

まど・みちおの詩を読む

一生きる証としての読みとその交流一

松本 修

はじめに

詩を教材とする読みの学習は、きわめて多様な形態で行われている。感動体験そのものに重点をおく場合もあれば、語句の意味をつきつめて詩人の認識にせまる場合もあり、また、朗読を通してイメージ形成を行ったり、詩の技法やレトリックの分析を行ったりもする。これはもともと詩というジャンルがかなり大きな幅をもったものであることと、詩を読むという行為そのものが読み手によってかなり違った様相をもったものであることに原因がある。もちろん、ひとつひとつの作品と学習者との出会いには教室それぞれのコンテキストが存在するから、読み方は教室で選び取られるものであろうが、教室における読みは多数の学習者の出会う場であり、互いの読みそのものが学習材となっていることを考えると、読みの方略をある程度共有するとともに、読みの交流を図るための方法を考えることも必要である。

詩のもつ音楽性については、群読など、それを享受するための多様な活動が提案されているが、その独特な〈意味の生成過程〉・〈読みの過程〉を顕在化させる学習活動の具体化はむずかしいというのが実態で、感想文や紹介文を書くとか、イメージ画を書くというような形の活動に直結してしまうことが多い。ここでは、読みの交流という学習活動を前提とした場合、詩を教材として行う学習過程の一つのかたちを提案する目的で「まど・みちおの詩を読む」という小単元をデザインした。それは、読者が生きている自らの世界から「状況の文脈」とよぶべき知識やイメージ、経験を呼び出し、テキストの文脈を重ねて解釈を形成し、そうした解釈を導入した文脈もろとも交流して理解しあうことが可能かという問いへの答を得たいという思いから発している。いわば読者は自らが生きる証として読みを形成するし、その読みを交流すること自体も生きる証なのだとすることを明らかにしてみたいのである。

1 詩のことばをどう読むか

湊吉正（1995：94）は、ことばを読むことの原理について次のように述べている。

ことばを読むことを通じて、読む主体は、眼前の全体的文字言語表現、すなわち第一次的テキスト、原テキストの生産者たる書く主体との間に、対話・交流を進めていくことになる。そして、読む主体は、その対話・交流の進展の中で、生活世界のさまざまな事物・事態を読みとっていき、その読みとりのスタイルに即して生活世界を把握し、再構成する試みを進めていく。

どんなにささやかな、小さな読みにも、読む主体のそのような生活世界への展望力が含まれているとみられる。読むことが本来的にもつ予見的、予測的メカニズムも、そのような展望力と深い相互関係をもっていると考えられる。ことばの世界が、読む主体の直接的に接触する最初の世界であるのに対し、生活世界は、読む主体がそれを通して間接的に把握する発展の世界である。

詩を読む学習に即して考えると、読み手としての学習者は、詩のテキストの語り手と対話しつつ、詩のことばからイメージを形成し、意味を紡ぎ出していく。その過程で具体的な事物や出来事などを新たに発見していく。そのような意味の紡ぎ方、発見のみちすじは学習者によって異なる。しかし、そういう読みのプロセスはそれぞれかけがえのない価値をもっている。個々の読みのプロセスの価値を大切にしつつ、互いにそのプロセスを理解しあうことで、それぞれの読みを理解していく学習が組織されることが望ましい。発見される事物や出来事の具体的な形や、個別の読みのプロセスはそれぞれの学習者がもつ経験や認知の特性に依存する。詩の読みの場合は特にこうした状況の文脈への依存度が高い。説明文などに比べて、ことばの文脈 (co-text) そのものよりも状況の文脈 (situation) に配慮した読みの活動、交流の活動をつくりだしていく必要がある。

鹿内信義 (1989) は、詩の「創造的読み」をつくり出していくプロセスをカウンセリングの方法を応用して案出した。フォーカシング法による、鹿内の詩の解釈マニュアルを整理すると、以下ようになる。(p.133)

