

詩教育の理論的研究 (一)

足立悦男

詩の教材は、なぜ、いつも「一つの詩」なのか。この問いは、自明すぎて、これまであまり問われたことがなかった。詩の授業は、ふつう、一つの教材で行われる。まれに二つ以上の詩が使われることがあっても、一つを中心教材があつて、あとの詩は補足的な扱いとなる。詩教材の研究方法も、その形態において開発されてきたといえる。

この論文で仮説してみるのは、「アンソロジーの詩」という理論である。「アンソロジーの詩」は、複数の詩を使うが、そのすべてが中心教材であり、アンソロジーという形それ自体を教材とする方法である。そこでは「一つの詩」ではできないような、厚みのある教材研究が可能ではないかと思われる。具体的に「アンソロジー・草」という単元を構想しながら、教材論のレベルで、その可能性について考察してみたい。

一

① 雑草

出口賢治

花や野菜の間に雑草が生えている

だれも育てていないのに

雑草は自分一人で一所懸命生きている

雨が降っても風が吹いても倒れず

へこたれず自分一人で生きている

美しい花のようにかわいがられもせず

踏まれ あるいは抜かれても

雑草は生きていく

力強く

ほくは雑草のように生きたい

「雑草」という、次のような詩がある。

中学校一年生の詩である。いかにも中学生らしい作品といえる。その年頃の子どもにありがちな、「生」への過剰な意味づけがあらわである。

雑草の力強さに圧倒され、あるいは憧憬し、ついには雑草に自分自身の「生」の未来を託そうとする。その点で、たいへん素直な詩といえる。

誰にも頼らないで、逆境にも負けないで生えている雑草に対し、自分にはない「力強さ」を見出し感動しているわけだ。文末のリフレインをみていくと、〈生えている〉〈生きていく〉〈生きたい〉といったふうに、「生」という言葉が多用され、次第に語調がつよめられている。

「生」という言葉に陶醉したようなところもある。これらの点も、この年頃の子どもの詩によくみられる傾向である。中学生の詩には、「生きる」というような直截的な言葉を使うことで、不慣れた「生」への実感を確かめようとする傾向がある。この作品も、そういった詩の一つとみてよい。

この詩は、おそらく、同じ年頃の子どもの「共感」を呼ぶものと思われる。雑草に対する作者の認識は、この年代のどの子どもも持っているような認識だからである。詩教育において、「共感」という認識体験は、重要である。教材を仲立ちとして「分かり合える」という状態をつくりだすからである。その点で、作者と同年代の子どもたちにとって、共感しやすいという面で「いい教材」となると思われる。

「一つの詩」としてみると、この詩の教材としての価値は、ふつうの場合そのレベルにとどまる。そこで十分に読解・鑑賞の指導が成立するのであれば、それでもいい。しかし、もつと別の観点から、この詩の教材価値を見直していくことはできないか。アンソロジーという観点から考えてみると、どうであろうか。

たとえば、次のような詩と並べてみた場合である。

② 草 なかもと くにこ

草って 強いな。

だって、何も しないでも、

すくすく のびて いる。

草は、

自分で 自分を そだてて いる。

小学校二年生の詩である。①の詩と内容はほとんど同じである。この子も、草(雑草)の「力強さ」に感心している。〈何も しないでも〉〈自分で自分を〉と言っているから、明らかに花や野菜と比較した上での言い方である。①の詩も花や野菜と比較していた。この点も同じである。ただ、②の詩では、花や野菜のことを書いていない。小学生(低学年)の詩は、この詩のように、言いたいこと、中心しか書かないことが多い。同じような内容の詩でも、くらべてみると、書かれていること・書かれていないことがはっきりする。①の詩には〈ほくは雑草のように生きたい〉という憧憬があつたが、②の詩にはない。モノに自己の「生き方」をかきねようとする詩は中学生の詩に圧倒的に多い。そういった年齢的な発想法の違いもある。

ところが同じ小学生でも、次の詩になると、その発想は全くといっていいほど異なってくる。

おれは雑草になりたくないな
だれからもきらわれ

芽をだしても すぐひっこぬかれてしまう

やつと なつばのかげにかくれて おおきくなったと思つても

ちよこつと こっそり咲かせた花がみつかれれば

すぐ「こいつめ」と ひっこぬかれてしまう

だれからもきらわれ

だれからもにくまれ

たいひの山にすみこまれて くさつていく

おれは こんな雑草になりたくないな

しかし どこから種がとんでくるんか

取つても 取つても

よくもまあ たえないものだ

かわいがられている野菜なんかより

よつぽど丈夫な根っこをはって生えてくる雑草

強い雑草

強くて にくまれもんの雑草

小学校六年生の詩である。①の詩の作者が中学一年生であったから、ほぼ同じ年頃の子どもとみてよい。しかし、雑草に対する見方がずいぶん違う。その違いは、単に年齢的なモノサシだけで計れないことを示している。①の詩は、雑草の「力強さ」だけをみていた。この詩は、それ

