

ポストモダニズムを見据えた文学の授業 —第4学年『ごんぎつね』の実践を通して—

山中 勇夫

1 研究テーマ「〈他者〉を楽しみ続ける子どもの育成」との関連

本研究の基調提案では、「物語評価」の実践（ヒロガル）が、モダニズムではなくポストモダニズムに基づく実践であることを示した。ここでいうモダニズムとは、近代的、科学的な発想を元にした世界観認識に基づくものであり、客観的、静態的、一般的さを求める世界観の基盤となるものとして考えている。モダニズムが基本的に一つの客観的世界を私たちが皆共有しているという立場に立つのに対し、ポストモダニズムはモダンを拒絶し、一つの客観的世界ではなく、複数の主観的な世界の存在を認めるものとなる。先述のモダニズムに対し、ポストモダニズムは主観的・動的・個別的な世界観に立っていると言える。現代はテレビの時代から SNS の時代への変化を一つの象徴としながら、社会全体に複数の世界の受け入れ（社会のポストモダン化）が進んでいるように見える。またそうした社会を背景としながら、近年の教育もまた、個別最適化を謳うなど、ポストモダニズムの影響が進んでいるようにも見える。

だが学校教育における授業は依然として全員が一つの客観的な世界を共有していることを前提とする形態から抜け出せていない。発問と挙手と発言と板書による一斉授業はその最たる例であり、国語科の授業の大多数や研究授業の場においても、この形態の授業への執着は依然として強力に働いている。このようなモダニズムへの執着の原因は、学校を成す様々なシステムがモダニズムに基づいて作られているからであると考えられる。（物理的な教室の構造、時間割、評価、学校行事、学級担任制など）授業をポストモダニズムに基づくものに移行しようとすることの難しさはここにあり、ポストモダニズムに基づく授業や学習活動をその方策から広めようとしても、環境に散りばめられたモダニズムの引力に引き寄せられ、ポストモダニズムに基づく授業の試みもまたモダニズムの視点から評価され、やがて回収されてしまう。そうしたモダニズムの強力な痕跡の一つがペーパーテストに代表される客観的・数値的評価である。教師がポストモダニズムに基づく授業を展開し、学習者がそこで活発に授業に取り組んだとしても、結局は設問に正対する解答の客観的な精度が問われるペーパーテストで学習者が評価されてしまうのである。ヒロガル実践はこうした教室に棲まうモダニズムへの執着を手放す切り口の一つとなると考えている。

「ヒロガル」により、評価観の転換を手に入れた私たちが次に進むべきは、教師の

認識に根付くモダニズムを相対化し、ポストモダンの世界観を反映させた授業の実践である。本稿は以上のような問題意識に基づいた実践の展開とその工夫点について述べる。

2 これまでの実践研究の蓄積から

山中（2019）は、日本文学協会国語教育部会の研究の成果を引用し、現代の文学教育の抱える問題を、「A 正解を追い求める正解到達主義」、「B どんなものも正解と認める正解到達主義批判」、及びその両者が癒着した状態として整理し、その問題を越えるために田中実が提唱する第三項理論（田中 2014 他）をもとにした授業案を提示している。先の二者がいずれも静態的な正解（A は客観的な正解、B は主観的な正解）の獲得にこだわるのに対し、「自分のとらえた正解」を問い続ける動的な過程（動態）に価値を置くのが第三項理論に基づく授業の特徴である。本稿で取り扱う実践は、この実践研究の蓄積にも基づくものでもあり、登場人物役と記者役が『ごんぎつね』の物語を教室の各所で立ち上げながら、それぞれに「自分のとらえた正解」を問い続ける動的過程に価値を置く実践にもなっている。これはまた、先のポストモダニズムを反映した実践にもなっている。

また、論者は以上の第三項理論に基づく実践研究の蓄積をもとに、ニクラス・ルーマンの社会システム理論を援用した実践理論を展開（山中 2025）してきた。ここで試みたのは、ルーマンの述べる〈平凡なマシーン〉化を警戒しつつ、教室に立ち上がるシステムの力をあえて活用し、コミュニケーションの誤解と創造の連鎖を生かす授業である。実践後の考察では、授業に偶発的・偶発的に立ち上がる教師や学習者の制御下に収まらない事象（システム）の存在を認め、それと対等に向き合いながら、創発的に物事を成していく視点を持つことの重要性を指摘した。この授業にあえて立ち上げる偶発的・偶発的な制御下に収まらない事象とは、本研究における〈他者〉の具体的な事例として考えられる。いわば、授業内に教師や学習者の制御下に無い〈他者〉（システム）を立ち上げ、その〈他者〉とのリフレクションを仕組むことこそが、〈他者〉研究に対する、論者の見出した授業の方策であった。本稿で取り上げる「ごんぎつね」実践もまた、授業内にこのようなシステムをあえて立ち上げ、そのシステムとのリフレクションを仕組むものとなっている。

