

文学的文章の読みを豊かにする授業の研究

—「空所」概念に着目して—

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科

教職実践専攻 授業力高度化コース

136018 中嶋和彦

文学的文章の読みを豊かにする授業の研究

－「空所」概念に着目して－

中嶋和彦

授業力高度化コース

要約：受験体制下にあっては、正解不正解を問うような読みが広がり、生徒自身も一つの読みに縛られてしまっている。よって、本研究では、生徒の読みを豊かにするためには、どのような方法が考えられるのかということをも目的とした。そして、W. イーザーが提唱する空所に着目し、教師による ICT の活用、同化、異化を促す発問、他者交流を仕掛けることで、生徒の読みを豊かにすることができるという一つの結論を得た。

キーワード： 文学的文章、読み、空所、ICT 機器、発問、他者交流

1. はじめに

1.1 教職専門実習Ⅰを通して

本研究を進めるにあたって、まずその大部分を依拠することになる教職専門実習連携協力校での経験及び課題意識について述べていく。

端的に教職専門実習Ⅰを通して得られた課題意識を述べるとするならば、「国語科教育における目標とは何か」ということになろう。その課題意識に至った大きな要因としては、研究協力校の生徒の実態があげられる。その生徒の実態とは、教師の発問に対して、正解とされる答えを求めるあまり、個人で思考することを止め、答えが提出されるのを待つという姿勢であった。つまり、正解不正解だけにとらわれ、なぜ考え、学ばなければならないのかという点が欠けていた状態であったと言える。これは、学ぶ必然性を感じさせる授業構成や発問が用意できていなかった筆者にその主な原因があったと考えられる。

このような経験から、従来のように学習指導要領上に記載されている指導事項をもとに授業構成していくことから、さらに発展して、「国語科教育における目標」の把握、及びそれらを踏まえての授業構成をしていく必要性を強く感じるようになった。

1.2 文学的文章における目標

国語科としてどのようなことが目指され、何を目標としつつ授業実践していかなければなら

ないのだろうか。なお、本研究においては、教職専門実習Ⅱで扱ったものが文学的文章であったことから、文学的文章における目標に焦点化し、進めていくこととする。

田近(2001)は、受験体制下における文学的文章の読みは、正解・不正解を問うような「正解の読み」が求められるものとなっており、読者としてどのように感じ、考えたかなどの主体性を欠如したものとなっていると指摘する。そして、読者は、読みを追究することなく、ただ正解を「受け取る者」となり、自身の「主観的な観念の枠組み」から抜け出すことができず、「自己完結型の読み」が横行してしまう結果になるという。このような現状から、田近は、文学的文章における目標を以下のように指摘する。

教室で目指すのは、正解の読みではない。行為としての読みの成立である。それぞれの生徒が、一人の読者として作品のことばと関わって、問題を追究し、新しい世界を創出しつつ、他者と出会っていく——その行為（読書行為）の成立こそが、学習レベルでの目標である。

つまり、教室内において正解・不正解を問い、教師から一方的に「正解の読み」を与え、生徒を受動的立場に追いやるのではなく、生徒の能動的行為である「行為としての読み」が求められる。「作品のことば」からイメージを膨らませ、テキストに配置されている様々な「他者」すなわち登場人物と出会い、そして、その中で絶えず自己の既成の観念を揺さぶることが必要となるのである。

2. 研究の目的・方法

田近の引用にある生徒像、それに基づく学習レベルでの目標論は、まさに研究協力校の実態と重なる所が多く、示唆に富むものであった。ここから、正解・不正解を求め、自身の一つの読みに留まる生徒をいかにして、一貫性のある複数の読み、つまり豊かに読めるよう促していくのか、その方法を検討していく。

まず求められる読みについて明らかにするために、これまでの文学教育における読みの変遷過程を概観する。そして、本研究で依拠することとなるヴォルフガング・イーザー（以下、イーザーと記す）の読者論をもとに、読む行為の解明を行う。そこから導き出した方法をもとに教職専門実習Ⅱで授業実践したもの（中学校第2学年 東京書籍 『字のない葉書』）を検討し、本研究の目的である読みを豊かにするための方法について考察する。

