

文学の授業のパラダイム転換の基盤となった読者論 ～画一的主題主義から読者論へ～

吉田 浩一

九州女子短期大学 子ども健康学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2024年6月17日受付、2024年7月27日受理)

要旨

本研究は、国語教育史において文学の授業のパラダイム転換¹の基盤となった読者論は、主題読みを否定する理論であったのかを明らかにすることを目的としている。読者論が導入されてきた1980年代から、文学の授業において主題読みの問題が提起され、平成10年度改訂学習指導要領においては、主題読みや文学に偏った詳細な読みからの新たな文学の授業の構築が求められるようになってきた。読者論は簡単に理解できるものではないと言われているが、その「読み」については主題読みを否定するものであるのか、求められる読者の読みはどのように述べられていたのかを論者の主要な理論と我が国の国語教育研究者の見解をもとに明らかにした。

キーワード： 文学の授業 読者論 受容美学 テキスト

1. 研究の目的と背景

1980年ごろから、国語科教育の中で「読者論」が広がり始めた。当時、小学校国語科の文学の授業は「一教材精読」「主題主義」の三読法が主流で、三読法においても、さまざまな授業構想・展開論があった。² また、一読総合法³や二読法の文芸研方式⁴の実践者も競って教育実践誌に実践を報告していた時代である。向山洋一が主導する教育技術の法則化運動が「分析批評」⁵を取り入れ、この授業実践も多数報告されていた。

その時代に、文学批評において「読者論」が導入され、次第に広がりを見せていた。H・R・ヤウス『挑発としての文学史』、W・イーザー『行為としての読書』は、文学批評の受容美学理論として、記号論の罗兰・バルト『テキストの快楽』『物語の構造分析』で、「作者の死」を語り、スタンリー・フィッシュはテキストと読者の共同作業関係を論じ、文学批評のパラダイムの転換が始まっていたのである。

小学校の文学の授業においては、「主題読み」が、学習指導要領にも位置付けられており、その実践が行われていた。平成元年度版 小学校学習指導要領まで、小学校高学年の国語科 理解領域の内容には主題読みなどを含め、文学の授業の内容に関する項目が位置付けられていたのである。

平成元年度版 小学校学習指導要領 国語

第5学年 B理解

ウ 文章の主題や要旨を考えながら内容を読み取ること。

エ 文章の叙述に即して、細かい点にまで注意しながら内容を正確に読み取ること。

オ 人物の気持ちや場面の情景の叙述や描写を味わいながら読むこと。

カ 話し手や書き手のものの見方、考え方、感じ方などについて理解すること。

しかし、その主題読みは、あらかじめ用意された作者の主題に集団思考でとり着かせることで、読み手における主題ではなかった。市毛勝雄(1980)は、ある地区の教員の研修会の席で、一人の女性教員が「『おおきなしらかば』の主題は“母の賢い愛情”ということになっていて、その結論に導くためには登場人物のうちの主人公を母親と設定しなければならない。これまでは話し合いをさせていても特に問題はなかったのに、先日はどうしたことか子どもたちの話し合いの結果、主人公はアリョーシャではないかという“結論”になってしまい、どう説得しても承服しないので閉口している」と発言されたことを取り上げている。市毛はそのことを「自主性を育てたことであり、それはとりもなおさず先生ご自身の功績」と述べたと記しているが、

この時代の主題指導の問題点をあらわにしている事案である。⁶ 文学の主題にいわゆる「正解」が用意されており、そこに子どもの集団志向をたどりつかせることを主題指導としていたのである。この問題については、関口安義(1986)が「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は、受験戦争の激化とともに教育現場ではかなりの説得力を持って存在」しているとしている。この「<正解到達方式>ともいべきものに縛られ、振り回されている」問題は、石山脩平らの解釈学に理論にあるとしている。「とにかく教材が神聖化され、作者の意図や構想を知ることが、教材理解の決定打の如くもち上げられ」「その結果、教師の教材解釈が絶対視され、学習者の想像力によってふくらむ教材の<読み>は、存在の余地がない」ものとなっていったのである。⁷

