

# 話者論と詩教育（一）

—「話者—読者」の受容類型

足立悦男

〔キーワード 話者 作者 異化 変容 生成〕

## 研究の課題

詩教育研究の課題は、ポスト鑑賞論の詩教育をどう作りあげていくか、である。私は、ポスト鑑賞論の立場から、ここ数年、「異化・変容・生成」をキーワードに、「異化の世界を作り出す詩教育」の研究をつづけてきた<sup>1</sup>。本稿も、その研究の一編である。

本稿では、「話者」をめぐる研究課題として、「話者—読者」の受容類型について考察する。「話者—読者」の間には、どのような類型がみられるか、という課題である。この課題を、子どもの受容反応の分析をおして、明らかにしてみたい。詩教育研究において、これまで全く取りあげられてこなかった、新しい研究課題である。

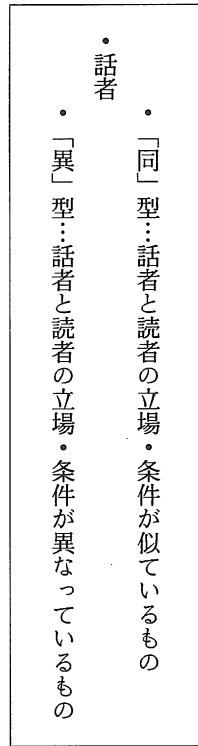
この研究では、「話者」を、「作者の設定した『作者』」という意味で使用していく。「話者」の概念は、西郷文芸学によって作りだされた<sup>2</sup>。

そして、法則化・国語の研究グループによって、一般化された概念である<sup>3</sup>。「話者」という概念は、もともと「分析批評」において、作品を作者から独立したテキストとして、批評の対象とするために考えられた概念である<sup>4</sup>。

本稿の「話者」研究と、西郷文芸学や分析批評との違いは、「話者—読者」を区別するだけでなく、それによって、詩の授業において、「話者—読者」の受容類型を明らかにしている、という点にある。詩教育研究において、「話者」をめぐる問題といえば、「話者」という存在を認めるかどうか、「作者」と「話者」を区別すべきかどうか、という点であった。したがって、この論文で取りあげる、「話者—読者」の受容類型ということは、これまでほとんど明らかにされてこなかった研究課題である。

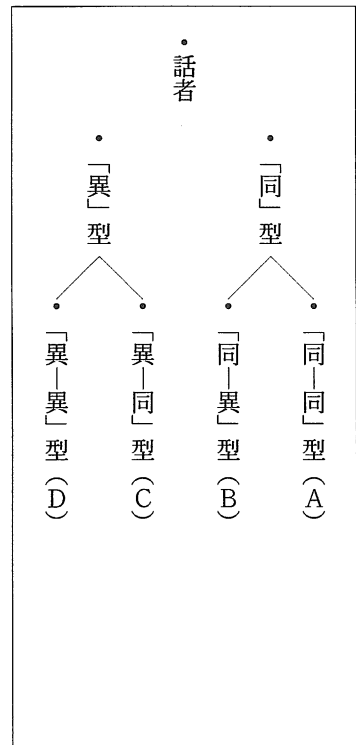
## 1 「話者―読者」の類型化

本稿では、「話者」を、「話者―読者」の関係に注目して、次のように分類している。「話者」と「読者」の関係を、立場・条件によって大きく二つのタイプに類型化する、という仮説である。



「話者」を、まず、このように大きく二つのタイプに分ける。「同」型と「異」型である。前者は話者と読者の立場・条件がよく似ているもの、後者は話者と読者の立場・条件が異なるもの、という区別である。「話者」そのものというより、「話者と読者」の関係による分類であり、読者の立場・条件によって、「話者」の役割の違い（差異）をみていく、という分類法である。同じ作品でも、読者の立場（年齢・性別などの条件）によって、「同」型にもなりうるし、「異」型にもなりうる。詩の世界は、読者の受容（かかわり方）によってしか成立しない、と考えられるからである。

そして、この二つの「話者―読者」の類型を、私は、さらに二つのタイプに分けて考えている。



この図式は、「話者―読者」の関係を、さらに二つのタイプに類型化したものである。類型化の基準は、「話者―読者」のあいだに、「新しい見方の発見」があるかどうか、という観点による。「話者」が、読者と「同じような見方」をしているタイプの作品（A・C）と、「異なる見方」をしているタイプの作品（B・D）とに、分類している。ただ、この分類は相対的なものであって、「話者」の類型化は、どちらの要素がつよいかで判断していくことになる。また、この分類法は、異化の現象の度合いをみていく観点でもあり、前者より後者の方に、異化の作用はつよく働いている。

従来の話者をめぐる論議は、「話者」という存在を認めるかどうか、であったと思われるので、この図式自体が提案性をもっている。

以下、この分類法にしたがって、子どもたちの受容反応をてがかりとして、話者論について考察する。なお、取り上げる作品は、国語教科書（現行版の平成四年度版を使用）の教材を中心にしていく。教育現場によく知られた作品で検証することで、一般性をもつと考えるからであ

る。

## 2 「同一同」型(A)の詩教材

A「同一同」型の詩教材とは、次のような作品である(詩集『サッチャン』一九七五)。

① おなかの へる うた さかた ひろお

どうして おなかか へるのかな。

けんかを すると、へるのかな。

なかよし しても、へるもんな。

かあちゃん、かあちゃん、

おなかと せなかか くつつくぞ。

どうして おなかか へるのかな。

おやつを 食べないと、へるのかな。

いくら 食べても、へるもんな。

かあちゃん かあちゃん、

おなかと せなかか くつつくぞ。

この詩の場合、作者は阪田寛夫という大人の詩人であるが、「話者」は、「小さな男の子」に設定されている。「おなかのへる」ことをモチーフとして、「かあちゃん」という呼称であること、「…のかな。」

「…もんな。」「…くつつくぞ。」といった文末表現、などから、「話者」は、小さな男の子であることがわかる。ちなみに、「かあちゃん」という呼称に対して、発表の当時、「下品である」という理由でクレームがついた、ということである<sup>5)</sup>。しかし、「かあちゃん」という呼称と文末は、呼応して、話者の性格(条件)をよく表している。リズム感のあるリフレイン(フォルム)が、効果的である。そして、この詩は、小学二年生の教科書教材(光村・2年上)である。「話者」は、読者(学習者)である低学年の子どもたちと、ほぼ同じような年頃である。したがって、「話者―読者」の関係は、「同」型とみることができる。話者は、「どうして おなかかへるのかな」という疑問をもっている。子どもらしい疑問である。読者(低学年)の年頃であれば、共有できるような疑問である。その点から、「同一同」型の話者である、とみることができさる。

このような型の詩の場合、詩の世界を「そうだな!」と「納得する」とが、受容指導の中心となる。話者と読者の立場の類似性を確認した上で、話者と読者の「見方」の同質性を確認していくだけでよい。話者と読者の「同じところ」を、詩の表現に即して見出だしていくような授業である。

したがって、教材研究においては、話者と読者のあいだに「共通点(類比性)」を見出だしていくことになる。

一般に、教科書教材の詩は、話者と読者のあいだに、「同一同」型の関係が成立しやすい作品が多い。話者と、読者の学年を、合わせていくような配慮がはたらくからである。

次のような作品も、このA型のタイプである(『少年少女世界文学全

② かたつむり

リユー・ユイ  
出沢万紀人・訳

かたつむり

おかしいな

めだまが つのの うえに ある

おかしく ない

おかしく ない

めだまが うえなら よく みえる

かたつむり

おかしいな

おうちを しょって あるいてる

おかしく ない

おかしく ない

てきに あったら もぐりこむ

かたつむり

おかしいな

おながが そっくり あしに なる

おかしく ない

おかしく ない

あしが おおきけりゃ あんぜんだ

かたつむり

のろいなあ

うごかないのと おんなじだ

のろくたって

のろくたって

とまらなけりゃ いいんだよ

小学一年生の教科書（日本書籍・1年上）に、採録されている詩であり、低学年の教材として、定評を得ている。詩の世界は、「おかしいな」「おかしくない」という対比的な「とらえ方」と、リズム・リフレイン・フォルムなどの詩の技法（「あらわし方」）によって成立している。