3 一般的な一斉授業（発問と挙手と発言に代表される授業システム）の分析

以下の表は、井庭（2021）等に倣い、ルーマンの社会システム理論から、一般的な発問と挙手と発言に代表される一斉授業に絡むシステムを分析したものとなる。一般に授業者が授業における学習者への効果を目論む時、それは、以下の表の「一斉授業システム C」を念頭に置いている。授業者は学習者それぞれの思考の深まりが得られ

るかどうかを意識しながら発問を練り、それを集団に投げ、発言をつなぎ、自身が「深まり」と考える方向へと集団の話し合いを方向づけていく。

	機能	成果メディア	バイナリコード	プログラム
一斉授業システム A(学習者)	教師の承認	挙手・発言	教師の問いに正答する／正答しない。	発問・挙手・発言プログラム
一斉授業システム B(学習者)	学級の他の学習者の承認	挙手・発言	他の学習者の承認を得られる／得られない。	発問・挙手・発言プログラム
一斉授業システム C(学習者)	教師の問いに対する思考の深まり	挙手・発言・記述	問いに対して自分の考えを深められた／深められない。	発問・挙手・発言・記述プログラム

しかし教室には、このような一斉授業システム C の他に、上記の A や B の存在も指摘できる。これらは授業者の指導案作成の折に意識されることはほとんどないが、ルーマンのシステム理論によれば、これら A～C のような各システムは基本的には学習者に等価に降り注ぐものであるとされている。今、「基本的には」としたのは教室にいる学習者全員の前提的な話をしたのだが、このように対象者が複数のシステムにさらされるとき、対象者本人にとってうまくいっていないシステムが優先性をもって、当人を引っ張ることがある。例えば、C の思考の深まりよりも A や B の教師や他の学習者からの承認への問題意識の強い学習者は、自身の発言内容が教師や他の学習者に承認されるかどうかで発言内容の舵取りをしてしまうことがある。そして、このように教師の腹を読むことに順応した学習者は、ルーマンによって「平凡なマシン」として、またそのような「平凡なマシン」を生む教室の様相は、「演技されたコンセンサス」として揶揄されている。

また、複数のシステムに翻弄されるのは学習者だけではない。教師自身もまた、このような複数のシステムに翻弄されている。その一例を以下に示す。

	機能	成果メディア	バイナリコード	プログラム
一斉授業システム A(教師)	話し合いのまとまり（教師の持つ正解への接近）	挙手・発言・板書	学習者の話し合いが／正答しない。	発問・挙手・発言プログラム
一斉授業システム B(教師)	板書の完成	板書	板書が教師の持つ正解にまとめられる。／否	発問・挙手・発言・板書プログラム
一斉授業システム C(教師)	学習者の思考（読み）の深まり	挙手・発言・記述	学習者がそれぞれに思考（読み）を深められる。／深められない。	発問・挙手・発言・記述プログラム

授業者の指導案に明示化されるのは、上記のうち、一斉授業システム C であり、授業者もそのことを意識して授業を行なっている。だが本来 C を行うための手段としてあ

るはずの A や B は、C よりもそのバイナリコードの可否が明示的に授業者に示される。A の話し合いのまとまりは、それが達成されたかどうか授業内で明らかになり、また B の板書の完成はより視覚的にその達成度が授業者に突きつけられる。それに対し、C はその場で発言をした学習者の様子はそれとなく見て取れるが、それ以外の学習者の様相は、授業時間内では捉えにくい。その結果、授業者には A や B の可否がより明示的に認知され、本来的には C を達成するはずの手段でしかなかった A や B の達成のみに傾倒するという事態が起きる。この事態は、学習者側の「平凡なマシン」や「演技されたコンセンサス」に拍車をかけることになる。

