

# 文学体験論を基にした文学教材を読むことの授業実践と学習者研究<sup>†</sup> —学習者の「理由づけ」に着目した分析と考察—

高橋 茉由\*

秋田大学教育文化学部\*

本研究は、学習者の実態を踏まえて文学作品を教材化して行った文学教材を読むことの授業の意義を明らかにすることを目的として、以下の2点の方法で研究を行った。(1)教材化及び授業構想の過程を、文学体験論を踏まえて言語化する。(2)授業における学習者の学習過程を分析・考察する。

以上の研究から本授業の意義は、2点あると考える。1点目は、授業構想する過程を次の2つの過程で示すことができた点である。1.学習者が普段している体験や経験によってつくられた優勢な信念という「学習者の実態」を授業者がみとること。2.「学習者の実態」と文学作品の構造との関連を、登場人物の立場に立って「理由づけ」をするという文学体験に見出し、授業構想すること。2点目は、上記の過程によって構想した授業において、一人の学習者に焦点を当てて学習過程を分析したところ、学習者は他の学習者や登場人物の立場に立ちながら、〈ベゴ石〉の心情の「理由づけ」を行っており、その「理由づけ」は学習者自身が意識していない経験によってつくられた信念と繋げることで、できるようになっていたことが明らかになった点である。

キーワード：『気のいい火山弾』、立場に立つ、語り、文学の構造、優勢な信念

## 1. 問題の所在

論者は、小学校教諭としての勤務経験がある。小学校における文学の授業をする中で、子ども一人一人によって捉え方がちがひ、興味を抱く登場人物や解釈のちがひがあることを知った。そして、そのような多様な学習者たちに対して教師はどのように文学の授業を行っていけばいいのか、という疑問をもった。その疑問を明らかにするために、国語教育研究における文学体験論を参考にしながら、実践を試み、理論を構築してきた。文学体験論とは、読者が文学作品を読む際に、どのように作品世界を体験

しているのかについて究明した論考のことをさす。

本研究で扱う授業実践は、論者が小学校教諭として勤務している時に、学習者の実態を踏まえて行った実践である。教科書にはない文学作品を教材として扱ったが、それには、以下に記す学習者の実態が理由にある。

論者が担任していた小学校4年生の学習者は、中学校の入学試験対策のために、多くが4年生から塾に通い始めていた。塾に通い始めると、学習者は塾の毎週のテスト、それによって決まる順位や塾の講師、周りの保護者たちからの評価を気にして自己や他者の価値を決めるようになった。実際に論者が担任として受け持っていた学級では、テストの点数が高い・低いといった価値基準で自己や他者の価値を決めて、仲間外れをする学習者もいた。論者は、そのような学習者の実態を目の当たりにして、学習者の外部の評価によって価値を定める価値観をどうにか変容させることができないだろうか、という思い

2023年1月10日受理

<sup>†</sup>Mayu TAKAHASHI\*, Class Practice and Learner Research on Reading Literary Teaching/Learning Materials Based on Literary Experience Theory-Analysis and Consideration Focusing on Learner's "Reasoning"-

\*Faculty of Education and Human Studies, Akita University

を募らせていった。そこで論者は、学習者にとって文学作品である『気のいい火山弾（宮沢賢治）』を読む授業が必要だと感じ、授業を行うことを決めたのであった。

授業中の学習者の姿や、実践後の学習者の学びの履歴（ノートや創作した作品など）を見ると、深い学びが営まれたという実感が実践者としてあった。以上を踏まえて、本実践を行った意義を明らかにしたいと考えた。

## 2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、学習者の実態を踏まえて文学作品を教材化して行った文学教材を読むことの授業の意義を明らかにすることである。

そのために、2つの段階で研究を進める。1つ目は、論者がどのように教材化し授業構想を行ったのか、その過程を明らかにすることである。これらを明らかにする材料は、論者がこれまで研究に取り組んできた文学体験論にある。なぜなら、論者は教材化、授業構想する際に文学体験論の様々な論考を参考としていたからである。したがって、文学体験論の先行研究を踏まえて、実践者としての論者がどのように実践を考えたのか、その過程を言語化する。

2つ目は、授業で学習者がどんなことを学んだのかを明らかにする段階である。1つ目を踏まえた上で分析の観点を定め、1人の学習者に焦点を当てて学習の過程を描き出し、それに対する考察を加える。

なお、本研究の分析対象となっている実践は論者が国立大学附属小学校において4年生の担任をしていた時に行ったものである。実践する際には、学習者の人権を尊重することを第一に考えた。本論文の執筆にあたり、実践した学校から、学習者の作品及び発言内容の掲載について承諾を得ている。

## 3. 作品『気のいい火山弾（宮沢賢治）』の教材化と授業構想

### 3.1. 作品『気のいい火山弾（宮沢賢治）』を扱う意義

なぜ『気のいい火山弾』を読むことが学習者にとって必要だと実践者としての論者は考えたのか。そのことについて明らかにするには、次の文学体験論における2つの観点から授業構想にまで至った過程を言語化する必要がある。

(1) 学習者は、文学作品に描かれている登場人物

をどのように読んでいるのか【〈学習者〉の文学体験と文学作品の〈登場人物〉との関わり】

(2) 『気のいい火山弾』という作品は、登場人物がどのように描かれており本実践の学習者はどのように読むのか【〈本実践の学習者〉の文学体験と本実践で扱う文学作品の〈登場人物〉との関わり】

(1) は一般的な学習者及び文学作品について、(2) は「本実践の」学習者及び文学作品について分析し言語化を試みようとしたものである。

### (1) 学習者は、文学作品に描かれている登場人物をどのように読んでいるのか

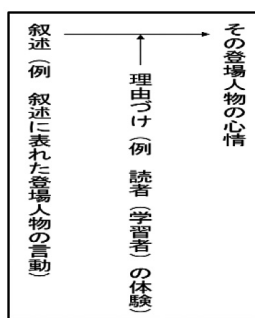


図1 文学教材の論理性(難波, 2018, p.117に掲載されている図を論者が本論文のサイズに作り替えた。)

