

異化の詩教育学

— 実践 個体史 研究

足立悦男

「キーワード 異化 受容 イメージ 題材 展開 方法」

研究の課題

本稿では、「異化の詩教育学」(「国文学攷」一六一号 一九九九年三月)で発表した、私の詩教育学の構想を、私自身の実験授業を分析することでも明らかにしていく。

本稿では、ポスト鑑賞論の立場を明確にするために、従来の鑑賞という用語に代えて、受容という用語を使用する。私は、詩の受容指導を、「詩を読む活動によって、異化の世界を作り出すこと」と定義してきた。この詩教育論は、詩の授業を、異化の世界を作り出す「プロセ」(クリステヴァ)と考えている点に特徴がある。

私は、かつて、詩の受容指導を、詩を教える授業、詩で教える授業、詩が教える授業と、三つのタイプに分類したことがある。そして、これ

までの私の研究は、「詩を教える授業」から、「詩で教える授業」へと、詩教育の構造を組み替えていく研究であった。^①

本稿では、その研究をふまえて、異化の詩教育学による受容指導のターゲットとして、以下のような授業プランを提示する。

- ・ 詩と出会う前に――題材を読む
- ・ 詩と出合いながら――展開を読む
- ・ 詩と出会った後で――方法を読む

このプログラムは、詩の世界を受容する「プロセ」に注目して、詩の授業を三つのタイプに分類している。そして、タイプによって、読みの対象(教科内容)を区別している点に特徴がある。詩の授業類型としての新しい提案である。

本稿では、私の実験授業(小学校・中学校・高等学校・大学)を対象化して、「異化の現象を作り出す受容指導の授業モデル」という観点か

ら考察する。

一 詩と出会う前に―題材を読む

まず、私の実践から、「題材を読む」型の授業例を取り上げる。「詩と出会う」前に、詩の「題材との出会い」の場を演出する、という方法がある。このタイプの授業は、題材(もの・こと)に対する、読者と作者(話者)の「ものの見方の違いを対比する」ことによって、詩の受容を成立させる、という方法である。

1 「草」の授業(一)

最初に、児童詩の受容指導の例を取り上げる。この実験授業は、一九八七年二月、福岡県小郡市立大原小学校で試みた、公開の研究授業であった。³⁾教材として取り上げたのは、次の児童詩(子どもの詩)である。

草 二年 なかもと くにし

草って 強いな。

だって、何もしいないでも、

すくすく のびて いる。

草は、

自分で 自分を そだてている。

授業の「ねらい」として、私は、子どもたちに「比較という見方を育てる」と設定した。そして、教材内容のレベルを考えて、学年は三年生をえらんだ。以下、そのときの授業展開に即して考察していく。

黒板に、「草―くらべて考えてみよう」と書いた。先の「ねらい」にもとづく「めあて」である。

「この時間は、『草』について勉強します。はじめは理科の授業です」と言って、次のような図式を板書した。

草	.....	.....	.....	.....	.....	( )
花	.....	.....	.....	.....	.....	( )
やさい	.....	.....	.....	.....	.....	( )

「草」について勉強します、と言うと、なあんだという表情であったが、こう板書したら、少し興味をもったらしかった。「三つとも、みなさんのよく知っている植物です。草とやさいと花を、これからくらべてみますね。」

最初の()に、「食べられる」と書いて、「この中で、食べられるものはどれですか」と問う。最初の発問である。「やさい」というのが、全員の答えであった。「では、○と言って、「やさい」の下に○」をつけた。どんな野菜を食べていますか、と聞いてみた。ダイコン、ニンジン、トマト、レタス……など、たくさんあがった。スパーにはまだ、たくさん野菜がある、と口々に言う。

そこで、「草はどうか。草を食べている人？」と、聞いてみる。誰

もない。ひとりの子が、「牛なら食べるけど……」と、つぶやく。「みんなは草は食べない。だから、×だね」と言って、草の下に「×」をつけた。「では、花はどうかな？」と聞くと、「食べない」と答える。「花も食べない。だから、×だね」となった。

次の（ ）に、「美しい」と書いて、「この中で、美しいものは何ですか」と問う。花はすぐに「○」になった。どんな花が美しいか、聞いてみた。子どもたちは好きな花の名前、知っている花の名前をたくさんあげた。「では、やさいは、美しいかな？」と聞く。子どもたちは迷った。スパーに並んでいる野菜は見た目に美しいから迷ったらしい。そこで、板書をさして、「今日の勉強は、『くらべて考える』だったね。では、花とくらべてどうかな？」と助言すると、「花のほうがずっときれいだ」ということになって、「やさいは×」になった。そして、「草は美しいかな？」と聞くと、誰一人、手をあげなかった。「草は、また×か」と言って、草の下に「×」をつけた。

つづいて、三つめの（ ）に「役にたつ」と書き入れて、「この中で、人間に役にたっているものは、どれですか？」と聞いてみた。最後の発問である。子どもたちは、しばらく考えていた。その結果、野菜は栄養があって食べられるから「○」、花は美しく飾れるから「○」になった。草だけは今度も「×」であった。

黒板の図式に、改めて注目させてみた。次のようになっていた。

	(食べられる)	(美しい)	(役にたつ)	()
やさい	○	×	○	○
花	×	○	○	○

草 × × ×

草だけはどれも「×」であった。子どもたちは、びっくりしていた。○か×かを考えていたときには、全然気づかなかったことである。「草はどれも×。草って、何だかかわいそうだね」と言うと、うなずく子が多い。教室はシーンとなってしまった。子どもたちは、どことなく草と自分をかさねているようであった。

「でも大丈夫ですよ。草にすごい『○』をつけてくれた女の子がいるのです。その子がこんな詩を書いています」と言って、「草」の詩をゆくり板書していった。そして、何度も音読(斉読)した。読むたびに、教室のふんいきがなごんでいくようであった。もうその音読だけで、この詩の深いレベルでの受容は成立した、と私には思われた。

そこで、音読をやめて、いちばん下の（ ）に、(強い)を入れた。そして、「やさいは強いですか？」と聞いた。子どもたちは「弱い」と答えた。「花は？」と聞くと、花も「弱い」と答えた。理由を聞くと、野菜や花は人間が水や肥料などをやって、手をかけて育てないと枯れてしまうからだと言う。

「草は？」と聞くと、全員が大きな声で「強い！」と答えた。草にはじめて「○」がついたのだった。子どもたちはうれしそうだった。やはり、草に自分をかさねていたからだと思われる。そこで、「草は本当に強いかな、確かめてみよう」と言って、詩のフレーズを一行ずつ読んでいった。どのフレーズにも「○」がついた。「草って、なかもとさんが詩で書いているように、すごく強いんだね。野菜よりも、花よりも強い。くらべてみたから、よくわかったね」と言って、この授業をしめくく

た。あとは、一行ずつ消していって、みんなで暗誦して終わった。

授業の分析

この作品は、国語教科書（二年）にのっていた、詩の創作単元のモデル教材である。二年生の創作指導の教材を、私は、三年生の受容指導の教材に転換して教材化したわけである。

この実験授業は、当時発表していた私の詩教育論（見方の詩教育論）の検証をねらいとしていた。詩教材で、「新しいもの見方・見え方を育てる」という試みである。慣習的な見方・見え方の変容をねらう授業であった。そして、このねらいは、比較（対比）という方法を使うことで、実践的に検証できたと思われる。

はじめ子どもたちにとって、草は全く関心を引かない対象であった。それが、「やさしい」「花」との対比において、また「草」という詩との出会いによって、草に対して「強い」という新たな認識が生まれた。草に対する見方に、大きな変容がみられたのだ。このような対象（題材）に対する「もの見方」の変容は、「くらべてみよう」という比較（対比）の方法を示したことによって、引き起こされた現象であった。この授業に対しては、虚構論の立場から、詩の虚構性を生かした授業という評価がある。

（なお、同じ教材を使って、私は、別の観点から、六年生での実験授業を試みている。「詩と出会った後で―方法を読む」を参照。）

2 「鏡」の授業

次に、中学三年生に試みた、現代詩の授業を取り上げる。教材は、次のような作品である（詩集『独楽』一九五七）。

鏡 高野喜久雄

何という かなしいものを

人は 創ったことだろう

その前に立つものは

悉く己れの前に立ち

その前で問うものは

そのまま 問われるものとなる

しかも なお

その奥処へと進み入るため

人は更に 逆にしりぞかねばならぬとは

この授業では、作品の受容に入る前に、事前に、「鏡」という題で、九行の詩を書くことを指示してあった。そして、自作の「鏡」の詩と高野の「鏡」を比較して、「どこが違うか」というポイントで感想文を書くことから、授業に入っていた。

以下は、生徒作品「鏡」と、生徒の感想文（くらべて）である。

A 鏡 三年（女子）

私が 笑うと

笑う

私が泣くと

泣く

鏡の中には

もう一人の私が

そして

別の世界が

あるのかもしれない

感じ方というものには深さがあると思います。同じ一つの物をみて、その表面をさっとなでたように浅い感じ方をする人や、その物の奥を深く感じとる人や、さまざまです。詩というものは、その感じと、この文章に表したものでないでしょうか。高野さんと私の詩を見てまず思ったことは、深さの違いということです。私の詩は、ただ単に「鏡の中には別の世界があるのでないかな」ということを書いただけです。(本当に自分でも悲しくなるような単純な詩だと思っています。)この人は、私とは全然別のもっと深いことを感じて書いています。この詩を一行一行読んでいき、なるほどと思いました。「その前に立つものは／^{こころ}悉く己れの前に立ち／その前で問うものは／そのまま 問われるものとなる」。考えてみればその通りです。だけど鏡というものは、そんなにも悲しいものだろうか。私は鏡を神秘的なものだと思っし、その中にファンタジーの世界をみる。こんなところも高野さんと違うと思います。今まで詩などというものには全然興味のなかった私ですが、この詩を読んでおもしろいと思いました。