4 実践について

本研究は、以上の様にモダニズムに基づく一斉授業を問題化し、ポストモダニズムに基づく授業を志向して展開した。以下、その概要を述べる。

4.1 単元名 「ごんぎつね」事件のルポルタージュを書こう ver.2

4.2 単元の概要

新見南吉による文学作品『ごんぎつね』は、人間と相容れない動物の狐である「ごん」が、一人ぼっちになった「兵十」に思いを寄せ、自らの償いを施しながらも、その兵十自身によって殺される結末を描いた作品である。作品を読むうえでの要となるのは、この「ごん」が「兵十」に寄せる思いの姿、および、それにもかかわらず、すれ違わざるを得ない二人の姿を捉えていくことにありと考えている。山中(2024)は、本作品を授業で取り扱う一つの方策として、兵十という対人物の視点から読むことの効用を、①「二人の人物の心情の交差や、すれ違いそのものを読む」めること、②「兵十」が後悔と自責の念によって物語を手繰り寄せていくその過程を体験」できること、③「兵十」の視点から物語を読み返すことが、物語の語り手の視点に近似していくこと」の三つに整理した。山中(2024)は、以上の解釈をもとに実践を行ったが、実際には、次のような課題を残すことになった。課題の一つ目は、「ごん」と「兵十」のすれ違いを顕在化させる手立てを打てなかったことである。課題の二つ目は、学習者の言語活動と教師主導の一斉授業の両立を図ろうとした点にある。授業後の振り返り(ルポルタージュ)の分析から、ほとんどの学習者の関心が自身の言語活動での刺激に基づくものであり、一斉授業の内容に刺激を受けた学習者はほばいないことが明らかになった。これは、ルーマンのシステム理論で「演技されたコンセンサス」や「平凡なマシン」として既に指摘されていたことであり、言語活動と一斉授業の両方を用いた本実践において、より明らかになったことでもある。このことを踏まえ、学習者自身の問題意識に基づく読みの深化のためには、一斉授業のあり方の検討と、一層の言語活動の充実が必要であると考えた。

以上の課題を踏まえ、今回の「ごんぎつね」の実践を「ごんぎつね」事件のルポル

タージュを書こう vol.2」とし、山中（2024）の実践を改善した単元を以下のように展開した。第一次では、ルポルタージュの例を学習者に見せ、学習者が記者になって登場人物に記者会見（インタビュー）をしながら、毎時間ごとにルポルタージュを作成していくという単元の見通しを持たせた。登場人物役は、学習者自身が担当するため、自分が役を担当する場合は、作品を読み込んで対象となる人物をよく想像しておくことも伝えておく。その後、「ごんぎつね」を場面ごとに6つの事件に分け、それぞれの事件名を話し合いによって決めていく。第2次では、「ごん」や「兵十」に質問すべき内容を記者ノートに書き溜めていく。主な質問内容は **google classroom** を用いて全員で共有しておく。これらの準備の後、「ごん」役や「兵十」役、記者役を引き受けながらインタビュー活動を行い、ルポをまとめていく。以上の言語活動における主な工夫点は以下のとおりである。

まず、第一次で三時間を使い、作品「ごんぎつね」についての教師の読みを子供たちに露呈する。一般的な正解到達主義的の授業は、指導案に書いた教師の読みに子供達を到達させることを目的としており、その授業は子供たちが話し合っている体を取りながら、教師の読みに引き寄せていくという手法を取ることが多い。結局は教師の読みに回収されていく文学の授業を繰り返すうちに、学習者には教師の腹を読む授業姿勢が定着していつてしまう。このことに対する「平凡なマシーン」化という問題意識を持つ本実践は、教師の読みは学習者が到達すべき正解ではなく、学習者と等価な読みと一つとして捉えることを前提とし、それを冒頭の三時間で惜しみなく学習者に伝えることとした。本単元における発問と挙手と発表と板書による一斉授業は、この三時間のみとなり、それは学習者が到達すべき正解ではなく、教師という一読者による学習者の読みと限りなく等価な一つの読みとして提示している。

第二次では、登場人物の心情について考えるための手立てとして、インタビュー先の登場人物を複数人（ex.「ごん」が複数）設定した。それぞれに聞いた内容を、「ごん①」「ごん②」としながら、それらを「ごん」自身が抱える複数の自己として設定することで、人物の心情の複雑さを再現することができるようになっている。（兵十においても同様）また、二人のすれ違いを実感的に読むための手立てとして、取材グループ（4名）の半数が「ごん」に、残り半数が「兵十」にインタビューを行い、それらを編集会議（グループ）で突き合わせながら、二人の関係に名づけを行うジグソー学習の形態を用いた活動を行う。これにより、「ごん」と「兵十」双方の心情や考えの相違の実感と、その関係への概念的な理解が促されるようにする。この話し合いの経緯もルポルタージュに残していった。ルポルタージュは、**google classroom** の共有機能を使い、それぞれの取材の経緯や考察を毎時間ごとに共有できるようにし、常に他者の意見に触れられるようにした。こうした二次の言語活動は、板書と発問と挙手と発言による一斉授業の形態を避け、ほぼ徹底して、学習者主体の言語活動で 45 分間を構

