

話者論と詩教育（三）

―詩の創作指導

足立 悦男

〔キーワード 創作 話者 作者 異化 変容 生成〕

研究の課題

本論文では、「話者」型の詩の創作指導について考察する。

前稿において、私は、「話者―読者の受容類型」として、「話者」の世界を「話者―読者」の関係に注目して、次のように分類する考え方を示した¹。

- | | |
|----------|----------|
| A 「同―同」型 | B 「同―異」型 |
| C 「異―同」型 | D 「異―異」型 |

1 この分類は、話者と読者の「関係」を表している。詩の世界の「教材価値」は、作品そのものに内在するのではなく、作品と読者の「関係」によって判定されなくてはならない、という考え方（関係価値）

にもとづく分類であった。従来の詩の創作指導では、この点は全く意識されることはなかった。したがって、「話者」を中心に、詩の創作指導モデルを分類するのは、詩教育において新しい提案である。

子どもの詩（児童詩）の特徴は、少年詩（児童文学）と違って、詩の授業において、「話者（作者）」の存在を大きく焦点化できる点である。子どもの詩（児童詩）では、詩集（公刊・私刊をとわず）などに、作者の「学年」が明記されている。国語教科書の児童詩にあっても、一般に、同じ「学年」の児童作品を掲載する。作者の「学年」が、とくに重視されているのである。この点は、少年詩（児童文学）との大きな違いである。少年詩（児童文学）の場合、作者は大人の詩人であるから、作者の年齢は問題とされないし、また問題にする必要もない。したがって、子どもの書く詩（児童詩）の場合、話者（作者）の「学年」は、児童詩に固有の条件である。

子どもの詩(児童詩)の場合、話者―読者の「関係」はとらえやすい。そのために、話者―読者の「関係」を、焦点化して指導することができる。A型とD型の類別も、私は、少年詩(児童文学)よりは明確にできるものと考えている。A型とD型は、したがって、詩の創作指導の授業パターンでもある。

以下、本稿では、この分類法にもとづいて、先行実践の考察をすずめていく。

1 「同一同」型の授業モデル

A「同一同」型の創作指導のわかりやすい例は、子どもたちの詩が、その学級の中で創作され、受容されるときである。学級の子どもたちは、作者と最も近い読者である。そのために、「話者」(A型の場合には、学級のなかに作者がいるので、「作者」と読んでもかまわない)の「思い」を容易に理解できる立場にある。話者(作者)と読者が、きわめて近い「関係」にあるからである。私は、そのような受容―創作指導を、「リアルタイムの詩教育」と呼んでいる。本稿では、この「関係」を、山際鈴子の実践事例で検証する³⁾。

山際学級で、あるとき、次のような作品が書かれたことがある。

クロマティのきょうだい 二年 小池宏昌

一ばん、ショート、アカマティ。

二ばん、セカンド、アオマティ。

三ばん、センター、クロマティ。

四ばん、ピッチャー、シロマティ。

五ばん、ファースト、チャマティ。

六ばん、キャッチャー、ムラサキマティ。

七ばん、ライト、ミドリマティ。

八ばん、レフト、キイロマティ。

九ばん、サード、ギンマティ。

みんな、マティばかりで、

クロマティのきょうだいだ。

クロマティが、アメリカから、野きゅうを

しようと、よんできた。

一つの「ことば」(「クロマティ」という野球選手の名前)を軸に、「連想」をかきねながら書かれた作品である。「連想」によって類語を変転させていく、私のいう「ことばあそび詩」の部類に入る作品である。

この作品は、山際学級の中でどのようにして生まれたのか。その生成の過程を記した興味ぶかい記録があるので、記録をてがかりに再現してみると、以下のものであった。

わたしは、朝、子どもたちより少し早く学校に行っている。／この日、作者の小池くん、何か大声でしゃべりながら教室に入ってきた。机に向かって座っているわたしに、大きな声で「おはようございます。」と挨拶もそぞろに、まだ大声でしゃべり続けてい

る。しまいには、何やらジェスチャーも入ってきて、小池くんのまわりにみんな集まって来て、笑い転がっている。何をしゃべっているのかと耳をすまして聞いていると、文に書いたようなことを話しているのである。

クロマティからアカマティになり、またクロマティに戻る。次にクロマティからアカマティに進むと、別の子がアオマティとイメージを広げる。また、クロマティからアカマティ、アオマティに行くとき、シロマティと誰かが言う。このようにイメージは、進んだり後もどりしながら、次々つきつきと広がってとどまることなく、新しいことがまた新しい笑いをまきおこす。小池くんは、口と体をひっきりなしに動かして、夢中になっている。まだ重いランドセルを背負ったままである。

わたしは、小池くんを側に呼んだ。
「先生も、話聞いたけど、『面白いね。それ、『みつつけた』の紙にかいてくれへん。」

「うん。今言うてたとおりでええのん。」

「そうや。今のままで、ものすごく面白かったもん。」

「小池、お前書け。面白いやん。」

「言うてたとおり書けよ。」

と、外野もなかなかうるさい。

小池くんは、「ほんまに、こんなこと、このとりに書いてもええのんか。」と、ちょっと考え込みながら、やっと席につきランドセルをおろした。

一時間目も始まらないうちに、もう書きあげて持ってきた。子

どもたちは、小池くんが書き上げたのを目ざとく見つけて、「読んで、読んで。」と迫ってくる。／わたしは、うぐいす嬢よろしく、小池くんの作品を読み上げた。一行読み上げるたびに、子どもたちは笑い転がっている。最後の行の「クロマティが、アメリカから、野きゅうをしよう」と、よんできた。」を読み終ると、教室は笑いの渦である。この行は遊んでいるときにはなかったのだが、書くとなると何かまともがいると思っただろう。「もっぺん（もう一ぺん）読んで」「もっぺん読んで」と、子どもたちはうるさい。次は自分たちで読もうと三人が読んだ。三人が次々読むのを聞きながら、ピッチャーの格好、キャッチャーの格好をまねる子どもが出てきた。それでは、動作をする子と読む子を別々にして読んでみよう、次々つきつきと遊び心は広がって、一時間じゅう、読んだり動作をしたりして、腹をかかえて笑って楽しんでいううちに過ぎてしまった。