B 鏡

三年 (男子)

おっさんがやって来た

おれはおっさんになった

おばんがやって来た

おれはおばんになった

紳士がやって来た

おれは紳士になるまいと思った

でもおれはなってしまった

どうしてもなってしまった

おれにはおれがない

私の詩と高野の詩は、同じように鏡について書いたものだが、イメージとして鏡についての見方が大きく違うと思う。同じ鏡の悲しさにしても、かれの詩の中の鏡は、一人だけが他から大きくはなされていて、私の詩の中の鏡は、それぞれの者の持っている欠点や悩みである。これは、私と高野の性格の違いであると思う。でも、イメージの方向は同じように思う。それにしても、かれの詩は非常に冷たい感じがする。よくあのように暗い面ばかり出せるものだと思う。

C 鏡

三年 (女子)

一人の少女が言いました

おや おかしな鏡だこと

ゆがんで写る

醜く ゆがんで

人が 景色が すべてが

でも だれも気づかない

ゆがんでいる写るその姿に

写しだされた

真実に

私にとって鏡のイメージは、おとぎ話の中で作られた。「白雪姫」の魔法の鏡をはじめとして、魔女からもらった、心の汚い人を写すと、どんな美しい人でも醜く写る不思議な鏡の話。本当に心の美しい人だけを写しだす鏡を持って、お嫁さん探しに行く王子様の話など、あげていけばきりが無いが、どれも鏡を、真実を写し出すもの、本当のことをいう不思議なものとしている。だから私にとっても、鏡とはこういうものでしかなかったのである。正直言って、私は高野さんの「鏡」を読んだとき、その現実性やきびしい感情に驚いた。私だって詩に現実性を入れなかったわけではない。醜い、ゆがんだものに対して、無関心な現代を私なりに表現したつもりだった。しかし、やはりプロは違う。高野さんは、この九行の中に鏡を利用しながら、みごとに訴え

るべきものを訴えていると感じた。

授業では、生徒作品の一覧表を作成し、作者の生徒は、この感想文に書いてあるような、「鏡」（高野喜久雄）との違いを発表する、という形式ですすめていった。対比という方法である。どの生徒の感想においても、詩と出会う前と、「鏡」（高野喜久雄）と出会った後では、鏡に対する認識が格段に深まっていた。詩の受容指導の一つの試みである。

授業の分析

この授業のねらいは、詩の受容指導と創作指導に接点を見出す、という研究課題であった。詩教育において、これまで、受容と創作の指導研究は全く別の分野と考えられていた。そこで、その二つの分野を統一する視点を開発してみた。と同時に、「新しい見方の発見」の方法を模索してもいた。

生徒の課題とした「鏡」の創作を、受容作品と同じ行数にしたのは、詩のフォルムを意識させるためであった。そして、自作と受容作品の違いをくらべさせてみたのは、比較（対比）によって、受容作品との「ものの見方の違い」を明確にしていく「ねらい」からであった。結果として、受容作品にみられる異化の現象を、比較（対比）によってきわ立たせることになった。その点では、「草」の授業と同様に、比較（対比）という「ものの見方」の指導にもなった。

生徒作品と、「私の詩との比較をとおして」という作文については、以下のように分析ができる。同一の題、同一の行数という制約の中で、生徒たちは、せいっぱい詩作していた。しかし、高野の「鏡」を読み、

自分の「鏡」の詩との差異（見方の違い）を感じ取り、感想文の中で、その差異について書いている。この作文は、結果の報告ではなく、差異を見出だす過程（プロセ）の報告になっていた。生徒たちの作文をみると、一編の現代詩「鏡」の教材価値は、わたしの予想をこえたものであった。高野の「鏡」は、比喩的にいうと、生徒個々の現実認識を写しだす、文字どおりの鏡の役割を果たしていたと思われる。この実践に対して、そのような評価もある。

高野の「鏡」については、「鏡は『生』の隠喩である」という解釈がある。「己の存在を問い、問われる」というフレーズに、「人間の生の不条理」の比喩を読みとる深い解釈である。このような解釈から、隠喩とは何かと、比喩（詩の技法）に的をしぼった受容指導も可能である。

二 詩と出会いながら——展開を読む

次に、「展開を読む」型の受容指導について考察する。「詩と出会う前」の指導でなく、「詩と出会いながら」の受容指導である。詩の世界と出会いながら、生徒たちに、「詩の成立するまで」を体験させる、という指導法である。

1 「地下鉄」の授業

まず、中学二年生に行った、「現代詩入門」という実験授業を取り上げる。教材は、坂本越郎「地下鉄」（詩集『夜の構図』一九五一）を使った。授業のねらいは、「イメージの働き」を体験的に受容させることに

あった。

この授業は、詩の「題名」を伏せて行った。この時間は「ことばとイメージ」の学習であること、六行の短い詩であること、そして「題名」を当てること、と興味づけて導入していった。

T では、まず、最初の一行を書いてみる。題名は約束どおり伏せておくね。

（題名）

私は毎日 棺に入る

P （しばらく、キョトンとした表情）
T 先生、「棺」て何？

T 何だろうか。木へんだから木に関係がありそうだな。どうもその中には、人間が入るものらしいな。

P （…）
P 棺桶だ！

P （あ、そうか）の声
T どうもそうらしいね。棺桶。入ったことのある人？

P （笑、「ない」の声）
T じゃ、入ってみたい人？

P （数名挙手、笑）
T さあて、この一行から、どんなイメージが浮かんでくる？

このように導入していった。生徒から出てきた意見は、板書しながら進めていった。生徒たちからは、「葬式のイメージ」「死人を棺桶の中に入れてみる」、「ドラキュラ(笑)」、「棺桶風呂。(爆笑)」「棺桶屋の人」「毎日、車に乗るってことのとえ」「棺桶をベット代わりに使っている」などの意見が出てきた。

T ここでちょっと口をはさむけど、いままで、ドラキュラ、風呂、葬儀屋さん、車、ベッド…と、いろいろ出たけど、みんなが同じようにつまづいている言葉がある。「私は毎日 棺に入る」の中のどの言葉？

P 毎日。

T 「毎日」でいい？(うなずく生徒が多い。)

そう、「毎日」という言葉だね。ちょっとおかしいよね。どうして、おかしいの？

P ふつうね、棺桶に入るの一回こっきりでしょう。死んだときにね。それなのに、この人は、毎日入るって言っているから。

T この言葉が一つ入ったことで、この文は、わたしたちにいろんなことを考えさせている。だから、みんなもいま、いろんなイメージをうかべたわけだね。たいへんな働きをしていることに気づくでしょう。この言葉は、読み手のイメージをぐんと広げる力をもっていることになるね。

このあと、つづくフレーズを板書して、「毎日…」ということばをめぐる、つぎのように展開していった。

T 次の行を書いてみますね。

見知らぬ人といっしょに

T 二行つづけて読んでみようか。「私は毎日棺に入る／見知らぬ人といっしょに」。「見知らぬ人」が出てきたね。さあ、どんなイメージが頭の中に浮かんできた？

P (……)

P タクシーの運転手さん。いつも見知らぬ人が乗ってくるから。

P 先生、「棺」というのは、車のことなんですか。

T さあ、どうかな、とにかく二行しかないのだから、まだ、はっきりしないね。他の人で、ちがったイメージをもった人はいない？

P (……)

T それじゃ、次の二行をつづけて書いてみる。

私はあわただしく釘をうつ

自分の棺に

P (……。しばらく、ざわめく。)

T 四行つづけて読んでみるね。目をつぶって聞くこと。「私は毎日棺に入る／見知らぬ人といっしょに／私はあわただしく釘をうつ／自分の棺に」。棺桶に入る人が見えるね。そばには見知らぬ人がいる。その棺に私は釘を打っている。しかも、それは毎日のこと。そういうイメージだね。

T どんな感じがする？

P ものすごく不気味な感じ…。

T さて、いよいよ、さいごの二行です。

そろそろ、この詩の題名もいっしょに考えていいたろうね。

そこで、私は、題名を伏せたまま、この詩の全体を板書した。

() () 坂本越郎

私は毎日 棺に入る

見知らぬ人といっしょに

私はあわただしく釘を打つ

自分の棺に

そうして 都会の方へ

生き埋めにされに行く

ここからは、以下のような展開になった。まとめの段階である。

T 黒板を見てください。こうしてみると、二行ずつ、きれいに三連を構成している作品ですね。「私は棺に入る」で、いろんなイメージをみんなは浮かべた。そして、「見知らぬ人といっしょに」で、ここでまたイメージを修正した。イメージの展開っておもしろいね。

異化の詩教育学 (足立)

さてそこで、最初の方で出ていたイメージにかえてみようか。

T どうも、ドラキュラがテーマとなっている感じじゃない。

P (うなづく。)

T かといって、棺桶風呂、ベッドのイメージでもなさそうだ。

P (うなづく。)

T 棺桶屋さん、というわけでもないみたい。

P (うなづく。)