また、民間教育団体の読みにおいても一教材に対しては、<一方法万能主義>(望月, 1997)というような方法論⁸があり、当時、大西忠治代表の「科学的読み研」では「構造読み」「形象読み」「主題読み」と教材を同じような指導方法⁹で理解させていたし、西郷竹彦主宰の文芸教育協議会においても、「だんどり」「とおしよみ」「まとめよみ」という文芸研方式という授業方法があった。文芸研方式は、一方向へと認識を導く授業方法で、たとえば「おおきなかぶ」の授業においては、文図という手法で、かぶと登場人物の力関係を○の大きさで表し、かぶは、おじいさん、おばあさん、まご、いぬ、ねこだけではなく小さなねずみの力もあって抜けたのだ・小さな力も大切なのだといった方向に導く指導がされていた。¹⁰ このような方法論においては、様々な教材でくり返すことで、その団体がねらいとした読みの力を定着させていったことは分かるが、「読者」よりも「作者」「作品」を重視し、読みを方向付けるという点では、主題読みに近い位置にあるととらえられる。

では、「読者論」は、「主題主義」「主題=作者の思想・意図・主張」といった主題読みを否定する理論であったのだろうか。これまでの「国語科の読みの指導」を覆すような理論だったのであろうか。本研究では、そのことを明らかにしたい。

2. 文学批評における「作家論」「作品論」「読者論」

「読者論」が、導入されたのは1980年代のことであり、それまで文学批評は「作家論・作者論」「作品論」が主流であった。石井千秋(2021)は、「作家論」から「作品論」の時代に移り、「読者論」へとパラダイムが転換されていったことを述べている。¹¹

「作家論」においては「作家は論じるだけの価値のある特別な人間」で「文学という美を読者に示すことができる、美の体現者」でなければならず「そうした作家によって書かれた小説を読めば人格が陶冶される」という信念が、小説を国語教育のなかに導き入れた」ということだ。そのため「作家論」の時代においては、作者が真理であり、作家の全集や日記書簡なども含めて研究されたのだ。

「作品論」の時代においては、作者のテーマを読み取ることを最終目的にするものと、研究者のイデオロギーや思想を前面に出して批評するものがあったという。国語教育も「作品論」の時代は、作者の主題を読み取ることを最終目的にしていたし、あるいは文学教育の特定の手法で読み取らせていた。これらのことからわかることは、文学批評と国語教育は、連動していることである。

「読者論」は、文学批評の一立場であり、もともとは「テキスト論」として広まっていった。小森陽(1991)一によれば、「『作品』という概念と『テキスト』という概念を鋭く対立させたのは、ロラン・バルト(以下、バルトとする)」なのである¹²。「作品」というとき、「作者という個人、人格的統一体としての創造主体によって枠づけられており、読者は、その作者の言いたかったこと、主張したかったことを享受するだけの存在にすぎない」「『作者』だけが生産者であり、『読者』は消費者」だとしており、「テキスト」は、なによりも複数性の場としている。バルトは『テキストの楽しみ』において、「<テキスト>が意味するのは<織物>」としているが、織物は語源であり、ここでは、作者と読者とで「意味の生成」が行われるという意味である。¹³ パトリック・オニールは、このことについて「テキストという語は、『織る、編む、構成する』を意味するラテン語“texere”から派生した『織られるもの』という意味のラテン語“textum”に由来している」と述べている。¹⁴「作者及び読者の相互作用の過程によって必然的に織られ、織られ直す」ものとして「テキスト」があるのだ。作品が作者から離れ一人歩きをするという表現は、さまざまところで使われているのである

が、バルトも「作者の死」という言葉で、旧来的な作者中心主義・作品中心主義から、新たな立場を提唱している。ここにおいて、読者にとってのさまざまな「読み」の創造が展開されることを意味している。バルトは、「作者の死」で次のように主張している。「作者というのは、おそらくわれわれの社会によって生みだされた近代の登場人物である。(中略)作者は、今でも文学史概論、作家の伝記、雑誌のインタビューを支配し、おのれの人格と作品を日記によって結び付けようとする文学者そのものを支配している」。¹⁵ この作者の支配から脱し、読者の読みの創造を重視した立場が読者論である。

