

児童・生徒の〈読み〉を捉えるための方法論の課題

——読者反応研究方法論の先行研究レビュー——

勝 田 光

1. 文学理論と国語科における文学教材の読みの指導の関係

これまで文学理論は、国語科における文学教材の読みの指導に様々なかたちで影響を与えてきた^①。その一つとして、英米における「読者反応理論 (Reader Response Theory)」の影響を挙げることができる^②。Beach & Swiss (2010) によると、1966年のダートマス会議を契機として、国語科における文学教材の読みの指導において、読者の美的経験 (Aesthetic experience) に焦点を当てることの重要性が認識されるようになる^③。この傾向には、読者反応理論家の一人である Rosenblatt の文学理論が大きく関連している^④。そして、この Rosenblatt を中心とする「読者反応理論」の影響を受けて、学習者の文学テキストに対する様々な反応を調査する研究が行われるようになる。わが国においても、英米における「読者反応理論」の影響と同様の傾向を見て取ることができる。それは、1982年に読者反応理論家の一人である Iser の『行為としての読書』が翻訳出版されたのを、一つの契機としてみることができる^⑤。すなわち、これまでの権威ある文学作品の読解から、学習者を〈読み〉の主体者として位置づけることの重要性が認識されるようになったのである^⑥。

このように、英米およびわが国の国語科における文学教材の読みの指導において、文学理論の一つである「読者反応理論」の影響を受けることによって、〈読み〉の成立に関わる読者の役割の重要性および、その〈読み〉の個別性・独自性を認識するようになったと言える。さらに、このような認識の高まりから学習者の〈読み〉を捉えることの重要性が強調されるようになる。「読者反応研究」は、こうした流れのなかで盛んに行われるようになったと言える。

2. 「読者反応研究」とは何か

前節では「読者反応研究」が盛んに行われるようになった状況を、文学理論の一つである「読者反応理論」と国語科における文学教材の読みの指導との関係を整理することで、概観した。それでは具体的に「読者反応研究」とはどのような研究なのだろうか、またその研究の位置づけと目的はどこにあるのだろうか。本節では、これらの問いのもと、「読者反応研究」とは何かを整理することとする。

2. 1. 「読者反応研究」とは何か

山元 (1992) によると、「読者反応研究」は「読者反応理論・受容理論などの理論的研究とそ

の理論に導かれながら読者反応理論を実験的に探る試みを総称したもの」(27)と定義されている。また、Beach & Swiss (2010)によると、「読者反応研究」は「児童・生徒の文学テキストに対する反応のタイプを追求する数多くの調査研究」(147)であると定義されている。前者と後者の違いは、児童・生徒の〈読み〉(読者反応)を捉えるための調査研究に加えて理論的研究を含むかどうか、という点にある。しかし、調査研究には理論的枠組みが不可欠であることを考えると、理論的研究と調査研究を併せて「読者反応研究」と考える方が妥当であるように思われる⁹⁾。

2. 2. 「読者反応研究」の位置づけとその目的

次に、「読者反応研究」の位置づけとその目的を確認する。山元(1995)や上谷(2002)を参照すると、「読者反応研究」は、読むことの学習指導研究の基礎研究として位置づけられることが分かる。その目的は、おおよそ次の三つにまとめることができる。

- (1) 児童・生徒が「既に形成しつつある諸々の反応を洗練し、発達させること」を目的とする¹⁰⁾。
- (2) 「一つのテキストを読み進めていくなかでの読者の読み方の差異が表れるところ」を明らかにする¹¹⁾。
- (3) 「発達段階と反応の型の関係」を明らかにする¹²⁾。

つまり「読者反応研究」は(1)と(3)にあるように、児童・生徒の各発達段階における反応を探ると同時に各段階における「成熟した読者像」を明らかにして、その「発達」を支援することに目的があると考えられる¹³⁾。また(2)にあるように、一つの文学テキストに対してどのような多様な〈読み〉が成立するのかを明らかにして、それを読みの授業に生かしていくことにもう一つの目的があると考えられる¹⁴⁾。

以上、「読者反応研究」の位置づけとその目的を確認した。ここまで整理してきた内容によって、「読者反応研究」が行われるようになった契機、および「読者反応研究」の目的と位置づけを確認したことになる。次節では、こうした「読者反応研究」の背景を踏まえたうえで、本稿の目的を述べることにする。

3. 本稿の目的と方法

本稿では、児童・生徒の〈読み〉を捉えるための「読者反応研究」がいかにして行われてきたのかを概観して、その方法論上の課題を特定することを目的とする。その目的を達成するために、方法論に焦点を当てた文献レビューを行う。国内の文献を中心に、必要に応じて英米の文献を参照することとする。

本稿の着眼点として、児童・生徒の〈読み〉(読者反応)を量的ではなく、質的に捉える新たな研究方法の開拓が必要な段階に来ているのではないかと、という視点がある。その根拠として、近年盛んに行われている人間を対象とする調査・研究のための方法論としての「質的研究」の隆盛がある¹⁵⁾。フリック(2011)によると、私たちの生きる世界の多元化が進んでいる状況を踏ま

