

学位論文要約

読むことの学習指導における単元設計に関する研究

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期

文化教育開発専攻 国語文化教育学分野

鎌田首治朗

学位論文目次

序章	研究の目的と方法	7
1	研究の目的	7
2	研究の方法	8
第1章	読むこととは何か	12
1	J.T.ブルーアー(1997)－認知心理学の知見から	12
2	『行為としての読書』	15
2.1	『行為としての読書』について	15
2.2	イーザの読者論と上谷(1997), 山元(2005)	17
2.3	イーザの読者論	19
2.3.1	レポートリイ	19
2.3.2	ストラテジー	20
2.3.3	前景－背景	21
2.3.4	遠近法	22
2.3.5	視点の移動	24
2.3.6	主題－地平構造	26
2.3.7	受動的綜合体	27
2.3.8	空所と否定	29
2.4	イーザの読者論の概要	33
3	イーザの読者論を再考する	33
3.1	イーザの読者論への批判を考察する意義	33
3.2	イーザの読者論への批判	34
3.2.1	G.カイザーとH.リンクによる批判－加藤(1985)	34
3.2.2	フィッシュの批判－中村(1990)	35
3.3	イーザの読者論の問題点についての考察――二つの問題	37
3.3.1	「テキスト」による制限問題	37
3.3.2	「内包された読者」概念の問題	38
(1)	イーザの説明	38
(2)	「内包された読者」は成立するのか	
	――読むこととは自分を読むこと	39
3.4	イーザの読者論がもつ可能性の考察	43
3.4.1	イーザの規範意識	
	――「テキスト」による制限を生み出したもの	43
3.4.2	読みのアナーキーに陥らないイーザの読者論	44
3.4.3	イーザの「否定」概念から	45
3.4.4	「内包された読者」問題から	45
3.5	「3」のまとめ	46
4	「イーザの読者論による読むことモデル」と イーザの読者論考察	46
第2章	自分を読むことを考えるために――2つの問題	50
1	自分をどうとらえるのか	50
1.1	「心とは何か」という問い	50
1.1.1	渡辺(2001)の整理	51
1.1.2	「①」,「②」とそれらへの批判	51
1.1.3	「③-1.」「③-2.」とそれらへの批判	53

1.1.4	「③-3.」への批判	53
1.1.5	「心とは何か」という問いの今後	56
1.2	自己意識の心理学から	58
1.2.1	梶田叡一の自己意識観	58
(1)	自己意識とは	58
(2)	「内面世界」	61
(3)	〈我的世界〉と実存的自己意識	64
1.2.2	梶田叡一の自己実現観	70
(1)	自己実現	70
(2)	生涯を見通して	72
(3)	価値観の形成－「自分とは何者なのか」	75
(4)	体験	78
2	主観と客観の問題を考える	81
2.1	イザーの読者論導入をめぐる議論	81
2.1.1	「読むこととは何か」からの批判	82
2.1.2	関口の評価したもの	83
2.1.3	読者論導入の問題点――方法論をめぐる	84
2.2	正解到達主義批判――否定された主題指導と学校現場の混乱	85
2.3	主観と客観の問題	87
2.4	現象学から考える主観と客観の問題	89
2.4.1	ポストモダン思想	89
2.4.2	フッサール現象学理解の状況	91
(1)	「竹田的フッサール現象学解釈」	91
(2)	高弟たちからの批判	93
2.4.3	竹田による認識問題の謎＝主観と客観の問題の書き換え	96
(1)	問い	96
(2)	なぜ「認識問題の謎」を解明できるのか	96
2.5	主観と客観の問題についての回答	102
2.5.1	谷徹（2002）,『現象学事典』にみる主観と客観の問題	102
2.5.2	梶田叡一にみる主観と客観の問題	105
2.5.3	主観と客観の問題	105
第3章 「自分を読むこと」モデル		
――読むことの学習における単元設計に向けて		
1	自分を読むこと	108
1.1	自分を読むこととは	108
1.1.1	1章, 2章から考える――読者の個別性から	108
1.1.2	2章「実存的自己意識」から考える	109
1.1.3	2章「主観と客観の問題」から考える	112
1.1.4	自分を読むこと	113
1.1.5	「内面世界」と〈我的世界〉	117
1.2	対話	118
1.2.1	ドクサ（臆見）や矛盾を自覚する難しさ	118
1.2.2	対話の重要性	119
2	自分を読むことを考える――山元隆春（2005）より	123
2.1	大河原忠蔵	124
2.2	熊谷孝	126

2.3	桑原武夫	128
2.4	外山滋比古	129
2.5	西郷竹彦	131
2.6	太田正夫	132
2.7	イーザー	133
3	読むことモデル	136
3.1	読むこととは	136
3.2	「謎」を読み解き，一貫した解釈を構成する	137
3.3	読者個人の変容，個人の成長	139
3.4	意欲	140
3.5	体験	141
第4章	目標分析と小学校・国語科読む能力目標分析試案の構築	143
1	目標分析の活用	
	——「読む能力とは何か」への回答を用意するために	143
1.1	目標分析とは	143
1.2	タキソノミー	144
1.3	田近洵一のD表	146
1.4	井上尚美の目標分析試案	149
1.5	梶田叡一の目標分析	153
1.5.1	単元計画作成のための目標分析	153
1.5.2	国語科における目標分析	155
1.6	新しいタキソノミー——能力についての目標分析	156
1.6.1	改訂タキソノミー	156
1.6.2	キー・コンピテンシー	161
	(1) コンピテンシーとは	161
	(2) キー・コンピテンシーとは	162
1.6.3	改訂タキソノミー，キー・コンピテンシーについて	165
	(1) 3つのポイント	
	——「複雑な需要に応じる能力」，	
	「ホリスティックな（総合的な）概念」，	
	「理性と感情」	165
	(2) 能力の全体像，構造を示す必要性と重要性	167
1.6.4	マルザーノ・タキソノミー	169
	(1) 新分類体系（マルザーノ・タキソノミー）	169
	(2) ブルーム・タキソノミーへの評価と問題点	170
	(3) 新分類体系（マルザーノ・タキソノミー）と	
	改訂タキソノミー	172
	(4) 新分類体系（マルザーノ・タキソノミー）の	
	処理のレベル	174
	① 認知システム	175
	② メタ認知システム	176
	③ 自律システム	176
	④ 処理レベルの階層性	178
	(5) 新分類体系（マルザーノ・タキソノミー）の	
	知識の領域	179
	① 知識の取り扱いにおけるブルーム・タキソノミーと	

	新分類体系（マルザーノ・タキノミー）	179
②	情報の領域	179
③	心的手続きの領域	182
④	精神運動手続き	183
1.6.5	新分類体系（マルザーノ・タキノミー） について考える	183
(1)	成果	183
(2)	課題	187
(3)	試案に生かすべきこと	190
2	小学校・国語科読む能力目標分析試案	191
2.1	試案（2012）	191
2.2	試案（2012）の課題	194
3	「試案（2013）」等	194
3.1	正確に読む能力	196
3.1.1	音読能力	197
3.1.2	漢字能力，語彙能力	197
3.1.3	自動化	198
3.2	読解力／一貫した解釈を構成する能力	199
3.3	謎を読み解く能力	201
3.4	体験	202
3.4.1	体験の扱い－7つの「体験」観点	202
3.4.2	「2 多くの本を読む能力」， 「3 自分の問いに答えるために本を読む能力」	204
3.5	「試案（2013）」の改良点	205
3.6	読む能力の全体構造と教師の指導との関係	207
3.7	「試案（2013）」と3種の目標類型	211
3.8	発達段階への配慮 —「5. 自分に気く体験」， 「6. 自分らしさに気づく，わかる体験」， 「7. 自分を問う体験（高学年中心）」	215
3.9	課題	218
第5章	読むことの学習における単元計画モデルの構築と 国語科・読むことの単元設計の実践的提案	223
1	「単元計画モデル」のあり方	223
1.1	4章からの課題	223
1.2	「試案（2013）」と各学年における指導	223
1.3	「単元計画モデル」のあり方を考える	229
1.3.1	授業モデル	229
1.3.2	単元計画モデル	231
1.3.3	「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」と 「単元を貫く言語活動」	233
1.3.4	螺旋的反復的に2次を貫く言語活動 —「物語を読んで，しょうかいしよう／モチモチの木 （斉藤隆介作）」	237
1.3.5	「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」	243
1.3.6	習得すべき読み方の例	

— 「試案（2013）」の「④」、「⑤」、「⑥」	249
(1) 学習指導要領「C読むこと」指導事項と 「試案（2013）」の「④」、「⑤」、「⑥」	249
(2) あらすじの読み方例	250
(3) 人物関係の読み方例	252
2 小学校・国語科読むこと単元計画作成チェックリスト	
— 目標分析と同等以上の効果があり 教師にとって簡便な方法の構築を目指して	253
3 国語科・読むことの単元設計の実践的提案	
— 「注文の多い料理店」	260
3.1 「1 教科書を読む」, 「2 単元目標の具体化」, 「3 『螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動』の決定」	260
3.2 教材文を読む	266
3.2.1 謎	266
3.2.2 謎を読み解く	269
3.3 「4 単元計画作成のために（ラフスケッチ）」	272
4 国語科・読むことの単元設計の実践的検討—「CL」	274
4.1 調査対象	274
4.2 質問紙	274
4.2.1 学習意欲	274
4.2.2 動機づけ	274
4.2.3 教師への印象	275
4.3 手続き	275
4.4 結果	275
4.5 考察と課題	279
終章 研究の総括と展望	281
参考文献	285
あとがき	291

1 研究の目的

本研究は、読むこと指導における教師の疑問や悩みを「図表 0.1-1 教師の疑問や悩み」のようにとらえ、「国語科における読むこと単元の指導はいかにあるべきか」という問いに一つの回答を提示することを目的としている。

図表 0.1-1 教師の疑問や悩み

- ① 文学的な文章の指導における読みの多様性について、それをどう受け止め、どう指導に反映させていけばよいのかについてよくわからない。
- ② 文学的な文章をどのように指導していけばよいのか、その指導方法についてよくわからない。
- ③ 文学的な文章についての 1 時間の授業をどのように展開すればよいのかがよくわからない。

本研究が示すものは、解答ではなく回答である。これは、読むことが本質的にもつ多様性により必然的に至る特質といえる。我々がその思考対象にしているものは、実在する客観的なものであっても、一旦思考対象として自身の中にとらえた瞬間に主観的なものとなる。そこには、ドクサ（臆見）や矛盾が避けられないものとしてある。これをふまえて、本研究は、学校現場で奮闘している教師が、国語科の文学的文章の読むこと指導を構想する際に活用できるたたき台の 1 つとなりえることを目指して、1 つの回答を提示しようとするものである。

そのため、本研究においては「第 1 章 読むこととは何か」、「第 2 章 自分を読むことを考えるために——2 つの問題」、「第 3 章 『自分を読むこと』モデル——読むことの学習における単元設計に向けて」の考察を基に、「第 4 章 目標分析と小学校・国語科読む能力目標分析試案の構築」で小学校・国語科読む能力目標分析試案としての「試案（2013）」とそれを補足する「図表 3.6-1 読む能力の全体構造と教師の指導との関係」、「図表 3.6-2 一貫した解釈を構成する能力の確かさと豊かさ」、「図表 3.6-3 読書力の確かさと豊かさ」、「図表 3.7-1 『試案（2013）』と 3 種の目標類型」¹等を提示する。それらを基に「第 5 章 読むことの学習における単元計画モデルの構築と国語科・読むことの単元設計の実践的提案」では「図表 1.3.1-2 1 時間の授業モデルと『試案（2013）』」、「図表 1.3.2-1 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデル」等を提示し、学校現場が「試案（2013）」をより活用しやすくなるように、「小学校・国語科読むこと単元計画作成チェックリスト」（以下、「CL」）を提示する。第 1 章から第 3 章は、「図表 0.1-1 教師の疑問や悩み」の「①」に、第 4 章は「①」から「③」に、第 5 章は、「②」、「③」に回答する章といえる。

¹ 学位論文要約においては「図表 3.6-2 一貫した解釈を構成する能力の確かさと豊かさ」、「図表 3.6-3 読書力の確かさと豊かさ」、「図表 3.7-1 『試案（2013）』と 3 種の目標類型」の各図表は省略している。

2 研究の方法

「1」の目的達成のために、以下の研究方法を用いる。

(1) 「読むこととは何か」という問いに関わる研究の検討，考察

「図表 0.1-1」の「①」は、「読むこととは何か」についての主体的思考が求められる疑問や悩みである。「読むこととは何か」についての回答なしには、なぜ「読みの多様性」が生まれるのかがわからないし、「それをどう受け止め、どう指導に反映させていけばよいのか」についてもわからない。そこで、文学批評理論として読書行為の解明を目指したヴォルフガング・イーザー（1982）²、国語教育学において大きな成果を示した山元隆春（2005）³を中心に検討，考察を行う。

