

学習者の視点から見た「文学の授業」の連続性

松友一雄
(広島大学大学院)

0 はじめに

松友(1999)¹⁾において、「文学の授業」の連続性を確保する方法を教師の観点から模索した。しかし、そこで従来の研究の改善点として、学習者の情動のプロセスを授業の連続性に反映していく必要があることを指摘した。これは見方を変えれば、「文学の授業」の連続性を確保しているのは学習者個人であって、教師の計画とは異なる結びつきのもとに「文学の授業」が積み重ねられている可能性があることを示している。

このような可能性に対して、教師は学習者のまなざしから見た「文学の授業」や彼らの内部で進行している「文学を読む力」の形成がどのようなプロセスで進められ、どのようなレベルにまで至っているのかという点を考慮に入れた授業計画を行う必要がある。そこで、教師は学習者の「文学を読む力」を彼らが生成した読みの実相から導き出すのであるが、文学教材の内容的側面の固有性が妨げとなって、思うように複数の教材間をつなぐ長期的な観点で学習者の「文学を読む力」の形成を捉えることができない。

そこで、松友(1999)²⁾では、教師の授業計画に資するため、学習者の「文学を読む力」の形成に関する情報を産出する観点として、学習者の「読みの構え」にこれまでの学習の蓄積を見出す試みを行ってきた。特に「読みの構え」の生成のメカニズムや授業過程の中で「読みの構え」が変容するメカニズムに関する考察を行ったことがそれに当たる。しかし、その考察はあくまで短期的な視点で「読みの構え」を捉えたものであり、本論文で目指している複数の授業や複数の教材の連続に資することはできない。そこで、本論文においては「読みの構え」を長期的な視点に立って考察することによって、長期的な授業計画に資する情報を産出するための指標として「読みの構え」が有効であることを明らかにしたい。

1 学習者から見た「文学の授業」の連続性

松友(1999)³⁾で指摘したように、学習者は「認識・思考のプロセス」及び「情動のプロセス」を授業の連続の中で確保していくために「読みの構え」を生成する。彼らが「読みの構え」を生成するのは、もちろん「授業の中で失敗したくない」といった回避欲求や「より良く、より深く教材を読みたい」といった向上欲求に支えられている。「構え」が必ず対象を意識して生成されることを考慮すると、「文学の授業」がこれから行われようとする際に彼らが対象とする事象とは一体どのようなものなのであろうか。

問題を焦点化して考察するために、いくつかの条件を設定することとする。本来、「読みの構

え」の生成の基盤には「学習の構え」が存在しているのであるが、あくまで授業の連続性の中で「読みの構え」が更新・変容することを考察するために本論文では「学習の構え」には触れない。

また、松友(1999)“でモデル化した「読みの構え」の生成過程があくまでこれから行われようとする文学の授業に対する「読みの構え」の生成過程を捉えているため、それまでの授業は漠然と位置づけられていた。これに対して、本論文では授業の連続性という観点からの考察を行うこととなるので、前後の授業が具体的に捉えていく必要がある。

また、具体的に文学教材と関係を取り結んでいくに従って「読みの構え」は変容したり更新したりするものであるため、特に学習者に最初に生成される「読みの構え」を対象とした考察を行い、前に行われた授業との連続性を学習者がどのように認識し、それが「読みの構え」の内部構造にどのような影響を及ぼすのかという点に関する考察を進めていくこととする。

以上の点を前提としつつ、考察を進めていくこととする。

「読みの構え」とは、対象となる事象に対する認識とその事象に対して適切に関係を結んでいくための方法が連動することが基本的な生成のメカニズムである。そのため「読みの構え」が「文学を読む力」の形成と相関性があるということは、次の点の変容による。

- ①対象となる事象に対する認識・・・認識の際に用いられる知識の量的・質的変容
- ②対象となる事象に対する認識方法・・・認識方法自体の変容
- ③関係認識・・・事象に対する認識と適切な関係を取り結ぶための方法との整合性の向上
- ④関係を取り結ぶための方法・・・・・・方法的知識の量的・質的変容
方法を運用する力の習熟

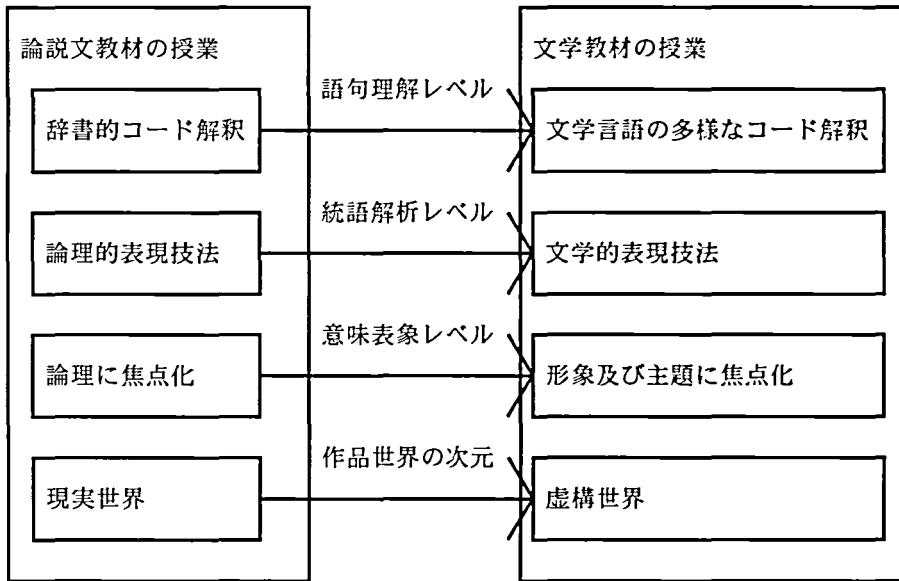
このように捉えてみると、学習者が「文学の授業」において回避欲求や向上欲求に支えられて「構え」を作り出すとすれば、「文学教材のジャンル性—適切に関係を取り結ぶ方法」、「教師の持つ文学観・文学の授業観—適切に関係を取り結ぶ方法」、「学習集団に共有された文学観・文学の授業観—適切に関係を取り結ぶ方法」の三つの対象に対応した方法の想起が「読みの構え」の主要な構成要素となると考えられる。特に文学のジャンル性を対象とした方法の想起は、他のジャンルの授業から連続して「文学の授業」が行われる場合最も主要な構成要素となる可能性が高い。つまり、学習者のジャンルに対する認識が彼らの生成する「読みの構え」の内部構造に影響を及ぼすのは、他ジャンルの授業から「文学の授業」に連続する場合であることが考えられる。そこで、主なジャンルとの連続の中で、学習者の生成する「読みの構え」の内部構造がどのように変化するのかという点に関する考察を進めることとする。

