

# 実践の差異を産み出す「当事者としての教師」に関する考察

— 同一目標・同一計画で行った文学教育実践の比較 —

雷 民瀨・丸田健太郎<sup>1</sup>・松本仁志  
(2024年10月9日受理)

A Study on the 'Teacher as an Active Participant' Who Creates Differences in Practice:  
A Comparison of Literature Education Practices with the Same Goals and Plans

Lei Minlian, Kentaro Maruta<sup>1</sup> and Hitoshi Matsumoto

**Abstract:** The purpose of this study is to compare the practices of "Teachers as Participants" who were conducted with the same goal and plan, and to clarify the factors of "eventfulness" produced by "Teachers as Participants" and its educational significance. In the individual narratives of the "teacher as a participant," we can see the coexistence of multiple selves within the self, without integration. The extracted children's responses also expressed their internal plurality and conflicts. This study clarified the causes of the different practices by comparing practices conducted with the same goals and the same plan using the elementary school Japanese language literature material "Onita no boshi". As a result, it was clarified that it is effective to stimulate the learners by exposing them to the "eventfulness" of the "teacher as a party" and to connect the passage to the access to the "multiple selves" of the learners. On the other hand, in this practice, not only did the "teacher as party" influence the literature classroom, but it also suggests that the "teacher as party" himself may have his own inner self shaken by the literary work.

Key words: Literature Education, Multiple Selves, Teacher as Party

キーワード：文学教育、複数の自己、当事者としての教師

## 1. 問題の所在

### 1.1 授業における「デザイン性」と「出来事性」

稲田（2013）によれば、「教育は特定の場で特定の子どもたちに合わせて行われる。あらかじめ企画されたデザイン性とその場で起きる出来事性の両面で成り立つ」（p.110）と述べる。藤森（2010）は、この「出来事性」を「予測不可能事象」と述べ、授業では避けて通れない、むしろ意味のある事象であると述べる。綿密に授業計画を立てたとしても（「デザイン性」）そ

れを裏切る、あるいはそれを超える「予測不可能」な「出来事」が起きるのが授業である。この「出来事性」を起こす要因は、主に学習の当事者である学習者であると考えられている。国語科の、特に文学教材の授業（以下文学教育実践）においては、情動に関わる内容が含まれる小説や物語が教材として扱われるため、その教材が学習者にもたらす影響も学習者によって様々であり、「出来事性」が多く起きうる場だと言える。これは、文学的文章の実践において授業を一つの形にまとめることが難しく、「ナンデモアリ」になってしまう問題の側面でもある。

<sup>1</sup>広島大学附属小学校

## 1.2 当事者としての学習者

難波（2022）は、「従来の研究とこれからの研究の大きな違いは、「当事者」としての学習者の姿を描き出そうとしている」（p.46）ことであると指摘している。難波（2022）で例示する丸田（2019）、（2020）は、手話と日本語という異なる言語の狭間に立ち、障害者のきょうだいは〈見えないマイノリティ〉として課題が顕在化せず、社会からの抑圧を受けている存在であり、金（2021）が指摘する、外国語ルーツの学習者の問題にも通ずる。このように、最近の国語科教育研究においては、当事者としての学習者に関心が寄せられつつある。また、教室での学習者の当事者性について、河上（2021）は、「『解離』を記述することは、学習者の支配的自己と抑圧的自己を構造的に示すことであり、（中略）文学が学習者の生々しい一面と響き合っている可能性を示すことになるためである。」（p.3）と述べている。

このことについて雷（2024）は、難波（2007）が文学教育実践の場で「学習者」に「いつもの自分」と「いつもの自分ではない自分」が生まれ葛藤が起きることを指摘したことを踏まえ、学習者の当事者性と複数の自己の問題について論じている。文学教育実践の場は、文学作品を教材とするがゆえに、学習者の生活経験や自己が表出することで、学習者個人の背景が授業の中に出現するという「出来事性」が生成される場であるといえる。

## 1.3 当事者としての教師

授業のもう一方の当事者である教師についてはどうか。「予測不可能事象」である「出来事性」の要因は決して学習者だけではない。教師もその「出来事性」を担っているはずである。特に、情動に関わる内容を扱う文学作品を教材とする文学教育実践においては、教師が予めデザインされた計画をはみ出し、難波（2007）に従って言えば、「いつもの（教師としての）自己」と「いつもの（教師としての）自己ではない（生身の）自己」が生まれ葛藤が起きることも予想される。授業の細部を見ていくと、「いつもの（教師としての）自己ではない（生身の）自己」が顔を出し、それが授業の妨げになるのではなく、学習者の文学教材への読みの深まりを生んでいる可能性も考えられる。

本稿では、これまで国語科教育実践研究において注目されてこなかった「当事者としての教師」が産み出す「出来事性」に着目し、それをノイズと捉えるのではなく、文学教育実践における教育的意義として考える。教師が産み出す「出来事性」の教育的意義を明確に見出すため、本稿では、実践者二人が共通の指導案