T とすると、なお残っているイメージは何？

P 車。

T 車といっても、タクシーの感じじゃない。どんな車だろう。

P 電車。／バス。／通勤電車。

T では、ここで、空らんしておいた題名を当ててみようか。だからでもいいから、出してみて…。

P 通勤電車。／満員電車。／通勤。／ラッシュ。／仕事。

T 「仕事」といった人、なぜ？

P 満員電車でね、ぎゅうぎゅうづめにされて通勤することが、この人の仕事だったこと。

T なるほどね。今でたものは、みんなどこかでつながりをもつイメージだね。でも、もう一步、つっこんでみてほしい。だいたい、いいんだけど。もう一度、詩の中の言葉を確認しておくよ。「棺」のイメージ、第一連と第二連にあるね。そして、第三連の「生き埋め」のイメージ、そして、一行目の「毎日」ということ、これらをスーッとつなげていくと…。

P (…)

T 「毎日」、「棺」、「生き埋め」……。

P (……)

P (小さな声で、「地下鉄」)

T 「地下鉄」の人、根拠は？

T うーん、さっきは「電車」と言ったんだけど、電車は地上を走っているでしょう。「棺桶」は地下に埋めるものだから、地下を走る電車で、地下鉄。

T 詩の正体を明かしましょう。「地下鉄」という題名なんです。

P (ワァーと喚声があがる。)

T (「地下鉄」と空欄に入れる。) みんなも「地下鉄」と入れて、もう一度、この詩を読んでみて。今度はすっきりとイメージ化できま

す。

この後、「ことばの意味とイメージ」の話をして、まとめた。「地下鉄」という題名を入れて読むと、「毎日」とか「見知らぬ人」とか「棺」など、題名のないときにはバラバラであったイメージが、今度はすっきりとつながった。詩のフレーズ、各行、各連のつながりが、すべて「地下鉄」という題名にかかわっている。それを「イメージの相関性」という言い方でまとめた。

日本語では、ことばの意味も大事だけど、詩の世界では、この詩のように、イメージが意味をもっていることが多い。「棺」の場合、ふつうの意味より、イメージの意味の方がずっと豊かだった。これから読んでいく現代詩は、今日のように、イメージの意味をたどっていくとおもしろく読める、ということに締め括った。

授業の分析

この授業は、「現代詩入門」という自主単元の導入であった。詩のフレーズと出会いながら、イメージの働き・仕組みを体験的に理解していく、という実践である。「詩を教える」という立場からではなくて、詩の教育内容としてのイメージの働きを、「詩で教える」という立場からの実践である。

私は、「イメージの化の働き」を、詩教育の重要な教育内容と考えている。この実践では、詩におけるイメージの基本的な働きとして、「イメージの発展性」「イメージの相関性」という要素を指導してみた。授業の前半では、「イメージの発展性」はイメージを拡散・拡大していく働きであること、授業の後半では、「イメージの相関性」は文脈の相関性によってイメージを収束・凝縮していく、ということを指導した。

詩教育において、イメージの問題の重要性はよく指摘されるが、実践的な研究となると、まだほとんどない^⑩。この実験授業では、その点の解明をねらいとしていた。この授業に対しては、「なぞとき型の授業」という批評がある^⑪。また、私の実践をふまえて、新たな角度からの実験授業が試みられている^⑫。

2 「するめ」の授業

「詩と出会いながら」型の授業例を、もう一つ取り上げる。中学校二年生に行った、川崎洋「するめ」(詩集『祝婚歌』一九七二)の受容指導である^⑬。

この授業でも、教材(「するめ」)のことは、生徒たちに知らせていな

い。授業の進展につれて、一連ずつ紹介していく、という方法を使った。詩人と生徒たちの「ものの見方の違い」を明確にしていけたためであった。

私は、最初に、題材との出会いの場面を演出した。

T 「(「するめ」と板書する。)

川崎洋さんという詩人が、「するめ」という変わった詩を書いて
いるんだよね。どんな詩だと思う？

川崎さんは、するめについてのある「常識」をひっくりかえして
いるんだけど、まず、みんなだね、「するめ」という言葉から、パッ
とひらめくことを五つばかり書いてみてくれませんか。

P (五分。全員が書きおわるのを待つ。)

T いちばん最初に書いたことを、順番に発表してもらおうかな。

P お酒(笑)、いなか、ひもの(などが出る)。

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

P 珍珠(笑)、焼く、べっちゃんこ、つまみ、海(などが出る)。

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

P 歯にくっつく。

T ちかい。

P えーっ(と、驚く)。

T もう、ちょっと。

P かむほど味が出る、かめばかむほど…。

T そう、それ。(ここで、第一連を板書する。)

①かめばかむほど――

なんて

俗なお世辞はよしてくれ。

授業の導入場面である。まず、「するめ」についての「常識」(慣習的
な見方)を引き出し、確認している。詩の話者が、そうしているからで
ある。「かめばかむほど味がでる」というのは、するめについての常識
である。作者と生徒たちは、ここで同じ「慣習的な見方」を共有したこ
とになる。同じ見方を共有するための導入の工夫である。と同時に、
「俗なお世辞はよしてくれ」というフレーズで、その常識は否定される
ことになる。否定のあとに何がくるか、二連への展開に興味をもたせる
フレーズである。

T それと、もう一つ、川崎さんは、詩の中で、「するめ」について
の「常識」を使って、それもひっくりかえしているんだけど、これ
は、みんなの中からは出ないだろうな。何だと思う？ それがね、
「飛ばない」ってこと。

P (きょんとした表情。)

T 「飛ばない」ってことです。びっくりするね。これを書いている
人はいないだろうね。川崎さんは、詩の終りの方で、するめを飛ば
してやってくれないか、って書いているんです、本当に。
するめというと、イカだけど、では、イカは飛ぶだろうか？

T (第二連・第三連を板書する。)

② 飛ぶのだぞ 鳥賊は

海の上を 飛魚のように

せいせいとね。

③ ジェットエンジンの理屈だ

何千という群れで いっせいに

ブーメランのように

ちよいと「く」の字になってね。

T ここだね、イカが飛ぶって、書いてあるけど、信じられる？

P 常識では信じられない。

T どんなときなら信じられるの？

P ビルの屋上から落としたとき(笑)。

T でも、常識では、やっぱり信じられないわけだ。

P (うなずく。)

ここでも、イカに関する常識を確認しておいた。「イカは飛ばない」という当たり前のことである。読者はだれひとり、イカが飛ぶとは思っていない。だから、「ジェットエンジンの理屈だ」と言われても、本当と思う生徒はひとりもいなかった。しかし、「何千という群れで いっせいにブーメランのように」というイカの飛ぶイメージは、生徒たちを驚かせた。常識を外れた、想像を絶する光景であったからである。そ

して、この光景には、生徒たちも大きな興味をもった。

T ところが、これは、実は本当の話なんです。川崎さんは、こんなことを書いています。

《この詩は、数年前、小笠原の父島へ行ったとき、島の人から聞いた話に「あっ」と驚き、それがパン種になりました。トビウオは、海の上を飛ぶからトビウオという名前がつけられています。しかし、イカが飛ぶというのは、小笠原へ行ってはじめて知ったことでした。トビウオと同じで、マグロなどに追いかけてせっぱつまり、ジェット・エンジンのように、体から水をシュッと噴きだして海の上を飛び出すのです。島の人の話では、何千というイカが群をなして空中を何十メートルも飛ぶことがあるそうです。イカにもうそみたいな、ほんとうの話です。》

作者・川崎はここで、「詩のモチーフ」のことを「パン種」と呼んでいる。この話(事実)に、生徒たちは、また驚いた。「イカは飛ばない」という、当たり前に思えた常識が、「事実」の証言でもって崩れたからである。「何千という群れで いっせいにブーメランのように」飛ぶイカという詩の中の光景は、事実だったわけである。この光景は、前のとき以上に、生徒たちの想像力をかきたてることになった。

しばらく、イカの飛ぶ光景を楽しんだあと、私は、最後の連を板書して、この授業を次のように終結させた。

④するめを一枚 晴れた日に

思い切り

飛ばしてやってくれないか。

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

P 飛ばる。／P 飛ばれると思う。

T 自信をもって、そう言える？

P うーん、飛ばないと思うけど、するめは飛びたいと思っている。

P 飛ばないけど、するめは飛ば気になっているみたい。

P 飛ばる……。たぶん(笑)。

T みんなは、飛ばないけど、飛びたい、飛ば気になっている、飛ぶだろう、と思うわけね。ふしぎだね。それが、この詩のおもしろいところなんだね。では、最後に朗読して終わりましたよ。

ここに至って、生徒たちは、「するめを一枚 晴れた日に／思い切り／飛ばしてやってくれないか」という、話者の願いに、何とか答えようとしている。「イカは飛ぶ」ことは事実でもって理解できた生徒たちも、「するめは飛ばない」という常識を、まだ持っている。その常識を、生徒たちは、みずから突き崩そうとしているのだった。飛ばはずのない「するめ」を、話者の願いに応えて飛ばせたいと思うようになった。二連と三連の「何千という群れで いっせいに」飛ぶイカのイメージの影響を受けて、大きく変容したのだと思われる。二連と三連の鮮烈なイメージによって、「するめも飛ばかもしれない」という、全く新しいイメー

