

「学び」という出来事の 成立に果たす文学の役割

山 元 隆 春

はじめに

「学び」(学習) という出来事が成り立つために文学はどのような役割を果たすのだろうか。学習による子どもの成長・発達にはたらかせる文学の力とはどのようなものなのであろうか。〈文学にできること〉はない、と言いつけることはできないまでも、それは限りなくささやかなことでしかないように思われる。しかし、戦後の文学教育研究はそのささやかなことを探り続けてきた、と言つてよい。

1. 戦後文学教育研究における

〈文学にできること〉の探究

戦後の文学教育研究の中で問われてきた〈文学にできること〉の探究とは、学習者の内奥に何ごとかをひきおこす文学の喚起力の探究であり、状況に参加していくための〈方法〉なり〈認識〉(ものの見方)の探究であつたと言つてよい。それはむしろ文学を教育と学習の場面でどのように用いるのかという問いを前提としたもので

あつた。そして同時に、文学を読むということを一人一人の学習者にとつてかけがえのない〈出来事〉としていこうとする営みでもあつた。

〈生活問題意識〉(〈状況認識〉)〈想像力の解放〉(〈感想の相互交流〉)〈関係認識・変革〉(〈価値葛藤・変革〉)といった戦後の文学教育において問われてきたことがらは、〈文学〉を〈文学以外の何ものか〉と通わせるために持ち出されてきたことからであつたのではないだろうか。文学にしかできないことを問うといった閉塞感はそのこにはなかつたように思われる。

〈文学にできること〉を求めること自体、文学以外の何らかの力を欲する願いを宿したことに思われてならない。誤解を恐れずに言えば、文学の力の衰えを感じ取るからこそ、〈文学にできること〉とは何かという問いが成り立つのである。文学自体に力があるのでなく、あらゆるテキストのネットワークの網の中に置かれてこそはじめて生ずるのが文学の力というものではないだろうか。「学び」の成り立ちにおいて文学のはたらく瞬間があるとすれば、それは学習者がテキストのネットワークの網の中に文学を位置づけ

ることができた瞬間ではないだろうか。そのとき、文学を読むことが学習者にとってかけがえのない「出来事」となるのであり、文学は「学び」を勇気づける一つの力となりうる。

「学び」を勇気づける文学の力を引き出す手だてとはどのようなものか。文学をなかだちとして教師としての私たちに（できること）とは何か。文学が文学以外の何ものかと手を携えて生かされる場を生み出すことは可能か。ある意味で、こうしたことがからこそ戦後の文学教育研究の中で問われ続けてきた問題であると言いうことができる。

2. 出来事(event)としての読み

本稿に言う（出来事）という概念は、主に次に示すようなルイー・ローゼンブラットの一連の考え方に基づいている。

文学とは、読者にとって探究のための媒体なのである。書物を通して、読者は自らが何者であるかということを探求し、自らの内面での思考や感情の可能性を意識化し、以前よりも明瞭な展望を獲得し、目的や方向性を育むものである。また、読者は、自らの外の世界や他者の人格を探り、自分とは異なった生き方を探究する。(1)

読者がテキストを解釈する、と私たちは言うことができる（読者がテキストに影響を及ぼす）。また私たちは、テキストが読者の中に反応を生み出すと言いうこともできる（テキストが読者に影響を及ぼす）。これらの物言いのいずれも、一方の要素が他方の要素に影響を及ぼすという一連の行為を述べたものであるために、か

えって実際の読みの過程をゆがめてしまったことになる。読みの過程は線状の関係ではなく、一つの場面であり、各々の要素が相互に規定し合う、ある時間ある場所での出来事なのである。(2)

