

単元学習による授業の創造（2） 読むことにおける「読者論」のありかた

藤井 知弘*・紀 修**

(2014年2月12日受理)

Tomohiro FUJII・osamu

Creation of Learning by “Unit Learning”

1. 問題関心

1980年代以降において、日本の国語教育に「読者論」がその影響を及ぼしたことは周知の通りである。イーザーの「行為としての読書」以降、様々な形で読者論の国語教育への導入について理論、実践への適用などが行われた。しかし、文学理論であった読者論は、90年代以降においては、英語圏における「読者反応研究」にその研究関心が移行していった。上谷順三郎によってその傾向は『国語科教育学研究の成果と展望』によってレビューされているとおりである。*1 中でも山元隆春の一連の研究成果*2 や寺田守らの研究*3 がその研究成果としてあげられる。

文学的文章の＜読み＞を検討する上で、その大きな枠組みは次のように区分けできるととらえている。

- A 文学の読みとはどのようなものか、「文学教育」という立場から論じる立場（田中実・須貝型）
- B 読みがテキストと読者の相互作用において生み出されるものとする立場（イーザー型）
- C 読みにおいて生み出される読者の反応そのものを重視する立場（読者反応理論型）
- D 読みにおける＜交流＞を問題とする立場（松

本修・藤森裕治など）

- E 読みにおいて形成されるコミュニティを問題とする立場（教育学系・秋田喜代美など）
- F 読みの方法論としてのブッククラブやリテラチャー・サークルなど
- G 言語活動としての読書活動を展開する実践一般の動向

このA→Gは、抽象度の高い→低い、理論的→実践的 というグレードにもなっている。

論者は、学校での実践現場に多く関わる中で、文学的文章の学習のあり方が「単元を貫く言語活動」の誤解や曲解によって混迷していることを実感しているし、自身も文学的文章の学習指導の多様性の必要性を考えている。単元による指導法のバリエーションの多様化である。しかし、文学そのものの持つ想像への可能性の実現は、読者個人の読みの実現と教室での全体での読みとの間において、どのように保証されるのが課題となっている。

そこで本発表は、以下の点を明らかにするために一連の研究プロセスを実行しようとする（1）となるものである。

○個人の読みを保証する「読者論」の授業化への可能性について再検討し

* 岩手大学教育学部、** 岩手大学教育学部 附属小学校

○授業化に向けての課題を一つずつ解明すること
を通し

○「教室用の読者論」を学習論として位置づける
ことを目標とする

本発表では特に、グループによる「話し合い活動」の実相から個人の読みの生成過程を基に読者論授業化の可能性について言及しようとするものである。

2. 読者論の学習論化への問題点

90年代において読者論・授業化においては、多くの提案がなされてきた。授業に関わる主なものとしても井上一郎、丹藤博文、浜本純逸、府川源一郎、須貝千里、竹長吉正、難波博孝など多くの研究をあげることができる。

この段階においては、イーザーの読者論を基にしつつも、読者論という文学理論をどのように国語科において活用するかという点や、教材を＜テキスト＞としてどのように見るか、また「読者」という概念をどうとらえるかなどの考察がなされたが、従来にも見られた学習者重視の学習指導との差異を明確にしてきたとは言い難かった。

また田中実による「第三項理論」と、いわゆる「八十年代問題」に見られたように、読み手と語り手との問題を明確にした提案がなされた。^{*4} 須貝千里も＜語り＞を問題としている。^{*5} 文学作品を読む視点として、その意味を見いだすことともなっている。松本修による「ナラトロジー」などの展開とも通じるものとなった。^{*6}

須貝は、1にあげたAの立場からバルトの提示した「還元不可能な複数性」を「容認可能な複数性」として受け入れてしまったことを問題とし、この問題と正対しようとする立場にある。また須貝は、テキストは、実体概念ではないことを主張している。こうした考えは、田中実とも共通しているが、一方において田近洵一や山元隆春は、「実態概念としてのテキスト」を認め、その考えは異なっている。丹藤博文はこの見解の相違を言語観の相違と解釈し、自身は、田中の「第三項としての＜原文＞とは別に「第三の言語観」を提示して

いる。^{*7}

しかし、特に小学校の実践においては、主に「分析批評」や「視点論」として実践されてきた「話者」の問題は、多くの教師にその方法として取り入れられて一般化しているとは言い難く、むしろテキストを分析する読みのスキルとして扱われている。

