

リテラシー教育におけるグラフィックノベルの役割

——米国における事例を手がかりとして——

山元隆春

1 学習における「相互関連性」の喚起

アーサー・アップルビー (Applebee, 2002) は、現在の米国の国語科教育が抱える困難さとして次の三点を指摘している。

- (1) 生徒に興味を持たせることが困難になってきたこと
- (2) 宿題に取り組ませるのが困難になってきたこと
- (3) 国語の「正典」とされてきたテキストを教えることが困難になってきたこと

これらはけっして米国だけの問題ではなく、わが国の国語科教育においても既に指摘されてきたことである。このような困難さにとどのように取り組むべきか。

アップルビーは、米国において「効果的な (effective)」成果を挙げた学校における国語科教育実践を分析し、そのほとんどの場合において、教師たちは「レリバレンス (関連性)」や「相互関係」を生徒たちに提えさせるようなかたちで授業を仕組んでいたという。つまり、今学びつつあることと過去に学んだこととの「レリバレン

ス (関連性)」や「相互関係」を学習者に意識させることが強調されてきたのである。アップルビーはそれを「相互関係性 (interconnectedness)」と呼び、効果的なカリキュラムと指導の大きな特徴であるとしている (Applebee 2002, p.32)。もちろん、「相互関連性」は過去の学習体験の想起ということだけに留まらない。カリキュラムと学習を構成するあらゆる要素の間に、現在の学習において何らかのかたちで「リンク」を築こうとする志向性を意味する。

たいていの効果的な教室においては、いずれの学年であつても、その教科の基礎となる教科専門領域に明確な焦点が当てられ、生徒たちが取り組むさまざまな活動の間に、教科専門領域を核とした相互関連性のウェブが張られていた。(中略) 山元
もつとも効果的な実践では、そのようなリンクを確かなものにするための多彩な方略が用いられていた。主題単元、作家研究、同時代の文章と過去の文章とを結びつける学習、正典とオールドナティヴ (代替的) な伝統とを結びつけること、などである。(Applebee, 2002, p.32)

現代の米国において、リテラシー教育にグラフィックノベル (graphic novel) を導入しようという試みが見られる。その試みのなかでは、右にアップルビーの言う、学習における「相互関連性」や「リンク」を確かなものにしようとする学習が提案されている。ただ、そこでは、物語や小説や詩をグラフィックノベルで置き換えるということがめざされているわけではない。むしろ、グラフィックノベルは正典に対するオルタナティブ(もう一つの可能態)として扱われ、両者を結びつけ、比較することで、学習者にリテラシー学習の機会がもたらされるのが重んじられていると言ってよい。本稿においては、米国におけるグラフィックノベル教材論・学習論を手がかりに、テキストのヴィジュアルな(視覚的な)情報を生かしながら「相互関連性」の喚起をはかる文学教育の可能性を探究したい。

2 米国におけるグラフィックノベル教材論・学習論の検討

2.1 グラフィックノベルとリテラシー教育

小田切博(二〇〇七)は「文学的なコミックス」という意味での「グラフィックノベル」という概念¹⁾を定着させたのが、一九七八年出版されたウィル・アイズナー (Will Eisner) の『神との契約 (Contact with God)』であるとし、「この作品集がリアルな普通の人間たちの日常のドラマを文学的に描いたものであったことが、以後の狭義の『グラフィックノベル』という言葉の意味合いをある種

決定付けているのではないかと思う」と言う(小田切、二〇〇七、一七二頁〜一七三頁)。

たとえば、季刊『本とコンピュータ』の二〇〇一年冬号では「アメリカン・コミックスの現在」という特集が編まれた。『マウス』の作者アート・スピーゲルマンのインタビュー記事や、アメリカン・コミックスの研究者であり、スピーゲルマンの翻訳者でもある小野耕世とアラン・グリーソンとの対談、青山南、小田切博の論文、柴田元幸による「グラフィック・ノヴェル」二本の翻訳を含んでいる他、MANGA HONCO 編集部作成の「オルタナティブ・コミックスを中心にしたアメリカ・マンガはやわかり年表!」が掲載されている。この年表の解説には次のように記されている。

二〇世紀の初め、アメリカのマンガはおもに日刊紙に載る「コミックストリップ」だった。一九三〇年代後半になると「コミックブック」という冊子形式のマンガ雑誌があらわれ、五〇年代には『MAD』という大人向けの雑誌も生まれる。しかし、セックスや暴力表現を規制する「コミックス・コード(倫理綱領)」によって制約が強まると、スーパーヒーローや動物ものなど、さしさわりのない作品ばかりが溢れるようになった。

そんななか、六〇年代後半のヒッピー・ムーヴメントに強い影響を受けてあらわれたのが「アンダーグラウンド・コミックス」だ。その後も、七〇年代後半のパンク・カルチャー、九〇年代のインターネットなど時代の精神と連動しながら、アメリカン・コミックスは表現を進化・多様化させてきた。こうした

「もう一つのアメリカン・コミックス」の流れは「オルタナティブ・コミックス」と呼ばれる。現在さかんな「グラフィック・ノヴェル」や「コミック・ジャーナリズム」、「マンガ批評」も、その流れの中から生まれてきたものだ。

〔MANGA HONCO〕編集部、二〇〇一、一〇五頁傍線、〓山元
ここで「グラフィック・ノヴェル」と表記されているものが、本稿に言うグラフィックノベルである。年表によれば、インターネッ
トが世界的に広がり始めた一九九〇年代後半に「グラフィック・ノ
ヴェル」の出版が隆盛を迎えたとされている。グラフィックノベル
がアメリカン・コミックスの「もう一つの」歴史に位置づけられて
いることを確認しておくことが重要である。なぜなら、その「もう
一つ」のアメリカン・コミックスのなかで「文学的」と呼ばれるグ
ラフィックノベルが生み出され、リテラシー教育の素材として迎え
られることになったからである。

グレッツェン・シユウォーツ (Schwartz, 2006) は、米国のハイ
スクールにおける国語学習でグラフィックノベルを用いて生徒たち
のリテラシーを拡張する必要性を説いている。シユウォーツは、グ
ラフィックノベルがリテラシー育成のために多くの可能性を持つと
言う。彼女はグラフィックノベルを『本物』の本として装幀され
た、コミックブックよりも長くてよりアートフルなヴァージョン』
であると定義し、これが生徒たちの読書意欲を増進する働きを有し
ていると言う。そして「多様なリテラシーを育成するために、中等
学校の国語の教師がグラフィックノベルを探して、使う時代が到来
した」と言う (Schwartz, 2006, p.58)。シユウォーツは、ジョエ

ル・アンドレアスの『戦争中毒ーアメリカが軍国主義を抜け出せ
ない本当の理由』(きくちゆみ監訳、合同出版、二〇〇二年) 等の
グラフィックノベルの扱い方を議論し、それらが「伝統的なりテラ
シーの目標を推進するのに有効」である一方で、「教師に対しては、
多様性を擁護し、教室におけるクリティカル・メディア・リテラシ
ーすなわち全員に声を与えるリテラシー」を实行する機会を提
供し、生徒に対しては、不公平を広める考えや実践を吟味検討する
ための手助けをする」(Schwartz, 2006, p.62) としている。「伝統的
なりテラシー」と「クリティカル・メディア・リテラシー」のいず
れの育成についても、グラフィックノベルが高校生にとって大切な
ものだと言う。このようにシユウォーツはカリキュラム全般にわた
ってリテラシーを育成する可能性をグラフィックノベルに見てい
るのである。

2.2 カーター編著『グラフィックノベルでリテラシーのコネクシ ョンを築く』の検討

ジェームス・バッキー・カーター編著『さまざまなグラフィックノ
ベルでリテラシーのコネクションを築くーページごとに、コマご
とにー』(Carter, ed. 2007) も、シユウォーツの論文と同じく、グ
ラフィックノベルによるリテラシー育成の方法を追究した論文集で
ある。同書は、次の一〇章から成る。

