

読者論に基づく文学的文章を用いた読みの授業のデザインとその効果

—学習者へのインタビュー調査をもとに—

宮 琳

東亜大学大学院 総合学術研究科 人間科学専攻
嘉興学院 応用技術学院 日本語学部
gonhlinlin1@163.com

<要 旨>

中国の大学日本語専攻の学習者を対象とする W. イーザーの「読者論」に基づく文学的文章を用いた読みの授業をデザイン・実践した。本論では実践後の学習者へのインタビュー調査をもとに、その有効性の検討を行った。授業のデザインにあたって、山元（2005）が提示した「文学の授業における学習者の「読み」を成立させる条件」を参考とし、Benton and Fox（1985）の "reading log" を授業の軸として位置づけ、読者論的授業構成については、浜本（1986）が掲げた観点を参考とした。一方、本研究では、対象が中国の大学生であること、外国語であることを考慮し、条件を付け加え、対象に合わせた作品選択と、reading log・学習者間のディスカッション・教師による質問・方略・構造分析提示からなる授業構成を採った。

分析方法としては (1) 事後インタビューの文字化データを複数回読み込み、(2) 作品のデータから作品解釈（理解）に関する発話の特徴的な表現を抽出し、(3) 第3節で述べた読みの深さを示す指標に基づき、各学習者の読みの深さを判断し、(4) 学習者間の読みやそのプロセスを比較し、reading log やその他のデータも合わせ、深化の要因を考察した。分析結果から、読みの深まり、ストラテジーの獲得において読者論に基づく授業の効果が認められた。また、学習者の読みのプロセスと学びの多様性も明らかになった。効果の要因として、①空所のある作品の選択、②授業を構成する reading log、ディスカッション、教師の問いかけ・方略・作品構造分析の総合的な作用があげられた。

キーワード：読者論, reading log, 読みの授業デザイン, 深い読み, 中国大学日本語教育

1. はじめに

従来、国語教育・文学教育の授業において、読むことには「一つの正確で理想的な解釈」が学習のゴールとして想定されている。教室の授業においては、「辞書的な言葉の意味を確定したり、いくつかの区切られた段落ごとの要旨をまとめ、その要旨を繋ぎ合わせると全体の意味が見えてくる」(小林, 2004, p.240) ことを前提に、授業を進めていく。また、文学的な文章を授業に用いた場合、「直接作者の意図を措定はしないがその作品の何らかの意味を求めている」(上谷, 1996, p.33)。このような授業では、学習者は受動的に授業を受け、読者としての独自の読みや能動性はほとんど重視されていない。

このような潮流に対し、1980年代中頃、イーザー¹の読者論が多くの国の国語教育・文学教育、また一部では外国語教育にも応用されはじめた。同様な動きは、日本、中国にもみえた。読者論とは、読書過程において読者を中心に位置づける必要性を論じるものである。関口(1986)は、読者論の視点を「読み」の指導に導入する有効性について「学習者を「読み」の主体者として位置づけるところにある。そこには他者の読みの押し付けは存在せず、個々の学習者は教材の中に入り込み、自己を解放し、豊かな夢を育むことができるのである」(関口, 1986)と述べている。また、イーザーの読者論は、文学という一連の営みにおける読者の役割の復権を唱えると共に、テキストと読者の相互作用としての読書を読書行為(読書過程)の分析を通して記述しているものである(上谷, 1988, p.12)。読者論では、文学作品²の意味は確定されたものではなく、読者によって生成されるものであるとされる。読者論に基づく読みは、個々の読者独自の読みを認める。したがって、読者論に基づく授業は、読者の役割を重視し、読者としての学習者とテキストの積極的な相互作用によって作品の意味を作り上げる。学習者の読みの多様性、自由性、能動性を認め、個々の読みが可能になる。

以上の読者論に基づく教育論は国語教育、文学教育、または一部の外国教育において論じら

れてきたものであるが、日本及び中国の日本語教育においても同様に有効であるのではないかと考える。

中国国内の日本語教育ではその教授法に問題があることは指摘されている(国際交流基金, 2013, p.15)。2000年に公布され、現在でも使用されている中国の大学日本語教育における高学年段階の『教育大綱』では、教師主導の教授法が推し進められているように読み取れ、学習者の主体性や能動性について考慮されていない。また、管見のかぎり、中国及び日本双方の日本語教育において、学習者を重視する読者論に基づいた方法論は未だ構築されていない。

本研究では読者論に基づく文学的な文章を用いた読みの授業をデザイン・実践し、実践後の学習者へのインタビュー調査をもとに、その有効性を検討する。

2. 中国の日本語授業の問題点と読者論に基づく授業の相違点

本研究の対象とする中国、大学日本語専攻の精読の教科書では、文学的な文章が多く使われている。現在、中国の日本語教育現場における文学的な文章を用いた授業では、解釈学の影響を受け、教師による一方的な解釈を絶対的なものとする「正解到達方式」の授業が多く行われている。精読の授業について曹(2006)は、「新しい単語→文法→逐語的な本文の説明→質疑応答→練習」という手順で行われていると述べ、黄(2012)は、日本語高学年精読の授業において「文法の説明→本文への解釈(主に文の構造、複雑な文法等)→重要な箇所を暗誦させる」という3つのステップで授業を進めていると指摘している。一方、于(2009)は、現行の高学年精読授業の教授法は基本的には教師主導で、文法・本文を細かく説明し、基礎段階の精読と同じような教育方法を用いていると批判している。中国の日本語授業は、教師主導で、言語知識を重視し、一つのテキストに対して一つの正解が求められ、そこでは、学習者の役割はほとんど重視されていないこと、さらに、授業がパターン化されていることがうかがえる。

多くの研究で、中国の日本語授業における学習者の能動性の軽視、口頭表現能力の養成への悪影響（曹，2005，2006）、学生の目標言語国の文化への理解不足、人文的な教養育成に効果がないこと（于，2009）、学生の創造力の育成がうまくいっていないこと（史，2012）、日本語学習者の動機の減退等の課題が指摘されているが、その背景には上述のような日本語授業の現状があるのではないかと考えられる。

これに対し、本稿が注目する読者論では、個々の読者の背景知識、態度、経験、生活環境の違いによって、一つの文学のテキストの解釈は異なるとする立場を取っており、それに基づく文学的な作品を用いた授業では、学習者が受身的に授業を受け入れるのではなく、読者とテキスト、学習者と学習者、学習者と教師の交流が必要であるとされる。したがって、前述の現在の中国日本語教育がかかえる諸問題に対して有効であると考えられる。

3. 読者論に基づく読みの授業

3.1 読者論

「読者論」は、読者の役割を強調する理論である。上谷（1987）は一般に「読者論」と言われるものには「大きく2つの流れ—「読者反応批評」と「受容美学」（上谷，1987，p.99）—があると述べている。日本の文学教育への「読者論」の導入はイーザーの『行為としての読書』（轡田収訳，1982）の出版以来のことであるとされる。上谷（1987）は、「読者論」に言及している人は必ずと言っていいほどイーザーの言を引いていると指摘しており、文学教育さらに国語教育で用いられている「読者論」はイーザーの「読者論」であると言ってよい。イーザーの読者論は、読者である学習者の読みを尊重し、授業においては学習者を読みの主体者として位置づけることの必要性を認識させるものである。

3.2 読者論における読み

深川（1987）は、読みとは、「教材（テキスト）³に導かれながら、学習者がそこに一つの世界を創っていく行為である」（深川，1987，p.26，（ ）筆者加筆）とする。教材（テキスト）

