

## Judith A. Langer

### 文学を読むことに対する反応ベースのアプローチ

高瀬 裕人

#### 【解説】

ここに掲載するのは、Judith A. Langer(1995) “A Response-Based Approach to Reading Literature” の解説と翻訳である。本研究報告書は、アメリカ合衆国のニューヨーク州立大学オルバニー校にある国立研究センターの文学教育部門(National Research Center on Literature Teaching and Learning)<sup>1</sup>から発表されたものである。本研究報告書では、前半部分において、「期待の地平を探求する」と「基準点を保持する」という2つの「意味へと向かう方向性」について解説されている。これは、彼女が「読むこと」という営みをどのようなものとして捉えているかを示しているものであると言える。そして、後半部分では、特に文学の授業において「期待の地平を探求する」という「意味への方向性」へと学習者たちを向かわせるために、教師たちがどのように授業を組織していくのかに関する提案がなされている。これは、彼女が現場の教師たちと協力しながら、文学を授業の中で読んでいく際にどのような働きかけを行うのかに関する一つの指標を示しているものであると言える。このようなことから、本研究報告書は、文学を読む、とりわけ国語科の授業の中で文学を読むにあたり、そのあり方について探求し、一つの道筋を提案したものであると言える。

本研究報告書の著者である Judith A. Langer は、国立研究センターの文学教育部門のあるニューヨーク州立大学オルバニー校で長年教鞭を執っている人物である。彼女は、1980年代以降現在に至るまで、積極的に「読むこと」や「書くこと」に関する論文、ならびに文学教育に関する論文を発表している<sup>2</sup>。彼女がそれらの論文において自身の論を展開するにあたり、参照しているのが読者反応理論<sup>3</sup>である。彼女が自身の論文の中で述べるように、彼女の提案は、ローゼンブラットの交流理論やイージーの受容理論に影響を受けたものである(高瀬注：この点に関しては Langer(1991)において、その詳細が示されている)。彼女は、これらの理論に学びつつ、「読む」という営みを「像形成の過程(a process of envisionment)<sup>4</sup>」であると定義したのである。しかし、彼女の研究スタイルは、単に理論的な検討に留まるものではない。彼女は、一連の研究においてその理論的な検討とともに、実際に学校に向き学習者が読んでいの中で生み出す反応についても調査・分析を行っている。このようなことから、彼女の提案は、いわば理論的な検討と実証的な検討を融合する形で生み出されたものであると言える。

彼女は、本研究報告書において、文学教育の在り方をテーマにしている。そこでは、文学の授業の一つの在り方が提案されていると言える。そして、本研究報告書における彼女の提案は、読者反応理論のパースペクティブから見たときの、文学教育の在り方に対する提案であると位置づけることができる。また、この研究報告書は、7年間に及ぶ研究プロジェクトの一部について報告されたものである。彼女がこのプロジェクトにおいても自身の研究スタイルを貫き、都心部や郊外にある様々な学校や教師たちや学習者たちとの協同的な研究を行っているのである。つまり、この研究報告書は、実践現場にいる彼らの協力なしには実施することができなかったものであると言える。また、このことは、この研究プロジェクトにおいて彼女が上述した研究スタイルを貫いていることを示していると同時に、彼女が理論と実践の間の隔たりを解消する上で、その両者の架橋を行うという役割を担った人物であることを示していると言えるだろう。

そもそも、彼女が読者反応理論のパースペクティブから見たときの文学教育の在り方についての提案を行った背

景には、当時アメリカ合衆国において実施されていた文学の授業の在り方に対する危機感を指摘することができる。彼女が本研究報告書において論じているのは、特に、アメリカ合衆国で実施されていた「テスト」の設問が要求するものと、彼女が提案する文学の読みとの隔たりである。そして、そのような隔たりが生まれていたのは、何も「テスト」に限ってではなく、当時のアメリカ合衆国で国語科の授業の中で行われていたものが、日常で行う「文学を読む」という営みからかけ離れたものになっているということを示唆している<sup>5</sup>。そのような「テスト」や実践の中では、学習者たちの「文学的な経験」が歪曲されてしまうという危機感こそ、Langer が一連の研究プロジェクトを実施し、本報告書を執筆する動機であったと言えるだろう。つまり、本報告書は、そのような彼女が、文学を授業の中で扱い、学習者たちを文学的思考へと誘うための一つの道筋であると言ってよいのではないだろうか。

さて、Judith A. Langer が行った諸提案については、すでに日本においても塚田泰彦、山元隆春により詳細な検討が加えられている。例えば、「読みの事前指導」の意義の問い直しを提案した塚田泰彦(1990)は、Langer が1980年代初期に提案した「Pre-Reading Plan」について検討している。また、山元隆春(1998)は、彼女が提案した読みの中における読者の〈スタンス〉の違い<sup>6</sup>について検討している。このように日本において、彼女の理論について様々な角度から検討がなされ、その多くが明らかにされてきたと言える。さらに、塚田泰彦(2005)は、Langer の文学教育に対する考え方を参照しつつ、「文学教育の意義は、この流動する生の世界へと学習者をどう実質的に参加させるかにかかっている。文学的思考と一体となった多様な経験のスタイルをこの読みまたは書くという生産的な過程でどのように保証していくかが文学教育の原点である。」<sup>7</sup>と述べている。これらのことを見てみると、彼女が行った提案がアメリカ合衆国のみだけでなく日本の国語科教育においても示唆に富むものであるということを示しているように思われる。

