

# 感性教育論の展開（1）

— 言葉の教育を考える —

樋口 聡

(2018年10月4日受理)

A Development of the Theory of Aesthetic Education (1)  
: Thinking of the Education of Language

Satoshi Higuchi

**Abstract:** This paper aims to develop the theory of aesthetic education which has been asserted by the author since 2001 with focusing on the education of language. As the education of language, the poetry was paid attention to in this paper in order to present a conception that the poetry twines around the life beyond the function of the denotative meaning of words and implies the aesthetic experiences of the bodily knowing. It was pointed out that the current school subjects system could not respond to this crucial character of language correctly, and some examples of learning across the framework of school subjects were described through considering the poetic attitudes of poets such as Shuntarou TANIKAWA and Shirou MURANO. It was clarified that the poetry was a verbal expression of the bodily knowing which constructed an innovative world and the bodily knowing was, on the contrary, activated by the world. As a concluding remark, it was insisted that the education of language as an aesthetic education would make explicit the deep relationship between language and life.

Key words: Aesthetic education, Education of language, Criticism of *Kokugo* education, Shuntarou TANIKAWA, bodily knowing

キーワード：感性教育，言葉の教育，国語教育批判，谷川俊太郎，身体知

## I

本稿は、感性教育論の展開として、言葉の教育に着目し、感性教育の具体的な可能性を展望するものである。

筆者は、2001年に「感性教育論のためのエスキス」を書いた。そこでは、美学から感性学へという学問の変容を踏まえて、これまで「美的教育」と捉えられてきた aesthetic education を「感性教育」と読み直すことに、感性教育論の出発点が見出された。専ら芸術を論じる学問になってしまった美学を反省し、パウムガルテンの *Aesthetica* (*aisthesis* の学) に由来する aesthetics をその原義に帰って「感性を問題にする学」と捉え直し、これまでの美学が扱ってきた芸術、そし

て芸術教育の意義も踏まえながら、現在の学校教育に対する批判的考察が感性教育論の相貌として描かれたのであった<sup>(1)</sup>。

この翌年、筆者はアメリカの美学者・哲学者、リチャード・シュスターマンを広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の客員教授として招聘し、身体感性論 (*somaesthetics*) をめぐる共同研究に着手した。シュスターマンの身体感性論は、感性教育論である。シュスターマンは2000年に出版された *Pragmatist Aesthetics* の第二版で身体感性論を提唱しているのであるが、その発想の原型に、やはりパウムガルテンの *Aesthetica* への着目があった<sup>(2)</sup>。

パウムガルテンの *Aesthetica* の試みは今日の美学の視点をはるかに超えるものであり、生きる芸芸におけ

る哲学的な自己完成といった意味を持ち、知、徳、良き生き方にかかわるものであった、とシュスターマンは述べる。そして、バウムガルテンが問題にしなかった身体の修養 (cultivation of the body) にまで身体感性論は関わるという。その際の身体感性論の意義は、知の推進へのより大きな貢献であり、感覚的知覚の体系的完成という *Aesthetica* のために求められるのが、「感覚の鋭敏さ」「想像力」「洞察力」「記憶の良さ」「詩的姿勢」「良き趣味」「先見の明」「表現力」である<sup>(3)</sup>。

筆者は、2008年にまとめられた科学研究費補助金による共同研究「グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日韓国際比較研究」の報告書において、教師に求められる能力を支える重要な教職教養の一つの契機として「感性」を捉え、感性という能力の基本特性を押さえようとした。以下のことが指摘された。(1) 感性とは、物事の価値および質について主体的に感じ取る力である。(2) 感性は、感覚的受容を超えて、物事の価値や質に向かい、自分自身が環境世界においてどのような位置にあるかといったことの影響をもたらし得るものであるから、自分がおかれている世界や状況において何が大切なことであるかを感じ取る力でもある。(3) 感性は、理性や知性と対立するものではない。感性は、経験の中で思考や感情に伴い必ず作動するものである。(4) 感性は部分化し形式化したものの見方を打破しうるものであるから、本質的に部分化され形式化された近代学校教育の制度（特に教科のシステム）においては、重要な批判的意義を持つ。(5) 感性という個人の内面的な能力は、経験の中で何らかの形で表現されなければ、私たちはそれを問題にすることができない。(6) 感性の凝縮された表現の場を与えるのが「芸術」（これまでの制度化された芸術を超える「アート」）である。(7) 感性は「美」とも結び付いており、平板化した日常における感性の輝きは、美的体験である<sup>(4)</sup>。

こうした研究の流れの中で、筆者のまわりには、「感性教育」の考え方を取り入れてさまざまなトピックについての教育論の展開を考える学生たちが集まってきた。海外からの留学生もいた。そうした状況を見て、感性教育についての原理論的考察と具体的事例を取り上げての感性教育論の展開が求められていることを、筆者は実感してきている。本稿は、その展開への着手の試みである。

本稿では、筆者の身体知研究の成果から、言葉の教育に着目する。身体知研究は、新しい形での言葉の研究であるということが指摘されたからである<sup>(5)</sup>。具体的には、谷川俊太郎の詩人としての生き方を取り上げ、言葉の教育について考える。それは、国語教育批

判をもたらすだろう。その批判の先に、「国語」という教科を意識的に超えた詩などの文芸作品の扱い方を考えてみることにしよう。

## II

筆者は、『教育における身体知研究序説』で、「身体知」研究の基本問題を明らかにし、特に教育の基盤と「学び」に関わる問題（第二章）において、身体知と感性教育について言及した。そこでは、シュスターマンの身体感性論と教育の接続が考えられ、それが感性教育論となることが予測された。その際、いわゆる「芸術」が持っている力の大きさが確認され、その力を感性教育において生かすために、「芸術」の概念を拡張した「アート」を考える必要があり、そこにアート教育が感性教育の姿として見えてきたのであった。アートは生きる技芸 (art of living) と捉えられ、それは身体知である<sup>(6)</sup>。こうして教育における身体知研究は感性教育論たりうるということが指摘され、アート＝文芸の教育の基底としての言葉の教育が、トピックとして浮上するのである。