は「学習者へ絶えず何らかの働きかけをしている」（深川，1987，p.26）。このような教材（テキスト）から学習者への働きかけをイーザーの読者論では「呼びかけ構造」と呼ぶ。学習者はその呼びかけ構造に応じ、自ら主体的に作品世界を作り上げていく。また、栗原（1995）は、読者論⁴の主な主唱者の1人であり、読みの共同性を強調するフィッシュの理論を参照し、「読む」という行為は「作者からの伝達の受理ではなく、読者の既得の反応形式の中から読者が選択して「テキスト」に投影した一種の「創作行為」（栗原，1995，p.204）であるとする。すなわち、「作品」を読んでいるとき、「人は与えられた「物」を解釈しているのではなく、自己の「読み」の過程をあらわにしている」（栗原，1995，p.204）のである。読者論における「読み」が最も生かされるものが、文学作品である。文学は読者論に基づく空白を活かすような読みに適しているからである。また、文学作品には、読者論の重視する呼びかけ構造が最も多く含まれているとされている。

読むという行為は読者とテキストの相互作用によって成立する。読者論に基づく指導では読者（学習者）一人一人の読みを大事にする。したがって一人一人における読書行為の内容が問題になる。田近（1988）は、読者論的立場に立つ時、教師は「読者である一人一人の子どもが、作品をどう読んだか、その読みは、その子どもにとってどのような意味があるか、その読みは、作品構造とどのようにかわることで生まれたものか……（原文ママ）を追求する」（田近，1988，p.70）と述べている。

以上から、読者論における読みとは、読者とテキストの相互作用によって生成される創造的な行為であり、読者あるいはテキストの一方的な働きには偏らない。さらに、田近（1976）は、読みとは「自分以外の他者と出会うことであり、それを通して、自己にめざめ、自己を確立、拡充させていくことだ」（田近，1976，p.14）とする。読者論における読みの最終的な目標は、主体的・能動的に読みを行う独立した読者を育てること、さらに、自己の確立、自己の拡充を目指すこと（情意的目標）におかれている

3.3 読みの「深さ」

小林 (2004, p.241) は読みには次の3つの深さがあることを想定している。

- ①表層的な読み: 作品に「書かれていること」にしたがい、ことばの意味と統語規則において誤りのないよう読み進めていく読み。
- ②意味的な読み: 直接にテキストに書かれていない部分について読者が推論し、全体の意味世界を構成していくような読み。
- ③深層的かつ対話的読み: テキストに埋め込まれた部分的な空所を埋めていくというレベルにとどまらず、テキスト全体のあり方までを理解活動に組み入れていくような読み。

読みは表層的な読みから意味的な読みを経て、深層的・対話的な読みへと移行する。これに伴って、個々の語や文に注目する読みからテキスト全体に注目する読み、更にテキスト全体のあり方に注目する読みへと進んでいく。

松本 (2001) は「深い」読みについて、「最終的には個々の読者の内部における読みの「深まり」しかないことを確認すべき」(松本, 2001, p.7) であると指摘し、読みの深さの指標について「個人個人の読みを導く「深さ」の指標を外在するものに求めるのではなく、読み手の解釈における一貫性の高さや、解釈の生成や変化の過程における言及に見られる言葉の量的拡大や一貫性の強化そのものに求めていけばよい」とし、「読みの「深さ」もまた、読みの過程、読みの交流の過程そのものにおいてしか見出されないものである」(松本, 2001, p.7) とする。

以上から、深い読みに到達するためには、字面通りに読むだけでなく、明示されていないことを推論することで全体の意味世界を構成し、作品全体のあり方を理解していく必要がある。ただし、その深さの指標は外在するものではなく、具体的には、作品解釈の一貫性の高さ、解釈の生成や変化過程における言葉の使用量の増加、一貫性の強化をみていくことによって知ることができる。⁵このような読みを深める方略としては、松本 (1999) は「個々の解釈を交流させることで相互評価・自己評価を引き

起こし、自己の解釈を見直し、読みを深めていくことが大切である」(松本, 1999, p. 8) とする。個々の学習者の解釈を大切にすると同様に、学習者が互いに個々の解釈を交流し合うことが効果的であると考えられる。

4. 中国大学日本語専攻を対象とした読者論に基づく読みの授業デザイン

4.1 学習者の「読み」の成立条件

本研究では、読者論に基づく中国大学日本語専攻の読みの授業のデザインにあたって、日本の小・中学校国語授業への読者論の導入研究を行っている山元 (2005) が提示した「文学の授業における学習者の「読み」を成立させる条件」を参考とする。

山元 (2005) は、文学の授業における学習者の「読み」を成立させる条件として次の5条件をあげている (山元, 2005, pp.698 - 699)。

- ①教材の構造分析を行うこと
- ②テキストを読む方略を示し、それを行使できる場や状況を産み出すこと。また、子どもの読者の場合には、読みを進める上での「期待感」を喚起する予測活動によって、読むという行為を活性化させる。
- ③読みの発達段階を把握して、それに対応した学習課題を設定すること
- ④学習者の読みを取り巻く状況・環境が、読者としての学習者の状況モデル⁶をどのように形成するか把握していくこと
- ⑤「テキストと読者との相互作用」を中心とした対話を導き、多様なレベルでの葛藤を学習者に経験させること

しかし、山元 (2005) は日本の小中学校における国語教育の授業を対象としたものである。一方、本研究は国語教育ではなく、中国大学日本語専攻における外国語としての日本語の授業を対象とするものであり、また、小中学生ではなく、大学生を対象とする。そのため、山元 (2005) の5条件をそのまま適用するうえでは、以下の点に留意する必要がある。

- (1)条件②の学習者に提示する方略を、本対象に合わせて変える必要があると考えられる。

- (2)条件③においては、小中学生と大学生では

発達段階が異なるため、異なる課題の設定が必要となるだろう。

(3)条件④について、中国の大学生の状況モデルを把握しなければならない。

これらの点を踏まえ、本授業デザインでは以下の対策を講じた。

1. 方略に関わる(1)については、中国大学生に適した読書行為の活性化のために、想像力を活かし、行間の意味の予測、推測を促進する教室活動を取り入れる。
2. 発達段階に関わる(2)については、教師は学習者の知的レベルやテキストの理解度によって、テキストから情報を取り出すのみならず、登場人物の心理、感情の変化及び学習者個人の感情の変化、表現の細部について学習者に指導することを取り入れる。
3. 状況モデルに関わる(3)については、中国の中国人大学生である読者の状況モデルを把握するために、学生に reading log (次項参照)を書かせ、作品と関わる学習者の個人的な体験世界を問いかけることを通して読者の状況モデルを把握する。
4. 成立条件⑤テキストと読者の相互作用を促進するために、ペア・グループによる活動を取り入れる。

4.2 学習の軸としての reading log

Benton and Fox (1985) によって提唱された Reading log は、読者論の発展につれてローゼンブラット等の理論家たちにより推奨され、授業に応用された。Benton and Fox (1985) の reading log は、子どもの母語教育を対象としたものである。しかし、Carlisle (2000) は、これを大学生対象の第二言語教育(台湾における英語教育)に応用した。Carlisle (2000) は、reading log を記述することによって、学習者の読み経験は字面通りの理解を超え、テキストの審美的な理解に向くとした(Carlisle, 2000, pp.12-13)。また、Reading log について Dela & Basabe (2015, p.40) は「(reading log は一筆者加筆)各読者が審美的な活動に対する反応を示すものであり、テキストの意味構築の中で、彼/彼女は文学テキストの中での様々な考え方との相互作用を示している」と述べてい

