

話者論と詩教育(二)

— 詩の受容指導

足立悦男

「キーワード 受容 話者 作者 異化 変容 生成」

研究の課題

この論文では、前稿(「話者論と詩教育 一」『島根大学教育学部紀要』第二十九巻 一九九五)をふまえて、話者論による詩の受容指導(授業モデル)について考察する。

本稿でいう「授業モデル」とは、「典型的な実践」という意味である。また、本稿では、「ポスト・鑑賞論」の意味をこめて、従来の「詩の鑑賞指導」という言い方に対して、「詩の受容指導」という用語を使用する。「受容」という用語は、これまで、ヤウス、イーザーらの文学理論の用語として使用されてきた。ヤウス、イーザーらの「受容理論」は、現代の文学理論の中で、「テキストと読者のかかわり」を、もっとも重視する考え方である。^① 本論文の主題である「異化の世界を作り出す詩教育」という構想において、私もまた、「読者」(学習者)の存在(「かわり」)を、不可欠の要素であると考えてきた。その意味で、受容理論

の「受容」という用語が、「ポスト・鑑賞論」の用語に、もっともふさわしいと考えている。したがって、本論文では、「受容」という用語を、「読者(学習者)が、異化の世界を作り出すこと」と定義して使用する。

*

この論文で取り上げる実践は、文芸研(文芸教育研究協議会)の授業記録が中心になる。文芸研の実践を取り上げるのは、以下の二つの理由からである。

一つは、私自身、これまで、かなり長期にわたって、文芸理論の研究をしてきた、ということである。^② 文芸研は、西郷竹彦の文芸学(国語教育界では西郷文芸学と呼ばれている)を理論とする、全国的な実践研究グループである。^③ 西郷文芸学は、視点論・虚構論・形象論・典型論などによって、戦後の国語教育・文学教育に大きな影響を与えてきた。文芸研の実践は、西郷文芸学をふまえたものである。私は、ここ数十年、

文芸研の授業研究に、共同研究者として参加し、文芸研の授業についての研究成果を、多く発表してきた。文芸研の理論と方法の両面にわたって、これまで研究をすすめてきた、ということが取り上げる理由の一つである。

もう一つの理由は、西郷文芸学(虚構論・形象論・典型論など)の理論が、本論文のテーマである「異化・変容・生成の詩教育」の構想と、理論的にクロスする、という点である。ソビエト文芸学を取り入れている西郷文芸学は、当然のように、ロシア・フォルマリズムの異化論の影響を受けている。その意味で、文芸研の実践に対しては、「異化・変容・生成の詩教育」という観点からの、授業研究が可能である。文芸研の実践を、「授業モデル」として取り上げる理由である。

*

「話者」型の詩教材は、前稿で明らかにしたように、「話者―読者」の受容関係によって、次の四つの類型に分けることができる。

- A 「同一同」型の詩教材
- B 「同一異」型の詩教材
- C 「異―同」型の詩教材
- D 「異―異」型の詩教材

この類型化は、「話者―読者」の立場・条件を、「同」型と「異」型に分け、さらに、受容指導における受容反応を、「同」型と「異」型に分けたものである。類型化において、受容指導・受容反応の条件を入れている点に、特徴がある。

詩教育研究において、「話者」をめぐっては、まだ、「作者」と「話者」を区別すべきかどうか、という論議の段階である。したがって、詩の世界の分類に「話者」の観点を入れること、そして、詩の受容指導は、「話者―読者」の関係において成立すること、また、「話者―読者」の関係(立場・条件)によって、いくつかの型に類型化できること、などの点は、本論文において初めて考察の対象となったことであった。

また、「く」型の教材」とし、「く」型の作品」としなかつたのは、この類型化が、「読者(学習者)のかかわり方」による分類だからである。「話者」という存在を、受容指導の観点とするときに、この点はとくに重要である。

そこで、本論文では、「話者」型の受容指導について、文芸研の実践例を中心に分析する。このような、「話者の類型化」にもとづく、受容指導の授業モデルの分析は、詩の授業研究においては、初めての試みである。

1 「同一同」型の授業モデル

1 「ゆきの中の子犬」の授業例(小学校三年)

「同一同」型の教材は、「話者―読者」の立場(条件)が、「同」型とみられる作品である。「話者」の立場・条件が、学習者の立場・条件に近いというタイプの教材である。

この型の詩の受容指導の事例として、最初に、小学校三年生を対象とした、西郷竹彦の「ゆきの中の子犬」(鈴木敏史詩集『星の美しい村』

一九七四)の授業を取り上げる。この授業例は、「話者入門」(話者とは何か)の典型的な指導例でもある。

この授業では、「題名」と「作者名」は伏せられて、次のような板書によって、導入されている。

() () () ()

どこから きたの、

こんなに ふって いるのに。

そっちへ いっちゃ だめ。

見えないけれど、

どぶが あるよ。

そっちへ いっちゃ だめ。

かきねの まわりに、

とげとげの はり金が ついているよ。

さむいのね、

そんなに ふるえて。

さあ。

ついて いらっしやい。

この授業において、「だい」(ゆきの中の子犬)と「作者名」(すずきとしちか)を伏せてあるのは、「話者」という概念を指導するためで

あった。

文末の語り口からわかるように、話者は、「小さな女の子」である。作者は、しかし、大人の男の詩人(鈴木敏史)である。少年詩にあっては、作者と話者の違いは、ごく一般的な現象である。そのために、「話者」は「作者」とは違う、ということを指導する必要がある。

話者は、学習者(三年生)とほぼ同じ年頃の「女の子」である。とうよりも、話者の「立場」(条件)にちかい学年として、対象学年に三年生が選ばれているわけである。したがって、「話者―読者」の関係は、「同」型である。この詩では、雪の中でふるえている子犬を見て、やさしく声をかけながら、子犬を気遣う女の子の心情が、うまく描かれている。この年頃の子どもたちに共通の心情とみられるから、話者と読者の「見方」(認識・感情)も「同」型の関係にある。したがって、「同―同」型の教材といえる。

また、すべて会話体の文章で書かれているので、内容も理解しやすい。読解指導の必要でない教材であり、それだけに、「話者」の指導のみに焦点化できる教材である。

「めあて」の提示

授業者は、この詩を一連ずつ板書していった。そして、子どもたちに視写させながら、「誰が言っているんでしょうね?」「誰が、誰に言っているんでしょうね?」と、問いかけながら、次のような板書(文図)が示される。

だれが

() 話しかけているほう

←

だれに

() 話しかけられているほう

「話者」(女の子)と「相手」(子犬)の関係をとらえるための板書(文図)である。伏せられた「空白」を読むことは、子どもたちの興味・関心を引き出すだけでなく、子どもたちの受容行為に対する働きかけが大きい。詩の本文(文脈)をていねいに読まないと、空白は埋まらないからである。

T 「だれが」というのは、話しかけている方ね。「だれに」というのは、話しかけられている方ね。(板書)それでは、いったい、だれがだれに話しかけているのだろう、ということを考えてみましょう。

これが、最初に提示された「めあて」である。話しかけている「わたし」(話者)は誰で、話しかけられている相手は誰か、という発問である。授業は、次のように展開していった。

「だれ」が言っているのかな

T だれが言っているのかな?

C 女の子。

T いま、みんなが「女の子」と言ったけれども、どこに「女の子」ということが書いてある?

圭 書いてはないけど……

T 書いてはないけど、どうしてわかった? うん。女の子だなあってわかった人、手をあげて。(半数ぐらい挙手)
なぜ、女の子なのかな

T どうして、そう思うのかな。みんなが、女の子らしいと思ったのはなぜか。ちょっと考えてごらん。

美穂 言い方だと思います。

T ああ、言い方ね。たとえば、どういうところ?

美穂 「さむいのね」とか。

T うん、「さむいのね」とか。

美穂 「どこから きたの?」とか。

T うん。いいですよ。他にありますか。

功 「そっち行っちゃだめ」。

T うん、まだある。

功 あれえ、まだ? うーん……。「ついていらっしやい」。

T うん。「ついていらっしやい」ね。もし、男の子だったら、何

と言う?

