

## 読みの授業再考:読者論の視点から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/7292">http://hdl.handle.net/2297/7292</a>

# 読みの授業再考

— 読者論の視点から —

深川明子

はじめに

近ごろの子どもは本を読まない、ということが言われたけれど、もうどれだけ経ったであろうか。また、授業が成立しない、ということばも最近よく耳にする。これらは、素朴ながらも、読みの授業が再考されるべき状況にあることを示唆し、読みの授業が根本的に問い直される必要があることを意味していると言えるのではなからうか。

ところで、本を読まなくなったのは子どもばかりではない。一般に「活字ばなれ」と言われるこの現象は、作者が読者に対して絶対的支配を有していた長い歴史が生みだした弊害が顕現化したものと、と説くのが外山滋比古氏である。(注1) 氏は、中でも特に批評のあり方を問題にされ、ニュー・クリティックの必要性を説く。そして更に、「現代のマス・コミュニケーションにおいて重要なのは作者でも批評家でもなく、むしろこの新コモン・リーダーということになりつつある。」と、「作者・批評家・読者の三者関係の中で読者が自らの機能に気づいたときに生まれる高度の読者」(P10)を新コモン・リーダーと名づけ、彼らこそが現代芸術の担い手であると説く。今は新コモン・リーダーの時代を迎えており、その育成が必要とするこのご意見は、読みの授業にもそのまま該当することではなからうか。読者の視点に立って、読みのあり方を考察する読者論は、作家や作品に対する見方を根底から揺るがした。現在、この読みの授業の閉塞状況を打破するには、読者論の視点から読みの授業を

再考し、新コモン・リーダーとして学習者を捉え直す視点が必要なのではなからうか。

## 二元論の克服

— 読者論を基盤にした読みの授業 —

田近洵一氏は、「読みの指導では何が問題か」として、「読みはあくまで表現に即し、文章の論理や発想を客観的にとらえるものでなければならぬ。△教材尊重の原理▽……………読みの指導においては一人一人の読みの成立のありようを大事にしなければならぬ。△主体尊重の原理▽ 読みの指導のあり方を規定するものは、この二つの原理である。」(注2)と述べておられる。

この二つの原理はともに大切なものだが、従来の読みの授業は、この二原則のどちらかを柱とし、他方は便宜的に組み込まれていたと言えよう。

前者の立場を柱とする一つの大きな流れは、垣内松三の形象理論に基盤を置く読みの授業である。たとえば、沖山光氏は文章を意味の統一体として捉え、その構造を明らかにすることによって、学習者がどのような段階を経て文章の真意に迫ることができるかを考察されたが、これはその代表的な例として良いであろう。ここでは学習者の主体性が重要な課題とはなっているが、それは教材である文章の本質に迫るためのステップであり、手段であった。教材を絶対的

存在と位置づけた上でそれを読み解く技法のあり方が問題にされていた。(注3)

教材を客観的存在として絶対視するという意味では、教育科学研究所国語部会によって提唱されたいわゆる教科研の読み方指導理論も同一の立場に立つと考えてよいであろう。ここでは文学作品の内容と構造を明らかにし、それに依拠して指導過程が考察された。この理論はその限りでは極めて明解な理論であったが、しかし、学習者がどのように関わっていくかがその中で明らかにされなかった。つまり、読みの対象となる教材が提示していることがらや、象徴していることをどのような手続で読みとっていくかの説明はなされたが、読み手である学習者がその読みの過程でどのようにかわるのか、学習者のあり方が不問に付されていた。

以上の教材尊重の立場に対して、今一つは学習者尊重を柱とする立場である。戦後の単元学習を淵源としながら、問題解決学習、発見学習などと呼ばれているもので、主体的態度の育成とか自から求める態度を育てるなど学習態度に焦点がおかれている授業である。学習者の授業への意欲を基本とするため、学習者の意識の流れに留意すること、意見の対立を引き起こして読みの深化をはかることなどが強調されている。授業の進め方としては、一般には学習課題を設け、その解決を目標とすることが多い。課題作りやその解決方法にそれぞれ特色があり、重点の置き方で授業は種々な形態をみせるが、学習者に視点が据えられての発想であることでは共通している。

