

# 「共同体」としての文学教室の実現に向けて

—Sheridan D Blau(2003)のリテラチャー・ワークショップを中心に—

中井 悠加

## 1 はじめに

鶴田(2010)は、文学の授業に存在する<解釈>と<分析>という概念を明確化した<sup>22</sup>。その概念は、文学テキストの読み方の違いにとどまらず、学習論の違いをもうみだしてきた<sup>23</sup>という鶴田の指摘は、現代の文学教育が解決しなければならない大きな課題のひとつを露呈させたといえる。つまり、教室において<解釈>的な読みを支え、子どもたちの自由な読みを支持していくという立場と、<分析>的な読みを支え、ひとつの「正解」に向かっていくような読みを構築していくという立場という「二元論<sup>24</sup>」がここに形成されてきたことこそが、理論の発展とは裏腹に実践の難しさをうみだしてしまっているという課題である。山元(2000)も同様に、以下のように指摘する。

実際そのような（読者の自由な読みと「正確な」読みとを対置させようとする：中井注）二項対立的枠組みを未だ捨て去ることができていない、ということが読むことの指導論の現状なのである。このような枠組みにとらわれているかぎり、生産的な実践を成り立たせることは難しい。私たちは「正確な」読みと自由な読みを、矛盾することなく成り立たせる学習を生みだしていかなければならない<sup>25</sup>。

性格の異なる二種類の読みを「矛盾することなく成り立たせる」ためには、両者には「読者と文学作品との交渉の過程をどのように捉え、活性化していくのか、という課題<sup>26</sup>」という大きな共通点があることを認識する必要がある。その上で、「それぞれの長所を生かすような統合型学習システム<sup>27</sup>」としての実践方法が模索されるべきである。

「二項対立」のように扱われてきたこの問題を「統合」させて考えていく必要性が生じることと、教壇に立って向き合っているのがひとりひとりの子どもたちであると同時に教室というひとつの集団であるということが関係していることは言うまでもない。こうした文学の授業が行われる教室を

<sup>22</sup> 鶴田(2010)p.667；鶴田は、様々な「新しい解釈学理論」を用いて検討した上で、「<解釈>とは、読者の生活経験に基づく既有知識<前理解>をもとにテキストを対話的・歴史的・状況的に理解するという読みであり、<分析>とは、理論的・科学的な知識（コード）をもとにテキストを還元的・共時的・技術的に理解するという読みである（p.667）」と説明している。なお、注31に「テキスト」という語を用いているが、本稿では「テキスト」「テクスト」のどちらもが「実体的な存在としての文章」を指し、厳密な区別をつけずに用いるものとする。

<sup>23</sup> 鶴田(2010)p.669；前者は「読者（子ども・教師）の<前理解>に基づいて作品を主体的かつ多様に意味づけ、交流し合う」ような「経験主義的（プロジェクト型）」の学習論、後者は「科学的な知識を体系的・段階的に教えるという系統的（プログラム型）」の学習論と結びついてきたと鶴田は述べる。

<sup>24</sup> 鶴田(2010)p.674

<sup>25</sup> 山元(2000)p.61

<sup>26</sup> 山元(2010)p.76

<sup>27</sup> 鶴田(2010)p.674

ひとつの「共同体<sup>28</sup>」と呼び、そこに重点を置きながら上記と同様の問題に実践を通して取り組もうとしているのがアメリカの文学教育者である Sheridan D. Blau である。そしてこのことを、いずれ高校などの生徒に対して文学の授業をすることになるだろう大学生や現場教師が、大学や大学院において文学や文学教育について何を学ぶのかという観点から、Blau は考察していこうとしている。そのため彼の試みは、中等教育（主に高等学校）における文学の授業について、また同時に大学教育と教師教育との関係とその在り方についての示唆をも与えるものである。

そこで本稿では、Blau の文学教育論と彼が実際に行った「リテラチャー・ワークショップ」を検討することで、彼の指す「共同体」としての文学の授業の姿を明らかにし、文学教育における「理論」と「実践」の関係を探ることを目的とする。

## 2 理論的背景

Sheridan D. Blau による *The Literature Workshop* (以下「本書」)は、リテラチャー・ワークショップと呼ばれる実践を軸としながら、多様な角度から主に高校と大学における文学教育について論じられたものである。全体的にワークショップの様子が具体的に描写される形をとるが、Blau にとって本書がこうした表現形式をとることには重大な意味を持つものだった。ここではまず、そのことに焦点を当てながら、Blau のリテラチャー・ワークショップの背景にある理論的枠組みについて考察する。

### 2-1 学びの連鎖をめざして

Blau は、教師としての自分と学生の間には、授業において自分が「責任を持つものは何かという<sup>29</sup>」違いがあることの発見を契機にこのワークショップを構想し始めた。教師としての授業に対する「責任」は当時、学生にきちんと教えられるよう事前に解釈し、準備することであったという。入念に準備された教師の解釈を軸に授業が展開されていたとするならば、そこで行われていたのは「トップダウン式の系統学習<sup>30</sup>」だと推測することは容易である。一方で、そこでの学生の「責任」は教師の事前準備を<受け取る>ことだったといえる。そうではなく、今まで自分がやってきたこと、つまりテキストの解釈や、そこから見出した疑問を「概念的な問題」へと変化させていく作業を学生もできるようにしなければならないと Blau は感じ始めたのである。

