

異化の詩教育学

思想型の受容指導

足立悦男

【キーワード】 異化 思想型の詩教材 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」(『島根大学教育学部紀要』第34巻)で提示した教材類型の中で、思想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。思想型の詩とは、読者・学習者に対して、詩の方法によって新しいものの見方・考え方を提示する作品である。全く新しい見方・考え方というだけでなく、子どもたちに対して、慣習的な見方・考え方の見直しを迫るような詩も、この思想型の作品である。子どもたちの慣習的な見方・考え方に対して、変容を迫るような詩は、「異化の世界を作り出す詩教育」のすぐれた詩教材である。そして、思想型の詩教材の裾野を広くするためには、思想の概念をできるだけ広くしておく必要がある。

1 と同時に、思想型の詩教材は、これまで研究してきた話者型、存在型の

詩と同様に、すぐれた詩の方法(とらえ方)・詩の技法(あらわし方)を内在してはならない。詩の世界に、思想だけを見ていく、詩教育におけるテーマ主義(作品のテーマだけで詩教材の価値を決めようとする傾向)を避けなくてはならない、と考えるからである。

本研究で取り上げる「魚だつて人間なんだ」(草野心平)、「はじめて小鳥がとんだとき」(原田直友)、「チョウチョウ」(アリ)など(まど・みちお)の詩は、いずれも以上のような条件を満たす、すぐれた思想型の作品である。そして、取り上げる授業例は、詩の世界をとおして、アイデンティティ、自立、いのち、などの思想の問題を、子どもたちに発見させていく実践である。

本稿で取り上げる事例は文芸研(文芸教育研究協議会)の実践である。文芸研は人間観・世界観を育てる文芸教育を研究課題としているので、思想型のすぐれた実践が多い。

1 「魚だつて人間なんだ」の授業

アイデンティティとは、心理学の用語で「自分という存在についての自覚」という意味である。詩の世界には、この意味でのアイデンティティをテーマとする作品は少なくない。そのような一編、「魚だつて人間なんだ」（草野心平）を教材化した、西郷竹彦の授業（小学校五年）を取り上げる。私自身、この授業に共同研究者とした立ち会い、授業分析を行った実践研究⁽²⁾である。

教材は、次のような作品であった（『草野心平詩集』一九七五）。

魚だつて人間なんだ

草野心平

たらぶくエサをやればいいというもんじやない。

二日も三日もエサをやらないのもいけな。

向うの身になつて。

向うの食欲を考へること。

たまにはキマベツやコンフリーもい。

向うの好き嫌いを考へること。

魚だつて人間なんだ。

子どもたちの常識（慣習的な見方・考へ方）を大きくゆさぶるような作品である。話者は「魚だつて人間なんだ」と断定しているが、子どもたちの慣習的な考へ方では、むしろ魚は人間ではありえない。見方・考へ方に

おいて、話者と子どもたちは、相反する立場にある。しかも、話者は、「……なんだ」と断定している。その意味で、つよい異化作用をもった思想型の作品といえる。

話者は、「魚だつて人間なんだ」と言う。題名の段階ですでに、読者の意表をつく発想である。そんなはずはない、という強い違和感を引きだす題名である。ところが読みすすめていくうちに、少しずつ納得させられてしまふ。「向うの身になつて」「向うの食欲を考へること」「向うの好き嫌いを考へること」と繰り返される、「向う」という反復表現（擬人化）によって、話者は魚を人間のように取り扱っている。そして、最後の「魚だつて人間なんだ」というフレーズになると、違和感もなく納得させられる。話者が人間に対すると同じような表現を使っているからである。「向うの……」と反復されるフレーズが、この作品のキーワードになっている。

この詩の思想は、存在の認定 相手の身になつて考へること、といえるであろう。魚としての存在の意味（アイデンティティ）を、人間と全く同じように存在として認定していく、という思想である。この思想を、子どもたちに、どう発見させていくか。受容指導の興味ぶかいところである。この授業は、導入に工夫がこらされた。

（導入 展開法）

T 先生がこれから詩を書きます。

魚だつて（ ）（ ）

たらぶくエサをやればいい……

……というもんじやない

C (あれっ、といった表情)

T どうしてかな。エサというのは、うんとやめた方がいいのじゃないかな。どうしてだろう。

C いっぱいやると、いつも、たくさんくれると思うから。

C やりすぎると、食べすぎて死んでしまうからだと思います。

C いっぱいエサをやると、水がにごってしまいます。

T そういふこともあるね。だから……というもんじゃない。

「一口も三口もエサをやらないのもいけない。

向うの身になって。

向うの食欲を考えること。

たまにはキマヘツや「ノンフリー」もいい。

向うの好き嫌いを考えること。

T 「向う」って、だれののこと？」

C 魚。

T 魚だったね。

T さて、もう一行で終わります。その前に、確かめておきたいことがあります。「向うの……」とありましたね。「向う……」のところに、「魚の……」を入れたらあい、どういふふうに感じがちがうだろうな。そこを考えてもらいましょうか。

C (話し合い、三分)

C 「向うの」といったり、たくさんいるような気がします。けど、「魚の」といったり、なんか魚だけといった感じになります。

C 人間も好き嫌いがあるのだから、人間からみて魚だって好き嫌いがあるはずだってこと。

C 「向うの」といふのは、自分も魚になって考えてるような感じだど、「魚の」といふのは、ぼくたち人間からみた魚の姿だけをいってるみたいです。

T なるほどね。なかなかいい意見をいつてくれたね。「向うの」といふ方が、みんながいつてくれたように、何となくおもしろいんだね。このところは、大事だから覚えておこうね。

この授業は、展開法という文芸研の方法で進められた。私の指導過程論でいうと、「展開を読む 詩と出会いながら」という方法である。詩の世界を、少しずつ明らかにしていく授業法である。異化作用のつよい作品には有効な指導法である、と私は考えている。

授業の導入部では、題名は伏せられていた。このフレーズは、最後の一行でもう一度出てくる。そのときの二度目の出会いを伏線として組み入れた導入であった。授業者は、詩の方法としての反復(リフレイン)の効果をも、導入部の発問に生かしていた。

記録をみていくと、まず、一行目が板書されて、「どうしてかな」と問われると、子どもたちは、常識(慣習的な見方・考え方)の範囲で答えている。そのあと、最後の一行をのぞいた全文が示された。そして、「向うの……」という、くりかえされるフレーズに注目し、「魚の……」と比較させて、「自分も魚になって考えているような感じ」を引きだしている。この発言は、詩の方法を的確にとらえているが、「大事だから覚えておこうね」と軽くおさえられた。子どもの発言に寄りそっていく指導である。この後は、以下

のよつに展開していった。

(空白を読む)

T 最後の一行を書きますよ。これで、この詩は終わりです。

魚だつて () ()

T () () の中は、わざと書かないでおきます。ここを、みんなに考えてもらいたい。題名をみてもらん。ほら、同じでしょう。

C (ほんとだ、同じだ、の声。)

T 今度は一人で考えて、ノートに書いてください。

C (書く。一分間。)

T 書けた？ 自分のを発表したい人？ C (挙手、多数)

C 魚だつて(人間と同じだ) (三名)

C 魚だつて(生きものだ) (二四名)

C 魚だつて(生きているんだ) (九名)

C 魚だつて(好き嫌いがあるんだ) (一名)

T もつないですか。今度は班で話し合ってください。

C (話し合い。二分)

C 魚だつて(命はあるんだ)

C 魚だつて(心はあるんだ)

T これで、ぜんぶ、出たですね。(挙手、なし。)(この詩を書いた人がどう書いているか、知りたい?)

