

高等学校における詩の指導

—そのあり方と方法について—

石 原 元 秀

一、はじめに

詩の指導という時、そこには、自ずから詩の特性、本質に根ざした指導というものが考えられなくてはならない。詩を小説や評論等の散文の延長線上に位置づけたり、あるいは、それらの特殊な分野といった捉え方をしていたのでは詩の本格的な指導は出来ないのである。詩の教育と散文の教育は、はっきり分けて考えるべきである。

我々は通常、意味の世界に生きており、散文の教育はその世界をより確かなものとしてくれるが、詩の教育は、その意味的世界の桎梏から逆に我々を解き放してくれるものである。我々の頭はややもすると意味的世界の中で硬直化しがちであるが、詩は、思いがけない発見や感動、飛躍を通して我々の頭を柔軟な所へ導いてくれる。ここに散文とは異なる詩の教育の意義がある。

二、教科書掲載詩概観

どのような詩を授業で扱うかは、指導内容、指導方法に直接かわってくるものであり、極めて重要である。現代詩の詩的狀況からいって、また、生徒の想像を様々な世界へ飛躍させるためにも教科書には、内容的にも形式的にも多彩な、優れた詩作品が用意されねばならないが、教科書の詩にはまだまだ偏りがあるというのが現状であるようだ。

〈資料①〉（昭和六二年度「国語Ⅰ・Ⅱ」一二社に掲載された詩）、〈資料②〉（昭和四八年度「現代国語」六社に掲載された詩）を見て、教科書にはどのような詩が掲載されているか、「現代国語」の時代と「国語Ⅰ・Ⅱ」の時代とではどのような変化があるかを見てみたい。

〈資料①、②〉をもとに、詩史的な観点から、明治期、大正期、昭和戦前期、昭和戦後期と大きな時代区分をし、「時期別掲載詩数」を表にすると〈表Ⅰ〉のようになる。

作 者	題 名	旺	学	角	三	尚	第	大	筑	東	光	明	右
島崎 藤村	小諸なる古城のほとり			I	I			II			I	II	
	初恋						II					II	
	千曲川旅情の歌	II											
北原 白秋	糸車						II						
高村光太郎	ぼろぼろな駝鳥						I	II					
	火星が出てゐる				I								
	烧けない心臓				I								
	鯨											I	
	無口な船長											I	
	秋の祈り							II					
	晴れゆく空				I								
	苛察				I								
	レモン哀歌						I						
	五月の土壤					II							
	樹下の二人	I						I					
室生 犀星	寂しき春		I						I				
	かもめ									I			
	小景異情						II	II		I	I	I	
	蝉頃				I								
萩原朔太郎	竹			II	II				II		II		
	中学の校庭								II				
	風船乗りの夢	II			II								
	大渡橋				II	II	I						
	月光と海月											II	
	ころも		II										
	旅上											II	
	艶めかしい墓場							II					
	帰郷				II								
	地面の底の病気の顔												I
	ぎたる弾くひと				II								
三好 達治	甃のうへ		I			I			I				
	郷愁								I			I	
	鴉鴉											I	
	頬白											I	
	乳母車							II	I				
	信号												I
	土												I
丸山 薫	さびしい宇宙		II										
伊東 静雄	夏の終わり				I								
	夕映							I					

作 者	題 名	旺	学	角	三	尚	第	大	筑	東	光	明	右
中原 中也	一つのメルヘン	I			I		II	I	I		I		
	北の海				I								
	六月の雨									II			
	秋の日				II								
	月夜の浜辺											II	
	少年時											II	
草野 心平	青い花											I	
	ぐりまの死												I
	富士山					I	I						
金子 光晴	富士								II				
	しゃぼん玉の唄				II								
	夜			II									
	湖水										II		
宮沢 賢治	永訣の朝		I	I		II	II		I	II	II	II	
	曠原淑女			I								II	
	くらかけ山の雪			I									
中野 重治	歌				I			II	I	II			
原 民喜	コレガ人間ナノデス		II										
安西 均	新しい刃			I									
田村 隆一	帰途	II		II									
黒田 三郎	九月の風											I	
	そこにひとつの席が						II						
山本 太郎	生れた子に							II					
石垣 りん	シジミ							I		II			
	崖				II								
	表札		II										
	空をかっいで					I							
金井 直	散る日											I	
谷川俊太郎	芝生				I								
	りんごへの固執				I								
	ネロ							I					
	二十億光年の孤独						I						
吉野 弘	雪の日に											I	
	I was born		I										
	素直な疑問符					I							
新川 和江	水					II							
	耳	II											
茨木のり子	はじめての町									I			
	六月							I					
	わたしが一番きれいだったとき						II				I		
	自分の感受性くらい					II							
	根府川の海	I											

作 者	題 名	旺	学	角	三	尚	第	大	筑	東	光	明	右
川崎 洋	鳥									II			
中村 稔	風				II								
吉原 幸子	鳥よ				I								
辻 征夫	落日一対話篇				II								
小山 正孝	雪つぶて	I											
青木はるみ	湯				II								
伊藤比呂美	冬				II								
ジャン・コクトー (堀口大学訳)	シャボン玉 耳									II			
リルケ (高安国世訳)	薔薇の内部				II								
ランボー (金子光晴訳)	サンサシオン				II								

