

学位論文要旨

文学の学習指導における
「ワイダー・リーディング(Wider Reading)」の研究

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 教科教育学分野
国語文化教育学領域

D 1 6 3 2 0 7 松岡 礼子

○研究の目的と方法

本研究「文学の学習指導におけるワイド・リーディングの研究」に言う「ワイド・リーディング」(wider reading)は、1990年にイギリスで刊行された副読本において提案された読みの方法であり、筆者が実践者として文学教育の構想における核としてきた指導方法である。

副読本 *After the Bomb : Brother in the Land and Wider Reading* (「核戦争を扱った小説作品のよみ」)は、イギリスで「英語(国語)科ナショナルカリキュラム」が法令化された1990年に、ロンドンの非営利団体 the English and Media Centre (EMC) から刊行された。教科書も学習指導要領もなかった彼の国において、1986年に改められた中等教育修了試験 GCSE の受験学年を含む前期中等教育課程の学習者(13~16歳)を対象にして、教育改革のただなかで編まれたテキストである。主教材に選ばれたのは、米ソの核軍備競争の緊張が高まる1984年にイギリスの児童文学作家ロバート・スウィンデルスが著したディストピア小説 *Brother in the Land* (邦訳「弟を地に埋めて」)であった。ロンドン大学の研究者と現職教員が理論と実践のフィードバックを経て EMC から世に問うた副読本は、同時代の文化社会的背景に与して文学教育の学習指導を提案したという意味において、最前線の取り組みであったと言える。

筆者は、副読本の提案するワイド・リーディングの学習指導の考察に臨み、その成果を1998(平成10)年度修士論文「イギリス前期中等教育におけるワイド・リーディングの研究」にまとめた。一冊の小説を丸ごと読むための方法、フィクションからノンフィクションへ、詩へ、映画へとジャンルを超えた読む道筋の提案を考察し、精読と多読を有機的に結ぶ方法論として副読本におけるワイド・リーディングを位置付けた。

そして、この位置付けが後に「精読(close reading)とは何か」という問いを生む。「ワイド・リーディングとは何か」を問うなかで逆照射されるかたちで精読をめぐる問いが無視できなくなったのである。

山元(2018)によれば、精読をめぐる問いは現代アメリカの読むことの指導論のなかでもクローズアップされている¹。洋の東西を問わず、近年の文学教育における精読再考の動きは、「どのように精読をさせるか」という問いが古くて新しい問いであることを想起させるにとどまらず、それを問い続けることに新たな知の創造への期待がこめられていることへの着目を促す。精読のダイナミズムを説いたカラー(2010)は、「精読とは何か」という問いに答えきれないことが問題なのではなく、「どのように精読をさせるか」という問いが問いきれていないことを問題にした点で、示唆に富む。そして、モレットのレトリカルな造語、distant reading が精読を逆照射する契機となるように、副読本の wider reading に込められた、伝統的な英文学の精読をめぐる問いを喚起する逆説的な仕掛けに気づくと、この角度からの副読本の「ワイド・リーディング」(wider reading)の考察と学習指導構想の必要性を覚えるにいたった。

修士論文に取り組んだ当初は、自身の義務教育課程(1981~1989年)において経験のない案は「目新しく」思えるもので、興味・関心は映画や教科書外の素材の教材化というソースの考察に向かった。しかし我が国では、文化社会的要請に応じた柔軟な素材選択と学習指導構想の必要性は、既に研究者に指摘されて久しい課題であった。倉沢栄吉(1974)によって「もう今日は教科書をつつついている時代ではないのだ、世の中は現に映像媒体が中心になっているのだからその方をもっと活用すべきであって、文献ばかりにくつついてはいけいないのだ、つまり、読むということは、活字を読むということばかりではなくて、活字以外のものまでも認識することを言うのではないか」と「脱文字・脱教科書論」(浜本、2015)が発せられたのは、1972年の「国語教育講義」においてであった。倉沢の「新単元主義」の理念をまとめた田近(2013)は「常に現場と関わり、現場教師と交わりながら、それ故に最も先進的にして実践的な国語教育理論を構築してきた」倉沢が「脱工業化による情報化社会を背景に、創造性開発と情報読書とを教育の重要課題として受け止め」、「川崎市の教師たちに向かって、自分の問題意識を言語化しながら直に語りかけ」たものと発言当時の背景を説明している²。

¹ 山元隆春(2018)「文学作品の「精読(close reading)」の方法をどのように学ばせるか? : 登場人物の「予想外の行動」を道標として」広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座『論叢国語教育学』(14), pp.53-72.