また、日本の先行研究において、Langer の諸提案の中で未だ十分な検討されていないもののうちの一つとして、Langer が提案した「意味への方向性」を挙げることができる。この「意味への方向性」は、塚田の言う「生の世界へと学習者たちをどう実質的に参加」を考える上で重要な視点であり、私たちにとって有益な示唆を与えてくれるものである。そして、このような「生の世界」への参加を誘うのが、「文学的思考と一体となった多様な経験のスタイル」であり、文学教育の意義はそこにあると塚田は述べている。このように考えたとき、本研究報告書の中で取り上げられている2つの思考、つまり「期待の地平を探求する」と「基準点を保持する」との間の差異に目を向けていく必要があると考える。彼女は、読者の「意味への方向性」には、主として文学作品を読む場合に起こる「期待の地平を探求する」と論説文を読む場合に起こる「基準点を保持する」という、2種類があると指摘している。Lange が本研究報告書において述べているように、文学を読むという営みは、『その経験を生き抜くこと』を伴うものである。このようなことから、本研究報告書における Langer の提案は、先の塚田が述べる「生の世界」への参加を学習者たちに促していく時に、何が必要となるのかに関して一つの道筋を示してくれていると考えることができる。また、山元が取り上げた〈スタンス〉の違いとは、なぜ起こるのかという点を考える時にも、この「意味へと向かう方向性」における差異は見逃すことができないものである。つまり、ここでは、2種類の「意味へと向かう方向性」へと向かう際に、読者は様々な〈スタンス〉を採りながら自身の「読み」を営むのである。このように考えると、先の〈スタンス〉の現れ方の違いは、この「意味へと向かう方向性」に違いが影響していると考えることができる。

このようなことから、本研究報告書において提示されているのは、学習者が2つの「意味へと向かう方向性」に関わるように誘うために、そしてその中で学習者が4つの〈スタンス〉を採るように誘うために、教師たちはどのような働きかけをするべきなのか、その一つの道筋が示されていると言えよう。そして、本研究報告書において示された諸方略とは、教師たちが文学の授業において用いるものである。それらは、何よりも学習者に「文学的思考と一体となった多様な経験のスタイル」を実際に経験することを通して、「生の世界」へと参加するように誘うために用いるものであると言えるのではないだろうか。

## 文学を読むことに対する反応ベースのアプローチ

Judith A. Langer

本研究報告書において、私は、反応ベースの指導、そのような教室経験を組織化するために教師たちが求めている諸方略、そして、それが学習者の思考の発達を支える方法についての自身の研究に関して論じるつもりである。この研究は、私が数年前に始めた文学の指導と学習に関する研究のより長期的なプログラムの一部である。ここ何年かの間で、ますます多くの研究者や理論家たちは、関連する諸問題に焦点を当てている。彼らの中には、読者ベースのパースペクティブから、国語科の読者に関する、文学の理解を伴う諸過程についての諸問題に焦点を当てているものがある。(例えば、Benton(1992), Corcoran(1992), Eeds & Wells(1989), Encisco(1992), Rosenblatt(1993))。そして、それとともに、初等中等学年での学習者の学習を支援する方法に焦点を当てている研究者もいる(例えば、Andrasik(1990), Cianciolo & Quirk(1992), Close(1990,1992), Goodman & Wilde(1992), Many & Wiseman(1992), McMahan(1992), Nystrand, Gamoran & Heck(1993), Zancanella(1992), Zarillo & Cox (1992))。また、他の者たちは、初等段階での文学ベース、またはホールランゲージの指導に焦点を当てているのである(例えば、Jioson & Paley(1992), Mills, O'Keefe & Steohens(1992), Morrow(1992), Roser(印刷中)<sup>8</sup>, Uhry & Shephard(1993), Villaume & Worden(1993), Walmsley & Adams(1993), Yatvin(1992))。こうした改革の結果として、私たちすべての者は、国語科の中で広まった文学の再考に従った形で行われる書くことの教育を目のあたりにしている。そして、そのような書くことの教育は、学習者中心の書くことへのアプローチを採る立場で文学の指導実践を導くことを望んでいる教師たちによって、頻りに提案されているのである。この期間、私はあることに関してますます気づくようになった。それは、教師たちが多くの種類が関連しあう反応中心のアプローチを経験する際に、これらのパラダイムの中での指導の位置とそこでの自身の役割について自信が持たなくなっているということである。一方で、多くの教師たちは、学習者の思慮深さ(thoughtfulness)についての教育学の基礎にある考え方に魅力を感じている。その理由としては、教師たちはそれが学習者に自身の学習における所有感をもたらし、意味のある方法で学習者たちを動機付け、彼らを没頭させ、他者との相互作用の中で自身の考えを試したり交渉したり洗練したりすることができるコンテキストを学習者たちに提供すると考えているためである。その一方で、教師たちは、そのような授業のあいだ、どのように支援すればよいかについてよく分かっていないのである。私は頻りに、尋ねられる。「何が起りつつあるのだろうか?もしうまくいっていないとしたら、どのようにしたら自分のすべきことを知ることができる?初発の反応を手に入れたら、それを使って私は何ををするの?」と。私はこれらの懸念がもっともなことであり、予想できたことであるとさえ思うのである。私たちのほとんど全ての者が大学院の講義で学んだりカリキュラムの手引きや教材や評価手段(assessment instruments)にモデル化されたものの中で目にするような古い指導方法は、反応ベースのアプローチが目標とした場合には、役に立たないものなのである。それにもかかわらず、教師たちが、プロットを要約することや、学習者たちを既定の解釈へと向かわせるような発問(leading question)に取って代わる一連の動作や選択肢を内面化することのできる「新たな骨格」を作り上げることができるような、適切なガイドラインや方略を提供するような領域は未だにないのである。そうした新たな骨格こそ、教師たちが計画し学習者たちと相互作用する際に、教師たちのその時々々の決断を導くことができるものである。

ここ何年かの間、国立研究センターの文学教育部門(アメリカ合衆国教育省と教育研究指導事務所(Office of Educational Research and Improvement)から資金援助を受けている)における私自身の研究を通して、私は文学の指導のために読者ベースの理論に向けて邁進してきている。読者ベースの理論とは、読者の視点から文学の意味を理解すること、そして私たちの指導上の目標と実践に再び焦点を当てるための方法であることを理解するのに役立つものである(Langer(1990a,b,1991,1992a,b,1993), Roberts & Langer(1991)を参照のこと)。この研究の一部に

において、文学的理解の過程についての説明を手助けする一方で、その他の部分においては、そのような理解がもつとも効果的に指導されうる方法を取り組んでいる。これらについて順を追って論じたい。

