

教室で読むということ

●———社会・歴史的な異種混交活動としての授業

石黒広昭・竹内身和

Classroom reading as a socio-historically heterogeneous activity

Hiraaki Ishiguro, Miwa Takeuchi

[Abstract]

Reading in a classroom does not merely happen as individual psychological processes ; it is also a social, historical and cultural process where involves others including a teacher and texts as historical products. However, few studies have examined a theoretical framework to fully investigate classroom reading as a social and cultural process. This study provides the framework of classroom reading by drawing from both socio-historical theory and critical pedagogy. Our framework includes ; the relationship between texts and readers, social relations in a classroom, and readers' identities mediated by texts through reading. This framework was applied for the analysis of data collected in the project entitled "Reading Identity Through Texts" with adolescent "heritage language" learners. The analysis revealed characteristics of classroom reading as a socio-historically heterogeneous activity. As an implication for future studies, we further examined types of intervention which facilitate mutual understandings among individuals with different "histories" from the perspective of creating novel "words" in classroom reading.

Key words——classroom, reading, heritage language, socio-historical approach, critical pedagogy

1. 読みを捉える枠組み

1.1 読む姿勢

読みをどのように捉えたらよいだろうか。読み行為を構成する必須要素は読まれるテキストと読み手の存在である。読み手はどのようにテキストを読むのか、これに関して様々なテキスト理論が提案されてきている。かつて石黒(1990)は、読み手のテキストに向かう姿勢を三つに分けた。第一の読みの姿勢は「意味を志

向しない読み」である。あるテキストが与えられた時、例えば試験問題が出されたとき、読み手はその中のキーワードを探索して、該当部分を抜き出して答えることがある。この場合、読み手はテキストの言葉の背後にある対象世界を捨象している。テキストは言葉の固まりに過ぎず、何かしらの世界を指し示すものとしては扱われない。日々、新聞の中に「戦争」や「自殺」、「死」という言葉が溢れていても、読み手はそれらをまさに言葉としてしか受け止めず、

その言葉に媒介された世界を思い描かないことがある。この読みでは言葉は世界を指示する媒介項ではなく、あたかも読みの対象そのものとして扱われる。

次のやりとりは小学一年生の国語の授業内で記録されたものである(石黒, 2003)。

- 1 A: 空は 青いよ きもちいいよ 血は
赤いよ汚いよ 白い馬はきれいだ
2 B: 白い馬はきれいだ はいどうぞ
3 A: 冬はいつも青空で 白い雲が浮かんで
るときどき入道雲になる
4 B: ちょっと待って ゆっくり はい
5 A: 冬はいつも青空で 白い雲が浮かんで
るときどき入道雲になるけれど
赤い太陽かくれない
6 B: おー すごいねー

この授業では、色語を使って短い文を作ることが行われていた。Aの子どもには「青」、「赤」、「白」を使って短い文を作ることが求められていた。切り取られたやりとりは、ノートに書いた短文を授業の中で子どもAが教師Bに向かって発表している場面である。「空は 青いよ きもちいいよ 血は赤いよ汚いよ 白い馬はきれいだ」という文にいったいどんな世界が描かれているのだろうか。ここでは色語が組み合わせられてただ単に一つの言葉の塊が作られているにすぎない。その言葉の塊を子どもが読み、教室の皆はそれを聞く。しかし、全体で何かしらメッセージを持つものとして聞くのではなく、色語が単に含まれているかどうかとしてしか聞かないのである。このように、第一の読みはテストに象徴されるような、しばしば学校で求められる読みとなる。

第二の読みは「モデルをつくる」読みである。読み手はテキストを読みながら、その先にある世界を思い描く。テキストを読解することはいわばテキストを介して、その先にある世界を想

像することである。テキストに書かれていること、直接は書かれていないが行間に推測できること、それらからその先にある世界を推測し、テキストがどのような世界を指示しているのか構築しようとする読み、それが第二の読みである。たとえば、次の文章を読んだとき、読者は主人公の動きを想像するだろう。一人称の語りであり、行為者は省略されていることはこのテキストから容易に読める。

細い地下通路を抜け、日比谷公園出口への階段を駆け上がる。店舗営業の途中に、ほとんど毎日この階段から公園へ出ているのだが、この通路で誰かとすれ違ったという経験がない(吉田修一作、パーク・ライフ、p.11)。

第一の読みはテキストをパズルのように解体し、キーワードを抜き出すことを可能にする。それに対して第二の読みはテキストの先にある世界を構築し、理解しようとする。第二の読みは推理小説を読む場面を考えるとわかりやすい。推理小説を読むとき、読者はテキストを読み進めながら、そのテキストが指示する世界を創りあげていく。その創造に対して読者の寄与が許される割合はテキストの特性によって決まる。製品について説明されたマニュアルであればその割合は少なく、詩であればその割合は高くなるであろう。

読者にとっての作者の位置という観点から見たならば、第一の読みにおいて読者は特に作者の世界に迫ろうとはしていない。作者が作り出した言葉だけが問題なのである。これに対して、第二の読みでは読者は作者が「描こうとした世界」を再構築しようとしている。

第三の読みの姿勢は作者に対して読者が対話的關係(Bakhtin, 1981)を持つ読みである。

こうした読みはわれわれに、読むという

行為が作者の世界の再構築という側面だけでなく、自分の意見や見解を表明する契機として作用することがあることを示している。日常でも人と対話することによって、自分の見解が明らかになることがよくある。それは、「私はこのように思う」というような意見表明ではなく、「俺とはここが違う。俺はそれは受け入れられぬ」といった類の逆説的な意見表明であることが多い。これはいわば読者の作者に対する対話であり、応答である。こうした読みが存在するということは作者の意図した世界を再構築するという閉じられた読みから読者自身の世界を再構築するという開かれた読みへの移行をわれわれに求める作者の声の解説だけでなく、それに対する応答という側面が読みにあることを思い起こさせる。こうした読者に開かれた読み、対話する読みを第三の読みとよぼう（石黒, 1990, p.241. 一部改変）。

