

異化の詩教育学

「ことば」型の受容指導

足立悦男

要旨 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、「ことば型」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。「ことば型」の詩とは「ことば」を対象として異化の現象を作り出す作品であり、「ことばあそびの詩」はその代表的なジャンルである。「ことばあそびの詩」はこれまで、ネーミングもあって「あそびの詩」とみなされ、詩として軽く扱われることが多かった。そのために、その教材価値の発掘と、その指導法の開発も十分ではなかった。しかし、「ことばあそびの詩」は、「ことば」を対象とした異化作用のきわめて強いジャンルであり、他のジャンルの詩にはみられない、詩教育としての独自の教育内容があると私は考えている。そこで、本稿では、「ことばあそびの詩」のすぐれた実践を通して、「ことば」型の詩の教材としての魅力とその授業モデルについて考察する。

【キーワード】 異化 「ことば」型の詩 受容指導

1 「音あそび」型の授業モデル

「ことばあそびの詩」には、「音あそび」というジャンルがある。「音あそび」の詩とは、日本語の音「記号」を表現対象とした作品であり、音「記号」という対象を異化し、日常的な伝達の言語機能とは異なる世界を作り出した作品である。たとえば、次のような作品がそつである(詩集『あたしのあ・あなただのあ』一九八六)。

あ() () 谷川俊太郎	あ() () 谷川俊太郎	あたしのあ	じめんのあ
ちっちゃなあ	ひくーいあ	あなたのあ!	おそらのあ
おおきいあ	たかーいあ	あなただのあ!	わらうてあ
		あなただのあ!	おこつてあ
		あなただのあ!	あしのあ
		あなただのあ!	あたまのあ
		あなただのあ!	あなただのあ
		あなただのあ!	かわりばんこに
		あなただのあ!	あー

いっしょに あ	あー
ひとりで あ	あー
あなたと ア!	あー
かわりばんこに	はしってゆくよ パトカーが
あ	あー
ア	あー
あ	あー
ア……	あー

「音あそび」の代表的な作品でといえる。⁽¹⁾ この作品はひらがなの「あ」という音を日常的な記号の機能から逸脱させて、「あ」という記号に豊かな感情表情を作り出している。「あ」という記号に意味的・イメージ的な変容をもたらした作品であり、そのイメージと意味の変容を音読で楽しむ典型的な「音あそび」型の詩である。

波瀬満子の研究グループは、「あ()」の作品について、次のような実践プランを示している。⁽²⁾

長く伸ばして「あ〜」、「ま切れに」「あッ、あッ、あッ、あッ」大きな声や小さな声で言ったり、「あ〜」「あ〜」と揺らしたり、「あ」一音のバリエーションを楽しんでください。

また、「あ()」については、「たかひくあそび」を考案し、次のような実践プランを示している。

まず位置関係によって、声の高低を使いわけましょう。先生が「おそらのあ」と言うときには、空に向かってひとさし指を伸ばし、「じめんのあ」のときには、指を下に向けながらしゃがんでいくと、子どもはそれについて、高音・低音の発声ができるようになります。

また、大きいものと小さいものとりあわせや、ことばのイメージによっ

ても高低が楽しめます。

おすもっさんの あ(低) こびとの あ(高)
ブルドックの あ(低) カナリアの あ(高)

楽器を使って、音階で高低を確かめてもよいでしょう。

「あ()」の詩を使って多様で豊かな表現活動を引きだそうとする指導プランであり、「あ」という記号の表現としての可能性を徹底的に引きだそうとしている。子どもたちの内面から生まれる「音のイメージ」を作り出す実践である。「あ」という記号の生み出す異化現象をつましく引き出そうとした実践といえる。

「あ」という記号は、ひらがな五十音の最初の文字であり、日本語のひらがな学習のもっとも基本的な記号文字である。入門記の文字指導では、「あ」と正確に読めて、「あ」と正確に書くことができればよい。そして、「ああい」「あかい」というふうに、日本語を構成する語彙の要素であることを指導する、というのが一般的である。ひらがなの読み書きの入門的な語彙指導としてである。

それとくらべると、波瀬らの「あ()」「あ()」の指導プランは、ずいぶんと異質なものである。ひらがなの読み書きの指導が文字の正確な理解に重点をおく理解学習であるのに対して、波瀬らの指導プランは、「音あそび」の創造的な世界を作り出す表現学習であり、子どもたちが「豊かなことばのイメージ」を全身で楽しむように工夫してある。

谷川俊太郎詩集『あたしのあ・あなたのア』(一九八六)は、もともと重度の障害をもった子どもたちの言語学習(言語治療)の目的で創作された詩集であった。そして、重い障害をもつ子どもたちを対象にしたすぐれた実践も、いくつかが発表されている。その一つに、小笠原芳枝の実践がある。⁽³⁾