本稿において考えようとする「教育」の具体的な主たる相は、まずは学校教育である。学校教育の実践の中心的な内容は、児童や生徒の時間割を見れば分かるように、教科の授業である。現行の教科教育で「言葉の教育」のありかを考えてみれば、まず「国語」と「英語」だろう。もちろん、すべての教科において、「言葉」は欠くことのできないものであり、すべての教科における「言葉の教育」の可能性を考えることは、本稿の感性教育論の基本的な見方である。すでに示唆されたように、部分化と形式化の教科のシステムがもたらすおそれのある感性の惰性化に対して批判的な見方を形作ることが、感性教育論の重要な課題の一つである。そうした前提を押さえながら、本稿では「国語」教育にまなざしを注いでみる。

「言葉の教育」を問題にしようとしたとき、やはり、「言葉」についての理解に自覚的になることが求められるだろう。本稿の感性教育論のコンテクストでは、谷川俊太郎の詩作が取り上げられるように、「言葉」を単なるコミュニケーションの道具を超えた世界制作のための道具と素材と捉える。したがって、本稿では、狭義の「言語学」的知見に収束するのではなく、人間と他のすべての動物とを分ける文化の根底に「言葉」を据える丸山圭三郎の言語哲学・文化学に着目し、それを議論の前提とする。

ところで、渡辺哲男の『「国語」教育の思想』によれば、「国語」教育史の創成期において、1920年代後

半から1930年代にかけてのソシュール言語学の導入が大きな影響を持ったという。ソシュールのlangage(ランゲージュ)が小林英夫によって「言語活動」と訳され、それが国語教育の鍵概念となっていくのであるが、その理解はソシュールの言語学から来るものではなく、むしろソシュールの弟子のシャルル・バイイの言語論に依拠したものであることが指摘されている<sup>(7)</sup>。ソシュールのランゲージュを、「人間のもつ普遍的な言語能力、抽象化能力、象徴能力、カテゴリー化能力およびその活動<sup>(8)</sup>」と捉え、「言葉」の力を、いわゆる「言語」を超えて把握することを丸山圭三郎の言語哲学・文化学によって促されてきた筆者からすれば、驚くべき歴史的事実であった。と同時に、その後の国語教育の展開が「言葉」の力を矮小化しているのではないかという筆者の思いの原点を垣間見た思いがした。

バイイとセシエによって再構成、総合された講義録である『一般言語学講義』(1916)をめぐっては、その後に発見されたソシュールの手稿等(1955～)との齟齬が指摘されるなど、研究が進められている。この問題に深入りすることは本稿の課題ではない。以下の丸山の指摘の引用を示すだけにしよう。

ソシュールの言として至るところで引用される…「言語学の唯一にしてかつ真正な対象は、それ自体としてのラングであり、それ自体のためのラングである」という文言も…編者たちの創作である。<sup>(9)</sup>

日本における特異な現象として、翻訳の問題を洗い出さない限り、ソシュールの思想はおろか、『講義』の正確な読み方さえ出来ないという事実と、時枝氏の批判をうのみにして原典を読まずにソシュール批判の立場をとる危険性が、現実に存在したし、いまだに存在しているということを指摘する…<sup>(10)</sup>

『朝日新聞』の2018年1月29日の朝刊の文化・文芸欄に、「谷川俊太郎」とは何者か」という記事が載った。それは、谷川の日常や素顔など私生活を解剖しつつ、詩の魅力を読み解く谷川俊太郎展を紹介する内容であった。「言葉によって言葉以前の存在に触れるのが詩人」だという谷川という言葉が示されている。「言葉なきもの」への憧れだという。この「言葉なきもの」とはいかなるものか。「さようなら」という詩が引かれている。「もう私は私に未練がないから／迷わずに私を忘れて／泥に溶けよう空に消えよう／言葉なきものたちの仲間になろう<sup>(11)</sup>」。死が暗示されており、泥や空に溶け、消えることで「言葉なきもの」たちの仲間になるという。おそらくその一つの形は、人為を

超えた自然の摂理であろう。

言葉によって自己の運動感覚をメタ的に言語化することが、身体知の獲得を促すのであった<sup>(12)</sup>。他者とのコミュニケーションにとって不可欠の条件である「心をひらく」という姿勢は、「身体をひらく」ことから始まるのであった。そして、いわゆる「知識」の習得も、感覚の共有を通しての身体的な「学び」であった<sup>(13)</sup>。これらの事態の根拠は、この「自然の摂理」に属するものであるかもしれない。そうした言葉にならないものへの憧れと、それを言葉にしようという努力は、谷川の詩作の姿勢と重なるのではないか。そのようなことが言えるとするれば、谷川の実験の原点は身体知であることになる。言葉にならない身体知に言葉を与えようとする営みが、谷川が詩作で行っていることであり、詩はそうした身体知を表象する言葉であるのではないか。

筆者は、朝日新聞の記事に誘われて、東京オペラシティで開かれていた谷川俊太郎展に行ってきた。同時に開催されたDiVa(谷川の息子の谷川賢作が高瀬“makoring”麻里子らと組んでいる音楽バンド)のコンサート<sup>(14)</sup>も観た。そこでなされた谷川自身による朗読よりも、DiVaによって谷川の詩が歌へと化し昇華される様に強烈な印象を持ち、感動もした。詩を凌駕する音楽である。この経験が、本稿執筆の強い動機となった。以下、谷川とともに、国語教育について考えてみよう。

### III

谷川俊太郎の詩は国語の教科書でよく取り上げられている。光村図書の『国語三上 わかば』(2015年。本稿で以下取り上げられる教科書はすべて2015年発行)で「どきん」。「さわってみようかなあ／つるつる／おしてみようかなあ／ゆらゆら…」。「ことばのちょうしを楽しんだり、どんなようすなのかを思いうかべたりして、音読しましょう」とのメッセージ。同じく光村の『国語六 創造』で「生きる」。「生きているということ／いま生きているということ／それはのどがかわくということ…」。「卒業するみなさんへ」のコーナーに入っている。とても素敵な「送る言葉」である。