に基づいて行った実践を比較検討する。検討の素材として、「おにたのぼうし」の実践を取り上げる。「おにたのぼうし」の実践においては、「おにた」の声に傾聴し「おにた」の思いに寄り添うことで、学習者のみならず教師の葛藤が生まれやすいと考える。題材として「おにたのぼうし」を選んだのは、中心人物である「おにた」自身が「おにたである自己」と「人間に近づきたい自己」の間で生きており、「おにた」の心情を考えることは小学校中学年の「読むこと」の目標に適うだけではなく、学習者や教師の心情を揺さぶる「予測不可能」な「出来事性」を産み出すことができると考えたからである。

## 2. 研究の目的・方法

本研究の目的は以下の2点である。

目的1：二人の実践者の「おにたのぼうし」の実践を記述し、これを比較することで見える実践の差異を明らかにする。

目的2：「当事者としての教師」が産み出す「出来事性」の要因とその教育的意義について考察する。

目的1を達成するために、「おにたのぼうし」の実践における教師のパフォーマンスと学習者の反応を整理し、特に「当事者としての教師」に着目して分析する。これらの分析をもとに考察することで、目的2を達成する。

なお、本稿の雷が行った実践授業の実際の部分については、雷（2024）の論文で詳しく述べられており、本稿は、雷（2024）実践の部分の、特に子どもの発言を引用し、分析する。

## 3. 実践授業の前提

### 3.1 目標について

#### ①態度目標

最後まで優しさを貫いた「おにた」の救われぬ悲しみや、人間からの偏見によって自らの命を放棄した「おにた」の心情をふまえ、傷ついた「おにた」の複数の自己を読み取ろうとする意欲を持つ。

#### ②技能目標

①「おにた」の行動と心情を捉える。

②視点人物「おにた」と対象人物たちとの〈すれちがい〉を考える。

③登場人物の描写や言葉と結びつけて、「おにた」の人物像を捉える。

④最後の一文が「人間っておかしいな。おにはわるいってきめているんだから。おにも、いろいろあるのに

な、人間も、いろいろいるみたいに。」について、自分なりの考えを持つ。

③価値目標

○人間の偏見によって死んだ「おにた」の優しさと悲しさを読み取らせることで、無意識に差別や偏見に虐げられている存在を意識する力を養う。

○他者によりよく優しくできるように、自分自身の存在を心強くよりよく認めるように、互いに受容するような力を養う。

3.2 教師について

3.2.1 「当事者としての教師」雷について

雷は中国語の言語意識と日本語の言語意識を同時に持っている。また、パニック障害という病気を抱えている。日本に来てからは、全く違う言語環境で生活している。日本では、筆者のパニック障害によって引き起こされる「瀕死状態」は一度も起きることがなかった。雷は、中国語と日本語の二つのアイデンティティを持っていること、さらに、日本語に基づくアイデンティティの筆者は、中国の時に起こったパニックなどの瀕死体験を抑えることができるようになってきていることに気が付いた。パニック障害という持病によって、筆者の中国語に基づくアイデンティティは死ぬことへの恐怖に浸食されていた。

しかし、日本語に基づくアイデンティティでは、日本語で表現すること、つまり、異なる言語を使用することで、自己が何か(痛み)に抑圧されていることを認識し、感じることによって、そこに、新たな語りが生まれ、パニックが引き起こす瀕死体験を抑制することができたのである。

このように、自分の経験を語り直すことで傷ついた身体を語るようになることを雷(2022)は「傷ついた語り手のあり方」であると述べている。

3.2.2 「当事者としての教師」丸田について

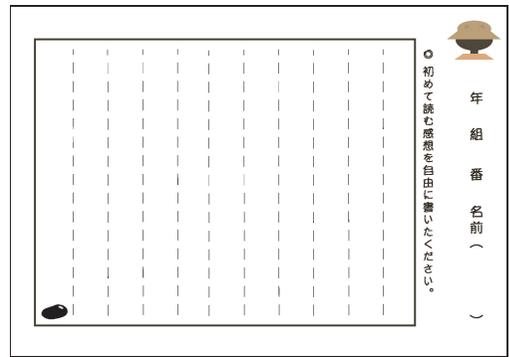
丸田は、手話言語と音声日本語のバイリンガルな家庭で育った。生まれたときから耳の聞こえない姉がいたためである。また、姉だけでなく弟も耳が聞こえないという家庭環境で育っている。丸田にとっては、音声日本語と手話の両方が母語であり、自身のアイデンティティを語るためには欠かすことのできないものである。丸田は聴者でありながら、幼少期よりろう文化に関わりをもち、姉弟と他者間の通訳などの役割を担ってきたことに生きづらさを感じてきた。

さらに、丸田(2019)では「音声日本語母語話者である聴者でもなく、手話言語を母語とするろう者とも異なる、二つの文化、集団の間を生きる者として特有

のアイデンティティを形成する」聴覚障害者のきょうだい(SODA)を「見えないマイノリティ」(p.2)と呼んでいる。そして、「〈見えないマイノリティ〉の当事者が自己のマイノリティ性を自覚することが困難であることで、そのマイノリティ性に起因する心理的負担や葛藤を他者に語るができなくなってしまうと考える」(p.4)と述べている。つまり、丸田は、外部の他者からマイノリティだと見なされていない。自己の複数性を他者からは認められないことによって生きづらさを抱えてしまう例であると考えられる。