ジを生成している。

授業の分析

この実験授業のねらいは、「詩の生まれるとき」に立ち会う、ということであった。鑑賞指導の多くが、「詩と出会った後で」行われるのに対して、この授業では、「詩に行きつくまで」を教材化し、指導している。一連ずつ、詩の展開に即して、イメージを修正・生成していく、という試みである。

別の角度から分析すると、この実験授業は、詩の世界と出会いながら、読者の「慣習的なイメージ」が大きく変容していくプロセスを重視した授業であった。その意味では、詩と出会いながら、読者が異化の現象を作りあげていくプロセスでもあった。

この実践に対して、萬屋秀雄は、『詩の成立していくプロセスに生徒を立ち合わせる』ことをねらった実験的な詩の授業といえよう。この実践は、詩の成立過程をつかみ、創作指導につながる実践である。素材のうち何を捨て何を生かすのか、どう表現し、どう構成するのか、それが全体としてどのようなイメージ・意味を作りだしていくのか、といった詩の成立の根っこ¹⁶のところをとらえさせる実践でもある」と批評している。創作指導との関連指導としての評価は、この実践に対する新しい角度からの意味づけといえる。

また、この実践は、詩には「連」という独自の「形」(フォルム)のあることを、改めて認識させることも、ねらいの一つであった。「連」ごとに、イメージの発展性のつよい作品であれば、このような指導法は可能である。その後、この実践をふまえた実験授業も試みられている¹⁶。

三 詩と出会ったあとで—方法を読む

次に、「方法を読む」型の授業を取り上げる。教材を提示して行う、ごく一般的な方法であるが、授業のねらいは、「異化の現象を作りだす方法を読む」ことにある。この点は、私の詩教育論の特徴である。

「詩と出会う前に」型の授業例として、児童詩「草」の三年での実践を取り上げた。その同じ教材を、「詩と出会った後で」型で、六年生に授業したことがある。¹⁷ 同じ教材を、ねらいと学年を変えて指導する、このような試みはまだ少ない。

1 「草」の授業（二）

草 二年 なかもと くに子

- ① 草って 強いな。
- ② だって、何もしないでも、
すくすく のびて いる。
- ③ 草は、
自分で 自分を そだてている。

草の強さについて、この作者は、目には見えないところまで想像して書いている。教材価値として、その点に注目した。私は、ことばによる想像力の育成を、詩教育に固有の教育内容と考えている。

まず、「草」という題名だけを書いて、子どもたちに「『草』という題の作文を書いたことのある人、いるかな？」ときいてみると、一人もいなかった。「『草』という題では、なぜ、作文を書かないのかな？」ときくと、「『草』では書くことがないから」と答えた。子どもにとって、草という題材は全く無関心の素材であることがわかる。

しかし、「草」の作者は、草に強い関心をもっている。この作者は、ふだん、だれも関心をもたないものに、「詩」を発見している。「ものの見方」の違いに、この詩の教材価値（認識的価値）があると考えた。

そこで、「草って 強いな。」という一行目だけを板書した。主題のフレーズである。そして、発問1「みんなだったら、草のどんなところを『強いな』と思いますか」と問う。子どもたちは、「どこにでも生えているから」「抜いても抜いても生えてくるから」「引っかかると転ぶから」「さわると手が切れるから」という理由をあげた。ふだんは気にもしなかった「草の強さ」に対して、経験からいくつかの理由をあげたのだった。どの理由も、草の目に見える部分に注目していた。

次に、詩の全文を板書した。（二つの文なので、①②③と便宜的に番号を打った。）

そこで、次のような二つの発問を板書し、問いを示した。

発問2 ①②③で、くりかえされていることは、何ですか

発問3 ②と③で、違うところは何ですか

この二つの発問には、草に対する、作者の着眼点を、「類比」と「対比」でとらえる、というねらいがあった。

発問2は、すぐわかったようで、子どもたちは、「草って 強いな」という「気持ち」がくりかえされている、と答えた。本当にそうなる

いるかな？」と、一文ずつ確かめていくと、なるほど全部の文に「草って強いな」という「気持ち」が表れていることが確かめられた。作者は、草の強さに、よほど感心したのだろう、ということになった。主題の確認である。

発問3は、発問2にくらべると少し難問であるから、たっぷり時間をとって、グループで考えさせた。しばらく話し合っていくうちに、「②は目に見えること」「③は目に見えないこと」の違いに気づく意見が出てきた。②は目で見てわかるが、③は目で見ただけではわからない。作者の想像である、という意見である。たしかに、草が「すすすすく」のびている「こと」は、子どもたちの経験からでもわかる。しかし、「自分で自分をそだてている」ことは、目でみただけでは見えない。「自分で自分をそだてている」は、草の内面にふみこんだ作者の想像である。

しばらく話し合っていると、②は、草の様子が書いてある。③は作者の思ったことが書いてある、という違いが見つかった。わかりやすい対比である。私はそこで、念のために、「自分で自分をそだてている」ということは、「外からでは見えないかな」ときくと、子どもたちは「見えない」「作者の思ったこと」と答えた。そこで、私は、「想像力ー見えないものを見る力」と板書してまとめた。そのあと、全員で朗読して終わった。作者は二年生なのに、すごいことを見つけたな、という共感的な朗読になった。

授業の分析

この授業は、発問で明らかかなように、類比と対比という比較の方法を

異化の詩教育学（足立）

使っている。詩の世界を、類比と対比によって受容していく、という方法である。と同時に、「類比的にみていく」「対比的にみていく」という、「とらえ方」の指導でもあった。その意味では、受容指導と創作指導との関連を意識した指導である。異化の現象を作り出す方法として、私は、類比と対比をもっとも基本的な方法（とらえ方）と考えている。

本稿において、私は、三年生での「草」の授業と、六年生での「草」の授業を紹介したが、二つの実験授業から、教材と教育内容を区別しなくてはならない、ということが明らかになったと思われる。これまでの詩教育で、ほとんど考えられることのなかった問題である。

二つの「草」の授業で、教材は同じであった。もし教材と教育内容が同じであれば、子どもの発達段階からみて、三年生と六年生のどちらかの学年で授業は成立しなかっただろう。ところが、二つの学年で、詩の授業として成立している。教材は同じでも、教育内容が異なるからである。

具体的には、三年生と六年生で、私は、指導目標を変えた。三年生では「くらべてみよう」という比較の方法、六年生では、比較の方法をふまえて、さらに「想像力とは、見えないものを見る力である」という目標を設定した。学年の発達段階を考えて、三年と六年の目標を変えたのである。

この二つの実験授業から、教材と、教材から引きだされる教育内容は、区別できることが明らかになったわけである。詩の受容指導論として、新たな課題である。

2 「ライオン」の授業―三つの実践

ライオン 工藤直子

次に、別の観点から、同じ教材（「ライオン」工藤直子）を使った、三つの実践例（中学・高校・大学）を取り上げてみる。¹⁸⁾

ある誌上シンポジウムで、詩教育において、「感覚」（感じ方）は指導できるのか、という疑問を提示したことがある。¹⁹⁾さまざまな反響があったが、理論的・実践的な根拠にもとづく反論は、まだ出されていない。詩教育において、「感覚」の指導論は、まだ確定していないのである。その後、私は、言語感覚は言語認識との関連性において指導できる、という仮説を提示したこともある。²⁰⁾

ここでは、その点をふまえて、同じ詩の三つの実践例を取り上げて、「声喩」をどう指導するか、という観点から考えてみる。

声喩とは、「事物の様子を音声的、状態的印象に移して表す喩法」〔「比喩表現の理論と分類」一九七七〕である。詩において、しばしば使われる比喩表現の一種である。そして、声喩は、きわめて感覚的な言語表現なので、国語科において言語感覚をどう指導するか、という問題を考えるのに、適当な言語表現である。

たとえば、「しみじみ」という声喩がある。「しみじみ」は、「心に深くしみとおるさまをあらわす語」〔『国語大辞典』〕と説明されている。では、「心に深くしみとおるさま」という感覚を、どう指導するか。言語感覚の指導という問題である。

さいわい、適当なテキストがある。工藤直子「ライオン」（詩集『てつがくのライオン』一九八二）という詩である。

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

日本の現代詩ではまれな、軽妙な詩である。この作品は、岸田今日子編『日本のライト・ベース いどの中』（書肆山田 一九八一）にも、「日本のライト・ベース」の一編として選ばれている。「ライト・ベース」とは「軽い詩」という意味である。

この詩においては、「しみじみ」という声喩が、「方法として読む」ことの対象となる。この声喩によって、作品の密度が一気に高められている。ライオンがシマウマを「喰べ」る様子を、私たちはふっつう、「しみじみ」とは言わない。「心に深くしみとおるさま」ではないからである。「ががつと」（「食物をむさばり食うさま」〔『国語大辞典』〕という表現が一般的であろう。「残酷な」というイメージがあるからだと思う。そのような慣用の感覚が、この詩の終行の「しみじみ」の声喩によって、大きく突きくずされる。と同時に、仲のよいライオン夫婦なら、「しみじみと編馬を喰べ」るだろうな、という納得が、その同じ声喩によってなされていく。ライオンに対する「新しい見方」の獲得である。「軽い詩」であるが、「しみじみ」ということばの印象は強くて

深い。

では、「しみじみと」のような言語感覚を、どう指導するのか。実践例をおおして明らかにしてみたい。

1 中学校の実践

工藤直子「ライオン」は、私が『現代少年詩論』（一九八七）で紹介してから、中学、高校で、（まれには小学校高学年で）授業されるようになった。私はこの作品の特徴を、「センスからノンセンスへの反転」にあると考えている。²¹⁾

