

異化の詩教育学

時間型の受容指導

足立悦男

【キーワード 異化 時間型の詩 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」(『島根大学教育学部紀要』第34巻)で提案した教材類型の中で、時間型の詩を教材化したときの授業モデルを取り上げる。詩の世界には、現実の時間意識、時間感覚を反映した作品もあるが、現実の時間意識、時間感覚を変容し、虚構の時間を創出している作品も少なくない。そして、詩教材を「時間の変容・生成」という観点からみていくと、「展開」型、「一瞬」型、「永遠」型という三つの類型がみられる。

「展開」型の詩とは、継時的な時間展開の作品である。詩の連を継時的な展開として構成された作品である。「一瞬」型の詩とは、現実の時間を止め、一瞬の濃密な虚構の時間を作り出す作品である。「永遠」型の詩とは、現実の時間観念を超えた、永遠の虚構の時間を作り出す作品であり、「時間」

型の詩の中でもっとも異化作用のつよい作品である。

本稿では、この三つの類型に従って、それぞれのタイプの詩教材と、詩の受容指導の授業モデルについて考察する。

1 「海の若者」の授業

「展開」型の作品とは、たとえば、次のような詩である（『佐藤春夫詩集』一九二六）。小学校高学年の詩教材である。

海の若者 佐藤春夫

若者は海で生まれた。

風を孕んだ帆の乳房で育った。

すばらしく巨きくなった。

或る日 海へ出て

彼は もう かえらない。

もしかするとあのどっしりとした足どりで

海へ大股に歩み込んだのだ。

とり残された者どもは

泣いて小さな墓を立てた。（番号は引用者）

わずか九行の作品であるが、時間の展開によって構成し、一人の若者の一生を簡潔な文体で語り尽くしている。若者は海辺で生まれ、育ち、ある日、海へ出て帰らない。残された者たちは小さな墓を立てた、という壮大なストーリーであるが、十行足らずの行数で、若者の劇的な人生を描き尽くしている。時間の継時的な展開によって構成されているからであり、「展開」型の典型的な詩といえる。

取り上げる授業は、文芸研の野上善右の実践（小学校六年）である。⁽¹⁾ 授

業者は、この作品を選んだ理由として、「卒業を間近にひかえた子どもたちに、この作品を通して、人生、生き方について考えさせたいと思った」と述べている。詩の中の若者の「巨きな人生」から、人生とか生き方について学ばせたい、というねらいである。一人の海の若者の人生を描いた作品なので、的確なねらいといえる。

この授業は、一行ずつ文章を提示していく方法ですめられた。私の授業論でいえば、「詩と出会いながら」という授業法である。まず、題名を板書し、「どんな若者を思い浮かべますか」という問いから導入された。子どもたちは、「海で力仕事をするので力強い青年」「がっしりした人」「海のような広い心の持ち主」と答えた。「どんな若者か、楽しみだな」という子どもたちの関心を後の展開に引きつける導入であった。その後、以下のように、一行ずつ板書しながら、若者のイメージを読みとっていった。

T 「若者は海で生まれた。」

T どんな若者かな？

C ……………。 / C 「海で生まれた。」、海で。 / C 「海で生まれた。」といつとどこにひっかかります。 / C そつです（一斉に）。

T そつね、「海で」といつとところが力ギだね。「海で」とは？

C 海の近くで…。 / C 漁師の家で。 / C 船の上で。

T いいぞ。詩人は、こんなふうにいるいろいろなイメージを出して読んでもらおうとしているんだね。

T 「風を孕んだ帆の乳房で育った。」

T 次は？

C 船を母親がわりに育ったということだと思います。

C いつも船に乗っていて、船から育てられたという意味です。

C 帆のようにお母さんの乳房で育ったのだと思います。

T そうだね。帆は、母親の乳房であり帆でもあるわけで、イメージとしてダブって見えるところだね。

「すばらしく巨きくなった。」

T このひっかかりは？

C 「巨きくなった」の「巨」は、巨人の巨だから、ものすごく大きく見えます。／C 巨という字を大とくらべると、体も心も大きくなっただ、ということだと思います。

T 「巨きい」は精神的にも成長したと見るのだね。いいところに気づいたね。さあ、ここまですべてまとめて、若者の姿を出してみよう。

C 小さいころから、自分で何でもして、精神的にも何でもできるようになった若者だと思います。

C わたしは、自然と母親とで育てたすばらしく大きな若者だと思います。

T 母と海と両方で育てたんだね。すばらしく立派な若者に成長したんだね。

3

作品の前半部)) から、若者のイメージを作りあげていく場面がある。「海で生まれた」「帆の乳房で育った」「巨きくなった」という比喩的な表現から、「体も心も大きくなった」「母と海とで育てた」「若者のイメージを作り上げている。時間の展開に即した構成から、比喩的な表現の効果

を豊かに読み取っている。「展開」型の作品の典型的な指導場面である。

次に、) の読み取りである。子どもたちは、) で作りあげた若者像が、この後どのように展開していくか、という関心をもって読み進めていく。この授業方法には後の展開を予測する楽しみがある。

「或る日 海へ出て」では、「或る日」が「何か特別な日」のようであり、嵐とか難破とかで船が沈む、反対に良いことあった日というような予想が出された。教師は、「そつだね。こんなすばらしい若者を殺したくないもんね。その皆の気持ちを大切にしながら、次の 行にすすもう」と行って先に進めた。