### 文学を理解する過程

私の研究は、教育的な目的のために、一般的な用語で理屈っぽく指導と学習を概念化することが非生産的なものであるということを提案するものである。実際、文学と論説文のための活動に従事している時、読者(そして書き手)が理解することに自分自身を方向付ける方法の中には基本的な特徴がある。その両事例において、読者は、その瞬間に自身が考えている部分的な意味についてのある漠然とした印象(a sense)を持っている。同時に、読者は自身が読んだり書いたり考えたりしている全体の意味についてのある漠然とした総体的な印象(a overall sense)も持っている；しかし、読者は、自身が創造する考えを異なる方向へと向かわせているのである。なぜなら、自分がどういった意味を手に入れたり創造したりすることになるかという期待感が一人一人違うからである。

### 期待の地平(Horizon of Possibilities)

文学の方向性は、「その経験を生き抜くこと」を伴う。それは、期待の地平を探求することとして特徴づけることができる。それは、人として生きるために私たちが知っているもの全てを利用しながら、感情や関係性や動機や反応を探求することなのである。例えば、私たちが、本当にロミオとジュリエットが互いのことを愛していたことを読み、考え、理解するなら、私たちは、彼らの両親がその深さを理解するために十分な時間をかけているはずなのに、彼らが本当のところロミオとジュリエットの関係についてどのように感じていたか疑問を持ち始めるかもしれない。そして、このことにより戯曲全体についての私たちの理解も、再形成され始めるのである。そして、さらに読み続ければ、ロミオとジュリエットは、彼らの両親の支配力さえ超えた力によってなほ支配される運命にある、並外れて悲劇的な人物であるのかもしれないという疑問をきつと持ち始めるにちがいない。ジュリエットの死の決断の意味づけをしようとする段になるとその思いはいっそう強くなるのだ。じっくり考えてみると、そのことは誰にも避けようのないことだとわかるだろう。

読み終わったときでさえ、私たちは自身の様々な解釈を再考するのである。おそらく、登場人物の感情や行動に対して、ある時は心理学的なスタンスを採りながら、そしてある時は政治的なスタンスを採り、またある時には神話論的なスタンスを採りながら、私たちは自身の様々な解釈を再考するのである。それ故、そのような読みを通して(そして、本を閉じた後でさえも)、私たちの考えは、絶え間なく変化し膨らんでいくのである。心に様々な期待が呼び起され、多様な解釈が浮かび、解釈はよりいっそう複雑なものとなる。

文学経験の中で、読むことは2つのレベルで進行する；一方で、人々は自身の全体についての漠然とした印象に関して、新たな考えを検討するのである。しかし、人々はまた全体について再検討するために新しい考えを用いるのである。「期待の地平」は絶え間なく出現し、その「期待の地平」が読者の様々な理解を豊かなものにするのである。読者は、読むに従って様々な考えを明確にし、そうした考えを膨らんでいる全体と関連させるのである。つまり、全体が部分に情報をもたらすだけではなく、部分部分が結び付けられながら全体を形づくるのだ。文学経験の中で、読者は、絶えず情報を超えていこうとするのである。読み始めたその瞬間から、読者は登場人物について、状況について、設定について、行動についての期待の地平とそれらが相互にどのような関係を持つかということについての探求に向けて進むのである。読者は、自身の生活や他者の生活について、あるいは人間の置かれる状況一般についてじっくりと考えるために自身のテキスト理解を用いながら、作品に描かれている個別の状況を典型化したりもする。そうする中で、読者は、別の解釈の余地を残し視点を切り替えながら、複雑な性格描写そして未解決の疑問を一つ取り、文学の解釈に本来備わった曖昧さによる諸々の疑問を理解できるようになるのである。

それ故、文学の方向性は、探求する地平の一つである。そして、そこは反応の典型的なポイントであり、新たに

見つけた理解がまた他の期待を引き起こす場所でもあるのだ。それは、多大なる批判的な思考を含んでいるが、学習者の学校での他の教育課程のために彼ら関わっている類の思考とは異なるものなのである。学校教育での他の教育課程では、その焦点は主に特定の情報(その情報が低次の「事実」についての記憶として、もしくは複雑な理論や主張についての理解として位置付けられるかどうか)の習得に当てられているのである。

### 基準点(Point of Reference)

読みの目的が主に論説的な目的のためである時、つまり(学習者たちが理科や社会科のテキストを読む時のように)情報を共有する、もしくは情報を手に入れるためである時、読者の方向性は、「基準点を保持すること」であると特徴づけることができる。意味へと向かうこの方向性において、早い段階から、読者(そして書き手)は、その話題もしくは作り出された論点(もしくは自身の作文の中で作られるもの)の一つの漠然とした印象を作り上げようとするのである。この全体についての漠然とした印象がひとたび作り上げられたならば、比較的強固な基準点となるのである。文学を読んでいる間に頻繁に行われる期待についての再検討とは異なり、この場合、生徒たちは瞬間瞬間の理解を積み上げたり、明確化したり、修正したりしようとするのである。しかし、生徒たちが、その話題についての漠然とした総体的な意味を変更することはめったにないのである。十分な量の根拠があって自身の読んだものや書いたものがどのように「まとまる」のかということのを再考するように導かれた場合にのみ、学習者たちの抱いた全体についての漠然とした印象は、変更されるのである。

このように、意味へと向かう2つの方向性の間には、本質的な差異がある。そして、その差異は、私たちの教育における批判的思考についての理解に実質的な影響を与えるものなのである。理解に向けた文学的アプローチと論説的アプローチの両者において、さまざまな疑問が生じるのであるが、大切な差異が生ずるのは、まさにそのようなさまざまな疑問—それらの疑問がどこから引き起こされどのように扱われるのか—が、問われる問われ方においてなのである。

期待の地平の探求は、文学経験の中心に位置しているのである。ここで、決して終わりをしめすことなく絶えず前進している事実を言い表す「地平」という言葉を用いていることがきわめて重要なことである；一人の人(読者)が地平に向けて一步を踏み出す(地平へ向けて動く)時はいつでも、地平それ自体は、変化するのである(そして、他の地平が、読者の前に明らかにされるのである)。人が理解している内容の持つ含意や裏の意味について絶えずさまざまな疑問を抱くこと(そして、そうした思いを用いて作品の行く方を探ること)によって、地平線は遠ざかり、曖昧さが生まれるのである。