² 倉沢栄吉(1974)『国語教育講義: 新時代の読書指導を中心に』新光閣書店
浜本純逸監修・奥泉香編(2015)『メディア・リテラシーの教育: 理論と実践の歩み』溪水社
田近洵一(2013)『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル

1999年以降は中等国語教室の実践者として、現場でワイダー・リーディングの学習指導を展開してきた。複数の現場で学習者の多様なニーズに応じていく上で、指導構想は、まず学習者が読むことに没入できる魅力的な教材の発掘に始めるべきだと学んだ。これは、副読本の理論と合致するところである。一方で、副読本は6～8週間で学習される短期プログラムの提案であって、1年間ないしは3年間の長期的な教授プログラムを構想するには、作品そして単元を結ぶ核となるものが、必要になる。ここから、指導構想の核となる軸を学習者反応分析に求めることになる。それはワイダー・リーディング実践を実証的に論じるためにも必要な選択であった。

読者反応理論の展開をふまえた我が国の国語科教育研究は山元（1998,2005,2014）、上谷（1997）によって牽引されてきた³。山元（2014）は読者反応を核とした「読解力」育成のための足場づくりを可能にする国語科授業の構築について、多角的な視点から考察を展開したものである。なかでも学習者反応分析のとらえかたにおいて意義深いのは、次の問題提起である。

従来の国語教育学における「読者反応研究」には、作品に対する読者の書き言葉による反応を分析的に捉え、検討するものが少なくありません。このため、個々の読者の作品解釈の内実を明らかにするものにはなっても、それらが授業などの社会的な場面でどのようにかたちづくられるのかということについての解明は十分に為されていません。米国をはじめとする研究動向を検討してみると、ビーチらは、おもに読者反応理論と社会文化的学習理論に依拠しながら、子どもの読みの学習指導の問題における「足場づくり」の問題をクローズアップし、そこでは教師自身の「読み」に関する考えを省察していくことの必要性が強調されています。筆者も、ローレンス・サイプらによる絵本と読み・書きの教育についての研究をふまえ、「読み」に関する各自の考えの省察の基礎となるのは「グループ・ディスカッション」（小グループでの話し合い）で交わされる反応のやりとりの研究であると考えて、その方面の研究を進めてきました。（7-8p）

学習者個々の「解釈の内実」が「授業などの社会的な場面でどのようにかたちづくられるのかということについての解明」が不十分だという問題提起は、授業の作用力と学習者の意味生成の関係を捉えるための十分な分析があるかという基本的な問いに立ち戻らせる。この問題に対して山元は「小グループの話し合い」で「交わされる反応のやりとりの研究」をもって克服する道を示している。次いで「教師自身の『読み』に関する考えを省察していくことの必要性」の指摘は、学習指導構想のみならず実践研究に通ずる基本的な約束事の確認ととらえた。

以上を踏まえ、本研究では次のような諸課題を設けた。

- ① 副読本 *After the Bomb : Brother in the Land and Wider Reading*（「核戦争を扱った小説作品のよみ」）におけるワイダー・リーディングの学習指導における精読のダイナミズムを考察する。（第1章）
- ② ワイダー・リーディングの提案性を、学習者反応を核とした読むことへの関与を促す学習指導構想において実証する。（第2章・第3章）
- ③ ワイダー・リーディングの年間カリキュラム構想（読書会、短歌創作を用いた再読、作家研究入門単元）を考察し、精読のダイナミズムを明らかにする。（第4章）

本研究において用いる方法は以下の三つである。

(1) 副読本 *After the Bomb : Brother in the Land and Wider Reading* の考察

ロンドンの中等国語科教育センター（the English and Media Centre : EMC）から編集・出版された副読本 *After the Bomb : Brother in the Land and Wider Reading*（核戦争を扱った作品のよみ）におけるワイダー・リーディングの学習指導を考察

³ リチャード・ビーチ著、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

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（2014）『読者反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社

