

文学作品の「読みの理解」に関する基礎的研究

—学習評価のねらいと課題を中心に—

木村穂乃香・山元 隆春

(2021年10月5日受理)

A Basic Study on “Reading Comprehension” of Literary Works
—Concerning the aims and tasks of learning assessment—

Honoka Kimura and Takaharu Yamamoto

Abstract: The purpose of this study is to propose a perspective for questioning the framework of “Reading Comprehension” in learning to read literary works. For this purpose, we first rethought the “Reading Comprehension” of literary works from three theoretical perspectives: literary theory, literary education theory, and learning assessment theory. Next, based on the three theoretical positions, I proposed a framework for “Reading Comprehension” of literary works. Finally, I took up practical examples of teaching literary works and reexamined “Reading Comprehension” using the proposed framework. In order to shape the “Reading Comprehension” in the midst of diverse literary works, diverse approaches to reading, and diverse learners, it is necessary to set goals from the perspective of “changing learners’ perceptions,” to plan instruction using both intrinsic and extrinsic approaches, and to evaluate learners’ responses while contrasting and reflecting on the approaches in instruction. It is essential to evaluate the learners’ responses while contrasting and reflecting on the approaches, to improve the instruction, and to provide feedback to the learners.

Key words: Japanese language education, Reading Comprehension, assessment,
キーワード：国語科教育, 読みの理解, 学習評価

1. 問題の所在

学習評価は、その歴史の変遷の中で、より質が高く公正性のある評価方法が追究されてきた。特に近年は、ブルームらによる形成的評価からはじまった「指導と評価の一体化」をねらう中で、指導者の指導改善や学習者の学習改善に生かせる評価を目指す方向にある。また、2001年の指導要録改訂によって普及した「目標に準拠した評価」を行うにあたって、明確な目標の提示とそれに伴う評価規準・基準の設定の方法が課題となっている。

こうした取り組みの中で、学習における「理解」や「評価」の枠組みは日々問い直され続けており、それは国語科の読みの学習においても同様である。例えば

松友（2013）は、読みの学習における「指導と評価の一体化」を目指すことが、「目標に準拠した評価」に伴う目標等の明確化と相まって、「国語科の学習過程そのもののあり方をシステムチックに変容させる契機」（p.243）であると評している。このような目標等の明確化によって読みの学習が硬直することへの懸念は、益地（2002）、大槻（2002）をはじめとした多くの人物が指摘している。八田（2015）は、これらの指摘を引用しながら、高次の読みの能力の育成や教育目標化は包括的な読みの行為を阻害する危険性があるとして、「高次の『読みの理解』を教育目標化することは、原理的な難題を内包している」（p.5）と述べる。

このように、学習評価のねらいと課題からみた国語科の読みの学習は、いかに目標としての「読みの理解」

を明確化し指導者と学習者へのフィードバックを行うかを考えると同時に、いかに読みの硬直化を防ぎ高次の「読みの理解」を保障できるかを考える必要に迫られている。そこでは、「読みの理解」や「評価」の枠組みを問い直していく中で、「読みの理解」の様相を具体化することが重要になる。

とはいえ、文学作品に関する「読みの理解」の枠組みは、学習評価論のみによって定められるものではない。文学理論や文学教育論におけるこれまでの研究、個々の文学作品の内容論などを踏まえながら、指導者が情報を取捨選択して学習指導を構築していき、「読みの理解」の枠組みが定められる。この過程を踏まえると、読みの学習において「読みの理解」の枠組みを問い直していくためには、各理論における「読みの理解」を包括的に把握していることが前提となる。

2. 研究の目的・方法

本研究の目的は、文学作品の読みの学習における「読みの理解」の枠組みを問い直すための視点を提案することである。具体的には、学習評価のねらいと課題をふまえ、どのような視点で「読みの理解」の枠組みを問い直すことが、「読みの理解」を明確化したり読みの硬直化を招かないようにして高次の「読みの理解」を保障したりすることにつながるかを考えていく。

そのための方法として、まずは文学作品の「読みの理解」について文学理論、文学教育論、学習評価論の3つの理論から捉え直す。次に、3つの理論的な立場を踏まえて、文学作品に関する「読みの理解」の枠組みを提案する。最後に、文学作品指導の実践事例を取り上げ、提案した枠組みを用いて「読みの理解」を問い直し、文学作品に関する「読みの理解」のあり方を提案したい。

