

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	詩を用いた日本語教育における「論想」を促す授業
Author(s)	田井, 真聡
Citation	論叢 国語教育学 , 17 : 23 - 33
Issue Date	2021-07-31
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/52314">10.15027/52314</a>
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052314">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052314</a>
Right	
Relation	



## 詩を用いた日本語教育における「論想」を促す授業

田井 真聡

### 一 はじめに―ダルマ・プルサダ大学日本語学科での取り組み

#### (一) 日本語学科の現状

インドネシアの首都ジャカルタ特別州にあるダルマ・プルサダ大学（以下、プルサダ大）で、私が日本文学のクラスを中心に教鞭を執るようになってから五年が経つ。私がこれまで関わって来たクラスは、本来ならば、日本語を用いて日本文学を学び、理解するという教育目標を掲げた専門性の高いクラスであり、実際、カリキュラム上では、三年次以降の日本語学科生の必須コースとして設定されている。しかし、プルサダ大の学生たちの多くは、三年次開始時点においても、未だ日本語初級レベルで足踏みしているのが実情である。その様な中で、日本語を思考言語として、日本文学を理解し、論じるのではなく、日本文学を教材として日本語を教えつつ、批判的思考能力を育んでいくという内容重視の日本語教育へと方向転換を強いられたわけである。それでも強いられた恵みというものはあるもので、正に転禍為福とも言うべきであろうか、このプルサダ大での現状は、私自身がこれまで修習してきた詩と詩創作という学問領域を生かしながら、内容重視の批判的日本語教育に準じた教授法を探究し、実践につなげていくべく道筋を作ることになった。

以下に記す実践報告は、プルサダ大の（日本文学研究…韻文・散文）のコースでのセメスター初期（第二〜七講義）に行った詩を扱った授業に焦点を当てて振り返るものである。このコースは、二〇二〇年一〇月始まりのセメスターにおいて開講されたものであり、よってここに報告する授業は、新型コロナウイルスのパンデミックによる影響下の中、すべてオンラインで行われたものである。私に任せられたクラスの編制は、別個二クラス、各一〇名と二十七名の学生が受講する構成であった。この実践報告で掲載する事例は、両方のクラスから記載することにする。

今回の授業実践報告の主題は、日本語教育において詩の持つ力を再評価しようとの試みである。ここで特に焦点をあてている（詩の力）とは、相互理解力を育む力である。より具体的には、他者が身を置く視座を認識し、他者が形成する思想・主張を理解する為の想像力と思考力の開発を促す教材としての詩の力についての考察を加えることができるかと願っている。

#### (二) 理解へ向けての取り組み

これまでのプルサダ大での教鞭活動からの経験則から言うと、学生の多くは、日本文学作品を読んだことがある、講義を受けたことがあ

るといふ体験学習の程度レベルで満足してしまう傾向があることが分かつている。

そこで講義初日に学生には、(日本文学研究…韻文・散文)コースでは―そして、もちろん私がブルサダ大で教えるその他のクラスにおいてでもあるが―テキストの読みの体験自体が目的ではなく、テキストをしつかりと理解することを目的とし、またテキスト理解への取り組みの中で、日本語も同時に学習していく機会を提供している旨を説明した。日本文学のテキストを日本語で読み、且つ、極力日本語による思考と議論によって、テキスト理解を深めながら日本語自体も学んでいくことは、日本語初級、または中級レベルに差し掛かろうとしている学習者たちにとつて難題ではあるが、私の見る限り、前向きな反応を示す学生が多かった。やはり、学生たちも、お仕着せの読解ドリル的な授業よりも、やりごたえのあるチャレンジを求めているのであろうということが、初回の講義での彼らとのやり取りから確認できている。