- ① 空間をつくる＝問題点をとりだす (リラックスし、詩を2、3度読み、疑問点をとりだす)
- ② フェルトセンス (その問題が出てくるきっかけとなった語・行・連を手掛かりとし、いろいろとイメージする)
- ③ ハンドルをつける (フェルトセンスをうまく表現することば〈ハンドル〉を探す)
- ④ 共鳴させる (フェルトセンスとハンドルの間を行ったり来たりする。詩文が与えるイメージとハンドルがあうかどうか考える。)
- ⑤ 尋ねる (もう一度読みなおし、フェルトセンスをたどり、問題をひとつずつ解決していく)
- ⑥ 解釈 (設定したハンドルに基づいて詩文を解釈していく)

鹿内の実験では「教示者 (鹿内氏)」と「学習者 (大学生)」の一对一で対話の形式で、「教示」→「解釈」→「教示」→「解釈」というように進められている。その過程で、「オリエンテーション設定法」が重要な意味を持っている。オリエンテーションの意味については、「方向付け」「視点」「視線」のようなものとした上で、以下のように整理している。(pp.91-93)

オリエンテーション刺激 (題・発問・指示等)



オリエンテーション反応

- I. どの語・句・文に注意して読むか
- II. どの語・句・文を相互に関連づけるか
- III. 既有知識からどのような情報を補うか



- I. テキストの要素的情報の読み
- II. テキスト内情報を相互に関係づける読み
- III. テキスト内情報と既有知識を関係づける読み

鹿内の言う「創造的読み」は「テキスト情報と既有知識を関連づけ再統一して新しい意味を構成すること」(p.24)とされており、詩の読みに即して言えば、意味がまとまりを構成しないイメージ化の段階でテキストのセグメントに着目し、セグメントとセグメントを結びつけるとともに、読み手の経験などに基づく既有知識、状況の文脈を導入して自分なりに意味づければ良いということになる。

おそらく、こうした読みのプロセスを学習者に起こしていくためには、授業者の提示する発問はオリエンテーションとしての役割を果たし、「テキストの要素的情報の読み」「テキスト内情報を相互に関係づける読み」を引きだしながら、個々の学習者においては「テキスト内情報と既有知識を関係づける読み」を活性化させていくものとして機能することが重要になるであろう。そしてさらに、学習者の読みをフィードバックする際、個々の読みの持つ状況の文脈とのかかわりを互いに理解可能なものとして他の学習者に提示すること、ないしそれが学習者同士で可能になるような学習過程を用意することである。

読みの交流という学習活動を行うには、学習者個々の解釈が成立するとともに、その解釈の成立過程そのものを対象化できるだけの準備がなされていることがある程度必要である。詩を教材とする場合、たとえば、まど・みちおの「まめつぶうた」のような一連の詩を教材として「題材」を考えることによって、そのような準備が可能になるのではないかというのが本授業の発想である。

湊(1995)は、サルトルの『想像力の問題』に言及し、そこに引用されているスパイエルの用語「イメージの黎明」(aurore d'image)について次のように述べている。(p.94)

それは、読む主体における原イメージの生成流動の体験として解釈することができるものであろう。この原イメージの生成流動は、読むことのもつ拡散性と移行性に沿って自然に展開されていくことになる。

教室における学習にあっては、この自然な展開をいかにしてテキストのことばに緊密に結びついたものとしてひき起こすかという課題を授業者は負うことになる。詩のことばがそれぞれの読み手のなかでイメージ化されていく不思議なプロセスにはたらきかけるには、個々の学習者の内面にたのむしかない面もあるし、そうでなければ詩の学習であるとは言えない。そのようなもともと個別性を持つ状況の文脈が解釈過程に導入される際には、いかにしてその状況をテキストの文脈と関連させて意識化させるかが重要なポイントである。ここでは題名を考える際のヒントにそのような意識化の契機を持たせ、読みの交流に結びつけるための条件を整えることができるのではないかと考えた。

2 学習過程のデザイン

次の点に留意して学習過程をデザインした。

- ① 2時間の授業時間で学習が一応完結すること。
- ② 読みの交流を前提としているため、テキストの文脈と状況の文脈との関係が、板書などである程度視覚化されて、理解されるように進めること。
- ③ 読みの手続きを理解し、容易に話し合いに入れるような教材配列にすること。
- ④ 題名当てになってしまっており、当たった当たらなかったのレベルでの遊びになってしまわないようにする。
- ⑤ 学習シートの欄を工夫し、いろんな考えを書き込むことが出来、学習の軌跡が見えるようにする。

