

文学の教え・学びをどのように教えるか

—博士課程後期文化教育開発専攻「言語文化教育学講究Ⅰ」における
シェリダン・ブラウ著『リテラチャー・ワークショップ』の訳読・考察を手がかりとして—

山元 隆春

1 はじめに

広島大学大学院教育学研究科博士課程後期文化教育開発専攻言語文化教育学専修（国語文化教育学分野）の開設科目の一つである「言語文化教育学講究Ⅰ（国語教育学分野）」では、従来より文化教育開発における国語教育学分野での研究を進めていくための考察が、受講生とのあいだで展開されてきた。稿者はその科目の担当教員の一人である。受講生の国語教育研究に対する関心の所在によって、この授業で扱われる題材は年度ごとに異なる。2010年度前期・後期のこの授業を受講したのは、当時文化教育開発専攻博士課程後期2年次在学中の竜田徹と、同1年次の中井悠加の2名であった。この授業をはじめた当時（2010年4月）、竜田は西尾実国語教育論の検討を軸としながら、アフォーダンス研究に学び、国語科授業の生態学的研究を志しつつあり、また、中井は修士論文にまとめたばかりのイギリス（イングランド）における詩創作指導の研究をさらに深く広く進めようとしていた。

竜田・中井の両名と相談しながら、2010年度の「言語文化教育学講究Ⅰ」の考察対象として選んだのは、シェリダン・ブラウ著『リテラチャー・ワークショップ—テキストとその読者を教えること—』であった¹。博士課程前期で国語教育学の研究に取り組んで修士論文をまとめた二人は、博士課程後期に進学し、それぞれ所定の期間で課程博士論文をまとめていくことになるわけであるが、一方で、それぞれが将来的に国語科教育の担当教員として、研究・教育に携わることを希望している。『リテラチャー・ワークショップ』は、国語教育学を専攻する研究者として研究した専門的知見を、大学での教員養成及び教師教育のための国語科教育関係科目を担当する上でどのように生かしていくのか、ということについての具体的なあり方を示した著作であり、博士課程後期で修学すべき内容を多分に含んでいるものであると判断し、これを授業でのテキストとして選定したわけである。

授業の方法は、『リテラチャー・ワークショップ』の各章を分担して、担当者が訳読・考察し、それをめぐって討議するというかたちをとった。文学理論・文学研究を通して得られた著者ブラウの専門的知見を、大学における国語科教育関係科目でどのように扱っていけばよいのかということについて、担当教員を含めた3名で、毎回議論を重ねていったのである。とはいえ、博士課程後期の大学院生は、科目の受講以外にも、所属学会での研究発表や研究論文の執筆等にも相当の時間を割く必要がある。すべての時間をこの授業の準備のためにあててもらうわけにはいかないのであるが、それでも受講者両名は、ともに精力的に準備をし、各章の訳読・考察を進め、本文のみでも217

1 Blau, Sheridan D. (2003) *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann. なお、本稿で同書から引用する場合はとくに断らないかぎり稿者の訳読を用いた。「言語文化教育学講究Ⅰ」の受講生の訳文を用いる場合には、その箇所での旨を注記することとする。

頁ある『リテラチャー・ワークショップ』の本文ほぼすべてを、およそ1年間で訳読・考察することができた。ひとえに二人の才覚とたゆまぬ努力の成果である。

本書の内容は、文学教育の原理的な探究というだけでなく、文学作品を扱う授業方法についての実践的な提言を数多く含み、教科内容と教科教育方法との関連を扱っているという点で、教科教育の研究者として研鑽を積んでいる二人の受講生にとって有意義なものであったようである。著者ブラウの、いささか息の長すぎる文（一文が数行続くことも珍しくない）に時にため息をつきながら、また、時にその鋭い考察と深い学識に呻りながら、本文を読み込み、せつかくほぼ全文を訳し、毎回のごとく考察を加えてもらったのであるから、そのままにしておくのはもったいないことだと、授業担当教員としての私は考えた。翻訳出版という道も選択肢の一つとしては考えたが、各章の訳読をしながら二人の書きためた考察が相当の分量にのぼったので、まずはそれらを編み直してそれぞれ文学教育及び読むことの教育に関する原著論文としてまとめ、発表してもらった方がよいと判断した。本誌『論叢 国語教育学』復刊第2号に収められた竜田と中井それぞれの論考は、2010年度「言語文化教育学講究Ⅰ」における訳読・考察・討議の成果を踏まえて、それぞれ独自の解釈と考証をおこなったものである。論文の種子こそ、この授業のどこかで得られたものと言えるのかもしれないが、まとめられた論考は、『リテラチャー・ワークショップ』の概説を含んだ本稿から完全に独立した、二人のオリジナルな論文である。

本稿では、ブラウ著『リテラチャー・ワークショップ』の内容を概観した上で、同書の本論部分のいくつかについて分析・考察を加え、それを踏まえて、稿者自身が勤務校で担当している講義の一つを取り上げながら、大学における「国語科教育法」関係科目で文学作品の読みの指導を扱う場合に何を重んじて、どのような働きかけを行っていく必要があるのか、そしてそれらのことをどのように「授業」化していくことができるのか、という問題を検討する。

2 シェリダン・ブラウ著『リテラチャー・ワークショップ』の概要

『リテラチャー・ワークショップ』の著者シェリダン・ブラウ(Sheridan D. Blau)は、同書の背表紙にある情報によると、元全米国語教師協議会(National Council of Teachers of English)会長であり、同書出版当時、ナショナル・ライティング・プロジェクト(National Writing Project)の作業部会のメンバーであり、カリフォルニア大学サンタ・バーバラ校英語科及び教育学科の主要メンバーであった。また、「二世世代にわたる学生たちの文学教師」だという但し書きもある。

『リテラチャー・ワークショップ』の目次を掲げる(章名の訳は、竜田徹・中井悠加による)。

謝辞

はじめに：実践のための諸原則

第1部 文学を教えることと学ぶこと：伝統を理解すること、実践を再考すること

第1章 教室からのストーリー：文学を学ぶことについてのさまざまな教訓

第2章 語ることから教えることへ：リテラチャー・ワークショップの実践

第2部 読者とテキストはどのように意味を形成するのか

第3章 正しい解釈はどれか？：文学の意味についてのワークショップ

第4章 背景知識の諸問題：間テクスト的リテラシーについてのワークショップ

第3部 文学についてどのように語るか、どのように書くか

第5章 解釈はどこから生まれるのか？

第6章 文学テキストについて言う価値があるのはなにか

第4部 文学の授業における作文課題：永遠の課題への暫定的な解決策

第7章 文学の授業における作文課題：問題は何か

第8章 文学の授業における作文課題：現在進行形の解決策モデル

第5部 文学知識のさまざまな基盤

第9章 読者の賞賛とテキストの尊重：文学解釈における価値と実践

第10章 学生たちは何を学ぶべきなのか？：文学能力のさまざまな相

全10章が、それぞれ2章ずつ五つの部門に分けられている。

第1部の二つの章では、伝統的な文学教育の抱える問題が扱われている。第1章「教室からのストーリー」では、アメリカの中等・高等教育段階における従来の文学教育において見逃されがちな、しかし重要な問題が、典型的なエピソードの提示と分析をもとに指摘されている。それは、(1) (学習者の) 混乱状態はしばしば理解が進んでいることを反映し、あらゆる解釈行為や自立的な解釈の出発点である、(2) 読む価値のあるテキストとは、読者が理解していないテキストであり、それが振り返りや話し合いによってもっとも豊かに解明されるテキストである、(3) 教師という読者の講話を学生に伝えるような教え方をするのではなく、学生自身が文学作品そのもの (serious literary text) の読者となるように教える必要があり、読む上での困難さに耐えるだけの耐性を育てていく必要がある、といった問題である。第2章「語ることから教えることへ」では、第1章での検討を踏まえながら、自立し、訓練された読者 (autonomous, disciplined reader) を育てていくために、文学教育の領域でも「ワークショップ (workshop)」の手法²が取り上げられる必要性が説かれ、その方法論が論じられる。この二つの章は本書の基本的な考え方を示したものであり、第5部の第10章と呼応している。

