

# 文学の授業における学習者の主体性

宮本浩治

(2002年9月30日受理)

The Learner's Agency in the Classrooms of Literature

Kouji Miyamoto

This study focused on the formative processes of the learner's agency in the classrooms of the literature. From the results of quantitative research carried out by Miyamoto (2000), it was found that learner's responses partially influenced on the collective's and a teacher's evaluation, and also that renounce the responses of the first reading and try to restructure reaction as admitted by the teacher and the other learners. However, the exact procedures of how the learner's response in those studies remained unclear. This study sought to further clarify these procedures, and also tried to determine what kind of factors affect when learners made readings. In conclusion, when the learners made readings, they are conscious of the various relationships in the classrooms. Then, it becomes a problem by what agency constituted in the scene which builds reading, and how learners try to concern the study. The learners have more than one agency. By how the learners recognize a scene, the difference what agency constituent is found occurs. And it causes learners to be actualized the different learnings.

Key words: Agency, Scene, Concernings, Relationships of the classrooms, Teaching of Literature

キーワード：主体性，場面性，かかわり，教室の関係性，文学教育

## I. 問題の所在

今日、教育学で進められている「学習」という概念の捉え直し<sup>1)</sup>は、国語科学習指導論に關係論的な捉え直しを要請している。例えば、「学習者が読む」という行為を分析する観点も、「読み手-テキスト」といった閉鎖的な「内的な認知行為」を対象とした「読者論」的観点<sup>2)</sup>から、「読み手⇔テキスト」，「読み手⇔読み手」といった開放的な相互作用過程としての認知過程をモデル化することを対象とした「読みの交流」を扱う「読書行為論」的，「対話論」的観点<sup>3)</sup>へと移行し

ている。もちろん、両者の接続点は、授業という「場」の特性にあり、授業という「場」における学習者の「読みの生成・深化」のプロセスの解明とともに、それに対応した授業論や教材論へと展開されているということもできる。

しかしながら、「読みの授業」という「場」の特性を前提とすると、「学習集団の読みが生成される過程」の中に「学習者個人の読みが生成される過程」を見出すことは、非常に困難である。なぜならば、個々の学習者の読みの実態を捉えようとするならば、授業という「場」との関わりの中で、個々の学習者がどのように読みを生成しているのかという考察を進めなければならないからである。このことを換言すれば、授業という「場」が、個々の学習者の読みの生成過程にどのような影響を与えているのかを考察しなければならないのである。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：吉田裕久（主任指導教官），森田信義，高橋頭志，難波博孝，山元隆春

また、学習者の「読む力」の発達と変容、「読む力」の具体的な運用の局面を考えた場合、「学習者の読みの生成」と「学習者の読む力の形成」との関係性を考察していく方向性ととも、学習者が「読む主体」として発達していく方向性を考察しなければならない。つまり、「文学の授業」の連続性の中で、学習者が「学習主体」として、自らの「読む力」をどのように整理し、そして組織しているのかという点を捉えていかなければならないのである。

「学習集団の読みが生成され深化していく過程」の中に、「学習者の読む力の形成」を見出そうとするならば、以下の点に留意した考察を進めていく必要がある。

- ① 学習者が授業という「場」をどのように捉え、そして読みを遂行しているのかという点。
- ② 学習者が学習集団の中で生成されていく読みと自己の読みとをどのように関係づけて捉えているのかという点。
- ③ 学習者が「読みの授業」の学習経験をどのように内面化しているのかという点。

以上、三点を考察の観点として、「文学の授業」における学習者の実態的な把握、つまり学習者の「学習」の質そのものを明らかにし、「文学の授業」における問題点を抽出することができる。

本稿の目的は、上記①～③の観点をもとに、学習者の授業への関わり方の内実を分析し、「文学の授業」において、個々の学習者がどのような立場に立ち、どのように読みを遂行しているのかという点を明らかにすることにある。また、この考察を通じて、文学の授業の問題点を明らかにし、そして「文学の授業」の学習指導論の改善の観点を得ることが本稿の目的である。