5 学年 国語科学習指導案

2004年5月19日

上越市立大手町小学校 5年1組

授業者 上越教育大学 松本 修

1 単元名 まど・みちおの詩を読む

2 単元のねらい 詩のテキストをめぐって読みの交流をおこす方法について示唆を得るとともに、読みの交流の話し合いがどのように個々人の経験を反映しつつ行われるかについての知見を得る。

3 学習目標

- ・詩のテキストから題材を推測することができる
- ・自分の読みの過程を説明することができる
- ・互いの読みの過程を理解することができる
- ・互いの思考過程・読みの相違とその理由を理解することができる

4 学習内容

詩のテキストの読みの過程を説明し、互いに理解しあうことによって、主体的な読みを互いに交流し、自分の読み方を振り返る。

5 学習の手順

- 1) ①の詩を読んで題材を考え、理由を添えて自分の読みを書く。
- 2) 何人かの読みを発表する。その発表を聞いて、自分の読みと比べる。
- 3) ②の詩を読んで題材を考え、理由を添えて自分の読みを書く。
- 4) 何人かの読みを発表する。その発表を聞いて、自分の読みと比べる。テキストの文脈の解釈と、経験の文脈からの解釈とをそれぞれ理解する。
- 5) ③の詩を読んで題材を考え、理由を添えて自分の読みを書く。

- 6) グループを作って、グループ内で順に発表し、疑問や意見を述べて話し合う。
- 7) 話し合いの様子をいくつかのグループから発表する。異なる読みを比べ、その理由を考える。
- 8) それぞれの読み方の違いを比べる (まとめ)。

6 指導略案

- (1) 導入
 - ・自己紹介
 - 5分
 - ・導入
 - ・学習プリントの配布
- (2) 一次
 - ・①の詩の朗読 (授業者音読→全体音読)
 - 10分
 - ・題材を考え、学習プリントに記入。(授業者は巡視)
 - (15分)
 - ・何人かの読みの発表。(授業者は板書で整理)
 - ・隠喩モードで読んでいない学習者には、他の読みと比べて、詩的な表現について考えるよう促す。
 - ・よりよい読みについて比較して考える。(場合によっては写真を示す)
- (3) 二次
 - ・②の詩の朗読 (以下「何人かの読みの発表」まで①と同様)
 - 20分
 - ・テキストの部分と対応させて何人かの読みを整理。
 - (35分)
- (4) 三次
 - ・③の詩の朗読 (以下「学習プリントに記入」まで①と同様)
 - 30分
 - ・4人のグループを作り、話し合いの手順を決めて話し合う。
 - (65分)
 - (メモの取り方について指示をし、随時メモをとらせる)
 - (授業者は巡視し、話し合いの報告をさせる班を決めて連絡)
 - ・いくつかのグループから話し合いの様子を発表。(授業者は板書で整理)
 - ・何人かの読みをとりあげて読みを整理。より良い読みを考える。
- (5) まとめ
 - ・読みには個々人の経験や読み方が反映していることを理解する。
 - 5分
 - ・個々人の読みを反映した朗読を考え、練習する。
 - (70分)
 - ・朗読の発表。(場合によっては授業者が二種類の朗読を示す)

学習シート (縦書き)

何のことをうたった詩だろう？

①

どんなバラが さくのか
この おおきな つぼみから

何のこと？	そう考えた理由
-------	---------

②

あかい リボンの
プレゼント
あきが とどけた
ハーモニカ

何のこと？	そう考えた理由
-------	---------

③

とうとう
やじるしに なって
きいている

うみは
あちらですかと…

何のこと？	そう考えた理由
-------	---------

他の人の考えを聞いてみよう

	何のこと？	そう考えた理由	その考えへの疑問・意見・感想
さん			

	何のこと？	そう考えた理由	その考えへの疑問・意見・感想
さん			

	何のこと？	そう考えた理由	その考えへの疑問・意見・感想
さん			

①の教材「キャベツ」は、「何のこと？」と聞かれて、子どもは「つぼみ」「バラ」と答えないだろうかという問題が予想された。詩の表現は直接そのことを表現しないのだから、理解させるような対応をして、学習者の状況を見て、わからなければ写真を用意