山元は2000年代における文学教育の実践研究において問われてきたのは、「『ひとりひとりの読み（私有制）』と『集団の読み』（公共性）との読みの関係性であった」と総括している。^{*8} そこでのキーワードの一つは「対話的な相互作用」といえる。「対話」という言語活動が成立していることが前提となるが、話し合うことが、単なる情報伝達の交換になっているという実践も多く、学級経営や生徒指導、人間関係のあり方、音声言語能力などが成立要因となり、対話の質保証が課題となっている。

山元が問題とする「個の読み」と「教室での読み」の関係性は後掲するように読書会的な読みの展開によって解決するのが基本的な立場であるが、両者の関係においては住田勝も同様に「異形のものとしての他者に出会うコトによって、他ならぬ出会った私の主体性の存立を可能とする」^{*9} としている。教室において「集団の読み」が成立するとすれば、それはフィッシュのいうような「解釈共同体」のようなものなのか、内田義彦がいうような「一定の共通理解」といったようなものなのか、それとも相手の考えを受容したというクラス状況を指すのかその内実が問われている。

3. 読みの指導方法論としての「教室用読者論」の提案

筆者は、1993年に「教室用読者論」を提案した。その概要は従来の読解指導の精読主義を見直し、読みの焦点化と軽量化を図ることを前提としており、学習活動の具体化として以下を提示した。

①学習形態を「個→集団→個」を一単位時間、単元でも基本とする

②読書会的な学習形態をとる

③教師の役割をコーディネーターとして解釈共同体を形成する立場とする。

④表現活動へと結びつける

⑤読書への発展性を持たせる

井上敏夫の「生活読み」をベースとして、従来の読解指導を改善するという発想においては、一定の形となり得たが、寺井正憲が指摘したように、読者論的な特徴的な活動が認められない。*10 今から振り返ると、単元を読みと表現において一体化することや、読書活動を組み入れることなど「単元を貫く言語活動」を展開していたといえるが、個の読みをどのように生成し、クラス集団の読みと関わらせていくかについては、方法論として十分なものとはいえなかった。

そこで筆者は、小学校における実践の可能性を「個人の読み」と「集団の読み」の摺り合わせにあるとし、R.L.Morrowの提示した読書推進のための14項目を踏まえ*11 読むことの楽しさを中心にした自発的読書が成立しないかを考究した。J.Dixonの指摘した音声言語による文学への反応は、グループ、共同体の中において起こること*12にその根拠を持ちながら、「読書会」が最も適した方法論であることに辿り着いた。BCRW (Book Club in Reading Workshop) とした。*13

1999年当時、日本においてブッククラブはなじみがなくRahael,Taffyが自らの実践を整理したのも2000年という段階であった。同様に「リテラチャー・サークル」もG.ショートが1986年に学位論文で作成した術語とされているが、日本においては、足立幸子や山元、寺田によって紹介され2000年代において知られるようになった。

BCWSにおいては、以下のような方法をその実践方法とした。

○個々の読書行為による読みを交流しあうことで、個々の読みを基盤とし、ある目的のために分かち合い、共有し合い、創造し合う学習

そこでは「教室用読者論」提示の段階においてあった「表現志向の単元展開」をその活動の一つにあげた。「そうぞう（想像・創造）活動」は、学習者であり、読者である子どもたち一人ひとり

の生き方の表れとしての表現（表現活動、表現内容、表現力）としてとらえ、それが「対象世界との関係のあり方」を示すもの、そして読みの活動を豊かにする表現活動として機能するとした。「ブック・メーカー」などの活動によって、自分なりの知識の構成や編集を通して、「社会的文化的実践への参加」という「学び」が構築する世界へ誘うことができ、とかく批判とされる読書活動における「学習内容」がないということへの回答になるとも考えた。

