

# 異化の詩教育学—その構想と展開

【第1回国語教育カフェ（2009年7月14日開催）講演】

足立悦男

## 1 「測量船」事件—現代詩との出会い

1970年代のはじめ頃、広島大学教育学部の学生であった頃には、私は詩の世界にほとんど興味がありませんでした。ただ、谷川雁や吉本隆明の詩は読んでいましたが、それはもっぱら詩人の思想に対する関心からだったと思います。谷川の工作者宣言とか吉本の自律の思想とか、あるいは小説では高橋和巳の作品など、ごく限られた文学に親しんでいただけです。

詩に関心のなかった私が、詩の世界に大きく足を踏み入れることになったのは、大学院を修了して附属学校（中・高等学校）に務めるようになってからです。大学で詩の勉強をほとんどしてこなかった私にとって、高校の教科書に載っていた、たとえば三好達治の「測量船」4編（春の岬、乳母車、雪、蝋のうへ）をどう教えたらいいか、まるで見当もつきません。私が「測量船」事件と呼んでいる、教師としての初めてのつまずきです。他にも、高校の教科書には萩原朔太郎「風船乗りの夢」、西脇順三郎「皿」、金子光晴「くらげの唄」などが載っていましたが、どう教えていいか、わからない。近代詩の名作ではあっても、詩と私、詩と生徒の間には大きな溝があるように思えて、詩は難しく教えられる、という体験だったのです。今なら、『測量船』の詩であれば、雅語やリズムに焦点をあてて、音読・朗読・群読などの音声言語教材に特化して、積極的に教材化できますが、当時の高校にそのような実践はなかったのです。

そのような「測量船」体験があって、実はそのことで詩の世界に近づくことにもなったのです。教科書に載っている近代詩ではなく、現代詩に教材としての可能性を見出すことになったからです。のちに『中学・高校 現代詩の授業』（文化評論出版 1978年）という著書に収録した附属学校で実践がそうです。当時の教科書には現代詩はほとんど載っていない時代でした。

高野喜久雄「鏡」、石川逸子「彼ら笑う」、会田綱雄「伝説」、吉野弘「I was born」、安水稔和「鳥」「愛の正体」「とおい歌」、嶋岡晨「かくれんぼ」、藤富保男「推理」「ふと」、宗左近「墓」などの詩です。現代詩は同時代の詩人の世界ですから、どこかで生徒たちの認識や感情を刺激し、生徒たちの内面に隠れている言葉を引き出す力をもっていました。すぐれた現代詩は、教室に持ち込むだけで、もうそれだけで言葉の波紋をたててくれます。その言葉の波紋を生徒たちと追究する、という授業です。それからは現代詩の教材発掘と、現代詩の授業に打ち込むようになっていきます。その意味で、「測量船」事件での挫折が、現代詩の授業を生み出していったといえます。

その後の私の30歳代の著作、たとえば、『国語教材研究・詩篇』（桜楓社 1981年 小沢俊郎さんとの共著）、『新しい詩教育の理論』（明治図書 1983年）、『現代少年詩論—子どもにとって詩とは何か』（明治図書 1987年）などは、すべて詩に関する著作です。とくに、『新しい詩教育の理論』（1983年）は、全国大学国語教育学会石井賞を受賞しました。この著作には格別な思いがあります。前年に、明治図書の江部編集長から、本の出版の前に『教育科学国語教育』1983年6月号で足立先生の詩教育の特集を組みたいから、提案論文を執筆してほしい、という依頼がありました。

その号では、私の「詩の授業は鑑賞指導だけでよいか」という提案をめぐってシンポジウムが特集され、私はそこで、著書のテーマであった「見方の詩教育」という考え方を主張したのです。当時の詩教育は「鑑賞一詩を味わう」という考え方でしたが、「鑑賞一味わう」ということでは詩教育の教育内容を確定できないのではないかと、という批判の上で、ものの見方に焦点化した詩教育論を提案したのです。宇佐美寛、大西忠治、大河原忠蔵、関口安義、安藤操、菅邦男など、論客の先生方の意見は賛否両論に分かれました。今、ふりかえてみますと、私の提案にはまだ理論的に不十分なところもありますが、どこかで後の異化の詩教育論につながっていったように思います。ここでは、まだ「異化」の用語は使っていません。