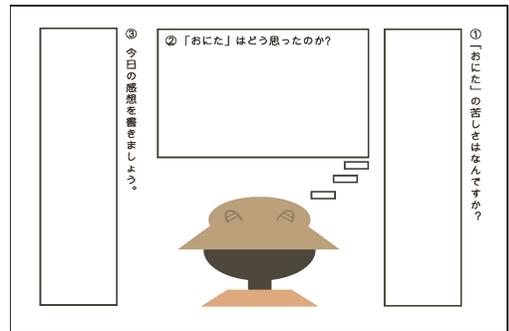
3.3. 単元計画について

第一次 「おにたのぼうし」を読む前に、「二つの世界で違う私」という話をして複数の自己の存在に気づこう。(1時間)



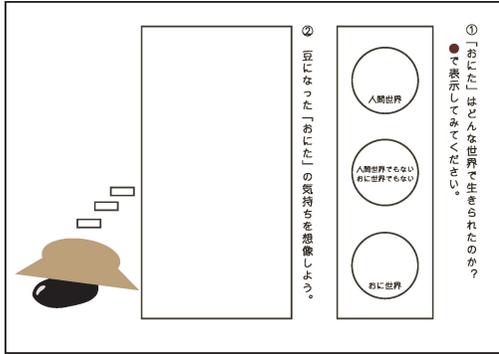
【図1 第一次のワークシート】

第二次 「おにた」が人間に対して、持っている疑問を読み取ろう。(おにたの複数の自己を読み取ろう)(1時間)



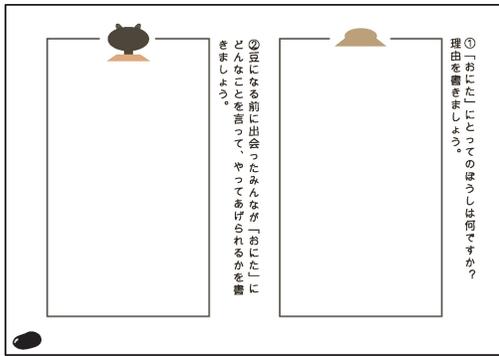
【図2 第二次のワークシート】

第三次 人間と関わりの中で傷ついた「おにた」の人物像を掴む。(1時間)



【図3 第三次のワークシート】

第四次 豆になって消えた「おにた」の思いを聞いてあげよう。(1時間)



【図4 第四次のワークシート】

単元計画については、雷と丸田は同じく4時間で行ったが、実際の授業は、各自「当事者としての教師」の信念に沿って進行しているため、授業の流れが最初から単元計画通りで進むとは限らない。実際の流れの違いについては、丸田は第二次のワークシートは第二次でやらずに、第三次のワークシートをやってから、第二次のワークシートを児童に考えさせた。また、第三次のワークシート②の質問は、第四次で児童に考えさせた。本稿では、実践の差異を産み出す「当事者としての教師」の原因とその意義をこれから分析する。

## 4. 実際の授業

ここでは、雷と丸田の授業の実際を示す。今回の指導案は、雷が作成したが、実際の授業は、各自「当事者としての教師」の信念に沿って進化した。

なお、実践にあたっては、研究倫理を踏まえ、次の点に配慮した。まず、本研究のために授業実践を行う

ことについて、対象児童が所属する学校の校長から許諾を得た。次に、児童のプライバシー保護のために、研究成果のとりまとめの際、個人が特定できないように、実名をアルファベットに置き換えて整理した。

### 4.1 雷の実践授業

最初に、雷の授業について説明する。

第一次では、複数の自分に気づかせてから音読をした。その結果、次のような初発の感想が現れた。

「おにたは女の子にごはんをとどけたりまこと君にビー玉をとどけたり、仲間のことを思っていたからやさしいなと思った」(A児)

「どうしておにたは一人ぼっちで他のおにたはいないんだらうと思った。おにの世界があったとしても、どうしておにたの人間の世界にいるのと思った」(B児)  
「おにた以外に、他におにがいるのかが気になった」(C児)

「私はおにたはかわいそうな女の子にご飯を持ってあげたのに、おにが悪いと思い、女の子は豆まきをしたと言ったから、つらそうで誰かに本当のことを伝えたそうだった」(D児)

第二次では、「おにた」の人物像を読み取ることを目指した。そのあと、「おにた」の苦しさはなんですか？」「おにた」はどう思ったのか？」「今日の感想」をそれぞれ書いてもらった。」(注1)

第三次では、「どっちでも生きられないおにたはどこで生きやすいのか」というなげかけを行った。それに対して、以下のような結果が出た。

【表1：第三次のワークシートのまとめ】

| 「おにたはどこで生きやすいのか」  | 回答結果(人数)(%) |
|-------------------|-------------|
| 人間世界              | 7 (29%)     |
| 人間世界でも、おに世界でもない世界 | 14 (58%)    |
| おに世界              | 0 (%)       |
| 他                 | 3 (13%)     |

「おにた」は「人間世界でも、おに世界でもない世界」で生きやすいと答えた児童が半数以上であった。一方で、「おに世界」と答えた児童はいなかった。」(注2)

第三次では、ある児童(D児)が、「おにた」を「まめた(「モチモチの木」の主人公)と間違えて言ったため、クラス全員が笑うということが起こった。このあとの授業記録を示す。