浩崇 「ついてこい」

T もの言い方をみると、どうも女の子らしいとわかったわけですね。

誰に向かって言っているのかな

T では、「わたし」は、だれに向かって言っているんでしょう？

圭 それがわからない。

T (笑) それがわからない。

圭 ことばがのってないから…。

T そうねえ。ことばがないからね。

(しばらくの間)

功 はい。

T あ、君わかったの？

功 今まで(わたしという人物が)いろいろ聞いてきたのに、一言も話さないから…。だから、動物じゃないのかなと思います。(会場どよめく。)

由美子 犬か、ネコか。

T どっちでしょう。

C 犬、犬。

T どうして犬だと思うの？

C (ざわめく)

T 「さあ。／＼ついて いらっしやい。」「さむいのね、／＼そんなにふるえて。」

C 犬。犬の方がいい。犬。

T 犬の方だと思う？

C 犬。犬はついてくるけど、ネコは、ついてこいと言ったらにげる。だから、ネコには言わない。

このあと、授業者は「T 大きい犬かな、小さい犬かな。」と問い、

「C 小さい犬。子犬。」ということ、子どもたちの意見が一致する。

この授業場面を見ると、子どもたちは、「話者Ⅱ女の子」であることを、まずは直感的につかんでいる。そして、その理由・根拠を本文の「言い方」(語り方)にもとめている。文章(言い方)を検討することで、「話者」の人物像を明らかにしていたわけである。「話者の発見」である。つづいて、話者との関係で、「相手Ⅱ犬」であることをつきとめた。やはり話者の「言い方」に根拠をもとめている。

「女の子Ⅱ子犬」の関係が明らかになると、「ふっている」のが「雪」であることも明らかにされた。「見えないけれど／どぶが あるよ。」「かきねの まわりに／とげとげの はり金が ついているよ。」などのフレーズを根拠に、「雪」だということになった。本文を根拠に、「雪」をつきとめていく場面である。この一連の授業場面は、みごとに「文脈を読む」指導である。子どもたちは、本文の文脈(コンテキスト)を根拠に「題名」に近づいていった。ここで、授業者は、「題名」が「ゆきの中の子犬」であることを明らかにする。

そこから、次の段階の指導に入ってしまった。「話者とは何か」という指導である。「話者とは何か」という、「話者」に対する入門指導の典型的な場面である。

「話者」と「作者」

T それでは、ここで、新しいことをみんなに教えてあげましょう。おぼえてくださいよ。この「わたし」のことを、話している人のことを「話者」というのです(赤チョークで板書)。これからどんなことを勉強するのかというと、「話者のことばからわかること」で

す。「めあて」を板書)

T ところで、みんなは「作者」の名前を知りたい?

C (うなずく)

T 「すずき としちか」さんです。(板書)

正春 えっ、男?

T 大人の男ですよ。

C あらっ?

C ……。

T 大人の男の「作者」が、この詩を書いたのだけれど、どうして女の子の「話者」にしたんだろうね。

C 女の子がやさしいから。

T 本当? このクラスも女の子の方がやさしい? (笑)

C うん、女がやさしい。

T だから、作者は女の子が語りかけているように書いたんですね。ところで、この話者はどんな人だと思いますか。

C やさしい。

T どこを読んでわかりましたか。えー、「めあて」は何でしたか?

「話者のことは読んでわかること」でしたね。どこを読んで、やさしいとわかったかな。

徹 「ついて いらっしやい。」「そんなに ふるえて。」

T もうないですか。

信 「そんなに ふるえて。／さあ、ついて いらっしやい。」というところと「さむいのね。」「

T うん、やさしいね。

享子 「そっちへ いっちゃ だめ。」そういう注意するところがやさしいと思う。

T 冷たいから、危ないから注意をしてあげたんだね。ここを読んで、やさしいなあと思う人、手をあげてごらん。(初め数人、徐々にふるえる。)

この指導場面で印象的なことは、「T 『すずき としちか』さんです。」「正春 えっ、男?」「T 大人の男ですよ。」「C あらっ?」「C ……。」というところである。「作者」と「話者」が全く違うことに、子どもたちは大きな驚きを示している。しかし、そのあと、この詩の世界において、「話者」は「女の子」でなくてはならないことに、子どもたちは納得していく。

このように分析してくると、この授業は、典型的な「話者入門」の授業であることがわかる。「話者とは何か」を指導する、入門期の典型的な授業モデルとである。

「同一同」型の授業は、一般には、子どもの書いた詩(児童詩)を、作者のいる学級で受容するときに、ごく普通に成立する。子どもの書く詩(とくに生活詩)は、「作者―話者」の立場・条件に距離がなく、学級の子どもたちも、その「作者―話者」のことを知っているからである。「話者―読者」の関係は、きわめて近いので、「話者―読者」の「見方」(認識・感情)も受容しやすい、という関係にある。

したがって、おのずとそこに、「同一同」型の関係が成立する。この場合、とりたてて「話者」の概念をもちこむ必要はないと、私は考えている。

2 児童詩の授業例（小学校二年）

次に、児童詩（子どもの詩）を教材とした授業例を取り上げる。校内研究会（一九八八年度）の指導で通っていた、大阪府泉南郡西信達小学校での二年生の授業例である。^①教材は、前日に書かれた、そのクラスの子どもたちの詩（児童詩）であった。

かみの毛 二年 長谷野智香

先生、あのね。

きょう おとうさんは、

おかあさんに かみのけを

「きりに いきよ」って いわれた。

ゆうて もらわな

わからへんねんで。

まだ あかちゃんや。

「まだ あかちゃんや。」というフレーズに主題がある。ちょっと背伸びした「お父さんとの付き合い方」が、いかにも二年生らしく、かわいらしく書かれている。

この詩の授業では、視写・朗読のあと、教師は、「まだ あかちゃんや。」という最後の一文にスポットをあてた。

- T 長谷野さんのお父さんは、「あかちゃん」か？
 C うそや。「あかちゃんみたいや」ということや。
 T なんて、そんなふうに思たんやろね。
 C 「ゆうて もらわな／わからへん」からや。
 C さんばつやさんに、一人ではよう行かんのんとちゃうか。
 C そんなら、やっぱし「あかちゃんみたい」やで。
 C さんばつ、きらいなんとちゃうかな。
 T そやけど、お父さんは大人やのに、「まだ あかちゃんや」とい
 うんは、おもしろいと思わへん？
 C おもしろい。

といった、子ども同士のやりとりが、このあともつづく。「まだ あかちゃんや」という作者の「発見」を、クラス全体で共有する楽しさが伝わってくる受容指導であった。この授業は、作者（話者）の「見方」を、他の子どもたちは「確認・納得」することですすめられている。「同一」型の典型的な受容指導である。子どもたちの「確認・納得」という反応は、「作者（話者）―読者」のあいだに、「同一同」型の関係が成立するときにみられる、典型的な受容反応である。

3 児童詩の授業例（小学校六年）

もう一つの事例は、同校の「雪」という子どもたちの詩（児童詩）の受容指導例である。

雪 六年 田淵幸一

雪がふってきた。

朝八時ごろ大阪に行ったばあちゃん、

さむいやろなあ。

いけるかな。

いま電車のなかで、

まるくなってるやろなあ。

いけるかな。

教材は、同じクラスの子どもの作品である。書かれた作品を、すぐに受容指導の教材にできるのは、児童詩のメリットである。私は、このよきな指導を「リアルタイムの教材化」と呼んでいる。

この授業について、エッセーふうに書いた、私の文章(観察記録)があるので、引用する。

△二月のはじめ頃、山陰でも大雪がふった日があった。その日、大阪でも珍しく雪がふった。校内研究会の指導で、私は、大阪の泉南郡の小学校にうかがっていた。

二時間目の国語の時間になったら、窓のそとに雪がちらつきはじめ、子どもたちは大喜び。この南河内では雪はめったに降らないから、子どもたちは、もう勉強どころではなかった。みんな、そわそわしている。

今の気持ちを詩に書かしてみようかな、と担任の教師は思った。
「きょうは、雪の詩を書いてみようか。降っている雪をよく見ておこうね。」

子どもたちは、いっせいに窓の所にあつまり、しばらく、窓から身をのりだすようにして、大騒ぎしながら落ちてくる雪を眺めている。この詩は、その時に書かれた作品である。

書かれた作品の中から、何編か、その場で教材として取り上げられた。その中の一編である。

T 幸一くんは、ばあちゃんのこと、どう思ってるやろなあ。

C すごく心配している。

T どの文から、わかりますか？

C 「さむいやろなあ。」「まるくなってるやろなあ。」「なあ」に、よく出ています。

T そうね、「なあ」に気持ちをを入れて、みんなで読んでみようね。

C (読む)

C 「いけるかなあ。」という文が二回くりかえされている。ばあちゃんのことを、すごく心配してたんやと思う。

T そそも、そうやね。幸一くん、ばあちゃんのこと、心配でたまらんかったんやね。幸一くんの気持ちになって、もう一回読んでみようか。

C (読む)

T 「雪が ふってきた。」「もうそこで、幸一くんの心配がはじまっていたんやね。みんな、大騒ぎしてたときにね。」

T ……さん、読んでください。(ゆっくりと、思いをこめて読む。)
T ……さん、読んでください。(同じように、ゆっくりと、思いをこめて読む。)

といったふうには、子どもたちは、詩の世界にゆったりと浸りきっていた。しみりとなった教室で、今度はひとりずつ朗読していった、おしまいに、田淵くんが読んだ。冬でも半そでのシャツでがんばっている、大柄な子どもだった。授業の中でこんなに目立つのは、初めてだったという。

