

# テキスト解釈の発達に関する試論

## — 児童・生徒の物語教材に対する反応の検討を通して —

山元隆春  
(広島大学学校教育学部)

### 1. 問題の所在

国語教育研究の中で学習者の「発達」の問題を扱うことは、重要なことでありながら、きわめて難しいことでもある。それは、何をもって「発達」とするかを見極めることが難しいためである。教育という営みは、教師と学習者と教材・教具、そしてそれらを取り巻く環境との相互作用によって成り立つ。それらを一つの場面として、その場面の中で学習者がどのように「発達」しているのかということを経験的に捉え、学習者の人間としての「発達」を規定する諸々の事柄を全てにわたって記述することは、容易なことではない。学習者の発達の研究はまず、学習者の人間としての「発達」の諸側面を一つ一つ明らかにしていくことからその歩みを始めなければならないのである。

国語教育研究の場合、学習者の「発達」を扱うための立脚点となるのは、学習者が運用するディスコース(discourse)にどのような発達論的意味があるのかという問題の究明である。読み・書き・聞き・話す、という諸々の活動の中で扱われるディスコースの質を見極めることから、国語科における学習者の発達論的研究は始まると言ってもよい。

たとえば、一つのテキストを理解するという営みの中で、学習者はどのようなかたちでディスコースを産出するのであろうか。各々のディスコースを比較したとき、その差異と類似性がどのような点に見出されるのだろうか。またそのことはテキスト解釈の発達の何を物語っているのだろうか。

このようなことを明らかにするためには、テキストに対する学習者の反応に関するデータを集積し、それらを分析することからいくつかの仮説を導いて、その仮説を検証していく必要がある。本稿においては、これまでに私が収集し、分析を加えた若干のデータから導かれたテキスト解釈の発達に関する仮説を提示し、それを踏まえた上でテキスト解釈に関する発達論的研究の課題を明らかにしたい。

### 2. テキスト解釈の発達に関する仮説の検討

これまでに私が行ってきた小・中学校の物語・小説教材に対する児童・生徒の反応の研究を通して得られた知見を、次の〈仮説Ⅰ〉から〈仮説Ⅳ〉の四つの仮説としてまとめた。

- 〈仮説Ⅰ〉傍観者のスタンスを獲得することがテキスト解釈の深化の契機となる。
- 〈仮説Ⅱ〉テキスト解釈において、見えざる書き手との対話を進めようとする傾向が強くなることで解釈の統覚意識の成立と深く関わっている。
- 〈仮説Ⅲ〉物語内容を一般化して捉える能力と相俟って、物語の構造や叙述の特徴を捉える能力がテキスト解釈の発達の重要な要因となる。
- 〈仮説Ⅳ〉テキストの全局を見渡すことのできる力と自らの解釈に結束性を持たせることのできる力とは互いに関連しあい、これらの力の獲得がテキスト解釈の発達の大きな条件となる。

これらの仮説には、教育学や心理学における発達研究の中ですでに自明のものとされているものが少なくない。しかし、たとえ自明な事柄であったとしても、テキストを読む中で子どもが「発達」のどのような姿を見せるのかということをも具体的な子どもの反応に即して確かめることこそ、少なくともテキスト解釈に関する発達論的な研究を進めていく上では最も重要なことなのである。

以下では、上に掲げたテキスト解釈の発達に関する仮説を、その根拠としたデータや研究者の見解をもとにしながら考察していきたい。

## 2. 1 〈仮説Ⅰ〉傍観者のスタンスを獲得することがテキスト解釈の深化の契機となる。

テキストに対する学習者の反応は、学年の進行につれて、参加者的なスタンスが優勢であった状態から傍観者的なスタンスに支えられたものへと変容する。傍観者的なスタンスを獲得することによって、テキスト内容の対象化ないし客観化が可能になり、これが学習者のテキスト解釈の深化と深く関わる。

〈仮説Ⅰ〉は、主にアメリカの教育学者アップルビー(Applebee, Arthur N.)の物語概念の発達に関する研究を参考にして立てたものである。アップルビーは2歳から17歳までの〈物語に関する概念〉がどのように発達するのかという問題を実証的に研究し、ピアジェ(Piaget, Jean.)の発達段階論に依拠しながら、各段階における特徴的な反応を明らかにした。〈表1〉はそのアップルビーが示した「反応形式発達の諸段階」である。

