

# 異化の詩教育学

## 空間型の受容指導

【キーワード 異化 空間型の詩 受容指導】

足立悦男

### 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号)で提案した教材類型の中で、空間型の詩を教材化したときの授業モデルを取り上げる。詩教材の多くは、現実の空間意識を反映した作品であるが、詩の世界には、現実の空間イメージを異化し、新しい虚構空間に変容・生成していく詩も少なくない。本稿ではそういう作品を空間型の詩と名付けている。そして、空間型の詩を分析してみると、その異化の方法において、拡大型、深化型、反転型に分類できる。この三つのタイプは、現実の空間感覚を異化し、新しい空間感覚を創造するときの類型でもある。

本稿で取り上げる授業例も、すべて文芸研の実践である。文芸研の実践に注目するのは、「現実をふまえて現実をこえる」という虚構論をふまえた

実践が多いからである。文芸研の虚構論は、詩における空間の変容・生成という異化の現象を的確にとらえる理論でもある。

1 「もしうみがみんなひとつのうみだったら」

（マザーグース）の授業

空間の「拡大」型の作品とは、読者の慣習的な空間意識を、詩の方法によつて虚構的に拡大し、読者の空間意識を変容させるような詩である。たとえば、次のような作品がそつである（童謡集『マザーグースのうた』一九七五）。

もしうみがみんなひとつのうみだったら マザーグース

（谷川俊太郎訳）

もしうみがみんなひとつのうみだったら  
 それはどんなにおおきなうみだろう！  
 もしきがみんないっぱんのきだったら  
 それはどんなにおおきなきになるだろう！  
 もしおのがみんなひとつのおのだったら  
 それはどんなにおおきなおのだろう！  
 もしひとがみんなひとりのひとだったら  
 それはどんなにおおきなひとだろう！  
 そしてもしそのおおきなひとがおおきなおの  
 おおきなきをおおきなうみへきりたおしたら  
 どんなにおおきなみずしづきがあがることだろう！

イギリスの伝承詩『マザーグース』のよく知られた作品である。この詩

は、「話者―読者」の関係でみると、「異―異」型の典型的な作品である。

「異―異」型の詩教材は、子どもたちの慣習的な見方を大きく揺さぶり、想像力を伸ばすことができる。この詩は、「もし…だったら」という仮定の方法によつて、現実の空間は大きく変容し、壮大なスケールの非現実空間が生成されている。海・木・斧・人は、それぞれ現実の存在（モノ・コト・ヒト）である。しかし、それらが「もし…ひとつの…になったら…」という仮定によつて、この作品では、とてつもないスケールの空間世界が作りだされている。その意味で、「拡大」型の代表的な詩といえる。

このタイプの作品では、受容過程において、読者の空間イメージをいねいに作りあげていく指導が必要である。受容指導例としては、文芸研の宮崎昭子の実践（小学校一年）を取り上げる。<sup>(2)</sup>

この実践の「ねらい」と「教授＝学習過程」は、以下のようであった。

1 授業の課題（ねらい）

- ・ 内容面
  - ・ とてつもない大きなものを想像して読む面白さ、楽しさを体験する。
  - ・ この詩の思想、理想を読みとる。
- ・ 表現面
  - ・ 「もし…だったら…だろう」の仮定法がわかり使えるようにする。
  - ・ 「どんなに」という感嘆を表す副詞がわかる。
  - ・ 頭韻、脚韻をおさえる。
  - ・ フレーズ感を育てる。
- ・ 整ったことばの並び方と強調性を読みとる。
- ・ その他、教材を通して育てたい力、ひきだしたい力。

・他の伝承わらへ唄に親しみをもち、読めるようにする。

・自由に想像したり、思ったことを発表したりする力を伸ばす。

## 2 教授「学習過程」(全二時間)

1「とおしよみ」「たしかめよみ」(二時間)

話者の「外の目」を通して想像豊かに読む。

2「まとめよみ」「まとめ」(一時間)

とくに後半の三行を中心に、自然への挑戦と勇気を典型としてとらえる。

この授業プランはこの詩の異化の方法である。もし「という仮定法に注目している。また、「表現面」にあるように、この詩の表現特質が的確に押さえられている。そして、「想像して読む面白さ、楽しさ」だけでなく、「詩の思想、理想を読みとる」というところに、文芸研の授業の特徴がある。

この授業は、全文を示さないで「行ずつ示していく」という方法で展開された。まず授業に先だって、詩の各行を書いた、たんざく状のボール紙(カード)が準備された。そして、「なぞなぞ」の方法を使って、次のように導入された。文芸研における「展開法」という授業法である。

T 今から、なぞなぞの問題を出します。このなぞなぞは、いろんなことを頭の中に思いつかべて発表するんです。だれが、どんなことを考えて発表できるか、競争です。

「おしよみ」

T (カード)「もしよみがみんなひとつのつみだったら」を黒板に貼る。(

Cへえー！(へんな顔をして、あつげにとられている。)

T読んでごらん。そういうなぞなぞです。考えたら手をあげてね。

C(しばらくだまっている) C おおぜいの方がおよげます。

C なみが大きくなります。 C なん百人の方がおよげます。

C さかながたくさんいます。 C たくさんかにとれます。

C 海が大きくなります。 C 深くなります。

T 答え出してもいい？ (カード)「それはどんなにおおきなうみだろ。(」だれがあたってたかな。ひろたかくん、あたっていたね。(以下、カードを提示するたび、一斉読みをさせてすすめていった。)

