國學院大學学術情報リポジトリ

言葉の学びから考える「人間開発」：「モチモチの木」の授業で子どもたちが学んだこと

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2023-02-06
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 成田, 信子
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001418

言葉の学びから考える「人間開発」
―「モチモチの木」の授業で子どもたちが学んだこと―

成田　信子

【要旨】

文学の授業を通して、子どもたちは人との関わり、すなわち主体と他者との関係をどのように形作り、自分を見つめる眼差しをどのように獲得していくのかを問い、「人間開発」の理念を、人と人との関わりによる自己発見、自己成長という観点からとらえなおそうとした。「モチモチの木」の授業を「間主観性」の概念を導きに分析し、授業の中で子どもたちが教師やほかの子どもたちの身体性、表現を手がかりに物語世界をイメージし、「語り手」の人物のとらえ方に気づいて自分たちの人物の見方を獲得していったことを論じた。言葉の学びから見た「人間開発」は、人と人が関わって意味生成がなされる場において、自分もまた意味生成に関わり、意味生成の主体としての自分の在り方を問い続けることだと結論付けた。

【キーワード】

人間開発　間主観性　テクスト空間　メルロ・ポンティ　「モチモチの木」

序

人が自らの、あるいは、周りの誰かの可能性に気づき、それを拓き、伸ばそうとするその営みを「人間開発」と呼ぶ。平成21年に創設された國學院大學人間開発学部の中心となった理念である。「人間開発」学が既存の学問体系にない以上、それぞれが自らの領域から語るしかなく、理念は確立されたとは言い難い状況である。稿者は、創設と同時に國學院大學人間開発学部に参加し、「人間開発」の理念を教育の実践と共に鍛え、輪郭をよりはっきりと浮かび上がらせようとする立ち位置にいる。

「人間」という語が「人」を表すようになったのは比較的新しい時代のことである。『新明解語源辞典』（2011）によれば、「人間」はもと仏教語で梵語（サンスクリッド語）「mamusya」の漢訳語である。人の住む世界のことを指し、漢音では「ジンカン」である。転じて、その世界に住む人類のことも「人間」といい、「ニンゲン」と呉音で訓むようになった。この用法は日本独自のものであるという。仏教語の「人の住む世界」と個体を表す「人」が意味の上で結びついたのは、「人」は生まれ落ちたそのときから一人では生きられず、養育者と自分から成る小さな世界から始まって、次第に範囲を拡げた世界で心身ともに成長していく[1)]ものだからであろう。ここには「人間開発」を考えるときに見落としてはならない大事な観点がある。人が自らの可能性を拡げ伸ばしていくのは、人間（じんかん）であり、ただ一人で為すのではない。別の見方をすれば、周りで生

きる人の可能性を見出し、伸ばしていくのもまた人間（じんかん）である。人間（じんかん）とは、人と人との関わりによる生活および文化の創成ととらえられよう。

人間開発学部設置申請の際に文部科学省に提出された「設置の趣旨等を記載した書類」の「ア．設置の趣旨及び必要性１．「人間開発学部」の設置理念（３）「人間開発」の理念」には、国連開発計画（UNDP）の『人間開発報告書（Human Development Report)』（1990年）をふまえたうえで、次のような記述がある。（下線引用者、以下同じ）

> 人材育成の観点からすると、「開発」という言葉には、人間の資質・能力が「弾（はじ）ける」「拓（ひら）く」「拡（ひろ）がる」という意味合いが含意されているが、今日の人間発達・人格形成に係わる諸問題の解決には、<u>各人が自己実現への気持ちを持ちながら、多くの他者と関わり、自己を活かして成長することが必要</u>であり、その実現のためには、各人の資質・能力を「弾け」させ、「拓き」、「拡げる」ことのできる指導者が求められている。

下線部に着目して読み解くと、学部設置申請時から、各人が多くの他者と関わりながら自己実現の思いを叶え、自分の特性が発揮されて伸びていくことが必要だと考えられている。ここには指導者育成の考え方に重ねて、自らの在り方を見つめる生涯発達の観点が示唆されている。

本稿の目的は、学校教育の現場で文学の授業を通して、子どもたちは人との関わり、すなわち主体と他者との関係をどのように形作り、自分を見つめる眼差しをどのように獲得していくのかを問い、「人間開発」の理念を、人と人との関わりによる自己発見、自己成長という観点からとらえなおすことである。

１　教室での学びのとらえ方

１－１　「間主観性」と「テクスト空間」

西岡（2005, 2007）は、「テクスト空間」という概念によって、教師に導かれる子どもたちの学びをとらえている。「概念を獲得するには、自分を、その概念を理解できる人々によって共有されるテクスト空間の成員として自任できなければならない」（西岡2005, p2）とし、近代教育学が求めてきた効率的な教授方法の追求ではなく、「意味生成の媒体」としての教師による教室の生成が論じられるべきだとしている。西岡の言う「テクスト空間」とは、メルロ・ポンティが『見えるものと見えないもの』（1961）[2)]で論じた「肉（chair)」さらに「織地（texture)」の概念に依拠している。メルロ・ポンティは「肉」の概念について「客観的身体ではないし、また身体によっておのれのものとして思惟された身体でもない、それは感覚されるものであり、かつ感覚するものであるという二重の意味において、可感的なるものである」（邦訳1994, p429）と述べている。また「織地」という語は、次のように使われている。「私が先刻完全には口にすることなく心のなかで考えていただけのことに、あまりにふさわしい応答が返ってきたりすると、―そし