小森は「テキスト」と「読者」について、バルトの考えに基づき、次のように述べている。

「テキスト」を読む読者は、書くことと読むことの相互関係を意識化し、「テキスト」の意味生成にあたかも共同執筆者のように自ら参加する、生産行為を行う主体となる。記号表現と記号内容は、決して安定した双主体としての関係はもたず、読者によって記号表現に新しい関係が与えられ、あたかも安定していると思われていた記号内容とのつながりではなく、多様で複数的な記号内容が生みだされていくことになる。「テキスト」は、決して作者がつくりだした一義的な構築された世界ではなく、読者が読むことを通じて、記号表現と記号内容の新たな結合関係(記号体系そのものの転倒と再生)がつくりだされ、絶え間のない意味生成が展開される、流動し続ける世界となるのである。¹⁶

また「バルトの言い方を借りれば、『作品』が物質の断片で図書館の空間を占めるようなものであるとするなら、『テキスト』は、方法論的な場であり、言語活動の中においてのみ存在する」とも述べている。つまり、「作品」は物質で、「テキスト」は、読者の言語活動の中にあるものであるから、文学の授業であつかうのであれば「テキスト」というとらえが成り立つのである。¹⁷

3. 読者論における「読者」の解釈

「読者論」が「簡単に理解できるものではない」と鎌田首治朗(2007)は述べている。¹⁷ 難解であるかもしれないが、「読者論」では、どのようにテキストを解釈しようとするのかということが、本論にかかわりのあることである。「読み」という場合、それは「解釈」であり、「主題」を読むことも解釈である。しかし、バルトは『物語の構造分析』の中で、「解釈」を述べていない。¹⁸ バルトが述べているのは、「分析」である。

バルトのディスクール(物語)の分析については、言語学や記号論での分析であるので、一般的な国語の文学の授業には当てはめることが困難である。「物語の構造分析序説」にあるディスクールの記述レベルは、「機能」「行為」「語り」である。¹⁹ ディスクールにあつてはすべてが機能的であり、あらゆるものが「意味」をもつ。物語は「機能」だけから成り立っているととらえている。バルトの『物語の構造分析』の訳者でもある花輪光(1981)は、バルトの『序説』に関して「機能体の相関関係にはいくつかの型があり、物語単位は、まず二つの種類に分けられる。固有の意味での『機能』(プロップのそれ)と『指標』である。前者は分布的、連辞的、換喩的な単位であり、後者は組み込み的、範列的、隠喩的な単位である」としている。また、花輪は、次のように述べている。²⁰

「序説」における「機能レベル」と「行為レベル」の記述は、要するに、この三つの分析に集約されると考えることができよう。

- (1) シークエンス分析(または行為分析)――機能(行為)の目録作成と分類。物語の機能(行為)をシークエンスとして組織すること。言い換えれば、「見かけはある擬似論理的な図式によって秩序だてられた要素連続」として組織すること。ここで問題となるのは、「純粋に経験的、文化的な論理」であつて、「推論にもとづく論理」ではない。
- (2) 指標分析――登場人物たちの《心理的》、伝記的、性格的、社会的属性(年齢、性別、外面的特質、社会的地位、など)の目録作成と分類。ここで指標というのは、ある記号内容(たとえば、ある人物の《神経質さ》)を伝える記述のことであつて、これは無限に多様な形をとりうる。分析者は自分のメタ言語によって、この記号内容に命名するが、その記号内容の「名前」(たとえば《神経質さ》)は、テキストのなかに

直接現われていないことが多い。

(3) 行為項分析一登場人物たちの「機能」(役割)の目録作成と分軌。ここで「機能」というのは、「ある不変の行為の主体としての特質」を指す(たとえば、「派遣する者」、「派遣される者」、「探索する者」など)。

