

異化の詩教育学

存在型の受容指導

足立悦男

【キーワード】 異化 存在型の詩 受容指導

研究の課題

本研究は、「異化の詩教育学」という仮説的な理論の継続研究である。本稿では、前稿「教材編成の理論と方法」(島根大学教育学紀要 第34巻)で提示した教材類型の中で、存在型の詩を教材化したときの授業モデル(受容指導)について考察する。存在型の詩教材とは、モノ・コトの存在感を表す詩であった。そして、存在型の受容指導とは、この型の詩教材をとおして、モノ・コトの新しい見方・見え方を発見していく詩の授業である。

本稿では、その典型的な教材として、「こゆび」の詩(低学年)、「うんこ」の詩(中学年)、「火事」の詩(高学年)の三つの実践を取り上げる。「こゆび」「うんこ」はモノ型の詩の、「火事」はコト型の詩の代表例としてである。子どもたちにとって、「こゆび」は目立たないモノ、「うんこ」は汚いモノ、「火事」はいやなコトである。そういったマイナス・イメージをもったモノ・コトが、詩の方法によって、どのように意味的に、価値的に、イ

メージ的に変容して表現されているか、そして、どのような詩の世界に生成されているか、という学習の成立している実践を授業モデルとする。

取り上げる授業例は、すべて文芸研の実践である。文芸研の実践は、西郷文芸学の虚構論をふまえている。虚構論とは「現実をふまえて現実をこえる」という理論である。西郷文芸学の虚構論は、詩の世界において、異化の世界の創造に導く理論である、と私は考えている。

1 「こゆび」の授業

はじめに、「こゆび」という作品を扱った、西郷竹彦の低学年の受容指導例(小学校一年生)を取り上げる。そのあとで、私自身の指導例を取り上げて比較する。「こゆび」は、次のような教材である。

こゆび こわせ たまみ

こゆびは

ゆびの あかちゃんだから

おはしも もてない

スプーンも もてない

こぼしたごはんも ひろえない

こゆびは

ゆびの あかちゃんだから

バナナも むけない

みかんも むけない

おやつのおかしも つまめない

それでも こゆびは

ちいさなこゆび

ゆびきりげんまん またあした

あしたの やくそく

ね てできるのでしょ

「こゆび」は、指の中ではめだたない、小さな存在である。子どもたちにとつてふだん、ほとんど意識することのない指であり、存在感の稀薄なモノである。「存在」型の詩教材は、そのような存在感の稀薄なモノに注目する点に特徴がある。

話者は「一連・二連において、くりかえし」「できない」「ことを列挙している。」「こゆび」は、他の指たちがつて「できない」「ことが多い。話者はそれを、「ゆびのあかちゃんだから」と説明している。「あかちゃん」という比喩は、「できない」「ことだけでなく、子どもたちも知っている赤ちゃんのような存在であることを表している。そして、「できない」「ことの列挙(リフレイン)によって、何も「できない」「のだ」という点が強調されていく。「一連・二連において、」「ない」「ない」「ない」という「類比の方法」によって、いかに「できないこと」「が多いか」という点が強調されていくことで、「三連の」「できないこと」との対比がきわ立つように構成されている。比較(類比・対比)の方法を使った、低学年の子どもたちにもとらえやすい構成である。

話者は「三連において、その」「こゆび」にも、たった一つだけ「できること」「がある」と言う。「ゆびきりげんまん またあした」である。このフレーズによって、たくさんの「できないこと」「は、一つだけの」「できること」とくつきりと対比されている。「ゆびきりげんまん」は、「こゆび」だけにできることである。「こゆび」「にしかできないこと」である。「一連・二連までの」「こゆび」の意味・価値・イメージを、大きく転換させるフレーズといえる。子どもたちは、このフレーズをどうとらえるであろうか。このフレーズとの出会いを、どのように演出するか、工夫を要するところである。

まず、西郷竹彦の実験授業(小学校一年生)を取り上げてみる。この授業は、いきなり詩の世界に入ることをしていない。次のような指示によって、「詩と出会う前」の場面が演出されている。その場面を抽出してみる。以下のような導入である。

「題材」との出会い」

T 手を出して「らん」

C えっ！（一斉に手を出す）

T 左の手、どっちかな？ その左の手で、右手の親指をつかんで「らん」

T それでは、今度は、右手の人さし指をつかんで「らん」。

T はい、それでは、これは何指？（中指をにぎりながら） はい、

これは？（薬指をにぎって） これは？（小指をにぎって）

T （右手の親指をつまみながら）お父さんみみたいな指だなあ。（人さし指をつまんで）お母さんみみたいな指やねえ。

T これは？（中指をつまんで） お兄さん。

T これは何の指だろう？（小指をつまんで）

C 赤ちゃん。

T 赤ちゃんみたいねえ。

T 今日はね、赤ちゃんみたいな、小指の詩の勉強をします。

記録者は「この場面について、『手を出して「らん」』と繰り返しに「らん」を繰り返して、子どもたちはみるみるうちに緊張が解け、身を乗りだして問いかけに答えました」と観察している。

「題材との出会い」を重視する指導場面である。詩の授業をどう導入するかは、もっとも工夫を必要とする場面である。「モノ」型の教材の場合、詩を提示する前に、「題材としての」「モノとの出会い」を仕組むことが、有効である。私の授業方法論でいう「詩と出会う前の指導」である。

この場面は、その意味での「詩と出会う前」の典型的な指導例といえる。

「詩と出会う前」の導入は、学習者の題材認識（慣習的な見方・イメージ）を引きだす指導である。また、詩と出会うことで生まれる変容・生成という異化現象のベースづくりの役割をもっている。学習者の慣習的な見方（慣習的な題材認識）が明確にされないと、変容・生成という異化の現象は、成立しにくいからである。

