

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	ローゼンブラット「交流理論」の再検討：リテラシー教育基礎論としての意義を中心に
Author(s)	山元, 隆春
Citation	論叢 国語教育学, 17 : 51 - 64
Issue Date	2021-07-31
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/52311">10.15027/52311</a>
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052311">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052311</a>
Right	
Relation	



# ローゼンブラット「交流理論」の再検討

## ーリテラシー教育基礎論としての意義を中心にー

山元 隆春

### 1 ローゼンブラットの「交流理論」をなぜ再検討するか

米国の文学研究者ジェイン・トムキンズは「読者反応批評」に関するはじめてのアンソロジー<sup>1</sup>の編者によるイントロダクションの注で、次のように述べている。

本書では外さざるをえなかったけれども、私にとってもっとも重要だと思われる二人の著作について、触れておきたい。

ルイズ・ローゼンブラットは、この国の現代の批評家のなかでも、一編の詩に対する読者のさまざまな反応がどのようなかたちでそれに続くその詩の解釈の源になっているのかということ、経験的に説明した最初の存在である。彼女の著作とそれに続くウォルター・スレイトフの著作は、それ以降に生じたさまざまな論争の中心となる問題を提起した。(Tompkins, 1980, p.xxvi)

トムキンズのこの「読者反応批評」アンソロジーでは新批評家のウォルカー・ギブスの「偽の読者(mock reader)」に関する論文を筆頭に、物語論者のジェラルド・プリンス、文体論者のミカエル・リファテール、現象学的批評家のジョルジュ・ブーレと続き、『行為としての読書』<sup>2</sup>のヴォルフガング・イーザー、『このクラスにテキストはありますか?』<sup>3</sup>のスタンリー・フィッシュ、『ディコンストラクション』<sup>4</sup>のジョナサン・カラー、精神分析的批評家のノーマン・ホランド、主観批評のデヴィッド・ブライヒ、『物語について』のウォルター・ベン・ミッチェルズの論文が収められている。教育学に関わりのあるのはデヴィッド・ブライヒのみである。ルイズ・ローゼンブラットの論考の重要性をトムキンズは十分に認めているが、「この分野における理論的進展の主要な筋道」からどうやら外れていると判断されたらしく、このアンソロジーにローゼンブラットの論考は含まれていない。

「交流理論(the transactional theory)」はこれまで、読者反応理論の一部であると考えられてきた。トムキンズのアンソロジー刊行の13年後、米国の国語教育学者リチャード・ビーチは『教師のための読者反応理論入門』で「経験志向の反応理論」を代表するものとして位置づけている<sup>5</sup>。この点に

<sup>1</sup> Tompkins, Jane P. Ed. (1980) *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*, The Johns Hopkins University Press.

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

<sup>3</sup> スタンリー・E・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3—』みすず書房。

<sup>4</sup> ジョナサン・カラー (富山太佳夫・折島正司訳) (1985) 『ディコンストラクション』(全2巻) 岩波書店。

<sup>5</sup> リチャード・ビーチはローゼンブラットを彼の言う「経験志向の反応理論の中心となる人物」とした上で、「1938年に刊行された『探究としての文学』で確立されたローゼンブラットの思想は、1960年代に至るまで教育に対してそれほど強い力を持たなかった」が、1978年に『読み手、テキスト、詩』を出版した時点で「ローゼンブラットは教室での教授プログラムに一層の関心を抱くようになる。彼女は「正しい答え」を想定した多くの文学教育の狭隘さに対してきわめて批判的であった」として、『読み手、テキスト、詩』の切り開いた理論が、その後1990年代初頭に至る米国の文学教育に「深遠なインパクトを及ぼしたことは間違いない」としてい

については、筆者自身もこれまで同様の立場から「交流理論」の検討とその評価を行ってきた（山元、1991, 2005）。とくに山元(2005)では、文学教育基礎論としての「交流理論」の特徴を次の五点にわたって指摘した。

- ①読むという行為による、読者の文学経験の積極性・能動性を強調し、複雑な文学経験そのものの解明を文学教育の基礎になる仕事であるとした。
- ②テキスト-読者関係を描くために、〈相互作用 (interaction)〉という機械論的概念に換えて、構成要素や部分が状況全体の一部として有機的に関連する一連の過程を示す〈交流(transaction)〉という概念を用いた。
- ③〈文学作品 (literary work)〉を、読者の裡で出来事の起こる過程として捉え、読むという行為の出来事性に着目した。
- ④読むという出来事の後で結果として生じるモノに読者の関心が向けられる〈導出的交流 (the efferent transaction)〉と、読者自ら読むという出来事の途中で喚起したコトに読者の関心が向けられる〈審美的交流 (the aesthetic transaction)〉とを区別し、後者こそが文学的交流であるとした。
- ⑤読者の〈審美的交流〉を促すテキストそのものの〈喚起作用 (evocation)〉の重要性を指摘し、これを捉えていくことが文学理論の役割であるとした。

読者とテキストとの交流(transaction)のありようを aesthetic (喜びを味わう、審美的) と efferent (情報を取り出す、導出的) という二つのスタンスのいずれかだけで成り立つ読みなど一つもないとしていることはないがしるにされ、文学を読むことが aesthetic な読みで、非文学を読むことは efferent な読みという二分法的思考ないし二元論を主張した理論として誤解のうちに受容されることも少なくない<sup>6</sup>。

