

博士論文

他者と共に「物語」を読むという行為
—「焦点化」に着目した教室談話分析—

濱 田 秀 行

第Ⅰ部 本研究の問題と目的

第1章 「物語」についての生徒の読みの交流を検討する視座

第1節 教室で「物語」を読むことの意義

- 1 対話の場としての物語
- 2 人の存在を理解する様式としての物語
- 3 「物語」についての読みの深まり
- 4 「物語」のことばとその特徴
- 5 まとめ

第2節 「物語」についての読みの交流に関する研究の課題

- 1 「物語」を教材とする授業実践
- 2 協働的な学習活動を基盤とする授業の特徴
- 3 教室談話研究からみた「物語」の授業
- 4 まとめ

第3節 本研究の理論的枠組み

- 1 行為を媒介する文化的道具への着目
- 2 物語る「声」
- 3 「声」による出来事の筋立てをとらえる
- 4 「物語」についての読みの深まりと「焦点化」

第4節 本研究の研究課題

第2章 方法と本研究の構成

第1節 方法

第2節 本研究の構成

第Ⅱ部 読みの交流を通して「物語」を協働的に読み深める授業

第3章 読みの交流を通して「物語」の読みが深まる過程

第1節 本章の目的

第2節 方法

- 1 対象授業
- 2 小グループと話題
- 3 分析の手続き

第3節 結果と考察

- 1 発話の焦点化と言及される出来事との関連
- 2 生徒発話における焦点の移動と「声」の多重化
- 3 登場人物の内部で対立する「声」
- 4 「物語」についての読みが他声的になる過程

第4節 総括考察

第4章 「物語」の読みが深まる過程での生徒による役割の相違

第1節 本章の目的

第2節 方法

- 1 対象授業
- 2 小グループと話題
- 3 分析の手続き

第3節 結果と考察

- 1 発話において焦点化される登場人物の違い
- 2 談話過程において果たされる個人の役割
- 3 交流を通じた読みの深まり

第4節 総括考察

第Ⅲ部 「物語」を協働的に読み深める授業における生徒の自己内対話

第5章 他者の読みの取り込み

第1節 本章の目的

第2節 方法

- 1 対象授業
- 2 小グループと話題
- 3 分析の手続き

第3節 結果と考察

- 1 読みを取り込む際の自己内対話
- 2 出来事における登場人物の不在と「声」
- 3 読みの取り込みで失われるもの

第4節 総括考察

第6章 「物語」の読みの授業における議論と振り返り

第1節 本章の目的

第2節 方法

- 1 対象授業
- 2 小グループと話題

第3節 結果と考察

- 1 小グループでの読みの交流を踏まえた教室全体での議論
- 2 振り返りの学習活動における自己内対話

第4節 総括考察

第Ⅳ部 「物語」を読む授業の授業観と教室談話

第7章 読むことの授業における権威と特権化

第1節 目的

第2節 方法

第3節 結果と考察

1 特権化と「キーワード」

2 権威的關係と特権化

第4節 総括考察

第Ⅴ部 総合考察

第8章 教室で他者と共に「物語」を読むという行為

第1節 結果の総括

1 第Ⅱ部のまとめと総括

2 第Ⅲ部のまとめと総括

3 第Ⅳ部のまとめと総括

第2節 教室で他者と共に「物語」を読むという行為

第3節 今後の課題

引用文献

第 I 部 本研究の問題と目的

はじめに

我が国の学校教育において「物語」¹を読むことは教科国語の授業実践の中に大きな位置を占めてきた。その指導過程には対話的な活動が古くから導入されてきた。近年では子どもの読みを相互に交流するこのような活動に積極的な価値を認める議論が広く行われるようになってきている。しかし、このような学習活動を通して生徒が協働的に読みを深める過程の詳細やそこでの学習²のあり方についてはこれまで十分に検討がなされてきたとは言い難い。そこで、本研究では「物語」を読み深める授業の事例を社会文化的アプローチの立場から詳細に検討することを通して、国語科の「物語」を読む授業において生徒の読むという行為がどのようなものなのかという課題について考察する。

¹本研究では、物語 (narrative) のうち、読書行為の対象として活字化された物語言説を「物語」と表記する。

²本研究では、授業を創る学級集団の成員間の異質性、またそこで行われる活動の多様性に着目し、そこでの生徒の学習を異質な他者との相互作用によって成立する「協働」(collaboration) の過程としてとらえる (c.f., 秋田, 2000; 藤江, 2010)。

第1章 「物語」についての生徒の読みの交流を検討する視座

本章では、近年の物語（narrative）をめぐる議論と国語の授業での「物語」の読みの交流にかかわる議論についてレビューし、これまでに明らかにされてきた知見の整理と残された課題の明確化を行う。それを踏まえ、「物語」を協働的に読み深める授業における生徒の学習の詳細について明らかにするための本研究の立場と理論的枠組みについて論じる。

第1節 教室で「物語」を読むことの意義

1 対話の場としての物語

物語(narrative)は、1990年代以降、文化人類学、文学、心理学、教育学といった複数の学問領域において社会的な存在としての人を考える上でのキーワードのひとつとなっている（c.f., 野口, 2002; やまだ, 2006）。その基礎にあるのは、人が経験を組織化しそれに意味を与える「意味の行為」(acts of meaning)として物語をとらえる考え方である（Bruner, 1990）。

やまだ（2000; 2006）は、ある「トポス（場所）」における「むすび」（結び・産び）によって、新しい意味が生成されたり、ズレによって変異することが、物語にとって本質的に重要であるとし、「2つ以上の出来事（events）を結びつけて筋立てる行為（emplotting）」が物語であると定義している。この定義のように行為としての物語の生成的な機能を重視するとき、その結果として創出される物語も常に新たな意味に開かれたものとしてとらえられるようになる。このことについてやまだ（2006）は、次のように述べる。

物語は、「完成品」ではなく、たえざる修正と生成による語り直し、構成と再構成の連続とみなされる。

物語が生成的で完結しないのは、物語は語り手や書き手だけで完結できず、聞き手や読者も意味生成の共同行為に参加するからである。読者は物語に新たな意味を共同生成させる、積極的な参与者であり、物語の意味を変容させる行為主体（agent）でもある。こ

これは「物語」を，生きた物語，生成する物語，完結しない開かれた物語とする見方である（p.441）。

物語の完成は，それが語られる（書かれる）ことで達成されるのではなく，語られる（書かれる）ことばを聞き手（読み手）がそれぞれに受けとめて初めて達成されるというのである。物語というものを，語り手（書き手）と聞き手（読み手）による協働によって成立するものにとらえる考え方は，文学研究の領域においても一般的なものとなっている（c.f.,バルト，1979；Fish,1980；イーザー，1998；鍛冶，2004；石原,2004；カラー，2011）。読書という営みにおいて読者の果たす役割が不可欠であるとする研究上の立場からは，「物語」のような文章は「作品」ではなく「テキスト」と呼ばれている。小森（1991a）は，「テキスト」が読まれる過程について次のように述べる。

「テキスト」を読む読者は，書くことと読むことの相互関係を意識化し，「テキスト」の意味生成にあたかも共同執筆者のように自ら参加する，生産行為を行う主体となる。記号表現と記号内容は，決して安定した双面体としての関係は持たず，読者によって記号表現に新しい関係が与えられ，あたかも安定していると思われていた記号内容だけとのつながりではなく，多様で複数的な記号内容が生み出されていくことになる。「テキスト」は決して作者が作り出した一義的な構築された世界ではなく，読者が読むことを通じて，記号表現と記号内容の新たな結合関係（記号体系そのものの転倒と再生）がつくりだされ，絶え間のない意味生成が展開される，流動し続ける世界となるのである（p.6）。

このように活字化され多くの人の手にとられる「物語」であっても，それは情報を一方向に流すための導管ではなく，対話の場としてとらえられるのである。活字媒体として存在する「物語」が読まれるとき，読み手が現実の書き手と直接的に相対することはまずない。しかし，読み手は「物語」のことばから表現者のイメージを創りだして対話を行っており，その間に生じる言語コミュニケーションの過程において協働的に意味が生成されているのである。

「物語」についての「読み」（interpretation）は，一般にはその「物語」に対する解釈や感想などの読み手の反応と考えられている。し

かし、上記のような議論を踏まえて考えると、「物語」についての「読み」は、読者が「物語」から出来事を構成して、それを他の任意の出来事とつなげて筋立てて語り直した物語としてとらえ直される。このとき、「物語」は、読者と書き手（語り手）とが対話し、新たな物語が紡がれる対話の場と言えるのである。そして、この「物語」は教室での読みの交流という文脈においては、ある読者と他の読者の物語が語り重ねられるという対話的活動の核としても機能することになる。

2 人の存在を理解する様式としての物語

物語を、人が経験を組織化しそれに意味を与える「意味の行為」としてとらえることは、物語を通して人が人の存在を理解することができることを意味している。リクール（1990）は、「自己」というものが、誰かの行為を語る言説によって構成されるとし、このことをもって「物語的自己（narrative identity）」の概念を提唱している。

物語は、行為のだれを語る。〈だれ〉の自己同一性はそれゆえ、それ自体、物語的自己同一性にほかならない。〈中略〉自己自身はこうして、物語的統合形象の省察的適用によって再形象化されることができる。〈同〉の抽象的同一性とは違って、自己性を構成する物語的自己同一性は、生の連関のうちに変化、動性を内包することができる（p.449）。

「自己」というものを物語によって理解することによって、それが固定的なものではなく常に別の可能性に開かれた存在としてとらえられることになる。このような考え方は、ハーマンスとケンペン（2006）による「自己」概念の精緻化（「対話的自己（The Dialogical Self）」）やナラティブ・セラピーと呼ばれる臨床心理学領域における実践（c.f., マクナミーとガーゲン, 1998; 野口, 2002）として発展を見せている。

人を物語の様式で理解することは、その存在を他者や共同体と切り離すことのできない社会的で文化的なものとしてとらえることを意味している。Bruner（1990）は、人の生や心の形を決め、行為の基底にある志向的状态（信念、欲求、意図、社会的関与）を解釈可能な体系に位置づけることによって行為に意味を与えるのが、その人の属する共同体の文化が有するシンボリックな体系の形式に固有のパターンや相互依

存的な社会生活のパターンであると述べている。人は共同体における他者とのかかわりにおいて成長，発達する存在としてとらえられるということである。岩田（1996）は，この物語による自己認識の発達と共同体の他者とのかかわりについて次のように説明している。

〈私〉の発達とは，おのおのが自分の物語を作り上げていくことである（岩田,1992）。しかし，その物語づくりや，物語の意味づけは，他者によって影響される。子どもの物語に耳を傾け，それにコメントし，質問してくれる他者の存在が不可欠なのである（p.45）

「自己」の物語が新たに生み出されていく過程において，対話という協働的な行為において達成されることが平易なことばで言い表されている。溝上（2008）は，岩田のこの自己論について，行為主体としての〈わたし〉，すなわち，ジェームズの自己の二重性の定式のうち，「知る自己（self as knower あるいは I）」に関心を寄せるものであることを指摘し，もうひとつの「知られる自己（self as known あるいは me）」を取り巻く自己形成のあり方を「他者の森をかけ抜けて自己になる」と表現し，その下で精緻な議論を行っている。この議論の基礎には，自己（self）を構成する2者，行為主体であるIとその行為を他者にとらえられるmeの両方が，物語の実践，すなわち，他者との協働において達成される対話的な実践において構成されるという考え方がある。本研究が関心を寄せる，「物語」について読みを交流するという活動の意義を考える上で，物語が人の存在を理解する様式であるということは踏まえられなければならない基本的なアイデアととらえられる。

3 「物語」についての読みの深まり

「物語」についての読みの深まりについては，心理学領域において多大な知見の積み重ねがある。これまでに，読み手それぞれの個性的な読みの成立につながる，「物語」との相互作用に由来する複数の要因が明らかにされている。「物語」の主人公と読み手の性別や年代などの属性間の共通性（Schank,1979），「物語」の登場人物の性格と読み手の性格の類似性（Komeda, Kawasaki, Tsunemi & Kusumi, 2009），「物語」の登場人物の感情と読み手の感情の相互作用

(Dijkstra et al., 1994), 読み手が文章の内容についてもつ知識 (Means & Voss, 1996), 話題についての個人的特性や感情のかかわり (Anderson & Pichert, 1978) などである。

また, このような要因を踏まえた「物語」の理解過程モデルも提案されている。従来, 「物語」の理解過程は, 読者がテキストから命題のネットワークを抽出し自身の経験や関心と世界についての知識を統合すること (van Dijk & Kintsch, 1983) によって, 時間, 因果関係, 空間, 目標, 登場人物といった5つの次元からなる状況モデルを構築することと考えられてきた (Zwaan, 1999)。米田・楠見 (2007) は, このアイデアに物語理解における感情研究の知見を統合し, 読者と主人公の類似性の高低が主人公への共感に影響を与え

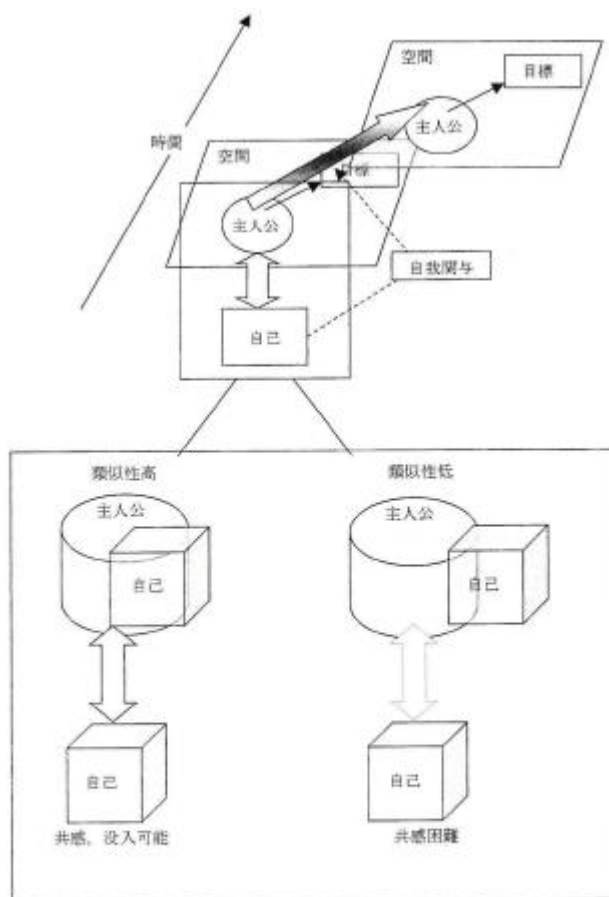


図1 物語理解における状況モデル構築過程

注 自己は, 読者を表わす。
陰影がついた矢印は, 因果関係を表わす。
物語における因果関係の検出に読者の自我関与が媒介している。
自己と主人公は, 重なりの面積が多いほど類似性が高いことを表わす。

Figure 1 読者－主人公相互作用モデル (米田・楠見, 2007)

主人公相互作用モデル」

を示している (Figure 1)。このモデルでは, 「物語」と読者との相互作用が考慮されており, 主人公と自己の重なり個人差があることなど, 人を理解する方法としての物語を考える上で示唆に富んでいる。

さらに, 最近では, 「物語」の理解研究における状況モデル理論を基礎としつつ, これに物語世界に没入する体験についての理論を組み合わせ, 実際の読書体験の総体を理解しようとするモデルの提案もなされている (小山内・楠見, 2013)。

心理学の領域の研究において理解過程モデルの精緻化が志向されているのに対して、国語科教育研究では、授業における課題や発問の開発のために「物語」に対する児童・生徒の反応の相違に関心を寄せる議論が行われてきている。このような議論では、読みの「構え (stance)」、すなわち読み手が物語内容に対してどのような距離・態度を取るかということが検討の対象となる。たとえば、大西 (1991) は、この観点において、児童の読みを具体的に分析し、客観的かつ論理的に作品を理解している「対象化型」、読み手の既有知識に引き寄せて理解する「同化型」、叙述されている事象の指摘にとどまる「事象型」の3類型を抽出している。

「物語」に対する読者の反応に着目する研究・実践上の立場は読者反応理論と呼ばれる。このような立場から、子どもが実際の「物語」を読む過程においてどのような読みの「構え (stance)」をとるのかという課題について1学級の児童36名を対象に実験的な手法で検討したのが山元 (1992) である。この研究では、宮沢賢治「注文の多い料理店」を分節化し、調査者の音読をその分節毎に小学校5年生に聞きながら読んでもらい「感じたこと・考えたこと・思ったこと」として児童が書いたものを初読群と再読群とで比較する分析によって反応の検討を行っている。その結果から、児童が「物語」を読み進める初期の段階で虚構世界の中に入っていく、読み進む過程ではその中を移動し、終末期では虚構世界の外に立ってその経験を振り返ると主張している。これは、読み手にとっての読書体験が、現実世界から「物語」世界へ入っていきまた戻ってくるものであるという大きな枠組みを確認するものと捉えられる。

読者のこのような「物語」の理解のあり方について、「物語」のことばの仕組みの側に着目し、詳細に理論的検討を行ったのが受容美学の提唱者イーザー (Wolfgang Iser) である。読み手が「物語」のような虚構テキストという対象に意味づける過程の特徴について、イーザー (1998) は次のように述べる。

テキストという〈対象〉は、読書の連続したさまざまな相を通してしか想像することができない。われわれは事物に対しては、その外にあり、テキストに対しては、いつもその中にいる。従って、テキストと読者との関係は、事物と観察者との関係とは全く異なる。主体－客体関係とは違って、読者は自分がとらえようとするものの

内部で、遠近法の視点をとりながら移動していく。視点の移動によって対象をとらえねばならないところが、虚構テキストの特徴といえる（p.187）。

読み手が「物語」を読んでその内容を捉える過程が、主体・客体関係という現実世界における人間と認識対象との一般的な関係性と異なる枠組みのうちにあることが指摘されている。読むことにおいて、読み手は捉えようとする対象を自ら構築している。それは、対象を捉える読み手の視点というものが、現実世界における物理的な条件とは異なる制約によって決定されていることを意味している。虚構テキストに備わるこのような制約をイーターは、「遠近法」(perspective)と呼んでいる。「遠近法」とは、「物語」のような虚構テキストの意味を指示するように相互に関連を保つ4つの支柱、すなわち「語り手」、「登場人物」、「筋」、「虚構の読者」のことを指している（イーター、1998、p.60）。読むという行為における読み手とテキストを構成する「遠近法」との関わりについてイーターは次のように説明する。

テキストの遠近法が共通した地平を指示するといっても、その地平も、全体を見通すことのできる視点もテキストに言語化されているわけではなく、イメージによってとらえなければならない。まさにこの点で、読者はテキスト構造に組み込まれた役割に参加するように呼びかけられ始める。個々の遠近法は、行為構造の面では、読者のイメージを喚起する契機となる。読者はその指示に従って表象行為を行い、さまざまな遠近法をあれこれ結びつけてみて、テキストの言語が暗示はしているが直接指示は行っていないものを思い浮かべる。読書過程にあっては、ひとたび作り出されたイメージが、新たな指示を統合する段になると効果を失い、また新たなイメージを必要とするといったことを繰り返した結果、一連のイメージのまとまりが得られる。こうしたイメージの補正によって、同時に視点の修正もたえず行われる。つまり、イメージ形成につれて、そこでとるべき態度が変わるために、視点はたえず修正されなければならないが、このようにして読者の視点と遠近法の共通点とは、表象行為が続けられるうちに相互に密接に結びつき、そこからテキストの意味が構成されてくる。同時に、読者はテキストないしテキストの世界に取り込まれているのである（pp.61-62）。

「物語」のような虚構テクストを読むという行為において、読み手は虚構テクストの個々の遠近法を契機としてイメージを喚起されるとともに、その遠近法相互を仲介する役割を任意の視点（viewpoint）において負うことになる。読み手が、読むという行為において、この任意の視点を修正しながら得られたイメージの補正を行うことを繰り返すことで、テクストの遠近法が指示する共通点を踏まえた読み手なりの意味づけが行われる。読み手が「物語」の出来事のある視点から意味づけるということは、その出来事に備わる解釈の可能性のすべてを明らかにすることはできないことを意味している。

読者は視点を、とらえようとするものの中におかざるをえないが、同時に目の届かぬところが出てくる。読者はたえずテクストの中で視点をずらして行くわけで、その限りでは読者はテクストを局面でしかとらえることができない。局面にはテクストの対象性（美的対象）があることはあるが、どれもその総体を示すわけではない。つまり、テクストの対象性は、読書の時間の流れの中に表れてくるもののどれとも同一ではなく、総体をとらえるには総合を行うしかない（pp.188-189）。

ユーザーの言い方に倣うなら、われわれは「物語」を読むとき、そのテクストを構成する「遠近法」に導かれながら視点を移動させていくことで「物語」の世界に生きることになるのである。

この節の初めに見たとおり心理学領域の研究では「物語」を読むことについて知見が積み重ねられ、虚構世界の出来事や登場人物について理解する過程モデルの精緻化が進んでいる。しかし、そこでは文学・批評研究において強い関心が寄せられている語りや視点のあり方のことは十分に考慮されていない。読者と「物語」の虚構世界の出来事や登場人物との関係性は、現実世界における人間と認識対象との一般的な関係性とは異なる枠組みのうちにある。この点を踏まえ、読者の虚構世界に対する認知過程を媒介する「物語」のことばの仕組みと関連付けたモデルの構築が望まれる。その一方で、読者が虚構世界の内と外を行き来しながら自らの読みを構築していく過程（Langer, 2011）について、読者反応理論に依拠しながら、実際の「物語」に対する読者の反応や個人による相違を踏まえて具体的な分析を行う研究も十分ではない。「物語」

の語りのあり方とそれに応じる読者の読みの視点のあり方とを関連付けて具体的に検討することは課題として残されている。出来事や登場人物の理解過程に対して「物語」のことばの仕組みが与える影響を考慮した実証的な研究は、「物語」についての心理学的研究、文学・批評研究のこれまでの不足を補い、双方の理論的な架橋を促すことが期待される。

4 「物語」のことばとその特徴

本項では、「物語」を読むという行為についての理解をより深めるために、「物語」のことばの特徴について検討する。文学研究上の1つの立場であるテキスト論の立場からは、「どのようなテキストもさまざまな引用のモザイクとして形成され、テキストはすべて、もうひとつの別なテキストの吸収と変形にほかならない」(クリステヴァ, 1983, p.61)と捉えられる。これは、バフチン(2013, 1996)が、ドストエフスキーの小説作品の特徴について提出したアイディアを散文体による文学的文章一般に通ずる性質として捉え直したものである(ロッジ, 1992)。バフチン(2013)は、芸術的散文のこの特徴について次のように述べている。

自立しており融合していない複数の声や意識、すなわち十全な価値をもった声たちの真のポリフォニーは、実際、ドストエフスキーの長編小説の基本的特徴となっている。作品のなかでくりひろげられているのは、ただひとつの作者の意識に照らされたただひとつの客体的世界における複数の運命や生ではない、そうではなく、ここでは、自分たちの世界をもった複数の対等な意識こそが、みずからの非融合状態を保ちながら組み合わさって、ある出来事という統一体をなしているのである。実際、ドストエフスキーの主人公達は、外ならぬ芸術家の創作構想の中で、作者のことばの客体であるだけでなく、直接に意味をおびた自分自身の言葉の主体にもなっているのである(p.18)。

散文体の「物語」は、複数の主体によることばのモザイクとして構成されるのである。線状的に示されることばの羅列に複数の主体の存在を認める考え方の基盤となっているのが「言語の多様性(ラズノレーチェ)」(バフチン, 1996, pp.83-140)というアイディアである。バフ

チンは、このアイデアを「小説（芸術的散文）」というジャンルの特徴と関連づけて次のように述べている。

小説とは言葉づかいの社会的多様性や、ある場合には多言語の併用や、また個々の声たちの多様性が芸術的に組織されたものである。単一の国語はその内部で様々に――社会的諸方言、集団の言葉遣い、職業的な隠語、ジャンルの言語、世代や年齢に固有の諸言語、諸潮流の言語、権威者の言語、サークルの言語や短命な流行語、社会・政治的に一定の日やさらには一定の時刻にさえ用いられる諸言語（毎日が自らのスローガンを、語彙を、自己のアクセントを持っている）等に分化しているが、このようにあらゆる言語がその歴史的存在のあらゆる瞬間において、内的に分化しているということが、小説というジャンルの不可欠な前提なのである（バフチン、1996、p.16）。

言語は、社会的・歴史的・文化的・階層的などの諸側面において内的に分化している。その内的な分化は、実際の言語コミュニケーションにおける発話において具体化される。すなわち、ひとつひとつの発話には、それが使用された具体的な言語コミュニケーションを取り巻く具体的な状況とその中にある主体の意図が表れる。我々は「物語」を読む場合、そのテキストをモザイク状に構成する「諸言語すべての裡には、具体的な社会的・歴史的な衣装をまとった話者たちの像をみて取ることができる」（バフチン、1996、p.149）のである。

バフチン（2013）の引用に示されるように、「物語」が「ポリフォニー」的なものである、すなわち「多声性」をその特徴として備えていることは、虚構世界に多様な人物が登場するということのみを指すわけではない。物語の登場人物は、直接に意味をおびた自分自身のことばの主体（I）であると同時に、語り手のことばの客体（me）にもなっている。すなわち、物語は、登場人物の行為の景観と語り手の意識の景観との二重性によって特徴づけられる（c.f., Bruner, 1986; 1990; カラー、2003; エーコ、2011; 石原、2009）。物語が多声的であるというとき、それは、虚構世界に多様な人物が登場するということだけでなく、その登場人物について語る存在の声が別にあることを意味している。読み手は、「物語」を読む際、一人ひとりの登場人物の発話、語り口から、その発話の像から、各人物のイメージを作り上げるだけでなく、地

の文の「語り手の語り口」にも属性付与を行い、その相互関係の中に虚構世界を織り出しながら物語を読んでいるのである（小森，1991b）。

「物語」のことばに「多声性」があること、すなわち異なる意識から発話された発話のモザイクとしてとらえられることは、第1章第1節3項で検討してきた文章理解の心理学、あるいは文学教育研究の領域では十分に考慮されてはいない。しかし、第1章第1節2項で検討したように、人という存在を理解する様式として物語をとらえるとき、その「多声性」という本質的な特徴は、自己を理解するために他者を必要とするという原理に通じ、重要な意味をもつことになる。

5 まとめ

本節では、「物語」を読むことの意義にかかわり、物語の定義や機能、性格、また「物語」のことばや「物語」を読む過程の特徴について検討するため、心理学領域と文学・批評領域における先行研究についてレビューを行った。まず、「物語」が（書き手）から聞き手（読み手）への情報伝達の導管ではなく、語り手（書き手）と聞き手（読み手）の対話の場であること、物語が出来事と出来事を関連付け筋立てる行為として定義され、それが協働的な意味生成を促すものであることを確認した。本研究が関心を寄せる授業の文脈で考えると、「物語」についての読みとは、話題となっている出来事と別の出来事を筋立てたもの、すなわち、「物語」の一部について語り直した生徒なりの新たな物語ととらえることができる。そして、教材としての「物語」とは、その教室の仲間が物語の実践において共有し利用する出来事を提示するものと言うことができるだろう。次に、生成的な機能を持つ物語が、人の存在を理解する様式であることを確認した。ここから、読みの交流を、生徒が共有する出来事をめぐって、様々な語りを重ね、そこにかかわる人についての理解を深める対話的な実践とみなすことができる。生徒が、人という存在を理解する実践に参加すること、その過程で物語の様式について親しんでいくことを、教室で他者と共に「物語」を読むことの意義として考えることができるだろう。そして、「物語」についての読みを考える上で、「物語」のことばの仕組みと「物語」に対する読み手の理解・反応とを関連付けて行くことが課題として残されていることを確認した。さらに、バフチン（1996；2013）の議論を参照しながら、「物語」のことばが登場人物の行為の景観と語り手の意識の景観の二重性を特徴と

することを確認した。この知見は、「物語」のことばの仕組みと「物語」に対する読み手の理解・反応とを関連付けて議論する上で、有益な手がかりとなると考えられる。

第2節 「物語」についての読みの交流に関する研究の課題

本節では、「物語」についての読みの交流について研究する上での課題について検討する。まず、「物語」を教材とする授業が我が国においてどのように実践されてきているのかを確認する。その上で、協働的な学習活動を基盤とする授業の先行研究を検討して、このような授業の特徴について整理し、研究上、留意すべき点を明らかにする。さらに、生徒が国語の授業において「物語」について協働的に読みを深める過程を分析の対象として実証的な研究を行う上での方法論的な課題について、先行研究における知見と残された課題から議論を行う。

1 「物語」を教材とする授業実践

我が国における初等・中等教育における国語科の授業実践史をひもといてみると、「物語」についての読みの教育と読みを交流させる学習活動とが古くから結びついていたことを確認できる（c.f., 竹長, 2002）。それは、一人一人の子どもの読みを大事にしながら他者と対話的にかかわらせる中で「物語」を読む力を育成しようという実践の伝統である。このような実践のあり方について、藤森（2005）は、虚構である「物語」を読むという場において、読者が「生身の自己を〈他者〉の括弧にくくり」、そこで「物語」を媒介として相互につながりながら異なる視点のあり方に触れる経験が生徒にとっての「物語」の読みの交流活動の魅力となっていると主張している。国語科教育において、「物語」の読みの交流に積極的な価値を認め、子ども一人一人の読む力を高めるために教室に対話的な学びを創り出すことが必要であると考えられている（c.f., 山元, 2005；田近, 2013）。

ただ、このような実践の価値が一般に広く認められて、「物語」の授業の基本的なスタイルとして全国の教室に定着しているわけではない。そのため、「物語」を読む授業を教室での子どもたちの対話的な関係を通して実現しよう、その前提として一人ひとりの子どもの読みに積極的な価値を認めようといった主張は、これまで何度となく繰り返されてき

ている (c.f., 太田, 1970; 上谷, 1997; 田中・町田, 2006)。

このことにかかわり, 塚田 (2005) は, 我が国の文学教育研究では, 高度に洗練された既成の文学的遺産の再配分や再生産の議論から出発して文学教育を語るような言説のあり方が支配的であることを指摘している。

これまでの文学教育は, こどもに教えるべき, こどもがまだ習得していない既成の文学的価値や技術を, 教師が権威者として自らのアイデンティティを確認することと結局は大差のない流儀で取り上げてきたに過ぎない。(p.281)

教師が「権威者」として「既成の文学的価値や技術」を子どもに伝達する授業観に基づく実践や議論が行われてきたことに対して強い調子で批判が述べられている。

このような実践のあり方は, 「伝統的な授業 (traditional lessons)」(Cazden, 2001) と呼ばれる授業スタイルに分類できるだろう。このような授業スタイルにおける教室のコミュニケーションは, 「IRE/IRF (教師の発問 Initiation - 生徒の反応 Response - 教師の評価/反応 Evaluation/Feedback) 連鎖」という構造において特徴づけられる。「IRE/IRF 連鎖」は, 生徒の発言を教師が一方的に制御するものであり, 教室の談話はモノローグ的な発話で支配されることになる。OECD が 2009 年に行った国際的な学力調査の結果において, 我が国の中等教育段階における国語の授業の傾向として, 生徒が質問を出す機会が少なく, また, 課題について示された生徒の考えについて議論する機会が少ないことが示されている (OECD, 2009)。現在でも日本の多くの教室で「IRE 連鎖」のコミュニケーション構造を特徴とする「伝統的な授業」が行われていると考えられる。

本研究が関心を寄せる, 「物語」についての読みを交流する活動に積極的な価値を認める実践のあり方は, 「非伝統的な授業 (nontraditional lessons)」(Cazden, 2001) に分類される。それは, 個々の子どもの発言が大事にされ, 教室の談話が対話的な発話によって構成される可能性のある授業実践のあり方である。国語科教育の分野でも, 「伝統的な授業」のあり方を克服することが目指されている。たとえば, 山元 (2010) は, 「物語」を読む授業の基本的な指導過程を次のように示している (pp.104-114)。

- ア 作品に対する子どもの関心を促し，反応をひらいていくこと
- イ 「一人読み」の際の「書きこみ」
- ウ 話し合い活動の組織化
- エ 自らの反応の過程をふり返る活動の組織化

「既成の文学的価値や技術」の伝達ではなく，個々の子どもの読むという行為を授業の中心において指導過程が構想されている。今日では，このような授業観に基づいて様々な取り組みが行われるようになってきている。その中でも特に重要だと思われるのが，石井順治の一連の仕事である（石井，1988；2004；2006；2012）。石井（2006）は，30年を超える自身の授業実践と若い教師と協働して進めてきた授業づくりを踏まえて，「物語」を読む授業のあり方について次のように述べている。

読む喜びは，一人ひとりの作品の味わいから生まれる。そして，教室で文学を読む喜びは，その一人ひとりの味わいが生かされるところから出発する。そして，一人ひとりの読みの交流によってそれぞれの子どもの新たな発見と感動が生まれ深まる（p.46）。

子ども一人ひとりの読みが大事にされ，それを互いが聴き合うことで，それぞれの子どもの新たな発見や感動が生まれる。そのためには，教室に民主主義的な雰囲気が必要ならぬし，教師と子どもの中に社会構成主義の学習観が共有されなければならないだろう。「物語」の読みの交流に積極的な価値を認める授業実践は，このような教室のあり方をどこかで志向するものと考えられる。

このように考えてみると，授業の過程に「物語」についての読みを交流する学習活動を導入し，その過程を充実させようとすることは，教師が「権威者」として「既成の文学的価値や技術」を子どもに伝達する授業観を乗り越えようとする試みとしてとらえられる。「物語」を教材として読む授業を分析し考察する上で，教室を，このような2つの授業観のせめぎ合う葛藤の場として理解していくことが必要になると考えられる。

2 協働的な学習活動を基盤とする授業の特徴

今日、我が国の学校教育では、「言語活動の充実」というキーワードの下、協働的な学習活動によって基礎的な知識や技能を活用して課題を解決する能力の育成を行うことが求められている（e. g., 文部科学省, 2008a; 2008b）。その背景には、1990年代以降に活発に行われた、生涯学習社会における学校教育の役割の見直し（中央教育審議会, 2007; ライチェン & サルガニク, 2006）や社会構成主義による学習の原理の提案（Brown & Campione, 1996）、学習者の相互交渉過程への能動的な参加の意義を強調する学習科学の進展（Sawyer, 2006）など、「協働」や「対話」をキーワードに教育活動を見直す議論があると考えられる。

学習者に焦点を当てた研究の進展は、授業に協働的な学習活動を導入し、より深い概念的な理解や省察（reflection）を促すような対話的な参加構造（Social Participation Structure）を教室談話に創り出すことが重要であるとの実践的な示唆を見出している（米国学術研究推進会議, 2002）。「参加構造」とは、教室の談話に、誰がどのように参加しているか、あるいはすべきかというコミュニケーションのあり方を規定する構造である（Erickson, 1982; 茂呂, 1997）。授業における対話的な参加構造を重視する立場からは、一人の教師と複数の生徒が向き合う形態を前提とする一斉授業のみではなく、小グループやペアでの学習活動を基本形態として授業をデザインすることが求められている（秋田, 2000）。小グループやペアでの学習活動が授業展開に導入されることで、子どもたちの発言の機会が保障されるだけでなく、「IRE連鎖」に特徴付けられる授業のものとは異なる参加構造が生まれる可能性が高まる。例えば、田島（2003）は、実際の教室談話の具体的な分析において、子どもの意見、そこでの自己修正過程、他の生徒の意見への付け足し（議論の発展）などが、フォーマルな言い回しが使われる教師－生徒間の「支配－服従」関係においてではなく、インフォーマルな言い回しが使われる教師－生徒、生徒同士の対等な関係における討論の時に見られることを実証的に示している。

対話的な参加構造の教室談話は、教師の「テスト的な質問（test questions）」ではなく、質問者がその答えを事前には分かっていない「真正な質問（authentic questions）」に基づいて展開するものと考えられる（Nystrand & Gamoran, 1997; Nystrand et al, 2003）。そのため、「協働」や「対話」をキーワードとする授業改善では、学習者から問題を提起させること（Cornelius & Herrenkohl,

2004) や他者の意見に「なぜ」という問いかけを行うこと (レイボウ, 1996), 分かったことではなく, どこが問題か, また何を知りたいのかを学習者相互に明確にしていくよう話し合うこと (Chan, 2000) が試みられる。

我が国でも国語の読むことの授業で子どもの問いに基づいて実践を展開することが行われている。たとえば, 武田 (2008) は, 文章教材について解き明かしたい内面からの「問い」が生まれてくるとき, 子どもが教師の予想をはるかに超えて, 自ら考え, 自分が納得できるところまでそれぞれに追究し, 思考を深めていくことを数多くの実践事例の分析によって示している。また, 先ほど紹介した石井 (2006, 2012) も, 児童の受け止めや発見にもとづいて教室の話し合いを創る「学び合う学び」の文学の授業実践において, 児童が文章教材を深く味わうことを報告している。

協働的な学習活動の質を高める方法として, 学習活動の過程において課題についてのそれぞれの子どもが考えを「外化」すること, すなわち発話, ジェスチャ, 描画などの形で表示することが重要だと考えられている (Sawyer, 2006; 白水, 2006)。このような考えに基づいて, 「物語」の読みの授業実践において子どもの学習活動をアフォードするようなツールの開発が行われている。例えば, 藤森 (2007, 2013) は, 「物語」についての読みの交流を支えるツールとして自分の読みにかかわる事実や問題, 解決等を書く欄を備えたフォーマットを提案し, それに基づいた授業実践の取り組みを報告している。山本 (2014) は, 「物語」の構造分析や物語文法を理論的な基盤とする「ストーリーマップ」というビジュアル・ツールを授業に導入し, 国語科の授業を改善する試みをまとめたものである。

より一般的な授業づくりにおいては, 生徒がテキストや自己と深く対話するために書く活動を授業デザインに位置づけることの必要性が指摘されている (秋田, 2004; 井上, 2007)。「物語」を読む授業の過程においてノートやワークシート, あるいはテキストの余白に生徒が何か書きこみを行っているとき, また書いたものをふり返っているとき, 彼らは自己との対話を行っているのである。教室に生起する学習をとらえるために, 自己と他者との対話関係だけでなく, 自己内対話について考慮に入れるべきことが指摘されている (佐藤, 2007)。分析の対象に生徒が書いたものを加えることで, 授業における生徒の学習により深く迫ることができるだろう。

