

文学テキストについての価値ある反応を引き出す方法

—Sheridan D. Blau のリテラチャー・ワークショップを手がかりとして—

竜田 徹

1 問題の所在

文学テキストについての学習者の真正の反応を確保し、それを授業の展開に生かすにはどうすればよいか。文学の授業を学習者本位のものとするうえで、この問題を避けて通ることはできない。ここで鍵となるのは、文学テキストを読むことによって自分が抱いた感想が、みずからの生活・思考・経験に基づく個別的・主観的なものでありながら、より多くのひとに支持される普遍的・客観的なものでもあるということに学習者自身が気づくことであると思われる。

学習者のなかには、自分が書いた感想など人前で発表するに値しないと思っている者が少なからずいる。たとえば、授業のなかで、「あなたが書いた感想をクラスの人みんなに紹介してほしい」と思って指名しても、その学習者は自分が書いた通りをそのまま読んでくれるとは限らない。「もっと別なことを書いていた部分があったでしょう、ぜひそこを読んでみて」と頼み直すこともあるくらいである。文学テキストについての感想を集団で共有しようとする場合、とくに中学生や高校生の学習者のなかには、少なからず、「無難な」感想を述べようとする志向を持つ者が見られるようである。文学テキストについて自分が書いたことのなかで、言うに値することはなにかということに思い悩み、自分の感想を述べることに自信を持ってないでいる学習者の実態がある。

もちろん、思ったことや感じたことを率直に表現することだけが重要なのではない。取舍選択は大切である。しかし、文学の授業の場合には、文学テキストを読んだ学習者の素直な感想が、「こんなものはとるに足らないものだ」と押し込められてしまうような状況を打ち破っていくことが重要ではないか。なぜなら、読むという経験の個別性・主観性と普遍性・客観性との往復運動を学習者のうちにつくり出すことによってこそ、学習者は、読者としての自分への信頼を手にすることができると考えられるからである。

「文学テキストを読んで自分が抱く感想には価値がある」という気づきは、学習者が読者として自立することを助ける。文学の授業の目標の一つは、「自分が文学テキストを読んで思ったり考えたりしていることは、言うに値するなにかである」という自信を育てることにあるといつてよいだろう。では、そうした自信を育むにはどうすればよいか。本稿では、以上の問題意識に基づき、アメリカの文学教育研究者 Sheridan D. Blau による研究を考察することを通して、文学テキストについての価値ある反応を引き出す方法を明らかにしていきたい。

2 研究の方法

Blau の研究を取り上げる理由には、次の三つが挙げられる。

一つは、ワークショップに基づく研究であることである。Blau の研究は、自身が主宰する「リテラチャー・ワークショップ」と呼ばれる活動に基づいて進められている。「リテラチャー・ワークショップ」は、文学を教える教師を参加者とする、文学を教えることについて学ぶワークショップである。Blau の研究を考察することは、文学の授業のあり方を、より実践に即したかたちで明らかに

するうえで有効である。

二つは、書くことの問題を扱っていることである。文学テキストについての学習者の反応を引き出すためには、書く活動を効果的に取り入れることが大切になる。しかし、書く活動は学習者にとって負担の大きなことでもある。書く量や、書く時間、書く内容の問題に縛られすぎると、結果的に、文学テキストを読んだあとに抱いたみずみずしい感覚、率直な印象、思い浮かんだ経験といったものが、文章から失われることになりかねない。次の引用文から窺われるように、Blau の問題意識は、文学テキストについて書くことを、学習者にどのようにして励ますかという方法の探究にあるとあってよい。

教師が課題を指定することによって、学生は、文学について書く活動を、文学の意味や反応に関するひとりひとりの個別的な探究の出来事としてよりも、教師の課題に答えられるかどうかのテストとしてみなすようになる。そのうえ、教師が学生に話題を与えたところで、書くに値することはなにかという問題は解決されない。それでは単に、その問題が書き手から課題作成者の教師へと受け渡されただけである。¹

Blau の考察は、「文学について書く活動」を、いかにして、学習者「ひとりひとりの個別的な探究の出来事として」成立させるかということに向かっている。文学テキストについての価値ある反応を引き出す方法を明らかにするうえで、Blau の研究は手がかりとなるものである。

三つは、教室コミュニティへの視点があることである。先述した「自信のなさ」の背景には、おそらく、級友からの視線が気になったり、自分の感想を述べるのが恥ずかしかったり、「自分の考えは間違っているのではないか」という不安を感じていたりするといった要因も潜んでいると思われる。文学教室における、学習者間・学習者—教師間の関係性の問題である。しかし一方で、文学を読む自分への信頼を、学習者が自分ひとりで手にすることは難しい。むしろそれは、教室というコミュニティのなかで、自分の考えが他者に受容されることによって育まれると考えられる。文学テキストについての学習者ひとりひとりの反応を、読みに有益なものとして温かく迎え入れることのできるコミュニティへと育てていくための視点として、Blau の研究は示唆に富んでいる。

以上の三つの理由から、Blau の研究を取り上げることは適切であると考える²。

本稿では、Blau が取り組んでいるワークショップのなかから、「文学テキストについてなにが言うに値するのかという疑問を考察する」³ことに取り組んだ回を考察する。このワークショップの目標は、「教師はどのようにして教室におけるある特定の種類の文化——学生たちの役割や責任や権利が、教室における文学の活動の参加者として、また、読み手や書き手のコミュニティにおけるテキストの議論・解釈の方法への貢献者として（傍観者や消費者としてよりも）取り組むようになる文化を育むことができるのか」⁴を明らかにすることにあつた。つまり、本ワークショップで扱われているのは、教室における文学の活動への「参加者」「貢献者」としての自信を学習者に育むための、文学の授業の方法である。これは本稿の目的と深く通じる問題である。