成するものとした。

第三次では、これまでに作成した全員のルポを印刷して冊子にし、互いに読み合うことで、本単元の自身の学びを時系列的にも、相対的にも振り返ることができるようにした。

5 実践分析（A 児の第二場面のインタビュー後のルポルタージュより）

A 児は、第二場面のインタビュー活動（15 分間）と編集会議（15 分間）の後に、3015 字のルポルタージュを残している。以下はそのうち約半分を引用している。

まず、私は「お母さんの死」はどのようなものだったか聞いた。その質問に兵十は、「まるで自分の体の半分がなくなってしまったようだった。」と答えた。自分が大変そうとき手伝って、じぶんをはげましてくれて、何をするときでも一緒にいて、今まで、畑仕事をしたり、ご飯を作ったり 貧乏だがそれでも生きていくために頑張っていて、一緒に生活してきた、だから大変でも兵十の顔はいつも笑顔で、元気に生きていくことができた。だが、そんな兵十にとって、とても大切なおっかあが死んでしまい、自分の半分がなくなった気分になったのだろう。兵十の話を聞いて私はこう考えた。

次に「ひとりぼっち」とはどのようなものだったか聞いてみた。答えは、おっかあが死んでしまい自分は一人なのだと感じることを感じた。というものだった。兵十がひとりぼっちになってそう感じたということはごんもひとりぼっちになって、そのようなことを感じたのではないかと私は考えた。だが、そんな兵十にも、「自分はまだ本当のひとりぼっちではない。」と思える時がある。それは加助と話している時だった。加助は兵十と仲が良く、兵十のことを気にかけてくれていた。だからたまに加助に会う時、それが兵十にとって唯一「自分は本当のひとりぼっちではない。」と思える時だと話していた。兵十は貧しくても母親と、大切な友達に支えられながら生きていたのか。

そのようなことを考えながら私は次の質問をした。「もし自分以外にひとりぼっちの人がいたらどうしますか。」と。その質問に兵十は自分は「ひとりぼちは本当につらいな。」と思っているから、もしその人がひとりぼっちで悩んでいたら、一人ぼっちのつらさを分かち合いたいと答えた。一緒に過ごして「俺たちはひとりぼっちじゃない。」ということを確認したい。そのような気持ちが兵十にあったのだろうと私は考えた。 だったら、もし兵十以外の「ひとりぼっち」がいたずらぎつねのごんでも兵十は分かち合いたかったのだろうか・・・そのような疑問が頭に浮かんだのですぐ「もし自分以外のひとりぼっちの人がごんだとどうなのか。」と質問した。兵十の答えは今まで、にくいなと思っていたけどごんは、ずーっと前から一人ぼっちで、かまってほしくていたずらをやったのかもしれないと考えると少しかわいそうに思えてきた。というものだった。

兵十の話を聞いて私はきっと兵十がごんにいたずらされずに、ひとりぼっちになって、ごんもひとりぼっちだということに気づいたら 2 人で一人ぼっちのつらさを分かち合っ

ていたのだろうと思った。もしごんと兵十がひとりぼっちのつらさを分かち合っていたらどんなに良かったらうか。そんなことを私は考えた。

そして私は最後に「あなたは今ひとりぼっちだけど、かまってほしい」という気持ちになっ

ていたはずらをしてしまいそうになったことはあるか。」という質問をした。

この質問をすると、ごんがどのような理由でいたずらをしていたのか、兵十がそのごんのさみしい気持ちに気づいたら兵十自身の思いがどう変わるか、あらためてひとりぼっちとは何なのかがわかる。兵十はこの質問に「本当に加助がいてよかった。」と答えた。加助がいたから「自分は本当のひとりぼっちではない。」と思うことができた。