同様に、論説的思考の中心にあるのもさまざまな疑問ではないかと反論されるかもしれないし、たしかにその通りだ。しかしながら、それらの疑問が抱かれる理由は異なっているのである。この場合、そのような差異が個人の認知的方向性に影響を及ぼすのだ。例えば、科学者たちは、通常、最初の疑問が他の疑問を導く場合に自身の研究がもっとも好ましい状態にあると見なすのである。つまり、研究とは答えを見出すことであるのと同じくらい、疑問を創造することでもあるのである。しかしながら、研究者が抱く疑問の根底にある目的は、探求する領域についての既知のことと未知のこととの隔たりを狭めること、つまり本当の解決は滅多に起こるものではないけれども、幾つかの形式の解決に近づくことなのである；思考を進めるのに役立つのは、概して、別の疑問なのである。それゆえに、「十分な」知識には決してたどり着かないかもしれないし、より複雑なものを指摘することによって、既知のことを解明するというよりもむしろ連続する疑問が、時として混乱させるかもしれないけれども、はるか遠いゴールとは、知識について詳しく説明することなのである。ここに、物思いにふけることが目標である文学的な方向性との重要な差異がある。

私は意味へと向かう2つの方向性について極端な言葉でまるで二分法のように述べているけれども、実際にはこ

の二つはどちらも独立などしておらず、つまり他の方向性から完全に独立して機能することはない。それどころか、先に述べたように、それら2つの方向性はともに、必要な時に求めることができる意味創造の別の方向性を提供してくれるのである。両方の目的つまり文学的な目的と論説的な目的が、一般的に様々な方法でどんな人の経験の中でも相互作用しているけれども、それぞれの状況には、他方の目的を2次的な目的としながら、主となる目的があるようだ。例えば、(論説的な方向性を持って)湾岸戦争に関する重要な歴史的な解説を提供するレポートを書いている時、そのレポートの大部分は湾岸戦争自体に関する解説や記録を提示しているけれども、学習者は石油除去作業チームの一員の毎日の経験や増援部隊から招集された時に生まれたばかりの赤ちゃんを残していかなければならない女性兵士の毎日の経験を表現するのに夢中になって、つかの間のあいだ文学的な方向性に紛れ込むかもしれないのである。反対に、(その人の人生経験や彼らの人間関係、そして彼らの喜びや悲劇を描くことによって)一人の兵士や石油除去作業チームのメンバーについて文学的な方向性から書いている時に、その学習者は、折に触れて自身が創造している生き生きとしたテキストの「外に出て」、爆撃の詳細についての特定の正確な情報や、サダムが行ったペルシャ湾への石油流失に対する世界の反応についての情報を提供するために、つかの間のあいだ論説的な方向性を引き受けるかもしれないのである。両事例において、その部分を形作ることに對する学習者の全体的な方向性を形成することが第一義的な目的であるが、二つの方向性の相互作用は、結果としてその理解に対する豊かさを付与することができるのである。

しかしながら、まるで基準点の読み書きをおこなえば到達する唯一の正解があるかのように、文学が非文学的な方法で教えられテストされているということを示す研究がある。アーサー・アップルビーが文学センターでの研究で行ったアメリカ合衆国中の国語(English)の授業に関する研究(1993)は、文学が、しばしば、まるで読者が必ずたどりつかなくてはならない一つの基準もしくは予め決められた解釈があるかのように、もしくはまるで始めから終わりへと向かうプロットラインを書かれたとおりにたどり直すかのようにして指導されているということを示している。つまり、そこには、学習者の探求を許容したり、形成したりする余地は残されていないのである。

同様に、歴史の授業において、つまりその目標が文学によってカリキュラムへの導入をはかることである場所ですえ、文学物語は、もっぱら情報を掘り起こすために用いられているのである。例えば、学習者が北極探検隊の極致探検を「生き延びる」機会や、イザベル・アジェンダ、ウィリアム・フォークナー、バーバラ・キングソルヴァー、ゾラニール・ハーストン、ナディーン・ゴードイマー、ベティ・パオロード、ガブリエル・ガルシア・マルケス、アリス・ウォーカーによって描かれている人間の置かれる状況を「感じる」機会はめったに与えられていないのである。そして、彼らが作り出した世界の中に見られる期待を探求する機会もまた与えられていないのである。

同じことは、「文学に基づいた」初等段階における授業にもまったく当てはまることなのである(Walmsley & Walp[1989])。そしてそこでは一般書にあるさまざまなお話を分かりやすく書きかえて、授業の主眼として、学習者の共有された疑問や展開された解釈を用いる代わりに、物語の筋をたどる詳細な問いが用いられている。

アラン・パーヴィスが文学センターで行った研究(例えば、Brody, DeMilo & Purves(1989))は、文学のテスト(テスト集、州規模で行われる調査、大学進学適正試験(SAT)、様々な到達度試験)が、文学を内容として扱っているということを示唆している。そして、そこでは、熟考されるべき期待や展開したり疑問を抱いたり擁護されるべき解釈を用いてというよりも、むしろ事実にもとづいた正解を用いているということが明らかにされている。彼が好んでいた選択肢型の文学の問題は、大規模なテストにおいて行われているものの典型的なものであると言える。そして、そこでは「ハック・フィンが素晴らしい少年である。正しいか誤りか。」という問題が出題されているのである。そのような設問は、よく考えられた解釈やもう一つの見方を重んじたものというよりも、むしろ表面的な読みをうながすのである。