1.2 他者と読む

読みの三つの姿勢は読み手とテキストの間の関係を示すものであった。だがこのモデルには時間がない。それぞれの読みはどのような「歴史」を持っているのであろうか。その社会歴史的軌跡を捉える事も重要であるが、個々の読み手にとってそれらがどのような経過で培われた姿勢なのか問わなければならないだろう。三つの読みの姿勢は発生的な順序があるものとして想定されていない。むしろ、既に読むことができるようになった読者にとっては共存し、状況に応じて使い分けられるジャンル（Bakhtin, 1981）のことばとでもいったらよいであろう。このジャンル生成の个体史については特別な研究を必要とし、ここで論じるには大きすぎる研究課題である。だが、それら三つの読む姿勢に共通する発生のメカニズムについてふれておきたい。それは「人はどのようにして読むことが

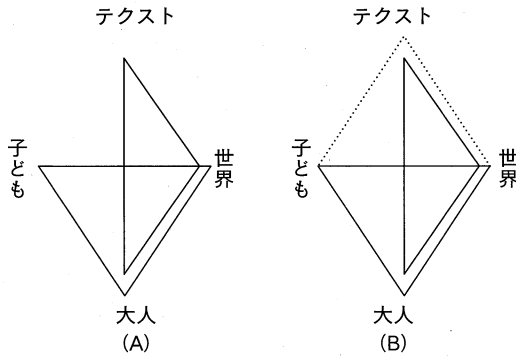
できるようになるのか」という問いに答えることである。

Cole (1996) はこの問いを学習のパラドックス (learning paradox) (Bereiter, 1985) として捉え直す。つまり、「まだ読むことができない子どもがどのように読むことを学習できるのか」ということである。テキストを読むことによって子どもの認知構造に変化が生じるとしても、その認知構造が読むことができる基礎として必要ならば、それがない状態の子どもはどのようにして読むことが可能になるのであろうか。読むという学習目標が、それを可能にする認知的基礎がない状態でどのように可能なのだろうか。この問いに、Coleは「文化的発達の一般的発生效法則」(Vygotsky, 1978) によって応える。

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は、社会的局面であり、後に心理学的局面に、すなわち、最初は、精神間のカテゴリーとして人々のあいだに、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に登場する。このことは『意図的注意』にも、論理的記憶にも、概念形成にも、意志の発達にも、同じようにあてはまる。われわれは、この命題を完全な意味の法則とみなすことができる。しかし、いうまでもないことだが、この外から内への移行は、過程そのものを変え、その構造および機能を変化させる (Vygotskii, 1930-1931/1970. 邦訳, p.212)。

図1をみてほしい。図中のAは、子どもがまだ自分一人でテキストを読むことが出来ない状態を表している。この状態にいるとき、子どもはテキストを介して世界を知ることができない。他方、既に読み書きを出来る状態にいる大人はテキストを介して世界に接触することができる。大人による子どもに対する絵本の読み聞かせを考えてみれば、この図1のAが示している状態

図1



(A) の実線で描かれた三角形は既存のシステムであり、(B) は子どもが大人と共同で「読み」を体験する時の状況で、Aに形成されるべきシステム（点線）を、重ね合わせた図である¹⁾。

出典：Mike, 1996, p.276. より改訂し、引用。

が容易に想像できるだろう。たとえば、大人は子どもを膝にのせ、絵本を読み聞かせながら、まだ読み書きのできない子どもに向かって、「ほら、意地悪な鬼は桃太郎にやっつけられちゃったねえ 鬼はどうするかな？」などと話しかける。その話しかけは大人の文化的世界に媒介されており、子どもは大人の読み聞かせを通してその世界に接触するのである。図1のBにあるように、子どもが大人の支えによって自分一人では読むことのできないテキストを共同して読むという体験をする時、子どももテキストが引き出してくれる世界にふれることができる。これが「精神間カテゴリー」としての共同の読み行為である。そしていつか図1で点線として示された「精神内カテゴリー」としての読みは実線、すなわち、「精神内カテゴリー」としての読みとなり、こどもが自分一人でテキストを介して世界にふれることができるようになるというのだ。

大人の支援は特段自覚的になされたものではないにしても、多くの場合、子どもをまだその子が致達していない発達領域に接触可能なものとする。子どもは大人と共に行為することで、行為の意味を後から知るのである。いわば「あることを達成するのに必要な能力を身につける

前にその能力が必要とする行為を共同行為として遂行している」(Bruner, 1986) ののである。これが学習のパラドックスに対する社会歴史的なアプローチからの回答となる。

教室において子どもたちが教師の指導の下で教科書を読む状況はまさに、この図1のBの状況であるといえる。読みの先達である他者とともに読むことを通して、その読みで得られる知識にふれると同時に、その読みに必要な知識を身につけていくのである。幼稚園で幼児を観察していると、子どもたちが指で文字を追いつながら声を張り上げて絵本を読むことを目にする事が多い。だが、実際に子どもたちに、「これはなんて書いてあるの?」と特定の文字を指差して問うと答えられない。実はそうした子は、文字を読んでいるのではなく、親や先生に読んでもらった絵本の「読み音」を絵本上の文字や絵に対応させて再生しているのである。こうした読み行為を「偽読み」や「読むふり」と呼ぶことは適当ではない。それは確かに読むという行為であり、その途上の身振りなのである。そこには他者である親や先生は実際にはいないが、子どもの読みには確かに同伴する「他者」がいるのだ。

