくことにする。

大祐は、単元開始段階の読解調査では「つぐない」でこの作品を読んでいたが、途中からは「つぐない」と「友だち」の2つがあると解釈し、最後には「友だち」の読みへと変わっていく。最終的に「友だち」になったのは最後の場面6である。この児童の場合には「つぐない」から「友だちへ」という順番ではなく、友だちになりたいという気持ちが先にあって、つぐないの気持ちが後で加わったと考えている。はじめの村に出てきていたずらを繰り返すという部分を、「はじめは友だちを作ろうとして村に来ていたんだけど、いたずらが好きになったというか、いたずらをするのがくせになってしまった」と読んでいる(場面1のインタビュー)。あるいは「ごんが兵十と友だちになりたいと考え出したのは、ごんがひとりぼっちになったあたりから」と、早い時期からごんには友だちになりたい気持ちがあったと解釈しているのである(場面1の

インタビュー)。そして、「場面3から5までのあいだでごんはつぐないをしようという気持ちが強くなってきた」と、場面3終了後のインタビューで答えている。大祐の中では、「つぐない」と「友だち」が並存する形であり、必ずしもそれらの順番がどうなっているといった意識は少なく、かなりばく然としたとらえ方をしている。だから「つぐないと友だちのどちらの気持ちが強いのか？」という質問に対しても、「場面によって違う」と言ったり、先ほどの「友だち」といった意見とは逆の「はじめはつぐないだけど、友だちの気持ちもある」と言ったりする場合（場面3のインタビュー）もあって、あまり一貫性はない。最終的には「友だち」の視点になるわけだが、この児童の場合も、授業のなかの他の子どもの意見をかなり参考にしながら自分の「読み」を作っている点は、先の5人の子どもたちとまったく同じであった。場面2の授業で、「いたずらばかりしているきつねがどうして反省をするのだろうか」ということが議論になったときにも、大祐は「ひとりぼっちでさみしいきつね、友だちを作りたいのではないかと考えた」と答えているが（場面2の授業終了後のインタビュー）、このような読み取りをするのに参考にしたのは、真由美の「ごんは心がやさしい」という発言であったという。「真由美さんの意見で自分の考えがはっきりとした」と述べている。場面4のところでも、自分の読み方の変化をもたらしたのは同じく真由美の発言であったと指摘している。「真由美さんの意見を聞いて、つぐないだけじゃだめだと改めて思った。こういう意見もあるんだなと思いつきながら聞いた」（場面4終了後のインタビュー）。

その他、場面1のところで、雪の発言に「ごんが村でいたずらをしているのは自分がいることを示したいからだ」というのがあったが、大祐はこういう「読み」だと無理が出てきてしまうと批判的にとらえ、次のようにインタビューで答えている。「雪さんの読み方だったら、人の死に関わるようなこと（うなぎを食べたいと言って死んでいった兵十のお母のことを指している）をしてまで目立ちたいということになるが、きっと途中で読み取れなくなる（後になって解釈できなくなる）」。

大祐は授業のなかで誰がどのような発言をし、そこでどのような意見の対立や議論展開の流れがあったのかということを中心に正確に覚えており、またそれらの意見に対して、自分がどう賛否を感じたのかということもはっきりとインタビューのなかで答えている。単元終了後のまとめのインタビューでも、全体を通して誰がどのような「読み」をしていたのかということもしっかりと覚えている。たとえば、真由美は「友だち」の視点からの主張、雪や久美は「つぐない」から「友だち」へという順番を強調した「読み」、裕子は「つぐないだけど場面によって変わっている」といった形で、全体の授業を通して得られる代表的な「読み」の内容を把握できている。この

ように、授業のなかではほとんど発言のない目立たない児童が、相互作用の展開を正確に覚え、また授業のなかで出された意見を参考にしながら自分の「読み」を作っているのである。このような相互作用の影響過程は大祐ばかりでなく、他の聞き役に回っていた多くの児童にも同じようにみられるといわなければならない。

美也子は「つぐない」から「つぐない+友だち」へと小修正で読解を変えていったケースである。場面4までは「ごんは自分がつぐないをしていることを兵十にわかってほしい」という「つぐない」の視点で読んでいるが、この後の場面5では、「ごんは兵十と友だちになりたかったと思う」という意見をワークシートに書いている。さらに最後の場面6のワークシートでは、「友だちになるまでつぐないを続けたと思う。つぐないと友だちにになりたいと思っていた」というように、「つぐない」と「友だち」の2つの視点を入れた読みに変わっている。そしてその変化は、場面5の授業からであることもワークシートの内容から判断されるのである。ワークシートからは、このような変化が誰の意見の影響で起きたのかを判断することは不可能であるが、他の多くの子どもたちと同様に「友だち」の視点からの発言や、「つぐない」の読みのグループの中からも「友だち」の視点を加えた読みの必要性を認める意見が出てきたことに影響を受けていることが、可能性としては高いのである。

文 献

- バフチン, M.M. 1926/1979 (ヴォロージノフ, V.N. 名義) 齊藤俊雄 (訳) 生活の言葉と詩の言葉 (ミハイル・バフチン著作集 I) 新時代社 (Волошинов, В.Н. Слово в жизни и слово в искусстве. Звезда, 244-267)
- Doise, W. 1985 Social regulations in cognitive development. In Hinde, R.A., Perret-Clermont, A.-N. & Stevenson-Hinde, J. (eds.) *Social relationships and cognitive development*. New York: Oxford University Press.
- Orsolini, M. 1993 "Dwarfs do not shoot": An analysis of children's justifications. *Cognition & Instruction*, 11, 281-297.
- Perret-Clermont, A.-N. & Brossard, A. 1985 On the interdigitation of social and cognitive processes. In Hinde, R.A., Perret-Clermont, A.-N. & Stevenson-Hinde, J. (eds.) *Social relationships and cognitive development*. New York: Oxford University Press.
- Pontecorvo, C. & Girardet, H. 1993 Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition & Instruction*, 11, 365-395.
- Toulmin, S. 1980 *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ヴァルデンフェルス, B. 1980/1987 新田義弘他 (訳) 行動の空間 白水社 (Waldenfels, B. 1980 *Der Spielraum des Verhaltens*. Suhrkamp)
- ワーチ, J.V. 1991/1995 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (訳) 心の声 福村出版 (Wertsch, J.V. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.)
- Wertsch, J. V., & Toma, C. 1995 Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. In L.P. Steffe & J. Gale (eds.) *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA.

6 章 子どもたちの対話とその対話を方向づけているもの

この章では、教室における対話や話し合いの内容、その相互作用の展開の仕方が何によって規制されているかを考察する。

相互作用には、個々人の自律的な振る舞いとその相互展開が持っている偶然性、創発的な振る舞いの側面と、相互作用の活動が一定の構造的な制約を受けてその方向性にある種の規制が加わっているという側面の2つの性質がある。

ここでは相互作用が受けている制約について、はじめに授業のなかの子どもたちの発言のその役割に一定のヒエラルキー（階層性）が存在することをみる。

次に子どもたちの話し合い展開に、教師の発問や指示などの教授行為がどのように作用しているかをみていく。

前の5章では、教室の中の相互作用と個人の読解変化の過程について、会話分析あるいは相互作用分析の結果と個人読解過程についての分析という2種類の資料を使って考察をしてきた。相互作用分析の視点としては、相互作用がどのように生まれ、またどのような方向に展開していくのかといったことを特別な制約条件を考慮しないでみてきた。いわば相互作用の展開としてある方向に向かっていくべき必然性や制約といったものを考えないで、相互作用の過程を抽出してきたわけである。だが、私たちが他者と関わることで生じる相互作用とその展開の仕方というものは、まったく制約のない自由度が与えられた状態で起きるものなのだろうか？ たしかに、相互作用を構成している個々の成員が取り得る活動には大きな自由度があるとも考えることもできるし、そもそも異質なもののどうしの接触と交流によって生み出される新しいもの、いわば相互作用の創発性といったものは、個々の自由な活動が保証されていることが前提なのである。だが、単なるバラバラなものの寄せ集めだけからは、相互作用的な創発性も生まれてこないのもまた事実なのである。これが3章の4節で取りあげた相互作用における創発性と協応構造の問題であった。相互作用には偶然性という自由なふるまいと、どう相互作用が展開していくかということについてはある必然性を有している、つまり一定の制約を受けているという2つの側面があるということなのである。

ここでは、相互作用とその展開過程をこの制約という側面から考察していくことにする。はじめに取りあげるのは、教室の中の発言の順番とその階層性についてである。5章で取りあげた「ごんぎつね」の授業でも、子どもたちの議論展開の方向にはある一定の必然性と偶然性を見いだすことができる。真由美

という一人の女の子が発言したことがきっかけになって対立する議論が生まれ、一定の論争の方向でそれは進んでいったのだが、この議論の方向というものがまったく偶然ではなく、ある必然性をその議論展開と内容に見いだすことができるのである。それは一部には、それぞれの子どもたちがどのような「読み」の視点をもって臨んでいるのかという、発言者である個人が持っている読解内容によって規定されていたからである。だが、同時に相互作用を通して子どもたちの中で読解変化が起こることでもた、相互作用の展開自体が思わぬ方向に動くという偶然性もまた内包されていたのである。

ここでは、はじめに、授業の討論過程のなかの子どもたちの発言の順序やその発言が議論展開に果たしている機能的役割が、比較的安定した形で存在していることを、同じ国語の説明文教材の授業から明らかにしていく。次に、子どもたちの話し合い展開に教師の発問や指示のしかたがどのように作用しているのか、5章、6章ですでに取りあげた『ごんぎつね』の授業から、教師の実際の発言と子どもたちの議論展開とを関連づけながらみていくことにしよう。

1、教室のなかの対話の階層性

— もう一つの国語の授業「説明文・生きている土」から —

ここでは、説明文の授業とそこで展開された話し合いを例にして、子どもたちの発言やその役割には一定の階層性が存在することを明らかにする。分析の対象になったのは、小学校6年生の説明文教材「生きている土」の授業である。

はじめに若干の理論的考察をしておこう。理解や知識獲得に相互作用がどのように関わっているかということは、既に3章でも詳しくみてきた。たとえば、三宅（三宅1985；Miyake, 1986）は、討論の過程を通してそこに参加している個々人がどのように理解を成立させていっているのか、その過程を明らかにしている。彼女はミシンの原理（ミシンはどうして縫えるのか）について二人で話し合いをしながら解いていく過程を分析しているが、そこでは二人は頻りに「やりとり」をしながらも、基本的には一人ひとりが自分の問題として解いていくという独立した理解過程が並存していることを指摘している。具体的には、相手の意見を自分の考えに合うものや、解決に参考になるものに限って選択して受け入れること、また、こちらから新しい考えを提案するときもそれが相手の理解にどう役立つかという観点はなく、あくまでも自分の理解を進めていくなかで出されたものである。しかし、相互作用がお互いの理解過程になんの影響も与えないかということそうではなく、お互いの考えや答えをチェックしたり、一方が課題の中心的な作業を行う「課題遂行係」を受けもち、他方はその活動

をチェックする「モニター係」になるといった機能分担がみられたりもする。あるいは、理解が先に進んでいる人から出された意見に対して、逆に理解が進んでいないほうの人が出した批判が、考え方の不十分な点を気づかせるきっかけになっていたりするのである。また、最近の研究としては、条件推理の課題（ウェイソンの4枚カード問題）を複数の人間が協同で解いていくときの相互作用過程を分析したトログノン（Trognon, 1993）の研究や、大学生3名を1グループとして原子力政策の問題について話し合った討論過程を扱ったレズニックたち（Resnick, et al., 1993）の研究がある（大学生は科学哲学や公共政策を専攻している者たちで、背景にある知識や見解が異なっている者たちであった）。

ここで筆者が問題にしたいことは、基本的にはこのような理解のインターアクションの過程を教室場面にも当てはめることはできるだろうが、教室場面にはそれ特有の相互作用の実態と展開のしかたがあるということである。2、3人のメンバーによる相互作用とは異なり、多数の子どもたちが存在している教室ではさらに複雑な相互交渉の過程が展開されているだろうし、しかも同じ教室のメンバーであるということで相互作用の経験を長いあいだ共有している者どうしによる相互作用なのである。そこでは個々の子どもたちの役割や機能も相当、分化し、また固定化も起きているだろう。だから、ある児童は話し合いの切り出しになるような提案や意見を言い、他の児童は話し合いの方向を軌道修正したり、まとめの役割を演じたりといった一定の会話の展開ルーティン化とでもいうようなことも起きているだろう。

ここでは、一人ひとりの児童の発言・意見が討論の過程にどのような機能を果たしているのか、あるいはこれら成員どうしの役割は比較的安定した形で存在しているのか、といったことについて検討する。

以下で用いる授業は、小学校6年のある学級の説明文「生きている土」（教育出版小学国語6上）の11時間の授業である。この授業についてもすべての授業記録が収集・分析されているが、ここで取り上げるのは、そのうちの2つの討論場面である。4名の児童（滝・加瀬・矢部・広野）については授業後にインタビューが行われたが、この児童たちが教室の他の子どもたちの発言をどのように評価し、また自分たちの読解にそれらの発言をどう利用していったかといった点を中心に尋ねていった。

（1）討論その1：「土は何によってできているか（問題提起1）」の結論は？

これは第3回と4回の授業にかけて行われたもので、形式段落2の「土はいったい何によってできているか」という問題提起①の答え（結論）はどれであ

るかをめぐっての討論である。この部分の叙述の展開は図6-1のようになっている。図6-2がその具体的な討論の過程である。教師の発問（T1）を受けてはじめに1桜井がすぐ後の文章であると提案した。これに対して、②：矢部は3段落の文章を指摘するが、自信がないためか挙手をしないで発言している。ここで2つの意見が出たことになるが、その後、しばらく2つの立場の意見が続いていく。授業前の学習シートでは4人（広野・木曾・田原・砂村）が3段落の「土のかたまりは生物のかたまり」をあげていただけであることから、②・④・⑤・6の発言も授業のなかで改めて考え直して出されたものであることがわかる。インタビューでも滝は一応②の矢部を支持しているが、確定したものではなく、「納得できる意見があれば、変える」と述べている。一方、矢部の方は滝からの支持もあって、確信をもった発言になっている（インタビューでも3段落以外にはないと述べている）。6:金田もおそらく④・⑤の影響で授業前の考えを修正したと思われる。ここでは発言がなかったインタビュー対象児の広野・加瀬はどのように考えていたのであろうか。広野は授業前の自分と同じ考えが滝・矢部から出されたことからこれを確かめの材料にして判断基準とし、自分の考えでよいと判断している。加瀬は2つの意見のあいだで考えが揺れるが、どちらも同じことではないのかという考えをもつようになる（図6-2・インタビューの項参照）。

次の第4回の授業でこの話し合いが再開された。はじめ、7:本田が滝・矢部の考えにそった意見を出す。この後、8:木曾の発言で流れが大きく変わることになる。T3の「どちらの意見が答えになるか」という二者択一的な発想で考えてきた子どもたちにとって、

本 論		展 開
土は何によってできているか		構 成
③	②	段 落
とらえて（論旨展開の慣用接続語）・土は、いったい何によってできているのでしょうか。 常識では、……土は、……鉱物だと思われています。（通常の認識） ・その中には、動植物の遺体や変化してきた物質がふくまれ、数多くの生物がすんでいることがわかります。（土中の成分） ・長野県志賀高原の「おたの申すの平」の森林の土にすんでいる動物 ①一平方メートル……大型のもの三百六十匹、中型……三百八十匹（調査による事実） ②……片足の面積……一平方センチメートルには、四万匹（具体的な換算） ③……もつと小型の動物や微生物はおびただしい数……一グラムに一億匹 ・土のかたまりは生物のかたまりだといつてもよいくらいです。（結論の具体化と強調）		意 味 の 構 造 を 支 え る 叙 述 の 展 開

注) 北海道教育大学国語教育学会著『「生きたばま」に関する教材研究』（1985、明治図書）より引用

図6-1 形式段落②-③の内容

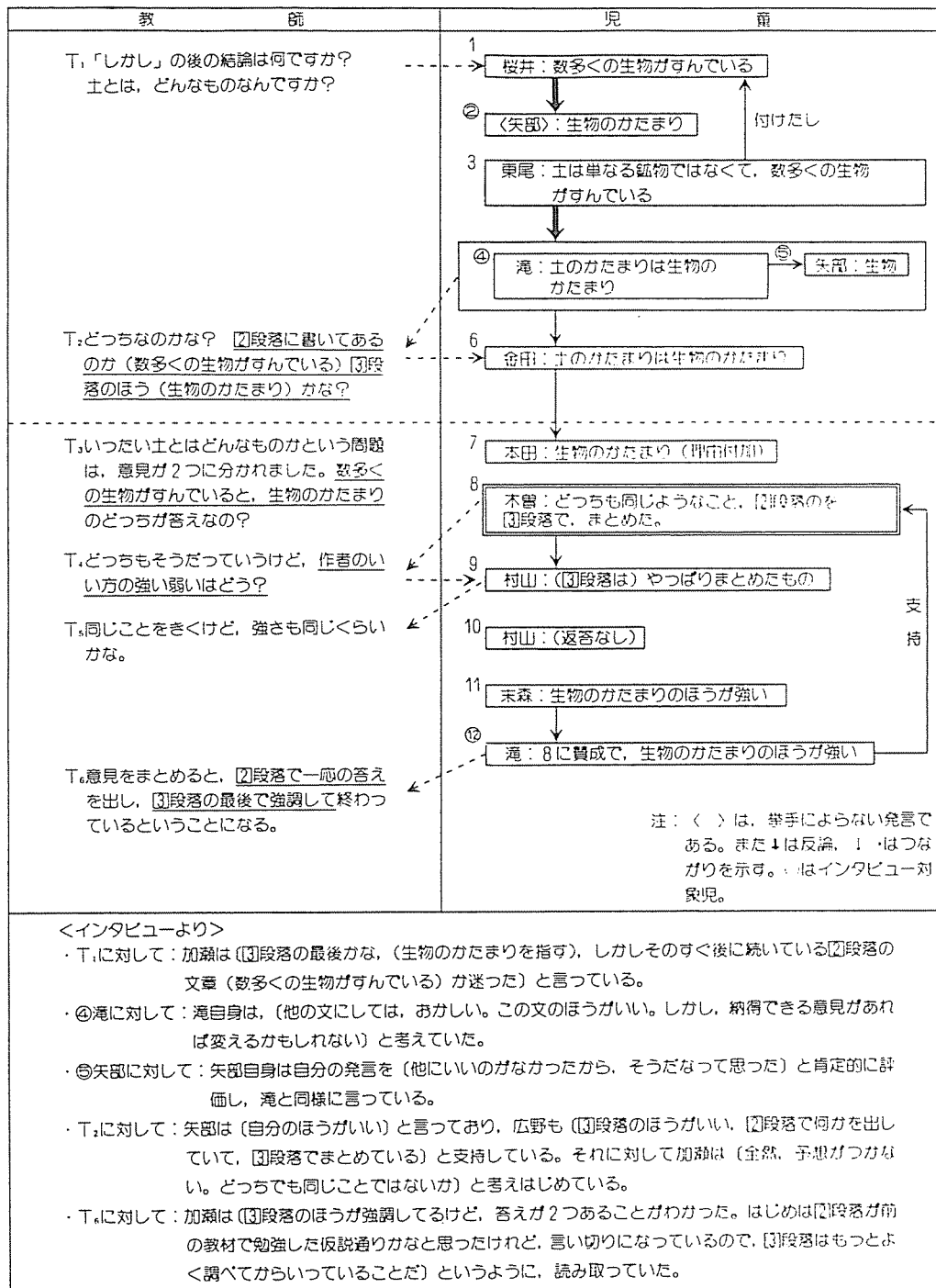


図 6 - 2 問題提起①「土は、いったい何によってできているのでしょうか」の結論に関する話し合いの場面

(2) 討論その2：形式段落4－9の意味構造は？

本		論		展開	
地中にすむ生物のはたらき					
9	8	7	6	5	4
意味の構造を支える叙述の展開 では、土の中の生物はどんなはたらきをしているのでしょうか ・ みみずは、……………(例証1) ・ どびむじやに……………(例証2) ・ バクテリア……………(例証3) このように地中の生物は土を肥やしたり土を耕したりする大事な仕事をしているのです。 (結 論) もし、こうした生物がいなかったとしたら、いったいどうなるでしょうか (問題提起③) ・ 森は落ち葉でうまり、動物も…………… ……………植物にもいまだなくては……………(結 論) こうした作業を営む工場を建設することはまったくゆめのような話 (8)の結論の補足)					

- 181 -

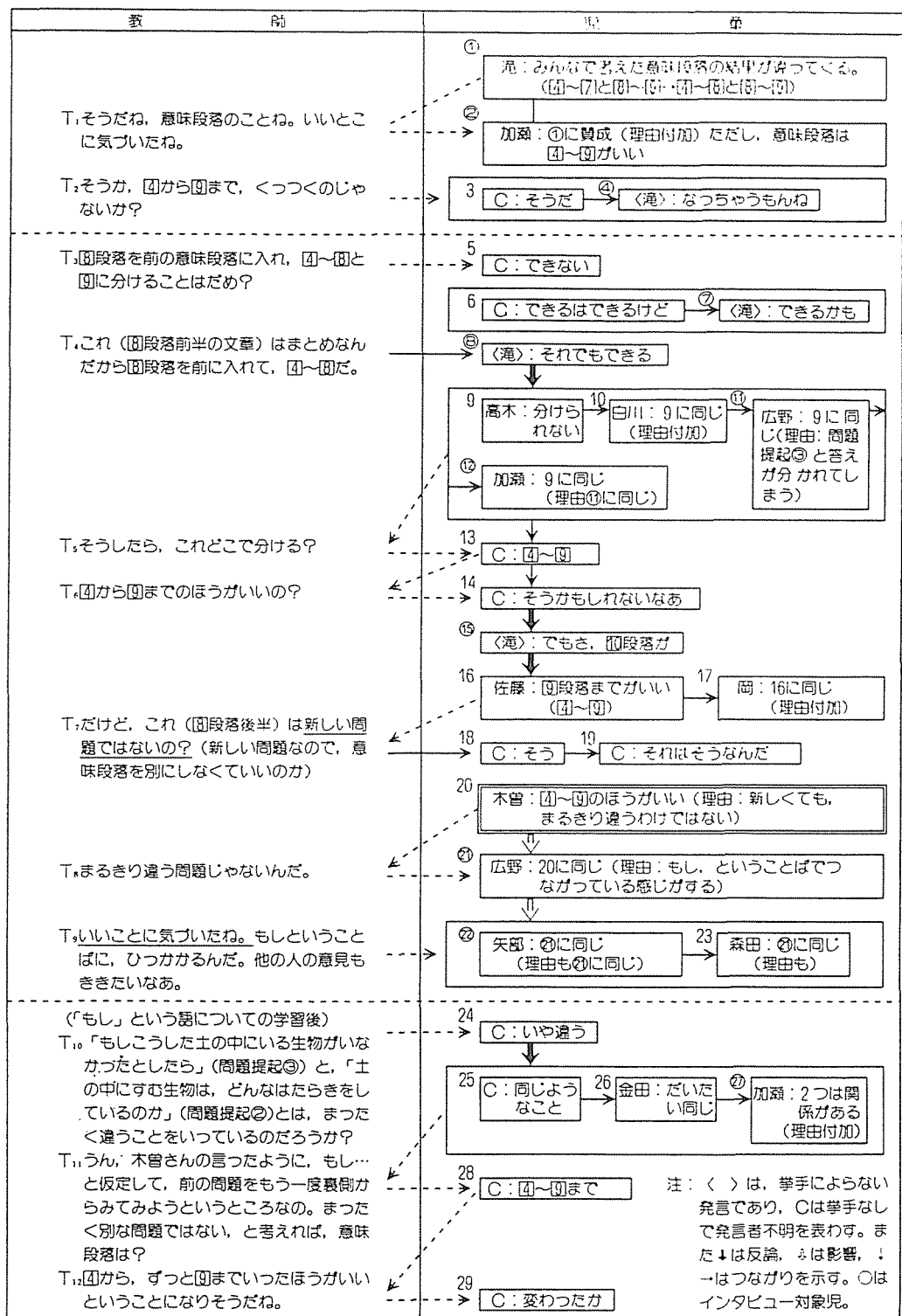


図 6 - 4 ④-⑩段落間の意味構造に関する話し合い

べている。そして、加瀬はすぐに、4－9で一つの意味段落になると思ったと言っている。矢部・広野は、②加瀬の意見が正しいと受けとめている。ただし、滝は④で加藤に同意しながらも、4－8、8－9の考えの方が依然強かったと述べている。そのためか、この後教師から「4－8と9という分け方は？」という提案があったとき、すぐに同意を示している(⑦・⑧)。

