

〈行為－生産志向的文学教育〉における「生産志向」概念に関する研究

土山 和久
(兵庫教育大学)

はじめに

拙論「〈行為－生産志向的文学教育〉の理論と実践的方法」(1995)では、ドイツの文学教授学研究の議論において、目下のところ最前線に位置している〈行為－生産志向的文学教育(Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht)〉論を取り上げ、ドイツ文学教授学におけるその史的 position, 理論的特質, 実践的方法の内実を素描したが、それを通して、同論が「文学教育」と自称しているにもかかわらず、文学的テキストに基づきながら、それを変形したり、アナロジーテキストを作成したり、あるいは独自のテキストを形成するといったように、その方法の中心的メルクマールが、綴り方教育(作文教育)との境界線を踏み越え、とりわけそれに属す「創造的に書くこと(Kreatives Schreiben)」のものと同様の現象像を呈することが明らかになった(参考資料)。このことから、〈行為－生産志向的文学教育〉で問題となる美的生産(芸術的形成)の伝統は、もっぱら従来の綴り方教育の領域において折に触れて提唱されてきたものであるため、〈受容教授学(Rezeptionsdidaktik)〉が実際に美的テキストを生産するという方法的拡張をもって〈生産教授学(Produktionsdidaktik)〉に発展するとき、〈行為－生産志向的文学教育〉が綴り方教育の伝統における美的生産の方法論上の成果を取り込んでいることが推察されるのである。したがって、〈行為－生産志向的文学教育〉論をさらに検討する場合、文学教授学の展開ラインと同時に、綴り方教授学－とりわけ「創造的に書くこと」－の展開ラインをも視野に入れる必要があるように思われる。

そこで本稿では、〈行為－生産志向的文学教育〉の名称を特徴づける二つのキー概念、すなわち「行為志向」概念と「生産志向」概念のうち、後者を限定的に取り上げ、それが意味するものを際立たせるために、「創造的に書くこと」が差し出す「創造性」概念理解との関わりを明らかにしながら、〈行為－生産志向的文学教育〉論における「生産」がどのように基礎づけられているのかということ考察してみたい。

1 受容教授学から生産教授学へ

70年代以降のドイツの中等国語科カリキュラムにおいて、文学教育は学習領域【テキスト

との交わり(Umgang mit Literatur)】の中に位置づけられてきた¹。この「交わり」という概念によって、学習者と文学的テキストの交流形式が主題化され、それまで支配的であった解釈学的交流形式とは別の交流形式を求める試みが台頭してきたが、それらの試みは大きく二つの流れの中で確認することができる。一つは、「(イデオロギー) 批判的国語教授学」の提案する歴史-社会批判的交流形式²であり、もう一つは、「受容美学」を理論的拠り所とする「受容教授学」の提案する受容美学的交流形式である。

本稿のテーマとの連関において、ここでは後者に限って論述を進めるが、読者(学習者)がテキストに自分の経験や願望を付与することによって、テキストの意味を協同創造(Mitschaffen)するという受容美学的交流形式は、学習者の自由で個別的な読みを保証するという点で教育実践においてもはやされたが、一わが国の「読者(行為)論」を標榜する文学教育の構想に対する批判としてしばしば顕在化するように一テキストの意味を協同創造する際に生じる読みの恣意性の問題が、早くから批判的に唱えられた。この種の批判は、例えば H. Rudloff(1991)の次のような論述の中に見ることができる。:

受容美学での主観概念は、まさに批判的理解の前提をフェードダウンすることになる。なぜならその概念は、理解を行う主体に、規範規定性をあらかじめ顧慮させないからである。主体がその社会化のプロセスの中で獲得し、その読みの成果を発表する中で再生産するような、前もって与えられ内面化された規範は、その直接性の不可解な形態の中に留まったままである。したがって、規範体系の成立条件への問いも、その妥当性への問いも、耐久力のある教授学理論の形成へ転換されないことになる。そうして、受容教授学の解釈の複数主義は、“見せかけのリベラルなもの考え方”へと墮落するのである。解釈の複数主義は、全ての解釈を同程度に支援して正当性を与えるように見せかけるが、たった一つのテキスト交流形式を認めるに過ぎないことになる。それこそが受容美学的交流形式である。(S. 243)

この引用中で中心的に問題となっているのは、受容主体と規範規定性との関わりである。受容教授学においては、文学的テキストの意味と形式が、個別的に作用することを強調するが、個々の読者が意味の協同創造をする際に拠り所とする経験や社会的・規範的・倫理的世界観

¹ 60年代までのドイツの中等国語科カリキュラムは、文学教育と言語教育の二本柱であったが、70年代以降は、【口頭および文字によるコミュニケーション】、【テキスト(文学)との交わり】、【言語の省察】という三つの学習領域に再編成された。これらはそれぞれ、わが国の【表現】、【理解】、【言語事項】にほぼ対応する。

