



教育内容としての言語表現の詩的機能(その2) : 詩的言語教育論(3)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学岩見沢分校 公開日: 2017-07-07 キーワード: 作成者: 藤原, 顕 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009206

教育内容としての言語表現の詩的機能（その2）

— 詩的言語教育論(3) —

藤原 顕

1 はじめに

詩的言語教育論、すなわち言語表現の詩的機能の教育論に関する研究の一環として、前回の論文（藤原, 1995 a）では、次のような考察すべき諸問題をあげた。

- (1) a. 言語表現の詩的機能には、多義性の他にどのようなものがあるのか¹。
- b. 詩的機能の教育という発想は、これまでなかったのか。
- c. 詩的機能を学習するとは、どういう事態を指すのか。
- d. 詩的機能を教育内容とする意義は、何か。

これらの諸問題は、国語教育において言語表現の詩的機能を教育内容²とする、という教育内容構成論を展開するために、設定されたものである。

これらのうち、藤原（1995 a）においては（1a）と（1b）について考察した。まず（1a）と対応して、ロシア・フォルマリズム以降の記号論的な文学理論の知見をふまえながら、様々な言語表現＝テクストの分析を通して、詩的機能の諸側面を特徴づけた。すなわち、表現志向性・脱コード性・文脈依存性・描写性・多義性・異化性という六つの側面である。その際、これら六つの側面は、相互規定的であるという要件を設けた³。さらに（1b）と対応して、これまでの国語教育研究において、言語表現の詩的機能に着目して何らかの指導を構想しようとする先行研究の検討を行った。その結果、そうした先行研究では、本研究のような詩的機能の諸側面を明確化しようとする志向が必ずしも十分とは言えない、とした。また、先行研究では、詩的機能の諸側面が相互規定的であるという要件を設けないため、言語表現の詩的機能とその論理的機能⁴の区別が困難になっている、とした。

このような考察をふまえて、本稿では、（1c）と（1d）の問題について考察を進めていく。

まず、仮に詩的機能を教育内容とするならば、そうした詩的機能の学習はどのように行われるのか、ということに関して見通しを持たなければならない。そこでこの後の2では、（1c）と対応して、詩的機能を学習するとはどういう事態なのか、とういことを論じる。その際、詩的機能の何らかの側面の学習可能性を見出せるような授業実践記録の検討を行う。

さらに、これまで国語教育における教育内容構成の観点として、様々なものが提起されてきた。例えば、文学作品の読み方指導においては「文芸学的概念」（鶴田, 1990参照）を、また国語教育全般においては一定の「認識方法」（西郷, 1983参照）や読み方・作文・話し方などのための「言語技術」（波多野, 1992参照）を教育内容とする観点である。本研究がとる観点は、これら先行研究のとる観点とは異なる。そこで3では、（1d）の考察の前提として、先行研究における教育内容構成の観点を概観しながら、そうした観点について検討する。その際、とりわけ「言語技術」を教育内容とする観点をとりあげ、詩的機能を教育内容とする観点との関係について論じる。

最後に4では、全体のまとめとして、（1d）の問題を考察する。すなわち、先行研究における教育内容構成の観点に対して、詩的機能を教育内容とする観点が持つ意義について論じる。

2 言語表現の詩的機能の学習

2.1 表現志向性の学習

表現志向性とは、言語表現がその伝達内容だけではなく表現そのものへの注意も促す、という機能である。こうした詩的機能の一側面を、藤原(1995 a)では、次の(2)に示す詩《ことこ》(谷川俊太郎)の分析を通して特徴づけた。

(2) このこのこのこ		そのこのそのそ
どこのこのこ		そこのけそのこ
このこのこのこのこ		そのこのそのおの
たけのこきれぬ		きのこもきれぬ

この言葉遊びの詩《ことこ》を教材として、山本(1992, pp. 60-83参照)は、次のような詩の解釈と音読の授業(小学校3年・2時間分)を行っている。

まず、授業の冒頭で、子どもたちは板書された詩の好きな行を音読し、うまく読めたかどうか相互に評価し合う。例えば、ある子どもは1行目の《このこのこのこ》を音読するが、他の子どもたちはその音読では意味がわからないと評価する。続いて、詩の中で〈子〉という漢字に直せる文字や「こそあどことば」を探すという課題にとり組み、表現の意味を捉える⁵。このようにして詩全体を解釈した後、メトロノームに合わせて再び音読し、最後に暗誦できるようにする。

こうした授業を通して、子どもたちは、言語表現がその伝達内容だけではなく表現そのものへの注意も促す機能、すなわち表現志向性を学べるとみなせる⁶。

(2)の詩を解釈し音読しようとする、何よりも表現自体に注意を集中せざるをえない。つまり、表現自体に注意を集中して、《この》《その》といった反復されている要素を特定したり、各行における7音・7音・8音・7音の反復を捉えるといった解釈が必要である。こうした解釈は、山本実践のような〈子〉という漢字や「こそあどことば」を探すという作業によっても促されよう。従って、この詩を解釈し音読するという学習活動には、詩的機能の一側面である表現志向性の学習可能性、を見出せるわけである⁷。

2.2 脱コード性の学習

脱コード性とは、言語表現が既成のコードからの逸脱と新たなコードの仮定を促す、という機能である。こうした詩的機能の一側面を、藤原(1995 a)では、次の(3)に示す詩《つけもののおもし》(まど・みちお)の分析を通して特徴づけた。

(3) つけもののおもしは		あっちむきのように
あれは なに してるんだ		すわってるようで
あそんでるようで		ねころんでるようで
はたらいてるようで		おじいのように
おこってるようで		おばあのように
わらってるようで		ねぼけてるようで
		りきんでるようで
		つけもののおもしは
		あれは なんだ
		こっちむきのように