A 「論説文教材を用いた授業」からの連続

「読みの構え」は、学習者の意識レベルでは基本的に潜在化された形で生成されることが多い。しかし、それは、明らかにこれまでとは異なる「読みの構え」を生成せざるを得ない局面に至ったとき、顕在化して意識されることとなる。それは、主に学習者が生成した「読みの構え」では、学習者自身が納得できるような読みの生成できない局面に当たるのであるが、それに加えて、明らかに対象が変化した場合、それに伴って振る舞い方を変えていかなければならない局面に当

たる。つまり、学習者の意識上に「読みの構え」が顕在化する局面とは、「読みの構え」の不適応が認識された場合と「構え」の対象が明確に変化した場合であると考えられる。

このように考えると、先行する「読みの学習」で扱われた教材のジャンルによって、「文学の授業」における学習者の「読みの構え」に対する意識の度合いが異なってくると考えられる。そこでまず、先行する学習で用いた教材が論説文教材の場合について考察を進めていくこととする。



この図に記したように、「論説文教材」から「文学教材」の学習へ移行する場合、全てのレベルにおいて、振る舞い方を切り替えていかなければならない。しかし、実際に学習者は「意味表象レベル」の切り替えはおこなえても、他のレベルの切り替えは行いにくい。これは、「意味表象レベル」が、読みの目的として意識されるものであるためである。つまり、学習者の多くが、読みの目的において切り替えを行っていても、その他のレベルで切り替えが行われていない可能性が高いということがいえる。「語句理解レベル」で切り替えが行われていないということは、文学言語を通常言語と同じ固定的な辞書的コードで理解するため、間接的心情表現の不理解やコードの多様性による読みの広がりや深まりが得られない、字義通りの読みを生み出す可能性が高くなる。また、統語解析レベルでの切り替えが行われないということは、表現技法、例えば例示や比喩、対比といった文レベルでの表現技法が意味表象にもたらす作用をうまく捉えられない可能性が強くなる。さらに「作品世界の次元」の切り替えが行われないということは、文学教材に対して学習者が虚構契約を結ぶことができないことを示しており、読みの生成において自己投入のされ方が現実に対する自己投入の方法になってしまうため、虚構世界に没入するという「文学経験」が成立しない可能性が高くなる。

このように、各レベルで、「論説文教材」の読み方から「文学教材」の読み方へと切り替えが行えない場合、それぞれのレベルにおいて、学習者の誤読を誘発することとなり、授業の初期の段階で、さまざまな誤読が授業の場に出出してしまふこととなる。これは、「文学教材」がもた

らず読みの多様性とは異なるため、学習者相互の読みのやりとりが非常に質の低いものとなってしまふ危険性をはらんでいる。

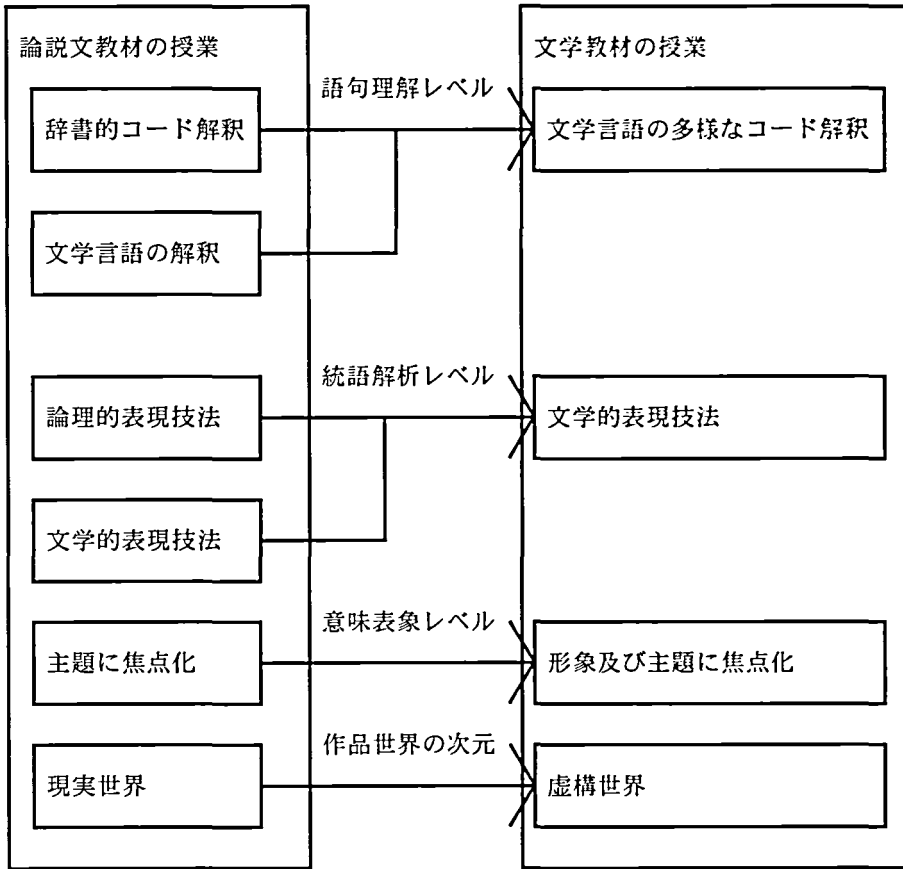
このような危険性を回避するために、教師は、これらのレベルの切り替えが促されるような手だてを施さなければならない。また、学習者の初読の感想を取り扱う際や初読の感想を基に学習課題を決定していく際には、上の図に示した観点の切り替えが行えていない学習者の読みを正確に把握し、それを適切に排除していかなければならない。なぜなら、これらの切り替えが行えている学習者の読みとそうでない学習者の読みとがいくら授業の中でつき合わされていっても、それは止揚されて学習集団の読みの質を向上することにはならないからである。

B 「随筆教材を用いた授業」との連続

随筆教材の読み方と文学教材の読み方とは、論説文教材の読み方と文学教材の読み方が大きく異なるのとは違い、非常に類似していて、学習者の意識としては区別しにくいと推測できる。つまり、大幅に「読み方」を変えていく必要性を学習者が認識しにくいことに加えて、具体的にどのように変えて行くべきなのかということが認識されにくい。表現されていることばを理解するためのコードも、文学言語で記されているものと通常言語で記されているものが混在しているため、明確に語句理解レベルでモードを切り替えることが難しい。また、文学的な表現技法の用いられ方によって、例えば比喩表現等によって、筆者の心情を表現していることもあるかと思えば、事件の説明や事実を提示する際には、論説文教材に近い形で表現技法が用いられていることもある。つまり、理想的な随筆教材の読者は、これら両方のモードで「読みの構え」を形成しつつ、実際の文章表現に接し、その表現がどちらの表現なのか吟味しつつ適応していかなければならない。