作者は、中国の詩人である。そして、話者は子どもである。話者は、「かたつむり」の「めだま・おうち・おなか・あし」に注目している。そして、「のろい」という特徴に注目している。「かたつむり」の生動的な条件を、すべて網羅していることに気づく。作者が大人の詩人だからこそ、そこまでの目配りが可能であった、と思われる。子どもの発想からでは、とうてい、そこまでの目配りはできない。

この作品には、二つのタイプの話者が登場している。「かたつむり」

おかしいな」と言う話者と、「おかしくない／おかしくない」と言う話者である。

そして、奇数連の話者は「おかしいな」という理由を述べ、偶数連の話者は「おかしくない」という理由を述べている。対立する二つの意見（見方）が、対話の形式（詩のフォルム）によって、うまく構成されている。

教科書教材として、この作品の読者は、低学年が想定されている。低学年の子どもたちにとっては、どちらの話者の判断も、「そうだな！」と「納得できる」考え方である。どちらの話者の考え方も「わかる」のである。その意味で、「同一同」型の作品である。

この作品の受容反応を記録している、成田徹夫の実践例を取り上げてみる。各連ごとに、「うん、そうだ」と思ったら「○をつける」というユニークな実践である。すると、すべての連に「○」が付いてしまった。つまり、低学年の子どもたちにとって、どちらの話者の言うことも「わかる」という反応であった。「同一同」型の詩であることは、子どもたちの受容反応（○）でもって実証されている。その授業場面を引いてみる。

「アレ、へんな感じしてきちゃった」

T （一連を指さして）「かたつむり／おかしいな／めだまがつのうえにある」と言ったら、みんなは？ （と、○を指さす。）

C うん。

T （二連を指さして）「おかしくない／おかしくない／めだまがうえなら よくみえる」と言ったら、また（と、○を指さす。）…

C うん。

C （不思議そうに）あれー。反対だあ。

C なんか、へんな感じしてきちゃった。

T 「おかしいな」と言ったら、「うん」といって、「おかしくない」と言ったら、みんなは、また「うん」と言っちゃったんだね。へんだなあ。

C あれー。へえー。

（しきりに首をひねる子。目をパチクリさせる子。もう一度読み直す子。…：なんのためらいもなく「うんうん」と読んできたのだから、ここに来て困ってしまった。やがて、ポツリポツリと）

C でも、どっちも本当のことだもの。

C はじめは「うん」で言ったけど、二連になったら、おかしくなくなったよ。だってさ、目玉が上ならよく見えるもの。

C 「おかしくない」という方がいいと思うよ。

C でもさ、目玉が上なら、よく見えるけど、やっぱりつの上にあるのはおかしいよ。（うんうん）

C ぼくもそう思う。だって、ふつうの生き物なら、つの下に目があるでしょう。だから、おかしいな。

C どっちも、本当のことなんだって。

C おかしいのと、おかしくないのと、半分半分みたいになっちゃった。

この授業風景は、二人の話者の対立した見方（対比）をクローズアップさせている。その結果、どちらの話者の言うことも、「そうだな！」と「わかる」ことに、子どもたちは驚いている。そして、「おかしい」

「おかしくない」と論争をはじめていった。もちろん、どちらの言うことも「わかる」のだから、このままでは決着がつかない。

そこで、授業者の適切な「指導」が入ることになる。授業者は、奇数連と偶数連の「見方のちがい(対比)」に注目させた。そして、奇数連の話者は「かっこう」(外見)をみて判断していること、偶数連の話者は「はたらき」(本質)をみて判断していることに、次第に気づかせていった。どちらの判断に価値があるか、という「価値」の観点を導入したわけである。そこから、子どもたちは、「おかしい」という話者の判断に否定的になり、「おかしくない」という判断を支持していくことになった、という実践である。

子どもたちは、この指導によって、「モノ・コトの見方」には、「外見」と「本質」という二つの見方がある、ということを学んだ。話者の「もの見方」の差異に注目した授業例である。どちらの話者の判断も「わかる」と思っていた段階では、「同一同」型の受容であるが、「外見」と「本質」という価値の判断が入ってから、子どもたちは、後者の話者の判断を支持していくことで、新しい「見方」(認識方法)を学んだことになる。「新しい見方の発見」の指導である。子どもたちは、話者の対立によって、新しい価値観と出合ったわけである。この実践では、「対比」という方法がうまく使われている。

次の作品では、どうであろうか(詩集『ほんまにほんま』一九八一)。

③ うち知ってんねん 島田陽子

あの子 かなわんねん

かくれてて おどかしやるし  
そうじは なまけやるし

わるさばっかし しやんねん

そやけど

よわい子オには やさしいねん

うち 知ってんねん

あの子 かなわんねん

うちのくつ かくしやるし

ノートは のぞきやるし

わるさばっかし しやんねん

そやけど

ほかの子オには せえへんねん

うち 知ってんねん

そやねん

うちのこと かまいたいねん

うち 知ってんねん

作者は、島田陽子という大人の女流詩人である。話者は、語り方からわかるように、「関西弁を使う女の子」に設定されている。そして、「あの子 かなわんねん」と言いながら、どこかで「あの子」のことを許容している。「反語(イロニー)」という表現方法である。中学年あたりの女の子の心情を、よくとらえている作品である。教科書では4年にのっ

ているから（日本書籍・4年下、大阪書籍・4年上）、話者を、中学年あたりの子とみたからだと思われる。話者と学習者の関係は、したがって、「同」型とみている。話者の「見方」が、どの学年の子どもに近いのか、という点は、詩教材の対象学年を決めるときに有力な決め手である。

この作品で、「うち 知ってんねん」という話者の「気持ち」をとらえることは、この学年の子どもたちであれば、そうむずかしいことではない。「うちのこと かまいたい」から「わるさばっかし しやんねん」という、話者の気持ちは、どの子にも、ある程度は「わかる」気持ちである。したがって、この詩も、「同—同」型の作品である。

石黒修に、この作品を扱った授業がある。<sup>(8)</sup> 石黒の発問は、次のようであった。

発問1 おどかさされたのは、だれですか。

発問2 うち、あの子を本当に「かなわんねん」と思っているのですか。

発問3 「うち 知ってんねん」と三回いっていますが、どんなことを知っているのでしょうか。（ ）で囲みなさい。

発問4 一番知っているといいたいの、どれですか。

発問1は、話者と「あの子」の関係を知らするための発問である。発問2は、「かなわんねん」という気持ちの、「アイロニー」をとらえさせる発問である。この授業の中心的な発問である。発問3・4は、発問2を明

確にするための補足的な問いである。

「かなわんねん」というのは、関西弁だと、相手を全く否定するのではなくて、どこかで相手を許容しているときに使う。関西方言に独特の曖昧表現である。<sup>(9)</sup>

発問2のアイロニーをとらえさせる発問は、興味ぶかい授業になった。授業では、最初に、「うちは、あの子のことを本当に『かなわんねん』と思っているのですか」と発問したときは、

・○（思っている）：16名

・×（思っていない）：23名

であった。途中でできくと、

・○：13名

・×：26名

と、少し変化していった。しかし、この段階においても、「かなわんねん」ということばを、文字どおり「いやだ」と受けとっている子どもたちも、まだ少くない。そこで、詩の世界のことばを手がかりに、子どもたちに、それぞれの立場の根拠を発表させていった。

「うちのことを気にかけてほしいから、いやがらせる」「本当にいやなら『いやだ』と書いてあるはずだから」「『かまいたい』というのは、きらいだからでなくて、好きな子にする」「他の子にはやさしいのだから、本当に『かなわん』というほどではない」という意見がこぼれた。そして、最後には、

・○：1名

・×：38名

と、大きく変容していった。受容者のこの変容は、「あの子 かなわん





「おもしろいな、楽しいなと思ったところ」は、「どこ」でしょう

T おもしろいな、楽しいなと思ったところに、線をひいてみましょう。

C 「おーい たんぼぼ」「おーい ぼぼんた」「おーい ぼんたぼ」「おーい ぼたぼん」、ほとんどの児童がここに線を引いている。

T ここに線を引いたひと、どうしておもしろいの。

C これせんぶ、「たんぼぼ」って書いてあるから。「ほんまや」って関心している子もいる。

C 「ぼぼんた」は、下から読んでみると、「たんぼぼ」になっていく。

C ふつうのたんぼぼなのに、みんな名前がちがうなんて、おもしろい。

C 「おーい」のところは、人間がたんぼぼを呼んでいるみたい。

みんなも名前をつけたいですか

T みんなも名前をつけたいですか。(あちこちから、「つけよう、つけよう」とのってきたので、た・ん・ぼ・ぼの四音を使うよう指示した。)