3. 研究の結果

3.1 読みの変遷過程

テキストは、作者（書き手）によって、その創意工夫のもと言語化される。そのため、そのテキストが意味するものを読みとるためには、作者と同じ立場に立ち、作者が書こうと思ったことを、その文の形を通して知る必要があるとされてきた。つまり、テキストは客観的な意味をもつものであり、読者はその意味を受け取る存在に過ぎないと見なされてきたのである。当然、学校現場では、教師の捉えた意味がとかく絶対視され、教師から生徒への教え込みという正解到達方式が成り立ってしまっていた。その後も、作者を第一とする立場から、テキストを第一とする立場への移行も試みられてきたが、依然としてテキストに客観的な意味があるという考え方が保持されてきた。やはり、読者は意味を受け取るだけの存在としてしか見なされてこなかったのである。

しかし、そのような状況を批判的に見る立場も現われる。テキストは、客観的な意味をもつものなどではなく、それを読む読者によって、多様に解されるべきものであり、その意味は絶えず変容するというものであった。読者の役割に着目するという点で画期的なものであったが、これは読者が受け取った意味は全て認められるという読者の自由の肥大化という危険をはらむものであったとも言える。

このように、元来、テキストを読むという行為は、作者、テキストを重視するのか、それを読む存在である読者を重視するのかという二元論で揺れていたと言える。この二元論に終止符を打ち、テキスト、読者の双方を包括し、読むという行為を解明した人物こそが、イーザーということになる。

3.2 ヴォルフガング・イーザーの読み

イーザーの画期的な点としては、これまで意味を「受け取る者」としてしか考えられていなかった読者をテキストと同等の位置へ押し上げ、さらに読者の自由の肥大化という問題をも克服した点にあると言えるだろう。以下、図1に従いながら、イーザーが提出した読みの過程を述べていく。

テキストは、読者に読まれる以前からその意味が固定されている訳ではなく、読者によって初めてその形を持ち得る。つまり、テキストは、読者が独自の意味を見いだしていくための見取り図なるものを提供していると言える。この見取り図をもとに、読者は、独自にイメージを膨らませていく。その見取り図に当るものとして、イーザーは、レパートリイ、ストラテジー

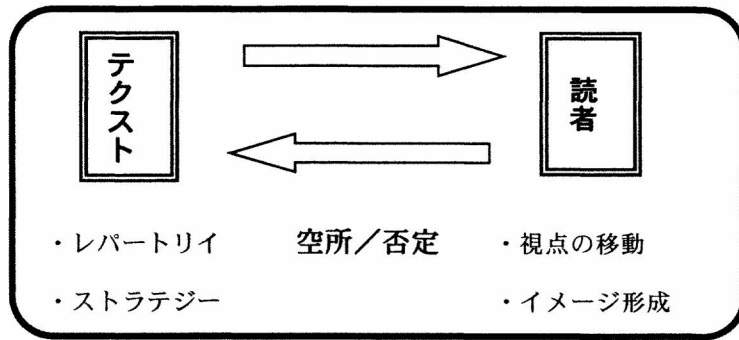


図1 読みのモデル (上谷、1997 を一部改作)

ストが生み出されるに至ったテキスト外の現実、状況、歴史的背景などが大きく影響している。ここから、対象となるテキストを読んでいく際には、そのテキストが必要とする既有知識を読者がどの程度所有しているか如何で、読者の作り出す意味が異なってくると言える。古典文学がその代表的な例と言えるだろう。このようにイーザーは、文学研究の立場からテキストを読む際に必要となる読者の既有知識の重要性について指摘したが、それはあくまで文学研究の立場であり、読者の内面は、依然として外から見ることのできないブラックボックスであったと言える。しかし、認知心理学の研究の発展に伴い、その内面を窺い知ることができるようになってきた。佐藤 (1996) は、認知心理学の立場から読むという行為における既有知識の重要性について指摘を行っている¹。つまり、文学研究、認知心理学の指摘にもあったように、読むという行為においては、必要とされる既有知識をどのように読者に補っていくかが大きな問題と言える。