難波(2018)は、文学教材の論理性(図1)を次のように説明する。「事実の妥当性と三段論法に拠って論理性が決ま(p.116)」る。文学教材の場合、「登場人物の行動や状況などが事実(p.116)」となり、「これは叙述に書いてあ(p.116)」る。「それらの叙述に基づいて、三段論法で導き出されれば論理性がある(p.116)」のである。「叙述(事実)と推論結果(登場人物などの心情)の間を「理由づけ」が埋めるとしたら、それは、(論者:中略)三角ロジック(p.116)」になる。文学教材の授業において「妥当性を担保してくれそうなのは、読者の記憶(体験)ぐらい(p.116)」である。「文学教材の叙述に見られる事実(例えば、登場人物の行動や言動)と読者の体験に由来する理由づけによって保証される(pp.116-117)」。

さらに、難波(2018)は「ごんぎつね」を用いた文学の授業について学習者個々の図1の内実を、図2を例にして次のように説明している。学習者が叙述から登場人物の心情を理由づけて図2のように自分の論理を提出した場合、「その論理は、自分の今までの経験から、そのように考える考え方(信念)がまずできていて、その信念に基づいて、その論理を導き出したと考えられ(pp.117-118)」る。また、授業で学習者がそれぞれの考えを提出する場合は、難波によれば、それらの学習者の「答えはすべて、

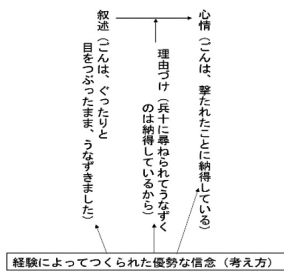


図2 「ごんぎつね」における文学教材の論理性（難波，2018，p.118に掲載されている図を論者が本論文のサイズに作り替えた。）

それぞれの子童の中にある、「経験によってつくられた優勢な信念（考え方）」によって、選ばれたもの（p.118）」なのである。

なお、上記で難波（2018）が述べる「優勢な信念」について補足説明する必要がある。難波（2018）は、人間が「一つの信念だけで生きているのではない（p.77）」「場合によっては全く矛盾する信念（考え方、認識、価値観）をもって生きていることがある（p.77）」と考えている。つまり、人間の「心は決して一様ではなく（p.77）」、「優勢あるいは表面化している信念（p.77）」や表面化されない信念が存在すると難波は考えているのである。したがって、先述した「ごんぎつね」における文学の授業において学習者が自分の考え（論理）を提出した場合、「学習者自身の人生の経験もあれば、学校ではこう答えたほうが教師が喜ぶといった経験もある（p.118）」ように、「学校内外の様々な経験から、学習者は自分の優勢な信念をつくり、答えている（p.118）」のである。

以上のことをまとめる。学習者は、教材である文学作品を読む際に、叙述に書かれてある登場人物の行動や状況などから、学習者の体験に由来する「理由づけ」によって、登場人物の心情を推論する。その行為は、学習者の「経験によってつくられた優勢な信念」を基にして行われる。

## (2) 『気の良い火山弾』という作品は、登場人物がどのように描かれており本実践の学習者はどのように読むのか

『気の良い火山弾』は、ある死火山の裾野の野原で暮らす石や柏の木、こけ、蚊などについて描かれた物語である。〈ベゴ石〉という大きな石と〈他の登場人物〉とのやりとりを中心に物語が進む。野原に住む〈ベゴ石以外の登場人物〉たちは、〈ベゴ石〉のことを馬鹿にしているが、物語の最後で、野原の外の世界から来た〈人間〉が〈ベゴ石〉を希少な石だと高く評価し、人間の住む世界に持って行くという話である。特徴的なのは、〈語り手〉が登場人物

に対して次のように語っていることである。

**[a]** 〈語り手〉は、〈ベゴ石〉に対しては「気のいいベゴ石」像以外の情報を極端に少なくして語っている。一方、〈ベゴ石以外の登場人物〉については、一貫して〈ベゴ石〉を馬鹿にする姿として語っている。

**[b]** 物語最後の〈ベゴ石〉の言葉<sup>1</sup>によって、「気のいいベゴ石」像と異なる〈ベゴ石〉の思いが語られる。

以上の〈語り手〉の語りによって、一般的な読者は次のように読むことが推測される。読者は、**[a]**によって、〈ベゴ石〉は何も考えず〈ベゴ石以外の登場人物〉たちの話を受容する「気のいい」人物である一方、〈ベゴ石以外の登場人物〉は〈ベゴ石〉を馬鹿にする人物だと理解する。しかし、**[b]**によって〈ベゴ石〉なりに考えをもって野原の日々を過ごしていたことに気づかされる。そして読者は、「〈ベゴ石〉はなぜその言葉を言ったのか」と考える。ここで読者が考えるだろう〈ベゴ石〉の主な考え方とは、野原に住む〈ベゴ石以外の登場人物〉たちがしているような外部の評価によって価値を定める考え方とは異なる、〈ベゴ石〉独自の価値判断によって自己の価値を定める考え方だと考えられる。

本実践の学習者は、『気の良い火山弾』をどのように読むだろうか。難波（2018）の説明する論理性（図1及び図2）をもって『気の良い火山弾』の登場人物の心情を理由づけようとした場合、本実践の学習者は、先述した4年生からの経験（塾に通う等）から、外部の評価によって価値を定める考え方を「優勢な信念」としてもっていると考えられる。したがって、〈ベゴ石以外の登場人物〉の心情を理由づけることは容易にできると思われるが、〈ベゴ石〉の場合は〈ベゴ石〉の主な考え方と大きく異なるため、理由づけが困難だと考える。

以上（1）（2）の観点から言語化したことを実践者としての立場から改めて整理する。実践者としての論者は、学習者の実態から外部の評価によって価値を定める考え方を「優勢な信念」としてもっていると捉えた。そして、その優勢な信念によって、自己や他者の価値を決めたり、他者を仲間外れにしたりする姿が見られ、それらの考え方や考え方から生じる行動に課題があると感じた。そこで、『気の良い火山弾』の登場人物である〈ベゴ石〉の心情を理由づけることで、学習者の「優勢な信念」を変容

することができる可能性があるとして、本実践の学習者には読む必要がある作品であると考えた。

### 3.2. 文学体験論の先行研究を踏まえた文学の授業構想

#### 3.2.1. 本研究で扱う文学体験

では、本実践における学習者に対して『気のいい火山弾』の授業をどのように構想したのか。実践者としての論者は、高橋（2020）の文学体験論を参考にして文学体験論を定義づけた上で、これまでの文学体験論を踏まえて登場人物に関する文学体験の過程を補強し、授業を構想した。そのため、以下ではこの定義づけ、補強した文学体験論、ならびにそれらを基盤とした『気のいい火山弾』の授業構想について参考とした文学体験論を根拠としながら示す。

