

実験的思考を導くための「詩人的な言葉」によるダイアローグの可能性

A Study on the Dialog Using 'the Words that a Poet Uses' to Lead an Experimental Thought

渡辺哲男

WATANABE, Tetsuo

【要旨】 本稿は、学校の授業における、合意形成するため、あるいは結論を導くための「相手にわかりやすい」あるいは「有用的な」コミュニケーションを捉え直し、「冗長性」のあるコミュニケーション——詩的なダイアローグ——の導入を提案するものである。それは、アクティブ・ラーニングが盛んに論じられている今日的状況において、「主体的」に問題を発見し、それを思考し続ける学習者を育てようとするならば、「思考し続ける」ための「言語活動」がどのようなものかを検討しなければならないからである。そのための第一歩として、本稿では「詩人的な言葉」に着目し、これを学習者が言葉で表現する際の、いわば「引用のための引き出し」として示すべきだと考え、具体的に詩が生み出されるプロセスや、何人かの詩人の言葉、詩人に関する研究などを検討し、その可能性を見出した。

キーワード 実験的思考、「詩人的な言葉」、詩の「文法」、詩という「装置」

はじめに

今日の教育現場では、アクティブ・ラーニングが喧伝されていることもあって、対話型の学習活動が重視されている。このなかでは、従来の教育で前提とされてきた、単一の答え、解釈、あるいは結論を目指すのではなく、むしろこれらを暫定的なものとしてその都度括弧に入れ、問いなおし続けること、考え続けることが重要だとされている。しかしながら、田中智志がいうように、学習者が考えることは、「思考されるべき問題」ではなく、「解決されるべき問題」と見なされている状況がある。つまり、問いなおす、考えなおす、ということはよいのだが、学習者が問いなおす問題は、あらかじめ解決されるという前提に立っているということである。また、そのことによって、「矛盾するもの、相異なるものを結びつけることで新しい論理や理論が生成するという、おそらく知の本来的な営みから、学びを遠ざける」(田中 2016: 69) ことも危惧される。

この矛盾的な状況は、とりわけ、国語科の「単元を貫く言語活動」に浮き彫りになっている。「言語活動の充実」は、現行学習指導要領のキー概念であり、このことが文部科学省によって唱導されてから、学校現場では、話し合い活動、作文を書く活動をはじめとして、演劇表現を含ん

だバラエティに富んだ形での発表活動がより重視されるようになった。とはいえ、実際には、こうした活動の増加が目的論化されることもある。すなわち、単に話し合い活動の回数を増やせばそれで「充実」なのだとする形骸化も起きている。さらには、そうした学習者の「活動」の場に教師がどのように関わるべきなのかも不明なままであり、そうしたことも、この形骸化に拍車をかけてしまっているように思われる。

「単元を貫く言語活動」は、この形骸化を打開するための方策であった。あらかじめ各単元の目標を定め、そこから逆算する形で授業中に継続的な「言語活動」を仕組むべきだということである。なぜ目標を定めておくのか。それは、「言語活動」を「充実」させるために、学習者の「言語活動」が行われる時間を増加させても、それぞれの授業中の「言語活動」は単発的となってしまう、学習者が思考し続ける、あるいは当該のテーマを追究し続けるという方向に、なかなかもっていけないという憾みが残るからである。ならば、単元の最終目標をあらかじめ決めておきさえすれば、学習者は常にそのことを考慮に入れながら、継続的な「言語活動」が可能になるというわけである。「単元を貫く言語活動」がテーマとなっている著作は、文部科学省の水戸部修治によるものを中心に、近年多く刊行されている（水戸部 2013etc）。

ただし、「単元を貫く言語活動」の多くの実践事例は、単元の目標があらかじめ定められた状態で出発するため、授業がその最終目標に収斂する方向になってしまう。つまり、学習者の「言語活動」や単元内での授業内容にも一定の規制がかかってしまうという欠点がある。問いなおし続けたり、考えなおしたりする、実験的思考の営為は、ある時点での暫定的な認識が常に更新されていくものである。学習者がそれぞれ多様に認識を更新するにもかかわらず、たどりつくべきゴールが決まっているというのは、重大な矛盾である。

以上のように、今日の学校現場において、実験的思考、あるいはそれを導く「言語活動」の重要性が認識されていながらも、実験的思考を続けて最後にたどりつくところが決まっているということは、「まとめる」ために「言語活動」を行っているということになる。また、そこで用いられる言葉も、新しい認識を切りひらくものではなく、「終わらせる」あるいは「まとめる」ためのものになってはいないだろうか。「まとめよう」とする場合、どうしても「冗長性」「非効率性」「わかりにくさ」といった要素はコミュニケーションから排除され、「効率的」で「わかりやすい」特定のいい回しが繰り返し用いられる（たとえば、「～さんの意見には賛成です／反対です」「合ってます／違います」）ようにもなる。また、「～さんの意見を聞いて、私の意見は…と変わりました」といった話し合い活動で学習者が用いる言葉に代表されるように、自分の意見が他人の意見を聞くことによって（誰から見てもわかりやすく）変わることがアクティブな「学び」であり、その変化自体に価値がおかれるようになる（「変化」すればそれでよく、なぜ変わったのか、どのように変わったのかのプロセスが突き詰められない）。「アクティブ」に見えても、「変化」すればそれで「終わって」しまう。さらには、パターン化した言い回しを自分で崩してみようという意欲も削がれてしまう。

つまり、実験的思考が行われれば行われるほど、学習者の用いる言葉は貧困になっていくのである。この貧困は、第1節で後述するように、ファストフード店の言葉のような、マニュアル化された言葉のやりとりや、人工知能との対話といった今日の状況によって、ますます助長されていくことも危惧される。そして、言葉が貧困になるということは、私たち人間の経験が貧困になるということをも意味する。

このことを踏まえると、まずは、田中のいう、学校現場に広がってしまっている「解決されるべき問題」を「思考されるべき問題」と位置づけなおすことが必要であり、いま一つ、実験的思考を営むための言葉を捉えなおすという作業が必要である。本稿では、後者に焦点を当て、逆に学校という場が有する、「演劇的」、あるいは「非日常的」な空間という側面を生かした、「冗長」で、「非効率的な」、いかえれば、詩的なダイアログの導入を提案するものである。そして、その端緒として、どういう言葉が実験的思考を導くのかということ、を、「詩人的な言葉」¹を手がかりにして考察してみたい。

また、先んじて述べておくと、筆者は、学習者の「主体的な学び」がいかに重要であるとしても、教師が学習者に「言語活動」の多様なヴァリエーションを「教える」ことが必要であると考えている。本稿では、そのヴァリエーションの一つとして、「詩人的な言葉」を位置づけてみたい。

1. 先行研究や今日的動向の確認

(1) 「詩人的な言葉」がもたらす「冗長性」への着目

この作業にあたって、まず必要になるのが、私たちのコミュニケーション観を問いなおし、「詩人的な言葉」を本稿のテーマとする背景を論じることである。国語科教育に限らず、対話を重視する多くの授業実践で前提とされているのが、「相手の立場を考えてわかりやすく話す（書く）」ということである。現代社会においても、そうした言葉を用いて話し合うことで、一定の結論や合意を導き出せると考えられているはずである。