「木」

T (カード)「もしきがみんないっぽんのきだったら」を提示すると、すぐに答えは出てしまった。でも、もっと豊かに想像させたいので、

Tでも、どのくらいの大きさかわからないな。

C長くなる。 C 太くなる。

Tそういう木、ぜんぶ、どうしたの。

Cあつめたの。(手を広げて、大きくして、ガヤガヤいい出す。)

C森ができます。

Tみな大あたりでした。(カード)「それはどんなにおおきなきになるだろう」をはる。(

C(調子ついて、さわがしくなる。)

「うみ」

T (カード)「もしひとがみんなひとりのひとだったら」のカード

を出す前に)この次、先生は、どんな問題を出すでしょう。問題を考  
えて。

C やああー。(けんすけが、はやくも、うみ・木・おの、とまとめ出し  
た。他の子も、それぞれ考え出した。)

C ぶた。(笑い)どうぶつ、とり。(この詩の世界に入ってきているこ  
とがわかる。動物がおのを使つと想像している。しかし、人は出てこ  
なかつたので教える。)

T 人だよ。みんなも人だよ。

C 大きくなります。 C つよくなります。 C 力ができます。

C どのくらい大きなふくをきるだろう。 C 地球がゆれるだろう。

C 大きな家でも小さく見えるだろう。

T そうだね、かすみがせきビルとか、小さく見えるよ。

C どれくらい、こはんたべるだろう。

T そうだね、そんな大きなひとだよ。(カードを一斉読みするころは、  
だいが、すらすら読めるようになってきた。同じパターンのくり返し  
がそうさせるのだろう。)

T では、今まで出てきたものを整理しましょう。赤チョークでサイド  
ライン(ぜんぶ、大きなものでしたね)(うみ、き、おの、ひと)

一時間目の授業場面(前半の八行目まで)である。「同じパターンのくり  
かえし」(詩のリフレイン)という表現の特徴に注目した受容指導である。  
リフレインへの注目は、低学年の子どもたちの「めあて」としてはわかり  
やすい。また、この授業は「先を予想する」という方法で進められている  
ので、子どもたちの興味を引き、意欲的な学習になっている。「文型をふま

えた予想」であるから、子どもたちの「予想」は作品世界から大きく外れ  
ることはなく、「詩の文型」の指導にもなっている。作品世界の壮大な想像  
力を、子どもたちは「予想」を楽しみながら形成していく、という場面で  
ある。

授業の二時間目は、後半の三行について、次のようにすすめられた。授  
業展開は、前半とは違ったパターンになるように工夫されている。

T(カード) を全部出す。(

そしてもしそのおおきな「ア」がおおきな「イ」で

おおきな「ウ」をおおきな「エ」へ、「オ」したら

どんなにおおきな「カ」が、「キ」ことだろう!

今度は、かくれているところがあるんです。ここへことばを入れて  
もらいます。(出ていることばを讀んでやる。)

C えー、ひえー、むずかしい。へんなもんだい。(などと、口々にいう。)

T 「ア」…三十一人が「ひと」を入れると仮定したので、はがすと合っ  
ていたので、拍手をして喚声をあげる。(以下、同じパターンで進め  
た。)

「イ」…おの(十九名)

「ウ」…き(全員)

「エ」…うみ(なし)

「オ」…きりたお(なし)。なが(十六名)。おと(九名)。

「カ」…みずしぶき(なし)。「音」(二十名)。橋(五名)。なみ(九名)。「キ」…あがる(なし)。おきる(十五名)。できる(十四名)。はねる(六名)。

Ｃ (自分の答えがあっていたといつてはよろこび、できないとくやしがりながら、すすんだ。)

Ｔ これで、詩ができあがりました。みんなで読んでみようね。

Ｔ だれか大きな人になって、大きな木を切りたおしてくれない。

Ｃ (まさなるが、やるといつて出てくる。かずゆきが木になる。かずゆきがたおれるとき、頭をぶつよといつと、前にたおれるようにした。木がゆっくりたおされると、残りの子は、全員水ばしらになってジャンプした。)

子どもたちが、虚構の空間世界を自分たちのイメージとして想像し、楽しみながら作りあげていく受容場面である。後半の「そしてもし…」以下は、「アーひと」「イーおの」「ウーき」「エーうみ」「オーきりたおす」「カームしずぶき」「キーあがる」のところが伏せられていた。空欄の使用は、子どもたちの関心を引きだすためでもあるが、この詩の異化作用の大きさ、想像力の大きさを強く印象つけることにもなった。

また、空欄の「オーきりたおす」「カームしずぶき」「キーあがる」について、授業者は「ぴつたりのことばをさがすことはできなかったが、代わりに出たことばが、それほどかけはなれてはいなかったので、子どもたちは、この詩の筋はつかんでいると、とらえた」と述べている。話者の想像力に沿うように、子どもたちの想像力を無理なく引き出していたからであ

る。

そして、二時間目は、「だれか大きな人になって、大きな木を切りたおしてくれない」という問いかけによって、詩の世界に浸りやすいように「動作化」によってしめくくられた。自分の思いや願いを動作によって表す「動作化」は、低学年の詩の受容学習では効果的な方法である。

授業者の三時間目は、「この詩の中の、うみ、き、おの、ひとのこと」をどう思いますか」という問いを出して、作文で答えさせた。子どもたちは、次のような作文(おわりの感想)を書いた。

