

# 現代詩の教材性に関する研究

## ～「感動」・「認識」・「身体性」に注目して～

06GP201 石田 哲太

### 目 次

序章 研究の動機および目的	3
第一章 文学理論に関する基礎研究 - 詩壇の動き -	3
第一節 「散文の言語」との比較による「詩的言語」の特徴	3
第二節 戦後の詩の展開	7
一 現代詩としての戦後詩	7
二 教科書の詩教材 - 詩誌『権』を軸に -	14
第二章 実践理論に関する基礎研究 - 現代詩教育の流れ -	17
第一節 現代詩教育の概要	17
第二節 「感動重視型」の詩教育（1970年代までの詩教育）	18
一 文学性、芸術性と教育	18
(一) 小海永二氏の場合	
(二) 武田常夫氏の場合	
(三) 市毛勝雄氏の場合	
二 感動を教えるということ	24
(一) 茨木のり子氏の論に注目して	
(二) 菅邦男氏の論に注目して	
(三) 茨木・菅両氏の共通点	
第三節 認識を軸とした詩教育（1980年代の詩教育）	32
一 「詩」から取り出せる確かな教材価値	32
(一) 「見方の詩教育」に注目して	
(二) 「見方の詩教育」への反響	
二 「ものの見方・感じ方」に着目して	50
(一) 「見方の詩教育」の理念	
(二) 「詩的認識力」について - 作品を通しての具体的検討	
(三) 「見方の詩教育」実践の検討	
(四) 理論構築における注目点	
第三章 詩教育の現代的展開 - ことばの身体性に注目して -	72
第一節 「ことばあそび」の視点から	72
一 「ことばあそび」とは	72

二 「ことばあそび」の位置づけについて	7 3
三 「ことばあそび」の意味と目的	7 5
(一) ことばあそびうた創作のきっかけ	
(二) 意味と音の切り離し	
(三) 日常の中のことばあそび	
(四) ことばあそびと国語教育	
(五) ことばあそびと身体性	
四 「ことばあそび」の教育的意義	8 1
(一) ことばあそびの教育的効果	
(二) ことばあそびの本質	
(三) ことばあそびが投げかけるもの	
第二節 「詩のボクシング」の視点から	8 4
一 「詩のボクシング」の意味と目的	8 4
(一) 「詩のボクシング」発案のきっかけ	
(二) 身体感覚の必要性	
(三) 「詩のボクシング」の実態	
(四) 「詩のボクシング」のいう「詩」とは	
二 「詩のボクシング」の教育的意義	9 0
(一) 授業実践の分析	
(二) ふたつの実践をふまえて	
第三節 「のはらうた」の視点から	9 7
一 詩集「のはらうた」について	9 7
二 「のはらうた」を用いた実践	9 8
(一) 授業実践の分析	
(二) ふたつの実践をふまえて	
(三) 「のはらうた」に見出される教材価値	
三 詩人「工藤直子」が投げかけるもの	1 1 3
第四節 詩教育の現代的展開と身体性との関連	1 1 5
終章 研究の総括と結論	1 1 7
第一節 研究の総括	1 1 7
第二節 研究の結論	1 1 9
第三節 今後の課題	1 2 0
参考文献・参考論文一覧	1 2 1

## 序章 研究の動機および目的

国語科教育で行われる詩の授業は、何を教えたらいいいかわからない、どう教えたらいいいかわからないと言われることが多い。詩は受け手に感動を喚起する言葉の芸術の一端である。それを教育の場で教えようとするとき、何をどう教育すべきか、困惑するのはもつともであろう。また、その一方で、詩は比喩や対句などの表現技法を教えるためのものだとする声もある。この場合、授業で扱われる内容ははっきりする。しかし、その授業の中で、詩は表現技法という言語事項を教えるための道具として位置づけられているのであり、純粋な意味での詩教育とは言い難い。そうした現状を踏まえ、詩教育、すなわち詩を教えていくという営みはどのようなべきなのかという問いが本研究の動機である。

詩教育の歩みは、詩をどのように教えるか、または詩で何を教えるかという試行錯誤の歴史であったといえてよい。「詩」という題材をもって「教育」を行うとき、どこに「教材価値」を見出すのか、それは多くの研究者、実践者が常に持ち続けた問いであった。本研究の目的は、従来の詩教育を振り返ることで、詩教育という営みの実態をつかむとともに、現代における詩教育の可能性について考察を深めることである。

研究の流れは次のようである。第一章では、詩教育の題材とされる「詩」そのものについての理解を深めるための考察をおこなう。「詩」が芸術の一端とされるその特質はどこに見出されるのか、また、そうした「詩」と教育との接点はどこにあるのか、そうした観点から考察を重ねる。第二章では、現代詩教育の流れを追う。戦後の詩教育が、詩のどこに教材価値を見出し、何を教えようとして展開してきたのかを、主に理論の側面を中心に考察する。第三章では、第二章の流れを受けて、詩教育の現代的展開についての考察を行う。現代において、詩と身体性との関わりが注目されているのではないかという観点から三つの試みを取り上げる。以上のような流れを組む中で、詩教育の実態と現代における詩教育の可能性について考えていく。

## 第一章 文学理論に関する基礎研究

### 第一節 「散文の言語」との比較による「詩的言語」の特徴

本節では、広く「詩」と呼ばれているものが、言葉のどのような機能を有するものであるかについて考察する。「詩とは何か」というような漠然とした問いを立てることは哲学的な思想へと発展してしまうので、ここではよく詩と対にされる「散文」を対立項に立て、両者を比較する中で、「詩」の特質を見据えていきたい。

「詩」と「散文」との比較については、フランスの詩人ポール・ヴァレリーによるひとつの定義があるが、以下にはそれを踏まえた小海永二氏の言を引用する。

フランスの詩人ポール・ヴァレリーは、(中略) 詩と散文の違いを、前者を舞踏に、後者を歩行にたとえ、散文は歩行と同じく常に明確な一つの対象を持ち、ある対象に向けられた一つの行為であって、その対象に達することを目的とするのに対して、詩は舞踏と同じく、それも行為の一体系ではあるが、むしろその行為自体を究極の目的とする、と述べている。(中略) そして今、言語の機能を、対象の指示機能、意味伝達の機能と、人の心を動かす情動的な(エモーショナルな)機能とに分けるとすれば(言語には少なくともその両方の機能がある)、散文の言語が前者の機能を主とする言語、いわば意味記号としての言語、伝達を第一義的なねらいとする実用的な言語であるのに対して、詩で用いられる言語、詩的言語は、後者の機能に主眼があって、読者の中にある種の感動状態を喚起するために用いられる言語、感化的・情動的な機能を果たすべき芸術的な言語なのである。

(『現代詩の指導—理論と実践』、小海永二、1986年、明治図書、  
13頁14行目～14頁6行目、傍線：引用者、以下同じ)

ヴァレリーは、詩を舞踏に、散文を歩行に例える。つまり、詩はそれ自体が目的であるのに対し、散文はある目的のための手段であるということである。小海氏はその言を踏まえたうえで、「散文の言語」には主に「対象の指示機能」「意味伝達の機能」があり、「詩的言語」は「人の心を動かす情動的な機能」があると述べている。さらに「詩的言語」の目的を「読者の中にある種の感動状態を喚起するため」とし、「芸術的な言語」と呼ぶ。

さて、このような、散文と詩とを「実用的な言語」と「感動を喚起する言語」と位置づける捉え方は、V・シクロフスキーにも見られる。V・シクロフスキーは、ロシアフォルマリズムを代表する思想家の一人であり、文学を文学的にする言葉の戦略に注目した人物である。詩作品において注目すべきは作者の主張ではなく、言葉の「仕掛け」であり、文学研究を形式と手法の問題へと転換させる理論を打ち出した。その意味で、言語による表現に究極の客観性を求めようとした理論であり、言語から喚起されるイメージの側面を強調する。シクロフスキーは、「実用的な思考の手段、事物をいくつかのグループに統一する手段としてのイメージと、印象を強める手段としての詩的イメージが存在する」(『散文の理論』、V・シクロフスキー、1971年、せりか書房、10頁1～2行目)という。前者が「散文の言語」、後者が「詩的言語」ということになる。彼は「詩的言語」について「印象を強める手段」という位置づけを与えるのである。その点は、次の指摘からよくわかる。

わたし自身としては、イメージのあるところならどこにでも非日常化が行われていると考えている。(中略) イメージの目的は、その意味をわれわれによりよく理解させることではなくて、対象の独特な知覚を創造すること、つまり、対象を《知る》ではなくして、《見る》を創造することなのである。

(『散文の理論』、V・シクロフスキー、1971年、せりか書房、27頁1～7行目)

この指摘から、シクロフスキーは言語の「詩的」な側面に注目していることがうかがえる。「意味を理解させること」は、小海氏の言う「意味伝達の機能」であり、「散文の言語」

が持つとされる役割である。シクロフスキーは、それよりも「独特な知覚を創造すること」にイメージの目的を見出している。ここでいう独特な知覚の創造とは、ある対象が、言葉の「仕掛け」、つまり「詩の言葉」として表現され、それが受け手の感性を通して、より強烈な印象を与えるというプロセスである。つまり、言語の二面性を踏まえた上で、「詩的言語」に「見ることを創造する」という位置づけを与えている。

こうしたロシアフォルマリズムの考え方の流れの中に大江健三郎氏がいる。彼はその書『新しい文学のために』の中で、次のように述べる。

「異化」という考え方は、フォルマリストたちの文学論の中心をなしている。しかもそれはかつて成立した、あらゆる文芸論の歴史を通じて、その基本をなす理論というものである。本当によく考えられた理論の、単純なほどの明快さで、しかも深く、それはどのように日常・実用の言葉が、文学表現の言葉とちがうのかを見る指標をあたえる。

(『新しい文学のために』、大江健三郎、1988年、岩波書、27頁後から2行目～28頁2行目)

ここで大江氏は、フォルマリストたちの文学論（異化）が、実用の言葉と文学の言葉との差異を明らかにするものとして注目していることがわかる。氏はさらに次のような具体例を挙げている。

芸術の目的は、認知つまりそれと認め知ることとしてではなく、明視することとして、ものを感じさせることだ、という考え。(中略) 芸術の手法が、知覚をむずかしくし、長びかせる難渋な形式の手法である、ということ。小説の文章が、ルポタージュを得意とする新聞記者の文章にくらべて、読みにくく、わかりにくいと批判されることがある。(中略) ところが芸術家は、このようになめらかな情報伝達とはちがったことをやるものなのだ。

(『新しい文学のために』、大江健三郎、1988年、岩波書店、33頁1～8行目)

ここでいう「新聞記者」が用いる言葉が「実用の言葉」であり、芸術家たちが用いる言葉が「文学の言葉」である。この大江氏の指摘からは、「実用の言葉」は「なめらかな情報伝達」を行う言語であり、「文学の言葉」は「知覚をむずかしくし、長びかせる難渋な形式の手法」をとる言語であるという位置づけを見出すことができる。

「知覚をむずかしくする」というのは、すぐにはそれとわからなくするということであり、この点では「言葉の仕掛け」によって「印象を強める」というシクロフスキーの考え方と共通する部分がある。さらに「印象を強める」ということを考えれば、これはまさに感覚に働きかけるということである。その点で、小海氏の、詩の役割は「読者の中にある種の感動状態を喚起する」ことだという捉え方とも関連しているのである。

次に、「詩的言語」の一側面について、少し違った観点から述べられたジョナサン・カラー（1944生、英文学・比較文学）の言を見てみたい。

抒情詩他のジャンルについて考えるのに必携の『批判の解剖』を書いたフライは、抒情詩の基本的な構成要素を片言 (babble) と落書き (doodle) と呼んでいるが、その語源は魔力と謎々であるらしい。詩は、魔力や呪文を生み出すために、意味に直結しない特徴を——音、リズム、文字の繰り返しを——前景化しながら、片言を言うようなものだというのである。

この薄暗い小川は、馬の背のような茶色、  
岩をころがす本道をとどろき落ちて……

詩はわれわれに、気まぐれな遠回しの言い方と、アレっと思うような表現で謎をかけてくる。  
(『文学理論』、ジョナサン・カラー、2003 年、岩波書店)

ここでジョナサン・カラーは、「詩」を意味に直結しない謎のようなものだという観点を示している。謎は、提示された言葉によって私たちに想像を膨らまさせ、ある対象のイメージへと辿り着かせるものである。そこに用いられる言葉は、意味・内容を明確に伝えるための言葉ではない。それは、言葉の「仕掛け」という点で、「詩の言葉」と同じ性質を持っている。

謎と言語の関係について考えるとき、ジャンニ・ロダーリに次のような論述がある。

なぞなぞを成り立たせているものは論理の作用であろうか、それとも想像力の作用であろうか。おそらく両方であろう。たとえば、今も行われているかもしれないが、少なくとも昔、井戸が使われていたころ愛唱されたなぞなぞにこんなものがある。《下りるとき笑って、上るとき泣くものなあに》(つるべ)。

なぞの定義の基底にあるものは、対象となるものを《異化》させる過程である。つまり対象物は、それ本来の意味と習慣的文脈からきり離されて、ただ単に下りたり上ったりするものとして記述される。

(『ファンタジーの文法』、ジャンニ・ロダーリ、1990 年、筑摩書房、93 頁 1～8 行目)

なぞなぞに関するこの記述は興味深い。なぞなぞの言葉を「詩の言葉」と同様に捉えるならば、「詩の言葉」は、対象物を本来の意味と習慣的価値から切り離す効果をもっていると言える。本来の意味・内容を明確に伝えるために使われない言葉は、対象それ自体に新たな意味づけを行うのである。

こうしたなぞなぞの例からわかるように、「詩のことば」は、ある対象を様々な観点から捉えるという効果をもたらす。このような新たな視点の発見・獲得は、身の回りのありふれたものごとを捉える感性を鍛えることにならないだろうか。「詩の言葉」のひとつの機能を示す観点として、押さえておくべきだろう。

以上、「詩的言語」について、「散文の言語」と比較する形でその特徴を考察してきた。

考察の中で見えてきた「詩的言語」の特徴は、なめらかな情報伝達を意図的に避ける性質を持ち、そのために受け手の印象を強くし、感動を喚起しようとする言語だということである。また、その効果として、対象を本来の意味から切り離すことによって、対象と受け手との間に新たな関係を生み出すということもやってのけるのである。その意味で「詩的言語」は、その存在そのものに意義があるのである。情報伝達的手段とされる「散文の言葉」は、その情報を伝えてしまえば、そこで存在の意義はなくなる。本節の始めに引用したヴァレリーの定義、「詩は舞踏であり、それ自体が究極の目的である」という定義は、そのことを端的に表したものだといえるだろう。

## 第二節 現代詩の展開と教科書の詩教材

### 一 現代詩としての戦後詩

ここでは、詩教育の流れを追う前に、詩壇の流れを概観する。本論文では現代詩教育へとつなげていくことが目的であるから、ここでも「現代詩」の流れに絞った。「現代詩」という概念は明確ではないが、ここでは弥吉菅一氏の次のような言を拠り所とした。

日本詩壇においては、いちおう、昭和三年創刊の『詩と詩論』による革新運動（リズムからイメージ）を以って、近代詩と現代詩との境目としてきた。ところが、最近、昭和二〇年以降の戦後詩を以って、現代詩と考える傾向が出現してきた。そして、この方が、むしろ一般化している傾向にある。

（『表現学体系 第19巻 現代詩の表現』 弥吉菅一編、昭和61年、（株）教育出版センター、11頁3～5行目）

よって、本論文でも戦後詩を現代詩と捉え、その流れを追うことにする。

戦後の詩壇の流れを追うに当たっては、『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』（伊藤整・吉田精一・分銅惇作・小海永二ら編、昭和43年9月、明治書院）より、小海永二氏の論「現代詩の流れⅡ」を軸に考える。国語教育者である弥吉氏も自身の編著で「現代詩の史的研究では、小海永二氏の説が最も妥当であると考えられる」（弥吉菅一編、『表現学体系 第19巻 現代詩の表現』、12頁9行目）とし、それを軸に考察を進めている。

小海氏は「現代詩の流れⅡ」の中で、現代詩の流れ（昭和戦後）を次のような六つの時期に分けている。

- 一、焼土の中から—民主主義詩運動、他
- 二、戦後詩の成立—『荒地』
- 三、政治と芸術の前衛—『列島』
- 四、戦後世代の登場—『権』『今日』
- 五、オリジナリティーの主張—個性的な詩人群
- 六、新世代の抬頭

（小海永二論「現代詩の流れⅡ」『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、伊藤整ら編、昭和43年9月、明治書院）

小海氏は、それぞれの時期について、時代を代表する詩誌や詩人の名前を挙げながら考察を進めているが、弥吉氏の論にこれらの流れを整理したものがあるので、ここでは便宜を図るため、それに沿って考察を進める。弥吉氏の整理によって、上に引用した小海氏の提唱する戦後詩壇の流れは五つにまとめられる。

①戦後詩の出発	(昭和20～25年)
②戦後詩の成立	(昭和24～30年)
③純粋戦後世代の登場	(昭和30～)
④多様化・多元化の時代	(昭和30～35年)
⑤言語至上主義の時代	(昭和35～45年)
(『表現学体系 第19巻 現代詩の表現』 12頁11～15行目)	

前に引用した小海氏の区分の「二、戦後詩の成立」と「三、政治と芸術の前衛」を「②戦後詩の成立」としてまとめている。「二」の核となる詩誌『荒地』と、「三」の核となる詩誌『列島』は、その性格を異にするものであるが、その創刊時期はほぼ同じである(『荒地詩集・第一集』昭和26年出版、『列島』昭和27年創刊)。よって、戦後詩の流れを時系列にそって追うときに、この二つの詩誌を同一の区分として考察したほうが効果的と考える。そこで、以下からは、弥吉氏の五分類に沿って、各時期の特徴と代表的な詩人について見ていくこととする。

①「戦後詩の出発」の時期は、戦後の混乱ゆえに、特に目立った詩壇の動きはない。弥吉氏は「いまだ戦後の新しい詩的世代の登場は見られなかった」(『表現学体系第19巻』13頁2行目)と述べ、小海氏は「全体として混乱とも見える錯綜した多くの動きの中で、来るべき開花を用意しつつあった戦後詩の胎動期」(小海永二論、「現代詩の流れⅡ」、『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、2頁4～5行目)と称している。

②「戦後詩の成立」の時期について弥吉氏は「純粋に戦後派だといえる新しい流派なるものが、やっと詩壇の前面にあらわれてきた」(『表現学体系第19巻』13頁4～5行目)とし、『荒地』『列島』グループを挙げるのである。『荒地』は「厳しい思想的態度を根底に持つ文明批評的な性格」(『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、11頁11行目)を持つものであり、その冒頭に掲げられた〈現代は荒地である〉の文句が示すように、戦争体験を根底とした認識からなるものであった。それに対して『列島』は「いわば新世代の左翼詩人の大同団結といった感があった」(『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、17頁1行目)と評されるものであり、そのグループの詩人たちは「政治の前衛たるのみならず、同時に芸術の前衛たらんと意欲していた」(『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、18頁7行目)のである。それぞれの詩誌の代表的な詩人として、『荒地』には「鮎川信夫・黒田三郎・三好豊一郎・田村隆一・北村太郎・中桐雅夫・木原孝一」らが、そして『列島』には「関根弘・長谷川龍生・浜田知章・菅原克己・安藤次郎・黒田喜夫」らがいる。以下には、この時期を象徴する作品として『荒地』グループである鮎川信夫の作品を引用する。

死んだ男          鮎川信夫

たとえば霧や  
あらゆる階段の跫音のなかから、  
遺言執行人が、ぼんやりと姿を現す。  
——これがすべての始まりである。  
遠い昨日……  
Mよ、君は暗い酒場の椅子のうえで、  
歪んだ顔をもてあましたり、  
手紙の封筒を裏返すようなことがあった。  
「実際は、影も、形もない？」  
——たしかに死にそこなってみれば、そのとおりであつた

昨日のひややかな青空が  
剃刀の刃にいつまでも残っている、  
だが私は、時の流れのどの辺で  
君を見失つたのか忘れてしまった。  
黄金時代——  
活字の置き換えや神様ごっこ——  
「それが私たちの古い処方箋だつた」と呟いて……

いつも季節は秋だった、昨日も今日も、  
「寂しさの中に落葉がふる」  
その声は人影へ、そして街へ、  
黒い鉛の道を歩みつづけてきたのだつた。

埋葬の日は、言葉もなく  
立ち会うものもなかった  
憤激も、悲哀も、不平の柔弱な椅子もなかつた、  
君はただ重たい靴の中に足をつっ込んで静かに横たわつたのだ。  
「さよなら、太陽も海も信ずるに足りない」  
Mよ、地下に眠るMよ、  
君の胸の傷口は今でもまだ痛むか。

作品中に登場する「M」とは、戦死した友人、森川義信のことであるという。題名の「死んだ男」を始めとし、「遺言執行人」「死にそこなってみれば」「黒い鉛の道」「埋葬の日」という語句が、この作品に暗く重厚な印象を与えている。『鮎川信夫 現代の詩人2』（大岡信・谷川俊太郎編、昭和59年、中央公論社）では「『さよなら、太陽も海も信ずるに足りない』ということばは、遺言執行人としての語り手に内在化された死者のメッセージとして読まれてよいであろう」（14頁）とある。死者の記憶を語る語り手は、まさに「遺言執行人」であるのだ。終末の二行「Mよ、地下に眠るMよ、／君の胸の傷口は今でもまだ痛むか。」

という呼びかけからも、作者の戦争体験が作品に色濃く投影されていることがうかがえる。

③「純粋戦後世代の登場」の時期は『荒地』『列島』グループが「相次いで活力を失っていた」（『表現学体系第19巻』、13頁後から2行目）時期であり、新たに『櫨』『獺』『汜』の各グループが登場してきた。このグループの詩人たちは「中学生の時に敗戦を迎え、戦後の風土の中に青春を送った、ことば本来の意味での純粋な戦後世代にあたる」（『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、22頁後から2行目）のである。それぞれの詩誌における主な詩人としては、『櫨』に「谷川俊太郎・川崎洋・大岡信・茨木のり子・吉野弘・中江俊夫」、『獺』には「嶋岡晨・片岡文雄・大野純・笠原常世」、『汜』には「堀川正美・江森国友」が挙げられる。これらの詩人たちは、純粋戦後世代とし、『荒地』の詩人たちの持ったような絶望的な意識の苦渋をその詩に止めることはなかった」（『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、23頁2行目）のであり、特に『櫨』グループは「明るい向日的な叙情の色合い」（『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、26頁11行目）を持っていたのである。

木陰 谷川俊太郎

とまれ喜びが今日に住む  
若い陽の心のままに  
食事や銃や  
神さえも知らぬ間に

木陰が人の心を帰らせる  
今日を抱くつつましきで  
ただここへ  
人の佇むところへ  
空を読み  
雲を歌い  
祈るばかりに喜びを呟く時

私の忘れ  
私の限りなく憶えているものを  
陽もみつめ 樹もみつめる  
（『六十二のソネット』東京創元社、1952年）

六月 茨木のり子

どこかに美しい村はないか  
一日の仕事の終わりに一杯の黒ビール  
鍬を立てかけ 籠を置き  
男も女も大きなジョッキを傾ける

どこかに美しい町はないか  
食べられる実をつけた街路樹が  
どこまでも続き すみれいろした夕暮れは  
若者のやさしいさざめきで満ち満ちる

どこかに美しい人と人との力はないか  
同じ時代をともに生きる  
したしさとおかしさとそうして怒りが  
鋭い力となって たちあらわれる (『見えない配達夫』飯塚書店、1958年)

「木陰」では、その題名のもとに「喜び」「若い陽の心」という明るく青春の日々を思わせる語句が続く。「私」の周りに存在するのは「空」「雲」「陽」「樹」であり、どれも自然のものであり、ここからも爽やかな印象が与えられる。「祈るばかりに喜びを呟く時」という部分からも、幸福な印象を喚起される。「木陰」というささやかな場所においてささやかな幸せを歌ったこの作品は、「明るい向日的叙情の色合い」を持つ作品と認められるだろう。

一方「六月」では、日常生活がテーマになっている。「美しい〇〇はないか」という言葉の響きは、明るい将来を予感させ、「すみれいろした夕暮れ」などの表現も清々しい。かつ終連では思考が一気に飛躍する。これは「どこかに…」としながらも、現在の自分たちの生活を暗に批評しているようにも受け取れる。明るい表現と社会性を兼ねた作品として位置づけられよう。

④「多様化・多元化の時代」は朝鮮休戦協定成立（昭和28年）を始めとし、日本は「政治的にも経済的にも安定」（『表現学体系第19巻』、14頁12行目）した時期である。経済白書が「もはや戦後ではない」と規定したのもこの時期（昭和31年度）であり、戦後のように詩人たちがひとつの思想をもとに統一した傾向を示す時期でははなくなったといえる。弥吉氏は「詩壇の主流をなす傾向やグループは存在せず、各詩人の詩的なオリジナリティが尊重され、その主題や技法も多様化されていった」（『表現学体系第19巻』、14頁13～14行目）と分析する。この時期の詩壇を代表する詩人としては「会田綱雄・吉岡実・谷川雁・吉本隆明・安西均・富岡多恵子・藤富保男・高野喜久雄・粒来哲蔵・城侑・白石かずこ・滝口雅子・高良留美子」が挙げられる。以下には「特に際立ってオリジナルな詩風を持つ」（『現代詩の鑑賞4 現代詩Ⅱ』、30頁最終行）とされる吉本隆明の詩を引用した。

異数の世界へおりてゆく 吉本隆明

異数の世界へおりてゆく かれは名残り  
おしげである  
のこされた世界の少女と  
ささいな生活の秘密をわかちあわなかつたこと  
なほ欲望のひとかけらが

ゆたかなパンの香りや 他人の  
へりくだった敬礼  
にかわるときの快感をしらなかったことに

けれど  
その世界と世界との袂れは  
簡単だった くらい魂が焼けただれた  
首都の瓦礫のうえで支配者にむかって  
いやいやをし  
ぼろぼろな戦災少年が  
すばやくかれの財布をかすめとつて逃げた  
そのときのかれの世界もかすめとられたのである  
無関係にたてられたビルディングと  
ビルディングのあいだ  
をあみめのようにわたる風も たのしげな  
群衆 そのなかのあかるい少女  
も かれの  
こころを掻き鳴らすことはできない  
生きた肉体 ふりそそぐような愛撫  
もかれの魂を決定することができない  
生きる理由をなくしたとき  
生き 死にちかく  
死ぬ理由をもとめてえられない  
かれのこころは  
いちはやく異数の世界へおりていつたが  
かれの肉体は 十年  
派手な群衆のなかを歩いたのである

秘事にかこまれて胸を ながれる  
のは なしとげられないかもしれない夢  
消されてゆく愛  
かれは紙のうえに書かれるものを恥ぢてのち  
未来へ出で立つ

「異数」とは一般に、異例の好待遇を形容する言葉として使われる。「かれのこころ」は「異数の世界」へと「おりて」いくというのだが、それは果たしてどんな世界なのだろうか。この作品から幸福感は感じられない。あるのはただひたすらに無力感の漂う現実である。独特の改行が生み出すリズムも、それを助長する。「吉本隆明には、『ひとりっきり』で素手で道を切りひらかねばならないという、切迫した思いが常に根本動機としてあって、

それが『異数の世界へおりていく』を書かせているものでもあろう」とは、大岡信の言である（『現代詩の鑑賞 101』、大岡信編、1996 年、新書館）。他に頼らずに現実を生き抜いていくという切実さがモチーフとなりながらも、その作品の表現するところにはわかりにくさが付きまとうこの作品は、新たな詩風の代表作として位置づけられよう。

⑤「言語至上主義の時代」について弥吉氏は「新世代の詩人が登場した」（『表現学体系第 19 巻』15 頁 1 行目）とし、小海氏も「もはや完全に戦争と切れた世代の抬頭」（『現代詩の鑑賞 4 現代詩Ⅱ』、38 頁 6 行目）とする。この時期の主な詩人として「天沢退二郎・鈴木志郎康・吉増剛造・岡田隆彦」らの名前が挙げられる。この時期について小海氏は「詩的言語の自立性を重視し、言語そのものへのラジカルな関わり方を特色としている」（『現代詩』、小海永二編、角川書店、昭 57、45 頁 10~11 行目）と指摘する。さらに弥吉氏はこの時期について「現代詩壇は、さらに新たな詩風の開拓が期待されるにいたった」（『表現学体系第 19 巻』、15 頁 5~6 行目）と指摘し、考察を締めくくっている。以下には、小海氏によって「自我のダイナミックな運動が、多様な現代的イメージの豊富にちりばめられた詩句の中にくりひろげられている」（『現代詩の鑑賞 4 現代詩Ⅱ』、38 頁 29 行目）として紹介されている天沢退二郎の作品の一節を引用する。

のどが突然裂けて砂をふきだす  
朝早いので誰もいない路上に  
くろく錆びの浮いたヒモがうねるばかり  
吐きたいほど澄んだ渚で傷を洗ったのは昨日の朝  
そのときの眸が忘れられない  
砂たちは砕氷の上で身もだえし  
遠くからつたわってくる急テンポの楽隊を  
うつしだす ひびわれた大空のおもてに――  
血の下から姉の指は島を支え  
夜の失われたことばを坂の途中の  
うすよごれたバス停留所の壁にのこした  
それなのに老人は殺され無数の三角ビラを  
ひらひらされる大頭の子どもたちの手で  
あらゆる路地に首吊られるマリアたちよ

息を吐きつくした朝のゴム坂を踏んで  
驚愕した家々の幽霊が進んでくる （天沢退二郎「さむい朝のはじまり」の一節）

この作品は非常に慎重に語句が選ばれているように感じられる。しかし、その語句たちに関連性は見られない。引用の冒頭に見られるように、「のど」から「砂」がふきだされたり、「ヒモ」が「うねる」など、そこに描かれる世界は日常とはかけ離れた世界である。「吐きたいほど澄んだ渚」や「あらゆる路地に首吊られるマリアたち」という比喩も現代的である。西欧の絵画が想起されるような、非常に芸術的な世界を開拓している作品といえる。

## 二 教科書の詩教材 - 詩誌『樺』を軸に -

さて、戦後詩の流れをおおざっぱに見てきたが、この中には現在も教育の現場でその名が広く知れ渡っている詩人たちがいた。まど・みちお、吉野弘、茨木のり子らがそれである。その点について弥吉氏は、次の七人を出生年月日とともに挙げて「表現分析の対象作家」としている。

- |         |                          |
|---------|--------------------------|
| ①まど・みちお | 明治 42 (1909) 年 11 月 16 日 |
| ②黒田 三郎  | 大正 8 (1919) 年 2 月 26 日   |
| ③石垣 りん  | 大正 9 (1920) 年 2 月 21 日   |
| ④吉野 弘   | 大正 15 (1926) 年 1 月 16 日  |
| ⑤茨木 のり子 | 大正 15 (1926) 年 6 月 12 日  |
| ⑥川崎 洋   | 昭和 5 (1930) 年 1 月 26 日   |
| ⑦谷川 俊太郎 | 昭和 6 (1931) 年 12 月 15 日  |

(弥吉菅一編『表現学体系 第 19 巻 現代詩の表現』、11 頁～12 頁)

この七名の選出理由について、弥吉氏は次のようにいう。

なぜ、この七人が選出されたのか。二つの視点があげられる。第一は現代詩壇の視点であり、第二は詩教材の視点である。前者では、現代詩壇の流れの中で代表作家と考えられるからである。後者では、小中高の詩教材としてより多く採用されているからであろう。ただし、第二は第一を基底とする。

(弥吉菅一編『表現学体系 第 19 巻 現代詩の表現』、12 頁 4～7 行目)

この指摘を受けるかぎり、現代詩壇の流れと詩教材との関連を考えるに当たって、この七人の詩人についての考察は欠かせないものとする。また、弥吉氏が「現代詩壇の流れの中で代表作家と考えられる」としての取り上げた詩人のうち、実に四名もの詩人（吉野弘・茨木のり子・川崎洋・谷川俊太郎）が『樺』グループであることにも注目すべきかと思う。

まず、以下にこの七人の詩人の作品が教科書にどのくらい採用されているのかを見てみたい。以下には弥吉菅一氏の調査による図を引用した。「昭和 61 年度に使用されている小中高の国語の教科書の中に採用されている諸作品」(『表現学体系第 19 巻』、18 頁 6 行目)を調べたものである。

	小学校						中学校			高校			計
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3	学年
まど・みちお	②	①	②	②									7
黒田 三郎						②	①	②		①	②	②	10
石垣 りん								①		③	②		6
吉野 弘							②	①	①	③		③	10
茨木 のり子							①			④	②		7
川崎 洋		②	①			① ①					②		7
谷川 俊太郎	①		③			① ①	③			⑤	①	③	18

(『表現学体系 第19巻 現代詩の表現』、18頁より引用)

茨木のり子でいえば、中学一年生で①とは、その詩作品「六月」が一回。高校一年で④とは、「わたしが一番きれいだったとき」が一回、「根府川の手」が一回、「六月」が一回、「はじめての町」が一回、以上計四回となるから、④としたわけである。

(『表現学体系 第19巻 現代詩の表現』、18頁8～12行目)

この図より、前出七人の詩人の作品は多く教科書に採用されていることがわかる。では、なぜ『櫛』グループを中心とした詩人の作品が多く教科書に採用されているのだろうか。この点を考察するに当たって、もう一度『櫛』の特徴について丁寧に見ていきたい。

『櫛』グループを構成する詩人たちは、中学生のときに終戦を迎えた純粋な戦後世代であるため、戦争体験による絶望感をその作品の中に表現することはなかったということは前に述べたとおりである。その点についての小海氏の指摘を下に挙げる。

先行する世代の詩人たちのように直接戦争に参加して一切の価値の崩壊を見てきたわけではなく、『荒地』の詩人たちの持ったような絶望的な意識の苦渋をその詩にとどめることはなかった。そして彼らは、その育った戦後民主主義の時代の影響を受けて総体としては社会的関心を維持しながらも、発語の根を自己の感受性に求めてナイーブな青春の感覚を全開した肉声の歌を響かせ、その若々しく新鮮な向日的抒情によって若い世代の共感を呼んだ。

(小海永二論「現代詩の流れ」、『現代詩』小海永二編、角川書店、昭和57年、42頁5～9行目)

この指摘から『櫛』の特徴として、「社会的関心」の維持、「ナイーブな青春の感覚」、「新鮮な向日的抒情」をキーワードに挙げることができそうである。さらに小海氏は、谷川俊太郎の詩について次のように分析する。

とりわけ、谷川の詩の抒情は、そのヴィジヨネールな神秘感、メタフィジックな存在感覚・宇宙感覚、世界との親密な共生感などに新しさがあり、彼の詩はその背後に奥行きのある言語空間のひろがりをも有することで、戦前の詩にない全く新しい詩的世

界を創出することに成功している。

(小海永二論「現代詩の流れ」、42 頁 12~14 行目)

この指摘からは、「その背後に奥行きのある言語空間のひろがり」を有する」という点に注目したい。このことはつまり、作品自体が説明的ではなく、また単に感情を露呈したものでもなく、読者に想像を喚起させるような仕掛けがなされているということであろう。先の「木陰」の詩においても、「世界との密接な共生感」を基底に、「喜び」に対する読者の想像をひろげさせる作品であるといえる。

次に、吉野弘、茨木のり子については、次のような特徴が指摘される。

他方、吉野弘と茨木のり子の場合には、同じく抒情性を基調にしながらも、社会的な批評機能が詩に託されており、そこにも戦後抒情詩の獲得した、谷川・川崎らの詩の場合とは別の形での抒情の新しい質が見出される。

(小海永二論「現代詩の流れ」、42 頁 14~16 行目)

ここでは、前に触れた「社会的関心の維持」という特徴が指摘される。前に挙げた「六月」(茨木のり子)に見られるように、日常生活と社会とのつながりの中にテーマを見出し、それがモチーフとなった作品が作られているのである。

以上の考察から『樞』詩人の作品の特徴として、「明るい向日的抒情」、「言語空間のひろがり」「社会的批評機能」が挙げられそうである。こうした特徴は、教科書採択の観点から見ると、非常に好ましいものといえる。詩作品を教科書に採用する際には、いくつかの壁がある。取り上げられた題材が子どもたちの日常に即しているという「題材」の問題、イデオロギーや性・暴力に関わる言葉が含まれていないという「内容」の問題、そして作品読み易さにおける「表現」の問題である。こうした条件をふまえると、「②戦後詩の成立」期にある『荒地』グループの作品は、戦争認識が強く、子どもたちの実態に即していない。また、「死」というテーマが前面に押し出されてくるような作品では、教材としては扱いにくい。逆に「④多様化・多元化の時代」の作品は、そのモチーフの特殊性や思想の難解さから、教材として子どもたちに提示するには難しすぎる。そこで、やはり「③純粋戦後世代の登場」に挙げられた『樞』グループの作品が教科書に取り上げるのに適しているといえるのである。

戦後の詩教育は「この作品から何がイメージがされるか」「作品を読んでどう感じたか」といった発問を中心に、想像力や感じる力を育てるという認識のよとの展開された。つまり、戦後の詩教育が求めたのは、イマジネーションの広がる言葉が多く使われている「抒情詩」だったのである。このことをふまえれば、「明るい向日的抒情」「言語空間のひろがり」という特徴を持った『樞』グループの作品が、教科書に多く採択された理由も納得できる。このようにして、詩誌『樞』に参加した詩人たちの作品を中心に、詩教育は展開されることになる。そして、その出発は「どういう感じがしますか」という発問が中心となって展開される「鑑賞指導」形式の詩教育なのである。