具体的には、学習者一人一人の初発の感想を大切にして、それを授業構成の基本におこうとする授業、また、学習者個々の読みをかけたがえのないものとして尊重する立場から、あるいは、それが自主的主体的におこなわれねばならないという理念のもとに、一人調べ

の学習を重視する授業などをその例として挙げるができる。

ところで、課題解決の授業では、学習者が全員のものとするところ、課題を作りあげ、それを解決することを基本的形態とする。そして、課題は授業の内容と深くかかわり、授業内容を規定する性格を持つ。従って、授業ではさまざまな角度から教材が問題となり、教材に即した読みとりをおこなおうとする。その意味では教材は尊重されていると言える。しかし、それは学習者の疑問や課題の解決、あるいはその意欲を授業の基本としている以上、教材自体の内容や構造の論理から授業が考えられているわけではない。従って、ここでは教材は、そういう授業を成立させるための、極めて重要な材料でしかあり得ないのである。

次に、このような授業がどのような問題を招来するか、具体的に一例だけ挙げておこう。

「場面や事柄の順序にこだわらない

つまりまずきを生かす授業の設計にあたっては、やはり、読み手である児童の意識を大切にしなければならない。初めの感想の話し合いや、学習課題の設定段階で話題になったところ、意識が集中したところ、つまりまずきや対立が起こったところを中心として、単元構成を含めた授業の設計がなされる。したがって、場面や事柄の順序、叙述の順序を無視するわけではないが、時には、意識の集中した終末部分を先に読み、そのあと、「どうしてそんな結果になったか」という意識で、前の部分にもどって読み取っていく。また、時には、つまりまずきや対立が生じた部分をまず取り上げ、その後、関連ある場面や段落を関係づけながら読み取っていくこともある。(注4)

読みは、教材の冒頭部から読むことに固執する必要はないという

見解である。だが、この意見が特に奇異な主張であるとは思えない。課題解決の形式を取る授業においては、大なり小なりこのような見解が窺認されているのが現状ではなからうか。

以上、従来の読みの授業は、二つの原理のうち、どちらかに基盤を置き、他方へのあゆみよりいかにするかを問題としたが、そのあゆみよりは、授業技術論に位置づけられる性質のもので、両者が理論として統合されたものではなかつた。この二元論を克服し、二つの原理を止揚した形で提示されたのが、読者論に基盤を置く読みの授業である。

関口安義氏は、これからの読みの授業には「読者論の視点の導入」が必要であるとして次のように述べておられる。

これからの読者論的立場に立つ文学教材指導は、作品と学習者を分けて考えるものではない。学習者は教材に対しては、いつもその中にいるのだ。新たな教材の△読み▽は、学習者が教材をいかに奏でるかに目標を置くことだといつてもよいであろう。(注5)

読者論に理論的基盤を置くことによって、教材と学習者の統合が可能となることについてのご意見である。また、田近洵一氏は、「読者論を基礎としつつも、作品に対するどのような認識論的操作を経て、主体の内で、作品とのかかわりがどう進展するのか、どのような心理的反応をとめないながら、△読み▽がどう生成し、変容するのかを問わねばならない。それが読書行為論である。」と、読者論を基盤にした学習者の読書行為に言及し、「読書行為論の発想」(注6)の必要性を強調しておられる。

この小稿は、これらのご論稿に示唆を受け、同じような視点に立っての問題提起である。とは言え、今それが私自身の中に充分整理

されているわけではない。むしろ、今考えていることを書いてみることによって、今後の読みの授業のあり方について展望を持ちたいと思っていると言うべきであろう。なお、今回私が依拠した読者論は、W・イーザーの「行為としての読書」(注7)である。記号論や構造分析論を視野におさめての理論が、読みの授業を再考するときには、極めて有効だと考えたからである。

