

詩的経験の成立をめざす詩の学習

—英国の中等学校における実践を中心に—

山元 隆春

(広島大学学校教育学部)

1. 英国における詩教育の課題 —『生活のための言語』(パロック報告)を中心に—

1975年に教育科学省(Department of Education and Science;日本の文部省にあたる)が刊行した報告書『生活のための言語(A Language for Life)』(報告書をまとめた委員会の委員長の姓を冠して『パロック報告』と呼ばれている)は、イギリスにおける初等・中等国語教育の現状を集約し、報告したものである。この報告書の中の詩教育に関する項には、現代英国における詩教育のいくつかの課題が指摘されている。

1. 1 公試験の影響

英国の中等教育を語る上で避けて通れないものに、かつてはGCE試験(General Certification of Education Examination)およびCSE試験(Certification of Secondary Education Examination)があり、1988年の夏から実施された新しい試験制度GCSE試験(General Certificate of Secondary Education)がある。これらの試験の成績は、中等教育終了者が上級学校へと進学したり、就職したりする際の重要な判定資料となるために、これらが中等教育に与える影響は大きく、国語教育における詩の指導の場合も例外ではない。これらの試験を意識した詩の指導の場合、詩そのものを分析的により詳しく読み込んでいくアプローチの仕方が重視されることになる。いわば、与えられた詩をどのように分析あるいは解釈させ、どのようにパラフレーズさせていくかということに指導の眼目が置かれるわけである。『パロック報告』はこのような指導法のもたらした弊害の一つを、あるアンケートの結果を考察することによって指摘している。それによると、中等教育終了資格試験を目指す分析的な詩の指導を受けた1000人の中等学校の生徒の中で、学校を卒業してからも続けて詩を読みたいと考えている生徒は170人にすぎなかったという(DES, 1975, P.135,なお『パロック報告』のこうした見解はYarott,G. & Happin,W.S., 1970,1971に基づいている)。このような報告は、詩をなかば機械的に読ませていくようなやり方がいかに生徒の詩に対する興味・関心を殺いでいるかということを示すものでもある。

1. 2 詩を読むための「場」を形成する必要性

生徒たちに詩を機械的に分析させ解釈させていくやり方がこのような弊害をもたらしているとはいっても、彼らに詩を深く読み味わせていくためには、どうしても詩の中身を詳しく学習させ

そのための手だてが必要である。詩を分析したり学習したりすること自体は、詩を学習する上でたいへん重要なことであり、ないがしろにしていい性質のものではない。問題は、分析や解釈という営みを生徒の学習活動の中にどのように位置づけ機能させていくかということにある。このことをめぐって、詩を読む上でのコンテキスト（場）を作り出すことが重要であるとされている。つまり、一つ一つの詩を解釈することを義務的に押しつけるのではなく、生徒がある種の必然性を持って詩に取り組むことができるような状態を教室の中に作り出すことが求められているのである。そういった場では、教師－生徒間の対話が重視され、そういった対話の中でごく自然な形で詩の読みが行われることが望まれているのである。粗く見る限り、この「場」の重視という問題が、英国のことばの教育全体においても中心に据えられている。

1. 3 教材知識・教材研究の問題

また、以上のような詩の指導の問題と切り離すことのできない問題に教師の教材知識をめぐる問題がある。詩を読む上で有効な場を作っていくためには、教師の側が教材発掘のために時間と労力を惜しんではならないという、もっとも基本的な事柄がイギリスの詩教育の中にあってもことさらに強調されているのである（DES,1975,P.136）。その背景には、多くの学校で詩の指導のための教材源（resources）が不備であるという現状がふまえられているようである（DES,1975,P.136）。ここで言う教材源の中には、活字になった詩はもちろんのこと活字になっていない詩や、レコード、テープ、カセットなどに録音された詩まで幅広く含まれる。国語教育に関する代表的な専門誌 *English in Education* (National Association for the Teaching of English) などには、論考の間の頁のところどころに詩編が載せられ、教師の教材発掘の一助になるような配慮が為されている。また、詩人たちを学校に呼んで自作を朗読してもらったりすることも生徒を詩に親しませる上で重要なこととされている。実際、そういったことを可能にするものとして、the Art Council（芸術協会）と教育科学省とが協力して1969年に設立した「Writers in Schools 計画」がある（Jackson,D.,1983,pp.55-63）。このように、詩人のなまの声を学校で聞くことのできる機会が公に保証されているということは注目に値する。

『バロック報告』の詩の項の結びの部分で報告者は「詩は偉大な教育力を持つが、多くの学校では詩に対する責任感の欠如や誤解や誤った方向づけがなされている」と述べ、十分な詩の教材が欠けていることを指摘している。悲観的な調子を持ちながらも、報告者の意識の中では詩が「偉大な教育力」を持つということへの疑いはないようである。

2. 詩学習に対する生徒・教師の意識

『バロック報告』から12年後、教育科学省の青書（Blue Book）として出版された『中等学校における詩教育』（1987）には、詩教育について次のような見解が示されている。

「詩とはまことに重要なものである。というのも、詩が、私たち人類の探究及び理解のための言語使用の中心的な見本だからである。私たちが価値を置く他の文章形式と同様に、詩は私たちの経験を型どり、意味づけ、私たちが既知の世界に対する確信を持って動いたり、そういった確信を乗り越えるための、また、意義深く記憶しやすく、考え抜かれたことばを通じて、生成された

意味に反応する手助けとなる。(中略=山元) 詩は、思考・感情・形式の全面にわたって、表現の歓びを体現する」(DES,1987,p.1)

「詩が国語科の中心となる必要がある。なぜなら、詩が私たちに対して、経験のなかで活性化されることばの特質をもたらしてくれるからである。もしもことばが倫理的・情緒的な生活から切り離されるとすれば、つまり、読者の心に通じ合わず、活性化されることもないような単なる決まり文句の羅列になるとすれば、私たちは詩が与えることばという活気に満ちた源泉を子どもたちから奪い取ってしまうという危険をおかすことになる。

私たちは教師として、利用可能な夥しい語彙に関心を持つよりも、ことばという源泉が私たちの生徒によって現実にどの程度用いられているかということに関心を持っている。諸々の事柄のなかで文学こそはエズラ・パウンドの言うように、ことばを生き生きとした精密なものに保つ方法である。国語教育における詩という場でこそ、私たちは言葉の獲得や、言葉の力と趣きの中で豊かさや活力とを生徒たちに回復させることができる。」(DES,1987,p.3)