他の教科書も見てみると、三省堂の『しょうがくせいのこくご一年下』で「いしっころ」、『小学生の国語三年』で「うんとこしょ」。教育出版の『ひろがることば しょうがくこくご1下』で「いるか」(「おもしろいことば」として取り上げられている)。『ひろがる言葉 小学国語3上』で「かえるのびよん」。学校図書の『みんなとまなぶ しょうがっこうこくご一ねん

上」で「いるか」、『みんなと学ぶ 小学校国語三年上』で「どきん」。東京書籍の『新編新しい国語六』で「生きる」と「春に」。これらの他に、レオ＝レオニの「スイミー」の訳（『こくご二上 たんぼぼ』光村図書、『みんなと学ぶ 小学校こくご二年上』学校図書、『新編あたらしいこくご一下』東京書籍）、同じくレオ＝レオニの「フレデリック」の訳（『小学生のこくご二年』三省堂）、レオ＝レオニの「アレクサンダとぜんまいねずみ」の訳（『ひろがることば 小学国語2下』教育出版）も載っている。

谷川俊太郎は、現代日本で、ほぼすべての小学生が必ず出会う詩人と言っていいだろう。その谷川が、国語の教科書に強烈な違和感を示している。小学校の国語教科書で採択率（一九九六年度）が一位と二位の光村図書と教育出版の一年生から六年生までの国語教科書を通して読むという出版社の企画における座談会で、谷川は、「教科書は本ではない」という感想を述べている。その理由は、作者がぜんぜん見えてこないということだという。本というのは、複数であっても作者があり、その考えとか思想とかが何らかの形で伝わらなければならない。それが無い、というのである<sup>(15)</sup>。そして、本ではないかといつて、マニュアルでもインストラクションでもない。「そういうわけのわからない印刷物で学ぶということは、子どもの精神にとってもたいへんな悪影響がある<sup>(16)</sup>」とまで言う。「とにかく〔言葉を教える〕主体がないというのがいちばんの問題であって、だから読んでいてまったくおもしろくないし、退屈するし、混乱してしまう。子どもはほかに漫画とかいっぱい魅力のある本を読んでいるはずでしょ。学校へきて、こんな支離滅裂な本の体裁をしたものを読まされたらかわいそうですよ<sup>(17)</sup>」。

何とも激しい口調である。この発言に続いて、日本の教科書の仕組み（検定制度）への言及があり、非難された教科書の状況は、制度の問題から来るところが大きいのではないかと理解を、谷川は示している<sup>(18)</sup>。座談会は、教育評論家の斎藤次郎と教育学者の佐藤学との間で、言語観、言語教育観、子ども観などをめぐって、闊達に進められている。谷川の主張の要点を追ってみると、以下のような指摘を抜き出すことができる。（1）教科書に問題があることが判明したのだけれども、学校教育の現場ではその教科書中心で授業が進められ、さらにその背後に膨大な教師用の指導書など教え方のマニュアルがあり、それが本当に気持ち悪いくらい詳細を極めている事態への批判。教師は自分の考えで教えなくてもいい<sup>(19)</sup>。（2）子どもを白紙と考える態度への批判。小学校一年生の子どもはけっこうの言語体験をしている。未分化な言語観を整

理していくという態度を取るべきであるが、教科書は白紙から始めている<sup>(20)</sup>。（3）つねに段落に分けて読む、文章を分解する読み方への批判。変に分析的に読んで、言語全体のもっているからだぐるみとか、全体性みたいなものがとらえられないように仕向けている「科学的な」読み方は、言葉のもっている多義性、曖昧さ、多様性を全部避けている。「言葉全体を全体としてとらえて、その中の曖昧なものとか息づかいとか、間の取り方とかためらいとかいうものを感じなきゃいけないのに、そうしたものは全部そぎおとしていく。それはいちばん教えるにいいところだから、それから点のつけにくいところだから、そぎおとしていくんだと思う」。それは言語の現実から離れることだ<sup>(21)</sup>。（4）自己表現が一種強制になっていることへの批判。泣いていると泣いている理由をちゃんと言葉でいいなさいって教育。「書く－読む」「話す－聞く」はセットになっているはず<sup>(22)</sup>。そして、（5）谷川の詩が教科書でよく取り上げられていることについてのコメント。なぜそこでこの詩が選ばれたのか、韻文や詩などさまざまな言葉を、順序を持って教える方法論の思想がない。「どきん」という詩の例。最後に何が出てくるのかわからないという小学生の感想。ドキンの多義性を考えず、ほかの文章と同じように分析的に読んでしまう。詩というものの広がりをちょっとでも教えていれば、おもしろいなですむはず。詩と散文の区別を教えることは、一年生でもできるはず<sup>(23)</sup>。

教科書における谷川の詩のポピュラリティとは裏腹に、国語教育に対する谷川のこのような批判的まなざしを知れば、多くの教師は戸惑わざるを得ないだろう。詩のみならず散文も含めての、言葉の教育への戸惑いである。この戸惑いが、本稿での感性教育論の展開のドライブとなっている。詩というアートの潜在力を改めて探究することが求められるのであるが、教育実践のあり様を射程に入れて、教科教育としての国語教育の通念を相対化してみることが、まずは必要ではないのか。そのための一つのアプローチとして気づくことができるのは、谷川の詩に対する姿勢を改めて見てみることである。それは、谷川の著作から、そして本稿の議論の出発点となった展覧会においても、感じることであったことである。

谷川の詩作は、生活の中から立ち上がっている。展覧会のチラシにあるように、「もう半世紀以上のあいだ名詞や動詞や助詞や形容詞や疑問符など言葉どもに採まれながら暮らしてきましたからどちらかというとなんも無言を好みます」。その出発点は、17歳のときに友人の影響によって詩のようなものを書き始め、学校嫌いと教師への反抗に陥った19歳のときに、有名な哲学者