しかしながら、時枝誠記の提起した「伝達悲観論」（時枝 2008（1955））を持ち出すまでもなく、私たちの用いる言葉が、手垢にまみれたものである以上、互いの意思伝達が「成立」とするのは、実は困難である。「花」という一言であっても、AさんとBさんが同じ花を想起するかどうかはわからない。私たちは、このずれを埋め合わせるために対話を続ける必要もある。

また、マクドナルドなどのファストフード店の店員と客の言葉のやりとりを例に挙げるまでもなく、私たちのコミュニケーションは、マニュアル化された言葉の「効率的な」「意思伝達しやすい」やりとりをめざすようになっている。そのほうが、早く結論が得られるし、無駄なやりとりをせずすむからである。マクドナルドの店員が、店員毎に異なる表現で客に注文を聞いたとすると、その言葉がうまく聞き取れず、非効率的なコミュニケーションが増えてしまうことになる（筆者にも経験がある）。

また、最近盛んに議論されるようになった、Pepperなどの人工知能との会話を行うためには、やはり決まったいい回しや、誰が聞いてもそのようにしか受け取れない言葉が必要になってくる。ビッグデータがあるとはいえ、人工知能は、人間のいかなるいい回しにも対応できるわけではない。Pepperが聞き取りやすいような言葉を人間が選択的に用いる必要も、今後さらに出てくるだろう。しかしながら、人工知能の進化は、逆に人間同士ならでのコミュニケーションとはいかようなものなのかを再考する契機ともなっている。

たとえば、マツコ・デラックスのアンドロイドである「マツコロイド」などを開発した石黒浩は、ロボットの発達によって人間の再定義が求められると論じている（石黒 2014etc.）。ロボットや人工知能と人間の能力が近接し、両者の境界が曖昧になればなるほど、「人間らしさ」とは何か、ということが逆に問われることになるのである。すなわち、Pepperなどの人間と対話可

能な人工知能がさらに普及し、私たちがこれらと「コミュニケーション」をとらなければならなくなったとき、ファストフード店のやりとりのような、貧困化した言葉を用いることが増加し、私たちの言葉のすべてが貧困化していくことも想像できる。そうしたことが進んでいくなかで、私たちは「人間らしい」言葉とは何かを、改めて考える必要があるだろう。すなわち、人間が言葉を用いるということの意味内実について、これまでとは異なるレベルの問題を考えなければならぬ。

そのためのヒントとなるのが、倫理学が専門の勢力尚雅が指摘する、「詩人的な言葉」への着目である。勢力は、「問題を解決することよりも、それぞれのグループがもつ文化（言語、社会関係、認識の仕方といった規範）の溝を橋渡しする」（勢力 2015：266、括弧内原著）対話（ダイアログ）の重要性を説き、さらに、勢力（2016）において、自らが専攻するヒューム、さらには三木清の「構想力」、小林秀雄の「批評」などをてがかりにしながら、パトスとロゴスを統合する「構想力」は、いってみれば「声なき声を聴く」、「受動的能動性」にもとづくレトリック的思考であり、そうした思考が、無名・無定型・無性格なものに対する「想像」を可能にするのだと論じている。そして、かような「想像」のためには、一般化や類型化を疑い続け、ある種の「乱用」ともいえる「詩人的な言葉」が必要だということである。

本稿で「詩人的な言葉」をテーマとしたのは、この勢力の先行研究に示唆を得たことである。勢力が述べるように、合意形成や合理化に拘るのではなく、あえて「冗長性」の高い「感じなおす」「考えなおす」ためのダイアログのありようを考えることが、上述の今日的状況においては非常に重要である。

ところで、「詩人的な言葉」というと、国語科教育領域では「詩教育」の実践が思い起こされる。たとえば足立悦男の「見方の詩教育」をはじめとして、多くの理論、実践の蓄積がある。足立の理論は、豊かな言語感覚を育てるために詩を味わうといった従来型の詩の学習に異議申し立てを行い、学習者の世界認識を更新するためのもの見方の獲得を企図した（近年の論稿として足立 2010etc.）。また、佐藤洋一による、言語技術教育の立場からの詩教育論もある（佐藤 2000etc.）が、いずれも、詩という表現のヴァリエーションを日常用いるものとは異なる言語（言語芸術）であると捉え、どのような技巧が用いられているかを知り、それを日常のもの見方に役立てていこうという立場である。

筆者も、世界認識の更新の手立てとして詩を足がかりにしようという点においては両者に首肯する。しかしながら、本稿では、あえて、日常言語はみな詩的言語である、という立場をとってみたい。そのことによって、詩に用いられているレトリックの技術を学ぶ、というようなテクニク論ではない、また、詩の言葉を特別なときに用いる表現と捉えるのではなく、日常のダイアログで普通に用い得るものであると考える。そして、私たち人間が言葉で表現するというこの意味、あるいは、言葉で表現するという営為の固有性などといった、言語の本質性を探究するための道標として「詩人的な言葉」を捉えなおしてみたい。

詩の言葉といわれると、私たちは、コミュニケーションという言葉からは離れた、むしろモノローグだと考えがちである。塚田泰彦がイギリスの言語教育学者ブリトンの詩教育論を考察するなかで、ブリトンが社会的文脈に注意を払っていることもふまえて、「伝達」ではなく「表現（表出）」に重きを置き、私たちの出会う世界を自身に向けて表現するという点に言語の重要性をみていることを論じている（塚田 2001：60-61）ように、詩の言葉においては自己の「表出」そ

れ自体が注視される。

しかしながら、本稿では、「モノログとダイアログ」という二項図式をいったん括弧に入れ、ダイアログの可能性を内在させたモノログ²（とひとまずいっておく）としての「詩人的な言葉」を考える。詩人の言葉は、いま述べたように、意思伝達のためのコミュニケーションに特化したものではない。何かを指示したり、対象世界を意味づけたりするために用いられないし、あるいは「わかる」ために用いられるのでもない。むしろ「わからなくする」のである。

だが、その「わからなくなる」体験こそが、学習者の新しい「言語活動」を誘発することになるのではないか。こうした詩人的な言葉をいかように学習者に指導していくか、あるいは「詩人的な言葉」の有する機能などについて、検討する必要があるだろう。

(2) ミュージアムでの実践と対話型鑑賞から

次に、対話型学習を問いなおす上で必要になるのが、ただ「楽しかった」という思いを学習者が共有すればそれでよく、コミュニケーションそのものが楽しいと感じることが第一だという考え方を批判的に考察することである。ここでは学校外活動になるが、アートに接した子どもたちの表現活動を誘発する試みを取りあげよう。

近年、博物館や美術館などに勤務する学芸員が、子どもと「アート」を接近させるための多様な試みを行っている。また、学校現場においても、美術／図画工作科において「対話型鑑賞」が重視され、アート作品をめぐる学習者同士が対話する実践が多く行われている。東京都美術館の学芸員である稲庭彩和子は、日比野克彦と組んで「とびらプロジェクト」³などを起ち上げ、ミュージアムになかなか寄りつかない子どもたちに「アート」と関わるためのきっかけを与える活動を行っている（稲庭 2014etc.）。

筆者が2016年3月まで研究代表をしていた科学研究費基盤研究（C）「言語活動の充実」の具体化のための教師教育のあり方についての研究⁴では、稲庭氏を研究会の事例報告者としてお招きし、その実践や研究を伺った（2014年6月1日の公開研究会。於立教大学）。