【表2：第三次の授業記録一部（注3）】

F 児：えっと、そもそもだけど、もともと、もしかしたら、人間でもない鬼でもない世界にいて、そこからいいイメージをつけるために、人間の世界に行って、いいイメージをつけなくて帰って、まめたという名前になった。

A 児：同じことを思ったんだけど、おにたがあのう、もう女の子が豆まきしたいなって思ってたから、まめたという名前ですべてを覚悟をつけて自分からまめたになる。

L 児：もともと、おにたは人間でも、鬼でもない、豆で、おにになって、結局豆になった。

J 児：だからみんなまめた、まめたって言うから。

A 児：Lさんの発言を考えて、ありえると思って、もともと、まめたって名前だったのに、えっと、自分から鬼の変装をして、うまく変装して、豆になって、えっと名前をおにたに変えて、もともと、まめたはおにたに変えてみたから、それで最後まめたになった。

D 児：おにたは、えっと、もともと鬼で、人間の世界に留まりたいからということで、自分から鬼になる。

N 児：Aさんの発言で、僕も思ったけど、最初は豆で、そのあとは人間に近づくために、一緒にいたいから、鬼になった、それだったら、人間になった方がいいじゃん。

D 児：豆からになることがない、なんでかという、だったら、もし最初から豆だったら、豆まきしたいなって言った時に、しめたと思うとほめたけれど、その時おにたは悲しんでいるから、だから、もともと、やっぱり、おにたは鬼じゃないのか。

第四次では、最後の「おにた」が消える場面について、「おにた」、「女の子」、「まめ」の役を決めて、実際に劇を行った。

#### 4.2 丸田の実践授業

次に、丸田が行った授業の実際について説明する。

第一次では「みんなは何人いる？」という投げかけからスタートし、質的に異なる複数の自己の存在があることに気づかせた。まずわかりやすい例として、学校で会う先生とスーパーで会う先生の違いを想像させた。ここで児童は、「先生」という立場が学校の中では前傾化するが、学校外ではむしろ「先生」であることを隠すのではないかという予想を立て、同じ人でも場所や相手が変わると気持ちや振る舞いに違いがあることを話し合った。

次に、授業者が音声日本語と手話言語の両方を使って生きてきた経験があることを語った。これまで児童

には丸田の家庭環境について話したことはなかった。この前の話題に関連して言語環境の違いと振る舞いの違いを関連させて考えを述べる児童の姿が見られた。本時では「複数の自己」という用語は使っていないが、概念としてある程度の理解を図ることができたといえる。この後、「おにたのほうし」の範読を聞き、初発の感想を書く時間を設けた。

第二次では、初発の感想におにたの人物像に関する記述が多く見られたことから、「おにたの人物像を考えよう」というめあてを設定し、交流を行った。児童の意見には「やさしいおに」「気のいいおに」「人間のことをふしぎに思っている」という叙述に沿った捉えが多く見られた。本時では、ここから展開するために、「おに」という存在に焦点を当てた。おにたが「おに」であることに加え、人間の世界だけではなく、作品中には書かれていない「おにの世界」があると予想し、「なぜおにたはおにの世界ではなく人間の世界にいるのか」という新たな問いを立てた。これにより、おにたが「おに」と人間の「縁」に生きる存在にあると捉えることができると授業者は考えた。

クラス全体としては、おにたは何らかの理由で「おに」の世界から虐げられており、人間の世界で生きることが必要であるという意見が多数を占めた。また、おにたは人間の世界でも「おに」の世界でも生きづらさを抱えているのではないかという意見が児童から出た。

第三次では、前時で出たおにたの生きづらさをより深めるため、「おにたの苦しさ・傷つきを考えよう」というめあてを設定した。児童から出された意見は、「おに」という存在に対して人間からはレッテルが貼られており、均一化して見られていることへの苦悩、「おに」の世界でも何らかの疎外感を感じているのではないかという予想が多く挙げられた。そしてこれらの意見には、人物同士の関係の中で生まれるものであるという共通点がある。女の子とおにた、他の「おに」とおにたのように、おにたは他者と接することで、前述したような葛藤を抱えることになっていると考えられる。

本時では、このような関係を整理するため、人物相関図をまとめとして作成し、人物を結ぶ際には、どのような認識を持っているか記述するようにした。これにより、相反する意識を明らかにしたり、本文中には書かれていないおにたの気持ちを想像したりすることができると考えたからである。

【表3：丸田の第三次のワークシートのまとめ】

| 「おにたはどこで生きやすいのか」                      | 回答結果(人数)(%) |
|---------------------------------------|-------------|
| 人間世界                                  | 2 (8%)      |
| 人間世界でもない, 鬼世界でもない世界                   | 1 (4%)      |
| 人間世界と人間世界でもない, 鬼世界でもない世界それぞれの部分を持っている | 2 (8%)      |
| 人間世界と人間世界でもない, 鬼世界でもない世界の間にいる         | 7 (28%)     |
| 人間世界と鬼世界(それぞれの部分を持っている)               | 8 (32%)     |
| 人間世界でもない, 鬼世界でもない世界と鬼世界の間にいる          | 1 (4%)      |
| おに世界                                  | 0           |
| 三つ全部(それぞれの部分を持っている)                   | 3 (12%)     |
| 他                                     | 1 (4%)      |

