

詩の言語技術教育論

——言語論・構成論・レトリック論の観点から——

佐藤洋一

はじめに

本稿は国語科における文学（詩）の言語技術教育研究の一環であり、二一世紀の国語科授業づくりに生きる詩の本質（原理）と言語表現の特質に即した授業方法論・指導過程論・学習技術論（発問や支援等）・評価論等を実践的に考察するものの一部である。詩作品としては谷川俊太郎のものを扱い、論点としては詩の言語構造を明らかにする視点として、詩の言語論・構成論・レトリック論の三つの観点について論ずることとする（注）。

これは小中高校（大学）で扱われる詩教材（作品）の「詩的な世界・表現」の構造を解きあかす視点であり、各作品の特質や個性（詩人の個性や方法も）を押さえた教材研究・授業方法論（発問や指示・支援、評価等）を考えるための基礎的な考察となるはずである。

1、詩の言語技術教育の目的・プログラムのアウトライン

本稿で述べる詩の言語論・構成論・レトリック論の三つの観
点の位置を分かりやすくするために、「詩の言語技術教育の目
的・プログラム」の見取り図について触れておくことにする。

(1) 「イメージ（描写）の言語」による言語能力育成

物語や小説・詩歌等の韻文を国語科で扱う意義（指導事項）
を厳選すれば、生涯学習への展望の中で国語科言語能力の基礎
基本（学ぶ楽しさと基礎的方法・学び方の習得）、豊かな自己
発信（表現）に展開する自己学習能力（評価方法）の習得がポ
イントになる。段階的には、①文学を読む楽しさの体験（学習
の喜び・意欲関心）②論理的文章とは異なる読み方の技術
（理解技術）の基礎的方法の習得（文学固有の言語構造と学ぶ
方法・意味の学習）③正確で豊かな個性的な読書技術（表現
技術）の方法への応用（自己・相互評価の言語能力）の三点か
ら考えることができるだろう。

特に、教材の表現原理に即した形で読み方の技術（理解技術）の基礎的方法を指導することは、論理的文章指導（読み方・書き方）とは対比的な「イメージ（描写）の言語」の特質を指導することになる点であり、きわめて重要である。それは説明文指導・コミュニケーション指導とは異なる言語教育の立場から現実や生活を見る豊かな認識と表現の方法（認識と自己表現の言語技術）を教えることになるからである（注2）。

(2) 詩の表現原理（本質・構造）からの教材研究論

- ① 詩の言語論。「日常的な言語」が「詩的な言語・表現（詩的言語）」に転化する言語の仕組みと詩人独特の方法、詩的な言語コードと効果の考察。例えば、詩的表現を創り出す基礎単位となっている言葉の組み合わせのことであり、文脈の中で暗示・比喩・象徴・批評、詩（詩人）独特のイメージ等がどのように構成されているか、イメージ（リズム）構成の基礎的な単位の特徴についての考察。
- ② 詩の構成（構造）論。詩（詩人）の発見や批評を「部分」と「全体」を構造的にとらえるために、イメージのまとまり（Ⅱ「場面」）単位の詩の組み立て（構成）や展開・構造を考える視点のこと。詩人の分けた連や構成を踏まえつつ、詩における「異化作用」のプロセスと批評性の根拠を探るものであり、日常的な設定から非日常的な展開へ、事実の報告＋感想や意見、設定⇨展開⇨発展⇨まとめ（意味づけ）等の形があり、中心になっているイメージの変化

と意味等を考えるものである。

- ③ 詩のレトリック（描写・文体・批評性）論。①②等によって構成される部分的・全体的な表現効果、表現装置のことである。例えば、特有の詩語の効果や役割（宝石・色彩・動植物・自然等）、語りの役割とその世界（語り手と詩の中心人物・中心的イメージの関係）、立体的な詩の時空間の構成（「詩的遠近法」と名づけられる空間性・立体性・時間感覚・視線等）、その他、ユーモアやペーソス・表記・象徴的なイメージや音楽性、思想（メッセージ）と批評等の詩特有のレトリックを考えることである。

- ④ 時代背景・詩風の変遷・比較等。さらに、以上のような観点を、教材（詩作品）の背景となっている時代思潮や常識的観念との関係から位置づけ、詩人のテーマや詩の方法の変遷の中での検討、他の詩人や類似したテーマ（方法）の比較による考察等もより正確に、豊かに詩の特質を説明するためには必要である。

- ⑤ テーマの構造と豊かな解釈。詩のテーマは、作品によって詩人のメッセージ（主張や思想・批評等）が鮮明に語られている作品もあれば、幾つかの解釈を許容する象徴的幻想的な作品まで幅広い。一般的に子どもの詩（児童詩）や少年詩等の子どもを讀者とした作品はテーマもとらえやすいが、中学高校等で扱われる近代詩・現代詩等の作品はテーマがとらえにくい傾向がある。

こうした原因として考えられるのは、簡潔な観念や単語では表しえない不定型な感覚や感情（不安や恐怖、感覚等）を語っているため、また学習者の年齢や経験とはあまり馴染みのない共感しにくいテーマが中心になっている場合、あるいは表現の描写やイメージの読み方（理解技術）がわからないために理解できない場合等がある。

学習者にとってわかりにくい詩の学習の場合は、授業のねらいにもよるがはじめにその詩が表す中心的な観念（何を言いたいのか）テーマを短くまとめ（提示するとか）、さらにそれがどのように語られているかという表現構造を確認するという段階をとると「詩の読み方」の基本が身につく。

(3) 詩の表現原理（本質・構造）からの学習指導論

一つのテーマ（主題）に迫るより、「表現の豊かさ・個性」の読み方・楽しみ方を教えることが重要である。従来行なわれてきた、詩との出会い（音読）⇨詩の語り手（中心人物？）の心情（感動や発見・認識等）の把握⇨作者の心情と思想⇨テーマ、という読み方は一つの基礎的な読み方であり、小学校低学年や児童詩・少年詩等にはある程度有効な読み方だが小学校（中・高学年）・中学高校の詩教材、特に現代詩等にも通用する読み方ではないことが多い。

簡潔な観念（短い言葉）に要約できる詩のテーマ自体をとらえることを目標にする学習は、詩の豊かさであり詩人の個性が

発揮されている部分をそぎおとす貧しい読み方を教えることになる。「何が書かれているか」というテーマ（詩の中心の観念）をとらえた後に、「いかに描かれているか（言語論・構成論・レトリック論等）」という詩的表現・描写（イメージ）・音楽性（リズム）等の豊かさや個性的発想等に楽しく気づかせること、それを自分の感受性や生活経験との関係、時代背景等との関係からとらえなおし自分の考えや意見（解釈）を持たせることの方が、より重要な今日的な学習方法である^{注3}。これは言い換えれば、詩を「情報の一モデル」としてとらえ、詩固有の言語特質と読み方を指導しつつ、思考力・表現力等のための「情報発信」「コミュニケーション能力」の学習に展開させることでもある。

(4) 基礎基本から応用・個性化への段階的学習過程論

「詩の理解は感性の問題」「詩はどう読んでも自由。だから答えはないし、好きな印象を言えば良い」という指摘は真実だが、授業で詩を扱う以上、豊かな感受性や言語能力育成に展開するような学習を段階的に構成する必要がある。

そのための第一の基礎的な条件は、詩の魅力・読む楽しさを実感させることだが、第二には詩を「論理的に（正確に）」読む部分と「個性的に（豊かに）」読む部分を一度区別した指導過程（学習過程）や発問・意見交流・評価等の学習活動を構成し、詩の基礎的な読み方を指導することだと私は考えている。これは、基礎基本から応用・個性化への自立した自己学習能力