「彼は もう 帰らない」では、「帰らない」とはどんなことが話題になった。若者が死んだのではないか、という点では一致したが、「わかち書き」の意味が問題になり、「分かち書き」になっていることから、話者が若者の死を惜んでいる、悲しんでいる、惜しんで泣きながら言っているというような読み取りになった。「分かち書き」の表現法から話者の思いを想像する、深い読み取りである。そして、続く 行を、子どもたちは次のように読んでいった。

「もしかするとあのどつしりとした足で、」

「海へ大股に歩み込んだのだ。」

C 「もしかすると……」と書いてあるのに、「……のだ」と決めつけたように書いてあります。／C そつです。

T いいところに気がついたね。このちがいがから考えていこう。

C 「だろつ」というのは、自分たちがそう思っている感じで、「歩み込んだのだ」というのは、自分が、そう思いたくてそういつている感じ

がします。 / C 賛成です。

T 自分ってだれ？

C 話者です。

T そのすると、行で、話者の心は？

C 話者の心は、現実には死んだのだけれども、死んだと思いたくない、という二つの心があると思います。

T なぜだるつか、考えてほしい。

C 「大股」というところで、小股というと、自分が、いやいや行っているようにだけ、「大股で」といつと自分からすすんでという気がします。

C 何か、一つの決意があつたから「大股」で歩みこめたんだと思います。

C 堂々としたように見えます。それは「歩み込んだ」というところでわかります。

C 「どっしりとした」というところで、自信を持って自分から進んでいったというように思います。

C この若者は、自分から、自信をもって堂々と進んでいっているのだから、現実には死んだのかも知れないけど、そう思いたくないということになります。

T そう思いたくないと思つたの…。

C 若者…。

この受容場面は、たいへん興味ぶかい。表現の細部まで注意を払いながら、たいへいな表現学習が成立している。「或る日 海へ出て」などの「分

か書き」に話者の悲しみを読み取り、「もしかしたら…のだ」から、自分から進んで、堂々と、自信をもって、という若者のイメージを読みとっている。そして、「現実には死んだのだけれども、死んだと思いたくない、という二つの心」を読み取る子どももいる。「イメージの二重性」は、文芸研に独自の理論である。この授業場面からは、この学級の子どもたちは、文芸学の「イメージの二重性」という考え方をすでに身につけていることがわかる。表現を手がかりに豊かに読み深めていくことができている。文芸研に特徴的な授業風景である。

授業はこのあと、最後の二行を取り上げ、次のようにしめくへられた。

「とり残された者どもは」

「泣いて小さな墓を立てた。」

T さて、どこに手がかりを求めますか。

C 「小さい墓」のところに、「大きな墓」とくらべて考えてみます。

C 賛成です。

T グループで話し合ってみてください。

C 大きいと明るいイメージになります。小さいと心がこもったというか、ひっそりと残した感じがします。

C 小さい方が心をこめてる感じがします。

T どこに墓を立てたと考えたらいいかな。

C みんなの心の中…。

子どもたちは、「小さい墓」のフレーズを「大きな墓」と対比して、「心の中に立てた墓」と読みとっていった。対比・類比という比較の方法は

文芸研の基礎学力であり、この学級の子どもたちはすでに十分身につけていることが分かる。この実践を通して文芸研の理論は、子どもたちの「イメージを生成する力」を十分引きだしている。子どもたちは、次のような「おわりの感想」を書いた。

・私は、若者の生き方はとても男らしくすてきな生き方だと思った。自分の意志をもち堂々と海へ歩み込んだからだ。私は、ただ、悔いのない人生でいいと思っていただけで、若者の人生をみて、自信をもって堂々と生きていくこともすばらしいし、大切だと思った。(立山なつみ)

・私は「海の若者」を勉強して、人々の心の中に生きることが美しいと思った。キョーリー夫人のように世界中に名をあげた人もすばらしいけど、若者のように有名にならなくても人の心の中に生きたら同じくらいなうちがあると思う。(吉浦由美)

この作品を教材化した授業者の意図は、「卒業を間近にひかえた子どもたちに、この作品を通して、人生、生き方について考えさせたい」ということにあった。子どもたちの「おわりの感想」をみると、そのねらいはじゅうぶん達成されたとみてよい。そして、この授業は、「展開」型の詩の特徴を生かした豊かな実践となっている。

2 「イナゴ」の授業

5 「一瞬」型の詩とは、次のような作品である(詩集『てんぷらびりびり』一九六八)。小学校高学年の代表的な教材である。

イナゴ まど・みちお

はっぱにとまった

イナゴの目に

一てん

もえている夕やけ

でも イナゴは

ぼくしか見ていないのだ

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

よわい生きもののあいだを

川のように流れる

イネのにおい!

この作品は「イナゴ」と「ぼく」の一瞬の対立世界を描いている。話者は「ぼく」という子どもに設定されているが、子どもにとって、ふつつ自分を「強い生きもの」と自覚することは少ない。ところが、この作品においては「イナゴ」という「よわい生きもの」との関係においては、「強い生きもの」であることを自覚させられる。その意味では、子どもたちの慣習的な考え(価値観)を反転させる、すべれた「思想」型の作品でもある。

そして、もう一つ特徴的な点は、「ぼく」という話者と、「イナゴ」との緊張

関係が、「一瞬の時間」において成立していることである。「エンジンをかけたままノいつでもにげられるしせいであ……」「川のように流れるノイネのにおい！」といったフレーズは、一瞬の時間を停止させて生まれた、濃密な虚構の空間である。

取り上げる授業例は、西郷竹彦の実践(小学校六年)である。私自身、共同研究者として参加した実験授業であり、「矛盾」という考え方を導入した実践であった。「矛盾」は文芸研の基本的な認識方法の一つである。