C はい。はい。はい。

T 作者の草野心平さんは、こういつつに書いていますよ。

(と、板書しかけてやめる。)(何だか、すぐ教えるの、もったいないな。(笑))

もつ少し、考えてみたい?

C 考えてみたい!

T じゃ、もつ少し、考えてみなさい。(…問)(…ちょっと黒板をみて…。これ、魚のことを言っているみたい?)

C ちがう。

T 魚だけじゃないよね。これ、誰のことを言っているみたい?

C 生きもの全部のこと。

T 君は、生きものかな? C 生きもの。(笑)

T 生きています? C 生きています。(笑)

T 好き嫌いがある? C はい。

T 生命がある? C はい。

T 心がある? C はい。

T それでは君は、魚? C 人間。(参観者、爆笑)

T はい、そうなんです。「魚だつて人間…」、どう続けたらうね。

C 人間…、とおんなじだ。/人間…だ。/人間なんだ。

T そうです。「人間なんだ」と板書。()

C (ワアツと喚声をあげる。)

最後のフレーズの「空白を読む」という場面であり、子どもたちの興味を引きつけている。「魚だつて () ()」の空欄に、子どもたちはいろいろな意見を述べているが、すべて、人間にもあてはまることであった。

「人間と同じだ」「生きものだ」「生きてるんだ」「好き嫌いがあるんだ」「命はあるんだ」「心はあるんだ」など、どの一つをとってみても、「人間と同じ」である。子どもたちの見方・考え方はすでに、話者と同じになっている。導入時の常識的な意見（慣習的な見方・考え方）とは大きく変容していた。ただ、子どもたちは、またその変容には気づいていなかった。

そこで、授業者は、子どもたち自身と魚を比較させた。「T 君は、生きものかな？」以下の問答である。そして、空欄に「人間なんだ」が入ると大きな喚声があがった。見ていて、それはすごい喚声であった。子どもたちが自力で突きとめていった言葉と同じ言葉が、しかも、「…なんだ」と断定形で出現したからであった。

私は、この授業場面を、次のように観察していた。⁽³⁾

空欄を埋めるのに、西郷氏は実に慎重であった。ひとりで考える（ノートに書く）、発表、班で考える、発表（板書）と、ゆったりとしたペースですすめられていった。この間、内心ドキドキしながら授業に参加していた子どもたちの様子が、手にとるように伝わってきた。授業者が最高にもりあがりを見せた場面である。見わたしてみると、参観の教師たちも、首をひねりながら空欄の中の言葉を探していた。私たちもまた子どもたちと同じレベルの学習者であった。一人の子どもとの問答が笑いを誘った。笑いの中で、空欄の「人間なんだ」が埋められていった。「魚だって人間なんだ」という強い断定の言い方は、子どもたちの驚きを誘うにじゅうぶんの刺激性を秘めていた。子どもたちのどよめきは、そのことを示していた。

そして、この授業場面は、後の「典型読み」への伏線にもなっていた。「典型読み」は「思想化の段階」であり、文芸研の授業理論の特長である。授業者は、次のようにすすめられていった。

（典型読み）

T 草野心平さんは、「魚だって人間なんだ」と書いているのですね。

君たちは、魚を人間だと思う？

C 思わない。 C 思いません。

T 思わないよね。草野心平さんは、どうしてこんなことを言ったのだろうか。

C (……)

T では、また、みんなで話し合ってみようか。

C (班での話し合い。三分)

T もついいかな。

C (ほとんどの児童 挙手。)

C 「人間なんだ」というわけは、魚だって生きものだし、生きているし、好き嫌いがあるし、命だってあるし、心だってあるんだから人間と同じなんだなあと思ったから、「人間なんだ」と言ったと思います。

C 草野心平さんは、たぶん自分で魚を飼っていて、それで魚の気持ちかわかってきて、人間と同じようにみえてきて、それで「人間と同じだ」と言ったんだと思います。

C みんなと同じなんだけど、さっきみんなが発表した意見は、ぜんぶ、どこも人間と同じなんだから、「魚だって人間なんだ」と言っ

たのだと思います。

T みんな魚と人間は同じなんだと言ったけど、人間と魚のちがうところはどこだろう。どこがちがう？

C 体のかたちがちがいます。

C 大きさもちがう。 C 色もちがう。

T 考えてみると、いろいろなちがひがありますね。みんな、となりの人を見てくらん。

C (顔を見合わせる。)

T 自分と、形、体の大きさ、顔色、みな同じですか。ちがうね。ちがう点がいっぱいあるね。でも、何が同じかな？

C おんなじ人間

T 人間として、どこが同じなの。いちばん大事なことで、何が同じなの？

C 生きていること。 C 好き嫌いがあること。

C 命があること。 C 心をもっていること。

T 魚だって、形や大きさや色は、人間とずいぶんちがうけど、草野心平さんは、あー、魚だって同じなんだ、人間なんだ、と思ったのでしょうね。そついつつ詩です。

T みなさんは、「魚だって人間なんだ」と思ったことがありましたか。

C ない。 C ありません。

T ないでしょうね。私もありませんでした。作者の草野さんは、で

も、そついつつに魚を見たのですね。そついつつに思ったんですね。終わりにしましょう。

この作品の思想を問う場面である。思想的にみると、この作品は、「魚だって人間なんだ」という比喩的思考によって、生き物のアイデンティティ、魚が魚であることを強調している。そして、授業の前半は、作品の思想(話者の考え方)の根拠を類推する場面、後半は、作品の思想を典型化する場面であった。典型化とは、作品の思想の受容にとどめないで、子どもたちの生活現実に返していく、文芸研に独自の教育論である。この指導によって、子どもたちは、作品の思想内容を自分自身の問題として受容していたことになる。そして、「自分だって人間なんだ」という、子どもたち自身のアイデンティティ(自分が自分であること)について考えはじめていた。