- ・ 木はでつかいから、あつめるほどでかくなります。おのはてつだからおもいと思います。ほくらをあつめて、でつかくなります。だから、ちきゅつはゆれると思います。(かずひこ)
- ・ うみはきれいになって、さかなもいっぱいいるだろう。天までとどく木になるだろう。大きなおのだろう。天までとどくだろう。うちをいっぱいほこべる人になるだろう。天までいって、かみさまをはこべる人になるだろう。(みき子)
- ・ ほくはもう、おすもうとつて、だれにもまけない。たたかうひともない。(りょく)
- ・ なみがたかくなって、大きい。ふねでも一ぱつでのめるだろう。木はくもよりも大きくなって、大きなかさみたい。おのはおもくても、人がぜんいんだから、おもくないよ。(つぐみち)

三時間目は作文を書き、書かれた作文を紹介し合いながら、教師がコメントする、というふうにとめられた。子どもたちの感想文をみると、詩

の世界に浸りきり、雄大な虚構の空間世界を想像しながら楽しんでる。

「授業の課題（ねらい）」からみると、「想像して読む面白さ、楽しさ」を存分に味わっている感想といえる。また、「詩の思想、理想を読みとる」という課題（ねらい）も、「おわりの感想」からはうかがえる。「マザーグース」の世界だけでなく、子どもたち自身の「自然への挑戦と勇氣」を味わった子どもたちも少なくない。文芸研のいう「典型読み」である。

この授業については、「なぞかけ的な展開法が、子供の心をすっかりとらえている」という評価がある。<sup>(3)</sup> 低学年（一年生）を対象として、空間の「拡大」型という詩の特徴を生かした、すぐれた受容指導の事例といえる。

## 2 「みち」（谷川俊太郎）の授業

次に、空間の「深化」型のタイプの作品を取り上げる。虚構の方法によって、空間というものの奥行きを深い世界を創造した作品である。たとえば次のような詩がその一つである（少年詩集『どきん』一九八二）。

みち 谷川俊太郎

ひとばんのうちに

すべてのみちがきえてしまった！

おおきなみちもすいさなみちも

まっしろなゆきのしたに

みぎもないひだりもない

まえもなくうしろもない

どんなみちるべもない

どこまでもひろがるしろいせかい

どこへでもゆけるそのまぶしさに

「こころはかえってたちすくむ

おおぞらへつづくひとすじのあしあとを

めをつむりゆめみながら

この作品は、「みち」（二編の連作の二編）「みち」（一）である。連作「みち」は、道の示すさまざまな表情を多面的に描いた作品集である。この作品「みち」は、冬の道を描いているが、単なる冬の道ではない。「二連は現実の道のイメージに近いが、三連において道のイメージは大きく飛躍し、深化する。読者は「こころ」「おおぞらへつづく」「みち」と初めて出会った。

全三連のうち、「一」「二連は、雪に包まれた銀世界である。」「みち」は雪の下に埋まり見えない。「どこまでもひろがるしろいせかい」である。雪国であれば、ごく普通に見られる情景であって、特別に変わった世界ではない。ところが、三連になって、詩の世界は一変する。「おおぞらへつづく」「ひとすじのあしあと」を「ゆめみながら」となっている。「おおぞらへつづく」「ひとすじのあしあと」などは、現実の空間世界ではありえない。作者の生成した虚構の空間である。作者はこの作品で、空へとつづく道のイメージを生成した。この作品を「空間の深化」型の作品とみる所以である。とともに、この作品は、「みち」とは何か、という問いを内在した、「思想」型

の詩でもある。

したがって、この作品の場合、生成された虚構の空間を、どのように無理なく受容していくか、また、「みち」とは何かと、いう思想的な問いをどう受けとめるか、というよつな点が、受容指導の中心になっていく。

取り上げる実践例は、西郷竹彦の授業（小学校六年）である。この実践は、文芸研第28回大会（熊本 一九九三年八月五日）の提案授業であった。授業をめぐる公開シンポジウムには、共同研究者として、私も参加していた。

この授業も、文芸研の「展開法」で行われた。そして、一、二連を扱った前半と、三連を扱った後半とに分かれていた。まず、前半からみていくことにする。授業の導入は、黒板に大きな円を描くことから始まった。

「一連」

T 先生はここに（黒板に）円を書いたけど、何でしょう、詩の……

C 詩の世界？

T そう、詩の世界。「みち」という詩です。（一連を読みながら板書していく。）

T （板書一円の中心を通る水平な線を一本引く）これを地平線としていこう。

（板書一地平線のしたの部分に数本の道を描きながら）いろんな道があるわけだな。広々とした……。広い原っぱに、道がある、と考えておきましょう。

（板書した道をすべて消す）「消えてしまった」「どうしたんだらう」と思っ？ 不思議なことが起きた。何が起ったんだと思っ？ ヒン

ト。冬。

C わかった！ 雪が積もった。

T そうだ。一うん。（板書しながら）「まっしろなゆきのしたにノ大きいみちもちいさいみちも」、みんな見えなくなっちゃった。これが一連です。

「二連」

T 次は二連です。（板書しながら）「どこまでもひろがる」「一、何でしょうね。ここは考えてみましょう。」「どこまでもひろがる」「何とかの世界。どっつう世界でしょう。」

C 未知の世界。 C 雪のせかい。 C 銀世界。

T おお、いいこと言っつね。銀世界。そっつうことだな。「しろいせかい」。

T さて、ずーっとどこまでも広がっている「しろいせかい」。この中に、自分がある。どんな気持ちになる？

C こわい。 C どこへ行けばいいか、わからない。

C 不思議、どこを見ても田いから。

C びっくりした。真っ白だから。 C ぶっつじょう。 C さびしい。

C まぶしい。 C きれい。

C 動きたくなくなる。白くて、どこも、どこも見えなくて。動いたらよくわからないところへ行くかもしれない。

C こわい。何も見えないから。

授業者は、導入において、丸い円を描き、中心を通る横の線を引いた。

「みち」のイメージを抽象化した「文図」である。「文図」は、詩の世界を視覚化していく方法で、文芸研の授業ではよく使用される。この文図は、視覚化だけでなく、実は、このあとの三連の場面において、「おおぞらへつづくひとすじのあじあと」を、中心を通る縦の線で示すこととなるので、空間を対比的な構図でとらえるための「伏線」でもあった。

