

国語カリキュラムにとって文学はなぜ必要か

— 現代米国の文学教育論を手がかりとして —

山元隆春
(2016年10月6日受理)

Why Reading Literature in Language Arts Curriculum Still Matters

— From some considerations of contemporary discussions on literature instruction in US —

Takaharu Yamamoto

Abstract: In this paper, through examining Janet Alsup's *A Case for Teaching Literature in the Secondary School*, I explored the problem on aims and objectives for literature instruction, and considered a radical question, "why reading literature in Japanese language arts curriculum still matters?" Alsup also considered such a question with rich references from studies on literature instruction in US, cognitive psychology, primatology, cognitive narrative studies, and so on. Alsup provide a view of literature instruction in secondary schools with considering a question, "what literature can DO?" She found out four essentials by investigating contemporary literary pedagogy, these are, "identification," "empathy," "critical thinking," and "social action." As conclusion, I suggested that we should learn from educational suggestion in various disciplines, i.e., critical pedagogy, education of social justice, problem-based learning, or service learning, for developing more fascinating lessons of literature. For nurturing students to the holistic readers, and providing them to the holistic preparation for life, literary reading and responding in literature instruction could be still matters. Encouraged from Alsup's affirmation, I concluded that we should have further explorations of the functions of literary works for eliciting students' discoveries for living. This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP15H03503

Key words: teaching literature, critical pedagogy, problem-based learning, service learning
キーワード：文学教育，批判的教育学，PBL，サービスラーニング

1 はじめに

田近洵一(2003)は日本の「文学教育の直面する問題」として、(1)「文学の〈読み〉」の内実をとらえ、それが子どもにとってどのような意味を持つのかということの解明、(2)「教師と子どもとがどのようにして自らの〈読み〉を超えていくのか」ということの追究、という二つの問題を指摘した。府川源一郎(2010)も、「『私』を抑圧し、同時に解放する可能性もある『文学』という現象が、どのような契機によって、あるいはどのような手立てによって公の場で成り立つのか」という問題を指摘している。

両者の指摘した問題を扱うということは、文学教育に対する what (内容) や how (方法) の問いばかりでなく、why (目標) の問いに取り組むことを意味する。すなわち、国語カリキュラムにとって「文学」がなぜ必要なのかという問いの探究である。本稿では、Common Core State Standards (CCSS: 米国における現行の学習指導要領) とそれに関するテストや、「台本化されたカリキュラム」が席卷する現代米国における文学教育を論じた研究書を手がかりに、この問題を考察する。

2 現代米国における文学教育の位置

考察の対象とした『中等学校における文学教育を擁護する—科学的客観性と標準化の時代にフィクションを読む理由—』(Alsup, 2015)の目次を掲げる。

- 1 はじめに：文学教育を擁護する必要性
- 第1部 文学には何をすることができるのか
- 2 文学と同化：自己はいかに登場人物になるのか
- 3 文学と共感：物語はいかに感情を刺激するか
- 4 文学とクリティカルな思考：フィクションはどのように私たちを考えさせるのか
- 5 文学と社会行動：読むことは私たちの行為を変えられることができるのか
- 第2部 文学学習への挑戦
- 6 文学カリキュラムと指導要領準拠の教育
- 7 ケーススタディ：カレッジタウン中学校
- 第3部 中等学校での文学教育を甦らせるために
- 8 国語教師教育への応用
- 9 文学教育は有用性のため？ 楽しみのため？
- 10 文学と道徳性

第1部では、多くの先行研究を踏まえながら、文学が人にもたらす効果について論じられている。Alsupは文学が「登場人物に同化することを通じて」「共感的反応を手助けすることを通じて」「クリティカルな思考を高めることを通じて」「博愛な行動を促すことによって」という四つの面で読者に影響を与えたい、この四面の指摘が彼女の主張の基調をなしている。

第2部では、学習指導要領を重んじる教育、ないしは生徒の学習よりも教師と学校の結果責任を強調する教育が、文学教育を続けていく上での障害になっているとして、その理由を詳細に論じている。彼女は、この問題をカレッジタウン・ミドルスクール（仮名）でのケーススタディを通して扱い、Common Core State Standardsのさまざまな目標を達成しようとする学校において、文学教育を進めようとする教師がどのようにもがいているかということを描いている。

第3部は「はじめに」で展開した文学教育を擁護する必要性を確認した上で、その実現のために私たちが何をどうすればよいのかということをも提言している。そこで扱われているのは、文学教育を生き返らせるための教師教育のあり方や、文学の学習が思春期の生徒たちに必要な理由や、今まで以上に文学教育がカリキュラムにおいて重要な役割を果たすと主張する理由が示されている。また、文学を読み書きすることと道徳性(Morality)との関係についても論じられている。

Alsupは「人文学(humanities)一般の置かれた位置についての現在行われている議論」及び「今日の中等教育段階での文学教育」について論じ、本書の目的を「文学の学習が私たちの学校において重要な位置を占めるばかりでなく、ひいては私たちの人生において重要な場所を占めることになるという提案を行う」ことにあるとしている(Alsup, 2015, p.2)。なぜ「文学」「文学教育」なのか。

Alsupは、現代米国において「文学学習、いわば小説やドラマや詩の学習が減少し(よくて現状維持)、かわって、ノンフィクションの文章や説明的文章が増加し」て、「物語の読み書きのかわりに、「複雑な(complex)」ものと認定された説明的文章の読み書きが多くなった」と指摘した上で、次のように新しい学習指導要領(CCSS)の影響を指摘する。