※ 旺：旺文社，学：学校図書，角：角川，三：三省堂，尚：尚学図書，第：第一学習社，大：大修館，筑：筑摩，東：東京書籍，光：光村，明：明治書院，右：右文書院

資料 ②

作者	採録 篇数	品 (採録教科書)
島崎藤村	2	「千曲川旅情のうた」(明治3年)・「初恋」(東書3年)
薄田泣菫	1	「ああ大和にしあらましかば」(明治3年)
高村光太郎	5	「ぼろぼろな駝鳥」(尚学1年)・「地上のモナ・リザ」(角川2年)・「秋の祈り」(筑摩1年・明治2年・東書3年)
萩原朔太郎	8	「竹」(明治2年)・「青樹の梢をおおぎて」(筑摩2年)・「風船乗りの夢」(三省堂3年)・「大渡橋」(尚学3年)・「およぐひと」(角川3年)・「遺伝」(角川3年)・「乃木坂倶楽部」(角川3年)・「夢に見る空屋の庭の秘密」(東書3年)
佐藤春夫	1	「故園晩秋の歌」(明治2年)
北原白秋	2	「糸車」(明治3年)・「ほのかにひとつ」(東書3年)
室生犀星	3	「ふるさと」(角川1年)・「夏の朝」(角川1年)・「小景異情」(明治2年)
三好達治	8	「Enfance finiel」(三省堂1年)・「信号」(尚学1年)・「夜明けのランプ」(尚学1年)・「頬白」(尚学1年)・「乳母車」(東書1年)・「春の岬」(東書1年)・「贅のうへ」(東書1年)
伊東静雄	2	「わがひとに与ふる哀歌」(筑摩2年)・「燕」(東書2年)
丸山 薫	1	「水夫の足」(尚学1年)
田中冬二	1	「山鳩」(三省堂2年)
金子光晴	6	「湖畔吟」(角川2年)・「しあわせについて」(角川2年)・「蜩の歌」(東書2年)・「くらげの唄」(三省堂3年)・「湖水」(尚学3年)・「落下傘」(筑摩3年)
中野重治	1	「しらなみ」(筑摩2年)
壺井繁治	1	「掌の中の卵」(角川1年)

岡本潤	1	「葛」(三省堂1年)
宮沢賢治	6	「永訣の朝」(筑摩1年)・「くらかげ山の雪」(角川1年)・「春」(角川1年)・「作品第一〇九〇番」(明治2年)・「曠原淑女」(尚学2年・東書2年)
八木重吉	1	「うつくしいもの」(明治1年)
中原中也	4	「子守唄よ」(明治1年)・「北の海」(三省堂1年)・「一つのメルヘン」(東書2年)
草野心平	4	「ケロッケ自伝」(三省堂1年)・「たまごたちのいる風景」(東書1年)・「蛙のいる風景」(東書1年)・「窓」(尚学2年)
山之口 獏	1	「妹へおくる手紙」(三省堂1年)
西脇順三郎	2	「皿」(三省堂3年)・「雨」(筑摩3年)
村野四郎	4	「鹿」(明治1年)・「現代の冬」(三省堂2年)・「さんたんたる鮫鯨」(筑摩2年)・「モナ・リザ」(角川2年)
吉田一穂	1	「母」(三省堂2年)
黒田三郎	3	「ある日ある時」(尚書1年)・「明日」(角川1年)・「開かれた頁」(三省堂2年)
吉野 弘	1	「I was born」(筑摩3年)
石垣りん	1	「表札」(三省堂3年)
会田綱雄	1	「アンリの扉」(三省堂3年)
谷川俊太郎	2	「ネロ」(筑摩1年)・「夕方」(尚学2年)
田村隆一	1	「幻を見る人」(角川3年)
大岡 信	1	「背空」(角川3年)
フランスの詩	5	ヴェルレーヌ 敏訳 「落葉」(明治3年)・ヴェルレーヌ 永井荷風訳 「偶成」(尚学3年)・ヴェルレーヌ 上田 敏訳 「霧の歌」(東書3)・コクトオ 「耳」(東書3年)・シニヤベルヴィエル 安藤元 謙訳 「動作」(三省堂3年)
ドイツの詩	2	リルケ 大山定二訳 「音楽」(三省堂3年)・リルケ 高安園世訳 「薔薇の内部」(角川3)

教科書 \ 時期	明治	大正	昭和戦前	昭和戦後
現代国語 (S48)	6.5% ($\frac{5}{76}$)	31.6% ($\frac{24}{76}$)	48.7% ($\frac{37}{76}$)	13.2% ($\frac{10}{76}$)
国語 I・II (S62)	6.9% ($\frac{9}{131}$)	38.2% ($\frac{50}{131}$)	28.2% ($\frac{37}{131}$)	26.7% ($\frac{35}{131}$)

(1) 「国語 I・II」における傾向

ア、大正期の詩人の詩の採録が最も多く、続いて昭和戦前、昭和戦後、明治期となっている。ただし、昭和戦前と昭和戦後期はほぼ同数である。

イ、作品内容の偏り—自然、季節、人生(自己の内面を見つめる)的なものが主流となっており、社会、現実を見つめたもの(現実認識・現実批判)、愛と性を扱ったもの、言葉の面白さ、不思議さを追求したものは、極めて少ない。

(2) 「現代国語」との比較

ア、「国語 I・II」には、現代詩の先駆ともなっていたいわゆるモダニズム系統の西脇順三郎、村野四郎の詩が見られない。

イ、「現代国語」に比べて、「国語 I・II」においては、戦後の現代詩が大幅に増加(比率において倍以上)したため、作

品内容にはまだまだ偏りがあるものの、以前よりは内容的に幅の広がりが感じられる。

(3) 定着詩人、定着詩

「現代国語」「国語 I・II」を眺めて、教科書にほぼ定着したとみられる詩人と詩は次のごとくである。

〈定着詩人〉

萩原朔太郎、高村光太郎、三好達治、中原中也、宮沢賢治、室生犀星、島崎藤村、茨木のり子、石垣りん、谷川俊太郎

〈定着詩〉

「永訣の朝」(宮沢賢治)、「二つのメルヘン」(中原中也)、「小諸なる古城のほとり」(島崎藤村)、「小景異情」(室生犀星)、「竹」(萩原朔太郎)、「歌」(中野重治)