このなかで稲庭氏⁵が紹介した試みの一つが、展示物に音声ガイドをつけようというものである。よくミュージアムに行くと500円くらいで貸し出している「音声ガイド」を、子どもたちに制作してもらおうというのだ。子どもたちは、数名のグループを組んで、1分以内で収まる分量になるように相談しながら協働で原稿を考え、音声ガイドを作成していた。

また、その後、東京都現代美術館の学芸員である郷泰典氏⁶を講演会の講師としてお招きして、これまでの実践を伺う機会を得た（2015年3月22日の公開講演会。於立教大学）。ここでは、アート作品を前にして身体表現や演劇的な表現を行う実践を紹介いただき、また、稲庭氏同様に、子どもをアートに接近させるためのカードゲームのワークショップなどが行われた。

このカードゲームのワークショップでは、現代アート作品が印刷されたトランプほどの大きさのカードを裏返しておき、5名程度のグループの中で順番にカードを引いた人から、その描かれたアートに即興でストーリーをつけて、リレー物語を作るというワークが行われた。

以上の稲庭氏や郷氏の試みは、展示物というモノから「言語活動」（郷氏の場合は身体表現も含む）を誘発する一つのケースと位置づけることができる。ただし、彼らの実践は、アートから離れている子どもたちを、短い時間、少ないワークの回数で少しでもそれに近づけようというものであって、アートに接して自由に表現できたことが、後日ミュージアムに足を運ぼうと思う契

機になることを企図したものであった。

こうした近年活躍する学芸員の実践⁷は、ミュージアムと子どもの距離を縮めるという点で大きな意義がある。ただし、彼らの実践は「単発的」であるという宿命を背負っているゆえに、鑑賞者同士のコミュニケーションが行われ、当該の作品をめぐる語り合うなどの経験が共有されることに重きが置かれており、「表現すること」自体に意義を見出しているという側面が強い。つまり、その場で表現される言語の質にはあまり目が向けられず、ある鑑賞者の発した言葉がいかにように別の鑑賞者の言葉や認識の深まりを導いたのかという問題に関する考察が深まっていなように思われる。

また、鑑賞教育の実践を考察した柴山英樹が危惧するように、「自由に」学習者がアート作品をめぐる発言しているように見えても、実のところ教師の求める専門的知識に回収されてしまっている（子どもが「思いつき」でいったことを、教師がもっている専門的知識に関連すると評価して、子どもを「鋭い」と位置づける）こともある（柴山 2016：57-59）。

このように、対話型学習が学校外にも広がりを見せているなかで、一部ではコミュニケーションが行われること自体が目的となったり、「自由な」コミュニケーションが行われることそのものが評価されたりするというケースをみてきた。私たちは、そのコミュニケーションで用いられる言葉そのものに着目し、学習者がどのような言葉を用いているのか、あるいは、どうすれば、対話をしながら自らの世界認識を切りひらいていけるのかを考える必要もあるのではないだろうか。

2. 「まずは表現してみる」という発想：詩に目を向ける

それでは、以上の問題意識を踏まえた上で、「詩人的な言葉」の考察に入ろう。「詩人的な言葉」に着目する理由は前節で述べたとおりだが、さらに付け加えておくとすれば、「学校」における「言語活動」という大前提のためでもある。「沈黙も言葉なり」という捉え方もあり、それを認めれば、学習者が何も喋らないのには、何らかのメッセージが潜んでいるのであって、沈黙も受容すべきだということになる。しかしながら、学校の授業で、無言を評価することは困難であるし、後述のように、「言語活動」という営為は、表現主体における世界認識の更新を起動することになるということをつまみえれば、まず学習者が言語で表現するための方策を考えるべきである。

確かに、言葉だけですべてを表現しうる、あるいはすべての表現を言葉に帰結させる、という考え方は、「悪しき言語主義」というべきものであり、そうした言葉で表現しきれない表現のためにアートが存在するのだ、ということもできる。また、新しいものの見方を学ぶのに他者の存在は不要であり、たとえば、ミュージアムを独りで無言で鑑賞してこそ認識の更新がなされるのだと考えれば、先述のミュージアムにおける新たな試みは、本来的な鑑賞のスタイルを無視するものだとして批判の対象にもなりうる。

それにもかかわらず、筆者がかような実践に着目するのは、これらが、言葉版の「造形遊び」の営為に見立てられるからである。目の前のモノと私たちの用いる言葉との間に完全な翻訳可能性などそもそもなく、モノを言語によって表現するときには、不可避免的に表現し切れなさが生じてしまう。言葉で「悲しい」とか「美しい」とかいつてしまったら、それまでだからこそ、映画なども含めたアート作品が存在する（言葉にし難いものを別の媒体で表現する）ともいえる。だ

が、とりわけ言語教育の場では、言葉以外の媒体の表現可能性を模索するのではなく、あくまで言葉で表現することに拘らなければならない。

言葉で表現するからこそ、表現し切れなさが残り、その表現し切れなさが別の表現を喚起していく。たとえてみれば、図画工作科の「造形遊び」を言葉の問題として捉えてみたいのである。すなわち、言葉で表現することの可能性と限界を、言葉を用いる営為を他者と積み重ねながら知っていくということ、そして、そのためには、まず、「造形遊び」的に、言葉を使ってみることが重要であろうというのが、本稿の立場なのである。とはいえ、ただ学習者に「表現せよ」と命じたところで、素材を知らなければ、何も表現することはできない。

今日の「言語活動の充実」に無理があるのは、表現する活動を増やせばよいと考えられてしまっているところにある。人前で喋るのが得意な学習者ならよいが、自分の考えがうまくまとまらずになかなか話すことができない学習者もいる。また、人間関係づくりをめざして「実用性」「有用性」の側面を強調しすぎているところにあるようにも思われる。そうなると、言葉の学びの場は、単に饒舌な学習者と控えめな学習者を分類し、饒舌な学習者を高く評価するというだけのものになってしまう。

確かに、他者との意思疎通（ひいてはそれによって人間関係が作られる）のための言葉も重要だろうが、言葉というものは他者と会話をするため、あるいは他者との人間関係構築のためだけに使われるものではないのではないか。たとえば、本稿でとりあげる詩人の言葉はどうだろうか。

詩人の言葉は、必ずしもコミュニケーションに特化したものではない。何かを指示したり、対象世界を意味づけたりするために用いられないし、あるいは「わかる」ために用いられるのではない。むしろ「わからなくする」のである。要するに、先に述べたように、言葉をもっと「アート」的に、「造形遊び」的に、使ってみてもよいのではないか。そしてその体験が、子どもの「言語活動」を誘発することになるのではないか。したがって、本稿は、「悪しき言語主義」を超えたところ、あるいは、「言語主義のその先」を展望することになる。

つまり、「詩人的な言葉」を用いる営みを「言語活動」と捉えてもよいのではないか、ということである。何かを理解してから話さなくてはいけない、きちんとした言葉で話をしなければいけない、あるいは、人にわかりやすいように話さなくてはいけない、などと考えている学習者は、ずっと話ができないままになってしまう。そうした学習者に、表現はそれだけではないということをも味わってもらおうことが、ほんとうの「言語活動の充実」につながるのではないだろうか。

この筆者の提案に大きな示唆を与えるのが、近年意欲的に著作を発表している、英文学者の阿部公彦^{まさひこ}である⁸。阿部は「詩とは、名づけられるべき、でも、未だ名づけられていないものと出会うための場なのです。あるいはそういうふうになづけられていないものと出会うことが詩だと言ってもいい」（阿部 2014：32、傍点原著）という。

