

国語科・読むこと指導における教師の読み方についての一 考察

—イーターの読者論は何を提案できるのか—

鎌田 首治朗

要旨：

本稿は、国語科・読むこと指導の質を規定する教師の読み方について、その重要性の指摘はあるものの読み方そのものを考える論考が決して潤沢とはいえないことを鑑み、この課題に応えるための一考察を行おうとするものである。国語科・読むこと指導が読むことの本質をふまえたものとなり、そのことに役立つ教材文の読み方を教師ができるようになるために、本稿は文学理論を活用して教師の読み方を考察する。

本稿では、実在する「作家」、概念上の「作者」、「語り手」について無分別な傾向に陥りがちな問題を提起し、その整理を行い、物語論の優れたところと教師の読み方として活用する上での課題を明らかにしている。さらに、イーターの読者論が国語教育における「読みのアナーキー」を生み出さず、「テキストによる制限問題」が教育においては新たな地平を拓く可能性のあることを述べている。そして、イーターの読者論から「読むこととは何か」を導きだし、「空所」「否定」というイーターの用語をそのまま使用することをせず、代わりに「謎」という親和性の高い用語を使うことで、多くの教師に役立つ一つの教師の読み方を提案できるようにしようとしている。

キーワード：教師の読み方， イーターの読者論，「空所」「否定」，「謎」

1. 目的

読むことから生まれる解釈は、読者各人の個有の生産物であり、多様なものである。そうである以上、国語科・読むこと指導における学びは単一の正解探しではなく、どの解釈により深い価値や意味があるかを探求し合うものとして成立する。書

かれていることを読み取るだけでなく、学習者自身の学びと人生を通して、自らの解釈を深めていくものとして読むことの授業を展開したい。この学びを成立させる上で極めて重要となるものに、学習を組織する指導者としての教師の読みがある。

本稿の目的は、国語科・読むこと指導に対して重要な教師の読みに対して、80年代の中頃に国語教育に導入する議論の展開されたイーザーの読者論は何が提案できるのかを改めて考えようというものである。

2. 教師が読む上での課題

2-1 現実の「作家」と概念上の「作者」、そして「語り手」問題

教師の読み方を考えるときに、現実の「作家」と概念上の「作者」、そして「語り手」をどのように認識しているかという問題がある。

椋鳩十（1971a）¹⁾は、幼い読者から「あんたは、……犬に、どうして、あんな、ひどいことをするのですか。わたしは、あんたが、きらい。」「作者は、あんな少年時代から、狩人と一緒に冒険したのですか。よく、お父さんや、お母さんが許しましたね。うそをいわずに、教えてください。私の家では、屋根の上にも、のぼらせてくれません」といった手紙をもらったことを紹介している。ここにある幼い読者の誤解は、「作中の『わたし』＝現実の『作家』椋鳩十」という素朴な認識から生まれている。このことについて椋（1971a）は、「これに似た、たぐいの手紙は、案外に多いのである。／このような手紙のくるのは、作品の中に、『私』という人物を登場させた時である。／幼い人たちにとっては、無理もないことである」（p.116）（引用中の下線は、以降も全て鎌田）と述べている。「作中の『わたし』＝現実の『作家』椋鳩十」という誤解は、「幼い人たち」に限ったことではない。それは、大人にとっても問題なのである。それを示すように椋（1971a）は、「大人といえ、作品の中に、私という人物を登場させた時には、『作者は、その後、あの動物と、どのような関係をたどったか、子どもたちが、たいそう知りたがっています。お知らせいただければ幸いです。』と、いったような手紙を先生方からいただくこともある」（p.117）と述べてい

る。そして、 椋（1971b）²⁾ は、さらに次のように述べている。

研究授業があったあとなど、私はよく、先生方から、お手紙をもらう。

「あの作品について、作品のねらい、その意図について、解釈が、二つに分かれて、どちらにも軍配を上げることができず困っています。結局、作者は、ど
ういう意図のもとに書かれたか、作者自身からお答えいただいて、それによっ
て、決着をつけようと存じます。ご明示、お願いします。」

と、いった意味の文面が、よく、舞いこんでくる。(p.123)