てかしこにおいてもまた、一瞬また一瞬と、生が生きられているという明証性の光が突如輝く段になると、（中略）これらの仕種の背後に、いやむしろそれらの前もしくはそれらの周囲に、何かわからぬ空間の二重の底からもう一つ別の私的世界が出現して、私の織地を貫いて透けて見え、（中略）私が生きるのはまさにこの別の世界においてであり、私はもはや私に向ってなされたこの問いかけの応答者にすぎなくなるのである。」（邦訳1994, p24）「肉」と「織地」の二つの概念は、事象の知覚や思考が自分だけに閉じられず、同じように知覚や思考を有する自分以外の誰かとの間につながりをもちながら起こることを指し示し、現象学でいう「間主観性」を形作る。西岡（2007）は「織地（texture）をロゴスに比重をかけて語り直すとき、ふさわしいのはテクストという語である。」（p14）とし、メルロ・ポンティを導きにして、教室を「テクスト空間」として論じている。

１－２　「テクスト空間」の示唆と問題点

日本の授業、特に国語科において文学を読む授業の考察では、1980年代に読者が書物を読む行為に注目した読者論が紹介され、教師による精緻な教材研究と授業の組み立ての研究から、学習者の読みを中心に据えた授業研究へとシフトする（本稿では、授業を構成する要素、役割に重きを置いたときに「学習者」という用語を用いる）。ほぼ時を同じくして1989年に学習指導要領が改訂されて、「新しい学力観」が打ち出され、学習者の関心・意欲・態度が重視されるが、教室は多様な読みが並立する場になって、読むことの価値を追究する場ではなくなっていく。授業を考究する場ではさらに、ロラン・バルト（1971, 邦訳1979）が「『テクスト』は、たとえ自由な解釈であっても解釈に属することはありえず、爆発に、散布に属する」（p97）と述べたことに象徴されるテクスト理論が紹介され、文学を読む授業の根拠はどこに置くのかが議論となった。教材として取り上げられる文章を「テクスト」としてとらえると解釈や分析が困難になり、学習者の読みを中心に据えた授業の根拠をいったいどこにおくのかが問われたのである。

ここに授業考究の論点は二つある。一つには読みは一回性であり、戻るところがないということ、二つには、「文学作品」は学習者であれ教師であれ、読み手の中に生じ、互いに見えないということである。一つ目についていえば、文字の羅列であるテクストから読者が一連の意味のまとまりとして生じさせた「文学作品」（以下「作品」）は読むたびごとに立ち上がるので、二度と戻れず意味生成の根拠を失う[3)]。このとらえ方をすると読むことはすぐれて個人的な営みとなるが、敢えて根拠についてふれると、再読では先に読んだものの記憶が呼び覚まされ、それが読み手本人にとっては根拠の一部を為すことになろう。二つ目については、先にも述べたが読むことは個人的な営みであって、読み手どうしは互いに自身の中に生じている「作品」が見えない。二つの論点は相俟って、教室という場で文学を読み深める行為は可能なのかという問いを呼ぶ。

西岡（2005, 2007）が教室を「テクスト空間」として捉えて、意味生成の媒体としての教師の役割を論じたことは、この問いに別のベクトルから光を当てる。西岡（2007）はバルトの述べる

ことの「奥行き」としてメルロ・ポンティの「間－身体性」の概念を捉えている。

> テクスト空間の多産性は肉感的情感と不可分である。意味を、真偽の判断が可能な命題的文章に対応する内容として狭く考える必要はない。明晰な文章化に至れなくとも、意味は肉感的情感に彩られたテクスト空間のことばの間に滲み出てくるのであり、それは場の雰囲気として共有され、相応する身構えにともなわれる。（中略）人間は意味を読み取られる関係のなかに生まれたことにおいて他者と意味を共有し、自身もまた新たに意味を読み取る者として育っていく、そうした在り方をしている。この在り方とエクリチュールが意味の無限の読み取りに開かれることとは表裏一体である。（p14）

先に指摘した二つ目の論点について西岡が示唆を与えてくれるのは、「意味は（中略）テクスト空間のことばの間に滲み出てくる」と捉えているところである。「テクスト空間」は学習者と教師を含むその場にいる人の「意味の滲みだし」であり、学習者と教師は互いに「意味を読み取られる関係」にある。それぞれが自己の中に生じさせた「作品」の意味は滲みだしているから見えているところがあり、言葉やふるまいによって互いに見えている部分を手がかりに学ぶことは可能だ、と考えられる。西岡のとりあげた実践の記述によって「テクスト空間」で学習者がなにを学んだととらえられているのかを見ていこう。

