

イギリスの文学教育(5)

—— 『キングマン報告』(1988)を中心に ——

山元隆春

(鳴門教育大学)

サッチャー首相とベイカー教育科学相の下、1988年教育改革法案による『ナショナル・カリキュラム』(文献①)が提出され、1988年夏からGCSE試験が、さらに7歳・11歳・14歳・16歳における全国共通テストが実施されるという中で、イギリスの教育・国語科教育は重大な転換期を迎えている。筆者はすでに、GCSE試験の『全国評価基準—国語』(文献②)に関して若干の考察を行った(文献③)。そこでは、おもに「国語(English)」の中で「文学」がどのように位置づけられているかということとを考察し、たとえ「文学」を扱う場合であっても、「国語」においては「言語コミュニケーション能力」を重視していく姿勢が強く打ち出されているということとを指摘した。

イギリスの国語科教育がこのように大きな転換点を迎える中で、サー・ジョン・キングマン(Sir John Kingman)を委員長とする調査委員会が「国語(English Language)教育に関する調査委員会報告(通称『キングマン報告』、文献④)という報告書を発表した。本稿では、『キングマン報告』がこれからのイギリスの国語科教育をどのように方向づけているかということを見極めた上で、そこから浮かび上がる文学教育像はどのようなものかということを検討してみたい。

1. 『キングマン報告』において国語科教育の何が問題とされているか。

1.1 『キングマン報告』の成立事情

キングマン委員会が、ベイカー教育科学相から報告書作成の要請を受けた事情については、『キングマン報告』(以下「報告」と略す)の中で次のように述べられている。

「私たちは、1987年初頭に、教育科学相から、教師教育と専門教育問題を検討するための基礎となる国語(英語という言語)モデルを勧告し、そのようなモデルをさまざまな教育段階における生徒たちに対していかなる方法でどのように明らかにしていくかということとを検討するよう求められた。(『報告』第1章第3パラグラフ、以下「報告」1-3)という形で記す)

キングマン委員会が教育科学相から受けた具体的な

「委任事項(Terms of reference)」は次の通りである。「1. 国語(英語という言語)一話しことば及び書きことばとしての一に関するモデルを勧告すること。そのモデルは、

i 国語(英語という言語)がどのような働きを持つのかということとを教師たちに理解させる方法の基礎となること。

ii 国語教育のあらゆる面に関する専門的な議論を活発にするものであること。

2. このモデルを生徒たちに対してどの程度、どのような方法で具体化していくのかということとを教師たちに示す諸原則や、ある場面の中で言語が使用される仕組みを生徒たちに理解させるための諸原則を勧告すること。

3. 生徒たちが国語(英語という言語)の働きについて何を理解しなければならないかということや、結果的に生徒たちに何を教えるべきであるかということ、また、7歳、11歳、16歳の時点で理解すべきであると期待されることを、一般的な用語で勧告すること。」

(『報告』p.74)

このような教育科学相の要請に対して、キングマン委員会のメンバーが討議を重ねた結果が、『報告』としてまとめられたわけである。『報告』は、「第1章 状況説明/第2章 言語に関する知識の重要性/第3章 モデル/第4章 教師と生徒—モデルの適用例—/第5章 教師の権利、到達度、評価/第6章 教師の教育および養成」という6つの章と8つの付録で構成されている。

1.2 国語科教育の現状と課題に関するキングマン委員会の見解

『報告』第1章「状況説明」には、キングマン委員会のとらえたイギリス国語科教育の現状と課題についての見解が示されている。

1.2.1 キングマン委員会の国語教育観

キングマン委員会は、「言語の構造や作用に関する知識を意識化することが、言語の効果的な使用にとって必要だとする考え方」「言語の構造や作用に関する知識を教えようとするために、退屈さが引き起こさ

れ、創造性が損なわれ、ひいては国語教育の失敗につながるという考え方」あるいは「そのように言語の構造や作用に関する知識を教えようとする試みには、権威主義的な共通言語観が伴うとする考え方」のいずれをも否定し、乗り越えようとする考え方を持っている（『報告』1-2）。ここから浮かび上がってくる、キングマン委員会の国語教育観は、きわめて言語主義的かつ知識主義的色彩の濃いものであり、学習者の言語経験や文学経験を重んじる従来のこの国の国語教育の美点を真っ向から否定するもののように思われる。このように言語に関する知識を絶対的に重んじる姿勢はこの『報告』の始めから終わりまで一貫している。

