

文学の授業における「主観」と「協働」 コラボレーション

—デヴィッド・ブライヒの理論展開を手がかりとして—

山元隆春

(2001年9月28日受理)

Subjectivity and Collaborations in the Classrooms of Literature:
From some considerations on David Bleich's Explorations in Reading and Interpretation

Takaharu Yamamoto

Not only prevailing a few reader's interpretation to the whole class, but also eliciting transaction with peers is one of the important conditions for developing learning of reading. Each readers should be revising their own readings and interpretations through such learning processes, and should hold shared meanings on the text or the learning materials in their learning community. In such situations, How we think about the relationship between reader's subjectivity and the collaborations in the learning communities would be crucial problem. Through examining David Bleich's theoretical works, especially subjective criticism and double-perspective theory, the pedagogy of disclosure, the relationship subjectivity and collaboration in the Literature classroom was discussed in this paper. As a conclusion, several suggestions for teaching practice were pointed out.

Key Words: Subjectivity, Subjective Criticism, Collaboration, Teaching of Literature, Bleich
キーワード: 主観性、主観批評、協働、文学教育、ブライヒ

1 問題設定

一握りの読者の読みを「支配的な」ものとして行きわたらせるというのではなく、互いの意見を交流させる中で、一人一人の読者の読みが絶えざる変容・修正を伴いながら、自らにとっての新たな読みを産み出し、むしろ「共有可能な意味」を協同で作りに出していくことができるようにしていくということが、文学を教材としたものに限らず、読むことの学習の大きな課題である。

1960年代からアメリカにおいて、独自の「主観批評」論に基づく読者反応批評を推進してきたデヴィッド・ブライヒ (Bleich, David, 1940-) は、人々の間で共有される「知識」が個人の主観的知識という基盤の上に成り立っていると言う。「誰かが自らの属する共同体に反して知識を形成するにしても、幼児の言語習得の過程と同じように、その際の知識形成に伴うさまざまなコンテクストはいつでも共同のものである。共同体には、新しい知識を導く弁証法的な過程を促進するという働きがある。」¹個々の主体の主観的な知識のぶつかり合いが共有される「知識」を生み出すという発想、及

び共同体が新しい知識の形成を促進すべく機能するという発想は、文学の教室で営まれる読みと解釈のダイナミズムを捉える上でも重要である。本稿ではブライヒの主な著作の検討を中心に、冒頭に掲げた課題に取り組んでいきたい。

2 主観のパラダイム

—「異端」から「正統」へ—

我が国においては英文学の目羅公和の論が、ブライヒの理論に関するまとまった論考としてはほぼ唯一のものである。その目羅は、ブライヒの提唱する「主観批評」における批評家の役割について「この批評家像は、客観的真理の探究を大前提とする文学批評の風潮の中でためらいを感じながら研究を発表してきた人びとの、あるいは個人的主観にすぎないと痛感して研究発表を断念してきた人びとの、心の中にわだかまっていた主観にまつわる不安を払拭し、すべての批評は主観的批評なのであると明解に告げることで彼らに安心と勇気を与えることになるだろう。」と述べた上で、「ただ、ブライヒの主観批評は未だ異端の説に留まっている。(中略)いつの日か、新しい科学論が定着し、知覚の本質が一般に理解さ

れ、言語論、解釈学、認識論などの分野で主観が客観を駆逐するならば、その時、異端は正当に変貌するかもしれない。」としている²。少なくとも目羅が論を展開した1988年の時点で、ブライヒの考え方は英米の文学研究の文脈において、あくまでも「異端」であったと言う他はない。しかし、国語教室で実際に教師と生徒のあいだで実際にやりとりされることを振り返ってみようとするとき、「すべての批評は主観的批評なのである」と言う認識に立つことは、教室で生起する出来事を見つめる前提として重要なものである。また、認知心理学においても「状況論」的なアプローチが展開されはじめ、学習を通じて学習者が獲得する「知識」観に新たな問いかけが為されはじめた1990年代以降³、ブライヒの立論は重要な意味合いを帯びてきた。もはやブライヒの「主観批評」論は「異端」ではないのかもしれない。たとえば、心理学者佐藤公治の言う「方法的個人主義」の克服⁴は、ブライヒにとっても大きな課題であった。すなわち、読者の「主観性」を重んじながら、それがいかに社会・文化的な意義を担うのかということをあわせて考察し、一人一人の「主観性」を生かすかたちでの読み及び解釈の「共同体」の形成に向けて、ブライヒの立論は展開されていくことになる。

3 「主観のパラダイム」からみた 学びの場への関心

ブライヒの立論を特徴づけるのは、彼が客観主義的なパラダイムに対する「主観のパラダイム」に依拠しているという点である。「主観のパラダイム」とは何か。ブライヒは「その基本原則は知識や対象というものは認識主体や知覚主体から切り離すことができないというもの」⁵だとする。そして文芸批評家であるはずのブライヒがあえて教育に関心を抱いた理由は次のように記されている。

知識が作られていく過程に参加したり、これを観察したり、理解したりするためには、教室以上の好適な場所はない。元来、教室というものは、知的な問題が湧き起こり、それをめぐって討論がなされてきた場所である。そういった知的な問題が対象と考えられているときに、教師たちはそれを一つの対象として一たとえばある詩の解釈とかたちで一示すのである。そこにいかなる発表も存在しないとなれば、解釈とは教師の権力と同じである。そこでは、生徒たちの貢献がひそやかなかたちで行われるわけだが、その貢献はこうしたうわべだけの客観的な基準で評価されてしまうことになる。この過程で新しい知識が生み出されるが、多くの生徒たちはそこで生み出された知識を不承不承に受け取ることになる。というのも、詩とその詩の解釈を超えるような主観の支配権を教師が生徒たちに許さないからである。このことは、共同の基盤に立って新しい知識を育てていくことが、教室共同体においては禁じられているということの意味している。もしも教室の一人一人の構

成員が教師ほどに自らの反応と判断を自由に扱えないとすれば、彼らには新しい知識を創造する道が閉ざされてしまう。さらに、この点で自由なはずの教師にしても、自分の授業ノートを仕上げることに精一杯で、ほとんどの教師は新しい知識を生み出すことができないでいる。⁶