² この立場に立つ文学教授学の構想は、ブレーメン・グループ(Bremer Kollektiv)によって主に提唱され、後期中等国語科教育のカリキュラム改革に大きな影響を与えた。

は決して同質ではなく、異なる受容行為が確実に存在する。そのため、教室、ひいては公の読者の前では、受容美学の容認する解釈の複数主義は、そこで生じる葛藤や対立の克服、そしてそれを踏まえた合意形成の手だてを差し出さない“見せかけのリベラルなものの考え方”に墮落し、批判的能力の発達を妨げるというのである。つまり、受容美学的テキスト交流によって生み出された文学的テキスト理解を、教室で個々の学習者が発表したとしても、それが「日常経験の不可解な形態」であり続ける限り、そこからはさらなる認識の発展を生み出さない「固定的な円運動」に入り込むのである。

2 創造的的作文教育の展開ラインとの結びつき

その際〈行為—生産志向的文学教育〉論は、その「生産」概念と親和性を持つ「創造性」を強調する「創造的に書くこと」の展開ラインに接近していく。このことについて K. H. Spinner(1987)は次のように説明している。：

生産志向的アプローチは、(中略)受容美学的アプローチの急進化を表している。受容美学的アプローチは、あらゆる文学的テキストの理解は読者に協同創造を要求するということを示すのであるが、生産志向的文学教育において、この協同創造は、単に精神的プロセスとしてではなく、テキストの産出として構想に組み入れられる。それによって、異なる基礎づけの連関から、言語との変動的な交わりと美的創造的交わりを要求する国語教育の創造的アプローチとの間の架け橋が生じるのである。(S. 602)

この引用中に見られる、読者の「協同創造」が「単に精神的プロセスとしてではなく、テキスト産出として構想に組み入れられる」という部分が、受容教授学を発展的に継承する〈行為—生産志向的文学教育〉論の特質を端的に示しているが、さらに Spinner は、「言語との変動的で美的創造的な交わり」という交流形式に、〈行為—生産志向的文学教育〉と「創造的に書くこと」の「架け橋」を確認している。それでは、その「言語との変動的で美的創造的な交わり」とはどのように理解されるのであろうか？

2.1 言語との変動的な交わり —言語規範からの逸脱—

まず、「言語との変動的な交わり」に関して言うなら、それは先に述べた言語の規範規定性の問題とも関連して、書き手(読み手)と言語規範との関わり方を方向づける「創造性」の重要なメルクマールである。Spinner(1993*)は、「創造性」概念理解の史的変遷を整理する中で、次のような説明を行っている。：

70年代には、創造性概念は、思いがけない新たな新たな問題解決に通じる発散的な思考として理解されていた。その理解によると、創造的な行動は、単に前もって与えられた思考のルールに従うだけでなく、馴染みの規範から脱出することを意味するのである。

この創造性理解に対するキー・ファンクションの役割を、Joy Paul Guilfordの報告が果たした。(中略) Guilfordの中心的な意図は、創造的ポテンシャルを、イノベーションを拠り所とする国民経済上の進歩に対して利用可能にするというものであったが、ドイツ語の授業においてその創造性概念は、とりわけ言語規範の破壊に関係づけられた。言語を用いた遊戯、ナンセンステキストの作成、オリジナルテキストの異化(例えばメルヘンのパロディの作成、あるいは特定のテキストの中に他のテキストの部分を差し込む)などが、創造性の議論を通して授業の中へ採用され、今日まで継続的に影響を与えている典型的な授業方法である。そして、創造性概念は、文学的テキストが既存の規範からの逸脱によって特徴づけられるような異化美学と密接に関係づけられることができた。(S.17)

このような「創造性」の概念理解を基底とした、70年代の「創造的作文(Der kreative Aufsatz)」論の例として、W. Pielow(1973)のものが挙げられるが、彼は「イノベーション」概念を用いながら、作文における「創造性」を次のように説明している。:

創造性は、まず一つの主題(題材、テーマ、動機など)を新しく、あるいは違った風に扱う刺激や能力として捉えられるであろう。すなわちイノベーションは、特に、異なった種類そして新しい種類であろうような作文、習慣となっている規範にそぐわない作文、一何らかの方法で一独創的な作文、ジャンプするように他の次元に現れてくる作文を特徴づけるのである。(S.59)

ここにおいて「イノベーション」は、ある特定の素材における、新しく馴染みのない独創的な「記号配列」と理解されるのであるが、それは前提として言語規範との格闘(分析・省察)を要求する。したがって、「創造性」はもはや完全な自由や無秩序を意味するのではなく、既存の規則や規範とまず一度格闘し、それを適用・拡張・変形する行為を意味するのである。