高橋（2020）は、これまでの文学体験論を整理し、さらに西郷（2008）の相変移論、田中（2018など）の第三項論、参加概念（山元2005、難波2007）を取り入れて新たな文学体験論を構築し、実践を行っている。高橋が再構築した文学体験論とは次のようなものである。論者が、高橋（2020）で述べられていることを整理して示す。（下線部は論者による）

#### （ア）文学作品の構造

入り型重層構造であり、そこに様々な人物（登場人物や語り手、聴者、読者等）のポジションが置かれている。複数の登場人物たちの世界（物語）がそれぞれに存在している。

#### （イ）読者の文学体験

読者は、生身の読者から分身し、文学作品の世界に参加する。作品世界は、（ア）の構造があるとして、読者は作品世界の入り型重層構造に配置してある人物に自由に「なる（「相変移する）」」ことで、複合的に他者になる体験を営む。

高橋（2020）では、文学体験について下線部のように「なる体験」と説明されているが、本研究では「立場に立つ体験」とする。なぜなら、「なる体験」とは高橋（2020）以前の文学体験論における「同化」体験について説明する際に多く用いられてきた表現だからである。「同化」体験は、「異化」体験もしくは「対象化」体験と対になる概念として対比的な意味合いで扱われることが多く、その場合は文学作品側の価値観にそくした読者の体験のことをさす。一

方、本研究で扱う高橋（2020）の文学体験論は、田中の第三項論における認識論及び存在論を基盤にした文学体験論であり、読者は最初から自身の価値観に影響を受けて作品世界を認識し体験すると考える。したがって、高橋（2020）の文学体験論における読者は、読者自身の価値観に影響を受けて登場人物の立場に立って登場人物を理解する文学体験を営むため、「同化」体験とは質的に異なる体験である。そのため、本研究では、「なる」ではなく「立場に立つ」という言葉を用いる。よって、本研究で扱う文学体験は、次の体験とする。

読者は、生身の読者から分身し、文学作品の世界に参加する。そして、読者は作品世界の入り型重層構造に配置してある人物の「立場に立つ」ことで、複合的に他者の「立場に立つ」。

以上の高橋（2020）の考えに加えて、熊谷（1963）の準体験論や西郷（1998）の視点論、先述した難波（2018）の考えを踏まえると、登場人物の「立場に立つ」体験の過程とは、以下の営みが行われると考えられる。

【A】 作品に書かれてある状況等の叙述から登場人物がどのような景色を見ているのかと視点を創造する。

【B】 視点を創造すると同時に、登場人物の思いや感情といった心情を、学習者の体験から理由づけて推論する。この行為は、学習者の経験によってつくられた「優勢な信念」を基にして行われる。

以上の過程は、本研究の実践における学習者の動作の様子や、学習者が創作した作品内容からもみとることができた<sup>2</sup>。

#### 3.2.2. 「立場に立つ」文学体験と文学の授業

ここまでで、高橋（2020）の文学体験論を参考にして文学体験論を定義づけたうえで、これまでの文学体験論を踏まえて登場人物の「立場に立つ」文学体験の過程を補強した。以降では、定義づけ、補強した文学体験論を基盤として、『気のいい火山弾』の授業構想の過程を提示する。

まず、「立場に立つ」文学体験を基盤にした授業構想をするために、高橋（2020）の授業構想及び実践での様子を参考とした。高橋の記述から、論者が4つに整理・分類した（表1）。

次に、先述した「登場人物の「立場に立つ」文学体験の過程（A、B）」を上記の①から④の過程に当

表1 高橋（2020）実践における文学体験、  
具体的な学習者の姿、言語活動

|   | 文学体験                         | 具体的な学習者の姿  | 「白いぼうし」の実践における言語活動                            |
|---|------------------------------|--|---|
| ① | 文学作品の世界に参加する                 | ・教材文を読む<br>・作品を創造する                                  | ・「白いぼうし」を読む<br>・動作化をする<br>・まんがをつくる            |
| ② | 登場人物の立場に立つ                   | ・作品を創造する際に、立場に立ちやすい登場人物を選択する                         | ・役になって動作化をする<br>・まんがを創作する際に立場に立ちたい登場人物を選択する   |
| ③ | 登場人物の世界(物語)を構築する             | ・登場人物から見た世界をセリフを表しながら、物語の出来事を語り直す<br>・登場人物の相互関係を構築する | ・3コマのまんがをつくる<br>・疑問について学習者同士で話合う<br>・まんが集をつくる |
| ④ | 登場人物の世界(物語)をそれぞれに存在させる・統合させる | ・自己及び他者がつくった作品を集めて、題名を付け直すことで物語を統合した新たな作品として創作する     |   |

表2 文学体験と関連させた、  
教材「気のいい火山弾」における言語活動

|   | 文学体験                         | 「気のいい火山弾」の実践における言語活動                                       |
|---|------------------------------|--|
| ① | 文学作品の世界に参加する                 | 題名の意味を推測したり、登場人物(おみなえし、石、柏の木等)について調べたりする                   |
| ② | 登場人物の立場に立つ                   | 動作化をする<br>学習者自身が立場に立ちたい登場人物を選択しその登場人物に関する作品(漫画、物語、詩等)を創作する |
| ③ | 登場人物の世界(物語)を構築する             | 話し合い<br>作品集を作る   |
| ④ | 登場人物の世界(物語)をそれぞれに存在させる・統合させる |  |

てはめる。【A】は②にあたり、【B】は③④に当たると考える。

以上の①から④の学習過程とA及びBを当てはめた文学体験の過程を「文学の授業における文学体験のサイクル」として図3に提示する。なお、図3は、高橋（2020）において抽出された一人の学習者の学習過程ならびに高橋（2021）に掲載されている図を参考にして作成した。

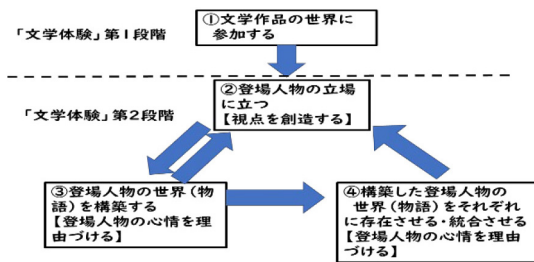


図3 文学の授業における文学体験のサイクル

### 3.3. 教材「気のいい火山弾」の授業構想

教材「気のいい火山弾」の授業を構想するには、本実践の学習者の実態に合わせて、「文学の授業における文学体験のサイクル（図3）」を基盤に言語活動及び教師の手立てを具体的に考える必要がある。

