

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—

山元 隆春

(1994年9月9日受理)

A Survey on Developmental Studies of Children's Response to Literature in the United States

Takaharu YAMAMOTO

The primary purpose of this paper is to survey on developmental studies of Children's responses to literature in the United States, in order to have some suggestions to explore the developmental features of children's responses to literature. Four studies have been examined in this paper; Galda(1983), Hickman(1981), Cullinan, Harwood, & Galda(1983), and Many(1991). As a result, some suggestions for developmental studies of children's responses to literature were pointed out as follows. (1)We need to clarify what is a 'mature' reader. (2)We need to provide some models of readers for children. (3)We need to develop some methods to observe children's responses in classroom contexts. (4)We need to make some scales to evaluate the qualities of children's responses.

I. はじめに

マルチネスとローザー (Martinez, M. G. & Roser, N.L.) は「文学に対する子どもの反応」¹⁾の中で、過去20年間に英米において発表された子どもの文学反応研究を概観している。マルチネスらのレビューを見る限り、子どもの読者反応の研究において「発達」の問題がかなり重要な位置を占めていることがわかる。本稿では、主として現代の米国における読者反応の発達論的研究への諸々のアプローチを検討することを通して、文学のテキストに対して子どもの生成する反応の内実とその発達をさぐるために、どのような観点を用意する必要があるのかということを検討したい。

II. 現代米国における読者反応の発達論的研究の源

1. ダートマス会議—「反応」「発達」概念の見直し—

1966年にダートマス大学で開催された英語圏に

おける国語教育会議 (英国及び北アメリカの研究者たちが参加した) における「文学に対する反応」部会の討議内容を反映した報告書²⁾の中で、英国の国語教育学者ブリトン (Britton, J.) は次のように述べた。

「私たちの目的は、それゆえ、子どもたちが、おとぎ話や民話、ポピュラー音楽、テレビの連続もの、ライム遊び等に対して、既に形成しつつある諸々の反応を洗練し、発達させることでなければならない。発達とは、形式に関する意識の膨らみつつある姿として記述されるのがもっともよいだろう。文学に関して、すでに述べたように、形式に関する意識とは原則的に出来事のパターンに関する意識のことであり、子どもたちは未熟な形ではあっても、自分たちを満足させる物語の中にそうしたパターンを感じ取るものである。」³⁾

このような見解が、現代英米における文学に対する子どもの反応の発達に関する研究の基礎となっ

ている。子どもが「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」を目指して、文学に対する読者反応の実験・調査研究及び指導に関する研究が展開されていった。

2. パーヴィスとリップーアのタクソノミーの持つ意味—反応測定の規準—

ダートマス会議と前後して、米国のパーヴィス (Purves, A.C.) は英国のリップーア (Rippere, V.) との共著の形で、文学作品に対する読者反応を調査・分析するための基礎となるタクソノミーを構築した⁴⁾。パーヴィスらは、文学に対する書き言葉による反応が基本的に次のような4つカテゴリーに分類されるとした。

1) 作品への没入 (engagement-involvement)

反応者が文学作品に身を委ねている様子をどのように示すか、想定される読み手に対して作品や作品の様々な側面の経験の仕方をどのように知らせるか、を記した反応。

2) 作品の内容・形式の知覚 (perception)

作品を一つの対象物として注視するための方法を含むもの。分析的かつ総合的な性格を備える。

3) 解釈 (interpretation)

反応者が作品の中に何らかの〈他者性〉を認め、それを自らの既知の世界の事柄と関連づけようとする反応。作品の中に意味を見い出したり、作品について一般化したり、作品から推論を導き出したり、反応者が実生活を営んでいる現実空間の中に作品中の事柄と類似のものを見い出したりする試み。

4) 評価 (evaluation)

反応者がその作品を良いと考えたり、悪いと考えたりする根拠を示す反応。

この4つのカテゴリーに「その他」を加え、合計139項目に及ぶタクソノミー (反応分類体系) が構築された。パーヴィスらのタクソノミーは後に修正等を加えられながら、米国を中心とする読者反応研究における有力な反応評価尺度となった。

III. 子どもの物語概念の発達

ダートマス会議から10年の後に公にされたアップルビー (Applebee, A.N.) の子どもの物語概念の発達に関する研究⁵⁾は、「文学に対する子どもの反応における発達の差異に関する初めての大きな研究」⁶⁾として評価されている。アップルビー

はピアジェ (Piaget) やヴィゴツキー (Vygotsky) の発達研究をもとにしながら、2歳から17歳までの幅広い範囲にわたって〈物語概念〉についての考察を行った。彼は、子どもの〈物語概念〉が成長に伴って、〈集合〉→〈シークエンス〉→〈原初的な物語〉→〈中心化されていない脈絡〉→〈中心化された脈絡〉→〈物語〉という具合に次第に構造化されていくことを明らかにした⁷⁾。

また、アップルビーは、思考様式に関するピアジェの発達段階説に基づきながら、文学反応の発達段階について次のように考えた。

反応形成における発達段階⁸⁾

思考様式の諸段階	特徴的な反応	
	主観的反応	客観的反応
前操作期 (2歳～6歳)	語り、全体及び部分	混合、結びつきが欠けているもの
具体的操作的 (7歳～11歳)	要約とカテゴリー化	カテゴリー化；作品に帰結
形式操作的 I (12歳～15歳)	作品の構造や人物の動機の分析；推論を用いた理解	自己同一化、ないし作品との関わり合いの自覚
形式操作的 II (16歳～成人)	作品について的一般化；主題や視点の考察	作品を通じて獲得されたかそれ以外の理解；理解したことが読者のものの見方に及ぼす影響

上の表のうち、「形式操作的 I」の段階から観察者のスタンス (the spectator's stance) が優勢になる。つまり、この段階が第三者的立場で全局を把握し、自らのもの以外の価値観を認める段階であるとされている。子どもがより成熟した読者として自立していく上で、このような段階を捉えることはきわめて重要なこととなる。少なくとも、アップルビーの発達段階説は、文学に対する子どもの反応に関して、経験的に教師が把握していくことを理論化していくためのマトリックスを用意した、ということができよう。

このようなアップルビーの物語概念の発達研究は、いくつかの批判があるにも関わらず、現代英米の文学に対する反応の発達論的研究の中で必ず言及されるものである。アップルビーの見解を乗り越えようとして、少なからぬ研究が産み出されてきた。

