

## 詩を読む実践について(その一) †

### — 「矢沢宰詩集」の授業 —

青柳 宏\*

宇都宮大学教育学部\*

言葉は、自分自身の内面を誠実に表すためにある。ある出来事に対して、自分が本当にどう感じたのか、それを誠実に言葉にすることが言葉を使うことの意味である。私たちは例えば、詩を読むことを通して、自分の思いを誠実に言葉化するという意味を実感し直すことができるのではないか。今回、私は、「言葉の誠実な使い手を育む」ことを目的として「詩を読む」授業を構想、実践した。本稿は、この実践を省察したものである。

キーワード：詩、言葉の誠実な使い手、情報化社会、誘導主義・一斉主義、著者研究

#### 1. はじめに

今回、私は、下野市立祇園小学校において、「詩を読む」授業をさせていただいた。教材としたのは自ら独自に作成した「矢沢宰詩集」である。この「矢沢宰詩集」の授業を、2008年2月13日に第一回目を、そして2月20日に第二回目を（ともに一回45分、計90分）、6年生（男子18名、女子20名）のクラスにおいておこなった。

本稿は、2月13日におこなった第一回目の授業について検討をおこなったものである。授業の目的、教材の選択、授業の方法について論じるとともに、実際に行われた授業の展開、また授業中に書かれた子どもの感想をふまえ、授業全体についての省察をおこなった。

#### 2. 教材・「矢沢宰詩集」

今回の教材は、作者の死後に出版された詩集『光る砂漠』（周郷博・編、1969年）に載せられている54編の矢沢宰の詩から、青柳が10篇の詩を選び、「矢沢宰詩集」として再構成したものである。表紙（「矢沢宰詩集」の題字のみ）にはじまり、一ページ目は目次とし、次のページから、10編の詩を後に示す順番で載せていった。

本文（詩）を見開き右ページに配し、左ページは全くの空白のページとしてこの「詩集」を構成した。

授業において、子どもたちが右ページの詩についての感想等をそのまま左ページに書き込めるようにしたわけである。

本文は以下のものである。尚、ここでは便宜的に、各詩の題の上に番号を付しておく。

#### ①さびしい道

この道を行くと  
どこへ行くのか私は今  
知らない  
でも私はどうしても  
どうしてもこの道を行きたい  
身も心もはりさけそうな  
さびしい道  
だれも寄りそうてきてくれそうにない  
この道  
でもやっぱりこの道を行きたい

#### ②武器

ぼくは天才少年ではないから  
ぼくの持っているものだけを  
ぼくにあうように  
つまみだせばいいのさ

するとそこに小さな真実が生まれる  
その小さな真実を

† Hiroshi AOYAGI\*: The Reading the Poetry by the method of the Author's Studies: Part I

\* Faculty of Education, Utsunomiya University

恥ずかしがることはないのだよ  
その小さな真実を  
どっこいしょ！と背負って  
旅をすればいいのさ

③まよい

さわると手のきれるようないとを  
心のなかにはってまよいをくいとめたい

④自分だけに

自分だけにこりかたまらないように  
注意しながら  
自分をじっと見つめたい

⑤鮎

われわれは  
水分の少ない泥の中で動いている鮎だ！  
頭を持ち上げたり身をよじったり 生きよう生きよ  
うとがんばる。  
鮎は世の中のものに追いつこうと必死である。  
動けば動くほど悪いとわかっている……。

それでも鮎には時々、  
澄んだ水が流れてくる時がある。  
するとすぐ有頂天になってしまう。  
だがまたすぐしょげてしまう。  
それは泥の中しかわからないと思って……。  
鮎が見えるのは空の色だけである。  
空に夢を話すこともある。

⑥本当に

本当になって  
話をきいてくれると  
そのうれしさに  
目のまわりがあつくなる  
でもその人に  
はずかしいから  
ぐっところえると  
ひざが  
ガクガクしてきて