この授業は、作品の思想を、子どもたち自身でとらえさせていく授業であった。授業者の問いによって、子どもたちは思考を深め、納得していった。典型化の指導においては、対比・類比という方法が使われた。「人間と魚のちがうところはどこだろう」という対比の発問と、「Tでも、何が同じかな」という類比の発問によって、子どもたちは作品の思想をとらえやすくなった。作品の思想をとらえる効果的な発問法であった。

この実験授業は、広島市の同和教育研究会の公開授業であった。授業者の西郷は、あとの講演において、同和教育と文学教育というふうに二元的に考えるのではなく、詩のもっているすぐれた教育性、教育的な力を引き出すことが、すなわち同和教育にもなる、という考え方を述べている。この考え方は、一九六〇年代にあって、文学教育におけるテーマ主批判、徳

民主義批判をとおして生成された、西郷文芸学の基本的な教育思想であった。⁶⁾ 作品に内在する固有の思想を重視していく、ということである。思想型の詩を扱うときの基本的な考え方である。

2 「はじめて小鳥が飛んだとき」の授業

次に、自立をテーマとした、思想型の詩の授業例を検討する。取り上げる授業例は、次の作品（少年詩集『はじめて小鳥が飛んだとき』一九七二）を教材とした、阿部治悦の実践（小学校六年）である。⁷⁾ 阿部は文芸研の代表的な実践家の一人であった。

はじめて小鳥が飛んだとき 原田直友

はじめて小鳥が飛んだとき

森はしんとしずまった

木々の小えだが手をさしのべた

つれしさと不安で小鳥の小さなむねは

ときどき大きく鳴っていた

「心配しないで」と かあさん鳥が

やさしくかたをだいてやった

「さあ おとび」と とつさん鳥が

ぼんと一つかたをたたいた

はじめて小鳥がしょつずに飛んだとき

森は はく手かっさいした

私の教材分類でいうと、「...とき」という典型的な時間型の作品である。

と同時に、思想型の作品でもある。題名にあるように、「小鳥がはじめて飛んだとき」のことをテーマとした作品である。子ども自立とは何か、また、そのときの父親、母親はどうふるまうか。そういう家族の関係を子どもたちに考えさせる、すぐれて思想的な作品といえる。鳥の世界を擬人化して、父鳥と母鳥の対比、親鳥と小鳥の対比という表現方法によって、自立の思想をわかりやすく描いている。静の世界から一転して動の世界に切りかえる、二連の作品構成もくわえやすい。

授業者の阿部は、教材分析において、詩の題名と、表現の反復と対比、一連と三連の対比の構成に注目している。題名は「...とき」という、作品のテーマを暗示していること。一連・三連の森の様子の対比、二連のかあさん鳥ととつさん鳥の様子の対比から、親としての愛のあり方の違いを見出している。

そして、小鳥がはじめて飛ぶことの思想的な意味として、「飛ぶことで生きていく鳥は、飛べないことには生きていけない。食物を手に入れるにも外敵から身を守るためにも飛ぶことで可能となる。飛ぶことは、鳥にとつてはまさに生きるということに他ならない。してみれば、『はじめて』しかも『しょつずに』飛べるようになったということとは、幼い小鳥が鳥になれたということである」と、述べている。

授業者は、この作品に子ども自立の思想を見出すとしている。そして、受容指導の中心をそこにおこつとする。この詩の方法をとおして、この詩

の思想にせまる」という授業構想であった。
 「この授業は、まず「題名よみ」から導入された。「題名よみ」と「はじめの感想」の場面を引いてみる。

（題名読み）

- Ｔ 「この題のつけ方について、どう思いますか。
- Ｃ 「とき」って付いていて、その下にどうなったかな、ってつながっているようで、次が知りたくなります。工夫している題のつけ方です。
- Ｃ 「とき」とつく、その他に何かあったような気がしてきます。
- Ｔ どういうことですか。
- Ｃ 小鳥が飛んだというだけでなく、まわりに何かが起こったというような気がするということですか。
- Ｃ わたしもそうで、飛んだ瞬間、何か起きたという感じがして、先が読みたくなります。
- Ｃ 「かほちゃのつるが」とか、「こんこんな雪ふる朝に」とか、「しばきの木から」とかいうのと同じように、次にどうしたかと読者に思わせるようにしていると思います。
- Ｔ きのう書いたみんなの作文の題もそうでしたよ。「本当に姉さんは」「とくりつのために」「お父さん、やめたら」「考えてから」「かわいけれど」「まゐ」とか、題名に工夫のあとがわかりますね。
- Ｃ 「とき」とつく、その瞬間だけ、その場面がとまった感じになります。
- Ｃ 小鳥が飛ぶのをまちかまえているよつです。

Ｃ 飛んだときは短くても、「はじめて」とあるから、それまでは長かったのではないかと気がします。

Ｃ 「はじめて」とつく、やっと飛んだときだなという感じがしてきます。

（はじめの感想）

- Ｔ 感想を聞かせてください。
 - Ｃ 「はじめて」が最初にあるので、一生けんめい小鳥が飛んだと思います。
 - Ｃ とうてもあったかく、やさしさがいっぱいある世界だと思います。飛べて本当によかったと思います。
 - Ｃ 小鳥に、よくがんばったね、と言ってやりたくなります。じょうずに飛べたので、私もはく手になりました。
 - Ｃ 小鳥のために、森も木もみんな祈っているような感じですよ。
 - Ｃ 森が「しんとしすまった」のは、何か声を出せば小鳥が落ちてしまいそうで、はらはらしながら、声が出せないんだと思います。
 - Ｃ 「はじめて」ってことで、不安やうれしさが大きいから、喜びも大きいなと思いました。
 - Ｃ かあさん鳥ととうさん鳥のやさしさが、とてもいいと思います。
 - Ｃ 鳥でも、こんなに飛ぶことを練習するのだから、びっくりしました。
- 前半は「題名よみ」、後半は「はじめの感想」を発表する場面である。前半の場面からは、読者を引きつける題名である「とき」と「子どもたちは既習教材（原田直友）「かほちゃのつるが」、三好達治「こんこんな雪ふる朝に」

など)から、すでに、このタイプの題名の効果を学習していた。しかも作文の題名に活用していたことがわかる。文芸研の関連・系統指導の成果といえる。文芸・説明文・作文を、別々に指導するのではなく、関連的に系統的に指導していくというのが文芸研の関連・系統指導論であった。

後半の「はじめの感想」では、小鳥に対する共感と、森、かあさん鳥、とつさん鳥のやさしさになびている。「やさしさがいっぱいある世界」という、子どもたちの受容反応である。ただ、また初発の感想なので、自立というようなレベルの思想の受容にはなっていない。