この詩《つけもののおもし》を教材として、伊藤(1991, pp. 81-84参照)は、次のような詩の解釈と詩の型をかりた創作の授業(小学校4年・1時間分)を行っている。

授業において、まず、子どもたちは、空所にされた題と詩中における《つけもののおもし》という言葉を考える。子どもたちは《大仏》《山》《雲》などと発言しながら、なぜそう思うか理由も述べていく。こうした活動は、ある種のクイズになっている。そして、教師が示すいくつかのヒントをもとに、最後には《つけもののおもし》を言い当てる。その後、一・八連と二～七連の行末の《ようで》は変えずに、詩の型をかりて詩を創作する。

こうした授業を通して、子どもたちは、言語表現が既成のコードからの逸脱と新たなコードの仮定を促す機能、すなち脱コード性を学べるとみなせる。

この授業では、二～七連で反復される《……ようで》という直喩が何のことに言及したのか、について子どもたちは考えることになる。ただし、これらの直喩が言及する対象を言い当てることには、ある種の困難が伴う。それは、これらの直喩が対象を擬人化して言及していることによる。こうした擬人的な直喩は、通常結びつかない二つの辞項を結びつける。そうすると、直喩が言及する対象を考え、さらにそうした直喩を解釈するという学習活動を通して、子どもたちは通常はありえない、すなわち既成のコードから逸脱した表現のあり方を学べるとみなせる。さらに言えば、そのような表現の解釈において、既成のコードを手掛かりとしながら新たなコードを暫定的に仮定する必要があることも学べるであろう。従って、この授業における学習活動には、詩的機能の一側面である脱コード性の学習可能性、を見出せるわけである⁸。

2.3 文脈依存性の学習

2.3.1 富谷実践の検討

文脈依存性とは、言語表現がその解釈において文脈に大きく依存することを促す、という機能である。こうした詩的機能の一側面を、藤原（1995 a）では、次の(4)に示す俳句《冬の水……》（中村草田男）の分析を通して特徴づけた。

(4) 冬の水一枝の影も欺かず

この俳句を一つの教材として、富谷（1990, pp. 32-33参照）は、次のような俳句の五・七・五の各部分を組み合わせる授業（高校・1時間分）を行っている。

授業では、まず、上の(4)を含む10の俳句について、五・七・五の各部分がばらばらに提示される。つまり、30の要素的テキストが示されることになる。生徒たちは、もとの俳句を当てるのではなく、もとの俳句よりすばらしいものをつくってほしい、と指示される。ただし、組み合わせに際しては、一句の中に季語は一つ（季重ねを避ける）という約束を確認する。その結果、例えばある生徒は、(4)の句の《冬の水》《一枝の影も》と別の句《朝寒や生きたる骨を動かさず》（夏目漱石）の下線部を組み合わせ《冬の水一枝の影も動かさず》といった作品を構成している。そして最後に、生徒自身がつくったものと、もとの俳句を比べる。

こうした授業を通して、生徒たちは、言語表現がその解釈において文脈に大きく依存することを促す機能、すなわち文脈依存性を学べるとみなせる。

俳句における五・七・五の各部分という三つの要素を組み合わせる学習活動では、まず、それぞれの要素の意味的な結びつきを考えることになる。例えば、上に引用した生徒の作品例《冬の水一枝の影も動かさず》では、まず《一枝の影も》と《動かさず》という二つの要素が結合されたのであろう。〈影が動く〉というように〈影〉－〈動く〉は、結びつきやすいからである。その上で《冬の水》と《一枝の影》という要素の結びつき、すなわち〈水に映る影〉といった〈水〉－〈影〉の結びつきが考慮されたのであろう。

ただし、こうした学習活動では、ただ要素を結びつけるだけではなく、構成された作品の中である要素が他の要素との結びつきについてどのように解釈されるか、を考える必要もある。例えば、《冬の水》

は《一枝の影も動かさず》と結びついてどんな〈水〉と解釈できるか、について一定の見通しがなければ、全体としてまとまりのある作品にはなりにくい⁹。つまり、この学習活動では、構成された作品中のある要素の解釈が、他の要素の解釈に依存している、すなわち文脈依存的である、ということ意識しなければならない。従って、この授業における学習活動には、詩的機能の一側面である文脈依存性の学習可能性、を見出せるわけである¹⁰。

2.3.2 類似した実践における詩的機能の異なる側面の学習

今一つ、(5)に示す詩《さかな》(工藤直子)について、詩の解釈と詩の内容にかかわる作文の授業を行った沼沢(1991, pp. 34-35参照)の実践(小学校6年・1時間分)を検討してみよう。

(5) 誰も みていないとき | さかなは
水の てっぺんで | 雲の 真似をする

この授業において、子どもたちは、まず隠された4行目について「さかなが何かをする」というヒントをもとに、そこにどんな表現が入るか考える。さらに《□の 真似をする》というように示された4行目の表現について、空所に入る言葉を予想する。子どもたちは〈鳥〉〈人〉〈空〉などと発言しながら、最後には《雲》を言い当てる。そして、全体が示された詩をについて、再度「季節」「天気」「場所」「気持ち」という点から解釈を行い、解釈内容をメモする。最後に「『さかな』になったつもりで」という指示によって、作文を書く。

こうした沼沢実践と、先の2.2でとりあげた伊藤実践をここでは比べてみたい。その理由は、次の点にある。すなわち、これら二つの授業では、いずれも、詩を教材とし空所にされた言葉を考えることを軸としながら詩の解釈を深める、という点で類似している。しかしながら、それぞれの授業で、子どもたちは異なることを学べるとみなせるのである。

まず、伊藤実践では、前述のように、子どもたちは擬人的な直喩の言及対象を詩の他の部分を手がかりにして言い当て、またそうした直喩を解釈するという学習活動を行っていた。そして、こうした学習活動を通して、脱コード性を学べるとみなせた。

