

# 社会的実践としての読むことの教育の実践理論

田 中 智 生

## I. はじめに

「社会的実践としての読むこと」という概念は、2013年5月18日に第124回全国大学国語教育学会で、7名の共同研究<sup>1</sup>として発表題目に掲げたものである。当日の発表資料には、次のように問題意識を述べている。

一見個人的な活動と思える一人ひとりの読みを、集団で話し合うことを通して分かち合う意味とはどのようなものであろうか。(中略)もしかすると、テキストと対峙する「単独者としての読者」などいないのかもしれない。むしろ、目の前のテキストについて、誰かと分かち合うことを通してしか、「読むこと」は現象し得ないのではないか。言い換えると、テキストについて「話し合うこと」は「読むこと」に随伴する営みなのではないか。標題として掲げた「社会的実践としての読むこと」という言葉が、今回の報告の中心的な研究仮説である。この「社会的」であるという事態は、読み手の主体(性)の立ち上がりと、どのような関係を結ぶどのような出来事なのか。読むという営みはそうした社会的実践の文脈において、どのような意味を持ちうるのであろうか。このようないくつかの問いに具体的に答えるために本発表は次のような二つのねらいを持っている。

- (1)本研究の問い、話し合うことはどのように読むことを拓くのかというごく自明な事態を理論的に再検討し、「社会的実践」としての「読み」のあり方をモデル化する。
- (2)そうした仮説的なモデルが、具体的な国語教材の読みにおいてどのように発現しうるのかという実践的検証を行うための基礎的な検討として教材研究並びに授業デザインを行う。

この内、(1)については、結論として、次のようにまとめた。

テキストの読みを試みる解釈共同体としての社会は、その社会の構成員としての仲間、すなわち「もう一人の読者」の存在を必要としている。(中

<sup>1</sup> 住田勝(大阪教育大学)、宮本浩治(岡山大学)、秋森洋子(岡山市立吉備小学校)、植山俊宏(京都教育大学)、寺田守(京都教育大学)、幾田伸司(鳴門教育大学)、田中智生(岡山大学)による共同研究。発表題目「社会的実践としての読むこと—教室における話し合い活動はどのように文学の読みを拓くのか—」

略)そして、もう一人と当該テキストを分ち持つとき、私たちは社会的実践としての読むことを手にすることができるのだ。(中略) 私たちがテキストに向かおうとするとき、その立ち向かいを媒介してくれるのは、そのテキストと関連する別のテキストであったり(間テキスト性)、そのテキストの構成要素についての説明概念であったりする。いわば「もう一つのテキスト」を差し入れることによって、私たちは現下のテキストに立ち向かい、もう一つのテキストによって現下のテキストをフィルタリングし解毒し安定した理解の地平へと着地させるのである。ここに「社会的実践としての読むこと」についての暫定的な理論的フレームが指定されている。

(中略)「社会的実践としての読むこと」とは「わたくし」と「テキスト」の「あいだ」に「もう一人の読者」と「もう一つのテキスト」を差し入れることである。

この発表に続く、2015年5月31日の第128回全国大学国語教育学会では、「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び--「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析」<sup>2</sup>という題目で、「もう一人の読者」と「もう一つのテキスト」が、学習過程でどのように関わってくるのかについて問題にした。この問題を考えるにあたって、Harré(1984)が、ヴィゴツキーの学習理論をもとに編み出し、読みの学習指導理論としてRaphaelらによって洗練化された学習モデル「ヴィゴツキースペース」の可能性を、具体的な国語教材「高瀬舟」(森鷗外)を材料に検討した。そしてその中で、教師と学習者との間や学習者同士の間で起こる公共的な対話と、学習者個人の思考や行動との関係をとらえ、読みが進行するプロセスを明らかにしようとした。この発表では、「もう一つのテキスト」に相当するものとして、「慣習的知識」(国語の学習を通して先行世代によって有効性が確認されてきた、身につけていくことが求められている言語技術や言語知識の総称)を当て、それが、「もう一人の読者」との社会的な営みを通してどのように機能し、内面化されていくのかを「高瀬舟」の授業における学習者のプロトコル分析によって確かめた。

さらに、2015年10月24日の第129回全国大学国語教育学会では「文学の学びにおける慣習的知識の検討——「ごんぎつね」を中心として——」<sup>3</sup>という題目で、「もう一つのテキスト」として想定した「慣習的知識」の具体的な項