先にあげた断片的な素材としてあるレパトリイを見えない糸として関係づけ、さらに読者をテキストに誘い導くための仕組みとしてあるのがストラテジーと呼ばれるものになる。その具体的な姿として、語り手や登場人物などの視点が挙げられる。読者は、テキストに配置された様々な登場人物や語り手の視点を通じ、テキストを読みとっていくのであり、文脈とは、まさにこの視点の移動の跡を指していると言える。この視点に導かれ、読者は、様々な視点から眺める事で、イメージを形成していく。しかし、先にも述べたように、読者のもつ既有知識は一樣ではないため、言葉から受け取るイメージは多様であり、次の展開を自由に推論していく。つまり、テキストは、視点によって読者を導きながらも、読者は読者で独自の既有知識をもとに様々なイメージを広げているわけであり、まさにテキストと読者の相互作用と呼べるものが

というものをあげている。

まずは、レパトリイについてである。イーザーによれば、レパトリイとは、テキストを構成するために必要な素材にあたるといふ。そして、この素材は、テク

¹ 佐藤は、読むという行為について、スキーマ理論を用い、既有知識を用い情報を上から下へと処理するトップ・ダウン型処理、テキストの文字情報を処理中枢へあげていくボトム・アップ型処理が同時進行的に行われるものであるとの説明をしている。

行われているのである。

ここまで、テキストと読者がどのような関係にあるのかということをイーザーの論をもとに確認してきた。その結果、読者は、テキストから示される一定の枠の中で、さまざまにイメージを広げ、読むという行為を行っていることが確認できたかと思う。しかし、これは、具体的にどのような箇所で、読者の自由な読みを許していくのかという解明までには至っていない。次節では、この点を中心に見ていく。

3.3 「空所」概念

具体的にどのような箇所で読者の自由な読みを許していくのかという点を検討することは、教師が、どのような箇所で生徒の自由な読みを許すのかという問題を解決する糸口となる。それが、イーザーでいうところの空所という概念になる。

空所とは、テキストの意味の一貫性を中断してしまう矛盾情報や省略の形をとって現われるものであり、イーザーは以下のように説明している。

テキストはそのようにさまざまな組み合わせからなる一システムであるからには、組み合わせを具体化するための場もシステム内に用意されているのが当然と考えられる。その場が空所であって、特定の省略の形としてテキスト内の飛び地 (enclave) を作り出し、読者による占有を待つ。この空所の特色は、空所を作り出しているシステムそのものによっては充填されず、他のシステムによる補填しかありえぬ点にある。そして補填がなされるとともに、構成活動が始まり、この空所という飛び地がテキストと読者の相互作用を推進する基本的な転換要素の働きを示す。従って、空所は読者の想像活動を引き起こすが、その活動はテキストの示す条件に従うように求められる。（傍線引用者）

空所とは、作者が意図的ないし無意図的に付した「テキスト内の飛び地 (enclave)」のことを指す。この省略の形をとった飛び地を満たし、一貫性のある読みを作っていくためには、読者の恣意的な読みではなく、前後の文脈や読者がこれまで広げてきたイメージなどに従わなければならない。また、空所がイーザーによって「テキストと読者の相互作用を推進する基本的な転換要素の働き」があると指摘されていることから、空所をどのように意味付け、読むのかによって、それまでの読みは作りかえられるのであり、まさに空所は「転換要素」として機能しているのである。つまり、空所は、様々な読みが展開されることが可能な箇

所ということになる。

これまで、空所に立ち止ることで、読者の主観的な読みを避け、尚且つ読みを豊かに出来ると述べてきたが、もう一点空所の重要な機能がある。それは、否定と呼ばれるものである。

