

文学を授業で扱うことの意義と可能性(下) †

— 英語教育と文学的教材 [5] —

福田 勉*・幡山 秀明**

県立宇都宮女子高等学校*

宇都宮大学教育学部**

古来文学作品は、人間の叡智を養う最高の手引書としていつの時代にも我々の傍らに在り続けた。しかるに現在「実践的コミュニケーション能力育成」の名のもとで英語教育の現場から文学教材が姿を消しつつある。今回の考察は「英語教育はもはや文学を必要としない」という否定命題を想定して、この否定命題を論理的に反証することを目標にしている。それにはひとまず英語教育という観点から離れ、文学作品の持つ教育的有用性について広く考察する必要がある。Dennis J. Sumara 著 *Why Reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight* (2002年)を基盤にして、文学活動の教育的有用性を思考力・人間形成との関連から検証し、そこから得られた結果をもとに英語教育における文学活動の意義と可能性を探ってみる。

キーワード：言葉の力 生きる力 思考力 相互理解 情緒教育 学校教育

(【教育実践総合センター紀要】第30号の(中)からの続き)

5. なぜ学校で文学を教えることが必要か

高等学校の授業で学習した内容についてはほとんど思い出せなくとも、授業での先生の様子ははっきりと覚えているという、ある意味で不思議な現象に我々大人はよく遭遇する。雑談の内容や先生の熱心な語り振り、そして、いくぶん緊張した声の調子に至ってはまるで昨日のここのようにはっきりと思い出すことができる。このことに関連して、この本の中には次のような記述がある。

A human being identifies her or himself and is identified by others through involvement in intricate webs of relations. When we say "I know that person" or "I know myself" what we are really saying is "I know something about how that person is involved in the world" or "I have a coherent understanding of how I am involved in the world." (Sumara, *Why Reading Literature in School Still Matters*, p.112)

上の一節に明示されているように、アイデンティティは他者との関係を認識することで我々がどのように世界に関わっているかということが確認された場合にのみ知ることが可能である。すなわち、ある人が学生時代のある先生を記憶しているということは、その人が「その先生の世界との関わり方」、言い換えれば、その先生固有の独特なアイデンティティを忘れられないということと同義である。そしてこのことは次に挙げる一節と密接な関係を持っている。

To some degree most of us believe that we will come to a deeper understanding of ourselves by reflecting directly on our own experience. Introspection is considered the way to personal enlightenment. However, if we consider the fact that most people are interested in hearing gossip about other people, and continue to be fascinated by other people's problems such as those that are represented on certain popular television programs, this commonsense belief becomes undermined. It seems that most people do not derive personal insight by

† Tsutomu FUKUDA*, Hideaki HATAYAMA** : English Education & Literature as Teaching Materials [5].

* Utsunomiya Girls' High School

** Faculty of Education, Utsunomiya University

studying themselves but, instead, do so by studying the details of other people's experience—with particular attention to how those experiences appear when used as the projection screen for their own. (pp.155-156)

この一節から、我々が日常生活の中で本当に興味を持っているのは、自分自身の内面よりはむしろ「他人の内面的な問題」であり、我々がそこから多くのことを学び取っているという事実気づかされる。他人の経験を自分専用の心のスクリーンに投影することによって我々は多くのことを学んでいるのである。ならば、学校が学びの場としてどれだけ理想的な場所であるかについては改めて言及するまでもないだろう。〈学び〉という集団活動を通して他の生徒のアイデンティティと直接関わり合うと同時に、生徒は教師のアイデンティティに出会うことが可能になるのだから、教師は大いに自分のアイデンティティを際立たせる授業をすべきではないだろうか。このことはどの学校の生徒も教師がどんなパーソナリティーを持っているかについて興味津々である事実からも裏付けられることである。特に、独特のパーソナリティーを持った様々な年齢層の教師と、それぞれに異なった環境で育ち異なった考え方を持つ生徒達が共に〈学び〉という共通のプロジェクトに参加することで互いのアイデンティティを確認・発展させていく構造は、学校以外のどのような組織においても可能なことではない。ここでもう一度“focal practice”の意義を考えてみよう。

