

# 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—

鎌田 首治 朗

## 1. 目的

本稿の目的は、国語科・読むこと指導の大きな転換点に位置付けられる 80 年代中頃に起きたイーザー（1982）の読者論<sup>1</sup>導入の議論が、読むこと観の深化という点においては決して十分とはいえない形になったことを再考することにある。そのことを、「読むこととは何か」という読むこと指導における本質的な問いに対して、各自がどのように思考するのかという「あり方問題」の側面から考える。このことは、読むことの本質を思考することにつながり、新学習指導要領が「新しい時代に必要となる資質・能力」の 3 つの柱の 1 つとし、現在学校と教師に少なからぬ困惑を与え、求められる水準に議論が達しているとはいえない「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」の実現にも、議論のポイントを提起できると考える。

## 2. イーザーの読者論導入の議論

### 2.1 読むこと指導の転換点

過去、日本の読むこと指導が直面した転換点というものが存在する。直近では 2003 年の「PISA 型読解力ショック」がそれである。その 5 年前には、平成 10 年（1998 年）7 月 29 日の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（以下、「答申」）があげられる。

PISA（Programme for International Student Assessment）は、OECD（経済協力開発機構）が 2000 年に初めて実施し、以後 3 年ごとに義務教育修了段階の 15 歳生徒を対象として実施する国際的な「生徒の学習到達度調査」である。2003 年調査では、日本の数学リテラシーは 1 位から 6 位へ落ちたが、統計的には 1 位グループを維持した。科学的リテラシーは、前回と同じ 2 位であった。しかし、「読解力」だけは 8 位から 14 位へと順位を落とした。こ

のことは、マスコミでも大きく取りあげられた。いわゆる「PISA ショック」は、日本の教育関係者、とりわけ国語科教育のあり方に大きな衝撃を与えたのである。

元々、PISA の読解力リテラシーと日本でいうところの読解力とには、重なりだけでなく異なりがある<sup>2</sup>。PISA 型学力は、学習指導要領でいう「社会に開かれた教育課程」と同様、現実社会に開かれた「人生や社会」で「生きて働く」ことを念頭に置いた学力であり、「人生で直面する様々な場面では答えが 1 つとは限らないことが多いという考え方に基づいている」<sup>3</sup>ことを明言している。

対して、「学習者中心」「子ども中心」を標榜しながらも、現在も日本の少なくない学校と教師が陥っている読解力観は、どこかで答えが 1 つになると考えている読解力観である。学校で行われているペーパーテストの問いの質（「書き出しましょう」や妥当な読みを選択させる問題）、多発問連発解誘導型の教師中心一斉授業は、それを示しているといえる。教師は、読むこと観を磨いていないと悪い意味での一斉授業に陥りやすく、どこかでペーパーテストの正解に向けて子どもたちを誘導するかのような意識を働かせてしまいやすい。

この読むこと観が、厳しく問われた時がある。それが、80 年代中頃に起きたイーザーの読者論を国語科教育の読むこと指導に導入しようという議論である。イーザーの読者論導入をめぐる議論は、日本の国語科教育・読むこと指導が直面した最も大きな転換点の 1 つであった。

## 2.2 「正解到達方式」批判——「読むこととは何か」からの批判

イーザーの読者論導入の議論は、明治図書(1985)<sup>4</sup>（『教育科学国語教育 9 月号 No. 352』）の『読者論導入による授業の改革』という特集によって大きなものになった。特集の巻頭を飾って読者論導入の提案を行った人物が、関口安義<sup>5</sup>であった。関口（1985）は、「学習の到達点としてあらかじめ決められた一つの答えに、学習者を近づけるのが指導だとする考え」

（「正解到達方式」<sup>6</sup>。下線は稿者、以下も同じ）がはびこり、「教材文の読解の技術だけが優先し、作品の多義的な〈読み〉を許さない管理主義的指導」がまかり通り、「子どもの国語嫌い」が生まれる「まさに危機的状況にあると言っても、決して過言ではなかろう」<sup>7</sup>と述べた。