1.3 教室実践としての読み

それでは、教室における読み実践に特徴的なことは何だろうか。大人である他者による媒介、それは教室実践と家庭に共通の実践構造である。従って、それだけでは教室実践における読みを捉えることはできない。

Cazden (1996) は教育者がヴィゴツキーを引用する三つの立場を整理している。一つめは Whole language (Goodman, 1996) で有名な Goodman に代表される立場で内言と暗黙知に焦点化する立場である。Goodman は遊びは子どもの発達の最近接領域 (ZPD) を創り出すという。二つめの立場は足場を架けられた支援 (scaffolded assistance) を強調する立場である。

これは相互作用による読みの支援を強調する。この第二の立場は先にふれた大人による子どもの読みの支援の見解に近い。これに対して第三の立場は文化の政治性 (politics of culture) に注目する立場で、それは Gramsci (1971) や Williams (1977) の伝統に位置づく。この立場から見た場合、「社会性や文化を相互行為に還元してしまうヴィゴツキー的な読みでは、文化的位置、社会的位置、歴史的位置は無視されてしまうことになる。完全な社会的な観点 (fully social view) ならば差異、変異、イデオロギー、権力の理論化 (theorizations) に結び」と批判する。

教室実践においてその政治性に着目する立場はクリティカル・ペダゴジー (critical pedagogy) (Giroux, 1983 ; Apple, 1990) と呼ばれる。クリティカルペダゴジーにとって言語とは政治的なものである。そして、言葉を使うことによって Giroux (1992) は「人々が彼ら自身の自己という感覚と折り合いをつける」ことと「ある特定の社会の基礎を形成する制度に意味や正統性を与えるイデオロギーと社会実践」の両方が可能になるという (Giroux, 1992)。それ故、教室においては「知識と社会関係とアイデンティティに関する交渉に人間主体が常に関わっている」(Apple, 1996) ことになる。

教師が学習者に言葉をかけ、それに学習者が応じるというその短いやり取りの中でも、複雑な交渉が行われている。たとえば、教師が留学生に「わかりましたか？ Xさん わかったらこの次の問題の答えを言って下さい」と言い、Xさんが「わかりません」と応答した時、それはXさんが理解できていないことの表明として聞くことができるかもしれない。だが、実はXさんは非常にまじめで、他の学生に比べて先生の受けがいいことを皆に冷やかされていたでしょう。その時、Xさんには「教師」に向かって「正答」をいうことと、「仲間」に向かって「自分は先生に気に入られたいわけじゃない。自分

を揶揄しないでくれ」と態度表明することの間に葛藤があり、その結果として「わかりません」と応答したのかもしれない。この時、その声は教室において複数の宛先を持ち、異なる声を重ね合わせたものとなる (Cazden, 1993) のである。

教室でテキストを読むということは、そのテキストに対峙する姿勢、他者との出会い方、そしてテキストに対する自らの読みの提示のあり方、そのすべてにおいて社会的である。Freire (1987) は「教育は本来社会的、歴史的、政治的である」という。このように教育をとらえるがゆえに、Freire は彼のリテラシー実践において、リテラシー学習者が「世界を読んでいく」ことを学習目標にすえた (Freire, 2000)。つまり、リテラシー学習とはテキストを読み書きできるようにすることを超え、学習者が自分自身の置かれた社会的、歴史的状況を理解するための媒介手段を身につけることだとするのだ。このようなテキストの文字通りの読み書きを超えたりテラシーは特にクリティカルリテラシー (critical literacy) (Luke, 2000) とよばれ、クリティカルペダゴジーの立場からそれは、テキストのつくり手のイデオロギーとことばに込められた深い意味や社会的背景を読み解き、そこに社会的力関係を見出していくことだとされる (Shor, 1992)。

クリティカルリテラシーの実践として、メディアのイデオロギーを読み解いていく実践、テキストを脱構築していく実践など多くの研究がなされてきているが (Luke, 2000), Guitierrez (2004) は、リテラシー学習者が自分たちの生活を変えていくための力としてのリテラシーに着目している。Guitierrezの実践が行われたカリフォルニアでは、移民としてやってきた第二言語学習者の大学進学率の低さが問題視されている。この文脈のなかで、第二言語学習者が自分のこれまでの生活を振り返り、それを書き、他者とともに読んでいくことで、自らの問題を社

会的で共同的な希望に変えていくことが、Gutiérrez のリテラシー実践では目指されているのである。

竹内 (2005) では教室における正解主義的な読み実践が批判される。そして、これまで日本の中学校、高校で取り上げられることの多かった短編小説を取り上げ、教科書指導書に書かれている読みとは異なる読みを実践している。そこで取り出されるのはテキストの中の登場人物や作者の声の持つ意味の多義性である。それらは響きあってテキストの意味を多重にし、読みを深めるという。Bahtin (1981) は、言語を一元的なものではなく、「さまざまな言語」とみなす。その立場に立つならば、人々の言語的相互行為は様々な言葉の出会いの場であり、伝達モデルで表現されるような伝達内容の符号化とその解読の線状モデルで描くことはできない。竹内 (2005) では、作品を読むということは書かれた登場人物や語り手の声に寄り添いながら、その間にある声のズレを探ることであることが示されている。だが、はたしてこうした声のズレに学習者が教室で気づくような授業がどれほど実際に行われているのであろうか。