授業者は、まず以下のような説明を行った。イナゴは「稲子」と書き、稲の子であること、そしてイネを食べる害虫であること。そして、人間とイナゴの関係は「強い生きもの」と「よわい生きもの」の関係であること、殺し、殺される関係であること、など。この確認はたくみな布石であったことが、後の授業展開において明らかになる。

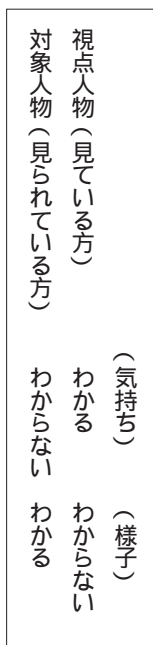
次に、この詩の表現方法が取り上げられていった。比喻、倒置法、視点などである。西郷の授業の特徴は、詩の方法や詩の技法を切り口として、作品の深い思想に迫る、という点である。この授業でも、「もえているタヤけ」「エンジンかけたまま」「などの比喻」「いつでもにげられるしせい……」の倒置法、そして、視点についての指導がなされた。視点の学習は文芸研に独自の学習である。

- 「視点」
- T 「ぼく」と「イナゴ」、どっちが見ている方で、どっちが見られている方かな? この詩の視点は、C ぼく。
 - T 「ぼく」が見ている方で、「イナゴ」は、C 見られている方。
 - T それですと、「C」は「ぼく」と「イナゴ」を指しながら、「ぼく」は「ぼく」

の気持ちはよくわかるかな? わからないかな?

- C わかる。
- T じゃあ、見られている方(イナゴ)の気持ちはわかるかな?
- C わからない。
- T わからないね。ここは大事なところです。

西郷文芸学は、詩の表現分析においても大きな成果を上げたが、中でも「視点論」は西郷文芸学の中心的な概念である。文芸研では、作品の「視点」を、次のような図式で指導する。



という図式である。視点人物と対象人物の関係を図式化した表である。この図式によって、人物の「気持ち」と「様子」を、視点の構造によって読み分けていくことが可能になった。主観的な読み取りにならないための有力な理論として認められている。

このあと、イナゴは、なぜ、「ぼく」が見ていないのだろうか? というところが問題となった。イナゴは、ぼくを敵だと思っている。そのために、イナゴの目に、「一てんノもえているタヤけ」が映っているのに、イナゴはその美しいタヤけを見ていなくて、「ぼく」が見ていない。だから、「ぼく」が見ていないのだ」と、文末が強調されていることに気づかせていく。そのときの、「ぼく」の気持ちはどうであったか。

「ほく」の気持ち」

T 「ほく」は、どんな気持ちなんだろうね？　つかまえたようにして
るんじゃないんだな。ちょっと話し合ってみて。どんな気持ちなんだ
ら？

C (話し合いのあと、発表)

C さみしい。わけは、「ほく」はイナコに美しい夕やけを見てもらいた
いと思ってるから。

C さみしい。「もえている夕やけを見てほしい」という思いがあっても、
「もえイナコ」は「ほく」が見ていないのだ。「こころがうつら」文が強調し
てあって、「イナコは敵をうつら」の「ほく」が見ていない「か」。

C 悲しい。わけは、「イナコ」は「ほく」は、生まれた時から、弱い立場と強
い立場に置かれているので、強い立場にある自分しか見ていないので、
もえている夕やけを見てほしいなあと感じて、悲しいと思ってる。

先の図式をふまえた発問である。視点人物(見ている方)の「気持ち」
は「わかる」という視点論をふまえた授業場面である。視点人物「ほく」
の気持ちは、さみしい、悲しい、という気持ちだという。その理由を考え
ていくと、「イネを食べて生きている」「イナコ」と「ほく」の関係に行きつき、
もにイネをたべているのに、「強い生きもの」と「よわい生きもの」に引き
裂かれている関係が、子どもたちの関心をとらえた。導入時の説明が伏線
となって生きている。一時間目の授業(たしかめよみ)は、「こころ」で終わる。

担任(報告者)の堀浩一は、「この授業場面について、」すこし展開になっ
てきた。三連の指導から、もつ、まためよみ」に入っている。イネをほさ
んで人間とイナコの関係、どちらもイネを食べているからこそ殺し殺さ

れる関係になる。なんとという矛盾なのだろう。こんな矛盾が、この詩の中

から見出せるとは、私は思いもしなかった。二時間目、西郷先生は、子ど
もたちをこの矛盾をはらむ関係に相対させるつもりである。子どもたち
はこの矛盾に直面させられて、「こころ」という思いをもつのか」と述べている。

そして、二時間目の「まためよみ」は、「矛盾」「美」という二つにキ
ーワードによって、一気に思想的なレベルの学習に発展していくことになった。

「矛盾の発見」

T イネが、人間とイナコとをうつらしている。はなしているの？　結
んでいるの？

C 結んでいる。／C 引きさいている。／C 対比。

T 一つのものの中に対比がある。「こころ」場合を何とか知って
る？

C ……。

T これは難しい言葉だけど、大事な言葉だからね。「矛盾」と板書(

C ああ、矛盾

T 結びつけながら、引きさいているんだね。それがイネなんだね。そ

うすると、川が両方を結んでいると同時に引きさいている。どうい
う気持ちが生きてきた？　「こころ」関係を見て、「こころ」に思つか
ノートに書いてみて、「こころ」でいいですよ。