IV. 現代米国における読者反応の発達論的研究

1. 成熟した読者像の把握

アップルビーの発達研究が〈物語概念〉を焦点化したものであったとはいえ、どちらかと言えば認知発達に重きを置いたものであったのに対して、ガルダ (Galda, L.) の「観察者のスタンス」に関する研究⁹⁾は、読者反応の個人的スタイルを焦点化したものであった。

この研究の中で、ガルダは友情と子どもの死を話題とする二つのリアリズム小説を、エミリー (Emily)、シャーロット (Charlotte)、アン (Ann) という3名の5年生の女子に読ませ、彼女たちが示した口頭での反応を分析することで、成熟した読者のスタンスを支える条件を考察した。

そのうち『テレビシアにかけける橋』¹⁰⁾について、先に述べたパーヴィスのカテゴリーの修正版¹¹⁾をもとに、3名の子どもの反応を分析した結果を示したのが次の表である。

カテゴリー	エミリー		シャーロット		アン	
	素数	%	素数	%	素数	%
読者についての個人的発言	12	15.0	8	12.0	6	11.0
作品についての個人的発言	16	20.0	8	12.0	6	11.0
記述的発言：物語的	2	2.3	1	1.0	2	3.0
記述的発言：作品の諸側面	4	5.0	7	10.0	2	3.0
解釈的発言：作品の部分	26	32.0	19	28.0	26	50.0
解釈的発言：作品の全体	2	2.3	2	2.0	3	5.0
評価的発言：作品からの想起	2	2.3	3	4.0	1	2.0
評価的発言：作品の組み立て	12	15.0	13	19.0	5	10.0
評価的発言：作品の有意味性	5	6.0	8	12.0	3	5.0

エミリー、シャーロット、アンという3名の子どものうち、エミリーとシャーロットの2名の反応は、カテゴリー全般にわたって分散しているのだが、アンの場合は作品の部分部分の「解釈」的発言にその発言の約半数が集中していることがわかる。アンへの反応は一見他の2名のものよりも偏ったもののように思われるが、実際に反応の内容を吟味すると、アンのものは他の2名の反応よりも成熟したものであったことがわかった。パーヴィ

スらのカテゴリーによって反応を分類することだけでは、このような反応の質の問題を明らかにすることはできない。ガルダのまなざしは、反応の量的な分析だけでは見えてこない反応の質の問題に向けられていた。

3名の子どもの反応の分析を通して、ガルダはこのアンという子どもに焦点を当てた。ガルダは、アンが反応するにあたって他の人の反応に反論する際に代案を示しながら反応していた点に注目しながら、文学の「成熟」した読者の条件を次のように考察している。

「エミリーとシャーロットが概してテキストを範疇的で具体的な現実に依存したかたちで評価したのに対して、アンはしばしば代案となるものを仮定し、それを論じていた。これは明らかに形式的操作思考と関連する行動である。各々の反応が扱ういかなる文学的理解も、このような成熟度の発達によって検討していくことができよう。(中略=山元)

アンは3人のうちで一人だけ、テキストの様々な要素を全体に統合しようとした。彼女はテキストがどのように機能しているかを理解しようとした。彼女は観察者の役割を想定し、テキストを現実に関する作者の妥当な解釈を示したものと見なすことができた。彼女はまた、自らが物語を読むことで得た経験を、自分自身の生活と関連づけることもできた。3人の参加者たちはテキストのもたらした現実についての別の解釈の存在することに気づいていたが、そうした解釈が妥当なものであると考えていたのはアンだけであった。

私たちはこのような反応をもとにして、読者とテキストがどのような局面で相互に作用し合っして物語の創造に影響を及ぼすのかということを理解することができる。そのような相互作用において鍵となる局面は、読者が文学テキストに対して採るスタンスであるように思われる。具体的な操作を特徴づける、現実に束縛されていることと、テキストを細かな部分部分に分けて、分類する傾向とは、それぞれ観察者的なスタンスを想定する能力を制限する。このような制限は、エミリーが行った評価において明らかである。ここで分析した様々な反応から、テキストを分析・評価することができ、テキストの出来

事を妥当性のある可能性として、あるいは現実のもう一つの解釈として考えることのできたアンが、観察者のスタンスを想定することのできる唯一の読者であった。翻って、このことは彼女が物語を代償経験として用いることができるということであり、それが文学的に成熟した振る舞いをするということになるのである。」¹²⁾

物語の内容を現実とストレートに結びつけたり、作品の部分部分の判断にこだわってはいは、その作品が読者に投げかける価値を独自の視点から捉え、評価するような読みを行うことはできない。ここでガルダがアンという子どもの反応を捉えて力説している「観察者のスタンス」を想定することは、つまり、テキストを現実のもう一つの解釈を提出したものとして捉え、テキストに示された価値観に対して自分なりの見方を提出することのできる読者としての条件となる。そのことが、自らの解釈とは異なる別の読者の解釈を受け入れ、その解釈と自らの解釈を比較しながら、自らの解釈をより豊かに膨らませる能力を約束することになるのである。

ガルダが論じた「観察者のスタンス」の獲得の問題は、文学テキストに対する子どもの反応の発達における重大な問題である。ガルダの研究は、テキストに対する自らの解釈を形成し、その上でその解釈を他者の解釈との関わりの中で自分なりに評価する能力をどのように獲得させるかという、小学校高学年から中学校にかけての文学教育において重要な課題の解決に一つの示唆を与える。

2. 読者側の要因の分析

カリナンとハーウッドとガルダ (Cullinan, B. E., Harwood, K. and Galda, L.) は、アメリカを中心とする読者反応研究の歴史を簡潔に概観した上で、『テラビシアにかけの橋』¹³⁾と『影との戦い』¹⁴⁾という、〈死〉と少年の自己探究という主題を扱いながら、創作手法としての全く対照的な二つの物語（一方はリアリズム小説であり、一方はファンタジーである）に対する子どもの反応にどのような年齢・学年間の差異が見られるのかということを探っている¹⁵⁾。

カリナンらはこの研究の目的を「読者、テキスト及び読者とテキストとの相互作用を焦点化するような様々な読解調査を検討吟味し、これからの読解研究に応用することができるような文学反応

研究を記述すること」¹⁶⁾にあるとしている。主としてローゼンブラット (Rosenblatt, L.M.) の交流理論¹⁷⁾に導かれながら、彼女たちは「読み」を多層的なものと捉え、その姿を記述することのできるような方法論を模索した。