このことが文学の指導にとって何を意味するのか？

ここ6年間、私は、新たな知識と諸方略について研究してきている。そこで対象となった新たな知識と諸方略とは、テキスト内容や受け取られた諸解釈から、学習者たちが自身の成長する理解をじっと見つめ拡張し検討し擁護し磨きをかける方法へと関心の中心を変更する際に、教師たちが依拠するものなのである。しかしながら、教室においてそのような思考を手助けすることを望んでいる教師たちでさえ、しばしば、日々の中で学習者たちとともに活動する際に、より長い間用いられている指導と学習についての諸概念によって導かれているのである。例えば、このプロジェクトの活動の始めの段階で、私たちが報告したのは次のことである。すなわち、学習者たちの意味創造の試みに対して耳を傾け、学習者たちの反応に基づく指導をおこなうということは、たとえ自分たちが望んでいることであるとしても、それらが実行困難な変更であるということを教師たちがきわめて明確に認識しているということを報告したのである。そのプロジェクトに参加した教師たちは、高い経験値を持っている人たち、つまり、その各々の教師たちが10年以上の教師経験を持っている者だったのである。しかし、教師たちの指導の中心となる(そして、パフォーマンスがスーパーバイザーによって再検討される際の一つの方法として依然として残されている)授業計画の際に頼りとしているものは、しばしば学習者をベースとした目標とは反するものとして機能しているのである。教師たちは、特定の授業や単元の中で活動と考えのスコープとシーケンスをあらかじめ決定しながら、自身にはテキストベースになるために必要となる授業計画を探したのである。それ故、学習者たちが予想していなかった方法で反応した時に、それをとりあげて優れた教授に取り組んでいるというよりも、脱線してしまって計画から逸れてしまったかのような、複雑な思いを教師たちは抱くのである。指導の「選択肢」をとりそらえてほしいという教師たちの要求があるのはもちろんのことだけでも、まさにこうした理由から、私たちは思慮深い授業の間に用いるさまざまな種類の教授方略について研究しているのである。つまり、学習者が文学的な思考する者として成長するのを手助けする方法についての、より包括的な考え方(conception)を習得しようとする教師たちにとって、参照する枠組み(そしてゆくゆくは諸モデル)を提供するために、私たちはさまざまな種類の指導方略について研究しているのである。

長期間かけて、センターから派遣された10人の研究アシスタント(皆、経験豊かな教師である)や、郊外や都心部にある多種多様な学校から参加した40名を超える教師たち、そして私は、-学習者自身の反応に達するに至るまでに、期待を探求するに至るまでに、そしてより思慮深い解釈に向けて最初の理解を超えて進むに至るまでに-文学が引き起こしうる類の推論(reasoning)に学習者たちが従事するのを手助けする方法を見つけるために、協力しながら活動している。また、私たちは、注意深く教室について研究し、機能する授業について分析し、教室が時間を経てどのように変化するかについて気を配り、豊かな思考が起こるコンテキストの基礎にあるのは何かについて理解するに至ったのである(Close(1990,1992), Langer(1991,1992a,1992b), Roberts & Langer(1991))。さらに、私たちは、授業を計画し展開し遂行するために、そしてある授業から他の授業へと移るために教師たちが暗に用いる(そして時として明示的に用いる)教授方略について研究しているのである。そこでの発見事項は、以下の一連のデータ、つまり毎週開かれたプロジェクトチーム皆が参加する会議の中で行われた議論を録音した音声テープと現場記録(fieldnotes)についてのマクロな分析とミクロな分析を通して見出されてきたものである。そして、それらのデータには、教師たちが自身の授業について議論したものも含まれている。つまり、ここで用いたデータには、協力するにあたっての計画と教師と研究アシスタントとの間で行われた授業後の反省会議についての現場記録、教室での授業の現場記録と音声テープ、協力した学習者との現場記録とインタビュー、そして関連する授業の中で生み出されたもの(airifacts)が含まれているということになる。これらのデータから、私たちは、教師が決断を下す際のもとになっている一連のパターンを導き出した。これらのパターンについての調査と研究が行われた後、それらのパターンは、教師たちに提示されたのである。それは、教師たちがそれらについて熟考し、批評し、活用するためである。次に、それらのパターンは、教師と学習者のパースペクティブならびに観察者のパースペクティブから、指導

の再帰的なパターン、授業観察とその分析、実践の中でそれらが機能している方法を介して改訂され精緻化された。パターンについて改訂するそれぞれの場合において、教師たちは別の形で付け加えられたフィードバックを受けたのである。そして、それらは、教師たちが計画と指導のための選択肢と様々な課題を提供するために、他の教師たちと共有することができると感じた、2つの要素からなるアウトラインを発展させることを導きながら行われたのである。昨年(高瀬注:1993年のこと)、プロジェクトチームは、授業後や教師たちへのフィードバックに則して「検証する」ことで、諸方略についての説明を精緻化する活動を続けていた。各々の教師たち(第1学年から第12学年)は、注意深く調査された、一つの完全な「実証」単元を開発した。音声テープと現場記録(全学習者たちが書いたり他の活動を含めた指導に関わって生み出されたものは、全単元に関する全ての側面について収集された。次に、教師たちの諸方略についての理解は、教師たちが学習者たちの思慮深さを手助けする方法について、その同僚や学習者と教師に対して行われる普段の交流(interactions)やフォーマルなプレゼンテーションを支えるために用いられたのである。研究アシスタントと行った反省的インタビューやプロジェクトに参加した全員による議論において、その焦点は、諸方略の伝達性(communicability)と、教師たちが学習者たちの関わり(involve)と思考を手助けした方法を伝えるのを手助けする上で果たすそれらの役割とに当てられていたのである。次項の最初のセクション(高瀬注:文学経験を支援すること:指導の焦点)において、プロジェクトのパースペクティブから見たときの、現在も持っているその精神(ethos)と教室の相互作用の根底にある幾つかの一般的なガイドラインと、反応ベースの指導の全体的な目標について簡潔に説明している。この最初のセクションを見るとわかることだが、以前の原則(Langer(1991)を参照のこと)が、教師の指導における主眼をとらえる諸方略の枠組みの中に組み込まれている。これらは、自身の授業を計画する上で、指導に関わる支援についての決定を下す上で、そして学習者の成長を記録する上で、教師たちが依拠しているものである。その後続けて提示した諸方略は、現在行っている授業の進行の中における計画と意思決定についての専門的な議論をその基準として、教師たちが他の教師たちと共有しうるものであると感じるような方法で提示されている。

#### 文学経験を支援すること:指導の焦点

目標 - 思考を引き起こす文学の授業とは、学習者が、期待を探究することにより自身の意味について交渉する、複数のパースペクティブや形成された自身の諸解釈をもとに理解について検討する、そして文学的スタイルの特徴について学び、自身の諸反応についての洞察を通して分析するように促す一つの環境である。諸反応は、特定のテキストやその作者に基づいたものであると同様に、読者自身の個人的・文化的な経験に基づいたものなのである。