次章では、「感動重視の詩教育」に始まり、それを越える立場から提唱された「認識の詩

教育」、さらには身体性に注目した「感性の詩教育」というような大きな枠組みを立てて、現代詩教育の流れを追っていく。

## 第二章 実践理論に関する基礎研究 - 現代詩教育の流れ -

### 第一節 現代詩教育の概要

現代詩教育の流れをみると、大まかに三つに分類することができる。

第一には、1970年代を中心に行われていたもので、詩を読んで喚起される「感動」を教材価値の中心にすえるものである。この指導理論は、詩を芸術のひとつとして捉える考え方をそのまま教育の現場に持ち込んだものといえる。つまり、芸術を鑑賞すれば、そこには何らかの「感動」が生まれるはずであり、その感動をこそ詩の授業の中心に据えようというものである。武田常夫氏に代表されるこの時代の実践家の多くは、詩作品から喚起される感動を授業の中で伝え、詩を読んで感動することのできる心をもった子どもたちを育てたいという願いをもって授業を行っていた。こうした詩教育の流れを「感動重視型の詩教育」と呼ぶことにする。

第二には、1980年ころから提唱され始めたもので、詩作品を読解的・分析的に読み、授業の中で確かに学んだものを求めようとする詩教育である。この詩教育理論の背景には、従来の「感動」を教える詩教育に対する批判がある。従来の詩教育に対して、感想を述べ合うだけでは、何を学んだのかが明確ではないという批判や、詩を読んで何も感じない子はどうすればいいのかという問いが投げかけられたのである。そこで、足立悦男氏の「見方の詩教育」に代表されるような「認識」を教材価値の中心に据える詩教育が提唱されたのである。この流れは「詩は教えられるか」(茨木のり子、1971年)などに代表される教育現場での詩の扱い方の曖昧さへの指摘に対する一つの答えであり、詩教育の大きな転換を生み出したともいえる。こうした詩教育の流れを「認識の詩教育」と呼ぶことにする。

第三には、1990年代から広まったもので、ことばの身体性に着目するものである。これは谷川俊太郎氏の提唱する「ことばあそび」が波紋を広げたものと考えられる。活字で書かれた詩をただ黙読し、頭で理解していくのではなく、音読を中心にして、ことばのリズムや発音のおもしろさに注目させるものである。この理論は、従来ことばの意味伝達機能に重点が置かれていたものを、ことばのもう一つの側面であるリズムや調子というものに重点を置き換えたものといえる。詩を体で感じ、体で表現することによって、ことばのおもしろさや美しさを体験的に学ばせようとするのである。この詩教育は、詩作品を音で感覚的に捉えたり、各々の感覚のまま体で表現したりすることを指導の中心に据えていることから「感性の詩教育」と呼ぶことにする。ただし、この流れは、詩作品を通しある種の感動を学習者の中に定着させることをねらいとするという点では、「感動」を教材価値の中心にすえる1970年代を中心に行われていた詩教育と共通するところがある。よって、「感動重視型の詩教育の復興」とも捉えられるのである。

以上が、現代詩教育の大まかな流れである。続く第二節からは、それぞれの段階での詩

教育の理論を分析し、それぞれの詩教育の中で何が求められ、何に教材価値が見出されてきたのかを考察した。

## 第二節 感動重視型の詩教育（1970年代までの詩教育）

### 一 文学性・芸術性と教育

ここでは、1970年代の詩教育論として以下の3つの論稿を取り上げる。

- ・小海永二「詩をなぜ教えるか、どう教えるか」（1984年7月、国語科基本論文集成第13巻）
- ・武田常夫『詩の授業—解釈と展開—』（1971年9月、明治図書）
- ・市毛勝雄「詩の授業展開の方法」（1984年7月、国語科基本論文集成第13巻）

以下では、それぞれの論稿について「詩教育で目指すもの」「読解指導への批判」「指導法」の三つの観点から考察してみた。

#### （一）小海永二氏の場合

詩の授業でめざすものについて、小海氏は次のように述べる。

小学校の低学年では、詩の楽しさにふれさせることを主要なねらいとするために、読解的・言語分析的な指導をできるだけ（必要最小限に）控え（中略）、音読を重視するようにしたい。特に、響き・音調の豊かなダイナミックな音学性に富む詩では、教室の全員に声をそろえて音読させるような学習活動を取り入れたい（中略）。極言すれば、低学年では、すぐれた詩を、黙読・音読・朗読・群読等その詩にふさわしい様々の形で読ませるだけで、授業を終えてよいとさえ言える。子供たちをすぐれた詩に出会わせること、子供たちのナイーブな心の耳に、すぐれた詩の音楽を聞かせることが、肝要なのである。詩と子供の感じる心との直接的なふれ合いを大事にすることだ。そのためには、言語分析的な指導は、時に有害ですらある。

（355頁6～14行目）（傍線：引用者、以下同じ）

ここで氏は「子供の感じる心との直接的なふれ合い」を大切にしていることがわかる。氏が「子供たちをすぐれた詩に出会わせること」というように、教室の中で、子どもたちに詩を提示してやるのが大切で、その後の詩との触れ合い方については特別な配慮はなく、言語分析的な指導は有害になることさえあるという。つまり、詩とのふれあい方に関しては、子どもの感性に任せているのである。では、小海氏は詩をどのようなものと捉えているのだろうか。氏の詩教育論の背景を探るうえで、次の記述に注目したい。

大体、詩作品はそれ自体で完結した一つの構造体であって（中略）、本来それとして独立した統一的な印象を読者に与えるものであるから、その全体としての丸ごとの味わい（その詩の魅惑性）をこわさないように読者（教室という場では子供たち）に手渡してやるべきなのである。（中略）詩とは単に言語的意味のつながったものではなく、生命を

持つ有機的な表現体なのである。詩 <sup>ポエジー</sup>を殺してはならない。そしてそのためには、詩の鑑賞指導を、意味内容の理論的な理解、唯一の客観的正解への到達を目標とする説明文の読解指導などと、同じように扱ってはならないのである。

(357 頁 2 行目～9 行目)

氏は、詩を「生命を持つ有機的な表現体」ととらえ「その全体としての丸ごとの味わい」を持つものと考えていることがわかる。ゆえに〈子どもが詩を読む〉というような無機的な言い方を避け、「ふれ合い」「出会い」といった表現を用いているのだろう。つまり、人と人の出会いのように、子どもたちとひとつの詩との出会いは運命的で感動的なものにさえなりうると考えているのだろう。だから「詩を殺してはならない」という。この「詩を殺してはならない」という主張は、言語分析的な指導で詩を解体してしまうことを指すのであろう。こうした氏の主張は、次のような指摘からもわかる。

小さな子供にいきなり五線譜を突きつけて音楽嫌いにさせてはならないように、読解作業や言語分析に終始して、詩を読むことを嫌いな子供にさせてはならない。

(356 頁 1～3 行目)

氏のこの主張は、理屈でもって詩を捉えるよりもまず、心で感じるままに「丸ごとの味わい」を大切にすべきというものである。氏が、詩の授業において分析的・読解的な指導よりも、子供たちと詩との出会いそのものを大切に考えていることがわかる。

次に、小海氏の指導法についてみていきたい。氏は、詩の鑑賞の手順として次のように述べる。

その際にまず心得ておくべきことは、詩の鑑賞指導は、基本的に、(1) 子供たちにその詩の全体から何かを感じ取らせることに始まり、(2) 子供たちがそこで感じたことを、あるいは深め、あるいは修正・補正していく過程を経て、(3) 最終的にその感動を確かなものとして深く内面化させることで終る、ということである。従って、鑑賞指導の学習の流れ(指導過程)は、全体から部分へ、そしてまた全体へと戻ってゆくべきで、これを、Ⅰ全体の印象把握(直観的把握)→Ⅱ言語抵抗の排除→Ⅲ部部の内容検討→Ⅳ全体の把握と感動の内的定着、というふうに整理することができる。

(356 頁後から 4 行目～357 頁 2 行目)

このうち、指導の中心となるⅢの段階について、次のような説明がなされている。

この段階では、子供たちの話し合い(グループ学習を併用することも可)を主として授業を進めることが望ましい。子供たちひとりひとりの主体的な読み取りや味わい方を重んじたいからである。むろん、話し合いの中で子供たちが他の発言者の意見に耳を傾けることにより、十分納得の上で自分の当初の感じ方を修正してゆくということはある

うるし、それは非常に良いことだ。また、そうした過程の中で、子供たちのその詩への見方・感じ方・とらえ方が「共有」されてくることも、多分、多いだろう。少なくとも、「共有部分」が増えてくることは間違いない。

(358 頁 10~15 行目)

ここで注目したいのは、子どもたちの「主体的な読み取りや味わい方」を中心に据えているということである。そして、それらをぶつけ合う中で、変化したり「共有」したりすることに詩の授業の意義を見出しているのである。これは、子どもの感じ方があってこそ成り立つ展開である。しかしここでは、どのように感じたか、どのように変化したかということについては問わない。何かを感じて、それが変化していくこと、深まることが大切なのである。

小海氏の指導は、子どもたちと詩作品との出会いを大切にし、子どもが感じたことを話し合う中でそれが変化し、より深く子どもたちの中に定着していくことをねらう指導といえる。この指導は、詩で何かを教えるということではなく、詩そのものを味わう力をつけるための、経験的トレーニングといえそうである。

## (二) 武田常夫氏の場合

武田氏は、詩の授業で目指すものとして次のように述べる。

自分の仕事として、子ども達にすぐれた詩の真実な美しさを感じとれるような力だけはつけたいと思う。それは詩についての解説的な言葉を何百回くり返したところで実現できるものではない。すぐれた詩をふかく読み味わい体験するという具体的な行為を通してのみ可能なのである。

(『詩の授業—解釈と展開—』、9 頁 9 行目～12 行目)

武田氏は、子どもに、「詩の真実な美しさ」を感じ取れる力をつけてやるのが、詩の授業の目指すところであるという。この点は、先の小海氏と共通するところがある。つまり、いろいろな詩を読んだとき、それらを「美しい」と感じることでできる力を付けることを詩の授業の意義とするものである。そして武田氏は、それは詩を体験することを通してしか身に付かないという。詩の授業は、経験的トレーニングであるという意味合いが強く感じられる。

また、武田氏は、詩の授業のめざすものについて次のように述べる。

詩の授業ならば、まず、詩という芸術作品のもつ固有な価値や美しさに豊かに対面させることであり、そうした体験を通して子どもの精神の領域を拡大し、正しいものや美しいものを豊かに感じたり、きちんと見ぬいたりする力を育てていくことなのである。

(同書 119 頁後から 2 行目～120 頁 1 行目)

武田氏はここで、詩の教材価値を「固有な価値や美しさ」と捉えている。そして、それに対面させることにより、「正しいものや美しいものを豊かに感じたり、きちんと見ぬいたりする力」を育てることを目的に据えている。

では、「詩をふかく読み味わい体験する」とはどのような行為であろうか。その詩の授業について、氏は次のように言う。

詩がもともと常識的、一般的な思考や論理を拒否して想像される作品である以上、そうした作品を読みとらせる方法もまた一般的、常識的なものを拒否して工夫し創造していかなければならないはずだ。それが教師の技術であり、そうしたあたらしい技術の創造をぬきにして、詩の授業はなりたたないとわたしは思う。

(同書 12 頁 3～6 行目)

ここで氏は、授業の作り方についての方途を示す。つまり、詩を読みとらせるためには、それなりの特殊なアプローチ（詩の授業という独自のジャンル）が必要であるということである。それは、武田氏が、詩を「もともと常識的、一般的な思考や論理を拒否して想像される作品」と捉えていることが背景にある。

また、武田氏は次のような指摘をする。

授業がひどく理屈っぽくなって、そこにふくらみや脈うちがなく、子どもの思考や感情のやわらかな起伏がほとんど感じられないひからびたものになってしまうひとつの原因は、教師の指導がことばの表面的な把握にとらわれすぎて、そこに豊かなイメージや情景を描く作業が不足していたことにあったようである。

(同書 42 頁 1 行目～4 行目)

これは、読解指導に対する批判と捉えることができる。氏は、詩の授業が「ことばの表面的な把握」に傾くことを危惧している。つまり、詩には「豊かなイメージや情景を描く」というもっと魅力的な教材価値が含まれているという指摘である。

授業は、子どもの内面にある思考や感情を明確にひきだす作業である。しかし、ときには、子どもが、その作品からうけた感動を論理的な、あるいは感覚的なことばで説明することができない場合もある。それをことばにしてやるのが教師の仕事なのだが、しかし、ときにはどうしてもひきだしようのない場合もおこるのである。そういうとき、わたしはそれをむりやりにひき出そうとしなくてもいいように思うのだ。子どものからだいっぱいにつまった清新な感動や覚醒の感情をそっとだいじにしておくということがあってもいいのではないかと思う。なぜなら、子どもは成長していくからである。

(同書 123 頁 3 行目～9 行目)

ここに武田氏の詩の授業における態度が見て取れる。授業によって引き出すべきは「子

どもの内面にある思考や感情」であり、結果として「感動」を呼び起こす。しかし、それは子どもが体験的に感じるものであり、言葉で理論的に説明する必要はないというのが、武田氏の主張である。

このように、武田氏の提唱する詩の授業では、学習の成果を明確に評価することはできない。それは、氏が「イメージ」や「感動」という学習者の側に起こる心的作用を、詩の授業の中核に据えるからである。しかし、詩を文学として読むときに、心の中に起こる「感動」を無視することはできない。様々な詩に対し、深く感動する子どもたちを育てたいというのが武田氏の主張である。

### (三) 市毛勝雄氏の場合

詩の授業で目指すものについて、市毛氏は次のようにいう。

詩を教室で扱うための目標は、これはハッキリと決めておいたほうがいい。私は生徒の一人ひとりが自由な雰囲気の中で、作品の感想を述べることができれば100パーセント目標を達成した、と考える。深かろうと浅かろうと、自分の印象をはっきり言うことを目的とすればよく、理由や根拠を問いつめないことが大切である。詩中の語句のイメージを語ることは、実は自己の潜在意識を語ることになる。語られた内容は“心理的事実”だから、確認すべきはその内容をはっきりさせることであって、その根拠や理由は語る本人だってわかっているはずはないのだから、追究しても答えられないのである。

(335 頁 3 行目～8 行目)

論理的文章や実用的文章とちがって、詩は読者の個性と響き合った時だけ共鳴現象を現わす。そこに科学的思考にはない言語の機能の一領域が認められており、学習の必要性もまたそこにある。言語の機能が科学的論理的分野だけに働くようにすれば十分だ、とする考えは言語という存在を片側からのみ考えようとする偏見である。教室の生徒全員が一編の詩についての鑑賞を同一の言葉で語ったとしたら、その詩の学習が成功だったと言うよりは、生徒一人ひとりの心を語らせることができなかったという点で失敗だったと言うべきであろう。

(335 頁後から 5 行目～後から 1 行目)

市毛氏は「作品の感想を述べることができれば100パーセント目標を達成した」という。授業の目標は感想を述べるということになる。つまり、その詩を読んで、何かを感じることができればよいという立場である。ただし市毛氏のこの主張で注目すべきは、「その根拠や理由は語る本人だってわかっているはずはないのだから、追求しても答えられないのである」という点である。つまり、感想の根拠は求めない、ということになる。市毛氏は読者と詩とのあいだの「共鳴現象」を「科学的思考にはない言語の一領域」とし、そこ

に学習の必要性を見出している。つまり、先の小海氏や武田氏と同様、学習者と詩を会わせることこそ重要なのであって、そこに起こる「共鳴現象」の中身については、特別に問題にしないとする立場である。

次に、読解指導批判という観点から、次のような市毛氏の主張に注目したい。

リフレイン（くりかえし）も、構成も、観念と描写との関係がわかった後で、初めて意識されてくる美点であって、この関係について中学生が気がつかぬうちに、むやみに細部の説明を聞かされても、詩というものは何か知らんが、むやみと面倒なものだ、と感じるはずなのである。この観念という語は、主題と言ってもよく、モチーフと言ってもよい、つまり詩人が詩で表現したかった思想・感情である。それも詩人の狙いを考えるのではなく、読み手の印象を中心とするのである。

（337 頁後から 8 行目～後から 3 行目）

ここで市毛氏が懸念しているのは、子供たちが詩に抵抗感をもつことである。細部の読み味わいは、まずその詩から何を感じ取ったかという、読み手の印象を前提とするものだという。つまり、作品から感じ取ったものが中心であり、細部の読解はそれに付随するものだという立場である。この指摘は、先の小海氏の「いきなり五線譜を突きつけて音楽嫌いにさせてはならないように、読解作業や言語分析に終始して、詩を読むことを嫌いな子供にさせてはならない」という指摘とよく似たものである。

最後に市毛氏の指導法についてみる。

では“一番ましな読み方”とは何かと言うと、詩は一つの観念をわかりやすい描写で表現しているので、それにポイントを絞った読み方をすればよい、といえようか。つまり一つの詩作品を一つの語句で表現してみることに、これを指導すればよいのではないか。描写で描かれているのは題材で、その題材で詩人は何を表現しようとしたのか、を考えるわけである。

（336 頁後から 5 行目～後から 2 行目）

すらすらと詩を吟唱できるようになったら、細部の吟味は後まわしにして、観念について考えさせる。もちろん、「観念」という語は使わずに「何をうたったのかな」とか「これは青春のよろこびの詩、かな、それとも青春の悲しみがうたわれているかな」というように具体的な課題を与え、話し合わせる。ここが授業の中核部分で、時間も 5 分から 10 分くらいは確保する。この時間の中で、詩の理解についての細部は解決される。それは観念という方向付けがあるために、解決の方針が生徒自身の中で生まれるからである。

（338 頁後から 4 行目～339 頁 1 行目）

市毛氏の指導の中心に「観念」という言葉を用いているが、指導の軸は小海氏、武田氏と同じである。詩を読んで考えたことをぶつけあう授業である。そのよりどころとして、「一語で表現する」ことや「観念を考える」としているところに市毛氏の指導のポイントが見て取れる。

#### （四）三つの理論の共通点

結論から述べれば「詩の鑑賞指導こそ詩の授業である」というのが、三氏に共通する考え方であろう。詩は文学であり、芸術であるのだから、さまざまな詩と出会うことが大切であり、それらをよいと感じることが大切なのである。そうした能力を育てることが詩の授業の意義であるという立場である。

「全体としての丸ごとの味わいを読者に手渡してやるべきなのである」という小海氏、「すぐれた詩の真実な美しさを感じとれるような力だけはつけたい」という武田氏、「深かろうと浅かろうと、自分の印象をはっきり言うことを目的とすればよく、理由や根拠を問いつめないことが大切」という市毛氏、すべて詩を読んだときの感動こそが教材価値だという捉え方として共通している。そして、詩そのものの読者を育てたいという願いが感じ取れるのである。

その背景には、詩をことば（表現）を教えるための道具として扱うような、読解分析指導への批判が見て取れた。詩は、いろいろな言葉の使い方を学ぶのには適しているかもしれないが、詩を学ぶ意味はそんな表面的なことではなく、もっと心に働きかけるものがひそんでおり、それこそが教材価値なのだという考え方である。だからこそ、読解的な指導に批判が集まるのである。

また、その指導法においても、共通点が見られる。詩を提示し、感じたこと、考えたことについて話し合わせ、ひとつの方向性は決めない。それぞれの児童・生徒が感じたことをはっきりと持てれば、それでよしとするのである。

このように、詩を、感動を引き出す一種の芸術と捉え、詩と子供たちとの出会いを大切に、そのような詩を読んで感動のできる能力をもった子どもを育てようとするのが、1970年代の詩教育の傾向と捉えることができる。

## 二 感動を教えるということ

これまで、詩の授業の中で、詩から受ける感動を教材価値の中心にすえる実践を見てきた。では、そうした「感動」を授業という場で指導することはできるのだろうか。ここからは以下の二つの論文に注目して、感動を教えるということについて考察していく。

- ・ 茨木のり子「詩は教えられるか」(『国語の授業』No.40、国土社、1971年8月)
- ・ 菅邦夫『『感性的体験』による指導法をめぐって—小海永二氏の指導過程を中心に—』(『月刊国語教育研究』No.168、日本国語教育学会、1986年5月)

※ともに本論文への引用は『国語教育基本論文集成第13巻』(望月善次編、1994年、明治図書)を用いた。

### (一) 茨木のり子氏の論に注目して

茨木のり子氏は、戦後の詩壇を牽引した、日本を代表する女性詩人である。氏が詩人の立場から国語科教育へ投げかける指摘には注目すべき点が多くある。以下、茨木氏の論文「詩は教えられるか」を考察してみる。

茨木氏はまず、国語科教育への危惧を次のように述べる。

いま学校の国語の授業がどのような具合に進められているものか、見聞する機会はない。ただ、中学校、高等学校の教科書をたまに見る機会があって、そこから推察されるものはある。

第一に思うことは、詩、散文、含めて、教科書の作り方が至れりつくせりで、①字引を引くまでもなく難しい言葉の訳は付され、②親切きわまる学習の手引きあり、③更に考えるポイントまで十分に提示されている。

非常に煩わしい印象を与え、私が子供だったら、げんなりすること必定である。

(中略)

言ってみれば中途半端な解説に終始し、子供独自の感受性、能動性を先取りし、きわめて押しつけがましいのである。

教師の個性に溢れた、とびきりの解説が行われるかもしれない「場」をも奪っている。教師がこれらの学習の手引きを唯一の拠りどころにするならば、おそろしく魅力のない授業になるだろうということは、十分に想像されるのである。

(119 頁 7 行目～120 頁 2 行目) (傍線：引用者、以下同じ)

ここで茨木氏は、「中途半端な解説に終始し、子供独自の感受性、能動性を先取りし、きわめて押しつけがましい」授業になりうることを危惧している。氏は授業において尊重されるべきものは「子供独自の感受性、能動性」であり「教師の個性に溢れた、とびきりの解説」であると考えていることがこの指摘からわかる。

茨木氏は続いて、自らの詩が取り上げられた授業実践に関わるエピソードを挙げる。それは茨木氏の作品「六月」をめぐるものである。

#### 六月

どこかに美しい村はないか  
一日の仕事の終わりには一杯の黒ビール  
くわを立てかけ かごを置き  
男も女も大きなジョッキを傾ける

どこかに美しい町はないか  
食べられる実をつけた街路樹が  
どこまでも続き すみれ色した夕暮れは  
若者の優しいさざめきで満ち満ちる

どこかに美しい人と人との力はないか  
同じ時代をともに生きる  
親しさとおかしさとそうして怒りが  
鋭い力となって 立ち現われる

この教科書を採用している、愛知県のある学校の中学生在が手紙をくれて質問してきた。要点は「先生を含めて、生徒みんなで討論したが、これは作者が外国に行って日本を憶い書いた詩であろう。六月は雨季で一番厭な季節だが、この詩はへんにカラッとしているのは何故か？題との関係がまるでわからない。これは都会人の考えている農村にすぎない等々いろいろ出て、よく掴めない。作者自身の答えをききたい」というものだった。この時にも私は困惑した。

詩を読むのに、まるで真理か定理を探究するような姿勢である。つきつめて考えれば、動かしがたい答が出てくるかのように。

私は長い返事を書いた。「詩というものは、人それぞれで、どのように読みとつてもいいものである。」(以下略)

(120 頁 4 行目～121 頁 8 行目)

このエピソードにもあるように、詩の解釈がひとつに定まらないため、作者自身に答えを求めるという行為は、不自然なことではないだろう。しかし、作者である茨木氏の立場は「詩を読むのに、まるで真理か定理を探究するような姿勢」をよしとせず、「つきつめて考えれば、動かしがたい答が出てくるかのように」詩を読むことには否定的である。つまり「詩というものは、人それぞれで、どのように読みとつてもいい」という立場なのである。作者である茨木氏本人が自作の詩についてどのように読んでもよいというのは一見無責任のようにも感じられる。ただし、裏を返せば、それだけ授業の場で喚起される「子供独自の感受性、能動性」を重視してほしいという氏の考えがうかがえる。さらには、次のような茨木氏の詩に対する捉え方も関係しているはずである。

詩は、精神のストリップのようなもので、大事なところは、ひたがくしにされていることが多い。ひたがくしというよりも、作者自身言葉を失い、不立文字の場所に至るということで、何もないための無言ではなく、ひしめきあっているための沈黙という正確が強い。

詩は、そこに至る布石を正確に置いてあるにすぎないかもしれない。認識的性格の強い詩で、布石どおりに辿れば、こうとしか読めないという、かっきりと明晰な詩もあるが、おおかたの詩はそうではないのだ。

(124 頁 10 行目～14 行目)

氏のこの指摘は、詩のもつあいまいさをよく表している。つまり、詩の作者でさえ明確な解釈を持ち合わせていることは少ないということである。だから、多くの感受性のぶつかり合う授業の場でも、ひとつの答えを出す必要はないということになるのであろう。

こうした茨木氏の詩の捉え方や詩の授業に対する考え方からは、作者の考えがただひとつの正解なのではなく、作者の思いを想像することを契機として、学習者それぞれの心の中にイメージが広がり、詩に対する思いや感動が深まれば、それでよいという立場に立っていることがよくわかるのである。

ただし、茨木氏は学校教育で詩を扱うことについては、再度次のような慎重な意見を寄せている。

学校教育の場で詩は教えられるか？と問われたら、教えられるかもしれないし、教えられるかもしれないと言うしかない。双方の質ということもあれば、出会いということもある。詩に志す大人にでさえ同じことが言えるだろう。

一方の極みに、詩を直感的につかまえられる子がいる。一方の極みにまったく詩に不感症の子がいる。(中略)

二つの極の中間に、ちょっとしたヒントや、刺激によって詩に興味を持つかもしれない大多数の子がいる。その中間地帯へ向って力が注がれるわけだろう。

(中略)

万人にぴたりはまるような「詩の教えかた」などある筈がない。幾何の証明のようにはいかないだろう。「詩の教えかた」は百家争鳴であるべきで、それぞれがそれぞれの方法論を探ってゆくしかないだろう。

(123 頁後から 4 行目～124 頁 9 行目)

この茨木氏の指摘は、詩を教えることの難しさについての指摘といえるだろう。注目したいのは、「ちょっとしたヒントや、刺激によって詩に興味を持つかもしれない大多数の子がいる。その中間地帯へ向って力が注がれる」という指摘である。氏は、力を注いだ結果「詩を直感的につかまえられる」ようになったり、「詩に興味をもつ」ようになったりすることが詩教育の意義だと捉えていることがうかがえる。つまりここが、茨木氏のいう〈詩を教える〉ということになるのだろうが、「詩を直感的につかまえる」ことや「興味を持つ」ということは、個人の内発的な問題である。それゆえ、万人にあてはまる「詩の教えかた」などなく、「それぞれがそれぞれの方法論を探ってゆくしかない」ということになるのである。

つまり、茨木氏は、詩を教えるという立場では、詩の特性上「子供独自の感受性、能動性」という個人の内面の感覚を手がかりに授業を展開し、「直感的につかまえること」「興味持つこと」という個人の内部へと詩が定着することを授業の意義とするしかないことを自覚したうえで、そうした学習者個人の問題として詩の授業が終始してしまうことの曖昧さ(もろさ)を危惧しているのである。

そこで、茨木氏はひとつの観点として「日本語をいろんな角度から意識させること」を挙げる。

一編の詩は、わかる子にはパッとわかるだろうが、大多数の子にとって、それは寝そべったままの死んだ活字にしか見えないのではないかと教師の役割は、寝た子を起こし

澁刺と遊ばせてやることかもしれない。楽譜を起こす演出家、台詞を立たせる演出家の役割である。

演出の方法は無数に分たれるだろう。舞台芸術がその日の観客の参加によって、多彩に相貌を変えるように、詩の授業も一つとして同じ日はないかもしれない。逸脱やハプニングによって教師は逆に痛烈に教えられることもあるだろう。

国語の授業というのは、日本語をいろんな角度から意識させる（それもいきいきと楽しいものとして）ことだと思ふのだが、詩もその一環にすぎないわけだ。

（125 頁 1 行目～8 行目）

ここでもやはり茨木氏は、教室には「分かる子」とそれ以外の子が混在するという視点を確かに持っている。そして、教師の役割として「寝た子を起こし澁刺と遊ばせてやること」といい、授業の目的として「日本語をいろんな角度から意識させる」ことを述べている。さらには、これに続く論述の中で、詩を「非実用の言語の魅力」（125 頁後から 6 行目）という。つまり、詩を学ぶことは、実用的なことではないのかもしれないが、そのような日本語の側面にも意識を向けさせ、「澁刺と遊ばせてやること」がけっして無意味ではないと捉えているのである。詩の授業をおこなう意義を、そうした「遊び」や日本語に対する「意識」というところ求めたのが茨木氏の立場である。

また、茨木氏は論文の締めくくりとして、次のような興味深い指摘をしている。

詩の最大の敵は、固定観念というものだろう。すぐれた詩はみな固定観念を破った柔軟さを持っている。若い人が詩を読むということのなかに、それがはっきりあるならば、めでたいことだし、詩は教えられた！ということになるのだが……しかし、それはまだまだ保留だろう。

（125 頁後から 2 行目～126 頁 1 行目）

この指摘はつまり、詩教育を通して〈この詩は固定観念を破った視点で書かれているからおもしろい、よい詩だ〉ということを感じ取れる力が付けられれば「詩は教えられた！」ということになるということであろう。この指摘は、よりよい詩の読者を育てるという点では従来の「感動重視型の詩教育」と共通するところがあるが、その観点として「固定観念」というものに目をつけているところに茨木氏の提案性がうかがえるのである。茨木氏はやはり詩教育において確かな学習の成果というものの必要性を感じているのであろう。

この茨木氏の論文に示されるように、「詩」という文学形態の特性を考慮すれば、詩の授業で扱うべきはその感動であり、ことばの魅力ということになる。しかし、それらは学習者個人の内発的なもので、授業の中で「教える」という性質のものではないという問題が挙げられる。さらには、教室という場には、教師が何もしなくても詩を直感的にとらえられる子供もいれば、教師がいくら働きかけてもまったく詩を味わえない子供もいるという可能性が高いのである。こうした子供たちにとって、詩の魅力を伝えるための授業は無意味なものになりかねないという問題もある。

この茨木氏の論は、詩はどのようにも教えられるとしながらも、教師や子どもたちの内

面に頼るばかりでは、逆にどのようなにも教えられないものになってしまうことを指摘したものといえる。この点において、茨木氏の立場は、従来の「感動重視型の詩教育」からの脱却を模索しているという位置づけでとらえることができるだろう。氏は詩の授業の意義として「遊び」や「日本語に対する意識」などに注目しているが、詩を作る側の立場にあるせいか、やはりまだ詩は感覚でとらえるものという位置から抜け切れていないのである。

## （二）菅邦男氏の論に注目して

ここでは、国語教育者である菅邦男氏の論に注目し、教育の立場から詩の授業をどうとらえているのかについてみていく。考察の対象としたのは『『感性的体験』による指導法をめぐって—小海永二氏の指導過程を中心に—』である。菅氏はまず、自身の立場を次のように述べる。

私はすべての詩教育が論理的な構造を持たねばならないとは考えていないが、少なくとも論理的な構造を持つ詩教育に対してなされる「詩は理屈ではない」とか「詩は説明ではない」といった類の批判は不当なものだと思っている。

（437 頁 4～5 行目）

菅氏は詩の鑑賞指導に批判的であることがわかる。「理屈」「説明」抜きで詩教育、つまり内的な感動をのみ教材価値にすえるような詩の授業は妥当ではないという立場である。菅氏は、授業前の生徒たちの感想に注目し、教師の指導の必要性が感じられないほどの鑑賞を展開する子供のいる一方で、まるっきりできていない子供のいることを指摘した上で、次のように述べる。

問題は前者を除いた大半の子供たちである。特に後者の子供たちである。「詩は理屈ではない」とか「詩は説明ではない」とよく言われるけれども、詩の指導において、こうした子供たちに本当にわかりやすいのは、やはり理屈であり、理論的な説明である。（中略）詩の授業も、具体的で分かりやすければ、そして指導しやすければ、それにこしたことはないのである。

（437 頁 9～13 行目）

菅氏の「具体的で分かりやすければ、そして指導しやすければ、それにこしたことはない」という主張は、授業という場を考えたときにはもっともなことである。〈詩とはどのようなものか〉といったような詩の特性を考慮する前の〈授業論〉としての前提ともいえる主張である。では、そこに詩という教材をのせる場合、どのような立場をとるのか。

菅氏は「詩を読む場合に『感性的体験』が重要であることは言うまでもない」（438 頁 5 行目）とした上で「一方でやはり具体的で子供に分かりやすい、納得のしやすい授業の在り方を模索していく必要があるように思う」（438 頁後から 4 行目）と述べる。これが菅氏の立場といえる。つまり、「感性的体験」と「具体的な分かりやすさ」という二本の柱を詩

の授業に求めているのである。

菅氏は、小海氏の論文「詩をなぜ教えるか、どう教えるか」（「文芸教育」No.38～47、1984年、明治図書）を取り上げ、次のように述べる。

小海氏の鑑賞指導は「詩そのもの」を教えていく立場である。「様々の感性的体験を経て最終的にその詩の世界を納得」させることであり、「様々なくふうと手立てを用いて子供たちを感動へと導き、その詩が与える感動を子供たちに確実に手渡してやること」が指導内容である。つまり小海氏の鑑賞指導は、子供たちに鑑賞そのものを体験させることに他ならない。言い換えれば、「どうしたらそういう鑑賞が出来るようになるのか」を具体的に子供たちに分からせようという視点が欠けているのである。小海氏は「その詩が与える感動を子供たちに確実に手渡してやること、詩を味わい取らせわからせること、つまり詩の鑑賞指導の中心的なねらいとなる道理であろう」と言うけれども、一篇の詩教材を提出して生徒の誰もが感動するというわけではない。小海氏の説からすれば、感動しなければその詩を十分に鑑賞したことにはならないから、その詩に感動しなかった子供は体験的に鑑賞指導とはどういうものかを感得できないということになる。たとえその詩を一通り解釈し理解できていたとしても、感動しない場合だってあるだろう。感動するか否かは極めて個人的な問題であり、それ自体は他人が、たとえ指導者でもどうこう言えるような問題ではない。

（438 頁後から 2 行目～439 頁 9 行目）

小海永二氏は、本論の前項でも述べたように、「感動重視型の詩教育」の代表的な実践者の一人である。ここで菅氏は、小海氏の指導を分析したうえで、「感動」を教えることの難しさ、そして授業で感動を指導する場合の問題点を鋭く指摘している。

「一篇の詩教材を提出して生徒の誰もが感動するというわけではない」という指摘や「感動するか否かは極めて個人的な問題であり、それ自体は他人が、たとえ指導者でもどうこう言えるような問題ではない」という指摘は、まさに「感動」というものが学習者の内面の問題であり、自発的に生じるものであるという点をふまえての指摘である。この指摘の意味するところは、たとえば食べ物を与えて〈これをおいしいと思いなさい〉と迫ることが無意味なものであるということと似ている。内面に喚起される感情は、他人が容易に操作することはできないのである。また、「その詩に感動しなかった子供は体験的に鑑賞指導とはどういうものかを感得できない」という指摘や「たとえその詩を一通り解釈し理解できていたとしても、感動しない場合だってある」という指摘は、「感動」を授業の中心に据えることの難しさを指摘している。感動したかどうかということは、外からわかるものではないし、感動しないことはその詩を味わっていないことになる（先のたとえでいえば、おいしくないと思うことは、その食べ物を味わっていないことになる）というのでは、子供の内面を誘導、もしくは強制するような指導になりかねない。

そこで菅氏は、詩の授業に「解釈」という観点を持ち込むことの必要性を主張する。

だが、解釈は別である。たとえその子にとって感動の薄い詩でも、解釈は可能である。どうしたら感動出来るかを具体的に教えるのは困難だが、どうしたらその詩の世界を自分の中に描けるか（意味性の強い詩であれば解釈、イメージ性の強い詩であればイメージを中心に）は、生徒全員に共通して指導できることである。私はこれを出来るだけ生徒個人個人の読みに即して、具体的に自分の中に詩的世界を創造させてみることで、詩の読み方を指導していけるような方法を考えていきたいと思っている（詩教材が感動できないような質の低いものであって良いという意味ではない）。

前にも述べたように、私は鑑賞そのものを感性的に体験させることが間違いだとか、無駄だと考えているわけではない。詩教育ではこの両面を明確におさえ、それぞれの面からの指導法を考えて、それをうまくかみ合わせて行くことが必要だと考えている。

（439 頁 10 行目～後から 18 行目）

この菅氏の指摘には注目しておきたい。菅氏は「どうしたらその詩の世界を自分の中に描けるか」という「詩の読み方」の指導を、詩教育の中に取り入れることを提案しているのである。解釈・読解という観点は、従来の「感動重視型の詩教育」では「読解作業や言語分析に終始して、詩を読むことを嫌いな子供にさせてはならない」（小海永二氏）や「授業がひどく理屈っぽくなって、そこにふくらみや脈うちがなく、子どもの思考や感情のやわらかな起伏がほとんど感じられないひからびたものになってしまう」（武田常夫氏）という理由のもとに避けられてきた観点である。菅氏はそこに再び目を向けているのである。そして「詩教育ではこの両面を明確におさえ、それぞれの面からの指導法を考えて、それをうまくかみ合わせて行くことが必要」と述べる。つまり、「感動」という内的な学習効果と「解釈」という客観的な学習効果をバランスよく展開することを詩の授業の理想とするのである。菅氏は、論文の最後を次のように締めくくっている。

