

学習者の反応を中心とする文学教育論の検討

—ランガー編『文学教育』を手がかりとして—

山元隆春

(1995年9月11日受理)

An Examination on the Student-Centered Teaching of Literature.

Takaharu YAMAMOTO

The purpose of this paper is to discuss on the values of the student-centered or response-centered methodology of literature instruction. In Judith A. Langer (ed.) *Literature Instruction* (NCTE, 1992), eight contributors have discussed the methodology of student-centered literature instruction for educational reforming in the United States. *Literature Instruction* provides the “constructivist” approaches for the teaching of literature. In this paper, After examining several chapters of *Literature Instruction*, I have explored the significance of the “constructivist” approach for the teaching of literature, and discussed the possibilities of student-centered or response-centered teaching of literature in Japanese school settings. The student-centered methodologies which was discussed in this paper will provide various possibilities for students to recognize the importance of knowing about processes of making meanings.

ジュディス・ランガー編『文学教育—生徒の反応への焦点—^(註1)』には、現代のアメリカ合衆国及びカナダの文学教育研究をリードする人々による、学習者の反応を中心としながら文学の授業を構築していくための様々なアイデアを盛り込んだ論考が収められている。本稿においては、この研究書に収められたいくつかの論考を主たる考察の対象として、学習者中心 (learner-centered or student-centered) の文学教育がどのように構想されようとしているのか^(註2)ということを検討したい。

1. ランガー編『文学教育』の内容

編者ランガーの言葉を借りると、『文学教育』

はニューヨーク州立大学文学教育センター^(註3)の様々なプロジェクトから産み出されたものであり、「文学教育における国家規模の改革に刺激をもたらす継続的な布教活動の一つでもある^(註4)」という。『文学教育』には、主として中等教育段階を中心としながら、小学校からカレッジに至るまでの、「生徒の反応に基づいた文学教育の可能性^(註5)」を扱った論考が収められている。

『文学教育』はランガーの「はじめに^(註6)」以下次の8つの章から構成されている (各章の章名と執筆者名を示した)。

はじめに

Judith A. Langer

1. 改革の背景

Arthur N. Applebee

- | | |
|--------------------------|------------------|
| 2. 文学をテストすること | Alan C. Purves |
| 3. 文学教育再考 | Judith A. Langer |
| 4. 5種類の文学的知識 | Robert E. Probst |
| 5. 文学の指導において問いを試みること | Susan Hynds |
| 6. 文学教育：客から探究者へ | Jane DeLawter |
| 7. 文学的読みと教室の制約：理論と実践との結合 | Patrick X. Dias |
| 8. (文学を) 教えること？ | Anthony Petrosky |

ランガーは、『文学教育』の性格を次のように述べている。

「以下に続く章のいくつかは、このセンター（山元注：編者が所属するニューヨーク州立大学オールバニ校文学教育研究センターのこと）が設立されて始めの3年間、すなわち1987年から1990年の間に実行に移された調査に関する諸報告である。また、『文学教育の新しい方向』と題されたセンター後援による教師のためのカンファレンスのために準備されたものである。あるいは、考察を促すための若干の課題を提起するための章もある。そのすべてがセンターの報告シリーズの一部として公にされたものであり、数こそ少なくとも忠実な信奉者たちによって読まれてきたものである。この度、全米国語教育者協議会（NCTE）による出版の機会が与えられたことで、これらのアイデアを相互に関連を持った全体として示し、幅広い読者に知っていただくことができるだろう。

また本書の諸章は反応志向の指導（response-oriented instruction）に関する最新の考え方^(註7)についての視野を確保するものでもある。」

『文学教育』に寄稿したそれぞれの研究者たちは、いずれも米国の国語教育研究をリードしてきた、あるいはリードしつつある存在である。そうした研究者たちが、本書においてはこぞってこの国の新しい文学教育の方向を「反応中心の指導」に求めつつ、各自の理論を展開している。

例えば、『文学教育』の第1・2章でアップルビー（Applebee, Arthur N.）とパーヴィス

（Purves, Alan C.）は現在のアメリカの文学教育における指導と評価が、依然として旧来の批評理論や学習理論に依拠しつつ行われていると指摘した上で、より新しい指導と評価の理論の必要性を強調している。とりわけ、アップルビーは「構成主義 constructivism」の理論に注目している。第3章で編者のランガーが行っているのも、アップルビーらがその必要性を強調した新しい理論の探究である。そこでは文学の指導と評価に関する反応中心のパースペクティブが強調され、これが『文学教育』の基調を為している。

『文学教育』の第4章から第8章にかけては、第3章までで強調された学習者中心・反応中心のパースペクティブから文学教育に取り組むための方法が探られている。

プロスト（Probst, Robert E.）は、読者とテキストとの交流を促しつつ、教師が学習者にもたらすことの可能な「文学的知識」の5類型（自己についての知、他者についての知、テキストについての知、コンテキストについての知、意味形成の過程についての知）を示し、それぞれの「知」を促すための指導の方策について言及している（第4章）。また、第5章で、ヒンズ（Hynds, Susan）は教室における教師の問い（questions）の方向性と質の問題に着目している。彼女は、教師と学習者の単線的なやりとりで終始し、生徒の発言の余地はごく僅かしか認められないような「復誦」（recitation）型の授業から、すでに決定された方向に学習者の反応を導いていくのではなく、学習者の発言を意味づけていく「討議」（discussion）^(註8)型の授業へ向かうことの重要性を指摘している。

『文学教育』に収められた論考のほとんどが中等学校段階での文学教育を扱っている中で、第6章のデローター（DeLawter, Jayne）の論考のみは小学校での文学教育を対象としている。デローターは読むことの教育における技能中心の考え方が教師を「カリキュラムの顧客」（curriculum clerks）の如きものにしてしまうと、「文学が、一人一人がテキスト世界に旅をする経験の機会としてよりも指導の技能の乗り物として扱われるにつれ、学習者の潜在的な文学経験は消失してしまう。」^(註9)と述べている。デローターは学習者を「探究者」（explorers）とみなしてその反応を中心に

して授業を構成していくための工夫として「会話作文」(written conversation)と「振り返りノート」(reflection notes)を提案している^(E10)。

第8章のペトロスキー (Petrosky, Anthony.) の論考には、視点の多重性や継続した対話活動による再考 (rethinking) の過程に学習者を誘うことが文学的な理解を彼らにもたらすことであるという主張が展開されている。同様の考え方に立って、反応中心の教室の具体的な姿をモンリオール^(E11)の中等学校での実験授業をもとに提示したのが、第7章のディアズ (Dias, Patrick X.) の論考である。ディアズの論考において焦点化されたのは、グループやクラスの他の学習者の反応と出会うことによって、学習者の各々が読みの変容と深化を被る姿であった。

このように見てくると、『文学教育』に収められた諸論考で、いかなる考え方が否定され、いかなる考え方が肯定されているのかということがある程度明瞭となる。すなわち、学習者の思考の硬直化・画一化を招く指導のあり方がここでは批判され、学習者の反応産出の過程や、学習者が文学的理解を構成していく過程に着目した文学教育への関心が共有されているのである。

2. 学習者の反応を中心とするアプローチの背景

それでは、学習者が文学的理解を構成していく過程が強調されるに至った背景とはどのようなものであろうか。

『文学教育』所収の諸論考には、ローゼンブラット (Rosenblatt, Louise M.) の著作^(E11)が頻りに引用されている。1930年代から展開されてきたローゼンブラットの主張はアメリカにおける「読者反応理論」の源の一つとみなされている。

現代アメリカの批評理論の展開の中で、「読者」と「読み」に焦点を当てた理論がクローズアップ^(E12)されるのは1960年代の半ばからである。大変大雑把な言い方をすれば、そのような「読者」と「読み」に対する関心は「新批評」に対する一種の反動として高まってきたとすることができるだろう。リーディングの対象としてのテキストの内在的構造を探っていく営みから、リーディングという行為そのものが批評理論の関心事となっていくわけであり、さらに進んで、リーディングの前

提となる諸々の約束事や慣習ないし社会的相互作用の及ぼす影響の関心も高まっていった。1990年代に入ると、少なくとも批評理論においては、文学という文化自体の価値を問う営みを中心になってきている。