この授業場面で、子どもたちは、「一連から、雪の世界のイメージを作っていた。そして、「どんな気持ちになる?」と問われたとき、「こわい」「まぶしい」「さびしい」「きれいな雪、多様なとらえ方をしている。現実の銀世界を前にしたときの反応の違いであって、子どもたちにとっては、まだ、現実の雪景色の世界の印象であった。

そこで、問題の三連に入っていく。三連は、「…たちすくむ」までと、その後に分けて指導されていた。終りの二行「おおぞらへ…/…ゆめみながら」との印象的な出会いをさせるためであった。

「三連」(前半)

T 今度は三連ですよ。(板書する。)そのまぶしさに「こころはかえってたちすくむ」。「こころは」としてもむずかしい、ただ、おもしろいところなんです。

どうちへでも行けるんだから、「まぶしい」。それなのに、かえって何か、「こわくなる。」「たちすくむ。」「こころは」って話して合ってみてくださ。

C (話して)

C 自分たちのまわりは真っ白でじやう。上は青空だから、たぶん太陽があると想像して、まわりの雪が反射して、まぶしい。

T 行こうと思えば「どこへでもゆける」、……。

C けど、その、反射していくと「こころを歩いて行くのは、何となくこわくなってくる。

T なせ?」「どこへでもゆける」んだから、いいじゃない。

C けど、行く先に何があるか。

C 道がないから、「どこへでもゆける」。けど、行った先には何があるかわからない。

T じゃあ、行かないじゃない(笑)。

C 行ってみたいんだけど、何があるかわからなくて、いいことがあるかもしれない、わるいことがあるかもしれない。そういうところが不安で。

T うん、不安で、「たちすくむ。」「まぶしい」というのは、不安な気持ち。

C いや、うれしい。

T おかしいじゃない。「どこへでも行ける」ぞ。行ってみよう。うれしい。でも、どこへ行くか。へんなところへ行くかもしれないから、こわい。こつこつを何というか、知ってる?

C 矛盾

T ちゃんと道があったら、こつこつになるかな。こつこつ気持ち「たちすくむ」をなしに、なる、ならない?

C ならない。

三連(後半)

T はい。それでは、この後の二行を書きな。これがすいんだなあ。



- 話者は、「どこへ行く」とするのかなあ。（板書しながら）「おおぞらへ つづくひとすじのあしあと」（。板書・文図の田の下から上に向けて、矢印を描く。）
- T 「あしあと」って、どつどつとかな
- C 人が通った後。
- T だれが通ったんでしょう。
- C 自分？
- T 「ひとすじのあしあと」ということは、もう歩いて行ったんだ。これができると思う人？
- C （拳手、なし。）
- T こんなことはできないと思う人？
- C （全頁、拳手。）
- T ところが、できるんだなあ、それが。（長い間（どつしてだと思っ、どつしたら）「おおぞらへ、へ、へ、へ」と歩いて行けると思っ、二人で話し合ってみて。
- C （話し合い。）
- C えつとね、死んで魂が（笑）。
- C 想像の中で、空へ自分が歩いて行って、雪の「あしあと」が上がっていきよつな感じがします。
- C 夢で、上がっていく。
- T では、最後の一行、さあ、いいかな、「めを」、なんでしょつ。もう、みんながそれぞれ言うてくれたこと。めをつむり、ゆめみながら「！」ここでおしまいです。じゃあ、三連について、感想を書いてください。

三連は、さらに前半と後半に分けて指導された。前半の二行では「まぶしさにノたちすくむ」を、後半の二行では「おおぞらへつづくひとすじのあしあと」のフレーズを問題としている。そして、前者からは「うれし」と「不安」という「矛盾」したとらえ方を、後者からは「ゆめみながら」という虚構の方法を引きだしている。どちらのフレーズにおいても「話し合い」が指示されているのは、ともに異化作用の強いフレーズだからである。

とくに、後半の「おおぞらへつづく……」のフレーズに、異化作用はよく働いている。現実の空間世界において、「おおぞらへつづく」「あしあと」などは存在しないからである。このフレーズの受容場面において、「文図の田の下から上に向けて、矢印を描く」という板書が使用されたのは、強い異化作用を意識していたからだと思う。この詩は、深い奥行きのある空間を創出する「深化」型の作品であり、そのもっとも重要なフレーズが取り上げられている。

この授業のまとめは、この指導に対する三連についての感想文（「あいだの感想」）を紹介しながら、虚構とは何か、という話でしめくくられた。そして、同じように道をテーマとした詩が紹介された。

#### 「感想文の紹介」

T みんなに、三連についての感想を書いてもらったんだけど、なかなかおもしろい感想がいろいろ出ています。

たとえば、雅子さんは、「いろんなところへ行ってみたい。どんな世界が見えるか。どんなにまぶしいだろう。こわいとか不安はあるけど、やっぱり行ってみたい。」「どつどつ気持ちを、みんな、たくさん書いて

くれましたね。それから、裕樹くん。「未知の世界は、どんなことがあるかわからない世界だ。」たしかにそうだね。「未知の世界」、知らない世界だからね。それから、詩人ってすごいなあ、という感想があります。