## II. 学習者の反応傾向の分析

文学の授業において、学習者に求められるのは、学習者個々人がそれぞれの方法で教材と関わり、読みを生成する「読む主体」になることである。また同時に、自分の教材への関わり方を対象化し、「読む力」を整理・組織化する「学習主体」になることである。これは、個々の学習者が、「文学の授業」の中で、自己の「読む行為」を支える「読む力」をどのように整理・組織化しているのかという点を捉えていく必要があることを示唆している。

では、実際に「文学の授業」の中で、学習者はどのような立場に立ち、そしてどのように「反応」を産出しているのだろうか。文学的文章教材の学習を通じて培われる力が、説明的文章教材を扱った場合や他の国語科学習によって培われる「言語能力」と大きく異

なるのは、「文章レベル」での意味的つながりをどのように理解していくのかという理解の仕方である。この理解の仕方というのは、Halliday & Hasan (1976) が指摘する「結束構造」をどのように理解しているのかという点に呼応する<sup>4)</sup>。彼らの提示する「照応関係の処理」及び「接続関係の処理」の仕組みは、文章理解が「問題の発見」から「問題の解決」へと至る一連の問題解決過程であることを示している。このように文章理解過程を捉えると、「文学教材の理解過程」の独自性は「問題の発見」段階に求めることができる<sup>5)</sup>。

そこで、実際に学習者が文学テキストを読み、生成する問いを、初読段階において設定する問いと、授業を強く意識した際に生成する問いとの差異を捉え、それに伴って行われる問題処理の方法の差異を捉えていくことで、「文学の授業」過程の前・中・後における学習者の読みの傾向の変化を明らかにすることとする。

なお、ここで提示する学習者の反応の変化は、2001年5月中旬に広島工業大学高等学校2年1組(男子39名)で実施した現代文の授業で、『雨傘』を扱った際の学習者の読みである。この授業は、学習者の初読段階での疑問を解決させていく展開を採りながら、自己の作品の読みを深めていくことを目的に展開した。

### 1. 初読段階における反応傾向

#### (1) 初読段階の問い

初読段階では、「この文章を読んでわからないことや疑問に思うことがあれば書きなさい」という発問を行った。そして、以下の回答が提出された。(回答は授業者が類型化したものである。また、括弧内の数字は人数である。)

- A 1 : 少女は自分が傘を持っていることに気付かないのはなぜか。(21)
- A 2 : 少女はなぜ少年の傘を持っていたのか。(13)
- A 3 : 二人は何歳くらいか。(11)
- A 4 : この作品で、作者は何を伝えたいのか。(9)
- A 5 : 後半で二人が急に仲良くなるのはなぜか。(7)
- A 6 : 二人とも、結構おもしろい態度を取っているが、どこまでお互いの気持ちに気付いているのだろうか。(6)
- A 7 : 二人は、なぜ恥ずかしがっているのか。(6)
- A 8 : なし。(18)

初読段階の学習者の反応傾向を分析する意味は、学習者が自然な読みを行う中でどのような問いを生成するのかという点を捉える点にある。ここで提出された問いが実際に学習者の中で生成されているということ

は、初読段階における学習者の推論が不完全であったことを示すものである。

ここでの反応傾向の特質は、大半の学習者がA 8「疑問点なし」という回答を提示しているということである。このことから、学習者は文学テキストに対峙した場合には「自然な読み（自己の読み）」が遂行される傾向があると推測される。ここでいう「自然な読み（自己の読み）」とは、この作品を自分なりに理解するために必要となる推論しか行わないことを指している。

問いを生成した学習者に関しては、その問いの生成過程において進められた推論の質的傾向の差異を明らかにすることで、学習者の認識する「状況」が学習者の読みに与える影響を捉えることができる。

そこで、「推論の背景」と「推論の方向性」の二つを観点として分析を進めていくこととする。

## (2) 「推論の背景」に関する分析

「推論の背景」に関しては、「テキストベース」に基づく推論と「知識ベース」に基づく推論の二通りに分類することができる<sup>6)</sup>。初読段階での回答は、推論によって解決されなかった問いであることを考慮すると、「テキストベース」に基づく推論は、A 1, A 2, A 5の三つである。