を育てるステップとなる。

そのためには、第一に基本となる詩教材一〜二編を例に詩の楽しさと読み方の観点に（幾つかのポイントを絞り）気づかせる。言語論・構成論・レトリック論等の中からその詩のもつ特徴を生かした楽しく分かりやすく発問を構成する（基本学習の段階）。第二に基本学習を生かした練習・応用学習を一〜二編を使い行なうことが効果的である（練習・応用学習）。一編の詳細な分析は学習者にいたずらに詩の難解さを強調するにとどまるが、ポイントの絞った発問により同一詩人の類似したテーマや同一時期の作品等を二〜四編とまとめて読むことによつて、詩人特有の詩的表現や発想（詩語やイメージ・文体等）を学ぶことができるからである。

また、授業では「論理的な読み方」を踏まえて、学習者自身が詩の魅力を「豊かに・個人的に」〈発見（言語・構成・レトリック等の特質に気づくこと）〉〈批評（感想・意見をもてる・生活経験との関連等）〉できるように段階的に指導していくことが大切である。これは詩の学習を契機として自分自身と学習に対する新たな課題発見（問題意識）等に展開させるステップでもあり、詩と詩の学習というへ一つの情報をもとに、経験と関連させた分析と考察・基礎基本を生かした個性的な解釈の方法・他教科や読書活動等に生きる自己評価能力の育成等に展開させることが求められる。

(5) 楽しく基礎基本が「身につく」学習技術論

限られた時間数の中で、効果的な言語能力をしかも楽しい体験として指導し、学習方法を「身につけさせる」ためには教材開発（作品の選択と構成）とともに学習技術（学び方）が身につくような資料の工夫が不可欠である。特に、学び方と学習の記録の方法（メモ・ノート指導）、正確な理解から個性的な解釈や意見をもてるような、「評価方法」が見えるようなワークシートや自己評価表の開発が必要である。

(6) 「評価論」の基礎基本・個性化からの学習構想

詩の学習に限らず、物語・小説等の指導の場面でも学習内容と活動には幾つかの要素が混在している。例えば、詩を一つ情報として「正確に」「豊かに」読み取るレベル（詩固有の魅力の理解）、自分の経験や生活と関連させて感想や意見を持ち発表するレベル（経験や感想の言語化と伝達）、意見の相互交流と他者からの学び合いの過程（正確に、豊かに「聞く」「話す」「話し合う」言語能力・コミュニケーション能力）等である。授業ではどのような言語能力の育成なのか、指導と評価の焦点を鮮明にした構成が必要である。

2、詩の言語論―詩的言語の成立と〈言語コード〉―

詩のみならず、短歌・俳句等の韻文では、小説（散文）における言語の使われ方に比べて一語一語のもつ密度が高く、単語のレベル（組み合わせ）にまで還元されるところから独特の使

用法がなされていることが重要な一つの特質である。

詩的な言語機能が、日常的な論理の言語機能とは異なる性質をもっていることについては、ヤコブソンの指摘をはじめ（十六つの詩的機能）、異化作用の機能（ロシアフォルマリズム）、「異質な観念の組み合わせ」（西脇順三郎）・「日常コード」と「詩的（美的）コード」に分ける考え方（池上嘉彦）等、これまでも様々に指摘されてきている。

しかし、具体的に日常的な言葉が、どのような組み合わせや発想によって詩的な意味を形成するのか。詩人独自の方法はどこに表れているのか、詩全体の中でそれらの表現の細部はどのような効果を与えているのか。また、「詩的言語の構成の原理」についての一般化等については十分考察されているとはいえないのが現状である。

詩的言語や表現を構成する最少の単位としての方法を、私は四つのレベルの「言語コードのズレ」の方法としてまとめることができると考えている（注4）。ここでは要点のみ述べるが詩的表現を生み出す四つのレベルの「言語コードのズレ」の方法とは、(1)語彙・単語の組み合わせレベル (2)「場面」という文脈（コンテキスト）の中での使い方 (3)「日常的」文脈と詩の表現の文脈のズレ (4)伝統的集合的な「無意識」の文脈を生かしたものと考えることができる。

以下、「かなしみ」（谷川俊太郎）を例に「言語コードのズレ」による詩的表現の特色と効果が、「場面」構成の中でどのような

に位置づけられているかについて述べることにする。ちなみに「かなしみ」は第一詩集『二十億光年の孤独』に収録されている作品であり、初期の谷川の透明な孤独感や宇宙感覚をよく示す代表作の一編としてとりあげられることが多い。

しかし、管見によればその「透明な孤独感」がどのような言語の組み合わせと方法意識によって成立しているか、その構造については十分な指摘はみられないようである。

かなしみ 谷川俊太郎

あの青い空の波の音が聞こえるあたりに
何かとんでもないおとし物を
僕はしてきてしまったらしい

状況設定と

A 具体化の場面

（語り手・時空

間・喪失感覚

展開の場面

B （喪失の記憶の

探究・悲しみ）

透明な過去の駅で
遺失物係の前に立つたら
僕は余計に悲しくなってしまった

意識化（意味づけ）
の場面の欠如

（詩集『二十億光年の孤独』思潮社、一九五二年）

「かなしみ」は、題とA・B場面と名づけられる二場面構成からなる。B場面の後に点線の四角の場面（意識化の場面）を想定して空白にしたのは、谷川の他の多くの作品がABC(D)と名づけられる四場面構成からなるのに対し、「かなしみ」では末尾のC場面が欠けており（空白）、そのため「何かとんでもないおとし物」の意味と語り手の「かなしみ」の切実さをより余韻をもって想像させようとしていると考えたからである（詳しくは後述する「3、詩の構成論」を参照）。

(1) 語り手「僕」の設定……年齢・時期・喪失の意味

設定された「僕」という語り手は喪失したものが分からないという状況とA・B場面の語りの内容から、おおよそ少年期から青年期の時期の人物と想像することができる。

(2) 末尾の連の欠如の意味……喪失自体の記憶の欠落の悲しさ

大人への成長と引かえに喪失する「何かとんでもないおとし物」、それは決して無くしてはならない人間的な内面や純粋さや無垢な精神等を暗示するが、最後の場面での詩人による「意味づけ」が欠けているため、読者の経験（意識と無意識）との共鳴による解釈（創造・想像）にまかされている。

(3) 子どもから大人への成熟？II 人生の旅（駅の通過）

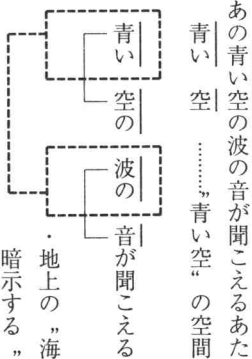
「僕」の「何かとんでもないおとし物」の探究は、意識と無意識の中の記憶の探究という形をとるが、こうしたストーリーが、「透明な過去の駅」「遺失物係」（B場面）という設定から子どもから大人への成長（人生）のプロセスは幾つかの駅を乗

り継いでゆく過程として虚構化されていることがわかる。

(4) 谷川独特の透明な孤独感（宇宙感覚）のレトリック

「何かとんでもないおとし物」を「僕」はしてきてしまった「らしい」が、それが何かは具体的に意識化できない（思い出せない）。末尾の表現「僕は余計に悲しくなってしまう」のは、何かとても大切な存在に関わるものを喪失したことは分かるが、それが何がわからないために「余計に悲しく」なる。

こういう喪失感の悲しさを、谷川独特の透明で静かな孤独感（宇宙感覚）の中で描くことに成功しているのは、一つは「青い空の波の音が聞こえるあたり」の表現による（非現実的な空間）の設定であり、もう一つは「透明な過去の駅で」の一行にみられる遠近法的な〈時間感覚〉の設定である。「青い空の波」という言語コードのズレた言い方（語彙の組み合わせのレベル）で空と波（海）が組み合わせられる。