しかし、現在、「教室用読者論」を想定した場合、言語活動としての「読書会」の内容を「話し合うこと」を中心として限定したほうがいいと考える。目標や学習内容を想定することは、決められた能力の習得をゴールとして想定することに他ならず、個の読書行為の生成・変容過程を重視した「読書行為論」の具体化にはなりにくい。そこで筆者は、単元をその目標や特性によって区分し年間を通してのカリキュラム（ここでは佐藤学のいうように学びの履歴を含む概念）によって総合的に読みの力をつけることが望ましいのではないかと考える。井上敏夫がかつて「生活読み」を指導過程として提唱したのも、読解である学習読みとの一元化を図ろうとしたわけだが、すべての読みの力を一単元内に盛り込むことは、読書行為そのものの楽しさを狭めかねない。

近年、紹介されている「ブッククラブ」などにおいても主題把握や読みの技能習得が先導したりするものが見受けられる。基本的には「楽しみのための読み」 independent reading for enjoyment,

◆ 1. 一教材を基に単元を構想するもの

	読み	発展等
--	----	-----

読解型（言語活動展開型）

◆ 2. 教室用読者論型

読み	交流
----	----

読書型

◆ 3. 読書から学習読みへ

読み	読解学習
----	------

生活読みから学習読みへ

をめざし personal reading *14 を中心としてのグループでの話し合い（読みの交流活動）を提示したい。いくつかのパターンを示す。

文学的文章の読みの学習指導においては、「読書指導」という枠組みにおいて見ることがある。読解と読書を対峙的にとらえる見方は、国語教育の上ではずっと存在している。全国大学国語教育学会編『成果と展望』においても「読書指導の理論・研究」という項目の設定があり、高木まさきは、「『読書会型』などに相当する実践は大村実践など古くからの取組があるものの、広く且つ厚みと継続性のある実践として行われているとは言い難い。読書指導のバリエーションよりも、個々の学習者に合った質の高い読書指導の実現が最も重要な課題」と指摘している。(p.270) ここでは、個の読者の育成をイメージしている。

「教室用読者論」を読書指導的に読みの学習としてみると、その性格は次のような対比によって明らかになると思う。

教師のコントロール→自主性	
課題のテキスト	→選択（選書された）テキスト
同一テキスト	→異なるテキスト
精読	→多読
内容理解の収束	→個に戻るオープンエンド
同グループ	→異グループ

話し合い中心の学習指導については、それだけで力がつくのかといった根強い批判的な見方がある。藤森祐治は、文学的文章の＜読み＞と「話し合い」との相性を検討し、関連諸科学を外觀した上で、話し合いを「対話」ととらえ、二つの機能を抽出している。*15

①互いの感情移入や共感に基づいた人間同士の関係を形成する機能

②異質な関係にある者同士が脱状況的に違いの立場を把握し、当面する問題について検討する機能

そして両者は相互補完的に機能するコトになるが、こうした「繁合性」と「視座転換」における「他者存在」の難しさも指摘している。これにつ

いては、やはり佐伯胖の「学びのドーナツ論」や北川達彦が述べる対話における他者理解の重要性などによっても解決の糸口を見いだせる。

本論においては、コミュニケーションにおける相互の関係についてルーマンを説明概念として用いたのも、「話し合い」という行為そのものが何を当事者、当事者間においてもたらすかについて明らかにする視座を与えてくれるからである。

またこうした関係性の構築においては、1でEの立場としてあげた「社会文化的アプローチ」による研究が各教科を横断して進んでいるが、中でもアプロプリエーション (appropriation) の概念を用いての研究は、藤原顕*16や藤森裕治*17、そして授業を通しての考察としての濱田秀行*18などがあげられる。共同活動の参加のその過程における変容を示すこの概念によって、活動媒介となる「文化的道具」を「話し合いにおいて機能するコト」としてとらえようとしている。「専有」「領有」など様々に訳されるこの概念は、ヴィゴツキーやヴィゴツキアンと呼ばれる研究の進展によって今後、学級内における「読書コミュニティ」の形成を越えて、「言語生活」や「読書生活」という学校を越えた「文化的実践への参加」という観点からも検討が求められる。

L.M.Morrow は、学校における自立的な読書を促進する方法として14項目を挙げる。

1. 物語の意味について話し合う
2. 子どもたちに読んであげる
3. 基礎読本として児童文学を用いる
4. 娯楽的読書を予定に組む
5. 物語に関して芸術的な活動を行う
6. クラス図書館を整備する
7. 読んだ本の記録について尋ねる
8. クラスの図書館のために書いてくれるように頼む
9. お互いに読み合うように促進する
10. 物語を語ることを奨励する
11. 学校や公共図書館を利用する
12. 学校や家庭で本を読み分かち合う
13. 作者や画家について話し合う