“focal practice”とは、一つの“focal thing”に心身共に専念することである。“focal thing”はそれに従事する者に専念を義務付け、従事者と他の人々が協調することを促す役割を果たす。“focal practice”は従事者の生活を中心に据え、他の全てのものでその周りに秩序正しく配列する力を有している。なぜなら従事者は“focal practice”に従事することによって自分にとって有用であるものとそうでないものの区別判断が可能になるからである。“focal practice”は一つの“focal thing”にひたむきに打ち込むことによって成立する。

(Albert Borgmann on Taming Technology: An Interview, 2003, <http://www.religion-online.org/showarticle> より)

“focal thing”と“focal practice”の例としては、上記の部分に続いて、ギターとギターの練習、食事と食事の準備、荒野とハイキング、小川とフライフィッシングなどが挙げられている。ギターの練習には心身の鍛錬が要求される。その上ギターの上達に伴い楽器や音楽への興味関心が高まるにつれて、さらに広範な音楽の伝統を学んだり音楽仲間との交流が生まれたりと、自分を中心にして様々な可能性が広がっていく。この一節にはさらに次のような説明が加えられている。

A focal thing is not at mercy of how you feel at the moment, whether the time is convenient or whatever; you commit yourself to it come hell or high water. It helps, of course, if it's a shared commitment, because when one person weakens, the other person can make up for that weakness. Two weak persons, each expecting the other to be strong, will be strong together.

Preparing and sharing a meal together constitutes a focal practice that has the power to reorient the life of a family. To establish the conditions for such a practice to flourish, there must exist a firm agreement among those in the household—especially between parents.

(Borgmann, 2003.)

ここでの要点は次に列挙する通りである。

- (1) “focal practice”は周りの環境や個人の感情に左右されずに継続されなければならない。その意味ではある種の「厳しさ」が伴う。
- (2) “focal practice”は集団で行われるべき訓練である。なぜなら、個々人の間で相互作用（相互理解・助け合いなど）が可能となるからだ。
- (3) “focal practice”は個人が所属する集団に新しい方向性を与える力を有する。
- (4) “focal practice”を価値あるものとして維持・継続させるためには、個々人の間に確かな合意が介在することが必要である。

“focal practice”とは、集団社会の中で個人が主体的存在として他者と協調しながら自己を実現する方法を学んでいく訓練のことである。そこには“focal

thing”と個人および他者との関係、個人と他者との関係が存在し、訓練の過程でそれらの関係が複雑に交錯した世界を作り出す。それらの関係を個人が自分に有用な方法で解釈していくことから主体性が生じ、かつ個人の周囲に存在する諸々の事柄を自分に有用なものとして分類する洞察力をも養うことが可能となる。なぜなら、解釈とは個人にとって常に主体的に、未来に向かって生産的に行われる行為だからである。そして、主体的存在となった個人は他者に対して行為を及ぼすことが可能になるため、そこに「相互理解」、「助け合い」という教育的活動が生まれる。そして技能習得には弛まぬ鍛錬が、アイデンティティ創造には個人の自我が障害を乗り越えていく過程が不可欠であるため、“focal practice”自体が「厳しい」訓練である必要がある。さらに主体的存在となった個人が唯我独尊の境地に陥ることを防ぐために協調することが必要であり、そのためには個々人が互いを尊重する態度—強制によらない合意—を持つことが重要となる。この一連の過程において集団に対する個人の一体感が高められ、かつ集団そのものが生産的発展を遂げることで、集団としての彼らの前に〈新しい地平線〉が現れることになる。合意の重要性については現象学を提唱した Husserl や現代を代表するプラグマティストの Rorty もはっきりと言及している。

この方法は特に目新しいものではない。教育の場である学校が現在まで当たり前のこととして実践してきた方法であり、これと同様の効果を得ることを学校は目標にしてきたはずである。Sumara 教授は従来からの教育実践の場に「文学活動」を中心に据えることを再度提案しているに過ぎない。

本文中に“focal practice”における教師の役割について言及している次のような一節がある。(Sumara 教授の専門は「中等学校教育」である)