もちろん、批評理論の内部にあって新鮮であったものが、国語教育の研究にあって新しいものであったわけではない。たとえば、ホートカー (Hoetker, James.) は1970～1980年代の批評理論における「読者」と「読み」をめぐる諸々の主張が、国語教育研究においては、ある意味で自明のことであったと断じ、ローゼンブラットが1930年代に主張したことを越えるものではないとした上で、批評理論と国語教育の間に相互理解^(E13)の姿勢が必要であると、その論考を結んでいる。批評理論の進展を踏まえて文学教育理論が英米において提唱されてきたことは確かなことではあるが、少なくとも、国語教育の研究における「読者」と「読み」及び「反応」に対する関心は批評理論のそれと多くの問題を共有しながらも、批評理論の流れとは別の動きのなかで生じてきたものであると言える。

アップルビーは『文学教育』の第1章「改革の背景」と題された章の「競合する国語の諸モデル」という項において、合衆国の国語科教育の歴史のなかで「反応中心の」文学教育が提唱されるに至った背景^(E14)について言及している。

アップルビー^(E15)が、1970年代以降の合衆国の国語科教育の潮流を押さえつつ、現代において反応中心の文学教育が強調されることになった経緯をどのように述べているか見ていこう。

(1) 基本技能の重視－1970年代－

まずアップルビーは1970年代を「基本技能の重視」の時代と名づけ、次のように述べる。

「1970年代以来、国語科教育全体、とくに文学教育に対して多彩な運動が影響を及ぼしてきた。そのうちで、国語科教育に影響をもたらした重要な運動の一つはこの専門分野の外側から現れた。1970年代において、生徒たちの達成能力についての公の関心は、『基本技能』に関する強調へと傾いていった。そのため、合衆国の州の大半では、最低限の学力をつけるため

の様々な形式の試験が制度化され、国語科教育の中で強調された『言語技能』が補強された。その後の10年間に、リベラルでアカデミックなカリキュラムの伝統的な価値を再度強調するという形をとった基本技能の強調は、それ自身への反応を促すことになった。『優秀さ』を回復することの要求、よりアカデミックなカリキュラムの要求、そして『文化のリテラシー』を保つべしという要求、といったものはすべてこうしたリベラルな（そして逆説的にこのコンテキストの中で言うと、保守的な）伝統に根ざすものであった。先の基本技能の強調の場合と同じく、こうしたことの強調もまた専門的な教育の共同体の外側に源を発するものであるが、国語科教育のカリキュラムと教材の幅広い再吟味を促すものであった。^(註16)

誤解を恐れずに言えば、学習者の反応を中心とした文学教育の主張は、1970年代のこうした「基本技能」の重視に対する反動であると受けとめることもできるだろう。「基本技能」に対する問いかけは、現代においても依然として根強く、たとえばハーシュ(Hirsh, E. D.)の『教養が、国をつくる。』^(註17)には徹底した「基本技能」重視の考え方を見て取ることができる。

(2) 3つの国語科カリキュラムモデル—個人の成長、文化遺産、言語能力の発達—

こうした1970年代の国語教育に対する反省を踏まえた、マンデルの『三つの国語カリキュラムモデル』^(註18)を検討しながら、アップルビーは次のように述べる。

「こうした外部からの声が国語科教育を形成したのだとしても、この専門領域のリーダーたちは、カリキュラムの新しい基礎を探し求めてきたのである。こうした過程の困難さは、NCTEの国語カリキュラム委員会から出された1冊の報告書の中で明らかにされている。その報告書とは、『三つの国語科カリキュラムモデル』(Mandel, 1980)である。この報告書は、この領域の内部で競合する様々なモデルを調和させようとして試みられたものではない。しかし、その代わり、幼稚園就学前からカレッジに至るまでの代替可能で包括的な3つのカリキュ

ラムが提案されている。この3つのモデルは国語科における積年の伝統を代表したものである。その一つは、『個人の成長』を強調した、生徒中心のものである。二つめのもは、文化遺産を保つことを強調した内容中心のものである。そして三つめは、言語能力^(註19)の発達を中心とした、技能中心のものである。」

アップルビーはこの三つのモデルを1980年代までのアメリカの国語科カリキュラムにおける典型としながら、現代においてはそういった諸モデルの代案として「構成主義者」^(註20)のアプローチが重んじられるようになってきたとしている。

(3) 構成主義者の理論—内容知識から理解の過程へ—

アップルビーの言う「構成主義者」のアプローチとはどのようなものなのだろうか。

「近年の国語科の指導に採用されるもっとも成熟したモデルは、言語運用と言語発達に関する構成主義者の理論に基づいたものである。構成主義者のアプローチは多様な源を持ち、言語学、心理学、科学史、社会学、哲学といったさまざまな領域に由来する枠組みを備えている(中略)。この伝統に拠る学者たちが共有しているのは、知識というものを、その知識を形成し制約している社会的コンテキスト(知識を絶対的な意味の中で決定することはない)の内部で個人が活動することによって構築される能動的な構成物としてみなす見方である。

それゆえ、構成主義者の理論には、何を知識とみなすのかということや、学校では何を教えるべきなのかという暗黙の問いによって、重要な変化が伴う。構成主義者のパースペクティブによれば、『客観性』及び『事実性』という概念は確固としたものではなくなり、『現実の構成』において個々の学習者が中心的な役割を果たすのだという考え方に取って代わられる。その結果、指導というものが客観的で文化的に是認された知識体を伝導していくようなことではなくなり、個々の学習者による自身を構成し解釈する学習を援助する営みとしての意味合いが強くなっている。ここに、内容知識から理解の過程への強調点の変化がある。ここで言う理解

の過程とは、個々の学習者がそれによって自分自身を形成するためのものであり、彼らが自らの参加する文化共同体の一部となることを援助するものである。教育者が挑まなければならないのは、このような新たな強調点を学習者たちが展開し履行するカリキュラムの中にどのようにして具体化していくのかということである。^(註21)

「構成主義者」の理論においては、「知識」を静態的な実体とみなす考え方が批判され、「知識を形成し制約している社会的コンテキスト」の内側で個人が「構成」する「能動的な構成物」こそがその個人にとって生きて働く「知識」であるという考え方が共有されている。^(註22) アップルビーによれば、このような「構成主義者」のモデルは、読むことの教育に先んじて作文教育のためのモデルとして有効に作用してきたという。

「国語科において、構成主義者の枠組みは、とくに言語運用の過程に寄与する技能及び方略を強調してきた学者たちに呼びかけ続けてきた。1970年代、あるいは1980年代初頭、プロセス中心のアプローチは作文の指導を支配し、言語行為のあらゆる局面を統合するアプローチを探ったホール・ランゲージ運動を通して読むことの教育にまで影響を及ぼしていた。プロセス中心のアプローチは、まず書くことと読むことの指導の中で発達し、幾分遅れて文学教育においても発達してきたけれども、プロセス中心のアプローチの価値を確信している教師たちや学者たちは、こうしたアプローチをカリキュラムの他の領域にまで広げていく道を探り始めた。」^(註23)

「基本技能」を重視する国語科教育のあり方に対するいくつかの批判が、やがて「構成主義者」のアプローチを重視する動きに結びついていく経緯がアップルビーの論考のなかでは克明に辿られている。

先に述べたような、批評理論における「読者」と「読み」に焦点を当てた理論と、教育の研究における「構成主義者」のアプローチとは、ともに主張されている文脈こそ違え、文学を読む力をいかに育てていくのかという問題意識を抱く者の内部でけっして矛盾することなく結びつけられることになる。『文学教育』所収の諸論考は、いわば批評理論における「読者」と「読み」を焦点化した主張と「構成主義者」のアプローチを統合した

かたちで、文学教育の新しい理論と実践を探っているのである。

3. 学習者の反応を中心とする文学教育方法論 —パトリック・ディアスの試みを中心に—^(註24)

アップルビーが言うように、「内容知識」から「理解の過程」への焦点の移動が文学教育における学習者の反応を中心としたアプローチを基礎づけるとすれば、指導はどのような姿を見せることになるのだろうか。すなわち、学習者の「理解の過程」を焦点化した文学の指導の方法は、どのような特徴を備えたものになるのであろうか。

先にも触れたように、^(註25) 『文学教育』の第4章でロバート・プロストは、文学教育において学習者の内部に育てるべき〈文学的な知 literary knowing〉を次の5点にわたって指摘している。

- ① 自己についての知〈Knowing about Self〉
- ② 他者についての知〈Knowing about Others〉
- ③ テキストについての知〈Knowing about Texts〉
- ④ コンテキストについての知〈Knowing about Contexts〉
- ⑤ (意味形成の)過程についての知〈Knowing about Processes (of Making Meaning)〉

プロストは、この各々の〈知〉について、それを導く具体的な方法のいくつかを示しているが、とくに⑤の〈(意味形成の)過程についての知〉に関しては次のように述べている。