だけではなく、複雑な認識をしている。〈雑草になりたくないな〉思っているのに、その「強さ」にしだいに惹かれるようになっていった。〈だれからもきらわれ〉〈だれからもにくまれ〉ている雑草のようにはへなりたくないと思つているのに、〈取つても 取つても〉よくもまあ たえないものだ〉という発見から、〈強くて にくまれもんの雑草〉というふうな見方へと変わつていく。矛盾をかかえこんだ複雑な認識といえる。また、この詩には、そのプロセスに、雑草に対する見方の変容が認められるが、①の詩にはそれがなかった。①の詩では、前連で〈自分一人で生きている〉ことに感心し、その強さに惹かれ、後連で〈ぼくは雑草のように生きたい〉と思う。はじめにもつていた認識が、さらに強まったわけで、そこに揺れはみられない。この違いは、対象認識の差異とみなくてはならない。

それぞれの詩の作者像もだいぶ違う。③の詩の作者は、生活のなかで雑草の存在を身近に感じている。〈やつと〉〈こっそり〉〈へすぐ〉といった表現からも、身近な所で雑草に触れていることがわかる。詩の全体に題材への親密な接感がある。そこから生活感にあふれたリアリティが生まれた。①の詩はそれに対し、かなり思弁的であつて、雑草を〈力強さ〉の象徴とみていた。要するに、対象認識の差異なのである。同じような年代の子どもであつても、これだけの違いがある。

形式面でみると、①の詩は二連であり、かなりの構成意識をもつて書かれている。各連とも五行で、〈花や野菜〉との対比から書きはじめられていた。意識的に構成しないとこうはならない。一方③の詩は、全一連である。全一連ではあるが、〈へしかし〉を境に前半と後半とに分けられる。〈へしかし〉を境にして雑草に対する見方が変わつていく。①の詩の

ように前と後ろを対として構成していく、というのではなく、思考していくプロセスにおいて、結果として変容していったとみることができ、そこに構成意識は稀薄である。

表現の面では、①の詩が「へぼく」、③の詩が「へおれ」という呼称を使っている。その呼称に見合うように、①の詩はきちんとした文章体、③の詩はややくだけた口語体である。へちよこつとへこいつめへよくもまあへにくまれもん」といった俗語も、③の詩にこそ似つかわしく、へおれは雑草になりたくないな」というふうな語りかたと合っている。①の場合、へだれも育てていないのに」とかへ踏まれ あるいは抜かれても」というように、どことなく言い方が固い。「呼称」と語り方との関連がそこに認められる。

「アンソロジーの詩」または、題材の類似性だけでなく、同じ作者の詩に目を向けていくこともある。③の詩のように、年齢的なモノサシで計りにくいような場合、同じ作者の特徴的な詩をみてみる。よく知られた、次の詩などがすぐに挙げられよう。

④ 虫けら 大関松三郎

一くわ

どっしんとおろして ひっくりかえした土の中から
もぞもぞと いろんな虫けらがでてくる
土の中にかくれていて

あんきにくらしていた虫けらが
おれの一くわで たちまち大きわざだ

おまえは くそ虫といわれ
おまえは みみずといわれ
おまえは へっこき虫といわれ

おまえは げじげじといわれ

おまえは ありごといわれ

おまえらは 虫けらといわれ

おれは 人間といわれ

おれは 百姓といわれ

おれは くわをもつて 土をたがやさねばならん

おれは おまえたちのうちをこわさねばならん

おれは おまえたちの 大将でもないし 敵でもないが

おれは おまえたちを けちらかしたり ころしたりする

おれは こまった

おれは くわをたてて考える

だが虫けらよ

やっぱりおれは土をたがやさねばならんや

おまえらを けちらかしていかなばならんや

なあ

虫けらや 虫けらや

この詩をみても、やはり同じような「矛盾」をかかえている。「へおれ」という「呼称」も同じである。「へおれ」「へおまえ」という呼称は、「百姓」である自分と「虫けら」との、親しみの表現とみられる。親しみの対象