吉田新一郎は次のようにローゼンブラットの主張の要点を的確にまとめながら、それが読むことの教育に果たす役割を指摘している。

ローゼンブラットの主張は、「作者が書いたテキストは、読者が読んで意味をつくり出すまでは紙に落ちているインクにすぎない」というものです。つまり、読者によって解釈され、意味がつくり出されてはじめて作品になるというスタンスなのです。これは、私も含めて多くの人達がその弊害を受けた新批評論の立場（＝ある権威者が考え出した解釈を押し付けるという、日本の国語教育の主流であり続けてきたアプローチ）とはずいぶん違います。というより、正反対の立場に立つアプローチです。要するに、一人ひとりの解釈は違うわけですから、正解も存在しないことになります。これによって、どれだけ多くの子ども達が救われることでしょうか。（吉田,2010, p.39）

---

る（ビーチ、山元訳、1999、pp.76-77）。

<sup>6</sup> 山元(2014)ではこのような誤解の上に立った「交流理論」受容を批判的に考察した下記の論文を踏まえながら、「交流理論」の文学教育にとどまらない射程を確認し、テキストの種類にかかわらず、深い読みを導いていくためのヒントを多分に含んだ理論であることを明らかにした。

Lewis, Cynthia. (2000) "Limits of Identification: The Personal, Pleasurable, and Critical in Reader Response," *Journal of Literacy Research*, June.

Cai, Mingshui. (2008) "Transactional Theory and the Study of Multicultural Literature," *Language Arts*, 85-3, January, pp.212-220.

吉田はさらに「米国の教育関係文献のなかでローゼンブラットからの引用が多くなったのはリーディング・ワークショップが本格的に普及し始めた1990年代です」とも指摘している。これは、読むことの学習指導で深く考えながら理解する自立した読み手の育成を真剣に考え始めた米国の教育者たちに「交流理論」が重要なものと映ったためではないだろうか。「主体的・対話的で、深い学び」のための学習指導法と評価法の開発が問われている現代の日本でもまた状況は同じである。本稿では、「交流理論」が国語科の「読むこと」の指導の領域だけにとどまらず、言葉の「深い学び」とはどのようなものかを考えるためのどのような視点を提起しているのかを明らかにしたい。それは、国語を教え・学ぶ意義を確かめていく営みでもある。

## 2 論文「読むと書くとの交流理論」の構成

2005年に発表された*Making meaning with texts*（『テキストとともに意味をつくり出す』：未邦訳）はローゼンブラットの最終著作であるが、1938年の『探究としての文学』（未邦訳）と1978年の『読み手、テキスト、詩』（未邦訳）に収められていない雑誌等や論文集に発表された文章のうち代表的なもの<sup>7</sup>が収録されている。本稿では、同書所収の、もともと1994年に読むことの過程の理論的モデルに関する論文集のために書かれた「読むと書くとの交流理論」<sup>8</sup>という30ページほどの論考を訳出しながら、「交流理論」が国語科学習指導に対して持つ意義について考察する。

「読むと書くとの交流理論」には、細かい中見出しと小見出しが付けられている（なお、原著では見出し番号は付されていないが、ここでは各項の関係を見やすくする便宜上筆者が付した）。

- 1 交流主義のパラダイム
  - 1.1 交流（トランザクション）
    - 1.1.1 言語
    - 1.1.2 言語的交流
    - 1.1.3 選択的関心
  - 2 読みのプロセス
    - 2.1 テキストと交流する
    - 2.2 読み手のスタンス
      - 2.2.1 情報を取り出すー喜びを味わう連続体
      - 2.2.2 情報を取り出すスタンス
      - 2.2.3 喜びを味わうスタンス
      - 2.2.4 連続体
    - 2.3 喚起(evocation)、反応(response)、交流
    - 2.4 反応の第二の流れ
    - 2.5 表現された反応

<sup>7</sup> 1936年から1994年までの間に彼女が国語教育関係の雑誌（*Research in the Teaching of English*、*Language Arts*、*English Journal*）はいずれもNational Council of Teachers of English（全米国語教育者協議会）の機関誌である）や、比較文学・倫理学・英文学等の雑誌に発表してきた論文やインタビュー記事を編集した著作とみなすことができる。

<sup>8</sup> Rosenblatt, Louise M. (1994) "The Transactional Theory of Reading and Writing," in Ruddell, R.B., & Singer, H. (Eds), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4<sup>th</sup> ed.), pp.1057-1092. この論考の骨子はローゼンブラットの次の論文の内容を踏まえたものである。Rosenblatt, Louis M.(1993) "The Transactional Theory: Against Dualism," *College English*, 55-4, pp.377-386.

- 2.6 表現された解釈
  - 3 書くプロセス
    - 3.1 書くことの交流
    - 3.2 書き手のスタンス
    - 3.3 テキストについて書く
  - 4 書き手の立場からの読み
    - 4.1 表現志向の書き手の立場からの読み
    - 4.2 内部のものさし
    - 4.3 受容志向の書き手の立場からの読み
  - 5 書き手と読み手とのコミュニケーション
    - 5.1 解釈の妥当性
    - 5.2 保証された主張可能性
    - 5.3 情報を取り出すー喜びを味わう連続体の基準
    - 5.4 情報を取り出す読みの「文学的」側面
  - 6 指導への応用
    - 6.1 読むことと書くことー共通点と差異
    - 6.2 コンテキストの全体
    - 6.3 協働のやりとり (collaborative interchange)
    - 6.4 児童の情報を取り出すー喜びを味わうのレパートリー
  - 7 研究への応用
    - 7.1 発達のプロセス
    - 7.2 パフォーマンス
    - 7.3 指導法
    - 7.4 反応
    - 7.5 研究方法論
- 謝辞
- 注・文献