この頃には、私は、まだ「異化」という用語を使ってなかったのです。正確に言いますと、私のもう一つの研究テーマであり、のちに著作となった『西郷文芸学の成立と展開』（明治図書 1982年）『西郷文芸学の研究』（恒文社 1999年）において、西郷竹彦の「異化と同化の共体験」という理論に「異化」という概念が出てくるのですが、それは西郷文芸学の文学体験の概念で、私のがちに詩の理論とする「異化」とは概念が異なっています。

## 2 「異化」論への注目—詩教育理論の探求

「異化の詩教育学」という論文を発表したのは、『国文学攷』161号（広島大学文学部 1999年）です。学部・大学院でご指導いただいた大槻和夫先生の広島大学退官記念号に寄稿した論文でした。学位論文の理論編をコンパクトにまとめた論文です。

私はその頃、数年間かけて国内外の詩の理論を研究しながら、詩教育を体系化できる新たな理論を求めていました。そして、数年後に、ロシアフォルマリズムのシフロフスキーの「異化」という概念を中心に、プレストの異化論、バシュラールの想像力論、クリスティバの意味生成論などを取り入れて、「異化の詩教育学—異化・変容・生成の詩教育」という理論を作り上げたのです。学位論文は、その理論にもとづく「詩教育の体系化に関する研究」（広島大学 1996年）という論文です。

この論文に至るまでに、私の模索は長く続いていました。「異化論と児童詩教育」（1991年）、「異化論と詩教育—吉野弘の教材化」（1993年）、「連載・異化論と詩教育1～6」（同）、「異化論と児童詩教育—山際鈴子の実践」（1994年）、「詩教育で何を教えるべきか—異化の学力を求めて」（1996年）などの論文で仮説の検証をくり返ししながら、先の論文でその理論を確立していくこととなります。学位論文は、半年間、広島大学に内地留学し、大槻先生に論文をみていただきながら完成させました。上・下巻で2400枚（400字）の論文です。

ここで、異化の詩教育学という考え方について、少し述べておきます。シフロフスキーの異化論は、「事物と密着してそれ自身意識されなくなる日常言語に対して、言葉を事物との習慣的密着から解放し、事物の本質を明視するための詩的言語の働き、文学作品の手法としてもとめられた」（「方法としての芸術」『散文の理論』邦訳 1971年）という考え方です。ただ、私はこの考え方をそのまま採用したわけではありません。日常言語・詩的言語・文学言語」という対立概念は、私の詩教育論には応用できないと考えたからです。

たとえば、『測量船』の「春の岬」には、「春の岬 旅のをはりの鳴どり／浮きつつ遠くなりけるかも」というフレーズがあり、文語調のリズムをもった詩的言語といえます。しかし、私の詩教育論では、たとえば、次のような現代詩を取り上げていたのです。

私は毎日棺に入る  
見知らぬ人といっしょに

私はあわただしく釘を打つ  
自分の棺に

そうして 都会の方へ  
生き埋めにされに行く

この詩はごく普通の日常語で書かれています。ただ、「私は毎日棺に入る」というフレーズは、「言葉を事物との習慣的密着から解放し」ています。その意味で、日常語によって異化の現象を生みだしています。現代詩の多くは、近代詩のような詩的言語ではなく、日常言語によって異化の現象を生みだしています。私が現代詩に注目したのは、そこのことでした。この詩を附属中学3年生に授業した記録が、『現代詩の授業』（1978年）に収録してありますので、詩の授業方法に関心のある方は読んでみてください。『現代詩の授業』（1978年）に収録した現代詩の多くは、そのような日常語を用いて異化の現象を生みだした作品です。

『新しい詩教育の理論』（1983年）では、「動物たちの恐ろしい夢の中に」「するめ」（川崎洋）、「棚」「今朝」「顔」（松下育男）、「過」「初めての児に」（吉野弘）、「東京バラード」（谷川俊太郎）、「醜仮慮」（荒川洋治）などがそういう詩です。この著作の「日常が詩に変わるとき」という章に出てくる現代詩です。