さて、本題の実践報告に入る前に、理解するということに関して、私ほどの様な定義付けをし、どの様なアプローチでテキストの読みの技術の習得へと導いていこうとしているのかを記しておく。先ず私の指導するクラスでは、単語や文章単位で書かれていることが分かったというレベルに留まる理解を目指しているのではない。日本語能力の確認の為にクイズやテストに散見される読解問題に正答できるようにすることが目的ではないからだ。もちろん、テキストが伝達する状況、情景、情報を正確に捉えることは、大切であるが、これらはテキストのより深い理解への初歩的なものである。

では、(理解する)とはどういうことなのかについて、学生たちへの手引きとして伝えた内容を以下にまとめる。エリン・オリヴァー・

キーンが著した『理解するってどういうこと?』(二〇一七 山元隆春・吉田新一郎 訳)において論じられていることを参照しながら私なりに整理すると、テキストを読んで理解するとは、以下のとおりである。(一)テキストの伝える情報を正確に捉えることにより、(二)読者自身の知識を増やすことである。また、テキストの読みから得た実用的、学術的、情緒的情報を、(三)批判的に吟味する能力を身に着ける。批判的思考の実践においては、(四)他者の思想・意見を受容し、それに賛同することで、共感・協働する術を習得する。また、(五)他者に反対することによつても、違いを認識し、多様性の持つ可能性を見出し、拾い上げていくことのできる素養を育む。そして、その過程において、自分自身についての知識を深めていくことも(理解する)ということである。

自己理解を軸にしながら、自分とは違う他者を理解していく過程において、自分本位で自己満足な他者理解に終わるのではなく、他者の立ち位置から見える風景を想像し、その人の言動を評価できる力。相手の心を慮る。人の心を理解しようとする営みは、高度な論理的、批判的思考プロセスがあつてはじめて意義のあるものとなるのではないだろうか。そういった意味では、すべてを語るものではない詩、いくつかの鍵となる情報を与えつつも、余白の部分を多く残す詩というテキストは、可視化された事実・実態と見えない部分との関連付けや、既知の部分から未知の部分構築していく訓練に役立つ教材になり得るのではないだろうか。この様な知的プロセスは、論理的な想像力として仮説的に提起しておく。そして、この力を育てる日本語教育の実践を念頭に置きつつ、この報告では、「論想」という造語を用いた。この「論想」についても、私自身これから更に実践と理論的な検証を重ねた上で、また別の機会で論じていければと考えている。この授業実践

報告においては、簡約的に、「論想」という概念の根底にあるものは、読者（学習者）の持つ「読み」に対しての自由と責任であることを記しておく。テキストの読みにしろ、対面での他者との交流にしろ、自分とは異なる他者を理解するためには、想像力を駆使しなければならぬ。しかし、自分自身の内にあるその想像が、テキスト（相手）の発言や提示された事実を無視して行われるものであるのならば、それは単なる身勝手な思い込みである。情報吟味、思考、想像とのプロセスを経ないで想起された意見では、互いを理解し合い、何か有意義なものを生み出す力にはならないのだ。

## 二 谷川俊太郎の「生きる」を用いた授業

### (一) 現実の中にある多様な面

第一課として「詩の世界①」と題し、谷川俊太郎の詩「生きる」を用いた授業を三回に分けて展開した。学生には、この詩の写し（テキストのみ）を学生ポータルを通して配布した。ただし、実際の講義の中では、福音館書店刊行の日本傑作絵本シリーズ版の『生きる』をあえて用いて授業を展開した。パワーポイントで作成した講義ノートの中にこの絵本のスキャンコピー画像を組み込み、Zoomの共有画面を通して学生たちに掲示した。これを背景に置きながら、詩のテキストの解説とディスカッションを進めた。（勿論、講義の要点や言葉の解説など、学習に必要だと判断した内容は、文字にしてパワーポイントの画面に随時表示されるようにしてあるので、詩のテキストと絵は単なる背景画として置かれているわけではない）。