この後の「たしかめよみ」は、以下のように展開された。この授業場面は、文芸研に独自の、対比・類比・仮定などの認識方法を使った展開になった。

T 二連をいっしょに読んでみよう。 C (斉読)

(対比)

T かあさん鳥ととつさん鳥のしたこと、同じですか、違いますか。

C 違います。(一斉に言っ。)

C かあさん鳥は、やさしくかたをだいたけど、とつさん鳥の方はほんとにたいたところが、反対です。

C 「心配しないで」というかあさん鳥のやさしいのと、「さあ、おとび」というとつさん鳥の方はきびしそうです。対比になっています。

T 対比でいいですか。 C いいです。

(類比)

T では、かあさん鳥ととつさん鳥と、同じところはないですか。

C とつさん鳥もかあさん鳥も、小鳥をかわいがり元気つける気持ち

は同じで、反復されていると思います。

C とつさん鳥もやさしい心から、勇気つけるようにはけましているのだから、同じです。

T そうすると、反復でもあるし、同時に対比でもあるのね。どつしどつになったんだらう。

C どつちも子どもを思っつて、かわいがっている心が、おかあさんらしいのおとつさんらしいのとちがつて、態度に表れてきているからだと思います。

C (つたつん。)

(仮定)

T ところでね、これももし、同じだったり、順序が反対だったりしたらどうでしょう。

C とつさん鳥もかあさん鳥も「心配しないで」とかたをだいてやったら、おかしいと思います。

C 先にとつさん鳥が「さあ、お飛び」で、その次にかあさん鳥が「心配しないで」とかたをだくと、小鳥が飛ぶのをじゃましてみたいになります。

C 小鳥の小さなむねがときんどきん大きく鳴っているのだから、まず、かあさん鳥が不安をとってやって、次に、とつさん鳥が勇気をつけて飛ばせるといふ順序がびつたりします。

T うん。両方がかあさん鳥みたくても、両方がとつさん鳥みたくても、まずいみたいですね。やさしい愛し方ときびしい愛し方と、両方あるのがいいみたいですね。変化のある反復が、同時に対比にもなっているのですね。

(比較)

「そついうところが、他にもあるぞ。」

「ええっ」という顔をして作品をにらみつけると、「はいっ、はいっ」と声を張りあげて手をあげた。

「一連の森は、「しいん」と音がなくて、三連の森は、「はく手かつさい」とにぎやかになつて対比されているけど、どっちの森も、小鳥を応えんして飛ばせてあげたい気持ちとしては同じで、反復されていると思います。」

「小鳥をおもつやさしい心は反復されてるけど、三連で、「じょうずに」飛ばたときの森は、「しいんと」が「はく手かつさい」と対比にもなっています。」

「そうですね。反復が同時に対比になることがあるという勉強は、初めてですね。」

対比・類比という見方・考え方(認識方法)を使った、文芸研に独自の授業場面である。まず、「一連の世界を対比でみていくと、子どもたちの指摘するように、かあさん鳥ととうさん鳥のしぐさ(行動)は対照的である。」かあさん鳥のやさしさ、「と」とうさん鳥のきびしさの対比である。次に、「一連の世界を類比でみていくと、」小鳥をかわいがり元気づける気持ち「では同じ子どもたちは考えていった。対比・類比による発見に、子どもたちは相互に「うんうん」と納得し合っている。この事実を、子どもたちにとって大きな発見であつたと思われる。

次に、授業者は、仮定という見方・考え方(認識方法)を使って考えさ

せていった。「もし、同じだったり、順序が反対だったらどうでしょう」という発問である。この発問によって、子どもたちは、かあさん鳥ととうさん鳥のしぐさが「やさしい愛し方」と「きびしい愛し方」であつたことを納得していったようだ。そして、次の段階では、ふたたび対比と類比の方法を使って、森の様子と読みとらせている。森のしぐさは対比であるが、小鳥に対する気持ちは類比である、という理解の仕方である。展覧的・応用的な指導場面といえる。「この授業は、「反復(類比)」が同時に対比になることがある」という、文芸研理論のはじめての学習であつた、ということである。

対比・類比は、この詩の表現方法でもあるが、仮定(もし…)は、授業者の取り入れたものの見方・考え方であつた。詩の方法をふまえて、仮定というものの見方・考え方の指導を同時に行つ場面であつた。この指導によって、かあさん鳥、とうさん鳥、森などの、登場人物の言動の意味づけが可能になつたと思われる。

そして、最後に、「まとめよみ」では、「この詩の思想を問う課題が出された。学習の総まとめの段階で、はじめて思想を問う課題が提示されたのだつた。」

(まとめ読み)

「小鳥を、一人だけできるように、」じょうずに「飛べるように」させたのは、何だろつ。

「かあさん鳥ととうさん鳥のやさしさだと思ひます。」

「みんなが応えんしたからです。」

「ぼくは、小鳥自身ががんばつて、自分の力をせいっぱい出した

からだと思います。

C 小鳥がひとりだけでは、じょうずに飛べるようにならないと思います。

C わたしも、そう思います。とうさん鳥やかあさん鳥に教えてもらったり、不安を取りのぞいてもらったり、木々がささえてくれて応えんしてくれたからこそ、小鳥もがんばる気持ちになったんではありませんか。

C (うん、うん。)

C わたしは、本人が不安だけでなく、飛ぶことにつれしさをもち、やる気をおこしたのがいちばん大きな力だと思います。

C うん、うん。

T 両方に「うん、うん」ですか(笑)

C どっちにも賛成です(笑)。不安をなくし、やる気をおこさせたのは、まわりです。まわりが、小鳥のがんばる力、飛ぶ力をひきだしたんだと思います。それで、本人ががんばったからこそ、一人前に成長することができたと思います。だから、両方の力でこうなっただと思います。

C (うん、うん。)

T うまくまとめましたね(笑)。みんなも、そう思っているのですね。

C はい。

T こうして、やっと飛べるようになった小鳥に対して、何か言ったり、やりたくないませんか。この小鳥に対して、ぜひ言ってみてほしいこと、教えたことをノートに書いてみてください。

授業者は、「小鳥を、一人だけできるよつに…させたのは、何だろう」と

いう発問で、自立の思想の問題を大きくクローズアップさせた。子どもたちは、かあさん鳥ととうさん鳥、そして森の役割が、小鳥を飛ばせた。また、小鳥自身ののがんばる力もあつた、と答えている。子どもたちは、小鳥の自立を可能にした条件を、的確にとらえたといつてよい。

最後に、「この小鳥に対して、ぜひ言ってみてほしいこと」を、「おわりの感想」にまとめさせている。子どもたちがこの詩の思想をどう受けとめたか、以下の感想文によく表れていた。

(おわりの感想)