小笠原は、「あ()」「あ()」の指導について、次のように報告している。

「これ以上は縮まらない、といつてくるまで単純化された」「あ。なにしろあ」一音でいいのです。しかも、この音は、どの子にとっても、もっ

とも出しやすい音です。口をあけて声を出せば、「あ」になるのですから。それでいて、「この」あ「だけで」「うわてい」「も」「悲しい」「も」「びっく」「も」「おこって」「も」、表現できてしまつたのです。また、「ア」「ア」と長くのびしてみたり、短く切つて「アッアッアッ」といつてみたり、高くしたり低くしたり、波のようにゆらしてみたり…声だけで、どのようにも変化させてあそべます。

「このように」「あ」「さえたせれば」、多くのことを表現でき、いろいろとあそべるわけです。だから、もっとたくさんのお音が出せるのに表現に自信のない子にとっては、「この」あ「は理屈ぬきに勇気を与えてくれるのではないでしょうか。」

小笠原の実践は、谷川の作品「あ（）」「あ（）」「あ（）」が、障害児童のこばを拓くための有力な教材であることを証明している。子どもたちにとつては、自分たちの想像力によつて、想像力を十二分に活用して「音」のイメージを楽しむことができる。子どもたちはこの学習において、「あ」という「音」に、自分たちの表情と同じような豊かな表情のあることを体験する。

このように考えると、谷川の作品「あ（）」「あ（）」「あ（）」「あ（）」「あ（）」の詩として、実に豊かな教育内容をもっている。「音あそび」の詩は、意味を伝達するという言語機能ではなく、音声による表現活動によつて子どもたちの想像力を解放していく言語機能をもったジャンルであることがわかる。

かつて、谷川俊太郎は、『にほん』(一九七九)において「文部省の学習指導要領にとらわれない、小学校一年生のための国語教科書」(あとがき)を編集したことがある。『にほん』には、多くの「こばあそび」が単元化されていたが、そのねらいとして、谷川俊太郎は、次のように述べていた。⁽⁴⁾

言語を知識としてというよりも、自分と他人との間の関係をつくる行動のひとつとして、まずとらえています。そのためには「こば」の意味伝達、感情表出のはたらきと同時に、意味や音韻面での遊びの要素を無視できません。「こば」の豊かさをまもり「こば」をひろえること、「こば」は口先だけのもの

でも、文字づらだけのものでもなく、全身心であげてかかわるものだと「こば」を、子どもたちに知ってほしいと思います。

この指摘は、波瀬や小笠原の実践の解説にもなっている。「こば」の豊かさをまもり「こば」をひろえること、「こば」…全身心であげてかかわるものだ」という指摘は、先ほどの実践の特徴でもあった。谷川の主張は、意味伝達、感情表出の機能の他に、「こば」の意味や音韻面での遊びの要素」を強調している。それは「音あそび」をふくむ「こばあそびの詩」というジャンルの特徴であり、「こば」はあそびの詩」に固有の教材価値」についての提言にもなっている。その意味で、それまでの実用的、機能的な言語教育観に大きな反省を迫るような提言でもあった。

かなしい あ
たのしい あ
じめんの あ
おそらの あ

たとえば、このような「あ」の音に、「正しい読み方」というものはない。「かなしい」という感情、「たのしい」という感情、あるいは「じめん」「やおそら」をイメージして、「あ」と発声する。それこそ「まるごと」…全身心であげて「発声する。そのとき、「あ」という文字に、豊かな表情が生まれてくる。そのように、子どもたちが自分なりの「イメージ」でせいじっばい発声する、という充足感と達成感をともなう表現行為に、「こばあそびの詩」の表現教育としての意義がある。

谷川俊太郎詩集『あたしのあ あなたのア』(一九八六)の帯文には、「文字にも手がある、息がある、声がある、からだがある」と記されている。一言でいえば、「からだとしてのこば」といつ視点である。「これからのこば」の教育」には、その根底にこのような視点が必要である。そのためには「こば」型の詩の表現教材としての教材開発と実践研究が必要であり、波

瀬や小笠原らの実践は、そのための実験的な授業研究モデルを提供している。

私の主催していた研究会(大阪ことば教育研究会)では、一九八七年度に、「ことばあそび詩」の受容・創作指導の研究に取りくんたことがある。そこでは、みてきたような谷川の「ことばあそび詩」も教材化してみた。その結果、子どもたちの表現活動にはある特徴がみられた。共同研究者の小林武は、「ことばあそび詩」を使った表現活動の特徴について、次のように報告している。⁽⁵⁾