以下では、まず、本ワークショップの実際を明らかにし、次に、文学テキストについての価値あ

¹ Sheridan D. Blau[2003]p.123

² Blau の研究については、『論叢 国語教育学』復刊第2号（通巻7号）において、山元隆春氏、中井悠加氏による精緻な考察がなされている。山元氏は、「国語科教育法」を担当する大学教員の専門性向上という観点から、Blau のリテラチャー・ワークショップの意義を考察している。中井氏は、Blau が目指す「共同体」としての文学教室が、文学教育研究者と現場教師、理論と実践をつなぐ一つの鍵となることを論じている。稿者も同誌において、「再読を励ます読書教育」の観点から、Blau の研究を検討した。本稿と合わせて参照していただきたい。

³ Sheridan D. Blau[2003]p.124

⁴ Sheridan D. Blau[2003]p.124

る反応を引き出すためにどのようなことが大切になるのかを検討したい。

3 リテラチャー・ワークショップの実際

概観

本稿で考察するリテラチャー・ワークショップのタイトルは、「文学のコミュニティにおいて読みを構築すること」である。繰り返しになるが、このワークショップの目標は、「文学の教室における言論への貢献者」⁵になり得ているという自信を学習者に育てていくための「文学の教室」のあり方を、文学を教える教師たちとともに考察することにある。

ワークショップで取り上げられる教材は、デイヴィッド・オーダンの著「いまにも母さんがドアを突破して」⁶である。この教材が選ばれた理由は、短時間で読めるストーリーであること、「物語についてのさまざまな見方や考え方、あるいはさまざまな読み方が展開していく」⁷と予想されること、学習者の生育歴や発達段階に照らして不適切な表現を含まないことの三点である。とくに第二の理由は、本稿の目的に照らして重要である。読むという行為が「ひとりひとりの個別的な探究の出来事として」成立していることを学習者が実感として学び取っていくためには、文学の授業が、同一のテキストに対して多様な読み方が展開する「証拠」としてはたらくということが効果的であり、そうした点からのテキストの選択が求められるといえよう。

ワークショップの方法は、「活動#1：黙読（5分）→活動#2：飛び込み読み（6分）→活動#3：ポインティング（5分）→活動#4：行についての作文（10分）→活動#5：作文グループでの共有（10分）→活動#6：報告と発表（12分）→ワークショップの実践から理論への拡張（10-30分）」⁸という六つの活動とまとめとから成っている⁹。合計で約90分間のワークショップである。以下では、それぞれの活動の実際を、Blauの記録をもとに見ていきたい。

活動#1：黙読

T：では、『超短編小説』と呼ばれるとても短い物語を集めた本（ロバート・シャパード／ジェームズ・トーマス編 1986）の一編、デイヴィッド・オーダンの「いまにも母さんがドアを突破して」を読むことから始めましょう。ベテランと新鋭のアメリカの作家によるこのコレクションには70くらいのもとも短い物語が含まれ、それらはすべて1ページから5ページに収まる長さになっています。この本は、一つの授業の範囲内で読んで話し合うことができる短い文学作品を探している国語教師にとってすばらしい素材です。しかし、注意しておきたいのですが、わたしはこの物語を、教師とのワークショップや大学生の年齢の学生のための教材として慎重に選んでおり、19歳や20歳より若い学生にこの物語を使うことにはいくらかのためらいをもっています。しかし、この他のとても短い物語のなかから、ここで説明する練習に使えるものを見つけることは難しいことではな

⁵ Sheridan D. Blau[2003]p.148

⁶ ロバート・シャパード、ジェームズ・トーマス編／村上春樹、小川高義訳[1994]『SUDDEN FICTION 超短編小説』文春文庫 pp.425-429 所収

⁷ Sheridan D. Blau[2003]p.126

⁸ Sheridan D. Blau[2003]pp.125-137

⁹ 活動#1～#3ではテキストを読むことが、活動#4～#6ではテキストについて書き、書いたことについて話し合うことが、それぞれ行われる。活動#1～#3は、文学テキストについての率直な反応を個人から引き出す手立てとして、またその反応を集団で共有することへの抵抗を除去する手立てとして、効果的にはたらいしている。#3までの活動を通して、学習者は、「文学テキストを読んで自分が感じたり考えたりしたことも、捨てたものではない、書くに値するものかもしれない」という手応えを手に入れていく。それが、続く活動#4～#6における書くことや話し合うことを有意義に展開させている。なお、最後の段階は、文学の教師に向けた、このワークショップそのものについての理論的省察の時間となっている。

いでしょう。いづれにしても、いまからこの物語を、あなたと共鳴する行に注意しながら読んでください。それらは、楽しく感じたり、気にさわったり、驚かされたりする行や、印象的だったり、上品だったり、困惑したりする行の事です。単純に、どのようなかたちであれ、あなたの気に留まった行に注意して読んでみてください。

いまにも母さんがドアを突破して デイヴィッド・オーダン

母さんはサンドイッチを作りかけて死んだ。あれで死ぬくらいなら、頼むんじゃないかった。それまではサンドイッチを作っても死ななかったのに、なぜ突然ああなったのだ。父さんもわからないと言った。でも、あまりその話はしない。その話はしないことにしている。たまには、してみる。たまには、父さんと二人きりのディナーが、いい感じなときもある。

でも、たまに、だ。

たいていは、そんなじゃあない。たいていは、うっかり母さんの席まで支度したりする。そうになると、どうしようもない。話したくもなくなる。皿が三枚。グラスが三つ。キッチンが明るい。ぴかぴかだもんね、と母さんは言っていた。で、いまでは——父さん、母さんの席、ぼく。——いまにも母さんがドアを突破してきそうな気がする。包みや箱をわんさと抱え、ぼくの大きな冬コートを着ているから肩や腰が四角ばって、にこにこ笑った顔が植物みたいに黴だらけで。