#### 指導のための幾つかの一般的なガイドライン

1. 既に獲得した意味を列挙し学習者たちが排除したものについて教えるための時間としてではなく、学習者たちが期待を探究し理解を展開するための時間として、教室における話し合い(meeting)を利用すること。
2. 学習者たちの理解を主眼に据えておくこと。話し合いにおいても作文においても。常に学習者たちの最初の印象から始めなければならない。最初の印象から始めることは、学習者自身の理解しようとする試みを確認するものになるだろう。また、そこは、学習者たちにとって意味を作り上げ洗練し始める最も生産的な場である。
3. 指導、つまり、学習者たちの最初の印象を超えて進展する手助けは、学習者たちの考えの足場掛けを行うこと、お互いに耳を傾ける方法へと学習者たちを導くことを含んでいるのである。そして、それらは議論し考えるためのものなのである。教師たちは、情報提供者というよりも、むしろ聞き手であり、反応する者であり、そして援助者である必要がある。
4. 明白な疑問の余地のないことよりも、疑問や予感に働きかけなければならない。疑問や予感は、文学を理解する過程の一部分なのである。可能である時は常に、学習者の知識にふれる問いを出さなければならない。あな

た(高瀬注:教師)自身の意図や読んでいる作品の順序に従うよりも、学習者たちが述べていることに気づかなければならない。

6. 学習者が十分に形作られた自身の諸解釈を展開し、他の人の解釈から見通しを得るように促さなければならない。文学の幾つかの部分解釈する方法は一つに限ったものではない。
7. 疑問を持つこと、探索すること、そして将来起こり得る解釈のための余地を残しておくことは、文学における批判的思考の中心をなすものであるということ覚えておかなければならない。学習者たちと同様に教師たちも、起こり得る意味を受け入れる必要がある。文学的経験において、予め考えられている結末や最終的な神聖の意味はないのである。
8. 他人に対して話したり、聞いたりする方法や学習者自身の展開する諸種の理解について考える方法において導く足場を提供することにより、学習者の学習するのを手助けしなければならない。  
! 学習者の諸反応を引き出すことにより、明確化を求めることにより、参加を誘うことにより、議論を維持することへと学習者たちを導くことにより、文学についてのより熟成した議論に学習者たちが従事するのを手助けしなければならない。  
! 学習者の関心に焦点を当てるように、学習者が指摘したい点を形成するように、学習者が既に議論したり読んだり経験したことと自身の考えとを結び付けるように、そしてより複雑な方法で自身の問題について考えるように導くことにより、学習者たちがより熟成した方法で考えるのを手助けしなければならない。

さらに、プロジェクトチームは、教師が自身のあらすじについての古い選択肢を取り換え、様々な「レベル」の理解(comprehension)における特定の解釈や疑問を再検討するために、教師が内化していたその他の選択の可能性のアウトラインを選択的指導方略として発展させた。これらの新しい選択肢は、学習者の展開する考えの手助けを行う中で、授業を進める方法に関して教師たちを導いたのである。これは教師たちの用いる選択的な諸方略の枠組みであるということ、それが直線的な過程を示したり包括的な過程を示すことを意味していないということ、それぞれの方略が全ての授業において教えられているわけではないということ指摘しておかなければならない。教師たちは、文学の授業の本質的な部分である現実の読みや議論の前後における相互作用を受け止めているので、文学の授業に対する重要な見方を持っていたのである。それ故に、教師たちが内化している文学の授業の輪郭は、2つの主要な部分を有していたのである: その一つは、文学経験に参入すること(学習者たちがテキストを読み、映画を見、戯曲を鑑賞する前に起こる全ての相互作用のことを指す)である。そして、今一つは、その文学経験を継続すること(全ての個人的もしくは公的な相互作用や諸活動そして意味に関する交渉と同様に、文学テキストや出来事との相互作用を引き起こす全ての相互作用のことを指す。そして、ここにはその「授業」は終わったが思考は継続するというように、長い間起こる相互作用も含む)である。以下に示す枠組みは、選択肢についての議論を活性化することをねらいとしたものである。これらの枠組みは、このような教師たちが他の枠組みに比べ大々的に期待をかけている主要な枠組みであるという十分な認識を備えているのである。それ故、それらの枠組みは、一連の開かれた選択肢としてその役割を果たすものである。それは、このパースペクティブから付け加えられるべきものなのである。

全体としては、教師たちが3つの主要な部分(もしくは選択肢)を含むものとして、その授業(一日中、もしくは何日間にも亘る授業)を思い描いたのである: 3つの主要な部分とは、最初の理解を誘うこと、諸解釈を展開すること、批評的スタンスを採ることである。これらのものは、伝統的な授業における区分を置き換えたものである。ここで言う伝統的な授業における区分とは、どのような授業にも盛り込まれるか見渡すための全体の構成に関わる選択を提供するものであり、例えば語彙の点検、プロットの要約のことを指している。その時々々の相互作用のための幾つかの選択肢は、以下の選択的指導方略についてのセクションの中で簡潔に提案されている。

## 選択的指導方略

### 文学経験に参入すること

#### 読む前のアクセスを緩和すること

文学経験のためのコンテキストを作り出す

！個人的、歴史的、文化的、概念的な幅広い繋がりを喚起しなければならない。

！情報の探索とは対照的に、文学経験（つまり、テキストの中に入り込んで、期待を探究すること）を誘わなければならない。

#### 「課題」を概念化すること

思考を引き起こす文学とともに様々な活動に従事する機会を学習者たちに提供しなければならない。

！諸経験は、自分自身のためや他の人にとって、合同もしくは一人で本や映画や戯曲や詩や芝居がかった劇を創造したり、演じたり、見学することを遂行することに伴って生じるものであるかもしれない。

### 文学経験を継続すること

#### 最初の理解を誘うこと

学習者の思考を関心の中心として保持しなければならない。

！学習者のこれまでの像(envisions)を軽くたたいてやらなければならない。これまでの像とは、現在、その作品について学習者たちの心の中にあるものである。

！より完全に形成された諸理解とともに、疑問を持つことや予感することを促さなければならない。

！この時間を評価のために用いてはならない。むしろ、この時間は、最初の諸理解を共有し、超えたところを探求し始める時間なのである。

#### 解釈を展開すること

疑問を持ち自身の現在の理解進行中の諸理解を積み重ねることにより、学習者が自身の像を吟味し拡張するのを手助けしなければならない。学習者たちを手助けするためには、学習者のコメントに焦点を当てなければならない。

