

教師の学びに学ぶ文学の授業

主体としての学習者と主体としての教師と

キーワード: 文学教材 読み 主体

筑紫女学園大学 出雲 俊江

0. はじめに

本研究の目的は、文学教材の読みの授業のあり方について考えてみることにある。読みの主体という観点から改めて見直したとき、一斉形式の文学作品を読む授業では、読みの主体は結局のところ教師であり、授業はその自覚の上に構成するしかない。ここでは、授業において、教師自身が、その読みが教師自身の問題にどうつながっているのかを学習者に示し、見せてゆくという意味での、教師の問題を共有する体験としての読みの授業のあり方について述べたい。またこの立場から、生徒個々のいわゆるアナーキーな読みを支えることの意義についても考えたい。

1. 先行研究

文学を教材とした授業における教師と学習者の関係について考察したものに、難波博孝(2008) *1がある。

文学教材の授業理論や実践において「他者によって自己が変容する」ことを、その意義とするものは多い。難波の考察も変容に学びがあるというところから行われている。

ただし、変容をもたらすとする「他者」について、難波は、「他者」とは「者」でも状態でもなく、受動的な行為であるとし、情緒的なつながりを揺さぶられることを「他者される」と受身で表現するべきものであるとする。難波は、文学の授業における「他者」を、情緒的なつながりの欲求と「代表化されない自己」を探る欲求をあらかじめ措定された他者＝「tasha」であるとする。「tasha」とは「私とつながりなさい。そうすればお前は変わるだろう」というメッセージを発するものである。

難波は、文学を教材とした授業における教師と学習者の関係を「垂直的＝「強制」的な主体－主体」関係であるとした上で、そこでの教師は垂直的な「tasha」であり、教師と学習者が共依存関係に陥っていることを指摘している。

難波は、文学を教材とした授業における教師と学習者との身動きのとれない関係から抜け出す可能性を、その関係の構成部分である「主体－主体」的側面と「主体－客体」側面との分離に見出している。具体的には、まず学習者を主体として位置付けるためには、学習者になじみ深いメディアなどを教材として学習者を〈批評〉〈創造〉の主体とするという方法と、その際それ自体を楽しむ「フロー体験」とすることを提案している。また主体としての教師については、多様な技法を伝えること、学習者を受け止めることなどが提案されている。

難波の論考は、特に文学を教材とした授業における教師と学習者の関係の考察に焦点があり、またそこに見られる問題の解決を優先的に志向するものである。

ここでは、難波の考察を踏まえつつ、文学教材を読む授業はどうあるべきかについて、考えてみることにした。

2. 読みの主体は誰か

まず、文学を教材とした授業実践における読みの主体は誰かという問いから考え始めたい。

文学教材を読む授業はどうあるべきかについて、80年代以降は、まず読み手である学習者の立場に立つことが共通の大前提となっている。しかし、一斉形式の文学作品を読む授業では、読みの主体は結局のところ教師である。いかに学習者の内面に留意し、学習者による発見を促す授業であっても、それは教師が学習者のために用意した、教師の読みの上にあるものでしかない。見かけはどうあれ、ほとんどの実践は、教師の読みに導くという点で、かつて否定したはずの正解主義的な実践となっている。いわゆる読みのアナーキーは、教師にとってアナーキーであるにすぎない。

真の意味で「子どもが学習の主体である」という時、それは、具体的にはどういうことをさすのか。単に知識・技能の習得の主体であることをさすので

ないことは言うまでもないだろう。また、定められた到達点に向かう学習の過程における積極的な学習行為者であることだけでは不十分である。私は、子ども自身が、彼自身の求めるところによって、自らその認識を展開・構成してゆく学習においてこそ、真の意味で「子どもが学習の主体である」と言うことができると考えている。このように考えた時、学習行為とは、子ども自身が、自分を取りまく現実に向き合い、それを新たに捉え直そうとすること自体となる。