この授業は、そのあと、作品のリフレインに注目している。リフレイン（反復・強調）は、もっとも基本的な詩の技法である。その指導場面を引いてみる。

（「類比」の指導）

T こゆびは、小さな赤ちゃんだから、「だから」に赤チヨークでサイドラインを引き、その横に「小さいから」と赤チヨークで書く（

おはしを持つことができるかな。

C できない。

T できない。（「スプーンももてない」の下に赤チヨークで「できない」と書く）

T こぼしたごはんを、ひろうことができない、できない？

C できない。

T 「ひろえない」の横に「できない」と赤チヨークで書く（

できない、できない。できないということが何回もできたね。

こついつぶつに「できない」ということが何回もでてくることを何とつか知ってる？

C くりかえし。

T こここの一年生はえらいなあ、「くりかえし」ということを知っている。

記録者は、『もてない』『もてない』『ひろえない』と、言葉は違っていますが、『できない』『くりかえし』が自然に口に出てるほどです』と述べている。記録をみると、たしかに、『こゆびは 何もできない』『ことが、』できない』『くりかえし板書されたことで、子どもたちは、同じことのくりかえし(類比)という詩の方法 リフレインという詩の技法の効果を学んでいく。類比とリフレインという方法を自覚させていく指導場面である。詩の方法によって詩の内容を受容していくだけでなく、受容指導をおして、詩の方法を自覚させる指導である。受容内容がどのような『とらえ方』、あらわし方』によって得られたものか、という内容と方法の関係をこらえていく指導場面である。この指導方法は、次のように、二連においてもくりかえされる。

(「くりかえし」の指導)

- T こゆびは、ゆびの赤ちゃんだから。(「だから」に赤チヨークでサイドラインを引き、バナナの皮をむくまねをする。)
- C むけない。
- T 「みかんも」と板書)
- C みかんもむけない。
- T うん、みかんも、むけない(板書)。(「おやつのおかしも」と板書)
- C むけない。食べられない。つまめない。
- T (つまむまねをする。)
- C つまめない。

(中略)

- T どんな「くりかえし」があるかな？
- C 「むけない」がくりかえしになっています。
- C 「ない」があります。
- C 「ない」「がくりかえしになっています。
- C 「ない」「ない」「ない」。
- (中略)
- T 一連のくりかえしは、何だったかな。
- C できない。
- T こちらは(二連を指して)
- C ない。
- C できない。
- (中略)
- T 見てごらん、こゆびはゆびの赤ちゃんだから、小さい。だから、できない、できない、できない。(二連を指して)できない、できない、できない。何もできない。どう、こんなこゆび。
- C かわいそう。
- C かわいそう。
- C かわいそう。

一連の指導内容が、二連でもくりかえし指導されている。実にいいねいな指導である。詩の方法・詩の技法を意識・自覚させる指導は、くりかえし指導されなくては身につかない。

私は、詩教育の教育内容を、詩教材の価値内容(異化の世界)と詩教材の表現方法(変容・生成の方法)である、と考えてきた。前者は、詩の世

界のもっている価値的な教育内容であり、後者は、詩の世界がどのような方法によって表わされているか、という方法的な教育内容である。そして、二つの教育内容は統一的に相関的に指導される必要がある、と考えている。この指導場面をみると、その関係がよくわかる。「かわいそつ」という同情的な受容反応(受容内容)は、類比という「詩の方法」、リフレインという「詩の技法」によって得られたものであった。そのことを、子どもたちは直感的に理解しはじめている。「一・二連と三連の」「対比」の構造が指導されていく。

「対比」の指導

- Ｔ こゆびで、何かできることあるかな。
- Ｃ あるよ。
- Ｔ みんな、ちょっと、こつしてらん。(ゆびきりげんまんの「のかつこつをこつて」)こつやつてできること、あるかなあ。こつして、となりの人とやつてらん。何かね。
- Ｃ ゆびきり、ゆびきりげんまん。
- Ｃ (みんな、ゆびきりげんまんのまねをします。)
- (中略)
- Ｔ 「それでも」「ちいさな」「ゆびきり」に赤チヨークでサイドライイン(ちいさいからね、ゆびきりができるんだよ)。
- Ｔ これが詩だよ、白い字で書いてあるのがね。赤いのは、これ、先生が後から書いたのね。
- Ｃ くりかえし。
- Ｔ くりかえしだな。で、(三連を指して)三連は、一連と二連の「で

きない」と反対だな。

- Ｃ できる。
- Ｃ 一つだけできる。
- (中略)
- Ｔ こわせたまみさん(作者)は、こゆびは小さいからだめた(「とつこつを言いたいのかな。小さいけどできるんだぞ」)と、こつこつを言いたいのかな。
- の方と思う人、手をあげてください。

Ｃ (全員挙手)

こつで指導されているのは、対比という表現方法である。この場面では「一・二連と三連の対比によって、小さいけどできるんだぞ」(「とつこつが確認されている。このあと、」「こゆびのことを、どう思いますか」という発問に対して、子どもたちは、「かわいそつ」「だいなこゆび」「できることもある」と答えている。そして、この授業は、「こゆびは、ちいさいけど、できることがある」と、まとめられた。

この授業に対して、学級担任の教師は、「一連、二連、三連の対比を、子どもたち自身で気づいていくよつな、わかりやすい展開」であったと述べている。

一年生を対象とした授業として、「連」というまとまりの概念がいていないに指導されている。この作品の場合、「連」相互の関係は、「類比」「一・二連」と「対比」「一・二連と三連」である。そのことが、わかりやすく指導されている。詩の形(フォルム)の入門的な指導例である。詩の形(フォルム)によって、子どもたちは、「小さいけどできるんだぞ」(「とつこつ

表現内容を、的確にとらえることができたものと思われる。表現内容と表現形式の一体的な指導例である。

ただ、子どもたちの最後の受容反応には、気になることもある。「こゆび」に対して、まだ「かわいそう」と思っている感想や、「できることもある」という消極的な支持も少なくなかった。「だいたいなこゆび」という積極的な支持をする反応は、むしろ少ない。「こゆび」の存在感に対して、「新しい見方を発見する」ところまでには至っていない。「モノの存在感」の発見という点からみたときの問題点である。

(大学生の受容反応)

気になっていた「こゆびの存在感」について、大学生を対象とした実験授業において、確かめたことがある⁽³⁾。

私の授業でも、「詩と出会いながら」という方法で、「一連」「二連」そして三連と、順次に板書していった。そして、「一連の」「できない」「二連の」「できない」「こと」類比・リフレイン⁽⁴⁾を強調し、「三連の」「それでも」「こゆびは」「ちいさな」「こゆび」になったとき、「それでも」「ちいさな」「のフリース(対比)に注目させた。このフリースに、話者の「謙虚な思い」を読ませたかったからである。この点は、西郷の授業においては、扱われなかったフリースであるが、この詩の中では、大きな役割をもったフリースである。話者は、「ちいさな」「こゆび」「げんまん」を言うときに、「それでも」「ちいさな」と謙虚に語ったあとで、「ね」「できる」「と」「と」「と」「と」の大きさが強調されている。「こゆび」の存在感をどう表現しているか、という「あらわしかた」の問題である。

