

# 読みの教育の新展望

——子どもの読みを支援する教師の役割をめぐって——

塚 田 泰 彦

## 一、作品中心から読者中心へ

### 一・一 子どもが「私」を通ず読み

最近の国語科の読みの研究では、言語表現というものは本来様々な意図や知識から構成される複合的なサブシステムの集合体で、構造としては様々なレベルで開かれた状態にあるという理解が定着しつつある。たとえ偉大な作家の作品であっても、それは一定の意図の下に完全無欠の状態で統一された確定的な情報を提供している訳ではないと考えるのである。またこうした理解を端的に示す概念として「作品」に代って「テキスト」という用語が使われ始めている。読みという理解行為においては、テキストを構成しているサブシステムの解釈についてもかなり読者の意志的なかかわりに委ねられ、またテキストの構造上の空隙は読者が自らのイメージや経験によって創造的に埋めていくと考えられている。テキストの理解はテキストの側からの一方的な論理によってその意味内容を決定されているのではなく、読者一人一人が各自の知識・経験をもとにして再構成する面があり、むしろそうした働きかけの方が重要かつ不可欠の

ものであると考えられている。

こうした理解に立って、現在、読みの研究においては、個々のテキストに対する生徒一人一人の反応研究が重視され、生徒の既有知識が読むことに及ぼす影響やその意味づけが積極的に取り上げられるようになってきている。生徒が「テキスト」とのかかわりによって構成した事実・行為を学習指導や研究の基点にしていこうというのである。

この発想の転換によって、読みの教育における多くの関心も読者である生徒一人一人の読書過程へと移ってくる。生徒はどのように読みを構築していくか。その一人一人の読みの姿に迫り、その読みの行為およびその変容の実態に教育的価値を見出すようにすることになる。

またこの力点の移動は読みの学習指導に限ったことではなく、或る教育観の変革と軌を一にしていることも押えておかなければならない。一例をあげると、パフォーマンス・ゴールからラーニング・ゴールへという目標観の転換がある。学習観の転換と言ってもいいものであるが、これらの用語はそれぞれ次のような学びの姿の違いを表している。

パフォーマンス・ゴールとは学習者が「自分の能力が肯定的に評価されるような結果を得ようとする」学習に見られる言わば結果重視の立場で、これまでのように「内容としての知識」の学習に焦点を当てるものである。これに対して、ラーニング・ゴールとは学習者が「学ぶことによって自分の知識が増え技能が向上すること自体を喜びとする」過程重視の立場を指す。

こちらは「機能としての知識」の学習に焦点を当てていこうとするものである。パフォーマンス・ゴールの考え方の背景には、「知能は不変で統制不可能と考える固定理論」があり、ラーニング・ゴールの考え方の背景には「知能は少しずつ増大するもの」と考える変容理論<sup>(変容)</sup>がある<sup>(変容)</sup>とされる。この前者から後者へと、過程重視の発想による教育観の変革にもバックアップされて、生徒の読みの実際の姿の中に教育的価値の再構築の原理が探られようとしているのである。

「何冊かの本、いくつかの文献を『私』なりに読み継ぐことが読書本来の姿であろう。読み手自身が問題を繋いでいく読み、感覚・感性を繋いでいく読み、論理を繋いでいく読み、こうした『私』の意識的・意図的な行為としての読みが読書の『読み』である。」<sup>(佐伯)</sup>これまでのように、指導者側から一方的に求められる克明な読み<sup>(佐伯)</sup>に読者としての「私」を埋没させられていた生徒に、彼ら一人一人の「丸ごとの読み」を保障することの意味を改めて問う時期に来ているのである。

ただしこの場合の「私」とは、作者には劣る無知でひとりよがりの「私」ではない。あるいは、無理解のまま批判だけを繰り返すヒステリックな「私」でもない。テキストを理解しよう

とする「私」にはダイナミックで柔軟に変容する「私」、多様な視点に立ってそうした「私」自身を受け入れようとする「私」が本来宿っているのである。あるいはそうした「読む心」をこそ注視すべきであるというべきかもしれない。

佐伯胖はこう述べている。

「理解」の根源は『私』と同じ」という認識だが、その際の「私」を徹底的に相対化し、状況に規定されていることを自覚し、その状況が何であるか、それによってつくられた内的制約が何であるかは未知であるとみなすのである。したがって『私』は『私』をできうるかぎり多様な、それぞれの異なる状況を背負った異なる内的制約をかかえた多くの可能的な『私』に分化させて、さまざまな生物、さまざまな文化の人のなかに『住み込んでみる必要がある』。<sup>(佐伯)</sup>