多くの教室において行われている指導や学びの方法について考えると、そこで指導されている経験は単なる立ち会いやあるいは教師が学んだことを記録する経験であり、自身の学びの経験ではないということを私は論じた<sup>31</sup>。

こうした教育を大学で受け、「記録する経験」に慣れた学生は、次に高校で教壇に立った時、そのまま伝達型の授業をしてしまうかもしれない。大学で得た知識を生徒に「伝え」、生徒はそれを「記

<sup>28</sup> Blau(2003)では共同体 (community) という語について、ウェンガーらによる「実践共同体 (Community of Practice)」(Lave & Wenger (1991)/佐伯(1993))との関係を論じる中で用いたり、また「学習共同体 (learning community)」、「学問共同体 (academic community)」と用いたり、様々な使い方をしているが、これらが指すものは全て文学の授業が行われている教室である。加えて、佐藤学による「学びの共同体」の正確な概念と混同させないために (佐藤(2002)は「学びの共同体」の英訳に learning community をあてているが、彼の提唱する概念と Blau の概念とは、重なる部分もあるものの完全に一致するものではない)、それらを全て引用文以外では「共同体」として統一する。

<sup>29</sup> Blau(2003)p.2

<sup>30</sup> 鶴田(2010)p.674

<sup>31</sup> Blau(2003)p.3

録する」という授業が行われる。大学の授業で学生が本当の意味で学ばなかったことと同様に、高校の生徒も彼の授業において、「自分自身の学び」を経験することはできないのである。

そこで Blau は、学生も教師と共に文学作品に向き合うということを経験として学び、その経験がどのようなものだったかということを考えさせることで、同じように高校生たちとも共有できるようにするというのをねらったのだといえる。そのことについて、ワークショップのモデルとした NWP (National Writing Project (全国作文プロジェクト<sup>32</sup>): 以下 NWP、WP も同様の団体) に参加した教師についての説明として Blau は以下のように述べている。

学習者の共同体の中で学ばれるだろうものを体験することで、教師たちはそうした学びについて、他のどのようなものよりもより権力のある真正のものだと見なしたり、そうした学びを自分自身の指導にとって適切なねらいであると考えたりする傾向を持つ。そのため、彼らは自分の教室を WP のように機能するだろう学びの共同体へと変化させようと決意するようになり、そこでは全ての学習者の知力に対する尊重が全ての活動の出発点となり、全てのメンバーが知識と専門的知識の資源であると思われ、全ての学習者が、他の者の学びを手助けするのと同じように自分自身の学びについて責任をとるよう期待されたり要求されたりする。そうした共同体の中では、学びはその受容と同じように知識の生成を引き起こし、知識は常に一時的なもので挑戦と洗練のための題材として見なされるのである<sup>33</sup>。

WP に参加した教師たちは、自分たちが体験した学びの過程を教室に持ち込み、生徒たちにも同じように学ぶ過程を経験してもらうような授業を構想する。引用の最終文にあるように、「知識」は事前に用意されたものでも伝えられるものでもなく学びの中で生成されるものであり、またその生成自体はめざすべきゴールともされていない。生成された「知識」は、次の新しい何かをうみだすためのステップとして、踏み台として扱われる。

その時、教師が授業に対して持つ責任と学生が持つ責任は、ひとつの「学び」に対する責任として、共有されたものとして存在している。そしてここでは、教師の「学び」から教師と学習者の「学び」、学習者の「学び」というように「学び」の連鎖が生じており、それが Blau の理想とする文学の授業、そしてワークショップの姿だといえる。

## 2-2 「共同体」としての文学教室

Blau は、上記のように、「学び」の連鎖を生じさせるような文学の授業として、以下のようにリテラチャー・ワークショップの目標を掲げている。

- ・文学の指導文化を書くことの実践を模範として過程思考で協同的で学習中心の実践へと革新する
- ・文学の授業を伝導性のある共同体や文化にしようとする<sup>34</sup>

そして授業の中では、学生たちに「文学知識の消費者であると同時に生産者に、また学問的共同

<sup>32</sup> 「1974年に California 大学 Berkeley キャンパスにおける Bay Area Writing Project として創立された。その創立者である James Gray は明らかに、断固として、彼自身の方向性の中で反理論的であった人物であるが、彼はこのプロジェクトを反理論的、実用主義的理論の上に基礎付け (p.14) られた、教師向けの授業研究会。

<sup>33</sup> Blau(2003)p.16

<sup>34</sup> Blau(2003)p.5

体のひとつの形への積極的な参加者に<sup>35</sup>)なることを望んでいる<sup>36</sup>。「共同体」とはここでは文学の授業のことを指しており、そこでの「学び」について Blau は以下のように強調している。

文学の授業における学びの焦点を、学生たちが他のことの学習の初心者や受信者として学ぶようになることができるかということから離れ、彼らが知識を生み出したり彼らの教室共同体の集団的専門知識へと貢献することができるひとりとして達成することのできるものへと移行する。(中略：中井) この移行は、ただ単にひとつの学習共同体として機能する教室の発展を促すことだけではなく学生たちがその共同体の積極的で価値あるメンバーとして自分自身の役割を見つける中で重要なステップを踏むのを手助けするという点においても重要なのである<sup>37</sup>。