A 1, A 2の問いは、少年の心情として記述されている「傘を探す一傘を持つ少女を見る」という命題と、少女の心情として記述されている「少年に見られる一自分の行為に初めて気付く一驚く」という命題との接続関係を推論したものである。しかし、A 1, A 2の問いは、「少女が傘を持っている」という行為が少年には意図的に見えるのに対して、少女は無自覚的であるという「接続関係の処理」の不整合によってもたらされた推論である。そして、この推論を完遂させるために必要な文学テキスト内の記述がないために、少女の心情を捉えようとする問いとして残ったものである。数値的に、この箇所に関する問いが多いのは、コード解釈レベルでの理解を行う上で、不都合を来す箇所に焦点化して推論が行われていることを示している。

これに対して、A 3, A 4, A 6, A 7の反応は、「知識ベース」に基づく推論を行っていることと捉えることができる。これらの推論が生じた要因は、学習者が教材に記述されている命題に基づいて、何らかの自己の経験や認識を想起し、それに基づいて判断を行った場合に不整合や疑問が生じたためであると捉えることができる。例えば、A 3は、「少年と少女の関係」に関する命題表象を学習者の経験や認識から想起し、この教材に記述されている「状況」である「過敏に互い

を意識し、恥ずかしがっている両者」に違和感を感じ、その原因を探るための推論を行っているのである。

## (3) 「推論の方向性」に関する分析

「推論の方向性」に関する分析を加えていくと、先に示した回答のうち、A 1, A 2, A 4, A 5, A 7の反応は命題間の因果関係を捉えようとする推論である。これは、学習者が「自然な読み（自己の読み）」を行う場合、作品世界を因果関係のネットワークとして捉えようとする傾向があることを示している。見方を変えれば、このような「推論の方向性」を持つということは、「ストーリー志向」（教材世界を因果関係のネットワークとして捉えようとする読みの方向性）の傾向を有していることを示すものである。

A 3, A 6の反応は、「精緻化推論」<sup>7)</sup>を行っていることができる。この「精緻化推論」は、教材に記述されている作品世界を捉えるために必要不可欠な推論ではなく、むしろ記述されている世界を豊かに捉える際に必要となる推論である。この推論を行う学習者は、読みの生成に際し、「読みの質」として豊かさや深さを志向しているのである。

## 2. 授業過程における反応傾向

### (1) 授業過程における問い

初読段階において提示された問いに対して、授業過程に学習者はどのような問いを生成しようとするのであろうか。初読段階の問いを整理した上で、「授業で考えていきたい疑問点を書きなさい」という発問を行ったところ、以下の問いが提示された。

- |   |
|---|
| B 1 : 「二人は急に大人になり」とはどういう意味か。(2)                           |
| B 2 : 少女は自分が傘を持っているのに気付かないのはなぜか。(2)                       |
| B 3 : 少女はなぜ少年の傘を持っていたのか。(13)                              |
| B 4 : なぜ写真屋に行く約束をしていたのか。(12)                              |
| B 5 : 少年が「少女のいる店先を通る」ことを恥ずかしがるのはなぜか。(10)                  |
| B 6 : 少女は少年に「髪は」と言われて、明るくなったのはなぜか。(8)                     |
| B 7 : 「夫婦のような気持ち」とはどんなものか。(8)                             |
| B 8 : この作品で、作者は何を伝えたいのか。(5)                               |
| B 9 : 二人とも、結構おもむきよきな態度を取っているが、どこまでお互いの気持ちに気付いているのだろうか。(3) |
| B 10 : 二人は何歳くらいか。(3)                                      |
| B 11 : 二人が恥ずかしがっているのはなぜか。(3)                              |

## (2) 「推論の背景」に関する分析

「推論の背景」に関する分析から進めると、新しく加わった問いは、全て「テキストベース」に基づく推論である。これは、学習者が教材の具体的な記述に対して問いを生成していることから明らかなように、「文学の授業」を意識すると「教材世界」を分析的に読もうとする傾向が存在していると推測することができる。

この点に関して、初読段階での回答からの変化とも合わせて説明を加えていくと、「テキストベース」に基づく推論に関しては、全ての学習者がそのままの形で記述しているのに対して、「知識ベース」に基づく推論を行っていた学習者の問いは、以下のように変化している。

A 3 : 二人は何歳くらいか。(11)  
 B 1 : 「二人は急に大人になり」とはどういう意味か。(7)  
 B 9 : 二人が恥ずかしがっているのはなぜか。(2)  
 問いの消滅 : (2)