なぜ、このようなナンセンスの詩が、子どもの心を打つのだろうか。子どもたちの表情や動作を観察しながら、いくつか思いあたることがある。まず、日頃の授業でのような構えがない。こだわったり気にかけてたり重荷を感じたりする必要がない。自由に自分なりの世界でのびのびと音読すればよい。自分なりの楽しみにひたればよい。教師に問われるわけでも、正解を必要とするわけでもない。つぎに、想像するおもしろさがある。イメージがふくらめば、からだは自然に動いていくのである。この太古的ともいえる言葉の音声化が、子どもたちの心を刺激し、言葉が全身的な行為として成り立つのではないだろうか。

ここでは、「太古的ともいえる言葉の音声化」という指摘が重要である。「音声化」とは音声表現によって、「音イメージ」を作り出すことである。そしてその行為は、「太古的ともいえる」ようなことばの発生ともにあった表現行為ではないか、という指摘である。もっとも現代的な詩人の試みが、深いところで「太古のことば」とつながっている。その意味で、「音」とは「詩」による表現活動は、「日本語の根源」にとどくような「音イメージの世界」を作りあげている。この点は、「音あそび」の詩に内在する、教材としての独自の教育内容であると思われる。

2 「声喩」型の授業モデル

次に、「比喩」型の詩を取り上げる。比喩は詩のことばを代表する表現法である。ここでは、その比喩の一種である声喩(オノマトペ)を大胆に使用した、「声喩」型の「ことばあそびの詩」を取り上げる。「声喩」型の詩とは声喩を「ことばあそび」の表現方法とした作品である。取り上げる実践は藤原鈴子(文芸研)の「食べもの」(なかえとしお)の受容指導(小学校二年)である。⁽⁶⁾

この詩は、「もこも」「さといも」「ほこほ」「さつまいも」のように、声喩と食べ物を組み合わせた詩である。(なお、声喩は生活実感と深く関連するので、教材化のときに子どもたちの理解を考えて、「がすがす なし」「ひりひり しょうが」などのフレーズは省略されている。)

この授業の導入においては、声喩の部分を隠して、食べ物の名前だけを板書していった。子どもたちは、どんな食べ物が出てくるか、興味しんしんで黒板を見ていた。

さといも	さつまいも	だいこん	たくわん	きゅうり
らっきょう	うどん	こんにゃく	たこ	はくさい
ごぼう	とまと	たい	ふるふきだいこん	「はな

板書が終わると、出てきた食べ物が話題となった。「ごうめて、何?」「さといもは、給食でできたよ」「ふるふきだいこんって、何?」といったような生活体験の話題である。しばらくすると、「(さといも)」「(さつまいも)と、上が空欄になっていることに子どもたちは気づいた。そこで、次の段階では、「声喩との出会い」が演出された。⁽⁷⁾

「声喩と出会い」

↑ (声喩を、順番をかえて板書する。)

・ごうごう ・びんびんした ・ぶりんぶりんの

・じじじじ　・しゃきしゃき　・ぼりぼり
 ・ほこほこ　・ぱりぱり　・もこもこ
 ・かりかり　・くるんくるん　・ほかほかの
 ・あつあつの　・はりはり　・じりじり

C (子どもたちは、楽しみながら読んでいます。)

T こいつうふうな「音」を表した言葉を声喩といえます。「せいゆ」と板書)

T この言葉(声喩)を出てくる食べものどこかに入ります。入れてみましょう。その「わけ」も考えてね。

C (各自、自分のノートに、食べもの名前を書いた部分を写し、考えます。)

T じゃあ、入れてみましょう。どの食べものが簡単でしたか。

「せいゆ」(声喩)ということばを指導したあと、「食べもの」の下に、「食べもの」に合った「せいゆ」を入れていくという場面である。子どもたちは「こはん　ほかほか／わけは　あったかいから　できたてだから」「うごんは　じりじり／わけは　すべりすべりだから」とか、「たいは　びんびん」「きゅうりば　ぼりぼり」「こんにゃくは　むずかしいよ」「こんにゃくは　ぷりんぷりん?」とか、「こんにゃくは　くるんくるんです」というと、「ええー!　なんで」と、声喩に対して興味しんしんであった。食べ物名前の当ててくるクイズのような展開で子どもたちを引きつける、低学年らしい授業風景である。

以上が授業の前半であった。一般に、この作品の指導では、この段階までのようである。「詩を味わう」指導では、声喩を理解することにねらいをおくので、この段階の指導で終わることが多い。しかし、この実践は、実はこのあとの後半の指導に主要な「ねらい」があった。声喩とは日本語のどいついことばなのか、どいつ声喩の働きについての学習である。授業の後半は、以下のように展開されていた。

「違(ちが)うのは?」

T なぜ、食べものによって、こんなに音が違うのでしょうか。

C だって、物によって、音は違うから。C 食べ方が違うから。

C 食べ方によって、みんな音が違うから。

T もし、全部同じ音だったら、どうでしょうね。C 変です。

T そのわけを言って。

C ものを食べたような気がせんようになるけえ(なるから)。

T 大事なことよ。食べものの「せいゆ」が、全部「ほこほこ」「だつたらどうですか。

C つまらん。C おいしくない。C 食べた気がしない。

T そうですね。食べものの違い、食べ方の違いによって、「せいゆ」がそれぞれ違ってきますね。

「同じところは?」

T では、音は全部違うけど、同じところはないですか。

C 音が、くりかえされている。C 栄養がある。

T どの食べものにも、栄養があるね。栄養も大切ですが、栄養以外に同じものは考えられませんか。

C (...)