先に述べたように、空所では、その前後と矛盾する情報が提示されるため、読者は一つのものを選び取り、一貫性のある意味を形成していかなければならない。つまり、それまで築き上げてきた読みを否定し、新たな読みを作らなければならない。イーザーは、この機能を「第一の否定」と呼ぶ。そして、次に示す「第二の否定」がイーザーの最も重視するところである。それは、読者の価値、認識の否定である。テキストの空所をどのように埋めるかを考える際、読者は一つの立場を選び、一貫性のある読みを目指し進めていくが、その選りとしたものがそれまでの読者の自明の価値や認識を否定する可能性がある。つまり、読者は、それを契機に、自己の自明の価値や認識を新たに更新する必要性に駆られるのであり、イーザーは空所という箇所、自己変革の可能性まで見出しているのである。

以上、イーザーが示す読みとその最大の特徴とも言える空所について見てきた。イーザーの論を確認することで、読みはテキストと読者の相互作用の結果生み出されるものであり、空所をいかに読むかによって、読者の読みは作り変えられていく。つまり、空所で生徒の自由な読みを許すことで、それまで作り上げてきた読みを揺さぶり、さらには生徒の既成の観念までも揺さぶることができるのではないか。これは、先に挙げた田近の目標に通ずるものがある。よって、空所を読むための具体的方法を検討し、得られた反応をもとにその意義を考察していく。

3. 4 読みを豊かにする方法

3. 4. 1 教師による ICT 機器の活用

本節以降では、生徒の読みを豊かにしていくために考えられる方法を検討していく。筆者は、生徒の読みを豊かにするためには、2つの段階において方法をとっていかねばならないと考える。個人レベルでの読みと集団レベルでの読みである。よって、本研究では、個人レベルで読みを豊かにする方法、集団レベルで豊かにする方法の2つの段階を意識し、授業構想を練った。以下にその方法の詳細を記述していく。

イーザーが示した読みの構造や佐藤の指摘にもあったように、テキストから読者がそれぞれのイメージを形成し、意味を見出していくためには、固有の体験などの既有知識に依るところが大きい。それが、読者との隔たりが大きければ大きい程、イメージや意味の形成に支障が生じる。後に詳述するが、本研究の対象としていた作品が東京大空襲下における既有知識を必要

としているため、是非ともそれを補う必要があった。よって、この点を補い、読者に共通の基盤を準備させるため、パワーポイントとDVDというICT機器を用いた。斎藤（1996）は、文学教育における挿し絵の機能に着目し、「意味を体制化する手がかりを」与えるとその意義について指摘している。つまり、挿し絵という視覚的情報を用いることで、文脈的スキーマが活性化され、読者の意味理解が高められるのである。加え、パワーポイントなどのICT機器は、生徒の興味を喚起させる効果や即時共有できるという利点も報告されているため²、教師がICT機器を使用し、生徒の既有知識を補う。

3. 4. 2 同化、異化を促す発問

次に、個の読みを豊かにするために、西郷（1975）によって提唱された同化体験、異化体験（以下、同化、異化と記す）を促す発問を用い空所において、共同体験を引き起こさせる。以下にその意義について述べる。文芸学者である西郷は、イーザーと同じように、テキストを通じて、読者の認識をより望ましい方向へ変革させようとする考えを持つ人物であり、テキストと読者の関係を常に意識する形で理論が出されていた。その西郷の唱える理論は、イーザーと類似する点が多く、尚且つ具体的な方法として提唱、数多くの授業実践されている点で大いに参考すべきものである。その中心的柱とも言えるものが、同化、異化を取り扱った「視点論」となる。

「視点論」は、先に述べた西郷の最大の関心事であるテキストと読者の関係を説明するものであったと言える。イーザーが示したストラテジーでもあったが、読者は、テキストに示された視点をもとに、テキストと関わっていた。西郷は、この関係に着目し、テキスト内に示される登場人物の矛盾した内面や葛藤を読者に味わわせるために、その人物に同化することや、人物を外から眺める異化する発問を意図的に用いた。つまり、外から人物を見ることと人物の中から見ることで得られるものは全くべつものであり、同化、異化を繰り返し体験させることで