さらに本研究においては、自分自身について思考する自己意識についての考察を行う。具体的には、足立自朗・渡辺恒夫・月本洋・石川幹人編（2001）⁴、梶田叡一の自己意識の心理学について考察する。

多様性の問題は、主観と客観の問題に関わる哲学的問題を背景にもつ。そのため、80年代中頃の読書論導入の議論、フッサー現象学等を通して、主観と客観の問題についての考察を行う。

(2) 単元計画作成のための研究の整理，考察

「読むことは何か」について回答をつくることができたならば、「読む能力とは何か」という次の問いに進む。その上で、読むこと指導において重要な問題になる単元計画設計について考察する。単元指導は、子どもたちが到達すべき重要な学習内容は何か、すなわち単元目標は何かということを明確にできるかどうかによってその成否が決まる。そこで、何が最も重要な学習内容、教育目標なのかを思考する手法として、目標分析を軸に研究を整理，考察していく。

具体的には、国語教育学における田近洵一⁵、井上尚美⁶の目標分析試案の研究、梶田叡一の目標分析から、能力観における目標分析へと進み、能力についての目標分析ともいえる B.S.ブルームらのタキソノミー、その後ブルームの弟子たちによってつくられた「改訂タキソノミー」⁷、キ

² ヴォルフガング・イーザー， 轡田収訳（1982）『行為としての読書／美的作用の理論』岩波書店

³ 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

⁴ 足立自朗・渡辺恒夫・月本洋・石川幹人編（2001）『心とは何か 心理学と諸科学との対話』北大路書房

⁵ 田近洵一（2002）「I 国語科目標論の成果と課題」全国大学国語教育学会（2002）『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書

⁶ 井上尚美（1983）『国語の授業方法論／発問・評価・文章分析の基礎』一光社，井上尚美（1984）「国語学力の発達過程に即した指導目標とその分析」全国大学国語教育学会（1984）『国語科教育研究 2 国語評価論と実践の課題』明治図書

⁷ L.W.Anderson and D.R.Krathwohl eds., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman, 2001

「改訂タキソノミー」は、有本昌弘（2010）「教育目標の分類体系（タキソノミー）」（梶田叡一・加藤明（2010）『実践教育評価事典』文溪堂，pp.144-145）における表現である。有本は、すでに「アンダアーンソンとクラスウォールの新しいタキソノミー」（教育フォーラム 29，金子書房，2002.3，pp.117-127）で「新しいタキソノミー『学習・教授・アセスメント』（L.W.Anderson and D.R.Krathwohl eds., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longman, 2001）として「改訂タ

ー・コンピテンシー⁸、新分類体系（マルザーノ・タキノミー）⁹、についての考察を行い、小学校・国語科読む能力目標分析試案の改訂へと進む。

（3）単元計画作成のための具体的な方法についての考察

（2）をわかりやすく学校現場に伝えるために、必要なモデル図等とともに、最終的に「CL」を提示する。この「CL」の活用方法を、「注文の多い料理店」を教材にした単元計画において具体的に述べる。さらに、「CL」を学校現場で使用してもらい、その有効性を検証する。

第1章 読むこととは何か

1 J.T.ブルーアー（1997）－認知心理学の知見から

本研究は、J.T.ブルーアー（1997）¹⁰の「単語再認」、「心内辞書」、「自動化」から、小学校段階における音読能力、語彙能力、漢字能力習得の重要性を引き出している。J.T.ブルーアー（1997）が、「テキストの中でほのめかされているが明示はされていないことを推論したり関連づけたりする」¹¹ことが読むことであり、その行為は、「文字として印刷されていない背景知識」¹²によって、「テキストの意味を構成する」¹³際に「読み手はテキストの意味を構成する際に、より大きな世界の常識を適用できる」¹⁴と述べている点は、イーザーの読者論とも重なる内容をもつ。

2 『行為としての読書』

R.C.ホルブ（1986）¹⁵は、イーザーの読者論¹⁶を、「種々の学問分野から抽出した大量の専門用語を導入」¹⁷しているが、それらすべての用語がイーザーの望む整然たるシステムにうまく適合するとはとても思えない¹⁸と指摘し、「通常のコテキストから用語のみを流用し、自らの『超越的モデル』のうちで機能するよう強いることによって、イーザーは、自分自身の用語法のあいまいさという要素を付け加え、彼の理論の理解を必要以上に困難なものとしている」¹⁹と述べている。R.C.ホルブが述べる難解さ故に、イーザーの読者論導入の議論当時には、議論の中心がイーザーの読者論の意義や概観紹介、内容理解に向かわざるをえず、実践上の援用、活用にまで進まなかった。

キノミー」をいち早く取り上げている。最近では、石井英真（2011）『現代アメリカにおける学力形成論の展開』（東信堂）がこれを詳細に論じている。但し、石井（2011）は「改訂タキノミー」を「改訂版タキノミー」と表現している。

⁸ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳（2006）『キー・コンピテンシー／国際標準の学力をめざして』明石書房、2006.5

⁹R.J.マルザーノ・J.S.ケンドール、黒上晴夫・泰山裕訳（2013）『教育目標をデザインする－授業設計のための新しい分類体系』北大路書房

¹⁰J.T.ブルーアー、松田文子・森敏昭訳（1997）『授業が変わる／認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』北大路書房

¹¹J.T.ブルーアー（1997）pp.171-172

¹²J.T.ブルーアー（1997）p.171

¹³J.T.ブルーアー（1997）p.172

¹⁴J.T.ブルーアー（1997）p.172

¹⁵R.C.ホルブ、鈴木 聡訳（1986）『「空白」を読む』勁草書房

¹⁶ヴォルフガング・イーザー、響田収訳（1982）『行為としての読書』岩波書店

¹⁷R.C.ホルブ（1986）p.156

¹⁸R.C.ホルブ（1986）p.156

¹⁹R.C.ホルブ（1986）p.157

本研究は、実践上の援用、活用を視野に入れられるように、「レポートリィ」、「ストラテジー」、「前景—背景」、「遠近法」、「視点の移動」、「主題—地平構造」、「受動的綜合体」、「空所と否定」といったイーザーの用語を取り上げ、イーザーの読者論の概要を述べ、その上でイーザーの読者論の再考を行う。

3 イーザーの読者論を再考する

中村敦雄(1990)²⁰が「わが国では、イーザーの理論の長所についての紹介は多かったのに比べて、短所を確かめるための批判的検討はほとんどなされていない」²¹と述べている点をふまえ、イーザーの読者論を再考する。

イーザーの読者論を批判的に検討した代表的な先行研究として、加藤哲弘(1985)²²と中村(1990)、さらに R.C.ホルブ(1986)や諸論者のイーザー批判を取り上げ、イーザーの読者論の問題点を明らかにすると共に国語教育学におけるイーザーの読者論の可能性を論じる。

加藤(1985)が取り上げた H.リンク、中村(1990)が取り上げたフィッシュによるイーザーの読者論批判は、二つの問題に集中している。一つは、イーザーの読者論が、自由であるべき読者の解釈に対して「テキスト」による制限を認め、許しているということ(「テキスト」による制限問題)、もう一つは、「内包された読者」問題である。

一つ目の「テキスト」による制限問題について、リチャード・ビーチ(1998)²³、T.イーグルトン(1983, 1997)²⁴と多くの文学批評理論家はイーザーの味方をしない。

二つ目の問題である「内包された読者」問題において、一連の批判は、「内包された読者」がイーザーの想定のように「文学作品の作用にとって必要なあらゆる前提条件を具象化」²⁵できているわけではないことを指摘しようとしている。イーザーの読者論に対する一連の批判は、改めて解釈というものがテキストと各読者との「経験的現実」によって展開され、そこには、読者の「性格」や「歴史的な立場」を含めた内面世界が現象することを示している。このことについて、イーザーは極めて自覚的でもある。そのことが、以下の引用からわかる。

読書過程の分析は、われわれが自分自身を読み解くための特定条件を明らかにする。作用美学に基づく解釈が、解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行くさまざまな前提を、つねに反省することを求めるように、読書行為の研究は、自己観察を経て自己解明に至ることを目的としている。²⁶(下線部：鎌田。これ以降、引用中の下線は、

²⁰中村敦雄(1990)「文学教育の基礎理論研究—W.イーザー『行為としての読書』の検討—」『読書科学』(第34巻 第4号, pp.155-164)

²¹中村(1990) p.155

²²加藤哲弘(1985)「W.イーザーの読書理論」『京都大学文学部美学美術史学研究室』研究紀要. 6』 pp.108-131

²³リチャード・ビーチ、山元隆春訳(1998)『教師のための読者反応理論入門——読むことの学習を活性化するために——』溪水社

²⁴T.イーグルトン、大橋洋一訳(1983, 1997)『新版 文学とは何か／現代批評理論への招待』岩波書店

²⁵イーザー(1982)p.58

²⁶イーザー(1982)序文 pp. xii-xiii

管見では、この箇所を指摘した研究者は山元隆春である。山元(2005)において

特別のことわりがない限り鎌田によるものである。本文中の括弧内の説明、傍点に関しては、ことわりがないかぎり引用文のままである。）

「読書過程の分析」に精緻に取り組んだイーザーが、読書行為が「われわれが自分自身を読み解くための特定条件を明らかにする」ことであると述べていることの意味は重い。それは、イーザーが読むことを、「自分自身を読み解く」こととしてとらえていることを示しているといえる。

イーザーよりも以前に、明治、大正、昭和を生き、国語教育に多大な影響を与えた芦田恵之助は、「読み方は自己を読むものである」²⁷と述べた。イーザーの言葉を裏づけるように、大橋洋一(1995)²⁸は、「読書行為とは、究極的には自分自身を読むこと（傍点：大橋）にほかならないという結論に到達しそうです」、「作品とは読者が自分自身に出会う場所（傍点：大橋）にほかなりません。読書行為とは、読者が自分自身をたえず読んでいくプロセスなのです」²⁹と述べている。また、田中実・須貝千里(2005)³⁰で、田中は「読む行為というようなものは私自身を読んでいるわけですから、その究極は自分の宿命に向かって進んでいく」³¹と述べている。

イーザーの論に対する一連の批判的な議論にもとづくと、イーザーの「内包された読者」概念そのものを容認することは難しい。しかし、そこでの議論は、イーザーの引用箇所を示された読むことの本質を際立たせる。読むことは「自己観察を経て自己解明に至る」、すなわち、読むことは自分を読むことへと向かう。イーザーが述べるように「解釈の基盤とされたり、あるいは解釈にとり入れられて行くさまざまな前提を」読者である我々は「つねに反省」し、読書行為を通して「自己観察を経て自己解明に至る」道を歩むべきである。そのことを示したイーザー(1982)の意義は大きい。

4 「イーザーの読者論による読むことモデル」とイーザーの読者論考察

R.C.ホルブ(1986)は、「イーザーは、テキストが可能性を限定しながらもいくつかの異なった意味を生じさせ得ることを前提とすることにより、この問題（客観主義と主観主義の問題：鎌田）については中立的な立場をとろうと」し³²、あるところでは『『主観的』な思い込みを厳格に縮減するよう求め』ながら、またあるところでは「意味が、読者の領域よりはむしろテキストに属するものであることを示唆」するなどして、「首尾一貫性が欠如している」と批判している。主観と客観の問題をどうとらえ、どう（解答ではなく）回答していくのかは、読むことを考える上で一つの大きな課題となる。そして、この問題を考察するには、「首尾一貫性が欠如している」という批判を受けているイーザーの読者論だけに依拠しては十分とはいえない。

「〈文学を理解するために必要な約束事〉を、プログラム化して伝達していくことで、文学を読むことができるようになるか」というと、ことはそれほど単純ではない」と考える山元は、「読むことの理論と〈メタ認知〉」という問題意識をもち、イーザーの言葉を見逃さなかった。(山元(2005) pp.621-623)