---

<sup>2</sup> 寺田守(京都教育大学)、田中智生(岡山大学)、坂東智子(山口大学)が、同題目の発表①を、住田勝(大阪教育大学)、中西淳(愛媛大学)、砂川誠司(愛知教育大学)が、発表②を行った。

<sup>3</sup> 住田勝(大阪教育大学)、寺田守(京都教育大学)、砂川誠司(愛知教育大学)、田中智生(岡山大学)、中西淳(愛媛大学)、坂東智子(山口大学)、河野順子(熊本大学)による共同研究。

目についての検討を行った。

本稿では、以上の継続的な研究によって見えてきた社会的実践としての読むことの教育に関する共同研究の成果を整理し、教育実践に繋がる理論として、その枠組みを示すことを目的とする。

## Ⅱ. 二つの“もう一つ”

授業以外の個別の事象として読むことを考えると、一見単独の読者によって行われる行為のように見えるが、その行為の成立には、表現され理解されてきた約束事の長い間の通時的蓄積がなければならないのである。また、共時的に見ても、他者の反応に影響されて自己の読みが変容するということが日常的なことである。まして、読むことの授業においては、すでに獲得している読み方や教師等によって提示された読み方を用いて一次的に再構成された読みを、現前する他者の読みとの葛藤を通して自己の読みを二次的なものに変容させ、その過程を通して、読みの能力を高めていくのである。現前する他者の読みが、学習者同士による場合もあれば、教師などによる場合もある。

図1は佐伯胖の「学びのドーナツモデル」<sup>4</sup>だが、これを手がかりとすると、読むことの学習は、一人称的世界で完結する行為ではなく、一人ひとりの学習者の学びの環境を取り囲む「YOU」の領域、すなわち二人称的世界を媒介として、未だ獲得していなかった未知なる他者の世界＝学習内容の世界（THEY）に向かう姿として捉えることができる。

この「YOU」の世界に、二つの異なる要素を見いだすことができる。一

つは、教室において出会う新しいテキストを分かち合い、読み合う「仲間」である。授業では単独者としてテキストと相対することはなく、必ずそれを社会的関係の中で分かち合う。当該のテキストに取り組むとき、それを教室において共に読む仲間たち、これが「もう一人の読者」である。

また一つは、その教室においてこれまで読まれてきたテキストとその読書経験から抽象された「読み方」の集積である。それは、具体的なテキストのエピソードや人物、プロットの特徴として記憶されているかもしれない。あ

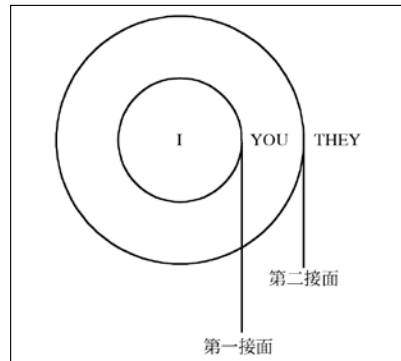


図1 「学びのドーナツモデル」  
(佐伯胖, 1995)

<sup>4</sup> 佐伯胖 『「学ぶ」ということの意味』,岩波書店 (1995)

るいは、物語テキストが共通に持っている幾つかの構造的特徴のコード化されたものかもしれない。さらにまた、当該テキストについてなされた分析や解釈、批評の言葉と出会ったとき、私たちは、それもまた一つの「読み方」として受け入れることができるかもしれない。こうした現下のテキストを読むために参照される、先行する分析行為、解釈体験の痕跡が「もう一つのテキスト」である。読むことの授業には、この二つの「もう一つ」が欠かせないと考えるのである。

### Ⅲ. ヴィゴツキースペース

読むことの学習に二つの「もう一つ」が、欠かせないものであることを確認した我々は、授業の過程の中にどのように組み込んでいくのかを考えることになった。そこで参照したのが、学習モデルのヴィゴツキースペースである。

ヴィゴツキースペースとは教室の社会文化的相互作用を、Rom Harréが「公的-私的」「社会的-個人的」という二つの軸で説明したモデルである。Gavelek&Raphael(1996)は「ヴィゴツキースペース」を国語科の学習に適用し、図2のような教室の学習モデルを作った。各象限を遷移する中で慣習的知識が社会文化的相互作用によって構築されていくという学習の姿を説明している。