まず、文学の授業における文学体験のサイクルを基にして言語活動を設定した（表2）。設定した言語活動には文学的な文章を創作する活動を多く入れた（②③では「作品（漫画、物語、詩等）を創作する」、④では「作品集を作る」）。これは、本研究で扱う「立場に立つ」という文学体験を促すためである。文学的な文章として表出した場合、焦点を当てた登場人物の視点を創造するために立場に立つ体験が必然的に起こると考えたためである。

実践者としての論者は、本実践の学習者が、先述した実態から〈ペゴ石〉の心情を理由づけることが

困難であると推測したため、〈ペゴ石〉の心情を理由づける手立てがさらに必要だと考えた。そこで表2の言語活動にそくして2つの手立てを講じた。

【手立て1】学習者が作品を創作する際に、〈ペゴ石以外の登場人物〉を選択するようにする。

「3.1. (2)」で述べたように、本実践の学習者は〈ペゴ石以外の登場人物〉と「優勢な信念」が似ているため、心情を理由づけることが容易にできると考えた。そこで、〈ペゴ石以外の登場人物〉の視点を創造し心情を理由づけることができるように、〈ペゴ石以外の登場人物〉の立場から作品（図4）を創作する活動を設定した。

図4は、本実践で創作した作品（学習者の作品を例として提示している）とその説明である。図4で示している作品は、説明でも示しているように、立場に立つ登場人物を選択し、3つの枠組みで「気のいい火山弾」について描きなおし、それについて解説するというものである。「物語、詩、俳句、短歌、ふきだし」で書くようにと示しているのは、「表2」の言語活動についての説明で述べたように、文学的な文章を書くことで選択した登場人物の視点を創造するためである。「ふきだし」も、登場人物の立場に立たなければ書けないと考えて、学習者が書く文章の選択肢に入れている。このような創作の仕方にするすることで、選択した登場人物の心情の理由づけを行いやすくしている。

なお、資料には「あなたがなった（注目した）登場人物（ペゴ石以外）」と示している。ここで「なった」と記しているのは、本実践の最初に学習者との対話から学習計画を立てていく中で、論者が意味する「立場に立つ」という行為が本実践の学習者にとっては「なる」という言葉で扱った方が、理解できていたからである。したがって、本実践の学習者との間では論者が意味する「立場に立つ」について「なる」という言葉を使って学習を進めていたことから、図4の資料にも「なる」という言葉が用いられている。

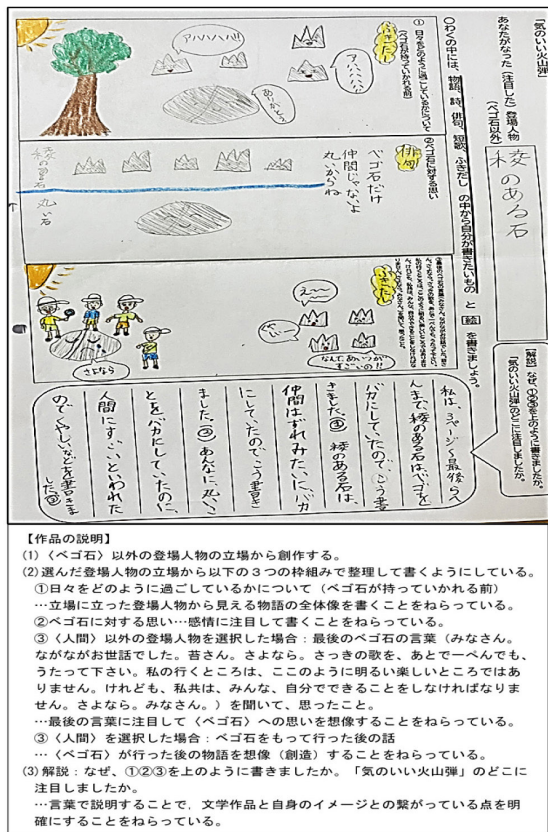


図4 創作した作品とその説明

【手だて2】〈ベゴ石以外の登場人物〉と〈ベゴ石〉とが互いにごう思い感じているのかを整理できるように、ポスターづくりを行うようにする。並行して、〈ベゴ石〉が最後の言葉を言った理由について学級で話合うようにする。

本実践の学習者について、〈ベゴ石〉の心情を詳細に理由づけることは困難であると推測したため、「手立て1」で設定した言語活動によって創作された作品をもとにして、〈ベゴ石以外の登場人物〉と〈ベゴ石〉との関係を見ていながら、〈ベゴ石〉の心情の理由づけを徐々に行っていくことを考えた。そのために、ポスター（図5）を作成することを設定した。

作成するポスター（図5）は、主に次の3つの要素で構成されている。

- (1) 学習者の作品…周りに学習者の作品を載せている。
- (2) 矢印と吹き出し…それぞれの吹き出しには、〈ベゴ石以外の登場人物〉と〈ベゴ石〉が互い

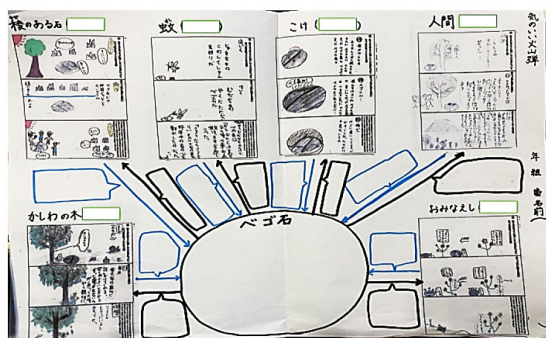


図5 「気の良い火山弾」の実践にて学習者が使ったポスター（書き込んでいないもの）

にどのように思っているかを書き込む。

- (3) 〈ベゴ石〉は何者か…真ん中の「ベゴ石」の欄には、〈ベゴ石〉についてわかったことを書き込む。

実践では、学習者がつくった作品を実践者としての論者がピックアップして、それらを外側に配置した。このポスターを学習者は各自持っており、話合の際に意見を聞きながら、書き込んでいくようにしていた。このプリントの他に、周りに配置してある作品を拡大コピーしたものも、学習者は持っていて適宜見ることができた。