カリナンらは調査の概要を次のように記している。

「筆者たちは、リアリスティックな小説とファンタジックな小説に対する子どもたちの自然な姿での反応における発達の諸要因の研究を手がけた。例証を得るために、インタビューを録音したり、詳細な観察を行った。この研究においては、4、6、8年から18人の参加者を選んだ。その18人は男女9人ずつからなっており、イタリア、ユダヤ、アフロ・アメリカ、プエルトリコ各々の民族グループの子どもたちであった。子どもたちは個々に面接を受け、彼らなりの物語概念についてインタビューを受けた。ここでは、各々が好んで読む物語の種類や、一つの物語について知っていることや、物語を読むときに何を期待するのかということ、また、物語の中で大抵どのようなことが生じるのかということが尋ねられた。それから、彼らに『テラビシアにかけの橋』(パターソン、1977)と『影との戦い』(ル＝グウィン、1968)という二つの小説のうち一つを読むように求めた。子どもたちがこの二つの本のうちの一冊を読み終えた時、個人個人にインタビューを行い、その後で3人ずつの同性のグループでその本を論じさせた。インタビューはすべてテープ録音し、テープおこしをした。反応を引き出すための主要な質問では、子どもたちが物語について話すように求められた。また、その物語についてどのようなことが好きだったかということや、よかったと思ったり、あまりよくなかったと思ったり、タイトルやシンボルが特別な意味を持っていたのかどうか、あるいはこの本がこれまでに読んだことのある本を思い出させたかどうか、ということも質問した。

3人の評価者たちがそれぞれ別々に物語概念についてのインタビューや個人個人とのインタビュー、あるいはグループ討議から引き出された反応群を読んだ。」¹⁸⁾

また、カリナンらが調査に用いた二つの物語

『テラビシアにかける橋』及び『影との戦い』のあらすじは、およそ次の通りである。

『テラビシアにかける橋』において、5年生のジェシー・アーロンズは、退屈な制約された生活をしてきたが、レスリーが隣の農家に引っ越してきた時に彼の世界はがらっと変わった。レスリーはジェシーの初めての友だちとなり、想像力に富んだ遊びへと誘ってくれた。そして一緒にテラビシアという架空の世界を創造する。テラビシアは谷を越えたところに位置し、彼らの秘密の場所となった。その場所で彼らは王となりお后となり、そこでの架空の物事を支配した。ある日、ジェシーが自分の先生と旅に出た時に、レスリーはテラビシアへ一人で出かけた。雨で水かさの増した川をロープを使って泳いでわたろうとして、レスリーは水の中に落ち、死んでしまった。ジェシーは悲しみにくれたが、最後に彼はテラビシアへ向かい、レスリーへの感謝として、他の人々に思いやりと喜びをもたらそうという強い思いを持つ。ジェシーはしっかりと橋を造り、自分の小さな妹をテラビシアへと導いた。

『影との戦い』の中で、ゲドはとても若い頃、自分が魔法の力を持っていることを知る。魔法使いの師匠のオジオンは、ゲドを魔法使いの見習いとした。ゲドがオジオンの用心深い魔力の使い方に我慢がなくなってきたとき、また別の魔法使いの学校に送られることになる。もどかしさや自分の手ではどうにもならないプライドに悩まされて、ゲドはしばしば師から十分に学ばないうちにしばしば自分の力を誇示した。仲間であるヒスイが挑戦してきた時、ゲドは自分の持っている以上の大きな力を示そうとして、思いがけなく死の国の魂を呼び起こしてしまった。この、名前を持たない影の生き物は、ゲドの世界に棲みつき、彼を限りなく追いかける。ゲドは影から逃げるために苦心するのだが、最終的に彼は影と向き合わなければならない。命がけの出会いの中で、彼は自分自身の名前ゲドによって影を呼び出すのである。¹⁹⁾

この二つの物語に対する子どもの反応を分析するために、カリナンらは物語の形式及び内容の想起について次のような尺度を設定した。

○物語の形式に関する理解の想起の評価尺度

1. 語り直し：過去時制とダイアログの使用—演ずるように
2. あらすじ：進行する出来事を凝縮した形で報告するもの。ダイアログを創造する以上の報告である。分類するように。
3. 要約：短いもの。形式的な指標はほとんどかまったく使わない。一般的カテゴリー
4. 分析：作品を、それがどのように機能するか、どのように構成されているか、どのような論理と構造を持っているか、物語の諸特徴の背後にどのような根拠が見られるか、といった観点から扱うもの。しばしば評価を伴う。
5. 一般化：分析の中で始まり、作品をある一つの視点からの発話であることを強調するもの。作品を通して世界を理解することに、自覚的に関与する。

○物語の内容に関する想起の評価尺度

1. 字義通り—作者の言うことを逐語的に捉えているもの
2. 解釈的—テキストの中に明確に述べられている情報を越える推論を行っているもの
3. 評価的—字義通りの回答や解釈的な回答を含みながらも、読者がテキストについて下した判断を含んでいるもの

この二つの評価尺度を用いた分析によって明らかになったことを、カリナンらは、先に触れたアップルビーの〈物語概念〉の発達に関する研究を踏まえながら次のようにまとめている。

「こうしたデータによって、子どもの文学理解における発達レベルを明らかにしようとする試みが確かなものとなった。読者の物語想起の形式は、語り直しやあらすじから要約や分析へと進展した (Applebee, 1978)。こうしたタイプの進歩は、彼らの物語想起の内容の場合にも同じように見受けられた。4年生の子どもたちは字義通りの想起をした。彼らは『テラビシアにかける橋』の重要な出来事を無視し、『影との戦い』の複雑なプロットを捉え損なった。6年生の読者たちは、与えられた情報を越えた推論を行うことができ、8年生の読者たちはテキストに基づく妥当な判断を伴う評価的判断を行う

ことができた。4年生の読者たちはテキストの象徴的ないし寓意的要素の意味をほとんど理解しなかったが、6年生の子どもたちは象徴やメタフォアの可能性を考慮に入れた。8年生の子どもたちはテキストの象徴的および寓意的特性を考慮に入れながら、多様な意味を見い出した。

同様の発達傾向はテキストの主題解釈においても見受けられた。4年生の子どもたちは簡単なメッセージしか見い出さなかったが、6年生の子どもたちはその作品に浸透している比較的微妙なメッセージを理解することができた。8年生の読者たちは多様なメッセージを理解するだけでなく、そうしたメッセージを自らの生活に適用することができた。物語に対する読者たちの期待感も、彼らの物語理解の方法と物語評価の方法との双方を、決定する要素となるように思われた。