であったからこそ、へ土をたがやさねばならんこととへうちをこわさねばならんこととの「矛盾」に陥ったわけである。

この詩を重ねてみると、③の「雑草」の詩も、やはりへ百姓の生活感からくる矛盾を抱えこんでいる。農民にとつて雑草や虫けらは、松三郎の言い方を使うとへ敵に他ならない。それでいながら、同時に親しみをも感じている。そのためにつづかつてしまった「矛盾」であった。大人の農民には、おそらくこういった矛盾はなく、子どもに特有の認識であると思われる。松三郎の担任であった寒川道夫は、「雑草」については「一種の社会的倫理感ともいうべきもの」をみているし、「虫けら」については「生命の尊さにめざめた」と述べている(『山芋』百合出版、解説)。農民の子であることで松三郎は、へぼくは雑草のように生きたいというふうには認識できなかった。

寒川はまた、「松三郎の詩には、一行一行、胸にわきたつリズムが波うっている」(同上)とも言っているが、この二つの詩についてもいえることである。①や②の詩には、そのような「胸にわきたつ」ようなリズム感はない。

こういったことが、「二つの詩」をくらべてみることで、実によくわかる。「一つの詩」でも、ある程度の特徴はつかめるが、「二つの詩」を使った場合とくらべると、どうしても恣意的になりやすい面がある。「二つの詩」の場合は、ものを考えていくための観点を得やすい。「二つの詩」をくらべて、その類似性や相違性をみつけていくには、「くらべる」ための観点を必要とし、その観点の発見が、それぞれの詩の鑑賞をふかめていくことを保証してくれることになる。

二

ここで、アンソロジーの角度を少し変えることにする。たとえば、次のような詩を付け加えてみる。

⑤ 雑草 北川冬彦

雑草が

あたり構わず

延び放題に延びている。

この景色は胸のすく思いだ、

人に踏まれたりしていたのだが

いつの間にか

人の膝を没するほどに伸びている。

ところによつては

人の姿さえ見失うほど

深いところがある。

この景色は胸のすく思いだ、

伸び蔓れるときは

どしどし延び拡がるがいい。

そして見栄えはしなくとも

豊かな花をどつさり咲かせることだ。

今度は大人の詩人の詩である。同じ題材であっても、その見方が大き

伸びんとす
 伸びられぬ日は
 伸びぬなり
 伸びられる日は
 伸びるなり
 われは草なり
 緑なり
 全身すべて
 緑なり
 毎年かはらず
 緑なり
 緑のおのれに
 あきぬなり
 われは草なり
 緑なり
 緑の深きを
 願ふなり
 ああ 生きる日の
 美しき
 ああ 生きる日の
 楽しさよ
 われは草なり

詩教育の理論的研究(一) (足立)

生きんとす
 草のいのちを
 生きんとす

やはり、雑草(草)の詩であるが、今までの詩とその手法が異なる。
 へわれは草なり」と草に「なり変わる」、あるいは草に「なり変りたい」という願望をうたった詩である。いずれにせよ、モノに「なり変わる」という手法が使われていて、これまでみてきた詩にはなかった手法である。この事実だけでも、この詩の教材価値はかなり高い。

「なり変わる」という手法は、ふるく古典和歌の世界ではよく用いられていた手法であるが、現代の詩ではあまり使われなくなった。モノに寄せる、あるいはモノに託すということが、あまりにも技巧的すぎると考えられてきたからである。「なり変わる」ことは、ある意味で「わたくし」を捨てることになるわけだから、技巧的にならざるをえない面がある。現代詩が避けようとしてきたのも、うなずける。この詩の場合は、どうであろうか。

この詩の中では、へわれは草なり」というフレーズが主調音となっている。題名となり、本文の中で四回くりかえされている。へわれは草なり」という名乗りは、作者にとつて、それだけ強い思いだということになる。しかし、この名乗りは、よく考えてみると異様である。ふつう、ひとは草になりたいとは思わないのではないか。モノ(対象)として、距離をおいて称えることはしても、草になりたいとは思わないのではないか。そこに、この作者の認識の不思議さがある。大方の読者の認識とのズレが、題名ですでに生起する。しかも、そのフレーズは、各連においてり

フレインするが、読んでいくにつれて、そのズレが次第に解消されていくようになれば、つまりそこで、作者の不思議な認識のリアリティを讀者もまた獲得したことになる。そういった文学体験が可能なのも、草というモノ(対象)に「なり変わる」、一種の擬似的な虚構体験がなされているからである。讀者もまた、この詩を読むことで、そのことを擬似的に体験していくわけである。このような読みの成立は、「なり変わり」の詩に特有のメリットといえる。