²⁷芦田恵之助国語教育全集刊行会(1987) p.142

²⁸大橋洋一(1995)『新文学入門』岩波書店

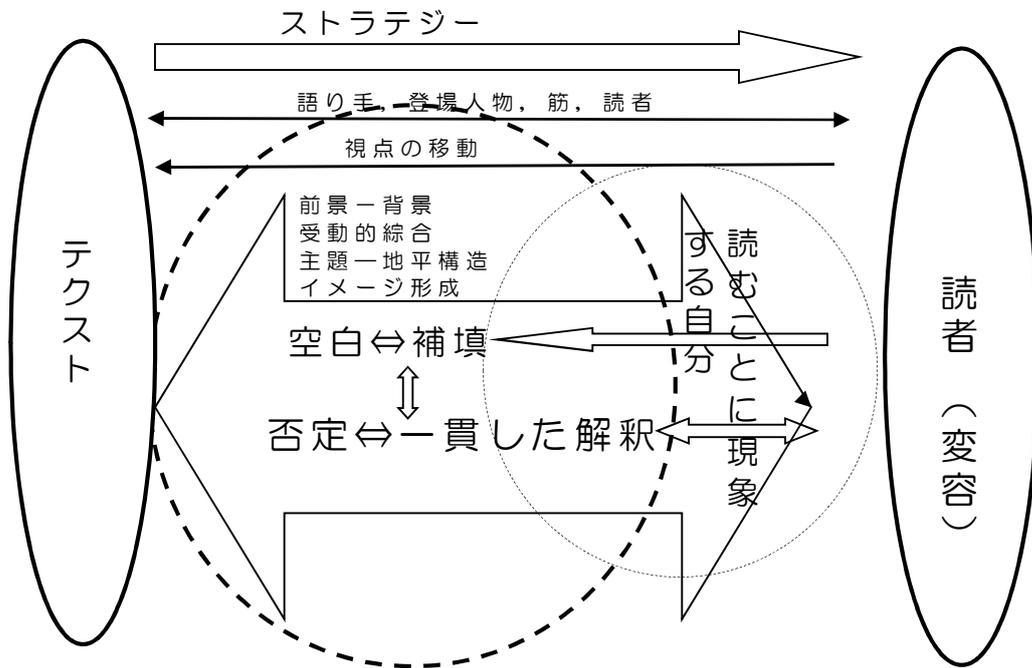
²⁹大橋(1995) p.99

³⁰田中実・須貝千里編著(2005)『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院

³¹田中・須貝(2005) p.128

³²R.C.ホルブ(1986) p.158

図表 4-1 イーザーの読者論による読むことモデル



第2章 自分を読むことを考えるために——2つの問題

1 自分をどうとらえるのか

「心とは何か」という難問を問いに立てた研究として、足立自朗・渡辺恒夫・月本洋・石川幹人編（2001）³³の研究がある。渡辺恒夫（2001）³⁴は、その中で、4本の論文を総括的に述べる論文として位置付けられている。

渡辺は「他者に対しては三人称的な（他者へ対する）視点を貫き、自己に対しては一人称的な（自己に対する）視点を」貫くことが問題解決のポイントであるという立場に立ち、次のように述べている。

- ① 心に対して一人称的な視点を取ると、心は意識として、しかも自己意識としてのみ理解されることになる。
- ② 自己意識の了解をくみ取る源は私の自己意識のみである。
- ③ したがって、他者であるシステム A に自己意識があるか否かの問題は、私がシステム A である事態が想像できるかという、私の心理的問題に帰する。
- ④ したがって、意識を因果的に脳から発生するものとして説明を試みる、「意識の脳科学」は見当はずれである。脳科学には「行動の脳科学」すなわち、私の行動と似た行動を生じることを説明するための脳科学があるのみである。それが、脳科学という三人称的視点に立つ認識の

³³足立自朗・渡辺恒夫・月本洋・石川幹人編（2001）『心とは何か 心理学と諸科学との対話』北大路書房

³⁴渡辺恒夫（2001）「企画者の趣旨：心はコンピューター？ 脳？ それとも心？」足立・渡辺・月本・石川（2001）pp.4-14

営みにとって、整合性を維持する道であろう。³⁵

渡辺は、「心とは何か」という研究を行おうとするならば、「一人称的視点」を貫く研究でなければならないと述べている。「自己意識の了解をくみ取る源は私の自己意識のみである」という引用部分を受け止めれば、「心とは何か」という問いは、「私の心とは何か」という問いに書き換えられなければならない。それが「心に対して一人称的な視点を取ると、心は意識として、しかも自己意識としてのみ理解される」ということを考察する問いになる。この点では、「自己意識」についての考察が避けられない。

わが国においてこの自己意識を先駆的に研究してきた梶田叡一の自己意識観は、『心理学辞典』（1999）³⁶の「自己意識」の項目で述べられていることと重なりはあるものの、その重なりを先を中心的に論じているところに特徴がある。それは、自己意識から実存的自己意識³⁷、そして「内面世界」、〈我的世界〉と〈我々の世界〉³⁸という重要な概念によって展開されているものである。

梶田の自己意識論には、単に自己を意識するという指摘だけでなく、その先に「内面世界」を磨き〈我的世界〉を形成する基本的な枠組みをもち、〈我的世界〉を実存的自己意識によって構成することの希求がうかがえる。それは、「自分は本来何者なのか？」といった自己内対話を繰り返す実存的自己意識の問いによって、人の成長を希求する自己意識論といえる。

本研究では、梶田の自己意識論、中でも「内面世界」、「〈我的世界〉と〈我々の世界〉」、「実存的自己意識」といった概念を射程に入れ、自己意識を「図表 1.2.1-1 自己意識」に示すようにとらえて用いる。

図表 1.2.1-1 自己意識

自己意識とは、自己実現を目指すために自己を対象化し（自己の対象化）、自分を思考・判断・表現（自己内対話）し、自分に気づき（自己観察、自己発見）、自分らしさを理解し（自己理解）、目指す自分になるとうとする自己

³⁵渡辺（2001）p.13

³⁶中島義明・安藤清志・子安増生・板野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司編『心理学辞典』（1999）有斐閣

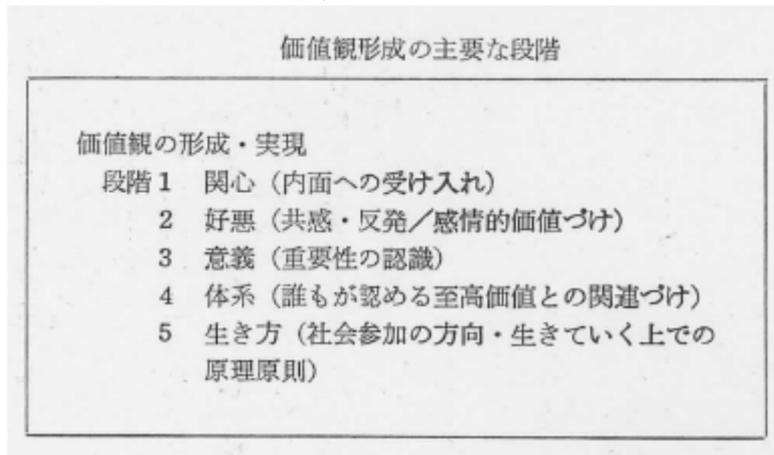
³⁷梶田が実存的自己意識の具体的な問いとして示したものに「『自分は本来何者なのか？』『自分は何処から来て何処に行くのか？』『自分の生まれる前、死んだ後、自分は結局は無であるのか？』」（梶田叡一（2008）『自己を生きるという意識—“我的世界”と実存的自己意識』金子書房、p.8）がある。このうちの中心的な問いが「自分は本来何者なのか？」になる。

³⁸「内面世界」の中には、外的な視点に立つ自己意識のあり方によって外的な視点そのまま内面化し、それを様々な判断の拠り所なり準拠枠なりとして自分自身を見ていくというものもある。このような自己意識によって支えられている「内面世界」が〈我々の世界〉であり、そのような生き方が〈我々の世界〉を生きる生き方である。これに対して、外的社会的な視点とは無関係に〈私〉を見ていく、といった場合のこだわりもある。それは自分自身を自分の志や望み、自分の要求するところとの関わりで反省し吟味するといった自己意識のあり方であり、内的な視点に立つての自己認識、自己の内的世界に準拠した自己意識といえるものである。このような自己意識に支えられた「内面世界」が〈我的世界〉であり、そのような生き方が〈我的世界〉を生きる生き方である。（参考：梶田叡一（2008）『自己を生きるという意識—〈我的世界〉と実存的自己意識』金子書房）

実現にむけて、自己を磨き抜こうとする（自分磨き）意識のことである。

しかし、実存的自己意識の問いを各人が考えることは、簡単なことではない。その際、「図表 1.2.2-3 価値観形成の主要な段階」で示された5つの段階を、自問自答する観点に置き換えることによって、自分自身を問うことを考えた。それが、「図表 1.2.2-4 実存的自己意識の問い」である。

図表 1.2.2-3



図表 1.2.2-4 実存的自己意識の問い

- ①「自分は何に関心を持ち、何に関心をもたない者なのか」
- ②「自分は何が好きで、何が嫌いな者なのか」
- ③「自分は何に内的な意義を感じ、何には内的な意義を感じられない者なのか」
- ④「自分はどんなものの見方、考え方をし、何を尊び、何を尊ばない者なのか」
- ⑤「自分は生きる上でどんな原理・原則をもつ者なのか」

2 主観と客観の問題を考える

田中実・須貝千里（2001）³⁹で、田中は「『正解主義』か、それとも『正解到達主義批判』か、その双方の立場の根底には主観と客観をどう見るかという問題がある」⁴⁰と述べ、次のように述べている。

文学研究でいうと、従来から今日まで続いている作品論，それに対してテキスト論から文化論の流行があって、両方の立場が対立していた。ここ二十年ぐらいはそのような時代だったと思います。その二つの立場には、単に文学作品に対しての向き合い方の違いや技術的な相違が

³⁹田中実・須貝千里（2001）『文学の力×教材の力 理論編』教育出版

⁴⁰田中・須貝（2001）p.10

あるだけではなくて、その技術を支える世界観といいますか、主観と客観をどういうふうに考えるかという哲学の最も初歩的でかつ根本的な命題における相違があったと思います。これは同時に長い間国語教育で問題になっている主観・客観論争、「正解はどこにあるか」、あるいは文学の根拠である「本文とは何か」という問いにもそのまま重なっていく問題であろうかと思えます。いわばキーワードを説明することは、世界観を問題にするということだと思えます。⁴¹

この引用から考えれば、正解到達主義と正解到達主義批判という形をとって展開されたイーザーの読者論導入の議論も、「主観と客観をどういうふうに考えるかという哲学の最も初歩的でかつ根本的な命題における相違」、「長い間国語教育で問題になっている主観・客観論争、『正解はどこにあるか』、あるいは文学の根拠である『本文とは何か』という問いにもそのまま重なっていく問題」を背景にもっていることになる。

関口安義（1985）⁴²の提起によって始まった国語科教育へのイーザーの読者論導入の議論は、当時の〈正解到達方式〉を批判し、結果的にそれを打ち倒すものとなった。しかし、学校現場においては、子どもたちの中に生まれる多様な読みをどう受け止め、どのように指導すればよいのかわからず、国語科読むことの指導のあり方を見失うことになってしまい、混乱や混迷を深めていった。

このような状況は、竹田青嗣が述べるポストモダン思想以降の状況と似ている⁴³。正解到達主義とそれを批判した正解到達主義批判の関係は、客観的、絶対的真理が存在すると考えていた思想（マルクス主義）と、多様性を切り口にそれを批判したポストモダン思想との関係に近似している。竹田によれば、そこには主観と客観の問題をどうとらえるのかという、哲学における認識問題の謎が横たわっている。そのことは、「テキスト」の制限問題、「内包された読者」問題を抱えるイーザーの読者論においても横たわったままの問題といえる。

竹田は、個人の認識を、個人の「内在」という名称の主観、内面世界の中での思考である、ととらえている。そして、「対象の認識」は、「『超越者』（客観存在）には『的中』（一致）」せず、「『内在者』つまり『内在』のうちで構成された『構成的内在』（=ノエマ）には的中する。すなわち『超越』は、われわれの『対象確信』に一致する」ととらえ⁴⁴、「『客観』（超越）といわれるものが、じつは〈内在意識〉で形成された『対象確信』『世界確信』である」ことを自覚しようとする考えである⁴⁵。この世界が、個人の「世界確信」という主観であること、「われわれのごく自然なものの見方には、必ずいろんなレベルで『ドクサ（臆見）』が含まれて」いることを自覚し、「『ドクサ』およびそれにつきまどっている暗黙の信憑の根、その条件」を「吟

⁴¹田中・須貝（2001）p.69

⁴²関口安義（1985）「読者論導入による授業の改革」『教育科学国語教育 9月号 No.352』明治図書

⁴³竹田青嗣（2012a）「批評のテーブルと事そのもの」日本文学協会『日本文学』VOL.61-3, pp.27-31

⁴⁴竹田青嗣（2012c）『はじめてのフッサール「現象学の理念」』講談社 p.208

⁴⁵竹田（2012c）p.207

味する」ことの重要性を述べているともいえる⁴⁶。竹田が「認識の謎問題」として「主観・客観問題」に対するフッサール現象学による回答は、谷徹（2002）⁴⁷、『現象学事典』⁴⁸においても通底している。この主観と客観の問題について、自己意識の心理学を研究してきた梶田叡一は、次のように述べている。

内面世界は意識の世界，外的世界は客観的な世界，と単純に考えてはならない。どちらの世界もその人の意識によって捉えられた世界なのである。より正確には〈私〉の意識世界によってのみ捉えられている世界が私秘的な世界であり，〈私〉の意識世界と他の人の意識世界との交錯の中で，相互に確認し合い支え合いつつ捉えられている世界が外的世界である。この意味において，世界は全て本来主観的なものであり，全てが我々の内面世界に投影された映像なのである。⁴⁹

