

# 詩の読みの学習における状況の文脈をめぐる交流

足立区立第十三中学校 井上 功太郎

## 0 はじめに

湊吉正（1995：94）をふまえて、松本修（2004：20）は次のように述べている。

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。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持っている。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持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。

詩テキストを教材として読みの交流の学習を行う場合には、学習者が持つ経験や認知によってことばのイメージがそれぞれ異なるため、状況の文脈への依存度が高くなる。そのため、詩テキストを教材とした場合には、個々の読みのプロセスを大切にしつつ、他の学習者と互いに読みのプロセスを交流することで理解しあい、最終的に自己の読みをメタレベルから認識していく学習が組織されることが望ましい。

このようなことを踏まえて、井上功太郎（2014）では、寺山修司の「何にでも値段をつける古道具屋のおじさんの詩」を教材として、学習をデザインし、「最後の「ぼく」の質問に「おじさん」がどう応えるか考える」という〈問い〉についての回答の整理を行った。しかし、交流活動が学習的な意義を持つものであるのかということについての検討は十分に行われていなかった。そこで、実際の授業におけるプロトコルデータをもとに〈問い〉の有効性について検討を加えたい。

## 1 「何にでも値段をつける古道具屋のおじさんの詩」の表現分析と〈問い〉

まず、表現上の特徴について分析を行う。全文は以下のようになっている。なお、本文引用は、『中学校国語1』（学校図書・平成27年度検定）による。

何にでも値段をつける古道具屋のおじさんの詩  
寺山修司

ぼくは訊ねる  
——ロバとピアノは

どっちが高い？

おじさんは答える  
——ピアノだよ

じゃあピアノと詩集は  
どっちが高い？

ものにもよるけど  
詩集が高いことだってあるさ

じゃあ 詩集と春とは  
どっちが高い？

春だよ もちろん  
季節は 超高級品だから

じゃあ 春と愛とは  
どっちが高い？

愛だろう  
めったに 売りには出ないけど

そこでぼくは 最後に訊ねる  
ぼくの一ばん知りたい質問

——愛となみだは  
どっちが高い？

テキストは、10 連からなっており、「ぼく」と「何にでも値段を古道具屋のおじさん」の問答によって進行していく。

第1 連と第2 連では、「ぼく」は「ロバとピアノは／どっちが高い？」と質問し、「おじさん」は「ピアノだよ」と答えているが、第1 連と第2 連のみ「ぼくは訊ねる」「おじさんは答える」がそれぞれの冒頭につき、質問と答えの冒頭に「——」がついている。第3 連と第4 連では「じゃあピアノと詩集は／どっちが高い？」という質問に対して「もの

にもよるけど／詩集が高いことだってあるさ」と答え、先の連とは変わって誰が問い、誰が答えたかは明示されず、以下はすべてこのような表現形式で進行されていく。

第5連、第6連では「じゃあ 詩集と春とは／どっちが高い？」という問いに「春だよ もちろん／季節は 超高級品だから」と「もちろん」という表現と「季節は 超高級品だから」として、「おじさん」の考えの一端が示される。また、第7連、第8連では「じゃあ 春と愛とは／どっちが高い？」に対して「愛だろう／めったに 売りには出ないけど」としている。

第9連、第10連では、これまでの問答の形式ではなく、「ぼくの一ばん知りたい質問」である「——愛となみだは／どっちが高い？」でテキストは閉じられ、「おじさん」の答えが示されないまま終わる。第10連の「ぼく」の問いの「——」は第一連の「ぼく」の質問と同じ形式的特徴があり、読者に「おじさん」の答えを想定させる役割を担っている。