私たちの世界に対する「名づけ」は、世界を整理し意味づけるという原初的な営為である。しかしながら、同時に私たちは「名づけ」の一手手前で、「名づける」ことによる安心感への欲望と、正当に「名づける」ことができるかどうかの不安という、有意味と無意味のあいだを生きている。阿部は、そのはざまに生成する言葉が、詩だというのである。私たちが経験してきた学校の授業の多くは、「名づける」ことによって世界を整理し、秩序だて、意味づけて「安心」していく営為であったように思われる。国語の授業で詩そのものが教材になったときでさえ、子どもは作者

の意図を「意味づける」ことで、「鑑賞」することが多かった。阿部の言は、学校教育における言葉の使い道が、あまりに偏っていたのではということ、私たちに考えさせてくれる。

そして、有意味と無意味のはざまの世界に導くために詩人がとってきた手立てとして阿部が挙げるのが、「スローモーション」(阿部 2008, 2012a : 41ff.)、あるいは「凝視」(阿部 2012a)である。たとえば阿部 (2012a : 11ff.) が挙げている茨木のり子の詩「わたしが一番きれいだったとき」(下記縦書きの引用は詩の一部である) を例にすると、この詩では、何度も同じような表現が反復されるのだが、その一方で、そこかしこに変化がある。阿部は繰り返しの中の変化が凝視を誘うのであり、だからこそ繰り返しに意味があるのだという。

先の茨木の詩の第一連、「青空なんかが」は、戦争中の破壊の大きさのなかの「微妙に違った何か」であり、第二連の「おしゃれのきっかけ…」も、災いの中に「トーンの違う言葉が紛れ込んでいる」(同上, 21) ののである。阿部はこれらの考察を踏まえて、「ちらりと異種類の抒情を小出しにするという仕草に、明らかに私たちの凝視を誘う手つきがみえるということである」(同上, 21) と論じている。

わたしが一番きれいだったとき
街々はがらが崩れていつて
とんでもないところから
青空なんかがみえたりした

わたしが一番きれいだったとき
まわりの人達が沢山死んだ
工場で 海で 名もない島で
わたしはおしゃれのきっかけを落としてしまった

わたしが一番きれいだったとき
誰もやさしい贈物を捧げてはくれなかった
男たちは拳手の礼しか知らなくて
きれいな眼差だけを残り皆発っていった

(阿部 2012a : 11 - 12より重引)

「スローモーション」⁹も、「凝視」する視線を誘う手法の一つである。阿部は映画で走っている姿をあえてスローにするようなことはもちろん、文学作品でも細部をきめ細かく描写することをひっくるめて「スローモーション」としている。走っているところをスローにすることを例に取れば、より細かく見る、ということは、動きがゆっくりになり、激しさがやさしさに変換され、破壊力は沈静化されるという。すなわち「スローモーションの場面は、運動を静止へと、さらに言えば生を死へと変換してしまうような大きな力の存在をも示唆している」(同上, 43) のである。

したがって、阿部における「凝視」というのは、ただじっと見つめるということの意味してい

ない。阿部は、クレリーの『知覚の宙吊り』における議論を援用しながら、注意¹⁰と不注意のせめぎ合いの中から「凝視」が生まれるのだという。

注意は、短く鋭く行われるからこそ、機能する。長時間にわたる注意は、むしろ麻痺や散逸や酩酊へとつながる。ほんとうに注意が喚起されるのは、緩慢で注意の散逸した時間が切り裂かれるときである。だから、それは唐突な指し示しと相性がいい。そういう意味では、(太宰の)「富嶽百景」や「トカトントン」の世界を成り立たせるのも、まさにこのような注意散漫と注意喚起とのせめぎ合いだと言える。(同上、72、括弧内筆者)

たとえば、あるモノをみたとき、たとえばそれがいつも見ているモノであれば、それに特別な新しさを見出そうとはしない。しかし、かような「凝視」によって、惰性化した認識が更新されることもあるし、こうした「凝視」の成果の表現を認めていくという姿勢が、これから必要になるのではなからうか。というのは、特別に「教育」「指導」せずとも、子どもたちはもとより「凝視」していることがあるし、詩人の生み出す詩のような表現をしているように思われる。だが、今日の学校は、むしろ認識を惰性化させる(特定の認識の仕方に定着させる)ことに重きを置いていて、子どもの言葉が抑圧されてしまっているのではないか。そうなってしまうと、(本来的には)詩人たる子どもは、自分のいおうと思っていたことが「間違い」だと感じてしまい、表現することに億劫になる、というようなことになってしまうのではないか。

私たちは、こうした詩の言葉を、子どもたちに作者の意図を探らせたり、自由に感想を言わせたりするためだけに示すのではなく、表現の一つの「文法」として示す必要があるのではないだろうか。モノを表現する、というとき、どのように表現するヴァリエーションがあるのか、たとえば「ある詩人は～のように見ている」、など、そのモデルのようなものを示してもよいのではないだろうか。もちろん、それは、カタハメと表裏一体で、このモデルのように書けば先生に褒められる、ということにもなってしまう危険性がある。その危険性をどう克服すればよいかは、遺憾ながら、ここでは論及することができない¹¹。

ただ、詩人によって表現された言葉のなかに、これまでにはなかった「表現の引き出し」を見出すことは、押しつけや認識の固定化ではなく、新しい子どもの「解釈」を誘発することにもなりはしないだろうか。

私たちが凝視に耽るのは、不可視なものを可視化するというプロセスに魅惑されてきたからだ。私たちは、聞こえない声やその背後にある感情を、可視化しようとする。目で処理しようとする。そこでは感情を担った声というものが聞こえないものとして扱われることにもなる。いや、聞こえないのではない。見えないのである。耳で聞くべきものを、不可視/可視という対立軸に取り込んでしまうのが凝視の文化である。(同上、106)

また、詩人は、上記の引用のように、いわば「声を見る」こともあるし、あるいは阿部(2008:34ff.)のように、「聞こえない声を聞く」こともある。これは詩人だけの専売特許ではなく、学習者もそうした世界を表現することは十分にあり得る。しかしながら、学校の授業で行われるコミュニケーションは、先述のように、「相手に分かるように」行われることが求められ

る。そうすると、こうした「詩人的な言葉」を使おうとする学習者は、教室で表現することを断念してしまう。

私たちは、「詩人的な言葉」をコミュニケーションの言葉の一つとして位置づけ、学習者が表現しうる言葉のヴァリエーションを増やすべきである。また、そうした言葉の存在価値（可能性）を、教師も学習者も、ともに学ぶべきである。「詩人的な言葉」で表現された場合、それを聴く（読む）側は、相手が何をいっているのか、一見よくわからないこともある。けれども、勢力尚雅が「よくわからない」媒介項を二者のあいだに配置し、第三項をめぐる「三者協議」が、「互いの変容と価値の共創をもたらす」（勢力 2011：231）ということにも、耳を傾けるべきだろう。

どんな詩も中斷にすぎない
詩は「完成」の放棄だ
神奈川県大山のふもとで
水を飲んだら
匂いがあつて味があつて
音まできこえる
詩は本質的に定型なのだ
どんな人生にも頭韻と脚韻がある