(更に、読みの授業の再考に当っては、授業をも巻き込みながら、もう少し視野を広げて、読み聞かせの問題や、読書環境作りの問題も同時に検討していかねばならない課題だと考えてはいるのだが、本稿ではそれに触れる余裕がない。)

### 「読む」ということ

#### — 一貫性の形成と学習課題 —

イーザーは、テキストと読者との関係を「テキストはわれわれの反応があつて初めて存立する。」(P224)と述べ、その反応のあり方については、「われわれは形態形成行為によってテキストに参加している、というか、自ら産出するものにとらわれている。」(P221)と言う。そして、読者側からのテキストへの関わり方として、「われわれはひとたび自分で作り出した形態にとらわれると、それは残存効果をもち、『異質な連想』が効力をもつようになる。このように読書中たえず生じる△もつれ▽を解きほぐすには、そこから第三の次元を生み出すほかはない。この第三の次元こそは、読者が幻想にひたったり、あるいは距離をとって観察する絶え間のない浮動状態から生じてくるものであり、読者はこのようにして初めて、テキストを一つの出来事として経験することになる。」(P222 圏点は引用者)と述べる。テキストと読者を二元的に捉えるのではなく、統合した中で両者

のあり方を問題としている。ここに、私たちは教材と学習者を同一の土俵で論じることが可能となった。

ところで、私たちは読書において、一つの意味世界を構成しながら読む。それは、ある形態の一貫性を形成しながら読むと言ひ換えでも良いだろう。読書過程におけるこのような一貫性の形成は、理解行為を遂行するために不可欠な基底である。「P218」が、しかし、この一貫性の形成は、読者がテキストに描かれたことの中から選択した要素によって形成されるものであるから、排除した要素が積み重ねられるに従って曖昧性が生じ、不斉合が生じてくる。イーザーはこの辺の事情を、「いずれにせよ、理解にとつて必要な一貫性を形成していくと、不斉合が生じてくることは確かである。これは排除されたり選択されたりした可能性があるために生じるだけではない。」と述べ、更に「不斉合は、すでに作り出された形態の障害になるだけではなく、その形態にはまだ不適切なところがあることを指摘する。」「P220」と言う。不斉合が結果的には形態の不充分さを指摘しているというこの意見は、読者の側から言い換えると、「自分で形態形成を行なっておきながら生じた曖昧性は、自分に責任のある障害であるだけに、なおさら精力的に調整しようという刺激を与えることになる。」「P225」ということにならうか。

形態を創りあげ、何とか調整しながら一貫性の形成に向かって働く意欲、ここに私は、読みの意欲を内面的に支えている本質を発見する。そして、これがいわゆる読みにおける問題意識であり、今後の課題学習はこのようなプロセスの中で生じたものを課題とすべきだと考えるのである。課題学習の新たなあり方が提案される必要がある。が、ともかく、読みの意欲を支えているのは、このようにして生起する課題を解決しようとする意識である。とすると、この意

識を授業の起爆剤とすることが、今後読みの授業で検討されねばならぬ問題であると言えよう。

ところで、課題は読みの過程で生成されるが、その一部は読みの過程で解決され、そしてまた、新たな課題が生み出されていく。このようにして読みは形態や一貫性の形成に調整を加えながら変容し、深化する。従って、読みはテキストの最初から順々に読んでいくことが必要であり、このような授業においてはどこからでも読みを始めて良いという理論は成立しなくなる。

「ごんぎつね」を例に具体的に述べてみることにしよう。

「ごんぎつね」では、最初にごんのいたずらの様子が描かれている。いたずらは「ひとりぼっち」の境遇が原因ではあるが、それは孤独で淋しいからか、退屈でつまらないからか、あるいはその他のことが原因なのかは、語り手の視点からだけ描かれているこの文章からは読みとることはできない。従って、読者はその時の自分の心情や過去の体験の中から、その内容となる原因を想定するだけである。だが、一方それにしては「菜種がらのほしてあるのに火をつけたり」などは、ちょっといたずらとしては度が過ぎるのではないかという疑問もちらりと頭をかすめる。しかし、ここでは自分の創り上げた形態(中心となるのはごんの形象である)に不斉合が起きているわけではない。