授業過程において子どもが書いたものを教科内容の理解と関連付けた分析した研究もすでに複数行われている。藤村・太田（2002）は、小学5年生の算数の授業について、ワークシートの記述を授業過程に位置付けて分析することで話し合いを通じた課題解決の方略の変容過程について明らかにしている。また、河野（2007）は、小学5年生の算数の授業において教師の用意した「数直線図」ではなく、子どもたち自身が作成した絵画が子どもの理解深化を支えたことを報告している。「物語」を読む授業について検討する上でも、授業の過程において生徒が書いたものを分析の対象に加えることで、彼らの学習のありよう、特に自己内対話について深く迫ることが求められる。

本節では、協働的な学習活動を基盤とする授業の特徴について考察した。ここまでに指摘した3点の特徴に応じて、協働的な学習活動を基盤とする授業を検討する上での留意点が挙げられる。第1に、一人の教師と複数の生徒がやりとりする教室全体での議論だけでなく、小グループやペアでの学習活動の局面に目を向けることである。第2に、それぞれの生徒の問いや考えとのかかわりから教室談話をとらえることである。第3に、授業の過程において生徒が書いたもの、またその利用のあり方に注目すべきということである。

3 教室談話研究からみた「物語」の授業

授業という社会文化的文脈に位置づけられた言語コミュニケーションを直接の分析対象としてきたのが教室談話研究である。これは認知が社会的に構成されるという立場から協働的に構成される対話の過程を検討することで人の認知過程に迫ろうとするアプローチである（茂呂，1997）。その研究のスタンスは、具体的な発話のみでなく、発話が生成される状況や文脈、集団のあり方までを対象にするという点において特徴付けられる（秋田，1998）。教室談話研究は教室における具体的な文脈や状況を含むコミュニケーションを検討することを通して、教室における社会的関係や政治性、学校教育のもつ制度的特質、そして教室における学習の社会文化性を明らかにしてきている（藤江，2010）。

教室における子どもの学びを談話過程からとらえる研究では、先行発話への言及のあり方や発話の様式、その葛藤に着目した分析が行われている。具体的には、発話への他者の発話の取り込みの様相（Knoeller, 1994; 1998）や発話の宛名性とかかわるレジスターの

交替（茂呂，1997），子どもの両義的な発話に対する教師の対応（藤江，2000），子どもが他の子どもの発話に言及する際の間接話法（indirect discourse）（Wertsch & Toma, 1995；村瀬，2005），子どもの発話に対する教師のリヴォイシング（一柳，2009），言い淀みや躊躇，仮説的な表現を含んだ不完全な話し方（一柳，2013）などに着目した談話分析によって，教室での子どもの学習過程についての知見が積み重ねられてきている。

「物語」を読む国語の授業における児童の学習過程を実際の教室談話に基づいて具体的かつ詳細に分析したのが佐藤（1996）である。この研究では，「物語」（「ごんぎつね」）についての児童（小学校4年生）の発話を，自分のものの見方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，賛成とした評価しか行わない「モノローグ的発話」と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別の意見との相違点を並べて述べる「ダイアログ的発話」に分類して教室談話の分析を行っている。その結果として，授業において「物語」を読み進めるに従って児童の全発話に占めるダイアログ的発話の割合が増えることを報告している。また，子どもが，他者の読みの影響を受けながらも単純にそれを取り込んだり，一方的に影響を受けたりするのではなく，他者の意見を批判的に吟味し，それぞれの主体性をもって他者の意見に対峙していること，さらに，読みを交流させる学習活動が，学習者によって自己の理解のモニターとして使われ，さらに，その使い方にも個人差のあることを示している。

佐藤（1996）では，物語文法の考え方を参考にテキストの理解モデルを措定し，それと関連付けながら発話を解釈していく分析手法がとられている。テキスト「ごんぎつね」の意味構造について，登場人物「ごん」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置いた概念的グラフ表現によって「つぐない」をキーワードとするものと「友だち」をキーワードとするもの，この2通りが示されている（pp.122-123）。これに基づいて，児童の読みの違いが，登場人物「ごん」の行為に対する「つぐない」と「友だち」という2つの意味づけのあり方の違いとして把握されることになる。

佐藤（1996）は，精緻な理論枠組みに基づいて実際の授業データを詳細に分析することでいくつもの知見と実践的示唆を見出した研究である。しかし，「物語」のことばのもつ登場人物の行為の景観と語り手の意識の景観の二重性という特徴について十分には考慮されていない。そ

の分析では児童が主人公「ごん」の行為の意図や目標ばかりに注目して読みを進めていくことが前提とされている。たとえば、もう一人の登場人物である「兵十」の視点から出来事に意味づけて行くことや「物語」の冒頭が「これは、わたしが小さいときに、村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」と語り出されることに対する意味づけについては不問に付されている。このような観点から「物語」を読む授業における子どもの学習理解について記述していくことが本研究の研究課題となる。

4 まとめ

本節では、生徒が国語の授業において「物語」についての読みを協働的に深める過程について実証的な研究を行う上での課題について先行研究のレビューを通して検討を行った。

まず、「物語」を教材とする授業が我が国においてどのように実践されてきているのかを確認した。従前の「物語」の授業について、教師が「権威者」として「既成の文学的価値や技術」を子どもに伝達することがねらいとされてきたという指摘があった。現在、これを超えて一人ひとりの子どもの問いや考えにより沿って授業を構想する民主主義的、社会構成主義的な授業観に基づく実践を行うことが試みられていた。教室をこのような葛藤の場として理解していくことが、「物語」を教材として読む授業を分析し考察する上で必要になるだろう。

次に、協働的な学習活動を基盤とする授業の先行研究を検討して、このような授業の特徴について整理し、研究上、留意すべき点を明らかにした。このような授業について先行研究から見出した特徴から3つの留意点を導出した。第1に、一人の教師と複数の生徒がやりとりする教室全体での議論だけでなく、小グループやペアでの学習活動の局面に目を向けることである。第2に、それぞれの生徒の問いや考えとのかかわりから教室談話をとらえることである。第3に、授業の過程において生徒が書いたもの、またその利用のあり方に注目すべきということである。第3章以降における、分析の対象とするデータの選定や分析の実際において考慮していくものとする。

次に、生徒が国語の授業において「物語」について協働的に読みを深める過程を分析の対象として実証的な研究を行う上での方法論的な課題について、先行研究における知見と残された課題から議論をおこなっ

た。教室談話研究が先行発話への言及のあり方や発話の様式，その葛藤に着目して実際の談話過程の分析を行っていることを確認した。その上で，国語科の「物語」を読む授業についての先行研究では，物語のことばの基本的な特徴である，登場人物の行為の景観と語り手の意識の景観の二重性について十分に考慮されておらず，この点に着目した事例の検討が本研究の課題として残されていることを確認した。

第3節 本研究の理論的枠組み

前節では，物語の授業を研究する上で，先行研究において明らかにされた知見と残された課題について検討した。本節では，これを踏まえ，「物語」についての読みの交流における生徒の学びを教室談話という社会的文化的な状況に位置づけて明らかにするために，どのような立場から何を分析するのかという理論的枠組みについて論じる。

1 行為を媒介する文化的道具への着目

国語の授業において生徒が「物語」を協働的に読み深めていく過程は，その授業の文化的，制度的，歴史的な文脈と切り離して考えることができない。社会的なコミュニケーション過程と個人の心理的な過程との密接な結びつきに注目しながら人間の行為について分析・考察を行う研究上の立場のひとつに「社会文化的アプローチ」(ワーチ，2002；2004)がある。

個人の心理的な過程が他者との社会的なコミュニケーション過程と密接に結び付いているという社会文化的アプローチの基本的なアイデアは，ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) の言語にかかわる諸能力 (高次精神機能) についての議論に，その起源を求めることができる。ヴィゴツキー (2003) は，高次精神機能について次のように述べている。

あらゆる高次精神機能は子どもの発達において二回あらわれます。最初は集団的活動・社会的活動として，すなわち，精神間機能として，二回目には個人的活動として，子どもの思考内部の方法として，精神内機能としてあらわれます (pp.21-22)。

このように考えることは、個人の学習・発達を「内的世界で動く外的世界」(ダニエルズ, 2006)の獲得過程として記述することを可能とする。他者とのコミュニケーションを媒介する言語は、自己とのコミュニケーションをも媒介する、すなわち、人は言語によって自己をコントロールすることができるのである(高木, 1998)。「物語」についての読みの交流を通して新たな読みの可能性がひらかれていく教室談話過程は、「物語」を読むということにかかわる生徒の学びを予測するのである。

「社会文化的アプローチ」では、人間の行為(action)が記述と説明の対象とされる。このことについて、ワーチ(2004)は次のように述べている。

分析に際して、行為を優先するということは、人間を、行為を通して自身はもとより、環境と接触し、創造するものとみなすということなのである。このように行為は、人間や環境をバラバラなものとしてとらえるのではなく、それらをひとつの単位としてとらえて分析をはじめていく際の入り口を与えてくれる。この考えは、人間を環境からの情報を受動的に受け取る存在として考える立場や、他方、個にのみ着目して環境を二次的にしか扱わず、環境は単に発達の過程を刺激するだけだと考えるようなアプローチとは、いずれも対比されるものである(pp.23-24)。

行為を観点として人間の精神を論じることで、人間を、自身のおかれた環境において受動的に振る舞うだけの存在でなく、自身を取り巻く環境を能動的に変えていくことのできる存在として捉えることが可能になるというのである。行為に着目して授業過程を分析することによって、教室は実践的活動において個人の目標と知識が、社会の目標と制度に出会い、合流するアリーナ(舞台)として意味づけられ、そこで繰り広げられる個人と他者の対立と融合によって形成される活動の過程として教室の事象が描写されることになる(コール, 2002)。

人間の行為は、社会文化的アプローチにおいて、文化的道具(cultural tools)という媒介手段を用いて行われるものとして説明される(「媒介された行為(mediated action)」(Wertsch, 1985; ワーチ, 2002; 2004)。人間の行為を媒介する道具は、技術的道具と心理的道具に分けられる。技術的道具とは、箸やドライバー、のこぎりなど、人間が働きかける対象をコントロールする機能を持つ外面的活動

の手段であり、心理的道具とは、言語、記数法、記憶術、代数記号、芸術作品、文字、図式、図表、地図、設計図などのあらゆる種類の記号を指し、他者あるいは自分の行動を外部からの刺激の助けを借りてコントロールする機能を持つ内面的活動の手段である（塚野，2012）。ヴィゴツキー（1970）は、これらの道具が組み合わさって使用されることで高次な心理機能が可能になると述べている。先ほど、言及した高次精神機能の精神間から精神内への内化というヴィゴツキーのアイディアには、1）内化の過程は単なる伝達ではなく相互構成的、かつ能動的な過程であること、2）内化される道具（概念や内容知識、方略、技術）は、歴史的・文化的に構成されること、3）内化の能力とその文脈は複雑に寄り合わさって切り離すことができないという主張が含まれているとの指摘がある（Lee and Smagorinsky, 2000）。「物語」についての読みの交流という社会的なコミュニケーション過程とそこでの生徒の学習とのかかわりに関心を寄せる本研究においても、「物語」を対象とする生徒の行為の記述と説明が目指される。

ここで、本研究が関心を寄せる文化的道具としての物語がどのようにとらえられるか検討しておこう。米国の公式の歴史についての語り（*narrative*）について検討したワーチ（2002）は、歴史を語るという行為を媒介する文化的道具を「自由への探究（*quest for freedom*）」という主題において出来事を筋立てる語りのあり方として取り上げている。この研究では、語りの形式における統合的な文化的道具のさまざまな側面を反映している様相として、①言及されている出来事、②主題（その出来事を筋立てる際に用いられる行為者の目標やその目標の根底にある動機）、③主要な登場人物の構成（記載の頻度、行為者の様式、予想された存在の様式）が挙げられている。③主要な登場人物を構成する測度のうち、「行為者の様式」と「予想された存在の様式」について補足的に説明すると、前者は誰が文の主語となっているかということであり、後者は代名詞による婉曲表現や受動節における行為者の名詞句の削除、すなわちはっきり言わなくても分かるだろうという態度で文を構成することを意味している。このような語りの様相によって、公式の歴史についての語りに「統合された全体の一部として同定されることによって、記述に含まれる出来事に意味が付与されるような一つの関係構造」（White, 1987, p.9）が提供されていると考えられている（p.108）。

本研究が関心を寄せる「物語」を読むという行為を媒介する文化的

道具について検討する上でも、この枠組みを踏襲することができるだろう。第1章第1節で議論したように、生徒が「物語」についてのそれぞれの読みを示した発話を物語としてとらえることができる。生徒の読むという行為を媒介する文化的道具の様々な側面は、生徒の発話を見たとき、①そこに含まれている出来事、②その出来事を筋立てる際に用いられる行為者の目標やその目標の根底にある動機、③主要な登場人物の構成という語りの様相に反映されている。教室談話の分析においては、この観点についてそれぞれ検討するとともに、それらがどのように関連しているかということに注して考察が進められなければならない。比較的厳密できちんと脚本化されたひとつの文化的道具を創るために、いくつかの要因が相前後して働いており、それがその道具を使用する個人が創るものにアフォーダンスと制約を提供していると考えられるからである（ワーチ、2002、p.119）。

行為を媒介する文化的道具の選択は、その行為の対象となるものが何であるかということに加えて、その行為が行われる社会文化的な環境にも影響を受ける。個々の生徒の「物語」の読みのありかたは、その教室において示されてきた教師や他の生徒の「物語」の読みの傾向と無関係ではあり得ない。行為を媒介する道具は複数あり得るものの、ある特定のコミュニティにおいてはある特定の道具の使用に価値が置かれるのである。このような場合、たとえ他の媒介手段を想定することができたとしても、ある特定の媒介手段がその使用者に対してそれが適切であること、さらには唯一の可能な選択とさえ思わせることがある。これをワーチ（2004）は「特権化」（privileging）と呼んでいる。特権化のアイディアは、特定の状況において特定の媒介手段を行為の主体がなぜ採用したのかという問いをわれわれに提示する。この問いは、第1章第2節の1で論じた異なる授業観のせめぎ合う場として授業をとらえるための足がかりとなるだろう。

2 物語る「声」

社会文化的アプローチの主唱者であるワーチは、人間の心理的機能を社会的文化的な状況に位置づけてとらえようとするヴィゴツキーの理論を言語コミュニケーションにおける発話の対話的定位置を強調するバフチンの理論によって拡張した（ワーチ、2004）。言語コミュニケーションにおける発話の対話的定位置について、バフチン（1988）は、次のよ

うに述べる。

発話は言語コミュニケーションの連鎖の一貫であって、これを先行する諸々の環から切り離すことはできない。それらの環は、この発話のうちに直接的な返答の反応や対話的な応答を生み出すことによって、この発話を外からも内からも規定しているのである。

だが発話は、言語コミュニケーションの先行の環だけでなく、後続の環とも結び付いている。発話が話者によってつくられるとき、後続の環はもちろんまだ存在していない。けれども発話は最初から、ありうべきさまざまな返答の反応を考慮して構築されるわけで、本質的には、それらの反応のために発話がつくられるのである。〈中略〉話者は最初から、彼らの返答を、能動的な返答としての理解を期待している。発話の全体がいわば、この返答に向けて構築されるのである（pp.179-180）。

発話が言語コミュニケーションの連鎖の一貫であるということは、一般的には受動的なものとしてとらえられる「聴くという行為」が、実は、後続する環へのつながりを念頭に能動的にある発話を意味づける行為であることを意味する。一柳（2012）は、このバフチンの発話構成論（1988, 1989）から、一斉授業における児童の「聴くという行為」を他者の発話との「内的対話」として、つまり能動的な行為としてとらえ直し、その特徴を教科や課題構造、個人といった諸側面において検討し明らかにしている。

バフチン（1989）の発話の対話的定位のアイディアは社会的な言語コミュニケーション過程を個人の学習と関連付ける視座を提供している。

他者の発話を了解するということは、それに対して定位し、しかるべきコンテクストのなかにしかるべき場所を見つけるということである。われわれは、了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる。それらの数が多く、それらが本質的であればあるほど、了解は深く本質的なものとなる（p.158）。

対話的な言語コミュニケーションにおいて発話が重ねられる、その量的・質的な側面がそこに参加する個人のその発話についての理解を深め

本質的なものとするというのである。このアイデアによって、ヴィゴツキーの高次精神機能の精神間から精神内への「内化」(internalization)が、対話的で能動的な概念としてとらえ直されている(Hicks, 1996)。

バフチン(1996)の言語論において、発話の対話的定位と並んで重要だと考えられるのが第1章第1節で紹介したポリフォニー(多声性)の概念である。まずは、バフチンの言語コミュニケーション理論における「声」がどのようなものであるか確認しておこう。バフチンは、「1961年・覚書」において、「声」の定義にかかわる次の記述を残している(桑野, 2011)。

ここには、声の高さも、声域も、音色も、美的カテゴリー(やさしく柔らかな声、強く張りのある声、その他)もふくまれる。人の世界観や運命もふくまれる。ひとはひとまどまりの声として対話にくわわる。ひとは自分たちの考えだけでなく、自分の運命、自分の個性全体でもって、対話に参加する(p.92)。

「声」とは、発話(utterance)の音質にかかわるだけでなく、発話する人の意識や世界観などを内包した概念である。クラーク&ホルクイスト(1990)は、この「声」にかかわり「発話は、話されるにせよ書かれるにせよ、常にある視点から表現され、その視点はバフチンにとっては場所というよりは過程である。発話は差異を価値の中で現実化する活動である。」(p.26)と述べている。

ここで注意しておきたいのは、この「声」という概念は、誰がそのことばを発話したのかという主体概念と等置されるものではないということである。第1章第1節で言及したクリステヴァ(1983)の「どのようなテキストも様々な引用のモザイクとして形成され、テキストはすべて、もうひとつの別なテキストの吸収と変形にほかならない」というテーゼは、一つのまとまりとしての「物語」だけではなく、教室で子どもたちが交わす一つひとつの発話にも当てはまる。すべての発話は「反復する(reiterative)」「再現可能で、反復可能な」要素と「反復性のない(nonreiterative)」「唯一の、再現不可能な」要素の両方を含んでいる(バフチン, 1988; ワーチ, 2002)。つまり、バフチンの「声」の概念では、同一の物理的発話の内部で言語的主体=声はしばしば分裂し複数化するということが考慮されているのである(伊東,

2008)。そのことが端的に表れるのが、「物語」の語り手が登場人物の
ことばを間接話法の使用によって再現する場合である。バフチン
(2013)は、このような他者のことばを志向することばを「二声のこ
とば」(p.169)と呼んでいる。これは、物語のことばの特徴である、
登場人物の行為の景観と語り手の意識の景観の二重性に対応し、「物語」
における語り手と登場人物の対話的關係を基礎付けるものと考えられる。
しかし、この二声のことばが指し示すのはそれだけに限らない。第1章
第1節で議論してきた「物語的自己」(リクール, 1990)や「対話的
自己」(ハーマンス&ケンペン, 2006)といった概念を踏まえると、
われわれは一つの発話の中に発話者の内部において対立・葛藤する複数
の声をとらえることもできるだろう。

第1章第1節で述べたように本研究では、やまだ(2000)の物語に
ついての定義に基づき、「物語」を読むことを「物語」において語られ
た出来事について読み手が語り直す行為としてとらえる。出来事との関
係から「物語」の語り手と読み手とを考えると、この両者は出来事につ
いて「有声化」(voicing: Knoeller, 1998)を行う主体として同
じ地平に立つことになる。本項で議論してきたことを踏まえると、「物
語」についての読みを交流する教室の談話過程は、「物語」において示
された出来事についての多様な声が交錯する場としてとらえられること
になる。発話を創り出した「声」がどのようなものであるか、また異なる
発話の間や発話の内部での「声」の対立や葛藤をとらえることで、
「物語」の読みの授業の過程をより詳細に記述していくことができるは
ずである。

3 「声」による出来事の筋立てをとらえる

第1章で述べたとおり、本研究では「物語」についての生徒の読み
を、語り直された物語をとらえる。前項では、この物語の場である「物
語」の読みの授業の過程を詳細に記述するために「声」に注目すること
を述べた。本項では、このような関心から実際の教室談話における発話
を具体的に分析するための概念枠組みについて物語学
(narratology)の領域の議論に基づいて検討を行う。

この領域では、「物語」にかかわり「物語内容(histoire)」:語られ
た出来事の総体、「物語言説(recit)」:それらの出来事を物語る、発
話されるか書かれるかした言説、「語り/物語行為(narration)」:か

かる言説を生み出すところの現実または虚構上の行為、つまり語るという行為そのものという区分（ジュネット、1985a; 1985b）が広く認められている。このモデルでは、物語行為によって、物語内容とその物語言説とが同時に創り出される（案出される）のであり、それゆえに物語内容と物語言説は、いかなる意味でも分離不可能であると説明される（ジュネット、1985b, p.18）。本研究において、分析の対象とする談話過程の発話（物語）は、この物語言説に分類することができる。

前項において議論してきた発話と「声」とのかかわりを、物語言説からとらえるポイントとして考えられるのが「焦点化（focalisation）」（ジュネット、1985a; 1985b）概念である。

「焦点化」は、物語の技法としての「視点」、あるいは「語りのパースペクティブ」と呼ばれるものに関してジュネットが行った議論において提案された概念である。ジュネット（1985a）は、それまで行われてきた「視点」にかかわる議論の大半について、「どの作中人物の視点が語りのパースペクティブを方向づけているのか、という問題と、語り手は誰なのか、という全く別の問題とが、あるいはより端的には、誰が見ているのか、という問題と、誰が語っているのか、という問題とが、混同されている」（p.217）と批判している。これは、物語言説のあり方を考える上で、物語の「再現」の諸様態である「叙法」（mode）と語りの状況・審級（語り手とその相手のありよう）である「態」

（voix）とを区別すべきだという彼の主張に基づいている。「叙法」とは、物語言説において物語内容の出来事がどのように捉えられているか、すなわち語り手と物語内容との関係を示すカテゴリーである。一方で、「態」とは、誰が誰に向けてどのように語っているのかということ、すなわち、物語言説が示す語り手と聞き手の関係のあり方を示すカテゴリーである。つまり、物語言説には、語られる内容に対する態度とその語りを聞かせる相手への態度という2つの態度が含まれているのである。これは、前項で議論したバフチンの発話の対話的定

（1988; 1989）と対応させるなら、言語コミュニケーションの連鎖の一貫としての先行する諸々の環との結びつきと反応を期待する後続の環との結びつきとの区分として理解できるだろう。

「焦点化」は、ジュネット（1985a; 1985b）が、この叙法、すなわち話題となる出来事にかかわって、語り手が、特定の登場人物の知覚や意識を通して語る言説のあり方を説明するために提唱した概念である。その区分は、物語情報に対して語り手が加える選別のあり方によってい

る。以下、濱田（2013a, 2013b）に基づき、新美南吉「ごんぎつね」から抜粋した「6」の場面の文章に即して物語言説での焦点化の実際について具体的に確認する。

①その明るく日もごんは、くりをもって、兵十の家へ出かけました。②兵十は物置でなわをなっていました。③それでごんは家の裏口から、こっそり中へ入りました。

④そのとき兵十は、ふと顔をあげました。⑤ときつねがうちの中へはいったではありませんか。⑥こないだうなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。

⑦「ようし。」

⑧兵十は立ちあがって、なやにかけてある火なわじゅうをとって、火薬をつめました。

⑨そして足音をしのばせてちかよって、今戸口を出ようとするごんを、ドンと、うちました。⑩ごんは、ばたりとたおれました。⑪兵十はかけよって来ました。⑫うちの中を見ると、土間にくりが、かためておいてあるのが目につきました。

⑬「おや」と兵十は、びっくりしてごんに目を落しました。

⑭「ごん、お前だったのか。いつもくりをくれたのは」

⑮ごんは、ぐったりと目をつぶったまま、うなずきました。

⑯兵十は火なわじゅうをばたりと、とり落しました。⑰青いけむりが、まだつつ口から細く出ていました。

（新美南吉「ごんぎつね」平成23年発行『ひろがる言葉 小学国語4下』教育出版 pp.40-41 ※丸数字は筆者が施した。）

「ごんぎつね」の冒頭は、「これは、私が小さいときに、村の茂平というおじいさんからきいたお話です。」と語り出される。「兵十」と「ごん」は、この「お話」の登場人物である。引用した「6」の場面のうち、⑥の文では、「兵十」の意識を通して「ごん」の行動についての解釈を語っているととらえることができる。「ごん」に対する「こないだうなぎをぬすみやがった」という「兵十」との具体的関係性の表象と「ごんぎつねめ」という蔑みを込めた呼称からそれが判断できる。⑥のように語り手が作中の登場人物の意識を通して語ることを「焦点化」といい、焦点の置かれている登場人物のことを「焦点人物」と呼ぶ。これに対し、先に示した冒頭の一文のように語り手がどの登場人物にも焦点

化せず語り手の意識において語ることを「非焦点化」と呼ぶ。

ジュネット（1985a）は、小説作品を語りの人称において分類しようとする「視点」概念に対する批判の文脈において「焦点化」概念を提出している。留意しておかなくてはならないのは、彼自身が述べているように、「焦点化の公式は、必ずしもある作品の全体に関わるものではなくて、むしろ、ひとつの限定された物語の切片—ごく短いものであってもかまわない—にのみ関わるもの」（p.224）ということである。

「一人称小説」、「三人称小説」という一般的な術語は、小説のような「物語」の語り手の意識、一般的な言い方では「視点」が一貫していることをイメージさせる。しかし、実際には「物語」、より正確には物語言説の内部において語りの焦点は頻繁に移動しているのである。日本語による「物語」は英語で書かれた「物語」と比較して、語り手が自由に意識のあり方を変えながら語る傾向があるとの指摘もある（小岩井，2001）。例としてあげた「ごんぎつね」の一部でも、冒頭から引用場面の直前までは、語りの基調は「ごん」に焦点化している。しかし、この場面の④～⑩の文では「兵十」に焦点化しながら「ごん」への「兵十」の対応を語り、⑪になると、急に「ごん」に焦点が移動し、「兵十」が「かけよって来」ることが語られている。そして、次の⑫ではまた「兵十」に焦点が移動している。

個々の文における焦点化は、読み手からすると、その文自体に含まれる情報のみを手がかりとして確定されるわけではない。たとえば、②の文は、それだけ見ると「ごん」に焦点化された語りなのか、それとも語り手自身の意識を通した語りなのか判然としない。しかし、「ごん」に焦点化されながら語られる③の文が「それで」と語り起こされることで、②の情報も、「こっそり」中に入るという「ごん」の行動決定の理由となっていることが示される。この文脈からは、②と③が、ともに「ごん」に焦点化された語りの文であると判断されうるのである。

この例は、物語言説が視覚的イメージを構築する際の起点としての視点（perspective）を曖昧にできること（赤羽，2007）を示している。これは、いわば物語言説がもつメディアとしての特性である。例えば、映画のような映像メディアは、それを映し出すカメラの位置を決めなければ創り出すことができない。ところが、「物語」を読み進める過程において読者によって構築される視覚的イメージの視点は、「物語」の物語言説の焦点化からそのまま決定されるのではない。②や③のように焦点人物がはっきりしない文を読む場合、読者はその文の前後の文を

読んで、そこで得られた文脈的な手がかりから焦点人物を決定することになる。つまり、焦点化が曖昧な物語言説を読む場合、読者には自分なりに視点を決定する、あるいはしない自由があるということである。文章理解における視点の役割について検討した心理学的な研究においても、読者が構築する視覚的イメージの視点は、読み手の要因（視覚的イメージの操作能力、立場、登場人物に関する既有知識）に影響を受けながら文章を読み進めるのに従って変化しうるということが示されている（福田，1995）。つまり、読者は「物語」を読むとき、物語言説における焦点化に影響を受けながらも、自分の判断で物語内容に対する視点を移動させながら「物語」を読み進めていくと考えられるのである。このような物語言説における語りの焦点化と読み手の物語内容に対する視点との相互作用についてイーザー（1998）は、「遠近法」（「語り手」、「登場人物」、「筋」、「虚構の読者」）という術語を使って、次のように整理している。

テクストの文は、文が構成するさまざまな遠近法の中に必ず位置づけられており、移動する視点も、読書のどのような瞬間をとっても、何らかの特定の遠近法の中におかれている。だが、移動する視点は、それこそその本来の特徴といえるのだが、遠近法のどれかと一致するわけではない。むしろ移動する視点は、遠近法をあれこれと飛び移って行き、この転位のそれぞれが読書の瞬間を分節化している。それによって遠近法は相互に際立ってくると同時に結びつきをもつようになる（p.196）。

読み手が物語内容に対する視点を動かすことで、「物語」の世界が立体的な奥行きのあるものとして構成される機制が説明されている。前掲の「ごんぎつね」④～⑫の部分の語りにおける焦点化の移動は、読者の物語内容に対する視点を移動を促し、ディスコミュニケーションによって引き起こされた「兵十」と「ごん」を当事者とする出来事についての意味づけに方向性を与えている。

なお、ここで「物語」の語りにおける「態」についても具体的に確認しておこう。⑫の文の語りは、「うちの中を見」た人物、つまり「兵十」に焦点化されている。すなわち、この文の「叙法」は、「兵十」の意識を通して語り手が物語内容の出来事に向き合っていることを示している。これに対して、この文の「態」のあり方は文末の表現「ました」

に表れている。言うまでもなく、「ます」は、いわゆる丁寧語であり、聴き手に対する敬意を表す敬語である。このように、一つの文の中に物語内容に対する語り手の態度（「叙法」）と物語言説の聴き手に対する語り手の意識（「態」）の両方を見とることができる。

これまで見てきたように、「物語」の語りにおける焦点が文の内部において移動することは珍しくない。しかし、その一方で、「物語」を全体としてみたときに、その語りにおける焦点化のあり方には、ある種の支配的コードが存在することも今一度、確認しておかねばならないだろう。これは、旧来の文学研究や授業実践が、主要登場人物に対する呼称に基づいて文学的散文作品を「一人称」や「三人称」とカテゴライズしてきたことから示唆されることでもある。「物語」の全体に通底する基調と個々の発話との関係性を踏まえた分析を行うことが必要になる。

自分の言葉によってテキストを語るということは、ある程度、他者の言葉について、二声的に語ることなのである（バフチン、1996, p.159）。つまり、発話を創り出す過程としての「声」は、常に社会的な背景を背負っているがために多重性を背負っている。その「声」から生み出される物語言説の小さな切片において、話題とする出来事に対する意識のあり方を虚構世界の登場人物と関連付けて扱う概念が「焦点化」ということになる。この概念に依拠する分析では、話題とする出来事をどの登場人物の意識を通してとらえるのか、あるいはとらえないのかという点において、物語言説の語り手と生徒とが同じ地平におかれることになる。このことは、「物語」を読むという生徒の行為を具体的な「物語」の物語言説と密接に関連付けながら記述することを可能にするだろう。

4 「物語」についての読みの深まりと「焦点化」

ここで、「物語」についての読みの深まりと「焦点化」がどのようにかわるかを議論しておこう。物語言説の語りにおける「焦点化」・「非焦点化」という区分は、読者が虚構世界の出来事や登場人物を理解する上での認識上の働きの区分と対応する点があると考えられる。イメージ化による対象の理解について、佐伯（1978）は、対象を知覚するための視点の移動を「涌き出し型」（“なる”働き）と「包囲型」（“見る”働き）とに区分している。それぞれ、前者は「焦点化」の語りの文を読む場合の認知的な処理に、後者は「非焦点化」の語りの文を読む場合の認

知的な処理に対応するものととらえられる。読者は、対象に“なる”こと、そして“みる”ことを繰り返す中でその対象のかかわる出来事についての意味づけを深くしていくのである。このような考え方に基づき、宮崎（1988）は、「物語」の理解過程を、その世界に仮想的自己を派遣し、仮想的自己をいろいろに活動させてそこに想像の世界を創っていくこととして次のように述べている。

仮想的自己は多くの場合、作品の中の登場人物や、あるいは特に登場人物としては出てこない第三者的な話し手に”なって”みる。そして“なった”人物の眼をとおしてまわりの世界を”見”ようとして、それによって作品に描かれた世界の情景をイメージとして作り出していく。これはいわば仮想的自己の“目”の働きである。また”なった”仮想的自己は、その内側に話し手や登場人物の気持ちを生み出し、“感じ”ていき、それによってそれらの心情を理解していく。これは仮想的自己の”内側”の働きである（p.190）。

この仮想的自己の“目”の働きと“内側”の働きは密接に関連し合い影響し合っていると考えられる。認知科学の領域における研究においては「相補性」があることが示されている（佐々木，1994）。“見る”ことによって対象の置かれた時空におけるポジションが了解される。そして“なる”ことによって対象がその状況をどのようにとらえているのかということが了解される。さらに、ある対象に“なる”ことの上に、そこから別の対象を“見る”こともできる。このことによって、その時空における2者間の関係性が了解される。

なお、「幸福な王子」や「猿蟹合戦」などの童話や昔話を考えると、我々が“なる”ことを試みる対象は人間だけとは限らないことが了解されるだろう。対象が無生物であっても“なる”ことを試みることができ、その対象にまつわる物語を創り出してその対象をより深く理解することができる（佐伯，2004）。人間以外の対象に人間的な意識を仮定する「擬人法」という修辞法は、このような認識のあり方の発露のひとつだと考えることができる。

「物語」を協働的に読み深める過程を通して、生徒は、ある世界で起きた出来事について仲間と一緒に意味づけを行う実践に従事する。出来事を意味づける過程において、ある登場人物に焦点化して語るという

ことは、その登場人物が何をどのようにとらえているのか、すなわちその登場人物が生きている事実の世界について理解しようとする試みである。一方、出来事を非焦点化において語るということは、出来事やその当事者を時間的・空間的広がりの中に位置づけてみる試みとしてとらえることができる。つまり、「物語」を協働的に読み深める過程とは、その出来事や登場人物が位置づく世界のディテールに精彩を与え、時間的・空間的広がりや拡張するとともに、その登場人物の生きている事実に関心を向けることである。それは、人間的な存在をその生きる世界の中に位置づけて理解するという試みと言うことができる。

国語科教育の分野においては、これまでも、この異なるプロセスによる理解を統合することを通して、「物語」についてのより深い読みを授業の中で生成することが目指されてきた。たとえば、西郷（1998）は、物語を読むことの教育性について、読み手が主人公の〈内の目〉で世界を主観的に眺め、様々な考えを持つことに同化しながら、そして、その主人公と一体となっている自分自身を〈外の目〉で見て異化して見ることにあると述べている。また、府川（1995）は、読み手が作品の文体を潜ることで自己を多重化し、様々な登場人物の中に参加し、同時にそこから距離を取ることが文学体験の大きな柱だと述べている。

「物語」を読むことのこのような機制について田近洵一は一連の研究において理論的な整理を行っている。田近（1996）は、読者が「物語」のことばと関わることで虚構世界を創造し、その世界を現実として生きるような読みを「文学の〈読み〉」と呼んでいる。田近によると、「文学の〈読み〉」は、ことばをとらえ、人物の言動や事件の展開などの持つ意味を追求することと、人物や事件の様子、及び人物の内面を想像することの相関的な働きを基盤とし、これに、人物やそれをめぐる諸事情に、反発したり、共感したり、問題意識や批評意識を働かせたりしていくような享受反応あるいは反応批評が伴うことで成立するという（pp.10-11）。ただし、このような理論的知見は早くから提出されているものの、実際の授業事例においてこれを実証するという試みは十分には行われてきていない。このような過程の実態を実際の授業事例において確認することも本研究の課題の1つである。

3で述べたように、読者は、テキストの読解過程において視点にかかわる読解方略を意図的に使用することができる。幼児であっても、物語の語りの視点に影響を受けながらも、自分なりに視点を転換させながら物語を理解していることが示されている（古屋・田代，1989）。宮崎

(2008)は、読者が能動的に視点を動かしてみることによって、私たちは作品の中にあからさまには表現されていない状景について、それがどのように見えるものかという問いを生成していくことを指摘している。視点は、読み手の物語の仮想的世界のある部分に意識を向け、それに関する情報を提供する役割をしており、読み手は、そこで意識化された部位に関心を向け文章理解を精緻化させるのである(福田, 1995)。

ただ、読解の過程において視点の能動的な移動をすべての読者が積極的に行っているわけではない。読解の過程において、読者がある登場人物へいったん焦点化すると、それまでと異なる知覚動詞の対象の取り方など文章の中の焦点化の移動のしるしに出会うまで、その焦点化された登場人物の意識を通して虚構世界を構築していく傾向があると考えられている(赤羽, 2004)。そのため、国語の授業実践において、教師の発問によって読者の視点を動かすということが指導上、有効な手だてとして考えられている。例えば、鶴田(1999)は、「大造じいさんとがらん」について、「視点人物と対象人物：この物語は誰の視点から語られていますか。それが分かる所を抜き出しましょう。」「視点の転換：残雪の視点から語られている箇所がありますか。あるとすれば、それはどんなことを表しているのか、話し合しましょう。」という「学習の手引き」を示している(pp.68-69)。このような課題を解決することを通して子どもたちは物語についての理解を深めることを促されるのである。読者が「物語」を読む過程において物語言説の焦点化とかかわって視覚的イメージの視点を能動的に動かすということは、物語をより深く理解したいという読者の意図に支えられた認知的方略ととらえられる。「物語」についての読みの交流過程においてこのような視覚的イメージの視点の移動が生徒の協働によって達成されるとき、「物語」の読みに深まりが生じていることが示唆されるだろう。

第4節 本研究の研究課題

本節では、国語の授業において「物語」を生徒が読むという行為について分析することにかかわって先行研究を概観しながら議論してきたここまでの内容を振り返り、その上で本研究において追究する課題について整理する。