C 同じ生き物として、悲しい、さびしいと思つ。

C どうして、そういう関係、間柄ができてしまったんだろう、と思

ました。／＼ 両方がわいそうと思いました。

Ｃ イナゴに心が通じるなら、」ぼく「の心といつのを教えてあげたい。

Ｔ 「イネのにおい！」と感嘆符がついていますね。「イネのにおい！」どんなにおいだろうね。「の」「ぼく」はその「イネのにおい」をどういつぶつに感じているだろうなあ。君たちは「この」「イネのにおい」をどういつぶつに感じるだろう。すよと話し合ってみよう。

Ｃ 「ぼく」は、さみしいとか悲しいという気持ちなんだけど、そういう気持ちがイナゴに伝えられないので、複雑なおいという感じがあります。

Ｃ イネのにおいは、すごく複雑で、最後に感嘆符がついているのは、「ぼく」がどういつぶつになつてくるんだろう、という感じを強めていると思います。

Ｃ 「ぼく」とイナゴの間に「川のまじりに流れる」「イネのにおい」というのだから、さびしい、悲しいという気持ちで、最後の感嘆符は、「ぼく」の気持ちがイナゴに通じてほしい、という感じだと思っています。

Ｔ 複雑なおいといってただ、そういう矛盾することを、同時に「の」「イネのにおい！」に感じるわけね。そういう感じを、矛盾を一つにとけあわせた深い味わいといいます。(矛盾を一つにとけあわせた深い味わい・おもしろさ「と板書(それを、美というんですね。詩とこのは、このはの芸術です。このはの芸術といことは、人間の心の真実がここにあらからず、詩)とこのはの芸術 真実・美」と板書)

子どもたちの関心を、「矛盾」の一点に引きつけた、みごとな授業場面である。「イナゴ」の実践で、「矛盾＝美」の構造を、子どもたちがここまでとらえた授業は、かつてなかった。ある子どもは、次のような「おわりの感想」を書いた。

「もどかしくてしかない」

六年一組 森田有美

たまたま、強い立場に生まれてきただけ、たまたまよい立場に生まれただけのちがいに……美しいものは、強い立場、よい立場、関係なしに両方がなくよく味わうのが一番いいにきまっています。けれど、そううまくはいっていません。「イナゴ」の詩の「ぼく」も、いつしよに美しい夕やけをイナゴとみたかったらうに、けいかいされて、そうはいきません。これは「ぼく」がイナゴを殺すのではないのに、本能でそうしてしまったのでしょうか。きっと、本能になるぐらい、人間に、害だからと殺されたからでしょう。

稲のために結はれて、稲のために引きさかれて……とても複雑でもどかしい。どうして、そんな矛盾があるのだろう。これが、今の私が思っていることです。しかし、そんなにかんたんにすましてしまっただけではない。その美が本当にもどかしくてしかたありません。今の私は、強い立場、そしてまわりも強い立場になっています。そんなのが、たえきれません。この詩をおして、強い立場、よい立場の結ばれていながら引きさかれています。ということが、よくわかりました。矛盾をひとつにとけあわせた味わい、おもしろさ、美、もどかしくてしかたない。

「この感想文について、この授業をめぐる座談会で、鶴田清司は「矛盾の本質をめぐるととらえた感想」と評価している。ほかの子どもたちの「おわりの感想」をみると、「みんないつしよの生物なのに」「いつしよにタヤケを見れたら」といった題をつけている。子どもたちの感想には、「矛盾」という新しい世界にふれたことの驚きにあふれていた。

「この授業のねらいは、みてきたように、「矛盾」という考え方を使って、この詩の美的構造をとらえる、であった。そして、その「矛盾」の発見において、この作品に設定された時間の特徴が大きく作用しているとみられる。私が注目するのはむしろこの点である。

作者は、話者「ぼく」とイナゴの間の緊張関係を、一瞬の時間と空間において創造している。イナゴの目に「もえているタヤケ」も、イナゴの「エンジンかけたまま」の「しせい」も、そして、「川のように流れる」イネの「おい」も、一瞬の時間の生み出した緊迫した場面である。時間は止まり、イネのにおいだけが両者の間を流れる。一瞬をとらえた虚構の時間・空間である。作者のまど・みちおは、「イネのにおい！」のフレーズに「自然の息づかい」を感じとってほしい、と述べている。この授業も「イネのにおい」で締め括られていた。

3 「石」の授業

「永遠」型の詩とは、次のような詩である（詩集『絶景』一九四〇）。小学校高学年、中学校の教材である。

石 草野心平

雨に濡れて。

独り。

石がいる。

億年を蔵して。

にぶいひかりの。

もやのなかに。

「億年を蔵して。」とあるように、気の遠くなるような「永遠の時間」をテーマとした作品である。ここで石は、「独り。／石がいる。」と、擬人化によって、億年という長い時間（超時間）を生きぬいてきた人物として表現されているが、作品の背後にはもちろん、人間の人生（現実の時間）が対比されている。石ころを題材としていながら、この石のイメージはただの石ころではなく、「億年を蔵して。」という虚構の時間によって大きく価値づけられた石である。その意味では、石の超時間的な存在感をテーマとした「存在」型の作品でもある。

取り上げる授業例は、西郷竹彦の実践（小学校六年）である。美と真美、典型という文芸研の思想をテーマとした実践である。

この授業は、導入において、まず題材の石の様子の問題となった。「雨に濡れて。／独り。」は、石を人間のようにならせた擬人法であることを確認したあと、「どんな感じ？」と問うと、子どもたちは「かわいそう」「さみしそう」というような感想を述べた。その後、以下のように展開していく。

「億年を感じて。」

T この漢字(蔵) 知ってる?」「くら」「ね」「くら」だけだ」「そうして」と読みます。「億年を感じて() しまいかんぞ」というのです。「億」だから、この石の中には何億年という歴史をしまいかんぞにいる。「こ」に一個の石があります。道端に転がっているその石が、何億年という歴史をしまいかんぞにいるんだ、そういうことを思ったことのある人?

