

詩の授業の教育批評

——授業における経験の質に注目して——

学校教育学研究室 伊藤 安 浩

Educational Criticism of Teaching and Learning a Poem

——Focus on the Quality of Experiences in Teaching and Learning——

Yasuhiro ITO

In research on teaching, since the mid 1960s artistic approach as a qualitative research method has been suggested by Elliot W. Eisner. Artistic approach embodies itself in educational criticism and is based on educational connoisseurship that appreciates the quality of teaching and learning. As Eisner points out, formally defined technical terms and numerical symbols cannot always succeed to represent the reality in which teachers and children are thinking, feeling and acting. A purpose of educational criticism, therefore, is to describe and articulate the richness of educational life in terms of effective, expressive languages.

This paper presents an educational criticism as a case study of teaching and learning a poem, focusing on the quality of experiences of the teacher and children in a class.

論文目次

はじめに

I. 授業研究における教育批評の意義

II. 詩の授業の教育批評

第一節 詩の提示

第二節 最初の朗読

第三節 教師の発問を契機とした子どもの発言

第四節 最後の朗読

おわりに

注

はじめに

授業研究における質的方法の一つとして、アイズナー (Elliot W. Eisner) が提唱する芸術的アプローチ (artistic approach), 具体的には教育批評 (educational criticism) がある。教育批評の目的は、暗喩や類推など必ずしも限定的でない表現的な言葉を効果的に使用することによって、規定的な術語や数的シンボルによっては容易に把握され得ない、教育生活の豊かさ (richness of edu-

ational life) を説得力を以て記述し表現することにある。¹⁾

I. 授業研究における教育批評の意義

教育批評の理論的根拠は、主にランガー (Susanne K. Langer) の芸術哲学に求めることができる。ランガーが雄弁に表明するのは、知識あるいは知は、論述的形式 (discursive form) と同様に、音楽や美術など芸術の表現において使用される非論述的形式 (nondiscursive form) においても表現され経験され得るということである。論述的形式とは、述言 (discourse) の形式すなわち言語を指しているが、述言の形式である言語は、人間が知識を獲得する際の非常に強力な道具であり、例えば命題は、事況についての観念を表現するための特に有用な道具である。厳密に言って、論述的形式で表現され得ないものは、概念的に保持することが極めて困難である。しかし、そうであるからといって、人間の知識あるいは知が、論述的形式の中に閉じ込められているのではない。ランガーは、論述的形式には、特に人間の内的な生や感

情について表現するには限界があることを指摘し、その理由を次のように示している。

「それらを言葉で表現できないのは、表現される観念が、あまりに高尚で崇高であったりするからではなく、感情の形式と論述的表現の形式とが、論理的に相容れないものであるために、感情や情動のいかなる厳密な概念も、字義的言葉の論理形式には投影され得ないからである。言葉による表明は通常、最も信頼できる伝達手段であるが、感情生活の正確な特徴についての知識を伝達するには、ほとんど有用性をもたない。」²⁾

ランガーのこうした議論から、授業研究の方法論に関して次のことを指摘することができる。すなわち、授業の研究は原則的に、主要な表現の道具として言語を使用し、言葉を用いて記述する努力を続けて行かなければならないが、文学や詩、芸術の批評などにおいて用いられているような非論述的な言葉の使用が、研究の中で許容されなければならない。さらに、補助的手段として、または研究における重要な位置を占めるものとして、言語以外の表現形式——写真や映像、あるいは音声など——の使用が正当に認められなければならない。ランガーが指摘するように、研究上、形式的に規定された術語の連結や数的シンボルの使用だけが、対象となる世界のリアリティを構成する唯一の手段なのではない。人間の経験を言葉で表現するということが、必然的に何らかの意味での歪曲を免れないが、本質的に非論述的であるような言葉の使用によって、形式的な述言において看過されていた質を経験することが可能になる。そのような非論述的な言葉は、論述的な言語に従属する代用品なのではない。それは、論述的な言語によっては決して表現され得ないものを、概念化し表現するのである。授業における行為者の経験の質を明らかにしようとする教育批評の根拠と意義は、ここに見出される。

以下では、教育批評の方法論に基づく一つの事例研究として、詩の授業の教育批評を試みる。記述においては特に、作品の読みと作品の現れの関係、授業の活動過程における目的意識や判断の性質など、授業における教師と子どもの経験の質に注目し、観察者の側からの説明ではなく、行為者に近い位置からの解明を目的とする。

II. 詩の授業の教育批評

ここで批評を試みる授業は、牛山栄世先生の「土」の授業（長野市立下氷鉋小学校、4年明組、1985年12月）である。³⁾

「土」の授業は、三好達治の「土」という詩を主題とす

る授業である。以下にその詩を提示しておく。

土

三好達治

ありが
ちようのはねをひいて行く
ああ
ヨットのようだ

教師の発問や指示によって場面が転換したと考えられる時点に着目して、授業の全体を以下のように分節した。

第一節 詩の提示

第二節 最初の朗読

第三節 教師の発問を契機とした子どもの発言

第四節 最後の朗読

第一節 詩の提示

第一節は教師による詩の提示であるが、授業冒頭のこの場面は、子どもへの詩の現れにとって、教師による詩の提示の仕方が重要な役割を果たすということの特徴的に示している。この場面は、例えばフランダースの分析カテゴリーを使用した場合には、「沈黙」(silence)として記録されるものである。教師と子どもの沈黙は約二分間であり、観察される教師の行動は、主題となる詩の板書である。