！像を探究し、像を拡張し、期待の探求に努めなければならない。

！時を越える変化と向かい合わなければならない。

！テキスト内や自身の諸経験から複数のパースペクティブについて検討しなければならない。

！思考をまとめる(curtail)ための機会としてではなく、むしろ思考を探求するための機会として、ディスカッションの中で対立する見方を用いなければならない。

#### 批判的なスタンスを採ること

学習者が、自身の諸理解やテキストや自身の諸経験を客観的に見て分析することで、自身の諸解釈を洗練し鋭いものにしなければならない。

！テキストや文学や人生から、関連する問題について吟味しなければならない。

！別のパースペクティブを吟味することで、構成(texture)を作り上げなくてはならない。

！自身の反応に挑み、より豊かなものにするために、他者のパースペクティブと関連する期待を用いなければならない。

！テキストや他の読物や経験を考慮に入れて、自身の解釈を分析したり説明したり擁護したりしなければならない。

！自身の反応や他者の反応を考慮に入れて、受け取った解釈について検討しなければならない。

！人間の置かれた境遇について理論立てることにより、人生について一般化する；すなわちモラルやメッセージ

やテーマについて検討しなければならない。

！自身の反応のパースペクティブから、テキストの諸特徴 (textual features) や文学概念を探究しなければならない。

#### 現状を把握すること

思考を遮断することなしに、話し合いの終末を示さなければならない。

！鍵となる問題をまとめ、考えの変化に注目し、今までのところで十分に取扱っていないが関心を持った事柄を指摘することにより、そのセッションを閉じなければならない。

！将来の期待の探求のための余地を残しておかなければならない。

！継続する像構築へと誘わなければならない。

これらの方略が先の研究において説明されている指導や足場作りの原則を手助けするものであると、私たちは結論付けている (例えば、Langer(1992), Robert & Langer(1991)など)。諸方略が学習者の諸種の理解が展開する時にすべきことと、学習者たちのその時の要求に応え次にすべきこと、この両者を教師たちが決断するのを手助けするための選択肢を提供しているので、教師たちは、授業を展開する時にそれらの諸方略を用いるのである。

また、私たちは、これらの諸方略と、より伝統的なアプローチとの間にある差異に目を向けるようになったのである。より伝統的なアプローチとは、教師たちがかつて用いていたもののことを指す。より伝統的な指導が教師たちに対して学習経験における教育的な意思決定や、過去に習得した学習者たちの「修正された」理解(学習者たちが作品を読んだときに「理解した」事柄と「理解していない」事柄であり、それらの事柄は、課題を遂行することで、もしくはテストを受けることで確認される)に焦点を当てたテストを基準として用いるように促している一方で、ここで示したものは、教師たちが学習者たちの展開する理解に焦点を当てているのである。より多くの思考を喚起する授業が、指導に関わる諸方略についてのこの枠組みによって活性化されるのである。そして、これらの指導に関わる諸方略に関する枠組みは、教師たちが学習者たちの「進行中の意味」を探しそれらに耳を傾け、それらから指導の手がかりを取り込む時に行われるということを示しているのである。これらのものが新たな教授方法の中の不可欠な要素になる必要があるということ、私たちは感じているのだ。

指導方略に関するこの枠組みは、現在のところ文学教育の根底にある伝統的な実証主義者たちの理論に取って替わるために、現場で行われる教授方法の発展、そして反応ベースの教授方法の発展の一部分なのである。このプロジェクトの中で行われたほかの研究と結びついたこれらの考え方が、ある種の具体性(specificity)を提供するのに役立つものになるということ、私は望んでいるのである。ある種の具体性とは、教師たちが反応ベースの指導へのアプローチを内化することを必要とするものなのである。

一般的に、その結果、これらの選択肢が指導環境の中で教師たちの意思決定の根底にある時、学習者たちは、自身の理解を探求し再考し説明し擁護するように手助けされることになる。学習者たちは、自身の展開する諸解釈をじっくりと考え洗練するために、自身の最初の印象から始め、さらに読んだりするとともに書いたりディスカッションを行うのである。教室の社会的構造は、学習者たち全員の思慮深い参加を求めている(そして期待している)のである。教師たちは、ディスカッションしたり論争するための複数の解釈があるということ想定しているのである。そして、学習者たちは、そのような期待の地平についてじっくりと考え擁護するということを学ぶのである。そして、期待の地平についてじっくりと考え擁護することは、文学的な思考や知識の形跡として「重視する」ことができるものなのである。

#### 意味のある改革に向けて

これらのガイドラインや諸方略を導き出すことのできる協同的な教室において、学習者たちは様々なコンテクス

ト(クラス全体のディスカッション、一人、小グループ)、そして様々な活動(読み、書き、話す)の中で自身の考えを処理する余地を与えられているのである。像を展開すること、像を探求すること、像について話すこと、そして理解を洗練することは、まさに機能する教室の基本構造の基礎をなすものなのである。体系化された諸解釈や特定の視点について議論がなされ検討されるけれども、体系化された諸解釈や特定の視点は、通常、学習者たちが自身の解釈を探求する機会を得た後でのみ取り入れられ分析されるものなのである。そのような分析には、自身の解釈に出会い、再び探求したりあるいは織り交ぜたり、洗練したり、変更したりすることが伴うものなのである。それ故に、学習者たちは、他者の考え(定められた諸解釈を含む)に対して反応することができるのである。そして、その時、学習者は、常にさらなる発展にさらされながら、条件付きの状況で扱われている諸解釈にたどり着くことになるので、他者の理解のレンズとともに自身の検討した理解のレンズを通して反応することになるのである。この性質を持った指導のコンテキストにおいて、学習者たちは皆考える人として扱われ、このようなことを行うための手助けと、それを行うための環境が提供されるのである。そして、そのようなコンテキストにおいては、最も「リスクのある」学習者たちでさえも、文学についてのディスカッションに従事し、理解を豊かに深め、楽しむことができるのである。

付記：この7年間にも及ぶプロジェクトにおいて、私たちの研究グループの構成員である教師たちや学習者たち、そして仲間として参加してくれた学習者たち(learners)とともに、Carla Confer, Sr, Judith Dever, Ester Helmar-Saloso, Elba Herrero, Irene Pompetti-Szul, Barbara Risalvato, Doralyn Roberts, Eijia Rougle, Mary Sawyer, Francine Stayter に、記して感謝申し上げたい。