関口には、文学批評理論の発展から生まれた読者論と、その読者論から得た関口の読むこと観があった。関口（1985）は、H・R・ヤウス『挑発としての文学史』の引用から「文学作品の対話的な性格」を指摘し、「作品を読むとは、作者の意図を発見するばかりではなく、読

み手が読むという行為を通して、テキストを加工していくのだ」ということを述べた<sup>8</sup>。対して、当時の読みの授業は「客観的对象として、あらかじめ学習者の外側に存在するもの」とする「〈国語教育解釈学理論〉」の影響を受け、「教材としての作品」を「一定の手続き、指導過程によって分析・追尋していくならば、自ずと主題は明確になり、読解が成立する」と教えているものであると批判した。この批判は、当時の読むこと観と共に、国語科・読むこと指導の絶対的存在になっていた「主題指導」という授業の「やり方」を強く批判することに向かう。

しかし、「正解到達方式批判」によって読むこと観のパラダイム転換が十分に成功したとは言い難い。導入の議論から30年以上の月日が流れているが、現在も学校現場、教育関係者がごく自然に「読み取る」という言葉を使い、そのことを自問自答している人が決して多くないからである。

「読み取る」は、『日本国語大辞典』<sup>9</sup>では「①読んで、その意味・内容を理解する」「②その場の現象をとおして、本心や本質を察知する」とある。「②」の意味を『広辞苑』<sup>10</sup>は「②表面にあらわれている事柄から、隠れている本質や意味を推しはかる」としている。どちらの「②」も、後述するイーザーの読者論に通じる意味をもつ。

対して「①」だけの意味で使われる「読み取る」は、批判の対象になった「正解到達方式」がもつ読むこと観を色濃く現している。それは、関口が批判するように作品に「埋められていると信じるテーマ」を「掘り起こし」<sup>11</sup>、あらかじめ作品に埋め込まれたものを「学習者の外側に存在するもの」として読んで取って来るから「読み取る」になる。読む行為を、「①」のように日本語として正しく意味を読むレベルと「②」のように書かれているものから「察知」したり「意味を推し」はかったりする生産的な読むレベルとに質的にとらえ分けた上で「読み取る」と表現しているならばともかく、そこには「テキストを加工していく」という表現に込められた読むことにおける読者の生産的な面が反映されていない。むしろ、自身の読むこと観を自問自答することの粗漏、「読む」と表現すれば済むことをわざわざ「読み取る」と表現していることへの無自覚さ、無頓着さがそこには存在している。

それが決して的外れとは言えないことは、導入の議論以降、学校現場において「イーザーの読者論」、もしくは「読者論」という言葉が、広く認知されたものになっていないことが物語っている。「正解到達方式批判」が導入しようとしたイーザーの読者論は、研究者レベルならばともかく、多くの学校と教師が知るものとはなっていない。それはそのまま、必ずしも多くの学校と教師が自らの読むこと観を、イーザーの読者論導入の議論後に十分探求してき

たとはいえない現実を示している。

### 2.3 「あり方問題」としての課題

導入の議論の結果、イーザーの読者論導入の意見（「正解到達方式批判」）は、「作品の多義的な〈読み〉を許さない管理主義的指導」<sup>12</sup>を打ち破る役割を一定果たす。しかし同時に、否定された「主題指導」の代わりに「やり方」が見えてこないという不安定な状況を学校と教師に作り出してしまう。そのため、「作品の多義的な〈読み〉」だけを認め子どもたちの誤読まで放置してしまう放任的指導、国語科教育における「読みのアナーキー」と呼ぶべき状態が、一部に生まれる程の混乱を学校現場に起こしてしまう。<sup>13</sup>

