

読むことの実相と課題

—文学の指導の在り方を中心に—

Realities and Challenges of Reading

—Focusing on the nature of teaching literature—

秋山晴人

Haruto AKIYAMA

I. はじめに

1996（平成8）年7月の中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の第2部第1章「これからの学校教育の在り方」には、教育内容の厳選の視点として以下の内容が盛り込まれた。

中学校の古典の指導においては、古典に親しむことに重点を置き、文語文法に深入りしないようにすることや、小・中学校の国語におけるあらゆる文学形式の丹念な読解、中学校の外国語における関係代名詞や不定詞を用いた文型で実生活では使うことが少ない表現方法、精密な文法構造の解釈など、実際の指導において、内容の取扱いが行き過ぎになりがちな内容の精選を図る。

この答申の後、国語科の指導では中学校の古典の指導における文語文法への深入り、小・中学校での文学形式の丹念な読解について、その内容の精選を図ることを受け、翌1997（平成9）年11月の教育課程審議会中間まとめに「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」とする内容が明記された。

また、文化庁においては2年間を費やし、「国語の重要性について再確認し、その上で、これからの時代に求められる国語力とは何か、また、そのような国語力を身に付けるための方策」をまとめ、2004（平成16）年の文化審議会答申で「これからの時代に求められる国語力について」を公表した。その提言としては〈教科内容をより明確にする〉という項目の中で「国語科教育の大きな目標の一つは、情緒力と論理的思考力の育成にある。」とし、「『文学』（あるいは『読書』）では読みを深める、『言語』では『書く』と『聞く・話す』を取り上げるといように、教科内容を情緒力の育成を中心とした『文学』と論理的思考力などの国語の運用能力の育成を中心とした『言語』の二分野に整理していくことも考えられる」⁽¹⁾というものであった。当時のこのような動きに対しては、新学習指導要領の文学軽視といっ

た声、批判的な意見が多く起こることとなる⁽²⁾。

当時、文部省教科調査官であった田中孝一は、これらの声に対して、「まったくの誤解」「文学的な文章が追放されることも軽視されることもありえない」とし、改訂のねらいについて次のように述べている。

国語科にとって、優れた文学作品を学習の素材として扱うことが大切であることは多言を要しない。(中略-筆者) 文学的文章について、教材選定と指導の在り方に対して注文をしているものである。その意味では、文学的文章を含めた読むことの指導の改善が、これからの国語科にとってきわめて大きい課題であるとも言える⁽³⁾。

この発言の根拠は、当時の文学的文章の読解指導の在り方が、登場人物の心情の読み取りに終始し、「読むこと」の学習指導が狭隘な一面に偏っているとの現状を踏まえてのことであった。一教材に何時間もかけて精密な読解を行い、学習者の読みを無視して教師の読みや指導書の解釈を押しつけ、一つの「主題」にたどり着かせて終わりといった「閉じられた読み」から解放して、多様な読みの可能性も視野に入れた読みの指導への転換こそが課題であるという認識である。

このような当時の状況について、幸田は、「1990年代を通じて、読者論やテキスト論などの文学研究の影響が国語教育にも浸透し、(中略-筆者) 文学の読みは多様であるという前提が広く共有されるようになっていたことも大きい⁽⁴⁾」としている。

また、社会的な情勢も少なからず影響を及ぼしている。当時、世界的な規模で、時代の変化に対応し、人生の様々な場面で複雑に絡み合う課題を解決する能力や技能の開発について議論が行われていた。そのような動きを踏まえ、2003(平成15)年にOECDによってキー・コンピテンシーが策定された。これは、グローバルな規模で進む社会の課題に対応できる人的資本の開発を目的とし、国際的に合意された枠組みである。キー・コンピテンシーは、世界における教育が、リテラシー(基礎的な読み書き)からコンピテンシー(資質・能力)へとその軸足を移動する起点となり、この流れはPISA調査等とのかかわりで日本にも大きな影響を与えるところとなる。

OECD-PISA2003年調査で、日本では、数学リテラシーが6位、読解力については平均以下の14位であったという通称「PISAショック」の結果を受け、文部科学省は「読解力向上プログラム」を発表し、2008年改訂の「学習指導要領」では「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」を重視することとなる。ここで身に付ける資質・能力として挙げられたのは、コミュニケーション力や論理的思考力といったもので、これらは国語教育との関係が深い。

我が国においては、文化庁の答申により、国語は「知的活動の基盤を成す」「感性・情緒

の基盤を成す」「コミュニケーション能力の基盤を成す」という三観点からそれらの力の重要性が整理され、これからの国語教育の在り方に関する先の提言となる。

本稿では、以上のような文学教育をめぐる様々な状況を踏まえ、学習指導要領の流れを俯瞰しながら、今日まで繋がる問題の所在を明らかにし、これからの教室における文学の指導の在り方を考察するものである。