14. 読んだ本についての記録を子どもたちが
保存するようにする

J.Dixson は、読みに「共同体」的重要性について音声言語による文学の反応がグループ内で起こることができることについて次のように述べている。（注12）

それぞれの読者の最初の交流、それは話された声やジェスチャー、行動によってテキストが直接的に伝達されるものだが、それは共鳴しあったグループには共同の話し合いを生み出すことができるのである。

共同的な学習において交流された読みも、最終的には個に返ることになる。「話し合い」活動による読むことの学習は、山元が指摘するように「自立した読者」を育てる上での「足場づくり」として機能する場面となるととらえたい。

4. 文学教材を巡る話し合いの実際からの考察

そこで、「自立した読者」として成立しているだろうと想定される大学生を対象に「読書会」を行うことで、何が事実として見えてくるのかを検証した。

◆平成26年1月8日 大学3／4年生27名

◆読書材「夏の葬列」初読者22名

◆実施者 末永あい子（学部4年生）

◆1週間前にテキストを配布、読んで来ること、読書会を行うことだけを予告し、90分の中で実施した。4名を1グループとして7グループを構成、うち3グループを抽出、録音、録画を行った。

◆①初読後の感想の記述、②グループで話し合い
たいことの記述 ③話し合いの交換と決定 ④話し合うテーマについての自分の考えの記入 ⑤読書会の実施 ⑥テーマについての改めての感想 ⑦読書会を終えた上での感想や自分の考えの記述

4-1 グループにおける読書会の実際

■グループ1の場合

◆グループ設定の話題

①「あの翌日、戦争は終わったのだ」という

叙述の意味や意図

②語りの「彼」と「僕」の使い分け

◆話題①についての発話プロトコルの分類

□発話プロトコルのカテゴリー

A提案 B主張 C反論 D反対 E質問
F支持 G自説精緻化 H他説精緻化 I 追加
J 自説繰り返し K 他説繰り返し L 否定的評価 M説明 N理由 O疑問 Pその他

□発言者による発話プロトコル反応数

() 内は多かったカテゴリー

S A 1 3 6 (B11 I 11)

S A 2 5 0 (F19 I 13)

K 4 0 (F19 I 10)

I 2 5 (F13 B4 I 4)

◆話題①についてのそれぞれの考え

S A 1 「ヒロ子さんはあと1日生き延びればしなくてもよかったのにな」「終わらなければ自分のヒロ子さんと同じ境遇になれたかもしれない」

S A 2 「戦争は」「は」は戦争が終わっても何かが終わっていない」

K 本当の原因は、戦争にあることを強調している

I Kと同じ 過去のこととしてヒロ子さんの死を区切りたいという思いがある

◆読書会の中において見られた変化

・S A 2 が中心となり、他の3人の読みに影響をもたらしている。

・S A 1, Kが積極的に他者の意見を受け入れようとしている。

・S A 2 はS A 1 の考えに納得しているものの、それによって自分の考えがどのように変容深化したのかはプロトコル、読書会後の記述だけでは判断できない。

◆読書会そのものの評価

表面的な読みの変容深化はいくつも見られたが、受け入れたものと自分の読みを比較したり関連づけたりしようとする思考はあまり働いておらず、一人ひとりが交流の意義をできていたとは言い難いものとなった。