これに対して、沼沢実践においても、確かに、詩の他の部分を手がかりにして、空所を言い当てることが求められている。しかし、この場合、擬人的な直喩の言及対象を言い当てる、すなわちコードから逸脱した表現を考えるわけではない。そうではなく〈誰も見ていないという束縛のない時〉〈水のてっぺんという位置〉〈魚が真似できるような形〉など、詩の他の部分から解釈できる内容に依存して、空所を言い当てるのが求められる。つまり〈時〉〈場所〉〈主体〉と呼べる作品中の諸要素と時間的・空間的に関連するもの、また全体と部分の関連にあるものを考えるのである。言い換えれば、子どもたちは、作品の文脈を意識することを促されることになる。そうすると、この授業における学習活動を通して、子どもたちは、文脈依存性を学べるとみなせる。

このように、伊藤実践と沼沢実践は、一見類似しているものの、それぞれの実践には脱コード性と文脈依存性という詩的機能の異なる側面の学習可能性を見出せるのである¹¹。

2.3.3 異なる実践における詩的機能の同じ側面の学習

さらに、2.3.1でとりあげた富谷実践と上の沼沢実践を比べてみよう。というのは、この二つの実践は、異なる教材、異なる指導方法を用いているにもかかわらず、いずれも同じ文脈依存性の学習可能性を見出せるからである。

富谷実践では俳句が、沼沢実践では詩が、それぞれ教材として用いられている。また、富谷実践では分離された俳句の各部分の組み合わせを促すという指導方法が、沼沢実践では詩の空所補填を促すという指導方法が、それぞれ用いられている。こうした教材と指導方法が異なっているにもかかわらず

ず、前述のように、いずれも同じ文脈依存性の学習可能性を見出せることになる。

このように、富谷実践と沼沢実践は、一見異なっているものの、それぞれの実践には等しく文脈依存性という詩的機能の同じ側面の学習可能性を見出せるのである¹²。

2.4 描写性の学習

描写性とは、言語表現とその指示対象の関係ができる限り有契的であることを促す、という機能である。この場合、有契的とは、言語表現とその対象の間に「コードによる規定に従っているという以上の」（池上, 1984, p. 102）つながりを見出せること、である¹³。こうした詩的機能の側面を、藤原（1995 a）では、次の(6)に示す子どものある作文の分析を通して特徴づけた¹⁴。

- (6) a. きょう、たんぼぼの花をさがしにいったら、花がなくなってたんぼぼのわたげがありました。いきをふいたら、たかくとんでパラシュートみたいにおちてきました。
 b. きょう、あさ、わたしは、たんぼぼをとってきました。白いのは、わたがしのようで、かたちはうちゅうのようでした。……かぜがくると、竹とんぼみたいにそらへとんでいきます。

これらの作文は、上條（1990, pp. 11-43参照）による「見たこと作文」の実践（小学校2年）の結果、書かれたものである。

この実践において、子どもたちは「したこと」ではなく「見たこと」を、友だちのいいところはマネをして、といった指示で作文を書くよう促される。書かれた作文は、朝の会で読まれ、一枚文集に掲載される。そうした中で、他の子どもの作文を読んで「はてな」と思ったことを見つけ、それについて追究した結果をまた作文に書いていく。このような作文を通した「はてな」の追究とその作文の交流という学習活動の中で、ある子どもは、(6)に引用した「たんぼぼ」についての「はてな」をめぐる作文を書いてくる。教師はこれらの作文を授業でとりあげ、〈たんぼぼのわたげ〉は《パラシュート》と《竹とんぼ》のどちらに似ているか、子どもたちに考えさせていく。

こうした授業を通して、子どもたちは、言語表現とその指示対象の関係ができる限り有契的であることを促す機能、すなわち描写性を学べるとみなせる。

(6)に引用した子どもの作文では〈たんぼぼのわたげが飛んでいく様子〉が《パラシュートみたいに》《竹とんぼみたいに》と直喩で表現されている。類似性に基づく直喩表現では、言語表現とその指示対象との結びつきを認めやすい。つまり、両者のつながりは、有契的である。こうした有契的な表現は「見たこと」を書くという発想によって促されている。従って、この授業における学習活動には、詩的機能の側面である描写性の学習可能性、を見出せるわけである¹⁵。

2.5 多義性の学習

多義性とは、言語表現が明示されない内容や多様ないく通りもの内容の解釈を促す、という機能である。こうした詩的機能の側面を、藤原（1995 a）では、次の(7)に示す広告コピーの分析を通して特徴づけた。

- (7) さわってごらん、ウールだよ

この広告コピーを教材として、唐崎（1990, pp. 166参照）は、次のような広告コピーの解釈の授業（中学校3年・1時間分）を行っている。

前時に広告コピーとはどのようなものか学習した生徒たちは、この授業において(7)のコピーを解釈する。すなわち、生徒たちは「このコピーから思い浮かんだ形容詞を題名にして二百字作文」を書くよう指示される。例えば、ある生徒は、次のような解釈を行っている。

- (8) a. 「やわらかい」／「さわってごらん」というこの呼びかけが「やわらかいですよ。いい感触ですよ」という言葉を裏に秘めているのだと思います。
- b. 「やさしい」／父親から子供へ——そんな感じがするコピーだと思います。その中にはあたたかさを感じるし、やさしさも感じると思います。