となりで校長さんが、そっと目頭をおさえた。「あの子、おかあさんが、いてません。」それを聞くと、私も胸があつくなくなった。おばあさんが母親がわりに、よくやっておられるのだった。授業のあとで、「いい詩を選んだね。」と言うと、担任の若い女の先生は、「あの詩、あの子のために、どうしても読んでやりたかったんです。泣いたらあかん、泣いたらあかん、思っって授業しました。」と、言った。▽

この授業のことを、私は、以上のように報告している。

「同一同」型の受容指導

取り上げてきた、どちらの児童詩の授業も、「同一同」型という、「作者(話者)―読者」の関係が成立している事例である。子どもたちは、作者(話者)のことをよく知っているので、作者(話者)の「見方」(認識・感情)を容易に理解できる立場にある。学級の子どもの書いた詩を、その学級で受容していくことのできる教材である。生活詩というジャンルの詩に特有の授業現象である。私は、そのような現象を「リア

ルタイムの受容指導」と呼んでいる。創作された作品を、その場で、その学級で受容していくときのリアリズムは、「創作―受容」の相互交流によって成立する。少年詩(大人の書いた子ども向けの詩)にはみられない、児童詩教育だけのメリットである。

2 「同一異」型の授業モデル

次に、「同一異」型の授業モデルについて考察する。「同一異」型の受容指導とは、「話者―読者」の「立場」(条件)は近いが、「見方」(認識・感情)は異なっている、というタイプの教材を使うときの受容指導である。

「話者―読者」の立場が近いということは、学習者にとって、話者に親しみやすい、ということである。しかし、話者の立場に親しみやすいからといって、話者の「見方」(認識・感情)と同じというわけではない。子どもたちにとって、話者の「見方」(認識・感情)が、新しい「見方」(認識・感情)をもっているときに、すぐれた教材となる。

児童詩の多くは、「同一同」型に属しているので、この点で、「同一異」型の教材は、少年詩(児童文学)のジャンルに求めることになる。ここでは、そのような「同一異」型とみられる詩の受容指導モデルを取り上げる。

「夕日がせなかをおしてくる」の授業例(小学校三年)

ここでは、松元幸一郎の「夕日がせなかをおしてくる」(阪田寛夫)

の授業を、取りあげる⁽⁹⁾。対象学年は、小学三年である。教材は、次の作品である(詩集『サッチャン』一九七五)。

夕日がせなかをおしてくる

阪田寛夫

夕日がせなかをおしてくる

まっかなうででおしてくる

歩くぼくらのうしろから

でっかい声でよびかける

さよなら さよなら

さよなら きみたち

ばんごはんがまってるぞ

あしたの朝ねすすな

夕日がせなかをおしてくる

そんなにおすなあわてるな

ぐるりふりむき太陽に

ぼくも負けずどなるんだ

さよなら さよなら

さよなら 太陽

ばんごはんがまってるぞ

あしたの朝ねすすな

「夕日がせなかをおしてくる」という、実にスケールの大きなイメー

ジ世界が描かれていて、力づよいリズム感もある。私は、この作品を教材として高く評価している⁽¹⁰⁾。

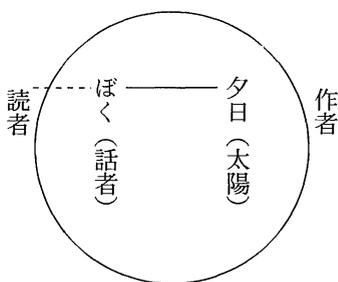
授業者は、この詩の教材化にあたって、「話者」の人物像に注目し、

「なぜ阪田寛夫は、ほかならぬ『ぼく』(三、四年生の読者と同じ年齢くらい)を視点人物に設定したのだろうか。『ぼく』という人物が視点人物に設定されていることによって、どのような人物像、世界像が造型され、どのような意味がこめられているのだろうか。それをさぐるには、作者―話者(視点人物)―人物(夕日||太陽)―読者、この四者の関係がどうなっているかをふまえねばなるまい。」と、述べている。

授業者は、「話者」に、そして「話者―読者」の関係に注目している。

そこで、その四者の関係を、次のような図式(文図)で示している。

夕日がせなかをおしてくる



このような教材論は、「話者」という考え方がないと、できない分析である。とくに、「話者」の立場・条件の認定は重要である。授業者は、

この詩の「話者」を「三、四年生の読者と同じ年齢くらい」と推定している。むろん、「作者」は子どもではなく、大人の「阪田寛夫」という詩人である。

この図式(文図)によって、話者と読者(学習者)の立場は、「同」型の関係であることが、明らかにされている。しかし、「話者―読者」の年齢が「同」型であるとしても、この詩に含まれる「モノ・コトに対する見方」(認識・感情)は、同じとはかぎらない。

授業者は、この点について、次のように分析している。

① 主題：昼間さんざん遊び、家路につくときもまだ遊び足りぬのであるう。「夕日」とかけあいながら家路につく元気な「ぼくら」である。太陽(自然)と一体となって、強くたくましく生きる「ぼくら」の姿が主題である。

② 思想：「太陽」と一体となって、元気よく生きる「ぼくら」の姿を明るく力強く、しかもユーモラスにうたいあげている健康な思想。

このような「主題・思想」は、子どもたちの世界にあって、ふだんは自覚されていない認識内容である。子どもたちは、「夕日」について、ここまでの意味づけ(主題・思想)をしたことはないと思われる。子どもたちの「夕日に対する見方」をこえた、新しい「見方」(認識・感情)であるといえる。この詩は、子どもたちの存在を、「夕日＝太陽」と対等に位置づけていく、スケールの大きなイメージ世界である。「夕日がせなかをおしてくる／まっかなうでおしてくる」といったフレーズに、そのことは、よく表されている。したがって、「話者―読者」の「見方」

には、「異」型の関係が成立する、とみなくてはならない。子どもたちの慣習的なイメージ(夕日と子どもの関係)を、はるかにこえていると判断されるからである。

したがって、この作品は、「話者―読者」の関係において、「同―異」型のタイプの詩とみられる。

以下、授業場面を引きながら考察してみたい。この授業は、次のように導入されている。

「話者」の発見

T (読みながら前連を板書する) まず、みんなで味わってみましょう。

C (笑いがこぼれている子もいる。)

T みんなは笑っているけど、それも「はじめの感想」です。

秀隆 「夕日」を友だちのようにたとえて、「夕日」と話しているからおもしろい。

啓子 読んでいて楽しくなってくる。すごく明るい感じ。

幸一 「まっかなうで」というたとえが、おもしろい。

憲一 「ぼくらもどなるんだ」というところが、とってもおもしろい。

伸宏 「太陽」はことばをしゃべったりしないのに、「でっかい声でよびかける」とよびかけるみたいと言っているから、おもしろい。

T ああ、いいですね。「夕日＝太陽」が「よびかける」と思っているんですね。そう思っている人、だれですか。

C 「ぼくら」。

子どもたちの「おもしろい」という感想は、「ぼくら」という話者の「見方」の違うところ(差異)から引きだされている。そして、「ぼくら」という話者の存在を確認している。「おもしろい」という初発の感想からして、すでに、「同一異」型のタイプの教材であることが明らかになっている。

後連も「夕日」だとすると…

T (後連を板書する。)

幸一 前連では「夕日」なのに、後連では「太陽」に化けている。

T おっ、化けているね。つまり、呼び方が変化しているね。呼称といます。(板書)前連の「夕日」が後連では「太陽」に化けた、それを考えてみよう。

二連の呼称が「太陽」に変化しないで、「夕日」と表現してあったら、どんな「夕日」のイメージになるか、どんな「ぼくら」のイメージになるか、ちょっと読んでみます。(代入して全連を二度読む。)

C (クスクス笑い出す。)

直美 原文のように、「太陽」と呼んだら、強くたくましいイメージになるけど、「太陽」のかわりに「夕日」と入れて読むと、強くたくましいイメージにならない。

幸一 「太陽」といったら、「ぼくら」も、ものすごく元気なイメージになるけど、「夕日」といったら、なんか弱々しいイメージになってしまう。

T どうですか、たった一つことばを入れかえただけで?

憲一 よく考えて書いている。とってもすごい! うまい!