これらのことは、1998年の教育課程審議会答申で「文学的な文節の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」との厳しい指摘をされ、「自分の考えをもち、論理的に意見を述べる能力、目的や場面などに応じて適切に表現する能力や読書に親しむ態度を育てることを重視する」と改善の方向性を示されなければならなかった、当時の国語科授業の「あり方」「やり方」の課題につながっていく。さらに「PISAショック」は、「答申」によって強く示された授業改善の方向性がこれも決して順調には進んでいなかったことを示している。読者論導入の議論は、「正解到達方式」の「主題指導」という授業の「やり方」を否定はできたものの、その根本にある読むこと観、読むことの「あり方」を考える「あり方問題」としては十分には深まり切らなかった。そこには、授業改善という「やり方」をときに決定的に支える「あり方」、すなわち学校と教師の読むこと観がなかなか深まっていかない現実と、それが深まっていくことの難しさが存在している。

## 3. 「あり方問題」「やり方問題」を考える

### 3.1 何故「あり方問題」は深まらなかったのか

では、何故読者論の導入の議論は、読むこと観を考える「あり方問題」としては深まり切らなかったのでしょうか。

山元（2001）<sup>14</sup>は、「国語教育研究において『読者論』はそもそも適応したり、導入したりする性質のものであったのだろうか。国語科授業実践に『読者論』を応用するというスタンスはそもそも可能なのだろうか」<sup>15</sup>と問いかける。その上で、山元（2001）は、「教材の読み

方にしても、授業の教師発言・児童生徒の発言にしても、『読者論』を学んで見たときに、それが従来とは違ったふうに捉えられ、従来はいわば『死角』になって隠されていた部分が顕わになり、授業に取り組む私たちの態度の変更を余儀なくされる・・・というかたちになることが、『読者論』を用いることの意義であると言えるだろう」<sup>16</sup>と述べる。これらは、読者論の導入議論の問題点とあるべき議論の姿を示す鍵といえる。

イーザーの読者論は、「空所（空白）」「否定」等の有名な用語を初め、様々な用語を使い、読む行為を精緻に解明しようとした文学批評理論である。しかし、文学批評理論の1つであるイーザーの読者論に、読むことの指導や授業のやり方はそもそも存在しない。イーザーの読者論に、授業の「やり方」の解を直接求めることはできない。

「読者に働きかける『語り』の構造の解明であったからこそ、多くの人に国語教育学への応用の可能性を予感させた」<sup>17</sup>読者論を国語科授業に導入することの意義は、直接「やり方」に進むことではなく、読むこと観の形成、深化にあった。求めるべきは「あり方」としての読むこと観の形成、深化である。「あり方」としての読むこと観が深まることによって、授業の「やり方」が一層工夫され、成熟度を増していく。「『読者論』を学んで見たときに」、自身の読むこと観が「従来とは違ったふうに捉えられ」、自分の中に存在する『死角』になって隠されていた部分」に直面し、発見し、それを自覚できたとき、それが「授業に取り組む私たちの態度の変更」につながっていく。そうして、授業の「やり方」が磨かれていく。つまりは、読むこと観を主体的対話的に学び、思考し、形成し、磨き、鍛えるという「あり方」の探究が、授業における教師の哲学、「あり方」の深化を生みだし、そのことによって授業の「やり方」、教師の発言、発問がよい方向へと変わっていくのである。

とはいえ、日々子どもたちを預かり育てる学校と教師にとって、「授業の『やり方』はどうすればよいのか」という「やり方問題」は問わざるをえない。それほど、教育活動にとって授業の「やり方」は重要であり、切迫した問題である。また、「やり方」を通して個人の「あり方」が深まることも現実には起こる。しかし、それでも授業の「やり方」に、単一の「正解」は存在しない。「やり方」の「解」は、教師という個人と、学習者である子どもたちの集団、その一人一人、これらの関係性と現実を前にして、教師がそれらをどうとらえ、どう理解し、どう関わり、何を本気で願って目標とし、目標実現のための教材と手立て、仕掛けをどう計画、準備し、行動していこうとするのか、といったことを思考する中にある。そこに、全てを簡単に解決できる魔法の杖は存在せず、各教師の本気と授業づくりに向かう力、児童生徒理解と思考・判断・表現が問われる。これらは換言すれば、何に価値を置き、何に

