

異化の詩教育学

―教材編成の理論と方法

足立悦男

【キーワード】 ポスト鑑賞論 異化の詩教育学 詩の教材編成

研究の課題

本研究では、異化の詩教育学をふまえた教材編成の理論と方法について考察する¹⁾。詩教材は、詩教育を成立させる不可欠の要素である。詩教材を、どのような観点で編成していくか、という問題は、詩教育にとって重要な研究課題であった。

本研究では、ポスト鑑賞論の立場から、従来の鑑賞中心の教材編成の問題点を明らかにした上で、本論文の主題である、「異化の世界を作り出す詩教育」に独自の教材編成案について提案する。

私の詩教育研究において、これまで、詩教材とは何か、という教材論については、何度か考察してきた²⁾。しかし、個別の詩人・作品を事例としたものが多く、詩の世界を包括する教材編成の方法というのではなかった。そこで、これまでの研究をふまえて、教材編成の新しい視点を提示してみたい。

1 教材研究の成果と問題点

まず、これまで詩の世界はどのように分類されてきたのか。また、国語教科書の詩教材は、どのように編成され、どのような問題があったのかを、明らかにしておきたい。これまで、多くみられた詩の教材研究は、

- ① 作者と作品
- ② 作品と教材
- ③ 教材と読者

といった内容であった。一般的な教材研究の観点を知るには、『教師用指導書』をみるとよくわかる。たとえば、小学校の詩教材では、「1 作者・出典・原作との関連、2 主題、3 解説・鑑賞、4 構成、5 叙述、6 言語事項」となっている³⁾。中学校の詩教材では、「1 作者と出典、主題、

3 構成、4 文・語句・漢字、5 教材価値」となっている。⁴⁾

いずれをみても、基本的には、「作者」と「作品」の研究に中心があり、対象学年を考えたときに「教材」の観点が加えられる、という内容になっている。そして、「作者」研究の項目には、詩人の略歴や詩人としての業績や作風、作品の出版、原作との異同等が書かれている。また、「作品」研究の項目には、主題・構成・表現(叙述・言語事項)の特徴などが書かれている。そして、配当学年に合わせて、「教材」としての留意点加えられている。詩教材の研究講座などでも、およそ似たような構成である。

したがって、これまでの詩の教材研究法は、「作者」「作品」「教材」という三つの観点をもっていたことがわかる。そして、この教材研究法によって安定し、多くの成果が蓄積されてきた。

最近の新しい動向としては、それにくわえて、「読者」の観点を導入することの必要性が主張されている。私も、かつて、「読者」の観点を入れた教材研究の必要性を提案したことがある。詩(作品)を「教材」としていくためには、学習者からの観点を強調しなくてはならない、という提案であった。このような読者(学習者)の観点からの教材研究は、八〇年代に出てきた読者論によって、一般的にも主張されるようになった。⁵⁾

以上のように概観してみると、詩の教材研究には、一般的に、①作者と作品、②作品と教材、③教材と読者、という三つの観点でなされてきたことがわかる。

「詩」は、「作者」によって創作された「作品」である。そして、学習者(読者)を対象としたときに「教材」になる。したがって、①②③

は、詩の教材研究には不可欠の観点であった。そして、①②③の観点によって教材研究の分野で多くの成果が生みだされてきた。しかし、成果と同時に、このような教材研究法には、問題点もなくはなかった。

一つは、詩に独自の教材研究法ではない、ということ。「作者」「作品」「教材」という三つ観点は、文学・説明文のジャンルにおいても使用される。文章ジャンルの違いをこえた、一般的な教材研究法でもあった。そのために、教材研究法として一般性をもつ反面、詩というジャンルの特性を生かした、詩教育に独自の研究法というのではなかった。これが、一つめの問題点である。

二つには、基本的に、個別の作品を対象とした教材研究であった、ということ。「はじめに作品(教材)ありき」という発想にもとづく研究法であった、という点である。この学年に、なぜ、その作品(教材)でなくてはならないのか、という吟味は、そこではなされなかった。そこから、「詩を教える」ための個別作品の教材研究という傾向が生まれた。現在でも、多くの教材研究にその傾向がみられる。しかし、そこには、「作品(教材)で教える」という教科教育の基本に立って、詩教育の内容と方法を明確していくための、体系的な観点は見出だしにくい、という問題があった。この点は、私自身、八〇年代から指摘しつづけてきた問題であった。⁷⁾

以上の考察から、詩教材の体系化の研究には、詩の世界に独自の教材編成の観点は何か、詩の世界に独自の教材編成の方法は何か、という課題のあることがわかる。個別作品(教材)の教材研究法から、詩の世界の全体を体系化していく教材研究法への、構造的な転換が問われていたのである。

2 従来の編成方法(一) — 「ジャンル」による編成

これまで、詩の世界は、どのように分類されてきたのであろうか。まず、その課題から検討する。これまで一般に、詩の世界には、次のような分類法が使用されてきた。

- ① 近代詩・現代詩
- ② 叙情詩・叙景詩・叙事詩
- ③ 定型詩・自由詩・散文詩
- ④ 児童詩・少年詩

①は時代による分類、②は表現内容による分類、③は表現形式による分類、④は作者による分類である。いずれも、分類の根拠が明確であり、詩の特徴をおおまかに分けていく目安にはなっている。

①「近代詩・現代詩」は、時代による分類である。近代・現代をどこで分けるのか、という問題はあるものの、文学史をふまえた分類として安定している。文学研究の学会や国語教育の学会なども、この区分法を採用している。たとえば、大規模な叢書でみても、八〇年代の表現学大系(全33巻 教育出版センター)では、『近代詩の表現』(一・二)『現代詩の表現』(一・二)と分類され、七〇年代の『国語・教え方双書』(右文書院)では、『現代詩の教え方』『近代詩の教え方』に分類されていた。時代による区分法は、安定した分類の観点になっていることがわかる。中学・高校の国語科教育では、文学史は重要な教育内容であるから、時代による区分法が採用されてきたものと思われる。