言い換えれば、「語句理解レベル」や「統語解析レベル」では、「随筆教材」のほうが難易度が高いのである。それをを用いた授業から「文学教材」を用いた授業に移行するということは、流動的なモードから固定的なモードによる「読み方」へと移行することであり、比較的スムーズに切り替えが行われると推測できる。

これに対して、「作品世界の次元」の切り替えは、表現が類似している分、行われにくいといえる。随筆教材において表現されている作品世界は、どのように幻想的芸術的に表現されていても現実世界なのであり、その意味で学習者の存在する世界と直接つながりを持っている。これに対して文学教材が表現する世界はあくまで虚構世界なのであり、学習者とは直接つながりを持つ世界ではない。この点が「文学教材」に移行する際にうまく学習者の意識上で切り替えられていない場合、「文学教材」との関わりが現実世界に対する関わり方となるために、「文学経験」が成立しない可能性が高い。そこで、これらの移行を図式化すると以下ようになる。



このように図式化すると、教師の指導が、「作品世界の次元」の切り替えに焦点化される必要があることが分かる。なぜなら、論説文からの切り替えの際に、「語句理解レベル」や「統語解析レベル」での切り替えを特に必要としないのは、学習集団が「文学教材」の読み方を共有している場合が多く、授業過程が進み個々の表現を吟味していく際に、切り替えが行えていない学習者の切り替えが進められる可能性が高いからである。しかしそれに対して、「作品世界の次元」は作品世界の再構築に強く影響を及ぼす要素でありながら、切り替えが行えているかどうかという点が顕在化してくるのは、主題を吟味する授業の終盤であり、この段階に至った学習者は、すでに具体的な記述の吟味を終えており、自己の構築した作品世界に対する固持の意識が高く、根本的な切り替えが行いにくい。そのため、切り替えが行えている学習者との相対化は起こりえても、そこで切り替えが進められる可能性は低いと考えられる。また、作品の主題を吟味していく過程において、学習者相互の突き合わせがそのレベルで起こること自体が不毛な議論を生み出す契機となる可能性が高い。そのため、授業展開のなるべく早い段階で、学習者に切り替えを促す手だてが施される必要があるのである。

C 「文学教材を用いた授業」との連続

同じジャンルの教材を続けて授業する場合、学習者の意識上にジャンルに連動する「読み方」

のモードの切り替えは起こり得ない。しかし、教材が変わることで、学習者に「変化に対してうまく適応しよう」とする欲求は芽生える。この欲求に支えられて「読みの構え」はジャンルとは別の対象認識に伴って変容すると考えられる。これは、具体的に教材に触れる以前の問題であるため、どうしても教材の背景を対象とせざるを得ない。つまり、具体的には、作者に関する知識や作品の成立年代や文学思潮上での位置づけ、題名等、教材の背景を対象として「読みの構え」が変容していく。

このような学習者の意識に対して、教師はジャンルの同じ教材を用いた授業を続けるため、意識的に「読み方」のモードを切り替えることを促す手だてを施さない。確かにこれまで指摘した観点における切り替えは起こり得ないが、教材の背景を対象とした微細な「読みの構え」の変容は進められることとなる。これは、先に示した欲求に基づくため、教材の背景に関する知識が乏しい場合にも、学習者はそれなりに「構え」を変容させる。乏しいのであれば、授業過程の中で精緻になるのであるが、無理に変容させる場合、知識をねつ造したり、誤った知識を用いて「読みの構え」を変容させる可能性が高い。そしてそれは偏見や思いこみによる場合が多いため、誤読を生じる原因となるうえ、その誤読に対する固持の度合いも高いものとなる。そこで、このように文学教材が連続する場合には、教材の背景に関する知識を学習者に与える手だてが施される必要がある。

以上、「文学の授業」とその前の授業とのジャンルの相違が、学習者の「読みの構え」に与える影響を考察してきた。それぞれの考察において図式化したのは理想的な切り替えを行う読者のモデルである。多くの学習者はこのようなジャンルの変化に伴う切り替えを行い得ぬまま、「文学の授業」に突入することとなる。「語句理解レベル」や「統語解析レベル」に関しては、授業の中で具体的な表現を吟味していく中で切り替えられる可能性が高いが「作品世界の次元」に対する切り替えは起こる可能性が低い。そこで教師がこの切り替えを促す手だてを授業の早い段階で行う必要がある。

また、理想的な読者へと近づいていくためには、ジャンル意識とそれに適応した読みの方法とが強く関係づけられて学習されることにより、学習者の中に明確な読みのモードが形成されていくことが必要となる。その意味では学習内容として、ジャンルに応じた読み方を顕在化していく学習が行われる必要がある。

2 「読みの構え」の変容・更新のメカニズム

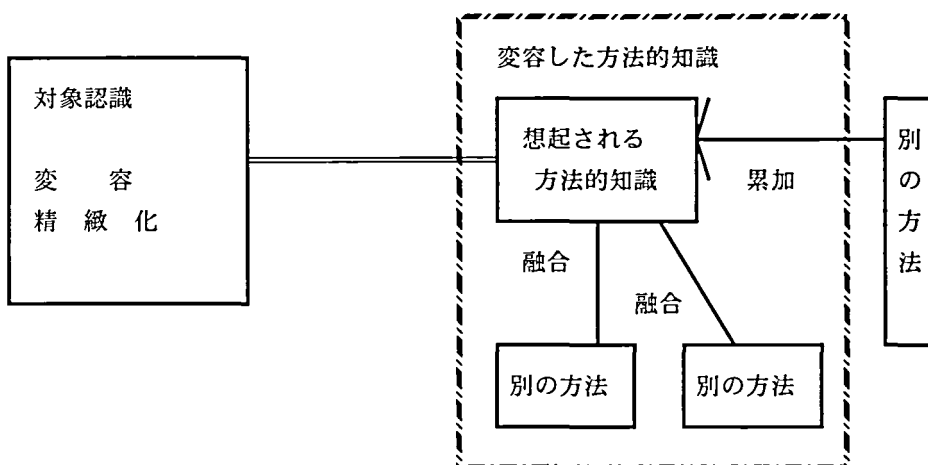
学習者が「読みの構え」を変容させたり、更新したりするのは、「文学の授業」における「読みの生成」を媒介とした「読みの学習」そのものを指している。つまり、学習者の認識変容は、直接的には彼らの「読みの構え」の変容や更新の過程として把握することが可能である。このように考えてみると、学習者の認識変容は、常に再帰的に自己の読みを客体化するまなざしを必要とするものである。そこで本項においては、その学習者の再帰的なまなざしの異なりから、「読みの構え」の変容と更新を区分し、「読みの構え」の変容のメカニズムを彼らの「読みの生成過程」における認識変容に照らし合わせて考察していくこととする。