納得できるのかという教師の哲学、「あり方問題」である。「やり方問題」を解くためには、授業者の「あり方」と、授業について主体的に学び、思考し、自分の納得をもって一步一步授業を改善していく PDCA サイクル、指導と評価の一体化が求められる。このとき、先哲たちの「学習者重視の研究」からいかに学ぶのか、学んできたのかということが、重要な課題になってくる。

### 3.2 学習者重視の研究から学ぶこと

明治図書(1985)では、関口の「読者論導入による授業の改革」に対して「誌上シンポジウム・提案に対する意見」があり、野地潤家、大槻和夫、浜本純逸、中本環、井関義久、中西一弘の6人の論者が意見を寄せている。その中で野地は、読者論導入の課題の一つは「どういう読み手を育てていくか」であり、読者論の立場に立てばそれは授業において「学習者一人ひとりの〈読み〉を大事にしていくことである」と述べ、それを「個性読み」とし「私自身が〈個性読み〉の発想をえたのは、昭和四八年(1973)二月中旬のこと、文章化したのは同年四月初旬であった」ことを述べている<sup>18</sup>。野地は、授業論、指導論として学習者重視の研究が、すでに存在しているという重要な指摘を行った。また、関口(1985)自身も、「読者論導入による授業の改革」の中で「正解到達方式」とは違う優れた読むことの指導や理論の存在に言及している。それが、「芦田恵之助」の指導であり、「大村はまの大单元方式による指導、荒木繁の問題意識喚起の文学教育、大河原忠蔵の状況認識の文学教育、太田正夫の十人十色を生かす文学教育」である。関口は、これらを「学習者である生徒の主体を大切にした〈読み〉の実践」<sup>19</sup>として高く評価した。

これら関口が評価した人物たちは、子どもたちの成長を真摯に願い、自らの授業を工夫し、その努力を本気で重ね、その研鑽を通して自身の読むこと観と指導、「あり方」と「やり方」を深めていった人物たちである。中でも芦田恵之助の読むこと観は、「自己を読む」読むこと観と表現すべき、当時としては抜きん出て優れたものとする<sup>20</sup>。

そもそも、関口の批判した授業を生み出しているものは、「あらかじめ決められた一つの答えに、学習者を近づけるのが指導だとする考え」である。それは、「やり方」を生み出す授業者の「あり方」、読むこと観への批判ともいえる。そして、それは「あり方」と「やり方」との相互深化を求めることでもあったはずである。逆に言えば「正解到達方式」は、野地が指摘し、関口が評価した、すぐれた「あり方」と「やり方」に出会えていない、それらに学べていない「あり方」と「やり方」といえる。先述したように、「やり方問題」は先哲たちのす



ぐれた実践・理論を表面的な「やり方」にとどめず「あり方問題」として深く受け止め、「やり方」だけでなく「あり方」をも思考し、その上で自身の授業を見直し改善するという努力の積み重ねによってしか進んでいかないものである。この点で、日本の教育にとって重要な課題は、日本の教師たちがどこでそういうすぐれた「あり方」と「やり方」に出会い、誰とすぐれた「あり方」と「やり方」を学び、誰と自身の読むこと観、授業観、指導観を出し合い、磨き合うのかという学びの組織化にある。具体的には、校内研究の質をどう高め、教育委員会と連携する各教科教育研究会への教員の参加をどう実現し、そこでの生産的運営をどう高めるかである。

#### 4. イーザーの読者論から学ぶべきこと

##### 4.1 イーザーの読者論への批判

イーザーの読者論導入の議論が、「あり方問題」として深まりきらなかった原因には、イーザーの読者論の難解さもあげられる。R. C. ホルブ（1986）<sup>21</sup>はイーザーの読者論を、「種々の学問分野から抽出した大量の専門用語を導入」<sup>22</sup>しているが「発話行為理論、現象学、システム理論、実存主義、コミュニケーション理論、詩学などから得られた概念が、中心をなす問題点を確立するために必要とされる理由は、まったく明らかではない。さらに、それらすべての用語がイーザーの望む整然たるシステムにうまく適合するとはとても思えない」<sup>23</sup>、「ひと組の用語を説明し終わると、彼（イーザー：鎌田）は次のひと組へと移っていくわけだが、それらふた組のあいだにどういう関係があるのか——あるいは、それらは実際上重なり合うことのないものなのかどうかは、いつでも明白ではない」<sup>24</sup>と指摘し、「通常のコンテキストから用語のみを流用し、自らの『超越的モデル』のうちで機能するよう強いることによって、イーザーは、自分自身の用語法のあいまいさという要素を付け加え、彼の理論の理解を必要以上に困難なものとしている」<sup>25</sup>と批判している。