表3は、本次の児童の回答によって集計したデータである。この表からわかるように、「おにた」は「どこで生きやすいのか」を考えるよりは、児童たちは「おにた」が抱えている複数の自己の問題を炙り出している。

第四次では、これまで、「おにた」の傷つきを考えさせてから本時では、「おにたはなぜ、豆になっていなくなったのか？」など、「おにた」の結末について児童に考えさせた。

## 5. 二人の実践者の比較

### 5.1 学習者の違い—抽出児を中心に—

#### 5.1.1 雷のクラスのD児について

本授業では、D児がよく発言していた。D児は、両親とともに外国籍で、D児も外国籍でありながら、日本で生まれ育った児童である。

「D児は、初発の感想で、「おにた」は「つらそうで誰かに本当のことを伝えたそうだった」①といった。つまり、本来の鬼というアイデンティティの違和感と、鬼である身を抑圧して人間に接近しようとしても、受け入れてもらえない「おにた」にとっての矛盾(傷つき)をD児は読んでいた。また、第二次では「おにたによりそってあげる人がいなくてかわいそうになりました」②と書いていた。

第三次では「どっちでも生きられないおにたはどこで生きやすいのか」という質問に対して、D児は「人

間世界で生きやすい」と答えた。この答えは筆者にとっては予想外であった。なぜかという、日本語の世界観と母国語の世界観の間に立つD児は「人間世界でも、おに世界でもない世界」を選択する可能性が高いだろうと思っていたからである。そこで、クラスでD児がこう考えた理由を発表してもらった。「私は人間世界で生きやすいと思って、なぜかという、鬼の世界は生きづらい、違う、だから、でも、人間の世界だと、もし豆まき以外には、えっと、鬼っていうものが悪いイメージがあるけど、もし、2月3日だけ過ごしたらいいけど、でもおにたは気のいいおにで、やさしいおにだから、やっぱり、人間に何かを伝えたいと思ったから、助けてあげたほうがいい」③と述べた。」(注4)

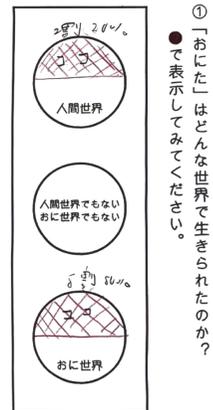
雷(2024)は、「これらのD児の言葉(①~③)は、傷ついた「おにた」の声に傾聴し「おにた」の思いに寄り添うことで、「当事者」あるいは「当事者に近い人」とする姿が見られた。」(p.66)と述べている。

外国籍を持つD児にとっては、外国人の雷がこのクラスの国語科の文学授業を担当することで、安心感を生じさせ、また、「おにたのぼうし」の「おにた」が自分の境遇に近いこともあいまって、一層「おにた」のことを自分に近づけて想像しやすくし、「おにた」のことを語りながら自分のことを考えるという事になったと考えられる。

#### 5.1.2 丸田のクラスのS児について

丸田の授業では、S児がよく発言していた。S児は、普段暴力的傾向を持つ児童であり、授業中、発言が多く、活発的である。いつも目立ちたいというタイプであり、人間関係をうまく処理できず、親しい友達がいない児童である。

S児は、初発の感想で「おにたはおにだからといってさべつさされていてとてもかわいそうだった。」①と書いている。また、第二次では、「鬼だということだけでさべつされたから。」②と書いていた。第三次では「おにたはどこで生きやすいのか」という質問に対して、S児は、以下のような図を書いて答えた。その理由は、「おにたが鬼だというだけで差別されているから、おにた



【図5】

はすごい残念な気持ちになっていて、そのあとで、誠君に、おにだから悪いと決め付けられて、ちょっとつらいけど、でもやさしいから、そのぐらいいは許してあげようと思ってたら、女の子に鬼は悪いらしきこと言われてすごい傷ついたから、あの豆になって逃げた。」

③と言った。

これらのS児の言葉(①～③)には、差別されて傷ついた「おにた」に共感し「おにた」の思いに寄り添う姿がある。また、どの言葉にもS児自身の姿が投影されているように見える。

3.3で述べたように、丸田は指導計画で、第二次と第三次のプリントを入れ替えている。先に「おにた」の居場所を把握することで、「おにた」の資的な変化と心情的な変化をより発展させることにより、S児の思いが「おにたを見つとつらくなる」、「おにたは被害者です」という授業での発言がより出やすくなったと考えられる。

## 5.2 「おにた」と「まめた」

雷のクラスでは、第三次の活動で、D児が「おにた」を「まめた」と言い間違えて、児童たちはそこで盛り上がり反響し、さらに、「おにた」と「まめた」についての議論を行った。その展開を受けて、第四次の劇活動で、O児は、「君はまめたになってくれ」と言っている。これは明らかに、第三次の、「おにた」―「まめた」という新しい物語を受けたものであった。他にもR児は、「君はもうおにじゃないよ」など、「おにた」の鬼の世界に対する葛藤を受け止め、鬼ではないという新たな物語を産出した。

丸田のクラスの第四次の授業においても、登場人物の「おにた」を「まめた」と言い間違えて、クラスの児童もすぐ反応した。だが、この反応は、以下の授業記録の通り、すぐ落ち着いた。