ここには、70年代の教師が「作家」と「作者」の区別のないまま作品を読み、「軍配を上げること」や「決着をつけよう」という表現が示しているように、読みを一つの「正解」に収束させようとしていた傾向がうかがえる。その後、80年代中頃にイーザーの読者論を国語科教育に導入する議論がなされ、学習者の読みを「正解」に到達させようとする「正解到達主義」が批判され、否定される。しかし、拙著（2018）³⁾ で述べたように「読むこと観」についての議論が十分に行われたとはいえ、現在も「作家」と「作者」、「語り手」の区別についての無頓着や無理解は存在する⁴⁾。そこには、教員養成系大学において文学理論の学修が十分に保障されているとはいえないことも影響を与えている。実際、国語科の教材研究、授業の指導案検討等の場において、極めて真面目で責任感の強い教師から「この箇所解釈は、作家に聞かないとわからないよね」という声を耳にすることが今もある。教師の読みの深さが授業の質を規定し、しいては学習の深さを規程する要因になる以上、「作家」「作者」「語り手」に対する無分別は、早急に解決すべき課題である。

2-2 文学理論は何を語るか

文学理論においても、作家論、作品論、読者論と読むこと観のパラダイムが変わるにつれて、「作家」と「作者」、「語り手」の問題は避けては通れないものとして存在した。しかし、文学理論においては、既におおよそその解決をみている。『コロンビア大学現代文学・文化批評用語辞典』⁵⁾ は、「ロラン・バルトの『作者の死』という論

文によって作者 (AUTHOR) という概念が現代批評において問題になった」「たとえば、批評家は、一般的な意味での『ディケンズ』とか『キャザー』ではなく、今ではしばしば『「荒涼館」のディケンズ』とか『「大主教に死は来る」のキャザー』について論じる」と述べている (p.77)。物語論においては、この問題は一層明確に述べられる。

『物語論辞典』⁶⁾ は、「テキストに内包された作者と現実の作者 (AUTHOR) とは区別されなければならない」(p.85) と述べる。ここで「現実の作者 (AUTHOR)」と述べられているものは、本稿の「現実の『作家』」⁷⁾ を意味する。『物語論辞典』は、「内包された作者は、また語り手 (narrator) とも区別されなければならない。内包された作者は、状況・事象を報告することはないが、状況・事象の選択、配分、統合には責任を持つと考えられる」こと、そして「内包された作者は、語り手としてテキスト中に刻印されているというよりはむしろ、テキスト全体から推定されるのである」(p.86) ことを述べている。

現実の「作家」と概念上の「作者」(物語論でいう概念上の「内包された作者 (implied author)») を区別すること、さらに「作者」と「語り手」とを原則的に区別しておくことは、作品の読み方を考える際の前提となる。これを明確にしておかないと、作中の「わたし」を拾い上げて、「筆者は、何を考えていたのかな」といった発問を学習者に対して行ってしまう危険性は今でもある。多様な学習者の解釈を、算数の計算問題や語句の習得のようなレベルで「正解」に収束させなければならないと善意から思い込み、多様性の処理に困った教師が答えを現実の「作家」の内心に求め、学習者を惑わす危険性は少なくない。そのままでは、個人が解釈を生み出す楽しさを学習者が経験することは難しくなる。

2-3 物語論と教師が援用する上での困難

山本茂喜 (1995)⁸⁾ は、「近年の、いわゆる物語論の分野においては、ジュネットをはじめ、シュタンツェル、チャットマンらによって、従来の人称視点論の批判に立つ新たな視点論が展開されている」ことを述べ、その知見には「『ごんぎつね』の視点論争に示唆を与える点が多い。そこから従来 of 国語教育における視点論の欠陥も浮かび上がってくるものと思われる」として物語論を評価した (p.23)。ジェラルド・

ジュネットが体系化した物語論について土田知則他（1996）⁹⁾は、言説分析のコードとして「(とりわけ小説の) テキスト分析を行うあらゆる研究者に共通の概念基盤を提供」(p.50) していると物語論を評価する。ラマーン・セルデン（1989）¹⁰⁾は、ジュネットの業績に関し、「一つだけ例を出すと、『ムード』（叙法：鎌田）と『ヴォイス』（態：鎌田）の区別は『視点』というなじみの概念から生ずる問題をきれいに処理してくれる」、「ジュネットの『物語の前線』（1966）という試論はさっぱり改善されない語りの問題全体にわたる展望を与えるもの」(pp.111-112) であると述べている。