詩の有する教育力を信ずる、という点は『バロック報告』と変わらない。詩が偉大な教育力を持つということを感じつつ、それをどのように具体化していくのかということに力点が置かれていることは確かである。と同時に、詩を読んだり書いたりすることを通して「ことば」の力に学習者が自覚的になるようにしていこうとする意識がここにはある。いわば、詩的言語の機能を教室や日常の場において発現させることが重要な関心事となっているのである。

2. 1 中等学校の生徒たちの詩に対する姿勢

二つの報告書の執筆者たちが認めているように、現代英国の詩学習を取り巻く状況はけっして楽観視できるものではないという。

次に掲げた表は、当局による中等教育に関する調査報告書の第1冊『諸学校における言語実践(Language performance in schools)』(HMSO,1982)において公にされたものである。15歳の生徒たちの詩教育に対する姿勢を、11歳の生徒の調査結果との比較した結果をまとめたもので、イギリスの中等学校の生徒たちの詩に対してどのような意識を持っているかということを知ることができる。たとえば、「私は詩を読むのが好きだ。」という命題に対して、生徒たちがYes-Noのいずれかについて答えるように求めたアンケートの集計結果を示したのが下の表である。

	年齢	全 体		男 子		女 子	
		%Yes	%No	%Yes	%No	%Yes	%No
私は詩を読むのが好きだ。	11	59.5	56.9	50.0	46.0	68.8	27.9
	15	32.4	67.0	23.6	75.4	41.5	58.3

この表の数値から、11歳の生徒よりも15歳の生徒の方が、詩を読むことそのものについて嫌悪感を抱いているということがわかる。つまり、中等学校入学時には「好き」であったものが、何年かすると「嫌い」に転ずるといっているのである。

このような生徒の実態に対しては、勅任視学官たちも頭を痛めている模様で、先に触れた『中

『中等学校の詩教育』においても次のように述べられている。

「概して、1975年のバロック報告において述べられている文学教育の特色が、詩の指導に関する限りさして変わらないものであると記すことは、落胆を招くものであろう。バロック報告には、こうある。『説明的な要約が支配的に広がってしまった。つまり、文学は衰退したのである。』『散文の理解とほとんどかわらないように詩を扱』ったり、『切実な反応のために何らヒントとならないような規範的な回答や、ステロタイプ化された注釈』などが、中等学校の多くの生徒たちの中に、文学に対するある種の敵意ある態度を形作るのに一役買っているのである。その例証としてAPUが行った第1回中等教育言語調査における統計がある。そこでは、47%の生徒たちが学校外では詩を読まないとし、73%の生徒たちがあまり熱心には詩を読まないとしている。そして、36%の生徒は詩に対して全くの反感を示しているのである。さらに、ある14歳のOレベル（普通レベル）の生徒のコメントの中には、このことが如実に示されている。『もしもぼくが二度とけっして詩を読まないことを許されるなら、きっとぼくは詩を読まないことだろう。ぼくの人生において詩を読むということは、ぼくに何らの楽しみも与えなかった。詩を読みたいと思う子どもがいるなら、ぼくはその子どもたちのための特別のクラスを作ってあげたい。』」

(DES,1987,pp.5-6)

先にも論じたように、勅任視学官の報告書には、詩によってことばの力の回復を図ろうという強い意図を伺うことができた。しかし、彼らの目に映った現代英国の中等学校における詩の学習の現状は、必ずしもそういった願いを果たすのに十分なものではなかった。不十分な指導のあり方が生徒たちの内に詩への「敵意」を生んでいるというのである。

2. 2 中等学校の詩教育に関する実態調査—教師たちの詩教育に対する姿勢—

一方、教師たちは詩を教えることについてどのような意識を持っているのであろうか。

オックスフォード大学のピーター・ベントン (Benton, Peter.) は、小学校・ミドルスクール・中等学校の各6名の教師たちから、詩の授業を行う上で頭を悩まされている事柄について自由記述式の回答を引き出している。その回答を分析すると、次の表の通りになる。

困難さや悩み	小学校	ミドル	中等
適切な詩を見つける・教材源の不足	27.0	8.4	15.3
十分な時間を見つけること	27.2	8.4	3.8
教師の側の経験や知識の欠如	0.0	8.4	23.0
教師の側の気後れや感情的抵抗	4.5	25.0	3.8
自分の考えを押しつけてしまう・独善的になりすぎる	4.5	0.0	7.7
子どもたちの内に組み込まれた詩に対する嫌悪感	0.0	16.6	30.8
詩に対して生徒の興味を失わせてしまうこと	0.0	8.3	19.2

(Benton, P., 1986, p.10)

ベントンの調査によれば、中等学校の教師たちの詩教育に対する「悩み」のうち、最も大きい

ものは「詩に対する子どもたちの嫌悪感」をいかに取り除くかということであった。詩に対する嫌悪・偏見・敵意というものは、先に取り上げた『バロック報告』においても触れられていたものであるし、それ以外のいくつかの報告においても扱われている。また、特に詩に対して嫌悪感を表明するのが、第3学年(13～14歳)の男子であるという分析も為されている。

ベントンは詩教育に関してこういった「困難さと悩み」を持つ英国の国語教師たちの詩教育に対する考え方をさらに詳しく知るために大規模なアンケート調査を実施した。この調査に対して、オックスフォードシャーの総合制中等学校の国語に関わる合計175名のスタッフが60%を越えるほどの回答を示したという。

ベントンが用いた調査用の質問紙はAからFまでの6つのセクションに分かれ、合計44の質問が掲げられている。この質問に対する回答をもとにして、詩の指導の全般にわたる教師たちの取り組みが分析されている。ここでは「詩を読み、討議すること」について調査に協力した教師たちが示した回答に対するベントンの考察を取り上げたい。

当然のことながら、詩を読んだり、討議したりすることが重要でないとした教師は全体の3%に過ぎなかった。このことは、英国の国語教師たちが詩を教える場合に、読むことや討議することを中心的な活動と考えていることを意味する。詩を読み・討議することについてアンケートに回答を寄せた教師たちの見解を、ベントンは次の6点にまとめて分析している(Benton, P., 1986, pp.13-5)

①「詩は子どもたちの意識を磨く」「詩は子どもたちにことばの新しい用法を知らせる」「詩は散文によるよりも深く、ことばの無限の可能性への探究をもたらさう」といったことばに明らかのように、ことばの可能性についての子どもたちの意識の発達に関わるものである。教師たちの半数近く(49%)は、こういった理由を積極的に支持しており、この項目がもっとも回答の多いものであった。