3. 各理論からみた「読みの理解」

本章では、文学に関する教育評価の基礎となる「読みの理解」について、文学理論、文学教育論、学習評価論の3つの理論的立場から捉え直す。文学理論は、その名の通り文学に関する諸理論であり、武田(2017)は「読むという行為の理論化」、すなわち個々の読みを統御している一般規則を提示することであると定義している(p.2)。文学教育論は、こうした文学理論によって明らかにされてきた文学に対する一般化されたアプローチとしての読む行為を、「学習者に文学『を』教える」、あるいは「文学『で』教える」という観点から取り入れている。そのため、まずは文学理論にお

けるアプローチを2種に大別された方法から挙げた後、それが文学教育論の中に「読みの理解」としてどのように取り入れられていったのかを確認していく必要がある。そして、最後に学習評価論における「読みの理解」と比較していく中で、文学作品を「読むこと」の指導と評価のための「読みの理解」のあり方を明らかにしていきたい。

3.1 文学理論からみた「読みの理解」

まず、文学理論の内容を追う前に、読む行為における文学理論の必要性について検討する。武田(2017)は、テリー・イーグルトンの『文学とは何か』¹を引きながら、「『文学』は内面的な感性をこととする世界であり、理屈をこねまわす必要はない」というロマン派的な考え²が、「文学」を内面的な感受性の世界と見る理論にほかならないことを指摘する。その上で、こうした考えは、すでに理論とは見なされていない、あたかも自然な態度であるかのように見なされている理論に縛られているがゆえに起こり、自分が無意識のうちにどういう「理論」に囚われて読んでいるかを真摯に反省することこそが真に「理論的な」態度であるとする(p.26)。学習における読みの硬直化についてこの観点から考えると、硬直化が起きるのは目標の設定に際して指導者が無意識にある理論に囚われているから、という可能性を考えることができる。ひとつの学習の中で扱うことのできる理論は限られてくるであろうが、自身が何の理論に基づいて目標を設定したのか、学習者がつまづいている時その学習者は何の理論に基づいて読もうとしているのかを把握することは、指導を柔軟に行い、学習者へのフィードバックへとつなげるために重要であると考えられる。

次に、具体的な文学理論の内容については、廣野(2005)を参考にまとめていきたい。廣野(2005)は、文学作品の読み方には形式や技法、テキストの構造や言語を調べる内在的アプローチと文学テキストが世界の一部であることを前提に文学以外の対象や理念を探究するために文学テキストを利用する外在的アプローチの2つの方法があるとし、その上で、その2つの方法についてメアリ・シェリー「フランケンシュタイン」を題材に具体的な読み方の実例を示した。

内在的アプローチについては、「冒頭」「ストーリーとプロット」「語り手」「性格描写」「間テキスト性」など15の技法が提示された³。例えば「冒頭」においては、「フランケンシュタイン」の冒頭部が手紙文で始まることに着目し、この書き出しによって虚構の世界に入りやすくなり、さらには非現実的な物語を現実的な手紙という枠組みに収めることによって信ぴょう性を与えるための工夫であることを示している。

外在的アプローチについては、「ジャンル批評」「読者反応批評」「フェミニズム批評」など13の批評理論が提示された⁴。このうち「読者反応批評」において、読者はテキストに活発に関わり、テキストとの共同作業によって意味を生産する存在として捉え直されており、後述する文学教育論においても重視される。また、廣野は、特にテキストに含まれる空白や省略が読者を刺激し活発な反応を引き出す機能を持つ要素として文学的価値を持つというヴォルフガング・イーザーの指摘を提示している。

読むことの教育において、個々の文学作品の教材研究を行おうとするときには、作品のどこに着目し、どのような「読みの理解」を導き出すことがその作品の魅力を引き出したり新たな視点で作品を解釈したりすることにつながるのかを考えることになる。このとき作品のどこに着目するかは、文学理論における内在的アプローチ、あるいは外在的アプローチのいずれの立場を重んじるかによって異なってくる。そして、多様なアプローチの中からどれを選択するかは、後述する文学教育論における文学理論の取り入れられ方を踏まえつつ、指導者が学習者の現状においての能力や課題などの実態を鑑みて決定すると考えられる。