Although it is shocking to my students (teacher candidates), I tell them great teachers love what they are teaching more than they love their students. ... Instead, it means that good teachers understand that if people are to become committed to one another, they need a shared project. The teacher's most important work is to create conditions whereby students are able to enter into a world of inquiry that is

new and interesting. At the same time, the good teacher understands that if this world of inquiry is to remain interesting to the teacher, its boundaries must be continually expanded to include what is not familiar to the teacher. Good teaching, then, depends upon the teacher's ability to create conditions whereby she and her students can enter into a shared world of inquiry.... (p.119)

ここで Sumara 教授は、人間が互いを真に理解して大切に感じるようになるためには共同のプロジェクトが必要であり、教育現場における教師の重要な役割は「生徒達が新しく興味をそそる探求の世界へ足を踏み入れることを可能にする下地を築くこと」であると主張している。さらに、そのことが可能となるためには教師自身の弛まぬ自己啓発が必要であり、優れた教育の実践はこうした教師側の生産的な姿勢にかかっていると力説する。

Sumara 教授は、人を〈愛する〉という精神的な行為も「他者の細部に気づき、その細部に愛着を感じること」(p.120)と等しく、〈愛する〉という行為自体も学校教育を通して教師・生徒の双方が学んでいくことが可能であるとさえ主張する。Sumara 教授は前の一節に続いて次のように述べている。

If teachers love what they are teaching, and invite students into an inquiry of that subject matter, both the teacher and the students will experience love. (p.119)

こうしたかけがえのない経験を可能にさせる方法が教育実践の場で行われる“focal practice”であり、“focal practice”を成立させる“focal things”に他ならない。そして、学校における“focal practice”の実践に最も有用な教材こそ「文学作品」であると言明しても過言ではあるまい。最後にこの本の一節から「集団で行う解釈活動の有意性」を再認識した際に発せられた Sumara 教授の感動的な言葉を紹介してここの考察を閉じることにする。

September, 2001, Edmonton, Alberta. I am revising some writing and thinking about the attack on the World Trade Center in New York

City and the Pentagon in Washington, D.C. All week, I have been watching the effects of this disaster, including the rescue and recovery efforts. As nations around the world conduct rituals of mourning, I am reminded that the boundaries erected around human experiences are merely heuristic conveniences. As national anthems and songs of remembrance are sung, as prayers are recited, as eulogies are given, I am reminded of the importance of shared forms and rituals.... I am more convinced than ever of the value of shared interpretive projects, especially those that ask human beings to imagine what exists outside the familiarity of perception. (pp. 143-144)

6. *The Giver* を利用した教育実践

最後の考察として、Sumara 教授がカナダの小学 5・6年生を対象に授業の中で実践した文学的教育活動に言及する。活動の概要は平成 16 年度『宇都宮大学教育学部教育実践センター紀要』の「英語教育と文学的教材[1]」の中で既に紹介されているので、ここではその文学活動からどのような成果が得られたかということに焦点を絞った考察を行いたい。

最初に Lois Lowry 著 *The Giver* を利用した文学的教育実践の方法を活動場面ごとに順番に列挙する。なお *The Giver* のあらすじについても前述の同センター紀要で既に紹介されているのでここでは割愛する。

- (1) 本のそれぞれのページに直接注釈を書き込みながらの第一回目の〈精読(通読)〉。もちろん注釈は個人と集団の両方の分析によるもの。〈精読〉には〈音読〉が含まれる。
- (2) 一回目の〈精読〉から本によって提示された問題について一ヶ月に渡って担当教諭とともに様々な角度から考察する。子供達が特に関心を持ったのは本の中で述べられている「同一性」という概念であったが、それに対立する概念である「多様性」の方がなぜより評価されるべきなのかという理由を、〈優生学〉〈安楽死〉〈市民権運動〉といった関連事項を調べることによって学んでいく。また、この期間に

これらの問題に関連するテーマを扱った映画の鑑賞も行われる。その間子供達は「*The Giver* を読むことで彼らの考え方がどのように影響を受けたか」について熟考するように継続的に指示される。

