



詩の読みの指導をどう行うか：
国語科教育・教育心理学の立場からの実践比較

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-07-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 森田, 茂之, 鹿内, 信善 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009120

詩の読みの指導をどう行うか

—国語科教育・教育心理学の立場からの実践比較—

森田 茂之 鹿内 信善

はじめに

本稿では、国語科教育（森田）・教育心理学（鹿内）それぞれの立場から行った詩の読みの指導実践を比較する。それによって、双方に欠けているものを明らかにし、方法論構成のための手掛かりを得ていく。

いずれの実践でも、北川冬彦「楽器」（「検温器と花」ミスマル社1926より）をテキストとする。これは、限られた紙数のなかで実践比較を行うためにはできるだけ短いテキストが適当であろうと考えたためである。テキストの全文は以下である。「楽器／／夕暮の空に／うっすらかかった昼の月は／毀れた楽器のようにさみしかった。」

また、マンツーマン事態は授業が成立するための最低条件である。マンツーマンで十分な指導ができなければ効果的な集団指導はのぞめない。そこでここでは指導形態としてマンツーマン指導を採用した。

なお、テキストは森田が選定し、指導実践は森田・鹿内がそれぞれ平行して独立に行った。
（鹿内 信善）

第1章 詩の授業を考える

—国語科教育の立場から—

国語教室における詩の授業

国語科教育で現在もなお、詩教材は振わない。詩の授業はあるにはあるが、意識的・追求的な実践は少ない。なぜか。教えるに難いからである。何故教えるに難いのか。教師が自信をもって説明できないからである。散文教材ならば言語操作できるが、詩には他の言葉で説明できない要素が込められているからである。昨今、言葉を教える国語教室では、説明出来ない翻訳出来ないこ

とは教えたことにならないと考える教師は多い。そこには外山滋比古が指摘する言語に関する偏見が巣くっている。（『教育学全集』5. 言語と思想 1980年 増補版 小学館）「即物的・具体的言語が言語の一部分でしかない」のは明白であるのに、教師は常に「言語をなるべく現実・具体・事物の次元に近づけ」（p. 111）ようとする。言語教育とは言いながら、現実には「言語の個性や独自性というもの」が「しばしば、絶対的特殊であって、翻訳不可能」であることを忘れている。この翻訳不可能な要素を外すことは許されないにもかかわらず、「扱いが困難であることも手伝って、ほとんど手がつけられずに放置されて」（p. 110）いる国語科教育の姿がある。

とりわけ、詩教材ではこの「扱いの困難さ」が様々な授業の貧困を招く。また、詩教材への風当たりともなって筆者の耳にも届く。逆に熱心に詩の授業を実践する教師に、詩人養成をしているのかと皮肉る向きもある。もちろん、将来児童生徒が詩をもって職業とする人間になることは一向に差し支えないが、彼等彼女等が詩人と呼ばれるのは一般の呼称であって教育とは関係がない。同様、授業者が詩人である必要もないのである。

森島久雄はかつて、社会状況把握を教育の前提として論じたことがある。（『現代国語教育序説—人間回復を目指して—』1979年 増補版 教育出版）教育が時代のものであるならば、現代の教育状況をこそ厳しく見る目を持って強調している点、出色であった。教育を論ずる者が児童生徒の実体を理解せず、教育現場も知らず、時代状況にも無知であることは許されない。森島は今日の児童生徒がおかれている社会状況・精神状況を「個性の埋没、主体性の放棄、人間性の喪失」（p. 22）と捉える。実体がそうで

あれば、国語教育は個性を尊重し、主体性を発揮させ、人間性を回復させる場でなければならない。その際、丸谷・田近論争に言及した関口安義の言う「作品の選び方（教材論）とその扱い方（指導論）」の対立が浮かび上がる。（『文学教育の課題と創造』1982年 教育出版p.58）詩教材に話を置換えると、今もって教材論と指導論が立ち遅れていることは否めない。なぜなら、児童生徒の実態の方が、それら高尚な論より遙かに先行しているからである。

ひとつの教材論

詩教材は児童生徒の感性を武器に、詩の論理を追求していくための材料である。人間の認識の仕方は多様であるが、少なくとも、対象を直観的に受け止める場合と、頭で操作しながら形成する場合と大別出来る。教師はこれらを詩の本質に迫る方途として大胆に授業に取り込んでよい。

言葉から受け取る微妙な様相を感知し、それが何の表象であるか直観することで、自分の感情も揺れ動かされるのが感性である。言葉から経験体験を想起し共通性を推理することで、分析判断するのが知性である。前者には具体的、瞬間的、総合的な要素が強く、後者には抽象的、持続的、分析的要素が働く。詩の本質が二つあるはずはなく、感性も知性に背く結論を目指しているわけではない。授業で児童生徒の感性の働きを生かす時、言葉を通して瞬間に全体像を掴み取ることがある。多くは混沌としているが、書くことによって教師は確認出来る。頭脳明晰な教師が骨折って調べ上げ、分析熟考した挙げ句に得た結論を、感性的な認識でいとも簡単に捉える児童生徒がいるのである。