読むことにおける学びも同様に、読み手自身による、読み手にとって意味のある読みにおいて起こる。授業実践においても、学習者にとっての読むことにおける学びは、学習者自身による、学習者にとって意味のある読みにおいて起こるはずである。誰にとって意味のある読みかという問いは、言い換えれば、実践における読みの主体は誰かという問いであり、その答えが即ち、そこでの読みの主体を示している。

「読み」の主体は誰かという問いは、真の意味で「子どもが学習の主体である」時、その子どもにとって授業で文学教材を読むことがどう学習行為たりうるのかという問いに同じである。

岡真理は、その論文「『戦争』の対義語としての文学」*2において、「イスラエルの空爆下で今、レバノンの人々が殺されているとき、文学に一体何が出来るのか？」をその問いとして提示している。そして過去サルトルが「アフリカで子どもが飢えているとき文学に何が出来るかと問うた」時、その問い自体の中に「彼ら自身にとって文学がいかなる意味をもつかは、そこでは全く問われていなかった」ことを指摘する。その上で岡は、真に文学を必要としているのは、悲惨な状況下にある当事者自身であると述べている。

「人間にとって文学が真に生きる糧になるのは、平時を平時として生きる者たちにおいてなのではなく、私たちにとっての例外的状況を日常として生きるこれらの者たちにおいてなのではないか。」

「文学こそが、ヨルダンへの途上、井戸に落ちて死んだ名も知れない難民の子どもが、井戸の底から最後に目にした七月の空の青さを語るだろう。「コラテラル・ダメージ（やむを得ない犠牲）」の一言

で人間の死が正当化されるなかで、文学とはまさしく「戦争」の対義語なのである。」

岡は、「例外的状況を日常として生きる」者たちにとってこそ文学が真に生きる糧になると言い、レバノンやアウシュビッツやヒロシマを例として示している。岡において文学は、「その死を誰にも記憶されることなく死んでいった者たちの人間としての尊厳を担保し続ける」ものであり、それらは「アウシュビッツ、そしてヒロシマへの応答」でもある。

レバノンやアウシュビッツやヒロシマは、もちろん決して比喻ではあり得ない現実である。しかし私は、私たちもまた「例外的状況を日常として生きるこれらの者たち」に含まれ、同じように人間としての尊厳を担保し続けるものとして文学を希求していると考えられる。

私たちは決して「人間としての尊厳が守られている平時」を生きてはいない。私たちの生活は、常に大量の情報と、それらを素早く分類・処理する必要に晒され続け、自身とは直接関係のない世界との関わりがその大部分を占め、自分自身が今いる場所とは切り離された、テレビの中の出来事のように運ばれている。ネット世界に生きる子どもたちの言葉の軽さや、現実と直面することを避ける行動は、彼ら自身が、それぞれの生活の中にその尊厳を担保するための言葉を持たないことの証明でもある。「戦争」を人間の疎外状況として捉えるなら、私たちの置かれた日常は「戦争」であり、例外的状況である。

平時として当然視していた日常を、その日常を生きる当事者自身が「例外的状況」として捉え直し、その日常生活を語りなおすことは、生きるという次元で希求される語りである。岡は「文学」としているが、私はそれを広い意味でのそれぞれの物語りとして捉える。現代の子どもたちも、子どもたちの命の証明としての「七月の空の青さ」を語らずにはいられないところにいる。

このような観点から、人間の尊厳を担保する語りを、当事者として子どもたちの中に見出すための一方法として文学をとらえる時、当然そう読まれるべきアナーキーでない読みや「文脈」が、当事者の子どもたちにとって、どれほどの意味を持つのかという疑問が生じるのは否定できない。

3. 斎藤知也『山椒魚』実践から

授業における主体的読み手は教師自身でしかない。そのことを前提として踏まえた時、ようやく、文学の授業について考える際に直面する問題が、「教師の読みをいかに学習者自身の学びにつなげるか」という点にあることが明らかになる。

教師の読みを学習者の学びとするには、教師自身の学びに学習者を巻き込んでゆくしかない。作品を読むことが教師の中でどう位置付けられているのかという、教師それぞれの作品に対するあり方の学びとりである。それは文学が、私たちの生活にとって何かということの学びとりである。