〈表1〉反応形式発達の諸段階(Applebee, A.N., 1985, p.98)

思考様式	特徴的 反 応	
	客観的	主観的
前操作的 (2～6歳)	語り(全体・部分)	混合(結びつけが欠けている)
具体的操作的 (7～11歳)	要約とカテゴリー化	作品に帰結したカテゴリー化
形式操作的段階Ⅰ (11～15歳)	作品の構造や人物の動機 の分析: 類推を用いた理解	自己同一化や作品との関わり 合いの知覚
形式操作的段階Ⅱ (15歳～成人)	作品について的一般化: テーマや視点の考察	作品を通して得られたもの や、得られなかったものの理 解: その読者自身のもの見方 への影響

アップルビーによると、〈具体的操作的な思考様式をとる段階〉においては、それまで未分化であった反応がしだいにまとまりを持つようになるという。これは、言い換えると、テキストの内容に簡単なレッテルを貼ることのできる段階である。つまり、今読んだ物語が何についてのものかということ述べるのが可能になる段階である。アップルビーによれば、物語内容の対象化が始まるのはこの段階からであり、物語について討議することが可能になるという。彼の言葉を借りると、物語内容に対する〈参加者のスタンス a participant's stance〉から〈傍観者のスタンス a spectator's stance〉への移行である。つまり、傍観者のスタンスをとることができてはじめてテキストを論じることが可能になる、というわけである。学習者が読者として自立するためには、少なくともこの一線を踏み越えて傍観者のスタンスを手に入れることができないなければならない。

このことは、テキスト内容を〈のぞき見〉〈立ち聞き〉する読者こそ〈近代読者〉であるとした外山滋比古の立論(外山, 1969, p.31)にも通じる。なぜなら、外山の言う〈のぞき見〉〈立ち聞き〉は、アップルビーの言う〈傍観者のスタンス〉の獲得があってはじめて可能になる行為だからであ

る。〈近代読者〉の成立の契機として外山が指摘している問題が、アップルビーによる物語概念の発達論の鍵となる〈傍観者〉をめぐる議論と共通性を持つと言うことは、きわめて興味深い。

ピアジェの言う〈形式的操作段階〉に至って、このような傍観者のスタンスがしだいに細やかに獲得されていくわけである。この段階では、テキスト内容の対象化がさらに密になるばかりでなく、対象化された内容と自己との関係が問題にされるようになる。テキスト内容ばかりでなく、自己の対象化も進行していく段階であるため、主観的な反応においてはしだいにテキスト内容に自己を投影していくタイプの反応が増加していくことになる。

アップルビーの研究は、主として英・米の子どもを対象にしたものだが、彼の示した〈傍観者のスタンス〉の獲得が物語概念を発達させる大きな要因になるという見解は、わが国の子どものテキスト解釈の発達を理解していく上でも重要な手がかりとなると思われる。

2. 2 〈仮説Ⅱ〉テキスト解釈において、見えざる書き手との対話を進めようとする傾向が強くなるのが解釈の統覚意識の成立と深く関わっている。

学習者が傍観者のスタンスを取り得たとして、その学習者の対象化の質にはどのような変容が見られるのであろうか。この問題に関わるのが〈仮説Ⅲ〉である。下の〈表2〉は、子どもたちに立原えりかの「あんず林のどろぼう」という物語を読ませた後、それが何についてのお話であるのかという質問をして得られた回答を整理したものである<sup>1</sup>。

この表を一見するとわかるとおり、小学校5年生においては具体的なストーリーの展開に中心を置いた反応が多いのに対して、中学校1年生では何らかの形で一般化を行おうとする反応が少なくない。いずれもテキスト内容を対象化した末のことであるのはわかるが、その対象化の質に違いが見られる。ストーリー志向の反応は、テキスト内容を対象化しているとはいっても、読者の意識はまだテキストの内部にとどまっている。

〈表2〉「あんず林のどろぼう」の主題把握(山元,1993,p.26)