第2節では、生徒が国語の授業において「物語」についての読みを協働的に深める過程について実証的な研究を行う上での課題について先

行研究のレビューを通して検討を行った。

1では、我が国の「物語」を読む授業の実践史と実践についての近年の議論をふり返って、そこに「伝統的な授業」と「非伝統的な授業」という異なる授業観の対立が指摘できることを議論した。「物語」を教材として読む授業を分析し考察する上で、教室をこのような葛藤の場として理解していくことが必要になることを確認した。

2では、協働的な学習活動を基盤とする授業の特徴について整理し、事例の分析において留意すべき点を3点見出した。第1に、小グループやペアでの学習活動の局面と一人の教師と複数の生徒がやりとりする教室全体での議論の局面の両方を射程とし、そのつながりに目を向けた事例の記述を行うことである。第2に、「物語」に対するそれぞれの生徒の問いや考えとのかかわりから教室談話をとらえることである。第3に、音声による談話過程だけでなく授業の過程において生徒が書いたもの、またその利用のあり方に注目し、この2つを関連付けて事例の記述を行うことである。

3では、授業における社会的な学習の過程を明らかにするために行われる教室談話研究が、先行発話への言及のあり方や発話の様式、その葛藤に着目して実際の談話過程の分析を行っていることを確認した。本研究においてもこの枠組みに基づいて分析を進めることとする。さらに、国語科の「物語」を読む授業について分析考察を行ったこれまでの研究では、物語のことばの基本的な特徴である、登場人物の行為の景観と語り手の意識の景観の二重性について十分に考慮されておらず、この点に着目した事例の検討が課題として残されていることを確認した。

第3節では、2節で明らかとなった上記のような課題を解決するために、本研究がとる理論的な枠組みについて議論した。

1では、社会的なコミュニケーション過程と個人の心理的な過程との密接な結びつきに注目しながら人間の行為について分析・考察を行う社会文化的アプローチの立場から、「物語」を読むという行為がどのようにとらえられるのかについて議論した。「物語」についての生徒の読みを語り直された物語ととらえる本研究では、出来事をいかに筋立て手どのように語るかという *narrative* が文化的道具としてとらえられることを確認した。

2では、社会文化的アプローチを基礎付けるヴィゴツキーとバフチンの理論について概観した。これを通して、文化的道具としての *narrative* を考える上で、それを創り出す意識や世界観のあり方とし

での「声」の対立や葛藤をとらえるべきことを示した。

3では、物語学の議論を概観し、narrativeの「声」を検討するために、物語学における「焦点化」、すなわち、物語言説の語り手が誰の意識を通して語っているのかということにかかわる概念に依拠することを確認した。生徒の発話を物語言説についての概念である焦点化において分析することは、「物語」の語り手の物語言説と生徒の発話を同じ地平におくことを意味する。このことで、「物語」を読むという生徒の行為を具体的な「物語」の物語言説と密接に関連付けながら記述することが可能になる。

ここまでの議論を踏まえ、「物語」を読むという行為と社会的文化的状況である教室談話の諸要素との相互作用を示したのが Figure2 である。

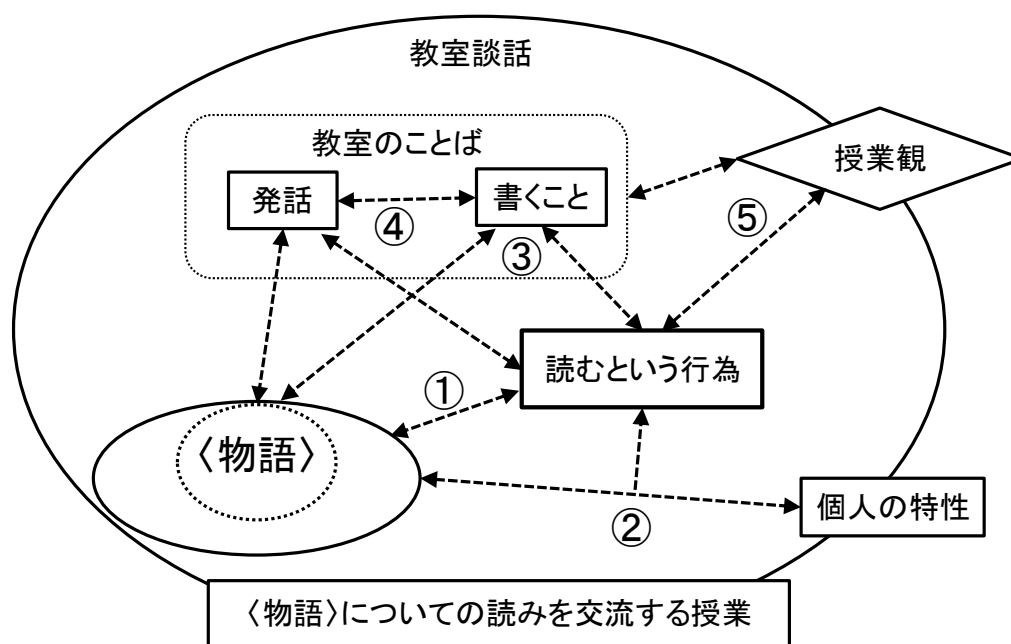


Figure 2 「読むという行為」における社会文化的状況との相互作用

Figure2 に基づき、本研究では、物語言説の構造的な特徴に留意しながら、考えを交流することを通して協働的に「物語」を読み深める授業における生徒の読むという行為を教室談話という社会文化的状況に位置づけて明らかにするために、下記の5つの研究課題を設定する。

第1は、「物語」についての読みが深まるということがどのような過

程であるのか，物語の基本的な特徴である景観の二重性と関連付けながら明らかにすることである（Figure2 中の①）。「物語」の出来事についての生徒の発話，すなわち語り直された物語を創り出した「声」をとらえるために，発話の焦点化に着目して教室談話の分析を行っていく。

第2は，「物語」についての読みが協働的に深まる過程において生徒個人の特性がどのような働きをしているのかを明らかにすることである（Figure2 中の②）。「物語」の登場人物と読み手の諸属性，そして共感の違いによって生成される読みには相違が生じる。その相違が協働的に「物語」の読みが深まっていく過程においてどのように機能していくのかを検討する。

第3は，読みの交流においてある生徒が他の生徒の読みを取り込む際のその生徒の自己内対話の過程について明らかにすることである（Figure2 中の③）。授業における生徒の学習をより詳細にとらえるために，話し言葉だけでなく書き言葉にも注目して分析を行うことで，生徒の自己内対話過程に深く迫っていく。

第4は，授業の振り返りににおいて生徒が行う省察的な自己内対話の過程について明らかにすることである（Figure2 中の④）。1時間の授業の内部には小グループでの課題解決，教室全体での議論，書くことによる個別の振り返りなど，複数の局面が存在する。授業がこのように複数の局面によって構成されていることで生徒の読むという行為はどのような特徴を持つことになるのかを検討する。

第5は，その教室談話を形づくる授業観と「物語」の読みの授業における生徒の読むという行為とのかかわりを明らかにすることである（Figure2 中の⑤）。教師が事前にプランした意図と実際の授業における生徒の姿には必ずズレが生じる。読むという行為のあり方を方向付ける政治性，あるいは権威性について「特権化」の概念を手がかりに検討する。

次章では，これらの研究課題を検討するために，本研究で採用する方法と本研究の構成を述べる。

第2章 方法と本研究の構成

本章では、読みの交流を通して物語を協働的に読み深める過程での生徒の読むという行為を社会的文化的な状況である教室談話に位置づけて描出する本研究の目的を達成するために実施した方法およびデータの内容を説明する。そしてそれに基づき、本研究の構成を述べる。

第1節 方法

交流を通して「物語」を読み深める授業における教室談話の特徴をとらえ、そこでの読むという行為を検討するために授業観察を実施した。参加観察法（participant observation method）によるフィールドデータの収集である。

読みの交流をとらえるために理論的サンプリングを行い、対話的な参加構造の授業実践を志向する中等教育段階の授業実践を観察の対象とした。中等教育段階の教室をフィールドとしたのは、本研究が関心を寄せる読みの交流を通して物語を協働的に読み深める活動に必要な能力の発達の条件のためである。福田（1995）は、物語を読む能力の発達にかかわり、小学校高学年になると視覚的イメージの表象と文章の表象、そして文章を超えた表象を関係づけることができる（この3つの表象の関係が密接になればなるほど、読み手は物語を深く理解する）ものの、それは大学生の行う関係づけよりも密接ではないことを指摘している。また、読解においてより深い処理としての意味へと向かう評価のできるメタ認知的能力は、小学校中高学年以後中等教育段階に大きく発達すると考えられている（秋田、2008）。

観察は、都内の公立中学校（A校）と九州地方の公立高等学校（B校）で行った。対象校の地域が異なるのは、観察の期間中、筆者に異動があったことによる。A校での観察の目的は、読みの交流を通して物語を協働的に読み深める授業における課題や教室談話過程の特徴を明らかにすることである。B校での観察の目的は、このような授業の中の特に自己内対話に着目し、個々の生徒が物語について何をどのように学んだのかを教室談話に位置づけて明らかにすることである。両校での観察は、読みの交流という事象に焦点を当て、それがどのように生起し、どのような経過をたどり、どのような結果に至るかを観察するという本研究の関心から、「事象見本法（event sampling method）」（澤田・南、

2001) によって観察単位のサンプリングを行った。

A校での授業観察において、観察者は、授業から一步距離をおいての自然観察、すなわち非交流的観察を行った。授業実践の流れを乱さないように、教室の片隅に観察場所を確保し、消極的な参加者（passive participation）としてフィールドに参加した（c.f., 箕浦, 1999）。

B校での授業観察においては、観察者は、授業者として生徒とかかわり合いをもち交流的観察を行った。完全な参加者（complete participation）としてのフィールドへの参加である。これは、生徒の内的な過程である自己内対話を捉えるために、読みの交流を行う授業過程に生徒の書く活動を適宜設定し、そこで得たデータを分析の対象とすることを考えたためである。

最後に、Table 1として本研究のために行った観察と第1章第4節で挙げた研究課題との対応を示す。

Table 1 本研究の方法と課題の対応

観察実施校	観察の目的	研究課題	章
A校	読みの交流を通して〈物語〉を協働的に読み深める授業における課題や教室談話過程の特徴を明らかにすること	①読みの交流を通して〈物語〉についての読みが深まる過程について明らかにする。	第3章
		②〈物語〉と読み手の個性との相互作用と交流を通じた読みの深まりとのかかわりについて明らかにする。	第4章
B校	読みの交流を通して〈物語〉を協働的に読み深める授業における生徒の自己内対話の過程とそこへの権威のかかわりについて明らかにすること	③読みの交流において生徒が他の生徒の読みのことばをどのように自らの読みを示す発話に取り込むのかを明らかにする。	第5章
		④生徒が読みの交流を振り返って行う自己内対話の過程について明らかにする。	第6章
		⑤〈物語〉の読みの授業における読むという行為とその授業の基づく授業観とのかかわりについて明らかにする。	第7章

第2節 本研究の構成

本研究では、第1章第4節で示した5つの研究課題について、3部構成、全8章の議論を通して検討を行う。

第I部「本研究の問題と目的」の第1章「物語の授業における生徒の読みの交流を検討する視座」では、先行研究のレビューに基づいて本研

究の立場を明確にするとともに、分析の枠組みについて理論的な検討を行った。そして、先行研究の知見と残された課題を踏まえ、本研究の研究課題を整理した。第2章「方法と本研究の構成」では、第1章で整理した研究課題を研究する方法として2つの学校で授業観察を行うことを説明し、そこで得られたデータに基づく具体的な分析と本研究の研究課題との対応を整理して示している。

第Ⅱ部「読みの交流を通して『物語』を協働的に読み深める授業の特徴の検討」は、焦点化概念に着目した発話分析によって「物語」を協働的に読み深める授業の過程について質的に検討する次の2つの章から構成される。

第3章「読みの交流を通して『物語』の読みが深まる過程」では、物語の基本的な特徴である景観の二重性と関連付けて談話過程を分析し、「物語」についての読みが深まる過程がどのように進行するのかを明らかにする。

第4章「『物語』の読みが深まる過程での生徒の役割の相違」では、生徒と「物語」の登場人物との相互作用によって生じる読みの相違が、協働的に読みを深める過程においてどのように影響を及ぼすのかという点について明らかにする。異なる「焦点化」のあり方を示す発話がどのように談話過程に表れ、それが協働的な読みの深まりにどのように影響をおよぼすのかという点について検討する。

第Ⅲ部「『物語』を協働的に読み深める授業における自己内対話の検討」は、読みの交流過程に設定される生徒の書く活動によって創り出された記述に着目し、読みの交流を通じた生徒の学習の過程について検討する。

第5章、「他者の読みの取り込み」では、生徒が発話に他の生徒の発話のことばを取り込む際の自己内対話の過程について明らかにする。読みの交流において生徒が、自らの焦点化は異なる焦点化の読みと出合うことでどのように読みを深めていくのかを検討する。

第6章、「『物語』の読みの授業における議論と振り返り」では、授業の終末に設定される振り返りにおいて生徒が行う自己内対話過程について検討することを通して、時間的な連続性の中に複数の局面があるという授業の構造が「物語」についての生徒の読みの深まりとどのように関連するのかを考察する。

第Ⅳ部「『物語』を読む授業の授業観と教室談話」は、第7章「読むという行為と授業観とのかかわり」としてB校で観察した授業事例の全

体像や枠組みについて比較検討することを通して、「物語」の読みの授業における権威，すなわち教師の意図する読み方と生徒の読むという行為のかかわりについて考察する。「物語」を協働的に読み深める授業においてある特定の読み方の特権化がどのような手段によって実現されるのかを記述することを試みる。

第Ⅴ部「総合考察」は，第8章「国語の授業における物語の学習」からなる。この章では，第7章までの内容を踏まえ，「物語」を協働的に読み深める授業における物語についての生徒の学習について総合的な考察を行い，本研究の意義と今後の課題について整理する。

第Ⅱ部

読みの交流を通して「物語」を協働的に読み深める授業

はじめに、第Ⅱ部を構成する第3章と第4章において分析の対象とする授業実践の概要について説明する。

第3章と第4章で検討する授業事例のデータは、都内の公立中学校A校で行われた国語の授業である。A校の学校規模は、1学年3学級で全校生徒数360人である。観察の期間は2010年9月から2011年10月である。観察は年度をまたがって行われている。初年度は第2学年の学級を対象とし、次年度は生徒たちの進級にあわせて第3学年の学級を対象とした。

観察者は、週に1回のペースで学校を訪問し、特定の一人の教師の国語の授業について延べ25時間の授業観察を行った。授業観察終了後、授業者の時間が許す場合には当日の授業の内容にかかわり1時間程度のインタビューを行った。授業の様子は、教室左横前方で観察者がとったフィールドノートとICレコーダによって記録した。小グループでの活動時には、ICレコーダをグループの中心に設置して録音した。2011年6月からはこれらに加え、ビデオカメラでの映像撮影も行った。授業時間中、観察者は生徒に話しかけたり話しかけられたりすることはなかった。観察中に生じた疑問等については、授業外の時間に生徒や授業者に質問した。

授業者は、教職歴20年を超えるベテランの外山教諭（仮名。以下、事例にかかわる個人名はすべて仮名とする。）である。教諭は、2005年頃から協働的な授業に関心を持ち、教室全体での議論の際、机を「コ」の字に配列したり、小グループでの学習活動を授業に導入するなど実践上の工夫を行ってきた。また、外山教諭は対話的な話し合いが行われるような教室の雰囲気作りを心がけ、生徒の発言をつなぐ意識を持って教室談話に参加していた。観察開始時には、どの学級においても互いの意見についてその根拠を意識しながら聞くこと、反対意見を受け入れることなどの話し合いのルールの共有（松尾・丸野、2007）がなされていた。観察中、年度が変わってクラス替えが行われたものの、学年の3学級とも外山教諭が前年度から引き続いて国語の授業を担当した。協働的な話し合いのルールの共有は、学級の成員が入れ替わった後も基本的に維持されていた。

授業時の生徒の机は、授業の開始時や個別の課題解決学習時には前方に向けられていた。小グループでの学習活動の際には、隣り合って座る男子生徒と女子生徒が向かい合い、前後のペアで机を合わせて男女4人が市松模様になるよう席の指定がなされていた。

外山教諭は、分析の対象とする単元³で授業の学習課題となる問いを生徒たちに作らせる試みに初めて取り組んだ。生徒たちにとっても、小学校1年生から考えても初めての経験である。授業では、生徒の話し合いによって場面ごとに問いが設定され、その問いを巡る話し合いによって協働的な読みの深まることが目指された。

授業はおおむね次のように展開した。授業の開始直後には学習課題との確認とその時間に議論の対象とする部分を各自音読する場面が設定された(5~10分)。続いて、小グループでの話し合いが15分程度行われた。学習課題についての個人の考えは、基本的に授業前の予習としてノートに書いておくことが求められていた。次に、教師を交えた教室全体の議論が20分程度行われた。この間、教師は生徒の発言について評価を行うことはせず、本文のことばや他者の発言とのつながりについて確認したり、質問したりするように心がけていた。教室全体の議論での生徒の反応や話し合いの流れにおいて解決できなかった問いや派生した問いについて小グループによる再度の話し合いを促すこともあった。授業の終わりには授業の振り返りをノートに書くことが予定されていた。しかし、しばしば終了時刻の関係で宿題として生徒が持ち帰ることになることがあった。

第3章と第4章で検討する授業事例において教材とされている「物語」は、重松清「卒業ホームラン」である。使用されている教科書(東京書籍『新編新しい国語3』)では、2段組13ページの分量である。重松清「卒業ホームラン」には、「徹夫」、「佳枝」、「典子」、そして「智」という社会文化的な属性においてバラエティに富んだ複数の人物が登場する。1章第1節の4で言及したように、物語の登場人物の属性と読者の属性の相互作用はそれぞれの読みに影響を与えることが明らかにされている。生徒の物語の違いが、その語りにおいて焦点化される人物の違いという水準で表れることが推測される。主要な登場人物4人の社会的

³本研究では、ひとつの「物語」を教材として読む授業のまとまりを単元とする。

な属性は次のとおりである (Table 2)。

Table 2 登場人物の属性

名前	性別	家族内	関係	年齢	少年野球チーム	備考
徹夫	男	父	夫婦	30代後半～40代前半	監督	
佳枝	女	母				
典子	女	娘	姉・弟	中学校第2学年		「がんばること」に対する不信
智	男	息子		小学校第6学年	選手(補欠)	

「卒業ホームラン」の本文において、物語中の出来事は徹夫への内的焦点化を基調としながら3人称で語られている。第1章第3節4項で言及したように、「物語」の語りはその文自体に含まれる情報のみを手がかりとして厳密に判別できるものではない。しかし、この「物語」全体の支配的コードとしては、登場人物「徹夫」へ焦点化した語りが基調となっていると判断される。たとえば、登場人物の発話がカギ括弧によって区切られ直接話法で語られている箇所は、形式的に地の文の語りとは明確に区別がなされている。「卒業ホームラン」の本文では「徹夫」に焦点化された地の文の語りの中にカギ括弧でくくられた「徹夫」以外の登場人物の発話が挿入された直後に「徹夫」の心中が語られることが頻繁に起こっている。そのため、「徹夫」と会話する「智」や「佳枝」の発話について、読者は虚構世界においてその発話の聞き手である「徹夫」の意識を通して聞くことを促されることになる。

協働的に読みを深める過程において、生徒は、「徹夫」への焦点化を基調とするこの「物語」の語りに対して、焦点をどのように移動させるのか、あるいはさせないのかを判断していくことを求められる。その際に、自分の持つ属性とTable 2に示した登場人物のさまざまな属性のうちの一つ、あるいはいくつかの属性との間に見出される共通性や相違が、この焦点の異動に影響を与えていくことが予想される。

次に、生徒の発話の分析の際に参照することになる物語内容に示された出来事について述べる。物語における出来事と意味の関係について、やままだは、次のように説明している。

要素としての出来事は、文章の筋立てと構造化の過程でまとまるのであり、それを支えるコンテクスト（文脈）なしに、前もって実

体として孤立して存在しているわけではありません。文脈を与え、筋書きをつくる行為によって、個々の出来事が組織されるとともに意味化されるのです。また、物語を構成する 1 つ 1 つの出来事も物語構造をもち、出来事を構成する 1 つ 1 つの文章も物語構造をもちます。それらの関係は「入れ子」構造からなります（やまだ，2000，p.11）。

やまだ（2000）の定義では、物語の出来事は読み手（聞き手）によって見出されるものであり、複数の出来事がまとまって 1 つの出来事を構成するというようにその範囲を明確に区切ることは出来ない。しかし、第 3 章と第 4 章において、生徒の発話を物語内容と関連付けて解釈する必要上、登場人物の登場と退場、回想などによる時制の転換、登場人物のある行動とそれについての内省と新たな行動開始などを区切りとするまとまりを一つの出来事として便宜的に分節し番号を付した（Table 3）。なお、場面とは、本文中に挿入された 1 行分の空白によって物語を区分した単位である。

Table 3 物語内容における出来事

場面	番号	出来事
1	1	徹夫が今日の天気について活動記録に記入
	2	徹夫の回想:監督を引き受けて
	3	智が素振りを始める
	4	佳枝と徹夫とが典子について会話
	5	秋ごろからの典子の様子
	6	徹夫の回想:典子「がんばったってしょうがないじゃん」
2	7	保護者からの電話
	8	徹夫が窓越しに智の素振りを見る
	9	徹夫がチームのノートで練習や試合の記録を振り返る
	10	徹夫が今日のスターティングメンバーをノートに書き入れる
	11	監督に徹しきれない徹夫
	12	徹夫と典子の会話:「だからこそ、胸が痛む。」まで
3	13	徹夫と典子の会話:回想(「同じことは」)から
	14	試合前のチームの様子
	15	徹夫がメンバー票を記入:智を補欠の欄の一番下に入れる
	16	「不敗神話」の横断幕に保護者の歓声上がる
4	17	徹夫がメンバー票を訂正:智を補欠から外す
	18	智がグラウンドの選手たちに声援を送る
	19	徹夫が「がんばれば…」について考える
	20	5回の裏が終わって8点差がついてしまう
	21	保護者の発案を受け、徹夫は補欠を試合に出すことを決める
	22	智が3振のピンチヒッターを励ます
	23	佳枝がバックネット裏に一人たたずんでいる
	24	試合後、徹夫が智に声を掛ける
5	25	今日の試合について徹夫と智が会話
	26	徹夫が今日の典子のことを考える
	27	徹夫が智に中学での部活について質問し、智が答える
	28	徹夫が智をバッテリーボックスに立たせ、佳枝もグラウンドに出る
	29	徹夫と智の会話:バッテリーとしての心構えについて
	30	徹夫が速球を投げ込み、智は2回空振りをする
	31	最後の1球を智が打ち上げる
	32	打球についてそれぞれが評価する
	33	家族で家路につく、その中途、佳枝が典子に気づく

第3章 読みの交流を通して「物語」の読みが深まる過程

第1節 本章の目的

本章の目的は、「物語」についての読みが深まるということがどのような過程であるのか、物語の基本的な特徴である景観の二重性と関連付けながら明らかにすることである。「物語」を理解するために、読者が登場人物あるいは擬人化されたなにもものかに視点を移動させ、そこからその虚構世界を構造化することはしばしば指摘されることである（佐藤，2007）。ただし，このような読者の心理的な機制を「物語」の物語言説の二重の景観，あるいは「多声性」（バフチン，1996；2013）と関連付けて実際の読書過程を具体的に分析することは十分には行われてきていない。

そこで本章では，談話過程において「物語」の出来事に言及した生徒の発話を語り直された物語ととらえ，物語言説を対象とする「焦点化」概念によって，生徒の読みを「物語」の二重の景観と関連付けながら検討する。第1章第3節の1の議論で見たように，物語において①言及されている出来事，②主題（その出来事を筋立てる際に用いられる行為者の目標やその目標の根底にある動機），③主要な登場人物の構成といった様相は，統合的な文化的道具のさまざまな側面を反映しているのととらえられる（ワーチ，2002）。焦点化は，このうち直接的には③の主要な登場人物の構成に直接的に関わる概念である。多くの場合，物語言説中の文においては主語となる登場人物が行為者となる。どの登場人物が行為者として取り上げられるかということは，言及される出来事を取捨選択に影響する。さらに，ある出来事と別の出来事との筋立てのあり方にも影響を与える。つまり，談話過程における発話の焦点化の様態を分析することで，発話者の物語を媒介する文化的道具とその使用の実態に迫ることが可能となる。

交流を通して「物語」についての読みを深めていく過程を検討するうえで，生徒が「物語」に対してどのような課題を構成するかは重要なポイントとなる。文章理解の過程は，ある種の課題解決の過程とみなすことができる。すなわち，それは文章についての問いの設定とその解決，検証の連続的なプロセスである。伝統的な授業観に根ざした国語の授業という社会文化的状況では，「物語」の読みの深まりは，教師の与える課題に従事し，そこで教師の考えるねらいをどれだけ達成できたかとい

うことからとらえられる。ただ、実際の読書においては、特段、読むための課題が設定されることはない。日常的な読書の文脈では、読者は暗黙のうちに自分で読むための課題を設定しそれを解決しながら「物語」を読み進めている。本章では、「物語」についての読みの交流に積極的な価値をおく構成主義的な学習観に基づいた授業実践において生徒が問いを構成する過程を取り上げる。これを検討することで、「物語」を読むという行為の実態について考えるための示唆を得ることが期待できるだろう。

第2節 方法

1 対象授業

対象授業では、生徒が場面ごとに考えた問いを小グループの話し合いの場で交流し、小グループで検討したものを全体の議論の場に提出し、そこでの議論において学級で追究する問いについて考えている。生徒は問いを考える際に、教師の用意したワークシートを利用していた。ワークシートの上部には、それぞれの小グループから出された問いを書く欄とその問いについて個人が考えたことを書く欄が設けられており、下部には教室全体で考えたい問いとその問いに対する自分の考えを書く欄が設けられていた。

分析の対象として取り上げる事例は、この「物語」を読む単元としては6時間目の授業のものである。全体で追究する問いを決めるために小グループで読みを交流する局面の談話過程である。「卒業ホームラン」の第5場面を読み深めることが課題とされている。この場面では、「物語」において最後の場面であり、登場人物がすべて登場し、「物語」においてそれまでに示された他の出来事との関連を意識せざるを得ない出来事が示される。生徒にとっては「物語」について再読した上で読みを深めることが意識されるため、活発な能動的な視点の移動が期待できると考えられた。この授業までに、生徒は、小グループ、学級全体で問いを練り、それに基づいて探求する学習活動を「物語」の1～4場面のそれぞれについて行っている。事例において取り組んでいる課題の構成過程に習熟し、小グループや学級で話し合うに値する問いがどのようなものか理解を深めており、初期段階と比較してより適切な問いを出せるようになっていていると考えられる。

2 小グループと話題

教室では 10 の小グループが構成されていた。そのうち、前時までの観察において、生徒による他者の発話への言及や発話内容の取り込みが多く見られ、小グループ内で聴き合いが行われていると観察者が判断したグループを分析の対象とした。小グループのメンバーは、スミエ（女子）、カズミ（女子）、タクマ（男子）、ヒロシ（男子）の 4 人である。小グループでの活動中、グループに対する教師の直接的な介入は行われなかった。

話題となっているのは、「物語」の終末、第 5 場面におけるいくつかの出来事である。第 5 場面は、授業で使用された教科書のレイアウトでは 6 ページに渡り、「物語」全体の 3 分の 1 を占める分量がある。

外山教諭は、授業の冒頭において、「グループで問いを立ててください。昨日、家でやってきているのを前提にしますので、自分で立ててきた問いの中から一つ選んでください。早速グループになって始めてください」と指示している。物語内容についての具体的な言及は指示に含まれておらず、特定の人物に焦点化することは促されていない。

3 分析の手続き

バフチン（1988；1989）の発話構成論の発話の対話的定位置とポリフォニーの概念に依拠して発話の解釈を行う。具体的には、発話を言語コミュニケーションの連鎖の一貫、すなわち、先行の環と後続の環の間にあるものとしてとらえるとともに、それを創り出される過程に「声」が働いていることを考慮する。語り直された物語としての発話を創り出した「声」について検討するために、発話の焦点化に着目して記述的分析を行う。

第 3 節 結果と考察

1 発話の焦点化と言及される出来事との関連

Table 4 は、外山教諭がグループごとに問いを立てることを指示した発話に続いて行われた小グループにおける談話過程である。

Table 4 言及される出来事と発話における焦点の関連⁴

番号	発話者	発話内容	出来事	焦点化
101	外山	じゃ、えー…そしたら、今日、卒業ホームラン…。昨日はなしをしたように、1時間で終わらせたいと思いますので、グループで問いを立ててください。昨日、家でやってきているのを前提にしますので、自分で立ててきた問いの中から1つ選んで下さい。早速グループになって始めて下さい。		
102		生徒 [机を動かし4人グループを作る。]		
103	スミエ	58頁の上の段の16行目あたりの「腹立たしさよりも悲しみのほうが胸にわいてくる」っていうのは、何で悲しみが出てきたのかっていう…」	26	徹夫
104	カズミ	16…あー		
105	スミエ	そこ		
106	タクマ	あー		
107	カズミ	じゃあ、あたしは、何だっけ…。59頁の下のところで、何で徹夫は智に「オッス」って言わせたかったのか。	29	徹夫
108	スミエ	あー		
109	カズミ	他になんかあるかな。		
110	タクマ	なんか…何頁とかないんだけど…。全体的な疑問は、なんで徹夫は智にこんなことをさせたのかなって。		徹夫
111	ヒロシ	あー	27-30	
112	カズミ・スミエ	[ヒロシに少し遅れ]あー		
113	タクマ	…打席入れみたいな…		
114	スミエ	後、ヒロシ君…何も出してないけど…		
115	ヒロシ	あー、じゃあ何でこの、最後、お父さんとの3本勝負の時に、なんで、徹夫が、容赦なく、速い球、を投げたのか。	30	智
116	スミエ	…あ、後もう一個あった。…あの、何で最後、ホームランで終わらせなかったのか。	31	非
117	ヒロシ	あー。		
118	カズミ	ははは。確かにね。		
119	ヒロシ	ホームラン打ってないよね。		
120	スミエ	そっちのほうはなんか、話として良くない。		非
121	カズミ	そうだね。		
122	スミエ	いい話だなで終わるけど。[ヒロシも発話しているが聴取不能]		非
123	カズミ	ホームランでないのはなぜか。でもそれ知りたいかもしれな	31	非
124	スミエ	気になる。うん。		
125		[10秒ほど無言]		

⁴左端の数字はターンを示している。また、「発話内容」の欄においては短いポーズを「,」で、言いよどみや、やや長いポーズを「…」で示し、質問に特有の上り調子の抑揚は「？」で示した。「焦点化」欄の「徹夫」、「典子」、「智」はそれぞれの登場人物への焦点化を示している。「非」は、その発話において生徒が特定の登場人物に焦点を置いていないこと、すなわち非焦点化による表現であることを示している。なお、1つの発話の中で焦点が揺らいでいる場合には「/」でこれを示し

指定されている場面の出来事について生徒それぞれから問いが示されている。複数の生徒の協働によってある出来事と別の出来事が筋立てられ「物語」の出来事が語り直されていることがとらえられる。スミエ（103）とカズミ（107）、ヒロシ（115）が Table 3 に示した出来事の区分どおりに出来事をとらえているのに対して、タクマ（110）は3人の言及した出来事をまとめて一つの出来事として構成化している。物語の出来事の入れ子構造（やまだ，2000）がとらえられる。

115 までの発話において、生徒は「物語」の登場人物に焦点化して出来事について語っている。スミエ（103）、カズミ（107）、タクマ（110、103）は、文における述語や対象の取り方から「徹夫」に焦点化して問いを出していると判断される。ヒロシ（115）は、「お父さんとの3本勝負の時」に「容赦なく、速い球」が投げられたことについての問であり、焦点は登場人物「智」に置かれている。

これに対し、スミエ（116）は「物語」の特定の登場人物への焦点化ではなく非焦点化によって創り出された発話である。「何で、ホームランで終わらせなかったのか」という問いは、「物語」のなかで語る出来事を選択、あるいは創造することのできる意識に基づくものである。この発話は、直接的には、出来事 31、すなわち 115 までの発話において筋立て直された 26-30 に続く出来事に言及している。ただし、「終わらせなかったのか」（116）、「話として良くない」（120）ということばから分かるように、この発話では出来事が「物語」に示されたすべての出来事と関連付けられている。他の3人はこの発話に対し、「あー。」「はは。確かにね。」「ホームラン打ってないよね。」と相づちを打ちながら、これを受け入れる評価を示している（117-119）。

上記に取り上げた5つの発話では、同一の場面において近接する出来事がそれぞれ言及されている。しかし、登場人物へ焦点化した発話と非焦点化の発話とでは、その出来事がどのように筋立てられているかという点で異質である。出来事の当事者である登場人物へ焦点化する発話では、出来事の時系列的、あるいは因果的な連続性に基づく筋立てが行われている。一方、非焦点化においてはスミエの「そっちのほうなんか、話として良くない」（120）に表れているように、物語に想定される意

た。発話の焦点がはっきりとしない場合、あるいは相づちなどその言語コミュニケーションにおいて主に社会的な機能を担っている発話の欄は空欄とした。以下、談話過程を示す Table ではすべて同じ。

図からできごとを筋立てることが行われている。物語を創り出す「声」の相違によって、話題となっている出来事に関連付けられる別の出来事を選択のあり方や出来事を検索する範囲の限定のあり方が異なることが示唆される。

それまでとは異なる焦点化が行われたスミエの発話（116）について、興味深い点が1つ指摘できる。この発話にある「最後」と直前のヒロシの発話（115）にある「最後」の指す内容にズレがある点である。ヒロシは、それまでにスミエ、カズミ、タクマが言及した一連の出来事（26-30）の「最後」という意味でこれを使っている。これに対して、スミエ（116）では、「最後」は「物語」全体に対する位置を示す意味で使われていた。ヒロシ（115）に対するスミエ（116）のタイミングからは、ヒロシの発話に接したスミエになにかの気付きがあったと解釈される。この点については、後で詳しく議論を行うこととする。

2 生徒発話における焦点の移動と「声」の多重化

小グループのメンバーそれぞれから問いが出された後、グループとしての問いを決定することを目的として開始された談話過程が Table 5 である。意見の交渉を行っているため、生徒たちはためらいがちであり、しばしば沈黙の時間が流れている（127, 129, 148, 156, 159）。

まず、カズミ（128）は、スミエが、116 で出した非焦点化に基づく問いをグループの問いとすることを肯定している。しかし、「徹夫」に焦点化して問いを出しているヒロシとタクマは、それにすぐ賛同することせず、9秒の沈黙の時間がある。

Table 5 出来事に対して意味づける「声」の多重化

番号	発話者	発話	焦点化
126	スミエ	どれにしますか。	
127		[10秒の沈黙。カズミ, スミエ, ヒロシはノートを記入。]	
128	カズミ	書いてあることから考えられる問いだったら…(聴取不能)でも、私は何でホームランにしなかったっていうのは、知りたいと思う。	非
129		[9秒の沈黙]	
130	スミエ	…どうしよう。	
131	ヒロシ	タクマは何ていったっけ?	
132	タクマ	俺は、こう、そもそもなんでこんなことを智にしたのか…	徹夫
133	ヒロシ	あー	
		省略	
146	カズミ	4つの中で。いや、5つの中で。	
147	スミエ	えっとー、何だっけ、なんかお父さんが思いきり投げるところはなんか…なんか書いてあったよね。どっかに。あ…ここ。「野球が大好きな少年に対する礼儀だ」っていうふうに答えがもう出てるから、この問題はまずなしで…後は何だろう。	非
148		[18秒の沈黙]	
149	カズミ	え…礼儀なんだね。…それが。	
150	スミエ	えーでもさ、これでさなんか弱々しい球が投げられてきて打てたとしてもうれしくないと思う。…なんか。	智
151	カズミ	そしたらさあ、これがさあ、作者が、最後にホームランで終わらせちゃったら、それは、徹夫の球が弱かったってことになるかもしれないじゃない。	非 / 智
152	スミエ	あーあ	
153	カズミ	だから最後に終わらせなかったみたいなことにも(聴取不能)	非
154	スミエ	あー、なるほど。	
155	カズミ	だから、その人が…最後に出したい問いは…そっこのほうで…なんか色々考えられそうじゃない。	非
156		[15秒の沈黙]	
157	カズミ	最終的にどうする。	
158	スミエ	…なんかどれでもいい感じなんだけどな。	
159		[5秒の沈黙]	
160	ヒロシ	[黒板に貼られた他グループのマグネット「なぜタイトルが卒業ホームランなのか?」を見る。]題名が卒業ホームランなのに、ホームラン打ってない…	非 / 智
161	スミエ/カズミ/タクマ	あーそうかー	
162	タクマ	それはあるね。	
163	カズミ	題名…	
164	スミエ	じゃあ題名とも絡めて…ええ、なんて書けば、ええ、なんて書けばいいの?	
165	カズミ	何で、最後ホームランじゃないのか。かつ、題名は卒業ホームランなのにみたいな感じ…	非
166		[スミエが書き始める。]	

焦点化の様態に着目してときに特徴的な発話がカズミ(151)である。前半は非焦点化、後半は智への焦点化によってつくられている。この発話には、前半に「作者が」、後半に「徹夫の球が」という2つの主語が

存在する。そして、前半の内容と後半の内容が、「それは」で結ばれている。この発話以降、話題となっている出来事に対して当事者として意味づけることと語り手／読み手として意味づけることを重ねることが生徒に意識されているようにとらえられる。他のグループの問いを見てヒロシが口にした発話（160）では「物語」の「題名」と物語内容の出来事との対応が「ホームラン」という共通のキーワードによって直接的に問題とされている。これは、スミエ、カズミ、タクマに感嘆をもって受け入れられている（161）。

ここまでの談話過程における発話についてその焦点化を確認すると、生徒間、あるいは生徒個人内において様々な移動のあったことがとらえられる（Table 6）。発話の焦点化について示した「焦点」の欄を縦に見ると、発話の焦点が、話題となっている出来事の当事者である「徹夫」と「智」の間で移動し、続いて非焦点化、すなわち語り手／読み手の意識に基づく発話があって、ふたたび出来事当事者への焦点化、そして非焦点化と移動している。発話者の欄を見ると、生徒の個人内においても発話の焦点が移動していることがとらえられる。例えば、スミエに着目してみると「徹夫」（103）→「非」（116）→「徹夫」（147）→「智」（150）となっている。