第2部・第3部はその「ワークショップ」の実践編である。

第2部は、読者とテキストとの相互作用によってどのような意味形成がおこなわれるのかということ扱っている。ここでは、従来から、とりわけ1970年代あたりからアメリカの文芸批評論・文学理論でさまざまに論じられてきた「文学の意味」の問題と「間テキスト性」の問題を、具体的にワークショップを通して具体的なテキストに応じて議論した模様が描かれている。第3章「正しい解釈はどれか？」では、セアドー・レトキーの「パパのワルツ」という詩³をめぐるワークショップで議論されたことが報告される。4人グループで「パパのワルツ」を読み、話し合い、それを全体で報告しながら、詩の実体、語り手、伝記的な証拠を扱ったり、また、解釈をめぐる多様な解釈が展開されている「パパのワルツ」についての読みの歴史が議論されたりする。そして最終的には解釈上の権威とは何かという問題に行き着いている⁴。重要なのは、ワークショップの形態をとったことによって教室のなかにあらわれた上述の文学理論上の諸問題をブラウと学生たちが具体的に

² 中野民夫は「ワークショップ」を「講義など一方向的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」と定義する (中野民夫著『ワークショップ』岩波新書, 2001年, p.11)。また、上條晴夫は「ワークショップ型授業」を「説明中心の授業」「発問中心の授業」に対置して、「参加・体験」のある「活動中心の授業」だとした上で、「自由感のある『活動』を通して学ぶことで、関心・意欲・態度を基礎とした主体的な学びの力を育てる」ものであるとした (上條晴夫編著『ワークショップ型授業で国語が変わるー(参加・体験)で学びを深める授業プラン15ー』図書文化, 2004年)。ブラウによる「ワークショップ」も、基本的に「参加・体験」を重く見る点で中野や上條の言う「ワークショップ」と同じ方向にあり、これを文学作品の読みと解釈の教え・学びに適用したところに特徴がある。

³ セアドー・レトキー著・松田幸雄訳 (2009) 『セアドー・レトキー詩集』彩流社, pp.37-38。

⁴ 「言語文化教育学講究 I」2010年6月16日分資料における竜田徹の邦訳を参照した。

論じ合っているということである。同様に第4章「背景知識の問題」でも数編の詩を扱うワークショップの記録をもとに論述が展開され、学生たちとともに議論したコンテキストによる詩の意味の違いについて具体的な考察が展開されている（4章の内容については後に若干の考察を加える）。

また第3部の第5章「解釈はどこからうまれるのか？」では、いわゆる文学作品の読みではなくて、友人が語った物語を別のひとが解釈してみせるというワークショップの報告が行われている。そこでは、学生によって語られた物語については多様性もあり面白いものも見られるのに、同じ物語をブラウの同僚に解釈してもらったところ、学生よりも同僚たちの解釈の方がいずれも面白かったという。ブラウはこれを解釈者の「経験」による違いだと考え、「解釈」が掘ってたつ根拠を読者側の経験に置く考え方を示している。「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は、人生経験やひとが大学教育や生涯読書や文学的で学識の高い人々との会話を通して受け取る一般的な教育であるように思えるのである。」⁵こうした考え方は、解釈行為については、ブラウが経験に基盤を置く論者であることをうかがわせる。第6章「文学テキストについて言う価値があることはなにか」はテキストに対する学習者の反応の問題が扱われている。ディヴィッド・オーダンの「いまにも母さんがドアを突破して」という短編小説を素材として、それに対するいくつかの「読み方」を学生たちに試みてもらい、そこで浮かび上がる発言の共通性と差異を考察することを通じて、教室というコミュニティで反応する上での暗黙のルールを確認する必要性が説かれる⁶。

第4部はいずれも文学の授業における作文（書くこと）の抱える問題とそれに対する「暫定的な解決策」が論じられている。第7章「文学の授業における作文課題：問題は何か」では文学授業における文章表現の問題を扱っている。いわゆる作文課題やレポート課題と呼ばれるものであり、この点についての問題点をえぐり出した上で、いくつかの具体的な解決策が示される。それを受けて第8章「文学の授業における作文課題：現在進行形の解決策モデル」では、読むことの授業において、どのような働きかけをしていけば、より実のある作文が生み出されるのかということが論じられる。形骸化した文章やテキストと関連性の薄い一般的な文章が生み出される問題点を指摘しながら、テキストの読みを作文に生かしていくための「読書ログ」や「読書過程研究レポート」といったアイデアが示されたり、また、「主題議論型エッセイ」が一般的なモデルとして定着している現状に対して、「探求型エッセイ」「あるテキストについての論点、話題、または批評的疑問についての深い考察」そして「テキストや話題についての気づきやコメントに軽く結びついたコレクション」という三つのタイプの代案が示される⁷。これらは唯一絶対の解決策として示されたものというよりも、第3部で探求された、文学に対する読者反応の諸相についての探究をもとにして、教室での作文をどのように意義深いものにしていくのかということに関する「暫定的な」提言であるとみなしてよい。

第5部は全体をまとめる部門である。第9章「読者の賞賛とテキストの尊重」では、いわゆる「誤読」に関する議論に焦点を当てながら、学習者一人一人の「読むこと」についての発見を促していく文学教育の方向性が示されている⁸。これは「リテラチャー・ワークショップ」を繰り返して実践

⁵ 「言語文化教育学講究Ⅰ」2010年6月30日分資料における中井悠加の邦訳を参照した。

⁶ 「言語文化教育学講究Ⅰ」2010年7月21日分資料における竜田徹の邦訳を参照した。なお、竜田によれば、オーダンのこの小説には、既に小川高義による邦訳がある。村上春樹・小川高義訳『SUDDEN FICTION 超短編小説70』文春文庫、1994年。

⁷ 「言語文化教育学講究Ⅰ」2011年2月2日分資料における中井悠加の邦訳・考察を参照した。

⁸ 「言語文化教育学講究Ⅰ」2011年3月7日分資料における竜田徹の邦訳・考察を参照した。

してきたブラウがたどりついた一つの結論の提示であると言うことができよう。また第10章「学生たちは何を学ぶべきなのか?」ではそれを踏まえて、本書の結論として、文学教育に携わる者が意識すべき「文学能力」に関する見解が示されている。ブラウは、最終的に「知の活性化」を促す「行為遂行的リテラシー」の育成に文学教育の将来を見ている。

3 リテラチャー・ワークショップの構造

3.1 リテラチャー・ワークショップにおける五つのステップ

本書の内容は前項に記した通りであるが、本書におけるブラウの考察の対象となった「リテラチャー・ワークショップ」とはどういうものなのだろうか。「はじめに」にはワズワースの詩を用いたワークショップの実例が掲げられ、その特徴を「生徒の個人的な回答や彼らの協同的な振り返りのために彼らに示された解釈的な疑問（この詩に何を思いますか、あなたに示されている問題は何ですか）から始まり、詩や自分の個人的な問題に取り組み、その後最終的には自分たちが詩の中でぶつかった問題について、どのように自分たちがそれを解決しようとするかということについて協同的に発表するように求め」⁹るものだとされている。その上でブラウは、「リテラチャー・ワークショップ」の「指導形態」としての特徴として次の3点を提示する¹⁰。

