

国語科学習における「学び合い」の有効性と限界について ～近現代俳句を例に～

石井 健介

文学作品の解釈と鑑賞にあたり、「学び合い」にふさわしい教材と、ふさわしくない教材が存在することを、典型的な2作品の学習によって明らかにしようと試みた。残念ながら期待通りの反応は得られなかったが、その原因は読みの力の発達段階を考慮できなかったためと考える。

〔キーワード〕 俳句 学び合い 池田澄子 正岡子規

1. 研究の目的

文学作品の読みに関わる学習指導において、生徒の相互交流を促すことが効果的にはたらく教材と、必ずしもそのような効果が得られず、不毛な議論に終始してしまう教材があり、その理由は教材の文学的価値とは無縁のところにあると考えてきた。

今回、2つの教材を組上に載せ、同じような「学び合い」の流れの中で扱うことの適否を考察することを試みた。

2. 教材の選定

選んだ教材は、教科書掲載の近現代俳句2句である。

【教材1】 じゃんけんで負けて蛍に生まれたの 池田澄子

【教材2】 いくたびも雪の深さを尋ねけり 正岡子規

2教材は、いずれも中学校3年の教科書に採用されている。教材1「じゃんけんで」は1社（三省堂）、教材2「いくたびも」は、本校使用教科書を含む2社（教育出版・光村）に掲載されている。後者は作者が近代俳句革新の担い手であったため、文学史的意味から高校の教科書にも掲載されている反面、中学校の教科書での掲載は減少傾向にある。

3. 教材解説

3. 1. 教材1について

本校研究紀要第43号（2007）掲載論文において松原洋子教諭が本教材をとりあげ、学び合いの活性化を促す指導事例として報告している。「本時の目標」と目標に関わる教師のまとめの発言を以下に引用する。

① 本時の目標

- ・季語が「蛍」であることを確認する。
- ・「生まれたの」の終助詞「の」により、「詠嘆」「疑問」の2通りに解釈できることに気づく。
- ・「蛍」の持つ「はかない」イメージを大切にしながら、作者が蛍によせる優しい気持ちに気づく。

（注1）

授業記録（抜粋）より

45分 T そうですね。時間の関係でまとめます。わかったことは、この作品の読み方は一つにまとめきれない、まとめない方がよいということですね。蛍が比喻として使われているという人が多かった。はかない命、きれい、光るとか。ウスバカゲロウよりはましだけど、でも短い命、それを「生まれたの？」って聞いているか「生まれたの。」って言っているか、どちらにしても作者がとても心を寄せているというのは伝わってきますよね。（注2）

作品そのものは、第一句集「空の庭」(1988)に収められている。「ピーマン切って中を明るくしてあげた」「倒れ咲く野菊跨ぐと決め跨ぐ」「生きるの大好き冬のはじめが春に似て」なども同句集所収。

松原教諭の提示したように、「の」の文法的判別と、それに関連する発話主体、人物の相互関係などが解釈と鑑賞のポイントとなり、作者が作品に仕掛けた「空白」を、読み手が楽しみながら補うことで学習が進行する典型的な教材といえる。当然、授業はオープンエンドとなり、自分一人では気づけなかった解釈の多様性を知り、そのおもしろさを味わわせることに重点が置かれる。したがって、「学び合い」の生きる教材の一つと言える。

3. 2. 教材2について

これは正岡子規の「寒山落木 巻五」(1896)に収められた、明治29(1896)年の作品である。この前年、日清戦争に記者として従軍した子規は咯血して帰京。以後、台東区根岸の子規庵で病床生活を送る。病に苦しみながらも、「^{だっさい}癩祭書屋俳話」(1892)に始まる俳句革新運動、「歌よみに与ふる書」(1898)に始まる短歌革新運動を精力的に行い、多くの作品と後継者を残した。明治35(1902)年9月、脊椎カリエスにより34歳で死去した。