学生たちの受容反応は、次のようであった。

・「こゆびは一見何もできない。一連、二連と聞いたとき、なんて役にたかないこゆびだと思いました。ところが、三連で、こゆびのイメージが一変しました。他に何もできないけれど、今日と明日をつなぐ約束はできる、という重大なことを、小さなこゆびがみごとに果たしている。その対比が強烈だった。さらに先生がいわれたように、三連の謙虚さも、「ゆびぎりげんまん、またあした」の強さとの対比を強調しているように思いました。(K・R)

・私は、「こゆび」の詩を、とてもかわいく思った。最初は、こゆびが何とできない、かわいそうに思ったが、最後にたった一つこゆびのことができることを、私は全く思いつかなかった。子どもたちも、そつだと思つ。ふだん何も考えずに「ゆびぎりげんまん」をしている子どもたちも、この瞬間、こゆびの役割りの大きさに気付いたことと思う。そして、こゆびを自分のように思つて、自分にも何かが一つ、できることがあると、うれしくなるんじゃないかと思う。詩は、ふだん気付かない所を、あざやかに表現するので、すごいなと感心させられました。(S・K)

・「こゆび」の詩を読んで、私は自分のことを好きになれる気がしました。自分が自分であると認めることは、とてもすばらしいことだと教えられたような気がします。できないことが多くても、たった一つ何かに誇りをもてば、自分を好きになれるという事に気がきました。自分には何のとりえもない、と感じたとき、自分の無力を感じるとき、勇気と希望を与えてくれる詩です。(M・S)

「この受容反応は、大学生の年代の読者に典型的なものとみられる。」今日と明日をつなぐ約束はできる、という重大なこと」K・R(「こゆびの役割りの大きき」S・K)「自分が自分であると認めること」M・S(「こゆびの大きき」)との感想も「こゆび」の存在感の大きさを驚きをもって認めている。とともに、読者である「自分自身の存在感」を認めてくれる詩と受けとめている。大人への入口に立った、大学一年生にとって「こゆび」は自分自身でもある、という受けとめ方である。』「こゆび」の詩を読んで、私は自分のことを好きになれる気がしました」M・S(「こゆび」の感想に、そのあたりのごときはよく表れている。』「こゆび」の詩によつて「自分は自分である」ということ(マイデンティティ)を発見している受容反応である。

「この実践からわかることは、詩の学習において、「モノ・コト」の存在感は、詩の方法に導かれながら、読者(学習者)の存在感と重ねて、はじめととらえることができる、ということである。大学生の場合、「他のゆび」ゆび」の関係は、「大人 自分」の関係としてとらえられている。

「この関係を小学校一年生に当てはめてみると、たとえば、六年生と一年生を「対比」してみると、一年生はあきらかに「こゆび」のような小さな存在である。六年生に「くらへる」と「できないこと」ばかりである。しかし「それでも」「ゆびは……」「ゆびきり」「けんまん」「かできる。」「こゆび」のできること、」「こゆび」にしかできないことである。その「こゆび」に、読者(一年生)を重ねさせる視点を「見えること、」「こゆびは自分でもある」というパラレルな関係を見出すことになるだろう。」「かわいそう。」「できることもある」から、」「だいいじなこゆび」「大事な自分へ」と、意味・価値の転換を仕組むことも可能である。」「存在」型の作品の特質を生かした指導

はそのような授業パターンになると思われる。

2 「うた」の授業

次に、もう一つ、同じ授業者の「モノ」型の受容指導例(中学年)を取り上げる。「うた」(谷川俊太郎)の授業(小学校四年生)である。⁵⁾教材は次のような作品である。⁶⁾

うたに たにかわ しゅんたろう

じぎぶりの うたには ちいさい

ぞうの うたには おおきこ

うたというものは

いろいろな かたちをしている

いしのような うたに

わらのような うたに

うたというものは

いろいろな いろをしている

うたというものは

くさや きを そだてる

うんことうんものを
たべるむじも いる

どんなうつくしいひとの
うんこも くさい

どんなえらいひとでも
うんこをする

うんこよ きょうも
げんきに でてこい

子どもたちは、身のまわりのモノに汚いという印象をもっていることがある。「うんこ」はその代表的なモノの一つである。そのような汚いと思われているモノを、モノ型の詩は、意味的に、価値的に、イメージ的に変容・変革していくように表現している。この詩「うんこ」を、私は、その典型的な作品と考えている。

この詩は、モノ・コトに対する慣習的なイメージを、根底からくつがえすような世界である。作品論として、「従来のものの方から脱皮していくことに伴つ爽快感を与えてくれる詩」といつ評価がある。「うんこ」は汚いモノという、子どもたちの常識（慣習的なイメージ）は、この作品との出会によって、大きく変容・変革されていくものと思われる。「うんこ」というモノの存在感を、大きく価値づけている作品である。存在型の詩の代

表的な作品である。二行で一連という詩の形（フォルム）も、とらえやすい。

各連は、「うんこ」をみていく観点を示している。前半では、大きさ・形・固さ・色などの外見的な観点から、後半では、草木を育てること、食べる虫もいること、など、自然の中で果たしている役割という観点から見ている。そして、人間にとつても大事なモノであると、しめくくられている。モノ・コトを一面的でなく、多様な観点から見ることが必要であることを、子どもたちに教えている。

授業は、次のように導入された。

（「題材」との出会い）

T 詩の勉強を始める前に、みんなに聞きたいんだけど、今朝、学校へ来る前に、うんこした人？

C えーっ、という表情。ぱらぱらと手をあげる。

T じゃあ、あとの人は？ 学校から帰ってから、うんこする人？

C ぱらぱらと手をあげる。（笑い）

T じゃあ、うんこをしない人？

C 一人手をあげる。

T えー（笑い）、ぜんぜんしないの？

C いや。

T 今日はそのうんこの詩です。

C えっ？ うんこ？

T こここの四年生にささげる詩です。（笑い）

前の「こゆび」と同じパターンを導入である。詩の世界を提示する前に、題材となっているモノとの出会いの場面である。この導入において、子どもたちは、汚いモノという常識的な見方(慣習的な見方・イメージ)をしていた。そして、「うんこ」という題材(モノ)の詩を、取り上げることで自体に対する「とまどい」がみられる。