1.2.2 キングマン委員会の先行者との関係

もちろん、言語の知識に関する重要性の指摘は、『報告』以前にも行われてきた。『報告』には、キングマン委員会の見解に先立つ、1970年代以降のおもに官側の報告書や調査（『バロック報告』、視学局の初等中等教育調査、キャラハン首相の1976年講演、1984年白書『よりよい学校』、『5歳から16歳までの国語』など）のことが取り上げられ、言語に関する知識を重視する姿勢をとることが正当化されている。たしかに生活の中で生きる国語を教えていこうとする姿勢では1975年の『バロック報告』（文献⑤）と『キングマン報告』とは通じあっているように思えるが、今回の『報告』ではとくに「知識（knowledge）」ということばに重みを持たされているのである。

『報告』において、そのように言語に関する知識を重視する背景には、「成長しつつある世代にとって、現代社会や国家的・国際的な経済競争の中での要請に応えるための備えを充分身につけること」（『報告』1-7）を重視する委員会の姿勢がある。1988年教育改革法案そのものの背景となっているのも、国際的な競争社会—おもに経済競争社会—という意味だろうが—において、充分に戦えるだけの力を持った人間を育成していこうとする考え方である。今回の『報告』が言語に関する知識とその運用力に力点を置いたのも、そのような人間を育成しようとする国家的要請に応じたものだと解釈することができるだろう。

1.2.3 「ナショナル・カリキュラム」との関係

言語に関する知識を重視する今一つの理由は、この国で初めての全国統一カリキュラムである「ナショナル・カリキュラム」との関係から生ずる。全国統一のカリキュラムを作成するためには、それぞれの教科における到達目標を設定する必要がある。国語科において明確な到達目標を設定するためには、国語に関する教育内容と国語学力を明示的にとらえていかなければならない。国語に関する教育内容と学力を明示的にと

らえていこうとするところから、国語に関する知識の重点的なりあげがなされているとみてよい。

しかし、そのような行き方は、概して規範的・拘束的かつ管理的なものになりかねない。「ナショナル・カリキュラム」に対する批判の一つは、「ナショナル・カリキュラム」自体が拘束的・管理的な傾向を生むのではないかということへの危惧から生じている（文献⑥、p. 89）。このようなカリキュラムが教育的な統制に用いられるのではないかという恐れは、どうしても拭い去れないものであり、個々の教師がそれをどのように柔軟な形で解釈していくかということが、今後のイギリスの国語科教育では肝要なことになるものと思われる。

とはいえ、国語に関する知識を重んじること自体は、決して悪いことではない。たとえば、『報告』の中にみられる、「規則や約束事をうまく使いこなすことは、個人の自由を損なうというよりも、むしろ大きくしていくことになろう。」（『報告』1-11）という見解や、「児童の構えができていく時に、言語に関する知識が明らかにされた場合、習得は強化され、促進される」（『報告』1-12）という見解などは、充分に納得のいくものである。実用的な場面で、子供たちが国語に関する知識を自分のものにしていけるようにとの願いを、少なくともこのような見解の中には読み取ることができる。

2. 国語科教育の基礎としての「国語（に関する）モデル」—「キングマン報告」の核—

『報告』の果たした功績の中でもっとも大きいものは、「教師たちが国語の働きを理解できるような教育方法の基礎となったり、国語教育のあらゆる面における専門的な論議を誘うようなモデル」（『報告』1-13）すなわち「国語（に関する）モデル」を作成し、提示したことである。このモデルは、「言語の形式や技法ばかりでなく、その運用までも考慮に入れ」（『報告』1-14）ているところにその大きな特徴がある。構文論・意味論を超えた実用論的な言語モデルであると言えることができる。

『報告』第3章に示された「国語（に関する）モデル」の図解を、次のページ以降に掲げた。全部で4つの部門を、5つの図に分けて示してある。それぞれの部門は、相互に関連づけてとらえられた時、はじめて意味を持つとされている。