児童生徒にとって良い詩教材とは、感性と知性を共に充分働かせることの出来るものである。それらによって、児童生徒の理解・鑑賞を相乗的に効果あるものに出来る詩である。知性で追うと毀れるような詩であれば、詩そのものが柔なのである。逆に感性で味わうことの出来ない詩は、皮相な論理しか持っていない証左である。良い詩教材とは、児童生徒の感性や知性からの追求に耐えることが出来、感動を深めこそすれ薄めるものではない。教師にとっても同

様のことが言える。詩の教材選定には、教師の人間としての実質が鋭く反映するのである。

ひとつの指導論

かつて「ぼろぼろな駝鳥」（高村光太郎、教育出版、中三教材1981年、札幌市立西野中）の実践を通して音声表現の類別を試みたことがある。「人間よ、／もう止せ、／こんな事は」という最後の連を生徒達は様々な読み方で表現した。朗読の創意工夫は生徒を詩の世界へいざない、作品世界を自己の内側に作っていく。「人間よ、／もう止せ、／こんな事は」を外側にぶつかる激怒の言葉ととるか、我が内なる言葉ととるかは、生徒の持つ作品世界によって異なる。従って、声高に読むか低声で読むか等の声調は、読み手自身の心に映じた詩情によって決まる。生徒達は自分が納得出来る読み方を模索する。

声に出して読む行為は、声の大きさ・高低・声調・リズム等によって、詩に対する認識の可能性を探ることである。音声表現することで、自己の内に一つの詩の世界を作り出す。同時に虚構の作者の視点に立ち、詩の言葉を自己の言葉としていくのである。つまりは、授業で児童が詩の語り手の主体となることを意味する。朗読することによって、他者の言葉を自らの行為の中に位置付けるのである。朗読の創意工夫は、詩の授業の可能性を広げる。授業での朗読指導は、決して舌技の器用さを指導するものではない。朗読は児童の創造的な読みの学習指導なのである。詩教材には綿密な詮索よりも、繰り返しの朗読で次第に本質が見えてくるものが多い。詳細な分析授業や単なる形式的言語操作では、児童の興味関心が却って薄れる。詩の授業における朗読は結果ではなく、児童生徒の読み解きがより深化する流動的過程なのである。

無尽蔵に授業時間があると思う教師はいない。短い時間を有効に使い、教師は細心の注意力をもって充実した学習を指導しなければならない。収斂に偏る指導では、やはり詩は毀れることが多い。しかし、拡散に任せるといつまでも初期認識に留まり、詩への関心さえ捨てる。授業では児童の自由な想像を尊ぶ拡散と、絞るべきところは絞る収斂とをいかに捌くかが教師に委ねられているのである。児童の実態により、

学習実態により、何より詩教材により、多種多様な指導方法が工夫されなければならない。

詩教材「楽器」(北川 冬彦)

教師が作品解説書を揃えたり各種の詩論に目を通すことは、詩教材の理解上大いに役立つ。北川冬彦の生い立ち、詩風の変容、業績の位置付け等は、知識として豊富な方がよい。しかし、それらの知識は詩の周辺をはっきりさせることはあっても、詩そのものを追いつめたことにはならない。「楽器」を前にして、児童と教師の間にある落差は少ないのである。生半可な知識をひけらかすより、児童と共に教師も同じベクトルで詩を追求し、味わうことの方がはるかに正直な授業者と言える。教師の方が多くの体験を積んでいることは確かだが、教師の思いもよらぬ厳しい精神生活を経験している児童もいるのである。言葉を紡いで詩を読み解く上で大切な生活感情、あるいは言語感覚をそなえている児童は、教師よりも深く詩の心を掴んでいるかも知れない。

「楽器」は短い。それ故想像の手がかりの乏しさに困惑する。しかし、児童はその少ない言葉で動く絵のように想像するのである。(1985年、札幌市立篠路小5年2組での筆者授業)想像とは一つの言葉によって喚起された記憶の断片である。普段眠っている記憶の断片が、詩の一つ一つの言葉によって呼び起こされる。言葉の特殊なつながりで美しい建築物のように組立てられていく。この時の驚きと面白さが、詩の授業の醍醐味である。想像の根幹は日常的な、思い出にまつわる言葉である。近現代詩に詩語や雅語の入る余地はないから、想像の豊かさについての神秘性は今日存在しない。かつての思い出を想起させる日常生活語こそ、豊かな想像の源泉なのである。