主観と客観問題における，フッサール，竹田青嗣，谷徹，梶田叡一のとらえは，「内在」，「意識」，「主観的な世界」，「内部」，「内面世界」と表現の違いはあっても，この世界を各個人が自分自身の内面で構成しているという点で共通したものであった。つまり，「世界≠私の（内面で構成している）世界」となる。それは，「超越」している「外的な世界」，「客観的な世界」が本当の世界で，「私の世界」が本当ではないということの意味しているのではない。その意味していることは，「私」にとっては「私」の世界しか構成のしようがなく，「内面世界」のスクリーンには私流の映し方しかできないということにある。これが，本研究の主観と客観の問題に対する回答となる。すなわち，読むことによって生まれる読者の解釈は，主観的なものである。

主観と客観の問題の回答からすると，イーザーの「テキストの制限問題」は書き換えが必要となる。イーザーの読者論に対する批判が「テキストの制限問題」について述べた読者の自由の問題は，解釈が主観的行為である以上，その行為は読者の自由である。問われるべきは，その自由の質，解釈の質，一貫性の質である。したがって，「テキストの制限問題」は，読者の自由を認めるかどうかという問題ではなく，解釈における読者の主体的思考と解釈の質，その一貫性の問題として書き換えられる必要がある。

第3章 「自分を読むこと」モデル

——読むことの学習における単元設計に向けて

1 自分を読むこと

2章「図表 1.2.1-1」で示した「自分磨き」は，自分の人生に立ちほだかる困難，苦勞，不条理そのものといえるような出来事から逃げず，それらに懸命に立ち向かい，解答のないところに回答をつくりだす行為を通して

⁴⁶竹田青嗣（1989）『現象学入門』日本放送出版協会，p.210

⁴⁷谷徹（2002）『これが現象学だ』講談社，2002.11

⁴⁸木田元・野家啓一・村田純一・鷺田清一編著（1994）『現象学事典』弘文堂。木田は，新田義弘と共に，日本の代表的な現象学研究者として有名である。

⁴⁹梶田叡一（1998）『意識としての自己—自己意識研究序説（自己の探究）』金子書房，p.112

自己の成長を実現していくものである。読む行為によって、ときに生まれる読者の「変容」現象は、この「自分磨き」が読書行為の中で生まれているものとしてとらえられる。人生における「自分磨き」は「自分を読むこと」につながり、「自分を読むこと」は「自分磨き」につながる。人の成長と人生の難問という関係は、読者の成長とテキストによる否定の関係に重なる。したがって、「自分磨き」につながる実存的自己意識の問いは、「自分を読むこと」をとらえる際にも大きな手がかりとなる。このように考え、3章「1.1.1」から「1.1.3」で考察したことから、自分をとらえる要素として、「自己観察」、「自己発見」、「自己理解」、「なりたい自分」、「自分磨き」に着目し、「自分を読むこと」を観点化しようとしたものが、次ページの「図表 1.1.4-1 自分を読むこと」である。

図表 1.1.4-1 自分を読むこと

読むことは、主観的で個別的な行為であり、そこには個人のドクサ（臆見）が否応なく入り込む。だからこそ読者は、〈我的世界〉を豊かに深く形成するために、読むことを通して自己内対話を行わなければならない。読むこととは、テキストから見つけた「謎」を、読者が「内面世界」から読み解き、一貫した解釈を構成しようとする行為であり、その解釈に現象した自分の「内面世界」を読者が読む行為でもある。本研究では、自分を読むこととは、解釈に現象した自分の「内面世界」を読者が読み、以下のことを自己内対話（＝自問自答＝思考）することとしてとらえる。

- ① 自分の解釈や解釈の過程から、自己を対象化する自己内対話（「自己の対象化」）
- ② 自己を対象化した思考から、今の自分のあり方や自分らしさを自己発見し、理解する自己内対話（「自己観察」、「自己発見」、「自己理解」）
- ③ ①、②を通して、一貫した解釈を構成するために、納得して自分の「内面世界」を修正する十分な自己内対話（「修正・変容」）
- ④ ①から③の読書行為における自己内対話を基に、目指すべき自分のあり方、なりたい自分を思考する自己内対話（「なりたい自分（納得のいく自分）」）
- ⑤ ④の回答を豊かに深め、自分の価値観、世界観を向上させるために、生涯を通じて読書体験を通して豊かで深い〈我的世界〉を形成しようとする自己内対話（「〈我的世界〉の向上」）

「読者の自己発見や自己変革の機会を導く」こと、「自己観察を経て自己解明に至ること」ことが「自分を読むこと」であるととらえた場合、「図表 1.1.4-1 自分を読むこと」の「①」、「②」の要素の重要性だけでなく、その後の読者の「自己変革の機会」を重視する必要がある。それが「③」と「⑤」である。

「図表 1.1.4-1 自分を読むこと」の「④」において留意しなければならないことは、「目指すべき自分のあり方」が、「自分らしさ」をわかっている

ないとみえてこないということである。「自己理解」の難しさからして、「自分らしさ」がすぐに答えられる簡単な問いではないことは明らかである。自分の「自己理解」が進むにつれ、逆にいえば、それだけの体験をし、それだけの読書をし、それだけの学びをしていく中で、少しずつ自分の中で見えてくるものである。

回答・解釈が個別的で主観的で、そのためドクサ（臆見）や矛盾を孕んでいるからこそ、取り組むべき重要な行為がある。それが、他者の回答・解釈と自分の回答・解釈を交流、比較し、そのことによって自己内対話を行うこと、すなわち「対話」の重要性である。竹村信治（2001）⁵⁰は、対話の重要な本質として、「自己がであうさまざまな世界＝他者との契機的な対話」、「個人の内部に生成する複数の主体相互の対話」と共に、「自己自身との対話」を指摘し、対話が「高められた認識への到達を可能にするもの」としてあることと共に、「真の共生の実現にむけた自－他関係を育む契機」であることを述べている⁵¹。竹村の述べる「自己自身との対話」は、梶田叡一（2013）⁵²が述べる「〈自己内対話〉」としてとらえられる。

豊かで深い他者（の「内面世界」への）理解は、豊かで深い自己（の「内面世界」の）理解へとつながり、豊かで深い自己（の「内面世界」の）理解は、より豊かで深い他者（の「内面世界」への）理解へとつながっていく。

図表 1.2.2-1 対話の重要性を生かすために取り入れる
授業のポイントとなる言語活動

	言語活動
①	謎（学習課題）
②	一人学び
③	みんな学び
④	評価（まとめ）

国語科授業を想定すると、ここから重要な方向性を引き出すことができる。国語科授業においては、読者である子どもたちの読む力を育て、その背景となる子どもたちの「内面世界」を耕すためには、まず、自分の解釈をつくる言語活動が必ず必要となる。授業と単元の中にこの言語活動が明確に位置づけられ、あるいは目指され、そこで子どもたちが自分の解釈を主体的につくれるように、また、その言語活動が単元の中で繰り返せるように、単元は仕組まれ、計画されていなくてはならない。次に、自分の解釈をつくったならば、その解釈をより豊かで深いものにしていくために、

⁵⁰竹村信治（2001）「対話」大槻和夫編『国語科 重要語 300 の基礎知識』明治図書、p.54

⁵¹竹村（2001）p.54

⁵²梶田叡一（2013）『言葉の力と言語活動』ERP

他者の解釈と交流し、その中から自分が最も取り入れたい解釈を本人自身が考え、決定する行為を明確に位置づけた言語活動が必要になる。

これらのことを1時間の授業に即して4つのポイントにしたものが「図表 1.2.2-1 対話の重要性を生かすために取り入れる授業のポイントとなる言語活動」である。ここで大切にしなければならないことは、交流だけで終わらないということである。交流して終わりではなく、交流した結果、どの解釈・理由【根拠】から自分は学ばなければならないのかという思考活動、その結果として子ども個人が自分で選択・決定を行う体験を、子どもたちは自己の成長のために積み重ねていかなければならない。

2 自分を読むことを考える—山元隆春（2005）より

山元（2005）は、「自分を読むこと」観において特筆すべき研究である。山元は、イーザーの読者論における「自分を読むこと」観に関わる箇所を見逃すことなく引き出し、そこに光を当てた。以下は、そのような山元の研究を示すところである。

このなかで⁵³、イーザーによってとくに重要視されているのは、読書を行う読者の〈自己に対する意識〉である。イーザーは同じ序文で〈作用美学は、文学研究を人間科学の一環に転換することを目指している〉⁵⁴とも言う。このような人間科学の一環としての文学研究への志向が、読者の〈自己に対する意識〉への着眼を導いたのである。

山元（2005）は、「イーザーによってとくに重要視されているのは、読書を行う読者の〈自己に対する意識〉である」こと、イーザーの「読者の〈自己に対する意識〉への着眼」を見抜いたのである。山元（2005）の「第1章戦後日本における文学教育論の検討」からは、イーザーが重視した「読書を行う読者の〈自己に対する意識〉」を重視し、読者の成長、そのための自己変革を希求する研究が少なくないことがわかる。それらは、本研究で述べる「自分を読むこと」観に通底する研究である。大河原忠蔵、熊谷孝、桑原武夫、外山滋比古、西郷竹彦、太田正夫らの研究は、「読者の〈自己に対する意識〉への着眼」をし、その第一歩としての自己の対象化、自覚的に自分を自分で意識したり、そのことを通して読者として人として成長したり、あるいは読者が自己変革をしたりすることを重要視している。それは、イーザー（1982）よりも以前の指摘である。

3 読むことモデル

これまでの考察をまとめ、「読むことモデル」として表したものが次ページ「図表 3-1 読むことモデル」である。

第4章 目標分析と小学校・国語科読む能力目標分析試案の構築

1 目標分析の活用

——「読む能力とは何か」への回答を用意するために

教育評価の理論からすると、「目標分析（analysis of objectives）」は「目標を能力と内容の観点から分析し、その構造を明確化すること」⁵⁵とな

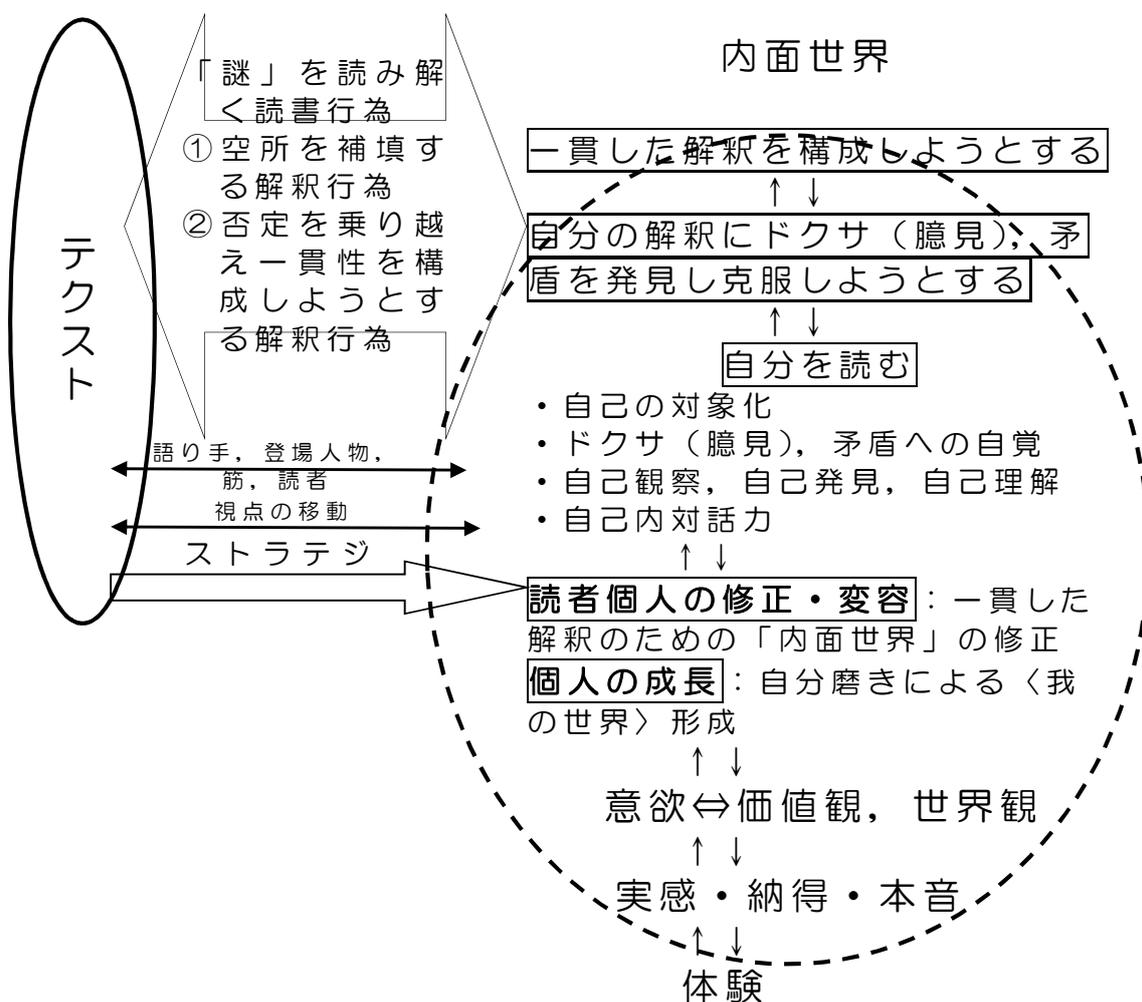
⁵³イーザー（1982）pp.xii-xiii

⁵⁴イーザー（1982）p.xiii

⁵⁵東洋・梅本堯夫・芝祐順・梶田叡一編『現代教育評価事典』（1988）金子書房、p.566

る。通常能力を横軸に，内容を縦軸に置いたマトリックスの形で目標を吟味するものである。この手法は，B. S.ブルームの師にあたる「タイラー (Tyler, R. W.)」においてすでにみられるが，これを一般化したのはブルーム (Bloom, B. S.)」⁵⁶であるといわれている。本研究では，難しい対象を総合的に解明するために，一旦，下位観点を軸に対象を分析し，思考し，それによって総合的にとらえようとする考察のあり方を，広い意味での目標分析の手法としてとらえ，本研究が考察の対象としている「読む能力」の考察に活用している