1. はじめに

ー ニッチを刻むこと…国語科授業におけるグラフィックノベル

2. 国語を変える——クラス全体で読む小説の再検討とグラフィックノベルのための余地を設けること、そして
(ダグラス・フィッツシャーとナンシー・フレイ)
3. 『ペルセポリスI』とヤングアダルト小説におけるさまざまな家族の物語を通して歴史を示し、語ること
(マリア・ハリス)
4. 今日の私たちの生きる世界にヘスター・プリントンたちはいるのか?——十代のシングルマザーのおもしろい「本当の話」を『緋文字』と比べる
(ジエームス・バックキー・カーター)
5. 『ペーオウルフ』を視覚化する——古英語が画像を得る——
(J・D・シュラツフェンバーガー)
6. L・フランク・ボーム、ルイス・キャロル、ジエームス・バリ、そして『ポップ・ガン・ウォー』——ファレル・ダリンプルのグラフィックノベルを古典のコンテキストで教える——
(ランダル・クラーク)
7. 一切の望みは捨てよ 汝ら われをくぐる者——『Xメン』におけるダンテ『神曲——地獄篇』の旅
(ドン・レイボールド)
8. 反セム主義に対する多モードのアプローチ——チャールズ・ディケンス『オリバー・ツイスト』とウィル・アイズナー『ユダヤ人フエイギン』
(アレン・ウェップとブランドン・ギスガンド)

9. 都市部のハイスクールでグラフィックノベル、アニメ、インターネットを用いる
(ナンシー・フレイとダグラス・フィッツシャー)
10. 『スパイダーマン・アルティメイトッド』と生徒が生み出す古典——本物の声と本物の詳細なテキストを生み出すためにグラフィックノベルとコミックを用いる
(ジエームス・バックキー・カーター)

いずれもグラフィックノベルでリテラシーを育て、リテラシー間のコネクション（関連性）を築く方策についての実践構想を示したものである。本書のタイトルにある「リテラシーのコネクション（関連性）」という問題が重んじられる根拠は、前項で取り上げたアップルビーの見解に求めることができる。

本書に展開された実践構想の多くは「活字テキスト（Printed text）」（主として小説）を伴う。編著者であるカーターは、グラフィックノベルやコミックブック、マンガを、ウィル・アイズナーの用語を用いて「連続的芸術（sequential arts）」であるととした。本書冒頭の「ニッチを刻む」という論考には次のようにある。

本書では、読者諸賢がすでに生徒と学んでいるに違いない印刷されたテキストと生徒をかかわらせるために、グラフィックノベルを用いるアイデアや適用の仕方を提供する。学校の教師、大学教授、教育専門職である寄稿者の多くが、現にグラフィックノベルを自分のクラスで教えたり、かつて教えたことがある。そして彼らはさまざまなレベルの若者たちがこれらの連

続的芸術のナラティブに魅了されるのを目の当たりにしたのである。(Carter, 2007, p.3)

この『グラフィックノベルでリテラシーのコネクションを築く』に収められた論考において取り上げられている主なグラフィックノベルと活字テキストには次のようなものがある(ともに邦訳がある場合にはその代表的なものの情報を「」内に掲げた)。

第1章(カーター)

グラフィックノベル Spiegelman, Art (1986) *Maus I: A survivor's tale*. New York: Pantheon. [ノート・スプーケルマン／小野耕世訳『マウスーアウシュビッツを生き延びた父親の物語』晶文社、一九九一年]
第2章(フィッツシャーとフレイ)
グラフィックノベル Eisner, Will (2000) *New York: The Big City*. New York: DC comics.

第3章(ハリス)

グラフィックノベル Satriapi, Marjane (2003) *Perspolis: The story of a childhood*. New York: Pantheon. [ペルジヤン・サトラピ／園田恵子訳『ペルセポリス—イランの少女マルジ—』バジリコ、二〇〇五年]
活字テキスト Ji-Hi Jian (1997) *Red Scarf Girl*, HarperCollins. (シ—リー・ジアン『赤いスカーフの少女』) Julia Alvarez (2002) *Before We Were Free*, Random House. (フリーア・マルバネス『自由を手に入れた日』) Mildred Taylor (1997) *Roll of Thunder, Hear My Cry*, Puffin Books. (ワルマレックス・タイラー『雷の響き、僕の叫びを聞け』) Graham Salisbury (1994) *Under the Blood-Red Sun*, Random House. (ダミアム・ソールズベリー／なぐまゆみ訳『その時

ぼくはパールハーバーにいた』徳間書店、一九九八年)

第4章(カーター)

グラフィックノベル Arnoldi, Katherine (1998) *The amazing "true" story of a teenage single mom*. New York: Hyperion.

活字テキスト ナサニエル・ホーソーン『緋文字』(八木敏雄訳、岩波文庫、一九九二年)

第5章(シュラップフェンバ—ガー)

グラフィックノベル Hinds, Gareth (2000) *The Collected Bewulf*. Cambridge, MA: THECOMIC.COM.

活字テキスト 『ペーオウルフ』(足尾欣四郎、岩波文庫、一九九〇年／ローズマリー・サトクリフ再話・井辻朱美訳、原書房、二〇〇二年)

第6章(クラーク)

グラフィックノベル Dalrymple, Farel (2003) *Pop Gun War*. Milwaukee, OR: Dark House Comics.

活字テキスト バリ『ビーターパン』(秋田博訳、角川文庫、二〇〇四年)、『ホーム』(オズの魔法使い)〔幾島伸子訳、岩波少年文庫、二〇〇三年〕、『キヤロル』(不思議の国のアリス)〔矢川澄子訳、新潮文庫、一九九四年〕他。

第7章(レイボールド)

グラフィックノベル Claremont, C. & Cockrum, D. (2001) *The Essential X-Men vol.III: Uncanny X-men #145-161 and X-Men Annals #3-5*. New York: Marvel Comics. [麻宮騎亜著『X—MEN—アンキヤニ—』(新潮社、二〇〇三年)ほか、『X—MEN—』シリーズとして新潮社から日本語版が刊行されている。]

活字テキスト ダシテ『神曲—地獄篇』(山川丙三郎訳、岩波文庫、一九

五二年ノ寿岳文章訳、集英社文庫、二〇〇三年)

第8章(ウェットとギスガンド)

グラフィックノベル Eisner, Will (2003) *Fagin the Law*. New York: Doubleday.

活字テキスト チャールズ・ディケンズ『オリバー・ツイスト』(中村能三訳、新潮文庫、一九五五年・二〇〇五年改版)

第9章(フレイとフィッシュヤー)

グラフィックノベル Eisner, Will (2000) *New York: The Big City*. New York: DC comics.

第10章(カーター)

グラフィックノベル *Ultimate Spiderman Volume1*, Marvel, 2000.
[柳亭英訳『アルティメット スパイダーマン 1』、新潮社、二〇〇三年]

映画にもなつてわが国でもよく知られている『スパイダーマン』を扱ったものもある(10章)。また、1章と3章で扱われているグラフィックノベルにはつとに翻訳があり、わが国でも少なからぬ読者を獲得しているものだ。2章・8章、及び9章で取り上げられているウィル・アイズナーは、先に引用した小田切博の言によれば、グラフィックノベルの祖と言ふべき存在である。5章では英国中世の英雄叙事詩『ペーオウルフ』のグラフィックノベル版が取り上げられている。6章で論じられている『ポップ・ガン・ウォー』は、三つの古典的な児童文学を先行テキストとしたグラフィックノベルである。取り上げられている活字テキストは、どちらかと言えば伝統的なテキストばかりであり、生徒たちが日々の生活のなかで自発

的に読むものとは考えがたい(『緋文字』や『ペーオウルフ』や『神曲』などは、米国の中等学校の生徒たちにとって明らかになじみの薄い古典であろう)。これらの活字テキストは、学校教育における教材としても用いられてきたものだ。本書の各論は、こうした伝統的なテキストとグラフィックノベルとをリンクさせることで、生徒たちのうちに「相互関連性」を立ち上げようとする試みなのである。

編者カーターの次のような問題意識は、国語学習の成立に果たすグラフィックノベルの役割を考え、「ヴィジュアル文学教育」の成立要件を考える上で重要な問題である。

グラフィックノベルは、ことばと絵との完全な混成物、テキストとしてのストーリーと、アートとしてのストーリーとの完全な混成物である。それゆえ、重要で、ユニークで現代的なマルチテラシー体験をもたらす。(Carter, 2007, p.7)

このようなカーターの見方の背景になっているのは、彼が次のように述べる現代米国における「リテラシー観」の変容である。

現代のリテラシー観では、テキストがもはや単に頁上のことばのことではなく、読み書きできるひとびとを取り巻く世界のなかのあらゆる事象であるというふうに変わってきている。それゆえ、読み書きできるひととは、書かれたものであれヴィジュアルなものであれ、多様なテキストを「読む」ことのできるひとのことであり、ことばと世界とを読むことのできるひとのことである。(Carter, 2007, p.12)