先にあえて絵本版の『生きる』を用いたと書いたが、これは学生たちの中で起こり得るであろう混乱を承知の上でそうしたから、あえて

なのだ。この絵本には谷川の詩「生きる」のテキストに岡本よしろうの絵が添えられているのだが、岡本の絵を通して展開されている物語があり、それは谷川の詩から直接的に派生してくる物語ではないのだ。絵の中の物語は、夏休みのある一日に、小学生の姉弟が、一人住まいの祖父を訪ねて行くという設定になっている。同じ市内に住んでいる祖父の誕生日パーティーを開くので、水曜日の夜に家に来てね、との手紙をこの姉弟が渡しに行ったということが分かってくるのだが、その道中でも色々な人々の物語が垣間見えるような実に微笑ましい物語が絵によって表現されている。

つまり、絵本の第一義的読者である児童にとつて、また私の講義を受講する日本語能力がまだ覚束ない学生たちにとつては、絵の中にある物語が主部となり、詩のテキストはどちらかと言うと、絵に添えられたバックグラウンド・ミュージック的なナレーションと化してしまう可能性が大いにあるのだ。故に詩の解釈をしているのか、それとも絵の解釈をしているのか、わからなくなる可能性も無きにしもあらずということである。その様なリスクを冒しても絵本『生きる』を用いて、詩「生きる」を教えたのは、同じひとつの詩の読み・聞き体験を共有したとしても、受け取り方は人それぞれ違うのであり、そこから生み出される解釈も様々であるということを暗示する教材としての価値を見たからである。岡本の絵により創作された物語は、彼自身の「生きる」の解釈とも言え、この詩の新たな読者となる私のクラスの学生たちが、そうした（他者）の視点に触れ、それを認識・理解し、受容することが、この単元の重要な目的なのだ。

ここでは相互理解力の育成に関わる詩の教材としての力を検証する目的でこの実践報告をまとめているので、その部分が顕著になる「生きる」の第一連、二連、四連を先ずは以下に引用する。

生きているということ

いま生きているということ

それはのどがかわくということ

木もれ陽がまぶしいということ

ふっと或るメロディーを思い出すということ

くしゃみをする事

あなたと手をつなぐこと

生きているということ

いま生きているということ

それはミニスカート

それはプラネタリウム

それはヨハン・シュトラウス

それはピカソ

それはアルプス

すべての美しいものに会おうということ

そして

かくされた悪を注意深くこぼむこと

:

生きているということ

いま生きているということ

いま遠くで犬が吠えるということ

いま地球が廻っているということ

いまだどこかで産声があがるとということ

いまだどこかで兵士が傷つくということ

いまぶらんこがゆれているということ

いまいまが過ぎていくということ

第一連から詩全体への導入として、この詩が語ろうとしている主題は何かという問いから始めた。これは詩の題と詩を通して繰り返される「生きているということ／いま生きているということ」という行からも明らかであるので、私の学生たちでも比較的本題への移行はスムーズであった。いま生きている者にとっては、生きている意義を探ることは、共通のテーマでもあるので、自分と他者についての共通点と相違点に着目させる良いきっかけともなった。また、喉が渇く、眩しさを感じる、くしゃみをする等の人間であれば誰でも日常的に体験する生理的現象や、メロディーを思い出すという心象的な体験が書かれていることに注目させ、様々な違いがある中でも我々の根本は同じ人間であるという実在に当たり前のことではあるが、相互理解へ向けての取り組みには重要な前提を、学生と共有することができた。大きな言い方になるが、人として普遍的に共有するものがあるからこそ、自分とは違う他者を受容し、互いに理解しようとする営みが生まれるのではないだろうか。

第二連では、「美しいもの」の事例として、ミニスカート、プラネタリウム、アルプスと三つの対象とピカソとヨハン・シュトラウスと二名の人物名が挙げられているが、学生にはこれらのことについて調べるようにと課題を与えた。この課題の狙いは、日本語で調査する作業に慣れさせることと、テキスト理解への足場となるべく情報を自ら得る体験をさせることであった。例えば、アルプスという日本語単語を調べることによって、それがヨーロッパに連なる山脈を指す言葉であると理解すると同時に、画像検索によってその優美で雄大な姿を見ることがなる（学生には画像検索や音声検索を奨励してある）。