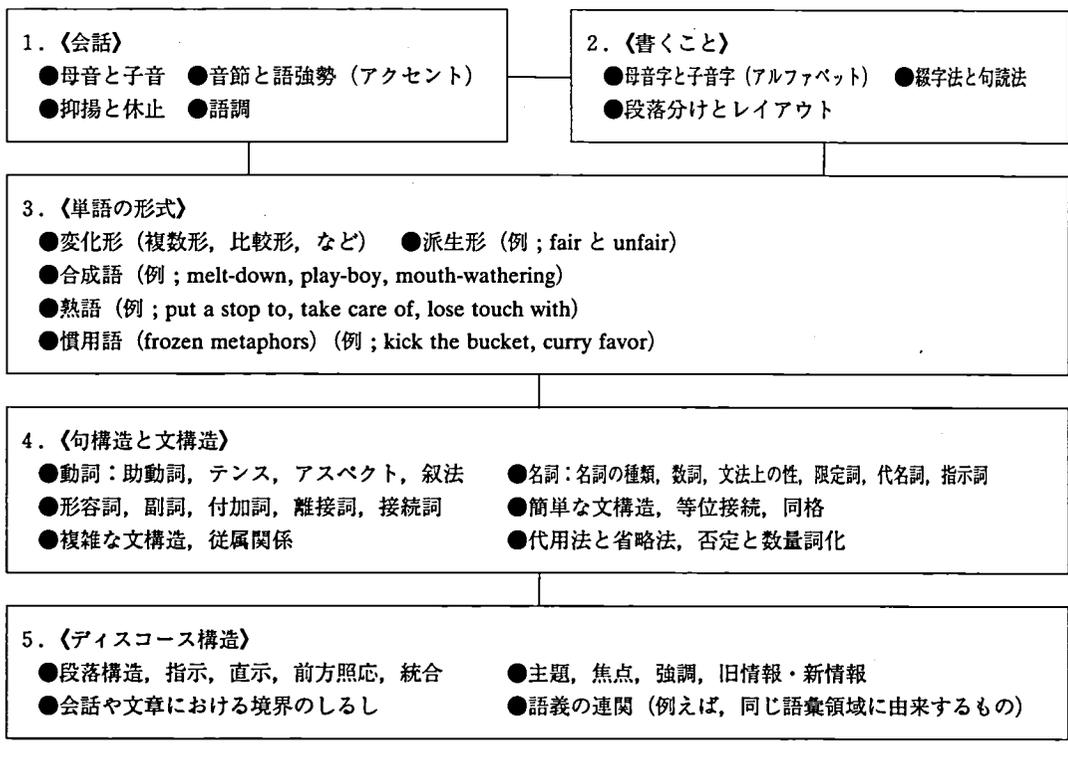
この「モデル」は、きわめて折衷的なものであるが『報告』の中でも「この報告は、言語学の教科書ではなく、私たちはこのモデルのさまざまな部分の学習にただ一つの正しいアプローチしかないなどとは考えていない」（『報告』3-2）と述べられている。『報告』は、

【国語（に関する）モデルの図解】

【第1図】

第1部：国語（英語という言語）の諸形式

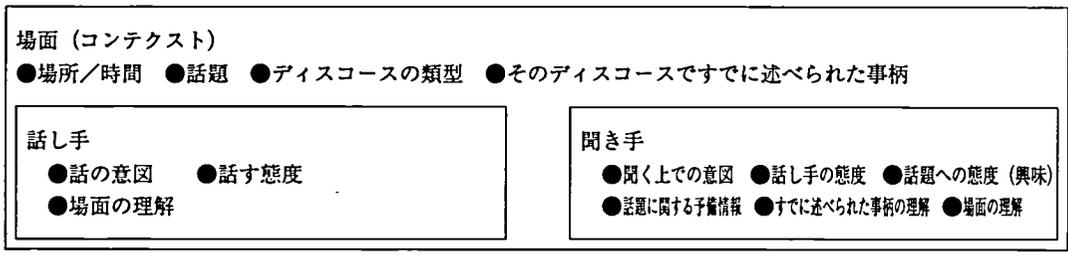
以下の囲み（boxes）は、国語の中にみられる諸形式の範囲を示したものである。もしもこれらの諸形式が、国語に関する規則や約束事に従いながら、規則的なパターンの中で結び合わされたとすれば、意味豊かなことばを生み出すだろう。