- (3) 前回と違った色を使用して本のページに直接注釈を加えながらの第二回目の〈精読(通読)〉。一回目と同様〈音読〉が行われ、個人と集団の両方の分析による注釈が加えられる。
- (4) (3) の過程の随所で一回目の〈精読〉から子供達の理解がどのように変化したかを子供達自身に知覚・説明させるために教師が質問を投げかける。
- (5) まとめ。小説が扱う主要な問題や一ヶ月間の調査研究に基づき、倫理的問題についてのエッセイを書くように子供たちは要求される。テーマは「社会は安楽死の遂行を受け入れるべきか」「すべての人々が自由に情報を入手すべきか」など。
- (6) 活動が終了した数週間後に、子供達が体験した一連の文学活動の日常生活への実際的影響についてグループごとに反省討論を行う。

◆この実践の重要ポイント

- (1) 二回の〈^{クロス・リーディング}精読〉(予習が行われているとすれば三回以上)を実践することによってテキスト内部の「^{インタテキスト}不確定性」に対するより生産的な解釈が可能になる。
- (2) テキストに沿った〈^{クロス・リーディング}精読〉に、個人および集団分析による注釈(intertext annotations/reader-response criticism)が加えられることで、「^{テクニカル}間テキスト」が豊かにされ解釈の幅が広がる
- (3) 〈音読〉が行われることで〈精読〉に表情が付加され、肉体も直接刺激を受けることになる。
- (4) 一回目の〈精読〉の後一ヶ月に渡る関連事項の調査研究が行われることで子供達の様々なテキストへの参加が可能となり、それによって子供達自身のテキストがさらなる発展を遂げると同時に理解力・認知力も高められる。
- (5) 異なった色の注釈を本に直接書き加えること、および教師からの指示・質問によって、子供達は二回の〈精読〉の間にどれだけ自分の理解力・認知力が深まったのかを知ることができる。さ

らになぜそのような変化が生じたのかを子供達自身に考えさせることが可能となり、さらに解釈の場が広がる。

(6) まとめとして、関連事項をテーマにしたエッセイを書くことで、頭の中の〈文書保管所〉に雑多に集められた知識やアイデアを整理・統合し論理的に構築することが可能となり、表現力も高められる。自己のアイデンティティの新たな創造もここで一応の完成を見る。

(7) 数週間後にグループごとの反省討論を実施することで、一連の文学活動が実生活の中にどのような影響を与えたかについて子供達自身に確認・考察する機会が与えられる。これによって教師・子供達の双方が文学的教育活動の有意義さを実感することが可能となる。

この文学的教育活動の成果として本に紹介されている中で最も注目すべき事例は次の2点である。

[1] Irene (参加した子供の一人) の反応

When I first read this book, I thought that the idea of 'sameness' was pretty good. I mean, I didn't think that there was anything wrong with that idea. But when we saw the film about Mauritius I started to think that maybe sameness isn't so good. (p.22)

上の一節で彼女の「同一性」に対する理解が明らかに変化していることが分かる。この変化は、参加者自身が文学活動を体験することで文学テキスト外の世界にも批判的解釈の目を向けられるようになったことを表すよい例である。この批判的解釈を可能にする眼識こそ「洞察力」と呼ぶにふさわしい能力なのではないだろうか。

[2] Gina (同じく参加した子供の一人) の反応

【活動後の反省討論において】

But I can't throw it away! It's so ... lived in! It's stuffed with all my notes and all my writing in it. I want to keep it so that my mum can read this book and see everything that I've written in it. And then I'd like her to

write in it too so that I can see what she's thinking. I mean, if she gets to see what I'm thinking I want to know what she's thinking too. And then, maybe I'll keep the book and give it to my children and they can read it. It will be like a history! (p.23)

彼女の家族は近いうちに引越さなければならない状況にあり、*The Giver* という本をはじめ生活に不要なものを処分するように求められている。しかし、*The Giver* には彼女のすべての思いが集約されており、どうしても本を捨てるわけにはいかないと彼女は主張している。まず気がつくことは彼女の一つ一つの言葉が非常に生き生きと発せられていることである。物事の核心に迫ったり、新たな発見をした場合人間ならば誰でもこのように澁刺とした口調で語りたくなるものだ。そして何よりも評価に値することは、彼女がここである新しい発見をしていることではないだろうか。次に彼女の発言の要点を箇条書きにまとめておく。

◆*The Giver* を話題の中心に据えることによって成立する母親との対話を双方(母親・私)がそのまま *The Giver* (本) に書き込むことができる。