教師は充分に間をとって、詩の一語一語を確かめるように板書する。そのことは子どもの注意を詩の現れに強く引き付けているが、例えば、予め模造紙などに詩の全体を書き写しておいて黒板に貼付する場合と、この授業のように詩の一語一語を板書していく場合とでは、子どもへの詩の現れが異なってくると考えられる。詩の全体が一時に提示される場合においても、子どもは一定の長さを持った詩の始めから終わりまでを一瞬にして読み取ることはできないから、子どもが通常の読み方をする限り、すなわち、語順を無視して飛び飛びに読んだり、詩の結末を先取りして読んでしまわない限り、詩は漸次、子どもの前に現れてくる。「ありが」が読まれた瞬間に子どもはそれを記憶に残し、次に何が現れるのか、「ありが」どうするのか、どうなるのかを期待する。この詩において、現れてくる言葉に対するそのような期待は、「ああ」が読まれた瞬間に最高点に達する。そして、「ヨットのようだ」が読まれた時点で、詩の全体が完結して子どもの前に現れることになる。しかし、このような詩の現れにおいては、詩の長さや完結性が、ある程度まで読みに先

立って既に知られており、詩の現れのある種のダイナミズムが失われている。

これに対して、この授業においてそうであるように、詩が子どもの前で一語一語、板書されていく場合においては、詩は正にその瞬間につくり出されるかのように現れる。それは未だ完結した全体として対象化されておらず、それゆえ、詩の言葉の本来的なダイナミズムを失わないような現れである。子どもにとってのその現れは、作者の創造行為、すなわち、詩が創造される過程を追体験することであり、そこでは詩の力動的な現れが生き生きと経験される。「ありが」と書かれた瞬間の期待、とりわけ「ああ」が書かれた瞬間の期待は、詩の全体が所与のものとして提示される場合と比較して、ずっと強い高まりを持ったものとなる。しかも、「ヨットのようだ」が書かれた瞬間にも、子どもが既にこの詩を知っている場合は別として、そこで詩が終わるのか続くのかが子どもには原則的に知られていないために、子どもは詩の最後まで絶えず、過去へと沈み込んでゆく言葉の記憶と、未来から立ち現れてくる言葉の期待にはさまれた地平で、詩の力動的な現れを体験するのである。

このように、詩の提示の仕方によって、詩の現れと子どもにとってのその体験の質、すなわち、一つの言葉が現れ次の言葉が生み出されるまでの凝縮した時間の流れ、その中での期待や予感の緊張と弛緩、そして詩そのものの現れ、が異なってくる。詩の全体を書き写しておいて提示する場合においても、子どもにとっての詩の現れは力動的で生き生きとしたものであり得るが、一語一語を板書していく場合の方が、詩の長さや完結性の予測が原則的に拒まれているという点で、詩の現れのダイナミズムがより生き生きと体験されると言うことができる。

板書の際の教師が詩を書くテンポも、詩の現れに関係している。この授業では、教師はゆっくりとしたテンポで一語一語を確かめるように板書し、行を改める前に黒板から一步退いて、詩が現れてくる過程を子どもによく見えるようにしている。詩の言葉には急迫した勢いや緩やかな流れなど多様なテンポがあり得るが、「ありが」「ちょうのはねをひいて行く」という表現から見て、この詩が切迫して張りつめた急激なテンポを持っているとは思われない。むしろこの詩には、穏やかで緩やかな、しかし地道で確実な時間の経過が感じられる。そうであるとするならば、この授業で教師がゆっくりとしたテンポで板書したことは、少なくとも詩の現れにふさわしいテンポを損なうものではなかったと言える。

同時に、ゆっくりとしたテンポの板書は、子どもが詩の言葉を具体化するための時間的余裕を与えている。詩

における多義的で曖昧な言葉を具体化する際には、様々な可能性が模索される。この詩の言葉は、「ありが」「ちょうのはねをひいて行く」のように、現実の事的世界に存在する具体物を指し示しているように見えるが、どのような「あり」なのか、「ちょうのはね」はどのような色や模様なのか、「ありが」どのように「ひいて行く」のかなど、模索されるべき可能性が豊富に残されている。「ありが」「ちょうのはねをひいて行く」という同様の言葉であっても、それが例えば、アリの生態学的な観察記録の中で記述されている場合と、詩の言葉として表現されている場合とでは、事態は異なってくる。前者においては、アリが生態上の行動としてチョウの羽を引いていたという事実が確認された時点で、その言葉に対する関心が失われ、その経験が完結し、次の言葉へと関心と経験が移行するのに対して、後者においては、その言葉に対する関心は終わりなく持続し、それゆえその経験も完結せず、その体験は同じその言葉の新たな経験に向けて常に開かれたものとなる。