1. 個人的にもしくは文学の授業に参加したり文学研究をするなかで関与するグループにおいて文学の読者が直面するような純粋な疑問や問題が引き起こされる場所
2. ワークショップの参加者が、課せられた問題を自分たちがどのように経験するかということモニターするように要求される場所であり、同時に次のようなことを求められる
3. 参加者は自分たちが出会った問題について話したり書いたりした過程ばかりでなく、そのことを自分がどのように説明するかということを振り返る

学習者の素朴な疑問や問題意識が重んじられ、実際にそれを解決しようとするプロセスを経験し、のみならずそのプロセスを振り返り、説明する「場所」すなわち機会が「リテラチャー・ワークショップ」だとされている。実際に経験する途中やその後で振り返りや説明をすることによって、経験した営みの持つ意味を確認していくやり方であることがわかる。学習者を「専門家」としてリスペクトしながら、伝統的な教室の構造の解体・再構築をめざした「指導形態」であると考えることができる。

第2章の後半でブラウは「リテラチャー・ワークショップ」が次の五つのステップを踏む実践だと述べる¹¹。

ステップ1：メモを取って、質問を考えながら、一つの詩を三回読む。（10・12分）

ステップ2：グループ活動をする。（12・15分）

ステップ3：以上の実践をまとめ、そこで何が起こったのかということに目を向ける。（10分）

ステップ4：実践のデータを集める。（5分）

・考えるための方略及びスタイルとしての再読

⁹ 中井悠加訳、「言語文化教育学講究Ⅰ」2010年5月12日分資料より。

¹⁰ 注4に同じ。

¹¹ 中井悠加訳、「言語文化教育学講究Ⅰ」2010年6月9日分資料より。

- ・データ収集の継続：読み、解釈、批評に関するさまざまな問い
- ・データを振り返る：文学の読みと批判的思考

ステップ5：実践に基づいた結論を引き出す—文学の教え・学びを導き、継続させるために必須のさまざまな原則を導く。（15・20分）

これは第2章に示された「ワークショップ」における各ステップであるが、他の章での「ワークショップ」も概ね同様に進められている。ただ、扱われる素材によって、進行に若干の違いが見られるようだ。大学の授業における「ワークショップ」であることを考えると、各回の授業で扱われる文学の教え・学びに関する話題から、「ステップ5」において「文学の教え・学びを導き、継続させるために必須のさまざまな原則」を確認することが目的となっていることに留意する必要がある。中等教育段階の国語の授業でそのまま使うことのできる過程というよりも、むしろ教員養成や教師教育のための授業で用いることのモデルの一つだと考えることができる。

3-2 リテラチャー・ワークショップで得られるもの

では、こうした「リテラチャー・ワークショップ」授業実践の結論としてどのような知見が得られたのだろうか。すなわち「文学の教え・学びを導き、継続させるために必須のさまざまな原則」として得られたものはどのようなものだろうか。ブラウは次の三つを指摘する。

- (1) 読むことは意味を構築し、テキストを構成する一つのプロセスである。それはまるで書くことのようなものだ。むずかしいテキストを読む場合には、草稿づくりや推敲がともなうし（多くは読者の頭のなかで）、初稿のようなものから始めることになるだろう。書くことが書き直しによってより明確になるように、読むことも再読のプロセスを経るからこそ価値のあるものとなる。
- (2) 読むことは、教室でおこなわれる必要のある、社会的プロセスであり、会話のなかで完結するものだ。学生たちは、グループやペアで頻繁に活動することを通して、文学をもっとよく学び、より能力が高く、知的に生産性が高く、より自立した文学読者になることを学ぶ、多くの最善の機会にめぐりあうことだろう。
- (3) 文学の読みと文学の学習は、それが活性化された国語科授業で日常的におこなわれるとするなら、生徒や学生たちに、あらゆる領域で批判的思考をもたらし、どのような研究主題についても学問的な成功を約束する、一つの知的な訓練となる。

(1) は「読むこと」が受動的な営みではなく、能動的な営みであり、固定されたものではなくて、絶えず修正を繰り返しながら成り立つものだという指摘である。これは、ルイーゼ・ローゼンブラットに始まる「読者反応理論」¹²や、ヴォルフガング・イーザーらの「受容理論」¹³が導き出した見解とほぼ重なりとみてよい。アメリカにおいては、ローゼンブラットの理論に影響を受けたジュディス・ランガーやロバート・プロストらがさまざまな著作で繰り返し力説してきた見解でもある¹⁴。ここで言及されている「再読」の生産性については、ガレフ編『第二の思考：再読への焦

¹² リチャード・ビーチ著（山元隆春訳）（1999）『教師のための読者反応理論入門』溪水社。

¹³ ヴォルフガング・イーザー（巒田収訳）（1982）『行為としての読書』岩波書店。

¹⁴ 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築』溪水社、第2章参照。ランガーやプロストはいずれも教室での実際

点化』やカリネスクの『再読』など、多くの文学研究者が1990年代に関心を寄せた話題でもある¹⁵。

(2)は、読むことの社会性を指摘したものである。リテラシー実践を社会的プロセスとして捉える研究は、1990年代の認知心理学者たち(リンダ・フラワーら)によって開拓されてきたものであるが、この論点もまたいち早くルイズ・ローゼンブラットが『探究としての文学』で提起したものであった。また、ナンシー・アトウェルやルーシー・カルキンス、また、エリィン・オリバー・キーン、スーザン・ズィーママンらの著作を通じて具体化され、わが国でも吉田新一郎らによって実践されている「リーディング・ワークショップ」の考え方¹⁶も、ブラウのこの2)の見解と軌を一にする。

(3)は、文学教育の意義に関するものである。文学の読みと学習を「知的な訓練」だとするこの見解は、文学教育論としてはかなり特徴的なものであると考えられるが、「認識」に焦点化したわが国1950年代から1970年代の文学教育論との共通性も指摘することができる。文学の読みと学習が「批判的思考(critical thinking)」を学習者にもたらし、それがあらゆる領域での知的営為の源になるというブラウの見解は、メディア・リテラシー教育における議論とも共通するものである。そして、非文学の方がスキル準拠の読みの指導には役立たないのだ、という見解まで示される¹⁷。文学の授業だからこそ、スキルや方略を学習者が手にすることができるという見解である。文学教育が人間の知識の発達に大きく貢献するという積極的な議論が展開されている。

注意しなければならないことは、これらの「結論」が、ブラウの営んだ数多くのリテラチャー・ワークショップを通じて得られたものだという点である。教師が文学作品についての読みを一方的に「講話」するような授業、作品に対する既存の見方・読み方を学習者に押しつけるようなかたちの授業からは決して浮かび上がらないことだという点である。本書では、多くの場合、ワークショップの起点として詩が用いられることも多いのだが、それについてペアやグループやクラスで語りあうことを通じて、文学作品の読み方についての学生たちの既成概念が揺さぶられていく様子がよくわかる。と同時に、リテラチャー・ワークショップを繰り返すことによって、その多くにおいて「教師」であったはずのブラウ自身の考え方の揺れまでも読み取ることができるのである。

仮に大学での「国語科教育法」の教授法・教育方法というものが成り立つとすれば、ブラウの『リテラチャー・ワークショップ』に展開されたワークショップ実践記録とそれにもとづいた考察は、その一つのあり方を示すものだと考えることができる。大学での「国語科教育法」教員養成のイメージの基盤を確かなものにする上で重要なことである。

以下、本稿の残りの部分では、ブラウが『リテラチャー・ワークショップ』においてどのような議論を展開しているのか、そしてそれが国語科の専門職養成のための教育内容をどのように示唆しているのかということ、を、『リテラチャー・ワークショップ』第4章及び第10章の内容をもとに

の読者の読みの過程を明るみに出すための実験的な研究を展開している。また、読者反応理論の一つである「主観批評(subjective criticism)」の提唱者デヴィッド・プライヒが1970年代に精力的に展開した論考は、いずれも大学でのワークショップ型の文学の授業の成果である。その代表的な著作として次のものがある。

Bleich, David(1975) *An Introduction to Subjective Criticism*. National Council of Teachers of English.

