

詩教育における読者反応理論の役割

— イギリスの中等学校を中心に —

山元隆春

(鳴門教育大学)

1. 文学教育研究において「読者反応理論」の役割を検討する必要性

1970～80年代、英語圏を中心とする批評理論の一つとして台頭してきた「読者反応理論 reader-response theories」は、文学テキストの読みと解釈の問題に新たな光を投げかけ、文学研究や芸芸批評において重要な関心事となった(Tompkins, J.P., 文献⑤; 岡本・川口・外山編, 文献⑥; 山元, 文献⑦参照)。批評における関心の中心が、テキストそのものから、テキストと読者との相互作用、ないしは読者の読みの過程にずらされてきたのである。

現代の「読者反応理論」は大きく分けて二つの方向をとる。一つは「理想の読者」の読みと解釈を念頭に置きながらテキストの新しい読み解きに向かう方向であり、いま一つは「実際の読者」の反応の分析を行いながら読みの過程の理論化を図るものである。

この内、前者は物語論へ向かう(たとえば, Iser (文献⑧)の理論はこの方向へ向かう)ことになる。物語論における「読者反応理論」の役割は、個々のテキストの研究史においてそれまで光の当てられてこなかった局面を明るみに出し、新たな読みと解釈の可能性を拓いていくところにある。一方、後者は心理学に接近していくことになる(Holland (文献⑨), Bleich (文献⑩⑪)など)が、読者反応の分析が精密になればなるほど、分析そのものが自己充足的なものとなっていく恐れがある。

授業における読者反応をどのように捉えていくのかという、文学教育研究において避けては通れない重要な課題に、はたして「読者反応理論」はいかほどの役割を果たすのだろうか。この問いに答えようとするれば、少なくとも文学研究におけるこの理論の適用の場合とは異なった手続きを考えていく必要がある。端的に言う、上に述べた「読者反応理論」の二つの方向性を統合していく視点が必要である。読者としての児童・生徒がテキストのどこに反応し、教室における他者のことばにどのように反応して、読みの過程を形づくっていくのかということを解明する上で、この理論がど

のような役割を果たすかということを探っていかななくてはならない。

本稿では、こういった「読者反応理論」の文学教育に果たす役割の問題が英語圏の詩教育の現場において実際にどのように捉えられているのかということを検討してみたい。

2. ミカエル・ベントン編「年少の読者たちの詩に対する反応」の概観

ここで検討の対象とするのは、イングランドにおける中等学校の詩教育研究に「読者反応理論」の導入を試みた『年少の読者たちの詩に対する反応 *Young Readers Responding to Poems*』(Routledge, 1988, 文献①)である。本書は、文学教育研究および読者反応研究に強い関心を持つサウサンプトン大学教育学上級講師(Senior Lecturer in Education at the University of Southampton)のミカエル・ベントン(Michael Benton)が、イングランド南部ハンブシャー(Hampshire)の3人の中等学校の国語教師たち(ジョン・ティーゼイ Teasey, John., レイ・ベル Bell, Ray., キース・ハースト Hurst, Keith.)と共に、現代英米を中心とした「読者反応理論」の詩教育に対する応用を目指して著したものである。

本書の内容は次の通りである。

「序文(ミカエル・ベントン)

第1章 反応の探究(ミカエル・ベントン)

A リチャーズからローゼンブラットへ (i) リチャーズ再読 (ii) 困難な状況に置かれた読者たち (iii) ローゼンブラットの交流理論/B 審美的なパースペクティヴ/C 反応を調査する (i) 記述民族学的方法 (ii) 実際の諸問題

第2章 精密な読み(ジョン・ティーゼイ)

A パイロット・スタディから本調査へ/B 出来事としての詩/C 審美的な読み (i) 青写真としてのテキスト (ii) 刺激物としてのテキスト (iii) 反応過程としてのダイアグラマティックな研究/D 実際の読者に対する反応

第3章 4人の読者たちの読み(レイ・ベル)

A子どもたちは語る—教師たちは学ぶ/Bパイロット・スタディ/C本調査/D反応の諸段階

第4章 詩に関するグループ討議(キース・ハースト)/Aグループ討議:テッド・ヒューズ「鹿」(i)生徒たちの反応を捉える(ii)会話のボタンを理論化する/B3つの枠組(i)物語—テキストを簡単に組み立てる/心の中の劇場を産み出す/共同して物語る(ii)詩人—暗黙の作者に反応する/実際の詩人に共鳴する/暗黙の詩人を探る(iii)感情と形式