・よくやったね。もう一人で生きられるんだよ。みんなときどきして見守っていたんだよ。きみを見て、ぼくもがんばって勉強するようになるよ。きみのお父さんやお母さんはやさしくていいね。もし、お父さんとお母さんが同じことをしたら、きみは飛べなかつたかもしれないよ。お父さんやお母さんを好きにならなきゃだめだよ。それに、森のみんなもやさしくてよかったね。森中が家族みたいだね。

・小鳥さんが飛べるようになったとき、私はうれしかったです。これからは、自分でえさをとり、自分で敵から自分を守ることができまうね。小鳥さんにとって、自分の力で飛ぶということが、何よりも大事なことなんです。いいお父さん、いいお母さん、森たちがいたから、小鳥さんのやる気と力を引き出してくれたのです。小鳥さんもそれを考えましたか。私は二つのことを教えてもらいました。一つは、鳥が空を飛ぶのに、はじめてだとむねがはれつしうになつて、いっしょうけんめい飛ぶ練習をするのです。はじめて知りました。もう

一つは、自分にやる気がないと、やっぱり飛べたりできないことです。
 ・この詩を読んでいくと、一つの物語のように感じた。小鳥たちが、
 こんなに苦労して飛ぼうとしているとはぜんぜん気がつかなかった。
 鳥だから飛ぶのがあたりまえで、大きくなると自然に飛ぶことができ
 てると思っていた。「この小鳥にありがと」と言っていてやりたい気持ちだ。
 小鳥にとって、飛ぶということは生きていくということだ。ほくの
 父や母も同じような役をしているのだなあと思った。

「この受容反応をみると、」はじめの感想「と比較して、子どもたちの内面
 での考え方の変容と成長をみることができる。初めの頃子どもたちは、「か
 あさん鳥はやさしい」「とさん鳥はきびしい」という考え方をしていた。
 と「ころが、」おわりの感想「になると、」きみのお父さんやお母さんはやさ
 しくていいね」「いいお父さん、いいお母さん」のように、「やさしくて
 」「いい」というとらえ方に変容している。「森中が家族みたいだね」とい
 うとらえ方もある。小鳥の自立に「とって、それぞれの役割を納得した受容反
 応とみられる。

また、小鳥に対しては、「自分の力で飛ぶということが、何よりも大事な
 ことなんですな」「小鳥にとって、飛ぶということは生きていくということ
 だ」のように、自分で飛ぶことの意味について、子どもたちなりの答えを
 見出だしている。中には、「ほくの父や母も同じような役をしているのだな
 あと思った」というように、子ども自身の問題として典型化した受容反応
 もみられる。

この授業は、みてきたように、小鳥の自立という作品の思想を、詩の方
 法と文芸研の認識方法を使って指導した実践例である。思想の押しつけに

ならず、子どもたち自身で思想を見出だしていくように組織された、すべ
 れた実践例である。

3 「つづけよみ」の方法 まど・みちおの世界

次に、まど・みちおの詩の「つづけよみ」によって、子どもたちが「い
 のちの思想」を学んでいく、権原正道の実践(小学校四年)を検討する。⁽⁹⁾
 権原も文芸研の代表的な実践家である。

この実践の特徴は、「つづけよみ」という指導法にある。「つづけよみ」
 は、文芸研の開発した授業方法で、「一つのテーマ」一つの問いを、読者が
 持続し、追求しつづけること⁽¹⁰⁾である。詩や物語などの文学教材の指導法
 として開発された。

授業者の権原は、「つづけよみ」の教材に、まど・みちおの詩の世界を選
 んだ。その理由は、まど・みちおの詩が「もろもろの生命のつながりの中
 で私たちが生きている」(詩集『まめつづつた』)ことを歌っていたからで
 あった。そして、このような大きなテーマは、一つや二つの作品でとらえ
 ることはできない、一連の作品を「つづけよみ」する中でとらえさせたい、
 と考えたのだ。たしかに、権原のいうように、「いのちの思想」のよう
 なテーマになると、単独の作品では扱えない。そこで「つづけよみ」の方
 法を取り入れたのであった。

そして、授業者の選んだ詩は、チョウチョウ、アリ、スイカのたね、イ
 ナゴ、コオロギ、カ、カ、の七編であった。⁽¹¹⁾どんな詩が選ばれたか、とい
 うだけでなく、この順序性にも授業者の意図があった。「つづけよみ」では
 どのような詩を、どのような順序で読んでいくか、という順序性は重要で

ある。

まど・みちおの詩の魅力については、私自身、これまでに何度か論文に書いて発表してきた⁽¹²⁾。そこでは、まど・みちおが存在型、思想型の代表的な詩人であり、その世界は多様なテーマを内包していることを明らかにしてきた。まど・みちおは、いろいろな「つづけよみ」を構想できる、豊かな詩の世界をもった詩人である。

この実践は、実践のタイトルにあるように、「いのちの思想」をテーマにした、スケールの大きな「つづけよみ」(全九時間)の事例であった。以下、子どもたちの受容反応データをみていくことで、「つづけよみ」のメリットを明らかにしていきたい。まず、「チヨウチヨウ」「アリ」の受容反応から分析する。

チヨウチヨウ

まど・みちお

チヨウチヨウはノねむる　ときノはねを　たたんで　ねむります

だれの　じゃまにもならないノあんなに　小さな　虫なのに

それが　また　はんぶんになつてノそつと…

だれだつて　それを見ますとノせかいじゅうに
しーっ！ノと　めくばせ　したくなります

13

どんなに　かすかな　もの音でも

異化の詩教育学(足立)

チヨウチヨウの　ねむりをノやぶりはしないかと…

アリ　まど・みちお

アリはノあんまり　小さいのでノからだは　ないように見える

いのちだけが　はだかでノきらきらと

はたらいっているように見える

ほんの　ちよつとでもノさわつたらノ火花が　とびちりそうに…

授業者は、月に一回、「子どものための現代詩」というプリント(詩集)を発行していた。子どもたちは、まどの詩が好きで親しみをもっていたが、これらの詩と出会って、とまどいが見られた、という。

「チヨウチヨウ」の受容反応については、「子どもたちの表情を見ると、今まで読んだ詩の軽妙な感じと趣きを異にする詩に接して、ややとまどい気味。でも、MやAは、いい詩だなあとというふうな顔をしている。『はんぶんになつてやて』という、つぶやきも聞こえる。私はだまったまま、詩を印刷した紙を配り、まず個人で黙読させた。次に、みんなで声を出して何度も読んだ。みんなの声が、だんだんひそやかになってくる。この作品は『つづけよみ』の第一作品なので、感想を問うことをせず、ただひたすら読んだ」とある。