西岡（2005）は自らが参与観察を行った４つの実践を論じているが、そのうちの一つＦ教諭の「かさこじぞう」の授業で起こったエピソード記述が「テクスト空間」のとらえ方と問題性を浮き彫りにしている。２学期の終わりの授業の日、「かさこじぞう」を読み終える国語の時間のエピソードである。三つの問いかけが黒板に書かれる。一つにはじいさまばあさまの語りの部分を感情を込めて読んでくれる人はいないか、二つにはじいさまばあさまはどのような性格の人か、三つには、このじいさまばあさまが物語が終わった後でさらに言ったかもしれない言葉を語ってくれないか、である。ここで記述されるのは、子どもたちがどんな発言をしたかではなく、どんな行動をとったかである。一つ目のじいさまばあさまの語りのときにＦ教諭が小さな声の子どもに寄り添って「もう少し大きな声で、廊下の方で騒がしいから」と言うと、何人かが立ち上がって窓とドアを閉めたこと、授業終了まで５分というところで十数人以上の子どもたちがＦ教諭にそっと耳打ちしてはトイレに出て行き、また静かに戻ってきたこと、そのうちの一人はＦ教諭とは遠いドアのところで一礼して教室に入ってきたこと、が紹介される。教室を出入りするこれらの行動に対して、西岡は「この時空を惜しんで、出入りしているのだ」と解釈する。トイレに行く時間を考えて先生が早く授業を終わったりしなくてよいように、また、出て行ってまた戻ってくる時空があることを楽しむように子どもたちはふるまったのだと考えている。西岡は、次々に教室に戻ってくるこどもたちをじぞうさまに、語っている子どもたちをじいさまばあさまに見立てて両者の間に新しい「テクスト空間」が開かれたとも語っている。「かさこじぞうのテクスト

空間」は西岡自身が述べるように「記述するのがある小学校の２年生のクラスのようすではあっても、それは、このわたし達自身がその一員である大きなテクスト空間の一部分」（2007, p14）なのである。ここには参与観察者が捉えた教室というテクスト理解が述べられている。「作品」は「かさこじぞうのテクスト空間」の互いの行為によって、現前で創られているととらえられている。子どもたちは「かさこじぞう」をＦ教諭とクラスの子どもたちと共に創り出し、学んでいる。一人ではできない学びであり、人とつながる「テクスト空間」において「人間開発」の営みが行われていると考える。

では、この「テクスト空間」のとらえ方の何を問題点として抽出すべきであろうか。それは子どもたちにとっての「かさこじぞう」の意味生成の内実が語られていないことに関わる。じいさまばあさまになって語る子どもたちの言葉が記述されていないことについて、髙橋（2007）は批評的に述べている。

> 授業とは、一人だけで黙読するのでは決して到達しえない地平にまで、相互のやり取りを通して到達できるものであり、その試行錯誤のプロセスこそがテクスト空間の現場である。そこには教授法中心の近代教育学が見落としてきた、状況に参加し、状況を常に新たに構築しながら、期せずして新地平に躍り出る学習が見込まれている。子どもたち相互のやり取りは、言葉でも身振りでも、感情の交流や行き違いを通して行われる。しかし、少なくとも子どもたちが語る言葉には注目しなければならないと考える。（p37）

一方、西岡（2007）は次のように述べる。

> この出来事の展開は、意味生成そのものというよりも、意味生成を指し示すものである。意味はいまだ命題的な言語化に値するほど明確ではないが、情感的雰囲気としてこの間―身体的なテクスト空間に共有されている。（p20）

「間－身体的」と捉えられていることで「かさこじぞうのテクスト空間」の問題ははっきりする。「テクスト空間」という概念は、「意味生成を指し示す」子どもたちのふるまいすなわち「間－身体的」な協働の場として開かれてはいる。しかしながら、1980年代以来日本の授業考究の場で繰り返し議論されてきた問い「教室という場で文学を読み深める行為は可能なのか」さらに踏み込むと「言葉の学びはどのようになされているのか」に対しては、教師と子どもたちの「間－身体的なテクスト空間」を考えるだけでは不十分である。この問いに応答するには、語る言葉、語られた言葉による「意味生成そのもの」を含みこんだものとして「テクスト空間」が考察される必要がある。

「間－身体的なテクスト空間」に関して、かつての自らの授業実践について思い出されること

がある。もう20年以上も前になるが小学校３年生の担任として「おにたのぼうし」（あまんきみこ）の授業を行ったときのことである。病気のお母さんが熱でうるんだ眼をあけて女の子に「おなかがすいたでしょう」と問う場面がある。女の子は「いいえ、すいていないわ。」と答え、知らない男の子がごちそうが余ったと言って持ってきてくれたと嘘をつく。私は授業者として、天井の梁からその様子を見ているおにたの「背中がむずむずする」心持ちをとらえさせたくて授業を行っていた。おにたの目に映ったのは互いに心配し合うお母さんと女の子である。まずは二人の様子をつかむために、私がお母さんになるから、誰か女の子になって話をしてみようと投げかけた。そのとき、はたと、子どもたちの空気が変わって、子どもたちに促されて私は実際に横になることになった。そして女の子になる子がどんどん続いて出てきた。今振り返ると、私の「身体性」とでもいえるものとそれに応じる子どもたちが「テクスト空間」を創っていたと言えるだろう。お母さんとしての私の身体と女の子としての子どもたちの身体の共鳴のようなことが起こった。だがおそらく、この「身体性」の自覚だけでは西岡の「かさこじぞうのテクスト空間」の記述と同じ地平のとらえ方なのだ。先に述べたように、語る言葉、語られた言葉による「意味生成そのもの」を含みこんだものとして「テクスト空間」が考察される必要がある。今となっては追うことはできないが、「おなかがすいていないか」と問いかけるお母さんと「すいていない」と応える女の子の間の関係性（それは実際に私と子どもたちの身体性をもって表現された）、さらに二人を天井の梁から見ているおにたの目線はどんな意味をもって子どもたちに捉えられたのか。それは「間－身体的な空間」から「間主観性」を問う試みとなるはずである。西岡が導きとしたメルロ・ポンティの「肉」および「間主観性」の概念についてはさらに厳密な検討が必要であるが[4)]、ここでは米村（2007）の西岡への批判をあげておきたい。すなわち、米村は「肝心な『間－身体的な意味生成』において『肉』はどのような意義をもつのかが明確に示されていない」とし、「肉」は「交感の可能性であると同時に不可能性でもある」と述べる。