地上の「海」の豊かな青・深さを暗示する「波」のイメージ
 ・波の音（聴覚）が「青い空」

と重なるような感覚と空間設定

冒頭の一行目で「空」の青いひろがり(空間性・色彩・感覚)と「海・波」の豊かさや深さ(空間性・色彩・動き)が重ねられる。また、「あの…」「……あたり」といった明確な指定をさけた麗化表現は、語り手の記憶の曖昧さとともに、非現実的な遠近法的な空間を設定している。このように非現実的な空間が設定され、そこに「音が聞こえるあたり」と波の音がつけ加えられることで、「僕」の喪失感には「青」の豊かなイメージ(空間・視覚)と空に響く波の音(聴覚)と重ねられてくる。

もう一つは「透明な過去の駅で」の一行にみられる遠近法的な「時間感覚」の設定である。

・ 透明な [過去の駅で …… 過ぎた過去の (記憶) の探究と]
 という行為のイメージ化

過去という過ぎ去った時間を「透明な」という表現と組み合わせることで、「僕」の存在は駅の遺失物係の前で実際に「おとし物」を言う日常的なイメージから、記憶や時間の中で大切な喪失したものを探している抽象的なイメージに転化する。「とんでもないおとし物」は、今も「青」の豊かな空間と空に響く波の「音」の時空間に漂っているのである。

なお、この「非現実的な遠近法的空間」あるいは「空」のイ

メージは、詩集『二十億光年の孤独』の他の詩(二十億光年の孤独」「博物館」等)やそれ以降の作品を読み合わせてもわかるように、谷川俊太郎詩のキーワードの一つであり「宇宙」「世界」と言い換えることができるものである。独特な宇宙感覚(世界)の中の透明な孤独感(存在感覚の表現)、という谷川初期の独特の詩の方法をここにも見ることが出来る(注5)。

(5) 「かなしみ」のテーマ・中心の観念、谷川の詩的出発

この詩の中心の観念(何を表しているかというテーマ)を一言で言えば、少年(青年)の「ある喪失感の悲しみ」と言えるだろう。大岡信は「芝生」(詩集『夜中に台所ではくはきみに話しかけたかった』青土社、一九八五年)とこの詩の一貫性を指摘し、「谷川俊太郎という詩人をものごとに描いた自画像」であると述べ、それは「自分はあるいは、地球と呼ばれるこの宇宙の片隅の渺たる惑星へ置き去りにされた、別の天体のみなし児ではないのか、と言いたげな孤独が、この詩を覆っている『かなしみ』の源泉である」と語っている。また、谷川の詩的出発が「日本近代詩の多くを浸している対人的憧れや失意からくる感傷性」とは異なるものであるとも述べている(注6)。

(6) 谷川の「孤独感」の表現の新しさ

この詩における喪失・悲しみといったこのテーマ自体は、伝統的普遍的な感情であり、少年から大人への転換期の時期を詩の中心設定とする方法も特別に真新しいわけではない。

この詩の新しさは、そういう伝統的な感情をバネにしながら、

(1) (4)で述べてきたような言語技術・レトリック・構成によって、谷川独特の感受性による表現―透明な孤独感・宇宙的な存在感覚とでも言えるもの―へと定着させたことにあると言えるだろう。

ちなみに、社会や現実との関係、失意・感傷等とは異なる所から出発をした谷川の詩的な感受性は、その後の離婚・再婚経験や六十年安保等の個人的、時代的背景との関係によってやがて様々に変奏していくことになる。

3、詩の構成論―発見と批評を語る“異化作用”の過程―

(1) イメージのまとめり(場面)による四段階の(構造)

これまでの詩研究を「構成」論という点からみると、全くといっていいほどこれについて論じたものはみられない。漢詩のイメージの方法である起承転結の四要素を軸に、詩の構成を考える立場もあるが(科学的読み方研究会)、二行の「雪」(三好達治)をも四つに分ける等、詩における「構成」観についての認識が曖昧で、他の多くの詩のバリエーションに対応できない形式主義に陥っている。

近現代詩研究の分野でも、依然として詩的な表現の「部分(詩語やイメージ等)」と詩の「全体」を安易に結びつけて解釈を下したり、「部分」と詩人の思想やエッセイ、あるいは文化的歴史の歴史的な枠組みからの考察等と結びつけて論ずる方法が取

られてきている。こうした詩の部分と詩人の思想・文化史研究とを結びつけた批評と解釈の方法は無論ある程度有効ではあるが、こうした部分的・断片的な(あるいは文化史的な)詩教材の研究方法は授業実践や教材研究の場でも踏襲され、詩の「構成」を教えると言いながら、詩の連毎の形式的な意味づけがされたりしてきているのが実情である。

詩的言語(イメージ・リズム)を創る最少単位が「言語コードのズレ」と名づけられる言語感覚と詩人独自の方法であるとすれば、それらの組み合わせである「場面(意味とイメージまとめり)」の構成に、児童詩(子どもの詩)から近現代詩にも通ずるある原理や型をみとめることができなかつたということが私にとつての一つの課題となつていた。

少年詩や児童詩のような二〜三つ程度の場面からなる詩の場合には「構成(構造)」といった観点は教材研究や指導の段階でも必要不可欠という観点ではないが、小学校中高学年、中学以上の国語教室で扱う詩教材はある程度まとめりと長さをもつ近現代詩であることが多く、小学校から中学校へと自立した学習につながる原理的な詩の構成論(構造論)の観点が必要になつてくる。

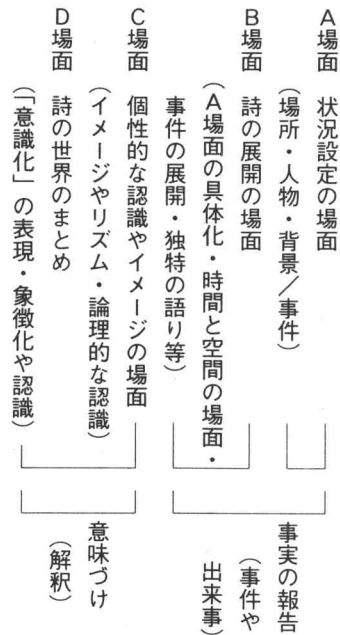
詩教材指導のためには、指導者の側に「場面」と「段落」を区別した読み方が基本的に必要である。論理的(説明的)文章の「段落(パラグラフ)」が、一つの思考の単位を表すのに対して、詩や小説の「場面」が“時間の流れ”と“イメージのま

とまり“の単位を表すことの違いの認識は、形式的には語られてきたが、暗喩（メタフォア）・レトリック・象徴等のいわゆる詩的な独特な表現の意味が、授業での指導技術の方法に真に有効に生かされてはいないと思われるからである。

詩を「場面」に分けて読むという基礎的な学習活動には二つの意味がある。一つは詩のみならず物語・小説等の文学作品の読むための基本的な方法（描写・イメージ単位に読む）に気づかせることであり、もう一つは論理的な文章とは異なる文学作品の構成（構造）に気づかせるための一つのステップという点である。

結論を述べれば、私は児童詩から本格的な近現代詩に共通する構成の原理として、四段階の「構造」を指摘できるのではないかと考えている（注7）。ここでの「構造」とは、詩人によって分けられた連（場面）意識を超えて、イメージのまとまり（場面）毎に、二・四つのまとまりの型（原理）が認められるということである。もちろん、これは原理として想定できるということであり、詩人の発想や方法、ねらいによって様々なバリエーションがあることは当然である。その要点を、簡単にまとめたいものが次表である。

場面 構成	四段階（構造）型 近現代詩型	三段階（構造）型 少年詩・近代詩	二段階型 児童詩
----------	-------------------	---------------------	-------------



こうした「構造」論を教材研究・詩的表現研究の一つの手がかりにすることによって、詩的表現としての「部分」と「全体」の関係、詩人独自の個性や詩的效果の根拠等を「論理的に」説明することが可能になると思われる。それは、表現が比較的理解しやすい児童詩や少年詩のみならず、本格的な詩人の作品についても同様である（注8）。また、日常的設定から非日常的表現へ（非日常的表現から日常的表現へ）といった、詩における「異化作用」のプロセスや効果を「場面」の展開と構成という観点から具体的に説明することができることになる。