もっと気がつけばよかった。

そういうことに気がつけばよかった。

どうなのさ、母さん？ サンドイッチ作っただけで死んじゃうのかい？ ほんとに死んじゃう？ よく遊んでくれたっけ。覚えてる？ で、あるとき、ぼくが母さんの椅子の背へまわって、カーラーをはずして、髪の毛に指をとおしてたら、もうわかったわよ、どんなのを作ればいいのか、と言ったんだ。それから母さんは立ち上がり、父さんのほうへ向いて、バスローブの前をちらっと開けて、昔と同じに面白がるかためしてた。でも、当てはずれだったろうね。なんだい、と父さんは言った。またか、珍しくもない。サンドイッチ、作るんだろ。そう言って父さんは、プディングが溶けるみたいに、安楽椅子に坐りこんだ。

それだけだ。それが父さんからの最後の言葉になった。母さんはテレビの音を上げ、キッチンへ行って、そしたら次はもう、たすけて、と言っていた。

まあ、様子がわからなかったのは、父さんだって同じことで、椅子から立つと、のろのろと歩きはじめた——ひとつ驚かしてやれというつもりで、キッチンまでずっと摺り足で歩いた。——そしたら、母さんが倒れて死んでいた。バスローブの腰がはだけていた。

ぼくは思った。さあ、母さんが死んでるんだ、どうする？ ふだんから考えることじゃない。母親がキッチンに長々とひびて死んでいた場合には、なんて誰が考える。でも、言わせてもらえば、こういうときこそ、おかしなことになるものだ。こういうときには、ロウツシの人工呼吸をやる——なんと母親にだぜ——もし意識が戻ったら、こっちの顔にげぼつと吐かれるかもしれない。人工呼吸はそういうものだ。それでも、やっぱりそうなってくれと祈っている。そうならないと、おしまいなんだから。で、そうになったら救急車にまかせるしかない。顔にシートをかけられた母親が連れていかれるだけだろう。そういうときには、ぼさっと坐って、見ているしかない。救急隊が母親の体をなでぐりまわし、いままで家族は何してたと思ってるのがわかるだろう。で、そのころになると、玄関先に赤い救急灯がちらつくの近所の人にも見られ、できそこない息子

がむぎむぎ母親を死なせたと思わせる。そういうときは、この先どうやって長い一生を暮らそうかと思う。どうあがいたって、母親を救えなかった言い訳を考えて暮らす人生だ。どうしたらいい？ ぼくらはちっともわからなくて、仕方なく父さんが、ずるずると母さんをカウチに坐らせ、そのまま待った。待ちながら、テレビを見ていた。テレビがついていた。

*

でも、さっき言ったみたいに、あまりその話はしない。できやしない。うちでおしゃべりだったのは母さんだ。よく自分から言っていた。「あたしがいなくなったら、あんたたちどうすんの？」で、いま、うちは母さん抜きだ。父さんとぼくでは、金をやるからしゃべれと言われたって、しゃべりように困るくらいだから、初めから黙っている。どうせ高がしれている。ぼくが何を言えればいい。父さん、あっちのほうは？ ひとり寝の気分は？ なんて話を父さんがしたがるわけがない。まるっきりだ。だいたい、ぼくを家から出したらしい。ただ、それも本心なのかどうか、わからないところはある。そうなったら、どうなるんだろう。まめな男でなけりゃ、六部屋も始末しきれない。ディナーのときに、そう言ってやることもある。ぼくがいなけりゃ、この家は困るだろ。どうだい——。かまうもんか、と父さんは言う。父さんがこだわるのは、キッチンとローブと、父さんの女房を救おうとして、ぼくがしたこと。ぼくの手。母さんのからだ。ぼくの唇。母さんの口。

「なあ、おい」と父さんは言う。「おまえ、ほんとに、そうやって母さんを思い出したいのか」¹⁰

活動#1 は黙読である。Blau は、この教材を用いるうえでは、「読者のなかに母親やその他の親類を近くに亡くしその喪に服している人がいる可能性に敏感でなければなら」¹¹ないとしている。また Blau は、作者オーダンのこの作品を書いたのは 19 歳のときであったことに触れ、「わたしはこの事実を、話し合いの終了までは学生に伝えないようにしています」¹²と述べている。

活動 # 2 : 飛び込み読み

T : では、この物語を声に出して再読しましょう。「飛び込み読み」(Jump-in Reading)と呼ばれるやり方で読みます。(…中略…) 名前からわかるように、飛び込み読みでは、読み手は音読に飛び込み参加してパラグラフを声に出して読み、読み終えたらストップします。そして静かになったらまた別の人が飛び込んでいきます。だれが読むのかを決めるのに挙手や約束は使いません。あなたは、ただ沈黙のなかに飛び込んでテキストの短い一節を音読し、パラグラフの終わりまたはその他の自然な節目のところまできたらストップします。しかし、これは飛び回り読みと呼ばれるものではありません。だから、最初の人には物語のはじめから読み、それ以降に読む人は前の人を読み終えたところに飛び込むようにしてください。そうすることで、物語全体をももとの形で聞くことができます。同時に再度、共鳴したり強く心打たれたりする行や言葉に気づいてみましょう。¹³

活動#2 は「飛び込み読み」と呼ばれる音読である。学習者による、いつ読むか、どこまで読むかの創意と判断によって、一続きの音読の流れがつくられる。二回目の通読でもある。

活動 # 3 : ポインティング

T : では次に、「ポインティング」(Pointing)というのをやってみようと思います。これは、Peter Elbow(1973, pp.85-86)が「テキスト演奏」と呼んでいる活動のバリエーションのひとつから借りてき

¹⁰ Sheridan D. Blau[2003]pp.125-127. 教材本文は小川高義訳(注6参照)による。下線引用者

¹¹ Sheridan D. Blau[2003]p.127

¹² Sheridan D. Blau[2003]p.128

¹³ Sheridan D. Blau[2003]p.148. 中略・下線引用者

た用語です。(…中略…)