晶子さん。「そんなことは、本当はないはずなのに、目をつむり、夢見ながら空にのぼっていく。とてもすごいなと思った。」それから、礼子さん。「矛盾していることを書いても、少しもおかしいと思わない詩がおかしい。矛盾しているのに、おかしくない詩があるなんて知らなかった。」そしてね、「詩人はすごいな。すごいことを考えるものだなあ。」と書いてくれています。それから、孝くん。「詩人が思っていることはすごいと思った。大空まで行くとは、ぶつづは考えられない。」普通は考えられないんだなあ。

「虚構」

T 「この詩は、現実をふまえています。」ひとはんのうちに「雪が降ると道が消えてしまつ。」「みぎもないひだりもない。」「みちしるべもない。」「ごみでもひろがるしろいせかい。」「これは、現実をふまえていますね。それで、「ごみ」でもゆける。だから、何か「まぶしい」気持ち。だから、かえって、「たちすく」んでしまつ。これも、本当にそのとおりですね。現実をふまえている。現実をふまえているけれども、「おおぞらへつづくひとすじのあしあと」。これは、もつ、現実にはありえないことです。みんな、できないといったな。うん、だから、このことを、「現実をふまえて、現実をこえる」と、「こついています。」

T 「ごみつづつて」「おおぞらへ行ったかな？」

C (口々に)夢。

T どうやって夢を見た？

C 目をつむつて。

T 「めをつむりゆめみながら」ね。「おおぞらへ行きたい。夢を見て、自分のその夢の中で、「ひとすじのあしあと」を、自分が歩いて行った「あしあと」を想像したわけですね。そうやって現実を「こえるんです。」「こついつづつに、現実をふまえて、現実をこえるという、「こついつづつ世界のことを」「虚構」というんです。

「こつづけよみ」

T はい。それでは、これで終わりますけど、この後、高村光太郎という人の「道程」という詩があつて、それを後で、受け持ちの先生からプリントしてもらつて読んでください。」「こつづけよみ」です。この詩の後に、「道程」という詩を読むと、なあ、よくわかります。

道程 高村光太郎

僕の前に道はない

僕の後ろに道はできる

ああ、自然よ

父よ

僕を一人立ちにさせた広大な父よ

僕から目を離さないで守ることをせよ

常に父の気魄を僕に充たせよ

この遠い道程のため

この遠い道程のため

この授業は、以上のような展開で終わった。子どもたちの感想文には、この作品によって、新しい道の世界を知った、という受容反応が多くみられた。そして、子どもたちの関心は、「おおぞらへつづくひとすじのあじあ」とのフレーズに集中していた。三連の「みち」に対する興味であり、この「みち」とは何だろうか、という興味であった。子どもたちの感想文には、「大空まで行くとは、ふつとは考えられない」「こわいとか不安はあるけど、やっぱり行ってみたい」など、三連の「みち」に対する強い関心と、「詩人つてすごいなあ」というような詩人の想像力に対する関心が多くみられた。

この授業のねらいは、「この作品を」「虚構の世界」ととらえて、「ゆめみる」(夢見る)という「虚構の方法」を指導することであった。そして、「虚構」とは、現実をふまえて、現実をこえることである」という、西郷文芸学の虚構論を学ばせること<sup>5)</sup>であった。虚構論は西郷文芸学のもっとも基礎的な理論である。

最後に、「つつけよみ」として、「道程」(高村光太郎)が提示されたのは、「共通の虚構の世界をもっている」との判断からであった。<sup>6)</sup>「つつけよみ」という指導法は、共通の主題・話題をもった作品を発展的に教材化する方法で、文芸研の授業ではよくみられる。

この授業は、あとの公開シンポジウムで高く評価された。「ことばの本質をふまえた学習の在り方を示す」(林三十四)、「詩の特質を生かした仕掛けのある発問」(西智子)、「道とは何かを体験・認識した授業」(辻元宏司)

「豊かな世界観の授業」(佐々木智治)といった評価である。虚構論をふまえた、文芸研の代表的な受容指導例であるとともに、空間イメージの「深化型」の典型的な詩の受容指導例でもある。

### 3 「山頂から」(小野十三郎)の授業

次に、空間の「反転」型の作品と、その受容指導例を取り上げる。「反転」型の作品とは、虚構の方法によって、読者の慣習的な空間イメージを反転させるような作品である。たとえば、次のような詩がそうである(少年詩集『太陽のうた』一九六七)。

山頂から 小野十三郎

山にのぼると

海は天まであがってくる。

なだれ落ちるようなわか葉みどりのなか

下のほうでしずかに

かっこつが鳴いている。

風にふかれて高いところに立つと

だれもしぜんに世の広さを考える。

ぼくは手を口にあてて

なにか下のほうに向かってさけびたくなる。

五月の山は

きらきらと明るくまぶしい。

きみは山頂より上に

青い大きな弧をえがく

水平線を見たことがあるか。

この詩は、小野十三郎の風景詩の代表的な教材である。小野十三郎には、『詩集』大阪(一九三九)『風景詩抄』(同)など、風景を題材とした風景詩が少なくない。私自身、「風景は思想である」という小野の風景詩の独自性について考察したこともある<sup>(9)</sup>。

この詩の特徴は、空間イメージにおいて現実の風景を反転させていることである。「山にのぼると海は天まであがってくる」「きみは山頂より上に青い大きな弧をえがく/水平線を見たことがあるか」とあり、この詩にみられるのは、現実の空間イメージに対する反転といえる。現実の空間にあつては、山にのぼっても、「海は天まであがることはない」「山頂より上に水平線を見ることはできない。その意味で、この詩は、通念的な空間認識を反転させることで、新しい風景空間を創造している。