以上、特徴的なところを挙げたが、教科書詩の傾向は、「定着詩人、定着詩」の項で挙げたものを見れば、おおよその見当がつく。つまり、萩原朔太郎の「竹」に代表される象徴詩風のもの、高村光太郎、宮沢賢治の理想主義、人道主義的なもの、三好達治、中原中也の「四季」派の叙情詩が主流で、それに茨木のり子、谷川俊太郎などの評価の定まってきた戦後現代詩が次第に増えてつあるといったところである。しかし、詩史的な観点から見れば、現代詩の基盤を作ってきた「詩と詩論」(昭和三年刊)の北川冬彦、西脇順三郎などの作品が見あたらないこと、また、戦後の現代詩の出発点ともなった「荒地」(第二次・昭和二十二年刊)の鮎川信夫や三好豊一郎などの本格的な現代詩が見あたらない

いこと、さらには、戦後の現代詩に新しい叙情を切り開いた大岡信の作品が「国語Ⅰ・Ⅱ」では姿を消しているのは残念なことである。

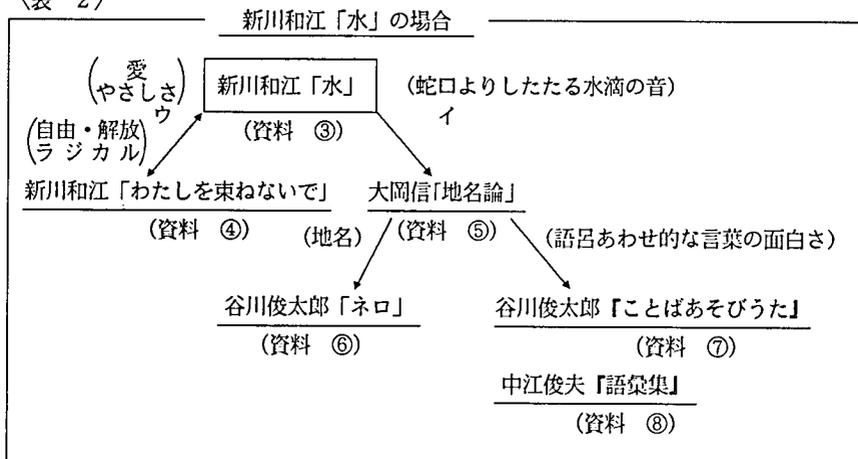
ところで、詩は昭和に入ってから、特に戦後の現代詩が加わることによって、その形式、内容ともに多彩なものとなっており、詩の本当の面白さを知るためには、この現代詩の世界の多様性に触れることが必須の条件である。そのためには、旧来の教科書詩以外の詩（現在作られつつある新しい現代詩をも含めて）を積極的に教材化しなければならない。

しかし、教科書詩の動向は必ずしも暗いものではないと思われる。ある社が「国語Ⅱ」で伊藤比呂美の作品を取り上げている。伊藤比呂美は昭和三十年生まれの新進の女流詩人で、「性」をテーマとした詩を多く書いており、ジャーナリスト的な注目の詩人である。教科書にはもちろん別なテーマの作品が掲載されているのだが、教科書詩も徐々にではあるが、変わりつつあるという感触を得た。

三、詩の多様性に即応した指導法

生徒は、高校三年間で一体どれくらいの詩に触れるのであろうか。教科書を読んでいる限りにおいては、おそらく十編そこそこであろうと思われる。詩の面白さを知るためには、これでは絶対的に量が少ない。多くの詩に触れさせるためには指導者の工夫が必要である。次は、その工夫の一例である。

〈表 2〉



(1) 詩で単元を組む指導

ア、テーマ(主題)の同じ詩

イ、発想(モチーフ)の似た詩

ウ、対比的なテーマの詩

右のア、イ、ウは、同一の詩人の作品で単元を組んでもいいし、様々な詩人の作品で組んでもよい。

このような方法を取るためには、指導者がどれだけ詩を知っているかということが問題となり、現実には、誰でも実行するというわけにはいかないように思われがちだが、最近では、様々なアンソロジーが出版されているのでそれらを活用すれば可能である。小海永二編の『日本の名詩』『現代の名詩』『世界の名詩』(いずれも大和書房)は参考になる。

(2) 一編の詩を発展、拡散させる指導

ある詩をベース(基本)にして、右の単元を二つ以上使って、基本の詩に対置された詩からさらに別な詩へと発展させるやり方である。新川和江の「水」を例にとれば、例えば〈表2〉のような展開が考えられる。

まず新川和江の「水」に、同じ新川和江の「わたしを束ねないで」を対置し、前者の「愛」「やさしさ」というテーマとは対比的な、後者の「自由」「解放」というやや相反するテーマの詩を読む中で、「水」という作品の理解を深め、さらには新川和江という詩人に対する理解を深める。これは前項のウの方向での指導である。

次に、「水」の発想の原点である「蛇口よりしたたる水の音」

に目をつけ、同じ発想の原点を持った大岡信の「地名論」を読ませる。同じ所から出発した詩が、いかに違った展開を見せているかを読み取らせる。これは前項のイの方向での指導である。

さらに、「地名論」の冒頭部にたて続けに出てくる「御茶の水」「鶴沼」「荻窪」「奥入瀬」「サッポロ」「バルバライン」「トンブクトウ」という地名の連続が持たらず不思議な効果に注目し、谷川俊太郎の「ネロ」の第二連に出て来る地名の連続の効果を考えさせる。

またさらに、「地名論」の終末部の「おお／それみよ／瀬田の唐橋／雪駄のからかさ」の語呂あわせ的な言葉の面白さに着目し、谷川俊太郎の「ことばあそびうた」、中江俊夫の「語彙集」の何編かを読ませ、言葉の不思議さ、豊かさについて学ばせる。