「教室」とは学びの場であるわけで、その場のなかで「知識が作られていく過程」が立ちあらわれる、ということにブライヒは関心を寄せた。その関心から彼はことばの学びが行われる「教室」という場で生ずる問題を、テキストの読みを論じるための重要な中心としたのである。したがって、ブライヒの批評論においては、批評家ブライヒという個人の内部で営まれる読みや解釈のみが論じられるということは、ない。むしろブライヒその人の解釈も含めたかたちで、「教室」において生み出される学習者（ブライヒの場合はその論文で取り上げられる学習者のほとんどが大学生であるが）の「知識が作られていく過程」に焦点が当てられている。

たとえば、彼は「主観批評」を構築していくために試みた初期の論文のなかで、様々なテキストに対する大学生の示した反応事例に基づいて論を展開しているのだが、その場合テキストの客観的構造そのものに多くの言及はしていない。むしろ、テキストから読者が感じ取る「切実な感覚 felt-sense」を重んじていくことが結局のところテキストを大切にすることにつながるということにブライヒの主張の中心がある。

4 ブライヒの「主観批評」論の展開

ブライヒは、「読むこと」を作品の「主観的再創造 (subjective re-creation)」と呼ぶ。この「作品」の「主観的再創造」は、「知覚、感情的反応、及び連想的反応の三つの局面に分かれる」⁷。ブライヒの「主観批評」のプロセスは、いわばこの「主観的再創造」を生み出すプロセスであると言ってよい。言い換えると「主観的再創造」の三局面は、(1)「知覚」(テキストのことばとして記されていることを反応者の「主観性」の「視野の内部の想像上のコンテキストやシステム」⁸にうつしかえる。(2)「感情的反応」(読みのただなかにおいて読者が感じ取ったものすべて)、(3)「連想的反応」(感情的反応を個人内部・個人間の関係のなかに置いてみて、自らの個人的な意味づけを相対化する営み)である。この三つの局面を経て、テキストというシンボルが読者の「主観」において「再象徴化」される。

おそらく、テキストのことばの「知覚」が、テキストを「意識」にうつしかえるということであるという点に関しては、あらゆる「読むこと」に関する理論において、承認されていることがらであろう。問題となるのは、その先のことである。「知覚」したことを、どのようなかたちで一貫性をそなえたものとして構築していくか、ということなのである。この点に関して、ロバート・ド・ボウランドは次のように言う。

この最初の段階は、他の幾人かの批評家たちの提案する

ものと同じである。が、それよりも後の段階については異なっている。ブライヒの言う「連想的」という語は各々の読者たちの間の多様性の幅のさらなる広がりを意味するものであるが、彼はその際に合意（consensus）が増大していくことを期待している。イーザーやホランドにとって、最初の段階の後に続く様々な動きは、プライベートな領分へと収斂していくものである。また、ヤウスやジェイムソン（そしておそらくブライヒも）にとって、最初の段階の後に続くのは、歴史意識ないし社会意識の増大であろう。このように多くの批評家たちは日常的意味での読みについてよりもむしろ日常的意味での読みの結果や帰結を論じているのである⁹。

ブライヒの言う「主観的再創造」の三つ目の局面である「連想的反応」は、他の批評家たちのものと異なって、「プライベートな領分へと収斂」していくものでもなく、「歴史意識ないし社会意識の増大」を招くものでもないとボウグランドは言う。なぜなら、ブライヒが対象にしているのは「日常的意味での読み」であり、他の批評家たちのように「理想の読者」の読みでもなく、批評家自身の読みでもないからである。

このように「日常的意味での読み」に焦点を当てたことに、ブライヒの理論の教育学的な意義の一つがある。それでは「日常的意味での読み」において主観的反応を引き出すことにはいかなる意味があるのだろうか。たとえば、ブライヒは学生たちがテキストを読んだ後で次のような指示を与える。

この物語について感じたことをすべて書きなさい。感情的な反応でも連想的な反応でもかまわない¹⁰。

こうした問いかけに応じる形で学生たちの反応プロトコルが生み出される。こうして教室には、「オリジナルのテキスト」によって生み出された反応プロトコルという、読者の数だけの「二次的テキスト」が生まれることになる。

いわば、「主観的再創造」のプロセスをひきおこす働きをするのが、「プロトコル」の記述という行為の要求であったと言えるだろう。「反応を記録させること」によって、読者の内部の「変化」や「成長」が促されるのであり、そのことが「再創造」と呼ばれるゆえんでもある。そして、これが文学教育の方法につながることは明らかである。

このような問題意識のゆえに、ブライヒの理論は、読者の「主観性」に焦点を当てることから、次第に「主観性」と「共同性」「集団性」との関連に焦点を移すようになってきている。当初は「主観批評」と呼ばれたものが、読みにおける個人と集団の関係を問うものとなっていったのである。

それでは、「主観批評」の実践は教室のなかでどのような働きかけとなってあらわれるのだろうか。

5 主観批評的文学教育の実践のために

『さまざまな読み・さまざまな感情』において、ブライヒは「本書の目的の一つは文学というものが読者の主観的再創

造に立脚して存在するというを明らかにすることにあつた。同様に、教室というものも、教師と教室のメンバーたちの主観的再創造として存在する」としつつ、「主観批評」の実践において次のような問いかけと働きかけを行っていく必要があると述べている¹¹。

思考と感情

(a) 最近の夢について話すように求める。夢について語る者の話に、他の人々はどのようなことを感じるだろうか？ 他の人の夢を聞きながら、どのようなことに関心を持つのだろうか？ …… (b) 親との最近の会話について話をする。(c) 生活の中でいちばん喜ばしいと思えるときはいつだったか書く。(d) とても困ったことや恥ずかしかったことを話す。(e) 今まで学んだなかでいちばん気に入らなかった教師を思い出す。(f) 初めて愛を感じたときを思い出す。

文学についての感情

(a) 自分の経験の中で最後に映画を見て泣いたのはいつだったか思い出す。(b) 子どもの頃一番お気に入りだった人形や、ぬいぐるみ、毛布、玩具について書く。(c) 最近、大勢の応援の観客のなかでスポーツを観戦した時のことを思い出す。(d) 同じ被写体を撮影した二枚の異なる写真（一枚はクローズアップ）を比較する。(e) ある対象や人物が4～5の他のものといっしょになっているところを取り上げて、4～5分の間にはできるかぎり十分なかたちでその絵を描く。(f) 一番お気に入りの身につけるものについて話し合うか、実際に呈示する。