そこで、実践例を取り上げ、その教材における教師自身の学びのありかを確かめた上で、「教師自身の学びに学習者を巻き込んでゆく」実践について考えてみることにした。

ここでは齋藤知也による井伏鱒二『山椒魚』の実践*3をとりあげる。

この実践を取り上げた理由は、まず、実践者の読みと授業の狙いが明確に示されていること。かつ教材の文章表現を丁寧に追いながら、生徒と教師との問答の形で、生徒にその内容に気付かせていくという、いわゆる読み手の生徒の内面に目を向けた文学の授業として、オーソドックスな形式の、優れた授業実践であるからである。

実践についての考察の前に、文学作品として、井伏鱒二『山椒魚』はどう読まれてきたのかについて押さえておきたい。

自選全集版で削除された末尾の部分は永らく山椒魚と蛙との「和解」として読まれることが定説になってきた。例えば「非情の完成」を言う鈴木貞美*4の読みは、末尾の削除部分を「ほのぼのとした気持ちに誘われて終わる」和解と捉えた上でのものである。

田中実*5は、「山椒魚」の自閉を開くために、了解不能な〈他者〉に向かうことが必要であるとし、末尾に「了解不能の〈他者〉と対決」しない中途半端な和解を見ることから、削除によってこそ〈他者〉との〈対話〉という〈出口〉が示されるとして、削除を評価している。

それに対して少数ながら削除部分を「和解」と見ない論もある。鈴木啓子*6は、「蛙」に飢餓に屈しない高い精神性を見る。また戸松泉*7は、山椒魚の「お前は今どういふことを考へてゐるやうなのだから

うか？」という問いに抑圧者である山椒魚の想像力の欠如を指摘し、答えとしての「おこつてはみない」に、弱者である蛙の「信用していないだけだよ。」という含意を見る。しかし、当の山椒魚は自分が抑圧者であることに気付いておらず、蛙の返答によって「教え」られるとしている。

〈他者〉という観点でいえば、鈴木「蛙」は「山椒魚」と同じ土俵で相撲を取っていると言える点で、田中の言うところの了解不能の〈他者〉ではないと言えるだろう。また戸松の「蛙」は明らかに、抑圧者である「山椒魚」には分かりえない〈他者〉として描かれている。

当然のことだが、「蛙」を対峙すべき〈他者〉とみるかどうかやその位置付けは、読み手によって異なっている。

齋藤知也*8は、上述の田中の読みを受けて、「和解」部分の削除された自選全集版の方に教材価値を見るとき、それをういた実践を報告している。

自閉を開く契機となる了解不能の〈他者〉として「蛙」を考えようとするとき、対峙すべき〈他者〉「蛙」との「和解」に目を向けることは、そもそも必要とした〈他者〉性を稀薄にすることである。従って、齋藤による、作品『山椒魚』における削除への肯定的評価も、ほぼその和解以外に目を向けさせるという点からなされている。

また齋藤は、別稿において、和解に目を向ける読みは「学校教育に都合の良い微温的な価値観に回収されてしまう危険性」*9をはらむものであることも指摘しているが、これは実践化にあたっては重要な指摘である。

齋藤実践は、『山椒魚』を、山椒魚に肥大化した自我を見つつ、それを嘲笑する読者に認識の自閉を問い返すものとして位置づけるものである。齋藤は、それは齋藤が直面する生徒や齋藤自身の問題点でもあるという。

山椒魚の外界に対する認識のありように潜む問題点は、そのまま現代を生きる私たちの姿、すなわち、自分の中に映った世界の姿を問い直すことをせず（自我を肥大させたまま）、全てを自らを取り巻く世界（学問、人間、出来事）の問題にして、「価値がない」「カンケイない」等と切り捨ててしまいがちな

生徒や私たち自身の姿と共通しているのではないだろうか。

(齋藤知也 2005.7 『嘲笑』をめぐって)