テキスト内の言語記号のパターンが、読者に作用しつつある刺激の属性に関する知識を私たちに与えるのだというふうには考えることができない。デュイーが何十年も前に指摘したように、主体はある程度それを取り巻く環境からの反応の源となる刺激を選び取り、それらの反応を既に獲得した諸原則や、仮説、期待に照らしながら組み立てていくのである。それゆえ、テキスト内の言語システムにおけるいかなる要素の「意味」も、それを取り巻く言語的文脈によってばかりではなく、読者の過去の経験や現在の期待及び目的からもたらされた文脈によっても規定される。そして、このような新しい経験はテキストと読者が出会うことによつて形成されるものである。そのため、あるテキストとある読者との出会いによつて、個性的な過程、すなわち個性的な作品の可能性が創り出される。(3)

ローゼンブラットにとつて、読むことはテキストの内容を繰り返す消費的な営みではない。むしろ、たとえ同一のテキストに対するものであっても、読むことはその一回一回がかけがえのない（出来事）に他ならぬと彼女は言うのである。

この点に関して、ローゼンブラットの見解と共通した興味深い議論を展開しているのが、小森陽一と佐藤学と紅野謙介の三者による座談会での諸発言(4)である。

佐藤 (中略) 山元 一人ひとりの子どもの中に起こっている

出来事、あるいは事件が、教室のなかでいちばん大切なことなんだ、というスタンスに教師が立てば、その事件と事件とをつないでいく読みの授業のイメージはつくれますね。

小森 そうですね。さっき快樂というのは、同時に苦痛でもあるし、ものすごい恐怖でもあるわけですね。事件のただ中に入らないと快樂はないから。そこをやるかどうかですね。つまり、事件をつくり出すことは非常に危ないことで、授業のなりゆきは、どうなってしまうかわからなくなる。

紅野 危ういしね。

小森 その危うさを、もう一度授業を組み立てる起爆剤にできるかどうか。爆破したら、もう一度そこから組み立てていく、そういう力にできるかどうかだと思うんだな。つまり、教師の側が臨機応変な授業組立の方向転換ができるか、ということだと思う。(中略)山元) 危うい事件性と出来事性に富んだ授業を実際に担いやるには、教材の多様なシフトの可能性をどれだけもっているのかという、あらかじめの準備が必要でしょうね。

ここでは、教室での読みを「事件」ないし「出来事」にする必要性とその「危うさ」が論じられている。右の三者の発言の中で話題の中心となっている教室で「出来事」が誘発されるメカニズムは、実際おそろしく複雑であり、それを一望の下に把握することは困難である。が、教室での「学び」を活性化し、文学の力を引き出していくために私たちは少しずつでもこうした「出来事」の誘因を探らねばならない。

3. 意味構成の過程における文学のはたらき

出来事 (event) としての読みを営み、それを少なくとも一回限りのことで終えないようにするには、出来事をつらなりとして形づくっていくことが重要である。つまり、テキストの機能を引き出すための過程を作っていくことなのである。この意味で、特定の社会的コンテキストや言説共同体の内部の知識を積極的に構成することによって人々が知識を形成すると考える知識理論⁽⁵⁾としてのいわゆる「構成主義 (constructivism)」の考え方に目を向けてみたい。

構成主義は、知識が自立的で客観的な実体であるという考え方を否定し、むしろ話したり書いたりする活動を通して能動的に形成されるものとして知識を捉えていこうとする。このような考え方に立てば、文学テキストの読みを、テキストの喚起力をバネにして、学習者が意味を能動的に構成していく過程であると考えることができる。それゆえ文学の読みの授業とは、学習者によるテキストの能動的な意味構成の過程を活性化していくために営まれるものだということになる。

構成主義の思想を右のように捉えてみると、文学の読みを出発点として学習者側の「認識」の成立を問題化した戦後の文学教育論において求められてきたものかかなりの程度重なりもするわけであるし、読書行為論や読者反応理論は「読書」という活動を構成主義的に捉えるからこそ成り立ったものであると言うことができるだろう。アーサー・アップルビーは「構成主義」について次のように述べている。