T それでは、「ちぢ」「さといも」だったら、どうですか。

C 変です。食べる気にならん。

T 「もこもこ」「さといも」だったら、どんな感じがしますか。

C おいしそう。

T 「ほこほこ」「さつまいも」だったら?

C おいしそう。／やわらかそうで、おいしそう。

T 「はりはり」「だいこんは?」

C 歯(は)がたえがある。

T 「ぱりぱり」「たくあんが」「もこもこ」「たくあんだつたら、どうですか。C 食べる気にならん。

T どいついことば、この音は、何を表しているの?

Ｃ 食べる気になる。おいしい。 Ｃ おいしそう。食べたくなる。
 Ｔ そうね、食べたくなるかな。 。 。 。 Ｃ おいしね。
 Ｔ おいしさがどの「せいゆ」にもあるね。「せいゆ」には、おいしい
 が類比されていますね。(「るいひ」と板書)

この実践は、文芸研の理論をふまえている。文芸研理論の「対比」と「類
 比」という認識方法を応用して、声喩の働きを学習している場面である。授
 業者は低学年の子どもにわかるように、「違つところは、」(対比)「同じと
 ころは、」(類比)と「いつか」「とらえ方」の問いにまつて考えさせてい
 る。そして子どもたちは「食べもの」によつて「せいゆ」は違つていくこと
 どの「せいゆ」にも「おいし」が表れていることを学んでいる。この作品
 の声喩は、「食べもの」の価値を表している」という文芸研の解釈をふまえた
 授業場面である。声喩とはどついつ働きをすることはなのか、とつ日本語
 表現法の学習であり、比喩の学習が低学年においてここまで深化された実
 践というのは少ない。

この授業は、最後に、次のような「典型化」でしめくられる。「典型化」
 もまた文芸研に独自の授業論である。学習した内容を子どもに生活現実に返
 していく指導である。

「典型化」

Ｔ 栄養は、食べもの大切なねうちですが、食べものには、もう一つ、
 大切なねうちがあります。何だと思えますか。

Ｃ おいしさ。 Ｃ 食べものに合ったおいしさ。

Ｔ 食べものには、それぞれに、もち味があるからおいしいんですね。
 みんなも、一人ひとり違つもち味をもっているからいいんですね。みん
 な同じだったら、おもしろくないですね。

最後に、みんなで読んで終わりにしましょう。

食べもの なかえ としお

もこもこ さとこも
 ほこほこ さつまいも
 はりはり だいこん
 ぱりぱり たくわん
 ぼりぼり きゅうり
 かりかり らっきょう
 つるつる うどん
 くるんくるん こんにゃく
 しじじ た
 しゃきしゃき はくさい
 こりこり こうめ
 ぷりんぷりんの とま
 ぴんぴんした たい
 あつあつの ふろふきだいこん
 ほかほかの こはん

この授業の「まとめ」の場面である。「みんなも、一人ひとり違つもち味
 をもっているからいいんですね」「みんな同じだったら、おもしろくないで
 すね」というところが、「典型化」の場面である。低学年なので軽くふれら
 れているが、作品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、文芸研の授業理論をふまえた指導内容である。

ちなみに、この授業を受けた、子どもたちの受容反応は、以下のようにあ
 った。

「おわりの感想」

・きょう、べんきょうになったことは、せいゆです。音でもものかんじを
 あらわすことです。さいしよは、いみがわからなかったけど、あとからだ
 んどんわかったよ。ともだちのいけんや、いっことをきいて、さいこにわ
 かったよ。だれかがたべてる音だけで、おいしいといったよ。

(ちすむ)

・わたしは、きょう、しのべんきょうをしました。それで、たべもの音をべんきょうしました。もこもことか、ほこほことか、あとはいっぱいの音をならしました。るいひされているのは、おいしさと、はじめてしりました。ねうちもならしました。(ゆき)

・たべものは、おなじ音をしていたら、すぐあきるし、一つのものみたいに思うから、いろんな音がして、いろんなあじがして、いろんなものをたべたかんじがするから、いろんなあじがいいとおもいました。

(けんじ)