文学的な重要性を決定すること

(a) Xがその物語について最も重要な要素であるとあなたが考えているとします。そのように判断した基準はどのようなものですか？ …… (b) その物語のなかであなたの想像を刺激したものを書き留めなさい。フレーズでもいいし、登場人物でも、出来事でも、場面でも、言葉の用い方でも、雰囲気でも、あなたが「好きだ」と感じものは何でも。…… (c) その物語についてあなたが抱いた感情をすべて—あなたの感情的反応と連想的反応—記録して、何がもっとも重要かを判断しなさい。…… (d) 討議の対象になっている物語の一つについて標準的な批判的解釈を見つけなさい。(e) いくつかの物語のうちからどれか一つ、重要だと思われるものを先生に選んでもらい、その理由と作品について感じたことを教えてもらいなさい。先生はどんな風に反応しましたか、また、同じ物語に対してあなた自身が反応するときの態度や気持ちと違いがありましたか？ (f) あなた自身の物語の読みを、簡単な物語のフォーマットを用いて考えなさい。(g) 物語の中に作者をどのように意識しましたか？ (h) もしも、作者が物語の中に語られていること以外に何か言おうしているとすれば—すなわち、もしも作者が何らかの「メッセージ」を伝えようとしているとすれば—彼はなぜ物語を書くような面倒なことをしたのでしょ

う？(i) 物語の「中に」はそもそもすでに何か「意味」があるのでしょうか？もしそうだと思うなら、それを指摘してください。作者が「意味」をそこに置いたのでしょうか？そうではないというなら、あなたがそうしたのですか？あなたが物語に意味を加えたというなら、どこに加えたのでしょうか？あなたは物語のなかに意味を発見したのですか、それとも自分自身が物語について考えたことをもとに意味を作り出したのですか？もし作り出したのなら、あなたが物語について抱いた考えをもとに作り出した意味に、何か物語の内容以外の他のことも混じっていますか？・・・(j) 物語の意味を「作った」とか構築したと言うことが奇妙に思えるのはなぜなのでしょう？

共同行為としての解釈

(a) あなたが物語や詩を読んだとして、それを誰に話さなかったとしたら、その物語や詩はあなたにどんな効果を与えますか？自分が読んだことについて誰かに話す前にあなたの心に浮かんだことを書いてください。・・・(b) 年齢も性別も違う、あなたにとって関係の異なった3人か4人の人に対して自分が読んだ物語について話してみてください。・・・そのような会話からあなたは何かを得ましたか？実生活のなかで、あなたが関心を抱いた読みの経験について耳を傾けてくれる人がいますか？・・・(c) 教室にいるとき、あなたは他の友達からどれだけのことを学ぼうと期待していますか？友達や先生からより多くのことを学ぶことができますでしょうか？あまり親しくない友達の意見が、あなたの読みの経験に影響を与えるのでしょうか？他の友達と話し合えそうだという理由で、本を読んだり映画を見たりしたことが何回ありますか？もし多くの人がそのような理由で本を読んでいるとすれば、彼らにとって本の働きはどのようなものなのでしょう？同じ本を小さなグループで読んで話し合うことにはどんなよさがあるのでしょうか？(d) 話し合いの間、先生がその物語について自分の感じたことや意見を示すか観察しなさい。他の人の意見や反応が先生の意見や反応に影響されるということを、あなたはどの程度信じますか？教室のみんながグループに分かれると先生に賛成すると思いますか、反対すると思いますか？先生の意見とは別に、みんなは自分の意見を作っていますか？クラスでの討議の間、あなたはみんなが受け入れなければならない結論に向かっていると感じますか？もしも何らかの「解答」を要求される試験というものがなければ、文学についての教室での討議にあなたは何を期待しますか？(e) あなたは文学についての討議を、他の人々と共通する部分を発見する機会としてどの程度用いていますか？友達がおもしろそうな人物であるという理由で誰か他の人の反応に耳を傾けたことがどの程度ありますか？同じ文学作品について話し合うことで、クラスが一つのグループになったと感じたことがありますか？もしそうであれば、なぜそうなっ

たのでしょうか？話し合いの輪の中にいるとき、グループの中に「別の人」がいると感じたり、自分がそのような人物になったと感じたことはありませんか？・・・(f) ある一つの作品に対する一連の書き言葉による反応を集めて、注意深く読みなさい。作品について言われていることよりも、読者について言われていることにどの程度関心を持ちますか？

評 価

日常的な文脈において、評価というものは等級づけ(grading)のことを意味する。学校や大学という共同体において、等級づけによる悪弊はよく知られている。生徒も教師も同様にそれを重荷に感じている。・・・

本書で提案した文学反応の学習方法は、伝統的な等級づけの手順とは相容れないものである。反応のプロセスは一人一人に個別のものであり、強制的な評価の観点からは常に禁じられることになる。

反応能力を評価することそのものがすでに反応プロセスの一部なのである。個人はすでに自分自身がいかに深く反応しているかを知っている。もし彼が自らの反応の深さを知ることに障害を覚えているとすれば、その障害を強制的な脅威なしに分析することはできない。

こうした働きかけのことばからわかるように、プライヒにとって、文学の授業とは、テキストの何かを伝えていくというのではなく、むしろテキストによっていかなる反応が喚起されるのかということを見据えていくことであった。その意味で彼は「テキストに内在する意味」という考え方を過剰なほどに批判し、否定しようとする。テキストには何ものも内在せず、それは読者の反応を呼び起こす刺激にすぎない、というのがプライヒの主張の重要なポイントである。

また、文学の「意味」が読者の感情を離れてはあり得ないとする点においても、彼の理論はいわゆる客観主義的傾向の批評理論とは大きく異なっている。もちろん、経験的な次元において、文学の意味形成から感情的な次元を削り落としてしまうことはできないだろう。感情を巻き込むからこそ、それは文学体験と呼ぶことができるのであり、プライヒはそのことをストレートに問うていったのである。

これは、スタンリー・フィッシュやルイーゼ・ローゼンブラット、ヴォルフガング・イーザーら他の読者反応批評家によって探究された問題とかなりの程度重なっている。但し、フィッシュやイーザーは、実際の読者の反応の分析から事を始めたわけではなかった。むしろ彼らの論はあくまでも理念上の「理想の読者」の読書行為を想定した上での論であった。

リチャード・ビーチは、「感情的文本文論」時代のフィッシュや、イーザーの読書行為論及びローゼンブラットの交流理論などを、経験志向の読者反応理論として位置づけている¹²。ビーチによれば、これらの読者反応理論が「個人の」読者の読みの過程なり読みの経験に焦点を当て一定の成果をあげて