◆母親との対話を書き込まれた本を保管しておけば自分の子供達もそれを読むことができるようになる。母親との対話から形作られた「私」と自分の子供たちの対話がそこで新たに生まれる。

◆以上のことから *The Giver* という本を中心に彼らの対話の「歴史」が築かれるのではないかと。

Sumara 氏が本の中で指摘しているように、一連の文学活動から Gina は Hegel の主張した〈弁証法的歴史観〉に類似した法則性を自分の文学体験を土台に発見していることが分かる。この発見が現れる過程を推論形式に表してみると次のようになる。

(1) その本には私のすべての思いが綴られているから絶対に捨てることはできない。(命題 q)

(2) もし母親と私の書き込みのある本が私の子供達に受け継がれ、私達の「歴史」が誕生することになれば(命題 p)、(命題 q) は当然の事柄であろう。

∴ (3) (命題 p) は真ではないか、と考える理由がある。(仮説)

定式化すると次のようになる。

(1) q

(2) p ならば、q

∴ (3) p

一見すると何の変哲もない単純な発言のように見えるが、実は、彼女の論法はプラグマティズムの草分け Peirce が提唱する仮言的三段論法“abduction” (仮説設定) の形を採っている。すなわち、ここで Gina は所謂〈仮説〉を立てることに成功しているのである。もちろんこうした仮説には常に誤謬の可能性がつきまとうが、仮説を繰り返し立て、それを検証していくことで初めて偉大な発明や発見が可能となることは誰もが認める真理である。彼女がこのような大胆な仮説を立てることに成功したのは明らかに文学体験で養われた「洞察力」の働きによる所が非常に大きい。そして、ここで重要かつ最も賞賛に値すべき成果は、文学活動によって生み出された「洞察力」が他の場面においても問題解決に大きな力を及ぼし得るという事実ではないだろうか。このことを見事に言い当てた *Fugitive Pieces* の一節を最後に引用して以上の考察を終りたい。

“Love makes you see a place differently, just as you hold differently an object that belongs to someone you love. If you know one landscape well, you will look at all other landscapes differently. And if you learn to love one place, sometimes you can also learn to love another.”
(Michaels, A. *Fugitive Pieces*, p.82)

7. 結論

以上の考察より「思考力」「判断力」「感性」「情緒」「論理的思考力(推論の力)」「読解力」「表現力」を養い育てる重要な役割を〈文学活動〉が果たすこと、および、学校教育の中で〈文学作品〉を上手に活用することにより大きな教育効果が期待できるということが判明した。

∴ 文学作品を学校で読むことは今もなお重要である。

8. 英語教育で文学を扱う意義と可能性

ここからは教育現場における今後の実際的な課題である。今回の考察から得られた結論に英語教師および英語学習者としての経験を交えて簡単にまとめたい。

- (1) 前述の通り、文学作品を読みこなすためには推論の力を要する。単純に考えれば、英語で文学作品を読むためには推論を加える作業をさらに一つ増やさなければならない。なぜなら、日本語を母国語とする一般の日本人が英文の内容を真に理解するには、英語と日本語とを結びつけて考えるという作業を決して避けることができないからである。よって母国語で文学作品を読む場合に比べかなりの論理的思考力が要求され、読んでいる実感もおのずから湧いてくることになる。
- (2) 文学作品は「生きた英語」で書かれている。“communicate”の語源は“communicare”(「共有」する)という意味である。文学作品を通して教師と個々の生徒達が「生きた経験」を学校で「共有」することが可能となる。
- (3) 文学作品は何よりも読んでいて「面白い」「感動的である」「美しい」など人間の情緒や知的な好奇心に直に訴えかけてくる要素を持つ。「物語」という親しみのある教材を使用すると「記憶」という作業がより容易になるという研究結果も報告されている (Calvin, 1996; Damasio, 1994, p.53)。文学作品を通しての情感や好奇心が伴った学習の方がより効率的な外国語習得につながる可能性が高い。
- (4) 英語で書かれた文学作品は外国の文化・歴史・思想を背景に書かれていることがほとんどであるため、文学作品を通して異文化理解・異文化体験が可能となる。
- (5) 英語の母語話者と英語を使用して会話をしている時によく生じることであるが、すべて聞き取れており語句の意味も理解しているにもかかわらず相手が何を意図しているのか把握できないことがある。その原因が我々と彼らの論理の組み立て方や発想の相違にあるというこ