A 4 : この作品で、作者は何を伝えたいのか。(9)  
 B 1 : 「二人は急に大人になり」とはどういう意味か。(5)  
 B 7 : 「夫婦のような気持ち」とはどんなものか。(2)  
 問いの消滅 : (3)

A 6 : 二人とも、結構おもわせぶりな態度を取っているが、どこまでお互いの気持ちに気付いているのだろうか。(6)  
 B 4 : なぜ写真屋に行く約束をしていたのか。(4)  
 B 6 : 少女は少年に「髪は」と言われて、明るくなったのはなぜか。(2)

以上のように纏めてみると、学習者の反応の変化の傾向として、以下の三通りに類型化することができる。

- ① 「知識ベース」に基づく推論を「テキストベース」に基づく推論に置き換えている。
- ② 問い自体を消滅させてしまっている。
- ③ 初読段階の反応をそのまま移行させている。

ここで、着目したいのは、①、②の反応の変化である。①の変化に関しては、「文学の授業」を意識した学習者が教材の記述内容に基づいた文章理解を行っていることを示している。「文学の授業」を受けるという意識が、学習者を教材内容に接近させる効果を持っていることを示している。

しかし、逆に「知識ベース」に基づく問いの内容は、ゆがめられた問いを生成する結果になっている。例えば、「A 3 → B 1」や「A 4 → B 1」といった学習者の問いの変化は、「知識ベース」に基づく問いとずれた問いが新たに生成されている例である。前者は、A 3の問いを解決するためのヒントとして、B 1の問いが生じていると捉えることができる。このB 1の問いの解決がないままにA 3の解決へと結びつくことはない。また、後者は教材の主題を導き出すための問いの一つである。これもまた、B 1の部分に焦点化されることなく、教材の主題を導き出すことは難しいと考えられる。

また、②の場合、問いが解決されないままに消滅してしまうのは、その問いが「文学の授業」の場で扱われるのにふさわしくないという、問い自体に対する価値判断が働いたためであると考えられる。例えば、初読段階においてA 6の問いを生成した学習者は、授業過程においてはA 6の問いを消滅させ、別の問いを生成しているという例が存在しているのである。これは、A 6の問いが他の学習者にはわかっているものとして、つまり、「文学の授業で共有されない問いである」という判断が行われたためと考えられる。

## (3) 「推論の方向性」に関する分析

「推論の方向性」に関する分析を進めると、生成された問いのほとんどが命題間の因果関係を捉えようとする推論を行っていることに気づかされる。この点は、学習者が「テキストベース」の読みを志向しようとする中で、教材世界に接近し、そして教材に記述された世界を因果関係のネットワークとして捉えようとする傾向があることを指摘することができる。このことは、見方を変えれば、学習者が「文学の授業」を意識することによって、「ストーリー志向」の読みの方向性を有することとなることを推測することができる。

以上、「推論の背景」、「推論の方向性」に関する分析を進めてきたが、初読段階の「自然な読み（自己の読み）」において、学習者が「知識ベース」に基づく問いを生成していたのに対して、「授業」という「場」の規制を受ける場合、「テキストベース」に基づく問いを生成しようとする傾向が見られることを指摘することができる。このことから、学習者の文章理解が「文学の授業」からの規制を受けることによって、教材の記述にのみ基づく理解を行おうとする傾向があると捉えることができよう。

## III. 学習者の文学の授業観と主体形成

以上、初読段階の問いと授業過程における問いと

の異質性を、学習者の問いの変化から明らかにしてきた。そこで、このことから看取することのできる「文学の授業」に働く規制について分析していくこととする。また、この作業は、学習者の「文学の授業」という「場」に対する認識そのものを明らかにすることも意味している。したがって、ここでは、学習者にとって「場面性」はどのように作られ、そして「文学の授業」にどのように参加しているのかを、学習者の主体形成を観点として考察を進めることとなる。