②「叙情詩・叙景詩・叙事詩」という分け方も、一般的である。作品の大きな傾向をみていく上では、有効な区分法である。この区分法に

ついて、私は、国語教科書の詩教材の現状をふまえて、次のように述べたことがある⁸⁾。

叙情詩：近代詩はこの叙情詩が主流であったため、かつての国語教科書の詩教材は、このジャンルからの採録が多かった。叙情詩の伝統は古く、古代和歌までさかのぼることができ、近代詩のみならず、日本の詩そのものの主流がこの叙情詩であったとみてよい。しかし、伝統的な叙情詩の流れは近代詩でほぼ終り、戦後の現代詩はその叙情を屈折させた。現代詩の叙情は「渴いた叙情」と呼ばれたりする。叙情詩の中心であった愛の詩ひとつをとってみても、現代詩の作品はさまざまに屈折を示している。それだけに、逆にいえば、近代詩における叙情詩の教材価値は高いともいえるわけである。高校の教科書教材では、近代の叙情詩から多く採録されている。が、中学校・小学校と学年が下がるにつれて、このジャンルの詩教材は少なくなる。

叙景詩：教科書教材の数としては少ないが、比較的安定した教材が採られているようである。北原白秋「からまつ」、三好達治「大阿蘇」、丸山薫などの作品がよく知られている。自然の原風景といったものがそこでは描写されているので、自然を失いつつある現代にあって、叙景詩のしつとりとした味わいには、捨てがたい魅力がある。ただ、このジャンルも、どちらかといえば、中学・高校向けの教材に多く、小学校教材には少ない。

叙事詩：小学校教材で、最近注目をあびているのが、この叙事詩である。小学校での教材数も多い。「叙事」は散文で、「叙景」「叙情」は詩でというのが、一般の文章観のようであるが、小学生にはやはり、

事柄（モノ・コト）を扱った詩が好まれる傾向にある。まど・みちお、谷川俊太郎、阪田寛夫など、小学校向けの人気詩人の作品の多くが、この叙事詩である。子どもの書く児童詩も多くがこのジャンルである。逆に、中学校・高校では少ない。小・中・高とも、これから詩教材の可能性を秘めているジャンルである。受容指導だけでなく、児童詩教育においても、このジャンルへの期待は大きい。

各ジャンルの特徴と、国語教科書の教材傾向をふまえた分析である。九〇年代の現在でも、この傾向は変わっていない。ただ、最近では、小学校教材の多くを、この区分法でいう「叙事詩」（モノ・コトの詩」と定義しておく）が占めるようになってきた。一九八三年の誌上シンポジウムで、教材編成の軸を、「ココロの詩」から「モノ・コトの詩」に転換する必要がある、という私の提案は、この傾向をふまえたものであった。³

また、③「定型詩・自由詩・散文詩」という区分法も、一般的である。詩の世界を表現形式で分けていく、という区分法である。この区分法について、私は、次のように述べたことがある。¹⁰

定型詩：詩教材として採られている定型詩の多くは、文語・定型詩である。口語詩の出現するまでの、ごく一般的な詩の形式であった。定型韻律の快さを味わうには最適なジャンルである。和歌・俳諧につながる伝統的な形式であり、日本人のリズム感覚は、この詩型によって育てられてきた。なお、童謡のように、口語定型詩というものもある。

自由詩：文語・定型詩をのぞく詩の総称である。正確には口語・自

由詩をいう。小・中・高の詩教材のほとんどが、このジャンルに入る。散文表現の形式から自由になって、豊かな言語世界を表現してきた。その点で、国語教材の中で、口語・自由詩は重要な位置を占めてきた。口語詩には、近代詩・現代詩・少年詩、そして子どもたちの書く児童詩が含まれ、多彩である。

散文詩：菅原克己によると、散文詩とは「詩的精神につらぬかれた詩的散文のこと」「詩的精神を散文の形式で追求したもの」（『詩の辞典』飯塚書店 一九七七）である。もともと一九世紀のヨーロッパに発生した形式であり、ベルトラン、ボードレールといった詩人たちによって完成された、という（同上書）。わが国の近代詩では、萩原朔太郎の散文詩（『宿命』）、三好達治の散文詩（『測量船』）が知られている。前者の詩集からは「郵便局」、後者の詩集からは「罨」「村」「Enfance finie」などの作品が、高校の教科書に採られている。戦後、小海永二によって紹介されたアンリ・ミショーの影響を受けた詩人たちが、散文詩を多く書いている。入沢康夫『ランゲルハンス氏の島』、岩成達也『レオナルドの船に関する断片補足』、粕谷栄一『世界の構造』などの詩集がそうである。吉野弘「I was born」は、高校の散文詩のすぐれた教材として評価が高い。

この区分法は、詩の表現形式による分け方である。詩の世界を、概括的に分類する方法として広く使用されてきた。

④「児童詩・少年詩」は、作者による区分法である。作者が子どもの場合は「児童詩」、作者が大人の詩人の場合は「少年詩」という呼称で分けられている。小学校の詩教材の区分に使用されている。

以上のような従来の区分法は、多くの場合、ジャンル（形態）による分け方をしている。詩作品の多くはそのどれかに入ると思われるから、一般的な詩の分類法としては、有効であったと思われる。

ただ、たとえば小学校の詩教材を、この方法によって分類してみると、その多くは、少年詩・現代詩・自由詩であり、この分類法では、具体的な作品を前にしたとき、それほど有効なものとはならない、という問題があった。そして、中学・高校において、新たに、近代詩・定型詩、叙情詩、叙景詩のジャンルが登場するが、作品の数は少ない。また、児童詩は、文学教育としてでなく、作文教育の分野として扱われてきた。

したがって、この分類は、詩の世界を概括的にとらえるというメリツトはあるものの、詩教材の世界を体系化するには、概括的すぎるという問題点があった。たとえば、小・中学校の教材で圧倒的に多い叙事詩、口語自由詩をどう編成していくか、というときに、このような分類法では編成の視点が出てこない。また、子どもの詩は児童詩と一括されていて、それ以上には分類できない。そのために、このような分類だけでは、詩教材の有力な編成軸とはならない、という問題があった。