「そして最後に、テキストをもとにした自らの意味形成過程について、生徒たちは何ごとかを学ぶ必要がある。これは微妙で難しい問題であるが、意味というものが魔法によって到達されるのではないということが理解できるようになる生徒はおそらくきわめてわずかであろう。生徒たちは教師たちが知っているのが当たり前と思っている。生徒たちは自分たちがどのように知るのかということを知らないし、その洞察の起源がどこにあるのかということも知らないし、教師たちがどのようにして知識を持つようになったのかということもわからないのだが、教師たちが知っており、自分たちは知らないのだということだけはわかっている。生徒たちは既製の、完成した意味や解釈を提示されるのに慣れっこになっていて、自分たちがテキストをもとにして意味を形成する、つかえつ

かえて、仮りそめの、ためらいがちな過程をめつたに理解しようとはしない。」^(註26)

「理解の過程」を焦点化すると、まさにここでプロストが言う「つかえつつかえて、仮りそめの、ためらいがちな過程」を生徒に意識化させ、そのような過程において、生徒それぞれにとっての「意味」がどのように集積されるかということに光を当てるといことなのである。こうした考え方は、ランガー編『文学教育』に収められた諸論考に共通したものである。

ここでは、『文学教育』に収められた論考の中でも、とくに討議・発表の中で生徒たちが共同で意味を形成していく過程を検討したパトリック・ディアスの実験授業報告を取り上げたい。

(1) ディアスの指導手順

ディアスは、自らの試みた実験授業の手順を次の11項目にわたって示している。^(註28)

1. グループを作る。30人程度のクラスでは、約5名の生徒で6つのグループを作らせるのがもっともよい。こうした手順がグループで作業することの価値を生徒たちに強く意識させるために、小グループでの作業がそれから先の教室活動のための標準的な手順となるためである。生徒たちが別の活動に移る際にグループの構成が変容するにつれて、最初のグループがどのように作られたのかということは大した問題にはなくなる。グループのメンバーが入れ替え可能であり、読者としての生徒たちの能力によって、書くグループを等質に保つためのいくばくかの努力が為される限りにおいては。
2. 各々のグループで報告者を選ぶ。報告者として選ばれた者は話し合いの議長役を務め、全体での話し合いでの発表ができるだけの責任感を持った者でなければならない。グループのメンバーは一日ごとにその役を担う。
3. 教師が詩のコピーを配布し、音読する。生徒たちに知らない語や引喩の意味を尋ねるように促す。教師が字義通りの意味を示

して、そのコンテクストに適った意味を生徒たちが決められるようにする。その詩は概ね現代詩であるが、グループでの取り組みを促し、話し合いを促すに十分な興味と複雑さを備えたものでなければならない。

4. クラスのメンバーの一人が全体に向けてその詩を音読する。この音読をもとにして、教師は不要な困難さの源となるに違いないつまづきのポイントを知り、それを直していく（たとえば、特定の語の誤読やあまり用いられない構文や句読法に伴う難しさ）。もし必要なら、教師は別の生徒に対しても音読を志願するように求める。
5. 各々のグループの中で、一人のメンバーが詩を音読する。
6. こうした音読の後、グループのメンバーの各々が交代で最初の印象を報告する。たとえば感じたことや、観察したこと、当惑したこと、連想したこと、などである。グループのメンバーたちはこうした最初の発言がすべて報告されるまで何も反応をしないこととする。3度目ないし4度目の読みの後であってもなお、その詩が分かるように期待されているわけではないことを、生徒たちに周知させておくことは重要である。また、生徒たちの最初の印象がしばしばその詩がどのように語りかけているかということについて重要な手がかりをもたらすということを知らせることも重要である。同時に、生徒たちは自分がその詩によっていかようにも心を動かされないと述べることも許されよう。教師は生徒たちに、自らの最初の印象を心に刻みつけておくよう指示しておかなければならない。とりわけ、生徒たちがこの段階の価値を理解するようになる前の、ごく早い時期に、である。中断される恐れなしに語ることによって、生徒たちは誰か他の人が明瞭で説得力のある発言を示したのために、自らの印象を散らしてしまうようなことなく、印象を心に刻みつけることができる。こうしたことは通常の教室ではしばしば生じることであり、そこでは自信を持った読者 (coinfident readers) が、喧しい疑問の声を無視し、

自信のない読者に自分の読みについてますますわからなくさせることになる。こうしたプロセスの早い時期に、そのグループのメンバーのすべてが何かを言う機会が設けられるために、とりわけ無口な話し手がいったその貢献を為すための通路が開かれてきた。さらにそうした貢献は、かなり頻繁に話し合いを進展させる上で大切なことと見なされてきたし、そうした生徒たちに自信を持たせるために不可欠の後押しとなっている。自信のない読者たちも、自分の属するグループの報告で自分の順番が回ってきた場合には、明確な役割を担うのである。

7. 生徒たちが自らの最初の印象を報告し終えてしまうと、彼らは自らの反応を自由に探るが、1回に1連ないしは数行にわたり、その詩を読んだり論じたりすることによって、それを注意深く検討しようとする。このうち後者の手順によって、生徒たちは自分たちの耳にした様々な印象に照らしながら、詩のテキストを確立するようになる。このようにゆっくりと詩を再読することを通して、ある種の観察を確かに行き、他者を退け、忘れ始める。生徒たちの話し合いも、大きなグループでの報告を準備する必要に向かう傾向を見せる。
8. 生徒たちは、特に話し合いが遅くなった場合、最終報告を集めるのに先立って、詩を再読するように促される。これは土壇場の洞察を記さなければならないためである。
9. 話し合いが約20分間ほど進んだ頃に、教師は生徒たちに報告についての準備をするため、別に5分の時間を設けることになる。この場合重要なのは、生徒たちがグループ報告を行う準備をする際にノートをとることを許されない、ということである。そのようなノートには、しばしば彼らが到達したところよりも、むしろ彼らが現在どこにいるかということが記されることになる。その上、ノートを取ることでより新たな洞察が締め出されることになるかもしれない。また、グループのメンバーたちは、既に記されつつあったものを、至極容易に落ち着

かせてしまったり、意味が変わってしまうことに落胆するかもしれない。生徒たちは、自分たちを導くノートがないことで、始めの内は不安に感じるかもしれないが、すぐに、そういったノートがなくてもうまくやっていけるということを知承する。また、少なくとも詩に関しては、その意味をあまり早く決定することもできなければ、そうすべきでもない、ということや、彼らの最終報告が、他の報告者の述べる内容に照らして修正されるべきだということを知るのである。報告者はその前の報告者が述べたことにもとづかなければならないという命令があるために、グループがすでに練習した内容とは違ったものになる。意味の新たな可能性に注意を向けながら、報告者はグループでの話し合いでは表に現れなかったような様々な局面を呼び起こすことになる。

10. グループの発表は交代して行われるものだが、報告の順番は10日間にわたって、日毎に変わり、各々のグループが2度は発表するようにする。最初、それぞれのグループは1番目に発表しようとする。というのも、後から発表すると何も言うことがなくなってしまうと思っているからである。しかし、5・6回目の発表会の頃から、その詩についての他のグループの意見を聞いて、それに対する自分たちの見解を持つことができるようになるということを重んじ始めるようになる。報告の草稿を作る場合、その報告は共通理解をまとめたものではあるが、その詩に関する新たな言及をつけ加えるように努めなければならない。報告者たちはまた、自分のグループの少数派の意見を報告し、彼らが述べたいことを表現するすべのない場合には他のメンバーからの手助けを求めていくようにしていく必要がある。教師は、各々の報告者が話し終えた後で、グループの他のメンバーに、何かつけ加えることはないかと尋ねることによって、そうしたプロセスの手助けをする。
11. 50分の授業の中で、その詩を最後に再読し、既にクラスの生徒全員が耳にしたことに照らして、新たな意味が生じては来なかつ