第3連、第4連の問答ではおおよそ「値段」としては高いであろう「ピアノ」よりも「詩集」と「春」をくらべ、「もちろん」という表現と「季節は 超高級品」という表現によって、あたかも「春」に価値があるように示されるが、そこに「おじさん」の判断基準が示されることはない。次のやりとりの「おじさん」の答えは「愛だろう／めったに 売りには出ないけど」であり、「愛」がめったに売りに出ない希少なものであることと「値段」つけることが可能であることが示されている。ここまでの「おじさん」の答えは、ロバ→ピアノ→ピアノ→詩集→詩集→春→春→愛→愛と、しりとりの形式になっており一種の言葉遊びとも言えるが、「ピアノ」よりも「詩集」が高いと示している時点から判断の基準は、物が持つ値段＝価格から「価値」へと拡大させられていると言うことができる。仮に、第9連と第10連の問いに答えるとすれば、しりとりの形式であることから言えば、「なみだ」ということになるのであろうが、「おじさん」の答えは示されることがない。

このような表現上の特徴を生かして「最後の「ぼく」の質問に「おじさん」がどう応えるか考え、理由を書こう」という〈問い〉を案出した。松本（2010、2011）では、読みの交流を促す〈問い〉の要件の検討を行っており、5つの要件を提出している。この五つの要件を満たした〈問い〉は読みの交流のための必要条件であるが、詩テキストの場合では、状況の文脈に配慮しつつ、5つの要件を満たすような〈問い〉でなければならない。

この〈問い〉が5つの要件を満たしているか検討する。

- a 表層への着目：この問いは、詩の末尾の書かれていないことばを補充させるものであり、表層に着目するものであると言えるが、「愛」や「なみだ」という言葉について学習者の個々の経験を喚起しやすく、状況の文脈に依存してしまう可能性がある。
- b 部分テキストへの着目：短い詩形式であることによって、ことばの関係から続きを考える点で、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：書かれていないことばは、他の部分テキストや全体構造との関係の中で考えられ、説明されることになる。そういった点で、一貫性方略が共有されていると言えるが、状況の文脈に依存した答えを阻めない。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっている。
- e テキストの本質への着目：分析にも示したようにテキストの末尾であり、テキストの書かれていない続きを考えることは、想定される作者との対話を可能にするよ

うなテキストの勘所にかかわる〈問い〉となっている。

表にすると次のようになる。

問い：最後の「ぼく」の質問に「おじさん」がどう応えるか考え、理由を書こう。	
要件	要件の充足
a 表層への着目	△
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	△
d 読みの多様性の保障	○
e テキストの本質への着目	○

このように、この〈問い〉は五つの要件を十分に満たしているとは言えない。テキストの続きを考えるという〈問い〉であり、「愛」と「なみだ」について学習者個々の経験が喚起されるために、状況の文脈に依存した答えが提出される可能性が高くなる。しかし、それは冒頭の引用の通り、詩の学習には常に想定される事態でもある。むしろ状況の文脈への依存という条件を含んで、読みの交流が成立するかどうか〈問い〉の意味を決めるともいえる。ここでは、その検討を行う。

## 2 学習デザイン

以上を踏まえ、以下のような学習デザインを行った。

### 1) 学習目標（評価規準）

〈問い〉の答えをめぐる、学習としての読みの交流を成立させる。

### 2) 読みの交流の認定基準

自己の読み、他者の読みにテキストあるいは状況の文脈に言及しながら読みを検討している。（「テキスト」または「状況に文脈」に言及しながら読みを検討していることをメタレベルから認識している）

### 3) 学習過程

#### 1 朗読（第1時）

- ・授業者の朗読の後、学習者と一緒に朗読する

#### 2 ワークシート①に取り組む。（第1時）

- ・作品の質問に回答しながら読む。
- ・「ぼく」の質問に対して自分なりに答え、「おじさん」の答えと比べ、書き留める。
- ・表を見て気づいたことを自由に書かせ、全体で確認する。

#### 3 ワークシート②に取り組む。（第2時）

- ・最後の「ぼく」の質問に「おじさん」がどう答えるか考えて書く。
- ・根拠を挙げて話し合う。
- ・いくつかのグループに話し合いの内容を発表させる。

#### 4 まとめ（第2時）

- ・学習を通じて学んだことについて書く。

この授業を2016年6月22日、午前中に第1時を、午後に第2時を足立区立第十三中学校1学年3組を対象として行った。生徒は32名である。なお、当日は、小中連携の研究授業ということで40名弱の参観者がいるという状況であった。