この、規範との格闘から出発し、最終的にそれから逸脱するという創造プロセスの定義は、〈行為—生産志向的文学教育〉論的方法的プロセス「修復から変形へ」に際だって来る。しかし、このことによって同論を支える基本的「生産」プロセスは明らかになるのであるが、既存の言語規範からの「逸脱」あるいはその「変形」を行う場合に拠り所となる手だて、すなわち「生産的方法」は基礎づけられていない。この問題を、次の「言語との美的創造的交わり」の項で考究してみたい。

2. 2 言語との美的創造的交わり —文学的生产の習得可能性—

「創造的に書くこと」において、「言語との美的創造的交わり」は、実際に文学的(美的)テキストを書くことを意味する。その際、教室において美的創造力を習得可能なものにするために、美的創造力を一般化することが問題となる。つまり、美的創造力を特定の天才にだ

け与えられた特権ではなく、全ての人間に普遍的に備わっている能力として捉えることの基礎づけである。

Ulshöer(1967)は「生産的思考行為、美的創造的行為、そして責任を伴った(計画的で建設的な)行為との間には原理的な差異は存在しないし、差異があるとすれば、教育学上の固有性という点ではなく、実践行為という点で生じるにすぎない」(S.5f)ことをテーゼとして打ち出し、合衆国の Guilford³の研究成果を踏まえながら、全ての人間が有する生産性を支える基本的諸力を、「想像力と空想力、生活経験、生活の観察、総合(判断)力、思考・秩序づけ・計画の一貫性、行為・作品・成果に対する意志、忍耐力、粘り強さ、抵抗力」(S.7)と確認している。そして、そのことから美的創造の学校教育における位置価値を次のように導出する。：

文学的創造は、修辞学の方法論＝教科書が数世紀来証明しているように、作文教育と全く同様に可能であり、また価値がある。文学的創造—たとえそれがささやかな試みにすぎないものでも—は、一つの高い教育学的価値を有している。；それは単に解釈の補助手段というだけでなく、根源的な形式理解を覚醒し、弁別しながら見たり聞いたりすることに働きかけ、それを促進し、あらゆる種類の言語現象に対する意識を研ぎすますし、現実の観察や芸術的な加工へと誘うのである。また、自己信頼や、独自の思考および表現に対する勇気、そして言語への責任感を覚醒するのである。(S.12)

そして、美的創造的形成の指導法の例として、次のものを挙げている。：

- ・ 5～8 学年での詩や寓話、笑い話 (オイレンシュピーゲル、シルダの住民の愚行、ミュンヒハウゼン＝ほら男爵)、メルヒェン、説話、伝説の作成。9～13 学年での詩、寓話、逸話、小説の作成；
- ・ 5～8 学年での舞台演劇、放送番組の作成；
- ・ 9～13 学年での一幕物、陽気で熱のこもった寸劇、喜劇、放送劇、特集番組(記事)の作成；
- ・ 5～9 学年での、芸術の授業と結びついた本のイラスト；
- ・ 7～13 学年での動物の心象描写、人物の特徴づけ、自然の心象描写、旅行記、エッセイの作成；
- ・ ジャーナリズムの形式の修得：8～13 学年でのインタビューやルポルタージュ。

(S.13)

さらに、美的創造的形成の教授可能性について、次のように述べている。：

³ J.P.Guilford の創造性研究に関しては、„Intelligence, creativity and their educational implications“(San Diego, California, 1968)を参照のこと。

明確な作業の制約をもたない自由な創作は、手本あるいは設定された条件に従った作業よりも、多くの生徒を刺激する。；けれども、それは教授不可能である。その際、自由な創作は確かに承認されるが、生徒たちは、その技術が手作業的に修得可能でないような芸術は存在しない（ピアノ演奏、芸術、スキーでさえ）ということに気づかされるのである。（ibd.）

このことから、教室で行われる美的生産の手段（技術）は、手作業的(handwerklich)に習得可能なものとして取り扱われることになっている。そして、Ulshöerが提案している美的創造的生成の指導法の例からわかるように、その手段（技術）は、学年（発達）を考慮に入れながら、翻案、アナロジーテキストの考案、そして舞台劇の場面や放送劇、イラストといった他のテキスト形式への転換によって特徴づけられている。つまり、当該の文学的テキストに固有な幾つかの形式的メルクマール、すなわち文学ジャンルを、学年に応じて問題化し、それとの格闘（分析）—例えば、「笑い話」をおかしくしているのは何か？ とか、自然抒情詩において人間と自然の関係はどのように表現されているのか—の後に、そこで用いられている文学ジャンルの構造、表現技巧を生徒が自由に用いたり、それとは別の文学ジャンルに変更したり、はたまた言語テキストから離れて他のテキスト形式に転換したりして、「現実の観察や芸術的な加工」を試みるのが意図されているのである。けれどもこの文学ジャンルは、W. Seidemann(1927)の「言語創造的作文(Der sprachschaffende Aufsatz)」の場合のように—生徒が独自の経験や願望をその都度当てはめていく、単なるモノの見方や捉え方の枠組みとして強固に存在するものではない。そうではなく、前項で確認したように、まず既存の（規範的）文学ジャンルに寄り添いながら、書く主体が自分の目的や直面している問題（意識）に応じて変更することが可能なものとして捉えられているのである。このことは、Rudloff(1991)の次のような文学ジャンルの規定からも明らかである。：