子どもの詩の生成の現場を記したためずらしい記録である。子どもたちの偶発的な出来事を、詩の世界に向けて誘導するすぐれた指導である。創作されたばかりの作品を、子どもたちは、動作化をふくめて全身的に受容する。子どもたちのその姿が、生き生きと記されている場面である。「創作―受容」の相互関係、また、「話者（作者）―作品―読者」の一体的な関係がみられる記録である。

この実践は、「『ことばあそび』をしながら、言語にたいする感覚を練る」という指導の一場面である。山際学級では、「ことばあそびの詩を書く」ことは、重点的な指導の一つであった³⁾。この実践は、類語に

よる「連想」を引きだし、詩の創作に展開していく指導である。大きくいえばイメージ生成の指導であるが、「ことばあそびで詩を書く」指導にポイントがある。創作—受容—創作—受容という相互作用が、指導者によって巧みに演出されている。子どもたちは、「ことばあそび」を楽しみながら、日本語のもつ豊かな世界を創造し受容している。

この授業を支えているのは、小池くんという「作者」の存在である。文字どおり語り手でもあったから、「話者」といつてもいい。作者の存在は大きく、しかも学級の子どもたちとの間に距離感がない。作者と読者のあいだに、興味・関心の同一性がみられることから、「同一同」型の関係が成立していたと思われる。

詩の創作指導において、「同一同」型の授業は、しかし、かならずしも、同じ学級の「作者（話者）—読者」を条件とするわけではない。同学年の子どもの詩であれば、当該学級の作品でなくても、じゅうぶん成立する。話者（作者）—作品—読者の一体的な関係は、同じ「学年」という同一性において、自然に組織できるからである。

たとえば、地域・題材が異なっても、同じ「学年」であれば、「作者（話者）—読者」の一体的な関係は成立する。その例として、江口季好の実践を取り上げてみる。⁴⁾

この実践では、雪国の子ども（長野県）の、次のような作品が教材である。

つくし 一年 しもだいら けいこ
つくしが だた。

ちいさいのが

一つだ。

あったかいので

「ぼくでる。」

といつて

でたのかな。

作者（話者）は、初春の季節に、はじめて見たつくしを、擬人化して書いている。ごくふつ々の生活詩である。アニメズムの残るこの年齢の子どもたちには、対象を擬人化してとらえて書く傾向がある。その意味では、この「学年」の子どもらしい作品である。⁵⁾

授業者は、この作品を教材として、以下のような「詩を書く」ための入門指導を行っている。児童は、東京の子どもである。

「この詩のどこが好き？」

T この詩のどこが好き？

C 小さいのが一つでたところがいい。

C 「ぼくでる。」というところがいい。

T これは、いつ書いたでしょう。

C 春です。

T どうして？

C つくしは春に出るからです。

T 春のいつごろでしょう。

C はじめです。

T どうしてはじめだとわかるの。

C たった一つ出ているからです。春のおわりだったら、たくさん出ています。

「どんな気持ちだったでしょう」

T 一行目「つくしが出た。」を見たとき、どんな気持ちだったでしょう。

C うれしい気持ちです。はじめて見つけたから。

C うれしい気持ちです。つくしを取るのはいからです。

C この子はね、はじめて見つけたから、うれしかったと思う。

C つくしが出たから、もう春になったので喜んでいいる。

T この詩を書いたのは、長野県という、とても雪の多いところの子どもです。

C そうだったら、春になるのがうれしいよ。

「この詩、みんな好きですか」

T この詩、みんな好きですか？

C 大好き。気に入っちゃった。

C ぼくも、こんな詩かきたいな。

この指導は、よくみられるタイプの児童詩入門の授業である。いきなり「詩を書く」指導をするのではなく、「詩を書く」前に、親しみやすい児童作品の「鑑賞」を行う指導である。詩の創作への動機づけの指導といえる。

発問をみると、

①「この詩のどこが好き？」

②「どんな気持ちだったでしょう」

③「この詩、みんな好きですか？」

となっている。どの発問も、話者（作者）と読者のあいだに、近しい関係を前提としている。子どもたちの伸びのびとした発言は、話者（作者）との近似の関係が引き出したものである。子どもたちの発言には、自分たちと同じような文体（あらわし方）で、似たような発想（とらえ方）で詩を書く話者（作者）に対する親しさがみられる。「話者（作者）—読者」のあいだに、「同一同」型の関係が成立しているから、このような親しい受容場面になるのである。

この場合、子どもたちは、作者（しもだいら けいこ）のことを知らない。また、雪国の子どものたちの生活も知らない。しかし、未知の作者であっても、同じ「学年」であることの同一性・類似性から、同じような「発想」（見方・見え方）を共有している。その「関係」によって、話者（作者）と読者のあいだに、「同一同」型の受容関係が成立したものとみられる。

2 「同一異」型の授業モデル

次に、B「同一異」型の授業モデルについて検討する。

子どもたちの詩の世界には、同じ「学年」の話者（作者）であっても、立場・条件の全く異なる作品もある。そのような関係を、私は「同一異」型と定義している。そして、同じ「学年」の話者（作者）の作品であっても、立場・条件の異なる場合には、「わかる」ということにはならない。

この型の「関係」は、受容にあたって、最初の段階においては、むしろ違和感を引き起こすことが多い。そして、その違和感をバネにして、同じ「学年」であるという条件を生かして、共感的に変容していく、という指導になる。