他者と教室という場でテキストを読むという実践において、読み手はテキストが示す世界に対峙するだけでなく、一緒にテキストを読む他者との社会的なやりとりに参加し、さらに、そのテキストをめぐるやりとりを通して自らの社会歴史的ポジションを確認するのである。こうしたスタンスをとることによって教室実践に何が見えてくるのだろうか。本論では以下の節で Takeuchi (forthcoming) のデータを取り上げ、こうしたスタンスの重要性を確認するとともに、今後の課題を確認したい。

2. テキスト読解実践をとらえる ——RITT実践からの検討

2.1 Reading Identity Through Texts (RITT) プロジェクト²⁾の概要

読むことの社会的、歴史的な側面に目を向けていくこと、それが前節で示された私たちの基本的な立場であった。そして、読むという営みには、読み手が自分の社会歴史的アイデンティティについて確認するプロセス、あるいはそれを問い直すプロセスがともなうということを提起した。このアイデンティティ交渉の過程を模索しながら、読解実践を組織したプロジェクトが、「Reading Identity Through Texts」(以下、RITTと略記する)(Takeuchi, forthcoming)である。このプロジェクトは、「遊び」を組織しながら、遊びと学びの実践志向的研究あるいは研究志向的实践を目指す「こどもプロジェクト」(石黒・内田・長谷川・池上・東・松本, 2004)に関わっている。その中でも、青少年の「学習」の場として研究と実践の統合を目指しながら、学習と小説、音楽などのアートとの関わりのなかで模索していこうという「Learning-shop」(Takeuchi, Sugiyama, Homma, & Ishiguro, 2005)として位置づけられたプロジェクトである。

RITTプロジェクトの文脈について簡単に紹介したい。プロジェクトは、カナダのトロント市で、週末に行われている、日本語「Heritage Language」³⁾学校との共同で行われた。Heritage Languageとは、カナダにおける公用語であるフランス語と英語以外の言語で、エスニックコミュニティのあいだで用いられている言語を指すひとつの用語である。カナダのオンタリオ州では、Heritage Language 学習が学校外で行われる場合、週2時間半までなら経済的な援助がある。

RITTへの参加者は、青少年期にあたる14歳から21歳までの日本語 Heritage Language 学校の12人の生徒である。生徒たちは、英語で行わ

れる学校に平日は参加している。彼らの Heritage Language 学校以外の場での日本語使用はまちまちである。生徒のなかには、カナダで生まれ、日本語話者が両親や祖父母にいる場合やかつて日本に住んでおり、日本語で教えられる日本の学校に通い、その後カナダに移り住んできた場合等がある。そのため、この教室の場を日本語継承のための教室と書くのは必ずしも適切ではなく、多様な理由で参加している生徒達がトロントにおけるマジョリティ言語である英語ではない「日本語」を使用する場だところでは述べておく。実際、Heritage Language には、子どもの言語知識の獲得という側面よりも、民族的な伝統の継承という側面が強く含まれており、その使用については論争が続いている (Cummins & Danesi, 1990)。

2.2 プロジェクトの目的

最初にカナダに降り立った日本人は誰だったのだろうか。そこには、どのような期待や希望があり、そして同時にどのような困難があったのだろうか。Egan (2005) によれば、歴史を学ぶことは中立的な事実の学習ではなく、「誰か」の視点に立って語られた物語を読んでいくことである。従って、その学習は情動と強い結びつきをもち、これまで自明視してきたことの新たな側面を発見する驚きや希望と困難といった二面性をもつ出来事を通した豊かな感情体験を伴うという。

カナダで日本語を学ぶ生徒たちにとって、「日本語」や「日系であること」は社会的、歴史的文脈のなかでどのように「読まれる」のだろうか。RITTでは、日系カナダ人作家であるジョイコガワ氏の書いた「Obasan」(1981)、そしてその邦訳である「失われた祖国」(1998)を用いた。歴史的に日系カナダ人によって経験された迫害を登場人物のストーリーとして読み解いていく中で、自分たちの社会的、歴史的アイデンティティを再発見していくことが目指さ

れた。

2.3 プロジェクトの設定

研究方法としては発達のワークリサーチ (Engestrom, 1987; 1993) を参照しつつ、研究者が実践を組織しながら次の実践の課題を探索していくという循環的な方法をとった。研究者の実践への関与の仕方のひとつのあり方は、直接的に実践には入らずに実践を分析的に記述し、その実践が抱える問題への介入方法を提示し、その後の変化を再び記述していくというものである (Engestrom, 1993)。今回の RITT では、研究者 (竹内) 自身も教室実践に入り、そこで授業計画を立て、授業を進めていく教師としての役割を担った。これは KODOMO Project 共通の形成実験的手法である。それをここで可能にさせたのは、竹内が研究開始以前から学校にボランティア教師として参加し、その土壌をつくっていたことと、日本語を学ぶ教室であることから、研究者の日本語第一言語話者としての属性が影響したことなどが考えられる。研究者以外にも、日本語 Heritage Language 学校の教師 YN が参加し、授業計画は YN との相談のなかで進められたが、実質的な実践の指導は、初回の1回目を除いて、研究者兼教師 (竹内) によって進められた。YN は実践にともに参加し、教室内で生徒の様子を見回ったり、意見を述べたりすることがあったが、それらは事前に計画されたものではなかった。

RITT の第一タームは、2006年3月から6月までの期間、計8回行われ、その過程を分析しながら同時に第二タームの実践計画が作られた。第一ターム当初、いくつかの章を順番に分けて読んでいくことが計画されていた。しかし、長編小説であったこと、さらには授業時間の制約、小説内容としての視点人物の動きに複雑さがある等々の理由から、教師によってまとめられた物語プロットを読んだり、それに照らし合わせて小説の抜粋を読んだりといったことも行われ

