

研究論文

二人称的対話を基盤とする高等学校国語科授業の開発研究 —現象学的視点による読書会の授業分析を中心として—

山信 史子

A Study on the Development of High School Japanese Classes

Based on a Second-Person Dialogue:

A focus of the Reading Circle Analysis from the Phenomenological Perspective

Fumiko YAMASHINA

【要約】高等学校国語科授業で行われている、一般的な授業を批判的に検討し、新たな授業を開発する。開発した授業においては、一冊の小説を教材として読書会を行い、二人称的対話によって展開する学びについて、現象学的視点から分析した。その結果、生徒と教師による二人称的対話が、三人称的な閉じられた学びから生活世界へと結ぶ豊かな読みの可能性を開くとともに、学びと作品の意義を生成させるということが明らかになった。

【キーワード】二人称的対話、実践共同体、テキスト、志向性、生活世界

1. 問題の所在

高等学校国語科授業の読みにおける、二つの実践に注目する。第1は、作者の意図や文章の主題を正確に読み取る実践である。第2は、教材をテキストとして捉え、その価値や意義を生成させるような実践である。

現在、一般的な国語科授業で行われているのは、第1の実践、いわゆる「文章読解」である。ここで求められているのは、与えられた事実を根拠に、文章を分析し構造化することである。そして、作者の意図を妥当し、客観的な解釈を導くことが国語科授業の基本原則とされている。

私たち読者は、文章の行間を読むことによって、作者の意図を明らかにできると考えている。ここには、作者こそがその作品の意味を正しく理解しているただ一人の存在であり、作品の所有者であるという自明性が潜んでいる。内田樹はこれを『作者』という近代的な概念（内田 2008 : 126）と批判し、作者は自分の作品を「批評家」として

解説することはできても、「作家として」語ることは不可能だと述べている。

作品中に作者自身による十分な説明が見つからない場合、私たちは作品の外にあるもの、例えば作者のパーソナルな背景や、作品が書かれた時代的、社会的背景など、「作者の書くことを動機づけた初期条件の特定」（内田 2008 : 129）にそれを求める。これが近代文学批評の基本パターンであり、事実、一般的な国語科授業では当然のこととしてこれらについての指導が行われる。

本研究では、それが重層的な読みのためのリソースとして、後付けされるべきものであり、「読む」という行為に先んじて与えられなければならないものではないことを明らかにする。エピソードとしての作品の背景や、作者を創作に駆り立てたものが何だったのかが先に与えられることによって、読みの可能性はむしろ狭小化するのである。

第1の実践のような分析的な読みは、意味を紡ぎ出すことを必要としない、一人でも完結できる

実践である。作品や他者との対話は遮断され、教材として切り取られた文章の中に、読みの可能性は閉じられている。本研究においては、この問題を乗り越えるための研究的な試みとして、一般的な授業を批判的に検討した。先述の第2の実践として、自己と他者が向かい合い、語り合うという、身体を伴う根源的な行為を通して心がつくられ、互いの変容を可能にすることを目指す。それは、生徒と教師がともにテキストの学びに参加することであり、学びを文化的実践として展開することを目指すのである。

依拠するのは、状況行為論と二人称的アプローチである。そしてこれらを学びの基盤とすべき理由を基礎づけるものとして、現象学的視点による授業分析を試みる。二人称的対話を基盤とした、その場その時のインタラクションによって授業を展開し、生徒の学習行為が達成される学びの現象を、生徒と教師の共同実践として分析するのである。そして二人称的対話が、生活世界へと開かれた真正の学びを実現することについて明らかにする。

2. 状況における二人称的かかわり学習の理論

(1) 状況に埋め込まれた学び

ヒューマン・インターフェイス研究を行うサッチマン (Suchman, L.A.) は、行為が個々の周辺環境とどのような関係にあるのかを明らかにするため、実際にコピー機を使う二人の対話をデータとして用いた。その対話分析から、人間のインタラクションという共同作業がプランによって行われるのではなく、その場的なものであることに注目し、人間の行為は、例外なく特定の社会的、物理的な周辺環境に状況づけられている「状況的行為 (situated action)」であると主張した。

サッチマンは、「プランが状況的行為のためのリソース (資源) であって、どのような強い意味でも、行為のコースを決定するものではない」(サッチマン 1999 : 51) とし、プランは行為の表象、あるいはリソースの一つであるという立場をとる。私たちは行為の進行中に明らかになるいくつかの

可能性を、その時その場 (ad hoc) の状況において選んでいる。プランによって行為が導かれているという一般的な解釈は、実は、「合理的なプランに従うかのように見せるような後付けの (post hoc) 分析」(サッチマン 1999 : 52) にすぎないのである。つまり、行為は本質的に状況に埋め込まれたものであり、その都度なされるものであって、将来のプランや、回想的な説明の形態での行為の表象を含むものなのである。

学習が行為である以上、学習もまた、埋め込まれた状況や周辺環境との相互作用によって行われる。プランと行為を直接的な因果関係と捉え、優れたプランがより良い行為を導くと無批判的に信じるのならば、それは全くもって学校や生徒の事実を無視している。学校や生徒が埋め込まれた周辺環境は個別特有のものであり、一般化されたプランや抽象化された知識は、その個別具体的で流動的な状況の中で作り変えられ、意味づけられるものでなければならないのである。

(2) 文化的実践としての学び

レディ (Reddy, V.) は、乳幼児を対象とする参与観察の方法によって、人間の社会的認知にとって「情動的なかかわり」(レディ 2015 : 33) がきわめて重要であることを立証した。そして、これまでの心理学の脱中心化、脱身体化した実験や非関与的観察とは異なる「二人称的アプローチ (second-person approach)」を提起した。

レディは、「他者を理解するためには、発達的にも、経験的にも、他者を一人の『あなた』として認めることと、他者からそのように認めてもらうことが第一義的に重要である」(レディ 2015 : 301) と述べている。二人称的アプローチでは、「あなた」と「私」という共同の互恵的な関係の中で、特別な他者に情動をもってかかわり、応答することによって心がつくられると考えるのである。

そしてレディは、心を文化的実践と捉え、他者や環境から切り離して考えることはできないとした。他者との情動的なつながりや、他者の行為に共振するようなかかわりとしての二人称的アプロ