C (挙手なし)

T ところが、草野心平さんは、「あ、この石には何億年という歴史がある。何億年という歴史をしまいかんぞにいるんだ」というように考えるのです。

「作者のものの見方・考え方」

T ちよっと詩をみてください。「億年を感じて」「石が」「いる」。これだけで、こういうことが想像できるのです。だけど、みんなは、実際に石を見て、こんなことを考えたことある?

C ない。

T ないですね。こういう人、こういう考え方、どう思う?

C 心が豊かな人というか、心が広い人というか、ものごとをよく理解する人。 C 石になった気持ちになれる人。

C 石を自分にたとえて、様子や、そのときの気持ちを表しているのだから、すばらしい人だと思った。

C 石になりきっているところが、すごいと思う。

T このあとに、もう一行あるのです。

「ぶいひかりの。

もやのなか」。

T この石というのは、もやーとしてはつきりしない、境目がはつきりしない、どこまであるかわからない、こういう世界のまん中(中心)にいます。

このように、この授業は、作者のものの見方・考え方に焦点が当てられている。「億年を感じて」「独り」「石がいる」というフレーズ、そのようなものの見方に、子どもたちは驚いた。子どもたちは、この詩に流れる時間が、自分たちの常識的な時間意識、時間感覚とは全く異なるものであることを、驚きをもって実感していく。導入段階での「かわいそう」「さみしい」という石に対する同情的な感想が、作者のものの見方に対する「すばらしい」「すごい」という感想に変わっていった。ここまでは、文芸研方式の「たしかめよみ」である。

この後、「まごめよみ」は以下のように展開された。

「ただの石だけと価値がある」

T この「石」は、さっきみんなも言ってくれたように、宝石ではありません。ありふれた、ただの石です。でも、こういうふうに読んでくると、「この石」どんな感じがしてくる?

C みんなが知らない歴史をいっぱい知っている、すごい石。

C すい。 C めずらしい。

C ただの石じゃなくて、価値のある石に見えてきた。
C 長い歴史をもった偉い石。

T なるほどねえ。「石」というのは、そのへんのただの石ころです。別に宝石ではありません。ただの石なんだけど、「こつこつこつ」に億年の歴史をしまいこんでいるんだと見ると、何か長い歴史を生きてきた、すごい、めずらしい、価値のある、偉いという感じになります。ただの石だけど価値がある。普通「こつこつこつ」と、あるかな？

C ない。

T そつこつ、何とこつかな？

C 矛盾だと思います。

「美と真実」

T この石はただの石だけど、ある考え方をすると、すごいなあ、価値があるなあと思えてくる。こつこつこつが、つまり、おもしろいということです。六年生だから、むずかしい言葉でこつこつと、これを「美」といっています。きれいという意味ではなく、石ころはただの石ころですが、えらい、価値のあるものに見えてくる。それを「おもしろい」といっています。おもしろいだけじゃなくて、石だから、何億年という歴史をもった生きています。なるほどそつだ。言われてみると、そのとおりだ、こつこつを、「真」とこつこつです。すばらしい詩とこつこつのは、「真」なるほどこつこつだ。「こつこつ」があつて、「しかも」「おもしろい」「こつこつ」があるのです。

「典型化」

T 考えてみると、石ころだけじゃないのね。みなさんの命だつて、ず

っと長い過去からつながってきて今ここにいます。そして、これからまたずっと未来へつながっていくわけです。

T この詩は、ただ石ころのことを歌っているというだけじゃなくて、人間、自分というものに置きかえてみてもいいのです。ただの人間だけど、遠い長い命の歴史をずつこつこつなげてきて、「ここにいます。そして、これから、もしかしたら、ずっと未来に向けてつながっていくんだ」と考えると、自分の命がかげがえのない、とても尊いものだという感じがしてきますね。

文芸研の「まとめよみ」では、詩の世界の美的構造、思想、典型などが指導されるが、この授業ではそのすべてを取り入れている。「まとめよみ」になると、子どもたちは石に対して「すごい石」「価値のある石」「偉い石」といった評価を与えている。導入段階での「かわいそつ」「さみしい」といった同情的な感想は、全く影をひそめた。

最後は「典型化」の場面であった。「石の命」を「子どもたちの命」に重ねて説明している場面である。文学の世界を、子どもたちの生活現実に対応させる「典型化（典型読み）」は、文芸研に独自の授業理論である。

この授業に対して、子どもたちは「おわりの感想」で次のように書いた。
・今日の授業で、そこにあるただの石ころでも、億年という長い歴史を通して、いろいろなかことがあつて生きていて、すごいなあと思つました。石ころの価値がないと思つものでも、いろいろなところを見るべし、価値があるかわかりました。今日勉強したことを役立てたいです。

（涼子）

・今日西郷先生に「石」の詩を教えてください、すこいなあと思いました。ただ一つの石ころ、どこにでもある石ころ、それを見て少し見方を変えるだけで、石を人にたとえたり、私では考えられないことを考えて、すこいなあと思いました。(陽子)

この感想に特徴的なことは、「石」に対する見方の変容だけでなく、作者のものの見方に対する驚きを実感していることである。このことは、この授業の重要なポイントである。私のいう「見方の詩教育」の成立した、典型的な受容反応とみられる。「教材を教える」だけでなく、「教材で、新しい見方を発見していく」詩のすぐれた実践例である。この作品は、石の存在感を、「永遠の時間」という虚構の時間にとらえた詩であり、取り上げた授業は、その特徴をつまぐ生かした実践であった。