た。また、小説の背景である、歴史的事項について生徒が知らないことも多かったので小説読解以外にそれに関連する歴史事項の学習も行われた。そのような学習が展開されたのは、生徒が歴史的事項に関するウェブサイトのリンクを送ってきたり、生徒から歴史的用語についての理解が難しいという声があったからである。最終回には、生徒自身によってもちこまれた日系アメリカ人歌手が自分の両親、祖父母の日系人迫害の経験を曲にした歌を題材にしてディスカッションをしたこともあった。

2.4 教室の中での語り

——二つのエピソードが語るもの

実践の中で生じた二つのエピソードを抜き出し、教室の中での言語的相互行為の特徴を具体的に検討してみたい。

2.4.1 「意味」を捉えることの意味

事例1は、プロジェクト開始から4回目の授業実践でのやりとりである。この日は教師によってまとめられた小説の物語プロットと小説の抜粋が読まれ、プロット中のことばである、「日系人の迫害」、「収容所」の意味が教師（以下、Tと略記）によって確認されている。この直前のやりとりでは、Tの指示によって生徒の一人がプロットを音読し、その際にこのふたつのことばの漢字の読みを質問した。ここでは、教室における読み実践の観点からこの事例を分析したい。

事例1 第一ターム四回目の授業実践から ——「迫害」と「収容所」の意味

1 T：迫害ってということば 意味知ってる？NKちゃん？LRちゃん知ってる？

2 LR：ハクガイ？あの 差別 うーん 差別されて たとえばドイツのユダヤ

人とか

3 T：そうだね ドイツのナチスの例はみんな知っていると思うけどそのときにドイツでユダヤ人が迫害された差別を受けて うんと 他の民族とは違う扱いを受けた そういう意味だね

4 T：それから収容所は意味わかる？

5 T：TS君は？

(沈黙)

6 MY：Concentration Camp

7 T：どこにあった？カナダにあったこと知ってる？

8 TS：日本人がキャンプに入れられた

9 T：それはいつ頃？

10 TS：むかし

11 T：どのくらい昔？

12 TS：むかしばなしです

13 T：むかしばなし (笑い)

14 LR：60年？

15 TS：100年

16 T：そう 100年まではいかないけど60年くらい昔 ちょうど第2次世界大戦の頃カナダでもあったんだね バンクーバーに

本論における教室における読み実践に向けるまなざしは、三つの観点を包括したものである。すなわち、教室に置ける読み実践では、読み手とテキストの関係、教室における他者との社会的関係、そしてテキストと読み手の「私」の関係が多層的に重なり合う。まずは、読み手とテキストの関係について考えてみたい。事例において「迫害」、「収容所」はどのように読まれているだろうか。まず、そこでは、Tによって生徒のことばの意味についての知識の有無が問われている（発話番号1）。生徒からの発言はTによって承認され、あるいは修正されながら、意味の確認として用いられている。たとえば、

「迫害」の意味については、「たとえばドイツのユダヤ人」といったLRの発言がTによって「差別を受けて他の民族とは異なる扱いを受けた」と言い換えられ、教室での意味として固定されていった。続いて、「収容所」の意味をめぐることも、同じようなやりとりが展開される。そして、収容所とは「Concentration Camp」であるといったMYの言葉がその意味として教室に残った。

この一連のやりとりで問題としたいのは、「迫害」そして「収容所」ということばの教室における「読まれ方」である。漢字に対応する音が確認され、そして生徒の既有知識が確認された。しかし、このやりとりからは、このことばの背後にある社会的・歴史的な背景がみえてこない。迫害とはいつどのようにして起こるのだろうか。収容所とは誰が誰に対してつくるものなのだろうか。こうしたことばを崩していくような読みは、収容所を「Concentration Camp」と英語に置き換えただけではみえてこない。日本語の収容所には、「人や物品を入れる場所」という意味と「囚人・捕虜・難民などを収容する施設」という意味の二つがある（広辞苑、第5版、2002）。それに対して「Concentration Camp」は、通常の辞書（例えばジーニアス英和大辞典、2001）では「特にドイツのナチスによるものを指すものとして用いられる場合がある」と書かれている程度だが、実際にWebをみると圧倒的にそのような意味で用いられている。つまり、日本語での「収容所」と英語における「Concentration Camp」は異なる歴史を持つ語であり、その政治性を意味に読み込む必要がある。小説の文脈上では、これらのことばは特定のキャラクターの視点から意味づけられていた。収容所は主人公ナオミにとってどのような場所として描かれていたのだろうか。迫害されることは、主人公ナオミたちにどのようなこととして描かれていたのだろうか。こうした小説世界との交渉から、ことばの意味が探られてい

く可能性があった。生徒にとって作者が描きなかったであろう世界との交渉を難しくしたのは、生徒が小説そのものではなく、その抜粋を読むというこの日の授業のあり方に関係していたかもしれない。しかし、仮に小説そのものを読んだからといってこうした語彙の歴史的な位置付けへの探索が容易であったとは思えない。