文学ジャンルによって、それに相応する芸術的手段が呈示される。それらの芸術的手段は、明らかに予めの知識あるいは前提として見なされるはずである。文学ジャンルは、日常経験の構造を虚構的に変革する前提を形成する。換言すると、書くプロセスをあたかも方法的に統制する、生産の知識を自由に用いているのである。その知識を利用するならば、蓄積された生産—表出方法に依ることになる。つまり、テキスト制作に対してそこにある解決策の理念を志向するのである。一人の作家によるジャンルの使用に当てはまるものは、テキストを書く生徒が虚構的遊技に携わっている限りで、彼らにも当てはまるのである。（中略）しかしジャンルは、抽象的な規範のカタログを検定するために引き合いに出されるのではなく、むしろ諸問題を書きながら呑み込むための支援的補助手段として用いられるのである。なぜなら書くことの意味は、—まさに—その主体の問題でもある同時代の問題の解明にあるからである。書き手はそのような意味の探求に組み

生まれ、その際、あらゆる探求者と同様に、原則的に振る舞う。そして、他の書き手がすでに歩んだ既存の解決の道筋を志向するのである。このことは、書くことを他の活動と一緒にすることを意味する。適切な手段を展望し、それをテストし、それを退け、自分の目的のためにそれを変更するのである。(S. 270f.)

以上のように、Spinnerの呈示した〈行為一生産志向的文学教育〉と「創造的作文」との「架け橋」としての「言語との変更的な交わりと美的創造的交わり」を手がかりに、〈行為一生産志向的文学教育〉論の「生産」を基礎づける基本的プロセスとその手段を検討してきたが、それは次のようにまとめられよう。：書き手が当該の文学的テキストを特徴づける文学ジャンルと格闘し、その認識の方法や文学的技巧を自由に用いながら、独自の経験や生活世界を加工していく。その際、範とされる既存の文学ジャンルは規範的に到達点として位置づけられるのではなく、書く主体の問題意識に応じてそれを試したり、修正したり、一場合によっては他のテキスト形式に一変更したりできるものとして考えられる。その結果、そのような行為によって生み出されたものは、社会的・文化的生産物になるのである。

3. 文学教育の構想としての〈行為一生産志向的文学教育〉論

3.1 前期中等教育段階への定位と同論の「異体」

このような、「創造的に書くこと」が先駆的に切り開いてきた「生産」概念および「生産的方法」の理解を基底にして、〈行為一生産志向的文学教育〉の構想は、さらにその文学教育論としての位置価値を基礎づける形で展開する。なぜなら、「創造的に書くこと」の場合には、上で確認した「生産的方法」がその自己目的になり得るが、〈行為一生産志向的文学教育〉の場合には、その方法を用いながら文学の授業の中でどのような「読み」が成立し、それがどのような性能(Leistung)を有するのか、そして、授業において何が問われなくてはならないのか、ということが明らかにされなければ、文学教育論としての固有性を獲得することができないからである。

この〈行為一生産志向的文学教育〉の位置価値をめぐる問題に関して、同論の提唱者の間では、同論を導入する対象学年がゼクンダ段階I(第5～10学年)を主にし、文学教育に対するレールプランの要求に応じる形でその位置価値を措定するという方向では一致をみている。というのも、(メタ)認知的能力を同時に必要とする操作的な「生産」活動は、基礎学校(第1～4学年)には適さないと考えられているからである。

例えば、バーデン・ヴュルテムベルク州の【ギムナジウム学習指導要領 (Bildungsplan für Gymnasium;1994)】では、中等教育段階の文学教育に関して次のような規定がなされている。：