読者たちの反応は読解を理解するための手段を提供してくる。様々な発達傾向が読者のテキスト理解に影響を及ぼし、そのような影響によって生活経験や文学経験が決定づけられるということは明白である。こうした影響は、読者の好みばかりでなく、その文学的理解に関する知識が必要であることを示している。子どもたちの物語の嗜好と彼らの物語理解の間には直接的な関係がある。読者反応は、テキストに関する読者の解釈の単一な側面を検討するというより、むしろ多くの次元を備えた理解を検討するための一つの筋道をもたらすのである。すなわち、読者とテキストとの間の相互作用の把握が可能になる。」²⁰⁾

カリナンらの研究は、テキストに対する反応に読者側の様々な要因によってどのような多様性が見られるのかということをも明らかにするためのものであった。子どもの発達上の諸要因が、子どものテキスト解釈の質を大きく左右するということがそこでは確認されたのであるが、このことは各々の発達段階にある子どもの内に成り立つ作品像の異なる模様を明らかにすることにつながり、それぞれの段階での文学テキスト解釈の発達課題を明確にすることにつながる。

3. 教室というコンテクストにおける子どもの反応の分析

マルチネスとローザーは、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なものとして、ヒックマン (Hickman, J.) の研究²¹⁾に比較的多くの頁を割いている。ヒックマンの採用した方法は民族誌的方法 (the ethnographic methodology) と呼ばれる。これは実際の教室実践を詳細に観察・記述し、その記録をもとにして、教室の子どもたちの生態を分析していこうとするものである。

ヒックマンの報告の中には、そうした民族誌的方法を用いた研究によって得られた知見が少なからず示されているが、とりわけ、観察記録をもとにしなが、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。ヒックマンが見い出した反応カテゴリーとは次のようなものである。

- 1) 聴く行動
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) 様々な行動とドラマ
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
3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
再話と要約

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

このカテゴリー群が、文学テキストを中心として教室で行われるすべての活動を網羅したものであるかどうかは検討の余地があるが、かなり多様な次元で子どもの活動を捉えていることは確かである。

ヒックマンは、このような反応カテゴリーに分類された反応がどのような形で学年ごとに分布しているのかということを検討した。すなわち、上記の七つのカテゴリーに見られる反応行為の現れには、学年ごとにあるいは年齢ごとに違いが見られ、それぞれの特徴が見られるというのである。

ヒックマンは、幼稚園及び1年、2年及び3年、4年及び5年という、2学年ずつの3つの教室を観察し、それぞれの集団ごとの反応に見られる特徴を、(1) 反応様式、(2) 反応の質、(3) 反応の様式及び方略の意識的操作、という3つの観点から分析・記述した。各教室での観察記録を引用しながらヒックマンが示した考察を、ヒックマンの設定した3つの観点ごとに検討したい(ヒックマンの論文からの引用のうち、○印のあとに記されたものは、各々の教室における観察記録である)。

(1) 学年ごとの反応様式の違い

反応様式の観点から子どもの教室での言動を捉えると、幼稚園-1年生のクラスにおいてもっとも顕著であったのは、自らの身体を用いて反応しようとする傾向であった。

「幼稚園-1年の子どもたちは教師が音読している時に教師の方へ駆け出したり、手をたいたり、はねまわったりしながら、反応するために自らの身体を使う傾向があった。彼らは、たとえばほうきを思い浮かべて「小さな赤いめんどり」の掃く動作を試みたり、この論文の先の部分で述べたように、センダックの怪物たちをまねて手を動かして「踊」ったりしながら、物語の行動を音読に頻繁に反映した。教師とのグループ討議の中で、小学校の子どもたちはしばしば言葉に取り組むかわりに行動で答を示そうとした。

○安野光雅の『旅の本』の中の、騎手が手綱

をひいている像を描いた挿し絵を見て、テレンスはクスクス笑い出した。ミセスCがどうしておかしいのか尋ねると、テレンスは起きあがり、その像そっくりのポーズをとって、その像がいかに不動のものであるかを示した。

幼稚園-1年の子どもたちは、他のグループとは違って、新たな状況の中に置かれた基本的な登場人物(魔女、母親、少女)とともに、お馴染みの物語の一部が展示してあるプレイコーナー a play corner を頻繁に用いた。」²²⁾

これが、2-3年生のクラスになると、自らの獲得した読みの技能を誇示しようとする言動が多く見られると言う。

「2年-3年のグループは、自立した読者になるという課題に取り組む子どもたちとは異なっていた。彼らの、読みの技能を全うし、誇示することへの関心は、一緒に読んだり、発見したことを共有することに多くの時間を費やすことや、印刷物の約束事や自分で読むことのできる本について自由にコメントすることの中に明らかであった。しばしば、難しいとか長いと述べる子どもたちもいたし、達成感を得るために、多くの子どもたちがまだ十分に理解していなかった物語を読んだり聴いたりしたがった。

○二人の男の子と四人の女の子がミセスPといつも一緒にローラ・インガルス・ワイルダーの『シルバーレイクのほとりで』を読んだり、話し合いたいと進んで申し出た。この本はペーパーバックブッククラブの一つの新しい本である。ジェニーはすでにこの本を読んでいたもので、それについて話したがった。

○『シルバーレイクのほとりで』の第1章を論じ合う中で、他の子どもたちは「豊かな量の水が橋の下を流れていた。」という表現を字義通りのレベル以上に解釈することができなかった。彼らは長い間「アングルサム」が実際パパの親戚ではないと考えていたので、移民たちが政府の土地を与えられたという取り決めを理解できなかった。にもかかわらず、あらゆる子どもたちが討論を続けることに対する関心を示した。グレッグは本の長さに恐れをなしながら、この本にずっと目を通したし、ジョアンナは次の章まで「待てない。」と言った。」²³⁾

ヒックマンの引用する観察記録からは、テキストに書かれてあることに忠実な字義通りの反応しか示すことはできなくても、その作品について話したがるといふ傾向が見られる。ヒックマンはこのレベルを本質的に「移行的なレベル」²⁴⁾と捉えている。

さらに4-5年生のクラスにおいては、テキストとの関わりに没頭する子どもの姿が観察された。「4年-5年のクラスにおいては、一つのもっとも特徴的な反応の出来事が見られる。このレベルにおいてのみ、読者たちは物語にかなり夢中になり、そのため下に示した例のように、自分の周囲のことを忘れてしまうようになる。