【表4：丸田の第三次の授業記録の一部】

T：おにたにとっての帽子の意味を聞いてみたい。  
 C：人間と一緒にいられるための道具。  
 C：命と関わる必要な物。  
 C：人生に嫌われるつを隠す帽子だから、これがなくなったら、人間界で暮らせない。  
 T：大事なものってわかった。それは納得ですか？  
 では、今日、一番大事なところに行きます。みんなの感想でこの話の結末について、いろいろ書いてありました。おにたは、どこに行っただろう。で、豆になったことを書いている。  
 C：豆になったと思える。  
 S児：豆を身かわりに、一緒に逃げたんじゃないの

T：いろいろな読み方がありますが、今回は、この授業を作っているのが雷先生だから、雷先生の考えで行きます。えっと、まめた（おにた）

C（全員）：まめた！はははは～T：おにたはなぜ、豆になっていなくなったのか？（ここで、第三次のワークシートを戻りました）今、考えるのは、なぜ豆になっちゃたのはじゃなくて、豆になった時のおにたの気持ちを考えう。ここは難しい。

本次の二人の教師の実践の共通点としては、クラスで、「おにた」と「まめた」を言い間違えたところだった。だが、雷のクラスは、「おにた」と「まめた」をめぐる、児童たちが議論を行い、「おにた」にのっての新たな物語が生まれる流れになり、丸田のクラスは、授業外の登場人物を引くことよりも、本次の登場人物の人物像を追求することに集中していった。以上の違いをさらに詳しく言えば、それぞれ「当事者としての教師」の異なるパフォーマンスによるものと考えられる。

雷にとっては、「おにた」と「まめた」の言い間違えを許容し、自らそれが広がることを止めなかった。その理由は、「おにた」と「まめた」を言い間違えることや、「おにた」を「まめた」と言い換えたり、生まれ変わりだと発言することは、児童たちが、教材の物語を語り直ししていることであり、児童たちが帰属する文化との「葛藤」「対話」を行って行く過程として、他者の物語を自分の物語として受容したり、あるいは、自分の物語を他者の物語として変換したり、さらに、自分自身の中の物語としてとらえたりといった活動を、児童たちが行っていると捉えたからである。

一方で、表4の記録から見ると、丸田は、教師自らが「おにた」を「まめた」と言い間違えている。実際に、丸田は4回の授業が終わった後に、雷と次のような会話をした。

【表5：丸田の第4回の授業が終わった後の記録】

雷：丸田先生の第三次の授業中に2回「おにた」を「まめた」と言い間違えて、子どもが大笑いしたんですよ（笑）

丸田：それは言い間違いやすいから。この次の「おにた―まめた」の次の「豆になって消えた「おにた」の思いを聞いてあげよう」のところが結構重いから、そこをちゃんと落ちないと、いけない。つまり、豆になった同情を考えさせたい。

表5から見ると、丸田は今回の「おにた」と「まめた」を言い間違えは非意図的だったことがわかる。丸田が、言い間違いを引っ張らなかつたのは、「次の豆になって消えた「おにた」の思いを聞いてあげよう」

のところが結構重い」と言う意識があり、この時間において「笑い」のような形で終わりにたくなかったからと考えられる。

このように雷は、「おにた」と「まめた」の言い間違いを、児童自身が生み出した「語り直し」と考えたのに対し、丸田は、言い間違いが「おにた」の思いを読み取ることの妨げになるのではないかと考えている。

### 5.3 第三次授業反応の比較について（表1と表3を中心に）

表1と表3を比較した上で、「当事者としての教師」の共通点と相違点を分析する。まず、共通点としては、本次の実践で、「おにた」は「おに世界」で生きやすいと答える児童は一人もいなかった点が挙げられる。

しかし、第三次の「おにたはどちらの世界に生きやすいのか」という項目については、両者が違う視点で行なった。雷は、ワークシート通りに、三つの〇のどこにいるのかを児童に書かせた。「おにた」自身の内部にある「縁」（鬼としては生きづらい自分と鬼としての自分）の「葛藤」を傾聴し、「縁」に行かざるをえない苦しさを児童に浸透させやすいと考えたからである。（「おにた」自身が「おにである自己」と「人間に近づきたい自己」の間で生きており、このような2つの矛盾した意識を持つことを、雷（2024）は「縁意識」と呼んでいる。）

人間世界、人間世界でもおに世界でもない世界、それぞれの答えの理由には次のようなものがあつた。

【表6：児童の答えの一部】

（人間世界）

「多分、鬼世界だとか人間の世界だとかじゃない世界があつたから。もうおにたは早くそっち側に行っているから、たぶんずっと人間世界に居ることは人間世界で生きやすい」（K児）

（人間世界でも、おに世界でもない世界）

「おにたは、女の子とかほかの人とかいいことをしてあげたけど、人間には良いイメージをつけようとしているのに、全然わかってもらえないから、もう諦めてこっちの世界で生きやすい」（F児）