このように、詩の言葉の体験、すなわち、事的世界の具体物から相対的に独立した言葉を絶えず再構成していく過程においては、様々な可能性を模索するための時間が用意されなければならない。この授業で、詩との初めての出会いの場面で、教師が板書の途中で黒板から一步退いて詩の現れの過程を見せることによって、現れてくる言葉の可能性を探るための時間的余裕が子どもに与えられたことは、有意味であったと考えられる。

詩の現れだけではなく、子どもにとっての教師の存在の位置も、詩の全体を模造紙などに書き写しておいて提示する場合と、詩の一語一語を板書していく場合とでは、異なったものになってくると考えられる。前者においては、その詩が明らかに授業に先立って模造紙に書き写されたということが子どもに知られるために、教師は既に他の場所で完成された詩を授業の中に運び込む「伝達者」に近い存在として子どもの前に現れるのに対して、後者における教師の存在の位置は、この授業の中で正にこれから現れてくる詩の「共-体験者」に近い。もっとも、「土」という詩の選択に教師の何らかの意図が含まれている以上、教師が完全に子どもとともに詩の「共-体験者」であることはできないし、子どもと全く同じ位置で詩を体験することが教師に望まれるのでもないが、授業の外側から既成物を持ち込む「伝達者」に近い教師と、授業の場で生み出される出来事の「共-体験者」に近い教師とでは、子どもにとってのその存在の現れが異なってくる。事的世界から相対的に独立して独自の自律的世界を構成する詩は、事実についての知識の伝達を目的とす

るものではない。その意味で、詩の授業での出来事が「伝達」よりも「共有」に近いものであるとすることができるならば、この授業で教師が「共-体験者」に近い位置に身を置いていることは、教師の役割が子どもの発言の適否についての判断者ではなく探求者であるべき詩の授業において、極めて重要な意味を持っている。

この場面における「沈黙」の意味にも注意が払われなければならない。板書する際に沈黙が伴うのは普通であると言えるが、ここでの沈黙は、活動の混乱から生じるような消極的な意味での沈黙ではなく、子どもの注意を詩の現れに強く引き付ける役割を担った積極的な意味での沈黙である。

また、詩の板書において、詩の題名と内容全体が書かれた後、最後に作者の氏名が書かれたということも、詩と子どもとの出会いにとって重要な点である。詩の内容が書かれる前に作者の氏名が書かれる場合には、詩そのものと子どもとの間に作者の氏名という介在物が挟み込まれることになる。この詩が三好達治という氏名を持つ具体的な人間によって創作されたのは事実であるし、三好達治の詩人としての来歴や人間的な個性が何らかの仕方での詩に畳み込まれていることも否定できないが、それらの事実についての知識と、この「土」の詩を鑑賞することとの間には、少なくとも本質的な直接の関係はない。詩の鑑賞にとって始めに重要なのは、あくまで詩そのものと直接に向かい合い、詩の世界に虚心に入り込んでいくということであって、作者についての何らかの知識が要求されるとしても、それは詩そのものとの出会いに先立って与えられる必要はない。このような意味で、この授業では詩との初めての出会いの場面において、子どもはまず詩そのものと真っすぐに向かい合うことができたと言える。

第二節 最初の朗読

第二節は、「自分の読み方でいいから少し読んでみて」という教師の指示によって開始される、詩の最初の朗読の場面である。この場面で朗読の機会は四回与えられるが、子どもの一回目の朗読は明らかに不揃いで、各自が思い思いに自分の読み方をしているのが聴き取られる。一回目の朗読に対する教師のコメントは、次のようなものである。

教師：先生、聞いてたらな、「ああ」っていうところな、いろいろな読み方のあるということが先生の耳に聴こえてきた。もう少し、あのね、ここから読んでいく人もいる、ここが抜けた人もいる。

ここから読んでいる人もいる。はい、どうぞ。

このコメントは、「ああ」にいろいろな読み方のあることが聴こえてきたということと、「土」という題名から読み始める人もいるし、「ありが」から読み始める人もいるということである。

コメントの前者の方は「ああ」という語の響きに注目させるものであるが、この点は、叙述文など普通の文章と比較して、語音の響きや言葉のリズムが重要な役割を果たす詩の鑑賞にとって、大切なものである。黙読をする際にも語の響きは常に内的に想像され、内的な“耳”によって聴き取られているが、具体的に発音する読みにおいては、語の響きをどのような質の音として想像し発音するかという点に、より高い明瞭な意識が向けられることになる。同時に、具体的に発せられた音を具体的な耳で聴き取ることによって、詩の言葉の具体性と生々しさが還帰的にその意識に再びもたらされることになる。教師のコメントが教室に響き渡るような大きな声ではなく、ささやくような小さな声で行われていることも、語の響きに対する子どもの注意を喚起する役割を果たしている。子どもは教師の小さな声に耳を澄ますことによって、「ああ」という語の響きに“耳”を澄ますことに気づくようになる。