2-1 「読みの構え」の変容のメカニズム

「読みの構え」が生成される基本的なメカニズムは、先の項でも示したように、「対象の認識—方法的知識の想起」という思考の流れをとる。そして、「読みの構え」の変容も更新も、「対象認識のための知識」の量的拡大や体系化や「方法的知識」の運用面の精緻化が進むことによって起こるものである。両者を区分するのは、「読みの構え」を変容したり更新したりする契機となる学習者自身の意識の異なりが存在しているからである。

「読みの構え」の変容は、「対象認識」の変容や精緻化を契機とし、それと連動して想起される「方法的知識」が、異なる方法と融合されたり、累加されたりして、両者の結びつきが広がりを見せることを指している。具体的には、他の学習者や教師の持つ「読みの構え」や「読みの実相」との相対化によって、自己の「読みの構え」を構造的に豊かにし、「読みの構え」の質的向上を促すものである。そして、「読みの構え」の変容に伴って、「方法的知識」が体系化されたり、多角化されたりすることとなる。

そこで、このメカニズムを図式化すると以下の図のようになる。



この図に示してある「異なる方法」の融合や累加は、実際には「文学の授業」における異質性の認識を契機として進められる。しかも、「文学の授業」において学習者が異質性を認識するのは、第二章でも指摘したように、大抵の場合、「読みの実相」レベルの異質性を認識するため、直接的に「方法」の認識に至らない。そのため、「方法的知識」の変容は学習者の意識上では潜在的に進められる可能性が高い。これに対して、対象認識が汎用したり精緻化したりするのは、あくまで「読みの実相」の変容と直結しやすいため、学習者の意識上で顕在化されて進められる可能性が高い。

この学習者の意識の差異が、複数の授業を経た場合に、対象認識の変容のみが記憶から想起されやすくなり、方法的知識の変容は想起されにくい。つまり、「読みの構え」の変容は、あくまで「対象認識」の変容が先行し、それと連動している「方法的知識」の変容は、複数の授業が繰り返されていく中で次第に学習者の意識の上に顕在化してくるものであると考えられる。これは、学習者の「読む行為に関する知識」と「読む行為に関する方法的知識」の形成に速度差が存在していることを示すものである。

これは、学習者の教材に対する振る舞い方がスイッチ式に切り替えられる傾向にあることの原因として考えることができる。つまり、一つの対象、例えば、『羅生門』の授業を受けた学習者が、授業内で「象徴的表現を重視し、それを読み解くことにより作品の主題に近づくことができる」といった「方法的知識」を認識したとしよう。もし彼が、これまでの学習で学んだ「方法的知識」との関係づけを行い、「小説の読み方」の中の一つとしてこの方法を位置づけていくことができるとすれば、この学習者は、今後他の教材の授業を受ける際にも、適切な状況の中でこの「方法的知識」を想起することができるだろう。しかし、実際には多くの学習者は、この「方法的知識」をこれまでに学習した「方法的知識」と置き換えるため、次の授業で異なる教材に対しても同じ「方法的知識」を想起してしまう。

これは、「対象認識」が比較的固定化された抽象度の高い対象に対して進められることに原因の一つを見ることができ。つまり、教材が『羅生門』であれ、『山月記』であれ、『こころ』であれ、彼らが「小説」という抽象度の高い対象に対して対象認識を行うことで、学習されているいくつかの「方法的知識」を検索するための基準が見えなくなってしまう。そのため、個々の教材に応じた「方法的知識」を想起することが非常に困難になると考えられる。

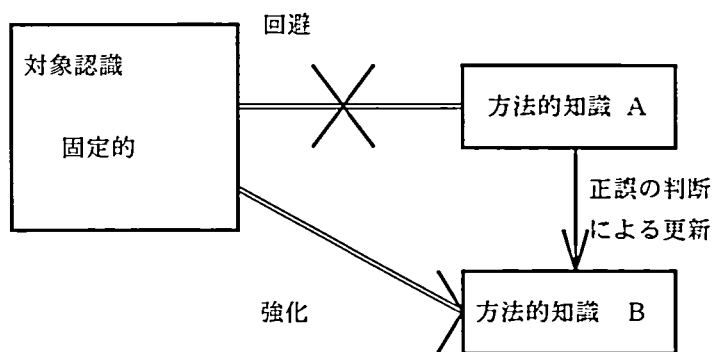
また、これは、学習された「方法的知識」が潜在化されたまま授業が終了してしまうことが多い上、教材の量的問題上、一年間にとびとびに一つの教材を扱うため、それぞれの教材の表現上の特性や「方法的知識」が相対化される機会がないため、「小説教材の読み方」に関する「方法的知識」を体系化して記憶するための基盤が学習者に学習されていないことによる。つまり彼らは「方法的知識」をばらばらに記憶しているのであって、それを体系化するための「小説の読み方」の体系を形成していないのである。

特に後者は、学習者の「文学を読む力」の形成において、「豊かな読み」を生み出すための多角的な読みの生成が遂行できなくなるため、「文学の授業」においては、「小説の体系」及び「小説の読み方の体系」を学習者の中に意図的に形成していく必要がある。これは、学習の連続性を学習者に意識させること、特に個々の教材の表現特性や意味表象の相対化、「読みの方法」自体の相対化を授業の中で意識的に行っていく必要があることを意味している。

2-2 「読みの構え」の更新のメカニズム

これまで考察を進めてきたように、実際の学習者にとって「読みの構え」の変容は非常に起こりにくいものである。これに対して、これから考察を進めていく「読みの構えの更新」は、スイッチ式に読み方を切り替えていく傾向がある現代の学習者にはよく見られる。「読みの構え」の更新は、具体的には「対象認識—方法的知識」の結びつき自体が、正誤の判断によって問い直され、「対象認識」が別の「方法的知識」と置き換えられることである。これは、これまでに学習した「対象認識—方法的知識」の結びつきが、「読みの生成」に際して、何らかの不適応を起こしたことにより、その結びつきを回避し、新たな結びつきによってその不適応を解消していく際に起こるものである。

そこで、このメカニズムを図式化すると以下の図ようになる。



このように、「読みの構え」の更新のメカニズムは、「対象認識—方法的知識」の結びつき自体が更新されることを意味している。このような「構え」の更新が起こる前提として、学習者の意識の中で「対象認識—方法的知識」の結びつきが顕在化されていることが挙げられる。特に、一つの対象に対して、顕在化された一つの方法的知識が結びついている場合に「読みの構え」の更新が起こる可能性が高い。なぜなら、先にも指摘したように、一つの「対象認識」に対して複数の「方法的知識」を構造的に結びつけた「読み方」を想起することは学習者にとって非常に困難であるからである。