全三連という形式も初めてである。この詩がなぜ三連なのか。なぜ三連でなければならぬか。この詩の中だけでみていくこともできるが、これまでの詩と「くらべる」ことで、いつそうはつきりする。この詩は、草に対し二つの「目のつけどころ」をもっている。これまでの詩でみると、③の松三郎の「雑草」が矛盾する二つのことに着眼していた。この詩の場合も、「目のつけどころ」は二つである。一つは一連の「伸びるなり」、もう一つは二連の「緑なり」である。その二つのことに惹かれて、作者は「われは草なり」と言いきった。「伸びるなり」はこれまでの詩にもあったが、「緑なり」は「目のつけどころ」として初めてである。それだけに、二連はとくに重視しなくてはならない。「アンソロジーの詩」としてみると、他の詩と「くらべる」ことで、詩のなかで重視していくポイントが決まってくる。この詩では、第二連ということになる。

二連は、内容も深い。「われは草なり／緑なり」と、あたりまえのことを話題としている。ところが「緑のおれに／あきぬなり」と、ある。ふつうなら、「全身すべて／緑なり」毎年かはらず／緑なり」ならば、飽きるころである。しかし、作者は「あきぬなり」と言いきり、そして「緑の深きを／願ふなり」という。これもまた、不思議な認識である。

なぜ、そうなのか。重い問いとなる。そこで子どもたちは、作者の認識とのズレを追及することになり、そこに鑑賞という行為が成立する。したがって、教材の思想としての質が高ければ、鑑賞も当然その分だけ深くなっていく。

三連は、一・二連をうけて、さらに高次の認識へと高められていく。「われは草なり／生きんとす」草のいのちを／生きんとす」と、ある。一連は「伸びるなり」、二連は「緑なり」であったが、三連は「生きんとす」である。一・二連は「草」であったのが、三連は「草のいのち」となっている。草というモノの存在すべてを包み込むためのフレーズが、慎重にえらばれている。草に「いのち」を見出し、その「いのち」を生きたいという、たいへんな思想である。④の北川の「雑草」とはまた、角度の違う思想である。

表現の面で見ると、まず、文語であることに気づく。これまでの詩の中で、文語の詩は初めてである。その簡潔さ、力強さ、快いリズム感といった特質も、口語の詩をずっと読みつづけてきたので、直感的にわかる。口語詩の口調に慣れていたところへ、「われは草なり／伸びんとす」のような典型的な文語詩のリズムがとびこんでくると、その快い異質感が、文語詩のリズム感との出会いをもたらす。リズム感の受容は、理性よりも直感である。音読による直感的な経験は、詩の受容の重要な要素である。文語詩に特有の表現法のこと、そのあとで学習すればよい。「アンソロジーの詩」に文語の詩を入れた場合、口語の詩との対比において、ずいぶん扱いやすくなる。「アンソロジーの詩」においては、表現の面で特色をもった詩はその存在がきわだつてくるからである。

高見順には、次のような詩もある。

⑦ 庭で 高見 順

草の一

天が今日は実に近い 手のとどきそうな近さだ 草も
それを知っている だから謙虚に葉末を垂らしている

草の二

光よ
山へのぼって探しに行けぬ

光よ

草の葉の間にははくれぬか

草の三

私はいま前後左右すべて生命にかこまれている 庭は
なみなみと生命にみちあふれている 鳥の水あびのよ
うに私はいま草上で生命のゆあみをする

詩集『死の淵より』所収の一編である。「草」の連作であるが、これもまた「生命の詩」とみていい。『死の淵より』という詩集には、食道ガンの大手術後の八か月で書かれた詩がまとめられている。タイトルの通り

詩教育の理論的研究(一) (足立)

〈死の淵〉をみつめながら、〈円空が仏像を刻んだように／詩をつくりたい〉(円空が仏像を刻んだように) という思いで書きつがれた詩集であった。高見順の詩が、モノの「生命」にことさら敏感なものも、そういった事情による。

「庭で」の連作は、庭に下り立つ折々の感懐であろうが、詩人にとつて〈草〉は格別に親しいものらしい。〈天〉や〈光〉や〈生命〉を確かめるのに、〈草〉の感触を手がかりにしている。〈草〉はそれほど深く親しい存在であったらしい。強いられた状況の厳しさは、身のまわりのモノ・コトを美しく輝かせてくれるものである。この詩は、表現形式もメモふうで、自在な散文詩の形であり、「われは草なり」の方は、巧みなりフレインを用いた構成の整った詩であった。二つの詩はその手法が全く異なる。しかしながら、その根底に流れる生命への畏敬の思いは、実によく似ている。一人の詩人の思想というものは、そのように重ねて読むことでわかってくるものである。