（田村隆一「水」）
（菅野 2005：202より重引）

これまで「詩」という形式は、「コミュニケーション」のための言葉としては不適合なものとして位置付けていたと思われる。しかし、菅野覚明が、和辻哲郎における「間柄をつくるための言語活動」という捉え方を批判しながら、根源的に人間がなぜ言葉を生み出すのかを考えたとき、和辻的な「言語活動」だけではなく、目的無く、相手の了解を求めない、有用性を超えた言葉（詩）があるという側面を論じている（菅野 2005）。

菅野はこの著作の中で、芸術家のつくる「形」に言及している。見たことのない形というのは、「形」としては了解されない。つまり「見えない」。したがって私たちが見ているものは「知られたもの」を見るということにおいて「知られていないものを見ている」（同上、196）のだという。

このことについて、菅野は次のように説明を加えている。私たちは、あるモノを表現によって切り出し、そのシルエットを描き出している。しかしながら、このシルエットは、まったく「このもの」と同じではない。モノの表現は、知られた「このもの」ではない未知の何者かなのである。すなわち、「形は既知と未知の両方に由来している」（同上、196）のである。

菅野の言を援用すれば、私たちがモノを表現するという事は、既知によって未知を知るといふ営為であるともいえる。和辻哲郎は、意味と形は一つであり、表現によって間柄をつくるという言葉の役割を前提としていた。だが菅野は、それと同時にこうした既知による未知をつくっているという事態を和辻が想定していない点を批判し、かような議論を展開したのだった。菅野は、ヴァレリー (Ambroise Paul Toussaint Jules Valéry, 1871-1945) が、詩を舞踏、散文を歩行にたとえているのを引いていたが、まさに「歩行」としての「言語活動」ではなく、「舞踏」としての「言語活動」を考慮することの必要性を、菅野は示唆している。有用性がないからこそ、わからないものを探究し合うという、「冗長性」のあるコミュニケーションがもたらされるのである。「わかりあう」「了解する」を超えた言語コミュニケーションを、教育という営為のなかで視野に入れるべきである。

3. 詩はどのように生まれるか? : 「文法」をキーワードに

(1) 荒川洋治による高見順の評価

嵐が迫る 窓の中にも
 そうだ 海は常に 嵐の中にいるのだ
 人が常に 嵐の中にいるように
 おお 嵐に揺れる葉よ
 常に苦しんでいる波よ
 おお 人間の中にもある葉よ波よ
 海を育てる者は波であるように
 人間を育てる者は
 人間の中の波なのだ

(高見順「波」)

(荒川 2015 : 42より重引)

それでは、こういう風に詩人が言葉を生み出している、という多様な事例の提示を学習者に行うとき、どのような可能性があるだろうか。もちろん、以上に述べた阿部の「凝視」や「スローモーション」も重要な手がかりとなるが、ここでは阿部の論述に限定せずに、もう少し視野を広げて可能性を探ってみたい。

まずは詩人である荒川洋治の『文学の空気のあるところ』(荒川 2015) で紹介されている、プロレタリア作家・高見順 (1907-1965) の詩をみてみよう (上記の「波」)。荒川は、この詩で高見が、「波のなかにあるものは人間のなかにもある、自分のなかにもある、と置き換え」(同上、

43) ているという。これをふまえて荒川は、「高見順は、文章で書いているのではなく、文法で書いている」(同上, 43) と評している。すなわち、「ひとつのことに表現をずっとプラスしていった、世界を深めていく」のではなく、「いま書いた文章の構成を変えていく」(同上, 43) というのである。荒川はこれを、文章というもので書いているのではなく、組み替える(=文型、文法で書いていく)のだと捉えている。

対象に自分の姿を見出したり、あるいは他の詩で用いている「悲しさ」と「喜び」を対にして「対照」させたりするという「文法」も、「自分の観察や心情を重ねて詩趣を高めていくという芸術的な姿勢とは別のもの」である。そうすると「文法」というのは、詩作にはなじまない言葉であるように思われるのだが、荒川は「文法は特権的なものではない。誰もがさわられるし、使える。庶民的でフェアなものです」(同上, 44) と述べ、「文法というのは、機械的に人間の思考を展開してくれる」(同上, 45) というのである。

このように、荒川が詩の「文法」への着目をしたのは興味深い。詩というと、特別な感性をもった特殊な人にしかつくることができないと思ってしまいがちである。だが、あえてこうした詩の「文法」に着眼することは、あまねく学習者を「詩人」として捉えようとする本稿の提案にとっては、重要な示唆となる。

(2) 『ファンタジーの文法』

また、「詩」からは少し離れてしまうが、「文法」つながりで、いま一つ事例を示しておこう。ファンタジー作家であるロダーリがレヅジョ・エミリアの教師たちに向けて行った講演をまとめた著作である『ファンタジーの文法』(ロダーリ 1978) である。ここでロダーリが「ファンタジー」を生み出す要素として挙げるのが、『ファンタジーの二項式』である。たとえば、たんすとイヌという二つの言葉は、対の関係になった時点で日常使われているそれとはまったく別物になるのだという(同上, 27)。

そうした、日常ではまったく関係ないように思える二つの言葉を絡ませることで、新しいファンタジーの物語が生み出されるのである。その他、砂糖がこの世から消えてしまったらどうなるか、という〈引き算〉によるファンタジーの創造(同上, 147)、あるいはスプーンを口ではなく耳におしこむような、正しい使い方と間違った使い方の対立をもとにした「遊び」によるファンタジーの創造など、ロダーリは、ファンタジーが生み出される「定型」を示している。

荒川による高見順の批評と、ロダーリに重なるのは、二つの言葉を対照させるということになるが、一つの詩が生み出される「文法」として、このことには着目しておいてよいかもしれない。蛇足ながら、養老孟司も「おそらく、創造とは、今まで別々だったものをくっつけて新しさを生み出すことで、そこに価値があれば売れるんでしょう。僕らはよく「創造性を高める」といいますけど、それは脳の中でいろんなものを関連づける作業を無限にやるってことじゃないかと思う」(養老 2015: 92) と述べている。

当然のことながら、こうした二つの言葉を対にする、という営為を考えるときに切り離せないのが、「遊び」「メタファー」「フィクション」ということになると思われるが(矢野 1996: 清塚 2009etc.)、これらの問題は今後の課題とし、深く立ち入らないことにする。

4 ヴァレリーにおける詩という「装置」：伊藤亜紗の研究から

以上述べたように、筆者は「詩人的な言語」を、教室で学習者（場合によっては教師も）が用いる「言語活動」のヴァリエーションの一つとして積極的に位置づけようと考えている。とはいえ、現時点では、教室で積極的に「言語活動」できない学習者に、ひとまず表現するための一助を与えたに過ぎない。このままでは、単にひとりごとのようなつぶやきが乱発するというだけで、ぱっと理解することのできない言葉が教室に飛び交って混乱を招くだけだという批判が予想される。

だが、冒頭に述べたように、詩をモノログではなくダイアログの装置として位置づけることによって、「詩人的な言葉」をより積極的に捉えることも可能なのではないか。本節では、美学や現代アートが専門の伊藤亜紗の研究を手がかりに、この問題を検討してみたい。