・たべものとせいゆは、だいじなんだな。あわないへんな音だと、たべるときもしないし、おいしそうにもみえないから、ちゃんと、ほんとうの音があつたからいいね。ちゃんと音がついていないとわからないね。たべもの音は、だいじなんだなっていうことがわかったよ。(かずみ)

子どもたちの受容反応をみると、声諭の働きや声諭の効果についてきちんと理解していることがわかる。「せいゆ」とは「音でもものかんじをあらわすことです」「やすひろ」、「るいひされているのは、おいしさと、はじめてしりました」「ゆき」などの感想は、「声諭」型の「ことばあそび詩」を楽しんだ、というだけでなく、声諭の働きや声諭の効果にも興味をもった感想である。声諭とはどういうことばか、という授業後半のねらいは、子どもたちに的確に伝わっていたことがわかる。この実践を、「声諭」型の「ことばあそび詩」の、典型的な授業モデルとみる理由である。

授業者はこの授業をふりかえって、「この詩は、声諭のおもしろさによって、子どもたちがたいへん興味をもつてのってくる、いい教材です。また、一人一人が、それぞれもち味をもつて、学級で活躍するすばらしさを教える意味でも、年度初めの学級づくりにも役立てることのできる教材だと思えます」と述べている。詩の授業を、「ことばの指導」にとどめないで、学級経営や生活指導の見通しをもって構想している。「声諭」型の詩が、音声表現による表現活動や思考活動をつながすからだと思われる。

3 「群読」型の授業モデル

次に、「群読」型の授業モデルについて考察する。「群読」は近年になって開発された教育法であり、詩の世界に斬新な教育内容を加えることになった音読法である。とくに「ことばあそびの詩」はこの群読の開発によって大きくその可能性を伸ばしてきたといえる。また、「ことばあそびの詩」の教材の開発によって、群読もまたその教育機能を多様に展開できることにもなった。「ことばあそびの詩」は群読の発展によって独自の教育内容を見出してきたといえる。

私は群読を、「協同的な音声表現活動によって異化の現象を作りだす表現活動」と定義している。「ことば」型の詩にとって群読は、「ことば」の異化作用を多様に生み出すことのできる、音声言語教育の新しい分野であると考えている。

ここで取り上げる作品は、次の詩である(詩集『ことばあそび』一九七三)。群読の登場によって注目を浴びた作品である。

かっぱ 谷川俊太郎

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

かっぱなっぱかった

かっぱなっぱいっぱかった

かってきってくった

この作品は谷川の「ことばあそび」の代表作であり、これまでは音読教材として活用されることが多かった。が、近年では群読教材として開発されてきた。ここでは群読による実践例を二つ取りあげて、群読教材としての可能性を明らかにしてみたい。

まず、鈴木清隆の『「かっぱ」の輪唱』という実践を取り上げる。鈴木は多くの「ことばあそび」の授業プランを開発してきた実践家として知られている。鈴木は群読プランは、以下のように多彩に展開されていく。

「リレー式の群読」

- T (模造紙に書かれた「かっぱ」を黒板にはります。(読んで)らん。
C (口ぐちに読みはじめ。)
T みんなで読んでみよう。
C (ゆっくりと、たどたどしく読む。)
T 男子・女子に分かれて、一行ずつリレー式に読もう。
男 「かっぱかっぱらった」
女 「かっぱらっぱかっぱらった」
T 男女交代でいくよ。
女 「かっぱかっぱらった」
男 「かっぱらっぱかっぱらった」

第二段階は、男子・女子に分かれて、一行ずつ交替で音読(斉読)する、というリレー式の群読である。群読への入門段階として、子どもたちの慣れている音読形式を利用して、まず「斉読」(「斉読み」)から入っている。次の段階では、少し工夫をこらした群読になる。

「声を出して 声を消して」

- T 今度は、一行は声を出して、つぎの行は声を消して読む、というように、一行ごとにできるよ。みんなの声がそろったかどうか、おたのしみ。
C 「かっぱかっぱらった」……………／とってかっつた
T 速さをだいたい決めておいたほうがそろつね。このくぐりの速さを読んでみよう。(速さを決めてあげる。)(もう一回くぐりよ。
C (ほつたを、そろつたを、)になる。
T つぎは、一行目を消して、前と反対に二行目を声に出すよ。いくよ、せーの。

- C (前よりずっとやりやすそうです。)

第二段階は、「声を出して」「声を消して」という群読法である。「音読」のバリエーションといえるが、「声を消して読む」ところに工夫がみられる。私の研究グループで実践研究を行って見たところ、「声を消して読む」ところで教室に緊張感が生まれた。「声を消して音読する」ことは、子どもたちにとって、はじめての音読経験であった。「音読」は声を出して音読するものである、という習慣に慣れていたからだと思われる。鈴木が開発したユニークな群読法である。