上谷順三郎（1997）『読者論で国語の授業を見直す』明治図書

し、我が国の文学教育に対する提案性を述べる。

(2) ワイダー・リーディングの学習指導開発

副読本の提案性をもとに、我が国におけるワイダー・リーディングの学習指導を構想し、展開する。本研究で用いるのは2005年から2018年に実施した授業実践である。

(3) 学習者反応分析

学習者の成果物を分析し、授業の作用力と学習者の意味生成について考察をおこなう。

○各章の概要

第1章 イギリス前期中等教育課程におけるワイダー・リーディングの検討：副読本 *After the Bomb : Brother in the Land and Wider Reading* (「核戦争を扱った小説作品のよみ」) の考察にもとづいて

本章では、イギリス初のナショナル・カリキュラム (NC) が制定された1989年前後の前期中等教育課程 英語 (国語) 科教育におけるワイダー・リーディングの文学指導観を、1989NC 制定の翌年に中等国語科教育センター (the English and Media Centre : EMC) から編集・出版された副読本 *After the Bomb : Brother in the Land and Wider Reading* (核戦争を扱った作品のよみ) の考察を通して明らかにした。副読本刊行の背景について、母体となる EMC の出版刊行状況および教育政策の動向を概観した上で、核戦争をテーマとした異なる作品への読み広げ・読み深めの方法の提案を考察し、副読本のワイダー・リーディング学習指導観を明らかにした。

1995年刊「改訂版NC国語」の「読むこと」の文言では、ワイダー・リーディングを奨励する姿勢が前面に押し出され、精読についての説明は抑え気味であった。「使用するメディアの違いによって、テキストがどのように変化するのかを考える。例えば、シェイクスピア劇の原作とテレビ版と映画版の比べ読みを通して」といった文言で、「正典」にこだわらず映画や舞台劇、ラジオドラマなどを楽しみ、さまざまなジャンルの作品を、さまざまな表現形態で味わうことが積極的に促される。一方で、同じ文言上に並ぶ、文学史上読むべき作家、詩人のリストが、質量ともに確固たる存在感を示す。形式の発展、内容の拡充において、詩の歴史をつくってきた作家が丁寧に選ばれているところに、古典の精読を重んじる、揺るぎのない文学観がみとめられた。

正統を守りつつ多様性を受け入れるというワイダー・リーディングのアイデアは、多くの移民を受け入れ、多民族国家としての発展を志向した彼の国の選択、国そのものの在り方を彷彿とさせる。学習者を取り巻く社会文化的変容に、具体的にはますます勢いづき日常に浸透するメディア、SNSの発達に、速やかに応じ、学びの対象とする、経験主義を重んじる国ならではの選択であり手法と言える。

EMCの副読本編集方針にも、こうした文学観をみてとることができる。全22単元構成の副読本には、「発展」と位置付けられる単元群があり、そのひとつに単元(21)の核戦争を扱った詩8編を用いた学習の提案がある。いずれも現代詩で、取り上げられるのはプロの作品だけではない。詠み人知らずの詩、HIROSHIMAもある。イギリスの中等国語教室において戦争詩はなじみ深いジャンルのひとつと言って良い。ここで、指摘しておきたいのは、小説をまるごと一冊扱った読むことの学習が詩を読むことの活動に収束する方向性を示した、EMCの副読本の編集方針を支える文学教育観である。EMCは、開所当時から、子どもをめぐる社会の変容に応じて、研究者と現職教員が共同で教材開発と指導方法の提案をおこなう、先進的な取り組みを続けてきた。その先進的な取り組みの根底には、ひとつに、この文学への信頼とも言うべき、揺るぎない文学教育観がある。文学の鑑賞と英詩の精読とがほぼ同義に扱われていた時代から培われてきた、教養への信頼と言っても良いであろう。もうひとつは、学習者に新しい「知」の発見をもたらす、創造的な学習の開発に対する使命感だと考えた。

実践者としては、なかでも、現代文学からの素材の選書、映画を用いた学習指導、長編小説の精読と読み深めの指導構想に、我が国の国語科教育での実践の可能性を見出すことができた。