3.2 文学教育論からみた「読みの理解」

浮田（2015）によると、1970年代以降の日本の文学教育論は海外の文芸批評論を受容することが少なくなく、どのような文芸批評論を参照したかによって、文学作品の構造や形式を分析する理論と読者論に代表される文学の受容理論に大きく二分される。すなわち文学作品「を」教えることと、文学作品「で」教えることである。前者は文学教材の分析方法を学習者に伝達することによって、文学作品を読み解いていく術を身に付けさせるという実践となり、後者は文学作品を読むことを個人的な行為と比較して、教室という場で文学作品を受容するという行為の意義を考えた実践へと発展した。

山元（2020）は、文学作品を読むことの実際の授業ではこれら双方が営まれるのであり、いずれの立場においても、学習者と文学作品の交渉の過程をどのように捉え活性化していくのかという課題に取り組んできたと述べる。さらにその課題は、文学教育の目標をどのように考えるかという問題でもあることを指摘している。山元は続けて、文学教育の目標は学習者が読む行為を通して文学作品を自身の日常の中に位置づけ、現実を新たに認識していく起点とすることにあることを大河原忠蔵や藤原和好、ルイーズ・ローゼンブラットを引用しながら示唆する。

ここでの「読みの理解」は、文学作品「を」教える

ことと文学作品「で」教えることの双方の営みを行い、前者の営みが後者の営みにつながっていくような学習指導をすることで、学習者が自己の価値観や認識を新たにしていくことにあると言える。前者の営みの例として、山元（2020）は教育科学研究会国語部会による「文章の知覚」「ことからの理解」「内容の検討」という3段階の読みの過程や、伊関義久の提唱に始まる「分析批評」による指導論を挙げている。しかしながら、これら前者の営みの在り方については、文学作品「で」教えることを見すえるのであれば、また別の在り方を考えていく必要があるように感じられる。

例えば文学理論において先述した読者反応批評を文学教育論の観点で見たとき、上谷（1997）は、イーザーが指摘したテキストの空白や省略の文学的価値について、「空所として読者に影響を与えそうな・与えたとと思われるところはどの部分で、そこでの影響・効果が個々の読者にどのような形で現れ、読書が経過するうちにそれらがどのような変化を遂げていくのか、といったプロセスが授業において重視されるべき」（p.68）であり、さらに授業において学習者の中に「問い」が生まれるような指導者の発問の工夫も重要であると述べている。読者反応批評について、廣野（2005）は多くの読者反応批評家がこのときの「読者」をある水準に達した資質の持ち主に限っていることを指摘しているが、文学教育論の観点から見れば、学習者をいかにこの水準まで持っていくか、ということから考えていく必要があるということである。

また、リチャード・ビーチ（山元訳、1999）は読者反応批評における読者とテキストとの多様な関わり方を、読者反応を捉える5つのパースペクティブのいずれかに位置付けられるとして以下の図1のように分類している。

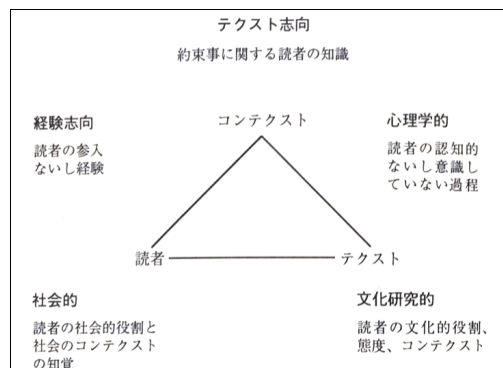


図1 読者反応を捉える5つのパースペクティブ⁵

さらに、ビーチはこの5つのパースペクティブを実

践で適用するにあたって、学習者の貢献（欲求、関心、能力、態度、知識、及びスタンス）、指導者自身の貢献、指導目標及びそれと関連する評価基準、相互に関連する反応方略と活動、社会的／文化的コンテクスト、長期にわたる計画などの要因を考慮に入れる必要があると述べる。これらの要因を考えていく中で、例えば学習者自身がその文学作品を読んで楽しんだり、理解したりするかどうかといったことや、学習者と指導者の反応がどのように異なっているかといった問いを整理することになる。そして、これらの問いを整理していく中で、学習者から引き出したい反応を定めていき、どのパースペクティブによるアプローチを行うかを決定していく（pp.235-238）。

このアプローチ決定の過程を学習評価論の観点から見てみると、学習の開始前に学習者の様子を診断する学習評価は診断的評価であるが、これはまさに診断的評価にあたると言える。すなわち、読者反応批評に基づいた読みの学習を行うにあたっての診断的評価に必要な観点がここで示唆されているのである。