以下、特に「構成」論の面から谷川の詩二編を取り上げ、部分的なイメージや詩の展開（異化のプロセス）の特色について述べることにする。「いしつころ」は教材開発の一編として取り上げ、「川」は既に教材化されている作品だが、指導書も含

め十分に谷川の方法や詩の言語的特質が踏まえられた上での実践が行なわれていないと考えられる作品の一つである。

(2)石に対する親密感―「いしっころ」の詩的構成―

「いしっころ」は谷川俊太郎の言葉遊びの詩(「かっぱ」「いるか」等)とともに詩を読む楽しさ(音読も含め)を通して日本語の豊かさやリズム・日常の「再発見」について気づかせるための良い一編である(小学校低中学年向け)。

実際にこの詩を授業で扱った小学校二年生の子どもの達の反応を見ると、楽しそうに暗唱して音声化し、さらにこの詩の字句を幾つか変える等パロディーを工夫して楽しんでた。ここではこうした、一見子ども向けの易しい詩のような作品や言葉遊び的な詩にも「構造」が一貫しているという点から簡単に検討する。

「いしっころ」は、次のような四つのイメージのまとまり(場面)からなっていると読むことができる。

いしっころ 谷川俊太郎

いしっころ いしっころ

じめんのうえの いしっころ

いつからそこに いるんだい

いしっころ いしっころ

状況設定の場面

A 詩の舞台…:地面

対象……:石

文体(語りかけ

リズム)

ひとにふまれた いしっころ
ちよつとおこつて いるみたい

b1

展開(具体化)の場面

石の再発見……:感情

B

怒っているみたい

石の再発見……:色彩

何時もと違う色

b2

いしっころ いしっころ

あめにうたれて いしっころ
いつもとちがう あおいいろ

いしっころ いしっころ

おなかのしたは あつたかい

むしのあかちゃん うまれてる

いしっころ いしっころ

そらを見あげる いしっころ

なまえをつけて あげようか

〔谷川俊太郎少年詩集・どきん〕理論社、一九八三年

①詩のテーマと構成・語り手の設定(子どもの語り)

この詩は道に転がっているありふれた「石っころ」に、人間的な「生」「温かさ」「等親しみ(親密感)」を再発見する対話の詩である。いわば、対話による「石(自然)」の再発見の詩である。

詩全体は「石」についての日常的な設定(A場面)からB・C場面を経て、語り手が「石」に人間的な親密感を持つD場面

へと展開している。B場面は、A場面で設定された「石」の日常的イメージの中に「感情」という人間的な感性を読み取ろうとする場面である。それは「ひとにふまれて／ちよつとおこっているみたい（b1場面）」「あめにうたれて／いつもとちがうあおいいろ（b2場面）」と語られている。

人間的な感情等無いはずの「石」に親密感を発見する、その個人的な発見の表現になっているのはC場面の「おなかのしたは あつたかい／むしのあかちゃん うまれてる」である。冷たく生命の無いはずの「石」の下は「温かく」、そこには「虫の赤ちゃん」という命が育まれているというのである。石という無機質な存在に「生命の温かさ」を見えるというへ言語コードのズレを生かした認識は、B場面が前提になっている。

D場面は、「石」のイメージに対する語り手の「意識化」が語られている場面である。「なまえをつけて あげようか」という表現によって、友達のような親密感、語り手による自己同化（擬人化・人間化）がみられる。

② “異化作用”のプロセス—親密化・空間性・表記—

構成的にみると、A・B場面はあえて二つに分けず一緒の場面としても読むことも可能であるし、そういう読み方もあってよいと考えている。ここでは、谷川の他の詩や他の詩人の詩教材を読むための原理として四場面に分けると、応用できる読み方ができるといふ立場によつていられる。

また、人に踏まれて怒っているみたいと「感情」を語る表現、

雨に打たれて何時もと違う「あおいいろ」と雨に濡れた石の「色彩」の変化（寒くて青い？）を語る表現、「おなかのした」と「そらを見あげて」と地面を境に上下の空間性のひろがり工夫されている点等が特徴的である。

さらに、「ひらがな表記による子どもの語り」は歌うような明るい対話のリズムとなつており、これは「生命讃歌」という谷川の重要な詩風（テーマ）につながる点でもある（注9）。

川 谷川俊太郎

母さん

川はどうして笑っているの

太陽が川をくすぐるからよ

母さん

川はどうして歌っているの

ひばりが川の声をはめたから

母さん

川はどうして冷たいの

いつか雪に愛された思い出に

状況設定の場面

A 詩の舞台（川の麓？）

対象（川と自然）

文体（対話形式・母子）

b1 展開（具体化）の場面

川の歌？

B （せせらぎの音）

川の冷たさ？

b2

（雪解け水の流れ／上流れからの流れ）

母さん

川はいくつになったの

いつまでも若い春とおないどし

母さん

川はどうして休まないの

それはね海の母さんが

川の帰りを待っているのよ

個性的認識とイメージ

川の年齢?

(絶えず流れる水)

「意識化」の場面

川の流れ?

(海に注ぐ川の流れ)

(大海としての母)

(小学校5年上・東京書籍版で教材化)

①四つの隠喩(メタフォア)・母と子の対話

“川”“河”の流れを人生の流れの暗喩(メタフォア)としてとらえたり、海を持つ母性的な豊かなイメージを“母なる海”として描く方法は伝統的なモチーフであるが、この詩では五連によって川のもつイメージが生命の輝きのように美しく描かれている。川(Ⅱ母)の美しい生き生きとしたイメージの「発見」がこの詩のテーマ(中心の観念)ということができる。

この詩の特質を二つあげると、一つは、流れる川の風景(描写)を四つの表情の隠喩(メタフォア)として描いていることである(A・C場面)。すなわち、川面の輝くきらめき(太陽の光の反射/A場面)・流れのせせらぎの音(B場面)・冷たい触感(流れる水の冷たさ/B場面)・流れ続けている時間(C場面)・“母なる海”に注ぎ込む川の流れのイメージ(D

場面)を描いているのである。

もう一つは、母と子の対話という形式(レトリック)による温かさ・会話のリズムである。母が子どもの問いに優しく答えるこの呼吸は、D場面では海に注ぐイメージに至って、そのまま語り手の一人である母(海)と子ども(川)の澄んだ川の流れや輝くきらめき等の生きている感覚の暗喩として重なる。

②立体的な時空間性・感覚的表現(生命的きらめき)

構成的には、A場面で母と子の対話(詩の語り形式・文体)と内容のポイント(川の輝きを「笑っているの」「太陽がくすぐるからよ」)が設定され、それがB場面以降で具体的に展開していく過程と読むことができる。A場面は視覚的な川表情が語られ、B場面では聴覚的な感覚と「歌っているの」「ひばりが声をほめたから」、触感的な感覚が「冷たいの」「いつか雪に愛された思い出に」と語られる。

C場面はそれまでの場面が視覚・聴覚・触覚的な川の存在感覚を描いていたのに対して、川についての別な角度からの詩人の個性的な認識が語られている場面である。子どもの「川はいくつになったの」という問いは川の年齢についてのものだが、母は「いつまでも若い春とおないどし」と答える。絶えず流れつづけ、淀むことのない川の新鮮な美しい流れのイメージは、一瞬の川の表情に過ぎていく「時間の流れ」を暗示するものである。D場面はこの詩のまとめとしての場面である。川が「休まないの」は「海の母さんが/川の帰りを待っているのよ」と

語られることで、川が母なる大海に注ぐイメージとなり、会話をする母と子のイメージに重なるのである。

4、詩のレトリック論—表現装置と効果・文体—

(1) 詩の「表現」指導の混乱・断片化

これまでは詩独特の「表現」を教えるという指導は、へ詩の技法へリフレイン（繰り返し）・比喩（暗喩・明喩等）・擬人法・倒置・体言どめ・構成等の指導に結びついた形が多かった。これらの問題点は、いわゆる「詩の技法」が技法のカタログ的な扱いで羅列されるような示され方であったり、へ詩の技法へそれぞれ詩や詩人の本質的な魅力と方法の解明と十分結びついた形で示されてこなかった傾向が強いことである。こうした詩の作品研究論（教材研究論）では、当然実践化したときに基礎基本の指導と個性的な解釈・評価等の部分で、つまり言語教育としての詩の学習の意味の不十分さや、曖昧さが際立ってくることになる。