第5章 結語(ミカエル・ベントン)

A反応を中心とした方法論へ/B教室での適用/C探究の方法とさらなる調査研究

参考文献/文献案内/付録/索引

編者のベントンは、まずその「序文」において、文学教育の重要な課題は子どもたちを「熱心な読者 keen readers」にしていこうとすることとする。その場合の「熱心な」という語が、「熱狂的なとか傾倒しているという意味」と「知的な鋭さや情緒面での鋭敏さ」という意味との「二重の意味」を持つという点に注目しながら、文学教育の目的を彼は次のように述べている。「一つは、子どもたちが物語や詩を読むように動機づけていき、彼らが読者として自立し、読書習慣を育ていけるようにすることであり、他方、子どもたちが洞察に富んだ読者となれるようにすることである。前者は教師たちに寛大な包容力を求め、生徒たちには境目のないほど幅広い読みを求めることになる。後者は教師と学習者の双方が自分たちの遂行する過程に、いっそう自覚的になることを求める。」(文献① p. x)

こういった「二重の意味」での「熱心さ」を備えた読者の育成が文学教育の目的であるとしたところに、ベントンらの出発点がある。そのために、ベントンは「《理解》や《批評》といった慣習的かつ伝統的な概念—理念的な基礎を持たない—よりも、むしろ《読み》や《反応》に関する情報を集約する諸概念に基づいた文学教育の方法論を開発していく必要がある。」(文献① p. x) とする。彼のことばを借りて言えば、二つの Cs (Comprehension, Criticism) から二つの Rs (Reading, Response) への重心の移動を、文学の教室において図っていかなければならないということになる。新批評あるいは分析批評的な文学教育において、黙殺されがちであった読者たちの読みと反応の過程そのものを、関心の中心に置こうとしているのである。ここには、文学の教室で実際に何が起きているのかということを知るみに出すことが、文学教育を活性化していくのだという強い認識がある。

3. 『年少の読者たちの詩に対する反応』における「読者反応理論」の受容

英米の「読者反応理論」の源をたどると、リチャーズ (Richards, I. A.) の『実践批評』(1929, 文献②) とローゼンブラット (Rosenblatt, L.) の『探究としての文学』(1938, 文献③) に行き着く。ベントンは「反応の探究」と題された本書の第1章において、リチャーズとローゼンブラットに始まる「読者反応理論」の展開を大まかに捉えながら、読者反応の調査研究のための視点を導いている。

3. 1 リチャーズ批判からの出発

ベントンはまず、『実践批評』においてリチャーズが自らの学生たちの詩の読みから折出した、詩の読みに関する「10の困難さ ten difficulties」の読み直しを行っている (pp. 1-9)。リチャーズの「10の困難さ」とは次のようなものである (文献② pp. 13-8)。

①明白な意味を会得する上での困難さ②感覚的理解の困難さ③イメージリー、とりわけ視覚的なイメージリーに関わる困難さ④見当違いの記憶⑤常套反応をめぐる批評上の畏⑥感傷癖⑦抑制⑧教義への固執⑨技術的な前提⑩批評における一般的な先入観

ベントンはこのように「困難さ」を指摘するリチャーズの姿勢の根底に「明白な意味」を求めると志向があることを批判しつつ、「学齢期の読者たちに焦点を合わせた」(文献① p. 9) 視点からその読み直しを図った。リチャーズは、学生たちの規範的な読み(逸脱)に着目することによってこのような「困難さ」の指標を得たのであるが、ベントンはそのような方向で詩の読みを考えるかぎり、「熱心な読者」を育成する詩教育には結びつかないとする。彼はリチャーズが「困難さ」と呼ぶものが、むしろ詩を読むという経験の豊かさを保証するものだとしているのである。

このように、リチャーズの「10の困難さ」を批判的に検討した後、ベントンは1970年代以降の「読者反応理論」および英米の国語教育研究における「読者反応」研究の展開を概観し、リチャーズ以降読者と読みの問題がどのように探究されてきたかということ論じている。批評理論における「読者反応」の強調が文学教育に何をもたらすかということについて、彼はつぎのようにまとめている。