資料 ③

水

新川和江

泣いているのか 夜更けに台所で

ぼと ぼと と垂れる水滴

陽の目も見ずに

暗い下水道へ流れこまねばならぬ運命を

コップに受けよう 深い大きなバケツにも

おまえはいつだって 今がはじまり

いま在るところが みなもと

どんなに遠くからやってきたとしても

わたしを通ってゆきなさい

わたしはそれで活力を得て一編の詩を書きます

あしたになったら

ユリの茎のリフトも昇ってごらんください

階上には聖なる礼拝堂がある

それとも庭にくるキジバトに飲んでもらって

思いがけない方角の空に飛んで行く？

ああ わたしがときどき流す涙も

せひそのようでありたい

万象ばんざうのいのちをめぐり

悲しみの淵をほぐし

つねに つねに

天に向かって朗らかに立ち昇ってゆく……

資料 ④

わたしを束ねないで

新川和江

わたしを束たねないで

あらせいとうの花のように

白い葱のように

束ねないでください わたしは稲穂

秋 大地が胸を焦がす

見渡すかぎりの金色こいもの稲穂

わたしを止めとめないで

標本箱の昆虫のように

高原からきた絵葉書のように

止めないでください わたしは羽撃はたきき

こやみなく空のひろさをかいたぐっている

目には見えないつばさの音

わたしを注つがないで

日常性に薄められた牛乳のように

ぬるい酒のように

注がないでください わたしは海

夜 とほうもなく満ちてくる

苦い潮^{うしほ} ふちのない水

わたしを名付けないで

娘という名 妻という名

重々しい母という名でしつらえた座に

坐りきりにさせないでください わたしは風

りんこの木と

泉のありかを知っている風

わたしを区切らないで

ワヤレヤト や・いくつかの段落

そしておしまいに「さようなら」があったりする手紙のよう

には

こまめにけりをつけないでください わたしは終りのない文

章

川と同じに

はてしなく流れていく 拡がっていく 一行の詩

資料 ⑤

地名論

大岡 信

水道管はうたえよ

御茶の水は流れて

鶴沼に溜り

荻窪に落ち

奥入瀬で輝け

サツポロ

バルバライソ

トンプクトゥーは

耳の中で

雨垂れのように延びつづけよ

奇体にも懐かしい名前をもった

すべての土地の精霊よ

時間の列柱となって

おれを包んでくれ

おお 見知らぬ土地を限りなく

数えあげるとは

どうして人をこのように

音楽の房でいっぱいにするのか

燃えあがるカーテンの上で

煙が風に

形をあたえるように

名前は土地に

波動をあたえる

土地の名前はたぶん

光でできている

外国なまりがベニスといえは

しらみの混じったベッドの下で

暗い水が囁くだけが

おお ヴェネーツィア

故郷を離れた赤毛の娘が

叫べば みよ

広場の石に光が溢れ

風は鳩を受胎する

おお

それみよ

瀬田の唐橋

雪駄のからかさ

東京は

いつも

曇り

資料 ⑥

ネロ

—愛された小さな犬に—

谷川 俊太郎

ネロ

もうじき又夏がやってくる

お前の舌

お前の眼

お前の昼寝姿が

今はつきりと僕の前によみがえる

お前はたつた二回程夏を知つただけだつた

僕はもう十八回の夏を知っている

そして今僕は自分のや又自分のでないいろいろの夏を思い出

している

メゾンラフィットの夏

淀の夏

ウイリアムスバーグ橋の夏

オランの夏

そして僕は考える

人間はいつたもう何回位の夏を知っているのだろうか

ネロ

もうじき又夏がやってくる

しかしそれはお前のいた夏ではない

又別の夏

全く別の夏なのだ

新しい夏がやってくる

そして新しいいろいろのことを僕は知ってゆく

美しいこと　みにくいこと　僕を元気づけてくれるようなこと
と　僕をかなしくするようなこと

そして僕は質問する

いつたい何だろう

いつたい何故なげだろう

いつたいどうするべきなのだろうと

ネロ

お前は死んだ

誰にも知れないようにひとりで遠くへ行つて

お前の声

お前の感触

お前の気持までもが

今はつきりと僕の前によみがえる

しかしネロ

もうじき又夏がやってくる

新しい無限に広い夏がやってくる

そして

僕はやつぱり歩いてゆくだろう

新しい夏をむかえ　秋をむかえ　冬をむかえ　春をむかえ

更にまた新しい夏を期待して

すべての新しいことを知るために

そして

すべての僕の質問に自らみづか答えるために

資料 ⑦

ののはな

はなののののはな

はなのななあに

なすなののはな

なもないのはな

き

なんのきこのき

このきはひのき

りんきにせんき

きでやむあにき

なんのきそのき

そのきはみずき

たんきはそんき

あしたはてんき

資料 ⑧

なんのきあのき
あのきはたぬき
ばけそこなつて
あおいきといき

谷川 俊太郎 「ことばあそびうた」

第二章

おとなう
音
戸
弟
うとうと
問う
訪う
とおとお
遠い
追い
かけっこ
結婚
畜生

正直

乞食

直々

12時だ。

いや

44字

痔が悪い

悪い字

悪い地

地震

無心

信心

人參。

久留米の

かすり

傷

気づかぬ子

傷つかぬ子

木

ひっつかむ子

火

(後略)

第十二章

鯉

こいこい

来い

恋

来い

故意

行為

好意

鵜呑みだ

鷺捉みだ

千鳥足だ

ねこばばだ

たぬきねいりだ

ひょうたんなますだ

うの眼たかの眼だ

たこおどりだ

すずめの涙だ

ねこかわいがりだ

いたちのみちきりだ

行為

恋

来い

厚意

こい

鯉

こいこい

好意

来い

いもむし

むかで

げじげじ

とかげ

がま

いぬ

たぬき

きつね

まむし

さる

中江俊夫「語彙集」

(資料中の傍線は全て石原による)