この記述から、Blau が想定する授業において、「共同体」としての教室の発展と、そこに貢献する「価値あるメンバー」として自分自身の役割を見つける、という2つが循環的に存在していることが分かる。そしてその時、「学び」が「共同体」と自分自身との関係の中で成立していることから、それを知るには最終的にどのような読みを提出したかという授業の結果ではなく、最終的な読みに個々人と「共同体」はどのようにたどり着いたのかという授業の過程に着目することになる。

### 3 リテラチャー・ワークショップの実際

上記のような思いを文献として伝える方法、その文献の読者として受け取っていく方法についても、そこに<知識の一方的な伝達構造>ではない「共同体への参加者」としての読者の姿を想定できる方法を模索した結果として、本書が著されたのである。そのため本書の最も大きな特徴として、「その指導実践と原則のほとんどを教師のためのワークショップの劇化再現の文脈で示し、実際に教師や生徒と共にやってきたワークショップに読者が参加したり目の当たりにしたりできるようにする<sup>38</sup>」ことが指摘できる。私たち読者も Blau のおこなう文学の授業に立ちあい、あたかもその場にいる観察者として巻き込まれていくことが重要とされているのである<sup>39</sup>。そこで、ここでは詩の授業の一場面を取り上げ考察する<sup>40</sup>。

教師は、テキストの解釈につきまとう困難さについてこれまで経験してきたことを確認し、今回は次頁に示す Wordsworth の「My Heart Leaps Up (私の胸は高鳴る)」を取り上げる。本ワークショップで考えるテーマのひとつは、この詩について行われてきた様々な研究による知識が、詩を理解することに必要なのかどうかということである。将来文学を教える立場になる学習者たちが、自身

<sup>35</sup> Blau(2003)p.164

<sup>36</sup> Blau 自身も引き合いに出しているように、これはウェンガーらによる「正統的周辺参加論」における「実践共同体 (レイヴ&ウェンガー/佐伯(1993)・原著 LAVE and WENGER 1991)」の概念と類似した特徴を持っている。NWP は、ウェンガーらの著作が出版される前に創立されたにも関わらず、彼らの「状況に埋め込まれた学習」に類似した学びがそこで生じていたと Blau は述べる。「実際、時代を超えて教師たちの実践に影響を及ぼしたり変形的に彼らの専門的知識を高めたりするという意味で、NWP の今までに例のない成功は WP それ自体を状況に埋め込まれた学習や実践共同体の中で提供される学びの好機や特徴の研究のための理想的な場にしたのである。(p.16)」

<sup>37</sup> Blau(2003)p.172

<sup>38</sup> Blau(2003)p.6

<sup>39</sup> 冒頭から意図的に私たちをその場に引き込むように、場所(部屋)や学習者(教員養成の大学生)の設定が描写され、さらに教壇に立つ教師(ここでは全て Blau を指す)は読者であり「観察者」である私たちに「歓迎の会釈」を向ける。ただの実践報告ではなくある教室で展開するひとつの<物語>が、私たちも登場人物の1人として迎えながら始まる。(p.6より)

<sup>40</sup> p.7; 本ワークショップ部分の全訳(pp.7-14)については、文末を参照。ワークショップの進行は基本的に教師(T)と学生(S1、S2…)とのやり取りのみで描写されている。

でそれを体感しようとする試みであるといえる。

My heart leaps up when I behold  
A rainbow in the sky:  
So was it when my life began;  
So is it now I am a man;  
So be it when I shall grow old,  
Or let me die!  
The Child is father of the Man;  
And I could wish my days to be  
Bound each to each by natural piety.

私の胸は高鳴る  
空にかかる虹を見たとき  
幼い頃もそうだった  
今 おとなになっても  
この先年老いたとしてもそうでありたい  
さもなくば私に死を！  
子どもはおとなの父である  
自然への敬虔な心によって  
昔も今も変わりませんように  
(中井試訳)

教師は学生に、詩を読む中でぶつかった疑問点がなかったかどうかたずねる。そこからまず出て来たのは、「natural piety (自然への経験な心)」という語の意味である。それは「piety (敬虔な心)」の意味に焦点が当てられながら話し合われ、「religious (信仰心の厚い)」という、類義語ではあるがより宗教的な語が提出される。

次に「昔も今も変わりませんように」「さもなくば私に死を！」の部分を取り上げられ、最大の問題である「The Child is father of the Man (子どもはおとなの父である)」についてのやり取りが続く。その行について疑問を持った学生はほとんど全員だった。そこで教師は、次のように述べ、疑問を抱く原因は何かということについての焦点を明確化していく。

この行や文には難しいことばは1つもないということに注意してください。そしてまた、構文的・文法的には完璧に理解できるでしょう。これが人は誰か他の人の父親だということと言おうとしていることについては、あなたたちは完全に分かります。5歳の子もだつて皆、このような文章を理解できます。ではどうしてこれを疑問だと言ったのですか<sup>41</sup>？