2.4.2 読みの共同性の構築と教師の介入

次に、教室での読み実践の他の側面として、他者と共同的に読むという点から先の事例を検討してみたい。事例には教室で読むことを特徴づけることばがいくつか使われている。たとえば、「NKちゃんは？LRちゃんは？」と教師が発言者を選択したり、あるいは「TS君は？」という発言に対して長い沈黙のあとにMYが発言したりといったやりとりである。このようなやりとりは、教室における知識の正統性を教師に帰属させる（Mehan, 1979）。垂直的な関係が教室に存在するとき、生徒は教師のことばの裏を読み解こうとしたり、あるいはそれに敢えて関わらない態度をとったり、最終的な決定権が教師に委ねられたりする。竹内（2005）は教室のなかで「市民社会の言葉」、すなわち権力や人権を問い直す民主主義のことばを創り出していくためには、教室の読みにおいても、教師に向かってしか発話することのない垂直軸のコミュニケーションを超え、仲間、そして社会に対して発信していく、水平軸のコミュニケーション、読みの共同体の創造が必要であるという。「迫害」、「収容所」は、生徒たちのあいだに広がった沈黙から推察すると語り合う対象として難しい対象であったようだ。しかし、その沈黙の共有という参加者の自然発生的な振る舞いには、読みの共同性へ向かう契機があったのではないか。だがそれはそのままでは「語りがたいもの」、「語ってはいけないもの」として個人意識の闇に葬られてしまうものかもしれない。ここにおいて、教師の介入の有り様が問われる。

共同的な関係性の構築においてどのような介入が必要とされるのか、今後検討が必要である。

2.4.3 読む「私」とは誰か

最後に、テキストと読み手の「私」との関係性について考えてみたい。それは、事例1において「収容所」を読み、「迫害」を読む「私」とは誰かということである。事例1では、エスニシティ、そして時間的な連続性をめぐるやりとりがなされている。迫害をめぐり、Rは「ドイツにおけるユダヤ人」をその例として挙げ、Tはそれを他民族と異なる扱いを受けることだと定義した。後続の発話で、Tは「収容所に日本人が入れられた」のは、「むかしばなし」であるとしている。このエピソードは、ふたつの観点から「私」の交渉というテーマのもとで考察することができる。

ひとつは、自分の状況に対して読み手がとる距離についてである。Gallagher (2005) は、演劇教育の視点から、自分たちの現実状況と物語の中の仮想的な設定場面における登場人物との間で、参加者が取る距離のことを「Aesthetic Distance」と呼んでいる。それは参加者である生徒たちが自分たちの現状に近い設定にある登場人物に出会ったとき、自分たちでその物語を書き換えていくという傾向があったという事実から生み出された概念である。事例1でいえば、取り上げた物語の「日系人」迫害を別の例を用いて説明すること、そして、「民族的な違いが生み出す扱いの差」としてそれを一般化することは、実際に「今この時点で」カナダにおける「日本人である」自分たちの立場を問い直すという作業から距離をおくことを可能にする。収容所の話を「むかしばなし」とすることは、「今この時点の私たち」にはそれは起こりえないことなのであるという安心感をつくりだす。こうした心理的距離の創造は不幸な事態に対する読み手の心理的距離の創造は読み手の現実に対する「願い」や「期待」の消極的な表明と考

えることさえできるだろう。

一方で、小説という媒介は読み手の情動的関与を促す手段ともなり、その読みのなかに「私」が紛れ込むことも許す。たとえば、以下の事例2では、ディスカッションのなかで表れた参加者の解釈のなかに、彼らの自叙伝的なナラティブ (Wortham, 2001) が混じり合っている。Worthamは、自叙伝的なナラティブを自分が誰であるかについての語りであると同時に、相互行為のなかで特定の立場にその人を位置づけることを可能にする語りであるという。つまり、教室における小説解釈の中に紛れ込む「私」とは、そのひとの性格や経験の現れとしてとらえられるだけでなく、他者との関係のなかで示される特定の立場としても考えられる。

以下の事例2のKIの発言をこの観点から分析するならば、そこには「祖国」に残った登場人物の心情の推測と自分が祖国である日本を離れ、カナダに移り住んだときのストーリーやKIの家族関係とが混じり合っている。さらには、KIの発言には、他の国へ移るときの怖れや自分の生まれ育った国を「追われる」者の怒りなどが現れている。このように小説に描かれた自分の祖国を追われる立場の主人公ナオミの描写は、KIの他国へ移り住んだときの個人史を引き出した。ここでは、KIの自叙伝的なナラティブは、第二次世界大戦当時の日系人とKIのような戦後の日本からカナダへの移民とを同一の立場に位置づけている。そこには、生徒たちにとって「むかしばなし」である小説と生徒たちの個人史とのゆるやかな接点を見出すことができる。もしもそうならば、授業の中でこの自叙伝的なナラティブを糸口に小説世界と生徒の「私」とのつながりを深めることが出来たのではないだろうか。

事例2 第一ターム5回目の授業実践から
——「ナオミが日本に行かなかった」理由について

- 1 T : 何で日本に行ったお母さんが30年も
帰ってこないっていう状況になぜな
らざるをえなかったのだろうか？
- 2 KV : どうして なおみちゃんは 日本に
行けなかったの？
- 3 T : どうしてなおみちゃんは日本に行け
なかったか ああ いい質問だね
- 4 KI : 行きたくなかったんじゃないです
か？
- 5 T : 行きたくなかった？
- 6 SR : お母さんがいるのに なんで日本に
行きたくないの？
- 7 T : 行きたくないか それとも行けなか
ったのか
- 8 KI : おれは ほら だから俺の意見を話
せば、日本からカナダに来たじゃな
いっすか そのとき11歳だったかな
やっぱ自分の国が自分にとっての
祖国だから
余計（…聴き取り不可…）新しい 家
族全員だったらいいけど、母親と二
人だけだったから まあちょっとあ
れですか 特にこの場合は日系が憎
しみの根元だからやっぱ余計行きた
くなかったんじゃないかな
- 9 T : なおみの場合はカナダで生まれてる
んだよね
- 10 KI : ええ だから余計なんじゃないです
か 何で自分の国を追いだされなき
やいけないのか
- 11 T : おお ああ そっかそっかなんで自
分の国を去らなきゃ行けないのかっ
ていうみで日本に行きたくなかつ
た
- 12 KI : あるいは ただ単に行きたくなかつ
たっていうより 行くのが怖かった
っていうか それもあっただろうし
おれはここに来てホームシック2、