構成主義のバースペクティヴによれば、「客観性」及び「事実

性」という概念は確固としたものではなく、「現実の構成」において個々の学習者が中心的な役割を果たすのだという考え方に取って代わられる。その結果、指導という営みも客観的で文化的に是認された知識体を伝えていくことではなく、個々の学習者による、自身を構成し解釈する学習を援助する営みとしての意味合いが強くなっている。ここに、内容知識から理解過程への強調点の変化がある。ここで言う理解過程とは、個々の学習者がそれによって自分自身を形成するためのものであり、彼等が自らの参加する文化共同体の一部となることを援助するものである。教育者が挑まなければならないのは、学習者たちが展開し履行するカリキュラムの中にこのような新たな強調点をどのように具体化していくのか、ということである。(6)

アップルビーが述べているような、構成主義における〈理解過程〉の重視は、学習者の側の内部で揺れ動く何かを問題化しようとするところから生まれてくる。一人一人の〈現実の構成〉を重んじていくことを〈主観主義〉であると断じることができる。が、それを〈学習者の個に応じる〉という文言とそのまま結びつけてしまうと、問題の焦点が曖昧になってしまうかねない。そこで問題となるのは〈個〉の捉え方である。〈個〉をバラバラのまままで放置していくことはけつしてその〈個〉を生かすことにつながらないのだという認識こそが必要となるのである。

この意味で、アップルビーの言う〈構成主義のパスベクトイヴ〉において、〈個々の学習者がそれによって自分自身を形成する〉プロセスに光が当てられていると同時に、〈自らの参加する文化共同体の一部となること〉の援助が求められてもいる点が重要で

ある。〈理解過程〉を重視するときに、個人の理解のプロセスだけでなく、それがその個人の参加している筈の〈文化共同体〉とどのようなかたちで切り結んでいるのか、ということが追求されなければならないのである。そして、そのところに〈文学にできること〉の鍵があるように思われる。

もちろん、〈構成主義〉とは何かということここで十分に論じざる準備はないゆ。しかし、自己の形成と文化共同体への参加を二つながらそれが求めるといふアップルビーの指摘は、「学び」を形づくる中で、あるいは〈文学にできること〉を考える上で、やはり中心になると言えるのではないだろうか。文学は文化共同体の側にあるものではあるうが、それを伝達するというのではなく、文化と学習者との間に生じる葛藤をこそ筋道として捉えることができたとき、教育・国語教育という場において〈文学にできること〉を探り当てる手がかりが生まれるのである。

4. 読者の変容・変革

もちろん、そこで問われなければならないのは、学習者にテキストないし作品を自己化させていく手だてをいかに求めるかということではなく、テキストを自己化しながらも、それらと対峙しつつ営まれる運動を学習者の内部にあるいは学習者のあいだにどのような組織していくかということである。

田中実はいわゆる読者の読みの多様性を重視する読みのあり方に対する批判的見解を展開しているが、たとえば、次に引用した文章には田中の論の中心がかなり明確にあらわれている。

教材および文学作品の〈本文〉を読み手にとって変容する〈テ

クスト)としているかぎり、読者(学習者)は(解釈共同体)の
 畏から蟻地獄のごとく抜けられない。(解釈共同体)のなかから読
 者(学習者)がいかにして相対的に(自由)になり、(解釈)に向
 かうかが急所であろう。そのためには、文学作品のコンテクスト
 を切断するのでも、また読み手によって自在に変容すると捉える
 のでもなく、文学作品の(本文)の力、その可能性を引き出すこ
 とであるが、それには歴史的文化的な殻や壁、具体的に言えば読
 者のなかの既存の価値観をなんらかの意味で倒壊させていくこと
 が必要になる。(8)

《文学作品の(本文)の力》が《読者のなかの既存の価値観をな
 んらかの意味で倒壊させていくこと》に価値をおくこのような考え
 方は、読者の読みの多様性を重んじるという考え方と一見対立する
 ように思われる。田中の論述の意図は、読者の読みの多様性を重ん
 じることが結局のところ読者の読みによって恣意的にテクストを変
 えていくことを求めるものに他ならない、と批判するところにある。
 それは、読みの多様性を何ものでも容認していくことが、読者の価
 値観の変容を少しもたらすことはなく、かえって、個々の読みを
 絶対化することに終わり、読みの共有などということとはもともと
 縁遠いこととなる、という主張でもある。唯我論的な読みの多様性
 重視が、当の読者たちには何ごともたらさないということ、そし
 て、そのことを忘れてはならないということを田中は力説する。

