

## PISA型「読解力」を視点にして 『夕焼け』論争」の「読み方のスタンス」を探る

岡 卓志

はじめに

二〇〇〇年に始まった国際的な学力調査「PISA」は、日本の教育に大きな影響を与えた<sup>1)</sup>。その発端となったのは、「PISAショック」といわれた二〇〇三年調査の学力順位低下である。その後、二〇〇八年告示『小学校学習指導要領解説』（文部科学省）の全教科・領域「第一章 総説」でPISAについての言及がなされ、教科書にはPISAを踏まえた教材が盛り込まれた。

PISAには「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」「読解力」と三つの分野がある。本論では、「読解力」について考えていく（以下、PISA型「読解力」）。

ところが、これほど日本の教育に影響を与えたにもかかわらず、PISA型「読解力」で具体的に何を求められているのか、教育現場で知っている者は少ない。

私見では、PISA型「読解力」に対応するためには、テキストを一つの方法（例えば、物語・文学教材を「気持ち・心情」だけで読んでいく方法）で読むのではなく、「さまざまな方法で読む力」を身につける必要があると考えている。

本論では、PISA型「読解力」を視点にして、過去に行われた論争の考察をしていく。一九八〇年末～九〇年初頭に吉野弘の詩『夕焼け』についての論争である。宇佐美寛氏に対して、望月善次氏や足立悦男氏が論争を展開した。特に、足立氏との論争は、文章

(物語・文学教材)をどのように読むのかという読み方(以下「読み方のスタンス」)を論じたものであると考えている。

この宇佐美氏と足立氏の論争における「読み方のスタンス」とPISA型「読解力」とを関連付けると、PISAにどのように対応すべきかを考えるヒントになる。

そこで、本論ではPISA型「読解力」では何が求められているのか概観し、宇佐美・足立両氏の「読み方のスタンス」を考察していく。そして、国語科としてPISA型「読解力」に対応するための方法を考えしていく。

#### 一 PISA型「読解力」の定義について

まず、PISA型「読解力」についてみていく。PISA型「読解力」は以下のように定義されている。

読解力とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を發展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力」である。(PISA 2009) p34

よりよい社会生活をおくるために、テキストを読み

取り、実生活に活用する力が求められている。

テキストは紙媒体だけでなくインターネットの活用も視野に入っている。また、文章だけでなく絵・表・グラフなども対象になっている。したがって、日本の学校教育でPISA型「読解力」に対応するならば、国語科だけでなく全教科・領域で行わなければならない。すべての教科・領域の『小学校学習指導要領解説』でPISAについて言及されている理由である。

PISA型「読解力」には〈3つの側面〉があげられている。〈情報へのアクセス・取り出し〉〈テキストの統合・解釈〉〈テキストの熟考・評価〉である。これらは以下のように定義されている。

- ① 情報を見つけ出し、選り出し、集める〈情報へのアクセス・取り出し〉
- ② テキストの中の異なる部分の関係を理解し、推論によりテキストの意味を理解する〈テキストの統合・解釈〉
- ③ テキストと自らの知識や経験を関連付けたり、テキストの情報と外部からの知識を関連付けたりしながら、テキストについて判断する〈テキストの熟考・評価〉 (PISA 2009) p34

〈3つの側面〉は、三つの「読み方のスタンス」と考えるとわかりやすい。

〈情報へのアクセス・取り出し〉は、目的に応じて必要な情報をテキストから収集する読み方のスタンスである。情報収集能力が問われている。したがって、多種多様、複数のテキストを活用する能力も必要になってくる。そのためには文章・資料をきちんと読み、理解する基礎的な力が重要である。

〈統合・解釈〉は、テキストの記述を理解し、書かれていたことをもとに内容を解釈する力である。ここで重要になるのは「異なる部分の関係を理解」「推論」することである。テキスト内（あるいは、関連する複数のテキスト）の事柄の関係が明確に書かれていない部分や矛盾点を意味づけて整合化する読み方のスタンスである。例をあげるならば、健康診断で体重の数値が減ったにもかかわらず中性脂肪の数値が減らない。その理由を健康診断のデータから考えることである。〈熟考と評価〉は、自分の知識・経験とテキストの内容を関連付ける読み方のスタンスである。例えば、テロなど事件が起きたとき、評論家が自らの知識や経験に基づいて対応策を解説（主張）することである。誤解をおそれずにいえば、〈統合・解釈〉は「テキスト内」の理解（解釈）であることに對して、〈熟考・評価〉は自分の経験という「テキスト外」の素材をつかってテキストを解釈し、意見を述べることである。これが両者の大きな違いである。