第2章 読むことへの関与を促す教材選択と学習指導構想の検討

本章では、読むことへの関与を促す教材選択と2年間の精読プログラムの検討をおこなった。夏季休暇中課題を用いた精読プログラムは、高1「国語総合」で芥川龍之介「鼻」を、翌年高2「現代文」で村上春樹「沈黙」を教材化

して、実践した。

分析から明らかにし得たのは、素材ごとの反応の違いはもちろんのことであるが、1年目から2年目にかけての、読むことと書くことへの取り組みの変容であった。選書へのこだわりから発見した村上春樹「沈黙」は、前年度の芥川龍之介「鼻」の実践をこえて、学習者の言葉の掘り起こしに成功した。素材の性質上、構想段階で、読み手の情動の対象は登場人物の行為や考えか、いじめそのもの、このふたつに絞られると予想した。ところが、予想に反し、学習者Dのように作家の創意にせまる読みを示す学習者もいた。すなわち、「信頼できない語り手」として大沢を読み、一人称語りの限界を指摘する読みである。虚構を虚構として読む楽しみがないわけではなく、真相を知りたいから、主要登場人物全員の視点から書かれた「サイドストーリーが読みたい」と述べるのである。主人公への共感を示した学習者Aも、主人公への違和感を覚えた学習者Bの比較からは、いずれも一次作文と二次作文の間に大きく感想の変容はなかったが、同じことを繰り返し語るのではなく、二度読めば、二種類の、語る言葉があったことが分かった。ここから、「沈黙」が繰り返しの読みに耐えうる作品であったことが言える。共感読みを示した者にとっても、そうでない読みを示した者にとっても、現実を虚構の力をかりて捉えなおし、言語化する契機となり得た実践であったことを、示した。そして、一度きりの試みではなく、前年度の精読プログラムの反復であったことが功を奏したと考える。すなわち、学習者の読むことと書くことへの取り組みを無理なく成立させる備えとして、前年度の芥川龍之介「鼻」の精読プログラムは有効であった。

作品の個々のねらいに即した指導の違いがあっても、精読の授業の意義は、おしなべて、学習者が読みの方略を体得することにある点で共通している。さまざまな作品との出会いを経て、複数の読みの方略を併せ持つようになることで、彼らは主体的な読み手として豊かに読書生活を築いてゆける。そのためにも、指導者は、作品にいかに出会わせるかにこだわった。その結果が素材選びへの配慮であり、作品の読みの観点の共有を目指した精読の授業であった。

第3章 マルチモーダル・テキストの学習材化と授業実践の検討

本章では、マルチモーダル・テキストの活用が高校生の言葉の学びにもたらす意義を、実践に即して明らかにした。考察したのは、持ち上がりで指導した高2「国語表現」の「CM分析」と高3「現代文」の長編小説「こころ」の精読指導である。

「CM分析」は、学習者がマルチモーダル・テキストの分析の観点を習得するための学習指導となった。まずは、CMを分析の対象として、読む意味のあるテキストとして見る構えをつくることから学習を始める必要があった。すなわち、映画を用いた小説の精読プログラムの実践は、こうした手続きや手立てがあって成立している。そのことを述べるために、同じ章で、「CM分析」と映画を用いた精読の実践を考察した。

小説「こころ」の映画を用いた精読指導は、観点を設けて読解に臨ませる指導において、小説も映画も同様の取り組みが可能であることを示した実践である。小説テキストについて、「下」の段抜粋型の教科書教材「こころ」と長編小説「こころ」を比べると、前者は「先生」と「K」の、後者は「私」と「先生」の関係性への着目を促すテキストと言える。一方、教科書、長編小説、いずれを用いてもなかなか与し得ない登場人物に「奥さん」がいた。「静」の母である。実践では、映像を用いて、「海」の象徴性や、映像制作者の小説の理解と創意に着目させたが、「奥さん」の内言にせまる読解指導における映画の活用は、とりわけ有効であった。学習者には、短いカットに着目させ、表情、声のトーン、セリフの間、「先生」との対話のリズム、カメラワークの使い分けを分析して、映像制作者の創造する「奥さん」を考察した。そして、母の愛の演出の影に巧妙に隠された母のエゴイズムを読み取った。優れた脚本、カメラワーク、名優の演技がそろって可能ならしめた動画分析と、そのことによって可能となった小説の人物造型の読み深めの一例を、示し得た。