Ⅱ. 文学の指導をめぐる状況—「主題」のとらえ

国語科の「読むこと」における「主題」の扱いについて、小学校の学習指導要領に記載された内容を見ていきたい。

・昭和33年版

〔第5学年〕

2 内容（読むこと）

イ 書き手の意図や文章の主題をとらえること。

・昭和43年版

〔第5学年〕

1 目標

(2) 文章の主題や要旨を理解しながら読むことができるようにし、また、読み物を自分で選択することができるようにする。

(3) 文章全体の構成を考えて主題や要旨のはっきりした文章を書くことができるようにする。

2 内容 B 読むこと

(1) 次の事項について指導する。

イ 文章の主題や要旨をつかむこと。

・昭和52年版

〔第5学年〕

1 目標

(1) 主題や要旨のはっきりした表現をするため、全体の構成を考えて文章を書いたり、筋道を立てて話をしたりすることができるようにするとともに、相手や場面の状況を考えて表現しようとする態度を育てる。

(2) 主題や要旨を理解しながら、文章を読んだり、話を聞いたりすることができるようにするとともに、読書を通して知識を増し心情を豊かにする。

2 内容 B 理解

(1) 国語による理解力をつけるため、次の事項について指導する。

ア 主題や要旨を確実に理解しながら、自分の感想や意見をまとめること。

[第6学年]

2 内容 B 理解

(1) 国語による理解力をつけるため、次の事項について指導する。

コ 主題や要旨を述べるために書き手が工夫している表現の仕方について考え、自分が文章を書くときに役立てること。

・平成元年版

[第5学年]

1 目標

(1) 主題や要旨のはっきりした表現をするため、意図や根拠を明らかにして話したり、全体の構成を考えて文章を書いたりすることができるようにするとともに、相手や場面の状況を考えて表現しようとする態度を育てる。

(2) 話し手の意図をつかみながら聞いたり、主題や要旨を理解しながら文章を読んだりすることができるようにするとともに、読書を通して考えを深めるようにする。

2 内容 B 理解

(1) 国語による理解力を育てるため、次の事項について指導する。

ウ 文章の主題や要旨を考えながら内容を読み取ること。

以後、次の改定となる平成10年版から現行の29年版の学習指導要領には「主題」の文言は見られない。

教材文の「主題」を求める指導内容は、教育課程の基準としての性格が明確になった学習指導要領の第2回の改定版となる昭和33年版を初めとして、平成10年の改定まで約40年以上続いたことになる。上記変遷から、学習指導の方向性を示す歴代の学習指導要領は、文学作品を読解指導の対象とする立場から「主題を読む」ことをその指導内容としてきたことがわかる。法的性格を有する学習指導要領にそのような指導内容が掲げられていれば、学級における文学教材の指導実践もその流れに沿って行われることになる。平成10年以前は、最終的に読む行為は「主題」をいかにとらえるか、学習者がそれを把握するためにはどのような教師の働きかけを行うことが必要かといったことに指導の重点が置かれていた。教師が学習指導要領に則って指導するのは当然のことであるが、文学の指導においてなぜ「主題」を求めるのか。府川は「日本の近代文学において自然主義文学や白樺派が中心的な位置を占めてい

た時には、文学作品が読み手にとって人生の指針としての役割を果たしていたことは間違いない。(中略-筆者)、人生どう生きるべきかという問いに対して、曲なりにもその方向を指し示すものとして、文学作品はきわめて効果的だったわけだ。もともと、文学はそのような形でしか教育の世界では公認されなかったし、また読み手の側も文学に人生のありかた＝いわゆる「道徳」を要求したのである。」と当時の文学指導の在り方を推察している。

大正時代に初めて国語教育に文学作品が持ち込まれたとき、文学は「人生の指針」という論理が最も説得のあるものであり、人道主義的な作品群はそれを具体的に支えていた⁽⁵⁾。

浜本は、学生の学習史を把握するためとして、1992(平成4)年度に「私の受けた文学の授業」というテーマでアンケートを行い、次の回答を得ている⁽⁶⁾。

A 漢字テスト、意味調べ、段落分け、指示語あて、そして最後に主題を考えて終わりといったワンパターンの授業。主題を考えるとといっても、「作者は何を言いたかったと思いますか」と先生が二、三人に聞いたあとで、「主題は〇〇です」と先生が一方的に押しつける。そういった授業が国語の授業で、国語の授業って楽だなあと思っていた。

B 小学校の頃から国語はきらいであった。先生はいつも「思ったことを素直に言いなさい。自分が感じたことが一番正しいのだから」と言っていたのにもかかわらず、僕が素直に答えると、「作者はそうは感じたり思ったりしていないんじゃないかな」などと言うからである。何となく自分の感性を否定されているように感じたものであった。

浜本は、Aのような、文学の授業がワン・パターン化して楽しくなくなった、という感想が現れるようになったのは1980(昭和55)年頃からだとしている。筆者は1979(昭和54)年から小学校での指導に携わったが、その当時、研究校と言われる学校の研究大会に参加したときに、上記Aの学生が感じたと同じような児童の学習の光景を見た覚えがある。その授業では「課題解決学習」として、予め児童の考えた「学習課題」⁽⁷⁾をもとに毎時間学習が進められるわけであるが、解決された課題の内容は教師が発問や説明によって教師の授業目標にそってまとめられていくようなものであった。児童は「課題づくり」では主体的に取り組んだのかもしれないが、その当時の授業をふりかえてみると、課題を解決していく過程では教師によって教材として押さえられている主題へと導かれていく学習であり、授業後の協議では、「子供たち自身で課題を解決したと思うような教師のはたらきかけはどのようなものであるか」ということが話し合いのテーマであったことを記憶している。