行末を敬体にしてみると…

T では次に、行末を敬体にして読みます。(代入して二度読む。)さあ、どうかな。

憲一 敬体になると、「太陽」や「ぼくら」が弱々しいイメージになってしまう。

秀隆 「夕日がせなかをおしてくる」というイメージにならない。夕

日は真赤でまぶしいけど、敬体になると、まぶしくなんか全然ならない。

C 「ぼくら」のイメージも弱々しくなってしまう。

この場面は、文芸研の開発した「くらべよみ」という方法である。¹⁴⁾「太陽」の力づよいイメージを確認している場面である。子どもたちは、前連の「夕日」より、後連の「太陽」の方に、より力づよいイメージが加わっている、と読んでいる。それは同時に、「ぼくら」という話者に、力づよいイメージを作りだすことでもあった。

「行末を敬体してみると…」という指導場面も、同様である。やはり「くらべよみ」の方法で、敬体(…おしてきます)との比較において、常体(…おしてくる)のもつ力づよさを確認させる指導である。この点も、「夕日」太陽」と対等に張り合う「ぼくら」の、力づよいイメージを作りあげるのに、効果的な指導となっている。詩の受容指導は、このような表現(フレーズ)に即した、きめ細かい読みが必要である。

この場面は、このように、「くらべよみ」によって、「話者―読者」の「モノ・コトの見方」の差異を、対比的に明らかにしていく指導場面

あった。

授業は、このあと、前連と後連の「対比」から、「ぼくら」という話者と読者（学習者）の関係を問う方向でしめくくられている。

「ぼくら」の立場に同化する

T 前連と後連の「ぼくら」のイメージは、同じですか、どうですか。智之 「ぼくら」も、「夕日」も、前連と後連で対比している。

T どんなふうに？

智之 さっき勉強したように、「夕日」が「太陽」に変化したように、「ぼくら」もとっても大きく元気なたくましい「ぼくら」に変化した。

C (うなづきながら、拍手がおこる。)

T この「ぼくら」をきみたちは、好きかい？

C 好き好き。だいすき。

T どんな「ぼくら」だろうね、この子たちは？

幸一 とっても元気がある。

啓子 夕日が落ちるまで遊びに夢中になっている元気な子どもたち。

T きみたち、この「ぼくら」の気持ち、わかるかい。

C うん、わかる、わかる。

子どもたちの受容反応に、興味ぶかい現象がうまれている。「同一異」型の教材に対して、子どもたちは、さいごには「うん、わかる、わかる！」「納得」している場面である。「T きみたち、この『ぼくら』の気持ち、わかるかい。」「C うん、わかるわかる。」という場面である。

イメージの上で、「ぼくら」という話者と子どもたちの間に、「同化の現象」が起こっていることがわかる。受容の指導によって、子どもたちの

内部で、イメージ上の「変容」がおこったとみられる。異化の現象を、自分たちの「納得する」イメージに作り変えた、とみてよい。

この場面は、異化の現象を、子どもたちが、イメージの上で「受け入れた」ことを示す実践データである。その意味では、「同一異」型の教材という類型を生かした、理想的な受容反応といえる。「同一異」型の教材に対する、典型的な受容指導のモデルとみる理由である。

3 「異一同」型の授業モデル

次に、「異一同」型の授業モデルについて考察する。「異」型のタイプの教材は、「話者」の立場・条件が、読者の子どもたちと全く異なる場合である。もっともわかりやすい例は、話者が人間以外に設定されている詩である。一般的にいえば、読者の子どもたちにとって、立場・条件の異なる「話者」が設定されている詩である。

そのうち、「異一同」型の教材は、立場・条件は異なるけれども、話者の「モノ・コトの見方」（認識・感情）はとらえやすい、というタイプの教材である。「異一同」型の受容指導は、このタイプの教材の特徴を生かした詩の授業である。以下、このタイプの典型的な実践例を取り上げて分析する。

1 「春の歌」の授業例（小学校四年）

まず、「蛙」を話者とした教材を取り上げる。話者が「蛙」であるから、典型的な「異」型の教材である。

取り上げる実践は、小学校四年生を対象とした、中門束の「春の歌」(詩集『赤とんぼ』一九四七)の授業例である。¹³⁾

春の歌

草野心平

かえるは、冬のあいだは土のなかにいて、春になると地上にでできます。そのはじめての日のうた。

ほっ まぶしいな。

ほっ うれしいな。

みずは つるつる。

かぜは そよそよ。

ケルルン クック。

ああ いいにおいだ。

ケルルン クック。

ほっ いぬのふぐりがさいている。

ほっ おおきなくもがうごいてくる。

ケルルン クック。

ケルルン クック。

話者は、冬眠からさめた「蛙」である。作者・草野心平の設定した話者である。草野心平には「蛙」の詩が多いが、自作の「蛙」の詩について、次のように述べている。

蛙のことも相当書いたが、蛙と私が半分半分になり、つまり蛙と私とを混ぜたものが作者となって書くのであって、だから私は冬眠の土の中へもぐって行かなければならない。アポリネールの『動物詩集』に対して私が不満なのは、彼が眼鏡を透かしてただ観るだけだからである。それがヨーロッパ的な方法だとするならば、私はその「ヨーロッパ」を採りたくない。春雨の一本一本のなかに入って行って、それから春雨の全体を私は見たいのである。(『詩と詩人』一九五四)

指摘にあるように、この作品の場合も、「蛙と私とを混ぜたものが作者」であるといえる。いいかえると、「蛙と私とを混ぜたもの」として、「話者」が設定されている、ということである。「蛙」という話者は、人間以外の人物ではあるが、作者の認識・感情が色濃く投影しているとみられる。しかし、「立場・条件」はあくまで「蛙」である。したがって、読者の子どもたちにとっては、全く異質の話者であることに変わりはない。そのことから、「異」型のタイプの典型的な教材である。

このタイプの教材では、立場・条件の全く違う「話者」の見方(認識・感情)を、想像力でもって共有していくところに詩の授業が成立する。「話者―読者」のあいだに、そのような共有関係を成立させることに、

「異―同」型の受容指導の特徴がある。中門の授業例は、その代表的な実践である。

授業の実際をみていく。授業者は、この授業のねらいについて、「表現に即しながら、蛙の身になって、蛙の目と心を通して同化体験しながら、読者として、そんな蛙を異化体験し、というように、その二つの体験を交互に反復しながら共同体験をしていくようにすすめていく。」と、述べている。

そこで、授業者は、子どもの興味をひくような、つぎのようなアイデアを提示している。

〇〇蛙

T 「春の歌」は、蛙が歌ったうただから、読者であるみんなも蛙になる。だから、裕之蛙と呼ばれたら、裕之は蛙になったつもりで蛙の気持ちを言う。また、裕之と呼んだら、読者の裕之にもどって考える、というように勉強していきます。(たがいに〇〇蛙といひながら、顔を見合わせて笑う。)

授業者は、子どもたちの読みに、二つの「立場」を示している。蛙という「話者の立場」と、自分という「読者の立場」である。このような「立場」の転換ができるのは、話者と読者の立場が全く異なるからである。「異」型の教材タイプの特徴を生かした、すぐれた授業アイデアといえる。子どもたちの反応も、「たがいに〇〇蛙といひあいなながら、顔を見合わせて笑う」とあるように、つよい興味を示している。立場・条件の異なる「話者に変身する」ことへの興味である。授業は、以下のよ

うに展開していった。

「蛙」の立場に同化する

T では、最初の二行。このときの気持ちを言ってください。良子蛙良子 暗い穴から出てきたとき、お日様の光が、とてもまぶしかったから、「ほっ まぶしいな。／ほっ うれしいな。」といました。T そうですね。でも、「まぶしい」ということは「うれしい」ことなのかな。

C (数人) うれしいです。

裕之 はじめて地上に出たんだもん。

麻寿美 それはね。日のあたらぬ暗い土の中に、半年あまりもいたのですから、早く春になればいい、早く春になればいいと、そればかり思っていたからです。

憲一 そうです。暗い、冷たい土の中はもうたくさん。明るいのがうれいんです。あったかいのがうれいんです。だから、まぶしいからうれいのだと思います。

知子 思います、といったら、憲一が思ったということです。憲一蛙が思ったように……。

憲一 ああそうだった。まぶしいからうれいのです。

知子 そう。(笑い声)

憲一 だから、まぶしさに目がなれるまで、目をとじていて、それでもうれしくてしょうがないので、「ほっ うれしいな。」といてしましました。

T いいねえ。そうだろうな。(中略) みゆき蛙は、どうでしたか。

みゆき やっと、地上に出られたなあ、と思いました。

敬一 そうそう、やっと出られたなあ、といううれしきで胸がいっぱいですよ。

T 義人蛙はどうですか。

義人 蛙は、ながいあいだ冬眠していて……

T おっと待って、義人は蛙だよ。

義人 ああそうか。ぼくは(笑い声)、ながいあいだ土の中にいて、

はじめて地上に出てきたら、まぶしい太陽が、一番さいしょにぼくをむかえてくれてうれしかったです。

T うんうん。よくわかるよ、うれしさが。

(中略)