そして、そうした事前調査した情報が、第二連にある対象、人物名

から浮かび上がる二面性に学習者の意識を誘導していく装置として授業の中で作動していくことを期待したのだ。アルプスという単語から、どのようなイメージが想起されるかと尋ねると、アルプス山脈の雄大で優美な画像を見て来た学生は、「きれいな」、「美しい」と答えた。実際に詩の中でも、アルプスは、美しい物の事例のひとつとして挙げられているのだから、それは確かにそうであり、正答である。しかし、そうした山脈の周辺に住む人々には、厳しい冬山の自然という現実もあるということ、ましてやその美しい山々を楽しむと登山する者には、相応の危険が伴うことに気づかねばなるまい。「美しい」という感想以外にアルプスのイメージを見て（思い浮かべて）何か他に思うこと、連想できることはあるかと、思考のきっかけをこちらから提供すると、学生たちもすぐさま応答してきた。「寒いからこわいです」と雪や冬の寒さを想像し、それを恐れという感情に直結させた学生が数名いたのは、南国ならではないかと思ひ微笑ましかったが、中には「雪崩」という言葉を知っている学生がおり、彼の回答の背景にあった思考は、ここでの私の意図と嘘と一致していたので大変喜ばしい展開であったと言える。

こうした学習者自らの気づきがあったので、第二連に列挙された物象・人物の中にある二面性、対比の要素への更なる考察がし易くなった。「アルプス」という言葉には、その自然の美しさ、豊かさ、人間に与える恩恵がある一方で、それに近づく人間へと向けられる牙をも内包しているわけであることを説明した後に、「美」対「危険」と図式化したパワーポイントスライドを掲示した。その上で、ここに挙げられている名詞の中には、どのような対比があるのかを、調べて来た情報を基に考えよと論題を与えた。

例として、ここにピカソに関しての議論の一部を示す。「ピカソに

ついてどんな情報を持っているか」との私からの問いに対して、「アブストラクト」とすぐさま答えた学生が同時に二三名いた。彼らは、ピカソの絵画様式でも恐らく一番有名なキュビズムに言及しているのは明らかであったので、即興でインターネットの検索画面を学生と共有し、そうした作品群の中から数点画像資料を観た。すると、「ああ、それそれ」というような趣の反応が、ほぼ全員の学生たちから返ってきた。そこで、ピカソの初期の超現実的な作風の絵画に言及し、これもまた画像を共有した。これによって、同じ画家にも、正反対とも言えるような二つの作風が認められること、すなわち内包される対比があることに着目できた。また、そこから愛と平和と戦争というピカソ作品の主だったテーマについて、学生たちと意見を交わした。

そういった一人の人間の中に含まれる相反する性質、対比というのは、美しい旋律を奏でる楽曲を次々に創作しながらも、実父との確執を人生に抱えていた「ヨハン・シュトラウス（二世）」という名によっても浮き彫りにされてくる（自力でこの情報を得た学生はいなかったが、こちらから補足した）。「プラネタリウム」とは、自然界に存在する星を模造し映し出す装置であるが故に、自然と人工という対比も生まれて来る。「ミニスカート」にしても、人それぞれの好き嫌がある。「生きる」の中に見られるこうした対比を内包するイメージを解析していくことで、この世界とそこに住む我々人間は、一面的ではなく多面的であるという現実を、学習者に改めて認識させる。そして、これは「自分」という現実の他に存在する「他者」という現実を意識させていくための下準備となったわけだ。実際、この詩でも第四連に至ると、今ここにあるものと今遠くにあるものの対比が起こされているので、その流れで授業を進めた。



