

〔研究論文〕

社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び ——「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析——

住田 勝・寺田 守・田中智生・砂川誠司・中西 淳・坂東智子

1. 問題の所在

今日の国語学習指導をめぐる研究の主題としては、一方にアクティブラーニングを志向する「協同学習」による授業づくりが主題化され、もう一方では国語科教科内容としての「言葉の力」をどのようなものとして捉えるべきなのか、という問題への模索がなされている。この二つの研究的主題の有機的統合が今日的課題の一つであろう。つまり、社会的な行為としての学びの問題と、学ぶ対象としての「教科内容」の問題とは、必然的にさまざまな緊張関係を胚胎しているのである。

これまでの国語教育研究において、社会的行為としてテキストの読みを問題にしてきた研究としては、たとえば河野（2009）などのように、テキストとの出会いと対話を「生身の他者」としての学習者一人ひとりが、どのように相互に支え合い、関わり合っていくのか、という問題を探究したものがある。一方、学習者が読むことにおいてどのような学ぶべき知識と出会うのか、という問題への体系的なアプローチとしては、鶴田（2010）に代表されるような、「解釈」行為を支える「言語技術」としての「分析」への目配りが存在している。また、この方面では、「学習用語」をめぐる議論も活発になされ、一定知見の積み上げも見られるべきものが存在している。

しかしこのような取り組みは、互いにある種の欠落を抱えているように思われる。すなわち、社会的な学びの探求が、その学習者が出会うテキスト（先行する社会的存在としての言語とその様式）の有り様について、体系的、系統的な把握を行うことに比較的無関心であること。そしてまた、教科内容の体系的な記述への取り組みにおいて、その獲得された「言語技術」が、どのように学習者の読みの体験を社会的に構成していくのかという問題に対して、十分な探求がなされていないということ、である。読みの学習者は、読みの学習指導を通して何と出会い、どのようにそれを分かち合い内面化していくのか、これらのふた筋の研究的問いを何らかの形で架

橋し、有機的な補完関係を築くことこそが国語教育研究における喫緊の課題であろう。

本稿が試みるのは、まさしくその理論的架橋についての基礎的な考察である。たとえば、佐伯胖（1995）の「学びのドーナツモデル」を手がかりとして、住田ら（2013）は、読むことの学習を一人称的世界（I）で完結する行為ではなく、一人ひとりの学習者の学びの環境を取り包む「YOU」の領域、すなわち二人称的世界を媒介として、未知なる他者の世界＝学習内容の世界（THEY）に手を伸ばしていくモデルとして提案した。このとき「YOU」的世界は、次に掲げる二つの相異なる性質からなるものとして構想されていた。一つは教室においてテキストを分かち合い、読み合う「仲間」である。これを「もう一人の読者」と呼んだ。また一つは、その教室においてこれまで読まれてきたテキストとその読書経験から抽象された「読み方」の集積である。そうしたテキストを読むために参照される、先行する分析や解釈の痕跡を「もう一つのテキスト」と呼んだ。

つまり教室における読書体験は、「もう一人の読者」と紡がれる共時的ネットワークの系、「もう一つのテキスト」によって支えられた通時的ネットワークの系の両輪によって推進される営みとして説明できるだろう。本稿では、先に述べた二つの主題の架橋の試みとして、この二つの系が、一人ひとりの読者（I）と彼ら彼女らが読もうとしているテキスト（THEY）の間を取り持つYOUとして、どのように関わり合いながら振る舞うのかを探究する。そうした二つの系の相互作用とその運用の姿を具体的にとらえるための理論的装置として取り上げるのが、「ヴィゴツキースペース」という学習モデルである。

「ヴィゴツキースペース」は、Harré（1984）がヴィゴツキーの学習理論をもとに編み出し、読みの学習指導理論としてRaphaelらによって洗練化された学習モデルである。本稿では「教科内容」が学習者間に生成される「社会的過程」を通して機能し、

テキストの読みが形成されていくその様相を、この学習モデルを一つの「レンズ」として用いながらとらえていく。具体的には国語教材「高瀬舟」(森鷗外)を用いた中学校3年生の授業プロトコルを分析し、そのことを通して、国語教室において繰り返し提示され、その内面化が試みられてきた基本的な「もう一つのテキスト」としての「慣習的知識」が「もう一人の読者」との社会的営みを通してどのように機能し内面化されていくのかを明らかにする。

2. 「ヴィゴツキースペース」の考察

2.1. 社会文化的相互作用と慣習的知識

社会文化的相互作用は二つの位相を含んでいる。一つは、認知的活動が話し言葉や書き言葉によって観察可能かどうかという尺度で特徴づけられるI-YOU-THEYの関係である(図1)。一人で読むのか、仲間と読むのか、教室全体で読むのかといった読書行為の違いによって把握できる認知的活動は異なる。「もう一人の読者」との関わり方を示すこの軸の両極を公的(Public)な読みと私的(Private)な読みと呼ぶ。