体がふっと浮きそうだ

⑦あなたの手は

あなたの手は  
握りしめるとあたたかくなる手だ  
あなたの手は  
あたためるとひよこが生まれる手だ

⑧僕から

僕から  
イエス様を  
とり去れば  
僕は灰になる  
僕から  
詩を  
とり去れば  
僕は灰になる

⑨第一に死が

第一に、そこに死があり、死と戦わなければならな  
かった。そこには死と自分だけしかなかった。そこ  
から個人的な真実、祈りが生まれ、それが詩となっ  
て表された。だからそれはリアルな、最もリアルな  
ものである。  
自分の命のために、愛を求め、生の真実を探るため  
にもがいていた。これは絶対に間違いではなかった  
し、今もこれが十分あてはまると確信している。

⑩少年

光る砂漠  
影をだいて  
少年は魚をつる

青い目  
ふるえる指先  
少年は早く  
魚をつりたい

また、「詩集」の裏表紙の裏面に、次の矢沢宰の  
プロフィールを載せた。

「矢沢宰〔やざわ・おさむ〕／昭和19年中国江蘇省生まれ。翌年父母の故郷・新潟県見附市へ引き揚げる。小学2年のとき腎結核を発病し右腎臓を摘出。13歳で左腎臓も結核発病、絶対安静の入院生活を送る。一時回復し19歳で高校入学を果たすが、高校2年の冬に腎結核が再発し再入院、昭和41年3月、21歳で永眠。／13歳の秋から詩作を始め、死と向き合いながら約500篇の詩を残す。…<sup>(1)</sup>」

### 3. 第一回目の授業の展開

子どもたち1人1人に直接「矢沢宰詩集」を渡した後、「やざわおさむさんという人の詩集です。元の詩集は54編も詩が載せられていましたが、先生（青柳）が勝手に、みなさんといっしょに読むために、10篇の詩を選んでつくりました。」と語りかける。この後すぐ、先に掲げた①～⑩の詩を順番に読み聞かせていく。ほとんど間にコメントは入れず、淡々と読み聞かせをすすめる。およそ5分弱で⑩の少年まで読み聞かせ、すぐにその後、最初(①)の「さびしい道」を「もう一回読みます」と言って読み聞かせる。「さびしい道」を読んだ(二度目)後、「なんとなく、こういう気持ち、わかる人いますか？さびしい道だけど、やっぱりこの道をいきたいって気持ち、わかりますか？」と問いかける。しかし、ここでは、特に挙手をして答えを求めることはせず、さらに「もう一回読ませてください」とことわった上で、もう一度(三度目)、「さびしい道」を読み聞かせる。そして、読み終えた後、「作者の矢沢さんのいきたいこの道はどういう道かイメージできますか？」と問いかける。しかし、ここでも、特に答えをまたず、次の②の「武器」を読み聞かせる。読んだ後、「自分のもっているものを自分にあうようにつまみ出すと、そこに小さな真実が生まれる、というのは、よくわかりますか？」と問いかける。しかし、ここでも特に答えをまたず、次の③、④の詩をやはり読み聞かせる。そして、二度目の読み聞かせはここで終え、次のように語りかける。

「実は、この詩集は右側は詩で、左側が空白になっていますが、左側のページには詩を読んで浮かんできたイメージとか、疑問、感想を書き込んでもらおうと思って空白にしてあります。今日は、これから、10篇の詩の中で、それぞれが一番気に入った詩の左の空白に、浮かんできたイメージ、疑問、感想を書いて下さい。例えば、先生自身は「さびしい