さて、ここでもう一度、「なり変わり」の詩にかえてみたい。次のような詩が見つかったからである。「われは草なり」と同じように、草(雑草)に「なり変わった」詩である。

⑧ 雑草のうた

エルザ・ペスコフ
(小野寺百合子訳)

ぼくらはただの 雑草どもだ
ほかのなににも なれやしない
それでも元気に ぼくらはうたう

詩教育の理論的研究(一)(足立)

ただきいてだけ おいとくれ

うん、ただきいてだけ おいとくれ

人はぼくらを 刃物できざみ

大きなシャベルで あたまを切つて

ひつぱり ひきさき なげつけすてる

春と秋との 年二回

うん、春と秋との 年二回

どんな人が じゃまをしようと

ぼくらはかまわず また根をおろし

太陽にむかつて 元気にのびる

葉っぱもつぼみも 両方とも

うん、葉っぱもつぼみも 両方とも

庭の草花 ぼくらをにくみ

なまけものよと よぶんだけれど

それはぼくらの ほうじゃあない

それはいつでも きみらだよ

うん、それはいつでも きみらだよ

すこしのさむさも がまんができず

日が熱すぎると いったてはこぼす

ぼくらはどっちも へっちゃらなんだ

そしていつでも 大元氣

うん、そしていつでも 大元氣

きみらがうめくの ぼくらはわらい

きみらのいいもの しつけないするんだ

ぼくらはどうしたって えらくはなれない

ぼくらはどうせ 雑草よ

うん、ぼくらはどうせ雑草よ

威勢のいい「うた」である。これまでの詩の流れでいくと、へぼくらはただの 雑草どもだ／ほかのなににも なれやしなない」という冒頭の一行で、ちよつとびつくりする。テーマは、雑草であることの「アイデンティティーの確立」とでもなるうか。すこしくだけて、雑草であることへの「ひらきなおり」あるいは「いなおり」といった方がスッキリするかもしれない。きわめてクールな認識であつて、わがくにの少年詩にはあまりみられないタイプの詩である。日本の少年詩だと、この種のテーマの場合、〈人〉や〈庭の草花〉にいじめられているのだから、被害者・弱者へのヒューマニティーの視点が表に出てしまう。この詩のようなクールな認識には、なかなかかなれない。そのぶん子どもたちにとって、新しい感じで受けとめられるかもしれない。

これもまた、「なり変わり」の詩である。雑草になり変わつてみないと、出てこない発想である。外から雑草を見ていたのでは、こういった発想は生まれえない。その点では、「われは草なり」の詩も同じであるが、詩の雰囲気というものは、まるで違う。

「なり変わり」の相手はどちらも草であって、同じである。しかし、その人物の印象というのは、ずいぶん違ったものである。⑥の「われは草なり」の方は、哲学的な思弁にふける人物であるが、⑧の「雑草のうた」の方は、日々の出来事にこだわる現実的な発想をする人物たちである。前者は静かで落ち着いている。後者は威勢がよくて、元気である。人物像のその違いは、当然のように、その語りかた（表現方法）の違いとなつてゐる。

「われは草なり」は、きれいな七・五調の文語定型の詩である。しかも七・五の調子が一行ずつに分かれているので、二行をペアにしてゆつくりと音読することになる。「雑草のうた」は、口語定型の詩であるが、それほどきちんと定型になつてはいない。一連を例にすると、「七・七／七・六／八・七／七・五／二・七・五」である。二連以下はそのヴァリエーションといえる。一応のリズム感はあるが、完全な定型ではない。翻訳という事情から、口語定型を全うすることが難しかったものとみられる。それでも、口調のよさが十分保たれているのは、〈うた〉という設定による。〈うた〉はリズムを引きよせ、〈うた〉のリズムは〈うたう〉（ように音読すること）で引き出される。また、この場合、「なり変わり」の詩であることが、〈うたう〉ことを容易にしている。子どもたちが、元気のいい雑草たちになつてみたいな、と同化への関心をもつてくれれば、「なり変わりの詩」のメリットが生かせる。そのとき、〈うた〉であることのメリットも生きてくる。

この二つの詩は語りの相手も違う。「われは草なり」の方は、〈われ〉の内面に向かう「語り」である。誰かに向かつて語るといふのではなく、ひたすら自己の内面に向かつての語りといえる。「雑草のうた」はそうで