②「楽しさ」「おかしさ」そして「愉快さ」といったものが二番目に多かった理由で、回答全体の31%を占めていた。

③教師たちの20%以上が、さまざまな態度や概念を喚起し、共有させていく上で、詩について討議することの価値に目を向けていた。

④詩が保護されるべきものだと感じていた17%の教師たちは、人類の文化的経験の不可欠な部分としての詩の役割に注目していた。また、回答者のうち10%は、とくに人類の文化的遺産について何らかのかたちで言及していた。たとえば、「詩及び韻文は、英語と英国文化の不可欠の部分であり、これらについて詳しく知ることは純粹に社会を理解していく上で重要である。」といった回答が見られた。

⑤回答者の15%が、洞察を広げていく上での、あるいは「世界」及び「人生」を理解する上での詩の価値に言及していた。

⑥何人かの教師たちは、詩がそのものの短さによって大きな美的体験をもたらしながら、構造化され、制御され、組み合わせられた書きことばの好例を示してくれると記していた。

こういった教師たちの見解から浮かび上がってくるのは、詩の内容的価値を重視する姿勢よりも、むしろ詩の有している文化的・教育的・社会的機能を重視しようとする姿勢である。少なくとも、質問紙に回答をした教師たちは、詩を読み・討議することによって、詩のことばが持っている豊かな教育的機能を十全に発言させることを目指しているのである。

以上のように、諸報告の見解、生徒・教師の意識調査の結果の分析から、現代英国における詩

教育は、豊かさをもちながらも、かなり複雑な問題を抱えていることを伺い知ることができる。次節以降では、こういった詩教育の抱える困難さを克服するために、実際にどのような取り組みが為されているのかということを検討したい。

3. 詩教材の系統性について

1975年の『バロック報告』においても、1987年の『中等学校における詩教育』においても、子どもの心に働きかける詩教材をいかに確保するのかということは大きな問題であった。中等学校の教師であり、かつ自ら詩人でもあるスティーヴン・タニクリフ (Tunnicliffe, Stephen.) は、中等学校の各段階で学習していく詩教材の選び方についての私案を提出している (Tunnicliffe, S., 1984, pp.33-51)。

タニクリフの提出した私案は、中等学校の各学年において詩教材を選ぶ上で留意すべき事柄を示し、併せて取り上げたらよいと思われる詩教材のいくつかを掲げたものである。イギリスの中等学校は11歳から16歳までの幅を持つが、タニクリフはこれを①11歳から13歳、②13歳から15歳、③15歳から16歳以上、という3つの段階に分け、各々の段階において留意すべき事柄を示している。

3. 1 11歳から13歳

この年齢集団の内、とくに11歳から12歳にかけての子どもの反応の特徴を、タニクリフは次のように分析している。

「11歳と12歳の生徒たちは、詩の中のリズムカルで型にはまった要素に強く反応する。そこで、主題が問題にされる前に、私たちは経験に照らして、そのような初歩的な反応を呼び起こす詩群を正確に指摘しておかなくてはならない。」 (Tunnicliffe, S., pp.37-8)

「物語詩 (特に内省的で記述的なもの) は常に11歳から12歳の生徒たちには受けとめられやすいものに違いない。」 (Tunnicliffe, 1984, p.38)

中等学校の初級段階 (11歳から13歳) では、おもに詩そのものの持つリズム性やストーリー性に主眼を置いた教材選択の観点が示されている。これは、この年齢においては生徒たちの反応が、詩の内部のファクターによって規定される度合いが大きいという認識があるためであろう。

3. 2 13歳から15歳

これに対して、中・上級段階においては生徒側の主体的条件のほうを重んじた教材選択の観点が示されている。13歳から14歳までの子どもたちの詩に対する反応の特徴としてタニクリフは次の (a) ~ (c) の3点を掲げている。

(a) 子ども時代を振り返る傾向

「13歳と14歳の生徒たちは、時に幼い子どもたちについて書かれた詩を学ぶことを喜ぶ。このことは生徒たちが成長して大人の世界へと入っていく時の新しい感覚を強める。」 (Tunnicliffe, S., 1984, p.42)

(b) 動物との関連

「この年代の子どもたちにとって、詩の中で動物と人間との強い結びつきを確認し探究していくことは有益なことである。」(Tunnicliffe, S., 1984, p.43)

(c) 象徴的イメージ

「私は第3学年、第4学年の子どもたちに、私たちを共鳴させ、感情や意識の波を絶え間なく誘発するような顕著なイメージを誘発するという、詩に独自の重要な機能の一つ(すなわち、象徴的意味機能)を教えることが可能だと考えている。」(Tunnicliffe, S., 1984, p.44)

もともと、種々のアンケートが教えるように、中等学校の中学年にあたるこの年齢集団に至って、詩に対する英国の子どもの関心は薄らいでいく傾向があるようだ。詩の学習ということを考える場合難しい年齢層であることは確かである。

「私たちはこの年齢を最も反抗的であり、予測しがたく、厄介で難しい年齢と理解している。大人たちが就学中にはく詩を懸命に敬遠していた」という場合、彼らは中等学校の中学年で詩の授業の拙さや無感動さのことを言っているのである。」(Tunnicliffe, S., 1984, p.39)

「この年齢で詩を教えていく際、自由で探的な姿勢を身につけさせ、権威主義者のドグマチズムによりかかりながら詩を読もうとする誘惑を振り払ってやることは、たいへん重要なことである。それゆえ、私はかねがね現代のそれも少なくとも今世紀の詩人たちの作品を選ぶことが最良のことだと考えてきたのである。」(Tunnicliffe, S., 1984, pp.39-40)

13歳から15歳までの時期はいわゆる第2反抗期と呼ばれる年齢に当たり、子ども時代から脱皮して身体的にも精神的にも急激な変化をとげる時期である。また、中等学校の上級学年にあたる、15歳から16歳という年齢では、生徒たちの内面に自意識が芽生えるようになる。いわば、これらの年齢では生徒たちの「自己」が目覚めていくわけであり、詩教材の選択にあたってもこの点をよく考慮に入れなければならない、とタニクリフは言う。

中級段階(13歳～15歳)において、幼い子どもたちについて書かれた詩を生徒たちが喜んで読むという指摘は、この時期の生徒たちが自らの成長を確かめようとする傾向にあるということをもふまえたものである。また、動物と人間との強い結びつきを認識させたり、自らの感情を素直に表させるための媒介物として、動物に関する詩を取り上げることの有効さも指摘されている。これらの詩は、この年齢の生徒たちに自らの置かれている位置を確認させるためのものと言うべきである。さらに、この年齢で、詩の象徴的イメージの持つ機能を認識させることの必要性が指摘されている。詩の言葉の持つ重要な機能としての象徴機能をこの段階で教えることが必要であり、かつ可能なことであるという指摘は興味深い。