つまり、「対象認識」に固定的に単純化された方法が結びついている長期記憶の蓄積のされ方は、言い換えればハウツー化された便利な知識の蓄積である。例えば、「小説は心情を捉えておけばよい」とか「俳句は感動の中心を読みとることが大切だ」といった比較的抽象的な対象に対して読み方が固定的に結びついている場合がこれに当たる。このような捉え方はもちろん間違いではないのであるが、問題なのは、安易に固定化された「方法的知識」の想起による「読みの構え」が形成されることにある。このように両者の結びつきが固定化されるということは、「対象認識」自体も固定化されることになり、次第に抽象度の高い対象に対する認識に基づいて「読みの構え」が形成されることにつながっていく。

これらの問題点が生じる最も大きな理由は、学習者が「対象認識」を固定化させている点にある。「読みの構えの変容」が「対象認識」の変容に連動する形で生じるのに対し、「読みの構えの更新」は、あくまで「対象認識」は固定的である。それ故、対象の微細な特徴に適応するための「方法的知識」の融合や累加は起こりにくい。あくまで、正誤の判断による「方法的知識」の置き換えが生じているに過ぎない。そして、「方法的知識」の置き換えが、正誤の判断によっている点は、両者の結びつきを固定化することを増幅させている。学習者の意識の中で、誤りと認識された結びつきは回避される傾向を強め、読みの不成立を回避できた結びつきはその成功の経験的記憶を伴って強化されていくこととなる。

つまり、授業の連続の中でこの「読みの構えの更新」がどのように「読みの構え」の形成に結びついていくのかという点を指摘するとすれば、パターン化された単純な「対象認識—方法的知識」の結びつきが、強化されて行くことになると言える。そして、このような「読みの更新」を繰り返す学習者は、「文学を読む力」の形成においても、同じくパターン化された単純な読みの力を強化していくにとどまり、「文学を読む力」自体が積み重ねられていかない。

このような「読みの構えの更新」を行う学習者は非常に多いと考えられる。その理由は、彼らの意識の問題に還元して捉えることが可能である。「文学の授業」を受けるに当たって、学習者

の多くが「対象認識」に対して煩わしさを感じる。これは、文学教材のジャンルや筆者に関する知識が乏しいことも原因の一つとして考えられるが、それよりもむしろ、文学を実際に読む経験の乏しさが、「対象認識」は行っても、具体的な記憶が想起できないため、「方法的知識」がこれから実際にどのように読むのかというイメージを伴って想起できないことが最も大きな原因として挙げられる。

また、「方法的知識」の想起に際して学習者は、「深く読みたい」とか「よりよく読みたい」といった欲求を持つと同時に、「大きな失敗はしたくない」とか「友達の前で恥をかきたくない」といった自己が学習集団の中で傷つくことを回避しようとする欲求も持つこととなる。そして多くの学習者にとって、後者の方が優先されるため、「対象認識のパターン化」とそれとともなう危険性の少ない「方法的知識」が結びつけられていくこととなるのである。つまり、授業の連続の中でこのような回避欲求に基づく「対象認識のパターン化」が進められていくことは明らかである。そして、その都度の学習の成功や失敗の経験に基づきながら、最も安全性の高い結びつきが強化されていくこととなるのである。

このような問題に対して、教師は「文学の授業」の連続の中でどのような手だてを施していかなければならないのだろうか。まず、根本的に学習者の「文学を読む力」は飛躍的に向上したり、段階的に向上したりするものではないという認識を持って、学習者の「文学を読む力」の形成を捉えなければならない。つまり、「文学を読む力」の形成は「対象認識の精緻化、多角化」とそれに連動した「方法的知識の複雑化、構造化」の過程である。それ故、スパイラルな変化を広がり多角化の方向性によって捉えなければならない。そして、手だてのポイントはこれまで述べてきた中でも二点に重点が置かれなければならない。一つは、「対象認識」及び「方法的知識」を体系的に捉えていくための観点を学習者に形成していくこと、具体的には、個々の教材を相対的に眺めさせることにより「文学の体系」や「文学を読む方法の体系」を学習者に意識させることである。そして、もう一点は、学習者は授業の連続の中で、回避欲求から「対象認識」をパターン化する傾向があり、かつ、それと連動した安全な「方法的知識」を希求しようとする傾向があるため、常に「対象認識」のパターン化を阻止するような手だて、具体的には、学習者の安易な「対象認識」自体を揺さぶるような授業を計画していかなければならない。

3 「読みの構え」の更新・変容の実際

これまで、二つの項において、学習者の「読みの構え」の変容及び更新のメカニズムに関する考察を加えてきた。特に「文学の授業」の連続の中で、「読みの構え」の変容や更新がどのように「読みの構え」の形成に影響を及ぼしているのかという点、さらには、それらが、「文学を読む力」の形成にどのように影響を及ぼしているのかという点に関する考察を進めてきた。

そこで本項においては、実際の学習者から導き出した「読みの構え」の推移を分析することによってこれまでの考察に具体的な検証を加えていくこととする。分析を加える方法は、統計的な手法によって傾向を導き出すのではなく、あくまで個体の質的変容を抽出し一つの教育的事実に対して考察を加えていくこととする。