C 「ぼんぼた、ぼたんぼ、たぼぼん、ぼぼたん」の四つの名前を考えた。

T この詩のあとに、自分たちの作ったのを一つ付け加えて、「おーい ○○○○」と読んでね。「おーい」のところは、どんなふうに読んだらいいか、工夫してみましょう。

C (佳子) 「ぼぼたん」を付け加えて読む。

T 佳子ちゃんの読み方で、気がついたところはないですか。

C 「おーい」のところを、最初は小さく読んでいたけど、だんだん大きい声になっていった。

C 近くの綿毛は小さく、遠くの綿毛は大きな声で読んでいた。

C うんうん、そうだった。(みな、うなずいている。)

この受容反応をみると、子どもたちは、話者との「見方」のズレを、むしろ「たのしい・おもしろい」と反応している。とくに、「たのしい・おもしろい」ところとして、「おーい ……」以降のよびかけのフレーズをあげている。たんぼぼに名前をつけて呼びかける、という異化の現象に、つよい興味と関心をみせていることがわかる。「おーい ……」というリズム感あるリフレイン(フォルム)が、子どもたちを引きつけたものとみられる。

授業の後半は、「たんぼぼに、名まえをつけよう」という指導であった。子どもたちを、話者と同じように(「たんぼぼ」の四音を使う、という条件をふまえて)、「名まえをつける」表現活動に向けていく指導である。異化の現象の受容から、異化の現象を作りだす活動にみちびく創作指導である。

この実践において、受容・創作における子どもたちの反応は、「同一」型のタイプの作品に対する、典型的な受容反応とみられる。

次の詩も、このタイプに分類できる作品である(詩集『スイッチョの歌』一九八二)。

## ② 村の人口 原田直友

村の林にゃ小鳥が八十羽  
いやいや お昼ごろ

ひなが三羽かえったそうだから八十三羽  
村の小川と池にゃ魚がちょうど五百ぴき

村の野原と畑にゃもぐらが六十七ひき

それに虫が五万二千とんで一ぴき

犬が四ひきねこが三ぴき

ねずみが一けん二ひきとして四十ぴき

村の人が九十六人

あわせて村の人口は

ただ今 五万二千七百九十四

小学三年の教科書（教育出版・3年上）の教材である。「人口を数える」という算数の計算（足し算）は、三年生にもできることである。その点で、「話者―読者」の関係は、「同」型のタイプの作品である。

しかし、話者は、「村の人口」として、もぐらや虫の数まで数えている。最後に村人の数もそっと入れて、「五万二千七百九十四」と合計する。常識とかけはなれた数え方をしている。話者は、動物のすべてを「人口」と認める考え方をしている。子どもたちの人口という概念（常識）からすると、明らかに逸脱した考え方である。その点で、つよい異化作用をもっている。そのことから、「同一異」型の作品とみられる。したがって、この作品では、「人口を数える」ことに対する「見方の差

異」を、受容のポイントにすえることになる。

原田達夫の指導記録に、この詩をめぐる、次のような感想文（受容指導をしたあとの感想）がある。<sup>19</sup>

・ぼくが思ったことは、人の数だけではなくて、虫も小鳥も動物も、みんな入れて、みんなといっしょにして、みんなで数を合わせている。もし、人間だけだったら、九十六人でも、みんな合わせたら、五万二千七百九十四。こんなに多くなる。だから、みんな合させたほうがいいと思う。自分のことだけじゃなくしたほうがいいと思う。

・私は「村の人口」を読んで思ったことは、自分は「村の人口」と聞いたら、人の数だと思っていたけど、詩を読んで、小鳥も魚ももぐらも虫も犬もねずみも人も、みんな村の人口なんだなと思いました。今、村の人口は五万二千七百九十四人です。三年二組は三十七人（この数字には私も入れています。ありがとう）です。前までは、虫とかつかまえたりしていたから、四十人をすぎていたかもしれない。自分でもわからないくらいだったのです。だから、みんな村の人口だと思います。

・ぼくは、「村の人口」を読んで思ったことは、村の人口って村の人の数だと思っていたけど、虫とかねことか犬とかねずみとかもぐらとか、いろいろな動物や生き物も村の人口に数えているから、村の人はつながりあっているなと思いました。町のひとは、人間だけで人づうをかぞえているけど、村の人は小鳥とかもみんな同じと考えているからすごいなと思います。ぼくは村の人から学びたいなと思いました。

この受容反応をみると、「話者の見方」に対して、一様に驚きを示している。「ええっ！」という異化反応である。「見方の違い」からくる驚きである。そして、そのあとで、「話者の見方」と同じ方向で思考しはじめている。「だから、みんな合わせたほうがいいと思う」「だから、みんな村の人口だと思います」「みんな同じと考えているから、すごいなと思います。ぼくは村の人から学びたいなと思いました」などの感想は、明らかに、「話者の見方」に引きつけられた反応である。

子どもたちは、この作品の世界にふれて、人間だけを中心とする人口の数え方でない、話者の「新しい見方」（認識法）に対して、納得し、支持していく方向をみせている。異化という現象に、つよい興味を示すような指導の結果、自分たちとは異質の考え方をする話者によって、「新しい見方」を獲得していることがわかる。「同一異」型の作品に対する、典型的な受容反応である。「違うけれども、わかる」という「納得」がみられるからである。この実践では、「なぜだろう」という疑問を切り口に、作品の受容に向かい、自分たちとは「違うけれども、わかる」と「納得」をしている。そのような「受容反応の反転」が、このタイプの作品の特徴である。また、そのような「受容反応の反転」を引きだすような指導の工夫が、このタイプの作品の受容指導のポイントである。なお、この作品を、「矛盾」という観点から指導した授業記録もある。<sup>②</sup>「矛盾」もまた、子どもたちにとって、「新しい見方の発見」である。

次の作品では、どうであろうか（『谷川俊太郎詩集・続』一九八〇）。

### ③ 朝のリレー 谷川俊太郎

カムチャッカの若者が  
きりんの夢を見ているとき  
メキシコの娘は  
朝もやの中でバスを待っている  
ニューヨークの少女が  
ほほえみながら寝がえりをうつとき  
ローマの少年は  
柱頭を染める朝陽にウインクする  
この地球では  
いつもどこかで朝がはじまっている

ぼくらは朝をリレーするのだ  
経度から経度へと  
そうしていわば交替で地球を守る  
眠る前のひととき耳をすますと  
どこか遠くで目覚まし時計のベルが鳴っている  
それはあなたの贈った朝を  
誰かがしっかりと受けとめた証拠なのだ

「朝」という現象を、地球的規模でとらえた、すぐれた作品として、評価の高い教材である。対比（とらえ方）と比喩（あらわし方）を巧みに使った、詩の方法・技法ともに、たいへんすぐれた作品である。<sup>③</sup>

中学一年の教科書（教育出版・中学一年）にのっている詩である。「ぼくら」という話者は、中学生に近い年齢とみられるからである。その点では、「同」型のタイプの作品である。

それでいて、「ぼくら」という話者は、中学生の常識の範囲をはるかにこえるような、スケールの大きな「見方」をしている。その点では、「同一異」型の作品とみななくてはならない。

神大二の授業記録から、この作品に対する生徒の受容反応（初発の感想）をみてみると、次のようである。

・「地球を守る」というのは、作者がどんな気持ちで用いた言葉なのだろうか。そして、「誰かがしっかり受けとめた証拠なのだ」と言っているが、私たちに何をいいたいのだろうか。

・ぼくらが朝をリレーすると、なぜ「交替で地球を守る」ことになるのか、よくわからない。

・この詩は、ほんとうにリレーしているようです。読んでいると、どんどん頭の中で想像がかけめぐっていきます。朝を世界的に考えて、リレーにたとえるなんて、すごいと思います。私もたまに、外国の方は今、朝なんだなあと考えることがありますが、自分の送った朝を、他の国の人たちの誰かがしっかりと受けとめた証拠だなんて、そんなふうに考えたりしませんでした。やっぱり世界ってつながっているんだなあ、一つなんだなあって思えるような詩だと思いました。

・朝について、今までは毎日やってくるくらいにしか思っていなかったが、この詩を読んでいくと、朝がとてすてきなものか思えてきた。地球にいるすべてのものに必ず一日一回やってくる朝が、必ずどこか