表1 読者の視点とその活用

方法	効果
同化体験	人物と同一化し、人物の気持ちになる
異化体験	人物を外から眺める
共同体験	同化体験と異化体験が同時に起こっている状態

読者の中にもその矛盾や葛藤を感じさせようとしたのである。このような同化、異化を繰り返し読者の中に自己内葛藤を引き起

（筆者作成）

² 平成18年度に独立行政法人メディア教育開発センターが実施した「教育の情報化の推進に資する研究（ICTを活用した指導の効果の調査）」結果、「関心・意欲・態度」の観点で大きな効果があるという報告がなされている。

こさせる体験を西郷は、共同体と呼んでおり、同化による反応と異化による反応の間にズレがあればあるほど共同体はより成立するという。

この共同体という手法は矛盾した異なる方向での動きを読者に捉えさせる方法として有効であり、現に本研究の対象である『字のない葉書』の中のもっとも大きな空所が父親の行動及びその心情となっている。よって、本研究では、その空所で読者に共同体を引き起こすために、同化、異化を促す発問を繰り返し、個の読みを豊かにしていく。

3.4.3 他者交流

個人レベルで空所を豊かに読むために、同化、異化の発問を繰り返し、共同体を引き起こさせる。そして、それを集団レベルの読みに持ち込み、さらに豊かにしていく。その方法が他者交流、つまりグループ活動である。しかし、他者交流は、ただの意見の言い合いのような交流のない交流が広がる危険も十分にある。つまり、他者交流する必然性のある問いというものが必要となる。松本(2010)は、この点に関して、イーザーの空所概念に着目し、意味の一貫性を中断させ、また自身の読みや認識までを否定するという空所の機能が、他者交流を促す問いとなりうるとその意義を指摘し、実践的検討を行っている。このことを踏まえ、集団レベルでは、他者交流をしかけていきたい。

以上の方法を踏まえ、実際の授業実践の検討を行っていく。

3.5 授業の実際

3.5.1 『字のない葉書』の「空所」

授業を構成していく上で、まず本研究の対象とするテキストの空所を検討していく。『字のない葉書』は、語り手「私」によって、「父からの手紙」(前半)と「妹からの葉書」(後半)という二つのエピソードによって成り立っている。前半は、私が初めて親もとを離れた際に送られてきた父からの手紙であり、そこには娘のことを案じる威厳と愛情にあふれた姿があった。しかし、それは、手紙の中だけのものであり、普段は大酒を飲み、暴力を振るうものであり、手紙のそれとは対照的である。後半部分は、東京大空襲下における生活を描いており、幼い妹の身を案じた父は学童疎開に送り出す。字が書けない妹のために自分あてのはがきをおびただしいほど持たせるが、日が経つにつれてその連絡も途絶えてしまう。痩せ衰えた妹の姿を見た父は、裸足で走り寄り、声を立てて泣き、本作は閉じられる。金子(2001)は、前半部分を受け、父の泣く姿に終わる本作を一応は、「子に対する情

愛あふれる父の姿という主題」が導かれるとしている。しかし、そのように本作を「優しい父の物語」と一元的に収束させることに疑問を投げかけている。あくまで優しい父は、手紙の中だけのものであり、当時の父は、やはり依然として暴君たる父であった。その父が「泣く」という行為について、単純に「優しさ」の表れと読むのではなく、「父として、治者として守ろうとして守りきれなかったものに対する無念の思い」、戦争という時代に対する怒り、叫び、など多くのものがそこには読み取ることができると述べる。普段は罵声や拳骨を浴びせ暴君として存在していた父が、人目もはばからず裸足で妹に走り寄り「声を立てて泣く」行為は、それまでとの父とは矛盾するものであり、さまざまに読むことができると考える。よって、授業では、父の「声を立てて泣く」という行動を本作における最大の空所として扱い、授業を構成していく。

3. 5. 2 単元指導計画

テキストの空所を踏まえ、構成した単元指導計画を以下に記す。先に述べたようにテキストは、大きく2つの大段落で構成されており、前半部分は、手紙の中と普段の父親の対照的な姿が描かれていた。よって、第1時では、父親を外から眺めることを促す異化発問を設定し、その対照的な姿を押さえさせた。