3 従来の編成方法（二）―「主題・話題」による編成

次に、国語科教育研究において、詩教材は、どのように考えられてきたのか、という課題について検討する。

【七〇年代の詩教材】

まず、国語教科書の詩教材に対する検討からはじめる。戦後の文学教育をリードしてきた日本文学教育連盟は、一九七一年版の国語教科書に

ついて、詩教材の全面的な検討を行ったことがある¹¹⁾。その結果、教材編成の特色として、「詩を読む」単元と「詩を書く」単元とに、区別されていること。そして、前者の単元では、二〜三編の作品が組詩ふうに収録されていること、後者の単元では、教編の児童詩を素材に「詩話」をもって構成されていること、などが指摘されている¹²⁾。

このような詩の単元構成は、現在（一九九〇年代）にも引き継がれているので、一九七〇代あたりで、すでに、国語教科書の詩の単元構成法として確立していたようである。

しかしながら、一方で、教材の内容については、きびしい批判も加えられていた。小学校の詩教材については「あまりにも大人の回顧趣味的」「子ども不在の世界」という点や¹³⁾、中学校の詩教材に対しては、「作者や作品にバラエティがとほしい」「作品にアクチュアリティがない」といった点で、批判されている¹⁴⁾。私もまた、当時、教育現場からの発言として、中学・高校の国語教科書は、近代詩中心の編成であり、児童・生徒を引きつける現代詩をもっと多く教材化する必要がある、と提案したことがある¹⁵⁾。日本文学教育連盟の批判は、詩教材の内容に対するもので、私の批判は、教材ジャンルの編成に対するものであった。

かつては、国語教科書において、「詩は教科書のアクセサリー」といった傾向もあったという¹⁶⁾。七〇年代あたりの教科書から、詩教材はそのあり方をめぐって、論議されはじめていた。

（文教連の編成案）

日本文学教育連盟は、国語教科書の詩教材を分析すると同時に、独自の教材編成案として、一九七〇年代の初めに、「基本教材表」（試案）を発表した¹⁷⁾。国語教科書以外の最初の体系的な編成案であったと思われる

6 ので、紹介しておきたい。

（小学校1・2年）

- 1 頭の中に想像の絵をかく…まどみちお「おさるがふねをかきました」、高橋忠治「水すまし」、北原白秋「ぞうの子」など。
- 2 おもしろいことに気がつきました…ミハルコフ「やさしい」、リユーユイ「かたつむり」、山下清三「はたる」など。
- 3 声をだしてなんべんも読んでみる…「日本の子もりうた」、北原白秋「たあんき ぼおんき」、与田準一「すねこたんぼこ」など。
- 4 ほんとに、そんなこと、できるかな…マザーグース「せかいじゅうの海が」、ミルン「はやり」、ステイブソン「ふとんのお国」など。
- 5 かんがえてみましょう…まどみちお「駅のホームで」、辻田東造「わらわれたっていいのです」、バルトオ「カーチャ」など。
- 〔小学校3・4年〕
- 1 成長することの喜びを感じとる…与田準一「少年の歯」、竹中郁「柱のしるし」、小林純一「ひとりとおおせい」など。
- 2 活気にあふれたおおらかな精神活動を育てるために…原田直友「山頂」、同「山からおりてきた人」など。
- 3 主体的・想像的な感じかた、読みかたをめざす…高橋忠治「山門」、山田今次「あめ」、草野心平「夜の電車」など。
- 4 働く人間のまっとうさ、美しさ、誇りにふれる…アデイ「貧乏人の子どもの歌」、中野重治「きかん車」、民謡「木挽き唄」など。
- 5 夏の思い出…丸山薫【蝉】、小野十三郎「夏は過ぎた」、阪本越

郎「海」など。

- 6 目と心にうつってくるもの…まどみちお「ふんすい」、清水たみ子「ふんすい」、レオポルド・スタツフ「ふんすい」など。
- 7 考えてみましょう…辻田東造「カーキ色のコフキコガネ」、近藤東「花」など。

（小学校5・6年）

- 1 あなたは、雑草をどう思うか…北川冬彦「雑草」、大関松三郎「雑草」、エルザ・ベスコフ「雑草のうた」など。
- 2 きみたちは、どう考えるか…羽曾部忠「娘と桐の木」、異聖歌「山フランシス・ジャム」「貧しい靴屋が一人いる」など。
- 3 どんな情景が想像できますか…三好達治「土」、草野心平「天のひしゃく」など。
- 4 海によせる作者の心象…百田宗治「怒っている海」、中野重治「波」、同「しらなみ」など。
- 5 ここに年老いたひとりの人間がいる…小林純一「茂作じいさん」、山村暮鳥「老漁夫の歌」、韓美妃「トンボおじさんの歌」など。
- 6 人間の尊さを守ろう…林幸子「ヒロシマの空」、清水たみ子「戦争とかぼちゃ」、佐藤さち子「冬と春の間」など。
- 7 人間は働いて考えることをやめない…山下清三「おばあさんは、こうして、文字をおぼえた」、さがわ・みちお「第三の火」など。
- 8 この現実を見つめる…門倉訣「沖繩の少年」、近藤東「金網」、ジソガー「サーカスのくま」など。

（中学校初級生）

室生犀星「春の山々」、三好達治「大阿蘇」、草野心平「富士山」、

中野重治「機関車」、高田敏子「ぶらんこ」、峠三吉「墓標」など。

(中学校上級生)

田中冬二「青い夜道」、宮沢賢治「永訣の朝」、草野心平「ぐりまの死」、中野重治「雨の降る品川駅」など。

このように、各学年ごとに主題と学習課題を設定した教材案である。各学習課題ごとに、基本作品の例として二〜六編の詩が示されていた。幅広い詩の世界を対象とした編成である。話題も多く、人間・社会・自然など、いろいろな世界に及ぶ作品で構成されている。また、少年詩・児童詩、近代詩・現代詩、定型詩・自由詩など、詩のジャンルに対する配慮もある。その後の詩教育に対して、有力な教材を提供した試案であった。

編者によると、基本的に「国民教育の課題」から選んだ、とあるように、当時の国民教育論の影響をよく受けている。「いくつかの作品を群として、単元的に構成」し、「今日の日本の社会が背負っている課題、わけても、今日の国民教育の課題にこたえるために、どのような作品をこそ与えるべきか」という「基本的態度」で作成された案であった。¹⁰その点では、当時の時代性を反映した編成案であったといえる。