◆交流による変容の意識 クラス全体

* テーマ数はグループごとに異なる

		他者の意見 によって考 えが深まっ た, より深 く考えられ た, 確実な ものとなっ た	他者の意見 によって考 えが変わっ た	他者の意見 に納得す る, 肯定的 に受け入れ ようとする (自分には ない読み)	他者の意見 に対して否 定的, 批判 的な意見	自分の読み に変わり はないが, 深 まりや広が りはややあ ったもの	自分の意見 に変化・深 化はない が, 参考にな った意見 はあった	自分の意見 ・読みの解 釈に変容・ 深化は全く ない	
1 グ ループ	テーマ①	1	2	1	0	0	0	0	4
	②	0	1	0	0	0	0	0	1
2	①	2	1	0	1	1	0	0	4
	②	0	3	0	0	1	0	0	4
3	①	1	3	0	0	0	0	0	4
	②	3	1	0	0	0	0	0	4
4	①	1	0	0	0	1	1	0	3
	②	1	2	0	0	0	1	0	4
5	①	0	1	0	0	3	0	0	4
6	①	1	1	0	1	1	0	0	3
	②	0	2	1	0	0	0	0	3
7	①	1	0	1	0	2	0	0	4
	②	1	1	3	0	0	0	0	4
	③	0	1	1	0	0	0	0	2
	計	12	19	7	2	9	2	0	
		2 つ以上のテ ーマの場合, 2 つとも深化 が見られたの は2名 よって読みの 変容が起きて いたのは10名	2 つ以上のテ ーマの場合 2 つとも変化 が見られたの は2名 よって読みの 変容が起きた のは17名	2 つ以上のテ ーマの場合 2 つ以上に肯 定的な意見 を述べてい たのは1人 よって肯定 的な読みを したのは6 名	重複なし	重複なし	グループ4 は同一人物 よって1人		
	割合	37%	62.9%	22.2%	7.4%	33.3%	3.7%	0%	

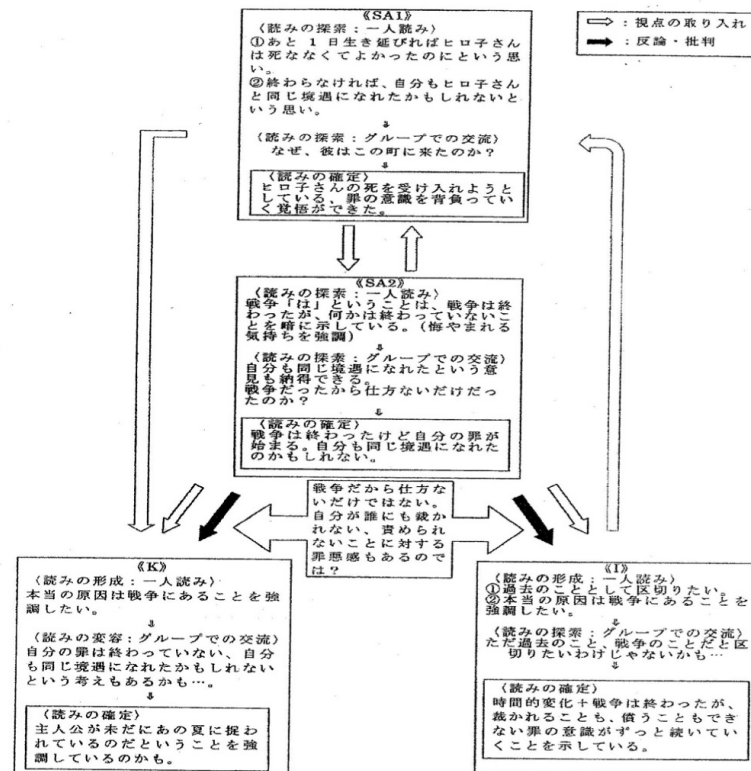
* テーマについて読書会前後において全くの変化・深化がなく, 何も感じないという者はゼロ