本稿では、授業における「間主観性」を、主体が他者との関係を不可能性を含みこみながら形作り、他者の知覚や思考を取り込んで意味生成をしていく作用とし、教室をその意味生成の作用が行われる場としてとらえる。「人間開発」は、自らの中に新しいものを見出し伸ばそうとする営みである。特に言葉の学びについては、人と人との関わりから得るものは大きい。教室で、教師と子どもたち、子どもたち同士が応答するなかで、「意味生成そのもの」がどのように行われ、新たな言葉の意味がどのように獲得されたのかを「人間開発」の営みとして見ていこう。

２　文学の授業における子どもたちの学び

２－１　垂直方向と水平方向の議論の止揚

子ども－学習者が、教師やほかの子どもたち－複数の学習者の思いや考えを取り込んで、自分にとっての意味をつかんでいく営みを考えるとき、そこには、学習者、教師、教材の三者が関わっている。授業論としては三者の関係性を視野に入れて論ずるのは基本である。しかし、１－２で

述べた、これまでの国語科の文学の授業をめぐる議論では実は抜け落ちている観点がある。（他の分野でも同様のことが起きている可能性はある。）学習者と教材、または教師と教材との関わりを論じる、いわば垂直方向の議論と、学習者どうしの学び合いを論じる、いわば水平方向の議論が別々に行われてかみ合っておらず、両者をつなぐ議論が希薄なのである。読む行為そのものについて、元の文章と読者の関係を述べるテクスト理論をはじめとしたポスト・モダンの考え方は、教室においては教材と学習者の関係を問う垂直方向の考え方となる。ここには、学習者どうしがどのように学ぶかという水平方向の議論が抜け落ちる。一方学習者一人ひとりの多様な感じ方や考え方を重んじ、認め合うことを基本に据える考え方は、学習集団の在り方や空気を論じる水平方向の考え方となる。ここには、一人ひとりの学習者の学びを教材と結び付けて吟味する垂直方向の議論が抜け落ちる。垂直方向の議論と水平方向の議論は両者共に授業を構成する要素の分析としては重要なのだが、現実の授業での子どもたちの学びをとらえるには両者を止揚する議論が必要である。

文学の授業の考究において、垂直方向と水平方向の議論を結びつける肝要なところはどこにあるのだろうか。稿者はこれを主体と他者との関係性を追究し、意味生成を含みこんだ「間主観性」によって授業を創造することにあると考えている。西岡（2005, 2007）あるいは稿者の実践では「間－身体的」な「テクスト空間」の記述にとどまり、「間主観性」による言葉の学びに到達していない。読んで理解し、表現する主体が、他者の知覚や考えを取り込んで意味生成を行っていく「間主観性」の作用を実践に見出し、「人間開発」の営みを考察する。1980年代から続く文学の授業の考究に一つの道筋を開くことにもつながる。

２－２　「モチモチの木」の授業を考える

「間主観性」を考える実践として「モチモチの木」（斎藤隆介）の授業を取り上げる。

「モチモチの木」（斎藤隆介）は1977年に日本書籍が初めて小学校４年の国語科教科書に取り上げ、令和２年版では小学校国語科教科書発行の全４社が小学校３年に掲載している。お話の冒頭で「語り手」が豆太のことを「おくびょう」と語り出し、登場人物豆太を子どもたちがどのように見るかが鍵となる教材である。夜中に一人で用を足せないおくびょうな豆太が、毎日用足しにいっしょに行ってくれるじさまの急病に際し、ふもとの医者様を呼びに行き、帰りに勇気のある子供しか見られないというモチモチの木に灯がついているのを見る。豆太への見方は友達への見方やひいては自分自身への見方にも重なる。

実践も数多く記述されているが、ここでは主体と他者との関係性をとらえる学習への可能性を視野に、「語り手」に言及した論に着目する。あらためて規定しておくと「語り手」というのはお話を語っている「誰か」のことである。学校で文字によって書かれたテクストに接する前に、子どもたちは家や周りの「誰か」が自分に語る言葉やお話に接している。そう考えると子どもたちは潜在的に、お話は「誰か」が自分に語っているのだという意識をもっていると考えられる。