赤座憲久『雨のにおい・星の声』(一九八七)に、次のような子ども(6)の詩がのっている。

どしゃぶり 四年 遠山満志夫

雨が ふってきた

土くさい

土くさい

どしゃぶりだ

星 四年 仲井秋雄

星は キラキラ光っているとみんながいう。

ぼくは星をしらない。

でも なんだか

ネコの なき声みたいな 気がする。

この詩を教材として、「話者(作者)との出会い」という観点から、授業したときの記録を取り上げる。私の授業プランをもとに、植原桂

治が実験授業を試みたときの共同研究である。

この実験授業のねらいは、これらの作品が「同一異」型であることを、実験的に確認してみることであった。そのために、対象学年を、作者(話者)と同じ四年生とした。

私の作成した授業プランは、次のような内容である。児童詩の「受容から創作へ」と誘う、創作詩の入門指導プランである。

- ① 詩の世界との出会い(はじめの感想)
- ② 話者(作者)の紹介(あいだの感想)
- ③ 話者(作者)の「とらえかた」と対比する
- ④ 話者(作者)の「とらえかた」と類比する
- ⑤ 創作への誘い

四年生の作品を、同じ四年生を対象にした受容指導なので、学年の条件としては「同」型である。「話者(作者)」のことは、意図的に伏せてある。「話者(作者)との出会い」を、意識的に仕組むためであった。授業は、以下のような展開になった。

〔詩の世界との出会い(はじめの感想)〕

T マシオくんは、こんな詩を書いています。「どしゃぶり」を板書する)

C え? (これが詩なのか、と驚く。)

T この詩の感想を聞かせてください。

C 短い。

C 雨が降って、土が臭いということがわかりません。私は、雨が降ったとき、土臭いと思ったことはありません。

C 何で土臭いのかなあ。

C 短くてよくわかりません。

T 「土くさい」のところが気になった人？

C (ほとんどの児童が挙手する。)

T 「土くさい」という表現が変わっているなあ、と思った人が多
いようだね。

T つぎに、アキオくんの詩を紹介します。「星」を板書する)

T 感想を言ってください。

C どうして、星を見たことがないのかな。

C どうして「ネコの なき声みたいな気がする」のかなあ。

T 「ネコの なき声」が気になった人が多いようだけど、かわい
いと思うひと? (十名くらい挙手)

C やさしそうな感じがする。

T 「ネコの なき声」をかわいと感じた人もいますが、よくわ
からない表現だなあと感じた人が多いようだね。

この段階で、子どもたちの感想には、作者が同じ四年生なのに、「よくわからない」という類型がみられた。話者(作者)と読者のあいだに、「同一異」型の関係の成立していることが確認できる。同じ「学年」の作品でも、「立場」(条件)が異なるばあい、しばしばみられる受容反応といえる。この場合、子どもたちは、かなりつよい異化作用を経験している。

(話者(作者)の紹介(あいだの感想))

T 担任の先生が、詩の説明を書いている文章がありますので、紹介します。実は、作者は、盲学校で勉強しているお友だちです。

《どしゃぶり：うまれながら目のみえないマシオが、四年生のときに書いた詩です。かわききっていた運動場に夕立がきたときでした。

星：アキオが四年生のときに書いた詩です。アキオは、空のひろさも星のかがやきも、まったくわかりません。それでも、星のかがやきをアキオらしく、ネコのなき声におきかえました。ネコのなき声は、はてしない宇宙へと、かぎりなくひろがります。》(「雨
のにおい・星の声」よりの引用)

T みんなで読んでみようかな。

C (斉読する)

T さあ、みんなどうかな?

C (児童、感動して沈黙がつづく。)

C 最初は、何でこんなに短い詩なんだろうって思ったけど、先生
の説明を聞いたなら、目の見えない人でもこんなに頑張っているの
だなあって思いました。

C 目が見えないのに、自分の思ったことを、よく短くまとめて詩
に書いたなあと思った。

C 目が見えないのに、星を何かにたとえて、星を知ろうとしてい
るところが、すばらしいと思った。

C 同じ四年生で、目の不自由な人が、こんな詩を書くので、すご

いと思いました。

T それでは感想をまとめてください。

この段階で、子どもたちの感想は大きく変容した。一変したといってもいいほどの変容であった。話者(作者)の「立場」が明らかになったとき、詩の世界の受容に、急激な変容がみられた(感想文は後で紹介する)。

初発の感想の違和反応が、圧倒的な共感反応に変わっている。初発の段階の異化作用を、子どもたちは、話者(作者)の「立場」(条件)を知ることによって、みずから同化の反応に傾いていったことが分かる。「よくわからない」から「わかろうとする」ことへの変化とみられる。この型(「同一異」型)に特徴的な受容反応である。

さて、授業は、このあと、詩の創作指導入門へと展開する。

〔話者(作者)の「とらえかた」と、対比する・類比する〕

T みんなとマシオ君・アキラ君が違うところは、どこだろう(対比の発問)

C 感じ方が違う。

C 目の見えない人は、自分の心の中で思ったことを書いています。

T みんなとは感じている世界が違うんだね。

T でも、ぜんぜん違うの? 同じところは? (類比の発問)

C 実感を味わっているところ。

C 本当のことを言おうとしているところ。

T 目が見えないけど、感じたりする心は同じなんだね。先生もい

い詩だなあ、と思います。だって、「ネコの なき声みたい」って、君たちは想像できた? これはね、アキオ君だけがね、思いついたことばなんだ。世界中でアキオ君だけにしか書けないことばなんだですね。そこがね、すてきな詩だと思います。

〔創作への動機づけ〕

T 目が見えないから、表現の仕方は違う。でもね、詩の中で、自分の世界をせいいっぱい表現したんだね。みんなもね、自分の世界を、せいいっぱい書いてほしいと思います。

「受容から創作へ」と誘う指導場面である。このあと、子どもたちは、詩の創作にたいへん意欲をもった、ということである。「話者(作者)との出会い」は、このとき、「新しい詩の世界」との出会いでもあった。作品の「話者(作者)」を、子どもたち自身に転換していく指導である。

