

《論 文》

文学作品分析を通して人間認識を形成する試み（承前）

鈴木 秀 一

1. 授業の組み立て（意図と経過）

(1) はじめに

すでに前の論文（札幌学院大学人文学会紀要第60号の拙稿）で、文学作品の指導過程を「異化」を手がかりとした作品の世界の知覚を目的とする活動と、そのテキストを知覚することによって、読み手の心が活性化され、現在のわれわれの課題の再認識や課題解決の努力の方向の新しい探求がなされる活動とを主要な内容とする二段階に構築することを示した。この立場に立って、宮沢賢治作「やまなし」を大学生に指導した。

実施日時は1997年2月19日午前中に2時間、午後に約1時間の計170分である。

最初に作品のコピーを配布し、長岡輝子の朗読のテープを聞かせることから授業を開始した。対象は、3年生3人、2年生3人、1年生8人、計14人である。

(2) 授業の経過（その1）

最初に、この作品を読んだ経験をたずねたところ、2年生1名、1年生1名が小学生の頃に読んだ記憶がある（1人は学校で、1人は家で）ということであったが、二名とも作品の題名は定かではないということであった。

テープを聞いてもらったあと、この作品の題名を予想（選択肢は示さず、自由に）してもらったが、それと、3時間、授業し

第1表 (mは男子)

最初題名予想	氏名イニシャル	最終題名つけ
幻 燈 (3名)	R	自然の明暗
	A	やまなしの匂い
	S u	やまなし
青い幻燈 (3名)	C	やまなし
	S	外界
	E	自然の息吹き
やまなし (3名)	S h m	やまなし
	N	やまなし
	O	やまなし
蟹	M m	やまなし
樺の花	T m	天井の波
光の網	H m	天井
クラムボン かにの親子	I	谷底の自然
川 底	G	幻燈の中の自然

たあとで再度、題名を考えてもらった結果とを、表1に示す。

授業の最初に、この作品の授業は、これまでの伝統的な三読法の方法ではなく、①作品世界を知る、②作品によって心を活性化するという二段階構成とすることを説明した。

次いで、最初の一行「小さな谷川の底を写した二枚の青い幻燈です。」を問題とする。宮沢賢治の他の作品（例えば「オツベルと象」や「猫の事務所」など）で、枠づけ、額縁の役割を持つ文章があること（「ある牛飼ひが物語る」など）を紹介し、「やまなし」の一行も、この作品がフィクションであることの宣言の働きをしていることを説明した。

さらに、この一行について、「なぜ、青い色を強調するのか」、「作品の中の場面を見ると、『五月』では子がにの会話、日光が急に射ってきて、泳いでいる魚がかわせみに獲られ、それをこわがる子がにを父親の蟹がなぐさめ、樺の花が流れるといったように、いくつかの場面から構成されていて、一枚の幻燈フィルムには収まらないように思われるし、場面の中で、登場する生物や情景に動きがあるのに、なぜ『二枚の幻燈』と限定したのだろうか。」といった問題があることを指摘した。

これらに、今、すぐ答えないで進むことにしたが、幻燈について、簡単に説明しようと思い、「幻燈はいつ頃、できたと思うか」を質問し、学生の大半が五、六十年前と答えたので、じつは1799年にベルギーのロベールソンという人物が考案したもので、日本でも江戸時代に影絵（走馬灯）があったし、三笑亭都楽という人物は1803年に種板を操作して画像を変化させる装置をつくったりして、絵に動きを与える工夫がなされてきたことを紹介し、明治に入って学校で視聴覚教材として利用されてきたことを説明した。

(3) 授業の経過（その2）

次いで「五月」に入り、何でも疑問に思ったこと、面白いと思ったことを学生諸君にきいた。これに対して、すぐ「クラムボン」とは何だろうという質問が出された。

ここでは、クラムボンを自由に想像することによって、情景がどう想像できるかを考えてもらおうとした。あとの死ぬ、殺されるということばとつなげて、何か生き物であろうと想像するのが、常識的なことと思われるが、泡も前後の叙述から十分に想像されうる。さらに学生から水草とか光という想像を出されたのには少しばかり驚きであった。生き物の場合は、擬人化して、笑う、死ぬ、殺されるなどを想像することは容易であるが、水草、泡、光などの場合は、どんな状態が想像できるか、そう考えなかった学生も想像して答えてもらった。

まとめとして、クラムボンは蟹語だから何をさすかわからないこと、多くの説があるが特定すべきでないという説もあることを話して終る。

次いで「にわかになつと明るくなった」場面に入り、なぜにわかになつと明るくなったと思うかをたずねた。

朝日が昇って明るくなったのか、雲にかくれていた太陽が顔を出したのか（従って午前でも

午後でも、ひるの時間)、どちらがこの物語の時間にふさわしいか、についてたずねたが、学生は、午前十時頃がいいという答えであった。

「光の網」の描写の美しいことを教師が指摘したのち、かわせみによって、魚が取られる場面に入り、かわせみの魚取りのビデオは用意できなかったが、かわせみの仲間の「赤しょうびん」の魚を取るところを撮ったビデオがあったので、それを観せる。

「五月」のあとの部分は、あまり解説をつけることなく、教師が朗読して、「十二月」に入った。

(4) 授業の経過(その3)

「十二月」のはじめの川底や波の描写の美しさを指摘し、水晶や金雲母について説明。ラムネの瓶について聞いてみたところ、学生は殆ど全員がラムネについては知っていた。透明な淡い緑色の月光や川底で光る鉱物、波の輝きを指摘して、「五月」は薄暗い場面から始まったが、「十二月」はキラキラ輝く場面から始まっていることを、最初に確認した。

次いで、子蟹二匹が吐いた泡の大きさ競べをする場面があり、父親蟹も登場したところへ「やまなし」が落ちてくるところでは、「やまなし」が野生の梨で、普通の梨より小さく、直径三センチ位のものであることを説明した。

このところで、「五月」と「十二月」の構造とその内容の比較を試みた。

この対比には、いくつかの意図があった。第一は、「五月」の死にかかわるイメージは「十二月」の生命や自然の恵みの讃歌を際立たせる役割を持っている、つまり、真の山場は「十二月」にあることを理解すること。第二には、川の中に飛びこんできたものの対比を通して、「かわせみ」は魚の生命を奪うものだが、「やまなし」は蟹たちの生命にとってどんな意味を持つものかを考え、「やまなし」の持つ意味を通して、主題認識などの抽象度の高い認識に進む道を用意すること。第三に、「五月」のクラムボンに関する子蟹の会話と「十二月」の泡の大きさに関する子蟹たちの会話と較べて、「五月」の会話が、子どもらしい会話とは言えないことを発見し、それをなぜだろうと考えることによって、子どもというものについてのステロタイプの理解を修正し、子どもの役割についての共同体的願望や(その直線的延長線上にあるわけではないが)「子どもの権利条約」に見られる子ども像にまでつなげてみる、ということも念頭にあつた。(この部分についての作品分析は、前の論文参照)

起承転結という構造に即して、「五月」と「十二月」を比較し、時間の都合上、上にのべた第二の課題に絞って考えて貰うことにし、資料の授業記録に見られるような板書を行い、「『かわせみ』は生命を奪うものだったが、十二月に飛びこんできた『やまなし』は、生命にとって何なのか、表現してみてください。」と質問し、答えてもらった。

「生命に□□を与えるもの」という文章の形で答えた人が多く、それを列記すれば、「楽しみ」(O), 「ふくらみ」(G), 「うるおい」(R, I), 「ゆめ」(T), 「やすらぎ」(N), 「よろこ

び」(C)があげられた。この他、「生命を癒す」(SU)、「生命を育てる」(SH)、「生命のオアシス」(S)という表現もあった。

ここで食物連鎖にも触れ、自然の厳しい側面にも言及して、教授・学習の第二段階に入ること(我々自身の心を活性化する)にしようと、第二段階の課題をコピーした紙を配布した。

(5)授業の経過(その4)

そこにあげた課題は、

1. 自然の描写・表現で心に印象づけられたことを拾い出してみよう。
(抜き出して、自分のことばで印象を書いてみる。)
2. かにの親子の「自然」のうけとり方に注目してみよう。「五月」と「十二月」では、どう変わっているか。
3. 「象徴」を考えてみる。なにがなにを象徴しているか。
4. 題名にどんなことばがふさわしいか。

第2表 ()内は文章番号

選ばれた文	選んだ学生
(27)にわかにパッと明るくなり、日光の黄金は夢のように水の中に降ってきました。	C、H、S、E (4名)
(28)波から来る光の網が、底の白い岩の上で、美しくゆらゆらのびたり縮んだりしました。	H、R、A (3名)
(29)泡や小さなごみからは、真っすぐな影の棒が、斜めに水の中に並んで立ちました。	M、H (2名)
(30)魚が、今度はそこらじゅうの黄金の光をまるっきりくちゃくちゃにして、おまけに自分は鉄色に変に底光りして、また上流の方へ上りました。	T (1名)
(67)泡と一緒に、白い樺の花びらが、天井をたくさんすべってきました。	C、T (2名)
(70)光のあみはゆらゆら、のびたり縮んだり、花びらのかげは静かに砂をすべりました。	SU (1名)
(73)その冷たい水の底まで、ラムネのびんの月光がいっぱいに透き通り、天井では、波が青白い火を燃やしたり消したりしているよう。	SH、N、I、G、O(5名)
(74)辺りはしんとし、ただいかにも遠くからというように、その波の音がひびいてくるだけです。	SH、I、O (3名)
(106)その横歩きと、底の黒い三つの影法師が、合せて六つ踊るようにして、やまなしの円い影を追いました。	C、N (2名)