る。また、reading log は、文学的な作品を用いた授業に応用することで学習者の読み書き能力の向上 (shen, 2009)、理解力、批判力の発達に役立つとされる (Carlisle, 2000; Dela & Basabe, 2015)。すなわち、reading log を用いることは作品への理解を高めることにつながる事が期待される。

Reading log は以下の項目を含んでいる。すなわち、Questions (作問)、Memories (記憶)、Guesses (推測)、Reflections (内省)、Comparisons (比較)、Thoughts and feelings (思考及び感情)、Comments (コメント)、Connections (連結)、Outline (概要) の9項目である。本研究における授業デザインにおいては、この reading log を授業の軸として位置づける。読者の状況モデルを把握するために、最初に reading log を学生に書かせ、それをもって授業にのぞむものとした。また、授業の後、再度 reading log を書かせ、読後の状況モデルの把握と読みの深化も目指した。Reading log に用意された問いによって、学習者はテキストをより深く理解することができる。一方、教師は学習者の書いた reading log を読むことで、読者としての学習者の状況モデルとテキストの状況モデルの双方を把握・比較することができる。読者の状況モデルとテキストの状況モデルは、重なり合わない場合があり、学習者だけではテキストを理解することが困難である。そこに教室での教師による支援が入る。

4.3 読みの授業構成における重視すべき観点

浜本 (1986) は、読者論的読みの授業を構成する上で重視すべき8つの観点を提示している(浜本, 1986, p.64)。

- ①題名・冒頭の表現への注目
- ②読み手の感想からの出発(読み手の状況との関わり)
- ③テキスト構造との対話
- ④読みの交流(感想の感想を書く⁷⁾)
- ⑤読みの方法の意識
- ⑥読み手の人生体験を賭ける読み(読み手の人間認識に変革を迫る。)
- ⑦問いを残す読み(学習者とともに人間の生について考える。)

⑧発達段階に応じた授業

本研究における授業構成については、この浜本(1986)の8つの観点を参考とした。しかし、浜本(1986)もまた、日本の国語教育を対象としたものである。さらに、各項目を提示するにとどまり、詳細に論じていない。本研究は、中国大学日本語専攻における日本語の授業を対象としており、中国・中国人であること、大学生であること、外国語であることを配慮し、授業の構成において以下のような配慮が必要であると判断した。

- (1)読み手の感想から出発するとする観点②については、中国の大学生にとって外国語である日本語で授業中に作品の審美的な鑑賞に基づく感想文を書くのは難しい。このため、感想文に書く内容をより個人的な経験に近いものに変えることが有効であろうと考えられる。観点④読みの交流についても同様に、中国の日本語専攻の大学生にとっては、授業中に日本語で感想を書くには相当な時間がかかるため、記述は授業後にすることとした。
- (2)観点⑤読みの方法の意識化について、中国人と日本人では読みの方略が異なることが推測される。中国人の読み方略に留意する必要がある。
- (3)観点⑦の人間の生について考えるような問いについては、人は育ってきた社会文化的・歴史的な文脈に影響される。中日両国の文化の差異を踏まえ、質問の深さなどを工夫する必要がある。
- (4)観点⑧については、大学生の発達段階に適した授業を工夫する必要がある。

これらの点を踏まえ、本授業デザインでは、次の対策を採った。

- 1.(1)について、授業前後に、reading logを用いることで、「読んでいるテキストの内容を予測すること」、「作品中の登場人物や風景を想像すること」「登場人物の個性、行動への考え方あるいはある事件に対する感情」等を学習者に書かせ、学習者の読書行為を活性化させる。観点④読みの交流については、交流を促進するために、前もって書かれた

reading logをもとに、授業中ペア・小グループ等の教室活動を活用し、ディスカッションし、発表することを取り入れる。

- 2.(2)読みの方法については、教材の文章のある部分と他の部分との関連を見出させていくほかに、教師は対比や視点の転換などの作品分析の方略を用い、学習者が文章の深層の意味を理解できるように導いていく。
- 3.(3)学習者とともに人間の生について考えることについては、学習者が作品を読み進めていくうちに、その中の登場人物や事件について自問しながら、できるだけ自分で答えを考えるような活動を取り入れる。また、教師は日中文化の差異、学習者の知識の制約などを踏まえ、テキストの構造分析に関わる質問、及び読者論だからこそその質問を用意し、学習者の読みの深化を促すような質問をしていく。また、作者の意図を聞くのではなく、学習者に作品を読んでいる時の感覚を聞くことを優先させる。
- 4.(4)発達段階に応じた授業については、中国の大学日本語専攻の学生の読みの傾向を把握した上で、テキストに明記された情報を抽出させ、明記されていない内容を理解させ、細かい言語表現にも注目するよう導く必要がある。

4.4 文学教材の選択基準

文学教材の選定基準としては、山元(2005)の選択基準を参考にした。

山元(2005)は前述の小中学校の文学の授業における学習者の読み成立の5条件の中で、使用教材の選定基準についても触れている。その中で山元(2005)は、イーザーの提出した「空所」⁸および「否定可能箇所」⁹といったテキストの「不確定箇所」¹⁰をもとに、学習者の内的・外的「対話」¹¹活動をいざない、テキストとの葛藤を導いていく教材を見出していく必要があるとしている(山元, 2005, p.698)。