さて、話し合い再開直後に、このような教師からの提案(T3・T4)とそれに同意する滝の意見が出されたが、9～13までのような8段落と9段落を分けてしまうことはできないという意見が続く。この意見は、8段落の後半・問題提起－9段落・結論となっているのだから、切り離してしまうと意味的關係がわからなくなるという根拠にもとづいていた。ここでもただ同じ意見と理由が続いているのではなく、はじめははっきりしなかった理由を、しだいに意見を聞きながら明確にしていっている。ただ、この考え方と理由に自信をもっているわけではなく、もっとよい考えはないのかと模索している状態であることがわかる。たとえば、T6から「4から9までのほうがいいのか」というだめ押しの発言にも14「そうかもしれないなあ」というあいまいな発言が出たり、T7で揺さぶりがかかると、動揺した意見(18:、19:「それはそうなんだ」)が出たりしている。このT7の発言(8段落後半の問題提起は新しく出されたものではないのか)は、ややあいまいであった子どもたちの考えを明確にするはたらきを結果的には果たした。これは4－9段落間の意味的なつながりをつかませようとする教師の意図的はたらきかけでもあったといえる。この発言で子どもたちも一時、いきづまるが、20:木曾の「新しい問題提起といってもまったく関係がないわけではないから4－9をひとまとめにしてい」いう、より納得のいく理由が出てくる。これによって教師の反論で行き詰まっていた子どもたちも、改めて自分たちの考えでよいと確信を持ち、木曾の意見を支持する意見や理由を述べていくことになる。

(3) 相互交渉のなかで子どもたちはどう理解を進めていったか

以下では、この授業の分析を通して得られたことをいくつかの項目に分けてまとめてみよう。

1) 自己の理解のモニターとして相互交渉は使われる

討論の場面のなかでは、子どもたちは絶えず自分の考えがより妥当か、また発言が受け入れられるかを判断するための情報を求めて動いているのがわかる。先の2つの話し合いの場面でも、自分の考えに自信をもっていたとしても、それが意見としてどう受け入れられるか不確定なときには、しばしば発表を保留

することがみられる。このように自分の考え方の妥当性をチェックし、モニターする手段として用いているのである。いわば、相手の意見は、まず自分の理解のために使っているということであろう。

あるいは、積極的な面としては新しい視点やヒントを提供する場になっていることがあげられる。先の2つの討論場面での木曾の発言がまさにそのよい例である。討論1で加瀬が話を聞いているうちに一つの考えに気づいたり、討論2で最終的には滝が「話を聞いているうちに、『そういうことなのか』とわかってきた」とインタビューで答えているのは、他人の意見を聞くことが理解を深めていくためのヒントになっていることを示している。

2) 自己の理解を深める手段としての相互交渉の使い方には個人差がある

個人の理解の進展と相互交渉のなかでの個人の理解の進め方をこまかくみると、そこにはいくつかの異なったタイプがあることがわかる。たとえば、インタビュー対象児のなかで、加瀬や広野は自分の考えがはっきりした段階で発言しているケースが多いが、彼らは主に話し合いの場を自分の考えをチェックする手段として使っている。別の読み取り方が意見として出されたときに、自分の考えをもう一度見直してみる、文章に戻って再確認してみるということをする。いわば、自らの読みを検証するための情報として相互交渉を利用しているといえる。これに対して、滝はしばしば自分の考えを変更しているが、彼の場合は討論1、2の場面でもみられるように、相互交渉の最初の段階で発言・提案することが多い。そして、インタビューでわかるように、はっきりとした根拠や理由がなくても意見として出し、話し合いのなかで自分の考えを深めていこうとする。したがって、彼の場合は自分より他の意見のなかに適切なものがあるとすぐに取り入れ、それで意見をふくらませていっている。相互交渉のなかでリアル・タイムに自らの読みを構成していくタイプといえよう。この2つのタイプでは、理解に果たす相互交渉の意味は異なっているといえる。

3) 相互交渉の展開のなかで果たす個人の役割は比較的安定している

相互交渉の利用のしかたの違いは、学級の話し合いのなかで果たす役割の違いともなって現れている。滝のように最初の問題提起的な発言をする者、加瀬のように意見を整理し、焦点化する役割を果たす者、あるいは木曾のように話し合いの展開上、重要なカギになる発言をしばしばする者などが存在することによって、初めて活発な討論が可能になるのである。対話はいろいろなタイプの発言をする者、考え方があからこそおもしろくなるということであろう。

しかも、このような個人の役割は比較的安定している。もちろん、教科によ

って役割は入れ替わるし、ときには同じ教科のなかでも、いわばゲスト・スターが登場したり、周辺部での入れ替えは起きるだろうが、基本的な役割分担は安定している。このことは、学級の子ども自身も認知しているし、まずもって教師がこの情報を「児童の活動」の予測に使っているのである。

2、子どもたちの対話と教師の関わり

授業のなかでみられる子どもたちの対話と相互作用の展開の仕方に規制を与えているものに教師の教授行為があることを「ごんぎつね」の授業から明らかにしていく。

再び「ごんぎつね」の授業を取りあげよう。4章、5章でみてきたものと同じ授業であるが、ここでは分析の視点を学習者の読解過程や子どもたちの相互作用から、教師の教授行為に移してみる。つまり、教室における相互作用に制約を与えているもう一つの変数として、教師の教授行為を考えてみようということである。

『ごんぎつね』の授業において、子どもたちがきわめてアクティブに討論に加わり、またその相互作用的活動を通して一人ひとりが自分の「読み」を作りあげていっているようすは、既に前の2つの章から明らかになったことである。だが、どんなに子どもたちが主体的に学習に取り組んでいたとしても、その授業展開に大きく関わりをもっているのは、やはり授業者である教師であり、その教授行為は、話し合いの展開のしかたに大きな影響力を与えているのもまた事実である。

具体的には、子どもたちの話し合いの展開に教師の発問や指示などの教授行為がどのように作用しているのかを、教師の実際の発言と子どもたちの議論展開とを関連づけながらみていくことにしよう。

ここでは、場面（段落）3と5の2回の授業を取りあげるが、この2つの授業は、授業展開の結果としてはやや対照的なものであった。その意味ではこれらの授業は、教師が授業成立にどのような役割をはたしているのかを明らかにしていくうえでは好材料である。場面5は5章1節のところでも述べておいたが、子どもたちの議論展開が途中からかみ合わなくなって教師が介入する形で授業が進んでいったケースである。

（1）場面3・前半部分の授業：「ごんはどんな気持ちでつぐないをしたのか？」

1）授業における議論の流れ

はじめに取り上げる授業は場面（段落）3の前半部分を扱ったものである。

兵十が、赤い井戸のところで、麦をといていました。兵十はいままで、おつかあとふたりきりで、貧しい暮らしをしていたもので、おつかあが死んでしまつては、もうひとりぼっちでした。

「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」。物置きの後から見ていたごんは、そう思いました。

物置きのそばをはなれて向こうに行きかけると、ちょうどいわしを売りにきたのに出会い、いわしを盗んで、兵十の家の裏口に投げ込んで森に帰りました。ごんは、うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをしたと思いました。

次の日もごんは山でくりをひろつて兵十の家へ持っていきましたが、兵十がいわし泥棒にまちがわれて殴られてしまったことを知りました。ごんは「これはしまった、かわいそうなことをした」と思い、物置きの入り口にくりを置いて帰りました。その後、ごんは毎日、くりやまつたけを兵十に運び続けました。

この場面3は、前の場面2で「ごん」が自分のいたずらを反省したのに続いて、兵十にくりやまつたけを運び続けることが具体的な形で書かれている。また、兵十がひとりぼっちでいるのを見て、「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」とつぶやいているところも読解のカギになっている。読解のための課題は、ごんはどういう気持ちからくりやまつたけを運び続けるのか、つまりはつぐないの行為の背後にあるごんの行為のゴールはなんなのかという問題であるが、さらには、はじめの文の「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」も解いていかなければならないものである。しかし、この場面ではじめてごんの「つぐない」の行為が始まっているのであって、つぐないの行為の裏にあるごんの真意をこの場面3だけからは推測は不可能である。したがって、授業のなかでの読解の方向としては、うなぎのいたずらの「つぐない」をしているという意見が大多数で、「つぐない」以上のものは読み取りとしては出てこないことが予想される。しかも、本文の記述として、いわしを盗んで兵十のところに持って行って「うなぎのつぐないに、まず一つ、いいことをしたと思いました」とあることも、「つぐない」の視点からの読みを支配するものだろう。

この日の授業のはじめでは、この時間の話し合いのテーマについて議論され、真由美からの「ごんはどんな気持ちでつぐないをしたのだろうか？」と、久美からの「ごんは一人ぼっちの兵十を見てどう思ったのだろうか？」の2つが出る。教師はこの2つはまとめられだろうと提案し、真由美の出した課題が本時の学習課題となる。

まず個別学習で、各自の意見をノートにまとめる作業を行ったあと、この授

業時間の前半部分までの話し合いは、以下のように展開されていく。

- 1 教師：（話し合いの開始を告げ、課題の提示をする）ごんはどんな気持ちでつぐないをしたのだろうか？
- 2 真由美：つぐないをしているのは、本当のところ友だちになってほしかったから。そのわけはくりとかをわざわざ拾っているのと、（教科書の）後のほうで、神様のせいにされてもやっているから。

ここで教師は論点の一つである「友達」が出てきたことを確認し、

- 3 教師：真由美さんはこのところを強調しているな。

これは、もう一つの読み方である「つぐない」とのあいだの論点の予告的な発言であり、この後、「つぐない派」からの発言が続く。

- 4 沙美：ひとりぼっち、悔いを残させた（つぐない）。
- 5 雪：兵十へのつぐないと村でのいたずら全部のつぐない。
- 6 久美：兵十に何かよいことをしてあげたい。

同じ「つぐない」派のなかで、「つぐない」はうなぎのいたずらに対してなのか（Y1：沙美）、いままでのいたずら全部に対してなのか（Y2：雪）で議論が始まる。これをテーマⅠとしておく。

このテーマⅠをめぐる話し合いの過程の全体構造をあらわしたのが、図6-5の「場面3におけるDiscourse Map（1）」である。図中の発言番号はすべて本文の発言者の番号と対応している。こういう形で、授業の話し合いの流れを表現していくと、子どもたちのなかの議論の対立点とその動き、それに対する授業者の関わりなどが全体としてもよく把握することができる。授業者が子どもたちの議論展開にどう関わっているのか、またその発問・支持、議論の制御のしかたの是非についてはこの後詳しく検討することにして、ここではとりあえず、授業における議論の内容とその流れについてみていくことにする。なお、授業者の発言意図の内容については毎回の授業後の授業

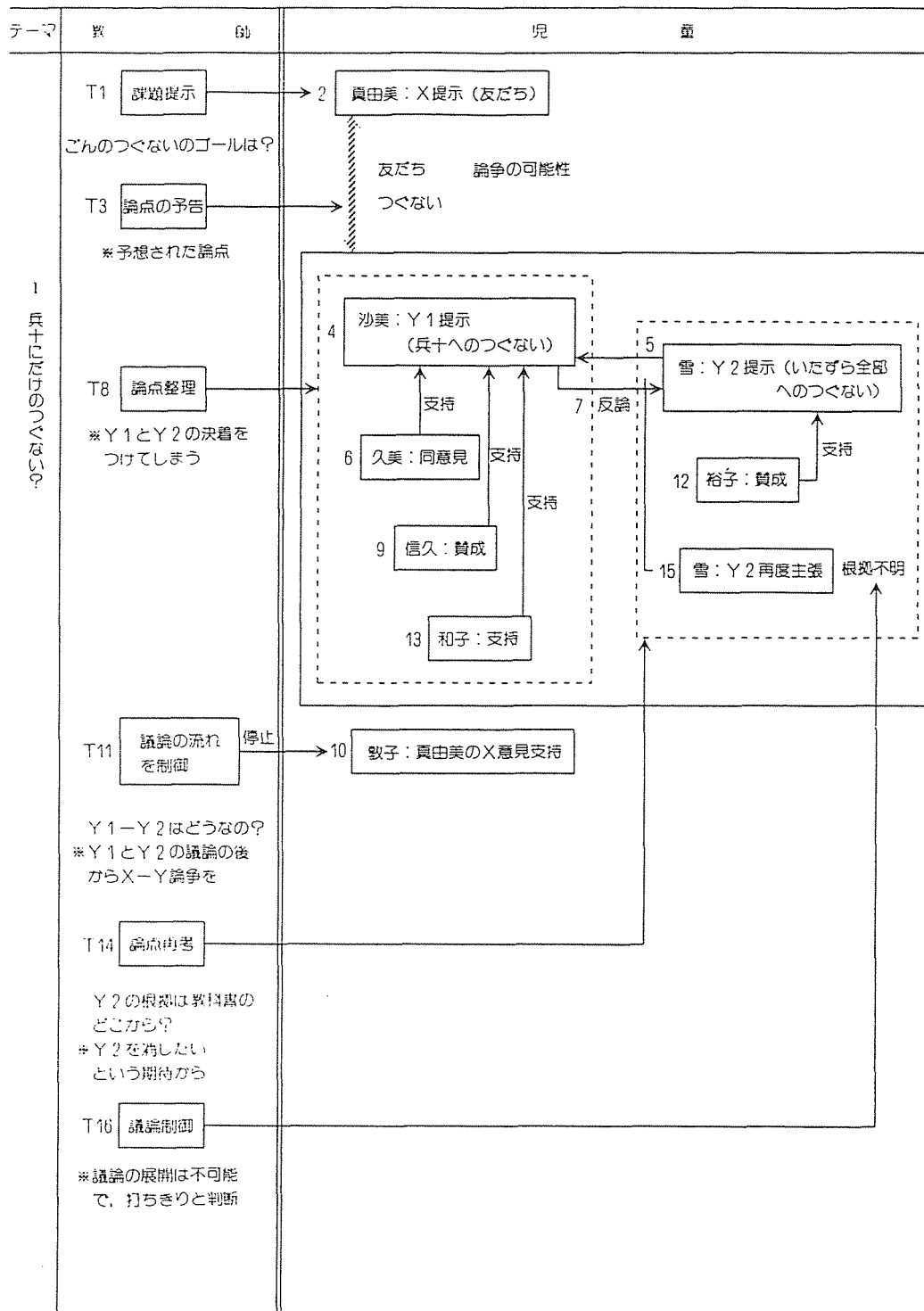


図 6 - 5 場面 3 における Discourse Map (I)

者との話し合いで得られた情報に基づいていることをつけ加えておく。

授業者は、7 沙美の発言の後で、うなぎに対して（Y 1）か、いたずら全部に対して（Y 2）かの論点整理を行う。

- 7 沙美：雪に反対。兵十のことだけ。
- 8 教師：兵十のことだけなの？ 兵十のことだけでなく、みんなへのいたずらも含まれているの？
- 9 信久：（雪に反対）兵十へのいたずらだけ。

本来の議論は「友だち」か「つぐない」かをめぐって展開する予定であったが、途中で、「つぐない」派のなかでの「枝葉の議論」に入ったために、授業者はこの Y 1 対 Y 2 の議論を先行させて、先に決着をつけようとする。したがって、10 敦子がもとの議論の流れのなかの「友だち」に賛成で、真由美を支持する意見を言うが、あえて「友だち」対「つぐない」の議論に入ることを止めている。

- 10 敦子：真由美に賛成。ごんにはひとりぼっちでさびしい気持ちがある。
- 11 教師：こっち（Y 1 対 Y 2 の議論）のはどうなの？

その後、雪の「いたずら全部（Y 2）」を支持する 12 裕子の意見、沙美の「うなぎ（Y 1）」のつぐないを支持した 13 和子の発言がある。実は雪の「いたずら全部」に対するつぐないという読みは前時（11 月 8 日）の場面 2 の最後でも発言していたことで、この考えを再び繰り返したものである。

授業者は、Y 2：「いたずら全部」対 Y 1：「うなぎ」の議論の根拠は教科書のどこに書かれているかと問い、揺さぶりをかける。そこで、15 雪は、後の場面にある「神様にされてひきあわないな」と思いながらもごんが運び続けるという部分を使って、自説（Y 2）を補強する。

- 14 教師：ごんのつぐないの裏にはいままでのいたずらを含んでいるのと、そうでない人がいた。でも、教科書のどのへんに書いてあるのかな。
- 15 雪：いままでのことの全部の反省を兵十に代表させた。だから、ひきあわないなと思って運んだんだ。

ここで授業者はこれ以上、議論しても無理と判断して議論を打ちきる。

- 16 教師：このまま議論してもしかたがない。(雪へ)その読みで他のところも考えていってください。もう少し中に入ってみましょう。

この後、テーマⅠの議論の打ちきりを受けて、授業者はこの日の授業における話し合いの主要なテーマであった「ごんはどんな気持ちでつぐないをしたのか？」を再度提示し、議論を再開する。

以後、真由美の「友達Ⅹ」対雪をはじめとする「つぐないⅶ」派との論争が続く。この話し合いをテーマⅡとしておく。

このテーマⅡをめぐっての話し合いの全体構造を表したものが図6-6の「場面3におけるDiscourse Map(2)」であり、先のテーマⅠの図6-5「Discourse Map(1)」に続くものである。

- 1 教師：もう少し中に入ってみましょう。ごんはどんな気持ちでつぐないをしたか。
- 2 信久：つぐない(いわし屋とうなぎのつぐない)。
- 3 雪：真由美さんとは違うけど友だちになってほしかった。「これはしまったと思いました」とごんが言っているところは、それだけ兵十のことを思っていて、うなぎだけのつぐないではなく、いわし屋のことも含めてくりとかまつたけを持っていった。

この3雪の発言は、このまま読むと真由美と同じ視点からの「読み」と解釈することになってしまうが、後の8雪の発言にあるように、友だちになるためにはしなければならないこと(つぐない)があると読んでいるのであって、この時点での雪の読みは「つぐない」のニュアンスが強い。授業者もこのような雪の読みについて事前に確認をしており、T4のような論点整理の発言をしている。たしかにこの後の場面4になると、雪はワークシートにもごんが兵十と加助の後をついていったのは、「友だちになりたい」から「気づいてほしい」といった意見を書きはじめており、つぐないの裏には「友だちがあるのでは？」と考え始めている。

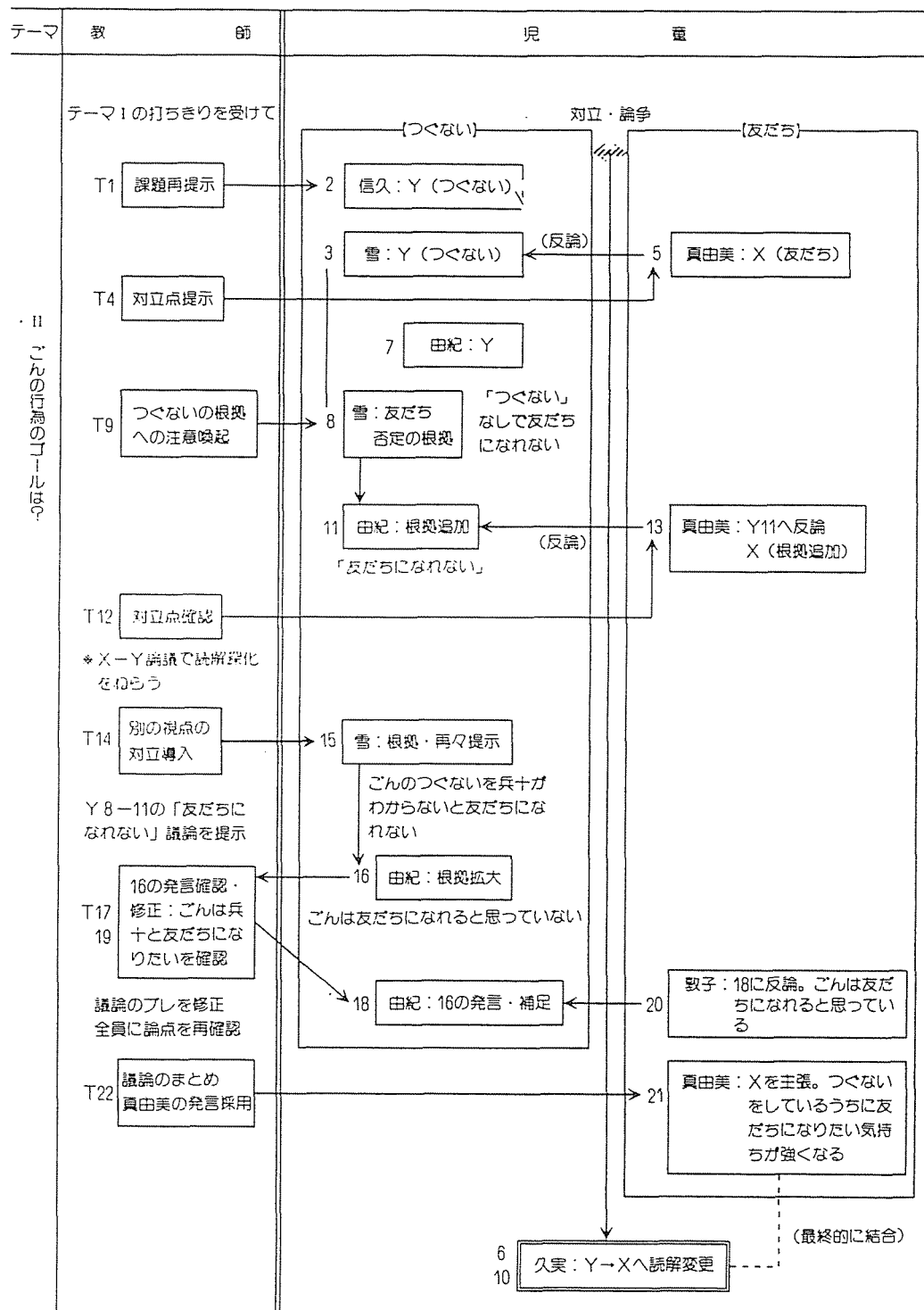


図 6 - 6 場面 3 における Discourse Map (2)