上記Bの回答に見られる内容は、筆者自身、学ぶ側の立場として少なからず経験をしている。当時は教師が想定している「解答」をいかに見つけるかという意識で学習に臨んでいた。

「主題を読む」ことを前提とした学習指導の在り方について井上は「そこにはなおいろいろな問題が存在するように思われる」⁽⁸⁾とし、学習指導論の視点で考察を加えている。井上は、「主題というのは、作者がそれについて表現したいという意欲を感じ、文章表現に結晶させたところのエトワスである。その時代の生活者である作者の主体性において選ばれた、中心的な問題であり、それは作品を統一し一貫しているはずのものである。それは当然、作者の人生観・世界観・パースナリティなどをおのずからにして反映しているはずである。その時代に生きている作者の問題意識の反映でもあるはずである。」という認識に立っていた。井上は「『主題は作者の意図と何の関係もないものである。それは客観的な表現をとおしてのみ理解されるべきものである。』ということがよく言われる。」として「主題」に対する言説にふれていたが、自身としては「常識から考えて、主題は作者の意図と合致しているというのが本態であろう。」との見解を示している。さらに、「主題」に対する反応の仕方は人によって異なっており、その感動にも個人差がある。このような、個人が日常生活のなかでたどる読解鑑賞の過程はこれをそのまま学級での読解鑑賞の指導過程として適用することはできない、そこには当然教師の指導助言が加わり、級友との共同思考が積み重ねられるからとしている。そのような認識のもと、井上が問題としているのは、文学の学習指導の名のもとに行われている一部の傾向～「主題把握を文学指導の究極目標とし、算数の答を出すと同じように、きちんと一つの主題をあらゆる抽象的な表現をさぐり出させ⁽⁹⁾、せつかくの具象的な生き生きとした文学作品を、知的に形骸的に切りさいなんでしまっている指導」～ということであり、これらの指導に対して、もっと文学の主題にふれた感動を味わわせる鑑賞指導を重視すべきであると述べている。

1997（平成9）年の教育課程審議会中間まとめに「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」ることが明記される以前の、文学教育理論と実践について、浜本（2001）は大きく三つの流れとして捉えている。

一つは、解釈学を前身とする興水実の基本的指導過程論や教育科学研究会の指導過程論を踏まえた実践である。先のAの例で示されたような、「全文通読」「段落分け」「段落ごとの読み」「主題」を読むという指導過程を経る読解指導である。

二つめは、主題を一つにまとめることを目指さず、読み手によるいくつかの主題を認め、文学的な読みの成立を追求しようとする立場である。

市毛は先行の主題理論を検討した後に、「生徒の感動の不完全な表現を明確にしてやり、ひとりひとりの生徒の感動を教室全体で理解しようとするれば『話し合い』は完結するといえるのである。もちろん感動は語り合わなければならない。その作品を共有したことにならないから。しかしながらその感動を一つに集約させることはない。」⁽¹⁰⁾としている。

また、田近は「感動なくして文学の読みはない。しかし、その感動は一人一人のものだ。(中略-筆者) 正解到達方式は、そのような多義的な読みは許さない。」⁽¹¹⁾と述べ、感動体験の成立を文学教育の内容としている。

関可明は、児童言語研究会の方法を「分析・総合—予見—修正—新たな分析・総合—予見—修正」の過程を経つつ読み進め、「真の感動体験を保証する読み」とであると述べている⁽¹²⁾。

三つめは、分析批評の成果を生かして、「読みの技術」を文学の教育の教科内容とする立場である。

鶴田(1996)は、「構成をとらえる技術、表現をとらえる技術、視点をとらえる技術、人物をとらえる技術、文体をとらえる技術」を読みの技術として挙げている⁽¹³⁾。

これらの考え方の特に二つめ三つめについて、浜本は、「主題読みにこだわらないだけでなく、主題読みが重要であるとも考えていない。主題読みに終わる読解指導的な文学作品の取り扱い、もう卒業してもよい」のではないかとの見解を示している。

Ⅲ. 「読むこと」におけるパラダイムの転換

これまでみてきたように、学校教育に多大な影響力をもち、学習指導の方向性を決める指針となってきた学習指導要領は、文学作品を読解指導の対象とする立場により「主題読み」をその指導内容としてきたが、平成10年版の学習指導要領から「主題」の文字は消えることになる。その背景となるのは、本稿「はじめに」で示した様々な状況等によるものである。これ以降、「主題読み」に見られた、作者の意図やねらいにとらわれた読みではなく、読者が主体的に作品と対話していく読みへの流れが生まれていく。この流れについて浜本は「文学作品をよむことは、登場人物とともに虚構の世界に転生して、これまでとは違った生き方を生きることであると考えている。自己と異なる生を生きることによって、矛盾葛藤を生じたり、これまでの生を洗い流すような再生の体験をしたりする。その新しい体験が人生への発見をもたらし、生への絶望を生んだり希望を生んだりする。(中略-筆者) 文学作品を読みつつ新しい世界(人間観)へ分け入っていく体験が感動の体験なのである。そのような感動の体験をもたらす文学教育は、『主題読み』を終点とする読みからは生まれぬ。」⁽¹⁴⁾と述べ、「主題読み」を超えて「読者論的読み」を求めていきたいとしている。