もう一つは、学習される慣習的知識がどこに所属するかという尺度で特徴づけられるI-YOU-THEYの関係である(図2)。未だ自分のものとなっていない他者から学んだ知識を用いて読むのか、内面化された知識で読むのかといった段階を示している。「もう一つのテキスト」との関わり方を示すこの軸の両極を社会的(Social)な読みと個人的(Individual)な読みと呼ぶ。

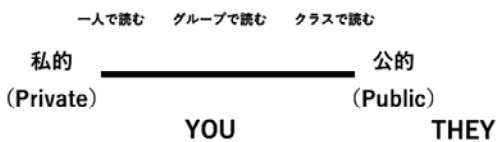


図1 認知的活動の観察可能性による尺度

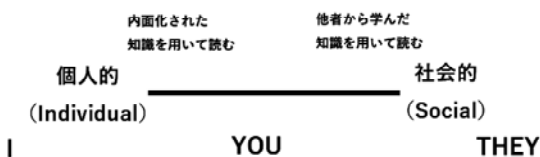


図2 慣習的知識の所属による尺度

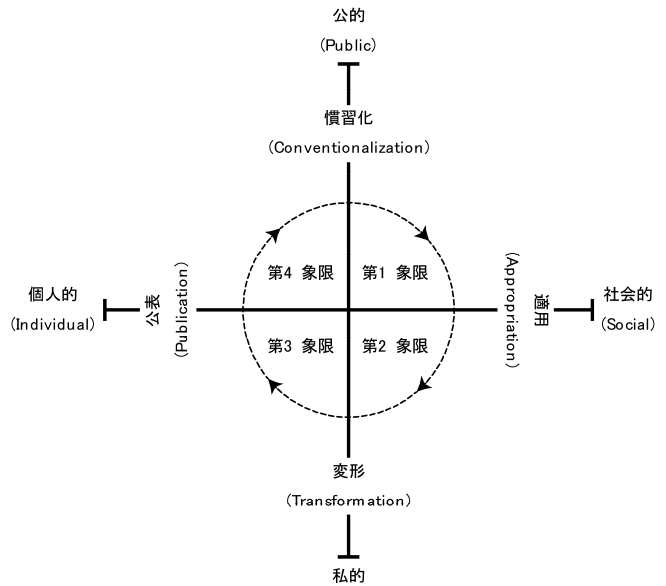


図3 「ヴィゴツキースペース」(Gavelek & Raphael, 1996)

1980年代のヴィゴツキー再評価の中で理論構築を行ったRom Harréが提案した学習モデルが「ヴィゴツキースペース」と呼ぶ円環モデルである。教室の社会文化的相互作用を「公的-私的」「社会的-個人的」という二つの軸で説明している。ブッククラブを提案したRaphaelは、その実践理論の根幹にこのモデルを置いている。Gavelek & Raphael (1996)は「ヴィゴツキースペース」を国語科の学習に適用し、図3のような学習モデルを作った。外挿された慣習的知識が社会文化的相互作用を通して学習者自身のものへと内面化される過程を説明している。このモデルは学習場面を四つの象限で説明する。第1~4象限へと学習が遷移する過程で「適用」「変形」「公表」「慣習化」といった認知的活動が位置づく。

2.2. 認知的活動

第1象限は、教室での言語活動が「公的な」すなわち観察可能な形で展開する。それは教師から学習者へ、ある読みの方略や観点を手本として示す過程である。例えば文学教材の学習において、教師はまず「時間、場所、人物」といった物語の基本的な設定を確認することを教授するかもしれない。ただし中学校3年生を想定した場合、設定を読むという方法が新たな慣習的知識に当たるといのは現実的でない。それはすでに個人的方法として機能している可能性が高いからである。しかし新しい学びを拓こうとする時自分のものとなっている知識を入り口にすることはしばしば行われる。

第1象限から第2象限に展開する学習者の認知的活動の特徴付ける言葉が、「適用」である。与えられた知識を、お手本通り当てはめながら活動する。成功や失敗を重ねながら「社会的」存在であった慣習的知識は、少しずつ個人のものへと近づいていく。慣習的知識が使いこなされたとき、その使い方について様々に相談しあう必要はなく黙々と活動に没頭する。それが「ヴィゴツキースペース」の最も底に至った地点である。第2象限における「適用」は沈黙に向かう営みである。

「高瀬舟」の学習で時間、場所、人物の設定を分析する活動は「高瀬舟」という小説を中心人物庄兵衛の変容の物語として読む慣習的知識と結びついている。人物設定を適用する学習者は、図4のように「高瀬舟」の構造を2回の喜助の語りを受けて、庄兵衛 α から庄兵衛 β へと、そして庄兵衛 β から庄兵衛 γ へと二度変容する庄兵衛の物語と分析するだろう。