とがしばしば指摘されている。外国語で文学作品を読むということはすべての意味で〈異国に投げ出されること〉と同義である。大学教育への助走段階としても、やはり中学・高校時代から外国語話者が彼らと同じ言語を話す人々のために書いた本を読んでおくことが必要なのではないか。

(6) 今回の考察を行うまで最も大きな問題の一つとして捉えていたことは、生徒の知的好奇心のレベルと文学作品の言語レベルそのものが合致しないのではないかということであった。すなわち、生徒の知的好奇心を満足させる内容を持つ文学作品の英語そのものが生徒には難しすぎて理解できないのではないかという懸念である。しかし、この考察で取り上げた *Wilfrid Gordon McDonald Partridge* や *The Giver* といった作品は大人が読んで楽しむのに十分な質的内容を持っており、今現在この懸念はほとんど杞憂に思われる。特に、10代前半の読者を対象にした“readers circle series”はストーリー自体の質が高く英文も比較的平易であるため高校生にはお勧めである(教師の助けが必要なレベルである)。なお、(2)(5)で言及した理由により日本人向けに易しく書き直されたテキストは極力避けるべきではないかと考えている。

(7) 最近〈学習ストラテジー〉という学習理論が注目されているように、外国語学習の場として学校の授業が全体に占める割合は以外に小さいとの見方が有力になりつつある。語学学習は自立学習によって支えられるべきであるという主張である(尾関直子他、『言語学習と学習ストラテジー』2005年)。英語学習者としての経験と古今の英語達人の学習方法に目を向ければこの考え方に我々は口を揃えて同意せざるを得ないだろう。そこで重要になるのが、学習者に対していかに英語を学習することがすばらしいかということ伝えることである。文学作品はその点でも大きな影響力を持つ最良の手引書であるといえる。

9. 授業で文学作品を扱うことの問題点

様々な問題が顕在あるいは潜在しているのが現在の状況だが、やはりその中で最も大きな問題点は

学校教育と入学試験との関係にあるのではないだろうか。実際問題として、入試制度が抜本的に見直されないことには文学を授業で扱うこと自体が大変難しい状況である。

10. アンケートの結果から

平成17年度に宇都宮女子高の2年生4クラス計139名を対象として、彼らが英語I・IIの授業の教材に何を求めているのかを探るためにアンケートを実施した。2年次の途中ということもあり、英語IIの教科書全般に対する反応の集計はできなかったが、その他の概要はつかめたので簡単に報告しておく。

- (1) 英語Iの教科書(CROWN I)でストーリーの内容に特に興味を持ったレッスンのうち上位3つ【生徒は3つ選択】 * () は人数
- ① Lesson 8 Good Ol' Charlie Brown (104)
 - ② Reading 2 HARRY POTTER and the Philosopher's Stone (70)
 - ③ Reading 1 When Thoughts Froze in the Air (52)

◆上位3つはすべて文学および文学的作品である。

- (2) 教科書の中の読み物として扱ってほしいジャンルのうち上位3つ
- ① 小説 (80) ② 新聞 (22) ③ 歴史 (21)
- (3) 「英語クラス文庫」は有意義だと思うか
- ・はい (114) ・いいえ (25)
 - (*「英語クラス文庫」とは各クラスに多読用として設置された約80種類のPenguin・Oxfordの学習者向けの洋書のことである。)
- (4) 一番好きなジャンル
- ・小説または文学的作品 (101)
 - ・漫画 (1) ・歴史 (1) ・新聞 (1)
- (5) 文学作品を英語で読んでみたいと思うか
- ・はい (109) ・いいえ (30)

上のデータから、ほとんどの生徒達の求めているものが「文学(的)作品」であることが分かる。(3)の質問に関連して、実際に「英語クラス文庫」を利用している生徒の数も調査してみたが、残念ながらこれについては「あまり利用しない」と答えた生徒がかなりの数に上った。理由として「忙しくて読ん