教材によって、あるいは子供の実態に応じて、この二つの方法が組み合わされて詩教育は進められるべきであろう。詩教育は、一つの方法だけでは覆えないということを前提とすべきである。

（443 頁 4～5 行目）

菅氏のこの指摘は、詩教育というものはかくあるべきだというような定義づけの難しさを示している。「感動」をこそ教えるという授業では無理が生じるが、「解釈」を教えればよいというのでは、やはり詩を授業で扱うことの意味を十分に満たしておらず、片手落ちになってしまう。「教材によって、あるいは子供の実態に応じて、この二つの方法が組み合わされて詩教育は進められるべき」という主張が、菅氏の結論であるといえるだろう。つまり、菅氏は詩教育における「感動」と「認識」の融合の必要性を示唆しているのである。

菅氏のこの論文における立場は、従来の「感動重視型の詩教育」を批判しつつも、「感動」は詩から喚起される重要な要素であることを認め、「解釈」とのバランスをうまくとることで詩の授業を進めていくべきであるというものである。「感動」と「解釈」を両極とした場合、その中間で行われる詩の授業の必要性を示したものといえる。

### （三）茨木・菅両氏の共通点

両氏の論に共通して言えることは、「感動」を教えることの難しさを主張していることである。「感動」は極めて個人的で、内発的なものであるので、それを「指導」という形で教えることは難しいという立場は共通するところである。さらに、教室という場には、ひとつの詩作品に対して、様々な捉え方をしている子供がいることを両氏とも指摘している。鑑賞という観点に限って考えれば、一読しただけで、これ以上教師の働きかけが必要ないと思われるほどの鑑賞を示す子供がいる一方で、内容はわかっても何も感じない子供もいるのである。鑑賞こそ詩教育だと掲げてしまえば、感動のできない子に対する指導はどうすればよいのかという問題が残ってしまうのである。

このような点を危惧しながらも、詩はやはり鑑賞することが価値であるという立場を崩さずに詩の授業の改善を訴えたのが茨木氏であり、「感動」と「解釈」の融合の必要性を提案したのが菅氏であるといえる。両氏とも、一読者として詩を読むのではなく、教育という場において詩を扱うという観点に立ち、「感動」を中心に据えた授業のもろさを指摘している。従来の「感動重視型の詩教育」が目指した「詩のよい読者を育てる」という目標は、教育という場においての「詩の授業」では機能しないということを指摘する論考として位置付けることができるだろう。

こうした指摘がなされる中で、菅氏のいう「解釈」の側面に目を向けた詩教育理論が注目されるようになる。それが、1980年代からの「認識の詩教育」である。この詩教育の流れについて次節で述べていく。

## 第三節 認識を軸とした詩教育（1980年代の詩教育）

本節では、詩を教育の場で扱うにあたって、確かなものを教材価値として取り出そうとした実践理論について考察する。ここでは足立悦男氏の提唱する「見方の詩教育」に注目したい。足立氏は、従来の感動を軸とした詩教育を批判し、「認識」を詩教育の中心に据えることで、詩教育の中に確かな学びを見出そうとした国語教育者である。足立氏の理論は現在も進化を続けているが、ここでは1980年代の詩教育に大きな影響を与えた「見方の詩教育」を分析することで、「認識の詩教育」の理論をつかんでいく。

### 一 詩から取り出せる確かな教材価値

#### （一）「見方の詩教育」に注目して

ここでは足立氏の論文「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」（1983年、「教育科学国語教育」No.318、明治図書）を見ていく。この論文は、足立氏の「見方の詩教育」理論を考えるうえでもっとも基礎となる論文である。この論文の展開は、従来の「感動重視型の詩教育」の問題点を指摘した上で、「詩人のものの見方」に着目した新たな詩教育論を提唱するという二段構造になっている。論文の構成は以下のようなものである。

- 一 鑑賞指導の何が問題か
- 二 鑑賞指導のどこが問題か
- 三 「見方の詩教育」の主張
- 四 叙事詩教材の可能性

では、各節に沿って、足立氏の主張を丁寧にみていく。

まず足立氏は「一 鑑賞指導の何が問題か」の中で向山洋一氏の引用した藤井圀彦氏の文章を引いている。足立氏の主張の出発点ともいえる部分であるので、ここでもその文章をそのまま以下に示す。

(今までの) 詩の指導における指導内容は (およそ次のようであった。)

- ① 情景や心情を読みとらせる。
- ② 作者の立場や気持ちを考えさせる。
- ③ 情感にひたらせる。
- ④ 表現の特徴に気付かせる。
- ⑤ 感想を述べることができるようにする。

前項のような指導内容を消化する際に、どうしたら「……わからせる」ことができるのか、どうしたら「ひたらせる」ことができるのかということが、今までの指導では不問になっている。指導の根拠とする理論がなく、恣意的とまではいなくても、児童の感想を手がかりにしたその場主義の扱いに終っていないか。

(284 頁後から 2 行目～285 頁 7 行目)

この指摘を受け、足立氏は次のように述べる。

この問題提起をわたしも、重視したい。詩教育の現状をかなりの的確につかんだ発言と思われるからである。中でも①～③のねらいは、詩の鑑賞指導が一貫して掲げてきた指導目標であった。(中略)「心情」「気持ち」「情感」といった、実に不確かなものが、授業の中で問われていた。確かめようのないものが、教育の対象とされていたのである。この傾向の詩教育をわたしは、「情緒主義の詩教育」と呼ぶ。そして、鑑賞指導といわれる詩の授業は、その構造の中に、この「情緒主義」の傾向を抱えこんできたとみられるのである。

(285 頁後から 8 行目～285 頁後から 2 行目、傍線：引用者、以下同じ)

足立氏は、「心情」「気持ち」「情感」を問う詩教育を「情緒主義の詩教育」と呼ぶ。この傾向は、本論文で「感動重視型の詩教育」と呼んできたものと同じ傾向の詩教育である。足立氏の指摘をみると、「指導の根拠とする理論がなく、恣意的とまではいなくても、児童の感想を手がかりにしたその場主義の扱いに終って」いるという点を向山氏と同様、足立氏も共通の問題として捉えていることがわかる。足立氏はその原因として「心情」「気持ち」「情感」は「実に不確かなもの」で「確かめようのないもの」であり、それが授業の中

で問われ、教育の対象とされてきたということを指摘する。つまり、足立氏は、授業や教育で扱われるべきは「心情」「気持ち」「情感」といった不確かなものではなく、確かなものでなければならないという立場から「情緒主義の詩教育」を批判するのである。

足立氏は「鑑賞指導のもつ構造上の問題」(287 頁 3 行目)と「それを批判的にこえていく詩教育論」(287 頁 4 行目)という二つの軸を設定し、次のような四つのテーマを掲げる。

- (1) 詩の鑑賞指導は「感じ方の詩教育」であった、ということ。その傾向に対する批判。
- (2) 「感じ方」は教えられるか。教えられないという立場からの検討。
- (3) 「詩人のものの見方」を重視する詩教育の主張。認識の詩教育という観点からの問い直し。
- (4) 詩教材に対する考え方の転換。日常性の観点からの問い直し。

(287 頁 6 行目～9 行目)

足立氏の掲げるこの四つのテーマは、本論文前節でも述べてきたように、詩教育の立場で広く問われている課題である。とくに(2)に挙げられた『「感じ方」は教えられるか』というテーマは、従来の「感動重視型の詩教育」を越えていくためには避けて通れないテーマでもある。足立氏はこのテーマに対し「教えられないという立場」に立ち、「詩人のものの見方」という切り口を武器に新たな詩教育論を構築しようするのである。

それでは、足立氏の鑑賞指導に対する批判とそれを越えていく詩教育論について具体的にみていきたい。

足立氏は「二 鑑賞指導のどこが問題か」の中で、鑑賞指導の代表的な授業記録として武田常夫氏の『詩の授業』(1971 年、明治図書)を取り上げ、具体的に検討を重ねている。足立氏はまず、「一時間の授業の流れ」を引く。

- ア 全体の読み(各自、自由に読む)
- イ 指名読み(二、三人～四、五人の子どもに朗読させる。教師の朗読は、アかイのどちらかで行う)
- ウ むずかしい言葉の説明(おもに教師の説明で処理する)
- エ 表現を読み取る
- オ 朗読(各自の読み、指名読み)

(287 頁後から 2 行目～288 頁 3 行目)

足立氏はこの授業展開を「詩の授業でもっとも多くみられる授業の型」(288 頁 5 行目)であり「鑑賞指導の典型的な授業パターン」(288 頁 5 行目)であるとする。続いて氏は、この展開に即した記録として「秋へ」という詩の授業(六年生)を取り上げている。ここでは作品と引用された授業記録を引く。

秋へ

村野四郎

コスモスの向こうを  
傷兵がとおる

赤い帽子と  
白い服と

手をとるひとと  
手をひかれるひとと

あたたかく  
きよらかに

冬へかたむく  
秋の中を

「この詩を読んで、ひとつの絵のような情景が頭に浮かんでできますか？」

「はい」

「信ちゃん……」

「ぼく、『野ばら』（小川未明）みたいな…」

「『野ばら』の、どの辺？」

「野ばらの花が咲いているところで、老人と青年が、仲よく話し合っているような風景」

「ぼくは、感じとしては信ちゃんと同じだけど、風景なんかは、全然ちがっていて、枯葉が散っているような、さびしい感じ」

「どの辺から、そういう感じを受けたの？」

「傷兵がとおる、ふゆにかたむく秋のなかを、というところ」

「ぼくも、のばらとは全然ちがっていて、病院があって、コスモスの花壇があって、そのそばを、赤い帽子の傷兵と白い服を着た看護婦さんが、ゆっくり歩いている、という感じ」

「わたしは、土手のようなところにコスモスが咲いていて、そのむこうを、傷兵と看護婦さんがしずかに歩いているような感じです」

「ぼくはやっぱり信ちゃんと同じで、遠くはなれた国境のあたりを、傷兵と看護婦さんが、しずかに歩いている、という感じです」

・・・(中略)・・・

「どうだろうね。」

あたたかく  
きよらかに

冬へかたむく  
秋の中を

という詩のもつ感じは、戦場で傷ついて血まみれになった兵士が、看護婦さんに運ばれていくといった、血なまぐさい感じだろうか。それとも、傷ついたひとりの兵士が、いま病院でしずかにその傷をなおしている、その苦しみとたたかっている、それを看護婦さんが、そばから手をそえている、そんなふうを考えれば、この詩の感じはずいぶん変わってくるはずだけれど、どっちにとった方がいいだろう」

・・・(中略)・・・

「ぼくは、はじめてこの詩を読んだときは、この傷兵は血だらけで運ばれてきたように思ったけど、いまは、そういう感じよりも、もっと静かで、きれいで、秋の空気のように澄んでみえるような気がします。そして、なんとなく悲しいような感じがします。」

(288 頁 7 行目～291 頁 8 行目)

足立氏によれば、この記録が前述の「一時間の授業の流れ」のうちの「エ 表現を読みとる」の場面で交わされた問答のすべてであるという。足立氏はこの授業場面について「詩の鑑賞指導の、これもまた典型的な授業場面とみなしてもよいかと思う。と同時に、わたしのいう『情緒主義の詩教育』の典型的な事例でもある。」(291 頁 11～12 行目) と述べる。その上で、次のような批判を加える。

詩教材を媒介にして、子どもたちがのびのびと発言する授業は、見ていて快い。このばあいも、記録の背後から、せいいっぱい発言する子どもたちの顔がうかぶ。明るい授業風景である。たしかに、形としての授業は成立している。しかし、ここでは何が教育されているのであろうか。「秋へ」という詩教材の、何が教えられたのであろうか。おそらく何も教えられてはいない。わたしには、これだという確かなものがつかめない。その理由は、はっきりしている。「感じ方」の詩の授業だからである。

(291 頁後から 5 行目～後から 1 行目)

足立氏は「子どもたちがのびのびと発言する授業」や「明るい授業風景」という点ではよい評価をしている。しかし、それを「形としての授業」という。それは、この授業では「おそらく何も教えられていない」からである。つまり、氏は授業の中で教育されたもの、教えられたものを明確にする必要があるという立場に立って、この授業のような「感動重視型の詩教育」を批判しているということがよくわかる。「感じ方」を問う授業では、確かに子どもたちののびのびとした発言が期待できる。ひとつの定まった答えがないから、子どもたちは自分の感じたことを発言すればよく、その発言は教師に無条件に認めてもらえる。だから子どもたちは生き活きと発言をし、よい授業が展開されているようにみえる。従来の「感動重視型の詩教育」では、こうした子どもたちの生き活きとした学びの姿勢を引き出すことこそが詩教育の醍醐味とされてきたのである。

しかし、足立氏はそれを「形としての授業」だと斬る。つまり、いくら子どもたちが生き活きと活動していても、授業の中で何が教えられたのかがはっきりしないのでは、不完全な授業なのである。この点について、足立氏はさらに具体的な考察を加える。

子どもたちの発言の文末に注意してみれば、それがわかる。「～という感じ」といった文末が目につく。武田氏自身も、何度か使っている。「感じ」だから、のびのびと発言できたのだといえる。しかし、きびしくみれば、この詩からこんな印象をもったということが述べられているにすぎない。ふつうには教師の、「どんな感じがしますか」といった発問がくりかえされる。この発問パターンから引き出される発言は、当然のように、「～という感じがします」となるほかない。鑑賞指導と称される詩の授業に、もっとも多くみられる授業パターンが、この「感じ方」の問答である。

この点に、鑑賞指導の特徴と、そして問題点とが同居していたと思う。「感じ方」を重視する詩教育の、構造上の問題としてである。

(292 頁 1 行目～7 行目)

足立氏は、鑑賞指導の授業パターンを『「感じ方」の問答』とまとめている。足立氏の指摘するとおり、たしかに「感じ方」を問題にする授業では「どんな感じがしますか」という発問から「～という感じがします」という発言を引き出すという展開が一般的であり当然の流れといえる。子どもたちの内面では、詩を読み、イメージを膨らませ、それを自分の言葉で表現しようとする営みが行われているわけである。足立氏はそれを「この詩からこんな印象をもったということが述べられているにすぎない」という。たしかに「わたしは～という感じがしました。」と自分の印象を発言してしまえば、それで終わりである。

「感動重視型の詩教育」の授業の核には「子供たちがそこで感じたことを、あるいは深め、あるいは修正・補正していく過程」(小海永二氏)が据えられていた。その方法としては子どもたちによる話し合いが展開される。そして、「話し合いの中で子供たちが他の発言者の意見に耳を傾けることにより、十分納得の上で自分の当初の感じ方を修正してゆくということはあるし、それは非常に良いこと」(小海永二氏)とされていた。

しかし、この足立氏の指摘を受けてその過程を捉えるならば、「～という感じがします。」「～という感じもしてきました。」という印象の述べ合いが続いていることには変わりはない。ここで感じ方が変わったとしても、それは例えば、おいしくないと思った給食のおかずを、周りのみんながおいしいと言っているから、なんだかおいしいような気がしてきた、ということと同じようなことではないだろうか。最後までおいしくないと感じていることが悪いことではないし、おいしいと感じるようになることがよいこととも言えない。つまり、『「感じ方」の問答』では、始めの「感じ」が変化したにしろしないにしろ、印象を述べているだけという点では、そこで教育されたものや教えられたものは明確にはならず、詩の授業としては不完全なものとなるのである。これが足立氏が『「感じ方」の問答』として批判する鑑賞指導の特徴と問題点なのである。

では、そうした足立氏が詩教育への新たな切り口として掲げる「見方の詩教育」とはど

のような理論なのだろうか。

足立氏は「三 『見方の詩教育』の主張」の中で、再度「感じ」と詩教育との関連について構造上の問題を指摘する。

詩教育から誘発される「感じ」をわたしは否定するのではない。「感じ方」は、詩教材のみちびく機能の一つである。鑑賞指導がそれを、構造的に詩教育の中核にすえつづけてきたことを問題としているわけである。

(中略)

鑑賞指導に欠落していたのは、「感じ方」というものが、それ自体としては教えることのできないものではないか、といった疑念である。なぜなら、「感じ方」は、そう感じる主体の、多分に恣意的な心的作用にすぎないからである。あくまでひとりの「鑑賞」の枠内で成立し、その枠内で終結されるべき心的作用である。その点で、他者と共有しにくく、詩の授業を困難にみちびく要因となっていたと考えられるのである。

「感じ方」に焦点を当てる鑑賞指導が、のびやかな指導風景をつくりだしていった功績は認めたい。しかしその反面で、詩の授業をきわめて漠然としたものとしていった事実をみのがすわけにはいかない。

(292 頁 9 行目～293 頁 3 行目)

ここで足立氏は、詩の授業で「感じ方」を扱うこと自体を否定しているのではないことがわかる。氏が問題としているのは、「感じ方」ばかりに焦点があてられた詩教育なのである。足立氏は、「感じ方」について「多分に恣意的な心的作用」であり「ひとりの『鑑賞』の枠内で成立し、その枠内で集結されるべき心的作用」といい、「他者と共有しにくく」いものと捉える。その「感じ方」を授業の中心に据えることを構造上の問題点として指摘するのである。

このことを実際の授業場面をイメージしながら考えてみるとわかりやすい。初発の感想などに見られるように、子どもたちが詩を読んで感じることは、他の人がどう感じたのかには関係なく、個人の感じ方として絶対的に存在する。それは、固有のものとして個人の中に終結する。偶然にも同じような「感じ」を抱く子どもがいるかもしれないが、「感じ方」が人それぞれ異なるということは当然のことである。その「感じ」を授業の中で共有させようとしても、子どもたちが個人の「感じる」ままに詩を捉え発言していくので、授業にまとまりがなく「きわめて漠然としたもの」になってしまうのである。このような授業に陥ってしまうことの問題点を、足立氏は「感じ方」中心の構造に見出しているのである。この点を確認した上で、足立氏は新たな切り口を提示する。それが「ものの見方」である。

鑑賞指導の詩教育は、詩人の「ものの見方」という点に注意を払ってこなかった。詩に内在する、このもう一つの有力な機能に注目すべきかと思う。詩人の「ものの見方」に焦点を当て、指導の対象にすえる。そういった詩教育の構想を、ここで提案してみたい。

(293 頁後から 3 行目～293 頁最終行)

足立氏は「詩に内在する」「有力な機能」として「詩人の『ものの見方』」に注目するのである。ここで足立氏が「詩人の」という観点を持ち出していることに注目しておきたい。氏は詩作品のみならず、作者の存在を授業の中に持ち込もうとしているのである。

これまで「感動重視型の詩教育」を越えようとしてきた理論はあくまで作品にこだわっていた理論であった。例えば、前節で取り上げた菅氏は次のように述べていた。

たとえその子にとって感動の薄い詩でも、解釈は可能である。どうしたら感動出来るかを具体的に教えるのは困難だが、どうしたらその詩の世界を自分の中に描けるか（意味性の強い詩であれば解釈、イメージ性の強い詩であればイメージを中心に）は、生徒全員に共通して指導できることである。私はこれを出来るだけ生徒個人個人の読みに即して、具体的に自分の中に詩的世界を創造させることで、詩の読み方を指導していきけるような方法を考えていきたいと思っている。

（439 頁 10 行目～後から 15 行目）

「解釈」の必要性を示した菅氏の主張であるが、あくまで「作品」をどう読ませるかという観点からの主張である。これに対し、足立氏の提案は、詩人の「ものの見方」、つまりは「作者」の「ものの見方」というように、作品の背後にある作者の視点を教材価値として取り出そうとしているところが、斬新な切り口であるといえよう。

足立氏は「ものの見方」に注目する理由として次の三点を挙げる。

詩人の「ものの見方」に注目するのは、第一に、詩に内在する機能のうち、確かなものとして取り出せること。第二に、子どもたちの現実認識をゆさぶり、変えていく働きをもっていること。第三に、詩教材で教えていくことの内容がはっきりしてくると思われるからである。

（294 頁 1 行目～3 行目）

この観点に沿って、足立氏は先の「秋へ」を例に教材価値の組み替えを試みている。以下に足立氏の示す授業のねらいと、「秋へ」の教材解釈を引用する。

詩のおいて、ありのままの客観描写はありえない。詩人が何かに目をとめ、何かを写しとろうとするとき、すでにそこに、詩人の価値観・価値意識が忍びこんでいる。詩人に固有の「ものの見方」として、である。それを取り出していくことを、詩の授業のねらいとする。

（294 頁 6 行目～8 行目）

傷ついた兵士たちの姿を詩人は、外面的には〈あかい帽子と／白い服と〉と見る。そして内面的には〈あたたかく／きよらかに〉と見た。兵士たちがどのような思いで歩いているか、その点は不明である。兵士たちの「気持ち」を押し量ることに意味はない。それもまた、不確かなものだからである。はっきりしていることは、この詩人に、その

ように見えたという、作品の上に現れたかぎりの「情景」以外にない。コスモスの鮮やかな色彩と、〈あかい帽子〉と〈白い服〉との対比的な色彩とに、まず目がいく認識者であること。血のにじんだ包帯をみて、それが〈あかい帽子〉とみえる認識者であること。そういったこの詩人の認識の仕方を、この詩の魅力としてとらえさせたい。

題名が〈秋へ〉となっている。ここにも、この詩人の、傷兵に対する「見方」を知る手がかりがある。終連の季節感からすれば〈冬へ〉である。しかし、傷兵（の列）が〈あたたかく・きよらかに〉見える詩人の「ものの見方」からすれば、彼らを〈秋へ〉とどめておきたかったのだと理解できよう。この点もとらえさせたい。

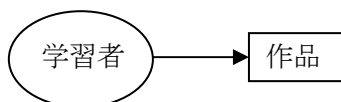
(294 頁 9 行目～17 行目)

足立氏の教材解釈の背景には必ず作者の存在があることがわかる。氏は、詩作品には必ず「詩人の価値観・価値意識」つまり「詩人に固有の『ものの見方』」が忍びこんでいるとし、それを取り出すことを授業のねらいに設定する。学習者は、作品を読むときに、その作品世界へと心を通わせるのではなく、その詩を描いている作者の存在を意識し、その作者に寄り添うように作品を読むということになる。

足立氏の具体的な「秋へ」解釈を見てみると、そのことがよくわかる。足立氏は「兵士たちの気持ちを推し量ることに意味はない」といい、「～認識者であること」「～とみえる認識者であること」「そういったこの詩人の認識の仕方」を捉えさせたいという。「兵士」は作品の中に登場する人物であり、認識者（詩人）はその存在を作品の中には示さない、いわば背後にいる存在である。足立氏が注目するのは、その背後の存在なのである。作者（詩人）がどのような「ものの見方」をしたからこの作品ができたのか、それを学習者に考えさせ、それを教材価値として据えようというのである。

以上が、足立氏の試みる詩教育の構造的な組み換えの軸である。従来は学習者は作品と格闘するというスタンスで授業が進められていた。しかし、足立理論では、学習者が格闘する相手は作者ということになる。目の前にある作品を通して、目の前にいない作者の「ものの見方」を探ること、この過程を詩教育の中心に据えようというのである。従来は学習者と作品との関係でしかなかったものを、作品の背後にある作者の存在を持ち出した点において、構造上の大きな組み換えといえるのである（図1）。

《従来の構造》



《足立氏の提唱する構造》

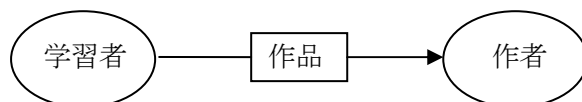


図1 「見方の詩教育」の構造

次に足立氏は、作品から「詩人のものの見方」を取り出すことの意義について、次のように述べる。

詩人の「ものの見方」は、それが個性的であればあるほど、子どもたちの「ものの見方」に刺激を与える。子どもたちの現実認識の仕方のどの部分に、どのような刺激を与えているのか、その点を授業の中で確かめていく。叙景詩であっても、こういった観点から、その教材価値を見直していくことができると思う。

(295 頁 2 行目～4 行目)

足立氏はここで「詩人の『ものの見方』」と「子どもたちの『ものの見方』」というふたつの項を挙げる。そして「ものの見方」を「現実認識の仕方」と置き換える。つまり、詩人のものの見方（現実認識の仕方）と子どもたちのものの見方（現実認識の仕方）との衝突という構図を授業の中に展開することになる。その中で、詩人のそれが子どもたちのそれに「刺激」を与えるというのである。

また、氏がここで「刺激」という言葉を用いていることにも注目しておこう。単なる「影響」ではなく「刺激」と称されるその実体はなんであろうか。わたしはそれを「新しいものの見方の発見」と置き換えればよいかと思う。それはつまり興奮を伴うような衝撃なのである。このように考えれば、足立氏は、子どもたちがある詩作品に触れることにより、今まで持ち得なかった「新たなものの見方」を発見し体得するという過程をある種の衝撃と捉え、そこに詩教育の意義を見出しているといえる。

この後、足立氏の主張は教材選択に關してのことに移っていく。氏の着眼点は「もっと卑近な素材で」「認識者としての資質が如実に現れている作品」(295 頁 7～8 行目)である。まず氏は「塀のむこう」(村野四郎)を取り上げ、教材分析を行っている。それを次に引用する。

塀のむこう                      村野四郎

さよならあ   と手を振り  
すぐその塀の角を曲がって  
彼は見えなくなったが  
もう   二度と帰ってくることはあるまい

塀のむこうに何があるか  
どんな世界がはじまるのか  
それを知っているものは誰もいないだろう

言葉もなければ   要塞もなく  
墓もない  
ぞっとするような   その他国の谷間から  
這い上がってきたものなど誰もいない

地球はそこから  
深あく欠けているのだ

詩集『亡羊記』（1959年）所収の作品である。この詩に出会うと、〈塀〉という日常的に見慣れてきたものが、反転して見えてくる。「地球は丸い」という認識に安住してきた子どもたちは（そして、わたしたちも）、その固定的な認識を激しくムチ打たれることになる。日常的な素材を使いながら、とてつもないスケールの存在の不安をえぐりだしてみせる、その詩人の認識の仕方に魅了されるのである。詩人の「ものの見方」そのものの中に、すでに教材価値が内在している。詩人の「ものの見方」の特質を取り出していくまでを見届けるのが、教師の仕事である。

（295 頁 9 行目～296 頁 11 行目）

この作品について足立氏は「『地球は丸い』という認識」を「激しくムチ打たれることになる」という。この「ムチ打たれる」という言い回しからも、氏は新しい認識に出会うことを大きな衝撃と捉えていることがうかがえる。作者は「塀のむこう」という身近な素材に着目し、それを「地球はそこから／深あく欠けているのだ」と表現する。その「ものの見方」の中に、教材価値が内在しているというのである。

こうした立場に立ち、足立氏は再度自らの主張を確認する。

詩教材をみる観点の、構造上の組み替えが必要なのだと考える。つまり、「鑑賞」という地平を突きぬけたところで、詩教育の成立をねらいたいのである。その意味で感性の詩教育より認識の詩教育を、ひらたくいえば、「感じ方の詩教育」より「見方の詩教育」を、といった視座の転換が問われているといえる。

（297 頁 4 行目～6 行目）

この主張が足立理論の軸である。感性（感じ方）の詩教育から認識（見方）の詩教育へという構造改革、これが足立氏が詩教育界へ掲げるテーマである。

足立氏は「四 叙事詩教材の可能性」の中で、まず、「ものを認識すること」と「ものを感じる」との関係について、西郷竹彦氏の文章を引いて考察を加える。

「感じ方」そのものを変えようというのはナンセンスです。「ものの見方・考え方」が変わった結果として「感じ方」がちがってくるのです。たとえば、お百姓は田や畑で作物を作る。日照りが続くと、ああ水がほしい、と思います。そういうときに雨が降ってくると、「いいおしめり」だと感じる。「いいおしめり」と感じなさい、と子どもに教えようとしたってダメです。それは、水が農作物にとって大事だという見方・考え方が基本にあるから、「いいおしめり」というふうに雨を見る(感じる)ことになるのです。

（西郷竹彦『作文の見方』明治図書、四五ページ）

直接、詩教育について述べられたものではないが、ここで指摘されている「見方が変

わる→感じ方も変わる」というテーゼは、「見方の詩教育」の構想を側面から勇気づけてくれる。

(298 頁 5 行目～12 行目)

ここで行われている指摘は、詩教育の中に「感じ方」と「見方」をどう位置づけるかという問題である。これは先に引用した「詩教育から誘発される「感じ」をわたしは否定するのではない。「感じ方」は、詩教材のみちびく機能の一つである。鑑賞指導がそれを、構造的に詩教育の中核にすえつづけてきたことを問題としているわけである。」という足立氏の立場が見える。つまり、「感じ方」についても、それを完全に捨て去ってしまつては、詩教育としては不完全なものになってしまうということを、重々承知しているからこそその論述である。そこで、「見方が変わる→感じ方も変わる」というテーゼを基盤に、詩教育において「見方」に注目することの意義を主張するのである。

次に足立氏は、こうした詩教育論を展開するにあたっての動機として、次のように述べる。

詩教育をもっと、日常的なレベルにまで引きもどきたいというつよい思いがわたしにはある。わたしの詩教育論の構想は、この観点をつきつめてみるための試行であつたといつてもよい。すでに評価の定まった詩（安定教材）がそこにある。それをどう教えるかという発想では、これからの詩教育を切りひらくことはできないと考える。詩教育にとって必要なのは、すぐれた詩作品でなく、すぐれた詩教材である。それも、日常のレベルに題材をとった叙事詩。子どもたちの固定的になりがちな「ものの見方」をつきくずし、解き放ってくれるような叙事詩に、正当な位置を与えたい。

(298 頁最終行～299 頁 5 行目)

この記述からも足立氏が「子どもたちの固定的になりがちな『ものの見方』をつきくずすことに詩教育の意義を見出していることがわかる。氏はその教材として「日常のレベルに題材をとった叙事詩」に注目する。氏は具体例として次のような作品をあげて考察を加えている。それを次に引用する。

日常の犬      村野四郎  
その顔を よく見ていると  
顔というものではないように思われてくる  
主とよばれる不確かなものを  
ぼんやり反応して  
やっと没落にたえているような形象  
顔でもなければ 尻尾でもない  
——それなら あれに牛乳をのませて育てた  
私たちの家族とは

どういふものなのか

あれが 向うを向いて歩み去るときは  
いまにも永遠の中へ消えそうに見える  
そして ふいに立ちどまって  
こちらの方を振りむくとき  
私たちの家族の心臓は 真青になる  
それはもう まったく犬ではないから

〈犬〉に敢えて〈日常の〉と付けたところに、日常というものの、見方の拮据りがねらわれている。

〈犬〉がこのように見える一瞬は、たしかにある。そう見えることの怖さから、わたしたちは見ようとしなない。見ようとしなない「ものの見方」に安住しているわけだ。その安定的な「ものの見方」が、この詩によってくずされる。〈犬〉がそのように見えた詩人の認識の仕方によって、である。この詩に現れた詩人の認識は、子どもたちのそれをはるかにこえるものであろう。詩人と読者とのこの認識の落差が、教材価値をうむ。その点に、教材としてのレベルの高さが認められると思う。

(300 頁 6 行目～301 頁 10 行目)

ここで足立氏は、具体的な教材価値について述べている。氏の言う教材価値は「詩人と読者とのこの認識の落差」である。読者（授業においては学習者）が普段から〈犬〉に対してもっている見方は「安定的な『ものの見方』」であり、それが「詩人の認識の仕方」によって「くずされる」のである。つまり、学習者は、詩作品を読む（学ぶ）前と後とでは、〈犬〉に対する見方が異なるといことになる。完全に変化しないとしても、異なった見方を発見し体得することにはなるはずである。このプロセスが足立氏の言う「見方」を教えるということになるのであろう。「感じ方」との関連で言えば、〈犬〉に対する新たな「見方」を体得することによって、〈犬〉に対して新たな「感じ」をも抱くことになる。それが詩教育でねらわれるべきなのである。そして氏は、学習者と詩人との間に認識の落差のある作品こそ、高いレベルの教材として機能しうることを主張するのである。

また、氏は詩教育で叙事詩を扱うことについて、次のように述べる。

児童詩には、叙情詩が少ない。子どもたちの興味は「もの」や「こと」に集中している。だから、「もの」や「こと」について書かれた叙事詩が多いのである。この事実も、詩教材の中心を叙事詩におくことを意義づけてくれる。

(302 頁 7 行目～8 行目)

子どもたちが普段の生活の中でもつ「もの」や「こと」に対する認識に、刺激を与えていく「見方の詩教育」は、子どもたちの実態にもあっているという指摘である。

以上が、論文「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」に沿って見てきた「見方の詩教育」の概要である。足立氏の主張は以下の四点にまとめられるかと思う。

- ①従来の「感じ方」に換え「見方」を詩の授業の中心にすえるという構造上の組み換えが必要である。
- ②作品から詩人のものの見方を取り出すことを授業のねらいとし、その詩人の見方でもって子どもたちの日常の見方に刺激を与える。
- ③教材としては、日常のレベルに題材をとり、かつ子どもたちの認識と詩人の認識とのあいだに落差がある作品ほど、教材価値の高い作品といえる。
- ④「見方の詩教育」では、叙事詩を有効に活用することで、効果的な授業を展開できる可能性がある。

これが足立氏の主張する「見方の詩教育」の理論と詩教材に対する考え方の転換の軸ということになる。従来の「感動重視型の詩教育」を越える手段として、詩教育の中心を置き換えるという構造改革を狙った理論として、おおいに注目すべきである。

## (二)「見方の詩教育」への反響

ここからは足立氏の提唱する「見方の詩教育」が国語教育界に対しどのような波紋を広げたのかについて検討する。考察の対象として取り上げるのは、『教育科学国語教育』（1983年6月、明治図書）の中で行われた誌上シンポジウムである。ここでは、足立悦男氏の論文「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」に対して様々な意見が寄せられている。意見を寄せているのは、以下の六人である。

- 関口安義氏 「新しい詩教育論の出現」  
宇佐美寛氏 「見方の詩教育の恣意性」  
菅邦男氏 「詩教育の一環として」  
大西忠治氏 「『鑑賞指導』も『見方の詩教育』も五十歩百歩ではないか」  
安藤操氏 「『詩を味わう』ことと授業のあり方」  
大河原忠蔵氏 「詩で何を教えるかの問題の重要性」

以下に各氏の意見を見ていく。各意見者の主張を、引用の形で箇条書きで示した後、考察を加えた。

### 関口安義氏の意見

- ・ここに新しい詩教育論が確実に存在するのを知って、心高まる思いであった。(17 頁 2~3 行目)
- ・提案の文章の一と二の章では、〈鑑賞指導〉と称される詩の授業批判が、説得力豊かに展開される。肯定できるところの多い箇所だ。(18 頁 5~7 行目)
- ・〈感じ方〉は「主体の多分に恣意的な心的作用」と安易に割り切ってしまうことには疑問があり、いま少し考えてみななければならぬ点があるようだ。つまり〈感じ方〉は「他

者と共有しにくい」固有のものであると同時に、個人差を越えて共有できる面もあるのではないかという観点の要請である。(20 頁 5~10 行目)

- ・詩の授業には、他にも考えなければならないいくつかの大切な問題がある。(中略) 第一は文学言語の教育の問題である。(中略) 第二は理解から表現への発展・関連学習の問題である。(22 頁 11~24 行目)

関口氏は大筋において「見方の詩教育」に共感的である。「感動重視型の詩教育」に対する批判については賛同の意を示すが、「感じ方」の捉え方においては足立氏と意見を異にしている。関口氏は「感じ方」について、「恣意的な心的作用」である側面も認めながら、それでも「共有できる面もある」という立場に立つのである。さらに授業の観点からは、文学言語教育の問題と、表現へとつなげる発展・関連学習の問題を指摘している。

#### 宇佐美寛氏の意見

- ・(足立) 氏の「見方の詩教育」もまた恣意的なものではないか。恣意的な理論・実践を生じさせるものではないか。(26 頁 10~12 行目)
- ・公的・規制的な制度である授業と私的で自由な鑑賞とは明確に区別すべきである。足立氏が「情緒主義の詩教育」と呼ぶものの誤りの根幹的部分は、この区別が全く無いということである。そして、当の足立氏もこの区別をしていない。(中略) だから、授業における詩解釈の方法が明確に自覚されない。「秋」解釈のような恣意性から逃れられないのである。／詩の授業とは何であるべきか。授業外の私的で自由な鑑賞のある側面に注目し、人為的にその側面の学習を促し、その側面の自覚を強めようとする営みであるべきである。学習者にとっては、これは不自然な社会的体験である。しかし、この体験によって自由な私的体験である鑑賞は助けられ促され補われる。(27 頁 20~33 行目)
- ・「見方の詩教育」というスローガンは、一応いい。しかし、このままでは、氏の「見方」は「情緒主義」的な「感じ方」とまだ癒着している。(28 頁後から 3 行目~最終行)