◆グループ1のプロトコル

	発言者	内容	発話
103		B	そうだね。まあ、さっきも出たけど、あと一日遅ければ、ヒロ子さんはしなくてもよかったのになってという思いが一番強いのかなって、思いました。でも、あと、ほんとにこれはうちの想像、っておいとか妄想なんだけれど、次の日に戦争が終わらないで続いてくれたら、なんか、ヒロ子さんのその後も見れたし、自分がもしかしたらヒロ子さんと同じ境遇になれるかって言うか、なんて言うんだろう。自分だけがヒロ子さんにしてしまったから、どんって突き飛ばしてしまったから、それでなんか大げがさせて、まあ、ほぼ死んでいる状況(笑)にsしてしまったから、なんかもしかしたら、自分もそう戦争を。、何ていい言うんだろう、続けてくれればという言い方もおかしいけど……(笑)
104	SA2/I	F	いや、でもなんか分かる！
105	SA1	B	うん、続けば自分も、なんかそういうヒロ子さんみたいな状況になって、小さい子がいて、なんかそういう自分も突き飛ばされて死んじゃうみたいな状況になれたので、何て言うんだろう、結局、罪の意識を感じているから、同じ境遇になれるというか、そういう状況になれたのになって思っているんじゃないかなって。でも、逆に全員がそうなりたいてって思ってるわけじゃないから、ならなくてよかったって思いもあると思うので、そこは想像の中でそう思いました。
106	SA2	B	私は、「あの翌日、戦争は終わったのだ」がもし、「あの翌日、戦争が終わったのだ」だったら、何ががってくるのかって考えて、で、戦争はってことは、戦争は終わったけど、じゃあ、何かは終わってないってことを暗にしめしているってことだと思ったから、うん。戦争は終わったのだ……しかし、みたいな(笑) うん。こう、こっちは終わったけど、逆に彼の中では辛い時期が始まるわけで、うん、だからここがその、あえてまあ、どっちでも自然だとは思いうんだけど、あおの翌日、戦争が終わったのだけでも、多分自然なはずなんだけど、ここが「は」になっていることは、そういうのあるんじゃないかなってことです。想像(笑)
107	K	B	自分は、「あおの翌日、戦争はおわったのだ」っていう一文からは、あの……まあ、今回のことは、確かに自分がやったことであるけど、本当の原因は戦争にあるんじゃないと、ね。なので、そういった意味で、ここで戦争は終わったのだ、うん、ヒロ子さんを殺してね？戦争は終わったのだ(笑) って、言いたかったのかなって、自分の中では思った。
108	I	B	私は、この一文があることによって、まずなんか、過去のこととして区切りたいていう思いがあるのかなって思ったので、なんて言うんだろう、その、戦争をしてるっていうその時代背景があることによって、なんかその、現代で殺しているっていうことよりもなっ科、その、周りの原因のほうが大きかったから、何だろう、自分も確かに悪かったけど、でも、そういうことがあったんだって言うことを、なんていうか強めたいかなっていう思いがあったんじゃないかなっていうふうに思いました。
109	SA1	I	自分はあまり悪くないっていうか
110	I	I	うん、何て言うか、その要因が強いつてことを言いたいから……
111	SA2	I	戦争ありきの今回のできごとですみたいな。
112	I	F	そうそうそう！
113	全員	F	なるほど
114	I	B	で、それが終わったからこそ、僕の罪もなくなるではないんだけど、新しい人生をお湯みたいかなって言うので、そこで、区切り？をつけたいんだなっていうふうに思いました。
115	全員		……
116	SA1	B	なんか、いろんな着眼点がある……
117	全員		……
118	SA1	I	普通に読んでたけど、確かに「は」と「が」ってどっちでもいい…… 気がするけど
119	K	I	それを言われると、考えるよね。戦争は終わったのだ……
120	SA2	I	こっちでも自然なんだけどね。
121	SA1	I	戦争がだと、ただの出来事で終わる……
122	SA2	F	うんうん、それこそ本当にああそうですか、って(笑)
123	全員		笑
124	SA2	I	でも、戦争はだと…
125	SA1	H	その後ろに過去が続くんじゃなくともう、戻ってくるから、それこそほんとに過去として区切りたい、終わらせたいっていうところ？
126	K	F	なるほどね。
127	全員		…
128	SA1	P	確かに、戦争が大きいから、だから、あれなの？その結局、無罪、有罪みたいな？