ちなみに、「話者(作者)との出会い」の段階で、子どもたちの受容反応(感想文)は、以下のような内容であった。

・マシオ君とアキオ君の詩を読んだら、はじめは、意味がわかりませんでした。後から、先生の話を聞いたら、二人とも目がとても不自由な四年生でした。私たちは、じっさいに見られるので、アキオ君たちとは思うことがちがうと思いました。だから、詩の題名についても、感じるものがぜんぜんちがうじゃないかと思いました。とても感動しました。(N子)

・目が見えると、あたりまえだと思ってしまっって、詩も書けない

けれど、マシオ君とアキオ君は、目が見えないからこそ、こんな詩が書けたと思います。二つの詩は、あたりまえで、少しへんな気がしたけれど、目が見えない人にとっては、すごい発見だったと思います。(T子)

・目の見えない人が、見たことがないものを、感じたままに詩として書いているところがすごいと思いました。さいしよは、どうして、ネコのなき声が聞こえるのか不思議だなあと思っただけれど、先生の説明を聞いたら、すごく感動しました。(K子)

・目が見えなくても、見えないものを、聞こえるものに変えてでも、すべてのものを知ろうとする気持ち、とてもいいと思います。アキオ君は、星がきれいなものだと思った時に、アキオ君が好きなネコのなき声みたいな気がすると感じたんだと思います。

(Y男)

・はじめは、ほとんど意味が分からなくてこまりました。しかし、アキオ君とマシオ君がどう思っただけで書いた詩がよく分かりました。私の目が見えなかったら、せつぼう的な気持ちになると思うけれど、この人は、とてもすごいと思いました。夢もある。私はとても感動してしまいました。(S子)

・「星」という詩は、アキオ君が心から感動して書いたんだと思います。見られないのが残念なくらいアキオ君は、うれしかったような気がします。(M子)

・マシオ君の書いた詩は、とても短くてよく分かりませんでした。でも、短いけれども、とっても心のこもった詩だと思いました。マシオ君とアキオ君は、がんばっていると思います。マシオ君

は、はなでにおって「土くさい」といっています。アキオ君は耳で感じています。とっても感動的な詩でした。目が見えなくても、アキオ君やマシオ君の言葉は、だれも持っていない言葉だと思いました。(K男)

この受容反応(「あいだの感想」)を分析すると、例外なく、「話者(作者)」の存在感に大きな関心を寄せている。「とても感動しました」「すごく感動しました」という言い方に、関心の深さがよく表れていた。自分とは異質の「話者(作者)」の「発見」であった。この型(「同一」型)にみられる受容反応の、大きな特徴である。

ちなみに、赤座憲久は、これらの作品の成立事情について、次のように述べている。⁸⁾

「どしゃぶり」…かわききって、砂ぼこりのたつ運動場に、夕立がきたとき、いちはやくそれを彼は臭覚でとらえたのです。なるほど土くさい。本当に土くさい。目の見える者は、それに気づかないでいることが多い。見えるということが、夕立の情景を見る範囲にだけ、限定してしまいがちな、目あきの浅薄な生活というものについて考えさせられています。

「星」…見えないから、見なければつかめない観念を、音に置きかえ、臭覚や触覚に置きかえて、自分のものにしていくことを、わたしは、このような詩によって知ることができました。そう言えば、音だけの世界というものも、大きな美しいひろがりがあります。

これは、担任の教師としての感想(作品の成立事情)である。子どもたちの感想は、ここまで整理されたものではないが、私には、「他者の発見」という観点は同じように思われる。

この授業で、子どもたちの内部で生じたことは、「視座の転換」であったと思われる。「視座」とは「物事を認識する時の立場」のことである。子どもたちは、話者(作者)の「立場」(条件)を知ること、物事を認識する時の別の「立場」のあることを、詩の受容をおして理解したと思われる。

この授業は、「話者(作者)との出会い」を演出した実験授業である。その結果、「話者(作者)」の存在が、子どもの詩において、いかに大きな要素になっているかを、実験的に確かめることができたと考えている。表現者としての「話者」(作者)の発見は、詩の創作指導の基本的な指導事項である。

3 「異―同」型の授業モデル

次に、C「異―同」型の授業モデルについて検討する。

取り上げる事例は、文芸研の山形英二の実践である。山形のこの実践は、詩の創作指導において、「視点の転換」を指導するという、明確なねらいをもっている。この授業について、私は、西郷文芸学の視点を応用したすぐれた実践として評価している¹⁰⁾。

山形学級で、あるとき、一人の児童が、次のような詩を書いてきたことがある。

ねこ 二年 水口麻子

ねこはいいなあ。

ただ、こたつの中で、

丸くなっているといいんだもん。

それに

のんびり歩いているだけ。

私たちなら

つくえにむかって

勉強しないとイケないのに。

低学年の児童の書く、ごく普通の生活詩である。「見たまま」「思ったまま」を、詩の形で書いている。詩という以前の、つぶやきのような生活表現である。授業者によると、作者がこの詩を書いたのは、二年生の終り頃であった。そして、この作品を使って、「作文における視点―他者の視点に立つ」という指導をする機会を待っていた。その後、この学級には「犬騒動」というのが起こる。ある日迷いこんできた子犬を、子どもたちは学級の中で飼いはじめたが、結局飼いきれずに手放すことになり、その犬は野犬になってしまうという事件である。この経験を生かして、授業者は、この作品を使った「視点の転換」の指導を試みることになった。

授業の中では、この詩をもとにして、「ねこはいいなあ」という話者の、「ねこ」に対する「うらやましき」をたっぷりと出させたあと、子

どもたちに次のように問う。「のんびり歩いているように見えるねこの『内の目』から見たら、どうなんだろうね」という発問である。このようにゆきぶつておいて、授業者は、次のように続けている。