一言でいえば、伊藤は、ヴァレリーが、詩を通して身体を鍛えようとしたのだと捉えている。すなわち、ヴァレリーの詩を、読者の「行為」を促し、身体的諸機能を開拓する能動性を促す装置と位置づけている（伊藤 2013）。たとえば、ヴァレリーが「ヨーロッパ大陸はアジア大陸の小さな岬になるだろう」という、ヨーロッパの政治経済的影響力の減少を述べた隠喩がとりあげられている。この隠喩によって「一気に私たちを思考させようというところがある」（同上、18）のであり、読者の思考のプロセスそのものを作ってしまう直接性があるという。ゆえにヴァレリーは、自分の作品が流通して読者に届くという事実¹に自覚的であり、ゆえに「ヴァレリーの創造行為は、書くという狭義の創造が終わった後の過程をも含む」（同上、27、傍点原著）のだという。

そうであるならば、ヴァレリーは詩を書くという営為は自分の作品が「見られる」「読まれる」ということを強く意識していたのである。ただ、散文と詩を同じ範疇で捉えては、言葉は「伝達」の道具というレベルを出ない。ヴァレリーが作者と読者の新しい関係として考えていたのは、作品を間に挟んだ「生産者」と「消費者」という関係である。すなわち、作品を一方的に受け取る読者ではなく、行為（acte）する消費者としての読者を提唱したのである（同上、61ff.）。

読者の活動に創造的な価値を付与しているという点においてテキスト論とヴァレリーは重なり合うが、ヴァレリーは「創造的誤解」は、作品が読まれる時代的文脈によって解釈が異なるという不可避の産物であると捉える。たとえば、修辞法としての「倒置」は、ヴァレリーにおいてはそれ以上に読者を「行為」に導く装置なのである。日常的な思考は言語に支配されているが、語順倒置は、通常の言語に対する「小さなクー・デター」であり（同上、90）、こうした言葉が状況を動かすというのである。

ところで、その「行為」とは、単なる能動的な行為ではない。伊藤によれば「それは「装置」によって促された能動性であり、ある種の「拘束」を、「捕虜状態」を伴う能動性である。逆に言えば、そのような受動と能動の境界が曖昧になるような次元においてようやく、「能力の価値の開拓」ということは起こり得るのだ」（同上、70-71）という。

よって、ヴァレリーにおけるコミュニケーションは、ある種の「模倣」の衝動に端を発するという。たとえば私たちが悲鳴を聞いてそれが苦痛によるものだと理解するのは、その感覚を内的に（身振り）で模倣しているゆえである。伊藤は、「「他者と同じ状態になる」という私たちの衝動が、コミュニケーションの可能性を作っているとヴァレリーは考える」（同上、104）と述べ

ている。また、こうした他者と「同化」しようという衝動は、そもそも発信者と受信者の「類似性」を前提とするものであり、だからこそ、受け手は思考のプロセスを反復することで、発信者のいおうとすることを「理解」しようとするという。

伊藤が、こうした契機は「散文的な言語活動では抑圧されており、幾何学や詩などにおいてのみ、言語と身振りの結びつきは保たれている」（同上、110）と述べていることをふまえると、こうした視点は、「詩人的な言葉」が、単なるモノローグではない、ダイアログの側面を有するということを、私たちに示唆している。また、その使用によって散文の「伝達」とは異なる「模倣の衝動」を読者（あるいは聴き手）にもたらすという知見は、有用性や効率性を求める散文的コミュニケーションとは異なるコミュニケーション観の可能性が、示唆されるはずである。

以上のように、伊藤の研究は、ヴァレリーが「詩を書く」ということを、役者が「舞台上立つ」ことになぞらえ¹²ながら、詩作という装置を構築したことを明らかにしている。このことをふまえれば、自然にぼつぼつと「よくわからない」言葉を表現することだけが詩の表現の特質なのではなく、思いつきであるのだが、そうではないように言語的に「振る舞う」という地点に立ちってみるということも、「言語活動」の内実の一側面として考慮する必要があるだろう。

学校では、「振る舞う」ことなく「自然な」「本当に思った」ことをいうことが求められる。嘘をつけ、ということではないが、言葉を表現するという営為に内在する「振る舞い」、ひいては、受け手を動かすための言語的な「振る舞い」があるのだということを「教える」ことは、単にわかりやすく、論理的に説明すれば相手は理解してくれる、というレベルを超えた、新たな地平に私たちを導いてくれる。これも一つの「文法」の可能性ではなかろうか。

そして、学校という場を、そうした「演劇」的なダイアログが展開する場として、そして意識的に用いる場として、つまり、ある意味で非日常的、ハレの場として位置づけなおす必要もあるのではないだろうか。

おわりに

ここまで、あえて名づければ「詩的言語活動」とでも呼べる、「詩人的な言葉」に着目した、詩的なダイアログの可能性を探ってきた。必ずしも「まとめる」「終わらせる」¹³ための「言語活動」ではなく、何かを誘発する「言語活動」こそが、「感じなおす」「考えなおす」実験的思考をもたらすのであり、こうした言語観の検討なくしては、単にお喋りが増えた教室のなかで「単元を貫く言語活動」が実現したという勘違いが増えてしまうことになるだろう。

以上に述べたことを踏まえて、最後に一つだけ補足しておきたい。それは、聴く側の「聴こうとする言語的倫理」とでもいえるものである。確かにヴァレリー的なコミュニケーション観を踏まえれば、「詩的言語活動」によって、受け手は「模倣（同化）の衝動」が誘発される。相手が一見理解不能な言葉をいっても、それをひとまず「受け入れる」ということは、重要なことではあるが、それはやはり、受け手の側の「理解しようという態度」も問題になるのではないだろうか。

一見理解し難い言葉を拒絶せず、思わず「同化」しようとしてしまう言葉が、ヴァレリーのいう優れた詩なのだろうが、これを教室での「言語活動」に援用するとき、いつも優れた「詩人的な言葉」を使えるとは限らない。そのときには、言葉の受け手に積極的にそうした言葉を理解

(同化)しようとする、ある種の言語的倫理もまた、必要になってくるはずである。この問題をいかように解決するかについては、まだ筆者自身明確な答えをもたないが、継続して検討していきたいと考えている。

蛇足ではあるが、今日的な動向との関わりも記しておく。現行の小学校国語科学習指導要領には、「想像したこと」や「物語」に書くということが「言語活動」の一例としてとりあげられた。これまで「読む」ということに傾注し、「書く」は、たまに作文を書く程度、という感じだった国語科の動向に、新しい要素が加わったといえるだろう。今回の提案は、あくまで、表現できない（というか、もともと詩的な言葉をもっている子どもが抑圧されている）子どもに、まず一言表現してもらおう、ということを一義に考えたものであるが、こうした「書くこと」の今日的な動向も注視しておきたい。

とりわけ「詩」「文学」を、を特別な才能をもった人しか書けないというように位置づけてしまったのは、他ならぬ国語の教科書であったかも知れないのだが、「公平」に創作できるものなのだとすることを学習者が体感してくれることが、まずは重要である。

最後に、こうした「言語活動」をどう評価するかという問題は、学校現場では頭の痛い問題として残ることになる（道徳の教科化も同じ事情を抱えているだろうが）。2015年5月に開催された全国大学国語教育学会第128回大会のシンポジウムのテーマは、「言語活動」をどのように評価するか、ということであったが、シンポジストの一人である西岡加名恵は、「言語活動をパフォーマンス課題として捉え直し、ループリックづくりによって評価規準を明確化することは、指導の改善を図る上でも重要であろう」（西岡 2015：7）という。事ここに至ると、「逆向き設計」「ループリック」に頼らざるを得ないのか、とも思うのだが、このことは今後の課題である。