しておいて、写真を使うというような対応をとるということを考えておくことにした。

3 授業の実際

3. 1 詩の解釈モードへ

授業はほぼプラン通り進んだ。①の教材については、「つぼみ」「バラ」という答がやはり多かったが、次のようなやりとりを経て、詩の解釈のモードに移行することができた。(プロトコルの記述法については巻末参照。Mは授業者松本をさし、特定できない学習者については?で示す。)

1 M: じゃあね、あー、いいですか、はい、じゃ、ちょっと、書いたものを発表してください。何のことだと思いますか? =

2 S: =バラのこと。

3 M: バラのこと。で、そう考えた理由とかもこう書いてくれましたね。はい、なぜ?

4 S: バラが咲くのは、これはバラのことを意味しています。

5 M: これはバラのことを?バラが咲くのか、あ、要するに、ここは、ね、バラが咲くのかと言っているから、バラだと、ね?次のこの、ね、このとこね。はい。バラって思った人?ちょっと手を上げて。はい。違う。はい、じゃ違うって言う人。えー、(2)名前が分からないな。Uさん。はい。なんて書きました? =

6 U: =° つぼみ。° =

7 M: =つぼみ。はい。(2)理由も書いた? =

7 U: =° 今書いている。° =

9 M: =はい? =

10 U: =今書いている。 =

11 M: =今書いているところ。で、理由は何ですか? =

12 U: =° 書いてあるから° 。つぼみ。 =

13 M: =書いてあるから、つぼみだ。えー。どちらでもない人、います?どちらでもない?それじゃ、ね、みんなもうバラが咲くのかと書いてあるからバラです。ここにつぼみだと書いてあるから、つぼみですってというふうに答えてくれましたが、えー、とで、あの、まどみちおさんの、あの一、えー詩でね?例えば、あーいろんな表現の仕方というのが、詩にはあるんですけど、バラのことを書いたのだとしたら、ずいぶん大きなつぼみだから、見たこともないバラなんじゃないか?という感じになりますよね。大きなつぼみ、のこと書いてあるからつぼみだと、そのつぼみって何のつぼみなんでしょうね?バラ?(4)バラだと。つぼみって書いた人?バラのつぼみのつもりで書いた? =

学習者はテキストの文脈だけをリソースにしており、ちょうど説明文の指示語の内容を抜き出すような形で解答している。これは詩の解釈のモードにはなっていない。13で「バラのことを書いたのだとしたら……見たこともないバラなんじゃないか?という感じになりますね」と話しかけても、あまり反応は見られない。「つぼみ」と答えた学習者も、や

はり「バラのつぼみ」だと理解しているようである。そこで、もう一段の働きかけをすることになる。

19M：＝ちとわかんない？なんか変だなんていうところ。バラのことを言っている、つぼみのことを言っている、なんか違うかも知れないっていう考えはある？ えーとね、えー詩の表現は、よくですね、そのもの、そのものじゃないことを表現したりするんです。つまり、バラのことをバラって言っちゃったり、えー、つぼみのことをつぼみって言っちゃったりしないで、別の表現をしたりしますね。その方が面白い。そうするとこれもね、バラじゃない。つぼみでもない。そう言ったら、つぼみでもない。ものをバラのつぼみのようだっていうふうに言っている。考えてみます。じゃ、バラじゃない。花のつぼみでもないとしたら、何のことをこう言っているのかを、ちょっと、今度はうん自分で最初に書いた答えとは違いますが、消さなくていいから、そのとなりにこう書き加える形で、バラでもない、花のつぼみでもありませんって言ったら、何のことを大きなつぼみって言ったり、バラって言ったりしているのか。ちょっと考えてみよう。ちょっと書きこんでみてください。となりに。はい。