村野四郎は、この作品について、「この詩は、若葉の山頂に立って見る大きな自然の景観を、通常のアングル(角度)とはちがったアングルから眺めた時の、新しい驚きを主題にして、その驚きをダイナミック(力動的)に表現したものである」と述べている。また、「少年向きの詩として、いかにも単純ではあるけれども、その驚きを生かす視覚的な構成には、作者の知的な操作が明快に働いている<sup>(10)</sup>」とも述べている。

この詩の特徴をつまくとらえた的確な批評である。確かに、この詩のよみに、風景をみていく「アングル」(角度)を変えらることで、全く新しい風景が出現することがある。小野の風景詩の特徴の一つである。また、村野

は、この詩における「視覚的な構成」に「知的な操作」がはたらいていることを指摘している。この詩は、風景をみる多角的な「アングル」を構成した作品であり、受容指導において、とくに重視していく必要がある。

取りあげる実践は、清水満の授業(中学二年)である。清水は、この作品の主題を、「晴れた五月の山頂から見る広大な海は、水平線がもり上がって、山頂よりも高く見えるという驚きを歌った」ととらえている。あるがままの風景というのではなく、そういうふうに「見える」という驚きを描いた詩、というところえ方である。そして、そういうふうに「見える」という驚きを、「詩の構成」を通して明らかにしていく、という実践であった。

「教授=学習過程」(三時間)は、以下のようである。

1 「だんどり」とおしよみ「まで一時間」

作者についての簡単な解説

語句の説明(「弧」の意味、「水平線を見たことがあるか」の「か」は疑問ではなく「反語」であることの説明)

2 「とおしよみ」

黒板に詩を書き、全員ノートに視写、教師の範読のあと、何人かの生徒の指名読み。

はじめの感想。

はじめの感想を何人かが発表。その結果、なんとなく動きのある自然が描かれているという感じを分らせる。

「たしかめよみ」(一時間)

「動き」を感じる根拠を表現をおしよみさせてみる。

ア「なんとなく動きのある表現」と「動きを感じない、あるいは静

けさを感じる表現」とに分けてみる。

イ「上がっていく感じ」と「下がっていく感じ」に分けてみる。

「山全体が光りだす」とような感じとなる根拠をさぐる。

3「まともよみ」「まとも」まで一時間

「山頂より上に水平線を見る」という非現実が、かえって「おもしろく」また、自然に、そのとおりだというように読めるのはなぜか考える。

4「まとも」

おわりの感想。

この授業プランは、この詩の表現の特徴をふまえて構想されている。中でも「構成」に注目して組み立てられている点に特徴がある。詩の構成を「動・静」の対比、「上・下」の対比でみていくというところである。

さて、授業の一時間目では、語句の説明、視写、音読の後、「はじめの感想」を書き、発表する。「はじめの感想」において、生徒たちは「さわやかな感じ」「雄大な感じ」という印象を述べている。「生き生きした自然。何か、わかかえるといった感じの自然」「自分がこの詩にすい込まれていくような感じ」という生徒もいて、この詩の世界の雄大な空間イメージに興味と好感をもつ感想が多かった。

ところが、生徒の感想には、同じような印象であっても、「しんとした静けさ」「静まりかえった自然」を感じる生徒と、反対に「動きのある自然」「活力にあふれた自然」と感じる生徒に分かれた。そこで、描かれているのは山頂の自然風景なのに、「動き」を感じるのはなぜか、という疑問が生まれたのだ。詩の中の風景は、山頂、生い茂った若葉、山の斜面、山頂

から見える海、といった自然風景なのに、なぜか「動き」を感じてしまっただろうか、という疑問であった。

Ｔ　そうですね。この詩の題材になっているものは、みなどれ一つとして「動き」のあるものではない。にも、かかわらず、だよ。ここが大事な点だ。さつき、君たちは「動的」な詩といったじゃないか、こりやおかしいじゃないか。とすれば、表現そのものの中に、何となく動きを感じさせる表現があるはずなんだね。次の時間に発表してもらいましょ。

自然を歌った詩であるのに、生徒たちが「動きがある」「動的だ」と実感したことを受けて、その理由を詩の表現から見つける、という学習課題が出されたのだ。生徒から生まれた疑問から追求課題をみちびく、巧みな導入といえる。ただ、生徒の感想から課題を見つけたようであっても、実は、教材研究の段階で、「とおしよみ」の追求課題として設定されていた「疑問」でもあった。この詩の「構成」が重点課題と考えられていたことがわかる。

第二時「たしかめよみ」は、この問題について、以下のように三つの観点から追求していくことになった。生徒たちが、新しい空間イメージを受容していく興味ぶかい場面なので、少しくわしくみておきたい。

「たしかめよみ」

Ｔ　（前時に視写した詩に番号を打つ。）

## 異化の詩教育学(足立)

山頂から 小野十三郎

山にのぼると

海は天まであがってくる。

なだれ落ちるようなわか葉みどりのなか。

下のほうでしずかに

かっこうが鳴いている。

風にふかれて高いところに立つと

だれもしぜんに世の広さを考える。

ぼくは手を口にあてて

なにか下のほうに向ってさげびたくなる。

T この から までを、Aーなんとなく動きを感じる表現、Bー動きを感じない、あるいは静けさを感じる表現、の二つに分けてみてください。

P (グループ学習)