この詩を中学一年で授業した、中村龍一の実践（二時間扱い）がある。²²⁾ 中村は、この詩について、私の作品論をふまえて、次のように述べている。²³⁾

一読していくと、まず穏やかで仲のよい夫婦のイメージがせりあがってきます。しかし、その平和な世界も、〈しみじみと縞馬を喰べた〉という終行によって不気味で残酷な殺戮を想像させる世界に転換してしまうのです。また、〈しみじみと〉〈縞馬を喰べた〉の詩句が醸し出す味わいは、不気味であるだけでなく滑稽でもあります。さらに、この詩は、「ライオンの世界」から〈女房〉という呼称の窓をくぐりぬけて、「人間の世界」にも出入りできる構造になっています。肉食動物である〈ライオン〉が生きるためには、〈縞馬〉を殺して喰わねばならぬという残酷。この刃は、〈女房〉という呼称によって、わたしたち（人間）をも貫き通す刃に反転するのです。わたしたち人間もま

た。かけがえない命を喰って自らの命を長らえています。この事実を生徒たちにリアルに認識させてみたいものです。

中村は、この詩の表現で、「しみじみと」という声喩と、〈女房〉という呼称に注目している。そして、「しみじみと」から「不気味さと滑稽さ」を、〈女房〉という呼称から「人間の世界」への「反転」をみている。この作品の核心をついた教材観といえる。「反転」という方法を、私は異化の世界を作り出す有力な方法の一つと考えている。

擬人法を読む

さて、授業の第1時は、一行ずつ板書しながらすすめる、展開法で行われた。²⁴⁾ 終行の「しみじみと」との出会いを仕組むためである。教師が一行ずつ板書し、生徒たちは、詩のフレーズから受けた印象を発表していく、という展開である。

前半の三行から、生徒たちは、「天気の良い日に、のんびりと空をながめている」「いい気持ちで、日なたぼっこしている」など、のんびりとしたライオンのイメージを思い浮かべていた。ところが、四行目の「ライオンと女房は」になると、生徒たちは、次のように「おかしい」と言いはじめた。

T どうですか。この行は？

P おかしい（笑）。

T どこが？

P 両方ともライオンなのに、〈ライオンと女房〉って並べてあるか

ら。

P ライオンの話なのに、人間みたいな言い方をさせているから。

（皆、うなづく。）

T どうですか？（C いいです。）

そういう人間みたいな言い方って、何と云うのかな？

P （口々に…）擬人法。

T じゃあ、擬人法を使うと、どんな効果があるの？

P 人間のことになる。

P ライオンだけど、人物になる。

P 人間のことを重視していると思う。ライオンの夫婦をたとえ

にして、人間のことを書いてある。

T その通りですね。皆が言ってるように、「ライオンの世界」であ

ると同時に「人間の世界のこと」でもあるんだね。

〈ライオンと女房〉という、呼称（擬人化）について意識させる場面である。中村は、教材分析のところ、「この詩は、『ライオンの世界』から〈女房〉という呼称の窓をくぐりぬけて、『人間の世界』にも出入りできる構造になっています」と、述べていた。人物の呼称に注目させ、この作品の二重構造（ライオンの世界・人間の世界）を意識させる指導である。

反転を読む

生徒たちは、むろん、まだ、終行の「反転」に気づいてはいない。次の〈連れだっでかけ〉が板書されると、次のような反応であった。

「仲良く、いっしょに出かけた」「争いごとがなくて、平和な感じ」「この二人の夫婦は、仲がいい」「あたたかくて、満ちたりたイメージ」。

〈連れだっで…〉から受けた、仲の良い夫婦のイメージである。

さて、いよいよ、終行である。板書では、〈縞馬を喰べた〉が空欄になっている。

T さて、最後の行になりました。あと一行だけです。

P （へええ、と驚きの声。）

T このあと、〈しみじみと〉という言葉がでてくるのですが、意味

はわかりますか。辞書を引いてみましょう。

P 「しみじみと―深く心にしみいるようす」

T このあと、ここに何という言葉を入れたらよいか、考えてくださ

い。

P （音読二回、個人で三分、グループで三分話し合う。）

この場面で、〈しみじみと〉のあとに、生徒たちの入れた「ことば」は、次のようであった（人数は、共感した生徒）。

・歩いていった（二〇名）

・歩き出した（六名）

・獲物を捕りに行った（七名）

・帰ってきた（四名）

ほかに

〈縞馬を喰べた〉というフレーズは、出ていない。生徒たちは、この行の前までで、「争いごとがなくて、平和な感じ」「あたたかくて、満ちたりたイメージ」を作りあげていた。だから、当然のように、〈縞馬を喰べた〉というような残酷なイメージは出ようがない。せいぜい、「獲物を捕りに行った」といった想像までである。このあと、空欄に〈縞馬

を喰べた」と書かれた。〈縞馬を喰べた〉には大きな驚きの反応があった。驚きの反応をもって、音読でしめくくられた。

この授業場面をみると、生徒たちにとって、「しみじみ」と〈縞馬を喰べた〉は、結合しないイメージであった。それだけ違和感のつよい表現なのであった。その後、生徒たちは、第二時の授業において、「人間の世界」とダブらせることにより、「しみじみ」とのリアリティを理解していくことになる。

この授業では、「しみじみ」と〈縞馬を喰べた〉が、きわめて異化効果のつよい表現であったこと、そしてその異化効果によって、〈ライオンと女房〉という呼称から「人間の世界をダブらせる」ことに成功している。作品の構造を明らかにすることで、生徒たちに、「しみじみ」という感覚的なりアリティを、「新しい見方」として認識させていった指導である。

2 高校の実践

この詩を、高校三年で教材化した、澤田英史の実践報告がある²⁵。澤田は、その報告の中で、この詩に関する生徒たちのデータを紹介している。

ライオン 工藤直子

雲を見ながらライオンが

女房にいった

そろそろ めしにしようか

ライオンと女房は
連れだってでかけ

「しみじみ」と縞馬^{しまうま}を喰べた

澤田の報告は、終行の「しみじみ」を空欄とし、「空欄に適切な副詞を補い、作者の思いを考えてみてください」という課題に対して、生徒たちがどのような反応を示したか、その分析である。それによると、次のような結果であった。

・ のんびり (六名)
・ もくもく (四名)
・ ゆっくり ぱくぱく (バクバク) ぺろり (ペロリ ペロッ) (各三名)

・ むしゃむしゃ (ムシャムシャ) もぐもぐ (モグモグ) (各二名)
・ ゆうゆう ほのぼの ぼつぼつ にこここ ほか (各一名)
「しみじみ」は、一人もいなかったという。「ぱくぱく」「ぺろり」「むしゃむしゃ」などは、ライオンがシマウマを「喰う」という状況では、わりと一般的な声喩である。一方、「のんびり」「ゆっくり」「ほのぼの」などは、五行目までの仲のよい夫婦のイメージを受けた声喩であると思われる。

理由を書いた感想文をみると、この生徒たちは、それぞれの「声喩」を、次のような「思い」で使用している。

・ のんびり…ライオンののんびりとした何気ない一日を書くことによつて、野生の雄大さや自然の大きさを表そうとした。
・ もくもく…威厳にあふれている。

異化の詩教育学（足立）

・ ゆっくり：詩全体から何かのどかな感じがにじみでいて、とても今の生活が幸福に満ちているという思い。

・ ペロツ：一つの命がなくなるということが、弱肉強食の動物の世界では、いとも簡単に普段の生活に組み込まれている。

・ ムシャムシャ：お昼休みに食堂にいったご飯でも食べるみたいに、ごくごく当たり前のこととして、しまうまを食べてしまうライオンの行動が残酷だ。

・ ゆうゆう：人間とちがい、のんびりとした自然の中に生きるライオンがうらやましい。

・ ここにこ：人間から見ると縞馬を食べるのは残酷だが、ライオンにとっては楽しい食事タイムなのである。

生徒たちは、このように自分たちの選んだ声喩と、その「思い」を関連づけて書いている。いずれも「ライオンと縞馬」の弱肉強食の関係をふまえたうえで、ライオンの「思い」を想像したものである。

しかし、「しみじみと」の「心に深くしみとおすさま」という語感との差異は、まだ大きい。

澤田は、その「差異」について、生徒たちに次のように説明している。

さて、原作者の工藤直子さんは、ライオンの食事をどうとらえたのでしょうか。じつは、「しみじみ」なのです。この言葉をいれて、もう一度もとの詩を読んでみてください。

ここに、「しみじみ」といれてみたとき、「そうか、ライオンだって命をもって生きているんだ」というようなことに気づきませんか。この表出語句を通じて、われわれは作者とともに、「ライオンの生活」

というものを実感するように思うのですが、どうでしょう。いわば「獣生」とでも言うべきものの、人がある種の感慨をこめて「人生」と呼ぶのと同じように、生きることの深い味わいは動物にもあるはずだ、という作者の思いが伝わってくるような気がします。「ライオンに、しみじみなんてありえない」と言う人があります。その人は動物に詳しい人で、もちろん生物学的にはそうかもしれません。しかし、ここで問題にしているのは、工藤さんが、ライオンに共感している、あるいは同化しているということなのです。そして、読む者としては、「しみじみ」をてがかりに、その工藤さんの思いに近づくとということなのではないでしょうか。