イーザーの読者論への批判としては、他に「テキストの制限問題」があげられる<sup>26</sup>。例えば、リチャード・ビーチ（1998）<sup>27</sup>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」<sup>28</sup>と述べ、T. イーグルトン

（1983、1997）<sup>29</sup>も、「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、テクス

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」の

ンシヤル（ママ）

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」<sup>30</sup>と述べている。さらに、稿者は主観と客観の問題として、イーザーの「内包された読者」概念を問題視している<sup>31</sup>。

#### 4.2 イーザーの読者論が示す読むことの本質

文学批評理論である以上は、様々な批判を受けることは当然である。しかし、その批判も生産的でなければクリティカルとはいえない。生産的思考を行うためには日本的な悪い意味での「批判」で終わらず、その理論のもつ優れたところにこそ光を当てるべきである。そして、イーザーの読者論にはすぐれた点がある。

山元（2001）は、「内部に欠如を孕むがゆえに行為の能動性は引き出されるものなのである。このことにきわめて自覚的であったのがイーザーの『行為としての読書』だったのではないか」、「テキストのストラテジーとレパートリイの双方での欠如が、読書のシンタグマ軸とパラディグマ軸の両軸における能動性の源になっている、ということが明るみに出されたのである」<sup>32</sup>と述べている。「空白」「否定」を中心にした読者と作品との相互作用を論じ、「空白」「否定」によって読者の読む意欲が能動的に高められ、ついには一貫した解釈の構成を阻む自己の限界に直面し、「その結果、テキストの意味を構成して行くと、読者の慣習的なものの見方との摩擦が生じ、そこでえた異質の経験を真に理解しようとするならば、読者自身のものの見方の変更すら必要となってくる」<sup>33</sup>、つまり一貫した解釈を構成するためには読者はときに自己変革へと進まざるを得ないという可能性が読む行為にはあるということを明らかにした点は、イーザー（1982）の大きな功績である。

さらに、イーザー（1982）は日本語版序文の中で、次のようなことを述べている。

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。<sup>34</sup>

「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」とイーザーは述べている。つまり、自身の作品を読み解釈を構成する過程を自分でとらえるこ



とが、「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」のだとイーザーは述べる。

では、「自分自身を読み解くための特定条件」とは何か。

イーザーが展開した作品が読者に与える種々の影響により、すでに人生を生きてきている「白紙の存在ではない」<sup>35</sup> 読者は、それぞれの色、すなわち自分の色を色濃く反映した読みを解釈として構成する。その色が、作品との間に成立させるべき論理的一貫性の構成を阻む時、もしくは破綻させる時、その状態を理解し自覚できる読者は、自分に付いている色を発見できる。そして、読みの一貫性を成立させるためには、他でもないその自分の色を乗り越えなければならないということに、ときに気付くことができるのである。そのことが、自己変革を生む。つまり、自分に付いていた色こそが「自分自身を読み解く」ものであり、その大きなきっかけとなるものである。

この一連の行為を自覚的に行うためには、自分が解釈を行う過程、その結果生まれる解釈等の生産物を通して、自分の「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」が求められる。

「読書行為の研究」は、読者による自分自身の「自己観察」、それを「経て自己解明に至ることを目的としている」とイーザーは述べる。つまり、イーザーによれば読書行為の研究は自己観察、自己解明を目的とする。そして、その先には自己理解、自己受容、さらには本来なりたい自分、そもそも自分は何者で、どう学び、生き抜くことが自分らしいことなのかといった実存的自己意識の問いがあり、〈我的世界〉の構築<sup>36</sup>に大きな貢献を生み出す読むことの真の生産力が見えてくる。