本研究では、対象が中国の大学生であること、外国語であることを考慮し、以下の条件を付け加えた。

- (1)大学生に相応しい知的レベルに配慮する。
- (2)中国であることを配慮する。すなわち、文化

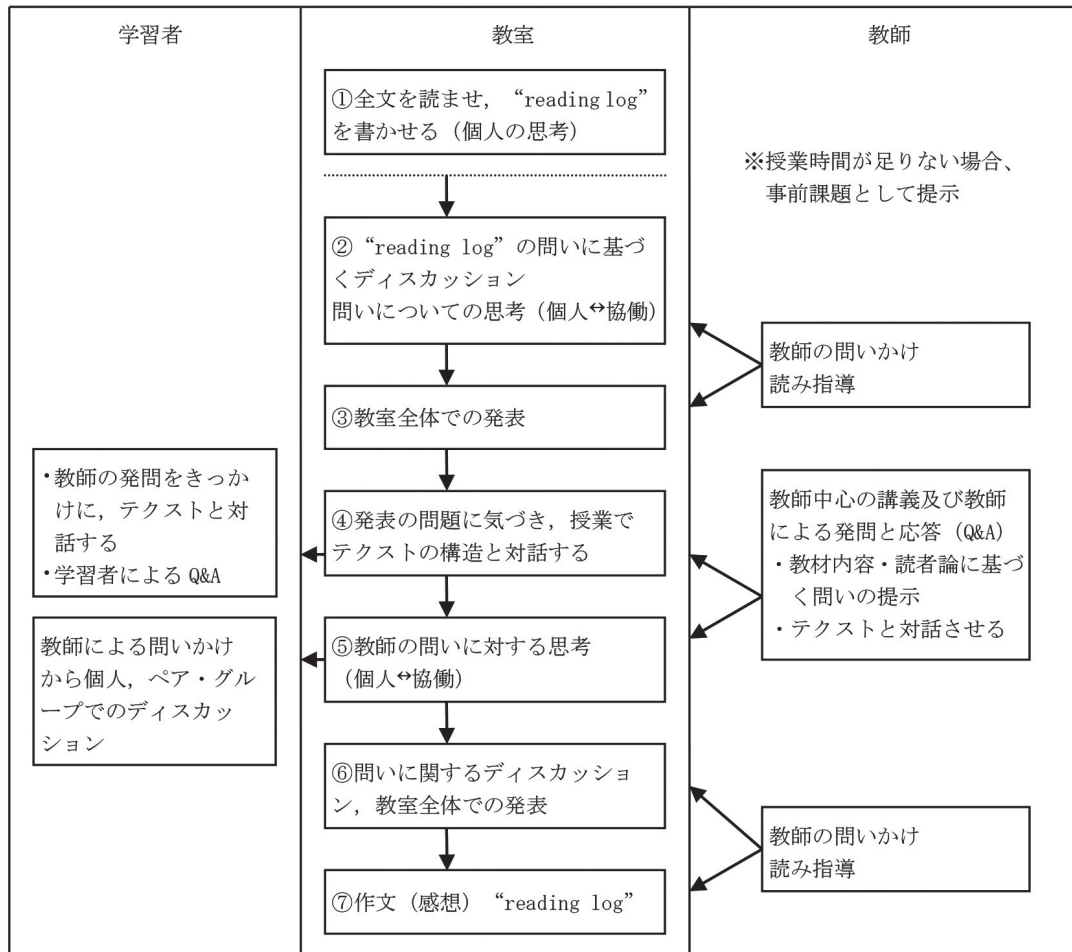


図1 授業モデル

的な背景知識がなくても作品の内容が理解できる教材、あるいは文化的な背景の違いを利用できるような教材を選ぶ。

- (3)中国人にとって読みやすい、できるだけ漢字の多い文章を選ぶ。
- (4)日本語学習者であることを配慮し、作品の長さを考慮する。

4.5 授業の基本構成

以上の考察に基づき、本研究における授業モデルとして図1の授業モデルを作成した。

- ①事前に授業の資料を学習者に配布し、学習者に作品全体を通して読ませ、reading logを書かせる。作品が短い場合は、授業冒頭でreading logを記述させる。reading logの構成は4.2であげたCarlisle (2000)の9項目の内容に沿うものとした。具体的には以下の項目について記述するよう学習者に口頭で伝えた。

Questions（作問）：作品中の人物像や事件について作問回答しなさい。

Memories（記憶）：読んだものに刺激され、想起された思い出や経験を書きなさい。

Guesses（推測）：ストーリーの展開について推測しその理由を考えなさい。

Reflections（内省）：印象深い場面と観点を書きなさい。

Comparisons（比較）：作品中の登場人物と自分の行動の比較を書きなさい。

Thoughts and feelings（思考及び感情）：人物、事件に対する思考及び感情を書きなさい。

Comments（コメント）：作品を読んで印象的な語句、全文を読んで気づいた作者の唱えているモチーフ等についてコメントをしなさい。（作品を読んでいる時の気づき）

Connections（連結）：作品外の事柄とのつながり、観点、コースとの連結を書きなさい。

Outline（概要）：段落の概要ではなく、各章の

概要をまとめなさい。

- ② reading log をもとに, reading log に提示された項目について個人のはじめの感想をペア, グループでディスカッションする。
- ③ ディスカッションの結果をペアあるいはグループの代表がクラス全体で発表する。
- ④ 発表の問題点を踏まえ, 教師が中心になって発問・応答を行い, テキスト構造と対話させる。教師の発問をきっかけに, 学習者はテキストと対話する。学習者間の応答も行う。
- ⑤ 教師はテキストの構造の理解に導く問い, 各文学作品に合わせた問いと読者論に基づく問いを提示する。各質問についてまず学習者個人で考え, その後, ペアやグループで考えさせる(協働)。個々の読者の読みを基盤とし, 自分が着目したことを明らかにし, 問いをペアやグループで共有し, 読者間で考え方, 見方を分かち合い, 創造し合い, 多角的に考える。
- ⑥ 全体で発表する。教師はそれによって, 学習者が気づいていないところを指摘していく。複数の学習者の考えを聞くことで, 集団を通して理解が次第に深まっていく。
- ⑦ 感想 (reading log) を書く。(学習者間の交流及び授業を通して, 読みが深まったところについて記述する。)

※「テキストと対話」については, 読者(学習者)が自分の体験や知識を生かし, 能動的にテキストの意味構築に参加し, テキストを読み進めていく。

※「読者論に基づく問いの提示」は, 授業において学習者が主体的・能動的授業に参加できるように, 教師は「このように意味づけしてほしい」と読みを方向づけるのではなく, 「ここは着目してほしい」という作品理解の重要な観点について指導・助言を行う。

5. 授業研究

5.1 本授業研究の目的

本節では前節で構築した授業デザインに基づき, 授業を実践し, その効果を検討する。中国の大学日本語専攻において, 文学的な文章を用いた読者論に基づく読みの授業を通して, 学習者の読みが深まることを明らかにする。

5.2 研究授業の概要

本研究授業のクラスの学習者構成は以下の表1のとおりである。

表1 授業参加者のプロフィール (調査当時)

参加者	性別	年齢	現学年	日本語学習歴	日本語レベル	在日経験
A	女	21	3	3年	N2	無
B	女	22	3	3年	N2	無
C	女	22	3	3年	N2	無
D	女	22	3	3年	N1	無
E	女	22	3	3年	N2相当	無
F	女	21	3	3年	N2相当	無
G	女	22	3	3年	N2	無

学習者は, 中国華東地区の大学日本語専攻3年生の女子学生7名で, 日本語レベルはN2合格あるいはそれに近いレベルであった。日本語学習歴は3年, 在日経験はなかった。実施期間は2017年6月26日~2017年7月5日(計5回, 1作品/1回120分)であった。実施場所は対象者所属大学校内の教室であった。教師は筆者である。各回で使用した作品は以下表2のとおりである。

表2 授業用教材 (調査当時)

回	実施月日	教材
1	6/26	①宮沢賢治『注文の多い料理店』
2	6/28	②武田泰淳『信念』
3	6/30	③志賀直哉『清兵衛と瓢箪』
4	7/3	④芥川龍之介『羅生門』
5	7/5	⑤志賀直哉『城の崎にて』

教材として, 前節4.4の教材選択基準に基づ

き、5作品を選定した。選択理由は以下の通りである。③を除く4作品は読者論に基づく先行研究（日本の国語教育における先行研究¹²⁾）で用いられたものであり、効果が検証されている。また、その内容からも、中国大学日本語教育の専攻生にも適切であると考えられた。さらに、④⑤については中国大学日本語専攻の教科書に長年にわたり掲載されているものでもある。③については、読者論に基づく日本の国語教育では研究されていないが、読者論の基準にかなったものであり、かつ④⑤同様、中国大学日本語専攻の教科書で使われており、適当であると判断した。

5.3 データ収集と分析方法

5.3.1 データ収集

実践前後及び実践中、以下のデータを収集した。

(1) 実践前

学習者への読みに対する意識やこれまで受けた授業形態などに関する事前インタビュー（録音記録及びその文字化データ）

(2) 実践中

- ①各回の授業のビデオ及びICレコーダーによる録画・録音及びその文字化データ
- ② reading log
- ③授業後の感想文
- ④その他、授業中に提出された記述物

(3) 実践後

- ①学習者の各授業に対するアンケート
- ②学習者への事後インタビュー（録音記録及びその文字化データ）

今回の分析では、主に学習者への事後インタビューをデータとして用いる。事後インタビューでは、読みに対する意識の変化5回の授業を通して役に立ったこと等について聞いたが今回の研究目的に用いたのは主に下記の質問項目に対する回答部分である。