一ちによって、文化的実践である学習を捉え直すことが必要である。とくに学びを導く学習評価において二人称的アプローチを援用することは、「対称性・親密性・創発性の評価原理」(佐長 2017: 247)に基づいた真正の評価という、新たな視点をもたらす。生徒と教師が実践共同体の一員として学びに参加し、ともに評価に関わるような二人称的アプローチによる教育実践が必要である。そして、その中心を担うのが二人称的対話なのである。

3. 学びの場における現象学的分析

(1) 共同行為の間主観性

高等学校の学びにおいては、他者との関係を遮断し、知識を内化することを自明視することが非常に多い。そしてこのことが、三人称的学習評価や競争原理の強固なシステムとして働いている。内化を競い合うことが、授業実践の前提として意識の背景に退いているのである。これを主題化する視点として、フッサール現象学に依拠した分析を試みる。そしてこの新たな視点によって、状況行為論と二人称的アプローチが、学びの基盤とされなければならない理由についてより強く論じる。

サッチマンの状況行為論は、プランに依らない人間同士の自然なインタラクションが、状況における相互理解を可能にするという。例えば、サッチマンは、熟練者がコピー機を使う初心者を見て、思わず支援の手を差し伸べる場面を挙げている。このとき、初心者が助けを求めているということを、そのような場面として熟練者が見るために必要なリソースについて、サッチマンは言及している。両者が埋め込まれている周辺環境を観察することで、人間と機械のインタラクションを制限する非対称性を乗り越えようと試みたのである。

しかしここには、周辺環境や両者の間で起きている出来事の相互理解の達成が、いかにして生まれるのかという問いが残されている。自己が経験している主観と、他者が経験している主観は、いかにして相互に相手の主観へと超越することができるのか。サッチマンは、人間は言語や非言語、周辺環境や推論に基づく豊富なリソースを利用し

て、人間同士のインタラクションで発生する、特徴的な出来事の相互理解可能性を発揮すると述べているが、そのような間主観的な了解がいかにして生まれるのかについては十分に説明していない。

またレディは、心を文化的実践として捉え、他者に対して情動的な応答をもってかかわることの重要性を述べている。しかし、その理由については、「心の場合も文化の場合も、参加と情動的な応答性がことを始めるための共通基盤である。」(レディ 2015: 305)と述べるにとどまっている。さらに、「あなた」と「私」という相互関係が共振的、情動のリズムを生み出し、心が文化的実践となりうる理由についても、それを前提として述べているにすぎない。それがいかにして立ち現われるのかという現象そのものについては、明証的に述べていないのである。

状況行為論と二人称的アプローチに残されたこれらの問いは、本研究における国語科固有の問題にもつながっている。つまり、テキストを巡る読みの解釈や共感という間主観的な了解が、いかにして自己と他者間で可能になるのかという問題である。そこで、これらの理論を授業実践の足場としながらも、より厳密な分析の視点として着目したのがフッサール(Husserl, E.)の現象学である。現象学は、「自明なものの学」、「厳密なものの学」と呼ばれ、いかなる学問的客観をも前提としない学である。

本研究はその姿勢に倣い、状況的行為の中で自己と他者が向かい合い、対話することが創発的な授業の基盤であるとするならば、それはなぜかと改めて問うものである。そして、国語科固有の問題である、テキストの解釈や共感が、いかにして生徒と教師の関係性において共同的に確信されるのかを明らかにする。

(2) テキストの現象学

田口茂は、『現象学的態度』において主題化される現象と経験の次元は、『自然的態度』からすれば構造的に『忘却』されており、この意味では自然的意識から遠い(田口 2014: 057-058)と述べ、

それをみるためには、あえて「不自然な」考察の仕方をしなければならないとしている。それが、フッサールによる「現象学的還元」である。現象学は、この方法によって、自明なものとして「みえていない」あるいは「隠れた」前提次元に目を向けるのである。

国語科授業では、教材として切り取られた文章の中で、読み取ることができることのみを根拠に、一般的な解釈が採用される。それを対象化して問い直す多様性は排除され、対話は必要とされていない。生徒は何が正解かを知りたがり、学びの可能性は閉じられていく。これが、国語科授業実践のなかに埋め込まれた「自然的態度」である。このような非主題的次元を明らかにするためには、生徒と教師が実践共同体として、ともに実践的な活動連関のなかに埋め込まれている状況において語るという、常識的な授業実践からすれば「不自然な」考察の仕方が求められる。

バルト (Barthes, R.) は、書かれたものを「織り上げられたもの」(tissu) と捉え、「テキスト」(texte) という用語を用いた。そしてこのテキストは、作者の意図を背景に隠して作られたものではなく、様々な要素が絡み合いながら織り上げられた「生成的なもの」であるという考え方を示した。バルトは、テキスト分析やテキスト理論とは、「テキストがどこからやって来るか(歴史的批評)、またどのように構成されているか(構造分析)を言うのではなく、テキストがどのように解体され、爆発し、散布されるか」(バルト 1987: 57) を問うものだとしている。つまり、読むという行為が向かうのは、それが書かれた起源ではなく、テキストと読者の間で生成される意義の展開なのである。

テキストは、作者の創作意思によって書かれるが、それ自体が語りかけてくるものではなく、私によって読まれるものである。作品世界への共感とは、作者の主観への接近などではなく、テキストといわば対話するかのようによく読むという経験そのものによって、間主観的に織り上げられるものなのである。

バルトはこれを「作者の死」と呼び、物語が始

まると同時に「作者自身が自分自身の死を迎え、エクリチュール⁽¹⁾が始まる」(バルト 1987: 80) と述べている。教材の一般的な解釈は、それを「筆者の主張」だとしながらも、実は作者自身によるものではなく、多くの読者に妥当する主観にすぎない。なぜなら、特定の解釈の正統性は、その真理から導かれるのではなく、読者の共同体を代弁しているかどうかで決まるからである。このように考えると、一般的な国語科授業実践が求める、作者の意図の妥当は問題とはならない。

本研究では、このバルトの理論にも依拠し、教材をテキストと捉え直す。作品世界を読むという行為を、読者である生徒との対話として捉え、生徒と教師がともに、自他にとっての意義を紡ぎ出すようにかかわりあうことを目指すのである。