この〈統合・解釈〉〈熟考・評価〉と『夕焼け』に

おける宇佐美氏と足立氏の「読みのスタンス」とを関係付けていく。

以下、両氏の主張をPISA型「読解力」と関連付けながらみていく。（もちろん、論争当時はPISAが存在していない。）

## 二 『夕焼け』における宇佐美寛氏の

「読み方のスタンス」と〈熟考・評価〉

(1) 「夕焼け」批判―「道徳教育」の立場からの主張  
まず、宇佐美氏の『夕焼け』批判がよく分かる部分を引用する。

「僕」はなぜ声を出して言わないのか。「若い者は席をゆずれ。さつきから、この人ばかり立っているじゃないか。」あるいは、特定の若者に言ってもいい。「今度は、君が立って席をゆずれない。」

また、「僕」は、なぜ娘に笑って話しかけてやらないのか。「運が悪くて、二人も君のところに来ちゃったね。他の連中がゆずらないのが悪いんだよな。」

何もしないで、ただ見ているだけの「僕」に、なぜ「やさしい心の持主は／いつでもどこでも／われにもあらず受難者となる。」などと、もっと

もらしい感想を持つ資格があるのか。「やさしい心の持主」が「受難者」になるような状況は、「僕」のような傍観者がいるから成り立っているのである。

「僕」が声を出していれば、状況は変わり得る。もし、それが出来ないのならば、「僕」はそのような自分をどう見ているのであろうか。「僕」は、この状況の中で自分は何であると思っているのか。自分は何をするべきだと思っているのか。何もしないで、娘について何らかの感想を述べる資格があると思っているのだろうか。

「僕」は、自分に対して右のような問いかけをすべきであった。そうしなかった「僕」は無責任な傍観者にすぎない。そのような傍観者がこの娘について語るのは、まことにしらじらしい。まことに軽薄で調子いい。何も出来ないのなら、何も語るべきではない。(宇佐美1986) p27~28

この批判の特徴は、「僕」という文学作品の登場人物に対して行為や見方を批判し、「『僕』が声を出していれば、状況は変わり得る。」と、あるべき姿を示しているところである。

この批判に対して望月氏は以下のように言っている。

氏のこうした解釈・評価は「或る意味では」痛

快である。従来の『夕焼け』研究・実践史の中にもこうした考えを明示したものはないと思われるからでもある。

しかし、それはあくまでも「或る意味」においてである。つまり、氏の解釈・評価が通常の文学のそれからは逸脱していて、「常識破りの批判」になっているからである。(望月1992) p66~67

この後、「文学的性質を誤認または無視したところから起こっている」としている<sup>2)</sup>。確かに、今読んでみても文学作品を読む上での外的外れであると感じられる。足立氏も同様に以下のように指摘している。

私は、この考え方を、道徳教育論として批判するつもりはない。しかし、「夕焼け」という文学教材を、その視点だけで批判したところに、宇佐美氏の「夕焼け」批判の問題があった、と私は考えている。(足立1995) p16

ここで注目すべきは、望月氏の「或る意味」、足立氏の『夕焼け』を「文学教材」として読まずに、「道徳教育論」だけで批判した「いうところである。この指摘の見方を変えようと、「道徳教育論」として『夕焼け』を読んでいくこと自体は否定をしていないとされる。

実は、この「道徳教育論」の立場から『夕焼け』を  
読んでいく（批判を展開していく）こととPISA型  
「読解力」と関連がある。もう少し宇佐美氏の主張を  
みていく。

私と私の同志とは（社会的事実としての道徳の  
認識）を子どもに保障する「道徳」の授業を構想  
してきた。「夕焼け」の事実認識と価値判断の粗  
雑・独善は、この私たちの構想とは矛盾する。こ  
のままでは、子どもたちは、「調べもせず、批判  
的に考えもせずにこんな軽率に社会的事実につい  
て述べてもいいのだ。一言『虚構だ』と言えば、  
それですむのだ。」と教わりつづけていることにな  
る。これは非教育的である。また、私たちの  
「道徳」の構想は踏みこまれ否定されたことにな  
る。（宇佐美1994）p126

宇佐美氏にとって『夕焼け』に書かれている席譲り  
の内容は「調べもせず、批判的に考えもせずにこんな  
軽率に社会的事実について述べ」た「事実認識と価値  
判断の粗雑・独善」である。『夕焼け』は教材の価値  
がないに等しいといっている。

『夕焼け』批判の柱の一つに学校教育内容の一貫性  
の問題がある。国語科では、いい加減な作り話を用い  
て、席を譲れずじっとしている「娘」を「やさしい心」

としている「僕」について学習をさせている。そのよ  
うな教材を学習する一方で、「道徳」では「社会的  
事実としての道徳の認識」を子どもに保証するため  
に教材の吟味をしている<sup>8)</sup>。道徳教育からみれば国語  
科で『夕焼け』という教材を使うことは邪魔である。  
教科・領域によって価値判断が異なるのでは学校教育  
の中で一貫性がない。したがって、「『虚構だ』と言  
えば、それですむのだ。（中略）これは非教育的であ  
る」ということになる。