次に、「カノン」式の群読指導法に移っていく。「カノン」とは、聖歌の歌唱法の一つで「追復曲」とも呼ばれている。子どもたちは音楽の時間ですでに学習している歌唱法であるが、伴奏してくれる音楽はなく、自らの音声言語でリズムを刻んでいくところに、群読に特有の緊張感が生まれる。その場面を引用してみよう。

「カノン式の群読」

- T つぎは、右側の人が読んだあとを、左側の人がおいかけて読もう。うたのおいかけっこ(カノン)と同じやり方です。どこからおいかけてもおつかない。とりあえず、右側の人が一行目が終わったら、左側の人が読みはじめ。さあ、つられて、どこ読んでるか、わからなくなったほうが負けだね。いくよ。
C (読みおえると、「ワッツ」と歓声をあげて息をすっています。)
T どう、おもしろいだろ。右と左を逆にやってみよう。左側の人が先いくぞー。どうぞ。
C (もう一度やってみる。)
T こついつの、できるかな。「かっぱ」と読んだら、すぐあとの人がおいかけて読む。こつちのほつが、つられやすそうだな。右と左でやってみよう。右の人が先ね。どうぞ。
C (自分たちの声を消すまいと力んでいます。)
T 一対一でやってみようかな。右がAさん。左がBさん。

「カノン」式の群読は、この授業プランの最大の演出である。授業者は声山になり谷になりして、おもしろい響きをだしてくれます。「まるで、波がおしよせ、ひいていくような響きで、こころよいリズム感です」とその様子を報告している。また、「いい音色だったね」「音色をきいて楽しみました」と、「音色」といってはいくような響きで、こころよいリズム感です」と、「音色」とは楽器に独特の音の感覚のことである。群読指導においては、子ども

C できるかな。

C やれるよ。がんばって。

T これは、勝ち負けを競うというより、二人で上手に声をあわせられるかが、たいせつだからね。力まなくていいよ。

C (片方のAさんが目で合図をして、いよいよはじまりました。)

C うまい。(二人の声が山になり谷になりして、おもしろい響きをだしてくれます。)

T いい音色だったね。それじゃあ、KくんとCさん。

C ウワッ。(Kくんは声がわりをして低い声です。Cさんは高い声の持ち主です。Kくんが真剣についていくので、おもしろさがあり、ほかの子どもから拍手がわきました。)

C やりたい、やりたい。(何組かにやってもらい、まわりの子どもたちと音色をきいて楽しみました。)

T 三人でやったら、どうなるんだらう。

C やる、やる。

T (音がはつきり出せそうな人を三人選んで)かっぱ、かっぱ、かっぱと前の人につけて、すべおいかけるよ。速さはこのくらいね。(速さを決めてあげます。)

C (まるで、波がおしよせ、ひいていくような響きで、こころよいリズム感です。)

T いいなあ。つぎの三人。

C はい。はい。(途中で消えてしまっ子もいますが、ひとりひとりの声の感じがちがっていて、おもしろいのです。)

に独特の音と言い換えてもよい。

「カノン」式の群読は、群読に「重ねる」という方法を導入し、お互いに協力して音声表現を作りだす活動である。そして、協同的な音声表現活動でありながら、なお一人ひとりの子どもの「音色」を生かす指導法であることに特徴がある。協同の中で個を生かす(個が生きる)指導であり、協同的な表現活動の中に、子どもたち一人ひとりの居場所を確保していく教育活動といえる。

鈴木清隆は、「ことばあそび」における音声指導の意義について、次のように述べている。¹⁰⁾

ことばを音声化すること、ことばの未知の世界に踏みこむ。ことばと遊ぶことで、いままで気づかなかった自分の内面世界が表出される。そんな一つ一つの体験が、ことばを自分のものにしていく基礎を子どものなかに養っていくこととなります

この考えは「ことばあそび」「一般の意義について述べたものであるが、みてきた鈴木清隆の群読の受容指導の意義を説明する内容にもなっている。」「ことばあそび詩」の受容指導が、子どもたちを「未知の世界」に誘い、「自分の内面世界を表出する」「表現活動である、ということ。そして、そのような表現活動は、国語科教育の「基礎」をつくる表現教育でもある、という考え方である。群読には、このような国語科の「基礎づくり」の役割もある。

次に、高橋俊三の群読指導プランを取り上げる。高橋俊三は、日本の群読教育をリードしてきた実践研究者である。高橋は「かっぱ」について、二つの群読プランを発表している。「リズムを強調する読み方」と「声を和する読み方」の二つである。いずれのプランも、群読指導の基本をふまえた、すぐれた授業プランである。