○Cは本箱そばのカーペットの上に足を組んで座り、E.B. ホワイトの『シャーロットの贈り物』を読んでいた。教師はランチに備えて、グループを一行に並べ、子どもたちは二つのドアを通過して列を作りながら部屋から出て行くところだった。Cは突然に彼女が一人であることに気づき、飛び跳ねるように立ち上がって、後を追いかけていったが、本から目を離さなかった。

4年-5年のグループのもっとも明確な特徴は、出来事のカテゴリーの中ではなく、様々なレベルの実際の行動の中にある。当然のことながら、もっとも年長のグループはより若いグループよりも効果的に課題を扱うことができる。」²⁵⁾

(2) 学年ごとの反応の質の違い

各々のクラスごとの反応の質の異なりは、主として虚構と現実との関係を子どもがどのように捉えているかということに関わっていた。

「反応の出来事の特徴ではなくその質を考慮に入れる場合、子どもたちの反応が彼らの思考ないし言語の発達レベルを反映することになるのは確かなことである。このことは子どもたちが物語の意味と事実について直接語る場合にとりわけはっきりと現れる。絵本の中の竜のリアリティについて尋ねたところ、1年生は彼らの物語経験に基づいた字義通りの説明をした。

○「ここには人々がいる……彼の口から火が吐き出された。」

○「これはかべに描かれた絵だ。」

ある6歳児は「これは本だが、本というものは本当のことではない。」と一般化したのが、挿し

絵をもとにそれを正当化しなければならないと感じ、「竜にはこんな尻尾はないよ。」と言った。2年-3年のある子どもたちは竜の問題を簡単に扱うことができた。

○「これは幻想だ。」

○「物語の中の竜がどんな様子か描いたものだ。」

4年-5年のグループにおいては、この問題はまったく問題とされなかった。実際、この問題は話し合う上で取るに足りないものと見なされたのである。

年長の子どもたちはまた、単純な物語をもとにして一つの主題を言葉で抽象化することが比較的容易であった。物語の意味についての質問に答えることによって物語への理解を示すのできた年少の子どもたちも、個々のテキストを越えた用語を用いて要点を表現するのがまだ困難であった。たとえば、ある1年生の子どもは、「小さな赤いめんどり」の教訓が「誰かがケーキを焼いたとしても、手伝っていかなかったら、おそらくいやだと言うだろう。」と教師に説明した。働かざるもの食うべからず、というメッセージがここには明瞭に示されているが、この子どもの発言はお話の具体的な事項や状況の中で具体的に物語る段階に留まっている。対照的に、レオ・レオーニの寓話『チョコと金の翼』のある部分について尋ねられた5年生の子どもは「人はそれぞれ違っているものであり、嫉妬心を起こしてはならない。」と言った。この発言は物語の様々な属性を抽象化したものであるが、主題に正確に近づいている。」²⁶⁾

すなわち、年少の子どもほど虚構の中に本当らしさを確かめようとする傾向があるのに対して、4-5年生のクラスになると、虚構を虚構としてはっきりと認識した反応を示すようになるという。このこと併せて、年齢が上がるほど物語内容を抽象化して捉える傾向が強まることも指摘されている。

(3) 反応の様式及び方略の意識的操作

また、ヒックマンは子どもが反応する際に示す方略に関する各々の学年集団の特徴も指摘している。

「年齢ごとの反応を比較することによって確認されたもう一つのパターンは、反応の様式や方

略の意識的な操作へと向かう不規則な進行であった。幼稚園-1年生グループにおける質問への回答の一般的なアプローチは、あたかも子どもがテキストについての話すよりも、テキスト自体が多くを語ってくれるように、物語をその全体や部分について語り直すというものである (cf. Applebee, 1978, p.92)。

○マークとサミーはクロウの『クライドの怪物』をもとに絵を描いているところである。その絵の中では、怪物が「自分の家に帰る」ところだった。怪物の家は何に似ているのかと尋ねられた時、マークは「洞穴の中さ、見てごらん、……」と言って、すぐに物語の語り直しを始め、対話と劇的な抑揚で話し終えた。

4年-5年のグループの子どもたちも同様の方略を継続して用いたが、単純な語り直しと言うよりも要約を伴うものであり、より意識的で目的を備えた操作を行っていた。「物語について私に何か教えてください」という指示が要約を求めるものと解釈されることが多く、子どもたちはそれに応じたが、もう一つ別のレベルのことが期待されていたことにも気づいていたように思われる。

○テープ録音された『美女と野獣』について語るように求められたジョナサンとトミーはこの物語をかなり詳しく語り直している。録音の再生を聴いた後、彼らは自分たちが物語「について」何かを言うことを忘れており、もう少しコメントを加えたいと説明して、次のように始めた。「僕はこの本が、エーと、よかったと思う、そして、たくさんの色を表す言葉や絵が用いられていた。」

○クリスティとエレンは、『美女と野獣』について語るように求められて、お互いにこの本の中の出来事について質問をすることから始める。考えたことが尽きてしまうと、挿し絵を用いながら、語り直しをするようになってしまう。

本についてお互いに問いを出し合う中で、この二人の女の子はまったく意識的に彼女たちの教師の声の調子や質問の仕方をまねている。こうした種類の反応が4年-5年のグループには幾度も観察された。そうすることで、子どもたち

は自分たちが行っていることについてはっきりと知ることになった。ある例の中で、彼女たちの一人が別の一人の発言を評するのに、「ミス・リンドのようなよい質問ができたね」と言った。しかし「教師を演ずる」ことは、幼稚園-1年のグループでも見受けられたことであり、ここではミセス・クリストファーが子どもたちに輪になって質問をするように求めた。しかしながら、こうした子どもたちは、自分の考えが生じたように振る舞っていた場合でさえ、自分たちが聴いたことのある質問の正確な言葉遣いに比較的頻繁に頼っていたし、それはたくさんの回数に上った。比較的年長の子どもたちは、これとは対照的に、こうした反応方略をその可能性を自覚しながら操っていた。」²⁷⁾

ヒックマンの考察において重要なのは、年齢が上がるにつれて、自らの反応の様式や方略を意図的に操作しようとする傾向が強まるという点である。このことは、テキスト理解におけるメタ認知能力の発達に関わる問題であり、文学反応の発達を捉える場合の重要な指標となる。

こうしたヒックマンによる教室における子どもの言動の観察に基づく分析は、教室という場における反応の発達を把握していく上で重要な方法である。もちろん、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中でそのような条件を十分に顧慮しないと、子どもの反応の本質を捉え損なう危険性は常に存在する。しかし、文学の授業においてどのような発達のドラマが展開されているのかということ捉えていこうとする場合、ヒックマンが示したようなアプローチは方法論の問題として重要である。

4. 理解水準と反応のスタンス、読者の年齢の 相関関係の分析

子どもの反応に見られる文学テキスト理解の水準が学年ごとにどのような深まりを見せるのか、そしてそれが子どものが文学テキストに対して示すスタンスとどのように関わっているのかという問題を探ったのが、メニー (Many, J.E.) の研究である²⁸⁾。

メニーは、4年生43人、6年生47人、8年生40人を被験者として、3つのリアリズム短編小説を読ませ、自由記述式の書き言葉による反応を求

め、そこから得られたデータを分析・検討した。メニーの研究で用いられた3つの短編小説のあらすじは次の通りである²⁹⁾。

Werner, H.(1979) The dollar's worth.