で誰かが迎えているということ、あらためて知らされ、何か、心がさわやかな感じがある。

・あらためて自分は朝について考えたことはないが、何か自分に大事な役目があるように感じる。

最初の二例は、「なぜ!」という、「話者の見方」に対する「疑問」である。自分の見方と「話者の見方」のあいだにズレを認識し、違和感をもった受容反応である。このような拒否反応は、むしろ、当然の反応である。この作品の世界には、それほどつよい異化の現象がみられる、ということの証明である。その点で、「同一異」型の作品に対する、むしろ素直な反応であるといえる。授業者は、「全体としての反応は、同感、共鳴の意見が多かったが、主題にかかわる疑問、『朝をリレーする』の意味、『地球を守る』などの解釈上の疑問なども多い」と、述べている。

あとの三例は、「話者の見方」に驚きを示している例である。「朝を世界的に考えて、リレーにたとえるなんて、すごいと思います。…そんなふうに考えたりしませんでした。」「この詩を読んでいくと、朝がとてすてきなものに思えてきた。」「何か自分に大事な役目があるように感じる。」などの反応がみられる。「話者の見方」によって、「新しい見方の発見」を見出だした受容反応である。

いずれの反応からも、この詩の世界が、生徒たちにつよい異化現象をもたらしたことを示している。拒否的な反応と好意的な反応は、ともに、この作品にみられる異化の現象によって引きおこされている。そして、前者の反応が、後者の反応に変容していくような、反転の授業を仕組む

ことが、このタイプの作品に対する受容指導の決め手になる。

そして、この実践では、最後に、「作者」のことを問題としている。

「作者は、どんな人だと思いますか」

T 作者は、どんな人だと思いますか。

P ただ朝のことだけのことなのに、こんなふうに書けるんだから、発想のすごく豊かな人だと思う。

P 私たちでは考えられない表現をしている。「朝をリレーする」とか…。

P いろんな国や、全世界に興味をもっている人だと思う。

P 朝のことでも広い地球というところをえているので、広い視野の人だと思う。

P 考え方がおもしろい。朝や夜の表現にしても、題のつけ方にして、物事にとっても敏感な人だと思う。

P この作者は、世界の連帯感を大切に、とても友好的で平和的な人だと思う。

「ぼくら」という話者でなく、ここで、生徒たちは「作者」像を作りあげている。「発想の豊かな人」「全世界に関心をもっている人」「広い視野の人」「考え方がおもしろい人」「友好的で平和的な人」といった、すべて好意的な受けとめ方をしている。「同一異」型の「話者」を作りだした、「作者」の人物像に対する関心である。「話者―読者」のあいだに、「見方の差異」があるからこそ、このような「作者」の人物像に対する関心を引きだすことができたものと考えられる。このように、この

タイプの作品を指導する場合には、「話者」と、詩の世界を作りだした「作者」を、明確に区別する必要がある。

#### 4 「異―同」型(C)の詩教材

「異」型とは、「話者―読者」の立場(条件)が、「同」型でないタイプの作品である。「話者―読者」の立場は異なるが、その立場を想像することで、「話者の見方」を理解することができる、というタイプの詩である。

たとえば、次のような作品である(童謡集『ぞうさん』一九七五)。

① おさるが ふねを かきました まど・みちお

ふねでも かいて みましよう

おさるが ふねを かきました

けむりを もこもこ はかそうと

えんとつ いっぱん たてました

なんだか すこし さみしいと

しっぽも いっぱん つけました

ほんとに じょうずに かけたなと

さかだち いっかい やりました

小学一年の教科書（東京書籍・1年下）にのっている教材である。

「おさる」の世界を表現した詩である。比喩（擬人法）・リズム・フォルムなどの、詩の技法（あらわし方）を駆使した作品である。

話者に注目してみると、「おさるが ふねを かきました」と語っている。「おさる」が絵を描くことに違和感をもっていない、「おさる」の世界の人物である。もちろん、虚構の話者であって、「話者」「読者」は、「異」型の関係にある。しかし、それでいて、話者の関心である「おさる」の「お絵かき」は、子どもたち（低学年）の関心に類似している。その意味では、「同」型の関係にある。したがって、「話者と読者」の関係は、「異―同」型である。

この作品が「異―同」型であることは、小沢俊文夫の以下のような実践から、明らかである。

小沢は、この「おさる」について、「『ふねでも かいて みましよう』と』のんびりと、クレヨンでもにぎったのだろうか。こんなところは、一年生の子どもの毎日の生活と、全く同じであろう。子どもたちの日常の経験を思い出させながら読ませたい。」と、述べている。一年生の子どもの「生活と全く同じである」ということは、「おさる」の世界でありながら、同時に、子どもたちの世界と類似した生活感情がある、ということである。つまり、「異―同」型のタイプの作品である、ということができる。

そして、次の授業場面は、この点をよく表している。

「ほくたちに似ているね」

T みんなと、このおさると似ているところはないかなあ。

C ある。

C 絵をかいてあそぶところ。

T みんなだったら、どんな絵をかいて遊ぶのが好きですか。

（一年生は絵をかくのが好きだ。「ドラえもん」「車」「女の子」「うち」などと、順に発表するのでもどかしく、隣りの子と話しはじめる。）

T みんながそんな絵をかいて遊ぶのは、どんな時かなあ。

C ひまなとき。

C たいくつなとき。

T ひまなとき、たいくつなときって、どんなときかな。

C 学校から帰って、遊ぶ友だちがいないとき。

C つまらないとき。

C 雨ふりのとき。

T そうか。このおさるはどうかな。おさるは何をかいたの。

C ふね。

(……………)

T こんなおさると、みんなと似ていますか。

C 似てる。

（子どもたちは、おさるに親しみを感じ、自分たちと似た人物としてとらえてきている。）

「キヤッキヤッ」と大喜びの子どもたち

T 逆立ち、一回やって喜ぶおさる、どんな顔でしようか。

C うれしそうな顔。

C にこにこ顔。

- C おどけたみたいな顔。  
 C うれしくて、笑っている。  
 C ここにこ笑って、喜んでいるの。  
 T かき終わったときの顔と、かき始めるときの顔をくらべてみて：  
 C いやな顔と、いい顔。  
 C たいくつなときの顔と、うれしい顔。

子どもたちは、「ぼくたちに似ているね」という、同化の受容反応を示している。「おさる」と子どもたちは、猿と人間というふうには全く違う。しかし、この記録をみると、全く同一化しているのがある。「おさる」について語る「話者」にも同化していることを示している。そのことから、「異―同」型のタイプの受容反応が、成立していることがわかる。幼児の世界から小学校低学年の頃の子どものたちの、動物の人物に対する親近感（アニミズムの傾向）は、ごく一般的にみとめられることである。語り手としての「話者」が、そのあいだをつなぐ役割を果たしているものと思われる。

小沢の授業（受容の指導）の「おわりの感想」をみてみたい。

・わたしは おさるさんの すきなところは きゅうに おもしろく  
 なったところです。あと、しっぽをたてたのが すきです。またまた  
 すきなところは、さかだちしたところです。  
 ・おさるくんは さいしょ ふねをかけるかなあと、おもっていまし  
 た。あとになると、かけるかなあと おもっていたかおが、だんだん  
 わらっているかおになって、いきましました。ぼくは、ふねにしっぽをつ

ける へんなさるくんが すきです。

この受容反応は、小沢の受容指導によって、引きだされたものである。前半の「似ているところはなかなあ」という発問によって、子どもたちは、「似ているところ」を容易に指摘している。「おさる」の世界と子どもたちの世界が、きわめて近いからだと思われる。後半の「大喜びの子どもたち」は、「おさるの世界」への同化現象を示す反応である。この反応からは、「おさる」という異質な話者であっても、話者に対する違和感はなくみられない。むしろ、「すき」という反応でわかるように、話者と読者のあいだに、同質の認識・感情が成立している。この受容反応から、「子どもたちの毎日の生活と、全く同じ」であることが、よくわかる。異質な人物関係において、「類比の発見」といった現象が成立しているので、典型的な「異―同」型の受容反応とみてよいと思われる。

次に、高学年の教材を取りあげてみる（詩集『たんぼ』一九二七）。

② 春 坂本 遼

おかんはたったひとり  
 峠田のてっぺんで鍬にもたれ  
 大きな空に  
 小ちやいからだを  
 ぴょっくり浮かして  
 空いっぱいになく雲雀ひばりの声を