現在44州で採用されている、近年つくられた学習指導要領(CCSS)では、特に中・高等学校国語科でいわゆる説明的文章やノンフィクションの文章の指導が強調され、教材となる文章はすべてCCSSに定義されている「複雑な」ものでなければならないとされている。CCSSの定義によれば、「複雑さ」とは「文章を読んだり、理解したりすることに本来そなわっているむずかしさのことで、読者や課題の条件によって変わるもの」である。CCSSには続けて、文章の複雑さをはかるための三つのものさしが示されている。すなわち、質的なものさし、量的なものさし、読者/課題の条件、の三つである。(Alsup, 2015, p.5)

もちろん、「ノンフィクションの文章」「説明的文章」を読み、理解すること自体が否定されているわけではない。高校卒業後に役立つという理由で、CCSSに言う「複雑な(complex)」文章が「ノンフィクションの文章」「説明的文章」に偏っていて、しかもその「複雑さ」の基準が漠然としていることに懸念が示されている。教育内容の社会的有用性を重んじたためにこのような「複雑な」説明的文章の読み書きがCCSSで過度に強調されていることへの批判的見解が示されているのである。

CCSSで言われている「複雑な文章」の定義に従うのなら、長編の文学作品などは「複雑な文章」の範疇には入らない。そうすると、長編のYA小説を読んで個々の生徒が味わうはずの「何よりも大切に、審美的で、読書の時空を生き延びる個人的な経験」(Alsup, 2015, p.6)がないがしろにされる。「見える」学力ばかり重んじて、学力の根となる「見えない」部分を根こそぎにしてよいのかとAlsupは問いかけている。

3 文学には何ができるか — 同化、共感、クリティカルな思考、社会行動 —

文学理論家 Lisa Zunshine らの仕事を引き合いに出しながら、Alsup は「文学」の読み書きが「心の理論」(共感や他者の視点からの想像を可能にし、コミュニケーションの基盤となる能力)を高め、「社会的想像力」を身につける働きをすると主張し、それが「複雑な」説明的文章の読みだけでは果たされないとする。このような主張にもとづいて Alsup は「文学」が読者に影響を及ぼす方法に「同化 (identification)」「共感 (empathy)」「クリティカルな思考 (critical thinking)」「社会的行動 (social behavior)」の四つがあり、その説明が重要だとしている。

3.1 「同化」と批判的教育学

「同化 (identification)」は「テキストとその登場人物とその読者との相互作用によって起こる」ものだとされている。Alsup が高校国語教師であった頃に、生徒たちの多くは、自らが「同化」することができるかどうかで物語・小説の価値を判断していたという。Alsup は Rosenblatt (1938) らの考えをもとにしながら、個人的反応や審美的経験(喜びを味わう経験)を持つことが「同化」を可能にし、それができるからこそ解釈や分析や批評に進むことができると言う。

文学作品への読者の「同化」とその効果については、日本の文学教育論でも議論されてきた。たとえば、西郷竹彦 (1998) はロシアの童話の読みを論じるなかで、「文芸体験 (共体験) の持つ教育性の一つは、聞き手が、主人公ムンの〈内の目〉で世界を主観的にながめ、さまざまな考えをもつことに同化しながら、そして、その主人公と一体となっている自分自身をも異化して見る、ということにあるのです。本来自己中心的な子どもは、自分自身を〈外の目〉で見ることが、なかなかできにくい。文芸を読むということによって、主人公に同化している、自己を異化する、という「訓練」を自然のうちにしているのです」(p.33)と述べ、「文芸体験 (共体験) の意義を明らかにしている。また、難波博孝 (2007) も文学体験を「参加」「同化」「対象化」「典型化」という四つの水準を持つものとして分析するなかで「『同化』とは、読者の分身が『作品世界』に入り込み、登場人物、多くの場合主人公ですが、その主人公と同じような感情をいだき、同じように悲しみ喜ぶことです。／もちろん、主人公と全く同じ、というわけではありません。読者は、作品の文章を完全に頭に入れていたわけでもなく、また主人公と読者とは異なる人間ですから、同じ状況になっても同じ感情をい

だくとは限りません。(中略＝山元) 文学作品に「参加」(読者の分身が「語りの世界」に入ること－山元注)し、登場人物に「同化」しているときには、いつもの自分ではない自分(自分の分身)が自分の中から引き出され、さまざまな感情をいだくということになります。そのときには、いつもの自分(現実世界にとどまっている自分)は、いつもの自分ではない自分に、おどろいたり、ショックを受けたりするかも知れませんね」(p.27)と言い、「いつもの自分」と読書中の「いつもの自分ではない自分」との葛藤が、文学体験の意義であるとしている。

「同化」は、文学作品と読者との関わりにおいて基本的なものが、西郷も難波もそれを作品世界の単純な模倣と捉えていない点が重要である。主人公に同化しながら自己を異化する(距離を置いて捉え直す)こと(西郷)や、「いつもの自分」と「いつもの自分ではない自分」との葛藤を引き起こす契機(難波)としている。「同化」を自己省察・自己発見の契機とみなしている点に両者の論の特徴があるとよ。『同化』という窓から、文学が人にとって何をもたらすのか、その国語教育的機能は何かということを考えようとすれば、この両者の論はきわめて重要である。