でいる暇がない」「難しい」「内容が面白くない」という回答が大半を占めた。さらに(5)の質問で「いいえ」と答えた生徒のほとんどが「難しいから」という理由からであった。これらのことから、生徒達の知的好奇心を満足させる文学作品を教師と生徒の共同作業によって英語の授業の中で読んでいくことが最も望ましい方法だと考えられる。

11. おわりに

昔から存在する教育問題にいわゆる“nature-nurture controversy”(遺伝・環境論争)がある。明らかに著作の中で Sumara 教授は〈環境論〉の見地に立って論を展開しており、一連の主張は『脳内現象』(2004年)を始めとする著作群の中で茂木健一郎氏が論じていることにも極めて密接な関係がありそうだ。21世紀を迎えていよいよ我々人間の心と体の相関関係が明らかにされていく中、教育界に訪れようとしている新たな転換の兆しを予感しながら筆を置かせていただく。

References

- Sumara, Dennis J. (2002). *Why Reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Blackburn, Simon (2005). *The Oxford Dictionary of Philosophy (2nd ed.)*. Oxford University Press.
- Fox, M. (1984). *Wilfrid Gordon McDonald Partridge*. La Jolla, California: Kane/Miller Book Publishers.
- Gadamer, H., Weinsheimer, J. & Marshall D. G. (trans) (1975). *TRUTH AND METHOD*. London & New York: Continuum Publishing Group.
- Harmon, William (2005). *A Handbook to LITERATURE Tenth Edition*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Kennedy, X. J., Gioia, D., & Bauerlein, M. (2005). *Handbook of Literary Terms*. New York: PEARSON Longman.
- Lowry, Lois (1993). *The Giver*. Waterville, Maine: Thorndike Press.
- Mautner, Thomas (2005). *The Penguin Dictionary of PHILOSOPHY (2nd ed.)*. London: Penguin Books.
- Michaels, Anne (1997). *Fugitive Pieces*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Rorty, Richard (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.
- _____. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin Books.
- ガーダマー, ハンスーゲオルグ(著) 卷田悦郎 (訳) (1995) 『ガーダマーとの対話—解釈学・美学・実践哲学』未来社
- 波多野精一 (著) 牧野紀之 (再話) (2001) 『西洋哲学史要』未知谷
- 平井正穂 (編) (1990) 『イギリス名詩選』岩波書店
- 門脇俊介 (2004) 『フッサール—心は世界にどうつながっているのか』NHK出版
- 木田元, 栗原彬, 野家啓一, 丸山圭三郎 (編) (1997) 『コンサイス 20世紀思想事典』三省堂
- 熊野純彦 (2005) 『メルロ＝ポンティエー—哲学者は詩人でありうるか?』NHK出版
- 木田元 (監修・執筆) (2001) 『朝日キーワード別冊—哲学』朝日新聞社
- 古東哲明 (2002) 『ハイデガー—存在神秘的哲学』講談社
- 小林秀雄 『モーツァルト・無常という事』新潮社
- 道又爾 他 (2003) 『認知心理学—知のアーキテクチャを探る』有斐閣アルマ
- 茂木健一郎 (2004) 『脳内現象 〈私〉はいかに創られるか』日本放送出版協会
- 尾関直子 他 (2005) 『言語学習と学習ストラテジー—自立学習に向けた応用言語学からのアプローチ』リール出版
- 斎藤兆史 (2003) 『日本人に一番合った英語学習法—先人達に学ぶ「400年の知恵」』祥伝社
- 齋藤孝+斎藤兆史 (2004) 『日本語力と英語力』中央公論新社
- 竹内理 (2003) 『よりよい外国語学習を求めて 外国語学習成功者の研究』松柏社
- 竹田青嗣 (1989) 『現象学入門』日本放送出版協会
- 魚津郁夫 (2006) 『プラグマティズムの思想』筑摩書房
- ウォーナーキー, ジョージ (著) 佐々木一也 (訳) 『ガダマーの世界—解釈学の射程』紀伊國屋書店
- 山田雄一郎 (2005) 『英語教育はなぜ間違っているのか』筑摩書房
- 吉田研作 (2003) 『新しい英語教育へのチャレンジ—小学生から英語を教えるために—』くもん出版
- 鑑幹八郎 (1990) 『アイデンティティの心理学』講談社 (本稿は共著の形をとるが、実質的著者は福田勉教諭である)