文学作品に携わることは、生徒の表象力を促進し、彼らに人間的経験の基本的雛形および様々な世界解釈や世界表象を仲介する。文学との交わりは、社会的前提、美的表現形式、哲学—理論的構想を考慮に入れて、我々の文化の言語的次元を解明するのである。その際、その時どきの時代に固有な刻印と歴史的展開が顧慮される。そのため、生徒たちが様々な一見慣れていないものも含めて—現実の表出・解釈・構想に携わり、それと格闘することが期待される。それによって、アイデンティティと他者との境界を認知する可能性が差し出され、独自の世界像や価値意識を発展させるための諸前提が創られるのである。あらゆる世界解釈と生活態度の歴史的制約の認識は、寛容さを修練し、イデオロギー的な簡略化と批判的に出逢う能力を彼らに与えるのである。母語の構造や機能への洞察に基づいて、生徒たちは自分の言語的表現可能性を発展させ、分化された意識的な言語使用に至る。言語と思考は不可分に互いに結びついているので、ドイツ語の授業は省察や論証、抽象化の能力を仲介し、精神的活動の方法も手ほどきする。けれども、ドイツ語の授業は、感受性や情意的発達を促進する課題も有している。そのため、感情と悟性、想像力と分析的思考、感情移入力と批判能力、生活の意味や価値の問いについての省察、そして自己責任的行動に対する覚悟を活性化するのである。そうして、ドイツ語の授業は、人間間の意志の疎通や自己確信に寄与するのである。(S. 17)

中等教育に課されるこのような“文学との交わり”の課題に応じる中で、〈行為—生産志向的文学教育〉論の提唱者それぞれに、「生産的方法」を何のために用いるか、その強調する力点および位置づけの相違が確認され、そこから同論の「異体」が生じることになる。例えば Spinner(1994)は、「生産的方法」を通した自我発達(同一性獲得)と他者理解を第一に強調する。その際、生産者であると同時にその受け手である学習者が共存する、いわば「工房」的教室における「文学的社交性(Literarische Geselligkeit)」—このコトバによって、ゲーテ／シラーを中心とするワイマールでの文学的交流を想起するのであるが—が重要なキー概念になっている。また Ingendahl(1991)は、従来の解釈学的理解プロセスの中に「生産的方法」を組み込みながら、最終的に社会—個人的問題解決への「応用」を構想している。さらに、本稿のテーマと関連して、とりわけ興味深いのは、Waldmannの次のような洞察である。

3. 2 生産者としての作者の認識 —生産美学=生産的解釈学—

Waldmann(1992)は、上で確認したような「生産」概念に基づきながら、〈行為—生産志向的文学教育〉論の構想を展開するうちに、受容美学に基づく文学的テキスト理解とは決定的に異なる観点を強調するようになる。それは、文学的テキストを生産する生産者としての「作者(Autor)」の認識である。：

一つの文学作品は、その具象的な存在性を単なるテキストとして有するのではなく、ま

ずその時どきの読者による受容の中に有するのであり、それを通して読者は文学作品の「協同生産者」のようなものになるのである。(中略)けれども、この受容美学的アプローチによって、文学的テキストは独自の存在を有しておらず、読者がその時どきにそれから作ったものにすぎないということが意図されるのではない。受容的な「協同生産」は、何か前もって生産されているものとともに存在するのである。したがって文学的テキストは、まず第一にその作者がそれを生産したものとして存在し、そして「協同生産的に」理解されるべきである。その際、人物としての作者や文学作品の中に映し出される自伝は問題とならず、文学的テキストがその生産性において理解可能である、文学的テキストの活発な生産者としての作者が問題となるのである。なぜならそこに、生産的解釈学—生産美学—の根源的な関心事、すなわち文学的テキストの生産者についての理解が存在するからである。その際、「文学的テキストの生産性」は、次のように二通りに考えられる。：

1. 文学的テキストが生産されているという事実（そして、それ自体から、それ自体を通して成り立っているのではない）、文学的テキストは芸術家の仕事(Arbeit)による生産物であり、つまり（非自立的な）一つの「(芸)術—作品(Kunst - Werk)」であるという事実として。
2. 文学的テキストが生産されているものとして、作者によって（非自立的に）生産されたテキストの形式や構造といった実体的なメルクマールが存在するものとして。(S. 6)

Waldmann は、文学的テキストをその作者から独立した「自立的」なものとして捉えるのではなく、生産者としての「作者」の「仕事」を通して生産された、作者連関的な生産物として捉えている。そこでは、従来の文学教育で問題化されていた「作者」、すなわち「作者」がどのような人格の持ち主で、いつ、どこで、どのような状況下でその文学的テキストを書いたのかということが第一に問題となるのではなく、文学的テキストの活発な生産者としての「作者」が問題となり、その意味で生産教授学が「生産解釈学」と特徴づけられているのである。そしてWaldmann は、〈行為—生産志向的文学教育〉において問われる課題を、問いの形で次のように提案している。：

- (1)文学的テキストはどの程度まで文学的に、つまり日常的テキストに対する差異という点で、生産されているのか？ 文学的に生産されたテキストは、日常語で書かれたテキストに対してどのような差異（質の相違）を示しているのか？ 文学的テキストは、それが持つ文学的生産性に基づいて、その生産性の規則や規範からのズレを表しているか？ そしてそれはどのようなものか？ また、日常的テキストに対するこの文学的テキストの差異—それを文学的テキストの外的差異と呼ぶことができるが—は、つ