ここで問題にしたいのは読み方や主張の仕方である。  
宇佐美氏は、『夕焼け』という「テキストの内容の解  
釈」ではなく、道徳教育論や「社会的事実としての道  
徳の認識」「事実認識と価値判断」というテキストの  
外部の要素をもつてきて『夕焼け』を読み、評価して  
いる。

ここでPISA型「読解力」（熟考・評価）をみて  
みる。定義に「自らの知識や経験」「外部からの知識」  
を関連づけるとなっている。

つまり、宇佐美氏は、テキスト外からの素材「道徳  
教育論」という自分の考え・主張とテキストとをくら  
べる「読み方のスタンス」をとっている。PISA型  
「読解力」（熟考・評価）で求められている読み方の  
一つをしているのである。

## (2) 「経験」と（熟考・評価）

実は、『夕焼け』批判の柱にはもう一つある。(「熟考・評価」で問われている「経験」を踏まえるということである。宇佐美氏は「読み方のスタンス」として「経験」を重要視している。

このことを指摘したのは足立氏である。まず、足立氏の指摘した引用をはじめにあげる。「言葉」と「経験」の関係についてである。

文学作品の言葉は記号であって、経験(経験される事実)のある部分を指し示す。

経験の方が言葉より広い。だから、言葉を経験と照らし合わせてみると、作品の言葉が足りないところがわかってくる。さきの「大造じいさんとがん」でも、飛んでいく残雪への呼びかけが、ひどく間のびしたものであることが見え、大造じいさんが芝居がかった感傷的な行動をしていることが見えてくる。もし、これを「逸脱」だというならば、「逸脱」は当然のことである。むしろ、「逸脱」無しには、文学作品は読み得ない。個々の読者が自分が持っている経験を作品の言葉と結びつけるのである。重要なのは、読者が作品の言葉を自分の蓄積している経験と照合することである。言いかえれば、読者は、作品の言葉をその外側の、読者の知っている経験の世界との関連で解釈する。経験の方が言葉より広く、言葉は経験の文

脈の中に位置づけられているにすぎない。(宇佐美[1986] p261-262)

国語の授業では大造じいさんが残雪(がん)に向かって呼びかけることを何の疑問もなく当たり前として読んでいく。書かれている内容に何の疑問を持たずに受け入れて読んでいく。読んでも、今までの国語科(だけ)でなく学校教育全般の弱いところである。文章やデータに疑うという読み方をあまり指導してこなかったのである。

宇佐美氏の主張を読むと、猟師のプロである大造じいさんが感傷的になってがんに呼びかけることは確かに不自然である。大造じいさんの人物像や今までの経験によって得られたプロの猟師のイメージからすれば、いくら創作の人物であっても違和感のある猟師に思える。この違和感を何の疑問もなく受け入れている。このことが「むしろ、『逸脱』無しには、文学作品は読み得ない。」ということになる。この場合の「逸脱」は「今までの経験」「事実」からの逸脱である。

この説明は、このまま『夕焼け』にも当てはまる。席を譲るといふ状況において三番目の老人には結果ゆづらなかつた「娘」の行為を「やさしい心」と「僕」がいうのは不自然である。その不自然さの指摘こそはじめに引用した『夕焼け』批判になる。

これが宇佐美氏のいう「読者は、作品の言葉をその外側の、読者の知っている経験の世界との関連で解釈する」、「経験の方が言葉より広く、言葉は経験の文脈の中に位置づけている」は、経験に基づいて作品を批判的に読むべきであるという主張になる。まさしく、〈熟考・評価〉のスタイルである。

この宇佐美氏の「読み方のスタンス」を、足立氏は「プラグマティズム（実用主義）」という語をあげて、次のように述べている。

宇佐美氏の記号論の特徴が、よくわかる一節である。宇佐美氏の記号論のキーワードは、やはり「経験」である。そして、言葉は、「作品の文脈」ではなく「経験の文脈」の中に位置づけられている。

宇佐美氏の記号論のベースにあるのは、「経験の方が言葉より広い」という認識である。この認識は、ウィリアム・ジェイムスの『プラグマチズム』『根本的経験論』による、ということである。また、宇佐美氏は、ジェイムスのことばを借りて、「プラグマティズムは、言葉を疑う思想である。言葉に対する事実の裏うちを要求する思想である」とも述べている。