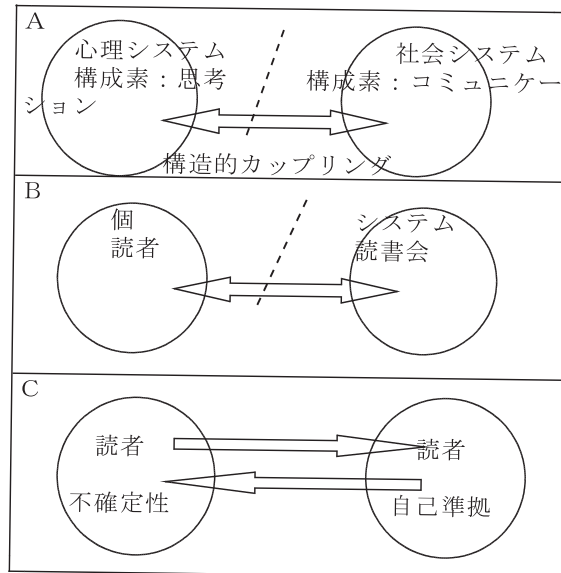
	発言者	内容	発話
129	全員	F	うん、うん
130	SA1	B	悪いけどさ、戦争があったから仕方ない(笑) っちゃ仕方ない。
131	全員	F	うん、そうそう。
132	SA2	I	なんかでも、その戦争だからしょうがないっていうのと、逆に、こう誰も裁いてくれないから一生……
133	全員	F	うんうんうん。
134	SA2	I	どうせだったら、こう何年刑に服したら少しはまっとうしたわみたいな感じで終われるのに、ずっとこれから自分で抱えていかなきゃいけないからっていう…っていうのが…
135	I	H	最後にも表れている感じ。「もはや逃げ場所はない」っていうので、自分自身で罪の意識を持ってなきゃいけないんだっていう…のが。
136	全員	F	うんうん。
137	SA1	I	確かにね。誰も、誰も責めないよね？(笑)
138	K	I	うん(笑) まあ、責めないとは思っただけね。本人がどう思うか。
139	全員	F	うーん…。
140	SA1	B	でも確かに、人一人殺すくらいだったら、思いつき叱られる方が、お前の方が死ねばよかったんだよ！ぐらい言われた方が…
141	SA2	K	うん、言われた方が…まだ、
142	SA1	K	マシな気がするよね。
143	全員	F	うんうん。
144	SA2	I	確かに、そうだね。この話だと、なんかヒロ子さんサイドとの関わりがもう断たれてるじゃん？完全に。だから、謝ることもできなければ怒られることもできなくて、
145	SA1	P	帰っちゃう…
146	K	I	うん、帰っちゃう…。そういった意味でも終わったのは大きいよね。
147	全員	F	うーん。
148	SA1	I	家に運んですらないもんね。ヒロ子さん。
149	全員	F	そうだね。
150	SA1	I	それをただ見てるだけだった。…彼は
151	K	I	その後、どうしたとか、書いてない門ね。
152	I	F	確かに。聞かずに、逃げたからね。
153	K	C	まあ、でもおもいださないようにしてたくらいだからね。
154	SA1	D	うーん。でもそうしたらさあ、なんで来たの？って感じじゃない？

◆グループ1における読みの過程と相互作用の関係性



4-2 読書会（交流）の説明概念としての装置

N. ルーマンの「相互浸透」としての「構造的



カップリング」を活用したい。*19

コミュニケーションは人間の意識（思考）に依拠する。しかし、意識はコミュニケーションに参加しないと複雑性を得られないという相互に依存した関係となっている。これを「構造的カップリング」と言う。相互依存しつつも、そのシステムは自律的で、互いに他に対しての環境となっている。ルーマンは、社会システムはオートポイエーシス的で、コミュニケーションからコミュニケーションを継続的に生産し、人間は様々な種類の多数のシステムからなっているとしている。人間の心的システムもオートポイエーシス的で、社会システムの環境として存在し、心理システムの構成素は思考で、社会システムの構成素はコミュニケーションであるとしている。

ルーマンは、教育システムを3つのレベルととらえる。①**全体社会との関係**、②**他のシステムとの関係**、③**自分自身との関係** 授業とは、諸教育システムと相互浸透しつつ教育システムから諸個人がリソースを活用することによって成立するものととらえている。

図Bのように、学習者は、教育システムである読書会に意識形成のためにそのコミュニケーショ

ンに参加する。図Cのように、読書会への参加は相互の交流がなされることとなる。一人ひとりの読者の持つ「自己準拠」は読書会というコミュニケーションシステムにおいて「予測されえない不確定性」として認識されることによって新たな共同的な創造がなされる可能性を生み出していくこととなる。

■前頁の相互作用に照らして見れば、プロトコル117以降の話し合いにおいて、SA1とKはSA2の視点を持ち合わせていないという「予測され得ない不確定性」に直面し、125の発言のようにSA1はSA2とIとの意見を関連づけようとしている。

■130以降のプロトコルからは、135のIの意見のようにSA2の意見に同調しつつ、戦争に原因があるという見方から、主人公が罪の意識を受け入れようとしているという意見に傾きかけている、あるいは、その視点から読もうとしている。