たのかどうか考えていくのに、たいていは5分から10分が費やされる。教師は質問をし、そうした質問を差し向けられるグループや個人に再び指示を与える。かつて、正しい答えを持ちながら、それらを共有しながらないような存在として教師が機能したことはなかったのである。教師が生徒たちの反応についての純粋な好奇心を持ち、生徒たちにいつでも問いを返してやるようにすべきだと私は考えている。「それで、君はどう考えるの?」といった単純なやり方ではなく、「さて、私もまた同じように迷っていた。君たちの内の何人が、この点について話し合っただろうか。また、意見を持っただろうか?」というぐあいに。この点に関わりを持つということは、生徒たちが自分たちの作る意味に対する責任をすべて引き受け、それゆえ、そのような責任を引き受けるための努力を続けていくのである。生徒たちが自力で物事を成し遂げようとして、教師の指導的な介入を避けようとし始めるのに、確かにそれほど長い時間はかからないだろう。この段階に至って初めて、私は「私が何を考えているか知ろうと思えますか?」という危うい問いを進んで試み、自信を持って「いいえ?」という言葉が生徒たちの集団から返ってくることを期待する。しかし、教師には一つの役割がある。すなわち、それは生徒が必要とする情報をもたらす役割であり、激励し、勇気づける役割であり、こうしたプロセスを幅広い見地から統御する役割である。この段階にあって、教師はまた、生徒たちが読み、討議しようとするテキストを選択するのだが、最終的には読者たちが成長するにつれて自分たちが学習しようと思うテキストと交流していくための責任を担わされることになる。

学習者が詩に対して抱く印象を、学習者自身の手で掘り下げ、自らにとってのその詩の意味を探究させるための指導手順がここには具体的に示されている。学習者自らの生々しい反応を大切にしながら、テキストの意味の構成に取り組みせる授業の姿を心に浮かべることができる。

また、この「手順」のとくに11番目の項目には、学習者の反応を中心とした文学の授業における教師の役割について重要な指摘がある。すなわち、「生徒が必要とする情報をもたら」し、「激励し、勇気づけ」、教室での意味形成の過程を「幅広い見地から制御する」役割である。ディアスの提唱する学習者中心の文学の授業にあって、教師はこのような役割を担いながら、学習が反応を交流させ、自らにとってのテキストの意味を形成していく過程を支えていくという重要な使命を担うことになる。教師が絶えず学習者の反応に対する「責任」を担わなければならないという指摘は、学習者中心の文学教育を構想し、実現していくために常に銘記しておかなければならないものである。

次項より検討するディアスの実験授業は、概ねこの「手順」に従うかたちで営まれた。

(2) 実験授業における学習者と教材

ディアスの実験授業は「モンテリオールの総合制中等学校の概ね標準ないし標準以上の能力を持った13歳の生徒たちの集団」を学習者としたものであり、学習者たちは「主として第1世代のイタリア系移民の子どもたち」から成っていたという。この学習者たちは先の項に掲げたようなやり方で、受け持ちの教師とともに10日間にわたって詩を討議し続けた。

この実験授業の教材として選ばれた詩はテッド・ヒューズ (Hughes, Ted.) の「思索狐」^(註29)である。加島祥造による訳詩を下に掲げる。

思索狐

テッド・ヒューズ (加島祥造訳)

置時計は淋しい音を刻み
 白い紙は私の指をおりのを待つ。
 この深夜の一刻を
 森だと想像する。すると
 まだほかにも生きものがあるのだ。

窓の外には星ひとつ見えない
 その闇の奥ふかくに
 しかし星よりは近くに

何ものかがいて それが
この寂寥のなかに入ってくる。

冷やかに 夜の雪のように
秘やかに
その鼻は触れる、小枝に 葉に
双つの眼がその動きを伝える
ほら あそこだ いまこっちへ。

樹と樹の間の雪に
くっきり足跡をつけてくる。
瘦せた影を切株にまどわせ
窪地に残して
実体だけが大胆に進んでくる。

いま庭を横切ってくるのは
一個の目玉だ
その緑の玉が拡大し
集中し 輝き
目指す獲物にとびかかろうとする。

ふいに狐の鋭い臭気を発して
それは私の頭のなかの
暗い穴倉へ入りこむ。
窓の外は星のない静寂
置時計は音を刻み
白い紙には詩がしるされる。

ディアス自身は、この詩が「とりわけ 13 歳の生徒にとって、意欲をかき立てられるだけの難しさを備えた詩」であるとしている。しかし実験授業に参加した「数百人の教師たち」は、この詩が「かなり複雑な詩であり、標準的には 13 歳の読者たちに不相応なものである」という見解を持っていたという。^(註30) そのような見解があったにも関わらず、ディアスは「そのように非常に難しい詩であるということが、意味を追い求めるための共同の努力を促し、正当化する。」^(註31) として、学習者の反応を中心とし、彼らの討議を軸に授業を展開していくための教材価値を「思索狐」のなかに見出し出している。言うなれば、ディアスは一見 13 歳の学習者には難解とも思われる「思索狐」という詩に学習者の反応を喚起する強い力を見て取ったのである。

実験授業は、先に示した「手順」に従う形で行われた。学習者たちは「思索狐」の音読を 3 回聞き、語義を確かめる程度の質疑応答が一つ為された後、「5～6 人の学習者によって構成されたグループ」^(註32) による討議へと移行した。六つのグループに分かれた学習者たちが各々の読みを交流する模様が報告されている。約 30 分程度のグループ討議を終えた後、その結果を発表し、質問しあう「発表会」が行われた。六つのグループの代表者各々が自らのグループでの討議を踏まえ意見を示していくという形を採っている。

(3) グループ討議の実際

六つのグループにはアルファベットで A～F までのグループ名がつけられている。ディアスの論考にグループ討議記録の見られるのは、そのうちの A・C・D・E の 4 グループのみである。いずれの記録も断片的なもので、それぞれのグループがグループ討議の時間に話し合ったことの全容は捉える術がない。そのような限界はあるものの、ここでは、ディアスの論考に引かれている四つのグループ討議の記録を検討しながら、そこで、テキストに対する個人の反応がどのようにグループのなかで共有され、変容を被っていくのかということを検討したい。

まず、グループ討議のはじめの段階では次のような、詩のなかでわかりにくい点についての疑問が提出されている。グループ A の討議記録である。

サンドラ：ねえみんな、この詩の最後に何が起こったと思う？そこが私の迷ったところ。…誰か、他にこの狐が最後に死んでしまったと思った人いる？この詩の終わらせ方は、ドラマティックじゃないかしら？「窓の外は星のない静寂／置時計は音を刻み／白い紙には詩がしるされている。」
リナ：でもこんなふうにも言っているわ。「ふいに狐の鋭い臭気を発して」ここでの「鋭い臭気」ってどんな意味かしら？
ローザ：でもこんなふうにも言っているわよ。「それはわたしの頭のなかの／暗い穴倉へ入りこむ。」・・・これはどういう意味なのかしら？

〈サンドラ〉が「ねえみんな、この詩の最後に何が起こったと思う？そこが私の迷ったところ」という疑問を提出したのを皮切りに、〈リナ〉〈ローザ〉の二人が、詩のなかの表現を引きながら、各自の疑問をぶつけ合っている。このようなかたちで「思索-狐」に対する最初の印象が交換されている。

話し合いがもう少し進むと、詩のなかの表現をもう少し詳しく吟味しながらの意見交換が始まる。次のグループDおよびEの記録は、その段階での実例である。

ダイアン：彼は狐について考えていたんだろうか、それとも本当に狐を見ていたんだろうか？

ジョアンナ：私は彼が考えていたんだと思う…第1行が一つのヒントになる。「思索-狐」よ——狐についての思索だと言うんだから。

ジーナ：彼は想像したのよ…

バーバラ：彼は二つの目で見ていて…と思う。なぜなら「いま庭を横切ってくるのは／一個の目玉だ」とある。でも、第5連は「その緑の目玉が／集中し／輝き」——たぶん、狐の目が緑色だったのよ。

ジョアンナ：私は狐の両目が光り輝いたんだと思う。

ダイアン：きっと素敵だったんでしょうね…

バーバラ：「目指す獲物にとびかかろうとする。」

ダイアン：ちょうど歩き回っていたのよ。

ジョアンナ：そうそう、食べ物を探して。

ダイアン：誰かを困らせているわけではないの。

ジーナ：そしてきっと、静かだったのよ。

ダイアン：自分の仕事に注意を向けていたのよ。

ジョアンナ：そして狐はきっと巣穴かどこかに行くところだった。

ジーナ：「それは私の頭のなかの暗い巣穴に入り込む」

バーバラ：きっと頭が巣穴だったのよ。

ダイアン：でも、こう言っているわ「白い紙

には詩が記されている」

グループDの討議においては、〈ダイアン〉の「彼は狐について考えていたんだろうか、それとも本当に見ていたのだろうか？」という問いかけを起点として、テキストの表現を参照しながら、その疑問に答えようとする営みが続けられている。