ところが、「楽器」と「夕暮れの空」の連結では、記憶の断片は立ち上がってこない。それらは特殊なつながりではなく、その辺にあるがらくたの組み合わせに過ぎないからである。「夕暮れの空／うっすらかかった昼の月は／毀れた楽器のように」という組み合わせになって、初めて想像は拡がっていく。そして「昼の月」は「さみしかった。」のである。この詩は写生ではな

い。抽象的認識を基礎とした抽象的表現である。生活をめぐる作者の一観念の表白である。作者の内なる造形として、価値意識としての判断、感情、態度の表明がなされている。詩が作者の観念表現であるなら、作品は児童の追い縊りを非情にも振り切っていくことがある。受容レベルの違いから、児童の想像を出し尽くしてもなお届き得ない詩の世界というものはある。「楽器」は教師と児童とが、同じベクトルで立ち向かえる格好な詩教材である。

「楽器」模擬授業——1989年10月26日(木)

午前11時～11時30分、於国語第四研究室
学習対象者・堀 裕嗣(三回生)

- T 1 ちょっと読んでみて下さい。
L 夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は毀れた楽器のように——かった。
T 2 それでは楽器という言葉から具体的に浮かんだ物を全部挙げて下さい。
L トランペット、トロンボーン、フルート、ティンパニー、ギター、オルガン、ピアノ、リコーダー、ハープ、ドラム、木琴、鉄琴、大太鼓、小太鼓、ベース、シンセサイザー(間)メロディオン、チェロ、バイオリン
T 3 いろんな楽器が頭の中に浮かびましたね。それでは夕暮れの空にとありますね、堀君が夕暮れの空にと読んだ時、ずっと浮かぶ情景は……例えばどんな情景が浮かびます。
L 夕焼けに染まったちぎれ雲……
T 4 色合からすると……
L 朱色。
T 5 夕暮れの空にうっすらかかった昼の月はとあります。昼の月見た事ありますか。月は夜のもの……昼に月がかかることはありませんか。
L あります。
T 6 あります。どういう情景ですか。
L 夕方に、青空の他に浮かぶ……左上がほんのちょっと欠けた月。
T 7 今夕暮れで、その夕暮れの空にうっすらかかった昼の月ですから、この二行から浮かぶ情景を言葉で表して下さい。

L 朱色の夕焼けに染まったちぎれ雲から
（問）ちぎれ雲から見え隠れする少しだけ
欠けた月。

T 8 その月は毀れた楽器のように——かった
ですね。夕暮れの空にうっすらかかった昼
の月は毀れた楽器のように——かった。今
二行で浮かべた情景、毀れた楽器のように
——かったを繋げていくと、——のところ
にどんな言葉が入りますか。

L かなしかった。

T 9 かなしかった。もう、入りませんか。

L （問）せつなかつた。

T 10 せつなかつた。あと、ありませんか。

L なつかしかつた。

T 11 なつかしかつた。……もう、ありませ
んか。

L 長くていいですか。やりきれなかつた。
（問）さびしかつた。

T 12 頭の中でいろんな言葉をここに入れよう
として、堀君は必ずここをずうっと読んで
いって当てはまる言葉を捜していきました
ね。では、それらの言葉を入れて三行を読
んでいって下さい。

L 夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は
毀れた楽器のようにかなしかった。

夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は
毀れた楽器のようにせつなかつた。

夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は
毀れた楽器のようになつかしかつた。

夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は
毀れた楽器のようにやりきれなかつた。

夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は
毀れた楽器のようにさびしかつた。

T 13 はい、今挙げてもらった五つの中でこれ
はちょっとふさわしくないなあとと思う言葉
があったら言ってみて下さい。

L やりきれなかつた。さびしかつた。なつ
かしかつた。……一つに絞りますか。じゃ
あ、かなしかったを残します。

T 14 それではかなしかったを入れてもう一度
読んで下さい。

L 夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は
毀れた楽器のやうにかなしかった。

T 15 はい、ではかなしかったのは文の続きか

ら言うとながかなしかったのでしょうか。

L 月です。

T 16 月ですね。月はかなしかったのですね。
どのようにかなしかったかと言うと……

L 毀れた楽器のようにながしかった。

T 17 情景を一行目二行目で浮かべましたね。
そして三行目の空欄をかなしかったで埋め
ました。毀れた楽器のようにながしかった
ということは、楽器が毀れて使い物になら
ないという事かなしかった？

L （頷く）

T 18 そのかなしかったのは実は月なので
すね。月が毀れた楽器のようにながしかった。
作者がこの詩の中で描いた事柄から、作者
が読者に伝えたかった事は何だったので
しょう。

L 夜になれば、昔から人々を楽しませた月
も、月の美も、夕暮れの空というまた別に
人々を楽しませる美の前では、無意味と言
うと言ひすぎですが、そぐわぬ物として
毀れた楽器のごとく意味をなさない物と
なってしまう。人の定めにもそのような事
は往々にしてあるものだ。それは毀れた楽
器のようにながしいことだ