文学の取り組みにおけるわたしたちのポインティングのやり方は以下のとおりです：単純に、自分が感動したり、心に触れたり、共鳴したりした行や言葉をどのようなものでもよいので声に出して叫ぶのです。それらの行は、印象的だったり重要に感じたりとりわけ興味深かったりその他さまざまな理由によって、あるいは名づけられる理由はないようなことによって心打たれたところで。その興味への説明や証明は必要ありません。とにかく、その行を Elbow が「クエーカー教徒方式」と呼んだやり方で叫ぶのです。彼はこの用語を、クエーカー教徒が祈りの集会を行う方法を示唆するために使っています。その集会で、人々は円になって椅子やベンチに静かに腰かけ、そのうち魂によって心が動かされると、靈感を受けた考えや思いや彼らの心に去来したものを叫ぶのです。で、それがここでしょうとしていることですが、魂が降臨するのを待つことはありません。ただ心を軽く突くようにしてその行を呼びます。

それからあと二つのルールに注意しておきましょう。一つ目のルールは、だれもどれかの行を独占する権利は持っていないということです。したがって、あなたが叫びたかった行をだれか他の人が叫んでも、またいつでも好きなときに、同じ行を叫んでよいのです。二つめのルールは、一つの行を何度叫ぶことができるのかということに限度はないということです。同じ人によっても、です。だから、もしあなたがある行に思い入れが強ければそれを何度も叫んでいいですし、あるいは、成り行きの中かである種のリフレインのようにして使ってもいいです。ある特定の行や多くの行に対する反応の行としてそれを使ってもいいです。または、いつでもいいのでそうしようと心が動いたときにそれを叫んでもいいですね。でも、もちろんその他の行でも同様に叫んでいいですよ。ではポインティングを始めてみましょう。

S1：「もっと気がつけばよかった。」

S2：「サンドイッチ作っただけで死んじゃうのかい？　ほんとに死んじゃう？」

S3：「うちでおしゃべりだったのは母さんだ。よく自分から言っていた。」

S4：「よく自分から言っていた。「あたしがいなくなったら、あんたたちどうすんの？」で、いま、うちは母さん抜きだ。」

S1：「もっと気がつけばよかった。」

S5：「こういうときには、口うつしの人工呼吸をやる——なんと母親にだぜ——もし意識が戻ったら、こっちの顔にげぼつと吐かれるかもしれない。」

S6：「そういうときは、この先どうやって長い一生を暮らそうかと思う。どうあがいたって、母親を救えなかった言い訳を考えて暮らす人生だ。」

T：「それまではサンドイッチを作っても死ななかつたのに」

S7：「それから母さんは立ち上がって、父さんのほうへ向いて、バスローブの前をちらっと開けて、昔と同じに面白がるかためしてた。」

(…中略…)

S16：「椅子から立つと、のろのろと歩きはじめた——ひとつ驚かしてやれというつもりで、キッチンまでずっと摺り足で歩いた。」

S5：「したら、母さんが倒れて死んでいた。バスローブの腰がはだけていた。」

S17：「バスローブの腰がはだけていた。」

S6：「ぼくの手。母さんのからだ。ぼくの唇。母さんの口。」

S3: 「おまえ、ほんとに、そうやって母さんを思い出したいのか」

S1: 「もっと気がつけばよかった。」

S12: 「母さんを思い出したいのか」

T: ではここまで。まだ続けられそうですが、あなたがたには考えがひらめいたと思います。

S3: ちょうど温まってきたところなのに。

T: みなさんはすでにかなり温まったと思います。しかし、そろそろ次の活動に移らなければなりません。¹⁴

活動#3 は「ポインティング」と呼ばれる、文学テキストの一節を抜き出す音読である。point (動詞) には、指摘する、注目させる、引き立てる等の意味がある。引用箇所においては、学習者 17 名(S)と教師(T)が、順不同にテキストのさまざまな箇所を指摘していることがわかる。同じ一節を繰り返し指摘する学習者(S1)や、場所を変えて二回目の指摘をする学習者(S1, S3, S5, S6)も見られる。

Blau は、「ポインティングのポイント」として次の四点を挙げている。すなわち、ポインティングは、(1)「三回目の読みという性質を持っている」¹⁵、(2)「多くの異なる読者によって繰り返し読み上げられる多くの行を聞かせることによって、やる気のない読者——なかでも、どの行も叫ぼうとしていない人——が、読者としての自分に自信を持つことの手助けができる」¹⁶、(3)「テキストの読みや解釈において、Elbow が「重心」(center of gravity)と呼ぶものを位置づけはじめ」¹⁷、そして(4)「特定のテキストの読みにおけるひとりひとりの読者の審美的体験を承認し支持している」¹⁸の四点である。Blau は、再読を励ます点、解釈を助ける点、読者としての自信や意欲を育む点、そして審美的読みを育てる点に、ポインティングの意義を見ているといえる。

ポインティングは、テキストを読み直す活動であると同時に、それ自体が文学テキストについての自分の反応をあらわす表現活動である。言い換えれば、テキストの解釈を助ける再読であるとともに、それ自体が読むことの経験となっているのである。

以上に見てきた活動#1～#3 は、文学テキストを読む活動である。これらの活動で Blau が強調しているのは、三箇所の波線部に示されているように、文学テキストを読んで自分が「共鳴」する行や言葉を大事にするということである。「理由」がわからなかったり、漠然としていたりしても構わない。「説明や証明」に捕らわれると、文学テキストを読んで生まれたみずみずしい見方や感じ方や考え方は、ともすると色褪せて見え、とるに足らないもののように思えてきてしまう。したがってまずは、学習者に、文学テキストのある部分に心惹かれる自分を大切にさせるということが、文学テキストについての価値ある反応を引き出す出発点として重要になる。どのようなものであれ、その行や言葉に「感動したり、心に触れたり、共鳴したり」する自分には、読者としての価値があるのだということを学習者に気づかせる手立てとして、ここまでに見てきた黙読—飛び込み読み—ポインティングという再読の過程は大きな可能性を持っているといえるだろう。

活動#4：行についての作文

T: わたしたちはこのテキストで三つことを体験してきました：黙読をしました。飛び込み読みで

¹⁴ Sheridan D. Blau[2003]pp.128-131. 中略・下線引用者

¹⁵ Sheridan D. Blau[2003]p.143

¹⁶ Sheridan D. Blau[2003]p.143

¹⁷ Sheridan D. Blau[2003]p.144. 「ポインティング」によって明らかになったこの物語の「重心」として、Blau は、「ぼくの手」「母さんのからだ」「ぼくの唇」「母さんの口」という語句や、「はだけたバスローブについての行」を挙げている。これらは本テキストで注目すべきキーセンテンスや、キーワードである。

¹⁸ Sheridan D. Blau[2003]p.144.