さらに、次のようにも言う。

明らかに、グラフィックノベルは生徒がヴィジュアル・リテラシーを発達させるための、豊かで刺激的な手段を提供する。そして、二重コード化 (dual coding) についての研究がさらに進めば、連続的芸術は国語科授業においてより重要な場所をすら占めることになるだろう。(Carter, 2007, pp.12-13)

カーターがここで指摘している「二重コード化」(ヴィジュアル表現のコードと言語表現のコードとが二重に仕掛けられているということ)は、書記言語によつて書かれた小説ではよほど実験的な作品でもないかぎり求めることの難しいものである。「連続的芸術」としてのグラフィックノベルでは絵と文との合成とその連続によつてテキストが構成される。それらのテキストの表現を支える二重のコードをどのように読み取っていくことができるのかということとは、ヴィジュアル・リテラシー(奥泉、二〇〇五)の実相を捉える上でも重要であるし、これからのリテラシー観を考えていく上でも重要なことである。グラフィックノベルを読み、解釈し、批評する学習のなかでヴィジュアル・リテラシーがどのように育っていくのかということを明らかにしていかなければならない。

2.2.1 事例1—マルジャン・サトラビ『ペルセポリス』

『グラフィックノベルでリテラシーのコネクションを築く』の第3章にあたるマリア・ハリス稿「『ペルセポリス』といくつかのヤングアダルト小説におけるさまざまな家族の物語を通して歴史を示し、語ること」では、マルジャン・サトラビ『ペルセポリス』を扱った実践の構想が示されている。これは四冊のヤングアダルト

小説とサトラビのグラフィックノベルとを併せ読み、それぞれを比較しながら学習を展開するという構想である。

近年、国語科では、教室において家族という概念を探ることの持つ力に注意が払われてきている。しかし、9/11のような出来事やイラク戦争によって、アメリカの若者たちは、アメリカ合衆国以外の世界に関心を持つたり、自分たちと自分たちの家族の未来について心配するようになってきた。この論文は、中学校の文学および社会科の授業に応じた、学際的な単元のための一連のヤングアダルト小説を検討するものである。(Harris, in Carter (ed.) 2007, p.38)

ハリスは、世界に立ち向かう家族を扱った古典的な作品としてまず、デイズニーのアニメ『不思議の島のフロート』にもなったヨハン・ウイースの『家族ロビンソン』を取り上げながら、そこで表現されていることがらと現代のヤングアダルト小説との違いを強調し、世界に立ち向かう家族を扱った現代のヤングアダルト小説が、さまざまなステロタイプや偏見(先入観)の帯びる破壊性について大切な洞察をもたらすことを指摘している。

その上でハリスは、イラン革命の時を生きた少女マルジとその家族の姿を描いたサトラビの『ペルセポリス』を皮切りに、中国の文化大革命を生きた少女ジー・リーの視点から語られる自伝的小説、ジー・リー・ジアン『赤いスカートの少女』、ドミニカ生まれの少女アニタの姿を描くフリーア・アルバレスの『自由を手に入れるまで』、奴隷制度の時代のミシシッピを生きたアフリカ系アメリカ人の家族を描くミルドレッド・タイラーの『雷の響きよ、僕の叫びを

聞け」、さらに、日系の少年トミカズを主人公として第二次世界大戦の直中で米国における日系人差別を描いたグレアム・ソールズベリーの『その時頃はパールハーバーにいた』といった、いずれも一九九〇年代以降に書かれたヤングアダルト小説を読み、書き、議論するという「単元」を提案した。

たとえば、この「単元」においてハリスは「デイスカッションと書くことのための話題」として次のような一六の項目を提示している。ハリスの考案する学習がどのようなものかを知ることができるものである、少し長い引用になるが左に訳出する。

①『ベルセポリスI』を読む前に、イランについてのあなたの印象と連想することを書き留めなさい。後で、自分の見方が変わったかどうかデイスカッションすることができるし、もしもその答えがイエスなら、それはどんなふうに変わったかデイスカッションしてもいい。

②マルジの家族は、権力を握っている人々と宗教的な信条を共有していないので、時に迫害にあうことになる（『ベルセポリスI』）。ミルドレッド・タイラーの小説に登場する白人たちの家族は、自分たちが教会通いすることがローガンたちアフリカ系アメリカ人の家族にいやがらせすることになるとは思っていない（『雷の響きよ、僕の叫びを聞け』）。それぞれの小説における宗教的な見解と倫理的行動との間の関係はどのようなものだろうか？ 何らかの相関関係があるのだろうか？

③マルジは友だちが学校を「さぼる」ときにいつしよについてい

く（『ベルセポリスI』）。T・J・エイヴリーは店を襲うときに白人の「友だち」に加わる（『雷の響きよ、僕の叫びを聞け』）。ビリー・デイビスはちょっとだけトミカズの方を向く（『その時頃はパールハーバーにいた』）。そしてジー・リーは教師を非難するように圧力をかける（『赤いスカートの少女』）。それぞれの小説のなかで、友だちの圧力はどのように描かれているか？ 登場人物たちのあいだでの友だちの圧力は、あなたの中学校での友だちの圧力とどのように似ているか、あるいは違っているか？ また、『ベルセポリスI』と『赤いスカートの少女』と『雷の響きよ、僕の叫びを聞け』のなかに、暴徒はどのように描かれているか？ ジー・リー自身は最初、店のネオンを壊す暴徒に積極的に加わった（『赤いスカートの少女』）。ひとは、大きな集団のなかにいるとき、他の環境のなかにいるときとはどのように異なる行動をとるのだろうか？ これらの小説のなかに、あるいはあなた自身の経験のなかに探ってみよう。

④これらの小説のなかで特別な色はどのように用いられているか調べよう。黒、白、赤（『赤いスカートの少女』）、紫（『自由を手に入れるまで』）、その他のあなたたちが気づいた色にどのような意味があるか、デイスカッションしてみよう。それぞれの色について関係するひとびと、もの、形容詞をリストアップして、色についての表を作ってみよう。

⑤『ベルセポリスI』は単純に白黒で描かれている。もしもカラーで描かれていたらこの小説全体はどのように違って見えるだろうか？ 作者サトラビはなぜ白黒だけを用いたのだろうか？ これ

でいいと思うか、そうは思わないか？ 説明しなさい。

⑥各々の小説において、学校は時々休校になったり、永遠に閉校したり、政治的・社会的出来事の結果として何らかの変貌を遂げる。それぞれのケースにおいて、学校はそれを取り巻く社会の政治や偏見にどのように抵抗したり、それらを反映しているのか？ さまざまな社会階級、人種、民族的背景を持つ生徒たちは、公式にあるいは非公式に、どの程度分離させられているのだろうか？ ⑦各々の小説は、ある登場人物の視点から語られている。サトラビの小説の2コマ目は、マルジのクラス写真のように見えるが、マルジの写真はそこで慎重に「削除」されている。「私は左端にいて、ほとんど写っていない。」(園田恵子訳『ペルセポリス』)「ヴェール」の章の2コマ目) 実際、ヴェールは語り手の完璧な象徴であり、見られないで見られることを可能にするものである。いったいどのような方法で各々の語り手は出来事の観察者ないし報告者というだけでなく、編集者になっているのだろうか？

⑧これらの小説のほとんどが女性の視点から語られている。しかし、『ペルセポリス』を除けば、いずれも重要な人物として少年たちを含んでいる。あなたの意見を助ける特別な例さえ与えられたなら、それぞれの本のなかで男の子か女の子になるのはよりむずかしく思えるようになるだろうか。皮肉にも、アニタの兄であるマンディンは、祖国から逃げ出すために女装した。逆に、妹のルシンダはトウルジヨの目を引くほどかわいかったので、危険な目にあうことになる(「自由を手に入れるまで」)。それぞれの本のなかで、男の子や女の子はどのような異なった種類の危険にあう

のだろうか。

⑨抑圧的な政府がコントロールを働かせる方法の一つに検閲を通じたものがあるが、それは、『赤いスカーフの少女』におけるホンの新聞雑誌売店の破壊のような暴力的なものになったり、『雷の響きよ』のグレート・ファイス・スクールで古くさい偏向した歴史教科書が用いられているというような小さなことにあらわれたりする。あなたは、これらの小説のなかに、検閲の例を他に見つけることができるだろうか？ ローラ・インガルス・ワイルダーの『大草原の小さな家』のような本でさえも、不適切であるとの攻撃を受けたことがある。これまでに検閲による攻撃の対象とされてきた本のリストを見つけないさい。そうした本のいくつかをあなたは読んだことがあるか？ 検閲の原則に賛成できるか？ もし賛成できるとすれば、どのような環境の下でのことなのだろうか？