## 1. 「文学の授業」における自己規制

### (1) 問いの変化から見える問題点

初読段階と授業過程における学習者の問いの変化を見てみると、次の二点を指摘することができる。

- ① 学習者は、初読段階において、自己の経験や認識を相対化しながら「知識ベース」の理解を行っている。しかし、学習者は「授業」を意識した場合、「テキストベース」の理解を行おうとする傾向がある。このような読みの傾向は、学習者が他者との共通理解を希求する方略として存在するものではなく、客観的に正しいと考えられる読みを求めていくための方略として意識されていることを示すものである。
- ② 自己の経験に基づく判断を伴う読みである「知識ベース」の読みが、「テキストベース」の読みに対して相対的に質の低いものとして捉えられる傾向が存在する。このような読みの傾向は、学習者が、自己の経験や概念的知識を用いて生成する読みよりも、教材の記述から生成される読みを重視する傾向があることを意味している。

いずれの場合も、授業過程に生成される問いは、初読段階における学習者の自然な読みから生成された問いと無関係であったり、ずれていたりするものが存在している。この結果から、学習者が「文学の授業」を意識することによって、何らかの規制を受けていると考えられる。その規制によって、学習者が授業過程において提示した問いが「真の問い」になっていないという問題点を指摘することができよう。つまり、初読段階においては、読みが多様化する問いが生成されているのに対して、「文学の授業」を意識した場合、学習者が容易に解決することのできる問いを生成しているのである。

また、このことは「文学の授業」において、学習課題を解決しようとする意欲が、学習者には喚起されないことを意味している。なぜならば、「文学の授業」を意識した場合に提示された問いは、教材の分析的な理解を促進しようとするものであり、学習者が自己の

経験や認識を用いて生成した「自然な問い（自己の問い）」よりも、容易に解決することのできる問いを生成しているからである。

### (2) 学習者の認識する「文学の授業」の規制

具体的に学習者が「文学の授業」において受ける規制とは、どのようなものなのであろうか。初読段階での問いと、授業過程での問いとの異質性を捉えた場合、後者の問いが「テキストベース」に基づく問いであることをすでに指摘した。授業過程に提示された「テキストベース」に基づく問いは、教材世界を再構築するためには不可欠な問いである。しかしながら、授業過程での「推論の方向性」を、初読段階と比較してみると、「問いの提示」と「問いの共有」にまつわる学習者の意識の異質性を指摘することができる。初読段階の問いの生成と授業過程での問いの生成とが大きく異なる点は、学習者が所属する学習集団に向けられる意識の軽重である。この問いの変化と学習者の学習集団に向けられる意識の軽重を分析の観点として、学習者に働く「文学の授業」の規制について考察すると、授業過程では、「問いの提示」や「問いの共有」についての教師や級友を意識した「問いに対する価値判断」と、「問いの説明可能性」についての自分の能力に対する「自己判断」が存在しているものと考えられる。つまり、学習者が「文学の授業」を意識することによって、問いが変化しているのである。

しかし、一方で、ある学習者たちは初読段階で「知識ベース」の推論に基づいて生成した「自然な読み（自己の読み）」を変えずに、授業過程においても同様の問いを生成している場合もある。A3, A4, A6, A7の反応は、いずれも「知識ベース」の推論に基づく問いである。これらの問いの共通点は、客観的な解答を導きにくく、読みが多様化する点にある。つまり、教材の記述に即した読みの正しさや、客観性を追求する読みの傾向とは拮抗する問いが存在しているのである。これらの問いを生成した学習者には、「文学の授業」という「場」は、「自己の読みに対する他者の評価」によって、「読みの質」を高めることができる「場」として意識されていると考えることができる。

以上のように捉えると、「文学の授業」は、個々の学習者によって、さまざまな「場面」として捉えられているということができよう。

## 2. 学習者の意識する「文学の授業」と主体形成

学習者が、「文学の授業」をどのような「場」として捉えているのかという点に対して、先の項の考察結果より、次の二点を捉えることが可能となる。

① 「文学の授業」を自己を中心とした他者との関係において捉えながら、「他者の評価」によって、自己の読みではなく、学習集団に共有される読みを提示する「場」として認識している。

② 「文学の授業」を自己と教材との関係において捉えながら、「他者の評価」によって、自己と教材との関係を豊かにし、「読みの質」を高めることができる「場」として認識している。

学習者の「文学の授業」という「場」に対する状況認識は、自己を中心とした他者との関係において捉えられている点に共通性が見られる。しかしながら、学習者一人ひとりが、他者の具体的な内実をどのように捉えているのか、またその他者との関係をどのようなものとして捉えているのかによって、個々の学習者の反応に異なりが生じている。