このような高い評価を得ているジュネットの物語論であるが、教師の読み方への援用を考えると難しい面がある。その一つに用語の多さがある。T.イーグルトン(1983、1997)¹¹⁾は、2ページに渡ってジュネットの代表的著作『物語のディスコース』から、〈物語言説〉、〈物語内容〉、〈物語行為〉、「順序」、「持続」、「頻度」、「叙法」、「距離」、「パースペクティヴ」、「焦点化ゼロ」、「内的焦点化」、「外的焦点化」、「態」、「物語行為の時間」、「物語られている時間」、「異質的物語世界的」、「等質的物語世界的」、「自己物語世界的」といった用語と関係について概略を説明した後、「いま述べてきたことは、ジュネットの分類のごく一部にすぎない」と述べている (pp.164-165)。この用語の多さによって、物語論は使い手にかなりの力量を求めてしまう。

さらに、作品の登場人物について、小林昌夫（1988）¹²⁾は「S・リモン＝キーナンなどのジュネットに対する批判のひとつに、作中人物についての議論を欠くというものがある」(p.35) と述べている。しかし、これに対しては和泉涼一（1985）¹³⁾が「ジュネットも言うように、作中人物が読み手に対してどういう効果を及ぼすかという問題や、作中人物がどのような役割を果たしどのように類型化されるかといった問題は、『本質的には物語言説にも語りにも無関係』（1983、p.107）¹⁴⁾なのであって、もっぱら物語世界に依存し、物語内容によって決定されるのである」(p.22) と述べ、小林（1988）も「物語言説の自立を主張し、物語言説の精緻な分析に的をしぼった人物に対して、ないものねだりをしている」(p.35) と述べている。ジュネットの「物語論」が「作中人物についての議論を欠く」とも、スコールズ、カラー、ファイヨル、

リモンなどの各評家から「最大級に近い賞賛が寄せられた」¹⁵⁾ 完結性をもつものであるというわけである。しかし、「作中人物」が「読み手に対してどういう効果を及ぼすかという問題」、「どのような役割を果たしているか」といった問題が「無関係」になるとすれば、教師の教材分析との相性は決してよいとはいえなくなる。国語科授業では、登場人物の心情を想像して読むことが重視されることが多いからである。とりわけ小学生の読者にとっては、「作中人物」はテキストとの遠近法を形づくる上で欠かせない要素になる。「作中人物」が分析外に置かれるとすれば、教師は和泉の述べる「物語世界」、「物語内容」を自分の解釈によって大きく補足しなければならないことになる。

2-4 イーザーの読者論がもつ可能性

2-4-1 「読みのアナキー」に陥らないイーザーの読者論

援用に難しさがある物語論に対して、イーザーの読者論は教師の読みとの相性がよい。それは、イーザーの読者論がナンドモアリの読み（「読みのアナキー」）にならないからである。

国語教育では、子どもたちが本文を無視し、好き勝手に読むこと、つまり恣意的な読みを「読みのアナキー」と表現する。イーザーの読者論導入を議論した「第二回国語教育改革会議」¹⁶⁾の案内「趣旨」では、「ヤウスやイーザーの読者反応理論」を「一部には国語科教育における文学教育の読みの方法として適用しようとする考え方」があるが「読者反応理論には、読みにおけるアナキズムに陥る危険性があります」という危惧を示した（明治図書（1988）pp.6-7）。導入の議論当時には、イーザーの読者論を「読みにおけるアナキズム」を生み出すものとして危惧する声が、色濃く存在していたことを示している。しかし、それはイーザーの読者論に対する誤解である。このことを山元隆春(2005)¹⁷⁾は、「イーザーは、けっして読者の自由を無制限に容認したわけではない。むしろ、読むという行為はどこまで行ってもテキストに規定される、ということがその〈作用美学〉の中心であった」こと、「〈ナンデモアリ〉の読みを賞揚するのが〈読者反応理論〉だという」ことが「誤解である」と、明確に指摘している（pp.688-689）。イーザーの読者論は、後述する「テキストによる