通常、文学の授業で文芸研や分析批評の読みでは、文学作品には「語り手」＝「話者」がいるということ子どもたちに教える。一人称で語られているか三人称客観視点で語られているかなどの視点論を教える。しかし、これは、学習指導要領にはない研究団体の独自の指導内容である。バルトの「語り」について花輪は、「登場人物の場合と同様、物語の構造分析(内在分析)の立場に立つ『序説』(第I V章)は、語り手や読み手を本質的に《紙上の存在》であるとする。生身の『作者』、心理学的伝記的実体としての『作者』は、物語の『語り手』といかなる点でも混同されてはならないし、また、従来の『小説研究』でいうところの『全知の語り手』、『限定視点をとった語り手』などという考え方もなじまない」と述べている。バルトは、「『語り』については、レベルである。物語の送り手が存在し、物語の受け手が存在するのだ。言語的コミュニケーションにおいては、《私》と《あなた》は、絶対に、互いに他を前提とする。語り手と聞き手、書き手と読み手を予想しない物語はありえない。『序説』は、こうしたヤーコプソンのコミュニケーション・モデルから出発して、とりあえず語り手の記号だけを問題にする」というのだ。²¹

このようにバルトの構造分析においては「主題＝作者の思想・意図・主張」は、その範疇にないのである。

文学理論研究において、T・イーグルトンによれば、受容理論の観点からすると「読者は(テキストの)隠されたつながりを見出し、空白部を埋め、憶測を立て、予測を確認しながら進む。そしてこれは、読者が広くは、世界に関する暗黙の知識に、狭くは文学上の約束事に関する暗黙の知識に、依拠することを意味する。テキストとは、読者に言語を意味づけるように命令する、一連の『合図』以外のなにものでもない。」「読者は文学作品を『具体化する』」と述べている。「受容理論にとって作品とは、本来、『空白部』からなる隙間だらけのものである」から、読者の積極的な参加で意味のあるものになるのである。²²これは、読者による解釈によってテキストが意味づけられると述べているのであり、今日においては、解釈の大前提になっていることである。

H・R・ヤウスは、「文学作品は、それ自体で成り立っている客体などではなく、どの時代のどの観察者にも同様の姿を示すことはない。」「それはむしろ、総譜のようなもので、読むたびにいつも新たな共鳴をおこすように作られていて、その共鳴音がテキストを言葉の素材から解き放ち、アクチュアルな存在、『語りかけると同時に、それを聞く能力をもつ対話者を創造しなければならない言葉』にするのである。このような文学作品の対話的な性格は、なぜ文学上の知識が絶えずテキストと対決することにおいてしか成り立たず、事実の知識に凝固することが許されないのか、という証明にもなる。」と述べ、「文学研究上の知識は、常に解釈と結びついている」と主張している。²³

ヤウスは「文学の歴史は美的な受容と生産の過程」とも述べており「文学テキストが、受け入れる読者、反省する批評家、そして自分で再び生産していく作者」によって現代に活かされ完成するとしている。そして、「期待の地平」が形成されるとしている。²⁴この「期待の地平」は、三種類の因子からなり、第一に「既知となっている規範、あるいはジャンルの内在的詩学」、第二に「文学史的に周囲を取り巻いている著名な作品との暗黙の関係」、第三に「虚構と現実、言語の詩的機能と実用的機能との対立」というのだ。この「期待の地平」は、いわゆる主題ではない。ヤウスは、「主題＝作者の思想・意図・主張」というものを解釈することなどを述べていない。文学史上「読者」「批評家」「作者」によって文学テキストの解釈が時代に基づいて醸し出されることを述べたに過ぎない。

イーザーにいたっては、「期待の地平」から読者の読書行為として「個々の読者の反応」に向かう。鎌田首治朗(2013)は、イーザーの読書行為論について「レポートリー」「遠近法」「語り手」「登場人物」「読者の想像力」「主題ー地平」「空所」「否定」などの概念を駆使しながら「テキスト」と「読者」の相互作用から読書行為がなされることを明らかにしている。²⁵

テキスト理解の行為として、イーザーは「受容の仕方は、テキストよりも読者に依存している」と述べる。「テキストの言語記号及び構造が、読者の理解行為、すなわち読者の意識へのテキストの転移を誘発するこ