次は、兵十の捕った魚をごんが全部逃がしてしまう場面である。

三日も雨に閉じ込められたごんが久しぶりにほら穴から出て来てやるいたずらとしては、特筆すべきことではない。形態も矛盾をきたしていない。十日後、ごんは兵十のおっかあの葬列に出合う。そして、その晩ごんはほら穴の中で、十日前のいたずらを思い出し、それをおっかあの死と結びつける。ここにはいたずらごんの面影は微

塵もない。読者は最初に創りあげた形態やあるいは一貫して読んできた意味形成に不適切な部分があったことに気づき、調整を試みようとする。読みの意識がそこに向いた次の場面は次のようになっていく。

兵十は、今まで、おっかあと二人きりで、まずしいくらしをしてきたもので、おっかあが死んでしまつては、もうひとりぼっちでした。「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」こちらの物置の後ろから見ている兵十は、そう思いました。(東書四下)

ここで、読者に初めて兵十の生活の実態が明らかにされる。「二人きり」の生活が「ひとりぼっち」になったのだ。「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」ここには、ひとりぼっちになってしまった兵十に対する万感胸に溢るごんの思いが込められている。今後ひとりぼっちの淋しさに耐えて行かねばならぬ兵十へのしみじみとした思いが、ごんが初めて真情を吐露したこのことばの中に込められ、切々たる哀韻を響かせている。読者は、ここで初めて、ごんの心情「ごんにとつてひとりぼっちがどんなに辛く切ないことであつたかを知るのである。そして、冒頭に描かれたいたずらは、孤独に耐えかねたごんがその存在を主張するためのものであつたこと、小ぎつねであつたからこそいたずらによつてしか孤独をいやし、存在を主張する手段を知らなかつたのだと気づき、最初創りあげた形態が修正される。また、不斉合が生じたほら穴の場面も、兵十の日常生活を知つていたごんにとつて、おっかあは死は兵十がひとりぼっちになつたという事を意味するからこそ、あのような自虐的なひとりごとなつたのだと気づく。つまり、ごんにとつて孤独が耐えがたいものであつたからこそ、ひとりぼっちになつた兵十へ思いを馳せるとき、それがあつたかも知自分の責任のように感じられたのであつた。

ここには、いたずらばかりするごんではなく、ナイーブなやさしさを持ったごんの姿を読みとることができ、形態の調整がまた改められておこなわれることになる。(読みが変容・深化したと言つてもいいだろう。) こうして、修正された形態、—— 既に不斉合は調整されていくのである。

読みは読むという行為によつてのみ成立し、読者が一つの出来事として経験することであるが、それは、読者が形態を形成し、一貫性の形成をおこないながら、そこに一つの世界を創造することだとも言える。とすると、読みの授業では、どのような形態を形成し、一貫性を形成するかが課題として問われる。また、その過程においては素朴な疑問から、自らが作りあげた形態に対する疑問までさまざまな疑問が生起する。読者は、その疑問を放置したまま読み進めたり、形態の調整を行うことで疑問を解消したりしながら、ともかく読みを継続する。しかし、形態に不斉合が生じ調整がきかなくなつた段階では、読みを前へ引き戻し大幅な修正も必要になる。このような疑問や調整・修正の仕事もまた、授業においては課題となるべき性質のものである。学習課題はこのように読書行為の中に生起するものであり、こういう課題を授業にどう位置づけるかが、今後の課題学習のテーマであると言える。

読者論を基盤にした読みの授業を考えるに当つて、今一度確認しておきたいことは、一貫性形成におけるテキストと読者との関係である。

イーザーは、「『一貫した解釈』でとらえられる形態は、テキストと読者との相互作用の産物であつて、テキストの言語記号にも読者の行動様式にも縮減できない。」(P206)と、読者とテキストの関係を