グループEの記録も、グループDと同じように、テキストの表現を引用しながらお互いの意見をぶつけあわせるものであった。

パット：でもそこで「星よりは近くに／何ものかがいて」と言っている…

パウラ：狐だよ。「その闇の深くに…」

ナディア：そして、秋だったから彼は星も見ることができない。彼が雪のことも言っているように、冬には星は出ないんだ。

フィル：いや、冬にだって少しは星が出るよ…

ナディア：でもそれはたまにでしょ。ごく、たまによ。いつでも見えるわけじゃないよね…

パウラ：でもここでは、何かを意味している。「いま庭を横切ってくるのは／一個の目玉だ…」

ナディア：彼はその瞳の緑が深まるころを想像しているところなのよ。つまり狐が獲物を手に入れるところを。

パット：これは何を意味していると思う？「くっきりと足跡をつけている set neat prints into the snow」？第4スタンザと同じことを彼が言っているようだけど。

ナディア：彼がそれを書き記したみたいね。彼が物語を書き留めたようね。「くっきりと足跡をつけている」…

パウラ：狐と彼がそれを書き留めたのよ。彼は雪と彼の中に文字を記して、狐を考え出したのよ、彼が文字を記して…

ディアスは、このグループEの討議の展開について、「ここでの討議記録において特筆すべきことは、グループのメンバーの一人一人がお互いの言葉を拾い上げ、確認し、争い、練り上げようとしているということである。また、面白いのは、

彼らが意味の可能性に関して敏感であるということである。『これは何かを意味しているのだろうか?』というぐあい、である。^(註34)と述べている。詩の表現が暗示しているものを探ろうとしながら、お互いの意見をからませ、詩の意味を共有しようとする営みがここにはある。

さらに、ディアスが「共同活動の重要な諸側面をとくに明確に示すもの」^(註35)としているのが、次のグループCの討議である。

アントニー：彼はいつでも何かを見つけながら、このあたりを散歩していたんだ。

デビー：私はアントニーに賛成。だって…えーと、「ほら あそこだいまこっちへ。」とあるように、彼はたぶん次に何を言おうかと考えていたのよ。

マリリン：なぜなら、彼がこういっただけのことを想像していたから。

ラファエル：（音読する）「樹と樹の間の雪に／くっきり足跡をつけてくる。／やせた影を切株にまよせ／窪地に残して／実体だけが大胆に進んでくる。」このスタンザで、かれはもう狐について想像していると思う。心の中に狐の絵を描こうとしているんだ。だから彼は樹々の間を見ようとしている。たぶん食べ物を探しているところなのだろう。そして彼は影を見たんだ。

デビー：彼は自分の姿を狐の姿と重ねている…

マリリン：いい？この狐は歩いているのよ、いい？そして彼の後ろにびったりとくっついているの。あなたが想像できるぐらいに近くに。狐の匂いを嗅ぐことのできるほど近くに。

デビー：そうね、彼は狐のことを想像しているのよ、そして彼は狐が彼の方に向かってきているように感じている。

マリリン：そして狐は頭の中の暗い穴に入ってくる。

デビー：そんな風に狐が彼の頭の中に入るというのも、イメージよね。

アントニー：それは違うんじゃないか。たぶんそれは比喩的な表現かなんかだよ…たぶん彼はいやな匂いを放つスカンクか何かを

考えていたので、狐のことを考えていたんじゃないんだ。たぶんそういうこと表現したんだ。

マリリン：何かやってくるのはその匂いでわかると思う。猫は別だけど。

デビー：私の猫は臭いしません！

マリリン：狐が近づいてくるのが匂いでわかる、それが近づいていくのが見える、…たぶんそんな風に彼は言っているのだと思う。彼は狐がやってきたように言っているけど、ここでの言葉の中に彼は狐の姿を滑り込ませている。「狐の鋭い臭気を発して」という表現は狐の到来を語っているのよ。

〈デビー〉という女子生徒は、最初〈アントニー〉の意見に「賛成」とし、語り手としての詩人が実際に何を言おうか考えながら歩いているという考えを持った。しかし、その後で〈ラファエル〉の意見を耳にして、この詩人が「自分の姿を狐の姿と重ねている」と考えるようになる。ところが、その直後〈マリリン〉の意見を耳にすると、詩人が狐のことを「想像している」というふうに再び意見を修正する。この〈デビー〉の反応に象徴されるように、このグループの討議は、詩の語り手と、詩に登場してくる「狐」という存在との関係を、「思索狐」という詩の表現を解きほぐすようにしながら探っている。

そのような探究が、お互いの意見をぶつけ合わせることを通して、各自の意見の修正・変容を導きながら進められていることが重要である。先の討議記録のなかで、〈デビー〉と対照的に、あまり自らの意見を変えようとしなかったかに見える〈マリリン〉という女子生徒も、発言するたびに自らの意見を詩の表現に照らしながら、より明瞭なものにしていったことがわかる。

(4) 発表会での報告

このようなグループ討議を踏まえて、発表会が営まれた。ここでは、A・B・C・D・Eの順に各グループを代表する報告者が報告を行っていく。同じグループ内の他の生徒が発言したのも少なからず見受けられる。以下では、発表会の流れのなかで「思索狐」に対する学習者たちの反応が共

有されていく過程に目を向けていきたい。

① グループAの発表

〈リナ〉私たちのグループは、詩人が一編の詩を書こうとしていると考えました。彼の目の前には空白のページがあります。そして、えー…手にペンを持っています。というも、彼が次のように言っているからです。「白い紙は私の指のおりのを待つ。」それから彼は書き始めました。彼のそばに窓があって、彼は窓の外を見ます。真夜中なので、真っ暗です。彼はそこに、森を見、一頭の狐を見て、神経質になります。真夜中のことです。それから彼は森を通り抜けて、えーと…歩いている間、闇の中に何か別の影を見つけますが、とても疲れているようです。この影は漁師です。なぜなら・・・彼が森の半ばまで歩いてきたからです。そして、このように言うのです。「いま庭を横切ってくるのは／一個の目玉だ／その緑の玉が拡大し」私たちは彼が狐を見て、心を惹かれていると考えています。つまり、彼は猟師で、狐のことを殺そうとしているのです。終わり近くで、彼は狐を撃ち、銃弾が穴倉に入り、狐の頭に食い込んだのです…

そしてついでこの詩人は詩を書きました。彼は自分の見たことを書いたのです。この詩には押韻がおこなわれていません…。これは狐についての詩なのです。私たちははじめのうち、この詩人が想像しているのか、それとも現実に狐を見ているのか分かりませんでした。というも、この詩のタイトルが「思索狐」となっていて、この詩人が想像をしているかのように思われたからです。そして第1行には次のように書かれています。「この深夜の一刻を森だと想像する」…。

グループAの〈リナ〉の報告は、詩人が詩を書いている様子に目を向けている。この詩が目の前の「狐」の姿を描いたものであるという見解が示されているのである。〈リナ〉は「これは狐についての詩なのです。」と明瞭に言い切っている。

グループAの報告とは対照的に、グループBの報告は、この詩に一種の寓意を読み取っている。

② グループBの報告

〈アルバート〉私たちはこの詩が一人の男についての詩だと考えました。彼は一編の詩を書きつつあって、彼の周囲のものはすべて死んだように感じています。彼はこの暗い森を見ていて、時計がカチカチ鳴っています。そして、彼は…彼の近くで何か別の者が生きていると感じるのです。そして、彼は窓を通して一頭の狐を目にします。自分の職分を守るように、闇の中にいるのです。――彼はその狐が自信を持って歩いているように感じます。また、この男がそこにいたとすれば、きつとびっくりするようなことだったのでしょう。そして、狐が歩いて、それから影の中に何か怪しい者を目にします。たとえ影のある中に彼がいたとしても、依然として精神を集中させたままです。…

そしてその男がこれを目にしたとき、詩が書かれました。これは彼にとっての経験のようなものになりました。すべては死に絶え、彼は突然影の中に狐を見ました。そして彼は、その狐が闇の中でどのようにことを為すか目にします。そして狐を目にするとき、彼は自分自身でそうしました。ついに、彼が狐のことを知る前にこの詩は終わったのです。

そして、えー、ここには比喩が見られます。彼はこの詩を書いている自分自身を、猟から逃げる狐に喩えているのです。第3連には次のような直喩があります。「冷やかに夜の雪のように／秘やかに」ここでの舞台は夜です…

私たちは、えーと…私たちはこの男を田舎の男と考えましたが、グループの中で2人の者は賛成しませんでした。彼らはこの男が都会に住んでいると言うのです。というも、この男が窓を通して外を見ているし、星を見ることができないと言うからです。都会では明るすぎて星が見えません。