である父、谷川徹三の計らいで、ノートに書き溜めた詩が『文学界』に掲載されることになったことであった<sup>(24)</sup>。その幸運とも言うべき人生の展開が、今日の谷川に続いているのである。

谷川は、『ぼくはこうやって詩を書いてきた』で、自らの詩と人生について語っている。詩人として立ち始めた20代前半のころ「詩は大事じゃなかった」「生活のほうがずっと大事」、と述べている。「現実のさまざまな事情があって、それが詩に反映してる」のであって、詩は副産物でしかなかった。「自分にはもう書くことしかない」ので、「学校の教師でもない」のだから、「人とつながるには詩を通してしかない」といった切羽詰まった状況にあったようである。「金を稼ぐ」ことが大テーマで、来る仕事は何でも引き受けるという生活感覚の中から谷川の詩は生まれているのである<sup>(25)</sup>。深みのある象徴表現、対話による多声的な構造、ことばの繰り返しや飛躍の効果など、詩の技術と計算にも配慮するのであるが、「日常のことばを並べるだけでも、詩になる」、「いわゆる詩的な表現をしなくても、ことばをうまくつなげれば、それが詩になる」といった発言もしている<sup>(26)</sup>。こうした谷川の詩作に対する姿勢を知ると、谷川俊太郎を詩という高尚な芸術に携わる稀有の詩人と見なして彼の詩を奉るといった態度は、たとえそれが無意識のうちのものであったとしても、全くの的外れだということになるだろう。谷川にとって詩作は、感性教育論が捉えようとする生きる技法としてのアートである。この視点から、国語教育といった教科の枠を超える感性教育としての言葉の教育の可能性について思いを馳せてみることができる。

#### IV

『ぼくはこうやって詩を書いてきた』の中で、谷川は、自分の詩が学校教育で取り上げられる、そのあり方に不満を表明している。一つは「いるか」である。「いるかいるか／いないかいるか／いないいないいるか／いつならいるか／よるならいるか／またきてみるか…」といった詩である。これが副読本に載り、その教師用指導書で、「いるか」という詩の勉強として、「このなかにいるかは何頭いるでしょうか」という質問が示されていたという。谷川は、三頭はいると思うが、わからない、と答えている。そのあいまいさが詩の醍醐味だけれども、そうしたノンセンスを学校教育は嫌う、あいまいではなくて明確にしたがる、と述べ、言葉主体の詩の魅力が問題にされない学校教育に眉をひそめている<sup>(27)</sup>。もう一つは「いしっころ」。今回見た教科書では、三省堂の『しょうがくせいのかくご一年

下』に載っている。谷川は、学校の授業で「いしっころ」を扱った授業を見たことがあるという。そこでは、誰もいしっころを持ってきていないことに驚いたという。「ぼくが先生だったら、絶対子どもたちがいしっころを持ってこさせる、あるいは自分自身がいしっころを持ってくる」と述べ、抽象的に「いしっころ」の詩をやっていると嘆いている<sup>(28)</sup>。詩では言葉が問題となる。しかし、その言葉は、生活や実感とつながっている。この単純な事実に、谷川はこだわっているのである。

さて、ここで取り上げてみたいのは、定番教材となっている「スイミー」である。これは、谷川自身の詩ではなく、谷川によって訳されたものである。先に指摘したように、谷川は、レオ＝レオニの作品をいくつも訳しており、それらが教科書に掲載されている。「ひろい／うみの／どこかに、小さな／魚の／きょうだいたちが、たのしく／くらして／いた」で始まる、あの作品である。今、筆者は、学校図書の『みんなと学ぶ小学校こくご二年上』を見ている。この教科書では、物語が10頁に渡って続いた後、「学しゅうのてびき」が2頁掲載されている。そこでは、「スイミー」を読んで、たのしかったり、こわかったり、おもしろかったり思ったところを考える設問、「スイミー」の場面を想像して、六つの場面に分ける設問、面白い表現を見つける設問、「スイミー」のここがかっこいい(どきどきした、すっきりした、すき、おもしろい、など)、といったように、「スイミー」のお話を、絵をつけて紹介する設問が付されている。面白い表現の一例として、女子が、「「スイミーはおよいだくらいうみのそこを。」ことばのじゅんぱんがぎゃくになっているのが、おもしろです」と発言している絵が添えられている。この教科書に沿って展開される小学二年生の国語の授業が、想像できる。

この教材が、「国語授業の改革」を標榜する『言語活動』を生かして確かな「国語の力」を身につけさせる』で取り上げられ、小2の教材を中一で行った授業の記録が報告されている<sup>(29)</sup>。「子どもたちに身につけさせるべき国語の力＝教科内容」として挙げられているのは、(1) 比喩－隠喩と直喩、(2) 体言止め、(3) 倒置、である<sup>(30)</sup>。これらの内容は、『学習指導要領』から来ており、上述の学校図書の教科書での面白い表現の例示は、「倒置」が意識されたものであろう。

子どもたちに身につけさせる力－教科内容－技法の学び－皮相的でない科学的「読み」、といった連関が、この報告には明確に刻印されている。これまで見てきた谷川の国語教育批判のまなざしからすれば、違和感を持って見られるものであることは間違いない<sup>(31)</sup>。

「スイミー」の物語を構成しているのもまた、言葉の力に他ならない。その言葉の力とはいかなるものか。以下のような谷川の発言を参照してみよう。

詩において、私が本当に問題にしているのは、必ずしも詩ではないのだという一見奇妙な確信を、私はずっと持ち続けてきた。私にとって本当に問題なのは、生と言葉との関係なのだ<sup>(32)</sup>。