このあとには、「詩と出会いながら」(文芸研では「展開法」とよんでいる)という方法で、読みすすめていく。各連の内容を予想させていくような授業展開である。その授業場面を抽出してみる。

「展開法」詩と出会いながら

T 「いきぶりの うんこは () 「
 「いきぶりのうんこはなんでも
 小さい。」

C 小さい。

T ぞうのうんこはっ

C 大きい。

C 大きい。

T 「いきぶりの うんこは ちいさこ
 ぞうの うんこは おおきこ

T みんなのうんこは、いきぶりのうんこよりっ

C 大きい。大きい。

C 大きい。大きい。

T ぞうのうんこよりっ

C 小さい。

T 「うんこというものは

いろいろな () 「

続きはなんでもうね。

C 色が形。

T うん、いい線いつてるなあ。いろいろな形をしている。

C 「うんこというものは

いろいろな かたちをしている」

T 三連は何を書いているのかなあ。

「いしのような うんこ」

わたのちうな うんこ」

T さて今度は四連ですね。

「うんこというものは

いろいろな () 「

続きは何でしょうね。何だと思えますか？

C 大きな。ノ長さ。ノかたさ。ノ色。

T 「うんこというものは

いろいろな いろをしている。」

「詩と出会いながら」(展開法)という指導法は、次を予測させるので、連の展開に対して、子どもたちの興味を引きつける効果がある。詩の方法としての「連」という形(フォルム)を生かした指導法である。

ここで、以上の展開は、次のような板書にまとめられた。

・うんこは みな ちがう
 ・食べ物 ちがう
 ・生きているものはそれぞれ ちがう
 ・生きているものは みな
 生きているから
 食べる
 うんこをする
 ・生きているものは/みな おなじ

「それぞれ ちがう」ということ、「みな おなじ」ということの二つにまとめられた板書である。授業は、ここで一段落している。連→連の展開は、「ちがう」(対比)と「同じ」(類比)という二つの見方に整理された。詩の方法(とらえ方)に注目させる指導場面である。そして、「ちがう」という対比は、作品の内容から引きだされたものであるが、「同じ」という類比の観点は、授業者によって示された観点である。その点で、後半の内容を先どりした板書となっている。

うんこ いらない
 やくにたたない
 だからすてる

詩の後半の内容(やくにたつ)との対比を意識した板書であり、子どもたちの常識(慣習的なイメージ)を、板書によって、目に見えるように確認する場面である。

ここから、授業の後半に入っていく。その場面を引用する。
 「ねづちがない」「ねづちがある」
 「さて、ところがね、うんこは何か役に立たないかな? 何にもならないかな?」

うんこというものは
 くさや きを そだてる
 うんこというものを
 たべるむしも いる
 ・草や木に取って やくにたつ
 こやしとして ねうち ある
 ・ふんころがしにとつて やくにたつ
 食べ物として ねうち ある

連・連をみると、一転して「やくにたつ」ことが書かれていた。
 連・連を読んだ子どもたちの意見が板書されている。→ 連を読んでいたとき、子どもたちは「やくにたつ・たたない」という関心はなかった。しかし、詩の話者は、→ 連において、「やくにたつ」という観点を提出したのだった。そこに、考え方の矛盾が見えてきたのだった。その矛盾を

わかりやすくするための板書である。板書のつまり使い方である。

この矛盾という考え方は、子どもたちにとって、おそらく初めてのことであったと思われる。そこで、授業者は、「なつち」というキーワードを提示して、次のような板書が付けくわえられた。

なつち	(ある なじ)
にとつて	
として	
時・所・人：場合による	

「なつち」とは何か、という内容の板書である。「なつち」の「ある」な
いは、「」にとつて、として「という条件によって決められること」
また、「時・所・人：場合による」という考え方が提示されている。そして、
この授業は、次のようにまとめられた。

どんなうつくしいひとの
うんこも くさい
どんなえらいひとでも
うんこをする
人間は みな
それぞれ ちがう
でも
人間は みな

異化の詩教育学(足立)

生きているから

食べる

うんこをする

人間は

みな おなじ

うんこよ きょうも

げんきに でてこい

(まとめ)

T この詩をきれいにうつして、みんなのおうちの便所のかべにはっ
ておいてください。(笑い)

犬のうんこ、牛のうんこ、ねこのうんこをみたら、それぞれちが
うね。食べているものがちがうと、みんなちがう。人間も同じだ。
人間もちがう。男、女、大人、子供、偉い人、偉くない人、みな、
ちがう。

それぞれみんな人間生きているから食べるし、うんこもするし、
みんな同じだ。生きていることではね。そういうことを、この詩を
見ながら思い出してください。

以上、授業展開に即して、とくに板書事項を中心に分析してきた。板書
をみていくと、この授業のねらいは明確である。

この授業は、モノの存在感を確かめるとともに、子どもたちの慣習的な
イメージ(常識)の変容・変革をねらっている。そのために、子どもたち

の題材認識(「うんこ」に対する見方)を、何度が確認している。作品の中には書かれていないことである。

この作品は、「うんこ」という題材に対する、読者の何らかの変容を期待しているが、変革までをテーマとしてはいない。したがって、子どもたちの内部で、「うんこ」に対する見方の変革が生じたとすれば、明らかに指導者の授業方法によって引き起こされたものと思われる。

この授業に対する子どもたちの感想は、次のようであった。

・西郷先生に「うんこ」という詩を習いました。最初は「うんこ」という詩って、なんか、やだなあと思っていました。でも、だんだん勉強していくうちに、ぶんころがしという虫にとっては食べ物として、草や木にとっては肥料として、ねうちがあることがわかりました。わたしは、詩を勉強する前は、うんこはくさいし、きたないからいらないなと思っていました。でも、この「うんこ」という詩を勉強してみると、うんこはなくてはならないものだと思いました。詩の最後のところ、「うんこよ きょうも げんきに でて こい」と書いてあるところは、うんこによびかけているような気がしました。わたしはこの詩を勉強して「うんこ」という詩がすきになりました。西郷先生と勉強して、本当によかった。(国分彩子)