「教師たちにとって、現代文学理論のあらゆる局面に教訓を読み取ることはできるが、(中略—山元) とりわけ、読者反応理論は文学教師たちにとってきわめて重要なものである。この理論は、個々人のあるテキストの《読み》の重要性を主張することで、文学を読むということの持つ倫理的な価値についての新たなパース

ペクティヴをもたらしてくれる。(中略-山元) 文学の教師にとって重要なのは、テキストについても読者についても、それを〈特権化しすぎ〉ないように文学反応を定義したり発達させていくことがいかに大切かということを確認することである。ルイズ・ローゼンブラットの仕事はこういったバランスをとることに成功している。(文献①p. 13)

3. 2 ローゼンブラットの「交流理論」の受容

「読者反応理論」の多様なヴァリエーションの中から、ベントンは自分たちの研究を基礎づけるものとしてローゼンブラットの「交流理論」を選び取った。「交流理論」は『探究としての文学』以来半世紀にも及ぶ時間をかけながら、ローゼンブラット自身のことばを借りれば「文学教育の哲学」として構想されてきたものである。

「交流理論」の主要な特徴は、ローゼンブラットの次のようなことばに集約される。

「詩は…時宜を得た一つの出来事 (an event in time) とみなされなければならない。(中略-山元) 読者は自らの過去の経験や現在の人格をテキストに持ち込む。テキスト上のシンボルの列を統合しながら、読者は自らすでに保有している知識や経験や情報を整理し、記憶や思考や感情の塊をもとにして、新たな秩序や経験を結晶化させ、それを詩とみなすのである。」(文献④p. 12)

テキスト自体の属性を解明することが詩を捉えることであるという新批評的な考え方がここでは真っ向から否定されることになる。「詩」は読者の心の裡に「結晶化」したものだとしてローゼンブラットは言う。ここから、生徒がテキストと巡り合って産み出したものや、教室での教師や友達とのやりとりの中で産み出したものに注目する詩教育実践の基礎が導かれる。

ベントンは「交流理論」の特徴を次の4項目に集約している(文献①pp. 15-7)。

(1)読むという行為に自らの文学的ないし生活上の経験を集約する読者と、ページ上の単なることばであるテキストと、読者とテキストとが相互作用した場合に作られる詩との三者を区別していること。(2)反応の過程が読者の裡で喚起され継続されることに関心を払っていること。また、そのことを通して、テキストのことばの生成的機能(反応を刺激するものとしての機能)と媒介的機能(反応の選択・拒絶・秩序づけを導く青写真としての機能)を指摘していること。(3)文学を読むということの持つ審美的な性質に明確な優位性を認めていること。(4)審美的なものを中心に、喚起と反応とを区別していくことによって反応の過程を掘り下げていること。

このような「交流理論」の把握から、ベントンは10項目の「審美的パースペクティヴ (the aesthetic perspective)」を掲げ、子どもたちの詩の読みの性質を捉えていくための視点を呈示した(文献①p. 19-24)。

- ①読者は一編の詩を「見る」ように誘われ、その上で詩の「内側にとどまる」ように誘われる。
- ②読者の姿勢は「導出的 (efferent)」でもあり、「審美的 (aesthetic)」でもある。
- ③読者はテキストから詩を産み出し、さらに自分の産み出したものに反応する。
- ④読者は暗黙の作者と交話するばかりでなく、実際の詩人とも関わることになる。
- ⑤読者は思考に関する知性と、感情に関する知性ととの双方を働かせている。
- ⑥読者は目と耳との両方で読む。
- ⑦「詩」を捉えるということは、形式の枠の中でことばと戯れることを意味する。
- ⑧一編の詩を読むということは時間の上では一つの出来事であるが、空間の中では一つの人工物である。
- ⑨一人の読者は部分であると同時に全体である。
- ⑩読者は「聴覚的想像力」と「物語的想像力」との双方を用いる。

恰もリチャーズの「10の困難さ」に対抗するようにしてベントンの掲げるこれら10項目の「パースペクティヴ」に従いながら、『年少の読者たちの詩に対する反応』においては詩の読みと反応に関する調査研究の成果が報告されている。