(3) 小・中・高の連携

これは詩の指導に限ったことではないが、高等学校の国語の教師は、小学校、中学校で国語の教科書にどのような教材が掲載され、どのようなことが現実には指導されているのか、案外知っていないのが実情ではなからうか。義務教育の段階でどのような詩が教えられているか、またどのような詩が教えられていないのかを知っていることは、我々高等学校の国語の教師にとって、今後の指導方針ともかわり、重要なことである。

多様な詩に触れさせ、生徒の思考を柔軟なものにするためには、高等学校以前の段階での指導内容にもっと我々が興味を持つべきである。そうであってこそ、小・中学校の成果を踏まえて伸ばしていくべきもの、あるいは、新たに与えなければならぬものが見えてき、詩の指導は、偏ったものとならず、豊かなものとなるのではなからうか。

四、感動の原点を捉える指導

一編の詩が創作されるにあたっては、その詩が作られるきっかけになった言葉、イメージ（言葉とイメージは表裏一体のものである）が必ずある。これをどう捉えるかによって、その詩の理解、印象はずいぶん違ったものとなる。従って、詩の指導においては、指導者が、これらの言葉やイメージが一編の詩のどこに隠され、また現れているかを的確に抑えていることが望まれる。

今、仮にこの詩が作られるきっかけとなった言葉やイメージ、

あるいは、一編の詩の中心となっている言葉やイメージを詩のキー・ワード、キー・イメージと名づけることにすると、このキー・ワード、キー・イメージを抑えれば、詩の感動の原点に立ち返り、詩の創作の現場に立ち会ふことも可能であると思われる。詩の理解や鑑賞は、作者の原体験、つまり、作品を作るきっかけとなった生の感動や発見に接近すればするほど深いものとなるのではなからうか。

ここが、小説などの他の文学作品の享受の仕方とは異なるところである。つまり詩においては、その作品を作るきっかけになった生のモチーフや素材が読む者にとってはきわめて重要となってくるということである。

例えば宮沢賢治の「永訣の朝」におけるキー・ワード（キー・センテンス）は「あめゆじゅとてちてけんじゃ」という呪文めいた言葉である。おそらく、この言葉がこの詩の原点となっているであろうし、この言葉がなければこの詩は成立しないであろう。

この言葉の繰り返しによる呪文めいたトーン（音韻によるイメージ）はこの作品のテーマと深くかかわっている。「永訣の朝」を指導するにあたっては、ここを避けて通るわけにはいかないだろう。

さらにもう少しつっこめば、「あめゆじゅ」は、まさにこの詩のキー・ワードである。またこの言葉から生起するイメージは、キー・イメージである。「あめゆじゅ」は詩中で、「みぞれ」「あめゆき」「雪」「雪と水」「ゆき」と言葉を変えて現れるが、この言葉の置き換えに伴うイメージの変化は、作者の心の変

化そのものであり、感動の高まりそのものでもある。「暗」から「明」へ、「醜」から「美」へ、「濁」から「清」へという賢治の心の浄化過程そのものである。

このようにその詩のキー・ワードを捉えることによって、その詩の感動、発見をより生のもものとして、その詩の創作の場に立ち返って味わうことができるのではないか。また、その詩の構成（構造）も見えてくるのではないかと思われる。

詩人の川崎洋は、その著者「詩の生まれるとき」（日本放送出版協会）の中で、次のように述べている。

パンを作るには、パン種が必要なように、詩にも、そのものになるものがあります。

どうやってそのもとを見つけ、あるいはそのもとに出くわし、そしてそれを自分のものにするかができるかによって、詩が生まれるかどうかが決まるというていいでしょう。

「おっ」と思ったり、「すごい！」と思ったり、「うむ」と思ったり、何か普通ではない気持ちもしそれをオッシログラフにとることができたら、平常のそれよりうんと大きなゆれをグラフに示すと思われるような、そんな「ー」が、まず詩のもとをもたらしめるエネルギーになります。

しかし、その詩のものは、いつの場合でも、完成した作品にそのままはつきりそれとわかるように表われているとは限りません。

ちょうど、トウフに、そのもとである大豆の形がないよう

に。

もちろん、ナットウのように、もとの大豆がまるごと形をとどめている詩もありますが。

詩には、「ナットウ型」のものと「トウフ型」のものがあるという川崎氏の指摘は、詩を指導するものにとって実に興味深いものである。一編の詩を読んで、その詩のものになるものが見えれば、読む者にとって詩は一層興味深いものとなるだろう。作者の感動、発見の原点―日常生活の常識がゆらぐ瞬間を経験することができれば、生徒にとって詩はもっともっと興味深く、楽しく、また有益なものとなるにちがいない。

このような観点に立てば、まず「ナットウ型」の詩を多く生徒に与え、詩に対する理解を深め、詩を読む時の目のつけどころを学ばせ、鑑賞眼を磨き、その上で「トウフ型」の詩を与えるという指導過程が考えられる。しかし、「ナットウ型」の詩がやさしくて、「トウフ型」の詩が難しいものであるとは必ずしも言えないので、生徒の発達段階を見て教材は精選されなくてはならない。

先に挙げた新川和江の「水」（資料③）は、「ナットウ型」に属する詩である。感動の原点を捉える指導ということでいえば、この詩を指導する際には、少なくとも次の二つのことをポイントとしなければならない。

① へ「おまえはいっだって 今がはじまり／いま在るところがみなもと」を問題にする

この詩の学習に入る前に、この詩の印象に残った箇所を生徒に指摘させると、「あしたになったら／ユリの茎のリフトも昇って／ごらんさい／階上には聖なる礼拝堂がある」と「万象のいのちをめぐり／悲しみの淵をほぐし／つねに つねに／天に向かって朗らかに立ち昇ってゆく……」の美しいイメージを描いた箇所に集中し、「おまえはいつだって今がはじまり／いま在るところがみなもと」を指摘する生徒はほとんどいなかった。生徒にとって詩とは、美しいもの、ロマンチックなもの、夢のような表現であるようだ。