上記の活動と並行して、〈ベゴ石〉の最後の言葉の意図について学級全体で話合う活動を設定した。物語最後の〈ベゴ石〉の言葉によって、〈ベゴ石〉の心情がわかるため、そのことを中心にして話合うことで〈ベゴ石〉の心情の理由づけが詳しくできると実践者としての論者が考えたためである。

以上を踏まえて構想した単元の概要が図6である。

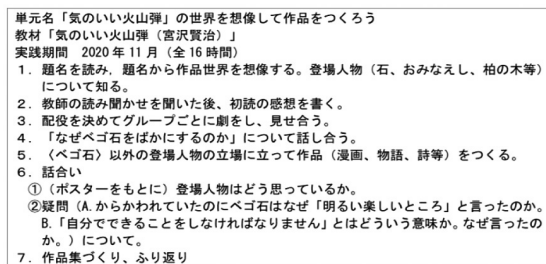


図6 『気の良い火山弾』を教材とした国語科単元の概要

## 4. 「気のいい火山弾」実践の分析と考察

### 4.1. 分析の観点と方法

ここまで、実践者としての論者がどのように授業構想したのかについて言語化した。言語化したことを踏まえて、「気のいい火山弾」実践について以下の2つの観点から分析する。

1つ目は、〈ペゴ石〉の心情を理由づけることができているかについてである。これは、初読の感想とふり返りの内容を比較することで見ていく。

2つ目は、理由づけできていた場合、どのように〈ペゴ石〉の心情を理由づけているかについてである。これは、一人の学習者を抽出し、その学習者における〈ペゴ石〉の心情を理由づける過程を、学習の履歴（学習者の発言やノート内容、創作した作品、成果物の内容）を根拠にして描く。当該学習者の〈ペゴ石〉の心情を理由づける過程を描く際には、「3.1. (1)」で整理したことをもとに、当該学習者における「学習者の体験」や「経験によってつくられた信念（優勢、優勢ではないを含む）」がどのように影響しているかについても、考察を加える。

### 4.2. 〈ペゴ石〉の心情を理由づけることについて

初読の感想とふり返りの〈ペゴ石〉についての記述を比較すると、学習者たちには、表3に示す変化があった。特に変化がわかる学習者3名を示す。

表3 初読の感想とふり返りにおける  
〈ペゴ石〉についての記述内容

|             | 初読の感想   | ふり返りの内容   |
|-------------|---|---|
| エリナ<br>(仮名) | ペゴ石は、気がいいから、稜のある石に、馬鹿にされてかわいそう。   | ペゴ石は、この野原の主みたいな人で、年下、または、レベルが下の人などに優しく野原の親みたいな人だと思います。後のある石などからかわれても、小さいから、しょうがないと、他の登場人物達のことを優しく見守っていると思います。 |
| ユウタ<br>(仮名) | ペゴ石はなぜこんなに気がいいか。なぜペゴ石はさいごに、「明るい楽しいところ」といったか。(中略)なんでもみとめられるペゴ石はやさしいと思った。               | 周りが明るく楽しければいいから。周りが一番大事だと思っているから。   |
| トモヤ<br>(仮名) | 火山弾(ペゴ)はなぜおこらないのか疑問に思いました。長い間他の石やこけに馬鹿にされてかわいそうに思いました。みんなが言うことを信じているのでとてもいい石だと分かりました。 | かどのある石たちからかわれることが思い出だったんだと思いました。ペゴ石は今から暗い大学に行くので、みんながいる野原が明るく楽しかったんだと思いました。                                   |

初読の感想では、〈ペゴ石〉に対して「なぜこんなに気がいいか」「なぜおこらないのか」といった疑問や「かわいそう」と言った評価の声が多かった。一方、授業の最後のふり返りでは、学習者なりに〈ペゴ石〉の状況を踏まえて「小さいから、しょうがない」「周りが一番大事だと思っている」と理由づけることができる。

### 4.3. ある学習者における〈ペゴ石〉の心情を理由づける過程

#### 4.3.1. 抽出した学習者について

抽出した学習者はトモヤ（仮名）にした（表3における、一番下の段の学習者）。なぜトモヤを抽出したのか。それは、論者の想定を超えた〈ペゴ石〉の心情の理由づけを授業ノートに記していたからである。

トモヤは、「[自分でできることをしなければなりません。]とはどういう意味か。なぜ言ったのか。」について話合った授業（図6-6②B）のノートに以下のように書いていた。

【ア】ペゴはもう連れていかれるけど、稜のある石は、まだ生きているから。連れていかれる一ケースに入れられる→動けない

トモヤが書いたのは、「生」と「死」に関する対比的な状況の把握、それを踏まえた〈ペゴ石〉の心情の理由づけであった。〈ペゴ石〉の研究室に連れていかれる状況が「死」を意味する。つまり命をなくすことだとトモヤは捉えている。一方で、野原で過ごす日々は、「生」を表していると捉えている。トモヤは、「生きる」と「死ぬ」という引き裂かれる様子が描かれていると考えたのである。つまり、トモヤは、〈ペゴ石〉にとって野原で過ごす日々は研究室に連れていかれることが「死」を意味するほどかけがえのない時間であったと考えた。だから、〈ペゴ石〉はどんな時も楽しく優しく穏やかに過ごしていたと理由づけたのである。

「生」と「死」を扱ったトモヤの理由づけは、一見すると、これまでトモヤが体験したことや経験によってつくられた優勢な信念からは、導き出すことができない理由づけだと論者には感じた。（後に示すように、トモヤのこの理由づけはトモヤ自身から導き出されたものであった。）では、トモヤのこの理由づけは一体どのように行われたのであろうか。

#### 4.3.2. 「気のいい火山弾」=「野原の日々」という捉えなおし

トモヤは、教材「気のいい火山弾」を作品集として作りなおす活動の際に、作品集の題名を「野原の日々」にした。さらに、ふり返りにおける「なぜ作品集の題名をその題名にしましたか」の質問に対して次のように答えている。