(3) 学びの基盤を補強する現象学的視点

フッサール現象学における共同体論では、「私たちは、私たちにとって顕在的な共同の環境へと関係づけられている」(フッサール 2013: 348) と述べられている。それは単に、同一の場所にいることを意味するのではない。私たちはその環境の主観として「共同」の現在にいたのであり、他者は「私の他者」としてそこにいる。ここで重要なことは、他者が意識に即して、とくに注意が払われなくても私の環境の領野にいることだと言う。そして、自我がそこに向けられていることとして、注意が生成するとき、この「向けられていること」が必然的に先行していたとされねばならないとして、フッサールは次のように述べる。

私が他者を助けるとき、私はその人の努力の内で「ともに」努力しているのであり、その人の行為に「参加している。」その行為に、私によって行われることを一部として付け加え、その意味で、その人と行動をともにし、その人にとっての目的は、その人の目標として私の目標でもあり、私の目標は、その人がその目標に到達することである。(フッサール 2013: 350)

このことは、サッチマンが述べる、熟練者が初心者を支援する例を補足する。助けが求められていることを知るよりも早く、つまりリソースを見いだすよりことよりも先験的に、熟練者は初心者とともに努力し、その行為に参加しているのである。レディは同様に、それを「参加的な知」(レディ 2015:303)と呼び、新たに出会う他者の理解にとって決定的に重要であると述べている。

またフッサールは、他者にこうして欲しい(こうなって欲しい)という願いは、「実践的了解」(フッサール 2013:350)として、私と他者が共同の意識、空間のうちにいるとき、互いが「実践的主観」になる可能性を生じさせると述べている。このとき、あなたの願いは私の願いでもあり、両者にとっての共通目的として「共創設」(フッサール 2013:362)されている。

生徒と教師が学びの場を共有し、向かい合っただけでなく、情動的に語り合うとき、文化的実践として心の拡張が生じ、自己や世界とのかかわり方が変容する。ここでは、互いが互いの行為に参加すると同時に、その意志をともに実現することが、アプリオリに志向されているのである。このことが状況行為論と二人称的アプローチの根底にある現象学的視点なのではないだろうか。

フッサールによる「志向性」とは、主観と主観の間だけでなく、その間にすでに成立してしまっている関係性をも意味する。意識が向けられたり、経験されたりするよりも先に、出来上がってしまっている関係性そのもののことをいうのである。この関係性について、フッサールもレディと同様、母親とのつながりが最も根本的なものと捉えている。母親と乳幼児の情動的な応答を伴う親密なかがわりが先にあると、その関係性の中で心が志向され、互いが互いのうちに「沈潜する」(フッサール 2013:371)ように、いわばともに生きるのである。これらのことは、「あなた」と「私」という二人称的かがわりが、学びの基盤とされなければならない理由をより強く補う。すべての行為に先立つものとして、かがわり合うという関係性が根源にある。この関係性が絶たれたところに、世界

が志向されることはないのである。

開発する授業原理が目指すのは、私が他者とともに世界にかかわり、周辺環境や状況によって変動する、豊かな現実のなかで世界を経験しているという、人間の生における根源的基盤を学びに取り戻すことである。これまでの常識的な授業原理の目的は、作品を構造的に分析し、客観化された一つの解釈に読みを収斂させることにある。ここでは、作品を媒介として、生徒が他の生徒や教師とともに語ることを通して、間主観的に生の意味が紡ぎ出されるという、真正性が欠如している。つまり、学びにおける生活世界の疎外である。

生活世界 (Lebenswelt) とは、私たちの生を支える基盤となるものであり、それが依って立つ根源的に与えられた世界のことである。谷徹は、「世界は元来、唯一的である」(谷 2017:241)とし、他の心といったものが現象的に存在するための諸条件とは、すべての心が〈一つの同一な形式存在論的な構造をもったひとつの同一な世界〉、つまり、生の地盤となる生活世界を持つと述べている。

またイーグルトン (Eagleton, T.) は、文学作品における「世界」とは、客観的現実ではないと言う。そして、作品世界と生活世界を結んで捉え、それを「個人主体によって実際に組織され経験されたものとしての現実」(イーグルトン 2019:149)としてみる。さらに、イーグルトンは「真の作者とは読者だ。」(イーグルトン 2019:206)と述べ、読書とはテキストの意味の発見ではなく、それが私に働きかけるものを体験する過程であるとしている。私たちが生きる生活世界では、自己だけではなく他者も含まれると同時に、自己と他者がともに何かを経験している。そしてこの生活世界は、私たちが直接経験している人々や物事と、その周囲に広がる、直接経験することが可能な(だが実際には直接に経験していない)人々や物事から成り立っている。

テキストを読むことは、まさにこの生活世界を体験することである。テキストを媒介として、それが働きかけるものを語り合い、私たちが生きている世界に目を向け、その意味を生成するのであ

る。それは、客観的世界の読み取りという学びを超えて、人間の生が根源的に依って立つ生活世界を豊かにするような学びを目指すものである。

4. 生活世界へと結ぶ国語科授業原理

状況行為論と二人称的アプローチを援用し、次の3つを柱とした新たな授業開発を試みる。

第1は、生徒の生、すなわち生徒の生きられた世界と結びついた学びの可能性を開くということである。生徒個々の思いや、この教材を読んで生徒にこうなって欲しいという教師の願いをプランに示し、状況に応じた対話によって導かれる授業を行う。学習指導案などのプランは、あくまでも学習のリソースであり、学びが埋め込まれた個別具体的で、流動的な状況の中で作り変えるものとして捉える。そして、生徒と教師の関係性の中で作られた共通目的に向けて、互いが互いのうちで努力し、ともに学ぶという行為に参加することで、作品世界を自己の生と結んでいくのである。

第2は、生徒と教師がテキストの価値を創発的に作り上げるということである。二人称的対話という意味生成のための道具をもとに、実践共同体としての語りを通して、作品の価値をともに作り上げるのである。そして、それが現実世界でどのように展開され、これから生きる私たちは、どう向き合っていくべきなのか。異なる意見を持った他者との二人称的対話によって、意味づけていくのである。