詩人は、詩を書きながら、常に詩を超えたものに渴いているものだ。むしろ、その渴きの故にこそ、詩人は詩を書くのかもしれない<sup>(33)</sup>。

私は唯一の行動の途として、言葉を探し続け、それが詩であるかどうかは、敢えて問わない。…詩であれ劇であれ散文であれ、人間の言葉になり得たならば、それでよい。私の求めるものは詩ではない。言葉だ<sup>(34)</sup>。

言葉と関係を持った生、それが谷川の詩作の底にはある。技法で操作された（詩と散文といった）テキストそのものが問題ではないのだ。

ここで、感性論の展開を精力的に行った美学者、岩城見一が谷川俊太郎の詩を取り上げて行った言葉についての考察を参照しておきたい。岩城は、『感性論－エスティックス－』の冒頭、「イメージ」についての議論を展開するにあたり、「私たちが経験しているイメージには「言語」がすでに浸透している…私たちの経験には、それがいかに直接的経験だと思われるとしても、言語が入り込み根づいている<sup>(35)</sup>」と述べている。「言葉」を経験の基底に据える見方である。そして、「表現の世界」の章で、「…言葉は人を苦しみからしばし解放する。そこに言葉の代えがたい意義がある。言葉のもつ意義は、内容をそのまま表示することにはではなく、それを言葉という別の存在に変換することにこそある。私たちの「認識」や「思考」は、言葉に基づく働きであり、言葉を超えたものに直接到達する働きではない<sup>(36)</sup>」と述べる。この岩城の論述を受けとめれば、谷川の詩作も、言葉を超えたものを本質主義的に把握することなどではなく、別の存在の創作と捉えるべきものなのである。谷川の詩（「りんごへの固執」など）は、言語的現実と前言語的現実との＜架橋不可能性という関係＞を語る＜反省詩＞であり、詩は、言葉をいくら重ねても目の前に静かに実在する実体には届かないという言葉の無力を露わにしよう一方、言葉は＜物＞に接近する必要などないことを示す、と岩城は言う<sup>(37)</sup>。そして、一つの実験の提唱。「り

んごへの固執」の詩文から「りんご」という語をすべて消してみる。それによって世界は暗闇の中に落ちる。逆に、言葉の登場とともに、世界は明るさを取り戻す。言葉が現実を開く力、構築する力をもっていることが明らかになる、と岩城は述べる<sup>(38)</sup>。

また、岩城は、谷川の詩をパソコンに打ち込むと、「スペルチェック」機能が働いて、何箇所かに赤で反応することに着目している。語の反復によって浮き上がる言葉の物質性にぶつかると、コンピュータは、意味が宙に浮いて、読めなくなることを示し、詩の言葉が不透明性を持っていることを、岩城は指摘している<sup>(39)</sup>。これらの岩城の美学的・感性論的考察は、言葉の力を考える上で、重要な示唆を与えるだろう。感性教育論は、授業実践のハウツウを超えなければならないのである。

筆者は、「スイミー」の授業を、広島大学の附属小学校で観察したことがある。学校図書の教科書にあったような設問に誘導されて、堅実に進行していった授業実践であった。子どもたちは聡明で真面目で、立派に自分の意見を発表していた。「にじいろのゼリーのようなくらげ」「水中ブルドーザーみたいないせえび」、「うみには、すばらしいものがいっぱいあった」「おもしろいものを見るたびに、スイミーはだんだん元気をとりもどした」－「私もそう思います」「感動しました」…。

本当にこの子どもたちは、そう感じ、そう思っているのだろうか。この言葉の群れを誘い出す生は、どのようなものとしてこの子どもたちにはありえるのだろうか。そのとき筆者の中にわき上がった思いは、「この子どもたちは海の中を、自分の目で見たことがあるのだろうか」ということだった。学校の授業で何かできることはないだろうか。

(1) まず簡便に思い立つことは、水の中を自分の目で見てスイミーの世界を想像・実感してみることである。海に行くのは大変だが、学校にはプールがある。体育の授業で「水遊び」があるではないか。水に潜って目を開ける。初めて体験する子は、そんなことができるのか、目を開けていいのか、戸惑う。大丈夫だ。目が痛くなったりしない。見える。水中の友だちの脚や手が見える。これは、体育の授業のありふれた光景だ。そこで、教師はひとしきり時間を取って、「スイミー」の話始める。「昨日、国語で「スイミー」を読んだね。思い出してみよう。スイミーは、海の中のきれいなもの、すばらしいものをいっぱい見ていた。スイミーになったつもりで、水の中を動いて、くらげやいせえびを見つけてみよう」。国語の時間にプールに飛び込むことが物理的にも無理があるとすれば、体

育の時間に、しばし国語での学びを接続してみようというアイデアである。こんなことは、子どもたちが自ら、それぞれの思いで実践していることかもしれない。子どもたちの学びは、教科の枠など超えて広がるものだからである。プールでの水中探索体験の後、国語の時間に「スイミー」に帰る。そこで改めて物語を読み、感じたこと、考えたことを言葉で表現してみよう。詩など作ってみることができたら、素敵だ。

(2) スイミーになったつもりで、みんなで隊列を組んで大きな魚を作ってみる。右に左に、と泳ぐ。右に方向を向けるとき、左側のメンバーと右側のメンバーの動きは違う。互いに動きの線を気遣いながら、大きな魚の全体を思い描かなければならない。これは大変だ。こんなことを実演し、一人ひとりが小さな魚の体験を味わってみようとしたら、さすがにプールの中では無理だろう。となったら、手としては、体育館。30人のクラス全員が大きな魚の隊列を組む。右に左に。Uターンも。魚になり切れ。スイミーになり切れ。こんな経験の後で、物語の読みは変わるのかしら。感じたこと、考えたことを言葉で表現しよう。