⑩これらの小説は奴隷制についての小説ではないが、すべて、不正に投獄されたひとびとが登場するし、ある場合には処刑される。また、監獄そのものには入らなくても、言論や教育、旅行、仕事、服装に関してまったく自由というわけではない。『自由を手に入れるまで』という小説は、タイトルのなかで明確に自由ということに言及している。このタイトルはどの程度他の小説にもあてはまるものなのだろうか？

⑪メアリー・ローガンは傲慢にも教科書の扉をのり付けしてしまい、ポイコットの意味表示をし、スタンリー・ローガンはぬかるみの道に溝を掘って、白人バスへの仕返しを試み(『雷の響きよ』

僕の叫びを聞け)、マルジは教師に反抗した(『ベルセポリスI』)。
『ベルセポリスI』では、ささいなサインが政治的な意味を帯びる。アニタが日記を書いたとたんにその内容を消したことや、トミカズが最後の二羽の鳩を殺すことを拒んだことは、主人公のプライベートな振る舞いである(『その時頃はパールハーバーにいた』)。クラスで、登場人物の一人一人によって用いられたさまざまな反抗の手だてをすべてリストアップしてみなさい。

⑫これらの小説の登場人物たちは、自分自身や他のひとを守るために嘘をつかざるをえない。マルジが言うように、「嘘をつくのは初め少し難しかったが、すぐに慣れた。」(Sitouraji, 2003, p.75) マルジは、彼女が洋服を着ていると脅かす女性に嘘をつくが、母親にも学校でホッケーをしていると嘘をつく。どのような種類の嘘があるか? どのような状況の下であれば嘘をつくことが認められ、英雄的なことにすらなるのだろうか? 真実を言うことがひとびとを危険にさらすようなときが、これらの小説にあるだろうか?

⑬『ベルセポリスI』を読み終えた後、ヴィエナの学校に留学したマルジに何が起るかということを考えてみなさい(二〇〇四年にサトラビは続編『ベルセポリスII—マルジ、故郷に帰る—』を出版する)。彼女はどのように適応するのだろうか? 家族のことを思い出して寂しく思わないだろうか? どのような試練が彼女を待ちかまえているのだろうか?

⑭それぞれの小説において、「家庭」が安全な避難場所であるという考えに疑問を抱かざるをえなくなる。マルジの家族は、当局

の突然の立ち入りがあるかもしれないというだけでなく、たえない爆撃にさらされている(『ベルセポリスI』)。秘密警察が入り込み、アニタの家族は軟禁状態にある。ジー・リーの家族はアパートで襲われる。そしてキャシーの家族は白人の自警団による夜ごとの「家庭侵略」に怯えながら生活している。ニューヨークのアニタの祖父母のアパートさえもドアマンに「見張られて」いる。アニタはそこにいないふりをしなければならぬ(『自由を手に入れるまで』)。なぜなら、「祖父母の部屋にいつしよにいることは一種の不法行為だったからだ。」(Alvarez, 2002, p.140) こうした家庭に対する態度が、それぞれの小説においてどのように変わるのだろうか? これらの登場人物の幾人かは、作者たちと同じように、最終的には自分の家庭や故郷を後にする。彼らはどのように感じているのだろうか? トミカズのグランパ(祖父)は、日本を後にすることについてどのように感じていたのだろうか?(『その時頃はパールハーバーにいた』)

⑮ことば自体はひとを欺くものにも、慎重に意味を隠すものにもなりうる。クラスで、それぞれの小説のなかの「コード」になることばや、スラングやジャーゴンについて、進行中の「辞書」を作ろう。ある場合には、「四歳児たち (four-olds)」のように、一般的な対象をラベリングし直すことがそれらを悪霊として描くこととなる。また別の場合には、銃のような危険で恐るべき対象が、「ピクニック」のための「必需品」と名付けられることによつて、無害なものだとされることになる。

⑯つねに理想的なものとして描かれているというわけではないが、

祖父母はどの小説でも特別な位置を占めている。たとえば、トミカズは祖父と難しい関係にある。小説のヒーローやヒロインである孫とその祖父母との関係を記述しなさい。また、それぞれの物語で祖父母の演じている役割を記述しなさい。

このように、ハリスは、サトラピの『ベルセポリスI』を、単にヤングアダルト小説の読みの補助として用いるわけではない。これらの小説と同列のものとして扱っている。『ベルセポリスI』によって、生徒たちには、他の四冊の小説と関わるための枠組みが準備されることになる。『ベルセポリスI』というグラフィックノベルは、決して小説に対して従属的なものとして扱われているわけではない。

この場合、グラフィックノベル『ベルセポリスI』は唯一ヴィジュアルな（視覚的な）情報を学習者にもたらす「連続的芸術」テキストであり、そのことによって、他の活字だけのヤングアダルト小説を読み解き、関連づけるための基礎を学習者にもたらすものと考えられている。ヴィジュアルな要素をそなえたグラフィックノベルが、テキスト間の「リンク」を築くための足場となっているのである。国語学習を「効果的に」していくためにグラフィックノベルの果たす役割を考える上で、このことは重要なことであるように思われる。なぜなら、それが各々のテキストの関係を考える鍵となるからである。

2.2.2 事例2―ウィル・アイズナー『ニューヨーク―大都会』

『グラフィックノベルでリテラシーのコネクションを築く』第9章「都市部の高等学校におけるグラフィックノベル、アニメ、インターネットの活用」で、フレイとフィッシャーは、ウィル・アイズナーの『ニューヨーク―大都会』というグラフィックノベルを用いた作文単元の実践報告とその分析を行っている。『ニューヨーク―大都会』は、ニューヨーク市民の日常のさまざまな姿を描いたもので、一貫したストーリーを持った物語というよりも、絵による短い小話を集めた短編集としての色彩が濃い。

フレイらはこの実践の「目的」を次のように述べる。

私たちは思春期の子どもたちの間でのグラフィックノベルの地位に興味を覚えた。私たちは、こうした隠れたリテラシー（hidden literacy）が、読むことと書くことのさまざまな授業を作り出すことを可能にすることを期待し、私たちの生徒が有している多彩なリテラシーに注意を向け、それを発達させたいと考えた。（Frey and Fisher, in Carter (ed.) p.132）

グラフィックノベルを読み解いたり、その形式によって表現する力のことでは「隠れたリテラシー」と述べられており、それを用いることによって、生徒たちが潜在的に有している「多彩なリテラシー」を引き出し、伸ばしていくことにつながるという認識が示されている。では、フレイらの実践の背景はどのようなものであったか。次のように述べられている。

フーパー・ハイスクール（Hoover High School）はサンディエゴの人口密集地域のもっとも貧しいコミュニティのなかにあ

る。このハイスクールは、その多様性に特徴がある。すなわち、二二〇名の生徒たちが三〇以上の言語を話し、連邦政府の無料ランチプログラムの適用を受けている。私たちのクラスの三二人の生徒たちは、九年生で、困難を抱えた読者および書き手のための九〇分クラスである。三二人の生徒のうち、七十二パーセントの生徒たちは英語学力がまだ不十分な英語そのものの学習者 (English-language learners) である。Gates-MacGrin assessment (2000) によれば、彼らの平均的な読書レベルは五・四である。三二名中、二四人はラテンアメリカ系であり、四人がアジア系、三人がアフリカ系であって、白人は一人である。

大都市のハイスクールと大学との、教師—教育者連携の一環として、私たちは多様性のある背景を控えた思春期の子どものたちのリテラシー獲得をどのようにすれば促進することができるのかということに関心を抱いた。本論文は、生徒たちの作文スキルを発達させる媒体としてポピュラーカルチャーの使用を強調した、九年生の作文コースでの私たちの指導経験を論じたものである。(Frey and Fisher, pp.132-133)

九年生は、日本で言えば中学校三年生にあたる。右に述べられた内容から見るかぎり、貧困家庭の子どもがほとんどであり、しかも英語を母語としない学習者も少なくない学校での実践である。その状況において「思春期の子どもたちのリテラシー獲得をどのようにすれば推進することができるのか」ということを課題とした、大学と教育現場との連携プロジェクトの一環であったこともうかがい知

ることができる。

フレイらは「生徒たちの作文スキルを発達させる媒体」として「ポピュラーカルチャー」を用いようと考えた。その一つが、グラフィックノベルの創始者の一人である、ウィル・アイズナーの『ニューヨーク—大都会』であった。『ニューヨーク—大都会』を取り上げた理由としては次の三点が挙げられている。