先に触れた井上の言葉の中には、「文学の主題にふれた感動を味わわせる」とあったが、ここでいう「感動」は教師に導き出され、教師から与えられた感動であり、それが唯一の作品の価値として学習者が認識するものである。一方、浜本の述べる「感動の体験」は読者が自己との関わりにおいて作品世界を意味付けようとするものであり、そのような読みを通し

て登場人物とともに「出来事」を生き、人物の行動への共感や反発が生まれ、そこから文学的な感動の体験が生まれるとする。さらに、読者の「意味付け」は一人の読者においても、経験の蓄積によって変化が生じるとし、作品の価値の受け止め方の多様性を重視する読みである。

1997（平成9）年11月に出席された教育課程審議会による中間まとめ「教育課程の基準の基本方向について」では、総合的学習の時間のねらいを次のように規定している。「ア）自らの課題を見つけ、よりよく課題を解決する資質や能力の育成を重視し、自らの興味・関心に基づき、課題解決や探究活動に主体的に取り組む態度の育成を図ることをねらいとする。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方の習得を重視する。イ）学習活動としては、自然体験やボランティアなどの社会体験といった実体験、実験・観察、調査、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、問題解決的な学習を重視する。」

ここにある問題解決学習の問題や課題はいったいどこから来るのであろうか。それは、この規定にあるとおり、他の誰でもない、自らが自らの課題を発見するということである。伝統的な教科学習型の方法においては、子どもたちは、何をどう学ぶかということについては教師が見つけ、正しい答えまで教えてくれていた。しかし、この中間まとめに見られる新しい学力観の下では、その課題や問題を自分で見つけ、自分で解答を探さなければならない。上記の規定は総合的な学習の時間について述べているが、総合的な学習の時間では各教科の学びを生かす場であることを踏まえると、国語科における学習についても同じくこの規定が生きているはずである。上記、浜本の見解が生まれる背景にも、それまでの学習指導要領に見られた指導の方向性からの大きな転換の影響があると考えられる。

国語科の授業の場合、1998（平成10）年からの「新しい学力観」の考え方は、活動重視、表現重視の学習指導となって表れた。話し合い中心の一斉授業の中で、教師の解釈に誘導していくような授業の形は、先に触れたように中心的な学習方法ではなくなった。そこでは、学習者一人一人の読みに基づいた学習活動が多様に展開され、オープンエンドの形で学習が終わるようなことも多く見られた。このころ指導案には「指導」ではなく、「支援」という言葉が多く使われ、筆者自身もそのような姿勢で指導したことを覚えている。しかし、このように学習者の側に立つ指導とは言いながら、明らかに間違っている読みが修正されないままに授業が進んでいたり、教材文にしっかりと向き合うことをしなかったりという国語の授業も少なからず見られた。

このような状況に対して乗木は次のような懸念を示している⁽¹⁵⁾。

小学校の現場では、すでにこれがゆがんだかたちで、現実のものになりつつある。新美

南吉「ごんぎつね」(小四)を作品の通読をそこそこに、かみしばいや、かげえづくりといった活動を中心にわずか八時間でおわらせてしまったり、アーノルド＝ローベル「お手紙」(小二)を作品の通読そのものを省略し、生活科との横断的とりくみということで、十五時間のほとんどを、友だちに手紙を書く活動や、ゆうびやさんごっこにあて、それでおわらせてしまったりというように、作品(教材)とむきあうことをあえてさける例がめだつようになってきた。そして、こうしたものが「時数の確保・内容の厳選・合科的横断的とりくみ」の実例という名のもとに、一部からほめそやされる環境も用意されてきている。

拙稿⁽¹⁶⁾でも触れたところであるが、2008(平成20)年版の学習指導要領によって「言語活動の『充実』」と強調されて以来、「テキストを読む」という、本来、国語科の学習の幹となることの意識が薄れ、「言語活動」そのものが目的となるような指導が少なからず見られた。これは、「読みの力」(資質・能力)を高めるための言語活動であるにもかかわらず、学習者の「学習意欲」を高めるために言語活動をどのように工夫するとよいかという点に教師の授業づくりの関心が多く向けられたこと、しかし、その言語活動が読みの目的とどのような関係、意味をもつものかの分析が十分に行われず、いわゆる「活動あって学びなし」の状況に陥っている状況である。

「主題を読む」時代が終わり、「読者論的な読み」に注目が集まった結果、学習者の読みに対する心は解放されたが、しかし、「読むこととはどのような意味をもつのか」が学級の指導のなかで解明されず、「主題を読む」ことに代わる読みが明確な形で見えてこなかったために、言語活動の隆盛と相まって、学習者の考えを「すべて良し」とするような指導の混乱が国語科の読みの授業に生まれることになった⁽¹⁷⁾。