この発言によって、この行の難しさは語彙や構文によるものではないということが確認され、話し合いの観点から外されている。それを機に「矛盾」というキーワードが出され、そこから「S8: 私たちは、これはイエスのことだと言いました。彼は子でもあり、私たちの天の父です。神は父でもあり息子でもあるからです<sup>42</sup>」というキリスト教を踏まえた解釈が提出された。それについてのクラスの同意が得られたところで、他の行との関連を探っていく。

このように、初期に出された疑問は単語の意味や文の意味など簡単なものだった。しかし、語や文の意味が分かるとさらなる疑問を呼び、それを解決しようとすればするほどさらに難しい疑問が次々に生じていることが分かる。学生の中には、このように最初に読んだ時には浮かばなかった疑問が生じることは自分の読みの「減退」でありその「再読が逆効果」だと判断する者もいることも事実である<sup>43</sup>。しかし Blau はそのように新しい疑問が生じることこそが「前の知識をこえた前進<sup>44</sup>」

<sup>41</sup> p.8

<sup>42</sup> p.9

<sup>43</sup> 他の実践において、同じ詩を読んで話し合うという活動を4回繰り返した時に、再読前の方が再読後よりもよく読めていたと自分の読みを評価づける学生がいた、という事例 (pp.44-5) によって Blau は説明している。(Cp.2 「伝えることから教えることへ」より)

の証であり、「再読」の力であると強調している。

上記のような過程を経た上で問題となった「父と子」の行と他の行との関連を見出そうとする中で学生が用いたのが、自分自身の子どもの頃の「経験」であった。それを媒介として持ち込むことで、「父と子」と「虹」というシンボルと「自然への経験な心」を結びつけたのである。そしてテキストと学生の経験が結びついた接点から、一般化されたものが新しくここでうみだされた<sup>45</sup>。ここで教師は、解説を入れ、Wordsworthの詩について解釈しようとした時に、文学批評の知識は必要ではないということをこのワークショップにおいて証明した。実際学生は、自分たちが納得できるものに、そうした事前知識なしでたどり着いているということが確認されている。また、このS10による説明が「20世紀の心理療法や精神分析学についての話であり、それは現代思想に及ぼされているFreud(フロイト)やフロイト主義の一般的な影響を反映<sup>46</sup>」したものであるということに注目させ、教師は以下のように述べる。

この19世紀初頭の詩の中に自分たちが見つけたような考えを説明することになった時に、いかに私たちは自分の子ども時代の経験によって心理的・精神的に形作られているかということについて、現代の読者として、私たちは文化的に退行したというよりもむしろ並外れてよく準備が整っているだろうということです<sup>47</sup>。

「現代の読者」である学習者は、全く時代の違うこの詩を、「現代の」自分の経験を交えながら一般化された「現代の」読みへと紡ぎあわせることができている、ということが示されている。この詩が持つ困難さは、19世紀という古い時代のものだからでも、自分たちの知識が乏しいからでもないということが確認できる。そこで教師は、ではなぜ難しいのか、という問題を提起し、それはなぜ詩の読みは難しいのかという話題へとシフトしていく。その中で教師が強調したのは、「たくさんのことを話して、理解しよう<sup>48</sup>」したという学習者の理解過程である。つまり、自分たちがどのようにして納得する地点へと到達できたか、そしてそれはどのような「概念的・問題」へと昇華していったのか、ということ振り返らせているのである。

このワークショップは、理解するのが不可能だと感じてきたが自分自身の（おそらく他の誰かと共同して）時間と努力の消費を通してそれ自身から明らかになっていくような行を理解するようになるという経験をもしあなたに与えたならば、その目的を果たしたことになる<sup>49</sup>。

ここで示されている教師と学生のやり取りは、ひとがひとつの詩に出会って、困難さを覚え、疑問を持ち、それを解決するためにひとつひとつの疑問を解消していく中で部分と部分を結び合わせ、より大きな問題へと高めていくという過程そのものを表しているように思われる。これまで、事前準備に努めそれを学習者に向けて提示してきた教師は、このような過程を経ることによって「準備」をしてきたのである。その思考過程を、学習者がひとりで、そしてグループ、さらに教師とクラス

<sup>44</sup> Blau(2003)p.46

<sup>45</sup> Blau(2003)p.9 ; S10「私たちは、自分たちの子どもの時の経験からうまれたものです。私たちの成人した性格も神経症も、子どもの頃の経験やトラウマからうまれたものなのです」

<sup>46</sup> Blau(2003)p.10

<sup>47</sup> Blau(2003)p.10

<sup>48</sup> Blau(2003)p.12

<sup>49</sup> Blau(2003)p.12

メイトと共に教室の中で経ているということが分かる。

こうした思考過程について、「意味づけや価値づけについての意見の不一致があるにもかかわらず、実質的には私たち全員が類似した知的活動に関与していたように見える<sup>50</sup>」と Blau は述べる。そして、たとえひとりひとりの詩の受け止め方が最終的に全く異なるものだったり対立するものだったり、逆に似たようなものだったりするという多様性が生まれたとしても、そこにたどり着くまでの読みの道筋は同じであるということを学生たちが知ることが、ここでは重要視されているといえる。自分たちが今授業で経験したことは、これまで理論としてどのように説明がなされてきたのか。その理論は、詩を読むというひとつの行為をどのように捉え、それは何を意味するのか。最終的に学生たちは、自分たちの行為そのものについて考えを巡らせることになるだろう。これは、既存の理論を踏まえてそれを軸にしながらかたはめながら行為しているのではない。実際に読み、その過程を全身で実感し、見つめることで、既存の理論を浮き上がらせていく。読むという行為に限らず、ひとの行為とは、理論があつてそれに従って動くものではないのである。そういったことに気付かせるというところに、Blau の実践の大きな特徴があるといえる。