制限問題」によって読みのアナーキーを生み出さないのである。

2-4-2 テクストによる制限問題

田中実(1996)¹⁸⁾は、「因みに、ヴォルフガング・イーザーの『行為としての読書』(昭和57・3 岩波書店：ママ)の「テキスト論」は『このクラスにテキストはありますか』(平成4・9 みすず書房：ママ)のフィッシュと違って、「本文」の消去にまで到達していない」(p.17)と述べている。読みのアナーキーは、読んだことによって本文が消去され、以降の読みが読者内部においてのみ現象するために起きる。読んだ途端に本文が消去されるロラン・バルトの「テキスト」論とは異なり、イーザーの読者論において本文が消去されることはない。そのために読者の読みは「テキスト」による制限を受け、読みのアナーキーは生まれえない。これが、田中の立場である。しかし、これは田中だけの立場ではない。田中が「『本文』の消去にまで到達していない」と表現した点は、多くの文学批評理論家がイーザーの読者論を批判する原因となっていた。

リチャード・ビーチ(1998)¹⁹⁾は、「インガルデン及びイーザーの空所補充モデルに関する夥しい数の批判は、さまざまな読者が意味を作り出すということと、一つのテキストが意味を制限するということとの間の矛盾に焦点を当てている」(pp.34-35)と述べている。

T.イーグルトン(1983、1997)²⁰⁾は、「テキストにおける不確定箇所は、それを消去し、安定した意味をもってこれに変えるという作業にわれわれを追い立てるだけだ。(略)読者とはどうやら、テキストを解釈しながらテキストと格闘し、テキストの放埒きわまりない『多様な意味』^{ポリセマンティック・ポテンシャル}の可能性を禦しやすい枠組の中へとやっきになって押し込める作業に従事しているのだ」(p.158)と述べ、「言語の豊潤な揺らぎに心を奪われ、言葉そのものの表層に、限りない喜びを見いだす読者にとって、首尾一貫した体系を構築し、テキストの諸要素を支配的に拘束して読書主体たる純一な自己を支えようとする目的論的営為から生まれる喜びなど眼中にない。そのような読者が知っているのはただ、作品の絡みもつれ合った網の目を通して自己がこなごなにくだけ、散逸するというマゾヒスティックなスリル感だけだ」(p.129)と述べ、イーザーの読者

論が「リベラル・ヒューマニズムの限界」(p.128)をもつと指摘している。

このように、文学批評理論家はイーザーが手放しで読者の自由、読書の自由を認めようとしないうしてイーザーの読者論を批判した²¹⁾。

2-4-3 「テキストによる制限問題」がもつ可能性

「テキストによる制限問題」に対する文学批評理論研究者たちの批判は、首肯できる。ただし、文学批評理論におけるイーザーの読者論がもつ「テキストによる制限問題」が、教育の文脈においてはどういう意味をもつのかについては、教育における文脈からの考察が必要となる。教育において、子どもたちに「自己がこなごなにくだけ、散逸するというマゾヒスティックなスリル感」を熱心に教育することはないからである。

読むことに正解はないが、恣意的な読みや誤読は存在する。教室において、本文を無視した子どもたちの恣意的で勝手な読みや、語彙上、文法上、音読等の不十分さから生まれる誤読を、教師がそのまま放置しては教育は成立しない。そして、子どもたちが恣意的で勝手な読みや誤読に気づき、学ぶためには、子どもたちは本文を再読しなければならない。恣意的で勝手な読みや誤読になっているのかどうかは、本文と自分の解釈との論理的整合性によって判断されるからである。そこに論理がなければ恣意的な読み、論理的な誤りがあれば誤読²²⁾となる。ところが、本文が消去されるロラン・バルトの「テキスト」論では本文との整合性を問うことはできない。本文が消去されては、再読することはできないからである。しかし、本文を消去していないイーザーの読者論は「再読」ができ、その行為を通して本文と学習者の解釈における整合性を考察、吟味できるのである。