【第2図】

第2部（I）：コミュニケーション

話し手や書き手は、自分たちの言語を、その言語が用いられている場面に適応させていく。下に示した囲みは、話し手と聞き手とが顔を合わせて話をする会話の場面の主要な特徴を提示したものである。この部門において、私たちは、このモデルが書きことばの場面にもどのようにあてはまるかということを示していかなければならないだろう。（私たちがしばしば、自分たちの話しことば経験に拠りながら、文学の中の会話の《再現》を見るときにも注意しておきたい。）



[第3図]

第2部(Ⅱ)：理解活動—いくつかの理解過程

第2図において、私たちは、理解活動が当然生じることになるコミュニケーションの場面を示した。私たちは、実際の場面の中で言語を理解している。理解に伴って生じるいくつかの過程が下の図では示されているのであり、第2図と同様、この図もまた話し手／聞き手の関係を見極めたものである。この部門の注記の中で私たちはこれらの図を、理解を伴う読みについて考察する場合に、どのように適用しうるかということを示していかなくてはならないだろう。

1. 会話の音声(第1図, 囲み1)を単語や語句(第1図, 囲み3・4)として解釈し、それらの相関関係を理解し、一文が場面から離れて持つような「明白な(thin)」意味を引き出すこと。

2. 話し手が、語句を用いて世界の中やあるいは先行するディスコースの中の事柄を《指示する》ものを理解すること。

3. 発言の形式から、話し手が発言する際に前提としているものを理解すること。

4. ディスコースのある箇所である発言をすることによって、話し手が意味しているもの—「実用論的な深い意味」—を推論すること。

[第4図]

第3図：獲得と発達

1. 子供たちは、第1図の囲み1に示されたような言語形式を、次第に獲得する。言語獲得のいくつかの局面はかなり急速に行われるが(たいていの子供たちは、6歳か7歳までに、母音と子音のすべてを獲得する)いくつかの局面は獲得がかなり遅くなる(たとえば、綴字法の原則や句読法の約束事を操るなど)。

2. 子供たちは、幅広い範囲の場面(第2図)の中で、話しことば・書きことば双方について適切な諸形式を産み出したり、理解したりする能力を次第に発達させる。このような発達は、学齢期で止むことなく、生涯をとおして続くものである。

[第5図]

第4部：歴史的・地理的变化

1. 言語は時の進むにつれて変化するものである。一言語の諸形式は、時に速やかに、時に測り知れぬほど緩慢に変化や摂取、修正や衰退を被りやすい。そのような変化は、現代においても引き続き起こっている。

2. 人々が分散し、離散していくにつれ、それぞれの言語形式の中では、概してその地方地方に固有の規則的な変化が進んでいく。これらの変化は異なった方言となって跡を留めるだろう(あるいは、ついに異なる言語となるかもしれない)。もしそういった方言の一つが文章に使用されたとすれば、その方言が標準語となることだろう。もちろん、その場合、標準語となった方言は、他の関連する方言と多くの共通する特徴を持つことになる。

教師たちが少なくともこれらのモデルの形や視野を徹底的に理解すべきだとしており、各々の教育場面での創意工夫も、モデルそのものを確実に押さえた上で行われなければならないことが明記されている。

「国語（に関する）モデル」の各部門では次のようなことが強調されている。

第1部門では、国語の諸形式が、各々の単位ごとにまとめられている。特に、ディスコース構造という単位が設けられていることには注目してよい。国語の形式として、文を超える単位を設けたことで、文学の言語や構造でも視野に収めうるモデルとなっている点は高く評価できる。

第2部門では、言語使用の場面（コンテキスト）に目が向けられている点が注目される。おもに、話しことばを念頭に置いて作られているようであるが、但し書きにもあるように、書きことばによるコミュニケーションを考える場合にも応用することができる。第2図の「話し手」を「書き手」と、「聞き手」を「読者」と置き換えてみると、文学教育の基礎としてのコミュニケーション・モデルを導くことも可能である。