教師は「友だちX」対「つぐないY」派との対立点を明確にする発言をして、両方の立場からの意見が続くことになる。

- 4 教師：雪さんのと真由美さんのとは違うよな。
- 5 真由美：つぐないも少しあるけど、友だちになってほしかったのが前からあった。こっちのほうが強い。
- 6 久美：真由美を支持（久美はここで「つぐない→友だち」に読みを変更）。
- 7 由紀：雪を支持。つぐないのほうが強い。
- 8 雪：友だちになってほしいと言っていたけど、それならお互いに知り合っていないなければならない。友だちになるってのはおかしい。

8雪は、「友だち」の読みを否定するための根拠をあげているが、この後の雪の発言でも、この「つぐないをして知り合いになること」という理由が繰り返される。

授業者は「つぐない」派が「友だち」を否定するための根拠として「知り合いになっていなければならない」を出してきたことに注意を喚起している。10久美と11由紀が、それぞれ「友だち」派、「つぐない」派の立場から発言する。ただし、久美の場合は、「ごん」には友だちになりたい気持ちがあるが、兵十にものを運んでいる行為はつぐないと読んでいる点が、真由美の「友だち」とはやや違っている。真由美の場合には、ものを運んでいるごんの行為は友だちになりたいためと読んでいる。授業者は真由美を指名して「つぐない」との対立点を確認する。

- 9 教師：お互いに顔を知らなければ友だちになれない。
- 10 久美：（ごんの兵十への共感の意味から）ごんは兵十がとても貧しいことを知っていたから、ますますつぐないをしてやりたかった。
- 11 由紀：つぐないのほうが強い。兵十が友だちにしてくれるわけではないし、「いたずらぎつねめ」と言っている。くりやまつたけはつぐない。
- 12 教師：真由美さんは反対意見だな。
- 13 真由美：「友だちになれっこない」ということはない。ごんは友だちになってほしかったからものを運んでいるんだ。

授業者は「つぐない」→「兵十と知り合いになれる」→「友だち」の図式を使って、「つぐない」の背後には「友だち」があることに気づかせようとする。そこで、授業者は8 雪の発言を利用する（「知り合いになっていないと友だちになれる」、「知り合いになるためのつぐないの行為」であって「友だち」になるための行為ではないという論理）。

- 14 教師：「つぐないだけじゃない」、いや「つぐないだけ」（の2つの読み方）。
雪さんは両方あるんだな。
- 15 雪：ごんがつぐないをしていることを兵十がわからないかぎり、ごんのこともわからないから友だちになれるわけがない。
- 16 由紀：ごんは友だちになれると思っていない。
- 17 教師：ごんは（兵十に）友だちになってほしくないの？

この後、授業者は、「ごんは兵十と友だちになれると思っていたのか？」から、さらには「ごんは友達になりたいと思っていた」に進んで、つぐないの行為には「友だち」があるという形で議論をまとめる。

- 18 由紀：友だちになってほしいと思っているけど、兵十がなってくれるわけがない。
- 19 教師：ごんは（兵十と）友だちになりたいと思っていた。これはよいですか？でも、友だちになれるとは思っていなかった（18由紀の発言を指して）。
- 20 敦子：（「友だち」からの反対意見）ごんは兵十が友だちになってくれると思っていた。
- 21 真由美：つぐないをしているうちに友だちになりたいという気持ちが強くなってきた。
- 22 教師：（議論のまとめとして）はじめはつぐないをしていて、だんだん友だちになりたいが強くなってきた。

テーマⅡの議論展開としては、「つぐない」派、「友だち」派がそれぞれの根拠を出したなかで議論が進むが、途中で「つぐない」派から「友だち」説を否

定する材料として、「つぐないをしないと知り合いになれない」という意見が出てくる。この意見にあるように「つぐない」派も単なるいたずらに対するつぐないという意味だけではないことに気づきだしている。しかし、真由美のようにはじめから「友だち」とは読めないという。このあたりの違いが両派の論点になっている。結局、「つぐない」派もごんの中には「友だち」になりたい、近づきたいという気持ちがあると読んでいるのであるが、場面3で行われているごんの「行為」には、まだ「兵十と知り合いになるため」以上のものではないと考えるのである。両派の違いは、この場面3で書かれている範囲に限定して行為の意味を考えるか、場面3以降のごんの行為をトータルに読んで、そこから「逆行させる (backtrack)」形で解釈していくかどうかという、いわば読み取りの「場面」の違いも同時に含まれているのである。この種の読み取りの違いは、読解途中の段階では当然起こることであり、最終的にどの方向に収斂していくかがたいせつなのである。そういう意味では、「つぐない」派がごんの行為は友だちになる前の段階の「いたずらに対するつぐない」、「つぐないを通して兵十と知り合いになる」という読みで固執するのは当然である。「つぐない」派がこの読みの段階を抜け出ていくのはもっと後の場面からである。したがって、最後の授業者のまとめに「つぐない」派が合意をしたわけではない。もちろん、授業者自身もこの後の他の場面での何回にもわたる対立・議論が必要であると考えており、あくまでもこの時間の話し合いのひとつの「まとめ」として位置づけている。現に、「つぐない」対「友だち」は議論の内容を変えて、この後何度も出てくるのである。

2) 児童の読解過程と授業者の関わり

ここでは、以上の場面3で展開された子どもたちの議論展開に授業者がどのように関わっていたのかを、「授業者」の発言・指示、授業プランからみていくことにする。

図6-7は場面3における授業者の会話プラン (Discourse Plan) と、授業者の会話を中心にした会話構造の全体図である。授業者の発問・指示や授業展開のプランといってもここで表現しているのはすべてが授業前に計画だてられたものではなく、実際の授業のなかで出された子どもたちの議論展開や内容から新たに考え出され、実行されていたものも含まれている。そういう点では通常の授業プランとはやや異なったものである。もっとも1章で指摘しておいたように、頭の中で作られたプランは、現実の状況や行動の結果と切り離されてしまった形で存在するのではなく、絶えずそれらとインターラクトし合いながらプランニングの内容も修正され、実行に移されていく

ものとしてとらえなければならないのである。

授業者は本時の授業開始直後に子どもたちから出された話し合いの「課題」から、議論の方向としては真由美・敦子のX：「友だち」派と、雪・裕子・沙美らのY：「つぐない」派の両方の論争が展開されていくだろうと予想した。すでに前時間までのワークシートに書かれていたこと、授業における発言の方向などから授業者はこのように推論していた。実際、しばらくはこの線に沿った話し合いが続く。そして、授業者もこの考えにもとづいて論議の整理を行っている。

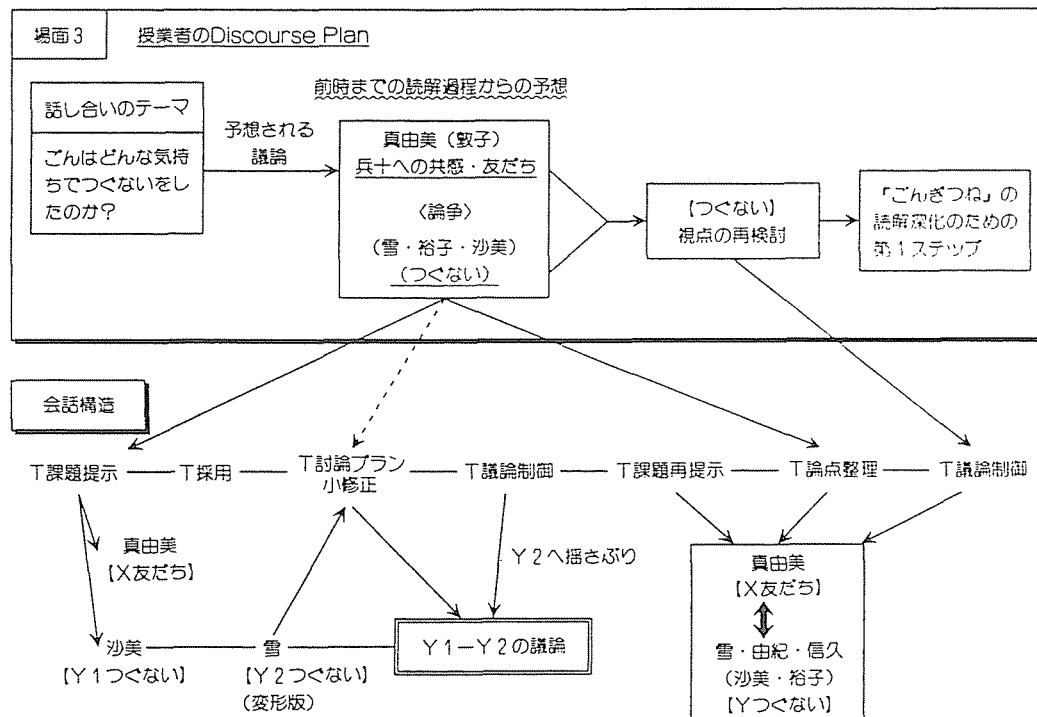


図 6 - 7 場面 3 における授業者の会話プランと会話構造図

しかし、その後「つぐない」をめぐる別の議論（Y 1：「うなぎ」対 Y 2：「いたづら全部」）が、いわば「横道」に入った形で進み始めることになる。このテーマⅠを巡る議論は授業者にとっては予想されたこととは別の議論であったが、本来の X：「友だち」対 Y：「つぐない」の議論を脇に置いて、先にこの Y 1 対 Y 2 の決着をつけてしまうように論点の整理（T 8）と議論の制御（T 11）を行う。議論が進んだ段階で、この Y 1 対 Y 2 の議論ははたしてどのような根拠にもとづいているのか、教科書の内容に則して考えていくように注意を喚起する。ここでは授業者としては、Y 1 対 Y 2 の議論は教科書の内容やそこからの推論を越えた「議論」のできないものであり、本時での議論したい「本筋」から離れていることから議論を切りあげようという意図で揺さぶりをかける。特に、雪が出した Y 2：「いたづら全部」の読みはどこまで根拠を持ち得るものかを問うている。この雪の発言は先にも指摘したように前時から引き継いでいるもので、同じ発言を場面 2 の授業の最後でも行っている。子どもたちの「こだわり」がここでもみえているわけだが、授業者は次の 15 雪のかなり飛躍をした推論にもとづく発言を聞いて、これ以上 Y 1－Y 2 の議論を進めても意味がないと判断し、議論を打ちきる。この議論制御は議論している内容や進め方からいっても当然の対処のしかたであった。

この後、「本論」であるテーマⅡをめぐる話し合いが展開され、議論が進んでくるなかで、Y：「つぐない」と X：「友だち」の両派は自説をより説得していくための根拠を提出していく。そのなかで、Y：「つぐない」派が出した 8 雪の「友だち否定の根拠」＝「友だちになるためには知り合いであることが必要→つぐないはそのためのもの」という読みを授業者は取りあげ、この論点から読解の深化をねらい、さらには「つぐない」視点の吟味の第一歩にしていこうとする。つまり「つぐない」の背後には、「ごん」の「友だちになりたい」気持ちがあることに気づかせようとする。もっとも、全体の授業内容からいって Y：「つぐない」対 X：「友だち」の対決の議論が行われるのはこの場面 3 が最初の部分であり、あくまでも読解深化の第 1 ステップとして位置づけている。「友だち」の視点からの読み取りのための情報がこの場面 3 までの記述では十分に出されていない段階での「つぐない」か「友だち」かをめぐる議論としては、授業者によるこの議論展開の仕方は妥当なものであったといえるだろう。授業者は、論議を構築していくうえで、その内容や方向を提示できる「切り札」をもっているわけではなく、子どもたちから出された意見＝材料をもって作りあげていかなければならないという制約を前提にしなければならないからである。そこに授業のむずかしさとおもしろさの両面が顔を出している。あるいは一人ひとりの子どもたちの「読みの力」とその指導も関係してくるだ

ろう。

この時間のまとめとして、授業者はT22で「はじめはつぐないをされていてだんだん友だちになりたいが強くなってきた」と結んでいるが、もちろんこの段階で「つぐない」の読みの子どもたちが、「友だち」の視点をもてたわけではなく、あくまでも「友だちも」という視点導入の第一歩にすぎない。この後何度もこの対立は出てきて、これを通して「読み」は深まっていくのである。この授業展開をまとめたのが図6-8である。

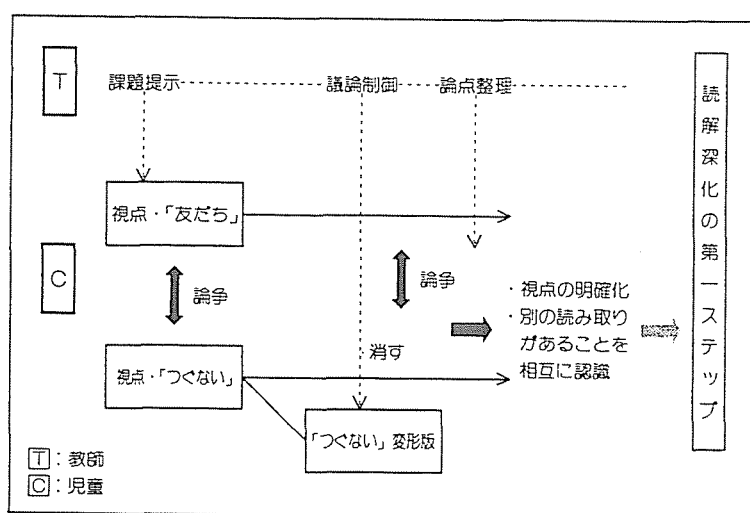


図6-8 場面3の授業展開の略図

(2) 場面5・前半の授業：「ごんが兵十に近づくのはどういう目的から？」

1) 授業における議論の流れ

この場面5の授業は「公開授業」として計画されたもので、授業者によって作られた学習指導案は図6-9のようなものである。また本時の課題は、「神様のしわざと思われたごんの気持ちを読みとる」というものであり、内容的には「神様のしわざにされてしまった時のごんの気持ち」（テーマⅠ）と、「ごんは何を期待して兵十と加助の後をついていったのだろうか」（テーマⅡ）の2つについて議論された。

学習の展開

	子どもの思考の流れ	教師のはたらきかけ
課題把握	ごんの性質の想起 話のすじの想起 兵十の境遇の変化の想起 神様のしわざと思われたごんはどんな気持ちになったのだろうか。	・前期の学習の想起 ・ごんの心の変化を強調 ・課題の確認 ・本時場面の音読（指名）
課題追求	つぐない 共感 わかってもらえなくてもしかなない。つぐないをしているのだから。 (解釈不能) ひきあわないな。 神様とは断定してほしくないな。 兵十にどんなことを期待してついていったのだろう。 自分のことを話すのではないか。 自分だとわかってきているだろうか。 自分だと言ってほしい。 (兵十に対する共感からくる思い)	・ワークシートに書き込みをさせる ・2つの観点からの解釈を出させる ・発表させる ・2つの観点での話し合いをさせる ・このことばに注目させてごんの行動の意味を確認させる ・共感の程度についても考えさせる ・この発問でごんの行動の意味を明確にさせる ・「ふみふみ」に注目させる
課題解決	あしたも、くりやまつたけを持っていかなければならない。みつかっても、撃たれることはないだろう。こんなに尽くしているのだから。それに、兵十は気のいいやつなんだ。おれと同じひとりぼっちなんだから。 あしたは、ごんが撃たれるところです。	共感の強調 ごんの片思い 無償の行為 自分の存在に気づいてほしい ・本時場面の音読 ・次時予告

図 6 - 9 場面 5 の授業プラン

場面5は場面4の話しに続く形で書かれている。場面4は次のようなあらすじになっている。

月夜の晩、吉兵衛の家でお念仏を唱える集まりに行く道すがら、兵十は加助に母親が死んでから不思議なことが起きていて、くりやまつたけを誰かが毎日くれていることを話しました。たまたま村里に遊びにおりてきていたごんは、二人のこの話を偶然に聞きました。ごんは二人が出てくるのを外で待っていました。

場面5では、この話しを受けて、次のように続く。

ごんは念仏がすむまで井戸のそばでしゃがんでいました。そして二人の話を聞こうと思っついていきました。兵十のかげぼうしをふみふみ行きました。

加助「さっきの話は神様のしわざだぞ」。兵十「え?」。加助「神様があわれに思わしゃってめぐんでくれている」。兵十「そうかなあ」。加助「神様にお礼を言うがいいよ」。兵十「うん」。これを聞いて、ごん「こいつはつまらないな」「神様にお礼を言うんじゃひきあわないな」。

前半のテーマⅠでは、「自分のつぐないが神様のしていることにされたごんの気持ち」をめぐって、Y：「うれしい」とX：「つまらない」の2つの読みとりのあいだで論議が展開されている。途中、この議論から発展してきたZ：「わかってほしい」という読みも出てくる。授業の目標としては、これらの議論を通して「つぐない」の読みを子どもたちが「再考」していくことをねらっている。つまり、「つぐない」の視点で読んでいる場合には兵十のためになっていけば十分なはずであるのに、ごんは「神様のせいにされてしまってはつまらないな」と言っており、「つぐない」では「解釈できなくなるのではないかな?」という揺さぶりを通して、「つぐない」視点の再検討をしていこうというものである。だが、後でみるように現実には予想したようには授業は展開しなかった。この議論展開を図にしたのが、図6-10の「場面5におけるDiscourse Map(1)」である。

授業者が課題の提示をした後、雪から神様のせいにされたのはつまらないと思ったが、兵十が喜んでいるから「うれしく思っている」という、「つぐない」の視点からの意見が出る。この後、同じ「つぐない」の立場から、「つまらない」という反対意見が出て議論になる。この議論のなかで授業者は、Y：「うれしい」という雪らの「つぐない」の視点からの読みでは、「自分がしていることを兵十は喜んでいるからうれしい」となるが、それではごんが、「こ

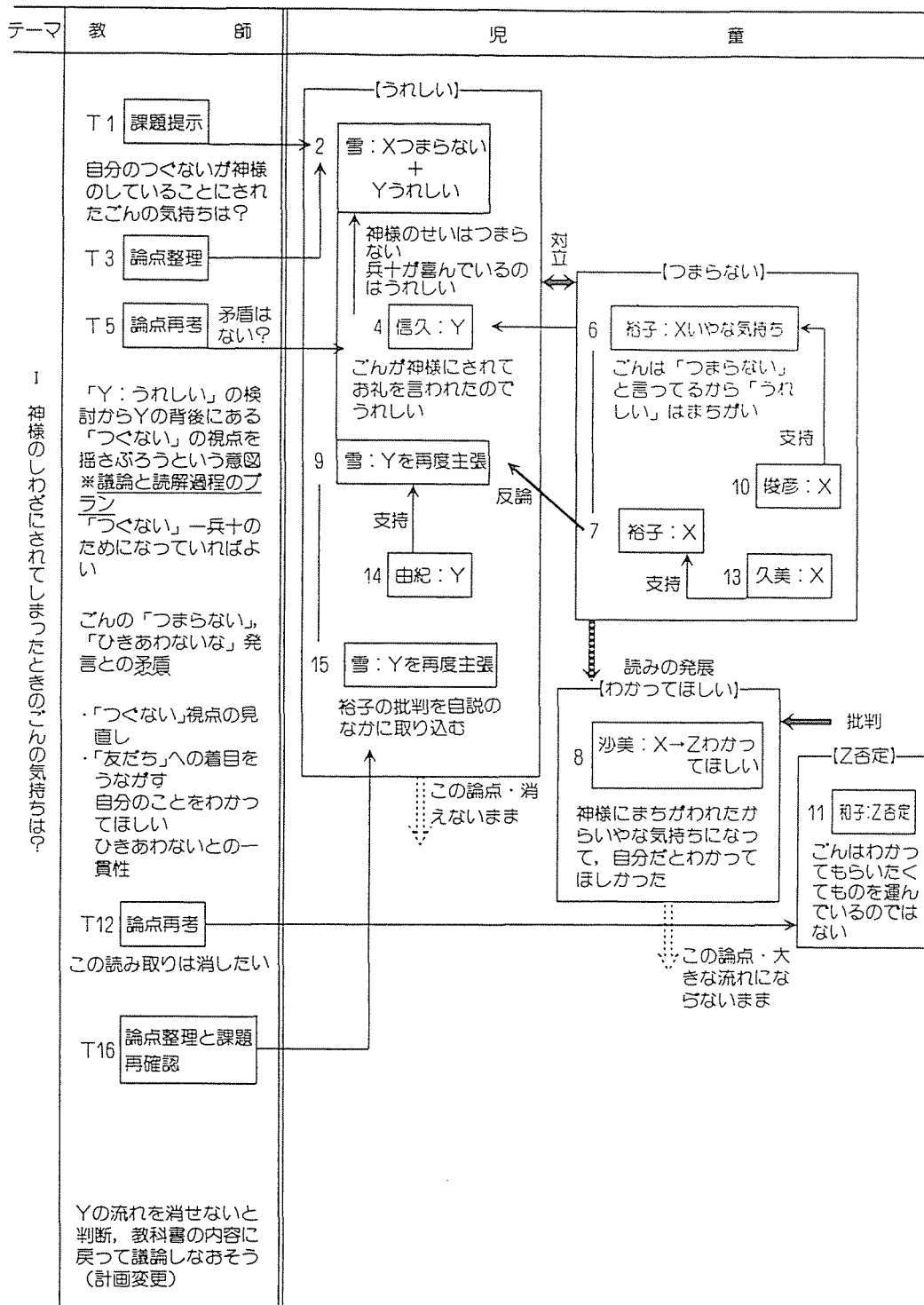


図 6 - 1 0 場面 5 における Discourse Map (I)