宇佐美氏の記号論が、プラグマティズムに根拠をもつことは、その性格を知る上で、かなり重要

なポイントである。「プラグマチズム」はふつう「実用主義」と訳され、「行動を重んじ、観念や信念は、それが行動になって表れたときの有効性によって価値が明らかにされる、という考え方」である。「行動の有効性」という実用的な価値観に立つ記号論である。

(足立1992②) p123～124

先ほど、『夕焼け』批判の一つに道德教育の立場からの「教育の一貫性」の問題の指摘があると述べた。実は、「道德」と「経験」とは関連がある。

道德は、今まで自己の経験と照らし合わせて、子どもが「道德的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道德的実践力を育成する」<sup>(4)</sup>学習である。足立氏の指摘にある「『行動の有効性』という実用的な価値観に立つ記号論である。」とくらべてみると、道德の関連がよく分かる。

「道德」と「経験」と「プラグマティズム（実用主義）」は密接なつながりがある。

したがって、（〈事実認識と価値判断の粗雑・独善〉という問題があるかもしれないが）『夕焼け』を「道德の資料」として使うこともできる。読者として、自分が『僕』だったら黙って見過ごさず、席を譲る。あるいは、『娘』に強い心を持つとうと声をかけるというような答えが期待できる。



宇佐美氏は、経験を踏まえると「僕」「娘」の言動は読者にとって違和感のある構成の仕方と断じている。「こんなうじうじした娘、今どきいないよ。」といわれても仕方のない程度の構成のされ方に問題があるとしている<sup>8)</sup>。「やさしい心の受難」にいたっては経験をふまえない概念的なことばにすぎない。席を譲らない内容の『夕焼け』は、以上の点において「行動の有用性」がない。

経験をもとに、書かれてあることが本当にその通りなのか、正しいのかと疑う、あるいは自分の考えとは違うと思うなどの読み方は、PISA型「読解力」に対応する上でも、これからの学習（学校教育）で大切になってくる。

〈熟考・評価〉の問題に対応するためには、テキストをしっかり読み、その文章に照らし合わせて自分の意見を述べることが大切になってくる。言い換えれば、〈熟考・評価〉は、読みとったことを踏まえ、自分の経験・思想を表現するための手段である。

つまり、宇佐美氏の「読み方のスタンス」は、道徳教育において非常に有効なのである。

(3) 国語科における〈熟考・評価〉のあり方  
宇佐美氏の「読みのスタンス」は、国語科の授業では意見文・批評文を書くときに有効である。

しかし、特に文学・物語教材においてこのような

「読み方のスタンス」をそのまま導入するのには、やはり違和感がある。文学・物語教材は今までの経験ではかたづけられない複雑さがある（このことについては後ほど「三」で述べる）。

「行動の有用性」と合わないから切ってしまう読み方はそぐわない。そこで、「国語科」としての別の〈熟考・評価〉の学習を探らなければならない。

そこで、ヒントとなるのはPISAで実際に出題された『落書き』の問題である。

ベルガとソフィアという二人の落書きに対する手紙（主張）である。ベルガは落書き反対派、ソフィアは落書き肯定派である。

〈熟考・評価〉の問題として、以下のような問題が出題された。

#### 落書きに関する問4

手紙に何が書かれているか、内容について考えてみましょう。

手紙がどのような書き方で書かれているか、スタイルについて考えてみましょう。

どちらの手紙に賛成するかは別として、あなたの意見では、どちらの手紙がよい手紙だと思いますか。片方あるいは両方の手紙の書き方にふれながら、あなたの答えを説明してください。（PISA 2000）p71（傍線・筆者）



落書きの手紙について問われているのは、手紙に対しての解答者の賛成・反対ではない。「手紙の書き方」についてである。手紙のスタイルに注目し、「文体、議論、組み立て、議論の説得力、論調、用語、読み手に訴える手法」についての自分の考えを述べなくてはならない<sup>(6)</sup>。つまり、この問題で問われている（熟考・評価）は「言葉」に対する評価である。まさしく、言葉をあつかう国語科の問題である。

残念ながらPIISAの報告書（PIISA2000）には、模範解答はなく評価基準のみしか書かれてない。

そこで、「言葉の経験」を踏まえた（熟考・評価）の一案をあげる。説明文『森のスケーター やまね』に、以下のような文章がある。「筆者の主張は本当に正しいのか」「読者に分かりやすく書かれているのか」「事実に基づいたことなのか」「文章・構成は分かりやすかったか」など「言葉」に注目してなどを考えることができる。

また、やまねは小さくて軽いので、木の先の細いえだの下でも、すべるようにつたっていくことができます。その様子は、まるで森のスケーターです。えだの下を走るの、ふくろうなどの天てきに見つかりにくいからともいわれています<sup>(7)</sup>。