【イ】ペゴ石たちは野原で日々を過ごしていたからです。

「気のいい火山弾」を「野原の日々」として象徴化していることや、上記の理由から、登場人物たち

が過ごしていた野原の日々がトモヤ自身の心に残ったのだと考えられる。後で詳述するが、ふり返りの他の内容や授業ノートの内容からもそのことが読みとれる。

以下に示す内容は、単元の学習の最後に授業全体のふり返り（図6-7）として、ベゴ石について考えたことを記入したものである。3つの質問から自身が答えたい質問を1つ選択して、それについて考えを記入するものである。トモヤは、「ベゴ石はからかわれているのになぜ野原の生活を明るく楽しいところとっていたのか。」という質問を選択し、それについて以下のように答えた。（下線部は論者による）

【ウ】かどのある石たちからかわれることが思い出だったんだと思いました。  
ベゴ石は今から暗い大学の（ママ）いくのでみんながいる野原が明るく楽しかったんだと思いました。

トモヤは、「かどのある石たちからかわれることが思い出だった」と述べ、からかわれるという一見嫌だと感じる状況を〈ベゴ石〉は「思い出」として捉えているのだと表現している。そして、さらに、これから行く大学を〈ベゴ石〉は「暗い」と捉えていると表現し、その一方でこれまで過ごしていた野原を〈ベゴ石〉は「明るく楽しかった」と感じていると表現している。〈ベゴ石〉は、野原の日々を明るく良いものとして捉えている一方で、大学の生活を暗く悪いものとして捉えていることは、先に示した【ア】の記述とも共通する。

では、以上の〈ベゴ石〉の心情の理由づけはどのようにできるようになったのか。

〈人間〉と〈ベゴ石〉との関係及び「からかわれていたのにベゴ石はなぜ「明るい楽しいところ」と言ったのか。」についての話し合い後（図6-6①②A）の授業ノートに次のようにトモヤが考えを記述している。

【エ】かどのある石からかわれるのが野原での思い出だったから。この後←話す×

野原のことを「思い出」と表現し、この後に〈ベゴ石〉が話すことができなくなる状況を簡潔に書いている。【ウ】と共通していることから、トモヤの〈ベゴ石〉の心情の理由づけによる推論が進んだのは話し合いの授業であったと考えられる。では、話し合いの授業では、どのような学びが営まれていたのか。

#### 4.3.3. 話し合いの内実

##### (1) 〈ベゴ石〉は〈人間〉のことをどう思っているか

この話し合いは、図6-6にあたる授業であり、〈人間〉と〈ベゴ石〉の関係について話し合ったものである。この授業までに、〈こけ〉と〈ベゴ石〉の関係、〈おみなえし〉と〈ベゴ石〉の関係について話し合っている。

主に次の過程で授業が進められた。①1人の学習者が見つけた作品（〈人間〉の立場からつくられたもの）について、創作した学習者が説明をする。②その説明を聞いた感想を他の学習者が述べる。③〈人間〉は〈ベゴ石〉のことをどう思っているかについて考えたことを述べ合う。④〈ベゴ石〉は〈人間〉のことをどう思っているかについて考えたことを述べ合う。⑤疑問「〈ベゴ石〉はからかわれていたのに、なぜ「明るい楽しいところ」と言ったのか。」についての話し合い（個人で考えをノートに書く→近くの人と交流する→学級全体で考えを述べ合う）をする<sup>3</sup>。

後で詳しく説明するが、トモヤの考えは、④と⑤の話し合いの内容から影響を受けていると考えられる。よって、以下では、④と⑤の内容に焦点をしばって、考察を加える。

まず④の話し合いでは、図7のように学習者同士の交流が行われていた。なお、学習者の名前は全て仮名である。また、以下で示されている教材文は、論者が学習用に、絵本『気のいい火山弾（作宮沢賢治、絵田中清代）』（ミキハウスの絵本、丸山印刷）の文章と絵を読みやすいかたちに作りなおした教材をもとにしている。

図7の学習者の発言の関係を示したのが、図8である。（色がついていない「マイナス」の発言はマイナスの心情、色がついている「プラス」の発言はプラスの心情、実線は関連性、矢印は心情を導き出していることを表している。）

図7と8を見ると、学習者は前の発言内容に触発されて自身の考えを発言していることがわかる。タロウの「やめて」という意見から始まり、タロウが根拠とした「私の行くところはここのように明るい楽しいところではありません」という教材の文章につなげて、マコが「連れていかれていやだ」「野原が好き」と〈ベゴ石〉の心情について発言している。それを受けて、レイジは、明確に述べてはいないがマコの「人間の事は嫌って思っているわけじゃないけど」という発言内容と関連させて、「いろいろなピカピカする器械を持って」に注目して、〈ベゴ





情を推測して意見を述べることができたのは、タロウ自身の体験や経験によってつくられた信念が影響していると考えられる。タロウは普段から石が大好きで、石集めをよくしていたからだ。だから、石を拾った後に〈人間〉はどうするかについて自身の経験をもとに詳細に想像することができたと考えられる。初読の感想(図6-2)にタロウは、以下のように述べている。

【カ】この話のように石にも感情があるのかもしれないので石あつめもほどほどにしないとイケないなと思った。

上記を見ると、石を見つけて採っている立場からの感想であり、初読の時点で〈人間〉の立場と近い立場にいることがうかがえる。そして、それを踏まえて野原に住んでいる登場人物の立場に立って感想を述べている。このようなタロウの経験があったため、話合いにおいて、タロウは〈人間〉の立場を想像した上で、〈ベゴ石〉の立場に立った意見を述べていたのだと考える。

これまでの話合いの様子をまとめる。まず、「〈ベゴ石〉は〈人間〉のことをどう思っているか」についての話合いを通して、〈ベゴ石〉の立場に立ってそこから見える光景を想像(視点を作成)し、心情の推測を行っていた。その行為は、〈ベゴ石〉の立場に立ったものであったといえる。さらに、疑問「〈ベゴ石〉はからかわれていたのに、なぜ「明るい楽しいところ」と言ったのか」の話合いにおいてタロウは、〈人間〉の立場を想像したうえで、〈ベゴ石〉の立場に立った意見を述べていた。つまり、〈人間〉の立場に立った後に、〈ベゴ石〉の立場に立ったのである。

#### 4.3.4. トモヤの〈ベゴ石〉の心情を理由づける過程

以上の話合いにおいて、トモヤはどのようにして〈ベゴ石〉の心情の理由づけを行っていたのだろうか。

トモヤの【ウ】での「思い出」という表現に注目すると、この言葉を用いたのは、トモヤが〈ベゴ石〉の立場に立って「思い出」として心に野原の日々が鮮明に焼きつく体験、感覚を得たからだと考えられる。この体験は、トモヤが【ア】において「生」と「死」で対比して述べているほど強烈な感覚であった。トモヤが立場に立った〈ベゴ石〉にとって、大学の生活が「死」を意味するほど、野原の生活がかけがえのない存在として感じていたのだから、野原に対す