(「1ドルの価値」)

Trish Paro はガソリンスタンドで働く少女である。Trish のガソリンスタンドには、いつもいつも1ドル分のガソリンを頼む Mr.Watts という意地の悪い老人の客があった。ある日彼女はこの老人が20ドル札を渡したことに気づいた。Trish はそれが彼の1週間分のいやがらせに自分が耐えた報酬だと思って、そのままとっておいた。Mr.Watts は引き返してきて、自分がいつもの1ドル札と間違えて20ドル札を Trash に渡したと言う。ガソリンスタンドの店主が応援してくれた時、彼女にはこの老人がやけになって自分のプライドを守ろうとしている、貧しく、憶病な人間であることがわかった。Trish はその20ドル紙幣を彼の車の後部座席で見つけたふりをして、彼に渡すと、彼はそれをひったくるように奪い、ありがとうも言わずに立ち去った。

Bonham, F.(1976) Secret of the Aztec idol

(「アステカの偶像の秘密」)

二人の少年が冒険を求めて老いた漁師から〈秘宝〉を買った。この〈秘宝〉は古代のアステカの偶像で、その男は500ドルの価値があると言った。少年たちが新聞のこの偶像を得りますという広告を値段を示さずに出したところ、ある警察官が彼らの家を訪ねてきて、この偶像は盗まれたもので、没収すると言った。その後、この少年たちは、この警察官が広告の出る前に訪ねてきたことに気づいて、警察官と老いた漁師とがグルになっているのではないかと疑い始める。少年たちはこの二人組を陥れる罠をしかけ、最後には偶像と彼らの金を取り戻し、二人組を刑務所に送った。

Holman, F.(1976) The runaway. (「逃避」)

Marcie は10代の少女である。彼女はときどき両親の愛を息苦しく思って、逃避する白昼夢を見る。彼女はいろいろな夢を見るが、

一番好きなのは友だちの Hilda の家に行くという夢である。ある日、彼女が家に帰ると、自分のベッドの上に新しいドレスがあるのを見つけた。そこには Marcie の古い友だちの一人によって近々行われるパーティに着ていくためのドレスだと書かれた母親のメモがあった。Marcie は何度も何度も母親に自分がそのパーティに行きたくないと言った。そして、怒って、本当に Hilda の家に逃げた。彼女が Hilda の家に着いたとき、自分の思った通り歓迎されないことを知った。Marcie は Hilda の暮らしが自分の求めていたものとは違うということに気づき、〈耐え難い愛〉の伴う家庭へと戻った。

この三つの小説に対する子どもたちの自由記述式の反応を分析するために、メニーは二つの評価尺度を作成した。一つは子どもたちのテキスト理解の水準を評価するためのものであり、今一つは子どもたちの反応プロトコルに見られるスタンスが、導出的な傾向が強いかそれとも審美的な傾向が強いかということの評価するためのものである。○子どもの反応の理解水準を評価するための指標³⁰⁾

第1水準

—物語の字義通りの意味を超えないもの

「私はこの物語が好きだ。続けて読みたくなるほど私の興味をそそる。とくに結末が好きだ。」

「私はこの物語が好きだ。設定とプロットが好きだ。結末がすごい。場所と時間もよい。私は Charlie と Brian が好きだ。」

第2水準—物語の様々な出来事の解釈

「私はこの物語を一種のミステリーだと思う。Trish が Mr.Watts について何かを探ろうとしているように思える。彼らは物語の結末までにとってもよい友だちになることだろう。というのも、物語が進む中で彼女が彼の過去を探り当てた時、彼女はなぜ彼がそのように振る舞ったのかということを理解するだろうか。」

第3水準

—物語の様々な出来事を生活から推論し、生活に当てはめて考える

「私はこの物語が好きだ、なぜなら、こうしたことがしばしば私の身の上にも起こるからだ。私の両親も私のしてほしくないことをする時があって、その時には私も自分の両親を嫌いに思う。この物語はまったく真に迫っている。物語の中で、彼女のことを信じていない友だちのことが出てくるが、私の妹がこれとそっくりだ。妹は私のことを信用することができない。だから、もしも私たちがゲームをして遊んでいても、彼女は自分が部屋を留守にするときには私にテレビを見るように言う。この物語は私たちの年齢の子どもが読むのにふさわしいものだと思う。なぜなら、私たちのほとんどはこの物語の中の少女に似ているからだ。私もそうだけだ。」

第4水準

—生活についての抽象的一般化に到達する
「私はこの物語がとてもすばらしく、面白い物語だと思う。たとえば言うと、この物語は私に一冊の本をそのカバーによって判断してはいけないということを教えてくれる。つまり、その人が綺麗だとか醜いとか、太っているとかやせっぽちだとか、男子であるとか女子であるとか、肌の色が黒いとか白いかいいうことで、その人を悪く判断したり、書いたりしてはいけないということ。」

○子どもの反応スタンスの評価尺度³¹⁾

ポイント1—もっとも導出的な反応

読みの経験そのものよりも、むしろ読みの中で学びとられたものや、獲得された情報に焦点が当てられる。テキストを個々の部分に砕き、それをカテゴリーに位置づけたり、それに応じて反応することによって、テキストを分析する。このような反応は文学的分析や、技術的分析、あるいは他の規準及び体系（たとえば、社会的歴史的コンテキスト）を用いての分析を焦点化するものになる。

ポイント2—主に導出的な反応

このタイプの反応は、語りと言及することによって、物語の筋を強調したり、何についての物語かということを強調する。

ポイント3—審美的と導出的とが等しく混じっ

ている反応 (Elements of aesthetic and efferent)

審美的喚起と導出的分析との両方をとくにどちらかを強調するというわけではなく含んだ反応である。物語の特定の部分や人物に特に関心を払ったり物語を生き抜く経験について強調したりすると同時に、分析と語り直しの混ぜ合わさったものを含む反応となるだろう。