- ① 都市生活の日常という題材が生徒たちにとってなじみのあるものであったこと
- ② ストーリーがたいがい一頁から三頁で完結していること
- ③ アイズナーの芸術スタイルが、生徒たちのなじんでいるアニメ等のそれとはかけ離れていること

フレイらはこの三点のうち、とくに③を重視した。生徒になじみのないスタイルで書かれたものだからこそ、かえって生徒たちの「テキスト理解」が引き出せると考えたからである。もしもすべてが生徒たちの文化に属するものであったとすれば、それをを用いることは、彼らの未知の何かを学ばせることにはならず、むしろ生徒たちが抱いているものを指導者側が吸収することになってしまうからである。この点は、「ポピュラーカルチャー」を教材(学習材)にしている点とする場合にとくに重要なことである。

フレイらはアイズナーの『ニューヨーク—大都会』のなかから、「消防栓 (Hydrant)」という、六コマの絵だけで構成されたストーリーを取り上げている。

生徒たちの一人一人に、ことばのない六コマのストーリーを配布した。水道のないアパートに住む一人の女性の話である。

彼女は水汲みバケツを持って階段を下り、消防栓のところまで行って赤ん坊のミルクのための水を汲みに行く。赤ん坊にミルクを飲ませる時、彼女は、鏡のフレームに貼った熱帯地方の何枚かの風景写真を物憂く見つめる。一枚の写真には、肩にかけられた棒でバランスを取りながら水の入ったバケツを運ぶ一人の女性が写っている。(Grey and Fisher, p.134)

フレイらが用いたアイズナーの真はそのことで終わっているが、『「ニューヨーク」の原著を見ると、次の頁に、その後近所で火事が起こり、消防隊が出勤して消火活動に当たった後に消防栓に施錠されたため、この女性は水を汲むことができなくなるという三コマのストーリーが続いている。女性のがっかりした表情を描いたコマがこのストーリー全体のオチになっているわけだ。このオチを見せずに考えさせるという意図があったためか、この部分はフレイらの実践では生徒の前に提示されなかったようである。

(1) 協同の読み―思考発話とブレインストーミング

フレイらはまず、「思考発話」や「ブレインストーミング」を用いて、「消防栓」についての「協同の読み」を行った。絵だけで構成されたストーリーであるため、文字を読む必要はないのだが、この六コマの絵をもとに文章を書くためには、それなりのボキャブラリーが必要である。いきなり書かせるのではなく、話しことばでどれだけ表現することができるのかということを探究したのである。

(2) ストーリーを書く

その後、フレイらは生徒たちにいくつかの単語を用いてストーリーを書かせている。そうするとほとんどの生徒が「新しい土地でよ

りよい生活を送るという約束が破られた」というストーリーを作ったという。次に、二人の生徒の書いた文章を示す。

○フェデリコ (Federico) の最初の草稿「ジャマイカからの脱出」
「チャンスを与えてくれる地を彼らはUSと呼ぶ。このジャマイカの女性は消防栓から水を汲みながら考える。「故郷にいた方がよかったよ。」彼女の近所の家々は取り壊されたが、彼女の家もそれと同じように彼女と赤ん坊の上に落ちるかもしれない。このストーリーでは、彼女は息子を養うために水を運びあげる。「ごちにおいで」と言った。「食べ物はこれで十分ね。」赤ん坊にミルクをやりながら、写真を見る。彼女は故郷に戻った。そして言った。「これが一番のチャンスを与えてくれる土地よ。」と。

○サンジット (Sanju) (数年前に家族と一緒にタイ国から移民してきた生徒、生活の困難に直面) 「皮肉 (Irony)」

人生ははじめなものだよ、そうだろう？ 自由と幸福…それをアメリカが約束してくれるんじゃないか？ それか、まだ島に住んでいたころ、あたしが考えていたことさ。「おまえ」をそのために生んだのに。これがアメリカじゃ貧乏ってことなんだ。自分の息子を養うためにこんなに働き通しでいなければならぬ。思ってもみなかったよ。ははは。逃げられないけど。でも、故郷はあたしの人生に幸せをくれるものさ。

右の二つの文章のうち、フェデリコのものとは他の生徒たちと同じく、この六コマの絵に「新しい土地でよりよい生活を送るとい約束が破られた」者の悲哀を軸にしたストーリーを描いている。これ

とは対照的に、サンジツトのものは六コマの最後の絵で鏡のフレームに貼った写真を見つめる女性の独白を書いて、「故郷はあたしの人生に幸せをくれるものさ」というメッセージでしめくくつている。サンジツトの境遇がそのような書き方を可能にしたのかもわからない。

叙述の仕方に注目すれば、フェデリコの文章の後半では会話が巧みに用いられており、これは「協同の読み」のなかで営まれた「思考発話」や「ブレインストーミング」の影響によるものと思われる。また、サンジツトは絵に描かれた女性の内面を想像して独白体で書いている。両者ともに、アイズナーのことばのない絵だけのストーリーに導かれて、そのストーリーに対する意味づけを自らに手持ちの語彙と文法を用いて書いているのである。

(3) アイズナーの他のストーリーや他のグラフィックノベル、絵本を用いる

フレイラの試みは生徒たちの書こうとする意欲を刺戟して、よい反応を導いたようだ。このため、フレイラはアイズナーの『ニューヨーク』の他のストーリーや、他のグラフィックノベル及び絵本を用いて、その後二週間にわたって「消防栓」の場合と同様のことを営み、授業を進めた。フレイラはこのことについて次のように考察している。

ヴィジュアルなストーリーは、画像を通して作者がどのようなムードやトーンを持ち込んでいるのかということを生徒たちが論じることが可能にした。こうして、私たちはことばを用いてそのようなことを行うためのさまざまな技法を議論すること

ができたのである。(Frey and Fisher, p.136)

けっして高い英語能力を有していたわけではない生徒たちに、「ヴィジュアルなストーリー」が働きかけ、文章を書く契機をもたらしたというわけである。

(4) 文章表現力を高めるためのさまざまな授業——「言つたは死んだ」「さまざまな濃さの意味」「三文のセクション」

もちろん、「ヴィジュアルなストーリー」の効果が見られたといつても、生徒たちの文章表現能力を高めていくためにはそれだけで十分というわけではなかった。生徒たちの話し言葉・書き言葉を豊かなものにするために、いくつかの授業をフレイラは行っている。たとえば、会話のなかで「言つた (said)」という表現を使いすぎるくらいが生徒たちにあったことに着目して、述べ方のヴァリエーションを教えたり、「さまざまな濃さの意味 (shades of meaning in words)」に気づかせる授業を行った。

「さまざまな濃さの意味」というメタフォア（地域の家庭改善店から寄付された色つきカードから着想したもの）を用いながら、生徒たちは一つの話題に関連する五つの単語の連続体を選び、編成した。生徒たちはカードを完成させるために辞書や類語辞書と首つ引きになり、それらの単語のいくつかを作文で用いた。(Frey and Fisher, p.138)

たとえば、「空腹」をあらわすことばのなかにも、「おなかぺこぺこの (famished)」「がりがつした (ravenous)」「餓死しようとした (starving)」など、さまざまな表現があることに気づかせようとしたのである。メキシコから移住して二年ほどのイェセニアという生

徒は、アイズナーの「消防栓」に即して次の「落ち込んだ女」という文章を書いたという。

錆びついた街のいつもと変わらないある日、この女性は家の外に水を汲みに行った。彼女はとても疲れているように見えた。水を汲むと階段を昇って、彼女のおなかペコペコの (famished) 赤ん坊のところへ戻った。玄関も廊下もぼろぼろで、部屋に入った時には、ががつした (ravenous) 赤ん坊が待っていた。ほ乳瓶の準備をして赤ん坊の隣に腰掛け、鏡を見た。そして思った。「私の島にそのまま暮らしていたらもっとよかったのかな。」彼女は落ち込んでいた。だって、彼女自身も彼女の餓死しそうな (starving) 赤ん坊も、助けるために何もしてやれなかったのだから。

日本語に訳してしまうとわからなくなってしまいが、イェセニアの文章の原文には綴りの間違いや文法的なミスが少なくない。タイトルですら単数形 (woman) とすべきところを複数形 (women) としてしまふほどである。しかし、この文章には「空腹」をあらわす語の「意味の濃さ」について彼女自身が調べ上げた成果が反映されている。