## 5. 「読むこと」と「人間性の涵養」をどうとらえるか

これまで述べてきたことは、「人間性の涵養」にとって大きな意味をもつ。学校と教師が「人間性」を「涵養」しようということは、他でもない学習者の内面世界に働きかけるということである。それは、学習者の内面世界をより質の高いものにしていきたいという願いをもち、長い時間的なスパンをもって働きかける、大きな視野を持った指導と取り組みの行為であり、体験の計画・実施である。

しかし、他者の内面世界に働きかけるためには、働きかけようとする側に絶対的に求められるものがある。その1つが、他者理解、学習者の内面の理解である。外側からは限りなく

見えにくい学習者の内面世界に働きかけようというのならば、その限りなく見えにくい相手の内面世界を進んで理解しようとする姿勢、理解する力が求められる。それらが欠けていたり、弱かったりしては、指導者として学習者に上手く働きかけることは難しい。とはいえ、他者の見えにくい内面世界がすぐに理解できるはずもない。そこでは、それを支える羅針盤が必要になる。その羅針盤こそが、自分をどう理解しているか、どう理解してきたかという自己理解である。他者を理解するためには、まず他者の内面世界より理解しやすいはずの、自分の内面世界を理解しようとしていなければならない。しかし、自己理解に取り組んだ自覚的な人間は、一応にこう感じる――自分は、自分のことさえ十分には理解できていなかったのだ、と。この実感、理解こそが、他者である相手を理解しようとする姿勢を一層強め、理解する力を深める。

このように、指導者が自己発見、自己理解、自己受容といったことに取り組めていなければ、学習者の「人間性の涵養」には本来進めまい。イーザーの述べる読むことを通した自己理解の可能性は、教師、指導者という存在の人間こそが、積極的に受けとめたいことではなかろうか。

この点では、子どもたちの読むことを云々する前に、本来指導者は自身の読むことを深くとらえ直す方がよい。そうして、自身の解釈の中に潜む自分をとらえようとし直してこそ、教師は多様な読みを受けとめる度量を手にし、その背景に隠れている子どもたちの本音、その辛さや悲しさ、寂しさに想いを馳せることができるようになるのではなかろうか。自己理解に基づく他者理解の重要性に気づき、自己理解に取り組んでいる指導者と、取り組んでいないし、自覚をしていない指導者とが、読むことの指導はもちろん小学校高学年以降の国語科のキーワードである「自分の考え」、そして「人間性の涵養」の実現に対して、同じ熱量と質、密度で働きかけ、指導できているとは考えにくい。ここにも、「やり方問題」だけでは解決し得ない「あり方問題」が歴然と横たわっている。他者の内面世界を取りあげようとする以上、問われるものは指導する側の内面世界である。

## 6. 課題

本稿では、イーザーの読者論導入の議論を「あり方問題」として再考し、イーザーの読者論、さらにはイーザーに現れた自己を読むという読むこと観を考察し、「やり方」に「あり方」が現れること、「あり方」と「やり方」が作用し合って「やり方」の改善につながることを述べた。「あり方問題」は「人間性の涵養」においても問われ、学習者の内面世界に働

きかけるために指導者の自己理解が問われること、その際イーザーの述べる「自己観察」「自己解明」という「読書行為研究の目的」が重要なものとなることを述べた。一方、「人間性の涵養」における「人間性」や「涵養」、自己理解のあり方等については、十分な考察をしていない。これらは〈我的世界〉の構築の問題としてとらえられ、個人が自分の内面世界をどのようにつくりあげていくのかという個人の「あり方問題」の核心部分でもある。これらの問題の考察を、今後の課題としたい。