3年もありましたからね それくら
い日本に自分の信念があった

13KE : でもさ 自分の親が心配してたら、
やっぱりこう

14KI : でもやっぱり自分の親だから、子ど
もっていうのはそこまで周り見渡せ
るもんじゃないし、自分の親だから
いつでも会えるって信じてた面もあ
ると思うし そこまで完全に把握し
てたわけじゃないと思う

15SR : ええ でもちゃんと言ってるジャン
日本に行った母はなぜ戻ってこな
かったんだろうって

16KI : だからそれは行っちゃったあとで、
何で戻ってこないのかでしょ 行く
前には絶対戻ってくるとか思ってる
訳よ

教室における読み実践に対して三つの観点を
事例を通して検討してきた。読み手とテキスト
の関係、教室における他者との社会的関係、そ
してテキストと読み手の「私」の関係の三つの
切り口は、教室における読みを社会的、歴史的
なものとしてとらえる包括的な視点を与えてく
れる。読みの授業実践事例を通して教室の読み
における、これら三つの切り口を確認するとと
もに、それを通して実践上の問題提起を行った。
次の節では、教室での読み実践をさらに進めて
いくために今後の課題を提示したい。

3. 今後の課題——教室における 読み実践の展開にむけて

3.1 教室において協働的に読むことの意味
共同の読みモデルにおいては、大人による子
どもの読みに対する媒介性が着目されてきたも
のの、それだけでは教室の読み実践はとらえら
れない。読みの共同性を主張するこれまでの多
くの立場が「より読める者」としての大人が子

どもの読みを媒介することを強調してきたのに対して、本論では読みの協働性、多声性を提起した。協働的に読む実践が展開される教室では、生徒の自立的な読みに関与するものとしてのテキスト、教師を含む他者との関係性、そして読み手の「私」との交渉が問われる。教室における読み手は読みを通して他者と出会い、その他者に脈々と生きる「歴史」と出会う。RITT実践の事例を通してみえてきたのは、協働的な読みの重なり合いからのいくつかの課題であった。テキストとの関わりであれば、ことばの意味の検討を通してそのことばの歴史性を丁寧に辿っていく実践の展開が考えられよう。教室における他者との関係性という観点からは、「水平軸のコミュニケーションを可能にする読みの共同体」(竹内, 2005)の創造という観点が浮かび上がった。この点に関して、RITTの事例では、生徒と教師のあいだの社会歴史的な齟齬を確認した。実践から立ち現れた関係性構築という観点からの一つの問題点は、その齟齬を教室の中で十分に自覚できなかったことにあると考えられる。そうした齟齬を「豊かな読み」につなげていくような実践の組織化のあり方を検討する必要がある。

RITT 実践を研究の場ととらえたときには、生徒たちの読みに関与するものとしての介入者としての教師であり、介入する研究者でもある「私」の関与のあり方が問われる。ヴィゴツキーの二重刺激法 (van der Veer & Valsiner, 1991) の流れをくむエンゲストロームの発達のワークリサーチ (Engestrom, 1987; 1993) では、研究者の影響を最小化し、統制しようとする従来の実験研究的手法とは異なり、実践に介入する研究者の影響を積極的に位置づけながら、その介入下での新しい活動の生成を研究対象とする。この点を続く節で、歴史交差の場という視点から検討しよう。

3.2 歴史が交差する活動 (history crossing activity) としての授業

教師と生徒の教室における出会いは歴史的なズレを確認する場であることを2節で検討した事例は鮮やかに描き出していた。このことは、ここで取り扱った歴史的な小説という素材に限定されるものではなく、実はあらゆる授業において共通の事態ではないのだろうか。レオンチェフ (1965) は人間の学習の特徴として第三の学習を強調した。それは、個体経験を越えた集合的な知の学習である。他の動物と比べた時、人間に特有な学習形態はそうした間接的な学習であり、社会的に蓄積された知の獲得 (appropriation) である。だが、この第三の学習における獲得において特徴的なことは、それが常に学習者によってデフォルメされていくという事実である。教授者が提供する情報は常に学習者に固有の文脈の中で新しい意味を表す。2節で取り上げた物語において、指導者の読みは学習者の読みによって「抵抗」され、そこには理解のズレが生じた。さらに強調しなくてはならないことは、こうしたズレは個々の人々の理解としてその個人の中に閉じられないことである。共に読むことは教室の中に、新しい共有の文脈を作り出し、それがその教室の人々に対して第三の歴史を開くのである。

そうした文脈の構成において重要なことは、教師の「挑発」という介入戦略である。すなわち、教師による発問とはある意味で教師による生徒の現状に対する挑戦であり、生徒の「今の状態」を揺さぶる行為である。テキストに対する読みのあり方、学習者の社会的関係のあり方、そして、学習者の「私」の問い直しを教師は生徒に求める。しかし、実はその中で、その介入者である教師もまた生徒から「挑発」され、「挑戦」されている。こうした協働性を持つ「脆弱さ」は「学び」にとって、実は本質的に重要なものである。発達の最近接領域を相互拡張する戦略としての「挑発」が RITT 実践で取