昔話の話法を思い出せば「むかしむかしあるところにおじいさんとおばあさんがいました」に始まり、「めでたし、めでたし」と結んで、お話を伝えてくれる、あの「誰か」である。文字化されたテクストでは、その「誰か」を「語り手」と呼ぶ。主体と他者との関係性をとらえる学習への可能性を視野に入れると、「語り手」を組み込んだ学習は重要である。言葉は「誰か」に語り、「誰か」から語られるものであるということを意識上に浮上させることができる。近年は「語り手」にふれた実践報告も増えている[5)]。

「モチモチの木」では先に述べたように、語り出しに「語り手」の豆太への「おくびょう」という認識が示され、終末でそれとは言わば逆の「おまえは勇気のある子どもだった」というじさまの言葉が語られる。そして「語り手」は最後に「しょんべんに起こしたとさ」とある種ユーモアを交えて語り終える。小学校３年生に、「語り手」による豆太の評価を意識させ、自分は豆太をどんな子だととらえるかと学習をすすめるのに適した教材だと言えるだろう。

中村（2015）は「＜じさま＞と共に「語り手」は幼き＜豆太＞が一人で生きなければならない運命と闘っている」と捉えている。中村は「『語り手』の『心のドラマ』を読むことが『語り論』の核心である。」と述べる。この論考は「語り手・物語・聴き手－『モチモチの木』（斎藤隆介）の授業構想－」のサブタイトルが示すように「語り論」による「授業構想」であり、垂直方向と水平方向の論に照らして考えると、教材と指導者の読みをつなぐ垂直方向の論である。構想とはいえ、水平方向すなわち学習者どうしの互いの読みのとらえ方には触れられていない。

小川（2020）は「語り手はなぜ最後にこの部分を語ったのか」と問うている。物語を締めくくる本文は以下のとおりである。

> －それでも豆太は、じさまが元気になると、そのばんから、
> 「じさまぁ。」
> と、しょんべんにじさまを起こしたとさ。（引用は東京書籍『新しい国語三下』による）

小川は抽出した学習者が上記の問いにどのように応えたかを、次のように分析している。

> 終末を視点人物の豆太だけでなく、対象人物のじさまの視点からも意味づけていることが分かる。じさまの視点が提出されたのは、語り手がじさまの心中を推測、代弁していることを学習者が捉えたためと考えられる。語り手がどのような特徴を有しているのかを鑑みたうえでの解釈であり、語り手の主体を構築する姿と認められる。解釈の内実では、「元気な二人」、「いつもの生活」、「しあわせ」など豆太とじさまの関係性に焦点が注がれた。（p48）

「語り手の主体を構築する姿」と言及があり、学習者が「語り手」の語り方に触れ、「語り手」がどのように人物を見ているかについて学んでいることが推察される。学習者が、「語り手」が語っ

た内容を人物の関係性に結び付けて考えていることも興味深い。しかしながらこの論考の記述もまた学習者と教材とを垂直方向に分析し、学習者同士の学びには直接言及していない。

「モチモチの木」の実践において求められているのは、語り手による見方を学習者がどう受け止めるかという垂直方向の論と学習者同士が互いの感じ方や読み方によって自らの学びをどのように耕していくかという水平方向の論を止揚して考えることである。伊藤（2019）が発表した「モチモチの木」の実践を「間主観性」によって見ていくことで、両者を止揚し、言葉の学びから「人間開発」を考える。

２－３　豆太を見つめる眼差しの意識

伊藤（2019）は、さまざまな背景や状況を抱えた子どもたちにとって「子どもが繋がり、学習集団を作っていくには授業しかない」と考え、「授業とは、その一人ひとりの読みの違いや、気づき、一人ひとりの内言を外言化して作業をするということだろう」（p7）と述べている。「モチモチの木」の教材化の視点として、「語り手が豆太を見ていてもどかしく思ったり、寄り添ったりしながら語っている。子どもたちは読み手として、『語り手』に思いを重ねながら、読み進めることができる」（pp7-8）と述べている。

稿者は、児童言語研究会のシンポジウム「多様な子どもたちと創る文学の授業」の席上で、この伊藤の授業（第８時/13時間）をVTR参観する機会に恵まれ、また参加者と共に授業について議論をした。後にシンポジウムをふまえ「子どもたちの読み合い」を３点から考察した（成田, 2019）。本稿では、紙上に発表された授業記録をたどり、成田（2019）では取り上げることのできなかった子どもたちの意味生成の在り方を論じ、この授業で子どもたちが学んだものに迫る。エピソードを二つ取り上げる。

（１）エピソード１：医者様を呼びに出て行く豆太の身体のイメージ

本文の該当部分を（じさまの急病で、豆太が「医者様をよばなくっちゃ」と思うところまでが前時、「豆太は子犬みたいに体を丸めて、表戸を体でふっとばして走り出した」～「なきなきふもとの医者様へ走った」が本時である）一人読みによって書き込みをした後、話し合いに入った。以下話し合いの一部分を引用する。