図表 3-1 読むことモデル

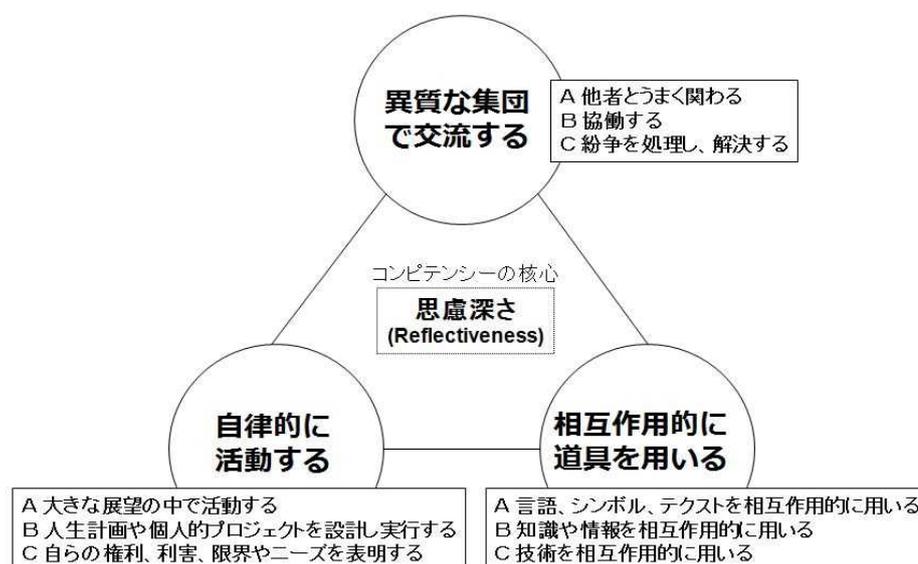


B. S.ブルームらのタキノミーは，その後弟子たちによって「改訂タキノミー」作成へとつながる。キー・コンピテンシーは，DeSeCo プロジェクトがまとめた，コンピテンシーの中でも「鍵」となる主要なコンピテンシー（能力）のことである。DeSeCo プロジェクトには，教育者，評価専門家はもちろんのこと，哲学者，心理学者，社会学者，人類学者，歴史家，経済学者，統計学者と，「改訂タキノミー」よりも多くの研究分野からそ

⁵⁶ 『現代教育評価事典』（1988）p.566

それぞれの専門家が集められていることがわかる。中でも、各国の政策担当者や組合、国際機関、各国機関といった各組織の代表者が含まれていることは、改訂タキソノミーとの大きな違いであり、DeSeCoプロジェクトの政治的行政的な影響力の大きさを示している。このキー・コンピテンシーにおいて強調しておかなければならないことが、立田慶裕（2010）⁵⁷による「複雑な需要に応じる能力」、「ホリスティックな（総合的な）概念」、「理性と感情が生命線上関連しあっているという考え方から生まれている」⁵⁸という3つの指摘である。中でも、「理性と感情」の関連性については、「感情」と表現されている心の働きの大きさから目をそらさず、「頭か心か」と2つに分けて表現されがちな両者を、統一的にとらえようとする問題意識が鮮明である点は見逃せない。

図表 1.6.2-2 3つのキー・コンピテンシー



「図表 1.6.2-2 3つのキー・コンピテンシー」の「異質な集団で交流する」、「自律的に活動する」、「相互作用的に道具を用いる」には、〈我々の世界〉を生きる側面が多く含まれている。対して、「コンピテンシーの核心」とされる「思慮深さ (Reflectiveness)」は、「反省性」という内省⁵⁹である。それは、自己内対話による思考を指すものであり、〈我的世界〉に深く関わる思考といえる。キー・コンピテンシーは、〈我的世界〉と〈我々の世界〉の両方を生きることの必要性を示しているともとれる。「複雑な需要に応じる能力」の解明を目指し、「ホリスティック」に能力をとらえ、「理性と感情」の関連を重視したキー・コンピテンシーのもつ意義は、極めて大きい。

⁵⁷立田慶裕（2010）「キー・コンピテンシーとリテラシー」梶田叡一・加藤明（2010）『改訂版実践教育評価事典』文溪堂，pp.162-163

⁵⁸立田（2010）p.162

⁵⁹立田（2010）は、「Reflectiveness」を「内省力」（p.162）と訳している。

R.J.マルザーノ・J.S.ケンドール(2013)⁶⁰も新しいタキソノミーである。新分類体系(マルザーノ・タキソノミー)は、多くの進んだ成果をもっている。1つは、学校現場に役立つ分類体系に近づいたことである。この点は、マルザーノら作成者の姿勢が分類体系に反映されたものといえる。2つめに、キューブの形をとり、「処理のレベル」と「知識の領域」を掛け合わせることで、子どもたちの能力をブルーム・タキソノミーよりも生き生きと描くことに成功していることである。3つめに、キー・コンピテンシーと同様、新分類体系(マルザーノ・タキソノミー)は、図表を豊富に用い、背景の研究成果を押さえた簡潔な記述によって、全体として、学校、教師にとって、わかりやすいものになっている。4つめに、最も重要な成果として、訳者黒上晴夫による「新分類体系を活かすー訳者あとがきにかえて」⁶¹における重要な指摘があげられる。

黒上は、梶田叡一(1992)⁶²の「3種の目標類型」⁶³(達成目標、向上目標、体験目標)を以下のように紹介している。

達成目標	…特定の具体的な知識や能力を完全に身につけることが要求されるといった目標
向上目標	…ある方向へ向かっての向上や深まりが要求されるといった目標
体験目標	…学習者側における何らかの変容を直接的なねらいとするものではなく、特定の体験の生起自体をねらいとするような目標 ⁶⁴

その上で、黒上は、ブルーム・タキソノミーとマルザーノ・タキソノミーが、「3種の目標類型」にどのように対応できているのかを整理した。それが、「図表 1.6.5-1 分類体系と目標の対応」である。

図表 1.6.5-1 分類体系と目標の対応

	ブルーム	マルザーノ
達成目標	○	○
向上目標	×	○
体験目標	—	—

しかし、新分類体系(マルザーノ・タキソノミー)の課題もまた存在す

⁶⁰R.J.マルザーノ・J.S.ケンドール、黒上晴夫・泰山裕訳(2013)『教育目標をデザインするー授業設計のための新しい分類体系』北大路書房

⁶¹R.J.マルザーノ・J.S.ケンドール(2013) pp.179-188

⁶²梶田叡一(1992)『教育評価 第2版』有斐閣。『教育評価』は、1983年初版、1992年第2版、2001年第2版補訂版が発刊されている。本研究における『教育評価』からの引用は『第2版補訂版』であるため、他のところでの引用は、梶田叡一(1983,1992,2002)とする。

⁶³梶田(1992) p.82

⁶⁴R.J.マルザーノ・J.S.ケンドール(2013) p.180

る。2章で、渡辺（2001）が「人稱的視点の混乱」を指摘したことを述べたが、この渡辺（2001）の指摘にしたがえば、新分類体系（マルザーノ・タキノミー）も、まだ3人稱から1人稱への切り替えに成功しているとはいえない。この難しい問題について、キー・コンピテンシーは「コンピテンシーの核心」に「思慮深さ（Reflectiveness）」をおいたことによって、「複雑な需要」に対応する個人の思考を1人稱的に描き、問題に深入りせず、かつ自己内対話（思考）の重要性をおさえている。

キー・コンピテンシーが「複雑な需要」と表現した、人生の中で必ず出会う新しい課題を、どのように達成していくのかということを考えれば、知識は獲得するだけでなく、活用できなければならない。さらに、自らの課題を克服するために、獲得した知識を自分なりに自分らしく加工できなければならない。本当に自らを苦しめるような難問中の難問に対するときには、獲得した知識への解釈を通して、文脈にふさわしい知識を創造的に生産することが必要になる。そのような人の生み出す大きなエネルギーを想定したとき、新分類体系（マルザーノ・タキノミー）では、これをとらえきれないところが生まれてくるのではなかろうか。

これらをふまえた上で、キー・コンピテンシーや新分類体系（マルザーノ・タキノミー）にヒントを得て、3次元図表やその他の視覚的効果の高い図表をつけ加える工夫が本研究の試案には必要である。試案というマトリックスに、求められる全てを盛り込むこれまでの稿者の手法は、キー・コンピテンシーや新分類体系（マルザーノ・タキノミー）を見たときに、決して効果的なものとはいえない。日々職務に追われている教師であっても、よりわかりやすさを感じられるものとなりえるような改善をさらに行うことが必要である。

2 小学校・国語科読む能力目標分析試案「試案（2013）」とその他の資料

1章から始まるこれまでの考察を生かして、試案（2012）⁶⁵を改訂したものが次ページの「試案（2013）」である。また、資料「図表 3.6-1 読む能力の全体構造と教師の指導との関係」は、「試案（2013）」の背景にある能力の全体構造、それぞれの能力観点、体験、教師の指導、言語活動等の関係について考えるための補助資料である。本学位論文要約においては「図表 3.6-2 一貫した解釈を構成する能力の確かさと豊かさ」、「図表 3.6-3 読書力の確かさと豊かさ」、「図表 3.7-1 『試案（2013）』と3種の目標類型」等の補助資料は省略している。

⁶⁵拙稿（2012）『改訂版 小学校国語科・読む能力目標分析試案』の活用——「注文の多い料理店」の場合—— p.104（広島大学（2012）『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部（文化教育開発関連領域）第61号』 pp.103-112）

「試案（2013）」

読む能力										

読書力										
1 読解力／一貫した解釈を構成する能力										
1.1 正確に読む能力					1.2 謎を読み解く能力					
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪
音読能力（自動化できるほど育てたい能力）	語彙能力（自動化できるほど育てたい能力）	漢字能力（自動化できるほど育てたい能力）	あらすじ（順番、構造）を読む能力	場面（会話、行動、地の文）から気持ち想像して読む能力	人物関係を読む能力	意見と理由【根拠】を述べる能力	謎を見つける能力	謎を解く能力	対話を通して他者の読みから学ぶ能力	対話を通して自分の読みを磨く能力