4 「大阿蘇」の授業

詩の世界には、「一瞬」と「永遠」の時間を重ねた作品もある。次のような詩(詩集『春の岬』一九二五)である。中学校の代表的な教材である。

大阿蘇 三好達治

雨の中に馬がたつてゐる

一頭二頭子馬をまじへた馬の群れが 雨の中にたつてゐる

雨は蕭々と降つてゐる

馬は草をたべてゐる

尻尾も背中もたてがみも ぐつしよりと濡れそぼって

彼らは草をたべてゐる

草をたべてゐる

あるものはまた草もたえずに きよんとしてつなじを垂れてたつてゐる

雨は降つてゐる 蕭々と降つてゐる

山は煙をあげてゐる

中岳の頂から うすら黄ろい 重つ苦しい噴煙が濛々とあがつてゐる

空いちめんの雨雲と

やがてそれははじめもなしにつづいてゐる

馬は草を食べてゐる

艸千里浜のとある丘の

雨に洗はれた青草を 彼らはいつしんにたべてゐる

たべてゐる

彼らはそこにみんな静かにたつてゐる

ぐつしよりと雨に濡れて いつまでもひとつところに 彼らは静かにた

つてゐる

もしも百年が この一瞬にたつたとしても 何の不思議もないだらう

雨が降つてゐる 雨が降つてゐる

雨は蕭々と降つてゐる

この作品もまた、時間を主題とした詩である。「時間」型の分類でいえば、「永遠」型の作品であるが、「一瞬が永遠」という主題を表す詩とみることもできる。この作品について、村野四郎は「時間の観念を忘れさせるような」「汗漠感と静寂感」を主題とみている⁽¹⁹⁾。よく引用される批評である。

この詩は中学校の代表的な教材なので、先行実践は数多いが⁽¹⁾ここでは新しい観点からの実践を取り上げたい。文芸研の麻生信子の実践(中学三年)⁽¹²⁾である。麻生の実践は、「一瞬にして永遠、永遠にして一瞬」という美の構造を主題とした実践である。麻生は、次のように解釈している。

眼前に展開しているのは、まぎれもなく、現在の阿蘇の情景である。話者の目と心に見える情景を、読者も一緒に見ていく。眼前に展開する大阿蘇の情景をイメージしながら、読者はこの一瞬の情景が太古から現在、そして未来へと途切れることなく続いていく世界であることを読みとるのである。ノックしてある「という現在進行形の文末、句読点にくぎられないですつと続いて流れていく表現。これが、眼前の一瞬の情景を永遠につづかせるイメージを生み出している。」もしも百年がこの一瞬にたつたとしても、何の不思議もないだろう」という話者の感慨が、文末表現によつてすんなりと読者の心に入ってくる。一瞬にして永遠永遠にして一瞬。この美の構造をせびとも子どもにわからせたいものである。

この教材解釈は、「現実をふまえて現実をこえる」という文芸研の虚構論と、矛盾の中に美の構造をみていく美の教育論をふまえている⁽¹³⁾。生徒たちにとつて、このような虚構の時間と美の構造の学習は初めてであった。

授業(全三時間)の「1時限」の「はじめの感想」では、生徒たちは、「さびしい、静かだ、暗い、ゆっくり時が流れていく、広大だ」というような感想をもった。初発のすなおな感想と思われるが、「馬」に目を止めている生徒は皆無であった、という。初発の感想段階では、「馬」に全く関心が

向いていないことがわかる。

次に、「表現上で気づいたこと」の班ごとの調べ学習では、生徒たちは以下のようなことを指摘している。「句読点がない」「長い一連の詩・馬が途中から「彼ら」と人格化されている」「20行目に話者の思いが出ている」「雨と馬のことがくどくど書かれている」「真中に山のことが書かれている」「題名が「阿蘇」ではなく「大阿蘇」と「大」がついている」「長い行、短い行が入り乱れている」。

いずれもこの詩の表現上の特徴をよくとらえている。最後の感想に対しては、詩の形が雨のイメージのようになっていることを、一字分五ミリでノートに線を引かせて、確かめさせたりしている。(2時限)は、美の構造をとらえさせるために、「」であると同時に「である」という考え方で進めた、とあるが、授業記録は省略されている。

「3時限」は、いよいよ、「馬の姿」に焦点を当て、クライマックスの授業である。授業は以下のように展開されていた。

「馬」に注目する(1)

T 「馬」が「大阿蘇」の「大」と関係があるかどうか。「馬」の描き方をみていきましょう。この詩を三つに分けてみましょう。

P (1) 9 / 10 ~ 13 / 14 ~ 22、に分ける。()

T 馬が出てくるのは、1 ~ 9と14 ~ 22ですね。前半の馬と後半の馬をくらべてみましょう。

P 前半の馬は、話者が近くから見ているけど、後半の馬は遠くから見ている。

P 前半の馬は一頭一頭ちがつ。一頭一頭別々のことをしているけど、

後半の馬はみな同じことをしている。

T 前半の馬と後半の馬は別々の馬？

P 同じ馬。

T そうなら、「前半では」なのに、後半は「である」といって言い方が面白いと思うよ。聞いていると、別の馬のように思えるから。

P 前半では勝手というか、別々のことをしているように見えるけど、後半では「一つにまとまっています」。

P 私も同じで、前半では思い思いに、たとえは「一頭二頭子馬をまじへた馬の群れ」とか、あるものはまた草も食べずに、きよ々と生きていた」とかで、思い思いに草原で生活しているのに、後半ではまとまっています。