この第一の問題で、学生が選んだ文章は、第2表の通りである。

これをみると、「五月」のなかの場面をあげたものが13名、「十二月」のなかの場面をあげたものが10名であった。授業者(私)としては、「やまなし」についての描写、特に、「月明かりの水の中は、やまなしのいい匂いでいっぱいでした。」とか、「間もなく水はサラサラ鳴り、天井の波はいよいよ青いほのおを上げ、やまなしは横になって木の枝に引っかかって止まり、その上には月光の虹がもかもか集りました。」といった、「やまなし」とかかわる部分の指摘が多

くなればよいなと思っていたが、そうはならなかった。

次の問題は「かにの親子の『自然』のうけとり方に注目し、『五月』と『十二月』を比較する」という問題である。

この問題は、必ずしも的確・明快とは言えない問題で、最初、学生は何をどう考えたらいのか、見当がつかない様子であった。

それで、「五月」の「樺の花」についての叙述の部分（親子の会話）と、「十二月」の「やまなし」についての叙述の部分（親子の会話）との比較を指示した。しかし、これも即座に解答はなく、再度、「『五月』の場合、父親が『そら、樺の花が流れてきた。ごらん、きれいだろう。』と言っているのに、子がには何と答えている？」と聞き、「こわいよ、お父さん」ということばを確認し、それが樺の花に全く目をむけていない、自然の美しさを意識できない状況を示していると説明し、「『十二月』の『どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟している。いい匂いだろう』という父親のことばに子がには何と答えているか？」とたずね、「おいしそうだね、お父さん」ということばを確認して、ここでは子どもはやまなしを見つめ、その恵みを感じとっていることを指摘した。

このような発問と応答と説明は、望ましい教授・学習活動とは言い難い。これは授業者（私）の思い込みが強すぎて、学生諸君の主體的な思考の発展を保障する道筋を設定し得ず、逆に授業者の主観的解釈の教え込みを強行しているところから生ずる現象で、授業の第二段階の目的「読み手が、テキストによって自らの心を活性化する」ということと全く反する活動内容となっている。

このことは、第三の問題、「なにがなにを象徴しているか」についても同様に言うことができる。じつは、この問いを説明しながら、すでに「『やまなし』は、生命にとって何であると表現し得るか」と、さきに聞いており、この内容と重複せず、しかも、そこから、「やまなし」は自然の豊かさ、美しさ、恵みなどの象徴と考えるというところにどう導びけるか、あれこれ迷っていたのである。しかし、第二の問題と同様に、この問題も前の繰り返しを避けるうまい方法が見つからなかった。結局、講義形式の説明、しかも、授業の本筋と緊密に結びついていると学生諸君が納得できるように組み立てられておらず、単にわき道的な、歴史的エピソードとしか理解されなかった垣内松三の考えなどを「余談」として語る結果となり、この問題もうまくいかなかった。

こうして、この作品の主題を認識して、そこから想像力を働かせて、自らの心を活性化するという目的は、ぎくしゃくした道を辿って、最後、もう一度、作品の題名を考える、という問題に辿りついた。ここでも、講義的説明がなされたが、世界や日本の自然破壊、汚染の問題については、ある程度の共通理解があるようで、さして抵抗感、無理強い感はなく、そのまま肯いて説明を聴いていた。そこで、「自然と人間との関係を考えて、もう一度、題名をつけてほしい」と述べ、つけて貰った。その結果は第1表に示した通りである。休憩や昼食をはさんで、

実質約170分の授業であった。

2. 感想文の分析

(1) 分析の枠組み

前節で述べたように、この授業は大きくは二つの活動内容が継時的に展開される構成となっているが、作品の構造にしたがって前段の活動は三つのパートにわかれている。そのパート毎に感想の内容を見ることも考えられる。さらに学習者の思考活動の様態から言えば、テキストを読む・朗読を聞く(=知覚)といった活動、テキストの中から一定の観点で一定の文章を抜き出す活動、教師が発した質問、問題について、想像したり、推理したりする活動、それをことばで表現する活動、教師の説明・講義を聞く活動などに分けて、どの活動が主な活動となっているかで、授業の分節化を考え、そのような思考活動の特徴に応じて、感想文の分析の観点を設定することも考えられる。

感想文の分析については、文学指導の分野ではないが、興味深い先行研究がある。須田勝彦氏は、小学校算数の「小数」指導のプラン(授業書)を作り、その実験授業を小学校3年の三つの学級で行った。その授業を受けた子どもたちに、感想文を書いてもらって、次のような観点で分析している。

「感想文は、子どもたちにとって授業書がどのようなものであったかを知るための素材となる。……さしあたり、授業書に対して肯定的であったか、否定的であったか、あるいはそのどちらでもなかった、という視点」で、授業書の内容の各部分についての評価を見ている。内容に関する項目は、

項目 A 全体的評価	項目 H 小数点
項目 B 測定の原理	項目 I 加減法
項目 C 測定の操作	項目 J 授業形態
項目 D 小単位の必要性	項目 K 物語部分
項目 E 換算の必要性	項目 L 発展的問題
項目 F 換算の方法(7進を含む)	項目 M 数学史
項目 G 10進の意義	

となっている。これは「小数」の授業書(指導プラン)の構成(A, J以外)に従って示されている。(北大教育学部教育方法学研究室「教授学の探究」第3号, 1985. 3)

この項目毎にプラス、ゼロ、マイナスの評価を感想文のなかから拾い出して、授業書のどの部分が、子どもたちに肯定的に受けとめられたか、どの部分が否定的に受けとめられ、したがって改訂を必要としているかが、摘出されるのである。次はある学級43名の感想文の分析表である。

第3表

		積 極 的 意 見		中立的記述		否定的意見	
A	全体的評価	省 略	40	⑫⑯	2	④	1
B	測定 の 原理	③⑦⑮⑳㉔㉖㉘㉚	7	⑭⑰	2		0
C	測定 の 操作	⑪⑫⑳㉑㉓	5	③⑰	2		0
D	小単位の必要性	①⑦⑮⑳㉑㉓㉕㉗	9	⑮⑳	2	④	1
E	換算の必要性	①②⑤⑦⑭⑰⑱⑳㉑㉓	10	⑮	1	④	1
F	換算の方法 (含7進)	⑩⑪⑬⑱⑳㉑㉓㉕㉗㉙㉛	12	⑮⑳	2	⑰	1
G	十進の意義	①⑤⑧⑩⑱⑲㉑㉓㉕㉗㉙㉛	14	⑮⑳	2		0
H	小 数 点	⑧⑰⑳㉑	4	⑤⑮⑳	3		0
I	加 減 法	⑳㉑㉓㉕㉗	5	⑮	1	⑭⑳㉑	3
J	授 業 形 態	④⑧㉑㉓	5	⑥	1	⑮	1
K	物 語 部 分	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑪⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲㉑㉓㉕㉗㉙㉛	30	⑫⑳㉑	3		0
L	発展的問題	⑯⑲㉑	3		0		0
M	数 学 史	①④⑧⑩⑬⑱⑲㉑㉓㉕㉗㉙㉛㉝㉞㉟	19	⑮	1	㉑	1

これらから、この授業書が、全体的に高い評価を得ていること、しかし「H小数点」や「I加減法」は、何らかの改訂を加えるべき箇所であること、などが明らかとなってくる。

このように、内容構成と指導の方法に明確にはね返るような評価を取り出せる感想文分析観点を設定しなければならない。

第4表

		面白い、すばらしい、わかった(+)	たのしくない、つまらない、わからない(-)
A-1.	作品全体評価(一読後)		C. S. T. E. A. I. S u (7名)
A-2.	作品全体評価(授業後)	C. S. T. E. A. I. S u. G (8名)	
B.	描写、表現の美しさ	S. T. E. A. I. N. S H. G (8名)	
C.	作者評価	C. I. N (3名)	
D. 授 業 内 容	1. 題名想像(最初と最後)	I. R. S H. G (4名)	
	2. クラムボン自由想像	C. S. T. A. M. I. R. N (8名)	
	3. 五月と十二月の対比	T. I. R (3名)	
	4. やまなしの生命にとっての意味	全員 (14名)	
	5. 描写の美しさ、抽出	全員 (14名)	
	6. かにの親子の自然のうけとり方		G. S H (2名)
	7. 象徴を考える		R (1名)
	8. 自然の大切な意義	C. S. E. H. S. S u. R. S H. G (9名)	
E.	その他	H	
F.	授業の組み立て、流れ、方法	C. T. E. H. A. S u. S H. G (8名)	

そこで、第4表のような分析項目を設定して、プラス評価とマイナス評価に分けて感想文を分析した。D、授業内容の4、5は感想文の中に現れている内容ではなく、授業中に全員が割と積極的に発言したり、ノートに書いたりしたことなので、感想文の中の文章に加えて集計し、記入したものである。