「この間、私たちが育てた子犬は、どうなったかな？」と言った。子どもたちは「うーん」という顔である。そこで、「私たちが人間の側から見ると、ねこはたしかにのんびり歩いているだけに見えるね。ねこたちはしあわせだなあ、いいなあと思うね。それは、それでいい。でも、もう一つ、今度はねこの『内の目』から見たら、どうなんだろうね。私たち人間の側からだけでは見えない世界が見えてくるんじゃないかなあ。子犬を苦労して育てて、とうとう野良犬にしてしまわなければならなかったみんなには見えるはずだ。」子どもたちは「わかった」「そうだ」という顔で聞いている。そこで、「この麻子さんの詩を読んで、今度はねこの〈内の目〉から麻子さんを、人間を見た詩を書いてごらん。」と言つて書かせた。子どもたちは張りきつて書いていた。

授業者のねらいは、「犬騒動」を生かした「視点の転換」である。〈内の目〉とは、西郷文芸学の視点論で、「人物の目から見た世界」のことである。授業者はここで、文芸研の視点論をふまえて、「ねこから見た世界を書く」ことを指示したわけである。

このような発問は、子どもたちの想像力を大きく刺激する。なぜなら、相手の視点（虚構の視点）から、同じ事実を見ていくことになるからである。同じ事実を、全く別の視点から見直す表現活動である。

子どもたちは、このような「詩を書く」経験は初めてであった、という。この指示によって、「ねこ」の作者は、次のような詩を書いている（作品は津軽弁で書かれている）。

わたしだつて やつと生きているのに
三年 水口麻子
人間だの／ねご、いってしゃべるばつて
おらんどだつて／いいきぶんでねつてるとき
麻子だのにかつて／つかまえられでまつて
なんもねられねえあつたじゃ
それがら夜になれば／どこもねるどこなくて
どつかのゆがの下さ／入つてねるしかねだ。
それがらみれば／おめだつちや
あつたかいふとんきて／いっきやなあ。
それに朝おきだつて／なんも／ごはんける人いねして
ほがの家がら／さがなとつて
大きいほうでぶだされたとき／いっぺあるだ。
んだで／つらいんだね。

作者は、この詩のなかで、「ねこから見た自分」を想像して書いている。「ねこの気持ち」を、いつも使っている方言で書いている。方言の方が、「ねこの立場」に立ちやすかつたからだと思われる。作者は、「おらんど（自分のこと）」と「おめ（お前）」という逆転した呼称を使つて、「視点の転換」をはかり、ねこの視点から、自分自身を深く見つめ

直している。そして、作品としてのリアリティという面で見ると、「ねこ」よりも、ねこの内面を想像する「わたしだつてやつと生きてるのに」の方に、表現・内容ともに個性的なりアリテイがみとめられる。この作品をふくむ数編の作品が紹介されているが、授業者は、次のように批評している。

他者の視点—それは非日常の視点であるだけに難しいのだが、これらの詩では、そのわりに、ねこの論理、ねこの性格、ねこの思想に立っている作品が多いと言えそう。その理由として考えられることはいろいろあるだろうが、一つは、文芸の授業者が、自分の日常的な現実的な目とは違う想像の目、虚構の目を設定することを可能にする力をつけているということが出来る。もう一つは、それまでの虚構の作文指導、特にその前の「犬騒動」の「まとめよみ」が、ねこという視点人物の条件を、子どもたちに獲得させる力になったということが出来る。

麻子の詩の性格を、的確に指摘した批評である。麻子の詩は、「ねこの論理、ねこの性格、ねこの思想」を、よく書きこんでいる。「視座の転換」がなされたからだと思われる。「視座」とは、「物事を認識する時の立場」である。ねこの「内」の目から、人間を見た詩を書くには、「自分以外の視座」に立つほかなく、そのためには、おのずと想像力を使わざるをえなくなる。つまり、必然的に想像力を引きだしている指導である。

この実践で、授業者の使った方法は、西郷文芸学の視点論(視点人

物の条件)である。

・「視点人物」(見る側) — 内面(心)はよくわかるが、外面(姿)はわからない。

・「対象人物」(見られる側) — 内面(心)はわからないが、外面(姿)はよくわかる、
という理論である¹²⁾。

山形の実践は、文芸研の視点論をふまえて、視点人物(麻子)と対象人物(ねこ)を転換させる指導である。このような指導法は、「視点の転換」のできる、表現指導においてのみ可能である。そして、「視点の転換」によって、「異—同」型の創作指導ともなっている。「ねこ」という話者は、「異」型であるが、その気持ちを想像することで、「異—同」型の関係が成立しているのである。

この実践は、一つの表現対象を、外と内の両面から認識させる指導であった。この指導でいえば、

・「わたし↓ねこ」(自分から見た相手)
・「ねこ↓わたし」(相手から見た自分)

という両方の視座からの認識である。そのためには、もう一つの視点として、「視座の転換」が必要であった。そして、「相手から見た自分」には、おのずと想像力がはたらくことになる。このような「視座を転換する」指導は、詩の創作指導ではじゅうぶん可能である。「視座の転換」によって、子どもたちは、自分自身を対象化する、もう一人の「話者」を作りだすことができるからである。その意味で、山形の実践は、「異—同」型の創作指導の有力な授業モデルである。

4 「異―異」型の授業モデル

次に、D「異―異」型の授業モデルについて考察する。

「異―異」型のばあいには、「話者―読者」のあいだに、つよい異化作用のみられる場合である。その事例として、私の研究グループ（大阪ことば教育研究会）で行った小学校での共同研究と、牛山恵の中学校の実践を取りあげてみる。いずれも、工藤直子詩集『のはらうた』（一九八四）を使った、詩の創作指導の実践である。