ここから(出来事)としての読みを求めるということに對する田
 中の批判が生まれてくる。それは、(出来事)としての読みを重ん
 じていくということが、実のところ価値相対主義に過ぎず、読者に
 何ら変容を求めぬものとなりかねないためである。

先に触れた小森陽一・佐藤学・紅野謙介の座談において語られて
 いる(出来事)《事件》を重んじる読みの授業への提言は、それと
 して大切なことではあるが、そのような(出来事)《事件》を重ん
 じる行き方が、価値相対主義に陥る危険、あるいは没価値的なもの
 にすら陥る危険は常にある。田中の言う《本文》の力との軋轢
 をくぐり抜けることと、小森らの言う教室に(出来事)《事件》を
 起こすこととの間に決定的な方向の異なりを認めうることは確かだ。
 が、この両者はそれほど対立的なものなのであろうか。

考えていかなければならないのは、カリキュラムの中で、あるい
 は授業の過程の中で、《文学にできること》を連続性をもったもの
 として考えていくということである。《本文》の力にしても、
 《出来事》《事件》にしても、それらは《文学にできること》を構
 成する要素群の one of them ではない。

《出来事》《事件》を授業の中に引き起こすということは、予定
 調和的で自動化された状況を打開するという一点において重要なこ
 とである。そしてそれは、ローゼンブラットが述べていた意味での
 一回限りの経験を学習者にもたらし、「学び」への志向なり意欲な
 りを高めていくという意味において私たちに必要なこととなる。だ
 が、そこには、一回限りという点で限界もある。そして、《自動化
 された物語》(9)としての授業をその《自動化》から救い出して活
 性化していくために持ち出された、このような(出来事)性・事
 件)性を重んじる考え方そのものが受け入れられたその瞬間から、
 新たな《自動化》の危険が生じる。(出来事)性を重んじていくと
 いうことは、中心となつている要素をずらしていきながら、意外性
 を切り開くという営みを絶えず継続させていくということでもある。

同一性の繰り返しですがそこでは可能な限り回避されなければならない。授業においてその困難さは改めて言うまでもないだろう。そして、その「出来事」は教師にとつてのものではなく、学習者の側で営まれるものでなければならない。

田中は次のようにも言う。

文学教材は学習者という実体を持った児童生徒に向けて用意されるべきものであり、教授者は学習者の発達段階に応じていかなるものが文学教材たり得るのか、あらかじめ想定しなくてはならない。教師は文学教材を責任を持って学習者に用意しなければならない。これに何らかの意味付与・意義付与の責任を負うのである。「教材」と「テキスト」というこの二つの「本文」に関する概念は基本的に実は背き合っていると考えた方がよい。「教材」は敢て読み手の現象である（本文）を具体概念であるかのように意図的・自覚的に捉えるべきだし、「テキスト」は関数概念でしか捉えられない。教材の組合わせをどう考えるか、単元学習の重要さがどこにある。文学作品が教材として扱われた時、それは子どもの発達段階の一過程に関する実体的対象として認定されるのであって、「テキスト」として扱っているのではない。⁴⁰

出来事 (event) としての読みを求めるときに、最大の問題となるのは、それが学習者にテキストとの対峙の瞬間を忘れさせてしまいかねない、という問題である。そこでおこなわれるのは自らの生み出した読みの過程と向かい合うことであって、下手をするとそのプロセスの中で文学そのものが学習者の営む読みの出来事の中で、学習者側の既有的認識の中に解消されてしまうことになる。そして、出来事としての読みにおいて文学の果たす役割とは、起爆剤ないし