まず考えておかなければならないのは、ローゼンブラットの「読むと書くとの交流理論」が、読み手だけを重んじているわけではないということだ。ある状況のなかで営まれる、テキストと読み手とのやりとりを通して意味が作り出されるプロセスに焦点が合わせられている（以下①～⑬はいずれも *Making meaning with texts* 所収の「読むと書くとの交流理論」からの引用である。その他の引用文冒頭に番号を付していない引用の書誌については本稿末尾の【文献】欄に記した。なお、邦訳のないものについてはすべて筆者の試訳である）。

### 3 「読むと書くとの交流理論」の検討

#### 3.1 「交流(transaction)」という概念

「交流理論」の「交流(transaction, transactional)」はどのようなものか。ローゼンブラットはこの概念が「主観性から完全に切り離された「客観的」事実の追究がおこなわれ、「リアリティ」の直接の知覚は可能だ」という考え方に対して提唱された、ジョン・デューイのプラグマティズム認識論

に源があり、1949年にアーサー・F・ベントリーとともに著した *Knowing and the Known* (『知ることと知識と』: 未邦訳) で、デューイは「状況全体と「未分化の観察」を含意する「交流 (transaction)」という語を選んだ」として、自らもこの概念を用いるようになったとしている<sup>9</sup>。

ジョン・デューイ『公衆とその諸問題』邦訳には次のような考察がある。(この訳文では transaction が「外部的な結果を伴う行動をさす」語として、「トランザクション」とされている<sup>10</sup>。)

ある行動の諸結果が、主として、それに直接たずさわると同時に限定されているか、あるいは限定されると考えられている時、トランザクションは私的なものである。たとえば、AとBとが一緒に会話をかわす場合、その行動はトランザクションであり、両者はともにそれに関わりあっている。その諸結果は、いふなれば一方から他方へと横切っていくのである。それによって一方もしくは他方、あるいは双方とも助けられたり、傷つけられたりするかもしれない。しかし、仮定からして、利益や危害の結果はAとBとを超えて拡がることはない。その活動は両者の間だけにあり、したがって、私的なものである、だが、もし会話の諸結果が直接にそれをかわす二人を超えて拡がり、多くの第三者の福祉に影響を及ぼすことが認められる場合には、その行為は公的作用力を持つようになるのである。(阿部齊訳、2014、p.19)

「トランザクション」は「二人、あるいはそれ以上の人たちの間で意識的に営まれる」という意味で「社会的」だと言ってもいい。たとえば、読む行為は読者自らの経験と知識の蓄積にもとづいて営まれ、そこで形成される意味は「私的」なものだけでなく、「公的」なものでもある。ここから、読む行為は「社会的」なものであるという考え方<sup>11</sup>が導かれる。なぜなら、詩や小説などのテキストは、言葉でつくられているので、言葉の意味そのものが「私的」なものばかりではありえないからだ。

ここでデューイが例示しているのは、人と人との「会話」であるが、ローゼンブラットは読む行為も書く行為も transaction だとしている。「インタラクション」でなくて、「トランザクション」であるからこそ、読む行為・書く行為は「外部的な結果を伴う行動」となるのである。ローゼンブラットの「交流理論」の「交流」にはこのような含意がある。テキストと読者との「相互作用」を綱

<sup>9</sup> ローゼンブラットとプラグマティズム認識論、わけてもデューイの著作との強い関連性については、寺田守(2012)に『探究としての文学』を中心とした指摘がある。リチャード・ローティ『哲学の脱構築』(お茶の水書房、1982)を参照しながら寺田は次のように考察している。「言葉を理解することは文脈の中の言外の意味を理解することであるという彼女(ローゼンブラット―山元注)の考えも、それが探究の中で異議申し立てとして現れる時に、意味を持つてくるのだと言ってよい。そして教室で文学を読むことを探究として位置づけるローゼンブラットの主張の応用可能性もその点にある。」(寺田、2012、p.20)

<sup>10</sup> ジョン・デューイの場合は、inter-action と区別するために trans-action と標記する場面が多いため、デューイ研究者の論文には「トランズアクション」「トランスアクション」とされることも多い。本稿で考察の対象としたローゼンブラットの著作では一貫して transaction と表記され、ハイフンが付されることはない。カタカナ訳語表記に揺れがあることを踏まえ、本稿では従来通り、transaction に「交流」の訳語をあてることとした。

<sup>11</sup> 『公衆と諸問題』におけるデューイのこの考えを読む行為にあてはめえて考えようとする、想起されるのは詩人・長田弘の次のような発言である。「本を読むというのは、どんなに個人的な行為のようであっても、本質的にパブリックな行為でしかない。読むとは、みずから他者の世界にかかわることだからだ。しかし、「公共の乗りもの」にとってかわってきた車が、社会に圧倒的にみちびいてきた文化というのは、いってみれば私有されるものとしての文化というものだったとおもう。ちょうど映画にとってかわってきたTVが、おなじ映像メディアであっても、パブリックな空間をつくりだした映画とはちがって、私有される空間をもつばら拡大してきたように、だ。」(長田弘(1992)『読書のデモクラシー』岩波書店、76頁)

密に分析したイザベラ・バークの読書行為論に対する彼女の批判<sup>12</sup>にはこのような背景がある。

①ソシュールは、実際の話言葉（パロール）を、言語学者が抽象化したもの（ラング）と区別したが、記号の恣意性を強調し、参照的側面を過小評価した。さらに重要なのは、「意味するものと意味されるもの」との間の、また言葉と概念との関係に関する二項対立的定式化を彼が行ったことである。そのため、自律した、自己充足的な体系としての言語観が促進されることになった。(Making meaning with texts, p.3)