〈マイケル〉（この報告を補った、グループ内のメンバー）このスタンザの第1行は次のように始まります。「この深夜の一刻を／森だと想像する」このスタンザ以降、詩の全体を彼が想像したのだと考えています。彼は自

らの想像をほしいままに広げていきました。そしてその後で、彼がその想像したことについて詩を書いたのです。

この報告の三段落目に「ここには比喩が見られます。彼はこの詩を書いている自分自身を、猟師から逃げる狐に喩えているのです。」という見解が示されている。これは、グループAのリアスティックな解釈を踏まえ、それを乗り越える見解である。また、〈マイケル〉の補足発言は、この詩の構造に目を向けたもので、この観点が次のグループCの報告においてさらに深められることになる。

発表会に先立つグループ討議で、詩の語り手と詩に登場する「狐」との関係が話題として、詩の表現の検討を試みながら、互いの意見の交流を計っていたグループCは〈アントニー〉という男子生徒が報告者となった。

③ グループCの報告

〈アントニー〉書くべき話題を探している詩人がいます。そして、彼はそれを考えるきっかけがないかどうか、窓の外を眺めています。そこには、何もありません。そこで、彼は狐と猟師について考えています。彼はそれを言葉にしようとしていました。彼はそれについて考えています。そして考えてはいるのですが、彼には分かりません。そこで、彼は猟師から逃げようとしている狐について書くのです。最後には、漁師が狐を捕まえてしまいます。そこで私たちも最初のパラグラフの最後の文にピリオドがあるのに気づきました。つまり…私たちは最初のパラグラフが現在の出来事を記していると考えたのです。続く四つのパラグラフにはピリオドがありません。だから、私たちはそこに書かれてあることは想像に過ぎないと考えたのです。最後のパラグラフの二つ目のスタンザにはピリオドがあります。つまり、「窓の外は星のない静寂／置時計は時を刻み／白い紙には詩が記されている。」という部分です。ここでピリオドが打たれた後、彼は冒頭に描かれた現在に帰るのです。私たちは彼が自分自身を喩え、書くべき対象を求め、最後に狐を捉えたのだと考

えました。

〈デビー〉（つけ加えて）このグループでは、この人物がとても創造的であったに違いないと話し合いました。というのも、冒頭で彼は書くべき対象を持っていないのに、時間が経つにつれ、詩を作り上げているからです。彼は自分のしていることを理解してさえいませんでした。また、彼は自分が実際に詩を書いているということに気づいてさえいませんでした。私がつぶそうだったんだろうと考える理由は、冒頭で彼が悩んでいるようだったからですし、何について書くべきかわからなかったように思えるからです。つまり、彼はおそらく締め切りに追われていたのでしょう。だから、彼が窓の外に目をやったとき、すべてのものが穏やかに見え、すべてのものが彼を迎え入れてくれるように見えたのでしょう。〈マリリン〉（つけ加え）最終スタンザのこの文つまり、最初の文は次のように書かれています。「ふいに狐の鋭い臭気を発して／それは私の頭のなかの／暗い穴倉に入りこむ」。私はこの文に、狐が次第次第に彼に近づいてきているという意味にとりました。そこで、「狐の鋭い臭気」という語が示された時、彼はその臭気を嗅いでいたのだと思います。しかし、そのようには書かれていません…「狐が近づいている」と書くかわりに、より創造的な「狐の鋭い臭気」という言い方をしているのです。この方がよいと思います…つまり、彼は狐が次第に近づいているということ表現しているのです。…一種の比喩的な表現です。

ディアスは〈アントニー〉の報告について、「この報告で注目すべきなのは、アントニーがこの詩の意味のスキーマと詩の構造とを結びつけているという点である」としている。このグループCの報告に至って、「思索狐」という詩の構造に学習者の目が向けられるようになったことが重要である。〈アントニー〉の報告の中盤から展開される「ピリオド」の有無についての見解や、詩の時間構造についての見解などは説得力を持っている。

また、このグループでは同じグループから二人

の生徒がつけ加え的な発言をしている。比較的自由的な形でより生徒が発言できるようになったと思われる。

次のグループDの報告は、グループBの報告にかなり似通っている。

④ グループDの報告

〈ダイアン〉タイトルの「思索狐」について、私たちはこの詩に適ったよいタイトルだと考えました。というのも、この詩人が自分で狐を見ているところを想像しているからです。彼は確かに想像しているのです。そして彼が座っている時—私たちは彼がタイプライターの前に座っていると考えています—、えー、彼は何について書こうかと思案しています。そこで、彼は狐とそれが棲んでいる森や、闇、そしてその森がとても暗くてひっそりとしている、ということ想像し始めたのです。…彼はひとりぼっちでした。彼はまったくひとりぼっちだったのです。彼はそこに座って、不意にここに書かれたことを想像し始めたのです。そして最後に、彼の…そのページが埋まっていたのです。…この最後のところは、不意に彼が想像をやめ、想像の中から抜け出し、ページが埋められたということを意味します。すべてが為されたのです。そして、そうそう、この詩の詩人は、狐で詩人を喩えているのです。この狐は森の中でひとりぼっちでした—だれも仲間がいなかったのです—、この詩人も自分のそばに誰もいませんでした。なぜなら彼はずっと一人で座っていたのですから。暗い中に一人で座っていたのです…最終スタンザの第2行は「それは私の頭のなかの／暗い穴倉へ入りこむ」というものですが、この詩人はここで狐のことを言っているのです。つまり、狐が巣穴に入り、そのところで詩人の想像も終わったのです。

〈ジーナ〉（つけ加え）「ふいに狐の鋭い臭気を発して」と述べられているところで、この詩人は狐の匂いのことを書いたのです。…〈ダイアン〉この詩人は物語を語っている。「この深夜の一刻を／森だと想像する」ここで彼はこの詩について語り、詩について考えているのです。…彼は窓越しに外を見ます

が、星は見え、外は真っ暗で、何も見ることができません。そこで彼は狐のイメージを想像しているのです。

グループ討議のなかで「詩人は狐について考えているのか？それとも本当に狐を見ているのか？」という疑問を発し、話し合いのきっかけを作った〈ダイアン〉は、この報告のなかでもそれに答えようと苦心している。また、彼女は詩人（ヒューズ）と詩の語り手とを区別しようとしている。これは、先のグループCの〈アントニー〉の見解のなかに見られた特徴でもある。

最後のグループEの〈ナディア〉の報告には、グループDの報告同様に、この詩についての新たな角度からの見解が見られるわけではない。しかし、そこには、グループDまでの各グループの報告に示された見解を統合する、しっかりとした見解が示されているのである。

⑤ グループEの報告

〈ナディア〉この詩の中に彼が書いている…そのすべてを彼は確かに想像していたのです。さて、この詩のタイトル「思索狐」は、私たちに次のようなことを教えてくれます。つまり、彼は1頭の狐について考えているのです。そして第1行の「この深夜の一刻を森だと想像する…I imagine this midnight moment's forest:…」には、コロンが含まれています。ここで彼は想像を始めたのです。そして、彼は物語を語っているのです。彼は自分のかたりに自らの物語を書き込んでいます。…私たちはこの狐が作者ではないかと考えています。というのも、彼が「冷やかに夜の雪のように秘やかに」と言っているところで、曖昧な思考のように冷え切った感じがするからです。また、冒頭でも彼は何について書くかかなり曖昧な考えしか持っていませんでした。考えが飛躍したように思います。というのも、たいてい現実味のあることを考えようとする場合、私たちは狐の足跡のことなど考えませんが、彼はそれを思いついたのですから。また、彼が「双つの眼がその動きを伝える／ほらあそこだ いまこっちへ。／樹と樹の間の雪に／／くっきり足跡をつけてくる。」と続け

る時、彼は何か拍子をとっているようです。彼は幾度も雪の中の跡つまり狐の跡のことを言っていますが、これは彼が自分自身のことを言っているのだと私たちは考えました。彼は詩を記しているところです…狐が動くとき、彼は書き続け、自分について考えているのです。えー、私たちは登場人物のダイナミズム [ためらいがちに] をそこに見るのです。まるで1編の物語のように、冒頭で彼らは自分にとっての邪魔者を見つけ、それに追いつき、最後はそれを討ち果たすのです。この詩の話者も自分にとっての邪魔者に打ち勝ち、詩を書いたのです。