3.3 15歳から16歳

上級段階(15歳～16歳)においては、生徒たちの自意識が芽生えてくるということが大きなファクターとして挙げられている。

「私の知るかぎり、この年頃には、多くの生徒たちの自意識が発達しはじめるようになる。かつてテッド・ヒューズはあるラジオ番組の中で次のように語った。『15歳ごろになって、私の生活も複雑になってきて、動物に対する態度も変わりました。動物の生活を乱すのは良くないことだと思うようになったのです。おわかりでしょうか。動物自身の見かたで動物を見るようになってきたのです。』(中略=山元)多くの詩はこういったことを語っており、生徒たちが自身の自

己アイデンティティやそれと関連するあらゆる孤独感の問題と取り組みながら詩を読む機会を与えてやることはよいことである。」(Tunnicliffe, S., 1984, p.47)

すなわち、この段階にあっては初級段階とは対照的に生徒たちの側の主体的条件の方が重んじられることになる。自己のアイデンティティや愛といった、個々の自意識の芽生えそのものに関わるテーマを持った詩や、自分たちが生きている社会や世界を扱った詩などを読ませていくことが主張されている。また、とくにこの年齢層においてもっとも年長の生徒たちに神秘的な事柄を扱った詩を読ませる必要性も説かれている。非現実的な内容を持った詩は、そのような内容を受け入れるに耐えるだけの自意識の発達が必要であるということが考慮に入れられているのであろう。さらにこの年齢では、以前に習ったことのある詩を振り返っていくこと、できるだけ最新の現代詩を集めて読ませるようにすること、何週間かにわたって特定の国や地域に関わる詩を集中的に学習すること、似通ったテーマを持つ詩を比較していくことによって詩の特質を実証的に捉えること、など、より探究的に詩を読ませていく配慮が必要であることも指摘されている。

これらの教材選択のための観点の中では、生徒の意識の発達のすじみちをふまえたうえで、どの段階でどのようなテーマの詩を読ませ、詩の機能の中のこういった側面を教えていくかということが考慮されている。そして、その根本には、生徒の興味・関心をどのようにひきつけていくかという問題意識があるように思われる。

4 現代英国の中等学校における詩学習の実際

それでは、生徒の興味・関心を喚起するための詩の学習を英国の教師はどのように展開しているのだろうか。以下では、Toot Hill Comprehensive School のデヴィッド・ジャクソン (Jackson, David.) による、第2学年(12～13歳)を対象とした実践記録を取り上げて、その分析を試み、現代英国における詩の指導の実際の一端を捉えたい。

4.1 教材「神秘の猫」

ジャクソンの詩の指導で教材として用いられた詩は次のようなものである(原文と山元による試訳を掲げた。)

The Secret in the Cat
May Swenson
I took my cat apart
to see what made him purr.
Like an electric clock
or like the store
of a warming kettle,
something fizzled and sizzled in him.
Was he a soft car,
the engine bubbling sound?

神秘の猫
メイ・スヴェンソン
猫をバラしてみた
どうして喉が鳴るのか知ろうとして。
電気時計のような
沸いたやかんのたてる
響き音のような、
その内側でしゅうしゅうと音立てる何か。
エンジンがふつふつと音を立てる、
柔らかな自動車なのか？

Was there a wire beneath his fur,
or humming throttle?
I undid his throat.
Within was no stir.

I opened up his chest
as though it were a door:
no whisk or rattle there.
I lifted off his skull:

No hiss or murmur.
I halved his little belly
but found no gear,
no cause for static.

So I replaced his lid,
Laced his little gut.
His heart into his vest I slid
and buttoned up his throat.

His tail rose to a rod
and beckoned to the air.
Some voltage mad him vibrate
warmer than before.

Whiskers and a tail:
perhaps they caught
some radar code
emitted as a pip, a dot-and-dash

of woollen sound.
My cat a kind of tuning fork?-
amplifier?-telegraph?-
doing secret signal work?

His eyes ellipstic tubes:
there's message in his stare.
I stroke him
but cannot find the dial.

毛の下にはワイヤーや、
やかましい弁があったのか?
喉を開いてみたが。
目を引くものは何もなかった。

胸を開いてみた
ドアを開くように。
はたきもなくガラガラもない
頭を切り離れた。

音もしないし声も出ない。
小さな胴体を割ってみたが
ギアもないし、
どうして動かないのかわからない。

だから蓋でも閉めるように元に戻して
小さなおなかを糸で括った。
心臓を静かに胸に納めて
喉のところをきっちり閉じた。

尻尾が竿のように立ち上がり
あたりの空気を招き寄せた。
何ボルトかの電気が流れ猫は生き返り
体温を取り戻した。

頬髭がそして尻尾が。
きっと感じたのだ。
ピッピッ トンツー
放たれたレーダーの暗号を

羊毛のように微かな信号を。
私の猫は音叉?
アンプ? それとも送信機?
秘密の信号を送っているのか?

猫の楕円のまなざし。
確かに何か伝えようとしている。
思い切り叩いてみたけど
ダイヤルさえ見つからない。

飼い猫を自分の手で切り刻んでしまうという、多少なりともショッキングな内容がこの詩には

描かれている。存在を理解するということの困難さを、このような姿で書き手は表現しようとしたものであると思われる。生命とは何か、ということにまでも読者の思いを誘ってくれる詩である。詩の話者は猫の飼い主の少女かあるいは少年であるようだが、その話者に対して書き手は何らかの距離を置いている。その、書き手と話者との間の距離に気づくことができるかどうかで、この詩の読み方はかなり異なってくるように思われる。残虐とも思われる話者の行為を、書き手はある意味で批判しているのである。

ジャクソンも分析しているように、ここでの詩の書き手（スヴェンソン）の意図は「他の生物を理解するために、機械論的で、想像力を欠いたアプローチを採ることに対して、一種の批判を試みる」（Jackson,1982,p.106）ことにある。解剖してみたところで、猫のまなざしの訴えかけるところはけっして伝わることはないし、〈猫の神秘〉など理解することもできない。私たちはむしろ機械論的・即物的な手段に訴えるのではなく、想像力によって他者を理解していかなければならない、というメッセージをこの詩から受け取ることは難しいことではないだろう。それが、生命を理解する営みの意味についての学習者の思考を深めていくことにもつながる筈である。