はない。へただきいてだけ おいとくれ／うん、ただきいてだけ おいとくれとあるように、他の誰かに向かつて強く語りかける〈うた〉である。その違いが、音読のときの重要なフアクターとなつてくる。

「アンソロジーの詩」は、このように、類似したモチーフの作品を探索していくわけだが、一言でいえば、「類似」のなかでの「差異」の発見が教材研究の中心的な課題となる、といつてよい。

四

さて、「アンソロジー・草」の探索も、このあたりでケリをつけねばならない。子どもの詩から入つていったから、子どもの詩でもつてしめくくつてみたい。そこで最後に、タイプの異なる二つの児童詩群を教材化してみる。一つは、次のようなタイプの作品である。

⑨ 草取り

山代京子

太陽の光が私をつきさす。

汗はまいつて、

私の体から逃げ出す。

でも、私は負けない。

私の心は太陽より強いのだ。

太陽にかんとくされ、

ありみたいに働くが、

太陽なんかにまけるものか。

⑩ 草むしり 山代信子

からいも畑の草むしりをした。

草を手いっぱいにためた。

おしりのところにもいっぱいためた。

あせはためずに、

いっぱい流した。

二人とも農家の子どもである(⑨は六年生、⑩は四年生)。この子どもたちにとって、草取りは大事な農作業なので、へあせへの感触にリアリティがある。⑨の詩は、へ太陽なんかにまけるものか」と、なかなか勇ましい。

⑩の詩は、へあせは／いっぱい流した」というふうには、草むしりの清々しさを書いている。どちらの詩も草取りの仕事にかかわった子どもでしか書けない。同じ草取りでも、大人ではこういった感動にはならない。子どもらしいストレートな取材感覚がある。真夏の太陽の下での草取りは、全身汗だくになる苦しい農作業であるから、草取り―太陽―汗という関係は、話題の選択において実にストレートに結びつく。そして⑨の詩は太陽との関係に、⑩の詩は汗との関係にポイントをおいている。どちらも子どもらしいアングルからの選択といえる。

この二つの詩を、「アンソロジー・草」に加えてみると、それで、ずいぶんと厚み加わる。なぜなら、それまでのアンソロジーには、子どもらしい立場からの、ストレートな生活感動をうたった詩が少なかった。この二つの詩とくらべると、どこか観念的であったことは否めない。農

家の子どもということでは、③の「雑草」(大関松三郎)と同じなのだが、松三郎のような哲学的な命題に出会っているのでもない。ただ、ひたすら、草取りの厳しい仕事に、子どもらしい感動を覚えているだけである。ストレートな生活感動は、まっすぐに読み手の身体をとらえる。うまく噛み合えば全身的な受容となる点に、この種の詩的表現での良さがある。①から⑧までのアンソロジーのあとに、付け加えてみると、こういった地味なタイプの詩でも、やはり固有の位置というものが見えてくる。次の詩も子どもの作品であるが、同じようなことがいえるかと思う。「赤い鳥」所収の、大正時代の子どもの詩である。

⑪ 夕方 三村彦一

夕方畠で草むしり、

ひぐらし鳴くそのそばで

さびしい夕方の草むしり。

⑫ 草とり 向井文雄

日が沈んだ。

おとむらいもすんで、

石段から皆おりて来る。

草とりながら

見ていた。

いずれも「赤い鳥」の「推奨」作品で、いかにも北原白秋の好みに合った「児童自由詩」である。「赤い鳥」の「推奨」作品にしばしば見られるタイプの詩といえる。子どもたちは草とり(草むしり)をしているが、さきの⑨や⑩の詩と違い、行為そのものに意味を見出だしているわけではない。感動点はそこにはなくて、どちらの詩も、強いて言うならば、「さびしい」という情感が主題であると言えようか。これらの詩にあって、草取り(草むしり)は、「へひぐらし」や「おとむらい」と同じか、あるいはそれ以下の題材にすぎない。「赤い鳥」の多くの作品がそうであるように、主眼は、コト(行為)よりもココロ(情感)にある。行為がモノのように取材されているために、生活実感のもたらすりアリティをほとんど失くしている。この子どもたちは、コト・モノに直接向き合うことをしない。その代わり、それらを組み合わせることで、センチメンタルな「気分」を出すことに長けている。このパターンの詩は、白秋の童謡によく見られる。そこから学んだものと思われる。