分類項目	学年		
	小 5	小 6	中 1
A.何らかの形でどろぼうの変化を主題化しているもの			
A1.どろぼうの心捨変化	6(15.8)	3(8.1)	4(10.3)
A2.赤んぼう・あんず林によるどろぼうの変化	11(28.9)	7(18.9)	3(7.7)
A3.どろぼうの変化(前半・後半の変化)	3(7.7)	0(0.0)	0(0.0)
B.どろぼうに対する評価的判断			
B.どろぼうに対する評価的判断	5(13.2)	2(5.4)	3(7.7)
C.赤んぼうの存在を強調したもの			
C.赤んぼうの存在を強調したもの	5(13.2)	5(13.5)	1(2.6)
D.一般化を行っているもの			
D1.「どろぼうでも〜」型	3(7.9)	11(28.7)	10(25.6)
D2.一般化型	5(13.2)	4(10.8)	14(35.9)
E.テキストから教訓を読みとるもの			
E.テキストから教訓を読みとるもの	0(0.0)	3(8.1)	3(7.7)
F.その他・無回答			
F.その他・無回答	0(0.0)	1(2.7)	1(2.6)

表中の数値は、「人数(%)」である。「どろぼう」「赤んぼう」は作中人物名。

これに対して、中学校1年生において多く見受けられた〈一般化型〉の反応においては、読者の意識がテキストを生み出した作者の意図性に向けられていく。作者がそのテキストに込めたと思われるメッセージに焦点を当てていこうとする心の動きが生じているのである。

ハントとヴァイポンドは、読みに関する様々な実験に基づいて、次のような読みの3つの様式を抽出している(Hunt & Vipond, 1991)。

(1)情報-駆動(information-driven)：テキストの情報を読みとろうとするもの。

(2)ストーリー-駆動(story-driven)：テキストのストーリーに焦点を当てたもの。

(3)ポイント-駆動(point-driven)：テキストの書き手の存在を意識して、見えざる書き手との対話を進めながら読むもの。対話的(dialogic)読みとも呼ばれる。

〈表2〉の中学校1年生において多く見受けられた〈一般化型〉の反応は、ハントらの言う読みの3つの様式の内、3番目の、〈見えざる書き手との対話を進めながら読む〉ことの結果であるように思われる。こうした反応は〈ストーリー志向〉の反応から少なくとも脱皮したものであると言えることができる。

見えざる書き手との対話を進めながら読もうとする傾向が強くなるということは、それだけ強く読者がテキストの背景に作者の意図性を捉えようとしていることを意味する。そこでは作者と読者との間に積極的な対話となり〈相互作用〉が営まれていると言えることができるだろう。それはまた、テキストを統覚する存在への関心の所在を示すものであると同時に、読者の側の、テキスト内容を統覚していこうとする意識の強まりをも表している。このように、学年が進むにつれて、ストーリー・ラインの奥にある何らかの統覚意識を見据え、物語を構成した主体の意図を捉えて、それと対峙することができるようになるということにも注目していく必要がある。

## 2. 3 〈仮説Ⅲ〉物語内容を一般化して捉える能力と相俟って、物語の構造や叙述の特徴を捉える能力がテキスト解釈の発達的重要な要因となる。

小・中学生の間、テキストに関わって子どもの生み出すディスコースは、内容への印象主義的な反応を内包するものから、しだいに形式面の関心が強いものへと変化する。小学校低学年においては、自己の興味に訴える部分に対する反応が多いが、中・高学年と進むにつれて、物語の枠組みを意識した反応が増していく。

〈仮説Ⅲ〉は、子どもの文学反応における関心のあり方の変容に関わる問題である。この仮説は、主として安房直子の「きつねの窓」に関する小学校1年生から6年生の反応<sup>2</sup>の分析結果(山元, 1990)から導き出したものである。

調査したデータの分析結果によると、小学校の低学年においては、人物に対する共感や人物の心理の推測を示した反応が多く見受けられた(とくに、1・2年生においては全体の4割近い児童がこうした反応を示した)。たとえば、2年生のある児童(男子)は調査を行ったその日(1989年7月13日)の日記に次のように記している。

〈今日、家へ帰っても「きつねの窓」をよんでもらいました。みんな、いいお話だといってよるこんでいました。ゆめがあつてすこしさみしい話でした。ほくもあんな青いつめでひし形の窓をつくって中をみてみたくになりました。よんでもらっていたりよんだりしていたら自分がその世界にはいつているようになりました。〉(下線部山元)

この児童が「きつねの窓」という物語の世界を、自らの内に豊かに作り上げていることがよくわかる。下線部に表現されたような姿勢が、この調査を通して明らかになった低学年児童のテキスト受容の典型的な姿を示していると言ってよいだろう。

これに対して、小学校高学年においてはそういった反応よりもむしろ物語の約束事や叙述の特徴に言及する反応が増加する(4・5年生で4割程度の児童が語りの約束事や叙述の特徴に言及していた。)