「今回、読みの授業を用いた5つの作品各々について、感想を話してください（例：どんな作品、何を学んだか、授業で足りないところはどこにあるのか等）。」

この質問の後、学習者の返答に応じて、reading log の役割や教師の指導、読みの変化、

解釈の変化等について質問を行っていった。なお、インタビューは中国語で行った。本稿中のインタビューの引用は筆者が翻訳したものである。

5.3.2 分析方法

分析は以下の方法で行った。

- (1) 事後インタビューの文字化データを複数回読み込む。
- (2) 作品のデータから作品解釈（理解）に関する発話の特徴的な表現を抽出する。
- (3) 第3節で述べた読みの深さを示す指標に基づき、各学習者の読みの深さを判断する。
- (4) 学習者間の読みやそのプロセスを比較し、reading log やその他のデータも合わせ、深化の要因を考察する。

6. 結果

6.1 第2回『信念』における読みの分析

本研究では前節の分析方法に沿って5作品(5回)の授業における読みを分析したが、本稿では紙数の関係から、特徴的な結果を示した『信念』(第2回使用)についての結果を記述する。

6.1.1 『信念』の概要

『信念』は武田泰淳の短編の一つである。物語の粗筋は以下のとおりである。

ある将軍が軍隊を率い、戦争に参加した。しかし、戦いに敗れ、将軍は心身ともに疲れ果てて、故郷に帰って来た。そこには将軍の立派な銅像が立ててあった。ある日、青年たちによって銅像は打ち倒され、別の場所に搬送される。将軍がころがった銅像にさわっていると、銅像の台座に花を捧げる老婆がいるのに気づいた。老婆は相手が将軍本人であることに気づかず、将軍のことを褒めた。その日から、将軍は老婆に会うのを恐れるようになった。ある夕方、将軍は自分の銅像を川に落とした。老婆は将軍の行為を見、非常に怒った。

『信念』には多くの空所、不確定箇所が存在する。将軍、老婆、青年といった登場人物の心理・内面は明確には記述されておらず、読者（学習者）は、様々な視点から、登場人物の態度や行動をもとにその内面を推測しなければならない。また、作品を読み解く中で銅像がもつ象

徹的意味を考えさせるようになっている。読者（学習者）に推測し、考えることを求める作品である。

6.1.2 分析結果

前節の分析手順に沿い『信念』を用いた授業についての事後インタビューにおける各学習者の発言を分析した結果である。

『信念』は戦争を背景に書かれた作品であると評価していたが、初読¹³で、それに気づいた学習者はGだけであった。学習者Gは、「『信念』が意味深く、読むに値する作品である」とし、理解のプロセスについて「(私は)『信念』を初読しながら、reading logを書いた時、将軍の心理の変化はほぼ読み取れたが、老婆の心理の動きは理解しにくかった。また、この作品は戦争が起った後のことを描いたものだと推測した。人々が戦争を嫌っていること、また、戦争が人々にもたらした苦痛も想像できた」と述べていた。さらに、授業を通して、「老婆が将軍の銅像を拜む理由として、老婆は植え付けられた戦争に勝つという信念を固く守り続けていることが理解できた。老婆はやはり敗戦したという事実を信じていないと言えるだろう。だから、老婆は戦争指導者だった将軍を偉い英雄だと讃えている」と述べていた。さらに、Gは「将軍は間違っただけで戦争を起し、国民の心身ともにどんなに苦痛を与えたかを考えるようになった」とも述べた。Gはreading logを書くことによって一部の登場人物の心理と変化や作品の主題を理解することができた。しかし、授業を通すことによって、reading logだけではわからなかった他の登場人物の心理や変化を理解し、また、理解できたと思った人物の心理についてもより深く理解するようになった。

一方、学習者Fは初読時のreading log記述では「(私は)『信念』は登場人物の心理の変化・言動の意味を捉えにくい」と述べていた。また、「自分で作品を読んでいたとき、主にストーリーのプロットに焦点を当てていた。作品に書かれた自分に役立つ情報を重視した。登場人物の行動から、人物の心理がどう変わったかはあまり考えていなかった」と自分の読みの方略について説明した。しかし、「授業を通して、将

軍の銅像に対する態度の変化が比較的理解しやすくなった。また、老婆の言動から、老婆は出征した息子が生きて帰ってくることを願っているが、息子は戦死していることが読み取れる。授業後、戦争が人間の心身ともに与えた影響を深く考え、平和の大切さを改めて認識した」と述べている。Fは初読時には作品を十分理解できなかった。また、情報を抽出する読み方を重視していたが、授業を通し、作品の詳細な表現や記述に注意を払う必要に気づくようになり作品を理解することができた。さらに、作品の内包する深い意味を考えるようになった。また、上述のように戦争による深刻な結果を自分自身で考えるようになった。

学習者Bは初読時には、「『信念』についてストーリーがあり、登場人物の考えは比較的理解しやすかった」としながらも、「不明確な点が多く存在する。例えば、将軍はどうして故郷へ戻っても誰にも会わなかったのか。なぜ町の者たちは彼の帰国を知らなかったのか」等の疑問を抱いた。また、reading logを書いた時、「疑問を持ちながら作品を読み進めていくうちに、特に、老婆は将軍をあのように尊敬しているのに、将軍はその日から「老婆に会うのを恐れた」とあるのを読み、理解出来なかった」が、授業での学習者間のディスカッション及び教師の説明を聞き、「作品には老婆の息子はすでに死んでいると明確には書かれていないが、文脈からそれが読み取れ、上司としての将軍は責任を取るべきであると考えられる。したがって、将軍は「老婆に会うのを恐れた」ということが読み取れた。また、「老婆は毎日銅像を拜むというところから、自分の息子の生還を期待していることが理解できるだろう。そういうところを見て、戦争がいかに国民の心身ともに苦痛をもたらしたかをしみじみ感じた」とも述べていた。Bは空白の多い作品を読み、単独での初読時のreading logの記述時には理解できない部分があったが、授業のプロセスの中で次第に解明していった。明確に書かれていないことの意味を明らかにし、作品の内包する深層の意味を読み取れていたことがうかがえる。

学習者Aは、初読時には、「『信念』を読ん

でいた時、難しくて中身がはっきりわからなかった」が、授業を通し、多くの空白がわかるようになったと述べていた。老婆は将軍が自分の銅像を川に落としたのを見て、怒りで将軍を突き飛ばしたというところについて、Aは初読時には、「老婆は将軍を尊敬し、将軍の分身としての銅像を守りたいから、そういうことをやったと思った。あまり深く考えていなかった」が、授業中、学習者とのディスカッション及び教師の説明により、他者の観点も受け入れ、次第に「その銅像は老婆の心の信念であり、希望であったと言える。老婆は植え付けられた戦争に勝つという信念を持ち続けている。また、英雄とされる将軍の力によって息子は必ず生還できると固く信じている。銅像は老婆の生きていく精神的支柱である」「銅像が川に落とされ、それは老婆にとって、まるで信念を失ったようである。信念がなければ、絶望の境地に陥りやすい。授業を通し、作品への理解がさらに深まった」と述べていた。ここから、Aは授業を通し、自分のもとの考えを見直し、新たな解釈を形成していったことがうかがえる。

学習者Cは『信念』は意味深い作品であると評価していた。reading logでは「将軍は自分で故郷に帰り、将軍の銅像も存在しているのに、どうして町の者は彼に会ってもわからないのか」等の作問を自らしながら自分で解決できなかったが、「教室で学習者間で相互に意見を出し合いながら、自分の考えを整理し、次第に理解できた。また、作品は軍国主義思想と関わるという新しい理解ができた」と述べている。Cの言及から、reading logを用いることで、疑問点を発見し、さらに授業での他者との交流によって、多くの考え方、見方に触れ、次第に内容理解ができていたことがわかる。