Alsup は言う。

ほんとうの同化は「一方通行」ではない。つまり、読み慣れた読者たちは、本の登場人物の行動を何の考えもなしに真似るわけでもなく、また、「自分とは違うよ」といって、即座に拒絶するようなこともしない。ほんとうの同化のプロセスは、もっと複雑で、さまざまな批判理論(批判的教育学のアプローチ、方法、活動、それに関連する読書材)を通して促進されたり支援されたりするものだ。同化はしばしば共感を導くが、そうなれば同化とは若い読者たちが自らを、個人同士のグローバルなネットワークの一部とみなし、一人一人の違いや共通点や葛藤をもとに、よりよい世界をつくるための手助けとなる。(Alsup, 2015, p.31)

文学作品に「同化」することで読者にもたらされる成果が何であるかということが明らかにされている。

Alsup が「同化」を扱う教授法のモデルとして取り上げるのは、Freire (1968/2000) らによる「批判的教育学 (critical pedagogy)」であった。「批判的教育学」の実践は、話し合いや実践への取り組み、理論と理論の応用とその応用に対する省察との往還を基盤とし、生徒たちは、社会のなかで抑圧される社会的弱者をどのような社会・文化構造が生み出すしてきたかということについて読み、考え、議論をする。

次に挙げるのは「同化」を促す文学授業の例として

Alsupが取り上げる「私の空白の世界」というユニットである。自分の世界をあらゆる形容詞を手がかりに、生徒を作品世界に「同化」させ、生徒自らの生活世界を省察させる学習である(Alsup, 2015, p.32)。

このユニットでは、自分が生きている「世界」についてのあなたがどのように感じているのかということをもとに、エッセイを一つ書くことになります。

1. まず、自分の生きている世界をもっともよくあらゆる形容詞を三つから五つ考えてください。たとえば、自分の生きている世界は大きくて、湿っていて、暑い、という具合に、です。

2. 形容詞が思いついたら、いくつかのことを調べてください。有名な引用句や、物語や、事実や、歴史物語や、映画をです。いずれの場合もあなたが思いついた形容詞のそれぞれと関連させるようにしてください。もし、その世界が「湿っている」と考えたなら、映画『秘密(waterland)』(1992年)について話し合ったり、分析するためにスティーヴン・クレインの短編小説「オープン・ボート」(フロリダ沖で沈没したキューバ行きの汽船コマド一号から脱出した四人の男の体験に基づき、事実に従って書かれた物語。西田実訳『赤い武功章 他三編』岩波文庫、1974年)を使ったり、プリンスのアルバム『パープル・レイン』のビデオクリップを見たりしてもいいでしょう。(注：どの形容詞も、アメリカ以外のどこか国の資料と関連づけなければなりません。)

3. 自分の調べたことを手がかりにしながら、自分の世界を描き出すために、それぞれの形容詞がどのように関連し合うのかに触れながらエッセイを一つ書きなさい。エッセイの目的は、その世界についてのあなた自身の見方と、あなたより前にその世界に足を踏み入れた人々や今その場所に生きて暮らしている人々の見方を比較する方法を発見することです。おそらく、自分の見方が、世界中の他の人々の見方と必ずしもすべて違うわけではないことをあなたは発見でしょう。そのエッセイは、要約と分析だけでなく個人的な振り返りや予測を組み合わせたものになります。

エッセイを書き上げたら、あなたが読んだ文学や集めた資料や自分の分析をもとにして、自分の住む世界の将来について予測してください。100年後の私たちの世界はどうなっているのでしょうか？ そうした変化の背後にはどんな力があるのでしょうか？ そうした変化を止めるべきでしょう

か？ 止めることができるのでしょうか？

「同化」とはこの場合、読者がフィクションの世界に入り込み、その世界の住人の見方を採用することを意味している。手がかりとなっているのは、読者自身の住む世界をあらゆる「形容詞」である。

この手法を使えば、たとえば生徒の生きる社会世界をあらゆる一語を手がかりにして、文学作品に取り組むことができ、生徒が作品世界に「同化」するきっかけをもたらすことができる。さらに、「同化」することによって生徒たちの内面には、先の難波の言葉を借りるなら「いつもの自分」とは異なる「いつもの自分ではない自分」が立ち上がる。その両者の葛藤によって生徒たちは自らを「個人同士のグローバルなネットワークの一部」とみなし、「一人一人の違いや共通点や葛藤をもとに、よりよい世界をつくるための」ヴィジョンを持つこともできる。

3.2 「共感」と社会的正義の教育学

Alsupによれば、英語のempathyそのものが、1909年にLippsの「感情移入」説を心理学者のEdward B. Titcherが翻訳した際につくられた言葉であり、それほど古いものではないという。「同情(sympathy)」ならば「悲しみや貧困のなかにある他者のために(その他者と感情を共有するのではなく)悲しんだり関わったりしようとする感情からなる感情的反応」となるだろうが、「共感」はそれとは一線を画するとAlsupは言う(Alsup, 2015, p.38)。「共感(empathy)」はむしろ他者との「感情の代償的・即時的共有(a vicarious, spontaneous sharing of affect)」(Keen, 2007, p.4)であり、それは「同情」に限りなく近い情動的なものから、高度に知的なものまでの幅があるという。de Waal (2008)に拠りながら、Alsupは「共感」が次の四つのレベルにわたる多層的なものとしている。