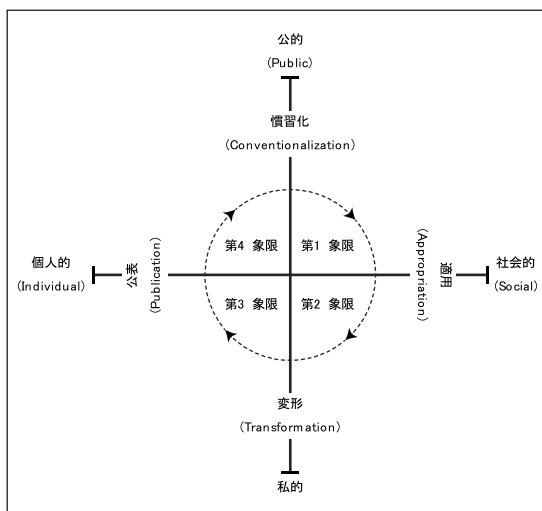


図2 「ヴィゴツキースペース」  
(Gavelek & Raphael,1996)

社会文化的相互作用は二つの位相を含んでいる。一つは、認知的活動が話し言葉や書き言葉によって観察可能かどうかという尺度で特徴づけられる I-YOU-THEY の関係である (図3)。一人で読むのか、仲間と読むのか、教室全体で読むのかといった読書行為の違いによって、把握できる認知的活動は異なる。「もう一人の読者」との関わり方を示すこの軸の両極を公的 (Public) な読みと私的 (Private) な読みと呼ぶ。

もう一つは、学習される慣習的知識がどこに所属するかという尺度で特徴づけられる I-YOU-THEY の関係である (図4)。未だ自分のものとなって

いない他者から学んだ知識を用いて読むのか、内面化された知識で読むのかといった段階を示している。「もう一つのテキスト」との関わり方を示すこの軸の両極を社会的（Social）な読みと個人的（Individual）な読みと呼ぶ。この二つの軸をクロスして、ヴィゴツキースペースは構成されている。

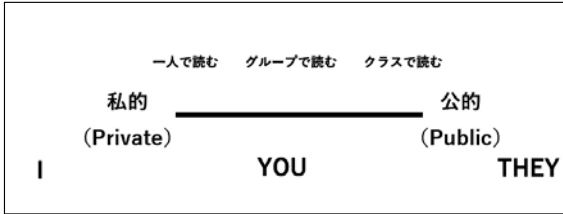


図3 認知的活動の観察可能性による尺度

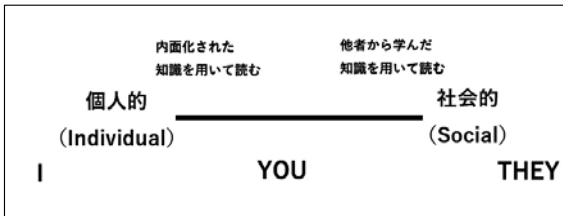


図4 慣習的知識の所属による尺度

ヴィゴツキースペースは学習場面を四つの象限で説明する。第一象限から第四象限へと学習が遷移する。四つの象限に分けられた学習の過程は、適用（Appropriation）、変形（Transformation）、公表（Publication）、慣習化（Conventionalization）といった認知的活動として位置づけられている。

第一象限は公的／社会的な学習場面である。学校は蓄積されてきた伝統的な慣習的知識を学習することを導く場である。教師が教室で学習者全員に伝達するという観察可能な公的な読みであると同時に、伝達される慣習的知識も学習者が未だ自分のものとしていない社会に所属する読みである。

例えば「高瀬舟」の学習において、教師はまず時間、場所、人物の設定を確認することを教授するかもしれない。生活の読書でそのような観点による分析を経験していない学習者にとって、時間、場所、人物（中心人物・対人物・脇役）といった設定に関わる分析用語は学ぶべき慣習的知識である。公的／社会的な学習場面では、伝統的な方法で慣習的知識が導入される。

第二象限は私的／社会的な学習場面である。学習者は公的な場で学んだことを、教わった通りに同じ方法で適用する。少人数のグループで、あるいは個人で行う認知的活動の場合、すべてが話し言葉や書き言葉で表現されるとは限らない。頭の中で試行錯誤する思考活動は時に観察不可能な私的な読み

となる。たとえ教室全体で行われる一斉授業であっても発言せず黙って聞いている学習者の思考は観察不可能であるという点で私的な認知活動となる。ここで獲得される慣習的知識は未だ自分のものとなっていない社会的な読みである。

「高瀬舟」の学習で時間、場所、人物の設定を分析する活動は、学んだことを目下の「高瀬舟」という教材に適用する過程である。ただし読むことの学習は短答式の知識の獲得といった単純なものではない。分析用語を摂取することは、そこに結びついた解釈法を獲得することを意味する。