まり文学的テキストの外的差異は、「技術的」にどのように確立されているのか？そしてその差異はどのように機能し、読者に対して何を与え、どのような影響を及ぼすのか？その差異は読者の「協同生産」をどのように規定するのか？

(2)ある文学的テキストは、他の一実際の、あるいは可能性としての一文学的テキストに対する差異という点で、どのように生産されているか？ここでは、文学的テキストの全てのメルクマールが作者によって選択されていることが問題となり、しかも選択されることによる結果、可能である他のメルクマールが選択されていないということも重要であろう。つまり、我々が一つの文学的テキストの生産性を問うとき、とりわけ以下のことを問う必要がある。：

- 生産の際に、作者独自のレパトリー、同時代の文学あるいは伝統から、作者はどのようなメルクマールや形式手段を利用しているか？
- 作者が（そのテキストでは利用していないが；引用者）他のテキスト、そしてそのテキストの前段階や異体の中でも利用していて、同時代の文学や伝統の中でも用いられている、別のどのような形式手段をその代わりに選択することができたであろうか？そしてそれはどのように作用したであろうか？
- 作者がそのような可能であったはずの他の形式手段を選択しなかったことが、どのような影響を及ぼしているか？（中略）このことは「読者の協同生産」にとってどのような意味を持つのか？（S. 6f.）

Waldmann は、生産者としての「作家」によって生産された文学的テキストの「文学的生产性」を、一つには日常的テキストに対する「差異」に、もう一つには同時代のあるいは伝統的な形式手段に対する「差異」に着目させることを通して、学習者に認識させようとしている。前者の場合に考えられる学習課題としては、例えばある文学作品のアナロジーテキストを書かせることが考えられるであろうし、また後者の場合には、意図的に文学ジャンルの変更操作、例えば散文を韻文に、戯曲に書き換えさせるといった学習課題が考えられる。これらの学習課題は、わが国の国語科教育実践においても見ることができるが、それは読みの最後に位置づけられることが多い。それに対して、〈行為—生産志向的文学教育〉論においてこれらの課題は、読みの出発点に位置しており、それを契機に分析的な読みが開始されるように考えられているのである。

4 まとめと展望

本稿では、〈行為—生産志向的文学教育〉論によって標示される「生産」概念に限定して、その概念理解と、同論の構想における意味を考察した。作文教育の領域で培われてきた「創造的に書くこと」の方法を下地に、単に「書くことを取り入れた」関連学習的な読みの学習

ではなく、生産的方法として「書くこと」を読みの過程の必然的要素に組み込んでいる点が特徴的である。その意味で、同論はドイツの国語教授学研究において数年来スローガ的に唱えられている「統合的国語科授業(Verbundener Deutschunterricht)」の要求に応え、書くことと読むことの学習の境界線を曖昧にすることが、翻って総合的な言語学習を形成しているのである。

同論の差し出すもう一つのキー概念である「行為志向」概念の検討が今後の課題として残されている。この概念は、文学教授学や国語教授学を超えて、一般教授学のモード概念になっているため、より広い視野から考究のアプローチを開始しなければならないように思われる。その際、先に示したように、同論の異体(ヴァリエーション)それぞれの力点を明らかにし、それに基づいて具体的にどのような文学教育実践が構想されるのかといった問題も、重要な検討事項である。そのことを書き留めて本稿の結びとしたい。