その上で、齋藤の『山椒魚』実践における方法と狙いは以下のように説明されている。

<語り手>が山椒魚をどのように語っているか、またこの物語り内容を語ることでどのような世界を見せようとしているのか、を読み拓いていくことにより、山椒魚の認識のありようの問題を、読者自身の認識の問題に反転させていくことを狙いとした(齋藤知也 2005.12)

齋藤の言う「山椒魚の認識のありようの問題を読者自身の認識の問題に反転させていく」とは、有り体に言えば、『山椒魚』において<語り手>が想定した嘲笑する読者像が、山椒魚であると同時に、生徒自身の姿でもあることを生徒に気付かせていくことである。齋藤実践では、この気づきそのものが狙いとされている。

上の引用部に続けて齋藤は、「自らの認識のありようが孕む問題に気づいたとき、先に『嘲笑』していた『めだか』や『こけ』はこれまでとは異なり、かけがえのない『生命』として見えてくるはずだ。」と述べる。自閉が認識の問題であることへの気づき自体を、「自閉した認識の有りようを越え」ることとし、「出口」への可能性としている。

以下は、「嘲笑」に触れる部分の実践の記述である。

T 「嘲笑」という言葉、二回、使われているんだよね。このことも、最初から気になるところとして、出されていたことなのだけれど、覚えている？

S <語り手>が使っているの？

T <語り手>が使っているね。

S めだかが出て来るところか。

S 山椒魚は、小魚たちを嘲笑してしまった。

T そう。山椒魚は、小魚たち、めだかのことなのだけれど、「何という不自由千万なやつらであろう」というふうに、嘲笑してしまった、と<語り手>は描いている。そしてもう一度、<語り手>は、「諸君は、この山椒魚を嘲笑してはいけない」、ともう一度使っているんだよね。この<語り手>の言葉の

使い方から、どんな意図が感じられるだろう。

S お互いのことを嘲笑しあってはいけない。対照的なものというか、山椒魚にとって対照的なものはめだかで、その山椒魚のことも嘲笑してはいけないって言うんでしょう？

T もう少しで何とかことばになりそうだね。

S 山椒魚を嘲笑するっていうことは、山椒魚になってしまいうってことだよ。

T いま言ったことみんな聞こえた？もう一度説明してくれる？

S 山椒魚を嘲笑するっていうことは、山椒魚と同じになってしまうっていうことだよ。僕らが。

T みんな分かったみたいだね。

S 私もそう思った。山椒魚が嘲笑してしまったという言い方で、山椒魚の問題点を表してる。しかも、そうした山椒魚のことを嘲笑してはいけないって、私達には言うんでしょ。これは山椒魚のようにはならず、受け入れる力を持ってよっていうみたいな感じかと。了解してやらなければって続けているしね。

(傍線すべて原文)

ここに見るように、齋藤実践は、「<語り手>が山椒魚をどのように語っているか」ということを手掛かりに、「山椒魚」を嘲笑する読者像を描き出し、それが生徒自身の姿でもあることへの気づきに向かって、教材の文章表現を追いながらの、生徒と教師との問答の形ですすめられる実践である。

この引用範囲での、教師の仕事内容について確かめてみよう。

以下に示す①～⑥が、教師の実際のはたらきかけである。

①「嘲笑」に目を向けさせる。

(「嘲笑」という言葉、二回、使われているんだよね。)

②「嘲笑」が<語り手>の言葉であることを確認する。

(嘲笑してしまった、と<語り手>は描いている。)

③<語り手>の意図を考えさせる問い。

(この<語り手>の言葉の使い方から、どんな意図が感じられるだろう)

④<語り手>の意図についての考えが生徒の中で明らかになるのを待つ。

(もう少しで何とかことばになりそうだね。)

⑤ 〈語り手〉の意図についての望ましい答えを取り上げて全体に示させる。

(いま言ったことみんな聞こえた？もう一度説明してくれる？)

⑥ 〈語り手〉の意図についての理解が行き渡ったことを確認する。

(みんな分かったみたいだね。)