話し合いを分析するために、グループでの交流をICレコーダーに録音したものを一定の書式に従ってトランスクリプトした(松本2006:83-84)。

ここでは、一つのグループのプロトコルデータを松本(2004)が提出した質的三層分析によって検討する。このグループを選択した理由は、学習シートの理由の記述に多様性を持っていたこと、多くの参観者が集まっていたためにどのような話し合いが行われていたのか、確認しなかったためである。

### 3 学習の様相

#### 3.1 学習シートの記述

グループのメンバーと、学習シートの記述は以下の通りである。

KZ (男子)、KH (男子)、MI (女子)、TG (女子)

KZ:「涙」

理由:おじさんが答える時、毎回くらべる物の後の方を選んでいいるから。感情が強く出るのが涙で、愛のように自分ではつくり出せないから。

KH:「その時しだいだよ」

理由:悲しんで、なみだを流している時に、愛を考えるのはおかしいように、じょうきょうによって変わると思ったから。

MI:「なみだ」

理由:始まりより、後の方が高くなっている。おじさんは質問されるときいつも、後の方を選んでいいる。なみだはうれしいときとかにしかでない貴重なものだから。

TG:「なみだ」

理由:なみだは自分自身の感情であり、自分自身の心はお金で買えないほどの貴重なものだと思うから、なみだの方が高いと思った。

井上(2014)では、答えのパターンを、①テキストが持つ構造に重きを置いた読み、②「値段」は「希少性」によって決定するというテキストに示される価値に依拠し、「愛」と「なみだ」に対する学習者の意味づけによる読み、③テキストの文脈から離れた学習者自身の外的な根拠が支える読み、として整理した。

KZとMIは、「しりとり」というテキストが持つ構造に重きを置いた読みであるが、併記されているものはどちらも「希少性」の高いものほど価値があるという読みが提出されている。KHとTGは、「愛」と「なみだ」についての自己の経験などが反映された形で記述となっており、どちらか高いかという判断は、学習者自身の外的な根拠が支えていると言える。

このように読みのバリエーションが典型的に現れており、そういった意味でも抽出して話し合いを分析する意味がある。

## 3. 2 TGの意見をめぐる話し合い

TGの意見をめぐる会話の部分は次のようになっている。

- 221KH まじか。早く。なかい早くやろう。質問いい？愛はどうなの？逆に。  
 222TG 愛？  
 223KZ そう＝  
 224KH ＝愛も／／自分の気持ちだし。  
 225KZ ／／なんで愛が負けたかっていう、愛のなんていうの？あいあいあい言うとなんか変だけど＝  
 226KH ＝愛も自分の気持ちだし、愛も買えないじゃん？  
 227KZ そうだよね：：  
 228TG まあまあそうだけど。  
 229KZ 愛のどこが欠けてるのかってのが知りたい。  
 230TG あいは：：あいは：：  
 231KZ 一応、愛も感情だから。  
 232TG え：：もう無理。  
 233KZ やった：：つぶした（（笑い））  
 234TG 絶対勝つから待ってて。  
 235MI （（笑い））  
 236KZ 勝つからとか言って（（笑い））  
 237KH 残り三分だよ。  
 238TG まあまあ先言っていていいよ。つぐ考える＝  
 239KH ＝考える。  
 240KZ つぎ。貴重。お金で買えないほど貴重＝  
 241TG ＝（（笑い））＝  
 242KZ ＝なものだから。ものでいいよ。  
 243TG そうわかった。ドラマとかでさ：：（（笑い））なんかさ：：恋した人。恋していない人もお金でさ、釣ればなんとかなるじゃん？  
 244KH （（笑い））  
 245KZ そうなの：：お／／れそんな：：／／そんな：：まって。おれそんなの見たことないよ＝  
 246TG ／／（（笑い））だからお金で－（（笑い））  
 247KH ／／でもそれ愛じゃないよ。それは愛じゃないよ。  
 248KZ ＝待って：：待って：：（（笑い））  
 249KH もうつぶれたな＝  
 250TG ＝（（笑い））＝