じっと聞いているやろで

里の方で牛がないたら

じっと余韻のひびきに耳をかたむけているやろで

大きい 美しい

春がまわってくるたんびに

おかんの年がよるのが

目に見えるようで かなしい

おかんがみたい

この作品において、話者は、峠田で働く「おかん」（「母親」の播州方言）のことを、遠くにあって思いやっている人物である。田舎に母を残して、遠くに住む息子という立場である。小学校高学年から中学にかけて、多くの授業記録のある作品であるが、「作者の気持ち我问う」実践がほとんどであり、「話者―読者」の関係構造に注目する記録は、まだ少ない。

ここでは、児玉弘の授業記録から、小学校四年生の受容反応を取り上げてみる。<sup>(16)</sup>次に引くのは、受容指導のあとの「おわりの感想」である。

・私は、この「春」という詩の作者は、作者のお母さんのことを書いてんだと思います。私は、お母さんが家ごととばらばらにはなれて、峠田のてっぺんで、いっしょうけんめい働いているすがたが、目にう

かんできます。それに、お母さんのきものは、あせでぐしょぐしょでやぶれたのを何回もぬいあわせてある、ぼろぼろのきものをきているんだと、思います。／お母さんには、空いっぱいになく、ひばりの声がなぐさめになるんじゃないかと、私は思います。そして、お母さんが里の方で、家ごとといっしょにくらしていた時、牛をかっていたんじゃないかと、私は思います。／大きい美しい春がくるたびに、私たちの気持ちは、うれしくなるけど、この詩を書いた作者の気持ちは、自分にとっては何れしい春だけど、お母さんのことを思うと、悲しいさびしい春だと思えます。だから、「春なんかこなくていい」と、思うかも知れません。／いつかは、お母さんの所へ行き、お母さんを、よろこばせてください。

・わたしは、お母さんはかわいいそうと思いました。そのわけは、たったひとりきりで、だれもないからです。どうして家ごとがないのか、わたしは考えました。何かつらいことがあったからだと思います。きっとお母さんはつらい思いをして、せつせとはたらきつづけて、かわいそうな感じがしてきます。お金もないし、きているものはぼろぼろで、ぬいなおしぬいなおしてきているのだと思います。はきものは、わらであんだぞうりで、ひもがちぎれたりしているのでしょうか。たべるものもあんまりないのでしょう。いつも峠田のてっぺんではたらいいて、つらい思いをしているのでしょう。／里の方で牛がないたら耳をかたむけるのは、きっと思い出がのこっているからでしょう。作者は、おかんがこいしいのでしょう。

この反応は、「異―同」型の詩に特有のものである。この作品では、



「話者―読者」の関係は、立場を異にしている。田舎に母親を残して、春になると遠くの母親を思いやる、といった話者の立場に、子どもたちはいない。したがって、「話者―読者」の関係は、「異」型である。つまり、子どもたちにとって、「話者の立場」は想像するほかないのである。当然、「話者とおかん(母親)」の関係も、想像するほかない。「異」型のタイプの作品の特徴である。

「異」型のタイプの作品であることは、子どもたちの感想文の中で、「…と思います。」「…のでしょう。」といった文末に、よく表われている。四年生の子どもたちは、子どもたちなりに、話者と「おかん」と関係を「想像する」ことで、詩の世界に入りこんでいる。想像力を使っての受容である。話者との立場が異なるからこそ、子どもたちの想像力を引きだすことができるのである。このように、このタイプの作品では、受容指導において、「話者の立場を想像する」ことがポイントになる。そのことによって、「話者―読者」は、「異」型の関係にあることを、話者論として明らかにすることができる。

大森修は、この教材について、次のような発問プランを示している。<sup>①</sup>

- 「話者はどこにいますか。」
- 「話者はおかんにどれくらい会っていないのですか。」

いずれも、「話者を問う」発問である。前者の発問からは、「やるで」「目に見えるようで」などのフレーズ(文末)から、「遠くにいる」ことがわかる。後者の発問からは、「春がまわってくるたんびに」などのフ

レーズから、何年も会っていないことがわかる。この発問プランは、「異―同」型の作品構造をふまえたものといえる。「話者」の立場(条件)を、作品のフレーズから確かめていく指導例である。

次に、中学校の実践から、その受容反応を検討してみたい。よく知られた、次のような中学校教材がある(詩集『金井直詩集』一九五三)。

### ③ 木琴 金井直

妹よ

今夜は雨が降っていて

お前の木琴がきけない

お前はいつも大事に木琴をかかえて

学校へ通っていたね

暗い家の中でもお前は

木琴といっしょにうたっていたね

そして よくこう言ったね

「早く街に赤や青や黄色の電灯がつくといいな」

あんなにいやがっていた戦争が

お前と木琴を焼いてしまった

妹よ

お前が地上で木琴を鳴らさなくなり

星の中で鳴らし始めてからまもなく

街は明るくなったのだよ

私のほかに誰も知らないけれど

妹よ

今夜は雨が降っていて

お前の木琴がきけない

中学一年の教科書教材（光村図書・1年）である。戦争で妹を失った悲しみを、比喻によって表現している作品である。

この教材についても、多くの授業記録が発表されているが、「話者―読者」の関係を意識した指導例は、まだ少ない。

話者の立場（条件）は、戦争で「妹」を失った「兄」という設定である。読者の中学生にとっては、明らかに、「異」型の話者である。立場を異にする、全く異質の話者である。

しかし、話者の認識・感情は、中学生には理解できない、ということはない。話者という人物への「同化」の現象を、授業の中で組織していくことで可能である。そのような受容が成立したとき、「話者―読者」の関係は、「異―同」型の関係が成立したことになる。

別府義廣の実践から、その点を確かめてみたい。別府の授業の中で、「戦争が妹と木琴を焼いてしまった」というフレーズを、「くらべよみ」によって指導する場面がある。「くらべよみ」は、文芸研の開発した授業方法である。

- ・「戦争が妹と木琴を焼いてしまった。」（原文）
- ・「戦争で妹と木琴は焼かれてしまった。」（例文）

原文は擬人法で、例文は普通の言い方である。この二文を「くらべよみ」させるといふ場面がある。生徒たちは、例文の場合、「戦争にまきこまれたような感じ」であるが、原文の方は、「戦争が生きているように感じ」「戦争が妹と木琴をねらったような感じ」「戦争が憎いという気持ちが強い」と答えている。話者とは立場が異なっている、擬人法を通じて、「話者の思い」に迫ることができている。

以下の感想は、受容指導のあとの「おわりの感想」である。

・はじめ、「木琴」という題を見て、とても楽しそうな詩だろうとわたしは思った。ところが、この詩はその反対。とても悲しい、さびしい戦争のことが書いてあった。この詩に出てくる妹と木琴は、友だちのように仲がよかった。しかし、いつもいっしょに楽しく遊べるほどいいとはいえなかった。そこは戦争が起こっていたときだったからだ。妹は、「早く街に赤や青や黄色の電燈がつくといいな」といっていた。妹は、早く明るい所で木琴と歌いたかったんだろうと思う。でも、その願いもかなえられなかったのです。戦争が妹と木琴をやいてしまったのです。私は、なにも関係のない人々がどうして死ななければならじやないか、と本当に思った。早く戦争という人と人が争うことはやめてほしいと思う。その気持ちは、妹も変わらなかっただろう。この

詩の中で、妹と木琴がまだ「私」の心の中に生きつづけている。そして、木琴といっしょに歌っているように思えた。(福島ゆみ子)

・「木琴」を読んで、はじめに思ったことは、さびしいということでした。でも、時間をかけて学習していくと、はじめに考えたことだいが変わって、かなしい感じや戦争をうらむような感じがでてきました。この戦争で妹が死んでいなければ、今は、歌をうたったりして楽しい日々をおくっていただろう。なのに、戦争でいじにしていった木琴といっしょに焼かれたとかいてあったので、自分の妹が焼かれたような錯覚をおこして、とても寂しく、かなしい感じがありました。作者の金井直さんは、自分の妹を戦争で殺されて、その悲しみを「木琴」という詩で語っているような感じがして、妹思いの人なんだなあとぼくは感動してしまった。「木琴」という詩は、人を感動させたり、錯覚させたりする何かがあるのだなあと思った。(永富三郎)