佐伯のこの見解には「過程」というものを重視する意味またその「過程」が学びの姿を支えていく原理が示されている。読みの中核にあるエネルギーは「私」が「私」の既有的知識・経験を相対化しながらまたそれを様々に繋いでいこうとする意志なのである。

## 一・二 問題の所在

ところで、この立場は「自己を読む」というこれまでの発想と相違するところはないのであろうか。すなわち読み手の主体性を重視する思潮の上にさらに考慮すべき今日的視点があるのかどうか。本稿の焦点はこの問題を具体的に追究することである。

ただ、本稿では「自己を読む」というこれまでのテーマを読者論の新しい成果などを踏まえていくらか鮮明にすることよりも、むしろこの発想の転換に乗じて生じると予想される指導者側の問題の方を取り上げようと思う。すなわち「支援」と称して安易に読者の側に力点を移して生徒の自主学習に任せてしまおうとする教師側の問題である。

その意味で本稿で扱う新しい問題というのは、生徒一人一人の「私」の通し方ではなく、「私」を通す学習者をどう支援するかという教師の側の問題ということになる。これはいくらか視点を変えれば、教師も自ら、一読者としての自分の読書過程を追究し記録しこれを進んで授業に持込むことが必要であるというところである。教師の多くは指導書の解説といった第三者の読みを不用意に自分の読みと混同し、生徒一人一人の読みをどう大切にすべきなのかその指導のモチーフを自らの読みの中には探せないでいるのが現状であろう。「私」がどう学んだのか(どう読んだのか)を教師が自覚的に扱えなければ、本来指導というものは成立しないであろう。生徒が「私」を通す読みを実現していくためには、一人の探求者としての教師の構えが益々重視されなければならない。

本稿の目的は生徒の学びの姿へいかに教師自身の学びの姿を反映させていくかという古くて新しいテーマを取り上げ、教師のこの方向での今日的な支援の意味を考えてみることである。

具体的な方法は二・三、二・四で提示するが、その前にまずこの支援の意義づけとなる原理について簡単に確認しておきたい。それはテキストの理解行為における二つの相互作用性の問

題である。

## 二、読みの教育の新しい視角

### 二・一 相互作用モデル

読みの研究のために、現在、相互作用モデルと称されるものが提案されている。読みの研究は大別すれば読書心理学が扱う心理的過程としての読みと、読書社会学が扱う社会的過程としての読みに分けられるが、基本的にはこの双方において相互作用モデルが提案されているとみておくのが良いであろう。一九七〇年代以降に形をなしてきたこのモデルはこの二つの過程でその今日の特徴を確認することができる。

それは次のようなものである。

#### ○心理的過程におけるトップ・ダウンの発想

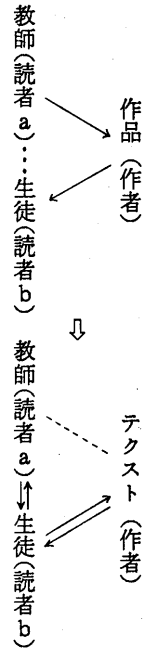
これまでの読みの心理学的研究は言語情報の部分的な理解を積み上げることで全体を説明するというボトム・アップ的アプローチを取っていた。これに対して、読書行為の起点として読者の既有的知識(スキーマ)の作用も大いに重視していこうというトップ・ダウンの発想が重視されるようになった。これは、単に後者が前者に取って代わるというのではなく、読みの成立の原理としてはボトム・アップの方向とトップ・ダウンの方向との相互作用性を前提にしようということである。

このモデルのポイントは読者の固有の知識構造を出発点にするという発想に加えて、知識よりもその知識の作動にかかわる

もの（メタ認知的方略）にも注目し、読みにおけるより意欲的な側面へのアプローチを重視していこうとしている点である。

○社会的過程における作品・読者・教師の関係の変化

【図一】



この図1に示した力点の移動は、読みの学習における社会的過程の重要性を示唆しようとしたものである。筆者は、テキスト・生徒・教師の相互作用の在り方に着目し、そこでの実際の活力を引き出し評価していくことを大切にしていきたいと考えている。