先に示した〈表2〉においては、学年が上がるにつれて物語内容を一般化する傾向が見られることが明らかになっていた。物語の枠組みを意識した反応が増加するのと並行する形で、テキストの内容を一般化しようとする反応も増加していくわけである。そういう意味で、〈仮説Ⅱ〉と〈仮説

Ⅲ)とは運動するものとして捉えていかなければならない。

もちろん、物語の枠組みを意識した反応が増していくということ自体、授業における指導のあり方を反映したものであるということにも注意しなければならない。むしろ、物語の形式に関する知識的要素が反応の中に強く浮かび上がってくるのは、国語科の授業内容と深く関わっている。指導の結果として、物語の形式や構造に関する意識が学年の進行に伴って強まると同時に、物語の結束性を捉えていこうとする傾向も強まるのではないかと考えられる。このことは、物語の〈分析〉のための用語の指導を、どの段階から導入すべきであるかという問題にも一つの示唆をもたらす。すなわち、物語の見えざる書き手との対話を積極的に営もうとする傾向の強まる時期であればこそ、物語の構造と形式を意識させることが意味を持つのである。

2. 4 〈仮説Ⅳ〉テキストの全局を見渡すことのできる力と自らの解釈に結束性を持たせることのできる力とは互いに関連しあい、これらの力の獲得がテキスト解釈の発達の大きな条件となる。

反応における客観化の傾向が強まるのは、小学校の高学年から中学校にかけてである。同じ内容を扱っているようであっても、小学校の低学年においては、より具体的な場面に対して強く反応する。これに対して、小学校の高学年ぐらいから、テキストの全局を視野に収めた上での一般化・抽象化の傾向が見受けられる。また、学年が進むにつれて、学習者の生み出すディスコースの結束性はしだいに高まっていく。テキスト解釈の発達はそのことと関わりが深い。

〈仮説Ⅳ〉もまた、〈仮説Ⅱ〉と深い関わりを持つ。

次に掲げるのは、宮沢賢治の「オツベルと象」に対して、小学校5年生・中学校1年生・中学校3年生のそれぞれが示した読後感である<sup>3</sup>

〔小学校5年生・女子〕

オツベルは白象が来た時、他のみんなには話しかけなかったのに話しかけるなんてすごいと思います。それに話しかけるというのは象がしゃべれると思っていたのだと思いました。私は、象が入ってきたら、こわがっているだろう。もちろん話しができるとも思ってません。ただこわそうに大人の人のところへよっていでしょ。だって象は人間よりだいぶ大きいし、武器は使えないけどとても強そうだからです。白象はオツベルにはたらかされかわいそうでした。でも仲間の象が手紙を読み、助けに来てくれます。もし、こなかったら今ごろきつとつかれきって死んでしまっているかもしれません。ひやくしょう（オツベル）たちはどうしても白象をわたしたくなくたってだろうけど、武器なしでも、仲間の象たちはへいをのほったりして助けに行っただけで感心しました。

〔中学校1年生・男子〕

オツベルは血もなみだもないやつだなと思いました。けれども象もちよつとあたまが悪すぎると思いました。サンタマリアに「苦しい」とか言わずにオツベルに直接言ってやさしくしてもらいたらいいと思いました。どうしてこんなに欲があるのかなと思いました（オツベル）。動物にはやさしくないといけないと感じました。なんでも痛めつけたり、殺したりするのはいけないと思います。仲良くしたらいいのにと思いました。

〔中学校3年生・男子〕

僕は、オツベルは、人間のみにくさがそのままである、現代の人間と似ていると思った。今日の社会にたとえてみると、オツベルはそのまま人間で、象の集団は何らかの自然現象のように感じた。つまり、人間はこのままでいると、自然からしっぺ返しをくらうということだ。この話の最後の文は僕にはあまり意味がわからなかったが、何か空しい物だけが残ったような感じがした。

小学校5年生の女子が示した読後感は、「オツベルと象」というテキストの内容をしっかりと捉

えたものではあるが、その叙述はきわめて具体的な形でテキストの場面に即している。とくに〈オツベル〉や〈白象〉〈仲間の象〉といった人物の行動を具体的に押さえながら、自らのこのテキストに対する感想を述べているところが特徴的である。