また、詩のジャンルを拡大して、次のような子どもの詩（児童詩）も、私は現代詩の教材として取り上げています。

おとうさん おおたに まさひろ  
おとうさんは  
こめややのに  
あさ パンをたべる

でんでんむし やまと なおみ  
でんでんむしが  
あめにむかって  
のぼっていきました

鹿島和夫『一年一組 せんせいあのね』（理論社 1981）所収の、二編とも小学校1年生の作品です。どちらの作品も、子どもたちが日常生活の中で見つけた、ちょっとした驚きを書いています。「おとうさん」は大人には当たり前のことでも、子どもには不思議なことがいっぱいあるのです。「でんでんむし」について、鹿島は「みずごしてしまうようなことを大きな感動とともに、つかみだしてくるといのは、子どものもっているすばらしさですね」と述べています。子どもの詩を教材としたときは、誰が読者か、という問題が生まれます。これらの作品に驚くのは大人ですが、そこに、大人の日常性では見えなくなった異化の現象を見出すからだと思います。

もう一つの例でいいますと、私の詩教育論において、一番よく使ったテキストは、まど・みちおの作品でした。まどはごく普通の日常語を使って詩を書いています。

けむし  
 さんぱつは きらい

いちばんぼし  
 いちばんぼしが だ  
 うちゅうの  
 目のようだ

ああ  
 うちゅうが  
 ぼくを みている

みみず  
 ようふくは ちきゅうです  
 オーバーは うちゅうです  
 一どちらも  
 いちまいきりですが

いびき  
 ねじを まく  
 ねじを まく  
 ゆめが とぎれないように

こういう詩に、当時の私は関心があったのです。『現代少年詩論』（1987年）には、まど・みちおの詩を論じた「日常の狩人—まど・みちお論」という章がありますが、まどの詩に私が何をしようとしていたか、よくわかるかと思えます。当時、まど・みちおの詩は教科書では軽く扱われていて、ちょっとウイットに富んだ作品という扱いでしたが、私の詩教育論のテキストとしては、誰にでもわかることばで表現された、すぐれた現代詩と考えていました。日常語によって異化の現象を生み出すことのできる詩人という評価です。その頃から、「日常の狩人—まど・みちお」は、私の現代詩教材論の有力なテキストとなっていきます。

### 3 異化論と教材編成—詩の世界の体系化

詩教育理論の体系化に関する研究では、詩教育の理論と、その理論による教材体系と、その理論による実践体系を必要とします。「異化の詩教育学」（『国文学攷』161号 1999年）を理論として発表したあと、その教材体系については「異化の詩教育学—教材編成の理論と方法」（『島根大学教育学部紀要』34巻 2000年）に発表しました。

今でも、詩教材の世界は、近代詩・現代詩、叙情詩・叙景詩・叙事詩、定型詩・自由詩・散文詩、児童詩・少年詩などのように、ジャンルによって分類されています。時代による分類、内容による分類、形式による分類です。詩の分類として一つの目安にはなりますが、私の異化の詩教育学では、既存のどの分類法も役立てることはできませんでした。なぜなら、詩の世界を異化の現象を生み出す表現世界と考えていたからです。

そこで、理論に即した新たな教材編成の原理を必要としていました。それは、異化の現象はどこでどのように生起しているか、その世界を教材編成の原理としたわけです。その結果、①話者、②存在、③思想、④時間・空間、⑤ことば、という五つの分野によって編成することにしました。詩教材を編成する一つの仮説として提案したわけです。

この論文で論証に使ったテキストは、たとえば以下のような作品です。

- ①話者 「から」（宮入黎子）、「あいさつ」（へびいちのすけ 工藤直子）
- ②存在 「つけもののおもしろ」（まど・みちお）、「朝のリレー」（谷川俊太郎）、「竹」（萩原朔太郎）
- ③思想 「夕焼け」（吉野弘）、「挨拶」（石垣りん）
- ④時間・空間 「鹿」（村野四郎）、「崖」（石垣りん）

⑥ことば 「かっぱ」(谷川俊太郎)、「あめ」(山田今次)

#### 4 異化論と詩の授業—私の実践个体史

恩師、野地潤家先生の『国語教育実習个体史』(溪水社 1981年)という本があります。先生の附属中学校での教育実習の貴重な記録です。この个体史ということばをお借りして、私自身の詩の授業史をまとめた論文に、「異化の詩教育学—実践个体史研究」(『島根大学教育学部紀要』33巻 1999年)があります。私自身の詩の授業をふりかえり、異化の詩教育学の立場から自己分析した論文です。

