

研究主題 創造的な〈読み〉をねらいとした高等学校における詩の授業研究

要約：現在の高等学校の国語の授業では、主体的な〈読み〉が求められる場面は少ない。特に、詩の授業は解釈の押し付けに終始しやすい傾向がある。この問題を解決するために、小中学校で広く実践されている「読みの交流」を高等学校にも導入し、多様な〈読み〉を認め合いつつ一人ひとりが創造的な〈読み〉を目指す授業を設定し、実践結果を分析して「読みの交流」の有効性と問題点について考察した。その結果、高校生特有の問題点が表面化したものの、高等学校の詩の授業においても「読みの交流」は有効であると判断できた。

キーワード：高等学校 国語 詩歌 読みの交流 話し合い メタ認知

I はじめに

高等学校には、いまだ訓詁注釈的な一斉授業の形態が根強く残っている。教師主導の授業に慣れた生徒たちは、自ら考えることなく性急に「正解」だけを求める。特に国語科の「読み」の授業においては、「主体的な読み」が成立していないといえる。この問題を解決するためには、「正解」を待つのではなく「自分はどう読むか」を考える読み方をするのと、多様な〈読み〉を互いに認め合う経験が必要であると考えた。そこで、「読みの交流」による学習効果を期待し、教材には、多様な〈読み〉を前提としながらも最も解釈の押し付けに終始しやすい、詩を取り上げた。

高等学校の詩の授業において、学習者が主体的にテキストに向き合いつつ、一人ひとりが「創造的な〈読み〉」を深めていく過程として「読みの交流」を導入した授業を行い、その有効性と問題点について考察することを、本研究の目的とする。

II 詩の授業

詩の授業では、先入観なしに作品の世界をまるごと把握することと、詩の「ことば」から離れないことが大前提である。詩の「ことば」は意味的多義性と曖昧さを特徴とし、それらと読者の個性や経験、読みの方略などとの相互作用によって〈読み〉が成立することから、詩の〈読み〉は多様であってしかるべきである。これまでの詩の授業は、読解指導か鑑賞指導かといった枠組みで捉えられてきたが、詩をいかに「教える」べきかという視点ではなく、学習者自身が「どう読むか」を重視して、多様な〈読み〉を認め合いながら、一人ひとりの〈読み〉を深化させていく授業こそが、詩の授業には相応しいと考える。

大江健三郎(1988)は、文学が読者に求めるのは、読み手がつい立ち止まり、文章の一節に釘付けになり、ゆっくりした注意深い仕方活字をたどるような読み方であるとする。そのような態度でテキストに向き合うと、よく知っているはずの言葉が見なれない不思議なものとして受けとめられ、それらは紙面から立ち上がってくるように感じられるとし、

そうした作用を「異化」と呼んでいる。これを受けて深川明子(1988)は、「読みの授業」とは「紙面から立ち上がってくる単語や文と対話し、そこに、作品世界を創りあげる創造活動」であるとする。さらに、「読み手の主体性」とは、関心や意欲といった態度面だけではなく、「作品世界の創造に参加すること」であるとする。以上から、「主体的な読み」を「異化作用によって紙面から立ち上がってきた言葉と対話し、作品を創造的に読むこと」と定義する。

具体的には、まず、一人ひとりがテキストに向き合って自らの〈読み〉を形成する。次に、「読みの交流」を通して自らの〈読み〉を小集団に開示し、他者の読みを聞き関心を持つ。そして、自らの〈読み〉を更に深める。この一連の過程を、「創造的な〈読み〉を目指す授業」として設定する。

Ⅲ. 読みの交流

教師の一斉授業による一方的な注入学習への批判から、学習者の学ぶ意欲に注目した主体的学習の必要性が叫ばれて以降、授業では学習者の発言が重視されグループ別学習が盛んに行われるようになった。しかし、生徒が自由に意見を述べてさえいけば学習者中心の授業が成立しているという誤った捉え方により、国語科の「読み」の授業においては、作品を読むという行為の厳しさが置き去りにされた感がある。田近洵一(1997)は、学習が主体的であるか否かを決めるのは「学習活動における自己の覚醒・変容、あるいは、認識の拡充・深化」の如何であるとする。そして、相互媒介による「個の実現と変容の過程」こそが、主体的学習に求められるものであるとする。すなわち、「読み」の学習においては、「個の〈読み〉の実現と変容の過程」が重視されなければならないということになる。この〈読み〉の「変容」について、松本修(2006)は、認知的変容よりもメタ認知的変容を重視している。「読みの交流」によって〈読み〉が変化すること、すなわち解釈が変わること