[ナディアの報告は数度の咳で中断された。彼女は何か話すのに困難を感じたようである。そこで、教師はこの機会を使って、彼女の報告を振り返り、彼女のグループが提起した面白い問題のいくつかを考えてみるように促した。そのときに、である。]

〈ナディア〉私の話はまだ終わっていません。最初のスタンザと最後のスタンザは、まったく対照的です。なぜなら、最後に時計は取り残されるからです。最後に時計はチクタクという音を刻んだままです。そしてここで空白のページが、最後に埋められるのです。まったく対照的です。「ふいに狐の鋭い臭気を発して」という件りで、彼は狐の臭気のことを想像し、思考は始まったように思われます。臭気はそのままに残り、思考もまだそのあたりにあります。そしてそれが暗い穴倉に入るとき、思考はまだ彼の頭の中にあり、文章が書かれるのです。窓には始めから星は見えませんし、最後のところでもやはり星は見えません。これは動かしがたいことでしょう。つねに星は見えないのです。彼が何を考えようと、窓の外にはつねに星が見えないのです。そこで私たちは「一個の目玉だ／その緑の玉が拡大し／集中し 輝き／目指す獲物にとびかかろうとする。」というところで彼がこうしたことをまったく想像したのだと考えました。普通暗闇の中で、私たちは狐の目をあまりはっきりと見ることはないものです。そし

て彼はその、拡大し、集中した緑色の眼を想像しているところなのです。そしてその眼が彼に…自分の仕事に集中させようとしたのです…その眼が詩を書くという「目指す獲物にとびかかろうとする」行為に彼の両眼を集中させたのです。そして「樹と樹の間の雪に／…／瘦せた影を切株にまどわせ／窪地に残して／実体だけが大胆に進んでくる。」—この「実体」こそ邪魔者だったのです。彼は詩の冒頭からかなり弱者でありました。彼は何を書くべきかもわかっていなかったのです。しかし後には、それが「大胆に進んでくる実体」であったのです。彼は自分がそのことについて考えていたのだと知りました、そして彼の文章はより強くなったのです。そこで、彼は自分の考えたことを書き留めたのです。(山元注：引用中の[]内の言葉はディアズによるものである。)

それまでの各グループの報告と比較して新しい見解こそないものの、〈ナディア〉の報告にはそれまでの報告にない深みがある。ディアスは、この〈ナディア〉の報告について「これまでの報告よりも申し分なく充実しており、明確である。しかしながら、これはそれまでの報告に負うところが大きい」と述べている^(註37)。先行する各グループの報告を聞いていたことが、〈ナディア〉の報告の内容に影響を及ぼしたと考えることができるだろう。

この発表会において、各グループの報告者が、先行するグループの見解を踏まえつつも、内容・形式の両面でできるかぎり先に発表を終えたグループと重ならないような見解を示そうとした努力が、〈ナディア〉の報告を生んだと言うこともできる。「思索狐」に対する個人的な反応に始まって、学習者の集団のなかで個々の学習者の思考が膨らみ、修正され、変容されながら、次第に構成されていく過程が〈ナディア〉の報告には集約されているのである。

(5) 実験授業のまとめ

ディアスは、その実験授業のまとめとして次のような見解を示している。

「『思索狐』に関する討議は、文学的読みの過程に関する私たちの理解と生産的な教室実践とがかなりの程度一致するというを示した。そこに記された手続きは、文学の読みの交流の本質、すなわちある時点での出来事として喚起された「詩」という概念を重んじるものである。また、読者たちの個性を重んじ、各々の理解したところについての話し合いをする機会をもたらすものである。教師は、読者とテキストとの最終的な仲介者の役割、生徒たちが自分の読みは自分のものであると考えることをもっとも強く禁ずる者としての役割を備えた専門家のマントを脱ぎ捨て、そのことによって物わかりがよく、責任感のある読者となるのである。」^(E38)

さらに、このような学習者の詩の読みにおける思考と感情の構成の過程を教室で実現する際に「心にとどめておくべき基準や認識」として次の7項目にわたる指摘を行っている。^(E39)

「●生徒たちが自分自身の読者としての機知を信頼しそれに依拠できるような方法で教室を構成しなければならない。

●小グループでの作業によって、生徒たちは自らの最初の反応をテストし、他の人の反応について考え、作品の供給する意味のいくつかの可能性を認識することができる。また、教師はもはや中心を占める必要はない。

●テキストによって喚起された個人的な経験は、小グループの範囲で共有されることになる。

●教室の手続きによって、生徒たちは、いっそうの探究や再読を促す意味がもたらす曖昧さと折り合いをつけ、寛容になるように求められる。

●親しむこと (familiarization) 自体は、詩の読みにおける理解や楽しみ、識別力への大きなステップである。詩は親しい対象として扱われるべきであるし、そうなるべきである。

●グループ内部でのあるいはグループ間での共同でのやりとり (collaborative exchange) が探究や、責任感のある読みや、他のグループの解釈についての心底からの好奇心を刺激する。

●グループ作業のための課題は、共同でのやりとりが目的を果たすためのもっとも生産的な方法となるような形で提示されなければならない。課題自体が、共同活動を誘うものでなければならない。」

ディアスの試みは、あくまでも一つの実験であ

る。しかし、そこには、学習者の反応を中心として営まれる文学教育の具体的な方向性が、かなり明確なかたちで示されているように思われる。

4. 文学教育において反応中心の方法論が持つ価値

(1) 過程重視の方法論

『文学教育』に収められた諸論考が強調した反応中心の方法論の持つ最大の特徴は、それらが「過程」を重視しているということである。読みの途中に学習者の内部に生じる出来事を明るみに出そうとする方法論であると言えるだろう。テキストと読者とが相互依存的に関係する中で産み出されるものを表現するために、『文学教育』の編者ランガーが提唱した「像 envisionment」という概念及びそれを形成する際に読者が用いる4つの構え (stances)^(E41)も、いわば読みに伴う読者の認知の「過程」に焦点を当てようとする営みから産まれたものであった。わが国の文学教育論にも「読者論」の導入が叫ばれて久しいが、上に述べたような学習者の読みの「過程」を明るみに出そうとする実践はまだ少ないように思われる。文章表現指導の場合「過程」を重んじる試みは、合衆国の場合だけでなく、わが国においてもたとえば「生活綴り方」の方法論においてつとに示されていた。文章産出を導く実践はいきおいその「過程」を重んじていかざるをえない。このことは、読者反応を中心とする文学教育論においても重要な問題である。すなわち、読者反応が産み出される「過程」を教室において明るみに出し、検討していく実践が要求されるのである。読みの結果だけでなくその過程を共同で検討していく営みは、学習者の反応を中心とする文学教育を進めていく上でその中心となる。

(2) 言語活動の転換装置

いきおい、このことは「読むこと」とその他の言語活動の連関をはかる実践を導くことになる。従来から読むことと書くこととの関連を図る指導の実践は多くの場所で試みられてきた。ランガーらの言う学習者中心のアプローチも、文学を中心としたものでありながら、学習者の実際の学習活動

においては「読むこと」を基盤として「書くこと」や「話すこと」「聞くこと」の連関を図るものである。これは、「読むこと」そのものが他の言語活動の介在なしには捉えることが難しいためでもある。「読むこと」の実態を教室において明るみに出そうとする試みが、自ずと他の言語活動を導く実践になっていることはまことに興味深い。学習者中心のアプローチは、個々の学習者にとって「読むこと」「書くこと」「聞くこと」「話すこと」の転換装置としての意味あいを持つのである。

(3) 教室における圧力を取り払うこと

ランガー編『文学教育』に収められている諸々の論考に共通することでもあるが、とくにディアスの論考において強調されたのが、教室における圧力ないし制約から生徒たちを解放するということであった。教室での教師の役割が一つの権威めいたものである場合、多くの生徒は自らの自由な発想をストレートに表現するというより、むしろ解答の「正しさ」を求め、寡黙にならざるを得ないということがそこでは主張されている。教室における制約をどのように除いていくのかということは、子どもの積極的な反応を促す上でも重要なことである。

(4) 共同活動による読みの可能性

ディアスの実験的な試みは、個人→小グループ→クラス全体という各々のレベルで個々の学習者に意味の広がりを経験させるものであった。小グループでの討議の内容がクラス全体の場での発表につながり、また、全体の場での発表において先に報告をした者の発言が後から報告する者の発言に影響を及ぼしていくプロセスをその記録によって明確に読み取ることができる。いわば、共同で創られる意味及び解釈の姿がそこには示されていたと言ってよい。もちろん、このような実践がわが国の国語科教育において皆無だというわけではないが、学習者に自らの読まないし意味形成の過程を意識化させ、それだけでなく〈共に創っていく〉という感覚を学習者にもたらしていく営みになりえているという点に学ぶべきところは少なくない。