刺激剤としてのものでしかなくなってしまう。

もちろん、「本文」との対峙は確かに欠いてはならないことだが、それをむしろ学習者の成長・発達をどのように促すかという働きかけの一つとして捉えていかななくてはならないだろう。作者・作品との対話・対決的な営みを踏み越えて、はじめて批評行為が生み出されるということ忘れてはならない。

「学び」がいかに成り立つのか、ということを考えていくとき、けつして文学だけがその成立条件となるわけではない。しかし、文学が内包する喚起力をいかに引き出していくのかということ問わずには、教育及び学習における「文学にできること」を追求することはできないのである。

たとえば森鷗外の「舞姫」を教材として授業をおこなう場合、それは太田豊太郎という人物を通して映し出される物語状況を問題にしていくなことになるだろう。豊太郎は、いかなれば「虚なる中心」であり、その「虚」なるがゆえにこそ、周囲の物語状況を映し出してもいるのである。もちろん、その「映し手」⁴¹としての豊太郎自身の体験を語り手としての豊太郎が存在するからこそそれは可能になる。それはまた、豊太郎を「実」なる中心、近代的自我の象徴として捉える読み方を、ある意味で突き崩す読み方でもある。作者鷗外は、豊太郎を敢えて「虚なる中心」として造形することによって、物語状況に自らの反映した現実を逆に照らし出そうとしたのである。

豊太郎を近代的自我の象徴として捉えるような読み方をする読者にとつて「舞姫」の世界は自らの世界と切れているのであり、豊太郎の苦悩はつまるところ他人事のほかの何ものでもない。が、豊太

郎を（虚なる中心）として捉えてみれば、豊太郎を批判していた自分自身が逆に否定されることになりはしないか。そのように捉えてこそ、「舞姫」は現実の読者、とりわけそれを学習の素材とする現代の高校生にとつてリアリティを持ったものとなるのではないだろうか。これが、ヴォルフガング・イーザー言うところの叫、テクストの（否定性）を発現させる読みであり、教室での読みにおいてそのことをいかになしとげるのが大きな課題である。

だが「学び」そのものが学習者にとつて常に（出来事）であるわけではない。（出来事）として学習者の前に立ち現れた学習こそが、学習者にとつて積極的に関与することのできるものなのである。「学び」という活動を、一人一人の学習者にとつて（出来事）たらしめるためには、教師側の努力が求められることは確かであるが、文学作品の呼びかけを捉えていくことによつて、読者自身にその作品を読んだことの意義と価値を明らかしていかなければならない。

5. 二重性・複数性を求めて

——「学び」という出来事の誘因——

批評行為の主観性、科学における主観のパラダイムの重要性を主張し続けてきたデヴィッド・プライヒは、その主観性重視の主張が少なくとも唯我論に陥らないために、〈ダブル・パースペクティブ〉という概念を設定し、読みにおける認識の二重性・複数性の意味を問うている。

（ある象徴的な対象に対して、あらゆる観察者が同一の知覚的反応をするという客観的パラダイムに依拠した仮説は、対象というものが現前し、その対象の内部に意味が存在するという幻想を作り出

す）⁴³と言ひ、（権力は自動化された客観的なものであり、それが権威主義というものである）⁴⁴といったプライヒの指摘は、「学び」という（出来事）の成立を考える上でも重要である。「学び」を学習者一人一人にとつてかけがえのないものにしていくためには、プライヒの言うような（幻想）をあるいは（権力）を注意深く拒んでいかなければならない。

と同時に、読むことによつて自らにあらわれる変化に目を向けていく必要がある。プライヒは言う。

もしも私たちが自らの心を知るために他者の作品を読むのだとすれば、読むことによつて自分自身に関する新たな理解が生み出され、自らの偏見や学習の困難点ばかりでなく、自己の価値観や好みについての新たな考えが生み出されることになるだろう⁴⁵。

ここでプライヒがそのイメージを描いている読書体験こそ、まさに田中実が言う、作品によつて打ち据えられる理想の読者の体験である。そのように打ち据えられるということがなければ、おそらく作品を自己化するということにとどまってしまう。作品を自己の有物とするだけでは、自らの読みは決して自らを変える力にはならない。そこで必要となるのが、自らの認知行為を見つめる意識の二重性であり複数性である。