註

- 1 この「詩人的な言葉」という用語は、後述するように、勢力尚雅の先行研究で用いられたものであるが、本稿では、そもそも「詩」とは何かという難しい問題に立ち入ることができなかった。このことは今後の課題とし、詩人と現在評されている人々が用いた詩に類する言葉を、ひとまず「詩人的な言葉」と呼称して論を進めることをお許しいただきたい。
- 2 モノログとダイアログを二元的に捉えず、いま述べたような「ダイアログ的なモノログ」のように、一元的に捉えようとする態度は、演劇におけるモノログを論じた小島（1969）、さらにこれを継承して演劇におけるコミュニケーションの二重性（登場人物の台詞は、劇中のもう一人（あるいは自問自答）に向けてのものと、観客に向けてのものという二重性を帯びる）を論じた佐々木（1994）に示唆を得ている。
- 3 「とびらプロジェクト」については、やはり東京都美術館の杉山貴洋による「のびのびゆったりワークショップ」の実践報告的論稿も参照（杉山 2015）。
- 4 ここで挙げている稲庭彩和子氏と郷泰典氏による実践については、この科研費の研究成果報告書に掲載された渡辺（2016a）でも考察を加えている。
- 5 論述の都合上この部分は敬称を付す。
- 6 郷氏は、東京都現代美術館で、子どもが館内でお喋りしたり寝転んだりするという、普通のミュージアムではやってはいけないことをあえてやってもらうという「オバケとパンツとお星さま」展に携わるなど、興味深い実践を行っている。
- 7 ミュージアムで行われているこうした実践のなかで近年注目されているのは、第4節でもとりあげる、美学・現代アートが専門の伊藤亜紗による、視覚障害者と目が見える人との協働でミュージアムの絵を鑑賞する「ソーシャル・ビュー」が興味深い。この試みは、目が見える人が目が見えない人と「主観的」な情報を手探りでつなぎ合わせて推論を重ねていくという「鑑賞」のプロセスを重視するもの

である(伊藤 2015)。ある作品がどう作られているのかという知識を得るといふことにはあえて重点をおかないという点は、稲庭や郷の事例と重なり合うが、目の見えない人と言葉を重ねることによって目の見える人に、(たとえ何度もみている作品であっても)当該の作品についての新しい解釈がもたらされるといふ点にこの試みの固有の意義がある。本稿の関心からすれば、目の見える人と見えない人とで、使う言葉がどのように異なるのかなど、さらに考察すべき興味深い問題があるように思われる。なお、2016年4月からの科研費プロジェクトを進めていくなかで、伊藤氏をお招きして講演会を行い、この「ソーシャル・ビュー」の実践事例もご報告いただいた(「ギャップから始まるコミュニケーション：目の見えない人に色を伝えるには」2015年12月27日、於立教大学)。

- 8 阿部公彦の所論については、2015年10月の教育哲学会ラウンドテーブル「教育活動における言葉とモノ」の報告原稿にも、わずかな分量であるが触れているので、内容が若干重複することをお断りしておく(今井ほか 2016)。
- 9 阿部は、「スローモーションは、その情報の多さにもかかわらず、同時に、「これがすべてではないのだ、これが完全版ではないのだ」ということを、見る者に哀切感とともに突きつける表象の方法でもある」(阿部 2008: 202)と述べている。
- 10 教育における「注意」に関しては、やはり冒頭でクレーリーに言及している今井(2015)を参照。
- 11 このことについては、2013年10月に全国大学国語教育学会でラウンドテーブル「ミュージアムで国語教育：ことばとモノの関係を考える・その1」を企画した折、現職の小学校教師である大杉稔氏から提案された「ことばのミュージアム」が示唆的である(大杉 2013)。氏は、授業中に子どもが用いた「学びを深める言葉」を短冊状の紙に書いて教室に掲示するという。これにより、その後何か発言しようとする子どもがその掲示をもとにすることができるのである。いわば、「引用のための引き出し」の役割を果たすのである。渡辺(2016a)でも、この実践をとりあげた。
- 12 ヴァレリーにおける詩作の営為が演劇と重ね合わせられるのは興味深い。パフォーマンス研究を理論的に主導した一人であるシェクナーは、「パフォーマンスはアイデンティティに徴を与え、時間を屈曲させて作り直し、身体に装飾や変形を加え、物語を紡ぎ出す。パフォーマンスは、初めておこなわれるのではなく、リハーサルや準備によって「再度おこなわれる」行動を考え出し、その行動を使って遊戯することを可能にする」(シェクナー 1998: 6)と述べている。パフォーマンスという言葉を開くと演劇活動が想起されるが、「パフォーマンス」は、シェクナーの著を翻訳した高橋らによって観光学など他領域の研究にも拡張されている(高橋 2010)。

高橋らの編著『パフォーマンス研究のキーワード』(高橋・鈴木編 2011)に収録された菅靖子(2011)は、ミュージアムにおける「展示」も「パフォーマンス」の一環と捉える研究である。菅は、脚本を読んで役を演じる演劇活動と同様に、展示作品も展示する側の何らかの「解釈」が施されたものであって、ミュージアムの中のある事柄は純粋に客観的でありえないと論じる(同上, 184)。企画展のテーマに沿ったものであれば、ある作家の作品がある順序、ある場所に配置されているその時点で、展示する側の、鑑賞者に対する見せる「意図」があるということだ。

そして、そうした展示する側の「解釈」が、鑑賞者の「解釈の変革」をもたらし、ミュージアムは「解釈の集合体」となるというのである。公園にある石ころも、なんらかの歴史的遺物としてミュージアムに展示されている石も、同じ「石」である。しかしながら、両者の違いは、ガラスケースに入っているかそうでないかという表面的なものではない。その石に「展示する側」の「解釈」があるかどうかということである。

また、菅の指摘の中で重要なのは「解釈」されたモノが、鑑賞する側の「解釈の変革」を誘発するというものである。学校での授業実践でも、何の「解釈」もされない(といっても教師が提示するわけだから何らかの意図を子どもは感じるだろうけれど)モノが提示されて、それに関して自由に議論するという授業実践も考えられるが、多くは、「教材」となるモノは、「教材研究」という「解釈」が加えられている。

子どもの「自由」な議論、「学び合い」を重視する今日的動向からすれば、教室で提示されるモノにはなんのバイアスもかからないことが望ましいと思われるかも知れないが、子どもの世界認識の更新をもたらすには、むしろ「解釈」されたモノのほうがふさわしいということになる。「解釈」されたモノに接することによって、鑑賞者の認識の更新がもたらされるとするならば、学校で、教材としてのモノが「言語活動」を誘発させるとすれば、そのモノには、見せる側(教師)の「解釈」が必要ということになるだろう。

展示空間は、展示物の表象を介して人々が相互に情報を与え合う、コミュニケーションの場である。鑑賞者どうしのコミュニケーションには、展示する側のパフォーマンスに対するさまざまな反応——鑑賞者側のパフォーマンス——が組み込まれている。そのコミュニケーションを潤滑にすることが、鑑賞の質を高めることにもつながるであろう。(同上, 204)

