

再読を励ます読書教育の探究

——初読の価値づけ・権威づけを通して——

竜田 徹

1.はじめに

2008年3月に改正された新学習指導要領は、国語科において読書活動をより一層充実させていく方針を明確にしている。文部科学省の答申には、「読書の指導については、読書に親しみ、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするため、読書活動を内容に位置づける」（基本方針）とあり、「読書の指導については、自分の読書生活を振り返り、日常的な読書をより豊かなものにすることや図書・資料の検索に図書館や情報機器を効果的に利用する仕方などを内容に位置づける」（中学校国語科）とされた¹。特に「自分の読書生活を振り返り、日常的な読書をより豊かなものにする」という内容は、読書生活をみずから省察し改善していく力の育成を国語科学習指導に位置づけている点で重要であり、その学習指導のあり方を具体的に検討していく必要がある。先行研究において足立幸子は、読書活動を国語科において行うための指導方法として「初読の過程を生かした読書指導」を論じている。

○「初読」の読みの過程は必ずしも初発の感想に反映されないことが分かった。すなわち、初発の感想と授業後の感想を比較することは初読と再読を比較することではない。むしろ本調査で行ったように、初読の過程そのものを話し合い、初読の特徴を内観的に明らかにしていくことの方が、初読の意味を学習者に自覚させる学習に近づくのではないか。²

○手掛かりとなるものをもとにして予想をし、読みながら予想を修正したり、手掛かりを変えたりしながら読んでいることが分かった。³

○我々が普段行っている読書活動の大半は初読であり、初読を生かした読書指導を国語科授業に取り入れることは、意義のあることである。⁴

○「初読」の定義は安定していないが、少なくとも終わりの場面を知らない途中の段階での思考を、学習の対象とするかどうかは鍵となること。特に、初読の途中での思考を扱った読書指導が必要であること。⁵

足立は、「初読」という概念の不安定さや複雑さを明らかにし、初読の過程そのものを読書指導に生かしていく方法を追究している。上の指摘は、「初読の意味を学習者に自覚させる」ことを目標とする学習指導を構築する上で重要なものである。しかし、ここで明らかにされた初読の特徴は、初読の過程そのものの考察から導き出されたものであり、再読との差異に着目した考察は行われていない。再読の観点からの考察は、初読の概念を相対的に明らかにする上でも有効であると思われる。本稿では、以上の問題意識に基づき、アメリカの文学教育研究者 Sheridan. D. Blau が自身のワーク

¹ 中央教育審議会答申[2008.1]

² 足立幸子[2010.5] p.44 波線は引用者。

³ 足立幸子[2010.5] p.44 初読の過程の分析結果。

⁴ 足立幸子[2010.10] p.132 波線は引用者。

⁵ 足立幸子[2010.10] p.135 初読の過程を生かした読書指導の方法の開発の条件の一。

ショップ実践をもとに示した知見を手がかりとして、文学を読むことにおける初読の特徴を、再読の観点から明らかにすることを目的として考察を行う。また、この考察から導かれる読書教育のあり方についても考えることとする。

2. 自立した読者の育成

はじめに、Blauの文学教育論やワークショップ実践が何を目指しているのかを押さえない。

Blauの関心の一つに、文学教育において教師が学習者の読みを大切に扱っていくにはどうすればよいかという問題がある。文学の学習は教師がある文学作品の解釈を授与するのではなく、学習者自身が解釈行為に取り組む形で進められなければならないということである。

…誤読は有力な候補者だけでなく誰もが（高度に熟達した読者でさえも）やっているということがわかったいま、わたしたちに残されている問題は、学生たちが自分自身の解釈を作り出すことのできるテキストの自立した読者となることを助けるにはどうするか、またその際に、より早い段階で、解釈における的確さや正確さを尊重することと、テキストを価値あるものとする重要な意味やアイデアを尊重することを示すにはどうするかということである。あるいは、この問題を教室のコンテキストにおいて教師に典型的に経験されていることとして見てみると：学生たちがテキスト解釈者としての自分の力を信頼し発揮することを励ますにはどうするか、また一方で、授業での文学の話し合いにおいて、学生が提示したどの解釈が他のものと比較して適切でありどれが誤りなのか——単にわたしたち自身の読みやテキストに刻み込まれている思想的耐性のある読みとは異なるということだけでなく、それらはテキストの証拠から見えてははっきりと矛盾するという、表面的理解や誤解に基づいているということ、テキストの言葉や意味の理解不足であるということ、これらの意味で誤りであり不適切であるということ指摘する責任を、わたしたちはどのように行使するのか？