図4 庄兵衛の変容の物語としての「高瀬舟」の構造

第2象限から第3象限への展開は「変形」を特徴とする。与えられた慣習的知識を自分のものとするためには、自分用に「変形」して用いる必要がある。「変形」のプロセスは、順調な「適用」を成し遂げて、誰にもことあげて説明する必要もなくなった「内言」化した認知的過程を、「外言」化する必然性へと引き戻す。説明を試みることを通して、最初外在的であった慣習的知識は、彼ら彼女らの個人的なものへと変わっていく。

「高瀬舟」において庄兵衛の変容の物語ととらえる読み方は庄兵衛 β と庄兵衛 γ の関係を考える時に一貫性形成が阻害される。庄兵衛 β では喜助を「足ることを知っている」人物と理解する。庄兵衛 γ では喜助の行為が「それが罪であろうか」と疑う。しかし庄兵衛 β の時点であれほど衝撃を受けたはずの「足ることを知っている」喜助の姿は庄兵衛 γ の時点では参照されない。引き裂かれた庄兵衛 β と γ から単純な変容の物語を導くことができない。

学習者は、変容物語として読む慣習的知識を変形させ喜助の二つの話の語り口を対比させるかもしれ

ない。にっこり笑って語り出す喜助の1回目の話と、対照的に恐れ入った様子で小声で話す喜助の2回目の話とを比べる時、学習者はそこに庄兵衛の物語と並行して語られる喜助の物語を発見するだろう。喜助の語りは、庄兵衛を変容させるだけの刺激材でなく額縁構造の物語内物語として前景化される。

このような第2象限から第3象限への学びの展開において、お手本通りの知識を学習者自らの解釈のために「変形」しながら用いる過程を、我々は一般的に読み深まりと呼びなしているのである。

第3象限から第4象限に展開する認知的活動の特徴は「公表」である。解釈の社会化という営みにおいて、第4象限では、その社会的相互作用に、ある種の明確な強度が求められる。より「公的」な場で、あうんの呼吸で共同思考できる「仲間うち」から、他のグループへ、他の学級へ、そして見知らぬ他者に向かって発信するのに必要な強度である。

「ヴィゴツキースペース」が説明する学習は第4象限で完結しない。再び第1象限の公的/社会的な学習場面へと展開し、螺旋的に循環する。社会文化的相互作用の中で共有された個人的な読みが、新たな社会的読みとして慣習化される。つまり教室の慣習的知識は社会文化的相互作用の中で繰り返し構成されていくのである。

2.3. 「ヴィゴツキースペース」の意義

文学の学びは「ヴィゴツキースペース」を手がかりとしてどのように説明できるのだろうか。

実際の読みの活動において現れるであろう「ヴィゴツキースペース」上の幾つかの特徴的な現象が図5である。右上の図Aは、教師が与えた認知的道具の反復に終始する現象である。新しい認知的道具が学習者に定着するまでは、第1象限と第2象限を軸に学習が展開するだろう。右下の図Bは、反復された認知的道具が内面化され習熟が完成する現象である。互いに声を出し合い、外言によって確認し合う形で支えられた読みの方法が習熟によって内言へと沈み込んでいく。左下の図Cは、沈黙から再び饒舌へと回帰していく現象を示している。与えられた認知的道具を変形し自分なりに運用し始めると仲間への説明の言葉が外言として生成され始める。しかしそれはまだ仲間内の説明であり、互いに補い合う共同思考でしか機能しない説明である。左上の図Dは、その強度が相対的外部へ公表できる一貫した合理性を備えたものへと成長を遂げた様相を描いたも

のである。外部との交渉を経て個人的な知識がより広い共同体において一定の価値を認められ、社会的承認を与えられた時、慣習的知識として新たな第1象限がスタートする。

授業をとらえるレンズとしての「ヴィゴツキースペース」は外言→内言→外言といった循環や慣習的知識が個人的な知識への変形を経て新たな慣習的知識へと構成されるといった循環のように、文学の学びを運動としてとらえる視点をもたらしてくれる。