・ぼくは、この詩を読んだとき、妹のやさしさを感じた。戦争へのかなしみ、それだけだったら、この詩の「木琴」という題はなかったはずだ。木琴と妹は戦争が早くおわってほしいと願っていただろう。街にいろんな電燈がついてくれたらなあ……。妹は毎日暗い家の中で戦争に負けないくらい明るく木琴とうたっていた。そういう、妹のやさしさがわかった。だが、妹と木琴は、戦争によって焼かれた。いつも明るい歌をうたっていた木琴と妹は、戦争によって焼かれてほろびた。それをくやしむ「私」。あんなに明るくやさしかった妹と木琴、戦争で焼かれた「私」の気持ちを思ったら、かわいそうでたまらなくなる。

(富良一)

戦争で「妹」を焼かれた「兄」という、生徒たちにとっては全く異質の話者に対して、生徒たちは、「そうだな!」という、せいっぱい「同化」していく姿勢をみせている。「詩の中で、妹と木琴がまだ『私』の心の中に生きつづけている。そして、木琴といっしょに歌っているように思えた。」(福島ゆみ子)、「自分の妹が焼かれたような錯覚をおこして、とても寂しく、かなしい感じがありました。」(永富三郎)、「あんなに明るくやさしかった妹と木琴、戦争で焼かれた『私』の気持ちを思ったら、かわいそうでたまらなくなる。」(富良一)などの感想からは、生徒たちが、読者として、話者の内面を「わがごとくのように」共感しようとしていることが、よく伝わってくる。

生徒たちにとって異質の話者なので、全くの共感というわけにはいかない。しかし、話者の認識・感情の世界に、共感的に入りこもうとしている反応である。どの生徒も「私」という書き方によって、話者を対象化している。異質な話者であることを認識しているからである。対象化しながら、その話者の世界に同化しようとしている姿勢がよく出ている受容反応である。「異→同」型のタイプの作品だからこそ、このような受容反応がみられるものと思われる。

ちなみに、作品の上で、話者は、戦争で「妹」を失ったことになっているが、「作者」には妹はいない。実際に失ったのは「恋人」であった、という<sup>(9)</sup>。「木琴」というモチーフにふさわしい「話者」を、「作者」は設定したのである。「作者≡話者」と判断していくことの問題点を、くつきりと示すエピソードである。

## 5 「異―異」型(D)の詩教材

D「異―異」型の詩は、話者と読者の立場・条件も異なるが、その認識・感情も異なると想定されるタイプの作品である。

たとえば、次のような作品が、そのようなタイプの詩である(みついふたばこ編『少年少女詩集』一九七〇)。

① せかいじゅうの 海が

マザーグースの うた

(みずたに まさる・訳)

せかいじゅうの 海が

一つの 海に なっちゃえば

どんなに 大きな 海だろな。

せかいじゅうの 木が

一つの 木に なっちゃえば

どんなに 大きな 木だろな。

せかいじゅうの おのが

一つの おのに なっちゃえば

どんなに 大きな おのだろな。

せかいじゅうの 人が

ひとりの 人になっちゃえば

どんなに 大きな 人だろな。

大きな 人が

大きな おのど

大きな 木を きり

大きな 海へ

ばたん ずしんと たおしたら

どんなに 大きな 音だろな。

小学二年の教科書(教育出版・2年上、日本書籍・2年下)にのっている教材である。「せかいじゅうの海が／一つの 海に なっちゃえば」という、仮定を使った、実に大きな想像の世界である。「……が……なっちゃえば……だろな」という、定形のフォルムから生まれるリズム感は、低学年の子どもたちには、とらえやすい文体(リズム)である。

宇田川芳子の実践をもとに<sup>20)</sup>、この作品の「話者―読者」の関係について、明らかにしてみたい。この作品において、話者は、この世界を想像している子どもである。この想像の世界は、二年生の子どもたちにとって、全く異質である。

この実践では、はじめに、「海」「大きい」から「思い出すことばを言ってみよう」と、連想することばを発表させている。子どもたちの連想は、以下のようであった。

海…かいがら、ふね、青い、深い、ひろい、なみ、海のそこ、た  
んけん。

大きい…山、いわ、木、いえ、石、学校、つくえ、おとな、かいぶつ。

子どもたちの思いついた連想は、このようであった。「海」「大きい」から思いつく、子どもたちの思い描く「慣習的なイメージ」である。作品の話者の思い描くイメージと比べてみるとわかるように、そこには大きな落差がある。スケールの点で、埋めがたいほどの落差である。そのことから、「異」型の作品であることがわかる。

そのあと、授業は次のように進められる。

- T これから、イギリスの子どもの歌を黒板に書いていくから、小さな声で読んでください。(全文を、ていねいに書く)
- T どんな歌ですか。
- C おもしろいな。
- C お話みたいなた。

### 音読

- T 声を出して、めいめいで読んでごらん。ふしをつけてもいいよ、動作をつけてもいいよ。読みたいひと。
- C (五名、読ませる。そのあと、一斉に読ませる。)
- T 気のついたこと、ありますか。
- C おんなじことばが、いっぱいでてくる。
- T どんなことば。
- C せかいじゅう、一つの、大きな、なっちゃえば、どんなに、だろな。
- T たくさんあるね。
- C 先生、まだある。くつつきの「が」。くつつきの「に」もある。
- T ほんとに、同じことばが、何べんも出てきますね。こういうのを、

「くり返し」と言いますよ。

- T くり返しに気をつけて、もう一ぺん読んでごらん。
- C (「どんなに 大きな」に力を入れて読むと、はじめより、楽しい読み方になる。)

### 動作化

- C あんなあ、先生、どんなに大きな音だろな、のあとに、「とっても大きな音だった。ドッバーン」って、やりたい。(動作をつけて。)
- C それだったら、大きなより、でっかいにかえたほうがいい。(みんないっしょに読んで、あとでつけ加え、ドッバーンと、動作をつけた。楽しそうだった。)

### 思ったこと

- T そのほかに思ったことないかな。
- C みんな、せかいじゅうのものが、いっしょになっちゃって、ゆめがある。大きなことが、すきみたい。
- C わたしも大きくなって、そんな事、やってみたい。
- T どんなこと。
- C せかいじゅうのうみが、一つになって、大きなわたしが入ったら、アメリカまでいけちゃう。
- C 大きな木がたおれたら、日本からアメリカまで、木の上をわたっていきます。
- T ほんと、たのしいな。

## 視写・音読

T それでは、この詩を、一枚の紙に美しく書いてみよう。行あけ、行かえに、気をつけて書こう。あとで、絵を書いてもいいですよ。（書けたら、また読ませる。）

以上のような授業展開である。音読・動作化・視写を使った、低学年らしい授業風景である。授業者は、「大へん楽しく、詩を読みあじわい、イメージをふくらませていけたと思う」と、感想を述べている。

では、この授業で、子どもたちは、話者の想像する世界が「わかった」であろうか。

この作品には、誰もまだ見たことのない、見ようのない「海、木、おの、人」のイメージや、誰もまだ聞いたことのない、聞きようのない「音」のイメージが、壮大なスケールで描かれている。仮定的な「見方」よってひらかれた、壮大な「見える世界」である。

「たのしい授業」が終ったあとでも、話者の「見方」（想像力）は、子どもたちの前に、まだ魅力的にひらかれていたものとみられる。とすれば、「異―異」型という、これまでの作品とは違う、もう一つのタイプの「話者―読者」の関係が、そこに出現していることになる。「異―異」型とは、「話者―読者」の立場・条件の違いとともに、「話者―読者」のあいだに、まだ大きな差異のみられるタイプの作品である。その意味では、異化作用のきわめてつよい作品といえるわけである。この作品の場合も、異化の世界へ、子どもたちの想像力を大きくひらいている。

次の教材も、このタイプの作品である（詩集『たいくつな王様』。小

学三年の教科書にのっている作品である（日本書籍・3年上、東京書籍3年下）。

② なわ一本 高木あき子

なわ一本

てっちゃんが見つけた なわ一本  
地面にくるり うちゅう船になった  
てっちゃんのせて 月までとんだ

なわ一本

まこちゃんが見つけた なわ一本  
まほうつかいの ふしぎなベルト  
おなかにむすぶと 王女さまになれる

なわ一本

なわ一本  
なわとび ぶらんこ つなひきオーエス  
おさるのしっぽに ぞうさんのおはな  
おすもうハッケヨイ だいじな土ひょう  
電車ごっこじゃ とつきゅうひかり