3. 教師の読み方へ

3-1 イーザーの読者論

イーザー(1982)²³⁾は、「テキスト」²⁴⁾と読者の相互作用によって読書行為が行われるとし、それを「レパートリー」「遠近法」「語り手」「筋の展開」「登場人物」「読者の想像力」「主題—地平」「空所」「否定」といった様々な用語を駆使しながら解明

している。読者は、読書行為の中で自分と「テキスト」との「空所」を自らの内面世界から補充し、意味の結合によって繋げなければならない。繋げるということは、ただ補充し、結合すれば良いということではない。そこには、「テキスト」本文の意味と一貫性が成立する繋げ方をしなければならない。つまり、読者は一貫した解釈の構成を求められるのである。しかし、一貫した解釈をしたつもりでも、再度本文を読んでもみると、「テキスト」に書かれていることと自身が組み立てた解釈との間に矛盾や無理があることに気づくことがある。これが、「テキスト」によって、読者の解釈の一貫性が「否定」される場面である。この「テキスト」による「否定」によって、読者は解釈にますます熱中しなくなってしまう。自分が一貫した解釈を構成できたと思えば思うほど、「テキスト」の突きつける「否定」を読者は無視できない。読者は、「テキスト」を読み返し、思考を練り直し、一貫した解釈の構成に挑戦を繰り返す。この読書行為を積み重ねていく読者は、やがて運命的に自分にとって重要な「テキスト」と出会うことになる。それが、読者が一貫して解釈を構成しようとする挑戦を、悉く否定する「かけがえのないテキスト」との出会いである。

3-2 「空所」「否定」から「自己を読むこと」へ

読者は、一貫した解釈を構成できたつもりが、この「かけがえのないテキスト」によって、何度も自身の解釈に存在する一貫性の綻び、解釈の矛盾に直面させられる。あらゆる修正の試みを挑戦し終えた読者は、やがて一つの結論にたどり着くことになる。それが、一貫した解釈を構成できない原因が自らの中にあるという結論である。それまで何の問題も感じずに生きてきた自分のものの見方・考え方、感じ方、自分が準拠している価値観、規範、思考の枠組みのどこかに、何かの不足や誤り、偏りがあるかもしれないと読者は考えざるをえなくなる。それは、自己を対象化した思考であり、自分に欠けているもの、足りないものや自覚していなかった偏り、考え違いや誤解が、どこにどのようにしてあるのか、それは今後どうあるべきなのかを考える、自分を見直し自らに問う道である。だからこそ「空所」「否定」を乗り越えた先に、自己と出会える読者、自己変革に進む読者の生まれる可能性がある。このことを、イーザーは認識していた。だからこそイーザー（1982）は、日本語版の序文において次の

様に述べたのである。

読書過程の分析は、われわれが自分自身を読み解くための特定条件を明らかにする。作用美学に基づく解釈が、解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行くさまざまな前提を、つねに反省することを求めるように、読書行為の研究は、自己観察を経て自己解明に至ることを目的としている。（序文 pp.xii-xiii）

イーザー(1982)は、「読書過程の分析」が「われわれが自分自身を読み解くための特定条件を明らかにする」ことであり、「読書行為の研究は、自己観察を経て自己解明に至ることを目的としている」ことを明確に述べた。それは、読書行為によって生み出される「解釈」が「解釈の基盤」と「解釈にとり入れられて行くさまざまな前提」を「つねに反省することを求める」ものだからである。イーザーの読者論からすれば、「解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行くさまざまな前提」となる自分自身が、読むことには現れる。その自己を「観察」していけば、「自己解明に至る」ことになる。この点でイーザーの読者論は、「読むことは、自己を読むことである」ということを述べている理論でもある。

この「読むことは、自己を読むことである」という読むこと観は、イーザーだけの立場ではない。イーザーよりも以前に、明治、大正、昭和を生き、国語教育に多大な影響を与えた芦田恵之助は、「読み方は自己を読むものである」²⁵⁾と述べた。イーザーの言葉を裏づけるように、大橋洋一(1995)²⁶⁾は「読書行為とは、究極的には自分自身を読むこと（傍点：大橋）にほかならないという結論に到達しそうです」、「作品とは読者が自分自身に出会う場所（傍点：大橋）にほかなりません。読書行為とは、読者が自分自身をたえず読んでいくプロセスなのです」（p.99）と述べている。