(2) 感想文の分析(その1)

この分析表によれば、第一に、「やまなし」という作品は、大学生でも初め、よくわからない作品として受け止めているが、一連の授業の後には、この作品の良さを十分見出し得ているといえることができる。とくに、その作品の良さは、自然についてユニークな、詩的とも言えるような描写・表現にあると学生諸君が考えたことは明らかである。そのことに、8人(約6割)が感想文で触れ、また、授業のなかで、美しい表現の抽出を課題とした時に、全員がそれらの表現を見つけ出して、指摘している(第2表参照)。

作者宮沢賢治に積極的評価を与えている人は、「『賢治の学校』(鳥山敏子「賢治の学校」サンマーク出版、1996のこと一筆者注)も読んでみたが、賢治という人はスゴイ人だち思った。……賢治自身が自然の一部になって自由に生きていた。」(C)、「宮沢賢治の書く作品は一度読むだけじゃ何だかよくわからず、独特の表現も多いので私はあまり好きではない。……二度、三度繰り返し読むにつれ深い味わいが広がってくるのは事実なので、やはり宮沢賢治はすごい奴なのだと思う。」(I)、「百年も以前から現代の人々の心を動かせる宮沢賢治の偉大さを感じます。」(N)と書いている。「百年も以前から」は間違いだが、賢治の偉大さ、すごさを感じ取っていることはよく表れている。

(3) 感想文の分析(その2)

感想文分析のD、授業内容では、D-1からD-4までが授業過程の第一段階(知覚過程)、D-5からD-8が第二段階(テキストの意味を考えて自らの心を活性化する過程)である。

ただし、第一段階で最初に課した題名想像は、(第二段階の最後でも課した問題だが)、テキストの世界に入りこんで、あれこれ発見したり感じ入ったりする課題とはレベルが異なっている。

宮沢賢治の場合、作品の題名のつけ方は、登場(人)物を並記する例(「蜘蛛となめくちと狸」、「土神と狐」、「どんぐりと山猫」など)、登場(人)物だけをあげる例(「ツエねずみ」「クンねずみ」「とっこべとら子」「やまなし」など)、なんらかの修飾句のついた登場物や場所を題とする例(「よだかの星」「気のいい火山弾」「注文の多い料理店」「虔十公園林」「なめとこ山の熊」「銀河鉄道の夜」など)などがある。このほか、子どもの遊びとか(「雪渡り」)、岩手地方の民俗芸能や土地の文化にかかわるもの(「鹿踊りのはじまり」「紫紺染について」など)もある。

このようにみると、題名のつけ方に決まったルールがあるわけではないことがわかる。

題名と作品の内容との関係は、一義的ではない。作品で扱われている事柄を一般化した主題を題名で示している作品には、たとえば「戦争と平和」(トルストイ)とか「友情」(武者小路実篤)などがある。このような場合、題名を隠して読ませ、「この作品には、主題を示す題名があります。どんな題名でしょうか。」と問うことは、作品で扱われている事柄を一般化する能力の形成のための指導という意味を持つ。しかし、さきに示したように、登場(人)物の名前を題名としている場合、それを隠して読ませ、推測させることはどんな意味をもち得るのだろうか。題名に選ばれた(人)物が主題とかかわって、ある象徴性を持っている場合であれば、そして、その象徴性を理解することが教授・学習過程に組み込まれているならば、最初の題名推測は、問題意識を喚起する上で一定の役割を果たすであろう。「やまなし」の題名は、授業記録に示したように、一定の象徴的な意味を持っていると考えられるので、授業過程の最初と最後に課題としたのであった。ある学生は次のように感想文の中で述べている。

「題名を始めと最後の二度考えるというのはとてもいいと思う。始めの予想を聞いて、すぐ答を言ったなら面白くなかったろうし、初めに題を考えようとすることで作品を自分なりにとらえようとする気が起こるので、最後だけに考えさせてもおもしろくない。」(G)

賢治の他の作品で言えば、「貝の火」「いてふの実」などの題名は、それぞれ一定の象徴性を持っているので、「やまなし」と同様な課題設定は可能であるだろう。「気のいい火山弾」、「注文の多い料理店」などは「気のいい」や「注文の多い」を隠して推測させる課題を課することも面白いであろう。

以上のように考えると、題名想像は、どの題名にも通用する課題ではないと考えておくべきだろう。主要な登場(人)物の名前や作品のなかに取り上げられた事件名などが題名となっている場合(例えば、「三四郎」とか「一九二八年三月一五日」など)には、題名想像は作品理解への問題意識喚起に、それほど大きい役割を果たさないだろうし、また、作品内容と題名との関係が独特で、意表を衝くようなものの場合(例えば大江健三郎のいくつかの作品「洪水はわが魂に及び」、「万延元年のフットボール」、「ピンチランナー調書」など)は、想像や推測が到底及ばないだろうから、これまた、大きい意味を持つ課題とはなり得ないだろう。

(4) 感想文の分析(その3)

授業過程の第一段階、すなわち、「異化の方法に注目しながらの、作品の知覚が課題」(「札幌学院大学・人文学会紀要」第60号、拙稿、P.123)となっている授業過程についての学生諸君の感想・評価はどのようなものであろうか。

最初の「二枚の青い幻燈」という文を、梓づけ効果(フィクションであることの宣言)と説明したくだけりについては、1名が言及しているのみで、多くは注目していない。その言及も「ところどころに出てくる詳しい説明がうれしい。たとえば、かわせみ(あかしょうびん)ややまなしや幻燈です。」(T)というものであった。

「五月」の本文に入って、「わからないことは？」と尋ねたとき、すぐに出てきたのが「クラムボンとは何か」という問いであった。ここでの経過は「授業の経過、その2」で述べたので省略するが、この自由な想像は興味をかきたてるものだったようである。

「『クラムボン』を自分なりに想定して読むと（私は泡とした）、ずっと読みやすくなり、楽しくなった。」(S)

「『クラムボン』というのが、言葉自体もおもしろいと思うし、何をあらわしているのかいろいろ想像がふくらむと思う。」(M)

「よくわからない『クラムボン』が私の興味をひき、二度、三度繰り返し読むにつれ、深い味わいが広がってくる…。」(I)

などの感想は、この自由想像のはたらきをよく示していると思う。そして、クラムボンは何か想像するのに、なんらか一つの正解があるわけではなく、井田誠夫氏は次のように述べている。

「(蛙, 蟹, 水棲昆虫の幼虫, 川エビ, アメンボ, 水の泡, 蟹の吐く泡などの説を紹介した後), これらの諸説に対し, クラムボンは特定の生物を指すのではなく, 生きとし生けるものすべての持つ『いのち』ととる見方がある。別役実は『蟹とはひとつの生命体に過ぎない。だとすればクラムボンもまた一つの生命体に過ぎない』といい, 谷川雁は『幼いカニの脳にきざした観念の初期形であり, きちんと読みとけるものではない。』といい, 佐野美津男は『クラムボンはクラムボン。無理に説明する必要なし』という。」(西田良子編「宮沢賢治を読む」創元社, 1996, P.165)

西郷竹彦氏も前稿であげた著作(「宮沢賢治『やまなし』の世界」黎明書房, 1995)で別役, 谷川の各氏に加えて, 鳥山敏子氏の説(「むしろ人間〈読者〉がそれぞれ自由にイメージして読んでほしいために, わざわざこう[かに語で]書いたのだから, それぞれのクラムボンでいい), 天沢退二郎氏の説(「わからないままの方がいい」「何かわからないけれどおもしろい。そのおもしろさは必ず伝わると賢治もそれは自信があったのでしょう。)」を紹介した(第3章)のち, 西郷氏は次のような自説を展開している。

「クラムボンの正体は不明であるが……読者自らが世界観の変革を可能にすることをねらって考え出された表現」(P.65)であって, 「クラムボンとは仮名(パンニャッティ, 仮に名づけたものP.84)であって, (そのことばと)対応する何らかの実体があると思っはならない。……謎ときの関心が, 読者をしてクラムボンということばに実体はなく, 仮名でしかないことを認識せざるを得ないところへと賢治は導きたかったのではあるまいか。……クラムボンが仮名であることに思い到ったときわれわれは, 『やまなし』世界のすべてのことばが仮名であり縁起であり空であることを, あらためて認識せざるをえないであろう。」(第6章, P.94~95)

西郷氏は, 鳥山氏(ら)が, 「読者みずからがイメージを広げることが可能にすることをねらって考え出された表現」(P.65)と主張されたことを「読者みずからが世界観の変革を可能にす

ることをねらって考え出された表現」(同)と言いかえたいと主張され、今、引用したような「仮名説」を展開されているのである。

宮沢賢治が読者の世界観の変革、つまり読者の仏教への帰依を望んでいたであろうことは、あるいはそうかも知れない。「やまなし」も仏教を弘めるために書かれたと想定することが可能かも知れない。したがって、クラムボンについて想像することが発展して、諸行無常の世界観に辿りつくことも、西郷氏のいう「深い読み」として実現するかも知れない。しかし、「やまなし」の世界を、仏教の教えの具現として読むことを、ひとつの「深い読み」として認めることにやぶさかではないが、前稿でも述べたように、「こわいことから免れて楽しみのある美しい現世に生きることを讃えていることを中心的な主題とした作品として『やまなし』をとらえることが自然」(札幌学院大学人文学部紀要第60号, P.122-123)とみる私の立場からすれば、西郷氏の読みも「ひとつの」読みと見ることになり、学生諸君の自由な想像を肯定的に取り上げて、「正解」はないというように授業を行った。