明確にした上で、「形態は、元來、記号間になんらかの潜在的な相関関係がなければ生じえない。こうした関係に一つの脈絡、つまりこれまでのいい方では、一貫性を見出すのが読者の役割であって」(P 208)と、読者がテクストにどうかかわるかに言及し、更に「読者がこの形態に関与するのは、記号間の結合関係を読み解く行為に基づく。それゆえ、……形態をとり出すためには、まず記号間に知覚される結合関係を予測した充足する解釈学的図式によらなくてはならない。」(P 208)と、読者が読みにきちんとかかわるためには、テクストの構造分析が不可欠であることを指摘している。このことは、授業論を考えると充分留意すべきであろう。つまり、読みは個別的・主観的なものではあるが、それは全く恣意的で無制限なものであることを意味しているわけではない。「虚構テクストの理解行為には同一の相互主観的な構造」(P 204)が成立しているということである。(このことに関しては、後日改めて考察の機会を持ちたいと思う)

### イメージの形成

—「雪」の実践から学ぶ—

読者論に基盤を置く読みの授業で、私が最も重視すべきと考えていることの一つは、イメージの形成である。

イーザーは、イメージとは何かについて、デュフレンヌの「それ自体、対象経験の場である現在そのものと、対象が理念となる思考との間あるいは中間項であり、対象を出現可能に、すなわち、対象に表現を与えて現在化する。」というこばを引用し、更に次のように言う。

つまり、イメージは、経験の対象とも、表現された対象の意味とも異なるなにかを生み出す。それは感覚的経験を越えてはいるが、述語的に概念化されたものではない。イメージのこうした特

徴は、本書の初めにとり上げたヘンリー・ジェイムスの短篇を例にとつて考えることができる。そこで問題となった小説の意味は、特定のメッセージにとらえることも、また特定の意味におき換えてみることもできず、一つのイメージ、つまり八絨毯の模様√としか現われてこなかった。(P 236)

また彼は、「イメージが表象行為の中心」(P 239)であり、「知覚はつねに実在の対象を必要とし、表象は非在なし欠如を前提としている。」(P 238)「イメージは想像上の対象が形をとつて現われたもの」(P 245)とも言う。イメージを視覚像と明確に区別しての定義であることを認識しておく必要があるだろう。

ところで、市毛勝雄氏は「イメージとは文字によって読者の脳裏に描かれる動く絵である。」(注8)とイメージを定義しておられる。そして、イーザーも「受動的綜合体がつイメージ的性格は、読書経験に必ず随伴しており、それによって読書経験は、おおむね映像の流れをともなっている。」(P 237)と述べている。従って、読みの授業におけるイメージの形成という時、私は、市毛氏の言われる「文字で描いた動く絵」、イーザーの「イメージ的性格」の範ちゆうに属する「映像の流れ」もイメージとしてとらえた上で、「想像上の対象が形をとつて現われたもの」までをその対象としておきたいと思う。

田島弘子氏による三好達治の「雪」の実践(四年)を例に具体的に述べてみることにしよう。(注9)

T<sub>1</sub> 一分間静かに目をつむってどんな様子か頭に絵をうかべて下さい。(しばらくすると、目をつむったままぼつぼつ手がある) T<sub>2</sub> もういいですか。

- T<sub>9</sub> 雪ふっていますか。
- C たくさんふっている。
- C しとしとふっている。
- C ゆっくりゆっくりふっている。
- C 静かにふっていて、屋根などにまあるくつもっています。
- C 大きな、かるい雪が静かにふっています。
- C 私は山の中にしんしんとふっていると思う。
- T<sub>9</sub> しんしんとふるって、どんな様子を長井さん思いうかべている？
- C 静かに音もなくふりつづいていると思う。
- T<sub>10</sub> 今、山の中って長井さん言ったけど、皆さんは？
- C 小さな村だと思う。
- C 町はずれの小さな村。
- C けっこう山の中で、昔だ。
- C わら屋根。
- C かやおきの屋根。
- C プラスチックのマイホームかも。
- C 違うよ。わら屋根にまあるくつもっていると思う。
- C (多勢) そうです。
- T<sub>11</sub> みんな外の様子を言ってくれたけど、今度はそうっと、家の中に入れてみよう。
- C こんばんわ。
- C 静かに入るよ。
- T<sub>12</sub> 太郎どんな顔してねていますか。
- C にこにここと笑ってねている。
- C ねむっているのになぜ笑うの？