- 1 情動伝染 他者に対する基本的で、身体的な反応や情動的な反応(たとえば、他の人の泣く様子を見て赤ん坊が泣くような事態)；
- 2 共感的・感情的配慮 他者の視点やコンテキストを理解しようとする小さな認知的企てに結びついた情動感染；
- 3 視点の取得 他者の視点を採用したり、他の人の人生を想像したりするような認知的な活動；
- 4 物語的共感 Suzanne KeenとLisa Zunshineら心の理論、つまり他者の情動や動機を理解する能力の発達において物語が果たす役割を論じた。(Alsup, 2015, p.38)

「共感」能力は進化に伴って次第に高次なものに成

長したのである。「情動感染」のように他者の感情とびったり符合する多くの生物に共通の傾向が核となって、進化の過程で、他者への「共感的・感情的配慮」や他者の「視点の取得」といった、より高次で精巧な能力が次々に加わったというのである。de Waalは「この能力全体は、ロシアの入れ子型人形マトリョーシカのような造りになっている」としているが、この喩えは「共感」の連続性と多層性を表現している。こうした考えをもとにして、de Waalは、人間が生まれながらにして手に入れている一番大切な「道具」とは「他者とつながりを持ち、他者を理解し、相手の立場に立つ能力」としての「共感」能力だと主張している (de Waal, 2008, 柴田訳, 2010, p.316)

逆に言うと、いくら可能性としては「マトリョーシカ」構造がそなわっているとんでも、他者への「共感的・感情的配慮」や他者の「視点の取得」のような高次で精巧な共感能力は、それを使う機会を見つけて使うことができたなら、それが出来たことの意味を承認する誰かがいなければ、その能力を繰り返し使うことができるようにはならないと言うことができる。

Alsupはde Waalの示した「共感」進化の一番外側に(四番目に)「物語的共感(narrative empathy)」という層を付け加えることによって、高次で精巧な共感能力を人が手に入れるために物語(文学作品)の担う大切な機能を明瞭にしたのである。

物語的共感とは情動的・感情的共感ばかりでなく、登場人物の視点を取得する間に起こることのような、より認知的・想像的共感の両方に関わっているようだ。物語的共感とは、血圧が上がったり手に汗を握ったり、といった身体的反応となってあらわれるばかりではない。かなり洗練された知的反応となってあらわれる。物語の読みに対するこのような共感の感情が心の理論である。心の理論とは、「他者の視点のマインドリーディングであり、他者の視点への共感であり、想像力を駆使して他者の視点をつくり出すことである。つまり、きわめて高次な能力であり、しかも人間のコミュニケーションにとって基本的に必須のものである」(p.1)。Lisa Zanshine (2006)は、この問題をさらに掘り下げて、フィクションを読む間に心の理論が立ち上がるだけでなく、心の理論は人間が読もうとする動機にもなると主張する。なぜなら、読むことは心の理論を改善することになり、そのことによって人が他者との関わり方を改善し、その人の社会的成功を導くものになりうるからである。(Alsup, 2015, p.41)

「心の理論」に関する議論も踏まえながら、「物語的

共感」の持つ教育的意義が説き明かされている部分である。それは、国語の授業でどうして文学作品を読むのかということについての説得力のある根拠を示すものであると考えることができる。国語科で物語・小説を読む授業を展開しているのは「他者の視点のマインドリーディング」や「他者の視点への共感」や「想像力を駆使して他者の視点をつくり出す」ためにほかならない。その生徒の「心の理論」を更新し、改善していく役割を文学作品の読みが果たすというのである。

では、こうした「共感」論を踏まえた授業のためにはどのような枠組みが必要なのか。Alsupは「社会的正義(social justice)」の教育であると言う。「社会的正義」を探求する授業こそ作品への「共感」的反応を生徒から強く引き出すというのである。

登場人物や出来事や設定に対する共感を体験することは社会的正義に動機づけられた教室の重要な部分となるに違いない。なぜなら、若い読者に世界における不正義を見る機会がなかったり、自分自身が見聞する不正義にしか出会わなかったりするようなら、社会的正義を高める幅広い行動が必要だとしてもそれが意味をなさないことになるからだ。行動が伴わない限り、ほんとうの社会的正義の教育はありえない。(Alsup, 2015, p.48)

「社会的正義」とは何かを見極め、それを高めるために判断し、行動するために何が必要か、という角度からこの部分は述べられている。「批判的教育学」に立つ授業に「同化」が不可欠であるように、「社会的正義」の教育には「共感」が不可欠だというのである。

「物語的共感」や、虚構作品を読む経験が、最初は「情動の伝染」、その次に他者への「感情的共感」ないしもう少し知的な、他者の「視点の取得」といった順番で、共感を引き起こすことは明らかである。物語経験は読者にそのような共感の経験をもたらすのであり、たとえそこで経験される共感の度合いが読者の成熟度によって左右されるとしても、物語(現実のお話なども含めて)に触れることが多くなるに従って共感の深さや複雑さが増すのである。こうした共感経験、とくに他者の「視点の取得」のようなより高い「レベル」の共感経験は、世界に対する社会的正義をつくり出す手助けとなり、アイデンティティーの変化や行動の変化を促すのである。(Alsup, 2015, p.48)