えると、量的・演算的方法では研究対象の多様性に十分対応できなくなってきたと言う。そこで、こうした変化に対応するために、「問題を大まかに示すだけの「感受概念」を出発点」として「実証的データから新たな理論を生み出す」質的研究が必要であることを主張している⁽⁴⁾。フリック（2011）の主張を念頭において、これまでの「読者反応研究」の成果を参照すると、少なからず児童・生徒の〈読み〉を数値に還元して、「量的・演算的方法」によって「文学に対する反応の発達」のモデルを描き出しているように思われる⁽⁵⁾。また、「質的研究」においては、仮説実証型の研究も見直す必要があることを指摘している⁽⁶⁾。国内における読者反応研究において、「質的」方法を用いることの重要性は認識されているものの、未だ十分にその方法論の追求はされていないように思われる⁽⁷⁾。本稿では、こうした問題意識に鑑みて、これまで行われてきた読者反応研究の代表的方法を整理して、その課題を特定することとする。

4. いかにして「読者反応」を捉えるのか

〈読み〉とは読者の内部に表象されるものである。そこで、その〈読み〉を調査者が捉える為には、児童・生徒が何らかのかたちで言語化をする必要がある。これまでの「読者反応研究」を参照すると、おおよそ次の三つのアプローチによって児童・生徒の〈読み〉を捉えてきたことが分かる。

- (1) 書きことばによる反応
- (2) 話しことばによる反応
- (3) エスノグラフィー

書きことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える場合、これまで採られてきた主な方法として、感想文、質問紙、SD法、学習課題（意味マップ法、自己質問-回答課題、スタンス課題、類似作品思い出し課題など）を挙げることができる。

話しことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える場合、これまで採られてきた主な方法として、個人インタビュー、グループインタビューなどをあげることができる。

エスノグラフィーは、「参与観察を基盤にしなが、いろいろな方法を組み合わせ、調査対象のフィールドに関して書く研究戦略」のことである⁽⁸⁾。授業への参与観察を中心に、授業外の観察や児童・生徒の書いた文章の分析、教師や児童・生徒へのインタビューなど、(1)と(2)のアプローチを併用して用いる場合もある。

以上、「読者反応研究」における児童・生徒の〈読み〉を捉える為の三つのアプローチと、そのアプローチにおいて採られてきた方法を列挙した。次項以降において、それぞれのアプローチにおける代表的な研究を参照して、その具体的な方法論を整理することとする。

4. 1. 書きことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法

書きことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える初期の代表的な方法として、Purves & Rippere（1968）の作成した分類枠組みによる分析方法を挙げることができる。ここで

は、生徒の感想文 (student essays) を評価するために、カテゴリー、サブカテゴリー、要素、の三桁のコードからなるコードリストを作成している⁽¹⁹⁾。山元 (1995) によると、このコードリストは「米国を中心とする読者反応研究における有力な評価尺度」になっていると言う⁽²⁰⁾。しかし、このように分類カテゴリーを用いて評価するという方法では、児童・生徒の〈読み〉を質的に捉えることが十分にできないという問題がある⁽²¹⁾。そこでこうした問題を乗り越えるために、国内の読者反応研究においては複数の評価尺度を用いて児童・生徒の書きことばによる反応を捉えるという方法がとられている。その評価尺度は山元 (1992, 2005) によって提案され、その後の読者反応研究においても、その評価尺度を踏まえた読者反応研究が行われている⁽²²⁾。そこで本節では、この山元 (1992, 2005) において採られている研究方法およびその児童・生徒の書きことばによる反応の評価尺度を取り上げて概観することとする。

山元 (1992, 2005) は、Langerのスタンス概念を手がかりとして、児童の読みの過程を書きことばによる反応によって捉えることを目的として調査を行っている⁽²³⁾。調査対象者は四国地区の国立大学附属小学校5年生36名 (男子18名・女子18名) である。その方法は次の通りである⁽²⁴⁾。

「注文の多い料理店」の本文を10の文節に分け、それぞれの部分ごとに調査者が音読し、児童たちは分節ごとに音読を聞きながらプリントした本文を読んでもらう。第1分節から第9分節まではプリント本文の下に、〈この部分を読んで、感じたこと・考えたこと・思ったことを書きなさい。〉という質問を、また、第10分節のみは〈「注文の多い料理店」の全体を読んで、感じたこと・考えたこと・思ったことを書きなさい。〉という質問を設け、答えてもらう。山元 (1992, 2005) は、こうして得られた児童の書きことばによる反応を、次の三つの分類枠組みによって分析を行っている。

Table 1. 理解過程における読者のスタンス (山元, 2005, p. 422)

読者のスタンス	中心的活動	読者の用いる方略
1. 像の外から、像に踏み込む。	情報を集める。	テキスト世界を作り上げるために、とりあえずの疑問や連想を形成する。
2. 像の中であって、像の中を動く。	解釈を膨らませる。	理解を作り上げ、練り上げるために、個人的な像や個人的知識を用いる。
3. 像から身を引いて、自らの既存の知識や理解を再考する。	個人的な知識を内省する。	すでに抱いていた考えや信念及び感情を再考するために、それまでに膨らませてきた理解内容を用いる。
4. 像の外に出て、経験を客観化する。	批判的な姿勢をとる。	読みの経験やテキストの諸局面を吟味し、評価し、分析するためにテキストから距離を置く。

Table 2. 「反応の焦点」のカテゴリー (山元, 2005, p. 426)

A 登場人物 A1 紳士たち (A11 紳士たちの言動/A12 紳士たちの内面/A13 紳士たちの風貌) A2 二頭の犬 A3 山猫軒 (A31 全体としての山猫軒/A32 山猫たち/A33 扉 (戸))
B 物語の進行 (B1 題名/B2 物語の展開/B3 全体としての物語)
C 設定 D 状況 E 読みの経験 F 表現 G 作者 H 無反応