また、診断的評価を提唱したブルームらは、評価の機能を3つに区分しており、診断的評価のほか形成的評価、総括的評価がある。形成的評価は学習途中の学習者の様子を捉えて指導の改善や学習者へのフィードバックに生かす評価であり、総括的評価は単元、学期、学年などの学習終了時に学習者の学習成果を評価するものである。ビーチは授業において5つのパースペクティブを適用していく際、学習者のどのような反応を見ていくことが重要か、というかたちで読者反応批評における形成的評価、総括的評価のあり方を示している。特に、形成的評価における指導の改善については、「教師の内省／調査」という表し方で指摘しており、指導者が自身の指導を内省するための学習者の反応の調査の観点例を、5つのパースペクティブを用いて以下のように挙げている。

たとえば、生徒の反応は二つのテキストのそれぞれについてどのように異なるのか（テキスト志向）。生徒Aと生徒Bとは一つのテキストへの参入の度合いがどのように異なるのか（経験的）。テキストを理解する際の困難さを、生徒たちはどの程度明らかにしているのか（心理学的）。小集団での話し合いと大集団での話し合いでは、生徒たちの反応はどのように異なるか（社会的）。そして、自らのものと異なる様々な文化的パースペクティブに生徒たちが抵抗を示すのはなぜか（文化研究的）。といった問いである。（pp.247-248）

ビーチは続けて、プラワット⁶を引きながら「生徒たちの反応を分析するにあたって、教師は自分自身の理論的なパースペクティブの限界を内省的に捉える必要がある」（p.248）と述べる。すなわち自身があるアプローチに全面的に依存していても、5つのパースペクティブを対照化して内省することが必要になるということである。

ここで、「評価」という言葉がもともと持っている意味に立ち返ってこのビーチの指摘について考えてみたい。岡田（2003）は、そもそも「評価」とは対象をある価値観に基づいて判断する行為であると定義する。そのうえで、その価値観が個人的であるか社会的であるかに関わらず、評価者は自己の評価すなわち価値を対象にある意味で「押しつける」ことになるという自覚を持ち、それに対する説明を行う必要があると述べている（pp.19-20）。文学作品を読むことの学習においても、どのアプローチを支持するかは、個人的であれ社会的であれ各々の指導者の価値観に基づいているということが出来る。こうした自身の価値観を客観的に内省し、学習者の反応を柔軟に受け入れたり、指導の方法を変更したりするためにも、読者反応批評における各アプローチの有効性と限界を把握し、形成的評価のための観点とすることが重要なのである。

3.3 学習評価論からみた「読みの理解」

学習評価の理論に基づいた「読みの理解」は、「1. 問題の所在」で挙げた八田（2015）にあるように、目標等の明確化に伴う読みの学習の硬直をいかに防ぎ、高次の「読みの理解」を保障するかということに関心が寄せられている。国語学力観はまだまだ捉え方の幅が大きいことから、高次の「読みの理解」をどのように定義するのかという問題についても議論が継続しているところであるが、本稿では読みの学習の硬直化を課題としていることから、学習者一人ひとりの経験に基づいた読みとそこから得られる「読みの理解」が肝要であると考えていだろう。本項では、八田（2015）が渡邊久暢との共同授業研究を通してどのように上記の課題の解決を目指したかを見ていく中で、学習評価論から見た「読みの理解」を検討したい。

八田と渡邊は、「自己を認識する読み」が高次の「読みの理解」の保障の核心にせまると考え、高等学校「現代文」教科書教材「こころ」（夏目漱石）を主教材とする単元の実践における文学作品の読みのアプローチ（八田は「小説の読み観」と表している）を、「本文の記述から出来事を抽出して脈絡づけることで、語り手が語る、登場人物の心情の推移とその因果関係を仮説として説明した複数のストーリーを構築することを通して、自身の生き方を問うこと」（p.107）と定めた。

その上で、学習指導においては学習者が与えられた問いについての調査や話し合いを通してその成果を論文にする課題が設定された。このときの問いは、例えば「語り手である『私』は、自身が危篤の父を捨てて、先生の元に走った理由を、どう捉えているか」というものである。これには語り手の価値判断・評価と、読者である自分自身の価値判断・評価を区別する問いにすることで、課題解決を通して自分自身の価値観の相対化をねらう意図がある。