「共感」を促す文学授業の例としては、『マンガー通り、ときどきさよなら』(Cisneros, くぼた訳, 2011)を扱った次のようなユニットが紹介されている。

この小説を読んでそのテーマや問題に反応しながら、皆さんはこの本のいろいろな話についての

自分の反応を書き留めていくことでしょう。この小説の扱っている問題には、移民やレイブや家庭内暴力やアメリカの夢や貧困や教育や人種やジェンダーの役割といったものが含まれています。

まず、ジャーナルをつくりましょう。あなたのお気に入りの紙やアート作品を使って、このテキストを振り返って書くためのスペースをつくるのです。それから、この本の話には、いくつかの方法で反応しましょう。

選択肢1：どの話にも豊かなイメージが描かれています。どれかを選んでそれを絵に描きなさい。

選択肢2：学習の手引きの質問のどれかを選んで、その答えを書きなさい。

選択肢3：下に示した「共感の出発点」の一つを選んで、ある話のなかで探究されている問題について書きなさい。

この小説の42の話のうち、少なくともその半分について書いてください。そうすることで、自分がその問題に何か大切な貢献ができそうなものを選びなさい。話の話題があまりにも個人的にすぎたり、あまりにもプライベートなことを暴露しているようなら選ばなくてよい。

共感の出発点：書くための出発点をいくつか示しましたが、これはこの小説の登場人物に同化したリ、共感したりする手助けになるでしょう。

- ・あなたの髪の色は自分のアイデンティティーとどのように関連していますか？ 自分の家族の髪の違いを描写しなさい。
- ・エスペランザの「赤い風船」とは何ですか？ あなたの「赤い風船」とは何ですか？
- ・エスペランザは自分の名前についてどのように思っていますか？ 自分の名前についてあなたはどのように思いますか？ その理由は？
- ・ケイティがエスペランザ家の人々を語るように、自分が意固地な人に会った経験について書きなさい。
- ・あなたの話す言語は自分のアイデンティティーにどのような影響を与えていますか？
- ・「自分の部屋の鍵をかけた」り、自分のアイデンティティーのために自分について「ドアに鍵をかけた」りした時のことを書きなさい。
- ・あなたにはこれまで、最初は恥ずかしかつたけれども、やがてそれがプライドに変わるような出来事がありますか？

- ・エスペランザはどうして自分の家族から離れたのでしょうか？ そのように思う理由は？
- ・家出をしたときに、帰ってこれましたか？ それは本当のことですか？

読んだ後に：このようにして『マンゴー通り、ときどきさよなら』を読んだ後に、この小説のテーマの一つについて調べて、この作品世界の近所の人々々が読む地域新聞の記事として、もう少ししっかり書くことになります。(Alsup, 2015, p.48)

上の手引きに書かれたことを「話し合う」のであれば、当然他の友だちの書いたことが気になったり、あるいは問いににぎなわれて自分のプライベートを暴露するようなことにもなったりしかねない。が、ここでそれは求められていないということが重要である。「共感の出発点」は『マンゴー通り、ときどきさよなら』の登場人物への「共感」を高めて、生徒一人一人の「社会的正義」についての考え方を引き出すように求められている。「読んだ後に」の箇所に示されているように、「共感の出発点」をもとにジャーナルに書き込んだ内容を、『マンゴー通り、ときどきさよなら』の世界の近所に住んでいる人々が読む新聞の記事のかたちでまとめるという活動は、「出発点」に対して示した登場人物への「共感」を、『マンゴー通り、ときどきさよなら』世界という社会世界に向けて発信するという営みになる。その最終的なパフォーマンスに対しては他者が論評することは可能であるし、それについて話し合う場合にも『マンゴー通り、ときどきさよなら』の世界のことであるということになって、課題に取り組む者のリスクは低くなると考えられる。「物語のコンテクスト」内での「共感」が、生徒たちの考えを生み出す働きを持つための工夫が為されているとみてよい。

これは、自分たちの住む世界をよりよいものにするためには何が必要で、どう行動すればよいのかということの学びである。それが「物語的共感」にもとづいて「社会的正義」を学ぶということなのである。

3.3 「クリティカルな思考」とPBL

「同化」「共感」の次にAlsupが取り上げるのは「クリティカルな思考(critical thinking)」である。

1990年代初等までの読みの理解研究を集約したFielding and Pearson (1994)によれば、1970年代から80年代の研究によって、先行知識が理解に大きく関係することがわかり、読者は読むことを通して知識を手に入れるものだということが明らかにされた。

さらに、1980年代から1990年代にかけて、読みの理解を改善する読みの方略(reading strategies)の研究

が進展し、読みの方略を教えることが理解を改善することも明らかになった。ただし、バラバラに、文脈を無視してそのことだけ教えても改善は見られないことや、読みの方略をモデルで示すことの重要性も指摘された。クリティカルな思考を引き出すためにはどのような指導法が必要か。探求されたのは発問応答型授業に代わる「話し合い」であった。

教師によるテキストのさまざまな解釈を素直に受け取ることから、自分の解釈をつくるように変えるために、生徒の個人的な反応や解釈を共有する文学の話し合いを推奨してきた研究者や理論家たちがいる。国語科の教師たちは教師による発問だけでなく、そのような話し合いを実践してきた。こうした研究によって、文学についてのオープンエンドの話し合いに取り組む時に、生徒たちは字義どおりの反応からクリティカルな反応までの幅広い反応を見せ、他の生徒の意見を自分のテキスト理解を洗練するために使うということが明らかになった。つまり、こうしたオープンエンドの話し合いでは、表現された意見と反応が豊かに見られ、たとえバラバラなように見えても、深いクリティカルな読みが導かれるのである。(Alsup, 2015, p.59)