生徒の学習内容面では以下の2点が達成されている。

・山椒魚を嘲笑する読み手自身が、めだかやこけを嘲笑する山椒魚と同じく嘲笑される存在でしかなくことに気付かせる。

・語り手の語りに注目して読んでゆくことで、読み手を巻き込んでゆく物語の構造が見えてくることを体験的に習得させる。

生徒は、斎藤先生の問いと方法に導かれて、「嘲笑」が自分自身に返ってくるものであることに気付く。またそれが作品の語りのあり方から読み取れることに気付く。

この実践の中での齋藤先生は、先に「気づいた」者である。どちらの気づきが先であったかは分からないが、これらの気づきは、齋藤のものである。ここでの読みの主体は齋藤である。実践において、齋藤先生は、彼の気づき、つまり彼が設定した到達点＝正解に立って、学習者である生徒を待っている。この部分が、正解到達的な実践内容になっていることは、おそらく齋藤氏も承知していることだろう。

ここで改めて『山椒魚』実践におけるねらいを見てみる。齋藤氏のねらいは、「〈語り手〉が山椒魚をどのように語っているか、またこの物語り内容を語ることでどのような世界を見せようとしているのか、を読み拓いていくことにより、山椒魚の認識のありようの問題を、読者自身の認識の問題に反転させていくこと」である。

これは、「文学教育」についての齋藤氏の考え方にきっちり対応する形でのねらいである。実践のねらである「山椒魚の認識のありようの問題を、読者自身の認識の問題に反転させていくこと」は、齋藤氏にとっての「文学教育の根拠」＝「『学び』の意味」そのものである。

齋藤氏は、勤務校である自由の森学園の「『学びの意味を自らつかんでいく』、つまりは『与えられた正解はない』ことを旨とする」方針の下、「文学

の〈読み〉の根拠」「文学教育の根拠」を自身の問題として深く問うている。それは「『根拠』の問題を突き詰めていくことは、『学び』（「読むこと」）の意味を考えていくことに繋がる」からであるという。そして「文学教育の根拠」に繋がる問題について、以下のように述べる。

登場人物における〈わたしのなかの他者〉の問題、つまりは認識のありようの問題が、読書行為のなかで反転して、読者自身の〈わたしのなかの他者〉の問題、あるいは〈私の中の本文〉の問題を撃ち、読者が文学作品をはじめとして、世界を見、読みとっていくその認識の枠組みそのものを問うていくからに他ならない。つまり、「自らの読み」を読み、問い直し続けることによって、解釈共同体、文化共同体に拘束された認識のありようを超えていこうとすることが可能なのである。*10

齋藤氏にとって、「文学教育の根拠」は、つまり「認識のありようの問題が、読書行為のなかで反転して」、読者が「世界を見、読みとっていくその認識の枠組みそのものを問うていく」ことにある。

4. 考察

齋藤氏のねらいどおり、文学教育、ここでは『山椒魚』実践が意味のあるものとなるためには、是非とも物語世界の登場人物の認識のありようの問題から、読者である学習者自身の認識への「反転」が起こらねばならない。この「反転」は、上述「当然視していた日常を、その日常を生きる当事者自身が「例外的状況」として捉え直し、その日常生活を語りなおすこと」であり、また「他者によって自己が変容する」ことである。

実践の上の引用部分では、「語り手」に着目させる齋藤先生の方法と導きにより、想定読者である学習者が、作品世界の中との交流の中で、嘲笑にある認識の自閉に気付くことは達成されていた。

しかしその気づきが、齋藤の狙い通り、生徒自身の現実における認識の自閉の気づき＝「反転」につながっているかについてはやや疑問である。

上に見たように、この実践において齋藤は、「価値がない」「カンケイない」等と切り捨ててしまいがちな生徒や私たち自身の姿」を問題としている。その意味で齋藤実践は、生徒の現実の問題点とつな