一方、学習者Eも『信念』は意味深い作品であると評価していた。初読・reading logの記述時には理解のプロセスについては「将軍、老婆の人物像が作品には明確に書かれていないので自分でいろいろ考えた。しかし、授業を受け、学習者間でのディスカッションによって、将軍、老婆、青年の行動について様々な解釈が可能であることに気がついた」と述べてい

た。さらに「老婆は最後まで、頑固なままの人であるような感じがする。老婆は頑固で、新しい時代に合わない一部の人の代表であると言えるだろう」と自分自身の理解を語っていた。また、「将軍は銅像に対する態度を変え、最後には、銅像を川に落とした」。そこから、「敗戦で、将軍は心の中のストレスを解放し、自分の責任を葬り、過去の歴史を埋葬しようとするのがうかがえる。最初の傲然としてものを恐れない姿と正反対になった」と述べている。Eは授業で他者との交流によって1つの作品に多様な解釈が可能であることに気づいた。またEは登場人物の振る舞いに対する理解について、難しい言葉を多く使用しており、これは読みの「深さ」の指標としての「解釈の生成における言葉の使用量の増加」を示すものといえるだろう。

学習者Dは『信念』は謎めいた作品で、面白い」と評価していた。初読で、「reading logを書いた時には将軍は傲然としている個性などが推測できるが老婆は将軍の銅像を崇拝しているが、将軍に会っても本人だとわからず、将軍を押し倒したというところが理解できなかった」、「作品は敗戦直後のことを描いたとは考えていなかった」が、授業での教師による作品構造分析で「作品中の登場人物が銅像を扱う態度から、登場人物の言動及び心理の変化、銅像の象徴的な意味などを筋道を立てて分析し、知らないことが謎を解くように次第にわかってきた」。「場面と場面のつながりを考えることができ」「登場人物やプロットを通して筋道を立てて考える」ようになり、「作品の持つ深い意味が明らかになり、作品の理解が深まった」と述べていた。Dは他の学習者と異なり教師による作品分析に沿って読み解いていく中で場面間のつながりを考え、作品の深い意味を知り、作品への理解が深まったとみられる。これは解釈生成における一貫性の強化を示すものであろう。

空白の多い作品『信念』の授業における「読み」について、多くの学習者がインタビューの中で初読時のreading logのことに触れていた。

Reading log 中の9つの課題のうち、作問 (questions) 課題において、学習者は自分でも回答できない作問を多く出し、その疑問を抱えながら文章を読んでいた。さらに、その疑問を抱えたまま授業に臨んでいた。学習者たちは授業の中での学習者間のディスカッション、教師による多様な視点の導入や登場人物の心理描写や出来事の描写等の詳細な内容に目を向けさせるような質問、作品構造分析を通して、自分の解釈の矛盾や不足に気づき、これまで持ってきた認識等を否定し、新しい解釈や考え方を受け入れ、空白の多い作品の解釈に取り組む中で作品の全体から理解し、作品の読みが深まっていた。これらは授業を通し、生じた現象である。さらに作品を自分を取り巻く社会や人間の生という問題に結びつけ作品全体のあり方を問う姿勢に繋がっていた。

一方、学習者によって、到達した「読み」の深さ、作品理解のプロセスや獲得したストラテジーの相違がみられた。

D, G, E はある程度、自分自身の力で作品を理解できる学習者であった。特にGは、個人で reading log を記述していくことで他の学習者に比べ作品の深層を理解できていた。しかし、さらに授業を通すことで読みを深めていた。E も reading log を記述する中で思考を深め、自身の解釈を行うことができていたが、授業でのディスカッションを通して、一つの作品にも様々な解釈、言い換えれば多様な「読み」が可能であることへの気づきを得ていた。D は reading log 記述の時点では理解できない点を残していたが、教師の提示した作品構造分析に沿って作品を自ら分析することで解釈の一貫性を強化し、深い読みを達成していた。

一方F, B, C, A は、個人での reading log 記述では理解できないことが多かった。しかし、授業を通すことで理解に達していた。このうちCは、reading log の作問課題で質問は作成できていたが、自分ではその質問への解答が見つけられていなかった。しかし、reading log 記述の段階で得たこれらの疑問をもって授業に参加し、教室での交流を通して考えを整理することで理解に至っていた。C の事例は、

reading log からディスカッションへという本授業プロセスの効果を示すものと言える。またFは、初読時は「自分に役立つ情報を抽出する」読みの方略を重視し、全体的に作品をよく理解できていなかった。しかし、授業を通し作品中の登場人物の心理や出来事の詳細な記述に目を向ける読み方に変わり、作品を深く理解できるようになった。つまりFは授業を通して読み方 (方略) も学んでいた。

7. まとめと総合考察

本稿では、中国大学日本語専攻生を対象とした読者論に基づく「読み」の授業をデザインし、このデザインによる『信念』を用いた授業の分析を行った。分析結果から、読者論に基づく授業の効果 (読みの深まり) が認められた。効果の要因として、まず、空所のある作品を選択したことがあげられる。作品を読み解くにあたって、学習者はその空所を埋める必要がある。これに対し、学習者は授業を構成する reading log, ディスカッション, 教師の問いかけ・方略・作品構造分析を活用することで空所を埋め、理解を深めていた。ただし、理解に至るプロセスは多様であった。Reading log を上手く活用する学習者もいれば、できていない学習者もいる。ある学習者は reading log によって自分の考えをさらに深め、作品全体のあり方を問うところにまで到達していた。一方、reading log 記述の中で生じた疑問を持って授業を受けることで、疑問を解決し、理解が深まっていた者もいる。Reading log では作品を理解できなかった学習者は、学習者間のディスカッションにおいて他者の意見を聞き、また、教師の視点・方略の提示や構造分析によって理解に達していた。すでに一定の理解に達していた者もこれらの授業のプロセスの中で新たな解釈や解釈の深まりを得ていた。つまり reading log や学習者間のディスカッション、教師による方略の提示・問いかけ・作品構造分析のいずれか単独の効果ではなく、それらが総合的に作用することで効果が生み出されていたと言える。

また、学んだことについても多様性が見られた。読みの深まりだけでなく、ある学習者は多

様な解釈ができることに気づき、読みというものは多様でよいという読みに対する概念の変容に至っていた。また、新たな読みの方略や作品構造分析の方法を学んだ者もいた。

本稿では紙数の制限で『信念』の分析結果のみを示したが、同様の結果は『注文の多い料理店』、『清兵衛と瓢箪』の授業分析でも得られた。本研究によって、作品の空白、空所を利用した読者論に基づく文学的な文章を用いた読みの授業の一定の効果が認められた。

一方、『羅生門』、『城の崎にて』では、『信念』及び前述の2作品と同様に理解の深さは認められたが、そこに至るプロセスにおいて相違が見られた。この2作品の授業においては、いずれの学習者も初読時 reading log では、ほとんど理解が出来なかった。また、授業での学習者間の交流は活発ではなかった。学習者がよりよく理解するために多く利用していたのは、教師による視点の提供や構造分析であった。この2作品については学習者のインタビューでは「難しくてわからなかった」という言及がみられた。読者論の提唱者・イーザーによれば、文学作品には多くの空白空所があり、多様な解釈ができる。作品の呼びかけ構造は読者を誘い、その空白空所を補填する。したがって読者は苦勞なく、積極的に意味構築に参加できている。「不確定性の拡大は作品と読者との関係を変えているのである。作品が確定性を失うにつれて読者はますます作品が持ちうる意図の実現協力に編入されていく」(イーザー、1972、轡田収訳、p.116)。しかし一方でまた、イーザーは「作品の不確定性の量こそが読者が立ち入る可能性を与えているのである。」(同上、p.128)。不確定性が一定の許容度を超えれば読者はこれまで出会ったことのないほどの労力をついやしたとを感じるだろう」(同上、p.116)と述べている。すなわち、不確定部分が過度に多く読者の理解能力を超え、読者がそれを補填するために相当の苦勞を要する場合には、能動的に作品の意味を構築しない可能性がある。