のちに、たとえば稲村謙一から「隠居芸術的な児童詩」(「詩を生活へ」・『綴方生活』昭和6年2月)と批判されたのが、こういったタイプの詩であった。そして歴史的にみると、その後の児童詩教育の趨勢は、生活認識のリアリティを主題とする「児童生活詩」に移行していく(弥吉晋一『日本児童詩教育における創作指導の歴史的研究(3)』私家版一九八三・一〇刊)に「くわしい考察がなされている」。そのあたりが、児童詩教育史の一つの大きなターニングポイントであった、と私もみるのだが、その関心からすると、このタイプの児童詩は一つの歴史的な証言として、興味ぶかいものとなる。

もちろん、⑪や⑫の詩の教材論的な批評に、そういった歴史的な観点

が不可欠というわけではない。が、⑨や⑩のタイプの詩と、⑪や⑫のタイプの詩とを並べてみたときに、おのずと出てくる差異である。コト(行為)の詩とココロ(情感)の詩とは、比較のための実に分かりやすい観点である。児童詩教育史のいくつかのターニングポイントは、たとえば前後の作品の順序を変えて並べたとしても、その差異がくつきりと選別できるものでなくてはならない。歴史の転換点というものは、差異の根拠を確実に証明してくれるものだからである。

⑪や⑫の詩は、タイプとしては、たいへん感覚的な詩といえる。「赤い鳥」の時代で終わった、子どもの感覚面を実質以上に評価していく、過度の指導のもとで成立した児童詩であった。しかし、「アンソロジーの詩」でなら、そういったタイプの詩でも、それ以後の生活詩にはないファクターを認めることができる。

いずれにしても、「一つの詩」の扱いでは、おそらくこうはなりにくい。同じ児童詩でも、③や④の松三郎の詩のように、一度読んだだけで強烈なインパクトを与える詩と違い、最後の児童詩群などは目立ちにくい詩である。それぞれを「一つの詩」として単独でみた場合、安定した評価を得てきた松三郎らの詩があるだけに、教材価値がどうしても低く見えしてしまう。この傾向は「一つの詩」の弱点であって、教材の価値観が一つの基準からの評価になってしまいがちである。それに対し「アンソロジーの詩」における教材どうしの関係は、基本的には相対的な関係である。「アンソロジーの詩」は、このように、いくつもの関係の中で「くらべる」ことを繰り返していく方法論である。この方法は、「一つの詩」の教材研究とくらべて、ある程度でがたい手続きとして可能であると思われる。

ここで、「アンソロジー・草」という教材研究のプロセスをふりかえってみると、次のような詩を取り上げてきた。

- ① 雑草・出口賢治
- ② 草・なかもと くにご
- ③ 雑草・大関松三郎
- ④ (虫けら・大関松三郎)
- ⑤ 雑草・北川冬彦
- ⑥ われは草なり・高見順
- ⑦ (庭で・高見順)
- ⑧ 雑草のうた・エルザ・ペスコフ
- ⑨ 草取り・山代京子
- ⑩ 草むしり・山代信子
- ⑪ 夕方・三村彦一
- ⑫ 草とり・向井文雄

以上の十二編である。一編また一編と探索しながらの十二編であった。アンソロジーを編むための教材探索のプロセスが、すでに教材研究となつている。教材価値の発見と指導のねらいを同時に見定めていくプロセスでもあったからである。アンソロジーという形に見合う、教材研究の独自のスタイルといえるかもしれない。

「アンソロジー・草」の場合、草という題材がありふれたものであるために、取材はむずかしい。現代詩でもっとも大冊の詩集とみられる『谷川俊太郎詩集』(正・続、思潮社 一九六五・一)や『定本・小野十三郎

全詩集』(立風書房 一九七九・九)や『入澤康夫(詩)集成』(青土社 一九七九・五)などに当たっても草の詩はない。いろんな文献を探索しながらの、十二編であった。もちろん、集めやすい題材というものもあるが、この考察では、厳しい条件をえらんで、敢えて少なそうな題材に挑んでみたのだった。「アンソロジーの詩」には、その意味で、題材を決定していく題材論がかなり重要なファクターとなる。授業論のセオリーをふめば、授業の「ねらい」が題材を決定するわけである。

これまでみてきたのは、「私の教材研究」の場合であつて、一つの事例にすぎない。全く同じアンソロジーを使うとしても、その扱い方は一つではない。教材相互の関係が多様だからである。そこで、教材をどのような順序に配列するか、ということも問われてくる。アンソロジーにおける「順序・配列」の問題である。題材論と同じく、この問題もまた授業の「ねらい」によつて決定されることになる。ただそこで、「一つの詩」の場合と違うのは、その「ねらい」が複数の詩の相対的な関係によつて多くの角度から決定できることである。こういった点は、アンソロジーという形態に内在する、きわめて有利な教材論といえる。「アンソロジーの詩」は、その意味で、詩の授業に多面的な展開をもたらす単元構想の試案でもある。