中学校1年生の男子の示した読後感の前半部分は、小学校5年生の女子の示した読後感と同じく、〈オツベル〉という中心人物の具体的な行動を踏まえてそれに対する自分なりの評価を示したものである。この生徒の読後感はその末尾の三つの文において、先の小学校5年生の女子の感想と異なっている。ここには〈オツベル〉の行動に対する自らの評価から引き出された教訓が語られている。こういった、テキスト内容から何らかの教訓を引き出すという反応には、自らのテキストに対する反応に結束性を持たせようとする傾向の萌芽を見て取ることができる。

そのような、自らの反応に結束性を持たせようとする傾向がさらに強くなるのが、3番目の中学校3年生の感想である。〈オツベル〉という人物を〈現代の人間〉の〈みにくさ〉の象徴として捉えようとしているところが、この感想を先の二つの感想から際立たせている。

こうして三つの感想を並べてみると、同じテキストに対する感想であっても、子どもの示すディスコースには、小学校5年生・中学校1年生・中学校3年生各々の段階ごとに質的な違いが見られるということがわかる。学年が進行するにつれて、子どもの示すディスコースの結束性が高まっていくわけだが、もう少し考えてみると、それは結束性の核となるものの違いであると言えよう。小学校5年生なら5年生なりに、示された読後感には結束性があった。しかし、それはどちらかと言えばテキストに強く依存した結束性であったと言えるだろう。一方、中学校3年生の読後感に見受けられる結束性は、むしろテキストそのものよりも読者自身の問題意識や社会認識に依存したものであると言えることができる。テキストのストーリー展開を一步踏み越えた地点で、テキストの見えざる書き手と対話しつつ読もうとしているからこそ、このようなスタンスを採ることができたと言えるのではないだろうか。こういったテキストに対する反応の結束性の問題と、テキスト内容の一般化・抽象化の傾向が学年を追うごとに強まるという問題との関わりをさらに詳しく探っていかなければならない。

### 3. テキスト解釈に関する発達論的研究の課題

2に示した四つの仮説は、あくまでもこれまでの私のささやかな研究をもとにしたものであり、テキスト解釈の発達に関して言い及ぶことのできていない事柄の方がむしろ多い。以下では、2に掲げた仮説を確かめていくための課題として考えられることを4項目にわたって検討し、本稿のまとめとしたい。

#### 3. 1 学習者の理解過程にみる反応方略の発達の解明

テキスト解釈の発達を捉えようとする場合、テキスト理解の過程において学習者がどのような方略を用いるかということの解明が重要である。たとえば、秋田喜代美は文章理解における〈物語スキーマ〉の研究に関して次のように言う。

〈物語スキーマに関する研究の多くは、再生や産出した話の分析という理解の結果、所産を分析して得た結果であり、実際にどの程度理解の過程で利用されているのか、まだ明らかでない。また物語スキーマでなく、一般の問題解決のためのスキーマがあれば理解できるのではないか、我々が物語の構造を分析できるのは、内容を理解した結果であり、物語スキーマを理解のための手続き的知識として使っているとは断定できないのではないかといった批判もでている。〉(秋田,1990,pp.141-2)

この指摘は、〈物語スキーマ〉の研究に限ったことではない。学習者の認識の発達を解明しようとする場合、いわゆる〈所産products〉としての反応だけでなく、むしろ〈過程process〉の中での反応の構造を解明していく視点は不可欠である。この点については、読者が文学の読みの過程で営む〈像envisionment〉の形成に焦点を当てたランガー(1989, 1990a, 1990b)の研究が少なからぬ示唆を与える。

3. 2 テキスト構造と読者反応の構造との関係の解明

テキスト解釈の発達を捉えていくにあたって、テキストの構造がどのようなかたちで読者の解釈の構造に投影されるのか、ということを確認していかなければならない。学年ごと、年齢ごとに児童・生徒が生み出す反応にはそれぞれ固有の〈文法〉らしきものを捉えることができるのではないだろうか。

〈表3〉「きつねの窓」の物語構造(山元,1990,p.38)