Table6 焦点の移動

番号	焦点	発話者
103	徹夫	スミエ
107	徹夫	カズミ
110	徹夫	タクマ
115	智	ヒロシ
116	非	スミエ
120	非	スミエ
123	非	カズミ
128	非	カズミ
132	徹夫	ヒロシ
147	非	スミエ
150	智	スミエ
151	非/智	カズミ
153	非	カズミ
155	非	カズミ
160	非/智	ヒロシ

上記の分析から、「物語」の出来事について協働で語り直す談話過程においてそれぞれの生徒が発話の焦点を移動させていることが示された。その過程において、ある出来事に対する2つの異なる意識からの意味づけを重ねる意識が生成されることがとらえられた。ある出来事に対する複数の意味づけが重ねられることが、生徒が発話を創り出す「声」を多重化していくことにつながっていくことが示唆される。

3 登場人物の内部で対立する「声」

「物語」の読みにおける登場人物の理解について物語的自己の議論を敷衍して考えると1人の登場人物の内部において異なる「声」の対立や葛藤のあることが考えられる。本項では、同一の登場人物の内部における「声」の対立にかかわり行われた議論の談話過程を取り上げて分析と

考察を行う。

Table 7 登場人物の内部の二声性

番号	発話者	発話内容	焦点化
260	スミエ	さっきさあ、なんか「オッス」のことでてたじゃん、それは「徹夫は監督としてそう言わせたのかな」って言う…	非
261	ヒロシ	監督モードに…	非
262	スミエ	監督モード…	非
263	スミエ	でも、これは、あのやってることは息子に対するなんかさ、あれじゃない、監督がたったひとりに対してここまでやるってなんかいいような気がして…この徹夫はいったい何？って言う…	非
264	カズミ	ハハハ	
265	スミエ	監督として言ってるのか、なんか…	非
266	カズミ	わかんないな…	
267	スミエ	途中からもう「お父さん」て呼んじゃってるじゃん…智…でも「オッス」は監督じゃん。	非
268	ヒロシ	ラスト一球って	
269	カズミ	…でもお父さんて言ったのは…	智
270	スミエ	うん	
271	カズミ	智が…徹夫が父親として、自分に、結果を出させてもらいたいって思ったのかなっていうことを、徹夫…智が分かったんだよ…意味はそんな感じ…	智／徹夫

Table7 の談話過程は、「何で徹夫は智に『オッス』って言わせたかったのか。」(107) というカズミの問い (Table4) への言及から始まっている。カズミの問いは、「徹夫」と「智」の間で交わされたことばにかかわって考えることを求めるものであった。生徒の発話は戸惑い途切れがちで、意味の交渉が強く意識されている探索的談話 (Barnes, 2008) の特徴を示しているということが出来るだろう。生徒はこの談話過程で「徹夫」の中にある2つの価値観の対立について議論を行っている。対立する価値観とは、「徹夫」が「智」に対して「監督として」(スミエ, 260; 265 ; ヒロシ, 261) 接するか、「父親として」(カズミ, 271) 接するかというものである。つまり、この談話過程では、登場人物の内部に対立する「声」の対立が話題となっている。

Table 7 に示した談話過程において、この「物語」の登場人物の内部における「声」の対立に基づく議論が行われていることには、テキスト側の要因が大きいと考えられる。この「物語」において「父と子」、そして「監督と選手」という「徹夫」と「智」との関係の二重性が、その主題、すなわち、この「物語」で言及されている出来事が筋立てられ

る際に用いられる行為者の目標やその目標の根底にある動機と深く関わっている。さらに、場面2中の出来事7「保護者からの電話」に「ふざけるな、と監督として思う。だが、父親として立場を入れ替えてみると、その気持ちも分からないではない」という、この関係の二重性に直接言及する2文がある。以前の授業においてこの表現にかかわって話し合いが行われており、そのこととのつながりがこの談話過程に影響していると見る必要がある。

発話における焦点化の様態を見ると、「徹夫」の「声」の二重性を検討する議論が、非焦点化の発話の連鎖のうちに進み、スミエ(267)で「智」の文脈が導入され、それを受けたカズミが「智」に焦点化した発話を行っていること(269, 271)がとらえられる。「徹夫」の内部における「声」の対立を検討する過程において、「智」の言動を根拠として議論が展開されていることに着目される。内部で「声」が対立している登場人物について考える際に、生徒が他の登場人物がその登場人物に対して取った言動を手かがりとして利用する。このことは、対話的自己論における「知る自己(self as knowerあるいはI)」と「知られる自己(self as knownあるいはme)」を関連付けることで自己(self)がより深く理解されるという自己理解過程をなぞるものとして理解される。

この談話過程において、ある登場人物の内的な「声」の対立にかかわって行われた別の登場人物への焦点化は、これまでの読みの視点論に不足していた知見を示唆している。それは、「物語」について読みを交流する際に、虚構世界における登場人物の発話、あるいは音声を取り上げることの特殊性である。スミエは267の発話において、「智」が「徹夫」に対して発した「お父さん」という発話を引用している。カズミ(269)は、これに応じて「…でもお父さんて言ったのは…」と「智」の内部に視点をおいて考え始めている。「物語」の登場人物がその虚構世界で発したことばは、現実世界のものと同様に人と人の間に存在するものである。「物語」が読まれるその場において、そのことばが、発話者と聞き手それぞれの立場、そしてその当事者の知らない第三者という立場から解釈されうるということが、カズミの発話における焦点の移動を用意したものと考えられる。

なお、先にこの談話過程にはテキスト側の要因が強く働いていると述べた。しかし、このような議論が、特定の「物語」や登場人物にかかわってのみ生起するのではない。「物語」の登場人物も現実社会の人間

と同様に複数の共同体（「徹夫」の場合は「少年野球チーム」と「家庭」）に所属する。共同体ごとにその成員として求められる役割や振る舞いがあり、任意の出来事においてその人物の内部の「声」の対立が顕在化する。「物語」の登場人物を現実社会の人間のヴァリエーションや延長、あるいは典型とみなしても、その内部には多かれ少なかれこのような対立が存在するはずである。そのような対立に目を向ける意識を向けることで「物語」についての読みをより深くすることができると思われる。

4 「物語」についての読みが多声的になる過程

次に示す Table8 は、「物語」の次の引用部分にかかわる話し合いの過程である。

「智，家に帰って荷物置いてから打ち上げに行こう。」

「うん……いいけど？」

「帰ろう。」

野球のルールを作ったのはアメリカのだけだったろう。いや，イギリス人だったろうか。

(p. 62)

カギカッコを使って示される「徹夫」と「智」の会話に続いて「徹夫」の内面が彼への焦点化によって語られている。「物語」のこの部分にかかわって，語られる「徹夫」と「徹夫」に焦点化して語る「語り手」を区別する発話が生成されている。

Table 8 「物語」の語りと生徒発話における焦点化の関連

番号	発話者	発話内容	焦点化
274	スミエ	んー	
275	カズミ	意味わかんなくなった。	
276	スミエ	わっかんね…なんか前のほうにさあ…なんだっけ…なんか監督としての自分を恨むじゃないけどなんか…的な雰囲気なの有ったじゃん。	徹夫
277	カズミ	うん	
278	スミエ	で、それをこうなんか、そのもやもやを解消するためにやったのがこれなのかなって、ちょっと考えて…	徹夫
279	カズミ	あー	
280	ヒロシ	償いみたいな	
281	スミエ	そうそうそう、でその償いみたいな状態なのかなって考えて…	徹夫
282	ヒロシ	いやいやいや(聴取不能)	
283	スミエ	だから、徹夫の気持ち的にはこれをやることに意義があるみたいな…	徹夫
284	ヒロシ	あー打って、打てない	徹夫
285	スミエ	そこでホームランでたら、いい結果だったねみたいな感じだけど…	徹夫
286	ヒロシ	まあ、打てなかったらまあ…	徹夫
287	スミエ	…まあ打てなかったら、打てなかったで…出したって言うか、自分のもやもや解消してる…	徹夫
288	ヒロシ	智にチャンスを与えたけどダメだった、みたいな…	徹夫
289	スミエ	そうそう…みたいな。	
290	カズミ	(聴取不能)、そのさあ、この作者もさあ…あの一、結果が一番大事だとはあんまり思っていないから…	非
291	スミエ	うん	
292	カズミ	だから結果をホームランにしなかったんじゃない。	非
293	スミエ	あー、そうか。だからこれでホームランだったら、やっぱ結果…	
294	カズミ	結果が…	非
295	スミエ	…大事じゃんみたいなことになっちゃうから。	
296	カズミ	だから伝えたかったのは結局、努力が大事だけど…それに伴って、あの一、結果がついてくるものだって…	非/徹夫
297	スミエ	おー、いいこと言った。	

Table 8 に示した談話過程の前半、ヒロシとスミエのやりとりを中心に「物語」の語りの基調と同じく「徹夫」に焦点化された発話が続き、話題になっている出来事に対する当事者としての意味づけを検討する議論が行われている。2人の間での一応の意見の一致(288, 289)をみた後に、カズミは「作者」ということばを使い、話題となっている出来事を「物語」全体の結末部に位置付ける議論を開始している。カズミの一連の発話(292, 294, 296)は、スミエによって賛意を持って受け入れられ(293)、ことばを補われ(295)、価値ある意見として評価されている(297)。

カズミの発話「伝えたかったのは結局、努力が大事だけど…それに伴って、あの一、結果がついてくるものだ」(296)について、それが

位置付く言語的コミュニケーションの連鎖の環に位置付けて考えると、この発話が二声的な読みを示していることが分かる。話題となっている出来事を通して「徹夫」が「智」に「伝えたかった」と「作者」が読者に「伝えたかったこと」とを重ねる意図がとらえられる。

この Table8 に示してきた談話過程を Table 4 の談話過程と接続して見たとき、「物語」の登場人物の「声」と語り手の「声」との二声性への気付きの起源が、話題となっている出来事をひとまとまりの「物語」の最後に位置付けるスミエの発話（116）にあることを確認できる。スミエは、そこでヒロシの発話（115）に接し、それまで談話過程になかった「声」に基づき創発的にあらたな読みを示している。Table5 の談話過程において、その読みを創り出した「声」はカズミによって問いの中に取り込まれた（151, 155）。そして、Table8 に至ってカズミとスミエの協働（290-297）によってその問いについての1つの答えが創り出されているのである。

本章でここまで確認してきた談話過程における発話の焦点化の様態を一覧出来るように整理したのが Table9 である。記号は発話者を示している。「●」がスミエ、「△」がカズミ、「◆」がヒロシ、「□」がタクマである。個別の生徒を示す記号を見るとそれが位置する列に特徴的な偏りは認められない。他の生徒の発話への応答の意識から焦点が決まったと思われる発話が複数あり（254, 269, 290）、生徒間の相互作用が談話過程における焦点化の移動に関連することが示唆される。

網掛け部分に注目すると、登場人物へ焦点化した発話連鎖と非焦点化による発話連鎖が交互に出現するパターンをとらえることができる。転換点3, 4, 5では、「物語」の出来事について、その当事者である登場人物の景観にかかわる議論と語り手の景観にかかわる議論が協働によって切り替わっていくことによって

Table9 談話過程における生徒の発話の焦点化の様態

番号	登場人物への焦点化		非焦点化	
	「徹夫」	「智」		
103	●			
107	△			
110	□			
115		◆		
116			●	転換点1
120			●	
123			△	
128			△	
132	◆			転換点2
147	●			
150		●		転換点3
151		△	△	
153			△	
155			△	
160			◆	
165			△	
260			●	
261			◆	
262			●	
266			△	
267			●	転換点4
269		△		
271	△	△		
276	●			
284	◆			
285	●			
286	◆			
287	●			
288	◆			
290			△	転換点5
293			●	
294			△	
295			●	
296	△		△	

二声的な読みの生成が起きていることを確認できる。

ここで、登場人物に焦点化する会話連鎖と非焦点化による会話の連鎖が切り替わった転換点のうち、二声的な読みにつながった3, 4, 5についてふり返っておこう。

転換点3では、「徹夫」への焦点化で示された発話（「野球が大好きな少年に対する礼儀だ」）を非焦点化において引用するスミエの発話（147）に対して、18秒の沈黙を置いてカズミから違和感が示されている。自分の発話に対する肯定的でない反応に答えて、「物語」の言説では言及されていない「智」の心中を考える読みを示した。これに応答する発話においてカズミは「智」と語り手／読み手の2つの「声」を関連付けていた。

転換点4では、「智」が「徹夫」にむけた発話（「おとうさん」、「オッス」）を非焦点化において引用したスミエの発話が転換の契機となっていた。これに応答する発話においてカズミは「智」と「徹夫」の2つの「声」を関連付けていた。

転換点5においては、Table8の談話過程で確認できるように、カズミは「意味わかんなくなった」（275）と発言した後、二声的な読みを示す290まで、スミエとヒロシが「徹夫」に焦点化して行った議論にまれに相づちを打つだけの聞き手となっていることがとらえられる。カズミ（290, 293）は、「典子」が「徹夫」に向かって発話した「努力がだいで結果はどうでもいいって、お父さん、本気でそう思ってる？」（p.55）というセリフの一部を改変して非焦点化において引用している。これに応答する発話をスミエと協働して創るなかで「徹夫」と語り手／読み手の2つの「声」が関連付けられていた。

いずれの転換点においても、転換が生徒の相互作用によって協働的に達成されていること、他の生徒の発話を異質なものとしてとらえ、それに対して自分なりに答えていこうとする生徒の姿が捉えられた。また、転換の契機には、「物語」の物語言説のことばがオリジナルとは異なる焦点化の様態において引用され、さらにそれとは異なる焦点化による読みが談話過程に示されていることが確認された。

この結果から、複数の当事者がかかわるの出来事について二声的な読みが生徒発話に出てくるためには、その談話過程に3種類の異なる「声」に基づく読みが出てくる必要があると考えられる。直感的には、談話過程において一人の生徒から話題となる出来事に対してある「声」に基づいて発話が創られる。それに対して別の生徒から別の「声」に基

づいた発話が創られる。この「声」の相違が、談話過程に顕在化、あるいは聞き手の内部において意識化されることのみが二声的な読みを創り出す要件と考えられる。しかし、事例の分析からは、この二者は「物語」の語りにおける焦点化とは異なる焦点化においてそれぞれ示されることがとらえられる。本研究では、「物語」の出来事についての生徒の読みとは、その出来事を別の出来事と筋立て語り直すあらたな物語の創造だととらえる。このような立場からは、異質な「声」の関連付けが、生徒間のみの相互作用において成立するのではなく、この二者に「物語」の語り手を加えた三者の間の相互作用においてとらえられるべきであることが了解できる。

第4節 総括考察

本章では、実際の事例の具体的分析に基づいて「物語」についての読みが深まるということがどのような過程であるのか、物語の基本的な特徴である景観の二重性と関連付けながら記述することを試みた。その結果、以下の5点が明らかとなった。

第1に、談話過程における発話の焦点化と言及される出来事との関連の様相から、物語を創り出す「声」の相違によって、話題となっている出来事に関連付けられる別の出来事の選択のあり方や出来事を検索する範囲の限定のあり方が異なることが示唆された。特定の登場人物に焦点化した発話とどの登場人物にも焦点化しない発話とでは、言及される出来事を選択のあり方や範囲の限定に違いのあることが示された。出来事の当事者である登場人物へ焦点化する発話では、生徒は、出来事の時系列的、あるいは因果的な連続性に基づく筋立てを行っている。一方、非焦点化の場合には、生徒は、その物語に想定される意図から出来事を筋立てるを行っている。

第2に、談話過程における発話の焦点化の移動の様相から、ある出来事に対する複数の意味づけが重ねられることが、生徒が発話を創り出す「声」を多重化していくことにつながっていくことが示唆された。「物語」の出来事について協働で語り直す談話過程においてそれぞれの生徒が発話の焦点を移動させていることが示された。その過程において、ある出来事に対する2つの異なる意識からの意味づけを重ねる意識が生成されることがとらえられた。

第3に、ある登場人物の内部の「声」の対立を主題とし、それが直接

的に物語言説に示されている「物語」についての読みの交流過程から、このような登場人物の二声性について考える際に、生徒が他の登場人物がその登場人物に対して取った言動を手かがりとして利用することが示された。

第4として、物語言説において直接話法によって示された登場人物の発話についての議論の展開から、このような音声の要素に注目することが二声的な読みの生成につながっていくことが示唆された。このような音声は、現実世界のものと同様に人と人の間に存在するものである。「物語」が読まれるその場において、そのことばが、発話者と聞き手それぞれの立場、そしてその当事者の知らない第三者という立場から解釈されうるという構造的な特性がそこに認められる。

第5として、談話過程においてとらえられた発話の焦点化の転換点についての検討から、異質な「声」の関連付けが、生徒間だけではなく「物語」の語り手を含めた三者の間の相互作用においてとらえられるべきであることが示唆された。このような転換が複数の生徒の相互作用によって協働的に達成されていること、また、その契機として「物語」の物語言説のことばがオリジナルとは異なる焦点化の様態において引用され、さらにそれとは異なる焦点化による読みが談話過程に示されていることが確認された。

これらの知見から、物語の語りの構造的な特徴から見たときの「物語」についての読みが深まる過程を次のようにまとめることができる。生徒は、話題となっている出来事にかかわる読みを「物語」の登場人物と語り手の「声」に基づいて交流の場に出していく。「声」は、登場人物や語り手／読み手と一対一で対応しているのではなく、その内部で複数の「声」が対立していることもある。交流を通して「物語」についての読みが深まる過程では、ある出来事に対する複数の「声」からの意味づけが重ねられることになる。このような談話過程が生徒を二声的な読みに誘っていく。さらに、個人による二声的な読みのためには、交流の場に「物語」の物語言説の「声」のありようとは異なる別の2つの意識から話題となる出来事についてそれぞれ意味づける発話が提示されることが求められる。なお、話題については、「物語」の出来事にかかわる音声の要素は、虚構世界の登場人物の間に存在するために、読者を二声的な読みに導く構造的な特性をもっており、これを取り上げて議論を行うことが読者の読みの深まりに有効に働くことが示唆される。

上記の内容のうち、登場人物の内的な葛藤についての理解と登場人

物の景観と語り手の景観とを重ねる読みについては、従来の「視点」概念に依拠する議論では俎上に載らないものと考えられる。「視点」概念は、その視点を保有する人の身体の物理的イメージと結びついている。そのため、発話者が「物語」世界のどこに位置するのか、すなわち虚構世界の空間における位置が第一の関心事となる。「視点」に変えて「焦点化」の様態から「声」をとらえる概念枠組みを導入したことで、「物語」についての読みの深まりについてより精緻にとらえることができた。

なお、転換点についての検討において、他の生徒の発話を異質なものとしてとらえ、それに対して自分なりに答えていこうとする生徒の姿があったことを述べた。このような生徒が出てくるためには、生徒が問いや考えを自由に出すことのできる参加構造が必要である。一柳（2013）は、修辭的・構文的に不完全な話し方によって語られた新たな読みが、聞き手の児童によるさらなる読みの生成を促す契機となる可能性を示唆している。本章で取り上げた談話過程も、ためらいに満ち、切れ切れで、たびたび行き詰まり、すぐに方向の変わる談話のあり方（「探索的談話（exploratory talk）」（Barnes, 2008））の特徴を示している。生徒が他の生徒の発話を聴いて、話題となっている出来事に対して新たな意味を見出そうとする能動的な聴き方が必要であり、そのような生徒の聴き方が「物語」の語り手と複数の読み手の相互作用を促し、二声的な読みの協働的構成を達成させるのである。

本章では、「物語」についての読みが深まるということがどのような過程であるのか、物語の基本的な特徴である景観の二重性と関連付けながら明らかにすることを試みた。事例の記述的な分析を通して、その過程の特徴やそこで働く機制の枠組みについて知見を得ることができた。次章以降では、実際の授業について具体的な分析をさらに積み重ねることで、生徒がこのような体験をどのように達成するのかということの詳細について明らかにしていきたい。次の第4章では、生徒による登場人物への共感のあり方の違いによって生じる読みの相違が、協働的に読みを深める過程においてどのような役割を果たすのかという点について検討を行う。

第4章 「物語」の読みが深まる過程における生徒による役割の相違

第1節 本章の目的

本章の目的は、「物語」について協働的に読みを深める過程において、生徒による登場人物への共感のあり方によって生じる読みの相違がどのように機能するのかという点について明らかにすることである。このような違いが、発話の焦点化にどのように作用し、そのことが協働的な読みの深まりにどのようにつながっているのかということについて検討する。

第3章では、「物語」についての読みを交流する過程において物語内容についての理解が深まるということがどのようにとらえられるのか考察を行った。事例において、生徒が「物語」本文の語りのあり方に影響を受けながらも、能動的に焦点を移動させながら発話を行って談話過程を創り出していることが観察された。そこで本章では、生徒と「物語」の相互関係が、このような協働的過程における焦点の移動にどのように影響を与えているかということについて考察を行う。

第2節 方法

1 対象授業

本章において事例として取り上げるのは、この「物語」を読む単元としては3時間目の授業における教室談話である。「物語」の第2場面を読み深めることが目的とされている。この授業では生徒が夢中になって「物語」の出来事についての読みを交流した。小グループの話し合い活動を教師が終了するように促した後も生徒は活発に意見を交換していた。生徒の学習活動への深い没頭が認められた授業事例とすることができよう。

2 小グループと話題

分析で取り上げる小グループは、前時までの観察において、コミュニケーションが活発、かつ、学習課題への没頭が継続していると観察者が判断した小グループである。小グループのメンバーは、ゲンキ（男

子)，ヨシコ（女子），アサミ（女子），ショウ（男子）の4人である。この時間，小グループでの活動中，教師による直接的な介入は行われなかった。「授業の特徴」で述べたように，この単元では各グループでの検討を経た問いが学級全体に示され，その中から話し合いの問いを決定するという手続きが取られている。この小グループは，前時の授業において，「徹夫」と「典子との『努力が大事で結果はどうでもいいって，お父さん，本気でそう思ってる？』／徹夫は黙って，小さくうなずいた。」という出来事 13 中の文章表現にかかわって「本当に結果はどうでもいいのか？」という問いを提示している。この問いは，「典子」のことばの意識を要約したものであり，「典子」の意識を通した出来事 の理解にかかわるものととらえられる。

分析する教室談話過程は，物語内容において「徹夫」（父）と「典子」（娘）とが会話する場面についての小グループでの読みの交流である。話題として取り上げられている物語言説は出来事 12（Table 3 参照）の次の部分である。

「最後なんだから，出してやればいいのに」

典子の声に，父親をとがめるような響きはなかった。ごく自然な言い方で，だからこそ，胸が痛む。

同じことは，ゆうべ佳枝からも言われた。

きっと，智も心の奥ではそう思っているだろう。

（テキスト p.53 下段。下線は筆者が施した。）

下線部から判断されるように，ここでも物語言説の語りの基調は，「徹夫」の意識を通して出来事を語るものとなっている。

外山教諭の話し合いについての教示は次のようなものであった。

「“最後なんだから，出してやればいいのに。”典子の声に，父親をとがめるような響きはなかった。ごく自然な言い方で，だからこそ胸が痛む。』これについて，自然な言い方をしているのに，なぜ胸が痛むのか。これを最初に考えていこうと思います。（中略）いいですね。これに関して…典子の言い方は自然なのに，なぜ胸が痛んだのでしょうか。」。

教諭から示された話し合いの課題は，「物語」の語りの基調と同じ

く「徹夫」に焦点化して出来事に意味づけることを求めるものであった。

3 分析の手続き

第3章と同様に生徒の発話をその「焦点化」のあり方によって、特定の登場人物への焦点化と生徒が自身の意識を通して語る非焦点化に分け、その上で解釈を行う。

第3節 結果と考察

1 発話において焦点化される登場人物の違い

生徒の発話間において焦点化する登場人物の違いが意識されながら読みの交流が進む事例として示すのが、次の Table10 である。第3章で示した事例と同様に、話題となっている出来事について、その当事者である2人の登場人物についてそれぞれ焦点化する読みが示されたのに続いて非焦点化による読みが示されている（アサミ 114；ヨシコ，116）。

Table 10 発話間の焦点化の違いの確認

番号	発話者	発話内容	焦点化
101	ゲンキ	えっとー、考えたい問いは…「なぜ自然な言い方なのに典子のことばに胸が痛むのか。」…これだってさ、暗にさ、 ほら努力しても実らないじゃんみたいなの…結局、出れなくても私には関係ないでしょみたいなニュアンスが… 伝わる気がする。	「典子」
102	ヨシコ	典子サイドから見て…	非
103	ゲンキ	ほうら結局、実らねえ みたいなの…	「典子」
104	ヨシコ	あー	
105	ヨシコ	私は、なんか、こうあるべきでしょみたいな、強要されるわけではなく、自然にさらっと 言われた から、父親が息子を出してやるのが、ごく自然なことのように 自分が感じて、それができない自分に 胸が傷んだからかなーと 思ったんだけど…	「徹夫」
106	アサミ	うーん。	
107	ショウ	え、俺？。はい…俺が思ったのは、この典子が、あの一、 自分に対してぶつかってくるのではなく、なんか何となーく、なんか言っているだけで、それが当たり前になっちゃって ることが感じられたから、あの胸が痛んだんじゃないかなーと思いました。	「徹夫」
108	アサミ	私は、なんか、自然な言い方だから… 親たちの苦情は、たしかに、自己中だなーって思ってる かもしれないけど、自然に 言われると、正しいの かなって思っちゃったのかなとか、あと、智の気持ちをそのまま言われたような気がしたのかなーって思いました。	「徹夫」
〈中略〉			
114	アサミ	何で「自然な言…」、「自然な」ってところがポイント…	非
115	ゲンキ	あーって、流れるような言い方をされた…	「徹夫」
116	ヨシコ	「自然な」ってさー、なんか、 これどいつ強い感情がこもってない感じがする	非
117	ショウ・アサミ	あー	
118	ヨシコ	怒るわけでもなく…悲しむわけでもなく…	「典子」
119	アサミ	だから、「自然な」って言つのを、 つてか当たり前っていつ風にとらえるか、それとも前のなんか親とかからかってきた苦情に対比して考える かってことじゃない。	非
120	ヨシコ	あー	
〈中略〉			
130	ゲンキ	一つ言えるのはさ、一番気になってるのは、その「自然な」って一言でしょ。それをどうとらえたかだから…キーワードは「自然な」じゃね？	非

教師から提示されていた問いは、「典子」のことばが「自然な言い方」だったのに、「徹夫」の「胸が痛」んだのはなぜかというものであった。つまり、「徹夫」に“なって”みる（佐伯，1978）ことを求める課題である。しかし、話し合いの口火を切ったゲンキ（101）は、「徹夫」ではなく「典子」に焦点化して「徹夫」を“みる”（ibid.）試みを行っている。

これは、前時の話し合いにおいてこの小グループが問いとして提出した「本当に結果はどうでもいいのか？」という問いを踏まえた発話だと捉えられる。「徹夫」に対する「典子」のこの問いは、大人が中学生に向けて発した「将来のために今できることをしっかりやりなさい」と

いうメッセージに対する反感に根ざすものと解釈しうる。「徹夫」に対する「典子」のこのような感情は、読み手である生徒が周囲の大人たちに対して感じるものと共通する部分があるだろう。ゲンキの発話中の「実らないじゃん」(101)、「関係ないでしょ」(103)という語用のありかたは、「徹夫」に対する「典子」の批判的な態度を「声」として取り込んでいることを示している。先に述べたとおり、このグループの問いは、「物語」の語りの基調となる「徹夫」への焦点化でなく、「典子」への焦点化によって出来事をとらえることを志向するものだった。このような問いがグループで選択された理由として、「物語」の複数の登場人物の関係に対して生徒の取る態度がかかわっていると考えられる。

上記のことから、生徒が談話過程に自分の読みを示していく際の焦点化の決定に、登場人物への共感がかかわっていることが示唆される。これは、読者と主人公の類似性の高低が主人公への共感のあり方に影響を与え、それが出来事の因果関係の抽出を媒介とする「読者－主人公相互作用モデル」(米田・楠見, 2007)の知見に沿うものである。第3章において、交流の談話過程に生徒が自身の読みを示す際の焦点化は、①「物語」の語りにおいて話題となる出来事がどのような焦点化で示されているか、②応答しようとしている生徒がどのような焦点化において談話過程に読みを示しているかということとかがかわりがあることを指摘した。この2点と登場人物への共感の要素が、相互に作用する中で生徒は交流の場に自身の読みを示していくことになる。このように複数の要素がかかわっていることで、生徒の読みの焦点化の多様性、談話過程の多声性の実現されるのだろう。

2 談話過程において果たされる個人の役割

(1) 発話の焦点化についてのモニター

Table11に示した談話過程は、Table10に後続するものである。話題が、「典子」の発話のなかにある「智」の試合出場についての「徹夫」の判断(出来事12中の表現)に移っている。「物語」の登場人物「徹夫」の内面における葛藤にかかわる読みの交流であり、第3章のTable7に示したカズミやスミエたちの小グループでのものと類似する議論とすることができる。

Table 11 登場人物についての理解深化

番号	発話者	発話内容	焦点化
138	アサミ	自然な…	
139	ヨシコ	怒られたんだっつらなんだよって思えるし、悲しまれると…なんか。	「徹夫」
140	ゲンキ	なんか悲しまれっていうか哀れまれてる感じじゃない？	「徹夫」
141	アサミ・ヨシコ	あー	
142	ゲンキ	ものすごい。智がかawaiiそうな…になってくる。	「徹夫」
143	アサミ	なんか…でも…わたしは、これ聞いたときに、まへの、その一最初の電話で、なんか…でる子の親から電話かかってきてそれに対してふざけるなと監督として思うとかいってるのに結局、(笑い顔になって)自分の子どもを出さないことに胸が痛んでるってなんかああって思った。	徹夫／非
144	ヨシコ	監督としての…その一父…(聴取不能)徹夫は…やっぱり実力の世界だから、感情論だけで出す選手を決めるのは、まあ、けしからんことだと思ってるけど、やっぱり父親像としては…	「徹夫」
		〈中略〉	
148	ヨシコ	父親像としては、やっぱりその一自然に言われちゃったことに対して胸が痛いから、やっぱりその一息子を出してやりたいな一という部分が少しは…	「徹夫」
		〈中略〉	
154	ヨシコ	なんか、さらっといわれたことで父親サイドの感情が呼び起こされちゃった。	「徹夫」
155	アサミ	ははは。	
156	ゲンキ	かわいそ一っていうニュアンスじゃない？ニュアンス的にはかわいそ一みたいな。	「徹夫」
157	ヨシコ	ははは。	
158	アサミ	なんで、「自然な」だから…	
159	ヨシコ	誰の立場ではなく、監督とかそういう立場ではなく普通の人の普通の意見だったから胸が痛んだんじゃないか…と私は考えた。	
160	ショウ	実力の世界だと…分かってるけど出したいな一と	「徹夫」
161	ヨシコ	うんうん	
162	ショウ	できれば出したいな一	「徹夫」

139～142 の発話連鎖では、生徒たちが出来事 12 の時点における「徹夫」に焦点化しそれぞれの読みが示されている。「典子」のことばに対する「徹夫」の反応についての言及（139, 140）を受けて、「徹夫」の「智」への思いの変化（142）が指摘されている。続く、アサミの発話（143）は、話題となっている出来事の少し前の物語のことば「ふざけるな、と監督として思う。だが、父親として立場を入れ替えてみると、その気持ちも分からないではない。」を部分的に引用するものである。アサミのこの発話がきっかけとなって、「徹夫」の内面の葛藤についての読みが交流されている。

アサミ（143）に直接的に応答するヨシコ（144）では、冒頭「監督としての」とアサミのことばが引用されている。これに対比するように、

後半には「やっぱり父親像としては」ということばが見られる。ヨシコは、Table11 において「典子サイド」(102) という、他者の読みを創り出した「声」のあり方を確認する発話を行っている。この Table12 においても、「父親像としては、やっぱりその」(148)、「父親サイドの感情」(154)、「誰の立場ではなく、監督とかそういう立場ではなく」(159) と登場人物が出来事に意味づける意識のあり方をモニターする発話を複数行っている。話し合いの展開の中で果たされる個人の役割は比較的安定していることが知られている(佐藤, 1996)。ヨシコのように、発話の焦点化についてモニターする役割をとる生徒がいることで、出来事についての複眼的な意味づけが促されるものと考えられる。

なお、ヨシコは、「物語」の出来事についての意味づけを検討する文脈で「典子サイド」と「父親サイド」ということばを使っている。登場人物である「典子」と登場人物である「徹夫」の一つの立場である「父親」この2つに共通して「サイド」という単語が組み合わせられている。つまり、生徒にとっては、出来事について意味づけを深める上で、異なる登場人物の間での対立を考えることとある登場人物の内部での対立を考えることが同質のものとして議論しうることが示唆される。

(2) 登場人物への反感に基づく出来事への意味づけ

生徒の出来事についての焦点化は、特定の登場人物への共感だけでなく、反感、あるいは反発によって影響を受けることがある。

次に示す Table12 の談話過程では、Table11 に引き続いて「智」の試合出場についての「徹夫」の判断が話題となっている。先に示した Table11 の談話過程では、ヨシコ(144, 148, 154)、ゲンキ(156)、ショウ(160, 162)のように、生徒は出来事への意味づけをそれぞれ「徹夫」への焦点化によって語っていた。一方この Table12 の談話過程では、「徹夫」を客体化してとらえる生徒の発話が続いている。

Table 12 焦点化の違いと出来事に関連付け

番号	発話者	発話内容	焦点化
163	アサミ	えーでも、最初の、そのちょっと前のところに実力を公正に判断するなら、5年生入れた方が良かったって、このときから思ってるから…完璧、実力じゃ…ない。	非
164	ヨシコ	そうだよ。なんか父親的感情が出てきたとしたらもうちょっと前か…	非
165	アサミ	でも、思ったのはさ、なんかさ、実力を優先するのが、なんか何でなのかなって言ったら、なんか 20連覇がかかっている出せないや はりって言って、20連覇意識してんのとそのあとで、 努力することが大事なんだよ結果なんてホントはどうでもいいんだって 、なんか矛盾してるようにみえて、なんか、この人は、えっと一何のために、実力、の世界、野球は 実力の世界 なのかが、わかんなくなってきたんじゃないかなと思った。なんか、何のために実力のある人を出すのかって勝つためにだすのかなと思ったら、 勝つことじゃなくて努力が大切だ みたいな…ちょっとおかしいじゃん。考えると。	非
166	ヨシコ	それだと、話しがさあ	
167	アサミ	まあ、違うけど…	
168	ヨシコ	後ろの方にそれってちゃうじゃん。だけど、まあそこを踏まえて考えると、その、本人としての父親と監督としての境界線というか、(聴取不能)というかが揺らぎ始めちゃうから…	非
169	アサミ	てゆうかなんか…いろいろゆらいでんだなあって思った。結局。	非
170	ヨシコ	あー	
171	アサミ	だから、なんか自分が思ってたことと反対のことを言われてもなんか胸が痛むって…	非
172	外山	はい。じゃあ、そろそろ(聴取不能)	
173	ショウ	でもね、父親じゃなくても、最後の試合には智を補欠に入れると思うよ。6年生で最後でしょ…	非
174	アサミ	あー	
175	ショウ	おれ、でもなんか父親じゃなくても入れちゃう気がするけど。	非

この談話過程において、話題となっている出来事について、自分の生活経験に根ざす感覚に基づいて、いわば自分に引きつけて意味づける読みを示しているのがショウ(173, 175)である。ショウの発話は、この談話過程で「徹夫」に対して批判的な意見を展開しているアサミに応答するものである。

Table 11 の談話過程を確認すると、ヨシコ(144, 148, 154)、ゲンキ(156)、ショウ(160, 162)のように、3人の生徒は「徹夫」に焦点化し、話題となっている出来事に意味づけている。これに対し、アサミの発話(144)は、「徹夫」へのはっきりとした焦点化による発話ではなく、「徹夫」の内面についての解釈を示した後「なんかなあって思った」と批評を加えるものとなっている。

アサミが「徹夫」に対して他の3人とは異なる対応をしている理由は、話題となっている出来事におけるもう一人の当事者、「典子」についての共感のあり方にあると考えられる。Table13の後続の談話過程から、「典子」に対する生徒の共感のあり方が表れている発話を引用しよう。

- ヨシコ：「でも，どっちにしろ典子の理屈はがんばったって意味ないじゃんぐらいで…」(278)
- ゲンキ：「典子はどう考えてるかって以前に，別に，なんか」(256)
- アサミ：「勉強もどうせ結果でないし，いいことないから，絶対いいことある訳じゃないから，しなくていいやっていうのは…考え方なんだなって…」(287)

ヨシコとゲンキの「典子」についての共感が低く，彼女の立場から出来事を考えてみようとしてないことが捉えられる。それに対してアサミは，ためらいがちではあるものの，「典子」の主張について「考え方なんだなって…」と一定の理解を示している。

話題となっている出来事では，「典子」にとって「徹夫」は家族でありながら自分を理解してくれない存在である。アサミは，「典子」に共感していることで，ヨシコやゲンキのように「徹夫」の意識を通してこの出来事を意味づけることをしにくくなっていると考えられる。アサミの発話からは，彼女にとってここでの「徹夫」は“みる”対象であって，“なる”ことを試みる対象となっていないことがとらえられる。アサミは，この後の話し合いでも「…だから，ホントは何を考えてるのってことでしょ。…ホントは何を思ってるの？」(307)とこのような読み方を継続している。

Table12において，アサミの一連の発話は，読み手の現実の文脈に引きつけて出来事のイメージを精緻化するショウの発話(173, 175)につながっただけでなく，「徹夫」の内面について言い表す「境界線」や「揺らぎ」というヨシコのことば(168)を導いている。先にも言及したとおり，読者と主人公の類似性の高低が共感に影響を与え，それが「物語」の理解を変えていくと考えられている(米田・楠見，2007)。アサミの読み方は，「物語」の出来事について複数の登場人物が当事者としてかかわる場合には，ある登場人物への共感が別の登場人物への反