従来示されてきた詩の技法やレトリックは、もちろん散文や記録等の文章とは区別される詩固有のレトリックの一部ではあるが、こうした言語技術（表現技術）はあくまでも、詩の原理（本質）に即した形で、かつ詩（各詩人）全体の中で詩と詩人の固有な方法を明らかにするために位置づけられた上で、実践可能な形に整理し提示する必要がある。詩の表現原理（本質）

に即したレトリック（文体・描写）観の狭さと、詩人固有のレトリック（文体・描写）研究の遅れが一つには詩教材の指導を技法・形式の知識暗記型の退屈な授業に追い込んできたと言えるのである（一方、詩の創作指導や授業方法論・学習過程論・評価レベルではまた別の課題があるが、ここでは省略する）。

(2) “もう一つの現実”の創造・発見と批評

ここで述べる詩のレトリック・文体論とは、詩の言語論（言語コードのズレ）による詩的言語や表現の成立）・詩の構成論（「場面」単位の詩の組み立てと展開・「異化作用」のプロセス・四段階のへ構造」という方法）によって生かされている詩的な表現の効果全体のことであり、詩人独特の個性的な表現装置や詩的な方法をさしている。

例えば、優れた詩は日常語による現実の「説明」「再構成」ではなく、“もう一つの現実”の創造という本質をもっている。これをへ構造の面から見れば、日常の設定から非日常的現実へのイメージの展開（異化作用）となり、テーマの面から見れば、詩における「感動」や「認識」「発見」（批評）という特質につながる。

(3) 「詩的遠近法」と詩人の“世界・人間感覚”

また、詩を支えている構図（枠組み）が言語による名づけ（認識）と現実の本質の関係、「家庭（社会）と個人」なのか、「国家や組織（世界）と個人」といった詩の枠組みなのかによっても、詩の解釈（鑑賞）は変わってくる。

さらに、空間的ひろがりや時間的距離感（これを「詩的遠近法」と名づける）がどのような表現によって創られているかは、詩のイメージを立体的な時空間として浮かび上がらせる大切なレトリック（文体）であるばかりでなく、詩人の「世界感覚（世界観・人間観）」を理解する時にも重要なポイントとなる。

(4) 詩の語り手と作者の区別・状況設定の把握が基礎

初歩的な意味での誤解の多い詩の「語り手」と「作者」の混同を避けるために、詩の語り手と作者は一度区別して読む必要がある。

また、詩の舞台（場所）と登場人物／背景（文化的民族的等）の確認・詩人特有の語彙やイメージ、リズムに気づかせるといった点も忘れてはならない点である。こうした詩の表現技術研究の視野の中で、リフレイン・比喩・暗示・象徴等の効果と意味をとらえ、指導に生かしてゆく必要がある。

(5) “春”の発見とレトリック―「春」と「はる」を読む―

日本詩歌における「春」のテーマ、広くは自然の発見と讚美・自己の存在感覚との二重化もまた『古今和歌集』の部立てにみられるように伝統的なものであり、近代詩では萩原朔太郎の「春の実体」「春の感情」のようなユニークな性的幻視（幻想）の表現として描くものや、中原中也の何編かの作品のようにわが子文也の死と重ね合わせた詩や幻想的な詩風の作品等もある（「また来ん春」）。

初期の谷川俊太郎は“朝”や“空”とともに“春”の感覚へ

の執着が強い。ここで取り上げる「春」と「はる」は、ともに“春”を題材として取り上げているという点では共通しているが、「春」の視点は電車の中から見た風景の水平移動的な語り手の視覚自体（視線の移動とイメージ展開）が詩として描かれているのに対し、「はる」は空を超えて上昇する垂直的な視覚（イメージ）が中心になっている点が大きな特徴的である。

両詩とも小品ではあるが、伝統的なテーマ（自然の発見・日本的な「春」の表現）を扱いながら、どのように谷川的な詩的世界を構成しているか、特に視線の移動（詩の視点・上昇と下降／平行移動）・立体的な遠近法（空間性）等レトリックの面で比較しやすいのでここで取り上げることにする。

春 谷川俊太郎

かわいらしい郊外電車の沿線には
 楽しいに白い家々があった
 散歩を誘う小径があった

A 状況設定の場面
 詩の舞台／季節
 対象／視点
 文体（視線を語る）

降りもしない 乗りもしない
 鳥の中の駅
 かわいらしい郊外電車の沿線には
 しかし

B 展開（具体化）の場面
 A 場面の具体化
 生にあふれる春の
 中の「死」「老」

雲の多い三月の空の下

電車は速力をおとす

一種の運命論を

僕は梅の匂いにおきかえた

個性的認識とイメージ

C 季節／雲囲気の表現

生の中の「死」「老」

感覚(梅の匂い)

かわいらしい郊外電車の沿線では D 「意識化」の場面

春以外は立ち入り禁止である

詩のまとめ

(詩集『二十億光年の孤独』思潮社、一九五二年)

この詩の季節は「春」の三月、場所(舞台)は郊外、詩の語り手は郊外電車に乗っているという設定である。

A 場面は状況設定の場面である。郊外電車の沿線の風景(白い家々・小径)が語られることで、詩の語り手の位置・表現の視点(視線)・春らしい暖かく浮き立つような風景が示されている。「かわいらしい」「楽しい」「散歩を誘う」の表現は、電車や家、小径の様子と同時に、語り手の明るい春の気分を暗示していると思われる。

B 場面ではA場面が「降りもしない 乗りもしない／鳥の中の駅」とのんびりした沿線風景が具体化され、その中に「しかし／養老院の煙突もみえた」と語られる。この春の風景の中の「養老院」のイメージを意味づけているのがC場面である。「雲

の多い三月の空の下／電車は速力をおとす／一種の運命論を／僕は梅の匂いにおきかえた」。雲の多い三月の空の下／電車は速力をおとす」は、春の空(実景)と電車の動きを示すとともに人生の中の光と影を暗示し、春たけなわの郊外沿線の風景の中で「養老院の煙突」が、通りすぎる電車の視線から、「一瞬」見えたことを「一瞬の運命論」と述べている。春という生命感あふれる季節や風景(＝語り手の気分でもある)と人生の光と影(「人間の古い・死」のイメージ)の視覚による一瞬の対比、そして語り手はそれをあふれる「梅の匂いにおきかえ」る(嗅覚)。ちなみに、梅は「春告草(はるつげくさ)」「句草(においぐさ)」「香散草(かざみぐさ)」等の異名をもつ。

D 場面はA場面の一行が繰り返され、「春以外は立ち入り禁止である」と語り手の判断がイメージとしてまとめられて語られている。人間の古いや死のイメージ、様々な人生全てを包む「かわいらしい郊外電車の沿線」の春の風景(＝自然・生命の変遷・視覚と嗅覚)が強調されていると思われる。

詩の表現全体は、電車の中の語り手が見る春の風景そのものが視線の移動に伴う表現となっている。いわば「電車の移動⇄視線の水平移動による「春のスケッチ風」の作品」であり、あふれる「梅の匂い」に包まれた春という生命感あふれる季節や風景とその中の様々な人々の人生(養老院⇄人間の古い・死のイメージ)が、「電車の移動⇄視線の移動(語り手の心の動き)⇄人生の軌跡の暗示の作品」として描かれている作