Table 3. 「反応行為」のカテゴリー (山元, 2005, p. 426)

a 対象を確認する
a1 混乱 a2 印象 a3 理解 a4 疑問
b 対象をもとに類推する
b1 予測 b2 推論 b3 解釈
c 対象に同調する
c1 共感 c2 同情 c3 助言
d 自己の内側にあるものを表出する
d1 願望 d2 代理経験 d3 仮定 d4 想像 d5 現実経験の持ち込み d6 過去の経験の想起 d7 内省
e 対象を価値づける
e1 肯定的評価 e2 否定的評価 e3 一般化

このように三つの分類枠組みを設けて児童の書きことばによる反応を分析することによって、児童の〈読み〉を質的に捉えようとする試みが窺える。とくに、児童の書きことばによる反応を分類するだけではなく、特定の児童を取り上げて〈像〉形成過程の分析を行っている点に、児童・生徒の〈読み〉を質的に捉えようとする意図をみてとることができる。しかし、児童・生徒の書きことばによる反応のみでは、その〈読み〉を十分に質的に問うことができないこともまた事実である。児童の言語化能力の問題や書きことばによる反応のみでは焦点を当てた児童の〈読み〉の情報量が限られているからである。そもそも分類枠組みを用いて児童・生徒の〈読み〉をカテゴリーに分類するという手法が、量的手法であると言える。そこで次節では、こうした書きことばによる反応の問題点を踏まえ、話しことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法を概観することとする。

4. 2. 話しことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法

「読者反応研究」という立場から話し言葉による反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法（インタビュー調査）は、国内の研究においては未だ十分に定着していないように思われる²⁹⁾。そこで、話しことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法を整理するために Galda (1982) の研究を参照することとする。なお、その研究内容については立ち入らず、話しことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法のみに焦点を当てて概観する³⁰⁾。

Galda (1982) は、ニューヨークの私立学校に通う経済的に豊かな小学5年生の女子児童3人にインタビュー調査を行っている。その手順は次の通りである。

(1) 金曜日にそれぞれの児童に対して、個別にインタビュー調査を行う。インタビュー内容は、読書への興味・関心や読書習慣、物語に対する考えなどについてである。なお、この時に難易度の異なる二つの文学テキストのコピーを配布して、週末に読んでくるように指示する³¹⁾。

(2) 月曜日に再びそれぞれの児童に対して、個別にインタビュー調査を行う。インタビュー調査はオープンエンド形式の質問（「どのような話であったか」）によって行われた。その意図は、児童が物語のどの要素（情景や登場人物）に焦点を当てて読んだのかを把握することにある。

(3) 水曜日に、三人の児童と調査者によるディスカッションを行う（それぞれの文学テキストについて行うため合計二回）。どちらも調査者は物語内容について質問する司会者役に止まり、児童が中心に発言するディスカッションを組織した。

(4) 金曜日に再びそれぞれの児童に対して、個別にインタビュー調査を行う。ここでの質問内容は始めに行ったインタビュー調査と同様の内容である。

これらの全てのインタビュー（ディスカッション）内容はオーディオ・テープに録音されてトランスクリプト化された。ここで得られたデータは、次のようにカテゴリー分類された。

以上、Galda (1982) の研究を例として取り上げて、話しことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える場合の方法を整理した。児童・生徒の反応の焦点を捉えるなど、書きことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える場合と着眼点が類似している点もある。しかし、書きことばによる反応を対象とした場合では捉えることができない、微妙な焦点の当て方の違いを把握できるなど、より質的に捉えることが可能になることを示唆している。それは、書きことばによる反応に比べて、児童・生徒が自身の〈読み〉を言語化する量が圧倒的に多いことに起因する。このことに関連して、Galda (1982) の研究は、話しことばによる反応を分析するうえ、書きことばによる反応を捉える Purves & Rippere (1968) の分類枠組みが有効でないことを明らかにしている⁽²⁸⁾。

このように、話しことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉えることは、書きことばによる反応によっては捉えることのできないより詳細な反応のデータを得られる点に意義がある。しかし、話しことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える場合の問題点もある。それはGalda (1982) の調査方法を見て分かるように、国語科の授業ではなく特定の場を設定してインタビュー調査を行っている点である。このとき、文学教材の読みの指導の基礎研究として位置づけられる「読者反応研究」が、国語教室というコンテクストを視野にいれないで児童・生徒の〈読み〉を捉えて良いのか、という疑問が残る。少なくとも、このアプローチのみを独立して用いることには問題があるように思われる。また、書きことばによる反応によって児童・生徒の〈読み〉を捉える場合と異なり、被調査者が少数にならざるを得ないという問題がある。そこ

Table 4. (Galda, 1982 : 5 ; 引用者試訳)

反応の構成要素

	エミリー	シャロット	アン
反 応 の 焦 点	物語の中心的な筋	物語の筋 (葛藤の中心部分)	登場人物 (感情と動機)
反 応 の 様 式	断定的な評価 主観的	断定的な評価 客観的	分析的な評価 主観的&客観的
テキストの要素	筋 文体 (視点) 物語の構造 (結末) 主題	筋 文体 (視点) 物語の構造 (結末) 主題	登場人物 文体 (作者の意図) 物語の構造 (結末) 主題

で次節では、国語教室というコンテクストを視野に入れ、比較的多数の児童・生徒の〈読み〉を捉えることができる、エスノグラフィーによって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法を概観することとする。