こうした授業を通して、子どもたちは、言語表現が明示されない内容や多様ないく通りもの内容の解釈を促す機能、すなわち多義性を学べるとみなせる。

(7)のようなコピーの解釈では、言語表現そのものだけではなく、表現の送り手・受け手の存在といった表現＝メッセージが位置づく状況も想定することが求められる。その際、想定される状況は、解釈者によって多様にありえる。(8a)にあげた生徒の解釈は売り手と買い手の間でという状況を、また(8b)の解釈は買い手どうしでという状況を想定している。その結果、解釈者によって、異なる解釈内容がえられているわけである。従って、この授業における学習活動には、詩的機能の一側面である多義性の学習可能性、を見出せるわけである¹⁶。

2.6 異化性の学習

異化性とは、ある対象を今までとは異なるものとして見るよう促す、という言語表現の機能である。こうした詩的機能の一側面の学習について、喜岡(1994, pp. 86-91参照)が行った(9)に示す俳句(秋元不死男)の解釈の授業(中学校3年・1時間分)をとりあげて、考えてみよ。

- (9) 鳥わたるこきこきこきと罐切れば

この授業において、生徒たちは「二物衝撃」の俳句、すなわち「季語のAという世界と、それと異質のBという世界を取り合わせて、新しくCという世界を作り出そう」とする俳句を解釈する。生徒たちは、二物衝撃の俳句とそうでない俳句を比べながら、前者の特質を知る。その後、(8)の俳句について「取り合わせの妙」を考慮しながら解釈し、書き込みをする。その結果、ある生徒は、次のような解釈を行っている。

- (10) 缶を切る音と、渡り鳥の鳴き声が似ている。また、渡り鳥はいろいろな地へ渡っても、もとの地に戻る。缶を切っている、縁を一周して戻る。

こうした授業を通して、子どもたちは、ある対象を今までとは異なるものとして見るよう促す言語表現の機能、すなわち異化性を学べるとみなせる。

(9)のような二物衝撃の俳句の解釈では、二つの事柄を何らかの観点から、整合的に結びつけることが求められる。つまり、ある事柄を表す表現を、普通の脈絡ではそれとは関連のない事柄を表す表現と、関連づけることができるように解釈するわけである。こうした場合、いずれの事柄を表す表現についても、それらが個々に孤立して解釈される場合とは異なった解釈がなされる。例えば、(10)にあげた生徒の解釈では、音という観点から缶を切る音と渡り鳥の鳴き声の類似性が、また行為という観点から鳥の渡りの行動と缶を切る行為の類似性が見出されている。これらの類似性は、いわば発見されたと言える。こうした類似性の発見は、缶を切る音、渡り鳥の鳴き声、鳥の渡りの行動、缶を切る行為のそれぞれを、今までとは異なるものとして見ることにつながる¹⁷。従って、この授業における学習活動には、詩的機能の一側面である異化性の学習可能性、を見出せるわけである¹⁸。

3 国語教育における教育内容としての詩的機能

以上、詩的機能を学習するという事態について論じた。これをふまえて、先行の国語教育における教育内容構成の観点を概観しながら検討し、そうした先行研究のとり観点と本研究がとり観点の関係について論じてみよう。

3.1 国語教育における教育内容構成の観点の概観——検討対象の限定——

3.1.1 言語表現の内容面と形式面

国語教育における教育内容は、大きく二つの点から捉えられるであろう。一つは、言語表現の内容面であり、今一つは言語表現の形式面である。文学作品の読み方指導に即して言えば、いわゆる教材を教えるという観点は、言語表現の内容面を教育内容とする観点である。この観点では、教材＝作品に関する特定の解釈内容を、教育内容とすることになる。例えば、作品の「主題」を教育内容とする、という場合である。これに対して、教材で教えるという観点は、言語表現の形式面を教育内容とする観点である。この観点では、教材となる作品の構造を記述するための諸概念にかかわって、教育内容を設定することになる。例えば、「視点」「話者」といった文芸学的概念や「対比」「類比」といった概念などが、それに当たる。

こうした二つの側面のうち、いずれの側面も教育内容とすることが可能である。しかし、内容面を教育内容とするという観点については、現在消極的な見方が強い。その根拠の一つは、内容面を教育内容とした場合、教育内容の系統性が明確にならない、ということである。例えば、文学作品の読み方指導では「主題」など教材＝作品に関する特定の解釈内容を教育内容とすると、子どもたちが学習する内容は教材ごとに完結してしまう。従って、前の教材の読みで学習した内容が、次の教材の読みでどのような意義をもつか、が明確にならない。また、教育内容は、授業において、子どもたちが共通に学びとることが期待される内容である。そうすると、仮に「主題」などを教育内容とした場合、そうした解釈内容を子どもたちが共通に学びとることが期待されることになる。しかし、作品解釈は、本来読者ごとに自由度が高いものである。従って、内容面を教育内容とすると、読者＝子どもの作品解釈を、一つの方向に制限することになってしまう¹⁹。

こうしたことから、ここでは検討の対象を、言語表現の形式面を教育内容とする観点に限定する。

3.1.2 言語表現の構造を記述するための概念と「言語技術」

前述のように、言語表現の形式面を教育内容とする観点では、言語表現の構造を記述するための諸概念にかかわって、教育内容を設定することになる。

例えば、2.1で引用した詩《ことこ》では、等価な要素が繰り返されるという反復の構造を見出すことができる。つまり《この》《その》といった表現＝音の反復、各行における7・7・8・7という音の反復などである。言語表現の形式面を教育内容とする観点からすれば、詩《ことこ》の授業では、こうした反復の構造を教育内容とすることができる。言い換えれば、言語表現の構造を記述するための反復という概念を、教育内容とできるわけである²⁰。

しかしながら、この場合、授業を通して、子どもたちが反復という概念を習得するだけでは、あまり意義はない。つまり、子どもたちが「反復とは言語表現において等価な要素が繰り返されること」といった内容を理解するだけでは、反復という概念にかかわって教育内容を設定する積極的意義が薄い。従って、言語表現の構造を記述するための概念を、そのまま教育内容とするというだけでは、教育内容構成の観点として不十分ということになる。