第2部門の「聞き手」に関わる諸要素を、とくに文章の「理解活動（comprehension）」の場面で具体化するとどのようなことになるかを示したのが、第3図である。第3図の注記の中には、このモデルに従った学習において、「読者」に求めうる活動が次のように記されている（『報告』3-18）。

- 一聞く場合と同様、読者の解釈は、作者がだれであるか、書き手の意図はどのようなものか、話題はどのようなものか、ディスコースの種類は何か、そのディスコースですでにどのようなことが述べられているか、といったことに影響を受けることを銘記すること。
- 一書き手の作り出したディスコースが、書き手を取り巻く外在的なコンテキストにどのように依存しているかということ意識すること。
- 一ディスコース内の想像的な世界としてコンテキストが作られるというのが、文学的文章の特徴であると意識すること。
- 一読者は当然コンテキストを作者と共有しないが、コンテキストを再構成するよう想像力を働かせなければならぬことを心にとめておくこと。
- 一文学の作者が、物語の二つの異なる視点を融合するためにどのように言語に関する情報源を用いるかということ自分で理解し、他の人に説明すること。などである。

こういった第1・2部門で述べられていることを、子供たちの発達と関わらせていくことを求めているのが第3部門であり、言語そのものの変化に対する注意

を喚起し、標準語（Standard English）の本質に関する自覚を促そうとするのが第4部門である。

このような「国語（に関する）モデル」から、どのような文学教育像が浮かび上がってくるだろうか。

【報告】の第2章では、「審美的発達」と言語との関わりについて述べられている。そこでは、「最良の想像的文学を可能なかぎり経験できるよう、幅広く読むこと」（『報告』2-21）の重要性や、文章の《生産》と《受容》との関係を指導の中で捉えていくことの必要性が論じられている（『報告』2-23）が、1960～70年代における「文学、政治、社会状況と言語との関係に関するさし迫った関心を教室に持ち込もうとする動き」（『報告』2-24）への反省的批判が見られることからわかるように、文学教育に関わる部分であっても、【報告】の焦点は、言語および言語に関する知識の重要性に置かれている。

それゆえ、【報告】の中でとりあげられている文学テキストの読みの授業の実例も、いたって言語主義的なものとなっている。たとえば「形式の有する価値」に重きを置いた詩の創作指導の実例が取り上げられたり（『報告』4-17）、e.e. カミングスの「誰かさんがすてきなとても町に住んでいた（*anyone lived in a pretty how town*）」という詩についての、ある女性教師の指導が取り上げられ、それについて次のような評価が示されている。

「教師は、詩の楽しみとその理解がe.e. カミングスの言語使用を意識化していくところにあると判断した。言語に関して、見慣れないもの、あるいは予想していなかったものについて語ることは、討論や創造的反応を導き、そういうものの入口となる。それが上首尾に行われると、価値のある啓発的な営みとなる。これは詩を”無いがしろにする”こととはならないし、詩のリズムや筋の喚起する発見感や興奮感を消し去ることもならない。ある品詞が別の品詞へと転換させられている（動詞が名詞へ、形容詞が動詞へ）という構文論上の変更点を考えさせることによって、刺激的でためにもなる授業が生まれ出される。」（『報告』4-18）

このような実例が挙げられていることから判断するかぎり、【報告】には、国語科における文学教育の文学経験を育てていく側面への光の当て方が極めて乏しく、逆に言語分析・表現分析を求める文学の授業が強く望まれていると言えるだろう。

4. 「キングマン報告」からどのような文学教育像を読み取ることができるか

このように国語科教育における言語教育の徹底を図った【報告】からどのような文学教育像が読み取れるかということを経験を最後に、まとめてみたい。

4.1 《言語運用能力》《言語コミュニケーション能力》

の重視

「GCSE 試験全国評価基準」がそうであったように、「報告」においても、《言語コミュニケーション能力》ないし《言語運用能力》を育てていくことを、国語科教育の目標とする姿勢が見られる。とりわけ、《国語に関する知識》の重要性を全面的に打ち出したところは、大きな特徴であると言ってよい。言うなれば成人の生活で必要とされる《言語に関する知識》を学校教育の間にどのように効果的に子供たちの血肉としていくのかということが、「報告」の重要なテーマであったわけである。