4. 3. エスノグラフィーによって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法

近年の読者反応理論および読者反応理論にもとづく文学教材の読みの指導をレビューした論文を参照すると、社会・文化的アプローチへの関心が高まっていることが分かる⁽⁹⁹⁾。また、国内における文学教材の読みの指導に関わる近年の研究においても、エスノグラフィーの手法を用いた研究が見られる⁽⁹⁹⁾。しかし管見の限り国内の研究において「読者反応研究」の立場からエスノグラフィーの手法を用いた研究は見当たらない⁽⁹⁹⁾。そこで、「コンテクストの要因を視野に入れた文学反応研究の代表的」研究であり、「観察記録をもとにしながら、ヒックマンが作成した教室における子どもの反応カテゴリーは多くの示唆を与える」と評価されているHickman (1981)の研究方法を参照することとする⁽⁹⁹⁾。ここでも、その研究内容については立ち入らず、エスノグラフィーによって児童・生徒の〈読み〉を捉える方法のみに焦点を当てて概観する⁽⁹⁹⁾。

Hickman (1981)は、小学校の複式学級三クラス90人（幼稚園及び一年、二年及び三年、四年及び五年）を対象に、学期始まりからクリスマス休みに入るまでの4ヶ月間、フルタイムの参与観察を行っている。対象校の選定は、(1)文学の指導や活動に積極的に取り組んでいること、(2)学校のスタッフと信頼関係を築くことができそうであること、(3)調査者が参与観察を行いやすい学校の構造になっていること、という三つの観点から行われた。

Hickman (1981)は4ヶ月間に及ぶ参与観察に当たって、次のような調査を実施したり資料を収集したりしている。

- (1) 各教室での観察記録
- (2) 写真
- (3) 子どもたちの作品
- (4) 文学テキストに対して書かれた文章
- (5) 子どもたちのノートのコピー
- (6) 教師への構造化されていないインタビュー調査
- (7) 図書員や他のスタッフへの聴き取り調査（子どもの好み、理解力、困ったこと、活動の様子など）
- (8) 重要な情報を提供してくれると思われる児童へのインタビュー調査

以上のような調査及び資料の収集によって、次のような教室における子どもたちの反応カテゴリーを作成している。なお、Hickman (1981)は、ここでの分類枠組みをもとに、各学年において反応にどのような特徴があるのかを追求している⁽⁹⁹⁾。

このように、多様な方法とデータを組み合わせて児童・生徒の〈読み〉を捉えているエスノグラフィーの手法は、児童・生徒の〈読み〉を質的に捉えるうえで最も適した方法であるように思

Table 5. Hickman (1981, p. 346) の子どもの読書行動における反応カテゴリー (山元, 2005, p. 488)

1) 聴く行為	身体の姿勢／笑いや賞賛／感嘆及びリフレインに加わること
2) 本との接触	拾い読み／意図的な関心を見せること／本を手を持つこと
3) 共有するための刺激に従うこと	一緒に読むこと／発見したことを共有し合うこと
4) 口頭での反応	語り直し, ストーリーテリング／発言を交わし合うこと／自由にコメントすること
5) さまざまな行動とドラマ	行動をそっくりまねすること／意味を明らかにすること／劇化／子ども主体のドラマ／教師主体のドラマ
6) ものを作ること	描画と関連するアートワーク／三次元のアートと組み立て／その他の生産物—ゲーム, ディスプレイ, 収集, 調理法等
7) 書くこと	要約と再話／文学について書くこと／文学的なモデルを慎重に用いること／まだ知らないモデルや情報源を用いること

われる。とくに、「フィールドに関する「厚い記述 thick description」(Geertz 1973) となるような、できる限り詳細な観察記録」を作成することで、国語教室における児童・生徒の〈読み〉の実態をかなりの程度捉えることが可能である⁶⁵⁾。しかし、このアプローチにも問題点はある。それは、調査者が「観察の全ての段階で、視野の限界という問題に直面する」ということである。「ある状況のすべての側面を、同時に把握し記録することは不可能だからである」⁶⁶⁾。また山元(2005)がHickman(1981)を検討する中で指摘しているように、「個々の教室での指導はそれぞれの教師のパーソナリティや力量等に左右される部分は大きく、フィールドワークのなかでそのような条件を十分に考慮しないと、子どもの反応を捉えそこなうおそれは常に存在する」⁶⁷⁾。以上のように、エスノグラフィーという手法もけっして万能ではなく、意義と限界を併せもつアプローチであることを自覚する必要があると考えられる。

5. 「質的研究」からみた「読者反応研究」の方法論上の課題

ここまで児童・生徒の〈読み〉を捉えるためのアプローチとして、(1)書きことばによる反応、(2)話しことばによる反応、(3)エスノグラフィーという三つに分類したうえで、それぞれの代表的な研究を取り上げてその方法論を整理した。本節では、以上の三つのアプローチを念頭において、「質的研究」の立場から「読者反応研究」の方法上の課題を特定することとする。

5. 1. 「質的研究」の特質

フリック(2011)は、「厳密に定義された既存の概念と理論から出発する代わりに、問題をおまかに示すだけの「感受概念」を出発点とする」質的研究の特徴を次の四つに整理している。

Table 6. 質的研究の基本的特徴：暫定版（フリック, 2011, p. 17）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 方法と理論の適切性 ・ 研究参加者の視点とその多様性 ・ 研究者と研究とのリフレキシビティ ・ アプローチと方法の多様性 |
|---|