2 多くの本を読む能力										

3 自分の問いに答えるために本を読む能力										

体験
1. 本を読むことが楽しいと感じられる体験

2. 自分の好きな本ができた体験

3. 名作やおすすめの本を読む体験

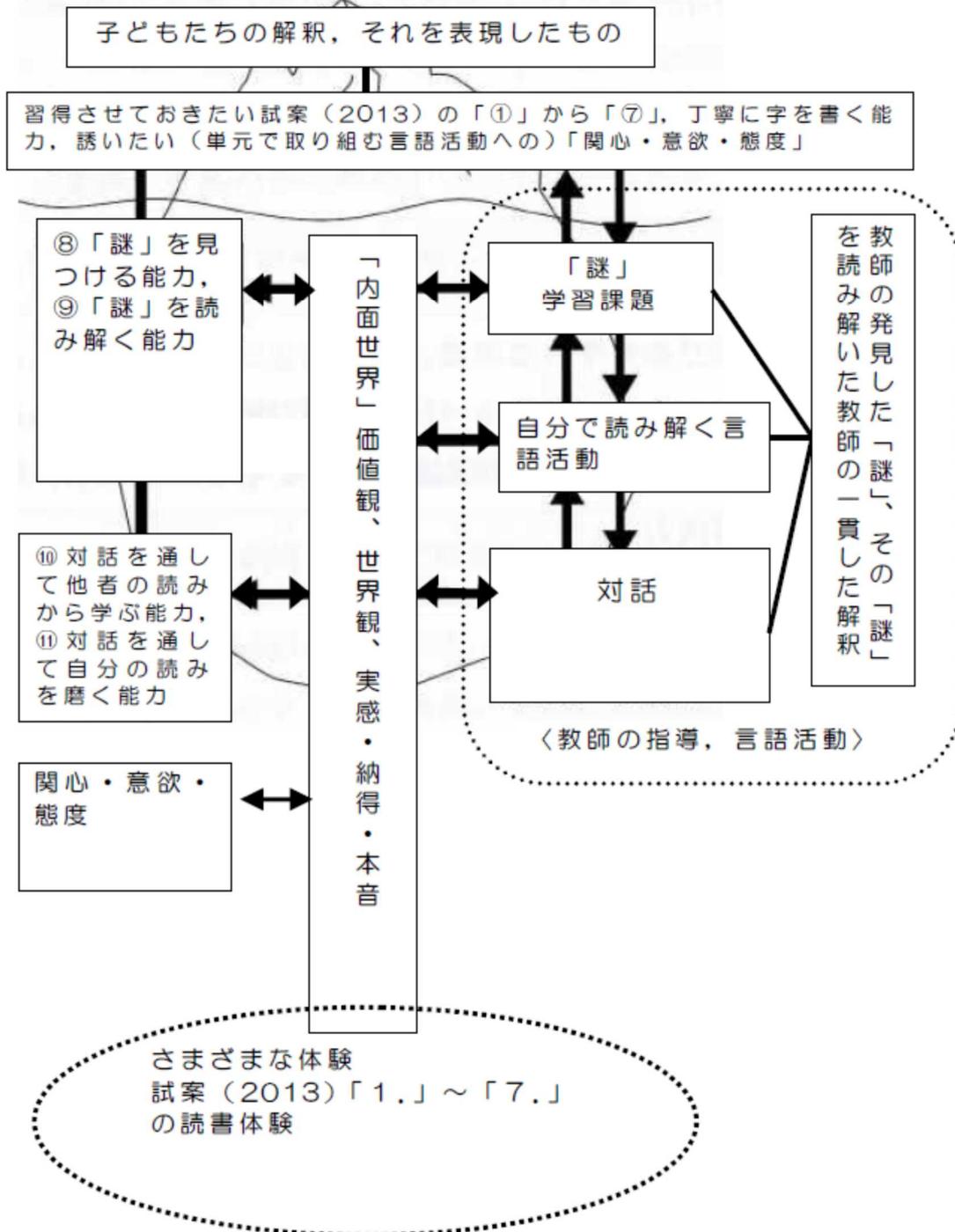
4. 「かけがえのない一冊の本」と出会えた体験

5. 自分に気づく体験

6. 自分らしさに気づく，わかる体験

7. 自分を問う体験（高学年中心）

図表 3.6-1 読む能力の全体構造と教師の指導との関係



第5章 読むことの学習における単元計画モデルの構築と
国語科・読むことの単元設計の実践的提案

1 「単元計画モデル」のあり方

3章「図表 1.2.2-1 対話の重要性を生かすために取り入れる授業のポイントとなる言語活動」を「試案（2013）」の観点との関係でとらえ、45分の授業における言語活動，目安時間を検討した本研究の1時間の授業モデルが「図表 1.3.1-2 1時間の授業モデルと『試案（2013）』」である。

図表 1.3.1-2 1時間の授業モデルと「試案（2013）」

	言語活動	目安時間 (分)	「試案（2013）」との関連
①	謎（学習課題）と 言語活動の確認	6前後	⑧ 謎を見つける能力
②	一人学び	15前後	① 音読能力（自動化できるほど育てたい能力）② 語彙能力（自動化できるほど育てたい能力）③ 漢字能力（自動化できるほど育てたい能力）④ あらすじ（順番、構造）を読む能力⑤ 場面（会話、行動、地の文）から気持ちを想像して読む能力⑥ 人物関係を読む能力を基に、 ⑦ 意見と理由【根拠】を述べる能力 ⑨ 謎を解く能力
	できた子どもは、できたもの同士で回答を読み合う		⑩ 対話を通して他者の読みから学ぶ能力 ⑪ 対話を通して自分の読みを磨く能力
③	みんな学び	15前後	
④	評価（まとめ）	9前後	

この授業モデル「図表 1.3.1-2 1時間の授業モデルと『試案（2013）』」は、単元に入ってすぐに実施できるものではない。「1時間の授業モデル」に到達できる仕掛けを教師が用意していないと、自分で意欲的に学習に取り組むことはできない。少なくとも、以下の5点が指導されていなければ、授業モデルは展開できない。

【授業モデル実現のために求められること】

- ① 子どもたちが、十分に作品を音読，黙読できていること
- ② 子どもたちが，作品に出てくる漢字，語句を辞書的な意味で理解できていること
- ③ 子どもたちが，あらすじや場面，人物関係を読めていること
- ④ 子どもたちが，示されたB規準例についての学習を通して，取り組む言語活動を「言語活動のポイント」として理解できていること
- ⑤ 子どもたちが，言語活動ができるようになる螺旋的反復的練習ができていること

5点を単元計画に組み込んでモデル化したものが「図表 1.3.2-1 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデル」である。

図表 1.3.2-1 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデル

3次	2次		1次	
	2次を通して評価する	螺旋的・反復的に 2次を貫く言語活動		
○進んで本を読もうとしているか【関】 ○（言語活動に自分なりに取り組んでいるか※3） ○自分のよさ、課題に気づこうとしているか【関】	○友だちの読みの豊かさ、深さに学び、自分の読みを磨こうとしているか【関】	○謎に対して自分の解釈を表現しているか	○言語活動ができるようになってきているか※2	探究 活用 習得
		「1時間の授業モデル」を繰り返す ☆「1時間の授業モデル」に到達	○言語活動の仕方を理解しているか※1	
			○背景となる必要な知識を理解しているか ○間違わずに音読ができているか ○語句、漢字の理解と読みができていないか ○あらすじを読んでいるか ○場面や人物関係を読んでいるか	

○：評価（指導）のポイント

☆：到達したい授業モデル

【関】：関心・意欲・態度

※1 単元で取り組む言語活動の B 規準例（教師がつくった学習モデルや前年度までの子どもたちがつくった作品）が提示されていること、B 規準例から「言語活動のポイント」を子どもたちが把握できる学習を行っていることの2つが必要である。

※2 「言語活動のポイント」を確認し、1 場面と言語活動を「教師→教師と子どもたち→指名された子ども」の3回は練習させるぐらいの順を追った螺旋的・反復的練習が必要である。

※3 例：ラジオ劇の台本づくりであれば、2 次でテーマ毎に台本にして表現してきた自分の読みを、3 次では一つの台本に仕上げること。

2 小学校・国語科読むこと単元計画作成チェックリスト

——目標分析と同等以上の効果があり

教師にとって簡便な方法の構築を目指して

本研究の単元設計が重視しているポイントは、以下の10点である。

単元設計は

- ① 子どもたちが読者として成長する主体的な学習を目指す。
- ② 言語活動は、「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」を目指す。
- ③ ①を実現するために、学習過程2次で「1時間の授業モデル」に到達することを目指す。
- ④ 「1時間の授業モデル」に到達するまでの指導は、順を追った螺旋的
反復的指導を仕組む。
- ⑤ 教師の目標達成意識を明確にし、子どもたちの主体的学習を実現す
るために、単元目標をB規準例まで具体化することを目指す。
- ⑥ B規準例（学習モデル）は、子どもたちのわかりやすい言葉に言語
活動を「ポイント」化し、「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」も
同様に「ポイント」化することを目指す。
- ⑦ （教師が作品の意義にあたると考える）「謎」を子どもたちに考え
させることを目指す。
- ⑧ 子どもたちが自己を対象化し、自己発見、自己理解、自分を問う自
己内対話を体験できることを目指す。
- ⑨ 子どもたちを多読に導き、「かけがえのない1冊の本」と出会える
体験を目指す。
- ⑩ これらの根本として、教師が主体的に教材作品を読み込むことを目
指す。

「試案（2013）」を基に、授業モデル、単元計画モデルを実現し、目標分析と同等以上の効果があって簡便な方法を目指すため、本研究は、問答式のチェックリスト形式をとることにした。単元設計のポイントを教師に向けた質問形式で示し、教師はその質問に答えながら思考でき、単元設計のポイントをチェックできるチェックリスト形式であれば、「試案（2013）」そのものよりも教師にとっても確実に扱い易いものになると考えた。それが、「図表 2-1 小学校・国語科読むこと単元計画作成チェックリスト」（以下、「CL」。「CL」の「5」以降は省略している）である。

図表 2-1 小学校・国語科読むこと単元計画作成チェックリスト
☆：アドバイス

1 教科書を読む	
1.1	教科書は、教材文の後に続くページを読んでいますか。 ☆言語活動を定めるヒントが書かれているところです。
1.2	教材文から「謎」を見つけることはできていますか。 ☆「謎」は、教材文の不思議なところ、辻褄の合わないところ、情報が足りないところをとらえ、教材文を読み込みましょう。
1.3	見つけた「謎」を自分で読み解くことはできていますか。 ☆発見した「謎」を読み解いたら、研究会や学校、学年の先生方とその読みを交流してみましょう。そして、指導書等を読みましょう。
2 単元目標（年間目標から、教科書から）の具体化	
2.1	単元名は読みましたか。「螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動」をする時間数（最低7時間）はありますか。
2.2	学習指導要領のどの「指導事項」と関係がありますか。学習指導要領の「言語活動例」で使えるようなものはありますか。
2.3	本単元の指導事項は、年間で何回指導できますか。 ☆指導できる回数から本単元での指導の年間における役割を考えましょう。もし、年間で3回指導できるなら、その3回を「ホップ、ステップ、ジャンプと繰り返すには、どのように展開すればよいか」考えましょう。
2.4	単元名具体化の作業
2.4-1	1.1のページで、単元名を具体化した表現はありませんか。 ☆教科書が囲み等で強調したり、目立つようにしたりしているところには、単元名の具体化のヒントがあると考えて読みましょう。
2.4-2	教科書の非連続型テキスト、特に子どもの発表や作品例、吹き出し例等があったら、それを以下のように分析してください。 ☆分析の方法として、①総字数、②文の数、③構成、④内容を確認しましょう。（例：①86文字、②2文、③構成は2段落、④内容は、「1段落」本文に書いてあること→「2段落」自分の経験、と分析したら、それがB規準例にふさわしいか考えましょう。）

3 「螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動」の決定

3.1 「螺旋的・反復的に2次を貫く言語活動」を決めましょう。

- ☆教科書に記載されている言語活動を基本にしましょう。ただし、教科書を鵜呑みにせず自分で考え、修正した方が単元目標を達成しやすいと判断した場合は、自分の責任で行いましょう。
- ☆教科書に修正を加えたり、独自の言語活動をつくったりした場合には、それが効果的であったのかを指導後の子どもたちの姿から必ず検証しましょう。
- ☆教科書に言語活動の記載がない場合は、自分で単元目標を実現できる言語活動をつくりましょう。その方法は、「2.4-2」の「☆分析の方法」の「①総字数、②文の数、③構成、④内容」を羅針盤にしてつくるものです。このときの言語活動が、①子どもたちの現実生活で役立つものであったり、②他教科で使えるものであったりすれば、それは意義ある工夫になります。
- ☆言語活動に派手さはいりません。国語の時間が図工の時間のようになっているといたことがないよう、子どもたちが読むことに集中し、自分の解釈を書くことに集中する言語活動をめざしましょう。

3.2 B規準例

3.2-1 B規準例を必ず用意しましょう。

- ☆単元の終わりに、子どもたちはどのような作品や発表ができればB規準といえますか。B規準になる子どもたちの発表例や作品例をつくりましょう。教科書に例が記載されている場合は、それを検討して、使えそうな場合には積極的に使いましょう。教科書に例がない場合は、「3.1」の3つめの「☆」（下線部）自分でつくりましょう。

3.2-2 B規準例をつくったら、そのB規準例の必須要件を子どもたちにわかるやさしい言葉で3つ程度の「言語活動のポイント」（以下「ポイント」）にまとめましょう。

3.2-3 B規準例を学習モデルとして子どもたちに提示し、その「ポイント」をつくりましょう。

- ☆学習モデルから子どもたちが発見したことを出し合い、「3.2-2」でつくった3つ程度の「ポイント」を軸に、子どもたちと「ポイント」をつくりましょう。このとき、自分がつくった表現よりも生き生きとした子どもたちの言葉が出てきた場合は、それを取り入れましょう。