T まとまっている、と「一つのは」

P 「いつしんに」とかです。

T 「みんな静かに」とか、「ひとつところに」とかでも、まとまっていることがわかります。

P 前半は暗いというか、一頭二頭が自分のしたいようにしているのが、孤独のような感じなんだけど、後半になると、明るい。みんな集まって、静かなんだけど、満足しているような感じですよ。

T 一時間目に雨の形を線を引きしてみたね。そして、馬の呼称を書いてみたね。あれを参考にして考えてみようか。

P 前半は、「馬」「馬」と、別々の馬が書いてあって、「彼ら」は一回しか出てこないけど、後半は、「彼ら」「彼ら」とまとまった姿が書いてあると思います。

P 「馬」のことを、「彼ら」と呼んでいるのは、馬を尊敬しているように

だ。

T 話者にとって、どうして馬の姿がそんなに感動的なのでしょう。

P 馬を一頭一頭みると、自由に、したいように、思い思いに生きていく。それを遠くからじっと眺めてみると、まとまって仲良く生きていく、というのがとてもよいと思います。

T 調和しているんですね。同じ表情、同じ行動をしているからまとまっているんじゃない。思い思いの表情、やりたいことをやっていて、それが全体として調和しているんですね。

「大」とは何か」

T でも、まだ問題が残っているよ。こんな馬の姿が「大阿蘇」の「大」につながるかな？

P 「大」というのは、すばらしいという意味があるんじゃないですか。

T なるほど、「大人物」とか「大物」とか言いますね。

P りっぱ、すばらしい。／理想。

T そう。「大」は「大きい」の他に、「すべれている」という意味も、辞書にちゃんと書かれている。「ここに書かれている馬の姿はどつですか。

P すばらしい。／感動的。／美しい。

T 舂千里浜から中岳、そして舂千里浜へと広がっていく空間の雄大さも、「大」であるし、太古から現在、未来へと長く長く流れていく悠久の時間の流れも「大」ですね。でも、「大」はそれだけじゃない。大自然的に深く抱かれて生きる馬たちの自由でのびのびした思い思いの表情しぐさ。でもそれを全体的にみると、一つにまとまり、静かに調

和して生きている。充足した、満ち足りた命とでも言いたいね。その内容がやっぱり「大」なんですね。

この場面では、「馬」の様子を大きく取りあげている。「馬」は、初発の感想では生徒たちの関心を引く存在ではなかった。そこで、この場面では、「馬」と「大」は関係があるかどうか、を考えさせたのであった。そして、生徒たちは、追求していくうちに、前半の馬の様子と後半の馬の様子は全く違つのに「調和」していることを発見していく。

これまでの授業研究では、多くの場合、「悠久の時間」と「広大な空間」から、「一瞬が永遠」という主題をとらえることが多かった。その意味で、「馬」の様子とくく前半と後半の対比と「調和」に焦点をあてて、「大阿蘇」のイメージを作っていく実践としては、おそらくはじめての実践である。麻生は、この実践の最後に、一人の生徒の「おわりの感想」を引いている。

僕の初めの感想は、静かな感じがするなあ、ぐらいの感想でした。その感想が、この詩にかくされたことを学んでいるうちに、どんどんふくらんで、ついには感動するほどの詩だということを知りました。その感動とは、詩の様子を文図にしてみるとその図はなんと山の形となりました。そして、前半の馬の様子と後半の馬の様子を読みくらべてみると、またおどろくことに、今までなんとも思っていなかった部分が見つかりました。前半の文では、「それぞれ、別々、思い思い、おのおの」という感じで、後半はそれと対比して、「いっしょ、彼ら、みんな、ひとつと」ころに、集まっている、統一、調和」ということも学びました。そして

大阿蘇の「大」とは、空間、永遠、思い思いに生きながら調和のある統一ということも学びました。そして最後に、詩が雨のように書かれていました。初めの感想とおわりの感想のちがいは、とてもすくなくなりました。

「大阿蘇」の学習で学んだことを要約した感想文である。とくに目につくのは、馬の様子の変化をていねいに読みとっていることである。そして「大阿蘇」の「大」は、「空間、永遠、馬の姿の「統一・調和」をすべてふくんでいる、ということの発見に、この生徒は驚きを示している。はじめとおわりの感想の差異が、この授業の成果を示している。その意味で、授業のねらいを、正確にとらえた感想文である。

なお、文芸研では、この実践以後、西郷竹彦よって、さらに全く新しい角度からの実験授業が試みられた。「平等的・差別的」という新しい考え方（キーワード）を使った実践である。私も共同研究者として立ち会った実践であったが、「一瞬が永遠」という「時間」型の特徴を生かした、全く新しい「思想」型の実践である。¹⁴⁾

研究のまとめ

以上、本稿では、「時間」型の詩の受容指導について考察してきた。取りあげてきた詩教材は、人（海の若者）・モノ（イナゴ、石）・コト（大阿蘇）であった。題材は、人・モノ・コトであっても、詩の世界において、虚構の時間を生成・表現している点では共通していた。詩人によって生成・表現された虚構の時間は、題材の人・モノ・コトの存在感や思想性を

大きくクローズアップする。受容指導の典型的な授業モデルにおいて、その点を実践的に明らかにできたと思われる。

従来の詩の教材研究は、ここで取り上げてきたような虚構の時間にあまり注目してこなかった。取り上げてきたような作品も、一般には主題と表現という要素で分析されてきた。しかし、見てきたような詩の世界は、豊かな虚構の時間を生成・表現した世界でもある。授業モデルの分析によって明らかになったことである。「時間」型の分類でいえば、同じような時間構造をもった作品の「つづけ読み」によって、時間を虚構化していく虚構の方法、詩の方法を、類型として学習＝指導することができる。詩を類型的にみていく教材論のメリットである。