こうした試みに何の意味があるのだろうか。通常の国語の授業で、体言止め、倒置、比喩といった言葉の技法は一通り学んだ上でのチャレンジであったとしても。ここで筆者が思い至るのは、エリン・オリヴァー・キーン『理解するってどういうこと?』である。この本の主題は、読み・書きの教育にも寄与する「理解」の深化である。キーンは、理解するための七つの方法を提示する。その一つに「イメージを描く」がある。「読書家は、読んでいる間と後に感覚的なイメージを作り出す。それには、視覚や聴覚をはじめ他の五感を使ったイメージの他に、自分ももっていた知識や体験から派生する感情的なつながりなどが含まれる<sup>(40)</sup>」との説明がある。「スイミー」の物語を「理解」するために、子どもたちはさまざまなことができるのだ。キーン教育実践の出発点は、いわゆる国語教育の「読み」「書き」である。教師としての実践から紡ぎ出された「理解」の方法を提示しつつ、キーンは、ラディカルにも、「教科書をカバーするアプローチ」「単元アプローチ」は放棄せよ、と言う<sup>(41)</sup>。さらに、「ほんとうの理解というものは、その人を捉えて放さない問いに対する答えを粘り強く探究することから生まれるのかもしれない<sup>(42)</sup>」と述べる。理解するということは、物語を読んだ後、教師のさまざまな質問に答える、物語の流れに沿って物語を再話する、新しい単語を学ぶ<sup>(43)</sup>といったことではなくて、「他の人から極端だと言われようが、そんなことにはおかまいなしに、自分の興味や問いを探究し続ける<sup>(44)</sup>」ことだと言うのである。

(3) 先に取り上げた『言語活動』を生かして確かな「国語の力」を身につけさせる』では、中一のクラスで「スイミー」を取り上げた授業実践の報告があった。「小学校のころは、ただの物語だと思っていたけれど、スイミーの成長の物語だったんだと分かって、小学校の頃より楽しく詳しく読めたので良かったです」「スイミーが元気を取りもどすきっかけとなった面白くて楽しいものは、直喩法が良くできていて、隠れている隠喩法も深いなと思いました」、といった中学生の感想が掲載されている<sup>(45)</sup>。うまくできた感想である。教師の指導の成果ということになるのだろうかけれども、誘導されて落ち着いたところという感も否めない。

それに対して、総合学習で主体的で深い学びを実践した或る生徒から、次のような発言があったとしたら、どうだろう。<「自分たちの学習を振り返る」というテーマのもとで、石原千秋の『国語教科書の思想』を読みました。その中に、以下の記述がありました。「国語はすべての教科の基礎になるような読解力を身に付ける教科だとか、豊かな感性を育む教科だとか、そんな風に考えている人がいるとしたら、それは「誤解」である。現在の国語という教科の目的は、広い意味での道徳教育なのである。したがって、国語ができるということは道徳が身に付いているということの意味し、読解力が身に付いたということは道徳的な枠組から読む技術が身に付いたということの意味なのだ<sup>(46)</sup>」。石原さんの指摘を受けて「スイミー」を考えてみると、スイミーの成長の物語は、弱者でもみんな力で合わせれば、大きな敵をやっつけることができるのだということ教える道徳なのかな、と思うようになりました。ところで、理科の食物連鎖を学習塾で習いました。小型魚類を捕食するマグロなどの大型魚類の話が出てきました。これは、まさに「スイミー」の世界です。とすると、小さな魚が大きな魚に飲み込まれてしまうのは自然の摂理なんだろうと思います。隠喩として人間に置き換えてみれば、自然の摂理の中でもがいている人間が、それでも力を合わせて生きて行こうとする姿が浮かんできます。そんなことを考えると、「スイミー」の物語に、小学生のときには思いもよらなかった無常観さえ感じました。>

国語の授業中に、このような「読み」をする生徒の発言に遭遇したら、国語の教師はどうするだろうか。「無常観」の文学へと話が展開する、などということはないのだろうか。おそらくありえないだろう。それは本時が扱う内容ではないし、理科と国語をごちゃ混ぜにするな、などという教師の声が聞こえてきそうである。貧しい国語教育で育ってきた国語の教師たちに期待するものは何もない<sup>(47)</sup>、と言い捨ててしまう谷

川のため息が聞こえてきそうである。

(4)「スイミー」から離れて、詩に戻ってみよう。すでに見たように、谷川の詩作では、生と言葉との関係、詩を超えたものへの渇き、が極めて重要なものであった。生における実感と言葉の関係を呈示するものとして今参照してみようとするのは、新即物主義と言われる詩人、村野四郎の詩である。

村野は、詩とは何かという問いに対して、「詩をつくるということは…我と物との間に全く新鮮な関係をもつことであり、全く新しい本来の秩序を創造することだ<sup>(48)</sup>」と述べている。そして、「…詩人にとってまず必要なことは実在と私たちの間を遮る無感覚の重たい幕を突きやぶることだと考えられます。それは何によって？言葉によってです。言葉こそ私たちを実在に迫らせるところの唯一の手段です<sup>(49)</sup>」と言う。「実在」をめぐるのはハイデガーを引いて、隠された実在の蔽いを剥奪する間断のない闘争といったことを、詩作の足場と考えている<sup>(50)</sup>。村野は、いわゆる「芸術のための芸術」といった観念を拒否し、存在を開示する言葉の始源的機能にこだわる。そして、「一般に、レトリックといえ、発声され、文字に書かれた言葉の配列法のことですが、詩人にとって最も重大なのは、レトリック以前の、この聞かれもせず書かれもしない言葉の始源的機能です」と述べるのである。国語の授業で扱われるレトリックを超えた言葉の始源的機能へのまなざしは、谷川の詩作観にも通じるだろう。

有名な『体操詩集』(1939)から「鐵棒<sup>(51)</sup>」。

僕は地平線に飛びつく  
僅かに指さきが引つかかった  
僕は世界にぶら下がった  
筋肉だけが僕の頼みだ  
僕は赤くなる 僕は収縮する  
足が上がつてゆく  
おお 僕は何處へ行く  
大きく世界が一回轉して  
僕が上になる  
高くからの俯瞰  
ああ 両肩に柔軟な雲