ここまでの考察をもとに、学習者の意識する「文学の授業」という「場」を捉えると、「文学の授業」という普遍的な「場」という側面に加えて、個別的に意識された「文学の授業」という側面を有していると捉えることができよう。しかし、どのような「授業」であろうとも、「授業」は、教師、学習者、教材の三者を契機として成立する。この三者の関係は、授業の目標を中核にして緊密に関係づけられ、授業としての有機的連関性が高められていくものである。その意味では、「授業」とは、教材、教師、学習者との間で織りなされる「テキスト」と捉えることができる<sup>8)</sup>。

この「テキスト」としての授業、特に「文学の授業」においては、学習者が意識する対象には、大きく二つのものが存在している。一つは、「教材文脈」であり、もう一つは「学習文脈」である。前者は、「文学教材を読む」という行為にまつわる学習者の意識であり、後者は「文学の授業」に関わるという行為にまつわる学習者の意識である。新たな単元や教材を学習する際には、学習者はこの二つの文脈に対して、学習者はこれまでの学習経験を想起し、再構造化することによって、学習に参加することとなると考えられる。

そこで、具体的に、学習者の「場面性」の構築がどのようになされるのかを考察していくこととする。なお、ここで例示する反応は、初読段階で、疑問を提示させた後、課題解決型の学習を行った授業において、授業後に提示された読後の反応の一例である。(下線は、稿者による。)

#### 〈『雨傘』(川端康成)の学習者Aの反応の変化〉

##### (初読の感想)

少年と少女は、何歳なのか。この作品では、初恋

の時の純粋な気持ちが描かれているような気がする。少年も少女もお互いに好意を抱いているのに、その気持ちをはっきりと伝えられていない。

態度は思わせぶりなところが多いけど、お互いにその態度の意味がわかっているのかどうか、わかっているのではないだろうか。①でも、恋というのは、こういう微妙な駆け引きがおもしろいのだと思う。相手のことを見ていないようで、実はしっかりと相手のことを見ていて、そんな時の自分が、何かほこらしく感じる時がある。最も大切な関係性の中に、自分という存在の輝きが見ることができて、幸せを感じる時だとも思う。不安だけど、幸せな時。そんな気がする。

##### (授業後の反応)

②初恋の時の恥ずかしさがよく表現されていると思う。少年が、少女のいる店先を通ることを恥ずかしがっているところなんかは、微妙な心情を読み取ることができておもしろい。少年は、自分が父の都合で引越すことによって、少女と離ればなれになることに寂しさを感じていたのだと思う。また、少女もそんな気持ちになっていたのだと思う。いつまでもいっしょにいたい気持ちと離ればなれにならない現実との間で、悩み、葛藤していたのだと思う。それが、「恥ずかしさ」として表現されていたのではなかったか。

そして、この二人が写真屋さんに行っていっしょに写真を撮るのは、お互いに一緒にいたいという気持ちを現実のものにしておくための手段だったのではなかったか。そんな青春時代の思い出がこの作品を通じて語られているように思う。

例えば、この学習者Aの場合は、初読段階においては『雨傘』という教材との関係を中心にして、自己の読みを提示しているにもかかわらず、授業後の反応においては初読段階において抱いていた問いを出発点としながら、教材世界を分析する読みを志向している。その意味では、より質的に高い分析を行えるようになったと見ることも可能である。しかし、問題は、この学習者の初読段階での問いがどのように解消されたのかという点と、この学習者の読みがなぜこのように変化したのかという点である。

授業者である稿者は、学習者の初読段階での個別の課題をもとに、集団に共有される課題を創出し、その課題を学習者と解決していくという形で、授業を展開した。稿者は、課題の一つとして「二人が恥ずかしがっ

ているのはなぜか。」という問いを残し続けてきたのは事実であり、その問いの解決に当たり、学習者はさまざまな読みを提示したのも事実である。稿者は、授業展開に際して、登場人物の心情の変化と関係の変化、そして教材の中の場面の变化との関係をうまくつかめるようにしようということを授業でしきりに語りかけていた。このような学習が展開された中で、この学習者は学習の成果として、先の反応を提示したのである。