が重要なのではなく、自らの読み方を見直すメタ認知的な変容により〈読み〉が深まることこそが重要なのである。以上から、「読みの交流」の成立条件を、「個々の学習者において、自らの読み方を見直すメタ認知的な変容が認められること」と定義する。

高校生という年代は、安易な自己開示や他者理解を拒む状態にも陥る年代である。このような学習者たちの間で、「自らの〈読み〉を開示すること」「他者の〈読み〉に関心を持つこと」を前提とした「読みの交流」という学習活動が成立するののかという危惧がある。また、高校生段階では〈読み〉に導入される「状況の文脈」(読み手の経験や知識、個性といった、テキスト外の文脈)が、より多様で複雑なものになることから、〈読み〉が恣意的なものに固定される恐れもある。「状況の文脈」がより深い心の問題に関わるレベルのものになると、他者の〈読み〉を理解するという事はすなわち他者理解と同義になり、「読みの交流」は重い意味を持つものとなって交流が難しくなる可能性もある。解決策として、「テキストの文脈」をリソースとした〈読み〉及び「読みの交流」が展開されるように、部分テキストの細部に注目させる課題を設定することが重要である。そのうえで、「状況の文脈」をめぐる「読みの交流」の様相について観察する必要がある。

Ⅳ. 予備実践

高等学校において「読みの交流」学習を行うにあたり、どのような点に配慮すべきかを明確にするため、短い詩3編を教材として一時間の予備授業を行った。

実施校	I 県立A 高等学校普通課程時制 2・3年次クラス 計11名
時数	1時間
期日	2006年11月30日(木)3限目
教材	「するめ」まど・みちお 「紙風船」黒田三郎 「東京バラード」谷川俊太郎

授業のねらい

1. 主体的に詩に向き合い、詩の「ことば」に着目して、自ら創造的に詩を解釈する。
2. 小集団で〈読み〉を交流し、他者の〈読み〉に関心を持ち、自らの〈読み〉を深める。

分析データ

〈一次データ〉

- ・教室前方に設置した固定式ビデオカメラ1台による映像記録
- ・各グループに設置したICレコーダーによる音声記録

・ワークシート

〈二次データ〉

- ・ICレコーダーに記録されたものを一定の書式に従ってトランスクリプトしたプロトコル

ここでは、この授業におけるねらいの達成度について考察する。

ねらい1については、ほぼ達成できたと判断できる。全体にわたり、一語一語にこだわって自分なりの解釈を加え、トータルなイメージを形成していく姿勢が終始一貫して見られた。

ねらい2については、達成には至らなかったと判断する。「読みの交流」が成立していたとは言い難い状況だったからである。その原因は、他者の〈読み〉に対する無関心と、話し合いの無秩序化にあると考えられる。特に、前者については、他者の〈読み〉に対する質問や追及が一切ないことから明白である。但し、これは単に無関心なのではなく、他者の〈読み〉に踏み込むことに対して躊躇があるためではないかと捉えることも可能である。無遠慮な発言が相手を傷つけることの重さを知る者にとっては、〈読み〉に「状況の文脈」が導入されている場合、そこには踏み込まないことが彼らの優しさであると考えられるからである。小学生のように「なぜ？」「どういうこと？」と無邪気に問いかげられない背景が、高校生にはあり得るのである。

IV. 本実践

予備授業の実施及び検討事項をふまえ、教材や進め方を一部改善して、二時間の授業を改めて構想した。

実施校 I 県立B高等学校普通科
2年C組18名・1年B組20名

時 数 2時間

期 日 2007年3月13日(火)・14日(水)