「いつはつまらないな」と言っていることと矛盾しないかと指摘し、「つぐない」の視点に揺さぶりをかける。

- 1 教師：自分のつぐないが神様のしていることにされたごんの気持ちは？
- 2 雪：ごんが、つまらないとか、ひきあわないなと思ったのは、自分のしていることが神様にまちがえられているから。でも、ごんは自分のしていることが喜ばれていたからうれしかったと思った。
- 3 教師：（雪の発言内容を確認する）待てよ。していることと、まちがえられたことは2つに分かれるんだ。まちがえられたことはいやな気持ち。していること（ものを運んでいること）は喜ばれているからうれしい。
- 4 信久：ごんは、神様にされてお礼を言われたのでうれしい。
- 5 教師：このことは「こいつはつまらないな」や「おれは、ひきあわないな」があっても、うれしいの？（Y：「うれしい」に対して疑問を投げかけ、論点の矛盾を指摘する）。

授業者としては、「自分のしていることが理解されなくていやな気持ち、悲しい気持ち」と読み、次の「ひきあわないな」とつなげていくことで、「つぐない」の「読み」を再考する手がかりとしたいという意図があった。だから「つまらない」は出てこなければならない「読み」であった。実際に、この後裕子から「いやな気持ち」が出される。これは本文のなかにも「へえ、こいつはつまらないな」と書かれていることから当然出るべき意見であった。問題は、これらの読み取りが「つぐない」の読み再考へとつながっていくのかということである。結論的にいえば、この部分だけの吟味では不可能で、「兵十のかげぼうしをふみふみ行きました。」や「神様にお礼を言うんじゃひきあわないな。」という場面5全体のなかで読んでいかなければならないのである。

ともかく、その作業の入っていくために必要なX：「つまらない」という意見が出る。さらに、8 沙美のZ：「わかってほしい」という発展意見が出る。

- 6 裕子：ごんは、「こいつはつまらないな」って言っているんだから、ここではいやな気持ち。
- 7 俊彦：裕子に賛成。
- 8 沙美：自分だということがわかってほしかった。だからいやな気持ち。

ここで、9雪は6裕子の反論を受けて、裕子のいやな気持ちの理由について認めながらも、自分がうれしいと言ったことは信久とは違っていると発言する。くりやまつたけを持っていくことが兵十に喜ばれている。そのことがうれしいと発言したのだと主張する。これに対して、裕子はうれしいというのはおかしいと再反論する。

その他、Y：「うれしい」、X：「つまらない」の両方を支持する意見が続く。

- 9 雪：「神様のせいにされたのはいやな気持ちだ」という（裕子）のは私もよいと思うけど、私の「うれしい」はくりやまつたけを持っていくことを兵十が喜んでいるのがうれしい。
- 10 裕子：兵十の気持ちは喜んでいるよりも「不思議だな」という気持ちだ。
- 11 和子：（沙美の「わかってほしい」に反論）
- 12 教師：（11和子の「読み」を消したいという意図で再考をうながす発言）和子さんのようにわかってもらえなくてもいいんだという気持ちでごんがいたとしたら、「つまらない」「ひきあわない」はどのように解釈できるか考えてください。
- 13 久美：（裕子の「つまらない」を支持）
- 14 山紀：（雪の「うれしい」を支持）
- 15 雪：（Yの自説を再度主張）神様にまちがえられたことに対しては、いやな気持ち。自分のしたことを兵十が喜んだのはうれしかった。

雪の発言に対して、授業者は次のような論点の整理と課題の再確認をする。

- 16 教師：ウーン。ちょっと待ってくれ。じゃ、ごんはどんなふうについていったの？ 兵十の後を。

授業者は、このまま議論しても展開はないと判断して、教科書の前の内容に戻って考え直すことを求める。教科書の文章に戻って、二人の後をつけて行ったごんのようなすをたずねる。これは、前時に学習がすすんでいるので復習となる。

この後、テーマⅡの議論が開始されるが、その内容を図に示したのが図6-11の「場面5におけるDiscourse Map（2）」である。

授業者はテーマⅠの議論を打ちきった後、「ごんが兵十のあとをどのように

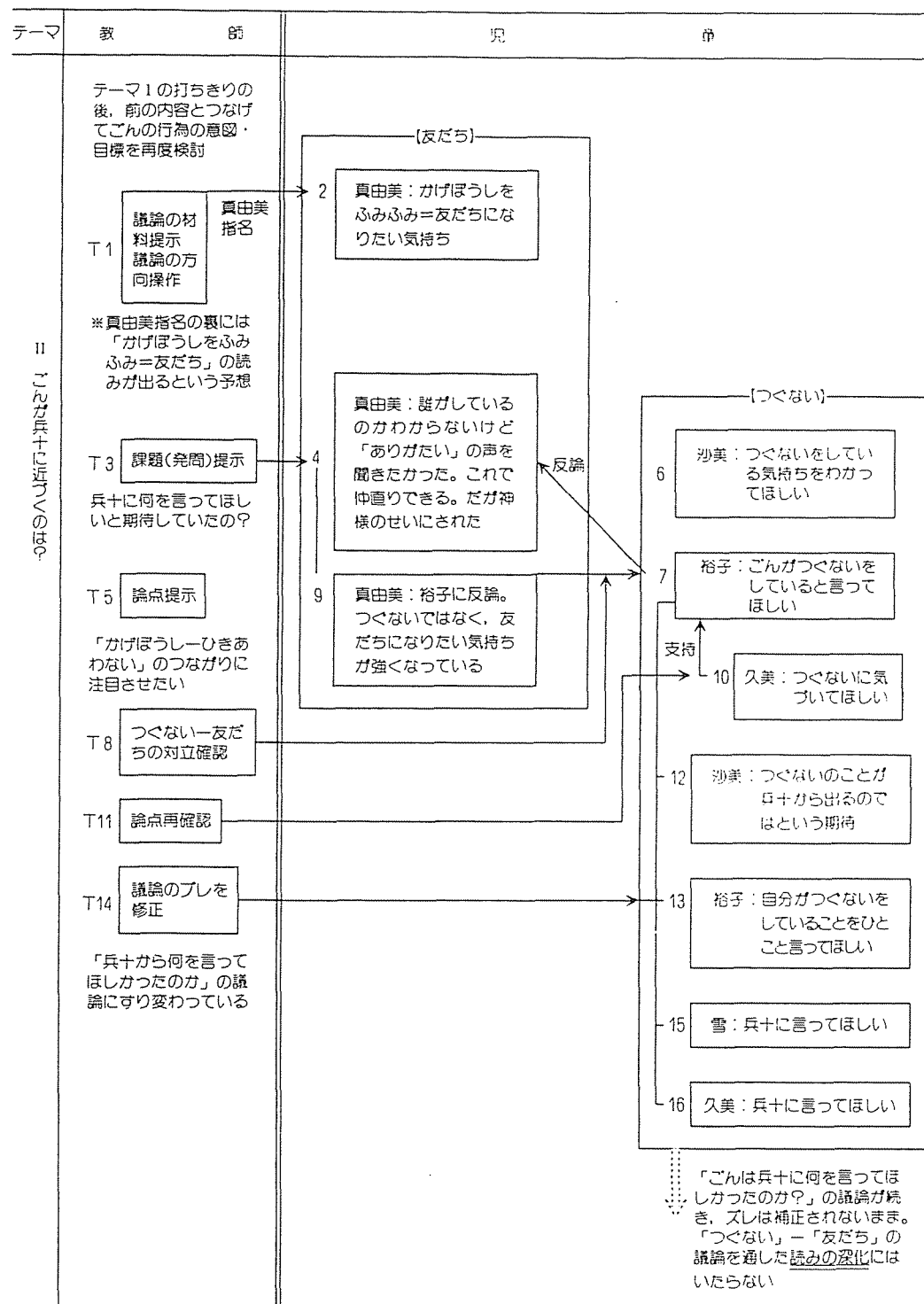


図 6 - 1 1 場面 5 における Discourse Map (2)

してついていったのか」という教科書の内容に沿う形で、「ごん」の行為の意味＝意図や目標はどこにあるのかを議論させようとする。そこで真由美を指名するが、その裏には「かげぼうしをふみふみ」＝「友だち」という発言が出てくるであろうという予想と、この発言から「つぐない」対「友だち」の議論に戻って、結果的には「つぐない」の読みの再考と読みの深化につながっていくという期待があった。

- 1 教師：ごんは兵十の後をどんなふうにしてついていったの？ 誰かが前に言っていなかった？ 真由美さんかな？（真由美を指名）
- 2 真由美：はじめは遠くから見ていたんだけど、ここではかげがふめるほど近くにきているから友だちになりたいという気持ちが強まってきている。
(さらに追加説明として)
：心の中まで知りたい、友だちのことをよく知ってあげたいという気持ちでついていった。

ここで授業者は発問を変えて、「ごん」は何を期待して兵十についていったのかなと問い、美由紀の「友だち」と「つぐない」派からの意見が続いて出される。

- 3 教師：ごんは兵十に何を期待してついていったの？
- 4 真由美：誰がしているのかわからないけど「ありがとう」の声が聞いたかった。これで兵十と仲直りできると思った。でも神様の話になった。
- 5 教師：誰だか知らないけどありがとうということばを待っていた。ところがそうではなくて、神様だということで「つまらない」「ひきあわない」となった。
- 6 沙美：つぐないをしているごん（自分）の気持ちをわかってほしい。
- 7 裕子：「あのきつねがやっぱりつぐないをしているのか」と言ってほしかった。
- 8 教師：（この7裕子の発言を確認する）兵十はごんがつぐないをしていることはわかっているの？ ごんということばは出てこないな。
- 9 真由美：（裕子に反論）裕子さんの考えだとつぐないということになるけど、そうではない。友だちになりたい気持ちが強まっている。
- 10 久美：（裕子に賛成）「つぐないをしているのはあのきつねでは？」ということばを兵十に言ってほしい。
- 11 教師：（久美の発言を確認）ごんは兵十からつぐないをしにきたんだと言ってほしかったということか。

- 12 沙美：（裕子を支持）つぐないのことが兵十から出るのを期待している。
13 裕子：自分のこと（つぐない）をひと言でもよいから兵十に話してほしい。
14 教師：（13裕子の発言に対して）兵十らの会話から「ごんがつぐないをしに
きている」とまでは読めない。
15 雪：13裕子に賛成。ありがとうという気持ちが兵十から出てほしかった。
16 久美：（7 裕子に賛成した10自分の意見を補足しながら再度提示）「もしかし
たらごんかな」と兵十に言ってほしかった。

授業者は、T3「ごんは兵十に何を期待してついていったの？」の発問で、2
真由美が出した「友だち」の視点からの「かげぼうしをふみふみ」＝ごんの
「友だちになりたい気持ちがだんだん強くなっている」読みと、「つまらない」
「ひきあわない」とを結びつけて考えさせようとする。これらを一貫性をもって
読んでいける視点としては「友だち」であることを子どもたちに気づかせよう
と意図したのである。たしかに、次の4真由美の「これで兵十と仲直りできると
思った」という「友だち」の視点からの発言が続いている。そういう意味では
このT3の発問は「友だち」対「つぐない」の議論を通して「つぐない」の読み
の再考へと発展していく可能性をもっており、理にかなってはいた。しかし、
「つぐない」派の発言のほとんどは、「兵十に何を言って欲しかった」のかと
いう表面的な解釈のレベルに終止してしまい、必ずしも授業者の意図は子ども
たちには伝わらず、「つぐない」の視点の再考→読みの深化という期待された
方向へ議論は進んでいかなかった。このように本来の議論に立ち戻ることなく
ズレは補正されないまま、本時の話し合いは終了する。

2) 児童の読解過程と授業者の関わり

場面5で展開された子どもたちの議論展開を「授業者」の発言・指示、授業
プランの観点からみていくことにしよう。

図6-12は場面5における授業者の会話プラン（Discourse
Plan）と、授業者の会話を中心にした会話構造を示している。

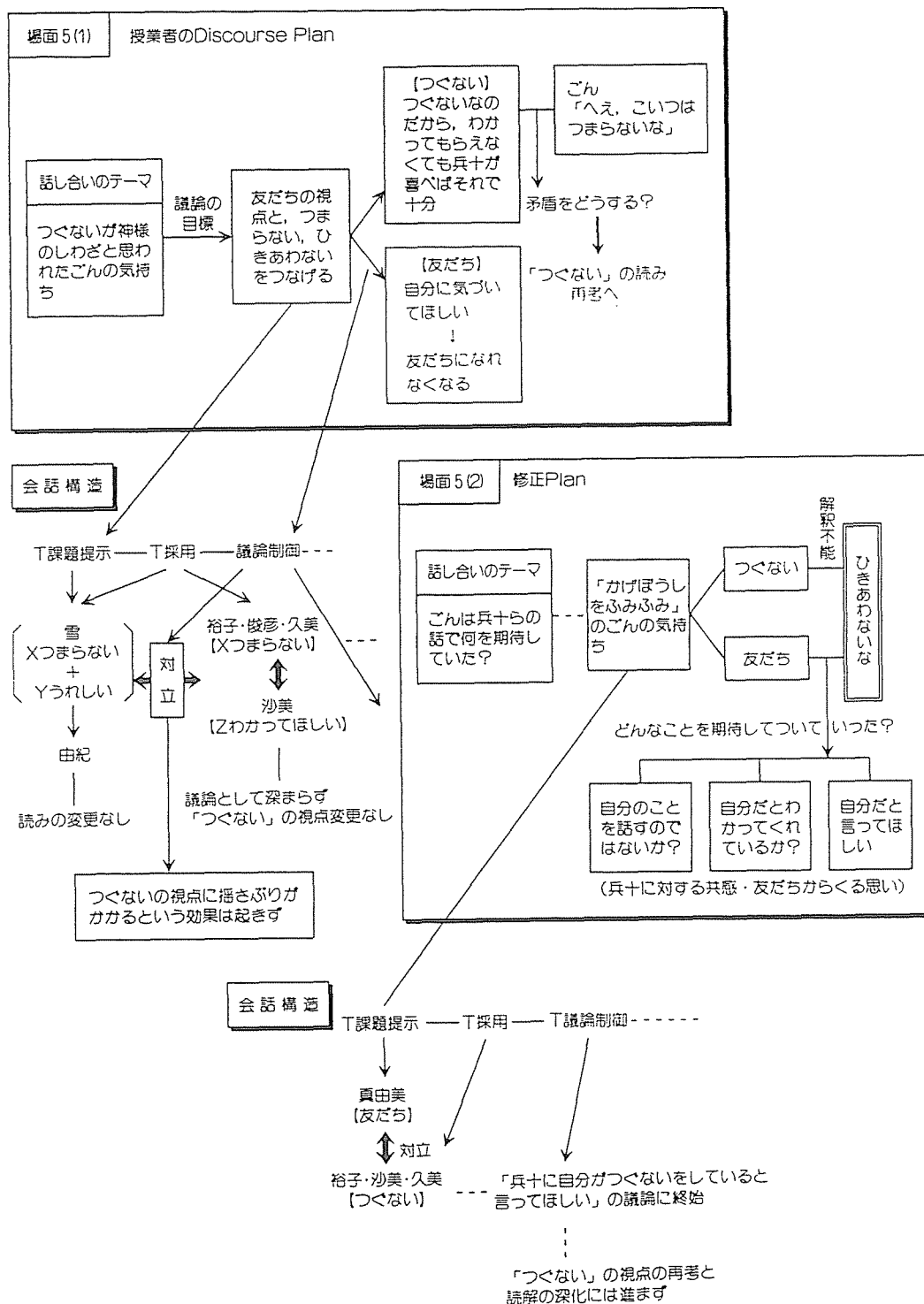


図6-12 場面5における授業者の会話プランと会話構造図

① テーマⅠをめぐる議論について（図6－10参照）

テーマⅠの場合は「神様のしわざと思われたごんはどんな気持ちになったのだろうか」という学習課題を解くための議論が展開されることを期待したものであった。神様のせいにされたことをごんはどう受けとめているのかということは、この時間のなかで行われたもう一つの話合いのテーマである「兵十のかげぼしをふみふみ行った時のごんの気持ち」とともに、「つぐない」と「友だち・共感」の読みのどちらがごんの行為の動機として妥当なのかを考える手がかりになっているものである。

たとえば、授業者は前に述べた学習指導案では、次のような子どもの読解過程というものを想定していた（図6－13）。

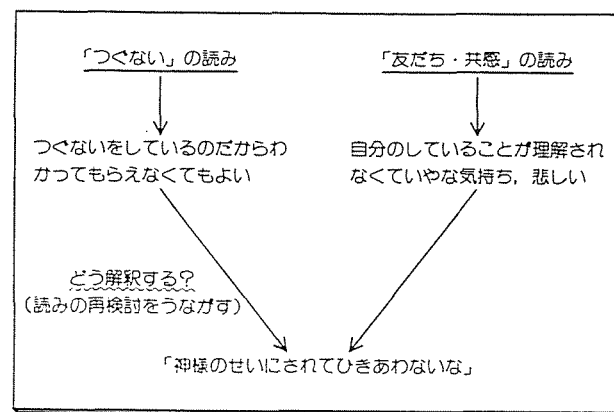


図6－13 教師が予想した場面5での子どもの読解過程

「つぐない」という読み取りをしている場合は、そのつぐないをしているのがごんだということを兵十にわかってもらえなくても、たとえ神様のせいにされてもよいという解釈が可能である。というのは、自分のことをわかってもらうのが本来の目的ではなく、兵十につぐないをし、兵十がそのことを喜んでいればよいと考えるからである。だが、この読みには、次の「神様のせいにされてひきあわないな」という記述に出合うことによって、「つぐない」→「わかってもらえなくてもよい」という読みの見直しの機会が与えられるのである。

先の図6－10の授業における発言の流れでは、次のような（図6－14）2つの意見の違いが現れている。この流れの中で、2雪が「うれしい」という意見を修正するなど、体勢は「つまらない」が主流になっていく。

その他、11和子のようなZ：「わかってほしい」を否定して、「ごんはわか

ってもらわなくてもよいと思っている」といった2つの流れとは異なった考えが出されてもいる。

「うれしい」と「つまらない」の2つの読みは当初に予想した通りのものではあったが、この話し合いの経過のなかでは「うれしい」－（矛盾）－「ひきあわないな」という形の一貫した読みができないことには気付いても、さらに「つぐない」という読みを考え直すきっかけになっていくというような動きは生まれていない。

「つぐない」と読んだ場合でも、「つぐなっていることが自分だということを知ってほしい」のに神さまのせいにされて「つまらない」「いやな気持ち」と解釈することも可能で、ここだけからは「つぐない」の読みの再検討というきっかけにはなりにくいということである。現に、そういう「つぐない」の読みを考え直すといったことは気付かれていないのであり、単に「うれしい」か「つまらない」かの論議になっている。

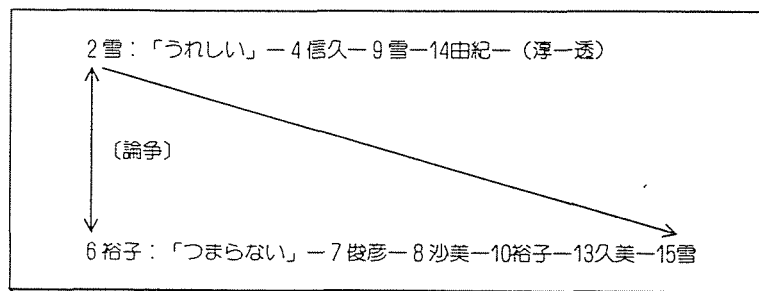


図 6 - 1 4 場面 5 における発言の流れの概略

この間、T1から15雪までの約15分間の議論では、2雪のような「自分のしたことを兵十はいやがっていないからうれしいが、神さまにされたことはつまらない」というように、自分のしたことと、まちがわれたこととを分けるような意見や、そもそもうれしいという読みは「つまらない」「ひきあわない」の記述からすると無理な読みであることが、6裕子の発言のように早い段階で指摘されている。

「うれしい」のか「つまらない」のかという議論から一步踏み込んで、なぜごんは自分だということがわかってほしかったのか、あるいは「つまらないな」

といったごんの気持ちというものに議論の焦点が向かっていったらどうなるであろうか？

② テーマⅡをめぐる議論について（図6－11参照）

この時間の授業の後半に議論されたテーマⅡは、かげぼうしをふみふみ行った時のごんの気持ちについてであった。T1から16久美まででおよそ20分間の議論であった。

教科書の記述の順番からすると、内容的には前に戻る形になっているが、この場面5の全体をまとめるという意味を持った話し合いであった。

はじめに授業者から、T1「かげぼうしをふみふみ」のところは何を表わしているかという発問が出され、以前に意見を述べていた真由美を指名する。2真由美は「友だちになりたい」という読みの立場から、ごんの兵十と友だちになりたいという気持ちがもっと強くなってきたことを表わしていることを指摘する。この部分の記述は、ごんの行為を単なる「つぐない」ではないと読んでいくためにはきわめて重要な手がかりとなっているところで、真由美の発言はまさにこの点を把握したものであった。であるから、この真由美の発言から、「つぐない」と読んでいる子どもたちには読みの大きな変更をもたらす可能性があったといえる。現に、授業者が想定した学習の展開では、「ひきあわないな」の部分で「つぐない」から「友だち・共感」へと読みが変化していくであろうと考えていたし、このテーマⅡの議論のはじめに真由美を指名したのもそのような意図からであったのだろう。

ところがこのような形の授業展開にはならず、残りの大部分の話合いは、「ごんは兵十からどういうことを言ってもらうのを期待して、兵十のあとをついて行ったのか」という議論に終始してしまった。むしろ、ここでは「かげぼうしをふみふみ」からごんの心情を読ませるべきであり、あるいは真由美の発言をもっと掘りさげるべきであったと考える。

そうならなかったのには一つの必然性があった。それは、T3の「兵十にどんなことを期待してついていったのだろう」という発問である。これは実は授業者の学習指導案では、「ひきあわないな」の後に用意されていたものである。学習指導案では、「ひきあわないな」のところで「つぐない」の読みでは解釈不可能になり、読みの大きな変更が起きることを予想していた。たしかにそうならなかったならば、「兵十にどんなことを期待してついていったのだろう」という課題は、ごんの兵十への共感の思いを知ることになるのである（指導案でもそう考えていた）。だから、「つぐない」から「友だち」へと読みの変更がおきているときにはこの発問は意味があった。

だが、テーマⅠでもみた通り、実際にはこのような読みの変更は子どもたち

の中ではまだこの段階では起きていなかった。この状況のなかで「兵十にどんなことを期待してついていったのだろう」という発問が出されたのである。その結果、兵十に何を言ってほしいのかという内容に関する議論になってしまった。あるいは言うてほしいことと思ってほしいことといった明らかに教科書の記述からは推論不可能な内容にまで進んでしまった。ごんが何を言ってほしかったのかという具体的な内容については、この記述では判断できないのである。

まったくの結果論にすぎないが、T3の発問は、子どもたちの読みの過程（思考の流れ）を考えたときには有効ではなかった。思考のルートとしては「枝」の部分に入ってしまった。せっきくの真由美の読みも、真由美対他の児童という対立の図式という形でしか授業には現われなかった。

このような形で授業をみると、発問、指示の恐さが改めて感じられ、また実にいろいろなことがみえてくるのがわかる。子どもたちの思考の流れを的確に把握していくことがいかにたいせつであるかということが、このような分析からも実感されるのである。

以上の場面5の授業展開を簡単にまとめたのが図6-15である。

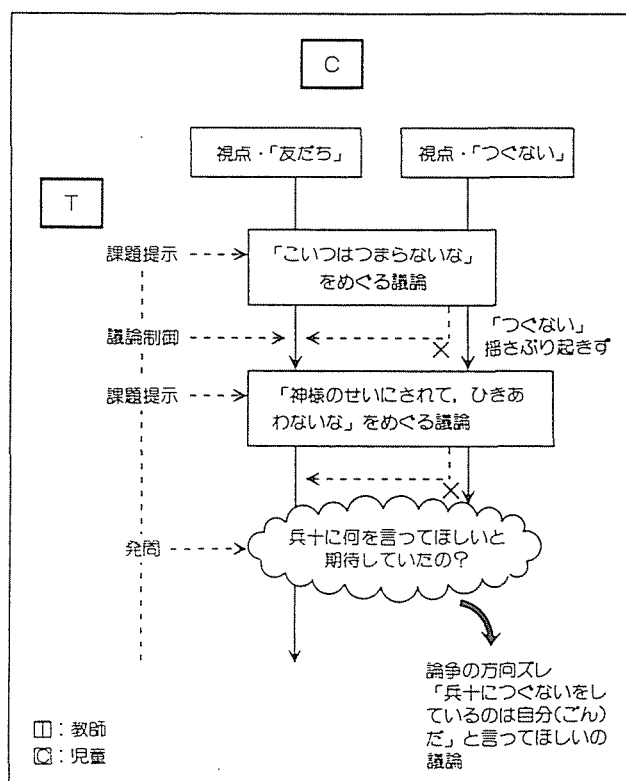


図6-15 場面5の授業展開の略図

文 献

- 北海道教育大学国語教育学会 1985 「生きた授業」にする教材研究 明治図書
- 三宅なほみ 1985 理解におけるインターアクションとは何か 佐伯胖(編) 理解とは何か(認知科学選書) 東大出版会
- Miyake, N. 1986 Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, 10, 151-178.
- Resnick, L., Salmon, M., Zeitz, C.M., Wathen, S.H. & Holowchak, M. 1993 Reasoning in conversation. *Cognition and Instruction*, 11, 347-364.
- Trognon, A. 1993 How does the process of interaction work when two interlocutors try to resolve a logical problem? *Cognition and Instruction*, 11, 325-345.