その答え——もしくは少なくともその問題の解決策を提供する教育実践を開発する手段となるもの——は、文学解釈やそれを作り出す過程における、価値や権威と呼べる特徴を見分けるという観点で考える中から見つかるだろう。これら二つの用語はそれだけで、わたしが多くの教師に説明してきたダブルバインドを生産的かつ誠実に扱うことを許すというやり方で、学生たちの読みに対するわたしたちの考えを明確化する。つまり繰り返せば、[訳者注：ダブルバインドというのは]わたしたちは学生たちに自分の読みを作り出すことに十分な自信を持ってほしいと願いつつ、その一方で、自分の読みや仲間たちの読みの正しさや適切さ、博識さ、思慮深さの程度を見分けることを手助けしたいと願っているという困難な事態である。⁶

Blauは文学教育の目標として「自分自身の解釈を作り出すことのできるテキストの自立した読者」の育成を掲げる。また文学教師の使命として、学習者が「自立した読者」となるのを励ますことを重視する。自分は文学の解釈者として有能な存在であると学習者自身に納得させていくこと、また実際に有能な存在に学習者を育成していくことが、文学教育の役割である。

では、この役割を果たすにはどうすればよいか。Blauが着目したのは、文学の教室において教師の読みと学習者の読みの交錯をどのように解決するかという問題であった。「誤読は有力な候補者だけでなく誰もが（高度に熟達した読者でさえも）やっている」という前提を持つこと、そして、学習者の読みにおける「価値や権威と呼べる特徴を見分ける」ことが、その問題に対処する上で大切であると述べられている。

学習者にとって、教室で自分の読みが認められることは、読者としての自分に自信を持つことに

⁶ Sheridan D. Blau[2003]pp.196-197 原文で斜体強調されている部分に傍線を付した。以下の傍線部分も同じ。

つながる。逆に、その読みは間違っていると指摘されることは、無力感を抱くことにつながる。他方、教師側には教えるべき読みがあり、教室全体で共有し検討してみたい読みが学習者から出されても、そのすべてを取り上げることは現実的に難しい。このような思いの狭間で、文学教師はどのようにして、学習者の多様な読みを抑圧することなく、むしろ受けとめながら、文学を教えていくことができるのだろうか。

3. 誤読の性質の明確化

学習者の多様な読みを引き出していく上では、正確で適切な解釈とそうでない解釈（すなわち誤読や誤解）とをどう見分けるかが問題になると考えられるが、この問題に対する Blau の考えは二つにまとめられる。一つは誤読の性質を明確化すること、もう一つは読みの権威づけと価値づけを行うことである。それぞれについて、Blau の指摘を考察する。

まず、誤読の性質の明確化である。Blau は、学習者の多様な読みを峻別する上で、文学教育上「誤読」と見なすべき読みの特徴について次のように指摘している。

同時期の大部分の文学理論家にとって、すべての読みはまったく同じとまでは言わないまでも現象学的には等価である。しかしながら、学生たちの読みは (Richards の研究⁷さえもが示すように)、しばしば、思想や理論や文化の違いの結果として異なっているのではなく、不注意や未経験や無教育の結果として異なっている。これから手短かに説明する価値—権威の区別を通してわたしが取り組みたいのは、まさにそのような、文学理論や文芸批評の文脈においては一般的に無視されてきた問題である。

まずはしかし、最近の批評文化とすべての読みの民主的等価性を称賛するその文化の意図を考慮するならば、誤ったいくつかの読みや不適切な多くの読みの可能性を (わたしのクラスやワークショップの事例とともに) 示す必要があるだろう。(…中略引用者…) これから説明する誤読の事例はすべて、理論的に擁護される別の読みの可能性というよりも、誤った読みや不適切な読みといった性質のものである。これらの誤読は、Richards が指揮したもののような、誤読を促進するとは言わないまでもそれを招くような人為的強要に威圧された実験からは導き出されない。それよりもわたしがここで議論したい誤読は、学生たち(や他の読者)の無教育、不注意、経験の欠如、ちょっとした誤認(a momentarily perspective)からくる予測不可能事象(some cases the vagaries)から生み出された誤りのすべてのバージョンである。⁸