村井は、1901年東京生まれ<sup>(52)</sup>。「ノイエザッハリッヒカイトの美学<sup>(53)</sup>」を書いた中井正一は1900年生まれで一つ違いである。時代状況における新即物主義への傾倒とスポーツに対する熱いまなざしは、共通するものがあるかもしれない。この「鐵棒」の詩は村野自身の鐵棒体験から来ているとすれば<sup>(54)</sup>、そこにあるのは、鐵棒運動によって得られた村野の身体知の、

言葉による表現である。鐵棒への指の引っかかり、懸垂による引っ張られる身体感覚、上腕筋、広背筋の収縮と頑張る意志、腹筋への意識と脚の回転運動、鐵棒の上での逆立ち、腕の突っ張り、地面からの距離、鐵棒の上での安堵。学校の体育の授業で、誰もが経験することだ。器械運動の鐵棒運動には、てこずる子も多い。何のための鐵棒なのか、と不平も言いたくなる。そうか、これは、世界にぶら下がる体験であり、世界をひっくり返す挑戦なのか。体育の授業での鐵棒運動の実習で村野の詩が紹介され、その詩の読みが国語で取り上げられる。そんな実践がなされれば、まず、体育という教科に対する子どもたちの見方は一変するだろうし、そうした実体験と詩の学習が連動しうること、国語という教科のイメージも変わるだろう。

## V

本稿は、言葉の教育に着目し、感性教育の具体的な可能性を展望するものであった。言葉の教育として着目されたのは、詩であった。字義どおりの意思伝達といったレベルを超えて、詩は生に深く絡みつき、身体知の感性的体験を浮き彫りにするものであることが示された。そうした言葉を、現行の教科教育は十全に捉えることが必ずしもできていないことが指摘され、教科の枠を超えた学びのあり様が、いくつか思い描かれた。その発想の根源には、谷川俊太郎や村野四郎といった詩人たちの詩作の姿勢があった。その方向性は捉えられただろう。他方、教科教育の枠を超える感性教育の実際の内容は、教育実践の中での教師の創意と工夫によって初めて見えてくるものであることが、明記されなければならない<sup>(55)</sup>。

本稿の結語として述べておくべきことは、詩は身体知の、言葉による表現であり、その言葉はこれまでにない世界を構築し、逆にそれによって、身体知は活性化される、ということである。これによって、身体知研究が教えるように、広い意味の運動技能の習熟と伝達に、詩的表現は、一種のわざ言語として機能する可能性を得るし、行為、活動、総じて生きることに新たな意義を与えるアートとしての位置をより明確にすることになるだろう。詩的表現における言葉の力はそうしたところにあり、それが認識されれば、教育は言葉をめぐって新たな相貌を持ち出すだろう。

本稿の残されたスペースで、二つのことにふれておきたい。一つは、言葉の教育としての「英語」への言及である。スイミーの原著<sup>(56)</sup>を見てみると、物語の始まりの一文は、A happy school of little fish lived in a corner of the sea somewhere.である。これを谷



川は「ひろい／うみのどこかに、ちいさな／さかなの／きょうだいたちが、たのしく／くらしてた<sup>(57)</sup>」と訳している。「魚の群れ」ではなく「兄弟たち」である。*Swimmy*の英語は易しい。音読してみることができるだろう。教科書に載っている谷川の訳と、原著の英語を音読して、その響きを味わってみるといったことも、授業で可能ではないか（小学校でも！『英語でもよめるスイミー』（註57）は、英語と日本語訳が併記されている絵本である）。そのために英語の学習が展開することがあってもいいだろう。「国語」と「英語」が、言葉の教育としてつながる。

もう一つは、本稿の第Ⅱ節の末尾にも書いた、詩を凌駕する音楽の問題である。谷川は、詩は歌にかなわない、と述べている<sup>(58)</sup>。「若いころから音楽を聴いて感動するというのが、自分にとっては一番大きかった」とも言う<sup>(59)</sup>。「詩より音楽のほうが高級だと思っている」とも<sup>(60)</sup>。他方、「映像に感動したければ、我々は絵か写真を見ればいい。リズムだけに感動したければ、我々は音楽を聞けばいい。意味に感動したければ、我々は哲学書を読めばいい。だが、それらのすべての総合されたあるものに感動出来るのが、詩なのである<sup>(61)</sup>」とも述べており、リズムだけに解消されない音楽の大きな存在が、谷川の内部にはあることが分かる。

DiVaのコンサートで歌われたもう一つの「さようなら」。「はくもういかなきゃなんない／すぐいかなきゃなんない／どこへいくのかわからないけど／さくらなみきのしたをとおって…」。「この詩をうちの息子が歌にしたんですね。…こういうのができたよって言って、ピアノの弾き語りで歌ってくれた…。それを聴いたときに…一瞬シーンとしちゃったんです。あんまりいい歌なんで<sup>(62)</sup>」。谷川の、自分の息子への嫉妬とでも言うべきものを、筆者はコンサートで確かに感じた。

詩と音楽の結びつきが強烈にあるとすれば、詩を扱う「国語」は、「音楽」とつながるだろう。西原大輔は、高校卒業直前の谷川俊太郎が自己の存在根拠の曖昧さについて述べた哲学的な詩として「かなしみ」を解説する中で、「空」に着目し、空の彼方宇宙の果てから突然切り離されてこの地球にやってきたという谷川が有する感覚について触れ、谷川俊太郎作詞「鉄腕アトム」にも、「空をこえてラララ星のかなた」とある、と述べている<sup>(63)</sup>。そうだ、「鉄腕アトム」の歌の作詞者は谷川俊太郎なのだ。谷川の詩を読むとともに、「鉄腕アトム」の歌を皆で歌ってみよう。