T 19 なるほど。題名が「楽器」ですね。この
「楽器」は詩の中では毀れた楽器なので
すね。だけど、ようにですから直接にはうっ
すらかかった昼の月はかなしかったんです
ね。使われている題名「楽器」……今、堀
君が言ってくれたメッセージを具体的に自
分に牽きくらべると、この楽器は何を表す
と思いますか。楽器は何にあたりますか。

L 心。

T 20 では、この楽器を心と置き換えてみま
しょう。読んでみて下さい。

L 夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は
毀れた心のようにながしかった。

T 21 毀れた心というのは、例えば身近な体験
ではどんな事が挙げられますか。

L 毀れた心と言えば、第一に失恋、第二
に人間関係のいざこざでしょうね。この二
点です。

T 22 そのような時、かなしかったという言葉
とつながりますか。

L かなしかったという言葉に集約しきれないもどかしさがありますけれども、つながる事はつながります。

T23 実は、作者は北川冬彦という詩人で、——の中にこういう言葉を入れています。(さみしかったを提示) ちょっと読んでみて下さい。

L 夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は、
毀れた楽器のようにさみしかった。

T24 はい。かなしかったとさみしかった。かなしいとさみしいというのではこの詩の中ではどのようにちがいますか。

L (問) うーん。さみしいというと、視点というか、立場的に月に同化しているという感じがします。かなしかったとなると、月はあくまでも客観的でかなしげな月を見ている自分に重さが置かれている気がします。

T25 それでは北川冬彦の詩、夕暮れの空にうっすらかかった昼の月は毀れた楽器のようにさみしかったで考えます。作者のメッセージは何でしょう。

L (長い間) 場違いなところに出ると、往々にして……

T26 場違いなというのは昼の月?

L ええ。

T27 さっき、さびしかったを出しましたね。それは一応消しました。どうして消したのでしょうか。

L (長い間) 毀れた楽器というのが……、本当に毀れた楽器がごみ捨て場に捨てられている情景を思い浮かべて、この情景がさびしかったというよりもかなしい語の方が自分の中で大きかったから。

T28 詩ではようにですからね。実際は楽器が毀れたという事実ではなくて、そのようにという例えです。そうすると、その例えを堀君の場合は具体的に頭の中で捨てられた楽器と捉えて、さびしかったではなくかなしかったと採った。詩中の言葉はさみしかったですけどね。そうしますと、全体を通して見つめていくと、「場違いなさびしさ」とはどのような事ですか。

L 何か一つの事が、この詩の場合だと、月

が目立つ際立つのが、その月自身のためでなく、周りの情景・周りの人というのが係わって、あるいは自分に置き換えれば、それがあるからこそ価値在るものである。

T29 かなしかったとさびしかったでは、受け取り方が違いましたね。堀君はかなしかったの方を採った。実際はさみしかったんですね。そうすると、堀君の解釈は変わりますか。

L (問) さみしいですから、かなしいと言う広いぼやっとした物よりも、孤独感にぐっと重さがあり、集約されていくと思えます。かなしかったという捉えよりも、さみしかったの方がより強く具体的な感情を表すということですね。

T30 では、「楽器」という詩の自分なりの解き明かしを書いて下さい。

夕暮れの／朱に染まったちぎれ雲に／見え隠れする月は／こわれた楽器の様に／孤独で／今は／歌う様な楽しいような表情を／見せることはない＝ [まよい]

模擬授業の分析

(札幌市立篠路小での筆者授業実践との比較から)

1. 題名から浮かぶ具体的な楽器を挙げると、児童も学生も大差ない。むしろ児童の方が多彩な楽器名を挙げて、賑やかそう・楽しそう・面白そうなど詩ではないかと期待している。詩の題名は内容との響き合いに関わる。授業で児童の最も近い楽器が選ばれる。2. 「夕暮れの空」でも児童が多彩である。赤い太陽が半分より少し出ていて、空や雲の色がピンク色で静かな感じ・オレンジ色、あたりはとても静かで人通りがなく、淋しい感じ・夕焼けでとても静か、影が長い等、体験の乏しさが逆に鮮明な映像を結んでいる。3. 「うっすらかかった昼の月」の情景は学生の方が構成力を持つ。「昼の月」は児童には不可思議な物、きれいそうだが気持ち悪い物であった。児童の受容レベルで追求しようと考え込みはじめ、沈黙が続いた。4. 「毀れた楽器のように——かった」(篠路小では「こわれた楽器のように」と板書し「さあ、次はど

んな言葉がくるだろうか」と問うた。）では、この詩の全体像が問われる。学生はかなしかったに収斂した。学生が書いた文章で判明するように、言葉の微妙なつながりを感じし、それが「かなしみ」の表象であると直観したのである。児童も同様に挑戦を続けたが、楽器の形へのこだわりが過半を占めた。授業の後半はさかんに首をかしげ、綴らせた文章内容も貧弱であった。言うならば、児童にとって自分達がいくら追跡しても、なお追いつけない世界があることを認識した授業であった。むしろ、現代の児童にとって、この種の詩教材が少なすぎる事にこそ問題がある。