宇佐美氏の批判は痛烈である。「見方の詩教育」も恣意的なものであり、「感じ方」と癒着していると斬り捨てる。宇佐美氏は、自身の授業観にもとづいて「見方の詩教育」を批判する。宇佐美氏によれば、鑑賞のある側面に注目し、その側面の自覚を強めることを詩の授業と捉えている。その点において、「見方の詩教育」では解釈の方法が明確にされないと批判する。明確な方法が提示されない限り、作品から確かなものを取り出すのは不可能であり、その点、「見方の詩教育」もまだ恣意的であるという批判につながるのである。

#### 菅邦男氏の意見

- ・私は必ずしも「感じ方の詩教育」を否定し去るものではないが、こうした問題点が現在の詩教育に内在することは否めないと思う。(中略) 一つ一つの詩教材に対する授業がそれぞれの作品の鑑賞に終り、それが他の作品を読む力へと有効に繋がっていかないのではないかという疑念である。

- ・「詩人の認識のありよう」もまた、読者の受け取り方に左右される面を持つのであり、「実に確かなもの」とは言い難いのである。／詩人の認識それ自体はもともと一つであろうが、作品に表れたそれを読者がどう判断するかは、やはり多様なのではないか。「詩作品そのものよりも、背後にひかる詩人の認識のありようをとらえようとしたのであった」と言われても、それは作品を通してとらえて行く以外になく、「秋へ」という作品を通して見ている限り、それが「確かなもの」だという確証はない。(31 頁 30～39 行目)
- ・「詩教育にとって必要なのは、すぐれた詩作品ではなく、すぐれた詩教材である」と断じられると、詩教育が一定の範囲の教材(具体的には「日常性のレベルに題材をとった叙事詩」)をのみ対象とした限定されたものになってくるのではないかという疑念が現実味を帯びてくる。詩作品はある教育目的を達する為の手段と化すからである。(32 頁 28～33 行目)
- ・作品の「背後にひかる詩人の認識のありよう」ととらえさせ、「子どもたちの固定的になりがちな『ものの見方』をつきくずし、解き放って」いくことは、詩教育の重要な目的である。しかし、それが詩教育のすべてではあるまい。また、教育とは「教える」ことのみを指すわけでもないだろう。(32 頁 29～34 行目)
- ・詩における詩人の認識の仕方の魅力はそのユニークさにあり、その「ものの見方に触れてインパクトを受け、それをおもしろく思う(感じる)ところにあるのであって、それでもって自己の認識を一変させられるような、あるいは変革させられるようなところにあるのではないのではないか。(33 頁 13～18 行目)
- ・氏の論も一つの中核に位置付けようとしていることに変わりはなく、「詩人の認識の仕方」が「感じ方」にとってかわるだけである。／そうではなくて、わたしはいくつかの中核があってしかるべきだと思う。詩教育全体の中核ではなく、同傾向を示すいくつかの詩群の、それぞれの中核としてである。認識を中核とするもの、感じ方を中核とするもの、とうより、共通の特性を持つ詩群に分け、分析し、その詩群なりの読み方(逆に言えば教え方)を考えていくべきではないかと思う。(33 頁 38～46 行目)

「感動重視型の詩教育批判」には賛同している。しかし、認識のありようが確かなものであるかどうかという点に疑問を抱いている。それは、認識のありようもまた作品を通して学習者が捉えていくものであるからである。

また、教材選択についても危惧を呈する。詩作品の鑑賞を、教育目的を達するための手段と化してしまうことを恐れているのである。認識のありようによって子どもたちの認識を突き崩すという構造は認めているが、それが詩教育の全てではないという点に気を配っている。菅氏によれば、詩人の認識のありようをしったとしても、それをおもしろく思う程度であり、認識の仕方が変革するほどの作用を詩には求めている。つまり、菅氏の指摘は、「見方の詩教育」も詩作品を鑑賞するひとつの切り口としては有効であるが、それを全ての詩に当てはめることはできないというものである。それぞれの詩の特徴にあった中核があってしかるべきというのが氏の主張である。

### 大西忠治氏の意見

- ・「鑑賞指導」の批判の部分とでもいえるところについては、わたしもまた同感である。  
(35 頁 3~4 行目)
- ・「考え方」「見方」は学べるが、「感じ方」は学べないというのは、論理的な根拠は弱いと私は思う。いえることは、「見方」「考え方」より「感じ方」の方が、困難の程度が高いだろうとはいえるだけである。なぜなら、「感じ方」の方が「心的作用」だといえるなら、「考え方」「見方」も心的作用にほかならないからである。心的作用である以上、「ひとりの枠内で成立」すること、「恣意的」要素が入り込むことは否めないのである。(36 頁 10~17 行目)
- ・私は足立氏の次の提示を支持する。「詩の授業であっても教材の中から取り出せるもっと確かなものを、教える内容としていくべきである。」／ただその場合、私は〈作品の中に書かれているもの〉から〈読みとれる〉「ものの感じ方」「ものの考え方」「ものの見方」のうちに、「もっと確かなものを、教える内容としていくべきである。」と考えるのである。
- ・足立氏は、「感じ方」を教える恣意性を批判しながら、それにかえて、「ものの見方」「考え方」を置くことによって、別の恣意性を持ち出したにすぎないと思われる。つまり、五十歩・百歩ではないかといいたいのである。(37 頁 43 行目~38 頁 1 行目)
- ・鑑賞指導もほんとうは、「教材」の「作品」の「読み」とりを基礎にしないで成立する筈がないのである。「ものの見方」「考え方」をつかみとり「認識」を取り出すというのなら、不確かな作者＝詩人ではなく、教材・作品に書かれていることを読み取ること、これを基盤に置いて行うこと以外に、今までの詩教育の不確定性・恣意性を克服する道はないと私は思う。(39 頁 35~41 行目)
- ・私は、足立氏にはさんせいせず、鑑賞指導や、「ものの見方」の詩教育よりも、むしろ、「よみ方」の詩教育を主張したいのである。作者である詩人がどう認識したかではなく、詩句からどう読めるか、書かれている語句をどう読むことが、——鑑賞につながり、ものの「感じ方」「見方」「考え方」とを呼びおこしてくるものだと主張したいのである。(40 頁 27~33 行目)

鑑賞指導の批判については共感している。氏は「感じ方」も「見方」も大差はないという点で「見方の詩教育」に異議を述べる。どちらも「心的作用」であり、「恣意的」であると述べる。詩教育に確かなものを求めるという意見には賛成であるが、大西氏はあくまで作品を重視する。作品には「感じ方」「考え方」「見方」が含まれており、そのうちもっとも確かに取り出せるものを教えていくべきであるというのが氏の主張である。安易に作者の見方に教育内容を広げず、あくまで作品に書かれていることをどう読み取るのかということに重点をおくべきだとするのである。

### 安藤操氏の意見

- ・足立氏が批判するような「感じ方の詩教育」に終始していて、「認識」が欠落しているというようにいえるかどうかは、きめ細かく実践に立ち入って検討してみなければな

るまい。／また、それと共に足立氏のいわれる「認識の詩教育」という言葉の意味内容が、必ずしも明確ではないことも気になるのである。(42 頁 34~40 頁)

- ・足立氏が、しきりに述べられる「認識」というのは、おそらく作品のテーマ（主題）とイデー（思想）にかかわる作者と読者の関係なのであろう。そして、現実をどう認識するか、という認識の仕方を問題としたいのであろう、と推測したのだが、どうであろうか。
- ・武田氏は、イメージ化と朗読をすれば、ことさらそれ以上の深追いをしないでよいと考えているのだろう。／だが、それだけではややもの足りないのも確かである。(45 頁 4~8 行目)
- ・「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」と問う場合の「鑑賞指導」の内容を藤井氏のあげる五項目だけに限定すれば、これだけでは確かにものたらない。それは、感性的・理性的認識諸能力や想像力と、詩におけるレトリックの問題が明確に示されていないからである。また、「読解」と「鑑賞」の関係をどう考えるか、ということもなおざりにしてはなるまい。(46 頁 35~41 行目)

安藤氏は、イメージ化と朗読という従来の「感動重視型の詩教育」についてもものたりないとする一方、「見方の詩教育」についてもはっきりと賛同はしない。安藤氏の分析する作品のテーマに関わる作者と読者との関係というのは、つまり足立氏のいう認識の落差のことについてである。

#### 大河原忠蔵氏の意見

- ・従来の氏の鑑賞指導が詩についての「感じ方」をめぐる恣意的な問答に終る点を批判し、詩人の認識の仕方そのものを教えるべきだという足立悦男氏の主張に私は賛成する。(47 頁 1~4 行目)
- ・対象の特徴をつかみそれを克明に描写したり、心理のうごきを分析的にとらえていく方法を詩に期待することはできない。それは散文の領域である。詩からは詩独自の認識の方法を積極的に引き出し、それを詩教育の目標に据えなければならない。／比喻は詩的表現の独自性にとって、決定的といえる。とくに暗喩には大きな力がある。(中略)／詩を通しての現実認識の一つの焦点は、現実の本質を暗喩的に認識することである。詩を使ってそのような認識能力を育てることが、詩教育の一つのねらいになる。(47 頁後から 4 行目~48 頁 12 行目)
- ・身のまわりに暗喩を発見させることが、詩的認識教育の重要課題である。(48 頁後から 4~後から 3 行目)

大河原氏は、従来の「感動重視型の詩教育批判」の部分には賛同の意をよせる。しかし、氏は「見方の詩教育」よりも、暗喩による認識に、詩独自の認識の方法を見出すのである。

以上、意見者の主張の概要を見てきたが、このシンポジウムの観点は次のふたつにまとめられるかと思う。

- ① 従来、詩教育の中心であった「感じ方」をめぐる意見
- ② 足立氏の提案する「見方」の詩教育をめぐる意見

以下、このふたつの観点に沿ってシンポジウム全体を考察した。(足立氏の意見に肯定的なものを○、否定的なものを●で示した。)

### ① 従来、詩教育の中心であった「感じ方」をめぐる意見

- 「感じ」を問う恣意的な問答が展開される授業では、それが作品の鑑賞で終わってしまい、他の作品を読む力へとつながっていかない。(関口)(菅)(大西)(大河原)(安藤)
- 教材から取り出せる確かなものを教える内容とすべきである。(大西)
- 感じ方は共有できる面もある。(関口)

従来の鑑賞指導(「感動重視型の詩教育」)に対しては、何らかの改革を行うべきであるという主張は、ほぼ全ての意見に見られた。このことは、足立氏の問題意識が、詩教育界全体の問題意識と重なっていることを示したといえるだろう。足立氏は、この課題を克服するために、「確かなもの」を教える内容とすべきであるという方向性を見出したのである。この点にも賛意が得られている。足立氏は、その「確かなもの」として、「見方」を提示したのであったが、その点については以下のように様々な批判が寄せられた。

### ② 足立氏の提案する「見方」の詩教育をめぐる意見

- 「感じ方」が心的作用であると同時に、「見方」や「認識のありよう」もまた恣意的なものである(宇佐美)(大西)(菅)
- 詩を解釈する明確な方法が示されなければ、その恣意性から逃れられない(宇佐美)
- 作品の「読み方」を基盤に恣意性を克服すべき。(菅)
- 子どもの認識を突き崩すことはよいが、それが詩教育の全てではない。詩教育の中核はいくつかあるべきであり、「見方」もその中のひとつとして位置づけるべき。(菅)(大西)

これらの指摘から得られることは、詩教育において「確かなもの」を「見方」に求めるのは不十分であるということである。特に、「見方」も「感じ方」と同じく恣意的なものなのではないかという点に批判が集中した。その批判を踏まえて、「詩を解釈する明確な方法」や「作品の読み方」への着目といった観点の必要性が問われたのである。結論としては、「見方」を詩教育の中心に据えるのには不十分で危険性を伴うのであり、あくまで詩教育の中核のひとつとして「見方」という切り口の提案性は認められたといえるだろう。

## 二 「ものの見方・感じ方」に着目して

ここでは足立悦男氏の著書『新しい詩教育の理論』(1983年8月、明治図書)に注目する。この著書は、前項で取り上げた誌上シンポジウムを経て発行されたものである。この著書に沿って、足立氏の掲げる「見方の詩教育」の理念をより詳しく、また具体的に確

認しておきたい。書の章立ては以下のようなものである。

序章 詩を教えることから、詩で教えることへ - 鑑賞指導への批判 -

- 1 詩を教えることの問題点
- 2 認識論による組み換え
- 3 認識と感性の関係
- 4 「見方の詩教育」へ
- 5 「詩で教える」ことへ

I 日常性の詩教育をめざして

一 日常が詩に変わるとき

- 1 日常の深部をえぐる
- 2 日常を詩に変える
- 3 常識をぐらつかせる

二 裏側から詩をのぞく試み

- 1 詩に行きつくまで
- 2 詩の授業（川崎洋「するめ」）
- 3 学習者の次元に詩をおろす

三 言葉の亀裂との出会い

- 1 誌がわかる・わからない
- 2 詩のモチーフとの対決
- 3 誰にとって詩か
- 4 詩の授業（荒川洋治「醜仮廬」）
- 5 認識の亀裂との出会い

II 詩の教材論のために

一 詩・短詩型教材の条件

- 1 児童・生徒作品の教材価値
- 2 すぐれた詩教材の条件
- 3 すぐれた短詩型教材の条件
- 4 詩・短詩型教材の特質

二 詩教材研究の視座と方法 - 小野十三郎「葦の地方」を例に -

- 1 教材研究と教材化研究
- 2 作品研究の視座から
- 3 作者研究の視座から
- 4 詩論研究の視座から
- 5 教材化研究の意義

三 作品論と教材論の接点 - 高村光太郎「ぼろぼろな駝鳥」を例に -

- 1 表現技法への着眼

- 2 教材価値の独自性
- 3 学習指導のパターン
- 4 発展指導のパターン

### Ⅲ 詩の指導論のために

#### 一 詩が教える位相

- 1 詩精神のありか
- 2 まる齧りの詩教育
- 3 詩が教える位相への信頼

#### 二 詩を教える位相

- 1 詩の何を教えるのか
- 2 解釈の多義性
- 3 イメージの多義性

#### 三 詩で教える位相

- 1 新しい関係の発見
- 2 言葉の関係の発見
- 3 比喩の学習指導

#### 四 比喩 - 像的認識の機能

- 1 比喩の新しい働き
- 2 子どもの比喩能力
- 3 人称名詞の新しい働き

### Ⅳ 詩の原理論のために

#### 一 詩とモチーフの原理

- 1 「畏」としてのモチーフ
- 2 モチーフの様態
- 3 モチーフの特性

#### 二 詩とイメージの原理

- 1 イメージの「虚」と「実」
- 2 イメージとイマジネーション
- 3 イメージと比喩

#### 三 詩とリズムの原理

- 1 定型と韻律の魔力
- 2 詩的リズムと批評意識
- 3 詩的リズムの教材価値

この本は、序章を含め、全五章で構成されている。序章では、先の論文「詩の授業は鑑賞指導だけでよいのか」で示された「見方の詩教育」の概要を捉えなおしている。続くⅠ章では、「見方の詩教育」の理念を踏まえた教材化の原理が述べられている。第Ⅱ章では、「教

材論のために」とおいていることからわかるように、「見方の詩教育」理論に沿った教材化の実際を述べている章である。第Ⅲ章は指導の実際である。詩と子どもたちとをどのように関わらせていくのかということについて述べられている。そして第Ⅳ章では「詩の原理論」とおいているが、一般的に「詩」を考えたときに問題とされる事項について補足的に述べられている章である。この章には教育的な観点はあまり持ち込まれていない。

この著書の位置づけは、前出の論文において示された「見方の詩教育」理論が、誌上シンポジウムなどいくつかの段階を経て、本格的な提案に至ることにある。そこで、その移り変わりを考察するには、序章に注目することがよいと考えた。ここからは、序章に示された、進化した「見方の詩教育」の理念と提案性を確認していく。

### （一）「見方の詩教育」の理念

足立氏は、序章を「詩を教えることから、詩で教えることへ - 鑑賞指導への批判 - 」とおいている。ここで氏は、従来の感動重視型の詩教育の問題点を分析し、詩の新たな側面に注目し「見方の詩教育」の有意義性を主張するのである。氏の主張の軸は、「詩を教える」のではなく「詩で教える」という発想の転換にある。つまり、詩そのものを教えるのではなく、詩をひとつの媒体として認識の仕方をこそ教えるというものである。以下、序章の各項目に沿って見ていくことで、「見方の詩教育」理論を再度確認しておく。

#### 「1 詩を教えることの問題点」について

まず足立氏は、詩の指導というものの構造について以下のように分析する。その中で氏が注目しているのは「鑑賞指導」の位置づけである。

鑑賞指導は、創作指導とともに、詩教育の中心をなす教育営為と見なされてきた。一方で詩の鑑賞指導は、詩の読解指導と区別して考えられてきた。読解指導——文章を読んでその意味を正確に理解させる指導——に対して、鑑賞指導は、味わう・味わわせる指導として芸術教育・文学教育の側面を強く押し出す点で区別される。そしてこの理念の中に、詩の鑑賞指導の真髄があったと思われる。

（9頁4～7行目、傍線：引用者、以下同じ）

氏によれば、詩教育の中心と見なされてきたのは「鑑賞指導」と「創作指導」という二本の柱だという。「読むこと」の観点としての「鑑賞指導」、そして「書くこと」の観点からの「創作指導」である。さらに氏は同じ「読むこと」の観点から「読解指導」を挙げる。そして、読解指導と比較したときの鑑賞指導の理念の中にこそ、詩の鑑賞指導の真髄があると分析するのである。詩の「鑑賞指導」といったとき、そこからは「読解指導」的な要素、つまり「意味を理解する」という行為は省かれているという意見である。つまり、詩を「鑑賞」する指導を前面に打ち出したとき、そこでは詩を「芸術」として「味わう」指導が展開されることになる。それが「詩の鑑賞指導の真髄」であるというのである。こうした理念のもとに展開されてきたのが、足立氏の分析する従来の感動重視型の詩教育の構造である。

次に足立氏は、詩そのものを教えることのあいまいさに触れ、新たな構造的な組み換えを主張する。以下に、氏の主張を二箇所引用する。

「詩を教える」というときの「を」の位相が、あいまいなのである。その点があいまいとなっているかぎり、「詩を教える」といった発想からでは、もはや新しい詩教育は展望できない。そのために「を」の内実をもっと狭めた方向で、詩の何を教えるのか、詩で何をこそ教えるのか、といったふうに、構造そのものを問い直すことから考えてみる必要がある。端的に言えば、「詩を教える」ことから、「詩で教える」ことへの構造的な組み替えが問われていると考えるのである。

(10 頁 5～9 行目)

詩教材の何をどうすることが、味わい・理解することになるのか、肝心のその点が不問に付されたまま不用意に使われることが多い。このような指導理念のあいまいさと、鑑賞の語義のあいまいさとは、決して無縁なものではない。ここに鑑賞指導の、「詩を教える」ことの問題点がある。

(10 頁 12～14 行目)

「詩教材の何をどうすることが、味わい・理解することになるのか」という投げかけは、今までの感動重視型の詩教育が、気づきながらも目を伏せあいまいにしてきた課題について鋭くメスを入れるものであり、鑑賞指導の根本を突くものである。

足立氏は、この問題は「詩を教えよう」とするから生まれるのだと分析する。そこで氏の主張は『詩で教える』ことへの構造的な組み替え」なのである。

## 「2 認識論による組み替え」について

では、「詩で教える」という構造を考えたととき、詩で何をこそ教えるのだろうか。その構造の中に足立氏が主張する「認識」が組み込まれていく。

今日の鑑賞指導の構造に対しては、認識の側面を重視する観点からの、かなり大胆な組み替えが必要であると考える。詩教育の内実を明確にさせるためでもあるが、それ以上に、詩教育の中に認識の位相をまともに位置づける必要があると考えるからである。

(10 頁後から 3 行目～最終行)

詩人の対象認識の様態は、詩の題材に対する見方に如実に現れるものである。そこでこの立場は、詩教材に内在する詩人のものの見方に焦点をあて、それを明確な形として取り出していくことをねらう。詩で何を教えるのか、その点を認識の観点から抽出するのである。この方向の詩教育をわたしは、「見方の詩教育」と呼んでいる。

(11 頁 3～5 行目)

上に引用したふたつの主張が、足立氏が「見方の詩教育」を提唱する根本の理由である

と考える。つまり、詩から生まれる感動を教えるのではなく、詩で対象認識の様態を教えるという組み換えである。詩人の対象認識の様態、つまり詩人が題材をどのように見たか、ということ「詩人のものの見方」として取り出していくことがねらいとなる。詩教育の核を「感動」から「認識」へと移行するのである。これが氏の主張する「詩で教える」ことの組み換えである。

### 「3 認識と感性の関係」について

ただし足立氏はこの組み替えによって、「感動」の部分を完全に捨て去ろうというものではないことには注目しておきたい。次の氏の主張を見てみよう。

従来の鑑賞指導は、いわば「感じ方の詩教育」であった。認識面を重視する「見方の詩教育」は、それと対立する詩教育観である。詩教育の歴史は、認識の認識の領域で考える詩教育観をみとめようとしてこなかった。文学教育の中で、感性の領域を受けもつのが詩の教育であるといった発想が、根強かったからである。(中略)

詩教育の中で、たしかに感じ方の領域は無視しえない。しかし、感じ方それじたいを詩教育の中核にすえてきたことの是非は、やはり問われてしかるべきだ。

(14頁3～9行目)

ここで氏は「感じ方」と「見方」は対立する概念であることを述べるが、「感じ方の領域は無視しえない」という。つまり、安易に「感じ方」に代えて「見方」を中核にすえようとはせず、あくまで「感じ方」のみが中核に据えられていることに疑問を投げかけるのである。先に取り上げた論文「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」(1983年、「教育科学国語教育No.318」)の分析でも触れたが、詩で「認識」だけを教え、「感動」を捨て去ってしまうことは、詩教育として不完全なものであるということを、足立氏は重々心得ているのである。

そこで足立氏は「感じ方と見方との関係」(14頁14行目)を明らかにしようと試みる。氏は「敢えて典型的な叙情詩人の詩教材を取り上げてみる」(14頁14行目)とし、次の作品をとる。ここではその作品と足立氏の解釈をひく。

虫 八木重吉

虫が鳴いている  
いま ないておかなければ  
もう駄目だというふうに鳴いている  
しぜんと  
涙をさそわれる

鑑賞指導でよく取り上げられる教材(『貧しき信徒』昭和3・2、所収)である。たしかに虫という対象にそそたれた作者の想いは、いたく感傷的である。しかし、作者のそ

の視線と、視線の背後にある内面はむしろ冷静である。虫が悲しいのではない。虫をそのように見る、虫がそのように見えてしまう詩人の見方が悲しいのである。虫というごく日常的な素材であるが、その点で、作品の背後に隠れた作者の認識は、日常的なそれをこえている。その認識の様態が、この詩の生命線であると考えられる。

こういった叙情詩は、ふつう感じ方の領域で味わうものと考えられてきた。授業（記録）を見ても、どういう感じがしますか、といった発問がくりかえし出されている。子どもたちの発言も、虫が悲しいとか哀れだとか、題材に寄せて答えられている。詩を味わうのであれば、それでよいのかもしれない。しかしそこでは、題材とそれを見る作者の内面との関係が問われていない。詩人の認識の問題として、考えられていないのである。くりかえすが、この詩のばあい、悲しいのは虫なのではない。虫をそのように見る、虫がそのように見えてしまう作者の見方が悲しいのである。この教材で教えることのポイントは、その点に置かれるべきかと思う。対象に対する詩人の認識の問題として、問われるべき課題なのである。

（14 頁最終行～15 頁後から 2 行目）

この足立氏の論述は明解である。詩の題材としてとられたのは「虫」であり、「虫が悲しいと感じた」という発言は、鑑賞としてはよしとされるはずである。しかし、科学的に見れば虫に感情があるわけではなく、ただ本能のままに鳴いているのである。この点を押し出す必要はないのだろうが、重要なのは、虫を悲しいと見る「作者の見方」に注目することなのである。「虫が鳴いている」という題材をとったとき、それを「楽しい」と見たり「悲しい」と見たり、様々な見方があるだろう。この作者はそれを「悲しい」と見た。そのことをこの作品から取り出し、「詩人の認識の問題」として教えていくことが重要だということである。

この詩を「感じ方」の観点から扱ったとしたら、「虫が悲しい」以外の答えがあるだろうか。足立氏は叙情詩にふくまれる感傷性を取り出すことの難しさについて次のように述べる。

読者として受けた想いを教師たちは、何とか子どもたちに伝えようとして詩の教室にもちこみ続けたのであった。どういう感じがしますか、という問いとともにである。

子どもたちの使える感情語は、それほど豊かではない。似たような感情語を発言しあうことで、これらの詩教材の周辺をめぐるだけの授業（記録）が少なからずある。味わうといった漠然とした目標が、この傾向を生んだものと思われる。その詩で何を教えていくのか、その点が授業（記録）の中で一向に明らかにされていない。何となく味わった気分になるというのが、情緒主義の詩教育の特色である。叙情詩教材はとくに、この弊に陥りやすい。叙情詩教材を教えるのがむずかしいのは、感じ方それじたいを教育の対象として明確につかみにくいからである。どう感じますか、と問われたとして、わたしたち教師でさえも、手もちの感情語でもって答えることはむずかしい。

（17 頁 1 行目～9 行目）

「感じ」はあくまで内的な作用であるので、答えること、つまり表現することは困難なのである。「悲しい感じ」という答えは同じでも、教室の子どもたちが全てまったく同じ「感じ」を抱いているとは考えにくい。その微妙な感じ方の違いが現れてこないのである。この点も、「感じ方」に終始してしまう授業の問題点として、指摘されるべきという氏の主張である。

次に足立氏は、叙情詩教材の中で明らかなこととして、「題材を見つめる詩人の見方の異様さ」を挙げる。そして、それを切り口に感じ方へのアプローチを試みるのである。

そのように見る、そのように見えるのは、作者の内面にどのようなものが動いているからなのか、こういった観点に立って一挙に詩の核心に入っていくべき性格の教材かと思う。感じ方と見方の関係でいえば、感じ方へのゆさぶりは、詩人の見方の核心をつくことを通して、結果として成立するものと考えられる。

(17 頁 13 行目～16 行目)

この主張が足立氏の行き着く「感じ方と見方の関係」なのであろう。「詩人の見方の核心をつくこと」によって「感じ方へのゆさぶり」が引き起こされるというのである。

この点は足立氏の論文「氏の授業は鑑賞指導だけでよいのか」の中で述べられていた『「見方が変わる→感じ方も変わる」』というテーゼ」と共通するものである。つまり、「見方」を変えることを通して、新たな「感じ」を引き起こそうとするものなのである。

このように考えると、足立氏のいう「見方の詩教育」は、「感じ方の詩教育」の前段階としての位置づけをもつことになる。「詩人の認識の様態」に光をあてることは、「感じ方」により確かな根拠を与えるということにもなりうる。詩教育の中では「見方」と「感じ方」相互に機能させていくことで有効な詩教育が行える、そうした可能性を示してくれる主張といえるだろう。

#### 「4 『見方の詩教育』へ」について

この項では、新たな詩教材観についてと、詩における表現技法の扱い方という二点について述べられている。

氏は「詩で教えることのできる物事への見方が、はっきりと突き出ている教材を発掘していくことが要求されてくる」(18 頁 1 行目)といい、次の作品を挙げる。

ぼくがおとなになったら                      やまかわてつや (六歳)  
ぼくがおとなになったら  
おかあさんに  
おい   びいるくれという  
しんぶんをとってという  
てれびをつけろという  
こどもにはなんにもいいません

(18 頁 3 行目～9 行目)

この作品は、鹿島和夫『一年一組 - せんせいあのね』（理論社、昭和 56・1）所収の子どもの作品であるという。足立氏は、見方の詩教育の観点から見れば、こうした児童詩にも教材としての位置を与えられるという。氏の解釈は以下のようである。

日常生活の一段面をきりとったユーモラスな児童詩であるが、大人に対する主張はシャープに突き出ている。辛辣な風刺とも読める。この詩を支えているのは、作者の現実認識の確かさである。大人に対する見方が確かだから、このような直観的な表現ができ、ユーモアの味と強い主張が打ち出せたのだといえる。物事への見方とその表現方法との関係を教えていくのに、格好の教材となりえよう。この詩では、ごく身近な題材であることと、作者の認識の形が直観的に取り出せる点に、すぐれた教材価値がみとめられる。  
(中略)

これまで創作指導の領域でのみ考えられてきた児童詩作品に、認識の仕方という観点から光をあてていけば、この作品のように魅力的な教材は数多く発掘されていくにちがいない。児童詩のばあい、作者が子どもである点で、大人の詩人が作者であるときの構えをもつ必要がない。作者の詩的認識を取り出すときに、親しみをもって詩の中にふみこめるという利点がある。

(18 頁 10 行目～19 頁 4 行目)

足立氏は「ぼくがおとなになったら」の詩について「物事への見方とその表現方法との関係を教えていくのに、格好の教材」と評価する。この詩からは、子どもの大人へ対する見方を取り出すことができよう。母親に対していろいろと物事を言いつけている父親、それをうらやましく思い、自分もそうしたいと感じている。しかし、子どもに対しては「なんにもいいません」なのである。ふだんいろいろと説教されていることを疎ましく思っているのだろう。そんな父親の姿をとらえ、自分が大人になったときのことを想像しているのである。この子の父親がこの詩を読んだら、我が子の見方にはっとさせられることだろう。大人の実態を確かにとらえている点、そして「おとなになったら」としながらも完全に大人の立場に立っているわけではないという点、それらが一体となったこの作品は、子どもの立場から大人を見ろという、確かな「ものの見方」を取り出すことができるのである。それを、教材価値にすえ、認識の仕方を教えていくという授業は、充分考えられて良いはずである。

次に足立氏は、詩の表現技法の扱い方について次のように述べる。

見方の詩教育では、作者または話者のものの見方と表現の仕方とを一体化させて考えようとする。これまでの詩教育でも表現の方法は、詩を教えるときの主要な着眼点であった。たとえば定型・非定型、行・連の構成、省略・比喩・倒置・リフレインなど、詩ジャンルに独自の表現方法は、詩を教えるさいの要点と見なされてきた。ただそれらのことが、半ば取り立て指導の形で、表現技術の問題として扱われる傾向のあったことは否めない。(中略) 詩教育における技術主義とでも呼べるこの傾向は、情緒主義の傾向とともに、詩教育の中で克服されなければならない課題である。

技術主義の詩教育は、結果として表現の方法にしか目をとめていない。表現の仕方が作者または話者の物事への見方と相関的な関係にある事実を見ようとしていない。詩教育の歴史において、表現の内容と方法とを一体化させて教えていくことは、詩教育者の悲願であったといっている。内容から方法へ、方法から内容へと、さまざまな試みもなされてきた。その表現内容と表現方法との間に、詩的認識の観点を貫くことで、見方の詩教育もまたその一体化をねらうのである。

(20 頁 12 行目～21 頁 4 行目)

足立氏がここで掲げているのは「詩教育における技術主義」の克服という課題である。表現の方法が、取立て指導という形で扱われたり、結果としての方法としてしか扱われなかったりすることを問題視しているのである。

氏の主張によれば、「表現の仕方が作者または話者の物事への見方と相関的な関係にある事実」に目を向けることが大切ということになる。つまり、「他のものに例えることを比喻といいます。この詩はこの部分に比喻が使われています。」というような指導ではなく、「話者が遠回しな言い方をしているのは、直接そうとは言えない恥ずかしい気持ちがあったからです。」「どうしたら〇〇が△△のように見えてしまうのでしょうか。」というように、作者または話者の認識の結果として、そうした表現の方法がとられているという点に注目すべきというのが氏の主張である。氏は「表現内容と表現方法との間に、詩的認識の観点を貫くこと」で「その一体化をねらう」という観点からも、詩の授業で認識を扱うことの意義を見出しているのである。

#### 「5 『詩で教える』ことへ」について

足立氏はここで再度、「詩を教える発想に代えて、詩的認識に焦点をあてる詩で教える観点」(21 頁 6 行目)を主張する。これは、見方の詩教育による詩教育の理念の転換であると同時に「その授業観をも変えていく見通しがある」(21 頁 6 行目)という。

教材観についていえば、既成の鑑賞教材に対し、詩で何をこそ教えるのか、と改めて問い直してみると、味わうといったことでは視えてこなかった教材価値が、新たに蘇ってくることが期待される。と同時に、その教材に、子どもたちの認識力をきたえていく上で、どのような認識の方法が内在しているのか、といった観点から光をあてていく必要がある。

(21 頁 9 行目～12 行目)

足立氏がここで主張しているのは、「詩で教える」とした場合の、その詩に求められる教材性である。氏は「子どもたちの認識力をきたえていく」という目標を達成するために、その教材となる詩作品に「どのような認識の方法が内在しているのか」という観点に着目する。いいかえれば、作品に内在する認識の方法という観点から教材を選択していく必要があるということになる。

足立氏は、見方の詩教育の主張について、統括的に次のように述べる。

見方の詩教育は、あくまで学習者に鋭い現実認識の力をつけていくことをねらいとする。そのために、詩文学を詩人の現実認識の現れと見なし、そこから現実認識の内容と方法を一体化したものとして教えていく。したがって見方の詩教育は、詩的認識という理論をバネとする詩教育であるといってもよい。「で」の位相を強く押し出すことによって、その理論をより明確な形でつかみとろうするのである。詩文学そのものは、もとより論理ではありえない。しかし詩教育という営為は、論理的な構造をもつ必要がある。詩教育もまた、他の教科と同じように教科教育の一領域だからである。その構造に論理をとまわらない感じ方の詩教育への対案として、論理として取り出せる見方の詩教育を主張する所以である。

(22 頁 9 行目～15 行目)

氏はここで、「詩文学」と「詩教育」を明確に区別している。「詩教育」という営みは、「論理的な構造をもつ必要がある」というのが、従来の感じ方の詩教育に一石を投げようとする足立氏の使命感の根本にあるようである。その上で、見方の詩教育とは、「詩文学を詩人の現実認識の現れと見なし、そこから現実認識の内容と方法を一体化したものとして教えていく」理論であり、「詩的認識という理論をバネとする詩教育」であることを主張する。

感動重視型の詩教育が曖昧さや、味わったつもりという感覚の中で行われてきた教育であり、なかなかそこから脱することができなかった。そうした詩教育への「対案」として、論理的構造を伴うという点を武器として、足立氏は「見方の詩教育」を提唱するのである。

## (二)「詩的認識力」について - 作品を通しての具体的検討 -

ここからは、足立氏が「見方の詩教育」で教材価値として取り上げる「詩的認識の力」について考察していく。足立氏が「Ⅰ 日常性の詩教育をめざして」の中で、作品を引用しながら具体的に述べている部分を中心に引用し、考察を加える。

足立氏はまず、詩のモチーフにおける日常性について「日常性にひそむ暗い部分をえぐる作品もまた、暗黙のうちにタブー視されてきた傾向がある」(26 頁 4 行目)ことを指摘する。その上で、以下の二作品を例に挙げる。

動物たちの恐ろしい夢のなかに 川崎 洋

犬も  
馬も  
夢をみるらしい

動物たちの  
恐ろしい夢のなかに  
人間がいませんように

雪 三好 達治

太郎を眠らせ、太郎の屋根に雪ふりつむ。  
次郎を眠らせ、次郎の屋根に雪ふりつむ。

足立氏はこの二作品について「巧みなイメージのひろがりという点で共通性をもつ」（27 頁 10 行目）としながら、「二作品のねらうものの決定的なちがい」（27 頁 11 行目）を指摘する。

詩の受容されるプロセスでは、おそらく二つの能力が要求されるものと考えられる。詩の世界に入りこんで感性でもって享受していく力と、詩の世界を対象化し論理でもって認識していく力とである。この比較でいえば、「雪」の問うのは前者であり、「動物たち…」の問うものは後者の力といえる。このうち、とくに注目してみたいのは後者のばあいで、仮にそれを詩的感受力に対する詩的認識力と名づけておくことにする。

（27 頁後から 5 行目～後から 2 行目）

このような主張に沿って足立氏は『動物たち…』の詩の系列を評価していくことは、詩教育の現状に対する一つの刺激となりうる、と考える。」（28 頁 1 行目）と述べる。参考までに「動物たち…」の詩に対する足立氏の解釈の中心部分を以下に引用する。

この作品の教材価値は、学習者の日常性を打ちすえる点にある。見なれた動物たちの従順さから、その〈夢〉もきっと淡くたわいないものにちがいない、といった白昼の意識を激しく、かなり挑戦的に打ちすえることが考えられる。つまり、この詩の学習では、人間と動物の主客を転倒させる方法に焦点をあてることで、日常性の深部をくぐる見方を教えることができる。

（26 頁後から 2 行目～27 頁 2 行目）

つまり、私たちの思い込みともいえる常識や通念、それを突き崩すことがこの詩の教材価値となるのである。私たちは、「日常性をうちすえ」られると同時に、「日常の深部をくぐる見方」を獲得する。このプロセスこそが「詩的認識力」を獲得するプロセスなのである。足立氏はさらに、日常的な視点について次のように述べる。

ものは、ものとして在る。そのものに、わたしたちは通念を貼りつけることによって安心してその存在をゆるしている。そのものを、まさにものとして即物的に見つめていく冷徹さは、決して日常的な視点ではない。一篇の詩がそのような視座に立ち合わせてくれるばあいがある。