文学研究の上では、「主題を読む」とは、「文章の背後」に控えている作者の「声を正確に聞くこと」である。「読むことの活動」は「ただ一つの『書き手の意図』を読むこと」であり、これは、文学批評の理論上「作者論」と言われるものである。しかし、文学批評理論は、「作者論」から、読みは作者の意図からではなく読者の外側に客体として存在する作品から生まれるという「作品論」に移る。その後、「作品論」から、読みはテキストと読者の「相互作用」の中で生まれるとする「読者論」、読みは読者一人一人の中に還元不可能な形でテキストとして生まれる⁽¹⁸⁾とする「テキスト論」へと変遷を続け、その流れは現在も続いている⁽¹⁹⁾。

このように確かに読むことに関する各種の理論が展開、発展し、学校での文学の指導の在り方に影響を与えてはきたが、長く続いた「主題を読む」指導に代わる授業理論が未だ確立されているとは言い難い。読者論的読みが国語科の授業に導入されたことの意味、意義は読

者論を活用して「読むこととは何か」を解明することであった。しかし、新しい読みの方向性を示し、読むことの意味を解明する理論としての読者論的な読みは「主題読み」のような〈正解到達方式〉の流れを止めたものの、「読むこととは何か」という重要な意味が現在もなお十分に把握、理解されないまま続いており、このことは、これからの国語科の指導の在り方を問う上での重要な課題であると考えられる。

IV. 読みの指導の新たな視点

国語科の授業では、教材文を通して学習者は学習指導要領にある指導事項の内容の獲得を目指していくわけであるが、学習指導要領に「言語活動の充実」と明記されて以来、国語科の教科書にある教材の扱いは大きく変化した。それまでは、机の上には開かれた教科書、ノートがあり、学習者の発言をもとに教師による整理された板書を見ながら、学習の足跡を確認するというものであった。「言語活動」という用語が広まって以降、様々な活動によって確かに学習者は活発に学習を行っているように見える。しかし、教科書を何度も読み返す、考えたことをノートに書き留めるなどの場面が少なくなっているのではないだろうか。教科書が閉じられたままグループで課題について話し合っている、自分の考えを書いてまとめずに思いついたままの発言をしている、考えの根拠を文章の表現に求めず発言を繰り返すなどの場面をしばしば目にする。「読むこととは何か」を考えていくとき、学習者に文章を読ませずにその意味を明らかにしていくことはできない。

「読むこと」について、浜本は次のように述べている⁽²⁰⁾。

グローバルズムによる人の移動は、日本語を母語としない子どもたちが各学級に入学してきている。第二次外国語ショックである。共生とコミュニケーションの能力を図りたい。ITの確信は、しなやかなメディアリテラシー能力を求めている。記憶する知識ではなく想像と創造の知を求めている。探究型の教育方法をひらきたい。(下線筆者)

これからの時代の国語科の指導で、文学が文学としての力を発揮できる位置付けや扱いを考えていくことが必要であるとの見解である。

「読むこと」は作品に埋め込まれた書き手の意図を取り出して、理解、認識するだけのものではない。読むこととは、読者と作品の出会いによる相互の作用から、読者が書かれてあることに自分の内面世界から意味を付加するような「読み足す」ものであると考える。それは単なる理解にとどまらず、自己の新しい認識を生み出すことである。このような読みを目指すひとつの視点として、有元は「読書メソッド」の手法を国語教育・授業のキーワードとして述べている⁽²¹⁾。

読書メソッドはアメリカで行われているブッククラブという母国語（英語）指導に基づい

ており、国際調査PISAで明らかになった正確な読解力、論理的表現力、評価・批判力の不足を補うのに最適であるとの考え方である。

有元は、教師が学習者に問うことの意味として、「子どもの能力に合わせて、(教師からの) 問いの数は精選するが、通常の授業に比べたら問いの数が多いと思うかもしれない」としながらも、どの学年でも見られがちな「どんな気持ちか」などのような漫然とした問いではなく、次のような明確な意図を内包したものととらえている。

- ① 子どもが教材を正確に理解する。
- ② 自分で考えて論理的に意見を述べる。
- ③ 文章を評価・批判するする力をつける。

読書メソッドの問いは多様な答えを許容し、唯一の正解を押し付けない。教師主導の逆で子どもの考え、意見を引き出す子ども中心の学習と位置づけている。

また、山元は、自ら文学を選び、読んで語り合う子どもたちを育てる教育方法について研究を深めている。教師は作品の解釈を教えるのではなく、学習者個々の関心や経験からの理解の仕方や学びの手助けをする。このような学習は「従来の狭義の『読解』指導を乗り越えることを目指したもの」と山元はとらえる⁽²²⁾。この授業における教師は、ファシリテーターであり、知識や解決策を提示するのではなく、子どもが持つ経験値や知識、感情を尊重し、寄り添い、問いかける。このように子どもの興味・関心や主体性を重視することによって、子ども自らが新たなアイデアや問題解決策を発見していく。そのことが、深い学びができる環境づくりへつながるという視点であろう。