ここで挙げられている四つの特徴からも分かるように、研究の目的に応じた「多様性」と「柔軟性」が質的研究の特徴の一つとなっている。本稿で取り上げた三つのアプローチにおいても、一つのデータを複数の枠組みから分析したり、複数のデータをもとに分析したりするなど、アプローチや方法の多様性の一端を見て取ることができる。しかし、すでに指摘したようにそれぞれのアプローチに限界があり、その限界を補うかたちでそれら三つのアプローチを組み合わせる必要があると考えられる。それでは、どのように三つのアプローチを組み合わせれば良いのだろうか。この問いは、実際に調査研究を進めていく中で追求されるべき問題であるように思われる。しかし、ひとまず本稿ではフリック（2011）の提示する「トライアングレーション（triangulation）」という概念を手がかりにして、「読者反応研究」における「質的研究」の可能性を考察する。また、「読者反応研究」において「トライアングレーション」を用いた研究の具体例として、塚田（編）（2004）を取り上げて、その研究方法を概観することとする。

5. 2. 「読者反応研究」において「トライアングレーション」を用いる意義

フリック（2011）において、トライアングレーションは次のように定義されている。

トライアングレーションとは、研究者がひとつの研究対象に対して、または（より一般的には）研究設問に答えるために、違った視点を取ることである。違った視点とは、複数の方法および／もしくは複数の理論的アプローチを組み合わせることで具体化される。さらにトライアングレーションは、データを捉えるための理論的視角を背景として、異なった種類のデータを組み合わせることをも意味する。できるだけ、これらの視点は対等な資格で、そして同等に一貫したやり方で扱われ、適用されるべきである。同時に、（異なった方法もしくはデータ種の）トライアングレーションによって幅広い知を得ることが可能になる。たとえば、トライアングレーションによって、単一のアプローチで可能な範囲を超え、いろいろなレベルにわたる知がもたらされ、結果的に研究の質の向上に寄与することになるだろう⁽³⁸⁾。

ここで定義されているように、「トライアングレーション」という概念は、四つのタイプの組み合わせを用いることを指している。その四つとはすなわち、（1）データのトライアングレーション（2）研究者のトライアングレーション、（3）理論のトライアングレーション、（4）方法のトライアングレーション、である。このような「トライアングレーション」を用いることは、「研究の手順と結果を妥当化する戦略というよりは、妥当化の代替案のひとつであり、方

法を用いる中で研究の視野と深さ、そして整合性を増していくことなのである⁽³⁹⁾。

では、なぜ「読者反応研究」において「トライアンギュレーション」を用いる必要があるのだろうか。その理由は二つ考えられる。第一に、児童・生徒の〈読み〉を捉えるための三つのアプローチがそれぞれ限界を有しているという点である。それぞれのアプローチの限界を補う形で別のアプローチを組み合わせることで、より詳細な児童・生徒の〈読み〉の実態を捉えることが可能になる。第二に、「読者反応研究」の背景にある「読者反応理論」が、多様なパースペクティブと研究志向から成り立っているという点である。調査者がいかなる理論的背景をもち、児童・生徒の〈読み〉の何を明らかにしたいのかという目的によって、その都度、収集するデータや分析方法を変更する必要があると考えられる。その際、フリック（2011）の提示する「トライアンギュレーション」概念を用いることで、自身の研究の「方法とアプローチとをより体系的に活用」することが可能になる⁽⁴⁰⁾。

以上、フリック（2011）の「トライアンギュレーション」概念を整理して、「読者反応研究」において用いることの意義を主張した。最後に、実際に「トライアンギュレーション」を用いた「読者反応研究」の具体的方法の例を参照することとする。

5. 3. 「トライアンギュレーション」を用いた「読者反応研究」の方法

国内における「トライアンギュレーション」を用いた「読者反応研究」として塚田（編）（2004）を挙げることができる。ここでは、データのトライアンギュレーション、研究者のトライアンギュレーション、方法のトライアンギュレーションという三つの「トライアンギュレーション」を用いて研究を行っている。ここでも、その研究内容については言及せずに、その方法論のみを整理することとする⁽⁴¹⁾。

塚田（編）（2004）は、「多様な読みが受容される過程での生徒の思考の変化と支援者としてのTTの影響」を分析、研究することを目的に、中学三年生を対象とした一時間の研究授業を行っている。その研究の方法は、次の通りである。

- (1) 公立中学校三年生二クラスにおいて同様の授業を行う。
- (2) まず、教師が『おおきな木』を範読し、初発の感想を書いてもらう。
- (3) 次に、5、6人からなる6つの班に分け、話し合い活動をしてもらう。
一6班中4班に支援者が入り、話し合い活動の流れに応じて支援を行う。
一話し合い活動はテープに録音され、トランスクリプト化される。
- (4) 話し合い活動後、再び感想を書いてもらう。その後、2、3名の生徒に考えたことや感じたこと、意見などを発表してもらう。
- (5) これらの授業は、14名の研究者と1名の研究代表者によって観察され、ビデオカメラ7台、デジタルカメラ1台、録音テープ6台によって記録され、トランスクリプト化される。
- (6) 後日（授業終了後一週間以内に）、アンケート調査を実施する。