がるものとして構想されている。「私たち自身の姿」とあるので、齋藤自身の中にも、そういう自分のあり方に対する問題意識があったのだと思われる。しかし、ほとんどの生徒自身にとって、このことは問題として感じられていないだろう。普通に考えて、『山椒魚』を読んだ時点で、生徒が齋藤と同じ点を問題とする読みをする可能性はかなり低い。ここで齋藤氏の掲げる問題に「気付い」ているのは教師である齋藤氏だけであり、ここでの真の主体的読者は齋藤氏しかない。

もちろん学習者自身のあり方や世界観をより深く揺さぶるものは、教材となった作品の本質的な部分であることは言うまでもない。教材を深く読み込み、学習者である子どもとともにその本質を探ることは、実践内容として当然必要な部分である。また教科書教材であれば、出来るだけその年齢における子どもが直面する問題に触れる教材をと願って作られるはずのものである。しかし取り上げるべき問題が子どもより先にあるなら、それは即ち学習の到達点となり、子どもを主体的学習者ではない者として位置づけることになってしまう。学習者を読み主体とするとき、原理的に、「反転」=捉え直し=変容は常に学習者個々に起こるものとしてある。

では上述の実践引用部分における生徒の気付きは何だったのか。それは教師である齋藤の気づきの追体験である。それは当然『山椒魚』に自己の問題に繋がる問題を読み取った真の主体的読み手である齋藤の「気づき」とは質的に異なっている。学習者は、追体験的読みの中での読者に過ぎず、従ってその中で「反転」は起こりにくい。

では教室における実践を通じて、これを生徒自身の気づきとし、彼ら自身の認識の自閉を問題とし、現実を変えてゆくことにつなげる「反転」は、具体的には、どのような形で導き得るのだろうか。

ここで例えば仮に齋藤氏が、「嘲笑する想定読者の認識の自閉」を、自身の問題としても捉えているがゆえに、『山椒魚』の中にその問題を見出したのであるとし、抜け出しがたい自身の苦しみと共にそれを彼の「読み」として学習者に示したとする。(実践報告の範囲からは、「認識の自閉」の気付きが、指導者である齋藤氏自身の現実にもたらしたのか、あるいは嘲笑者として問題を抱える者であるかもしれない齋藤氏にどうつながっているのかについ

ては記述が無くわからない。) その場合、齋藤氏が教室でその苦しみとともにその「読み」を示すことは、その問題を抱える者である齋藤氏自身の自己表現である。

この時生徒にとっては、齋藤先生が、その問題を抱える者としてその眼前に、現実の存在となって現れたことになる。眼前の人の自己表現としての読みに接して初めて、「嘲笑する想定読者の認識の自閉」の問題が、現実の「問題」として生徒の前に現れるのであり、このことによって学習者は、真に「読む」ことの現場に遭遇したことになるのだと考える。

学習者はその現実世界において、『山椒魚』を読んで自己の問題を見出す存在としての齋藤先生に触れるとともに、問題を抱えた一人の個人としての齋藤先生に導かれて『山椒魚』を「読む」ということのあるあり方を追体験する。それは、正解に到達すべく、誘導尋問的問いに導かれてもたらされる気づきは、質を異にするものとなるだろう。

現実の自己表現としての読みこそが、文学であり語りであり、そのような現場として、文学作品を読む教室を考えてゆくべきである。

また教師が、自身の問題を授業として表現するためには、それを問題とする教師自身の対象化が求められる。そのため、授業の時点では、作品に対する教師自身の位置も自ずと明らかになるものであると思われる。

ただし主体である学習者にとって、その学びは個々のものである。例えば、「嘲笑者の自閉」を問題として認識するかもしれない。自分自身の認識の自閉に気付くかもしれない。または、教師である齋藤と『山椒魚』のあり方に、作品と自分の現実をつなげるということそのものを学ぶかもしれない。または、それとは全く別の自分の問題と『山椒魚』をつなげるかも知れない。何かもっと他のことや、小さなこと、見当違いの想像など、いろいろであるかもしれない。それらを価値付けすることに意味は無い。