3. 3 反応を傍受する方法

読者反応を調査する場合、どのようなかたちで読者たちの読みと反応を捉えるかということは大きな課題となる。書かれたり、話されたりした反応から読者の内部に生じたものを推測し、発言のダイナミズムを捉える方法が一方で考えられ、その一方で読者個々の「回想」によって読者の心の裡に生じたものを「内観」する方法が考えられる。この二様の方法を組み合わせることで、「けって充分には知ることのできない」(文献①p. 25) 読者の内部に迫っていくことをベントンらは目指している。

では、そのように「反応」を捉える手段としてはどのようなものが考えられるのだろうか。ベントンらが依拠しようとするのは、「記述民族学的アプローチ (ethnographic approach)」である。

「読者の反応を傍受するために回想的な想起を用いることは、記述民族学的アプローチの恩恵を少なからず被ることになる。記述民族学そのものが教室での調査研究にふさわしい探究様式であるということがしだい

に認識されてきている。ローゼンブラットも、この方法がとりわけ交流理論的文学観に関わる問題を探る場合にふさわしいものであると述べている。(中略—山元) 記述民族学は、それが固有に方法論的に強調している事柄によって特徴づけられる。それは自然科学者たちの技法よりも文化人類学者たちの技法を用いる。記述民族学は、フィールドでのメモや録音、インタビューなどを通して、特定の現象に関する詳細な記述を作り上げることに関心を向ける。」(文献①pp. 26-7) ベントンは読者反応の調査研究に「記述民族学的アプローチ」を用いる場合に生じる特性として、「回想性」「コンテクストの意義」「反応の過程を理論化する上での価値の高さ」「柔軟性」の4点を挙げ(文献①pp. 25-9)、その上で、読者反応の調査研究の課題を次のように述べている。「(a)個々の子どもの回想的な発言やグループ討議における方向性を認識し、それに敏感である必要性(b)非指示的で促進的な役割を担う必要性(c)子どもたちにとて扱いやすく、おもしろく、また調査者にとっても生産的な反応傍受の手段をくふうする必要性」(文献①p. 35)

このような課題を念頭に置きながら、生徒たちの生きた反応を捉えるための工夫とその成果が本書の第2～4章に報告されている。

4. 「読者反応理論」を踏まえた詩教育研究の実際 —テッド・ヒューズ「鹿」のグループ討議における会話サイクルの検討—

『年少の読者たちの詩に対する反応』における「読者反応理論」を踏まえた詩教育研究の中から、ここではとくに第4章に収められたキース・ハーストの詩のグループ討議に関する研究を取り上げてみたい。

ハーストは、テッド・ヒューズ(Hughes, Ted)の「鹿(The Stag)」という詩のグループ討議の録音記録を吟味することによって、討議における会話サイクルの検討を行っている。この討議に参加しているのは、カレン(Karen)、ロウラ(Laura)、スーザン(Susan)、ジェイン(Jane)という、共学のコンプレヘンシヴ・スクール3年生(おおむね13歳)の比較的学力の高い女子生徒たちである。教師がヒューズの「鹿」を音読し、その後の「みんなの思うとおりにこの詩を論じなさい」という指示によって、討議が始められた。

テッド・ヒューズの「鹿」は次のような詩である。
「鹿」 テッド・ヒューズ
その時エクスマアの森林地帯の斜面には11月の雨が降り注いでいた
その時道路は交通渋滞で警笛や叫び声がこだましていた

農夫たちが思い思いに車を停め
何かを見ようと先を争っていたからだ
葉の落ちた樹木を透かして
鹿が自分の森を走り抜けていった。

その時駐車した車の屋根を雨が叩いていた
車の中では子どもたちが泣いてチョコレート塗り付けあるいは喧嘩をして
母さんと伯母さんとおばあさんは
ほどけたサンドイッチのようにもつれあい話し好きの頭をぶらつかせていた
その窓を這い上りながら
鹿が大好きな谷を軽やかに跳ねていった。

その時青い服に身を包んだ騎手たちがぬかるんだ牧草地に立っていた
濡れて黒ずみ、濡れた馬たちに乗って
軍隊の行進のように距離を置いて、
二、三步あるいは右にあるいは左に覚束なく動いた
茶色く無表情の川を見つめながら、
鹿がエクスマアの最後の丘を越えた。