ポイント4—主に審美的な反応

これらの反応は好みを述べたり、物語の質や登場人物の行動について判断したり、物語の出来事や人物たちについての印象を述べたり、そのような反応を引き出した物語の各々の部分を記したりする。物語世界に対する選択的関心に関わるものである。

ポイント5—もっとも審美的な反応

もっとも審美的なスタンスを備えた反応は作品の生きた喚起に焦点を当てる。読者—テキストの交流の間に心に浮かんだ考え、場面、音声、連想、感情に関心の焦点が当てられる。もっとも審美的な反応を表す反応は、次に示すようなことに焦点を当てている。すなわち、イメージ化することや場面を思い描くこと、喚起された連想や感情を述べること、意味を拡大すること、仮説を立てること、あるいは思い返すこと、など。

この2種類の評価尺度を用いて子どもの反応を評定した結果、学年と理解水準及びスタンスと理解水準との間には次の表のような相関が見られたという。

○学年と理解水準の相関³²⁾

学 年	理 解 水 準			
	1	2	3	4
4	73 59.3%	31 25.2%	15 12.2%	4 3.3%
6	44 33.1%	36 27.1%	35 26.3%	18 13.5%
8	29 25.0%	39 33.6%	24 20.7%	24 20.7%

○スタンスと理解水準との相関³³⁾

スタンス	理解水準			
	1	2	3	4
1 導出的	82 59%	36 26%	9 6%	13 9%
2	43 58%	14 19%	7 9%	10 14%
3 審美的	21 13%	56 35%	59 37%	24 15%

*表の「スタンス」は集計の都合上3段階に分けてある。1=ポイント1及び2, 2=ポイント2, 3=ポイント4及び5

上の二つの表はそれぞれ、学年が上がるにつれて理解水準が次第に深まっていくことと、理解水準の深まりに審美的スタンスの採用が関与していることを示している。

また、審美的なスタンス（読者-テキストの交流の間に心に浮かんだ考え、場面、音声、連想、感情に関心の焦点を当てるスタンス）と導出的なスタンス（読みの経験そのものよりも、むしろ読みの中で学びとられたものや、獲得した情報に焦点を当てるスタンス）のいずれが優勢かということは、子どもの学年とは必ずしも相関するものではないということが明らかになった。

しかし、先に述べたように上に掲げた表からは、審美的スタンスを採ることができるということが理解水準の深まりと何らかの関連があることが読み取れる。とくに、審美的スタンスを採った子どもの約7割が理解の第2水準「物語の様々な出来事の解釈」を行う水準及び第3水準すなわち「物語の様々な出来事を生活から推論し、生活に当てはめて考える」水準に達していた。この点について、メニーは次のように考察している。

「教室にあって、審美的なスタンスを想定したあらゆる学年の被験者が高い水準の個人的理解に達したという事実は、(中略=山元) 審美的スタンスがいかなる年齢においても文学経験の重要な一部となりうることを明らかにしている。」³⁴⁾

つまり、学年の高低に関わらず、審美的スタンスと理解水準の深まりとが強い相関を見せたということから、小説の理解において審美的スタンスを採ることがいかに重要なことであるかという見解が導かれている。

また、上の集計結果に明らかなように、理解の

第2・第3水準は審美的なスタンスを採ることができたかどうかということに深く関わるが、第4水準についてはこの点であまり強い相関は見られない。理解の第4水準は読みとった内容の一般化・抽象化に関わるものであり、この水準は導出的なスタンスを採るか審美的なスタンスを採るかということよりも、むしろガルダの研究の中で追究された「観察者のスタンス」の関与が強いものと思われる。

このような分析を通して、メニーは、学年が上がるごとにテキストと現実を結びつける力と、審美的スタンスが理解の深まりに大きく影響を及ぼしていることを明らかにした。第三者的立場を保ちつつ、テキストの出来事に関与していく審美的スタンスをとることができるかどうかということが、文学の読者としての「成熟」を深く条件づける、というのである。

V. 文学テキストに対する子どもの反応の発達を捉えるための視座

最後に、本稿において検討した諸研究をもとに、現時点で捉え得た問題を整理したい。

1. 「成熟」した読者像を明確にする必要性

テキストに対する反応の発達論的研究を進める上で、ガルダが試みたような各々の子どもの個人的反応スタイルの検討は重要である。反応の発達のすじみちを捉えるためにも、ガルダがアンという女子児童の反応に見出したように、どのような反応を示す子どもが読者として「成熟」していることになるのかということを探っていく必要がある。

ガルダの研究において焦点化されていた「観察者のスタンス the spectator's stance」を子どもがどのように獲得するのかということの検討は、とくに学童期後期から思春期にかけての子どもの文学反応の発達を捉える上で重要なポイントとなる。

2. 子どもに反応モデルを提供すること

マルチネスとローザーは、そのレビューのまとめとして、反応研究が実践にどのように示唆をもたらすかということを指摘し、そこで、成人読者（教師や保護者）が子どもの反応に及ぼす影響を論じている。

「調査の結果から、教師たちが文学に対する反

応をモデル化することが、幼い子どもたちの反応に強い影響を及ぼすという示唆が得られた。専門的な反応者であれ、素朴な反応者であれ、同じ設定の中では、テキストに対して同一の方法で反応する傾向が見られるということが明らかになっている。推量し、関連づけ、面白く味わい、思いを巡らし、関心を喚起し、質問をする教師こそ、成熟した反応者がどのようにテキストと相互作用するのかということを示しているのである。物語の読みの最中や読後にこのような反応をモデル化することによって、教師は子どもたちの積極的な参加を促すのである。成人が様々なモデルを提供するように、子どもたちも、書物についての会話や、教室の中で生じる反応の仕方の類似性によって、あるいは個人の意味やグループでの意味の双方を構築するためにそれぞれが認め合う社会的相互作用を通して、お互いの反応に影響を与え合うように思われる。上に述べたように、このような仲間同士の関係を良い意味で活用するために、教師は協同的な状況の中での思考を提案し、意見を撤回し、修正していく対等のパートナーとして反応者の共同体に参加しながら、相互作用を価値づけたり、子ども同士が交渉し合うための時間と機会を提供しなければならない。」³⁵⁾