¹⁵ Galef, David(ed.,1998) *Second Thoughts: a focus of rereading*. Detroit: Wayne State University Press. Calinescu, Matei(1993) *Rereading*. New Heaven: Yale University Press.

¹⁶ 次のような著作が参考になる。ルーシー・カルキンス著(吉田新一郎・小坂敦子訳)(2010)『リーディング・ワークショップ』新評論、吉田新一郎(2010)『「読む力」はこうしてつける』新評論。また、邦訳はないが、リーディング・ワークショップの根本的なあり方を問うものにキーンによる次の文献があり、そこに示された見解の多くはブラウの示す見解に通底すると思われる。Keene, Ellin Oliver.(2008) *To Understand*. Heinemann.

¹⁷ Blau, Sheridan D. (2003) *The Literature Workshop*. Heinemann.p.58.

して考察しながら、大学の「国語科教育法」教員養成のために必要なことを素描してみたい。

4 リテラチャー・ワークショップ実践の検討

4-1 文学の読みにおける背景知識とコンテキストの持つ意義

『リテラチャー・ワークショップ』第4章は読みと解釈における背景知識（バックグラウンド・ナレッジ）の問題を扱っている。もちろん、背景知識は解釈上大切なものであるが、それを教師が学習者に直接手渡すわけにはいかないものである。もっとも、教師が規範的な解釈をするなかで背景知識を「教える」ことはできるが、多くの場合、教師の知識に圧倒されるばかりで、そういう知識を聞かされれば聞かされるほど、学習者たちは自分たちがいかに無知であるのかと思ひ込まされ、自信を失ってしまうことにもなりかねない（あるいは、まったく関心を抱くことができず、心を無にしてその場をしのぐほかない場合もあるだろう）。

ブラウの実践したワークショップはそうしたことをまず避けるために営まれたものである。背景知識に関するワークショップは、学生たちに、背景知識の重要性を納得してもらうこと、そしてまた背景知識を使いこなすだけの能力が自らにもそなわっていることを自覚すること、を促す。重要なのは、背景知識を学生のうちに喚起して、自分たちも背景知識を扱いながら解釈することができるということを自覚させることだとブラウは言う。

第4章でブラウが扱った話題は次の四つである（（ ）内はそこで扱われているテキスト）。

- (1) 文化的知識の使用（ロバート・フランシス「ピッチャー」）
- (2) 日常的知識の空白（ランダル・ジャレル「球の砲台の旗手の戦死」）
- (3) プレテキストとの関係（ウィルフレッド・オーウェン「老人と若者の寓話」、シルヴィア・プラス「ラザロ夫人」、ジョナサン・スウィフト「穏健なる提案」）
- (4) 文学についての自信とリスペクト（ボビー・コーブランド「ヴァレリーに」）

たとえば夏目漱石の「こころ」を授業で扱う時に、漱石がこの作品を書いた時代背景のようなものをプリントにして配布するようなことは、わが国の国語科授業でもよくなされることである。古文・漢文の授業であればその頻度はさらに高くなるだろう。しかし、ブラウがここで検討しようとしているのは、そういう意味での背景知識の補充の仕方ではない。そうではなくて、むしろ「コンテキスト」の問題がおもに扱われているのである。どのようなコンテキストを読者が立ち上げるかということによって、当該テキストの持つ「意味」が変わってしまうという現象に、学生たちを立ち合わせようとして「ワークショップ」がおこなわれている。ここでは紙幅の関係で、ロバート・フランシスの「ピッチャー」を扱ったワークショップのみその記録を訳出し、考察する。読むために私たちが「文化的知識」をどのように用いるのかということに焦点が当てられている。

4-2 ロバート・フランシス「ピッチャー」を用いたリテラチャー・ワークショップ

次に示すのは、第4章冒頭に掲げられている、ロバート・フランシスの「ピッチャー」という詩を用いたワークショップの記録である（引用文中、Tはブラウの発言、Sは学生の発言であり、学生発言については同一人物の発言であることがわかりやすいように番号が付されている。ここでは説明の便宜のために、ブラウの発言（T）にも稿者が番号を付した）。

T1：プリントにあるのは、ロバート・フランシスの「ピッチャー」という詩ですが、この詩についてのワークショップを始めましょう。一度か二度、この詩を読んでください。それから、この詩に

ついて話しましょう。

ピッチャー

あいつの技術は風変わり、あいつのめあては
自分のめがけた印にいかにか当てないかということだ

あいつの熱情はどうやって当たり前を避けるかってこと
あいつの技術はどんなふう多彩に避けるかってこと

他のやつらは理解すべく投げる。やつは
誤解すべく投げる。

でもそんなにひどくない。はずれてもないし、ひどくもないし、乱暴でもない。
けれどいつでも外すことだけを目指している。

今も、今でも、通じ合おうとはしないで
バッターができるだけ遅く理解するようにしている。

—ロバート・フランシス

T2: じゃあまず、皆さんにこの詩がわかったかどうか確かめてみましょう。近くの人たちと、この詩について自分が抱いた疑問を出し合って、その疑問に答えてもらってください。2、3分トークしたら自分にも相手の人にも解決できなかった疑問をグループのみんなの前で話してください。

S1: この詩は、この詩が触れていると思われること以上のことについての詩だよ。

T3: そう、じゃあこの詩は何について詩だと思うの？

数人の学生: 野球。

T4: どうしてそう言える？

S2: ピッチャーのことが書かれている。彼は投げている。バッターもいる。で、この詩はピッチャーがどのようにしてバッターをだますかということを書いている。

T5: ではもしあなたが野球をこれまでに知らなかったら—もしあなたが野球のことを知らない国（どこの国でもいいです）の英語話者だったらなら、この詩をどんなふう読んだでしょう？

S3: きっと、ピッチャーから材料を注いでパンケーキを作るところを描いていて、バッターはパンケーキの生地 (batter) のことだと思うだろう。でも、全部一緒に入れることはできないだろうな。意味がわからなくなる。

S4: 最初にこの詩を見たときに、このピッチャーって、陶器の水差しのことかと思った。

T6: そうか、どうして？でも、意味がわからないときには読み直してみるべきだ。そうすればこの詩の意味がわかったんじゃないかな。だって、きみは野球に詳しいから、この詩を読むのに必要な文化的知識を持っていたらどう？