コメントの後者の方は、詩の読み始めが「土」の人もいるし、「ありが」の人もいるということを手端的に指摘するだけのもので、どちらが正しく望ましいかという教師の判断を明示するものではない。もっとも、「土」という題名が「抜けた」人もいる、という教師の表現もあって、これに続く二回目の朗読では、結果的にほとんどの子どもが「土」から読み始めることになったが、それは教師によって明示的に下された判断や指示に従った結果のものではない。

二回目の朗読も一回目のそれと同様に、全体的に不揃いなものである。二回目の朗読に対する教師のコメントは、次のようなものである。

教師：うーん。「ありが」「ちょうのはねをひいて行く」、ここでね、少し休んだ感じの人がいる。それから、「ああ」と入る人がいる。わりと、「ひいて行く」「ああ」と、すぐ入っている人もいるように聴こえます。もう少し読んでみて。

このコメントは、「ひいて行く。ああ」のように息の区切りのある読み方と、「ひいて行く、ああ」のように息の区切りのない読み方とがあるということである。この指

摘も一回目の朗読に対するコメントと同様に、どちらの読み方が正しく望ましいかを子どもに決めさせるためのものではなく、読み方に違いのあることに気づかせ、それぞれの読み方の可能性を模索させるためのものである。教師がここで注目させているのは、詩の言葉のリズムであるが、この点も「ああ」という語の響きと同様に、叙述文など普通の文章と比較して、その現れが音楽的であるこの詩の鑑賞にとって大切なものである。

「ひいて行く。ああ」という読み方と、「ひいて行く、ああ」という読み方との違いは、詩の世界を構成することにおいて、決して些末なものではない。その違いは、この詩の言葉によって描写されている有様を見ている人、あるいは、見る人の主観的な時間の流れに関係している。「ひいて行く。ああ」という読みにおいては、ありがちようのはねをひいて行く有様を淡々とした気持ちで眺めていて、それから「ああ」という感動がゆっくりと積み上げてくるのに対して、「ひいて行く、ああ」という読みにおいては、ありがちようのはねをひいて行く有様を見て直ぐに、押え切れない「ああ」という感動が湧き上がってくる。

二つの読み方の違いは、「ひいて行く」と「ああ」との間に、比較的長めの沈黙が置かれるか、比較的短めの沈黙が置かれるかという点にあるが、いずれにしてもこの沈黙は、それが単に何も存在しない状態を指すのではないという意味で、音楽的な沈黙であると言うことができる。効果的で意味深い音楽の沈黙のように、「ひいて行く。ああ」における沈黙は、主観的な時間の流れの前後関係を際立たせる役割を担っており、「ひいて行く、ああ」における沈黙は、主観的な時間の流れを一挙に緊張にまで高める役割を担っている。

語の響きや言葉のリズムが詩の世界の構成にとって重要であるという理由は、内的な発音にせよ具体的な発音にせよ、響きやリズムをどのようなものとして想像し発音するかということと、詩の世界の質的な構成とが切り離せないということ、すなわち、詩の中の語や言葉に担わされた意味が始めに解釈されて、その後それらの響きやリズムが想像されるのではなく、語の響きや言葉のリズムが想像され発音された瞬間に、それらの意味の解釈が規定されると考えられることである。上に述べたような意味で、詩と子どもが出会う場面での朗読において、教師が語の響きや言葉のリズムに注目させたことは、この詩の鑑賞にとって極めて重要なことであったと言える。

この後、三回目の朗読が行われるが、この時点でも子どもの読み方は揃っていない。三回目の朗読に対する教師のコメントは、次のようなものである。

教師：うーん、今度はまた先生、発見した。「ああ」って言ってから、しばらく間があって、それから、「ヨットのようだ」、こう言っている感じが今、ぱっと先生の耳に新しく聴こえました。もう一回、読んでみて。

このコメントは、「ああ。ヨットのようだ」というように、「ああ」と「ヨットのようだ」との間に息の区切りがあるという指摘である。これも、そのような読み方が正しく望ましいという教師の判断を明示するものではなく、端的に言葉のリズムに注目させるためのものであるが、これに引き続いて行われる四回目の朗読では、教師自身も「少し揃ってきたかな」という感想をもらしているように、それまでの朗読と比較して、「ひいて行く」と「ああ」との間に、「ああ」と「ヨットのようだ」との間に息の区切りがあるという点で、子どもの読み方がかなり揃ってきているのが聴き取られる。これは、二回目の朗読に対する教師のコメントが、息の区切りのある読み方と息の区切りのない読み方とがあるという選択の余地を残したものであったのに対し、三回目の朗読に対する教師のコメントが、息の区切りのある読み方があるという一意的なものであったために、そのことに対する暗黙の重みづけを行ってしまったためであると考えられる。読み方が揃うということが望ましいものではないと一概に言うことはできないが、一回目の朗読と四回目のそれとの違いは聴く比べると明らかである。