感や反発につながったり、ある登場人物への反感や反発が別の登場人物への共感につながる場合のあることを示している。そして、この談話過程においてアサミが果たした役割からは、登場人物に“なって”みる共感的な読みと、登場人物に対する反感や反発にねざす非共感的な読みが談話過程に対置されることで「物語」についての読みが深まっていくことが示唆される。

3 交流を通した読みの深まり

次に Table13 として示すのは、授業時間が残り 3 分となった時点からの小グループでの話し合いの発話記録である。話題となっているのは、2「小グループと話題」で引用した箇所続く、「物語」の次の部分である。

だが、智は補欠の七番手だ。監督の息子だ。チームには二十連勝が掛かっている。出せない、やはり。

「実力の世界だからな。」と徹夫は言った。「あいつも、もうちょっとうまけりゃいいんだけどなあ。」と続け、口にしたとたん、ひどい言い方をした、と思った。

典子は黙って窓から離れ、座卓においてあったみかんを一つ取って、それを手のひらで弾ませながら言った。

「ふうん、どんなにまじめに練習しても、下手な子は試合に出してもらえないんだあ。」

〈中略〉

「…努力することが大事なんだよ。結果なんて、本当はどうでもいいんだ。」

「じゃあ、今日の試合、負けてもいいじゃん。」

屁理屈だ。それが分かっているのに、言い返すことばが見つからない。

典子は部屋を出がけに、徹夫を振り向いた。

「努力がだいじで結果はどうでもいいって、お父さん、本気でそう思ってる？」

徹夫は黙って、小さくうなずいた。

「智ってさあ、中学生になったら、あたしみたいになるかもよ。がんばっても、なあんにもいいことなんてないじゃん、って。」

典子が二階に引きあげた後、徹夫は思った。
 屁理屈を並べていたのは、本当は自分のほうだったのかもしれない。

(Pp. 53-54 から抜粋)

Table 13 交流を通じた生徒の読みの多声化

番号	発話者	発話内容	焦点化
345	ゲンキ	だからさ、徹夫は屁理屈を言ってないと思うんだよね。	非
346	ヨシコ	だから…	
347	ゲンキ	だから、そもそも、だから徹夫自身が、ただただ自信がないだけという気がして…ならないんですが…	非
348	ヨシコ	うん。本人の自覚的な問題で、	非
349	アサミ	でも最初の場面でさ、すごいさ、智がさ努力してるところが、やってて、なんか、朝から試合に出ないのが100%なのに、なんか努力してるからー	「徹夫」
350	ヨシコ	うん。	
351	ショウ	試合に出るための努力じゃん…	「智」
355	ショウ	ホンとは、試合に出るための努力だから、それはもう出れば、それはそれが一番ベストなんだけど、でれなかったとしても努力が大事だよっていうことですよ。言いたいのは。でれなかったとしても、努力は、無駄にならない…別にすじは通ってると思うんだけど…だから、結果は、どうでもいいけど、結果を目指していくもんだから、それはある種の目標であって、達成できなかったとしても努力は、無駄にならないよって言う論理な訳ですよ。…	「智」/ 「徹夫」
356	ヨシコ	あー	
357	ショウ	…お父さんは。だから別に、お父さんは屁理屈でも何でもなし、	「智」
358	アサミ	えーでも、なんか…	
359	ショウ	典子が、ただ単に揚げ足を取って屁理屈を言ってる。	非
360	アサミ	自然な言い方で胸が痛んだから、うろたえちゃってなんかその後、 <u>なんか</u> 、でもやっぱ監督だから実力の世界といわないとかなって思ったけどみたいな。 <u>なんか</u> うろたえてるから、 <u>なんか</u> ちゃんと 言えないといけないのかなと思って…	「徹夫」
361	ゲンキ	なんかだから自然に典子になんか、出してやればいいのになって言われて、出したいとか思って、だんだんこう自信がなくなって来たところに、この典子の(聴取不可)がやってきて、うちこまれて、自信がどんどんなくなっていっただけだと僕は思う…	「徹夫」
362	ショウ	言いたいことは、筋とおってる。	非
363	アサミ	「 <u>実力の世界だからな。</u> 」 <u>なんか</u> 、「 <u>あいつももうちょっとうまけりゃいいんだけどな</u> 」ってね。 <u>なんか</u> …	「典子」?
364	ゲンキ	だって、 <u>うまけりゃ出れるじゃん。</u>	
365	ショウ	うん。	
366	アサミ	出れるけどさ… <u>なんか</u> …「 <u>ひどい言い方をした、と思った</u> 」んだから、それはちょっとひどいなって思った。	「徹夫」? 「典子」?
367	ヨシコ	それは多少意地悪な響きが加わっちゃったから「 <u>ひどい言い方をした</u> 」って思ったんで、言ってること自体は…	「徹夫」 ／非
368	ゲンキ	事実だよ。	非

Table13 の談話過程では「徹夫」が「典子」に向けて発話した2つのセリフ（「実力の世界だからな。」、「あいつも、もうちょっとうまけりゃいいんだけどなあ。」）をめぐって交流が行われている。

談話過程の発話の焦点化の様態と発話連鎖の意味的な応答関係から、アサミがこの読みの交流を通して自身の読みを多声化して行った過程をとらえることができる。談話過程の冒頭においてアサミは「徹夫」に焦点化して話題となっている出来事と場面1の出来事3（Table3 参照）とを関連付けて読みを示している。アサミ360の発話でも、「徹夫」への焦点化を継続し、引用部分の直前（場面2の出来事12（Table3 参照））の「典子」の発話に対する「徹夫」の心内表現「ごく自然な言い方で、だからこそ、胸が痛む」を関連付けて読みを展開している。このアサミの発話に答えて、ゲンキ（361）が「徹夫」へ焦点化する読みで答えている。ここで「徹夫」の内部における「声」の葛藤が談話過程に顕在化しているのとらえられる。アサミは発話363で虚構世界の「徹夫」の発話を引用して、これに対しての違和感を「なんか」ということばで示している。発話の焦点は、発話者である「徹夫」ではなく、その発話を受けとめる「典子」にあると考えられる。発話366では、話題となっているセリフの後の「ひどい言い方をした、と思った」という「徹夫」の心内表現を引用して、「徹夫」のこのセリフについての評価を示している。ここまでをまとめると、この談話過程において、アサミは「実力の世界だからな。」、「あいつも、もうちょっとうまけりゃいいんだけどなあ。」という虚構世界の「徹夫」の発話を、「徹夫」と「典子」、そして自分自身の意識を通して聞き、「物語」の出来事を語り直しているのである。

前項までの分析と考察を踏まえると、このようなアサミの読みの深まりには、「徹夫」に対する共感の低さと「徹夫」に共感的な（「典子」に反発を感じている）他の生徒との応答関係が影響している。アサミは5回の発話のうちに7回「なんか」ということばを使って自身の読みを示している。アサミはこれまで「徹夫」の言動に対して批判的な読みを示してきた（例えば発話165）。ここでは、そのアサミとは対照的に、ゲンキとショウ、ヨシコが、それぞれ「徹夫」の言動に対して理解ある態度を示している（345, 357, 369）。2の（2）で確認したように、彼らの「徹夫」への共感「典子」への反感と表裏の関係にあると考えられる。このTable13でも、ショウは「典子が、ただ単に揚げ足を取って屁理屈を言ってる。」（359）と発話している。「物語」の登場人物

に対して異なる読みを示すこのような他の生徒の存在が、アサミのこの反応を促していると考えられる。

ここでのアサミの読みの深まりについて考える上で、上記にもまして重要だと思われるのが「物語」の物語言説の語りとのかかわりである。虚構世界の「徹夫」の発話を「徹夫」の意識から聴くアサミの読みのあり方は、登場人物間の会話をカギ括弧の使用で直接的に示した直後に「徹夫」の心中を語る「物語」の物語言説のあり方の反映と見ることができる。アサミが 366 の発話で引用した物語言説を細かく見ると、「『ひどい言い方をした、』と思った」と「語り手」の発話の内部に「徹夫」のことばの引用がある。語られる「徹夫」と語る「徹夫」の2つの「声」に基づくことばが接している。ここで引用されている物語言説の明示的な二声性が、この出来事についての生徒の読みの多声化を促したと考えられる。

第4節 総括考察

本章では、出来事の当事者としての登場人物が複数登場する「物語」についての読みの交流過程における、生徒間の相違と異なる「焦点化」のあり方を示す発話がどのように絡み合い、読みの深まりにつながっているのかを検討した。その結果、次の3つの知見が得られた。

第1点として、教師が設定した問いが求める焦点化と異なる焦点の設定を行った生徒の発話における語用のあり方から、生徒が談話過程に自分の読みを示していく際の焦点化の決定に登場人物への共感がかかっていることが示唆された。3章で得られた知見とこれを合わせ、交流の談話過程に生徒が自身の読みを示す際の焦点化は、①「物語」の語りにおいて話題となる出来事がどのような焦点化で示されてるか、②応答しようとしている生徒がどのような焦点化において談話過程に読みを示しているかということ、③話題となる出来事の当事者のうちどの登場人物に共感／反感を感じるかという3つの要素が相互に作用する中で生徒は交流の場に自身の読みを示していくものと考えられる。

第2点として、特定の登場人物に対する共感のあり方が異なる生徒の読みの交流から、特定の登場人物に対する共感的な読みと反感や反発に根ざす批判的な読みが談話過程に対置されることで「物語」についての読みが深まっていくことが示唆された。

第3点として、交流を通して読みを多声化した生徒発話の内容の検

討において、物語言説の明示的な二声性が、出来事についての生徒の読みの多声化を促すことが示唆された。

ここから、「物語」についての読みを協働的に深める過程について次のようにまとめられる。生徒が交流を通して「物語」についての読みを深める過程において、「物語」の登場人物に対する共感、あるいは反感という生徒による感情的反応の違いや談話過程において果たされる生徒の役割の違いが、個々の発話における焦点化のあり方に作用し、その個々の発話における焦点化の違いが出来事について多声的な読みを可能にしているということである。しかも、個々の生徒の発話の焦点は、「物語」との関係や教師から与えられた問いにおいてのみ決定されるのではなく、読みを交流する他の生徒の発話の焦点化やそれまでに行ってきた議論で残された問いが促す焦点化の影響を受ける。読みの交流とは、生徒と「物語」の間、そして教室のメンバー間の相互交渉のダイナミクスの中で一回的に構成されていると言うことができる。

第1章で紹介したように Komeda et al. (2009) では、読み手と主人公との間の類似性と共感のあり方について議論が行われ、「物語」の主人公と読者自身の内向性・外向性という性格が類似していることがその共感に影響を与えることが示されている。本章で分析の対象とした事例は、読み手と主人公以外の登場人物との間の類似性と共感のあり方が、読み手の主人公に対する共感のあり方に影響を与えることを示唆している。ただ、「物語」のすべてが、他の登場人物と明確に区別される1人の主人公を持つわけではない。「物語」によっては複数の魅力的な登場人物が活躍するものもある。また、長編になると語り手によって焦点化される人物が全体を分節する章の単位で変わる「物語」もある。文章理解についての認知心理学的な研究で想定される「物語」をより現実的な条件を備えたものとして捉え直し認知過程モデルを洗練していく必要がある。本章において考察した特定の登場人物への反感や共感が、別の登場人物への共感や反感につながるという読み手の心理的な機制はその際に考慮すべき要素であろう。

本章では、「焦点化」と「声」の概念枠組みに依拠した分析によって、登場人物の発話という、虚構世界において聴覚でとらえられる情報についての意味づけの相違にかかわって展開する談話過程の解釈を行った (Table 13)。「視点」概念に依拠する分析では、視覚においてとらえられる情報が議論の中心となり、聴覚、触覚、嗅覚、味覚などの感覚においてとらえられる情報については議論の対象となりにくい。このよう

な非視覚的情報について議論の俎上に載せることができる点も「視点論」と比較したときのメリットと言えるだろう。さらに重要だと考えられるのは、「物語」の虚構世界を構成する物語言説そのものの二声性を扱える点である。「物語」の虚構世界におけるある登場人物の発話が、物語の出来事の要素として重要な位置を占める場合がある。たとえば、この「卒業ホームラン」のように登場人物の言語コミュニケーションやそれによって構成される関係性が主題となる「物語」においてである。Table13 で見たように物語言説に二声性がはっきりとした形で表れ、出来事に入れ子構造を持った意味づけが行われる「物語」を理解する際に「声」と「焦点化」の概念枠組みが有益であると考えられる。

本章では、「物語」の読みを協働的に深める談話過程がどのように構成されるかという点に着目し分析を行った。そのため、生徒個人が読みの交流を通して自身の読みをどのように更新しているか課題について十分には検討を行えなかった。次の、第5章と第6章では、この自己内対話の過程に注目して考察を行うものとする。

また、本章の授業事例で扱われた「物語」は、終始、「徹夫」という1人の登場人物に焦点化しながら語ることを基調とするものであった。すなわち、テキストに「物語」における特定の登場人物と語り手とを同一視しながら読むことを促すような特徴が備わっていた。ただし、一般社会や学校教育において読まれる「物語」にはこれとは異なるタイプの語りの構造をもったものも多い。そこで、第5章以降、登場人物と語り手の関係について意識的に考えることが促されるような「物語」を教材とする授業を分析する。

第Ⅲ部

「物語」を協働的に読み深める授業における生徒の自己内対話

はじめに、第Ⅲ部を構成する第5章と第6章において分析の対象とする授業実践の概要について説明する。

第5章から第6章において分析の対象とする授業事例のデータは、九州地方の公立高等学校B校（普通科）で行われた国語の授業のものである。観察を行ったB校の規模は、1学年5学級である。観察を行ったのは2008年度である。対象学級は第1学年の1学級（男子23名、女子16名、計39名）である。

観察において、観察者は授業者として生徒とかかわり合いをもちながら交流的観察を行った。分析の対象として取り上げる事例は、後日、実践報告を行うことを念頭に音声データやワークシートやノートのコピーなどを収集した文学的文章を読む授業単元（12時間計画）である。データの収集は3つの学級で行った。本研究では、そのうちの1学級（男子23名、女子16名、計39名）について事例をとりあげる。

実践者として観察を行ったのは、生徒が他者の読みを自己の読みにとりこむ過程をとらえられるデータを適切に収集するためである。交流を通して「物語」の読みを協働的に深める授業における生徒の音声によるやりとりのみを分析の対象としていては、彼らがどのように他者の読みを受けとめたか、またやりとりの過程をいかに振り返ったかということと適切にとらえることは難しい。そのため、これと合わせて授業の中で彼らが行う書く活動に着目することが考えられる。ただ、何の制約もない中で自分のために書かれたメモは他者から見た場合には、その意味するところを状況と関連付けて解釈することが難しい。このような問題を克服するために、そのメモが授業中のどの学習活動において書かれたものか判別できるよう、授業の展開に即したワークシートが有用だと考えられた。また、読みの交流において出合った他者の読みがどのようなものであったか、それに基づいて自分の読みをどのように更新したのかがとらえられるような記録のあり方について実践的な検討が必要だった。実践者として観察を行ったのは、このような課題に対応するためである。

第5章から第6章において分析・考察の対象とする授業事例では、授業時間において生徒が行った学習活動の過程を分節化して捉える

ことができるワークシートが用意されている。さらに、個別の学習時において自身の意見を記入する際には鉛筆を使用させ、小グループでの話し合いや教室全体における議論における記入に際しては青ボールペンを使用させるという手だてを講じている。この工夫によって、ワークシートの記述が書き入れられた順序が視覚化され、授業において生徒が交流を通して「物語」について読みを深める過程を分節化して分析することが可能となっている。これに加えて、このような分析上の手だてが施されたワークシートを他の生徒の記述と対照しながら分析することで取り込まれた読みがもともと誰のものであったのかという著者性の同定も可能となる。

自身の実践についての研究では、記述的分析において事例についての恣意的な解釈が行われる危険性が考えられる。そこで、記述的分析の信用性を確保するために、1次記録資料として授業における音声データに加え、授業中に生徒が記入したワークシートを可能な限り採集し、記述的分析と照らし合わせることで信用性を確保することとした。

なお、授業実践を客観的にとらえるために、授業実施とデータの解析との間に1年以上の期間をおいている。したがって、観察によって授業がゆがめられたことはないことを付言しておく。なお、授業実践において、ワークシートへの記入に際して筆記具を変えることは、生徒が自分の意見と他者の意見とを区別し相対化してとらえるための手だてとして意味づけられている。

授業者は、教職歴10年であった論者である。論者は、2000年頃から論理的な思考力の育成に関心を持ち、国語の授業において討論についての心理学的なモデル（Toulmin, 2003）を紹介したり、授業に小グループでの学習活動を導入したり、話し合い活動を行う前に自分の考えを書く場面を設定するなど実践上の工夫を行ってきた（濱田, 2007）。また、対象学級では、4月の入学時から対話的な話し合いが行われるような教室の雰囲気作りを心がけ、互いの意見について積極的に聞くこと、すなわち質問することを促し、意見についての根拠を確認し合うといった話し合いのルールの共有が図られていた。また、本單元においては文学作品の「唯一の正しい読み」を求めるのではなく、読みの交流を通して個々人がそれぞれの読みを深めることを目標に実践が行われた。生徒は、分析対象となる單元（12時間）の終わりに次のような感想を書いている（濱田, 2008）。

- 「グループの話し合いがあったので、自分の意見を持ち、友だちがどのように読み取ったのかを知ることができ、なぜそのように考えたのかを根拠を示すことで、より深い読みができたのではないかと思います。」
- 「話し合いの時には、みんながそれぞれ違う意見を出していました。私も自分なりに意見を言ってみると納得してくれたり、そこは違うのではないかと伝えてくれたりしたので、活発な話し合いができたと思います。」
- 「グループの人の意見に納得したり、分からないことがあれば質問したりすることで、さらに深く読むことができたと思います。」

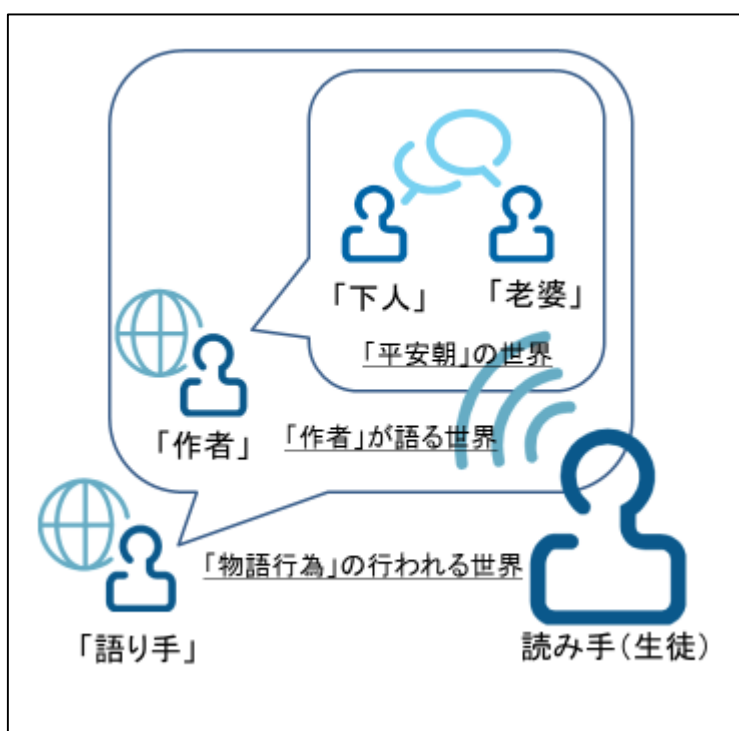
単元の初期の段階においては、机は授業の開始時や個別の課題解決学習時には前方に向けられていた。小グループでの学習活動の際には、席の近い3人で机を合わせるよう指示した。その際、小グループが同一の性別の生徒によって構成されることがないように配慮した。単元の後期の段階においては、机の配置が授業の開始時から小グループの形態であることもあった。

分析の対象となる単元では、まず生徒が「気になった表現・追究してみたい疑問」として複数の項目を書き出すことが行われた。この生徒の問いについて教師が場面やテーマを基準に整理を行い学習課題として編集し、これに基づいてワークシートを作成した。ゆるやかではあるものの、クラスメイトの誰かが出した問いについて考え、また、自分の問いについてクラスメイトが考えるという構造になっている。授業の基本的な展開は、ワークシートの学習課題について生徒がそれぞれの考えを書き入れ、それを小グループで交流し、さらに教室全体で議論を深め、まとめとして生徒が授業過程を振り返るという一連の流れが繰り返された。

第5章から第7章において分析の対象とする授業事例における教材は、芥川龍之介「羅生門」である。授業において使用されている教科書（明治書院『新 精選国語総合』）では、1段組12ページの分量である。「羅生門」の語りの特徴として、地の文において「旧記によると」として『方丈記』を思わせる他のテキストがほのめかされること、「作者」という自称において語られる文のあること、物語の舞台が平安朝でもあるにもかかわらず「Sentimentalisme」というフランス語が用いられていること、「申の刻」と「何分」という2つの時制の併用がなされ

ていることなどから、2つの時空を同時に語る重層性が指摘されている（田中，1996）。石原（2004）によると，その「語り手」が，何よりもまず，自らを顕在化させるのに，語り口よりも何よりも情報量の多さを誇示し，自分は誰よりも知っているという形を取っているとされる。「羅生門」について生徒が初発の感想を書く段階においても，この物語本文の語りの重層性について意識を向けた読みが行われることが報告されている（丹藤，2010）。

「羅生門」の物語言語の構造について，ジュネットの論に基づいて整理したものがFigure3である。「下人」を当事者とする出来事の起きる世界と「物語」が読まれる物語行為の世界の間に，「作者」と自称する登場人物が「下人」という登場人物について語る中間的世界が存在する。「羅生門」では登場人物「下人」は「作者」において対象化されており，その区別は明確である。そのため，



語り，の焦点がこの2者の間で移動する場合にはそのことが意識化されやすいと推定される。本研究において分析する授業事例においても，初読後に生徒の書いた「気になった表現・追究してみたい疑問」を確認したところ，複数の生徒が語り，あるいは語り手について探求したいと書いていた（濱田，2010，p.60）。一方，「卒業ホームラン」の物語言語には，このような中間的世界の存在は書き込まれていない。理論的には，出来事の当事者たる「徹夫」とその出来事を語る「徹夫」という区分でこのような中間的世界を措定することが可能である。ただし，第3章・第4章で分析の対象とした授業事例ではこのような景観の関連付けは確認できなかった。

本章で分析対象とする授業において議論の話題となっているのは「物語」の開始部である。「羅生門」は「ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。」と語り出される。「物語」の後半で「老婆」が登場するまで、出来事の当事者となる登場人物は「下人」のみという状況で語りは進められる。「物語」の開始部において読者は文脈の視点にあまり影響を受けず、適切な視覚的イメージの視点を模索しながら読むことが示されている（福田，1995）。そのため、焦点化という観点から見た生徒たちの前半部分についての読みの違いは、登場人物「下人」に焦点化するか否かという違いとなると予想される。この点において、重松清「卒業ホームラン」の授業とは異なっている。

ここで「下人」の属性を確認する。性別は男性である。置かれた状況としては、「四，五日前に」，「永年，使われていた主人から，暇を出された」とあり，「何をおいてもさしあたり明日の暮らしをどうにかしよう」としながらも，「『盗人になるより他に仕方がない。』ということ」を，積極的に肯定するだけの，勇気が出ずにいたのである」と説明される。単元の初期の授業において，これらの情報に加え「右の頬にできた，大きなにきび」や「両足に力を入れて，いきなり，梯子から上へ飛び上がった」などの表現を根拠に「主人公：社会的・年齢的に境目にある」と板書がなされ，生徒はノートにこれを書き写している。

複数登場する主要登場人物のうちの一に焦点化することを基調に語られる「卒業ホームラン」と違い，「羅生門」の該当部分の登場人物はただ一人「下人」のみである。そして，その語りの意識のあり方は「下人」への焦点化と「語り手」の意識そのものから語られる非焦点化とが段落ごとに入れ替わるというものである。このため，生徒の読みにおける「焦点化」の相違は，「卒業ホームラン」を読む場合のように異なる登場人物への焦点化としては生じないことが予想された。

なお，「羅生門」の前半部分（形式段落9まで）の「物語」は，非焦点化の語りにおいて語り起こされ，第5段落の中途において登場人物「下人」に語りの基調における焦点が移動している。

第5章 他者の読みの取り込み

第1節 本章の目的

生徒が他者の物語を自らの発話の中に取り込む際の自己内対話過程について事例に即して具体的に検討することが本章の目的である。

「物語」を協働的に読み深める授業において、生徒は他者の読みに出会い、自らの読みを振り返り、それぞれの読みを更新する。読みの交流においては、生徒は他の生徒のことばを取り込んで自分の読みを語る事が知られている（Knoeller, 1998）。その過程では、それぞれの「読むという行為」が対象化される。「物語」に示された出来事について新たに意味づけた「読むという行為」は、それまでに個々の生徒が行っていた「読むという行為」とは異なる。

第3章・第4章では、談話過程に音声として表れる生徒の発話を分析の対象として、「物語」を協働的に読み深める授業における生徒の姿について考察を行ってきた。本章では、分析の対象を音声による談話過程に加え、授業中に生徒がワークシートに書き込んだ内容についても、生徒が他者の物語を取り込む際の自己内対話の過程について考察する。

第2節 方法

1 対象授業

検討する授業事例における課題は、生徒が初読時に書いた「気になった表現・追究してみたい疑問」をもとに教諭が場面ごとに編集したものである。分析の対象とする授業で使用されたワークシートのタイトルは「描写が語る物語世界」となっている。教師は、登場人物の周囲の状況についての描写を登場人物の心理と関連づけるという「語り手」の意識を通して生徒がこの出来事を意味づけることを予想し、また期待している。ワークシートの本体は上下2段組のレイアウトで、上段の欄には生徒が気がかりや疑問としてあげた状景や事物についての描写が「物語」から部分的に引用され印刷されている。下段の欄には、その引用箇所に対応する生徒それぞれの読みを書くことができるように空欄となっている。

ワークシートへの記入にあたっては、生徒に自身の意見を他者の意

見と区別させ相対化してとらえることを促す実践上のねらいから、また、内的な過程である生徒の読む行為をとらえる手だてとして、個別の学習活動時とグループや教室全体での学習活動時で筆記具を変えるよう指示がなされている。個別の活動時における記入では鉛筆が使用され、グループでの話し合いで提示された他者の読みや全体の交流の場で気づいたことの記入には青ペンが使用された。この手だてによって、読みの交流の過程を分節化してとらえることが可能になっている。

なお、生徒が単元の1時間目に書いた「気になった表現・追究してみたい疑問」は、教師がクラスごとに一覧としてまとめ、2時間目の授業の際に生徒へ配布された。また、単元を通して、授業における課題解決の過程は、基本的に「個別→小グループ→全体→個別」という活動形態の移行を伴って進行した。授業が読みの交流を通して個々人がそれぞれの読みを深めることを目標としていたため、授業の終末に唯一の正解となるような読みを教師が提示することはなかった。

2 小グループと話題

第1章第1節で議論したように、「物語」の理解には、属性や性格などの諸条件における相互作用によって生じる共感のあり方の違いが影響を与えていると考えられる。そこで、登場人物「下人」に対する共感のあり方に相違のあるメンバーを含む小グループを分析の対象として選定することとした。協働的な読みの深まりが生起する異質な他者との読みの交流やぶつかり合いといった対話的な状況（佐藤，1996；1999）における読みの交流について検討するためである。

具体的には、生徒が「物語」の初読後に「気になった表現・追究してみたい疑問」として記述した文章の内容を確認し、登場人物「下人」に対する共感のあり方が異なる2人の生徒、カオリ（女子）とシゲル（男子）を含む小グループを選出した。カオリとシゲルの記述していた内容を Table 14 に示す。

Table 14 登場人物への共感がもたらす違和感の相違

カオリ	シゲル
<ul style="list-style-type: none"> ・ 「ある強い感情」 ・ ニキビを気にするところ ・ なぜ「下人が雨やみを待っていた」とかいたのか。 ・ 下人の心にはある勇気が生まれてきた。 ・ 下人の心はだれも知らない。 ・ 下人の心からは恐怖が少しずつ消えていった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ただ、所々丹塗りののはげた…きりぎりすが一匹止まっている。 ・ 夕やみはしだいに空を低くして…薄暗い雲を支えている。 ・ 風は門の柱と柱の間を…吹き抜ける。 ・ 丹塗りの柱に止まっていたきりぎりすも…もうどこかへ行ってしまった。 ・ もちろん、右の手では赤くほおに膿を持った大きなきびを気にしながら聞いているのである。

疑問や違和を感じるテキスト中の表現として、カオリの挙げた問いはすべて登場人物「下人」の心理にかかわっている。一方のシゲルが多く挙げているのは状景にかかわる描写の部分である。初読後の時点において、カオリの登場人物「下人」に対する共感の度合いはシゲルのものよりも低く、そのため「下人」の心情についての疑問が多く示されたものにとらえられる。カオリが、この「物語」について理解を深めるために、まず「下人」に焦点化して出来事に意味づけを行おうとしていることがとらえられる。カオリとシゲルの読みの相違ははっきりとしており、授業の展開において設定される小グループでの読みの交流が対話的なものになると推測された。

グループは、この2人にアヤコ（女子）を加えた3人で構成されている。シゲルは運動部に所属しており、授業では積極的に挙手を行い発言する生徒である。休み時間には級友たちと賑やかに談笑する姿が見られ、外向的な性格であると判断される。一方で、カオリは、文化系の部に所属しており、授業で指名されれば発言はするが、あまり積極的に自己主張する様子は見られない生徒である。休み時間には同性の級友と静かに談笑しているが、大声を上げて皆の注目を引くことはない。アヤコは、運動部に所属している。しかし、体調を崩しがちであり、しばしば欠席する生徒である。ワークシートに自分の考えを書く課題が出されたときに空欄のままにしておくことがあるなど、自分の考えにあまり自信のない様子がかがえる。カオリとアヤコは、どちらかという内面的な性格であると判断される。

考察の対象とするのは、物語の冒頭における状景の描写にかかわる解釈を中心的な話題として読みの交流が行われた談話過程である。なお、

実際の授業においてもこのグループは他グループと比較して、生徒が互いに質問を多く交わしながら能動的に相手の話を聞いている様子が観察された。

3 分析の手続き

第3・4章と同様に、バフチンの発話構成論（1988；1989）に依拠して分析を行う。分析の主たる対象とするのは、読みの交流過程において生徒が使用したワークシートへの書き入れである。

第1章第3節における議論で見たように、発話のうちには複数の「声」の響きを認めることができる。バフチンの発話構成論に依拠して教室の子どもの「聴くという行為」について検討した一柳（2012）は、談話過程の発話のうち、その宛先である他者の「声」が取り込まれることを示している。談話過程における発話は、発話者の宛先意識による編集作用を受けて形づくられる。

ワークシートへの書き入れに注目するのは、生徒が読みの交流過程においてどのように自己と対話するのかを検討するためである。事例において使用されたワークシートへの書き入れは、宛先意識に基づく発話者の編集作用の影響が少ないと考えられる。この書き入れは、生徒が自身の考えを外化するために行ったもの（1次記述）と読みの交流において触れた他者のアイディアやそれに創発されたアイディアについてメモしたもの（2次記述）、それらを対象化し授業の終わりに振り返り関連付けや意味づけを行ったもの（3次記述）に分けられる。これらは、いずれも教師や他グループの生徒など教室に実在する他者に何かを伝えることを目的としているわけではない。よって、第3章や第4章において見てきたような談話過程を構成する発話に比べ、先行する他者の発話をその生徒がいかに意味づけたかがより直接的に現れると考えられる。他者の発話の受け止め、すなわち談話過程における自己内対話を検討する目的に適した資料である。

以下、生徒がそれぞれの読みの焦点化に着目し、他者の読みを自らの読みに取り込む際の生徒の内的プロセスについて検討する。

第3節 結果と考察

1 読みを取り込む際の自己内対話

次の事例において話題となっている引用箇所は「門の屋根が斜めに突き出した薨の先に重たく薄暗い雲を支えている」である。次にこの文を含む形式段落6を示す。

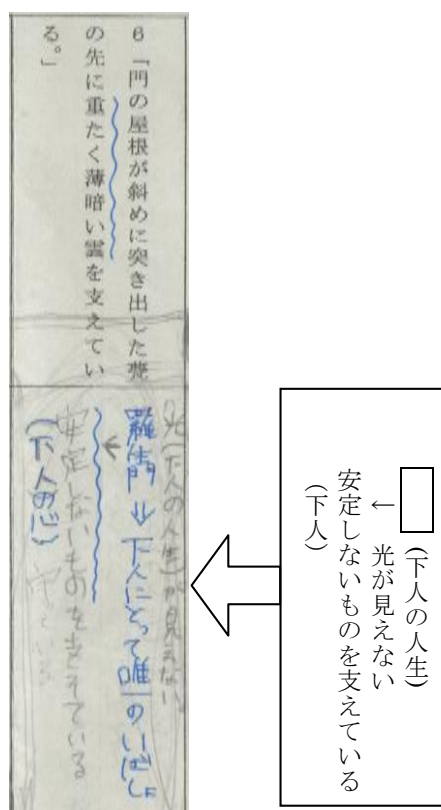
雨は、羅生門を包んで、遠くから、ざあっと云う音を集めてくる。夕闇は次第に空を低くして、見上げると、門の屋根が、斜につきだした薨の先に、重たく薄暗い雲を支えている。

話題とされている部分の焦点は、前文の「音を集めてくる」という述語、そして「羅生門」の下の位置から「見上げると」という動作にかかわる描写から「下人」にあると判断される。前項で話題とされていた引用部分と同じく、ここでも登場人物に焦点化してその感覚においてとらえられたこととして出来事が語られている。

Figure4 は、読みの交流においてカオリがシゲルの読みを取り込んだことがとらえられるワークシートの記述（左）と消された文字の痕跡から復元した1次記述の内容（右）である。□は、判読不能の箇所だとして「羅生門」だと推測される。

カオリのこの2次記述をみると、シゲルの読みの取り込みにおいて彼女が自身の元々の読みを新たな文脈に組み直していることがとらえられる。カオリは、1次記述の段階では、引用部分に描かれている状景について自身の意識からとらえられるイメージを書いている。これに対し、シゲルは1次記述において「下人の心に、重くのしかかる不安感？」と描かれている状景を「下人」の不安心理と重ねて読んでおり、はっきりとした形ではないものの「下人」への焦点化が踏まえ

られている。この記述の左下には「居場所のない下人の唯一の^{ママ}寄所」と書き添えられている。「居場所のない」ということばと「唯一」という限定のあり方から、「羅生門」に対する「下人」の意識を通した意味づ



けだにとらえられる。

カオリは、読みの交流において、シゲルのこの読みを自身の読みに取り込んでいる。まずカオリは、1次記述で書いていた右の2行をいったん消して、1行に「光（下人の人生）が見えない」とまとめ右に寄せて鉛筆で書き直している。2次記述のレイアウトを見ると、1行目と2行目では2行目がやや大きな文字で書かれており、中央部の「←」を生かして「羅生門⇒下人にとっての唯一のいばしょ」と書くために、1行目をやや小さめに書いたととらえられる。つまり、シゲルの示していた「羅生門」に対する「下人」の意味づけを自分の読みの中に明確に位置付けるためにこのような書き直しを行ったことが推定できるのである。

次に、カオリは鉛筆書きの「(下人)」を途中まで青ペンでなぞって「(下人の心)」と上書きしている。「(下人の心)」は「安定しないもの」と一部重なるほどくっつけて書かれている。「安定しないもの」の内容として「(下人の心)」を書き添えたものととらえられる。この「安定しないもの」という読みと「重たく薄暗い雲」という「物語」のことばには、この2つの対応を示す波線が施されている。カオリのこの2次記述からは、シゲルの読みを取り込むに当たって、彼女が、「物語」のことばとそこに結びつけた自己の読みとの関連性について振り返り、描かれた情景を登場人物の心理に結びつけて読む読み方を確認していることがとらえられる。

カオリが、自分の読み（1次記述）に対して他者の読み（2次記述）を書き加えていく具体的な過程は、交流において他者の読みを自身の読みに取り込む際の自己内対話が他者のことばを「再文脈化（recontextualizing）」（Cazden, 2001）する過程だということを示唆している。「物語」の状況についての「下人」の「声」を踏まえたシゲルの読みは、「物語」の世界における「羅生門」というモノの存在についてのカオリの理解が深まる過程に位置付けられている。

ある生徒の読みが他の生徒の読みに取り込まれることは、その読み示した生徒にとっても対話的な出来事としてとらえられる。以下、これまで見てきた事例をシゲルの側から解釈してみよう。

（1）で話題となっていた「門の屋根が、斜につきだした薨の先に、重たく薄暗い雲を支えている」という「物語」のことばは、シゲルが初読後に「気になった表現・追究してみたい疑問」として挙げた描写であった。すなわち、シゲルは1次記述の段階では、自分の問いに自分で答えているのである。

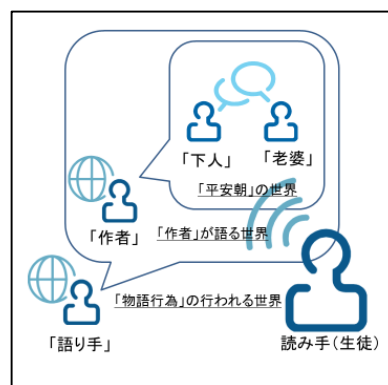
発話というものを常に他の発話に対する返答と見なすバフチンの発話構成論では、発話のイントネーションは、その発話に対する発話者の態度をあらわすものととらえられる（バフチン，1988，p.160；pp.174-175）。先ほど見たようにシゲルは1次記述の文末に疑問符「？」を付していた。この疑問符は、シゲルがみずからの発話の対象意味内容に対してとった主観的・情動的な評価のイントネーション，すなわち，先行することばへの十分な返答とこのことばがなりえていないと彼がとらえていることを示している。