その時人々はみな道路沿いの土手に大急ぎで走った
そこには屈強な男たちが防水服に身を包んで双眼鏡を構えていた
川の傍の騎手たちがその道を慎重に駆け
猟犬の一群が雨に濡れた森にその声をこだまさせながらひそやかに迫ってきた、
灰色の森林地帯の壁を軽やかに破り
鹿は見知らぬ国に飛び込んだ。

その川で振り返り
猟犬の群れが下生えを踏み分ける音を聞き、
激しい勢いで迫ってくる鈴の音を聞いて、
その時彼の四肢のすべては助けを求めて四方にわななき、ただ憩うことを願った。
青い服に身を包んだ騎手たちが川の対岸で
彼らの恐ろしい惑星の偽装を解いた。

そして鹿は泣きながら逆走し わが家を求め谷を上り
谷を転げた
その時見慣れぬ森は彼を打ちのめし茨が彼を傷つけた
そして彼の後には見知らぬ大地が駆け足で迫り 舌を垂らした猟犬を駆って彼を囲んだ
そして彼の心臓はまさにあばらを叩く棍棒と化し 蹄は猟犬の声に撃たれた
そして道端の群衆はそれぞれの車に帰っていった

ずぶ濡れになり 気を落として。(山元訳)

ハーストの研究でもっとも興味深いのは教育学者バーンズ (Barnes, D.) らの研究 (文献⑩) に着想を得た「会話サイクル」の分析を基に独自の枠組を設定しながら詩のグループ討議における会話パターンを理論化していった点である。わずか4人の生徒たちの会話が分析の対象となっているが、詩の授業で何が起きているのかを読み取っていく上できわめて示唆に富む。

詩をめぐる討議における会話パターンを理論化していくにあたって、討議中の発話から読み取ることでできる生徒たちの「テキストの知覚方法」をハーストは「フレーム (flames)」と呼ぶ (文献⑩p. 175)。

生徒たちは何らかの「フレーム」を通してテキストを検討しながら、自分たちなりのテキストの意味を作り上げていくのである。ハーストは討議記録の中に「物語フレーム」「詩人フレーム」「形式フレーム」という3種類の「フレーム」を見出している。

【i. 物語フレーム】

「第一のフレームは物語のフレームである。これはテキストが述べていると思われる出来事を簡単な形で組み立てること (「第一連は鹿が道路沿いに走っているという意味?」) や、一種の心の中の劇場 (a kind of mental theatre) の中に主人公を位置づけることに関わっている。(中略-山元) そこでは、テキストのストーリーを語り直すことに多くの時間が費やされる。しばしば、焦点人物の立場からそれが行われることもある。」(文献⑩p. 176)

【ii. 詩人フレーム】

「第二のフレームは創造主としての詩人の声が生み出したものとして、あるいは詩人の選択と意見の結果としてテキストを捉えることを必要とする。討議の中では、テッド・ヒューズが何を意図しているのかということに焦点を当てた発言も少なくはなかった。」(文献⑩p. 176)

【iii. 形式フレーム】

「第三に、形式としてのテキストというフレームがある。これはどういうことばと形が選ばれているかという問題であり、詩人がそのストーリーを呈示する方法の問題である。しかしこのフレームの概念を極端に狭めることは好ましくない。このフレームは、意識的なパターンを知覚することや、焦点化、あるいは連想や含意などに関わっている。」(文献⑩pp. 176-7)

生徒たちの関心の移り行く様態を捉えようとする時にこの3種類の「フレーム」を念頭に置くことで、討議における会話パターン分析の重要な手がかりがもたらされる。そしてそれは詩の教室で何が起きているの