山元は、理解方略指導論の論考⁽²³⁾では、国語教育における読むことの考察に、認知心理学の知見を生かした児童生徒の「理解方略 (comprehension strategies)」の理論的・実証的な研究についての言及を行っている。

そこでは、Robert Probstの「読者反応理論」⁽²⁴⁾をどのように国語教育に生かすのかについて触れ、Probstがアメリカのリテラチャー・サークルやブッククラブのもつ問題点を指摘しながらそれを克服するための方途として提唱した指導のための6項目の諸原則 (principles) について以下のように述べている。

- ① テキストに対する生徒の反応を誘う。
- ② 生徒に、自らの反応を形成し、それを確信するに足るだけの時間を与える。
- ③ 生徒たちの反応の間のつながりを発見する。
- ④ 自己、テキスト、他者、及び社会の文化についての話し合いや書く行為を誘う。
- ⑤ できるだけ自然なかたちで会話を成り立たせ、話し合いが構造的な流れを持つように仕向ける。

- ⑥ 他のテキスト、他の討議、他の経験を振り返らせると同時に、次に生徒たちが何を
読み、明日何を書かせるのかということ进行を明らかにする。

これらの諸原則はいずれもテキスト内部の意味連関を直接問題にしたものではなく、むしろ学習者がテキストに出会った後の営みに焦点が当てられるとしている。つまり、そこで目指されているのは、テキストに対して自らの反応の無制限な増大を図ることではなく（「どのような反応でもよし」という読みのアナーキー状況をつくりだすことではなく）、反応の「対象化」であり、その対象化の過程において主体の側にどのような変容が生じたのかということに読み手が自覚的になることであるとのとらえである。

V. これからの「読むこと」の在り方

「読むこと」における指導の在り方を今一度振り返りたい。

大正期から昭和初期にかけて「解釈学」を基礎とする国語教育理論の提唱が行われ、それを踏まえたセンテンス・メソッドによる国語科の学習指導が教科書教材を使って展開された。センテンス・メソッドは形式的・要素的なワード・メソッドへの批判として生まれ、大正末期から昭和期にかけて国語教育の方法として取り入れられた。芦田恵之助の読み方実践をもとに垣内松三が『国語の力』（1922）で「文の読方としては、文全体から出発し、文を以て統率する方法としてのSentence methodに近づいていくより外に、それに活力を加える方法はない」と提唱したことがきっかけといわれる。この方法論は教科書にも影響を与え、『サクラ讀本』と呼ばれる第四期国定教科書は入門期教材としてセンテンス・メソッドを取り入れた最初の教科書として著名である。以来現在に至るまで、センテンス・メソッドは「文章を読むことを通して、文字や語句をも教えて行こうという方法」として、「文章教材さえあれば、そのほかに、漢字教材も、語句教材も必要ない。だんだんそれが確立され拡大されて、文章の読み、あるいは文章の取り扱いで、およそ国語学習のいっさいができるように考えられてきている」と輿水実指摘されるような教科書中心主義的な国語教育観を形成してきた。

1970年代に入ってから海外批評理論である「読者論」の導入があり、読者＝学習者の問題が顕在化してきた。これまで国語科の学習指導論は、教材論、指導過程論は盛んに論議されていたが、学習者論が登場し、教室における個々の読みの問題が話題にされるようになった。こうした状況の中で山元らの考察が生まれた。また21世紀に入ってから、文部科学省が先導する形で、言語活動の重視、あるいは「表現のための理解活動」という主張が展開され、読むことの学習と書いたり話したりする学習とが連動した学習過程が一般的になっていく。

従来、個々の読みと教室での一斉授業での読みとは矛盾する側面があるものと把握され、そのため、「文学の授業で何を指導するのか」は指導する内容の問題として議論されてきた。しかし、今後は、文学の読みそれ自体のもつ実践的教育的価値を理論的に、あるいは実践のデータに基づいて分析的に論ずることが必要であろう。

さらにメディアの進展により、国語科の守備範囲は言語能力の育成だけではなく多様なメディアを解読し使用する能力の育成も視野に入れなくてはならない状況になってきている。ICT機器の導入による絶え間ない情報交流の時代になったからこそ、何を、何時、どのように「読む」ことが真の意味での「主体的な個人の育成」「自立した読者の育成」につながっていくのかを考えることが、あらためて重要になってきている。

文学の読みが担う役割には「批評性」とともに「創造性」がある。一人の読者の解釈は作品や文章の中にあらかじめ備わっている不変なものではなく、読み手が、ある根拠を基にして作品や文章とのかかわりを通して創り出すものであり、文学を読むこと自体が創造的な営みである。

このような創造的な発想や思索は、情報化時代の今日に生きるものに求められる能力であろう。これまで長く行われてきた文学を読解の材料として理解する指導から、能動的に、自在に読むことへ、さらに自ら文学を生み出すことまでを視野に入れた教育への転回が一層求められる。