統制がとれなくなりかねないリスクを打ち消すことはできないものの、「文学についてのオープンエンドな話し合い」において、深いクリティカルな読みが導き出されることを、Alsup は重く見ている。

では、実際に教室での読みでクリティカルな思考はどのようにあらわれるのか。Alsup が示す研究の一つは Linda M. Phillips (1988) である。これは中学校 1 年生の「学力の高い子」たちが、読む際にどのような読みの方略を使うかを調べるものであった。その子たちは「行き詰まったら焦点を変える」「読む間に先行知識を確認する」といったテキストについての推論するための読みの方略を使っていたという。そうすることによって、テキストの意味について複数の考えを提案したり、価値づけたりすることで知識を広げるような、構築的な思考プロセスを踏んでいたのであり、これはクリティカルな思考の種々の定義とも重なっている。また、「学力の高い子」たちは「物語について推論したり、それを理解するための読みの方略の一つとして、共感形成 (empathy building) を有効に使う傾向にあった」とも言っている。

クリティカルな思考の指導法として Alsup が取り上げるのは、「プロジェクト型学習」とか「問題解決的学習」と訳されることの多い PBL (Problem-based Learning) である。自分たちが教室で得た知識を現実

に応用する学習であるがゆえに、米国においても国語教師はあまり使わない方法だとされている (実際、日本でも社会科や理科や医療・看護教育での実践例が多い)。米国の文学教育実践では、現実世界内のリテラシー活動や完成すべき重要なプロジェクトや解決すべき重要な問題を構造化する「リテラシー実践アプローチ」(Beach et. al, 2012) に近いとされる。一つ一つの「スキル」をバラバラに教えるだけでは不十分だと考える教師であっても、より大きな問題や、概念や、質問やアイデアのコンテキストのなかでなら、生徒たちにクリティカルな思考を使わせようとする。

PBL を教室で実行する際には、小グループになって、既に理解していることや、問題を解決したり、問題や概念を理解したりするために自分たちには何が必要なのかということを確認する。学習者たちは与えられた問題 (教師によって構造化された問題) を解決する手助けとなる情報や知識にどのようにアクセスし、見つけるのかということを探り出さなければならない。その際に教師は、ガイド役やファシリテーターを演じて、指示したり、肯いたりして各グループの学習者を励ます役回りをつとめることになる。

PBL を中学校・高等学校の文学の授業においてどのように取り入れることができるのだろうか。Alsup 自身も国語の授業で使われることは少ないとしている程であるので、物語・小説の読解授業にはなじまないという印象は否定できない。だが、読みの方略を駆使してその物語・小説の何が自分たちにとって大切なのかということを見極めるような読みを生徒ができるようにしていこうとすれば、すなわちクリティカルな思考を駆使しながら物語・小説を読み、考え、論じていこうとする学習者に育てようとするなら、PBL はその突破口になりうるだろう。

クリティカルな思考を促す文学授業の実例として、Alsup は『ギヴァー』(Lowry, 島津訳, 2010) の学習を掲げている (Alsup, 2015, pp.62-63)。

『ギヴァー』を読んでいるあいだ、あなたはロイス・ローリーが読者のためにつくりだした未来社会を分析する課題を出されます。この小説を読むことは、私たちが生きている社会でどのようにして共生することができるのかということや、ローリーがこの小説の登場人物たちのためにつくりだした社会がユートピアなのかディストピアなのか (あるいはその両方なのか) ということについてのあなたの考えを吟味しなくてはなりません。おそらくその結論は、あなた自身の視点やものの見方に左右されるでしょう。

ユートピアとはどのようなものでしょうか？

ユートピアに望まれる、ふさわしい特徴はどのようなものでしょうか？ こうしたことを考えるために、自分自身のユートピア社会を小グループでつくってみましょう。まず、今生きている社会について分析し、どのようにすればあなたたちのつくった社会を「よりよく」することができるのか考えてみましょう。次のようなことを考えてみましょう。

- ・自分たちの社会を完璧にするためには何を加えなければならないのか？
- ・そうすることで失われるものは何か？

次に、上に掲げた質問への答えを自分たちの改善された創造されたコミュニティに応用してみましょう。その改善されたコミュニティについて書くときに次の点には必ず触れて下さい。

- ・コミュニティの名前
- ・政府組織
- ・物理的性質
- ・人々の日々の過ごし方
- ・そのコミュニティはどのように変化したり成長したりできるのか
- ・歴史と記憶が演じる役割
- ・その他あなたが属するコミュニティと関連すること

最後に、自分たちのコミュニティについてクラスの前で発表してください。

『ギヴァー』を読み進むにつれて、あなたはユートピア社会についての自分の考えに磨きをかけることになり、自分たちの創造したコミュニティの強さと弱さを考え続けることとなります。

『ギヴァー』を「読む前」の学習として考えられ、実践されたものである。この実践例のように、PBL学習の文学教育への導入は、生徒が、物語・小説と自分のコミュニティの問題や文化とを関連づけ、フィクションがいかにそうした問題について語り、その問題を探ったり、調べたりしながら、さらなる研究や話し合いや、想像力を働かせて何かをつくり出したり、書いたりすることの契機になるかを、協働的に考える可能性を持つと考える。