授業者がこれまでの授業で取りあげてきた、まどの「軽妙な感じ」の作品とは異質の世界であったことが、よくわかる反応である。とくに、「みんな

なで声を出して何度も読んだ。みんなの声が、だんだんひそやかにになってくる」といった反応に、この作品の特質が表れている。子どもたちの音読が「ひそやかに」なっていた反応に、すでに「小さな生き物の中にひそめく生命の姿」を感じとっている様子がうかがえる。ただ、「つづけよみ」の最初の作品なので、ただひたすら読むことに集中した、ということである。

つづく第二教材は「アリ」であった。「チョウチョウ」と「アリ」という「小さな生き物の中にひそめく生命の姿」という共通点からの教材化であった。このあと、「二つの作品」(「チョウチョウ」「アリ」)について、感想文(「あいだの感想」)が書かれた。次のような感想であった。

・はたらいっているアリのようすが、すごく光っていて、とてもまぶしいみたいだ。まど・みちおさんは、チョウチョウの詩と同じで、心のやさしい人だと思っ

・まど・みちおさんは、小さい生き物をよく見えています。この詩を読むと、アリがすごく大きく感じられ、命がすばらしいように思いました。

・アリはとっても小さいのに、まどさんは、こんなこまかいところまで見ているのかとおどろいた。チョウチョウと同じように、やさしくかたっている。アリがはたらいっているすがたが、いのちをかけてやっているみたいで、アリが大きく感じられます。

・いのちだけがはだかできらきらしているなんて、いのちが見えてみたいだ。ほくには見えないが、まどさんの目にはなんでも見えるんだ。

授業者は、この段階の感想文について、「感想の大部分は、『チョウチョウ』とのつながりにふれており、作者まど・みちおの人となり目をむけたものも多い。授業は大まかな『とおしよみ』しかしておらず、まだ二作目のために、このような反応ができたことには、『つづけよみ』の効果がみとめられ、今後の読みの深まりに大きな期待をもった」と述べている。

「こですでに、『つづけよみ』の効果を確認できる。『心のやさしい人だと思っ』『やさしくかたっている』『まどさんの目にはなんでも見えるんだ』という、作者に対する関心が生まれている。作者に対する関心は、『つづけよみ』に特有の反応とみられる。作品世界を重ねること、単一の作品の受容とはちがった反応となっていることがわかる。

つづく第三教材は、小さな生き物の詩ではなかった。「スイカのたね」という作品である。「つづけよみ」の視点は「こです、少し変えられている。

スイカの たね まど・みちお

ひとつぶの／スイカの たね

だれの じゃまにも ならないように／うちゅうを

こんなに 小さく くりぬいて／ここに おらせて もらっている

あの あまい／あの まつかな／あの でっかい

あすの スイカたちの／ともも じゅう／も 二じゅうもの
うすまく いのちを むねに

しあわせそつに／＼ひっそりと

つらがえせば／ただ つらがえされたまま

授業者は、「この時間の様子について、」と板書すると、『こんどは何やら』『虫や、虫や』などとさわがしい。そこで、『スイカの たね』と板書子どもたちは、スイカと書いたところで、『虫とちがつて』『何で虫とちがつねん』『…とさわぎます。』でも、ちっこいで』という声もする。さわぎが静まったところで、『よみきかせ』し、次にプリントを配ると、第二時同様「数度読んだ」と、報告している。

子どもたちは、次の作品も虫の詩と予想していたことが、その予想はくつがえった。そして、「でも、ちっこいで」と、「小さな世界」の詩であるという共通点を見つけている。詩を重ねることで生まれた反応とみられる。この作品については、以下のような受容反応であった。

・スイカのたねは、あんなに小さいのに生きています。そして、あんなに大きなスイカのお母さん。小さい小さいスイカのたねは、みんなの気がつかないところで、いっしょうけんめい生きています。

・一つぶのスイカのたねから、たくさん命があふれだして、そのたねが命をかかえこんで、だいにそだてているようだ。私は、いままでそんな考えをしたことがないので、あつと思ってしまう。

・ほくはスイカのたねをベッペツとはいて、じゃまだなあと思つていただけ、この詩を読んで、ほかせなくなつた。三つの詩とも、命のことを書いてある。また次も、命のことを書くと思つた。

子どもたちは、「この作品についての感想を書いているのだが、「みんなの気がつかないところで、いっしょうけんめい生きています」「命をかかえこんで、だいにそだてている」などの感想は、これまでの三つの作品のすべてに言える。」「三つの詩とも、命のことを書いてある。また次も、命のことを書くと思つた」という予想は、そのことを的確にとらえている。」「つづけよみ」に特有の受容反応とみられる。今までの作品との関連を読み、次の作品を予想する、という反応パターンである。第四教材は、次のような作品で、また一変する。

イナゴ まど・みちお

はっぱにとまったノイナゴの目に／てん／もえている夕やけ

でも イナゴは／ぼくしか見えないのだ

エンジンをかけたまま／いつでもにげられるしせいで…

ああ 強い生きものと／よい生きものあいだを

川のように流れるノイネのにおい！

この詩は、今までの作品より重たいテーマをもった作品である。「つづけよみ」でふたたび、虫の詩にかえつたわけだが、この作品を、この段階で教材化するかどうかが、授業者には迷いがあった。今までの詩は、「小さいものの中に息づく生命」をつたっていた。が、「イナゴ」は、イナゴと人間と

いう二つの生命が「引き裂かれている悲しさ」がうたわれている。このよ
うな重たいテーマを理解できるだろうか、という不安であった。「いままで
の詩はやさしくて、よくわかったけど、この詩はすごくむずかしかった」
といった感想や、「わたしがまほつつかいだったら、イナゴになって、『ま
どさんは、あなたをつかまえたりしないよ』といってあげたい」「イナゴと
ほくのあいだに、はじをかけるようなことをしたい」「イナゴと人間が、友
だちだったらいいのに。やさしい心は通じないといやだ」「までは、小さ
いいのちのことだったけど、イナゴの詩は、イナゴと人間がてき(敵)で
す。かなしいなと思った」というような感想が生まれた。「引き裂かれてい
る悲しさ」を、子どもたちなりに受け入れた感想といえる。

授業者は「これらの感想をみて、「やはり十分には読みきれていないと思
う」と述べているが、私は「この受容反応で十分だと思つ、「つづけよみ」
は、単独の詩の受容学習でなく、複数の詩を重ねていく学習である。重ね
ることで生まれる関連的な受容に大きなメリットがある。」「までは、小さ
いいのちのことだったけど、イナゴの詩は、イナゴと人間がてき(敵)で
す。かなしいなと思った」という感想をみると、「この」「つづけよみ」にお
いて、「」「イナゴ」の詩の位置づけは明確である。小さな生き物の「かなしい
世界」の出現である。授業者には、「つづけよみ」の教材化において「この
ような新しい世界を出現させる意図があったと思われる。その意味では、
意図どおりの受容反応でもあった」とみることもできる。