教 材 〈第一時〉

「シマウマ」まど・みちお

「するめ」まど・みちお

「紙風船」黒田三郎

〈第二時〉

「夕方」谷川俊太郎

授業のねらい

- 1・2については予備授業に同じ
3. 「夕方」の〈読み〉を散文に表す。

分析データ

- ・予備授業に同じ

ここでは、「読みの交流」が成立したグループと成立しなかったグループを一つずつ取り上げて分析した後、前者における「夕方」の「読みの交流」の様相について考察した。

まず、「読みの交流」が成立したグループにおける自他の〈読み〉に対するメタ認知的発話と読みの方略の変化についてである。

●2C1班Jsの発話例

「シマウマ」

46Js なんか僕の考え方ってすごい幼稚やなって思っ

67Js みんな考え方すごい大人つつうか。

「するめ」

83Js やっぱそれは心の中のこと？

101Js Ksはさっきから心のなかのことやよね。

●2C1班Jsの〈読み〉の変化

「シマウマ」：動物園のおり

「するめ」：旅をしている人

「紙風船」：花火と目標をかけている

最初の二つの詩については単純な具体物を挙げたJsだが、自他の〈読み〉の傾向を客観視し、相対化して比較した発話を繰り返した後、三つ目の「紙風船」では具体物と抽象物を掛けた二重の〈読み〉を展開した。これは、「紙風船」を「花火」とした点を差し引いても、この詩の二重性を的確に読んだものといえる。「読みの交流」とその中での自他の〈読み〉に対するメタ認知的発話が、Jsの読みの方略に変化を与え、その結果〈読み〉の深まりを促したことを示す例であるといえる。

次に、「読みの交流」が停滞したグループにおける「状況の文脈」に関わる〈読み〉についてである。

●2C3班Kyの発話例

「夕方」

27Ky まあ別に自分の主張やから、何でも言えればいいけどさ

●2C3班Kyの振り返りシート記入内容

「自分以外の人はおもしろそうだったと思った。感情移入している人が多くて、とても奇怪だった。」

一時間目も、他者の〈読み〉へ踏み込もうとする発話は殆ど見られなかったグループだが、二時間目には27Kyを最後に沈黙が多くなっていく。他の班員の発言を「感情移入」と捉えたKyが、自分はその中には踏み込めないこと、他の班員の「状況の文脈」を共有できないことを示した発話が27Kyであると捉えることができる。すなわち、「状況の文脈」をリソースとした〈読み〉については、そこに踏み込むことへの躊躇があると、「読みの交流」そのものが停滞することがあるといえる。

一方、2C1班のTaという生徒は、一時間目は他者の〈読み〉に対する質問や追及は皆無だったが、二時間目にはそれが見られるようになった。2C1班は「読みの交流」が成立していたといえる班であり、他の班員に触発されてTaの発話の内容が変化したと考えられる。よって、他者の〈読み〉に踏み込むことに躊躇があっても、グループの構成員や話題

によっては、「読みの交流」が停滞することなく、寧ろ個人の変化を促す可能性もあるといえる。

最後に「夕方」の〈読み〉についてである。一読しただけではとらえどころのない詩であるが、「僕」と「誰か」に焦点を絞ることで部分テキストの細部への注目を図った。2C1班では、「読みの交流」の中で、他者の〈読み〉を受け入れながら自分の〈読み〉とすりあわせてより確かな〈読み〉を形成していく様子や、他者の〈読み〉との違いを認識することで自分の〈読み〉を固めていく様子が見られた。いずれにしろ、「読みの交流」を通して、不確かな〈読み〉がより確かな〈読み〉に深化していく過程が見てとられ、最後に提出させた散文にもその影響を見ることができた。「夕方」を創造的に読むのに、「読みの交流」は有効な手段であったといえる。

V 成果と課題

本研究によって、以下の点が明らかになったと考える。

- ・高等学校の詩の授業において、「読みの交流」は、生徒一人ひとりが創造的な〈読み〉を形成するのに有効な手段であるといえる。
- ・状況の文脈をリソースとした〈読み〉に対して、そこに踏み込むことへの躊躇があると、「読みの交流」が停滞することがある。
- ・しかし、グループの構成員や話題によっては、個人の変化を促すこともある。

また、今後の課題としては、詩以外でも「創造的な〈読み〉」をねらいとした授業を構成することと、「読みの交流」が国語における「読み」の力にどのような影響を与えるのかを観察することを考えている。

引用文献

- 大江健三郎(1988)『新しい文学のために』岩波書店
深川明子(1988)「新しい読みの指導と学力」『教育学科学国語教育』No. 404 明治図書
田近洵一(1997)『国語教育の方法 ことばの学びの成立』国土社
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