二重性（doubleness）とは、各々のジェンダーのもの見方や、思考法、話しぶりが、常にもう一方のジェンダーのもの見方や、思考法、話しぶりとともにあり、私たちはその両者を即座に用いたり、交互に用いたり、互いがもう一方と運命や幸福をともし、そうすることで私たちのパースペクティブが二重のものであることを意識化する営みなのである。⁴⁶

このような「二重性」ないし「ダブル・パスバクティヴ」をそなえる主体を育てていくことに文学教育の一つの方向がある。それは、自らの「主観」に根ざしながらも、他者の「主観」を認めていくこととするのである。読みの問題に限って言うなら、まずそれはテキストそのものを自らとは異なるものと認め、それを理解しながら、容易にそれを自己内の既有的知識構造に同化させることなく、理解し得ない部分を見極めていくことである。そのことが基盤となつて、自らの読みとは異なるものを受け止める営みが可能になる。このような「二重性」をたとえば教室での読みに求めていることが「学び」という出来事を興行きのあるものにするに間違いはない。

おわりに

「読みのアナキーを超えて」の末尾近くで田中実はこのように述べている。

《本文》を到達不可能な《他者》として「解釈共同体」に生きる《読者主体》を倒壊し続けること、こうした行為が互いに闘争的に共存することが「新しい作品論の試み」に向かう《読者共同体》への夢である。国語教育における「新しい作品論（教材論）の試み」は読み手によって千差万別。造っては壊し、壊しては造っていく動的運動が対象作品と読者主体との間に相互に働くことによつて動き出す。⁴⁷⁾

田中の言うような《読者主体》を造っていくこと、あるいは《動的運動》を営んでいくことこそ、「学び」の出来事としていく筈であるし、それは、先に触れた小森陽一らの座談における教室に《出

来事》性・《事件》性を引き起こすことが必要であるという趣旨の発言と問題意識を共有する筈のものである。田中の言う《対象作品と読者主体》との間の《造っては壊し、壊しては造っていく動的運動》は、テキストの作り手と語り手との間の葛藤を読者自身が捉え、経験していくことを通して可能になる営みでもある。そのような《動的運動》を繰り返すことで、読者の眼前のテキストはその読者にとって立ち上がった《作品》となるのだ。読むという状況の中でそのような読者一人一人にとってかけがえのない《作品》を作り出していくことこそ、文学教育のしごとなのである。

読むという状況、と今述べたが、テキストの《作品》化は何らかのコンテキスト（場面、文脈）を離れてはありえない。まさに読みは一つの状況の中でおこなわれるものであるし、それゆえにこそ同じテキストが対象になつていても、状況が異なれば読みも異なるものになる。一人一人の読者を取り巻く状況は複雑なものであるが、その複雑な状況の中で、一人一人がどのように生きているのかということを理解しようとする心をもつて、その読みを見つめていくことが、各々の読者にとって文学をはたらかせることにつながる。

ジェイン・トムキンスは言う。

もし私が教室の子供たちとの交流 (intercourse) を聞くことがいかに大切であるかということを理解しようとさえしていたなら、人間らしいやり方で彼らのそばにいてやり、彼らの感情を感じ取り、その心に実際に何があるのかを見出し、彼らが自力で教材を扱う力をもたらし、彼ら自身が直接教材と渡り合えるようになり、やり、教材がいかに感じ取られるのかを見届けたであろう。もし私が生徒たち相互にアクセスできるようにさえしていたらなら、

教室を人間の単なる集まりにしてやるのではなく、一つの共同体にしてやる事ができたであろう……もしこうしたことを私が理解して、自分自身が生徒たちに上に述べたような活動を営ませる自由を持っていると認識したならば、私にとつて人生は何倍も快いものとなり、価値の大きいものとなつていったらうし、生徒たちももっと充実した時間を過ごせたであらう。⁸⁸

トムキンスの言う〈自由〉を教師としての私たちがどれほど心にかけて持つことができるか。本当にそれが難しくもあり、大きな問題である。もしかすると、それはもはや文学の領分を超えたところで営まれることであるのかもしれない。しかし、文学にできることを見極めていくことは、トムキンスの言う〈自由〉を損なわず、学習者との交流を拓いていくことのできたときに、はじめて可能になるものなのである。

注(1) Rosenblatt, Louise M., *Literature as Exploration*, MLA, 1938, pp. v-

vi.