リテラチャー・ワークショップの形態からも分かるように、Blau は「実地経験主義の実践を好む<sup>51</sup>」人物である。そのため、「二項対立」という文学教育論の問題を乗り越えるような「理論」を立ち上げようとするところから出発したのではない。「二項対立」という図式を、彼は教室における「教師と学生とが持つ責任」の違いから受け取り、まずそうした教室をどう変えていくことができるのかという地点から出発しているのである。結果的に、鶴田や山元が指摘していたような「読みの二項対立」の問題を浮き彫りにし、さらには教育論における「理論」と「実践」との溝を埋めるための試みへと移行していった。Blau が実践の中で様々な疑問を感じ、それを解決するために試行錯誤を繰り返し、そうした大きな問題へと言及していくその過程は、まさに「読者と文学作品との交渉」という過程と同じような道をたどっている。Blau が本書においてその点について言及することは一度もないが、おそらく彼自身も気付いていることだろう。それは、文学の指導が「全ての複雑な人間の試み (human endeavor) に適用できる<sup>52</sup>」のだという彼の主張の根拠のひとつにもなっていると捉えることができる。

#### 4 おわりに

本稿では彼が示したリテラチャー・ワークショップ全ての活動について言及しつくすことはできなかったが、このように、彼は文学の読みにまつわる大小様々な疑問について学生とともに取り組み、文学教室という「共同体」を築き上げていくという試みを行っている<sup>53</sup>。そこでは、「共同体」

<sup>50</sup> Blau(2003)p.50.

<sup>51</sup> Blau(2003)p.1

<sup>52</sup> Blau(2003)p.52 ; Blau は、再読をしていく過程で何が起きているのかということ Scholés の定式（「読むこと」「解釈」「批評」という「テキスト能力」の3分類(スコールズ(1999)pp.36-40)）に従って説明することで、このように文学の指導と「全ての複雑な人間の試み」とのつながりを示そうとしている。(Cp.2より) 文学交流理論を示した Rosenblatt は、もともと Dewey らによる有機体と環境との関係に基づいて読者とテキストとの交流関係を導き出したが、ここで Blau は Scholés による読者とテキストとの関係から逆に人間という有機体とそれが試みる対象である環境との関係へと立ち戻らせ、文学教育の重要性について強調しようとしていると捉えることができるだろう。

<sup>53</sup> 例えば他に、外国語（知らないことば）がまじっている詩（Pat Mora による「ソニリサス」）を用いて、分からないことばを起点としながらか読んでいくもの（Cp2より）、自分自身のエピソードをグループなどに向けて話す活動から面白い話、面白くない話の違いなどを探りながら「解釈」について考えるもの、文学の授業（Cp.5「解釈はどこから来る？」より）文学について書く活動を様々に取り入れ、読みの過程について探りながら同時に論文の書き方を学び、さらにポートフォリオ課題の意義について論じられているもの（Cp.8「文学の授業における作文課題」より）などが挙げられる。

として文学作品を読んでいくという授業を通じて種々の疑問に立ち向かう。つまり、授業として実際に試みるという「実践」から、既存の「理論」に挑み、その循環によって「共同体」の知を形成していくというスタイルをとっているのである。これは、「二項対立」のように捉えられてきた読みの種類を「読者と文学作品との交渉の過程」という大きな枠組み<sup>54</sup>で捉え直すことによって初めて実現できるものであり、Blauの実践はその捉え直しを踏まえた上で実際に授業という形で行って来たという点で、非常に大きな意義を持つ。

また、Blauが関心を寄せているのは、高校や大学における文学の授業に「共同体」の概念を持ち込むことであると同時に、従来の「K-12教育<sup>55</sup>の専門的能力開発プログラム伝統<sup>56</sup>」からの脱却である。つまり、教師教育の一環としての、大学における文学の授業の在り方が問われているのである。Blauが指摘する「K-12教育の専門的能力開発プログラム伝統」において、研究者たちは現場教師に対して「あまり信頼をおいていない」のが現状であり、研究者—現場教師の間にも知識の一方的な伝達構造<sup>57</sup>のようなものが形成されていたということになる。つまり彼は、研究者と現場教師の役割の間に生じていた、教師と学生の間と同様の「知的分離<sup>57</sup>」を克服しなければならないと感じていたのである。

Blauが構想するワークショップは、ただ教育理論をつめこむようなものでもなく、職業訓練校のように即戦力を求めるだけの場でもない。教養として、知を形成する場としての大学教育であり、将来教壇に立つ者を育てるための場としての教師教育という、2つの顔をもつ「文学の授業」＝「共同体」の姿について、Blauは示そうとしているのだといえる。その2つの関係は切り離して考えることはできないものであり、「理論」と「実践」をつなぐ鍵のひとつとして存在していることを、Blauの論は私たちに喚起してくれるものとして位置付けることができる。

## 5 引用参考文献

BLAU D Sheridan, 2003. *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann

R・スコールズ/折島正司訳(1999)『テキストの読み方と教え方 ヘミングウェイ・SF・現代思想』岩波書店 (SCHOLLES Robert, 1985. *Textual Power: Literacy Theory and the Teaching of English*. Yale University Press.)