ひかり　「小犬みたいに体を丸めて」ってところで、どんな感じかなと思った。
T　小犬みたいに体を丸めてってどんな感じかな？はい、あさこ。
あさこ　でっかい犬が丸まっている感じ。
T　でっかい犬が丸まっている感じ。頭に思い浮かぶ？今、かほちゃん一生懸命体でやってるね。どんな感じだと思う？ああ、りまもやってるけど。
（C：ああ、先生それじゃ走れません。ころころ回って）
C　バーンって感じ。

T　体を丸めてバーンって感じと今あったけど、（C：それとサイみたいな感じでさ）あぁ、
―　後略　―　（p16）

ここには豆太の様子、動きを共にイメージしようとする子どもたちの学びが表れている。紙面掲載の名前に従って言うと、「ひかり」の疑問「どんな感じかな」に触発されて、「あさこ」が「でっかい犬」と発言し、５歳の豆太の体の大きさがイメージされる。そして「かほ」と「りま」の二人の子どもが「丸まって」を動作化するが、子どもたちはただ丸まっているだけでは走れないことに気づく。Cが出した「バーン」という擬音語が、表戸をふっとばす豆太の態勢のイメージを呼び起こしている。子どもたちは、テクストの言葉「小犬みたいに」に立ち止まり、豆太の様子を話し合いながら、動作化によって自らの身体を含むイメージを創り上げ、豆太の動きを共有していると言っていいだろう。「ひかり」と教師が合わせて３回「どんな感じ」と言っていることも見逃せない。目指されているのはイメージの喚起なのである。

この授業は、一人読みの時間に、気になるところに自由に書き込みをしたところを発表する形をとっているのだが、一人の学習者が気になったところを発言する機会が保証されていることが大切である。先に引いた中村（2015）においても、授業構想の中で「印象に残った部分を書き写す」「『ひっかかったことば』にサイドラインを引き、なぜそのことばが問題となるのかを説明する」とあり、「引用文章の検討は学習者全員が関われる。学習課題は興味が持てない学習者を排除する」とコメントしているが、重要な指摘であろう。ある学習者の「どんな感じか」の問いをきっかけに、医者様を呼びに行く豆太の身体のイメージがそれぞれの中で創られ、教師も含めた教室に意味として「滲みだしている」ととらえられる。この後、豆太の「ねまきのまんま」「はだしで」についての話し合いがつづき、「寒い」「あわててた」「くつをはいている時間がない」と発言がつづく。豆太の感覚や思いは、クラスの子どもたちの感覚や思いと結びついて、間主観的に想像されていった。それぞれの感覚や思いは、互いの身体や発言によって耕されている。

（２）エピソード２：豆太と豆太を取り巻く状況を見ている眼差し

エピソード１につづく部分で、「語り手」にふれる発言が出てくる。成田（2019）でも一部を取り上げたが、前後を含めて少し長く引用し、授業記録を追って、子どもたちの学びを見ていく。

ともた　豆太はあれほど、じさまのことを考えていたので、雪みたいだったというのは語り手が言っているんじゃないかな。

T　もう一回言って。（発言が聞き取れない）雪みたいだったというのは？

ともた　豆太はすごく、じさまのことを心配していて、雪みたいだったというのは語り手が言っているんじゃないか。

T　あ、語り手が言っている。豆太はじさまが心配で、頭の中はいっぱいだったから、これを言っているのは語り手じゃないかということ？どうみんな？（C：そう思う。：たし

かに）

ひかり　そんなこと思う暇もない。ちょっとそれにつなげてなんだけど、「外はすごい雪で、月も出ていた」というところも、まわりの風景で、どんな感じかわかりやすいていうのが、これも語り手がいて（言って）いるんじゃないか。

T　みんなすごいねぇ。

（C　はい、はい。）

いつか　もう一つ語り手っぽいところで、27（引用者注：文番号）のさ「いたくて、寒くて、こわかったからなァ」も語り手が言っているんじゃないかな。（C：あたし、そこである）こわかったからなァと、そんなこと言っているから語り手なんじゃないかな。

T　こわかったからなァと言っているもんね。すごいねぇ。（挙手している）あさこ、そこある？

あさこ　「こわかったからなァ」というところは、（ほかの）人からいうと、こわかったからかもしれないとかなるけど、「こわかったからなァ」ということは、これは語り手が大人になった豆太になって言っている。

―　中略　―

T　じさまが豆太を思うように、語り手も豆太を思ってるっていうこと？あ－、語り手は最初は、あきれてたんだよね。だけど、今は（C：もうきもすけ）（C：きもすけだと思ってる）、（C：豆太がきもすけになる第１歩）語り手も変わってきている。豆太も第一歩を（C：踏んだ）―中略―ともたか、きみもすごいね、ほんとに。だからこれを言ってるのは語り手だということだね。

―　後略　―　（p18）

ここでは、誰が「とうげの下りの坂道は、一面の真っ白いしもで、雪みたいだった。」と言っているかについて、「ともた」がじさまのことで頭がいっぱいな豆太ではなく、「語り手」だと指摘する。教師は最初「ともた」が何を言っているのかつかめないのだが、「語り手」に言及していることに気づいていく。先に述べたように、伊藤は教材について「『語り手』に思いを重ねながら、読み進めることができる」と述べ、授業計画の第一時で、「語り手の存在を知る」を入れている。「ともた」の「あれほど」「じさまのことを考えていた」という表現からは、ここまでの話し合いが「ともた」の「語り手」についての発言に結び付いたと考えられるが、この視点の転換にすぐには教師の方がついていけなかったのである。エピソード１でも述べたが、気になったことを自由に言える環境の中で、子どもの側から出された発言だということが重要である。教師はこれを受けて「どうみんな？」と問い、子どもたちは「そう思う」「たしかに」と応じている。教師は子どもの方から出てきた「語り手」についての発言に「みんなすごいねぇ」と学びを評価