私は、今回、この講演をお引き受けしてから、改めて考えてみたいことがありました。私の実践个体史において、理論と実践はどう関わっていたのか、ということです。

私の附属学校での実践は、『中学・高校 現代詩の授業』(1978年)に収録していますが、その後、私は大阪教育大学に勤めながら、文学教育に関する多くの論文を執筆し、何冊かの著書を出版しています。その一方で、臨床研究として小学校、中学校、高校、大学で、詩の実験授業を繰り返していました。

『新しい詩教育の理論』(1983年)にも、そのいくつかの授業を収録していますが、今、ふりかえてみて、それらの実践のほとんどが、のちの異化の詩教育学に、どこかでつながっているように思えるのです。以下、いくつかの実践を取り上げて、そのことを具体的にお話してみようと思います。私は詩の授業について、詩とどう出会わせるか、という観点から、三つのパターンに分けています。①詩と出会う前に、②詩と出会いながら、③詩と出会った後で、という三つのパターンです。

##### ①詩と出会う前に—「草」の授業

私にとって、この「草」の授業は、忘れられない授業の一つです。1987年2月、西郷竹彦さんの「わらぐつの中の神様」の全授業に立ち合いました。明治図書の企画で、五日間、小学校(福岡県小郡市立大原小学校)に通い、西郷さんの授業に立ち合い、その日の授業をめぐる対談をする。その全記録は『文芸の授業入門』(明治図書 1987年)という本になりました。(この本をきっかけに、西郷さんの授業記録の解説を書くようになります。) その三日目だったと思いますが、その日の日程が終わり、一息ついていると、西郷さんが「明日、足立さんも授業をやってみない？」と水を向けられた。「いいですよ」と軽いノリで引き受けたのは、私にはやってみたい授業があったからです。当時、編集していた教育出版の教科書に、次のような詩が載っていたのです。

草            2年   なかもと   くにこ

草って 強いな。

だって、何もしないでも、

すくすく のびて いる。

草は、

自分で 自分を そだてている。

いい詩だな、とっていました。そして、この詩で授業してみたい、とっていました。さて、

大原小学校の授業ですが、学年は三年生を選び、翌日、校内研修の公開授業となりました。

私は、「草—くらべて考えてみよう」と授業のめあてを板書し、次のような図式を書きます。

	( )	( )	( )	( )
草	.....	.....	.....	.....
やさい	.....	.....	.....	.....
花	.....	.....	.....	.....

「今日の勉強は、『くらべて考えてみよう』です」というと、板書をみて子どもたちは、何の勉強だろうと興味をもちました。最初のカッコに（食べられる）と入れて、「この中で、食べられるものは、どれですか？」と聞く。「やさい」というのが全員の答えです。「では、○」と言って、「やさい」のところに○をしました。次に、「草は、どうかな？ 草は食べられるかな？」と聞くと、誰もいないので、草には×をつけた。「花はどうか？」「食べない」。花も×になった。

次のカッコに、（美しい）を入れて、「美しいのは、どれですか？」と聞くと、花はみんなが○だと言います。「では、野菜は美しいかな？」と聞くと、子どもたちは迷った。意外であったが、聞いてみると、スーパーに並んでいる野菜はきれいだ、という子どもたちがいる。「でも、花とくらべると、どうかな？」と聞くと、「花の方がきれいだ」となって、野菜は×。そして、「草は美しいかな？」と聞くと、誰一人手を挙げない。草にはまた×が付いた。

続いて、「この中で、人間に（役にたっている）のはどれですか？」と聞いてみた。子どもたちは、しばらく考えてから、野菜と花は役に立っている、と答えた。草だけは今度も×になった。

ここで、図式に注目させ、「黒板を見てください。草だけは、みんな×になったね」。子どもたちは改めて図式をみて驚いています。「草はどれもみんな×。草って、ちょっとかわいそうだね」と言うと、うなずく子が多い。教室はシーンとなりました。