以上の調査によって得られた複数の調査データを、多様な方法を用いて分析している。例えば、感想文の分析は、先行研究である守屋（1994）を踏まえた分析、着眼点の違いによる分析、KJ法による分析を組み合わせて行っている。また、複数の研究者で感想文の分析を行うことで、研究者のトライアンギュレーションを実施している。そのことによって、感想文を質的に分析しようとする際に生じる主観性の問題を軽減している。しかし、ここで採られている研究方法にも省みる点がある。例えば、話しことばによる反応によって生徒の〈読み〉を捉えるという方法は話し合い活動時の記録に対してしか用いられていない。生徒の〈読み〉の変容を詳細に捉えるためには、生徒へのインタビュー調査が必要だったのではないかと思われる。ただし、この研究では一時間の研究授業という制約上そのアプローチをとることができなかつたと考えられる。その点に加えて、一時間の授業中のみでは生徒の〈読み〉の変容を十分に捉えることができないという限界もある。また、感想文の分析も複数の分析方法を用いて行っているものの、特定の生徒の変容過程を十分に捉えるまでには至っていないように思われる。つまり、「トライアンギュレーション」を用いた「読者反応研究」は行われているものの、個に着目して詳細な〈読み〉の実態および変容を捉えるという「質的研究」の方向性を十分に生かすことができていないように思われる。今後、こうした点を踏まえて、「トライアンギュレーション」を用いた「読者反応研究」の方法を洗練させていく必要があると考えられる。

6. 本稿のまとめ

本稿では「読者反応研究」の方法論に着目してレビューを行った。全ての方法を網羅するのではなく、児童・生徒の〈読み〉を捉えるための三つのアプローチにおける典型と思われる方法を取り上げて整理した。それぞれの方法の意義と限界を踏まえたうえで、調査者が児童・生徒の〈読み〉の何を捉えるのかという目的に応じて、複数のデータや方法を組み合わせる必要があることを本稿では主張した。さらに、その調査データや方法の具体的な組み合わせ方として、「質的研究」における中心概念である「トライアンギュレーション」を手がかりとして若干の考察を加えた。また、この「トライアンギュレーション」をとった「読者反応研究」として先行研究を一つ取り上げ、その方法を参照した。研究上の制約があることは十分踏まえつつも、これまでとられてきた三つのアプローチを踏まえると、この研究にも改善の余地があることを指摘した。今後、本稿で取り上げた「読者反応研究」の方法を踏まえて、いかなる方法でどのような調査データのもと児童・生徒の〈読み〉を捉えるのか、調査研究を進めていく中で追求することが求められる。

注

- (1) Beach, R. & Swiss, T. (2010), p. 145.
- (2) 「読者反応理論」の概要を把握するうえで、上谷順三郎 (2002)、ビーチ, R. (1998) に恩恵を被った。また、Galda, L. and Beach, R. (2004), Marshall, J. (2000), Martines, M. &

Roser, N. L. (2002), Probst, R. (1991), Sipe, L. R. (1999) などのレビュー論文を併せて参照した。

- (3) ここでの会議における「文学に対する反応」部会の討議内容は、報告書として Squire (ed.) (1968) にまとめられている。
- (4) Rosenblatt の文学理論の概略を知るうえで寺田守 (2002a), 山元隆春 (2005, 2008) に恩恵を被った。
- (5) Iser の『行為としての読書』を契機とした国語科教育における「読者論」導入とその展開は、上谷 (1997, 2002) において詳細に検討されている。また、Iser の理論自体の検討は上谷 (1987, 1995, 1997), 山元 (2005) において詳細に検討されている。なお、論者も卒業研究において Iser の理論の検討を若干試みた。
- (6) ただし、国際読書学会および日本国語教育学会それぞれの辞典を参照すると、国際読書学会が「Reader Response」という項目を設けているのに対して、日本国語教育学会は「読者論」という項目を設けている。その概念の違いがないことを確認するため、それぞれの定義の一段落目を引用しておくこととする。

読者反応理論は読者と文学テキストが交流 (transact) しなければいけないことを主張する。この読者とテキストの交流 (intermingling) は創造的な行為である。Rosenblatt (1983) の用語を用いると、このようにして読むことは「芸術的行為 (performing art)」となる。それぞれの交流が独自 (unique) のものであり、「二度と同じ交流を行うことはできない (never to be duplicated)」のである。ここから含意されることは、その交流過程が検証できないにしても、それぞれの読者の主観性を強調しているということである (Sam Leaton Sebesta, 1995: 209)。

教材を神聖な客観的存在と考える従来の国語教育解釈学を乗り越え、学習者 (読者) の教材 (テキスト) への主体的介入を第一とする読みの理論。読者反応理論とも訳される (関口安義, 2009: 289)。

- (7) 研究プロセスにおける理論の役割はフリック (2011), pp. 110-114 を参照。
- (8) 山元 (1995), p. 20.
- (9) 上谷 (2002), p. 512.
- (10) 上谷 (2002), p. 512.
- (11) 山元 (1995), p. 30.
- (12) 上谷 (2002), p. 512.
- (13) 「質的研究」の概要を掴むために、フリック, U. (2011) に恩恵を被った。
- (14) フリック (2011), p. 14.
- (15) 例えば、この方面での代表的著作として、はロンドン大学に提出した学位論文がもとになっている Applebee (1978), 広島大学に提出した学位論文がもとになっている山元 (2005) などがある。