だから、かまってほしい、だけどみんなかまってくれない、それだったらあいつらを困らせてやろうという気持ちになっても加助がいるからといたずらをせずに過ごせたのかもしれない。加助がいなかったら自分はいたずらをしていたと思う。というのを聞いてごんにはもう兵十のように一緒に話せる人がいなかったから、いたずらをしてしまったのかもしれないと考えた。その結果むらびとにくまれむらびとにくまれて殺された。そのようなことを考えると、少し切ない気持ちになった。きっと兵十は、自分が一人ぼっちになったことで、ゴンの気持ちを想像することができ、怒りや憎しみが少しだけおさまったのだろう。 〈以下・略〉

6 考察

6.1 静態的な正解ではなく動態的な過程への着目について

モダニズムからポストモダニズムへと視座を移行する時、静態→動態へとももの見方を変えていくことが重要な点となる。このことはまた、世界そのものが、複雑に運動するシステムの動的過程の中に存在することを指摘するルーマンの理論や第三項理論と共通するものでもある。これらは、授業の目的を静態的な正解にとどまるのではなく、常に問い続ける動的過程に見ることの後ろ盾となる。こうした世界観に立てば、授業はいかにして、教師の持つ正解に辿り着かせるかではなく、学習者自身の正解を常に相対化しながら、壊し、再構築する循環をいかに回していくかという授業観にたどり着くことになる。本実践は、複数の登場人物役の意見によって自分の考え方が相対化され、その結果に導いたルポルタージュの内容もまた相対化される仕組みを組んだ。その結果、ルポルタージュには学習者が問い続ける思考の過程が記されることになった。ここにも静態的な正解を目標とするモダニズムを相対化し、学習者それぞれの正解を問い続ける動態的な過程を評価するポストモダニズムを志向することの必要性が指摘できる。上記のルポからわかるのは、A児が15分のインタビューの時間に、少なくとも5つの質問をしており、また、その質問の一つ一つについての考察を深めている様子である。教師から発せられる発問ではなく、学習者自身の問題意識から発せられる質問であるところに、この言語活動の価値がある。絶え間ない自身の考えの露出と相対化には、コミュニケーションの量がある程度確保されている必要があるが、

A 児のルポからは、学習者主体のコミュニケーションが、一斉授業よりもはるかに多くの量を確保することができたことが窺い知れる。

6.2 演劇的手法の効用の再認識について

本実践でも活用した演劇的手法は、一般的に主に登場人物の心情を掘り下げることが目的とした授業において、その再現性を確保するための方策として用いられてきた。本実践では、この演劇的手法に新たな効用が見出されることになった。それが即興的なやり取りによって生まれる偶発性の効用である。役を引き受けるという設定により、想定していない質問にも答えなければならない強制力が働く。ここで生まれる即興的・偶発的な状況が学習者の制御下に無い事象を生む。記者役、登場人物役ともに、即興性を生む言語活動によってつくられた自らの制御下でない事象（システム）との対話の中で、読みを構築していくことになる。このことの効用を以下の様に整理している。

一つは活動そのものへの面白みである。授業が想定される内容のみで為される場合、学習者の授業への興味は減退する。特に文学の授業で一般的な情景描写から登場人物の心情を掘り下げる教師主導の授業などは、学習者によっては、想定範囲内で全てが収まることも少なくない。制御下に無いということは、学習への興味を引き出す上で有効な条件として考えられる。

もう一つは、教師にとっても制御下でないという状況が、正解到達的な権威から教師を降ろすことに有効である点である。教師と学習者がともに、彼らの制御下でない状況と向き合い、対話をすることができれば、先の〈平凡なマシン〉化を回避する方策となり得る。そもそも文学作品は、教師であれどもその全てを一人の人間の制御下に収められるようなものではない。にもかかわらず、そこに学習内容を規定し、その正解の保持者として教師が君臨しようとするところに様々な齟齬が生じるのだと指摘できる。文学作品の持つ了解不能性としてのポテンシャルを引き出し、教師と学習者がともにそれとの対話をする空間を生み出す授業を実現すること。ポストモダニズムを志向した授業構想およびその一手法としての演劇的手法は、そのような理論として活用できると考えられる。

〈引用文献〉

井庭崇編 (2011)『リアリティ・プラス 社会システム理論 ―不透明な社会を捉える知の技法』慶應義塾大学出版会

山中勇夫 (2025)「〈平凡なマシン〉化に抗する国語科授業の理論と実践―ニクラス・ルーマンの社会システム理論を援用した『ごんぎつね』の実践を例に―」初等教育カリキュラム研究 第13号 31-40

山中勇夫 (2019)「教室の中の第三項理論 ―第三項理論応用のための入門的な理解のために―」日本文学教育 No.45, 15-28