（33 頁 9～11 行目）

この主張が、足立氏の言う「詩的認識力」に注目し、詩教材によって「日常性を打ちす

える」ことの仕組みであろう。具体的な例として、足立氏は松下育男氏の作品を三篇取り上げている。ここでは、その中でも日常性の突き崩しがはっきりと読み取れる作品を一篇、足立氏の解釈とともに引用する。

顔 松下育男

こいびとの顔を見た

ひふがあって  
裂けたり  
でっぱったりで  
にんげんとしては美しいが  
いきものとしてはきもちわるい

こいびとの顔を見た  
これと  
結婚する

帰り  
すれ違う人たちの顔を  
つぎつぎと見た

どれもひふがあって  
みんなきちんと裂けたり  
でっぱったりで

これらと  
世の中 やってゆく

帰って  
泣いた

(解釈部分、前略)

この詩は、日常的な〈顔〉のイメージをひっくりかえすだけの迫力をもっている。このような発想の転換は、この詩の作者に固有の認識ではない。しかし、松下の詩にふれるまでは、わたしたちはその輪郭さえ見出せなかったことをみとめないわけにはいかないのではないか。それをわたしは、詩による認識、詩的認識の働きと考えてみたいのである。

(31 頁 9 行目～33 頁 8 行目)

私たちが持っている「日常的な〈顔〉のイメージ」が、この詩に触れることによって「ひっくりかえ」されてしまう。私たちは、新たな発想に気付かされるのである。この作用を足立氏は「詩的認識の働き」として取り立て注目しているのである。

さらに足立氏は、言葉における日常のイメージについて触れる。

言葉に関しても、同じことが考えられよう。言葉は、言葉のままの姿で存在しているのに、わたしたちは、言葉の姿そのままを見つめ表現し合うことに慣れていない。日常的に使用していることからくる、言葉への過信と優位の意識がそれをさまたげているのである。

(33 頁後から 2 行目～34 頁 1 行目)

氏は例として次の作品を挙げる。

過 吉野弘

日々を過ごす  
日々を過つ  
二つは  
一つことか  
生きることは  
そのまま過ちであるかもしれない日々  
「いかが、お過ごしですか」と  
はがきの初めに書いて  
落ちつかない気分になる  
「あなたはどんな過ちをしていますか」と  
問い合わせでもするようで――

(34 頁 4 行目～15 行目)

足立氏は『『過』という詩は、いうまでもなく、『過』の漢字が〈過ごす〉〈過つ〉と二通りの読み方をもっていることから得た着想によっている。』(35 頁 8～9 行目)としたうえで、さらに「創」の字について〈はじまり〉と〈きず〉という二つの意味があることに着目した吉野弘氏のコメントを引いている。ここではその部分は省略するが、足立氏は吉野弘の詩について「吉野の詩の試みは、詩語といったことではなく、むしろ日常語にこだわり続け、日常語を蘇生させてゆく試作の試みであった。そのいとぐちを吉野は、言葉の脈絡に見出しているわけである。」(36 頁 5～6 行目)と評している。

つまり、わたしたちが普段何気なく用いている言葉にも、いくつかの側面があり、その異なった側面から同時に言葉を眺めたとき、その言葉がいつもとは違った輝きをもって見えてくるのである。普段言葉を用いるときは、ひとつの側面からとらえた意味でもって用いている。その言葉に別の側面があることを知ってはいるが、意識はしていないのである。

そうした側面を同時に提示すること、そのことによって、言葉の日常性が突き崩されるのである。足立氏が吉野弘氏の試作に注目するのは、こうした点であろう。以上のことをふまえ、足立氏は次のように述べる。

このように考えてくると、日常性の中から引き出せる詩的要素というのは、たしかにある。日常的な細部への執拗なこだわりと、他のものとの関係性の発見、そういったことを軸にすえた詩の学習は、やはり詩的認識力を育てることにつながっていくものと考えられる。

(33 頁最終行～39 頁 2 行目)

ここで足立氏が主張してきたのは、日常性の突き崩しである。固定的になりがちなものの見方を打ち破ることである。それを「日常的な細部への執拗なこだわり」と「他のものとの関係性の発見」という観点から試みるのである。ある詩作品に触れることで、日常に対する新たな認識を発見し獲得する、そうしたプロセスが、足立氏の言う「詩的認識力を育てる」ことなのである。

### (三)「見方の詩教育」実践の検討

ここでは、足立理論の実践を見てみたい。授業は、足立氏自身が行ったものである。その授業の位置づけとして氏は次のように述べる。

その授業のねらいをわたしは、「詩の生まれるときに立ち会うこと」とした。いわゆる鑑賞指導が、既成の詩教材から出発するのに対して、このばあい、「詩に行きつくまで」を授業の中心においてみたわけである。その点で、この授業は詩の鑑賞指導ではない。

(41 頁 5～7 行目)

足立氏は「鑑賞指導」ではないという点を強く主張する。完成された作品をどう扱うかという観点ではなく、「詩の生まれるとき」という作者の視点から作品に迫っていくという位置づけは、詩の授業として斬新な試みといえるだろう。

### 授業の実際

以下、足立氏の授業記録を引用する。(対象：中学二年、教材：川崎洋「するめ」)

T (するめ、と板書)

するめが、詩になるなんて、ふつう考えられないね。ところが、川崎洋さんという詩人が、「するめ」という変わった詩を書いているんだよね。どんな詩なんだろうか…。川崎さんはね、するめについてのある常識をひっくりかえしているんだけど、まずみんなでね、するめという言葉から、パッとひらめく常識的なことを五つばかり書いてみてくれませんか。

(五分ほどとって、全員が書き終わるのを待つ。)

T いちばん最初にしたことを、順番に発表してもらおうか。前の人に言われてしまったら、その次のやつでいいことにしよう。

P お酒(笑)／いなか／ひもの／食べるものである／からい(などが次々出る。)

T 今まで出たのは、残念ながら、どれも川崎さんはとりあげていないな(笑)。もう少し聞いてみようか。

P 珍味(笑)／焼く／ぺっちゃんこ／つまみ／海(などが出る。)

T まだ、だめ(笑)。「するめ」ときたら、まず常識的にはこれ、ってものがあるんだけどな…。

P 歯にくっつく。

T ちかい。

P えーっ(と驚く)。

T もう、ちょっと。

P かむほど味が出る、かめばかむほど…。

T そう、それ。(第一連、板書)

(1) かめばかむほど――

なんて

俗なお世辞はよしてくれ。

T それと、もう一つ、川崎さんは、「するめ」についての常識を使っていて、それをひっくりかえしているんだが、これは、みんなの中からは出ないだろうな。何だと思おう?…それがね、「飛ばない」ってこと。

P (きょとんとした表情)

T 「飛ばない」ってことです。これを書いてる人はいないだろうね。川崎さんは、詩のおわりの方で、するめを飛ばしてやってくれないか、って書いてるんです。本当に。するめというと、イカだけど、ではイカは飛ぶだろうか…。(第二連、板書)

(2) 飛ぶのだぞ 鳥賊は

海の上を 飛魚のように

せいせいとね。

(3) ジェット・エンジンの理屈だ

何千という群れで いっせいに

ブーメランのように

ちよいと「く」の字になってね。

T ここでね、イカが飛ぶって書いてあるけど、信じられる?

P 常識的には信じられない。

T どういうときなら信じられるの。

P ビルから落としたとき（笑）。

T でも、常識的には、やっぱり信じられないわけだ。ところが、これは実は本当の話なんです。川崎さんは、こんなことを書いている。あとで一つ質問するから、よく聞いているように。

《この詩は、数年前、小笠原の父島へ行ったとき、島の人から聞いた話に「あっ」とおどろき、それがパン種になりました。トビウオは、海の上を飛ぶからトビウオという名前がつけられています。しかし、イカが飛ぶというのは、小笠原へ行ってはじめて知ったことでした。トビウオと同じで、マグロなどに追いかけてセッパつまり、ジェット・エンジンのように、体から水をシュッと噴き出して海の上へ飛び出すのです。島の人のお話では、何千というイカが群れをなして空中を何十メートルと飛ぶことがあるそうです。

しかし、イカが飛ぶからといって、まさかアメリカまで飛んでいくわけにはいかなくて、やがてまた海へ落ちますが、なかには少し飛びすぎて、岸辺の岩の上に着陸するのが出てきます。それがトビウオなら、岩の上でピンピンと跳ねて、うまく海へ滑り込むことができますが、イカは、ぐんぐんと岩の上のびたっきりで動けません。

そこで、島の人たちはバケツを持って、そうしたイカを拾って歩くのだそうです。イカにもウソみたいな、ほんとうの話です。》（川崎洋『詩の生まれるとき』NHKブックス、昭和49・11）

T 川崎さんは、イカは飛ばないという常識に対して、小笠原で知った事実をぶつけているわけだね。そこで質問だけど、今のお話の中で、川崎さんが詩に使ったのは、どれとどれですか。

P 二連の一行めと二行め、三連の一行めと二行めです。

T そうだね。では、詩の中で捨てたのは。

P 岩に落ちたのを漁師が拾って歩くこと。

T 着陸したあとだね。バケツをもって拾って歩くところね。ここもおもしろいと思うんだけど、イカは沖に出て釣るのかと思ったら、バケツをもって拾うんだね、小笠原では。それを川崎さんは使っていない。なぜだろうか…。最後の連を読むと、わかるしくみになっている。（第四連、板書）

（4）　するめを一枚　晴れた日に  
　　　　思い切り  
　　　　飛ばしてやってくれないか。

T この最後の連について、一つだけ質問してみたい。このするめは、飛べると思う？

P 飛べる。

P 飛べると思う。

T 自信をもって、そういえば？

P うーん、飛べないと思うけど、するめは飛びたいと思っている。

P 飛べないけど、するめは飛ぶ気になっているみたい。

P 飛べる…、たぶん（笑）。

T みんなは、飛べないけど、飛びたい、飛ぶ気になっている、と思うわけね。ふしぎだね。それがこの詩のおもしろいことなんだろうね。

では、さいごに朗読してもらって終わりにしましょうか。（三名、指名して朗読）

### 授業記録についての考察

「詩の生まれるときに立ち会うこと」というねらいにふさわしく、この授業では、川崎洋という詩人の存在が始めから明確に意識させられている。足立氏の発言の中にも「川崎さんは…」という言葉が何回も出てくる。足立氏は、授業の始めの段階で、「川崎さんはね、するめについてのある常識をひっくりかえしている」と、この詩の価値を位置づける。この働きかけにより、生徒たちは、するめについての常識とはかけ離れたことが書かれている詩を読むのだという意識が生まれる。「新しいものの見方を子どもたちに体得させる」という「見方の詩教育」のねらいが、顕著に表れている。作品の全編を一度に明かさず、生徒たちの常識（日常的なものの見方）を確認させた上で、作品を提示する（非日常的なものの見方を提示する）展開は、明らかにこの二者の対立を狙っているといえる。

次に、「詩に行きつくまで」を授業の中心にするという事前のねらい通り、この詩のモチーフとなったエッセイを、作品とは別に生徒に聞かせている。この話は、作者自身が語ったものであるので、疑いようのない「確かなもの」となる。まさに、作品の背後にある作者の存在が明確に意識される瞬間である。エッセイに示された作者の体験が、そのまま「飛ぶのだぞ 鳥賊は」という形で語られる。生徒たちは、「鳥賊は飛ばない」という常識を打ち破られる仕掛けとなっている。この授業の核として、詩の裏側には、作者の「ものの見方」（ここでは川崎洋の発見）があるということを明確に意識させる働きかけとして、効果的であっただろう。

そして最後の「このするめは、飛べると思う？」という足立氏の発問であるが、この発問の意図は何であろうか。この詩の背景には、確かに作者の見方があることを確認した。陸に落ちたするめをバケツを持って拾って歩くことを知りながら、あえてそれを詩に表現しなかった作者がいることを「確かなもの」として確認した。その上で作品に「するめを一枚 晴れた日に／思い切り／飛ばしてやってくれないか。」と書いた作者がいた。作者はそのするめに何を託したのであろうか。それを捉えさせる発問なのである。つまり、作者の認識と作品とを繋げる発問なのである。最後に朗読をして終わりにしているところは、「認識」だけではなく、作品から生まれる「感動」にも配慮したのであろう。

授業の善し悪しは別として、この授業は次の四点において非常に提案性に富んだものと言える。

- ① 作品の背後にある作者の存在を明確に意識させている。
- ② 生徒の常識に対立する内容を含んだ作品を扱っている。

- ③ 作品のもとになった作者の思いを「確かなもの」として提示している。
- ④ 作者の認識と作品との関係を問うている。

作品から受ける「感じ」を述べ合う授業とも異なる、作品の読みに終始する読解的・分析的な授業とも異なる、作品と作者の認識とを問題にした授業、「確かなもの」を求めようとした「認識の詩教育」の授業として、押さえておくべき典型的パターンであろう。

#### (四) 理論構築における注目点

ここで、論文「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」から著書『新しい詩教育の理念』へとまとめられる過程において「見方の詩教育」がどのように補強されていったのかを押さえておきたい。その補強の過程を次の七つの観点を設けて着目してみた。

- ① 鑑賞指導批判
- ② 感じ方は否定しない
- ③ 詩の授業でねらうもの
- ④ 構造の組み換え
- ⑤ 「見方」と「感じ方」の関係
- ⑥ 教材観
- ⑦ 見方と表現との一体化

以下、各観点に関連すると思われる部分を引用し比較した。(理論が補強されていると思われるところには波線を引いた。)

	「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」	『新しい詩教育の理念』
① 鑑賞指導批判	<p>「心情」「気持ち」「情感」といった、<u>実に不確かなものが、授業の中で問われていた。確かめようのないものが、教育の対象とされていたのである。</u></p> <p>鑑賞指導に欠落していたのは、「<u>感じ方</u>」というものが、それ自体としては教えることのできないものではないか、といった疑念である。なぜなら、「<u>感じ方</u>」は、<u>そう感じる主体の、多分に恣意的な心的作用にすぎないからである</u></p>	<p><u>詩教材の何をどうすることが、味わい・理解することになるのか、肝心のその点が不問に付されたまま不用意に使われることが多い。このような指導理念のあいまいさと、鑑賞の語義のあいまいさは、決して無縁なものではない。ここに鑑賞指導の、「詩を教える」ことの問題点がある。</u></p>

② 感じ方は否定しない	<p>詩教育から誘発される「感じ」をわたしは否定するのではない。「感じ方」は、詩教材のまちびく機能の一つである。鑑賞指導がそれを、<u>構造的に詩教育の中核にすえつづけてきたことを問題としている</u>わけである。</p>	<p>詩教育の中で、<u>たしかに感じ方の領域は無視しえない</u>。しかし、<u>感じ方それじたいを詩教育の中核にすえてきたことの是非は、やはり問われてしかるべき</u>だ。</p>
③ 詩の授業のねらい	<p>詩において、ありのままの客観描写はありえない。詩人が何かに目をとめ、何かを写しとろうとするとき、すでにそこに、詩人の価値観・価値意識が忍びこんでいる。<u>詩人に固有の「ものの見方」として、である。それを取り出していくことを、詩の授業のねらいとする。</u></p>	<p>見方の詩教育は、あくまで学習者に鋭い現実認識の力をつけていくことをねらいとする。そのために、<u>詩文学を詩人の現実認識の現れと見なし、そこから現実認識の内容と方法を一体化したものとして教えていく</u>。したがって見方の詩教育は、詩的認識という理論をバネとする詩教育であるといってもよい。</p>
④ 構造的な組み換え	<p>鑑賞指導の詩教育は、詩人の「ものの見方」という点に注意を払ってこなかった。詩に内在する、このもう一つの有力な機能に注目すべきかと思う。<u>詩人の「ものの見方」に焦点を当て、指導の対象にすえる。そういった詩教育の構想を、ここで提案してみたい。</u></p> <p>詩教材をみる観点の、構造上の組み換えが必要なのだと考える。つまり、「鑑賞」という地平を突きぬけたところで、<u>詩教育の成立をねらいたいのである</u>。その意味で感性の詩教育より認識の詩教育を、ひらたくいえば、「感じ方の詩教育」より「見方の詩教育」を、といった視座の転換が問われているといえる。</p>	<p>「詩を教える」というときの「を」の位相が、あいまいなのである。その点があいまいとなっているかぎり、「詩を教える」といった発想からでは、<u>もはや新しい詩教育は展望できない</u>。そのために「を」の内実をもっと狭めた方向で、詩の何を教えるのか、詩で何をこそ教えるのか、といったふうに、構造そのものを問い直すことから考えてみる必要がある。端的にいえば、「詩を教える」ことから、「詩で教える」ことへの構造的な組み換えが問われていると考えるのである。</p> <p>今日の鑑賞指導の構造に対しては、<u>認識の側面を重視する観点からの、かなり大胆な組み換えが必要である</u>と考える。詩教育の内実を明確にさせるためでもあるが、それ以上に、詩教育の中に認識の位相をまともに位置づける必要があると考えからである。</p> <p>詩人の対象認識の様態は、詩の題材に対する見方に如実に現れるものである。そこでこの立場は、詩教材に内在する詩人のものの見方に焦点をあて、<u>それを明確な形として取り出していくことをねらう</u>。詩で何を教えるのか、その点を認識の観点から抽出するのである。この方向の詩教育をわたしは、「見方の詩教育」と呼んでいる。</p>

⑤見方と感じ方の関係	<p>「感じ方」そのものを変えようというのはナンセンスです。「ものの見方・考え方」が変わった結果として「感じ方」がちがってくるのです。／直接、詩教育について述べられたものではないが、ここで指摘されている「<u>見方が変わる→感じ方も変わる</u>」というテーゼは、「<u>見方の詩教育</u>」の構想を側面から勇気づけてくれる。</p>	<p>そのように見る、そのように見えるのは、作者の内面にどのようなものが動いているからなのか、こういった観点に立って一挙に詩の核心に入っていくべき性格の教材かと思う。<u>感じ方と見方の関係でいえば、感じ方へのゆさぶりは、詩人の見方の核心をつくことを通して、結果として成立するものと考えられる。</u></p>
⑥教材観	<p>詩人の「ものの見方」は、<u>それが個性的であればあるほど、子どもたちの「ものの見方」に刺激を与える。</u><u>子どもたちの現実認識の仕方のどの部分に、どのような刺激を与えているのか、その点を授業の中で確かめていく。</u>叙景詩であっても、こういった観点から、その教材価値を見直していくことができると思う。</p>	<p>教材観についていえば、既成の鑑賞教材に対し、詩で何をこそ教えるのか、と改めて問い直してみるときに、味わうといったことでは視えてこなかった教材価値が、新たに蘇ってくることが期待される。と同時に、<u>その教材に、子どもたちの認識力をきたえていく上で、どのような認識の方法が内在しているのか、といった観点から光をあてていく必要がある。</u></p>
⑦見方と表現との一体化		<p><u>その表現内容と表現方法との間に、詩的認識の観点を貫くことで、見方の詩教育もまたその一体化をねらうのである。</u>見方の詩教育では、<u>作者または話者のものの見方と表現の仕方とを一体化させて考えようとする。</u>  <u>表現の仕方が作者または話者の物事への見方と相關的な関係にある事実を見ようとしていない。</u>詩教育の歴史において、表現の内容と方法とを一体化させて教えていくことは、詩教育者の悲願であったといっている。内容から方法へ、方法から内容へと、さまざまな試みもなされてきた。</p>

このうち、①鑑賞指導批判、②感じ方は否定しない、⑥教材観の観点においては、主張に大きな発展は見られない。注目すべきは③詩の授業でねらうもの、④構造の組み換え、⑦見方と表現との一体化の三観点である。

### ③ 詩の授業でねらうもの

先の論文では、作品に内在する詩人の「ものの見方」を取り出していくことがねらいとされている。それに対し本の中では、学習者に現実認識の力をつけていくことをねらうと述べられている。この変化は、詩で教育するという立場をはっきりと打ち出し、より学習者の側に立った主張へと発展させていることがうかがえる。作品から「ものの見方」を取

り出した末に、学習者が身に付けるのは「現実認識の力」なのである。この「現実認識の力」とは、作品の背後にある詩人の「見方」（認識の仕方）を知ることにより、新たなものの見方を体得することはもちろん、今までの自分が周囲をどのように見ていたのかというように、他者を として自分を見つめ直すという要素も含むものであろう。

#### ④ 構造の組み換え

この観点は本における主張の中でも、もっとも理論的に補強された部分であると思われる。先の論文では、「感じ方」ばかりではなく「見方」を指導の対象にすべき、という程度の主張であった。それが本の中では、「詩を教える」ことから「詩で教える」ことへの組み替えが主張された。この構造の改革は非常に大きなものである。「詩」が感性から生まれてくるものである限り、「詩を教える」という立場では、やはり「感性」に頼るしかないのである。つまりこの立場では、「感性」の曖昧さから向け出すことは不可能である。その脱却には「詩で教える」という転換が必要であった。詩を教育のための手段という位置に置くのである。詩で認識を教えていく、そうした立場に立つことによって、しいては詩教育で教えることの内容が明確なものとなるのである。

#### ⑦ 見方と表現との一体化

これは本の中で新たに主張された要素である。作者の見方と表現の方法が相関的な関係にあることに注目した主張である。作者の存在を明確に打ち出すことによって、作品に用いられる表現方法について、作者の意図を考えることが必然となる。そのときに、「作者の認識」について考えることが 渡しの役割を果たすのである。

以上のような理論の発展を伴って、『新しい詩教育の理念』が発行された。この本により足立氏は、この年の石井賞（全国大学国語教育学会賞）を受賞することとなる。「見方の詩教育」理論は、詩教育の中に確かなものを見出そうとした「認識の詩教育」の代表的理論として世に打ち出されることとなったのである。

こうした「見方の詩教育」に続く詩教育の流れとして、一〇年代以降の「感性の詩教育」がある。この詩教育の流れは、情報化の進む現代社会において、もう一度ことばの原点を見直そうという動きの中で生まれてきたものではないかと考える。続く第四節では、「ことばあそび詩」の仕掛け人である谷川俊太郎氏を軸に、「感性の詩教育」の概観をつかんでいく。そして、第三章では、詩教育の現代的展開として、「ことばあそび」、「詩のボクシング」、「のはらうた」に注目し、現代詩の教材性をさぐっていく。

### 第三章 詩教育の現代的展開 - ことばの身体性に着目して -

#### 第一節「ことばあそび」の視点から

本節では、ことばの音を身体で感じるという観点から「ことばあそび」に注目する。言葉の意味を捉えるのであれば頭を使わなくてはならないが、言葉の音の側面を捉えるのであれば、それは身体で感じるとするいう要素が強いのではないか。そうした視点から、「ことばあそび」と身体性の問題について考察していく。

現在、「ことばあそび」といったときにまず思い出されるのは谷川俊太郎『ことばあそびうた』(1973 年、福音館書店)であろう。「ことばあそびうた」または「ことばあそび詩」というものを広く認知させ、その一ジャンルを確立させるとともに、教育の場への進出のきっかけとなったことにおいても谷川俊太郎氏の功績は大きいと考える。本節では、そうした「ことばあそびの仕掛人」である谷川俊太郎氏を軸に「ことばあそび」について考えていきたい。

#### 一 ことばあそびとは

まず、谷川氏の考えに触れる前に、国語教育の視点から「ことばあそび」について述べられた論考があるので、ここで取り上げてみたい。田近 一『『国語』の授業に言葉遊びを』(「教育科学国語教育 37 号」、198 年 11 月、明治図書)である。田近氏は、「日本の古典文学は、言葉遊びの である」(5 頁 1 行目)とし、例として次の短歌を挙げる。

から きつ なれにし つましあれば はる きぬる \_\_をしぞ思(ふ)

伊勢物語の歌であるが、各句の上(かみ)に「かきつばた」の五文字を据えて読んだもので、「句」と呼ばれる技法である。この歌の は「かきつばた」の五文字を巧妙に配したことにあるが、そのことと内容とは直接には関係がない。「言葉遊びは、無用なる遊びの芸である」( 頁 1 行目)と田近氏は述べる。言葉遊びの魅力について氏は「人は言葉遊びを通して、実用から開放され、言葉というものの自体のおもしろさに触れる。そこに言葉遊びのたのしさがある」(6 頁 1～3 行目)という。ここでいう「実用」からの「開放」とは、「言語の実用的な伝達機能から離れ」( 頁 4 行目)ることであり、「言語に日常レベルでの意味を求めない」( 頁 41 行目)ことである。つまり、言葉を意味の側面と音の側面とに分け、音の側面にだけ注目して「遊ぶ」こと、それが「言葉遊び」ということになる。言葉遊びを説明するひとつの言として押さえておきたい。

田近氏は「言葉遊び自体の価値を、人間の言語活動の一つとして認めておくことが大事だと考えている」(7 頁 4～ 行目)と述べ、言葉遊びを国語教育の中に位置づけることを提案する。そこに見い出される意義としては「言葉に遊び、言葉を遊ぶ能力をも、言語能力の一つとしてとり出し、そのことで『国語』教育の を広げていくのである」(8 頁 3～ 行目)と述べる。こうした提案は、198 年代の国語教育界においては斬新なものであったろう。この時期は、確かな教材価値が求められる時期であった。田近氏もその点については『『そんなことをやって、どんな『国語』の 強になるのか。達成度がはっきりせず、どんな国語力をつけるのかがあいまいなことを授業時間中にやるのはよくない』と忠 さ

れたというようなことをよく聞く」(7頁1～13行目)というように、明確な教材価値が見出されないことには慮しているのである。しかし、その上であえて上述のような提案を行っていたのである。

現在では、ことばあそびというジャンルは、教育の場においてもある程度の市民を得ているといってもよいだろう。では、ことばあそびのどのような側面が教育の場で扱われているのだろうか。ことばあそびの位置づけを探る上で、次の論文に注目したい。

## 二 ことばあそびうたの位置づけについて

ここでは、大田勝氏の論考「ことばあそびうた学習指導論」(「月刊国語教育研究 220号」、1990年9月、日本国語教育学会)を取り上げる。「ことばあそびうた」そのものに対する考察や、教育の場での取り扱い方などについて述べられたすぐれた論考である。大田氏は、この論考において「一、ことばあそびうたの位置」「二、教材としてのことばあそびうた」「三、ことばあそびうたの授業」という三つの観点を設けて論を進めている。以下、各項を見ていきたい。

「一、ことばあそびうたの位置」において大田氏は、ことばあそびうたと言われる中にも、「多種多様な作品群が存在する」(46頁2行目)ことを指摘した上で「これらことばあそびうたの隆をもたせたのは、1972年に刊行された谷川俊太郎の『ことばあそびうた』といわれる」(46頁8～10行目)と述べる。そして、その谷川のことばあそびうたについては、谷川本人の言を引用しながら、「できるかぎり意味性を排除しようという姿勢」(47頁10行目)を持ちつつも「ことばあそびうた＝ナンセンス詩というように単純にとらえられないものでもある」(47頁22～23行目)という位置づけを見出している。この点は、「黄」という作品について、足立氏が「テーマは音韻の遊 そのものにある」(47頁25行目)と評する一方で、茨木のり子氏が「詩に必要な感情の世界をも定着しえている」(33～34行目)47頁と述べていることから指摘されている。また、谷川自身が「音韻のおもしろさだけの詩」(47頁35～36行目)という「かっば」について、西郷竹彦氏が「そこに描かれた人物像とひびきあわせて味わうものです」(47頁38行目)として、かっばの人物像を見事に描いているということにも触れている。このふたつの事例は、創作段階で想起されるテーマには音のおもしろさが第一義的に据えられるが、生み出された作品には、何らかの観点から意味が必然と与えられるということを示している。

以上のことから、ことばあそびうたの位置づけとして次のようにまとめられるのではない。作者谷川の言うように、意味性をできるかぎり排除し、日本語の持つ音の響きをテーマに描かれるということは大前提である。しかし、そのようにして描かれた世界は、単語そのものが意味を持っている限り、また前後の文脈と関係をもっている限り、外部から何らかの意味を与えられてしまうのである。ことばあそびうたの位置づけは以上のようにいうことができるだろう。この定義は、を んだものと言える。しかし、それは無意味な音声だけの世界を創造させることの難しさと無縁ではない。「ことばあそびうた」として存在することの意味を持たなければ、その無意味な「ことばあそびうた」の世界は成立しない。作品だけを見るならば、音韻のおもしろさに意識が向けられるが、他者との関係の

中で、無意味な音声の世界が存在しているという側面も見逃すわけにはいかない。この点について、次にひとつ例を挙げてみる。

であるとあるで  
であるはであるでなかろうか  
であるがでないであるならば  
でないがであるになるだろう  
でないがであるでないならば  
であるはでないでなかろうし  
でないであろうがなかろうが  
であるはであるであるだろう

あるではあるででうろかなか  
あであるがでないあなばるら  
いなはであるにでうるだろな  
ないでがであるあでないならば  
はあるででないでなろうしか  
いなでであるがろうかながろう

(『わらべうた続』、1982 年、集英社)

足立悦男氏は、この作品について『である』と『でない』という、ことば（文末）を主題としていながら、ことばの『意味』からは解放されている。『意味』よりも『無意味』にずっと比重をかけた作品であり、読んでいくにつれて、しだいに『意味』がはぎ取られ、快い音韻だけがひとり歩きしていくという 妙な作品である」（「遊びをせんとや - 谷川俊太郎論」『月刊国語教育 1 月号』、1990 年、東京法 出版）と述べている。指摘の通り、前段は日本語として意味を持つ内容であるが、後段は全く意味を持たない音の 列である。しかし、そこに「快い音韻」が生じると感じるのは、前段があるからこそなのである。後段だけが提示されたとして、「快い音韻」の作品と感じるだろうか。前段は意味を持ち、かつ音韻のおもしろさもある。後段は、前段の音の配置を置き換えることによって、意味を失くしても音韻のおもしろさはそのまま残っているということを示しているのである。前段があつてこそ後段が生きるのである。そうした前後との関係があつてこそ、無意味な音だけの世界は存在を されるのである。

「二、教材としてのことばあそびうた」では、ことばあそびの教材価値を探ろうとしている。大田氏は「子ども、特に低学年の子どもにとっては詩の世界の中に自然に りきれ要素をもっているものであり、従来の詩教材の中では生かされなかった子どもたちを引き込む力をもっている」（48 頁 17~20 行目）と述べる。つまり、詩教育への入 期の教材として適しているという意見である。平易な言葉でリズムよく書かれたことばあそびうたは、鑑賞という点で言えば、頭で考えて味わうというよりも、身体で感じて味わうという要素が強いはずである。言葉のリズムも、詩教育で教えていくことの一側面であるという現状を踏まえるならば、その点が顕著に表現されていることばあそびうたは、入 期の教材と

して適当とされるのはごく自然な流れといえる。その点に関して大田氏は、「あくまでも音のおもしろさ、響きを楽しむということを中核とし、その点から、詩の世界、ことばの世界に目を開かせることを第一義と考えるべきであろう」（48 頁 36~39 行目）と述べる。さらに『日本語の豊かさ』を常に念頭においておかないと、単なる表面的なおもしろさにおわってしまう危険性がある」（48 頁 42~43 行目）という指摘を加える。大田氏は、音韻にこそ、ことばあそびの教材性を見出しているのである。つまり、ことばあそびうたが本質的に えている音韻のおもしろさを取り上げ、それを「日本語の豊かさ」として教えていくというのが、大田氏のいうことばあそびうたの教材価値の主軸ということになる。この観点は、谷川氏が「意味よりも音を」という意識でことばあそびを仕掛けたそのスタンスをそのまま教育の場でも活かそうという立場といえる。ではその大田氏は、ことばあそびうたの授業について、どのように考えているのだろうか。

「三、ことばあそびうたの授業」の中で大田氏が触れている問題は、「読みの徹底という点では不十分さを感じる」（50 頁 9~10 行目）ということである。これは、前述のように、大田氏がことばあそびうたの授業のねらいを「音の響きを楽しむ中で日本語の豊かさを感じとらせること」（50 頁 12~13 行目）に見出していることによる指摘であるが、大田氏はこの問題に関して「この読みの不徹底ということは、反面意味への傾 ということをもたらしめている」（50 頁 19~20 行目）という指摘をする。ことばあそび詩と呼ばれる作品が描くのは、豊かな音の世界である。意味を問うのは、音の世界を味わうための補足的な作業であるともいえよう。そう考えたとき、ことばあそびうたを扱う授業は、頭ではなく、まさに身体で詩を味わう授業となるのである。その指導として、大田氏は「読み」の重要性を提起しているのである。また、大田氏は「比べ読みといった形で作品群を常に視野に入れることが望ましい」（50 頁 43 行目）、「できるかぎり多種多様のことばあそびうたに出会わせたい」（51 頁 1 行目）とも述べる。これは一般にいう多読の授業である。「日本語の響き」を身体で味わわせるということをねらいに据えた場合、多くの「ことばあそびうた」に触れさせることが必要となるのは、当然の指摘である。なぜなら「ことばあそびうた」は日本語の音声のもつ様々な可能性を追求するものだからである。つまり、多くの「ことばあそびうた」に触れることは、日本語の音声の持つ特徴を身体で感じ取る機会を得ることになるのである。ことばあそびうたにおける多読の意義を提唱する意見として押さえておきたい。

### 三 「ことばあそび」の意味と目的

以上、谷川俊太郎の「ことばあそびうた」の周辺を取り巻く意見を見てきた。ここからはより具体的に谷川氏の発言に注目し、「ことばあそび」の本質と教育との関わりについて考えていきたい。まず『ことばあそびの授業』（『ひと』編集 員会編、1989 年、太郎次郎社）を取り上げてみる。この本の中では「いま、なぜことばあそびか」というタイトルのもとに谷川俊太郎氏と波 満子氏の対 談（1986 年 8 月に行われたもの）が掲 げられている。この対 談を分析する形で、「ことばあそび」にこめられた理念と現状を見ていきたい。

### (一) ことばあそびうた創作のきっかけ

谷川氏はどのような思いで「ことばあそび」を試みたのであろうか。その点をうかがい知れる部分を以下に引用した。

谷川 だぶん、ことばあそびというものを書く最初のきっかけというのは、日本語の、とくに戦後の現代詩が韻文性を失ってきたということ、あるいは故意に拒否してきたということが背景にあって、つまり、詩というものを活字で読むのか、それとも声に出して聞くのかという問題があって——もちろん、両方あっていんだけど——詩というものが、声にだして聞くようになっていないということとからみあってでてきている感じなんですよ。

(『ことばあそびの授業』、10 頁 13～24 行目)

谷川 体をリズムにのせるのではなく、頭を明解に、めざめさせたい、まあ簡単にいうと、批評ということを考えて書いていて、そのおかげで現代詩は詩のボディーというか、体みたいなのを失い、活字で黙読するのがあたりまえになっていき、詩のもともとの機能である声にだすことで人間と人間を結びつけるというはたらきが、どんどんなくなっていった。

(同書、11 頁 1～8 行目)

谷川氏はまず、戦後の現代詩の現状について「韻文性を失ってきた」という指摘をする。谷川氏は詩について「活字で読む」場合と「声に出して聞く」場合を挙げているが、批評を書くのであれば、黙読でまにあうのである。現代詩はそうした傾向が強くなり、その結果、「詩のボディーというか、体みたいなの」を失ったという。そのことはつまり「詩のもともとの機能である声にだすことで人間と人間を結びつけるというはたらき」をなくしていくことになる。谷川氏はそうした「声に出して聞く」という詩の側面から、日本語の持つ「韻文性」に注目して、「ことばあそび」を試みたのである。

### (二) 意味と音の切り離し

「ことばあそび」を考えることと、意味と音との関係について考えることは切り離せない。先に挙げた田近氏も大田氏も、ことばあそびの授業においては、意味よりも音韻を重視したいという点では一 していた。では、谷川氏はその点についてどのように考えているのだろうか。

谷川 一つには、現代詩というのは基本的に詩人の自己 白であるという面が強い。つまり、一人称で書かれていると、それが事実であるかないかにかかわらず、詩人の心情を 白したかたちになる。(中略)

もともとことばというのは、自分のものであると同時に、他人のものでもあるんだけど、それが、あるところで自分からある切れ方をしたとき、作品として成りたつ

みたいなどころがあるのね。

ところが、ことばあそびというのは、それが最初から切れているんです。自分の心情 白なんてぜんぜんないわけだから。作り方からいえば、機 的に韻のそろったものを書き出したり、考えたりして細かいリストを作って組みあわせていくわけです。

(同書、12 頁後から 6 行目～13 頁 25 行目)

**波** 『ことばあそびうた』の場合、“かっぱ かっぱらった かっぱらっぱ かっぱらった とってちってた”というとき、どうして河童がラッパをぬすんだのかなんて考えても無意味だし、私が河童になりかわらなくてはいけない、ということもない。だから、読んでいて照れなくてもいいわけです。それが、とってもいいんです。

(同書、13 頁 32 行目～38 行目)

この両氏の指摘からは、ことばあそび詩の特徴がみてとれる。谷川氏は現代詩について「基本的に詩人の自己 白であるという面が強い」という。つまり、作品があるとき、そこにはかならず話者が存在し、読者は、その話者の視点を通して描かれる世界を味わうことになる。読者は、話者の発することばを読み、新たなものの見方や感じ方に触れ、共感したり批判したりする。そこには作品と読者とのあいだに「意味」や「価値観」の対立があるのである。