この場面で教師が行ったのは、それが結果的には子どもの読み方をやや均一なものに方向づけてしまったとしても、子どもの読み方の適否についての判断ではなく、語の響きや言葉のリズムに関する各自の読み方の違いを際立たせ、自分と違う読み方があるということ子どもに気づかせることである。教師も詩についての個人的な解釈を持っている以上、内面においては常に価値的な判断を迫られているが、教師は子どもの読み方の適否についての判断を、少なくとも行動としては差し控えているとすることができる。子どもの発言の判断者ではなく受容者としての教師の態度は、第三節での受け答えにおいて、いつそう明らかになる。⁴⁾

第三節 教師の発問を契機とした子どもの発言

この授業で最も長大な部分である第三節は、教師の「はい、どうですか」という発問を契機として開始される。これは、この授業の全体を通して唯一の発問らしい発問である。

「はい、どうですか」という発問は、何について答えるべきであるのかということが明示されていないために、通常の意味での発問とは言い難いが、この詩を読んでどのように思ったか、どのように感じたかを子どもに自由に発言させるための契機となる発問である。このような発問は、知識獲得活動においては本来の意味をなすものではない。例えば、フランス革命についての記述を読ませた後に、「はい、どうですか」という発問が行われた場合、それは漠然とした初発の感想を述べさせるのには有効であるが、やがては出来事の起こった理由や経過などの事実についての具体的な発問に転換されていくべきものである。

しかし、詩の授業の場合、「はい、どうですか」という発問は、授業の始まりにおいて子どもに発言を促す契機であるだけでなく、授業の最後まで絶えず問われ続ける性質のものである。第三節での子どもとのやりとりにおいて、教師は子どもの発言の適否についての判断を、少なくとも行動としては一切行っていないが、教師が判断を保留し、その表明を差し控えていることは、一人の子どもの発言によって問題が解決され、その経験が完結したのではないことを子どもに知らせている、すなわち、「はい、どうですか」という発問を暗黙のうちに再び子どもに投げ返していると言うことができる。「はい、どうですか」という発問が明確な一つの答えによって完結しないのにもかかわらず、このような問いと答えの関係が成立するのは、その問いに答えるための客観的な基準や参照物が最終的に存在しないからであり、詩の言葉によって明示的に描写されている事柄と矛盾しない限り、多様な判断、すなわち、問われているものに対する多様な答えが許容され、期待されているからである。許容される判断のすべてが望ましい判断であると言うことはできないが、「はい、どうですか」という発問は様々な答えの可能性に向けて開かれたものであり、そのような問いに対する答えの多様性は、詩の言葉の様々な可能性を模索し、詩の世界を多角的に構成していくうえで必要不可欠のものである。

第三節での活動は、詩の授業における核心的な部分であるが、ここでの活動において、この授業の目標や判断の性質が明瞭に現れている。この授業の目標は、「土」という詩についての理解というよりも、「土」の詩の鑑賞であると言うことができる。鑑賞の活動での子どもの発言は、教師の発問に対する解答というよりも、詩の世界に向けた表現に近いものになる。この場面での活動は、教師の何らかの意図によって措定された一定の目的に向かう目的的活動であるが、その目的を授業に先立って言語

的に明確な目標として規定しておくことは容易ではなく、また、そのような目標がこの授業に必要とされているでもない。特に、学習後に獲得されるべき行動という形で、この詩の授業で目指されているものを記述することは困難である。もっとも、例えば、「作者の氏名を言うことができる」、あるいは、「詩を暗唱することができる」などの行動を目標として記述すること自体は可能である。しかし、それらは詩の鑑賞にとって本質的な問題や課題を記述しているとは考えられないし、それらの小さな下位行動を正確に積み上げて行くことによって、「土」の詩の世界に辿り着くことができると思われぬ。

この授業が目指しているのは特定の行動の獲得ではなく、子どもの体験の変容であるという意味で、この授業の目標は、そこに到達すべきものとして活動に先立って与えられる性質のものではなく、授業の中で探求され見出されていくような性質のものであり、詩の体験の中で次第に明確に意識化され、その具体的な姿を現してくるような性質のものである。そして、この授業の活動は、所与の目標に縛られた活動ではなく、活動することの中に目的を発見していこうとする活動である。子どもは言うまでもなく、教師にさえ全く意識されていなかったようなものが生まれ出てくる可能性を豊かに潜ませているのが、詩のような芸術の授業なのである。この授業においては、そこで起こって来る出来事の適否についての判断の基準や参照物を教師は明確に持ち得ない。しかし、そのことは授業にとって決して否定的なものではなく、むしろ緊張や発見の契機となる積極的なものとして捉えられるべきものである。

第三節で特徴的なのは、教師は子どもの発言の適否についての判断者ではなく、徹底した受容者であるということと、詩の言葉についての判断の主体が教師ではなく子どもであるということである。教師は、詩の世界に向けた表現として現れる子どもの発言の適否についての判断を一切差し控えることによって、詩の言葉についての判断行為のすべてを子どもに委ねているが、判断の主体が子どもであるということは特に重要である。それは、詩の体験において、例えば、なぜ「ひいて行く」であって「ひいている」ではないのか、なぜ「ヨットのようだ」であって「ヨットのようなだった」ではないのかなどの点について、体験者が自ら判断を行うことが、その詩の体験を美的なものにし得る契機となるからである。美的経験は体験者に何らかの判断を要求するものであるが、その際の判断は、判断のための客観的な基準や参照物を最終的に求めることができないために、現実の事実についての判断ではあり得ないが、自身の責任において判断を