第三象限は私的／個人的な学習場面である。慣習的知識を自分のものとするために変形して用いる個人的な読みとなる。少人数のグループで、あるいは個人で行う認知的活動は時に観察不可能な私的な読みである。

第四象限は公的／個人的な学習場面である。慣習的知識を自分のものとした個人的な読みは、グループや教室で公表されることで観察可能な公的な読みとなる。公表された個人的な読みは、公的な読みの中で社会文化的相互作用の力で妥当性を吟味され、共有されていく。

公的な読みの中で、学習者は仲間へ納得してもらえる根拠を本文に求めることになる。「まだどこやらに腑に落ちぬもの」を残す庄兵衛とは対照的に、喜助は「その額は晴れやかで、目にはかすかな輝きがある」様子である。「高瀬舟」は庄兵衛の物語と喜助の物語という二種類の異質な物語が会う作品だった。そして高瀬舟の上という舞台は「辺りがひっそりとして、ただ、へさきに割かれる水のささやきを聞くのみ」と始まり、「沈黙の人二人」を乗せて「黒い水の面を滑って」退場していく。異質な物語の接触は告白を促す高瀬舟という舞台だからこそ起こり得たのだったというように。

ヴィゴツキースペースが説明する学習は第四象限で完結しない。再び第一象限の公的／社会的な学習場面へと展開していく。社会文化的相互作用の中で共有された個人的な読みが、新たな社会的読みとして慣習化される。

学習者にとって慣習化された新たな知識は、二周目のヴィゴツキースペースの中で、習得される課題となる。さらに教師によって媒介される慣習的知識は別の教室、学校に伝播する。図5のように、物語言説から物語内容を理解する読み方に対して、物語言説から物語行為を理解する方向の読み方こそ義務教育の最終段階に挑戦する慣習的知識にふさわしいと考えるかもしれない。このようにして教室の慣習的知識は社会文化的相互作用の中でつねに構築されていく。

読むことの学習は、社会文化的相互作用の中で慣習的知識が構築される社会的実践である。構築された慣習的知識は、次の学習に受け継がれるだけでなく、授業研究や実践論文という形で公開され、専門職である教師を媒介として他の教室の新たな慣習的知識として伝播する。私たちが現在自明の根拠

として教授している読むことの学習の慣習的知識は過去の社会的相互作用の中で生み出されてきた結果なのだ。

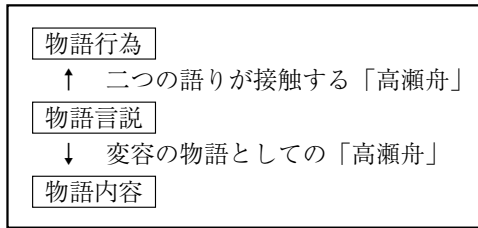


図5 「高瀬舟」の物語構造

「もう一つのテキスト」に相当する慣習的知識が提示され、学習者が試行錯誤して、「もう一人の読者」と相談しながら読解・解釈を生み出していく。提示された慣習的知識を具体的に運用していく過程で知識の適用がなされ、変形された慣習的知識として、他者に公表できるくらいにメタ認知できるようになると慣習化が可能になり、ヴィゴツキースペースを一巡し、次のサイクルへと引き継がれていくことになる。もっとも、現実の授業では、一時間の授業の中でこのサイクルが一巡するとは限らない、第一象限から第二象限の間を行ったり来たりする一時間もあれば、単元の終末部になって初めて、第四象限の姿が見えてきたり、最終的に慣習化に至らなかったり、その現れ方は多様である。しかし、学習が成立する以上、大きな流れとしては、ヴィゴツキースペースのサイクルが展開すると考えられる。すなわち、文学の読みの学習には、文学の読みにおける慣習的知識≡「もう一つのテキスト」と、それを適用し、具体的な活動の過程で変形し、その過程をメタ認知し、公表する一連の過程に「もう一人の読者」を必要とする授業が構想されるのである。

#### IV. 慣習的知識

慣習的知識に、どのようなものを想定し、どの学習段階で取り上げるかについては、我々研究グループとして明示的に示す段階にないが、ヴィゴツキースペースで参照したRaphael他（2013）における慣習的知識の構造<sup>5</sup>は、図6のようにになっている。