まず、形式的特徴について検討する。

発話 223 から 226、発話 238 から 242、発話 245 から 250 にかけて連続発話や介入による同時発話が見られること、発話 233、235、236、241、243、244、246、248、250 の笑いなど、自由で闊達な会話になっている。

次に発話の機能について分析する。

221KH「まじか。早く。なかい早くやろう。質問いい？愛はどんなの？逆に」を受けて、222TGで「愛？」と質問を確認する様相を見せると、225KZで「／／なんで愛が負けたかっていう、愛のなんていうの？あいあいあい言うとなんか変だけど＝」と先のKHの質問を言い換えている。それに対してTGが答えるという形をとっており、話し合いの意味あるものとして推進しようという意志が見て取れる。

次に意味内容の側面から分析する。

TGは、「なみだ」にのみ言及しておらず、「愛」との比較がなされていないところについてKHとKZから疑問が提示される。226KHで「＝愛も自分の気持ちだし、愛も買えないじゃん？」と「自分自身の心はお金で買えない」というTGの意見の矛盾点をついており、それに対して、228TGで「まあまあそうだけど。」とあり、自分の意見の不十分な点について気づいている。そのあと、243TGで「そうわかった。ドラマとかでさ：：((笑い))なんかさ：：恋した人。恋してない人もお金でさ、釣ればなんとかなるじゃん？」というお金で愛を買うことができるのではないかとというTGの状況の文脈が提出されている。それに対して、245KZで「そうなの：：お／／れそんな：：／／そんな：：まって。おれそんなの見たことないよ＝」と述べ、247KHで「／／でもそれ愛じゃないよ。それは愛じゃないよ。」とKHの愛のイメージという状況の文脈が提出されている。このあと、TGから反論は提出されていないが、KZとKHにTGの状況の文脈が共有され、またTGも自分の状況の文脈をメタレベルから意識している可能性がある。「学習を通して気づいたことを書こう」という学習の振り返りでは、「意見を聞いていて、やはりなみだも愛もお金では買えなくて、ねだんとかをつけられるものではないと思った。」という記述が見られる。

以上、形式・機能の面から見て話し合いは活発であり、意味内容から見て、お互いの読みの理解がなされていると見ることができる。

### 3. 3 MIの意見をめぐる話し合い

MIの発表の順番となったが、一向に発言しないため、次のような会話が続けている。

254KZ つ：：ぎ。

255TG ((笑い))

256KZ 言／／う気ないだろ＝

257KH (／／なかい )／／なかい怒ってるぞ。

258TG ／／まいまい。

259KZ つ／／：：ぎ。((笑い))

260KH ／／なかい怒ってるぞ。

261KZ つぎつぎ。

262KH なかい怒ってるよ。

263KZ 怒ってないけど。次。怒ってない。次。

264MI ( ) ちょっと待って。

265TG も(.)意見は？

266MI えっと：：愛は－

267KZ はやく：：

- 268KH お前小学校どこだっけ？  
269TG 愛は？どんな／／感じ：：

話し合いを通じて、MI の発話数が少ないが、学習シートを見ると、自分の意見を書いており、また、「疑問・意見」の箇所には書き込みが見られるため、話し合いに参加していないと言うわけではない。偶然にもグループの最後の発表者であり、MI 本人から理由を発表できないままで話し合いの時間が終わってしまうが、次のようなやりとりが見られる。(KT は授業者)