Blau が文学教育上「誤った読みや不適切な読み」と見なすのは、「学生たち (や他の読者) の無教育、不注意、経験の欠如、ちょっとした誤認からくる予測不可能事象から生み出された誤りのすべてのバージョン」である。つまり、自分の力で真剣に解釈行為に取り組んだ痕跡が見られない読みといえる。

⁷ Richards の研究についての Blau の説明は以下の通り。Sheridan D. Blau[2003]p.189

……主要な文学理論家の中でただ一人、I. A. Richards (*Practical Criticism*, 1929) は、学生読者が作品を誤読し、その読みが詩的意味の本質や理解力について提案しているということに真剣に目を向けた。しかしそれでも Richards の研究における学生読者は、典型的なアメリカの高校や大学の教室に存在する圧倒的大部分の学生たちに比べて非常に洗練され熟達している。彼らは 1920 年代のケンブリッジの大学院生で、そのほとんどは「優等学位を目的として英語を読んでいた」(p.4) のであり、Richards 自身、世界の大学生のどんなグループも彼らの「詩を読む能力」を上回ることはできないだろうと主張したほどの集団であった (p.292)。

その上、Richards が学生たちに課した読みの課題——与えられた詩に対して自由にコメントをするように求めたもの——は、その詩がタイトルと作者名を伏せて提示されたという事実から、高度に人工的な状態にされていた。読者にとってのそのような情報の欠如によって、彼らの読みを Richards は多分に幅を利かせて分析できたのであり、多くの最近の理論家は Richards の実験を無価値とし、誤読の原因に関する彼の結論は大部分で間違っていると考えた (Graff 1987, pp.174-77, また第 2 章におけるわたしの脱構築的な読みに関する議論を参照)。また、Richards が問題とし誤読に数えた学生のコメントの多くが、可能な別の読み、正当な個人的反応、耐久性のある読みとして多くの現代批評家に擁護されていることも事実である。

⁸ Sheridan D. Blau[2003]p.190 抜線は引用者。

では、具体的にどのような読みが「誤読」なのか。Blauは4種類（細かく見れば6通り）のパターンを挙げている。【表1】は、それぞれの「誤読」がどのようにして引き起こされるのかという発生原因の説明（左欄）、文学作品における具体例（中欄）、「誤読」を防止・克服するための対策（右欄）をまとめたものである。

【表1】誤読の特徴⁹

(1)読者の側の予備知識（背景知識）の欠如によって生じる誤読		
<p>〔説明〕読者の「予備知識(prior knowledge)」「文化的リテラシー(cultural literacy)」の欠如から導き出される誤読。大部分の単語が別の文脈で意味することは知っているが、そのテキストが述べていることは理解できない。</p>	<p>〔例〕Randall Jarrell「旋回砲台射手の死(The Death of the Ball Turret Gunner)」／第二次世界大戦におけるアメリカ爆撃機の構造についての知識がないと十分に理解できない。</p>	<p>〔対策〕予備知識（背景知識）を獲得させる。</p>
(2)テキストの側の特徴から生じる誤読		
(2.1)概念の難しさ		
<p>〔説明〕テキストの言葉は分かるが、そこに表されている内容が概念的に難しい（逆説的なアイデアが述べられているなど）。</p>	<p>〔例〕Wordsworth「私の胸は高鳴る(My Heart Leaps Up)」／「子どもはおとなの父である」という一行がどういう意味なのか理解できない。</p>	<p>〔対策〕詩全体の文脈（おとなは彼ら自身の子ども時代の経験によって形作られているというテーマ）に注意させる。</p>
(2.2)言葉の難しさ		
(2.2.1)構文の理解		
<p>〔説明〕構文が複雑であったり異常であったりするために、文構造を捉えていくことが難しい。</p>	<p>〔例〕Milton『失樂園(Paradise Lost)』／ラテン語の構造と各行の詩のリズムが頭に保持できないくらいに延々と続く部分において、その文の主語や動詞を見失いやすい。</p>	<p>〔対策〕各行の意味が得られるよう、注意深く品詞を分類し説明させる。</p>
(2.2.2)行の解釈		
<p>〔説明〕ある行のなかに、修飾被修飾の関係が複雑につくられている（幾通りかの係り受けが考えられる）語句が含まれているために、解釈を取り違える恐れがある。</p>	<p>〔例〕William Stafford「暗闇の中を走っていたら(Traveling Through the Dark)」／「ぼくは赤く染まり温かい排気ガスのまぶしい光の中に立った」¹⁰という一行を読んで「なぜ彼は真っ赤になっている(turning red)のか？」という疑問を抱き、象</p>	<p>〔対策〕話し合うことによって、「赤く染まること」に関する物理的説明（彼が赤くなっているのではなく、排気ガスがテールライトのまぶしい光に反射して赤く染まっているという事実）に気づかせる。</p>