八田と渡邊の共同授業研究に基づいて考えてみると、学習評価の理論に基づいた「読みの理解」は、文学作品を読むことを通して自分自身について認識することにあると言える。自身の認識につながる読みの方法は、学習の硬直化を防ぐために指定されないが、学習者が高度な読みを要求されることは間違いないだろう。

4. 各理論から考えられる「読みの理解」への視点

現在の学習評価論、文学教育論における「読みの理解」は、文学作品を読むことを通して学習者自身の認識を新たにすることが重視されている。課題となるのはこのときどのように読むことが学習者の認識に影響を及ぼすのかということであるが、文学理論のアプローチを参照すると、テキストと読者の関わりを重視する読者反応批評に基づいた学習指導が最も適した読みの学習だということになる。しかし、例えば作品の空白に着目して読めば、必ず学習者が自身と作品とをつなげて認識を新たにすることにつながる読みになるという単純な因果関係は成り立たない。文学作品「を」どのように教えることが、文学作品「で」教えることにつながるかを考えながら目標、指導方法、評価基準を設定していく必要があるだろう。そのためには、学習者と各文学作品との間にどのような「読みの理解」が成り立ちうるのかを診断的評価する必要があり、ピーチが挙げたいくつかの要因が診断的評価の観点となる。

以上を踏まえると、各実践における「読みの理解」は、単に指導目標に表れていると考えるのではなく、その実践の目標、指導方法が本稿で論じたどのような理論的アプローチに基づいているのか、さらにそのアプローチが学習者にどのような反応を促すねらいがあるのかという2つの視点から見ていく必要があると言える。

5. 実践例における「読みの理解」の検討

ここからは、「読みの理解」に関する2つの視点によって実際の学習評価の特徴をどのように把握しうるかということの試行的な考察の対象として、「指導と評価の一体化」を主な課題とした実践のひとつを取り上げる。木村・山元(2020)では、3つの国語教育系雑誌⁷について、タイトルに「指導と評価の一体化」を含む論文18本、「形成的評価」を含む論文31本を検討しているが、このうち文学作品の実践を取り扱ったものは、俳句・短歌の実践を含めて5つのみであり、それも「形成的評価」をタイトルに含むものしかない。「形成的評価」は、本稿の「1. 問題の所在」「3.2 文学教育論からみた「読みの理解」」でも述べたように、「指導と評価の一体化」の先駆けとなるもので、学習途中の学習者の様子を捉えて指導の改善や学習者へのフィードバックに生かす評価のことを指す。こうした考えから、ここでは「形成的評価」をタイトルに含んだ岩崎(2012)の「形成的評価で授業を見直す」を取り上げることとする。この実践を上記の視点から分析することによって文学作品を読むことの学習指導において「読みの理解」をどのように考えれば「指導と評価の一体化」を実現できるのか、その手がかりを得たいと考える。

岩崎(2012)は、小学校第6学年10名に対し、金子みすゞの詩である「つもった雪」の読みの学習の実践を行っている。岩崎は、「この詩では、繰り返しの構造に着目すると作者の思いが伝わる」として、学習者が「繰り返し」という詩の技法を知識としては持っているがそれが詩全体に及ぼす効果はわからないという診断的評価を行う。そこで、読みの学習の指導目標を「繰り返し」の構造の効果捉えることとして設定する。

指導は3つの段階に分けられ、各段階における形成的評価を行いながら進められている。形成的評価のために指導者の岩崎がもった問いと、それぞれの具体的な評価基準については、以下にまとめて示す。

評価①「繰り返し」の構造に気づき、連のつながりが分かっているか。

詩の第2連以降を、順序を変えて学習者に提示し、並び替えをさせる中で「繰り返し」の構造に気づいているかを見取る。

評価②「なぜ、金子みすゞが『上の雪』→『下の雪』→『中の雪』という順を選んだのか」という問いを持っているか。

学習者による並び替えでは、上、中、下の雪の

順に連が構成されたが、実際の詩の順と見比べることで上記の問いを持てるかどうかを、学習者の反応と「どうして『えー!』と言ったの?」などの声掛けによって反応を言語化させる中で見取る。

評価③「なぜ、金子みすゞが『上の雪』→『下の雪』→『中の雪』という順を選んだのか」について考えを持っているか。

上記の問いに即座に答えようとしたのは2名のみであったため、多くの学習者が自分の考えを持っていないと評価し、「一・二連と三連（中の雪）を比べると、何が違うのか」という補助発問を行った。