この「おまえは……みなもと」の箇所は、一つの理屈であるが、我々が普段見落としがちで新しい発見がある。この箇所こそが、この詩のキー・ワード（キー・センテンス）であり、ここから生起するイメージこそがこの詩のキー・イメージである。水のエネルギー、新鮮さ、不滅性のようなものが感じられ、このことがこの詩のテーマと直接にかかわってくるのである。

このことばの発見がなければ、おそらくこの詩は成立することになかったであろうと思われる。

② 「わたしとときどき流す涙」を問題にする

この詩の第四連において、なぜ「涙」という言葉がでてきたのか。それは、第一連の蛇口から垂れる水滴とのイメージ的つながりからである。涙＝水＝エネルギー（活力）という図式が成り立ち、作者にとつての涙とは、詩を書くためのエネルギー（活力）＝感動であろうか。

このように、この部分を抑えることによって、この詩のテーマ

に迫ることができ、また第一連にさかのぼって、起承転結というこの詩の構成をも捉えられることができる。

五、詩論の必要性

詩の面白さが分かるためには、多くの詩作品に触れることが、絶対に必要な条件であるが、その一方で、すぐれた詩論を読むことも必要なことである。詩の鑑賞、享受に資するすぐれた詩論を、導入の段階で、まとめの段階で、あるいは次の詩作品への発展の段階等で適宜生徒に与えていくことは詩の理解を深め、自発的に詩を読む力を生徒に付けることになるであろう。

(1) 教科書に掲載された詩論

「国語Ⅰ・Ⅱ」の教科書、十二社を調べたところ、掲載されていた詩論は〈資料⑨〉のごとくであった。

十二社中の六社にしか詩論は取り上げられておらず、詩作品以上に極めて数が少ない。

詩論は、大きく、本質論、方法論、作品論、詩人論、状況論に分けられるが、教科書の詩論は、本質論、方法論が主流のようである。具体的な作品に即した（作者の自解も含めて）作品論がもっと掲載されてもいいのではないか。また、詩史的な観点から見た状況論も現代詩を理解する上では必要ではないかと思われる。

(2) どのような詩論を読ませるか

とりえずどのような詩論を生徒に与えたらよいかということ

表題	作者	教科書
詩のころを読む（『詩のころを読む』）	茨木のり子	角川Ⅱ
想像力（『現代詩入門』）	木原 孝一	筑摩Ⅰ
詩と感情生活（『日本の抒情詩』）	鮎川 信夫	筑摩Ⅱ
昨日今日など（『散文』）	谷川俊太郎	光村Ⅰ
詩のころ（『詩のたのしさ』）	嶋岡 晨	尚学Ⅰ
「ある日ある時」について	黒田 三郎	尚学Ⅰ
ことばの力（『ことばの力』）	大岡 信	第一Ⅰ
愛の詩について（『詩の教室Ⅰ』）	大岡 信他	第一Ⅰ
「ネロ」について（『私はこうして詩を作る』）	谷川俊太郎	第一Ⅱ

であるが、「詩とは何か」「詩はいかに書くか」といった大上段に構えた本質論や方法論ではなくて、次のような比較的平易なものが多い。

ア、詩との出会いを語るもの（資料⑩）

イ、詩の創作現場に触れたもの（資料⑪、⑫）

ウ、詩の感動の原点を探るもの（資料⑬、⑭）

資料 ⑩

みつめる土地の底から、
奇妙きてれつの手がでる、
足がでる、
くびがでしやばる、
諸君、
こいつはいつたい、
なんとといふ鷺鳥だい。
みつめる土地の底から、
馬鹿づらをして、
手がでる、
足がでる、
くびがでしやばる。

私はこの詩を読んで、それこそ、これは「いつたい、なんと
う」表現だろうとおもった。「死」と「手、足、首」。「鷺鳥」

にいたっては、それが「死」とどうむすびつのか。文章構成の常識からいって、この七行の言葉の綴りにほとんどムリはない。一行一行はよく理解できる。ところが「死」という標題と七行とをあわせると、いったい何を表現したのか理論的に分からなくなってしまう。いまでも私は、この詩をうまく理解することができない。

ここで普通に考えられることは、死についての作者の観念、死をめぐる作者のイメージ、または地下に眠る死者の姿などである。もしくは地下によたわって後も、死者の生命というようなものがある（もちろんこれは死についての作者の観念の投影だけれども）、それが地上に手を出し足を出し、首を出すのだろうか。そうだとすれば「鷺鳥」は奇妙な生きものの表象ということになるし、無様な生きものの比喩ということになる。そうすると地下にある死者の生命は、「鷺鳥」のように奇妙な形でうごめき、その手や足や首が地上に出しゃばるといふことになる。このとき「死」は私どもの「生」の残像という意味をもつ。いや、「死」はすでに「生」の中に原型を持つことになる。萩原朔太郎にとって、「死」はこういうヴィジョンに誘うものであった。私のこの解釈はまちがっているかもしれない。これは一つの解釈で、誰にも通じる絶対的なものではない。理論的に解くことのできない表現をした詩なのだから、作者の趣意から外れた解釈や、そのほかいろいろな解説が出てくるのは当然である。

こういう解きにくい表現の作品を、十八歳の少年が的確に理解したはずがない。それなのに私はこの詩に魅力を感じた。充分に

理解できないにもかかわらず、漠然とした魅力を感じた。つまり私は詩の魅惑性にひかれたのである。「詩そのもの」にひきつけられたのである。

この点をもう少し詳しく追ってみると、その手や足や首は、死についての作者のヴィジョンであるとして、それならばその手や足や首は、一篇の詩の形成にとって、どういう役割をしているだろうか。詩の魅惑性ということについていえば、問題はむしろこの点にある。