「かけがえのないテキスト」によって受け続ける「否定」の連続は、一貫した解釈を阻む自分との出会いに道を拓く。自らを修正しない限り、一貫した解釈を構成することはできないという問題に直面することは、読者が自己を自覚し、読むことを通し

て自己を見直し、変容させる機会の到来ともいえる。

3-3 「空所」「否定」から「『謎』を読むこと」へ

浜本純逸（1996）27）は、「イーザーにしたがって『空所』と呼ぶとすれば、文学の読みにおいてはそこをこそ重視しなければならない」とし、『空所』に立ち止まる指導計画を立てたい」ということを述べている（pp.194-195）。浜本の指摘は、イーザーの読者論が示す読むことの本質をとらえた指導を行うために重要な指摘になる。ただし、ここに「空所」だけでなく「否定」を加えなければならない。「否定」に直面し、それを乗り越えようとする読者の思考が、読者自身を育てるからである。これらのことと、「立ち止まる」中味に「3-2」で述べた内容を反映させ、浜本の述べた『空所』に立ち止まる指導計画を『空所』『否定』を、作品と自分に出会う学習体験にできる指導計画」とする。

ただ、「空所」「否定」というイーザーの読者論の用語は、学習者はもちろんのこと、教師にとってもわかりやすいものとはいえない。「空所」「否定」という用語に接する度にイーザーの読者論を読み解くというのでは、極めて多忙である教師に役立つ提案とはなりにくく、幅広い教師に役立つ提案はできなくなる。イーザーの読者論が示す読むことの本質をとらえた指導を行おうとすれば、この用語の難しさは解決すべき課題といえ、学習者はもちろん、多くの教師にわかる親和性の高い一般的な用語に置き換えなければならない。これができなければ、イーザーの読者論のキーワードである「空所」「否定」という用語が、逆にめざす読むことの本質をふまえた指導と、それに役立つ教師の読み方を提案する上での足枷にもなりかねない。そこで、本稿はイーザーの読者論を援用して読むことの本質を表現するために、教師にも学習者にも親和性の高い「謎」という用語を提案する。イーザーの読者論の読むこと観から、「読むことは、自己を読むことである」（自己を読むこと観）を読むことの本質とし、さらに「読むことは、『謎』を発見し、読み解き、一貫した解釈を構成することである」（「謎」を読むこと観）を導き出す。

しかし、謎は親しみのある一般的な言葉だけに、その定義を明確にしておかなけれ

ば意味が曖昧になったり、広がり過ぎたりしてしまう。提案する「謎」は、解や意味を隠したナゾナゾの謎を意味するものではなく、イーザーの読者論における「空所」「否定」に対応するものである。そして、教育としてイーザーの「空所」「否定」を援用し、教師の読み方を示唆するために、「謎」は次の条件を満たすものとする。一つは、教科書の単元に掲載されている教材文の主題や、学習者がその教材文と出会う意味を考えることにつながるものであるということである。この「謎」を教師が発見し、学習過程2次の終わりあたりの1時間に「なぜ、〇〇は～なのでしょう」と学習課題として学習者に投げかければ、「謎」は学習課題となり、教室の中にいる学習者一人ひとりに学習者なりの一貫した解釈を求めることになる。学習課題に対して各学習者が自分の解をつくり、それを基に友だちの多様な解と交流し、どの解が最も価値の高い、深い解かをめぐって学習を組織すれば、『謎』を、作品と自分に出会う学習体験にできる指導計画へと近づけることができる。教室の中の深い解や深い意見と、その意味や価値を的確に評価する教師の意見を通して、一人ひとりの学習者は教材文がもつ意味や価値を考え、自分の解釈に欠けていたもの、なかった意識や価値を発見し、自らの解釈が深まる学習体験にもつながっていくことになる。これは、国語科の読むこと授業で生まれる「否定」ともいえる。こうして、自分が教材文を読む意味や価値、自分が人間として学ぶべきものを、学習者が考えられる学びへとつながっていく可能性が授業に生まれる。この学びは、言語活動の展開だけに流されない、「自己観察を経て自己解明に至る」道をふまえたものといえる。