7 章 相互作用と教師の授業展開

－二つの学級の相互作用と読解過程の比較－

この章では、子どもたちの話し合いの展開の構成の仕方が異なっている二つの授業を比較する。このことを通して、教師が子どもたちの間の対話的活動をどのように組織しているのかその具体的な実践な行為のあり方やその背後にある教師の授業観といったものが子どもたちの話し合いの展開の仕方や読解の過程にどのように作用しているのかを探っていこうというものである。ここで取り上げる二つの授業は同じ文学教材「ごんぎつね」の授業である。一つはこの論文のいくつかの章で既に検討を加えてきた教室の授業（ここではK小と略記）であり、もう一つは別の学校の教師による授業（ここではN小と略記）である。端的に言えば、前者は子どもたちの討論過程を重視した授業展開になっており、後者は教師と子どもたちとの対話を主眼にした教師主導型の授業スタイルになっている。

この二つの授業についてはいずれも教材の開始から終了までのVTR録画とそれをもとに全ての発話を文字化したもの、毎時間ごとに子どもたちの学習活動の記録と学習ノートを兼ねたワークシート、及び数名の児童に数回にわたって実施された授業後のインタビュー記録が同じように収集され、分析が行われている。従って、授業でどのような形の話し合いの展開が起きていたかという授業分析はもとより、この授業の中で子どもたちはこの異なった話し合い展開を利用して、あるいはその影響を受けてどのような読解活動を展開していったかを探っていくことが可能になっている。

この二つの授業の比較から得られたことを結論的に言えば、N小は教師主導型で授業が展開されており、そこでは異なった読解の視点から出された子どもたちの発言を授業者が並列的に並べて授業を展開することが多く、違った読みをしている者の間での議論が活発に交わされることがK小との比較では相対的に少なくなっている。その結果、子どもたちはそれぞれ自分の読解の視点を持って一貫性を持って読み進めていくという志向を強く持つこともなく読み進めていく子どもたちが多くなっている。これに対して、違った読解の視点を持った者どうしの間で対決的に議論が展開されたK小の授業では、議論展開の上からも自分たちの一貫した主張が強く求められることもあって比較的一つの視点で作品を読み通していく志向を持った子どもたちが多くなっている。また、読解の途中で読みの視点を変えていく子どもたちがK小の授業でもみられたわけだが、ここでは「つぐない」から「友だち」へ、あるいは「つぐない」から

「つぐないプラス友だち」といったように読解の方向が明確になっているし、またどこで変わったかその変化の時期も一人ひとり比較的明瞭になっている。このことは既に本論文の5章でふれたことであった。ところが、N小の授業では、一人のひとりの子どもの読解変化の過程を追ってみると、「つぐない」と「友だち」の二つの視点が読解の各段階で何度も入れ替わったり読みの視点が定まっていない子どもが多く、従って読みの変化の時期も明確にとらえることができない子どもも多くなっている。このような子どもたちの読解変化の過程に教師の授業展開の仕方や話し合いの組織化の仕方の違いが現れているのである。

1、二人の教師の授業展開の特徴と「ごんぎつね」の教材解釈

(1) 二人の教師の授業観

本論文のこれまでの章では、文学教材「ごんぎつね」の授業を中心にしながら学習者の読解過程を教室における学習者間、あるいは教師と子どもとの間の対話的活動と関わらせながら考察してきた。特に、前の章である6章では教師の教授行為や授業展開の仕方、あるいは子どもたちの話し合いを授業者がどう制御しているかといったことをみてきた。このようないくつかの側面から「ごんぎつね」の授業をながめてみると、この授業の実践者と教室の子どもたちとの共同作業とでもいえるものによって作り上げられてきた教室の学びの文化や共同の学習ルールといったものが授業の相互作用展開の背景にあることを推測させるのである。このK小の教師は授業展開の基本として、学習者間の論争を中心にすえている。そして、自己の主張と他者との論争という活動を通してそれぞれの子どもたちの知識や理解を促進させる、ここと言えば文章の読解が深まることをねらった授業を行っている。このK小の教師が持っている授業展開のモデルを端的にあらわしているのが図7-1の1時間の授業とその流れをまとめた授業記録である。これは別の学年の教材についてこの教師が中心になってまとめた国語の授業展開のひな型であるが、この教師は所属している小学校の国語部会の研究部長という立場で一つの授業のモデルを提示したものである。この「ごんぎつね」でも基本として対決型の討論中心の授業展開になっているが、具体的に「ごんぎつね」の授業がどのような形で行われたかは5章、6章でふれた通りである。

これに対してN小の教師の場合には、作品の内容の理解と書かれてあることから主人公のごんや兵十の様子、気持ちを読みとることに主眼がおかれている。このことはN小の教師によって「ごんぎつね」の指導計画として作成された各

場面の学習内容にも表れている（図7-2）。もちろん、指導計画や指導案で予定されていることと実際の授業展開とは異なってくることは当然であるが、この後でみるように実際の二つの授業には二人の授業者の基本的な授業観の違いがあらわれているのである。

札幌K小学校の国語科の授業記録

**課題把握
チャレン
ジタイム** 通常なされるように、前時の想起から始まり、既習内容を振り返った後、「けんじは割り箸の文字を睨んでいた時、何を思っていたのだろうか？」と課題が掲示されました。課題の音読の後、本時場面の音読、ワークシート配布と続き、自分の意見を持つためにシートに書き込む作業時間（チャレンジタイム）に入りました。（作業時間10分程）

**子供は、
一生懸命
意見発表
をしてく
れていた
が……** 予定では、指導案にあるように、割り箸の文字に込められたメッセージを押さえ、けんじはそれを理解してお母ちゃんの立場まで思いやる事が出来たのか、ただ励ましの言葉が書かれている事だけに満足したのか、お母ちゃんの事を許して我慢したのか、しなかったのか、4つに分けて話し合いの中から、それらを考えていくつもりでした。

トークタイム（発表・話し合い時間）で発表が始まりました。教師は、相槌を打ちながら、2つに分けて板書した後、子供の言葉から、「割り箸の文字を見ても何も感じずお母ちゃんを許していない派㊦」、「割り箸の文字を見て反省や後悔をしている派㊦」と名付けました。ここで本当なら、結果としてどうなったかだけでなく、お母ちゃんの事を思いやれているか否かも判断して、分けて板書するべきであったが、シートや発表から、この教師には展開案にあるような4つのどれに属するかを判断できなかったようでした。

**割り箸の
文字の意
味・お母
ちゃんの
立場を考
えさせよ
うとした
が……** 板書後、分けてある理由を問うた時、「右側は、割り箸を見ても何も感じていない」という意見が出て、教師が「では、左側は、何かを感じているという事だね、何を感じているの？」と聞き、割り箸の文字のメッセージやお母ちゃんの立場について考えさせようとしているようでした。「優しさ」「けんじにひどい事言われても何も怒れなかったし…」というお母ちゃんの立場に関わる意見を「そうねえ」と素通りした後、挙手がなくなり、指名して「精一杯の気持ちって？」「お母ちゃんの気って？」等、何故そう思ったのかを聞き始めました。期待した答が出なかったようで、「何故、予め文字を書いておいたのか、励ますだけなら言葉かけでもいいのではないか…」と教師は独白を始めましたが、「来れなかったらと思って一応書いておいたのでは」という意見に頷き、「忙しくてもし来れなかったらって思ったんだね」等と簡単に片付け、反省していないとする派の人に何故そう思ったかを聞きに移り、その後、許したか否かを聞いているうちにチャイムが鳴りました。

全体的に 授業の最後、「〇さんは～と言ったが…」と他の意見に対しての意見、睨むってどういう事か」と文章中の言葉に着目した意見も出たが、全体的に「話し合い」には遠くて教師対子供の1対1で進められる事が多く、又、文の根拠のない意見が殆どで、教師もそれをはっきりさせていませんでした。

図7-1 K小教師の授業展開の基本スタイル

「ごんぎつね」指導計画

	時	ね ら い	学 習 内 容
一 次 読 み	1	全文を読んで、心に強く感じたことをおさえながらあらすじをつかむ。	・題名の「ごんぎつね」はどんなきつねか想像してみる ・通読後、強く心を打たれた場面を中心に感想を書く ・さし絵を手がかりにあらすじをつかむ ・新出漢字、難語句を調べる。
	2		
	3	感想をもとに学習課題を設定し、学習計画を立てる。	・感想を話し合い、それを手がかりに学習課題を決める ・学習課題をもとに学習計画を立てる
二 次 読 み	4	1の場面を読み、ごんがやった兵十へのいたずらを読みとる。	・ごんはどんなきつねか読みとる ・雨あがり¹⁾の情景を表すことばを視写する ・魚を取っている兵十、いたずらをするごんの様子と気持ちを読みとる
	5	2の場面を読み、兵十のおっかあ ²⁾ の死を知ったごんの気持ちを読みとる。	・葬式の情景と兵十の様子を読みとる ・死んだのは兵十のおっかあだと気付くまでのごんの様子を読みとる ・ほら穴の中でのごんの独白から、ごんの気持ちの変化を読みとる
	6	3の場面を読み、ごんがつぐないをするわけと気持ちを読みとる。	・麦をといでいる兵十を見た時のごんの気持ちを読みとる ・いわしを投げ込んだごんの気持ちとひどいめに合わされた兵十の気持ちを対比させて考える ・つぐないを続けるごんの気持ちを読みとる
	7	4の場面を読み、兵十と加助の話しに聞き入るごんの気持ちを読みとる。	・兵十と加助の会話をじっと耳をすませ、息をひそめて聞くごんの様子³⁾と気持ちを読みとる ・まわりの情景を思いえがく
	8	5の場面を読み、神様にお礼を言うんじゃひきあわないと思うごんの気持ちを読みとる	・兵十のかげぼうしをふみふみ行くごんの気持ちを読みとる ・神様のしわざだと聞かされてびっくりする兵十の気持ちを考える ・こいつはつまらないなと思ったごんの気持ちを読みとる
	9	6の場面を読み、ばたりと倒れるごん、その時の兵十の様子と気持ちを読みとる。	・ひきあわないと思いつつもくりを持っていくごんの気持ちを読みとる ・ごんを見つけた時の兵十の気持ちを読みとる ・目をつぶったまうなずく⁴⁾ごんと、それを見つめる兵十の気持ちを読みとる
三 次 読 み	10	場面ごとに、ごんと兵十の心の移り変わりをまとめ、感想を話し合う。	・場面ごとに兵十の心の移り変わりをまとめる ・6の場面のごんと兵十の気持ちを深く考え、主題にせまる ・全文を通して、心に強く残ったところを視写する
	11	読みとったことをもとにして手紙を書く。	・だれに出すのかを考えて手紙を書く * 作者へ、ごんへ、兵十へ * ごんから 兵十へ * 兵十から ごんへ

図 7 - 2 N 小教師の「ごんぎつね」指導計画

（２）「ごんぎつね」の題材観

K小とN小の２名の教師がこの教材についてどのような題材観のもとに授業を行ったかをみてみよう。図７－３のK小のものは公開研究授業のための学習指導案としてまとめられたものである。また、N小のものは（図７－４）筆者たちが研究のために授業公開を依頼した際に提出されたもので、これ以外にも各授業時間ごとの指導目標と指導計画の詳しい資料が書かれている。この指導計画に沿ってほぼ実際の授業も行われた。

二人の題材観を比べてみると、大きな違いはないが、N小の教師の場合は先の指導計画にあらわれていたのと同じく、ここでもごんに様子や気持ちの変化を情景や兵十の様子と関連づけながら書かれた文章にそくしながら正確に読み取らせることによって作品を理解させることが強調されている。

（３）学級の実態

K小は３３名の児童数、N小の児童数は４３名で、N小がやや児童の人数が多くなっている。二つの学級ともに３年生からの持ち上がりの学級で、その意味では教師の授業展開の仕方や教師の学習集団の把握・統制は十分に行われている。二人の教職経験年数はK小の教師が１８年、N小の教師が２０年といずれも中堅クラスの教師で、学級経営や学級作りについての経験が豊富な教師である。

なお、K小については児童の実態をまとめたものが先の公開研究授業の資料と一緒に提出されている（図７－３）。ここでもこの教師は話し合いを中心にした学習を展開してきたことや、子どもたちがどんな話し合いをすることが必要であるかを意識できるような授業づくりを行ってきたことを述べている。

なお、二つの学級の子どもたちの読解過程に関する資料については途中で欠席した子どもがいたため教室の児童全員を使用することはできなかった。

国語科学習指導案

1、題材名 「ごんぎつね」

2、題材について

この作品は長編であるが、さいわい主人公がきつねということで、四年生の子供にとっては親しみやすい。話の展開もドラマチックで、子供達の興味を引きつける。時間的な経過の中に、ごんの気持ちの移り変わりとそれに伴う行動の変化が巧みな文章で描かれている。

ひとりぼっちのさびしさゆえにいたずらばかりしていたごんは、兵十にもいたずらをする。そのために兵十は、うなぎをおつかあに食べさせることができなかったと、ごんは考える。今まで、いろいろな悪さやいたずらをしてきたが反省などしたことがなかったごんが「ちょっと、あんないたずらをしなけりゃよかった。」と反省する。共に一人なってしまった兵十のために、ごんのできる「いいこと」をする。しかし、ごんの行為はなかなか兵十には通じず、火縄銃で打ち殺されてしまうという悲劇的な結末となる。

はじめは、「おれと同じひとりぼっち」ということで兵十に近づき始めたが、その時は撃たれるかも知れないという恐怖を持っていた。用心をして近づいていった。今まで、悪いことをしていたために殺されるかも知れないという恐怖がごんの大胆な行為を取ろうとする気持ちを押さえていた。しかし、なかなか自分に気がついてくれないじれったさのため、やむにやまれず、兵十が納屋で仕事をしているにもかかわらず、家の中に入るという大胆な行為を取ってしまった。また、兵十の一挙手一投足を見守ってきたごんにとっては、兵十は一般のただの人ではなく、ごく近い人になったのだった。そんなに近い兵十が自分を撃つはずがない。そう確信していたにちがいないごん。しかし、兵十にとっては、ごんはただのいたずらぎつねだったのである。そこにこの悲劇の要因がある。

3、題材目標

○人物の行動や気持ちについて考えながら読み、感想をまとめることができる。

・語句の意味を文脈に添って理解することができる。

4、児童の実態

持ち上がりの学級である。男女の仲は悪くはないが、体力的には、男子が数段勝るために、一緒に遊ぶことはまれである。男子は、外でサッカー、ドッジボール、ハンドベースボールを、女子は、教室で読書、お絵描き、折り紙を好んでいるようである。国語科については、話し合いを中心とした学習を展開してきた。「話し合いがあつて、楽しい」と国語科を評価している子が20名いる反面、「発表ができないから嫌い」と評価している子が13名いるのが実態である。それぞれの子供達が、今どんな話し合いをするとよいのかを意識させた授業を行ってきたつもりである。また口火を切る子、話を発展させる子、観点の違いを言う子、まとめる子などの役割が自然に定着しつつあるようであるが、まだまだ話し合いが一部の子供達の発言で進むことが多い。

図 7 - 3 K 小教師の学習指導案

国語科学習指導案

1. 単元名 ごんぎつね

2. 単元について

(1) 題材観

「ごんぎつね」は、作者・新美南吉が故郷の中学校を卒業後、母校の小学校に代用教員として勤めていた時に書いた作品です。

作品の中で書かれているお殿さまは、実在の人物で中山（愛知県）の小さなお城も実際にあったものです。作者が子どものころ、もと殿様だった家へ遊びに行ったおり、中山家の奥さんは、作者にせがまれるままにこころあたりの民話を話してやったそうですから、作者はそれをヒントにして創作したと思われます。

この作品の時代背景は、「中山様というお殿様」という部分からも分かるように、封建時代で身分制度のはっきりした社会の、ある小さな村の出来事を素材にしていると思われます。重税に苦しんだ非常に貧しい百姓達の社会は、村共同体とも言われる世界で、村の身内の者の死ということにでもなれば、村中のものがとむらいに参加するという強い連帯意識に支えられたものであったと考えられます。作中の人物、兵十もそんな社会の中で、素朴に生きている一人の百姓として描かれています。

また、この作品は話者が人伝えに聞いたことを話すという語りの文体になっていますが、語られる視点は、時にはごんになり、兵十自身になりきって、最後の場面では、ごん、兵十、話者と三つの視点めまぐるしく入れ替わり、それによって情景が生き生きと描かれているという特色を持っています。

孤独なためにいたずらがちであったごんぎつねが、自分のいたずらのために兵十のおっかあが死んだのだと思い込み、深く反省をし、精一杯の償いをします。しかし、兵十との心の交流がスムーズにいかず、くい違いばかり生じ、最後に兵十の火縄銃で撃たれるという悲劇的な終末となっています。この殺してはならない相手を殺してしまったクライマックスは、ごんと兵十への哀感を誘い、読む者に強い感動を与える作品です。

ある大きな事件が、自分の悪意のないちょっとしたいたずらが原因で起こったことだと思い込み、分かってもらおうとするがなかなか相手に通じないといったケースや、お互いの心のくい違いがもとで、せっかくの友達関係が壊れたり、誤解がもとで思わぬ犠牲を生んだりすることは、今の子どもたちの生活の中でも似たケースをみることができる。この作品は、そんなケースの最もきびしい形態—ごんの死という形で、読者に「心を通いあわせることの大切さ」「人間的な結びつき大切さ」を教えてくれる作品です。

4年生としては、作品の価値にふれるのは少しむずかしいかも知れませんが、ごんの様子や、気持ちの移り変わりを場面の情景や兵十の様子と関連づけて正確に文や言葉にそくして読み取らせることによって、この作品の持つ悲しさ、すれ違いの交流がいかに悲しい結果を招くものであるかという内容に近付けさせたいと思います。

また、ごんの目や耳を通して巧みに表現されているこの作品は、子どもたちが、自分をごんにおきかえて、ごんの心になって読み進めることができるので、作品の人物になり切って気持ちを想像したり、場面の感じをとらえることの楽しさも味あわせたいと思います。

(2) 主題

つぐないと、ひとりぼっちになった兵十への同情と親しみから、善意の行為を繰り返すが、気持ちが通じた時には、死ななければならなかったという悲しさと、死によってしか心の交流を持てなかったあわれさ。

3. 単元の目標

- ・人物の行動や気持ちについて考えながら読み、感想をまとめることができるようにする。
- ・物語を読み、感想をはっきりさせることができるようにする。

図 7 - 4 N 小教師の学習指導案

2、二つの教室の授業展開の特徴とその違い

(1) 教師と子どもの発言回数

表7-1、表7-2はそれぞれK小とN小の授業中の教師、子どもの発言回数である。どの場面でもN小の方が教師、子どもの発言回数が多くなっているが、これはN小が教師の質問・指名をし、それに一人の子どもが応答していくといういわゆるT-C型の授業展開になっており、頻繁にこのT-Cの応答が行われているためである。従って、一つひとつの発話はK小と比べて短いものが特に子どもの発話では圧倒的に多くなっている。この後の相互作用分析の結果でより明瞭に示されているが、この短い発話の連続がN小の授業中の発話パターンの特徴である。N小の教室では発言が特定の子どもたちに偏ることがないように出来る限り全員が発言していくことが学習目標に設定されている。例えば、授業者は毎回の授業の後半部分では、「今日一回も発言していない人は？」という指示を出して、出来る限り発表する機会を作っている。また、子どもの方も指名された時に「僕は2回目（の発言）だけど」と言った確認をしたり、「1回発言しているから」と言って発言を控えたりしている。このような時には教師も別の子どものを改めて指名するといったことも行っている。N小の授業ではこのような授業スタイルを取っていることもあって、T-C型の発話展開が使われ、そのために次の相互作用展開のパターンの分析のところでみるように子ども間の発話が少なくなっている。