個々の発話は談話過程に位置付けられる。シゲルのことばに付された疑問符は，このことばに対するより深く本質的な了解をしめす応答のことばをさがしだす誰かを宛先として求める役割を担っていた。先ほど見たようにカオリが，このことばの宛先となることを引き受け，自らの読みに組み込んで書くことでシゲルに応答した。他者の読みを自身の読みの中に取り込む際の自己内対話は，対面する他の生徒との対話の文脈と重なりながら進行する。「物語」をめぐるカオリとシゲルの両者は互いの発話について対話的的定位（バフチン，1989）を行っているのである。

佐藤（2003）は，教室の学びを対象世界（モノ，教材）との出会いと対話，教室の教師や仲間との出会いと対話，そして自分自身との出会いと対話という3つの対話的実践が総合されて遂行されると述べる。カオリのこのワークシートへの書き込みからは，彼女が他の生徒との対話を通して，「物語」のことばに出会い直し，そして自分の読みのあり方を振り返っていることがとらえられる。

2 出来事における登場人物の不在と「声」

Table15 は，カオリとシゲルの間で行われた読みの取り込みがとらえられたワークシート書き入れ（1次記述＋2次記述）である。「物語」の主要な出来事の舞台である「羅生門」について描写する「引き取り手のない死人をこの門へ持ってきて捨てていくという習慣さえできた。」という「物語」のことばについての読みの交流が記録されている。引用箇所を含む形式段落3は，



「なぜかと言うと，この二，三年京都には，地震とか辻風とか火事とか，飢饉とかいう災いが続いて起こった。」と語り起こされる。この段落から形式段落の5の第2文（「しかし，下人は雨がやんでも，格別どうしようという当てはない」）まで，「下人」が雨やみを待っている「物語」の虚構世界の時間の流れが止まり，語り手，あるいは5段落に言及される「作者」という登場人物の「声」によって物語言説が示されている（再掲 Figure3 を参照）。よって，この間に語られる出来事について「下人」の意識を通して語ることについては困難がともなうと考えられる。

Table 15 読みの取り込みにもなう焦点の設定

「引き取り手のない死人を，この門へ持ってきて，捨てていくという習慣さえできた。」	
【カオリ】 人気のない，さびしいところ だれも近づこうとしないところ	【シゲル】 人の死体で溢れている 災害などでたくさんの人が死んだ <u>近づきたくない</u>

※ 明朝体が1次記述。ゴシック体が2次記述。なお，下線と矢印は筆者が施した。Table16についても同じ。

1次記述（読みの交流を行う事前の段階）において，カオリは話題となっている出来事の場所である「この門」，すなわち「羅生門」がどのようなところであるのかその印象を読みとして示している。その焦点は，「下人」にはないと思われるもののはっきりとはしていない。

一方のシゲルは，「物語」の語りが見す「羅生門」で行われた行為によって何が生じたのか，またその出来事がなぜ生じたのかという因果的な連続性から筋立てを行って，「物語」では言及されていない出来事を示している。シゲルの読みの焦点も，「下人」にはないと思われるもの，はっきりとはしていない。

ワークシートの2次記述から，読みの交流を通して，シゲルがカオリの「だれも近づこうとしないところ」ということばを「近づきたくない」と編集してワークシートに書き込んでいることがとらえられる。この編集において，カオリの読みの文の主語であった「羅生門」が補語の位置に移動している。すなわち，シゲルの読みにおいて「羅生門」は「近づきたくない」対象となっている。「羅生門」をこのようにとらえる意識は，「羅生門」に近づくことの出来る人物のものである。ただし，

話題となっている出来事の語りにおいて「物語」の虚構世界の「羅生門」の下で雨やみを待っている「下人」の時間は止まっており、彼への焦点化とは考えにくい。シゲルの読みは、カオリの読みの中に存在する、羅生門に近づこうとしない「だれも」のうちの一人に焦点化しているととらえられる。

この出来事についての二人の読みの交流から、「物語」の虚構世界に、話題となっている出来事にかかわる適当な登場人物がない場合に、生徒が名前のない登場人物を想像し、その人物に焦点化することが示唆される。

3 読みの取り込みで失われるもの

読みの取り込みに際して行われる焦点の再設定には、元々の読みにあった意味づけが部分的に失われるという側面のあることがとらえられた。

次に示すのは、読みの交流で話題となる箇所直前部分形式段落5の引用である。

作者はさっき、「下人が雨やみを待っていた。」と書いた。しかし、下人は雨がやんでも、格別どうしようという当てはない。ふだんなら、もちろん、主人の家へ帰るべきはずである。ところがその主人からは、四、五日前に暇を出された。前にも書いたように、当時京都の町は一通りならず衰微していた。今この下人が、永年、使われていた主人から、暇を出されたのも、実はこの衰微の小さな余波にほかならない。だから、「下人が雨やみを待っていた。」と言うよりも、「雨に降り込められた下人が、行き所がなく、途方に暮れていた。」と言うほうが、適当である。その上、今日の空模様も少なからず、この平安朝の下人の *Sentimentalisme* に影響した。申の刻下がりから降りだした雨は、いまだに上がる気色がない。そこで、下人は、何をおいても差し当たり明日の暮らしをどうにかしようとして、一いわばどうにもならないことを、どうにかしようとして、取り留めもない考えをたどりながら、さっきから朱雀大路に降る雨の音を、聞くともなく聞いていたのである。（『新精選国語総合』（2007）明治書院 P.19 から抜粋）

段落の内部において焦点の移動が認められる。第1文は、「下人」と「物語」における先行の発話が対象化されている。「作者」と自称する中間世界の登場人物に焦点化した語りである。下線を施した部分になると、語りの意識は登場人物「下人」と重なり、その行動についての判断が「下人」への焦点化において語られている。生徒はこの段落を読むことで、描写されている「雨」にかかわり「作者」と「下人」の2つの「声」に接することになる。

Table 16 主体と客体の交替

「雨は、羅生門を包んで、遠くから、ざっという音を集めてくる。」	
【カオリ】 ひたすら雨が降り続き、下人にとってひまつぶしをさせてくれるもの。 雨が下人をなぐさめてくれている。	【シゲル】 ただただ、雨が降りしきる音だけが聞こえ、何も進展がない。 何もすることがない下人が、音をききひまをつぶす

Table16 に示した引用部分は、上に示した「物語」の形式段落5に続く一文である。「雨」が「音を集めてくる」という書きぶりから「下人」に焦点化された語りにとらえられる。

1次記述において、カオリは2つの文を書いている。ともに、その焦点は「下人」にはなく、読み手／書き手の意識から意味づけが行われている。第1文には、「ひまつぶしをさせてくれるもの」とあり、その主語は「羅生門」だととらえられる。「羅生門」が「下人」にひまつぶしをさせるという関係性の把握は、「羅生門」に意志を認める、いわば「羅生門」を擬人化してとらえる「声」のあり方と言える。第2文においては、「雨」を擬人的にとらえ、それを主語として「下人をなぐさめてくれている」と書いている。Table15 の記述についての考察を踏まえると、この出来事にかかわってカオリが「下人」ではなく、「下人」を対象化してとらえる「声」において読みを創っているとと言える。このようなカオリの読みのあり方は、彼女の「下人」に対する共感の度合いが低いことと関係しているにとらえられる。また、「物語」の語りにおいて、話題となっている出来事が、「雨」が「羅生門を包んで」、「音を集めてくる」と擬人的に表現されており、その「声」のあり方に影響されたものと考えられる。

一方、シゲルの1次記述は、「ただただ、雨が降りしきる音だけが聞こえ、何も進展がない」となっている。「雨」の音を聞いているのは「下人」であるから、焦点は「下人」にあると判断できる。ただし後半の「何も進展がない」という部分は、物語内容について非焦点化の意識から発話しているとも考えられ、その場合、二声的な読みとすることができる。

2次記述から、シゲルが自身の読みにカオリの読みを取り込んでいることが確認できる。この読みの取り込みにおいて、カオリの「下人にとってひまつぶしをさせてくれる」は、シゲルによって「何もすることがない下人が、音をききひまをつぶす」と編集されている。元々のカオリの読みでは「下人」は補語である。シゲルの読みでは「下人」が主語となっている。読みの取り込みに際して、シゲルは、カオリの非焦点化による読みの焦点を「下人」に設定し直しその意識を通した出来事の意味づけを行っている。シゲルがカオリの読みを取り込む際に行った文の主客交替を伴うこの編集によって、カオリの読みに備わっていた「羅生門」という建築物に意思を仮定してこの出来事に意味づける意識のあり方は失われている。

上記のことから、自分の読みとは異なる「声」から創り出された他者の読みを取り込む際に、自分の「声」でその読みを編集する場合があることが分かる。自分の「声」で他者の物語を上書きするのである。その結果として、元々の読みにあった「声」が失われることがある。これは、話題となる出来事についての多様な「声」が読みの交流の過程に表れることが、そのまま生徒個人の読みを豊かに多声的なものとすることを意味しないことを示唆している。本項で見てきたカオリとシゲルの事例における読みの焦点化の様態からは、語る側の「声」と語られる側の「声」とでは非対称性があると考えられる。多くの「物語」では、出来事の当事者である登場人物は、語り手がどのようにその登場人物（自分）を語っているかということを意識にのぼらせることはない。これは、物語言説・物語行為・物語内容の三者の関係に由来する構造的な機制である。「物語」の登場人物の気持ちを考えることばかりすることを戒めることは、このような問題についての実践的な対応策の意味合いがあると考えられる。

第4節 総括考察

本章では、生徒が他者の発話を自らの読みを示す発話の中に取り込む際の自己内対話の過程について検討を行った。登場人物への共感のあり方が異なる生徒間で行われた読みの交流の事例の記述と解釈を通じて、次の3点が明らかとなった。

第1に、読みの交流過程を分節化して捉える手だてを施したワークシートの比較から、読みの取り込みに際して行われる自己内対話の過程を他者の読みを再文脈化するための新たな文脈の創造としてとらえることが示唆された。

第2に、「物語」の物語言説において当事者が不在、あるいは明示されていない出来事を話題とする生徒の読みの焦点化の様態から、「物語」の虚構世界に、話題となっている出来事にかかわる適当な登場人物がいない場合に、生徒が名前のない登場人物を想像し、その人物に焦点化することが示唆された。また、そのような場合において「物語」の物語言説において擬人的な表現によって語られている建造物のような非生物がある場合、それを対象として、意識の存在を仮定しそこに「声」を見出す生徒のいることがとらえられた。

第3に、非焦点化による読みの取り込みに際して焦点が登場人物へ再設定された事例についての検討から、自分の読みとは異なる「声」から創り出された他者の読みを取り込む際に、自分の「声」でその読みのことばを編集する場合のあることが示唆された。

ここから、「物語」についての読みの交流における自己内対話の過程について次のようにまとめられる。他者の読みを生徒が自分の読みの中に取り込むことは、単なる模倣ではなく創造的な行為としてとらえられる。この行為は、異なる読みをつなげて話題となっている出来事についての理解を深くすることを促す働きを持っている。その一方で、他者の読みの取り込みには、その読みを創り出した「声」を消すようなものもあり、この場合、元々の読みにあった出来事の意味づけの豊かさが減ぜられることになる。語り手／読み手から登場人物への焦点の移動にともなう出来事に対する意味づけの部分的喪失は、「物語」に対して擬人法のような修辞法がもたらす効果について考えることと「物語」の世界をより鮮明に現実観を持ってイメージ化していくこととを同時に進行させることが「物語」の物語言説のあり方によっては時に難しいことを示唆している。この意味で「物語」内容の登場人物や出来事について考えることと「物語」の語りについて考えることが排他的に作用する場合があることを実践者は考える必要があるだろう。

本章では、小グループでの学習活動において二人の生徒の間で行われた読みの取り込みとそれに際して行われた焦点化の再設定について事例の検討を行った。その結果上記のような成果が得られた。次章では、これをふまえ、小グループでの読みの交流を踏まえて行われる教室全体での議論とその後に設定された個人の振り返り場面での自己内対話過程について検討することを通して、「物語」についての生徒の個人的な読みの深まりの過程について考察を行う。

第6章 「物語」の読みの授業における議論と振り返り

第1節 本章の目的

本章の目的は、小グループでの読みの交流の後に設定される教室全体での議論と授業の終末に設定された振り返りの学習活動時における生徒の自己内対話過程について検討することである。

第5章において、生徒が他者の物語の取り込みに際して行う焦点の再設定には、ある出来事についての意味の創出と喪失という2つの側面があることが示された。ある出来事について登場人物にとっての意味を考へることと、その出来事をどう表現するのかという「語り手」の意識を考へることが、排他的な機制として働く場合のあるということである。ただ、このような困難を越えて、登場人物と「語り手」の二重の景観を関連付けて出来事に意味づけを行うことは、第1章で議論したように文学教育において目指されるべきポイントと考えられる。

文章理解についての先行研究において、登場人物の視点にかかわる情報については、読解を行っているその時ではなく読解活動を振り返るときによく理解できるという知見がある (Albrecht, O'Brien, Mason, & Myers, 1995)。現行の学習指導要領では学習過程の明確化として「学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること」(文部科学省, 2008b, p.7) が求められている。「物語」を協働的に読む授業の実践において、小グループや教室全体での議論の後にその過程を振り返る学習活動が設定されるのも一般的なこととなりつつある。本章では、この振り返りの学習活動において生徒がどのような自己内対話を行っているのかということについて実際の授業事例に基づいて考察を試みる。

第2節 方法

1 対象授業

検討する事例の授業過程は、生徒がワークシートへの書き入れを手がかりに授業を振り返って自己内対話を行う学習活動とそこに至るまでの読みの交流過程である。課題は第5章で分析した授業過程のものに続く内容となっている。Table16とFigure4に示した引用部分に加え、

「大きなくさめ」, 「風は門の柱と柱の間を夕やみとともに遠慮無く吹き抜ける」という2つの箇所について読みの交流を行い, それを振り返ることが求められている。読みの交流を通して個々人がそれぞれの読みを深めることに主眼が置かれ, 教師は自身の読みを示すことに自制的であろうとしていた。

授業の大まかな流れは次のとおりである。①個別の読みを書く時間(15分), ②小グループでの読みの交流(10分), ③教室全体での議論(20分), ④個別の振り返り(5分)。

2 小グループと話題

対象とするのは, 第5章に引き続き, カオリとシゲル, アヤコの小グループである。小グループの話し合いの際は, カオリとシゲルのやりとりを領きながら聞きながら, 時折, 自分のワークシートに書き入れを行うという参加の仕方をしており, 積極的には発言を行っていなかった。ワークシートを確認するとアヤコは「門の屋根が斜めに突き出した薨の先に重たく薄暗い雲を支えている。」という箇所に対しては「ずっと雨が降り続けている様子。」と書いている。しかし, 他の欄については1次記述の段階では空欄だったことが推定できる。

取り上げる教室全体の議論において読みの対象となった「物語」の部分, 形式段落の7と8を次に引用する。

どうにもならないことを, どうにかするためには, 手段を選んでいるとまはない。選んでいれば, 築土の下か, 道端の土の上で, 飢え死にををするばかりである。そうして, この門の上へ持って来て, 犬のように捨てられてしまうばかりである。選ばないとすれば, 一下人の考えは, 何度も同じ道を低回した挙げ句に, やっとこの局所へ逢着した。しかしこの「すれば」は, いつまでたっても, 結局「すれば」であった。下人は, 手段を選ばないということ肯定しながらも, この「すれば」の片を付けるために, 当然, その後に来るべき「盗人になるよりほかに仕方がない。」ということ, 積極的に肯定するだけの, 勇気が出ずにいたのである。

下人は, **大きなくさめ**をして, それから, 大儀そうに立ち上がった。夕冷えのする京都は, もう火桶が欲しいほどの寒さである。

風は門の柱と柱との間を，夕やみとともに遠慮なく，吹き抜ける。丹塗りの柱に止まっていたきりぎりすも，もうどこかへ行ってしまった。（『新精選国語総合』（2007）明治書院 P.20 から抜粋）

ゴシックのフォントで示した「大きなくさめ」と「風は門の柱と柱との間を，夕やみとともに遠慮なく，吹き抜ける。」という部分が，引用されワークシートの上部に印字されている。

形式段落7の冒頭から，4行目「選ばないとすれば」までは，「下人」の考えが直接的に示されており，「下人」への焦点化が認められる。しかし，「一下人の考えは，」と続くことで，「下人」は「語り手」の意識において対象化され，その焦点は「下人」から離れる。形式段落8の第2文以降では，「寒さ」や「風」を感じ，「ギリギリス」を認めた主体としての「下人」に焦点が再度，移動していると判断できる。引用部分においては語りの焦点が固定されておらず，生徒に焦点の主體的な設定が求められる部分であると考えられる。

第3節 結果と考察

1 小グループでの読みの交流を踏まえた教室全体での議論

Table17は，「下人」の行為を描写する「大きなくさめ」ということばについての小グループでの読みの交流を踏まえて教室全体で行われた議論の談話過程である。話題となっている出来事にかかわりカオリのワークシートの一次記述を見ると，話題となっている「くしゃみ」について「悪い状況を変えるための区切り」と書いていることが確認できる。「悪い状況を変えるため」ということばが，「下人」の意識を通じたものとしては据わりが悪く，焦点があいまいな読みといえる。これに対しシゲルは，はっきりと「下人」へ焦点をおき，「盗人になるしかないという気持ちを吹き飛ばそうとする」と書いている。同グループのもう一人のメンバーであるアヤコは未記入であった。

3人のワークシートの2次記述の状況から，小グループでの読みの交流において，カオリのこの読みが，シゲルとアヤコの両名に取り込まれたことが確認できる。カオリの「悪い状況を変えるための区切り」という読みを，シゲルは「悪い状況を変えるための一区切り」と，アヤコは「悪い状況を変えるための区切り。」と「下人」への焦点化を変える

ことなくそれぞれワークシートに書き入れていた。

小グループでの読みの交流の後，開始された教室全体での議論では，この「くしゃみ」にかかわり，「あたりが寒いということが分かる」（アユミ），「寒くなってきた」（タツヤ），「元の主人が下人の噂をした」（ユウキ），「下人の途方に暮れる感が，こうくしゃみでもうどうすることもできねーやみたいな」（ジュンヤ）といった読みが提示された。Table 17 は，ジュンヤの発言を受けた教師が，彼の読みにあった「大きなくさめ」と下人の心理の関わりに言及しながらアヤコを指名した発言（101）に続く談話過程である。

Table 17 異なる局面での他者による物語のことばのリヴォイシング

番号	発話者	発話内容
101	教師	どうですか…。なんかこう気持ちがこもってるんじゃないかなっていうことですね。それは私も思ったんです。何か気持ちがこもってるんじゃないかっていうの…。アヤコさんどうですか？
102	アヤコ	悪い状況を変えるために区切りとしてした。
103	教師	あ，悪い状況を変えるために区切りとしてくしゃみをしてみた。区切り…何でくしゃみが区切りになる…なる？
104	アヤコ	（カオリ，シゲルと顔を見合わせる。5秒程度の沈黙）
105	教師	シゲル君何で？
106	シゲル	さっき雲がもやもやした心を表してたってあったのでそれを吹き飛ばそうと思って。
107	教師	吹き飛ばそうと思って…。それはどこに表れてますか。
108	シゲル	（2秒程度の沈黙）
109	教師	くしゃみすると吹き飛ばせる。くしゃみしようとしてしたっていうこと？
110	シゲル	（頷く）
111	教師	えーっと，私…どうかね。もう一人いってみようか。アサミさんどうです ：
114	ムネノリ	「おおきなくさめ」の1行前に「勇気が出せずにいたのである」と書いてあるので，そこを奮い立たせるためにしたのではないかと思います。
115	教師	おー，そう…ね。ありがとう座ってください。どうかね。エーと今のところ，もう一回見ていこうみんなでね。〈中略〉座ってました。で途方に暮れてた。で，くしゃみを，ま，区切りにして立ち上がってるよね。確かにそう読めます。アヤコさんのところもそうだよ。そういうふうに読めると思います。

この談話過程では、カオリの「くしゃみ」についての「悪い状況を変えるための区切り」という読みがアヤコによって「リヴォイス (revoice)」(O'Conner & Michaels, 1996)されている。カオリは、この読みを使って発話しているアヤコを自分の「代理人」(agent)としてとらえ、この一連のやりとりを自分自身と関係づけながら聴いていたと考えられる。

後続の過程では、教師は、生徒に考えた説明を求めたり、テキストの根拠となる箇所を示すように求める「もどし (Turning Back)」(Palincsar, 2003)を多用している(103, 105, 107)。「私…どうかね。」(111)という言いよどみや、「そう読めます。」「そういうふうに読めると思います。」(115)から、教師が自身の読みを唯一正しい読みとして示すことについて自制的であることがとらえられる。

「くしゃみ」を「区切り」とするカオリの読みは、アヤコの発話によって教室全体の談話過程に導入された。さらに、シゲルの発話(106)において「さっき雲がもやもやした心を表してたってあったので」と「重たく薄暗い雲」を「情景描写」としてとらえたカズキの読みに関連付けられている。シゲルのこの発話は、カオリの読みを、「下人」へ明確に焦点を置く読みの中に位置付けるものである。さらに、「区切り」としての「くしゃみ」は、ムネノリ(114)によって「物語」のことばと関連付けられ、「下人」が自身を奮い立たせるためにしたという解釈を付け加えられている。ムネノリの発言を受けた教師(115)は、「今のところもう一回見ていこうみんなだね。」と「物語」のことばに「もどし」で、この談話過程に示された読みと「物語」のことばとの関連の確認を生徒に促している。アヤコのこの読みは、この談話過程において「物語」の登場人物の心理や「物語」の状況について行われたこれまでの議論と関連付けられ、「物語」についての読みの協働的な深まりを創り出している。

アヤコの読みの焦点を明確に「下人」に移動させたシゲルの発話(106)は、アヤコとカオリと彼の3人が形成した「タイミング (timing)」(Erickson, 1996)において創り出されている。ここで教師は、アヤコの発話への補足を同グループのシゲルに求めているととらえられる。このTableの最後で、教師は、「途方に暮れて」いた「下人」の心理を「くしゃみ」という行為に関連付ける読みについて「そういうふうに読めると思います。」と述べている。その際、教師は「アヤコさんのところもそうだよな。」(115)と、この読みの「著者

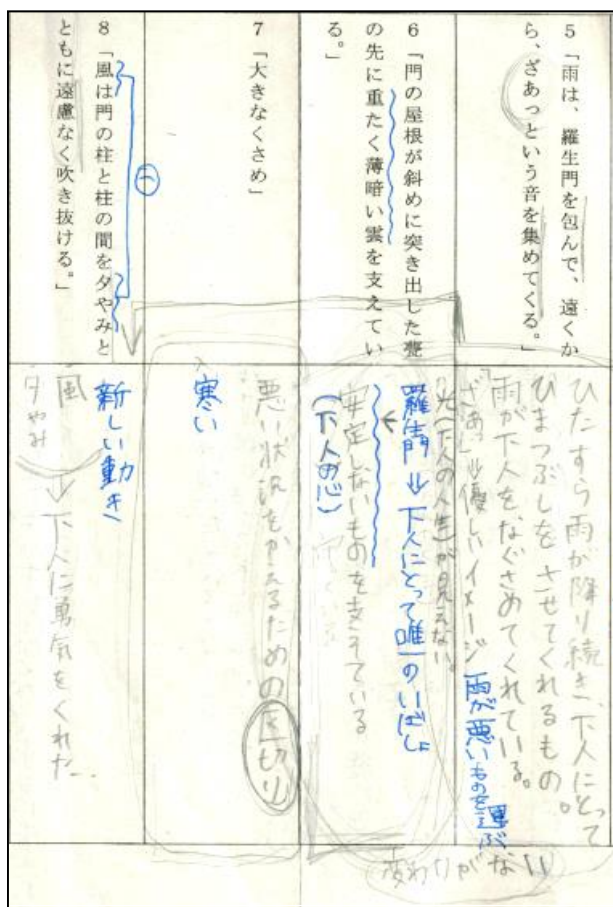
(author)」(佐藤,1994)が、アヤコたちのグループであることを確認している。

この談話過程では、カオリの「区切り」としての「くしゃみ」という読みは、アヤコやシゲル、教師のリヴオイスを経ることで、その意味内容を少しずつ変化させている。その一方で、談話過程を通して、この読みはカオリたちのグループの(カオリの)読みという著者性を保ち続けている。アヤコはこの談話過程において「くしゃみ」を「区切り」とする読みを、なかば他人のものでありながら、なかば自分のものとして聞いていたと考えられる。小グループでの読みの交流を踏まえて行われる教室全体での議論が、唯一の正解を求めるのではなく生徒の読みの深まりを目指して行われることで、発言していない生徒であっても他者の手によって「自分」の読みが深まることを体験しうるということが示唆される。

2 振り返りの学習活動における自己内対話

Figure 4は、Table17に示した談話過程の後、この授業時間の終末にカオリが授業の内容を振り返って書き込み(3次記述)を行ったワークシートである。それまでの1次記述、2次記述を対象とし、書かれた読みの関係を構造化する書き込みが3次記述として行われていることが確認できる。

Table17の談話過程で話題となっていた「大きなくさめ」についての読みである「区切り」がぐるぐると丸で囲われている。「大きなくさめ」を「区切り」ととらえるカオリのこの読みは、先ほど見たように教室全体での議論において、先行議論や「物



語」のことばと関連付けられ、「下人」の心理との関連を明確化されている。1次記述の段階でカオリが「区切り」に託していた意味内容と後の議論における意味内容の違いについて考える際に書き込まれたものと推定される。

3次記述は、この「区切り」を中心において、これが何の「区切り」なのか？、あるいは、この「区切り」によって何がどう変わったのか？という問いに基づいて諸要素を関係づける構造化が図られている。

「区切り」の前の部分を見ると、「物語」の形式段落6にある「雨」と「雲」、それぞれの状景についての書き入れが大きな括弧で1つにまとめられている。まとまりの下には、横書きで「変わらない」と書き込まれている。このまとまりの上部中央を始点とする矢印は左に伸び、形式段落8から引用された「風」の描写についての読みとして書かれた2次記述「新しい動き」に終点をおいている。カオリは、この授業の振り返りにおいて、1次記述・2次記述の読みを操作の対象とし、「物語」のやや広い範囲についての構造的な理解を創りだしている。

この3次記述では、「大きなくさめ」を「区切り」と見ることで、「物語」から引用されている複数の出来事に対して、「物語」の世界に新たな展開が起こるだろうという予感と「安定しない」身の上の「下人」に「光が見えない」状況を脱する「勇気」が湧いてくる心理変化という2つの意味づけが同時に行われている。ここでは、「区切り」ということばが、「物語」の出来事についての登場人物の景観と語り手／読み手の景観とを関連付ける二声的な読みが創られる上での鍵となっている。

他の生徒のワークシートの記述を確認すると、この「区切り」ということばを鍵とする読みの構造化は、カオリ独自の取り組みであることがわかる。1で言及したように、シゲルとアヤコのワークシートにはカオリの「悪い状況を変えるための区切り」ということばが、ほぼそのままの形で2次記述として書き加えられている。その彼らのワークシートの「区切り」についてはそれを操作の対象とするような3次記述は行われていない。

カオリが授業の振り返りにおいて「区切り」ということばを鍵としていることは、Table17に示した談話過程、特にリヴォイスされた自身の読みを彼女が自分自身に関係づけて聴いていたことを示唆している。カオリは授業の振り返りにおいて、教室全体での議論において別の生徒によって有声化された自身の読みと出合いなおしたのである。授業の振り返りの学習活動において、出会い直した自身の読みを手がかりに、そ

れまでバラバラにとらえてきた出来事の間につながりを見出しそこに一貫した意味づけを新たに与えていると考えられる。カオリの3次記述の様態からは、教室全体の議論の場において発言を行わない生徒であっても、話し合いへの積極的な参加（Inagaki, Hatano, & Morita, 1998）があれば、「物語」の読みの授業の終末に設定される振り返りの学習活動が、単なる確認の時間ではなく、それぞれがその授業の話し合いを踏まえて読みを深める創造の時間となりうると考えられる。

第4節 総括考察

小グループでの読みの交流の後に設定された教室全体での議論と授業の終末に設定された振り返りの学習活動における生徒の自己内対話の過程について検討を行った。自分の読みが教室全体の議論において他の生徒によってリヴォイスされた生徒の事例の記述と解釈を通じて、次の2点が明らかとなった。

第1に、生徒の読みの交流に積極的な価値を認める教室での議論において生徒の読みが著者性を保ったまま他の生徒の読みや「物語」のことばに関連付けられたことから、「物語」の読みを協働的に深める授業の談話過程の展開において生徒は他者の手による「自分」の読みの深まりを体験することが示唆された。また、1時間の授業の内部に異なる形態での学習活動の局面が用意されることがこのような体験を促すものと考えられる。

第2に、教室全体の議論において発言しなかった生徒が授業の終末に設定された振り返りの学習活動においてワークシートに書き込んだ記述の内容から、話し合いを積極的に聴いていた生徒にとって、振り返りの学習活動が新たな読みを生成する創造の時間となりうること示唆された。

ここから、「唯一の正しい読み」を求めるのではなく、読みの交流を通して個々人がそれぞれの読みを深めることを目標として行われる「物語」の授業において小グループでの読みの交流を振り返る生徒の自己内対話について次のようにまとめられる。読みの交流における読みの取り込みは、取り込んだ生徒にとっては「なかば他者の言葉」（バフチン, 1996；ワーチ, 2002）を自分のものとする試みの場ととらえられる。一方で、自分の読みが他の生徒の読みに取り込まれた生徒にとっては、他の生徒や教師の手によって「なかば自分の言葉」が利用され議論が展開する場ということになる。小グループでの読みの交流から教室全体で

の議論という授業局面の移行は、小グループでの読みの交流において構成されたなかば他人の、なかば自分のことばが、新たに「物語」や他者のことばと関連付けられる体験を促す。なかば他者／自分のことばという読みに対する著者性の意識は、議論への生徒の積極的な参加、すなわち能動的な聴き方を促すと考えられる。教室全体の談話への生徒のこのような参加のあり方が、授業の振り返りにおいて新たな読みの創造につながると考えられる。

小グループやペア等での学習活動を授業形態に組み込むことで、子どもが相互に新たな見方や考え方、知識を共有でき、多様な生徒の声が教室の中で生かされると考えられている（秋田，2009）。本章での事例の検討からは、このような学習活動が授業のその後の局面にまでよい影響を及ぼすことが示唆される。小グループやペア等での学習において発言の機会が保障されることで、それぞれの生徒の読みが他者の読みとつながりを持つ。そのことが、後続の教室全体での議論や振り返りの機会において「物語」に示された出来事についての意味づけを更新していく動機づけの強化にもつながると考えられる。

佐藤（1994）は、教育実践について、「認知的・文化的実践（対象世界の意味を構築する実践）」であり、「社会的・政治的实践（共同体の連帯を構築する実践）」であり、同時に「倫理的・実存的実践（自分探しを通して自己を再構築する実践）」でもであると述べている（p.27）。本章で検討した事例におけるカオリの3次記述も、「物語」との対話と他者との対話、自己との対話という三者との対話的实践の痕跡と見ることができ。そして、このように見ることは、「物語」の読みの授業における生徒の学びを個別的なものとしてとらえる視座を用意する。本章の事例について言えば、他の生徒のワークシートを確認したところ、カオリのように「区切り」を鍵として読みの再構造化を図った生徒はほかにいなかった。この時間におけるカオリの読みの深まりは、彼女独自の経験に裏打ちされた彼女だけのものであったとすることができる。

これまで国語科における読みの授業についての検討では「認知的・文化的実践」としての側面ばかりが重視されてきた。しかし、近年では「社会的・政治的实践」としての側面に着目した研究が行われるようになってきている（c.f., 佐藤，1996）。本章で得られた知見は、これに加え「物語」の読みの交流において生徒がいかに関与しているかを表明しているかという点に目を向けることの重要性を示唆している。

第Ⅳ部 「物語」を読む授業の授業観と教室談話

第Ⅳ部では、第7章「読むことの授業における権威と特権化」として、「物語」を読む授業を単元としてのまとまりに位置付けて検討することを通して、「物語」の読みの授業における権威と読むという行為のかかわりについて考察する。「物語」を協働的に読み深める授業においてある特定の読み方の特権化がどのような手段によって実現されるのかを記述することを試みる。

第7章 読むことの授業における権威と特権化

第1節 目的

本章の目的は、教室談話を形づくる授業観と「物語」の読みの授業における生徒の読むという行為のかかわりを明らかにすることである。教師が事前にプランした意図と実際の授業における生徒の姿には必ずズレが生じる。教室での読むという行為のあり方を方向付ける授業過程の政治性、あるいは権威性について「特権化」の概念を手がかりに検討する。

「物語」を読む国語の授業では、教師が設定する学習課題やワークシートの内容・様式などによってデザインされる学習環境の影響下に生徒はおかれることになる。一般に「物語」を読む授業は複数時間からなる単元というまとまりにおいて実践される。1時間1時間の授業における課題は相互に関連しており、その関連を基礎として「物語」全体についての読みを作ることは単元の大きな目標のひとつと考えられる。近年では、「単元を貫く言語活動」の設定として1時間1時間の授業での課題を単元全体の指導過程に位置づけることが強調されるようになっている（文部科学省，2011；文部科学省，2012）。このような単元全体にかかわる枠組みは、1時間1時間の授業における生徒の読むという行為に対してある種の方向性を与えたり、あるいは制約となることが考えられる。ここまでの第3章から第6章では、「物語」を読む授業における「読むという行為」のうち、1時間1時間の授業の内部で展開される小グループでの読みの交流と教室全体での議論、及びその振り返りにおいて、生徒が「物語」の任意の出来事について意味づけていく過程について分析と考察を行ってきた。一方で、単元としてみたときの学習指導に

位置付けた生徒の学習や教室全体での議論における権威的關係については十分な検討を行ってこなかった。

本章では、このような観点から第5章と第6章で検討してきた授業事例の位置付く単元の授業記録や談話過程について検討し、その結果に基づいて国語科の「物語」の授業における生徒の読むという行為について考察する。

第2節 方法

B校で観察した授業について記述的分析を行う。対象をB校の授業事例とするのは、単元全体にかかわる資料を幅広く収集できたためである。さらに教材が芥川龍之介「羅生門」であるためである。同作品は、高等学校一年生用のほとんどすべての国語の教科書に所収されている。しかも、教科書教材としての歴史が古く、現在、教室で「羅生門」を教材として読むことの授業を行っている教師のほとんどは自身が高校生のときに教室でこの「物語」を読んでいると考えられる。同作品を教材とする授業の実践報告も多い。このような歴史的な背景をもつ作品であるがゆえに、その授業の過程に本研究が関心を寄せる特定の読み方の特権化、あるいは権威的な關係がはっきりと表れると考えるためである。

小森（2009）は、第一学習社、東京書籍、教育出版、大修館という四社の指導書の学習の手引きについて検討しそこに次のような支配的方向性が共通して認められることを指摘している。

最初は善人で盗人になることなどは考えていなかった下人が、羅生門の上で老婆に出会い、悪には悪を、また生きるためには悪を行っても仕方がないという話を聞くことで盗人になってしまった。そうして悪の道に入ってしまったのは、そのにきびが象徴するように若気の至りだったのだという図式です。

このように善悪の二項対立と、若い人間のもろさという路線で整理させ、授業の現場では「君たちはそういう道に進んではいけませんよ」と言い聞かせる結果になります（p.123）。

指導書の学習の手引きに見られるこのような道徳的な読みのあり方は「羅生門」を読む授業を構想する際に、そのままを踏襲するにしろ、あるいは対抗、無視するにしろ教師の脳裏をよぎるものだと考えられる。

また、国語教育研究の領域では、文学研究の知見を教科内容と関連付け、「物語」のプロットやレトリックといった表現上の技法に着目した読みを追究してきている。たとえば、丹藤（2010）は、「羅生門」をテキストの内的構造＝メタレベル（ことばの仕組み・仕掛け）に目を向け、「下人」の言動がいかに関与しているかという語り手の登場人物に対する批評を問題化している。このような立場からの授業構想は、道徳的な読みの追究に対するアンチテーゼとしてとらえることができる。

上記のような文学教育をめぐる考え方、すなわち教師が「権威者」として「既成の文学的価値や技術」を子どもに伝達する授業観は、指導書や実践記録の議論のあり方を大きく規定していると考えられる（塚田2005）。

このような授業観に対し、第1章で言及した石井（2006）は、「物語」を読むということについて「ことばに出会い、ことばに触れ、ことばに内在する出来事に出会い、その出来事に身を置く、いや、その出来事を自分の世界に引き込むということなのだ。」（p.40）と述べている。授業を「教師の教えたこと」からではなく「子どもの学びに寄り添うこと」から構想する点で、上記のような国語科教育のあり方とはまた異なっている。授業の過程に「物語」についての読みを交流する学習活動を導入し、その過程を充実させようとするこのような授業観は、上記のような実践の現実を乗り越えようとする試みとしてとらえられる。

第5章、第6章で検討してきた授業実践は上記のような「物語」の読みの授業の授業観のそれぞれから影響を受けている。筆者は、それまでの10年の教職経験の間に5回以上この「羅生門」を読む授業を行っており、そのたびに指導書の内容を参考にして授業のプランを立てて来ていた。また、小グループでの学習活動や生徒の問いに基づく学習課題の設定など「子どもの学びに寄り添うこと」を目指しながらも、「物語」を読むための技能として物語の語りの構造や語り手の批評意識について教えることを考えて単元の展開を構想している。

分析の対象とするのは単元の全12時間の授業において使用された生徒のノートとワークシートの記述内容、配布されたプリントである。第5章、第6章の事例との関係を考慮して、「カオリ」と「シゲル」のものを主たる対象とし、必要に応じて同クラスの他の生徒のものも参照する。

第3節 結果と考察

1 特権化と「キーワード」

カオリとシゲルのノートには、単元の開始時に教師が授業の最終的なねらいとして板書した「物語世界（虚構）がどのように構成されているかを踏まえ、批評的に読む。」が書き写されている。単元の学習はこのねらいの下に組織され、生徒には単元のおわりに1200文字程度の分量で「批評」を書くことを求めることが予告されていた。この単元を構成する1時間1時間の授業における生徒の活動をナビゲートする役割を果たしたのは教師の作成したワークシートであった。そこでの課題とそれで促されている焦点化のあり方についてTable18に示す。