- C 昼間のたのしかった遊びのゆめを見ているから。
- C ぐうぐうとねている。
- C ぐっすりねている。昼、雪で十分遊んで疲れとるし。(疲れているから)
- C すやすやねている。
- C 私はいびきは小さいと思う。子どもやもん。(だから)
- T<sub>13</sub> 皆、いくつぐらいの子と思っている？
- C 三、四年生。
- C ちがう。もっと小さい。
- C 幼稚園ぐらい。
- T<sub>14</sub> そばにだれもいないの？
- C お母さんがいすにすわって編物をしている。
- C 私は、お母さんはたたみにすわって縫い物をしていると思う。
- C 私は夜なべをしていると思う。ぬいもの。
- C 夜なべをしてこの子のものをぬっている。
- C いろいろのそばだと思う。
- 以上、視覚を中心としたイメージの形成に相当する部分である。最初は、題名が「雪」であり、「屋根に雪ふりつむ」を視覚像として捉えるために、雪のふり方、屋根の形を想像させ、詩の歌われている風景にまでイメージを広げている。また、T<sub>11</sub>で教師は子どもたちの視点を交え、家の中に着目させて、そこに眠っている子どもの姿を想像させている。安心して眠っている子ども像をイメージ化したところで、それを温かく見守る母親像もまたイメージ化している。この辺りは単なる視覚像だけでなく、そこに流れる情感をふくめてのイメージ化であることに注目しておく必要がある。
- T<sub>15</sub> それじゃ、太郎たちをねむらせたものはなに？
- C お母さん。



C 雪。

C 母の子守歌でねたと思う。

C 雪が子守歌となってねたと思う。

C 昼間、雪で遊んですぐ疲れて、雪にねむらせてもらったと思う。

T<sup>16</sup> それじゃ、この雪はどんな雪に思えますか。

C ふわふわしたやさしい雪。

C あたたかい雪。

C 雪は本当はつめたいけど、昼は遊ばせてくれるし、夜はねむらせてくれるので、とてもあたたかい雪に思える。

C 私は、お母さんのようにあたたかくて、やさしい雪だと思っ  
ていた子どもたちは、T<sup>15</sup>の発問で、既に情趣をも含めた形で映像化  
していた子どもたちは、T<sup>16</sup>の発問で、雪と母親のイメージを結合さ  
せ、T<sup>16</sup>では「あたたかい雪」と答えている。雪の中で雪とともにあ  
る暮らし、そこに母親のイメージを重ね、あたたかさ、やさしさ、  
やすらぎを感じとっている子どもたちの発言は、いわゆるイーザー  
のいうイメージにかなり近づいていると言えよう。

イメージの形成が授業では具体的にどのような形をとるかは、今  
後の大きな課題だが、この実践はその考察に当って一つの方向を示  
唆した実践と言えるのではなからうか。

注1 『読者の世界』角川選書。昭和44・10。参照。

注2 『読み手を育てる』教育出版。一九八二・二。P2

注3 『国語教育の構造と思考』明治図書。一九六七・三。参照。

注4 『読みのひとりだちをめざして』金沢市立馬場小学校研究

紀要第14集。昭和58・10。P10。

注5 「読者論の視点の導入」『月刊国語教育研究』No.136 日本

国語教育学会。一九八三・九。P9

注6 「読者論から読書行為論へ」『教育科学国語教育』No.311

明治図書。一九八四・三。P117。

注7 豊口収訳。岩波現代選書。一九八二・三。以下本稿に示し

たページは本書のページである。

注8 『文学的文章で何を教えるか』明治図書。一九八三・八。

P31。

注9 雪 三好達治

太郎を眠らせ、太郎の屋根に雪ふりつむ

次郎を眠らせ、次郎の屋根に雪ふりつむ（金沢大学助教授