これは、ソシュール批判＝構造主義批判であると同時に新批評批判、でもある。そのうえで、C・S・パースの記号論に言及しながら、次のように述べられている。

②対照的にパースは、三項対立の定式化を行った。パースは言う。「記号は、表示されたモノとマインドとの結合関係のなかにある…」その「記号は心理的な連想の結果としてのみ対象と関連していて、習慣に依存している」。この三項関係が一つのシンボルを形成する。パースは繰り返し、意味の人間的文脈に言及している。「マインド」の概念を実体として強調しようとはしていないために、彼は、記号と対象と「解釈項」との「結合」関係につねに言及している。解釈項は、実体というよりも、頭のなかでの操作として理解されるべきものだ。パースの三項モデルは、一人ひとりの人間とかれを取り巻く世界との交流において言語の占める位置を確かなものにする。(Making meaning with texts, p.3)

「記号」と「対象」と「解釈項」との三項関係が一つのシンボルを形成するとするパースの記号論に依拠するローゼンブラットは、言語が必ず人間的文脈と切り離せないものとして考えようとする。むしろそういう状況を離れては言語が言語たりえないとでも言うかのようである。その状況から言語のみを引きずり出しても、もはやそれは死んだ器官のようなものだ。

上記引用の後に、アントニオ・ダマシオ『デカルトの誤り』などにおける「第三の収束域 (third-party convergence zone)」が、パースの解釈項 (interpretant) との共通点をもつと述べられている。ダマシオのような神経学者たちも学びながら、彼女は生きた回路 (the living circuits) という用語を案出し、「意味」はその「回路」において生み出されるとも言う。また、次のような言語観も重要である。

③言葉は、一人ひとりにとって公的な要素と私的な要素が入り交じったものとしてある。つまり、意味の氷山の目に見える部分と隠されている部分とが入り交じったものだ。だから、一人ひとりにとって、言語は部分であったり、一揃いの特徴の集まり、つまり、人生のさまざまな状況における個人的な言語経験を通して内面化される公的なシステムであったりする。(中略) 一人ひとりの過去の交流の残滓—自然のコンテキストや社会的コンテキストにおける—が、言語的—経験的蓄積とでも呼ぶことのできるものをつくりあげるのだ。ウィリアム・ジェームズは、そのような言語の蓄積的経験のオーラがありうると、強調している。

このようにしてもたらされた言語と世界についての仮説や態度や経験を体現する、この内面化された資本こそ、私たちが一人一人、話したり、聞いたり、書いたり、読んだりするなかで引き

<sup>12</sup> Rosenblatt, Louise M.(1985) “Viewpoints: Transaction Versus Instruction—A Terminological Rescue Operation,” *Research in the Teaching of English*, 19-1.

合いに出すもののすべてである。私たちは、自分の個人的な言語的一経験的蓄積から、公的な要素や私的な要素を選び出して、それらを応用したり、再構成したり、修正したり、拡張したりすることによって、新たな状況や交流を「理解」し、新しい意味をつくり出すのである。(Making meaning with texts, pp.4-5)

その実現態こそ、まさしくライティング・ワークショップとリーディング・ワークショップである。ライティング・ワークショップとリーディング・ワークショップの実践者の一人であるエリン・オリヴァー・キーンは本や文章を読む子どもたちが「深い認識方法」に至る姿を次のように述べている。

子どもたちに書くことや話すことや描くことや演じることを使って、自分の考えていることを探究させようとするとき、私は優れた読み手・書き手になる領域を使うように求めていることとなります。そうすることによって、子どもたちはもっと深く理解するようになり、よく記憶し、理解したことを、新しい状況でも活用できるようになります。(中略) 読み直したり、書いたり、お互いに話し合ったり、自分たちの考えたことをもとに描いたり、演じたりしながら、他の人と、各自が考えて発見したことを共有することで、自分の理解を深めたり、広めたりするよう求めるのです。(中略) 優れた読み手・書き手になる領域を上手に使いこなせる子どもたちは、書き言葉で自分の思考をとらえようとします。その本に書かれていたいろいろな出来事を単に再話するのではなく、後になってから思い出して、使いこなせるように、自分たちの考えをしっかりと理解して書くのです。ポストイットを貼ることも、別の種類の読書ノートをつけることも有効ですが、ほとんどの子どもにとって、この優れた読み手・書き手になる領域の一番効果のある方法は、本や文章について自分たちの考えたことを話し合うことです。(山元・吉田訳、2014、pp.182-3)

ここには、読み書きが「生きた回路」を子どもたちにもたらす「優れた読み手・書き手になる領域」の実際が示されている。

### 3. 2 テキスト、喚起、反応、作品

ローゼンブラットの言う「詩(poem)」や「作品(work)」はいわゆる「テキスト(text)」(印刷された記号の群れ)ではなくて、読み手が喚起する詩・作品のことである。

④言葉を具体化しようとする傾向は、『見えない人間』や『権利の請求書』といったタイトルを中心とした話し合いのなかであらわれる。こうしたタイトルは、テキストを指しているかもしれない。つまり、私たちがこういう言葉を使うにつれ、物理的に書かれたり、印刷された形式のなかに見ることのできる、書き込まれた記号のパターンのことを指していることになるのだろう。しかし、そこで指示されているのは「作品」のことなのだ。この作品—テキストに結びついたアイデアや経験—は、読みの出来事についての、読み手の内省、つまり、読みの出来事の最中や読後に生ずる、その読みの出来事に対する喚起やさまざまな反応のなかにしか、見出すことはできない。(Making meaning with texts, p.14)

「作品」とは「読みの出来事についての、読み手の内省、つまり、読みの出来事の最中や読後に

生ずる、その読みの出来事に対する喚起やさまざまな反応」のことだから、物理的な「対象」などではなく、「思考の対象になりうるもの」なのである。だから、もちろん、私たちが読んでいるのは「テキスト」そのものではなく、「喚起（＝作品）」なのである。