教師による「解釈」の提示である。「しみじみと」ということばは、作者がライオンに「共感あるいは同化」していることから生まれた、と説明している。「作者の立場」あるいは「作品の視点」の指導である。

このあと、工藤直子詩集『のはらうた』（一九八四）が紹介された。『のはらうた』は、のはら村の住人たち（樹や草、鳥や虫など）の詩集である。彼らを「眺めた」詩ではなくて、彼らに「なってみた」詩集である。工藤はその方法を、「その内側に入りこんで、そこから世界をのぞきこむ」と述べている。

ただ、詩集『のはらうた』は、たしかに「共感あるいは同化」の世界であるが、「ライオン」の作品構造は、もう少し正確にとらえなくてはならない。中村の授業にみられたように、人物の呼称によって人間の世界をダブらせる、もう一つの作者の視点が存在している。そのことで、

大人の受容にもたえうる、良質のライトパスになったと思われる。

この授業は、「表出語句を読む」という指導の一環として試みられた。「表出語句」とは、「表現主体の判断が強く反映された語句」（浜本純逸）のことである。たしかに、副詞や副助詞などには、表現主体の「思い」がこめられることが多い。この授業は、その「表出語句」の中で、とくに副詞（擬声語・擬態語）に着目した指導であった。その指導によって、生徒たちの声喩と、原詩の「しみじみと」という声喩との「差異」が、うまく引き出されている。「差異」を引き出したあと、教師の「読み」を提示し、生徒たちに考えさせている。ただ、そのあと、生徒たちが「しみじみと」の語感をどう受容し直したか、どうとらえ直したかは、報告されていない。そこにこそ、対象世界のとらえ直しをねらいとする、異化の詩教育の重要な役割がある、と私は考えている。

3 大学の実践

以上の実践をふまえて、私自身、この作品を使って、「声喩の働き」を指導する、という実験授業を試みたことがある。「しみじみと」のフリーズとの出会によって、とらえ方の変容を確かめるためであった。

「しみじみと」を空欄として、この詩を板書した。そして、「どのような言葉が入るでしょう」と問う。発問は、この一つだけである。「ライオンが縞馬を食べているときの様子を表す言葉です」と、補足した。しばらく考えてもらった。そのあとで、原詩の「しみじみと」を板書し、「しみじみと」とは「心に深くしみとおるさまを表す語」（国語大辞典）であると言い、「しみじみと」についての感想を書いてもらった。学生

たちの感想は、次のようであった。

A ライオンは女房と一緒にしままを喰べた。その空欄の部分に、「しみじみと」が入ったのには、びっくりした。ライオンは私のイメージの中には、こわくて力強い感じがするので、もっとライオンらしい言葉が入るのではーと思っていた。しかし、このライオンは、やさしさがあるような気がしました。女房という言葉があるように、人間のようなライオンだと思いました。

B はじめ、この詩の空欄に、私は「もくもくと」「せっせと」、あるいは「がつがつと」……というような言葉が入るのでは、と思っていた。その中でも、ライオンのイメージと「喰う」という文字のイメージから、「がつがつと」が一番いいと思っていた。まさか、「しみじみ」だったとは……。この「しみじみと」だけで、この詩に対する印象がずいぶん変わった。なんだか怖い、凶暴なイメージでみていたライオンが、急にさみしげな、やさしげな感じに見えてきて、しままを喰べていることも当然のように思えた。言葉ってすごい力をもっている、と、今さらながら感動した。

C 最初に空欄の言葉を考えてときには、「がつがつと」と考えた。でもよく読んでみると、詩の文が全体的にやわらかく、あたたかい感じがあって、「がつがつと」では浮いてしまうことに気づいた。空欄の言葉が「しみじみと」だと分かったときに、文の全体に安定感がうまれたと思った。ライオンの気持ちを考えて、「しみじみと」というたった一語で、あたたかい夫婦の印象がよくなった。言葉ってふしぎだと思った。

D 空欄に、まさか「しみじみ」という言葉が入るとは思わなかった。しかし、「しみじみと」をいれて読んでみると、詩の前半のイメージからすると、「しみじみと」でびったりくる。このライオンの夫婦は、おそらくもう何年も連れ添ってきた仲なのだろう。「喰べた」という言葉からは、老いてもたくましいライオンというイメージを受けた。

E 五行目まではとても優しい言葉なのに、最後が「喰べた」だから、空欄にも本来ライオンがもつすごい言葉が入ると思ったが、みごとに外れた。「しみじみと」という言葉がとてもよい。自然界の喰う・喰われる関係を忘れさせてしまう。私たちからみれば残酷なライオンの狩りも、ライオン自身にとっては、私たちがおながへってごはんを食べるのと同じこと。ライオンが夫婦そろって「しみじみと」食べるのは、ごく自然なことなんだと分かった。こんなことに気づく工藤さんは、きっと柔軟な人なんだと思う。

F 夫婦のライオンの、ごく「普通の生活」（食事の風景）を人間の夫婦のように表しているのが、何ともいえず、ほのぼのとしていてよかった。空欄の「しみじみと」という表現が、私には出てこないものだが、この詩をとてもおもしろくさせていると思う。

学生たちの感想文には、共通した特徴があった。「しみじみと」というフレーズに、「ことばの力」を見出だした点である。そして、「しみじみと」というフレーズと、自分たちの想像した声喩との「差異」を意識し、対比的に受容していたことである。「対比」という方法には、二つのモノ・コト関連づけて、新たな関係を作りだす働きがある。これらの感想文をみると、自分たちの慣用表現との対比において、あるいは慣習

的な見方との対比において、新たな思考をうながされたことがわかる。そして、「しみじみと」というフレーズとの出会いに、「ことばの力」を認めている。ここで、私の使った空欄は、対比の思考をうながし、詩の世界の「ことばの力」を顕在化させる場となった。

「空白」を読む

このようにみてみると、三人の実践者には、共通した認識がある。R・C・ホルブのいう「空白を読む²⁸⁾」という方法である。

中村の実践は、「しみじみと」を提出し、「縞馬を喰べた」を空欄にしていた。澤田と私の実践は、「縞馬を喰べた」を提出し、「しみじみと」を空欄にしていた。が、その二つのイメージの「関係を読む」ことでは同じである。

そして、三つの実践は、その空欄に、「空白を読む」機能を与えている点で共通している。全くちがった場での、それぞれ独自の試みであったが、「空白を読む」という同じ方法を実践していたことになる。

「空白を読む」ことは、受容理論の中心的な行為である。私は、どのような指導形態であれ、詩教育において、「空白を読む」ことは重要な受容行為であると考えている。「空白を読む」ことによって、新たな思考と想像の世界にみちびくことができる、と考えるからである。そのためには、詩の世界の核心部分に、空白を設定しなくてはならない。

空白は、かならずしも空欄として設定する必要はない。むしろ、空欄という、明確な空白でないほうがよいだろう。詩の指導において、空白とは、受容者が新しい意味や形象を描き込む「めあて」（学習目標）のことである。したがって、詩の世界を支える中心的な表現であって、受

容者の慣用的な表現や、「慣習」的なものの見方に対して、大きな揺らぎとなる箇所が、空白の対象となる。この詩の場合、その空白の対象が、「しみじみ」というフレーズであった。

3 「醜仮廬」の授業

最後に、現代詩を教材とした、私の大学での実践を取り上げる。詩の受容が成立するとき、「作品―読者」の間に、どのような関係が作りだされるか、という実験授業である。²⁹⁾

教材は、次のような現代詩を使用した。当時、刊行されたばかりの荒川洋治詩集『醜仮廬』（てらむら 一九八〇）所収の表題作である。

醜仮廬

荒川洋治

空模様

それだけで人出があった

出たついでに

仲間で野草を見ている

川流れのもので

そうめずらしいものではないという

この、しきかりいお

ちかくにあった誰かの釜も

ひろうことになって

うしろ手のおとこがおそるおそる
近づき

米を入れ、それでもさびしく

最後にはたまりかねて

底の水に映って帰る

この、しきかりいお

花が買われ

人の出がひき

ちからはしおれながらのこった

撒かれているしおじお

この、しきかりいお

ちいさいもんだけど

これ、水からとれた魚なの

といって

近在の子が

ひかりものを寄越した

骨のあるところを

見せて眠れ

この、しきかりいおは

詩集『醜仮廬』は、その当時、刊行されたばかりであった。詩の雑誌などでも、まだ、全く批評はなかった。したがって、この授業が、最初

の批評の場であることを、受講者に伝えた。「作品―読者」の関係に、他の要素を介在させないためである。

また、作者の荒川洋治は、若手の現代詩人のトップランナーとみなされていること、そして、最新詩集の表題作であることを伝えた。表題作には、ふつう、詩集の中の代表的な作品がえらばれる。作品をめぐる周辺事情だけを、正確に伝えた。受講者の学生たちにとって、刊行されたばかりの詩集の中の作品を、受講者全員で受容する経験は、もちろん初めてであった。私はこのような教材化を「旬の教材化」と呼んでいる。最も新鮮なときに教材化する、という意味である。

「醜仮廬」の実験授業は、後半に行った。前半は、導入として、石垣りん「表札」と吉野弘「夕焼け」の自作解説について説明した。その作品を書いたときの自作解説のある作品をえらび、作者が自分の経験から、どのようにして詩の世界を作りあげていったかを説明する。本教材「醜仮廬」に対する導入の意図からであった。「日常から詩が生まれる」ことの、わかりやすい例として紹介したのである。