・西郷先生と勉強して学んだことは、とくに物のねうちです。さいしよはいやだなって思ったけど、だんだんうんこのねうちが分かってきました。先生が、うんこの色とか形とか固さとかききました。その時、私は恥ずかしさをこらえて手をあげました。あてられて、私は答えました。先生の顔をみたら、勉強がおもしろくなってきて、次にねうち

という言葉が言われました。その時は考えてもわかりませんでした。あとで考えてみたら、役立つ、役立たないということでした。もっともつとかぞえきれないほど勉強しました。「うんこ」って、すごいんだなあと思いました。(中村奈穂子)

・ぼくは、さいしよ、国語の詩の勉強と言われたから、「なんだ国語かあ」と思っていました。授業が始まって、ふつ々の詩みたいに勉強してました。でも、少したって、ふつ々の国語の詩の勉強とは、ちがうような気がしてきました。ふつ々の勉強はただの勉強で、そんなにおもしろくないけど、西郷先生の授業は、物のねうちのことについて勉強しました。うんこの詩は、さいしよ、何についてとか、ぜんぜんわかりませんでした。でも、さいしよの方を勉強しているうちに、だんだん意味がわかってきたような気がしました。このうんこの詩を書いた作者は、物のねうちを見ただけできめないで、人間にとっては役にたたなくても、ほかの物にとっては、とてもねうちがあるということだと思います。(副島大)

この感想によると、子どもたちの内面の深いところへ、「うんこ」に対する見方の変革がみられる。そして、「ねうち」ということばによって、「モノの新しい見方」を発見していることがわかる。「ねうち」とは、授業者の提示した、「価値」をあらわすキーワードであった。つまり、作品の世界の外から取りいれられた、授業者のことば(キーワード)である。その意味で、この授業は、「文芸教材で、人間観・世界観を育てる」という、文芸研の授業理論をふまえた指導である。

この授業を、どう評価するか。私の企画として、山陰両県の研究者(国

語科教育学・教育方法学)による公開の座談会をもったことがある。その時の授業批評では、「うんこ」に対する認識がはつきり変わった、実に鮮やかな授業」(松崎正治)、「ものごとには多面的な価値がある、ということを手伝った授業」(萬屋秀雄)、「目標追求型の授業」(山下政俊)、「抽象化と具体化の作業を交互にやっていく授業」(権藤誠剛)といった評価であった。¹⁶⁾ いずれも、この授業の特徴を的確にとらえた批評といえる。そして、「教材を教える」授業でなく、「教材で教える」授業という点で、とくに高く評価されている。

この授業を分析していくと、モノの見方・見え方の反転(見直し)という受容反応がみられる。モノの見方の反転という受容反応は、モノ型の授業に特有の大きな特徴である。この「うんこ」の授業例を、モノ型の受容指導の授業モデルと評価する理由である。

3 「火事」「村の人口」の授業

次に、同じ授業者の、「コト」型の詩の授業例(高学年)を取り上げる。「火事」という詩の授業(小学校六年)である。私自身、この授業には、共同研究者として参加していた。教材は、次の作品であった(詩集『人間のうた』一九七五)。

火事 まど・みちお

きのこの火事が出ているわ

と ママが声に出して新聞を読んだ

異化の詩教育学(足立)

六日朝五時 中町三ノ六

会社員吉田一夫さん宅から出火

二かいだて 一むね ぜんしょう

さいわいに死人は出なかったが

一夫さんの長男 小学一年生の

はじめ君が逃げおくれで軽いけが

原因は目下取^{もっか}しらべ中

日本に新聞ができてから なん億回

こんな火事の記事が出たのだろう

世界中では なん兆回かもしれない

そして一回でも

出たことが あるのだからつか

その火事で死んだネズミたちのことが…

そのネズミについて喜んでいた

ノミの親子のことが…

この作品も典型的な存在型の詩であって、同時に、新しいものの見方や考え方を提示する思想型の詩でもある。この教材には、火事をめぐるとの立場が対比的に示されている。一つは、「さいわいに死人は出なかった」という人間の立場である。もう一つは、「その火事で死んだネズミたち」や「ノミの親子」の立場である。前者は「軽いけが」でも新聞に出るのに、後

者は死んでも新聞に出ない。話者は、この事実に対して、なぜなのだろう、という問いをもっている。問いで終わっている作品である。この問いに読者はどう答えるか。詩の世界そのものが、一つの問いを提示しているタイプの作品である。

子どもたち（六年生）は、次のような「はじめの感想」を書いてきた。

・人間の起こした不注意から火事になり、ネズミたちは不幸な思いをしたというのに、人間たちは知らないという顔をしていて、新聞になぜ同じように扱わないのかなあ、このようなことに何の関心ももたないのはひどいと思います。（加奈）

・人間が起こしてしまった火事から、ネズミの命がいくつもとられてしまう。人間は、そのことも知らず、なぜ平気な顔をしているんだろうと思う。（純奈）

・疑問なんだけど、その火事で死んだネズミの家族だとか、ノミの親子っていうのは、どうして人間が不注意で起こしたことに巻きこまれなければならないのかなあって思います。（文子）

・あまりにも虫を軽べつしていると思います。形・種類はちがうけど、同じように生きています。みんな生き物なんだから、少しは生き物どうしというふうに考えてあげてもいいと思います。（明裕）

子どもたちの感想は、いずれも「なぜ……」「どうして……」という疑問をもち、「ネズミ」「や」「ノミ」に同情的で、人間に批判的である。この年代の子どもたちの常識（慣習的な見方）を、よく表している。話者の疑問に素直に反応している受容である。

しかし、話者の疑問には納得していても、自分自身に向けた問いとはなっていない。このレベルの受容だと、単なる同情の読みになってしまう。この教材に内在している、新しいものの見方の発見にどうみちびいていくか、という課題がある。そのためには、このような受容レベルを、どう深めていくか、という指導を必要とする。

西郷の授業では、子どもたちの内部に矛盾を引き起こすために、次のような問いが、くりかえし出されていった。

（「矛盾」に誘う問い）

T 人間はちょっと軽いがをしたのが、きちんと記事にのっているのに、ネズミの方は死んだのに全然書かれていない。やっぱり書くべきだと思っ人？

C（沈黙）

（中略）

T どうして出さないのかな。出してあげた方がいいと思う人、手を上げて？

C（思案しているが、挙手なし）

（中略）

T どうして記事に出してはいけないの？ 記事に出した方がいいと思う人、手を上げて？

C（困惑しきった様子。挙手なし）

これらの発問によって、子どもたちの「はじめの感想」は、早くも行き詰まってしまった。矛盾を引きだす発問の効果は、大きい。「はじめの感想」

の段階では他人事のような問題が、これらの発問によって、自分自身の問い（問題）にはねかえってきたわけである。「沈黙」「思案」「困惑」といった受容反応は、問いの与えた衝撃の大きさを表している。