4.2 《言語に関する知識》を強調する意味

もちろん、《言語に関する知識》をこれほどまでに重視することに対して、素朴な疑問も生じる。すなわち、そのように《言語に関する知識》を重視していくことが、固定された知識を学習者に注入していくことになり、いわゆる詰め込み主義的な国語教育が横行することになりはしないか、という疑いである。このことは「報告」の中でも何回か触れられていて、この報告に言う《言語に関する知識》の教育が、けっして1960年以前の形式的文法教授（ラテン語教授に範をとって、国語の標準的用法を教え込むべきだとする立場）への逆行をめざしているのではないことが強調されている。「報告」は、そのような形式的文法教授にも、言語構造を明示的に教える必要はないとする立場にも組せず、あくまで生徒たちがやがて大人になったときに、成人としての生活を営む上で必要となる《知識》を生徒たちに体得させるべきだとする。そこには、学校教育の中で子供たちにつけさせる国語の力とは何なのかとう根本的な問いが横たわっている。「報告」から見るかぎり、国語の力がついたということは、成人の生活で必要とされる《言語に関する知識》を体得したということになる。

4.3 「国語（に関する）モデル」の機能

《言語に関する知識》の全体を、きわめて簡潔に描いたのが、「報告」第3章に示された「国語（に関する）モデル」である。このモデルの特徴は、国語の諸形式として《ディスコース構造》を付け加え（「報告」に言う《ディスコース》とは、「実際に使用された繋がりのある言語の連なり」を意味する）、「コミュニケーション」や「理解活動」のモデルを含めているところにある。きわめて、実用論的・機能主義的な傾向の強いモデルだと言うことができる。このモデルによって考えると、一つ一つの語・文・文章の意味をとらえることのみが教授＝学習の目標となるわけではなく、ある場面で実際に行われている言語活動を支える諸々の言語の関連をとらえ、考えていく教授＝学習がめざされていくことになる。

4.4 教科としての「文学」をとらえる視座

—実用論的文学教育観—

このような「国語（に関する）モデル」を核とする「報告」は、一面言語能力主義の国語教育観を打ち出したものととらえることができるだろう。が、それだからこそ、国語科教育において「文学」を相対的に位置づける可能性を開いているとも言える。構文論的・意味論的な言語モデルではなく、こういった実用論的な言語運用モデルを踏まえて「文学」をとらえてみると、「文学」の「文学」としての存在理由がより明確になる。

言語教育学者ウィドワソン（Widdowson, H.G.）の、「学科目」「教科」という意味—山元注—としての文学はその言語のコミュニケーション能力の研究であり、また、それが文学的ディスコースや日常的ディスコースでどう実現されるかについての研究でもあると定義するのが一番いい（文献⑦, p. 138）

という発言は、「報告」のめざす文学教育の姿をもっとも端的に語ってくれる。（ウィドワソンの見解が「報告」の基礎理論として踏まえられていることは、巻末の文献目録等から察しがつく。）ウィドワソンの言うような教科としての「文学」の特性や、「文学」にできることと、できないこととの区別を、教授者・学習者の双方が認識する可能性をこのモデルは開いたとも言える。「文学」というディスコースは、新聞や広告、ラジオ・テレビのディスコースとどこがどのように異なり、どう関わるのかという観点からの教授＝学習が一層推進されることとなるだろう。

【文献】

- ① *English in the National Curriculum.*, HMSO, 1989.
- ② *GCSE: The National Criteria: English.*, HMSO, 1985.
- ③ 山元隆春, 「イギリスの文学教育(4)—教育課程を中心に—」, 『教育学研究紀要』, 第34巻, 第二部 中国四国教育学会, pp. 17—22.
- ④ *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language.*, HMSO, 1988.
- ⑤ *A Language for Life.*, HMSO, 1975
- ⑥ 太田政男・浦野東洋一他, 「臨教審改革とサッチャー＝ベイカー改革—イギリス教育改革の調査報告」『教育』（国土社）, 1988年1月号, pp. 78—119.
- ⑦ H.G. Widdowson (田中英史・田口孝夫訳), 『文体論から文学へ—英語教育の方法—』, 彩流社, 1989.