T 多少のばらつきは出ましたが、大体の傾向は出たようです。とに

Bをつけた組が多いということと、他のところにBをつけた組が少ない、という傾向がありますね。おおよそ、多数の人の受けとる感じでは、

とがB、あとがAというところだと考えてもらいましょう。

T 結局、どついつことが分かったのですか。

P ほとんどすべてが、動きを感じさせる表現になっている、ということとす。

P 中に、静的な表現というか、静かな感じを表す表現が入っているで

しょう。それが変だと思いました。

T なるほどね、動的な表現で統一すればいいのにね。

P (うなづく生徒が多い。)

T それではね、静かな感じの入り方をみてください。

P (急にざわつく。)

P そうだ、リズムがあります。(一斉に、「そうだ」「そうだ」の声。)

T どういうリズムですか。

P 三拍子というのかな、弱・強・強・弱・強・強・強・。

T うーん、おもしろいところに気がついたね。

(中略)

T ところで、もう一つ、「A」「B」の記号で分けてもらいたいことがあります。(次のように番号を打つ。)

山にのぼると

海は天まであがってくる。

なだれ落ちるようなわか葉みどりのなか。

下のほうでしずかに

かっこうが鳴いている。

風にふかれて高いところに立つと

だれもしぜんに世の広さを考える。

ぼくは手を口にあてて

なにか下のほうに向ってさげびたくなる。

T この から までを、Aー上がっていく感じ(イメージ)、Bー下がっ

「はじめの感想」にみられた、自然を対象とする詩なのに、「動きがある」という疑問を、「詩の構成と表現」を分析することで明らかにしていくと

ていく感じ（イメージ）の二つに分けてみてください。さっきと同じように、A・Bの記号を入れてくればよいです。

P (さっきと同じようにして黒板に発表。これは完全に、全員一致した。IA、IB、IA、IBとなる。)

T で、このことから、どんなことがわかってくるんですか。

P 二拍子になっています。

T たしかに二拍子だ。 P 上下・上下と揺れる感じ。

T おもしろいことに気がついたね。

T それでは、次に、山自体がエネルギーをもっているようなところはどこですか。

P (口々に)「五月の山はノギらギらと明るくまぶしい。」

T なぜ?

P ただの山じゃなくて、生きている山のように思えてくるから。

P 題材は動かないものでしょう。その、動かないものが、動くように表現されているから。

P 「ノギらギら」とか、「まぶしい」という表現から、いかにも、山から光を発するように感じられてくる。

T そうですね。これは、普通に、そこに横たわっている自然というんじゃないくて、生きて、生命を持って、自ら動いている自然のように読みとれてくるからなんじゃないかな。

いう、たいへん興味深い授業場面である。

授業者は、生徒たちに三つの課題を与えて追求させていった。

・ A 「動きを感じる表現」 B 「動きを感じない表現」

・ A 「上がっていく感じ」 B 「下がっていく感じ」

・ 「山自体がエネルギーをもっているようなところはどこですか」

という課題であった。初めの二つは、対比の方法を使って、「詩の構成」をとらえる、という課題である。その結果、生徒たちは、前者については「弱・強・強・弱・強・強」の三拍子のリズムを発見し、後者については「上下・上下と揺れる感じ」「二拍子のリズムを発見していった。そのことでこの詩の世界に「動きがある」(動的)ことが明らかになっていった。三つ目の課題は、その事実をふまえて、細部の表現に目を向けていくもので、「ノギらギらと」「明るく」「まぶしく」のフレーズに、五月の山頂からみた風景の「エネルギー」を読みとっていった。

「こういう実践であった。生徒たちの「疑問」から出発した追求課題に対して、生徒たちは、「五月の山全体がエネルギーをもっている」ことを、きわめてリアルにとらえていった。「ただの山じゃなくて、生きている山のように思えてくる」「動かないものが、動くように表現されている」「いかにも、山から光を発するように感じられてくる」といった発言である。「五月の山はノギらギらと明るくまぶしい。」「というフレーズにも、風景としての「まぶしさ」だけでなく、「山全体のエネルギー」を見出だしている。生徒たちにとって、初めて出会った、全く新しい風景空間であったと思われる。

さて、第三時の「まとめのみ」では、終わりの三行が問題とされた。その中で、当然のように、この詩の空間の虚構性が生徒の関心をあつめた。

きみは山頂より上に  
青い大きな弧をえがく  
水平線を見たことがあるか。

「まとめよみ」

T 終りの三行は、現実的には無理がある。山頂より上に水平線があったら、この世はみんな海のそこだから、実際には、そういうことはない。だが、「山頂より上に水平線がある」という非現実が、かえって面白く、また、そのとおりだと読めるのは、この詩の流れの中にあるわけです。それは何でしょうか。授業のまとめのつもりで、整理してみてください。

P (各自、ノートにまとめて発表させる。)

P はじめの二行が、「海は天まであがってくる」ということで、読み手はこの詩にひき込まれてくるのだから、別に無理はない。

P 最初のところで、「そうだろうな」と思っているのだから、終りの三行がこうなるのは当然だと思う。

P それに、だんだんに山の感じを出して、山と海の関係がそういうふうになるようにしむけてあるから、当然のように読める。

P 全体に動きがあるから、海が上がってくるといっても、そうだろうなという感じで読むことができる。

P 自然が動くように書いてある。動いてないものが、動いているように、全体がそんなふうな感じになるから、海も動いて、上がってくるような感じになる。

T だいたい同じような言い方になっていきますね。

「山頂より上に水平線をみる」という、非現実的な風景空間を、生徒たちは、作品の構成・表現を根拠に納得していく、という場面である。この詩の非現実的見える風景に対して、詩の表現をとおしてリアリティ(現実感)を見出だしていく、という授業場面である。このような受容体験は、生徒たちに大きな驚きを与えたよつである。「おわりの感想」をみると、そのことがよくわかる。