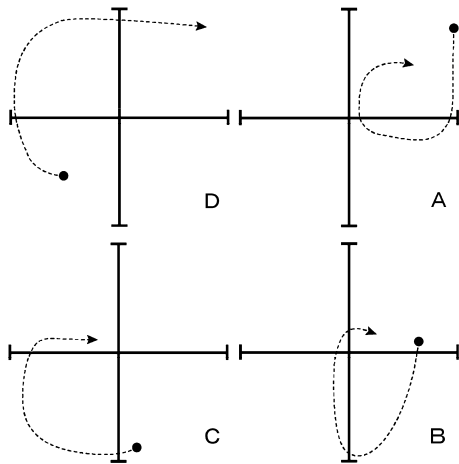


図5 読みの特徴的な現象

3. 「高瀬舟」の研究・実践史における読みの課題

「高瀬舟」の読みの課題は主題の解釈にあると言って良い。三好行雄（1989）は鷗外の「高瀬舟縁起」で述べられている「財産と云ふものの観念」と「ユウタナジイ」（安楽死）について「ふたつの主題が併存する」という理解の上で、ふたつのテーマの統一という研究上の課題を整理した。例えば田中実（1979）は「知足」の喜びと弟殺しが作品で語られる順序と喜助の体験の順序が逆であるという点に注目し、「二つの問題の関係は、因果の関係にあって、並列的な関係ではない」と考えた。そして庄兵衛と喜助がそれぞれ異なった世界に住み、両者が対比的であるところに作者の意図があると述べている。他にも外尾登志美（1997）は「自由」というキーワードで両者を結び、西原千博（2012）は「相対性」というキーワードで両者を結んでいる。

授業では「高瀬舟」のテーマを考えようという形で学習課題とすることができる。例えば竹盛浩二（1996）は、高校2年生を対象に二つの主題を統一する学習を行った。竹盛の学習者は喜助の「生き

る」「命」というものを人間の本来の自然な感覚とし、「罪」や「オーソリティ」という「社会」がそれらを封じ込めて見えにくくしていると考えた。

一方で、語り手に注目する方向での解釈も進められている。小泉浩一郎（1990）は鷗外の描いたものが客観的な仏としての喜助ではなく庄兵衛の主観であることを指摘し、〈知足〉の主題にこそ作者の喫緊の課題が存在すると考えた。松本修（2005）は〈語り〉に注目した研究がいずれも〈語り〉をキーワードにしているにも関わらず、それぞれの解釈が大きく違っている点に注目した。そして主題解釈の対立が部分の読みの相違と対応していることを指摘した。

こうした中で菅聡子（2001）は「高瀬舟」が「いくつもの〈読む〉という行為のアナロジーによって成り立っている」と指摘し、「翁草」を読む鷗外、「喜助」を読む「庄兵衛」、「高瀬舟」を読む読者という三つのレベルに分けた。そして喜助の弟殺しの語りを「安楽死」と読むには飛躍が必要とし、「わが身の上に引き比べて見」という庄兵衛と同じ読書態度を敷衍すると、「眼前に死を願い、それを実行に移そうとした友が、あるいは家族がいる、その時自分はどうすべきか」という問いになると述べた。

「財産というものの観念」と「ユタナジイ」とを読み取ったのは鷗外であるが、同じように「足ることを知っていること」と「それが罪であろうか」と読んだのは庄兵衛である。そして二人とも両者の関係を説明していない。そうであるならば鷗外という補助線、庄兵衛という補助線のない喜助の直接話法による語りを、学習者はどのように意味づけた上で、両者を関係づけることができるのだろうか。この点に「高瀬舟」の読みの課題がある。

4. 実験授業の分析と考察

4.1. 実験授業の概要

この実践は昨年10月から11月にかけて全9時間の展開で、大阪市立花乃井中学校において全4クラスで実践されたものである。授業者の石田かおり教諭と我々研究者が共同して授業づくりを行った。9時間にわたる単元の展開の要点は次のようなものである。高瀬舟のプロット（因果関係の筋）の節目である、二つの「喜助の語り」を核に、その語りの前後で中心人物庄兵衛がどのように変容するのか、ということをとらえる営みを中心とする単元構成である。喜助の語り①が展開する第3場面については第

3次第4時の1時間、喜助の語り②が展開する第4場面については、グループ毎の全体へのプレゼンテーションの時間を入れて、第5時と第6時の2時間で展開した。

- 単元名「話し合うことで読みを深め、自分の考えを手紙の形でまとめよう」
 ○主教材「高瀬舟」（森鷗外）
 ○単元構成（全9時間）
 第1次：作品との出会い／第1時：作品の主題について考え、短冊に書きこむ。
 第2次：設定・プロットの確認／第2時：設定を班ごとにまとめ確認する。／第3時：プロットチャートを用いて仮の主題を想定する。
 第3次：喜助の語りと庄兵衛の変化／第4時：喜助の語り①を聞いた庄兵衛の変化を読む。／第5時・第6時：喜助の語り②を聞いた庄兵衛の変化を読む。
 第4次：主題の探究（「現代からの手紙」の作成）／第7時～第9時：主題の再整理や、「高瀬舟縁起」の確認を経て、庄兵衛または喜助に対する「現代からの手紙」を作成する。