（森田 茂之）

第2章 「楽器」の指導実践（第1章）を批判する－教育心理学の立場から－

§1 実践の問題点

指導論と実践の乖離

前章では次のような指摘がなされている。①詩は叙情詩ばかりではない。したがって、詩を教材にする場合、感性与知性を相乗的に働かせるような指導が必要である。そのことにより学習者は新しい認識に到達できる。②新しい認識に到達させるためには、拡散思考と収斂思考を適切に組み合わせた指導方法が必要である。③新しい認識に到達するときの驚きと面白さが詩の授業の醍醐味である。

これらの指摘はまったく正当なものである。わたし(鹿内)自身も同じ立場をとっている。しかし、第1章で問題なのは、この指導論と指導実践が乖離してしまっている点である。森田の実践では何がどうズレており、それを改善するためにはどうしたらよいかを次にみていこう。

拡散思考とは何か

拡散思考とは、流暢性・柔軟性などの因子を総合したものに近い概念で創造的思考の中心になると考えられている（新・教育心理学事典、金子書房）。この説明で重要なのは、拡散思考には「思考の柔軟性」という因子が含まれているという点である。思考の柔軟性とは「同じ範囲のことがらを考えるのではなく、範囲を広げ、

多角度からものごとをとらえ、多面的に思考を働かす傾向（恩田他1978、p.123）」である。拡散思考は、多角度から多面的にもものごとをとらえること、すなわち、視点変更を伴うのである。

具体例をあげてみよう。「牛乳びんの用途をたくさんあげて下さい」という問題に対し、A君とB君は、それぞれ次のように答えてくれたとする。A君～ビー玉入れ、ペン立て、砂糖壺。B君～重り、楽器、筆洗い。A君もB君も3つずつ答えているが、その中身はあきらかに異なる。A君は、牛乳びんのもつ「容器」という単一属性だけを視点にしている。これに対しB君は「重量感」「音がでる」「容器」という、それぞれ異なった属性に視点をおいている。この例では、B君の方が柔軟性が高く、よりレベルの高い拡散思考をはたらかせていることになる。

穴うめ問題は拡散思考を導かない

ここで第1章の森田実践を検討してみよう。森田は「壊れた楽器のように__かった」のように、詩の中の1語を削除したものを学習者に呈示する。そして__部分の語を学習者に推定させることを基本発問にしている。この発問に対し学習者は「かなしかった」「せつなかった」等の語を答えている。学習者は複数の語を答えているが、それらはいずれも、相互に連想価の高い類似した語にすぎない。学習者は、「哀切」とでもくくられるべき同一属性語を、いくつかならべているだけなのである。穴うめ問題は拡散思考を解発しない。

似たものを比べても視点変更はおこならい

森田実践では、空欄に「かなし」が入るのと「さみし」が入るのでは、詩の意味はどう違うか、と問いかけている箇所がある。この発問によって視点を変更させようとする意図は評価すべきである。しかし残念なことに、これも効果的な発問になっていない。それは、「かなし」と「さみし」が類似した語であるためである。2つはよく似ており「さみし＝ものがなし」(広辞苑)の場合すらある。

差異の少ない語の差異を問われて、学習者は混乱してしまう。学習者の答えは「さみしいと

いうと…立場的に月に同化しているという感じがします。かなしかったとなると、月はあくまでも客観物でかなしげな月を見ている自分に重きが置かれているような気がします」というものである。「さみし」の時は月に情感を投影するが、「かなし」の場合は「かなしげな月」を客観視しているというのである。しかし、「かなしげな月」とはそもそも、見るものの情感を投影した表現である。いずれの場合も投影はなされている。結局、「さみし」も「かなし」も、この学習者にとっては、さほどの違いをもっていないのである。

また、この手続きでは明確な視点変更がおこらないため、学習者は新しい発見や認識に到達することができない。むしろ不幸なことに、この学習者は誤った認識に到達してしまっている。学習者は「かなし」に比して「さみし」の方が「より強く具体的な感情をあらわす」と主張する。しかし、「さみし」はあえて言えば「ものがなし」である。また、「もの」は「なんとなくそうである」ことを表す接頭語である。「さみし」が「かなし」より「強く具体的な感情を表す」ことは決してない。

§ 2 教育心理学の立場から実践を組み立てる

一次解釈から高次問題を設定する

新しい認識に至るということは、それまでわからなかったことがわかるようになることである。したがって、詩の読みの過程には問題解決過程が含まれていなければならない。ならば、「楽器」をテキストにしてみよう。この詩はどのようなことを伝えようとしているのだろう。これは比較的簡単な問題である。その答えは「わたしは、鳴りたくても鳴ることができない、こわれた楽器のようにさみしかった」(一次解釈)というところであろう。この程度の問題では、解決したところで面白さや満足感を覚えることはない。問題解決によって解放感や深い認識をもつためには、もっと高次の問題設定が必要である。