いることは確かであるが、同時に個人の読みの経験の特権化しているところに限界を抱えていると言う。ブライヒの場合も決してその例外ではない。読者論と呼ばれるもの一般に対する批判もこの点に尽きる。すなわち、読者の読みと言ってそれはある特定の個人という読者の読みにか過ぎない、ということである。キャサリン・マコーミックは次のようにブライヒを批判する。

ブライヒにとって意味の源は読者にあり、読者たちの反応に対する社会的かつ制度的な影響にはほとんど注意が払われていない。(中略) ブライヒにしてもホランドにしても、意味の起源が読者にあるとすることによって、教室で強調すべき焦点をテキストから読者へと移動させることに成功したのだが、その反面、読者たちが言語及び社会によってどのような影響を被っているか(あるいはポスト構造主義者好みの言い方で言うと、いかに「書かれた」か)を探るということまではおこなっていない。¹³

だが、「主観」にこだわるということはそれほど責められるべきことなのだろうか。確かに、読者反応理論ないし読者論が批判される場合、常套的に用いられるものに、「読者が勝手に読めばそれでよいのか」という言葉がある。これは読者反応理論が「解釈の唯我主義」を招きかねないことへの批判の言でもある。もしも読みや解釈がつねに「我」の側から営まれていればそれでよいと考えるとすれば、それを「唯我主義」と呼ばれても致し方ないことであろうし、「唯我主義」に陥るような読者論であれば、いわゆる「客観主義」的な読みの理論よりも始末の悪いことになる。

実は、ブライヒが頭を悩まし、やがて論の修正を行っていくのもまさしくこの問題ゆえなのである。つまり、自らの読みや解釈の内部にどのようにして他者の視点を介入させるのか、という問題である。上に論じてきたように、ブライヒの「主観批評」論は「根拠無き主観性」を排除するものでもあり、けっして「我」の立場を絶対化するものではなかった。むしろ彼が明らかにしたかったのは、読者の主観が成り立つプロセスであり、読者としての「我」の自立のプロセスであった。当然のことながらそこでは、他者の視点を招き入れて、自らの読みそのものを対象化する道が探られることになる。

6 共同主観性・社会性への関心

ブライヒの関心の中心は「主観」と「主観」がぶつかりあい、相互交渉していくプロセスのなかで生み出されるものへと移行していく。それは、いきおい「間主観」「相互主観」と呼ばれる問題領域に足を踏み込むことを意味する。『主観批評』以後、ブライヒはG.H. ミードの相互主観的社会学¹⁴やヴィゴツキーの内言論、ヘスによる教室の民族誌的研究¹⁵あるいはブラッフィの「協働学習」論¹⁶等に刺激を受け共感を抱きながら、読み及び解釈の共同主観性に思いを潜めることになる。ブライヒは心理学に依拠した読者の「主観」の強

調から、社会学的な問題意識へと移行していったと考えることができるだろう。もちろん「主観批評」を提唱した頃からすでに社会性への関心はあったのであるが、とりわけ1990年代に入ってからの研究論文には、社会学的な傾斜が著しい。先にも述べたように、佐藤公治らの言う「方法的個人主義」の克服をブライヒなりに図っていったことが、社会的な傾向及び関心を呼んだのであると考えてよい。

ブライヒは『ダブルパースペクティブ』¹⁷の「はじめに」で次のように述べている。この「はじめに」のなかにはブライヒが「主観批評」を提唱するようになった動機や、「主観批評」の実践にもとづいてブライヒが読むことや批評において重要なものとして考えるように至ったことが端的に語られている。

「ダブル・パースペクティブ」という比喩 (figure) は、私たちがいかなる価値を個人の意識に置こうとも、その意識は非客観的な意味で二重 (double) であるということを表している。すなわち、女性たちにとって、長い歴史の中で、男性のパースペクティブがその思考方法の一部となってきたように、たとえ自分たちが男であってもその「内部」には女性のパースペクティブがある。本書で論じるように、二重性 (doubleness) とは各々のジェンダーのものの見方や、思考法、話しぶりは常にもう一方のジェンダーのものの見方や、思考法、話しぶりとともにあり、私たちはその両者を即時に用いたり、交互に用いたり、互いがもう一方と運命や幸福をともにし、そうすることで私たちのパースペクティブが二重のものであることを常に意識化する営みなのである。もしも私たちがこのような複数性 (plurality) を自らの心に受け入れないとすれば、男性たちは既にいかなる人間社会においても存在するような集会的な政治的支配権があり続けることを正当なことだと考えるだろう。(中略=山元)

話すということは我々自身を二つに分割し、自らの二重性を他者の前に明らかにする—自分自身についての意識と自らの話を聞くパートナーについての意識を併存させる—能力を持つことなのである。

(中略=山元) たいいていの場合、私はダブルパースペクティブという比喩を用いて、言語に関する知識や言語とリテラシーの指導に影響を及ぼしてきた個人主義 (individualism) 批判のために、二重性や複数性 (多元主義にあらず) を強調している。

なぜこんな疑問が生じてきたのかが私にはわかる。私は文学に対しては少数派に属するアプローチをとり続けてきたのだ。つまるところ、私は少数派の集団の一人なのであり、歴史的に見れば、ユダヤ人たちが自由社会の中で生きるために営んできた知的なスタイルや思考の伝統のいくつかを踏襲してきたのだ。それはしばしば、フロイトやマル

クスの思考に代表されるように、論争の引き金となる対抗の伝統 (traditions of oppositon) であった。私はシェイクスピアやミルトンを読んで理解してはいたが、それらは私自身のものではなかった。それは英語の伝統に根ざすものであった。私は自らの母語で書かれた主要な作品を容易に鑑賞することができたが、私にとって重要だったのは、私の母語が必ずしも歴史上の先祖の言語ではないと言うことであった。1971年に『カレッジ・イングリッシュ』に書いた文章の中で私は自らがどのようにして「英文学」の学究生活を始めたかを記した。そこで私はアーサー・ミラーの『セールスマンの死』という戯曲についての自らの読みを書き留めた。この作品は私の父親が勧めてくれたものだが、これが文学の批評家ないし研究者として生きようとする私の決断を導いたのである。この戯曲を初めて読んだとき、私はミラーがニューヨークユダヤ人であったことを知らずにいた。が、彼の言葉、問題、家族や職業に対するアプローチの仕方などは、シェイクスピアのそれ以上に私に対して深く語りかけてきた。カレッジの学生の頃、私は自分がなぜ I.L.Peretz によって心を揺り動かされるのかということが、彼の作品の解釈の仕方がわかってはわからなかった。T.S.エリオットの戯曲を修士論文の題材に選んでそれをプロテスタントの新批評に公式や抽象化の方法を学びながらまとめていったが、エリオットの戯曲はけっして私を感動させることはなかった。