かを把握することに繋がるのである。ハースト自身がこれらの「フレーム」を次のような生徒たちの会話の分析にどのように適用しているかを検討してみたい。

- L152 「彼らの恐ろしい惑星の偽装を解いた」は何を意味しているのから?
- J153 どこ?
- L154 えーとー
- K155 「青い服に身を包んだ騎手たちが川の対岸で」の後よ
- L156 後? / その下でしょ
- J157 どう思う? / やっぱり彼らと同じで / いそいで / 彼らの後から急いでいたの。そして彼らは茂みを突進した。
- K158 「恐ろしい惑星」よ
- S159 たぶんそれは / それは彼らの世界のことじゃないの? / おそらく彼らの世界のことね?
- J160 たぶんそうね / だって鹿の視点から書かれているもの / 今や鹿にとってこそは恐ろしい惑星になってしまったのよ
- K161 あるいはたぶんこの作者はそこが恐ろしい惑星だと思っていたのかも / 狩りの魅力に取りつかれることがあるわね私たちが実際に…
- L162 動物を狩ることね
- K163 …彼らはまるでー
- J164 でも「彼の手足のすべては助けを求めて四方にわななき、ただ憩うことを願った」 / これは彼の視点じゃないの?
- K165 うんでもそこにコンマがあるわね
- J166 あれっ、でも同じ文よ / 彼の考えだわ
- L167 「青い服に身を包んだ騎手たちが川の対岸に」…
- J168 なぜなら、彼には青い服の騎手たちが目に入ったのよ…
- K168 そうね
- J170 …そして彼は彼らが偽装を解くのを見た / そして彼は恐ろしい惑星を見たのよ
- S171 そうね、それはー
- J172 でも彼らの惑星となっているわ / 彼の惑星という意味じゃないのかしら?
- S173 いいえ、彼らの惑星よ
- J174 何ですって / 彼らが鹿を恐がらせているというの?
- K175 そうよ
- S176 彼らが現われ、馬が現われ、猟犬が現われ…
- J177 あっそうか
- S178 …何か日常とは違ったことが彼に訪れたのよ
- J179 そうね

(L=ロウラ, J=ジェイン, K=ケイト, S=スーザン)
ハーストの分析は次のようなものである。

「ロウラが『彼らの恐ろしい惑星の偽装を解いた』に注目することで会話が始まっている。ロウラの問いははじめ《物語》の再創造の一部として扱われている(J157によって)。カレンが『恐ろしい惑星』を繰り返した時(158)、スーザンはそのフレーズがメタフォアであることをほのめかしながら《形式》フレームを用いて反応している(159)。それがジェイン(160)によって発展させられ、カレンは《詩人》の視点に言及することでさらにこのことを強調している(161)。生徒たちの考察は再び《形式》に向かい(コマや視点人物の鹿についての会話)、それからこの《物語》の中で起こった出来事の意味や鹿にとつてのその出来事の意味の理解に向かい、175から179までの暫定的な解決に向かう。『彼らの惑星の偽装』といったフレーズは、そのことば自体が関心を引くものであり、生徒たちがそれに取り組もうとした場合、彼女たちの反応を深めさせるばかりでなく、そのような反応がテキストによってどのように自分たちの内部に喚起されたかという理解をもたらすことになる。」(文献①pp 177-8)

討議記録の発言の分析から、「物語」→「形式」→「詩人」→「形式」→「物語」→「暫定的な解決」という一連のサイクルが捉えられている。このようなサイクルの析出の積み重ねが、討議における反応の構造の把握に繋がっていくのである。そのような形で詩の授業における発言の展開の中に発言のサイクルを読み取っていくことによって、詩の授業における読者反応の構造を解明していくこと可能性を拓いている点がハーストの研究の重要な点である。編者のベントンも、ハーストのこのような研究成果から次のような提言を行っている。

「ハーストのモデルは、教室での活動に関するいくつかの重要な問題を喚起してくれる。もしも〈物語フレーム〉が重要であるとすれば、ある年齢における教材の選択についてそれをどのように適用していけるだろうか？もしも〈詩人フレーム〉が重要であるなら、なぜ私たちは虚構読みの場合に、個々の詩人による作品集を用いて、読者と作者との間の交話を促そうとしないのであろう？もしも〈形式フレーム〉が比較的弱いとすれば、私たちは生徒たちを詩の形式的なパターンに没頭させるような方略を用いるべきではなからうか？」(文献①p. 204)