詩集『のはらうた』は、かぜ・うさぎ・すみれ・いけ・けやき、などを「話者」とした、野原の住人たちの詩集という形態をとっている。作者の工藤は、みずからを「のはらみんなのだいにん」という位置におく。つまり、作者は、野原の住人たち（話者）の代理人というわけである。作者とは異なる「作者」（話者）を設定しているところが、この詩集の特色である。^①話者―読者の関係において、「異」型の成立している典型的な作品である。

詩集『のはらうた』は、虚構の空間・虚構の話者を設定する作品集である。その意味で、まさに「非日常の世界」であり、異化の現象を、これほど徹底させてみせてくれる詩集も少ない。「話者」の授業モデルの教材として、たくさんの可能性をもつ作品集である。

ここでは、小学校と中学校の、二つの「詩を書く」指導例を取り上げる。

〔小学校の授業モデル〕

話者論と詩教育（三）―詩の創作指導（足立）

最初の事例は、私の提案する「話者」の授業モデルを意識した実践である。

詩集『のはらうた』が子どもたちを引きつけるのは、その世界の中に、「もう一人の自分」がいるからだと思われる。「のはらうた」の話者は、子どもたちにとって、「もう一人の自分」にはかならない。そして、「もう一人の自分」の発見は、表現指導の新しい課題である。最初にとりあげるのは、射場康枝の「ぼくの、わたしの『のはらうた』」（三年生）という実践である。^②

授業者は、詩集『のはらうた』の「まえがき」（『のはらうたのできたわけ』）を教材化し、「詩を書く」指導を試みている。授業計画（三時間）は、次のようであった。

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、こねずみしゅんくん、へびいちのすけくん、という名前にももしろさを感じたのだろうか。）

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」というへ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。

どんな小さな声でも

耳が大きいわたしには聞こえる

のはらの草がお話してる

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。

きこえるよ

魚ちよろり（藤木みぐみ）

ぼくちよろり

ぼくは毎日水の中にいる

気もちいいよ

水の音や いろんな音

きこえるよ

青い空からもきこえるよ

太陽も 友だちだよ

風みつるくんの声も きこえるよ

あめんぼも 友だちさ

友だちの声が いっぱいきこえる

みんな友だちさ

文集の中から、ここでも平均的な作品を選んで紹介した。二編とも女子の作品であるが、前者の話者は女の子、後者の話者は男の子が選ばれている。後者のタイプとしては、ほかに、「ボク カラス」（クラヤミ ガラス・中村けい子）「ダンス」（うさぎ ぴよんた・南真理）「くり」（りす りょうた・島あい）などがある。男の子・女の子という性差を、子どもたちは、話者の選択において意識していることがわかる。「話者」を意識させる授業でなくては、このような異化の現象はおこらない。

文集の作品について、授業者は「全員の子どもが書くことができた。が、詩になつていくかどうか」と述べて、作品評価に不安げであった。私は、作品に対する評価を、いい詩かどうか（完成度）より、その子にとって、表現行為が充実していたかどうか（充実度）を重視したいと考えている。この作者は、兎になつて、兎の耳に聞こえる世界を書いていく。魚になつて、魚でしか感じえない世界を描いている。詩を書くことで、「もう一人の自分」になりきっている。そのことの「充実度」を、評価の観点とみていく、という考え方である。ほかに、「わたしの川—メダカスイコ」「木の中—かぶと太郎」「一年一年—木のいちじろう」「自由—のらいぬころのすけ」など、題と作者名も、よく考えられていた。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」で見たことを「詩で書く」、という試みである。異質の話者を設定し、異化の世界を作り出す、という意味で、この実践は、典型的な「異—異」型の授業モデルである。

〔中学校の授業モデル〕

次に、『のはらうた』を教材とした二つめの例として、牛山恵の中学校(二年生)の実践例を取り上げる¹⁵⁾。

授業者がこの詩集『のはらうた』に注目したのは、その「わかりやすさ」「親しみやすさ」であった。そして、朗読と創作の教材として使用している。「すべてひらがなで書かれた詩は、小学校低学年でも学習できるような教材である。読むことの抵抗感がほとんどない作品ばかりなので、声を出す学習には適当である」と考えたからである。授業者が「声を出す」ことを重視するのは、中学生どうしのコミュニケーションが稀薄になっている、という現状を「声を出すことが楽しいと感じられて、同時に自分を表現することも楽しいと感じられる学習はできないだろうか」という課題意識をもっていたからである。コミュニケーションの「断絶」をどう克服するか、という課題をもつ中学校・国語科教育の、きわめて現代的な実践課題である。

授業プランは、次のとおりである。

- ①「のはらうた」を、それぞれ作者の個性を考えながら朗読する。
- ②自分も「のはら村」の住人になって、名前をつけ、自分のためのうたを作る。
- ③自分のうたは、どんな気持ちで作ったうたか、説明の文章を書く。
- ④自作のうたを、朗読によって発表する。
- ⑤友だちのうたを聞いて、感想を交流する。
- ⑥友だちのうたで、気に入ったうたを朗読する。

⑦詩集「たるまちはらうた」を作る。

授業者によると、詩集『のはらうた』から、「たんぽぽはるか・かまきりりゅうじ・のぎくみちこ・けやきだいさく」の作品を読んだあと、「あなたたちも『のはらうた』の住人になろう」という提案はすぐに受け入れられた、という。次に、「住人として、名前をつけよう」という提案もおもしろがられた。「それじゃ、自分もうたをうたってみよう」という提案は、大歓迎というわけにはいかなかったが、それでも予想していたより早く、新しい詩が生まれてきた、ということである。受容から創作への展開に、生徒たちは興味をもって参加したことが分かる。詩集名「たるまちは」は、この中学校のある地名である。

この学級には、小学校からの申し送りに「かん黙」(緘黙—口を閉ざしてしゃべらない生徒)と書かれていた生徒が数名いた。そして、中学校に入学後の最初の単元ということもあって、授業者は、この生徒たちに指導の焦点をあてている。