この編成案は、戦後の詩教育研究において、初めて作成された体系的な試案として評価できる。この編成案の特徴は、各学年とも、「主題・話題」による編成である、という点である。「はたらく人間」「人間の尊さ」「現実をみつめる」といった主題や、「夏の思い出」「海によせる作者の心象」などの話題で構成されている。その意味では、基本的に「主題・話題」による編成案とみることができる。

【アンソロジーの詩集】

一九七〇年代以降、詩のアンソロジー集というかたちで、詩教育に教材を提供した作品集は少なくない。アンソロジーは「詩や文の選集」という意味であるが、本論文では、「話題・主題による詩集」という意味で使用していく。菊池謙の調査によると、七〇年代から八〇年代にかけて、少年詩の分野において、十点ほどのアンソロジーが刊行されている。¹¹そしてその多くが、私の分類でいうと「主題・話題」による編成であった。「主題・話題」による作品の構成は、詩教材を編成する重要な観点と考えられていたことがわかる。

七〇年代の代表的なアンソロジー詩集では、遠藤豊吉編『日本の詩』全十巻(小峰書店 一九七八)がある。以下のような構成である。

- 1 あい：高村光太郎「レモン哀歌」、新川和江「ふゆのさくら」など。
- 2 あなたへ：吉野弘「夕焼け」、茨木のり子「もっと強く」など。
- 3 いきる：谷川俊太郎「生きる」、関根弘「なんでも一番」など。
- 4 いのち：北川冬彦「かなしい人々」、河井醉茗「ゆずり葉」など。
- 5 わたし：石垣りん「表札」、大岡信「青空」など。
- 6 おや：こ：八木重吉「母をおもふ」、石川逸子「ぼくはこわい」など。
- 7 しぜん：千家元麿「海」、金井直「散る日」など。
- 8 たび：石垣りん「峠」、萩原朔太郎「旅上」など。
- 9 しごと：大関松三郎「山芋」、濱口國男「便所掃除」など。
- 10 せんそう：へいわ：天野忠「米」、峠三吉「飯包帯所にて」など。

各巻に、表題(愛、生きる、親子、戦争など)に合ったすぐれた詩を十数編から二十編収録している。アンソロジー詩集の代表的な作り方である。八〇年代になると、吉田瑞穂ほか編『詩のランドセル』全6巻(らくだ出版 一九八六)というアンソロジー詩集が編まれた。この詩集は、学年ごとに、「こどもの詩」(児童詩)と「おとなの詩」(少年詩)を集めている。少年詩(おとなの詩)は、以下のような作品である。

- 1年…吉田定一「うしさんうふふ」、武鹿悦子「わにさんのめ」など。
- 2年…こわせ・たまみ「なみは手かな」、川崎洋「たんぼぼ」など。
- 3年…三越左千夫「おちば」、尾上尚子「あじさい」など。
- 4年…赤岡江里子「リングとボンカン」、松谷みよ子「三日月」など。
- 5年…間所ひさこ「ネコ殿へ」、吉田瑞穂「しおまねきと少年」など。
- 6年…和田茂「山の馬」、竹中郁「宇宙旅行」など。

この詩集は、「学年」に合わせたアンソロジーであり、特定の主題・話題というのではなく、「学年に合った、すぐれた作品」という基準でえらばれている。国語教科書の補助教材、読書教材として編まれた詩集である。

九〇年代では、小林信次・水内喜雄編『子どもといっしょに読みたい詩』全3冊(あゆみ出版 一九九二・一九九四・一九九六)が代表的なアンソロジー詩集であった。第1巻の目次は、以下のようなものである。

- 1 学級びらき・意欲づけ…まど・みちお「朝がくると」など。

- 2 自分・家族を見つめる…川崎洋子「ピリ」など。
- 3 友だち・集団・男女を考える…島田陽子「うち 知ってんねん」など。
- 4 音読・朗読を楽しむ…有馬敏「かもつれっしゃ」など。
- 5 自然・四季をあじわう…のろさかん「つけものの思い出」など
- 6 社会を見つめる…吉野弘「動詞『ぶつかる』」など。
- 7 卒業に贈る…黒田三郎「支度」など。

やはり、主題・話題によって構成されていて、その内容に合った詩が十数編ずつ選ばれている。典型的なアンソロジーの方法である。

以上、代表的なアンソロジー詩集をみてくると、「主題・話題」によるものと、「学年」によるものの二種類のアンソロジーのあることがわかる。『日本の詩』と『子どもといっしょに読みたい詩』は、文教連の編成案と同じように、「主題・話題」によるアンソロジーであった。前者は古典的な名詩(近代詩・現代詩)を中心に編成しているのに対して、後者は、比較的新しい現代詩(少年詩)を中心に編成している。共通点は、いずれのアンソロジーとも、ある「主題・話題」のもとに、その内容に合った詩を集める、という方法である。

「主題・話題によるアンソロジー」は、詩・短詩型文学(和歌・短歌・俳句など)の分類法として、広く定着している方法である。このようなアンソロジー詩集は、子どもたちの読書教材として使用され、「詩に親しむ」「詩を楽しむ」機会を作るための詩集として、広く活用されてきた。また、これらの詩集の中から、詩の授業の教材に選ばれることも少なくない。その意味では、詩教育の教材発掘、教材開発の上で、大き

な役割を果たしてきたといえる。

しかし、「主題・話題」による編成法にも問題はあった。「主題・話題」は、その性格上、ある程度、限定された内容にならざるをえない。そのため、「詩の世界」のすべてを包括する編成法にはならない。また、「主題・話題」そのものは、当然のように小説・随想・説明文教材など、他のジャンルの編成（単元構成）においても、よくみられる観点である。その点では、詩の世界に独自の編成原理とはいえない。

一方、児童詩の場合は、作者の学年によって編成するのが通例である。児童詩のアンソロジーでは、「作者の学年」による編成という点で一致している。「学年」による詩のアンソロジー、という編成法である。しかし、学年別の詩の編成法も、作者の学年を目安としていて、児童詩の世界の全体を編成していくときには、一つの要素にすぎない。子どもを書く作文もまた、学年別に編成されることが多く、詩の世界に独自の編成案というのではないからである。