そこで、次のような教育内容構成の観点が必要になる。すなわち、言語表現の構造を記述するための概念の理解に基づいて、実際に言語表現の解釈と産出を行いながら、子どもたちがこうした概念の「使い方」を学習する、といった観点である。こうした観点が要請されるのは、言語表現の構造を

記述するための概念を駆使して、子どもたちが豊かに言語表現の解釈と産出を行うこと、が望ましいからである。例えば、詩《ことこ》の授業で言えば、子どもたちが反復という概念によって先の《この》《その》や7・7・8・7の音の繰り返しを捉え、詩をリズムに即して音読できる、という事態がこの観点に対応する。

こうした言語表現の構造を記述するための概念の「使い方」を、いわゆる「言語技術」と呼んでよいだろう。そうすると、言語表現の形式面を教育内容とするなら、言語表現の構造を記述するための概念の理解に基づいて、そうした概念の「使い方」＝「言語技術」を教育内容として設定する、という観点をとれることになる。

従って、「言語技術」を教育内容とする観点は、言語表現の構造を記述するため概念をそのまま教育内容とする観点を、包摂できる観点であることになる。

3.2 「言語技術」を教育内容とする観点の検討

3.2.1 「言語技術」の規定

以上のことから、先行研究における教育内容構成の観点として、「言語技術」を教育内容とする観点をとりあげ、検討してみよう。

宇佐美(1991, p. 11)は、「言語技術」を「言葉による思考・表現の全体を変えるために、ある部分の思考・表現に働きかける行為」と規定する。例えば「論理的な文章を書くためには「くどくしつこくつみ重ね書き」をすることになる(宇佐美, 1991, p. 19)。つまり「理念的な目標を実現するために、それとは無関係に見えるほど異なった(ひねりの利いた)卑小な部分にエネルギーを集中する行為」(宇佐美, 1991, p. 18)が「言葉による思考・表現」における「言語技術」となる²¹。

こうした規定に基づけば、言語技術は、一般的に、ある目標Pを達成したいならばある具体的な行為Qを行え、という目標-行為の連鎖によって記述できるとみなせる。この点をふまえて、実際にはどのような言語技術を教育内容とできるか、2で検討した実践を手がかりにして考えてみよう。

例えば、2.1の山本実践のように、(2)の詩《ことこ》を教材として詩の解釈と音読を行う授業では、どのような言語技術を教育内容とできるであろうか。詩《ことこ》には、前述のように、等価な要素が繰り返されるという反復の構造を見出すことができた。つまり《この》《その》といった表現＝音の反復、各行における7・7・8・7という音の反復などである。こうしたことから《ことこ》を解釈し音読するためには、詩に見出せる反復の構造を捉える必要がある。つまり、まず反復されている要素を特定しながら、そうした要素の意味を解釈し、その上で明らかになった反復の構造、すなわちリズムに即して音読するのである。従って、山本実践のような授業では、例えば、リズムに即して音読したいならば反復の構造を捉えよ、といった言語技術を教育内容とできよう。

3.2.2 言語技術を教育内容とする観点と詩的機能を教育内容とする観点の関係

では、このような言語技術を教育内容とする観点に対して、詩的機能を教育内容とする観点は、どのような関係にあるのか。

前述のように、言語技術は、目標-行為の連鎖で記述できた。ただし、こうした目標-行為の連鎖は、どういう場合にどうすればよいのか、ということ述べているにすぎない。言い換えれば、なぜそうすべきかという根拠については、目標-行為の連鎖は言及していない。例えば、リズムに即して音読したいならば反復の構造を捉えよという言語技術の場合、なぜ反復の構造を捉えるべきかは、目標-行為の連鎖からだけでは、わからない。

このような、なぜそうすべきかという問いに答えるための概念として、詩的機能を位置づけることができる。例えば、リズムに即して音読したいならば、なぜ反復の構造を捉えるべきかという問いに対して、そのテキストの表現志向性に対応した解釈をするため、と答えられる。つまり、ある言語表現において等価な要素を繰り返すという反復の構造をとるのは、その表現に表現志向性を発揮させ

るため、と考えるのである。

こうしたことから、表現志向性のような詩的機能の諸側面にかかわる概念によって、目標—行為の連鎖からなる言語技術の根拠に言及できることになる。言い換えれば、詩的機能は、なぜある言語技術を行使すべきかということについて、その根拠を示すための概念とみなせる²²。

従って、詩的機能を教育内容とする観点は、言語技術を教育内容とする観点を、包摂できる観点であることになる²³。

4 まとめ——言語表現の詩的機能を教育内容とする観点の意義——

以上のような検討をふまえて、最後に、こうした言語表現の詩的機能を教育内容とする観点の意義について、三つの点からまとめておこう²⁴。

まず第一の意義は、詩的機能を教育内容とする観点をとれば、言語表現の形式面を教育内容とする観点が階層的に捉えられ、そうした観点にかかわる教育内容構成論の整理ができること、にある。

3. 1. 1で述べたように、形式面を教育内容とする観点では、言語表現の構造を記述するための諸概念にかかわって、教育内容を設定することになる。この場合、言語表現の構造を記述するための概念をそのまま教育内容とする観点を包摂するものとして、そうした概念の「使い方」＝言語技術を教育内容とする観点をとることができた。さらに、3. 2. 2で述べたように、言語技術を教育内容とする観点を包摂するものとして、詩的機能を教育内容とする観点をとることができた。つまり、言語表現の形式面を教育内容とする観点について、構造を記述するための概念、そうした概念の使い方としての言語技術、言語技術行使の根拠を示す詩的機能、という階層を仮定できることになる。このように、言語表現の形式面を教育内容とする観点を階層的に捉えることは、そうした観点にかかわって提起される様々な教育内容構成論を整理するための枠組みとして役立つはずである。