この授業の中では、とくに「かん黙」とされていた生徒を意識して、次のような指導を行っている。

この一年の学年には、各学級に二人から三人、小学校から「かん黙」と書かれてきた生徒がいたのである。その生徒たちにとって、みんなの前で朗読するというようなことは、たいへん困難なことであろう。彼らのための配慮として、朗読発表前の全体指導をかなり徹底して行った。具体的にいうと次のようなことである。

／まず、声を出して読む練習のペースに乗せてしまうこと。冗談

をまじえたり、ほめたりして指導しながら、全員が声を出すようにしむける。次に男女別あるいは各列ごとに競争させたりしながら、少しずつ声を出さないではいられない状況にもっていく。さらに、声を出す人数をしぼっていったって、五、六人のなかでも声を出せるようにしていく。／右のような練習によって、「かん黙」とされていた生徒が声を出しているのを確認したとき、今度は個人指導に入る。何でもいいから、その生徒の良い点をほめるのである。彼らはどうしても声が小さい。そこで、「声がきれいだ」とか「間の取り方がいい」とか「感じが出ている」とか、自信がつくようにほめることである。／以上のような練習が功を奏したのか、あるいは中学生になつてはりきっていたからか、「かん黙」の生徒も含めて全員、みんなの前で朗読することができた。不思議なことに、「かん黙」の生徒は、声を出すようになっていくうちに、だれもが顔に表情が出てきた。はじめのうちピクともしない無表情だったのに、うっすら笑みが浮かんだ。そういう生徒たちがはにかみながら、あるいは真っ赤になりながら、あるいは真剣そのものの顔で朗読発表を終えたとき、私は正直に言つてとても感動した。「かん黙」などと、めつたなことでは言つてはいけないのである。

詩の創作・朗読の指導によつて、「かん黙」の生徒たちの閉ざされた内面が、しだいにひらかれていく様子が、くわしく紹介されている。詩の創作と朗読は、国語科に固有の教科内容である。この指導には、国語科の教科内容をとおして生活指導に対する目配りがなされている。

国語科の授業でありながら、「かん黙」の生徒へのみごとな生活指導になつている。

この指導からは、次のような生徒作品が生まれている。授業者の批評とあわせて紹介する。

もりのなか のうさぎ ありさ(A子)

もりのなかは／ちよつとくらい

そうおもふの／でもほんとうは

とてもあかるくて／たのしいところなの

もりのなかを／かきまわっていると

いろんななかまに／あえますよ

とてもしずかで／いいところなの

みんなもね／あそびにおいてよね

このうたをうたったA子は、小学校からの「申し送り事項」に「友人関係がうまくいかず問題あり」と書かれていた。しかし、同じように「かん黙」と書かれていたB子と親しくなり、見違えるほど明るくなった。この作品から、彼女の中学校に対する不安や、友だちを見つけることができたうれしさが読み取れる。「こんな気持ちでうたいました」のところに、彼女は「明るく読む」と三回も書いていたが、そういうところにも、新しい環境で本来の自分を表現しようとする様子が見える(教師の批評)。

話者論と詩教育(二)——詩の創作指導(足立)

さんぽ こうきぎ ようこ (B子)

はるのあたたかい／ひだまりのなか

ひろいのはらで／わたしは

たのしそうに／とびはねている

まるで／おとぎばなしの／せかいにいるようだなあ

いつもせまいところに／いれられていたから

じゆうにあそべて／うれしいなあ

これは、先に紹介したA子と友だちになったB子の作品である。彼女はなぜ「かん黙」とされたのか不思議なくらいよく話をするようになった。「せまい所から出してもらった、といううれしい感じで読む」と説明をつけているが、この解放感からすると、声が閉ざされていた時は、さぞつらかったろうと察せられる(教師の批評)。

そらの たびびと つばめ ふみこ (E子)

わたしはかぜにのってたびをする

はてしなくつづくひろいあおぞら

あてもなくどこまでも

わたしはかぜにのってたびをする

どこまでもつづくひろいうみをこえて

あてもなくどこまでも

わたしはかぜにのってたびをする

みどりのにおいのおかをこえて

あてもなくどこまでも

ながれるときにみをまかせて

あてもなくどこまでも

この作品は、かなり重い「かん黙」とされていたE子のものである。E子は、声は小さかったが、明瞭な発音と適当な間で、このうたをうたいあげた。この作品に出会ったとき、はじめ、「かん黙」と書かれてきた生徒たちに対して、なんとか声を出させようとしたのは何だったのだろうと思った。E子は、決して孤独ではない。自分自身の世界を持っていて、その世界でこれほどにも安定しているのではないか。彼女はおそらく、自分から積極的に人に働きかけようとしただけで、外界と隔絶しているわけではない。そういう彼女のありかたを受け入れてやることこそ指導になるのではないか。(中略)今後のE子の指導は、次のように行うつもりである。まず、ものを書くのが好きなので、さまざまに創作活動をさせる。そして、それらの作品をできるだけ多く発表させる。さらに、人に読まれることを意識した文章を書かせる。これらは頻繁な話し合い活動とともに進行(教師の批評)。

生徒作品は、「話者」の設定によって、中学生らしい奥の深い内面世

界を描ききっている。そして、「教師の批評」をみると、授業者は、生徒作品の「話者」をとおして「作者を読む」ことを試みている。生徒の一人ひとりの内面に、「作者を読む」ことで寄り添う読みである¹⁶⁾。

なぜ、このような「読み」が可能なのであろうか。生徒たちは、「のはら村」という虚構の世界において、作者と異なる「話者」を設定して創作している。生徒が設定したのは、虚構の作者である。しかし、その虚構の世界から、「作者を読む」ことができる、ということがわかる。「のはら村」は、生徒たちの間接的な自己表現の世界である。虚構の話者でありながら、あるいは、虚構の話者であったからこそ、のびやかな表現活動をうながし、個性的・主体的な内面を表現できたと思われる。