4 国語教科書の編成方法―「多様性」による編成

【九〇年代の詩教材】

では、国語教科書の詩教材は、どのように編成されてきたか。教科書を調査してみると、国語教科書の詩教材は、「さまざまな種類の詩」（小学校）、「多様な傾向の作品」（中学校）という観点から編成されてきた、といえる。たとえば、国語教科書の一般的な「詩の単元」例（小学校・平成四年版／中学校・平成五年版）をみると、教科書（K社版）においては、以下のような作品（教材）で編成されている。国語教科書の詩の

全教材である。

（小学校）

一年 入門期：まど・みちお「あいうえおのうた」「がぎぐげこのうた」、長谷川摂子「子ねこをだいたことある？」

二年 こえを そろえて：わらべうた「ひらいた ひらいた」、武鹿悦子「はくさい ぎしぎし」、マザーグース「せかいじゅうの海が」、鶴見正夫「あめのうた」

三年 楽しいリズムで：わらべうた「数えうた」、有馬敲「かもつれっしゅ」、原田直友「村の人口」、ロベールIIデスノス「あり」、阪田寛夫「夕日がせなかをおしてくる」

四年 ことばの姿を：矢崎節夫「かとりせんこう」、西村祐美子「小さな林」、谷川俊太郎「きもち」、ミルン「きらきら光る足のつまさき」 野呂さかん「ゆうひのてがみ」

五年 味わい深く：山田今次「あめ」、渋沢均「石段」、木島始「ふしぎなともだち」、室生犀星「はたはたのうた」、新谷彰久「鶴が渡る」

六年 思いをくんで：まど・みちお「イナゴ」、新美南吉「貝がら」

（中学校）

一年… ひらく言葉：谷川俊太郎「朝のリレー」、想像の楽しさ：草野心平「河童と蛙」、ふれあう心：山之口猷「ミニコの独立」、人間の姿：黒田三郎「夕方の三十分」

二年…日本の春：照屋林賢「春でえむん」、読書室：福中都生子「大田川」、人間の生き方：吉野弘「虹の足」、愛：佐藤春夫「少年の

日」
 三年…平和への願い…原民喜「原爆小景」（水ヲ下サイ・永遠のみどり）、出発…小海永二「祝福」

「こえをそろえて」「ひらく言葉」などは単元名である。このように、基本的には話題（単元名）によって編成されていることがわかる。「小学校」の「こえをそろえて」「楽しいリズムで」「ことばの姿を」「思いをくんで」などは、リズム感、ことば、思い、といった話題に合った詩が選定されている。「中学校」では、小説・随想などとの組み合わせで、「ひらく言葉」「ふれあう心」「日本の春」といった話題や、「人間の生き方」「平和への願い」といった主題性をもった話題によって編成されている。基本的には話題による編成とみてよい。

編者の意図をみると、「小学校」の編成については、「言葉のもつ豊かさを味わわせるため、さまざまな種類の詩を取りあげた単元です。生き生きと言葉がおどりと、心がひらかれるような詩を積極的に発掘しました」²¹。「中学校」の編成については、「多様な作風、多様な傾向の作品を選びました。自然・人事・社会などの話題を含んだ、できるだけ多様な傾向の作品を選び、各単元に位置づけました。作風にも変化をもたせてあります」²²とある。

話題・ジャンル・作風などで、「さまざまな詩」「多様な傾向」という視点による編成であることがわかる。他の教科書を調査しても、多様性の原理によって編成されている。現在の教科書編成において、もっとも重視されている視点であるとみてよい。特定の話題・ジャンル・作風・傾向に偏らない、多様性の原理による編成といえる。

国語教科書は、スペースの関係で一年に数編しか採録されない、という制約がある。その制約の中で、できるだけ多様な詩を選ぶ、という観点である。たしかに、詩教材を編成するとき、多様性の原理は、一つの観点ではある。特定の傾向に偏向していくような編成を避けるためには、必要な一つの観点ではあるが、「話題」というのは、前に述べたように、教材編成の原理としては体系化しにくい要素でもある。

したがって、詩教材を体系的に編成するためには、話題・ジャンル・作風の多様性という軸のほかに、もう一つの確かな編成軸を必要とするものと思われる。

5 異化論による教材編成

以上、詩教材編成の歴史をふまえて、本稿では、私の詩教育学（異化の詩教育学）の構想によって、新たな教材編成の方法を提案する。

私は、詩教育（受容指導・創作指導）を、「詩教材によって、異化の現象を作りだすこと」と考えてきた。そして、詩の教材研究とは、異化の現象を作りだす仕組みを明らかにすることであった。したがって、詩教材の編成は、異化の現象を作りだす、もっとも基本的な要素によって分けていく、ということになる。

そこで、私は、詩教材の世界を、次のような要素によって再編成することを提案している。本論文で提案する、詩教材の新しい編成案である。

- ①「話者」②「存在」③「思想」④「時間・空間」⑤「ことば」

この編成案は、異化の現象を作りだす詩の世界、もっとも基本的な要素として取り出したものである。詩の世界を、話者、存在、思想、時間・空間、ことば、という五つの世界に絞りこんでみていく、という教材編成の考え方である。詩という文学（少年詩・児童詩）を、異化の現象を作りだす世界としてみたとき、詩の世界を構成する要素をこの五つの世界でみていく、という仮説である。そして、見通しとして、異化の現象を作りだす詩の世界は、①～⑤の詩の世界のどれかに所属し、あるいは複数の要素をもっていると考えられる。

この編成案は、散文の文学教材との違いをもとに作成している点に特徴がある。文学教材（小説・童話）は「人物」を中心に構成されている。登場人物を不可欠の要素とし、「事件」と、「事件」を成立させる「場面」とで構成されている。わかりやすくいえば、「だれが」（人物）「いつ・どこで」（場面）「なにを、どうした」（事件）という三つの要素が、文学教材（小説・童話）には、不可欠の要素である。