当該作品は「病中雪 四句」と前書きの付された連作で、次のように配列されている。

雪ふるよ障子の穴を見てあれば
いくたびも雪の深さを尋ねけり
雪の家に寝ていると思ふ許りにて^{ほか}
障子明けよ上野の雪を一目見ん

南国愛媛に生まれた子規は、南国人らしく、雪の降り積もる様子が気になって仕方がない。しかし、病氣のために寝返りもままならず、障子の穴からわずかにのぞき見るばかりである。そして、同居している母や妹に何度も雪の積もり具合を尋ねたりする。そのようすをそのまま単純に、無技巧に作品化したようにも見える。しかし、他の3句ではなく、この句が広く人口に膾炙し、子規の代表作の一つとして受容されているのはなぜだろうか。それは、これ以外の3句と比較してみれば明瞭である。あえて心情を表す語を排し、「尋ねる」という行為のみを表現することによって、作者の心情理解を読み手に委ね、しかも「尋ねる」の動作が向かう相手としての家族の存在とその対応まで内包した、奥行きのある作品になっているからである。「いくたびも雪の深さを尋ね」たからには、「いくたびも雪の深さを」答える家族の存在がある。さらに、末尾の「けり」は語法の上では詠嘆を表し、「気がついたら、何度も雪の深さを尋ねていた」という自己の行為への驚きがクローズアップされているのである。

この句について、俳人坪内稔典は句会における匿名性を理由にして次のように述べている。

でも、この句の場合、「いくたびも雪の深さを尋ねけり」という五七五音からは、つまり、作者を考慮しないで作品だけに注目したときには、病人のようすを読み取ることはかなり無理なのではないでしょうか。むしろ、電話ですすね、両親のいる故郷の雪のようすを尋ねているとか、あるいはスキーに行く雪国の雪の深さを尋ねているというような読み方がまず出てくるのではないのでしょうか。もちろん、そういういろんな読み方の一つとしてこれは病人のようすだという読み方もありえます。

(注3)

私自身、かつては似たような考えで学習指導したことがあった。しかし、「多様な読み」として出される様々な解釈に触れるたび、強い違和感を禁じ得なかった。このような指導は誤っており、作品の良さを全く生かしていないと思った。作者も、当時の読者も、この句は作者の境遇や人柄に関する知識を前提に、創作し受容しているのである。このような「俳句の非自立性」を理由に「第二芸術論」(注4)のような方向に持って行くこともできないことはない。しかし、そのような形でこの作品の価値を貶めることにも、大きな違和感を感じていた。

現在、この作品を授業で扱う場合には「教師が教える」べきであるとする。さまざまな解釈の可能性を「学び合い」によって膨らませても、この作品の解釈と鑑賞に資するところはほとんどない。無益な回り道である。むしろ、作者についての基礎知識や発表された形態などについて、教え、または調べさせ、作品理解の前提をそろえた上で、解釈を収束させるべき作品と考える。少なくとも、教材1のような意味での「学び合い」が活きる余地はない。あえて「学び合い」が成り立つとすれば、作者や創作事情について予め知識を持っていた生徒が、「先生役」となって知識を持たない生徒に教えるという状況であろう。これも「学び合い」に入れてよいかもしれないが、作品1で展開されるものとはかなり質の異なる、意義の乏しいものとなる。

4. 研究主題との関わり

本校の「学び合い」研究は、平成16年度から本格的にスタートする。当該年度から4年間「学び合いをうながす指導と評価」を研究主題とし、最終年次の19年11月に公開研究協議会を開催した。詳しくは本校研究紀要第44号（平成20年3月）を参照願いたい。参考までに、「学校における学び合いの意義」について述べている部分を一部引用する。

1人による学びは、学習者の個性や興味に基づいて進められることが多い。それ故に、学習者の能力に応じた学びの形態にとらえられる。そのために、授業の中で個人差や生徒の関心に応じた指導として、1人による制作や問題解決が頻繁に取り入れられている。しかし、1人による制作や問題解決であるが故に、発想に偏りが見られることが多く、その多様性に乏しいと結論づけられる。

一方、学級等による比較的多人数による学びは、その成員が有する意図や考え等が多様となる。結果として、より質の高い学習成果を導き出すこと、その成果を成員間で共有化することが期待できる。そのために、授業において話し合い活動が頻繁に位置付けられる。成員が多人数になるほど、多様性に富むと考えられるが、それと同時に成員1人あたりの直接的な参加頻度が減少する。

これらの中間に位置付くのが、グループ等による少人数による学びである。各成員の参加と発想の多様性がある程度に確保されるならば、望ましい学びともとらえられる。そのために、授業の中にグループ活動が位置付けられる。しかし、1名の教師による授業が一般的であるが故に、それぞれのグループの学習に、教師が十分に指導できないことも少なくない。（注5 下線は引用者）