## (二) 今ここにあるもの、今遠くにあるもの

第四連で詩人は、「遠くで犬がほえる」、「ぶらんこがゆれている」というような語り手から見て近くにある現実、「どこかで産声があがる」、「どこかで兵士が傷つく」と遠方の世界の現実、また「地球が廻っている」、「いまがすぎてゆく」と森羅万象の雄大な一点である地球の自転・公転、「悠久の時間」の流れにまでも目を向けている。『生きる』に寄せたあとがきの中で谷川自身が解説しているように、「さまざまな（いま）の情景から、ふだんはことさらに意識することのない視点で、人生を俯瞰して見直させる」ことができるのだ（谷川 二〇一七）。

今生きているのは自分だけではない。得てして自分の事にしか考える及ばない愚かな我々人間に、他者の存在、他者の中に流れる今という時間と現実を認識させる契機となったのが、殊にこの第四連であった。学生たちとのディスカッションも活発に進んだ。「地球が今この瞬間に回っているという事実を常に認識して生活している人はいいますか」と問うと、誰一人として「はい」とは答えない（もちろん、そう期待していたのだが）。そこで、自分では気づいていないこと、認識していないことでも、この地球が今この時に自転し、太陽の周りを公転している事実が変わりなく存在するという点に注視させた。実家からオンライン講義に参加している学生が多いこともあり、あなたが授業に参加している今この時に、家の中の家族は何をしているかを数名に発表させることで、普段は特に意識しているわけではない「さまざまな（いま）の情景」を具体的に想起させることができた。

続けて、詩の中でなぜぶらんこが揺れているのかと尋ねると、学生からの返答が大きく二分し興味深かったのもあり、またそこから有意

義な議論につながったので、以下に記す。学生たちの意見は、ぶらんこには、今しがた詩人（谷川）が乗っていたと言うグループと、どこかの子どもが遊んでいる（いた）のを詩人（谷川）が想像しているのだと言うグループに分かれた。細かいことを抜きにすれば、どちらの読みでも構わないと私は思うので、ここでは深く議論しなかった。ただ、学生たちは、漠然と答えていた嫌いがあり、それではテキスト理解へとつながらないので、考え方の手順としての補足説明を加えた。「遠くで犬がほえる」、「どこかで」のちが生まれ、誰かが傷ついている、また地球がまわっていると、この連では詩人の（自分）という起点から離れた場所の（いま）、そして現実について語られていて、その文脈から判断すると「いまぶらんこがゆれている」ということは、どのような場面を想像するべきであろうか。結果的には、私自身のこの詩の読みに寄せる誘導になってしまうが、突拍子もないテキスト解釈であるとか、根拠や脈絡のない想像をするのではなく、情報を集め、精査した上で、書かれていない空白の部分、延いては自分とは違う他者の立場を想像することが、相互理解を狙う日本語教育には重要であると私は思うのだ。こうした知的営みを通して論理的な想像力が育まれるのだ。

これがこの実践報告の題に記した「論想」という考えである。そして、この論想の概念に合わせて、「いま」という瞬間に（自分が）持つ現実があるように、「（他者）」の持つ現実もあるのだという事実を言語化し学生の意識の中に組み込むことは概ね成功したと言えると感じている。他者の視座や視点を理解していくという狙いはこの次の単元（講義五〇七）へと移行し、深化させた。

## 三 吉野弘の「夕焼け」を用いた授業

(一) 電車の中にある視点―僕と娘と乗客たち

学生たちには、自分の現実とは違う他者の現実も確かにあるという気づきを「生きる」を通して与えることができたが、その気づきを前置きとして、(日本文学研究・韻文・散文)における、詩を扱う單元(二)では、吉野弘の詩「夕焼け」を教材に選んだ。この詩には、様々な視点を想像させていく装置としての教材価値があると期待したからだ。以下、「夕焼け」を引用してから、授業風景を振り返る。