T あたにかい光をたのしんでいるうちに、あたにかそんな水が匂ってくる。そして、目もなれてくる。しずかに目をあける。ゆっくりと水辺に向かう。

さあ、次だ。永幸蛙。

永幸 うわ! 水だ。なつかしいな。さっそく入ってみよう。やっぱり、水はつるつるしていて、いい気分だなあ。

敬一 水の中から顔を出したらね、あたにか春風がそよそよと、ほっぺたをなでてとおっていく。ああ、いい気分だ。

T と、二人の蛙は、うっとり目をほそめている。その気分のいいところで、仲よくいっしょに、大きく鳴く。

永幸・敬一 「ケルルン クック」(教室内、爆笑。)

T みんなで笑っていると、いっそう春みたいだよ。

(中略)

T さて、二人の蛙が陸の上にあがる。春の匂いが流れてくる。「あ

あ いいにおいだ。」と言い、顔を見合わせて、にっこりする。二人は風上にむかって鼻をうごめかす。そのときの元樹蛙はどうでした。

元樹 かれ草の匂いだとか、太陽に照らされてあつまった土の匂いだとか、あまずっぱいようないぬのふぐりの花の匂いもまじっていました。

憲一 ふきのとうや、せりの匂いもする。

康子 水の匂いも。

みゆき 空気のおりも。

T そんな匂いをひっくるめて、なんというのだったかな。はい、多

美子蛙。

多美子 春の匂いです。

T 次の「ケルルン クック。」は、こんども多美子蛙。

多美子 ほんとうにいい匂い。

みゆき 春の匂いってすてきななあ。

T 「ほっ いぬのふぐりがさいている。」というところでは。

元樹 さっきのあまずっぱい匂いは、やっぱり、いぬのふぐりだったんだ。

憲一 あいかわらざきれいだね。(笑い声)今年も咲いてくれたんだね。

知子 いっぱい咲いて、まるで青いじゅうたんみたいにならんでいる。

T なかなかいいよ。春になったから咲いた。あたりまえのことなんだけど、蛙にとっては、ただ咲いているというだけのものではない

んだもの。大きな雲だって同じだ。蛙が風にむかっていたから動いてくるわけだけど、蛙にとっては、ただそれだけのものではないわけだ。

この受容によって、楽しい詩の世界（異化の世界）が出現している。

「話者―読者」の関係に注目した、授業者のたくみな演出によって、である。「話者―読者」の関係に注目し、「立場をかえて読む」という授業場面である。子どもたちは、「蛙の立場」になりきって、詩の世界を作りあげている。ときに、「憲」と知子「授業者と義人」のやりとりのように、自分の立場で発言するときもあって、授業を盛りあげている。

この場面において、子どもたちは、「蛙の立場」にたつと、語り方が違うことを、体験的に学んでいる。「…と思います。」というときは人間の立場であり、「…です。」というのは、蛙になりきったときの語り方（文末）になることを、この授業から学んだと思われる。子どもたちは、蛙の立場になることで、「異」型の話者との「交流」を、じゅうぶん楽しんでいいる。虚構の話者に同化し、虚構の話者と同じような「見方」（認識・感情）を体験をしているわけである。異質の話者に同化することで、異化の世界を作りあげていく、この型の典型的な授業モデルである。

この授業は、「おわりの感想」にも、工夫がこらされている。「蛙の側から書く作文」という課題が与えられ、たとえば、次のような作文が書かれた。

わたしは、わくわくしながら地上に出ていきました。出たとたん

太陽の光におつかって、思わず目をおさえてしまいました。

「ほっ まぶしいな。ほっ うれしいな。」

しずかに目をひらきました。ところどころ、かれ草にまじって春の草がはえていました。わたしは、両手をうーんとのばしました。

そして、しんこきゅうをしました。おいしい空気をむねいっばいすいこみました。なんていい気持ちなんだろうと思えました。

それから、去年、友だちとよく遊びに行った小川まで、ゆっくりと歩いていきました。小川には、きれいなすきとおった水がさらさらと流れていました。わたしは、手を水につけてみました。そして、そおと体をしずめました。ほんとうにいい気分でした。

「みずはつるつる。かぜはそよそよ。ケルルン クック。」

春風といっしょに、いいにおいがしました。はなをひくひくさせました。「ああ いいにおいだ。ケルルン クック。」

そのまま、風がふいてくる方にむかって歩いていきました。

「ほっ いぬのふぐりがさいている。」

このにおいだったのかな、とわたしは思いました。うんとにおいをかぎました。それから、そこらへんにねそべって、青い空をながめていると大きな雲が動いてきました。

「ほっ おおきなくもがうごいてくる。ケルルン クック。ケルルン クック。」（春木知子）

授業の終りちかくで、「いぬのふぐりがさいている」というフレーズに対し、「蛙」になりきって、「いっばい咲いて、まるでじゅうたんみたいにならんでいる」と、発言した児童の作文である。

授業者は、この作文のねらいについて、「蛙ではない読者が、読みのなかで蛙の身になって同化体験してきたように、こんどは書くことで、作者として蛙の身になって同化体験を反復することになるのである」と述べている。

作文の作者は、「わたしは…」と書きだし、自然に「…地上に出てきました。」という文末を使っている。蛙の「立場」をじゅうぶん意識した文体である。そして、詩のフレーズに寄り添いながら、蛙の世界をその感触までじゅうぶん楽しんでいる。「異一同」型のタイプである特徴を生かした、みごとな授業モデルである。

2 「天国」の授業例(小学校五年)

「異一同」型の授業モデルの、もう一つの例として、小学校五年生を対象とした、泉明正の「天国」(新美南吉)の実践を取り上げる¹³⁾。教材は、次の作品である(『新美南吉全集 6』一九六五)。

天国

新美南吉

- ① おかあさんたちは
- ② みんな一つの天国をもっています。
- ③ どのおかあさんも
- ④ どのおかあさんももっています。
- ⑤ それはやさしい背中です。
- ⑥ どのおかあさんの背中でも

⑦ あちゃんが眠ったことがありました。

⑧ 背中はあっちこっちにゆれました。

⑨ 子どもたちは

⑩ おかあさんの背中を

⑪ ほんとの天国だとおもっていました。

⑫ おかあさんたちは

⑬ みんな一つの天国をもっています。

「話者」は、母の背中を「天国」とみている。作品の冒頭において、話者は、「おかあさんたちは／みんな一つの天国をもっています」と、語っている。一般に、子どもたちは、おそらくそうは思わない。笑顔とかしぐさとか手の温みとかに、「母のやさしさ」をみているのが普通である。少なくとも、子どもたちの慣習的なイメージにおいて、「おかあさんたち」は、すべて背中に「一つの天国」をもっているとは、考えたこともないと思われる。

この作品は、大人になった話者が、母をなつかしみ、母性の存在を「背中」に見出だしている作品である。そこで、話者(大人)と読者(五年生)の間には、「異」型の関係が成立している。

この詩で「母の背中」はキーワードである。「母の背中」は、子どもたちにとって、見慣れた場所ではある。しかし、そこに「一つの天国」を見ることは、まず、ないことであろう。そこに、子どもたちにとって、「新しい見方の発見」が予想される。そのとき、子どもたちにとっては、「異」型の世界であったものが、「異一同」型の世界に変容する。その意味で、この教材によって、「異一同」型の授業を仕組むことができる。

泉の授業をみていくと、授業者は、まず題名の「天国」に注目し、次のように導入している。子どもたちには、題名だけをみせて、そのイメージを確認するところから入っていく、いわゆる「題名よみ」である。

題名よみ

T 「天国」。今日、勉強する詩の題名です。この題名から考えたこと、心にかんだことを発表してください。

弘子 天国というと、まわりにきれいな花が咲き、いつも明るく楽しい世界のようにです。

優 ぼくは本で見たただけで、蓮の花がきれいに咲き、おしゃか様がやさしく見つめているようです。やさしい平和な世界です。

利佳 家のおばあちゃんがいっていたけど、死ねばみんな行きたがるところです。

弘子 天国というのは、ほんとうにあるかないかは知らないけど、人間が願っているところなのではないかな。

子どもたちは、「天国」の意味は知っているけど、どこか遠くにあつて、この詩のような身近なところにあることに、全く思い至らない。まして、「母の背中」にある、というような話者の「見方」は、思いもよらないことである。「異」型の詩の世界であることが、この導入から明らかになっている。

以下の展開をみていくと、授業者は、詩の全文を示すのではなく、詩の書かれた模造紙の、まず①④だけを開く。詩のキーワードである「背中」を出さないで、「天国」の場所を想像させている。この工夫には、