以上のような授業展開の中で、この学習者Aは「教材文脈」を自己との関係で読み取ることよりも、教師の準備した「学習文脈」の中で、教材とかかわることを選択しているのである。このことは、学習者Aが、教師の組織する授業場面へは形式的に「参加」を行っているが、教師の狙いである教材の語りの世界への主体的な「参加」は行っていないということの意味している。つまり、授業において、学習者Aは「読者として」というよりも、「学習者として」、「文学の授業」に参入しているのである。

また、このような状況が生成される要因を、「他者のまなざし」の問題としても指摘することが可能となる。この学習者Aの反応の変化から、教師の準備した「学習文脈」に参入していこうとするこの学習者の意識を看取することができよう。この点は、「他者のまなざし」として、学習者の意識が教師の評価や価値判断に焦点が置かれていることを示すものでもある。

しかしながら、ここで言う「学習者として」、「文学の授業」に参入するということは、あくまで「学習文脈」の中で、「学習者」として振る舞うことを強要される存在であり、決して自己の教材の関わり方を対象化し、「読みの方法」を整理・組織化する「学習主体」として存在しているのではない。なぜならば、教師の「学習文脈」の中で教材とかかわり、自己の読みとの異質性を対象化する学習が執り行われたい以上、「読み手」としての発達はありえないからである。この学習者Aの場合、授業で学んだ読みと初読段階での自己の読みとを生成する背景となった「教材への関わり方」を対象化することなく、「学習集団に共有された読み」を自己の読みとして説明しているだけなのである。つまり、学習者が「文学の授業」を意識することによって受ける読みの制約とは、教師の捉えたストーリーに基づく「ストーリー志向」の読みが求められることに起因するものであるということが出来る。

このような現象が、学習者の認識する「文学の授業」という「場」とどのような関係性を持つのかという点が問題となる。先に、「文学の授業」が、教師、教材、学習者との間で織りなされる「テキスト」であると指摘した。その点を纏めると、以下の図1のようになる。

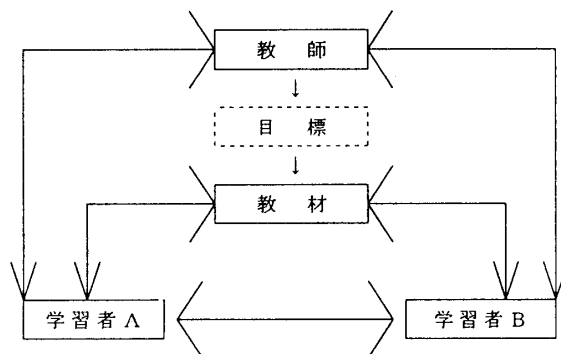


図1

「文学の授業」はこのような構造の中で展開されるものである。このような普遍的な把握は、あくまで観察者の側から捉えられる構造であり、「文学の授業」という「場面性」である。しかしながら、ここまでの考察を通じて明らかになる点は、学習者にとっての「場面性」は、このような「文学の授業」の普遍的な状況に加えて、どの関係性が強く意識されるのかによって、「場面性」が構築されている。中村雄二郎 (1988) は、「おのれの存立の基盤、おのれがそこから発生した基盤に深く鉛錘を下ろし、基盤を自覚し統合しつつ、それから自立することである。」として、主体形成が、「場所」との深いかかわりあいを通してそれを自覚するとともに、それから相対的に自立することによってなされるものとしている<sup>9)</sup>。この指摘から、学習者の授業における主体形成は、教室という場所、授業の仕組みに基づく学習活動の場の影響を受けてなされることが明らかになる。

以上の点を考慮すると、学習者の「文学の授業」という「場面性」に対する認識に基づいて、個別的な学習の実態が明らかにされていくとすることができるであろう。学習者が「文学の授業」をどのように見ているのかという文学の授業観は、「文学の授業」に参入する主体の価値観を反映したものである。だからこそ、文学の授業観は、そこに参入する学習者個々人で異質性を有している。そして、文学の授業観は、学習者個々人の「文学の授業」への関わり方に影響を与えているために、「葛藤」と「妥協」が生じるのである。そして、この異質性が、学習者に認識の変革を引き起こすことになるのである。つまり、文学の授業観の異質性が、「文学の授業」という「場」における「学習」を引き起こすこととなると考えられる。