教師自身もまた自身の日常を「例外的状況」として捉え直すことによって生きることを見出そうとする一人である。実践は、その一人として教師自身が教室に立つこと自体である。文学教材の授業における読むことの学びは、教師それぞれの文学に対するあり方からの学びとりでしかない。

読みの学びは、それぞれにあって、結局のところ教師と生徒とがその場を共に過ごす中で、の徒弟制の

ようなものとしての学びしかありえないのではないかと考えている。

5. 結論

文学教材を読む授業がどうあるべきかについて考えるとき、一斉形式の文学作品を読む授業では、読みの主体は結局のところ教師でしかなく、その自覚の上に授業を構成するしかないことを前提とすべきである。それによって、学習者を真に読みの主体とし、学習者自身の現実に、文学教材の読みを関わらせる実践を考えることが出来る。

学習者が真に主体である時、教師の読みは外的な刺激に過ぎない。教師が狙った通りの気づきが学習者の中にもたらされるかどうかはわからない。ただし、その中で学習者に起こる気づきは、本当の気づきであると考えられる。

文学教材の授業における教師のねらいは、教師にとって意味あることでしかない。

斎藤実践は、「山椒魚の認識のありようの問題を、読者自身の認識の問題に反転させていくこと」をねらいとしており、それは氏の考える文学教育の根拠と深くつながるものであった。しかしその「反転」は、真に主体的な読者にしか起こりえないものである。多くの教室実践において学習者は読みの主体では無く、教師にとっての読みの意味を追う、追体験としての読者でしかない。

教室における生徒の現実とは、作品が提示してくる問題を、自身の問題意識として反転させ、その現実を捉え直そうとする教師に直面しているという、そのことにある。それが読みの学びとなるためには、教師が自身を読みの主体としてきちんと対象化し、問題に向き合う存在として生徒の前に現れることが必要である。

読むことの学びは、教師による、その認識の対象化をくぐらせた後の自己表現としての授業実践が、学習者に、学習者自身の体験として、文学との関わりのありかたの学び取りという形で起こるものであると考える。

-
- * 1 難波博孝「母語教育の可能性」（難波博孝『母語教育という思想 国語科解体／再構築に向けて』2008 世界思想社）
 - * 2 岡真理「『戦争』の対義語としての文学」（『思想』2006.9 岩波書店）
 - * 3 齋藤知也「連載講座 井伏鱒二 山椒魚の〈語り〉を読む1『学びからの逃走』問題の根底 —『自由の森学園と私』の場合—」（『月刊国語教育』2005.11）／「同上2教材としての『山椒魚』—これまでの読まれ方を検討する—」（『月刊国語教育』2005.12）／「同上3授業の実際—『導入部』を読む—」（『月刊国語教育』2006.1）／「同上4『嘲笑』と『岩屋』をめぐる」（『月刊国語教育』2006.2）／「同上5『結末部』を読む—『自選全集』版の教材価値を探る—」（『月刊国語教育』2006.3）
 - * 4 鈴木貞美「非情の完成—『山椒魚』の改稿をめぐる」（『新潮』昭和61年2月号）
 - * 5 「〈他者〉という〈出口〉」『国文学解釈と鑑賞』平成2年9月
 - * 6 鈴木啓子「『山椒魚』の行方 精神と身体の天秤」（田中実・須貝千里編『〈新しい作品論〉へ、〈新しい教材論〉へ3 文学研究と国語研究の交差』1999）
 - * 7 戸松泉「注釈としての〈削除〉—『山椒魚』本文の生成について—」（『日本近代文学』第69集2003.10）
 - * 8 齋藤知也「『嘲笑』をめぐる—井伏鱒二『山椒魚』を読む—」（『日本文学』2005.7）
 - * 9 齋藤知也「連載講座 井伏鱒二 山椒魚を読む5『結末部』を読む—『自選全集』版の教材価値を探る—」（『月刊国語教育』2006.3）
 - * 10 齋藤知也「連載講座 井伏鱒二 山椒魚の〈語り〉を読む1『学びからの逃走』問題の根底 —『自由の森学園と私』の場合—」（『月刊国語教育』2005.11）