表7-1 K小：授業中の教師と子どもの発話回数
(表5-1と同一のものを再掲)

	教 師	子 ど も
場面1	5 0	5 6
場面2	3 2	3 2
場面3	4 7	8 3
場面4	3 3	4 9
場面5	5 0	5 8
場面6	4 2	5 9

表7-2 N小：授業中の教師と子どもの発話回数

	教 師	子 ど も
場面1	7 6	8 0
場面2	6 0	6 2
場面3	4 6	5 1
場面4	6 3	7 1
場面5	7 2	7 9
場面6	1 1 3	1 1 8

表7-3と表7-4はK小とN小の二人の教師の場面1、3、5における発話内容を表のような発話カテゴリーで分類したものである。K小のものは5章で表5-2として示したものである。K小とN小の顕著な違いとして、N小の教師が課題提示と指名が圧倒的に多く、教師の発言・指示を受けて子どもが答えるという典型的なT-C型の授業展開になっていることが分かるのである。また、N小では単元の初期、中期、後期という3つの段階に対応している3つの場面のいずれでも大きな変化がみられないことからT-C型の授業パターンが一貫してとられていたことがわかる。

これに対してK小の場合には既に前の5章でも指摘したように全員参加型の学習というよりは、それぞれの読解の視点に分かれてのグループ対決型の論争で自分の主張点を明確に持っている子どもたちが積極的に授業に参加しているが、逆にそうでない子どもたちはもっぱら聞き役に回るといった参加形態になっている。だから1時間の授業の中で1度も発言しない子どももかなり出てきているのである。

このようにみると、K小とN小は授業中の話し合いの形態としてはかなり異質なものであったといえる。次に、この授業中の発話の相互作用過程をもう少し詳しく分析する。

表7-3 K小：3つの授業における教師の発話内容

	課題提示	確 認	指 名	説 明	質 問	発言の受容	否定的評価
場面1	7	20	29	1	5	1	0
場面3	9	29	3	0	7	0	2
場面5	7	24	6	3	16	0	2

表7-4 N小：3つの授業における教師の発話内容

	課題提示	確 認	指 名	説 明	質 問	発言の受容	否定的評価
場面1	3 4	2 0	4 5	6	3	2	2
場面3	2 3	1 3	3 3	2	3	9	0
場面5	2 9	2 1	4 4	2	1	1 0	0

注) 課題提示：話し合いのテーマや論点の提示(「こういう考えについてはどうなの?」)

確認：子どもの発話内容を確認する発言と、発言の主旨をまとめた発話(「○○はこういうことをいいたい」)

指名：授業のなかの発話者を指名

説明：議論の内容や物語の内容についての説明

質問：子どもの発話内容について不明な点についてたずねる(「そこでごんは兵十に声をかけようと思ったの?」)

発言の受容：子どもの意見を肯定的に受けとめる反応

否定的評価：子どもの発話についての否定的コメント(「そういう読みはできないでしょう」)

(2) 相互作用展開のパターン

図7-5はK小とN小の「教師-子ども」、「子ども-子ども」間の発話連鎖を求めたものである。5章のK小の結果(図5-1)と同じように「子ども-教師-子ども」という連鎖パターンも求めている。分類の基準は5章のものとまったく同じである。二つの学校を比べてみると、教師-子ども間の発話連鎖がN小で圧倒的に多くなっているのがわかる。これは先にも述べたようにN小ではT-C型の発話連鎖で授業の話し合いが展開されていたことから来るものである。そして、子ども間の発話がN小ではきわめて少なく、「子ども-子ども」と「子ども-教師-子ども」を含めても各場面で10回以下になっている。あるいは、子ども-子ども間の連鎖があっても短い連鎖しか続いていない。例えば、子どもの間の発話の流れが3名以上にわたって続くようなケース(図7-5-bの子ども-子ども間の括弧内の数値)がK小と比べても少くなっている。

教師-子ども	子ども-子ども	子ども-教師-子ども
188	48(23)	41
場面1 48	場面1 7(1)	場面1 6
場面2 18	場面2 7(4)	場面2 2
場面3 46	場面3 12(10)	場面3 2
場面4 11	場面4 16(5)	場面4 7
場面5 50	場面5 5(3)	場面5 9
場面6 15	場面6 1(0)	場面6 15

(図5-1と同一のものを再掲) 図中の()中の数字は、子ども間の連鎖が3つ以上続いた相互作用連鎖の数を示す。

図7-5 (a) K小: 授業における相互作用連鎖

教師-子ども	子ども-子ども	子ども-教師-子ども
4 2 6	2 4 (6)	4
場面1 7 5	場面1 3 (1)	場面1 1
場面2 5 9	場面2 2 (0)	場面2 1
場面3 4 5	場面3 2 (1)	場面3 1
場面4 6 3	場面4 6 (2)	場面4 0
場面5 7 1	場面5 6 (2)	場面5 1
場面6 1 1 3	場面6 5 (0)	場面6 0

図7-5 (b) N小: 授業における相互作用連鎖

以上の結果は相互作用連鎖を数量的に処理したもので授業の中で展開されている相互作用のパターンの概略を表現しただけであるが、N小の授業の特徴はよくあらわれている。

そこで、さらにもう少し内容に入った相互作用分析を行うためにK小とN小の1時間の授業だけを取り出してより詳細な分析を試みた。ここでは二つの学級のいずれも場面3の授業について修正フランダースによる相互作用分析法で教師と子どもの相互作用活動とその時系列的な流れを分析した。分析の方法は概略以下のような手順で行われた。1時間の授業のVTRを再生しながら図7-6にある発話カテゴリーについて4秒毎にカウントしていく。同じ発話が4秒以上続いた場合には同じカテゴリーを2回カウントする形で処理をする。これらのデータ処理はすべてパソコンで行い、時系列的なデータと共に各種の相互作用分析の結果が自動的に出力される解析ソフトを使用している。

K小とN小の相互作用を時系列的な流れとして表現したものが図7-6と図7-7である。なお、発話分析としてここで使用したものと先の表7-3と表7-4のものとは発話カテゴリーも分析の精度が異なっているため（修正フランダースでは4秒毎の分析単位であるのに対して、表7-3、表7-4では一つの完結した発話について一つのカテゴリーを当てている）教師や子どもの発話総数などの数値の一致はみられない。

この時系列の分析でもN小の場合には、教師の発問・指名に続いて子どもの応答が1回起き、その後再び教師の働きかけが子どもに向けられるという形のT-Cパターンの連続になっていることがわかる。N小の授業では教師と子どもたちとの対話によって授業が進められ、子どもどうしの絡まり合いがきわめて少ない。

表7-5は相互作用分析の中で教師と子どもの発言比率を中心にしたものであり、児童の発言率や児童の発言持続率といった分析項目で二つの授業の違いが顕著になっている。また、教師と児童の各発話カテゴリーの数を全体の発話総数に対する比率の形であらわしたものが図7-8であるが、ここでもK小の児童の自主発言が圧倒的に多くなっている。K小の場合には、教師の指名を受けて子どもが答えるという形よりは子どもたちが自主的な形で発言をはじめ、それを受ける形で子どもが発言を続けていくといった流れが多くみられるが、そのことが児童の発言持続率の高さとなってあらわれているのである。このような傾向は場面3以降からより顕著になっているのがK小の授業の特徴でもあり、既に5章において詳しくその結果をみてきた通りである。

表 7 - 5 相互作用分析・言語比率の K 小と N 小の比較

	K 小	N 小
教師発言率	43	59
児童発言率	<u>54</u>	<u>24</u>
沈黙率	3	17
教師応答率	65	54
教師即時応答率	87	78
教師発問率	35	65
教師即時発問率	50	59
児童積極発言率	<u>97</u>	<u>54</u>
発言持続率	56	27
児童発言持続率	<u>72</u>	<u>33</u>
教師発言持続率	40	26
話し合い率	<u>11</u>	<u>2</u>

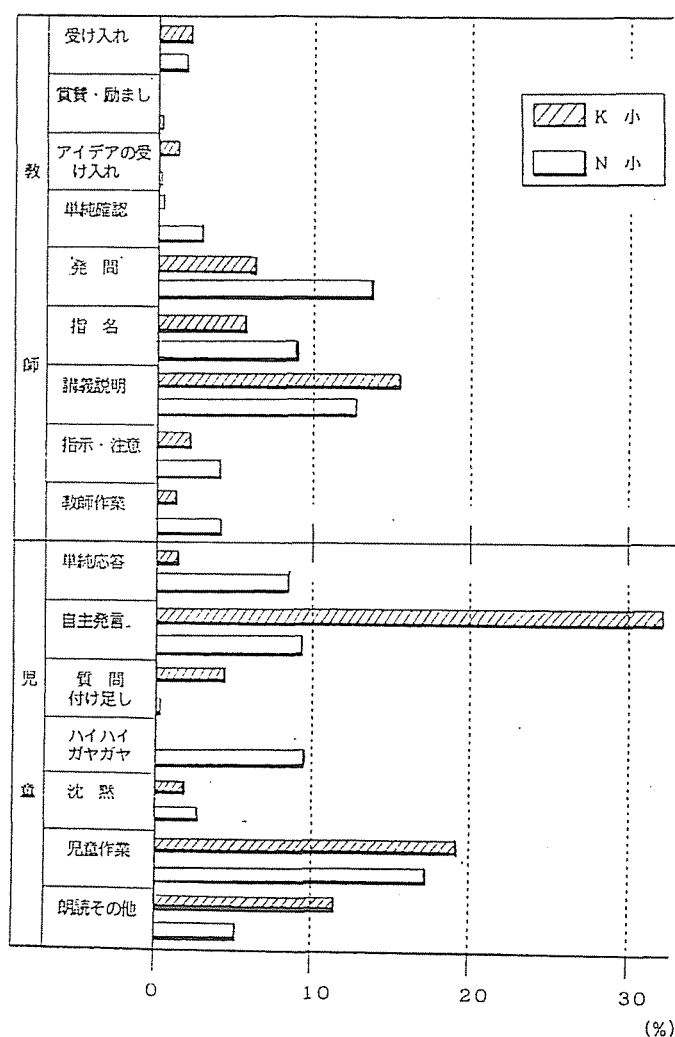


図 7 - 8 K 小と N 小の授業分析結果の比較

ここでN小の授業の中の教師と子どもの実際の発言のやりとりを事例的に取り上げてみよう。

図7-9は場面2の授業のなかの教師と子どもたちの発話展開をまとめたものである。この授業でも教師の課題提示と指名を受けて児童が意見を述べ、再び教師がその意見を受けとめて新たな課題を出していくという流れが続いている。他の場面の授業でも共通に見られることであるが、授業者はそれぞれの場面の話し合いの課題（場面2であれば、穴の中で考え込むごんの気持ちを考えよう）として用意されていたもの（他の場面の課題については表7-2、N小の各場面の話し合いテーマを参照のこと）に入る前に、教科書に書かれた内容の確認を行っており、その作業として子どもたちに質問を出している。また、図7-9の授業では、本時の中心課題である話し合いに入る前に「兵十のおっかが死んだことを知った時のごんの気持ち」について子どもたちの考えをワークシートにまとめさせ、意見を発表させている。これはいわば、本時の話し合いの課題のための前提ともなっている部分の読み取りである。

全体の授業展開の仕方として、N小の教師は各場面の話し合いの課題に入る前に教科書の記述に沿いながらその内容を子どもたちに読み取らせる作業をかなり丁寧におこなっている。例えば、この場面2の授業計画案として設定された本時の具体目標として、授業者は以下のことを設定している。

- ・ 兵十のおっかが死んだことを知るいきさつを村の様子から読み取ることができる。
- ・ 葬式の情景や兵十の様子を読み取ることができる。
- ・ ほらあなの中で考え込んだごんの気持ちを独白の文から読み取ることができる。
- ・ 場面の情景やごんの気持ちを考えながら音読することができる。

（以上、N小教師作成「ごんぎつね」授業指導案より）

この指導目標や実際の授業展開の様子から分かるように、N小の教師は教科書の記述内容をもとにしながら兵十の様子やごんの気持ちを正しく読み取ることを中心課題として設定している。したがって、子どもたちの間での意見の違いやその間での論争に主眼を置いた授業展開を行っていない。これがこのN小の教師の一つの特徴であり、これはこの後にみる場面3の授業でも、あるいはこれら以外の場面の授業でも共通にみられる授業の流し方になっている。だから、図7-8の場面2の授業でも、後半の本時の中心課題の話し合いの中で貴光が穴の中でごんが考えたこととして、「（ごんが）僕のせいで兵十のおっかが死んだんだ。毎日つぐないをしよう。」という発言をして、それを受ける形で他の児童が「毎日かどうかはまだ分からない」と批判する発言が出ても、

<場面2の授業>

場面2の話し合いの課題（事前に決まっている）の確認と、場面2の教科書を音読の後、話し合いを開始。

教 師	児 童
・今日の課題は？ 理恵子さん。 ・じゃあ、みんなで読んでみようか。教科書の音読を指名（4名の児童）。 ・時はいつですか？ ・十日ほどたって。何から十日ほど経ったの？ 均君。 ・ごんがいたずらをしてから十日たってだよ。そして、ごんはどうしたの？ ・村に出てきたね。 ・どういう風におかしかったの？ 正夫。 おはぐろや髪をすくという記述を確認するための質問とやり取りの後、 ・そういう様子をみてごんはどう思ったか。めぐみさん。	理恵子：穴の中で考え込むごんの気持ちを考えよう。 児童：いいです。 児童全員：課題を読む。 4名の児童：順番に音読。 児童全員：秋 正夫：十日ほどたって。 均：兵十にいたずらをしてから。 児童：（反応なし） 秀夫：村のようすがおかしかった。 正夫：弥助の家内がおはぐろをつけ、新兵衛の家内が髪をすいていました。 めぐみ：村に何かあるんだな。 児童全員：いいです。
教師は、「兵十のおっかあが死んだことを知った時のごんの気持」をまとめる課題を提示。ワークシートに記入させる。 ・書けた人、発表してもらいます。知子さん。 ・他に同じように書いた人、手を上げて違うことを書いた人は？ 芳美さん。 ・昌樹君。 ・英二君。 類似のT-Cのやりとりが続き、この後8名の児童が発表する。	知子：兵十もおれと同じひとりぼっちか、かわいそうにな。 芳美：どうして兵十のおっかあは死んだんだろう。兵十も兵十のおっかあもかわいそうに。 昌樹：いたずらをしなければ兵十のおっかあは死ななかったのに。 英二：兵十はいつも元気なのに、今日は元気ないな。
この後、本時の課題に入る。 ・死んだのが兵十のおっかあだった。そして今度は時はいつになる？ ・その晩はどうしたんだ？ ・穴の中で考えた。何を考えた？ ワークシートに既に書いてあるね。涼子さん ・はい、貴光君。 ・はい、真弓さん。 ・はい、英二くん。 同様の教師の指名－児童の発表が4回ほど続く。 ・それでは、今日一回も発表していない人。行男君。 ・太君。 ・裕子さん。 この後、3名を指名してまとめを行う。	児童：穴の中、夜。その晩。 秀夫：ごんは穴の中で考えた。 涼子：うなぎを盗んで後悔する。 貴光：僕のせいで兵十のおっかあが死んだんだ。毎日償いをしよう。 児童：毎日か、まだわかんないよ。 真弓：ごんは悪そうな感じがした。 英二：何でいたずらをしてしまったんだろう。 行男：いたずらをしなければ兵十のおっかあは死ななかったのに。 太：あんな、いたずらをしなければよかった。 裕子：わしがあんなことをしなければ兵十のおっかあは死ななかったのに。本当に悪いことをしたな。

図7-9 N小：場面2の授業展開

教師はこの意見の違いをあえて取り上げることなく他の子どもを指名して発表を続けている。

同様の授業展開は場面4でもみられる(図7-10)。図中の発話記録の部分を見ると、「兵十と加助の話しを聞いてごんはどう思ったか?」という教師からの質問を受けて、貴光が「自分だということを早く当ててもらって早く友だちになりたい」という発言を出している。さらに二人の児童がこれを支持する発言をしているが、これらの発言も特別取り上げることなくこの後の他の発言と一緒に並列する形で意見を並べさせるだけで授業は終わっている。そしてまとめとして図の最下段にあるようなまとめかたを教師が行って授業中の話し合いのまとめとして処理してしまっている。次の3節で詳しく分析を行うが、数名の子どもたちはごんの行為を「友だち」の視点で読み始めることを場面3から始めており、少なからず子どもたちの読解に揺れが起きてきているのである。そして、このような視点で読み進めていくことができるかどうかはこの場面4でも検討しなければならない課題であったはずである。実際にもインタビュー対象児の中で場面3あたりで「つぐないから友だち」へと読みを変えている子どもたちはこの場面4の「兵十と加助の話し」を自分のしわざだということに早く気付いて友だちになるきっかけになることをごんが期待していると読んでいるのである。教師は特別、この授業の中で「友だち」という視点に注目させることなく授業を流しているが、一方、子どもたち自身はここでの他の子どもの発言に注目をし、「友だち」の視点で読むことが可能なのかどうかを判断していく重要な手がかりとしていたのである。

<場面4の授業>
・場面4の話し合いの課題:「兵十と加助の話しを聞いたごんの気持ちを考えよう」を確認。

教 師	児 童
本時の話し合いの課題に入る前に以下の作業を行う。 ・児童はワークシートに課題に関する自分の考えをまとめていく。 ・教師は課題に入る前に教科書の内容を確認するために教師の質問-子どもの答をT-C型で行う(例:「時はいつ?」「月のいい晩。ごんは何をしてたの?」「まわりはどんな様子?」) ・「ごんは兵十と加助の話しをどうして聞こうとしたのだろうか?」について話し合いをした後本時の課題に入る。 ・兵十と加助の話しを聞いてごんはどう思っただろうか? ・うーん。話しを聞いてどんなことを考えていたと思う? ・貴光君。 ・英二君。 ・久美代さん。 ・期待してる。はい、真弓さん。	武文: ばれないかなあ。 健一郎: いいことをしたなあ。 貴光: (自分が運んでいることを) 早く当ててもらって早く友だちになって欲しい。 秀夫: 同じ(意見)。 隆行: いいです。 英二: 何で僕のことわからないのかなあ。 久美代: 期待してる。 真弓: ばれないかなあ。 ・教師は再び、教科書の記述内容について質問を出し、子どもが答えるというT-C型の応答が続き、兵十と加助がお念仏を終えて帰ってくるまでの間、ごんはどんなことを考えながら待っていたのかを各自のワークシートに書かせる。 ・ワークシートにまとめた自分の考えを発表させるが、今日一度も発表していない児童を指名。8名ほど発表した後、まとめを板書(くりやまつたけを運んでいるのは自分だ、ということに早く気付いて欲しい。もしかしたら、話しの続きで自分の名前が出てくるかもしれない。)して、授業が終わる。

図7-10 N小: 場面4の授業展開

(3) 子どもたちの議論展開のパターン

表7-6はN小とK小の子どもたちのダイアログ的発話の数である。既にこれまでみてきたように、N小の授業では、「教師の発問-子どもの応答」という発話パターンが圧倒的に多く、子どもたちの間で議論が展開されることは少ない。例えば、図7-5の相互作用連鎖の中で、子ども-子ども間あるいは子ども-教師-子ども間の連鎖について全ての授業場面を合計しても30回程しかない。したがって、子ども-子ども間の発話の中でもさらにダイアログ的な発話でやりとりが行われている部分はもっと少なくなってくる。表7-6の二つの教室を比較してみても分かるように、K小と比べてN小の場合はダイアログ的な発言が子どもの間の話し合いの中で起きることがわずかしかない。さらに、この少ないダイアログ的な発言もK小の場合のような読解の視点をめぐって鋭く対立している二つの考え方の中で出される（例えば、図5-3）といったものではなく、直前の他児の発言の是非をめぐって出されたものがほとんどであった。

表7-6 K小とN小のダイアログ的発話の数

	ダイアログ的発話の数	
	K 小	N 小
場面1	8	0
場面2	5	1
場面3	1 8	0
場面4	1 2	1
場面5	1 8	1
場面6	2 2	0

そのいくつかの実例を上げてみよう。はじめのものは場面2の授業の後半の話し合いの中でみられたもので、ごんが村にやって来て村で葬式があることを

知って墓地で隠れて待っていたことをめぐっての議論である。

教師の「どうしてごんは村の墓地まで行って隠れて待っていたのだろうか」という問いかけを受けて、

- ・善徳：「誰が死んだか知りたかった」という発言をする。これに対して、
- ・貴光：「いたずらをしたかった」と別な意見を言う。
- ・武文：「いたずら、いたずら」と、貴光に同意した意見が続く。

これらの意見に対して、秀夫は反対意見として次のように言う。

- ・秀夫：「僕は貴光君の意見に反対です。その訳はお葬式なのにお葬式の時にまでいくらいたずら好きだからっていつていたずらなんかしないと思います。」
 - ・正臣：「僕も貴光君に反対です。その訳はいくらいたずら者だって人が死んでいるのにいたずらなんかをしたらばちが当たってしまう。そんなことはこのきつねは利口だから分かっているからいたずらなんかしない。」
-

この最後の秀夫と正臣の発言は貴光の意見に対する反論の形態として、貴光の意見を取り込みながらそれとの対比で自分の意見を述べるというダイアローグ的な発話の形を取っている。

このようにN小の授業ではダイアローグな発話があってもK小のような対立的な読解の視点をめぐって鋭く議論していく中で出されたものではない。対決型の授業による話し合いでは、他派からの反論に対して応戦していくためには一つの読解の視点を持って作品全体を読んでみる、あるいはそのような一つの視点から各場面の読みを検証し、それらをつなげながら読んでいくという読みの姿勢が強く求められてくるのである。この後の3節で詳しくみるようにN小の子どもたちの読解のタイプとして「つぐない」あるいは「友だち」という一つの視点でこの作品を読み通しているものがK小と比べて少ないが、このこととN小の授業ではあえて対決型の授業展開を行わずに、教師が子ども達の意見を受け取って並列的に並べてそれらの最大公約数的な内容で授業をまとめるといった授業の流し方と密接に関係していることが指摘できるのである。

対決型の論争は、他派への攻撃と自分達の立場の擁護に固執し過ぎてまったく他派の意見を聞き入れなくなってしまうという弊害が生まれる場合もあるのだが、既に3章の2節で整理しておいたように対立的に意見を提示することで論点の明確化や他者への反論という言語的な活動は自己の読みそのものを内省してみるきっかけを与えてくれているのである。