以下にまとめて提示するのは、高校二年生の一年間で、ある学習者が「文学の授業」に対して形成した「読みの構え」の推移である。³

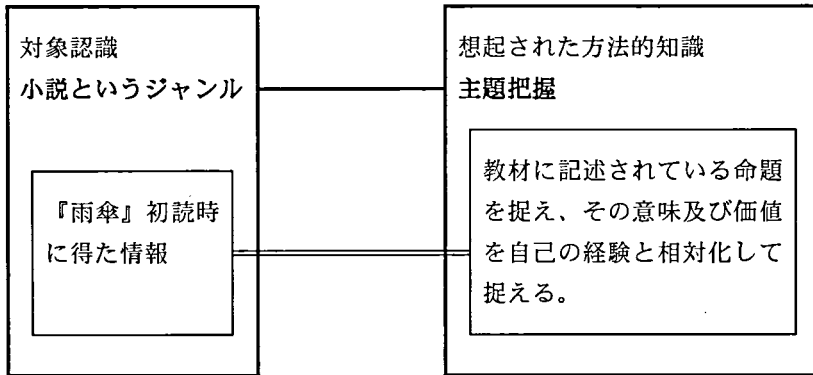
時期	教 材	初発の感想
平成6年 6月	川端康成『雨傘』	少年は、なぜこんなに少女に対して恥ずかしがっているのかよく分からない。俺だったら、こんな関係煩わしくってたまらなくなっ、直接ことばで言ってしまおう。 でも実はそういわんところにこの作品の良さみたいなものがあると思う。まあ、俺とは違う考えをした人が書いたのだろう。
7月	萩原朔太郎『竹』	何がいたくてこんな詩を書いたのかよく分からない。ただ、竹の力強さが感じられる作品だ。竹の力強さに感動した作者が、それをそのまま表現したのかという点どうもそうでもないような気がする。よく分からない。
10月	太宰治『瘤取り』	面白いけど難しい。悪者の爺さんが何で悪いのかなんて考えたこともなかった。そう考えてみると結構長いのにしんどくなく読めた。でも、小説というよりは、なにか別のものみたいな感じを受けた。作者の出てくる小説は初めて読んだ。
2月	石垣りん『くらし』	「食わずには生きていけない」という所に強く感動した。「父のはらわた」がいろんな食べ物と同じように書かれているのには衝撃を受けた。この人は、すごく悩んでいて、どうしようもなくこの詩を書いたように思う。だから、僕はこの詩に強く引かれる。僕は一度もこんなこと考えたことがなかったので、なにか説得させられた。

『雨傘』の初発の感想を分析してみると、この学習者は、教材の意味表象レベルでも特に、登場人物の関係に焦点を当てていることが分かる。これは、この教材の主題を導き出すためには重要な観点であり、この学習者もその意識でこの観点による読みとりを進めたと推測できる。しかし、その人物関係が、個々の登場人物の内面に対する推論を導くことへとつながらないで、自己の経験との相対化による人物関係自体の把握に終わっている。つまり、この教材に表現されている少年と少女の淡い恋心、「互いに話をしたくても、相手を意識しすぎて話ができないという心理状態」を捉えることなく、自己の経験と相対化してしまうことで、この教材と一定の距離を取った関係を取り結んでいる。

これは、教材に記された命題のみが読みとられ、命題と自己の経験を相対化することで教材に価値を見出そうとする「読みの構え」が存在していることが推測できる。つまり、教材の記述に沿うことなく、教材に記述された命題のみを解釈していき、教材の意味や価値を見出そうとしているのである。そのため、彼の教材に対する価値判断は、教材との対話の不成立を示している。彼は初発の感想を記述する時点で、少年と少女の振るまい自体は捉えられているものの、それがどのような心情に基づいて行われているのかという点に関しては理解されていない。それ故に、自分とは異なる価値観を持つ他者の存在を記述することで、この教材の意味や価値を捉え、教材

と自分との関係を結ぼうとしていない。

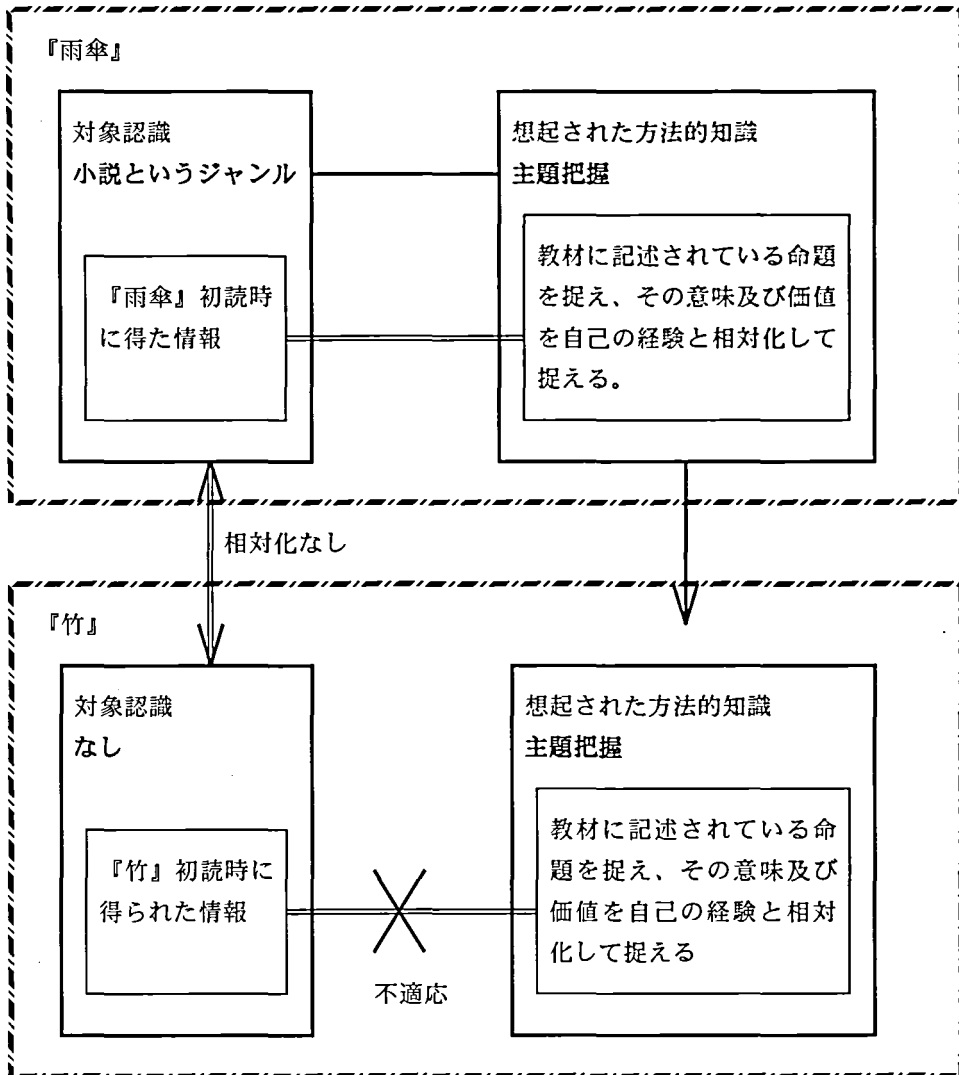
つまり、この学習者が『雨傘』に対して形成した「読みの構え」は、以下の図のようにまとめることができる。



次に連続して扱った萩原朔太郎の『竹』の「読みの構え」の分析に移ることとする。この教材は、単純に竹の伸びゆく描写が繰り返される表現によって構成されているが、「竹」をいかなるものの比喩として読むかによって、その主題も多様性を持つ。また、一見同じことが繰り返されているように見える記述を詳細に追うことによって、朔太郎の表現意図を捉えるための暗示がなされている。