先にも述べたが、指導書の解説をそのまま教室に持ち込む第三者的情報による読みの教室の運営を批判的に捉え、当事者同士である生徒と教師の一人称的情報の相互交流が図られなければならないと考える。教師の側的情報が伏せられるだけでは、逆に、生徒の側の一入称的情報の一人歩きを野放しにすることにもなる。今日流行の兆しの見える「支援」ということば、あるいは学習者の主体性ということばで教師の責任の所在があいまいにされることがないようにするためにも、ここに教師・生徒双方の一人称的情報の開発と活用の方法が追究されなければならない。

以上、相互作用性の問題を軸にして二つの過程における今日的焦点の在りかを確認した。結果的にはこの二つの過程が入り組んだ状態で統合的に捉えられるべきで、また指導上の問題もこの双方にかかわる形で考慮されなければならない。しかし本稿では、「問題の所在」の項でも言及したように、特に後者の過程に限って課題を設定し、これをめぐって実践的な方法を取り上げることにした。

繰り返しになるが、その課題とは、社会的な過程としての読みを重視する場合そこでの教師のかかわり方はいかなるものであるかということである。例えば、単元学習において学習者の主体的な学びを優先させるとは言っても、この指導が巧くいくためには、教師がいかに学習者を観察し、学習者と一つになり、またコミュニケーション過程を相互に築いていくことが必要であるかといったことが想起されなければならない。教師も生徒も「私」の読書過程を報告し、コミュニケーション過程を実現しながらこれを共有すること。相互学習 (interactive learning) の開拓の必要性を以上のように捉えておきたい。こうしたスタンスにおいてはじめて今日的な教師の役割の変化を意義づけるものが見出せると考えるからである。

二・二 教師の役割の変化

一九七〇年代に入って認知革命が進展し、認知心理学は読書（文章理解）過程を最も重要な研究対象の一つとみなして集中的な研究成果を生み出してきている。こうした学問的背景もあり、読みの教育・研究は益々学習者の読みの過程における知

識、能力、行為の実際を捉えることに集中しているが、その代表的な研究者の一人であるP・D・ピアソンはこうした変革の状況をふまえて、教師の役割の変化についても次のように述べている。

「教師はテキストを、生徒の既有知識や方略や活動それに教室の状況といったものとともに、我々が理解とよぶ複雑な取り合せの一面にすぎないと見なければならぬ。今では教師はテキスト自体について知ると同様に、これら別の側面の影響についてもたたくさんのことを知らなければならぬ。」

また指導上の問題についても同様の立場からの批判が一九七〇年代に入って激しくなってくる。「教師は自らの指導内容についての指導的なことは何も行って来なかった」というのである。

D・ダルカンは次のように指摘している。

教師は「読解の指導において、そこで扱っている読解スキルが何なのかについてまた実際それはどのように活用すべきか、なぜそれを活用すべきか、いつ活用すべきかについて、生徒が直接そのことを学ぶのに役立つようなことはなにもしていない。教師はこれまで、生徒が活用するスキルを取り立て、ワーク・ブックで練習させ、うまく答えられたかどうか評価してきただけである。」こうした指導の考え方に欠如していることは、理解の仕方を学ぶための方略を教師がモデルとして示すことや、一定の期間を越えてそれらの方略を生徒が学べるよう援助する教師のガイダンスなどである。