S1: でも、ほんとに野球についての詩なの？

T7: オーケー。野球以外のことは何がある？この詩が野球についての詩じゃないと言いたい人はいるかな？

S5: 了解。私はこの詩がセールスマンの詩だと思う。つまり、言葉巧みに売り込む人(a person who makes a pitch)についてのね。もしくは、映画作りとかアートについての詩じゃないかな。

T8: おもしろい読みだね。それなら、このピッチャーは野球のピッチャーじゃなくて、バッターも野球のバッターではないのだね？

S5: そう、たぶんそうだと思う。でも、それはこの詩の素材じゃないよ。

T9: ん？そこを説明してください。野球についての詩なの？そうじゃないの？

S1: 私たちの意味づけていることをきちんとわかっているんですね！表面上は、野球についての詩だけど、何か他のことについての詩でもある。

T10: オーケー。何か他のことについての詩だと考える人がどれぐらいいるのかな？あなたがたの半分以下ですね。商売やアートについての詩だと考える人はどれぐらいかな？誰もいないの？どうということかな？

S6: この詩は、何かスキルだとかわざについての秘密の知識のようなものが存在している何かについてのものじゃないかと思う。

S7: 演じることについての詩なんじゃないかな。役者がすることについて完璧に書いているよ。

S1: 詩を書くことについての詩だと思う。

T11: 詩を書くことについての詩？それとも詩そのものについての詩？それとも？

S1: オーケー。一つの詩のなかで詩人が行うことについての詩だと思います。書き手と詩についての詩なのじゃないかな？そしてたぶん読者が知る必要のあることについての詩。

T12: きみたちのうちの多くがどのようにすればそれを買うことができるんだろう？なんと、きみたちのうちの多くが、この詩は野球のことだけでなく、それ以外のことについての詩だと考えている。どうしてこうなったの？何が起こったの？

S3: そうね、彼女が詩についての詩だと言ったとたんに、なんかしっくりきた。魔女と若い女性の絵〔訳注一代表的な反転図像の一つ〕みたい。最初は一つのやり方で見えるけど、後で別の見方でも見る。

T13: じゃあ今はみんな詩についての詩だと考えているの？

S7: 僕はまだ演じることについての詩だと思う。でも、みんながこの詩を詩についての詩だと言いたくなる理由もわかる気がする。

T14: 詩についての詩だと考える根拠をこの詩のなかに見つけている？

S1: 書くことや読むことについてのあらゆる言葉だよ。理解する、伝える、誤解する。これはベースボールについて述べているものじゃない。

T15: よろしい。最初の2連が少しミステリアスなのに気をつけよう。でも、それから中程の部分に「投げる」と書いてあるのに目を向けると、たぶんそれは野球についてのことなんだろうね、こうして言葉についての曖昧な言葉を手に入れ始めることになる。「理解する」と「誤解した」だね。最後のところでは、「バッター」とくるけど、これは野球のバッターのことだ。でも、そこできみは「理解する」とか「伝える」という言葉に出会う。でも、この詩が詩についての詩だとは思っていないでしょう。詩というものがどのように機能するのかということに、もしもまだなじんでいないのであれば、そんなふうには思えないでしょう。

S8：きみはどんなふうにして、これが詩についての詩だと思ったんだい？「ピッチャー」とか「バッター」とかは言っているけど、「詩人」とか「詩」とかは一言も言っていないのに。

S3：もしそれがわかれば、あなたはそのことを詩と結びつけないではいられなくなるわ。とてもしっくりくるので、偶然ではありえないのよ。

T16：どうやらみなさんはすっかり説得されてしまったのですね？私がたまたまこの詩を、詩についての詩を集めた詩集のなかに見つけたということを言うべきでしょうか？でも、この本の編者にこの詩を選ばせたのはどのようなことだったのでしょうか？私には、その答えがこの詩の論理であって、この詩の言葉は、メタフォアとしてのこのピッチングに一人の詩人の振る舞いを求めて読むように要求しているのです。しかし、私たちには読みというものが依然として証拠にもとづいてさまざまな推論を引き出すことであると認めなくてはなりません。自分たちの読みがきわめてもっともらしいものであっても、それが事実そのままとみなされることを示すことができているわけではありません。それはじつにもっともらしい推論(deduction)ではあっても、確実におこったことではないのです。解釈の妥当性を確かめるような解釈実践を展開すべく批評的なプロジェクトを営んだE・D・ハーシュですら、妥当性は確実性とは異なっており、解釈の領分においては「確実性はつねに達成不可能である」と指摘しています。

S9：この詩を詩についての詩だと言ったあなたを信じます。そして、今は私も自分の力でそのことがほんとうによくわかります。でも、以前はまったくそうは思えませんでした。そうすると、詩がほんとうに意味するところを私に教えてくれる詩の専門的読者に従わなければならないということなののでしょうか？私はこの詩がわかったと考えていました。なのに、バン！あなたは隠された意味で私を撃ったのです。こうして、自分が詩のすぐれた読者ではないだなど、私は感じているのです。

T17：あなたがこの詩の寓話的意味をとらえ損なったのは、むしろあなたがすぐれた読者であるしるしだと思いますよ。そうしたことはどんな読者にも起こることだと考えています。そして、時折あなたは別のすぐれた読者が読み過ごしていることに気づくこともあるでしょう。この詩について一つのストーリーを教えてあげましょう。

数年前、私は高等学校の国語教科書で、詩を読んだり書いたりすることについての一章を書きました。私はその教科書に、生徒たちが取り組みやすいものと思ってこの詩を入れたのです。ですが、編者はこの詩を外してしまい、かわりに感傷的な性質の詩を入れたのです。その詩は、とくに男子生徒たちには嫌われそうな詩でしたが、私が選んだ詩よりも慣習的な詩だったので、編者の彼女はその詩の方が適切だと思ったのです。私はこのことに腹を立てて、出版社の編集主幹のところに行って、このフランスの詩を復活させてほしいと要望しました。編集主幹はこの野球詩を読んで、よい詩だと賛意を示してくれ、詩を読んだり書いたりすることについての章からこの詩をなくしてしまうことは恥ずかしいことになるだろう、それはこの詩が、詩というものがいかに機能するかということについての詩だから、と言ってくれたのです。私はこの詩をもう一度よく吟味しました。そして、そのことにどうして自分が気づかなかったんだろう？どうしてあなたにはそれがわかったのか？と言いました。彼女は次のようなことを答えてくれたのです。初めてこれを読んだからよ、と。彼女は英文学の教授ではありませんでしたが、とてもすてきな女性で、すぐれた読者で、たまたま英文学の修士号を持っていました。しかし、私が言いたいのは、高度な特殊な知識や専門的知識によって、彼女がそのような読みに到達したわけではなく、さらに彼女にそうした読みを指

摘されるまで、自分が貧しい読者であるとは思わなかった（告白すると、そのような読みに気づかなかったことに私はずいぶん慌てていたのですが）ということです。しかし、彼女がこのことを理解できたことや、そして彼女の指摘によって私が理解できたこと—そしてみなさんの全員が理解していること—は、野球の試合と詩とのいずれについてもそれらがどのように動いているのかということについて、何かを知るように私たちに求めるものです。そして、おそらく、この詩が私たちに教えるさまざまな教訓の一つは、スポーツの言葉を期待していたところにコミュニケーションの言葉がくるという、チェンジアップの投球—この場合、予測もしておらず、まったくあわせることのできない—を注意深く見つめなさい、というもののなのです。

「ピッチャー」は表面上、野球のことを話題にしたかのような詩である。しかし原題は「pitcher」なので、英語を解する読者なら、必ずしも野球の「投手」の意味ばかりでなく、液体をグラスに注ぐときに使う水差しのことだと捉えることもできる。