この方法は、正解主義に慣れてきた学生諸君にプラスの効果を与えたようである。

「クラムボンにもいろんな答えがあって、そのまま全部いいと言われたときは、ほっとした。」(C)

「発問に対するみんなの答えがすべて受け入れられるというのは本当にすばらしい。」(T)

「クラムボンは何をあらわしているのかという質問は、いろいろなものがでてきてたのしかった。」(M)

などの感想文のなかの記述から、学生諸君が自由に想像することを楽しみ、正解主義をとらないことに肯定的な評価を与えていると考えてよいであろう。

(5) 感想文の分析(その4)

作品の知覚を課題とする授業過程で、とりあげた主要な問題は上記の「クラムボン」のほかは、「五月と十二月の対比」「やまなしの生命にとっての意味」「描写の美しさの抜き出し」であるが、これらの問題やその取り上げ方については、三番目の「美しい自然描写」にかかわっての感想が最も多かった。第一と第二の問題については、

「『かわせみ』と『やまなし』あるいは『五月』と『十二月』を比べることによって、私たちにも関係する生命のあり方や自然のあり方についても気付くことができました。」(R)

「何度か読んでみると……『五月』と『十二月』のちがいもわかるようになった。その違いも面白い。」(T)

「……文章に書いてみると、ああ、五月のこの部分と十二月のあの部分に対応しているんだ、など、読んだだけでは見つけられなかったことも整理して発見できた。」(I)

といった感想が述べられている。

授業での積極的な発言や態度から見て、この知覚課題もほぼ肯定的に受け止められたと判定

してよいであろう。

以上で、テキストの知覚を課題とする授業過程についての学生諸君の感想の分析を終るが、感想文には表れていない問題を二、三指摘しておきたい。

文学作品の読みの過程について、知覚という段階を設定して、その課題を『『ことがら』と『感情＝評価的な態度』とをうけとめる第一の段階（情緒的な知覚の段階）……は、よみの段階といかえてもいいだろう。……文学作品をよむということは、ことばを絵と感情におきかえることである。」と奥田靖雄氏が規定したのは、34年前のことである。（奥田靖雄「文学作品の内容について」、雑誌『教育』1963年154号、のち、奥田・国分一太郎編『国語教育の理論』、麥書房、1964年所収）

この理論は確かに説得的であり、事実、教育の実践家にも理論家にも大きな影響を与えてきた。その後、この知覚活動を二つの段階にわけ（一次読みと二次読み）、とくに論議は二次読みについて多く行われてきた。しかし、いま、このような論議の後を辿るとか、その問題を批判的に検討することを意図しているわけではなく、「知覚」という段階そのもの、「絵と感情におきかえる」という知覚活動の内容の規定について、考えてみたい。後で少し詳しく述べるが（次の「検討」の項参照）、たとえば「やまなし」の書き出しの「小さな谷川の底を写した二枚の青い幻燈です。」という一文をどんな絵と感情に置き換えることができるか、あるいは置き換えるべきか。まず「小さな谷川」を思い浮かべ、その「底」を思い浮かべ、そこを写した「幻燈」、しかも青い光で照らし出された谷川の底を写した幻燈のフィルム・ストリップ2枚を思い浮かべるのであろうか。

しかし、この一文の機能が、「(2)授業の経過その1」で示したように、額縁または枠づけで、作品のフィクション性の明示にあるとすると、上にのべたイメージを思い浮かべさせるように指導するというよりは、「幻燈」ということばの意味を明確にし、「写したもの」つまり、現実そのものではない、という「理解」を持ちうるように指導することが適切ではないであろうか。しかも、「青い」と言いながら、作品には多彩な色彩描写があらわれ、「二枚」といいながら、場面は次々と移り変わり、登場物、登場人物に動きが見られる、ということからすれば、この一文で先にのべたようなイメージを思い描くことは、あとの場面、場面の「知覚」に戸惑いを生じさせることになるだろう。

「ことばを絵と感情に置き換える」ということは、文章のなかのどの文、語句を、どのような絵や感情をよび起すように指導すべきなのか、という問題を示すことになる。

このことは、さらにひろげて、「やまなし」の指導での「知覚」の段階で、授業者が行った発問や説明が、それだけで十分、かつ適切だったのか、という問題をも生じさせる。これらの検討が、まだ残っているのである。

さらに、国語教育の理論と実践において、三読法あるいはこれに準ずる指導法が主流であろうが、これらの指導法は、もし「知覚」の段階を設定しているとしたら、上の問題をどのよう

に取り上げ、解決しているか、ということも検討されるべきだろう。また、この30年間のあいだに、たとえば心理学や哲学での「知覚」研究が進んできているであろうが、それらの成果から、国語教育文学作品指導の「知覚」段階の指導のあり方を豊かにしたり、的確なものにしたりする知見を得られないものか、ということも検討してみたい点である。

(6) 感想文の分析(その5)

指導の第二段階に設定した「読み手の心の活性化」について、学生諸君の感想文をみると次の通りである。

「自然の描写・表現で心に印象づけられたところを拾い出してみよう。(抜き出して、自分のことばで印象を書いてみる。)」という課題に対しては、全員が授業中に、自分なりの美しさの発見を発言しており、感想文でも、「描写部の表現がとても素敵」(S)、「自然の美しさ…もわかるようになった。」(T)、「とても豊かで幻想的な自然の描写が多くあった。」(R)、「やまなしがあらわす美しい自然や生命の大切さを知る」(SH)、「何てきれいな表現なんだろう……。自然の美しさが見事に文に表れている。」(E)など、ほとんどの学生が触れている。

しかし、この段階での課題は、自然描写の美しさに改めて感じ入ることを土台に、自然を讃え、自然の美しさを感じ入ること自体の持つ意味の感得、さらに言えば、「やまなし」の作品のなかに表現されているように自然を感じとることができなくなっている現代の人間のありようへの反省的思考を伴った感動の体験にある。とすれば、「心に印象づけられたところの拾い出し」という指示のことばは、いっそう的確に、「テキストの中に表われている自然のうけとめ方と現代の我々のうけとめ方との違い」を見つけ出させ、そのことは何を示唆するかを話し合ってみた方がよかったのではないかと思う。

次の課題は、「かにの親子」の『自然』のうけとり方に注目してみよう。『五月』と『十二月』ではどう異っているか。」というものであった。

「五月」と「十二月」の対比は、知覚の段階での指導でも取り上げている(④授業の経過、その3、参照)ので、感想文にあらわれた「五月」と「十二月」の対比についての感想が、知覚段階のものについてなのか、活性化段階のものについてなのかははっきりさせ得ないところがある。

「描写はとてもわかりづらい。それでいて何となく理解できるような美しいものが何か所もあり、それを『自分の受けた印象として』『かにの親子の見る自然として』文章に書いてみると、ああ五月のこの部分と十二月のあの部分に対応しているんだ等……発見できた。」(I)、「『五月』と『十二月』を比べることによって、私たちにも関係する生命のあり方や自然のあり方についても気付くことができました。」(R)、「『五月』と『十二月』の違いもわかるようになった。その違いもおもしろい。」(T)、といった記述が見られるが、この課題が適切妥当なものであったとは言い難い(「授業の経過、その4」参照)。

「問題の意図がつかみにくいところがあった（プリントの問題の2）」（SH）、「プリントの2番目の発問はあまりいいものではないと思う。『5月』は自然を感じられないのでも、感じようとしなくてもなく、ただかわせみが恐ろしかっただけと考えられるのではないか。」（G）という指摘が示すように、この発問は改められなければならないし、「授業の経過その4」でも述べたように、学生・生徒自らがテキストのなかの表現やその構造を手がかりとして、自らの問題を発見し、再検討していくことができるような路線を構築しなければならない。

第三の課題「『象徴』を考えてみる。なにがなにを象徴しているか。」という問い方も同様に、「象徴が何なのか、よくわかりませんでした。」（R）という感想文が示すように、失敗した問い方であった。前（「(5)授業の経過その4」）に記したように、この課題の授業部分は解釈学的な読み方ではない理解を学生諸君に形成して欲しいと願って行ったものであった。それで、作者の体験を追体験するのではなく、テキストの表現を手掛りにして現在の時代・社会に生きる我々（授業者である私と学生諸君）の願望、要求を押し拡げてみることを試みたいと願って、解釈学的読解批判（垣内松三の、日露戦争時の日本海大海戦に際しての東郷平八郎の大本营宛の電文の解釈の紹介とそれへの批判）を挿入したのであった。

だが、「何が何を象徴するか」という問いの抽象性、あいまい性もさることながら、学生諸君がこの問いに対して、作者の体験の想像や主観的解釈を始めたわけでもないのに、垣内松三の解釈学的読解理論批判を展開したのであるから、学生諸君は何が何だか理解に苦しんだことと推察される。

「（講義の中には）時々つまらない部分が続くことがあった。」（T）、「先生が何について話しているのかわからなくなったり、質問で何を求めているのかわからなくなることがあった。」