下したという満足の感情を伴って経験されるような性質のものである。

教師は子どもが下した判断の表現としての発言に対して、相槌を打ち、繰り返す、言い直したりするが、それらすべてが単純な受容なのではない。例えば、詩の題名である「土」に関係した発言が子どもから初めて出てきた場面では、新しく地面のことが視野に入ってきたことに子どもの注意を向けさせ、「だんだんと景色が広がってきた」ことを子どもたちに共有させようとしている。これは次のようなやりとりである。

子ども：「ああ」のところですね、のぼる君みたいに「あっ」てやると、初めて見た感じだけだね、「ああ」っていうと、「はねをひいて行く」だからね、ほんま君みたいにね、前を通り過ぎて行く感じでね、土のところがでこぼこみたいにしててね、そこのところをありが行くから、海みたいな感じで、波のところをそのありがぐいんぐいんと行く感じだからね、それでね、「ああ」っていうところは海を思い出さず感じで、「ああ」って気持ちがいい感じで、そういうふう言ってるんだと思う。

教師：今、たかゆきは地面のことな、地面のことを言ってるな。それが新しく、他の人は言ってなかったけど、今、それが入ってきた。だんだんと景色が広がってきた、地面が。

あるいは、「[ようだ]はきれいだなあという感じがするけど、「ようだなあ」はそういう感じがなくて、思い浮かべている感じがする」という子どもの発言に対して教師は、「[ようだ]だとぴしっとした感じになる、「ようだなあ」だとほんやりした感じになる」というように言い直している。これは次のようなやりとりである。

子ども：わたしは「ようだ」のところ、「ようだ」を「ようだなあ」ってやると、「ようだ」ってやると、きれいだなああって感じがするけど、「ようだなあ」っていうと、あんまりそういう感じがなくて、思うっていうか、思い浮かべている感じがする。

教師：ふーん。「ようだ」ってなるのと、「ようだなあ」ってなるのは、「ようだ」だとぴしっとした感じになる、「ようだなあ」だとほんやりした感じになるっていうのかな。

このような言い直しは、子どもが自分の表現を捉え直したり、より明確なものにするための役割を果たしている。表現の言葉が異なっている以上、教師の言い直しが子どもの表現の意図から少し離れたものになる場合もあり得るが、それは、多角的な視点から立体的に詩の世界を構成していくうえでは否定されるべきものではなく、むしろ必要なものである。

また、教師は子どもの発言の違いを際立たせ明確化する。例えば、「地面がでこぼこになっている」という一人の子どもの発言に対して、もう一人の子どもから「地面がまっすぐになっている」という発言が現れたときに、教師は、次のように受け答えている。教師の言葉には、明らかに力が込められている。

子ども：さっき、ますだ君が地面のことを言ったけど、わたしもそれに似ていて、「ひいて行く」って書いてあるから、三好達治って人にちょうのはねが船の帆のように見えてね、波が荒いっていうかね、そういう土っていうか、あんまりいいように思えないけどね、荒くなってなくて真っすぐっていうか、そういうふうになってると、いいような感じがする。

教師：なるほど、そうか。たかゆきとちょっと違うわけだぞ。でこぼこって言ったな、ところが、なおみは、もっと地面のところがすーっとしている、そういう感じになる。違うなあ、同じ地面のこと言ってるのにな。

これは、二人の発言を対比的に繰り返すことによって、二人の捉え方の違いを意識的に際立たせ、その違いを明確なものにする役割を果たしている。しかし、このような繰り返しも上の言い直しと同様に、二つの捉え方を区別し、どちらか一方を選択させるためのものではなく、捉え方の違いに気づかせ、それぞれの可能性を模索させるためのものである。

このように、教師は子どもの発言の単純な受容者ではなく、詩の世界の構成に向かう子どもの探求への参加者であると言える。しかし、それでもなお教師は、詩の言葉についての子どもの表現に対する一切の判断の表明を差し控えているという点で、さらに、詩についての自分の解釈や判断の表明をも一切差し控えているという点で、教師は基本的に子どもの発言の受容者である。そのような位置に身を置くことによって教師は、詩の世界を構成して行くための判断のすべてを子どもに委ね、子どもの解釈や判断を自分の解釈や判断に近づけるのでは

なく、子ども自身に自ら詩の世界を構成させていこうとしているのである。ここに一貫して窺われるのは、この詩の授業を美的なものとして経験するのは、自分ではなくまず子どもであるべきであるという教師の姿勢である。しかし同時に、教師も内面においては常に詩を巡る出来事についての判断を迫られている以上、教師の体験も子どものそれと同様に、正当に美的なものであり得るのである。