しばらくすると、子どもたちは次のように発言しはじめた。

（「矛盾」の自覚）

克哉 ネズミとかノミとかは、新聞を見ないから、だから書かなくて
もいい。

毅 人間のことは人間がやればいいし、虫は虫の世界でやった方がいい
と思います。

晶子 人間に害をおよぼす小さな動物のことは、新聞は、たぶんずつ
とのせないと思います。

華世 本当は、新聞に出せばいいのだけれど、人間の世界なんだから、
出していけないことはないのだけれど、それよりも、う……ん（困
っている。）

Ｔ それで何？

華世 矛盾というか……

Ｔ どんな矛盾があるのですか？

華世 あの、ネズミの命は、大切で……

Ｔ だれにとって？

華世 ネズミにとって。

Ｔ 人間にとって？

華世 別に……。嫌われているものだから……

Ｔ だから、どうなの？

華世 嫌われているものなんだけど、やはり一つの命がなくなったの
だから、新聞に書くべきなんだけど、周囲の人間の世界とは関係の
ないことだから、うーん、矛盾しています。

この段階までくると、子どもたちの内面において、「矛盾」ということが、
はっきりと自覚されてきた。そして、子どもたちの読みは、「矛盾」の前に
完全にいきづまっていた。授業者は、ここで視点を変えて、「話者の立場」
を問題にしていく。次のような授業場面である。

（「話者」の立場）

Ｔ 今、いろいろと聞いていますと、ほとんどの人が（みんなかな）、
火事でネズミが死んでも、死んだことを新聞の記事にするのはおか
しい、気にすることはない、という意見でした。

じゃ、この人（話者）は、なぜこんなことを書いたんでしょうね。
どういふことを、この人（話者）は主張しているんでしょうか。

Ｃ（数分間、グループで話し合い）

加奈 ネズミにはネズミの命があつて、人間には人間にとって大事な
命があるのに、新聞には人間のことしか書いてなくて、やっぱり自
分勝手なところがあるから、ネズミを嫌いでも命は命であつて、人
間は人間のことが考えていなくて、とても悲しく思つて。

千絵 人間の不注意のために、なくなったネズミたちの命の大切さを
訴えたかっと思ひます。

健介 ネズミの命も人間の命も同じように尊いものなんだけど、ネズ
ミの命の場合は、ちっちゃくて、きたなくて、とってもいやなもの

異化の詩教育学(足立)

という、そんな命みたいな感じで、今の人間のすべては、そう思っているから、この作者は、詩の中で、ネズミやノミの命も尊くて、人間の命と変わらないと、命の尊さを言ってるんだと思います。

T この「話者」は、ネズミやノミの親子のことを、一生懸命言っていますね。今までに君たちは、火事に会ったときに、こういうことを考えたことがある？ 考えたことない？

C (全員沈黙)

この発言をみると、子どもたちは、話者の立場に対して新しい意味づけ(価値づけ)をはじめている。「はじめの感想」の同情レベルと、全く質の異なった問題を考えはじめていることがわかる。最後の「全員沈黙」の意味は、矛盾に対して、重い問いをかかえていることを表している。

このとき、子どもたちの関心は、命とは何かということであった。人間の命と動物たち(ネズミやノミ)の命は同じなのか、違うのか、という問題である。矛盾を自覚することから生まれた、新たな関心といえる。ここで授業者は、授業の視点を「つづけよみ」という方法に切り換えていく。

実は、この授業(公開授業)に入る前、事前授業として、三十分ほど、次の二つの詩(前者は詩集『スイツチヨの歌』一九八二、後者は詩集『しやくくりうた』一九八五、所収)が扱われていた。この授業にも、私は立ち会っている。⁽¹²⁾

村の人口 原田直友

村の林にや小鳥が八十羽

いやいや お昼ころ

ひなが三羽かえったそうだから八十三羽
村の小川と池にや魚がちよつど五百ひき

村の野原と畑にやもぐらが六十七ひき

それに虫が五万二千とんで一ひき

犬が四ひきねこが三ひき

ねずみが一けんに二ひきとして四十ひき

村の人は九十六人

あわせて村の人口は

ただ今 五万二千七百九十四

いい家 まど・みちお

家がたつと

すぐに力が きてすむ

クモも ゴキブリも きてすむ

ネズミも すむ

スズメも すむ

さつさと きてすむ

みんな じぶんを

人間のかぞくだと思っっているのだ

むろん 家も

じぶんの家だと

つでの立つ

二本足の兄きが 作ってくれた
ちよつとばかり
いい家だと

授業者の意図によると、「共生の世界」という観点から選ばれた作品であった。「つづけよみ」とは、ある観点から、複数の詩を教材化していく方法である。この場合は、「共生の世界」という観点からであった。

授業ではこの二つに、「火事」をふくめて、三編の作品に対して、次のように問う場面がある。三つの詩の世界を、「つづけよみ」によって「類化する」という、文芸研の授業理論を生かした指導場面である。

「共生」という思想

「この三つの詩全部ひっくるめて、みんな、どのように考えますか？何か似たような、共通しているところがありますね。」

（グループで話し合い）

「発表してもらおうかな。」

華世 はい、どんな小さな生き物でも、命が大切なんだということが共通していると思います。

直樹 三つの詩の共通点は、生命の大切さだと思います。

景子 命の大切さと、あと、小さい命でも、大きい命でも同じということだと思います。

麻希子 人間のことでではなく、動物たち、虫たちの命を大切にしたいという願いだと思います。

克哉 すべての生物の命が大切だと言っていると思います。

文子 人間の命も大切だけど、そういうネズミたちの小さな命も大切にしたいという願いだと思います。

洋 人間と動物では、価値がちがうかもしれないけど、命は同じなんだということと言っていると思います。

真樹子 人間からいえば、動物たちは小さな存在であるかもしれないけど、動物の命は人間の命と同じなんだということと言っていると思います。

子どもたちは、同じような考え方を発言している。人間の生命も小さな動物たちの生命も、同じように大切だ、という意味の発言である。「共生の思想」の入り口に立った考え方とみられる。「はじめの感想」とくらべると大きな変容のみられる受容反応になっている。