#### 【注】

- <sup>1</sup> 国立研究センター文学教育部門(National Research Center on Literature Teaching and Learning)は、1987年にニューヨーク州立大学オルバニー校に設立された。現在は、その名称を国立研究センター国語学習と到達部門(on English Learning and Achievement)と変更している。
- <sup>2</sup> 今回、Langer J.A.(1994)の翻訳をするにあたり、参考引用文献に掲げたもの以外にも、以下に掲げる彼女の論文・著作を参照した。  
Langer, J.A.(1986)*Children Reading and Writing: Structures and Strategies*, Ablex Publishing Corporation.  
Langer, J.A.(1989)*The Process of Understanding Literature, Report Series 2.1*, National Research Center Teaching and Learning  
Langer, J.A.(1990a)*The Process of Understanding :Reading for Literary and Informative Purposes*, Research in the Teaching of English Vol24, No.3.  
Langer, J.A.(1990b)*Understanding Literature*, In Language Arts, 67, pp.812-816.  
Langer, J.A.(1991)*LITERARY UNDERSTANDING AND LITERATURE INSTRUCTION (Report Series 2.11)*, National Research Center Teaching and Learning.  
Langer, J.A.(1992)*Critical Thinking and English Language Arts Instruction Report Series 6.5*, National Research Center Teaching and Learning  
Langer, J.A.(ed)(1992)*Literature Instruction A Focus on Student Response*, National Council of Teachers of English.  
Langer, J.A.(1995)*Envisioning Literature LITERARY UNDERSTANDING AND LITERATURE INSTRUCTION*, Teachers College Press.
- <sup>3</sup> 一口に読者反応理論といっても、そこには様々な違いが見受けられる。この点に関しては、R.ビーチ/山元隆春(1995)は、読者反応理論を5つのパースペクティブからまとめている。そして、この5つのパースペクティブのうち、ビーチによると、ランガーの提案する読者反応理論は、経験志向の読者反応理論に位置づくものである(R.ビーチ著/山元隆春訳(1998) pp91-93.)
- <sup>4</sup> この「像形成の過程」という訳語に関しては、R.ビーチ著/山元隆春訳(1998)に依拠している。また、この「像形成の過程」の詳細に関しては、Langer, J.A.(1995)*Envisioning Literature LITERARY UNDERSTANDING AND LITERATURE INSTRUCTION*, Teachers College Press.を参照されたい。
- <sup>5</sup> この問題に関連して、R.ビーチ著/山元隆春訳(1998)では、Rosenblattの交流理論について解説する中で以下のような言及が見られる。  
不幸なことに、教師たちはしばしば導動的な反応しか導くことができない活動を用いている。たとえば、「正しい答え」を想定

した短い答えを求めるテストや多肢選択式のテスト、「既有情報」についての「字義通りの想起」を求める質問に限定された討議(Mehan)、あるいは「見せかけの参加」(Bloom)を求める「手順どおりの提示」のために、真に共有された経験を損なってしまうかのような「復唱」(Dillon and Searle,1981)型の討議などである。(R.ピーチ著/山元隆春訳(1998)pp.77-78)

ここで指摘されている問題点と同様のものが、Langerの研究報告書の中でも指摘されている。このようなことから、上記のような問題点は、当時アメリカ合衆国において(少なくとも読者反応理論家たちの中で)、共通の問題点であるという認識が浸透していたと考えられる。

また、日本においてすでに堀江祐爾が、1980年代のアメリカ合衆国における国語教育の動向に関して、詳細な検討を行っている。堀江祐爾(1994)は、その検討の中で、「アメリカ合衆国の国語教育界においては、1980年代より「文学を核とした指導(literature-based instruction)」の重視が提唱され現在に至っている」と述べ、この時期におけるアメリカ合衆国では「文学を核とした指導」が重視されていることが指摘している(堀江祐爾(1994)p.39)。

<sup>6</sup> この点に関して、その中で、山元は、Langerが提示した「像の外から、像に踏み込む」、「像の内であって、像の中を動く」、「像から身を引いて、自らの既有的知識や理解を再考する」、「像の外に出て、経験を客観化する」という4種類の〈スタンス〉について、「大雑把に言って、説明的文章のような情報テキストの読みの場合には上に掲げた1及び4の姿勢が優勢になり、文学的テキストの読みの場合には2及び4の姿勢が優勢になる。(中略：高瀬)上に掲げた4の姿勢を文学の読者が採用する場合、それは解釈よりもむしろ批評を行う者の立場に立つことになる。そしてそのような姿勢の獲得が社会文化的になされるもので、学習することによってはじめて子どものものになる、という点が重要である。」と述べている(山元隆春(1995)pp.320-321)。

<sup>7</sup> 塚田泰彦(2005)p.280

<sup>8</sup> 訳文中の「印刷中」とは1994年当時のことである。Roser, N.L.(1995) *From literature to literacy: A new direction for young learners* は、Flood, J. & Langer, J.A.(eds.)(1995) *Literature instruction: Practice and Policy*, Scholastic.の中に収められている。

<sup>9</sup> Langer(1991)とは、国立研究センター文学教育部門から発表されているLanger, J.A.(1991) *LITERARY UNDERSTANDING AND LITERATURE INSTRUCTION (Report Series 2.11)*,のことを指す。

#### 【参考引用文献】

塚田泰彦(1990)「Pre-Reading Planについて」【所収：『上越教育大学研究紀要』第9巻第2分冊,pp.1-13】

塚田泰彦(2001)『語彙力と読書 - マッピングが生きる読みの世界 -』東洋館出版

塚田泰彦(2005)「どのような文脈を包摂して文学教育を再構築するか」【所収：田中実・須貝千里(編)(2005)『これからの文学教育のゆくえ』右文書院】

堀江祐爾(1994)「アメリカにおける文学を核とした国語科指導」【所収：『兵庫教育大学研究紀要』第2分冊14号,pp.32-59】

山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—』溪水社

R.ピーチ著/山元隆春訳(1998)『教師のための読者反応理論』溪水社

(広島大学大学院博士課程後期1年)