⁹ Sheridan D. Blau[2003]pp.190-196の論述を要約して作成。〔対策〕は「指導の手立て」という観点からまとめた。

¹⁰ 原文：I stood in the glare of the warm exhaust turning red;

徹的な意味を探ろうとする。		
(3) 読者の読みのプロセスにおける行為によって生じる誤読		
<p>[説明] 次の二つの観点から捉えられる。</p> <p>○読みのプロセスの観点：端的に言って再読の失敗。</p> <p>○詩的意味の特質の観点：文学における比喩的表現の理解の失敗＝テキストの<u>直接描写的意味</u> (representational meaning)¹¹にだけ注意し、<u>喚起的意味</u> (evocative meaning)に注意しなかったことによる失敗。</p>	<p>[例] Pat Mora 「ソニスラス (Sonrisas)」 / “doorway” という語が、メキシコとアメリカの国境地帯に住まうことの比喩として用いられていることを理解していない。詩の語り手のことを、戸口 (doorway)に住んでいる虫かネズミだと考えたり、ホームレスの人だと考えたりする。</p>	<p>[対策] ○語り手の位置や、詩中に描かれている人物によって議論されている話題に注意しながら数回読ませる。</p> <p>○その詩を十分に再読し、詩の一行目によって形成される第一印象を捨て去り、語り手は二つの部屋のあいだの出入口 (doorway)に住むことについて比喩的に語っているということを理解させる。</p>
(4) 文学テキストの読者としての豊富な経験と技能から生じる誤読		
<p>[説明] 洗練された読者が持つ、直接描写的意味よりも喚起的意味のほうから最も重要なことを探すという傾向から生じる。熟達した読者は、その豊富な経験と技能が妨げとなって、助けとなる比喩や隠喩媒体の細部を発見し損ない、その趣意 (tenor) やより重要な喚起的意味のほうを先に見つけていることがある。</p>	<p>[例] John Morris 「深い水の中のジュリアのために (For Julia, in the Deep Water)」 / 洗練されたプロの読者が、「水泳練習」の隠喩媒体 (「水泳練習」を暗示する表現) を見逃し、その詩は「水泳」について述べたものであり「水泳練習」については言及していないと理解した。彼らは比較的教養の低い読者と話し合うことで、はじめてその誤りに気づくことができた。</p>	<p>[対策] ○話し合うことによって、彼らが見過ごしている隠喩媒体に気づかせる。</p> <p>○「水泳練習」の比喩は、すべての人間が経験する学習生活 (life of learning) や成熟過程についての、またその生活における両親や教師の役割についての広大で一般的な意味のセットを喚起する媒体として使われていることに注意させる。</p>

この表からわかるように、「誤読」の原因は次の4点にまとめられる。(1)読者の知識不足、(2)テキストの難解さ、(3)読みのプロセスの失敗、(4)読者としての豊富な経験と技能である。また、こうした「誤読」の原因分析を通してBlauが主張していることは次の3点にまとめることができる。

①だれもが「誤読」を犯しうること

Blauが提示した「誤読」の中には、未熟な読者だけでなく経験豊かな読者が引き起こしがちなパターンも含まれている。(4)読者としての豊富な経験と技能に起因する「誤読」である。「誤読」は、読む力の未熟からのみ引き起こされるのではない。読む力があるがゆえに理解し損なう場合もある。つまり、「誤読は有力な候補者だけでなく誰もが(高度に熟達した読者でさえも)やっている」¹²。すべての読者は「誤読」を引き起こす可能性を持つという事実を、Blauの研究は具体的に跡づけている。