このことを、「発達の最近接領域」をめぐる次のようなヴィゴツキーの発言と重ねて考えると、子どもの読者としての自立を促す上での成人読者の役割が浮かび上がってくる。

「子どもが自分の発達において到達した水準、子どもが地力で解いた問題によって決定される水準を、現代の児童学でますます広く用いられるようになった用語にしたがって、子どもの現下の発達水準と呼ぶことにしよう。したがって児童学で用いられている普通の意味での知能年齢は現下の発達水準ということになる。ところでわれわれはいまや児童学においては、それを知能年齢と呼ぶのをやめることにしよう。というのは今みてきたように、それは知的発達を特徴づけるものではないからである。子どもの発達の最近接領域は、子どもの現下の発達水準と可能的発達水準とのあいだのへだたりである。つまり地力で解決する問題によって規定される前者と、おとなに指導されたり自分よりもできる

仲間との共同で子どもが解く問題によって規定される後者とのへだたりである。」³⁶⁾

本稿において検討した先行研究はいずれもどちらかと言えばヴィゴツキーの言う「子どもの現下の発達水準」を明らかにするものであった。マルチネスらのレビューにおいては教師が子どもの反応に及ぼす研究についての言及が少なくない。読者反応の研究において、成人読者や教室の友人たちが子どもの反応に及ぼす影響を捉えていくことは、子どもの「可能的発達水準」を明らかにし、読者反応の「発達の最近接領域」を明確にする上で大切な営みである。教師という成人読者が子どもの前で理想的な「反応モデル」を提示することによって、「可能的発達水準」を明確にしていくことが、子どもを読者として「発達」させていく上でかなり重要なことになる。

3. 子どもの対話と反応の発達—状況の中で子どもの反応を捉える方法の開拓—

もちろん、子どもの「現下の発達水準」を捉えていく方法の開拓も依然として大きな問題である。テキストに対する書き言葉による反応プロトコルの分析によって明らかになるのは、主として個々の子どもの内部に成り立つ作品像である。本稿で取り上げた研究のいくつかは、話し言葉をもとにしたものであった。あるテキストをもとにした討議の中の発言を拾い出して分析することによって、子どもの発言の機能的側面を捉えることが可能になる。また、ヒックマンの研究のように、子どもが文学テキストを目の前にしてどのような行動をするかということを観察し、その記録をもとに分析・検討を加えることによって、子どもが教室という場の中で示す反応の動態を捉えることが可能になるだろう。ヒックマンの研究は、子どもの発言以外の側面にまで光を当て、幅広く反応を捉えていこうとしている点が重要である。文学テキストに対する子どもの反応を捉えるための窓口がけっして言葉だけではないということを改めて検討していく必要がある。

4. 反応の質を明らかにする反応評価尺度を作成する必要

何らかの評価尺度を設けて読者の反応を捉えていこうとする試みは、まず読者の書き言葉による反応を数量に還元していこうとするところから始められた。しかし、このような試みには自ずと限

界が生じる。反応を分類して数量に還元していくためのものではなく、反応の質の深まりを捉えるための評価尺度を作成する必要がある。メニーの行ったように、いくつかの尺度を組み合わせる方法を工夫して、反応の質を捉える必要もある。絶対的な評価尺度というものを構築することは難しいが、何を以て文学の学力を測るのかということを検討する上で、反応評価尺度を用いて子どもの反応を吟味する研究は豊かな示唆を与えるものと考えられる。英米における読者反応研究がもっとも大きな主題としたものの一つは、反応の評価の問題であったということができよう。

文学テキストに対する子どもの反応の検討は、心理学や社会学と問題を共有しながらも、事実の指摘に留まってはならない。文学教育の基礎論としての読者反応の発達論的研究の中で言う「発達」とは、絶えず外部の働きかけに対して子どもが応じようとしながら自らの能力を伸ばしていくということを指している。自己の内部の他者性との、あるいは自らの外部の他者との絶えざるダイアローグを通じて、子どもが何を獲得していくのかということをもさらに明らかにしていかなければならない。

【注】

- 1) Martinez, Miriam G. & Roser, Nancy L. (1991) "Children's Responses to Literature." in Flood, James. et. al. (eds.) *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. Macmillan. 1991. pp.643-654.
 - 2) Squire, James. (ed.). (1966) *Response to Literature: papers relating to the Anglo-American Seminar on the Teaching of English on the Teaching of English at Dartmouth College, New Hampshire*. NCTE.
 - 3) Britton, James. (1966). "Response to Literature." in Squire (1966). p.4.
 - 4) Purves, Alan C. & Rippere, Victor. (1968) *Elements of Writing about a Literary Work*. NCTE. なお、同書については、拙論「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博士課程論文集』第12巻、1986. 10., pp.138-45 において若干の考察を行った。
 - 5) Applebee, Arthur N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. The University of Chicago Press.
 - 6) Martinez & Roser (1991), p.644.
 - 7) Applebee (1978), p.58.
 - 8) Applebee (1978), p.124.
 - 9) Galda, Lee. (1982). "Assuming the Spector Stance: An Examination of the Responses of Three Young Readers." *Research in the Teaching of English*. vol.16. no.1. pp.1-20.
 - 10) Paterson, Katherine. (1977) *Bridge to Terabithia*. Thomas Y. Cowell Co. (キャサリン・パターソン/岡本浜江訳『テレビシアにかける橋』、偕成社、1981、1993第6刷)
 - 11) Odell, Lee. & Cooper, Charles. (1976) "Describing Responses to Works of Fictions." *Research in the Teaching of English*. vol.10. pp.203-225.
 - 12) Galda (1982), pp.17-18.
 - 13) 10)と同じ。
 - 14) Le Guin, Ursula. (1968) *A Wizard of Earthsea*. Parnassus. (アーシュラ・ル＝グウィン/清水真砂子訳『影との戦い—ゲド戦記 I』、岩波書店、1976、1986第19刷。岩波書店同時代ライブラリーにも再録されている。)
 - 15) Cullinan, Bernice E., Harwood, Kathy T. & Galda, Lee. (1983) "The Reader and the Story: Comprehension and Reponse." *Journal of Research and Development in Education*, vol.16, no.3, pp.29-38.
 - 16) Cullinan et. al. (1983), p.29.
 - 17) Rosenblatt, Louise M. (1938) *Literature as Exploration*. A. Appleton-Century Company. 及び Rosenblatt, L. M. (1978) *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois University Press.
- なお、Rosenblatt の「交流理論」については、拙論「文学の教授・学習に関する基礎論の検討—ルイズ・ローゼンブラットの「交流理論」を中心に—」(『鳴門教育大学研究紀要』、第6巻、pp.59-78) において若干の考察を行っ