3、相互作用のなかでの子どもたちの読解変化－N小の授業の場合－

ここでは、N小の学級の子どもたちが一連の授業を通して自分の「読み」をどのようにして作り上げていったのかその読解過程をいくつかの資料から探っていくことにする。特にK小の学級でみられた子どもたちの読解過程やその変化の過程と比較しながら、N小の学級の話し合い＝相互作用の展開の仕方が子どもたちの読解形成やその変化の過程にどのように作用しているのかを明らかにしていく。このやや異なった授業展開を行っている二人の教師の授業を比較していくことで彼らの持っている授業の中での話し合いや議論展開の仕方についての基本的な考え方－それは広くは彼らが持っている授業観なのでもあるが－や、教授行為といったものが現実の授業の中で展開される相互作用の展開の仕方にどのようにあらわれ、さらにはそれらが子どもたちの読解の形成や変化の過程にどのように作用しているのかを明らかにすることができる。

(1) 読解過程の分析方法

N小の子どもたちが全体の授業を通してどのように読みを変えながら最終的にこの作品を読み通す視点としてどういうものを獲得していったかを授業中の発言、ワークシートに記述された内容の分析、一次感想文、二次感想文といった複数の資料をもとにして探っていく。この中、一次感想文は全文通読をあらすじをつかんだ後の2回目の授業の中で書かれたものであり、各自が自由にもった感想をもとに書かれており、相互作用の影響を受けていないものである。この後、各場面の話し合いの課題を子どもたちと決めて、次の場面毎に話し合いをしていく二次読みの段階へと進んでいる。この二次読みの授業の中で使われたのがワークシートであるが、これには授業中や授業後のまとめを自由に学習者が自分の考えをメモとして記入していくという目的と、一人ひとりの学習者の読解の内容を把握していくという二つの目的で使われている。これらの学習課題の内容は、あらかじめ筆者と授業者との協議によって決められた。実際の授業の中でも全体の話し合いに入る前に子どもたちに自分の読みを記入していくといった作業が設定され、子どもたちの読解の過程やその変化をさぐることができる資料になっている。これらの学習課題は全部で13項目が選択され、いずれもこの作品を読み解いていく上での重要なポイントになっているものである。実際の授業の中でもこの学習課題を中心に話し合いが展開されている。これらの中で主要なものは以下のようなものである。「ごんはどんな気持ちでいたずらをしたのでしょうか」（場面1）。「『おれと同じ一人ぼっちの兵十か』と言った時、ごんはどんな気持ちだったのでしょうか」（場面3）。「ごんは何

故、何度も何度も兵十にものを運んだのでしょうか」（場面3）。「兵十と加助の話しを聞いたごんの気持ちを考えよう」（場面4）。「兵十のかげぼうしをふみふみいったごんはどんな気持ちだったのでしょうか」（場面5）。「『おれは引き合わないな』と言った後に続くごんの気持ちを考えましょう」（場面5）。「その明るく日もなぜごんはくりを持っていったのでしょうか。」（場面6）。これらの課題は多少の表現上の違いはあるが、いずれもK小の授業の中でも話し合いの論点として取り上げられていたものばかりであるし、さらにK小の児童に実施された読解調査の項目として使われたものでもあった（5章参照）。二次感想文は「ごんは何故つぐないをしたのか」という設問と自由記述式の感想文、そしてごん、兵十、作者のいずれかに宛てた手紙文の作成の3つから成っている。

（2）授業のなかの論争と子どもたちの読解変化－N小の授業の場合－

N小の子どもたちの読解変化のポイントになっていた場面3の授業からみていこう。N小の何人かの子どもたちは場面3の授業で「おれと同じ一人ぼっちの兵十か」と言ったときのごんの気持ちを話し合っている時に涼子から出された「兵十も一人ぼっちなら俺と同じだ。友だちになって遊びたいな」といった発言をきっかけにしてごんの一連の行為を「兵十と友だちになりたい」という視点で読むことができるのではないかと考え始めている。そういう意味ではこの一人の児童の発言によってクラスの子どもたちがもう一つの別の視点でこの作品を読むのではないかと考え始めるようになったのである。というのは、この後に述べるインタビュー対象児の読解過程の中でもつぐないから友だちの視点へと読みを変えていった複数の子どもたちがこの涼子の発言がきっかけになっていたと述べているのである。だが、この涼子自身はこの後、読みの視点としては「つぐない」に戻ったり、場面によっては再び「友だち」が登場してきたりで一定しない読みで終わっているのである。

この場面3の中の話し合いが一つの読みの転換点になっていたことを子どもたちによって書かれたワークシートの内容からみてみよう。表7－7は場面3

表7－7 各場面の学習課題で「友だち」の視点で読んだ児童
（数字は人数）

学 習 課 題	「友だち」の読み
おれと同じ一人ぼっちの兵十か（場面3）	6
ごんは何故何度も兵十にものを運ぶのか （場面3）	17
神様のせいにされてひきあわないな（場面5）	9
明るく日もくりを持っていくごん（場面6）	16

から場面6までの授業の中で取り上げられた学習課題について子どもたちがワークシートに話し合いに入る前に自分の意見として書かれたものについて、大きく「つぐない」と「友だち」の視点、そして「不明」の3つに分けたものである。表には「友だち」の視点で読んでいる児童の数をのせている。なお、この二つの読みの視点の分類にあたっては筆者を含めて3名の者の合議で決められた。この表からもわかるように、場面3の話し合いの課題である「おれと同じ一人ぼっちの兵十か」を涼子と同じように「友だち」の視点で解釈している子どもが涼子を含めて6人いる。あるいはこの同じ場面3の後半の話し合いのもう一つの課題であった「ごんはどうして兵十に何度もものを運ぶのか」という部分では友だちの視点で書いている児童の数は17人に増えているのである。そして実際の授業の話し合いの中でも、英典が「もしものを上げていることがわかってくれたら友だちになってくれるかな」といった発言をしている。

このように増えた原因は涼子自身の先の発言に加えて、授業の中で教師が「おれと同じ一人ぼっちの兵十か」の話し合いを次のような形でまとめたことも作用していることが考えられる。「かわいそうに、おっかあが生きていればもっと楽しかったかもしれない。俺と同じ一人ぼっちだから俺と友だちになってあげたい。自分も一人ぼっちだから兵十の気持ちがわかる。」このまとめは教師の場面3の事前の授業計画案として考えられていた「同情（友だち）とつぐないの両面からごんの気持ちを押さえさせる」（N小教師作成「ごんぎつね」授業指導案）という考え方のもとでまとめたものである。

ところが、場面5の「『神様のせいにされて引き合わないな』と言った時のごんの気持ち」で「友だち」の視点を持った児童は9名と少なくなり、再び場面6の「明くる日もなぜごんはくりを持っていくのか」では16名と増えるといった具合で子どもたちの読みの視点は必ずしも定まっていけないのである。だから先の涼子もそうであるが、「ものを上げていることがわかってくれたら友達になってくれる」と発言していた英典もこのあと「つぐない」の視点を持ったり、場面6では再び「友だち」の視点で読んだりしていて安定していないのである。N小の子どもたちの読解の視点として一貫性を持って読むことが少なく、比較的揺れが大きくなっていることは既に指摘した通りである。

N小の子どもたちの読解変化の過程を上の場合面3の話し合いを一つの区切りにして大きくその前とその後、さらに単元終了後の三つの時期に分け、これら読解のタイプがどのように変動したかをまとめたのが図7-11である。ここでは、先にも述べた複数の資料を用いて、大きく「つぐない」と「友だち」の二つの読解の視点に分けていった。場面3までは圧倒的に「つぐない」のタイプが多くなっているが、同時に読みの視点が明確に定まっていけない子どもの数

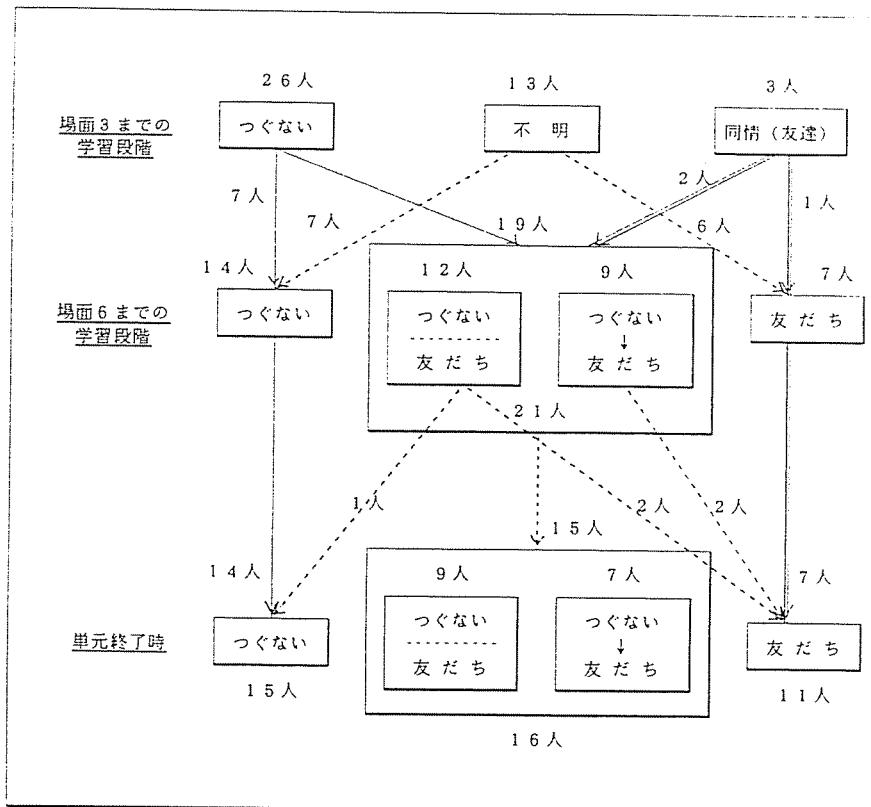


図7-11 N小：読解変化のパターン（N=42）

も多くなっている。友だちないしはその視点ときわめて類似した読みである同情という読みをしている子どもは3名と少ない。そして、この「友だち」の視点は場面3以降からは7名とやや増えていく。この7名の「友だち」の視点を持って読み通している子どもたちの中で4名の児童はこの視点を先の場面3の「おれと同じ一人ぼっちの兵十か」の議論の後から持ち始めていたのである。残り3名は後の4ないし5の場面で読みの変更が起きている。この7名はこの後一貫して「友だち」の視点で読み通すことになる。単元終了後の二次感想文では「友だち」の視点が4名増えて11名になっている。

図7-11の結果で注目しなければならないのは、「つぐない」と「友だち」の二つの視点の間で揺れている子どもが比較的多くなっていることであり、単元終了後には「友だち」の視点へ移っていった2名を除いて最終的に9名の子どもがこのタイプに入っている。このあたりがK小の結果（5章、図5-4）と異なっている点である。もう一つN小とK小の結果を比較して注目しておかなければならないのはN小の場合には「つぐない」の視点から「友だち」の視点へ大きく読みを変えた子どもが一人もいないことである。K小の場合には32名の教室の子ども1/4近くの7名の児童が「友だち」へと大きく読みを変えていたのである。ところがN小の場合には「つぐない」のタイプは場面3

以降からは殆ど変動がないのである。N小の子どもたちの読解変化の特徴としては、その変動がそれほど大きくはなく小幅な修正で終わっていることと、「つぐない」と「友だち」の間で揺れ続けて一貫した読みの視点を持つことができなかった子どもたちが少なからずいたということである。先の5章で指摘したことだが、K小の子どもたちの中で大きく読みの視点を変えていった者の多くは授業の中で別の視点から積極的に発言をし、議論に加わっていた子どもたちであったし、積極的に議論に参加していない子どもたちの多くは「つぐない」から「つぐない+友だち」へという小幅の修正のタイプが多かったのである。このことからN小の子どもたちの読解変化が大きく変動しなかった結果を考えると、授業の中でも教師によって異なった視点の読みが併置する形で整理され、異なった読みの視点を持った者の間でこれといった大きな論争も起きていなかったという相互作用の特徴を上げることができる。

（２）対話と読解深化の過程：N小の抽出児についての分析

ここでは、6名のインタビュー対象児について彼らが授業の中で出された他児の意見をどのように参考にし、あるいはその影響を受けながら読解を成立させていったかその過程を追ってみることにしよう。この6名の児童に対しては数回にわたる授業後のインタビューが行われ、その様子はすべて音声記録が取られている。基本資料はこの音声記録をすべて文字化したもの、ワークシート、授業の発言などである。この6名の児童の読解過程を主にどこで読みの変更が起きているのか、その変化に影響を与えた授業中の他の児童の発言といったものを中心にしてまとめたのが図7-12である。

この6名の抽出児の中で、「つぐない」から「友だち」へ読みを変更し、その後一貫してこの「友だち」の視点でこの作品を読んでいる子どもが2名いる（隆行、美智子）。この二人は場面3の終わりから読みの変更を行っている。もう一人、最後の6の場面で「友だち」の読みに変わっていったのが裕子である。また、場面3の前という比較的早い段階から「友だち」の視点を持って読んでいたのが英二である。残りの2名の児童はいずれも「つぐない」と「友だち」の両方の視点で読んでいる者たちである。

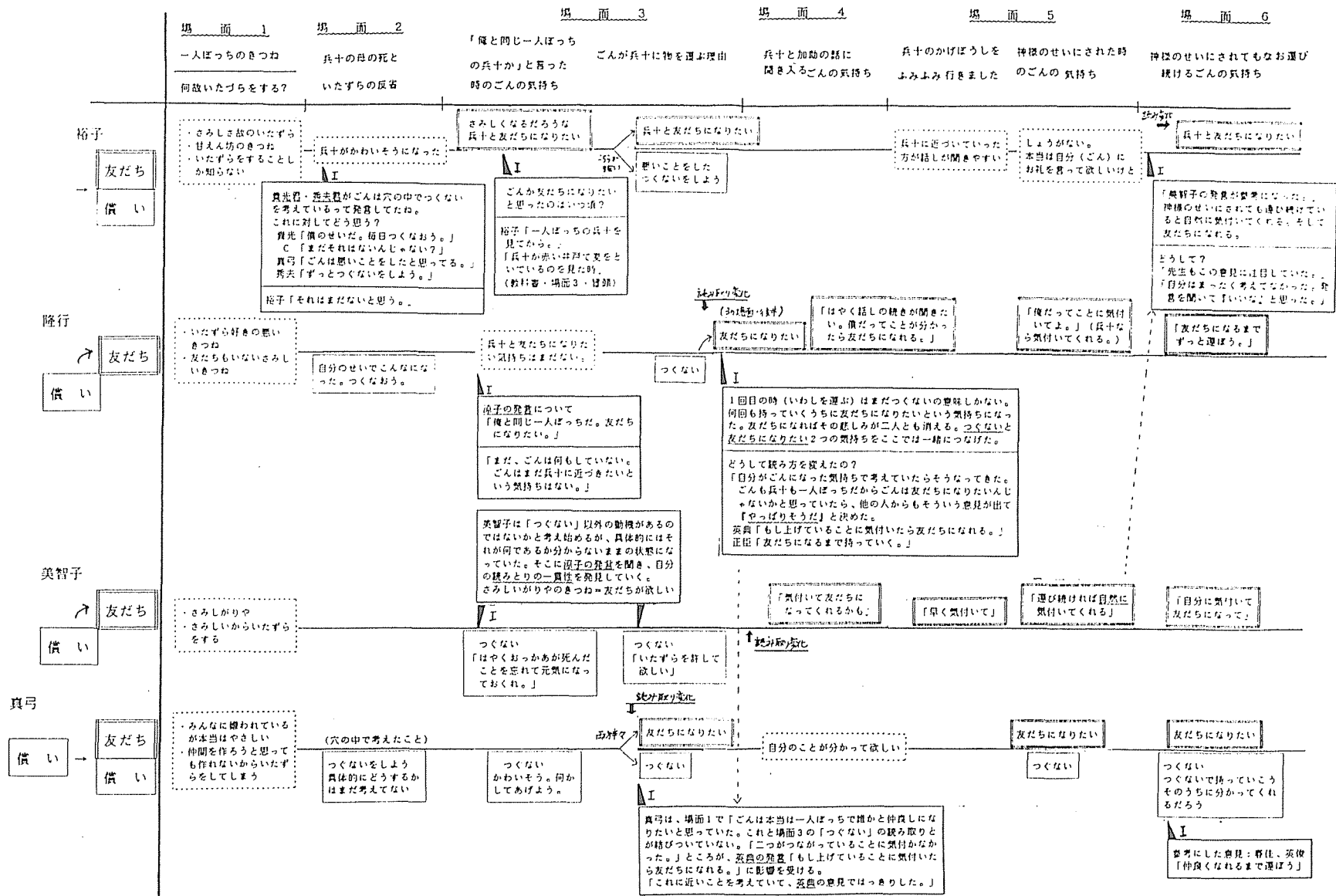


図 7 - 1 2 N 小・抽出児の読解過程 (1)

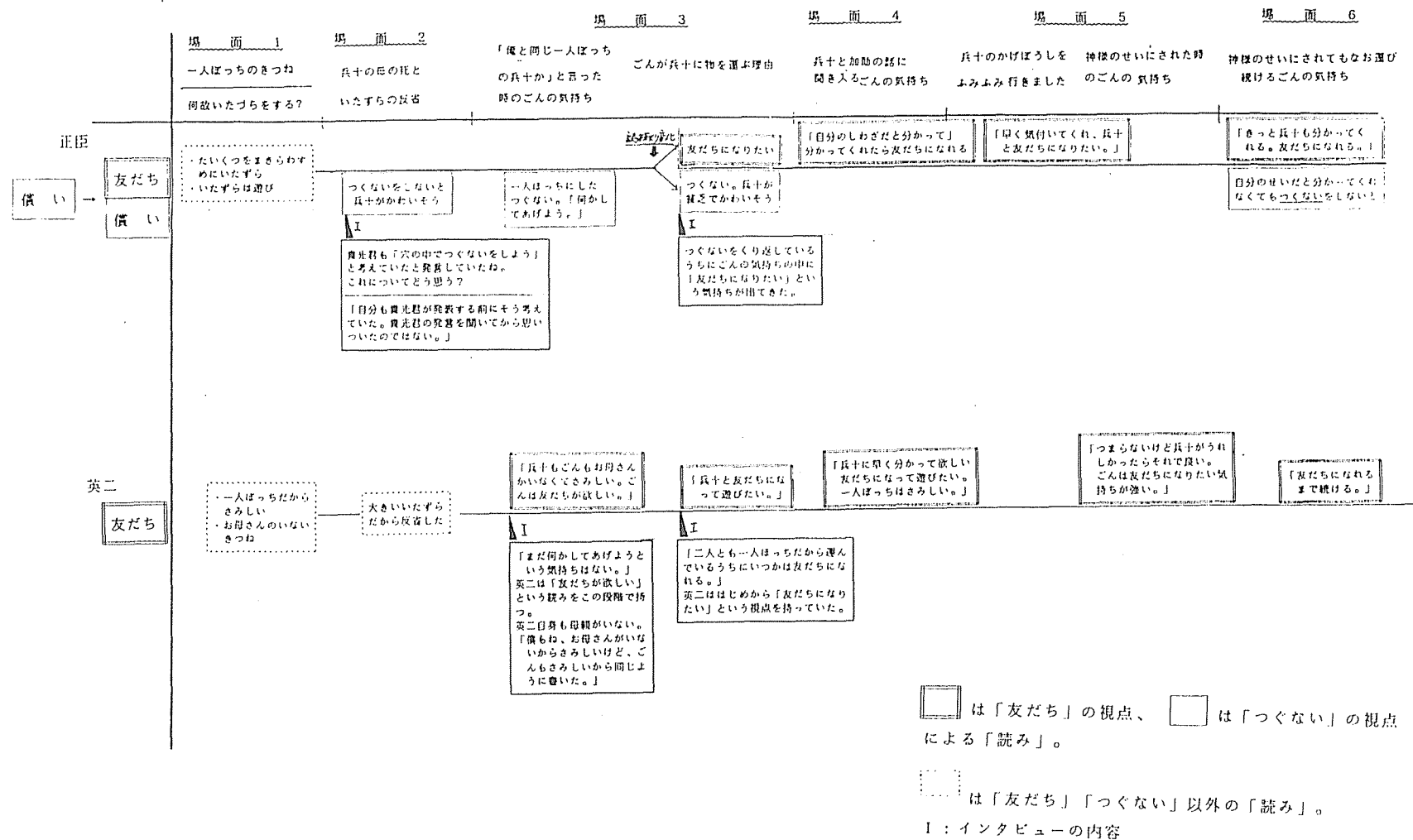


図 7 - 1 2 N 小・抽出児の読解過程 (2)

図7-13は隆行の読解変化の過程を略図の形であらわしたものであるが、この児童は場面3までは「つぐない」の視点でこの作品を読んでおり、一次感想文の中でもごんが兵十にもものを運んでいるのはうなぎのいたずらのつぐないとしてやっていることだと書いている。場面2の授業でも、貴光や秀夫が穴の中で「ごんはうなぎのいたずらのつぐないをしようと考えた」という発言の後に、類似意見を出して次のように述べている。「兵十のおっかあはうなぎが食べたいと言って死んだに違いない。わしが悪かった。つぐないをしよう。」そして場面3の後半の頃からごんの中に「兵十と友だちになりたい」という気持ちが出てきたと読むようになり、変化が起きる。そのきっかけになったのは自分の読みの中にも「ごんは友だちになりたいのではないか」という仮説を持ち始めていた時に授業の中で出された英典と正臣の二人の発言であったとインタビューで述べている。

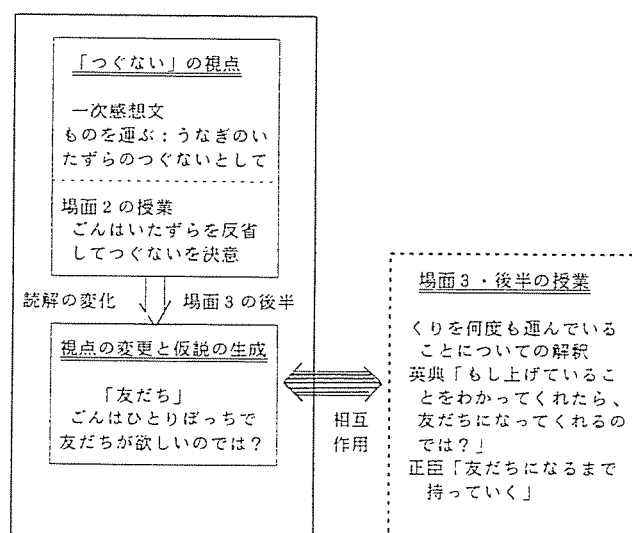


図7-13 隆行の読解変化の過程

この二人の発言の前にも同じ場面3の授業の中で「おれと同じ一人ぼっちの兵十か」とごんが言ったことの解釈を巡っての話し合いで、涼子が「俺と同じ一人ぼっちだ。兵十と友だちになりたい」という発言をしていた。だが、隆行はこの発言に対しては、「兵十につぐないをして兵十の悲しみが薄れた時になって友だちになれるからまだ友だちになりたいという気持ちはない」とインタビューで答え、この涼子の意見には批判的である立場を取っている。友だちと