ブラウは素朴に、この詩が何についての詩なのかという問いを学生たちに投げかけている。何人かの学生たちが「野球」と答えるとほとんどの学生たちがその意見に賛成したかのように見える。そこでブラウはいくつか揺さぶる質問をして見せた。

(T5) ではもしあなたが野球をこれまでに知らなかったら—もしあなたが野球のことを知らない国（どこの国でもいいです）の英語話者だったらなら、この詩をどんなふうに読んだでしょう？

(T7) 野球以外のことは何がある？この詩が野球についての詩じゃないと言いたい人はいるかな？

こういった問いを投げかけると、「ピッチャー」と題されている詩であるにもかかわらず、この詩を何か他のことについての詩だと考えていた学生たちからの意見が続出する。「演じる人についての詩」だとか「詩を書くことについての詩」¹⁸だとか、「詩人が行くことについての詩」だとか、商売についての詩だとかいう意見が出されているのだが、そういった意見を交換しあった後、ブラウは次のようにたたみかけている。

(T12) なんと、きみたちのうちの多くがこの詩は野球のことだけでなく、それ以外のことについての詩だと考えている。どうしてこうなったの？何が起こったの？

そしてこの問いをきっかけにしたやりとりのなかで、次のような展開が見られることになった。

T13: じゃあ今はみんな詩についての詩だと考えているの？

S7: 僕はまだ演じることについての詩だと思う。でも、みんながこの詩を詩についての詩だと言いたくなる理由もわかる気がする。

T14: 詩についての詩だと考える根拠をこの詩のなかに見つけている？

S1: 書くことや読むことについてのあらゆる言葉だよ。理解する、伝える、誤解する。これはベースボールについて述べているものじゃない。

「詩についての詩だと考える根拠」を述べていくなかで、この詩のなかの言葉が表面上は野球の投手と打者とのかけひきを扱っているように見えて、その実S1の言うように「理解する、伝える、誤解する」という、ひとのコミュニケーションを扱った詩なのだという見解が見られるようになる。

¹⁸ なお、2011年度前期の「国語教育学概論Ⅱ」の詩の学習指導を扱う講義の冒頭で、この「ピッチャー」という詩の題名を伏せて、本文だけ板書し、題名を付けてみるように問いかけてみたところ、数名の学生のうち、一人だけ「詩」と答えた学生がいた。「演技者」等の題名を考えた学生たちもいた。また、実際にクラブ等で野球をしているある学生は、「ピッチャー」という題名を提示した後にも、この詩が野球の詩としてリアルなものであるとは思えないという感想を述べていた。学生たちの反応をみる限り、この詩をもとにして、詩とは何かとか、詩の言葉の多義性などについての考察を行う授業展開は十分可能であると判断することができた。

このやりとりの最後はブラウ自身の経験したエピソードでしめくくられているが、それは一つの解釈を押し付けようという意図のもとに示されたものではない。むしろ読者の見方によって詩の意味は変わってくるということについてのエピソードとして示されている。少なくともフランスの「ピッチャー」という詩を読んで語り合うというワークショップの参加者たちは、詩の意味が読者側の「文化的知識」ないしコンテキストによって変わっていくことを実感したに違いない。同時に、ブラウ自身も「詩についての詩」という意見が学生側から割合すんなりと出てきたことに内心おどろいているようでもある。このやりとりの場合、「詩についての詩」という意見が学生側から出されたことによって、詩の意味の多様性についての議論がより深まったように見える。

5 リテラチャー・ワークショップ実践からみた文学能力

『リテラチャー・ワークショップ』第10章「学生たちは何を学ぶべきなのか？」はこの本のまとめの章であるが、そこではまず、学生たちにそだてなければならないすぐれた読者の能力の七つの特徴が探究されている。七つの特徴とは次のようなものである。

- 1 持続した、焦点化された関心を持つ能力
- 2 開かれた結末を望む心
- 3 リスクを冒そうとする心
- 4 失敗に対する耐性
- 5 曖昧さ、逆説、不確実性に対する耐性
- 6 知的寛容さと可謬論（何事についても過ちはあるのだということをゆるす精神）
- 7 メタ認知的意識

考えてみれば、この七つの特徴をそなえている者ほど、おそらく国語が好きな学習者であると言えることはゆるされるのではないか。少なくとも「ピッチャー」のワークショップに参加した学生たちのうちには、この七つの特徴が見受けられる。しかし、国語が嫌いだとか詩が苦手だとか言う学習者ほど、これらのことを「嫌い」の理由にあげるのではないだろうか。

第10章の終わり近くでブラウが強調するのは「行為遂行的リテラシー(performative literacy)」の育成である。「行為遂行的リテラシー」とは何か。ブラウはこの概念を、社会言語学者デル・ハイムズ¹⁹が「行為遂行の能力(competence of performance)」と呼んだものとほぼ同義だとした上で次のように言う²⁰。

行為遂行的リテラシーとは「知の活性化(enabling knowledge)」であり、むずかしい文学テキストとやりとりするなかで、また、そういったやりとりを支援する間テキスト的リテラシーを獲得するなかで、テキストについてのリテラシーを行使する際の、読者の遂行の質のことである。

ここで用いられている「知の活性化(enabling knowledge)」という用語は、企業経営に関するゲ

¹⁹ ハイムズの邦訳書には次のものがある。デル・ハイムズ著・唐須教光訳(1979)『ことばの民族誌—社会言語学の基礎—』紀伊國屋書店。

²⁰ Blau, *ibid.*, p.208.

オルグ・フォン・クローらの議論²¹を踏まえているものと考えられ、新たな知を創造する文学教育を担う者に求められるものも、知識創造社会を作り出すのに必要とされる能力と同じだと、ブラウが考えているらしいことが推察される。

「言語活動の充実」をはかることでめざされようとしているのも、まさしく「行為遂行的リテラシー」の育成ということではないだろうか。しかしそのためには、「行為遂行的リテラシー」を行使するとはどういうことなのかという問題に、教師が慣れていく必要がある。このリテラシーは確かに知識として身に付けることのできるような性質のものではない。たとえば、第4章で示されたように「間テクスト的リテラシー」を喚起して、詩の深い読み取りを可能にすることは「行為遂行的リテラシー」を行使するための一つの道である。ウィルフレッド・オーウェンの「老人と若者の寓話（アブラハムとイサクの寓話）」が創世記の書き直しであることに気づき、創世記のアブラハムとイサクの話の箇所をあわせ読み、オーウェンがこの詩に託した寓意を読み取ることは、単に「老人と若者の寓話」の文字面を読み取ることではないし、創世記との違いを確認することだけにとどまることではない。むしろ、オーウェンがアブラハムとイサクの話を書き換えていること（オーウェンの詩では、創世記と違って、アブラハムがイサクを見殺しにしてしまう！）に気づいた後が重要であり、この詩が第一次世界大戦後に書かれた詩であることを想起することによって、この詩が宗教詩ではなくて、痛烈な諷刺（戦争を起こすことで老人たちが若者たちを死に追いやったという含意）を含んだ反戦詩であることに読者が気づいた時、その読者は、オーウェンの詩の内容や創世記の内容とも違った新しい知を手に入れることになる。それが「知の活性化」であり、「行為遂行的リテラシー」を行使することだというわけである。