ローゼンブラットはこのようにして、テキスト／読み手という二元論を否定する。たとえば、「羅生門」（芥川龍之介）という「テキスト」を読むあいだに、あるいは読後に、「喚起」（＝作品）について私たちは語っている。そこからしか語ることはできない。だから「交流理論」に従うなら、読者が行う確認の意味以外に、「テキスト」に戻るといえることはできないのである。

タイトルをもとに話し合うとき、私たちが対象としているのは書かれた「テキスト」のように見えるかもしれないが、実際私たちが話し合っているのは、各読者の頭のなかで生まれた喚起や反応のことだ。『こころ』（夏目漱石）について議論しているときに、論者は必ずしも「テキスト」のことを言っているのではなく、各々の読者が『こころ』を読んで得た頭のなかの喚起や反応について語っている。読者である私たちはたとえ初読の際であっても「自分の個人的な言語的・経験的蓄積から、公的な要素や私的な要素を選び出して、それらを応用したり、再構成したり、修正したり、拡張したりすることによって、新たな状況や交流を「理解」し、新しい意味をつくり出す」のである。このプロセスは、「テキスト」を参照しながら幾度も繰り返し営まれる。

⑤喚起を生み出している最中でさえ、私たちはその喚起に対して反応しているのだ。そしてそれは読み進めつつある私たちの選択に影響を及ぼしているかもしれない。そのような反応は時々刻々と周辺的になされる、単に一般的な状態、たとえば、読みに持ち込まれるアイデアや態度を受け入れたり、確認したりする雰囲気のようなものである。先行する構成要素が原因で、あらかじめそなえていない何か再読のひきがねになるかもしれない。喚起からテキストの形式的・技法的な要素へと、関心が移るかもしれない。潜在的な反応の範囲や、強さと正確さの全ての程度は、ページ上の記号（テキスト）の特徴間の関係や、読者が持ち込むもの、そしてその交流を取り巻く環境次第である。

反応の多様なより糸は、特に情報を引き出す喜びを味わう連続体の中程では、時に同時発生的で、相互作用的で、織り合わされたかたちをとる。そうした反応は、実際のところ、喚起自体の生地(texture)として織り合わされているかのように見えるかもしれない。それゆえ、クリティカル・リーディングの問題の一つは、テキストに応じた喚起を、同時に起こる反応—読者があらかじめ抱いている仮説からの投影—から区別してしまうということだ。それらのあいだに明瞭な一線を引くことは、理論上は容易だが、実際の読みの実践においてはきわめてむずかしい。読み手は、読みの経験の要素を扱うことを学んでいかななくてはならない。この問題は、情報を取り出す読みと喜びを味わう読みとで異なっている。(Making meaning with text, p.15)

このことは、「読み方」そのものを披露し合って、なぜ各々の読み手がそのような解釈に至るのか、そのプロセスを共有することの重要性を指摘したものと考えることができる。「何を」を問題にすることはあっても、「いかに」を問題にすることは、実際、読むことの学習ではきわめて少ないのだが、それをやることによって解釈を深めることができるところでは言っているのである。

### 3. 3 書き手と読み手とのコミュニケーション

しかし、ここまでのことは従来のローゼンブラットの交流理論に関する議論で、筆者も含めて検

討されてきたことである。トムキンズは「読者反応批評」の重要な理論家としてローゼンブラットの名を挙げていたし、ビーチも「経験志向の反応理論」の代表的な理論家として論じていた。

しかし、「読むと書くとの交流理論」では「書き手」について多くのページが割かれている。

⑥こうして、私たちは、読み手と書き手が、個人的な言葉の蓄積からさまざまな要素を選び出して統合し、選択的関心を導くスタンスを採用し、次第に目的を選んで設定していく方法が似通ったパラレルなものであることを発見した。ポイントは、テキストに関して意味をつくり出す構造には共通性が見られるということである。もし読み手がある意味書き手であるなら、同様に一おそらく明らかに一、書き手もまた読み手となるに違いない。しかしここから、読み手と書き手との間の違いがあらわれはじめる。(Making meaning with texts, p.19)

書き手と読み手とがむしろけって対称を為すものではなくて非対称であると考えを進めていくところが重要である。コミュニケーションそのものが、実のところ非対称であるという認識のあらわれとみなすことができるだろう。そこのところに交流理論の特徴の一つがある。

このことが、「書き手の立場からの読み」(authorial reading)という一節で掘り下げられていく。

⑦一般的に認識されているように、書き手は自分が生み出したテキストの最初の読み手である。とはいえ、見逃されてしまいがちなことだが、そこには読み手の読みとの明らかな違いが見られる。読み手は書き手が書き終えたテキストと交流するが、書き手が自ら最初に読むテキストはまだつくりかけである。読むことも書くこともある一定期間繰り返し営まれるプロセスなので、この基本的な違いが、明白な類似点によって覆い隠されてしまいがちだ。書き手も自ら書き終えたテキスト全体を再読することはあるが、おそらくより重要なのは、書き手は読み始めると、ページ上にあらわれるテキストそのものと、らせん的で、交流的な関係を継続するということだ。これは、読み手の読みとは違った種類の読みである。いわば、書き手ならではの、書き手の立場からの読みである。この読みは、文章表現プロセスの一部と見なされるべきだ。実際、テキストを書くことには二種類の書き手の立場からの読みが伴う。表現志向のそれと受容志向のそれである。(Making meaning with texts, p.19)

この考え方は、1978年に初版が刊行された『読み手、テキスト、詩』のペーパーバック版(1994年刊)の「エピローグ」として書かれた「二元論に抗って(Against Dualism)」に示された見解<sup>13</sup>を反映したものである。「書き手の立場からの読み」は、読み手の読みよりも再帰的な構造を持つ、能動的な読みだと考えられる<sup>14</sup>。ローゼンブラットは「表現志向」(Expression-Oriented)と「受容志向」(Reception-Oriented)それぞれの「書き手の立場からの読み」を次のように説明している。

<sup>13</sup> 『読み手、テキスト、詩』初版には収められていないこのエピローグは、同書ペーパーバック版刊行前年に発表されたローゼンブラットの次の論文と内容がほぼ一致する。

Rosenblatt, Louis M.(1993) "The Transactional Theory: Against Dualism," *College English*, 55-4, pp.377-386.