とによって、その機能を果たす」のである。イーザーの「遠近法」には四種類あって「語り手、登場人物、筋、そして読者の想像にゆだねられる部分」であるという。四種の異なる遠近法で読者はテキストを見ているのである。²⁶「地平－主題」についても、テキストと読者とで織りなされる相互作用でとらえられている。「テキストの個々の遠近法は、互いに異なった視点をとっているので、テキストが遠近法の組合わせとして理解されるためには、遠近法相互が結合されなければならない。それゆえ個々の遠近法の担い手である語り手、人物、筋、虚構の読者は、全く異なった基盤をとり、見まがうことなく拡散する性質をもっているが、結局のところ、相互に遊離することはありえない。従って、テキストは、個々の遠近法の序列を与える手順を予示しておく必要がある。これを引き受けるのが主題と地平の構造であって、テキストに向けられる読者の視線を調整する」というのだ。この「主題と地平」については「読者は、テキストを読む間、次々に現れては消えるさまざまな遠近法のセグメント(断片)を渡り移ることになろう。読者が眼を向けるもの、あるいはまさに浸っているところが、その瞬間の主題となる。だがその主題は必ず、先ほどまで読者が向かい合っていた他のセグメントを地平に控えている」というのである。²⁷

このような「地平－主題」は、「主題読み」の主題とは、明らかに異なっている。イーザーにおいても、「主題＝作者の思想・意図・主張」の解釈などは、考えていないのである。

イーザーを批判したフィッシュは「意味を生産するのはテキストでも読者でもない。テキストとその意味とが解釈習慣の産物であるように読者もまた『解釈共同体』の戦略がつくりだしたものである。解釈と切り離された独立したテキストは存在せず、そのかわりに読者の解釈活動の結果としてテキストがある」と述べ、テキスト・読者・解釈の統合的な考え方をしている。²⁸しかし、フィッシュにおいても「主題＝作者の思想・意図・主張」を重視するという解釈は述べていない。

このように、読者論においては、「主題＝作者の思想・意図・主張」を重視するという解釈はないため、「読者論」導入は、「主題読み」を衰退させていったと考えられる。

4. 日本の文学の授業についてのパラダイムの転換

1993年、田近洵一が『読み手を育てる－読者論から読書行為論へ』を著し、読者論、読書行為論に立つ読みの在り方をバルトやイーザーの理論をふまえて読みの授業を提唱している。²⁹同年、井上一郎は『一個を生かす多様な読みの授業－読者としての子どもと読みの形成』を著し、読者論に基づく読みの授業の構想を展開している。³⁰さらに1994年に『読者としての子どもを育てる文学の授業 文学の授業研究入門』を著し、「読者としての子ども」を育てる文学の授業のパラダイム転換を提唱している。³¹1995年には田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編『「読者論」に立つ読みの指導』小学校低学年編・中学年編・高学年編・中学校編の4巻が表され、学校現場における読者論に立つ授業の実践を例示している。³²これらの実践には、〈一方法万能主義〉といった画一的な読解の方法がとられていない。一教材に対して特定の読みの画一的なステップを踏まえるという方法がとられていないのである。

1997年に『教育科学 国語科教育 No.537』(1997.2)において誌上・シンポジウム「『主題読み』を超えて読者論的読みへ」が企画され、浜本純逸が主題読みをさせるのではなく読者論に立った読みの推進を提案している。³³浜本によれば、「主題読み」が続いたのは、垣内松三・西尾実・石川脩平らの解釈理論があまりにも優れていて影響力が大きかったことと、それを矮小化して一面的に継承してきたことによるということだ。主題読みの授業においては「教師の権力による巧みな誘導によって主題を押し付けて授業が終わる」「主題の押し付けが文学の授業ではないことはすでに自明であろう」と述べている。そのため、読者が自己とのかかわりにおいて作品世界を意味づけようとする読者論的読みを提案しているのである。この提案に対して、府川源一郎は「現在『読者論的読み』の実体は、まだそれほど明確になっていない」としつつも「1970年以降に、読みの授業の一層の画一化、固定化が進んだ」と関口と同じく〈正解到達主義〉の国語になっていったことを主張している。³⁴また、西尾実の『「主題・構想・叙述」による教材分析の方法が、指導書などを通して広く行き渡っている』ことや「学習指導要領や国語教科書の主題観が、教師たちの実践を規定し続けた」と述べている。市毛勝雄は「文学教材は国語科の評価対象から外すこと、そして、中学・高校・大学の入試に文学作品は使わないと決めればよい」と極端な意見を述べている。そ