#### 引用・参考文献

- 1) ヴォルフガング・イーザー、響田収訳（1982）『行為としての読書／美的作用の理論』岩波書店
- 2) 拙著（2009）『真の読解力と育てる授業』（図書文化社）第1章を参照のこと。
- 3) 国立教育政策研究所編（2013）『生きるための知識と技能』明石書店、p. 52
- 4) 明治図書（1985）『教育科学国語教育 9月号 No. 352』
- 5) 関口安義（1985）「読者論導入による授業の改革」明治図書（1985）
- 6) 正解到達主義ともいわれる。
- 7) 関口（1985）pp. 7-9
- 8) 関口（1985）pp. 9-10
- 9) 小学館（1972、2002）『日本国語大辞典』（第二版第13巻）
- 10) 新村出編（1955、2008）『広辞苑』第六版
- 11) 関口（1985）p. 8
- 12) 関口（1985）p. 8
- 13) 拙著（2009）第1章第4節参照のこと。
- 14) 山元隆春（2001）「文学の授業にとって『読者論』とは何か」『全国大学国語教育学会発表要旨集 101』pp. 174-177
- 15) 山元（2001）p. 176
- 16) 山元（2001）p. 176
- 17) 山元（2001）p. 175
- 18) 野地潤家（1985）「読者論導入への期待と課題」明治図書（1985）pp. 21-22
- 19) 関口（1985）p. 9
- 20) 浜本純逸は、「芦田恵之助の『自己を読む』論を」、「読者論的な読みとして理解」することは正しくないと指摘している。浜本によれば、それは、「書かれていることを正確に読みとらせる教え方」であ

り、「芦田の『自己を読む』という理念と教式の具体化との間には、連続性がなかったように思われる」としている。つまり、「芦田の『七変化の教式』も『正解到達方式』形成の一礎石となっており、『解釈学的指導過程のひとつ』であった」と述べている。(浜本純逸「テキスト構造との対話」明治図書(1985) p. 30)

21) R. C. ホルブ、鈴木聰訳 (1986) 『「空白」を読む』 勁草書房

22) R. C. ホルブ (1986) p. 156

23) R. C. ホルブ (1986) p. 156

24) R. C. ホルブ (1986) p. 157

25) R. C. ホルブ (1986) p. 157

26) 拙稿 (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

27) リチャード・ビーチ、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

28) リチャード・ビーチ (1998) pp. 34-35

29) T. イーグルトン、大橋洋一訳 (1983、1997) 『新版 文学とは何か／現代批評理論への招待』 岩波書店

30) T. イーグルトン (1983、1997) p. 158

31) 拙稿 (2013) 参照のこと。

32) 山元 (2001) p. 177

33) イーザー (1982) p. 379

34) イーザー (1982) 日本語版への序文 p. xiii

管見では、この箇所を指摘した研究者は山元隆春である。山元 (2005) において「〈文学を理解するために必要な約束事〉を、プログラム化して伝達していくことで、文学を読むことができるようになるか」というと、ことはそれほど単純ではない」と考える山元は、「読むことの理論と〈メタ認知〉」という問題意識をもち、イーザーの言葉を見逃さなかった。(山元 (2005) pp. 621-623)

35) 山元 (2001) p. 176

36) 実存的自己意識、〈我的世界〉については、梶田叡一 (2008) 『自己を生きるという意識——“我的世界”と実存的自己意識』 (金子書房) 等、梶田叡一の著作を参照のこと。

# The Question of “How to Be” From Iser’ s Reading Theory: Language Education and Reading for Human Development

K A M A D A Shujirou

From the theoretical framework of Iser, this study proposes that reading is ultimately an act of self-examination which leads to a greater understanding of not only ones own inner-world, but also the inner-worlds of others. As such, the author suggests that reading instruction should not be focused on extracting a single “correct” interpretation from a text, but rather should enable students-and teachers-to develop a higher level of self and mutual understanding, and help to clarify the philosophical question of “how to be.” This study considers the 1980s implementation of Iser’ s reading theory in Japanese language education and-while acknowledging critical responses to Iser-argues that Iser’ s fundamental concept of reading was not adequately understood at that time. The author concludes by proposing a reexamination of reading instruction as a means of developing the humanity of both students and teachers.