J. レイヴ&E.ウエンガー/佐伯胖訳 (1993)『状況に埋め込まれた学習』産業図書

佐藤学(2002)「学びの共同体の系譜—フェミニズムとのクロスロード」『国立女性教育会館研究紀要』第6号

鶴田清司(2010)『<解釈>と<分析>の統合をめざす文学教育』学文社

山元隆春(2000)「文学教育の研究」『新・国語科教育学の基礎』溪水社

山元隆春(2010)「文学教育の研究」『新訂国語科教育学の基礎』溪水社

### 【ワークショップ翻訳】

T: (これまでの復習に関する説明は省略：中井) それでは今から、Coleridgeの詩よりも18年早く書かれた

<sup>54</sup> Blauは他の実践において、さらに文学の読みと現実を読むこととの深い関係について「解釈とは何か」というテーマのもと、詩に向き合いながら学生たちと考えようとしている。そこでBlauは文学を「ライフタイム」に最も近いものであるとし、「人間の行為を理解したり価値づけたりすることによる人間行動やその原理の理論にとってもっとも良い資源(p.120)」であると示している。(Cp.5より)

<sup>55</sup> 幼稚園から高校3年生[12年生]までの12年間で行われる教育のことを指す

<sup>56</sup> Blau(2003)p.17

<sup>57</sup> Blau(2003)p.17



ものであるけれど、より広く選集に入れられていてより多く研究されているもののひとつである他のロマン主義叙情詩を見てみましょう。Wordsworthの「My Heart Leaps Up (私の胸は高鳴る)」です。私はかつて、この詩は英国ロマン主義について、特に Wordsworth 自身の区分である新プラトン主義について何か知ることがない限り、読者にとって理解することは不可能なものだとある教師が言っていたのを聞きました。あなたたち全員が Wordsworth の新プラトン主義に親しんでいるのでしょうか？もちろん、そのようなことはありません。では、とにかくこの詩を読んでみることにして、授業なしでは私たちがどれほどこの詩の哲学的理論的背景に親しくなることとはほど遠いかということを見てみましょう。私が2回、声に出して読みます。

第1段階(3-5分)では、自分1人で3, 4回この詩を読んでください。意味を理解しようとした時に難しいと感じることや問題をメモしておいてください。終わったら、この詩についてまだ残っている疑問はなんでも書きだしてください。

第2段階(7-10分)では、3人グループになって、自分のメモや疑問をグループの人と見せ合ってください。自分が悩んでいる疑問や、もし新しいものが思い浮かんだらそれも全てを解決しようと試みてください。あと少ししたら発表してもらうので、自分の問題と、それをどのように解決したか、解決しなかったかということについて言ってください。

第3段階(10分)発表して話し合ってください。

T: グループで何が分かりましたか？あなたがぶつかった問題は何で、グループの中で解決しにくいものは何でしたか？もしくは、新しいものは出て来ましたか？グループの中で発表しようという人？

S1: 私たちは、最後までとても簡単な詩だと思っていました。問題もありましたが、私たちは解決してきたくらうと思います。

T: それでは、まだ疑問がありますか？

S2: 「自然への敬虔な心 (natural piety)」が何を意味しているのかということがまだはっきりしない人もいます。

S1: 私は「敬虔な心 (piety)」がどういう意味かは知っているけれど、「自然への (natural)」という部分がよく分かりません。

T: 「敬虔な心 (piety)」とは何という意味ですか？

S2: 信仰の厚い (religious) という意味で、神父様や牧師様は信心深い一か、もしくはそう考えられています。

S3: Wordsworth は、自分が子どもだった時に、虹やそういったものを見たことから信仰の厚さを学んだということの意味しています。だから、彼の敬虔な心はどちらかといえば、教会や教会の日曜学校からというよりも自然から来ています。

S4: けど、どうして彼は「昔も今も変わりませんように (And I could wish my days to be Bound each to each)」と言ったのだろうか？

S3: それは、彼は毎日自分の経験から学んでいて、それは人生が始まった時から年を取った大人になるまで続いているからです。そして、彼は全ての年代において信仰の厚さを学んでいて、それはなぜなら彼はいつもそういった、虹を見た時のような信仰の厚い感情を持っていたからです。

S4: そうすると、どうして彼は死を望んだんだろう？

S5: 彼は死にたいと思っていない！彼は「さもなくば私に死を (or let me die)」と言ったのです。彼はむしろ、虹を見たときに胸が高鳴らないくらいならば死んだほうが良いと思ったのです。

S4: ああ、なるほど！

T:今で納得がいきましたか?よろしい。他には?他に問題はあがりませんでしたか?