なわ一本

あき地におちてる なわ一本

夕日がきえた 夕方も

だれかをまってる なわ一本

なにかになりたい なわ一本

この作品も、異化作用の大きな世界である。「なわ一本」を、てっちゃん、まこちゃん、ほかの人物は、いろいろなものに変えている。話者は、そのような変容現象の見える人物である。てっちゃん、まこちゃんなどの、幼い子どもたちと同化できる人物である。その意味では、読者である三年生の子どもたちとは、立場の違う、異質の話者である。したがって、「異」型のタイプの作品である。

この点の検証のために、石川正司の授業プランを取り上げてみる。<sup>23</sup> 石川は、授業のねらいとして、「取るに足りない一本のなわが、いくらでも変身する驚きがある。しかし、その驚きは、次に人間の想像力の偉大さに対する驚きへと変容する。一本のなわの変身は、それを想像したものの自身の変身である。空想の喜びとともに、想像力の主体である人間の可能性に気づかせたい」と、述べている。そして、指導の方針として、「なわの変身（夢・ファンタジー）―自身の変身という同化・異化の過程を大事にした上で、自分が、作品から強く受けとったことと、作者が言いたいことをつかませる」と、述べている。

いずれの点も、この作品に、異化の現象がうまく表われていることから、その着眼と思われる。

「指導の展開」の「児童の反応」をみると、一、二連からは、「たった一本のなわかあ」という驚きを示している。つづく三連からは、「いろんなものになれるんだなあ。すごいや」という感嘆である。そして、

四連からは、「なわのさびしき。変えてくれる人を待っている」という反応である。また、「なわのように、いろんなものになってみたい。だれでも何になれるということが言いたかった」と、という感想を述べている。

子どもたちの反応は、一言でいえば、異化の現象に対する驚きと共感である。それほど、異化作用のつよい作品であったことがわかる。子どもたちは、この作品から、想像力の不思議さと、想像力の力つよさを、印象として受けとめている。話者の見方と、子どもたちの見方との差異の生みだす反応である。「異―異」型の作品であることは、そのような受容反応からも、明らかである。「なわのように、いろんなものになってみたい。だれでも何かになれる」という、このタイプの作品の生みだす、発展的な興味・関心に、どう応えていくかは、実践的な課題であると思われる。作品の受容の終ったところから始まる、子どもたちにとつての新たな関心に、どう応えていくか、という課題である。なお、この作品について、「価値とは何か」という観点からの教材論もある。<sup>24</sup>

最後に、「音」を主題とした、次のような作品を取り上げてみる（詩集『てんぷらぴりぴり』一九六八）。

### ③ 音 まど・みちお

ピアノの音 ぼろん  
サクラノボ ひつつ

たいこの音 どん  
大波 ひつつ

カスタネット けけ  
おこうこ ひときれ

らっぱの音 べぼー  
あんぱん ひとつ

トライアングル つーん  
かみの毛 一本

すずの音 ちりん  
マメの花 ひとつ

もくぎよの音 ぼこん  
たんこぶ ひとつ

うそっこうた たらりー  
にじの橋 ひとつ

オノマトペを駆使した、いわゆる「音あそび」の作品である。「音あそびの詩」として、二行で一連のフォルム（形式）や、体言止めの文体は、この作品に軽快なリズム感をうみだしている。しかし、よくみると、子どもたちの普段の「音あそび」とは、かなり異質の要素を多くもった作品である。この作品もまた、異化作用のきわめてつよい作品である。

「異―異」型の作品とみられる。

椿原正道は、この作品を自主教材として、五年生で授業している。その記録から、子どもたちの受容反応を取り上げてみる。

椿原は、「よみきかせ」の指導をして、次のような受容反応を生みだしている。授業方法は、私のいう「詩と出会いながら」の型である。

- T カスタネット、どんな音だろう。
- C カチカチ、コチコチ、カタカタ、カチャカチャ。
- T 「カスタネット けけ」。
- C うわー、おもしろ、全然ちがうやん（笑い）。
- T 「カスタネット けけ」、次は何だろう。
- C 歯ぎしり ひとつ、おぼけの 笑い、カエルが ひとつ、いたずらばうず、河童のお皿。
- T 「カスタネット けけ」「おこうこ ひときれ」。
- C えー、それなんや、何でおこうこやろ（口々に）。
- T 次にいくよ、「らっぱの音」。
- C ププー、パーン、ピーポー（笑い）、プー（笑い）、ピューパー。

授業者によると、作品の途中で立ちどまり、先を予想させているのは、「作品に主体的に出会わせたい」というねらいからであった。しかし、子どもたちの予想は、ことごとく、「ええっ！」という驚きの受容反応になっている。

子どもたちは、先を予想する。しかし、予想と全く違うことに驚いた。「カスタネット」と「けけ」、そして「おこうこ ひときれ」という対応（フリーズ）は、子どもたちにとって、予想もつかない組み合わせで



あったことがわかる。それだけ、話者の「音」の感覚は、読者である子どもたちとは食い違っている。子どもたちにとって、全く新しい「音」の世界が出現していたことになる。そのことから、話者と読者の関係は「異―異」型であることがわかる。しかも、子どもたちにとって、かなり異化作用のつよい作品であったこともわかる。

この後、授業は、各連ごとに「音のイメージ」の読みに入っていく。たとえば、さきの「カスターネット・けけ／おこうこ　ひとときれ」というフレーズを、子どもたちは、次のように読んでいる。

T それでは、それぞれの音がどんなイメージか、そのイメージが次の行の「もの」に、どのようにつながるか、考えてみます。ノートに書きなさい。

C 「けけ」という音は、はぎしりのようで、おこうこをかみきれなくて、「けけ」という音をたてている感じにつながります。

C 私は違います。「けけ」というのは、なんだか、お金持ちの人がまずしい人をバカにしているような笑い方で、おさらののった「おこうこひとときれ」を笑っているような感じだと思います。

C それに対して、おこうこを食べるのは、びんぼう人とはかぎりません。

C 答えます。「おこうこひとときれ」というのがさみしい感じだから、そこからまずしいイメージがでてきたんです。

C 「けけ」という音のイメージが「おこうこ」につながるかどうかだから、それはおかしいと思います。

C それに、詩全体のイメージに、びんぼう人をバカにしたようなイ

メージはないと思います。

C 「けけ」が笑い声みたいというのには賛成ですが、「カスターネット　けけ」だから、カスターネットが笑ったような音だと思います。

その音の感じが、おこうこをカリカリとかむ音につながっていると思います。

子どもたちのあいだに、ときならぬ「けけ」論争がおこっている。

「音のイメージ」だから、正解があるわけではなく、どのように読むとおもしろいか、という関心である。各連について、このような解釈論議がかわされているが、子どもたちは、論議そのものを楽しんでる。子どもたちは、イメージの多義性（ポリフォニー）という現象を楽しんでいるわけである。

作者のまどは、松川利広のインタビューに答えて、「カスターネット　けけ」については、次のように述べている。

カスターネットの場合、カチカチとかいろんな擬音ありますよ。けど、普通に使う擬音だと、何かありふれていて、それほど新鮮に感じがないんですけど、私にとって、だから、おそらく、ケケなんて擬音はないかもしれないけど、自分勝手に作っても、そんなにおかしくないと思っています。だから、そうしたのだと思います。おこうこだったら、カリカリとかポリポリとかはまだいいかもわからないけど、カスターネットには、カリカリ、ポリポリは合わないね。

ここでわかることは、作者自身、慣習的な「擬音」に対して、何とか

「新鮮な感じ」の「擬音」を作りだそうとしていることである。作者自身に、異化の現象を作りだすという、明確な意図のあったことがわかる。

椿原は、この授業のしめくりとして、七連の「うそっこうた」というフレーズに注目している。そして、「七連までの『うそっこうた』が、はちみつのように『たらりー』と流れ出て、にじの橋がひとつでましました、と授業をまとめたとき、『あっ、そうか』『ふーん』『うまいわぁ』『ぴったりや』というような声が起こり、本当に楽しい授業だったと思います」と、述べている。話者は、終連で、この作品を「うそっこうた」と呼んでいる。そこに着目した、授業のまとめである。

この作品の各連は、巧妙な比喩でできている。私はその比喩法を、「音を耳と目」とらえようとした詩、というより、目に見えない音を目によって見ようとした詩」と批評したことがある。<sup>26</sup> 視覚的なものと聴覚的なものを、比喩によって、一つのイメージに結合しようとする試みである。このような角度から、新しいタイプの比喩法として教材化することのできる作品である。比喩によって、異化の現象を作りだす、という観点からの教材化である。