基本的枠組	話題	内 容
A 設定	A1	昔、山で道にまよった時のこと。ほんやりしているほく。女の子のことを考えている。
	A2	見慣れた杉林がききょうの花畑になっていた。あんまりきれいなので少し休むことにする。
B 目標	B1	白い子ぎつねがあらわれる。「ほく」はそれを追いかけてきつねの巣を見つけようとするが、見失ってしまう。
C 筋立て	C1	ききょう屋あらわれる。「ほく」には「きつね」が店員にばけているということがわかっている。お茶でもてなされる。
	C2	店員(きつね)がなんでもそめようとするので、「ほく」は内心腹をたてるが、お客として扱われていると思い、ハンカチでもそめさせようとする。
	C3	きつねのひしがたの窓の中に母ぎつねを見て、「ほく」は驚き、ききょうの花から指をそめることを教わったというきつねの話に感激する。
	C4	きつねに指をそめてもらう。指で作った窓の中に「ほく」が昔好きだった女の子の姿が見える。お礼に「ほく」は鉄砲をあげる。
	C5	帰り道をきつねに教わり、「ほく」は帰途につく途中もう一度指で窓を作る。焼けてしまった自分の家が窓の中に見える。
D 終末	D1	小屋に帰って指の青色を洗ってしまう。
	D2	次の日もう一度きつねに会おうとするが会えない。
	D3	ときどき指で窓を作る。へんなくせだと人によくわられる。

たとえば「きつねの窓」のあらすじを子どもにまとめさせたところ、概ねのところでも〈表3〉に示したような「きつねの窓」の物語構造を反映した反応が得られた。が、どのような形で物語の諸要素を反映しているかということに関しては学年ごとに差が見られたのである。

物語の〈基本的な枠組〉の再生率は確かに低学年であってもある程度の高さが得られたが、個々の〈話題〉を反映させたあらすじを全うさせることができたのは主に高学年の児童たちであった。物語の展開の全般をあらすじに反映させることができるためには、ある程度の成熟が必要であるということがこのことからわかる。これは、1年生から6年生までの間に、受けとめた物語を構造化する心の働きが発達するというを示唆する分析結果であると受けとめることができるだろう。

しかしながら、〈表3〉に示した11の〈話題〉の中で、1年生から6年生まで共通して、再生率の高いものもあった。〈表3〉における〈A1〉〈C1〉〈C4〉〈D1〉といった〈話題〉である。こうした〈話題〉は、言うなれば、「きつねの窓」のストーリー展開の骨組みにあたる。子どもの作り出したあらすじにおいて、テキストの内部に緊密な構造を見出すことができるとしても、それが読者の心において、あるいは授業の過程を通して受容された結果は、当のテキスト構造とは姿の異なったものとなる。テキスト解釈の発達を探究する上で重要なのは、むしろテキスト受容の過程において生み出される〈構造〉である、とすることができるだろう。テキスト受容の過程において生み出される〈構造〉は、むしろテキストの構造(structure)よりも肌理(texture)に左右されるところが大きい。それだけでなく、読者側の条件によっても様々な貌を見せることになる。読者のテキストに対する反応や解釈に、テキストの構造と肌理がどのように作用して、構造体としての読者反応が成立するのかということを解明していかなければならない。

### 3. 3 発達とは何かという問題の見極め

読者反応の分析を行い、学年による反応の差異を検討していった結果、もっとも顕著であったのは、学年が上がるにつれて、子どもの生み出すディスコースに共通性が多く見受けられるようになったということである。このことを肯定的に捉えれば、子どもが教育を受けることを通して、文化の特性をしだいに身につけていったということもできる。しかし、これは必ずしも肯定的にばかりは受けとめることのできないことである。むしろ、テキストに対する読者反応が成人読者の価値を見出す方向に体制化されていったと解釈することもできるだろう。読者集団におけるテキストに対する反応の画一化もまた〈発達〉と呼ぶことができるのかどうか、さらに検討を進めていく必要がある。何らかの目標に到達させることが〈指導〉の役割であるとするなら、反応の画一化もまた、一つの目標に向けて子どもが〈発達〉したことの証しであると言い得る。

発達論の文脈において構築されたものではないが、スタンリー・フィッシュの〈解釈の共同体〉という概念(Fish, 1980, 及びフィッシュ, 小林訳, 1992参照)を用いて言うと、子どもは学習によって、成人読者の〈解釈の共同体〉のいずれかに近づいていく、とすることができるだろう。子ども一人一人の解釈は、いずれの〈解釈の共同体〉に属するものでもない。授業を通して彼らはいずれかの〈解釈の共同体〉に属する道を見出すのである。フィッシュの含意するところによれば、〈解釈の共同体〉は相対的なもので、唯一絶対に正しいそれはない。むしろ、〈解釈の共同体〉への帰属意識を決定づけるのは、どの解釈が信を置くことのできるものか、ということである。そのような価値判断を行うことができるか否かということが、ピアジェの言う形式的操作段階以降のテキストの解釈の発達においては大きな要素となるだろう。