No.	課題	焦点化
1	1 「物語文」に要約しよう	非
	2 物語に対する感想	
	3 気になった表現・追究してみたい疑問	
2	作品の舞台設定を確認する(時間帯, 季節, 時勢(時代), 場所①, 場所②, 主人公)	非
3	描写が語る物語世界 ※この項目に書かれた内容が一覧表としてまとめられ、以降の時間における課題の元となった。	
4	1 「語り」についての分析: 語り手は物語世界をどのような視点から語っているだろうか。また、その語りはどのような効果を生んでいるだろうか。[14~25]を手がかりに考えてみよう。 ※[]内の数字は3の内容をまとめた一覧表での項目の番号である。以下同じ。	非 (語りそのものを対象化)
	2 「老婆」についての分析: 老婆は作品世界の中でどのような存在として描かれているだろうか。[33-41]を手がかりに考えてみよう。	非
	3 42「なぜ老婆は若い女が生前悪いことをしていたことを知っているのか。」考えてみよう。	「老婆」
5	「羅生門」における「老婆」の存在 ※ 「語り」(4-1)と「老婆」(4-2)のいずれかを選択。4-2の内容に基づいて議論し、小グループごとに400字程度の文章にまとめる。	非
6	場面ごとの「下人」の心情の推移を確認しよう。	「下人」/非
7	1 「物語文」に要約しよう	非
	2 批評(「私はこう読みました。」)のためのメモを書こう。	
8	批評 ※ 7-1の「物語文」を書き出しとすることが条件	

単元全体として見たときに、主要な登場人物である「下人」と「老婆」、そして「語り手」にそれぞれ焦点化する課題を追究する授業時間が設定されている。ただし、純粹に登場人物に焦点化することを求めるのは「なぜ老婆は若い女が生前悪いことをしていたことを知っているのか。」考えてみようという No.4-3 の課題のみである。ただ、ワークシートのレイアウトからは、これが直前の No.4-2 で「老婆」についての分析「老婆は作品世界の中でどのような存在として描かれているだろうか」という課題の補足的な扱いであることが示唆される。このように単元の授業に設定された枠組みを見ると、教師が、丹藤（2010）の言うような、テキストの内的構造＝メタレベル（ことばの仕組み・仕掛け）に目を向け、「下人」の言動がいかん語られているかという語り手の登場人物に対する批評を問題化しようとしていることがとらえられる。

収集したワークシートの記述と談話記録を精査したとき、複数の生徒の読みの中に繰り返し出てくる単語があった。それは、「境」、「境目」である。このワードは単元の初期の段階において談話過程に示されている。ワークシート No.2 に基づく「物語」の舞台設定を整理することを目的に行われた教室全体での議論において、コウキの発話によって初めて提示され、それを教師がリヴォイスすることでキーワードとしての位置づけを図ったものである。教師は、「物語」の舞台設定について黒板に生徒の発言を整理してまとめ、生徒はそれをノートに書き写した。カオリのノートには、「◎作品の舞台設定◎」という見出しで次のように書き残されている。

[時間帯] …夕方から夜

[季節] …晩秋

[時勢] …平安末期

[場所①羅生門] …人の住む所（町）とそうでないところの境

[場所②楼上] …生者と死者の境

[主人公] …社会的・年齢的に境目になっている。

（※ボールドは筆者が施した。）

「物語」を、「境界領域」、「内」と「外」の登場人物の移動のパターンによって分類することは文学研究の領域ではよく知られた方法論である（石原，2009）。また、この芥川龍之介の「羅生門」というテキスト

が「境界としてのテキスト」として仕立て上げられていることも指摘されている（石原，2004）。一人の生徒から出されたことばが，教師の板書によって権威付けられ，その授業における公的な読み方にかかわるキーワードとなったものにとらえられる（c.f.，茂呂，1999，p.134）。

後続の授業におけるワークシート No.4 の生徒の記述を見ると，このキーワードが登場人物「老婆」にかかわる読みの中で使用されていることがとらえられる。課題は，「老婆は作品世界の中でどのような存在として描かれているだろうか」という問いかけによって示されている。カオリは，これに対し「猿・鶏・肉食鳥・からす・墓などの動物に例えることで人間らしさを失った存在。／→／初めはおだやかだった下人を野性的な人物にした。（下人の心の境目）」（「／」は改行）と自身の意味づけのことばをワークシートに書き込んでいる。注目されるのは，「老婆」についての「初めはおだやかだった下人を野性的な人物にした」という評価の後に書き加えられた「（下人の心の境目）」ということばである。カオリは，「羅生門」の主たる登場人物である「下人」にとって「老婆」を「境目」として意味づける読み方をここではとっている。ただ，この課題の回答に対してすべての生徒がキーワードを使用したわけではない。シゲルは，「動物の姿を比喻に多く用いることで，老婆が人でありながら，人らしさ(姿・心)や人徳を失った存在であることを示している」と記述している。

続いて，ワークシート No.5 の記述を見ると，小グループでの交流においてカオリの「老婆」を「境目」として意味づける読み方が特権化されたことが確認できる。No.5 の課題は，No.4 の記述に基づいて交流を行い，「『羅生門』における『老婆』の存在」という題で小グループごとに 400 字程度の文章にまとめることである。カオリとシゲルたちのグループがまとめた文章は次のとおりである。

①この作品中で老婆は，猿のような老婆，鶏の脚のような骨と皮ばかりの腕，肉食鳥のような鋭い目，などという表現からも分かるように，多くの動物の姿で野性的に比喻されている。このことから，作者はこの老婆を人でありながらも，人らしい姿や人徳を失った存在として描いたことが分かる。

②また，下人は羅生門の楼の上へ出る際に猫のようにみを縮めて，やもりのように足音を盗んでというふうに表示されている。しかし，物語の最後では，老婆に対しかみつつかのように質問し，引剥をし

ている。先ほどまでの穏やかな比喻が老婆の出現を通し野性的にな
っているのである。

③この二点から、老婆の存在が後の下人の行動や姿を示唆し、ま
た、下人が飢え死にではなく盗人になることを選ぶきっかけとなっ
たことがうかがえる。

④以上のことから、老婆の存在は下人の心の、内と外の間にある
一種の境界、強いて言えば、門の内と外とを分ける、この作品のタ
イトルでもある「羅生門」のようなものとして作者が描いた、とも
いえるのではないだろうか？

記述の内容を見ると、小グループで読みの交流において、「老婆」を
「下人の心の境目」として「老婆」を意味づけるカオリの読み型のメン
バーに受け入れられ、「境界」とやや形を変え、先行の授業で共有され
た「境」として「門の内と外とを分ける」、「羅生門」と関連付けられて
いる。さらに興味深いのは、その「羅生門」が出来事の舞台装置と言う
だけではなく「この作品のタイトルでもある」と言及されていること
である。「境」、「境目」が、「作品の舞台設定」のキーワードとしてだけ
なく、「物語」全体を捉える際のキーワードとして使われていること
である。なお、この文章の筆記は、ミズキが代表して行っている。①の内
容はシゲルの読みに、②と③の内容はカオリの読みに由来することがと
らえられる。

この④の読みは、他の小グループによって興味深い読みとして評価さ
れるというフィードバックを受けている。小グループごとに書かれた
No.5の文章は4部複写され、後続の授業において他の4つの小グルー
プに配布された。配布された小グループは、興味深い部分に傍線を施し
た上で「疑問点」を指摘した。複数のグループが傍線を施した部分につ
いては、前ページの引用において傍線を施しておいた。老婆を「境」や
「境目」、「境界」として意味づける④については、すべてのグループが
「興味深い」という反応を残している。

「老婆」を「境」、「境目」として捉える読みを、シゲルは個別に取り
組んだNo.7のワークシートに、批評の冒頭に示す物語文の案のひとつ
として『羅生門』は、老婆の存在を介し、下人が『人』から『人な
らざる者』へと変わっていく物語」と書いている。「境」、「境目」とい
うキーワードことないものの、「老婆」を「下人の心」の「境目」とす
るカオリの「声」がとらえられる。シゲルは、同じワークシート No.7

右の構想メモ（「批評（「私はこう読みました。」）のためのメモを書こう。」）の項目冒頭に「『羅生門』は、様々なものごとの**境界**に注目して書かれた物語である。」と書いている。

シゲルは、生徒がこの単元のまとめとして書いた批評にこの「境界」というキーワードを使っている（No.8）。シゲルは、その最後の段落に、「作者は語りとして登場することで、読者の理解を決める役割を果たし、下人が様々な面で**境界**に位置するところを描いて、人の心が移り変わるものだと暗示している。」という1文を書いている。

上記の事例の展開から、単元のごく初期に権威付けられた「境界」、「境」と言った短いキーワードによって、「物語」の全体にかかわる特定の読み方が生徒たちに特権化されることが示唆される。単元の途中の授業で、この読み方に基づかない読みをしていたシゲルが、後続の交流過程で、このようなキーワードを用いた他者の読みに触れることで、最終的にはこのような読み方に特権的な立場を認めるようになっている。このような読み方の特権化が、教師の一方的な権威性というより、生徒たちの協働によって実現されているように見える。第5章、第6章で見てきたように、このような読み方は「物語」中の特定の出来事についての読みを交流する小グループでの話し合いの場では確認できない。「物語」のどの出来事を話題とするか、あるいはどの程度の範囲、まとまりを対象に読みの交流を行うかによって変わってくるものと考えられる。小グループでの学習活動や生徒の問いに基づく学習課題の設定など「子どもの学びに寄り添うこと」を目指しながらも、「物語」を読むための技能として物語の語りの構造や語り手の批評意識について教えることを考えて単元の展開を構想するという教師の2つの授業観のせめぎ合いがこのような授業の実態につながっている。

2 権威的關係と特権化

本節では、授業中の1つの局面において権威的關係の揺らぎと特定の読み方の特権化がとらえられた事例について検討を行う。次に示すTable19は、ワークシート No.3 中の引用6「門の屋根が斜めに突き出した葺の先に重たく薄暗い雲を支えている。」についての小グループでの読みの交流の後で行われた教室全体の議論の一部である。第5章第3節の1で見たように、この前後の出来事についての読みの交流では状況を登場人物の心理と関連付ける「情景描写」の読みを教師は期待して

いる。

Table 19 特定の読み方についての特権化

番号	発話者	発話内容
201	T	6番。
202	ヤス	主人公の気持ちを描写している。
203	T	何が主人公の気持ちなんですかね。
204	ヤスオ	「門の屋根が斜めに突き出した葺の先に重たく薄暗い雲を支えている。」が主人公の気持ちを描写している。
205	T	あーあのね。ヤスオ君。座ってください。今のはどういうことかっていうと、この間からちよつとってんだけど、(ジェスチャーで位置関係を示しながら) 重たい、雲、重たい雲いやな雲があると、そして羅生門がここにあると、羅生門が支えているようにあると要するに二つのものがあるでしょ。どっちが下人の心。何が下人の心ですか。この場面において下人の心ですか。全
206	ヤス	…
207	T	…考えてなかった。じゃあ、カズキ君はどう考えてた同じグループの。
208	カズ	重たい雲が心のもやもやを表している。
209	T	重たい雲の方が心のもやもやを表しているのね。主人公、主人公の心理、イコール重たいもやもやか。ハアハアハア。 〈中略〉
213	T	えー、じゃタク君のところはどうか。
214	タク	えっと、さっき重たく薄暗い雲って、その天気 of 悪さと下人の気持ちを掛け合わせて表している。
215	T	ああ、やはり、その…ありがとう。座ってください。その天気が悪いってことをさっきのあの寒いとか冷たいとかっていうイメージもあるよね。それとやっぱり下人の追い詰められた状況というのかな。それをよく表しているんじゃないかということだよ。そうですね。ほかには、どうでしょうか。…ユウタク 〈中略〉
221	T	6番のこの表現について、イメージでもよいですが、こういうふうによめるよーってこと…ないかな…。はい。それではカオリさんいってみようか。カオリさん。はい。
222	カオリ	羅生門は下人にとっての居場所で、羅生門が下人を守って支えている。ハアハアハアハア、はい。羅生門が居場所っていうのは、いわれてみればそうですね。羅生門が居場所である。雨にふり込められて行き場所がなくて羅生門に行ってるわけだよ。そこにいる羅生門が、いやなものさっき
223	T	は雨だったな、いやなものから羅生門が守ってくれているわけだ。そういう意味では羅生門は、下人を守ってくれている。そういう意味で「支えている」という表現がまあ合うよね。そういう意味では非常にいいですね。良く読めていると思います。あっ…ほんとですね。…そうか…。では、…トモヨさんど

この談話過程の始まりの部分において、教師は状景を登場人物の心理と関連付ける読み方を生徒に展開させるための「教授的質問」(Mehan, 1979)を問うことによって権威的立場を引き受けている。教師の求めに応えヤスオ(202, 204)、カズキ(208)、タク(214)と引用6に示された状景を「下人」の心理と関連付ける物語が生徒から繰り返し示されている。教師は、このそれぞれの発話に対してより具体的な説明を求めたり(205)、何度もうなずいたり(209)、肯定的な相づち(215)によって評価の態度を示している。発話の応答のあり方に

IRE 連鎖の構造が捉えられる。

権威的関係から見たとき、この談話過程の転換点となっているのがカオリの発話「羅生門は下人にとっての居場所で、羅生門が下人を守って支えている。」(222)である。このカオリの発話(222)で、特徴的なのは「羅生門」を主語としている点である。カオリの物語(「羅生門が下人を守って支えている」)では「下人」の周囲に存在する建築物に意志が仮定され、「下人」を目的語にとる文型で発話が創られている。このような「行為者の様式」の特殊性は彼女の読みを創り出した「声」が、この談話に見える他の生徒の読みの「声」とは異質であることを示している Table16 にかかわって行った事例の検討で見たように、このようなカオリの読みのあり方は、彼女の「下人」に対する共感の度合いが低いことと関係しているにとらえられる。また、「物語」の語りにおいて、話題となっている出来事が、「雨」が「羅生門を包んで」、「音を集めてくる」と擬人的に表現されており、その「声」のあり方に影響されたものと考えられる。

教師は、このカオリの発話に応答する発話(223)の中において、「羅生門」が「雨」から「下人」を守っていること、「雲」を「支えていること」とつなげて読みを展開している。発話の内容を詳しく見ると、カオリの発話(222)をうけて、教師の引き受けていた権威的立場が揺るがされていることがとらえられる。「いわれてみればそうですね」や「あっ…ほんとですね。…そうか…」ということばからは、カオリの示した読みに対する彼の動揺をとらえることができる。

教師は後続の談話過程において、次のように発話している(235)。

さっきのカオリさんの意見というのは非常に面白い意見だなあと
思いました。羅生門が支えてくれている。嫌なもの悪いものが、ま
あさっきの雨じゃないけど集まってきた、羅生門に。羅生門が支え
てくれている。羅生門が守ってくれている。〈中略〉どういうこと
かというと、えーっと羅生門って壊れかかっていたよね。確認、確
認しなくても大丈夫かな。『羅生門』、18 ページの頭『修理などは
もとよりだれも顧みるものはなかった。』、壊れてた、壊れかけだ。
しかも、荒れはてて『狐狸がすむ、盗人が住む、とうとう引き取り
手のない死人を…』っていうふうに荒れはててるよね。その荒れは
てた場所が下人を守ってくれてるわけだ。もしこの羅生門が壊れて
しまったりとかこの場所がもっとひどい場所になってしまったり、

下人はじゃあ生きていけないんじゃないかなあていうふうに読めるなあと。

この発話で教師は、カオリの読みに基づいて「羅生門」についての説明にあたる出来事を関連付けた読みを展開している。末尾の「ていうふうに読めるなあと…」には、カオリの物語によって教師が「物語」の新たな読みの可能性に気付いたことが現れている。教師によってカオリの読みの特権化が行われていると言ってよいだろう。カオリのこのような読みは、教師が想定していた読みのヴァリエーションには含まれていないものであったことがとらえられる。

このような発話があったことを、カオリの個性のみを理由に説明することは妥当ではないだろう。そこまでの談話過程において、すでに複数の生徒から「重たく薄暗い雲」を「下人」の心理と関連付ける読みが示されている。「物語」を読むための技能である情景描写にかかわる読みがすでに示されているのである。そのような文脈が、教師に「子どもの学びに寄り添うこと」を目指す授業観を思い起こさせ、カオリの指名に際して、「イメージでもよいですが、こういうふうに読めるよーってこと…ないかな…」(221)と問いかけさせたものととらえられる。談話過程の実際において、この問いは、評価のために生徒の個人的な理解を公表させることを目的としたものとはとらえられなかった。少なくとも、カオリと教師との発話連鎖では、この問いが新たな読みの可能性を求める真正な質問として機能したのである。この談話過程における権威的關係の揺らぎは、教師と複数の生徒との協働によって生成されているのである。適切な文化的道具が持ちだされることによって、その手段に媒介された人の行為は権力 *power* と権威 *authority* を持つことになるという(ワーチ, 2002, p.81)。教師はこの応答において、自分の想定を越えていたカオリの読みを適切な読みとして受け入れ、そのためにカオリの読むという行為が権力をもつことになったのである。なお、カオリのこのような読み方は、長い蓄積のある「羅生門」の詳細な教材研究においても見られないものである(c.f., 高橋, 2007,)。

上記の事例分析から、生徒が小グループでの学習活動を通して「物語」と他者、そして自分と深く対話することで教師の想定する読みを越えて、新たな読みを創造する力を持っていることが示唆される。これまでの事例検討において見てきたように、生徒が自由に質問や考えを出せる参加構造の下で交流している読みは非常に豊かなものがある。そのこ

とを踏まえ、特定の読み方に特権的な位置を与えようとする生徒や教師が、別の読みの可能性に常に「物語」が開かれていること、すなわち「物語」の生成的な側面について意識をしていくことが重要だと考えられる。

第4節 総括考察

本章では、教室談話を形づくる授業観と「物語」の読みの授業における生徒の読むという行為とのかかわりを明らかにするために、実際の授業事例について記述的分析を行った。その結果、次の2点の知見が得られた。

第1に、生徒のワークシート記述の縦断的検討から、単元のごく初期に権威付けられた短いキーワードによって、「物語」の全体にかかわる特定の読み方が生徒たちに特権化されることが示された。一方で、個別の出来事についての読みの交流ではそれにとらわれない読みが行われていたことから、「物語」のどの出来事を話題とするか、あるいはどの程度の範囲、まとまりを対象とするかという点で、それぞれ別の授業観に基づいて読むという行為を組織することも考えられるだろう。

第2に、教師の真正な質問とそれに対する生徒の応答によって談話過程の権威的關係が揺らいだ事例の検討から、生徒が小グループでの学習活動を通して「物語」と他者、そして自分と深く対話することで教師の想定する読みを越えて、教師が想定しない新たな読みを創造する力を持っていることが示された。特定の読み方に特権的な位置を与えようとする生徒や教師が、別の読みの可能性に常に「物語」が開かれていること、すなわち「物語」の生成的な側面について意識をしていくことが重要だと考えられる。

上記のことから、教室談話を形づくる授業観と「物語」の読みの授業における生徒の読むという行為とのかかわりについて次のようにまとめることができる。教師が「権威者」として「既成の文学的価値や技術」を子どもに伝達しようとする教師の意図は、生徒によっていとも簡単に実現されるということである。しかし、このような授業観を乗り越えようとする試みは、完全なる失敗、完全なる成功というようにどちらかの結果にしかならないわけではない。教室における授業観の葛藤によって、単元のまとまりと授業中の1つの局面において読みの特権化の様相が異なってくることもありうるだろう。ただ、2で示したように小グループ

での交流を通して、生徒の読みが、一定の経験をもつ教師の読みを越えていくことがありうる。この事実からは、生徒の問いや考えに基づいた授業では読みの深まりは見込めないと考えるのは誤りで、生徒の「物語」についての読みの深まりを期待して問いを出す権限を生徒に委譲していくことが検討されるべきだろうと思われる。

第 V 部 総合考察

第 8 章 教室で他者と共に「物語」を読むという行為

本研究の目的は、物語言説の構造的な特徴に留意しながら、考えを交流することを通して協働的に「物語」を読み深める授業における生徒の読むという行為を教室談話という社会文化的状況に位置づけて明らかにすることである。

第 1 章第 1 節では、物語が出来事と出来事を関連付け筋立てる行為として定義され、それが協働的な意味生成を促すものであることを議論した。「物語」についての読みとは、話題となっている出来事と別の出来事を筋立てて筋立てたもの、すなわち、「物語」の一部について語り直した生徒なりの新たな物語ととらえることを述べた。

第 1 章第 2 節では、先行研究において「物語」についての読みを考える上で、「物語」のことばの仕組みと「物語」に対する読み手の理解・反応とを関連付けて行くことが課題として残されていることを確認した。

第 1 章第 3 節では、上記の目標を達成するための本研究の立場として社会文化的アプローチに基づき、生徒が「物語」を読むということを物語 narrative という文化的道具に媒介された行為、すなわち「物語」を「読むという行為」としてとらえることを述べた。これを分析するためにバフチンの発話の対話的定位置 (1989)、ならびに「声」(1996) の概念を枠組みとすること、さらに読みを創り出した「声」をとらえるために「発話」における「焦点化」(ジュネット, 1985a ; 1985b) について検討することとした。「声」から生み出される物語言説の小さな切片において、話題とする出来事に対する意識のあり方を虚構世界の登場人物と関連付けて扱う概念が「焦点化」である。この概念に依拠する分析では、話題とする出来事をどの登場人物の意識を通してとらえるのか、あるいはとらえないのかという点において、物語言説の語り手と生徒とが同じ地平におかれることになる。このことによって第 1 章第 2 節で議論した先行研究の課題の克服を図ることとした。

第 1 章第 4 節では、上記の議論を踏まえ、「物語」を協働的に読み深める授業における生徒の「読むという行為」を教室談話という社会文化的な状況に位置づけて明らかにするために、次の 5 つの研究課題を導出した。①「物語」についての読みが深まるということがどのような過程

であるのか、物語の基本的な特徴である景観の二重性と関連付けながら明らかにすること、②「物語」についての読みが協働的に深まる過程において生徒の個別性がどのような働きをしているのかを明らかにすること、③読みの交流においてある生徒が他の生徒の読みを取り込む際のその生徒の自己内対話の過程について明らかにすること、④授業の振り返りにおいて生徒が行う省察的な自己内対話の過程について明らかにすること、⑤その教室談話を形づくっている授業観と「物語」の読みの授業における生徒の読むという行為とのかかわりを明らかにすることである。

これらを検討するにあたり、本研究では授業観察を行った。さらに、研究課題③と④にかかわり、生徒の自己内対話の過程をとらえるために、個別学習時と小グループでの話し合い時、授業の最後の振り返りにおける書き入れを区別する手だてを施したワークシートを分析の対象とした。

第Ⅱ部第3章から第Ⅳ部第7章では、上記、5つの研究課題についてそれぞれ1章ずつを割り当て実際の授業事例に基づいて具体的な検討を行った。本章では、そこで得られた知見を各部ごとに整理し、その整理に基づいて総合考察を行う。

第1節 結果の総括

1 第Ⅱ部のまとめと総括

第Ⅱ部では、読みの交流を通して「物語」を協働的に読み深める授業の過程について、焦点化の様態に着目した発話の分析の結果に基づいて質的に検討した。観察の対象としたのは、互いの発言をつなぐ意識を持って聞く学級文化の醸成が図られていた学級である。授業の教材は、重松清「卒業ホームラン」であった。「卒業ホームラン」の語りの基調は、虚構世界の一人の特定の登場人物に重なるものであった。この「物語」の世界には、諸属性においてバラエティに富んだ複数の人物が登場する。「物語」の登場人物と生徒の相互作用と出来事についての意味づけとのかかわりについて検討するため小グループでの読みの交流を主たる分析対象とした。

(1) 第3章の知見のまとめ

第3章では、「物語」についての読みが深まるということがどのような過程であるのか、物語の基本的な特徴である景観の二重性と関連付け

て記述するために、小グループにおいて読みの交流を行う談話過程の発話について、その焦点化の様態に着目して実際の事例の具体的分析を行った。その結果、以下の5点が明らかとなった。

第1に、談話過程における発話の焦点化と言及される出来事との関連の様相から、物語を創り出す「声」の相違によって、話題となっている出来事に関連付けられる別の出来事の選択のあり方や出来事を検索する範囲の限定のあり方が異なることが示唆された。登場人物へ焦点化した発話と非焦点化による発話とでは、言及される出来事を選択のあり方や範囲の限定に違いのあることが示された。出来事の当事者である登場人物へ焦点化する発話では、出来事の時系列的、あるいは因果的な連続性に基づく筋立てが行われている。一方、非焦点化においてはその物語に想定される意図からできごとを筋立てることが行われている。

第2に、談話過程における発話の焦点化の移動の様相から、ある出来事に対する複数の意味づけが重ねられることが、生徒が発話を創り出す「声」を多重化していくことにつながっていくことが示された。「物語」の出来事について協働で語り直す談話過程において生徒が他の生徒の発話に応答して行く中で発話の焦点を移動させていることがとらえられた。その過程において、ある出来事に対する2つの異なる意識からの意味づけを重ねる意識が生成されることがとらえられた。

第3に、ある登場人物の内部の「声」の対立を主題とし、それが直接的に物語言説に示されている「物語」についての読みの交流過程から、このような登場人物の二声性について考える際に、生徒が他の登場人物がその登場人物に対して取った言動を手かがりとして利用することが示された。

第4として、物語言説において直接話法によって示された登場人物の発話についての議論の展開から、このような音声の要素に注目することが二声的な読みの生成につながっていくことが示された。このような音声は、現実世界のものと同様に人と人の間に存在するものである。「物語」が読まれるその場において、そのことばが、発話者と聞き手それぞれの立場、そしてその当事者の知らない第三者という立場から解釈されうるという構造的な特性がそこに認められる。

第5として、談話過程においてとらえられた発話の焦点化の転換点についての検討から、異質な「声」の関連付けが、生徒間だけではなく「物語」の語り手を含めた三者の間の相互作用においてとらえられるべきであることが示唆された。このような転換が複数の生徒の相互作用に

よって協働的に達成されていること、また、その契機として「物語」の物語言説のことばがオリジナルとは異なる焦点化の様態において引用され、さらにそれとは異なる焦点化による読みが談話過程に示されていることが確認された。

これらの知見から、物語の語りの構造的な特徴から見たときの「物語」についての読みが深まる過程を次のようにまとめることができる。生徒は、話題となっている出来事にかかわる読みを「物語」の登場人物と語り手の「声」に基づいて交流の場に出していく。「声」は、登場人物や語り手／読み手と一対一で対応しているのではなく、その内部で複数の「声」が対立していることもある。交流を通して「物語」についての読みが深まる過程では、ある出来事に対する複数の「声」からの意味づけが重ねられることになる。このような談話過程が生徒を二声的な読みに誘っていく。さらに、個人による二声的な読みのためには、交流の場に「物語」の語りの「声」とは別の2つの「声」からの発話が出ることが求められる。

(2) 第4章の知見のまとめ

第4章では、「物語」についての読みが協働的に深まる過程において生徒の個別性がどのような働きをしているのか明らかにするために、出来事の当事者としての登場人物が複数登場する「物語」についての読みの交流過程における、生徒間の相違と異なる「焦点化」のあり方を示す発話がどのように絡み合い、読みの深まりにつながっているのかを検討した。その結果、次の3つの知見が得られた。

第1点として、教師が設定した問いが求めるものと異なる焦点化を行った生徒の発話における語用のあり方から、生徒が談話過程に自分の読みを示していく際の焦点化の決定に登場人物への共感がかかっていることが示された。

第2点として、特定の登場人物に対する共感のあり方が異なる生徒の読みの交流から、特定の登場人物に対する共感的な読みと反感や反発に根ざす批判的な読みが談話過程に対置されることで「物語」についての読みが深まっていくことが示された。

第3点として、交流を通して読みを多声化した生徒発話の引用の部分の検討において、物語言説の明示的な二声性が、出来事についての生徒の読みの多声化を促すことが示された。

ここから、「物語」についての読みを協働的に深める過程について次

のようにまとめられる。生徒が交流を通して「物語」についての読みを深める過程において、「物語」の登場人物に対する共感，あるいは反感という生徒による感情的反応の違いや談話過程において果たされる生徒の役割の違いが，個々の発話における焦点化のあり方に作用し，その個々の発話における焦点化の違いが出来事について多声的な読みを可能にしているということである。しかも，個々の生徒の発話の焦点は，「物語」との関係や教師から与えられた問いにおいてのみ決定されるのではなく，読みを交流する他の生徒の発話の焦点化やそれまでに行ってきた議論で残された問いが促す焦点化の影響を受ける。読みの交流とは，生徒と「物語」の間，そして教室のメンバー間の相互交渉のダイナミクスの中で一回的に構成されているとすることができる。

（3）第Ⅱ部の意義

以上の知見のまとめから，第1章で論じた「物語」についての読みとその交流についての先行研究に照らした第Ⅱ部の意義として次の2点を指摘することができる。

第1に，物語に備わる二重の景観と関連付けながら生徒の「物語」についての読みの深まりを記述したことである。このことで，「物語」に示された出来事についての読みの交流が，登場人物の景観を対象とする議論と語り手の景観を対象とする議論の切り替えに駆動されるように展開することがとらえられた。また，談話過程における生徒発話の焦点が，①「物語」の語りにおいて話題となる出来事がどのような焦点化で示されてるか，②応答しようとしている生徒がどのような焦点化において談話過程に読みを示しているか，③話題となる出来事の当事者のうちどの登場人物に共感／反感を感じるかという3つの要素の相互作用に影響を受けていることが示唆された。このことが談話過程に生徒の読みの多様性を生み出し，それが「物語」についての協働的な読みの深まりにつながっていると考えられる。

第2に，「視点」に変えて「焦点化」の様態から「声」をとらえる概念枠組みを導入したことで，「物語」についての読みの深まりの過程についてより精緻にとらえることができたことである。「卒業ホームラン」のように登場人物の言語コミュニケーションやそれによって構成される関係性が主題となる「物語」では，「物語」の虚構世界におけるある登場人物の発話が，物語の出来事の要素として重要な位置を占める場合がある。このような，「物語」の出来事にかかわる音声の要素は，虚構世

界の登場人物の間に存在するために、読者を二声的な読みに導く構造的特性をもっていると考えられる。登場人物の内的な葛藤などの物語言説の二声性と生徒の読みを同列に扱うことを可能とする、このような概念枠組みの有効性を確認できたことは第Ⅱ部の意義と言ってよいだろう。

2 第Ⅲ部のまとめと総括

第Ⅲ部では、授業の内部に設定された生徒の書く活動によって生み出された記述に着目し、交流を通して「物語」についての読みを深める生徒の自己内対話の過程について明らかにするために事例の分析と質的な検討を行った。なお、生徒のワークシートへの書き込みのタイミングを追跡できるよう、個別活動時と小グループでの活動時における書き入れを区別する手だてを施した。観察の対象としたのは、互いの意見について積極的に聞くこと、すなわち質問することを促し、意見についての根拠を確認し合うといった話し合いのルールの共有が図られた学級であった。授業の教材は、メタフィクショナルな表現などにより登場人物とは異なる中間世界の「作者」の存在が意識される芥川龍之介「羅生門」であった。

(1) 第5章の知見のまとめ

第5章では、生徒が他者の発話を自らの読みを示す発話の中に取り込む際の自己内対話の過程について検討を行った。登場人物への共感のあり方が異なる生徒間で行われた読みの交流の事例の記述と解釈を通じて、次の3点が明らかとなった。

第1に、読みの交流過程を分節化して捉える手だてを施したワークシートの比較から、読みの取り込みに際して行われる自己内対話の過程を他者の読みを再文脈化するための新たな文脈の創造としてとらえることが示された。

第2に、「物語」の物語言説において当事者が不在、あるいは明示されていない出来事を話題とする生徒の読みの焦点化の様態から、「物語」の虚構世界に、話題となっている出来事にかかわる適当な登場人物がいない場合に、生徒が名前のない登場人物を想像し、その人物に焦点化することが示された。また、そのような場合において「物語」の物語言説において擬人的な表現によって語られている建造物のような非生物がある場合、それを対象として、意識の存在を仮定しそこに「声」を見

出す生徒のいることがとらえられた。

第3に、非焦点化による読みの取り込みに際して焦点が登場人物へ再設定された事例についての検討から、自分の読みとは異なる「声」から創り出された他者の読みを取り込む際に、自分の「声」でその読みのことばを編集する場合のあることが示された。

ここから、「物語」についての読みの交流における自己内対話の過程について次のようにまとめられる。他者の読みを生徒が自分の読みの中に取り込むことは、単なる模倣ではなく創造的な行為としてとらえられる。この行為は、異なる読みをつなげて話題となっている出来事についての理解を深くすることを促す働きを持っている。その一方で、他者の読みの取り込みには、その読みを創り出した「声」を消すようなものもあり、この場合、元々の読みにあった出来事の意味づけの豊かさが減ぜられることになる。語り手／読み手から登場人物への焦点の移動にとまらぬ出来事に対する意味づけの部分的喪失は、「物語」に対して擬人法のような修辞法がもたらす効果について考えることと「物語」の世界をより鮮明に現実観を持ってイメージ化していくこととを同時に進行させることが「物語」の物語言説のあり方によっては時に難しいことを示唆している。この意味で「物語」内容の登場人物や出来事について考えることと「物語」の語りについて考えることが排他的に作用する場合があることを実践者は考える必要があるだろう。

(2) 第6章の知見のまとめ

第6章では、授業の振り返りにおいて生徒が行う省察的な自己内対話の過程について明らかにするために、小グループでの読みの交流、その後設定された教室全体での議論、そして授業の終末に設定された振り返りの学習活動における生徒の「物語」を読むという行為について追跡し分析を行った。自分の読みが教室全体の議論において他の生徒によってリヴォイスされた生徒の事例の記述と解釈を通じて、次の2点が明らかとなった。

第1に、生徒の読みの交流に積極的な価値を認める教室での議論において生徒の読みが著者性を保ったまま他の生徒の読みや「物語」のことばに関連付けられたことから、「物語」の読みを協働的に深める授業の談話過程の展開において生徒は他者の手による「自分」の読みの深まりを体験することが示された。また、1時間の授業の内部に異なる形態での学習活動の局面が用意されることで、生徒にとってのこのような体験

が促されると考えられる。

第2に、教室全体の議論において発言しなかった生徒が授業の終末に設定された振り返りの学習活動においてワークシートに書き込んだ記述の内容から、話し合いを積極的に聴いていた生徒にとって、振り返りの学習活動が新たな読みを生成する機会となりうることが示された。

ここから、「唯一の正しい読み」を求めるのではなく、読みの交流を通して個人がそれぞれの読みを深めることを目標として行われる「物語」の授業において、その授業過程を振り返る生徒の自己内対話について次のようにまとめられる。読みの交流における読みの取り込みは、取り込んだ生徒にとっては「なかば他者の言葉」（バフチン，1996；ワーチ，2002）を自分のものとする試みの場ととらえられる。一方で、自分の読みが他の生徒の読みに取り込まれた生徒にとっては、他の生徒や教師の手によって「なかば自分の言葉」が利用され議論が展開する場ということになる。小グループでの読みの交流から教室全体での議論という授業局面の移行は、小グループでの読みの交流において構成されたなかば他人の、なかば自分のことばが、新たに「物語」や他者のことばと関連付けられる体験を促す。なかば他者／自分のことばという読みに対する著者性の意識は、議論への生徒の積極的な参加、すなわち能動的な聴き方を促すと考えられる。教室全体の談話への生徒のこのような参加のあり方が、授業の振り返りにおいて新たな読みの創造につながると考えられる。

（4）第Ⅲ部の意義

以上の知見のまとめから、第1章で論じた「物語」についての読みとその交流についての先行研究に照らした第Ⅲ部の意義として次の3点を指摘することができる。

第1として、生徒の読むという行為において重要な部分を占めると考えられる自己内対話の過程を教室談話に位置づけて明らかにした点である。本研究では、「物語」を読み深める際の生徒の自己内対話の過程について検討するため、生徒のワークシートの記述内容をその前後の教室談話過程と関連付けて分析を行った。さらに、生徒に個別の学習時において自身の意見を記入する際には鉛筆を使用させ、小グループでの話し合いや教室全体における議論における記入に際しては青ボールペンを使用させる手だてによって、ワークシートの記述の書き入れられた順序を視覚化し、授業での学習者の読み深めの過程を分節化して捉える手法

を採用した。このような分析の工夫と物語の根源的な協働性や物語の様式に備わる景観の二重性への着目によって、読みの交流における生徒の自己内対話の側面について教室談話に位置づけて記述した。

第2に、「物語」についての読みを協働的に深める談話過程を、それを通した個人の読みの深まりの過程との関係において意味づけ、明らかにした点である。教室談話研究は、基本的には音声言語コミュニケーションを分析の対象とする。そのために、児童生徒がテキストを繰り返し読んだり、テキストと向き合って自分の考えを整理したりする過程についての検討はおろそかになりがちであった。本研究では、これまでの研究においては積極的には取り上げられてこなかった生徒がことばを発しない授業の局面を音声コミュニケーションが行われている局面と関連付け意味づけている。

第3に、「物語」の読みの交流において生徒がいかに自己のアイデンティティを表明しているかという点に目を向けることの重要性を示唆した点である。佐藤（1994）は、教育実践について、「認知的・文化的実践（対象世界の意味を構築する実践）」であり、「社会的・政治的実践（共同体の連帯を構築する実践）」であり、同時に「倫理的・実存的実践（自分探しを通して自己を再構築する実践）」でもあると述べている（p.27）。本章で検討した事例におけるカオリの3次記述も、「物語」との対話と他者との対話、自己との対話という三者との対話的実践の痕跡と見ることができる。そして、このように見るとは、「物語」の読みの授業における生徒の学びを個別的なものとしてとらえる視座を用意する。本章の事例について言えば、他の生徒のワークシートを確認したところ、カオリのように「区切り」を鍵として読みの再構造化を図った生徒はほかにいなかった。この時間におけるカオリの読みの深まりは、彼女独自の経験に裏打ちされた彼女だけのものであったとすることができる。これまで国語科における読みの授業についての検討では「認知的・文化的実践」としての側面ばかりが重視されてきた。しかし、近年では「社会的・政治的実践」としての側面に着目した研究が行われるようになってきている（c.f., 佐藤, 1996）。本章で得られた知見は、これに新たな観点を加えるものである。