4.2. 話し合いプロトコル分析の対象

第4時、Iグループの話し合いプロトコル（表1）を分析する。このプロトコルは三つの話段からなっている。本来6名の班なのだが、プロトコルにはそのうちの2名の発話だけが記録されている。この話し合いが埋め込まれた学びのプロセスは次のようなものである。高瀬舟の第3場面、喜助の身の上を語る語り①を聞く前と、聞いた後で、庄兵衛の喜助への認識は大きく変容する。つまり、護送役として鳥流しの罪人の一人として喜助を見ていた庄兵衛が、この語りの後では、喜助から「毫光」がさし、第4場面に至って「喜助さん」と呼びかけてしまうほどに庄兵衛の喜助への認識が変容する。庄兵衛が喜助の語りとどう向き合い、認識を変えていったのかをグループ活動を通して話し合い、全体で交流する形でこの第4時は展開した（図6板書）。

4.3. 【第4時】喜助の語り①をめぐる庄兵衛の変化の分析過程におけるプロトコル分析

第一話段1-3に注目してほしい。S1（班長）は、庄兵衛を変化させた喜助の語りの要素を発見しようと、丁寧に音読をしていく。いわば、使い慣れ

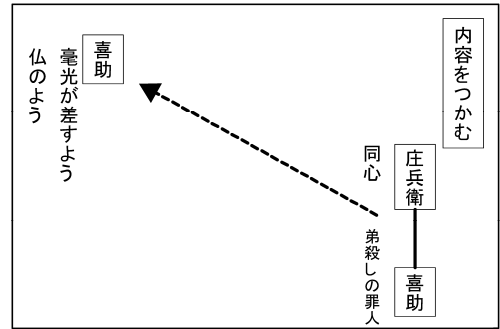


図6 第4時板書①

た認知的道具を「適用」しながら問題解決を図ろうとしている。読み上げるスピードは、ゆっくりとしている。第2象限から第3象限に向かって「私的」領域へと移行し、内言が漏れ出たようなS1の発話が支配的である。そうしたS1の一人語りに、ときどきS2が割り込んでくる。第一話段4は、S1が丹念に掘り起こしていく本文の証拠を引き受けて、解釈の結論だけをS1に対して打ち返していくかのようなのである。この二人の対話が示しているのは、S1の発話が、徹底して庄兵衛の喜助に対する認識の変化の根拠となる表現を探索する、分析的な営みであり、S2は、掘り起こされた証拠を活用して意味を産出する、つまり解釈を紡ぎ出す営みに特化しているということである。そして、互いの発話をキャッチボールしながら、次第により確かで深い解釈を作り出していくのである。この二人が形成したのは、庄兵衛の喜助に対する認識の変化のプロセスに、庄兵衛が一旦彼自身の境遇と、喜助の境遇を引き比べ、そこに共通する状況を見出すことが重要であるという発見であった。はじめ4ではただ「同情」という言葉で始まった、この共同解釈のプロセスは、その「同情」の証拠を、5でなお探索するS1に引き取られる。S2は6でそれを庄兵衛の喜助の境遇に対する単純な同情心であるという解釈で応じる。このボールを受ける形で、7-9でS1はさらなる証拠調べに進み、庄兵衛が自身の苦しい経済状況をかなり詳細に言挙げて語っていることをS2に打ち返す。それがこの話段の結論部分、10の「罪人から一人の人になった」というS2の見出した解釈として形を結んだ。これは、「適用」から「変形」に向かう兆しを含んだやり取りであると考えられる。