Applebee (1978) は、子どもの物語構造を六つにモデル化し、山元 (2005) は文学を読む力の発達構造をモデル化している。ただし、両著作とも単に量的手法を用いてモデルを構築しているわけではない。分析枠組みを複数用いたり、子どもたちのディスカッションの様相を記録したり、インタビュー調査を行うなど、質的手法を用いている側面もある。しかし、児童・生徒の「発達」段階を明らかにするための読者反応研究として、一般化を目指した調査研究だと指摘することができる。もちろん、これらの豊かな研究成果がある為に、個別具体の児童・生徒の「発達」の実態を質的に捉える研究へ移行することができることは言うまでもない。

- (16) フリック (2011), pp. 106-115, 参照。国内における読者反応研究において仮説実証型の方法をとった研究として、例えば、住田 (1994) がある。

住田 (1994) は、Shank の「説明理論」を手がかりとして、構築した説明の階梯モデルの妥当性を調査研究によって検討している。「説明」という方法を用いて、読者の知識構造を踏まえた児童・生徒の〈読み〉の認知的な「発達」を明らかにしている点で、貴重な先行研究である。

- (17) 例えば、住田ほか (2001) や山元 (1995, 2005) が、量的方法の限界性を指摘して質的方法を用いることの必要性を主張している。

- (18) フリック (2011), p. 621.

- (19) このコードリストについては山元 (1986) を参照。

- (20) 山元 (1995), p. 20.

- (21) 山元 (1995) においても、「カテゴリーによって反応を分類するだけでは、反応の質の問題を明らかにすることができないこと」(21) が指摘されている。

- (22) 例えば、寺田 (2002b, 2003) や藤井 (2000) などの研究を挙げることができる。

- (23) Langer の「スタンス概念」については Langer (1990, 1995) を参照。

- (24) 山元 (2005) の調査方法は pp. 424-426 に記載されている。ここでの内容を引用者が要約して整理する。

- (25) ただし塚田 (編) (2004) において、授業者にインタビュー調査を行い教材化のプロセスを追求した石田 (2004) の研究がある。また「読者反応研究」という文脈ではないが、児童・生徒へのインタビュー調査を行った研究として佐藤 (1996) や藤森 (2009) などがある。

- (26) Galda (1982) の研究方法 (Procedure) は pp. 3-5 に記載されている。ここでの内容を引用者が要約して整理する。なお、Galda (1982) の研究内容については山元 (1995) が検討を行っている。

- (27) 文学テキストは易しいもの (Beat the Turtle Drum) と難しいもの (Bridge of Terabithia) とが選ばれている。なお難易度の基準はセンテンスの長さなどの文体分析によって決められており、その結果が Table 1 に示されている。

- (28) Galda (1982), pp. 6-8.

- (29) 例えば, Marshall (2000) や, Galda & Beach (2004), Beach & Swiss (2010) などを参照。
- (30) 例えば, 濱田 (2010) や藤森 (2009) などの研究を挙げることができる。
- (31) ただし, 上谷 (2006) が積極的に評価しているように, 山元 (2005) において第6章が文学の授業という場において検討がなされており, エスノグラフィーというアプローチへの志向がみられる。また, 寺田 (2003) は対象を生徒の書きことばによる反応に限定しているものの, 一単元 (合計6時間) の授業実践をもとに「読者反応研究」を行っており, ここにもエスノグラフィーというアプローチへの志向がみられる。さらに, 塚田 (編) (2004) においては, 一時間の研究授業という制約はあるものの, 大規模な参与観察を行っており, 明確なエスノグラフィーというアプローチへの志向がみられる。以上のような研究が例外的にあるものの, 未だどのような方法や資料を組み合わせるのか, といった点でその研究方法の定位を見せていないと判断した。
- (32) 山元 (1995), p. 24.
- (33) Hickman (1981) の研究方法 (using ethnographic methods to study response) は pp. 344-345 に記載されている。ここでの内容を引用者が要約して整理する。なお, Hickman (1981) の研究内容については山元 (1995) が検討を行っている。Hickman (1981) の研究は, オハイオ州立大学に提出した学位論文の一部である。
- (34) その具体的な内容については, 山元 (1995, 2005) を参照。
- (35) フリック (2011), p. 276.
- (36) フリック (2011), p. 276.
- (37) 山元 (2005), p. 495.
- (38) フリック (2011), p. 543.
- (39) フリック (2011), p. 543.
- (40) フリック (2011), p. 552.
- (41) 研究の目的と方法は塚田 (編) (2004), pp. 5-6 に記載されている。ここでの内容を要約して整理する。

文献

- Applebee, A. N. (1978) *The child's concept of story*. University of Chicago Press.
- Beach, R. & Swiss, T. (2010) *Literary Theories and Teaching of English Language Arts*. (Lapp, D. & Fisher, D. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts, Third Edition*, Routledge, pp. 141-145).
- Galda, L. (1982) Assuming the Spector Stance: An Examination of the Responses of Three Young Readers. *Research in the Teaching of English*. 16 (1), pp. 1-20.
- Galda, L. and Beach, R. (2004) Response to Literature as a Cultural Activity (Ruddell, R. B. and