註

- (1) 文化庁「これからの時代に求められる国語力について」文化審議会答申 2004.2
- (2) 府川は「文学教育の危機」と題する以下の論考を発表している。

(前略-筆者) このたびの「教育改革」において「国語教育」にもっばら期待されているのは、音声言語の教育、および言語技術の教育である。文学作品を教材にして、たんねんに読んでいくような指導は、それこそが国語教育の最大の悪の元凶なのだばかりのいわれかたがされている。(中略-筆者) もちろん「中間まとめ」でいうところの「文学的な文章の詳細な読解」が、「文学教育」とびったり重なるというわけではないし、また同じ概念であるはずもない。が、これからの国語教育が「脱文学」の方向に動こうとしていることだけは間違いないように思われる。(『国文学解釈と鑑賞』至文堂 1998.10 第63巻7号 pp.6-8)

また、垂木は「教育課程審議会の中間まとめと〈言語・文学の教育〉」の論考中「文学作品のていねいな読みを否定」という項目のなかで次の見解を述べている。

中教審がいう「あらゆる文学形式の丹念な読解」を、「中間まとめ」では「文学的な文章の詳細な読解」(中略-筆者)とことばをかえて登場させているが、要するに「文学作品のていねいな読み」を否定していることにかわりない。(中略-筆者) 最近、「自分の考えをもち」(中略-筆者)「自分で判断できるようにし」「人まねをせず」「独創的であってほしい」というようなことを子どもたちに要求するむきが、とみにつよくなってきているが、「文学作品のていねいな読み」をくぐらせないで、「自分の考えを持って」と一方的に子どもたちにもとめても、むしろ、子どもたちがかわいそうである。(同上書p.22)

- (3) 田中孝一「二十一世紀をひらく高等学校国語科教育の基本方向」甲斐睦朗・田中孝一監修『高校国語教育—二一世紀の新方向—』明治書院 1999.3 p.17
- (4) 幸田国広『国語教育は文学をどう扱ってきたのか』大修館書院 2021.9 p.238
- (5) 大正時代になってから、教科書には様々な文学作品が載せられた。そのような傾向の理論的な支えとなったものに片上伸の以下の論考がある。
文芸は人間生活に対する寛大な、余すところなき、細やかな包擁力と、自ら伸び自ら癒す生命の力の尊さに対する信頼の念とを養ふものである。かような真の力ある文芸を味はしめることに依って、断片的な道德種目の説明が到底なし得ない言説以上の教化—暗黙のうちに人間生活の真実を了得せしめ感ぜしめることが、また、自ら言ひ現わすことを知らない魂に深い満足を与へることが為し遂げられる。(初出「文芸教育の提唱」『太陽』1920.11 本稿では府川源一郎「国語教育における、内なる『天皇制』の問題—もしくは、文学教材の〈読み〉と主題の指導— 1990 p.87」から引用
- (6) 浜本純逸『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社 2001.3 p.159
- (7) 当時、学習の初めの段階で、学習者は教科書の本文を読んだあとに、各自場面ごとを中心にいくつかの素朴な疑問を考え、それらを集めて教師が毎時間の学習ごとの「課題」を作る。この方法は学習者が自ら考えた疑問をベースにしていくため、学習へのモチベーションが高まることを期待してのことであったと思われるが、学習者の素朴な疑問が教師の手によって全時間分の学習課題として提示された段階では、学習者の学習意欲は半減し、以後の学習はほぼ教師主導の課題の解決であった。
- (8) 井上敏夫「文学教育における主題の問題」『国語科教育』全国大学国語教育学会 1965 第12巻 pp.5-7
- (9) 文学を指導する際の教師の役割～主題を把握させる際の状況について、府川は以下の見解を示している。
読み手にとって「主題をつかむ」学習をすることの差し当たっての効用は、読み手の側に生じた混乱(様々な発達段階の読み手たちの意見が交錯する混乱—筆者注)をとにかく何らかの形でとりまとめてくれるということにある。ということは、文学は読者を誘惑し、読み手がそれまで保有していた概念を混乱させるということである。読み手はどうかしてそこから立ち直らなければならない。混乱した自己を統御するための『握り棒』は、しかし、現在混乱している最中の自分自身の中から、直ちに作り出すことは難しい。外から誰かが、それを差し出してやらなければ、つかむことはできないのである。(「国語教育における、内なる『天皇制』の問題—もしくは、文学教材の〈読み〉と主題の指導—」『日本文学』日本文学協会 第39巻3号 1990 p.84)
- (10) 市毛勝雄『主題認識の構造』明治図書 1980.10 p.181
- (11) 田近洵一『文学教育の構想』明治図書 1985.2 p.309
- (12) 関可明『人間形成と文学の授業』あゆみ出版 1989.8 p.37
- (13) 鶴田清司『言語技術教育としての文学教材の指導』明治図書 1996.7 pp.17-18
浜本は鶴田の読みの技術の中に、「主題を読みとる技術」がないことに注目している。「主題」と「分析」の捉えについて、浜本は井関義久の次の論考を挙げている。「分析とは、仮説としての主題が適切かどうかを確かめる手段なのである。」(『批評の文法』大修館書店 1972.4 p.11) さらに、分析批評の「『批評』というのは、相手に向かって自分の感動を客観的に語りかけることである。」(『国語教育の記号論』明治図書 1984.5 p.39) と述べ、自己の捉えた主題や感動を説明するための手段や用語として「分析批評」を捉えていたとしている。
- (14) 6の書 p.165
- (15) 2の書 p.23