（M）、「途中で入る雑談で問題となっていたことを忘れてしまったりした。」（SH）といった感想文は、どこの部分と明示していないが、恐らくは、とくにこの「象徴」問題のところの授業を指しているのだろうと思われる。

最後の「題名つけ」の前に、授業では10分ほど、自然と人間、自然と現在の我々の社会の実状について話をした。

「自分で読んだだけでは、『自然と人間の関係』など、ちっとも考えずに終わったと思うので、そういった点に最後に触れていたのも、新たな視点を提供されたようで、良かった思う。」（S）

「自然の中に住む親子。いつ敵におそわれるか知れない危険の中の自然といつでも生命を支える食べものを与える自然の中で生きる親子。そんな親子の生活から自然の偉大さが感じられた。」（E）

「ふだんから自然を見る目を養おうと思った。なにげなく目にふれている自然も別の角度や別の視点から見つめ直すことにより、また違った新しい発見ができるような気がした。」（SU）

「私たちにも関係する生命のあり方や自然のあり方についても気付くことができました。」

（R）

「このお話では舞台を川の底にしているが、地上にもたくさんの美しい自然を感じれるのだから、見逃さずに自然を感じたいと思った。」(G)

などが、授業で自然のことを取り上げたことに対する感想文の主なものである。環境破壊に対して、自然の生態系の保全・保護の重要性、したがって自然を大切にしながら、自然の猛威に対して制御力を増す努力を発展させることの重要性が主張されていることから言えば、学生諸君の意見は、自然を守るために行動する方向で想像力を働かせるほどには至っていない。このような積極的な想像力喚起のためには、環境教育など別の形での科学的な教育が必要と思われる。

最後の段階での、改めての題名つけについて、4名(I, R, SH, G)が肯定的な感想をのべている。そして第1表に示したように、最初に一読後、題名を「やまなし」とつけたのは3名だったのが、最後の段階では7名(但し、1人は「やまなしの匂い」としている)と倍増し、他の人でも「自然」を強調することばを選んだ人が多く見られた。

感想文には、授業の全体、内容、方法についても感じたことを書いて貰ったが、これについては次の総括的検討のところで触れていくことにする。

3. 総括的検討

前稿(札幌学院大学人文学会紀要, 第60号の拙稿)であげた三つの問題意識について、その解決に私の授業の試みは何を寄与し得るか、残された課題は何かを、この項では考えてみたい。

「やまなし」を読み、想像力を働かせることは、人間についてどのような発見に学生諸君を導いたであろうか。

宮沢賢治を聖者に祭り上げることに違和感を抱き、賢治の素顔、賢治の危うさと魅力を解き明かそうとした花巻出身の新聞記者増子義久氏の「賢治の時代」(岩波書店, 1997)に次のような一節がある。

賢治生誕百年祭のために造られた童話村のKENJIドームが撤去された跡を訪れた増子氏は、そのゲートの向うに真新しい石彫を見る。

「ヤマナシを形どった白御影石の碑には同名の賢治の作品『やまなし』の一節が刻まれている。『どうだ やっぱりやまなしだよ よく熟している いい匂いだろう』……『小さな谷川の底を写した二枚の青い幻燈です』という書き出しで始る『やまなし』には透明感にあふれた自然描写が随所に出てくる。目の前の空地では工事の車が忙がしく走り廻りまるで不釣り合いな光景を見せていた。」(24-5頁)

さらに増子は、賢治の自然観について、「狼森と笹森、盗森」や「なめとこ山の熊」や手紙によって次のように論じている。

「『狼森と笹森、盗森』……は『自然との共生』を訴えた物語として読まれる傾向が強いようだ。」(230頁)

「口承文学の『カムイユカラ』(神謡)は神々が主人公になって自分の体験を人間に語るという物語である。……賢治の作品との類似性はこの辺にあるだろう。例えば『風』はアイヌ語では『レラカムイ』(風の神)と呼ばれる。あの『風の又三郎』にも『あいつはやっぱり風の神だぞ、風の神の子っ子だぞ』というセリフが出てくる。こうした『自然』描写は賢治作品の主調音を形成している。」(255頁)

しかし、賢治は「私は春から生物のからだを食ふのをやめました。……ねがはくはこの功德をあまねく一切に及ぼして十界百界もろともに全じく仏道成就せん。一人成仏すれば三千大千世界山川草木虫魚禽獣みなともに成仏だ。」(大正七年五月十九日、友人保阪嘉内あて手紙)と書いて、法華経信者としての生き方を徹底しようとする。(255~256頁、なお、西郷竹彦「宮沢賢治やまなしの世界」黎明書房、1994. の第14章、第16章は、「やまなし」の中の「食物連鎖」問題を中心に考察をしている。)

これに対して、「アイヌの自然観(固有の民族信仰)は狩猟採集を主とする『生業』に基盤を持っているという大きな違いがある。」したがって、「なめとこ山の熊」で猟師小十郎の死骸を熊たちが囲んで祈るようにしている描写を「これはいわば熊が行ったイヨマンテの儀式であろう」(梅原猛「百人一語」)とする解釈があるが、それには無理がある、と増子氏は指摘する。生類を殺すという行為が生業となっているからこそイヨマンテという固有の民族信仰が成立し得るのであって、その逆ではないという。(259頁)「固有の民族信仰と賢治の世界観との無原則的な混同は避けなければならない」(同上)というのである。

工業社会における自然破壊や都会生活における自然喪失に対置して、「やまなし」の自然の透明感あふれた自然描写への感動を土台に、「自然と人間との共生」という課題にかかわる認識を深めるということは、人間が人間らしく生きる条件やその生き方のありさまを想像し、豊かにしていく確かな土台のひとつとすることができるだろう。

増子義久氏に導かれて私自身が辿りついた地点にまで学生諸君の発見を導き得たかといえは、その最初のあたりに止ったと言うほかはない。

これらの発見をつみ重ねる道筋は、もとより多様であり得るであろうが、再度、この道筋を仮説的に設定して実験を試みるものが残されている。

とりわけ、授業の経過や感想文分析で示したように、学生諸君が活発な想像力を働かせ、諸知識を総合して新しい世界モデルを創ることに十分成功しなかった。自然と人間との共生という課題に迫る新しい世界モデルはどのようなものであり得るか、その創造のプロセスはどのようなものであり得るかが探求されねばならないのである。

アイヌのユーカーラや日本の民話も含めて、世界の民話や物語、小説などのなかで人間と自然の関係がよく把握できるものを選んで「やまなし」や賢治の他の作品と読みくらべをしてみる、といった試みも考えられることである。

もう一つ、考えられることは、現に生態系を壊すことなく、自然の猛威を制御することを目

ざしている実験的研究を学生諸君に知らせることではないだろうか。たとえば、荒れた里山の典型となっていた北海道大学苫小牧演習林を「針葉樹の人工林作りではなしに、在来広葉樹の育成を重視」し、「風土に合った林業」と「市民の休養緑地」の機能の両立をめざす「都市近郊の自然の取り扱いと利用のモデル……いわば都市近郊における現代の里山作り」によって甦えらせた石城謙吉教授と演習林職員による実践（石城謙吉「森はよみがえる」講談社現代新書、1994）がある。そこでの幌内川を作り変えるために立てられた「トラウト・ストリーム計画」（これは護岸・排水溝作り工法やいわゆる多自然型工法に対して、川の個性を生かす改修計画）はNHK札幌放送局によって「川に自然は甦えるか」という番組に製作され、大きな感銘を与えたのであるが、これらの実践やそれを支えた自然観と自然科学的知識・技術を知ることは、自然と人間の共生という課題の解決に新しい光を投げかけていると思うのである。

このほか、先に述べた体系的な環境教育（これについては、丸山博氏の体系的指導プランがある。北海道大学教育学部紀要第59号、1992。同教育方法学研究室紀要「教授学の探求」第11号、1993年。同第12号、1994年の諸論稿参照）を実践することへと発展することも考えられよう。

このように、「やまなし」に触発されて、さらに新しい「人間と自然との共生」の世界モデル構築へと向うことは、文学作品の指導がそこで単発的に終わってしまうのではなく、多面的な人間認識の発展へと導くような展望の中で行われるべき営為として考えることへと導くのである。

以上のことは、また、文学作品の指導過程論自体の検討をも促すものである。

人間についての総合的な認識を発展させる上で、文学作品はさまざまな役割を果たしている（あるいは果たし得る）と言えるだろう。その場合に、読み手の側にどのような知識があるかによって、その総合的な認識の質や量は異って来ようし、また、その読みの過程も左右されることとなるだろう。

先にのべたように、読みの指導過程については、第一段階を知覚の段階と規定して実践を行った。その知覚の段階でなされる仕事は、「ことばを絵と感情に置き換える」（奥田理論）こととされていた。

しかし、授業において為されたこと（「授業の経過その1、その2、その3、および資料の授業記録参照）は、たとえば幻燈とかやまなしとかかわせみなどについて、知識を与える、という説明（口頭で、あるいはビデオで）行為であった。「絵と感情への置き換え」は、クラムボンについての自由な想像ということでは為され得たが、多くの時間は知識を与えて理解させることにあてられている。これらの授業実践を反省してみると、奥田理論に忠実でない実践という評価がまずあり得るだろう。その評価は甘受するとして、「絵と感情に置き換える」ということの内実を少し詳しく検討してみたい。