このため、私は、初期の仕事において、批評とは「主観的」なものである (でなければならぬ) と決めつけてきた。それというのも、批評家たちが、自分たちの論及する文学作品によって感動させられたことを、けっして認めようとしていないように私には思われたからである。しかし、私はまた、批評家が文学を扱う方法がこれとは少し違った意味で主観的なものであるということも学んだ。つまり、彼らは私と同じように、文化に規定された伝統的なやり方で書いており、自らの文化の伝統の中にある人々の習慣や思考様式及び価値観を踏襲していたのである。英米の「アングロサクソン系新教徒 (WASP)」文学について私が書くためには、わずかの間でも、それを自分のものにしてできるようなパースペクティブを取る必要があった。

自由社会に生きる中では、自らのパースペクティブないし思考スタイルを保つだけの余裕があるし、多数派のパースペクティブを学ぶこともできるし、自分自身の思考の伝統を一旦忘れて、多数派のそれに帰属することもできる。しかし、私にとって文学の問題は、文学自体のそれではなくて、ある意味で、文学とは何かを規定する原則であり、それを構成する特徴や指示の地平であり、他の多くの文化的要素や属性をいかに内包しているのかということである。このようなパースペクティブに立てば、ある文化における文学が、少数派の文化や言語による文学よりも、ある想定

されたヒエラルキーの中でより規範的で大きく優勢なものとして理解されることはけっしてないだろう。私にとって文学を教えるということは、所与の作品が文化的ないし政治的に状況に埋め込まれて生きる人々の内部である役割をいかに演ずるかを教えることである。そしてこのことは、文学とリテラシー及び言語をいかに関連づけるのかという問題につながり、本書で論じ内省しようとする問題につながる。

『ダブル・パースペクティブ』の「はじめに」は「主観批評」以来のプライヒの関心の変化を示すと同時に、彼自身の研究・批評上のスタンスの成り立ちまでも説明している。上に訳出した部分は、とくに重要だが、ここにある言葉にも明らかかなように、プライヒの理論は「主観」の強化やその絶対化を目指しているのではない。そうではなくて、「主観」を打ち据えるもう一つの価値観を探っていくところに、読むという行為の可能性を見つめていこうとしている。また、「文学」そのものが「教室」「学習」「リテラシー」のそれぞれに果たす役割を問い続けて、読み、考える人々に「第二の」パースペクティブをもたらす働きを担うところにこそ、「文学」の機能があるとしている。そして、そこでは自らが抱え込んだパースペクティブの二重性・複数性から逃れ自らのパースペクティブを絶対化・強化する主体の育成ではなく、その二重性・複数性による自らの心の揺れを受け入れ、むしろ他者のパースペクティブの理解と切り結んだ自らのパースペクティブの拡充へ向かう主体の育成が目指されることになる¹⁸。

ここで強調されているのは、さまざまなレベルでの複数性 (complexities) であると言ってよいのではないだろうか。文化の全般にわたって複数性を見取る力をいかに育てていくのか、ということが教育や学習の場面において重要なことであり、不可欠のことであるとプライヒは言う。主観と客観との対立を超えて私たちが読みの問題として取り組まなければならない課題が提示されているように思われる。

7 協働学習・開示の教育学へ

1995年に『カレッジ・イングリッシュ』誌に発表された「協働と開示の教育学」とは上述の「ダブル・パースペクティブ」論をさらに教育学の問題として拡張していくことを目指した論文として位置づけることができる。『さまざまな読み・さまざまな感情』(1975)の刊行から20年余を経ているのだが、その間に読みの理論や教育学・心理学の理論をめぐる状況は著しい変化を見せ、あるいは社会的構成 (構築) 主義、活動理論等が台頭した。「主観批評」も「個人」に焦点を当てているだけでは十分なものではなくなったのである。

論文「協働と開示の教育学」とにはこの間の事情が如実に反映されている。先にも触れたブラッフィらが提唱する「協働学習」論¹⁹に示唆を得ながら、プライヒは「協働学習」における「協働」活動と学習者各自の「主観」とをつなぐ方法

論を深めて、教育の場面における「開示 (disclosure)」という問題に行き着いた。

ブライヒの「協働と開示の教育学」とは、まずブラッフィの「協働学習」論に関する言及から説き起こされる。「協働学習」が、教師として何ごとかを伝達するだけでなく、教室に参加する者皆が互いに思考し、学び、作業することを重視したものであり、そのことがブライヒの求めている方向と一致するという。さまざまな学者の説を引きながら論が構築されていく。とりわけ「独立した学者」神話を批判する学者への賛意が示され、学習の場面ばかりでなく、学問的な研究自体も「独立した学者」の一人一人で行うものだという考え方は幻想や神話に過ぎないという見解が導かれている。

このあたりまでのことは、少なくとも集団での教授＝学習過程について考察を進め、実際に授業を進めた経験のある者であれば、誰しもが実感することである。が、「協働」の研究や学習であればこそその困難も確かにある。この点について、ブライヒは次のように述べている。

こうした環境（「協働学習」の環境）のもとで友人とともに学習することは、多くの学生・生徒たちに「そこで共有されること」が常に必ずしも安全な活動ばかりではなく、「協働」の状況においてあらわれる敵意や悪意、ひきこもりが、生産的な学習活動を台無しにしてしまいかねない、という教訓を生み出してきた。文化的に共通の基盤に立つ学生・生徒と教師のあいだでさえも、何かを共有することとともに学習するということが、私たちの自己を「開い」たり、「表現し」たりするというにとどまらず、最終的には信頼と理解とを少しずつゆっくりと築いていくことを求めるものなのである。協働が行われる各々の場は異なっているので、あらゆるグループやクラスに指導していく場合の公式などどこにもないだろう。教室や学問に取り組む人々が、それらを構成する要素のなかで、それなりの協働作業のための様式を明らかにするそなえの部分によって理解されなければならないものなのである。いかなるグループにとっても、ともに作業をおこなうことが、最終的には正しい選択ではなかったことになるかもしれない、ということをつねに思いつづけていなければならない²⁰。