第3は、評価における、生徒と教師の非対称的関係を解体するということである。知識の内化と競争原理が背景化した中で行われる対話は、必然的に相手を論破することや合理的な正しさを追求し、数値による序列化を強める。本研究では、学習の成果を、生徒と教師の互恵的關係性の中で共創設されるものとして捉え、授業の内容や成果について、生徒と教師が対話によってともに振り返る。学びに対して自己がどういう状況にあったのか、またどのように変容したのかを、実践共同体として語るのである。つまり、生徒と教師がともに学んだことを評価し合い、より良い方向へと学

びをつなげるための、対話的な学習評価を実現するのである。

すべての行為は「特殊な具体的状況において特定化」(佐長 2019 : 103) される必要があり、そこでは実践の中で実践として語ることが重視される。生徒と教師が語り合うことや、テキストそのものとの対話を通して、学びの意味や作品世界の価値、そして学習評価をともに作り出す授業を開発する。

5. 二人称的対話による授業実践の概要

(1) 単元指導計画

佐賀県立高志館高等学校第1学年「国語総合」単元「読書会を通して、物語を多面的、立体的に味わう」授業実践を紹介する。ここでいう「読書会」とは、テキストを媒介として、生徒と教師が実践共同体として語り合い、物語の意味を生成することである。

教科書教材「カレーうどん」が収められている、小説『よろこびの歌』(宮下奈都)⁽²⁾を教材として、1年生(計91名)を対象に、全8時間の授業実践を行った。単元目標は、「それぞれの登場人物の視点を通して、物語全体を味わい、読みの可能性を広げよう」と設定し、授業全体を通して行う学習活動として読書会を行った。本単元は、第1学年全体で取り組むものであるが、研究においては、食品流通科1年(39名)を対象とする。以下は、主な単元指導計画の概要である。

表1 単元指導計画

時	主な学習活動
1	・単元目標、学習内容を把握する。 ・教科書を読み、印象に残った表現や疑問点などについて、メモを書く。
2	・グループに分かれて、自分が読みを担当する登場人物を決める。 ・前回のメモを参考に、読みの視点を考える。
3	・提示された記述のまとめを参考に、読書会の方向性を考える。 ・担当したパートを読みながら、ワークシートに読書メモをとる。
4	・それぞれの登場人物の視点を通して読み取った物語の内容について、感想や気づきを書く。
5	・読書会のルーブリック評価規準を考える。 ・基準A・Bの具体的な内容を考える。
6	・評価規準を確認し、これまでの活動を振り返る。 ・同じ登場人物を読んだ者同士の対話を通して、物語の内容について考えを深める。
7	・それぞれの登場人物を通して、この物語から読み取ったことや考えをまとめる。 ・グループごとに発表し、読みの可能性を広げる。
8	・読書会の内容を振り返る。 ・校内読書会に向けた、他学年への提案を考える。

(2) 授業の実際

教材とする小説『よろこびの歌』には、6人の女子高校生、それぞれを主人公として構成された短編が7つ収められている。教科書教材である「カレーうどん」は、音楽を志すうどん屋の娘「原千夏」を主人公として、ヴァイオリニストの娘である「御木元玲」との交流を描いた一場面である。小説本編には、この他に「中溝早希」、「佐々木ひかり」、「牧野史香」、「里中佳子」らが登場し、「校内合唱コンクール」を巡り、それぞれを生きる世界の「主人公」として、自分の物語を語るという構成になっている。

単元授業における読書会に向けた学習活動は、1グループ4人で行い、それぞれ読みたい登場人物を2人選ばせた。したがって、生徒一人で短編2編（もしくは1編）を担当して読むことになる。それぞれの短編が折り重なるように物語全体が編まれていることから、生徒が必然性に導かれ、担当以外の短編も読むことを期待した。

「校内合唱コンクール」を巡り、それぞれの登場人物が「私」という視点を通して語る世界は、たとえ同じ出来事であっても、その他の「私」からみえる世界と同じではない。そしてまた、「私」からみえている世界は、その他の「私」からは隠れていてみえない。普段、私たちはこのような生の事実に気づかないまま生活世界を営んでいる。そして、ある出来事の経験が、私と同じように他者によっても経験されていると信じている。

小説『よろこびの歌』では、登場する女子高生たちが、それぞれのしかたで「校内合唱コンクール」に参加し、そこで起きる出来事を通して、少女たちの間に共振的な一体感が生み出される。登場人物による経験のされ方の違いを超えて、歌を歌うという身体を伴った行為によって、一つの世界が志向されているのである。

このような物語の価値に気づくことができる授業を目指したいと考え、これまでの分析的で客観的な読解を中断し、小説一冊全体を教材とした。そして生徒と教師がともに物語の意味を作り出し、

登場人物の生きる世界を通して自己の生と向き合うことを目指し、二人称的対話を実践基盤とした。

6. 授業実践の分析

(1) 状況によって展開される授業の分析

第1時間目の授業で教科書教材を読んだ後、印象に残った表現や、疑問に思ったことなどについて記述させたところ、教材を読んだだけでは明らかにならないことに対する疑問が多くみられた。例えば、表2の⑤である。教科書教材「カレーうどん」には、「マラソン大会」で重要な何かが起きたことを示唆している部分があるのだが、そこで何があったのかは語られておらず、他の短編を読まなければわからない。一つの出来事を複数の視点から語ることにこの小説の価値があるのだが、教科書の内容だけでは、そのような価値に迫る可能性は限定される。教材だけでは明らかにならないことを、代わりに教師が説明したとしても、それは教師による知識の伝達であって学びではない。まさに生徒が知りたいと要求している状況を見直し、生徒の学びを閉じてしまう行為である。

表2 生徒の主な記述内容

- | |
|------------------------------|
| ① 「私」の視点から見た「自分自身」の姿。 |
| ② 「私」の視点から見た、他のクラスメイトの姿。 |
| ③ お互いのことをどう思っていたのか。 |
| ④ 「私」の音楽（合唱コンクール、歌）に対する思いとは。 |
| ⑤ マラソン大会で何があったのか。 |
| ⑥ 「私」の気持ちの変化。 |
| ⑦ 「私」にとって「御木元玲」はどんな存在なのか。 |
| ⑧ 「私」が抱えている悩み。 |
| ⑨ 登場人物の相関関係。人物関係の変化。 |
| ⑩ 読者として共感できる場所、できないところ。 |