- (2) Rosenblatt, Louise M., "Toward a Transactional Theory of Reading," *Journal of Reading Behavior*, 1968, vol. 1-1, p. 43.
- (3) Rosenblatt, Louise M., "Toward a Transactional Theory of Reading," *Journal of Reading Behavior*, 1968, vol. 1-1, p. 48.
- (4) 小森陽一・紅野謙介・佐藤学「座談」教室の言語経験——「出来事」の誘発へ——、佐伯胖他編「言葉とらう絆」、東京大学出版会、一九九五年、二二六—二三三頁。
- (5) Beach, Richard, *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, NCTE, 1992, p. 163.
- (6) Applebee, Arthur N., "The Background for Reform," in Langer, Judith A. (ed.) *Literature Instruction*, NCTE, 1992, pp. 2-3.

- (7) 「構成主義」に立つ読みの研究は一九八〇年代のアメリカにおいて盛んに推進された。そこでは読みにおける「構造化」「選択の過程」「関連づけ」という三つの要素に焦点が当てられたという。この問題については次の文献に詳しい。Spivey, Nancy Nelson, "Constructing Constructivism: Reading Research in the United States," *Poetics*, 1987, pp. 169-192.
 - (8) 田中実「読みのアナキーを超えて」、右文書院、一九九七年、一三一頁。
 - (9) 難波博孝「自動化された『物語』から逃れるために」、『日本文学』第四五巻八号、一九九六年八月。
 - (10) 田中実 前掲書、一三二—一三三頁。
 - (11) フランツ・K・シュタツネル、前田彰一訳「物語の構造」、岩波書店、一九八九年。
 - (12) ヴォルフガング・イーザー、轡田収訳、「行為としての読書——美的作用の理論——」、岩波書店、一九八二年。
 - (13) Bleich, David, *Subjective Criticism*, The Johns Hopkins U.P., 1978, p. 98.
 - (14) Bleich, David, *Subjective Criticism*, The Johns Hopkins U.P., 1978, p. 151.
 - (15) Bleich, David, *Readings and Feelings*, NCTE, 1975, p. 3.
 - (16) Bleich, David, *Double Perspective*, Oxford U.P., 1988.
 - (17) 田中英 前掲書、三三—三三三頁。
 - (18) Topnikins, Jane P., "Comment and Response," *College English*, vol. 53-4, p. 604.
- (やまもと・たかはる／広島大学)

今月号掲載の論文要旨

「学び」という出来事の成立に

果たす文学の役割

山元隆春

本論文においては、「学び」(学習)という出来事が成り立つために果たす文学の役割を考察し、国語教育において〈文学にできること〉を求める手がかりを探った。ルイーズ・ローゼンブラットの読みの理論を中心に、小森陽一・佐藤学・紅野謙介・田中実・デヴィッド・プライヒ及び認知科学における構成主義理論を検討しつつ、主に教室における読みの〈出来事〉性を喚起する誘因をテキストの呼びかけの中に探る必要性を論じた。

The Role of Literature in the Process of Learning

Takaharu Yamamoto

In this essay, I will consider the role of literature in the process of learning in order to find out what Japanese language education can do. To grasp the learning process, it is primarily necessary to make clear the mechanism of reading, that is, the process of what a text invites the student-reader to read and how he or she responds to it. In so doing, I will depend for my method mainly on Louise Rosenblatt's work while partially applying those of Yōichi Komori, Manabu Satō, Kensuke Kōno, Minoru Tanaka as well as David Bleich's and other meta-cognitive constructionism.