- (16) 秋山晴人「国語科『読むこと』における『言語活動』についての一考察」國學院大學北海道短期大学部紀要 2022 第39巻 p.23
- (17) この点について、田中実は「国語教育界では一方で〈読み〉には客観的な正しい読み、「正解」があると説かれ、他方でこれに対しての批判として、正解到達主義批判が広く叫ばれてきました。ところが、この批判は読みのアナキー状況に歯止めをかける有効な手段を持っていません。現在その双方が並存し、それぞれ自己の正統性を主張している勢力もあります。大部分の教師にとって、その双方とも確固たる信念をもって主張し切れないではないでしょうか。〈読み〉の捉え方は二極に引き裂かれたまま、その双方を御都合主義的に合わせることで済まされているように思います。教師は教壇にありながら、〈読み〉に「正解」があるのか、それともないのかという問に答えるための根拠を追求する努力を放棄し、その時々状況に応じて生徒達に対応していくことを強いられているのではないのでしょうか。こうした状況は教師を教師たらしめるもの、教師にとっての〈信念〉たるべきものを喪失させ、教師の内面を恐らくは意識的にも無自覚的にも腐食させていきつつあるのではないかと危惧しています。今日正解到達主義批判にはテキスト論や読書論の動きが重なり、根深いところで変化を齎しているようにも見え、あるいは全く変わらぬようにも見える曖昧さのなかにあるようです。」(『教材価値論のために：読みのアナキーを超える』日本文学43巻8号1994 p.42)と述べている。
- (18) ここでの「還元不可能な形」とは、ロラン・バルトによるもので、彼は「還元不可能な複数性」と表現し、これは読み手によって「解釈」され、〈本文〉が変容するだけでなく、実体性もないことを意味するとしている。テキストとはそれまで「容認可能な複数性」(作品の文章は読み手によってさまざまに「解釈」され、許容されるが、〈本文〉の実体性は残されている)と理解されていた。(田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 理論編』教育出版2001.6 p.21)
- (19) 戦後の文学教育理論について、山元は「たえず関心の中心となってきたのは、文学的コミュニケーション過程における読者の役割であったと言ってもよい。そこでは、読者の創造的な文学体験を誘うテキストの機能が問題にされたために、表現分析という営みに関してもまた、テキストの表現や叙述がいかに文学体験を誘うかということが大きな問題となったのである。その一方で、読者の役割を強調しすぎることが、テキストそのものを軽視することにつながるという批判も示され、テキストの表現・構造の分析方法そのものを関心の中心とする理論も登場してきた。」として、テキストの表現分析自体を問題にする立場と文学的コミュニケーションでの読者の役割を重んじる立場とがせめぎあう形で理論が形成されてきたところに特徴があるとしている。(山元隆春『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社 2005.4 p.4)
- (20) 浜本純逸「国語教育のリノベーション」『月刊国語教育研究』日本国語教育学会 2019.12 P.1
- (21) 『教育科学 国語教育』明治図書 No.854 2021.2 p.76
- (22) ジェニ・ポラック・デイ他著 山元隆春訳『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』溪水社 2013.10 p.170
- (23) 山元隆春「読むことの学習評価につながる理解方略指導論の検討(2)」第145回全国大学国語教育学会大会自由研究発表 2023.11
- (24) 「読者反応理論」は、読むことを読者と作品の相互作用と捉えるウォルフガング・イーザーの読書行為論や、読者と作品と状況の三者の交流とするルイーゼ・ローゼンブラッドの交流(transactions)の概念が知られている。山元は吉田新一郎の次の言葉「ローゼンブラッドの主張は『作者が書いたテキストは、読者が読んで意味をつくり出すまでは紙に落ちているイ

ンクにすぎない』というものです。つまり、読者によって解釈され、意味がつくり出されてはじめて作品になるというスタンスなのです。これは、私も含めて多くの人達はその弊害を受けた新批評論の立場（=ある権威者が考え出した解釈を押し付けるという、日本の国語教育の主流であり続けてきたアプローチ）とはずいぶん違います。というより、正反対の立場に立つアプローチです。要するに、一人ひとりの解釈は違うわけですから、正解も存在しないことになります。これによって、どれだけ多くの子ども達が救われることでしょうか。」（『読む力』はこうしてつける』新評論2010.11 p.39）を引き、ローゼンブラッドの主張が読むことの教育に果たす役割を評価している。（山元隆春「ローゼンブラッド「交流理論」の再検討：リテラシー教育基礎論としての意義を中心に」第129回全国大学国語教育学会大会自由研究発表 2015.10）イーター、ローゼンブラッドのいずれも、一人一人の読者が、テキストに反応することで「意味」が生成されるという、読者の役割を重視する理論である。