第2時間目は、生徒の記述内容をもとに、読みの視点を絞ろうと計画した。しかし、思いのほか読みの視点が挙げられず、そもそも読書をするときにあらかじめ視点を定めて読むということが、不自然なことなのではないかという反省に至った。そこで、本を読むときにどういうことに注目して読んでいるか、何を意識して読んでいるかと生徒にたずねたところ、ほとんどの生徒が「特に何かを意識して読んでいない」と答えた。数名の生徒

は、「登場人物の視点になりきって読む」、「登場人物の人間関係」、「心情の描写」などと答えた。また、生徒たちは、1学期に行われた全校読書週間の折、読書感想文を書いているのだが、そのときも、あらかじめ何かを意識して読んだのではなく、読んだ後で心に残った場面や、自分の気持ちの変化などを書いたと述べた。

テキストの意味は、読み始めたときにすでに定められているのではない。それは、読みつつあるテキストと読者である生徒との対話的な相互作用の中で生成されるものである。視点を定めたテキストの読みは、限定された意味しか生成しない。テキストの意味は、読者の数だけ存在する。そしてその意味は、読者の生きられた世界における読みの後ではじめて生成される。つまり、「あらかじめ何かを意識して読んだのではない」という生徒たちは、純粋な読者なのである。

一方、国語科教諭である筆者は、テキストを読むとき、テーマや主題は何か、どのような問いが立つかという視点で読むことが当たり前になっていたため、「教材としての読み」が先行し、純粋に読むことができなくなっていた。教師自身が、分析的な読み完全に溶解していたのである。そこで当初の計画を変更し、生徒の記述内容を教師がまとめたものを参考にしながら、生徒たちと読書会の方向性を探ることになった。

(2)生活世界へと向かう学びの分析

第3時間目からは、読書メモを取りながら、それぞれ担当する短編を読み始めた。中には、朝読書や休み時間を使って、すでに一冊読み終えたという生徒もいた。また、教師が期待したように、自分が担当した短編以外も読み進めている生徒が複数おり、「読みたい」という純粋な要求に動かされていることがわかった。

生徒と対話する中で、登場人物に寄り添い、物語の世界へ没入するようにして語る生徒の姿が見られた。例えば、「原千夏」が、著名なヴァイオリニストを母に持つ「御木元玲」と、うどん屋に生まれた自分の境遇を比較して語る場面について、

強い反感を抱いた生徒がいた。「原千夏」は、幼い頃、サンタにピアノをお願いしたが、届いたのは玩具のピアノだったことを思い出し、生まれながらにして与えられている人と、そうでない人がいるという現実を語る。この場面の話し合いでは、「原千夏」が抱いている家庭的なコンプレックスや、父親へのいら立ちに対して共感する意見が多かった。しかし、反感を示した生徒は、「原千夏」の父親が、娘の成長に合わせて、店の看板メニューである「カレーうどん」の味付けを変えていることに注目していた。娘の好きな「カレーうどん」の味を大事にしている父親の姿から、親に深く愛されているとわかっているにもかかわらず、不満を抱いている「原千夏」は甘えている、両親にちゃんと愛されているのではないかと、言うのである。この発言によって、著名人を母に持ち、恵まれた境遇にあるようにみえる「御木元玲」の方が、実は孤独で辛いのではないかと話が展開されていった。

「原千夏」と「御木元玲」を巡る対話は、単なる登場人物と同じ思春期を生きる、高校生としての共感を超えて、生徒の生そのものにつながっている。それは、生徒自身が、家族としての経験や親から愛された実感を成長の過程で得られたかどうかという、生徒個々が埋め込まれた生々しい事情からくる共感であり、反感である。

一般的な高校生などいない。どの生徒も、個別特有なそれぞれの生きづらさを抱えながら、学びの場で互いに向き合っている。そして、同じ物語世界を、それぞれの生と結んで読んでいるのである。「原千夏」の親への反発という一般的な解釈にまとめかけた話し合いは、この生徒の発言によって解体され、生徒の生活世界において、意味が紡ぎなおされたのである。

次に、授業研究会⁽³⁾における、教師と授業の内容を振り返る生徒YTとMNとの対話に注目する。ここでは、作品世界と自己の世界を結びつけ、それぞれの自我が悩みながら同じ世界を生きているという事実が語られている。

・トランスクリプト1 価値の共創設

MN: みんなこう、自分の中で心を閉じ込めてる。
 YT: 楽しそうに見えても、その子に聞いたら学校
 楽しくないって言われたり。でもこっちから
 見たらすごく楽しそうなんですよね。だから、
 楽しいんじゃないの? って言ったんですけど、
 でもその子にとっては、中学の方が楽しかっ
 たって言ったから、ああこの子は無理して笑
 ってるんだ、そうやって言わないだけなんだ
 って。それはすごく、ああ(表に)出さない
 んだなって。
 T: 結局それが事実っていうかね。高校生活のリ
 アルな姿っていうか。みんな仲良さそうに見
 えるけど実際はいろいろあったりとかね。
 MN: 実際に自分たちのクラスのことをこの小説
 は書いているような。あの子何を悩んでる
 んだろうって、それを聞けるきっかけをど
 う作ればいいんだろうとか。

この後、教師との対話によって、「それぞれの登
 場人物が、関係性の中で悩みながらも成長してい
 く物語」という作品の価値が作り出された。世界
 のなかで、さまざまな他者と関係を切り結びなが
 ら生きているという、生活世界における生の実感
 を、生徒が登場人物という他者と、自己を切り結
 ぶことで経験しているのである。ここで起きている
 他者への共感という、心と心が結びつく出来事
 が、どのようにして現れるのかを考察してみたい。

フッサールは、私たちが暗黙のうちに、人格的
 な結合そのものを意志していると言う。これを、
 「引きつけられているという先行形式、あるいは
 《みずから一決定すること》の先行形式」(フッサ
 ール 2013 : 361) と述べ、意志的な創設に先立つ
 「志向性」として説明している。

例えば、フッサールは「友情」が「共感」とい
 う出来事の中で、特別な意志的決意や他者と結び
 つきたいと考える目的なしに結びつき、共感でき
 る人格と「友情」というつながりをもつことを志
 向すると述べる(フッサール 2013 : 361-362)。こ