【参考資料】：〈行為一生産志向的文学教育〉を進めるのに重要な方法の抜粋リスト⁴

- | | |
|----------|--|
| 1. | テキスト生産的方法 |
| 1. 1 | 復元と予想 |
| 1. 1. 1 | 一つのテキストを、その幾つかの部分から自分で合成する（例えば、一つひとつ別々の行に分けられている詩、あるいはアルファベット順にリストアップされたコトバから一つのテキストを作成する）。 |
| 1. 1. 2 | テキストを解体する（教師によって二つの詩から合成されている詩などを）。 |
| 1. 1. 3 | （縦文が散文のように書かれて提示されているときに）行構成を元通りにする。 |
| 1. 1. 4 | （文の配列を変更して提示されているテキスト、例えばヘルダーリンの詩筋の場合に）構文上の構造を元どおりにする。 |
| 1. 1. 5 | 奔放なコトバ／文を差し込む。 |
| 1. 1. 6 | 詩の中にある押韻した語を用いて、独自の詩を作る。 |
| 1. 1. 7 | 無韻の折句を書く。例えば（FRIEDE（平和））や（KRIEG（戦争））、（LIEBE（愛））、（FREUDE（喜び））など。 |
| 1. 1. 8 | 一つのテーマあるいはキーワードに対して、独自のテキストを作成する。 |
| 1. 1. 9 | モンタージュ詩(Montage-Gedicht)を形成する。：提示されている幾つかのテキスト（例えば、大見出しやニュース・フラッシュ、広告／宣伝テキストなど）から、一つの詩を構築する。 |
| 1. 1. 10 | テキストの結びを自分で作成する。 |
| 1. 1. 11 | テキストを読んでいるうちに、ある箇所で立ち止まり、その続きを構想する。 |
| 1. 1. 12 | 空想旅行（「あなたが……していると想像しなさい」）を通して、自分を一つのテキスト状況の中へ入り込ませ、それに関してテキストを作成する。 |
| 1. 2 | 変形 |
| 1. 2. 1 | テキストに対して、その後起こりそうな続きを書く。 |
| 1. 2. 2 | テキスト（それぞれの登場人物）に対して、可能な前歴プロローグを書く。 |
| 1. 2. 3 | テキストの中で暗示されているにすぎない行動を、想像力を働かせて創作する。 |
| 1. 2. 4 | 対比的テキスト(Paralleletexte)を作成する。例えば、「夏」とか「戦争」、「憎悪」などの主題を持つ詩に対して、主題に合った異文を類似の形式で書く。 |
| 1. 2. 5 | 登場人物の内的独白、体験談、手紙あるいは日記の覚え書きを作成する。 |
| 1. 2. 6 | 一人称形式でテキストの登場人物を紹介（「わたしはビビトといって……」）。 |
| 1. 2. 7 | 自分で自分をテキストの中へ入れ込んでテキストを作り、場面を形成する。 |
| 1. 2. 8 | 物語から一人の登場人物を解放し、別の世界へ登場させる。例えばオイレン・シュピーゲルが、ある朝私たちのクラスに座っている。 |
| 1. 2. 9 | テキストを縮小する（例えば長い詩を切り詰める）、もしくはテキストを拡張する（例えば、ショート・ストーリーを一つの小さな物語にまで拡張する）。 |
| 1. 2. 10 | 一つのテキストを別の受け手に宛てて、あるいは別の文体で再現する。 |
| 1. 2. 11 | テキストを別の言語ヴァリエーションで書き替える（例えば、ドラマの場面を方言に置き換える）。 |
| 1. 2. 12 | テキストを別の観点から書き替える。 |
| 1. 2. 13 | テキストに別の構造を与える（例えば、物語の終わりの部分から語り始める）。 |
| 1. 2. 14 | テキストを別のテキストの種別へ書き替える（例えば、短い散文テキストから詩を作る）。 |
| 1. 2. 15 | 詩に関して解釈しながら書くこと：オリジナルの行間に、論評や注釈、やじ、反対陳述、なだめのコトバなどが差し込まれる。 |

⁴ Haas u.a.(1994)に載せられたものを、土山(1995)で訳出して紹介したもの。

1. 2. 16 反対テキストを書く。例えば、田園化する自然詩に対して、環境破壊のテキストを。
 1. 2. 17 コラージュテキストを作り出す。
 1. 2. 18 テキストの類型に従って、自分でテキストを書く。
 1. 2. 19 テキストに対する放送劇の一シーンを仕上げる。
 1. 2. 20 テキストに対するカードゲーム/双六/クイズゲームを作成し、実行する(例えば冒険物語に対する双六、あるいは有名な児童図書に対するカルテットゲーム)
2. 場面の形成
2. 1 一つのテキスト状況を生きている像として表現する(あたかも写真家が舞台場面の写真を撮ったかのように)。
 2. 2 テキストメッセージを(コトバの最も正確な意味で)具現化する、静置された(2~6人の)人物表現(立像)を身振りで形成する。
 2. 3 テキストの場面を身振りで表現する。
 2. 4 舞台監督の指揮の下(という設定;訳者)で、内的独白を行う(例えば、監督が登場人物に、彼が他の登場人物について何を考えているかを質問し、次いで彼がその考えに対して何を言うのかということを買問する等々)。
 2. 5 抽象的な概念を(擬人的に;訳者)登場させ、話させる(例えば、ベネチアを離れるアッセンバッハの試み:死、悔、愛、芸術などが現れて、アッセンバッハに語りかけ、彼に旅立ちあるいは逗留を助言する)。
 2. 6 テキストあるいはテキストの部分芝居風のやり方で、例えば人形/マリオネット/影絵芝居としても、あるいはビデオのシーンとしても表現する。
3. 視覚に働きかける形成
3. 1 テキストを、その表出を特徴づける記述形式、あるいは印刷形式へ転換する(文字や単語、文の大きさ、分量、色、形)。:いわゆる文字による形成。
 3. 2 テキストに対して図や絵を描く。
 3. 3 テキストに対して絵画コラージュを仕上げる。
 3. 4 物語に対して、差し込まれたキーとなるような文や語を用いて、グラフ式の経過曲線を形成する。
 3. 5 文芸新聞を作成する。例えば、ヴェーデキントの『春の目覚め』で可能な内容:内容報告-舞台監督との虚構による話し合い-虚構による日記記事、手紙、対話、尋問、追悼文などを手がかりにして、戯曲の登場人物の特徴づけをする-コラージュの形で人物の位置関係-主題的に共感を伴って選択された時-当時の教師と今日の教師との対話-虚構の読み手/観客の発言-ヴェーデキントの伝記など。
4. 聴覚に働きかける形成
4. 1 様々な朗読の方法で実験する(例えば一つのテキストを、腹を立てたように、荘重にそして命令するように朗読する)。
 4. 2 テキストに曲をつける(例えば、オルファー-インストゥルメントを用いて)。
 4. 3 テキストの朗読/読みのために、その内容が確実に反映され、聴衆の感情が表現される、あるいはその助けを借りて、聴衆がそのテキストを「解釈」するのにふさわしいBGMを探す。