高次の問題を組み立てるための最も簡単な方法は、「何故、どうして」という疑問を繰り返していくことである。ひとつ例を見てみよう。「なぜ昼と夜があるのだろう」「それは地球が

自転しているからである」「ではどうして地球は自転しているのだろうか」このように「何故、どうして」を繰り返すことにより問題は複雑化し、高次のものとなっていく。

「楽器」という詩の主意は「わたしは…こわれた楽器のようにさみしかった」ということであつた。では「わたしは、こわれた楽器のようにさみしくなったのはどうしてか?」これが次に解決すべき高次の問題である。

周縁情報に解決手掛かりをもとめる

実際の指導過程でもこれは主要発問となる。学習者はこの問題を、視点変更を伴う拡散思考によって解決していくことになる。

ただし、実際の指導に入る前に、教師も、拡散思考を活用して自分なりの解決を用意しておく必要がある。そうすることによって始めて、学習者の拡散思考を解発する方法を考えていくことができる。この種の問題の解決手掛かりは、種々の資料あるいは自己の既有知識等、様々なところにもとめることができる。しかし、まず第一に手掛かりをもとめるべき場所は、いまとりあげているテキストそれ自体である。

先述の一次解釈を導くプロセスには、「楽器」というタイトルと「夕暮の空に／うっすらかかった昼の月は」という情報はほとんど寄与してこなかった。一次解釈の内容だけがこの詩の意味だとしたら、タイトルおよび、はじめの2行は極めて冗長な情報だということになる。この詩が駄作でないのなら、これらは、なんらかの重要な情報を含んでいなければならない。そこで、高次問題解決の手掛かりを、それまであまり役にたたなかった情報にもとめてみる。中心問題の解決手掛かりを周縁情報にもとめるのである。(具体的な解決方法は、以下の指導実践例でも述べるので省略する)

高次問題設定までの実践例

以上に考察してきたことが、詩の読みの指導過程ではどのように展開されるのか、実際例を見てみよう。学習者(L)は教育心理学専攻4年生塚本宗昭君、教授者(T)は鹿内である。以下の記録でT・Lの添番号がとんでいる部分は、発言の省略があることを示す。またL14L

15のように学習者の発言記録が続く場合は、その間のT15が省略されていることを意味する。

まず、テキストを2回黙読させる。テキストでは旧字体を用いているので、わからない言葉や事項をきちんと整理しておく。次にTとLとの対話によって「楽器」の一次解釈を構成していく。

〈「楽器」の一次解釈構成〉

L14 うーん。ぼってひらめいちゃうのは、おかしいかもしれないけど、楽器ての、もともと、たとえば、笛がこわれるてのは音がでないってことだけども、もともと、そういう音とか何かを出して、

L15 出してね、でたとえば自分の表現を、笛なら笛がもし生き物だったら、表現するわけですよ。音として、

L16 それができない、自分が出したくとも出せないっていう、うーん、さみしさっていうのがね、

T17 うーん、なるほど、本来、音を出すという本来の機能を、

L17 出せないという、できない、

T19 今はできない、だからさみしいんだと、

L19 うん、自分はしたいんだけどできない。

〈高次問題の設定〉

T20 あ、「自分は」ってことは、今さみしいのは誰？

L20 ま、ここで、楽器。楽器なんだけれども自分。

T21 自分。自分だよ、そうしたらね、この場合、この詩はね「わたしはこわれた楽器のようにさみしかった」という意味でしょ。

L21 うん、はい。

T22 それだけでいいでしょ。

T23 そうしたら、その前の「夕暮の空に／うっすらかかった昼の月は」てのは、すごく無駄な行だと思わない？

L24 無駄かどうか、僕、わかんないけど、関連はみえないですね、

T25 うんうん、そうすると、この詩がね、あの、駄作の詩だったらね、そういう余分な2行があってもいいんだけど、これがすばらしい詩だとしたらね、その前の2行

に、何かすごい深い意味がないとだめでしょう、

L25 あるはずだと、

T26 うん、あるはずだ。どんな意味があるか探していかなきゃだめだね。

L26 うん。

T27 そこでね、もうちょっと考えてみるんだけど、今「わたしはこわれた楽器のようにさみしかった」て言うでしょ。そしたら、どうしてわたしは、こわれた楽器のようにさみしかったのか、その謎を解く鍵がこの2行に入っていないと

L27 おかしいですね

T28 おかしいよね。その謎を、これから解くのが仕事になってくるんだ。

拡散思考はこうして導く

まず、高次問題の解決に必要な情報をいろいろとりそろえておかなければならない。そのために、前2行を構成するセグメント、とくに「夕暮」「昼の月」を様々なイメージ化させたり、関連することを言語化させておく。（この部分の指導事例は省略する）