この詩を読むにあたって、読者が萩原朔太郎の作品の性質について、あらかじめ一応の知識をもっていればそれに越したことはないが、しかしそういう事前の知識のあるなしにかかわらず、これが一種の萩原朔太郎流の象徴的表現だということに気づくにちがいない。これは象徴詩である。象徴詩の手法で描き出した世界である。たとえそこまで分からなくても、これがなにかの形容か比喩であり、それによって一篇の詩として、何ごとかを語るものだというところに気づくはずである。

一般的にいって象徴詩はある事物（この場合は手、足、首、鷺鳥など）や事象をとおして、それを一定の象徴的事物に転化することによって、そこに本来の事物や事象とは別個の観念を形成し（または別個の観念を読者にあたえ）、その連鎖や組合せや相互反応から、そこに一個のあたらしい詩的世界を創造する。

したがってこの詩で大事なことは、「土地の底から」手、足、首が出しゃばる奇妙なヴィジョンを理解しようとする。ことよりも、むしろそれらの象徴的事物をとおして、そこに創造される詩

的世界——作者が語ろうとした死の姿や観念がこういう詩になり、それが作品としての興趣をそそることを知る点にある。十八歳の昔の私がそうであったように、詩の一行一行をはっきりと理解することができなくても、それでいて親和感にさそわれる人は、一篇の作品として創造されたこの詩の詩的世界に魅惑されたのである。

(伊藤信吉「詩の世界」)

(傍線は石原による)

資料 ①

〈感性のトルソー現象再説〉

或る日、半分に割れた皿の片方を、ごみ箱で見つけました。そのとき私は、割れる前の完全な円形の皿を、ごく自然に思い浮かべました。私たちはふだん、一枚の円形の皿を見ても、完全な円形ということをおぼえはつきりとは意識しません。それが、半分に割れてしまった皿を見たことで、一個の完全な円形の皿を意識したのは面白いことでした。

皿章で私は感性のトルソー現象ということを取り上げ、両腕のないミロのビーナス像が、それを見る人に、元の腕の状態を想像させると述べましたが、私が半分の皿を見たときの心理状態もそれに似ています。もっとも私の場合は元の形を想像するのは瞬時に完了したわけですが、半分の皿が全体の皿を想起させてくれた

不思議な作用に強く心を惹かれ、それを詩に書こうと試みしました。しかしうまくゆきませんでした。それで、そのときはそのまま打ち切りました。打ち切った時の熟すのを待つほうがいいということをおぼえ、それまでの経験で知っていたからです。

私の場合、詩は、何かが新しい意味をふくみ、しかしその本体がわからないという状態で、私を訪れることが多いのです。それは、既知の事柄の中に未知の種子がこぼれた状態とも言えるでしょう。したがって既知の物の見方ではすらすらと書けないのが当然だと私は考え、無理には書かないようにします。放棄するわけではなく、時間を借りるわけです。

この皿の件から少したって、私の長女が生まれましたが、間もなく、生命保険のセールスマンがやってきました。私は「ずいぶん、お耳が早い」と驚いてみせました。するとセールスマンは「ええ、商売柄、赤ちゃんの匂いには鼻が利くほうでして」と答えたものです。セールスマンはもちろん、生まれたばかりの子どもも匂いを芳香のつもりで当意即妙に答えたのですが、生命保険は人間の生命が死と表裏の関係にあることを基礎にした仕組みです。そのときのセールスマンはたぶん、子どもの進学資金のための保険を勧めたのだらうと思いますが、生命保険は普通の預貯金とちがいで、人の死を保険にかける仕組みになっていますから、いやでも人の死を思わせるようになっていきます。おそらくそのためでしょうが、私は自分の子どもに生命を与えたつもりでいたところが、実は、死も一緒に与えていたことに気付かぬわけにゆきませんでした。

私はそのとき、人間が生命を意識するのは、生命を通じてではなく、死を通じてだという実感を持ちました。そうして、半分に分かれた皿が元の完全な円形の皿を想起させたことの意味も、そのとき一挙に解けたのです。そしてこんな詩になりました。

初めての児に

おまえが生まれて間もない日。

禿鷹禿鷹のように そのひとたちはやってきて
黒い革靴靴のふたを あげたりしめたりした。
— 生命保険の勧誘員だった。

(ずいぶん お耳が早い)

私が驚いてみせると

そのひとたちは笑って答えた。

(匂いが届きますから)

顔の貌かたちさえさだまらぬ

やわらかなお前の身体の

どこに

私は小さな死を

わけあたえたのだらう。

もう

かんばしい匂いを

ただよわせていた というのではないか。

ごらんのように、皿の一件は表面に出していません。しかし、死の側から生命が見えるものだということを半分の皿は私に気付かせてくれたのです。こういうふうには、部分から全体を、負の性質から正の性質を、欠如から完全に引き出す手法や物の見方を、すでに述べたように私は感性におけるトルソー現象と呼んでいます。

(吉野弘「詩の楽しみ」)

資料 ⑫

するめ

嘔めば嘔むほど—
なんて

俗なお世辞はよしてくれ

飛ぶのだぞ 鳥賊は

海の上を 飛魚のように

せいせいとね

ジェット・エンジンの理屈だ

何千という群れで いっせいに

ブーメランのように

ちよいと「く」の字になってね

するめを一枚 晴れた日に

思い切り

飛ばしてやってくれないか

(詩集「祝婚歌」より)