岩崎は、評価③の中で行った補助発問を通して、評価②と評価③の間には開きがあったことに気づき、問に「一・二連と三連の違いが分かるか」という評価を入れることで評価③をクリアする学習者が増えたと述べる。

この実践における目標は、「繰り返し」が詩に与える効果を理解するというものであり、廣野（2005）でいうと詩の構造に着目した内在的アプローチということになる。学習者は詩の連の並べ替えを行う中で、必然的に詩の「繰り返し」に着目する読みを行うことになる。この指導方法は、実践内で目指している目標に到達するにあたって大変適したものであるということが出来るが、それと同時に、この目標と指導方法が学習者の読みを制約させているということもできる。

学習者は、この実践において詩の各連を比較する中で、寒くとも空が見える「上の雪」とも、重くとも地面が見える「下の雪」とも違う、「中の雪」のさみしさが強調されている事に気付く。学習者は、この「中の雪」のさみしさについて、何を考えただろうか。ここが、授業における学習者の「読みの理解」の硬直化を防ぐためのポイントであると考えられる。すなわち、この実践の「読みの理解」にはまだ先があり、「中の雪」と自分自身の状況を重ね合わせたり（経験志向のパースペクティブ）、社会的立場に置き換えてみたり（社会的パースペクティブ）することをもって、はじめて自身の認識を変化させる読みへと到達するのである。おそらく、この実践を踏まえてこうした読みを行っている学習者は存在するのであろうが、岩崎自身が述べるように、そうした学習者の読者反応を評価するには、記述・発現・挙手など目に見える形に表出させる指示・発問が必要になる。こうした指示・発問を指導の中に組み込んでいくためにも、その実践の目標、指導方法がどのような文学理論的アプローチに基づいているの

か、さらにそのアプローチが学習者にどのような反応を促すねらいがあるのかを、学習者の認識を変化させるという観点から考え、文学作品を読むことの指導と評価のための「読みの理解」の枠組みを作っていく必要がある。

6. 文学作品を読むことの学習指導と評価のための「読みの理解」の枠組み—まとめて代えて—

文学作品を読むことの学習指導と評価のための「読みの理解」の枠組みを考えていくにあたっては、「指導と評価の一体化」が目指す指導者の指導改善や学習者の学習改善に生かせる評価をどのように行うか、そして「指導と評価の一体化」に伴って文学作品を読むことの学習に特有の課題となる読みの硬直化を防ぐにはどうすべきか、ということを考える必要があった。読みの硬直化を防ぐには、文学理論における内在的アプローチを応用するばかりでなく、文学理論でいう外在的アプローチ、文学教育論でいう文学「で」教えることに焦点を当て、学習者の認識を変化させるという観点から「読みの理解」の枠組みを作っていく必要がある。さらに言えば、内在的アプローチと外在的アプローチとの往還ないし循環を、その文学作品を読むことの学習指導と評価のなかで実行することが不可欠である。しかし、その過程にある内在的アプローチ、あるいは文学「を」教えることは、教室という学習の場を考えると、指導者の意図したアプローチに絞らざるを得ない。これは、学習者の知識にないアプローチ方法を理解するために必要ではあるが、だからこそ、学習者が新たなアプローチ方法を習得し、その読みをもってどのように自身を変化させるのか、ということまで考えて文学「を」教えることが重要になる。また、指導者が「読みの理解」に関する多様なアプローチ方法を把握し、自身が指導の中で意図したアプローチを対照的に内省する視点をもつことは、学習者の反応を形成的に評価し、指導の改善や学習者へのフィードバックにつながっていく。

文学作品を読むことの学習指導と評価を計画していく際の中心に、「読みの理解」の枠組みは存在する。多様な文学作品、読みへの多様なアプローチ方法、多様な学習者の姿がある中で一人ひとりの学習者の「読みの理解」を形作っていくためには、①「学習者の認識を変化させる」という観点から目標を立て、②内在的アプローチと外在的アプローチの往還による指導を計画し、③指導におけるアプローチを対照的に内省しながら学習者の反応を評価し、それをいかしたフィー