たとえば、書き出しの「小さな谷川の底を写した二枚の青い幻燈です。」という文で、「小さ

な谷川」,「底」「写す」,「二枚の幻燈」,「青い幻燈」といったことばについて読み手の経験のなかの小さな谷川の情景や川底やを想起させるために、どの位の川幅か、深さはどのくらい、水は澄んでいるか濁っているか、などを発問として与えて、読み手の想起を助けることが、「絵に置き換える」ことの指導の内容として適切であるだろう。

また、「写した」という語については、カメラで写すことであろうから、誰が、いつ、何の目的で谷川の底を写したのかが問題とされ得るだろう。誰がという発問には作者宮沢賢治という答が返って来ようが、それまで文芸研などの流儀で教育されてきた読み手ならば「作品の語り手」などと答えるかも知れない。

「感情に置き換える」ことはどうか。

小さな谷川の情景を想起することによって読み手が清澄さ、清涼感、山と谷のたたずまいの静けさなどの感情を生ずることがあり得るだろう。また、「写した」人物を想像することによって、自然に関心を持ち、その清澄な世界に心惹かれている語り手の心情をも想像するかも知れない。

以上のように、文から触発されて生ずる「絵と感情」は、じつはことばの意味を介して読み手の過去経験（直接、間接の経験によって、映像的に、あるいは言語的に、あるいは、身体的感覚として貯えられているもの・こと）を呼び起こしていることに他ならない。

知覚の段階とはいっても、それは黒い点や線を文字として知覚し、文字の連続と断絶とから語を知覚し、語の連続と断絶とから文を知覚するという過程は、語の意味、文の意味の理解の過程を伴っている。むしろ、この意味理解を媒介にしてしか絵にも感情にも、ことばを置き換えることなどできないのである。この意味理解を実現するために、これまでの読みの理論では、(a)辞書によって、その語の一般的な意味を調べ、(b)さらに文脈のなかでの意味を考えさせる、という指導が一般にとられてきている。このプロセスのなかでも、結局のところ「文章理解に働くもっとも基本的な制約とは、読み手が心内に蓄積した経験の総体、すなわち“知識”の量と質とから生じるのではないか…。」(阿部純一、桃内佳雄「文章理解過程」、阿部他「人間の言語情報処理」サイエンス社、1994所収。P.205)と推定される。辞書の説明を読んで、いくつかの意味があることや、そのいくつかの意味の説明が理解できるということは、辞書の説明が、読み手の経験(知識)のレパートリーに含まれていることと同じと認定できるということであるか、あるいは読み手の知識のレパートリーに矛盾や齟齬なくその説明が加えられるということになるであろう。種村完司氏は、知覚は感覚的な諸性質、諸要素をそれなりの自分の生成の基盤としているけれども、対象との交流の中で形成されてくるカテゴリー(時間、空間の形成とか量や質といった)が感覚や知覚のレベルで大いに力を発揮するし、人間の意識作用の中に、いろんな個々の要素を見ながら、それらを総合する総合や統一の機能があり、対象知覚に際してそういう機能が発揮されていると述べている。(種村完司「知覚論の視座」H I A S, 1997. pp.19~24)この種村の講演とその後の討議の中で、知覚を「像」として考えることの是

非が論じられている。(pp.61~72)「ことば」を「絵」に置きかえる、というとき、それは読み手の頭の中に、ことばの指示している対象や情景の「像」を結びせることと理解することは、一見、納得できそうな感もある。しかし、「対象を知覚することと、その対象のイメージを心に描くこととは、確かに共通な何かがあるだろうが、それでもそれら二つは容易に区別しうる事象なのである。」(U. ナイサー「認知の構図」古崎他訳、サイエンス社、1978. p.137-8) ナイサーは、さらに次のように述べる。「心像を持っているという経験は、その心像として描かれた対象を知覚しようとする内的な準備段階にまさにあたるのであり、そして、人によりその心像の種類と質とが異なるのは、抽出しようとする準備している情報の種類の違いを反映しているのである。」(同上、p.138-9)このように考えるならば、「ことばを絵に置き換える」ということは、ことばの対象指示的意味の理解に基づいて、その対象の心像が生じ、その対象を知覚しようとする内的準備段階に達するまでのことを指すのか、さらに、この準備に基づいて、語や文の意味をスキーマやスクリプトを用いて推論し、理解することまでを指すのか、といった疑問が生じてくるし、心像を描く刺激となることばの対象指示的意味の理解とはどのようなもので、知覚の結果としての理解(ナイサーに従ってパーセプトと言ってもよい)はどのようなものか、両者の差異は、といった問題も生じてくる。また、市川伸一氏の紹介するところに依れば、ピリシン(Pylyshyn,1973.)は「心的イメージは外界の像が未処理のまま心の中に保存されているものではない。それは、すでに処理され、構造化され、意味を付与されたものである。こうした内的表象(internal representation)は命題的に記述されているものであり、イメージといえども言語の処理とは異なる表象を仮定する必要はない。」と主張しているという。

以上のような認知心理学の指摘に基づいて次のように言うことができよう。よみの第一段階を作品を知覚する段階というにしても、その知覚は、ことば(単語、文の意味)と結びついている知識に基づいて情景やもの・ことの内的表象を形成することであり、情景やもの・ことの写像を思い描くということと考えてはならないのではないであろうか。

奥田理論に基づく実践のなかで、この知覚の段階で、「頭の中のテレビに写してみましょ」といった指示語が教師によって与えられたりしているが、これは「絵に置き換える」という説明が必然的に生み出した実践であり、知覚の段階における理解という働き、知識を想起し結びつけるという働きの重要性を位置づけ得ない実践体系となる恐れがあると言わなければならない。

また、「文章理解過程にとってもっとも特徴的で基本的な処理は、知識と文脈情報を利用しながら、文章の“一部”を理解し、“他の部分”と関係づけること」(桃内佳雄、阿部純一、前掲書、P.211-2)であって、文章の理解・推論を支える知識について、スキーマあるいはスクリプトという概念で展開されている理論から、読みの第一次段階で、従来、難語句、難しい文章の指導といわれることにも新しい光をあてることができるのではないだろうか。つまり、容易にスキーマあるいはスクリプトを想起し得ない語句や文こそが、難語句、難しい文と言えらるだろう。「やまなし」で言えば、クラムボンといった語などはそれに当るだろう。この場合、スキーマ

マ、スクリプトを読み手が想像によって創りださなければならず、前後の文脈と整合的なスキーマ、スクリプトを創るために、難語句、難しい文の前後の文、場面、そこでの登場人物の行動、心情への理解が求められることになる。

このようにスキーマ、スクリプトの有無やその想起の難易によって、語句や文の「難しさ」の判定を客観的にすることもできようし、あるいは生徒個々に即してなし得ることとなるだろう。

さらに、これまでの国語教育で、分析批評の立場に立つと主張して、視点に注目しての指導が展開されたことがある。これに対しては、すでに西郷竹彦氏の徹底した批判が展開されているが、(西郷竹彦「法則化批判」「続法則化批判」黎明書房, 1989. 5, 1989. 8), 文章中のある場面、情景の理解にとって、どこから、誰が見ているのかを推論させることはどのような役割をするのか、その見方はどのようなものかを明らかにすることが必要だろう。宮崎清孝氏は、佐伯胖氏の視点論、西郷竹彦氏の視点論を発展させて、記述されている対象に仮想的自己(佐伯理論で言えば読み手の分身としての小びと)を派遣して、その対象の諸性質、動きなどを実感的に感得することを読みの活動では重要と指摘している。(宮崎他「視点」東大出版会, 1985)

このことは、種村完司氏の知覚論で触れられている知覚の能動性という指摘や、これまで述べてきた知覚のなかでの知識の能動的な役割とも符節を合することと言える。

ことばを絵と感情に置き換える、というとき、その絵が、ことばの指し示す対象の写像、静止的な像として考えられるべきではなく、まさに読み手の思考活動のなかで処理され、構造づけられたものとして理解されなければならないと思われる。それは「絵」が、まさに画家の感性と知性、その技術によって構成表現されていることを考えるならば、至極当然のこととして容認されるだろう。

ここから、奥田靖雄氏が、読みの第一段階の知覚を、必ず「情緒的な知覚」ということばで示していること(奥田, 国分一太郎編, 前掲書, P.119)の意味も明確になるだろうし、さらにそれは正確には「感情的、理性的に処理され、構造づけられた表象の形成」を内容とするものと言うべきだろう。

さらに、この総括的検討で問題としなければならないのは、これまでの知覚段階の検討から導かれることであるが、読みの指導を二段階あるいは三段階の段階的指導過程として構成することの是非である。

すでに三上勝夫氏は、知覚の段階を一次読み、二次読みとわけることについて、読みの過程の指導は「行きつ戻りつ」読んで行けばよいのであって、殊更に一次、二次と区分する必要はないという指摘をしている。(鈴木秀一, 三上勝夫「文学作品の読み方教育論」明治図書, 1986. p.184)。これは、先に桃内氏らが「知識と文脈情報を利用しながら、文章の“一部”を理解し、“他の部分”と関係づけること」と述べていることとも重なり合う。