る思いは、簡単な「好き」や「よかった」というものではない。

先ほどの話合いの様子と照らし合わせてトモヤの理由づけの過程を描いてみる。まず「ベゴ石は人間のことをどう思っているか」についての話合いにおいて、様々な学習者が〈ベゴ石〉の心の声を代弁していた(図7, 図8)。トモヤはこの発言内容を聞きながら、発言した学習者たちと同じように〈ベゴ石〉の〈人間〉への思いと野原の生活への思いを蓄積させていった。

この時、ただ単に〈ベゴ石〉の立場に立っているのではなく、他の学習者の発言内容を聞いて立っていることが重要だと考える。トモヤは、他の学習者の発言内容を聞くことで、発言している学習者の立場に立ち、そこから〈ベゴ石〉の立場に立っているのだといえる(図9-①)。

しかしここまででは、「思い出」として野原の日々を鮮明に感じることはできない。トモヤは、【オ】のタロウの発言内容を聞き、まず〈人間〉の世界を想像した。視点を創造したともいえる。これは、タロウの発言内容を聞き、タロウの立場に立ち、そして〈人間〉の立場に立ったのだと考えられる。そこからさらに、タロウの発言内容を踏まえて、〈ベゴ石〉の立場に立った。つまり、タロウの立場に立って、そこから〈ベゴ石〉の立場に立ったのである。

このように、〈人間〉の立場に立ったことで、タロウのように〈人間〉の世界を想像した。そして、それを踏まえて〈ベゴ石〉の立場に立つことで、〈人間〉の世界を想像したものを背負った状態で〈ベゴ石〉の立場を想像した。そうすると、先ほどの話合いで蓄積された野原への思いが、今後の〈人間〉との生活を想像することでよりかけがえのない存在として鮮明に感じられたのだと考える(図9-②)。

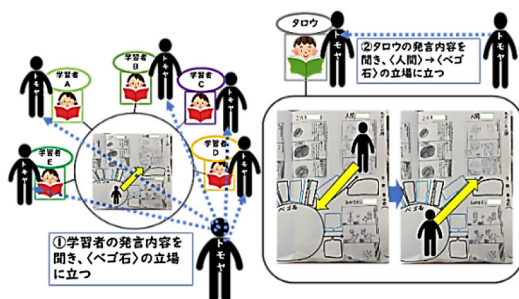


図9 学習者トモヤの〈ベゴ石〉の心情を理由づける過程

タロウと同じように〈人間〉の世界を想像したと書いたが、〈ベゴ石〉の心情の理由づけは、タロウとトモヤで同じ内実ではないということを改めて述べておく。タロウは、疑問「からかわれていたのにベゴ石はなぜ『明るい楽しいところ』と言ったのか」について話し合った授業ノート（図6-6②）に、「ベゴ石は本心は楽しくないが研究されたりかざられるよりかはいい」と記述していることから、野原の日々に対して楽しくないことを前提にした理由づけを示している。このように、理由づけの内実が全く異なるものになるのは、学習者それぞれがもっているこれまでの体験や経験によってつくられた信念がちがうことによって、〈ベゴ石〉の理由づけが異なるからであると考えられる。

では、トモヤのどんな体験や経験によってつくられた信念が〈ベゴ石〉の心情の理由づけに影響を与えたのか。学級担任としてトモヤを見てきた論者は、次のトモヤの体験や考え方が影響していると推測する。

トモヤは3年生の途中から、原因はわからないが学校に行くことを渋るようになった。一人になる時間が増えて、教室や保健室、自宅、どこにいても孤独感を抱えて苦しんでいた。新型コロナウイルス感染症対策により約3か月間の休校になった後に、学校が再開してからは、理由はわからないが学校に来ることができるようになった。その後のトモヤは、徐々にペースを取り戻し、仲の良い友だちを中心として他の人も仲が深まり、学級を代表して学級の人たちと行事を進めていったり、休日には学級の友だちと遊んだりする姿が見られた。

トモヤは、タロウの読み方・読みの内実を通じて、〈人間〉と共に研究室に行った〈ベゴ石〉が孤独を抱えたトモヤ自身と同じように、一人ぼっちで寂しくてたまらないという感情を抱くことを想像した（我がことのように感じた）。そして、それと対比して野原で過ごす日々を思い出した際に、「今」トモヤが学級の友だちと共に過ごす際に感じている思いや感情と繋がり、より切実に野原の日々の大切さを感じたのだと考える。

#### 4.4. まとめ

トモヤの〈ベゴ石〉の心情を理由づける過程をみていくと、トモヤは、話し合いにおいて他の学習者の発言内容を聞くことで、他の学習者の立場から、〈ベゴ石〉の立場に立ったり、〈人間〉の立場に立ち再

び〈ベゴ石〉の立場に立ったりという文学体験を営みながら〈ベゴ石〉の心情を理由づけていたことが明らかになった。また、同じ文学体験を営んでいると思われたタロウの体験や経験によってつくられた信念と読みの内実との関連と、トモヤのそれらとを比べると、異なっていることも明らかになった。

トモヤの場合、タロウが想像した〈人間〉の世界及びそれに対するタロウの考えを聞くことで、トモヤの体験や経験によってつくられた信念による孤独感や楽しさと〈ベゴ石〉の状況とが関連付いて、〈ベゴ石〉の心情を理由づけることができた。トモヤが〈ベゴ石〉と繋がった孤独感や楽しさは、普段言語化していない思いや感情、つまりトモヤの奥深くにあるトモヤの経験によってつくられ信念だと考える。この場合、難波（2018）が述べる「優勢ではない（隠れた）信念（考え方）(p.119)」と繋がったと考えられる。

## 5. 本研究の成果と展望

本研究は、学習者の実態を踏まえて文学作品を教材化して行った文学教材を読むことの授業の意義を明らかにすることを目的として、教材化及び授業構想の過程を、文学体験論を踏まえて言語化すること、授業における学習者の学習過程を分析・考察することを行った。