いつものことだが

電車は満員だった。

そして

いつものことだが

若者と娘が腰をおろし

としよりが立っていた。

うつむいていた娘が立って

としよりに席をゆずった。

そそくさとしよりが坐った。

礼も言わずにとしよりは次の駅で降りた。

娘は坐った。

別のとしよりが娘の前に

横あいから押されてきた。

娘はうつむいた。

しかし

又立って

席を

そのとしよりにゆずった。

としよりは次の駅で礼を言って降りた。  
娘は坐った。

二度あることは と言う通り

別のとしよりが娘の前に

押し出された。

可哀想に

娘はうつむいて

そして今度は席を立たなかった。

次の駅も

次の駅も

下唇をキュッと噛んで

身体をこわばらせて。

僕は電車を降りた。

固くなってうつむいて

娘はどこまで行っただろう。

やさしい心の持主は

いつでもどこでも

われにもあらず受難者となる。

何故って

やさしい心の持主は

他人のつらさを自分のつらさのように

感じるから。

やさしい心に責められながら

娘はどこまでゆけるだろう。

下唇を噛んで

つらい気持ちで



美しい夕焼けも見ないで。

この詩の場面設定と起こっている出来事を理解することは容易である。いつ、どこで、誰が、何をしたのかと、読解の為の単純な質問をいくつかただけで、詩の中にある物語の展開を、私のクラスの学生たちも理解していることが確認できた。しかし、この詩に関して「なぜ」の質問を問うのであれば、答えるには難しくなる。例えば、なぜ乗客である「若者」たちは、「としより」に席を譲ろうとしなかったのかとの問いに、即答することができない人はいないであろう。つまり、客観的にこの電車内で誰が何をしているのかを読んで理解するのは簡単であるが、その行動の背後にある理由は、詩の読み手にとっては他者の持つ主観であり、詩の中では語られていない余白の部分にあることであるが故に答えに窮することになるのだ。しかし、散文とは違い多くを語らない詩にあるその余白によって、読者・学習者は想像の（自由）と（責任）を得ると私は考える。そして、想像力が駆使されることで、もし自分であつたらならばどうするだろうかと相關的に他人の立場を鑑みたり、誰かの心情を慮ったりするための能力の開発が可能になる。他者の立場・意見・行動に賛同するしなは別としても、少なくともそれらの背後にある動機や理論を理解し受容することが相互理解の基盤ではないだろうか。

そこで、善悪の判断は控えさせつつ、どうしてこの混雑する時間帯の若い乗客たちは、老人たちを差し置いていつも座席を占領しているのだろうかと尋ねた。もちろん、詩にはその理由が書いていないのだから、学生たちは想像するしかないのだ。しかし、それならば彼らは自由に想像してもいいのであるとも言えるはずだから、私はひとまず何も口を挟まずに学生たちが感じるままに好きなように発言させた。学生からの意見を実際のディスカッションでの時系列順でいくつか引

いておく。

「寝ているから」。「疲れているから」。この手の回答は、言語学習の言語能力が議論している内容に追いついていないときに見せる逃げのパターンである。例えば何かについて感想を求めた場合に、楽しかったなどと、彼らがすでに知っているごく表面的な言葉を使つてりあえずは答えを出しておこうというあせりの心理があるのだと思う。しかし、こうした逃げの答えを出してはいても、必ずしも彼らが問われたことに対しての考えを持っていないとは限らないので、彼らにはインドネシア語で答えさせる機会を与え、それを呼び水にして日本語による思考へと導き指導する手法も試した。しかし、それでもやはり「寝ているから席を譲らなかつた」では、あまりにも想像力が欠如しているから、起きているという前提であつたらどうかと聞き直し、更なる思考を促した。

すると別の学生が、「携帯でゲームをしているから」と答えた。自由に想像させておきながら回答の正否を問うのは、憚られるのだが、この意見は詩の書かれた時代や社会などの背景的な文脈を考慮しておらず、あまりにも現代の一読者としての（自分）に寄せすぎた結果の想像である。また、テキスト理解の営みの中では、やはりテキストとの脈略なしに自由過ぎる発想を展開するのは、読者の持つ責任の部分が全うされていることにはならず、またテキスト理解においては生産的ではない。そこでこの詩の初出は一九五八年九月であるとの情報を加えた上で、この詩の中の若者たちは、なぜ席を譲らなかつたのだろうかと再度尋ねると、「私なら譲る」、「インドネシアであればこういう状況はありえない」との答えが返つて来た。これらの回答は、自分がこの状況にいたらどうするかと考えている様子が伺えるものなので、想像力を働かせながら他者を理解する試みにあつては期待の抱ける発