とりわけ、この「やまなし」の授業で、いわば、これまでの指導過程論で言えば、主題(テ

ーマ)と理想(イデー)の理解と言われる段階に当る第二段階の指導が学生諸君の真の思考の活性化に成功しなかったことを考えれば、読みの段階的指導について再検討してみる必要を感じるのである。

段階的指導とか三読法とか言われる指導法は、もちろん、数多く成立しており、それらが同一であるとは言えない。従って、これらの内容の精査が必要である。また、これに伴って、大久保忠利氏たちが唱えた一読総合法についても再検討してみるべきだろう。ただし、一読総合法は、認知心理学などの発展以前の主張であり、その理論的根拠は相当に吟味すべきものであると思われるが。

最後に、授業過程全般について、さきの感想文分析でも少し触れたが、学生諸君は多くは肯定的に評価してくれた問題について述べておく。

「授業(は)とてもおもしろかった。…小学生にもどったみたいに楽しく授業を受けられた。」(C)、「全体としてはすごくおもしろかったです。」(T)、「先生が目のつけ所を言わなかったら、その奥の部分を見逃していたかもしれない。」(E)、「とても興味深い内容で」(A)、「流れとしては良かったと思う。タイトルを考えることから始まって、自然描写について触れ、最後はやまなしに象徴されるものを追う。この展開はとてもいいと思います。」(SH)、といった感想が主なところであるが、学生諸君には肯定的に授業が評価されていると言える。しかし、これまで述べてきたように、授業には多くの問題点や不十分さがあった。前稿では、「かわせみ」が魚を捕食するさまは、残酷な印象を与えるのでビデオなどで生々しく見せて説明することはしない、といった予定を立てていたのに、実際の授業では「かわせみ」の同類の赤しょうびんの魚の捕食のビデオを見せている。また、とりわけ第二段階の授業は読み手の思考の活性化を十分実現できなかった。それは3名の学生が感想文で指摘していたのであるが、その指摘をしながら「全体としてはおもしろかった。」と評価しているのである。これは、授業の分析的評価の訓練を受けていない学生諸君にとって無理からぬことではある。講義や授業の評価をその聴講者に求めることは、最近、よく見受けられるところであるが、その聴講者の批評眼、批評能力を高めることを伴わないと弊害を生じさせることも考えるべきことである。


ともあれ、私自身の授業評価は、この小稿の全体で行ってきた通りである。授業の組み立て方や具体的な発問などの再検討の課題を問題点として明らかにした授業であったと言うべきだろう。

最後に、このような授業の機会を与えて下さっただけでなく、そのビデオによる記録や資料などの探索まで協力して下さいました北海道教育大学岩見沢校若菜博教授、藤原顕助教授、また総合教育研究室主任として、さまざまな配慮を頂いた進藤貴美子教授に対して、さらに聴講してくれた学生諸君に深く感謝して本稿を終りたい。

(すずき しゅういち 本学人文学部教授 教育方法学専攻)

資料 授業記録(1997・2・19)

時間 (分)	教師の活動<板書>	生徒の活動
10	<ul style="list-style-type: none"> 教材配布(入倉版「やまなし」) 長岡輝子の朗読テープを聞かせる。 	
20	<p>(朗読終わる, 12分10秒)</p> <ul style="list-style-type: none"> この材料をどう読んでいくか。作品の世界を町とすると、飛行機で飛んで来て、上空から町を眺めて、そして飛行場に着いたところ。そこで、この町に入って町のいろんなものを見つける、探検をする。それからこの世界に入って世界を知ることによって、自分の心を新しくする。この二段階で読んでいく。(解釈学的方法と異なる) <板書①テキストの世界を知る。②テキストによって心を活性化する> 	
30	<ul style="list-style-type: none"> 読んだことのある人? 題名何がふさわしいか。 <予想題名, 板書> 最初の一文(「小さな谷川の…二枚の青い幻燈」)の役割は? 「梓づけ」の説明(「オツベルと象」, 「猫の事務所」の副題, 「注文の多い料理店」の序文などでの梓づけ=フィクションであることの宣言) <幻燈≠現実> 	<p>N 小学校で読んだ。O 自分で。 C 青い幻燈, T 樺の花, M 蟹, R 幻燈, S 青い幻燈, N やまなし, A 幻燈, I クラムボンと蟹の親子, E 青い幻燈, G 川底, H 光の網, O やまなし, SH やまなし, Su 幻燈</p>
40	<ul style="list-style-type: none"> ほかに疑問はないか? 例えば「なぜ青いか」「なぜ二枚か。場面に動きはあるのに。」 幻燈はいつ頃できたか。20年前, 50年前, 70年前 幻燈の説明(1799年, ベルギーのロベールソン発明, 江戸時代に伝わる。画を動かす工夫, 色々あり。) 「五月」に入る。「五月」でわからないことは? 「クラムボン」は何か、想像してみよう。<学生の答, 板書> 	<p>50年ほど前という学生多し。</p> <p>G クラムボンとは何だろうか? Su 生き物, E 水草, I 蟹の母親, A 幅のある水草, N プランクトン, S 水の泡, R 泡, H 目が赤いもの, M 光, SH 虫, T 蟹の友達, C 小魚, O いい生き物</p>
50	<ul style="list-style-type: none"> 生き物と考えた場合, 擬人法で「笑う」も想像し易いが, 水草, 泡, 光の場合「笑う」とはどんなことか。 「かぶかぶ笑う」とは? 「かぶかぶ」は他の作品にないが, 似たことば「いっぶかぶ」があることの説明。(「あぶあぶ溺れること」) 	<p>E 水草がゆらゆらゆれる, S 泡がのびたり縮んだり, はじけたり。 M 光がパッと射す H 「ぶかぶか」じゃないんですか? N プランクトンが揺れている状態。</p>
	<ul style="list-style-type: none"> では, 次の「死んだ」「殺された」はどんな状態? 泡だと? 何かって, 魚? 光の場合は? クラムボンについては諸説があるが, 結局, わからない。蟹語である。ある詩人は, 何か特定する必要はなく, 各自, 自由に想像すればよいと言っている。 	<p>C 水草たべられたこと, 次の「笑った」は別の水草。 S 泡, 殺されたは, 何かぶつかって(例, 魚)はじける。 S はい。 H 死ぬは光がさえぎられて来なくなる。「笑う」はまたパッと光が射すこと。</p>