まず、前者の「リズムを強調する読み方」の実践を取り上げる。この授業プランは、群読の場面に、「一連の」「らっぱ」「二連の」「なっぱ」を、「BGMのように」「重ねていく」という方法である。

この群読法は四人のグループで役割を分担する。仮に男子の読み手をAとB、女子の読み手をaとbとすると、AとBは一連と二連の本文の音読、aは一連の「らっば」、bは二連の「なっば」をBGMとしてリズムを刻む、というように役割を分担する。そしてAが「かっば」と題を言ったら、bが低く小さい声からだんだん高く大きな声へと、「らっばらっばらっば…」と繰り返ししていく。そのリズムに乗って、Aが一連を読む、という方法である。二連も同じように群読する。

役割分担によって全く異なる役割を担当し、固有の役割を演じながら協力することで、一つの音声言語の世界を作り上げていく、という群読法である。群読においては、役割を分担しつつ協同的な作品に仕上げていくところに大きな教育的な意味がある。しかも、この群読には、次のような高度なハードルが設定してあった。

一連が読み終わったところで、bさんは、急激に声を落としていく。すると、それと交差するように、今度はB君が、「なっばなっばなっば…」と言っていくのだ。一連が終わったというよりは、「とってちってた」のあたりから言い始めておいたほうがよいだろう。B君の初めも、低く小さな声なので、一連の読みの邪魔にはならない。

ところで、aさんが二連を読み終えた後に、B君の「なっばなっばなっば…」が続いていると、締まりが悪い。聞いているほうでも、拍手を送るタイミングがつかめない。そういう読みを一度やらせてみるとよい。何か欲求不満になる感じを受けるだろう。そこで、二連の終りでB君もヒタリと止め、次に四人全員で声をそろえて、「くった!」と短く鋭く言うのだ。大きな声で叫ぶ必要はない。パチッと決めるのがコツだ。読み手の気分もいいし、拍手もくるだろう。ところが、その肝心な「くった!」が人と合わない子どもがいる。そういう子どもをよく観察してみると、体でリズムをとっていない。口先だけで読んでいるのだ。体を動かしてリズムをとらせるとよい。体全体で表現することが大切だ。理屈ではない。感覚的にリズムに乗ることなのである。

一連の「らっば」、二連の「なっば」を「BGMのように」群読していく、

というプランであるが、最後は、「二連の終りでB君もヒタリと止め、次に四人全員で声をそろえて、『くった!』と短く鋭く言う」というところで、一気に緊張の頂点が生まれる。そのための工夫であった。この実践の決め手は、高橋によると「感覚的にリズムに乗る」ことである、という。

高橋のもう一つのプランは、「声を和する読み方」という方法である。これは詩に物語を創作して、その物語の中で「声を和する」ことをねらいとする群読プランである。たとえば、小学校五年生のあるグループは、「かっば」の詩に触発されて以下のような物語を創作し、物語にふさわしい群読法を工夫している。

中世ヨーロッパの城の中庭が舞台だ。式典をするためのような石畳の広場に(男の)大人が大勢いる。そこへ一人の男子が「かっばかっばらっば!」と連呼しながら、動きまわる。すると、その群衆の中から、河童役の男子がラッパを吹き吹き、「トッテチッター」と言って逃げだしていき、一連だというのだ。

二連は、同じ中庭でも婦人たちが集まる公園ふうの場所だという。そこへ、これもまた一人の少女が「河童菜っぱ刈った」と報告に駆け込んでくる。さあ大変、わたしたちが食べようとしていた菜っぱを、河童が刈ってしまったと、口々に「かっばなっばいっばかっば!」と連呼しながらさわめく。(女の)大人たちのそうした騒ぎを、おもしろそうに眺めていた河童役の女子が、そんなにあわてることはない。刈って切ったのは「いっば(い)」ではなく、たった「一把」であり、しかも、すでに「刈って切って喰ったよ」と言って、話が終る。

(男の女の)大人たちは、全くいたずらで人騒がせな河童だとばかり、全員で「かっばかっばかっばかっば」かっばーッ」と怒って群読を終えるというプランだ。

この実践は、「舞台となつてゐる場面を、自由に想像させる」ことで、詩の世界に物語(ストーリー)を生みだしていく、という方法である。谷川の「かっば」の詩はいわゆるナンセンス詩で、いろんなストーリーを可能にす

る、という点に着目したプランである。そして子どもたちは、創作した物語に合った群読を工夫する。高橋はこの実践を「声を和する読み方」と呼んでいるが、詩の世界にストーリーを付けていくことから、「物語を和する群読」といつてもよい。「和する」対象は、この場合、子どもたちが協力して作りあげていく物語にある。そして、作りあげた「物語」に合った群読法を、子どもたち自身で工夫していく、という方法である。