何人かの生徒:はい、大丈夫です!ありません!はい!あ、そうそう!

T:おや?

S6:私たちの大きな疑問は、どうやって子どもが大人の父親になれるのだろうかということを知りたいということです。

T:そのことに疑問を持った人、少なくともしばらくの間は持ったという人?ほとんどの人がそうなのですね。まあ当然でしょう。この行や文には難しいことばは1つもないということに注意してください。そしてまた、構文的・文法的には完璧に理解できるでしょう。これが人は誰か他の人の父親だということを言おうとしていることについては、あなたたちは完全に分かります。5歳の子どもだって皆、このような文章を理解できます。ではどうして、これを疑問だと言ったのですか?

S2:これは逆です。子どもは成人のお父さんにはなれません。

S7:成人とは言っていません;人間(man)だと言っています。あと、ほとんどの人間はどっちみち子どもなので、彼らの子どもは彼らの親としての役目を果たさなければいけません。

T:ふむ。あなたたちのグループで考えたものがそれですか?それとも、それはあなた自身のフェミニスト的な読みですか?

S7:これは私の経験です。けれど、心配なさらないでください。

S8:私たちは、これはイエスのことだと言いました。彼は子でもあり、私たちの天の父です。神は父でもあり息子でもあるからです。

T:それでは、詩の残りとのように結びつけますか?

S2:それが私たちの分からないところです。

S8:彼は、父でもあり息子でもある神から自分の敬虔心を得たのです。

T:続けて。

S8:神は自然をおつくりになり、私たちに自然を理解する信仰心をお与えになりました。けれどそれは全て、イエスから始まったのです。彼は私たちのような、子です。これはちょうど、その行の読み方として妥当のように思います。

T:その「子どもは大人の父である(The Child is father of the Man)」という行の今の解釈を聞いていて、みなさん納得しましたか?

S7:私たちは、自然を生き抜くものを神は私たちにお与えになったという考えには納得します。けれど、その考えは、イエスはかつて飼いや葉桶の中では子どもだったけれど父でもある、という考えと関係しているでしょうか?私はそこにつながりを見出すことができません。

S9:私たちは、子どもは子どもとして話す人に注意を向けると考えました。

T:それについて詳しく説明できますか?

S9:ええと、彼は、虹に感動したという子どもの頃の経験によって信心深くなったのだということです。それは彼に、信心深い畏敬の念を与えました。私は、彼は波乗りや山脈のハイキングから、ということの意味しているということをはっきりと理解しています。そして、その感情は成人としての彼に抱き続けられています。だから、彼は自分がそれ(信仰心の深さ一訳者注)を子ども時代から学んだと言えます。だから、彼自身がそうだった子どもとは、彼の先生や両親のようなものです。

T:それについて他の人は何を考えますか?筋が通っていますか?あなたたちはこの読みを受け入れますか?

S10:私たちは、グループで同じような考えを出しました。私たちは、自分たちの子どもの時の経験からうま

れたものです。私たちの成人した性格も神経症も子どもの頃の経験やトラウマからうまれたのです。

T: 他の人はこの読みに賛成ですか？賛成するようにうなずいていますね。なぜこれに賛同しているのですか？

S11: ぴったりです。筋が通っている。

T: もっともらしく思われますね？他に似たものよりもっともらしいですか？私も同感です。説明力を持っています。これは、理解する時にこの詩も他の要素にもぴったりきます。ですから、私達も納得させられます。では私達は、この詩を理解するのに靈魂の輪廻や Wordsworth の新プラトン主義について何か知る必要があるでしょうか？もしくは子どもの自然の力に重きを置いたロマン主義についても？私は、この詩の紹介としてそうした考えを講義することは、この詩が実際に何を言っているのかということを知ることよりもむしろあなたたちのこの詩に関する経験をゆがめてしまうと思います。

ところで、piety (敬虔心) の意味のひとつは少なくとも 19 世紀を通して (*Oxford English Dictionary* によれば) 親孝行や親に対する尊敬の心だ、ということにあなたたちは興味があるでしょう。ここで適用できる定義だと分かりますか？私もそう思います。そして、この詩を読むのにそれを知る必要がありましたか？ないですね、たとえこれが今面白みを持っていたりこの詩の中で使われていることばの輝きを増したりしたとしても、この文脈における piety の基本的で優勢な意味としての定義を理解し間違えるかもしれません。