では、「行為遂行的リテラシー」を育てるために、どのような課題をもとに授業を展開していけばよいのか。大学や教師教育ワークショップなどのことを念頭に置いてのことであろうが、本書を閉じるにあたってブラウは次のような六つの課題群を例示している²²。

①読みのプロセスを可視化する課題。たとえば、二つの記入欄のあるジャーナルを用意させ、一つの欄にテキストの何行かを書き写し、もう一つの欄にそのテキストを読むたびごとに、反応や内省を記入させる。読むたびごとに質問やその他の反応を読書ログに書きつけるよう学習者たちに求める。もしくは、第8章に述べたような読書プロセス自己学習など。

②多様な読みを吟味するように学習者たちを誘い、多様な反応を歓迎するように誘うような課題。たとえば、方法的に、信じたり、疑ったりする方略（ペアになって、かわりばんこに、解釈や批評についての反対意見を述べ合うもので、相手の見方に賛成する三つの理由と、反対する三つの理由を、それぞれ提出する）。あるいは、グループになって、ある一つのテキストについてのさまざまな反応を比較し、そこで見られる違いがさまざまな読者について、さまざまな文化的経験について、読者間の読みの間のイデオロギー上の違いについて、読みのプロセスについて何を教えてくれるのか、といった問いを考えることで、その違いを説明しようとする。

③単一の権威的な読みについての主張を展開するよりも、ある一つのテキストについての自分自身の読みがどのように変化したのかということ吟味・検討することや、与えられたテキストの意味を構築する多様な可能性を探究することを学習者たちに求める作文課題。

²¹ ゲオルク・フォン・クロー、一條和生、野中郁次郎(2001)『ナレッジ・エネープリング—知識創造企業への五つの実践—』東洋経済新聞社。

²² Blau, *ibid.*, p.215. なお、①から⑥の番号は稿者が付した。

④既によく知られている答え方のある問題よりも、重要ではあるが未解決の問題を扱った作文課題。

⑤読者が理解していないようなさまざまな段階を前景化しながら、いくつかの問題や問いを尊重するアプローチ。

⑥不意打ちの読み(pants-down reading)—一編の詩や短編物語について学生たちと活動する際に、教師は事前にまったく読まないで、理解することの難しさを自らも経験しながら、意味を構築している最中の学生たちと真剣に協同することができるように、また、行為遂行的リテラシーを成り立たせている特徴や行動を例示することができるというものである。

本書に示された提言がここには手際よくまとめられ、それらが「行為遂行的リテラシー」育成に向かうための課題として整理されている。もちろん、初等・中等教育段階においては高度過ぎる場合もあるかもしれない。しかし、文学作品の力を引き出し、子どもの力を伸ばしていくために、これらの課題を設定していくことは積極的な働きを持ちこそすれ、害にはならないだろう。しかし、それだけに国語教師になるそのひとがこうした課題に慣れることがその前提として必要であろう。

とくに⑥は、ブラウの参加したあるプロジェクトにおいて彼の同僚が示した造語らしいが、非常にユニークな提案で、しかも厳しいものである。なぜなら、教師にあらかじめ自分で下調べをすることがゆるされておらず、生徒たちと同列で一つの作品を読むことが求められているからである。もしもこのような状況に置かれた場合には、教師が「占有」している「知識」を行使することはできない。だがそれは、生徒との間に「壁」を作ってしまう原因となる「知識」を禁じ手とする営みであり、それゆえにこそ目の前の生徒たちとの会話にオーセンティックに取り組むことを強いられる営みでもある。また、生徒側からすれば、教師側に確たる答えが用意されているわけではないことがわかった瞬間から、従来の教師との関係を一旦棚上げにして会話に取り組むことのできる条件がととのえられると考えることができる。

6 おわりに—教育学部の講義で「月夜の浜辺」(中原中也)のワークショップを試みて—

「言語文化教育学講究Ⅰ」で『リテラチャー・ワークショップ』を読みつつあった2010年度の前期に、稿者が教育学部で担当していた「国語教育学概論Ⅱ」の第6回の講義(2010年6月2日、10:30-12:00)は、詩教材の学習指導を扱う講義であった。受講生が120名ほどの講義なので、従来演習形式をとることはできず、毎回講義を中心に展開するものであるが、この詩教材の学習指導の回に関しては、30分程度、詩教材の「読み」に焦点を当ててみたいと考えた。いわば「実践批評」であり、ブラウの言う「リテラチャー・ワークショップ」である。

次のようなプリントを配布した。

※試みに、やってみましょう!—ワークショップ型で詩を読み合う試み—

- 1 一人で3、4回この詩を読んでください。意味がわかりにくかったり、難しいなどと思えるところや、感じたことなどをメモしてください。それが終わったら、この詩について考えたことや疑問を書き出してください。(メモは詩の行間や右側の余白等を書いてください。)
- 2 3人グループになって、自分のメモや疑問をグループのひとと見せ合ってください。自分が抱いた疑問だけでなく、新しい疑問が浮かんだら、それらをすべて解決するようにがんばってください。

3 自分の最初に抱いた疑問をどのように解決したか、あるいは解決されなかったか、発表してください。

月夜の浜辺

中原中也

月夜の晩に、ボタンが一つ
波打際に、落ちてゐた。

それを拾つて、役立てようと
僕は思つたわけでもないが
なぜだかそれを捨てるに忍びず
僕はそれを、袂(たもと)に入れた。

月夜の晩に、ボタンが一つ
波打際に、落ちてゐた。

それを拾つて、役立てようと
僕は思つたわけでもないが
月に向かつてそれは抛(ほう)れず
浪に向かつてそれは抛れず
僕はそれを、袂に入れた。

月夜の晩に、拾つたボタンは
指先に沁み、心に沁みた。

月夜の晩に、拾つたボタンは
どうしてそれが、捨てられようか？

(『在りし日の歌』より。本文は『中原中也全詩集』(角川ソフィア文庫,2007)によった。なお、原文は縦書きである。)

ブラウの「リテラチャー・ワークショップ」における指導手順に学んで作成したこのプリントの指示に従って、多少うるさくなくてもよいので、任意の3人組で「月夜の浜辺」について意見を出しあってもらった。疑問点とその解決策についての課題を示したのだが(残念ながら、会話記録は得られていない)、学生たちは最初こそ戸惑っていたものの、1分ほどしてからはかなり熱心に意見を出しあっていた。二つのグループのひとに、解決した疑問と解決しなかった疑問について発表してもらった。授業担当者はその場で応じることのできる問題には、できる限り口頭で応じたが、十分ではなかったように思われる。しかし、少なくともはじめから授業担当者の「解釈」を聞かされるよりは、能動的にこの詩と関わるのができたものと思われる。

講義後、いつも感想や質問を小さなカードに書いて提出してもらうのだが、この回のカードにはこの試行的なワークショップ型の話しあいについての記述が少なからず見られた。そのうちの三つを以下に掲げる。

A グループで個人の疑問を考える授業たのしかったです。一人では出てこなかった疑問が話し合っているうちにどんどん出てきて、一つの詩でもこれだけ出てくるんだなと思いました。その

後の授業で、教師がその疑問にきちんと答えてくれたらいいのですが、そのままならモヤモヤして、とてもいやな気分になります。

たしかに1時間の授業では、おわらないと思いました。

B 生徒たちに自主的に考えさせることは大切だと思いましたが、同時に様々な意見をうまくまとめていくことにむずかしさを感じました。解釈は多様であるからおもしろいのですが、それを授業の最後にまとめるときに、どんな解釈にもっていけばよいのでしょうか。