する。「ひかり」からも豆太の状況をとらえた発言が出て、次に「いつか」の「こわかったからなァ」も「語り手」だという発言につながる。「いつか」の発言は「･･･だったからなあ」という言語表現の仕方に着目をした位相のちがう発言である。「いつか」の発言の途中には「Ｃ：あたし、そこである」とのつぶやきが聞こえ（教師の対応からつぶやいたのは「あさこ」だと推測される）、自分で自分の心中をこの場で言うかどうか、という「いつか」の発言のニュアンスに対して、「あさこ」の「大人になった豆太」というとらえ方が出されたと考えられる。

引用部分の最後では、教師が「じさまが豆太を思うように、語り手も豆太を思ってるっていうこと？」と「語り手」が豆太をどうとらえているかにふれている。子どもたちは口々に「きもすけ」「きもすけの第一歩」などと発言し、テクストでは「くまに頭をぶっさかれて死んだ」豆太のおとうを形容する「きもすけ」という言葉を拡張して豆太に使っている。教師の「語り手も変わってきている」という言葉かけは、子どもたちが豆太をどう見ているかに重ねて語り手の見方を提示している。「モチモチの木」を読む伊藤学級というテクスト空間で、じさまの見方、語り手の見方、それをとらえる一人ひとりの読者の見方が開示され重なって、意味生成がなされていく様子が伝わる。

２－４　「間主観性」を導きに子どもたちの学びを考える

文学の授業において、それぞれの読み方、それぞれのとらえ方は見えないのではない。

エピソード１が示すのは、教室で学ぶ者は、共に学ぶ子どもたちの身体の表現（ときには教師の表現）によって、それぞれのイメージの仕方をつかもうとしていることである。この授業で、豆太が表戸をふっとばして医者様を呼びに行く様子は、ある子どもたちが動作表現をし、それについての問い返しや説明が行われたことで、それぞれのイメージの形成に結び付いていった。他者の知覚や思考を取り込んで意味生成をしていく「間主観性」をもって、子どもたちは物語世界を構成していったと言えるだろう。伊藤実践が教えてくれるのは、このときに大事なのは、知覚や思考を表現する場があるということである。他者の言葉の学びにふれて、自らの言葉を耕していく「人間開発」の様相が見える。

エピソード２が示すのは、子どもたちが、「語り手」を意識することで、言葉には語る主体がいて、それぞれの見方、考え方は言葉の使い方に表れると気づいていることである。ほかの子どもの発言の途中で「Ｃ：あたし、そこである」という発言が出ているが、他者の見方を意識し反応していることを示している。他者というのは「語り手」でもあり、ほかの子どもでもある。教師がこれを受けて「語り手」が豆太をどう見ているかにふれたことで、「語り手」のとらえ方に重ねて、「自分たち」は豆太を「きもすけの第一歩」と見ているのだと表明される。教師の発話に口々に発言する子どもたちの豆太に対する見方は、「自分」ではなく「自分たち」の見方だと言ってもよいだろう。教師からのものの見方の提示が、「自分たち」のとらえ方を発露させる契機になっている。ここでは教師の発話が「間主観性」による思考を支え、子どもたちが「間主観性」によ

り培った「自分たち」の見方を躊躇なく開示していると言える。言葉を語る主体が意識され、自らの言葉について考える「人間開発」の様相が伝わる。

先に論じた西岡（2005）は「近代教育学が求めてきた効率的な教授方法の追求ではなく、『意味生成の媒体』としての教師による教室の生成」を求めて一連の論を進めている。「意味生成の媒体」は教師だけではなく、学習者である子どもたちをも含みこむと考える。

結

「人間開発」の考え方は、狭い意味での「教授学」から拡げてとらえるとよりはっきりする。本稿の文学の授業の分析においては、子どもたちが、教師や共に学ぶ子どもたちと身体や表現を共鳴させて、感じ方や見方を耕し、意味生成を行っていく様相が明らかになった。「人間開発」は、他者と関わって自分の感じ方、見方、考え方を意識し、自らの可能性を耕していくその営みのことであると再提起したい。「教室」を「社会」に置き換えると、生涯にわたる「人間開発」の考え方となる。

主体が自らの可能性を伸ばすには、人間（じんかん）すなわち人と人との間で物事を為し、その中で感じたり考えたりしていく中で、まず自らの感じ方、見方や考え方に気づくことである。自分がどのように見ているかは反転して、他者がどのように見ているのかへの気づきにつながる。教室に即していえば、子どもたちが自分と先生、自分と友達との関係をどのようにとらえるかが肝要である。この場合の関係というのは、現実世界での集団における自分の居場所や人間関係の親疎のみを指してはいない。現実世界での他者との関わりのとらえ方と、授業における主体のものの見方のとらえ方は二重写しになっている。「間主観性」を導きに考えると、先生や友達が表現した感覚や理解はそれぞれの身体性―これは言葉を伴った身体性であるが―をくぐって教室に滲みだし、大きな影響を与えている。互いの影響が互いの感じ方、見方、考え方を耕し、可能性を伸ばしていく。