<sup>14</sup> 文章を書く場合の推敲過程で行われる読みであるということもできる。ライティング・ワークショップ(作家の時間)におけるカンファランスでは、書きつつある文章に対して文章の書き手である生徒と教師とがこの「書き手の立場からの読み」を駆使する。プロジェクト・ワークショップ編(2008)『作家の時間―「書く」ことが好きになる教え方・学び方(実践編)』新評論。

### 〔表現志向の書き手の立場からの読み〕

⑧書き手は、他のテキストの読み手と同じく、ページに書き込まれつつある言語記号の連なりを精読して、新しい言葉がそれに先立つテキストにフィットしているかどうかを判断する。しかし、それはかなり特徴のある、表現志向の読みであり、文章構成過程の一部として見なしてよいかもしれないようなものだ。新しい言葉がページ上にあらわれるたびに、それらは試されるが、もちろん先行するテキストよりわかりやすくなっているかを判断するだけでなく、書き手内部のものさし—意図や目的—に照らして行われることである。このようにして生まれる意味は、それが目的をかなえるのかそれとも妨げるのかという点から判断されなければならない。たとえ不明瞭であったり、不正確であったりしても、そのことが書くことを動機づける力になる。書く過程のごく最初の段階であっても、表現志向の書き手の立場からの読みが修正活動を促すのである。(p.20)

### 〔受容志向の書き手の立場からの読み〕

⑨しかし、たいいていの場合、書くことは他の読み手との潜在的な交流の一部である。いくつかの点で、書き手はテキストとは一線を画し、潜在的な読み手の目を通してテキストを読むものだ。書き手は、記号のパターンと交流しながら、潜在的な読み手たちが形成する意味を見極めようとする。しかし、書き手は潜在的な読み手の「目」を単純に採用するわけではない。また、二重の操作が行われることにもなる。そこで書かれつつあるテキストは、他の人がそれをもとに意味づけするために読まれるものなのだ。しかし、一方で、このかりそめの解釈は、書き手自身の内面的な目的に照らして吟味されなければならない。(中略) こうして、まだ見ぬ読み手を思い浮かべながら書くことになる。私の関心は、この二種類の書き手の立場からの読みが、意図的に、あるいは無意識のうちに、一方を他方よりもどの程度強調するか決めようとする要求と互いにどのように作用するかを明らかにすることにある。問題はつねに、書き手の内面の言語的蓄積と合致する、読み手に既存の言語的蓄積とのつながりを活性化する言語記号を見つけ出すかどうかということにある。

他者の目を通しての二度目の読みから成果をえようとする書き手であれば、まずは、表現志向の内面意識を手に行っているものだ。最初のものが二度目の基準となる。経験を積んだ書き手は、選択的関心によって言葉を吟味するために、この二種類の書き手の立場に立つ読みの統合やすばやい切り替えにおそらく取り組むのである。コミュニケーションが目的なのであれば、テキストの再読においてもこの二重の基準に基づいた修正活動が行われるべきだ。(Making meaning with texts, p.21)

従来のローゼンブラットの『探究としての文学』(1938/1995)や『読者、テキスト、詩』(1978)なかでも「書き手(author)」について幾度か触れられている。このような議論が生じるのも、ローゼンブラットの「交流理論」の根が自身の大学での読み書きの授業経験だったからであろう<sup>15</sup>。

「受容志向の書き手の立場からの読み」を説明した最後の箇所に示されているように、ローゼンブラットのこの議論の射程は「書き手」の内部に限定されていない。むしろ、この、表現志向・受

<sup>15</sup> ローゼンブラットがバーナード・カレッジで教え始めた頃、作文(composition)は主に若手の非テニユアの教員が、文学(literature)は主にテニユアの教授が担当する、という状況があったこと、その一方で作文を担当していた自分自身がその頃学んだライティングプロセスについての理論書に、自らの読む行為についての交流主義的アプローチと共通するものを見つけてうれしかったということを彼女自身回想している(Rosenblatt, Louise M.(1993) "The Transactional Theory: Against Dualisms." *College English*, 55-4, p.382.)