「最後人間から悪いイメージを得たから、あのう別の世界を見つけて気が合うような人がいる世界みたいな」（A児）

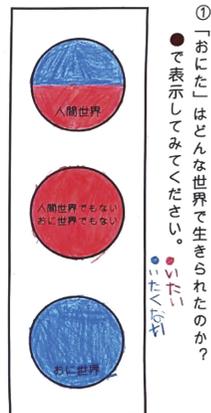
「とりわけ、P児は、次のような図6を書いて説明している。

P児は、「おにた」は、「人間世界でもない、おに世界でもない」世界にいたいと思うと同時に、「人間世界」

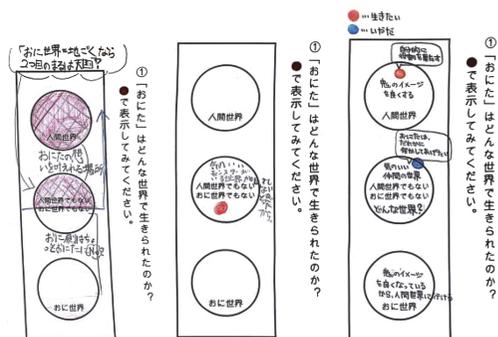
でも「いたい」と「いたくない」を半分ずつ分裂させて書いていた。つまり、人間世界にいる「おにた」と、人間世界でもおに世界でもない世界にいる「おにた」を同時に表出し、「おにた」の二つの主体が同時に生きていることを可視化したのである。

このように児童は、「おにた」が鬼としての「いつもの自分」に違和感を感じていること、一方で人間世界では「いつもの自分ではない自分」を現しても受け入れてもらえない苦しさを感ずることを感じていたことがわかった。（注5）

そのほかに、児童たちは以下のように書いている。



【図6】



【図7：I児】

【図8：A児】

【図9：JJ児】

一方で、丸田は、学習者が自らのことばで自らを語る力を身につけることを教育観として持っている。このような、児童の変容に関わる学びをもたらす方法として、表3のように、三つのまるに限らず、〇と〇の間でもありえるという設定で児童に書かせた。

その結果、雷クラスの集計の項目より、丸田クラスの集計の項目が多くなり、「おにた」の複数の自己を持つ葛藤をさらに細分化した。

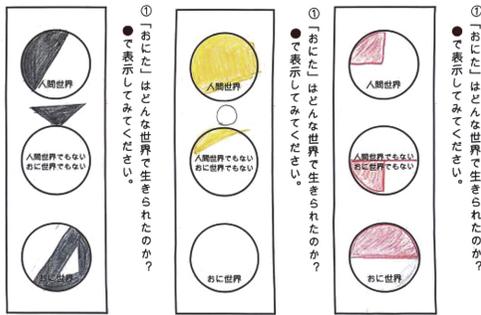
【表7：児童の答えの一部】

人間世界と鬼世界（それぞれの部分を同時に持っている）

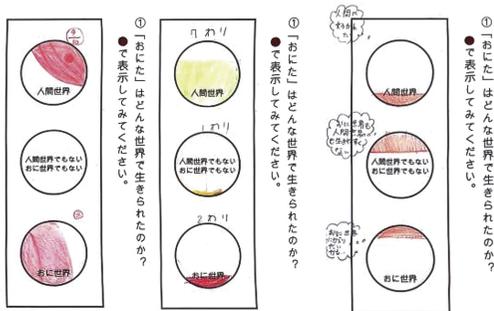
「8割人間、2割鬼 理由は：おにたはもと鬼が嫌で、人間の世界に来たとしても、なんか、鬼の方が生きやすさがあるけど、でも、やっぱり、おにたは人間といたかったから、こっちの方が強いけ

ど、でも、ちょっと鬼のほうもある（行きたいかもしれない）」(T児)「もし、自分がおにたで、たとえば、鬼の世界がこの教室にして、みんなは今の人間と人間、で人間の世界で考えると、俺以外みんなは犯人、すごく話しづらいもあるんだけど、だから、鬼世界8割、で2月3日は何かがあることで、ここにいる。」(U児)  
 人間世界と人間世界でもない、鬼世界でもない世界の間にいる  
 「鬼の世界が嫌で、人間なくなったとすると、えっと、絶対人間世界だったら、安全だし、知れるし、でも、柵があるんだけど、でも、変装というのを隠さないとだけだったり、でも鬼の世界に行けないから、人間世界とどっちでもない世界の間中ぐらい。」(V児)

そのほかに、児童たちは以下のように書いている。



【図10：ST児】 【図11：KK児】 【図12：KT児】



【図13：QQ児】 【図14：LK児】 【図15：YT児】

このように、児童は、「おにた」が鬼としての「いつもの自分」に違和感を感じていることと、人間世界では「いつもの自分ではない自分」を現しても受け入れてもらえない苦しさを持つことを共感できただけでなく、たとえ、「おにた」は人間世界と鬼世界（それぞれの部分を同時に持っている）と言っても、それぞれの割合も違ってくるといふ複数の葛藤が丸田の授業

では現れた。このように、丸田の授業は、児童たちの「自分のことば」が教師の指導によって自分自身の生きる経験から引き出され、児童たちの「個」に着目することができるようになったのである。

## 6. 全体考察

### 6.1 「当事者としての教師」の差異

5の実践分析の結果を比較すると、雷という「外国人の飛び込みの大学院生」と丸田という「当該校の専任の教員」が生み出す授業に共通しているのは、それぞれのクラスのD児とS児のように、当事者性を背負いながら、「おにた」の人物像に迫る児童が現れた点である。ここには、雷・丸田共通の自己内自己を問うことで、複数の自己への気づきが促されるという教育的信念が反映していると考えられる。