また第二の意義は、こうした形式面を教育内容とする観点を階層的に捉えることの含意として、詩的機能を教育内容とする観点は、言語技術を教育内容とする観点の限界を補えること、にある。

言語技術を教育内容とする観点にかかわってしばしば論及されることに、いわゆる「技術主義」への警戒がある。つまり「知識の詰め込みや技術の形式的訓練」（鶴田, 1995, p. 87）に陥ることへの警戒である。このような「技術主義」を克服するためには、授業において子どもたちが言語技術行使の根拠を学習すること、が必要になる。例えば、リズムに即して音読したいならば反復の構造を捉えよという言語技術を学習する場合、この言語技術だけが学習されればよい、とするなら「技術の形式的訓練」になってしまう。その場合、なぜ反復の構造を捉えるべきか、言語技術を行使する根拠についても学習が成立していることが望まれる。つまり、授業においては、行使された言語技術を確認する段階とともに、その言語技術行使の根拠を示す詩的機能が自覚される段階が必要となる。このように、詩的機能を教育内容とする観点は、言語技術を教育内容とする観点が伴いやすい限界を補えることになる²⁵。

さらに第三の意義は、詩的機能は国語教育全般にかかわる教育内容となりえること、にある。

ここで論じているような詩的機能は、普通文学作品の読み方指導における教育内容とみなされるかもしれない。しかし、2でとりあげた授業実践からわかるように、詩的機能は、文学作品の読み方指導だけではなく、国語教育における様々な指導領域の教育内容とすることができる。こうしたことは、例えば、2. 3. 3で述べた富谷実践（俳句の各部分の組み合わせ）と沼沢実践（詩の解釈と詩の内容にかかわる作文）の比較からも、明らかであろう。これら二つに授業実践は、教材と指導方法が異なっているものの、等しく文脈依存性を教育内容とすることができた。このように、詩的機能を教育内容とする観点は、国語教育における様々な指導領域にかかわる、つまり国語教育全般にかかわる教育内容構成の観点となりえるのである²⁶。

注

- 1 藤原(1994)では、隠喩・直喩という表現構造が多義性という詩的機能を発揮する仕組みと、それに基づく指導のあり方を提起した。(1a)にあげた問題は、藤原(1994)の内容をふまえてのものである。
- 2 ここで「教科内容」ではなく教育内容という用語をあえて採用する理由については、藤原(1995a)の注2を参照。
- 3 ここで言う相互規定的とは、ある側面を規定しようとするとき必ず他の側面との関連づけを問題にしないといけないということである。言い換えれば、詩的機能のある側面は、孤立的に、他の側面と関連しない形で、規定することはできないわけである。
- 4 本研究では、言語表現を構造と機能の対立という枠組みで捉え、さらに言語表現の機能を論理的機能と詩的機能の対立という枠組みで捉えている(藤原, 1995a参照)。論理的機能とは言語表現がある内容を「正確に」伝えるための機能、詩的機能とは言語表現がある内容を「豊かに」示すための機能、と規定できる。
- 5 《 》は記号を、〈 〉は記号の解釈内容と記号で表現される対象を意味する。
- 6 ただし、実践者の山本自身が子どもたちは表現志向性を学んだと述べている、のではない。ある実践において子どもたちが何を学べるとみなせるかということと、実践者が子どもたちの学びの内容をどう自覚していたかということは、別の問題である。これは、記録された事実としての授業と、実践者の自覚としての授業は、意味が異なることに起因する。こうした論点は、この後の授業実践記録の検討にも当てはまる。なお、後者の「自覚としての『授業』」については、宇佐美(1978, pp. 164-220)を参照。
- 7 こうした表現志向性の学習可能性を見出せる授業実践例としては、他に、例えばアクロスティック(村上, 1992)、アナグラム(末木, 1991)、数え歌(松原, 1984)などを教材化した授業を参照。
- 8 こうした脱コード性の学習可能性を見出せる授業実践例としては、他に、なぞなぞを教材化した授業(村上, 1994)、非日常的な内容の詩の創作を行った授業(堀江, 1976)などを参照。
- 9 (3)の俳句において《冬の水》の部分が生徒依存的にどう解釈できるかについては、藤原(1995a)で述べた。
- 10 こうした文脈依存性の学習可能性を見出せる授業実践例としては、他に、物語の結末を予測させる授業(吉川, 1988)、物語の続きを創作させる授業(大越, 1988, pp. 100-106)などを参照。
- 11 こうした類似した実践における詩的機能の異なる側面の学習という事態は、詩的機能を教育内容とする観点の意義にかかわってくる。この点については、後の4及び注26を参照。
- 12 こうした異なる実践における詩的機能の同じ側面の学習という事態も、注11で述べたように、詩的機能を教育内容とする観点の意義にかかわってくる。この点については、後の4を参照。
- 13 有契という概念は、結束事にすぎないコードの規定に従っているという意味の無契という概念と、対立的に捉えられる。こうした有契-無契という概念は、言語表現とその機能を考える上で極めて根本的な概念であろう。そうすると、有契という概念を詩的機能の側面である描写性の特徴づけに援用するだけでは、その位置づけが不十分ではないのか、という疑問も生じよう。確かに、有契という概念は、ここで論じている詩的機能の諸側面全般とかわる、とみなせる。ただし、描写性の特徴づけに有契という概念を援用することが、すなわちその概念を詩的機能の他の側面の特徴づけから排除すること、にはならない。この研究では、詩的機能の諸側面の特徴づけに際して、そうした諸側面は相互規定的である、という要件を設けている。この要件によって、有契という概念が、描写性の特徴づけにかかわる以上、他の諸側面の特徴づけにもある程度かかわることが含意されている。つまり、有契という概念は描写性の特徴づけと典型的に、すなわち顕在的にかかわるものの、他の諸側面の特徴づけとも潜在的にかかわっている、とみなせる。
- 14 こうした作文の分析とともに、藤原(1995a)では、《鳥わたるこきこきこきと鐘切れば》(秋元不死男)という独特のオノマトペが見られる俳句の分析を通して、描写性を特徴づけた。
- 15 こうした描写性の学習可能性を見出せる授業実践例としては、他に、自分独自の個性的なオノマトペを創作する授業(磯前, 1984, pp. 56-62)、写真の映像に即して詩を創作する授業(山田, 1990)などを参照。
- 16 こうした多義性の学習可能性は、詩や文学的散文を解釈する授業に典型的に見出せよう。ただし、唐崎実践のように、そうした文学作品を教材としない授業でも、多義性は学習可能である。この他には、例えば、直接気持ちを表す表現を用いずに気持ちを表現する文章を書く授業(笠原, 1990)、謙譲語に込められた話し手の意図を解釈する授業(功力, 1990)などを参照。
- 17 ある言語表現が、既成のコードからの逸脱と新たなコードの仮定を促す場合、すなわち脱コード性を発揮する場合、そうした言語表現の指示対象は、今までとは異なるものとして見られるのではないか、という疑問が生じるかもしれない。確かに、例えば、2.2で取りあげた詩《つけもののおもし》における直喩のような、脱コード性を明瞭に発揮する表現は《つけもののおもし》について今までとは異なる見方を可能にしてくれる。では、ここで言う異化性は、脱コード性と全く同じことなのだろうか。ここでとりあげた俳句《鳥わたる……》では、《つけもののおもし》の直喩のような表現は見