ジャクソンは、この詩から読みとったことをもとにして各々の生徒がより深い学習を進めていくための手続きを次のように述べている。

「読みとった事柄に意味を見いだすということと、その詩について疑問を提出し、さらにそれ以上の疑問を差し出す必要をなくするに十分な答えを見いだすこととの間には関連がある。しかし、本当に重要な問題となるのは、特定のテキストを探るのに本当にふさわしい種類の疑問を知ることである。そういうわけで、子どもの問いの立て方について、ある種のトレーニングを行うことが必要になってくるように思われる。そして、一つの限定された方法の中で、私たちが読みの発達の上で活動として試みようとするのが、読みとったことを論ずる、ということである。

ここで私たちは、疑問を持つこと、鍵となる疑問を選ぶこと、鍵となる疑問に対して可能な答えを求めるためのスパイダー・プランを作成すること、そして、語り合うこと、という4段階を設け、子どもたちが疑問を選択する中で、あるいは意味を探る中で、より思慮深く振る舞えるようになることを望んでいる。（中略＝山元）

生徒たちの疑問を見てみると、彼らがどのようにこの詩を捉えたらいいのか頭を悩ましているということを理解できる。事実に基づいた疑問もいくつかあるが、好奇心に基づいて主題を理解していくということは、どのレベルでこの詩にアプローチしていくのかということを決定的なことである。例えば次のように。『彼は夢を見ていたのだろうか？彼はこの猫と遊んでいてそのことを大げさに書いたのだろうか？この人は正気を失っているのか？この猫は本当の猫なのか？この猫はバラバラにされた後どうやって生き返ったのだろうか？彼はどうやって猫の頭を切り離したのであろうか？彼が見つめていたのは本当はX線だったのじゃないかな？』

生徒たちがこの「神秘の猫」という詩を読んでどんな世界に出会ったのかということ、また、子どもの住んでいる現実世界とこの詩に描かれた世界とがどれほど異なるのかということ、ほとんどの生徒たちが念頭に置いていたものと考えられる。」（Jackson,1982,pp.104-5）

ジャクソンが上に述べている、①疑問を持つこと、②鍵となる疑問を選ぶこと、③鍵となる疑問を説明するためにスパイダー・プランを作成すること、④語り合うこと、という4段階が、「神秘の猫」の学習の中でどのように具体化されているのかということを検討したい。ジャクソンは、キャサリンという女子生徒に焦点を当てながら、この詩の学習過程を記述している。すなわち、キャサリンという生徒の内面に生じたこの詩に対する疑問を出発点として、その疑問を掘

り下げるといふ営みの中で、彼女がどのようにこの詩の内容と生命や存在に対する自らの認識とを結びつけていったのかということが捉えられている。のみならず、そのような個々の疑問が、教室でのグループ討議の中でいかなる変形を被り、深化・拡充されていくのか、ということが考察されている。

4. 2 キャサリンが抱いた疑問

キャサリンが「神秘の猫」という詩に対して抱いた疑問は次のようなものであった (Jackson, 1982, p.104)。

- ・この猫はバラバラにされた後、そうやって生き続けたのだろうか？
- ・この人は何を発見できなかったのだろうか？
- ・なぜいびき (snore) に似ているのだろうか？
- ・何がこの人をこんなに破壊的にしたのだろうか？
- ・この人は獣医なのだろうか？
- ・この人はどうやって猫の頭を切り離したのだろうか？
- ・彼が見つめているのは、本当はX線ではないのだろうか？

「神秘の猫」についてキャサリンが多くの疑問を抱いていたことがわかる。これらの疑問は、この詩の働きかけにキャサリンが応じていこうとした結果産み出されたものであると言えることができるだろう。しかし、当然のことながら、疑問を並列したところで、探究のための核は生まれない。ジャクソンは、鍵となる疑問を選ばせていくことによって、学習の焦点化を図った。