のような人格的な結合は、対話という身体を媒介
 とした行為によって行われる。フッサールは、人
 間は身体性を持つとし、私たちの身体を「心と生
 の担い手」として見る。ここで行われている生徒
 の対話は、まさに「心と生の担い手」としての語
 りである。生活者として、ともに一つの物語世界
 を語り合う関係性の中で、他者への共感が生まれ
 ているのである。

(3) 生徒とともに作り上げる学習評価の考察

第5時間目の授業では、生徒も評価の主体者と
 して関わることを目的として、学習評価規準を考
 えさせた。学習活動の目的を十分に理解し、自分
 とは異なる意見をもつ他者との対話の重要性に気
 がついた記述がみられたことは、大変嬉しいこと
 であった。

以下の表は、生徒とともに考えた学習評価規準
 を、「読書メモの記述」、「話し合いの姿」、「読みの
 広がり」の3つの観点に分けたものである。

表3 生徒と協議した評価規準表

		評価規準 (達成目標)		
		読書メモの記述	話し合いの姿	読みの広がり
評 価 基 準	A	・「読みの視点」 に沿って、自分の 考えや疑問に思 ったことを発展 させ、読書メモ をとることがで きている。	・担当した登場人物 の物語を読んだ だけでは見えてこ なかつた部分につ いて話し合い、自 分の考えを深める ことができている。 ・相手の意見を聞 き、それを交えて自 分の意見を言葉に することができ ている。	・自分とは異なる 考えの人との意見 交換によって、自 分の考えや読みの 解釈を広げること ができている。
	B	・班で決めた「読 みの視点」を踏ま えて、読書メモ を取ることがで きている。	・自分が読んだ登場 人物について、ど んな話だったのか分 かりやすく話すこ とができている。 ・全員がそれぞれ意 見を持ち、ほかの 人の意見をしっかり 聞くことができ ている。	・「読書会」を通し て、班のメンバー と意見や考えを共 有することができ ている。
自己 評価				

これをもとに、これまでのワークシートの記述
 や話し合いの内容を振り返り、達成目標に近づけ
 るためにどうしたらよいかを考えさせた。評価規
 準が明らかになったことで、生徒たちは改めて自
 分の学習を振り返り、不足している点を補おうと
 し、話し合いがどのように行われたらよいのか見
 通しが持てたようである。

また、実際に学習評価として成績に反映するために、A・Bの基準を何点で換算するかについて、生徒たち自身に考えさせた。様々な意見が出たが、観点ごとにAは10点、Bは5点と決定した。読書会では、実際にこの評価規準に則って生徒が自己評価をし、そこに教師の評価を加えた。生徒自身がBとしたもののうち、教師の見取りとしてAと評価しなおしたのものもある。それを実際に2学期の成績に反映させた。

本授業は、本校のICT利活用公開授業期間中に行われたため、複数の教師が参観したのだが、授業後に一人の教師から「本当に生徒の自己評価を成績に反映させるのですか」と尋ねられた。その教師は、生徒が自分の評価を上げるために、十分に評価規準を達成していないのにAをつけるのではないかと考えたのである。おそらくそのように考えるのは、この教師だけではないだろう。また、生徒に自己評価や相互評価をさせたとしても、実際には生徒による評価を学習評価に反映しないという教師も多いだろう。これこそが、真正性を欠いた三人称的学習評価であると指摘したい。あるいは、学びの主体である生徒への間違っただけの不信感である。実際にやってみればわかることだが、達成規準にはるかに及ばない生徒が、自らの評価にAをつけることはない。むしろ、教師側がAと見取った生徒が、自らに厳しくBをつけるというケースの方が多いのである。仮に、前者のようなことがあるとすれば、評価の目的を十分に生徒と共有することができなかった教師側に責任を還元すべきである。

自分以外の生徒や、教師とともに行われる学習評価には、自分の行為がどうであったかという自己評価だけではなく、そこには他者の行為も否応なく含まれる。二人称的なかわりを基盤とした授業では、「あなた」と「私」という関係が、いわば巻き込まれるような互恵的関係性として生じる。そこで行われる学習評価は、自己の行為をそのような関係性から切り離せないものとして、他者の行為とともに反省的にみることがおのずと求められるのである。

また、生徒が教師の評価を納得できないままに受け入れる、という受動的な態度の改善も求められる。自己評価でAをつけた生徒に対し、教師がBと評価しなおすのであれば、その理由を納得できるように説明する責任がある。点数による序列化ではなく、二人称的対話を通して生徒とともに作り上げる学習評価が、知識の内化の原理からの脱却を可能にするのである。

(4) 語りによる創発的な学びの実現

第7時間目は、研究授業として、読書会全体を通して話し合われた内容について発表を行った。11月の「校内読書会」に向けた提案授業という趣旨もあり、校内研修として本校職員も参観した⁽⁴⁾。また大学院指導教員、現職院生である中学校国語科教諭にも参加していただいた。

授業後、大学院指導教員、中学校国語科教諭、本校国語科教諭、授業者、当該クラス生徒2名で、授業研究会を行った。生徒と教師が、学びの中で起きた出来事について実践共同体として語り合うことで、この後に続く「校内読書会」へのヒントが得られている。

・トランスクリプト2 答えを求める読みの視点

MN：視点がなくても、自然にこの小説の話題に入って行けたと思う。

YT：意外と縛られたよね。そこを探そう、探そうとして……。偏った意見になるというか。どことどこってなって。

MN：それぞれその人（担当した登場人物）しか見てないから、別の人（担当していない登場人物）のことを言われても、何のこと？って。自分が読んでたところの人が出てきたら、なんかちょっと、わかるっちゃわかるけど。あんまり（担当した登場人物）が出てなくて、どういう人なのかってことがわかってなかったら、ちょっと、もう……。