そのうえで、問題解決につながる拡散思考を導いていく。前述したように、拡散思考をはたらかせるためには、視点を変更することが重要な条件であった。視点を変更させる手続きはいくつか考えられるが、ここでは「対立に気づかせる方法」と「コンテキストを変更する方法」の2つを用いる。

〈対立に気づかせる方法〉

T57 うん、そうするとね、さっき夕暮ていうの、これから暗くなるという不安でしょ。

で、今、よくわからなかったお月さまが、夕暮になって、これ

L57 見える。

T58 見えてきているんでしょ。

T59 そうすると、これ2つ逆のこと書いているんだよね。

L59 逆？

T61 夕暮ていうのはさ、これから暗闇をむかえるんでしょ。そこにかかっている月っていうのは、これから、

L61 明かりをとともそうか、

T62 うん。に、なるんでしょ。

T63 うん、そして、その2つを見ていてわたしはさみしかったんだ。

L63 うーん。

T64 変でしょ。そして問題はね、わたしっていうのは本当にさみしいのかなあ

L64 本当にさみしいのか

L65 (沈黙)うーん。いや、うーん、いや、3行目だけって言うかね、この3行、ふとこう見たら、さみしかったと書いているから、さみしいんですけども、そう言われれば、たとえば、闇になる、その不安があったとしたらね、夕暮の空にね(一部略)月がでてきて明かりをともすってことは(一部略)ほっとするんですよ、ふつう。だからさみしいと、また違って、ほっとするってふうに行くべきなんだと思うんだけども、

L66 月を見てね、あ、月が明かりがあって、気づかないんですけども、明かりが闇夜にもあるっていうのを見て、ほっとするっていうんならあれなんですけども、たしかにさみしい、

T67 なるほどね、さみしかったんだ。

T68 そうするとね、月の光よりも、夕暮が予告する暗さの方が強いんだよね。

L68 うん、ああ、そうですね。ここ、さみしいということね、

すでに指摘したように、類似したものを比較させても視点変更はおこりにくい。テキストの中で明示あるいは暗示されている対立項に気づかせる必要がある。ここでは「夕暮(暗闇) ↔ 月(明かり)」を比較させることと「さみしいのか ↔ さみしくないのか」という対比発問を用いた。

〈コンテキストを変更させる方法〉

T69 うん、そうしたら、さっき君、これから闇をむかえる不安で言ったでしょ。

T70 実際問題として、これから闇をむかえる不安としてたとえばどんなことあるか。

L71 (沈黙)ま、闇っていうか、夜になって、明日への不安っていうか、

L72 うん、僕だったら、僕だったらね、あし

た、ま、卒論ができないかな、とか、

L74 明日の自分に対する不安。

T76 いろいろあると思うんだ。個人的レベルで言ったら、たとえば、会いたいと思った人に

L76 会えないかもしれないとか、うん。

T77 もっと社会的なレベルで、

L78 (沈黙)明日、世界がどうかわるか、

T80 うん、じゃ、これ、今の詩でなかったとしたらね、

T81 どんなこと考えられる？

T83 たとえば30年ぐらい前の詩だとか、

L83 30年前、30年前っていうと、ま、戦争の終わり頃ですか？

T84 うん、ま、始まる頃とかね。

L84 始まる頃、あ、とすると、夜の不安っていうの、明日でなくて、いつ何がおこるかかわからないというのがあるから、爆弾が落ちてきたり(一部略)。

以上の実践では、個人的→社会的、現在→戦時中というコンテキスト変更を行わせた。様々な視点変更を行うことにより、学習者はそれまで見えていなかった多様な意味に気づくことになる。

次のステップは、多様な意味をまとまりのある認識に収斂させていくことである。これまでの指導が収斂にもっていくために不十分なようであれば「対立に気づかせる」「コンテキストを変更する」等の手続きをさらに加える。この実践では、たとえば次のような教示も追加している。

T111 うん、でも、このタイトルはさ「こわれた楽器」じゃなくて「楽器」なんだ。

T113 で、そうすると、うん。わたしはこわれていないんだよ。

T114 けども、こわれた楽器のようなの。

T115 なんでだ？

L115 (一部略)うん、さっき先生が言った、おっしゃったように、戦争っていうかね、何十年も前の詩だったら、これはわかるんですよ。

L116 つまり、戦争の状況下っていうのは、自分の思うことや、やりたいことってできないわけですよ。規制の中に入って。いく

らやろうと、やってしまったらそれこそね、死刑もあるし、できないと、いま、ほんとは自分の、先生が言ったように、自分はこわれてなくて、言いたいことも言えるし、やりたいこともやれるはずなんだと。でも、今の状態はそれを許さない。それを見たわたしを、客観視した時に、まるでこわれた楽器のようだ。