20M：あ、本当だ。そうそうそう。うまく、例えばね。うん、だからー

21？：例えば？＝

22M：＝そうそうそう。何かがバラみたい、バラのつぼみみたいに見えるのか。(9) 書いたのは消さなくていいからね。となりに、何かがバラの大きなつぼみに見える？その何かってなんだろう？(5) それに見えそうなものを。(期間巡視しながら全体に語りかけるように。以下、個別のやりとり)

期間巡視をしながら個別の働きかけによって、何とか他のものを「バラ」とか「つぼみ」とかいうことばで表現しているということをつかませるようにしている。おそらく、詩の学習になれている学習者なら、こうしたやりとりは必要ないのであろうが、詩を読むということになれていなかったため、こうした助けが必要になったものであろう。新たに書いたものを発表してもらおうと、一挙に抽象度があがっていく。

24M：はい。じゃあ。なかなかむずかしいみたいけれども、何人かが書いてくれました。はい、読んでください。みんな聞いてね。はい。

25UE：人のつぼみ、人間の未来。

26M：人のつぼみ。人間の未来。人のことですね。なかなかむずかしいねー、人のこと。どうゆうところからそう思ったんだろう。

27UE：あの、どういうバラがさくのか、っていうのが／／未来のことで

28M：／／うん。うん。

29UE：このおおきなつぼみっていうのが／／人間

30M：／／うん。

31M：おおきなつぼみっていうのが、人間で言ったら？

32UE：あの一、未来の、こども。

33M：こどもね、こども、はい。これこどものことなんじゃあないかっていうんで34

すね。えー。こどものことだ。この咲くってのは、未来に花さくことね。未来の姿。

非常に抽象度が高い意見である。しかし、具体物である「バラ」や「つぼみ」をその物を離れて把握する、ということになると、こういうレベルで把握することになったものと思われる。「まめつぶうた」や「けしつぶうた」でのまど・みちおのスタイルになれていればこういうことは起こらないが、導入段階では仕方がないともいえる。一方非常に具体的なものを考える学習者もいる。

34S：えっと、グラスがあり、そのグラスにバラの絵が描いてある。

35M：はい。ばら。グラスに、なんつうの。＝

36S：＝コップみたいに。＝

37M：＝すごく、こう、きれいな絵が描いてあったり、形がこうきれいになっている、グラス、グラス。すうー。ううふん。グラスだと。そうすると、そのグラスに描いてあるものが、あの、／／バラのつぼみだと。ってことですね。描いてあるもの。すうー。あるいはその形になっているもの。それがつぼみだとこういっていますね。

これらの答は、前者は抽象的な比喩、たとえば「バラは愛情・情熱を表す」とか、「つぼみは未来への希望を表す」というようなかたちでの社会的文化的コードを解釈のリソースとして導入しているものと考えられる。後者は、自分の家にあるコップを具体的なリソースとして導入している。いずれも状況の文脈から導入されたもので、テキストの外から解釈のために導入された情報である。

ここでは全体には授業者が説明してしまっているので、こうした状況の文脈が他の学習者に理解されたものかどうかはわからない。導入であり、早く次の教材に行きたいと考えている側面がある。この授業はこの状況の文脈が他者に共有されて理解されるかどうかを確かめるところに本来の意図があるが、この段階ではむしろ多様な状況の文脈を引き出すことに意を注いでいる形である。他につぼみが「地球」でバラは「命」という抽象度の高い答が出されている。

42M：……なかなかむずかしいよね。ですけれども、まどさんの発想は、まどさんが思いついたことは、すごく、わりとちょっと単純で、形がつぼみみたいに見えるもの。すごく大きいものなんです。花のつぼみって、大きくたてこのぐらいしかないでしょ。もっと、大きいものなんです。このぐらい大きいものです。花じゃあないです。