「協働」が、それに参加する者一人一人の心に常によいものをもたらすとは限らない。ブライヒが述べているように、あるときは「敵意」や「悪意」を、あるときは「ひきこもり」や「逃避」を招くことにもなりかねない。いや、むしろ、集団で何ごとかの学習なり作業なりを進めていこうとするとき、そのことの方が大きな問題となっていくのである。自己表現を求められることの多い協働学習であるが、それを裏打ちし、学習として成り立たせているものがゆっくりと少しずつ築かれた「信頼と理解」であるという指摘も重要である。

こうした状況のなかで学習を進めていくために、ブライヒがたどりついたのは「開示の批評 (a criticism of disclosure)」

であり、「開示の教育学 (a pedagogy of disclosure)」であった。「開示の教育学」はどのような場で為されるか。そのモデルをブライヒは、自身が長年にわたって携わってきた「文学反応」及び「読者反応理論」の領域にみる。この「開示 (disclosure)」という切り口は、いわゆるアカデミックな批評や文学研究のなかでは周辺に追いやられてきた。ブライヒの批評スタイルそのものが、当初からこの「開示」の志向をそなえていたのも、彼が読者の「主観」に徹的にこだわったからに他ならない。これがブライヒを「異端のパラダイム」に属する理論家にしていたのである。

しかし、「開示」ないし「自己開示」ということが少しずつアカデミックな批評や研究のなかでもその生きる場所を確保することができるようになってきた、という認識やことに教育の世界においては「開示」や「自己開示」ということが重要な問題であり続けているという認識が彼にはあった。

学習を含めたさまざまな領域でのこのような動き（「開示」を問題化する動き）の目的は、私たちの各々が知識を得たり、教えたり、理解したりすることに学習が深く関与し、密接に結びついている模様が付随して生じるものであり、また、ある特定の構成体のメンバーとしての私たちの各々が、他のグループや社会における他の部門に集積された関心とどのように結びついているのか、ということにかかわるものである²¹。

「開示の教育学」は、このように学習に取り組む一人一人が抱いている自分自身の興味・関心や既存の知識・情報を、自らとは異質な他者、集団のなかの他の人、あるいは他のグループによって形成され集積された興味・関心・既存知識・既存情報とかかわらせていくために必要なものなのである。これは、とくに文学教育だけの問題に限らない。むしろ教育全般の問題であるし、あらゆる教科学習において必要になるものである。ブライヒは、このような個人的開示や集団的开示を、国語教育と作文教育のなかで探ろうとしている。

個人及び集団の教育学によってこそ、経験のカテゴリーとしての主観と集団の分裂を解消しうるのだ。そうした指導には個人のなかで集団を、集団のなかで個人を理解する必要が含まれる²²。

「個人のなかで集団を、集団のなかで個人を理解する必要」という問題は、戦後日本の文学教育論のなかでもたびたび問われてきた問題であることは確かである。たとえば、熊谷孝は「わたしの中のわたしたち、わたしたちの中のわたし」意識を育てていくことに文学教育の一つの目標を置いたわけだし、太田正夫はその「十人十色を生かす文学教育」論において、読みの集団的交流による自己の相対化をはかっていった。これらもすべて「経験のカテゴリーとしての主観と集団の分裂」を解消していこうとする営みであったと言える。

ブライヒが「開示の教育学」をとりたてた背景には心理学・教育学における思想の変容の問題がある。現代の心理学・教

育学の求めているのはけっして知識の「伝達 (transmission)」モデルではない。むしろ教室でのメンバーシップを開示しあうことのなかで生まれるものに焦点を合わせようとする。

最終的にこの変化は、教育のイデオロギーを個人主義から、結合された個人的・主観的パースペクティブ、相互主観的パースペクティブ、そして集会的なパースペクティブへと変えていくことに一役も、二役も買っているのである²³。もちろんこのような傾向に対する批判も少なからずみられるのが現代という時代である。しかし、個人から個人へと知識が「伝達」される（双方向、と言っても問題は同じだろう）のではなく、ネットワーク化された場のなかで情報が伝わり合い、相互の信頼と理解が少しずつかたちづくられていく場の形成が求められていること自体確かであるし、プライバシーの問題意識はそのことを見据える。

プライバシーは「開示 (disclosure)」を「告白 (confess)」や「暴露 (revelation)」と区別する。

開示と告白及び暴露とを混同してはならない。告白も暴露も、完全にプライベートな場面か、完全に公的な場面かのいずれかで、それぞれ生じるものである。また、告白することも、暴露することも、ある人が罪を告白するとか、ある人が秘密を暴露するとか言う場合に、宗教的な倫理性にいくらかかかわってくる。これに対して、開示は、グループやサブグループや、教室や、講義室といった比較的プライベートとも公的とも言えないような場で、何事かを述べることである。そうした場では、自分だけでなく他の人に対しての適切さや有用性に関する意見が必要となる。教育における開示とは、場のレディネスであり、その開示された情報が現在教室で進みつつあることがらに密接に関連しているという感覚ばかりでなく、あるレベルでの友達や権威ある存在 (authority figures) に対する信頼を含む²⁴。

プライベートな場面での「告白」や公的な場での「暴露」は、それぞれ「罪」や「秘密」といった、おいそれと他人の前に曝すことのはばかられる問題にかかわる。そのような営みと「開示」という営みをプライバシーは峻別しているのである。上の引用の後半に書かれていることが、とくに「開示の教育学」においては重要なことになる。すなわち「現在教室で進みつつあることがらに密接に関連している」ということと教室の構成員のあいだの「信頼」にかかわるものであるからこそ、「開示された情報」は、その開示した本人にとっても他の人々にとっても共通して重要なこととなるのだ。そしてそのように「開示」しあえる関係を築いていくということが、プライバシーの言う「開示の教育学」の大きな目標でもある。そのような関係性を築くことができ、はじめて「協働」は可能になるというのである。

それでは「開示」の実際はどのように営まれるのであろうか。プライバシーは「開示」における4つの様式を掲げる。

(1) 自己中心主義から協働へ

(2) 感情の異なったスタイル

(3) 隠れた人種差別 (racism) への反対

(4) 当然視されている文化的等質性の内部での差異

こうした問題は従来の国語教育研究においては、あまり焦点の当てられてこなかった問題であることは確かだ。しかし、「日本語」の学習ということを考えていくとき、この4つの様式はその学習を進めていく側が常に意識していかななくてはならない重要な問題であることも確かである。それは、各人の「主観」を生かしていくために、そして、各々の「主観」を誰かの「主観」によって占有していかないようにするために、重要な問題なのである。