以上の研究から本授業の意義は、2点あると考える。1点目は、学習者が普段している体験や経験によってつくられた優勢な信念という「学習者の実態」を授業者がみとり、それに合わせて文学作品を授業者が教材化し授業する過程を示せた点である。ただ単に学習者の実態を捉えて文学の授業をするのではなく、学習者の体験及び経験によってつくられた優勢な信念と文学作品の構造との関連を登場人物の立場に立って理由づけをするという文学体験に見出し、本実践の学習者の実態に合わせて授業構想する過程を明らかにできた。本研究で示したのは一例に過ぎないが、他の学習者及び文学作品に援用することができると考えている。今後の研究において、他の学習者の実態に合わせた実践及び、その分析を行っていく必要がある。

2点目は、上記の過程によって実践した授業において、学習者がどんな学びを営んでいたのかを明らかにできた点である。一人の学習者に焦点を当てて学習過程を分析したところ、その学習者は他の学習

者や登場人物の立場に立ちながら、〈ペゴ石〉の心情の理由づけを行っていた。その理由づけは、学習者自身が意識していない経験によってつくられた信念と繋がって可能になっていた。

実践することを決めた当初は、学習者の価値観を変容することをねらっていた。しかし、本研究を通してそのねらい自体の捉え方がちがっていたのだと気づかされた。当初のねらいであった「学習者の価値観を変容すること」とは、新しい知識や考え方をすることで新しい価値観を身につけるという意味合いであった。しかし、本研究を通して論者は、学習者がこれまでの経験によってつくられた「優勢ではない（隠れた）信念（考え方）」と繋がることで、価値観が変容するのだと考えるようになった。つまり、学習者は1つの価値観のみもっており外部にある価値観を与えるという方法で価値観が変容するのだというのではなく、学習者は経験によってつくられた信念を複数もっており、その信念が優勢かどうかによって普段大切にしている信念、つまり価値観があり、文学体験を通して学習者の中ですでに存在している信念の1つと繋がることで価値観が変容するのだということである。ここでは、信念と価値観を同じ意味で用いたが、今後の研究を通して、信念と価値観については詳しく見ていきたいと考えている。

以上のように考えると、「優勢ではない（隠れた）信念（考え方）」と「繋がる」体験自体が学習者にとって必要であり、「繋がる」体験の蓄積を国語科の文学の授業で行う必要があるのではないだろうか。この考えは、臨床心理学などの他の領域の知見も得ながら、研究を進めるべきだと考える。

### 【注】

1 「みなさん。ながながお世話でした。苔さん。さよなら。さっきの歌を、あとで一ぺんでも、うたって下さい。私の行くところは、ここのように明るい楽しいところではありません。けれども、私共は、みんな、自分でできることをしなければなりません。さよなら。みなさん。」

2 「気のいい火山弾」の授業で学習者が創作した作品を分析すると、例えば〈稜のある石〉の立場に立って作品を創作したものに、「あんなに、丸いことをバカにしていたのに、人間にすごいといわれたのでくやしい」と書いているものがある。この記述をした学習者は、実際に他の学習者を仲間外れにした経

験がある。以上の普段の学習者の様子から、学習者自身の経験によってつくられた優勢な信念から心情を推論していると考ええる。

3 本実践における学級の学習者たちは、日頃から国語だけでなく学活等でも話合いをしており、他者の意見を最後まで肯定的に聞くことや、それを踏まえて自身の考えを再構築して述べるという態度及び技能がある程度身につけている。

4 この文章は、〈語り手〉が〈ペゴ石〉の立場から語っている文章ととも、〈語り手〉が第三者の立場から眺めて語っているともとれる部分である。本実践では、どちらともとれる部分を、レイジが〈ペゴ石〉の立場から捉えたことに意味がある。そこに学習者レイジの文学体験がみえてくる。

### 参考文献

- 熊谷 孝 (1963) 『芸術とことば』, 牧書店  
 西郷竹彦 (1998) 『西郷竹彦芸文・教育全集 第14巻』, 恒文社  
 西郷竹彦 (2008) 「芸文（虚構）の世界～西郷文芸学の新展開 その1～」芸文研編『芸文教育』87, 新読書社  
 高橋 菜由 (2020) 「文学の授業における「文学体験」の成立過程－「白いぼうし」の3こままんがをかかせる実践の分析を通して－」広島大学大学院人間社会科学部研究科『広島大学大学院人間社会科学部研究科紀要「教育学研究」』第1号, pp.353-362  
 高橋 菜由 (2021) 学位論文要旨：博士論文「『文学体験』論を軸にした文学教育の理論と実践の開発：西郷文芸学「相変移」論の検討を中心に」, <https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00051240>  
 田中 実 (2018) 「『近代小説』の神髄は不条理, 概念おとしての〈第三項〉がこれを拓く－鷗外初期三部作を例にして－」日本文学協会編集, 『日本文学』第67巻 第8号, ひつじ書房, pp.2-17  
 難波博孝 (2007) 「『文学体験と対話による国語科授業』のための理論」, 難波博孝・三原市立三原小学校『PISA 型読解欲にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書, pp.7-47  
 難波博孝 (2018) 『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』, 明治図書  
 山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築－読者反応を核としたリテラシー実践に向けて－』, 溪水

社

【謝辞】

本研究に協力して下さった、岡本恵里香先生、谷栄次先生、名和原奈穂子先生、宮本隆裕先生、吉岡大泰先生に心より感謝申し上げます。

Summary

This study aims to clarify the significance the class that turning literary works into teaching/learning materials based on the actual situation of learners and reading literary the teaching/learning materials, and conducted research using the following two methods. (1) To verbalize the process of creating teaching/learning materials and class planning based on literary experience theory. (2) Analyze and consider the learning process of learners in class.

From the above research, I explain that there are two significances of this class. The first point is that I was able to show the two process of class planning; 1.the teacher understands the “actual state of the learner”, which is the experience that

the learner has on a daily basis and the superior beliefs created by the experience. 2.the teacher creates a class based that I was able to find the relationship between “actual state of the learner” and the structure of literary works in the literary experience of “reasoning” from the standpoint of the characters. Second, when I focused on one learner and analyzed the learning process in the lessons conceived through the above process, I found that the learner, while standing in the shoes of other learners and characters, was able to understand <Begoishi>. It was clarified that the “reasoning” of the <Begoishi>'s feelings of was able to be done by connecting with the beliefs created by the experience that the learners themselves were not conscious of.

**Key Words** : ‘nice volcanic stones’, taking a standpoint, narrative, literary structure, superior beliefs

(Received January 10 2023)