後半部分は、東京大空襲下における妹の学童疎開がその主な内容となるが、さらにそれは、学童疎開前と学童疎開後に分けることができる。よって、第2時では、学童疎開前から学童疎開中の内容を中心に取り扱い、残りの学童疎開後の妹と父の再会の場면을第3時で取り扱った。第2時のICT機器の使用では、対象生徒がいまだ中学校における社会科歴史的分野を学んでおらず、その既有知識の拠り所は小学校での既習事項が大きなものとなる。そこで、『小学社会6年 上 日本文教出版』を分析した結果、食糧難については触れられているものの、東京大空襲下の具体的な状況は省略されていたため、ICT機器の使用では、焼夷弾の威力、食糧難に焦点化した。その方法としては、見せるだけの活用ではなく、「なぜ東京に焼夷弾という爆弾が選ばれたのか」という疑問を東京の下町図と比較することで考えさせる活動や東京大空襲で一夜にして亡くなった人数を生徒が住む町の人口と比較することで、その悲惨さを実感させた。そのような悲惨な状況の中で、妹を送り出した父親の気持ちに同化させるために、同化発問を設定した。

第3時には、父親の声を立てて泣くという行動に焦点化するため、まず「泣く」という言葉に含まれる様々な感情をマッピングすることで、自由に広げ、生徒たちのこれまでの生活体験

を振り返らせた。そして、そのマッピングや第2時までの既習事項をもとに、セリフという形で父親の心情を表現させるという同化発問を用いた。今まで、同化、異化を繰り返しているため、ここで共体験が成立すると考えられる。そして、その揺さぶられた読みを他者交流させ、自分がいいなと思ったセリフを選び、その理由も記入させた。

表2 単元指導計画（全3時間）

時	学習活動（○：目標）	指導上の留意点
1	○父親の人物像の把握 ・登場人物の確認・構成分け・父親の描写探し 異化発問 異化体験 「普段と手紙の中、父はどのような姿を見せていましたか。」	・父親を中心に見ていくことを確認する。 〈第1時 方法〉発問 ・父親の対照的な人物像の把握 ・（平成／昭和）の父親像の違いについて触れる。
2	○時代背景の確認及び妹の心情の把握 ・時代背景の確認・字のない葉書の作成 ・妹の心情の読み取り 同化発問 同化体験 「妹を送り出す父親は、どのような気持ちだったのだろうか。」	・まず本文の言葉から、時代を確認させ、ICTを用いる。 〈第2時 方法〉発問・ICT活用 ・東京大空襲の惨状の把握 ・妹の心情把握
3	○「声を立てて泣いた」父親の心情の把握 ・マッピング・他者交流 同化発問 共体験 「父親になりきり、もし何か妹に言ってあげるとすれば、どのようなセリフでしょうか。その理由も考えましょう。」	・父親の人物像、妹の状況などの既習事項をもとに、セリフを考えさせる。 〈第3時 方法〉発問・他者交流 ・泣く行動への焦点化

4. 考察

本節では、読みを豊かにするために行った3つの方法とそれを受けて見られた生徒の反応（授業ビデオ、授業後のノートの感想）をもとに、方法の有効性について考察していく。

第1時での異化発問では、父親の描写から、「優しい父、厳しい父」というように、その矛盾する姿を押さえている。また、「悪いところ」という反応からも窺えるように、大酒を飲み暴力を振るう父親を客観視し、見事に父親を異化していると言える。それは、授業後の感想での「めずらしい」、「びっくり」などの異質さを表現する言葉からも窺えるであろう。

第2時では、焼夷弾の威力、食糧難に焦点化し、ICT 機器を活用した。授業後の感想で「昔にあんなことがあったなんて」と述べているように、現在の東京と比較し、東京大空襲下における惨状を捉えている。そのような状況を押さえることで、妹を送り出す父親の気持ちに同化させることは容易であり、「とても心配だと思う」という反応や授業感想の「すぐに急いで妹を探しに行く」というものからも生徒が父親に同化していったことが見てとれる。