YT：あんまり共感っていうのは……。

T1：そうよね、そこはちょっと私も悩んだところで、最初話し合うとしたら、同じ視点でみた方が

話し合いがしやすかろうってことで視点を決めただよね。だけど、やってみたら意外とそうでもなかったってことね。

YT：読む視点決めたけど、私悩みないって、共感できないって言われて・・・。

T1：そうね、もうちょっとフリーにした方が。

YT：その方がよかった。

生徒たちは、物語を読んで他者と「話し合いたい」という思う何かを得ている。しかし、読みの視点がマイナスのアフォーダンスとして働き、二人称的対話が阻害されたのである。「正解はない」ということを繰り返し教師が述べても、目の前のワークシートは「視点に沿った読み取り」を要求している。教師とワークシートの教示に忠実であろうとする生徒たちは、自由に語ることを目指そうとしても、自由には語れないというジレンマに陥っている。一方、教師も同じように感じている。話し合いや読みの方向性がなければ、生徒たちは悩むのではないかという思いと、視点を定めることで読みの多様性を限定してしまうのではないかというジレンマである。

・トランスクリプト3 非対称的関係の解体

(T1：山信, T2：中学校国語科教諭)

YT：一人がポンって（意見を）出したら、こう、わーってなって。その最初の一步がなんか、みんな踏み出せない、わかんないみたいなのがあって。あってるんだろうか、その、自分の考えがって思って。

T1：そうね、あなたたち必ずそれ言うね。「これは合ってるんですか」って。合ってるかどうかすごい気になるんだね。

YT：視点にそって話したいって思うんですけど、ずれてたらって思うと・・・。

T2：どうしよう、みたいな？

YT：そう。それがみんなあって、言い出せない。違うんじゃないっていわれるのが、あれだから。誰も最初の一步を言わないから、じゃあ、（私が）言います、みたいな感じで。

T2：じゃあ、話し合っていく中で盛り上がったことについて、私たちの班はこれを話し合いました、みたいな感じがいいのかな？それだとしやすい？

MN：一番盛り上がったやつだといいやすい。

T1：なるほど。じゃあ、11月の読書会の時は、そういう感じで考えようかな。

ここで生徒 YT は、話し合いの場面で「最初の意一步」が踏み出せないという事実を語っている。生徒の自然なインタラクションに学習活動を委ねたいという思いはある。しかし生徒たちにとって、誰が対話の順番取りをするかということは、教師が思う以上に重要なのである。

二人称的かかわりが構築されているようにみえるクラスにおいても、生徒たちが本当に安心してありのままの自分を表現できているわけではない。生徒 YT が述べていたように、「自分のキャラを演じている」ことでようやくクラスに馴染むことができている生徒もいる。それが高校生の実態なのだろう。『よろこびの歌』は、そのような高校生の心が揺れ動く姿や、葛藤を描いている。だからこそ、「読書会」を通してこの物語と出会い、物語を媒介として他者と語り合うことが大きな意味を持つと考える。

本研究授業は、ここで完結するものではない。11月の「校内読書会」に結んでいくためのものであり、生徒たちが生涯にわたって読書に親しむことを企図するものである。今回の授業研究会では、学びをともにした生徒と実践について語り合えたということに大きな意義がある。この生徒二人の語りには、学びに参加した生徒の思いが代弁されているからである。学びの共同体として、生徒と教師が語ることは、次の実践にもつながっていく。レディのいう「参加的な知」とはこのようなことをいうのであろう。

また、両者が実践共同体として、授業への思いを語り合うことで、教師の意図の伝達が行われ、また教師も生徒の学びの中で何が起こったのかを知り、互いをともに学ぶパートナーとして位置づ

けている。つまり、生徒と教師の「主従的な」非対称的関係の解体である。学びに欠けているのは、生徒と教師の間で行われるべき、「こうしたい」、「こうなって欲しい」という願いの伝達であることを協調したい。一方的に教えられることを受け入れるような学びではなく、生徒と教師の間に願いや意図の伝達が行われ、互いが互いのうちで努力するように行為することが重要なのである。

7. 成果と課題

状況によって展開する二人称的対話を基盤とした授業実践から得られた、対話記録の質的分析を通して、以下の3点が明らかになった。

第1は、切り取られた教材という閉じられた世界から作品世界全体へと読みの可能性を開くことが、生徒の生活世界とより強く結びついた学びを実現するということである。小説一冊全体を教材とすることは、一般的な授業では行われない。本研究の目的は、あえて「不自然な」仕方によって、高等学校国語科授業において自明視してきたことを主題化し、真正性を追求することにあつた。授業分析によって明らかになったことは、教材から作品全体へと読みの射程を広げることが、生徒のリアルな実感を伴った語りを促進するということである。物語を媒介として、教材には描かれなかった世界に触れ、他者と語り合う。そこで生徒は、その作品世界を自分のことのように語り、他者とともに物語の意味を形づくっていく。それは、教材の一般的な解釈や登場人物を超越して、生徒の生活世界へと結ばれていくのである。このようにして交わされる二人称的対話は、一般的な解釈を超えた未知の世界に開かれているのである。

第2は、生徒と教師の二人称的対話によって、作品と授業の意味が創発的に作り上げられるということである。生徒と教師の思いが交わされるとき、すでに、互いが互いのために努力することが始まっている。互いの意図を共有し、そうなるようにともに行為するのである。対話記録からは、生徒と教師が非主題的に物語や授業について語るという実践共同体としての語りの中で、創発的な

学びが実現されていることがわかる。ここでは、生徒と教師が互いを学びのパートナーとして必要としているのである。

第3は、二人称的対話による学習評価が、生徒と教師の非対称的な関係を解体するということである。授業実践では、学習評価を生徒とともに作り上げるために、何をどのように評価するかを考えた。学びの成果は、生徒と教師の互惠の関係性の中で共創設されるものだからである。生徒と教師がともに学んだことを語り合い、より良い方向へと学びをつなげることに、対話的な学習評価の意義があるのである。

今後の課題は、学びに身体性を取り戻すことである。成果として述べた3点は、生徒と生徒、生徒と教師が向かい合って語り合うという、身体を伴った対話によって達成されている。自己と他者が向かい合い、作品や学びを媒介として語り合うという、身体を伴う根源的な行為を通して心がつくられ、互いの変容を可能にしているのである。一般的な国語科授業では、知識の内化が強固な原理として働き、情動的なかわりと応答が必然とする身体性は疎外されている。教科書に採用されるような優れた文章で取り上げられる問題は、二人称的対話を基盤とすることで、私たちの生活世界における問題と距離感なしにつながる可能性を持っている。そのような価値を、教材の中だけの閉じられた世界で語るのではなく、異なる意見を持った他者との情動を伴う応答によって開いていくのである。