して「そうすれば、文学教材はすべて、読み聞かせと、楽しく話し合うための教材となり、たちまち、文学教育は改善されるに違いない」としている³⁵ 鶴田清司は「『主題』を『作者がいちばん伝えたかったか
んどうやねらい』と定義している」が「この『主題』の定義については古い解釈学の亡霊であり、はつきり
言って誤りである」とし、「作者の意図・動機・感動といった『主題』観では、一義的・求心的な『主
題読み』が正当化されてしまう。『作品の主題が分からなかったら作者に直接聞けばよい』という安易な
姿勢を助長することにもなりかねない」と主張している。この点では浜本の提案を受け入れているが「し
かし、だからといって『主題を捉えること』を『指導内容』から外すという浜本氏の主張は少し極端すぎ
る」として「読者が本当の意味で『自己との関わり』を追求していくのは主題が見えてきたとき」だとし、
慎重論を唱えている。³⁶ 山本隆春は、浜本の提案を「読むことを画一的・単一的なものに矮小化してはな
らないという主張」とし、＜主題読み＞の問題点を三点あげている。「①＜主題読み＞の大きな特徴は、
終わりのない筈のものに終わりを設けようとしたことにある。『走れメロス』が＜友情の大切さ＞を主題
としたものだという捉え方ができれば、果たしてこれでこの教材の読みが終わったと言えるのだろうか。」
「②＜主題読み＞のもう一つの落とし穴は、探り当て、つかみとることのできる＜主題＞が、あたかも作
品(教材)の内部にあるという前提に立っていることである。」「③また、＜主題読み＞は学習者の側に控
えている筈の＜地平＞を顧慮しない。＜主題＞の把握をゴールにしてしまうと、ほとんど例外なく、読者は
作品に従属することになる。そこで営まれるのは、テキストという金庫に隠された＜主題＞という預金を
読者が引き出すという光景である。そこでは預金(主題)を引き出せばそれで終わりなのである。」このよ
うに＜主題＞をゴールとする不自由で、画一的な主題のとらえを問題としている。実際に、山本には、読者論、
読者反応論に立った読みの授業構想があり、「読むことについての見方を読者相互に影響を及ぼし合いな
がら変容させていくことを含みこんだ学習の展開を探究していくこと」を主張している。³⁷

同号の記事「戦後の『主題読み』の特徴－国語教育観・指導観による『主題認識の変遷』・新しい主題
読みの時代を求めて－」において、須田実は「近ごろは読者論の立場からの読みの提唱が盛んになってき
ている。創造的な読み手のひらかれた読みの時代に進んでいる。固定化された『主題読み』であってはな
らない。行政の改革・研究の改革・実践の改革が求められる時である」と主張している。³⁸

このような「読者論」に立つ文学の授業を推奨する動きは、旧来の垣内松三、西尾実、石川脩平らの作
者主義・作品主義・主題主義の読みの授業観を転換する力となり、1998年、平成10年度改訂版小学校学
習指導要領国語科において、第5・6学年〔読むこと〕については、次のような内容となり「主題読み」は
削除されるにいたった。³⁹

C 読むこと

(1) 読むことの能力を育てるため、次の事項について指導する。

- ア 自分の考えを広げたり深めたりするために、必要な図書資料を選んで読むこと。
- イ 目的や意図などに応じて、文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえること。
- ウ 登場人物の心情や場面についての描写など、優れた叙述を味わいながら読むこと。
- エ 書かれている内容について事象と感想、意見の関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読
むこと。
- オ 必要な情報を得るために、効果的な読み方を工夫すること。

読者論が広がることで、旧来の画一的主題へと指導することに対して、読者としての子どもの読みを重
視する方向へとパラダイムの変換が行われた。しかし、特定の方式に限定される「教育方法を持たなかつ
た」(鎌田, 2013)のである。⁴⁰

5. 考察

読者論は、作者・読者・テキストの関係性、なかでも読者とテキストによって解釈が織りなされること
を主張しており、特に「主題」を重視する主張はない。「主題主義」を否定する考えというより、「作者の

死」をベースにして、テキストと読者の視点から解釈が生まれてきたことを中心とするものであった。したがって、読者論が支持され、広がることで、特定の教材解釈や特定の主題解釈に導く旧来の指導が主流になりえなくなったのである。平成10年度改訂小学校学習指導要領国語科において、主題読みは削除された。