はじめの感想―拒否的な反応

さて、「醜仮廬」の実験授業である。この作品には、自作解説はなく、「日常から詩が生まれる」ことを類推し、自力で受容するほかない、ということ、授業は始まった。作品を読み、しばらく作品と向き合う時間をとった後、「初発の感想メモ」を指示した。そして、「感想メモ」について発表させると、予想したとおり、この段階では、詩の世界に対して、強い抵抗の反応がみられた。たとえば、次のような反応である。

・ 難解。敢えて読者にわかりにくくしているような、自己満足の詩。

・ 易しい言葉ばかりだが、つながりがわからない。〈しきかりいお〉という珍しい言葉に興味をひかれたが、何のことか、いくら読み返してもわからない。

・ 場面を頭の中にえがきだせない。意味不明の部分の連続で、つまりはよくわからない。作者の頭の中をみたいものだ。

・ わかろうとすればするほど、するすると逃げていく言葉。絵を思い浮かべようとすると、何もない原っぱに人が潮のように満ちたり引いたりしている場面だけが浮かぶ。

・ 全体の意味はわからない。水が出て、それから引いた後の川端で、人が集まり、そして去っていく。〈しきかりいお〉は何かを象徴しているであろうが、よくつかめない。

「初発の感想」では、「わからない」という感想が、圧倒的に多かった。詩の世界を象徴する「醜仮廬」という題名（フリーズ）が、大きく作用していた。

「醜仮廬」はむろん作者の造語である。「廬」は、「いおり」①僧・隠者などが住む簡素な小住居。草庵。②農事などのための草木で作った堀っ立て小屋。③紋所の名。『日本語大辞典』の意味である。この詩の世界では、①②をふまえた、粗末な借りの小屋という意味で使われているが、意味概念よりも、〈醜仮廬〉という異様な漢語の字体イメージや、〈しきかりいお〉という平仮名のやわらかい字体イメージと不思議な音感に、新鮮な効果をねらった造語である。

このように、「わからない」という確認で、初発の感想発表を終わった。受講者の「わからなさ」は、受講者の慣用・慣習的な認識・感情からすると「わからない」というものだった。この段階（「わからなさ」の自

己確認)は、難解な現代詩の教材化において、とても重要な段階である、という仮説を立てていたので、その点では、予想どおりの結果を得たことになる。

受講者は国語学・国文学の基礎的な素養を身に付けている学生たちであった。したがって、「新しい文学」との出会いによって受けた、おそらくはじめての本当の「わからなさ」であったと思われる。このような出会いは、「新しい文学」の受容体験に、おそらく共通する普遍的な段階と思われる。受容を深めていくためには、「わからない」という反応は、重要な受容体験である。「初発の感想」は、したがって、これから数十分、改めて向き合う「醜仮廬」の世界との緊張関係をはらんでいる。「醜仮廬」はこのとき、「空白の世界」になったといえる。

作品世界の受容

今度はゆったりと時間をとって、詩の世界の分析に入っていた。二、三回ゆっくりと黙読したあと、次の受容段階に入っていた。部分的なフレーズに着目しながら、「わかる」部分を一つずつ発見していく。「詩の世界にふみこむ段階」である。そのとき、留意点として、日常と非日常の関係、また日常から非日常への転換を、注意ぶかく見出だしていくことを指示した。読者・学習者の認識・感情の慣用・慣習に対比して、新しい意味とイメージを発見していく段階である。部分的なフレーズで、限定したのは、この詩人の方法として、日常から非日常への転換は、どの部分からでも見出させる。また、部分的なフレーズへの着目によって、行から連へ、連から全体へと受容の視野を広げていくことになる、と考えたからでもあった。そして、十分の時間をとった。

異化の詩教育学 (足立)

受講者のノートを見ていくと、この詩の細部のフレーズにおいて、日常と非日常の関係、また日常から非日常への転換が、実に巧妙に仕組まれていることを見つけはじめていた。各連において、一応の完結した情景が描かれているが、各連の関係は断たれている。断たれていながらもつながっている(「断続」の方法)。そして、各連の断続をつなぐものこそ、〈この、しきかりいお〉のリフレインであった。この詩の時間の流れが、このリフレインによって作られていることも明らかにされていた。この手法が、写実というでもなく、幻想というでもない、虚構の空間をつくり出しているのである。こういった「発見」が、そのあとの生徒たちの分析メモの発表で、少しずつ明らかになっていった。

授業者としての私は、分析メモの発表のたびに、この詩人の言葉の操作法と、日常を非日常に転換する方法とを、一つずつ全員に確認していくことであった。この追求のプロセスで得られたことは、たとえ「小さな発見」であっても、すべて、この詩の世界を解読していく手がかりになっていく。「空白の世界」においては、どのような小さな発見であっても、すべて、詩の世界を作りあげていくことにつながっていくからである。

おわりの感想—受容の変容

次に紹介する「おわりの感想」には、この方法によって、読者・学習者には充実した手応えが得られたことを示している。同じ学生たちの「おわりの感想」である。

・人がまだ、かつて一度も言葉にしようとも、できるとも思わなかった感情を言葉にしていることに、すごくこわい作者の感性を感じた。

・言葉が言葉を生み、言葉にまつわるイメージがイメージを生む。言葉の扱い方は、単純にいつて縁語的なのだが、それがモチーフの連鎖を生んでいるところに、この詩人のすごさがあると思った。

・私たちの日常生活のすぐ隣に接している土俗性が、展開していく詩の場面にみちびかれて、自分の心のなから掘り出されてくるような感じを味わった。

・しきかりいお、しきかりいお、とつぶやく作者の声が、まだ耳に残っている。日常生活で我々がふだん触れる世界が、こうもたくみにすりかえられてしまったことに、驚きがあった。

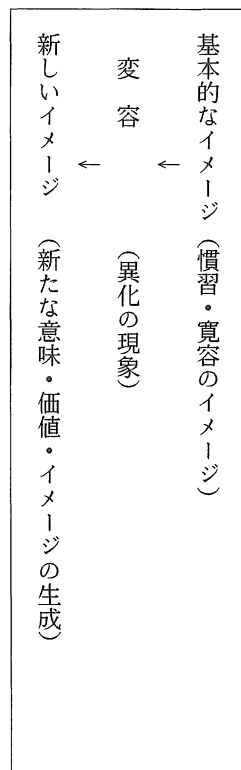
・イメージ全体が、さみしさと、人間のもつ徹底した孤独の内面が感じとれた。しきかりいお、この不気味な庵に、ちかづきたい拒絶と、それゆえに引きつけられる魔力のようなものを今は感じる。

「初発の感想」と同じ学生の書いた、「おわりの感想」である。詩の世界を受容したという確かな手応えを伝えている。「初発の感想」は「わからない」という否定的な反応であったが、この感想では、同じ詩の世界が「新しい世界」として肯定的に受容されていることがわかる。そして、この受容の変容には、「初発の感想」（わからないさ）の段階が不可欠であった。「初発の感想」によって、「空白の世界」が出現したからである。そして、受容のプロセスは、詩の世界の細部を少しずつ意味づけていく段階である。この実践で、私が試みたのは、難解な現代詩を「空白」によって教材化していく、一つの実験的な方法である。

研究のまとめ

私の詩教育学の構想は、詩の世界にみられる異化の現象に注目し、異

化の世界を創造する方法を教育内容とする、という考え方である。そして私は、異化の詩教育学を、次のような図式で構想してきた。^①



この構想にしたがって、本稿において、三つの受容指導のプランを示し、私自身の実験授業を例として分析してきた。そして、明らかになったことは、以下の点である。

「詩と出会う前に―題材を読む」型の受容指導では、詩の題材に対する、話者（作者）と読者（学習者）の認識の違い（ズレ）に注目する。作品の世界と、読者（学習者）の「慣習・慣用のイメージ」との違い（ズレ）を拡大し、対比することで、新しいイメージの発見にみちびく、という指導法である。

「詩と出合いながら―展開を読む」型の受容指導は、詩におけるイメージ世界の生成過程を、作品の展開においてとらえていく、という指導法である。実験授業では、読者（学習者）の「慣習・慣用のイメージ」は、詩のイメージ世界を追跡していくプロセスにおいて、大きく変容していく、という現象がみられる。読者（学習者）は、「慣習・慣用のイメージ」の修正をくり返しながら、自らの詩を作りだしていく、ということがわかる。スコールズは、読むとは、テキストの中のテキストを作りだすことだ、と述べている。^② 詩の受容指導論におきかえると、詩の受容と

は、読者自身のテキストを作り出すことである。

「詩と出会った後で―方法を読む」型の受容指導は、これまでの鑑賞指導の一般的なパターンである。しかし、私の立場は、「異化という現象を作り出す方法」を、教育内容として明確にしていく、という指導論である。「異化という現象を作り出す方法」とは、詩の世界に独自の「とらえ方」「あらわし方」のことである。

これら三つのパターンは、詩の世界との出会いのパターンであるが、出会いによって異化の現象を作りだしていく、ということでは共通している。基本的なイメージ（慣習・慣用のイメージ）が、詩の世界の異化の現象と出会うことによって、新しいイメージ（新たな意味・価値・イメージの生成）に変容していく、ということである。従来の鑑賞指導論では、「詩の鑑賞＝詩を味わう」という漠然とした指導論であったために、このようなイメージの変容現象をとらえることができなかった。