「空所」「否定」を親和性の高い「謎」に置き換えると、『空所』『否定』を、作品と自分に出会う学習体験にできる指導計画は、『謎』を、作品と自分に出会う学習体験にできる指導計画」となる。

3-4 教師の読み方

これまで述べてきたように、イーザーの読者論による読むこと観をふまえると、国語科・読むこと指導における教師の読み方は、『謎』を、作品と自分に出会う学習体験にできる指導計画の作成に役立つことがその条件として求められる。そのためには、指導計画を作成する教師が「謎」と置き換えられた「空所」「否定」のうち、まず

「空所」を見つけられなければならない。そして、その「空所」を補填し、「謎」を読み解く一貫した解釈を構成しなければならない。その解釈が教材文本文から「否定」されれば、その「否定」を乗り越え、さらに自分の一貫した解釈の構成をめざすことになる。

「謎」（「空所」「否定」）は、多くの読者と共通するものもあれば、読者によって異なるものもある。解釈と同様、「謎」の発見には読者個人が現れるからある。読者の学習経験、読書経験、人生経験、それらを基に練られていく内面世界や人格のあり方によって、発見し直面する「謎」には、重なりと異なりが生まれる。これらの読者による差異が、互いの解を交流する意義になり、交流によってそれぞれの解の価値を発見し、自分の解を見直し、深める契機ともなる。それが実現するためには指導者である教師がまず読者として自分自身の「謎」を発見し、その「謎」を読み解くことが求められる。イーザーの読者論が提案できる教師の読み方とは、教師が『『謎』を発見し、その『謎』を読み解くように一貫した解釈を構成する』こととなる。

教師の「謎」（中でも、まず「空所」）を発見できるまで教材文と向き合い、その「謎」を読み解く努力によって、教師の読みは深まっていき、教師の読みが深まっていってこそ学習者の多様な読みを相対化できる教師の判断力は機能する。教師の読みの深さが生まれえない限り、多様に存在する学習者の解から、学習者全体に紹介し、その価値や意味を伝えなければならない解を、教師が見つけ出すことはできない。価値や意味ある解が教師によって見つけられない読むこと指導では、学習者は自分の読みを磨き高めたり、深い読みにふれる楽しさ、学び甲斐を体験したりすることはできない。全ての読みを等価値のように扱うだけの授業では、学習者は主体的に物事を考えることの手応えや楽しさ、価値を実感出来なくなっていく、やがて考えることを億劫がるようになっていく。

このように教師の読みは重要であるが、その読みにはその時点での教師の人間としての力量が映し出される。だからこそ、教師は自分の読みに、深さという結果を求めたのではなく、愚直に自分らしく、自分の全力を出し切って読み切る努力が求められる。自分より力量のある教師が世の中に多く存在しても、自分の担任している学習者

の前に立つことができ、発見した「謎」を学習課題として学習者に示すことができ、教室で生まれる多様な解から何を意味づけ、価値づけるのかということができるのは、自分だけである。このことを胸に、教師自身が「自己観察を経て自己解明に至る」と、読むことを通して自分を磨く楽しさと喜びを感じることを探究しなければならない。

4. 課題

イーザーの読者論から国語科・読むこと指導における教師の読み方を考察する本稿においては、教師の読み方の具体を教材文を通して述べることはできなかった。また、その読みを通して作成した「『空所』『否定』を、作品と自分に出会う学習体験にできる指導計画」（「『謎』を、作品と自分に出会う学習体験にできる指導計画」）についても同様である。これらを今後述べることを課題とする。