つまり、戦後昭和の年代から平成元年代にかけて国語科の文学の授業で実施されていた集団思考による一解釈へ収束する読みの指導(正解到達につながる読み)や一主題へと収束する読みの指導=画一的主題主義の読みの指導が衰退したのである。現在においては、テキストと読者の関係を大前提に、さまざまな「読み」の授業が構想・展開されている。しかし、「読者論」は、「教育方法を持たなかった」(鎌田, 2013)ため、<一方法万能主義>(望月, 1997)という特定の読みの方法が広がることもなかったのである。

注

- 1 パラダイム転換 パラダイム転換とは、従来の世界観、考え方の枠組みが根本的に動揺、あるいは崩壊して、新しいものに転換することを意味する。パラダイムという言葉に新しい意味合いを加えたのは、米国の科学史家トーマス・クーンである。基礎経済科学研究所『WEB政治経済学用語事典』
[http://www.kisoken.org/webjiten/paradigm.html#\(2024.5.29閲覧\)](http://www.kisoken.org/webjiten/paradigm.html#(2024.5.29閲覧))
- 2 デイルタイの解釈学を学んだ石川脩平が『教育的解釈学』(1935)を著し、「通読・精読・味読」の三段階を示した。その三段階が戦後の国語科教育にも影響を及ぼした。西尾実は「素読・解釈・批評」、教科研・国語部会の「Ⅰ知覚(形象の情緒的知覚)Ⅱ理解(形象の本質的一般的理解)Ⅲ総合読み(表現読み)」(田近洵一編著『国語教育指導用語辞典』第5版 教育出版 2018)、平成元年版学習指導要領化において、学校現場では第一次の読み(通読・題名読み・あらすじを捉える・初読みの感想を書く)第二次の読み(場面ごとに様子と登場人物の気持ちを読む)第三次の読み(主題を読む・表現活動を仕組む)などの三読段階の指導が行われていた。
- 3 一読総合法は、児童言語研究会(児言研)が提唱した読解方式である。教材文の最初から、段落や場面ごとに分けて配布し、教材文に書き込み・書き出しをしながらひとり読みをし、その後、読みを交流しながら読解していく方法。
- 4 西郷竹彦が主宰する文芸教育協議会(文芸研)は、西郷の文芸学をもとに独自の国語教育の体系を築いている。授業の方式はくんだり>《とおしよみ》(共体験)《まとめよみ》(典型化)という段階を踏まえ、読解技能や読解力を目指すのではなく、文芸の描く世界観、人間観、人生観などの認識を深めることをねらいとしている。
- 5 向山洋一の教育技術の法則化運動は、1980年代に始まり、教師が共通に成果をあげる教育技術を共有する運動であった。この運動の中で、文学の授業においては、井関義久『批評の文法』(1972)に基づく文芸批評のニュークリテシズムの方法・分析批評に基づく授業が提唱され、広がっていった。
- 6 市毛勝雄『主題認識の構造—文学教材指導の原理と方法—』明治図書 1980年pp.1-2
- 7 関口安義『国語教育と読者論』明治図書 1986年 pp.10-12
- 8 望月善次『「<一方法万能主義>否定」から『主題読み』を克服したい』『教育科学国語教育No.537』明治図書 1997年 pp.79-81 当時まで、さまざまな民間教育団体において、特定の読みの方法を決め、それを様々な教材文に活用する一方法万能主義が多かった。また、文部省の沖山光の構造学習や興水実の基本的指導過程など、文部省側の研究者の提唱した読みのステップも一方法万能主義にあてはまる。
- 9 1986年に国語科教育研究者の大西忠治や阿部昇らによって、設立された。科学的「読み」の授業研究会としていたが、現在は「読み」の授業研究会となっている。発足当時は、大西忠治が文学の授業において「構造読み」「形象読み」「主題読み」の3段階の読みを提唱していた。この期においては、どの教材文に対しても「構造読み」「形象読み」「主題読み」といった3段階の読みの実践を発表していた。
- 10 文芸教育研究協議会「おおきなかぶの授業(一年)」『西郷竹彦授業記録集 1 文芸の授業』明治図書 1983年 pp.7-33
- 11 石原千秋『読者はどこにいるのか 読者論入門』河出書房新社 2021年 pp.26-31