しかし、ことばあそび詩は、その性質からしてまったくことなるのである。作品として表現されることばは、話者の視点から描かれる世界ではなく、作者が「機 的に韻のそろったもの」を書き出したり、考えたりして細かいリストを作って組みあわせていくのである。そこには「自分の心情 白なんてぜんぜんない」ということになるのは当然であり、「意味」や「価値観」の対立も生まれない。だから、波 氏が言うように「私が河童になりかわらなくてはいけない、ということ」は必要ないのである。ことばあそび詩においては、聞く側はただその音の響きを楽しむということになる。

つまり、「活字で読む」詩には自然と「批評」「意味」というものが付随する。しかし「声に出して聞く」詩となれば、「批評」「意味」というものから完全に切り離しても、詩として成立するのである。そうした視点から創作されるのが「ことばあそび詩」ということになるだろう。

### (三) 日常の中のことばあそび

ことばにおける「音韻」の側面が強調された「ことばあそび」であるが、そうしたことばは特殊な形態なのであろうか。谷川氏は、「ことばあそび」と日常性との関連について、次のように述べている。

**谷川** なぜ、ことばあそびが教育の現場で使われるようになったかを考えてみると、これはすごくいろんな問題をふくんでいると思うんです。

いまの日本の学校教育が、直した言語教育をしているということ、まず、これがある。だから、それにたいして、言語のもっとちがう面を導入しなくてはならないと、

たぶん本能的に感じているんでしょう。それに、国語教育のなかの詩の教育方法も、ぼくは不満なんです。もう、小学校の教科書から、詩というのは作者の心の表現であるという立場の詩ではじまっているでしょう。

そういう意味でも、ことばあそびというのは、作者の心の表現というものよりも一段階まえのもので、いわゆる芸術よりももっとまえの、わらべうたとか尻とりとかいうのと似たようなところにあるんです。

(同書、14 頁 1 行目～16 行目)

谷川 いまはもう、ほとんどなくなっているけれど、子どもたちが ごっこをしたり、かくれんぼをしたりして遊ぶなかに、すでにふくまれている“ことば”があるんじゃない？そういうものから詩の世界にはいっていったほうがいいのね。詩というものは、おなじ日本語でできている以上、どうしても日常語と切りはなすことはできないわけだから。

(同書、15 頁後から 11 行目～後から 5 行目)

谷川氏は、現在の国語教育の中で、詩は「作者の心の表現である」として扱われていることを指摘し、言語のもっとちがう面としての「ことばあそび」の可能性を示唆する。ことばあそびは「作者の心の表現というものよりも一段階まえのもの」という。氏は「子どもたちが ごっこをしたり、かくれんぼをしたりして遊ぶなかに、すでにふくまれている“ことば”」に注目し、それらとことばあそびを重ね合わせている。つまり、ことばあそびは既に子どもたちの日常の中に存在しているというのである。谷川氏は、そうした子どもたちの日常から み取られたものとして、「ことばあそび詩」を位置づけることができるだろう。

#### (四) ことばあそびと国語教育

ここでは、ことばあそびの仕掛け人である谷川氏が、国語教育との関わりについて述べている部分に触れる。波 氏の事例を受けての発言である。

波 それから、もう一つ、“はなのののはなはなのななあに”という詩を読んだら、やっぱりお母さんから質問がでて、「波 さんの読み方は、句読点がよくわからない」って。これにも、「句読点はどこへつきますか？」という問題がだされていたんですねー笑い。

笑いごとではないんですよ。私、お母さんたちと論争になって、「まず、声にだして読む楽しさがこの詩のいちばんの魅力なんです。」といったら、「波 さんは、自分のお子さんのことではないからいいでしょう。でも、うちの子が句読点もつけられなくて悪い点数をとったら、そのぶん成績も悪くなるわけだから、結 は生存 争にもけることになるんです。それでもかまわないんですか？」といわれるんです。

谷川 それは、いまの教育の問題点でもあると思うけれど、正確な散文を教えるということもからんでくるんじゃない？ (中略)

ことばあそびだけでは、言語教育として片手落ちなのはわかりきっているわけで、正確な散文を口でいえたり、書けたりできるようにしておかないと、ことばあそびというものの意味がなくなってしまう。(中略)

もし子どもにことばを教えるという立場にたつのだったら、詩と散文の二つを最初にきちんと押さえておかなければならないと思いますよ。

それから、ぼくの『ことばあそびうた』は、みんな意味がちゃんとあるんです。だから、“はなののののなは”にしても、どこで切るのかということを、まえもって教えてもらっても、ちっともかまわない。そうでないと、意味がわからなくなってしまうでしょう。(中略)

だから、句読点をどこに打つかという場合、それは意味的にこう打つんだということだけを教えて終わってしまうと、これはもう、ぜんぜん意味がない。けども、句読点をかんぜんに見捨て、どう読んでもいいんだよ、意味なんかないんだよ、といわれると、これはまた困ってしまう。だから、読み方のはやさにしても、“はなののののなは”というのは、あるていどゆっくり読まないで、日本語のもつメロディーみたいなものがでてこないでしょう。だから、ただ黙読するだけの日本語から、声をだす日本語にするというところにポイントをおいて教えてほしいなっています。

(同書、16 頁後から 9 行目～17 頁後から 13 行目)

ここでは散文と韻文との関係性が話題になっている。ここでいう散文とは、きちんとした意味をもっていることばのことであり、谷川氏は例として「 から家までの道順をおしえる場面」で使われる言葉を挙げている。それと対比させるならば、詩とは、意味よりもリズムや表現に重点をおいたことば、つまり韻文ということになる。谷川氏は「詩と散文の二つを最初にきちんと押さえておかなければならない」と指摘し、「正確な散文を口でいえたり、書けたりできるようにしておかないと、ことばあそびというものの意味がなくなってしまう」という。つまり、ことばにおいて「意味」の面だけに注目してしまうと「日本語のもつメロディーみたいなもの」に気づかずに終わってしまう。逆に、メロディーだけを強調してしまえば意味がない。意味に重点を置いた文章(散文)を黙読に向く日本語、メロディーに重点を置いた文章(韻文)を声に出すことに向く日本語と捉えた場合、「ただ黙読するだけの日本語から、声をだす日本語にするというところにポイントをおいて教えてほしい」という谷川氏の指摘は大きな意味を持つ。つまり、韻を軸として、そこに意味のあることばを添えるということばあそびを通して、逆に、意味のあることばに韻を添えるような活動の必要性を示唆している。意味の伝達に加え、声に出しても、耳で聞いても魅力的な日本語を使える(感じとれる)能力を身につけさせたいというのが、この指摘における谷川氏の意図ではないだろうか。

#### (五) ことばあそびと身体性

「音韻」のおもしろさを基調とした「ことばあそび」であるが、その背景には、ことばと身体性との関連がある。本稿で「ことばあそび」に注目したのもそのかんてんがあるからこそであった。では、その点についての谷川・波 両氏の意見を見てみる。

谷川 言語や 像や音もふくめて、あらゆることにかんする情報がここまで過 になると、人間がほんとうに実感できるものというのが、とても ってきている感じがするんですね。それが、ことばを画一的なものにしているという気がします。そして、そういうことが、人間と人間のあいだの心理的な関係にまでおよんできているように思えるんです。

波 私も、シェークスピアのせりふを、ただカッコよくしゃべっていたころは、やっぱり、いまの子どもたちとおなじだったと思うんです。でも、自分がしゃべっている美辞 句が、自分のおソと切れているな、自分がなにか浮いているなって感じたときから、苦しみながら 20 年もかかって「あ」まで降りてきたんです。(中略)

私が 害をもっている子のまえで刺激を受けたのは、あの子たちはことばをもっていないために、逆に、「あ」ひとつでもことばたりえている、ということだったのです。たとえば、「あ」一語しかもっていないとしたら、その子は、「あ〜」だけでせいっぱいすべてをいわなければならないでしょ。もう、ウソだらけのことばでいっぱいになっている私とは、とても通じようがないわけですね。でも、なんとかしてその子たちと通じたいと思ったときに、彼らからたくさんのことを教えてもらったと思うんです。

私たちはことばをもっているがために、かえって気がつかずにスルスルっと流れていってしまうようなところがあるんです。 (同書、23 頁 21 目～24 頁 8 行目)

ここでは、谷川氏が始めに述べていた「詩のもともとの機能である声にだすことで人間と人間を結びつけるというはたらき」についてより詳しく述べられている。

谷川氏は、情報化といわれる現代の社会状 を受けて「ほんとうに実感できるものというのが、とても ってきている」と指摘する。そして、その結果として「ことばを画一的なものにしている」という。つまり、現代は実感の伴わないことばがあふれているという指摘である。もし、実感のないことばで人間関係が築かれるとしたら、それはたしかに、実感として捉えられない、表面だけの人間関係といえるのかもしれない。ことばあそびに触れることで、今自分の使っていることばに、どれほど実感が伴っているかを みる視点が与えられる。それも谷川氏の提唱することばあそびの意義である。

また、波 氏もことばの実感についてふれる。シェークスピアのせりふはたしかにかっこよく、深い意味をふくんでいることばかもしれない。しかし、現代の私たち、しいては子どもたちにとってどれほど実感をもって受け止められるだろうか。それは表現者自身である波 氏ですら「自分のおソと切れているな、自分がなにか浮いているな」と感じていたということからも推測できるように、自分とは違う世界のことばとして受け止められることが多いのであろう。現代詩についても同様だとはいえないにしても、「私たちはことばをもっているがために、かえって気がつかずにスルスルっと流れていってしまうようなところがある」という波 氏の指摘は鋭い。ことばの意味もよく知らずに、表面的にことばを使っているという言語状 において、「あ」のひとつですべてを表現しようなどということばあそびは、斬新な視点をあたえてくれるのである。

谷川 いまの日本の教育体系のなかで、ことばあそびをやるということは、基本的には破壊的なことなんです。うっかりすると、いまの教育体系をぜんぶひっくり返しかねないようなエネルギーをもっているということはいえると思うんです。そういう一種の覚 みたいなものが必要なのではないかと思うの。

(同書、24 頁後から 12 行目～7 行目)

谷川氏のこの指摘からは、言語としてのことばあそびの本質が見えてくる。「あ」ですべてを表現しようということを例にとれば、これはまさに原始のコミュニケーションである。さまざまな表現、知識、認識を獲得してきた現代に、まるっきり逆行する立場である。しかし、修辭的な 論術ではなく、体と体（心と心）を繋ぐコミュニケーション媒体としての役割というのも、言語のもつ機能の一側面である。

意味を正確に伝えること、効果的に伝えることも言葉の重要な側面であるし、また同時に意味ではない感情や身体性を表現するための媒体という側面も持ちえている。もし、言語教育がそのどちらかの側面に偏っているとしたら、その教育は不完全なものといえるだろう。ことばあそびを通して、言語の持つ身体性という側面に改めて光を当てることは、大きな意味があることである。

### 三 ことばあそびの教育的意義

ここからは、向井吉人著『素敵にことば遊び』（1989 年 8 月、学芸書 ）、「谷川 向井対 センセンスと遊ぶ子どもたち」に注目し、ことばあそびの教育的意義について考察した。以下、「ことばあそびの教育的効果」「ことばあそびの本質」「ことばあそびが投げかけるもの」という三つの観点を設けた。

#### (一) ことばあそびの教育的効果

まず、教育の場で「ことば遊び」はどのように機能しているのでしょうか。向井氏の事例をもとにした、両氏の発言を以下に引用した。

向井 ことば遊びには、人に読ませる面白さ、聞かせる面白さがあるでしょう。それが、自然に作文の中に入っているんですよ。学校の作文には、「自分の内面を先生に伝える」というコードがまだ生きていますから、読ませて しませるという書き方はしないんじゃないかと思うんですよね。ところが、ことば遊びをしてきて、作品集となって読まれる経験があったからでしょうか、普通の作文を書いても、読み手をすごく意識している。相手に読ませようとする書き方を、子どもたちが しんでいるわけですよ。すごいなあと思いましたね。

(2 頁 21 行目～30 行目)

谷川 そういうように子どもの言語活動総体が少しずつでも質的に変化していくのは、ことば遊びをやることの一番の意味なんじゃないかと思いますね。(中略) いまあなたが言われたように、子どもの言語活動そのものが質的に変化するような可能性に

は、まだみんな気付いていないんじゃないかという気がします。(中略) 日本では「人を説得する話し方」の　　なんか、ほとんどやってないでしょ。だから、書くときもしゃべるときも、どうやって読者、聞き手を意識するかっていうのは、非常に根本的な改革じゃないかと思うね。もし、それをことば遊びが気づかせるとすれば、教育的にことば遊びをやるとつまらなくなるんだけど、ことば遊びそのものが自然にもってしまう教育的効果と言えるんじゃないかな。

(2 頁 31 行目～3 頁 27 行目)

ここで向井氏と谷川氏は、ことば遊びの教育的意義について述べている。「読み手を意識する書き方をするようになった」というのが向井氏の指摘であり、谷川氏はそれを「子どもの言語活動の質的变化」としている。ことば遊びは、読んで楽しませる、聞いて楽しむというような身体との密接な関わりを持つものである。そこには当然、送り手（表現者）と受け手（聞き手）の存在があり、それはお互いに「他者」である。そうした意味で、「ことば遊びそのものが自然にもってしまう教育的効果」として、「他者意識の獲得」が挙げられるのである。

## (二) ことばあそびの本質

ことば遊びの教育的効果として「他者意識の獲得」が挙げられたが、谷川氏の「自然にもってしまふ教育的効果」という発言からも感じとれるように、ことば遊びの本質は違うところにあるようである。ことば遊びの持つ真の機能とは何であろうか。

**向井** 現在、三年生を受け持っているんですが、教室では変なしりとりが流行っているんです。エッチな言葉を名字の後にくっつけて、例えば、イイジマンコだとかね。最初は　も嫌な気分がしたのね。でも、よく見てみると　い　りで言ってるでしょ。で、エッチな言葉を言いたくてしかたのない子のところへ、ちようどうまく回すんですよ。よくそんな高　な事やれるもんだねーって感心して、黙認するわけですよ。

(4 頁 35 行目～41 行目)

**谷川** ことば遊びって、つきつめていくと結　ンセンスに行きつくと思うんですよ。(中略)／　らは言葉を使う時に、まがりなりにも意味を伝えようとして、意味を伝えることでお互いに連帯しようということを前提に、言葉を使っているじゃない。だけど、ことば遊びは基本的に、そうした意味による連帯を破壊する方向に行くところがあるでしょ。じゃあ破壊されて何が出てくるかというと、実際には言葉で表現することができない一種の「世界の　ざわり」とか「味わい」といったもので、それが、ことば遊びの究極の面白さ、存在意味ということになると思うんですよ。

(5 頁 27 行目～43 行目)

谷川氏は、ことば遊びは「意味による連帯を破壊する」という。これはつまり、ことばの機能の一翼を破壊することである。向井氏の挙げる、エッチなことばを名字の後につけ

るしりとりは、そのことを示すよい例といえるのではないだろうか。「イイジマンコ」と言ったところで意味はない。ただその言葉の響きが抜群におもしろい、だから子どもたちはきずにそれを繰り返すのである。そこでは「意味の伝達」ということばの機能は完全に消えうせ、谷川氏のいう「世界の 触り」「味わい」が全面に押し出されているのである。ことば遊びの醍醐味はここにある。それは、文字による意味伝達ばかりに重点が置かれていた言葉の現状から、その機能を完全に切り離し、身体と直結させる瞬間であり、黙読に頼っていた言葉を身体に戻した瞬間なのである。言葉との本能的な 触れ、それこそがことば遊び詩なのである。

しかし、その本質を教育の場で測ることは難しい。「イイジマンコ」と言って楽しんでいる子どもに対しては、どうしてもその内容の方に目が行ってしまい評価以前の問題であるだろうし、ことば遊び詩を楽しんでいる子に対しても、「意欲がある」「表現力がある」「言語感覚が鋭い」などという評価がなされる。そしてもっと意味を持たせようとしたところで、前述のような「他者意識の獲得」というような 書きが付けられる。教育の場からは、ことば遊びをそのように評価するほかないのである。ことば遊びの本質は、そうした 触れにかけける以前の、ことばと身体との本能的な 触れにこそあった。その点をも取り込んだ教育の実践は可能であろうか、検討の 地が残るところである。

### (三) ことば遊びが投げかけるもの

以下には、ことば遊びの持つ可能性について述べた部分を引用した。創作の観点からの議論であるが、身体を持つ本能的な感覚が「ことば」によって表出されることについて述べられており、ことば遊びの可能性を考える上で、非常に興味深い。

向井 子どもが「ウソ書いていいか」と言ってくると「いいよ」って はいつも言うんですよ。それで出来てくるものは、非現実というか、ありそうもないことを色々書いてくるわけです。(中略) 結局、ことば遊びの面白さは、無意識がどうだこうだということより、作ってしまっただけで否応なく出てくるものの面白さということになるように思いますね。(中略) 本人達は、書いちゃった面白さを感じているんでしょうけど、目 抱えてる問題がポツと描き出されちゃうんだのと、非現実の対極の世界も、ことば遊びにはあるのかなと思ったんですが。

(6 頁 40 行目～7 頁 7 行目)

谷川 やっぱそれは、いわゆる普通の言語生活にどっ っ り 切っているから、面白い形式を与えられても、飛躍できないというのが最初なんだよ。(中略) アクロスティックという技法は、自分が普段あまり意識していないものが、一種の連想 ームみたいにして、わっと出てきちゃって、自分でも驚くみたいなところがあるかもしれないね。

(7 頁 8 行目～15 行目)

ここで両氏が話題にしているのは「潜在的な感覚」である。子どもたちに「ウソ」を書かせる。否応なく描かれるのは非現実の世界であるが、その中には現実の世界がポツと顔

をのぞかせることもあると向井氏は言う。谷川氏も「自分が普段あまり意識していないもの」が「わっと出てきちゃって、自分でも驚く」と言う。ことば遊びによって、「潜在的な感覚」が表出される瞬間である。そして、それこそが日常の「ことば遊び」が非日常の「ことば遊び詩」へと変わる瞬間でもある。

自分の感覚を頼りに言葉と れる中で、ふいに無意識の自分が顔をのぞかせる。その表出こそ「詩」なのではないだろうか。自覚的ではなくとも、そこにはむき出しの自分が描かれるのである。文法はめちゃくちゃかもしれない、意味を考えれば全く繋がりがなくかもしれない、しかし、そこに描かれた世界は れもなく自分の身体から生み出されたものである。そうした「詩」を生み出す 置として「ことば遊び」は機能するのではないだろうか。「ことば遊び」の持つ可能性として注目すべき点である。

## 第二節 「詩のボクシング」の視点から

ここでは、 かつのり氏が提唱する「詩のボクシング」に注目する。「詩のボクシング」は、学校教育の、国語の授業の中で行う詩教育実践としてはまだまだ一般的ではなく、異例のものといえる。従来おこなわれてきた「詩の授業」というものと比して考えると、その枠に収まりきらない構想を持つものである。しかし、学校教育の中に「詩的」なものを取り入れようとする 氏の立場を踏まえ、詩教育の新たな流れとしてここで考察の対象とした。「詩のボクシング」は、公式 ームページで以下のように紹介されている。

「詩のボクシング」は、ボクシングリングに見立てたステージ上で、2 人の朗読ボクサーが交互に自作を身体全身を使って朗読し、どちらの声と言葉がより観客=他者に届いたかをジャッジが判定する「声の言葉のスポーツ」、「声と言葉の格闘技」です。音声詩人の かつのりが、1997 年 10 月に日本朗読ボクシング協会(JAPAN READING BOXING ASSOCIATION=JRBA)を発足し、「詩のボクシング」と 打ち、2 人の朗読ボクサーが交互に 10 ラウンド朗読して闘うタイトルマッチが行われたのが、その始まりです。

(「詩のボクシング」公式サイト: <http://www.asahi-net.or.jp/~DM1K-KSNK/boxing.htm>)

形式だけを見れば単なる「朗読合戦」のようでもあるが、そこに込められた理念や願いには深く大きい。以下、「詩のボクシング」の理念と、教育的価値について考えていく。

### 一 「詩のボクシング」の意味と目的

ここからは、『詩のボクシング 声と言葉のスポーツ』( かつのり 2005 年 9 月、東京書 ) に沿って、「詩のボクシング」とはどのようなものなのか、その実体を探ってみた。

#### (一)「詩のボクシング」発案のきっかけ

「詩のボクシング」の別名が「声と言葉のスポーツ」「声と言葉の格闘技」となっていることからわかるように、 氏は「詩のボクシング」の考案に当たって、「声」に注目している。わたしたちが詩に触れるとき、活字として書かれているものを目で見る場合と、声

に出されたものを音として聞く場合がある。実生活においては、前者の割合が 倒的に多いだろう。しかし、活字で書かれた詩を声に出して読むとき、そこに「声の力」が 入るのである。氏が「声の力」に注目するのは次の理由が挙げられる。

声とは不思議であり、魅力あるものです。わたしたちは、声によって、喜びや悲しみを介した人の気持ちの微妙な変化、みや っぼいなどといった心や身体の状態までも知ることができます。ところが、現状では、その声を使ったコミュニケーションがうまくできていないのではないのでしょうか。(中略)

この原因の背景には、マスメディアによって多種多様な価値観を持った大量な情報が日々流されることによって、個人が社会から分断され、孤立化され、疎外されていることもあげられるでしょう。また、インターネットや携帯電話などの間接的なコミュニケーションを主体としたメディア機器への過剰な依存状態もあげられるかもしれません。

(5 頁 1～9 行目、傍線：引用者、以下同じ)

氏は「声によって、喜びや悲しみを介した人の気持ちの微妙な変化、みや っぼいなどといった心や身体の状態までも知ることができる」とし、「その声を使ったコミュニケーションがうまくできていない」ことを指摘する。その原因として、情報過多の社会背景や、間接的なコミュニケーションツールへの依存などを挙げるが、これらは科学の発展から見ると、自然な流れではある。電話よりもメールが重宝される現代において、生身の声によるコミュニケーションの機会が格段に少なくなったことは言うまでもない。

こうした時代背景の中で、氏はあえて「声」に注目するのである。一概に「声」といっても、氏の着眼点は、自己表現のための音読や、リズムを体感するための音読とは観点が異なる。コミュニケーションツールのひとつとして「声」を取り立てるのである。それはつまり、声を発する者と声を聞く者の存在が前提としてあり、その二者の媒体としての「声」なのである。この点は、ことばあそび詩や、のはらうたに代表される詩の音読の授業とは一線を画す、「詩のボクシング」の特徴といえるだろう。

では、声を使ってコミュニケーションをとる必要性がなくなってきた時代の流れの中で、氏はなぜあえて「声の力」に注目するのだろうか。前述のような「気持ちの微妙な変化」や「心や身体の状態」を知るといふ理由だけではないはずである。

ありがたいことに、文化の新しい流れはさまざまな発見をもたらしてくれます。この発見をわたしたちはその時々 enjoyment しています。ところが、残念ながらその一方で見失うものもあります。例えば、声の文化から文字の文化の流れの中で、言葉の魔術的な力や身体的な直感力といったものを見失いました。また、文字の文化からマルチメディア文化の流れの中では、身体感覚の中にあつた物語的な時間の流れを見失ったといえるでしょう。

しかし、わたしは、見失ったものが実はしっかりと身体に息づいていることを感じ、「それがどういうことなのか」、「なぜそれを見失うことになったのか」を生身の声を通して

見定めたいと「詩のボクシング」を始めることになったのです。

(6 頁後最終行～7 頁 9 行目)

氏は、「声の文化」に息衝いていたものとして、「言葉の魔術的な力や身体的な直感力」を挙げる。そして、「文字の文化」には「身体感覚の中にあった物語的な時間の流れ」が息衝いていたとする。氏によれば、現在のマルチメディア文化において、これらのものは見失われたものなのである。そうした現代社会において 氏が「声」によるコミュニケーションを掲げることは、 時代への 古と言えるかもしれない。しかし、時代の流れの中で見失われてきたものに自覚的になり、それに光を当てることは、現代に対する刺激的な問いかけになるはずである。氏は「声の文化」に息づいていたものとして「言葉の魔術的な力や身体的な直感力」を挙げていた。これらのものを「生身の声を通して見定めたい」ということが、「詩のボクシング」の根底にある理念なのである。では、 氏のいう「言葉の魔術的な力」「身体的な直感力」とはどのようなものなのだろうか。そして、なぜ現代においてそれらのものに注目する必要があるのだろうか。

## (二) 身体感覚の必要性

氏は、現実の世界との対比として「バーチャルな世界」を持ち出す。この「バーチャルな世界」とは、いわゆる ームの世界に代表されるような、いくらでもリセットができる時間の流れが不規則な世界のことである。

バーチャルな世界では、生身で得た感覚を使いながら楽しむことができるだけといってもよいと思います。そこを 視してバーチャル感覚にどっ りつかってしまうと、生身の感覚のバランスも崩れてしまう。だからこそ現実の時間の流れに沿った身体感覚が必要となるのです。つまり、面倒くさいことが省略できない、忍 が必要な時間の流れを身体感覚としてしっかり持つ必要があるということです。

(16 頁 14～18 行目)

氏は、バーチャル世界につかってしまうと、生身の感覚のバランスが崩れてしまうことを指摘する。ここでいう「生身の感覚」とは、「現実の時間の流れに沿った身体感覚」である。氏は「現実の時間の流れ」と「バーチャル世界」との対比として花の例を挙げる。花が咲くためには、現実の世界では咲くだけの時間が必要だが、バーチャルの世界ではあっという間に咲かすことができる、これは花の咲く物語性を壊しているというのである。

氏がこうした「現実の時間の流れに沿った身体感覚」の必要性を訴えるのは、コミュニケーションにおいてそれが関連してくるからである。

声を交わすとは、声でしか表すことのできない今という時間、つまり今生きていることの身体的実感を持つことであり、その感覚が の広い豊かなコミュニケーションを可能とってくれるのではないのでしょうか。ところが、学校教育の現場では、読み書きといった視覚中心の教育が主になっていて、このことがさらにインターネット上のバーチャ

ル空間に結びつくと、生身の感覚によって形成される人間の内面世界にも悪影響を ば  
しかねないということになる。

(17 頁最終行～18 頁 4 行目)

氏は「声」と「身体感覚」との関連性を強く意識していることがわかる。現実の世界  
を生きているという身体感覚を くためのきっかけとして、「声」の力に注目しているのだ  
ある。そして、「今生きていることの身体感覚」が「 の広い豊かなコミュニケーション」  
を可能にするという。このふたつはどのようにして繋がるのであろうか。少し話の軸がそ  
れるが、ここで確認しておきたい。

この主張には、大量生 ・大量消 の中で起こる「 ッピング」が人間関係にも して  
いるという 氏の考えが関わっているのであろう。氏は「 ッピング」について「多  
チャンネル化したテレビ番組をリモコン片手に、おもしろそうなところだけを次々につまみ  
食いするかのように切り換えて見る」(13 頁最終行～14 頁 1 行目) 行為と説明する。そし  
て、人間関係への について次のように言う。

この ッピング感覚が、対人的なコミュニケーションにおいても しています。一  
人の人と長くというよりも、その人のおもしろいところだけを瞬間的な人間関係として  
楽しむといった感じです。つまり、気に入らないところは見ないですむようにする。し  
かし、こういった付き合い方では自己の中での他者性は育ちませんね。

(14 頁 2～5 行目)

氏のいう ッピング的なコミュニケーションは、まさに自分勝手なコミュニケーショ  
ンといえる。バーチャルの世界ではそれが されるが、現実の世界でそのようなことを行  
えば(テレビのチャンネルを切り替えるようにして付き合っていくのでは)他者とのコミ  
ュニケーションがうまくいかないのは当然であろう。現実の時間の中でコミュニケーション  
では、自分と同等の他者の存在を認めなければならない。自分の主張をするためには、  
相手の主張も同様に聞き入れなければコミュニケーションは成立しない。つまり、前にも  
述べられていた「面倒くさいことが省略できない、忍 が必要な時間の流れ」の中にいる  
という感覚が必要なのである。そして、それが豊かなコミュニケーションへと繋がってい  
くのである。

では、話の軸をもとに戻そう。「今生きていることの身体感覚」「豊かなコミュニケーシ  
ョン」との関連はわかったが、それらと「声」とを関連付けるものは何であろうか。

氏は「声を交わすとは、声でしか表すことのできない今という時間」を持つことと言  
っていた。つまりここには、声による表現がその場限りの一回性のものであるという考え  
方が前提としてあるのである。文字による表現は、必要に応じて何度でも読み返すこと  
のできる表現であり、バーチャルの世界では、全てにおいて何度でもやり直しがきくだ  
ろう。しかし生の声による表現は、その場でその瞬間にしか発生しない一回性のものでは  
ある。それに触れるということは、まさにその一瞬を生きるということなのである。よくわからな

かったらもう一度読めばいい、失敗したらやり直せばいいということが通用しない一回性のコミュニケーションを意識することは、バーチャルな世界に慣れきった現代のコミュニケーションに対する意識を変化させていくことになるだろう。そのきっかけとして氏は「声」の一回性に注目し、「詩のボクシング」という場を考案したといえるだろう。

ここまで、「詩のボクシング」に込められた理念について考察してきた。次からは具体的に「詩のボクシング」とはどのような場であるのかを見ていきたい。

### (三)「詩のボクシング」の実態

「詩のボクシング」提唱における根本の部分を上のように見てきた。では、そうした理念のもとに展開される「詩のボクシング」とは、どのようなものなのか、その実態を見てみたい。

まず、「詩のボクシング」のルールを確認してみよう。「詩のボクシング」のルールは氏により以下のように定められている（ここでは小学生による団体トーナメント戦、1チーム5人、参加チーム8のルールを示した）。

一回戦は、一チーム五分の制限時間。制限時間内であれば、輪読や群読でも、一人ひとりがリレー式で読んでもよい。何らかの形で必ず全員が声を出す。ただし、朗読は肉声のみ。音楽や楽器は使えない。

二回戦は、各チームの代表選手一人による朗読。各チームの制限時間は三分。

三回戦は、チームを構成する五人の選手全員が、各自一試合ずつを行う。つまりチーム内で順番を決めて、それぞれに一番試合、二番試合、三番試合、四番試合、五番試合と行い、各試合ごとにジャッジは判定を下す。郭選手の制限時間は三分。ただし、途中でいずれかのチームの勝利が決まったとしても全五試合を行うものとする。

(19頁最終行～13頁 行目)

レフェリーは試合の進行役。(中略)レフェリーは対戦者二人が朗読を終えると、ジャッジに判定の を上げるように指示。赤か青かの を上げて勝敗を決します。ジャッジは 数人にして引き分けがないようにしましょう。

(131頁4～7行目)

以上が「詩のボクシング」の形式である。「朗読は肉声のみ」とし、「音楽や楽器は使えない」としているところに、氏の生の声へのこだわりが見て取れる。こうしたルールのもとで行われる詩のボクシングであるが、ジャッジがある以上、自分をどれだけ聞き手に印象付けられるかという点が重要視される。当然、朗読の仕方も工夫されるし、身振り手振りを付けて朗読することになる。しかし、それは演 とは異なるという。氏はその違いについて次のように述べる。

「詩のボクシング」では、自分の言葉を声にすることで身の 自分になることが求められます。一方、演 は台本という言葉の中で、自分ではない登場人物になりきる表現を模索するものだと言えるのではないのでしょうか。

(21頁8～10行目)

氏は、詩のボクシングを「身の の自分になることとし、一方で演 を「自分ではない登場人物になる」という点で区別している。詩のボクシングでは、自分の中にある思いを他の何にも頼らない自分の声を用いて表現することで、自分自身を見つめなおす営みともなりえるのであろう。

では、自分の思いを文字で表現することと声で表現することの違いはどこにあるのだろうか。氏は次のように言う。

むしろ文字を知っているうえでの声の場であるというのが、より正確ですね。だから  
といって、声の言葉を重視して文字の言葉を 視するわけではありません。声の文化か  
ら文字の文化へと変化した言葉の流れが確かにあるのですが、どちらの言葉も今なおわ  
たしたちには日常的に使っており、しかも互いに関係しあって変化し続けているわけ  
ですからね。

(22 頁 8～11 行目)

氏は「詩のボクシング」を「文字を知っているうえでの声の場」として位置づけている。つまり、大昔のような、文字を知らずに声でコミュニケーションをとっていた時代をイメージしているのではなく、あくまで現代における「声」の必要性を模索しているのである。文字がなければ、意志伝達としての声の必要性は重大なものであるが、文字があるうえでの声の必要性を問うのである。それは「互いに関係しあって変化し続けている」という相補的なものであり、両者を必要に応じてバランスよく使うことができることが大切であるように思う。

では、そうした「文字」と「声」との関係において「詩」がどのように絡んでいくのであろうか。

#### (四) 詩のボクシングのいう「詩」とは

「詩のボクシング」という名称にある「詩」について、氏は次のように言う。

「詩のボクシング」では、声に出されるものが詩であろうと散文であろうと、またそれ以外のものであろうといいのです。「詩のボクシング」の場では、詩というものをあえて定義しないようにしています。詩といえば、どうしても文学のイメージになってしまうからです。近代以降というか、いわゆる詩は文字の文学として成立したわけですから、それを声にあてはめることはできない。しかも「詩のボクシング」では、三分間という制限時間で、朗読ボクサーが声にした作品をどう味わうか、そこが大切です。その結果、「あれは韻文だね」ということになればそうなるでしょうし、「散文だね」といえばそうにもなる。もちろん、それ以外のものであってもそれはそれでいいのです。

(33 頁あとから 2 行目～34 頁 5 行目)

氏は「いわゆる詩は文字の文学として成立した」ことをふまえ、詩のボクシングの場では詩を「あえて定義しない」という。たしかに「声」で表現されることばについて、それ

は「詩」であるかどうかを判断することにそれほど意味はない。ねじめ正一氏と谷川俊太郎氏の対戦を聞いても（『詩のボクシング 声の力』 かつのり、1990 年、東京書 に付録で付けられているライブ による）詩を暗唱しているような、物語を語っているような、従来の「詩」という枠には収まらない対戦が繰り広げられている。

では、詩のボクシングにおける「詩」とは、どのような意味を持っているものなのだろうか。

（声としての詩は）生まれていないのではなく、すでに存在しているのだけれど、それをまだ発見できていないと私は考えています。つまり、詩的なものは、なにも詩の形をしていなくてもいいわけです。（中略）詩のような 、詩のような 画、詩のような音楽などなど、それは詩のようなものではなく、詩としてそこにあったのではないのでしょうか。「詩のボクシング」の場では、いろいろな声を出した後に詩的なものが発見できるかどうかなのです。そこが大切なのです。

（35 頁 2～7 行目）

氏はここで、「詩的なもの」という言い方を繰り返している。つまり、詩のボクシングで表現されているものは、まさにこの「まだ発見できていない」「詩的なもの」なのである。いろいろな声を出した後に気付く身の の自分、その場かぎりの一回性の場に立ち会ったという感覚、今生きているという感覚、それらがすべて「詩的なもの」としてそこにあるのである。それが詩のボクシングの目指す「詩」ということになるだろう。

## 二 「詩のボクシング」の教育的意義

### （一）授業実践の分析

ここからは、実際に「詩のボクシング」が取り入れられた授業記録をみていく。取り上げた実践記録は以下のふたつである。

- ① 宇恵哲 「『詩のボクシング団体戦』をしよう - 和歌山大学 中学校において - 」  
（「きのくに国文 - 教育と研究 - 」、和歌山大学国文学会、2003 年 3 月）
- ② 信 「詩の朗読についての指導 - 『詩のボクシング』の実践から - 」  
（「横浜国大言語研究第 21 号」、横浜国立大学言語・日本語教育学会、2003 年 3 月）

#### ① 和歌山大学 中学校の実践

この実践について実践者の宇恵氏は、「各人が詩を様々に工夫し朗読することにより、今まで気づかなかった新たな自己、未知なる自分に出会ってほしいと願い『詩のボクシング団体戦』を 画した」（42～43 頁）とある。この部分が指導者のねらいと見てよいだろう。ここでは「朗読」による「自己の再発見」がねらわれている。「詩のボクシング」はあくまでそのための切り込み口として採られた方法であり、「詩の朗読」の一形態という位置づけで扱われている。

実践の概要は以下のようである。

座名 「素敵な自己表現って何？ ～詩のボクシング・言葉のドッ ボール～」

対象生徒 中学校2、3年生 13名（選択授業で実 ）

実 期間 9月第4 ～12月第2 （全9時間）

指導の流れ

第1回 実際に「詩のボクシング」のビデオを見る。

第2回 朗読する詩を選び、実際に朗読してみる（教員からコメントを受ける）。

第3回 朗読する詩を紙に書き写す。前に出て朗読してみる（教員からコメントを受ける）。

第4回 分けを行い、各対戦のテーマを決める。（先 ＝「季節の詩」、次 ＝「ことばあそびの詩」、中 ＝「愛の詩」、 将＝「自由詩」、大将＝「自由題」作詩可、総力戦＝「群読」）

第5回 教員から群読作品の提示、各 で読みたい詩を決める。群読の 習。

第6回 群読の 習。 ごとに前に出て朗読。

第7回 本番に向けて予行 習。

第8回 本番に向けて予行 習。（教員から簡単なコメントを受ける）

第9回 「詩の朗読団体戦」

（44～45 頁より要 ）

座名からもわかるように、目指すところは「自己表現」なのである。また「言葉のドッ ボール」という 題は、この実践独自のものであろう。ふつう互いに会話がうまく成立することを「言葉のキャッチボール」と表現することがあるが、この「ドッ ボール」という表現には、言葉をぶつけあうというニュアンスと、勝 をするという形式がよく表されているのではないだろうか。指導の流れは、まず「詩のボクシング」とはどのようなものなのかを確認し、それぞれが詩を探し、 習し、本番の対戦に入るといった流れであり、非常にシンプルである。チームでの個人戦のあとに、「総力戦」を取り入れ、群読の機会を設けたのは、この実践の特徴といえるだろう。