つづく第五教材、第六教材は、「」「オロギ」「カ」といつ詩であつ
た。

「オロギ

まど・みちお

くさの中／＼オロギが ないている

ひとすじに わきつつける／＼みのおようじ

あめ／手に すくいたい

そのまま 手に／たたえて いたい

小さな空が おりてきて／ほほずりするのを まって

それから そつ／もとに かえしたい

カ まど・みちお

ある ひとが／ふと あるひ／手にした ほんの

とある ページを ひらくと

ある きょうの／とある かつじを ひとつ／うえきはちに して
カよ／おまえは そこで／花に なって／さいている

そんなに かすかな ところで／しんだ じぶんを

じぶんで とむらって……

いずれも小さな生命の静謐な世界を描いた作品である。「」「オロギ

は 聴覚的な「オロギの声を」「ひとすじに」 わきつつける／＼みのおようじ

に「ああ／手に すくいたい」と、視覚的な卓抜な比喩で表現している。このような表現法は、この詩にはなかった。また、「カ」も、本の頁の中で死んでいる蚊を「おまえは、そこで／花に なって／さいている」と、比喩でもってとらえている。詩の技法の面で、にはみられなかったタイプの作品である。「つづけよみ」の作品選択には、テーマの一貫性と、一貫性の中での変化と発展が必要である。表現方法・表現技法は、その有力な観点であることがわかる。

「コオロギ」の受容反応は、次のようであった。

・空は大きいけど、美しいきよらかなコオロギのこえにはかなわない。いのちがある！ということ、みんなに知らせて死んでいく。そのいずみのようなきれいな声は、私たちのむねにしみとおる。

・コオロギは、いずみのようにやさしく、たえずわき出るようになっている。まど・みちおさんは、ほんとうにやさしい人だ。コオロギはえきたいではないのに、いずみのようにわきつづけると書いていて、えきたいのように、やさしくあつかいたいと言っているようだ。コオロギがえきたいのように見えるのは、よほどやさしい人でないといけない。

・まど・みちおさんは、もう年だと思っていたけど、心が美しいのでびっくりした。まど、ぜんぶ心の美しい詩ばかりなので感心してしまいました。

子どもたちは「コオロギ」の比喩表現に素直に反応している。「私たちのむねにしみとおる」「いずみのようなやさしく／たえずわき出るようなうつつ」

なっている」といった反応からである。

「カ」については、「花になってきくなんて、ゆめのようだ」「カはいやなやつだと思っていた。でも、花になってさいているというのは、とてもきれいだ」「まどさんは、小さい、人にきらわれたり、人にあいてにされない生きものをたいせつにしている。私たちは力をきらっている。私たちはそれをあたりまえだと思っている。それなのに、まどさんは、私たちの気持ちをすぐかえる。まどさんには、ふしぎな力があるみたいだ」といった感想が書かれていた。これらの感想もまた、比喩の力によって引き出された受容反応とみられる。

この段階になると、授業者は、「子どもたちは、もう話者の細やかな息づかいにふれ、その世界に浸っている」といった手応えを得ていた。「つづけよみ」によって、いのちの世界を重ねて読むことによって生まれる受容反応と思われる。

「こ」までの指導は「たしかめよみ」であり、「こ」からは「まどめよみ」の段階となっていく。文芸研の授業者は、大きく「たしかめよみ」「まどめよみ」の二段階で展開される。

「まどめよみ」においては、この詩の世界に「共通の題をつける」という課題が出された。子どもたちはグループに分かれて、共通の題をつける相談をした結果、「小さないのち」「三つの班」「いのち」「二つの班」「小さな生きもの」「二つの班」「小さな世界」「一の班」「四つの題が提出された。そして、「なぜそういう題にしたか」という理由の発表が行われ、子どもたちの意見は、「いのち」という言葉を入れて、「小さないのち」「いのち」「二つにほらわっていった」。

そのあとの授業場面において、子どもたちはこの二つについて議論していくうちに、「美しいのち」「いだい(偉大)ないのち」「キラキラ輝くのち」などの意見も出て、最終的には、すべての内容をこめてというところで、「キラキラ輝くのち」という題名にまとめられた。授業者は、この題名について「班から出された」「小さいのち」「やい」のちから、うんとせりあがったものになった」と、高い評価を与えている。

「まとめよみ」を、どのグループに収束していくかは、「つづけよみ」の重要なポイントである。「この授業では、共通の題をつける」という課題によってまとめている。「一つの有効な「まとめよみ」であったことは、子どもたちの受容反応をみるに確認できる。

そのあと、最後の作品がそつと提示された。「カ」という作品である。夕方になって、蚊が僕を食へに来る。そのとき、「ほうら わたしが／＼はんを たべにきましたよ／＼わたしに たべられない さきに／＼わたしを たたかなくても いいのですか／＼ いいながら」というような作品である。

この詩については、「何も言わないで、板書していった。子どもたちの手の中に、まど・みちおの徹底したやさしさがしみこんでいくように教室は静かだった。詩を書き終わってふりむくと、ホツと吐息のようなものももれるのが感じられた。そこで、私は、『まめつぶうた』の作者自身の言葉を読んで、まど・みちおさんについて思うこと、この詩の勉強を通して、感じたこと、考えたことを書きなさい、と指示し、「つづけよみ」の授業を終わることにした」と報告している。

この「つづけよみ」は、作者、まど・みちおの言葉で終わっている。作者への関心が大きくなっていったこと、この実践の場合、作者は全作品を

貫く存在であったからであろう。そして、「つづけよみ」のまとめは、「おわりの感想」を書いてしめくられた。「チョウチョウ」の静かな世界ではじまり、「カ」の静かな世界でしめくられる。よく考えられた構成である。

以上が、権原の「つづけよみ」の授業の全容である。子どもたちは、この「つづけよみ」の学習で何を学んだのか、「おわりの感想」によく表れている。

・みんな、小さくても生きていくことが、よくわかり、小さいのちでも、生きるということが美しいとわかりました。それから、いのちがどれだけ大切か、語っているようでした。まど・みちおさんは、心から小さいもののいのちを考えていると思いました。それは、小さいものを人間と同じように考えているし、よくそれだけ思いやりがあるなど思いました。カに、音をたてないでさしにこいと言っなんて、本当にびっくりしました。

・どのような小さな生きものでも、ちゃんとした、人間とかわりのないいのちをもっているということがわかりました。だから、小さい小さいアリ、チョウ、イナゴ、カ、こおるぎ、スイカのたねでも、いのちをとられたら、人間がいのちをとられるのと同じようなことだと思います。まど・みちおさんは、とてもやさしい人です。だれもが気がつかない小さな小さなところに気づいて、いのちのねうちはおなじだと言っています。