「村の人口」「いい家」に対する「はじめの感想」は、そうではなかった。「変わった詩」「ふしぎな詩」「わけのわからない詩」というのが、大方の感想であった。「火事」の詩の受容のとき、矛盾した考え方を経験した子どもたちは、今度は「つづけよみ」によって、「一気に「共生の思想」の入口に立った。類似したテーマの作品を「つづけよみする」ことの効果とみられる。

「つづけよみ」の三つの作品は、いずれも「人間中心主義を問う」内容の詩である。授業者のねらいも、「人間中心主義を問う」ことにあった。その「ねらい」とおりの展開になっている。

この授業は、最後に次のような発言によってまとめられた。

(まとめ)

「この詩は、「問い」を考えさせようとしているのですね。また、考えるべきなんです。だけど、答えはでない、この詩の中には。詩というものは、みんなの心の中に、「問い」を投げかけるのです。そういう、「問い」に、たとえば、科学が答えることがある。今はなした中村桂子さんの文章(「二十五億年の生命」)。ぜひ、受け持ちの先生とじっくり、夏休みが終わったら、その本を読んでください。

以上のように、この授業は、スケールの大きな構想のもとに展開されていた。「人間中心主義を問う」というテーマにもつき、中心教材「火事」によって、「命とは何か」という問いを引きだしている。そして、そのあと、「村の人口」「いい家」をくわえた「つづけよみ」によって、改めて「人間中心主義を問う」という授業展開である。「文学は問いである」ことを、子どもたちによく印象づける授業であったといえる。人間と、人間以外の動物たちによって、世界が成り立っているのではないか、という「共生の思想」に対して、詩の世界から追求していく授業であった。その意味では、人間と人間以外の動物たちの「存在感」を追求しながら、「思想」のレベルまで高めていった授業である。「存在」型(「コト」型)の授業でありつつ、同時に、「新しい考え方と出会おう」という「思想」型の授業にもなっていることがわかる。

この授業は、あとの授業をめぐるシンボジウムにおいて、「問いが問いを生む授業」(上西信夫)、「深く考えさせる授業」(沢田俊則)、「人間中心の世界観をゆさぶる」(野沢正美)、「子どももの認識が変わる授業」(麻生信子)といった評価を受けている。いずれも、的確な評価であると思われる。「火事」

というコト型の詩教材に、矛盾という思考方法(考え方)を導入することによって、子どもたちの慣習的な見方を変容せしめていった、すぐれた実践である。コト型の授業モデルとみる理由である。

研究のまとめ

本稿では、「存在」型の授業モデルとして、文芸研の三つの受容指導例(低・中・高学年から一つずつ)を取り上げて考察してきた。

取り上げた詩教材は、いずれも、モノ・コトの存在感をテーマとしていた。詩の題材は、目立たないモノ(こゆび)、きたないモノ(つんこ)、いやなコト(火事)であった。子どもたちにとって、慣習的なイメージは、いずれもマイナス・イメージのモノ・コトである。そのマイナス・イメージが、詩の世界においては、すべてプラス・イメージに転換していた。存在型の詩教材の特徴といえる。取り上げた実践例は、いずれも、そのイメージ上の転換を、的確にとらえていた。

また、取り上げた実践例は、受容指導の方法として、類比(対比)(こゆび)、反転(火事)、矛盾(火事)、「村の人口」「いい家」という、詩の方法(とらえ方)を使っていた。この点も、共通してみられる特徴であった。存在型の教材に対して、表現内容だけでなく、それぞれの詩の方法を生かした受容指導が展開されていた。私は、この点に、とくに注目している。詩の受容指導は、同時に、詩の方法の指導でなくてはならない、と考えるからである。

詩の授業モデルの研究は、個別の実践を取りあげながら、個別の実践をこえて普遍性をもつ必要がある。存在型の詩教材は、小学校・中学校ではないへん多いタイプの詩教材である。そして、本稿で取りあげたモノ型の

授業例、コト型の授業例は、いずれも、存在型の特徴を生かきつた実践であることによつて、存在型の詩の受容指導の、発展的・応用的な授業モデルになった、と考えている。その意味で、モノ・コト型の詩の典型的な受容指導例であつた。

〔注〕

(1) 西郷竹彦『こゆび』の授業、『西郷竹彦授業記録集5 詩の授業』明治図書一九九一、所収。児童は福岡県三井郡大城小学校1年生、一九九〇年一月八日に行われた。記録は、同校の畠中正幸による。

(2) 学級担任の高宮茂美は、以下のような感想を述べている。「いつのまにか、子どもたちは、西郷先生のペースによつて、詩の授業のうまさに感じしました。詩の学習については、これが初めてなのですが、子どもたちは抵抗なくすんなりと学習できたように思います。／これまでの学習で、『くりかえし』の見方・考え方にある程度はふれてきましたが、この『こゆび』の詩でわかりやすく復習させていただいたような気がします。また、一年生でも、一連二連三連の対比を、子どもたち自身で気づいていくような、わかりやすい展開がなされることに、ただただ感心するばかりでした。／参観者の私自身が、子どもたちと一緒に、『この』『こゆび』の詩をおもしろく楽しく勉強させていただきました。」(同上 六一頁)。

(3) 『初等国語』一九九〇年・前期。生徒は、島根大学教育学部一回生。

(4) 『こゆび』の小学生と大学生の受容反応の違いについて、西郷竹彦は、私との対談の中で、「なるほど、おもしろいですね。一年生、二年生の子どもは『こゆび』と自分を同一視してはいませんが、むしろ、自分はお兄ちゃん、お姉ちゃん、こゆびは赤ちゃんといふふうで、自分より小さいものと考えている。だ

から、かわいそうという気持ちが強く出てくる。でも、ゆびぎりげんまんできてよかったね」という感じで、／(大学生は)それだけ典型化ができていくわけです。」と述べている(足立悦男・西郷竹彦「対談・感動を支える確かで深い読み」『文芸教育』70『明治図書』一九九五 三四頁)。