### 3. 4 授業におけるテキスト解釈発達の検討

中山勘次郎と阿部一子(1980)は、読書の発達の研究の問題点を論じる中で、「実践的・教育的観点と自然科学的観点とをどのように融合させていくか」ということが重要な問題であるとし、その点で「教師の目」すなわち教師その人が持ち得ている「独自の見方や研究の進め方」を重んじて行くべきだとしている。中山らの指摘は、教育のなかでの読みや解釈の〈発達〉という問題を捉えていこうとする場合に、私たちがけっして忘れてはならない問題を言い当てている。

テキスト解釈の〈発達〉を研究しようとする場合であっても、大切なのは、授業の中で子どもがどのようにテキストに対するスタンスを獲得するのかということの究明である。むしろそこでは個々の子どもの心理に投影されたテキストの姿を捉えること以上に、授業における社会的な相互作用の中で教師と子どもが共同で創り上げるテキスト解釈の姿を探っていかなければならない。一人一人の子どもがどのように他者と関わりながら発話を行っていくのかということ、あるいは、そこにどのような成長のダイナミズムが見られるのかということをも明らかにしていくことが、国語教育におけるテキスト解釈の発達に関する研究の最大の課題である。

—注—

1. 鳴門教育大学附属小・中学校で、1992年6月10日から7月4日にかけて行った調査にもとづいている。5年生38(男子19女子19)名、6年生37(男子20女子17)名、中学1年生39(男子20女子19)名を調査対象とした。

2. 鳴門教育大学附属小学校で、1989年7月13日から7月15日にかけて行った調査にもとづいている。

3. 鳴門教育大学附属小・中学校で、1990年9月7日から9月13日にかけて行った調査において得られたものである。

文 献

秋田喜代美(1990)「文章理解」, 内田伸子責任編集「新・児童心理学講座 第6巻 言語機能の発達」, 金子書房, pp.111-148.

Applebee, Arthur N.(1978). *The Child's Concept of Story*. The University of Chicago Press.

Applebee, Arthur N.(1985). "Studies in the Spectator Role." in Cooper, C. (ed.) *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*. Ablex. pp.87-102.

Fish, Stanley E.(1980). *Is There Text in This Class?* Harvard U.P.

フィッシュ, スタンリー., 小林昌夫訳(1992). 「このクラスにテキストはありますか 解釈共同体の権威3」, みすず書房.

Hunt, Russel A. & Vipond, Douglas.(1987). "Contextualizing the Text: The Contribution of Readers, Texts and Situations to Aesthetic Reading." *Poster session presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Washington, DC, April 20-24, 1987). ERIC ED284298.

Langer, Judith A.(1989). *The Process of Understanding Literature*. Center for the Learning and Teaching of Literature. Albany, NY. ERIC ED315755.

Langer, Judith A.(1990a). "The Process of Understanding: Reading for Literary and Informative Purposes." *Research in the Teaching of English*. NCTE. vol.24. no.3. pp.229-60.

Langer, Judith A.(1990b). "Understanding Literature." *Language Arts*. NCTE. vol.67. no.8. pp.812-6.

外山滋比古(1969)「近代読者論」, みすず書房.

中山勘次郎・阿部一子(1980)「読書の研究法(Ⅶ) - 発達の研究法 -」, 「読書科学」, 日本読書学会, vol.24, no.14, pp.147-153.

山元隆春(1990)「虚構テキストを読む力の発達 - 「きつねの窓」に対する児童の反応分析をとおして -」, 「国語科教育」, 第37集, pp.35-42.

山元隆春(1993)「テキスト解釈の発達論的検討 - 「あんず林のどろぼう」(立原えりか)の場合 -」, 「論叢 国語教育学」, 広島大学国語教育学研究会, 創刊号, pp.21-38.

付記: 本稿は、中国四国教育学会第44回大会課題研究Ⅱ「教育の新しい研究方法を求めて」(1992年11月7日, 鳥取大学教育学部)における研究発表(発表時の題目は「学習者の発達の研究の立場から - 虚構テキストに対する読者反応の分析をもとに -」であった。)の内容をもとにしたものである。伝説の基礎となったデータのほとんどは、鳴門教育大学附属小・中学校で得られた。改めて、深く感謝申し上げる次第である。