表2 方法と生徒の反応

時	方法	生徒の反応（原文のママ） ³	
1	異化発問	・やさしいところと悪いところ ・優しい父、厳しい父	
	授業感想	・ふだんは厳しいけど、ほんまは優しい父親ってめずらしいと思った。 ・昭和の父と平成の父のいんしょうがこんなにかわるのかとビックリした。	
2	同化発問	・とても心配だと思う	
	授業感想	・今の東京をみると、昔にあんなことがあったなんてとも思わない。 ・焼夷弾がつかわれていたときに、みんなひっしでにげているのがわかった。 ・ぼくだったら妹がいてこのようになってしまったらすぐに急いで妹を探しに行くと思う。とてもかわいそうだった。	
3	同化発問	・「よく帰ってきたな」 理由心配していたから	・「よくぶじに帰ってきたな」 あえないと思っていたけどぶじかえってきたから。
	他者交流	・「…」 ↓ - いろいろな気持ちがまざりあって本当にそうだったとおもったから。	・「…」 ↓ - 泣きたい気持ちも安心した気持ちもある中、なんとも言わずにだきしめるのがとってもいいなと思ったから。

（筆者作成）

第3時では、「泣く」という行動に秘められた様々な感情を生徒の実体験を振り返らせながら、マッピングさせることで、「うれしい」「悲しい」などの様々な感情が出された。これは、父親の心情、行動を読む際の足場となったと言える。そして、同化発問を用いることで、今までの異化、同化の経験がないまぜになった共体験の状態を引き起こさせ、父親の心情を豊かに読ませた。紙幅の関係上割愛したが、個人で複数の読みを提出している生徒も見られた。そして、最後に他者交流を仕掛けた。表2でも示したように、最初は、「心配していた」という一

³ 生徒の反応は、発問を傍線、ICT 機器を波線、他者交流を二重線で分け、示している。なお、第3時における生徒の反応は、同一生徒のものを挙げ、その変化を見ている。

つの感情に限定した読みから、「いろんな気持ちがまざりあって」いるという複数の感情に広げた読みへと変えている。この「いろんな気持ち」という言葉からも示されているように、走り寄り、声を立てて泣く父の心情を自身が考えていたものからさらに豊かに読むことが出来るようになったと言える。

5. 研究の成果と今後の課題

研究の成果は、テキストの空所を検討し、ICT 機器の活用、同化、異化を促す発問、他者交流の3つの方法を用いることで生徒の読みを豊かにすることが出来たということである。

次に課題である。表2でもあげたように、発問、他者交流を仕掛けることで、生徒は「いろんな気持ち」と読みを広げていたが、さらにその気持ちを発問によって追究し、具体化させ、深めていく必要があったと言える。また、今回依拠したイーザーは、読者の価値や認識をどのように揺さぶるのかという点に主眼を置いており、「文学を教える」という立場をとっていた。しかし、自立してテキストと関わる読者を育成するためには、テキストを独力で読み解くための言語技術が必要であり、その習得も念頭に置かなければならない。つまり、「文学で教える」への転換である。よって、今後それらの点も視野に入れ、授業実践を行っていきたい。

引用文献

- 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—』(原著 1976 年) 岩波書店
- 金子博 (2001)「父の優しさとは何であったか—『字のない葉書』をめぐって」『文学の力×教材の力〈2〉中学校編 2 年』教育出版
- 上谷順三郎 (1997)『〈国語科授業改革双書〉(9) 読者論で国語の授業を見直す』明治図書
- 西郷竹彦 (1975)「文芸の世界・文芸の理論」『西郷竹彦文芸教育著作集 第2巻』明治図書
- 斎藤稔子 (1996)「2 物語の理解・記憶と挿絵」『言葉の心理と教育』教育出版
- 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目指して』北大路書房
- 田近洵一 (2001)「魯迅『故郷』における人間追求—反転する人間理解」『文学の力×教材の力〈3〉中学校編 3 年』教育出版
- 松本修 (2010)「「空所」概念と読みの交流」『Groupe Bricolage 紀要』Groupe Bricolage
- 文部科学省「第3章 教科指導における ICT 活用」(2015、1、6 入手)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/056/shiryo/attach/1249668.htm