時間(分)	教師の活動<板書>	生徒の活動																												
60	<ul style="list-style-type: none"> 「にわかにはパッと明るくなり…斜めに水の中に並んで立ちました。」のところが、どう思うか? 「五月」の最初は「青暗い」状況、それが「にわかにはパッと明るくなったのは、朝日が昇ったのか、陽が雲から出たのか、いつ頃と思うか。 「光の網」これは美しい描写だ。川が澄んでいる。現在の日本の川はどうだろうか。 「魚が…泡はつぶつぶ流れました」(読む)魚がどうなったか、わかりますね。かわせみを知っていますか。(同じ仲間の「赤しょうびん」の魚をとるビデオを観せる) 「二ひきはまるで…しずかに砂をすべりました」(読む) 	<p>(午前中で、雲から太陽が出たと見たいという学生多し)</p> <p>(ビデオを観る)</p>																												
70	<ul style="list-style-type: none"> 「十二月」に入ります。 <板書> 水晶、金雲母、見たことありますか。  水晶、金雲母はキラキラ光る鉱物。 「五月」は薄暗いところから始まったが、「十二月」はキラキラと明るい場面から始まる。ラムネは知っている? そこで子蟹2匹は泡吐き競争をやるわけです。 そこへ「やまなし」が落ちてくるわけですが、やまなしというのは野生の梨で、直径3センチ位。 「五月」と「十二月」を比較してみましょう。作品には、起承転結という構造があるので、それを見ましょう。 	<p>(学生ほとんど挙手)</p>																												
80	<ul style="list-style-type: none"> 「転」のところ、飛びこんできたものの比較。 「かわせみ」は生命を奪うもの、「やまなし」は生命にとって何なのか、表現してみましょう。 	<p>(やまなしは生命にとって)</p> <p>O 生命に楽しみを与えるもの G " ふくらみを" R " うるおい" T " ゆめ" S u 生命を癒す C " によるこびを" S H 生命を育てる S 生命のオアシス N 生命にやすらぎを" I " うるおい" M (?)</p>																												
90	<ul style="list-style-type: none"> 「やまなし」は生命に喜びややすらぎを与えてくれるが、「かわせみ」は魚の生命を奪う。魚はクラムボン(例えばプランクトンや小さい虫として)の生命を奪う。次々と生命を奪われるようなつながりを、生物学では食物連鎖と言うね。自然にはそういう面もある。 さて、最初に言ったように、この授業は二段階で構成するわけだが、ここで第二段目に入ろう。第二の段階でやることは四つ。(資料配布) 	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><五月></td> <td style="text-align: center;"><十二月></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(起)クラムボン会話</td> <td style="text-align: center;">泡吐き競争</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(承)魚、会話</td> <td style="text-align: center;">父親蟹</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(転)かわせみ</td> <td style="text-align: center;">やまなし</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(結)白い樺の花</td> <td style="text-align: center;">波</td> </tr> </table>	<五月>	<十二月>	(起)クラムボン会話	泡吐き競争	(承)魚、会話	父親蟹	(転)かわせみ	やまなし	(結)白い樺の花	波																		
<五月>	<十二月>																													
(起)クラムボン会話	泡吐き競争																													
(承)魚、会話	父親蟹																													
(転)かわせみ	やまなし																													
(結)白い樺の花	波																													
100	<ul style="list-style-type: none"> 第一の「心に残った自然描写場面を探してみる」をやろう。文章番号で言って下さい。 	<p>C 27, 67, 106, T 30, 67, S H 73, 74, M 29, H 27, 28, 29, R 28, S 27, N 73, 74, A 28, I 73, 74, E 27, S u 70, G 73, O 73, 74</p>																												
108	(休憩)																													
	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>(106)</td> <td>(74)</td> <td>(73)</td> <td>(70)</td> <td>(67)</td> <td>(30)</td> <td>(29)</td> <td>(28)</td> <td>(27)</td> </tr> <tr> <td>やまなしの円い影を追いました。</td> <td>三つの横歩きと、底の黒い泡が、合わせ</td> <td>いかに遠くからと、ただひびく音の音がひびく。</td> <td>ラムネの透き通る光の底まで、透き通る火を燃やして消したりしている。</td> <td>静かに砂をすべりました。</td> <td>泡と一緒に、白い樺の花すべりが天井をたくさん</td> <td>うの黄金の光をまるくじゅうりくちやくちやにして、きりくちやにして、また上に変</td> <td>波から来る光の網が、底の白い岩の上で、美しく縮んだ。</td> <td>にわかにはパッと明るくなり、日光の黄金は夢のよなうに水の中に降ってき</td> </tr> <tr> <td>(2名)</td> <td>C N</td> <td>(3名) I S H O</td> <td>(5名) G N S H O I</td> <td>(1名) S u</td> <td>(2名) C T</td> <td>(1名) T</td> <td>(2名) M H</td> <td>(3名) A H R</td> <td>(4名) S C H E</td> </tr> </table>	(106)	(74)	(73)	(70)	(67)	(30)	(29)	(28)	(27)	やまなしの円い影を追いました。	三つの横歩きと、底の黒い泡が、合わせ	いかに遠くからと、ただひびく音の音がひびく。	ラムネの透き通る光の底まで、透き通る火を燃やして消したりしている。	静かに砂をすべりました。	泡と一緒に、白い樺の花すべりが天井をたくさん	うの黄金の光をまるくじゅうりくちやくちやにして、きりくちやにして、また上に変	波から来る光の網が、底の白い岩の上で、美しく縮んだ。	にわかにはパッと明るくなり、日光の黄金は夢のよなうに水の中に降ってき	(2名)	C N	(3名) I S H O	(5名) G N S H O I	(1名) S u	(2名) C T	(1名) T	(2名) M H	(3名) A H R	(4名) S C H E	<p>選ばれた文</p> <p>選んだ学生</p>
(106)	(74)	(73)	(70)	(67)	(30)	(29)	(28)	(27)																						
やまなしの円い影を追いました。	三つの横歩きと、底の黒い泡が、合わせ	いかに遠くからと、ただひびく音の音がひびく。	ラムネの透き通る光の底まで、透き通る火を燃やして消したりしている。	静かに砂をすべりました。	泡と一緒に、白い樺の花すべりが天井をたくさん	うの黄金の光をまるくじゅうりくちやくちやにして、きりくちやにして、また上に変	波から来る光の網が、底の白い岩の上で、美しく縮んだ。	にわかにはパッと明るくなり、日光の黄金は夢のよなうに水の中に降ってき																						
(2名)	C N	(3名) I S H O	(5名) G N S H O I	(1名) S u	(2名) C T	(1名) T	(2名) M H	(3名) A H R	(4名) S C H E																					

時間 (分)	教師の活動<板書>	生徒の活動																																							
110	<ul style="list-style-type: none"> 皆さんが選んだのは、「五月」のパッと明るくなった場面、樺の花が流れる場面。ここは子蟹は樺の花びらを見ないで、「こわいよ」と言っていますね。「十二月」の月光が川底まで透き通り、波が美しい場面、それに蟹たちがやまなしを追いかける場面ですね。 この美しい描写を、自分のことばで表現できるか、文章訓練としてやってみるといいかも知れない。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>「自然と人間」 (学生に配布)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 自然の描写、表現で心に印象づけられたところを拾い出してみよう。(抜き出して自分のことばで印象を書いてみる) 2 蟹の親子の「自然」のうけとり方に注目してみよう。「五月」と「十二月」ではどう変わっているか。 3 「象徴」を考えてみる。なにがなにを象徴しているか。 4 題名は、どんなことばがふさわしいか。 </div> <p>(学生, NA) G「こわいよ」</p>																																							
120	<ul style="list-style-type: none"> では、次の問題、「蟹の親子の『自然』のうけとり方に注目し、『五月』と『十二月』を比較する」にいけます。(63～69, 97, 98, 103～111を読む) どう違うだろう? 63の父のことばに、子蟹は何とこたえているか。 樺の花を見ていないね。109に対しては「おいしそうだね」五月は自然の美しさに気づかない。十二月は自然を肯定的に好ましいものとして受け取っている。 																																								
130	<ul style="list-style-type: none"> では、次「象徴」を考えてみる。何が何を象徴しているか。 象徴ということばは、憲法にも使われている。「天皇は日本国の象徴であり、日本国民統合の象徴であって…」しかし、これはわかりにくい。平和の象徴に鳩、月桂樹の小枝をくわえた鳩が画かれたりしているが、この作品は何を言いたいのか、を掴んでそれを端的に表現しているもの考えてみようということ。 作品の言いたいこと、というと、すぐ作者の意図と考えがちだが、これは解釈学的な読解指導の誤った点として、戦後、厳しく批判されたこと。 																																								
140	<ul style="list-style-type: none"> これは余談だが、次の文章をどう読むか。 「敵艦見ユトノ警報ニ接シ我艦隊ハ直チニ出動、之ヲ撃滅セントス。天気晴朗ナレドモ波高シ」 ①「天気晴朗…」がなぜついたか。②字眼「撃滅」の読み方(垣内松三の説)説明 																																								
150	<ul style="list-style-type: none"> 「やまなし」は、どんなメッセージを我々に送っているのか。いま、皆に「自然描写の美しいところ」を見つけてもらったが、自然は、美しいもの、恵みを与えてくれるもの、とすることができる。だが、今の日本の現実はどうか。石狩川は鮭も沢山上がらないほど汚れている。千歳川は自然の流れを変えようとされている。大雪山には縦断の道路がつくられようとしていて鳴き兎が棲めなくなりそうだ。酸性雨で森が枯れるなど自然破壊が進んでいる。こういう現実立って「やまなし」の美しさを私達はうけとめていることになる。この自然と人間との関係を考えてもう一度、題名を考えてみよう。 題名発表 																																								
160		<p>第1表 (mは男子)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>最初題名予想</th> <th>氏イニシアル名</th> <th>最終題名つけ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">幻 燈 (3名)</td> <td>R</td> <td>自然の明暗</td> </tr> <tr> <td>A</td> <td>やまなしの匂い</td> </tr> <tr> <td>Su</td> <td>やまなし</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">青い幻燈 (3名)</td> <td>C</td> <td>やまなし</td> </tr> <tr> <td>S</td> <td>外界</td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>自然の息吹き</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">やまなし (3名)</td> <td>SH m</td> <td>やまなし</td> </tr> <tr> <td>N</td> <td>やまなし</td> </tr> <tr> <td>O</td> <td>やまなし</td> </tr> <tr> <td>蟹</td> <td>M m</td> <td>やまなし</td> </tr> <tr> <td>樺の花</td> <td>T m</td> <td>天井の波</td> </tr> <tr> <td>光の網</td> <td>H m</td> <td>天井</td> </tr> <tr> <td>クラムボン 蟹の親子</td> <td>I</td> <td>谷底の自然</td> </tr> <tr> <td>川底</td> <td>G</td> <td>幻燈の中の自然</td> </tr> </tbody> </table>	最初題名予想	氏イニシアル名	最終題名つけ	幻 燈 (3名)	R	自然の明暗	A	やまなしの匂い	Su	やまなし	青い幻燈 (3名)	C	やまなし	S	外界	E	自然の息吹き	やまなし (3名)	SH m	やまなし	N	やまなし	O	やまなし	蟹	M m	やまなし	樺の花	T m	天井の波	光の網	H m	天井	クラムボン 蟹の親子	I	谷底の自然	川底	G	幻燈の中の自然
最初題名予想	氏イニシアル名	最終題名つけ																																							
幻 燈 (3名)	R	自然の明暗																																							
	A	やまなしの匂い																																							
	Su	やまなし																																							
青い幻燈 (3名)	C	やまなし																																							
	S	外界																																							
	E	自然の息吹き																																							
やまなし (3名)	SH m	やまなし																																							
	N	やまなし																																							
	O	やまなし																																							
蟹	M m	やまなし																																							
樺の花	T m	天井の波																																							
光の網	H m	天井																																							
クラムボン 蟹の親子	I	谷底の自然																																							
川底	G	幻燈の中の自然																																							
168	(終了)																																								
170																																									