結局のところこれまでの指導は、「教師の頭の中を探る

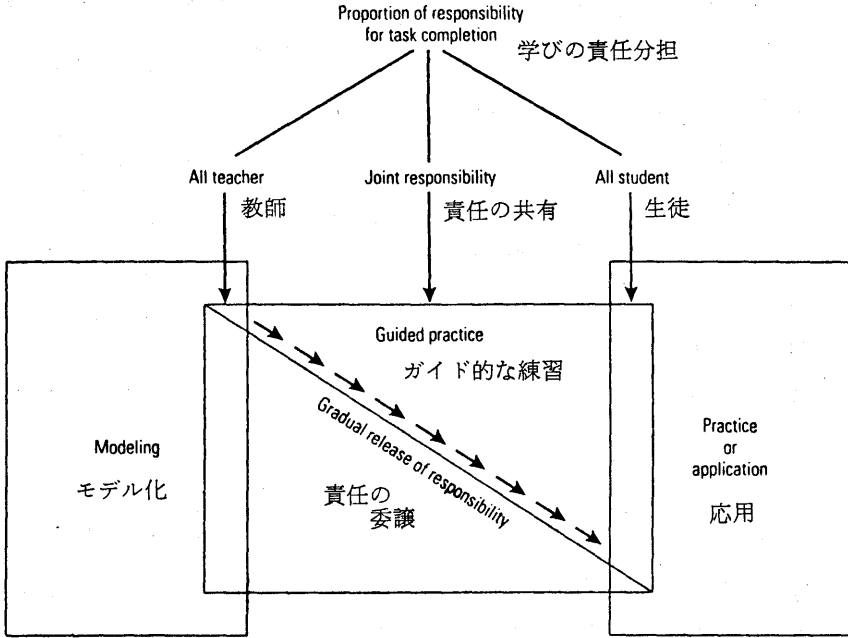
‘Guess what’s in my head’<sup>(注)</sup>と呼べるゲームを行っているだけなのである。」

教師が手のうちを明さないで（というよりもむしろ無自覚、無理解のまま）知識・技能についての推論ゲームを続けるところには、先に言及した真の学習のための情報の交流がないと言えよう。現在ではこのような基本的な問題点がおおよそ共通理解され、これを解決するための方法が模索されている。その一例として提案された授業モデルを次に紹介し、本稿の焦点をめぐって実践的な展望を図りたい。

なお、このモデルは、テキストに対する生徒一人一人の自由な「丸ごとの読み」を開発しようとするものではない。どちらかと言えば、旧来のような教師の側からの読解技能の指導についての改善のモデルである。しかしこのモデルには、本稿の焦点である教師が自らの読み、自らの技能習得の経験を自覚的に生徒と交流するプロセスが組み込まれている。

二・三 新しい授業モデルの提案（責任の漸進的委譲のためのモデル）

このモデル（図2）<sup>(注)</sup>は、教師が自らの指導内容をまず自覚し、その学習の秘訣を自らの経験の中に探り、これをモデルとして生徒に示すことで、その学び方を漸次生徒が自らの責任において習得していくものである。ここで対象となっている指導内容はスキルや方略であるが、単なる知識としてこのスキル・方略が扱われるのではなく、それをどう生きて働くものにしていくかというプロセスを組み込んだモデルである。ポイントは次の



ようなものである。

「第一に、教師はそのスキル・方略が何であるかを単に述べるのではなく、その理解方略が何で、いかに、なぜ、いつ使われなければならないかについて、直接的な説明をモデルとして示すこと。第二に、生徒は単に自分で練習するのではなく、自分でできるようにするまで教師が責任を漸次委譲する形でガイド的練習を提供すること。最後に、生徒がその方略を実行できたかどうか評価することに力を注ぐのではなく、その方略を新しい異なる読みの状況で活用するよう促すこと。」<sup>(1)</sup>

このモデルに示された学習者が自らの学習にどう責任をもつていくかといった点もこれから「支援」ということを考えるときセットで考えていかなければならない問題である。

この授業モデルを適用した指導過程の例も次に引用しておく。

#### 二・四 指導過程の例

この指導過程は五つのステップからなる。なお( )内の説明は筆者が要約して付け加えたものである。

##### 1 モデルを示す。

(教師がうまくいったないしわかりやすい自らの体験を自らの学びの姿に即して思い出しその思考過程を実際に再生する。これは教師の内観報告に近いものと言えよう。これまでは、この1のステップを空白にして、推測させていただけで、ひどいケースでは問いだけ発して自分でも答えを

用意していない場合などがある。この過程は、教師自らが成功したその学習における「認知的な秘訣」を提供することが目的である。）

## 2 ガイダンス的な練習をする。

（そのスキルをどう適用したかを教師と生徒が共同で明らかにする過程である。そこでの情報の取捨選択の実際や困難だった点を話し合う。互いの認知的な判断を公にしそれを共有しながら学習者が責任を引き受けていく過程である。）

## 3 強化する。

（なぜそのスキルを適用したのかといったことを教師が問うことで学習の定着を図る。）

## 4 自力で練習する。

（どのスキルをどうしてまたどのように適用するかについてはほとんどの責任を生徒が持ってワーク・シートなどに取り組む。）

## 5 応用する。

（指導のサイクルからはしばしば離れて、ワーク・ブックでの練習から実際の様々なテキストへと移っていく。「このインフォーマルなステップこそそのスキル・方略のオーナシップを生徒は手に入れるのである。」<sup>(註)</sup>)