Raphael等は、テキストの理解過程（Comprehension）とは別に、文学的テキストの固有の問題領域を別の柱として特立している。そしてそれを、「文

<sup>5</sup> Raphael, T. E., Kehus, M. & Dampousse, K. (2013) *Book Club for Middle School*. Small Planet Communications, Inc.のA Balanced Literacy Curriculumを翻訳したもの。

学的要素 (Literary Elements)」と「文学に対する反応方略 (Response to Literature)」の二つの下位項目によって構成している。つまり、文学テク

A Balanced Literacy Curriculum			
理解	言葉の約束事	文学の諸相	書くこと
<p><b>背景知識</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・予想する</li> <li>・先行知識を思い出す</li> <li>・必要に応じて知識を作り出す</li> <li>・文脈の手がかりを使う</li> <li>・異なるテキスト同士を結合させる</li> </ul> <p><b>テキストを読むこと</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・推論する</li> <li>・要約する</li> <li>・あらすじを作り出す</li> <li>・語彙を作り出す</li> <li>・テキスト構造に関する知識を組織し用いる</li> <li>・人物、設定、プロットを分析する</li> </ul> <p><b>自分の読みを振り返る</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・問いを発する</li> <li>・混乱を解消する</li> </ul>	<p><b>音声・文字</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・調綴法</li> <li>・流暢に読むこと</li> </ul> <p><b>文法</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・音読や話し合いや作文において適切な言語選択を行う (動詞、統語、句読法)</li> </ul> <p><b>相互作用</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・目的を設定するために仲間と協働する</li> <li>・言語活動の文脈で仲間と相互作用する</li> </ul>	<p><b>文学的要素</b></p> <p><b>主題</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・作者の目的</li> <li>・人生と結びつける</li> </ul> <p><b>視点</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・人物の視点</li> <li>・作者の視点</li> </ul> <p><b>ジャンル・構造</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・物語構造</li> <li>・ノンフィクションの構造</li> <li>・ジャンルの形式</li> </ul> <p><b>作者の表現技法</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・文体</li> <li>・特徴的な表現</li> </ul> <p><b>文学に対する反応方略</b></p> <p><b>個人的反応</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・経験を共有する</li> <li>・個人的な感想を共有する</li> <li>・その状況に身を置いてみる</li> <li>・人物と自分を比べる</li> </ul> <p><b>創造的反応</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「もしも……だったら？」と問う (プロット上の出来事を変更して、その影響を調べる)</li> <li>・出来事や人物の態度・行為を演じてみる</li> <li>・出来事や人物を絵に描いてみる</li> </ul> <p><b>批判的反応</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・信念や感想の変化を説明する</li> <li>・テキストから得られた証拠を使って考えを根拠づける</li> <li>・特定の例を使ってテキストを批評する</li> <li>・作者の目的について話し合う</li> <li>・作者の表現技法を見極める</li> <li>・テキストを自分自身の人生を見つめ直すための鏡として、また他者の人生を疑問見る窓として用いる</li> </ul>	<p><b>書く過程</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・計画</li> <li>・下書き</li> <li>・推敲</li> </ul> <p><b>考えるためのツールとしての書くこと</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・読書日誌</li> <li>・考えるためのシート</li> </ul> <p><b>引用のしかた</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・書き換える</li> <li>・盗作を避ける</li> <li>・引用元を明記する</li> </ul> <p><b>求めに応じて書くこと</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・論述試験</li> <li>・課題作文</li> </ul>

図6 Raphael 他 (2013) A Balanced Literacy Curriculum



ストの読みの問題を、読者が対峙するテキストの構造の領域と、そうした構造を受け止め、反応していく読者の反応様式（スタンス）の領域として構造化している。言い換えると、学習者を主格主語に置いたときに、「文学的要素」が目的格を取り、「文学に対する反応」が述部を担う文構造に比定されうる関係である。このような構造は今日の国語教室がかかえる幾つかの問題に、大きな示唆を与えるだろう。Raphael等のモデルに示された、テキストへの反応様式は、言うなれば、教室において子どもたちが、どのように物語テキストとアクセスし、どのように楽しむのかという問題領域を捉えたものである。