また、文を続けて書くために「三文のセッション」という授業も行われた。

この簡単な作文練習では、教師が三つのアイデア(単語ではなく)を紹介し、それに続けて生徒たちがそれらのアイデアを一貫した文に移し替える。私たちはそれぞれのアイデアを表現する単語やフレーズを生み出すためにブレインストーミングを

やった。それから、生徒たちは、そのデイスカッションで聞き覚えた単語やそれ以外の思いついた単語を用いて、そのアイデアを含む文を書いた。生徒たちが先走って文章の組み合わせのプランをつくってしまったように、一度に示されるアイデアは一つだけになることが大切である。(Frey and Fisher, p.139) たとえば、第一文に「十代の人」について、第二文に「食べ物」について、第三文に「罪」について、それぞれ書くように求めると、次のような三文のストーリーが生まれる。

(十代の人) 若者は自分のきょうだいを見下ろした。

(食べ物) それから、その目は彼らの昼食に注がれた。

(罪) すばやく、彼はその昼食をひたたくて逃げた。

「ヴィジュアルなストーリー」の刺戟をもとにして切り開かれた発想をよりゆたかに表現させていくための工夫の一つであると考えることができるだろう。

(5) 蓄積的プロジェクトとしてのフォト・エッセイ作り

このような営みを経て、最終的にフレイらが試みたのは「蓄積的なプロジェクトとしてのフォト・エッセイ作り」であった。

「消防栓」を用いた授業を行ってから数週間経って、最終的な課題としての「フォト・エッセイ」作りにフレイらは着手した。

この課題は私たちの創造的作文指導を拡張するために考案されたものであった。これは自伝的なものではない。お話を語る手段としてヴィジュアルなイメージを詳しく吟味する多様な経験をすることが、生徒たちにとってこのプロジェクトの準備となることを私たちは期待した。私たちは生徒たちに使い捨てか

メラを配り、学校でそのカメラを使用するためのだいたいのルールを説明した。そのカメラで撮影する最初のフレームは、裏カバーの内側に収める「著者について」欄に用いる写真であった。(Frey and Fisher, p.140)

「使い捨てカメラ」で撮影したものでなく、インターネットで画像を探したり、『かようびのよる』（デイヴィッド・ウィズナー、当麻ゆき訳、徳間書店、一九九四年）のようなほとんどことばのない絵本やグラフィックノベルなどを参照させたりして、画像でストーリーを構成させ、その画像を見ながら書き言葉でエッセイを作らせたのである。フレイらは、少なくとも十五の画像を含めたフォト・エッセイを作るように求めたという。

私たちは原稿を読み、修正を手伝った。最終段階で、生徒たちは友だちと行う編集活動 (peer editing) に取り組んだ。それから、彼らは、学校の製本機を用いて綴じ合わせた冊子に画像と本文を貼り付けた。

このようにしてできあがった作品群は、ポビュラーカルチャーについての魅力的なレンズであり、少年少女の作文にポビュラーカルチャーを織り込んだものであった。三二人の生徒全員がこのプロジェクトを完遂した。(Frey and Fisher, p.141)

「フォト・エッセイ」を書かせて、それを一冊の本にするというかたちでこの実践は集約されることになる。さまざまな背景を持ち、英語能力も多様である生徒たちのその全員が「フォト・エッセイ」を完成させることができたというのだから、大きな学習成果が上がったとみることができるだろう。平均四七八語のエッセイを生

徒たちが書いたという。フレイらも「最終的に質の高い作文が生まされた」と評価している。

この実践におけるグラフィックノベルの役割については次のような考察がなされている。

最初、グラフィックノベルは、よくてコミックブックであり、悪ければ時間の浪費であるという考え方を持っていた私たちであったが、今では、グラフィックノベルが真剣な作文に生徒たちを取り組ませる力を持っていることを確信している。これらのポビュラーカルチャー形式は、対話、トーン、ムードといったさまざまな作文の技法を支援する、ヴィジュアルなポキヤブラリーを提供するものであった。

さらに重要なことに、私たちは、補習的なスキル指導にはかり焦点を当てようとする誘惑に打ち勝ち、そのかわり、ポビュラーカルチャーとメディアを用いて生徒たちを学校リテラシーに向かわせたのである。このようなポビュラーカルチャーやメディアの諸形式を用いることによって、私たちは生徒達に作文の技巧と仕組みについて教える空間を提供したのである。私たちの生徒たちはよりよい書き手になったというだけでなく、さまざまなアイデアやさまざまな情報のよりよい消費者になったのである。(Frey and Fisher, p.143)

この実践においてフレイとフィッシュャーが最初の教材として選び取ったウィル・アイズナーの『ニューヨークー大都会』は、まず生徒作文を生み出す刺激材としての役割を果たしたと言いうことができるだろう。細やかな指導過程を踏みながら、その過程の折々にお

いて、生徒たちが「書くこと」に熱中させるための手だてとしてグラフィックノベルが用いられている。グラフィックノベルが国語学習においてどのような役割を果たすのか、ということ掘り下げ、示した実践報告であると言いうことができるだろう。

3. リテラシー育成の足場としてのグラフィックノベル

3.1 サブカルチャーと国語学習の「相互関連性」

たとえば文学作品をマンガ化したものは、わが国にも少なくない。マンガ化されたものと原作との「比べ読み」から多くのことを知ることができるだろう。ただ、ファレル・ダリンブルの『ポップ・ガン・ウォー』（『さまざまなグラフィックノベルでリテラシーのコネクションを築く』第六章で論じられている）のように、暗黙のうちにくつかの文学作品が踏まえられているものとなるとそれほど多くないのではないだろうか。ファレル・ダリンブルの作品は『ピーターパン』や『不思議の国のアリス』や『オズの魔法使い』を下敷きにして（インターテキストとして？）成り立っている。『ポップ・ガン・ウォー』の場合、「ファンタジーの世界」や「ファンタジー的成長物語」をテーマとした文学単元の一つとして、『ピーターパン』『オズの魔法使い』『不思議の国のアリス』と併せ読むという構想を立てることも可能である。

『ポップ・ガン・ウォー』ほどでないにしても、グラフィックノベルが「文学的なコミック」であるとするなら、その作品世界その

ものが先行する芸術作品を踏まえたものであることは不思議なことではない。もちろん、グラフィックノベルは古典や名作と関連性を持った「文学的なコミック」ばかりではないけれども、右に述べたように文学作品との関連性を探究してその学習の可能性を探ることは、文学教育の一環であると言ってよい。グラフィックノベルをサブカルチャーの一つとみなしてよいかどうかは議論の分かれるところかもしれないが、しかし、サブカルチャーと国語科内容との「相互関連性」を探っていく上では重要なジャンルとみてよいだろう。そして、サブカルチャーが国語科の教科内容に入るのはそのような「相互関連性」を求める限りにおいてであるということも、カーター編『さまざまなグラフィックノベルでリテラシーのコネクションを築く』に収められた論考群から読み取ることのできる重要なことがらである。

3.2 リテラシー育成の足場としての「連続的芸術」

グラフィックノベルをはじめとした「連続的芸術」を扱うことは、いかなる意味でリテラシー育成の契機となるのか。そのためのヒントを与えてくれるのは、グラフィックノベルやマンガ、コミックの「作り方」を教えるという実践である。マクラウドの『マンガ学』（岡田斗司夫監訳、一九九八）をはじめとして、「連続的芸術」の「作り方」の参考書は少なくない。

先に検討したフレイとフィッシャーの実践は都市部の、どちらかと言えば学習環境に恵まれているとは言えない高校生に「作文」を教えるための手がかりとしてウィル・アイズナーのグラフィックノ

ベルをその学習の契機ないし刺激材として提供するものであった。そして、「蓄積のプロジェクト」として生徒たちに「フォト・エッセイ」を作成させている。これは描画の負担から生徒たちを解放して、その分のエネルギーをストーリーの作成へと振り向けるための工夫であったと見ることができる。

マンガやグラフィックノベルなどの「連続的芸術」にとつて「文章」は必ずしも必要なものではないのかもしれない。しかし、絵だけで描かれたものにせよ、マンガやグラフィックノベルであるからこそ、それを読む者は自らのことばを刺戟される。フレイトとフィッシュヤーの実践は、アイズナーの『ニューヨーク』の一コマを素材としながら、この点に働きかけた実践だと考えることができるだろう。ここに、グラフィックノベルがリテラシー育成の足場づくりとなる根拠を見ることができるとしてそれはグラフィックノベルが連続性をそなえたものであるからでもある。その連続性が読者に物語らせるのだ。