子どもの発言が比較的集中しているのは、「ああ」という語音の感じについてである。子どもが「ああ」の音と対比的に捉えているのは、「あっ」に近い感じの音と、「あーあ」に近い感じの音である。子どもの発言には次のようなものがある。

子ども：「ああ」っていうところでね、感じたことだね、「あっ」てやればね、ヨットのような感じはないんだけどね、「ああ」ってやれば滑らかっていうか、そういう感じがする。

子ども：ほくは「ああ」っていうところで、きよし君みたいに、「あっ」てやると驚いているように感じるんだけど、「ああ」ってやると、落ち着いているっていうか、気持ちがいいって感じがする。

子ども：わたしは「ああ」ってところなんだけど、「あっ」てやると、今、見つけたみたいで、あんまり海の様子とか景色とか見えないけどね、「ああ」っていうと気持ちよさそうだし、景色が見えるような感じだから、「ああ」ってやったんだと思う。

子ども：「ああ」のことで感じたことだね、「あーあ」ってえらいのばすとね、ちょうがかわいそうだなって感じも出てくるし、えらい短くやっても、驚いた感じがする。

子ども：「ああ」っていうところの読み方のことで、もし、「ああ」ってやると、何かをね、ちょうのはねをひいて行くありを、今すぐそこで見つけたように聴こえるけど、「ああ」って、しみじみ言うと、ちょうのはねをひいて行くありを見つけて、本当にヨットのようなああって感じがして、「ああ」って読んだ方が、そういう感じが出るんだと思う。

子どもがここで注目している点、つまり、「ああ」をどのような音として想像するのかという点は、この詩の体験において重要なものである。それは先に述べたように、「ああ」の意味の理解と「ああ」の語音の想像とが切り離せないもので、「ああ」の語音が想像されたときには既に「ああ」の意味が規定されていると考えられるからである。このことは、上の子どもの発言から鮮明に読み取ることができる。語音の想像が語の意味の理解に対する規定力を持つということは、詩だけではなく小説や普通の文章における言葉についても言えることであるが、この詩においては、小説や文章と比較して全体の長さが短いことや、詩の言葉によって描写されている状況から見て、「ああ」の語音の想像が詩全体の情動的な質の構成に与える影響力は強いとすることができる。したがって、多くの子どもが「ああ」に注目したことには、この詩の体験に深く関係する重要な理由があったと考えられる。

子どもの発言は、必ずしも詩の特定の部分に対して連続的に向けられたものではなく、それらが現れてくる過程も、単純な連鎖的なものではない。それは、「ひいて行く」に注目した発言の後に、「ああ」に注目した発言や「ヨットのように」に注目した発言が現れ、再び「ひいて行く」に注目した発言が現れてくるような、多元的な過程である。子どもの発言が注意を向ける部分のこのような分散は、子どもの注意の散漫を意味するのではない。それは詩の部分と全体に絶えず注意を向け、多角的に詩の世界を構成するために必要なものである。子どもの発言が多元的に多角的に現れてくるということは、一人ひとりの子どもの体験にとって重要な意味を持っている。それは、判断のための絶対的な規準や参照物を持ち得ない詩の体験において、自分が下した判断以外の判断があり得るということを知り、時には想像もしなかったような他者の判断と自分のそれとを比較し反省することによって、新しい様々の可能性が模索され、詩の世界への多元的で多角的な接近が可能になるからである。

このような意味で、一人ひとりの子どもの判断の表現が交錯する授業という場合は、詩の体験を美的なものにし得る契機となる多様な判断が、尽きることなく現れてくる可能性を豊かに潜ませた恰好の場であると言える。

実際に、子どもの発言の中に、美的な性質の判断がいくつか現れている。例えば、次のようなものがある。

子ども：「ああ」っていうところで、「あっ」てやると驚いたようで、「ああ」ってやると、とても気持ちすーっとしてヨットのように、ちょうの

はねがもっときれいに感じた。

子ども：わたしは、「ヨットのようだ」ってところで、なおこさんと少し似ていて、「ようだ」ってやると、すごいきれいな、今、こんなきれいなことがあったのかなあっていう感動っていうか、きれいだなって思うんだけどね、「ようだなあ」ってやると、昔の思い出を思い出しているようで、思い出すのがやっとなっていう感じ。

子ども：わたしは「ヨットのようだ」っていうところで、「ヨットのようだ」って書いてあるから、地面はきよこさんと同じで、でこぼこでもないし、すーっとでもないところで、「ヨットのようだ」って書いてあるから、ちょうのはねはヨットのように、とてもきれいに見えたんだと思う。

このような美的な判断は、他のどれでもない、この「土」の詩とこの子どもが会うことによって初めて成立した反省的なものであり、その体験はそれで完結することなく絶えず問い直され、持続され得る性質のものである。詩の言葉が描写している状況や、それによって構成された世界を感動を以て美しいと思うことが、この詩の体験に最も大切であると思われるのは、そうすることによって子どもが、生きることへの共感とちからを体験することができるようになると考えられるからである。