¹¹ 「直接描写的意味」(再現描写的意味)は、文学作品が直接的に指し示している意味。「喚起的意味」は、実際に作品によって表されていないが、行動や出来事、イメージなどの中で表されているものから発せられたり、生まれたりする意味＝そのテキストから喚起される比喩的・詩的な意味。詳細はBlau[2003]第5章参照。

¹² Sheridan D. Blau[2003]p.196

②再読を促していること

「誤読」を回避・克服するにはどうすればよいか。Blau が提示する方法は、「誤読」の特徴に応じてさまざまである。しかし全体的に見れば、基本的な読みのプロセスに取り組むことが重視されているといえる。「誤読」の対策として、「数回読む」「十分再読する」「話し合う」ことが挙げられているからである。Blau は、文学作品を読むワークショップにおいて、参加者に、まずは自分で数回読んでみることを毎回のよう指示する。解釈のステップを適切に踏み再読することによって「誤読」は回避・克服できるという考え方が、大事にされている。

③文学作品の特質に留意すること

「誤読」の性質のうち(3)読みのプロセスの失敗と(4)読者としての豊富な経験と技能は、読者とテキストの相互作用に「誤読」の原因が見出されている。これを克服するには、読者が文学作品（とりわけ詩）を読むにあたっての適切な「スタンス」を取れるかどうかが鍵になるだろう。山元隆春は、Rosenblatt の論をもとに、「文学経験を基礎づけるのはテキストそのものの属性ではなく、読者が〈導出的〉な姿勢と〈審美的〉な姿勢との間を自ら選択を繰り返しながら行き来して、そのテキストに向かうこと」¹³であり、また「対象となっているテキストの性質に適った読みのスタンスを採ることができるように、指導を行わなければならない」¹⁴と指摘している。「導出的読み」と「審美的読み」の関係は、「直接描写的意味」と「喚起的意味」の関係と必ずしも同じではないが、無縁ではない。前者はテキストに向かう「読みのスタンス」の差異に注目しており、後者はそのスタンスの差異から生み出される意味の差異に注目している。つまり Blau は、たとえ熟達した読者であっても、文学作品に対していつも適切な「スタンス」を取れているとは限らないことを指摘しているといえる。(3)(4)の「誤読」は、文学作品に対して適切な「読みのスタンス」を「選択」できないことによって生じるものである。

Blau は「誤読」の性質を明確化することにより、「誤読」を普遍的な現象として、すなわちだれにでも起こりうる現象として位置づけた。そして、「誤読」の対策として再読の必要性を強調している。「誤読」は、その文学作品にふさわしい「読みのスタンス」や、その文学作品にふさわしい解釈を求めて自ら再読を繰り返していくための動因となるものなのである。

4. 読みの権威づけと価値づけ

以上、誤読の性質の明確化について考察した。次に、学習者の読みの権威づけと価値づけについて考察する。Blau は、学習者の読みを「文学解釈やそれを作り出す過程における、価値や権威と呼べる特徴を見分けるという観点で考える」¹⁵ことが重要だとしている。「価値」「権威」とは何か。Blau は、みずからが担当するクラスの受講者が書いたあるレポートについて次のように述べる。

読みのプロセスについての学生たちのレポートを読んでいて、わたしは、一人の学生が、彼の詩の初読を「完全な時間の無駄」と表現していることに気がついた。つまり、彼は詩の再読やその後の読みを通して、最初の読みは完全に誤解であり、詩について考える上で自分を全く誤った方向に連れて行ったと考えたのだ。その次の日の授業で、わたしは学生たちに詩の初読を「完全な時間の無駄」だと考えている者がどれくらいいるか尋ねてみた。約半数の学生が手を挙げ、自分も初読では完全に詩を誤解していたと言ったり、非常に混乱して全く意味を成さないで、初読はその後の読みから見れば完全な時間の無駄だと思うと主張したりした。学生たちの経験の格付けに対する応

¹³ 山元隆春[2005]p.223

¹⁴ 山元隆春[2005]pp.230-231

¹⁵ Sheridan D. Blau[2003]p.197

答として、わたしは学生たちに、難しい詩を読む次回の授業で試しに次のことをやってみるように提案した(大部分は冗談で、しかし全くふざけたわけではなく)。一回目の読みをスキップしてダイレクトに二回目の読みに行くことはできないか?—もっと現実的には、二回目の読みのできることをもっと早く;最初の読みですることにはできないか?と。