詩の世界は、しかし、「人物」の登場をかならずしも不可欠の要素としていない。また、「人物」の引きおこす「事件」も、「事件」を成立させる「場面」も、かならずしも必要としていない。つまり、詩の世界は、文学教材（小説・童話）を構成する要素ではとらえられない、ということである。そこで、詩の世界に、独自の構成要素を見出す必要がある。

また、この編成案は、従来の主題・話題による編成と違って、異化の世界を作りだす、もっとも基本的な要素によって編成している点に特徴がある。何に対して、異化の現象を作りだすのか、というときに、およそ、①～⑤の項目（詩の世界）に絞られていくのではないか、という考え方である。

① 「話者」

「話者」とは、作者の設定した「語り手」である。作者の設定した、詩の世界の作者である。詩の世界は、その話者によって、異化の世界に変容する。その意味で、異化の世界を作りだす詩教育にとって、基本的な要素である。

小学校の詩教材の多くは、少年詩（大人の詩人の書く詩）である。そして、少年詩では、大人の作者が子どもの話者を設定するのが普通である。

たとえば、次のような作品が、作者名を抜いて国語教科書（四年）に載ったことがある。

から 宮入黎子

ざりがにが

すぼっと、からをぬいだんだ。

赤いじょうぶな から。

着なれたやつ。

田んぼのどろのしみたやつ。

今

やわらかい白い からなんだ。

からをぬぐって、

どんな気持ちだろう。

ぬぎすてるたび、

大きくなるざりがに。
 ぼくにもからがあつたら、
 ばりばりぬぐ。
 おとなになつてどこへでも行く。

作者は大人の女流詩人「宮入黎子」である。作者は、「ざりがに」のように、「から」を「ばりばりぬぐ」いで「おとなになつて」いく、というテーマを表現するために、「話者」を少年に設定したのだった。しかし、国語教科書に載つたとき、この作品の「作者の名前」は省かれていた。教科書の編集者によると、作者の名前を書くと、子どもたちが「作者は『ぼく』という男の子ではないか」という疑問をもつので、作者名を付けなかった、ということである。²⁴⁾

この事実は、話者をめぐる、たいへん象徴的なエピソードである。詩教育研究において、「話者」という考え方がみられなかった、という事実を示している。しかし、作者は、詩の世界にふさわしい話者を設定することがある、という事実は、異化の世界を作りだす詩教育にとって、不可欠の要素である。これまでの詩教育研究にはなかった、新しい教材編成の視点として、話者という要素を重視する所以である。

工藤直子詩集『のはらうた』(一九八四)には、次のような作品が載っている。

あいさつ へびいちのすけ

さんぽを しながら

ぼくは しつぽに よびかける
 「おおい げんきかあ」
 すると むこうの くさむらから
 しつぽが ハキハキ へんじをする
 「げんき ぴんぴん！」
 ぼくは あんしんして
 さんぽを つつける

おと いけしずこ

ぼちゃん ぼちよん
 ちゅび じゃぶ
 ざぶん ばしゃ
 ぴち ちよん

ざざ だぶ
 ばしゅ ぼしよ
 たぶん ぶく
 ぼつ どほん・・・

わたしは
 いろんな おとがする

「さんぽ」の作者は「へびいちのすけ」であり、「おと」の作者は「い

けしずこ」である。明らかに、作者・工藤直子自身ではなく、作者の設定した話者である。詩集『のはらうた』は、すべての作品が、話者（のはら村の住人）によって書かれた、という設定である。話者という考え方がないと、このような作品の構造は説明できない。詩教材の編成要素として、「話者」という考え方を必要とする理由である。

詩教育研究だけでなく、現代詩の詩論においても、「詩とは、作者の直接表現である」という通念があつて、詩の世界では、作者が異質の「話者」を設定することがある、という考え方は、まだ、一般化していない。しかし、「から」や詩集『のはらうた』の世界をみてわかるように、「話者」という考え方によって、詩の世界は大きくひらかれていく可能性がある。そのためには、「詩」作者の直接表現」という詩観から、自由になっておく必要がある。⁽²⁶⁾「話者」の存在を、教材編成の一つの要素とする所以である。本研究では、このようなタイプの作品を「話者型の詩」と名づけている。

②「存在」

「存在」という要素は、詩の世界を、「モノ・コトの存在感」を表す文学とみていく、教材編成の要素である。異化の世界としての詩の世界は、子どもたちの身のまわりのモノ・コトを、詩の方法によって変容・生成していくことで成立する。そのことによって、モノ・コトの存在感を表現する文学である。「人物・場面・事件」を主要素とする、散文の童話教材・小説教材と、その点は大きく違うところである。

たとえば、まど・みちお「つけもののおもし」（小学校の代表的な教材）は、

つけもののおもしは
あれは なに してるんだ

あそんでるようで

はたらいてるようで

おこってるようで

わらってるようで

のように、モノ（つけもののおもし）の存在感を、多面的にとらえた作品である。子どもたちは、普段、「つけもののおもし」をこのようには見ない。日常的に見慣れたモノの存在感を、多面的にみていくことで発見した作品である。

谷川俊太郎「朝のリレー」（中学校の代表的な教材）は、

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

のように、コト（朝）の存在感を、比喻によって、地球規模のスケール

の中で表現した作品である。この作品によって、生徒たちは、一つの新しい見方を発見する。

萩原朔太郎「竹」（高校の代表的な教材）は、

光る地面に竹が生え、

青竹が生え、

地下には竹の根が生え、

根がしだいにほそらみ、

根の先より繊毛が生え、

かすかにけぐる繊毛が生え、

かすかにふるえ。

のように、モノ（竹）の存在感を、しなやかな想像力でとらえた作品である。

このように、小・中・高の詩の世界では、「モノ・コトの存在感」が、詩人によって、個性的に、多様に、多彩に展開されている。詩の世界は、子どもたちの身のまわりの「モノ・コト」に、新しい「存在感」（アイデンティティ）を与える文学である、と私は考えてきた。本研究では、このようなタイプの作品を「存在型の詩」と名づけている。

③「思想」

「思想」という要素は、詩の世界において、とくにメッセージ性のつよい作品を編成していくための要素である。存在型の詩がモノ・コトの新しい見方を表しているのに対して、思想型の詩は、新しい考え方をメ