- 12 小森陽一「テキスト」『読むための理論 文学・思想・批判』世織書房 1991年 p.4
- 13 ロラン・バルト 鈴木和成訳『テキストの楽しみ』みすず書房 2017年 pp.129-131
- 14 パトリック・オニール著遠藤憲一監訳＝小野寺進・高橋了治訳『言説のフィクション ポスト・モダンのナラトロジー』松柏社 2001年 pp.160-163
- 15 ロラン・バルト 花輪光訳『物語の構造分析』みすず書房 1979年 pp.80-81
- 16 小森陽一「テキスト」『読むための理論 文学・思想・批判』世織書房 1991年 pp.5-6
- 17 前掲書 p.6
- 18 鎌田首治朗「イーターの読者論再考－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 第62号 2013年 p.151
- 19 花輪光「ロラン・バルトの物語論：構造分析からテキスト分析へ」筑波大学大学院人文社会科学研究所文芸・言語専攻紀要『文藝言語研究. 文藝篇 6』1981年 p.3
- 20 前掲書 pp.8-9
- 21 前掲書 pp.12-13
- 22 T・イーグルトン著大橋洋一訳『新版 文学とは何か 現代批評理論への招待』岩波書店 1997年 pp.119-120
- 23 H・R ヤウス 轡田収訳『挑発としての文学史』岩波書店 1999年 p.33
- 24 前掲書 p.39
- 25 鎌田首治朗「教師の読み方へ：イーターの読者論、物語論、自由間接話法」兵庫教育大学近代文学雑誌 18巻2007年 p.152
- 26 前掲書 p.168
- 27 前掲書 p.169
- 28 須田康之『グリム童話＜受容＞の社会学 翻訳者の意識と読者の読み』東洋館出版2003年 p.26
- 29 田近洵一『読み手を育てる－読者論から読書行為論へ』明治図書 1993年
- 30 井上一郎『一個を生かす多様な読みの授業－読者としての子どもと読みの形成』明治図書 1993年
- 31 井上一郎『読者としての子どもを育てる文学の授業 文学の授業研究入門』明治図書 1994年
- 32 田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編『「読者論」に立つ読みの指導』小学校低学年編・中学年編・高学年編・中学校編4巻 東洋館出版 1995年
- 33 浜本純逸『「主題読み」を超えて読者論的読みへ』『教育科学国語教育』No.537 明治図書 1997年 pp.5-12
- 34 府川源一郎『「主題」神話の克服に向けて』前掲書 pp.13-16
- 35 市毛勝雄「文学教育が生き返る道は指導法の改善ではない」前掲書 pp.17-20
- 36 鶴田清司『「作品の主題」と『読みの技術』の関係』前掲書 pp.25-28
- 37 山本隆春「一義と多義の相互依存症－＜読者論的読み＞のために－」前掲書 pp.29-32
- 38 須田実「戦後の『主題読み』の特徴－国語教育観・指導観による『主題認識の変遷』・新しい主題読みの時代を求めて－」前掲書 pp.66-72
- 39 平成10年度改訂「小学校学習指導要領」国語科 第5・6学年〔読むこと〕
- 40 鎌田首治朗「教師の読み方へ：イーターの読者論、物語論、自由間接話法」兵庫教育大学近代文学雑誌 18巻2007年 p.18

Reader theory is the basis for a paradigm shift in literature classes – From uniform thematic theory to reader theory –

Koichi YOSHIDA

Department of Childhood Care and Education, Kyushu Woman's Junior College
1-1, Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi 807-8586, Japan

Abstract

This study aims to clarify whether reader theory, which was the basis of the paradigm shift¹ in literature classes in the history of Japanese language education research, was a theory that denied thematic reading. Since the 1980s, when reader theory was introduced, the issue of thematic reading in literature classes has been raised, and the revised curriculum guidelines for 1998 called for the construction of new literature classes based on thematic reading and detailed reading that is biased toward literature. It is said that reader theory is not easy to understand, but this study clarified whether its “reading” denies thematic reading and how the required reader reading was described, based on the main theories of the authors and the views of Japanese language education researchers.

Key words : Literature classes, reader theory, reception aesthetics, text