- られない。しかしながら、本文中で述べたように、この句の表現は異化性を発揮する。つまり、脱コード性をほとんど見出せないにもかかわらず、異化性を発揮する表現はありえるのである。その一例が、〈鳥わたる……〉のような二物衝撃の俳句、すなわち二つの事柄を表す表現を並置するといった構造を見出せる表現である。こうした異化性を発揮する表現構造のあり方については、藤原（1985）を参照。
- 18 藤原（1995 a）では、詩〈石〉（草野心平）の分析を通して、異化性を特徴づけた。この詩を教材とした授業実践記録としては、佐々木（1991）を参照。この実践で、子どもたちは、詩全体を解釈した後「最初にもっていた石のイメージ」と「詩を勉強してつくったイメージ」を比較するよう促される。つまり、表現が発揮する異化性という機能の自覚が促されている。なお、こうした異化性の学習可能性を見出せる授業実践例としては、他に、「見立て」の詩の解釈と創作を行った授業（府川, 1984）などを参照。
- 19 こうした文学作品の読み方指導において内容面を教育内容とすることの問題点、また形式面を教育内容とする際の様々な観点のあり方については、鈴木・三上（1986, pp. 54-81）を参照。
- 20 反復という概念を国語教育の教育内容とする観点については、西郷（1983, pp. 11-12）、浜上（1990, pp. 110-117）などを参照。
- 21 あえて「言語技術」とは何か、その規定を検討するのは、次のような、現在の「言語技術」を教育内容とする観点に見出せる問題点を考慮してのことでもある。「言語技術の内容は何なのか。この問題は、今まで『言語技術教育』の主唱者の間でも、ほとんど論議されていない。この詰めが無いままに、『言語技術』についての一致がすでにあるかのよう、主唱がなされているのである。」（宇佐美, 1995, p. 203, 傍点原文）
- 22 こうしたことから、詩的機能の学習は、言語技術に対する「メタ認知」の形成につながる、とみなせる。「メタ認知」とは、「自分自身の認知過程についての知識や信念」であり、この「知識や信念」は「認知活動の調整においても用いられる」（Morris, 1990, pp. 225-226）。つまり、「メタ認知」には、認知のついでに認知という側面と、認知の調整という側面があることになる。ここで論じているのは、前者の側面である。なお、メタ認知形成のための学習を重ねていくことは「メタ言語能力」形成につながる。従って、詩的機能の学習は、「メタ言語能力」形成をめざす学習の脈絡で論じることができる。こうした「メタ認知能力」については、大津（1989）などを、また国語教育における「メタ言語能力」形成については、松崎（1991）などを参照。
- 23 なお、詩的機能を教育内容とする観点は言語技術を教育内容とする観点を包摂できる、という判断は、実はやや厳密さを欠く。言語技術には、3. 2. 1で引用した「論理的な文章を書くためには「くどくしつこく積み重ね書き」をする、といったものもある。この言語技術に対しては、ここで言う詩的機能の諸側面で根拠を示すことはできない。これに対して根拠を示すのは、ここでは詳しくは論じていない言語表現の論理的機能の一側面にかかわる概念である。例えば、言語表現がその伝達内容自体に注意を促すといった、いわば「伝達志向性」のような概念である。従って、厳密には、言語表現の機能を教育内容とする観点は言語技術を教育内容とする観点を包摂できる、となる。ただし、本稿の論究の範囲では、上記の判断でさしつかえない。
- 24 藤原（1996 b）では、隠喩表現の解釈手順という言語技術を素材として、行使された言語技術を確認する段階と、その言語技術行使の根拠を示す詩的機能が自覚される段階の実際について論じた。
- 25 なお、言語表現の「機能」を教育内容とするという観点は、すでに松崎（1994, 1995）で論じられている。ただし、松崎（1995, p. 56）が教育内容として論じているのは「ことばによって、世界をつくる（創り出す）機能」である。こうした「機能」は、ここで述べた詩的機能の諸側面にかかわる概念によって、より精緻に論じることができると考えられる。
- 26 別の点から言えば、2. 3. 2と2. 3. 3で述べたように、詩的機能を教育内容とする観点によって、一見類似した実践における詩的機能の異なる側面の学習可能性、一見異なる実践における詩的機能の同じ側面の学習可能性を検討できるようになる。これは、この観点を授業実践記録の検討に用いることの意義であり、ここで述べた三つの意義に対して、派生的意義と言える。