43YT：／／うん、そう。

44M：なんだろ。なんだろ。なんか、思いついたものいってみて：。はい。

45Y：人の心。

46M：わあ。またむずかしいものがでたね。(笑) はい。人の心ね。ああ、形でえー単純にもう、見えるものなんです。もの。ものなんです。

47?：赤ちゃん。

48M：赤ちゃん。ああ、やっぱり人間でえねえ、ですね。あー、はい。野菜。

49Y：キャベツ。

50M: ああ、キャベツ。キャベツって、なんで。はい。ちょっと言ってみて。

51Y: まるいから。まるくて大きいから。

ここで一人の学習者が「キャベツ」という答を出している。こういう具体物の見立てが出されると他の学習者がさかんに反応する。

52M: まるくて、大きいから。はい。キャベツの形ってえ、／／すいかあ(笑) まるくて大きい／／からスイカ／／になっちゃう。そうじゃあなくて、まるくて大きいだけでしょ、それ。ね。

53U: ／／すいか

54U: ／／メロン。／／メロン。

55?: きゅうり。

56M: きゅうり、つぼみみたい。

57YT: キャベツって言ったとき、キャベツって葉があるじゃあないですかあ。それがつぼみのはなびらだと思う。

58M: はい。キャベツって葉が花びらみたい。

59S: カボチャ、ズッキーニ、松茸。

60M: (笑) すみません、自分の好きなもの言ってるかな(笑) これはキャベツなのことを思って作ったんです。

61?: そーなん。

62M: キャベツは、すごく葉っぱが花びらみたいにみえるよね。あれ、開くわけじゃないけど、／／レタスも近いよね。レタスも。大きいから、これはもしかすると、すごい大きなばらの花を咲かせるつぼみなんじゃあないか、そんなふうにも見えるよねっていう、メッセージ。キャベツうかべられる。思いうかべられる。大丈夫。ね。

63?: ／／レタス。

64?: 植えてる。

65: 作ってる。作ってるか。畑であるの見たことある。

66?: ある。ばあちゃん作ってる。

67M: はい。ただ、あの、スーパーは、外側の葉っぱをむいちゃって、むいてるけどお、外側の葉っぱまで考えると、花びらに見える。そういう、発想で、ようするにキャベツをみて花を思い浮かべたんです。そして、どんなバラの花が咲くかというふうに表現しました。

ここで、導入された状況の文脈、具体的には畑で外の葉がついており、それが花びらのように見えるキャベツのイメージが、学習者たちの中にあるかどうかを確認している。そして、それがある程度共有できているということが確かめられた。なぜこうした確認をしたかと言うと、栽培されている野菜のようすがわからないと、次の教材のトウモロコシもわからない可能性が高いからである。こうして導入を終え、次の「トウモロコシ」で、状況の文脈とテキストの文脈を結びつけて解釈が成立していることを確認した。たとえば、「リング」という答では、「赤い」こと、「リボン」はむいた皮、「秋」にやってくるおい

しい「プレゼント」であること、しゃりしゃりという音が「ハーモニカ」が奏でる音楽と同じように音楽として聞こえること、などが根拠として出されている。「ハーモニカ」の解釈にやや飛躍はあるが、リンゴのイメージという導入された状況の文脈が、テキストの文脈に対応させられながら解釈を形成していることがわかる。

3. 2 グループでの読みの交流

ここでは、Y、T、U、Mのグループでの話し合いを取り上げ、読みの交流が、認知レベルとメタ認知レベルでどのように形成されているかという観点から分析を行う。

このグループは、Mが学習シートにほとんど何も記入していない状態で、あまり学習に参加しておらず、Uも「ロケット花火」という記入は行っているものの、発言が行われないう限定されたやりとりとなっている。しかし、YとTの二人のやりとりがほとんどながら他のメンバーも意識した公的な話し合いとしての形式は保持していると見られる。U、Mの積極的な参加が期待できないという判断はあらかじめY、Tにはあると見られ、その前提でY、Tの発言をU、Mにも理解してもらおうという努力は払われている。