もちろん、本稿で検討してきたような学習者中心のアプローチのみが文学教育の唯一の方法であるというわけではなく、テキスト中心のアプローチを全く捨て去っていいというわけでもない。むしろ、過程を重視する反応中心のアプローチは、文学教育の目標の中心がテキスト中心のそれとは異なっているだけである。その学校で、その教室で、文学を教材としながら、子どもの内に育てようとする力は自ずと異なってくる。すべてを一律に考えようとするのではなく、その教室で何をするのかという問題がもっとも重要なのである。反応中心のアプローチとて、あまたある文学教育方法論の一つであることに変わりはない。しかし、アップルビーが「構成主義者」の理論を踏まえて述べているように、テキストや教師から与えられた知識ないし情報を越えて営まれる学習者たちの意味形成の過程に焦点を当てた指導を構想しているとする場合、『文学教育』において展開された反応中心のアプローチはきわめて重要な機能を帯びるのである。

注

- (注1) Langer, Judith A. (ed., 1992) *Literature Instruction: a focus on student response*. NCTE.
- (注2) 連合王国における「読者反応理論」に基づいた文学教育研究としては、次の文献がある。Benton, Michael. et. al. (1988) *Young Readers Responding to Poems*. Routledge. この文献についてはすでに検討し、報告した。次の論文を参照のこと。山元隆春 (1991)「詩教育における読者反応理論の役割」(『教育学研究紀要』第36巻第2部、pp. 43-49)。
- (注3) The Center for the Learning and Teaching of Literature. 1987年、ニューヨーク州立大学オールバニ校に設立された。ランガーは現在このセンターに所属している。
- (注4) Langer(1992)、p. vii.
- (注5) Ibid., p. ix.
- (注6) Ibid., pp. vii~ix
- (注7) Ibid., p. vii.
- (注8) Ibid., pp. 92-95.

(注9) Ibid., p. 111.

(注10) Ibid., pp. 107-111.

(注11) Rosenblatt, Louise M. (1938) *Literature as Exploration*. MLA. 或いはRosenblatt, L. M. (1978) *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois U. P. なお、ローゼンブラットの理論については、かつて次の論考で考察を試みた。

山元隆春(1991)「文学の教授・学習に関する基礎理論の検討—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. 59-77.

(注12) ヴィンセント・B・リーチ／高橋勇夫訳、『アメリカ文学批評史』(彩流社、1995)の「第8章 読者反応批評」に、この件についての詳しい考察がある。

(注13) Hoetker, James. (1982) "A Theory of Talking About Theories of Reading." *College English*. vol49-2. pp.175-181.

(注14) Langer, J. A. (ed.). op. cit., pp.2-3.

(注15) 既にわが国において、森田信義によってアメリカの国語教育の史的展開に関する克明な考察が為されている。森田は自らの編んだ『アメリカの国語教育』(溪水社、1992)の「序章 アメリカの国語教育の展開」において、アメリカの国語教育の「特に現状と関係の深い四つの歴史的に重要な動き」として「『国語の経験カリキュラム』」「『新国語』の開発」「『ダートマス・セミナー』」「『基本にかえれ』運動とその後」を取り上げている。アップルビーが批判的に論じている「基本技能」の重視の問題は、森田の取り上げた「動き」の内、四番目のものにあたる。

(注16) Langer, J. A. (ed.), op. cit., pp. 2-3.

(注17) E・D・ハーシュ／中村保男訳、『教養が、国をつくる。』(TBSブリタニカ、1989)

Hirsh, Jr., E. D. (1987) *Cultural Literacy*. Houghton Mifflin Company.

(注18) Mandel, Barrett J. (1980). *Three Language arts curriculum models: Pre-*

Kindergarten through college. NCTE.

(注19) Langer, J. A. (ed.), op. cit., p. 2.

(注20) constructivist. 因みに、ミネソタ大学の国語教育学者ビーチ(Beach, Richard.)は「構成主義者」について次のように解説している。

「特定の社会的コンテキストや言説共同体の内部の知識を積極的に構成することによって人々が知識を形成すると考える知識理論。この理論は、知識が自律的で客観的な実体として存在するという考え方に挑むものである。構成主義者は話すことや書くことを通して自分自身の知識を能動的に形成することによって、生徒たちが知識を真に理解すると考える。テキストに関する自分自身の解釈を形成することによって、生徒たちは、教師や批評家の解釈の焼き直しをする場合よりも、解釈することの意味をずっとよく理解するようになる。」(Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. NCTE, p. 163)

(注21) Langer, J. A. (ed.), cit., pp.2-3.

(注22) わが国において、「構成主義者」ないし「構成主義」の理論は、たとえば算数・数学科の指導の基礎理論としても用いられている。下に掲げた論考には、教室という「社会」における学習者の知識構成の過程を重んじた算数教育のヴィジョンが語られている。

小山正孝、「個人的構成と社会的構成の発展的統合としての授業—算数教育の立場から—」、『学校教育』、No.938. 1995年9月、pp.6-11.

(注23) Langer, J. A. (ed.), op. cit., p. 3.

(注24) Patrick X. Dias. カナダのMcGill Universityの教科教育学科(the Department of Curriculum and Instruction)の教育学教授。また勤務校の作文教育研究センター長を兼任する。前職は、高等学校の国語教師で学科主任を兼ねていた。また、ケベック州教育省の顧問として、北アメリカ一円の教師のためのワークショップを指導していた。作文教育、文学反応、教師教育に関して国際的に活躍し、著書もある。ともにMike Hayhoeと

- 共著の次のような著作がある。*Making Sense of Poetry: Pattern in the Process* (Canadian Council of Teachers of English), *Developing Response to Poetry* (The Open University Press)。現在、詩に対する反応に関する国際プロジェクトを完成させつつある。そこでは、4か国の中等学校の生徒たちの詩に対する反応の研究が為されている。
- (注25) Robert E. Probst. ジョージア州立大学アトランタ校の国語教育の教授。かつて中・高等学校の国語教師や国語の視学としてを勤めた経験がある。作文教育と文学教育の双方に関心を持っている。
- (注26) Langer (ed., 1992), p. 72.
- (注27) Ibid., pp. 141-159.
- (注28) Ibid., pp. 143-147.
- (注29) Ted Hughes, "The Thought-Fox" (1957). 邦訳に次の3種のものがある。
1. 片瀬博子訳「幻の狐」(片瀬博子訳『テド・ヒューズ詩集』、土曜美術社〈世界現代詩文庫3〉、1982年)
 2. 沢崎順之助訳「詩想=きつね」(ヒューズ／沢崎訳『詩の生まれるとき』、南雲堂、1983年)
 3. 加島祥造訳「思索狐」(加島祥造訳『倒影集—イギリス現代詩抄』、書肆山田、1993年)
- 本稿では、3の加島訳を採った。
- (注30) Langer, J. A. (ed.). op. cit., p. 148.
- (注31) Ibid., p. 148.
- (注32) Ibid., p. 149.
- (注33) Ibid., pp. 149-152.
- (注34) Ibid., pp. 150-151.
- (注35) Ibid., p. 151.
- (注36) Ibid., p. 155.
- (注37) Ibid., p. 157.
- (注38) Ibid., p. 159.
- (注39) Ibid.
- (注40) 「像」について、ランガーは次のように説明している。「それ(「像」のこと：山元注)は、読者がある時点で理解しているものや、読者が抱いた疑問、また、それだけでなく、その作品がどのように展開されていくのかということについての予測までも含んでいる。像は、読みの過程が進行して行くにつれて膨らんでいく。もはや重要なものにならない情報もあるだろうし、つけ加えられたり、変化させられる情報もあるだろう。読者たちが、読みのおしまいにつかみ取るものを私は最終像と呼んでいる。そこには、読者たちの理解してきたものや、理解し得なかったもの、或いは、彼らが抱き続ける疑問が含まれる。この最終像はまた、他者との会話や、他作品の読みや熟考および内省の結果として、時が経つにつれ変化を被ることになる。」(Langer, J. A. (1990) "Understanding Literature," *Language Arts*, 67-8, pp. 812-6.)
- (注41) ランガーの言う4つの構えとは、次のようなものである。
1. 外側に立ち、構想に踏み込む。
 2. 内側に立ち、構想の中を移動する。
 3. 後ろに下がり、知り得たことを再考する。
 4. 外側に立ち、経験を客観化する。