このような足場づくりの一つを示したものが、モリソンら (Morrison et al., 2002) の提案である。彼らは、①ポピュラーカルチャーはほとんどの中学生の生活にかかわっている、②生徒たちはメディア・メッセージの批判的な消費者にならなければならない、③ポピュラーカルチャーが中学生に人気が高いということを否定することはできない、という三つの認識を持ちながら、教室でのコミックブックの意義として次のような指摘を行っている。

・コミックブックのデザインが、カリキュラムを横断する活動

における作文、理解、調査スキルの発達のためにどのように活用することができるのか、ということをも明らかにしたい。コミックを通して、生徒たちは対話(ダイアログ)や簡潔で劇的な語彙や、ノンバーバルコミュニケーションの使い方を調べる。

・コミックブックをデザインすることによって、生徒たちには自分の作文をよりクリエイティブに表現する機会がもたらされる。

・多くの教室での生徒作文は、生徒の生活上の出来事についての個人的な語りや彼らが想像したことを虚構的に組み立てたものの、二つのタイプのものに限られてきた。コミックをデザインすることによって、歴史記述や伝記的文章を含んだ説明的な文章を生み出すことができる。コミックブックは、生徒たちの言語的な知を拡張する機会を提供するというばかりでなく、視覚的―空間的な知を探究したり広げたりすることを可能にする。

・コミックブックの活用は、理解方略指導にも役立つ。

・コミックブック作りをすることで、生徒たちは、読んだもののどこが重要であるかを決定したり、言い換えたり、論理的に構造化することを学ぶ。

(Morrison et al., 2002, pp.759-760)

ポピュラー文化の代表的なものとしてここでは、コミックブックが取り上げられているのだが、先に検討したフレイトとフィッシュヤー

のグラフィックノベルを取り上げた実践報告と同じく、コミックブックが特に生徒たちの表現活動を促すものだという。そして、リテラシーの教育の全般にわたる重要性を指摘している。

もちろん、重要だと指摘するだけでは不十分であるため、実際に生徒たちに対して「コミックブックの構造」について教えるための具体的提案も行われている。モリソンの言う「コミックブックの構造」とは「ページのレイアウト」「ストーリーの展開」「描画（人物描写、下書き・清書・彩色、カメラアングル）」「ナレーション」という四つの側面を持つ（Morrison et al. (2002) pp.760-765）。このうち、「描画」の「カメラアングル」については次のような指摘が為されている。

- コミックブックで一般的に用いられるカメラアングルは次のようなものである。
1. ショットを確定することはその場面の設定を確定することだ。
 2. 高いアングルのショットは、目線より高いところからのアングルでその場面を描く。
 3. 低いアングルのショットは、目線より低いアングルからその場面を描く。
 4. 広角ショットとも呼ばれる望遠ショットは、すべての登場人物、行動、設定を一つのコマに収めるものだ。
 5. 中間ショットは、行動を前景にも背景にも位置づける。
 6. クローズアップショットは、登場人物の感情を表情やその

他のしぐさを通して描く、視覚的な感嘆符である。

7. 表情のごく一部だけを見せる極端なクローズアップショットは、激しい感情を反映させたものである。それが無生物に適用される場合、特定の細部に注意を引きつけることになる。
8. 「鳥瞰図」とも呼ばれる見下ろすショットは、空からの、見渡す、見下ろす視座をあらわす。
9. 「蛙瞰図 (worm's-eye-view)」と呼ばれる見上げるショットは、低い視座をあらわす。この視点から描くと、登場人物が印象的で脅威的に見える。
10. 肩越しのショットとは、文字通り登場人物の肩越しに見えるかたちで描かれるもので、コマの端っこにその人物の頭や肩が描かれることになる。
11. 主観 (point-of-view) 「視点」と訳するのが普通であるが、ここでは意訳した。ショットは、登場人物の一人が見たことをあらわす働きをする。
12. 反対のアングルからのショットは、それまでのコマのアングルとは対照的な視座を提供する。

こうしたことの指導の積み重ねが、表現形式についての生徒たちの関心を促し、自覚化を促していくことにもつながるだろう。それは伊藤剛（二〇〇五）らの展開する「マンガ表現論」の追究することとがらとも重なる。ヴィジュアルな表現をもとにこうした問題への関心を持たせていくことが文章における表現構造を捉えるための視

座を形成するのであり、リテラシー育成の基盤として重要な問題である。

3.3 ヴィジュアルなものの活用

家島明彦（二〇〇七）は、心理学研究の立場から「マンガを対象とした学術的な研究」を概観し、心理学において「マンガが持っているメディアとして独特な『表現形式』に関連した認知心理学的研究」を中心とした研究が為されているものの、研究論文としてまとめられたものは「極端に少なく」、「未だ体系的にまとめられていない」としている。家島は諸論文を検討した上で、「心理学におけるマンガに関する研究」の「展望」を行っているが、そのなかで具体的な研究の方向性について（1）「マンガのポジティブな影響に焦点を当てた研究を」（2）「自己形成と関連する研究を」（3）「読者の側からマンガの影響を検討する研究を」（4）「ナラティブという視点の導入を」という四点から考察している。

家島の言う（1）（3）は国語の「学習材」としてのマンガの意義に関わり、（2）は国語科だけに限ったことではないものの、リテラシー学習において学習者の内面に何が生まれるのかという問題に関わる。（4）はマンガを「学習材」として見たとき、その表現機構をどのように捉え、そこに読者に対する「呼びかけ構造」をどのように見出ししていくのかという問題に関わっている。

国語科教育においてもマンガ（漫画）を利用した学習指導は従来から少なからず営まれてきた。また、近年においてはマンガ批評の文章そのものが教科書教材として取り上げられることもある（たと

えば、夏目房之介「オノマトベの効果」『精選国語Ⅱ』東京書籍、平成二二年版）。稿者は、従来の国語学習においては、マンガ（漫画）をその学習における学習内容の理解を助ける働きを担うものとして用いることが多かったのではないかと考えている。しかし、そのようなマンガ（漫画）の位置づけは消極的に過ぎるのではないだろうか。マンガ（漫画）には、たとえば、映像とことばとの関係を捉えるきっかけや、メディアの特徴と意義を考えるきっかけをもたらし働き、あるいは学習者各自に言語表現・言語生活の内省を促す働きなどもあるのではないか。

本稿では、アメリカの中等教育段階での国語科教育におけるグラフィックノベル導入に関する議論を検討した。これはまた、マンガ（漫画）が国語学習に果たす積極的な役割について考察することにもつながる。それは、グラフィックノベルやコミックブック、そしてマンガ（漫画）といったヴィジュアルな構成要素を内包した素材を取り入れると、どうして国語学習がおもしろくなるのか（あるいは、ならないのか）ということを説明しようとする営みでもある。

3.4 表現形式の学習とリテラシー形成

たとえば、スタインベックの『はつかねずみと人間たち』（繁尾久訳、旺文社文庫、一九七四年）のような「古典」的な小説を教材とする場合、どのような教室構造のなかでそれを扱えばよいのだろうか。フィッツシャーらは、（1）焦点化された授業（2）手引きされた指導（3）協働の学び（4）一人学び、という四つの教室構造のうち、『はつかねずみと人間たち』のような「古典」は、「焦点化

された授業」においてこそ用いることができるが、生徒たちにスキルや方略を学習させる場合には適さないと言う。ましてや「一人学び」にはまったく向かない」としている (Fisher & Frey, in Carter (ed.) 2007, p.30)。さらに、「もしも思考スキルを育てることが目的であるなら、グラフィックノベルや絵本などを用いた方が効果的だと言う。フィッシャーの言う「焦点化された授業」及び「手引きされた指導」とは従来の国語科における「読むこと」の授業がめざしてきたものであったと言うことができる。

フィッシャーらは「生徒たちをほんとうに生涯にわたる読者 (lifelong readers) にしたいのであれば、本を読む機会をもたらし、おもしろいと思ったものを選ぶことができるようにしてあげる必要がある」と言う。これは、生徒に「読む」ことを学ばせるために重要な問題である。そのことが、読みたいと切実に思う気持ちを生徒たちのうちに喚起するために必須のことだからだ。

「羅生門」を「一人学び」できないでどうするのだ、とひとは言うだろう。しかし、「舞姫」を「一人学び」できないという状況はすでに生まれつつある。それでは「舞姫」にはもはや国語科における教材価値がないと言えるか。そういうことはない。私たちが「舞姫」から学ぶことのできることはまだまだたくさんある。多彩なテキスト (multiple texts) のなかに、その一つとして「舞姫」を置いたなら、このテキストから生徒たちが学ぶ可能性は十分残されているはずだ。フィッシャーが言っているのはそういうことである。