（傍線筆者）

この説明文には、科学的事実と科学的推論に基づく文章がそれぞれ入っている。これは文末表現に注目することで行われる。「できます」から、観察や実験による科学的事実を述べている文章だということが分かる。一方、「いわれています」は、観察や実験はなく科学的推論であることが分かる。

このように、文章を吟味することで事実にもとづいているか、事実にもとづいた推測か、いずれの書き方であることが分かる。ここから読者は、この文章はきちんと事実と推測とを分けて書いていると「評価」できる。（熟考・評価）

事実にもとづいたものかどうか調べる方法としては、図書館の本で「やまね」を調べてこの記述が正しいか確認する方法もある。しかし、国語科の授業として大切なことは、表現に着目するなど「言葉」の指導をすることである。

文学・物語教材（『夕焼け』）における「言葉」に着目した（熟考・評価）の案は後ほど（「四」で）述べる。

### 三 『夕焼け』における足立悦男氏の

「読みのスタンス」と（統合・解釈）

#### (1) 「意味生成」と（統合・解釈）

ここからは、足立氏の「読みのスタンス」について

述べるが、より明確にするためにもう少しだけ宇佐美氏の主張をみていく。「経験」をキーワードにして、読んで理解するという機能をわかりやすく示している。太宰治『富岳百景』（二）の例文（二）と引用した後に、以下のように述べている。

私は（二）の例文を解釈する時、すでに私のした経験をつなぎあわせ、組み合わせている。「月光を受けて」いる山や「富士」や「青く透きとおる」ものや「したたる」青さのものの経験は私なりにあるので、この文章のことはの解釈として、私は私自身の経験と結びつける。いいかえれば、私は自分自身の経験を材料として、ことばの解釈内容を作っているのである。<sup>8)</sup>

宇佐美氏の「読者が作品の言葉を自分の蓄積している経験と照合すること」との関連がある。

経験したことを組み合わせる「文章を理解していく機能」が分かりやすく書かれている。

プラグマティズム・経験に基づいた読み方という複雑そうに思えるが、情報を得るためのだれもが行う一般的な機能である。この方法は、物語・文学作品だけでなく説明文などありとあらゆる文章を読む時に活用できる。

以上を踏まえて足立氏の「読みのスタンス」をみて

いく。先の過程を「〈言葉―経験〉の結びつき方」として以下のように述べている。

文章の「読み」において、「〈言葉―経験〉の結びつき方」が大事であることに異論はない。それもまた、「読む」上での「秩序」づくりのために、不可欠の要素とみていいからである。「解釈規則（コード）の共有」という考え方も照応している。それも一つ尺度としては重要である。しかし、文学教材を「読む」ときは、その尺度だけで計量できるわけではないのである。（足立1991③）p114

注目したいのは「文学教材を『読む』ときは、その尺度だけで計量できるわけではない」ということである。

文章を読む時には宇佐美氏の説明のように経験をもとに理解をしていく。しかし、物語・文学においてはそれでは理解できないところがある。例えば、作家の高橋源一郎氏は詩や小説について「その中には分りにくいものや意味が曖昧なものがたくさん存在している」と説明している<sup>9)</sup>。それらを「言葉」で考えていくのが物語・文学の授業である。

このことを、足立氏は以下のように説明している。

私は、文学教育の「虚構」論として、作者と読者の「独自の」意味づけという条件を重視している。より深く、より鋭く、より豊かにというオリジナリティの条件である。「夕焼け」でいえば、「やさしい心の受難」という作者の「独自の」思想を、読者として、どう豊かに意味づけるか、である。そこに「虚構としての面白さ」がある。(足立[1992①] P148)

作者は、文学作品の中で「独自の」意味づけをする。それが読者にとって「わかりにくいものや意味が曖昧なもの」となることがある。

「やさしい心の受難」のように既存の言葉の組み合わせによって新しい意味を考えることである。これを足立氏は「意味生成」と定義している。

クリステヴァの記号論に、「意味生成」という概念がある。一般に、次のように説明されている。

意味とか意味作用とかというときには、その背後に必ず堅固なコミュニケーション回路がひかえているものだが、意味生成は、むしろ意味を産みだす自由な働きそのものを示そうとしていて、その点で構造のしがらみを脱けだしてゆ

く可能性との戯れである。(中略)したがって、言語という場のなかで可能な運動を追究しつつける無限の生産点にはかならない。

言語という場所での「可能な運動」という発想は、文学教育の機能論として重視したいと思う。「文章からわかる」ということの解明には、このような働きに注目しなくてはならない。(足立[1992①] P144)

「意味とか意味作用とかというときには、その背後に必ず堅固なコミュニケーション回路がひかえている」といわれているのは、宇佐美氏の言う「読者が作品の言葉を自分の蓄積している経験と照合すること」であり、「〈言葉―経験〉の結びつき方」である。もっと、分かりやすく言えば、書いてることが経験からすんなり分かるということである。