子どもたちは「おかあさんの天国」をどこに求めるのか、まず、子どもたちの「見方」を引き出すという意図があった。

表現で気づくこと

T 表現で気がついたことを発表してください。

C (いっせいに) くりかえしが使われています。
T どこにどんなくりかえしが使われているの。

康行 「もっています」と二回くりかえされるので、強く感じられます。
育生 「どのおかあさんも」があります。

T 「どのおかあさんも」がくりかえされているから、どんな感じやイメージを与えるかな。
育生 おかあさんはいっぱいいるけど、みんなが持っているということですよ。

とです。
優 四行の中に「おかあさん」ということは三回もくりかえされている。

いる。
琢生 このようにくりかえされると、どんな天国を持っているかを知りたくなります。

T それではね、「持っています」と語っているけど、どこにどんな天国を持っているのだろうね。話者の気持ちを当ててみようよ。そして、そのわけも話してね。

裕子 私はおかあさんの手に天国があると思います。それは、おかあさんの手はいつもあたたかいからです。

利佳 目にあると思います。それはきびしいときでも、なんだかやさ

しく感じられるもの。

優 ぼくは胸にあると思います。オッパイを子どもに飲ませ、いつもふくらんでやさしいよ。

C (みんなニコニコしたり、はやしたてたりしてよるこんでいる。)

弘子 私はおかさん全体が、天国だと思っています。おかさんと言っただけで、ゆったりしてくるし、気持ちがあたかくなります。

「母は、どこに、どんな天国をもっているのだろう」という発問に対して、子どもたちは、「手」「目」「胸」「全体」などと答えている。どの意見も、「わけ」を付けくわえているので、説得力がある。しかし、話者の「見方」とは異なっている。予想どおり、「背中」という意見は出てこない。話者のいう「背中」という場所は、子どもたちの全く予想していない所であることが、よくわかる。話者の見方は、子どもたちの常識(慣習的なイメージ)とは、明らかに異なっている。「背中」という天国の場所は、子どもたちの予想をも超えていたことが、一層はつきりしてきた。そして、この作品は、五年生にとって、異化作用のつよい教材であることが、しだいに明らかになってきた。

授業者は、授業者のこぼれを使うと、「話者がとらえているだろう母の天国に興味と期待感を高めて」おいてから、はじめて⑤行目を開いた。⑤行目の「それはやさしい背中です」というフレーズで、「背中」だとわかると、子どもたちは、その「意外性」に驚いている。話者と読者の「異」型の関係において、当然予想されたことであった。

なぜ、「背中」なのか

T 「それは……背中です」。(子どもたちは、意外性におどろいたり、納得してうなずいたり、いろいろの声と表情を示している。) 話者は、背中に天国を見ているのですね。このことをみんなは、どう思うかな。

裕子 わたしは「なるほど」と思います。だって、「やさしい背中」と語っているもの。

弘子 わたしもそう思います。丸くて、やわらかくて、あたたかい背中が見えてきます。

優 きつとね、うしろすがたが、やさしいからでないかな。

育生 あのね。きつと赤ちゃんをおんぶしている背中だからでないかな。

C (みんなは、「ああ、そうか」と言う。)

T どうかな。それでは、次を開いてみようね。こんどはどんなことが語られると思うかな。

寿子 きつと、なぜ背中なのかの理由だと思います。

T なぜ、そう思うの。

寿子 だって、わたしたちが知りたいことだから……。

琢生 今まで、ぼくたちを引っぱってきたでしょう。だから、きつと話者の思っていることを知らせると思うよ。

「背中」と知って、子どもたちは当初は「意外性」に驚いたが、すぐに、その「意外性」のギャップを、自分たちで埋めようとしている。「あのね。きつと赤ちゃんをおんぶしている背中だからでないかな。」(育生)「みんなは、『ああ、そうか』と言う。」()などの発言が、そうで

ある。しかし、まだ、予想の段階である。このあと、⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪までを開いて、ゆっくり読みませると、「子どもたちは目をかがやかせ、聞き入り読んでいた」ということである。「⑥どのおかあさんの背中でも⑦あかちゃんが眠ったことがありました。」というフレーズにふれて、自分たちの予想が的中したからだと思われる。

「天国―背中」は、ここで、子どもたちの内部に、「新しいイメージ」として生成されていった。子どもたちが「目をかがやかせ」たのは、当初の「異」型の関係が、「異―同」型の関係に「変容」していったことを示している。子どもたち自身の内部で、この段階において、イメージ上の転換のあったことがわかる。

そして、この授業は、次に、⑫⑬を見せて、授業者が「サンドイッチ型」とよぶ、詩の構成に注目させている。

サンドイッチ型の構成

T この詩の最初と最後の二行は、全く同じ文章のくりかえしですね。表現は同じでも、イメージはどうか。

裕子 はじめは、え？ という気持ちでしたが、最後では、ほんとうにそうだなあと思います。

弘子 あね、はじめの二行よりも、うんとわたしの心に強くひびいてくる。

義宏 「つづき」にはっきりした例を出してくるので、前よりはうんと強くなったようです。

利佳 最後の二行から、わたしはほんとうに、おかあさんには天国があるんだと強くわかりました。だから表現は同じでも、うったえる

強さが違います。

和昭 この二行から、背中ばかりでなく、お母さんが天国なんだと感じるようになった。

T サンドイッチ型はどんな役割を果たしているかな。

育生 はじめ疑問に思ったことが、あとになってなるほどとわかります。

義宏 はじめの方で、「おやっ」と思ったが、中ごろで話者の考えていることがだんだんわかり、ほくも賛成したくなります。

弘子 話者はやさしいです。やさしいから、わたしたちにも、話者の思いが伝わってきます。わかってもらいたかったので、サンドイッチ型になったのだと思います。

「サンドイッチ型」とは、授業者のネーミングである。初めと終りの二行が全く同じフレーズであること(リフレイン)に着目したネーミングであった。その意図は、詩の世界に出会う前と後で、子どもたちの内部に、どのような「変容」がみられるか、を知りたかったからである。子どもたちは、後の二行の方が、「うんと強くなった」(義宏)「うったえる強さが違う」(利佳)などと述べている。そして、詩の世界をくぐりぬけることで、「話者の思い」に同感している。「異―同」型の成立である。

この授業は、最後に、「どんな世界かな」という発問によって、次のようにしめくくられている。

この詩は、どんな世界かな

T この詩の世界を、ひとことでまとめると、どんな世界かな。
弘子 わたしはやっぱり、やさしい世界です。話者も人物も。

優 なつかしい世界です。

琢生 天国のような平和な世界です。

T 表現、文章では、どうかな。

美宏 「おかあさん」と何回もくりかえされています。

裕子 「母」といわないで、「おかあさん」とよんでいるから、やさしいのです。

孝治 「眠った」とか「あっちこっちゆれました」とかがやさしい表現です。

優 あ！ そうだ。こわいことばや、強いことばが使われていないよ。

淳子 とってもやわらかいことばばかりです。それから漢字がむずかしいのがないし、みんなふんわりしたのばかりが使われています。

C （そうだ、そうだ、にぎやかである。）

このように、授業のまとめの段階においては、どの児童も「天国―背中」に全く違和感をもたなくなった。むしろ、「天国―背中」に新しいイメージを見出だそうとしている。「天国―背中」という、全く新しい見方を得て、新しいイメージ生成への関心が、一気に高まっていったからだと思われる。

「天国のような平和な世界です。」（琢生）と発言した子どもは、「はじめの感想」では、「なぜ背中に天国を見つげることができるのか。ぼくにはとてもそんな考えはうかばない。このように見る人がいるなんてびっくりする。すごいと思う。」と、述べていた。この変容は、この授

業が、「異―同」の転換を仕組み、新しいイメージ生成の場となったことを示している。

この実践では、話者と学習者のあいだに、「異」型から「同」型への、大きな転換がみられた。そして、学習者の新しいイメージ世界の生成は、その「異―同」の転換点において成立したものと思われる。「異―同」型の授業モデルとみる所以である。

4 「異―異」型の授業モデル

次に、「異―異」型の授業モデルについて考察する。「異―異」型の教材は、「話者―読者」の関係が、「立場」（条件）においても、「見方」（認識・感情）においても異なる場合である。難解な現代詩を教材としたときに、このタイプの受容指導が成立する。

「異―同」型との違いは、「異―同」型は、話者と立場は異なっているが、「見方」（認識・感情）において同化できるタイプの作品であった。しかし、この「異―異」型においては、話者の「モノ・コトの見方」が未知の世界を志向していることが多い。したがって、当然、読者にとっても、全く新しい世界であることが多い。

「伝説」の授業例（高校一年）

「異―同」型の授業モデルとしては、私の指導した教育実習生の実践を取り上げる。「伝説」（会田綱雄）を教材とした、高校一年生対象の実践（共同研究）¹⁴である。教材は、次のような難解な現代詩であり（詩集