その答えは、もちろん、できない。プロセスを短縮したいと思うかもしれないが、最初の読みを経由することなしに二回目の読みに到達することはできない。また、もし初読で完全に道に迷ったと感じたならば(すべての熟達した読者にも親しみのある感情だ)、それこそがあなたを再読へと連れて行くものであり、そこであなたは軸受(bearings)を見つけ始める。言い換えれば、あなたはそれを見つけるためにたまには迷子にならなければならないのだ。¹⁶

ここでは初読の不可避性と重要性が指摘されている。ワークショップに取り組む学生から「初読は完全な時間の無駄」という感想が出てくるのは、初読、再読、省察、話し合いのプロセスが彼らに定着しているからである。再読以降の読みのプロセスが、彼らにとって有意義なものとなっている様子が推察される。また初読は、充実した読みのプロセスを導く足場になっていることがわかる。

「軸受」とは機械の部品どうしを支える装置を指す。ここでは自分の読みをより確かなものへと更新していく足場を意味する言葉である。Blauは、初読において「道に迷ったと感じ」る経験が、再読と確かな解釈を導くと述べる。初読のほとんどは「誤った読み」「不適切な読み」であり、それは再読を必要としている。つまり、初読は再読を開始させるための「誤読」である。

Blauは読みの価値づけについて次のように述べている。

読みのプロセスの本質や、再読と省察への貢献を考慮すると、それが学生たち自身の没頭と心にかけた行為の産物であり、またそれがより適切で確実な解釈を生み出す形でその後の読みやテキストのさらなる省察を導く限りにおいて、あらゆる読みには価値があると言うことができる。しかしながら、もしその読みが不熱心の、怠けた、単に他人の借り物に過ぎないものだったり、テキストのさらなる調査やテキストの意味についての深い省察の障害物として機能したりするなら、その読みは価値あるものではない。¹⁷

Blauは、学生自身が真剣に解釈行為に取り組むことによって生み出された読みはすべて「価値がある」とする。読者が読みに向かう真摯な姿勢を評価しているといえる。またBlauは、再読、省察、話し合いといった読みのプロセスを導く限りにおいて、あらゆる読みには「価値がある」とする。読みの価値はその後に来る読みとの関係で決定される。つまり、初読の価値は、それがより有意義な再読を導いたかどうかによって決定されるといえる。

さらに、読みの権威づけについてBlauは次のように述べる。

他方で、誤った読み、テキストの誤った解釈、テキストの意味の混乱する感じであって、(学生が実際に心にかけて活動に取り組んだという意味で)真にやってきたり一時的に抱かれたりしたものは、初読、再読、省察、他の読者との話し合い、可能なら調査を通した理解の洗練を伴うテキスト解釈プロセスの途中駅を表現している限りにおいて、真正の知識や価値ある学習として、また必要な種類の知識としてみなされるであろう。加えて、そのような連続する解釈作業がすべての段階で生み出すと考えられるのは、いわゆる権威的な読みである。言い換えれば、すべての誠実に稼がれた読みは等しく価値があるが、その中には他に比べて権威のあるものがあるということだ。さらに

¹⁶ Sheridan D. Blau[2003]pp.197-198

¹⁷ Sheridan D. Blau[2003]p.198

言えば、価値はあるが権威のない読みを生み出すことができるように、権威はあるが価値のない読みを生み出すこともできるということだ。¹⁸

Blau の議論全体から考えるに、「権威的な読み」とは端的に「正確な読み」といえる。つまり伝統的で規範的な、継承されてきた妥当な読みである。その作品の同時代的状況を含めた文学の専門知識や背景知識に裏付けられた、根拠の明確な読みのことを、ここでは「権威的な読み」と捉えておきたい。「権威的な読み」は、一連の読みのプロセスに取り組むことで生まれうるものである。文学教師は、適切な読みのプロセスを経て生産された学習者の解釈が「権威的な読み」となり得ているかどうかを専門的見地から判断する必要がある。たとえば、参考書や講義から二次的な解釈を取ってきた学生と、テキストの意味に関する再読、話し合い、省察のプロセスに積極的に取り組むことで同じ解釈に到達した学生とがいる場合、たとえ両者のレポートがともに「権威的な読み」といえる内容であったとしても、前者の学生の読みに価値があるとはいえない。前者は「権威はあるが価値のない読み」であり、後者は「権威があり価値もある読み」と判断することができる。