ここに示された指導過程は相互作用的ではあるが、まだ教師の側から生徒の側へという方向性が主軸を成している。その点ではどのような意味で社会的過程としてこれが意義づけられるのか今一度問われるべきかもしれない。筆者の理解としては、

社会的過程の中に心理的な過程（認知的秘訣の自覚と提示）が実質的なプロセスとして組み込まれていて、単なる社会的行為のレベルでの相互作用モデルではない点が重要であろうと考えている。しかも相互にその思考過程を話題として提供し、認知的追究を試みるものが、学習者のメタ認知的活力を喚起するものとなっている点が評価できるのではないかと思う。

## 三、結語

指導とは教化でありこれに対して支援とは学習者の自主性に任せることであるといった区別をする場合もあるようだが、この分極化をこそおそれるべきであろう。これを未然に防ぐためにも、学習指導における教師の役割の今日の変化の意味を確認し、真の読みの学習指導の実現の筋道を明らかにしていかなければならない。本稿はその一つの試みである。

〈付記〉本稿は、一九九四年三月二十七日に行われた上越国語同好会の例会の折に同じ題目で行った講演の内容に加筆修正を施したものである。

（前・本学教官）

## 〈注〉

（1）拙稿「認知科学が国語教育に示唆するもの」国語科教育、第四一集、一四—一八頁、参照。

ともに虎明本・天理本でも「わする」を用いていた曲である。ともに貸し手への敬意というよりその迷惑な訪問を含蓄した表現であり、これらもやはり刊行当時の「わする」の語感を反映した例と考えられる。

外篇も固定前の狂言を詞章の上に残している文献だが、正篇とは異なり、「まらする」など虎明本に近い、古い狂言の詞章を残している曲が見えることが特徴である。「わする」についても全六例中三例が、

④▲女房 きづかいに思ふて見まひにまいる ▲めくら よふこそわせたれ。

(盲目の夫↓妻「川上地蔵」(虎明) 卷三)

④申く二郎兵衛殿の馬をかりにわせた所で。さいぜんのごとく申てかしませなんだ。

(新発意↓住持「骨皮新発意」(不明) 卷四)

④▲しんほち 此よし申さう。三郎兵衛殿の、明日心ざしをする程に、老僧もそれがしもときこいといふて、よびにわせて御さる。

(同前)

のように、聞き手である妻(④)や、新発意にとって目上的人物である檀那たちについて(④・④)「わする」を用いた例で、ともに「わする」がある程度の敬意を表している用例として注目される。こうした敬意を残した「わする」は、虎明本にのみ用いられていたもので、これら外篇の二曲と虎明本との類似(「骨皮新発意」については部分的だが)を、「わする」によっても確認することができるからである。その他の例には、

④▲しうと 今日吉日でむこがわせる。其ぶんを心得

(舅↓冠者「口真似掣」(不似) 卷一)  
④▲しうと 高札についてむこのわせたらばごちへい)

(舅↓冠者「八幡掣」(不明) 卷三)

と、掣物の例が二例あるが、ともに他台本との関係がはっきりしない曲の例で、同じ外篇の掣物でも虎明本と類似する「掣」には「わする」の用例がないことを考えると、正篇同様に刊行当時の「わする」を反映した例と考えられる。残る一例は、  
④わごりよは都にかくれもない見ごひのさつくわとやらいふぬす人じやげな。つらはぢない、よふおぢごじやといふてわせた

(冠者↓さつくわ「さつくわ」(三百番) 卷五)

と、聞き手さつくわの動作に用いた例だが、さつくわに騙された冠者が、さつくわを非難する場面であり、主人の伯父として扱ってきたさつくわを、目下にとらえ直した表現と見られる。

「さつくわ」は外篇のなかでは三百番集本に類似する、詞章の整理の進んだ曲であり、この「わする」についても例④く④とは異なった、和泉流の天理本の例④のような話し手の品格を示す「わする」の例と解釈できる。

このように、狂言記の「わする」について、曲ごとに各流派の狂言との類似をふまえて解釈してみたが、少ない用例の中にも各流派との関係や、詞章整理の影響が確かめられたと思う。

## 五、おわりに

以上、「わする」という語を取り上げて、その語誌を概観した