「おわりの感想」

・この詩をくわしく読んでいくと、初めは全く気がつかなかったけど、本当にはありえない部分のあることが分かってきました。とちゅうで山自体が光っていると思われるところや、海が山より高くなっているところなどが、そうでした。でも、それが読んでいるときは気がつかない。後になって、不思議になりました。だが、授業をしているうちに、それがだんだん分かってきて、いい詩なんだなあと思うようになりました。

(小島博之)

・この詩は、五月の山をえがいた、とてもすがすがしく、さわやかな詩だと思つ。それは、この詩の中の自然に、動きを感じさせる表現があることに原因がある。「海が天まであがる」とか、「水平線が山頂より上に弧をえがく」ということは、実際にはありえないことかもしれないが、作者は、自然の美しさ、すばらしさに対するさまざまな見方を教えてくれている。わたしは、こうした自然の美しさやすばらしさを、作者といっしょになって発見し、そういう自然のあることを学んだ。わたしは、自然にはいろいろな美しさやすばらしさのあることを、深く考えさせられた。(佐藤ゆかり)



「こつこつ受容反応をみると、生徒たちは、空間イメージの反転という虚構の方法に、最初はとまどいながら、その謎(疑問)を「構成」の分析をしながら、しだいに納得していったことがわかる。それは、生徒たちの当初の慣習的なイメージをくつがえす、新たな風景空間のとらえ方であった。その点で、「おわりの感想」は、この作品の特質を的確にとらえた受容反応といえる。

この授業は、文芸研理論の「イメージの筋」という考え方をベースとしていた。<sup>(1)</sup>文学作品の「筋」を、事件(できごと)の筋としてではなく、「イメージの筋」とみていく考え方である。授業者の教材分析、授業展開の中心にこの考え方が応用されている。その意味では、「イメージの筋」を中心とする文芸研の授業モデルにもなっている。

### 研究のまとめ

以上、「空間」型の詩の受容指導について考察してきた。いずれの実践も、「空間」型の詩の特徴に注目した、すぐれた実践であった。詩の世界には、このように慣習的な空間イメージを異化して、新たな空間イメージを創造する作品も少なくない。新教材の発掘とともに、その特徴を生かした実践方法の研究がこれからは必要である。

本稿で取りあげた文芸研の実践が、「空間の変容・生成」に注目できたのは、「現実をふまえて現実をこえる」という、文芸研に独自の虚構論をベースに展開されていたからである。その意味で、「空間」型の詩においても、文芸研の虚構論は、異化の世界を作りだす詩教育学に、実践的な授業モデルを提示している。

### 〔注〕

(1) 「異・異」型の作品とは、話者と読者の立場も異なるが、その「見方」(認識・感情)も異なるタイプの詩のことである。この作品は、北原白秋によって初めて翻訳されたときは、「世界じゅうの海が」という題名であった(北原白秋訳『まさあ・くうす』大正十年)。今日では谷川俊太郎訳で教材化されることが多い。

(2) 宮崎昭子『マザーグースのうた』の授業、文芸研編『詩の授業 小学校低学年』明治図書 一九八二。栃木県黒磯市豊浦小学校一年生を対象とした授業である。

(3) 橘高準『解説』文芸研編『詩の授業 小学校低学年』明治図書 一九八二、一三〇頁。

(4) 佐々木智治『西郷竹彦実験授業・谷川俊太郎『みち』の授業』文芸教育 67号 明治図書 一九九三。一九九三年五月三日、広島市倉掛小学校六年で行われた。この記録は、学級担任の佐々木智治によって報告された。

(5) 西郷文芸学の虚構論については、西郷竹彦『虚構論』『文芸学辞典』明治図書 一九八九、を参照。虚構論の文献については、足立悦男『文芸学の理論を深めるために』『文芸学辞典』明治図書 一九八九、を参照。

(6) 「つつけよみ」については、シンポジウムにおいて、私との対談の中で、高村光太郎の「道程」という詩の 僕の前に道はない/僕の後ろに道はできる というフレーズとの関連において、「共通の虚構の世界」であること。また、魯迅の「故郷」の「もともと地上には道はない。歩く人が多くなれば、それが道になるのだ。」という一節も、「つ

づけよみ」として教材化できること、が話題となっている(シンポジウム『みち』の授業は何を提起しているか、『文芸教育』67号 明治図書 一九九三)。

- (7) シンポジウム『みち』の授業は何を提起しているか、『文芸教育』67号 明治図書 一九九三、を参照。シンポジウムの参加者は、足立悦男・林三十四・西智子・辻元宏司・谷岡道雄・佐々木智治であった。
- (8) 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 一九八三。足立悦男「小野十三郎の詩的表現―風景詩という方法」弥吉管一編『表現学大系18 現代詩の表現』教育出版センター 一九九一、を参照。前者は、中学校の代表的な風景詩の教材「葦の地方」を、後者は、「風景は思想である」という小野の詩論をふまえて、初期から後期にいたる小野の風景詩の特徴を分析した論文である。
- (9) 村野四郎「小野十三郎」、『鑑賞現代詩・昭和編』筑摩書房 一九六二 一一八頁。
- (10) 清水満『山頂から』(小野十三郎)の授業』文芸研編『詩の授業中学校』明治図書 一九八一。東京都小金井市第一中学校一年生を対象した授業である。
- (11) 足立悦男「解説」文芸研編『詩の授業 中学校』明治図書 一九八一 二五四頁。「イメージの筋」については、足立悦男「筋論」『西郷文学の研究』恒文社 一九九九、を参照。