言であると感ずる。また、相互理解においては、自分自身を理解することも重要な要素である。しかし、それにしても読み手であるインドネシア人学生の主観が入り込み過ぎていて、自分とは違う他人がなぜある一定の行動をしたのだろうかという本来の問いには答えていない。

学習者（読者）が得る（自由）と（責任）という発言を先にしたが、その両立とは、学習者が自分自身の主観を働かせつつも、他者の視座・視点（すなわち他者の持つ主観）をできる限り客観的に判断していくことである。こうして、独り善がりな判断を下すことを避けるのである。テキスト理解においては、読者自身の自由な想像も大事ではあるが、それと同等にテキストに書かれていることに基づいた理解の構築を目指していくことが必要ではないか。例えば詩の中で使われている言葉のひとつひとつを精査し、そこから想起される事ごらを考慮することや、テキストが生み出されてきた時代や文化・風習を背景に捉えることによって得られる手がかりに基づいて、書かれていない事、余白の部分を想像していく。これが、読者の（自由）と（責任）を両輪として創り上げられる論理的な想像力（論想）であると思う。そして、こうした事を狙いとした読みの訓練は、現実の社会生活における相互理解力へと発展していくのではないだろうか。

そこで先ず、インドネシア人の若者である彼ら学生たちが、年寄りに席を譲る理由は何かと聞くと、「インドネシアでは老人を大切にすることから」という意見が多く寄せられた。「それならば、日本人にも老人を敬う気質はあり、一般的にも年長者を尊敬する文化である」と伝えると、学生たちも、それが彼らが抱く日本人への印象であると同意的なのである。そこでもう一段階進んで思考を促した。では、なぜその優しいはずの日本人が、満員電車の中で、「娘」以外は誰一人として席を譲らなかつたのかと尋ねると、数名が答えた。「恥ずかしいから」、「知

らない人だから」という意見は、この授業の可能性について考える上では、貴重な答えであった。前者は、「若者」が人目を気にしているということを抑えての発言であると思う。後者は、日本人の（世間）と（社会）の使い分けについて議論するには絶好の足場となる発言である。しかし、このクラスでそうした複雑なテーマを日本語で論じることは現実的ではなく、また私自身のインドネシア語でもそれに対応できないので、残念ながら割愛した。ただし、前者の意見に関しては、人目を気にしていたという可能性があるならば、「娘」以外の乗客も席を年寄りに譲りたいと思っていた可能性もあるのではないかと、再度問いを提起し、ディスカッションを続けた。

日本人は人の目を気にし過ぎではないか。優しさや、「おもてなし」の精神があるのに、なぜ席を譲ることができないのか。などと学生たちの日本人観に対して少しは刺激を与えることができたのではないかと感じた。また、これまで述べて来た様な乗客たちの心情について想像していく作業の中の指導は、テキストから得られる情報を下地にしながら自由に且つ責任を持って想像し、「娘」や「僕」の心情を探っていく作業の為の良い橋掛かりになった。実際、娘に関しては、「うつむいて」、「下唇を噛んで」、「体をこぼばらせ」、「固くなってうつむいて」と、彼女の心の内を探るための手掛かりとなる客観的な情報が幾つかあり、学生にはそれらを基にして、二度席を譲った時の「娘」の気持ちや考えを想像させ、また三度目に席を譲らないと決めた彼女の心にあつたものを考えさせた。学生たちの発言には、当然彼ら自らの主観に基づくものが多く見られたが、娘の様子を踏まえての発言も確認できたので、思考の質は授業の進展と共に上げることができたと感じる。一例だけ挙げるが、（私から（唇を噛む）という慣用表現について説明した後）「彼女は誰も席を譲ろうとしないので怒っていた」、