個人的及び集团的自己開示という新たな原則によって、他者とともに真摯にかつ意図的に活動することの真髓や感情や意味や、それに伴って生じる葛藤を教えていくことが可能になる。個人的及び集团的自己開示は私たちの教室における語彙や言説のスタイルを変え、政治的な興味関心を確認したり、実際の欲求を具体化したりするための経験の基礎をもたらし、グループ、共同体、社会、及び政治的な区分に各々の個人が関わりあう一方で、それぞれの個性の明確な居場所をもたらすのである²⁵。

プライバシーにおける「主観性」追究の旅は、その当初から個人と集団の関係をめぐってなされているわけだが、初期の「主観批評」論においても、各々の「主観」と集団における合意形成との矛盾をいかに解消するのか、ということが重要な問題であったことは確かである。プライバシーの論は終始「客観性」に対する疑いに貫かれている。が、「主観性」の強調の裏側にはつねに唯我論に陥る危険性がある。「ダブル・パースペクティブ」論を経て、「協働学習」論・「開示の教育学」論へと向ったプライバシーの理論構築の軌跡には、このような理論的矛盾を解決しようとする意思があきらかである。

論文「協働と開示の教育学と」のなかで追及されたのは、この個人の「主観」を集団とのかかわりあいのなかで、その個人が属する集団にとっても意味があり、価値のあるものにしていくための場の形成のあり方であった。「開示の教育学」がめざすことの一つとして「仲間意識をあらわすことば (terms of membership)」を持ち、それをお互いに知らせあうということが指摘されていた。どうしてそのような「ことば」を用いるのかという、その背景を知らせあうことによって、お互いがお互いの拠って立っている基盤を知り合うことができ、そのことが集団や共同体の一員としての相互の信頼感なり絆をつくっていく。そのことが「集団の中の個人、個人の中の集団」という意識を育てていくとプライバシーは言うのである。「ことば」を発した当人も、他の人々の反応を受け止めることによって、その「ことば」の意味の別の次元を発見することにつながるものであり、そのことはけっしてことばの意味の問題だけにとどまらず、反応した他の人々の相互理解へとつながっていくのである。

現実には、ブライヒが「開示」のためにあってはならないとした、メンバー間での「敵意」や「悪意」や「ひきこもり」が生じることは確かなことであろう。しかし、自己に対する respect と他の人に対する respect をともに有しながら、その集団の中で追求しようとしていることがらについて互いが有している情報を「開示」するような場を作ることができれば、当面の学習内容を超えて、互いを理解し、信頼しあうことのできる関係を築くことができるのではないか。それは一つの理想であると言ってしまうまでも、ブライヒの「開示の教育学」への関心は、それを理想のままにしないことを目指しているのである。それは、人が学習のなかでなぜ通じ合いや伝え合いを求めていかなくてはならないのか、という問いに対する一つの答でもある。

8 考察のまとめ

(1) 「主観」によって捉えたものの共有あるいは分有

ブライヒは、もともと文学の意味が個人個人の動機づけ (motivation) に強く方向付けられたものであるとしている。初期の研究に精神分析的な傾向が強いのはこのためである。読者が心の内部の何かをどのように反応の中に持ち込むかということの分析がそこでは行われている。

しかし、反応の深化・拡充を行っていくためには、主観的反応の重要性を強調すればそれでよいというわけではない。「主観批評」の大きな問題点はそこどころにあった。つまり「主観」の集積が必ずしも集団の反応ということにはならないからである。個人の反応と集団の反応との関係は決してこのように単純なものではない。ここにいわゆる「客観主義」との緊張関係が生まれる。また、「主観」によって捉え得たものが、単一の価値観で覆い尽くせるものでなく、つねに多重の価値を帯びているという見方を「ダブル・パースペクティブ」論において示した点が重要である。認識の二重性・多重性という着想が、「主観」の分有の可能性をひらいている。

(2) 「主観」を共有・分有する根拠

ここから多様な場における「二重性」への注目の必要が生ずる。二重性は、新しいもの—古いもの、女—男、抑圧するもの—抑圧されるもの、多数集団—少数集団、等々々なかたちで現れる。が、ここで重要なのは、ブライヒの言うのは「二重性」を伴った思考の重要性であって、けっして「二項対立」ではないということである。あるものの正反二面の属性を同時に捉えることこそ、そのものの「二重性」を捉えることであり、それが「ダブル・パースペクティブ」によってものごとを捉えることを可能にする。この志向性が「協働学習」及び「開示の教育学」への関心とつながっていく。

ブライヒの言う「ダブル・パースペクティブ」こそが読者一人一人の「主観」を「共同体」へとつなぐものであるといえるだろう。つねに世界を double ないし multiple なものと見なしていく思考を育てていく媒体として、文学は重要な価

値を持つと彼は言う。文学の授業における発言の組織化を企てていくということは、教師と学習者が教材に対して、友人の発言に対して、そして自己に対して常に「ダブル・パースペクティブ」を以て接していくということである。

(3) 「仲間意識をあらわすことば」の共有

この「ダブル・パースペクティブ」論をさらに学習論の方向で展開していこうとしたのが「協同と開示の教育学」とであった。そこでは、「個人」と「集団」「共同体」をつないでいく、というよりも、それらが互いを照らしあい、互いが互いを内包していく、という関係性として捉えられている。その意味で、「開示の教育学」は個人個人の「情報のネットワーク」のある部分を他者の「情報のネットワーク」のある部分に組み込み、それとつなぎあわせていく試みであると言えるのではないだろうか。そのような試みを通して、集団の成員同士が、自らの「情報のネットワーク」のうち、潜在化した部分 (眠ってしまっている部分) を顕在化し、意識化していくことが可能になる。そのことが学習として重要なことであるように思われる。「主観批評」そのものは、個人個人の「情報のネットワーク」を活性化していく試みであったわけだが、それにとどまっているかぎりには、活性化された一人の「情報のネットワーク」はその人のためのものでしかありえない。

「開示の教育学」は、一人一人の「情報のネットワーク」をもとでにして、他者とつながりながら、自分自身の「情報のネットワーク」を複雑化してきっかけをもたらしもとして位置づけることができるのではないだろうか。

(4) 「他者」と「自己」との関係

この四番目のことは、もっとも重要なことであるように思われる。なぜなら、「他者」が了解不能の存在であるという認識なしには、いかなる「主観」の強調も意味をなさないと思われるからである。了解不能の「他者」とのあいだに、どのような交渉が成り立つのかという配慮なくしては、「開示」をしても、それがその共同体の成員相互によりよい関係を成り立たせる営みとはなりえないと思われるからである。協働が成り立つために、もちろん「開示」は必要なことなのであるが、しかし、ブライヒの議論のなかで、「開示」を成員相互の関係性を成り立たせるための配慮がどこまでなされているのかというと、疑わしいように思われる。