この発見は、続く第二話段の雰囲気を変えていくことになる。なにより、ふたりの発話の間がつまり、交互に発話が展開し、そのスピードもぐっと早

表1 【第4時】Iグループの話し合いプロトコル

話者	内容	話者	内容
【第一話段】			
1 S1	喜助の話聞いて、やんな?	19 S2	そんな感じじゃない? だって自分もお米を左から右へ渡してるって書いてるからさ。
2 S1	喜助の身の上を我が身の上に引き比べてみた?	20 S1	そろばんの桁が違っているだけってあるもん。
3 S1	引き比べてみた…。喜助は仕事をして給料を取っても、右から左へ人手に渡してなくしてしまうと言った。いかにも哀れな、気の毒な境界である。しかし一転して我が身の上を顧みれば、彼と我との間に、果たしてどれほどの差があるか。自分も上からもらう扶持米を、右から左へ人手に渡して暮らしているにすぎぬではないか。彼と我との相違は…	21 S2	だから桁が違うだけで同じやから、大体境遇は一緒やから同情した、みたいなの。
4 S2	あれちゃん、同情したんちゃん?	22 S1	同情した。
5 S1	その同情を探さな。今探してんねん。	23 S2	だから同情して、罪人から一人の人になった。
6 S2	あれちゃん、二百文の…。今までお金がなくて、いつも働いてお金返していかないとあかんかったやんか。けどさ、そのお金を持って、自分でまた島行つてさ、そのお金で働けるっていうことが、ああ〜みたいになったんちゃん。	【第三話段】	
7 S1	なんかあれよな、この辺やんな。扶持米を右から左へ、みたいなの。	24 T	ほーう。
8 S1	貯蓄だに、こっちにはないのである…。懸隔のあること…。手いっぱい…。んー? いったいこの…。んー? よしや自分が独り者であったとしても、どうも喜助のような心持ちにはなれそうにない。	25 T	同じやからっていう掴みはすごい良いと思うんやんか。それどこの班にも無かってんやんか。同じやからってすごいねん。でも、同じ人を仏様みたいに思えへんやろ? 仏様みたいに思うってことは、すげーと思うってことやろ? だから同じやって思ってたのに、さあ何がちやうかった? はいはいはい。
9 S1	喜助がそれを貯蓄と見た…。	26 S1	こっから先や。
10 S2	どう変化させたか、やからさ、プリントはさ、だからさ、罪人から一人の人になった。その理由は同情したから。	27 S2	それで、お金をもらえて、楽しいと思えること?
【第二話段】			
11 S1	どこで同情したかって話やからさ。喜助の身の上…。	28 S1	ん? 働き…、満足…? ああー。喜助は世間で仕事をみつけるのに苦しんだ。それを見つげさえすれば、骨を借さず働いて、ようよう口を糊することのできるだけで満足した。満足。懸隔。
12 S2	だからどこで同情したかは、二百文の…	29 S1	懸隔、懸隔。程度や内容がかけ離れていること。
13 S1	この辺やんな? 二百文のどこ? 喜助の身の上を我が身の上に引き比べて、喜助は仕事をして給料を取っても、右から左へ人手に渡してなくしてしまう、と。哀れ、哀れ…	30 S2	だから、喜助は今の生活に満足してるけど、庄兵衛は満足してない、みたいなの。
14 S2	境界。	31 S1	ああー。米で…。うん。あ、これってあれなん? 庄兵衛のことなん? そこに満足を覚えたことはない。手いっぱいの生活である。しかるに…、しかるに…、しみたいなの?
15 S1	哀れと思ってるんねんな。	32 S2	うん。
16 S2	しかし一転して我が身の上に顧みれば、彼と我との間に、果たしてどれほどの差があるか。	33 S1	そこに満足を、うわー。
17 S2	自分と一緒に置き換えてみたら、ほとんど一緒やったから同情した、みたいなの。	34 S2	けどどこでさ、書いてるもん。
18 S1	ほとんど一緒?	35 S1	何書いてんの?
		36 S2	こちらへんが喜助、こちらへんが庄兵衛。
		37 S1	満足してるけど…、苦しんでるけど満足で、
		38 S2	庄兵衛は、
		39 S1	あんま苦しんでないけど、
		40 S2	満足してない、みたいなの。
		41 S1	ああー。なんか有難みが違う、みたいなの?
		42 S2	うん。
		43 T	はい、そこまでー。

くなったのだ。そして、ふたりの声が重要な表現箇所を中心に、見事な解釈の共鳴を見せるようになる。共同思考の進行の中で互いの思考が加速し、浸潤し合い、互いが互いの足場となって連鎖反応のように活性化している。第二話段では、この庄兵衛と喜助の境遇がいかにか共通したものであるのかということがさらに詳細な証拠とともに取り上げられ、強化されていく。こうしてみると、S1とS2との間に生まれたような濃密な共同思考の反響が、丁寧な「適用」から、ある種の飛躍を孕む「変形」を生み出す産屋となっているのかもしれない。

第二話段と第三話段は、石田教諭による助言によって分節されている。そしてこれが、このグループの読み深まりにとってさらなる決定的な作用をもたらすのである。

石田教諭の働きかけは二つである。一つは、彼女らが見つけた分析と解釈を高く評価し、それが他のどの班も気がついていない「変形」にあたる解釈で

あるという評価を与えたこと。二つ目は、この解釈をさらに飛躍させるための助言を与えることである。それがすなわち、「同じ」の向こう側にどんな「違い」を庄兵衛が見つけたのかを探求する新しい目標であった。彼女らのたどり着いた読み、庄兵衛が喜助に同情したのは、庄兵衛が喜助の中に自分を見たからだ、という根拠を十全に取り上げた豊かな解釈は、庄兵衛と喜助の決定的な違いはなんだという一段上の探求ポイントを浮かびあがらせるはずである。「比較」という古典的な分析ツールは、そういったものである。石田教諭は、「同じ」を見つけたことで満足し、思考を終えようとしていた彼女らに、教師として割り込みをかけ、喜助の中に仏を見出す庄兵衛と喜助の間の「懸隔」の意味づけへと向かわせるのである。つまり細かく言うと、この第3象限的変形プロセスに、教師は、第1象限的な「比較」という慣習的知識の提示を割り込ませ、さらなる変形を動機づけたのである。そしてそれは同時