C 「月夜の浜辺」をワークショップ型で読み合うのは面白かったです。他のグループの話聞いて、自分たちにはない意見にふれて感心しました。月と浪を上と下の世界に例えるなら、月は浪に反射して写っていると思うのですが、そうするとその例えはどういう解釈になってくるのだろうという新たな疑問も浮かびました。月は月でもどういう月なのか、どうい素材のボタンなのか（晩でも発見できるほど目立つ要素をもっているのか？）などなど、考え出したらいろいろあって面白いです。面白いけれど、收拾もつかなくなりそうで、そのあたりは考えものだと思います。

こうした感想は他にも多く見られた。この詩を何度か読んで「疑問」を書き出し、それをグループで出し合って「疑問」の解消を試み、各自の「疑問」がどのように解消されたか、されなかったのか、ということを発表してもらって、問題をシェアするだけでも「おもしろかった」という感想も少なくなかったのである。

その反面、上の感想にもあらわれているように、疑問を出し合ってそれを考えた後、そのままにされると気持ちが落ち着かないという意見や、そもそもこのようなかたちの授業の場合、どのように「まとめ」ていったらよいかわからない、という意見も出された。Aの「その後の授業で、教師がその疑問にきちんと答えてくれたらいいのですが、そのままならモヤモヤして、とてもいやな気分になります。」という見解や、BやCに見られるように「最後にまとめるとき、どんな解釈にもっていけばよいのでしょうか。」とか「面白いけれど、收拾もつかなくなりそうで、そのあたりは考えものだと思います。」といった見解には、自らが国語科授業を担当し、この詩の授業をする時のことを想定しての意見が示されていると思われる。

「ワークショップ型」授業で「月夜の浜辺」を読むことによって見えてきたことは何か。少なくともこの三つのコメントのいずれにも、学習者の立場と授業者の立場の両方が混在していると言ってよい。疑問を出し合って話し合うことのおもしろさに着眼しているのはおそらく学生のなかの学習者の立場であると思われる。このやり方は、少なくとも学生のなかの学習者の立場にはすこぶる肯定的に作用したようである。しかし、まとめ方に目を向けたり、收拾がつかなくなったらどうするのかという心配を口にすると、学生は自身に既有的授業者の立場に立っている。その授業者としての立場が心配や不安を言わせているのである。

ブラウの方法論に学びながら、わずかな時間ではあったけれども、ワークショップ型の授業展開を試みてみて、わかったことは、この方法論に従えば、少なくとも教材として選んだ詩についてさまざまな意見を学習者が聞くことになるということであった。そしてきわめて素朴でしかし決定的なことがらの一つである、詩の読みに正解などはないのだ、という見解を受け入れようとする学生たちの姿を見ることもできたのである。そして学習者の立場であれば多様性に寛容であった学生の

スタンスが、教師の立場に立とうとした途端に崩れてしまい、多様性に寛容であろうとすることを放棄するようになることも明らかになった。これは「教師の立場に立つこと」と「詩の読みに正解があるのではないかと考えること」とのあいだに強い共起関係が成り立つということでもある。「リテラチャー・ワークショップ」という方法論は、そうしたことを露呈させる方法論でもあると言えるだろう。そのことを検討しながら、「教師の立場に立つこと」が「詩の読みに正解などないのだ」という見解と両立する道を探ること、そのことが国語科教員養成及び教師教育においては重要な課題であるということも露わになったと考える。

『リテラチャー・ワークショップ』第10章の前半部でブラウが論じていた「すぐれた読者がそなえる七つの特徴」とは、「正解」にたどりつくことのできない問題に対処してその問題を自分たちのために生かす性質であるということができる。「正解」が出ないことの居心地の悪さに、ワークショップのおもしろさがまさる時、詩は読者のうちに成り立ったとすることができる。そのおもしろさとは、困難さに出会った時に、それを解くためのさまざまな手がかりを持ち寄り、そのことによって各自の解決策を見出すことのおもしろさである。その遂行能力こそがブラウの言う「行為遂行的リテラシー」である。

そのように考えると「行為遂行的リテラシー」とは、「正解」を導くことに向かうリテラシーではなく、むしろ「正解」のない問題に取り組むためのリテラシーであると思われる。困難さに向き合って、その克服のためのあらゆる可能性を試しながら試行錯誤し、解決策を見出していくためのリテラシーだと考えることができる。それが文学作品の解釈にこそ必要なリテラシーであり、文学作品を教える教師にこそ必要なリテラシーであるということが『リテラチャー・ワークショップ』から得られる重要な知見である。上述した「月夜の浜辺」のワークショップはその方向に向かうささやかな取り組みの一つに過ぎない。そして、ワークショップ型の展開を持つことが、伝統的な「説明中心」「発問中心」の授業に慣れた者にとって新味をもたらすことは確かなことなのだが、それを1時間、1単元の授業構成にどのように生かしていくのか、あるいはその場合どのような評価が可能なのかということも教えていくために何が必要か、さらに考えていくべきである。

ブラウの『リテラチャー・ワークショップ』を訳読・考察・討議することが「言語文化教育学講究Ⅰ」の内容であった。果たせなかったことだが、『リテラチャー・ワークショップ』をともに講読した竜田・中井の両名に「国語教育学概論Ⅱ」に臨席してもらい、時間の関係で簡略化したものであっても、ともかくブラウの方法論を「月夜の浜辺」に適用しておこなわれた授業の実際を観察してもらい、考察を求め、議論したなら、もう少し多面的な議論が可能になったと思われる。たとえば、「月夜の浜辺」ワークショップの感想として示されたAの「その後の授業で、教師がその疑問にきちんと答えてくれたらいいのですが、そのままならモヤモヤして、とてもいやな気分になります」やBの「解釈は多様であるからおもしろいのですが、それを授業の最後にまとめるときに、どんな解釈にもっていけばよいのでしょうか」という問いかけにどのような解決策を用意するのか議論することは、国語科教育法関係授業の担当者として共有しておかなければならないことである（学習者に複数の解釈を示して、それぞれの解釈の共通点と差異を捉えさせ、それぞれの解釈の根拠を議論した上で、各自の解釈を作成させる、といったやり方など、学習としての集約の仕方なりゴールなりをどのように設定するか議論することも含めて）。このことは、今後、博士課程後期の開設科目において実践的な授業を展開するための課題としていきたい。

『リテラチャー・ワークショップ』に示された「指導形態」が伝統的な教授法に挑戦するものであっただけに、それを国語科教育法科目のなかで実際に用いた場合、従来の講義中心の授業ではあ

らわにならない問題までもあらわにすることになる。また、参加・体験を重んじる「ワークショップ」型の授業と講義中心の授業との、それぞれの果たす役割について改めて吟味・検討することにもなる（そうした営みを通じて、参加・体験を重んじることで「できないこと」は何かを見据えることも重要な課題であると考え）。博士課程後期大学院生が、その模様を観察し、考察することによって、少なくとも「国語科教育法」関連科目のなかで、理論と実践との関係をどのように扱っていくのかということについての何らかのイメージを持つことは可能であると判断する。大学院での開設科目のなかで国語教育研究の成果を考察し、それをもとにして実際の「国語科教育法」関係科目を観察し、そこで気づいたことを議論する場を設ける、という一連の展開を繰り返し営むことによって、「国語科教育法」を担当する者の専門性を高めていくことがどこまでできるのか。どのみち試行錯誤するほかはないことなのだが、その問いに取り組んでいくことは、現状に甘んずることなく、自己更新をはかっていくために大切な道である。

(広島大学)