『鹹湖』一九五七)、自主教材であった。

伝説

会田綱雄

① 湖から／蟹が這いあがってくると／わたくしたちはそれを縄にくくりつけ／山をこえて／市場の／石ころだらけの道に立つ

② 蟹を食うひともあるのだ

③ 縄につるされ／毛の生えた十本の脚で／空を掻きむしりながら／蟹は銭になり／わたくしたちはひとにぎりの米と塩を買い／山をこえて／湖のほとりにかえる

④ ここは／草も枯れ／風はつめたく／わたくしたちの小屋は灯をともさぬ

⑤ くらやみのなかでわたくしたちは／わたくしたちのちちははの思い出を／くりかえし／くりかえし／わたくしたちのこどもにつたえる／わたくしたちのちちははも／わたくしたちのように／この湖の蟹をとらえ／あの山をこえ／ひとにぎりの米と塩をもちかえり／わたくしたちのために／熱いお粥をたいてくれたのだった

⑥ わたくしたちはやがてまた／わたくしたちのちちははのように／瘦せほそったちいさなからだを／かるく／かるく／湖にすてにゆくだろう／そしてわたくしたちのぬげがらを／蟹はあとかたもなく食

いつくすだろう／むかし／わたくしたちのちちははのぬげがらを／あとかたもなく食いつくしたように

⑦ それはわたくしたちのねがいである

⑧ こどもたちが寝ると／わたくしたちは小屋をぬけだし／湖に舟をうかべる／湖の上はうすらあかるく／わたくしたちはふるえながら／やさしく／くるしく／むつびあう

この作品は、教科書教材ではなく、自主教材である。私の担当であった教育実習生(河野顕二)は、この詩をぜひ教材化してみたい、という強い希望をもっていた。

作品「伝説」は、戦後現代詩の傑作として知られている。戦争体験をふまえた「輪廻の世界」を描いた作品、という評価が与えられている。⁽¹⁵⁾

さて、授業者の指導目標は、「この詩から、自然と人間との関係について考える」というものであった。漠然とした目標ではあるが、この詩の世界について、生徒たちと語り合いたい、という希望をもった目標であった。

この作品は、生徒たち(高校一年生)にとって、明らかに、「異」型である。「わたくし」という話者は、どこと特定できない「湖」の近くで暮らしている。湖で蟹をとらえ、米や塩と交換し、生活しているような人物である。「立場」(条件)において、生徒たちとの接点は、全くみられない。そして、「わたくし」という話者は、⑥⑧連において、ふしぎな思索(「わたくしたちのねがい」)をしている。思索の内容は、生

徒たちの「見方」（認識・感情）と、あまりにも異質である。そのことから、典型的な「異―異」型の教材であった。

授業は、以下のように展開された。一読の後、生徒たちの感想をきくと、生徒たちは、詩の世界の「ぶきみさ」について述べた。この詩の話者と、生徒たちの間には、認識・感情において大きなギャップのあることを示していた。

授業者は、長い作品なので、構成面から、大きく「わたくしたちの生活」①～④、「回想」⑤～⑦、「現在」⑧と、三つの場面に分けた。そこで、以下のような授業が展開された。

「話者」の生活を問う

T この人たちの生活を、どう思いますか。

P 「蟹」と戦っている、というイメージです。その敵対関係みたいな…。(授業者は、この詩を「蟹と人間たちの調和の世界」とみていた。全く逆の感想が出たわけである。)

P いま、村人たちといったけど、この一家だけの生活だと思っ。他の人たちと会うには、湖をこえ、山をこえ、ずっと先まで出かけていかななくてはならない。外界との生活が完全に切れている。だから、「伝説」…。

P 実際の出来事ではなくて、自然の象徴としての「蟹」だと思っ。食べて、食べかえされていく、自然と人間の象徴みたいなこと。だから「伝説」なんだと思っ。ぶきみな「伝説」。みんなは、暗いイメージだと言うけど、⑦⑧連は、美しいと思っ。明日への希望みたいな…。

P ぼくはちがう感じですよ。「ふるえながら」とあるから、反対に絶望的なイメージだと思う。⑧連から、この人間たちは、このあと「蟹」に食われてしまうから。

P そうそう。人間を食う「蟹」、人間の生活を食う「蟹」、そして食われる人間たち、「蟹」に支配されているから。

T (…………)。授業者は、一つ一つの意見に、しきりにうなずきながら、聞いている。)

授業者は、「結末のイメージは、希望か絶望か」と板書し、それから後、時間いっぱい、生徒たちの意見を聞いてまわった(グループ学習)。私も、他の教育実習生たちも、グループの中に入り、生徒たちのやりとりに聞き入った。教室は活気にみちていた。授業のあとの批評会でも、授業者は「すごい、すごい」といって、みずからメモしてきた生徒たちの意見を紹介してくれた。

この授業風景は、この作品に内在する、つよい異化作用の引きだしたものとされる。「異―異」型の世界に対して、生徒たちは、せいっぱいの「意味づけ」をしようとしている。なかには対立した「読み」をふくみながら、異質な世界であることの魅力に、とらえられていることがわかる。

そして、授業者は、次の授業の目標を、「⑥⑦⑧連に的をしぼり、『蟹と人間たち』の関係について、もう一度考えさせる。対立意見(希望か絶望か)を、詩句をおさえながら深めていく」と、設定した。前時の意見の対立(希望か絶望か)をふまえ、深めていく、という目標である。次の時間は、二、三回、朗読させたあと、以下のような授業展開になっ

た。

「話者」のねがい

T ⑦連に、「ねがい」とありますが、どんな「ねがい」ですか。

P 「蟹も…も…も」とあって、生きる時間が終わると、「こどもたち」のために死んでいくしかない。生きるための義務を果たすために。「ねがい」とはこの義務のことだと思ふ。

P ⑧連の「やさしく／くるしく」で意見が分かれると思うけど、ぼくが思うに、そこは希望でも絶望でもなく、宿命といった方がいいと思う。(一同、ホーツと声をあげる。)

P そう、宿命ならスッキリする。人間の宿命的な生活を維持するために、「蟹」が必要なんじゃないかな。(この意見は、かなり賛同をえた。)

P いや、彼らは何かをねがっているわけではなく、ただ、この生活から抜け出そうとしないだけだと思ふ。

T なるほど。じゃ、みんなで⑧連に集中して考えてみよう。

P 希望だったら、「うすらあかるく」とはならないで、「うすあかるく」となるんじゃないですか。(この意見は大きな波紋となり、しばらく話題となった。国語辞典をひく生徒もいたが、結論は得なかった。)

P ⑧連はすごく幻想的でしょう。夢みたいに幻想的で。だから、みんなの言うような生きるとか死ぬとかじゃなくて、要するに「伝説」の世界なんだから、「うすら」ということがびったりくる。

P ぼくは義務という意見にこだわるけど、「むつびあう」というこ

とばは、とても苦しい感じがするんです。義務感があるから、苦しくてたまらないって感じなんですけど。

P ぼくはやっぱり宿命にこだわるんだけど、この詩にはくりかえしが多いでしょう。(いくつか例をあげる。) お粥を食べる人間、人間を食べる「蟹」ね。それが無限にくりかえされるということなんだけと思ふ。

(中略)

P それとね、おかしいかもしれないけど、本当に変なことなんだけど、言うともんなは笑うかも知れないけど(笑い)、⑧連の夫婦は、兄と妹の兄妹じゃないかと思ふんです。(ワーツと、クラス中が騒然とする。)

P うんうん、何かぼくもそんな感じだったけど、言うともんな笑うと思ったから言えなかった。(笑い) この湖には、この一家族しか住んでいない。だから夫婦といっても、他人は入れないでしょう。

T うーん。

P わたしも、この夫婦は、何か肉親の感じがします。横へひろがって行く家族じゃなくて、たてのつながりばかりでしょう。だから、この詩の世界の人たちは、子供もたぶん男の子と女の子で、くりかえし夫婦になっていくみたい。(これらの意見は、多くの共感をよび、一つの方向を与える。)

T うーん、だんだん頭のなかが混乱してきた。(笑い)

P さっきの「うすらあかるく」でいうと、湖のまわりは真っ暗だけど、舟のまわりだけはうっすらと明るい。

P そう。くりかえすけど、この人たちは、今の生活をぬけだしたい

のじゃなくて、ただぬけ出そうとしていないだけ。

P 人間的な考えを捨てて考えるような詩だと思う。だから「伝説」。

授業者は、生徒たちの意見を一つ一つていねいに板書していった。ある一つの結論の出る授業ではなかったが、見ていた私には、さわやかな印象が残った。さわやかな印象を私が感じたのは、この二時間を通して、生徒たちの明るい表情であった。超一級の難解な現代詩の世界に対して、自力で一つ一つ脈をさぐりあてながら詩の世界を生成していく、そんな探究の表情であったからである。

この授業のあとで、授業者は、「生徒のみなさんへ」という長文の文章を書いてくれた。私は、その文章を生徒たちに紹介した。その中で、「夫婦＝兄妹」という意見について、彼は、次のように述べている。