音読されるのを聞きました。そしてポインティングでテキストの断片が再度（場所によっては何度も）音読されるのを聞きました。いよいよ、物語について書く時間です。そこで、みなさんには、物語の意味のうえでもっとも重要だと考えた行か、またはもっとも興味深かったり困惑したりしている行を選び、その行について論じながら、その行の物語における役割や、重要だ、興味深い、困惑すると考える理由を説明してほしいと思います。その行は、ポインティングで叫んだ行や、ほかの人が叫んだ行のうちの一つでもいいですし、全く別の行でもかまいません。その行をページの上を書いて、そこから書き始めてください。わたしもみなさんといっしょに書きますが、書く時間を決めて、ほんの7.5分間にしようと思います。¹⁹

活動#4は「行についての作文」と題されている。体裁を整えた文章を書くのではない。これまでの三度の読みを通して、「物語の意味のうえでもっとも重要だと考えた行か、またはもっとも興味深かったり困惑したりしている行」について、そう考えたり感じたりした「理由」や、「その行の物語における役割」を下書き的に書き留める短作文である。

作文の冒頭には、文学テキストの「行」を抜き書きするように指示されている。この工夫により、学習者が抱えている「何も書くことができない」「書くことがない」という不安を緩和し、文章の書き出しを助けることができるだろう。

また、Blauは、「このワークショップを学生とするときでも教師とするときでも、わたしはいつも参加者たちが書くのといっしょになって書いている」²⁰と述べている。文学について考え合うコミュニティに参加し、取り組むことのモデルとしてはたらくという意味で、教師が学習者と同じようにするということは、一つの間接的支援になると考えられる。

活動#5：作文グループでの共有

教師：書くのに実質9分間ぐらいを使いました。では、書いたことを共有する二人の人を見つけてください。そうしたら、あなたが書いたことを教えるというよりは読み上げてください。これはあなたの考えを示す方法として実に効率的であり、また書き手としてのあなたの長所について学ぶ方法としてより便利です。ですから、その人が自分の書いたことを実際に読み上げることなしに、だれをもグループから去らせないようにしてください。（…中略…）お互いの作文を聞き合ったら、自分の作文が他の人のものとどのように似通っていたか、ちがっていたか、また物語についてどのような問題が挙がったかを報告する準備をしてみてください。²¹

活動#5は小グループでの感想のシェアである。「書いたことを教えるというよりは読み上げてください」とあるように、Blauは、「あなたの考えを示す方法」「書き手としてのあなたの長所について学ぶ方法」として、書いたまま読み上げるように指示している。本稿冒頭でも述べたが、自分の個人的反応を他者に発表しようとするときには、さまざまな理由から、読むべき内容を取捨選択しようとする意識はたらく場合がある。しかしながら、他者に発表するには値しないと感じられ、切り捨てようとする内容にこそ、文学テキストの読者としての、価値ある反応が潜んでいる場合もある。その意味で、書いたまま読み上げさせるという方法は、価値ある反応を共有する手助けとなる。活動#4までの、「ひとりひとりの個別的な探究の出来事として」の読む行為を率直に開示し合う場として、活動#5は位置づいているのである。

活動#6：報告と発表

¹⁹ Sheridan D. Blau[2003]p.131

²⁰ Sheridan D. Blau[2003]p.132

²¹ Sheridan D. Blau[2003]p.133. 中略引用者

T: では、お互いの作文をすべて聞くことができたところで、グループの人が書いていることからのようなことがわかったか、あなたが書いたことにどれくらいの同意があったか、グループの人の物語の見方がどのようにちがっていたかなどについて、グループから聞いてみたいと思います。また、サンプルとなる作文をわたしたちに聞かせてほしいと思います。もしだれか自発的に読んでくれる人がいれば、または、だれか近くの人で、物語に対して、新しかったり、驚かされたり、啓発的な見方をしている作文を聞いていれば、その人を推薦してほしいと思います。

S15: Sue がいいと思います！ みなさんはこれを聞くべきです。

Sue: わかりました。この物語は本当に頭に來ました。ではまず物語の行を読んでそれからわたしの反応を読みます。

「どうなのさ、母さん？ サンドイッチ作っただけで死んじゃうのかい？ほんとに死んじゃう？」

(…中略…) この物語は、その母親が男の召使いとして、彼らの所有物として扱われている点でわたしを激怒させます。彼らは二人とも、彼女が死んでさえも人間としての彼女に起こったことを問題にしているというよりは、彼女の乳房がはだけているという事実に関心を奪われているようにみえます。かりに著者の名前が David であることを知らなかったら、わたしは、この物語は女性の書き手によっていかに男性は女性の扱いに無神経で愚かであるかをパロディーとして描いたものだと考えていたことでしょう。

多くの学生: (多くの笑い声、拍手)

T: わたしはここでなにか言うリスクはとらないことにします、でもとても力強い作文をありがとう。

S11: Eileen も、まるで子どものような男性のことについて書いていました。

Eileen: はい、書きました。でもわたしだけでなく、わたしたちのグループの一人一人も、親や家族構成員としてのそれぞれの経験をもとに、この物語について書いているようでした。

T: その一例を聞いてもいいですか。

Eileen: では自分のものを読みます。

「「あたしがいなくなったら、あんたたちどうすんの？」で、いま、うちは母さん抜きだ。父さんとぼくでは、金をやるからしゃべれと言われてたって、しゃべりように困るくらいだから、・・・」