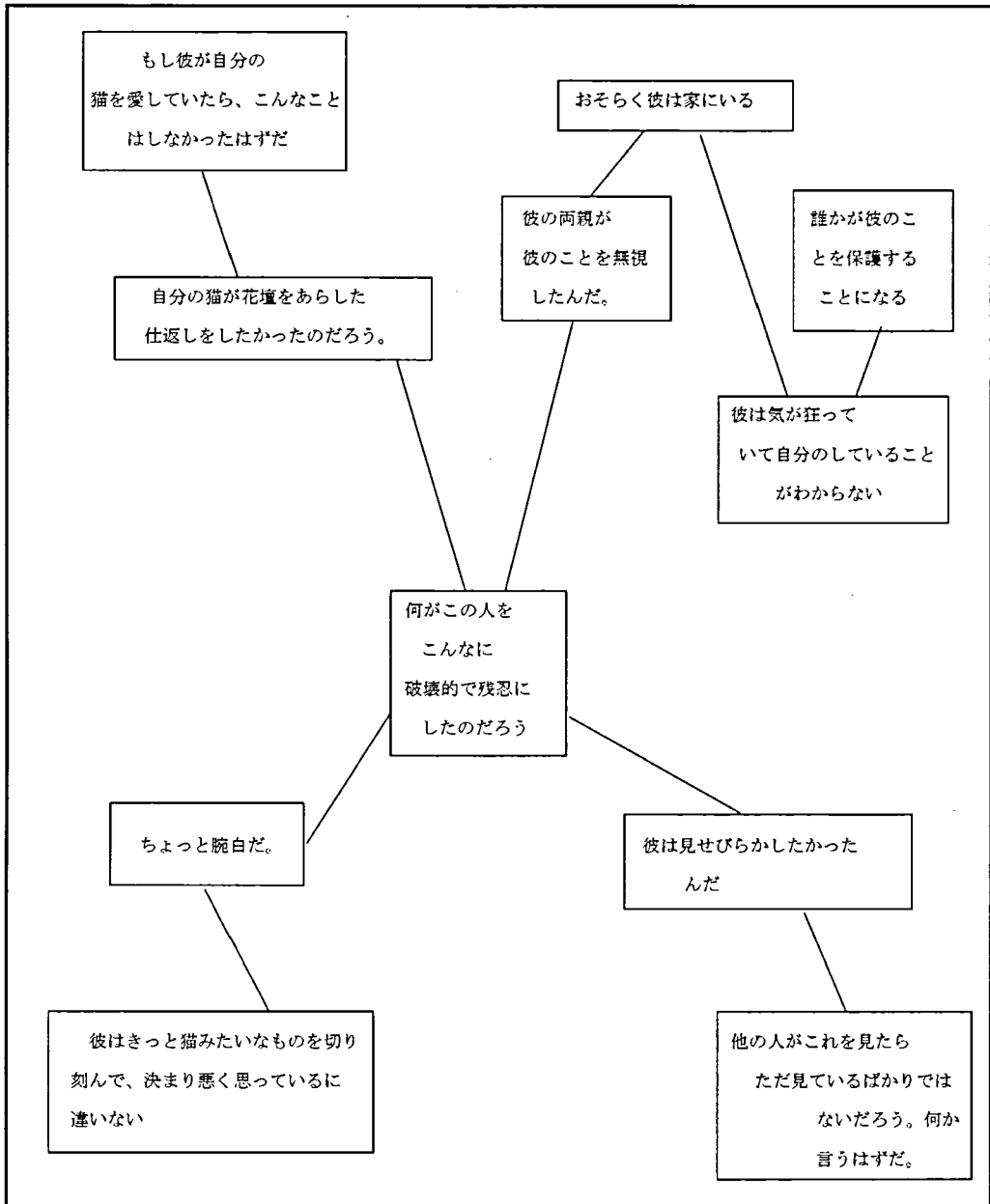
4. 3 鍵となる疑問を選ぶこと

キャサリンは、「鍵となる疑問」として「何がこの人をこんなに破壊的で残忍にしたのだろうか？」という疑問を選んだ。このことについて、ジャクソンは次のように分析している。

「一見したところ、キャサリンの〔鍵となる疑問〕は、非常に見所のあるもののように思われた。この疑問は、挑戦的で、力のこもったものではあるが、彼女がこの詩によって喚起された中心的な疑問を効果的に扱うために、現実の出来事と想像上の出来事とを精密に区別することは十分なものではない。彼女の疑問の中に表示されている倫理的な憤怒は、この詩が現実の出来事を描いているのだということを前提として彼女が考えるために生じたものなのである。このようなことを暗黙の内に前提としているため、彼女にはこの詩の作者の意図が見えてこない——ここでの作者の意図は、他の生物の性質を理解するために、機械論的で、想像力を欠いたアプローチを採ることに対して、一種の批判を試みるということである。にもかかわらず、この『私』という人物についてよりいっそうの疑問を喚起していく上で、キャサリンの魅惑的なアプローチは有効なものとなるに違いない。」 (Jackson, 1982, p.106)

先にも述べたように、「神秘の猫」の作者と話者との間にはある距離が作られているために、この詩には一種のアイロニーのようなものが生じている。キャサリンが示した疑問群を見る限り、彼女はそのような作者と話者との間の距離に気づいてはいないようである。鍵となる疑問（「何がこの人をこんなに破壊的で残忍にしたのだろうか？」）を中心にしていこうとすることによって、ジャクソンはキャサリンがそのことにまでも気づくことができるようにしていこうとしたのである。

図1：キャサリンのスパイダー・プラン



4. 4 鍵となる疑問を解明するためにスパイダー・プランを作成すること

詩によって喚起された疑問の中から、中心的な、鍵となる疑問を選び取った後、その疑問をいかに解明していくのかということが次の課題となる。そのために、スパイダー・プランの作成が求められている。キャサリンが「何がこの人をこんなに破壊的で残忍にしたのだろう？」という

疑問を中心にして作成したスパイダー・プランとは前項の図1のようなものである。

この「スパイダー・プラン」の果たす役割について、ジャクソンは次のように述べている。

「スパイダー・プランという段階は、生徒たちをたった一つの調査項目に縛り付けておくことに換えて、より自由かつ推論的な方法で、自分たちの疑問をこそ中心にして考えさせていくものである。こういった二者択一的な答えを紙の上に記していく過程に夢中になることは、スパイダー・プランが仕上がった後、それを見て考えられる間違いや確認、あるいは考察などを考慮する人のためばかりでなく、自分自身の思考をより明らかにするために苦心するということである。

しかし、これでいいという答えは今までにまったくなかった。読みとったことについて考えていくための問答のパターンを作り上げていくということこそが、詩を深く経験していくことになり得るのであり、おそらくその後、それが習慣的な知的アプローチの一つとして内面化されていくに違いない。(中略=山元)

キャサリンのスパイダー・プランは、この詩の中の『私』という人物の感情がスッポリと抜け落ちているということ私たちに強く印象づけ、そのことについての疑問を引き出してくれる。人間の感情(愛、親切さ、温かさ、人なつっこさ、ユーモア等)についてのキャサリンの期待感が、この詩によって強く否定されているために、彼女の応答の方も大抵は憤りに充ちたものとなっている。たとえば、『猫を愛してたら、こんなことはしなかったはずだ。』というふうに。キャサリンのスパイダー・プランは、この詩に入り込む糸口を示しているのだが、そのためにかえって詩が訴えかけてくるものを正しく扱うにふさわしい読みの技法を手に入れることが難しくなっていることも確かだ。というのも、この場合、キャサリンは自らの厳密さを欠いた推論に従いながら、この詩を読み解くための根拠を詩の外部に求め、合理的な説明を目指してあれこれと思案しているからである。(中略=山元)

キャサリンは『人間の感情』に対する自らの期待に即して、『私』という人物が人間や人間以外の存在の立場に立って考えることができない、ということや、この詩の核となっている倫理的な想像力の欠如ということを理解することができるだろう。しかし、そうすることで彼女は、この詩の中の『私』の『アブノーマルな』行動を理解するのが難しくなったわけである。そこで彼女はあれこれ苦心しながら、この詩の意図がどういったものであるのかということを確認するための道を模索した。それは、次のようなものである。『彼はきっと猫のようなものを切り刻んで、決まり悪く思っているに違いない。/他の人がこれを見たらただ見ているばかりではないだろう、何か言うはずだ。』

こういったことは、読みとった事柄を意味づけようとする場合、人がいつでもあれこれ思い悩むことである。すなわち、私たちは個別の意味や連想や期待をつなぎ合わせようとしたり、互いにかき消し合うものでさえなければ、文章が醸し出す雰囲気になじんでいこうとする。そしてこうした問題は、生徒たちの問いや応答から成り立つ、早い段階での話し合いの中に現れてくることでもある。」(Jackson,1982,p.108)