品である。春は芳しい梅の香り（自然・季節の移り変わり）とともに様々な人生をも包み込んで、語り手の視線と心の中で「一瞬の運命論」のように過ぎていくのである。

一方、「はる」はひらがな表記による童話的な語りと垂直的な視線の移動によって、地上から天界への上昇のイメージで、谷川のとらえた春の独特の雰囲気を描かれていると読むことができる作品である。

はる 谷川俊太郎

はなをこえて
しろいくもが
くもをこえて
ふかいそらへ
はなをこえ
くもをこえ
そらをこえ
わたしはいつまでもものぼってゆける
はるのひととき
わたしはかみさまと
わずかなはなしをした

A 状況設定の場面

詩の舞台：春

対象（空／雲囲気）

文体（ひらがな／

上昇するわたし）

B 展開（具体化）

上昇するわたしの

イメージ

C 個人的認識とイメージ

時間（春の一時）

雲囲気（神様）

（詩集『二十億光年の孤独』思潮社、一九五二年）

A 場面では春の風景の中（題名）、「わたし」（人物・B 場面で登場）がまるで魂そのもののように空にのぼって行くイメージが印象的に設定されている。花を超えて白い雲が見えてくる、雲を超えていくと「ふかいそら（深い空）」が見えてくる。日本の伝統的な「無意識」の文脈の中でこの詩を読めば、春の「はな」|| 桜と読むことが可能である。B 場面では、春の大地の中を上昇し続ける「わたし」の存在が「いつまでもものぼってゆける」と繰り返される。

C 場面はA・B 場面の「わたし」のイメージに対する意味づけが語られている場面である。「はるのひととき」と季節・時間が設定され、その中で「わたしはかみさまと／わずかなはなしをした」。ここでの「かみさま」は春という季節（風景、空気）に対しても詩人の神秘的な感覚の比喩的イメージであり、「しずかなはなし」の内容は何も語られていないが、のんびりした春の心地好い感覚がひらがな表記の語りで強調されていると読むことができる。

この詩は一つには春という自然や空・空気・風景等のもつ優しく神秘的な感覚を、地上から「かみさま」のいる「ふかいそら」（天上）への上昇の（視線の移動のイメージ）で描いているところに特徴がある（視線の動きの詩|| 心の動きの詩）。二つ目は、花（|| 桜）を超え白い雲を超えていくと到達するのは

「青い空」ではなく「ふかいそら」であること（A場面）、視覚的感覚的な春の詩に精神的な意味が加わるように、現実的な〈春〉〈桜〉〈空〉のイメージから非現実的なイメージの世界に展開してゆくという「現実から抽象へ」という一つの詩の構造」

「この詩全体の動きが心の動きにつながるという構造」（谷川俊太郎、注10）を押さえておく必要がある。「かみさま」との会話（しずかなはなし）は神秘的で童話的ユーモアとともに（C場面）、春という季節（自然・世界）の豊かさ（心詩人の生の感覚）を暗示するものとなっているのである。

5、谷川俊太郎詩の言語技術教育の構想

— 「おとうさん」の教材研究論・発問論 —

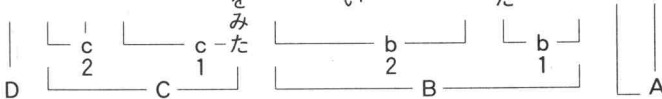
これまで述べてきたことを、谷川俊太郎詩の教材開発も含め「おとうさん」という作品を例に、教材研究・主要発問の観点や指示等について論ずることになしたい（谷川の「子どもの詩」の教材開発。注11）。教材研究論としては、詩のテーマ（中心の觀念）・詩の言語論（言語コードのズレと効果）・詩の構成論（構造）・詩のレトリック論（表現装置・文体）の面から谷川俊太郎の詩の特色について述べ、教材化にあたっての指導目標としては「他者」と「関係」の発見」というテーマから授業化の方法の一例について考察する。

ちなみに、「おとうさん」は「きもち」（教育出版、四年上）

「どきん」（光村図書、三年上）を収める『はだか・谷川俊太郎詩集』（筑摩書房、一九八八年）の中の一編である。

おとうさん 谷川俊太郎

- | | | | | | |
|----|-------------------------|--|--|--|--|
| 1 | だれのおもみずにおとうさんは | | | | |
| 2 | まつすぐまえをみてごはんをたべている | | | | |
| 3 | ごはんのゆげでめがねがくもっているの | | | | |
| 4 | おとうとがそういったら | | | | |
| 5 | うんとこたえてめがねをしゃつのすそでふいた | | | | |
| 6 | おとうさんがなにをかんがえているのか | | | | |
| 7 | わたしにはわからないけれど | | | | |
| 8 | わたしのことではないとおもう | | | | |
| 9 | おとうとのことでもおかあさんのことでもない | | | | |
| 10 | なにをかんがえているのときけば | | | | |
| 11 | べつにというにきまつてる | | | | |
| 12 | まえにおとうさんのことこのころのしゃしんをみた | | | | |
| 13 | ひろいのはらのまんなかたたって | | | | |
| 14 | まぶしそくにそらをみあげていた | | | | |
| 15 | いまでもときどきにたようなかおをする | | | | |
| 16 | おとうさんのはしがさといもをつまんだ | | | | |
| 17 | くちをあけたらおくのきんばがみえた | | | | |
| 18 | おとうさんずつつといきていて | | | | |



(詩の各行の番号、書き込みは佐藤による)

(1) 詩のテーマ・「わたし」(語り手) による父の発見

この詩は「わたし」という小学生(女の子か?)から見た父の姿が、食事の場面(夕食かと想像される?)を通して描かれている。前半(A・B場面)は普段の父の無口な姿を外面から父への少女の不満がある距離感とともに語り、後半(C・D場面)は以前見た父の子供の頃の写真を思い出し、その写真の父のイメージと現在の父のイメージが結びつき、前半の少女の思いは変化し、眼の前の父の中にある切実なものを感じるという詩である。つまり、この詩は少女による「父の発見」の詩、言い換えると家族の中の「他者との関係」の再発見の詩と読むことができそうである。

父とは多くの思い出があるにちがいないのだが、一枚の父の子供の頃の写真を記憶していて(c1場面)、ここで思い出すという「わたし」の心理、そして、その写真の意味は詩の中では語られず、無口で無愛想な父の「内面」として浮かび上がるという構造である。

「おとうさんのはしがさといもをつまんだ／くちをあげたらおくのきんばがみえた」の生々しい具体性は(c2場面)、父の「生」の実感をリアルに感じとっている表現である。これまで見えなかった父の存在が新たな角度から見えるようになったという少女の実感を、言葉で説明せず「視線の表現」で描いて

いる点特徴的である。詩の世界の色彩はモノトーンのイメージから一転し、この場面でカラーになるようにも読むことができる。

(2) 記憶(写真の想起) という愛情—四つの場面構成—

この詩は次のような四つの場面に分けて考えることができる。

A場面 状況設定の場面

B場面 展開(具体化)の場面

b1::父の日常性(外側から)

b2::「わたし」理解と感情

C場面 「二つ表現」の場面

c1::写真の中の父のイメージ

c2::父への視線(愛情と父の発見)

D場面 「意識化」の場面(対象化)

A場面は状況設定の場面である。おとうさん(人物)・夕食の場(時間・場面)・「わたし」からの語り(語り手と視点)が語られている。「だれのかおともみず／まっすぐまえをみて」御飯を食べているお父さんの姿は、読者の興味をひく書き方になっている。お父さんは一体何を考えているのか、仕事のことばかりで家庭の団欒まで気がまわらないのか。威厳を大事にするお父さんなのか。子どものが好きではないのか。機嫌が悪いのか。お母さんはいないのか……等を想像させる。