### 研究のまとめ

以上の考察で、私は、「話者」と「読者」の関係を、「立場・条件」と「モノ・コトの見方」という二つの観点から類型化していくことを試みてきた。取り上げた作品は、低・中・高学年の教材と中学校の教材を中心に、各タイプとも三編ずつであったが、すべての作品は、この類型化によって、どれかのタイプに入れることができる。詩の世界を分類する、有力な方法として考察してきたのだ。

この「話者―読者」の類型化の研究によって、明らかになったことは、以下の点である。

一つは、「作者」中心の詩論からの解放、という点である。詩教材の位置づけを、「作者の作品」という考え方から、「話者の作品」という考え方に、そして「話者―読者」という考え方に転換していく試みである。従来の「詩とは、作者の直接表現の世界である」という詩論に対して、「詩とは、話者による、ゆるやかな自己表現の世界ではないか」という詩観を提示できたことである。

二つには、「話者」の類型化によって、詩教材を編成していく視点が明確になった、ということである。「作者」という考え方だけでは、「作者」の数だけの詩の世界がある。一つの作品を学習し、その後、発展的に同じ作者の作品を教材化する、という発想しか出てこなかった。したがって、「話者―読者」の類型化によって、「作者」という制約から自由になり、教材編成の方法が明確になったと思われる。

三つには、「話者―読者」の類型化によって、「作品と読者」を結びつける試みであった、ということである。読者の位相を、作品の構造との関係において位置づけていくことであった。八〇年代に、新しい国語教育論として注目された「読者論」は、読者の立場を重視する主張としての意義はあったが、作品と読者の受容関係を構造的に明らかにしえなかったと思われる。<sup>26</sup> その意味で、「話者―読者」による類型化は、その点を具体的に明らかにしていく試みであった。

四つには、詩の受容指導において、「話者―読者」の類型化に注目すると、指導のポイントをしぼりこむことができる、ということである。どの類型であるかをみていくことで、読者（学習者）の受容反応の見通

しをもつことができる、という点である。

五つには、詩の創作指導との関連性が生まれたことである。「話者―読者」の類型化は、そのまま、創作指導において、どのような話者を設定するか、という指導を可能にする。「作者」という考え方では明らかにできなかった、「話者」論のひらく新しい詩の世界である。

本研究によって、詩教材の体系化という課題に対して、以上のような成果と展望を得られたのではないか、と考えている。

〔注〕

(1) 足立悦男「連載・異化論と詩教育1〜6」『月刊・国語教育研究』日本国語教育学会 一九九一、同「異化論と児童詩教育」『国語科教育』38『全国大学国語教育学会』一九九一、同「異化論と詩教育」『島大国文』21『島根大学国文学会』一九九三、同「異化という現象」『月刊国語教育』東京法令 一九九三、同「異化論と児童詩教育」『国語教育論叢』4『島根大学教育学部国文学会』一九九四、ほか。

(2) 西郷文芸学では、視点論において「話者」の概念が出てくる。「視点を設定された人物」を「視点人物」と名づけて、一人称の視点にあつては「私」が視点人物であり、物語にあつては「話者」が視点人物となる(「視点論」『文芸学辞典』明治図書 一九八九 三二頁)。とくに、物語文学において、「語り手」の意味で使用されている。

(3) 法則化・国語は、分析批評の理論にもとづいて、「話者」を定義している。西尾一は、「分析批評は『作者』と『話者』を区別することから始まる。『作者』と『話者』を分けて考えさせることにより、作品は読者から独立したものになる」(「用語指導の方法」佐々木俊幸・西

尾一『分析批評による「やまなし」への道』明治図書 一九八六 一三八頁)と、述べている。

(4) 分析批評では、「話主」という用語を使っている。井関義久は「送り手としての作者とは別に、書き手の段階で作者が設定して作品を語らせている人物」を、「話主」と呼んでいる(「話主」『国語教育の記号論』明治図書 一九八四 五七頁)。

(5) 足立悦男「童謡詩の現代―阪田寛夫論」『現代少年詩論』明治図書 一九八七、を参照。

(6) 教科書教材のほかに、文芸研編『ぶんげい』明治図書、部落研編『はぐるま』部落問題研究所、などにも収録されている。

(7) 成田徹夫「『かたつむり』の授業」文芸研編『詩の授業』小学校低学年』明治図書 一九八二、所収。

(8) 第7回日本教育技術学会・研究的立ち会い授業 島根大学教育学部附属小学校 一九九三年一月二〇日。

(9) 田辺聖子に、大阪弁は「曖昧模糊たるコトバが多い」という指摘がある(『大阪弁おもしろ草子』講談社 一九八五、『大阪弁ちゃらんぼらん』筑摩書房 一九七八、を参照)。

(10) 香坂正子『たんぼ』の授業『国語の手帳』26『明治図書』一九八九。

(11) 原田達夫『村の人口』の授業『文芸教育』65『明治図書』一九九三。

(12) 西郷竹彦「事前授業・原田直友『村の人口』」『文芸教育』64『明治図書』一九九三 五〇〜五一頁。

(13) 市川和久は、「全地球的な視点に立って、身近な隣人との心の

つながりはもとより、さらに広く人類相互の心のつながりに生徒の目は開かれていくであろう。生徒の自我を、自分本位のものから大きく拡大させるにちがいない」と評価している（谷川俊太郎『朝のリレー』）

『中学校国語科教育の理論と実践 5』有精堂 一九八一 七四頁。

(14) 神大二『朝のリレー』の教材研究と授業』『中学国語 4』明治図書 一九八四。

(15) 小沢優文夫『「おさるがふねをかきました」の授業』文芸研編『詩の授業 小学校 低学年』明治図書 一九八二。

(16) 児玉弘『「春」の授業』原田章之進編『詩の読み方指導』明治図書 一九七九。

(17) 大森修『「春」(坂本遼)の授業』『国語科発問の定石化』明治図書 一九八五。

(18) 別府義廣『「木琴」の授業』文芸研編『詩の授業 中学校』明治図書 一九八一。麻生信子「自己及び状況を典型化して」『国語の手帳 20』明治図書 一九八九、を参照。麻生もこの「擬人化」に注目して、典型化のための重要な表現である、と述べている(四四頁)。

(19) 金井直『言葉を求めて』『金井直詩集』(思潮社 一九七〇)によると、作者に妹はいない。妹のモデルは五才年上のツネという女性であった、という。「三月十日、本所千歳町で、ツネ戦災死」「死体のいるいたる焼跡を探しまわったが、ついにツネの死体は発見できなかった。その体験は『白花』『木琴』『あじさい』などのモチーフとなる」と述べている。また、「作品『木琴』は、戦争で亡くなった人々への挽歌であり、平和への希望です」(『国語教室相談室』一七一号 光村図書 一九七四)とも述べている。これらの事実から、「木琴」の話者は、虚構

であることがわかる。

(20) 宇田川芳子「せかいじゅうの海が」小海永二編『小学校の鑑賞指導』教育出版 一九八三。

(21) 石川正司『詩の授業 小学校3年 なわ一本』『実践国語研究 別冊』明治図書 一九九二。

(22) 西郷竹彦「小学校3年 なわ一本」『小学校の詩教材』明治図書 一九九二。「人によって、『なわ』の意味と価値が生まれる」という、価値観に視点をおく教材論である。

(23) 椿原正道「まど・みちお『音』」『文芸教育 17』明治図書 一九七五 二二頁。

(24) 松川利広「まど・みちおの表現研究Ⅱ」あいの会『国語試論 4』一九九〇 八二頁。

(25) 足立悦男「日常の狩人―まど・みちお論」『現代少年詩論』明治図書 一九八七 三九頁。私の批評をふまえた「音」の教材論に、吉田隆光『「音」―類比されていることに目をつけて』『文芸教育 64』明治図書 一九九三、がある。

(26) 田近洵一は、読者論の成果を、「読み手の読み」を明確にしたことをあげ、その問題点として、「読み手とことばとのかかわりをあいまいにしたきらいがあった」と述べている(「まえがき」『読み手を育てる―読者論から読書行為論へ』明治図書 一九九三 二頁)。

(27) 足立悦男「読者論のひらく詩の教室」田近洵一編『国語教育研究の現在から未来へ』教育出版 一九九六、を参照。

(本学教授)