田中は、これまで、山元隆春によって紹介<sup>6</sup>されたRussell Huntの読者反応理論を元に、情報駆動・ストーリー駆動・表現駆動・ポイント駆動を発達課題と重ねて捉えてきたが、テキストの構造の領域と読者の反応様式の領域の二つの側面から捉える考え方を導入することによって、例えば、「ごんぎつね」における「ごん」に、読者が自身の状況を重ねて兵十と同じひとりぼっちとして物語世界を体験する読みを導くのか、周辺の村々にまで「いたずらばかり」する「ごんぎつね」として知れ渡っているという設定にしたことによって、故なきいたずらの犯人にまでされてしまうものの悲しみも読んで作品を評価する読みにも導くのかとでは、同じ人物設定に着目するのでもレベルの異なる読みに開かれる可能性を持つことになる。

マクロ構造	題名	人物名	ミクロ構造	表現	説明・描写	
		もの・こと			反復・対比	
		台詞・文			伏線	
	設定	時間設定		象徴・比喩表現		
		空間設定		会話文・地の文		
		人物設定		倒置法		
	人物	中心人物		メタ構造	語り	色彩表現
		対人物				三人称の語り
		脇役				一人称の語り
	場面展開 (プロット)	連続反復型・問題解決型 首尾照応構造（冒頭結末）		キーアイテム・キーコンセプト		視点

表1 物語の読みにおける「文学的要素」のリスト

<sup>6</sup> 『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—』リチャード・ビーチ著、山元隆春訳（1998）、溪水社他

表1は、Raphael等のA Balanced Literacy Curriculumの「テキストを読むこと」と「文学的要素」を統合して、住田勝を中心に「ごんぎつね」をベースに慣習的知識を取り出したものである。

これに、読者の反応様式の領域をクロスして想定することで、発達段階及び教材とする作品の特徴に応じて、授業で中心的に扱う慣習的知識を大まかに絞り込むことができるようにしたいと考えている。

## V. 学習を推進する力

文学を読むことの学習において、二つの「もう一つ」を想定して授業を構想する必要があること、慣習的知識の適用・変形・公表・慣習化を通して、読みの能力を高めていくこと、慣習的知識には、テキストの構造領域に属する知識と、読者の反応様式に属する知識とがあることを述べてきたが、その学習が成立するためには、学習者が学習に向かう構えができていないと始まらない。慣習的知識の読者の反応様式に属するものは、この点からも意味を持つ。読んだ後のご褒美に対する期待が、学習を推進する力になる。学習前には、認知することができなかつた読みが、教師の導きによって、仲間の学習者との交流を通して読めるようになる、そういう体験の蓄積が、次の読むことの学習への推進力となると信じている。

慣習的知識の体系的な全体像は、まだまだ不十分で、今後課題を残している。また、慣習的知識の提示と適用をどのように学習活動化していくかについては、決まった形があるわけではなく、教師による創意工夫に待たなければならない。確定していない部分があり、創造していかなければならない部分があることを自覚するところに授業を創る喜びがあるのかもしれない。

## 引用・参考文献

- ・佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店
- ・住田勝、宮本浩治、秋森洋子、植山俊宏、守田庸一、幾田伸司、田中智生 (2013) 「社会的実践としての読むこと:教室における話し合い活動はどのように文学の読みを拓くのか (1)」(全国大学国語教育学会発表要旨集124) pp.74-77.
- ・寺田守、田中智生、坂東智子 (2015) 「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び-「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析①」(全国大学国語教育学会発表要旨集128) pp.201-204
- ・住田勝、中西淳、砂川誠司 (2015) 「社会文化的相互作用を通して構成される文学の学び-「ヴィゴツキースペース」を用いた「高瀬舟」の授業分析②」(全国大学国語教育学会発表要旨集128) pp.205-208
- ・住田勝、寺田守、砂川誠司、田中智生、中西淳、坂東智子、河野順子 (2015)

「文学の学びにおける慣習的知識の検討——「ごんぎつね」を中心として——」(全国大学国語教育学会発表要旨集129)pp.73-76

- ・住田勝 (2015a) 「物語の学習指導の系統化の試み:「プロット構造」を中心として」『国語教育学研究の創成と展開』(『国語教育学研究の創成と展開』編集委員会編) 溪水社 pp.297-306
- ・住田勝 (2015b) 「読書能力の発達」『読書教育を学ぶ人のために』(山元隆春編) 世界思想社 pp.183-214
- ・寺田守 (2012) 『読むという行為を推進する力』 溪水社
- ・Gavelck, J. R., & Raphael, T. E. (1996) Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73(3), 182-192.
- ・Harré, R. (1984) *Personal being: a theory for individual psychology*. Blackwell.
- ・Raphael, T. E., Kehus, M. & Dampousse, K. (2013) *Book Club for Middle School*. Small Planet Communications, Inc.