「自分ばかりで悔しかった」などの発言があった。

吉野弘の「夕焼け」の「僕」の語りについては、これまで多くの議論があつたかと思うが、私のクラスでは〈語り〉についてや〈詩人〉についての複雑な議論は削除し、「僕」についての単純な考察だけを試みた。「僕」については、以下に挙げる三つの問いを投げかけディスカッションを試みた。(僕は電車の中で座っているのか、それとも立っているのか)。学生には、答える際に、自らの推察にその理由を付けさせた。数人の学生からは、例えば「立っています。座っていたら混んでいる電車の中で娘のことを細かく観察できないと思います」などというように、論理的な思考を日本語で伝えることができていたことが確認できた。続いて、(僕の娘に対する思いはどういった性質を持っているだろうか)と尋ねた。ここでは「娘」の行動に対しての、「僕」の主観的な評価や「娘」像をテキストから拾わせる目的があつた。「かわいそう」と思っています、「心配です」等の答えが返つて来たところから、「僕」が同情的で親切心から「娘」を心配していることに気づいたことが分かった。しかし、「僕」の主観を批判的に評価していくことも必要であるので、(あなたは、僕をいい人であると思いませんか。僕の意見に賛同しますか)と尋ねた。多くの学生が、「僕」は善良な人だ、娘への優しい眼差しに賛同するという旨の答えを返して来た中で、数名はもし「僕」が座っていたのであれば、単なる傍観者(この単語は学生からではない)であり、そんなに良い人ではないのではないかと発言した。これは最初の問いと最後の問いが、学生の中で結び合わされていた故の回答であろうから、彼らの思考回路の中に日本語による論理的な積み重ねができていたことになるだろう。

これに対して、「僕」には優しい心があるから娘に対して感情移入ができた。そして、優しい心がある故に、「僕」も座席を譲りたかつた

はずである。だからやはり「僕」は立っていたのではないかと、改めて自分の考えを発表した学生もいた。ここにまとめたこの学生の発言には、私が意味を汲み取って意識したのもあるが、それでも彼はほぼ全部日本語で回答した。こうしたディスカッションの結果は、詩を用いて活発に想像力、批判的思考力を働かせ、他者の視点や考えを探る目的の授業にとつては大変有望なものであると感じる。

#### 四 終わりに

ブルサダ大で私が見る学生は、確かに日本語能力においてはまだ足りないところがある中で(日本文学研究・韻文・散文)のコースを受講しているのだが、それでも詩を教材にした授業がいかにして、日本語学習を同時に進めながらも、より深い学び、すなわち批判的に物事を考えることであるとか、テキストに書かれている情報と自分自身の体験や既存の知識を関連づけて、論理的に想像力を働かせる作業を促すことができるのかを紹介できたと思う。詩には必ずある説明されていない(余白)の部分、限定的に提示される(情報)を基にし、テキスト読者としての自由と責任の中で、論理的な想像力を、学習者たちは身に着けていくことができると思う。そうした(論想)力を促しているのであれば、自分自身と他者を批判的に評価しつつ、他者の立場や思想を鑑み受容できる人間性も生まれてくるのではないだろうか。日本語教育、乃至、言語教育全般の根幹には、そうした相互理解力を育む目的があつて然るべきではないだろうか。

#### 参考文献

(1) エリン・オリバー・キーン 山元隆春・吉田新一郎 訳

- (1) (二〇一七)『理解するってどういうこと?』 新曜社
- (2) 谷川俊太郎(詩)・岡本よしろう(絵)(二〇一七)『生きる』  
福音館書店
- (3) 吉野弘(二〇一九)『吉野弘詩集』小池昌代編 岩波文庫

(広島大学大学院博士課程後期二年)