(5) 西郷竹彦「谷川俊太郎『うんこ』の授業」『文芸教育』57『明治図書』一九九一、所収。一九九〇年十二月十五日、島根県浜田市立原井小学校四年生の授業であり、担任の佐貫弘によつて記録された。

(6) 『うんこ』(谷川俊太郎)は、詩集『どきん』理論社 一九八三、所収。『新訂文学読本 はぐるま』第1巻、部落問題研究所 一九九〇、に採録されている。

(7) 伊藤隆司「谷川俊太郎『うんこ』」『新訂文学読本 はぐるま指導の手引』部落問題研究所 一九九〇 四二頁。

(8) 文芸研の授業方法は、導入の段階(だんどり)、展開の段階(たしかめよみ、まとめよみ)、整理の段階(まとめ)となっている。そして、詩の授業の場合、「たしかめよみ」は、展開法と層序法といふ二つの方法がある。展開法とは、筋の展開にそつて読み深めていく方法である。層序法とは、作品全体を見渡して読み深めていく方法である。(西郷竹彦「詩の授業の教授」『学習過程』『詩の授業 理論と方法』明治図書 一九八一 二二五頁)。

(9) 『うんこ』の授業記録は、「人間観・世界観を育てる」という特集に入っている(『文芸教育』57『明治図書』一九九一)。巻頭論文で西郷竹彦は、『人間観・世界観を育てる』といふと、何か特殊なイデオロギー教育を主張しているかのよつに誤解したり、あるいは、そのよつに中傷するむきがあります。また、それは、高校・大学以上でこそ必要であれ、小学校・中学校では早すぎて、難しいのではないかと危ぶむ向きもあります。しかし、人間観・世界観を育てると

異化の詩教育学(足立)

いうことは、幼児・小学生から可能であり、また何よりも必要なことなのです。また、これは、人間として生きる以上、何人にもなくてはならないことなので「と述べている(『共生の思想―人間観・世界観を育てる』同 五頁)。なお、この問題については、『国語の手帳¹¹⁾』明治図書 一九八七、『国語の手帳¹⁸⁾』明治図書 一九八八、『国語の手帳²⁵⁾』明治図書 一九八九、『文芸教育⁵⁷⁾』明治図書 一九九一、に特集されている。また、足立悦男「国語科で人間観・世界観をどう育てるか」、『研究・文芸研の授業』明治図書 一九九三、を参照。

(10) 『文芸教育』57『明治図書』一九九一、に収録。出席者は、足立悦男(島根大学)・権藤誠剛(島根大学)・松崎正治(鳥取大学)・山下政俊(島根大学)・萬屋秀雄(鳥取大学)・佐貫弘(担任・浜田市立原井小学校)であった。たとえば、松崎は、「私は、子どもの変わりようが印象的でした。初めのころ、『うんこ』という言葉が出たとき、子どもたちはエッとというような反応だった。それが授業の途中ころから、そういうた恥ずかしさとか照れとかが薄らいでいきましたね。授業の終りころになると、うんこは人間や生き物にとつて大事なもなんだ、という認識に変わったように思います。その大事なことを今みんな考えているんだなあ、というふうになったときに、子どもたちの表情がすっかり明るくなっていったですね。うんこに対する認識がはつきりと変わったからだと思います。」と述べている(三〇頁)。また、萬屋は、「教材に『うんこ』という詩をもつてこられたことに、びっくりしました。今まで、こういう題材を扱った詩の授業というのはなかったと思う。子どもたちが学んだことは、『ものごとを多面的に見る』ということだったと思う。うんこをきかないものだと思っていたのが、うんこの価値を発見していくことで、多面的な見方があることを学んだのだと思います。この詩でここまで深められたとい

うのが、私にとって驚きでした」と述べている(三一頁)。

(11) 『火事』の授業は、札幌市清田南小学校六年生を対象に、一九九一年八月三日に行われた。文芸研全国研究大会の提案授業であった。『文芸教育』⁶⁴⁾ 明治図書 一九九三、に収録されている。報告者は、学級担任の佐藤修一である。

(12) この授業は、学級担任と私と鶴田清司(都留文科大学)の三人が参観した。あのシンポジウムで、私は、この授業について、以下のように報告している。「今日の午前中に、西郷先生は、この子どもたちに三十分ほど授業されています。『村の人口』と、『いい家』という詩の『つつけよみ』です。『村の人口』の方ですが、子どもたちの感想では、『不思議だ』『変だ』『よくわからない』と、『おもしろい』『変わった詩だなあ』という声がたくさん出ました。西郷先生は、『これ、おかしかな、おかしくないかな』と聞かれました。すると子どもたちは、『おかしい』『おかしくない』と、ほぼ半々に分かれました。どちらが良いとか悪いとかでなく、意見が分かれたというところで、この詩は終わったのです。もう一つの『いい家』の方では、第三連に『みんなじぶんを人間のかぞくだと思っているのだ』というフレーズがありますが、西郷先生は『みんなは『キブリをかぞくだと思っているかな。思わないかな。』と聞かれました。かぞくだと思つ子はほんの数人。ほとんどの子は、『こう書いてあつても』かぞくとは思わない』と答えていました。思つと言つ子には、こう聞かれています。『君たちは友達が遊びに来て、かぞくを紹介する時、これは『キブリの何々だと言つかな。』子どもたちは、『口々に』言わない』と答えました。自己矛盾に陥つた感じです。その後、この『火事』の詩の授業に入ったということになります。』(『シンポジウム・『火事』の授業は何を提起しているか』、『文芸教育』⁶⁴⁾ 明治図書 一九九三 八一頁)。

(13) この授業に先立ち、西郷は、授業のねらいについて、次のように説明している。

「なぜ、そういうのは（ネスミヤノミの親子の死）、ニュースにならないのか、それはもちろん常識だ。でも、その常識はどこからきたか、この社会は結局人間中心主義というものが常識化されたからだ。さて、その常識をつくったものは何か、その思想の根底をもう一度問い直してみる。というふうに私は授業していきたいのです。」（西郷竹彦「人間観・世界観をどう育てるか」『自然と人間』明治図書 一九九二 一五六頁）

- (14) シンポジウム『火事』の授業は何を提起しているか『文芸教育』64 明治図書 一九九三 所収。シンポジウムの参加者は、足立悦男（司会）・西郷竹彦（授業者）・上西信夫・沢田俊則・野沢正美・佐藤修一。