ッセージとして伝えようとする作品である。

たとえば、吉野弘「夕焼け」は、思想型の代表的な詩である。

やさしい心の持ち主は

いつでもどこでも

われにもあらず受難者となる

何故って

やさしい心の持ち主は

他人のつらさを自分のつらさのように

感じるから。

やさしい心に責められながら

娘はどこまでゆるけるだろう。

やさしさとは何か、という思想的なメッセージをもった作品である。

生徒たちのやさしさの通念に対して、「受難としてのやさしさ」という全く新しい考え方を提示した作品である。

石垣りん「挨拶」は、広島原爆について、一つの思想を語っている。

一九四五年八月六日の朝

一瞬にして死んだ二五万人すべて

いま在る

あなたの如く 私の如く

やすらかに 美しく 油断していた

ヒロシマの意味を問う、深い思想的な作品である。一九四五年八月六日のヒロシマを、「いま」の「あなた」や「私」に重ねて、ヒロシマは過去の出来事ではなく、現在そして未来の出来事でもある、という考え方が示されている。このように、「思想」(新しい考え方)は、文学一般にみられる要素でもあるが、詩の世界では、詩の方法(リズム・比喩・フォルムなど)によって表現している点に、特徴がみられる。本研究では、このようなタイプの作品を、「思想型の詩」と名づけている。

④「時間・空間」

「時間・空間」という要素は、散文の文学の要素でもある。しかし、散文の文学のように「いつ・どこで」といった、特定の要素をもたないのが普通である。詩の世界では、現実の時間・空間というのではなく、「モノ・コトの存在感」を表現するために、現実の時間・空間を変容せしめることがある。

たとえば、「鹿」(村野四郎)では、人間に狙われた鹿の運命について、

彼は すんなり立って

村の方を見ていた

生きる時間が黄金のように光る

彼の棲家である

大きい森の夜を背景にして

と、一瞬の輝かしい時間・空間として表現されている。「生きる時間が黄金のように光る」と、目に見えない時間を、目に見えるモノ(黄金)

異化の詩教育学(足立)

にたとえて、生と死の一瞬の時間をとらえた作品である。しかも、鹿の運命は、「彼の棲家である／大きい森の夜」を背景として、「黄金のように光る」とあって、対比的な空間を作りだし、生と死の間の緊迫感をうみだしている。詩の方法として、「時間・空間」のとらえ方・あらわし方に特徴をもった作品である。

石垣りん「崖」は、サイパン島の崖の上から身を投げた女性たちのこととを、

それがねえ

まだ一人も海にとどかないのだ。

十五年もたつというのに

どうしたんだろう。

あの、

女。

と、現実の時間・空間の観念を大きく変容せしめている作品である。崖の上から身を投げた女性たちが、「十五年もたつ」というのに、「まだ一人も海にとどかない」ということは、現実にはありえない。時間的・空間的に中吊りの状態に置く、という方法(とらえ方・あらわし方)によって、過去の戦争が、現在につづく問題として問いただされている。このように、詩の世界には、異化の世界を作りだすために、「時間・空間」の変容・生成という現象を作りだすことが少なくない。本論文研究では、このようなタイプの作品を「時間型の詩」「空間型の詩」と名づけている。

⑤「ことば」

「ことば」という要素は、「ことばあそび詩」に代表される詩の世界をとらえるための視点である。「ことばあそび詩」は、詩の形式(リズム・フォルム)によって、「ことば」の可能性を追求する文学である。たとえば、谷川俊太郎「かっぱ」は、その代表的な作品である。

かっぱかっぱらった
かっぱらっぱかっぱらった
とってちってた

かっぱなっぱかっぱ
かっぱなっぱいっぱかっぱ
かっけきってくった

ナンセンスな内容をリズムミカルな詩に表現している。「かっぱ」「らっぱ」「なっぱ」などの、たたみかけるような快いリズム感がある。「ことばのリズム」そのものを主題とした作品とみてよい。

また、山田今次「あめ」は、

あめ あめ あめ あめ
あめ あめ あめ あめ
あめは ぼくらを さんざか たたく
さんざか さんざか

さんざん さかさか
あめは さんざん さかさか さかさか
ほったてごやを ねらって たたく

のように、ほとんどオノマトペだけで、「ぼくらの くらし」をたたく雨の様子を表現している。このようなタイプの作品を、私は、「ことばあそび詩」と名づけて、詩の世界に独自の分野と考えている。詩の世界において、日本語のもつ「リズム・フォルム」の要素を、もっとも強く表現している分野である。そして、音読・朗読・群読など、国語科の音声表現教育に、多くの詩教材を提供している分野でもある。本研究では、このようなタイプの作品を「ことば型の詩」と名づけている。

研究のまとめ

詩教材の編成についての歴史を批判的に検討した上で、本研究で提案したのは、異化の世界を作り出す主要な要素によって、詩の世界を編成していく、という教材編成の考え方であった。

異化の世界としての詩の世界は、①～⑤の要素のどれかを内在していると思われるが、作品によっては、複数の要素を内在している場合もある。たとえば、①話者型の「あいさつ」は、存在型の作品でもあるし、「おと」はことば型の作品でもある。②存在型の「朝のリレー」は、思想型の作品でもあるし、③思想型の「挨拶」は、時間・空間型の作品でもある。④時間・空間型の「崖」は、思想型の作品でもあるし、⑤ことば型の「あめ」は、思想型の作品でもある。したがって、受容指導においては、どれかの要素に的をしばっていくことになる。

①～⑤という詩の世界の特色は、詩の世界を異化の現象とみていること、従来の詩教材の分類法に対して、新しい枠組みを提示していることにある。そして、詩教材をみていく基本的な視点は、

- ・どのような異化の世界であるか(①～⑤)。
- ・どのような異化の方法(とらえ方)であるか。
- ・どのような異化の技法(あらわし方)であるか。

という三点に整理できる。もちろん、読者・学習者の「学年」に合った内容の作品であること、読者・学習者にとって価値ある教育内容をもった作品であること、という条件を前提としている。