本稿では、私自身の実験授業を対象化しながら、詩の受容指導の方法論をまとめてみた。私の実践研究は、理論が先行したものではなかった。詩の世界とは何か、その本質を授業実践によって解明したい、という仮説があって、そのあとで異化論との出会いがあった。そして、異化論との出会いによって、実践研究に対して明確な方向性が見えてきた、ということである。その意味で、本稿は、私自身の国語教育個体史をふりかえる研究でもあった。

〔注〕

(1) 足立悦男「詩の指導論のために」『新しい詩教育の理論』明治図書 一九

八三、を参照。

異化の詩教育学（足立）

(2) 足立悦男「詩を教えることから、詩で教えていくことへ―鑑賞指導への批判」『新しい詩教育の理論』明治図書 一九八三、を参照。

(3) この実践は、『教育科学国語教育』一九八八年一〇月号に発表のあと、加筆して、拙著『研究・文芸研の授業』明治図書 一九九三年、に収録。

(4) 『新版 国語 2年下』教育出版 一九九二、所収。「詩を書く」という単元に位置づけられ、「身近にある雑草のたくましい姿を自分の目で見つめ直し、その感動を素直に表現した詩」と評価されている（『教師用指導書』教育出版 一九九二）。

(5) 足立悦男・西郷竹彦「対談・確かさをふまえた豊かな読み」『文芸教育』71号 明治図書 一九九五、を参照。

(6) この実践は、「創作と鑑賞の接点」『国語教育研究』21号 広島大学教育学部光葉会 一九七五、に発表のあと、拙著『現代詩の授業』文化評論出版、一九七八、に収録。

(7) この実践に対しては、萬屋秀雄「足立悦男の『鏡』の実践記録の検討」『文学教材指導法の研究』（溪水社 一九八三）で、くわしく分析されている。

(8) 高野の「鏡」について、金井直は、「高野喜久雄の発見によって、鏡は鏡でなくなる。それは己の存在を問い、問われるものになる。…鏡の特性をトレースしながら詩人は生存の意味を問う。しかし、さらに問い進むためには、逆に鏡から離れていかななくてはならぬという。こうした不条理を感じさせるところに、高野の詩の魅力があるようだ。また、鏡が、『生』の隠喩として巧みにうたわれているところにも、高野の詩のおもしろさがある」と批評している（『高野喜久雄の比喩』『高野喜久雄詩集』思潮社 一九七二）。

- (9) 足立悦男「現代詩への道標」『研究紀要』23号 広島大学教育学部附属中学校 一九七七、に発表。後に、『現代詩の授業』文化評論出版 一九七八、に収録。本論文では、紙数の関係で部分的な引用にとどめている。
- (10) 深川明子は、「イメージ化することが、文学教材の読みであるという考えは、自明のこととして、国語教育に携わるものの共通認識となっている」が、「今までイメージについて正面から取り組んで論じた研究は少ない」と述べている(『イメージを育てる読み』明治図書 一九八七)。なお、現代詩のイメージをどう読むか、という点から、鹿内信善は、「フォーカシング法」という独自の試案を提出している(『創造的読み』への手引き—詩の授業理論へ)勁草書房 一九八九)。
- (11) 佐藤淳子「詩的感動を重視する二つの実践」『国語教育研究 岩手』日本国語教育学会岩手支部 一九九〇 九四頁。なお、佐藤は、この論文で、石垣りんの詩「くらし」を教材として、「詩と出会いながら」の方法を試みている。
- (12) この実践に対しては、望月善次「『地下鉄』(坂本越郎)の教材的可能性」『紀要 別冊』福島大学教育学部附属教育実践研究指導センター 一九九三、において、くわしく分析されている。望月は、私の実践をふまえた上で、新たな課題を取り入れ、「リレー式マイクロティーチングの試み」原正敏・浅野誠編『教育学における教育実践 2 大学教育の工夫と方法』水曜社 一九八三、を発表している。ほかに、私の授業をふまえた実践としては、小坂桐子「詩『地下鉄』の授業から」『中学校学級経営』明治図書 一九八九・一〇、小坂桐子「詩の授業—成功と失敗」『現代教育科学』明治図書 一九九一・五、などがある。
- (13) 大阪教育大学附属天王寺中学二年生に行った、公開の実験授業。足立悦男
- (14) 川崎洋「パン種」『詩の生まれるとき』日本放送出版協会 一九七四 七頁。
- (15) 萬屋秀雄「詩の『鑑賞』創作」関連・統合指導の探求」『鳥取大学教育学部研究報告』25号 鳥取大学教育学部 一九八三、一八頁。
- (16) 「詩と出会いながら」型の実践例には、ほかに、私の授業プランにもとづく、「どうぶつたちの夢のなかに」(川崎洋)、「楽器」(北川冬彦)の実践がある(足立悦男「詩学習の展開—詩と出会いながら」足立悦男・小沢俊郎『国語教材研究・詩編』桜楓社 一九八二、所収。なお、私の授業パターンをふまえた、「楽器」の授業研究として、福田信一の研究授業と村井万里子の授業分析がある。(福田信一「特設授業『楽器』学習指導案と授業記録」、村井万里子「開示された5年生の詩的言語感覚」—北海道教育大学編『教科と子どものことば—言語で探る教科教育』東京書籍 一九九三)ちなみに、「どうぶつたちの夢のなかに」「楽器」は次のような作品である。「犬も／馬も／夢をみるらしい／動物たちの／恐ろしい夢のなかに／人間がいまぜんように」(川崎洋)「どうぶつたちの夢のなかに」。「夕暮れの空に／うつつすらかかった昼の月は／こわれた楽器のようにさみしかった」(北川冬彦「楽器」)。
- (17) 吹田市桃山台小学校六年生に行った、公開の実験授業。足立悦男「見方の詩教育と他教科の関連」『実践国語教育情報』東京法令出版 一九八五・一〇、に発表。
- (18) 足立悦男「空白」を読む—声喩をどう指導するか」『国語教育学研究誌』

- 14号 大阪教育大学国語教育研究室 一九九三、に発表。
- (19) 足立悦男「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」『教育学科学国語教育』一九八三・六。
- (20) 足立悦男「言語感覚と言語認識」『月刊・国語教育研究』日本国語教育学会 一九九二・二。芭蕉の俳句「閑かさや岩にしみ入る蟬の声」「古池や蛙飛び込む水の音」の名句を取りあげて、言語感覚の指導は、それ自体を指導対象とするのではなく、ことばの働きを手がかりとした言語認識をとおして指導すべきことを提案した。
- (21) 足立悦男「ノンセンス詩のセンス」『現代少年詩論』明治図書 一九八七五七頁。
- (22) 中村龍一「人間の生き方・生きることの意味を考える―工藤直子『ライオン』の授業」『国語の手帖』26 明治図書 一九八九。千葉県習志野六中学一年C組での授業である。
- (23) 中村龍一 同上 二四頁。
- (24) 文芸研の授業方法には、層序法と展開法という二つのタイプがある。層序法は作品の全体を対象とする指導法であり、展開法は作品の展開に即して指導していく方法である。(西郷竹彦「層序法による詩の授業」「展開法による詩の授業」『詩の授業』明治図書 一九七五)
- (25) 澤田英史「読みの方法意識を喚起する試み―『よむいか通信』による試み」『両輪』6 両輪の会 一九九二。兵庫県立長田高校三年(現代文)の授業。
- (26) 工藤直子「まるごと好きです」『中学道徳』1 光村出版 一九九〇 一頁。
- (27) 「日本児童文学」(島根大学教育学部一回生 一九九二)という講義での実践。「児童文学の中のライオン」というテーマを設定し、「空とぶライオン」(佐野洋子)「ガオーッ」(斉藤洋)「夕陽のなかを走るライオン」(工藤直子)「ライオン」(工藤直子)の四編を教材化した。前者の二編は物語、後者の二編は詩である。ここでは、「ライオン」の詩についてのみ、学生たちの受容反応を分析した。
- (28) R・C・ホルブ(鈴木聡・訳)『空白』を読む―受容理論の現在』勁草書房 一九八六、を参照。「空白を読む」ことは、受容理論の基本的なセオリーである。W・イーザーは、「空所」という言い方をしている(巒田収訳『行為としての読書』岩波書店 一九八二)。
- (29) 足立悦男「言葉の亀裂との出会い」『日本文学』日本文学協会一九八二・二、に発表。日本文学協会・大会(一九八一年度)のシンポジウム提案である。そのあと、『新しい詩教育の理論』明治図書 一九八三、に収録。受講者は、大阪教育大学国語専攻三回生、五〇名。一九八〇年十一月の実践である。
- (30) 石垣りん「表札のうしろ」『ユーモアの鎖国』北洋社 一九七九、所収。吉野弘「自作について―『夕焼け』『詩への通路』」思潮社 一九八〇、所収。くわしくは、足立悦男「言葉の亀裂との出会い」『新しい詩教育の理論』明治図書 一九八三、を参照。
- (31) 足立悦男「異化の詩教育学」『国文学攷』一六一号 広島大学国語国文学会 一九九九、を参照。
- (32) R・スコルズ(折島正司・訳)『テキストの読み方と教え方』岩波書店 一九八七 四一頁。ちなみに、スコルズは、「解釈」について、「テキストに對立するテキスト」が作られること、と述べている。近年、国語教育

では「読み手」に対する関心が高まっている。田近洵一は、「自らの『読み』を生み出していく行為の主体者を育てること」を、提唱している（『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）。