ここで問題になるのは、「その点で構造のしがらみを脱けだしてゆく可能性」である。足立氏のいうところの「作者の『独自の』思想」にあたると考える。

「作者の『独自の』思想」が理解・解釈できるということが、物語・文学の「文章が分かる」ということになる。

つまり、作者によって作られた、既存の言葉の組み合わせによってできた言葉の意味を、読者が考え、解

釈が理解できてはじめて、文章がわかるということである。

『夕焼け』の場合、既存の言葉の組み合わせによってできた新しい言葉は「やさしい心」と「受難」を組み合わせた「やさしい心の受難」である。

「やさしい心の受難」の意味を考えることについて、足立氏は以下のように述べている。

たとえば、〈やさしい心の持ち主は：受難者となる〉という一節。〈やさしい心の持ち主〉は、なぜ〈受難者となる〉のか、と。

中学生の常識からすると、わかりにくいところである。〈やさしい心の持ち主〉であれば、誉められることはあっても、受難すること（苦しみや災いを受けること）はない、と考えやすいからである。しかも、ある特別の状況において、というのではなく、〈いつでもどこでも／われにもあらず受難者となる〉。中学生の思考パターンにはない新しい考え方である。それまでもっていた考え方は理解しにくい。理解するためには、〈僕〉が何をどのように見て、何をどのように思考したのか。そのところをじっくり考えながら、自身のかの〈やさしい心〉はどうであったか、その問い直しを迫られる。「夕焼け」の教材としての価値は、そこにある。〈僕〉の「思考」は、中学生

にとつて、新しい認識体験の場となりうる。

〈僕〉の思考は、そのための格好の教材になるわけだ。詩教材としての魅力もそこにある。（足立

1989） p66

「自分自身の〈やさしい心〉」の「問い直し」は道徳的に自分の心を問い直すことではない。今までもつていた「やさしい心」という「言葉の概念」を問い直すことになる。問い直しなくして、詩の内容を理解することはできない。

「やさしい心」と「受難」というそれぞれの言葉の意味は難しいものではない。しかし、この『夕焼け』という教材は、この二語を組み合わせ今まで経験したことのない「新しい意味の言葉」を創っている。それが、「〈やさしい心の持ち主〉であれば、誉められることはあっても受難すること（苦しみや災いを受けること）はない」という矛盾（「新しい言葉の意味」）になる。

この「新しい言葉の意味」を、読者は作品全体（引用中の言葉でいえば「〈僕〉が何をどのように見て、何をどのように思考したのか」）をもとに探る。

実は、組み合わせられた言葉の意味を考える「意味生成」の「読み方のスタンス」が〈統合・解釈〉にあたる。

〈統合・解釈〉の定義を振り返ってみる。「テキス

トの中の異なる部分の関係を理解し、推論によりテキストの意味を理解する」とある。

『夕焼け』というテキストの中で「異なる部分」は、「やさしい心」と「受難」である。「やさしい心の受難」を考えるためには、「やさしい」「受難」という言葉の基本的な意味を知っておかなければならない（つまり「経験」をしておかなくてはならない）。「やさしい心の受難」はテキスト内に明確に書かれていない。そこで、『夕焼け』に書いていることを材料にし、そこから推論して、「やさしい心の受難」を解釈をしなければならぬ。解釈をするヒントの言葉は「席をゆずった／われにもあらず」「他人のつらさを・・・」となど本文が参考になる。

このように（統合・解釈）の問題を考えるのはとても難しい。

なお、足立氏が「作者の『独自の』思想を、読者として、どう豊かに意味づけるか、である」（傍線筆者）としている。この「読者として」が大切だと考える。読者は、作者の意味づけを探るのではなく、読者自身がどのように意味づけて考えるのかの方に力点がおかれていると考えている。そうすると、読者によって微妙な解釈のずれが生じる。これが「言語という場のなかで可能な運動を追及しつづける無限の生産点」につながるのではないかと考える。そのずれを授業ですりあわせていく楽しみがある。

また、注意点が一つある。「やさしい心の受難」の解釈を『夕焼け』の席ゆずり以外の例をあげて解釈を説明することである。例えば「いじめ問題」を使うと説明ができるかもしれない。もちろん、有効な手段ではある。しかし、この場合テキスト外部の要素（「経験」を元に述べているので、厳密にいえば「熟考・評価」の「読みのスタンス」で答えることになる。⑩