ドバックを繰り返しながら学習指導を改善していくことが、「指導と評価の一体化」を実質的に進めることであり、確かな「読むこと」の教育実践の核となるのである。

7. 今後の課題と展望

文学作品の読みの学習における「読みの理解」は、最初に述べたように文学理論や文学教育論、学習評価論におけるこれまでの研究、個々の文学作品の内容論などが絡み合う中で、指導者が情報を取捨選択して学習指導につなげている。実践に見られる「読みの理解」はそれぞれ実践の数だけあり、「読みの理解」の枠組みを問い直していくためには、より多くの実践例を参考にしていくことが必要となるだろう。例えばあるひとつの文学作品の各実践について、その「読みの理解」を比較する中で新たに見えてくることもあると考える。

多くの実践の検討を通して、そこにある「読みの理解」を具体的に問い直していくことによって、豊かな教育実践の基盤となる「読みの理解」の枠組みを築くことのできる研究を進めていくことが今後の大きな課題である。

【注】

¹ テリー・イーグルトン『文学とは何か——現代批評理論への招待（上・下）』（大橋洋一訳 岩波文庫 2014）

² 武田（2017）は、ロマン派的な文学観について、18世紀のカント以降のロマン派の「美学」が、産業資本主義への対抗として取り入れられていった結果、「文学とは現実の利害を超えた内面的な美的感性の世界であり、内面的な誠実さ、美的感覚といったものが文学的価値として重要視される」ようになったことを指摘する。こうした文学観は近代的な意味での「文学」概念であるが、イーグルトンは「文学」を近代的文学観のみで捉えると文学の可能性を閉じることになると批判する（pp.24-25）。

³ 本文にて挙げた項以外に、「焦点化」「提示と叙述」「時間」「アイロニー」「声」「イメージラリー」「反復」「異化」「メタフィクション」「結末」がある。

⁴ 本文にて挙げた項以外に、「伝統的批評」「脱構築批評」「精神分析批評」「ジェンダー批評」「マルクス主義批評」「文化批評」「ポストコロナル批評」「新歴史主義」「文体論的批評」「透明な批評」がある。

⁵ リチャード・ビーチ（1999）p.14

なお、この図における「テキスト志向」のパスベ

クティヴは、廣野（2005）でいうところの「内在的アプローチ」に相当するが、ビーチ（1999）は読者反応批評におけるこのパスベクティヴは読者の主観的経験を過小評価し、類似の解釈の生産を前提とするところに限界があることを指摘する（pp.71-72）。

⁶ Prawat, Richard. (1991) "Conversations with Self and Settings: A Framework for Thinking about Teacher Empowerment." *American Educational Research Journal* 28, 4: 737-57.

⁷ ・明治図書「教育科学・国語教育」（1959.03-2018.12）
・東京法令出版「月刊国語教育」（1981.08-2011.03（以降休刊））

・明治図書「実践国語研究」（1977.05-2019.12・01）

【参考文献】

- ・岩崎直哉（2012.3）「形成的評価で授業を見直す」（『教育科学 国語教育』746号 明治図書 pp.58-61）
- ・浮田真弓（2015）「155 文学教育」（高木まさきほか編『国語科重要用語事典』明治図書 p.169）
- ・大槻和夫（2002）「提案3 目標論・評価論としての国語教育実践学の在り方」（『国語科教育』第52集 全国大学国語教育学会）
- ・岡田純一（2003）『教育的効果をもたらす評価の理論と実践』（学事出版）
- ・上谷順三郎（1997）『読者論で国語の授業を見直す』（明治図書）
- ・木村穂乃香・山元隆春（2020）「国語科教育における学習評価に関する一考察：「指導と評価の一体化」を中心に」（広島大学大学院人間社会科学研究紀要「教育学研究」（1） pp.86-94）
- ・武田悠一（2017）『読むことの可能性——文学理論への招待』（彩流社）
- ・益地憲一（2002）『国語科指導と評価の探究』（溪水社）
- ・松友一雄（2013）「4 読むことの学習に関する評価研究」（全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 II』学芸図書 pp.241-248）
- ・八田幸恵（2015）『教室における読みのカリキュラム設計』（日本標準）
- ・廣野由美子（2005）『批評理論入門』（中央公論）
- ・リチャード・ビーチ（1999）『教師のための読者反応理論入門』（山元隆春訳 溪水社）
- ・山元隆春（2020）「三 文学教育」（山元隆春ほか著『あたらしい国語科教育学の基礎』溪水社 pp.72-125）