この物語は、多くの家族の生活や夫婦や男女の違いについての困った事実を捉えています。家族のなかで、母親は父親と息子の仲裁人です。彼らは彼女を抜きにしてはお互い話しません。彼女は一見、彼らのために話をしているようにさえ思えます: 「うちでおしゃべりだったのは母さんだ」。しかし、これらの男たちのことを彼女は「男の子」と呼んでいます。彼らは同じ家にいる人たちですが、母親なしではコミュニケーションをすることができないのです。母親なしでは彼らはお互いなにを話すべきかわからないし、その沈黙が気まづい感じです。そして、このことは多くの家族にあてはまる状況だと思います。(…中略…)

T: ということは、ここに出された意見はどういうものでしょう。先のはフェミニスト的な抑揚ある調子の作文でしたが、いまのものはジェンダーや家族力学の問題に焦点を当てています。この言い方でこの作文をうまく特徴づけられていればいいのですが。 ありがとう、Eileen。ワークショップではいつもそうなのですが、8分や10分の時間でこのように説得力のある、力強い作文が生出されることに、わたしは再び心を打たれています。よし、では別の作文を聞きましょうか。

S3 : Roger のを聞くとよいと思います。

Roger : これは読みたくないなあ。

S3 : わたしたちはみな思春期の若者たちを教えているのだし、あなたが書いていることはわたしたちにもはっきりわかります。とてもいい作文です。ぜひ読んで。とにかく、男性からのものを聞きたいと思うのです。

Roger : (しぶしぶ) わかりました。

「で、あのとき、ぼくが母さんの椅子の背へまわって、カーラーをはずして、髪の毛に指をとおしてたら、もうわかったわよ、どんなのを作ればいいの、と言ったんだ。」

わたしは、これは若い男性の母親の関係における傲慢さについての物語だと思います。この男の子は母親に彼が欲しいものを自分に与えるようせがんで利口に立ち回り、彼女は実際そうします。彼はサンドイッチを作れるくらいにじゅうぶん大きいのに、母親にそれをするように主張するのです。

S19, S20: あなたは、同じ行について書いた Mark の反応を聞く必要があるとわたしたちは思います。

Mark : わかりました。でも Roger、わたしがあなたの家族の精神分析をしようとしているとは思わないでくださいね。

Roger : ご心配なく。

Mark : わかりました。

「で、あのとき、ぼくが母さんの椅子の背へまわって、カーラーをはずして、髪の毛に指をとおしてたら、・・・」

この行いは、母親と関わるこの男の子にとってどのような種類のものだったのでしょうか。彼は、息子というより恋人のようにみえます。(…中略…) 母親の死後、エディプス・コンプレックスの三角関係は父親と息子の両方に認識されています。互いに話すことができないということによって。父親が自分を家から出そうとしているという息子の認識によって。そして何より、床に倒れた母親の最後の光景についての父親の嫉妬した疑問によって: 「おまえ、ほんとに、そうやって母さんを思い出したいのか」

T : お、フロイト主義的な読みですね。ありがとうございます。みなさんの学生からそのような高度な反応を得ることは難しそうですが、興味深い反応は得られるはずです。不運なことですが、みなさんの多くはこの物語を使えないでしょう。しかし同じような刺激的な物語を見つけることはできるはずで(…中略…) では別のものを聞きましょうか。ありがとうございます、Maureen、お願いします。

Maureen : わたしは罪についての作文を読みます。

「そういうときは、この先どうやって長い一生を暮らそうかと思う。どうあがいたって、母親を救えなかった言い訳を考えて暮らす人生だ。」

わたしはこれを罪についての物語だと読みました。息子の、母親が死ぬときに感じている罪についてです。彼には罪を感じるのに十分な理由があります。なぜなら、彼女は皮肉にも彼が彼女にもを頼んだときに死んだからです。これに加えて、彼は彼女を救おうとしましたが救えず、その結果当然ながら、もし助ける方法を知っていたなら彼女を救うことができたかもしれないと感じています。(…中略…) それから夫も罪を感じています。彼には妻をひどく冷淡に扱っている罪があります。彼女の助けを求める叫び声をジョークだと考え、彼女が本当の助けを求めているときに静電気ショックを彼女に与えるつもりで彼女に近づいていったことです。また彼は、彼

女がセクシーな仕草を見せたときに無関心でいたことについても罪を感じています。(…中略…)
その人が死んだとき、取り残されたと感じた人々は、愛情表現をやり損なってきたことや配慮に
欠き薄情だったことのすべてに罪や後悔を感じるのです。

T: どうもありがとう。また別の魅力的な物語の捉え方ですね。これは、倫理的あるいは道徳的
な読み——部分的には心理学的な読みですが、責任や罪悪感の問題に焦点化している読みだとラベ
リングできるでしょうか。もう一つどうでしょう。

S10: わたしたちは Jason を推薦します。

Jason: わたしは Sue が書いた行と同じ行について書きました。

T: すばらしい。ぜひ聞きましょう。

Jason: わたしはまた、これまで他の人によってすでに指摘されているいくつかの問題も取り上げて
います。

「それまではサンドイッチを作っても死ななかった」

この物語は、息子が母親に尋ねた大げさな疑問のまわりに作られた実に幅のある言葉のジョーク
です。その疑問はこの物語進行中に設けられています:「どうなのさ、母さん? サンドイッ
チ作っただけで死んじゃうのかい? ほんとに死んじゃう?」そしてその答えは「イエス」で
あり、驚いた息子を考えさせます:「それまではサンドイッチを作っても死ななかった」。この物
語が作られたきっかけとしては、人々が他人を操るときにいつも使うような従来の誇張法的疑
問型が用いられている状況への皮肉的終結の可能性について、作者自身が思い悩んだことだと予
想できます。ぼくのためにこれやあれをやっただけで死んじゃうのかい? たまにゴミを持ち出
してもらっただけで死んじゃうのかい? 夕食のときにネクタイをしてるだけで死んじゃうのか
い? きみのお兄さんに親切にするだけで死んじゃうのかい? などなど。(…中略…) これは
ジョークから始まるじつにユーモアのある物語です。