第四節 最後の朗読

第四節では、再び詩の朗読が行われる。この場面は、「ひいて行く、ああ、ようだ、ここに非常に気持ちが入っている、気持ちが表れている、そういう話がたくさん出てきたね。そういうことを心の中に入れてながら自分自分少し読んでみて」という教師の指示によって、子どもが各自二度ほど詩を朗読する極めて短い場面である。授業の締めくくりであるこの場面においても教師は、授業の中でどのようなことが話題になったのかについて簡潔に述べるだけで、それまでに現れた子どもの発言の評価や、詩についての個人的な解釈の表明を一切行っていない。教師は一貫して、基本的に子どもの表現を受容するという態度を保持しており、そうすることによって詩の言葉についての一切の判断を子どもに委ね、子どもは授業の最後まで美的経験の契機となる判断行為の主体であり続けるのである。

子どもの朗読について指摘できる点は、授業冒頭の最

初の一回目の朗読の時のように、再び不揃いな読み方になっているのが聴き取られるということである。この場面での朗読が最初の一回目のそれと同様に不揃いなものになっているということは、子どもの体験に何の変化も起こらなかったということの意味するのではない。最初の朗読の不揃いさの中には、これから始まる未来の出来事や、これから自分が向かうべき世界へのある種の不安やとまどいが含まれているのに対して、最後の朗読の不揃いさは、授業の体験の中で具体的な姿を現してきた詩の世界を各自が自分の仕方であらった結果として現れたものであると考えられる。最後の朗読においては、この授業で起こった出来事の意味が子どもによって明確に意識化されており、授業の体験を経て意識化されたものが正に、この授業において探し求められていたものと言うことができる。それは、原則的に授業に先立って予想をどこか超えるように感じられる性質のものであり、授業の体験を経て初めて、教師と子どもによって満足の感情を伴って実感されるものである。

子どもの朗読の後に、教師が「はい、終わります」と短く言って授業は終わる。この場面で、子どもは確からしいものを何ら与えられずに無責任に放り出されたように見えるが、上に述べたように、ここでは子どもは自分がどのような世界や場所に辿り着いたのかということ、この授業で得たものとして明確に意識していると考えられる。しかし、ある意味では子どもはやはり放り出されているのである。なぜなら、詩の体験に完結した終着点がない以上、授業の体験を経て子どもは、この場面で再び「土」の詩との新たな出会いの場に送り返されるのであり、この日の授業は終わったが、「土」の詩と子どもとの新たな出会いが再び始まるからである。このように、詩の体験が終わりなく繰り返されるものであり得るのは、たとえささやかなものであっても、そこに常に新鮮な発見や驚きが生まれるからであり、そこに豊かな実りや収穫を得ることができるからである。

この詩の授業での教師と子どもの体験は、新しい耕作地を求めて次々に土地を移り行くような経験ではなく、一つの土地を毎年毎年丹念に耕し続けるような体験であった。この授業の体験において教師と子どもは、「土」「ありがとう」「ちょうのはねをひいて行く」「ああ」「ヨットのようだ」というこれだけの詩の言葉から、人間とこの世界についての美しく尊いものを確かに感じ取ることができたのだと言い得るのである。

おわりに

以上に記述した詩の授業の教育批評には、音声の文字的記録だけではなく映像記録も徹底して使用し、それらを資料として添付した。映像記録を添付したのは、音声の文字的記録によっては表現され得ない語音の響きや言葉のリズムが、この詩の授業において重要な役割を果しており、それらについての批評の記述の妥当性が映像記録によって確認され得ると考えたからである。

本批評では、アイズナーの教育批評の方法論に基づくいくつかの博士論文⁵⁾で行われているような、授業の批評の記述を授業者である教師に読んでもらうことも、それについての教師との討論や、それに対する教師の評価に関する報告を行うこともできなかった。その意味で、本批評はその役割において未だ一つの完結に至っていない。これについては今後の課題としたい。

(指導教官 稲垣忠彦教授)

注

- 1) Eisner, E. W., *The Educational Imagination*. Macmillan, 1985, p. 225.
- 2) Langer, S. K., *Problems of Art*. Charles Scribner's Sons, 1957, pp. 21-22.
- 3) 本稿には授業のプロトコルと映像記録を資料として添付してある。それらは学校教育学研究室において利用可能である。
- 4) 作品の読みと作品の現れに関する分析について、次の著作から多くの有益な示唆を得た。
Ingarden, R., *The Cognition of the Literary Work of Art*. Northwestern University Press, Evanston, 1973.
- 5) 以下のものが教育学部図書室において利用可能である。すべてスタンフォード大学における博士論文である。
Greer, D., *The Criticism of Teaching*. 1974.
Vallance, E., *Aesthetic Criticism and Curriculum Description*. 1975.
McCutcheon, G., *The Disclosure of Classroom Life*. 1976.
Alexander, R., *Educational Criticism of Three Art History Classes*. 1977.
Barone, T., *Inquiry into Classroom Experiences: A Qualitative, Holistic Approach*. 1978.