4 単元計画作成のために（ラフスケッチ）

4.1 単元計画作成に向けた準備

4.1-1 「図表 1.3.2-1 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデル」に「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」を当てはめ、それぞれの時間数を入れましょう。

4.1-2 以下の点に注意しましょう。

① 音読は単元に入る前から宿題に出しましょう。

☆子どもたちが間違わず、詰まらないで音読ができていれば、内容はかなり理解できています。

② 新出漢字は、毎日2個ずつ指導しましょう。

☆単元の新出漢字を全て読めるようにしましょう。

③ 時代が違う作品（例：「ごんぎつね」「ちいちゃんのかげおくり」）は、必要な知識を指導しましょう。

☆子どもたちの知らないことが何かを調べましょう（事前のアンケート、観察等）。

④ 単元の3次か単元終了後に子どもたちを多読に導きましょう。

☆どのように誘うかを計画しましょう。必要な本の手配を早めに行いましょう。

4.2 「図表 1.3.2-1 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデル」、 「図表 3.7-1 1時間の授業モデル」による計画

4.2-1 言語活動の理解への道筋はできていますか。

① 1場面の初めを何行分を、どのように教師がやってみせますか。

② ①の続きの何行分を、教師と子どもたち全体で、どのようにやりますか。

③ ①、②の続きの何行分を、指名した子どもにやらせますか。

4.2-2 「図表 1.3.1-2 1時間の授業モデルと『試案（2013）』」の授業モデルは、何時間目に到達できそうですか。その見通しから、授業モデルは、2次の終わりまでに何回繰り返せそうですか。

4.2-3 3次は、2次の言語活動の発展型ですか、多読への導きですか。

4.3 あなたが読んで発見した「謎」をどのような表現の学習課題にしますか。それは、「なぜ・・・」で始まる子どもたちが考えようと思える表現になっていますか。

〈「5」以降は略〉

4 国語科・読むことの単元設計の実践的検討―「CL」

「4」では、「CL」を実際の学校現場で使ってもらい、その効果を検討する。「CL」使用の有無による違いを検証するために、京都府内の小学校3年生の2クラス、児童70名（男子25名、女子45名）とそれぞれのクラス担任教員（女性2名）を対象に調査を行った。調査は、「物語を読んで、しょうかいしよう／モチモチの木（斉藤隆介作）」（光村図書・三年）の単元学習指導を通して行った。

2クラスは、1つが「CL」を使用せず指導書を基に単元指導を展開した担任（以下、「無担任」）のクラス（以下、「無クラス」）であり、1つが「CL」を使用して単元設計と指導を展開した担任（以下、「有担任」）のクラス（以下、「有クラス」）である。

その中で、①「無クラス」は単元前後で自己評価は異ならないが、「有クラス」では単元前と比較して単元後の自己評価が高かったこと、②「無クラス」は単元前後で因果律（主体的に学習を行うのか、外部の圧力から学習を行うのか）が異ならなかったが、「有クラス」では単元後に因果律が高

くなつたことは、「CL」が自己評価力と主体性育成の有効性をもつことを示している。「CL」の基になつた本章の「図表 1.3.1-2 1時間の授業モデルと『試案(2013)』」で示した「授業モデル」は、交流後に自分が学びたいと判断する読みの選択、決定を子どもたちに求め、自身の学びを対象化させる。自己評価の高まりは、ここから生まれたものといえよう。

「有担任」は「単元終了後に、新規採用教員向けの授業参観をすることになり、『三年とうげ』を使って『ソメコとオニ』の本の紹介文をしたのですが、子どもたちが集中して紹介文を書き上げ、自分からどんどん発表する姿に驚いてしまいました。いつもは遊んでいるような子どもが集中して学んでいました」と記述し、単元後に「CL」に対する理解、関心を大きく高めた。このことは、「CL」の可能性を示すと同時に課題を示す。「有担任」に対し十分な「CL」の事前説明を行ったが、「有担任」の「CL」に対する理解、関心は、実際には一つの単元を実践したことで深まった。「CL」の有効性を左右する教師の「CL」への理解、関心は、子どもたちの言語活動と同様に体験を重ねる中で深まっていくものようである。

「有担任」が驚いた子どもたちの主体的な学習の姿は、因果律の高まりと符号する。「CL」の基になつた本章の「図表 1.3.2-1 評価のポイントでみる文学教材指導の単元計画モデル」で示した「単元モデル」が重視する「螺旋的反復的に2次を貫く言語活動」の成果であり、「CL」がそれを生み出す教師の単元設計を支援できることを示している。「CL」は、「物語を読んで、しょうかいしよう／モチモチの木(斉藤隆介作)」に「ソメコとオニ」として示された教科書の言語活動を「CL-2.4-2, 3.2-3」のように分析し、言語活動のポイントを具体化する。その上で「CL-4.2-1, 4.2-2」のように2次で各場面を活用し、順を追って繰り返し言語活動の練習を行わせ、子どもたちが言語活動をスムーズに行えるような単元設計に教師を促す。これらによって子どもたちは、言語活動ができるようになる達成感を感じ、主体的に学ぼうとする。このような「CL」の具体的な単元設計と指導の進め方は、「試案(2013)」では表せないものである。

終章 研究の総括と展望

本研究が、示した回答の特色は、3つある。

1つめに、本研究は、80年代中頃に国語科の読むこと授業への導入を検討されたイーザー(1982)の再検討を行い、イーザー(1982)に横たわったままの問題を検討し、考察している。

2つめに、本研究は、「人格の完成」という教育の目的にアプローチし、読むことによる読者の人間的成長を実現するために、自己意識に着目して考察している。

3つめに本研究は、目標分析の手法を活用している。目標分析の手法の活用という点では、本研究はブルーム・タキソノミー、改訂タキソノミー、新分類体系(マルザーノ・タキソノミー)、キー・コンピテンシーといった新旧のタキソノミーと通底するものをもっている。

4つめに本研究は、「読むこととは何か」、「読む能力とは何か」の問いを思考することを通して、単元計画作成のあり方と求められる国語科授業のあり方を提示し、学校、教師が現実的、具体的に取り組める「CL」の提示を行うという特色をもつ。これは、学校、教師の実践に貢献したいという本研究のあり方を示している。

岩田一彦（2006）⁶⁶は、教育学は「人間形成に関わる教育全般を対象として研究を進めている」もので「実践にも関わっている」ものの「実践が常に中心を占めているわけではない」こと、「必ずしも実践と直接的には結びつかない研究も行われる」ことを述べ、教育学と比較すると「教育実践学の場合には、実践との関係を常に中核に置きながらの研究となる」ことを述べている⁶⁷。そして、教育実践学が「常に、その研究は授業をどう変えるのか、子どもの学びはどう変わるのか、といった実践的意味が問われ続ける」⁶⁸ことを指摘している。このような考えには、学校、教師の悩みや疑問への回答をつくらうとする本研究の立場と通じるものがある。この点で本研究は、教育実践学の立場に立つものといえるのかもしれない。

山元隆春（2007）⁶⁹は、国語教育学の未来について重要な「三つのこと」の1つめに、「①国語教育学は誰のためにあるのか、という問いの追究」をあげている⁷⁰。山元（2007）は、そこで「明らかに国語教育学は子どものためにある。そして、子どもの発達を支えようとする大人たちのためにある」⁷¹ことを述べている。そして、「③専門性発達支援の学としての国語教育学」で「国語教育学は『リテラシー』に関する教師の『専門性発達』を目的とする」こと、「『リテラシー』教育に関する専門性発達支援の『基礎研究』を提供する学問が国語教育学であるとわたくしは考える」と述べている⁷²。ここには、子どもの成長と教師の営みを支援しようとする真摯な研究者としての姿勢がある。本研究も、姿勢においてこの志を共有したいと考えている。

何人、何事においても完璧というものはなく、よいところと悪いところがある。この点に着目すれば、全ての回答は、その先に回答者の成長に伴う上書きの可能性をもつ。換言すれば、全ての回答は、与えられた時間内における個人の通過点を示しているものといえる。完璧にはなれないからこそ、少しずつであっても向上することを願い、真摯に道を歩く姿勢・態度の重要性がそこには存在する。このことは、全てを切り拓き、進める原動力であり、より豊かで深い回答に個人が進める力なのではなかろうか。本研究のよいところは、子どもたちの成長、教師の営みに貢献できる研究を目指した姿勢にある。しかし、その回答は今後の稿者の努力、精進により、その到達点を高めていく必要のあるものである。研究の到達点を規定する研究の背景や裾野の広がり、深まりを、今後も稿者が求めていかなければ、本研究の今後の展望は生まれない。

⁶⁶岩田一彦（2006）「I 教育実践学の理念」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学の構築——モデル論文の分析と理念型の提示を通して——』東京書籍，pp.10-21

⁶⁷岩田（2006）p.10

⁶⁸岩田（2006）pp.10-11

⁶⁹山元隆春（2007）「あなたがわたくしの共著者としてあなた自身を読む／わたくしがあなたの共著者としてわたくし自身を読む」全国大学国語教育学会編集『国語科教育 第62集』pp.5-6

⁷⁰山元（2007）p.6

⁷¹山元（2007）p.6

⁷²山元（2007）p.6

参考文献

- 秋田喜代美（1995）「読書指導への提言—対話を生む読書指導へ—」新しい教育心理学者の会『心理学者 教科教育を語る』北大路書房
- 芦田恵之助国語教育全集刊行会（1987）『芦田恵之助国語教育全集 7』明治図書
- 東洋・梅本堯夫・芝祐順・梶田叡一編（1988）『現代教育評価事典』金子書房
- 足立自朗・月本洋・渡辺恒夫・石川幹人編著（2001）『心とは何か—心理学と諸科学との対話（心理学基礎論叢書 心理学の根拠への旅）』北大路書房
- 有本昌弘（2010）「教育目標の分類体系（タキノノミー）」梶田叡一・加藤明『実践教育評価事典』文溪堂
- 有本昌弘（2002）「アンダアーンソンとクラスウォールの新しいタキノノミー」（教育フォーラム 29, 金子書房, 2002.3, pp.117-127）
- R.C.ホルブ, 鈴木聰訳（1986）『「空白」を読む』勁草書房
- R.J.マルザーノ・J.S.ケンドール, 黒上晴夫・泰山裕訳（2013）『教育目標をデザインする—授業設計のための新しい分類体系』北大路書房
- 石井英真（2011）『現代アメリカにおける学力形成論の展開』東信堂
- 石原千秋（2009）『読者はどこにいるか／書物の中の私たち』河出書房新社
- 板倉聖宣（1966）「正しい学力評価のあり方（シンポジウム 3）」日本教育心理学会『教育心理学年報』第 6 集, pp.69-70
- 井上一郎（1988）「読者論をめぐる断章」『教育科学国語教育 臨時増刊号 404 号』明治図書, pp.182-188
- 井上一郎（1993）『読者としての子どもと読みの形成—個を生かす多様な読みの授業』明治図書
- 井上一郎（1995）『読者としての子どもを育てる文学の授業—文学の授業研究入門』明治図書
- 井上尚美（1983）『国語の授業方法論—発問・評価・文章分析の基礎』一光社
- 井上尚美（1984）「国語学力の発達過程に即した指導目標とその分析」全国大学国語教育学会『国語科教育研究 2 国語評価論と実践の課題』明治図書
- 井上尚美（1989）『言語論理教育入門—国語科における思考』明治図書
- 井上尚美（1998）『思考力育成への方略—メタ認知認知・自己学習・言語論理—』明治図書
- 井上尚美（2004）『「評価規準表」を分析する—国語科の視点から—』人間教育研究協議会編『教育フォーラム 34 教科の学力・指導力』金子書房
- 井上尚美（2005）『国語教師の力量を高める—発問・評価・文章分析の基礎』明治図書
- 岩田一彦（2006）「I 教育実践学の理念」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科『教育実践学の構築—モデル論文の分析と理念型の提示を通して—』東京書籍
- ヴォルフガング・イーザー, 饒田収訳（1972）「作品の呼びかけ構造—文学的散文の作用条件としての不確定性—」『思想 579 号』岩波書店