表2 【第4時】全体交流のIグループ発表

話者	内容	話者	内容
1 S1	喜助と庄兵衛は、85ページの上の段の前から2行目いわずそばんの桁が違っているだけで、喜助のありがたがる二百文に相当する貯蓄だに、こっちはないのである。で、そばんの桁が違っているだけだから、あんまり生活は変わらない。	7 T	少ない中で生活して、ギリギリの生活をしてるって意味では、喜助も庄兵衛も同じやなってることに気がついたってことや、庄兵衛さんは。結局、入ってきたお金をすぐにどっかへやっつてしまわなあかんとか、庄兵衛さんとこも時々奥さんの実家からお金を借りてこなあかんとかあると。そんなこと考えると、ひょっとして、こいつ悪い罪人やって思ってたけど、っていうかきつと貧しくて大変な可哀想なやつやって思ってたけど、聞けば聞くほどひょっとして喜助って一緒なんちゃうんって。生活の苦しさは変われへんのちゃうんって。なのに、喜助はそのことに対して、さっきからみんなが言ってくれてるけれども、満足してる。喜助は、この人は、満足。で、なんで満足なんかって言うと、これもみんなが言ってくれてたけれども、欲を出してない。この欲を出さないっていうのを別の言葉で書いててんけど、誰かそれ見つけた子いてへんかな？ 結局不思議な理由はこれやって分かったところ。これ誰か見つけてくれると嬉しいなー。85ページ。「不思議なのは喜助の」
2 T	ふんふん、庄兵衛は喜助と実はあんまり変わらないと。なるほど。	8 S1	…。
3 S1	変わらないけど、違うところは喜助が仕事を見つけてるだけすごい満足して、とりあえず生活に満足しているけど、庄兵衛は自分の暮らしは精一杯の生活って考えて満足していない。そこで、同じ生活やのにそこが違うから、喜助をリスペクト…、尊敬してる。	9 T	「欲のないこと」で？ S1さん、そこ。今見つけたやろ？ どこ？
4 T	はい、いいですね。この短時間で、この先生の「さあ考える。」っていう振りで、ようあんたらこんなけ考えたなー。	10 S1	足ることを知っている
5 S2	賢いもん。	11 T	そうそう。足りているって、もうこれで足りてるんやっていうことを知ってるってことやね。
6 T	ほんまや、その通り。賢かったんやって改めて思いました。良かったです。		
7 T	あのね、根拠もちゃんと上がってたし、言うてることもとつても良かった。ちょっとまとめますね。今、最後S1さんが言ってくれたんやけども、庄兵衛と喜助は、喜助の方が貧しいけどっていう件をここ（グループV）が言ってくれてたけども、今S1さんが言ってくれたことやな、要するにそばんの桁。入ってくる収入は確かに庄兵衛は多い。で、喜助は少ない。でも結局		

に、このグループの読みを優れた読みと評価することになり、それが彼女らを勇気づけ「公表」を後押しする大きな働きかけになったのだ。

それを確かめるために、この班の話し合いに引き続いて行われた全体交流におけるIグループの発表を見てみよう(表2)。

このように全体交流の中で改めて石田教諭によって評価され位置付けられることによって、このIグループの「変形」は、「公表」を経て学習集団への「慣習化」のプロセスを、非常に初歩的な形ではあるがぐり抜けたと言いうことができるのではないだろうか(図7板書)。

5. 結論

本稿では、「もう一つのテキスト」(慣習的知識)が、「もう一人の読者」との間に、認知的道具として社会化され機能していく様相を、具体的なプロトコルを分析することで明らかにした。「ヴィゴツキースペース」という概念装置は、国語学習の具体を鮮明に映し出してくれる一種の「レンズ」である。それは、学びをともに生き抜く「もう一人の読者」である学びの仲間たちとの間に生まれる幾多の振る舞いと、そうした学びにおいて学習者が出会い、その内面化に挑戦していく「もう一つのテキスト」として

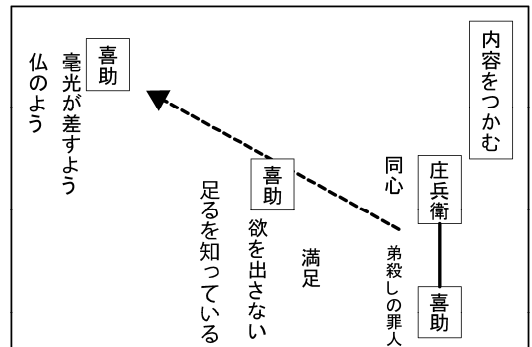


図7 第4時板書②

の「教科内容」とを有機的に結び付け、重ね合わせるための「レンズ」である。つまり新しい認知的道具を「適用」するために、学習者は「仲間」を必要としている。しかし、単にその分析方法に習熟し、反復可能能力にしていくだけなら、それはやがて内言の暗闇に沈んで見えなくなり、仲間との明示的な分かち合いは必要なくなるであろう。その分析方法が、なんらかの新しい領域や射程を備えて「変形」されて用いられた瞬間から、読者は新しい解釈について語り合う仲間を、もう一度求めることになる。この「沈黙に向かう」局面と「饒舌に回帰する」局面の接合点が、今回取り上げたプロトコルにおいても部分的に見て取ることができたといえよう。