「でも、大丈夫だよ。草にすごい○を付けてくれたお友達がいます。そのお友達は、こんな作文を書いているんだよ」と言って、「草」の詩を1行ずつ板書していくと、少しずつ教室の雰囲気はなごんでいきました。

そして、最後のカッコに力づよく、（つよい）と書き入れて、聞きます。「やさいは？」「よわい」。人間が水とか肥料をやって育てているから、という理由です。花も同じ理由で×になりました。「草は？」と聞くと、「○」。大きな○を付けました。はじめて○（大きな○）がついたので、子どもたちは大喜びです。

今日の勉強の中で、「草って強いな」って、どうして分かったのかな？ 最後の問題です。「くらべて考えたから、よくわかったんだね」と言うと、みんな大きくうなずいている。こういう授業です。

この授業は、当時、私の主張していた「見方の詩教育—ものの見方を育てる詩の授業」を実験的に試みたものです。余談ですが、後の研修会で、この授業を西郷さんがほめてくださったので、授業の後、明日は自分の学級で、という希望が二、三の学級からあったのです。が、西郷さん曰く、今日の授業で終わったほうがいいですよ、と。ということで、この学校では、一回きりの私の「草」の授業は伝説となった、ということです。もちろん西郷さんは、このような授業はまれにしかできない、ということを知っておられたからなのです。この授業は、西郷さんの評価もあったので、『研究・文芸研の授業』（明治図書 1993年）に収録しています。

## ②詩と出会いながら―「するめ」の授業

大阪教育大学に赴任してすぐ、大学・附属学校の国語科の研究会で研究授業をすることになりました。教材には「するめ」(川崎 洋)という詩を選び、授業の方法は「②詩と出会いながら」としました。(この授業は『新しい詩教育の理論』(1983年)に収録しています。)

T 「するめ」と板書する。)川崎洋さんという詩人が、「するめ」という変わった詩を書いているんだよね。「するめ」の詩って、どんな内容だと思う？

授業の導入です。題材の「するめ」だけを示して、「するめ」といえば、何？と聞いてみました。生徒たちは「お酒、ひもの、珍味、焼く、つまみ、海」などと、一般的に連想されるものを挙げました。その後で1連を板書します。

①かめばかむほど――

なんて

俗なお世辞はよしてくれ

この1連で、詩の方向が示されます。生徒たちの「するめ」の常識的な見方とは、どうも大きく観点が違うようです。そこから2連への興味が生まれました。2連以降に興味をもたせるための導入です。

T もう一つ聞くけど、するめというといかだけど、イカは飛ぶだろうか？

突拍子もない質問でしたが、生徒たちは「飛ばない」と言います。中には飛ぶかもしれない、という生徒もいましたが、そこで、2連、3連を板書していきます。1行1行書いていくごとに、その意外な展開に、生徒たちは驚きながら板書を見えています。

②飛ぶのだぞ <sup>いか</sup>鳥賊は

海の上を 飛魚のように

せいせいとね

③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。

詩の内容は、思わぬ展開になってきました。飛ばないと言った生徒の驚きは当然ですが、飛ぶかも知れないと言った生徒にとっても、その想像をはるかに超えたものであったからです。「海の上を 飛魚のように」「何千という群れで いっせいに／ブーメランのように」イカが飛んでいく、というイメージは、読者を驚かすのに十分な飛躍です。

ここで、私は、川崎さんのエッセイから、この詩の生まれた背景について説明しました。川崎さんが小笠原の父島に行ったとき、島の人から聞いた話です。イカはマグロなどに追いかけて、せっぱつまと、体から水をシュッと噴き出して海の上に飛び出す。島の人に話では、何千というイカが群をなして空中を何十メートルも飛ぶことがあるそうです。川崎さんはこの話を「イカにもうそみたいな本当の話です」とユーモラスに締めくくっています。

この話によって、2連、3連の内容は、妙にリアリティをもったイメージになってきました。そして、しばらくイカの空飛ぶ光景を楽しんだ後、最後の連を板書しました。

④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。

話題はまた1連の「するめ」に戻ります。「するめ」に始まり「するめ」に終わる詩であったのです。ここで、私は生徒たちに奇妙な質問をしました。

T このするめは、飛べると思う？

生徒たちは、「飛べる」「飛べると思う」「このするめは飛びたいと思っている」「するめは飛ぶ気になっている」と答えました。生徒たちの「するめ」のイメージは、初めと違って大きく変容しています。イカは飛べないと言っていたのに、ここでは「するめは飛ぶ」というイメージに変わっているのです。イメージのその変容は、2連、3連のイカの飛ぶイメージの影響を受けたからです。