一方、前節で分析した『信念』は空白・不確定箇所が多い作品であったが、学習者は他者との交流等を通し、積極的に作品の意味を構築

し、作品の理解の深まりも確認された。『信念』について、学習者7人のうち2人は「難しい」、「心理の変化、言動を捉えにくい」と評価していたが、他の学習者は「面白い」、「意味深い」と評価していた。空白・不確定箇所が多くても、学習者の興味に合った面白い作品を選択することで、よい効果につなげることもできると考えられる。ただし、このことは学習者が「難しい」「面白くない」と評価する作品を全く避けたほうがよいということではない。例えば、本研究授業で用いた『羅生門』は、学習者からは「難しい作品」、「意味が深く、自分で読んでも、あまりわからない」などの評価があった一方で、「本作品は人間性を探求した意味深い作品であり、読者は最後まで集中力が途切れることなく、読まされた。特に、結末の部分は下人の行方が気にかかるような終わり方がなされており、学習者は自分の想像力を生かし、下人は彼自身のものが盗まれたか、他人のものを盗み続けるか、前科を悔いて更生するか等、様々な続きを考えることができ、素晴らしい」と述べていた学習者もいた。したがって、学習者の興味に合わせた作品がよいとは言え大学生であること、その知的なレベルを配慮し、発達段階に応じ、現在の段階よりも少し上の作品を選ぶことは大事であろう。ただし、この場合、授業における教師の働きかけが非常に重要となってくるだろう。

今後の課題として、今回は事後インタビューデータを分析対象としたが、今後、授業の録画・録音データを用いた相互行為分析等を通して、読みの深まりのプロセスをより詳細に明らかにする必要がある。また、今回の読みの深まりの指標が十分に設定していなかった。今後評価の指標についても、より明確な評価指標を設定し、効果の妥当性を高める必要がある。また、本稿では、主に第1言語教育(国語教育、文学教育)の先行研究をもとにして、論考を行った。しかし、読解を学習者と教材との間の相互作用とする捉え方は、現在第2言語教育でも多く研究がなされている。今後、第二言語における先行研究も十分取り入れる必要がある。さらに、本稿では、第1教育の研究成果を第2言語教育

に取り入れる場合、両者の相違をより踏まえていく必要がある。

【注】

¹ ヴォルフガング・イーザー (Wolfgang Iser) は、コンスタンツ学派で「受容理論」の理論家の一人である。その著書『行為としての読書』は読書行為の究明を目指したものである。

² 文学作品とは、文学は言語の芸術であり、社会文化を表す重要な形であり、美の表れである。文学作品は作家が独特な言語表現を用い、作家なりの内心世界を表すものである。文学作品は主に小説、物語、エッセイ (随筆) といったものを指す。

³ 深川 (1987) の「教材」は本稿の文脈では「テキスト」に該当する。

⁴ 栗原 (1995) では、フィッシュの理論を「読者反応理論」と呼んでいる。本稿では、読者の役割を強調する理論を総称して「読者論」の語を用いており、これには「読者反応理論」も含まれる。

⁵ 解釈の一貫性とは、学習者がテキストの他の部分や全体構造との関係性の中で作品を考え、解釈することを指す。

⁶ 山元 (2005) の言う「状況モデル」とは、認識された世界構造を指す。山元 (2005) はテキストに内在する世界構造である「物語の状況モデル」と読者が現実の経験をもとに創り上げ、すでに保持している世界構造である「読者に既存の状況モデル」の二つの状況モデルが相互に作用する中で読みが進行すると捉えている。

⁷ 「感想の感想を書く」とは、自分の書いた感想に基づいて、クラスで各自が書いた感想について学習者同士で交流したあと、新たな感想を書くこと。

⁸ 「空所」は「テキストという包括的なシステム内部の空白」(イーザー, 1976/1982, p.312) を指す。この空白を補填するためには、「テキストがもつさまざまなパターン相互の結合」(同上, p.312)。が必要とされる。

⁹ 「否定可能箇所」とは、「読者に既知のことあるいは確定的な事柄を思い起こさせ」、しかも「読者は既知あるいは確定していることに対す

る態度を修正する」ことを求めるテキスト内の箇所である。(同上, p.291)。

¹⁰ 「不確定箇所」とはインガルデンが提出した概念である。「志向対象ないしは「図式化された見解」に内在する確定性の欠如を指す」箇所であり、補完の必要がある。(同上, p.312)

¹¹ 「内的対話」とは読み手の作品との対話を、「外的対話」とは他者である教室の他の学習者や教師との間での対話を指す。

¹² 先行研究は以下のとおりである。

『注文の多い料理店』は：上谷, 1993；山元, 1988, 2005；深川, 1985等を参考した。

『信念』は：藤原, 1987等を参考した。

『羅生門』は：高田, 1983；武田, 2016等を参考した。

『城の崎にて』は：花坂歩ほか, 2013等を参考した。

¹³ 「初読」とは、reading log を書くときに、学習者が初めて読んだときのことである。

参考文献

イーザー, W, 轡田収訳 (1976/1982). 『行為としての読書』岩波書店.

ヴォルフガング・イーザー, 轡田収訳 (1970/1972). 「作品の呼びかけ構造—文学的散文の作用条件としての不確定性—」思想 (579), 岩波書店, 109-136.

上谷順三郎 (1987). 「読書行為論研究: イーザー (Iser, Wolfgang) の読書行為論の理論的検討」『人文科教育研究』14, 99-110.

上谷順三郎 (1988). 「国語教育における読者論の射程」『日本語と日本文学』9, 11-19.

上谷順三郎 (1993). 「「読書行為論」研究ノート(1)—宮澤賢治「注文の多い料理店」—」『岩大語文』1, 18-25.

上谷順三郎 (1996). 「読者論のための授業論—読むことと教えること」『文教大学国文』十八号, 文教大学国文学会, 30-35.

于鹏 (2009). 「关于高级日语课教学改革的几点思考」张佩霞, 王诗荣主编『多元化视角下的日语教学与研究』华东理工大学出版社.