『ダブル・パースペクティブ』の「はじめに」に記されていたように、ブライヒ自身は自らの担うユダヤ人としての、アメリカ社会におけるマイノリティ (少数派) としての見地から「主観批評」を成り立たせ、実践した。それだけに、ある共同体に対するマイノリティの存在には寛大で、そのマイノリティとしての「主観」を共同体の共通感覚と交差させようとする。「開示」はそのために必要不可欠なものとして立ち現われるのである。その「ダブル・パースペクティブ」論もまた、マイノリティの側からの立論である。いや、それはマジョリティの内部にマイノリティのパースペクティブを準

備していくことの重要性を力説したものと考えられる。

(5) 「自己の残余」との出会い

「主観的再創造」はその個人の読みにもとづいて営まれる。その場合の「主観」は決定的に個人の側に属するものなのであろうか。もしそのことを完全に認めるとすれば、どこまでいっても「主観」は個人のものであり、合意に結びつくことはありえないように思われる。しかし、現実合意形成ということはあることなのである。もちろん、その合意形成も各個人の「主観」の「足し算」ではありえない。むしろ各個人の「主観」に根ざした読みや解釈を明るみに出すということによって、各々が自らの意識化しえなかった自分自身の考えに気づかされる時に、合意形成は引き起こされる。それは自己が「自己の残余」にめぐり合った瞬間なのである。

全体主義的な「客観主義」に陥らないために、そのような営みを繰り返していくことが重要なことのように思われる。

「自己」の外側の規範に私たちの「主観」の方をあわせていこうとするとき、「客観主義」というものが立ちあらわれる。それは、一見合理的で、「主観」にひきずられることのない営みのようにも思われる。しかし、その場合「自己」が「自己の残余」を意識することはあっても、それは「自己」の外側の規範による意識化である。プライヒ的な営みは、そのような形で「自己の残余」の意識化ではなく、むしろ「他者」(基本的に了解不能だが)との交流によって、「自己の残余」にめぐりあうことを求める。これは、人間関係という網の目を潜り抜けるかたちでの「自己の残余」との出会いである。

「自己」の外側の規範による「自己の残余」の意識化においては、そのような人間関係の網の目を潜り抜けるということが比較的少ないか、もしくはまったくないといってもよい。自己がたとえ否定されたとしても、その関係の網の目のなかでの他者との出会いが、「自己の残余」を意識化する機会を広げるのである。

文学の授業において「共有可能な意味」を協働で探っていくためにはそのような機会を設けていく必要のあることを、プライヒの理論展開は私たちに教えている。

¹ Bleich, David., *Subjective Criticism*, The Johns Hopkins U.P., 1978, p. 133.

² 目羅公和、「主観批評—異端のパラダイム—ディヴィッド・ブライヒ—」、岡本靖正・川口喬一・外山滋比古編著、『現代の批評理論 3 批評とイデオロギー』、研究社出版、1988、pp. 36-7.

³ たとえば、松崎正治、「学習観と学習者研究」、田近洵一編『国語教育の再生と創造—21世紀へ発信する17の提言—』教育出版、1996。
2. 松崎は、学習者が学習過程において獲得し、構築していく知識を「新知識」と呼び、これを「旧知識」と彼の呼ぶ旧来の伝達型の知識と対置している。そして、学習者の未来につながる力として「新知識」を位置づけている。

⁴ 佐藤公治、「発達と学習の相互作用理論(2)」、『北海道大学教育学

部紀要』、第70号、1996、pp. 1-68. なお、佐藤が言及しているワーチの著書については、佐藤らの手による次の邦訳がある。ジェームス・V・ワーチ著、(田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳)『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』、福村出版、1995.

⁵ Bleich, David. "Pedagogical Directions in Subjective Criticism," *College English*, vol. 37-5, January 1976, pp. 456-457.

⁶ Bleich, David., op. cit., p. 457.

⁷ Bleich, *Subjective Criticism*, The Johns Hopkins U.P., 1978., p. 21

⁸ Bleich, *ibid.* p. 97, p. 113.

⁹ De Beaugrande, Robert., "David Bleich," Beaugrande, *Critical Discourse*, Ablex Co., 1988.

¹⁰ Bleich, David. *Readings and Feelings*, NCTE, 1975, p. 101.

¹¹ Bleich, David. *Ibid.*, pp. 96-110.

¹² Beach, Richard. *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, NCTE, 1993. リチャード・ビーチ著、山元隆春訳、『教師のための読者反応理論入門』、溪水社、1999年。

¹³ McCormick, Kathleen., "Theory in the Reader: Bleich, Holland, and Beyond," *College English*, 47-8, 1985, p. 836.

¹⁴ G.H. ミード (Meed, George Harbert., 河村望訳)『精神・自然・社会』(デューイ=ミード著作集6), 人間の科学社, 1995, 原著1934.

¹⁵ Heath, Shirley Brice., *Ways with Words: Language, Life, and work in communities and Classrooms*, Cambridge U. P., 1983.

¹⁶ Bruffee, Kenneth A., *Collaborative Learning: Higher Education, Independence, and the Authority of Knowledge*, The Johns Hopkins U. P., 1993.

¹⁷ Bleich, David., *Double Perspectives*, Oxford U. P., 1988.

¹⁸ この点で、『ダブル・パースペクティブ』と前後して、英米の国語教育論の進展に大きな影響を与えたジェームス・ブリトンが、デューイ及びヴィゴツキーを論じながら、学習に関する第二思考について示唆的な発言を展開していることにも注目しておきたい。

Britton, James. (1985), "Research Currents: Second Thoughts on Learning," *Language Arts*, 62-1, pp. 72-77.

¹⁹ Bruffee, Kenneth A. "Collaborative Learning; Some Practical Models," *College English*, 34-5, 1973, pp. 638-640.

²⁰ Bleich, David. (1995), "Collaboration and the Pedagogy of Disclosure," *College English*, Vol. 57, No. 1, January, p. 44.

²¹ Bleich (1995), *Ibid.*

²² Bleich (1995), *Ibid.*, p. 47.

²³ Bleich (1995), *Ibid.*

²⁴ Bleich (1995), *Ibid.*, p. 48.

²⁵ Bleich (1995), *Ibid.*, p. 60.