第IV部のまとめと総括

（1）第7章の知見のまとめ

第7章では、教室談話を形づくっている授業観と「物語」の読みの授業における生徒の読むという行為とのかかわりを明らかにするために、第5章と第6章で検討した授業について、単元を通じての生徒の読みの深まりの過程と権威的関係の揺らいだ談話過程について記述的分析を行った。その結果、次の2点の知見が得られた。

第1に、生徒のワークシート記述の縦断的検討から、単元のごく初期に権威付けられた短いキーワードによって、「物語」の全体にかかわる特定の読み方が生徒たちに特権化されることが示された。

第2に、教師の真正な質問とそれに対する生徒の応答によって談話過程の権威的関係が揺らいだ事例の検討から、生徒が小グループでの学習活動を通して「物語」と他者、そして自分と深く対話することで教師の想定する読みを越えて、教師が想定していない新たな読みを創造する力を持っていることが示唆された。

上記のことから、教室談話を形づくる授業観と「物語」の読みの授業における生徒の読むという行為とのかかわりについて次のようにまとめることができる。教師が「権威者」として「既成の文学的価値や技術」を子どもに伝達しようとする教師の意図は、生徒にいとも簡単に実現される。ただし、このような授業観を乗り越えようとする試みは、完全なる失敗、完全なる成功というようにどちらかの結果にしかないわけではない。検討した事例でみたように、単元のまとまりと授業中の1つの局面において読み方の特権化の様相が異なってくることもままあることだと考えられる。

(2) 第IV部の意義

第IV部の意義として、次の2点が挙げられる。

第1に、「物語」の読みの授業にかかわる2つの授業観の間に実際の授業実践を位置付け、そこでの生徒の「物語」についての読みの深まりについて議論したことである。現在、「物語」の読みの授業実践が位置付くと考えられる現実的文脈とのかかわりから生徒の読みの深まりを記述した点である。

第2に、社会文化的アプローチで媒介された行為をとらえるうえで、特権化や権威的関係のような生徒の学習における政治性はこれまで十分に検討されてこなかった。教師が以下にプランを実現し、生徒がいかにそれに対抗していくかという視点で授業実践をとらえることは、教室談

話研究に新たな視座を提供するものと思われる。

第2節 教室で他者と共に「物語」を読むという行為

本研究では、「物語」についての読みを交流する実際の授業事例についての質的な解釈と記述によって、「物語」を協働的に読み深める過程の詳細について検討した。本節では、ここまでに明らかとなった知見を整理した前節での議論に基づいて総合的な考察を行う。

本研究は、交流的活動を通して協働的に「物語」についての読みを深める授業における生徒の「物語」を読むという行為がどのような過程であるのかという問いに基づき、教室談話という社会文化的な状況が異なってくる授業の諸局面や対象となる「物語」の違いに注目しながら生徒の「物語」を読むという行為を検討してきた。次に示す Figure 5 は、第1章第4節で示した「物語」を読むという行為がなされる際の教室談話という社会文化的状況との相互作用を示した Figure 2 を前節で述べた本研究の知見を踏まえて修正したものである。以下では、Figure 5 に基づきながら、本研究の総合的な考察を行う。

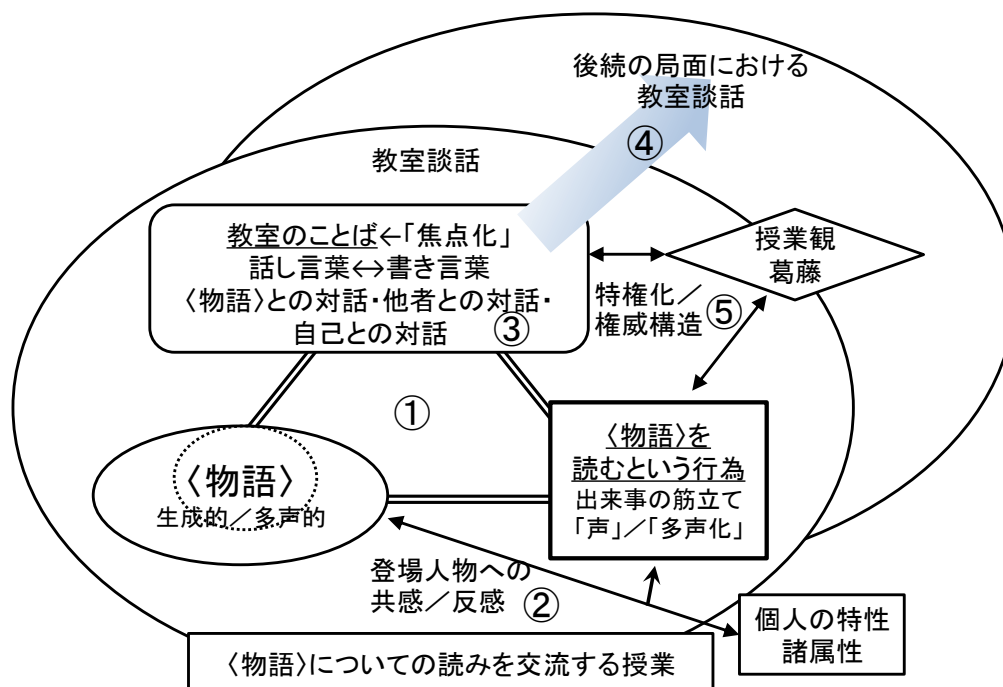


Figure 5 「物語」を「読むという行為」における社会文化的状況との相互作用

第Ⅱ部第3章では、小グループでの読みの交流活動に積極的に価値を認める授業という社会文化的状況において生徒が「物語」を読むという行為の過程を検討した（Figure 5中の①）。また、第Ⅱ部第4章では、「物語」を読むという行為が、「物語」側の要因と生徒側の要因の相互作用にどのような影響を受けているのかを検討した（Figure 5中の②）。第Ⅲ部第5章では、小グループでの読みの交流活動とかかわって行われる生徒の自己内対話の過程をとらえるために、記述の過程を跡づけることのできる手だてをほどこしたワークシートについて検討を行った（Figure 5中の③）。第Ⅲ部第6章では、小グループでの交流活動が設定された授業という社会文化的状況における、終末の振り返り活動とそれまでの談話過程との関連について検討した（Figure 5中の④）。第Ⅳ部第7章では、読みの交流に積極的な意味を見出そうとする授業実践の現実的な文脈を踏まえ、特定の読み方の特権化、談話過程における権威的な関係に注目して、読むという行為の過程を検討した（Figure 5中の⑤）。

上記のような検討の結果、本研究では「物語」を読むという行為の過程が、①話題となる出来事についての「物語」における語りのあり方、②談話過程において生徒が応答しようとしている他者の発話のあり方、③生徒が登場人物へ抱く共感／反感という3つの要素の密接に関連した相互作用の中で形成される様相を明らかにした（Figure 5中の二重線で示した三角形）。「物語」を読むという行為は、対象である「物語」が変われば、読むという行為のあり方が変わるという二者間の一方的な関係ではなく、対象である「物語」と複数の生徒の相互作用による多様な反応と、話題となる出来事が語られるその様態と別の語り方の可能性、そして、交流の過程においてどの生徒がどのように応答していくかという、複数の要素の関連に影響を受けているのである。社会文化的アプローチの視座に基づけば、「物語」を読むという行為とその対象である「物語」の個別性、そして、「物語」について交わされることばは分けて考えることができない。小グループでの読みの交流は、このような「物語」を読むという行為の多様なあり方を支え駆動するものとしてとらえられなければならない。さらに、授業の任意の局面に導入される書く活動が、話し言葉による談話過程からの情報の取り出しではなく、他者の読みの再文脈化を促したり、新たな読みを生成するために使われたりするという知見は、交流を通して「物語」を読み深めることを目指す授業に実践的な示唆を与えるだろう。

本研究の上記のような知見は、「物語」を読む授業実践について行われる研究に新しい視座を提供するものと考えられる。我が国の文学教育の領域では、「物語」の語り手、あるいは登場人物が読み手である生徒の認識を振り返らせること、すなわち「物語」そのものの他者性について強い関心が向けられ議論が深められてきた（c.f., 田中, 1996; 田中・須貝, 2012; 田近, 1996; 2013）。しかし、授業という社会文化的状況の現実には、教室で複数の生徒が協働して作り出す談話過程が「物語」を読むという行為と切り離せないものであることを示している。「物語」と生徒、談話過程の個別具体性とその相互作用のあり方を考慮することが必要である。

本研究では、「声」の観点から「物語」の読みの深まりについて3つの知見が得られた。第1は、物語言説に含まれる登場人物の発話やオノマトペで表現された音が、「物語」の読みの二声化、あるいは多声化を促すことである。第4章で検討した事例では、生徒が、「物語」の虚構世界のある登場人物の発話を、その登場人物、その発話が向けられた登場人物、そして自分という三者の意識から聴いていた。音声は、人と人の中に存在し、同時に同じものを他者と共有することができる。これに対し、映像イメージは、ある一点からの見えであり、他者と同じものを共有することはできない。「物語」が読まれるその場において、そのことばが、発話者と聞き手それぞれの立場、そしてその当事者の知らない第三者という立場から解釈されうるということはこのような音声情報の認知的な特性があると考えられる。このことから、発話やオノマトペを話題として生徒が読みの交流をすることで「物語」の二重の景観に気付いていくということも考えられる。たとえば、石井（2006）では、宮澤賢治「やまなし」の授業で、かにたちの世界にやまなしが落ちてくるときの「とぶん」というオノマトペを話題として話し合う子どもたちの様子が紹介されている。このオノマトペについてそれぞれの読みを交流するなかで、認知の主体から見たときの対象の相対的大きさ、対象との距離、その音を聞いた場所の環境などについての子どもの理解が言語化される、そのことは、かにの意識、語り手の意識、そして自分の意識を通してこの音に多声的な意味をこどもが見出すことにつながると考えられる。

第2は、生徒が、自分の読みとは異なる「声」から創り出された他者の読みを、自分の「声」に基づいて編集することで、結果として読みが深まらない場合のあることを示唆したことである。検討した事例では、

語り手／読み手から登場人物への焦点の移動にともなう出来事に対する意味づけが部分的に失われていた。「物語」の読みの授業について研究する際に、読みを創り出す「声」と言説として具体化された読みとこのような関係を踏まえることで、「物語」についての生徒の読みの深まりの実態に迫ることができるだろう。

第3は、一人の登場人物の内部での「声」の葛藤や対立という「物語的自己」（リクルール，1990）や「対話的自己」（ハーマンス&ケンペン，2006）などの自己論につながる議論が「物語」の読みの授業過程で行われていることを生徒の実態から確認したことである。やまだ（2006）の言うように、を、深く他者や文化と関与してある「自己」の固有性を物語によって紡いでいく存在として人を捉えるとき、「物語」の読みの授業におけるこのような生徒の取り組みは大変興味深い。ただし、このような議論が行われたのは、読むということの対象であった「卒業ホームラン」の物語言説に登場人物の内的な葛藤が直接的に言及されていたことと強く関連していると思われる。ただ、「羅生門」が「下人が盗人になる物語」と評されることが示唆するように、いわゆる主人公の変化や成長を主題とする物語は少なくない。このようなことを踏まえると、登場人物の他者との社会的な結びつきの中で、その登場人物が新しい物語を生成していくことについて行われる議論の実態を事例の検討を積み重ねることで明らかにしていく必要があると思われる。

以上、「物語」と生徒、談話過程の個別具体性とその相互作用の間に「物語」を読むという行為が位置付くことと「声」の観点から見たときの「物語」の読みの深まりについて得られた知見について議論した。これらの知見は、交流を通して「物語」についての読みを深める授業についての研究に新たな視座を提供していると考えられる。

第3節 今後の課題

最後に、本研究で残された理論的、方法論的な課題について述べる。理論的な課題の第1は、「物語」についての物語学（narratology）や心理学における広範にわたる議論を関連付け、整理していくことである。例えば、上記の、「声」の観点からの「物語」の読みの深まりについて得られた知見の1にかかわって、ジュネット（1985b）は、物語が言説で描き出す対象を「出来事」と「ことば」に区分している。このうち「焦点化」は「出来事」を対象とする物語言説に適応されるもので、

「ことば」については異なる議論を展開しているのである。ジュネットは、「言葉」についての物語言説は言説の再生産における逐語性の度合いに応じて細分化できるとしている（1985b, pp.47-67）。ここでいう逐語性とは、出来事の当事者たる登場人物のことばを、語り手がどれだけ忠実に「(再)生産」(pp.52-53)しているかということを示している。この逐語性の度合いは、語り手／読者と虚構世界の現実との「距離」(ジュネット, 1985a, pp.188-191)の大きさと対応している。この「距離」にかかわって、ことばについての物語言説は、「再現された言説」、「転記された言説」、「物語化された言説」の3種に分類される。

- A 「実力の世界だからな。」と徹夫は言った。(再現された言説)
- B 徹夫は野球が実力の世界だということを言った。(転記された言説)
- C 徹夫は智を補欠にしない理由を口にした。(物語化された言説)

ジュネット(1985b)は、語り手が物語の出来事をどのように見ているかという「叙法」の内容に「焦点化」と別立てで「距離」を置いている。「距離」は、物語言説の描き出す虚構世界のディテールの程度にかかわるカテゴリである。「焦点化」が物語情報の質的な変調(「何を媒介にして」)を制禦するのに対して、「距離」は物語情報の量的な変調(「どのくらい?」)を制禦する(p.46)。

このような議論に対して本研究では、物語内容のことばも出来事としてとらえている。それは第1には、物語についての聞き手／読み手の能動性に着目したやまだ(2000)の定義に基づいて議論を進めたためである。やまだ(2000)は、出来事を筋立てる行為が物語であるとし、その出来事は文脈が与えられ、筋書きが創られることで組織され、出来事1つ1つが、そして出来事を構成する1つ1つの文章も物語構造をもつと述べている。やまだ(2000)は、ある登場人物が何らかのセリフを誰かに向けていったと言うことは出来事として読み手／聞き手はとらえ、ジュネット(1985b)はセリフの部分だけはそれを物語言説化する語り手／話し手にとって異質なので出来事としないというのである。

本研究は、協働的に構成される対話の過程を検討することで人の認知過程に迫ろうとするアプローチをとり、「物語」の読みの深まりを学際的な立場から明らかにしようとするものであった。このような理論的な立場に基づく研究を積み重ねることで、複数の学問領域で見出された理論を関連付け、整理していくことが今後の課題として残されている。

第2は、教室談話を分析する枠組みについて理論的な考察を深め、より洗練していくことである。本研究では、「物語」の出来事に対してどのような意識から言及するかということに絞って「焦点化」概念に基づいて発話の分析を行った。しかし、バフチン（1988）の発話の対話的定位のアイディアに見られるように、発話には対象に対する態度とその宛先に対する態度の両方が刻まれている。ジュネット（1985a）も、このことにかかわり、誰が誰に向けてどのように語っているのかということ、すなわち、物語言説が示す語り手と聞き手の関係のあり方を示す概念として「態」(voix)を提唱している。このようなアイディアを「物語」を読む授業の談話過程を分析する概念枠組みに組み込んでいくことは、「物語」を読むという行為についての新たな知見をもたらすものと考えられる。

方法論的な課題としての第1は、少数の授業事例の検討から結論を導き出しているため、その一般化可能性に問題のあることである。今後、より多くの事例について検討を重ねることが必要である。さらに、第5章から第7章での観察では、ワークシートを回収し、音声による談話過程と関連付けながら分析を行ったものの、第3章第4章ではこのような手続きは踏まれていない。授業観察に加え、ワークシートやノート等の文書類の収集、教師や生徒へのインタビュー、質問紙調査など多角的にデータを収集してトライアングレーションを行い観察した授業に対する解釈の妥当性を高めた研究を行うことが必要である。

第2は、「物語」を協働的に読み深める授業の過程をそれによる子どもの読む能力の個人的な伸長と関連させて検討することである。ワーチ（2002）は、学習を文化的道具の「専有（appropriation）」の過程としてとらえることを提唱している。この概念は、ヴィゴツキーの内化概念を発達や学習の形態として精緻化する、比較的長い時間の学習を想定する概念ととらえられる（佐藤，2007）。たとえば、第5章から第7章で検討した事例では、ある出来事について他者が行った特定の読み方を自分のものにして別の出来事について意味づけをする姿が見られた。それを「専有」の一部過程としてとらえることができるだろう。しかし、同じ単元の内部、あるいは同じ「物語」という枠を越えて、読むという行為にかかわる文化的道具を子どもが「専有」していく過程を記述していくことは今後の課題として残されている。

第3は、「物語」の物語言説の多様なあり方を考慮して読みの深まりを追究すべき事である。本研究では、重松清「卒業ホームラン」と芥川

龍之介「羅生門」という物語内容構造の異なる「物語」(Figure6)についての生徒の読むという行為を検討した。虚構世界の出来事の当事者を対象化する存在が物語言説において明示的に示されているか否かによって、読者の景観の二重性に対する意識の仕方は異なってくると考えられる。物語言説におけるこのような違いは、「物語」についての読者の読みが深まる過程に影響を与えるものと考えられる。今回、取り上げた事例の範囲では、このような構造の違いが生徒の読むという行為にどのような違いをもたらすのか十分考察することができなかった。

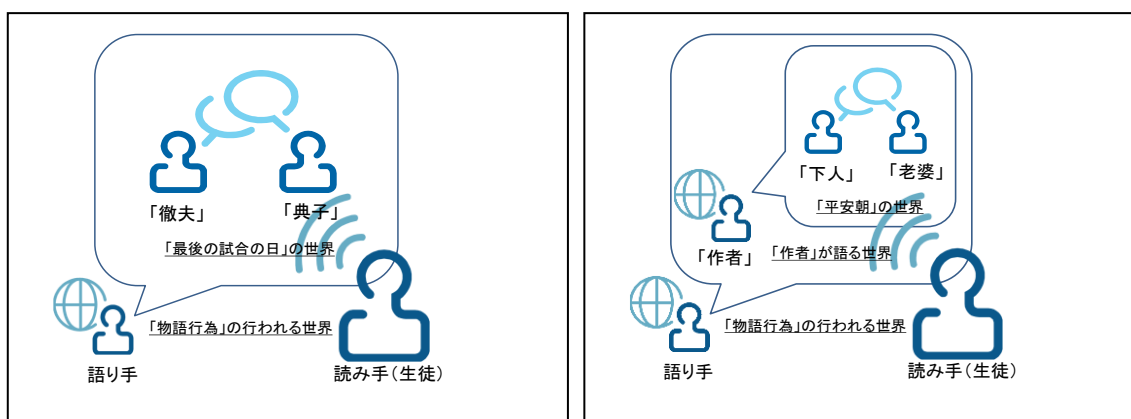


Figure6 「卒業ホームラン」と「羅生門」の物語内容の構造

また、このような大きな枠組みだけではなく、物語言説の特定のあり方に応じて変化する、読むという行為のあり方についても検討していく必要がある。例えば、第5章での事例の検討では、「物語」の虚構世界の時間の流れが止まっている物語言説に示される出来事について登場人物の意識を通して語ることは困難であることが示唆された。このような、物語言説の部分の特定のあり方と読むという行為のかかわりについて検討することが望まれる。

引用文献

- 赤羽研三 (2004) 語り手のポジション 防衛大学紀要：人文科学分冊 88, 123-171
- 赤羽研三 (2007) 語りの流れのなかで構築される視点 水声通信, 19, pp.54-65
- 秋田喜代美 (1998) 「談話」日本児童研究所 (編) 『児童心理学の進歩：1998年版』金子書房, pp.53-77
- 秋田喜代美 (2000) 『子どもをはぐくむ授業作り：知の創造へ』岩波書店
- 秋田喜代美 (2004) 授業への心理学アプローチ 心理学評論 47(3), 318-331
- 秋田喜代美 (2008) 文章の理解におけるメタ認知 三宮真智子 (編著) 『メタ認知－学習力を支える高次認知機能』北大路書房 pp.97-109
- 秋田喜代美 (2009) 質の時代における学力形成 東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う 21世紀日本の教育への展望』東京大学出版会. pp.198-233
- Albrecht, J. E., O'Brien, E. J., Mason, R. A., & Myers, J. L. (1995). The role of perspective in the accessibility of goals during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 346-372
- Anderson, R. C., & Pichert, J.W. (1978). Recall of previously unrecallable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1-12.
- バフチン, M. 著／新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛訳 (1988) 『ことば 対話 テキスト』新時代社
- バフチン, M. 著／桑野隆訳 (1989) 『マルクス主義と言語哲学【改訳版】』未来社
- バフチン, M. 著／伊東一郎訳 (1996) 『小説の言葉 付：「小説の言葉の前史より」』平凡社
- バフチン, M. 著／桑野隆訳 (2013) 『ドストエフスキーの創作の問題 付：より大胆に可能性を利用せよ』平凡社
- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. In Neal Mercer and Steve Hodgkinson (Eds.) *Exploring Talk in School*. SAGE Publication. Pp.1-16
- バルト, R. 著／花輪光訳 (1979) 『物語の構造分析』みすず書房
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Erlbaum

- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts London, England. (田中一彦訳 (1998) 『可能世界の心理』みすず書房)
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts London, England. (岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子訳 (1999) 『意味の復権：フォークサイコロロジーに向けて』ミネルヴァ書房)
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning. 2nd edition*. NJ: Heinemann
- Chan, C.K.K. (2000). 協働による科学学習における問題を中心に据えた探索 上田一博・岡田剛編『協働の知をさぐる：創造的コラボレーションの認知科学』共立出版 pp.108-133
- 中央教育審議会教育課程部会 (2007) 教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/siryo/07110606/001.pdf)
- クラーク, K. & ホルクイスト, M. 著／川端香男里, 鈴木晶訳 (1990) 『ミハイール・バフチーンの世界』せりか書房
- コール, M. 著／天野清訳 (2002) 『文化心理学：発達・認知・活動への文化・歴史的アプローチ』新曜社
- Cornelius, L. & Herrenkohl, L. R. (2004) Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction, 22(4)*, 467-498
- カラー, J. 著／荒木映子・富山太佳夫訳 (2003) 『文学理論』岩波書店
- カラー, J. 著／折島正司訳 (2011) 『文学と文学理論』岩波書店
- ダニエルズ, H. 著／山住勝弘・比留間太白訳 (2006) 『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部
- Dijkstra, K., Zwaan, R.A., Graesser, A.C., & Magliano, J.P. (1994). Character and reader emotions in literary texts. *Poetics 23*, 139-157
- エーコ, U. 著／篠原資明訳 (2011) 『物語における読者』青土社
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L. C. Wilkinson. (Ed.), *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press. Pp.153-181
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. Hicks D. (Ed.) *Discourse*,

Learning, and Schooling. New York: Cambridge University Press. Pp.29-62

Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? : The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England.

藤江康彦 (2000) 一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能ー小学5年の社会科授業における教室談話の分析ー 教育心理学研究 48, 21-31

藤江康彦 (2010) 「共同学習支援の学習環境」秋田喜代美・藤江康彦 『授業研究と学習過程』放送大学教育振興会 pp.143-157

藤森裕治 (2005) 文学的文章の〈読み〉と話し合いーその本質的関連性におけるー考察ー 『国語科教育』58, 18-25

藤森裕治 (2007) 『バタフライ・マップ法ー文学で育てる〈美〉の論理力』東洋館出版社

藤森裕治 (2013) 『すぐれた論理は美しい：Bマップ法でひらくことばの学び』東洋館出版社

藤村宣之・太田慶司 (2002) 算数授業は児童の方略をどのように変化させるかー数学的概念に関する方略変化のプロセスー 教育心理学研究, 50(1), 33-42

府川源一郎 (1995) 『文学すること・教育すること：文学体験の成立を目指して』東洋館出版社

福田由紀 (1995) 『物語理解における視覚的イメージの視点の役割』風間書房

古屋喜美代・田代康子 (1989) 幼児の絵本受容過程における登場人物と読者のかかわり 教育心理学研究, 37(3), pp.252-258

ジュネット, G. 著／花輪光・和泉涼一 (1985a) 『物語のディスクール』水声社

ジュネット, G. 著／和泉涼一・神郡悦子 (1985b) 『物語の詩学』書肆風の薔薇

濱田秀行 (2007) 『クリティカルな思考を育む国語科学習指導』溪水社

濱田秀行 (2008) テクストを批判的に読解する力を育成する 日本国語教育学会主催 第71回国語教育全国大会 校種別分科会高等学校部会配付資料

濱田秀行 (2010) 単元「クリティカルに読む」 日本国語教育学会監修 『豊かな言語活動が拓く 国語科単元学習の創造 VII 高等学校編』東洋館出版社

濱田秀行 (2013a) 交流を通して物語を協働的に読み深める 授業における生徒の「読み」の特徴 月刊国語教育研究, 489, 50-57

濱田秀行 (2013b) 物語についての読みの交流過程の特徴：中学校国語の授業事例分析を通して 『語学と文学』49, pp.1-15

ハーマンス&ケンペン著／溝上慎一・水間玲子・森岡正芳訳 (2006) 『対話的自己 デカルト／ジェームズ／ミードを超えて』新曜社

Hicks, D. (1996). *Contextual inquiries: a discourse-*

- oriented study of classroom learning. In Hicks, D.(Ed.). *Discourse, learning, and schooling*. New York. Cambridge University Press, pp.101-144
- 一柳智紀（2009）教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響. 教育心理学研究, 57, 373-384
- 一柳智紀（2012）『授業における児童の聴くという行為に関する研究』風間書房
- 一柳智紀（2013）児童の話し方に着目した物語文読解授業における読みの生成過程の検討—D.バーンズの「探究的会話」に基づく授業談話とワークシートの分析— 教育方法学研究 38 pp.13-23
- Inagaki K., Hatano G. & Morita E. (1988). Construction of Mathematical Knowledge through Whole-Class Discussion. *Learning and Instruction*, 8(6), 503-526.
- 井上尚美（2007）『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—〈増補新版〉』明治図書
- イーザー, W. 著／響田収訳（1998）『行為としての読書 美的作用の理論』岩波書店
- 石原千秋（2004）『テキストはまちがわらない—小説と読者の仕事』筑摩書房
- 石原千秋（2009）『読者はどこにいるのか—書物の中の私たち』河出書房新社
- 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
- 石井順治（2004）『「学びあう学び」が生まれるとき』世織書房
- 石井順治（2006）『ことばを味わい読みをひらく授業：子どもと教師の「学び合う学び」』明石書房
- 石井順治（2012）『「学び合う学び」が深まる時』世織書房
- 伊東一郎（2008）〈音楽〉形式から〈声〉の現象へ—バフチン『ドストエフスキーの創作の諸問題』における「ポリフォニー」概念をめぐって— 早稲田大学大学院文学研究科紀要 第2分冊 53 pp.17-34
- 岩田純一（1992）『発達心理学』有斐閣
- 岩田純一（1996）物語としての発達へ：ブルーナー 『別冊発達20』ミネルヴァ書房 pp.33-53
- 鍛冶哲郎（2004）読むことの個別性と社会性—ブース, フィッシュ, イーザーの読者反応論をめぐって— 小森陽一・富山太佳夫・沼野充義・兵藤裕己・松浦寿輝『岩波講座 文学 別巻 文学理論』岩波書店 pp.73-94
- 上谷順三郎（1997）『読者論で国語の授業を見直す』明治図書
- 河野麻沙美（2007）算数授業における図が媒介した知識構築過程の分析；「立ち戻り」過程に支えられた子どもたち同士の足場がけに注

- 目して 『質的心理学研究』, 6, pp.25-40
- Knoeller, C. (1994). Negotiating Interpretations of Text: The Role of Student-Led Discussions in Understanding Literature. *Journal of Reading*, 37(7), pp.572-80
- Knoeller, C. (1998). *Voicing ourselves: whose words we use when we talk about books*. State University of New York Press, Albany.
- 小岩井嘉蓉子 (2001) 『物語とことばのインターフェイス』 今日の話題社
- Komeda, H. , Kawasaki, M. , Tsunemi, K., & Kusumi, T. (2009). The differences between estimating protagonists' and evaluating readers' emotion in narrative comprehension. *Cognition and Emotion*, 23(1), 135-151
- 米田英嗣・楠見孝 (2007) 物語理解における感情過程：読者－主人公相互作用における状況モデル構築 心理学評論, 50(2), 163-179
- 桑野隆 (2011) 『バフチン：カーニヴァル・対話・笑い』 平凡社新書
- 小森陽一 (1991a) テクスト：text 石原千秋・木股知史・小森陽一, 島村輝, 高橋修, 高橋世織 (1991) 『読むための理論－文学・思想・批評－』 世織書房 pp.4-11
- 小森陽一 (1991b) 語り：narration 石原千秋・木股知史・小森陽一, 島村輝, 高橋修, 高橋世織 (1991) 『読むための理論－文学・思想・批評－』 世織書房 pp.94-99
- 小森陽一 (2009) 『大人のための国語教科書』 角川書店
- クリステヴァ, J. 著／原田邦夫訳 (1983) 『記号の解体学：セメイオチケ1』 せりか書房
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction 2nd Edition*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (2000). Introduction: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. In Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (Eds.), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. Cambridge University Press, New York, NY, USA.
- ロッジ, D. 著／伊藤誓訳 (1992) 『バフチン以後：〈ポリフォニー〉としての小説』 法政大学出版局
- マクナミー, S. & ガーゲン, K.J. ほか著／野口裕二・野村直樹訳 (1998) 『ナラティブ・セラピー 社会構成主義の実践』 金剛出

版

- 松尾剛・丸野俊一（2007）子どもが主体的に考え，学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているかー話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じてー 教育心理学研究，55（1），93-105
- Means, M. L., & Voss, J. F. （1996）.Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14（2）,139-178
- Mehan. H.（1979）*Learning lessons*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- 箕浦康子（1999）フィールドワークの基礎的スキル 箕浦康子編著 『フィールドワークの技法と実際ーマイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房 pp.21-40
- 宮崎清孝（1988）「想像の世界を作るー文学の理解と“語り”ー」 岩波講座 教育の方法7 『美の享受と創造』岩波書店
- 宮崎清孝（2008）「視点の働きーより深い理解に向けて」宮崎清孝・上野直樹『視点』東京大学出版会 pp.101-189
- 溝上慎一（2008）『自己形成の心理学 他者の森をかけ抜けて自己になる』世界思想社
- 文部科学省（2008a）『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 文部科学省（2008b）『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 文部科学省（2011）『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』教育出版
- 文部科学省（2012）『言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】』教育出版
- 茂呂雄二（1997）談話の認知科学への招待 茂呂雄二編『対話と知：談話の認知科学入門』新曜社. Pp.1-20
- 茂呂雄二（1999）『具体性のヴィゴツキー』金子書房
- 村瀬公胤（2005）授業のディスコース分析 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会 pp.115-137
- 米国学術研究推進会議（National Research Council）編著／森敏昭・秋田喜代美監訳（2002）『授業を変える：認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房

- 野口裕二（2002）『物語としてのケア ナラティブ・アプローチの世界へ』医学書院
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, and C. Prendergast. *Opening Dialogue*. Teachers College Press, New York. Pp.30-74
- Nystrand, M., Wu, L. L. & Gamoran, A., & Zeiser, S. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics on unfolding classroom discourse, *Discourse Processes*, 35(2), 135-196
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. 1996 Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussions. In D. Hicks(Ed.), *Discourse, learning, and schooling* pp.63-103 New York: Cambridge University Press
- OECD (2009) Programme for International Student Assessment (PISA) 2009.
<http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>
- 大西道雄（1991）授業過程における児童の文章理解－読みの傾向性と認知スタイル－ 福岡教育大学紀要, 40（第1分冊）, 75-91
- 太田正夫（1970）『想像力と文学教育』三省堂
- 小山内秀和・楠見孝（2014）物語世界への没入体験－読解過程における位置づけとその機能－ 心理学評論, 56, 457-473.
- 朴東燮・茂呂雄二,（2007）“バフチンの対話性概念による社会心理研究の拡張”, 実験社会心理学研究,46(2),pp.146-161.
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. Anne Polsell Sweet and Catherine E. Snow (Eds.) *rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press. Pp.99-114
- レイボウ, J.・チャーネス, M.A.・キッパーマン, J.・ベイシル, S.R. 著／丸野俊一・安永悟訳（1996）『討論で学習を深めるには』ナカニシヤ出版
- ライチェン, D. S. & サルガニク, L. H. 編著, 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店
- ポール・リクール著 久米博訳（2004）『時間と物語【Ⅲ】物語られる時間』新曜社
- 佐伯胖（1978）『イメージ化による知識と学習』東洋館出版社

- 佐伯胖（2004）『「わかり方」の探究：思索と行動の原点』小学館
- 西郷竹彦（1998）『西郷竹彦・教育全集 第14巻 文芸学講座（I）
視点・形象・構造』恒文社
- 佐藤公治（1996）『認知心理学から見た読みの世界－対話と共同的学
習を目指して－』北大路書房
- 佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房
- 佐藤公治（2007）国語教育 『児童心理学の進歩46』 pp.120-142.
- 佐藤学（1994）教室という政治空間－権力関係の編み直しへ 森田尚
人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教室の中の政治 教
育学年報（3）』世織書房 pp.3-30
- 佐藤学（2003）『教師たちの挑戦－授業を創る、学びが変わる』小学館
- 佐々木正人（1994）『アフォーダンス：新しい認知の理論』岩波書店
- 澤田英三・南博文（2001）質的調査－観察・面接・フィールドワーク
南風原朝和・市川伸一・下山晴彦編『心理学研究法入門－調査・実
験から実践まで』東京大学出版会
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2006). *The Cambridge handbook of
the learning sciences*. Cambridge University Press.
(森敏昭・秋田喜代美監訳（2009）『学習科学ハンドブック』培
風館)
- Schank, R.C. (1979). Interestingness: Controlling
Inferences. *Artificial Intelligence*, 12, 273-297
- 白水始（2006）教室の中での学習－協調による理解深化－『児童心理
学の進歩45』 pp.85-111
- 田近洵一（1996）『創造の〈読み〉－読書行為をひらく文学の授業』
東洋館出版社
- 田近洵一（2013）『創造の〈読み〉新論－文学の〈読み〉の再生を求
めて』東洋館出版社
- 田島信元（2003）『共同行為としての学習・発達－社会文化的アプロ
ーチの視座』金子書房
- 高木光太郎（1998）学びと対話－「唯一の声」から発達を考える－
佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編集
『授業と学習の転換』岩波書店 pp.50-69
- 高橋良久（2007）『生徒の読んだ「羅生門」－新しい解釈を求めて－』
溪水社
- 武田忠（2008）『「生きる力」を育む授業 いま、教育改革に問われる
もの』新曜社
- 竹長吉正（2002）読むことの指導過程論の成果と展望 全国大学国語
教育学会『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書 pp.237-
244
- 田中孝一・町田守弘 編集・監修（2006）『いま求められる読解指導開
発マニュアル』東京法令出版

- 田中実（1996）『小説の力：新しい作品論のために』大修館書店
- 田中実・須貝千里篇（2012）『文学が教育にできること－「読むこと」の秘鑰』教育出版
- 丹藤博文（2010）「羅生門」（芥川龍之介）の授業実践史：『羅生門』の行方は誰も知らない 浜本純逸監修『文学の授業づくりハンドブック：授業実践史を踏まえて 第4巻 中・高等学校編』溪水社 pp.118-138
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument: Updated Edition*. Cambridge University Press, New York.
- 塚田泰彦（2005）どのような文脈を包摂して文学教育を再構築するか 田中実・須貝千里 編著『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院 pp.275-287
- 塚野弘明（2012）媒介 茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介編『状況と活動の心理学：コンセプト・方法・実践』新曜社
- 鶴田清司（1999）『文学教材の読解主義を超える』明治図書
- 鶴田清司（2009）読むことの学習指導の展開 全国大学国語教育学会編『国語科教育実践・研究必携』学芸図書株式会社 pp.119-125
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- ヴィゴツキー, L. S. 著／柴田義松訳（1970）『精神発達の理論』明治図書
- ヴィゴツキー, L. S. 著／土井捷三・神谷栄司訳（2003）『「発達の最近接領域」の理論－教授・学習過程における子どもの発達』三学出版
- Wertsch, J. V. (1985). *Units of Psychological Functioning: Consciousness, Word Meaning, and Action*. J. V. Wertsch. *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England.
- ワーチ, J.V. 著／佐藤公治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美訳（2002）『行為としての心』北大路書房（Wertsch, J.V (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.)
- ワーチ, J.V. 著／田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳（2004）『心の声－媒介された行為への社会文化的アプローチ－新装版』福村出版（Wertsch, J.V (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: 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
- White, H. (1987) *The content of the form: narrative discourse and historical representation*. Johns Hopkins University Press,
- やまだようこ (2000) 人生を物語ることの意味ーライフストーリーの心理学 やまだようこ編著『人生を物語るー生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房, pp.1-38
- やまだようこ (2006) 質的心理学とナラティブ研究の基礎概念ーナラティブ・ターンと物語的自己ー 心理学評論, 49(3), pp.436-463
- 山本茂喜編著 (2014)『一枚で読める・書ける・話せる! 魔法の「ストーリーマップ」で国語の授業づくり』東洋館出版社
- 山元隆春 (1992) 文芸の授業のための学習者研究ー読者反応研究の観点からー 国語科教育 39, pp.27-34
- 山元隆春 (2005)『文学教育基礎論の構築ー読者反応を核としたリテラシー実践に向けてー』溪水社
- 山元隆春 (2010) 文学教育の研究 森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一『新訂国語科教育学の基礎』溪水社 pp.74-127
- Zwaan, R.A.(1999). Five Dimensions of Narrative Comprehension: The Event-Indexing Model. Susan R. Goldman and Arthur C.(Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: essays in honor of Tom Trabasso*, Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.93-110