葛茜 (2012). 「中国の大学日本語専攻教育は何を目指しているか: 『教学大綱』の分析から」

- 『日本語・日本学研究』2, 33-45.
- 勝田光, 飯田和明 (2014). 「生徒の読者反応を支援する教師の役割: 単元「文学の学び方—『走れメロス』による—」の分析」『国語科教育』76 (0), 15-22.
- 川上尚恵 (2015). 「中国の大学で日本語教師に求められる教育内容・能力・資質: 日本国内の大学等における非母語話者日本語教師養成の検討にあたって」『神戸大学留学生センター紀要』(21), 47-65.
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组编 (2000). 『高等院校日语专业高级阶段教学大纲』大连理工大学出版社.
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组编 (2001). 『高等院校日语专业基础阶段教学大纲 (修訂版)』大连理工大学出版社.
- 栗原晶江 (1995). 「「読むこと」と「書くこと」: フィッシュの読者反応理論とワークス」『東京成徳大学研究紀要』2, 199-207.
- 黄虎清 (2012). 「语法翻译教学法在高级日语精读教学中的应用与反思」『江西师范大学学报 (哲学社会科学版)』45 (1), 141-144.
- 国際交流基金 (2013). 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 小林好和 (2004). 「授業場面における理解過程の分析—国語科の授業を中心に—」, 平山満義『質的研究法による授業研究—教育学・教育工学・心理学からのアプローチ—』北大路書房, 1997 初版, 第1刷発行, 2004 第4刷発行.
- 齋慎之 (2013). 「読者論に基づく文学的文章の指導: 相手・目的を明確にした言語活動の充実を通して」『国語論集』10, 162-165.
- 史小华 (2012). 「试论基于任务型教学法的“高级日语”教学」『长春理工大学学报 (社会科学版)』25 (2), 187-188.
- 鈴木紘治 (1987). 「交流理論とは何か?—ローゼンブラットの読書論」大学英語教育学会・文学研究会編『読みの活性化に向けて』, 弓書房.
- 関口安義 (1986). 『国語教育と読者論』明治図書.
- 曹大峰 (2005). 「日语精读课教学与教材改革研究」北京师范大学日文系編『日语教育与日本学研究论丛 第二辑』民族出版社, 121-130.
- 曹大峰 (2006). 「日语精读课教学与教学改革研究」北京大学教务处編『北京外国语学院 2005 年教学研究论文集』外语教学与研究出版社.
- 高田正夫 (1983). 『羅生門』: 読者論の視点から (<小特集>なぜ今芥川文学か)『文学と教育』(123), 19-25.
- 武田裕司 (2016). 「文学的文章の読みにおける読者の自己内対話に関する研究: 『羅生門』における自己内対話の過程を手がかりに」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部』(65), 129-137.
- 田近洵一 (1976). 「状況と主体の問題 (第30回日本文学協会大会国語教育の部)—(国語教育の戦後30年<シンポジウム>)」『日本文学』25 (2), 10-17.
- 田近洵一 (1988). 「文学教材でつける学力とは何か—小学校における読者論」『教育科学国語教育』臨時増刊404, 明治図書.
- 田近洵一, 府川源一郎, 浜本純逸 (1995b). 『「読者論」に立つ読みの指導—小学校中学年編』東洋館出版社.
- 長谷川祥子 (2016). 「文学的文章を「読む」学習指導: 「清兵衛と瓢箪」を例にして」『札幌国語研究』(21), 77-84.
- 花坂歩, 板林正子, 佐野比呂己 (2013). 「読書行為における「地平」と「期待」の創出—『城の崎にて』を教材に—」『釧路論集: 北海道教育大学釧路分校研究報告』45, 67-74.
- 浜本純逸 (1986). 「読者論的読みの授業」『教育科学国語教育』352, 明治図書, 62-71.
- フィッシュ, スタンリー, 小林昌夫訳 (1980/1992). 『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.
- 深川明子 (1985). 「子どもが創る読み: 「注文の多い料理店」の場合」『金沢大学教育学部紀要教育科学編』34, 95-110.
- 深川明子 (1987). 「文学教材・イメージ化の内容と段階: 発問考察の基本的観点 (国語科

- における自己学習力の育成)』『国語科教育』34, 26-33.
- 深川明子 (1986). 「読者論からみた文学教材の構造と機能 (文学教育における〈虚構〉とは何か〈特集〉)」『日本文学』35 (7), 1-10.
- 藤原康智 (1987). 「受容理論による文学教育試論」『国語年誌』神戸大学国語教育学会 (6), 111-121.
- 松本修 (1999). 「詩の解釈における読みの交流」全国大学国語教育学会『国語科教育研究第97回大会研究発表要旨集』.
- 松本修 (2001). 「文学の学習における読みの〈深さ〉について」『Groupe Bricolage 紀要』, 1-8.
- 松本修 (2005). 「状況の文脈を「資源」とした読みとその交流の可能性」『国語科教育』58 (0), 10-17.
- 松本修 (2010). 「読みの交流を促す「問い」の条件」『臨床教科教育学会誌』10(1), 75-82.
- 桃原千英子 (2008). 「読みの交流のための前提的条件—「少年の日の思い出」の読みを通して—」『臨床教科教育学会誌』8(2), 40-41.
- 桃原千英子 (2009). 「読みの交流による『走れメロス』の授業実践」『第116回全国大学国語教育学会秋田大会発表当日資料』8.
- 山元隆春 (1995). 「読者論」, 糸井・植山編『国語教育を学ぶ人のために』世界思想社.
- 山元隆春 (1988b). 「読むという行為成立のダイナミズム: 「注文の多い料理店」におけるテキスト・ストラテジーの検討」『語文と教育』2, 42-56.
- 山元隆春 (2005). 『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としてリテラシー実践に向けて—』, 溪水社.
- Carlisle, A. (2000). Reading logs: An application of reader response theory in ELT. *ELT Journal* 54(1), 12-19.
- Delarriva, O. O., & Basabe, E. A. (2015). Reading logs and literature teaching models in English language teacher education. *How. A Colombian Journal for Teachers of English* 22(2), 37-53.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class: the authority of interpretive communities*, Cambridge & London: Harvard University Press.
- Iser, W. (1972). The reading process: a phenomenological approach. *New Literary History* 3 (2), 279-99.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & KeganPaul.
- Iser, W. (2000). Do I write for an audience? *PMLA* 115(3), 310-314.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Shen, M.-Y. (2009). Reading-writing connection for EFL college learners' literacy development. *The Asian EFL Journal* 11 (1), 89-108.

Design and Effect of Reading Lessons of Literary Works from the Perspective
of the Theory about the Reader

- Based on Interview Surveys of Learners -

GONG Lin

Graduate School of Integrated Science and Art, University of East Asia, Yamaguchi, Japan

The Department of Japanese, Jia Xing University, Jia Xing, China

Abstract

The research is based on the following design and teaching practices: 1. Iser's theory-about-the-reader based literary texts are selected for the actual reading teaching of Chinese college students who major in Japanese; 2. Based on the teaching practice, learners who take part in the class are interviewed to explore the effectiveness of this teaching method. The teaching design refers to "Conditions of Learners' Reading Establishment in Literature Teaching" proposed by Yamamoto (2005), the teaching process follows the reading log of Benton and Fox (1985) and the course setting uses Hamamoto's (1986) eight suggestions for reference.

In addition, considering that Japanese is a foreign language for Chinese students, some conditions have been added to the theoretical settings. Also, in the selection of works, the emphasis is placed on works which are suitable for Chinese college students and various forms of teaching coexist in the classroom, which mainly include reading log, students discussion, questions by teachers, analysis of works structure by teachers etc.

The study is conducted with the following methods: (1) re-read the transcribed textual data of post-class interview; (2) select the representative expressions related to interpretation (comprehension) from the data; (3) judge the degree of deepening of each Chinese students' understanding according to the indicators of deepening understanding described in the third section, (4) explore the reasons for deepening understanding by comparing the understanding of different learners and by referring to the reading log and other data. The results of analysis show that, the -Theory- about- the- Reader based reading lessons (deepening understanding) in deepening understanding and the acquisition of strategy are effective. Moreover, the learners' reading process is clarified and learning diversity is suggested. The factors that contribute to students' reading effect include: (1) the selection of texts with uncertainty; (2) the interaction of reading log, discussion, teachers' questions, teaching methods and structural analysis.

Keywords: the Theory about the Reader, reading log, design of reading lesson, deepening understanding, Japanese education in Chinese colleges