注

- 1) 椋鳩十（1971a）「作品の中の私」『寓話ふうのこと』明治図書
- 2) 椋鳩十（1971b）「作者の意図と読者と」『寓話ふうのこと』明治図書
- 3) 拙著「イーザーの読者論導入の議論から考える『あり方問題』—国語科・読むことが『人間性の涵養』の実現にこたえるために」『桃山学院教育大学研究紀要 2018』pp.16-28 参照
- 4) 拙著（2018）（「読解力の育成とく基本的な見方・考え方」）『教育フォーラム 61号』金子書房）に、2017年に行われたある研究授業発表会で、「やまなし」の「私（わたくし）の幻灯は、これでおしまいであります」の「わたくし」を「宮澤賢治」とした授業者と指導助言者の発言等を紹介している。
- 5) ジョゼフ・チルダース&ゲーリー・ヘンツィ（1998）『コロンビア大学現代文学・文化批評用語辞典』松柏社
- 6) ジェラルド・プリンス（1991）『物語論辞典』松柏社
- 7) 英語と違って日本語には「作家」という言葉がある。現実の存在である（であった）ことを明確化するために本稿では「作者」ではなく「作家」という言葉を使用している。
- 8) 山本茂喜（1995）「『ごんぎつね』の視点と語り」『人文科教育研究』22、人文科教育学会
- 9) 土田知則・神郡悦子・伊藤直哉（1996）『現代文学理論 テクスト・読み・世界』新曜社
- 10) ラマーン・セルデン著・栗原裕訳（1989）『ガイドブック 現代文学理論』大修館書店
- 11) T.イーグルトン著・大橋洋一訳（1983、1997）（1983初版、引用は1997新版）『新版 文学とは何か／現代批評理論への招待』岩波書店

- 12) 小林昌夫 (1988) 「文学の科学への夢 バルト、ジュネット、チャットマン」岡本靖正・川口喬一・外山滋比古編『「現代の批評理論」第1巻 物語と受容の理論』研究社
- 13) 和泉涼一 (1985) 「ジェラルド・ジュネットの物語論」文学部紀要編集委員会編/茨城キリスト教大学『茨城キリスト教大学紀要 19』
- 14) Genette(Gérard): *Nouveau discours du récit*, coll. 《Poétique》、Seuil、1983
- 15) 和泉 (1985) p.13
- 16) 明治図書 (1988) 『教育科学国語教育 (臨時増刊号) No.404』
- 17) 山元隆春 (2005) 『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
- 18) 田中実 (1996) 『小説の力—新しい作品論のために』大修館書店
- 19) リチャード・ビーチ著・山元隆春訳 (1998) 『教師のための読者反応理論入門—読むことの学習を活性化するために—』溪水社
- 20) T.イーグルトン著・大橋洋一訳 (1983、1997) (1983 初版、引用は 1997 新版) 『新版 文学とは何か/現代批評理論への招待』岩波書店
- 21) イーザーの読者論への批判については、拙著 (2013) 「イーザーの読者論再考—読むことの基礎理論として何を導き出すのか—」(『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 文化教育開発関連領域第 62 号』 pp.151-160) で述べている。
- 22) 語彙上、文法上、音読等の不十分さから生まれる誤読を前提にしていることは言うまでもない。
- 23) ヴォルフガング・イーザー著・轡田 収訳(1982) 『行為としての読書』岩波書店
- 24) 本稿では、「テキスト」、「作品」と似た言葉が混在している。「テキスト」という用語は、印字された作品を意味する「テキスト」、作品を読んだ途端に読みは読者の中で現象し、作品と読者が読者の内面世界で一体化する「テキスト」と、各論者によって意味が異なる。本稿の「テキスト」「作品」は、読者が読む前の印字されたものを意味し、読者と相互作用を行う対象としてとらえている。また、イーザーの場合は「作品は読者による具体化をまって、初めてその生命をもつがゆえに、テキスト以上のもの」、「テキストと読者とが収斂する場所に、文学作品が位置している」(イーザー(1982)、p.34) と述べ、印字されたものを「テキスト」、「テキスト」と読者の相互作用によって生み出されるものを「文学作品」としてとらえている。このように、印字されたものが、論者によって「テキスト」、「テキスト」、読むことによって生み出されるものが「テキスト」、「文学作品」と、その呼び名が変わることは、読むことの本質から考えて仕方が無いこととはいえ学校現場が読むことをとらえる上で具体的な障害の一つになっている。
- 25) 芦田恵之助国語教育全集刊行会 (1987) 『芦田恵之助国語教育全集 7』明治図書、p.142
- 26) 大橋洋一 (1995) 『新文学入門』岩波書店
- 27) 浜本純逸 (1996) 『文学を学ぶ・文学で学ぶ』東洋館出版社

A Consideration of Teachers' Reading Methods in the Context of
Japanese Language Reading Instruction

— What Can We Learn From Iser's Reader-Response Theory?

KAMADA Syuujirou