まず、Yは次のように自分の解釈を発表している。

1 Y：えっと、じゃ発表します。えーとこれは海の道順を言っていることで、海に行く道順を言っていることで、えーと流木っていうか木の枝、海の砂浜とかに、なんか、流れてきた、流れて、流れてきた木(3)で、それで、方向を決めているっていうか、えーと、たとえば一こういうふうには、((鉛筆を机の上に立てて持ち、しぐさで示している)) 帰りとか、学校からの帰りとか、えーと何か倒れた方、何か、棒とか拾って、倒れた方向にこやって((鉛筆を倒す)) たまに一(こんなふうには)((Tに視線を向け、同意を求める。Tは「あるよね」とささやきつつうなずく。)) 倒れたらこっちに行くとか、当たったら向こうへ行くとか、そ、(2)それが、矢印に見えた。

(15)((YとTの間で小声のローカルなやりとり。その後、司会者でもあるYが他の人の意見を聞こうとしているらしいが、うまくいかない))

2 Y：えっとそれじゃあ、()とか一、なんて言った？

(4)

3 Y：じゃもっかい、言うからね。えーとえーと矢印っていうのは、うん矢印っていうのは、海の道順を示していることで、えーと、砂浜とかに打ち上げてある何か海から来た木が、その、木が、何か矢印みたいになっていて、((鉛筆をたてて倒す))それが何か倒れた方向が海だとかそういうこと。かな？

形式的にも繰り返す、言い直しが多く、Yが自己の経験にかかわる状況の文脈をリソースとして形成した「流木」という解釈が理解されにくいということ意識していることが推測できる。実際に、最初の発表後反応がないため、3 Y「じゃもっかい、言うからね。」として再度まとめて要約的に説明している。Yは、おそらくはその解釈にかかわる状況の文脈につながるイメージを共有してもらうために、口頭での説明の他に、鉛筆をたてて倒すという行為を二度にわたっておこなっている。Yには、自らの認知レベルでの解釈のリ

ソースとなっている状況の文脈が共有されにくいということが意識化されていると思われる、メタ認知レベルでの理解がこのような行動を促しているものと考えられる。また、Tに直接確認を求める行動もおこし、それにはレスポンスがあつて、行為としては確認が遂行されている。ここには、会話中の一種のメタコミュニケーションが現れており、これが互いの理解を確認するメタ認知レベルの理解にあたることは一応確認できよう。

続いて、Tの発表が行われる。

6 T : わたしは、木が、Yさんと同じで、あともう一つは、旅行で、海に来た人が、海がどこか、海がわかんなくなつて、通りかかった人に聞いてみて、海はあつちですよつて言ったので、矢印つて言う訳じゃなくて、／／ああ、で、それが海で、海が見えたつていう
7 Y : ／／ああ、こういう風に（（指で道を指し示す格好をする））指したつていうことね

ここでは、Tが提示している解釈をYが理解する過程で、動作で示し、Tの解釈によってひきだされたイメージを具体化することでその確認、共有を図っている。ここにもメタ認知レベルでの理解を促進しようとする様子が見られる。Yはさらに、Tに質問する。

1 2 Y : えつと一、質問なんだけど、一応、Tに質問なんだけど、えつと一、うーん。動物とかつて思わないの？

1 3 T : 動物だと一、飼つてるわけではないし、指をさせないと思うから、人間だと、こつやつて指を指したりできるから、（だから ）（2）でも、5本、人間の、5本の指で、こつやつて（（手で指さす格好をする））5本の指で指した方がわかりやすいでしょ。

1 4 Y : とは思つただけど、え一、あの：：何だつて、あの鳥とかつてさ、くちばしあんじゃん。／／それで一、何か、向こつを見てるだけで、矢印に見えないつて思つただけど。

1 5 T : ／／はあ一

（15）

1 6 T : M、次。

Tが提示した「人が指で方向を指し示して道を教える」という解釈を認知レベルで一応理解した上で、異なる解釈のバリエーションを提示し、Tの解釈を確認している。「鳥とか」というイメージはYの個人的なリソースとしての状況の文脈から呼び出したもので、そのイメージを14 Yでさかんに説明するが、15 Tで「はあ一」という曖昧な反応があつたあと、15秒の沈黙となる。Tには、Yが臨時に呼び出したイメージは共有されなかつたのであろう。