3.4 社会行動とサービラーニング

Alsup は、文学作品が人に効果をもたらすことは明らかだけれども明確な証拠を見つけることが困難であるとも言っている。彼女の言う「社会行動 (social action)」とは「文学を読むことは私たち自身を変えるのか？」という問いに答えることである。

生徒たちと一緒に、テキストと彼らの経験との間の共通点と相違点の両方を認識することは重要である。これらの相違点や、読者の実生活とテキストのなかにつくり出された世界との間のいわゆる「空所」を認識することはきわめて大切だ……この空所がなければ、あるいは空所を学習することがなければ、いわゆる教育想像力 (education imagination) や、ホリスティックな読者を生み出すことはむずかしい。ホリスティックな読者とは、テキスト世界を経験しながら、同時に、距離を置いた審美的意識をもってテキスト世界を眺めることのできる読者である。(Alsup, 2015, p.69)

生徒を「ホリスティックな読者」に育て、「社会行動」に向かわせる方法として Alsup は「サービラーニング (service learning)」が有効だとしている。なぜなら、「サービラーニング」が「教室で学ばれた学問的な知識・技能を地域社会の諸課題を解決するために組織された社会的活動に生かす」方法だからである。この方法を用いることによって、上記引用における「空所」を生徒たちに認識させることが可能だという判断による。

文学教育を考える時、サービラーニングは、虚構テキストの内部や、それを通して話し合われる課題や概念に関連するものとなるだろう。また、本のなかの登場人物の経験と、それらの経験を生徒たちの生きる世界に移しかえることについても同じことが言える。だから、サービラーニングを通して、生徒たちは、問題を改善したり、障害を取り除いたり、誤解を解いたりするための手段を手に入れることになる。こうして、文学を読むことは、クリティカルな思考やクリティカルな意識を生み出すばかりでなく、最終的には所属する地域社会における行動と変化の触媒となるのである。(Alsup, 2015, p.74)

そのような授業の一例として Alsup は「いじめとブライス・コートニー『パワー・オブ・ワン』及びジーン・ハヴィーシャムの虚構の手紙「ブルー・ジーン」を取り上げている (Alsup, 2015, p.77)。

このユニットで、私たちはいくつかのタイプのいじめを見て、それについて話し合ってきました。大規模のいじめ (『パワー・オブ・ワン』での人種差別) であっても、規模の小さいいじめ (『ブルー・ジーン』の学校でのいじめ) であっても、人が人を傷つける行為であることに変わりはありません。このプロジェクトであなたがたは、いじめられた誰かの視点か、いじめている誰かの視点を深く掘り下げることとなります。

【書く活動】

ここでは、以下の選択肢のなかから一つを選びます。

詩

次の条件を満たす詩を書きなさい。

- ・ 8行から10行で、魅力的なタイトルを含む
- ・ 少なくとも三つの比喩を使う
- ・ 生き生きとした言葉と描写を使う
- ・ これまでにいじめられたことがあって、今誰かをいじている誰かの視点から書くか、いじめそのものの経験に基づいて書く

手紙

次の条件を満たす手紙を書きなさい。

- ・ 少なくとも1ページ分
- ・ 生き生きとした言葉と描写を使う
- ・ まじめで信用のおける声をつくりだす
- ・ これまでにいじめられたことがある誰かが、誰かを励ますように書く。他の人をいじめたことのある誰かに、その行為がどうして間違っているのかということを説明するように。または、いじめたことのある誰かに向かって、あなたの行動のゆるしを求めながら。

社説

サザンウェルズでのいじめを解決するために、説得力のある社説を書きなさい。次のような条件を満たすこと。

- ・ 少なくとも1ページ分書いて、魅力的な見出しを付ける
- ・ 生き生きとした言葉と描写を使う
- ・ まじめで信用のおける声をつくりだす
- ・ 問題についての実行可能な解決を示す（たとえば、「お互いにもっとなかなくなる」では実行できる解決策にはならない。この問題を率直に話し合い、意見を交わすことのできるような集会を開くことだ。）

超短編小説

以下の条件を満たすような超短編小説（ある一つの出来事を取り上げて）を書きなさい。

- ・ 少なくとも1ページ分で魅力的なタイトルを付ける
- ・ 少なくとも三つの比喩を使う
- ・ 生き生きとした言葉と描写を使う
- ・ 一人称を使って、出来事の中盤から始める
- ・ 起伏のあるストーリーや終結はいらぬ。ある一つの出来事の場面を取り上げ、表現する。
- ・ これまでにいじめられたことがあったり、いじている誰かの視点から書く。（個人的な体験

に基づく必要はない)

【創造活動】

ここでは、ポスターセッションでプロジェクトを完成させるが、そのポスターにはあなた自身が書いたものを内容としてつくるが、次のようなものを含めること。

- ・ いじめとそれにかかわった時の感情をあらわした画像を少なくとも5つ含める。
 - ・ いじめの因果関係や問題点を描いたり、述べたり、図解したりなどする引用文を一つ含める。
- 注：プロジェクトの終わりに、生徒たちは、サザンウェルズ中・高校いじめ反対クラブを立ち上げた。