以下、継続研究によって、①～⑤の詩の世界とその指導法について明らかにしていきたい。

〔注〕

- (1) 足立悦男「異化の詩教育学」『国文学攷』第一六一号 広島大学国語国文学会 一九九九年。同「異化の詩教育学―実践個体史研究」『島根大学教育学部紀要』第三三卷(教育学編)一九九九年。
- (2) 足立悦男「現代詩教材論」『現代詩の授業』文化評論出版 一九七八。同「詩教材の可能性」小沢・足立『国語教材研究シリーズ4 詩編』桜楓社 一九八一。同「詩の教材論のために」『新しい詩教育の理論』明治図書 一九八三。同「国語の教材研究と授業の改善」大槻和夫編『国語教育学』福村出版 一九九〇、ほか。
- (3) 『新版国語 6年上』教育出版 一九九二 一五八～一六四頁。
- (4) 『新版 中学国語 3』教育出版 一九九三 二二九～二三六頁。
- (5) 足立悦男「詩教材研究の視座と方法」『新しい詩教育の理論』明治図書

異化の詩教育学(足立)

- 一九八三。
- (6) 関口安義『国語教育と読者論』明治図書 一九八六、田近洵一『読み手を育てる』明治図書 一九九三、井上一郎『読者としての子どもの読みの形成』明治図書 一九九三、ほか。
- (7) 足立悦男「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」『教育科学国語教育』一九八三・六、同『新しい詩教育の理論』明治図書 一九八三。
- (8) 足立悦男「詩」田近洵一ほか編『国語教育指導用語辞典』教育出版 一九八四。
- (9) 足立悦男「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」『教育科学国語教育』一九八三・六。
- (10) 足立悦男「詩」田近洵一ほか編『国語教育指導用語辞典』教育出版 一九八四。
- (11) 日本文学教育連盟編『国語教科書の詩・小学校篇』有信堂 一九七一、同『国語教科書の詩・中学校篇』有信堂 一九七二。
- (12) 渋谷清視『国語教科書詩教材の概観と問題点』日本文学教育連盟編『国語教科書の詩・小学校篇』有信堂 一九七一。
- (13) 久米井束「はじめに―国語教科書の詩」日本文学教育連盟編『国語教科書の詩・小学校篇』有信堂 一九七一。
- (14) 安藤操『国語教科書詩教材の概観と問題点』日本文学教育連盟『国語教科書の詩・中学校篇』有信堂 一九七二。
- (15) 足立悦男「現代詩教材論」『現代詩の授業』文化評論出版 一九七八。国語教科書の詩について、中学では「ボエジীর不在」、高校では「戦後詩への逡巡」を指摘している。
- (16) 安藤操『国語教科書詩教材の概観と問題点』日本文学教育連盟編『国語教

科書の詩・中学校篇』有信堂。

(17) 渡辺増治「詩の授業における基本教材表(第二次試案)」日本文学教育連盟編『詩の授業―鑑賞指導の理論と実際』新光閣 一九七二。この案は、日本文学教育連盟詩教育研究部会の集団研究をへて、渡辺の文責によって発表されている。

(18) 同上。

(19) 菊永謙は、七〇年代の少年詩アンソロジーとして、以下の詩集をあげている(『少年詩論の現在』現代少年詩論教育出版センター 一九九二)。「こどもポエムランド」(児文協編 教育出版センター 学年別・全六巻 『オアシスの魚』『めだかの学校』(児文協編 小峰書店) 『詩のアルバム』(立原えりか編 太平出版社 全十二巻) 『詩のくにへ』(新川和江編 太平出版社) 『詩のランドセル』(吉田瑞穂編 らくだ出版 学年別・全六巻 『現代少年詩集84/85/86/…』現代少年詩集編集委編 年刊 芸風書院) 『日本の詩』(遠藤豊吉編 小峰書店 全十巻) 『赤い鳥 青い鳥』(渡辺浦人編 教育出版センター) 『まんまるい目』(みみづくの会編 かど創房) など。

(20) 児童詩の代表的なアンソロジーとしては、以下の詩集がある。弥吉菅一・松本利昭編『詩の行列』全六巻(少年写真新聞社 一九七二)は、一年生から六年生までの児童詩を、学年別に編集した作品集である。朝日新聞社編『小さな目』全三巻(あかね書房 一九七四)は、1・2年、3・4年、5・6年のように低・中・高学年による編集集である。『きりんの本』全三巻(理論社 一九八八)も、1・2年、3・4年、5・6年と、低・中・高学年による編集集である。児童詩の場合、ほとんどの詩集が「作者の学年」によって編集されている。

(21) 「平成四年度・編集の趣旨と特色」『新版 国語』教育出版 一九九二。

(22) 「平成五年度・編集の趣旨と特色」『新版 中学国語』教育出版 一九九三。

(23) 小説の構成要素としては、一般に、「人物・事件・環境」の三つの要素がある、と認められている(川端康成『小説の構成』三笠書房 一九四一、ほか)。文学教育の領域では、三枝康高の「構造分析・読解」論が、同じように「事件・環境・人物」を小説教材の三要素としている。「事件・環境・人物」の相互関係を図式化しながら分析していく、という指導論である(『構造分析の読解』明治図書 一九六九)。

(24) 西郷竹彦は、「から」(宮入黎子)をめぐるエピソードに対して、文芸学からみて「作者」と「話者」を区別すべきこと、話者を「ほく」に設定したという「虚構の方法」を指導すべきであること、を指摘している(「作者と話者」『文芸学講座(Ⅳ)』明治図書 一九七八―一四頁)。また、大森修に、この主張をふまえた「話者」の指導例がある(「話者と作者の区別」『国語科発問の定石化』明治図書 一九八五)。

(25) 作者の工藤直子は、詩集『のはらうた』(童話屋 一九八四)では、「のはらみんなのだいにん」という役割を演じている(『のはらうた』のできたわけ)。

(26) 現代詩の詩論では、入沢康夫の「発話者」論がある。入沢は『詩の構造についての覚え書』(一九七〇)において、「詩人―話者―主人公」論を展開している。

(27) 話者に関しては、足立悦男「話者論と詩教育」(1〜3)『島根大学教育学部紀要』第29巻〜第31巻 一九九四〜一九九六、を参照。