※引用および参考文献一覧

Bildungsplan für das Gymnasium, hrsg. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg (バーデン・ヴュルテムベルク州文部省編「ギムナジウム学習指導要領」), 1994

Eisenbeiß, U.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Versuch eines Porträts (行為一生産志向的文学教育. ポートレートの試み) ;

In: „Deutschunterricht“ Heft-9 1994,

Haas, G. u.a.: Basisartikel. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (基調論文. 行為一生産志向的文学教育) ;

In: „PRAXIS DEUTSCH“ Heft · 123, 1994

Ingendahl, W.: „Umgangsformen. Produktiven Methoden zum Erschließen poetischer Literatur (交流形式. 詩的文学解明のための生産的方法)“, 1991 Frankfurt a.M.

Pielow, W.: Zum Verhältnis von Aufsatz und Kreativität (作文と創造性の関係) ;

In: „Kreativität und Deutschunterricht“, hrsg. W.Pielow und R. Sanner, 1978 Stuttgart

Rudloff, H.: „Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik (生産美学と生産教授学)“, 1990 Opladen

Sanner, R.: „Spiel“ und „Spielregel“ im kreativen Prozeß (創造的プロセスにおける「遊技」と「遊技規則」) ; In: „Kreativität und Deutschunterricht“, hrsg. W.Pielow und R. Sanner, 1978 Stuttgart

Schuster, K.: „Einführung in die Fachdidaktik Deutsch (国語教授学入門)“, 1994 Göttingen

Seidemann, W.: „Deutschunterricht als innere Sprachbildung (内的言語陶冶としてのドイツ語の授業)“, 1927

Spinner, K. H.: Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts (作文教育の観点としての同一性獲得) ; In: „Identität und Deutschunterricht, 1980 Göttingen

— : Kreatives Schreiben (創造的に書くこと) ;

In: „PRAXIS DEUTSCH“, Heft · 119, 1993^a

— : Vom kommunikativen über den personalen Ansatz der Aufsatzdidaktik zum geselligen

Schreiben (作文教授学のコミュニケーション的アプローチから、個人的アプローチを経て、社会的に書くことへ) ; In: „Pragmatik in Sprache und Literatur, hrsg. E. K. Paefgen und G. Wolff, 1993^b Tübingen

— : „Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I (ゼクンダ段階 I における叙情詩との交わり) “, 1995 Göppingen

Ulshöfer, R.: Produktives Denken und schöpferisches Gestalten im Deutschunterricht (ドイツ語の授業における生産的思考と美的創造的形成) ; In: „Der Deutschunterricht“, 1966 Heft - 6

Waldmann, G./ Bothe, K.: „Erzählen (語り) “, 1992 Stuttgart

Waldmann, G.: „Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihre Schreiben (叙情詩との生産的交わり, 叙情詩とその経験, 生産への体系的入門) “, 1994 Göppingen

拙稿：ドイツ作文教育方法論の展開(2) —作文における「創造性」を中心に—；
中国四国教育学会編「教育学研究紀要」第38巻 第2部 1992

— : 〈行為—生産志向的文学教育〉の理論と実践的方法；
全国大学国語教育学会編「国語科教育」第42集 1995

付記：1995年5月に、〈行為—生産志向的文学教育〉論の主要な提唱者であるハイデルベルク大学ハース(Haas)教授と、アウグスブルク大学シュピナー(Spinner)教授を訪問し、それぞれから同論に関する貴重な資料を提供していただいた。また、両教授との面会にあたっては、ウルスヘーファー(Ulshöfer)教授のお世話になった。記して謝意を表したい。