## (2) 『夕焼け』は国語科の（統合・解釈）として

適切な教材であるか  
「国語科」は「言葉をあつかう」教科である。「やさしい心」「受難」などの作品中の言葉の意味を考えることが、「言葉」の学習になる。

「テキストの中の異なる部分の関係を理解し、推論」を作品中の言葉から考えることこそ、言葉を突き詰めていく国語科の授業（特に物語・文学教材）になる。

『夕焼け』で言えば、「やさしい心」と「受難者」がそれぞれもっている意味は組み合わせると矛盾する言葉になる。その矛盾を「おかし」「概念的」としてはねつけるのではなく、新しい言葉として解釈できる。

『大造じいさんとがん』の大造じいさんの呼びかけも同様である。今までの行動とくらべて、おかしな言動として切り捨てるのではなく、どうしてそのような行動をしたのかを本文から意味づけて解釈をしていけ

る。

文学・物語教材は、読者が分かるように書かれなければならぬ。その意味では宇佐美氏の主張は正しい。しかし、人間の複雑な感情や状況などをわかりやすい言葉で表現できない時がある。その時には、既製の言葉を組み合わせることによって、新しい意味をもたせ表現することができる。そのような方法の試みができるのが物語・文学である。また、それを読んで考えるのが物語・文学の授業である。

逆に言うと、『夕焼け』や『大造じいさんとがん』における矛盾点や問題点を指摘する宇佐美氏の批判は、『統合・解釈』の問題をつくる上で参考になるのである。

『夕焼け』（そして、『大造じいさんとがん』）は、『統合・解釈』を考えるためのすぐれた教材である。

#### 四 「読み方のスタンス」を

今後の国語科の授業に活用どうするか

前章まで、『夕焼け』における「読み方のスタンス」の違いをみてきた。

宇佐美氏・足立氏の「読み方のスタンス」は、当時存在していないPISA型「読解力」に対応できる、時代を先取りした論争である。

そこで、PISA型「読解力」と『夕焼け』論争

をあわせて概観できる現在の実践屋としては、『統合・解釈』（熟考・評価）をどのように物語・文学教材の授業に取り入れていくのか考えていかななくてはならない。

ここでは物語・文学の授業の案を『夕焼け』を例に述べる。

まず、『夕焼け』をしつかり読み、内容を把握させた後に、「やさしい心の受難」について考える。「やさしい心」「受難」（「やさしい心の受難」という言葉とともに「何故、〈やさしい心の持ち主〉が苦しみや災いを受けるのか」テキストの内容に則して「文章で言い換え・説明する」方法を試みる。そのために必要なキーワードを『夕焼け』から選ばせる（〈情報へのアクセス・取り出し〉の学習になる）。これらの言葉を使い「やさしい心」と「受難」の関係を言葉で埋め、「やさしい心の受難」という新しい言葉の意味を具体的に表現する学習をさせる。以上が〈統合・解釈〉の学習になる。

この学習を踏まえた上で「電車の中の席ゆずり」の設定が「やさしい心の受難」を表現するのに適しているのか考える。設定（表現）が適していると考えるなら、その説明をする。適していないならば他の場面を示し、なぜそれがいいのか説明する。これは、表現方法に関する「言葉」の〈熟考・評価〉の学習になる。（ここまでの学習をするのに「文章に書かせる」「話し



合いをさせる」など細かい手法・手段が考えられるが割愛する。

この学習は、工夫次第で他の教材でも活用できる。

例えば、『太造じいさんとがん』では、「猟師のプロである大造じいさんが、感傷的になつてがんに呼びかけた理由を本文の表現から考える」（〈統合・解釈〉）。この学習をふまえた上で「太造じいさんががんに呼びかける場面が、この作品に必要なだった」のか。あるいは、「呼びかけると読者にどのような印象を与えるか」か考える（〈熟考・評価〉）。

〈統合・解釈〉〈熟考・評価〉を複合的に取り入れた学習をすることで、P I S Aを超える学習へとつながっていくと考えている。

## 五 まとめ

冒頭、P I S A型「読解力」に対応するためには、いろいろな方法で読む力をつける必要があると述べた。〈統合・解釈〉学（熟考・評価）をふまえた学習（発問）を国語科で進めていけば、物語・文学の授業のパリエーションが増えると考えている。

これは、物語・文学教材でよく使われる「気持ち・心情」への脱却になると考えている。「気持ち・心情」を問う学習は、歴史もあり効果をあげている。しかし、この方法だけで授業が行われるというのは、P I

S Aに対応するだけでなく、これからの社会に対応していく上で限界がきていると考える。

## おわりに

宇佐美氏と足立氏の主張とP I S A型「読解力」との関連を見てきた。本論は、『夕焼け』論争をP I S A型「読解力」で切りとって断面を示したに過ぎない（しかも、その断面も十分な切り口とは言えない）。