ですから、私達は歴史的な立場によって、つまりこの詩が 200 年前に書かれたという事実によって、この詩の読者としてはひどく不利なのでしょうか？その言語は身近でしたか？この詩が引き受ける経験や提出している考えは私達にとってなじみのないものでしょうか？そんなことはありません。実際、私達は文化的歴史のこの瞬間にこの詩の最も難しい行を理解するのに、1807 年によく教育されていた読者たちがしてきたよりもよく準備できてはいないでしょうか？どのように Dory が神経症やトラウマについて話したかということに注目してください。それは 20 世紀の心理療法や精神分析学についての話であり、それは現代思想に及ぼされている Freud (フロイト) やフロイト主義の一般的な影響を反映しています。私達の子どもの時代の経験は私達を心理的に、成人としての私達人々を形成しているということは、私達の時代ではありふれたことじゃないでしょうか？多くの読者は普通この詩の中で最も重要で最も解決の難しい行と見なすものを紐解くために、フロイト派の考えに気付く必要はないのです。Wordsworth 自身は、Freud が生まれる前に亡くなっています。しかし、私の目的 (point) は、現代の読者として、私達はこの 19 世紀初頭の詩の中に自分たちが見つけたような考えを説明することになった時に、いかに私達は自分の子ども時代の経験によって心理的・精神的に形作られているかということについて、文化的に退行したというよりもむしろ並外れてよく準備が整っているだろうということです。そうすると、どうしてこの行はいまだにそれほどあなたたちの多くにとって難しさを残しているのでしょうか？どうしてそれが少しの間だけだとしてもあなたたちを惑わせるのでしょうか？

S2: それは矛盾です。子どもはおとなの父には事実上なれません。少なくとも生物学的には。

T: そうですね。けれど彼は実に多くの方法でそうすることができます。たとえ生物学的には私達が成人になることができる前には子どもでなければならないという意味でも。だから、私達はその意味では自分たちの祖先でもあるのです。よし、分かりました。あなたたちの多くは少しの間この行に困惑しましたか？ほぼ全員ですね。ではあなたたちの内、グループで話し合う前に自分ひとりで理解した人はどれくらいいますか？少しだけいますね。では、グループの話し合いにおいてその行を明らかにした人はどれくらいいますか？なかなかいいですね。では、ここで見る前にこの詩を知っていたから問題なかったという人はどれくらいいますか？あなただけでいいですか？驚きです。そうですね、では他の人で、自分ひとりでも他の人と協力した

中でもよいのでこれを理解した人はどれくらいいますか？あなたたちは何を理解し、そのために利用した資源は何ですか？

S11：私は Charles の考えを使いました。彼はすでにこの詩を知っていて、私たちに話してくれました。

T：彼を信じたのですか？

S11：はい、論理的に思えました。

T：Charles がグループにいなかったら何が起きていたでしょう？

S4：ただ話して理解しようとしていて、他のもの一父としての神と息子としての神というような考え—を考えていて、その行は神秘的でも象徴的でも他のものでもないけれど、本当たどということが思い浮かんだと思います。

T：どのようにそれは「思い浮かんだ」のですか？

S4：私たちはそれについてたくさんを話して、理解しようとしていました。

T：皆さん、この練習の目的のひとつがそれです。詩は多くの場合難しいけれど、思慮深く読もうという意思のある一理解しようという作業をする読者にとって手の届かないものではないということを見てください。そして理解する作業というのは、時にその言語や構文が最も私たちに親しみのある行による私たちの要求なのです。そして、そうした行の難しさというのは多くの場合、あなたたちが詩人の文化や宗教についての決定的な情報を見落としているということの暗示ではなく、その詩は単純につかむことが難しいことについて何か言ったり、もしくは何か或る意味ではあなたにそれをつかむために一生懸命考えるよう向けさせる何かを言ったりしているのだということの暗示なのです。しかし、あなたたちは尋ねるかもしれませんが、なぜ Wordsworth はもっと直接的に、一瞬で私たちに戸惑わせたり解釈に問題を抱えたりさせるようなものではないことばで私たちに語らなかったのでしょうか？

S12：それは、彼が詩人で、読むのを難しくしたいと思うからです。

T：詩人は単にあいまいにさせたいからではないのに、その考えのようなものが実際にたくさんあると私は思います。けれどまず、この行は、それが表現している考えよりも少しも難しくないという正当性のいくつかについて論じることはできないのでしょうか？実際、その難しさというのは、その表現の簡潔さや記憶しやすい単純さに由来しているのかもしれませんが、つまり、Wordsworth はおそらく私たちに説明するのにいくつかの文章を使わせるだろうその考えを表現するのにたった 7 つのことばしか用いていません。そして、私たちの説明の長つたらしくてまとまりのないことばはそれ自体が理解しにくくすぐに忘れられてしまうものであり、一方で Wordsworth の行とその意味は生涯を通して私たちの中に留まりそうです。

この行の難しさを説明する他の方法は、詩人は自分のテキストを読者にとって難しくするのを好むという Randy のものの、おそらくは軽率な見解の変形だ、というものです。実際、詩人や様々な芸術家の仕事というのは日常の奇妙なものや奇妙な日常をつくり出すことだということは批評の平凡さです。それは、ことばによる芸術を含めた芸術の機能は私たちの生活と心を、私たちの経験を私たちが実際に生きている生活の制限された領域を越えて広げるために既知の世界からのイメージと考えを用いて豊かにすることと、自分たちが生きている普通の生活を、自分に親しみのある経験にもっと注意深くならせることで強制的により重要性を持って経験させるようにすることのどちらもだということの意味しています。（後略：中井注）

付記：本稿は、2010 年度開講（前・後期）「言語文化教育学講究 I（国語文化教育学分野）」において行われた演習内容に基づいて作成したものである。その際、山元隆春先生と竜田徹さんからはたくさんの貴重なご意見・ご指導をいただいた。ここに記して感謝申し上げる。

（広島大学大学院博士課程後期 2 年）