[注]

(1) 野上善右『海の若者』(佐藤春夫)の授業『文芸研編』詩の授業小学校中学年『明治図書 一九八一』所収。飯塚市東小学校六年を対象とした授業である。

(2) たとえば、学習指導書では、以下のような解釈である。「主題」は、イナゴの目に燃える夕焼けを見ている。しかし、イナゴは、いつでも逃げられる姿勢でほくだけを見ているのだ。イナゴにとってほくは敵ではありえないのか。美しい夕焼けを共有することもなく、おたがいをへだてるようにイネのにおいが川のように流れている。大きな自然の中の、強いものと弱いものと、生きるという現実の何とくびしく、悲しいことか。」『教材研究・イナゴ』『新版国語 6年上教師用指導書』教育出版 一九九二 一六〇頁。

(3) 堀浩一「まどみちお」イナゴ』の授業『文芸教育』56号 明治図書 一九九一、所収。岩国市立中洋小学校六年を対象とした、西郷の研究授業であり、学級担任の堀浩一によって報告されている。なお、西郷には、「詩」いな

ご』の授業。『西郷竹彦文芸教育著作集14 文芸の授業』明治図書 一九七七、という授業記録もある。文芸研の授業としては、ほかに、五十嵐和子「イナゴ」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』がある。

(4) 「矛盾」は、文芸研の「関連・系統指導案」では、中学・高校で指導すべき認識方法である(西郷竹彦「国語科教育の関連・系統指導」『国語教育事典』明治図書 一九八九 四三頁)。この実践では小学校六年生を対象として指導されている。

(5) 西郷文芸学の視点論については、足立悦男「視点論の意義と構造」『西郷文芸学の成立と展開』明治図書 一九八二、を参照。

(6) 鶴田清司は、この感想文について、「有美さんの」もどかしくてしかたない』というのは、まさに矛盾といふことをとらえた感想ですね。どつにもならないから、もどかしくてならない。矛盾の本質をみごとにとらえた感想だと思つ。この感想文には感動しました」と、述べている(座談会「イナゴ」の授業から何を学ぶか』『文芸教育』56 明治図書 一九九一 一〇七頁)。

(7) この実践を私は、文芸研の「美の授業」の最初の事例として位置づけている(『西郷美学は授業をどう変えるか』『研究・文芸研の授業』明治図書 一九九二、を参照)。

(8) 作者は、自作「イナゴ」について、以下のように述べている。「ボクは強者の余裕で、イナゴをつかまえるのも忘れてその勳章(夕焼け)に見とれています。自分につきささったイナゴの全神経の凄まじさに気づいて息をのんでいます。そこへ流れこむのですね、イネの匂いが。川のように荘厳 私たちのふるさとであり母である自然の、体臭そのもの、息つかいそのものように。圧倒されたボクは、そこで痛いように感じるのだと思います。イナゴもまた自分と

同じく自然の子どもなのだあと。(まど・みちお、「イナコ」日本文学教育連盟編『文学作品の指導計画と実践 5年』あゆみ出版)

- (9) 田中みどり、「西郷竹彦実験授業シリーズ15・草野心平「石」の授業」『文芸教育』69号 明治図書 一九九四、所収。一九九三年六月二〇日、福岡県粕屋郡勢門小学校六年生を対象とした、西郷の研究授業であり、田中みどりによって報告されている。文芸研の実践では、ほかに、石野訓利、「草野心平「石」の授業」『文芸教育』66号 明治図書 一九九三、がある。

- (10) 村野四郎、「三好達治」『大阿蘇』、『鑑賞現代詩 昭和』筑摩書房 一九六二 一九頁。

- (11) 中村順吉、「大阿蘇」(三好達治) 浜本純逸ほか編『作品別文学教育実践史事典』明治図書 一九八三、萬屋秀雄、「大阿蘇」(三好達治) 実践研究』『文学教育指導法の研究』溪水社 一九八三、ほか。

- (12) 麻生信子、「文芸教材による美の授業―三好達治」『大阿蘇』、『文芸教育』58号 明治図書 一九九一、所収。福岡県粕屋郡篠栗中学校三年の授業。文芸研の実践では、ほかに、福本雄一、「大阿蘇」の授業』文芸研編『詩の授業 中学校』明治図書 一九八一、がある。

- (13) 文芸研の美の教育論については、足立悦男、「西郷美学の特質」『西郷文芸学の成立と展開』明治図書 一九八二、足立悦男、「西郷美学は授業をどう変えるか』研究・文芸研の授業』明治図書 一九九三、足立悦男・西郷竹彦、「対談・『美』の教育を展望する」』研究・文芸研の授業』明治図書 一九九三、大内善一、「文芸研の『美の教育』研究・実践史』『文芸教育』56号 明治図書 一九九一、などを参照。

- (14) 伊木洋、「西郷竹彦実験授業シリーズ17・『大阿蘇』の授業」『文芸教育』71号、明治図書 一九九五、鳥取県米子市湊山中学校三年生を対象として、一九九四

年八月二十八日に行われ、担任の伊木洋によって記録されている。実験授業のあと、西郷竹彦・足立悦男による公開対談、「大阿蘇」の授業をめぐって」によって、授業分析が行われた(『文芸教育』71号 明治図書 一九九五 所収)。