菅は、論稿の最後でこのように述べている。ミュージアム論として展開された「パフォーマンス」の問題を本稿の問題として引き受ければ、「詩人的な言葉」とは、発信者によって一旦解釈された言葉であるということもできる。だからこそ、あたらしい「解釈」を上書きしたいという主体性が喚起されるということにも重ね合わせられる。もちろん教材論としてこの議論を敷衍することも可能であるが、いずれにしても、私たちがこの議論を継承するなら、本稿で論じたように、コミュニケーションを潤滑にするための言語とはどのようなものかを探究することではないだろうか。

- 13 「単元を貫く言語活動」とともに「問題解決学習」というコトバがいろいろな文献に散見されるようになった。デューイの問題解決学習は、それこそ探究し続けることの重要性を謳ったものであり、その意味で、厳密に言えば「問題解決しない学習」である。ところが、「単元を貫く言語活動」においてもよくセットで使われる、現在の「問題解決学習」は、「問題解決しちゃう学習」（「終わらせる」ための言語活動）になっているような観もある。

引用・参考文献

- 足立悦男「異化の詩教育学：ことば型の創作指導」『島根大学教育学部紀要 教育科学・人文・社会科学・自然科学』第44号, 2010年。
- 阿部公彦『スローモーション考：残像に秘められた文化』南雲堂, 2008年。
- 阿部公彦『文学を〈凝視する〉』岩波書店, 2012年a。
- 阿部公彦『小説的思考のススメ：「気になる部分」だらけの日本文学』東京大学出版会, 2012年b。
- 阿部公彦『詩的思考のめざめ：心と言葉にほんとうは起きていること』東京大学出版会, 2014年。
- 荒川洋治『文学の空気のあるところ』中央公論新社, 2015年。
- 石黒浩『どうすれば「人」を創れるか：アンドロイドになった私』新潮文庫, 2014年。
- 伊藤亜紗『ヴァレリーの芸術哲学, あるいは身体の解剖』水声社, 2013年。
- 伊藤亜紗『目の見えない人は世界をどう見ているのか』光文社新書, 2015年。
- 稲庭彩和子「東京都美術館のアート・コミュニケーション事業と学校連携」『東京都美術館紀要』No.20, 2014年。
- 今井康雄「教育問題としての「注意」：その歴史的脈と1910-20年代ドイツの映画教育論」『メディア・美・教育：現代ドイツ教育思想史の試み』東京大学出版会, 2015年。
- 今井康雄・渡辺哲男・柴山英樹・小松佳代子・眞壁宏幹「教育活動における言葉とモノ（研究状況報告）」教育哲学会『教育哲学研究』第113号, 2016年。
- 大杉稔「「ミュージアム」化する教室・学校：鑑賞者、そして作り手としての意識を高めることで」第124回全国大学国語教育学会広島大会ラウンドテーブル「「ミュージアム」で国語教育：ことばとモノの関係を考える・その1」発表原稿, 2013年。
- 小笠原喜康『ハンス・オン考：博物館教育認識論』東京堂出版, 2015年。
- 小島元雄『演劇学の基本問題』風間書房, 1969年。
- 菅野覚明『詩と国家：「かたち」としての言葉論』勁草書房, 2005年。
- 清塚邦彦『フィクションの哲学』勁草書房, 2009年。
- 佐々木健一『せりふの構造』講談社学術文庫, 1994年。
- 佐藤洋一「詩の言語技術教育論：言語論・構成論・レトリック論の観点から」愛知教育大学国語国文学研究室『国語国文学報』第58集, 2000年。
- シェクナー, リチャード『パフォーマンス研究：演劇と文化人類学の出会うところ』高橋雄一郎訳, 人文書院, 1998年。
- 柴山英樹「芸術活動における言語活動の指導法に関する考察」『「言語活動の充実」の具体化のための教師教育のあり方についての研究』（研究代表者：渡辺哲男）科研費報告書, 2016年。
- 菅靖子「ミュージアムと展示」高橋雄一郎・鈴木健編著『パフォーマンス研究のキーワード』世界思想社, 2011年。

- 杉山貴洋「美術館で遊ぶ，美術館で学ぶ」高橋陽一編『造形ワークショップ入門』武蔵野美術大学出版局，2015年。
- 勢力尚雅「日本のダイアログの特徴と可能性：能と村上春樹を題材として」勢力尚雅編『科学技術の倫理学』梓出版社，2011年。
- 勢力尚雅「『人間の科学』のかたちを探して」勢力尚雅編『科学技術の倫理学Ⅱ』梓出版社，2015年。
- 勢力尚雅「人間的自然における構想力の問題：往来する中間域における『批評』とは何か」『言語活動の充実』の具体化のための教師教育のあり方についての研究』（研究代表者：渡辺哲男）科研費報告書，2016年。
- 高橋雄一郎「パフォーマンス研究からツーリズムを観る」『奈良県立大学研究季報』第20巻第3号，2010年。
- 高橋雄一郎・鈴木健編著『パフォーマンス研究のキーワード』世界思想社，2011年。
- 高見順『死の淵より』講談社文芸文庫，2013年。
- 田中智志「隠喩とイロニー：交感する心情に依る超越性」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室『研究室紀要』第42号，2016年。
- 塚田泰彦「J. ブリトンの詩教育論における経験概念の特質」筑波大学人文学部教育学会『人文学部教育研究』第28号，2001年。
- 時枝誠記『国語学原論 続篇』（1955）岩波文庫，2008年。
- 中井悠加「発達論から見た詩創作指導の可能性：James Brittonの理論検討から」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第60号，2011年。
- 中村邦生『はじめての文学講義：読む・書く・味わう』岩波ジュニア新書，2015年。
- 西岡加名恵「『逆向き設計』論に基づくパフォーマンス評価の進め方：言語活動の評価への応用可能性を探る」全国大学国語教育学会『国語科教育』第78集，2015年。
- フィッシャー＝リヒテ，エリカ『パフォーマンスの美学』中島裕昭他訳，論創社，2009年。
- 水戸部修治『単元を貫く言語活動のすべてが分かる！ 小学校国語科授業&評価パーフェクトガイド』明治図書，2013年。
- 宮川敬之『和辻哲郎：人格から問柄へ』講談社，2008年。
- 矢野智司『ソクラテスのダブル・バインド：意味生成の教育人間学』世織書房，1996年。
- 養老孟司『文系の壁』新潮新書，2015年。
- リチャーズ，I.A.『実践批評：英語教育と文学的判断力の研究』みすず書房，2008年。
- ロダーリ，ジャンニ『ファンタジーの文法』窪田富男訳，筑摩書房，1978年。
- ロダーリ，ジャンニ『猫とともに去りぬ』関口英子訳，光文社古典新訳文庫，2006年。
- ロダーリ，ジャンニ『羊飼いの指輪：ファンタジーの練習帳』関口英子訳，光文社古典新訳文庫，2011年。
- 渡辺哲男「3年間の共同研究を公開研究会・講演会と学会ラウンドテーブルを中心に振り返る」『言語活動の充実』の具体化のための教師教育のあり方についての研究』（研究代表者：渡辺哲男）科研費報告書，2016年a。
- 渡辺哲男「スイミーにみる『言語活動』をもたらしレトリック的思考：西田哲学を援用した教材研究と授業づくりをめぐる」『言語活動の充実』の具体化のための教師教育のあり方についての研究』（研究代表者：渡辺哲男）科研費報告書，2016年b。

謝辞

本稿をなすにあたっては，JSPS科研費 16K04710の助成を受けている。