この実践を振り返っての生徒の感想としては以下の意見に注目した。

自分の心の中で読むのとはちがって、人が声を出して読むと同じ内容の詩でも全然違ったおもしろさを感じられました。

自分で自分の好きな詩、自分にあった詩を選択して読む 習を重ねる度、声にだして自己表現をするというのはこういうことなんだな ～と思うようになりました。

初めは、詩を読むのがはずかしいなと思っていました。しかし、 の前で詩を読んでいくうちに、そんなはずかしさがなくなって逆に人前で詩を読むのが楽しくなりました。

（48 頁より抜粋）

最初の感想は、黙読と音読との違いに気付いたという感想であり、音読によって同じ作品が違って聞こえるというおもしろさ(魅力)を発見していることが伝わってくる。それは、次の感想にも示されているように、音読による「自己表現」の発見なのである。「自分の好きな詩」「自分にあった詩」はそれぞれ違うはずである。選んだ詩は自分の代名詞となり、それを自分の声で音読する。ふたつとして同じ表現は生まれないはずである。生徒たちは、そういった「自己表現」の形を発見しているのである。また、三つ目の感想に書かれている変化は、この時期の子どもたちにとって重要な変化であろう。中学生の時期は、人前で自分をさらけ出すことは、恥ずかしいこととする傾向が強い。しかし、それが楽しくなったという。人前で自分を表現することに対する抵抗感をなくし、それを楽しいと感じさせることは、従来の単なる音読の授業の中では生まれにくい感想ではないだろうか。この点も、「詩のボクシング」の成果として押さえることができるだろう。

最後に、実践者のまとめに注目する。宇恵氏は、朗読について「自分自身の解釈を入れずに詩を 読みするだけでは感動や発見は生まれず、 読者の心を さらすることはない」(48 頁)とし、「詩の解釈や鑑賞を捨て去ったつもりなのに朗読の中には自分なりの解釈や鑑賞が要求されているのはうれしい誤りであった」(48 頁)と述べている。この指摘には、氏のいう「生の声」の魅力がよく表れているのではないだろうか。生で表現するにあたっては、どうしてもそこに「自分なりの解釈や鑑賞」が含まれてしまうのである。それを指導者は「自己表現」と捉え、子どもたちに伝えようとしたのであり、先の感想を見る限り、子どもたちも実践の中で、そうした「自己表現」のあり方を充分感じ取ったようである。また、宇恵氏が取り上げている生徒の感想として「自分が朗読しても他の生徒が朗読するのを聞いても何か発見があるようで楽しい」というものがある。宇恵氏は「自分が朗読することはもちろん、他の生徒の朗読を聞くことによっても新たな自己を発見することにつながるのではないだろうか」(49 頁)と述べている。生徒の感想にある「何か発見がある」というのは、氏のいう「詩的なもの」であり、その場にしか生まれない一回性の感動と重なるものではないだろうか。つまり、その場限りの一回性の今の連続の中に生きているという感覚である。それを「何か発見がある」というように意識できるようになったことは、「新たな自己の発見」という成果として押さえておくべきであろう。

以上が、和歌山大学付 中学校の実践の概要である。この実践の特徴としては、次の点が指摘できる。

- ・「朗読」によって「新たな自己の再発見」をねらうための手段として「詩のボクシング」を取り上げたこと。
- ・最初は恥ずかしがっていた生徒も、「声による自己表現」のあり方に気づき、それを楽しめるようにまで成長したこと。
- ・他の生徒の朗読を聞く中でも、新たな発見を感じとれるようになったこと。

## ② 横浜国立大学教育人間科学部 中学校の実践

この実践の実践者である氏は、「言葉が『他者』を意識していない時に、主体的な読み方は自己を高める表現に至っていないと考えられる」(2 頁)としたうえで「表現された

心情が届かないのであれば『どうすれば伝わるか』を工夫が必要であり、ひいては、個人の資質を高める『思考力・想像力・言語感覚』へと繋がっていくと考える」(2 頁)と述べる。そこで「詩のボクシング」に注目するのである。つまりこの実践における「詩のボクシング」の位置づけとしては、「どうすれば伝わるか」という他者意識をもとに、個人の「思考力・想像力・言語感覚」の向上をねらうための手段として扱われていることがわかる。実践の概要は以下のようである。

対象生徒 中学校 1 年生 5 名 (選択授業で実 )

実 期間 金 日 5・6 時間目 (全 7 時間)

指導の流れ

第 1 回 「詩のボクシング」のビデオ鑑賞

第 2 回 音楽 座と合同で呼 法、発声法の 習、詩の創作

第 3 回 朗読 習、詩の選考、発表順決定

第 4 回 中間発表会とその反省

第 5 回 詩の創作、朗読 習

第 6 回 朗読 習、詩の選考、対戦順の決定

第 7 回 「詩のボクシング」本大会

(5 頁より要 )

この実践で特徴的なのは、音楽 座との協働研究である。きっかけは合唱における「歌詞の表出の浅さ」の克服であったというが、国語科としてのねらいを「言葉の響きを味わい、感動を表現するための朗読」(47 頁)と設定している。先の「他者意識を育てる」という実践の位置づけについての分析も含めると、「自分の感動を朗読によって他者に伝えるための表現の工夫」というのが、この実践のテーマとなったと考えられる。

実践の中での生徒の反応では、次のような意見に注目した。

第一回の振り返りより

- ・ 問いかけるような言い方が、引き込まれる感じがした。
- ・ 読み方の工夫で、言葉に力を持たせることができる。
- ・ 言葉に リズムをつける。

(6 頁より抜粋)

第四回の振り返りより

- ・ 原稿を読み上げている人が多い。自分の詩は暗記しよう！
- ・ アドリブが入ったところがよかった。
- ・ 何もしゃべらない工夫もあっていいかも。

(7 頁より抜粋)

本大会後の生徒の感想は せられていないのでわからないが、以上に挙げた第一回 (初めて詩のボクシングを見た回) から第四回 (中間発表会の回) までの間に、生徒に大きな変化が見て取れる。初めは、「問いかけるような言い方」とか「言葉のリズム」といった漠

然とした「読み方の工夫」であった。しかし、詩を創作したり朗読の 習を重ねたりする中で、詩を暗記することの必要性に気付く生徒がいた。これは、詩を自分のものとして表現しなければいけないということの主張であろう。つまり全身を使った「表現の工夫」へと意識が変化しているのである。原稿に書かれている文字を読むというスタンスでは、自分の声が作品を伝えるためだけの媒体になっているに過ぎない。自分自身の表現というスタンスを取るためには、やはり詩の暗記が必要だ、ということを見出したのである。さらにその表現の場において「アドリブ」や「何もしゃべらないこと」にも価値を見出している。これは、表現の 容範囲が増えたと言ってよいだろう。アドリブが入るのは 習不足、しゃべりがつまってしまうのは 点対象というような、形式的な表現の工夫から、一歩抜け出していると考えられる。アドリブやしゃべりの間にこそ、その人個人の自己表現が顕著に表れるということを、生徒たちは感じ取るようになったのである。

次に実践者の意見である「学習の成果と課題」を見てみる。まず、氏が学習の成果として述べている部分から以下の三箇所を引用した。

「詩のボクシング」は、ある種の 場感の中で表現するために、 張感とともに開放感を得られるのだと考えている。そして、その開放感がさらに「表現したい」「より効果的に表現したい」という思いを抱かせる効果がある。 (9 頁)

主体的な読み方を進める反面、表現の方法については「自分としてはこう読みたいが、聞く方はどう感じるのか？」といった聞き手（他者）を常に意識した検討がなされた。「言葉は伝達するものであるが、互いの価値観を共有するものである」といった意識の片を うことができる。 (9 頁)

聞き手として傾 する力もついてきていると考えられる。それは、作品に対する優がかかっているので、朗読者の作品の意図を探ろうとしている様子が、振り返りシートの中から随所に見取ることができるからである。 (9～10 頁)

以上の三点を、「自己表現意欲の獲得」「他者意識の獲得」「聞き手として傾 する力の獲得」としてそれぞれ整理できるかと思う。「自己表現意欲の獲得」は、「詩のボクシング」という場（形式）の持つ独特の雰囲気が生み出す効果である。その ーム性が功をそうしているという見方もできるが、みんなに注目されているという「 張感」に加えて、自分を表現したという「開放感」（達成感）をも体験でき、それが更なる向上心を生むという正の 環がある。その中で自己表現意欲が高まっていくのは、この年代の子どもたちにとって非常に有意味なものと考えられる。

「他者意識の獲得」については、自己満足的な表現ではなく、聞き手はどう感じるのかという観点を 成できるという指摘である。言葉、それも「生の声」を媒体として互いの価値観を共有することの難しさに気付くことができたことは、実生活においても大きな意識の変化をもたらすことになるだろう。この点は勝敗を決めるという「詩のボクシング」の要素が関係している。勝つためにはよりよい表現を他者（聞き手であり、ジャッジでも

ある)に届けなくてははいけない。自己満足では勝てないのである。そうした意識が、このような「他者意識の獲得」を生むのであろう。

「聞き手として傾 する力の獲得」は、聞き手となった側に生まれる学習効果である。作品(表現)に対して判定をくださなくてはならない以上、聞き手も真 に聞かざるを得ない。その中で、ただ漠然と聞くのではなく、朗読者(表現者)の意図を み取るように聞かなくてはならない。しいては、言葉(生の声)として発信されたものの裏側を み取るような聞き方(時には何も発信しないという表現に隠された意図をも み取るような聞き方)が求められるのである。そういった意味での傾 する力が身についていくのであろう。

最後に 氏は課題として次の三点を挙げている。

- ①自分の言葉(等身大の表現)の範囲に止まってしまうことも考えられるので、多くの詩人の詩を読み、他の表現方法や言葉について学ぶ必要がある。
- ②作品に優 をつけると、勝敗ばかりにこだわってしまう場合があるので、自分以外の作品の良さも鑑賞できる態度を う必要がある。
- ③ 拔さをねらってパフォーマンスに偏り、言葉での表現が なわれることが考えられる。あくまでも言葉にこだわり、そこから自然に表現されるものを大切にさせたい。

(10 頁)

①は更なる自己表現のための方法の獲得である。新たな知識を得る中で、自分を成長させていくというものであり、発展的な課題として据えることができよう。②は、作品を評価する観点の要請である。「作品の良さ」といったとき、何を「良い」と感じるかはそれぞれに異なるし、それは「好き嫌い」という価値観にも通じるところがあるはずである。しかし、その中でも、「勝ち け」「好き嫌い」というような二極化の評価ではなく、その人らしさが出ていたなどの様々な角度から作品を鑑賞できる観点を身に付けさせたいということであろう。ただこの点は、成果の二点目に挙げた「他者意識の獲得」の視点からきたえていくことで克服できる課題であると思う。③は、 拔さやお笑いといったいわゆる「ウケ」をねらうのではなく、「詩のボクシング」という場で何を評価するのかという点をきちんと確認しておく必要があることを示している。

以上が横浜国立大学教育人間科学部 中学校の実践の概要である。この実践の特徴としては次の点が指摘できる。

- ・「どうすれば伝わるか」という他者意識をもとに、個人の「思考力・想像力・言語感覚」の向上をねらうための手段として「詩のボクシング」を取り上げたこと。
- ・「読み方の工夫」から「自己表現の工夫」へというような意識の改革がなされたこと。
- ・ 張感と開放感の中で、より効果的に表現したいというような「自己表現意欲の向上」が得られたこと。

## (二) ふたつの実践をふまえて

以上、ふたつの実践をみてきた。実践の検討を通して見えてきた「詩のボクシング」の教育的意義と、その裏に隠された可能性についてまとめておく。まず、「詩のボクシング」によって得られる教育効果としては、次のものが挙げられる。

- ・自己表現意欲の向上（①、②の実践に見られる）
- ・朗読という形での自己表現手段の獲得（①の実践に顕著である）
- ・自己表現の多様性の獲得（②の実践に見られる）
- ・他者意識の獲得（聞き手を想定しての表現の工夫）（②の実践に見られる）
- ・表現者の意図を考えてく力の獲得（②の実践に顕著である）

こうした効果が得られる背景には、「詩のボクシング」の形式が大きな影響を与えている。その形式とは以下の4点である。

- （1）ステージに立たせること
- （2）朗読で戦うこと
- （3）勝敗があること
- （4）判定を自分たちで行うこと

こうした「詩のボクシング」の形式は、自己表現手段の形式を教え、張感と開放感の中で意欲が高めるという点で有効に機能しているといえる。また、他者を意識した表現について考えることは、実生活におけるコミュニケーションのあり方にも大きな意識の変化をもたらすはずである。「詩のボクシング」を教育に取り入れることによって期待できるものはここにあるのではないだろうか。

次に、裏に隠された可能性として、上述（2）に挙げた「朗読で戦うこと」の意味についてもう少し掘り下げて考えてみたい。「詩のボクシング」という舞台で子どもたちが朗読する「詩」の本質は一体何であろう。氏は「詩というものはあえて定義しない」「詩的なものの発見」というように言うが、それは「詩のボクシング」を説明する上でのりに過ぎないのではないか。リングの中で子どもたちが武器として用いているものは何か。それは日常の自分が用いている言葉とは違う、非日常の言葉ではないだろうか。リングの上で子どもたちは、まさに自分自身のむき出しの言葉を発することになる。それを氏は「等身大の自分」と名付け、先に挙げた実践の中では「自己表現」と名付けられていた。

しかし、この等身大の自分が発するむき出しの言葉というものは、決して教育というもののさしで計ることのできないものであるはずである。子どもたちが発する思いもよらない言葉、それは決して行のよいものばかりではない。人目を気にして生活している中では、決して発することのない「非日常の言葉」、それが「詩のボクシング」の場であらわにされる。自分の心に抱えているみや、公にすることがはばかれるような欲望や衝動、そうしたものの総体として表出されるのが「むき出しの言葉」なのであり、それこそが「詩」なのである。「詩のボクシング」とは、そうした表現を武器として扱うものであり、対決という場においてそれを極限まで引き出そうとする置ともなりえるである。「詩のボクシング」と教育との関連を考えると、この点を十分に考慮に入れる必要があるだろう。

### 第三節 「のはらうた」の視点から

#### ー 詩集「のはらうた」について

「のはらうた」は、現在までに全4巻が発行されている。作者である工藤直子氏は、この本の中では「のはらみんなのだいりにん」という位置にあり、背表紙にある作者名にも「くどうなおことのはらのみんな」と記されている。「のはらのみんな」が歌ったうたを「くどうなおこ」が書き留めて一 の本にしたという構成になっている。内容は、うさぎやかげなどの動物、すみれやきりかぶなどの 物、さらには風や といった自然までもが人化され、その性質や特徴を捉えた作品が収められている。

その創作過程として工藤氏は「私は『そのものになってみる』という感じで書いています」（「子どものこころ詩のこころ」県民大学 書 53、愛知県教育サービスセンター）と語っている。ときには語り口調で、ときには外から見つめられた視点で、そしてときには読者に呼びかける文体で、非常に豊かな体 をとった作品が収められている。また、オ マ トペや言葉のリズムにも工夫が見られ、表現豊かな詩集であるといえる。『のはらうたⅠ』の冒頭には次のような前書きが添えられている。

「のはらうた」のできたわけ

あるひ のはらむらを さんぽしていますと、かぜみつるくんが みみもとを とおりぬけていきました。とおりにぬけながら はなしてくれたことばが、うたのようでした。

「まるで うたみたい」

「そうかいそうかい」

「かきとめておこうか」

「たのむぜ」

かぜは そういつて、やまのほうへ はしっていきました。

あるひ やぶのなかで こしをおろしていますと、だれかが スカートをひっぱるの で、だれかとおもったら こねずみし んくんです。

どんぐりをかかえて、うたを うたってくれます。

「かきとめておこうか」

「うん、おねがい」

こねずみは そういつて、やぶのなかを はしっていきました。

のはらむらのみんなが しゃべるたびに、うたうたびに、わたしは それを かきとめました。

そのうたが たまって ほんになったのが、「のはらうた」です。

のはらむらのみんなは、ひとり1さつずつ このほんをもっています。

へびいちのすけくんは、さんぽのまえに このほんをよむと ぐあいがいいそうです。

みのむしせつこさんは、よいゆめが みられるそうです。

わたしは、せんたくをするとき のはらうたをうたいながらやると、ちょうしがでます。

あなたもいかがですか？

のはらみんなのだいりにん

くどうなおこ

(『のはらうた I』4～7頁)

この前書きをはじめ、作品は全てひらがな、またはかたかなで書かれており、漢字はひとつも使われていない。その点について作者の工藤氏は「私の中には日本語を目で読むとき、丸いひらがな、柔らかいひらがなだけで読めるのが好きという気持ちがありました。だいぶ んで、私は全部ひらがなにしたいといいました。それに、漢字を使ってしまうと、つい 語、つまり難しい意味が入ってしまう言葉を使いがちになります。それで思い切って全部ひらがなにしておいて、後は本の形まで考えました。」(「子どものころ詩のころ」と語っている。本の形は見開きで 5 サイズであり、小さな本である。こうした体をふまえると、対象は小さな子どもたちに限られそうなものであるが、その読者 は広く、小さい子どもとその母親はもちろん、中高生や学校の教師、さらには老年 に至るまで 広い支持を受けている。

そして、近年、この「のはらうた」が教育の現場で用いられる実践が増えてきている。「のはらうた」のもつ魅力とその教育的価値について考えてみたい。

## 二 「のはらうた」を用いた実践

### (一) 授業実践の分析

ここでは、実際に「のはらうた」を題材として行われた授業記録をもとに、「のはらうた」を用いてどのような実践が行われているのかをみていく。取り上げた実践は以下のふたつである。

- ① 松本太 ( 特小学校教 ) 実践 対象：小学校二年生

『のはらうた』で詩を学ぶ

(「学芸国語教育研究 第 15 号」、1997 年、東京学芸大学国語科教育研究室発行)

- ② 長谷川 子 ( 見小学校教 ) 実践 対象：小学校四年生

「自然のなかまに呼びかけよう」

(『くどうなおこと子どもたち』、井上一郎編、2001 年、明治図書)

「のはらうた」の持つ特質上、小学校低学年を対象にした実践が多いようである。高学年や、中学、高校での実践例がないわけではないが※、ここでは「のはらうた」が用いられる典型的な授業例として上のふたつを取り上げてみた。

※前掲『くどうなおこと子どもたち』には、実践「詩のプロレス大会をしよう」対象は小学校六年生、実践「自分をつむぐ」対象は中学校三年生、さらに足立悦男氏の研究授業に『のはらうた』の世界 - アンソロジーの授業」(国語教育論 第十一号、2001 年、島根大学教育学部国語文学会)、対象は高校一年生などがある。

## 実践① 「のはらうた」で詩を学ぶ 松本太実践 対象：小学校二年生

松本氏は詩を学習することの意義として次の三点を挙げる。

- ①言葉のリズムの美しさ、楽しさに気づくことができる。
  - ②多くの言葉の中から選ばれた、一つ一つの言葉の持つ意味の適切さと広がりに気づき、考えることができる。
  - ③物事の新しい認識を詩人と共有することができ、世界を広げる事ができる。
- (「学芸国語教育研究 第15号」、16頁2～8行目、傍線：引用者、以下同じ)

松本氏の観点は「リズム」「意味」「認識」の三点から詩を見つめたものである。これらを自然に学ぶことのできる実践を考えた末、「のはらうた」実践に至ったという。確かに「のはらうた」は、五七のリズムを基調とする調子のよい作品が多く、動物や自然の視点から歌われた作品は、子どもたちに新たな認識を与えることとなるはずである。その点について松本氏は「そこにうたわれている題材が、今まで思ってもみなかったような新たな認識の光をあてられている。まさに、低学年児童にとって、『詩』と出会う格好の素材になる作品である」(16頁24～28行目)と述べている。

学習計画(全五時間)は以下のようなものである。

### 第一次 詩と出会う

第一時 「のはらうた」を楽しむ。

### 第二次 詩を学ぶ

第二時 だれの詩か当ててみよう。

第三時 詩の言葉をあてよう。

### 第三次 詩を作る

第四時 自分の「てんてんてんのうた」を作る。

### 第四次 みんなの詩を読みあう。

第五時 友の「てんてんてんのうた」を読み合う。(16頁30～39行目)

以下、第一時から第五時までの内容を分析していく。

第一時は、「のはらうた」と出会うことが目的である。教師が「のはらうた」の中から詩を四つ選び、読み聞かせを行う。その後、それらを印したプリントを配布し、自由に黙読、音読した後、好きな詩を選び音読の習をしたという。用いられた詩は次の四編である。

「こころとあし	むかでやすじ」	
「ひなたぼっこ	つくしてるお」	
「おれはかまきり	かまきりり うじ」	
「かんがえごと	こねずみし ん」	(17頁)

子どもたちに特に人気があったのは「かんがえごと」であったという。その作品を以下に引用する。

かんがえごと　こねずみし　ん  
こねずみは　みんな  
どんぐりをかじりながら  
かんがえごとをする  
ひとつかじって・・・なてな？  
ふたつかじって・・・なるほど  
みっつかじって・・・そうか  
よっつかじって・・・でもね  
いっつかじって・・・ええと  
むっつかじって・・・しかし  
ななつかじって・・・たとえばさ  
やっつかじって・・・つまり  
ここのつかじって・・・やっぱり  
とうで　とうとう　わかった！  
きょうは 10 こかじったので  
10 こぶん　かんがえごとが　できた

（『のはらうたⅡ』48～49行目）

『かんがえごと』では、こねずみがどんぐりをかじりながら首をひねっているところがとてもかわいい。」（18 頁 7～9 行目）というのがその理由だという。子どもたちは作品の描く世界を想像力豊かに思い描いていることがわかる

第二時の活動内容は「五つの詩を提示。それぞれの詩が『誰』の詩か、内容を読んで詩の作者をあてる。そして、気に入った詩を音読させた」（18 頁 14～16 行目）というものである。教師のねらいとして松本氏は「この学習は『詩』が、対象の特徴を端的に取り出したものであることを理解させるためにおこなった」（18 頁 16～18 頁）と述べている。

扱われた作品は以下の五つであり、例として「ひととき」が紹介されている。

「こころ	（こいぬけんきち）」
「でたりひっこんだり	（かたつむりでんきち）」
「ひととき	（ありんこたくじ）」
「ひだまり	（とかげりょういち）」
「こんなときこそ	（もぐらたけし）」

ひととき  
せっせっせ  
いちにちじ　う　はたらいたあと

なかまと いっしょに  
あまいもの つまんで  
おちゃをのむ……  
これ さいこう！

(18 頁)

このうたの作者は「ありんこたくじ」という である。このうたの作者を理解するのに、子どもたちは苦 しなかったという。「いちにちじ う はたらいたあと」「あまいもの」という語句からの連想が働きやすかったのであろう。松本氏は、この他の作品についても「犬が尾を振る様子をうたった『こころ』や、かたつむりが を出入りする様子をうたった『でたりひっこんだり』などは日常的な経験の範囲内で、連想が働きやすい」(18 頁 27～30 行目)と述べる。子どもたちが日常的に捉えている題材の特徴と、工藤直子氏が描いた題材の特徴が重なるので、子どもたちは詩の作者について容易に想像を働かせることができたのであろう。

第三時は「詩の言葉の一部を空 とし、前後の文脈から空 の言葉を考える作業」(19 頁 22～23 行目)である。そのねらいとして松本氏は「詩人の作詩作業を追体験させること」(19 頁 26～27 行目)、「言葉のリズムに気付かせること」(19 頁 32 行目)という二点を挙げている。用いられた作品は「てんてんてんのうた」という連作である。ここでは紹介されているうちのふたつを引用した。( ) の付された部分が空 にされた箇所である。

ほたるまどか  
てんてんてん なんじゃらほい  
ほたるひかって てんてんてん  
こんやは みずべで (おまつりだ)  
おどりあかそう てんてんてん

つばめひとし  
てんてんてん なんじゃらほい  
つばめならんで てんてんてん  
ながいたびして (ごくろうさん)  
おしゃべりはずんで てんてんてん

(20 頁)

「ほたるまどか」の作品については、ほたるが夜飛んでいる姿や「おどりあかそう」の言葉に注目させることによって「ぼんおどり」「光のおんど」などの語句があげられたという。また、「おまつりだ」という作者と同じ言葉を挙げた子どももいたという。

「つばめひとし」の作品では、空 部が五音のリズムになることに注目し、「ひとやすみ」「つかれたね」などの言葉が多く of 支持を得たという。松本氏が「特に『つかれたね』は、お互いが長 の れと無事の到着を いあい めあっているようで、もともとの『ごくろうさん』よりもいい、という意見が多かった。『ごくろうさん』では、『ごくろうさん』を言う話者は れていないようだ、という意見だった」(21 頁 13～18 頁)と指摘するように、

子どもたちは言葉のリズムに気を配りながら、「のはらうた」の世界に同化し、イメージを存分に広げていることがわかる。

第四時の活動は、「連作『みんながうたうてんてんてんのうた』の形式を真似して、自分の『てんてんてんのうた』をつくった」(21 頁 34～36 行目) というものである。松本氏は、「詩を作りやすくする」(21 頁 40 行目) ために、次のような枠を作ったという。

てんてんてん なんじゃらほい  
( ① ) てんてんてん  
( ② )  
( ③ ) てんてんてん

(21 頁後から 3 行目～22 頁 1 行目)

松本氏は「ここでは詩のリズム、音数、形式などの外面的な事を真似して詩をすることで、詩を理解することを第一の目標とした」(22 頁 15～17 行目) というように、形式を与えるという手法を通して、言葉の「リズム」という一観点にねらいを絞っている。そうした指導の下で書かれた子どもの作品として、以下のものが紹介されている。

女

てんてんてん なんじゃらほい  
ひまわりのびたぞ てんてんてん  
そらまで どんどん のびていけ  
もうすぐなつだよ てんてんてん

男

てんてんてん なんじゃらほい  
やっとき うしょく てんてんてん  
ぎ うに う デ ート のこるかな  
おかわりたのしみ てんてんてん

(22 頁)

リズムの整わない作品も多く見られたそうであるが、注意を払うにとどめ、音数を えるようにという指導をするよりも、それぞれの言葉を大切にしたことである。小学校二年生という段階では、手持ちの語句が少なく、表現したい内容とリズムとがマッチした言葉を探すのは、困難な作業であったのだろう。上記のようなリズムの整った作品が作りだされてきたことは評価できるが、きびしく見れば、自分の日常の感情をリズムを整えて表現しただけという作品になってしまっている。

松本氏は実践のまとめとして「低学年の子どもたちが『詩』に親しむきっかけとするには最適の素材である」(23 頁 23～24 行目) ことと「私の教材化は、作者を当てたり詩の空

を考えたりというクイズ仕立てであったが(中略)様々な形での教材化をなし得る詩集だといえるだろう」(23 頁 26～30 行目) という二点を述べる。授業の計画段階では考慮さ

れていたであろう「新たな認識の光を当てられている」ことについての指導が十分になされなかったのは残念である。詩の作者を当てるという鑑賞の段階、形式を真似して詩を作るという創作の段階、どちらの段階においても「のはらうた」は、子どもたちの興味を引きつけるための素材という役割を果たしたにすぎない。松本氏も指摘するように、詩教育の入 的教材として「のはらうた」が魅力的であることは証明されたであろうが、認識の観点からの教材化についても、もっと考慮されるべきであっただろう。

## 実践② 「自然のなかまに呼びかけよう」 長谷川 子実践 対象：四年生

長谷川氏は「工藤さんの詩集を多読することは、詩の世界を味わい、詩人を理解することになる。互いに呼びかけ、応える形態の詩があることにも気付くだろう。」(210 頁 2~3 行目)と述べ、工藤直子の詩集の中から、「呼びかけたり、それに応えたりしている詩」(209 頁後から 3 行目)を取り上げ、教材としている。

単元の指導目標と、指導過程は次の様である（指導過程は石田が要 した）。

### 単元の指導目標

- (1) 相手に呼びかけ、応えることのおもしろさを感じ、人とのつながりを考えることが出来る。
- (2) 工藤直子詩集を多読し、対話形式の詩があることに気付くことができる。
- (3) 詩の言葉から自然の風景を豊かに想像して詩を読むことができる。
- (4) 自分と相手の関係にあった言葉を選んで詩を書くことができる。
- (5) 離感や強調部分を声で表す工夫をして群読発表会を行うことが出来る。

### 単元の授業過程（全 16 時間）

#### 第一次 詩の鑑賞（4 時間扱い）

- ・『のはらうた I』より「うみよ（よびかけのうた）」と「わたぐもよ（おへんじのうた）」を、海とわたぐもになって、グループで工夫して音読する。
- ・詩集から対話形式の詩を選び出す。
- ・学習課題「自然のなかまに呼びかける詩を書いて、一年生に向けて群読発表会をしよう」を設定し、学習計画を協議する。

#### 第二次 詩の創作（7 時間扱い）

- ・相手を決め、校 で呼びかけの詩を書き、届いた詩に対してはお返事の詩を書く。 数の相手に詩を書き、やりとりを重ねる。
- ・個人で呼びかける詩とお返事の詩を書く。ペア・グループ・クラス全員で群読する詩を選び、構成する。

#### 第三次 詩の音読（5 時間扱い）

- ・登場人物の気持ちや強調部分を考えて、群読 習をする。
- ・一年生に向けて群読発表会を行い、自己評価と学習のまとめをする。

(211~213 頁)

以下、第一次から第二次の内容について分析してみる。

第一次の「詩の鑑賞」段階での音読は、導入としてのねらいが「ほぼ達成」(214 頁 10 行目)されたようである。一年生で学習した「くじらぐも」で音読への士気を高めた後、『のはらうた I』より『うみよ』『そらよ』の詩のプリントを配布し、海と空に分かれて、同じようにして音読した。『寝転んで読むと海の気分になれるよ』『上から見ると、空の気分だ』と言って、この音読も楽しんだ。」(213 頁後から 2 行目～214 頁 1 行目)というように、空や海になりきっての音読が行われ、子どもたちもそれを楽しんでいる。

第二次の「詩の創作」では、それぞれが書いた詩を持ち寄り、ごとにひとつの詩にまとめるという作業がある。長谷川氏は「言葉を選ぶという学習が個人学習のときよりも焦点化され、推 が必然的に行われ、思いがぶつかり合った話し合いとなったことが成果である」(218 頁 3～4 行目)と述べている。作られた作品としては、以下の歌が紹介されている。

土 土すけさんへのよびかけのうた  
秋になると ナンキンハゼ実太郎  
秋  
ぼくは真っ赤に色づき  
葉を落とす  
  
えだの先には  
白い小さな実  
冷たい空気の中に  
白い実が 光る  
  
そして ぼくは  
やわらかい土の上へ  
飛び立つんだ  
  
ぼくにとっては  
広い世界だ

(217 頁)

第三次は「詩の音読」として、群読発表会が行われている。群読発表会での児童の感想は次のようであったという。

- ・「次はもっと気持ちも入れて読みたいです。」
- ・「だんだん声が出るようになってうれしいです。」
- ・「一番難しかったのは、 で詩をまとめる時でした。でも、話し合いでうまくまとめた詩に満足しています。」

(219 頁最終行～220 頁 2 行目)

四年生の児童にとって、大勢の前で音読発表を行うことは、予想以上の 張を伴うように、本来の力を発 することは難しかったようである。そのため、音読に関しては、「大きな声を出す」「聞き手を見る」(218 頁 15 行目)などの基本的なポイントを押さえるにとどまっている。長谷川氏は「詩の音読を通して自己解放が図られた」(220 頁 7 行目)「自分の気持ちとぴったりの言葉を選ぶ難しさを感じ、一つの言葉の重みを知った」(同頁 8 行目)「他者との関係を育みながら自己を認識した」(同頁 10 行目)というように学習の成果を振り返っている。

この実践を振り返ると、「のはらうた」を題材とすることで、子どもたちの興味を引きつけ、高い意欲を保ったまま群読発表会へと繋げることができたといえる。しかし、「のはらうた」の持つ教材性を十分に活かした実践とは言えないのではないだろうか。群読発表会を単元のゴールとして据えているのならば、「認識」と「音読」の関連という観点からの指導がもっとなされるべきであったろう。つまり、創作の段階で自分たちがなりきった詩の作者の視点で、音読までこなすのである。目の前の児童の実態は考慮されるべきであるが、「認識と音読の融合」という観点からの指導がなされてこそ、「のはらうた」の教材としての魅力が発 されるのではないだろうか。

## (二) ふたつの実践をふまえて

以上、ふたつの実践をみてきた。このふたつの実践に共通することは、工藤直子作品の鑑賞→詩の創作→創作した詩作品の音読という流れである。よって、以下ではそれぞれの段階を「のはらうたの鑑賞」「のはらうたの創作」「のはらうたの音読」という三つの段階に整理し、それぞれの段階で「のはらうた」の持つ魅力がどのように関わっているのかを考察してみたい。

### 「のはらうた」の鑑賞

ふたつの実践から「のはらうた」の鑑賞指導にあたる部分をもう一度確認しておく。

#### 松本実践

##### 第一次 詩と出会う

第一時 「のはらうた」を楽しむ。

##### 第二次 詩を学ぶ

第二時 だれの詩か当ててみよう。

第三時 詩の言葉をあてよう。

#### 長谷川実践

##### 第一次 詩の鑑賞(4時間扱い)

- ・『のはらうたⅠ』より「うみよ(よびかけのうた)」と「わたぐもよ(おへんじのうた)」を、海とわたぐもになって、グループで工夫して音読する。
- ・詩集から対話形式の詩を選び出す。
- ・学習課題「自然のなかまに呼びかける詩を書いて、一年生に向けて群読発表会をしよう」を設定し、学習計画を協議する。

どちらの実践もこの次の段階に創作を配していることから、この鑑賞の段階では、まず「のはらうた」の世界観に らせることがねらいとして設定されていることが予想される。松本氏が「詩と出会う」としていることからそのことがうかがえる。学習活動を見ると、松本実践では、範読と自由音読のあと、空 を埋めるというクイズ形式を採用し、長谷川実践では、作品の作者になりきって音読するという方法を採用している。 埋めの松本氏と音読の長谷川氏という位置づけができるが、どちらも作者工藤直子の「認識」を問題としている点では共通している。つまり、ふだんの子どもたちの視点から、動物や自然といった新たな視点へ移行させるという過程なのである。

松本実践を見てみると、工藤直子の視点から描かれた作品の内容から作者を想像するという過程は、まさに工藤直子の認識を子どもたちが見抜くという過程である。この作業を通して、子どもたちは、作者の認識を自分のものとしていくのである。

長谷川実践では、海やわたぐもになりきることが、新たな認識の獲得ということになる。「寝転んで読むと海の気分になれるよ」「上から見ると、空の気分だ」という子どもたちの発言からは、日常の視点から離れた新たな認識を獲得しようとしている姿勢がうかがえる。

「のはらうた」と「認識」との関係を考えてとき、松本氏の指導は非常におもしろいアプローチといえよう。「のはらうた」には、子どもたちの「日常の認識」を越える描き方がなされている作品が多く収められている。そうした作品を提示し、作者を考えさせる方法は、子どもたちの新たな「認識」の獲得につながるであろう。この指導で大切なのは、「日常の認識」を越えるという点である。例えば、松本氏も取り上げていた「ひだまり」という作品である。

ひだまり ( )  
しろく  
やわらかい おなかを  
いしに  
ぴったりと くっつけ  
いきを  
すったり はいたりすると  
.....  
しっぽのさきまで  
ねむくなる

これは「とかげりょういち」というとかげのうたである。松本氏はこの詩について「子どもたちには理解できなかった」（18 頁 40 行目）とし、その理由として「都会に住む子どもたちは、石の上で目をつむりじっとしているととかげなどみたこともなかったのだった」（19 頁 17～20 行目）と述べる。作者をあてることはできなかったとしても、子どもたちにとっては「とかげ」についての新たな認識（この場合は知識といったほうが適切かもしれない）を得ることになったのである。

このように、「認識」を「のはらうた」の教材価値とおいた場合、足立悦男氏の「見方の詩教育」理論による教材化が可能になる。つまり、題材に対する日常的な常識とかけ離れた内容であればあるほど、認識の落差は大きく、教材として機能しうる可能性が大きくなるということである。このように考えれば、次のような作品にも教材としての価値を与えることができるだろう。

せいかく                      こぐまきょうこ  
わたしは みんなに  
まじめだと おもわれています  
わたしの   せいかくが  
まじめかどうか  
まじめに   かんがえてみましょう  
・・・あら「まじめに」だって・・・  
わたし   やっぱり  
まじめみたいです

(『のはらうたⅡ』56～57 頁)

やるぞ                      かまきりり   うじ  
ねぼうばかり   してられない  
「けいかくてき」に   ならなくちゃ  
そこでまず   ぼくは  
「けいかくひょう」をつくる  
けいかくを   たてた

やるぞ！

(『のはらうたⅢ』120～121 頁)