たしかに授業の発言を克明に分析して、そこにハーストの言うような三つの「フレーム」がどのように分布しているのかを把握することは、詩の教育内容を考

える上で重要な手がかりとなる。教室で何が起きているかということ进行分析するための重要な視点を彼はこの調査研究を通して探り当てたとと言える。

5. 詩教育における「読者反応理論」の役割

5. 1 子どもたちによる「詩」の創造過程の解明

「読者反応理論」は、一編のテキストが授業を通してどのような形で子どもたち個々の「詩」になっていくのかという、詩教育のみに止まらない文学教育全体の問題を提起する。ベントンらの仕事の中心も子どもたちがそのテキストから自分なりの「詩」をどのように作り上げるかということの解明にあった。そこでは、テキストから子どもたちが喚起し、修正し、自分なりに築いたものに焦点が置かれ、グループ討議の過程での教師や子どもたちのやりとりの中で移り行くものの折出が目指された。テキスト分析そのものよりも子どもたちが産み出した作品としての「詩」の分析が行われたわけである。このように子どもにおける「詩」の創造過程の解明を図っていくことに「読者反応理論」の大きな役割がある。ベントンらの場合、それはイギリスの教育学における授業分析論(バーンズらの)の進展を継承するものでもあった。「読者反応理論」の打ち出した考えを、授業分析論の進展を踏まえながら方法論的に掘り下げていく過程をそこには見ることができる。

5. 2 詩の授業における反応の構造を解明する視座

読者反応をどのように捉えるかという問題は、授業論レベルで言うと、子どもの発言をどのように捉えるかという問題に当たる。子どもの発言からその内面の表象をどのように捉えるかということがそこでは重要なこととなる。この問題に一つのヒントを与えてくれるのがキース・ハーストの「フレーム」概念である。この概念は授業において創られた詩の姿を捉える上で有効なものである。

彼の言う物語・詩人・形式という3つの「フレーム」概念は、それぞれ読者の表象化した詩の世界、読者の想定する語り手像、読者の抱く詩の形式に関する意識に焦点を当てたもので、詩の教育内容と密接な関わりも持つことになる。このような捉え方からすると、たとえば「見方の詩教育論」は多分に詩人の認識面に光を当てながら「詩人フレーム」を活用したものであると位置づけることができるだろうし、いわゆる「鑑賞指導」論は「物語フレーム」に重きを置いたものだと特徴づけることができるだろう。このような営みによって、詩教育の理論と実践に対する包括的な検討を進めるための枠組を探る手がかりをもたらされる。

5. 3 授業創造過程としての読者反応研究

ベントンは「読者反応理論」に基づいた調査研究が

もたらす「指導法上のアイデア」として、子どもたちに反応を書き留めさせることや、テキストの表現する世界の「組み立て」を行わせること、ロール・プレイを多用して詩的経験の再構成を図ること、創造的反応を促すことなどの重要性を指摘している。反応を探っていくための工夫が、そのまま子どもたちの反応を促す指導に繋がっていくというのである。このように、子どもたちの反応の研究過程そのものが子どもの詩の学習を促すことになるという認識を導いたことが、「読者反応理論」の大きな役割である。教室で生起する出来事を見定めていくことが、豊かな反応を導く授業を創造していくことに繋がるのである。

文献

- ① Benton, M et al. (1988), *Young Readers Responding to Poems*, Routhledge.
- ② Richards, I. A. (1929), *Practical Criticism*, RKP.
- ③ Rosenblatt, L. M. (1938, 1983⁴), *Literature as Exploration*, Modern Language Association.
- ④ Rosenblatt, L. M. (1978), *The Reader, the Text, the Poem*, Southern Illinois U. P..
- ⑤ Tompkins, J. P. (1980), *Reader-Response Criticism* The Johns Hopkins U. P..
- ⑥ 岡本靖正・川口喬一・外山滋比古編 (1988)『現代の批評理論 第1巻 物語と受容の理論』, 研究社出版.
- ⑦ 山元隆春 (1988), 「文学の授業のための『基礎論』とはなにか—読者反応理論の検討—」, 『国語科教育』, 全国大学国語教育学会, pp. 50-8.
- ⑧ Iser, W. (巒田収訳, 1982), 『行為としての読書—美的作用の理論—』, 岩波書店.
- ⑨ Holland, N. N. (1975), *5 Readers Reading*, Yale U. P.
- ⑩ Bleich, D. (1975), *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*, NCTE.
- ⑪ Bleich, D. (1978), *Subjective Criticism*, The John Hopkins U. P..
- ⑫ Barnes, D. (1976), *From Communication to Curriculum*, Penguin.