- Unrau, N. J. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fifth Edition, International Reading Association, pp. 852-869).
- Geertz, C (1973) *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Hickman, J. E. (1981) A New Perspective on Response to Literature: Research in an Elementary School Setting. *Research in the Teaching of English*. 15 (4), pp. 345-354.
- Langer, J. A. (1990) Understanding Literature. *Language Arts*, 67 (8), pp. 812-816.
- Langer, J. A. (1995) *Envisioning Literature: Literacy understanding and literature and literature instruction*. Teachers College, Columbia University.
- Marshall, J. (2000) Research on Response to Literature (Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. , Pearson, P. D. and Barr, R. (Eds.) *Handbook of Reading Research*, Volume III, LEA, pp. 381-402).
- Martines, M. & Roser, N. L. (2002) Children's Responses to Literature (Handbook of research on Teaching the English Language arts, 2ed, pp. 799-813).
- Probst, R. (1991) Response to literature (James, F. (et al.) *Handbook of research on teaching the English language arts*, New York: Macmillan, pp. 655-663).
- Purves, A. & Rippere, V. (1968) *Elements of Writing about a Literary Work: A Study of Response to Literature*. NCTE.
- Rosenblatt, L. (1978) *The reader, the text, the poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1996) *Literature as Exploration*, 5th ed. New York: The Modern Language Association.
- Sebesta, S. L. (1995) Reader Response (Harris, T. L. and Hodges, R. E. (eds.) *The Literacy Dictionary*. International Reading Association, pp. 209-210).
- Sipe, L. R. (1999) Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory Into Practice*, 38, 120-129.
- Squire, J. (ed.) (1968) *Response to Literature: paper relating to the Anglo-American Seminar on the Teaching of English at Dartmouth College, New Hampshire 1966*. NCTE.
- 石田喜美 (2004) 「教材化プロセスにおける物語の「喪失」と「生成」」(塚田泰彦 (編) 『国語科授業分析研究V』筑波大学教育学系, pp. 120-134, 所収)。
- イーザー, W (1982) 『行為としての読書—美的作用の理論—』 轡田収訳, 岩波書店 (Iser, W. (1978) *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, The Johns Hopkins University Press)。
- 上谷順三郎 (1987) 「読書行為論研究—イーザー (Iser, W.) の読書行為論の理論的検討—」『人文科教育研究』第14号, pp. 99-110.
- 上谷順三郎 (1995) 「読書行為論の展開—イーザーとバフチンをめぐって—」『人文科教育研究』第22号, pp. 59-66.

- 上谷順三郎 (1997) 『読者論で国語の授業を見直す』 明治図書.
- 上谷順三郎 (2002) 「読者反応批評論と国語科教育学研究」(全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書, pp. 507-515, 所収).
- 上谷順三郎 (2006) 「書評: 山元隆春著『文学教育基礎論の構築』(溪水社刊)」『国語科教育』 第59集, pp. 51-54.
- 佐藤公治 (1996) 『認知心理学からみた読みの世界』 北大路書房.
- 住田勝 (1994) 「学習者の読みにおける『説明過程』の分析」『国語科教育』 第41集, pp. 35-42.
- 住田勝・山元隆春・上田祐二・三浦和尚・余郷祐次 (2001) 「文学作品を読む能力の発達に関する研究—くつぎ物語〉の量的分析を中心として—」『国語科教育』, 第49集, pp. 57-64.
- 関口安義 (2009) 「読者論」(日本国語教育学会(編)『国語教育辞典(新装版)』 朝倉書店, p. 289, 所収).
- 塚田泰彦(編) (2004) 『国語科授業分析研究V』 筑波大学教育学系.
- 寺田守 (2002a) 「読むことの学習に関する基礎理論の研究—ルイーゼ・ローゼンブラット『探究としての文学を中心に』—」『教育学研究紀要』 第48巻2号, pp. 1-6.
- 寺田守 (2002b) 「学習者の読むという行為を推進する力とは何か: 中学生の読者反応にみるテキスト間の関連性に着目して」『国語科教育』 第51集, pp. 42-49.
- 寺田守 (2003) 「読むことの授業における学習者の反応方略の分析—『アイスクャンデー売り』(立原えりか) に対する反応の変化に注目して—」『国語科教育』 第53集, pp. 34-41.
- 濱田秀行 (2010) 「小説の読みの対話的な交流における『専有』」『国語科教育』 第68集, pp. 43-50.
- ビーチ, R. (1998) 『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—』 山元隆春訳, 溪水社 (Richard Beach (1993) A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories, NCTE).
- 藤井知弘 (2000) 「読者反応研究から授業化への視点」『国語科教育』 第47集, pp. 25-32.
- 藤森裕治 (2009) 『国語科授業研究の深層—予測不可能事象と授業システム—』 東洋館出版社.
- フリック, U. (2011) 『質的研究入門—人間の科学〉のための方法論(新版)』 小田博志監訳, 春秋社 (Uwe Frick (2009) An Introduction to Qualitative Research, 4th ed. Sage Publications).
- 守屋慶子 (1994) 『子どもとファンタジー—絵本による子どもの『自己』の発見—』 新曜社.
- 山元隆春 (1986) 「文学教材に対する読者反応分析の方法—A. Purves & V. Rippere 共著—『文学作品について書かれた文章の要素』を手がかりとして—」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』 第12巻, pp. 138-145.
- 山元隆春 (1992) 「文芸の授業のための学習者研究—読者反応研究の観点から—」『国語科教育』 第39集, pp. 27-34.
- 山元隆春 (1995) 「文学テキストに対する子どもの反応の発達—米国を中心とした先行研究の検討—」『広島大学学校教育学部紀要 第一部』 第17巻, pp. 19-33.

山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築—読者反応理論を核としたリテラシー実践に向けて—』
溪水社.

山元隆春（2008）「『交流理論』は学習者に何をもたらすか—『批評的読み』の基礎としての『審美的読み』—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第57号，pp. 107--116.