さらに、フィッシャーらの述べていることは、次のことも教える。それは、教材とするテキストの内部にのみ生徒たちの理解すべ

きことがらを探るのではなく、むしろ生徒たちが読もうとする気持ちを喚起する教材編成を生み出していくことが必要だということだ。生徒たちが一生懸命読もうとする状況をどのように生み出していけばよいのかという問題意識がそこにはある。一心に読むことができるとような状況を作って、そこで生徒たちが読むからこそ、読む力ばかりでなく他のことばの力も伸ばされるのだ、という信念をそこに認めることができるだろう。

「コミックブックプロジェクト」という、放課後を使ったリテラシー教育実践を展開し、成果を上げたビッツ (Betz, 2004) はその実践を通して得られたコミックブックの教育的価値について次のように述べている。ビッツはモリソンらと同様に、コミックブックの表現形式を子どもに教え、それを用いて表現させることが子どものリテラシー形成にきわめて有効に作用するとした。

描かれた下書きの多くは、生徒たちがいかに修正を施し、推敲したかということを示していた。そして、生徒たちがスモールスケール (文法と技巧) やラージスケール (物語構造や主題の一貫性) についてどのような間違いをするかということを指導者が知る機会をもたらした。また、文章から最終的なコミックブックに向かう過程で、コミックに書く文章はめざましく改善される―誤りは正され、構造はしつかりとして、キャラクターの声が生きてくる―ことが観察された。…このコミックブックプロジェクトは限定された国語学力しか持たない子どもたち甚大な影響を及ぼす。…観察にあたった者のことばによれば、これらの子ども下書きと清書されたコミックブックに

は、彼らが国語の教室で一年を通じて生み出す以上の文章が残されていた。(Bitz, 2006, pp.584-585)

ここで注目すべきは、生徒たちの作ったコミックブックの質よりも、むしろそれを作成する途上で多くの「文章」が残されたことが重んじられているという点である。その過程で彼らの書く「文章」の質が著しく改善されたのだ。コミックブックの表現形式を用いたということが、図らずも、生徒たちのリテラシー形成の媒介となったのである。とりわけ「限定された国語学力しか持たない子ども」に「甚大な影響」を及ぼしたという事実は重く見たい。

このように、グラフィックノベルやコミックブックを用いた学習は、国語科の教材価値論に向かうものであるとも、教材編成・単元編成論に向かうものであるとも、学習形態論に向かうものであるとも考えることができるだろう。また、「読むこと」に関する知識や技能をどのように「活用」させればよいのか、という、すぐれて現代的な国語科学習論にも貢献するものであると判断することができる。そして、それは何より従来のリテラシー教育の射程を広げる知見をもたらしてくれるものだと考えることができる。

4 おわりに―残された課題

本稿の「2」で検討した文献の編者カーターは、アート・スピゲルマンの『マウス』を教材として用いようとした際に、あるシーンを管理職から「中学校で扱うには不適切だ」と指摘されたことがあった(Carter, 2007, p.18)。彼はスピゲルマンの『マウス』を、

中学校二年生が喜んで受け入れてくれる素材であり、しかも学ぶところの多い本であると思ったから取り上げようとしたのであった。ところが、管理職からそのように言われて二年ほど経ってからは、最も保守的な図書館員でさえも『安全』と認める10冊のグラフィックノベル」の一冊にこの本が取り上げられたり、『新・スミソニアンコミックブック史』のなかに問題となったページがそのまま引用されることになった。このことを踏まえて彼は言う。

もしも教育的な可能性があるとあなたが信じることできるグラフィックノベルであるなら、きつとその本自体が管理職との闘い(もうそんなことがあつてはほしくない)私は思うが)にあなたを勝たせてくれるものと願っている。

(Carter, 2007, pp.18-20)

こうしたことがあつてから、カーターは、中学校でグラフィックノベルを扱う際に、自分が生徒と共有したいと思う特定のグラフィックノベルを扱うのではなく、その「書き方」や「作り方」を生徒に教え、各自のグラフィックノベルを作らせるという方向に向かったとも言つ(Carter, 2007, p.20)。これは、カーターがグラフィックノベルという「形式」の持つ力を教えることが大切だと考えたからであろう。

スピゲルマンの『マウス』はわが国でもつとに翻訳されており、これを青少年の教育に用いるのが不適切だと思ふ人はそれほど多くはないのではないか。だが、どのような図書であつてもその「内容」をどのように判断するかということは、読者の持つ価値観に左右される。アウシュビッツ体験を題材にした『マウス』のよう

な図書の場合はおさらである。だからこそ、カーターはグラフィックノベルという「形式」を用いて生徒に表現させるといふことを重んじようとしたのである。

カーターは、アメリカにおいて、グラフィックノベルに関する教師の信念や態度を徹底的に検討した研究はまだ見られないと言う。教師たちがグラフィックノベルの使用をなぜためらうのかということについての明快な答えはまだない、と言うのである。この点は家島明彦の指摘する「マンガ心理学」確立のための諸問題とかかわることであるし、わが国においてマンガを国語学習に使用することを教師がなぜためらうのかという問題についてもまだ明確な回答が得られているわけではない。これは、そもそも私たちが国語科教育でどのような素材をいかなる方法で教材として選び取るべきなのかという、国語科教材論の根本的な問題をも提起していると言えるだろう。リテラシー教育におけるグラフィックノベルの役割を考えていく上で残された課題の一つであると言うことができる。

注

- 1 堀淵清治(二〇〇六)によれば、一九八七年から二〇〇六年にかけて、『カムイ外伝』(白土三平)から『NARUTO』(岸本斉史)に至る日本の多数のマンガ作品が、米国ではグラフィックノベルとして出版され、多くの読者を獲得しているという。

文献

- 家島明彦(二〇〇七)「心理学におけるマンガに関する概観と展望」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第五三号、一六六―一七九頁
- 伊藤剛(二〇〇五)『テツカ・イズ・デッド―ひらかれたマンガ表現論へ―』NTT出版
- 奥泉香(二〇〇五)「見ること」の学習を、言語学習に組み込む可能性の検討」『リテラシイズ』(リテラシイズ研究会)、第2号、三七―五〇頁
- 小田切博(二〇〇七)『戦争はいかに「マンガ」を変えるか―アメリカンコミックスの変貌―』NTT出版
- スコット・マクラウド著・岡田斗司夫監訳(一九九八)『マンガ学―メディア学からマンガ学へ―』美術出版社(McCloud, Scott (1993) *Understanding Comics: The Invisible Art*, HarperPerennial).
- 堀淵清治(二〇〇六)『萌えるアメリカ―米国人はいかにしてMAGAを読むようになったか―』日経BP社
- Applebee, Arthur N. (2002) "Engaging Students in the Disciplines of English: What Are Effective Schools Doing?" *English Journal*, July, pp.30-36.
- Bitz, Michael (2004) "The Comic Book Project: Forging alternative pathways to literacy?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47:7, pp.574-586.

Carter, James Bucky ed. (2007) *Building Literacy Connections with Graphic Novels: Page by Page, Panel by Panel*. National Council of Teachers of English.

Schwartz, Gretchen (2006) "Expanding Literacies through Graphic Novels" *English Journal*, 95:6, pp.58-64.

Morrison, Timothy G. and Bryan, Gregory and George W. Chilcoat (2002) "Using student-generated comic books in the classroom" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45:8, pp.758-767.

〔付記〕 本稿は第一二三回全国大学国語教育学会(二〇〇七年十一月三日、於岡山大学教育学部)における自由研究発表「国語学習におけるグラフィック・ノベルの役割―アメリカ合衆国の事例を中心に―」の内容をもとにし、加筆・訂正を行ったものである。学会の席上では、望月善次氏、浜本純逸氏、寺井正憲氏から有益なご質問とご示唆を賜った。記して感謝申し上げる次第である。

なお、graphic novelの訳語として、学会発表の折は「グラフィック・ノベル」としていたが、その後、日本語による表記を関連文献等で調べた結果、「グラフィック・ノベル」「グラフィックノベル」「グラフィック・ノヴェル」という三つの表記の内、本論でも引用している小田切博氏の著作をはじめとして「グラフィックノベル」という表記がより一般的であった。未だ、定訳というものは見出しがないのであるが、このような事情で、本稿においては、「グラフィックノベル」という表記で統一した。

(広島大学)