容志向という「二重の基準(double criteria)」による「修正活動」は、読む行為にもあてはまり、読む行為を能動的にする条件であると考えられることができる。読む行為をコミュニケーション行為として捉える理論的な基盤がこの「書き手の立場からの読み」の節で探究されたと言ってよい。それはあくまで「書き手」として「読み手」としてのそれぞれの行為ではなく、もっと大きなトータルな言語活動の一部でしかない。

「書くこと」における修正活動では、こうしたことが頻繁にあらわれる。そのような経験を積み、読む行為においても同様の営みを読み手として営むことが解釈を深めることにつながるはずである。しかし、再読を繰り返しながら「喚起」を捉え直すことだけでは自己充足的な営みに終わってしまいかねない。だからこそ、読む行為における修正活動（メタ言語的意識を伴うモニタリング）の資源としての他の読み手との協働の重要性を、ローゼンブラットは次項のように指摘する。

### 3. 4 協働のやりとり

喚起とそれに対する反応をやりとりしながら、繰り返しテキストや他の読み手と交渉することによって「意味」がつくり出され、修正されるプロセスにローゼンブラットは注目する。

⑩読みの出来事のあいだ、私たちは、新たに生まれた喚起に対する反応や交流の第二の流れを認識する。喚起を生み出している最中でさえ、私たちはその喚起に対して反応しているのだ。そしてそれは読み進めつつある私たちの選択に影響を及ぼしているかもしれない。そのような反応は時々刻々と周辺的になされ、単に一般的な状態、たとえば、読みに持ち込まれるアイディアや態度を受け入れたり、確認したりする。先行する構成要素が原因で、あらかじめそなえていない何かが再読のひきがねになるかもしれない。テキストの形式的で技法的な要素へと、関心が移るかもしれない。(Making meaning with texts, p.28)

ここで述べられていることは、「読み方」そのものを披露し合って、なぜそのような見解に至るのかということの重要性を指摘したものと考えることができる。「何を」を問題にすることはあっても、「いかに」を問題にすることが、実際、読むことの学習ではきわめて少ないのだから、読みの学習指導ではそれをもっと進めていく必要があるとここでは言っているのである。このことをさらに明確に述べたのが次のような論述である。

⑪同じテキストと交流したことについてのさまざまな反応を共有する時、生徒たちは、同じ記号群についてのそれぞれの喚起がどれほど異なるかということを知ることができるし、自分たちの選択と統合の習慣を発見するためにテキストに戻ることもでき、また、読み手として自分が行っているプロセスに自覚的になり、批判的になることもできる。特定の読み手集団が出会う解釈上の諸問題や、テキストの自己批評的な解釈に向けての協働の活動について意見を交換することによって、批評概念と解釈の基準を発達させることができるようになるだろう。このようなメタ言語的意識こそ、読み手としてのまた書き手としての生徒たちにとって価値の高いことである。(Making meaning with texts, p.28)

読んで考えたことについて話し合う機会が、生徒たちの「メタ言語的意識」を高めることになり、それが読み手として書き手としての彼らの成長の源になるという認識がここにはある。テキストが

常に読み手とも書き手とも関わるというのが、交流理論の特徴であるが、それだからこそ、書き手・読み手・テキストのそれぞれを孤立したものとして捉えたり、いずれかを強調しすぎたりするのはなくて、たえずそれらが関わり合って生み出すものは何かということに光を当てることができる。

#### 4 リテラシー教育基礎論としての「交流理論」の意義

読む行為、書く行為、話し聞く行為を切り離すのではなくて、それらの行為をトータルに考えるような教育が必要であることをローゼンブラットの「交流理論」は強調している。論文「交流理論：二元論に抗って」には「読むことは書くことと同様に「構成する」行為であり、書く行為も読むことを伴う」(Rosenblatt,1993, p.383) という一節がある。

⑫テキストが常に特定の状況における書き手や読み手との関係から切り離せないという交流理論の考え方に立てば、テキストが独立した存在だとして、書き手や読み手のいずれかを過度に強調したりすることは道理に合わないことになる。言語が自己充足的なシステムでもなく、決まりきったコードではないと知ることによって、一方では、最終的な生産物(スキルや技法や約束事)に関する伝統的なこだわりを避け、他方、プロセスを過度に強調することと個人的な側面を過度に強調することとの間で振り子のように行き来することを避けることになる。[中略]「よい」生産物、すなわち、上手に書かれた文章やよく考えられたテキスト解釈といったものそれ自体を目的にすべきではなくて、比喩的に言うなら、あるプロセスの結果がそれに続く旅をしっかりとしたものとする、つまり、よりいっそうの成長を促すものとするべきなのだ。「生産物」や「プロセス」は成長と連動する。

それゆえ、いかなる発達レベルにおいても、読むことと書くことを教えることには、子どもたちが「生きた」意味をつくり出すための自分が蓄積してきた内面化された資本、言語的-経験的資源を引き出せるように動機づけられ、励まされるような環境づくりを第一にしなければならない。[中略]そのような指導は、意味をつくり出す個人の能力を重んじるものであり、読むことと書くこと(もちろん話すことも)のプロセスを建設的に相互肥沃化していくことになるだろう。(Making meaning with texts, p.27)

「生きた」意味をつくり出すために生徒たちが「自分の蓄積してきた内面化された資本、言語的-経験的資源を引き出せるように動機づけられ、励まされるような環境づくり」こそ、リテラシー教育が目指さなければならない一点であることを「読むと書くとの交流理論」は教える。友だちの書いた作文を読む行為のなかで、一人ひとりの内部に蓄積されてきた言語的資源を引き出しながら、「書き手の立場からの読み」を行っていくことで「生きた」意味をつくり出すことが可能になる。お互いが書き手であると同時に読み手にもなり得るという意識を引き出し、共有することで、日々の読む行為と書く行為が豊かなものになるのである。そのような読み書きの文化を共有するコミュニティをつくり出すことはこれからますます必要になるだろう。

そのようなコミュニティをつくるためには何が必要か。「読むと書くとの交流理論」のまとめの部分でローゼンブラットは次のように述べる。

⑬自分自身の読むことと書くことのプロセスをしっかりと考えて発見することによって、多様なカリキュラムや指導のためのさまざまな方法の有効性について時間をかけて検討することができ