5. 総括性

文学的文章の指導においては、そのあり方を単元の特性によって設定することが年間カリキュラムを作成する上でも必要だろう。堀江祐爾が紹介したアメリカの読書教育*20のように、様々な形態の読書のあり方があり、目的によってその選択がなされることがよいのではないか。「読書会」という形態は、目的からすれば、様々な読みを「交流」し合うために有効な方法であり、[鑑賞][批評]型の学習方法として適切なものと考えられる。しかし、その実相からいえるように、[話題]の設定が活動そのものには最も直接的に影響する。今後、[話題]が、読みの交流をどのように導き出していくかについて考察することを課題としたい。また佐藤学の提示するような「学びの共同体」創りにおいてグループ学習のあり方について「足場作り」の観点からどのようにあるべきなのかについて追究したい。*21

更に、課題の一つに「読みのアナーキズム」問題をどのようにとらえるかがあげられる。田中実・田近洵一論争に見られる問題であるが、ソシ

ユールの理解やバルトの解釈等に問題を拡張することとなり、その原理的追究は、教室での実態論との距離を広げることになると判断し、その理論的な扱いについては現時点では留保する立場を取ることとする。文学テキストの読みを巡る問題はこうした文学理論の解釈、適用を巡って未だに一定の共通見解がもたらされていないし、今後も生まれないと思われる。

筆者は、基本的に読者が生み出した読みを出発点としてしか学習はスタートしえないと考える。

読者反応理論もそのための理論として活用したい。学習者の反応を一般化するべく、発達段階的な考察を加え、学習内容の系統化作り等に活用すると同時に、田近のいうように「読書行為論」として個の読者の「読みの生成・深化」が学びのプロセスにおいて、どのように行われていくのかを大事にしたい。そして個の読みが、教室という空間において「領有」*appropriate*された時に、読者論が「教室用」（教室において共有されうる）読者論として成立すると考える。

-
- *1 上谷順三郎(2002)「読者反応批評論と国語科教育学研究」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』
 - *2 多くの研究論文等をあげられるが最新のものとして山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社
 - *3 寺田守(2012)『読むという行為を推進する力』溪水社
 - *4 田近洵一・ことばと教育の会編(2014)「対談：文学の＜読み＞の理論と教育」『文学の教材研究』教育出版
 - *5 田中実、須貝千里編(2005)『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院
 - *6 松本修(2006)『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版
 - *7 丹藤博文(2010)「言語論的転回としての文学の読み」『愛知教育大学研究報告第59集』
 - *8 山元隆春(2013)「文学的文章の領域における実践研究」全国大学『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書
 - *9 住田勝(2013)「読むことの学習・学習者研究」注7同書p.220
 - *10 寺井正憲(1994)「小学校における読者論授業化に関する問題について」『国語教育研究の現代的視点』東洋館出版
 - *11 Leley M.Morrow(1991)Promoting Voluntary Reader In J.Flood(eds) *Handbook Research on Teaching the English Language Arts* IRA/NCTE
 - *12 John Dixon. の論考 Students exploring literature across the world. を J R.Squire(1990)Research on reader response and the National Literature Initiative. In M Hayhoe(eds) *Readingccc and Response Open Univ Press* 中の引用に拠った。
 - *13 藤井知弘(1999)『読書教育実践学研究』兵庫教育大学連合大学院学位論文
 - *14 筆者は、ニュージーランドの *perronal reading* のカリキュラムにおける位置づけを参考としている。*The New Zealand Curriculum*(2007)
 - *15 藤森祐治(2005)「場運学的文章の＜読み＞と話し合い」全国大学国語教育学会『国語科教育』58集
 - *16 藤原顕(2008)「アプロプリエーションとしての国語科教科内容の学習」『国語科教育』第64集 全国大学(略)
 - *17 藤森裕治(2009)『国語科受業研究の深層』東洋館出版
 - *18 濱田秀行(2010)「小説の読みの対話的な交流における『専有』」『国語科教育』第68集 全国大学(略)
 - *19 N. ルーマン「社会概念としてのオートポイエーシス」馬場康雄訳『現代思想』1993.9 他を参照した。
 - *20 堀江祐爾(1997)「アメリカの国語教育における National Standards の展開」第91回全国大学国語教育学会発表資料
 - *21 佐藤学の「学びの共同体」については、岩手県奥州市では全小中学校において導入されており、その実践も踏まえ、H26.11に岩手県国語教育研究大会・奥州大会が開催された。