このように、TとYの間では、認知レベルでの解釈の提示が行われるとともに、その理解にかかわつて、メタ認知レベルの状況の文脈にかかわるイメージの共有ということが意識され、相互行為に現れていることがわかる。

話し合いとしては4人のメンバーの対等なやりとりにはなつていないが、次のように、参加しないメンバーを誘い込む努力も見られ、話し合いの形式を維持しようというモーメントは働いている。

17 Y: だから、「とうとうやじるしになって きいている うみはあちらですかと」っていうのがあって、この矢印は、何だと思う？

18 M: 矢印は、教えるためにあるんじゃないのかな＝

19 T: ＝そりゃ決まってる。

20 Y: それは、わかる、みんな、わかったんだけど、今ね。だけど、／／

21 M: ／／わかったんかよー。

22 T: ／／それは、何誰がやっているっていうか、何を表しているか。

22 M: えー／／／そんなわしわからん。わかんないわかんない。

23 T: ／／／矢印は一、矢印はどん、ちょっと、ちょっと聞いて。

24 Y: えっと、矢印の一、どういうものとか、生き物なのか、／／(2)のものとか、動物とか生き物とか。

25 T: もので表して。

この後、授業者がクラス全体に、三つのグループから解釈を発表させる。それを受けてさらに話し合いを続行させたところ、このグループに立ち寄った授業者と、T、Yの三人でやりとりが生まれる。その中で、Tは新たな「三日月」という解釈を提示し、テキストの文脈に沿った解釈をYとともに生成・展開していく。Yの質問にはその段階で答えられなかったTも、いくつかの解釈を聞くうちに、状況の文脈をリソースとしてイメージを展開し、他者と共有する形で解釈が生成できることが了解されたものと思われる。

このように、読みの交流という相互作用を通じて、解釈にかかわる状況の文脈が新たに導入されたり、イメージの展開によってそれがメタ認知レベルで意識されたり了解されたりしながら、解釈の形成と相互理解を成り立たせていくものとなる可能性が観察された。

生きる証としての読みとその交流

教室における読者は、詩の題材探しの活動の中で、自らの生きる世界を状況の文脈として生かし、テキストの文脈と関連づけながら「イメージのオーロラ」から具体的なイメージを探し出している。そして学習者相互の読みの交流においても、互いの状況の文脈をひき出し合いながら読みを形成したり深化させたりしている。このような状況の文脈をまきこんだ読みの交流活動に効果的な教材と学習材をさらに開発していく必要がある。

まど・みちおの「まめつぶうた」「けしつぶうた」などの一連の詩は、その一つの教材であり、題材探しは一つの学習課題として一定の意味があると考えられる。それは、読者の生きる証としての読みの形成と読みの交流に「イメージのオーロラ」を創り出すものだからだ。

文献

湊吉正 1995 『教育・言語・文学』湊吉正教授退官記念の会

- 鹿内信義 1989 『[創造的読み] への手引き』 勁草書房
- 松本修 2002 「文学教材の学習における読みの交流と読みの変容」『日本読書学会第 46 回研究大会 発表資料集』 日本読書学会 2002.8
- 松本修 2003a 「読みの交流における話題と話し合いの様相」『国語科教育』第 54 集 全国大学国語教育学会 2003.9
- 松本修 2003b 「教室における話し合い活動の活性化」『月刊国語教育研究』No.377 日本国語教育学会 2003.9
- まど・みちお著 伊藤英治編 1992 『まど・みちお全詩集』 理論社
「キャベツ」 p.121 (「メモあそび」『まど・みちお 少年詩集 いいけしき』1981 理論社)
「トウモロコシ」 p.96 (「まめつぼうた」サトウ・ハチロー選『世界の絵本 少年詩歌集』1951 新潮社)
「するめ」 p.324 (日本児童文学 1969.1 第 15 卷第 1 号 『まど・みちお少年詩集 まめつぼうた』1973 理論社)
- 他にも、次のような詩が教材として可能性をもっている。
「ケムシ」「デンデンムシ」「ナスビ」「ワサビ」「ヒョウタン」「キリン」「にじ」「シマウマ」「しろうさぎ」

(まつもと おさむ 上越教育大学学習臨床講座)