この実践は、「かっぱ」という作品が、「時と所」を明示していないことで可能となった。詩という文学は、時と所を明示しないのが普通であり、人物・事件とともに、時と所を必要とする物語文学との違いである。その違いを、詩の群読に生かした実践プランといえる。物語を想像すること、群読という音声表現活動を組み合わせたところに、この実践の特徴がある。

「このよつぱ」「かっぱ」という二つの作品は、群読による教材化によって多様な音声言語表現の世界を作り出すことになった。「かっぱ」はその意味で、「ことば」型の代表的な作品になったといえる。「かっぱ」を含む谷川の詩集『ことばあそびつた』には、まだ教材開発の可能性のある作品は少ない。

研究のまとめ

以上、本稿では、「ことばあそび詩」の代表的な作品とその典型的な指導例を取り上げ、「ことば」型の授業モデルについて考察してきた。

「あ」(谷川俊太郎)は、「あ」という二字の記号の持つ、多面的なイメージ的な表情を表す作品であった。そしてその指導事例は、「音のイメージ」の世界を作りあげていく実践であった。「食べもの」(なかえ よしお)は、声喩(比喻)だけで成立している作品である。そしてその指導法は、声喩の一点に的をしばって展開されていた。「かっぱ」(谷川俊太郎)は、日本語のリズムを楽しませてくれる作品であった。そして、どの実践も日本語のリズム感をうまく引き出すような実践例であった。

「ことばあそび詩」は、その特質として「意味」よりも「音あそび」の要素を強くもったジャンルである。私はこのジャンルの詩を「音の遊戯」の世

界と名付けて注目してきた⁽¹²⁾。そして、本稿で取り上げてきた作品は、どれも豊かな日本語の可能性を示す「ことばあそびの詩」であった。そしてその受容指導例は、このジャンルの特徴を十分に引き出すような工夫がみられた。また、「ことば」型の作品には、日常のことは非日常のことに転換していく異化の現象がみられ、そこに実践の中心があったことでも共通していた。その意味で、取りあげたどの実践も、「ことばあそび詩」というジャンルの特徴をよく生かした授業モデルであったと思われる。(なお、本稿に関連した内容では、「子どもことばの教育学」という論文もある⁽¹³⁾)

〔注〕

- (1) 谷川俊太郎の「ことばあそび詩」は、『ことばあそびつた』福音館 一九七三『ことばあそびつた・また』福音館 一九八一、『わらべつた』集英社 一九八一、『わらべつた・続』集英社 一九八二、などの詩集で、すでに実績と定評がある。
- (2) 波瀬満子ほか「こうやって遊んだら?」谷川俊太郎編『あたしのああなたのア』太郎次郎社 一九八六。
- (3) 小笠原芳枝「障害児に『ことばのたね』を育てる」『ひと』一六九号 太郎次郎社 一九八七 四〇頁。この実践は、谷川俊太郎編『あたしのあ あなたのア』太郎次郎社 一九八六、において、くわしく報告されている。
- (4) 谷川俊太郎「あどがき」谷川俊太郎ほか編『にほんこ』福音館 一九七九。
- (5) 小林武「低学年のことばあそびつた」大阪ことば教育研究会編『ことばあそびの研究』一九八八。
- (6) 藤原鈴子「なかえとしお『食べもの』の授業」『文芸教育』65 明治図書 一九九三、所収。広島県福山市立手城小学校二年生を対象とした授業である。
- (7) 一般にはオノマトペ(擬音語・擬態語)と呼ばれているが、文芸研では声喩という用語を使用している。西郷竹彦は「音声で喩えるから声喩です。『擬声語・擬態語』という言い方もありますが、一緒にして声喩と言った方がいいと思います」と述べている(『声喩』『文芸学辞典』明治図書 一九八九)。
- (8) この受容指導は、西郷竹彦の次のような解釈をふまえている。「いい声喩、すばらしい声喩というのは、そのもの本質とか価値を実は表現しているものだ

といていい」「この場合の価値というのは、おいしいということですが、それを表現しているということですよ。」「食へもの」「小学校の詩教材」明治図書 一九九二

(9) 鈴木清隆「『かっぱ』の輪唱」「ことは遊び五十の授業」太田次郎社 一九八四
この実践は、学年が明記されていないが、何度かの実践をふまえているとみられるので、どの学年でも可能である。

(10) 鈴木清隆「おわりに」「ことは遊び五十の授業」太田次郎社 一九八四。

(11) 高橋俊三「群読への導入」「群読の授業」明治図書 一九九〇。

(12) 足立悦男「音の遊戯―ことはあそびの詩」『現代少年詩論』明治図書 一九八七。

(13) 足立悦男「子どもとことばの教育学」足立・中本編『国語科教育論』東信堂 一九八八。

(島根大学教育学部 言語文化教育講座)