B場面はA場面の設定を展開(具体化)している場面である。お父さんの普段の姿(日常性)が、「わたし」の視点から語る

れる。b1場面、御飯のゆげで眼鏡を曇らすところは「うん」と一言だけ答えて「めがねをしゃつすそでふいた」の表現とともに、茫然と何か考え事をしているお父さんの様子、つまり「わたし」の眼からみた「おとうさん」の日常性の表現（そっけない、子供とは話さない場面）である。b2場面では「なにかんがえてるのときけば／べつにというにきまつている」とお父さんの内面への疑問が不満とともに語られる。また、家族が弟・私・母・父であることがこの場面に分かる。特に、お母さんが病気であるとか、父と「わたし」の二人暮らしであるとかでは無い、普通の家族構成とよむことができる設定である。つまり、普段の「おとうさん」についての「わたし」の思いと感情が語られている場面なのである。

C場面はこの詩の核心部分で、二つの表現の場面からなる。一つは「おとうさん」の内面の表現である（c1場面）。前のB場面が父の外見の表現（外側）とすると、この場面はお父さんの「こどものころのしゃん」のイメージを通して、子供頃のお父さんと今のお父さんのつながりが語られている。もう一つは、現在の食事の場面である（c2場面）。「さといもをつまむ」お父さんの口の奥に「きんば（金歯）」を見つけるといわずと具体的に生々しい表現を通して、お父さんの存在のありかた（悲しみとか生活の苦労とか様々なもの）を発見したことが表現されている。（父への視線の表現）は、そのまま「わたし」による「おとうさん」の発見の表現になっている。

D場面は、詩全体に対する意識化・対象化が語られる「意識化（対象化）」の場面である。この場面によってこの詩は、詩人によるある一定の意味づけをなされ、詩としてのまとまりをもつことになる。ここでは「おとうさんずうつといきていて」という一行で、少女から父への感謝と愛情、励ましと優しさの表現となっている。

(3)詩の言語技術学習から、「他者」と「関係」の発見へ

この詩を楽ししい、あたたかいものになっている理由には、「わたし」の幼い語りへがそのまま詩の文体になっていること、前半の詩のイメージと後半のイメージの変化（「わたし」の父の見方という内面）、選ばれている子ども視点（表現の視野）、ひらがなという表記その他があげられるだろう。

しかし、特に、C場面の「二つの表現」は父の子どもの頃の写真という少女の「記憶（時間軸）」と、目の前の父を注目する「視線」の表現（空間軸）」によって、少女の心理の奥行きと同時に、それによって浮かび上がる父の存在感が大変効果的に描かれていることに着目する必要がある。

家族関係の中での「わたし」による父の発見というこの詩のテーマは、拡大すれば他者との「関係」の発見ということであり、語り手の側（少女・作者）から見れば、「自分探し（アイデンティティの探究）」という側面をもつ。このような詩から触発され、いろいろなイメージや解釈を持つのは個性的な解釈（鑑賞）ということができる。

例えば、この詩の「正確な」理解の後、各人の父と娘の関係・父の闘いと孤独・家族への愛情・人間の外面と内面・家庭の団樂とその背後にある人生の闘い等を考えさせることは、読み手である学習者にとって多層的な意味づけとなって広がり、読者の個性や体験（潜在意識、問題意識にに応じて意味は深まってくる）になる。

谷川の詩「おとうさん」の詩を通して、読者はそれぞれの「おとうさん」「家族」「他者」「人生」等と出会い再体験し、生活経験との関係から個人的に発信・批評することが読むということになるのである（注1）。

(4) 詩の言語技術教育への生かし方の観点

— 詩の楽しさと読み方・主要発問と指示を中心に —

この詩は少女の「父の発見」と願い（愛情）というテーマ、親しみやすい少女の語り、独特の表現（記憶と写真の場面）等、小学校高学年・高校生等に詩の楽しさと魅力に気づかせ、同時に、谷川俊太郎詩の独特な言葉の使い方（言語操作とその構造、文体の効果）等に気づかせるのに有効な一編である。

この詩のみを詳細に扱うのではなく、この作品を基本学習として指導した後、類似した型の他の子ども語りの作品二〜四編と比較しながら読むことによって、詩を読む楽しさとともに谷川俊太郎詩の特質、詩の読み方の基礎基本を学ぶことができる。

以下、ここではこの作品に限定し、すらすらと音読し詩の内

容（何が書いてあるか）が分かった後に、詩の読み方（理解技術）の基礎を指導するための基本発問と指示例を示すことにする。指導の要点は、一つは詩的イメージの読み方（理解技術）の観点に楽しく気づかせるということ。二つ目は詩の表現や内容、学習方法に対する自分の感想を持ち表現させることである。詩自体と学習方法について語らせることは詩の表現を通して、自己を語るという自己表現とその言語化（体験の組織化）の学習となり、友達の個人的な感じ方や体験に学ぶことの意義と方法に気づかせることにつながってゆくからである。

問1、出てくる人物は？（おとうさん・おとと・わたし、他）

..... 《人物の確認》

問2、詩で書かれている場所は？ 時間は何時ごろ？（ごはん

を食べている。夕御飯？） 《詩の場面の確認》

問3、この詩の語り手は？（わたし。女の子？ 何歳位？）

..... 《詩の語り手と作者の区別》

指示、この詩を四つの場面に分けてみよう。（教師の指示で四

場面毎の意味の確認） 《詩の構成の確認》

〔解説〕詩的イメージの読み方の一例としては、先ず人物・

場所・語り手・テーマ等の「詩の世界」の枠組みを確認

すること、次に場面に分け内容（イメージ）のま

まり毎に読む態度を身につけることが基本。

問4、この詩で一番言いたいことは何か？どの場面から分かる？（「父の発見」。名づける角度で愛情・感謝・父の別な

面を知ること等が可能である。D場面がその根拠である)

……………《詩のテーマ・中心の観念の確認》

〔解説〕詩の中核の観念(テーマ)を抽象的な短い言葉にまとめることは、「主題に迫る」ことではなく「何が描かれているか」の確認のことであり、この後の「何に描かれているか」という表現の個性と多様性を学ぶためのステップである。

問5、この詩で個人的なところ、上手だと思ふ表現を発表しよう。(幾つか出てくるが、子ども達の発表箇所を詩的な表現の読み方として、板書等で位置づけていく。特に、B場面は父の外面(日常性)・C場面は父の内面への「わたし」の想像と発見であることに気づかせる。)

……………《詩の「個人的な表現」と「多様な方法」の学習》

問6、この詩を読んだ感想、意見を発表してみよう。(「詩の世界」の枠組みの確認、「構造」「個人的な表現」「テーマ」等についての感想の他、自分の家族や生活についての経緯の報告・発表を評価する。)

……………《個人的な読み方・批評の方法の学習》

〔解説〕詩の「個人的な(優れた)表現」の学習では、特に「おとうさん」の見え方(理解のしかた)が変わる写真の12〜15場面(写真という記憶)と、16〜17場面の意味(視線と愛情)を楽しく読み取らせる工夫が重要である(C場面)。

A〜D場面のまとめり毎にはなく、16〜17場面だけを単独に読ませると子供はいろいろなイメージと体験を語り始めるが、それは詩の文脈とズレることも多い。「わたし」が写真のイメージを通して目の前の父の行動に注目していること、食べるところまでじっと見ていて口の中の金歯まで見つけること等(視線の表現に込められた「わたし」の気持ち)基本的に前後の場面の意味とのつながりから読ませる。

「ひろいのはらのまんなかになつて／まぶしそうにそらを見あげ」る父の子供の頃の写真というイメージを肯定的か否定的にか、どう読み取るのか。ひとりぼっち・淋しい・孤独な少年時代か。それとも「そら」という高い、遠いところを広い野原の真ん中に立ち「まぶしそうに」見上げている(いじけるように広場の片隅にでなく、どぶ川の橋の上にうなだれてでもなく……………)ところから、世界に立ち向かおうとしている父のたくましさや厳しさ、孤立を恐れぬ自立性等を読もうとするか。子供の理解のレベルに合わせて語らせたところである。

ちなみに「空」は谷川俊太郎詩の中で、宇宙感覚(コスモロジー)を表すイメージであり、世界(宇宙)と個人のつながりや透明な孤独感という存在感覚を暗示するキーワードの一つである。