#### IV. 結 語

本稿では、学習者の「文学の授業」に対する「場面性」の認識の異質性に基づいて、読みが生成されてい

るということを明らかにしてきた。具体的には、「文学の授業」を学習者が意識することによって、学習課題が「真の問い」から生み出されないという点に問題を見出した。また、教師の評価や価値判断に焦点が置かれる学習集団においては、「他者のまなざし」の意識化の問題として、「教師に評価してもらおう」ことが目指されるようになるという点を指摘した。これらを改善するためには、学習評価の改善が模索されなければならないと同時に、「他者のまなざし」が「学習者の読み」に向けられるような学習集団の形成が目指されなければならない。

そして、「文学の授業」において、学習者の認識の変革を目指すことを主眼におき、文学の授業論の改善の示唆を得ようとするならば、学習者の認識する「文学の授業」の「文脈」＝「場面性」を揺さぶることが必要となる。なぜならば、学習者の認識する「場面性」の認識が揺さぶられることによって、学習者の主体の変容を導いていくことが可能となれば、学習者を「学習主体」として熟達した読み手として導いていくことが可能となるからである。ここまでの考察で、学習者の「学習文脈」への参入の仕方によって反応傾向に差異が見出せるという結論を提示した。この点を考慮に入れると、「読み」に焦点化して読みの多様性や豊かさを追求する授業ではなく、学習者の「授業」へのかかわり方を揺さぶる授業を構築しなければならないということができる。

さらに、学習者が授業過程において、どのように学力を形成しているのかという点に対して、従来の国語学力研究が抱える問題点として、脱文脈化された抽象的知識・技能が量的に増加し、質的に向上することを目指していたことを指摘することができる。しかし、学習者の「文学の授業」という「場面性」に対する認識が基になり、反応を生成していることを考えれば、脱文脈化された形で学習者の学力形成の実態を明らかにすることはできない。そこで、学習者の状況認識の異質性を観点として持つことによってのみ、学習者の学力形成の実態を明らかにすることが可能となるのではないかと考える。この点は、従来指摘されてきた「指導と評価の一体化」という課題を解決するための示唆を与えるものである。この点の具体化は紙幅の都合で、次稿の課題とする。

## 【注】

1) Lave, J. & Wenger, E 著・佐伯胖訳、『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』, 産業図書,

(1993) などでは、授業を関係論的に捉え、その関係の中で、学習者が何を学んでいるのかを明らかにしていく方向性が示唆されている。

- 2) 関口安義、『国語教育と読者論』, 明治図書, (1985) にはじまる「読者論」の国語科への導入は、読者としての子どもの発見へと導き、学習者の読みの過程や認知過程を焦点化した研究への視点を導入したということができよう。
- 3) 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) などは、「読者論」を発展させた「読書行為論」を提唱し、「読みの交流」を通じた学習者の認識育成の指針を示した。つまり、「読者論」の問題性を指摘した上で、授業論として学習者が「主体的に読む」という行為をいかに組織していくことができるのか示唆している。
- 4) Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman. (M. A. K. ハリディとR. ハッサン共著, 安藤貞雄他訳, 『テキストはどのように構成されるか－言語の結束性』, ひつじ書房, (1997)
- 5) 住田勝, 「学習者の読みにおける『説明過程』の分析」(『国語科教育』第41集, 全国大学国語教育学会, (1994), pp.35-42) には、学習者が文学教材を読んだ時に生成する問いの質と、その説明の質に対する分析を行い、学習者が読むという行為の発達の観点を導出している。
- 6) Johnson-Laird, P. N (1983) *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (海保博之監修『メンタルモデル：言語・推論・意識の認知科学』) や, Van Dijk & Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic press など参照。
- 7) 注6) に同じ。
- 8) 山口登, 「選択体系機能理論の構図：コンテキスト、システム、テキスト」, 小泉保編, 『言語研究における機能主義』, くろしお出版 (2000) においては、「テキストの意味形成」は「コンテキスト(場面性関係性)」の「選択」によって成立していると指摘している。「授業」を「テキスト」として捉えると、この構図は教師の設定する場面性と教室の関係性の選択によって、学習者が授業をどのように捉えているのかが明らかになると考えられる。
- 9) 中村雄二郎, 『場所 トポス』, 弘文堂, (1988), pp.244-245

(主任指導教官 吉田裕久)