「スパイダー・プラン」(その構図が蜘蛛(spider)の姿に似ているためにこのような名称を与えられている)は、子どもの思考活動を活性化するものとして塚田泰彦が考察している「意味マップ」(塚田,1989)とそのアイデアの源を一にしているように思われる。キャサリンの「スパイダー・プラン」は、彼女が「神秘の猫」という詩に対して抱いた疑問を出発点としながら、この詩に対する自らの意味を構築する手がかりとなっている。プランの各々の枠内に記されたことは、先行する疑問から生じたものであり、彼女なりの詩の意味づけがこうしたプランを作成す

ることによって構造化されていくわけである。意味探究のための下地とも言えるものが、「スパイダー・プラン」の作成によって準備されたと言えることができるだろう。但し、それはキャサリン個人の内部での意味構成を表現したものに過ぎない。そのように個人の構成した意味が他者とのやりとりのなかでどのような変容を被っていくのか、ということにジャクソンの関心は向けられていく。

4. 5 語り合うこと

こういったキャサリンの疑問やスパイダー・プランを踏まえながら、ジャクソンは、教師が加わったかたちでの小グループ討議の内容を次のように報告している。

教師 1	なぜこの人はこんなことをしたのだろうか？彼がこんなことをした理由は？
キース 1	彼はきっと猫を恐れていたんだ…彼はその恐れを…なくしたかったんだ。
教師 2	何がそんなに彼を恐れさせたのだと思う？
キース 2	…猫を切り刻むこととか…
キース 3	…この猫はきっともう死んでいたんだろう…
メラニー 1	…たぶん彼は、この猫の体と自分の体の似ているところを知りたかったんだ。
キャサリン 1	…この猫は死んではいなかった筈よ。…だって、「何ボルトかが流れて彼は生氣を取り戻した／さっきよりも熱くなっていた。」ってあるじゃない。だから猫は死んでいなかった筈よ…
ジェイン 1	でも、彼がそこに倒れた、とも書いてあるわ…「激しく彼を叩いて…」って。
教師 3	この人は、猫が喉を鳴らす音を、どうしてこんなに聞きたがったのだろうか？
ジェイン 2	猫がまだ生きていのかどうかを知るためかなんか…
キース 4	…おそらく彼はこれまで猫を見たことがなかったんだ…それまでに生きてきたなかで…
キース 5	…そう…彼は家の中にばかりいたか…自分の寝室に閉じこもりきりだったか、目が見えなかったか…それとも両親がペットを飼わせてやらなかったんだ。
キャサリン 2	…でも、目が見えなかったとしたら、この猫を見ることはできなかったんじゃないの…
教師 4	あなたは、そういった手がかりをもとにして推測したんだね？
教師 5	キャサリンがここで持ち出した疑問と似たような疑問はありませんか？
デヴィッド 2	…猫の…うーん…電気仕掛けのような…なにかそれは…音…この猫の立てる音は機械じみている。
教師 6	では、この人はどんな人だろう？
デヴィッド 3	…彼はきっと猫が活着ているなんて考えてはいなかった…その猫のこともあそんだり…いじくったり、…そしつで自分のやりたいことをするモノとしか、考えなかったんだ。
教師 7	彼はなぜこれほどまでに、こういった電気仕掛けのものに興味を抱いているのだろうか？
キャサリン 3	そうね、彼は自分のパパが自動車か何かを運転しているのを見たのね…そして自動車のことを理解しようとしたんだわ…そして、彼はなにかもがそれに似ているんじゃないかって…考えたのよ…そう…そんなものがすべて…電気仕掛けじゃないのか、って。

キース6	電気仕掛けか…そうだよ!
デヴィッド4	…そして自動車も…
キャサリン4	…時計もそうよ…時計も自動車と似たようなメカニズムを持っているわ。
キース7	…でも、この猫はそんなもの持っていやしなかった…
キャサリン5	…彼は他のものを見つけようとしたのよ…そして何もかもみんな同じだって考えた…電気仕掛けで…動力で動いていて…自動車みたいに…やかんのしゅうしゅういう音も…時計も…ベルの音なんかも…それに自動車だって…みんな電気仕掛け…でも、この猫はそんなふうには動かない…本当は…この猫は何なのかしら…本当の猫なのかしら、それとも他の何かなのかしら?
デヴィッド5	「彼の喉を鳴らすものを知るために」とあるね。彼は幸せなんだ…そして彼が我に返った時…「激しく彼を叩いてみたが/ダイヤルさえ見つからなかった」…彼はこの猫を二度と幸せにすることはできないんだ。
キース8	そうでなきゃ、おそらく彼はこの猫を送信機だと思っていたんだ…だって送信機はまったく…電気仕掛けなんだから…
教師8	この人は幸せだったんだろうか?
キャサリン6	…彼は本当は幸せになれなかったのよ…だって、もし彼がいつもものをバラバラにしようと思っていたのなら…猫のようなものを…本当は、本当は幸せなんか出来ない筈よ。

(Jackson,1982,pp.109-110)

キャサリン自身が「疑問」として提出したこと、そしてそれにもとづいた「スパイダー・プラン」によって、キャサリンが「神秘の猫」という詩から何を受け止めたのかということがある程度明らかになった。そして、キャサリンの「疑問」や「スパイダー・プラン」に何うことのできた彼女のこの詩に関する問題意識が上に示したグループ討議においてより深められることになる。ここには、教師の発言が生徒の発言を開いていき、それがキャサリンの当初示していた見解を拡張していく模様を伺い知ることができる。

「神秘の猫」の読みについてのグループ討議の場合、それが子どもの生命への感覚を問うものになっている点に目を向けたい。日常的体験に根ざした自らの考えと、詩に示されている〈私〉という話者の感覚との対置がここで行われていることが重要である。教師の働きかけがそのような疑問を子どもに投げかけるものたり得たことにここでは注目したい。

ジャクソンはこのグループ討議における教師の役割に関して次のように考察している。「この教師は、さまざまな疑問を投げかけることで、しばしば子どもたちの思考を中断させようとしているように思われるかもしれないが、この話し合いにおける意見交換において重要な役割を担っているのである。(中略)教師の助けを借りながら、生徒たちは『私』という人物の、繰り返される比較や疑問のパターンに注意を払ったので、この人物が電気や機械に関わる用語を用いてこの猫を見つめている理由を探ることができたのである。」(Jackson,1982,pp.111-2)

つまり、グループ討議において、教師の投げかける問いに答えていく中で、子どもは「神秘の猫」を読みつつ抱き得た「疑問」を内省し、自らの「スパイダー・プラン」に投影した「疑問」の内実を振り返ることを求められている。個人の読みにおいて、各々の子どもが喚起した「疑問」を呼び起こすものとして教師発言が機能していたと言えることができるだろう。