言葉の学びから見た「人間開発」は、人と人とが関わって意味生成がなされる場において、自分もまた意味生成に関わり、意味生成の主体としての自分の在り方を問い続けることである。

［註］

1）アンリ・ワロンの一連の論考は、子どもの自我が他者との諸関係の中に溶け込んだままになっているところから、養育者とのかかわりのなかで次第に他者性を認識し自我を形成していく過程を論じている。人間の発達についてはワロンとピアジェの間の論争が想起されるが、このワロンの論の道筋は「人間」のとらえ方の一つの手がかりになると考えられる。

2）西岡けいこは『見えるものと見えないもの』（1961）を原著Merleau －Ponty「 Le visible et l'invisible」の記述に基づいて要約しているが、稿者は邦訳『見えるものと見えざるもの』（1994）を参照した。

3）読み手の読みはどこに返るのかをめぐっては、田近洵一が「言語的資材」である「元の文章」に返ると考え

るのに対し、田中実は客体そのものはとらえられず、したがって返ることはできず、客体そのものの影が第三項として読者に現象するととらえ、論争になっている。（田近・田中2001, 2014）

4）メルロ・ポンティは、1949年から1951年にかけて行ったソルボンヌ大学での児童心理学と教育学の講義の第一講「心理学的に見た幼児の言語の発達」（邦訳2019）において、フッサールの他者の存在についての二つの立場をあげ、二つ目の立場に「『間主観性』へ向かう方向、つまり初次的『われ思う』を立てることなく、私でもなければ他者でもない意識から出発する可能性をもとめる方向」を見出している。メルロ・ポンティの「間主体性」についての言説が教室の学びに与える示唆については他稿を期する。

5）「語り手」を視野に入れた実践報告で取り上げられてきた教材として、高等学校では「山月記」（中島敦）、中学校では「少年の日の思い出」（ヘルマン・ヘッセ）、小学校では「ごんぎつね」（新美南吉）等があげられる。なお、平成30年告示の高等学校学習指導要領国語科の「文学国語」において、「語り手」は指導事項にはいっている。「思考力・判断力・表現力等」の「Ｂ読むこと」の「イ語り手の視点や場面の設定の仕方，表現の特色について評価することを通して，内容を解釈すること。」である。小中学校においては指導事項には挙げられていない。ただし、教科書の各単元に添えられた学習の手引きには「語り手」に注目した記述が見られる。

［引用文献］

伊藤のぶよ（2019）「『モチモチの木』（斎藤隆介・光村図書小学校３年生）の授業」『国語の授業』No.269

小川高広（2020）「読みの発達における「語り手との対話」の位相―『モチモチの木』の「語り手を問う」と「作者を問う」を対照させて」『国語科学習デザイン』第３巻第２号

小松寿雄・鈴木英夫編著（2011）『新明解語源辞典』三省堂

須貝千里・田近洵一・田中実（2001）「座談会１」須貝千里・田中実編緒『文学の力×教材の力　理論編』所収

髙橋勝（2007）「現象学的授業論が拓く地平―「教室の生成」をめぐって―」『近代教育フォーラム』16号、教育思想史学会

田近洵一・田中実・中村龍一（2014）「対談　文学の＜読み＞の理論と教育―その接点を求めて」田近ほか編『文学の教材研究―＜読み＞のおもしろさを掘り起こす』所収

中村龍一（2015）「語り手・物語・聴き手―「モチモチの木」（斎藤隆介）の授業構想―」『松蔭大学紀要』第18号

成田信子（2019）「文学を読み合うことで子どもの中に生まれるもの」『国語の授業』No.269

西岡けいこ（2005）『教室の生成のための―メルロ・ポンティとワロンに導かれて―』勁草書房

西岡けいこ（2007）「近代教育学の脱構築はいかに―エピソード「かさごじぞうのテクスト空間」の射程―」『近代教育フォーラム』16号、教育思想史学会

メルロ・ポンティ 中島盛夫監訳（1994）『見えるものと見えざるもの』法政大学出版局

米村まろか（2007）「肉の隠喩と教育」『近代教育フォーラム』16号、教育思想史学会

ロラン・バルト　花輪光訳（1979）「作品からテクストへ」『物語の構造分析』みすず書房

［参考文献］

中村龍一（2012）『「語り論」がひらく文学の授業』ひつじ書房

浜田寿美男訳編（1983）『ワロン/身体・自我・社会』ミネルヴァ書房

ヴォルフガング・イーザー　轡田収訳（1982）『行為としての読書』岩波書店

松葉祥一ほか編（2018）『メルロ＝ポンティ読本』法政大学出版局

メルロ・ポンティ　滝浦静雄ほか訳（2019）『大人から見た子ども』みすず書房

森下知昭（2021）「「モチモチの木」のなぞ」

（なりたのぶこ　國學院大學人間開発学部初等教育学科教授）