るだろう。たとえば、テキストについてのピア・リーディングや話し合いによって、あらゆるレベルの書き手たちが、自分の読み手との交流理論的關係を理解することができるようになるだろう。仲間の生徒たちの質問や、多様な解釈、そして誤解すら、書き手が提供している言語記号の必要性を具体的に表現して、読み手たちが自分たちに要求されている事実を手に入れたり、重要な連想や態度を共有したり、論理的な転移を果たすことができる。このようにして発見したことがきっかけとなって、第二の、受容志向の書き手の立場に立つ読みが可能になるのである。

同様に、各自がテキストから喚起したことについて、友だち同士であっても大人の書き手とであっても、グループでやりとりすることは、読む能力と大切なところを見極めながらじっくり考えて発見する力の発達を誘う、強力な手段である。読者たちは、思い込みや誤解を避けるために、書き手の言葉に注意を払う必要性に気づくようになる。同じテキストとの交流に対する反応を生徒たちが共有すれば、彼らは、同じ記号から生まれたはずのそれぞれの喚起がどのように違っているのかということを知ることができて、自分自身が選択と統合の際につかっているさまざまな習慣を発見するためにそのテキストに立ち戻ることもできるし、読み手としての自分自身のプロセスを意識し、それを捉え直すことができるようになるのだ。ある特定の読み手のグループが出会うような解釈上の問題について意見交換をしたり、テキストの自己批判的な解釈に向けて協働で活動したりすることが、批評的な概念と解釈の基準を進展させることになるだろう。そのようなメタ言語的意識こそが、読み手でもあり書き手でもある生徒たちにとって価値あるものなのだ。  
(*Making meaning with texts*, p.28)

同じテキストを読むことで各自が生み出した「喚起」や「反応」を共有することによって営まれるのは、単に互いの解釈を知り合うということにとどまらない。その営みは、各自の蓄積してきた「選択と統合の際につかっているさまざまな習慣を発見」したり、「読み手」として自分が営んできた意味づけのプロセスを捉え直したりすることを可能にする。そのようにして生まれた「メタ言語意識」こそが「深い学び」を駆動する力になる。

このことを証明するのが、ルーシー・カルキンズ『リーディング・ワークショップ』<sup>16</sup>、ナンシー・アトウェル『イン・ザ・ミドル』<sup>17</sup>、エリン・オリヴァー・キーン『理解するってどういうこと？』<sup>18</sup>、そしてジェニ・デイ、ディキシー・シュピーゲルらの『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』<sup>19</sup>などに示されている教育実践であり、いずれもローゼンブラットの「交流理論」をリテラシー教育の場で実現したものであると言うことはゆるされるだろう。本稿冒頭でとりあげた「米国の教育関係文献のなかでローゼンブラットからの引用が多くなったのはリーディング・ワークショップが本格的に普及し始めた1990年代です」という吉田新一郎の指摘は、偶然のことを言っていたわけではない。「主体的・対話的で深い学び」を探究する日本の国語教育実践に対しても「交流理論」は、いまだに確かな基盤を与える。

<sup>16</sup> ルーシー・カルキンズ (小坂敦子・吉田新一郎訳) (2010)『リーディング・ワークショップー「読む」ことが好きになる教え方・学び方』新評論。

<sup>17</sup> ナンシー・アトウェル (小坂敦子・吉田新一郎・澤田英輔訳) (2018)『イン・ザ・ミドル ナンシー・アトウェルの教室』三省堂。

<sup>18</sup> エリン・オリヴァー・キーン (山元隆春・吉田新一郎訳) (2014)『理解するってどういうこと？』新曜社。

<sup>19</sup> ジェニ・デイ、ディキシー・リー・シュピーゲルほか (山元隆春訳) (2013)『本を読んで語り合うリテラチャー・サークル実践入門』溪水社。

## 【文献】

- Beach, Richard.(1993) *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, National Council of Teachers of English.
- Dewey, John. and Arthur F. Bentley 1949(1960,1979) *The Knowing and the Known*, Greenwood Press.
- Rosenblatt, Louise M. (1993) "The Transactional Theory: Against Dualism," *College English*, 35-2, pp.377-86.
- Rosenblatt, Louise M. (2005) *Making meaning with text*, Heinemann.
- Ruddell, Robert B. et al.(eds.)(1994) *Theoretical Models and Processes of Reading*(Fourth Edition), International Reading Association.
- Tompkins, Jane P. (1980) *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*, The Johns Hopkins University Press.
- エリン・オリヴァー・キーン（山元隆春・吉田新一郎訳）（2014）『理解するってどういうこと？』新曜社
- ジョン・デューイ（阿部齊訳）（2014）『公衆とその諸問題—現代政治の基礎—』ちくま文庫
- アントニオ・ダマシオ（田中三郎訳）（2010）『デカルトの誤り—情動、理性、人間の脳—』ちくま学芸文庫
- リチャード・ビーチ（山元隆春訳）（1999）『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（Beach(1993)の邦訳）
- 吉田新一郎(2010)『「読む力」はこうしてつける』新評論
- 寺田守(2012)『読むという行為を推進する力』溪水社
- 山元隆春(1991)「文学の教授＝学習に関する基礎理論の検討—ルイーズ・ローゼンブラットの交流理論を中心に—」『鳴門教育大学研究紀要』第4巻.
- 山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築』溪水社
- 山元隆春(2014)『読者反応を核とした「読解力」育成のための足場づくり』溪水社

【付記】本稿は、2015年10月25日（日）に開催された第129回全国大学国語教育学会（於：創価大学）の自由研究発表「ローゼンブラット「交流理論」の再検討—*Making meaning with texts*(2005)を中心に—」をもとに、大幅に加筆・修正を加えたものである。拙い発表にご質問・ご助言いただいた各位に改めて感謝申し上げる次第である。

（広島大学）