今回の「高瀬舟」の授業を通して、学習者が繰り返し問題解決のために用いた認知的道具は、物語の任意の二点の比較であった。それを平凡に使い、「適用」を繰り返していても解釈は問題なく生まれる。しかし今回分析したプロトコルには、何かの拍子に「変形」つまり新奇な解釈表象を生み出す認知的道具の新しい使用の可能性が存在していた。話し合いの過程で、突然の恩寵のような「変形」が生まれる「臨界」がどのようなものかは、まだよくわからない。しかし学習者たちが分析のための認知的道具を分かち持ちながら、彼ら彼女らに現前するテキストについて語り合う場においてのみ、そうした「臨界」は存在しうるはずだ。認知的道具を学習者に差し出すのは教師である。今回のプロトコル分析においても、そうした「臨界」に関与し、「変形」を発火させようと働きかける、教師の能動的な振舞いの大きな意味を確認することができた。

なお今後の課題として残されたものの一つは、小説の読みの義務教育修了段階での、「もう一つのテキスト」としての認知的道具はどのようなものであるべきかという問題である。学習者が内面化し「適用」しようとする認知的道具は、いわば暗闇を照らす光である。光は影を生む。ある一つの認知的道具を駆使して分析を行う学習者は、何らかの解釈表象を得ることができる。しかしその代わり、その分析の光によって生まれた闇に沈んだ、別の解釈を失うことになるのだ。したがって学習者は、できるだけ多様な波長の認知的道具を、色々な角度から当てて分析を遂行する力を持つべきだろう。そのための取り組みとして、文学テキストとの出会いを活性化する慣習的知識（認知的道具）の体系や系統を構造的に把握し、具体的な読みの過程で機能する「もう一つのテキスト」（慣習的知識）としての性格を明らかにする必要がある。これこそが、本稿で探求した課題が必然的に導く次なる研究課題なのである。

参考文献

- 河野順子（2006）『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房
- 菅聡子（2001）「森鷗外『高瀬舟』を〈読むこと〉」『文学の力×教材の力 中学校編3年』教育出版 pp. 134-147.
- 小泉浩一郎（1990）「『高瀬舟』論—〈語り〉の構造をめぐって—」『近代日本文学の諸相』明治書院

pp. 19-33.

- 佐伯胖（1995）『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 住田勝・宮本浩治・秋森洋子・植山俊宏・守田 庸一・幾田伸司・田中智生（2013）「社会的実践としての読むこと：教室における話し合い活動はどのように文学の読みを拓くのか（1）」『国語科教育研究』（全国大学国語教育学会発表要旨集）124 pp. 74-77.
- 竹盛浩二（1996）「生徒とともに小説を読む」『国語教育研究』39 広島大学教育学部光葉会 pp. 34-44.
- 田中実（1979）「『高瀬舟』私考」『日本文学』28 日本文学協会 pp. 75-82.
- 鶴田清司（2010）『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』学文社
- 寺田守（2012）『読むという行為を推進する力』溪水社
- 寺田守（2015）「話者の判断の表れた言葉に着目して「高瀬舟」を読む」『作家／作者とは何か』和泉書院 pp. 145-163.
- 西原千博（2012）「『高瀬舟』試解」『札幌国語研究』17 北海道教育大学 pp. 37-50.
- 外尾登志美（1997）「『高瀬舟』論」『大阪教育大学紀要』45（2）大阪教育大学 pp. 59-71.
- 松本修（2005）「『高瀬舟』の語り」『日本語と日本文学』40 筑波大学国語国文学会 pp. 1-12.
- 三好行雄（1989）「研究史及び作品論 高瀬舟」『別冊國文學 森鷗外必携』37 學燈社 pp. 75-82.
- Gavelck, J. R., & Raphael, T. E. (1996) Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73 (3), 182-192.
- Harré, R. (1984) *Personal being: a theory for individual psychology*. Blackwell.

謝辞

本研究の遂行にあたっては大阪市立花乃井中学校石田かおり教諭と大阪教育大学4回生西川和貴さんの多大なるご尽力を仰いだ。特に記して謝意を表したい。なお、本研究はJSPS科研費25285246の助成を受けたものである。

（大阪教育大学・京都教育大学・岡山大学・愛知教育大学・愛媛大学・山口大学）

2015. 8. 31 発送