この教材に対して、この学習者が記述した初発の感想は、先の教材に引きずられて「主題の追求」が進められたことを示している。しかし、教材の表現特性に阻まれて、主題が捉えられなかったことがみてとれる。それでも、自分なりの読みを生成しようとして、仕方なく、表現されていることをそのまま、まとめ、「竹の力強さ」を主題として捉えている。しかし、彼自身もそのような捉え方に対して違和感を覚えている。

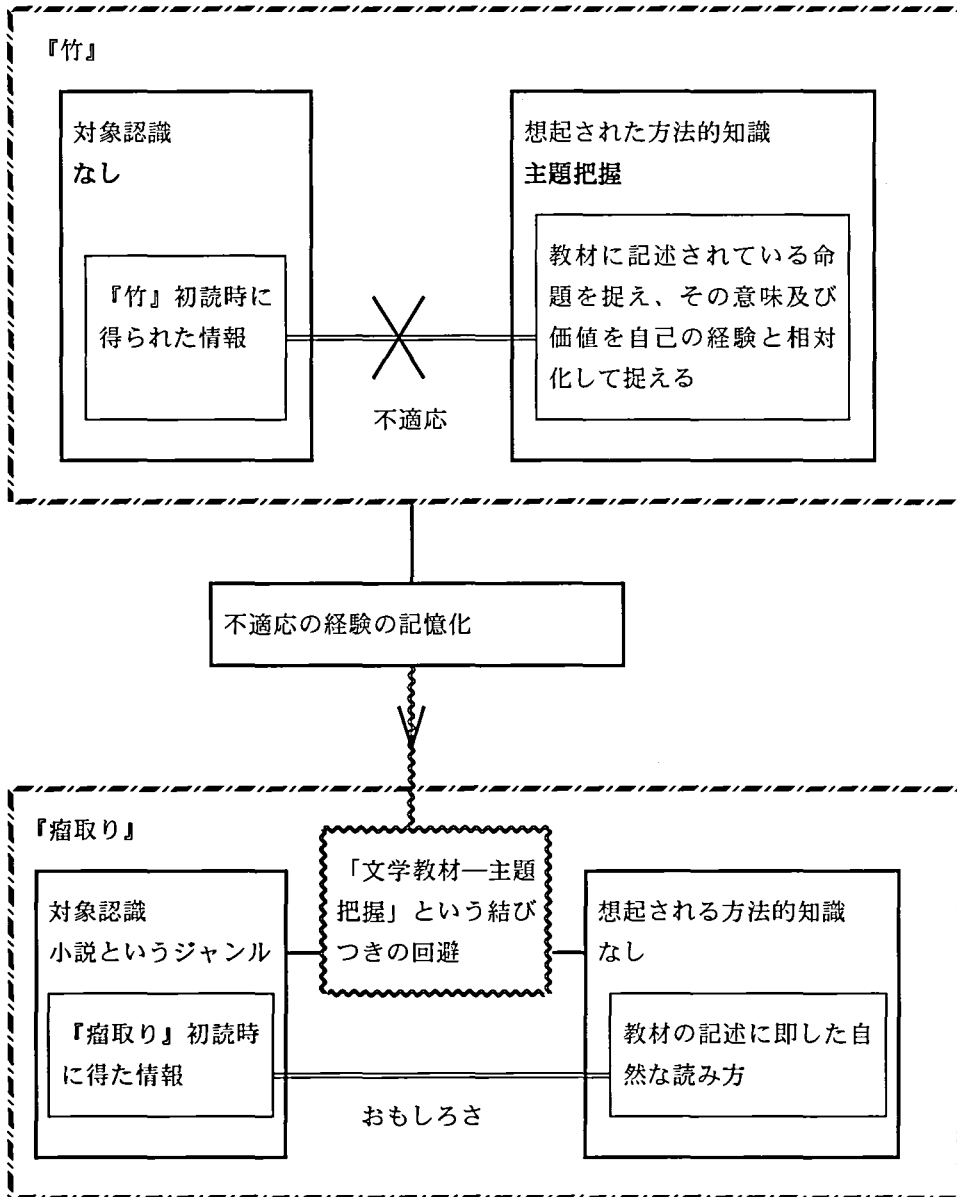
つまり、この二つの教材の連続の中で学習者は「ジャンルの変化」を認識してはいても、それを意識的に「方法的知識の変容」に結びつけていない。そして、先の教材と同じ「読みの方向性」として「主題の把握」を念頭に置いた初読を進めたと考えられる。そこで、これらの連続性を図示すると以下の図ようになる。



次に『瘤取り』の初読時の感想の分析に移る。この教材は、昔話「瘤取り爺さん」の枠組みを使いながら太宰の語りによって、観点をずらした新しい「瘤取り爺さん」を語るというものである。先の文学教材の学習から3ヶ月経過している。初発の感想に記されている内容から、「主題把握」という読みの方向性が消えているのがわかる。そのため、この作品のおもしろさである、太宰の観点をずらした語りを楽しむことができている。さらに、自己の読みの生成を客体視することによって、「主題の把握」を目的とした読みではなく、教材の記述に向かい合いながら自然に読みを進めていることを「長いけれど楽に読めた」と書いている。さらに、作品から受ける印象が「小説ではなく、何か別のもの」として記述されている点から、「読みの構え」が更新されていることを推測させる。

このように「読みの構え」が更新された原因の一つとして、『竹』の学習における「文学教材」—「主題把握」という結びつきでは、読みが生成できなかった経験が記憶として残っており、「読みの構え」の生成時にこの結びつきを回避する意識が働いたことが考えられる。そこで、この二

つの教材の連続性を図式化すると以下の図のようになる。



このように、この学習者が意識した二つの教材の連続性は、単に「読みの構え」が生成されているということではなく、回避欲求に支えられて「文学教材—主題把握」という固定化された結びつきに、学習者自身がとらわれていることを推測させる。そして、この教材においてみられたように、先行する教材でその結びつき自体が揺さぶられた学習者は、空白状態で「読みの構え」を生成する可能性が高いといえる。