子どもの内で何が起きているのかということに焦点を当てたこのような指導法は、現代英国の詩教育の先端的な部分を示したものと言えるだろう。ジャクソンが報告する「神秘の猫」の実践は、詩が子どもの内面に何を喚起するのかということに焦点を当てた実践である。と同時に、それは一編の詩について子どもが内に抱いたことを「疑問」や「スパイダー・プラン」というかたちで表現させ、そのことを通じて各々の子どもが意識化した自らの読みをグループ討議の場で交流させながら、一人で思考するだけでは手に入れることのできない方向へ各自の読みを深化させていくことを可能にする営みであったとすることができるだろう。

「神秘の猫」という詩はアイロニカルな色調を帯びている。それは、先にも述べたように詩の作り手と話者である「私」とのあいだの距離に起因している。と同時に、話者「私」と読者である自分自身との距離を意識化していくことによって、詩の作り手が伝えようとするメッセージ（機械論的世界観の否定）を子どもが捉えることが可能になる。教師の働きかけに答えながら子どもたちがこの詩におけるアイロニカルなトーンに反応し、詩の作り手が投げかけるメッセージを自らの問題とし、互いに影響を及ぼしながら意味の構成を営む姿を、先に掲げたグループ討議の記録に読み取ることができる。その意味でこの実践を『バロック報告』が強調していた、詩の「偉大な教育力」を授業場面で顕在化させていこうとする試みの一つであると位置づけることができるだろう。

5. 現代英国における詩学習の特色

本稿で検討してきたことをもとにししながら、現時点において把握し得た現代英国における詩学習の特色を以下にまとめてみたい。

5. 1 詩的経験の重視

公試験の影響によって、詩の分析的な読みが強調されすぎたという反省から、詩を生徒に豊かに受容させていくことが重視されている。詩に関する諸々の知識を教え込むような形での指導ではなく、詩の表現との関わり合いを通して、生徒たちが新たな経験と認識を獲得していけるような指導が目指されていると言える。詩的な経験をいかに生徒のものとしていくのかということがここでは問われているのである。

5. 2 詩を受容するための「場」を形成することの重要性

『バロック報告』によって強調されていた、詩を受け止めるための「場」を形成することの重要性は、英国の詩教育の現場で脈々と受け継がれている。子どもたちが詩に親しみやすくするための「雰囲気 climate」作りを力説する教師が少なくない。

たとえば、マイクル・ベントンとジオフ・フォックス (Benton, Michael. & Fox, Geoff., 1984) は、ウィルフレッド・オーエン (Owen, Wilfred.) の戦争をテーマにした詩に対する導入的なアプローチを紹介している。そこでは、①詩の「場面」を生徒が思い浮かべることができるよう、教師が即興劇ふうの語りかけをおこなっていくこと、②戦争をめぐる唄を聞かせること、③戦時中のポスターの複製やはがきのストックを利用すること、などが挙げられている。また、スティー

ヴン・スペンダー (Spender, Stephen.) の「急行列車」という詩を読む前に、教室の机を脇へ押しやり、そこを駅のプラットフォームに見立ててドラマを行い、この詩を受け止めるための場を作ることも提案されている (Benton, M. & Fox, G., 1984, pp.136-7)。詩的経験を成り立たせるための「場」を準備することは、詩の受容を図る指導の重要な前提条件となる。

5. 3 詩の言葉の機能の重視

このように、生徒の内に詩的な経験を成り立たせていくことを重視していることが現代英国の詩教育における大きな特徴の一つであることは確かであるが、それと同時に詩のことばの機能を重視した指導法が工夫されていることも大きな特徴である。ジャクソンによる「神秘の猫」の実践は、語り手の反語的なニュアンスを学習者に感じ取らせるために様々な工夫を施したものであった。

「神秘の猫」の学習過程には、子どもたち一人一人の反応をできるだけ掘り起こしながら、授業での詩の探究に結びつけていこうとする指導者側の姿勢が明らかであった。一人一人の子どもに、その詩のどこが受け入れられ、どこが受け入れられないか、ということを解明することを通して、詩の授業の活性化を図っていこうとしているところも大きな特色である。

5. 4 詩的経験と言語に関する知識

とはいえ、子どもの経験やことばの機能を重視する場合には、必ず「学力」をどのように保障するのかという問題が付いてまわる。1988年からのナショナル・カリキュラムの施行は、この問題と密接に関わる。すなわち、そこでは「言語に関する知識」が焦点化され、子どもたちに確かな「学力」をつけていくために、国語科において必要な「言語に関する知識」をどのように見極めていくのかということが検討されている。詩の学習の場合もこれと無縁ではないのであって、「詩」でなければ子どものものにならない「言語に関する知識」とは何かということがさらに厳しく問われていくことになるであろう。

文 献

- Benton, Michael. & Fox, Geoff. (1984) *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford U.P.
Benton, Peter. (1986) *Pupil, Teacher, Poem*. Hodder & Stoughton.
DES (1975) *A Language for Life*. HMSO.
DES (1987) *Teaching Poetry in the Secondary School: An HMI's View*. HMSO.
Jackson, David. (1982) *Continuity in Secondary English*. Methuen.
Tunncliffe, Stephen. (1984) *Poetry Experience: Teaching and Writing Poetry in Secondary School*. Methuen.
塚田泰彦 (1989) 「読みの事前指導における意味マップの活用法について」, 『国語科教育』, 36, pp.75-82.
Yarott, G. & Happin, W.S. (1970) "1000 Responses to English Literature(1)" *Educational Research*. vol.13. no.1. pp.3-11.

Yarott,G. & Happin,W.S.(1971) "1000 Responses to English Literature(2)" *Educational Research*. vol.13. no.2. pp.87-97.

付 記

1. 本稿は、第6回鳴門教育大学国語教育学会（1991年8月25日、鳴門教育大学学校教育研究センター視聴覚教室）における自由研究発表「現代イギリスにおける詩教育—中等教育段階を中心に—」の内容をもとにし、加筆・修正を施したものである。学会の席上では橋本暢夫氏と尾崎元昭氏にご助言を賜った。記して感謝申し上げたい。

2. 本稿では、teaching of Englishを「国語教育」と訳している。英国においては、Englishをnational languageとみなす考え方はない。学校教科としてのEnglishを「国語」と訳すことには考慮しなければならない問題がある。ここでは、我が国における第二言語の教育としての「英語教育」「英語科教育」と区別するため、便宜的にEnglishを「国語」と訳し、用いている。