- 272KH 愛はどうかみたいなの＝  
273KZ =ね：：はやく：：  
274MI ふふ（(笑い)）え：：となんて言うの？  
275TG おじさんの（.）おじさんの答え（(笑い)）  
276MI え：：と。おじさんの答え？涙？  
277KH あ：：間違えた：：はい。どうぞ。  
278TG なかいはじまるよ。  
279KZ えっ？  
280TG ここ当てられるんじゃない？  
281MI えっ（(笑い)）  
(3)  
282KZ いじめられ／／てる。  
283TG ／／はじまりより一後の方が。  
284KT え：：それではえっと：：途中のところもあると思んですけども／／え：：  
285TG ／／値段が一値段が？／／価値が高くなっているか。  
286KT ／／これで話し合いを終わりにしたいと思いま／／す。I Cレコーダーの丸いボタン。そのうち黒い方を押してください。  
287KZ ／／いやんおれと同じ意見？＝  
288TG =ん：：まあ少し。

283TG ではMI の学習シートの記述を受けて、「／／はじまりより一後の方が。」、285TG 「／／値段が一値段が？／／価値が高くなっているか。」と述べ、287KZ で「／／いやんおれと同じ意見？＝」とMI の意見がしりとり構造を持っているというKZ の意見と共通していることをメタレベルから認識している。それに対して、288TG で「=ん：：まあ少し。」と述べており、MI の意見がKZ とTG の間で共有され、理解されている様子が見て取れる。

### 3. 4 考察

以上、プロトコルを分析してみると、目立った解釈の変更は見られないが、自己の読み、他者の読みテキスト、あるいは状況の文脈に言及しながら読みを検討しているため、読みの交流の成立を認めることができる。そのため、「最後の「ぼく」の質問に「おじさん」がどう応えるか考える」という〈問い〉は、5 要件を十分には充足していないものの、短詩形であり、読みのリソースが限定されていたこと、状況の文脈が共有されていたことで

中学1年生の学習集団において、読みの交流を促す〈問い〉であると言えることができる。

また、TGをめぐる話し合いでは、自己の読みに導入されてしまう経験などの状況の文脈、それ自体をメタレベルから認識することが中学校1年生段階で可能であることがわかった。

これは、この詩が問答の形式をとっており、語が持つイメージをつなぎ合わせながら意味内容を形成していくというよりも「おじさん」の答えと自分の読みを照らし合わせながら読むことを促すという特性によるものである。「ぼく」が訊ねたことに対する「おじさん」の答えに対して、学習者自身の考え比べながら読むことによって、学習者自身が持つ状況の文脈を意識しなければならず、結果として状況の文脈に焦点化しつつ、話し合いを行うことになる。それが今回の学習において、状況の文脈についてメタレベルから理解するに至ったと考えることができる。

#### 4 おわりに

読みとは、読みの方法があってはじめて発動するものであり、その読みの方法は時代のコンテキストや作品の特性などに応じて呼び出されるという性質を持っている。しかし、読み手がなぜその方法を呼び出したのかを明らかにしていこうとすると、読みの方法が呼び出された根拠というものは、実のところ存在しないということが明らかになるのである。

では、読みには正当性など存在しないのか。いや、だからこそ読みの方法を呼び出し、どうして、そのような読みをしたのかを自覚し、批判的に検討し続けるという読みのプロセスこそが重要な意味を持つてくるのである。

#### 文献

- 井上功太郎 (2014) 「すぐに役立つワークシート「何にでも値段をつける古道具屋のおじさんの詩」」『教科研究 国語』199号 学校図書, 15-17
- 松本修 (2004) 「まど・みちおの詩を読むー生きる証としての読みとその交流ー」『Groupe Bricolage 紀要』Groupe Bricolage, (19) - (32)
- 松本修 (2004) 「国語科教育研究における話し合いプロトコルの質的三層分析」『臨床教科教育学会誌』第3巻第1号臨床教科教育学会, 74-82
- 松本修 (2006) 『文学の読みと交流のナラトロジー』東洋館出版社
- 松本修 (2010) 「読みの交流を促す〈問い〉の要件」『臨床教科教育学会誌』第10巻第1号, 75-82
- 松本修 (2011) 「読みの交流を促す〈問い〉の5つの要件の検討：教材「庭の一部」の話し合いに基づいて」『国語科教育』第70集 全国大学国語教育学会, 84-91
- 湊吉正 (1995) 『教育・言語・文学』湊吉正教授退官記念の会