この詩は「連」という詩に独自の形式をうまく使っています。1連の現実には飛ぶはずのないスルメが、2連、3連のイカの飛ぶイメージの後では、飛び出しそうなスルメに変容していくのが分かります。

この「するめ」のように、1連1連の内容が飛躍しているような詩の場合は、「②詩と出会いながら」という授業法が有効です。「連」によって読者の予想を次々に裏切るその展開に驚き、その驚きを楽しむ、という授業法です。先に取り上げた「地下鉄」の授業もこのパターンです。

### ③詩と出会った後で—「草」「ライオン」の授業

三つめの詩の授業のパターンとして、「③詩と出会った後で」は、詩の内容をすべて提示する授業法です。教科書の詩を取り扱うときは、多くの場合このパターンになります。

先に、「草」の詩を「①詩と出会う前に」の方法で取り扱った私の授業（小学校3年生）を紹介しましたが、その同じ詩を「③詩と出会った後で」の方法で授業したことがあります（「見方の詩教育と他教科との関連」『実践国語教育情報』1985年10月号）。学年は授業の内容を考えて6年生にしました（吹田市桃山台小学校6年生）。

草                    2年    なかもと    くに子

- ① 草って 強いな。
- ② だって、何もしないでも、

すくすく のびて いる。

- ③ 草は、  
自分で 自分を 育てている。

同じ教材で、指導目標と学年を変えて授業する。こういう試みはまだ少ないと思います。教科書の詩のほとんどは学年が固定されていますから。そういう意味では珍しい試みです。

この作品はすぐれた児童詩です。「草って 強いな。」という主題で一貫していること、目に見える強さだけでなく、目に見えない強さも想像して書いているところです。この点に注目して、そこに学習を焦点化するために、学年を上げて六年生としました。

私は、最初に、子どもたちに聞きました。

問1 草という題で、作文を書いたことのある人、いますか？

一人も手が挙がりません。「みんなは、草という題では、なぜ作文を書かないのかな？」と聞くと、「草では書くことがないから」と言います。子どもたちは草というものに全く関心のないことがわかります。しかし、「草」の作者は、草につよい関心を寄せています。この関心のギャップに、この詩の教材価値が生まれる、と考えたわけです。

まず、1連の「草って 強いな。」だけを板書して、「みんなだったら、草のどんなところを『強いな』と思いますか？」と聞きます。草の強さに関心を集中させてみたのですが、すると、子どもたちからは、「どこでも生えるから」「抜いても抜いても生えてくるから」「ひっかかると転ぶから」といった意見がでます。子どもたちは草の目に見える強さをあげています。

ここで、①②③と番号を付けて全文を板書しました。そして、次のように問いかけてみました。

問2 ①②③で、くり返されていることは何ですか？

問3 ②と③で、違うところは何ですか？

この二つの問いには、草に対する作者の見方を反復と対比でとらえる、というねらいがあります。「問2」はすぐにわかったようで、ある子どもが、「草って強いな、という気持ちがくり返されている」と答えました。「本当にそうになっているか、調べてみようか」と言って、一文ずつ確かめていくと、なるほど全部の文に「草って 強いな」という気持ちが表れています。「では、2連、3連の後にも（草って 強いな）を補って音読してみましよう」と言って音読してみると、よくわかります。

さて、問題は「問3」です。この発問がポイントなので、たっぷり時間をとってグループで考えさせました。しばらく話し合っているうちに、「②は目に見えていること。③は目には見えないこと」という意見が出ました。②は目で見てわかるけど、③は目でみてもわからない、作者の想像だと思う、というような意見も出ました。また、「②には草の様子が書いてある。③には作者の思ったことが書いてある」という意見も出ました。確認のために、「③は外からは見えないかな？」と聞くと、子どもたちは「見えない。作者の思ったこと」と答えます。最初に読んだときには気付かなかったことです。