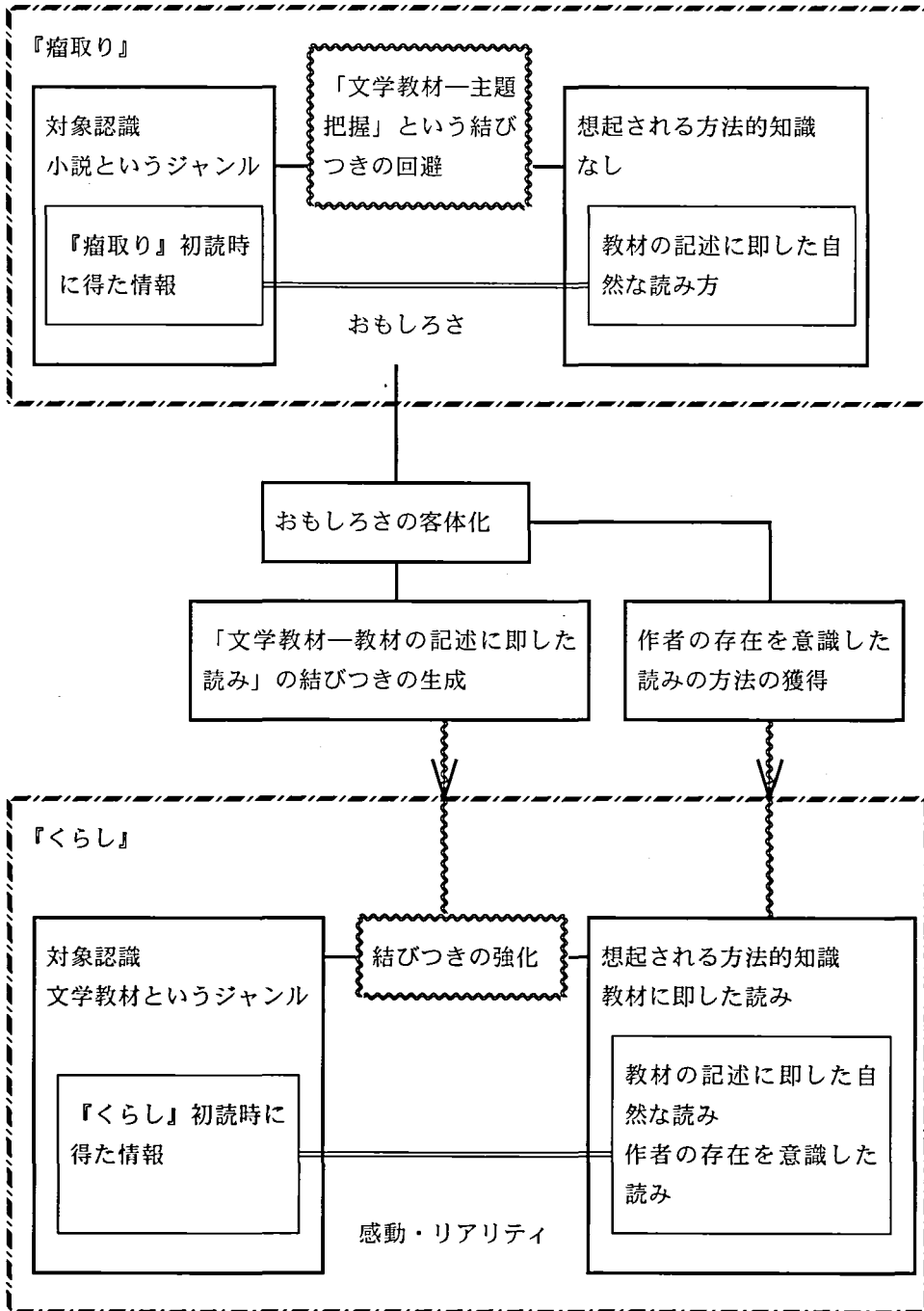
これは、複数の文学教材を年間計画の中でどのように結びつけていくのかという点を考えていく上で非常に示唆的である。学習者が、ある一つの結びつきにとらわれている場合、意図的にそ

の結びつき自体に揺さぶりを掛ける授業を組むことが有効であることはいうまでもないが、揺さぶるだけでは、他の固定的な結びつきへとスライドさせるだけで終わってしまう。そこで、この空白期を利用して、多様な結びつきの可能性自体を学習する授業、例えば、異なる結びつきを必要とする文学教材による単元を組織したり、「小説」自体の体系性や「文学教材の読み方の体系」に関する学習を組み込むことによって、固定的な結びつきにとらわれていること自体を学習者に認識させることが可能となる。

次に『くらし』の学習における初発の感想の分析に移る。この教材は、他人の犠牲の上に成り立つ自分の「生」を自覚した作者の感情の吐露を主題とする作品である。作品の主題は、二重構造を持つものであり、語られた内容から見出す主題と、語る主体を意識することによって見出すことが可能となる主題の二層からなっている。その意味では、主題の追及を行うとかなり複雑な過程を讀みの過程として必要とする作品である。

初発の感想から、この学習者が、教材の記述に即して作品を読み解こうとしたのが読みとれる。また、作者の存在を強く意識して読みを生成したため、作者の意図性に意識が向けられ、二重構造である主題の深層の主題を掴んでいることが分かる。前者は、先の学習において、空白状態であった「方法的知識」が、『瘤取り』を読むことによって得た「おもしろさ」を客体視することによって、「作品の表現に即して読みを進めていく」という「方法的知識」として顕在化したため、「文学教材—作品の表現に即した読み」という結びつきが生まれ、その結びつきが想起されたと考えられる。また、後者は、先行する教材が、作者が意図的に登場する作品であり、その意外性を面白いと感じた学習者の記憶が想起されていることによるものである。

そこでこれらの連続性を図式化すると以下の図のようになる。



以上、この学習者の一年間の「文学の授業」における初発の感想の分析に基づき、彼の「読みの構え」の推移を捉えてきた。回避欲求によって固定化されて結びつけられている「読みの方法的知識」や「読みの方向性」から、解放されることの重要性を指摘するとともに、その「とらわれ」から解放されることで、「おもしろさ」や「感動」を読後に持つ傾向があることが指摘できる。つまり、「読みの構え」とは、「文学の授業」においては学習者が必ず生成するものであるが、

多くの場合、回避欲求に支えられた消極的なとらわれとして存在している。このような「読みの構え」を学習の場に顕在化させ、学習者自身に「とらわれ」を自覚化させること、そしてそれと連動して「文学教材の体系」や「小説の体系」、「文学を読む方法の体系」といった学習によって認識されていく「対象認識」や「方法的知識」の体系化の基盤となる知識を獲得させていくことによって、「読みの構え」は、積極的な意欲に支えられ、多角的な「方法的知識」の構造によるものへと変化していく可能性がある。これは、学習者が「読みの生成」や「読みの学習」の過程において、より多くの読みの可能性を意識することに結びつき、彼らの読みを質的に深いものへと変えていくこととなる。

(注)

*1 拙論『文学の授業における「文学を読む力」の形成過程に関する研究』1999 学位論文

*2 同上 pp244-281

*3 同上 pp52-78

*4 同上 pp249-252

*5 この考察で対象としたのは、愛媛県立大島高等学校平成7年度卒業生のT君である。この記録は、彼が一年間取ったノートに記述されたそれぞれの教材に対する初発の感想である。