上に上げたふたつの作品は、松本氏の指導のように、内容から作者を言い当てることはかなり難解だといえるのではないだろうか。こぐまのせいかくがまじめであるとか、かまきりがねぼうばかりしているなどという認識は日常にはない。しかし、それは工藤直子氏の描いた世界なのである。「こぐま」を「まじめ」とみる認識、「かまきり」を「ねぼう」と見て「けいかく」を立てると見る認識、一見異質なものの組み合わせが新たな世界観を生み出すのである。作品に描かれた工藤直子氏の認識を味わうことによって、読者は新たな認識を得るのである。この点が、「のはらうた」の鑑賞において考慮されるべき点である。

### 「のはらうた」の創作

「のはらうた」の創作にあたる指導は以下の部分である。

松本実践

第三次 詩を作る

第四時 自分の「てんてんてんのうた」を作る。

長谷川実践

#### 第二次 詩の創作（7時間扱い）

- ・相手を決め、校 中で呼びかけの詩を書き、届いた詩に対してはお返事の詩を書く。 数の相手に詩を書き、やりとりを重ねる。
- ・個人で呼びかける詩とお返事の詩を書く。ペア・グループ・クラス全員で群読する詩を選び、構成する。

松本実践では、形式を与えてことばのリズムにのみ注意を払ったこと、詩の題材として「自分」を設定したことに特徴が見られる。対する長谷川実践では、創作の場を校 に設け、自然のものになりきれるよう工夫されている。さらに 数で詩を推 し、ひとつの作品を作り上げるという点にも特徴が見られる。

松本実践において、題材を「自分」に設定したことは、第一次で獲得した「のはらうた」の描く新たな認識の世界から遠ざかっているように思える。松本氏はその点について、『てんてんてんのうた』は『のはら』の住人がうたうから詩になる。（中略）自分に関して新しい発見をする事はかなり困難だ。この作業で、本当の詩が生まれてくるとは考えにくい」（22頁 4～14行目）と述べる。この指摘はもっともである。自分以外の対象に向かって、自分の認識を投影することで、「のはらうた」は成立しえているのである。同じ対象であっても、それを見つめる認識が異なれば、その対象は様々な姿を見せるのである。それが「のはらうた」の持つ「詩」の世界なのである。松本氏の指摘の通り、自分で自分を見つめるという状態で「自分に関して新しい発見をする事はかなり困難」なのは言うまでもなく、そうした意味での「本当の詩」が生まれることは難しい。ゆえに子どもたちは、自分たちの日常をリズムを整えて表現するという作品しか作ることができなかったのである。

長谷川実践では、子どもの感想に「話し合いでうまくまとめた詩に満足しています」とあるように、詩の創作においては成功したといえよう。「よびかけのうた」「おへんじのうた」という枠組みを設定したことも、自然の物事の関係性に目を向けることを助長したといえる。「土 土すけ」へよびかけた「ナンキンハゼ実太郎」のうたを見ても、両者の特徴と関係がよく観察され、「やわらかい土の上へ／飛びたつんだ」という独自の視点が加えられている。自分以外のものになりきることによって、非日常の認識を獲得するという観点が踏まえられた創作指導であったといえよう。

#### 「のはらうた」の音読

「のはらうた」の音読にあたる指導は以下の部分である。

松本実践

#### 第四次 みんなの詩を読みあう。

第五時 友の「てんてんてんのうた」を読み合う。

長谷川実践

#### 第三次 詩の音読（5時間扱い）

- ・登場人物の気持ちや強調部分を考えて、群読 習をする。
- ・一年生に向けて群読発表会を行い、自己評価と学習のまとめをする。

両実践とも、単元の構成上、自分達が創作した作品の発表会という形式になっている。松本実践では教室内で、長谷川実践では他学年に向けての本格的な発表会となっている。それぞれの実践の分析の中でも触れたが、長谷川実践では、音読の基本的なポイントの指導に留まっており、「のはらうた」の音読に限った独自色をうかがうことは出来ない。両実践とも、自分達の創作した作品を人前で発表したという達成感を味わうことはできたようであるが、「のはらうた」の持つ「認識」と「音読」との関連という観点からの指導はなされなかったと見てよいだろう。ただし、こうした現状の裏を返せば、「のはらうた」と「音読」とを関連付ける指導の困難さを示唆しているともいえるだろう。

以上、「のはらうた」実践における「鑑賞」「創作」「音読」の三つの段階を分析してみた。その中で見えてきたことは、「のはらうた」の教材化において問題にされるべきは、やはり「認識」の観点だということである。松本氏が「そこにうたわれている題材が、今まで思ってもみなかったような新たな認識の光を当てられている」と述べるように、また長谷川氏が、自然のものになりきらせて音読をさせたり詩を創作させたりしていることから推察できるように、日常の自分からの脱却こそ、「のはらうた」から取り出せる「認識の教材化」なのである。

ところで、このように「認識」をキーワードに教材化を考えた場合、本稿第二章で取り上げた「認識の詩教育」との関連が考えられる。認識の詩教育で中心的に取りあげた足立悦男氏が、「のはらうた」の教材化について述べられた興味深い論考があるので、それを以下に取り上げ考察してみたい。

### (三)「のはらうた」に見出される教材価値

ここでは、足立悦男氏の論文「異化の世界へ - 『もう一人の自分』を見つけるために」(「月刊国語教育研究」255号、1993年、日本国語教育学会)を取り上げる。この論の中で、足立氏は「のはらうた」を用いた実践を三つ紹介し、考察を加えている。以下では、論文の中で紹介されている実践の概要と、それに添えられた足立氏の考察を引用し、分析を加えた。

(実践の頭に付した整理番号は石田による)

#### ① 仲野敬 実践(大 ・ 真市)

「工藤直子詩集『のはらうた』を使って、楽しい詩の授業を」(四年生)

題名と作者名は伏せてある

〇〇〇 あいてに／じゃんけん したら

じゃんけん チョキ／あっちは 〇〇

いつもまけ やれやれ

〇〇〇 あいてに／じゃんけん したら  
じゃんけん チョキ／あっちは 〇〇  
いつもから ほうほう

〇〇〇 あいてに／じゃんけん したら  
じゃんけん チョキ／あいこで 〇〇〇  
チョキ・チョキ・チョキ・チョキ／きりがいい

授業は次のように展開していった。

- 1 作者を考える。
- 2 〇に入る文字を考える。  
(・チョキで けるのは? ・相手はだれ?  
・チョキで勝つのは? ・相手はだれ?  
・あいこになるのは? ・相手はだれ?)
- 3 題を考える。
- 4 読む。
- 5 少しずつ消して行って、暗唱する。

(34 頁)

この授業は「鑑賞」を軸とした授業である。足立氏は、この授業の魅力を次のように分析する。

子どもたちは、この授業で、この詩にみられる異化作用を楽しんでいるのである。  
この授業は、二学期で一番ウケたと、いうことである。 一時的な授業構成であったことのほかに、日常と非日常のあいだを微妙に突く、異化という現象の面白さを経験したからだと思われる。

(35 頁 12～17 行目)

足立氏の着眼点は「異化」の作用である。自分たちの日常には起こりえない世界について想像を膨らませるとき、自分以外のものになりかわるという現象が生ずる。このなりかわるという点に授業の魅力と「のはらうた」の教材価値を見出しているのである。

## ② 場康 実践（大・寝屋川市）

「ぼくの、わたしの『のはらうた』」（三年生）

場さんは、詩集『のはらうた』の作品を使わないで、「まえがき」（「のはらうたのできたわけ」）だけを教材化している。

指導の手立て（三時間）

- 1 「のはらうたのできたわけ」を読む。  
（子どもたちは、プリントを読みながら、大きな笑い声を出していた。かぜみつるくん、こねずみし んくん、へびいちのすけくん、という名前におもしろさを感じたのだろう。）
- 2 まず、「へびいちのすけくん」。 ・「へびいちのすけ」くんは、「あいさつ」という〈のはらうた〉をうたってくれたそうです。どんな「あいさつ」だったんでしょうね？ ・へびいちのすけくんはね、どんなところに住んでいるんでしょうね？ ・いつも、どのあたりを見ているのかな？
- 3 ぼくたち・わたしたちの『のはらうた』を書こう。  
・のはらの人たちをいっぱい想像してみよう。 ・どんな「うた」を聞きたいかな。ひとつ決めよう。 ・「うた」が聞こえたら、詩のように書いてみよう。 ・その「うた」に心をよせ、耳をかたむけて、ね。 ・詩ができれば、名前と題をつけてみてね。

（35～36 頁）

展開 2 で書かれた作品としては、次のようなものがあったという。

あいさつ      へびいちのすけ（川島きょう子）  
こんにちわ 土さん／こんにちわ 虫さん  
こんにちわ はっぱさん／こんにちわ かれはさん  
こんにちわ 花さん／こんにちわ ……

（36 頁 1～5 行目）

「へび」という対象になりきったうえで、「あいさつ」という単語から喚起されるイメージを素直に表現した作品といえよう。また、展開 3 で書かれた作品は次のようなものであったという。

自然の音      うさぎ ミミ（川島きょう子）  
どんな小さな音でも／どんな小さな音でも  
耳が大きいわたしには聞こえる／のはらの がお話してる  
あのね／あのね  
わたしには聞こえる／葉っぱの音／サラ…サラサラ…  
わたしには／なんでも聞こえる。

（36 頁 15～20 行目）

作品中の「わたし」とはまさに「うさぎ」である。足立氏は、詩を書くことで「すっかり『もう一人の自分』になりきっている」（36 頁 27～28 行目）と指摘する。子どもたちはになりきって、そこから喚起される非日常のイメージを膨らませ、表現しているのである。足立氏は以下のように述べる。

この授業は、いわば「異化の世界へ」という実践である。「のはらの一人」になりきって、その「視角」でものを見ていく。その「視角」で見えたことを、「詩で書く」という試みである。

(36 頁 32～35 行目)

創作の授業においても、「異化」の観点は持ち込まれる。この授業で「のはらうた」から抽出された教材価値は、日常とは違う自分になりきって詩を書くという「視覚」の転換という「異化作用」である。

③ 渡辺義広実践（大 ・岸和田市）

「句集『のはらうた』」（三年生）

渡辺さんは、『のはらうた』の「目次」を教材化した。

- 1 これは、「のはらうた」という詩集の目次です。詩の題名と、その作者です。（座の順に読んでいく。おもしろい名前が出てくると笑い声。）
- 2 おもしろい名前がありますね。おもしろいと思った名前をひとつ書きましょう。（「かたつむりでんきち」「かえるたくお」「へびいちのすけ」などに人気。）
- 3 詩と、作者がぴったりだと思うのはどれですか。（「よるのもり - ふくろうげんぞう」「おれはかまきり - かまきりり うじ」「よるのそら - つきとしこ」などに人気。）
- 4 ほんとうの作者は、工藤直子 さんです。作者が、のはらに住んでいる生き物や、物になって書いたのですね。
- 5 工藤直子 さんは、「のはら」をえらびました。あなたなら、どんなところをえらびますか。  
（・まず、何になるのかを決めて、名前をつけよう。 ・どんなものが見えるだろうか、どんなことをするだろうか、どんなことを思うだろうか、と考えて作ろう。 ・ 句ができたら、季節を書こう。）

(37 頁)

この指導から生まれた作品には、次のようなものがあるという。

つちのなか	とてもぬくくて	きもちいい	みみずみつお	（春）
わたしはね	ひるまはねてて	よるあそぶ	ふくろうみつ子	（ ）
りすがきた	どんぐりさがす	たいへんだ	かれはゆりこ	（秋）
がんばって	はるになったら	さくからね	たんぽぽはるか	（冬）

足立氏はこの授業について次のように述べる。

作品をみるとわかるように、子どもたちは、「なりきり」を楽しみながら作っている。「みみず」に、「せみ」に、「かえる」にと、想像の上で、すっかり「もう一人の自分」になりきっている。「もう一人の自分」を見つけるために、異化の「視角」でもって自分を見ていく面白さである。  
(37 頁後から 7 行目～後から 3 行目)

授業の構造としては、実践②と同じである。「創作」の授業において「もう一人の自分」になるという「異化」の観点を与えることは、子どもたちにとって刺激的なこととなるであろう。そうした「異化」の作用を示す教材として「のはらうた」は有効に機能しているといえる。

以上、足立氏の分析のもとに三つの実践をみてきた。「認識」の観点から「のはらうた」の教材価値を考えた場合、そこに「異化」という明確な教材価値を見ることができた。自分以外のものになりきるという「異化」の作用は、詩の鑑賞においても創作においても子どもたちと詩作品とを繋ぐ役割を果たしている。先に挙げた松本太実践では「鑑賞」の段階で、長谷川 子実践では創作の段階で、それぞれ「異化」の観点が持ち込まれている。「のはらうた」を教育の場で活用することを考えるならば、こうした「異化」の観点と切り離して考えることはできないだろう。

### 三 詩人「工藤直子」が投げかけるもの

以上の実践の考察を見て明らかなように、教育の現場での「のはらうた」実践は、その指導過程こそ様々であるが、「のはらうた」から取り出されている要素は、他のものに「なりきって書く」という要素である。「のはらうた」を教育で扱うことの価値は、自分以外のものになりきることによって、新たな視点や認識を獲得するという「異化」の観点到集できるといえる。もう少し、違う言い方をすれば、「のはらうた」から取り出すことのできる教材価値は、その一点のみなのである。

しかし、「のはらうた」の持つ要素はそれだけなのであろうか。しいては詩人工藤直子が描き出す世界は、「異化」の観点それだけなのであろうか。

ここで、工藤直子処女詩集『てつがくのライオン』（1983 年、理論社）に目を向けてみたい。この詩集にも、「のはらうた」同様、動物や 物などの自然のものになりきって描かれている作品が多く収められている。以下に二編紹介する。

ちびへび  
ったかいのだもの  
散歩は したいよ  
ちびへびは  
うちに をかけ  
ら らとでかけた

こんちわというと  
小鳥は ピャッと飛びあがり  
いたちはナンデェとすごんだ  
あら おびに短かしたすきに長しねと  
仲間は忍び笑いをした

ちびへびは急いで家にもどり  
おうちの中から をかけ  
え残りの 取り線香のように  
まるくなって ねむった  
でも…  
ったかいのだもの  
散歩は したいよ  
ちびへびは  
もういちど でかけた  
誰もいないところまで  
——こんちわ いわずに  
ら ら しないで

(『てつがくのライオン』 12～13 頁)

ライオン  
雲を見ながらライオンが  
女房にいった  
そろそろ めしにしようか  
ライオンと女房は  
連れだってでかけ  
しみじみと 馬を べた

(『てつがくのライオン』 22 頁)

「ちびへび」で描かれる世界は非常にシュールなものである。〈ちびへび〉が〈ちびへび〉であるがために、他のものに全く相手にされず、 独を味わうことになる。〈ちびへび〉であること自体は何も悪いことではないのにも関わらず、周囲には受け入れてもらえない。〈ちびへび〉はそうした悲しみを押し殺し、理不 なる現実には背を向けるように〈誰もいないところまで〉でかけて行くのである。

「ライオン」に描かれているのは、自然の情景そのものである。ライオンにとってしまうまを食べることは日常の風景であり、自らが生きていくためには欠かせない行動である。しかし、わたしたちは〈馬〉という弱いものの立場に感情移入することで、この風景を残 とみてしまう。〈馬〉は「かわいそう」な存在となる。この作品では、そうした風景を淡々と描くことで、その残 さが当たり前のものであることを、わたしたちに示しているのである。

「のはらうた」と同様に動物を題材にとって描かれた作品であるが、そこに描かれる世

界には大きな差が感じられないだろうか。『てつがくのライオン』では、自然のありようを非常に冷徹に、そして人間的に描かれている。これと比較してみると、「のはらうた」に描かれている世界がいかにより平和で害のない世界であるかがわかるだろう。

これはわたしの私的な見解であるが、詩人工藤直子の描こうとする世界は、自然は残るものであり、人間もその自然の一部でしかないという一りの世界に通じるものがあると思う。先に挙げた作品を例に取るならば、ライオンがしまうまを食べること、逆に言えば、しまうまがライオンに食べられてしまうことなど当たり前であるし、「ちびへび」のような理不尽な仲間はずれやどうにも解決できない状況のなかで生きていかなければならないことなど、当たり前の現実として突きつけられるわけである。「のはらうた」の世界では、このような「自然の本質」や「人間の生き方」といった側面には目をつぶっているように感じられる。「こどもがつくるのはらうた」の試みに、この点がより顕著に表れている。そこには上述のような陰の世界を辛辣に描こうとしている傾向は見られない。そこではやはり、自然のものになりきるという形式だけが用いられているに過ぎないのである（資料2参照）。

話を少し戻すが、「のはらうた」のこうした形式が、教育の場で好まれる要素は多く考えられる。動物などの自然のものになりきってその世界を想像して描くという作業は非常に健康的でファンタジックなものである。他の物になりきることによって新たな認識を獲得することは、人間としての成長、つまり教育の本質の点からも非常に意味のあることである。想像の世界なので規制もなく、教師の容範囲も広く扱いやすい。保護者にも受けがいいだろう。また、そうした自然の世界に思いをはせる中で、ではわたしたち人間はどうだろうと振り返るような、日常の生活としての機能も持たせることができるかもしれない。

しかし、これらは、教育の立場から「のはらうた」の都合のよい要素だけをつまみとったに過ぎない。本当に人間が自然を語ろうとするならば、それは非常に冷徹でなまなましい視点から語らなくては、自然の本質は捉えることはできないのである。なぜなら、人間の存在そのものが自然の一部なのであり、自然を語ることは、その根底では自らを語ることにつながっているのである。しかし、人間が語る以上、人間の立場からの論述からのがれることはできない。そうした状況の中に、詩人工藤直子の描く世界はあるのである。もし、以上のような観点から工藤直子作品の教材化を図るとすれば、より高次の学年での教材化が可能となるであろう。

#### 第四節 詩教育の現代的展開と身体性との関連

本節では、「ことばあそび」「詩のボクシング」「のはらうた」という三つの現代的展開を考察する中で見えてきたことについて整理しておきたい。

詩教育の現代的展開を考察するために設けた観点は「言葉の身体性」であった。その観点で三つの事例を見てきたが、その中で「のはらうた」に関わる実践は少し色の違うものであることがわかった。「のはらうた」で問題にされるのは、他のものになりきるという認識の側面であった。「ことばあそび」と「詩のボクシング」が「声」という身体感覚に着目し展開してきたのと比べると、「のはらうた」実践には、そのような身体感覚に関わる観点からの展開は見られない。よって、以下では「言葉の身体性」という観点から、「ことばあ

そび」と「詩のボクシング」を中心に考察を深めていく。

「ことばあそび」の仕掛け人である谷川俊太郎氏と「詩のボクシング」の考案者であるかつのり氏には共通した危惧があった。それは、現代詩が韻文性を失い、活字で黙読するだけのものへとなってしまったということである。つまり、現代詩は「声に出して読む詩」ではなく、「目で読んで考える詩」となっているというのである。そうした身体とはかけ離れたところに行ってしまった詩を、もう一度身体に戻してやろうというところに、両氏の動機があるのである。そのための着眼点として、いずれも「声」という身体感覚に着目したのである。

ここでもう一度、詩壇の流れと詩教育の流れを振り返ってみよう。古来日本の文学は短歌や 句を中心とする音韻の文学であった。戦前の詩にも、七五調の押韻が見られるものが多い。しかし、戦後の詩は、そうしたリズムを取って避けてきたという歴史がある<sup>※</sup>。また、戦後の安定した生活が保たれる暮らしの中では、様々な思想を含む詩が作られるようになる。さらに、情報メディアの発展とともに、活字を用いた視覚に訴えかける表現方法が工夫されるようになっていったのである。そうした背景の中で、韻文性よりも、な思考過程に力点が置かれる、いわゆる「現代詩」が広まっていったのである。

また、詩教育の流れを振り返ってみると、その始まりは感動を教えようという立場であった。つまり、教師が詩を読んで受けた感動を子どもたちにも伝えたいという思いの下に展開されたのである。ゆえに詩教育の原点は、そうした「感動」を教材価値の中心に据えるということにあった。しかし、そこには感動というものの曖昧性に伴う「教えにくさ」が潜んでいた。それを打開する形で提唱されたのが「認識」の詩教育であった。詩で教えていくことの中身がある程度はつきりするこの詩教育は、詩の教えにくさを克服する手法として、教育の現場に広まっていったのである。こうした流れの中で、詩は目で読んで考えるものとされていったのである。

このように形こそ異なるが、詩壇の流れの中でも、詩教育の流れの中でも、詩から音が排除され、思考や認識といった側面が強調されるようになっていったのである。こうした流れの中で、詩に再び音を伴う身体性を取り戻そうとしたのが、「ことばあそび」と「詩のボクシング」である。ふたつの試みに共通するのは、詩の表現に「声」を用いることである。その意図については各節でも述べたが、声を用いることによって身体と身体とのコミュニケーションが可能になることや、自己の解放が期待されることが挙げられる。極言すれば、思考や認識といった論理的な枠組みを飛び越えたところにある、精神の感動を求めたのである。この点に、現代の詩教育は飛びついたと言ってよいだろう。「詩」と「感動」とは、切り離せないものであるという考え方はずっと根底にあったはずである。認識の詩教育が展開される中でも、感動に結実する観点が完全に忘れ去られたわけではなかった。その意味では、詩教育には、感動と認識のふたつの側面があり、「感動重視型の詩教育」から「認識の詩教育」への流れの中では、感動から認識へ大きく針が振られたと言える。従来の詩教育からの脱却には、そうした大胆な試みが必要だったのである。しかし、認識の側面に大きく針を振ることは、当然バランスの悪さを生み出す。そこで、バランスの悪くなった現代詩教育の現状を冷静に見直そうとする流れが、こうした現代的展開を生んだと捉えることができるだろう。つまり、認識の方面に偏りすぎた現代詩教育の状況に違和感

を訴える形で、こうした流れが生まれてきたのである。

しかし、こうした現代的展開が「身体性」という「感覚」を指標とするものである限り、そのままの姿で教育の場にすることはできない。「身体感覚」は「感動」と同じように、明確な形で取り出すことのできないものだからである。教育の現場は、一度「認識の詩教育」という「教えやすい」手段を知ってしまっている。みすみす「教えにくい」感動の詩教育と同質の詩教育へと切り替わるわけではない。しかし、明確な教材価値や、明確な評価基というものはあくまで教育の場におけるしがらみである。詩には、そうした明確な形でつかみきれないもの、はっきり示すことはできなくとも、確かな感動を生み出すものなのである。詩のそうした側面をもっと大事にしたいというのが、詩教育現場の本当の願いなのではないだろうか。その意味で、「ことばあそび」「詩のボクシング」という現代的展開と詩教育の場との関わり方には、これからも注目していくべきであると考え。

※谷川氏は「ことばに されるな」谷川俊太郎・友田多喜雄対（『北の時間 - 谷川俊太郎対 集 - 』、友田多喜雄編、1996 年、響文社に収録）の中で、「事実、明治以後の近代詩の中には、最初の はほとんどいわゆる七五調です。ほとんど七五調で書いたんだけど戦後世代は、ある一種の抵抗があるんですね。七五調はどうしても人を わせてしまう、人の批評精神を らせてしまうという考え方があって、それは第二次世界大戦中に戦意 詩が短歌も含めて七五調でたくさん書かれたということとも は関係していると思うんですけども。／戦後、詩を書き始めた詩人は、意識的に七五調を避けているところもあるんですね。」と述べている。

## 終章 研究の総括と結論

### 第一節 研究の総括

各章の概要を以下にまとめる。

#### 序章 研究の動機と目的

本研究の動機は、詩教育が未だ明確な教育体系を持ちえていないことにある。「詩」が「感動」という曖昧なものを根底に抱える性質のものであるかぎり、明確な目標と評価が求められる教育の場で扱うことは難しい。しかし、詩教育という営みは確かに長い歴史を ンできている。その歴史は、「感動」をどのように教育の中へ取り込むのかという試行錯誤の歴史であったといつてよい。

そこで、本研究の目指すところは、「教育における詩の教材価値の発掘」である。主に教育の側面から詩が持ち得る「教材価値」について考察を深めることが目的である。詩をどのように教えるか、または詩を通して子どもたちに何を伝えるのか、様々な切り口から詩教材の教材価値を考察する。また、それらの考察を土台とし、新たな詩教育の可能性を見出していくものである。

## 第一章 文学理論に関する基礎研究

本章では、詩教育の題材となる「詩」そのものについての理解を深めるために、一度教育の観点から離れて考察を重ねた。第一節では、詩と対極に置かれる「散文の言語」との比較によって、詩の特徴を考察した。散文の言語が「情報伝達のための手段」とされるのに対して、詩は「感動を喚起する言語」として、存在そのものに価値が生ずるという位置づけが見出された。第二節では、日本の戦後詩壇の流れと教科書教材との関連を考察した。戦後詩の流れを明確に系統付ける先行研究として有力なものはいまだないとされるが、ここでは小海永二氏と弥吉菅一氏の分析を参考にした。それによると、戦後詩は大きく五つの時期に分けることができた。「戦後詩の出発」（昭和 20～25 年）、「戦後詩の成立」（昭和 24～30 年）、「純粹戦後世代の登場」（昭和 30～）、「多様化・多元化の時代」（昭和 30～35 年）、「言語至上主義の時代」（昭和 35～45 年）という区分がそれである。教科書教材との関わりでは、「純粹戦後世代の登場」に位置づけられる、詩誌『櫛』のグループの作品が多く教科書に採用されていることを確認した。『櫛』グループの詩人としては谷川俊太郎、茨木のり子、川崎洋、吉野弘などがある。「明るい向日的抒情」「言語空間の広がり」という特徴を持った『櫛』グループの作品は、好んで教科書に採用されたのである。

## 第二章 実践理論に関する基礎研究

本章では、主として詩教育の観点に立ち、これまでどのような詩教育が行われてきたのかを考察した。第一節では、詩教育の展開を「感動重視型の詩教育」（1970 年代）、「認識の詩教育」（1980 年代以降）、「感性の詩教育」（1990 年代以降）というように整理した。第二節では「感動重視型の詩教育」について考察した。この立場にいる実践者としては、武田常夫氏や小海永二氏などが挙げられる。この詩教育の流れは、教師が詩を読んで受けた感動をそのまま子どもたちにも伝えようという思いを根底に抱えて展開された。詩は芸術のひとつであり、そうした詩を自分の力で読み味わい感動することのできる子どもたちを育てようとしたのである。しかし、教材価値の中心に「感動」を据えることに対して様々な批判が寄せられることになる。それは、「感動」は恣意的な心的作用であり、それを教える授業は非常に曖昧なものになっているという批判が主であった。そこで、詩教育に教えていくべき「確かなもの」を求めようとしたのが、第二節で考察した「認識の詩教育」である。この「認識の詩教育」の流れにおいては足立悦男氏に注目した。足立氏の掲げる「見方の詩教育」とは、詩作品を通して、作者の「ものの見方や考え方」を「確かなもの」として教えていくという考え方であり、子どもたちの日常の認識と、詩人の非日常の認識との落差に教材価値を見出すものである。作者自身が作品について語ったエッセイなども作品と同時に教材化するという授業なども提案し、詩教育の新たな可能性を追求していった。しかし、こうした詩教育の流れの中では、従来のように詩から喚起される感動に重点が置かれなくなった。「その存在自体が感動を喚起する」と言われた詩から感動の観点を外して教材に据えることには、やはり違和感がつのったはずである。そこで、詩に再び感動を取り戻そうという立場から「感性の詩教育」が展開された。この流れは第三章で取り立てて考察した。

### 第三章 詩教育の現代的展開

本章では、1990年代以降詩教育の現場で見られるようになった試みを「現代的展開」として三つ取り上げて考察した。「ことばあそび」「詩のボクシング」「のはらうた」がそれである。これらの現代的展開は必ずしも教育を目的として生まれてきたものではないが、教育の現場に多く取り入れられていることから、それぞれの展開にどのような魅力があり、どのような要素が教育の現場に取り入れられているのかについて考察した。三つの展開を分析する観点として「言葉の身体性」を据えた。これは、感動や味わいといった観点から眺められなくなった詩を、もう一度感動という側面から捉えなおそうという試みとして捉えたからである。ここでいう「身体性」とは、リズムを味わったり身振りで表現したりというものばかりではなく、そうした行為の裏にある一回性の感動、明確な形で評価することはできないとしても確かにそこにあった感動というものを含めての「身体性」である。つまり、頭で理解するのではなく、身体で感じるのである。そうした観点をもって先の三つの展開を見たとき、「ことばあそび」と「詩のボクシング」にそうした「身体性」という観点からの教材価値の発掘の可能性がみられた。身体性の獲得のための手段として「声」に注目したこの詩教育は、思考や認識といった論理的な枠組みを越えたところにある自己の解放や身体性を伴うコミュニケーションをねらって展開されたのである。こうした詩教育の現代的展開は、詩教育が従来手にしてきた「感動」「認識」という指標に加えて、「身体性」という観点から新たな教材価値を見出す可能性を示しているのである。これからの詩教育を考えると、これらの展開からは目を離すことはできないだろう。

### 第二節 研究の結論

本研究の目的は、詩を教えていく営みはどのようなべきかについて、ひとつの方途を見出すことであつた。それは、詩をどのように教えるか、または詩で何を教えていくかという観点から、詩教材の教材価値を発掘することでもあつた。詩教育の歴史を考察する中で見えてきたことは、詩のもつ性質と教育という枠組みのとの戦いの歴史であつた。詩は教育という枠組みの中に納まりきらない世界観を持つものであつて、それを教育の立場からどの要素を抽出して取り出すのか、どの側面をつかまえて教育へ展開するのか、そういった試行錯誤の歴史であつたといえる。

詩は感動を喚起する言葉で作られるものである。その意味では、詩をもってそこに描かれる感動を教えようというのは、道徳の詩教育だといえよう。しかし、その詩教育は、詩の本質をつかみきれないがゆえに破綻をきたすのである。それを教育の場から見れば、感動という曖昧なものは教えられないということになったのである。そこで、詩の中に展開される認識の側面を教えようという詩教育が考案される。詩教育で教えていくべき確かなものを求めたのである。その意味では、教育という枠組みに、詩を懸命に押し込めようとしたと見てよいかもしれない。しかし、この詩教育でも詩の全体を教育の場に呈することはできなかった。詩は、それほど漠然としたつかみどころのない性質をもっているのである。現代に展開される詩と身体性との関連に注目する詩教育は、詩の世界観に教育が歩み寄っているという見方ができよう。身体性に目を向けることは、詩から感動を抽出しよう

という試みに他ならない。感動は、思考や理解を越えた身体の中にこそあるものだからである。しかし、そうした試みは本来の教育という枠組みからはみ出さざるをえない。明確な評価と身体性とは相容れないものだからである。

以上のように、教育が然たる態度で詩の一側面を切り取るのか、教育が歩して詩の本質に迫るのか、教育と詩との戦いは未だ決着をみないのである。その歴史は、詩と教育、お互いのけ引きの中で様々な詩教育が展開されてきた歴史だと言える。そうした構造を見出すことができたことは、本研究の成果としたい。詩と教育との戦いに決着を付けることは、詩教育という営みの目指すひとつの理想である。それを求めて、詩教育の試行錯誤の歴史はこれからもまわって行くであろう。その一端をう者として、これからも研究を積み重ねていきたい。

### 第三節 今後の課題

詩教育全体を見渡してみると、本研究の中で言できたことはほんの一部にしかすぎない。本研究では、詩の鑑賞指導という視点からの考察を行ってきており、詩の創作指導の観点からの考察は十分ではない。詩の創作指導は、既存の詩を読み味わった上で展開されることが多いという現状を踏まえ、本研究を土台に、今後、詩の創作指導についても更なる研究を加えていきたい。

また、教科書に収録される詩は、詩誌『櫛』グループの作品が多いことは第二章の中で触れたが、その実態は現在にいたっても大きな変化はない。それらの作品が書かれたのは昭和30年代であり、現在の社会情勢とは大きな開きがある。その点、子どもたちの実態にあっているのかと問われれば、当然疑問が浮かんでくる。現代の子どもたちの実態をふまえた上での、いわゆる「現代詩」の教材化という側面から、今後新たな詩教育が展開される可能性は々にしてある。本研究を土台とし、さらなる詩教育の可能性について追究していきたい。

以上二点を今後の課題として、今後も研究を続けていく。

## 参考文献・参考論文一覧

### 参考文献

- ・『現代詩の指導 - 理論と実践』、小海永二、明治図書、1986 年
- ・『散文の理論』、V・シクロフスキー、せりか書房、1971 年
- ・『新しい文学のために』、大江健三郎、岩波書店、1988 年
- ・『文学理論』、ジョナサン・カラー、岩波書店、2003 年
- ・『ファンタジーの文法』、ジャンニ・ロダーリ、筑摩書房、1990 年
- ・『表現学体系 第 19 巻 現代詩の表現』、弥吉菅一編、(株)教育出版センター、1986 年
- ・『現代詩の鑑賞 101』、大岡信編、新書館、1996 年
- ・『鮎川信夫 現代の詩人 2』、大岡信・谷川俊太郎編、中央公論社、1984 年
- ・『詩の授業 - 解釈と展開 - 』、武田常夫、明治図書、1971 年 9 月
- ・『国語教育基本論文集成 第 13 巻／国語科理解教育論 (3) 詩歌教材指導論』、飛田多喜雄・野地 家 修、望月善次編、明治図書、1994 年
- ・『新しい詩教育の理論』、足立悦男、明治図書、1983 年 8 月
- ・『ことばあそびの授業』、『ひと』編集 員会編、太郎次郎社、1989 年 4 月
- ・『素敵にことば遊び』、向井吉人、学芸書 、1989 年 8 月
- ・『詩のボクシング 声と言葉のスポーツ』、 かつのり、東京書 、2005 年 9 月
- ・『のはらうたⅠ』、工藤直子、童話屋、1984 年 5 月
- ・『のはらうたⅡ』、工藤直子、童話屋、1985 年 5 月
- ・『のはらうたⅢ』、工藤直子、童話屋、1987 年 7 月
- ・『くどうなおこと子どもたち - 詩人の生き方・子どもの読み方』、井上一郎編、明治図書、2001 年 12 月
- ・『てつがくのライオン』、工藤直子、理論社、1982 年 7 月
- ・『北の時間 - 谷川俊太郎対 集』、友田多喜雄編、響文社、1996 年 10 月

### 参考論文

- ・「現代詩の流れ」小海永二、『現代詩』、小海永二編、角川書店、1982 年
- ・「現代詩の流れⅡ」小海永二、『現代詩の鑑賞 4 現代詩Ⅱ』、伊藤整ら編、明治書院、1986 年 9 月
- ・「詩をなぜ教えるか、どう教えるか」小海永二、「文芸教育」No.43、明治図書、1984 年 7 月
- ・「詩の授業展開の方法」市毛勝雄、「中学国語」No.4、明治図書、1984 年 7 月
- ・「詩は教えられるか」 茨木のり子、「国語の授業」No.40、国土社、1971 年 8 月
- ・『『感性的体験』による指導法をめぐって - 小海永二氏の指導過程を中心に - 』菅邦男、「月刊国語教育研究」No.168、日本国語教育学会、1986 年 5 月
- ・「詩の授業は鑑賞指導だけでよいのか」足立悦男、「教育科学国語教育」No.318、明治図書、1983 年 6 月
- ・「新しい詩教育論の出現」関口安義、「教育科学国語教育」No.318、明治図書、1983 年 6 月

- ・「見方の詩教育の恣意性」宇佐美寛、「教育科学国語教育」No.318、明治図書、1983 年 6 月
- ・「詩教育の一環として」菅邦男、「教育科学国語教育」No.318、明治図書、1983 年 6 月
- ・『鑑賞指導』も『見方の詩教育』も五十歩百歩ではないか」大西忠治、「教育科学国語教育」No.318、明治図書、1983 年 6 月
- ・『詩を味わう』ことと授業のあり方」安藤操、「教育科学国語教育」No.318、明治図書、1983 年 6 月
- ・「詩で何を教えるかの問題の重要性」大河原忠蔵、「教育科学国語教育」No.318、明治図書、1983 年 6 月
- ・「国語の授業に言葉遊びを」田近 一、「教育科学国語教育」No.370、明治図書、1986 年 11 月
- ・「ことばあそびうた学習指導論」大田勝 、「月刊国語教育研究」No.220、日本国語教育学会、1990 年 9 月
- ・「遊びをせんとや - 谷川俊太郎論」足立悦男、「月刊国語教育 1 月号」、東京法 出版、1990 年 12 月
- ・『詩のボクシング団体戦』をしよう - 和歌山大学 中学校において - 」宇恵哲 、「きのくに国文 - 教育と研究」、和歌山大学国文学会、2003 年 3 月
- ・「詩の朗読についての指導 - 『詩のボクシング』の実践から - 」 信 、「横浜国大国語研究第 21 号」、横浜国立大学国語・日本語教育学会、2003 年 3 月
- ・『のはらうた』で詩を学ぶ」松本太、「学芸国語教育研究第 15 号」、東京学芸大学国語科教育研究室、1997 年
- ・「自然のなかまに呼びかけよう」長谷川 子、『くどうなおこと子どもたち』、井上一郎編、明治図書、2001 年
- ・「異化の世界へ - 『もう一人の自分』を見つけるために」足立悦男、「月間国語教育研究 255 号」、日本国語教育学会、1993 年

#### 参考 ホームページ

- ・「詩のボクシング」公式サイト <http://www.asahi-net.or.jp/~DM1K-KSNK/boxing.htm>