私は、この授業を、「想像力—見えないものを見る力」と板書してまとめました。この授業のね

らいです。「想像力というのは、いつも見ているのに、見えていないものを見つけることです。そういう力を想像力といいます。皆さんも実はそのような想像力ををたくさんもっているのです。詩や作文を書くときに使ったらいいですね。」そういう話をし、全員で朗読して終わりました。

同じ詩を教材とした、三年生と六年生の授業を実験してみたのですが、教材は同じでも教育内容が全く違います。このような教材と教育内容の関係は、文学教育の中でもあまり研究されていません。そのことを、私なりに明らかにできた授業として、二つの「草」の授業は、今でも印象に残っています。

最後に、もう一つ、私の大学の授業を紹介しておきたいと思います。「日本児童文学」（一回生）の授業の一コマです。教材としたのは次の詩です。

ライオン 工藤直子

雲を見ながらライオンが  
女房にいった  
そろそろ めしにしようか  
ライオンと女房は  
連れだってでかけ  
[しみじみと] 縞馬<sup>しまうま</sup>を喰<sup>た</sup>べた

この詩は、『現代少年誌論』（1987年）で取り上げて以来、小・中・高校で多くの実践が生み出されています。私はこの詩を「詩における声喩の働き」というねらいで、大学生（一回生）に授業してみました。

[しみじみと]を空欄にして、「どういうことば（声喩）が入ると思いますか」という課題を出し、自分の言葉を考えてもらった後で、「しみじみ」を入れて詩を完成させます。授業後の感想文をみると、学生たちは一様に、[しみじみと]の一語に大きな衝撃を受けたことがわかります。いくつか紹介してみます。

・ライオンは女房と一緒に縞馬を食べた。その空欄に「しみじみ」が入ったのには、びっくりした。ライオンは私のイメージの中には、こわくて力強い感じがするので、もっとライオンらしいことばが入るのでは…と思っていた。しかし、このライオンは、やさしさがあるような気がしました。女房ということばがあるように、人間のようなライオンだと思いました。

・最初に空欄のことばを考えたときには「ががつ」と考えた。でもよく読んでみると、詩の文が全体的にやわらかく、あたたかい感じがあって、「ががつ」では浮いてしまうことに気づいた。空欄のことばが「しみじみ」だと分かったときに、文の全体に安定感がうまれたと思った。ライオンの気持ちを考えると、「しみじみ」というたった一語で、あたたかい夫婦の印象がよくなった。ことばって不思議だと思った。

・ライオンのイメージと「喰う」という文字のイメージから、「ががつ」が一番いいと思っていた。まさか、「しみじみ」だったとは…。この「しみじみ」だけで、この詩に対する印象がずいぶん変わった。怖い、凶暴なイメージで見ていたライオンが、急にさみしげな、やさしげな感じに見えてきて、しまうまを食べていることも当然のように思えた。ことばってすごい

力をもっている、と今さらながら感動した。

これは詩の全体を見せて、1か所の空欄を読む、という授業です。空欄の言葉は、詩全体の文脈から考えていくことになります。こういった感想を見ますと、学生たちは、「ことばって不思議だ」「ことばってすごい力をもっている」ということを実感しています。「しみじみと」という言葉の介入によって、この詩に異化の現象が生まれています。学生たちは、その異化の現象を生み出す言葉に対して強い関心を示したといえます。詩の授業は、そういう言葉の力を実感させることでもあると考えています。

R・C・ホルブに「空白を読む」という理論があります（『「空白」を読む—受容理論の現在』鈴木聡訳、勁草書房 1988年）。「空白を読む」ことは、受容理論の中心的な概念ですが、この授業の場合も、その意味での「空白を読む」実践といえます。ことばとの新鮮な出会いを演出するときに、とても有効な理論だと思います。

以上、私の詩教育研究の歩みを、私の授業実践をふりかえりながらお話してきました。皆さんの研究に、何か少しでも役立てていただければと思います。

[参考文献]

- ・拙稿「異化の詩教育学」『国文学攷』161号 広島大学文学部 1999年
- ・同「異化の詩教育学—実践個体史研究」『島根大学教育学部紀要』33巻 1999年
- ・同「異化の詩教育学—教材編成の理論と方法」『島根大学教育学部紀要』34巻 2000年
- ・その他

(島根大学副学長・教授)