第4章 長編小説の学習指導方略の検討

本章では、高2「現代文」の1年間の年間カリキュラムにおいて展開したワイダー・リーディングの学習指導構想を考察し、長編小説を用いた3つの単元において、どのような精読を促し、それが学習者の意味生成にどのように作用したか明らかにした。教材は順に、夏目漱石「三四郎」、芥川龍之介「地獄変」、カズオ・イシグロ著、土屋政雄訳「日の名残り」である。作品の性質によって異なる精読の方法を構想した。それぞれ、読書会型アプローチで学習者

の対話を生み出す、条件付き短歌創作を用いて再読を促す、同時代作家の小説および周辺資料を用いて作家の創意そのものに迫らせる、というアプローチであった。

小説「三四郎」の読書会型授業展開の考察では、読解指導と読書指導がひとつの単元のなかで成立することを示し得た。このときの学習者にとって小説「三四郎」は教室で読むはじめての長編小説であった。それゆえ、どのように読書会に臨んだかアンケートをおこない、不十分なひとり読みで参加した者が少ないことを把握し、部分から全体を読みとおすことの手立てとして、読書会型授業展開を考案した。具体的には、結末から全体へのふりかえりに有効な精読の観点を複数準備するところからはじめた。

そして、カズオ・イングロ作品群の継続的な読書指導の分析を通して、学習指導としてのワイドー・リーディングのダイナミズムが、読解か読書かではなく、両方が運動しあって学習者の読み深めと読み広げに寄与するところにあることを、明らかにした。

繰返しになるが、第2章から第4章の実践の構想は、いずれも、指導者の、どの作品を、どのように精読させるかという問いからはじまった。小説「こころ」の全編読み学習指導構想は、教科書の抜粋型掲載への問題意識からはじめた指導である。十分な教材分析にもとづいた精読の観点のしぼりこみは、全編読み指導に有効である。そして、長編小説の教材化にあっては、部分を取りたてた読解指導をおこなうことによって、学習者が作品全体を読み通せたと実感できる授業展開が肝要である。

「三四郎」の読書会とイングロ作品群の読書会の対比から、学習者の変容が明らかにできた。この変容は、継続的な指導の結果、長編小説の読書の習慣が少しずつ学習者の生活の中に位置づいたことによるものと考えられる。自立した読書人の育成、読書生活の形成は、こうした読解指導と読書指導の積み重ねのなかに達成されるものとする。

教室の読者集団の変容を、読書会の変容の中にみてとる一方で、各単元の考察においては、ひとり乃至はふたりの学習者を取りたてて、単元のなかでの個の変容を探る考察をおこなった。作家研究入門単元のB子（第4章第3節）の考察方法には、読むことへの関与が最も高まりをみせるクラスにおいて、少しずつ読み手自覚が芽生え、文学を読む私を育てていくB子の変容を、成果物の考察を通して明らかにした。

結章 研究の総括と展望

本章では、これまでの検討をふまえて、本研究の可能性と課題を以下のようにまとめた。

(1) 小中高をつなぐ、映像読解をとりいれた文学の学習指導体系の確立

「映画を用いた小説『こころ』の精読指導」のまとめにおいて、学習者の既存のリテラシーの把握と掘り起こしの必要性を述べた。小・中学校段階における実践と先行研究をふまえ、マルチモーダル・テキストを用いた文学の学習指導の体系化を考えたい。

(2) 新設科目「文学国語」についての年間カリキュラムの提案

新学習指導要領の提案は「論理国語」か「文学国語」かという選択をうみ、文学教育が国語教室から駆逐される契機となるのではないかと懸念されている。なぜ文学が必要なのか、具体的な年間カリキュラムの提案をもって、論じていかなければならない。

(3) 読書会の評価基準の設定

本研究では、読書会の取り組みには、読むことの学習において大きな可能性があることを示した。一方で、複数の成立条件を満たすことの必要性を明らかにした。本研究の実践では、アンケート形式で学習者に読書会のために参加者がすべきことを確認することで、約束事を明示し、回数を重ねることで、読書会が、本を読む集団の対話の場として機能していくさまを明らかにした。

成立条件を丁寧につまみ、評価の枠組みを示すことで、読書会を読むことの有効な学習形態として提案していくことができると考える。