満足感を伴った収斂を

- L131 うーん。あ、そうして、先生、あれですよ。これさみしいではなくて、さみしかったから「以前にそういう経験があった」にしてもおかしくないですよ。
- L132 で、だからこそ、将来は、あのようですね、時になって欲しくないという、
- L133 逆説をこめている。
- T134 （数語不明）だからわたしは常に
- L134 こわれない楽器のようにありたい。
- L135 ということですね。
- T136 うん、できた。
- L136 おおー。
- T137 笑、これで完全にわかったね。あと疑問なんもないか、
- L137 うん、そうですね、うん。

このように、学習者が自発的に、ある方向に収斂していけるように援助していくことが望ましい。また、今後の詩の読みを動機づけるためにも、問題解決の満足感、解放感をもたせることも重要である。そのためにも指導過程を方向づける中心発問の設定をきちんとしておく必要がある。

作品論研究ではなく「教材研究」を

森田は、作品論や作家論が重要であると言う。しかし、上に述べてきた実践を行うにあたって、わたしは、北川冬彦論やその作品論をまったく参照していない。また、森田の実践記録の中に、北川冬彦論や作品論についての深い研究が反映されている箇所を見つけることは難しい。作家論や作品論は、喧伝されているほど重要ではないのである。

重要なのは、読者（教師や学習者）があるテキストに対峙してとりだした、読者なりの「問

題」である。そして、それをどのように発問化していくのか、どのように解決させるのか、拡散思考や収斂思考をどのように導いていくのかを考えていかなければならない。このような「教材研究」が重要なのである。

国語科教育ではふるくから、学習者の問題意識を重視した実践が積み重ねられている（たとえば西尾1957）。また、森田自身（1989）「問題意識喚起の教育」を復活させるための試みを最近行っているはずである。このような伝統と着眼を国語科教育はもっと大切にすべきである。

文 献

- 西尾実 1957 鑑賞の回復－問題意識喚起の文学教育論の整理と展望－「日本文学」8月号 516-519
- 森田茂之 1989 問題意識喚起の文学教育考(Ⅰ)「語学文学」27号 25-32
- 恩田彰他 1978 創造性検査の構成とその活用（佐藤他編）「創造的能力－開発と評価」東京心理 119-138

（鹿内 信善）

第3章 噛み合わない批判 —第2章への反論

鹿内の批判は、教育心理学の立場から言及とあるが、むしろ国語科教育では一般の事である。但し、決定的な違いは授業構想及び授業構築の常識の有無である。筆者の模擬授業は30分間、学習者に発した問いは全部を入れても30に過ぎない。鹿内は時間の明示もなく、しかもT137が示すように国語教室にあって致命的な発問の意味を理解していない。基本的な学習常態を念頭に置かない理論は、理論として意味をなさないのが国語科教育の立場である。現場教師達から、理論は理論として封じ込めておくと蔑まれる所以である。

筆者は読者論的詩論に立脚する。言葉から精神の楽しさ面白さ不思議さを味わう詩の授業を希求している。言葉には元来多様性があり、創造性や個性がある。この豊饒さは測定不能要素を持ち、広辞苑を繰っても合理性を見い出せない。「かなし」と「さみし」に鹿内はさほどの

違いがないと断じているが、言葉の持つイメージは微細である。個々人の心理が大雑把にくくれないのと同様である。学習者個人が「さみし」に「強く具体的な感情」を感じとるのは、学習者個人の認識であり、詩の言葉からの発見である。学習者の認識が誤っているとすると根拠は何もない。牛乳壺を粉々に割ってそのガラスの破片を吟味することから出発すべきで、一升壺と見誤ってもガラスの破片の責任ではない。また、「楽器」は作者の現実的体験の抽象化した観念を、「夕暮れの空」等の具体的情景で表現している。象徴という技法に関わって、授業で作家論等を前面に出す必要はない。

鹿内は詩における朗読の効用を見逃している。T12以降で執拗に読ませているのは、繰り返し音声表現させることにより、学習者の言語感覚からの取捨選択が自然と形成されるからで

ある。学習者が「一つに絞りますか」と言う時、既に詩に対する認識の可能性を探っている。鹿内の「穴埋め問題は拡散思考を導かない」は、筆者も同感である。授業の捉え方の相違であろうが、筆者は拡散思考をこの段階で意図していない。後半を導く初発の収斂と考えている。

鹿内は「何故、どうして」の繰り返しが、高次の問題を産むと言う。興味関心が持続すればの話である。対象は児童である。筆者は現在、疑問詞をつけない発問化を実践に照らし考察している。この「教材研究」の点では鹿内と一致する。

(森田 茂之)

(森田 茂之：本分校 国語研究室)

(鹿内 信善：本分校 教育心理学研究室)