以上を踏まえ、Blau は、目指すべき授業のあり方を次のように描いている。

この概念的構想を考慮すれば、謙遜や間違った熱狂がなくても、教師はすべての学生の読みを、それらが権威や理解ある読みへと向かうステップを示す限りにおいて価値のあるものとして称えながら、同時に学生たちがテキストを再読しそれらについて話し合い省察し、Peter Rabinowitz と Michael Smith(1998)が「作者の読み」と呼んだ、作者の同時代読者に対して前提とされている、もしくは作者によって当然のことと思われる公知と触れ合う読みを生み出すのに必要とされる一種の文化的知識を学生たちに打ち立てる関係あるテキスト〔訳者注：参考文献となるもの〕を読むことをも促したり励ましたりしている教室を、思い浮かべることができる。¹⁹

文学教師にとっての重要な仕事は、「すべての学生の読みを、それらが権威や理解ある読みへと向かうステップを示す限りにおいて価値のあるものとして称え」ていくこと、そして学習者の読みの中にある「価値や権威と呼べる特徴を見分け」ていくことであるといえる。これらは学習者の読みや解釈行為に対する評価でもある。その評価を学習者に適切に還元していくことによって、学習者に「自立した読者」としての自信を育むことができると考えられる。

5. 誤読の特徴からみた初読の特徴

読みのプロセスが重視される背景には、学生たちであっても、読みのステップを適切に踏めば、そうとしか読めない正確な読みに到達することができるという Blau の確信があるように思われる。初読、再読、省察、話し合いのステップに真剣に取り組めば、だれもが「権威的な読み」に到達できるという考え方である。しかし、ここで大切なのは、Blau の文学教育の目標が、作品の「正確な読み」を教えることではなく、「自立した読者」を育成することにあるという点である。Blau が重視する読みのプロセスは、日本の国語教育における三読法（通読・精読・味読や素読・解釈・批評）とは性質を異にしている。三読法では、段階毎の読みの役割がある程度区別されている。しかし、Blau のワークショップにおいては、読みの各段階の役割を峻別する意識は比較的薄く、全体として、自分の読むという行為を内省させる方向に学習者を導いていくものである。

Blau は、「誤った読み」「誤った解釈」「意味の混乱する感じ」といったものを、読みに不可欠な「テキスト解釈プロセスの途中駅」と表現していた。学習者が自分の力で豊かな解釈を生み出すためには、再読以降のさまざまなプロセスが重要である。しかし、そのプロセスを開始するためには、

¹⁸ Sheridan D. Blau[2003]pp.198-199

¹⁹ Sheridan D. Blau[2003]p.200

既に述べたような初読における種々の失敗が不可欠である。そして、そうした失敗はある特定の読者層だけが引き起こすものではない。経験・技能の如何を問わず、だれにでも起こりうる現象である。この前提のもとに、初読を開始したすべての学習者を、挫折したりそこに留まったりしないように導き、再読のプロセスへと誘っていくことが大切であろう。再読を行うことによってこそ、初読の重要性への気づきが生まれるからである。再読の過程は、初読を意味づける過程である。再読の促進は、初読の過程そのものを大事にする姿勢に培うといえる。

以上のことは、読書教育における初読の捉え方に一つの示唆を与えている。それは、「初読は再読を開始させるための誤読である」と捉えることの有効性である。「初読は誤読である」と捉えることにより、初読の特徴を誤読の特徴に置き換えて考えることが可能となるからである。最後に、Blauの議論の検討から見出された誤読の特徴を、初読の特徴へと橋渡ししたい。①初読ではどのようなつまずきが生じるのか、②教師は学習者の読みをどのように評価すればよいかという二つの観点から、「初読の特徴」を以下の【表2】にまとめる。