T: これは今回わたし自身が物語にアプローチしたやり方とほとんど同じです。しかしあなたの作
文のほうが好きです。わたし自身の作文を読まないという(すでに小グループでは共有してしま
すが)二つの良い言い訳——もう一つは時間的な圧迫です——になるかもしれませんが、ここまでに
聞いてきた(またまだ聞いていない)読みがどのような読みかを考えることは、わたしたちに、文
学作品についてなにが言うに値するのかを示してくれるように思います。²²

活動#6 は、小グループに提出された感想や、そこで話し合ったことについて紹介する、「報告と
発表」である。活動#6 の特色は、教師が、発表者の読みについて、理論的な意義づけを行って
いることである。二重下線部の Blau の発言がそれに当たる。「フロイト的読み(Mark)」「フェミニ
スト的読み(Sue)」「言語学的考察の観点 Jason)」「心理学的倫理的観点(Maureen)」「家
族力学的観点(Eileen)」「男性の親らしさの現象学的観点(Roger)」²³というように、それぞ
れの発表者の読みがラベリングされている。このラベリングの意義について、Blau は次のよ
うに述べている。

もちろん、必ずしも、この文学作品に対して読者がとったすべての観点到學術的用語を
与えなくてもよいのですが、学生に(ここに実施したような練習なりワークショップなりを
通して)彼らには他の読者にとっての興味や価値となるテキストの読みを生み出す力がある
ことを示すのは有益なことです。²⁴

²² Sheridan D. Blau[2003]pp.133-137. 中略・下線引用者

²³ Sheridan D. Blau[2003]pp.139-140

²⁴ Sheridan D. Blau[2003]p.140

自分の読みが他の読者に対しても価値を持つものであるということを学習者に示すうえで、その読みに「学術的用語」を与えることは有益であると考えられる。Blau は、「どれも同じくらい個人的で私的な読みのようにみえても、それぞれの読みは、同じような文化的役割のなかにいる読者集団のメンバーとして特徴づけられる個人による特定の読みによって引き出された関連的な経験である限り、個人を超えうるものであるといえる」²⁵と述べている。おそらく、「個人的で私的な読み」と思い込んでいたものが、「個人を超えうるものである」ということを実感できたとき、学習者に、読者としての自信が生まれるのではないだろうか。そうだとすれば、その実感を育む手立ての一つとして、教師が、学習者ひとりひとりの読みを、専門的・学術的観点から「名づける」ための言葉を持つということは、自立した読者を育むうえで意義があるといえるだろう。

以上、Blau のリテラチャー・ワークショップ「文学のコミュニティにおいて読みを構築すること」の実際を、活動#1～#6を中心に検討してきた²⁶。ただし、このワークショップを、Blau が営んだ通りに首尾よく進めることは容易ではない²⁷。Blau のワークショップを小・中学校や高等学校の国語科授業に生かすためには、時間的制約を克服する、それぞれの活動で学習者に話す用語を平易にするなど、実状に応じた工夫を施していくことが必要である。この点を踏まえた上で、Blau のワークショップがわたしたちに示唆するものについて、次に考えたい。

4 文学テキストについての価値ある反応を引き出すために

文学テキストを読んだ学習者からの反応を効果的に引き出すために、文学の授業を営むわたしたちは、どのようなことを考えていけばよいか。Blau のリテラチャー・ワークショップの実際から見てくるのは、文学テキストについて読み進めるための学習活動をモジュール（機能単位）化するということの意義である。ワークショップにおける六つの活動の一つ一つは、Blau が、文学テキストを読んだ学習者の反応を国語科授業により真正なかたちで引き出すことのできる方法としてたどりついた、一つの結論であるといえる。六つの活動は、それぞれ、次のようなモジュールとして特徴づけることができるだろう。

<文学テキストを繰り返し読む活動のモジュール>

1. 黙読——一度目の読み。ひとりひとりが、それぞれのペースでテキストを静かに読む。読みながら、気に留まる行や言葉に注意する。
2. 飛び込み読み——二度目の読み。級友とともに、音読によってテキストを通読する。音読したり聞いたりしながら、気に留まる行や言葉に注意する。
3. ポインティング——三度目の読み。テキストのなかで気に留まった行や言葉を、自由に声に出して読み合うことで、級友が注目している行や言葉について知る。テキストについての自分の反応を表現するための手がかりを得る。

<文学テキストについての反応を書くモジュール>

4. 行についての作文——文学テキストのなかで自分が注目している行や言葉を抜き書きする。ま

²⁵ Sheridan D. Blau[2003]p.138

²⁶ 活動#6のあとには、文学を教える教師の立場に即してワークショップ全体を理論的に省察する「ワークショップの実際から理論への拡張」の時間が設けられている。しかし学習者（小・中学生、高校生）の立場からいえば、文学テキストに取り組む一連の活動は、活動#6の「報告と発表」をもって終結ととらえてよいであろう。

²⁷ Blau のワークショップは、中等学校における文学の授業を念頭に営まれている。ワークショップの参加者は、熟達した読者と呼んでよい、文学の教師たちである。そして Blau 自身は、文学教育の実践や研究を数多く積んできたベテラン教師であり、こうして記録を読むだけでもワークショップに引き込まれるほどの熟練の研究者でもある。こうしたさまざまな要因もあって、本ワークショップは首尾よく営まれているといえる。