現行の教科教育の枠を揺さぶることが、感性教育のキーとなる考え方である。言葉の担い手の生と言葉の関係が見えてくるところに、感性教育としての言葉の

教育の成果がある。それを受け止めるところまでが、本稿の射程である。

## 【註】

- (1) 樋口聡「感性教育論のためのエスキス」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部（学習開発関連領域）』第50号、2002年、9-15頁。
- (2) Shusterman, R. “Somaesthetics: A Disciplinary Proposal” *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*, 2ed., Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000, pp.262-283.
- (3) *Ibid.*, pp.263-265.
- (4) 樋口聡（研究代表）『グローバル時代における教職教養のモデル構築のための日英国際比較研究』報告書、2008年、61-63頁。
- (5) 樋口聡（編著）『教育における身体知研究序説』創文企画、2017年、80頁。
- (6) 同書、58-61頁。
- (7) 渡辺哲男『「国語」教育の思想』勁草書房、2010年、34頁。
- (8) 丸山圭三郎『言葉とは何か』ちくま学芸文庫、2008年、65頁。
- (9) 丸山圭三郎『ソシュールの思想』岩波書店、1981年、58頁。
- (10) 同書、49-50頁。
- (11) 『朝日新聞』2018年1月29日朝刊。
- (12) 樋口編著、『教育における身体知研究序説』、前掲書、78-79頁。
- (13) 同書、67頁。
- (14) 2018年3月10日。展覧会はオペラシティのアートギャラリーで、コンサートはリサイタルホールで開催された。現在博士課程後期1年の須谷弥生が同行した。須谷の研究テーマの基盤となっている丸山-ソシュール論の議論と交差させながら、展覧会・コンサートから得られた身体知を言葉にする可能性について話し合うことができた。
- (15) 谷川俊太郎・斎藤次郎・佐藤学『こんな教科書あり？』岩波書店、1997年、3頁。
- (16) 同書、4頁。
- (17) 同書、5頁。[]の補足は引用者。
- (18) 同書、18-25頁。
- (19) 同書、24-25頁。
- (20) 同書、33頁。
- (21) 同書、46-47頁。
- (22) 同書、70頁。
- (23) 同書、62-64頁。

- (24) 谷川俊太郎『沈黙のまわり－谷川俊太郎エッセイ選－』講談社文芸文庫, 2002年, 250頁。
- (25) 谷川俊太郎・山田馨『ぼくはこうやって詩を書いてきた－谷川俊太郎, 詩と人生を語る－』ナナロク社, 2010年, 123-125頁。
- (26) 同書, 145, 172-173頁。
- (27) 同書, 292-294頁。
- (28) 同書, 352-353頁。
- (29) 科学的『読み』の授業研究会(編)『「言語活動」を生かして確かな「国語の力」を身につけさせる－新学習指導要領・新教科書を使った新しい国語の授業の提案－』学文社, 2012年, 26-34頁。
- (30) 同書, 31-32頁。
- (31) 「身につけさせる」といった言葉の使用に躊躇が見られないことは或る意味では驚きである。また、「科学的」読みというときの「科学的」の意味するところはいかなるものか。「科学」への無批判な態度だとすれば、深刻である。この、教育における「科学」の問題については、樋口聡「スポーツ科学論のゆくえ」『現代スポーツ評論』第34号, 2016年, 51-62頁, を参照。また、細かいことだが、科学的『読み』と、「読み」の強調のために『』が使われていることも、理論的な日本語のリテラシーを考えたとき、違和感がある。
- (32) 谷川,『沈黙のまわり』,前掲書,44頁。付点は原典。
- (33) 同書, 47頁。
- (34) 同書, 54頁。
- (35) 岩城見一『感性論－エスティックス－開かれた経験の理論のために－』昭和堂, 2001年, iii頁。
- (36) 同書, 266頁。
- (37) 同書, 269頁。
- (38) 同書, 269-270頁。
- (39) 同書, 273-276頁。
- (40) キーン(山元隆春・吉田新一郎訳)『理解するってどういうこと?－「わかる」ための方法と「わかる」ことで得られる宝物－』新曜社, 2014年, 巻末資料41頁。この書物については、樋口編著,『教育における身体知研究序説』,前掲書の第五章の註47(141-143頁)で取り上げ、批評している。
- (41) 同書, 106頁。
- (42) 同書, 231頁。
- (43) 同書, 6頁。
- (44) 同書, 230頁。
- (45) 科学的『読み』の授業研究会(編),前掲書,34頁。
- (46) 石原千秋『国語教科書の思想』ちくま新書,2005年,25-26頁。
- (47) 谷川俊太郎・和合亮一『にほんごの話』青土社,2010年,28頁。
- (48) 村野四郎ほか『ボエム・ライブラリイ1私は詩をこう考える』東京創元社,1955年,101頁。
- (49) 同書,102頁。
- (50) 同書,105-106頁。
- (51) 村野四郎『體操詩集』アオイ書房,1939年(名著復刻詩歌文学館<山茶花セット>,1980年),16頁。
- (52) 村野四郎『鑑賞現代詩Ⅲ(昭和)』筑摩書房,1962年,232頁。
- (53) 中井正一「ノイエザハリッヒカイトの美学」『中井正一全集2』美術出版社,1981年,15-28頁。初出は1932年。
- (54) 村野四郎『村野四郎全詩集』筑摩書房,1968年,579頁。
- (55) 樋口聡「授業研究の新しい方向性－反省的实践家によるアクション・リサーチと映像活用－」『広島大学大学院教育学研究科紀要(第一部)』第59号,2010年,21-30頁。
- (56) Leo Lionni, *Swimmy*, New York: Dragonfly Books, 1991.
- (57) レオ・レオニ(谷川俊太郎訳)『英語でもよめるスイミー』好学社,2013年。
- (58) 谷川ほか,『ぼくはこうやって詩を書いてきた』,前掲書,256頁。
- (59) 同書,78頁。
- (60) 同書,327頁。
- (61) 谷川,『沈黙のまわり』,前掲書,88頁。
- (62) 谷川ほか,『ぼくはこうやって詩を書いてきた』,前掲書,387-391頁。
- (63) 西原大輔『日本名詩選3(昭和戦後篇)』笠間書院,2015年,40-41頁。