きょうだいにして夫婦という画期的な発想に対して、いま私なりに考えてみます。この発想からこの詩をみていくと、ここに展開されている神話的な性格が、またこの詩の世界のもつ円環的な閉じられたイメージが、湖の与える、海や川とは異なった、やはり閉じられたイメージと相ひびきあって、なおいっそう際立ってくるように思います。時間的にも、決して外に流れることも広がることもなく、閉じられた一つの神話的世界が、「わたくしたち」はきょうだいにして夫婦という発想によって、より深く、重く、より堅く閉じられ、凝縮して見えてくるようです。

でも、この発想に反論することもできそうです。たとえば、「わたくしたち」は一組の夫婦であるのではなく、複数の夫婦であるこ

と、このとき「ちちはは」という耳なれない言葉は、「わたくしたち」の親の世代一般をさす集合名詞と考えられるからです。この他にも、もっとももっとたくさんのことが言いたいような気がします。しかし、同時にこの詩について語る言葉はすべてむなしいような気がして、沈黙を守りたいような気がします。

個人的な思いを書き出すことを許していただければ、私をはじめこの詩に出会った五年前の夏、この詩から受けた何とも言い知れぬ感動と衝撃は、一種肉体的なものでした。私の体の奥底にある何かに訴えたのです。はるか古代、文化とか文明とかをもたない、まさに生き物として奥深い洞窟の中に、心細げに「ちちはは」に身をよせ、そのぬくもりに眠っていた、あの「くらやみ」の時代の思い出が、私の体の奥そこに幾世代も伝えられてきた、その思い出が、この詩によって突然に思い起こされたからではなかったかと思えます。あのとき、私は、この詩について、どのような言葉も感想として言うことができませんでした。

この文章は、生徒たちにとって、大きな衝撃となった。授業者は、一つの詩「伝説」から受けた強烈な印象を、言葉を選びながら書き記している。そして、この文章は、生徒たちにとっても、強烈な「詩の体験」になった。

この教材は、授業をとおして、授業者をも、異化の世界に引きいれる力があつた。その意味では、わたくしたち授業者にとっても、「異－異」型の魅力的な「教材」であつた、といえる。「異－異」型の受容体験は、難解な現代詩の世界に特有の受容現象である。

この実践によって、私は、「異―異」型の受容体験を成立させることで、難解といわれて教材化をためらわれたきた現代詩の世界を、確実に教材化できる方向性が見出させた、と考えている。

ちなみに、この作品は、会田綱雄詩集『鹹湖』（一九五七）に収められている。のちに、会田は、「一つの体験として」というエッセーで、「伝説」の成立事情を明かしている。それによると、昭和十五年、中国で、日本軍の行った南京大虐殺をこの目で見たという中国人から、「戦争のあった年にとれる蟹はおいしい」という話を聞いたことがあった、という。湖の戦死者を食う蟹はアブラがのっついて「おいしい」、という伝承であった。「伝説」の中の蟹に、そのイメージが投影されていることは明らかである。

研究のまとめ

以上、本論文で提案した、「話者―読者」の類型にしたがって、受容指導の授業モデルとみられる実践を取りあげて分析してきた。その結果、以下の点が明らかになった。

A 「同一同」型 B 「同一異」型

C 「異一同」型 D 「異―異」型

という類型化によって、「話者―読者」の受容反応は、A・B型とC・D型に区別できること。そして、A・B型よりC・D型に、「話者」に対する受容反応がよくみられること。また、A・C型とB・D型は、読者（学習者）に異化反応がみられるかどうかで区別できること。そして、A・C型よりB・D型に、異化作用に対するつよい受容反応がみられること、などである。いずれの点も、「話者」という考え方を導入し

たことで明らかになった、受容反応の類型である。

取り上げた実践を、文芸研の授業例を中心としたのは、文芸研の理論が「話者」論をもっていたからである。文芸研の「話者」論は、文学を虚構とみる「虚構論」によって成立している。しかし、本稿で考察したような、詩教材の類型化と、類型化による詩の受容指導のありかたは、文芸研の理論においても、まだ明らかになってはいなかった。その意味で、本稿は、「話者」型の受容指導について、独自の視点からの考察になったものと思われる。

これからの詩の授業研究は、典型的な実践例を取りあげて、実践の体系化をはかる必要がある、私は考えている。本稿で取り上げた授業例は限られていた。しかし、「話者―読者」のパターンの典型的な実践例であったと思われるので、「話者」型の受容指導の代表的な授業モデルを提示できたのではないかと考えている。

〔注〕

(1) 内田毅『受容理論』『現代文学理論入門』創元社 一九九三を参照。

(2) 足立悦男『西郷文芸学の成立と展開』（明治図書 一九八二）を参照。

また、足立悦男『研究・文芸研の授業』（明治図書 一九九三）所収の、私の西郷文芸学研究一覧を参照。

(3) 文芸研（文芸教育研究協議会）は、一九六〇年代に結成された国語教育研究団体である。一九七〇年に文学・作文・読書の研究雑誌として『文学教育』（明治図書）を創刊し（九号から『文芸教育』と改称）、一九九六年までに七三号を刊行してきた。著作も多く、『シリーズ・文学と教育』全四巻

- (明治図書 一九六七)、『シリーズ・民話と教育』全三巻(明治図書 一九六九)、『文学の授業』全七巻(明治図書 一九六九)、『実践講座・絵本の指導』全五巻(黎明書房)、『文芸の授業』全九巻(明治図書 一九八一)、『詩の授業』全五巻(明治図書 一九八二)、『説明文の授業』全十巻(明治図書 一九八五)などを発表してきた。また、一般向けには、『文芸研教材研究ハンドブック』全三十巻(一九八五)、『教科書指導ハンドブック』全六巻(明治図書 一九九二)、『西郷文芸学ハンドブック』全五巻(明治図書 一九九五)などの入門的な著作も発表している。
- (4) 足立悦男『研究・文芸研の授業』(明治図書 一九九三)を参照。雑誌などに発表した文芸研研究の論文を収録した著作である。
- (5) 足立悦男『初期西郷理論の成立』、『西郷文芸学の成立と展開』(明治図書 一九八二)を参照。
- (6) 西郷竹彦『ゆきの中の子犬』の授業「西郷竹彦授業記録集」『文芸の授業』明治図書 一九八三、所収。久留米市立津福小学校三年生を対象として、一九八二年二月二〇日に行われた公開授業である。学級担任の猪口有三によって記録されている。
- (7) 足立悦男『教材選定の観点』のどこが問題か』『教育科学国語教育』明治図書 一九八九・四、を参照。大阪府泉南郡西信達小学校二年生を対象とした、中佐淑恵の授業である。一九八八年二月二十三日に行われた校内研究会の研究授業である。
- (8) 足立悦男『雪』の授業』『詩 みつけた』島根大学教育学部国語教育研究室 一九八八、を参照。同日の校内研究会における、鶴岡洋子の研究授業である。
- (9) 松元幸一郎『夕日がせなかをおしてくる』の授業』文芸研編『詩の授業 小学校中学年』明治図書 一九八二、所収。鹿児島県電郷小学校三年生を対象とした授業である。
- (10) 「夕日がせなかをおしてくる」については、足立悦男「聴覚からのアプローチ」『国語教材研究・詩編』桜楓社 一九八一、同「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。
- (11) 「くらべよみ」は、文芸研の授業方法であり、「異質な思想、異質な世界、異質な文体を、読者が主体的に構成して、そこから現実や人間、世界というものを、多角的に見ることができるようにした読み方」である(西郷竹彦『国語教育事典』明治図書 一九八九 一二九頁)。この授業では、「異質な表現・文体」との「くらべよみ」が試みられている。
- (12) 中門東『春の歌』の授業』文芸研編『詩の授業 小学校中学年』明治図書 一九八二、所収。輪島市河原田小学校四年生を対象とした授業である。
- (13) 泉明正『天国』(新美南吉)の授業』文芸研編『詩の授業 小学校高学年』明治図書 一九八二年、所収。青森県五所河原東小学校五年生を対象とした授業である。
- (14) この実践について、くわしくは、足立悦男「戦争体験の陰影」会田綱雄『伝説』『現代詩の授業』文化評論出版 一九七八、を参照。広島大学附属高校での実践である。
- (15) 境忠一「会田綱雄」三好行雄ほか編『現代の詩と詩人』有斐閣 一九七四、安宅夏夫「会田綱雄」『国文学』學燈社 一九八二、ほか参照。なお、「伝説」は、子ども向けの本では、遠藤豊吉編『日本の詩 三』小峰書店 一九七八、に収録されている。
- (16) 会田綱雄「一つの体験として」『詩をどう書くか』社会思想社 一九七〇、所収。