今後も、高等学校国語科授業において、二人称的対話による身体性の回復を目指し、閉じられた学びから脱却することを自己の使命として研究を続けていきたい。

最後に、佐長健司先生をはじめ、研究を支援してくださった佐賀県立高志館高等学校の先生方、研究をともにしたゼミ生の皆様に謝辞を申し上げます。理論と実践の往還において、研究的な示唆と、ご協力を賜ることで小論文を書き上げることができました。ここに深謝申し上げます。

【注】

- (1) エクリチュール (écriture) はバルトによる用語で「書かれた物」や「文体」を意味するが、その概念の規定は難しい。『物語の構造分析』(バルト 1987)の訳者解題では、「言表行為」と説明されている。言語の使用は、外部から社会的、文化的な制約を受けると同時に、所属する文化固有の言語感覚という内部からの不可視的な制約を受けている。バルトはさらに、集团的に選択され実践される制約の存在を発見し、それを「エクリチュール」と名づけた。言語は、その使用を超えて、それがふさわしい振舞いや場を選択するように制約する。私たちは、所属する集団や社会的立場によって言語を選択し、使い分けている。テキスト論におけるエクリチュールとは、単に作者によって書かれた物をさすのではなく、読者個々が属する社会的、文化的な立場での言語使用において、作品世界の意義が紡ぎ出されるもの、つまり語りなおされた物のことをさす。故に、「真の作者は読者」なのである。
- (2) 宮下奈都、『よろこびの歌』を参照。登場人物たちの2年後の姿を描いた続編『終わらない歌』も授業内で紹介した。国語科授業実践と校内読書会を連携させることで、生徒一人一冊の図書購入が可能になった。
- (3) 本研究では、生徒と教師の実践共同体としての語りを目指すため、通常は教師のみによって行われる授業研究会に生徒も参加した。
- (4) 本校では、年に2回学校行事として「校内読書会」が実施されている。これまでは、指定図書を全生徒一冊ずつ配布し、読書感想文を書かせていたのだが、令和2年度は初の試みとして、全校で対話を中心とした読書会を行うことになった。本授業実践と学校行事をつなぎ、対話的な読書会のための提案授業として公開した。なお、本実践は、学校教育学研究科専門職課程(教職大学院)2年次の必修科目「学校変革試行実習」の中で実施したも

のであり、研究授業および授業研究会に参加した中学校教諭は、同課程1年に在籍する現職教員である。

【引用・参考文献】

- イーグルトン, テリー, 2019, 『文学とは何か(上)』(訳・大橋洋一), 岩波文庫。
- 石井三千雄, 2015, 「フッサール生活世界の現象学—生活世界の存在論の課題と射程をめぐって—」, 徳島大学総合科学部人間社会文化研究第23巻 pp73-88。
- 内田樹, 2008, 『寝ながら学べる構造主義』, 文芸春秋。
- ギブソン, J, ジェームス, 2019, 『生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る—』, (共訳・古崎敬, 古崎愛子, 辻敬一郎, 村瀬旻), サイエンス社。
- 佐伯胖, 1994, 「思考の状況依存性について—領域固有性から文化的実践へ—」, 社団法人電子情報通信学会 pp. 1-8。
- 佐伯胖, 2014, 「そもそも『学ぶ』とはどういうことか: 正統的周辺参加論の前と後」, 組織科学 Vol. 48, NO. 2: 38-49。
- サッチマン, A, ルーシー, 1999, 『プランと状況的行為—人間-機械コミュニケーションの可能性—』(監訳・佐伯胖), 産業図書。
- 佐藤公治, 2014, 『対話の中の学びと成長』, 金子書房。
- 佐長健司, 2010, 「社会科学習指導案の状況論的検討—プランからの解放と状況への自由—」, 日本社会学会『社会科教育研究』No. 109: pp. 16-27。
- 佐長健司, 2017, 「二人称アプローチによる学習評価の検討—『あなた You』と『わたし I』のカップリング学力に向けて—」, 佐賀大学教育学部『研究論文集』第2集第1号: 247~258。
- 佐長健司, 2019, 『社会科教育の脱中心化 越境的アプローチによる学校教育研究』, 大学図書出版。

- 田口茂, 2014, 『現象学という思考』, 筑摩選書。
- 竹田青嗣, 2019, 『超解説! はじめてのフッサール
『現象学の理念』, 講談社現代新書。
- 田中耕治, 森脇健夫, 徳岡慶一, 2011, 『授業づくり
りと学びの創造』, 光文社。
- 田中耕治, 2015, 『よくわかる教育評価〔第2
版〕』(やわらかアカデミズム・〈わかる〉
シリーズ), ミネルヴァ書房。
- 田中耕治, 2002, 『新しい教育評価への挑戦 新
しい教育評価の理論と方法 第I巻 理論
編』, 日本標準。
- 谷徹, 2017, 『これが現象学だ』, 講談社現代新書。
- 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治, 2015, 『新し
い教育評価入門 人を育てる評価のため
に』, 有斐閣コンパクト。
- バルト, ロラン, 1987, 『物語の構造分析』(訳・
花輪光), みすず書房。
- フッサール, エトムント, 2015, 『間主観性の現象
学 その方法』(監訳・浜渦辰二, 山口一郎),
ちくま学芸文庫。
- フッサール, エトムント, 2013, 『間主観性の現象
学II』(監訳・浜渦辰二, 山口一郎), ちくま
学芸文庫。
- フッサール, エトムント, 2019, 『現象学の理
念』(訳・長谷川宏), 作品社。
- 宮下奈都, 『よろこびの歌』, 2019, 実業之日本社
文庫。
- 宮下奈都, 『終わらない歌』, 2015, 実業之日本社
文庫。
- レディ, ヴァスデヴィ, 2015, 『驚くべき乳幼児
の心の世界—「二人称的アプローチ」か
ら見えてくること—』(訳・佐伯胖), ミ
ネルヴァ書房。
- レディ, ヴァスデヴィ, 松沢哲郎, 下條信輔, 佐
伯胖, 當眞千賀子, 2017, 『発達心理学の
新しいパラダイム 人間科学の「二人称
的アプローチ」』, 中山人間科学振興財団
／中山財団。

(2021年 1月29日 受理)