しかし、これらの詩の世界は、授業者の批評のように、生徒たちに「わかる」であろうか。この授業は、詩を書くことで異質の「話者」を設定し、「異化の世界」を創造する。そして、創造された「異化の世界」を、朗読によって表現する、という実践であった。創作された作品は、しかし、ほかの生徒たちに「わかる」という詩の世界ではない。

作者（話者）に固有の立場・条件によって作りだされた、独自の内面世界だからである。生徒たちは、作者（話者）の立場・条件を「わかる」ことによってしか、深いところで「わかる」ということはない。

それだけ生徒たちにとっては、異化作用のつよい作品であったと思われる。この実践を、「異―異」型の創作指導とみる理由である。そして、まさにそこにこそ、授業者にとって、また作者にとって、「ゆるやかな自己表現」によって、「異―異」型の詩の世界を作りだすことの意義があった。その意味で、この実践もまた、異化という現象を、創作指導

の中心にすえた典型的な実践である。

研究のまとめ

本稿では、四つのタイプの「話者」(A-D)について、その特徴を生かした実践例を、創作指導の授業モデルとして考察してきた。これまでの児童詩研究において、創作指導の授業モデルは、生活詩と主体的児童詩という区分が行われてきた¹⁷⁾。したがって、詩教育の研究において、「話者―読者」の関係によって、A-Dの四つのタイプの創作指導を構想すること自体、新しい試みであった。

また、前稿「話者論と詩教育(二)―受容指導」で考察した、詩の受容指導の分類(A-D)と、同じ観点を使用しているので、詩の受容指導―詩の創作指導の関連的な授業研究が可能となった。この点でも、従来の詩教育研究にはみられなかった、一つの新しい提案ができたのではないかと考えている。詩の受容指導と創作指導は、「異化の世界を作りだす詩教育」という観点からみると、関連的な教育内容をもつことの実証でもある。

〔注〕

- (1) 足立悦男「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。同「話者論と詩教育(二)」、『島根大学教育学部紀要』第三十巻 一九九六、を参照。

- (2) 山際鈴子「一時間じゅう遊んだ」『かぎりなく子どもの心に近づきたくて』教育出版センター 一九九〇、所収。この実践については、拙稿「異化論と児童詩教育―山際鈴子氏の教育実践」(『島根大学教育実践研究』2号 一九九二

話者論と詩教育(三)―詩の創作指導(足立)

- 年(二月)において分析しているので、参照。
- (3) 山際鈴子「連想から始めよう」『かぎりなく子ども心に近づきたくて』教育出版センター 一九九〇、「ことばあそび大辞典を作ろう」、『なぞなぞあそび』『つておもしろい』『かぎりなく子ども心に近づきたくてII』教育出版センター 一九九五、ほか参照。
- (4) 江口季好「鑑賞の指導」『児童詩教育入門』百合出版 一九六八、所収の実践。
- (5) 調べてみると「つくしが でた」という作品は、当時、学校図書一年の教科書教材である。渋谷清視は、この作品について、「幼年期の日々の、おどろきやよろこびが、すなおに表現されていて、ほほえましい作品である」と、評価している(『小学校1・2年の詩教材』『国語科新教科書の分析と批判―詩教材編』明治図書 一九七二)。
- (6) 赤座憲久『雨のにおい・星の声』小峰書店 一九八七、所収。赤座の勤務していた盲学校の子どもの作品集である。
- (7) 植原桂治と私の共同研究。植原は、松江市立雑賀小学校教諭。一九九四年二月四日、4年2組での授業である。なお、この実践は、足立悦男編『山陰国語』創刊号 一九九四、に発表。その跡、拙稿『国語科教育と人間形成―他者との出会い』(『島根大学教育実践研究』7号 一九九七年三月)において、標題のテーマから分析しているので、参照。
- (8) 赤座憲久『目の見えぬ子ら』岩波新書 一九六〇。
- (9) 山形英二「作文における視点の問題」『虚構の作文指導』黎明書房 一九七八、所収。
- (10) 足立悦男「視点論の意義と構造」『西郷文芸学の成立と展開』明治図書 一九八二、を参照。
- (11) 西郷竹彦「文学の世界」『教師のための文芸学入門』明治図書 一九七〇。
- (12) 西郷竹彦 同上。
- (13) 工藤直子「『のはらうた』のできたわけ」『のはらうたI』童話屋 一九八四。
- (14) 射場康枝「ぼくの、わたしの『のはらうた』」。私の主催する大阪ことは教育研究会、一九九三年四月例会で発表。射場と私で作成した共同授業プランにもとづく実践研究である。『のはらうた』の話者に注目して、「詩を書く」教材に転化していく授業を試みてもらった。ただし、『のはらうた』の作品は使わないう、という条件をふまえている。工藤作品の模倣を避けたかったからである。
- (15) 牛山恵「のはらうたの住人になって(1)」「ことばと教育3」東京学芸大学ことばと教育の会 一九九三。この実践の一部は、のちに、牛山恵『逸脱』の国語教育』東洋館出版社 一九九五、に収録された。
- (16) 授業記録には、ほかに、「かん黙」の生徒ではないが、「らいばる」(くわがたごろう/C男)「つち」(みみず りょう/D男)「ぼくはおとこせ」(ぼつたりゅうじ/F男)などの作品も紹介されているが、それぞれの作品について、牛山は「競争への闘志」「暗い自意識」「男らしさへの憧れ」と批評している。中学生の内面世界に、びったりと寄り添った批評である。
- (17) 弥吉菅一「子どもポエムの展開史」(教育出版センター 一九八六)は、「生活詩の時代」、「主体的児童詩の時代」という分類(区分)をしていて、児童詩教育研究における定説となっている。