- ヴォルフガング・イーザー，響田収訳（1982）『行為としての読書／美的作用の理論』岩波書店
- Wolfgang Iser（1981）. Talk like Whales. Diacritics : The Johns Hopkins University Press, Vol. 11, 82-87
- エドムント・フッサール，細谷恒夫・木田元訳（1995）（『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社
- エドムント・フッサール，浜渦辰二訳（2001）『デカルト的省察』岩波書店
- エドムント・フッサール，長谷川宏訳（2003）『現象学の理念』作品社
- エドムント・フッサール，谷徹訳（2004）『ブリタニカ草稿』筑摩書房
- エドムント・フッサール，浜渦辰二・山口一郎訳（2012）『間主観性の現象学 その方法』筑摩書房
- エルンスト・マッハ，須藤吾之助・広松渉訳（1971）『感覚の分析』法政大学出版局
- 大河原忠蔵（1958）「文学教育における文学の概念」『日本文学』第7巻11号
- 太田正夫（1970）『想像力と文学教育』三省堂
- 大橋洋一（1995）『新文学入門』岩波書店
- 大村彰道監修秋田喜代美・久野雅樹編集（2001）『文章理解の心理学／認知，発達，教育の広がりの中で』北大路書房
- 織田元子（1988）『フェミニズム批評 理論化をめざして』勁草書房
- 恩田逸夫（1978）「宮澤賢治——『雪渡り』と『注文の多い料理店』」『児童文芸』第24巻11号，日本児童文芸協会
- 加藤哲弘（1985）「W.イーザーの読書理論」『京都大学文学部美学美術史学研究室）研究紀要. 6』 pp.108-131
- 梶田叡一（1983）『教育評価』有斐閣
- 梶田叡一（1988）『自己意識の心理学』東京大学出版
- 梶田叡一指導・茨城県下館市立下館小学校著（1986）『形成的評価の目標分析と授業設計』明治図書
- 梶田叡一（1991）『内面性の心理学』大日本図書
- 梶田叡一（1993）『生き方の人間教育を 自己実現を力を育む』金子書房
- 梶田叡一（1994）『教育における評価の理論Ⅰ／学力観・評価観の転換』金子書房
- 梶田叡一（1994）『教育における評価の理論Ⅱ／学校学習とブルーム理論』金子書房
- 梶田叡一（1998）『意識としての自己—自己意識研究序説（自己の探究）』金子書房
- 梶田叡一（2008）『自己を生きるという意識—“我的世界”と実存的自己意識』金子書房
- 梶田叡一（2009）「新しい学習指導要領と『言葉の力』」『言語力を育てる授業づくり』図書文化社
- 梶田叡一・加藤明（2010）『改訂版実践教育評価事典』文溪堂
- 梶田叡一（2013）『言葉の力と言語活動』ERP
- 勝田守一（1964）『能力と発達と学習』国土社
- 加藤明（2003）『評価規準づくりの基礎・基本——学力と成長を保障する教育方法』明治図書
- 加藤典洋（2004）『テキストから遠く離れて』講談社

- 上谷順三郎（1997）『読者論で国語の授業を見直す』明治図書
- 木田元（1970）『現象学』岩波書店
- 木田元（1993）『ハイデガーの思想』岩波書店
- 木田元・野家啓一編著（1994）『現象学事典』弘文堂
- 木田元編著（2000）『ハイデガー「存在と時間」の構築』岩波書店
- 熊谷孝（1970）『文体づくりの国語教育』三省堂
- 黒崎政男（2000）『カント「純粋理性批判」入門』講談社
- 子安増生（2000）『心の理論一心を読む心の科学』岩波書店
- 西郷竹彦（1998）『西郷竹彦文芸・教育全集 第14巻』恒文社
- 斎藤慶典（2002）『フッサール 起源への哲学』講談社
- 桜井茂雄・高野清純（1985）「内発的－外発的動機づけ測定尺度の開発」筑波大学心理学研究 7巻
- 佐藤公治（1996）『認知心理学から見た読みの世界／対話と協同的学習をめざして』北大路書房
- J.T.ブルーアー，松田文子・森敏昭監訳（1997）『授業が変わる／認知心理学と教育実践が手を結ぶとき』北大路書房
- 柴田 勝二（2004）『「作者」をめぐる冒険－テキスト論を超えて』新曜社
- 下條信輔（1998）『サブリミナル・マインド－潜在的人間観のゆくえ』中央公論社
- 下條信輔（1999）『「意識」とは何だろうか－脳の来歴，知覚の錯誤』講談社
- 下條信輔（2008）『サブリミナル・インパクト－情動と潜在認知の現代』筑摩書房
- 下村剛他（1983）「学習意欲の向上に関する研究（2）－学習意欲の類型化の検討」東京学芸大学紀要 34巻
- ジョナサン・カラー，荒木映子・富山太佳夫訳（2003）『1冊でわかる文学理論』岩波書店
- ジョン・R・サール，山本貴光・吉川浩満訳（2006）『マインド－心の哲学』朝日出版社
- 須貝千里（1998）「その時ふとうしろを見ますと……－「注文の多い料理店」問題－」『日本文学 47巻』日本文学協会，1998，pp.12-24
- スタンリー・フィッシュ，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）』みすず書房
- Stanley Fish（1981）.Why no one's afraid of Wolfgang Iser. Diacritics : The Johns Hopkins University Press, Vol. 11, 2-13
- 関口安義（1985）「読者論導入による授業の改革」『教育科学国語教育 9月号 No.352』明治図書
- 世羅博昭（2001）「国語教育学研究の課題と展望――中東国語科授業実践理論の構築を目指して――」全国大学国語教育学会編集『国語科教育第49集』pp.4-5
- 高木まさき（2001）『「他者」を発見する国語の授業』大修館書店
- 竹田青嗣（1989）『現象学入門』日本放送出版協会
- 竹田青嗣（1992）『現代思想の冒険』ちくま学芸文庫
- 竹田青嗣（2001）『言語的思考へ』径書房
- 竹田青嗣（2004）『現象学は〈思考の原理〉である』筑摩書房
- 竹田青嗣（2010）『はじめてのヘーゲル『精神現象学』』講談社

- 竹田青嗣 (2011) 『はじめてのカント『純粹理性批判』』講談社
- 竹田青嗣 (2012a) 「批評のテーブルと事そのもの」日本文学協会『日本文学』VOL.61-3, pp27-31
- 竹田青嗣 (2012b) 『完全解説 フッサール「現象学の理念」』講談社
- 竹田青嗣 (2012c) 『はじめてのフッサール『現象学の理念』』講談社
- 田近洵一 (1984) 「国語学力の構造と目標分析」全国大学国語教育学会『国語科教育研究2 国語評価論と実践の課題』明治図書
- 田近洵一 (1991) 『増補版戦後国語教育問題史』大修館書店
- 田近洵一 (1993) 『読み手を育てる—読者論から読書行為論へ』明治図書
- 田近洵一 (1996) 『想像の<読み>—読書行為をひらく文学の授業』東洋館出版社
- 田近洵一 (2002) 「I 国語科目目標論の成果と課題」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と課題』明治図書
- 立田慶裕 (2010) 「キー・コンピテンシーとリテラシー」梶田叡一・加藤明『改訂版実践教育評価事典』文溪堂, pp.162-163
- 田中実 (1996) 『小説の力—新しい作品論のために』大修館書店
- 田中実・須貝千里 (2001) 『文学の力×教材の力 理論編』教育出版
- 田中実・須貝千里編著 (2005) 『「これからの文学教育」のゆくえ』右文書院
- 谷徹 (2002) 『これが現象学だ』講談社
- 塚田泰彦 (2001) 『語彙力と読書—マッピングが生きる読みの世界』東洋館出版社
- 鶴田清司 (2010) 『“解釈”と“分析”の統合をめざす文学教育—新しい解釈学理論を手がかりに』学文社
- 『哲学事典』(1971) 改訂新版哲学事典編集委員会, 平凡社
- T.イーグルトン, 大橋洋一訳 (1983, 1997) 『新版 文学とは何か／現代批評理論への招待』岩波書店
- D・P・オースベル, F・G・ロビンソン, 吉田彰宏・松田彌生訳 (1984) 『教室学習の心理学』黎明書房
- ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編著, 立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー／国際標準の学力をめざして』明石書房
- 外山滋比古 (1969) 『近代読者論』みすず書房
- 中島義明・子安増生編著 (1991) 『心理学辞典』有斐閣
- 中村敦雄 (1990) 「文学教育の基礎理論研究—W.イーザー『行為としての読書』の検討—」『読書科学』(第34巻 第4号, pp.155-164)
- 中村哲也 (1999) 『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』明治図書
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想—国語科解体/再構築に向けて』世界思想社
- 西田直敏 (1975) 「宮沢賢治の文章 序—『注文の多い料理店』について—」続橋達雄編著『宮沢賢治研究叢書6「注文の多い料理店」研究II』学藝書林
- 新田義弘 (1968, 1992) 『現象学とは何か フッサールの後期思想を中心として』紀伊國屋書店
- 新田義弘・小川侃編 (1978) 『現象学の根本問題』晃洋書房
- 新田義弘 (2006) 『現象学と解釈学』筑摩書房
- Harter, S. (1981) A new scale of intrinsic versus extrinsic orientation

in the classroom: Motivational and informational components.
Developmental Psychology, 17

- ハイデガー, 熊野純彦訳 (2013a)『存在と時間 (一)』岩波書店
ハイデガー, 熊野純彦訳 (2013b)『存在と時間 (二)』岩波書店
浜本純逸 (1996)『文学を学ぶ・文学で学ぶ』東洋館出版社
兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科 (2006)『教育実践学の構築—
—モデル論文の分析と理念型の提示を通して—』東京書籍
府川源一郎 (2006)「読者論による読み」『教育科学国語教育.No.668』明治
図書, pp.28-31
野口芳宏 (2007)「読解は内容と形式の一体的理解によって成り立つ」日本
言語技術教育学会編『言語技術教育 16』明治図書
橋爪大三郎 (1988)『はじめての構造主義』講談社
橋爪大三郎 (2003)『「心」はあるのか—シリーズ・人間学〈1〉』筑摩書房
H. R. ヤウス, 轡田収訳 (1976)『挑発としての文学史』岩波書店
広岡亮蔵 (1953)『基礎学力』金子書房
廣松渉編著 (1998)『岩波哲学・思想事典』岩波書店
府川源一郎 (2001)「教材としての面白さの源泉を探る—『注文の多い料
理店』(宮沢賢治作)の世界—」田中実・須貝千里編著『文学の力×教
材の力』教育出版, pp107-123
福土審 (2007)『内臓感覚—脳と腸の不思議な関係』日本放送出版協会
藤井 知弘 (1993)『読者としての子どもを育てる国語教室—読者論を導入
した読みの指導』東洋館出版社
B. S. ブルーム他, 渋谷憲一・藤田恵爾・梶田叡一訳 (1974)『学習評価
ハンドブック (上)』第一法規
前田愛 (1993)『増補版 文学テキスト入門』筑摩書房
益地憲一 (2002)『国語科指導と評価の探究』溪水社
松澤和宏・田中実編著 (2007)『これからの文学研究と思想の地平』右文
書院
松澤和宏 (2012)『テキストの解釈学 (名古屋大学グローバル COE プロ
グラム)』水声社
松下佳代 (2011)「〈新しい能力〉による教育の変容—DeSeCo キー・コン
ピテンシーと PISA リテラシーの検討」『日本労働研究雑誌』2011 年 9
月号 (No.614)
松元季久代 (2001)「『ねだんのない料理店』の原風景—宮沢賢治『注文
の多い料理店』, 貨幣なき鏡像—」田中実・須貝千里編著『文学の力×
教材の力』教育出版, pp.92-106
丸山圭三郎 (1981)『ソシユールの思想』岩波書店
丸山圭三郎 (1983)『ソシユールを読む』岩波書店
三木成夫 (1995)『内臓のはたらきと子どものころ』築地書館
溝上慎一 (2005)「形成としての青年期発達論—自己形成とアイデンティ
ティ形成との差異—」梶田叡一編著 (2005)『自己意識研究の現在 2』ナ
カニシヤ出版
水戸部修治 (2013)『単元を貫く言語活動のすべてが分かる! 小学校国語
科授業&評価パーフェクトガイド』明治図書
三好行雄 (1993)『作品論の試み (三好行雄著作集)』筑摩書房
明治図書 (1985)『教育科学国語教育 9月号 No.352』

- 明治図書（1988）『教育科学国語教育 臨時増刊号 404号』
- 森山徹（2011）『ダンゴムシに心はあるのか』 PHP 研究所
- 森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一（2000）『新・国語科教育学の基礎』 溪水社
- 文部科学省（2007）「言語力の育成方策について（報告書案）【修正案・見直し版②】」
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/036/shiryo/07081717/003/001.pdf）
- 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版社
- 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
- 山元隆春（2007）「あなたがわたくしの共著者としてあなた自身を読む／わたくしがあなたの共著者としてわたくし自身を読む」全国大学国語教育学会編集『国語科教育 第62集』 pp.5-6
- 山本貴光・吉川浩満（2004）『心脳問題－「脳の世紀」を生き抜く』 朝日出版社
- ラマーン・セルデン，栗原裕訳（1989）『ガイドブック現代文学理論』大修館書店
- リチャード・ビーチ，山元隆春訳（1998）『教師のための読者反応理論入門－読むことの学習を活性化するために－』 溪水社
- ロラン・バルト，花輪光訳（1979）『物語の構造分析』みすず書房
- 吉本隆明（2001）『心とは何か－心的現象論入門』 弓立社