この詩は、数年前、小笠原の父島へ行ったとき、島の人からきいた話に「あっ」とおどろき、それがパン種になりました。

トビウオは、海の上を飛ぶからトビウオという名前がつけられています。

しかし、イカが飛ぶというのは、小笠原へ行ってはじめて知ったことでした。

トビウオと同じで、マグロなどに追いかけてらばつづまり、ジェット・エンジンのように、体から水をシュッと噴き出して海の上へ飛び出すのです。島の人の話では、何千というイカが群れをなして空中を何十メートルと飛ぶことがあるそうです。

しかし、イカが飛ぶからといって、まさかアメリカまで飛んで行くわけにはいなくて、やがてまた海へ落ちますが、なかには

少し飛びすぎて、岸辺の岩の上に着陸するのが出てきます。

それがトビウオなら、岩の上でピンピンと跳ねて、うまく海へ滑りこむことができますが、イカは、ぐんなりと岩の上へのびたきりで動けません。

そこで、島の人たちはバケツを持って、そうしたイカを拾って歩くのだそうです。

イカにもウソみたいな、ほんとうの話です。

イカのほかに、エイという魚も飛ぶとききました。

エイは漢字で書くと「鰐」ですが、この字はエイのほかに「とびうお」の意味もあります。

巨大なエイが空を飛んだらすごいでしょうね。三角翼の飛行機みたいに。

地球に生まれた者として、一度くらい、エイが空を滑空するところを見たいものです。

とにかく、そういうわけで、イカが飛ぶときいて「あっ」とおどろき、ひどくイカを尊敬する気持ちが湧いてきました。

イカといえはスルメです。

スルメは、よく噛めば噛むほど味がある——という例に引き合いに出されます。

なんだか、ぼくたち人間はスルメなのではないかという気もおきてきました。

本来は海の中を自由に泳いだり(イカが泳ぐのを見たことがある人は知っているように、とても素速い泳ぎです)、トビウオのように海の上を飛んだりしている、いきいきとした命を持っている

るはずなのに、^{せいき}生気を抜きとられて、名前までイカからスルメと変わり、つまり、人間からサラリーマンと変わり、食べるという目的のために、火にあぶられ、身を反らしている—そんなふうに考えが人間におよんできました。

それが「するめ」という詩になりました。

(川崎洋「詩の生まれるとき」)

このような詩論を読めば、生徒は詩に対する親しみを持ち、詩がどのように作られるのかを理解し、詩を読む時の目のつけどころを知ることができるとちがいない。

(3) 指導者自身の詩経験を語る

詩人や評論家の書いたすぐれた詩論を学習させる一方で、指導者は自分自身の詩経験、つまり、詩との出会いや創作体験を生徒に語るべきである。これこそが生徒にとっては、一番身近な親しみの持てる、最良の詩論となるであろう。

私自身は、たまたま詩を作っているということもあって、自作の詩を生徒に示し、その解説をすることにしている。例えばは次のようなものである。これは昭和六十一年一月三十日発行の「西高図書館報」(姫路西高図書館発行)に掲載されたものである。

ひからびる

下駄箱の上の

水槽の金魚に

—おまえはよくふやけないなあ
と呟いた。

すると

—あなたこそよくひからびませんね
と返ってきた。

人類はもう二〇〇万年もかわきつづけてきたので

最近、妻は子供とスイミング・スクールへ通いはじめた。

この作品は、神戸新聞の「読者文芸」に投稿し特選(S 60・12・15掲載)となった詩である。選者の安水稔和氏は次のように評している。

「『ひからびる』は金魚との会話がおもしろい。スイミング・スクールで結ぶのもおもしろい。短いなかに人間の生きる悲哀を示して秀抜。」

私の家の玄関の下駄箱の上にはガラスの水槽があつて、もう二、三年も十数匹の金魚が泳ぎつづけている。いつもは何げなくその前を通っているのだが、この日は風呂あがりであった。私達人間は十分も風呂に入っておれば、指先がしわしわになり、いわゆるふやけてくるものである。しかし、金魚は一生水の中である。その発見(?)がこの詩のきっかけとなった。

あらゆる生命は水の中で誕生する。地上の動物は海から上陸したのである。そして私達人類の祖は二〇〇万年前に誕生した。以来、人間は努力して、今日の高度な文明社会を築き上げ

てきた。現代の先進社会の象徴はコンピューターであるが、このコンピューターは湿気を嫌う。一方、アフリカでは、草原が、町が砂漠化している。地球は確実に乾きつつづけているのである。丁度私達の肉体が母親の羊水から外界へ生み落とされ、空気にさらされて老化していくように。人類は水分を補充する必要がある。妻と子供がスイミング・スクールに執心するのむべなることである。（「自作の詩について」）

(4) 生徒に読ませたらよい詩論

比較的平易で、しかも生徒のためになる詩論としては次のようなものが挙げられる。

- 川崎洋「詩の生まれるとき」（NHKジュニアブックス）
- 茨木のり子「詩のころを読む」（岩波ジュニア新書）
- 吉野弘「詩の楽しみ」（岩波ジュニア新書）
- 嶋岡辰「詩のたのしさ」（講談社現代新書）
- 伊藤信吉「詩の世界」（社会思想社）
- C・D・ルイス（深瀬基寛訳）「詩を読む若き人々のために」（筑摩教養選書）

六、おわりに

以上述べてきたことをまとめれば、詩の指導内容としては、次のような項目が考えられる。

- ① 詩精神（ポエジー）を読み取らせる
 - ② 作者の新しい発見や感動を読み取らせる
 - ③ それがどのように表現されているかを読み取らせる
 - ④ 言葉の面白さ、不思議さ、素晴らしいさを理解させる
- これらのことを指導するためには、多様な詩が用意されねばならないし、また時には適切な詩論を与えることも必要である。詩は、短歌や俳句同様、指導者にとってやっかいなものというレッテルを貼られ、敬遠されがちな傾向にあるが、散文では得られない能力を開発するものであるという認識を常に頭に置いておきたいものである。

（兵庫県立赤穂高等学校教諭）