引用作品出典

- 秋元不死男「鳥わたる……」『増補現代俳句大系第八巻』角川書店, 1981.
 工藤直子「さかな」『てつがくのライオン』理論社, 1982.
 まど・みちお「つけもののおもしろ」『てんぷらびりびり』大日本図書, 1968.
 中村草田男「冬の水……」『現代日本文学全集91』筑摩書房, 1957.
 夏目漱石「朝寒や……」『名著復刻漱石文学館・漱石俳句集』ほるぷ, 1975.
 谷川俊太郎「ことこ」『新選谷川俊太郎詩集』思潮社, 1977.

文 献

- 藤原 顕 1985 文学作品の指導における「異化」の問題について－「対立」及び「空所」の概念を手掛りにして－。北海道大学教育方法学研究室（編）教授学の探究, 3, 41-53.
- 1994 隠喩・直喩の多義性とその指導－詩的言語教育論(1)－。北海道大学教育方法学研究室（編）教授学の探究, 12, 155-167.
- 1995 a 教育内容としての言語表現の詩的機能（その1）－詩的言語教育論(2)－。北海道教育大学岩見沢校（編）年報いわみざわ, 16, 21-32.
- 1995 b 文学の授業で言語表現の機能を学ぶ－言語技術教育への一つの提言－。授業づくりネットワーク, 98, 75-79.
- 府川源一郎 1984 イメージをふくらませる。田近洵一・ことばと教育の会（編）教室のことば遊び。教育出版, pp. 63-72.
- 浜上 薫 1990 「分析批判入門」「10」のものさし。明治図書。
- 波多野里望 1992 なぜ言語技術教育が必要か。明治図書。
- 堀江晴美 1976 詩は友だち。仮説実験授業研究, 9, 86-120.
- 池上嘉彦 1984 記号論への招待。岩波書店。
- 磯前都美子 1984 遊びの中で変わる子ども。田近洵一・ことばと教育の会（編）教室のことば遊び。教育出版, pp. 46-62.
- 伊藤隆夫 1991 □ は、あれはなんだ〈なぞなぞ詩〉授業づくりネットワーク, 41, 81-84.
- 上條晴夫 1990 見たこと作文でふしぎ発見。学事出版。
- 唐崎雅行 1990 今、コピーの時代。浜本純逸（編）中学校語彙指導の活性化。明治図書, pp. 162-173.
- 笠原仁美 1990 「うれしい」気持ちのときに見えるものは？。授業のネタ研究会（編）授業のネタ国語3。日本書籍, pp. 56-57.
- 喜岡淳治 1994 二物衝撃の俳句。授業づくりネットワーク, 82, 86-91.
- 功力道子 1990 かくれたことばを見つけよう。授業のネタ研究会（編）授業のネタ国語2。日本書籍, pp. 84-85.
- 松原洋子 1984 遊びうた作りを楽しむ。田近洵一・ことばと教育の会（編）教室のことば遊び。教育出版, pp. 34-45.
- 松崎正治 1991 《メタ言語能力》を育てる教材の開発。国語科教育, 38, 27-34.
- 1994 ことば探検－ことばの機能を教育内容とした授業づくり－。月刊国語教育研究, 265, 4-9.
- 1995 新単元学習における教師の位置。教育科学国語教育, 508, 53-62.
- Morris, P.E. 1990 metacognition. In M.W.Eysenck(Ed.), *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Basil Blackwell. pp.225-229.
- 村上道子 1992 言葉との印象的な出会いを。たのしい授業, 115, 78-97.
- 1994 比喩となぞなぞの授業。たのしい授業, 138, 20-45.
- 沼沢晴夫 1991 さかなが真似するものは？。授業づくりネットワーク, 34, 34-35.
- 大越和孝 1988 授業のネタ国語1。日本書籍。
- 大津由紀雄 1989 メタ言語能力の発達と言語教育－言語心理学からみたことばの教育－。言語18(10), 26-34.
- 西郷竹彦 1983 認識と表現の力を育てる系統指導。文芸教育, 40, 6-33.
- 佐々木智治 1991 草野心平「石」の授業。文芸教育, 58, 49-59.
- 末木克明 1991 アナグラムで遊ぼう。授業づくりネットワーク, 41, 103-110.
- 鈴木秀一・三上勝夫 1986 文学作品の読み方教育論。明治図書。
- 富谷利光 1990 簡単・熱中・俳句作り。授業づくりネットワーク, 18, 32-33.
- 鶴田清司 1990 文学教材で何を教えるか。学事出版。
- 1995 文学の授業で何を教えるか－教材内容・教科内容・教育内容の区別－。国語科教育, 42, 83-92.
- 宇佐美寛 1978 授業にとって「理論」とは何か。明治図書。
- 1991 序－言語技術教育は、なぜ必要か－。宇佐美寛（編）〈討論〉言語技術教育。明治図書, pp. 7-25.
- 1995 言語技術教育。教育科学国語教育, 510, 200-203.
- 山田敦子 1990 1枚の写真で詩を書く。授業のネタ研究会（編）授業のネタ国語3。日本書籍, pp. 82-83.
- 山本正次（編）1992 よみかた授業プラン集。仮説社。
- 吉川俊三 1988 予想をたのしむ国語の授業。たのしい授業, 62, 131-153.

謝辞 注13の描写性、注17の異化性に関する論述は、鶴田清司氏（都留文科大学）から頂いたコメントに依拠している。
（総合教育研究室）