た、その行や言葉に注目した理由について書く。これによって、文学テキストを読んだ自分の反応を、下書き的な文章のかたちで明らかにする。

<文学テキストについての反応を共有するモジュール>

5. 作文グループでの共有——文学テキストについて書いたことを小グループで紹介し、グループメンバーの考えについて知る。発表者は、自分の書いた文章をそのまま読み上げるかたちで発表する。さらに、小グループ内で、互いの作文の類似点や相違点を報告する準備をする。
6. 報告と発表——小グループで共有したこと、話し合ったこと、とくに注目された作文について、クラス全体に発表する。報告されたそれぞれの読みが持つ価値について、教師のコメントを聞きながら知る。

90 分間のワークショップでは、一つ一つの活動をテンポよく進めることが求められる。しかし、そのテンポは、一つのテーマを時間内に完結させるという必要以上に、学習者の率直な反応を、より新鮮なかたちで引き出すことに貢献しているようにみえる。国語科授業を構成する学習活動をモジュールとして意識し直すことは、学習者の価値ある反応を損なわないようにするための方法の一つになると考えられる。

また、学習者の価値ある反応をより効果的に引き出すためには、教師の指導支援のあり方として次の四点が重要であるといえるだろう。

- ・ 学習者ひとりひとりの生活・思考・経験から来る反応を尊重・奨励すること——その部分に反応したことへの「説明や証明」にこだわりすぎない。文学テキストを読むときには、理由があるにしてもないにしても、自分が気に留まったり、重要だと感じたり、興味深く感じたところに注目するように、学習者を励ます。
- ・ 学習者と同じようにすること——「ポインティング」の一参加者となって行や言葉を叫んだり、「行についての作文」を書いている姿を見せたり、「作文グループ」の一つに参加して自分の意見を読み上げたりするなど、学習者が取り組んでいることに教師も取り組む。
- ・ 体裁にこだわらずに書かせ、書いたことをそのまま読み上げさせること——文学テキストについての反応を書かせるときは、短時間で少量の下書き的なものとする。書いたことを集団に報告するときには、書いた文章をそのまま読み上げさせるようにする。これらのことが、その学習者の反応の価値や、書き手としての価値を、よりよく聞き手に伝えることにつながる。
- ・ 専門的・学術的観点から評価すること——学習者が書いたことが文学を読むというコミュニティにおいてどのような価値を持つのか、専門的・学術的な意義づけを行う。

これら四点は、文学テキストを扱う国語科授業において、学習者の価値ある反応を引き出すための、指導上の留意点といえるものである。文学教室を構成する一読者として、学習者とともに文学テキストに向かおうとする教師の細やかな気遣いが、学習者のテキストを読もうとする意欲や、彼らの自然な反応を教室に引き出すことにつながると考えられる。

なお、六つのモジュールは絶対視すべきものではない。順番通りに行うことが重要なわけではない。いつも六つの活動すべてを行うことが必要なわけでもない。それぞれの教師が、これまで取り組んできた学習活動と組み合わせるなどしながら、これらのモジュールの活用可能性を広げていくという柔軟な発想が大切になると考える。

5 結語

本稿では、アメリカの文学教育研究者 Sheridan, D. Blau のリテラチャー・ワークショップを手が

かりに、文学テキストについての価値ある反応を効果的に引き出す方法を明らかにすることを目的として、検討を進めてきた。本稿によって導かれたのは、次のような結論である。

学習者の真正の反応を効果的に表出させる手立ての一つは、〈文学テキストについて読み進めるための学習活動をモジュール化すること〉である。とりわけ、Blauのワークショップで営まれた六つの学習活動（黙読／飛び込み読み／ポインティング／行についての作文／作文グループでの共有／報告と発表）は、それぞれ、文学の授業において活用しうるモジュールの典型となるといえる。また、〈学習者ひとりひとりの生活・思考・経験から来る反応を尊重・奨励すること〉、〈学習者と同じようにすること〉、〈体裁にこだわらずに書かせ、書いたことをそのまま読み上げさせること〉、〈専門的・学術的観点から評価すること〉は、それぞれ、文学テキストについての価値ある反応を引き出す指導支援のあり方として意義があるといえる。

文学テキストからは、それが読まれるとき、ところ、ひとに応じて、多様な読みが引き出されてくる。重要なのは、それらの読みを、競うべきものとしてではなく、わたしたちの認識全体を、引いてはコミュニティ全体を豊かにするものとして考えられる、寛容な読者を育てていくことである²⁸。他者の読みを大事にすることと自分の読みを大事にすることは車の両輪のようなものである。自分とは異なる他者の解釈を認めることができるのは、読者としての自分を信頼しているからである。そしてその信頼を育むものの一つは、自分の読みが他者から認められ、自分の読みに自信を持つ経験である。本稿において考察した、文学テキストについての価値ある反応を引き出すための方法は、読者としての自信を育てるとともに、他者との関係性のなかを生きていく力を育てることにつながるという点で、意義があると考えられる。

6 参考引用文献

Sheridan D. Blau[2003] *THE LITERATURE WORKSHOP*. Heinemann

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

山元隆春[2011.7]「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』の記述・考察を手がかりとして」『論叢 国語教育学』復刊第2号

中井悠加[2011.7]「「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—」『論叢 国語教育学』復刊第2号

竜田徹[2011.7]「再読を励ます読書教育の探究—初読の価値づけ・権威づけを通して—」『論叢 国語教育学』復刊第2号

ロバート・シャパード、ジェームズ・トーマス編／村上春樹、小川高義訳[1994]『SUDDEN FICTION 超短編小説』文春文庫

(福井県立勝山高等学校臨任講師)

²⁸ Sheridan D. Blau[2003]p.142 「テキストをみるときにわたしたちが用いているいかなる批評的な、理論的な、あるいは解釈的な見方も、わたしたちはテキストのある特徴に気づいているが、その他の特徴は無視しているということを暗に含んでいます。そして、この事実、読者のコミュニティにおける複数の異なる見方がもつ価値のための有力な論拠となります。他の人がわたしたちに彼らの見方を提供するとき、わたしたちはそれらを競うべき解釈としてそれを考える必要はなく、むしろ自分たちの認識の全体を豊かにする更なる見方として考えるべきです」