り上げた事例においては知識の蓄積に違いがある教師と生徒の間に見られたことは興味深い。そこでは「新しいことば」、つまり、両者に通じる「新たなことば」が求められており、その「共通のことば」を使う「私たち」を要求していた。異なる歴史を背負った者達が集い、語り合うとき、「わかりやすさ」は後退し、「伝わりなさ」による苛立ちが現れる。しかし、そうした歴史的な交差の中でこそ、両者の「言葉」を含み混みながらさらにそれらを超えた「新しいことば」が作られるのである。大人による関与の中で、異なる歴史を生きる子どもたちが学ぶ教室はそうした「新しいことば」を創り出す場とならなければならないだろう。我々はまだその手掛かりを確かなものとしていない。それは今後の課題である。

4. まとめ

教室における読みは、個人心理に還元されない。教師を含む他者との共同性、読まれるテキストの歴史性を考慮すれば、それは社会・歴史・文化的な過程である。しかしながら、それをとらえる理論的枠組みについては十分に考慮されてきていない。本論では、読みの共同性を強調する社会歴史的アプローチと読みの社会性、政治性を強調するクリティカルペダゴジーの接点を模索するなかで、教室における読みを包括的にとらえる視点を提起している。すなわち、テキストと読み手の関係性、読みにおける他者との社会的関係、そしてテキストに媒介された読み手のアイデンティティの三次元の提起である。本論では、青年期にいる「Heritage Language」学習者と彼ら／彼女らとは異なる歴史を持つ教師の読解実践の場である「Reading Identity Through Texts」プロジェクトでの事例を用い、その検討を行った。事例検討を通して、個別具体的な「歴史」が言葉を介して交差する場である教室の読みの特徴が明らかになっ

た。今後、教室の読み実践のなかで、異なる「歴史」をもつ個人にとって豊かな交流がなされるような「新しいことば」が生まれるのか、そしてそうしたことばの協働的な創造をどのように教師が支援できるのか検討する必要がある。

注

- 1) コール (1996) のオリジナル図の (A) は表記に問題があるため、ここでは改訂している。この石黒の指摘に対してはコールも承諾している (personal communication)。
- 2) 謝辞 今回の研究にあたっては、トロント市内の A “Heritage Language” Schoolのご協力を受けました。記して感謝します。
- 3) Heritage Language ということばの含む負の意味を避けるために、カナダ、オンタリオ州では、1993年に Heritage Language という名称を International Language へと変更している。

文献

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*, (2nd ed.), New York: Routledge.
- Apple, M. (1996). Power, Meaning, Identity: critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2). (松本無双他訳「情況」2000年4月号, pp.70-97.)
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bereiter, C. (1985). Toward a solution to the learning paradox. *Review of Educational Research*, 55, 201-226.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press. (寺田晃・本郷一夫訳 1988『乳幼児の話しことば: コミュニケーションの学習』新曜社.)
- Burner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (田中一彦訳, 1998『可能世界の心理』みすず書房.)
- Cazden, C. B. (1993). Vygotsky, Hymes, and Bahtin: From Word to Utterance and Voice. In Forman, E. A., Minick, N. & Stone, C. A. (eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford University Press, pp.197-212.
- Cazden, C.B. (1996) Selective traditions: reading of Vygotsky in writing pedagogy. In Hicks, D. (ed.), *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge University Press, pp.165-185.

- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cummins, J. & Danesi, M. (1990). *Heritage languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our Schools/Our Selves.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: Analyzing the work of general practitioners. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp.64-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1987). Letter to North-American Teachers. In I. Shor. (Ed.) *Freire for the classroom: A Sourcebook for liberatory teaching* (pp.212-214). New Hampshire: Boynton/Cook Publishers.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (Original work published, 1970).
- Gallagher, K. (2005). The aesthetics of representation: Dramatic texts and dramatic engagement. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 82-94.
- Giroux, H. (1983). Theory of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 3, 257-293.
- Giroux, H. (1992). Resisting difference: Cultural studies and the discourse of critical pedagogy. In *Cultural Studies*. Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Goodman, K. (1996). *On reading*. Portsmouth, Heinemann.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from prison notebooks*. edited and translated by Q. Hoare and G. Nowell Smith. London: Lawrence and Wishart.
- Gutierrez, K. (2005, April). *Intersubjectivity and the grammar of the third space*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- 石黒広昭 1990 「読むということ」 佐伯胖・佐々木正人 (編)「アクティブ・マインド」東京大学出版会, pp.229-260.
- 石黒広昭 2003 「言葉の教授から言葉を創る実践へ——新しい言語学習環境のデザインに向けて——」[AJALT] No.26, 16-20.
- 石黒広昭・内田祥子・長谷川まどか・池上愛・東重満・松本真樹 2004 「放課後保育実践の社会的組織化に関する研究——KODOMOプロジェクト・プレイシヨップ報告」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』95, 29-72.
- Kogawa, J. (1981), Obasan. Toronto: Lester & Orpen Dennys. (長岡沙里訳 1998『失われた祖国』中央公論社.)
- Leont'ev, A. N. (1965) *Проблемы развития психики* (松野豊, 西牟田久雄訳 1967『子どもの精神発達』明治図書.)
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 448-461.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Takeuchi, M., Sugiyama, S., Homma, J. & Ishiguro, H. (2005), *The Learning-Shop of the KODOMO project: Toward a new educational practice for learning of minority language students*. Paper presented at the Pacific Rim Conference, San Diego, CA.
- Takeuchi, M. (Forthcoming). *Reading identity through texts: From the perspective of critical literacy learning*. Unpublished master's thesis, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- 竹内常一 2005『読むことの教育——「高瀬舟」と「少年の日の思い出」』山吹書店.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Vygotskii, L. S. (1930-1931) *История развития высших психических функций*; *Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii* (柴田義松訳 1970『精神発達の理論』明治図書.)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.