【表2】誤読の特徴からみた初読の特徴²⁰

誤読の特徴	①初読の特徴	②教師による読みの評価
(1)読者の側の予備知識(背景知識)の欠如によって生じる誤読	(1)読者の側の予備知識(背景知識)の欠如によるつまずきが生まれる	[価値付けの条件] ○解釈行為に真摯に取り組んでいること/読みのプロセスに没頭していること ○再読以降の読みのプロセスを生み出していること [権威付けの条件] ○文学の専門知識や背景知識に裏付けられ、根拠が明確であること(したがって、(1)を権威づけることは難しい。(2)(3)(4)には一定の権威づけができる可能性がある)
(2)テキストの側の特徴から生じる誤読 (2.1)概念の難しさ (2.2)言葉の難しさ (2.2.1)構文の理解 (2.2.2)行の解釈	(2)テキストの側の特徴に起因するつまずきが生まれる ○概念を理解できない ○構文を理解できない ○行を解釈できない	
(3)読者の読みのプロセスにおける行為によって生じる誤読(再読の失敗)/喚起的意味の理解の失敗	(3)「読みのスタンス」の選択でつまずきが生まれる	
(4)文学テキストの読者としての豊富な経験と技能から生じる誤読/直接描写的意味の理解の失敗	(4)文学テキストの読者としての豊富な経験と技能ゆえのつまずきが生まれる/「読みのスタンス」の選択でのつまずきが生まれる	

①初読の特徴には、文学作品の一回目の読みの中で、読者がどのような困難に直面する可能性があるのかが示されている。(1)(2)は、作品解釈の混乱をもたらす、「わからない」という反応を生み出す原因となるつまずきである。(3)(4)は、「読みのスタンス」の選択の誤りである。「読みのスタンス」の適切な選択は、文学作品を文学作品として享受するためには不可欠である。また②には、学習者の多様な読みを見分け、評価する条件が示されている。

先述したように、「初読」という概念を定義する方法の一つは再読との関係を考慮することである。

²⁰ 左欄には【表1】に述べたことを再掲した。中欄と右欄では①②の観点から指摘できることをまとめた。

る。Blauは「自分の最初の読みを最も無価値のものと判断した学生たちこそが、その後の読みをなんとか成し遂げ、思慮深く、注意深く、明確な理解に基づいた詩の解釈に到達した」²¹と述べている。初読は、再読や「権威的な読み」への出発点として位置づけられる読みである。【表2】に含まれる何らかの読みのつまずきを経験することは、初読にある「再読への出発点」という意味に学習者が思い至るための道筋として、大切なことであるといえる。

6.おわりに

本稿では、アメリカの文学教育研究者 Sheridan. D. Blau の議論を手がかりに、文学を読むことにおける初読の特徴を明らかにすることを目的として考察を進めてきた。「初読は再読を開始させるための誤読である」という観点を示し、文学を読むことにおける初読の特徴と評価のあり方を明らかにできたことが、本稿の成果である。これは「初読の意味を学習者に自覚させる学習」を実践化する上で有効な視点になると思われる。

Blau のワークショップで取り上げられている教材の多くは、詩である。詩は、小説などの散文と比べて、時間的・物理的に、また読者の身体的・精神的な構えの面において、再読しやすいテキストである。また、一回目の読み、二回目、三回目、…といった明確な節目を読者に短時間のうちに与えてくれるというのも、詩というテキストの特質である。初読と再読の違いを考えさせる、初読の意味に気づかせるといった、読みのプロセスそのものを学びの対象とする学習指導を行う上で、詩は効果的な文学教材だと考えられる。

「我々が普段行っている読書活動の大半は初読である」ということは確かであるにしても、初読が大切なのは再読がほとんど行われなからではないだろう。換言すれば、豊かな初読ができれば再読は不要であるということにはならないと思われる。日常生活における読書のあり方は多様であり、これからの読書教育にもさまざまな側面が含まれなければならないが、少なくともその一つとして、Blau が行ったワークショップのように、初読の価値づけ・権威づけを通して再読を励ましていくような学習指導のあり方を含めることが必要である。繰り返し読むことの喜びを知る者こそが、文学そのものを育てていけると思うからである。

7.参考文献

Sheridan D. Blau[2003] *THE LITERATURE WORKSHOP*. Heinemann

足立幸子[2010.5]「国語科教育における初読と再読—物語の初読の過程解明を中心に—」『国語科教育研究』全国大学国語教育学会東京大会発表要旨集

足立幸子[2010.10]「初読の過程を生かした読書指導」『国語科教育研究』全国大学国語教育学会鳴門大会発表要旨集

中央教育審議会答申[2008.1]「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」

山元隆春[2005]『文学教育基礎論の構築——読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』溪水社
(広島大学大学院博士課程後期3年)

²¹ Sheridan D. Blau[2003]p.198