この論争はおよそ二十年前行われたものであるがP I S A型「読解力」を先取りした、現在の目から見てもすぐれた論争である。この論争は奥が深く、「物語・文学教材」の読み方を考えていく上で重要なヒントが隠されている。この論争については、もっと分析がなされるべきであると考えている。

また、P I S A型「読解力」もほんの一面を示したに過ぎない。

今後は、提案した『夕焼け』の授業の検証をしてみたいと考えている。しかし、小学校に勤めている現在では不可能であるため、『太造じいさんとがん』の授業で検証し、効果をみていきたいと考えている。



基本文献・引用文献及び注

○ PISAに関する基本文献・引用文献

- (PISA 2009) 国立教育施策研究所編『生きるための知識と技能 4 OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2009年 2009年調査国際結果報告書』(明石書店、2010)
- (PISA 2000) 国立教育施策研究所編『生きるための知識と技能 OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000年 2000年調査国際結果報告書』(ぎょうせい、2002)

○ 『夕焼け』に関する基本文献・引用文献

- 宇佐美寛氏に関する文献
- (宇佐美1986) 『国語科授業批判』(明治図書、1986)
- (宇佐美1989) 『読み書きにおける論理的思考』(明治図書、1989)
- (宇佐美1994) 『国語科授業における言葉と思考—「言語技術教育」の哲学』(明治図書、1994)
- 足立悦男氏に関する文献
- (足立1989) 『読む 吉野弘『夕焼け』』(『日本文学』vol.38、日本文学協会、1989)

(足立1991①) 「文学教育批判を斬る・3」宇佐美寛の『文学教育』批判(1)』(『文芸教育』55、明治図書、1991・4)

(足立1991②) 「文学教育批判を斬る・4」宇佐美寛の『文学教育』批判(2)』(『文芸教育』56、明治図書、1991・6)

(足立1991③) 「文学教育批判を斬る・5」宇佐美寛の『文学教育』批判(3)』(『文芸教育』58、明治図書、1991・11)

(足立1992①) 「文学教育批判を斬る・6」宇佐美寛の『文学教育』批判(4)』(『文芸教育』60、明治図書、1992・5)

(足立1992②) 「文学教育批判を斬る・7」宇佐美寛の『文学教育』批判(5)』(『文芸教育』61、明治図書、1992・7)

(足立1995) 「『夕焼け』論争をめぐる—道德教育と文学教育—」(『日本文学』vol.44、日本文学協会、1995)

望月善次氏に関する文献

(望月1992) 『論争・詩の解釈と授業—吉野弘『夕焼け』をめぐる—』(明治図書、1992)

注(1) OECD (経済協力開発機構) が行う、国際的な学習到達度調査 Programme for International

Learning Assessment (PISA) (生徒の学習到達度調査 Programme for International

Learning Assessment (PISA) (生徒の学習到達度調査 Programme for International

Learning Assessment (PISA) (生徒の学習到達度調査 Programme for International

Learning Assessment (PISA) (生徒の学習到達度調査 Programme for International

Learning Assessment (PISA) (生徒の学習到達度調査 Programme for International

Student Assessment) である。PISAは、三年ごとに行われ、二〇一二年までに五回行われた。義務教育修了時生徒の学力調査である。

(2) (望月1992) p66より

(3) 宇佐美氏は、「道徳」の在り方も批判している。

「私は、徳目による『ねらい』が、それ自体としては、意味はあいまいでありながら、いや、むしろ、あいまいであるからこそ、特定の資料解釈のしかたのみ結びつけられ、その解釈のしかたが、徳目の威厳を使って教師に押しつけられる、そして教師は子どもにそのような解釈のみを押しつけるといふ、『ウワバミ』主義を排しているのです。私というのは、このような上からの押しつけによる一面的な資料解釈をこわしていくためには、資料のもとになっている(資料が描いている)事実そのものから見なおさなければならぬということなのです。そのためには、『ねらい』を事実が持っている重要な特徴について考えさせるようなものに変えるべきです。」

宇佐美寛『道徳授業批判』、明治図書、1974、p219

(4) 『学習指導要領』道徳の「目標」より

(5) (宇佐美1994) p123より

(6) (PISA 2000) p724より

(7) 湊秋作「森のスケーター やまね」、「ひろがる言

葉 小学国語3上」、教育出版、2004、p60より

(8) 『宇佐美寛・問題意識集11「経験」と「思考」を讀み解く』、明治図書、2005、p52

(9) 高橋源一郎『3日間「名文」がかけるようになる方法』、朝日新聞出版、2009、p142

(10) (足立1995) で提案されている。

「また、テキスト(教材)の外部から、テキスト(教材)の内部を見直していく、という方法もある。(中略)生産した時点の状況を、もう一つのテキストとして「重ねる」方法である。」p17

(奥出雲町立馬木小学校教諭)