いう視点で読むことには賛成していてもこの段階ではそうは読めないという形で意見の一部は取り入れ、一部は賛成するといった利用のしかたをしている。この隆行はインタビューでも自分と同じ意見を出している人はいないかということに注意しながら他の児童の意見を聞いていると述べており、先の英典と正臣の発言が出た時にも「他の人から自分と同じ意見が出てやっぱりそうなんだ」と判断したと答え、他の児童の発言を自分の考え方の妥当性をチェックしたり確信を持っていく上での情報として使っている。

美智子も場面3の頃から「友だち」の読みへと変化していった児童である(図7-14)。この子は場面3までは「つぐない」で読んでいたが、ごんに対して持っていたイメージである「ひとりぼっちのさびしがりや」とか、兵十のおっかあが死んだのを知って穴の中で「兵十はこれから自分と同じさびしさを味わうんだな」といった読み方で考えていくと「つぐない」以外の動機がごんの行為の背景にあるのではないかと考え始めた。インタビューでは述べている。だが、具体的に「つぐない」以外にどんな読みをしたらよいかわからずに一時保留の状態にしていた。そこに涼子の先ほども上げた発言を聞いて、美智子は「友だち」の視点を自分の読みとして採用していく。インタビューでは、涼子の発言を聞いて「はじめて自分もそういう読みを持つようになった」と述べて、涼子の影響を直接受けたことを述べている。もちろん、美智子の場合も単純に涼子の意見を取り入れたのではなく、前の段階で既に「つぐない」の読みに疑問を抱いていたことが背景にあったことが指摘できるのである。

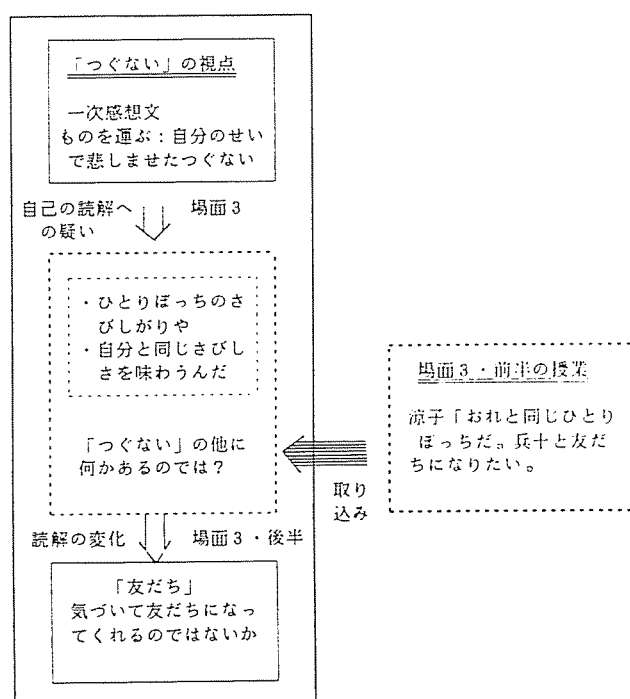


図7-14 美智子の読解変化の過程

裕子は最後の場面6で「友だち」の読みになっていった子どもであるが、この変化をもたらしていたのが上の美智子の発言であったという。インタビューで裕子は美智子が場面5で「神様のせいにされても運び続けていると自然に気付いてくれる。そして友だちになれる。」と言っていたことに影響を受けた読みを変えたと言っている。そこでものを運んでいることの裏には「友だち」になりたいという気持ちがあることに気が付いたというのである。「先生も美智子の意見に注目していたし、いままで考えていなかったことだけど良い読み方だなと思った」というのである。

英二は場面2の頃から「友だち」の読みを持ち始め、この視点で一貫してこの作品を読んでいる。だから、この児童の場合には他の子どもたちの意見からの影響をあまり受けなくて自分の読みを作り上げていったケースといえる。場面3の「おれと同じ一人ぼっちの兵十か」の解釈も、「兵十もごんもお母さんがいなくてさみしい。ごんは友だちが欲しい。」と自分の読みをワークシートに記入している。このことをインタビューでは、「僕もね、お母さんがいなくてさみしい気持ちになる時がある。ごんもさみしいから同じように書いた」と述べて、英二自身の境遇と重ねながらごんの気持ちを解釈していったことを語っているのである。

残りの2名（正臣、真弓）は図7-12に示したようにつぐないと友だちの両方の視点を持ったまま読み通しているケースである。

以上の6名のインタビュー対象児の読解過程をながめてみると、自分が持ってきた読みの視点に揺れが起きた始めた時に出された自分と同じ意見が他児から出されて読みが確定していったというケースや、他の子どもの発言をそのまま取り込んで自分の読みにしていったという場合もあって相互作用による影響の受け方にはいくつかのパターンがここでもみられた。この結果は先のK小の場合にもみられたことで、その意味では相互作用を通して読解の変化が起きてくる様子は二つの教室で大きな違いはない。だが、K小のように対立する意見の応酬に参加したり、側で聞いていながら自分の読みに揺さぶるが掛かるという機会はN小の場合には少なく、それだけ個々の子どもたちによる自己の読みの視点の見直しや再構成への内発的ないしは自発的な動きといったものに依存している割合が大きくなっていると考えられるのである。

4、対話と教室文化

教室の対話と相互作用を考えた時、教室の中に存在している教室文化や学級の集団としての特質といったものがもう一つの構造的制約条件として浮かび上

がってくる。どのような教室文化が存在しているかということが対話と協同学習のあり方を決めてもいるのである。このことを本章では、同じ教材である「ごんぎつね」を別の二つの学校の教師によって行われた授業とそこで展開される相互作用、学習者の読解過程を比較することを通して実証的な分析を試みた。

以下では、教室の中の対話と相互作用に制約を与えている外的条件について考察する。

（１）対話と相互作用に制約を与えているもの

本章では、小学校における２つの授業を用いて、教室の中の相互作用がどのようにシステムの構造的制約を受けているかをみてきた。相互作用はその展開の仕方や方向についてまったく規制を受けない自由な動きなのかというと、決してそうではないというのが分析結果からの結論であった。私たちの相互作用は一定のシステムからの秩序と制約を受けているのである。だから、一つのシステムの中で起きている相互作用を考えた時にも相互作用の構成メンバーや構成要素同士の偶然のぶつかりあいから新しい相互作用の展開が始まっていくという一種の自由な動きと、相互作用に秩序を与えて一定の方向性と必然性を与えていくという２つの相反するベクトルとのあいだのきわめて動的な過程としてとらえていかなければならない。ここでいうシステムとは教室における教師と子どもたちによる協同的学習の形態とその相互作用的活動を指しているが、ここで扱ってきた制約はその一部にすぎない。

例えば、ある一時期の、あるいはある一定期間の相互作用的活動というものを、時間的に教室の全体の相互作用の流れの中から切り出してながめてみたとき、この時間で切られた観察の一断面や一切片というのは、当然のことながら教室のより大きな時間幅の中で展開されている学級文化の制約のうえで成り立っていることなのである。そうなると、観察された学級の中ではいったいどのような学習の規範や価値観、学級としての秩序・ルールが作られ、存在しているのかということと無縁であるはずがない。それらは当然のことながら教師の教室づくりや学級運営、学習の組織化のあり方という、教師がもっている学習観、教育観とも広く関連を持ってくるものである。

教室における会話と相互作用の過程を社会言語学の立場から分析している代表的な研究者にキャズデン（Cazden, 1990）がいるが、教室の中で子どもたちによって交わされている会話と相互作用を通して伝達されるものは、まず第一には特定の学習内容に関わる知識や理解の内容であるが、同時に相互作用をしている者どうしの社会的な関係を作りあげていくような社会的な機能をも同時に

伝えているのだと指摘している。そこからは相互作用というものの教室の中の子どもたちの対人関係という「現実」と切り離して論じることにはできないということが示唆できるのである。そもそも、私たちの言葉（あるいは会話）は社会的なものであることを指摘したのがバフチンであったが―彼の主張については本書でも2章で詳しくみてきた通りである―彼が一貫して問題にし、分析の対象にしてきたのは生活の場の中でかわされる生きたことば＝会話であった。バフチンにとってことば、いやそもそも人間は社会・内・存在としてとらえなければならないのであり、これがいわば「言葉の社会学主義」とでもいうべきアプローチであった（バフチンのことばでは「社会学的詩学」）。対話＝コミュニケーションとは、それぞれ社会的背景をもった個々人によって、社会的意味を帯びた場＝対話の中でとりかわされるきわめて社会的な活動なのである。まさに個人が社会的な活動をしているそれこそが現実であり、具体的な場ということになるのである。だが、バフチンのこういった主張は、けっして社会構造や社会諸変数で言語を一義的に説明してしまうといった「社会決定論」ではなく、彼自身はきわめて動的な相互移行、相互作用の過程としてそれらをとらえていたことを注意しておかなければならない（桑野、1987）。

本章でみてきた子どもたちの議論展開と教師の教授行為との関わりの分析では、良い意味でも悪い意味でも教師の持っている発言力の大きさの一端をみることができた。あるいは、教室の中の子どもたちの発言のヒエラルキーの存在についても本章ではみてきたが、これはいってみれば相互作用展開の安定した構造の存在と、それによって作られる教室の会話のやりとりのスムーズさを生んでいるものであった。いわばこれは子どもたちの中で作られる自己生成であるが、同時にそれは別の見方をするならば、きわめて強い自己規制が作られているともいえるのである。一人の子どもが持っている発言の影響力の強さ、それが討論の中で果たしている役割とその位置づけや地位に一人ひとりの子どもたちは敏感に反応しているものである。もう一度繰り返しになるが、バフチンが言うように、ことばは社会的なもの、そのものだからである。

（2）二元論 dualism 克服のために

心理学では、知識を「それが内生的（endogenic）か外生的（exogenic）か」（Gergen, 1995）という形で二項対立的にとらえられることが一種の伝統であった。このような二項対立的図式をいかに克服していけばよいのだろうか。

心理学者であり、教育学者であるデューイは、人間の活動を環境との相互関係の中でとらえ、それらを二元論的な発想でとらえるということを極力避けようとしてきた研究者でもあった。そのことは彼の相互作用論でよく表われている。

以下、デューイの相互作用について早川（1994）をもとにしながらみてみよう。デューイは「何らかの形で相互作用しているものが経験であり、経験されるものである」として、「有機体とその環境との相互作用の事柄が経験である」という。相互作用というからには、人間が環境にはたらきかけ、しかもその環境が人間にはたらきかえすという同時的な能動と受動との相互関係が経験に含まれることになる。この相互作用という観念のおかげで、主体と客体、人間の行為とその行為対象とは分割されることなく、経験のなかで、「いまだ分析されていない全体性」として包含されている。そしてデューイのいう状況とはまさに個人とその環境との相互作用によって特徴づけられるものであり、そこにひとつの質的統一体が生まれてくる。だから状況は「ひとつの全体」とも呼ぶべき統一体として存在しているのである。

相互作用研究は明らかに二元論克服のための一つの切り口を提供してくれる。しかし、相互作用だけを純粹に取り出し、相互作用だけで論議を完結してしまうと、これまた個人と社会－文化のダイナミズムを欠落させた単なる相互作用主義に陥ってしまいかねない。相互作用の過程そのものも、社会－文化的な枠組みとのあいだで相互作用しているのだという視点でとらえなければならない。あるいは相互作用で展開されている行動を社会－文化的意味を帯びたものとして解釈する姿勢が必要なのである。ちょうど、ゴッフマン（Goffman, E.）が人間の行動を単に行動としてだけみるのではなく、ゴッフマン流の視点、あくまでも社会的な行動としてながめ、解釈したように。ゴッフマンが彼の一連の著書の中で強調していることは、個人が自由にふるまえる、この章に関連させていってみれば自由に相互作用がとれるということは一種の幻想であり、私たちは社会と相互行為のなかの儀礼と秩序にしっかりと枠はめをされているということなのである。

ニコロプルーとコール（Nicolopoulou & Cole, 1993）が行ったコンピュータ学習についての実践的な研究をみてみよう。子どもたちにコンピューターを教える学習の場を実験的に2か所設定して、そこに子どもたちが放課後集まってきたコンピューターについて協同学習を行うというものである。この2か所の学習環境は、実は社会的な相互作用の密度やその学習環境としての雰囲気、学習の目標設定のしかたなどが異なっていた。このような環境の違いの中で学習者の間、さらには教える先生との間の相互作用展開のしかたに、両者のあいだでしだいに大きく違いが出てきた。明らかに相互作用の密度が高い環境のほうが、学習成果が格段にあがっていったのである。特に彼らがそこで強調しているのは、学習集団がもっている学習文化の違いであり、協同的学習に大きな価値づけを与えるような学びの文化が志向されていることが、子どもたちの密

度の高い相互作用活動を導き出していったということである。これは、相互作用を教室文化や学習集団の文化と関連づけてみていかなければならないことを示してくれる研究である。

社会心理学者と教育心理学者という面白い組み合わせで、しかも兄弟で協同的学習の研究に取り組んでいる研究者にジョンソンとジョンソン (Johnson & Johnson, 1987; 1989) がいる。彼らの研究の主要なテーマの一つに協同的学習と学級風土がある。彼らの研究 (1991) のなかに、学級風土のどのような側面が協同的学習の活動展開に関連しているのかを調べたものがあるが、それによれば、教師がどれだけ学習者の側に注意を向けているのか、あるいは生徒の主体的な学習をどこまで尊重しているか、学級の凝集性 (まとまり具合) といったものが協同的な学習活動を高めることに関係していたのである。

以上、ここで取りあげた研究はいずれもこれから相互作用の研究がどのような方向に向かうべきなのか、あるいはこれから取組んで行くべき課題が何であるかを示してくれているのである。

文 献

- Cazden, C. 1990 *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Gergen, K.J. 1995 Social construction and the educational process.
In L.P. Steffe, & J. Gale (eds.) *Constructivism in education*.
Hillsdale, NJ: LEA.
- 早川操 1994 デューイの探究教育哲学：相互成長をめざす人間形成論再考 名
古屋大学出版会.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1987 *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1989 *Leading the cooperative school*.
Edina, Minn.: International Book Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1991 Cooperative learning and classroom climate. In B.J. Fraser & H.J. Walberg (eds.) *Educational environments*. Oxford: Pergamon Press.
- 桑野隆 1987 バフチン：＜対話＞そして＜解放の笑い＞ 岩波書店
- Nicolopoulou, A. & Cole, M. 1993 Generation and transmission of shared knowledge in the culture of collaborative learning: the fifth dimension, its play-world, and its institutional contexts. In E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (eds.) *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.

あ と が き

本論文は、小学校の国語の授業を題材にして子どもたちの学習－ここでは国語の教材の読解ということになるが－の過程を縦糸に、教室の子どもたちとのあいだで繰り広げられる対話と相互作用の過程を横糸にして、その2つの織り合わせとして授業というもの、そして教室の中の学びを考察したものである。

本論文では、学習者の主体的な理解活動や知識構成の過程に焦点をあてながら、同時に学習はまさに社会的な過程であるという社会的構成主義の立場から、個々人の理解や知識が、いかに対話と社会的相互作用のなかでその影響を受けながら形成されるかを明らかにしていくことがめざされた。いまなぜ、対話や協同的な学びなのかということは、本論文のなかで述べたことなので繰り返さないが、学校教育のなかでの学びがとすると個人の自立を強調して、自分の力だけで学びを完遂していくこと、そのための能力の育成といったことに目標がおかれがちであることに対して、学びというものは本来、個人の閉じた系ではなく、もっと他者との相互交流、相互の支え合いのなかで行われる開かれた系としてとらえ直していくことが必要なのである。これが本論文で筆者が伝えたいメッセージであった。

いま、わが国の学校教育の現場にはびこっている「いじめ」の問題しても、緊急避難的な対策が文部省から出されているが、教室や学校の中で教師や子どもたちが交わされている「会話」といった本質的なものに目を向け、学校というものの場をもう一度考え直すことがいまこそ本当に問われていると思うのである。異質な声を尊重し、その異質な者どうしのあいだで対話ができなければ単なる同質集団のモノローグだけが飛びかうだけになってしまう。少しでも変わった声、異質のメッセージを出しているものを排除し、閉鎖系を作ってしまう。このようなモノローグが支配する集団ではなく、ダイアログが自由に飛びかい、異質な声を尊重しあえる学校や教室文化の創造があらためて必要なのだと考える。これはなにも学校教育の場だけに限った話しではなく、集団というものが存在するあらゆる社会の問題なのでもある。

社会的構成主義の考え方にもとづいた学習論、知識論は学校教育の領域だけでなく、心理学の研究に対しても新しい知識観、理解観、さらには新しい学習観を打ち立てていくことの必要性を迫っている。私たちの心理学の世界では、学習や発達というものを個人の内部のできごととしてとらえ、技能や知識の発達、獲得を個人という変数だけで説明してしまおうとしてきた。だから、個人というものをその個人の周囲で起きている社会的相互作用や、さらには社会・文化

的諸変数から切り離された閉鎖系として扱ってしまっているのである。

心理学という学問的性格もけっして時代の思想から自由になっているわけではない。今日の近代という時代は、近代的個人主義が一つの思想として共有されており、心理学はこの思想を忠実に受け継ぎ、この思想＝イデオロギーを強化・拡張する役割を果たしてきたともいえるのである。近代社会は外部からの干渉や外部権力から解放された自由な個人を登場させたし、そもそもこの自由な個人の登場によって近代が生まれたともいえるのである。同時にこの自由な個人には、主体性や個人の責任能力というものが強く求められることになるのである。いわば自分の力だけで生きていく、そのための能力を身につけていかなければならなかった。これが近代的個人主義であり、近代的自我である。個人は他者や相互の承認といった社会に規制されない独立した権利をもっていると考え思想から、個人を単位にした能力観や発達観が当然のこととして生まれてきたのである。

社会から切り離された、しかも個人単位の心理的対象についてのみもっぱら扱っていくという、方法的個人主義に対して別のアプローチをしたのがヴィゴツキーであり、彼の歴史－文化的アプローチであった。今日、認知心理学を中心にしてヴィゴツキー理論のリバイバルが起きているのは、そろそろ方法的個人主義を清算すべき時期にきている、そうしなければ心理学はきわめていびつな人間の姿しかその学問のなかで描けなくなってしまうという反省が背景にあるのである。

人間をおかれている状況や文脈を無視して、しかも抽象的・一般的な形で描くという、いわば顔のない、固有名のない人として処理してきた私たちの方法論もいよいよ加減に清算していかなければならない。本論文では教室の子どもを子ども一般として扱うことはしなかった。これまでの多くの授業記録では教師をT、子どもをCという略語で書いてしまい、子どもは子ども一般として処理されてしまっていた。本論文では固有名としての子どもが出てこないという方法をあえてとらなかった。誰が誰になにをいったのかがたいせつなのであり、この具体性を無視することはできなかったからである。もっとも、プライバシー保護のために本論文に登場している子どもたちの名前は、実名から仮名に変えてのせていることをことわっておく。

本論文は、筆者がこれまで行ってきた授業研究の中で国語の授業に限ってまとめたものである。折りにふれて書いたり授業記録を分析したものをもとにしてはいるが、今回ほぼ全面的に書き直しと再分析を行った。従って、各章毎に初出の出典名を述べることはあえて行わないが、本論文のもとになっている既出の論文は以下のものである。

- 佐藤公治・星野明実・竹本美保 1987 授業場面における児童の理解過程：I－理解過程の二つのインターアクション－ 年報いわみざわ、第8号、1-12.
- 佐藤公治 1988 授業場面における児童の談話理解とその過程をめぐる諸問題：研究ノート（1）－知のコミュニケーションという観点から－、北海道教育大学紀要（第1部C）第38巻2号、71-85.
- 佐藤公治 1988 授業場面における児童の談話理解とその過程をめぐる諸問題：研究ノート（2）－知のコミュニケーションという観点から（続）－、北海道教育大学紀要（第1部C）第39巻1号 121-135.
- 佐藤公治 1989 授業場面における児童の談話理解とその過程をめぐる諸問題：研究ノート（3）－意味世界の表現モデルについての検討と「教授－学習」研究へのimplication－、北海道教育大学紀要（第1部C）第40巻1号、55-68.
- 佐藤公治 1992 発達と学習の社会的相互作用論（1）、北海道大学教育学部紀要第59号、23-44.
- 佐藤公治＋北海道授業過程研究会 1994 文学教材の授業と児童の読解過程、教育心理学フォーラム・レポートFR-94-002、日本教育心理学会.
- 佐藤公治 1996 発達と学習の社会的相互作用論（2）、北海道大学教育学部紀要第70号、1-68.

本書では教室の中の会話に規制をかけ、また同時にそれらを支えている教室文化、教室の学びの文化といったものには手をつけることができなかった。第6章の一部、第7章では相互作用の構造的制約の問題として、子ども達の教室の発言の階層性、授業の話し合い展開に果たしている教師の役割を議論しただけにとどまっている。教師自身も紛れもなくその身を学校におくことによって生じている学校の権力的関係、さらには学校そのものが受けている社会的・文化的制約から自由ではないし、子どもたちもこうして作られた学校文化、教室文化の中に身をおきながらその制約を受けているのである。

教室文化に関わらせながら教師が子どもたちの話し合いをどのように組織していったか、あるいは子どもたち一人ひとりが議論に参加することを通して自分たちで「問題」を解決していくという学びの感覚を共有していくような教室の学びの文化をどう作っていくか、ということの一つの授業を例にして考察したことがある。しかし、この授業は本書で中心的にとり上げている国語以外の教科であったこともあって、ここでは割愛せざるを得なかった。

「教室のことば」や相互作用を外枠で規制しているものについて、本論文では、教師の教授行為のレベルまで広げて議論してみたがそれ以上はできなかった。学校、特に近代学校の性格や学校文化の問題を抜きにして、教室の相互作

用を論ずることはできないのである。教室の相互作用研究を広く学級文化・学校文化の問題と関連させながら議論を展開していくことを次の研究課題として位置づけていきたい。また、そのための授業の観察や資料収集も別な形で行わなければならないだろうし、理論的枠組みや分析の方法論的枠組みも別なものを用意しなければならないだろう。今後の課題としたい。