一方、両者が共通する信念を持っていても、教師のパフォーマンスによって生み出される授業の内容と学習者の「構え＝心の準備」は異なることがわかった。例えば、5.2でみたように、両クラスには「おにた」と「まめた」のシーンがあったが、その後の流れは大きく異なっていた。これには、どちらがより目標に即してよい授業だったかということは抜きにして、二人の教師の信念の違いが関わっていた。

しかし、冒頭に引用した稲田（2013）が指摘する、「デザイン性」と「出来事性」と言う観点から見れば、雷は「出来事性」を重視し、丸田は「デザイン性」を重視したと言える。これが、教育経験の差や大学院生と教師という職業の差から生まれるものなのか、もともと両者が持っている教育的信念の差なのかは判断し難い。しかし、この両者の違いが、「おにたのぼうし」という教材の、両者の学級における授業に差を生み出した可能性はある。

逆に、表1と表3の比較から言えることは、雷が元のプリントのまま授業をしたのに対し、丸田が元のプリントにその場で変更を加えたことで、多様な児童の回答が生み出された。この場合は、雷が「デザイン性」を重視し、丸田が「出来事性」を重視したといえる。しかし、丸田がこのように変更を加えたことは、児童の実態をその場で看取り、個に即した対応をしたからとも言える。その結果、児童の多様な考えを引き出すことができた。

### 6.2 「当事者としての教師」の意義

同一目標・計画で行なった授業における「当事者としての教師」の「出来事性」は、指導性と信念によって差異が発生するものであり、各々の当事者性を持つ

教師にとって意義がある。雷にとっては、学習者の内面にある「いつもの自分」と「いつもの自分ではない自分」が共存していることに気づき、文学作品の語り（ナラティブ）の生きる証言者となるとともに、その働きかけが自分自身の問題として捉えられることと「自己内自己」を意識し同時に存在できることを示し、自分自身を一つの新たな物語として語り直すという点に意義があると言える。

一方で、丸田にとっては、他者・社会からの承認されないマイノリティの抑圧から解放するため、学習者の個々の「ことば」に注目し、文学作品の読みを通して、他者との関わりの中で生み出される「自分のことば」とともに、その変容が他者との交流によって育てられるものであり、他者の意見と違うことは、丸田（2023）でいう「自分のことば」への認識を促す教室となる点に意義があると言える。

## 7. 成果と今後の展望

本稿では、二人の「おにたのぼうし」を同じ目標や指導計画で授業した二人の実践を記述、比較分析することで、異なる実践が生まれた原因を明らかにした。そして、読者・学習者が文学作品と対峙し、単なる登場人物に同化するだけでなく、「当事者としての教師」の「出来事性」に触れることによって学習者が刺激されることがあることと、学習者の「複数の自己」へのアクセスへの通路に接続する可能性があることを示した。

今後、多様な学習者がいる学級において、本稿が示したような「当事者としての教師」が、他の教材やジャンル、教科においてどのような役割を果たすのかについて、明らかにしていきたい。

## 【注】

- 1) 本稿の雷の実践授業の実際の部分については、雷民激（2024）「『縁意識』から考える文学教材「おにたのぼうし」の教材意義—「読者反応理論」の課題を乗り越えるために—」の論文で詳しく述べられており、本稿は、雷の実践の部分の、特に子どもの発言を引用し、分析する。P.63.
- 2) 同上。p.64.
- 3) 同上。p.65.

- 4) 同上。p.66.
- 5) 同上。p.64.

## 【引用参考文献】

- あまきみこ文・いわさきちひろ絵（1982）『おにたのぼうし』ポプラ社。
- 稲田八穂（2013）「人間関係を育む学級経営と国語科授業づくり—「情動的実践」をめざして—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部（62）、109-116.
- 河上裕太（2021）「学習者の「解離」が示す文学教育の課題と可能性」『国語科教育』第8号、93-10.
- 金志唯（神谷詩織）（2021）「外国出身の親をもつ子どものライフストーリー—アイデンティティと親子関係の揺らぎをめぐる—」『語りの地平：ライフストーリー研究』第6号、29-50.
- 難波博孝・三原市立三原小学校（2007）『国語科授業改革双書No.2 PISA 型読解力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。
- 難波博孝（2022）「国語教育思想論に関する研究成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社、43-50.
- 藤森裕治（2010）「予測不可能事象に焦点を当てた事例研究—国語科授業における教師の実践的知識の考察—」『信州大学教育学部研究論集』第3号、9-22.
- 丸田健太郎（2019）「〈見えないマイノリティ〉の存在と自己形成の課題」『国語教育思想研究』第19号、1-8.
- 丸田健太郎（2020）「SODA（聴覚障害者のきょうだい）の語りと解放のプロセス：当事者（筆者）に関わる他者との対話を通して」『言語文化教育研究』第18号、104-122.
- 丸田健太郎（2023）「『自分のことば』を育む国語教育の研究」広島大学大学院教育学研究科学位提出論文。
- 雷民激（2022）「『傷ついた語り手』概念から考える文学教育の可能性」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要教育学研究』第3号、18-27.
- 雷民激（2024）「『縁意識』から考える文学教材「おにたのぼうし」の教材意義—「読者反応理論」の課題を乗り越えるために—」『日本教科教育学会誌』、47(1)、57-69.