(注) 各作品について、出典など若干の解説を付けておくことにする。

① 金井直『子どもの詩』社会思想社 一九七四・八 一八四頁。ただし金井の評価は、否定的である。困難にうち勝って生きたいという希望が述べられています。が、このような人生の教訓があまりにもありきたりであるところに、この作品のつまらなさがあります」と述べている。しかし、アンソロジーの方法で見るととき、「常識的な一つの見方」という観点の明快さに、一つの教材価値を見出すことが

できる。「アンソロジーの詩」は、作品相互の関係の中に教材価値をみようとする方法だからである。

② 『新訂 小学国語 2下』教育出版 一九八六・六 四一頁。この詩については、拙稿「見方の詩教育論と他教科の関連」(実践国語教育情報 一九八五・二〇)、同「ねらいの見える授業」(教育科学国語教育 一九八八・一〇)参照。いずれも、この詩を「一つの詩」として扱った私自身の授業記録である。

③ 大関松三郎『山芋』百合出版 一九五一・二 二四頁。

④ 同上、三一頁。

⑤ 初出は、詩集『実験室』一九四一・二。村野四郎はこの作品について、「この詩には、作者の思想の根底によこたわっている、生命力に対する強い肯定的な精神が、その信念をまもるための抵抗や反逆の論理にまぎれずに、そのまま率直に表現されている点に注意がひかれる」と述べている(『鑑賞現代詩Ⅲ』筑摩書房 一九六六・一〇 二二三頁)。素直な鑑賞といつてよいが、どこか物足りない。北川の詩であるから、「抵抗や反逆の論理」も被せておくべきである。この詩に内在する「思想」を豊かなものにするためには、そういった視点を見逃せない。

⑥ 『国語 五上』光村図書 一九八六・二 二四頁。

⑦ 詩集『死の淵より』講談社 一九七一・七 一五〇頁。

⑧ 千葉文学教育の会『感動体験を育む詩の授業』明治図書 一九七一・二 一五八頁。安藤操の実践で使われた教材の一つ。大関松三郎「雑草」の授業(五年)の副教材の一つとして、この詩が教材化されている。安藤はこの実践の中で、「この詩の雑草は、松三郎が愛着を感じ、また嫌悪する境遇にひらきなおっている。そこには鋭い批評がある。松三郎がポジティブな形で、自己の生き方を考えようとしているのに対して、この詩は、ネガティブな形で連帯意識を強調している。それは、作者の境遇・年齢・生活意識のちがいであろう。そのようなことを話し合った」と述べている。松三郎の「雑草」に対比させる教材として選ばれている。この詩のほかにも、「雑草」(北川冬彦)と「雨ニモマケズ」(宮沢賢治)の二編が、副教材として使用されている。

⑨ 黒水辰彦『詩のアルバム』黎明書房 一九七七・五 四一頁。黒水は、「真夏の炎天下の仕事の時の感動です。たくましい男性的な詩です」と述べている。同じ

作者の太陽に取材した詩に、次のような作品があるので、引いておきたい。昼の太陽と対照的な、やわらかい夕日の光のことを書いている。題材への柔軟な対応力をもった子どもである。

夕日 山代京子

だいたい色にそまった夕日が、
からすや、

小鳥や、

私たちが、

帰って行くまで、

母さんのようなやさしい光を出して、

見守っている。

⑩ 同上 四二頁。指導者の黒水は、「うしろ二行の対句的表現を生かしながらの飛躍がおもしろい。自分を客観化し、じっくり見つめ直す目がここにもあります」と批評している。同じ作者の詩に、次のような作品がある。この作者は、生活実感の中でふつと出てくる美しいものに目がいく子どもであることがわかる。

大根あらい 山代信子

夕方、

母と大根あらいをした。

あれた手を、

またあらしてあらった。

くらくなってきたら、

大根が白くよくみえだした。

⑪ 初出は、「赤い鳥」大正一〇年二月号。渋谷清視『につぼん子どもの詩』鳩の

詩教育の理論的研究(一) (足立)

- ⑫ 森書房 一九七一・一所収。九三頁。
初出は、「赤い鳥」大正一四年一月号。同上 一〇二頁。