Wilhelm ら (2014) は「サービラーニング」が能動的な読み書きの学習者を育てる大切な手立てとしながら、「サービラーニングのプロセスは、どうすれば意味をつくり出し、学んだことを応用し、現実世界をどう生きるかということについて、いま学びつつあることや現実世界をめぐる展開されつつある対話と行動に、何らかの貢献をするものとなるべきだ」(p.3) と言う。Alsup が文学を読む生徒を「社会行動」に駆り立てる方法として「サービラーニング」を選び取った理由もこれと同じである。上に掲げたユニットでは、文学作品を生徒とともに読むなかでクローズアップされた「いじめ」というフィクション内の問題を、生徒各自の経験に基づいた表現活動を通して、生徒各自の属しているコミュニティでの問題と架橋し、生徒たちの「社会行動」が引き出されている（「サザンウェルズ中・高校いじめ反対クラブ」の立ち上げ）。生徒たちが現実的に「いじめ」をなくすことができたかどうかはこれだけではわからないが、少なくとも、読み書きを通して「いじめ」問題を深く認識して生徒たちが行動に移すことを可能にした実践である。

4 これからの人生への ホリスティックな準備

Alsup は『中等学校における文学教育を擁護する』の第9章で次のように述べている。

私たちが願う、世界のなかのポジティブな変化のすべてを、どのように自分たちが達成できるのかどうかはわからない。しかし、思春期の若者に物語や小説を読んだりそれらに反応することを求める文学教育がその手助けになるという強い実感は持っている。文学がなければ、文学教育がな

ければ、私たちは人文学を脱人間化し続け、バラバラの要素によって成り立つ無菌化されたディシプリンにし続け、学校を人生へのホリスティックな準備としてではなく目的のための手段とし続ける。人生へのホリスティックな準備とは、標準化されたテストではけっして評価できず、クルクルと変わる学習指導要領や大企業をつくる小論文や業者テストの影響を受けることのない、一つの大きな目標である。(Alsup, 2015, p.124)

学校を「人生へのホリスティックな準備 (holistic preparation for life)」とすることが文学と文学教育の重要な役割であるという考え方があらわれた箇所である。10年ほど前に、カナダの国語教育学者 Sumara (2002) が述べた「文化的な常識と決まりきった日常のルーチン (おきまりのこと) を中断させるために、文学への取り組み (文学を読み書きすること) が必要なことであり、なぜそのような『中断』が必要なのかと言えば、私たちが日常生活の気づいていない細部に意識を向けることができるようになるために必要だ」という主張とも問題意識を共有している

Alsup の文学教育論は、これまでの文学教育におけるさまざまな理論と実践を踏まえたものであり、その意味で日本の文学教育論では既になじみの主張も少なくない。しかし、それだけに文学教育を取り巻く状況に対する認識と見解には、日米に共通するものもまた少なくないように思われる。

本書第 I 部に示された四通りの指導法は、すべて「台本化されたカリキュラム (scripted curriculum)」への代案であると言えよう。「批判的教育学」も「社会的正義」の教育も、「PBL」も「サービスマーケティング」も、けっして文学教育のためのものではない。しかし、文学はそのいずれの教授法にも柔軟に対応することのできるものである。むしろ、学習を能動的なものにし、文学と生徒とをつないで、深い思考を導こうとするために何が必要かを教えてくれる。

タイトルに掲げた「国語カリキュラムにとって文学はなぜ必要か」という問いは考え直す必要があるかもしれない。なぜなら Alsup の述べるところに従えば、文学は人生に必要なものだからである。人生に必要なものが「国語カリキュラム」にとって不要であるはずがない。問わなければならないのは、実人生に必要なものである文学の機能をいかした「国語カリキュラム」をどのようにつくり出すのかということである。

【文献】

- 田近洵一 (2003) 「司会者の言葉」『国語科教育』54.
 府川源一郎 (2010) 「司会者のまとめ」『国語科教育』68.
 西郷竹彦 (1998) 『西郷竹彦文芸・教育全集 14』恒文社.
 難波博孝 (2007) 「『文学体験と対話による国語科授業』のための理論」難波博孝・三原市立三原小学校) 『文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書.
 de Waal, Frans (2008) (フランス・ドゥ・ヴァール著 / 柴田浩之訳, 2010) 『共感の時代へ』紀伊國屋書店.
 Alsup, Janet. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary School*, Routledge.
 Beach, Richard. et. al (2012). *Teaching to Exceed the English Language Arts Common Core State Standards*. Routledge.
 Cisneros, Sandra (くぼたのぞみ訳, 1996) 『マンガー通り、ときどきさよなら』晶文社.
 Fielding, Linda G. & Pearson, P. David (1994). "Synthesis of Research / Reading Comprehension: What Works" *Educational Leadership*, 51(5), pp.62-68.
 Freire, Paulo (1968) (三砂ちづる訳, 2011) 『新訳 非抑圧者の教育学』亜紀書房.
 Keen, Suzanne. (2010). *Empathy and the Novel*. The Oxford U. P.
 Lowry, Louise (島津やよい訳, 2010) 『ギヴァー 記憶を注ぐ者』新評論.
 Philips, L. M. (1988). Young reader's inference strategies in reading comprehension. *Cognition and Instruction*, 5(3), pp.193-222.
 Rosenblatt, Louise M. (1938). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association.
 Sumara, Dennis J. (2002). *Why Reading Literature in School Still Matters*, Routledge.
 Wilhelm, Jeffrey D. et. al (2014). *The Activist Learner*, Teacher's College Press.
 Zunshine, Lisa. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind And the Novel*. Ohio State U.P.

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費 JP15H03503 の助成を受けたものです。