「学び合い」を前面に出すのであれば、教材1のみを使い、グループ学習及びグループ間交流や学級の全体討論に1時間を費やすべきところである。松原教諭が平成15年に公開授業研究会で行った学習指導は、さらに発展的な部分を含みつつも、基本的にはそのような構想で実施され、成果をあげている。

しかし、あえて性格の異なる2教材を併用し、同じ形の「学び合い」では必ずしも期待する成果が得られない学習対象があることを体験させることは可能であろうか。平成25年11月20日の校内授業研究会の場を使わせていただき、そのような意図をもった授業を試みた。学習指導そのものは生徒の発言によって進行するため、あえて言葉にすれば「学び合いにふさわしい作品とふさわしくない作品が存在することとその理由を、学び合いによって学ぶ」ことを目指した変則的な授業となった。時間的な制約のため、前半の「学び合い」にあたる部分は簡略化されると同時に、後述する「エキスパート」の出現如何によっては、後半が教師主導の一方的な展開になる危険ももっていた。

授業の最も重要な発問は、教材2の読みの冒頭で投げかける「これも『じゃんけん』と同じ方法で読んでいいですか？」である。直感的に、あるいは既有的知識との齟齬を理由に「よくないです。」と発言する者が現れれば、その発言者は授業の方向性を変える「エキスパート」あるいは「キーパーソン」である。そのような生徒が現れるかどうか、授業前には全く予想できなかった。

5. 学習指導の概略と考察

5. 1. 主な発問と生徒の反応

発問1 この作品（作品1）を、小学校1年生の児童にわかるように解説しなさい。

- ・ 蛍が作者に自分の不運を訴えている。
- ・ 作者が蛍に無邪気に問いかけている。等

発問2 この作品を読んで芽生えた「新たな疑問」を挙げなさい。

- ・ なぜ負けると蛍なの？
- ・ 勝つと何になるの？
- ・ じゃんけんする前は何者なの？等

発問3 ここまでわからないことだらけの変な俳句なのに、この作品は教科書に載っていて好評です。なぜだと思う？

- ・ いろいろな解釈ができて面白いから。
- ・ 想像力をかきたてる作品だから。等

→「作品に意図的に仕掛けられた空所空白を読み手の想像で埋めて読む」という概念を形成させる。

発問4 同じような「よく分からない俳句」（作品2）を用意してきました。これも同じように自由な想像、空白を読み手が補うというやり方で読んでいいですか？

- ・ 反応なし。以下略

5. 2. 生徒の反応と考察

学習活動は、前項「発問4」で頓挫した。そこまでは授業者の意図通りの展開であったが、同発問に対して、授業者が期待した「キーパーソン」は現れなかった。その結果、「作品2はそのような方法で読んではいけない。なぜなら〜。」という教師の一方的な「解説」になった。その後の授業の時間に、「実はそのような読み方ではないのではないか、と思っていた人はいますか？」と質問したところ、2名を除いたほぼ全員が「正直、思っていなかった。」、2名が「この作品について知っていたので、それを答えてよいのか迷った。」と回答した。

研究授業後の検討でも指摘を受けたが、通常は3年で扱う俳句教材を1年に下ろしたことからくる、生徒への要求過剰が頓挫の最大の原因といえる。それに加えて、子規の作品を1句だけ提示し、発表時の題詞や連作全体を隠してしまったことの弊害もあった。裸の作品一つだけという条件にこだわりすぎた結果ともいえる。

現在、同じ授業を3年後半の時期に試みたらどのような反応が示されるかと想像している。批判的解釈力、鑑賞力を意図的に育てていくことを重視することによって、今回は現れなかった「キーパーソン」が現れるのではないかと期待しつつ、機会を待つこととしたい。

【引用・参考文献】

（注1）松原洋子「学び合いを活性化させる文学指導の工夫ー『自己評価座席表』の活用を中心に」（2007）

東京学芸大学附属小金井中学校研究紀要 第43号p. 33

（注2）同上 p. 37-38

（注3）坪内稔典「俳句ー五七五音の魅力へー」（1995. 11. 26. における講演を再構成）

大阪大学国語教育学会紀要（1995）p. 99-100

（注4）「第二芸術ー現代俳句についてー」は、『世界』1946年11月号に掲載された桑原武夫の論文。

同年に同論文を表題作とする評論集（岩波書店刊）に収録された。

（注5）石井 勉「学び合いをうながす指導と評価（最終年次）」（2008）東京学芸大学附属小金井中学校研究紀要 第44号 p. 7-8