・アツと思う詩ばかりでした。チョウチョウがはねをたたんでねるといところや、スイカのたねが、あんなに小さな体に、あんなにたくさん

のいのちをもっているところなど、ほんとうにアツと言ってしまうかもしれません。まど・みちおさんは、ふしぎがることややさしさとなり、詩を作っていくようです。まど・みちおさんが子どもなら、私たちはまだ、生まれたばかりの赤ちゃんです。

どの子どもも「おわりの感想」では、まど・みちおの「いのちの思想」について書いていた。「つつけよみ」のテーマであった「いのちの思想」を、子どもたちはよくとらえていた。「おわりの感想」をみてわかるように、「つつけよみ」のメリットを生かした、すぐれた実践である。四年生にとってはレベルの高い内容の「つつけよみ」学習であったと思われるが、子どもたちの受容能力を十分引きだした実践として評価できる。「いのちの思想」の教育は、九〇年代になると、文芸研の取りくむ、もっとも重要な研究課題になって発展していくことになる¹³。

研究のまとめ

本研究では、三つの実践をとおして、思想型の作品の受容指導について考察してきた。考察で明らかになったことは、どの実践にも以下の三点の特長がみられる、ということである。

一つは、子どもにとって、もの見方・考え方（慣習的な考え方）の変わりがみられた、ということである。存在、自立、いのちの共生など、いずれの思想も子どもたちにとって価値あるテーマである。受容指導のあとで、子どもたちの価値観（慣習的な考え方）は大きく変容している。思想型の詩を教材化したときの受容指導の特長である。

二つには、新しいもの見方・考え方（思想）を、子どもたちは自分たちの力でとらえていく実践であった、ということである。思想型の詩の受容指導において、このタイプの詩教材は、教師の側からの押しつけになりやい、という問題点があった。しかし、取りあげた実践はそのような課題を克服している。授業者の授業観が、子ども自身の力で詩の世界をとらえさせる、という姿勢で一貫していたからである。この点は、思想型の受容指導において、とくに留意されなくてはならない。

三つには、どの実践も詩の方法（構造・構成・技法）をふまえた指導であった、ということである。思想型の詩の受容指導は、詩の方法をふまえないと、概念的、表面的な受容になりやすい。この点も思想型の詩の受容指導においてとくに留意されなくてはならない。

以上のことは、思想型の詩の受容指導においては、基本的な課題である。子どもたちが、すぐれた詩の思想を自発的に受容していくこと、同時に、すぐれた詩の方法を自覚させていくこと。思想型の詩では、この二つの要素をとくに重視しなくてはならない、と私は考えている。

思想型の詩の受容指導では、子どもたち自身で「納得する」ことが、重要である。学習心理学のいう「わかり直し」である¹⁴。思想型の詩の受容指導は、詩の世界をとおして、慣習的なもの見方・考え方の「わかり直し」であり、新しいもの見方・考え方を獲得していく文芸教育である。

〔注〕

（1） 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 一九九二。

（2） 足立悦男「西郷竹彦授業実践シリーズ5・草野心平」魚だつて人間なんだの

異化の詩教育学(足立)

- 授業『文芸教育』36号 明治図書 一九八二・八、『西郷竹彦授業記録集1』
 明治図書 一九八三・四、に再録。広島市立比治山小学校五年二組(高田敏子
 学級)で、一九八一年一〇月三日に行われた、広島市同和教育研究大会での
 公開授業。
- (3) 足立悦男 同上。
- (4) 足立悦男「典型論」『西郷文芸学の研究』恒文社 一九九九。
- (5) 西郷は、「同和教育と文学教育」について、「現実の中にある否定的状況を突き
 つこかし、ゆさぶり、変えていくことを、わたしたちは同和教育と名づけてき
 たと思うのです。たこえは詩の授業であれば、その詩のもっているすぐれた教
 育性、教育的な力を、教師の力量をもって働かせていくことよってのみ果た
 されると考えるべきだと思います。同和教育の授業だからどう扱うか、国語の
 授業だからどう扱うか、そういうふうにならぬに断然して考えてはならないと
 思っています。詩の授業は、やはり詩の授業であるべきで、詩のもついのちを子
 どもたちの中に、みごとに花さかせてやるのが、結果として、子どもたちに
 人間の尊厳というものを何ほどか認識させたとしたら、それはそのまま同和教
 育の下地をつくっていくことになるかと考えるわけです」と述べている。(注2
 と同じ。)
- (6) 足立悦男「西郷文芸学の思想」『西郷文芸学の研究』恒文社 一九九九。
- (7) 阿部治悦「『はじめて小鳥が飛んだとき』の授業 文芸研編『詩の授業 小学
 校高学年』明治図書 一九八二、所収。青森県五所川原市南小学校六年生を対
 象とした授業
- (8) 文芸研の系統指導については、足立悦男「関連・系統指導をめざす文芸教育―
 文芸研の立場」『国語科教育学研究』9号 明治図書 一九八五、同「国語
 科の関連・系統指導を追及する」『研究・文芸研の授業』明治図書 一九九三、
- を参照。
- (9) 椿原正道「まど・みちおの愛の思想にせまる授業」文芸研編『詩の授業 小学
 校高学年』明治図書 一九八二、所収。大阪府吹田市岸辺第一小学校四年生を
 対象とした授業である。
- (10) 西郷竹彦「読書指導の方法」『国語教育事典』明治図書 一九八九。
- (11) 各作品の出典を調べてみると、以下のとおりである。「チヨウチヨウ」…
 『動物のうた』一九七五、「アリ」…『動物のうた』一九七五、「スイカ
 のたね」…『てんぐらびりぴり』一九六八、「イナコ」…『てんぐらびりぴ
 り』一九六八、「コオロギ」…『動物のうた』一九七五、「カ」…『まめ
 つぶつた』一九七三、「カ」…『動物のうた』一九七五、「まど・みちお全
 詩集』(一九九四)では、改稿されている作品が少なくないが、この実践は、
 上記の詩集から教材化しているので、各詩集の作品を使用した。
- (12) 足立悦男「日常の狩人―まど・みちお論」『現代少年詩論』明治図書 一九八
 七、同「まど・みちおの技法」『島大国文』18号 島根大学国文学会 一九八
 九、ほか。
- (13) 文芸研は、『国語の手帳』において、五度にわたって、「いのち」を教える」を
 特集している(『国語の手帳』23号)、『国語の手帳』28号 明治図書 一九八
 九、一九九〇。
- (14) 佐伯胖「わかる」ことから「なっとくする」ことへ」『わかる』ということ
 の意味』岩波書店 一九八三。