指示、谷川俊太郎の他の詩を読んでみよう。

……………《基本学習から応用・個性化への学習》

〔解説〕二、四編をプリントにして配付し「おとうさん」での読み方の応用と、詩的表現の個性や多様性に気づかせる。例えば「ごちそうさま」「わるくちうた」「わるくち」「なくぞ」等の作品が効果的である。

おわりに―国語科の授業改革と文学教材―

新学習指導要領の告示に伴い、また子ども達の言語生活の実態における問題を反映し、国語科学習の〈学校教育全体の中での役割や教育機能の位置づけ〉の根本的な再検討・再構築が求められている。例えば、教科論の是非・歴史的検討・カリキュラム論の構想・「総合的な学習の時間」との連携等、理念・実践・評価・学習者・教材等多面的に論じられてきている。

文学教材の学習指導の場合も、文学教材固有の魅力と学ぶ意味（文学でつける言語能力）を重要な指導事項として楽しく伝え身につけさせると同時に、国語科言語能力の基礎基本や他教科・日常生活に生きてはたらくような学習方法（学習論・学習技術）の発想から、「文学教材の詳細な指導」（学習指導要領「国語科」）の改善を具体的に考え直す必要が不可欠である。

詩教材の学習指導においても、言語能力の位置づけ・教材研究論・授業方法論・評価論等、従来からの問題点を依然として

引きずっているのが現状である。提案されているものについても、詩の技法（技術）の平板な羅列であったり、小学校の一部や特定の作品（少年詩や児童詩等）にしかな通用しないような部分的な提案であったりして、詩の表現の本質に沿った本格的な提案とはなりえていない。今後、授業時間の削限・「総合的な学習の時間」の実践化との関連から、こうした提案の実践化に伴う混乱はより拡散していくことも予想される。

本稿は詩の言語技術教育のための教材（作品）研究論の基礎的考察として、言語論・構成論・レトリック論の重要性とこうした考え方を生かした具体的な分析を谷川俊太郎の作品を例にしたものである。谷川俊太郎の詩は、従来教材として取り上げられながらも、新しい授業改革の中の「文学・詩の授業」という面からみると目標・指導と評価等の面でも多くの混乱がみられてきた（注9、10等）。本稿でも述べてきたように、言語論・構成論・レトリック論の三つの視点は、詩の教材研究論としてだけでなく授業方法・評価論（発問）等への基礎的観点としてこうした課題に応える一つのアプローチとなるはずである。

付記

本稿は「谷川俊太郎詩の言語技術教育」（沼口勝教授退官記念文集）一九九七年、邦文社）を、詩の言語論・構成論・レトリック論という詩の教材（作品）研究論の立場から、全面的に改稿補筆したものである。

注記

1、谷川俊太郎の詩作品はこれまで小中高校の詩教材として多く採られてきている。作品には「きもち」「どきん」「川」「生きる」「朝のリレー」「地球へのピクニック」等があるが、いずれも詩教材の本質に即した系統的な読み方や詩人固有の特質が明らかになるような原理的でかつ具体的な指導が行われているとは言いがたいのが現状である。

2、拙稿「総合的な学習」に生きる言語能力のへ構造」『教育科学国語教育No五八五、二〇〇〇年一月号』特集・国語科を拠点に総合的学習を創る―(明治図書)、『総合的な学習』の核としての言語技術教育』『生きる力』を育む国語学習第九号(同、二〇〇〇年三月)、『話すこと・聞くこと』の授業におけるアイディア―『コミュニケーションモデル』の理解と応用―』(別冊・実践国語研究No二〇四 コミュニケーション能力を高める国語の授業)(同、二〇〇〇年一月)、『国語科におけるメディア・リテラシー教育』(国語科授業方法研究 第五号)(国語科授業方法研究会 一九九九年一月)等参照。

3、中学校文学(小説)教材を例に、描写論・文体論的授業理念と方法の重要性について論じたものに、「表現」の魅力と理解技術の方法の指導―何が「から」いかに「描かれているかへの発想の転換―』(『新中学校国語科経営講座 第二巻(相澤秀夫・安藤修平編集)』(明治図書、一九九七年)。

4、拙稿「詩のへ言語技術教育論」の構想―言語の違犯性と層構造を中心に―』(『愛知教育大学大学院国語研究 第3号』(一九九五年三月) 参照。

5、谷川の詩の方法については、拙稿「谷川俊太郎の詩法―生―の意識と世界・他者・言語をめぐる―』(『愛知教育大学研究報告 第四八輯・人文科学編』(一九九九年三月))、大岡信「谷川俊太郎」『日本名詩集成』(學燈社、一九九六年)。

7、拙稿「詩的世界のへ構造」とレトリック』(『日本現代詩研究論集』(日本現代詩研究者ネットワーク、一九九八年三月)の他、「詩のへ言語技術教育」論―はたちよしこの詩の「言語技術」と授業計画モデル―』(『国語国文学報 第53集』(愛知教育大学国語国文学研究室、一九九五年)、「韻文の指導」『新 国語科教育学研究』(全国大学国語教育学会編、一九九三年)等の他、口頭発表「詩の言語技術教育―へ構成―」概念をめぐる―』(第八七回全国大学国語教育学会・神戸大会、一九九四年一月)がある。

8、拙稿「中原中也の形式感覚―詩の「構成」の観点から―』(『中原中也―魂とリズム―(日本文学研究資料新集28)』(有精堂、一九九一年)、「村野四郎の詩についての一考察」『月刊国語教育研究No二六〇』(日本国語教育学会編、一九九六年)等参照。

9、谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦「詩の授業」(国土社、

一九八八年五月)では小学校六年で行なった「いしつころ」の授業実践ビデオをもとに三氏の討議が行なわれている。授業は詩の音読後、感想を自由に話し合うという漠然としたもので谷川詩の特質を踏まえた指導観や詩の授業方法への新しい提案等は特にみられない。

討議の論点となった点は、主に詩との出会いをどう設定するかであり、谷川は「導入するための仕掛けの工夫」の一つとして詩を示す前に現物の石つころを子どもに提示してから入ること、すなわちこの詩の背景にある常識的知識を与えてからの方が「感情移入や想像力を働かせる」ことができることと述べ、次のようにまとめている。「一個の石つころと地球という遊星を含めた宇宙の生成の歴史みたいなものを何かバツクグラウンドとして、子どもたちがつかんで欲しい、その方向に、先生がある促しをして欲しい」。

10、谷川俊太郎・稲垣忠彦・竹内敏晴・佐藤学『「ほんご」の授業』(国土社、一九八九年五月)では、「はる」の授業ビデオ(小学校六年)をもとに討議が行なわれている。この授業でも詩の教材研究論や学習指導論への新しい提言等ほみられず、討議でも谷川の指摘以外は詩的言語(イメージ)の解釈や詩の「構成」等の面で議論が錯綜し混乱がみられる。

その他、谷川自身が「はる」について語っているものに「子どもの言葉・詩の言葉」「愛媛国文と教育 第三二号」(愛媛大学教育学部国語国文学会、一九九九年一月)があ

る。

11、谷川の「子どもの語り」の詩の意図と方法、その特質について論じたものに拙稿「谷川俊太郎詩の教材化——子どもの語り」による「生」・「関係」の発見——『愛知教育大学研究報告 第四九輯・教育科学編』(二〇〇〇年三月)がある。

12、谷川は、「いしつころ」の授業実践と討議に関連して詩の授業における「授業で使うテキストに対する批評的なアプローチ」「批評の精神を育てていく」意識の希薄さについて語っている(注9)。

これは本稿でも述べた、詩を「情報の一モデル」として「正確に」理解するとともに(国語科言語能力)、生活経験との関連から「個性的に」発信していく学習構想(経験の再構成・課題発見能力・コミュニケーション能力等の育成)につながることであると思われる。

(たつとつ よういち)