道」が好きで、「何となく、さびしい道にいきたいという矢沢さんの気持ちがわかるな」と思いますが、その感想をそのまま左のページに書けばいいわけです。

それから、今日は、自分の感想を書くだけでなく、書いた後、隣の席の人に自分の感想を発表する、ということもやりたいと思います。そして、その時(隣の人同士でお互いに発表をし合いながら)、相手の感想を自分の詩集の中に書き込んで言って下さい。だから、それぞれの詩の左の空白のページには、自分の感想だけでなく、他(隣)の人の感想も書いていくということです。そして、隣の人の感想を自分の詩集に書き込んだときは、感想の終わりにその人の名前も「(〇〇さん)」というように書いて置いてください。(黒板に例示する。)

以上のように語りかけた後、「それでは、これから7分位時間をとりますから、まずは自分の一番好きな詩を選んで、その感想を左のページに書いて下さい。それで、一つの詩について感想が書けた人は、別の詩についても感想を書いて下さい。」と指示する。授業開始後、ここまでで約15分である。

子どもたちに、「一番好きな詩(気に入った詩)」についての感想を書くように指示して約9分弱後、「それでは、隣の人同士、机を動かして向き合ってください。そして、窓側の人の方から自分の感想を発表してください。その時、さっき言ったように、聞いている人は、相手の感想の内容を自分の詩集に書き込んでください。発表を聞きながら書くのは難しいと思いますが、頭の中で相手の発表の一番のポイントをうまく整理して書いて見て下さい。難しいですが、挑戦してみてください。」と指示する。そして、この後、約9分間、隣同士で発表し合い、相手の感想を自分の詩集に書き込むという作業をおこなった。

以上のペア(隣同士)での作業を終えた後、今度は、一斉授業のスタイルにもどる。そして、「今度は、全員の前で、自分の感想を発表してください。それじゃあ、まずは「さびしい道」が一番好きな詩に選らんで感想を書いた人いますか。手を挙げてください」と語りかける。挙手をした子ども数名の中から、1人の男子(M.M.君)を指し、感想を発表してもらおう。そして、この時も、子どもたち全体に、「これから発表してくれる人の感想を、さっきと同じように、自分の詩集の空白のページに書き込んで

ください」と指示を行う。因みに「さびしい道」について、M.M.君は次の感想を発表した。

「さびしい道で、「だれも寄りそうてきてくれそうにないこの道」と、書いてあって将来の職業が学年全体で僕だけかもしれないと思ったりする時があり、中学でも僕だけがこの道、この学校に行く事になるかもしれないと思うとさびしいと思います。」

このようにして、①「さびしい道」～⑦「あなたの手は」まで、それぞれの詩について一名ずつ全体の前で発表させた。⑦「あなたの手は」についての感想を1人の子ども（女子）が言い終えたところで授業時間一杯となり、今回の第一回目の授業は終了となる。尚、終了直後に、子どもたち全員から「みんなの感想を読ませてください」とことわった上で、詩集を回収する。

尚、一番好きな詩を選び、その感想を書く時間に、一つの詩の感想も書かなかった子どもが三名いる。一名は、昨年フィリピンからやってきた女子で、日本語の読み書きがまだ充分にできない子である。その子には、感想を書く時間、特別に「何となくいいなと思った詩を何度も読んでみる」よう指示を出した。他の二名は男子で、特に感想を書いていない。ただし、その子たちも、ペア学習及び一斉授業においては、他人の感想を書き込むことはおこなっている。

#### 4. 授業の目的・教材の選択・授業の方法

##### 4. 1. 授業の目的と教材の選択について

私の今回の授業の目的は次のものである。

「詩の言葉にふれることで、改めて、「言葉」を感じる。詩を読む体験を通して、言葉とは、自分が感じていることを、自他に対して、誠実に表現するものであることを改めて感じる。さらに、この体験をふまえ、詩について自分が感じたことを誠実に表現すること、また詩についての他者（友だち）の感想を誠実に聴き取ることを実践する。」

以上の「目的」を一言で言い換えるなら、それは「言葉の誠実な使い手（聴き手）を育む」ということになるだろう。そして、私は今回、「言葉の誠実な使い手」を育むために、独自の教材（「矢沢宰詩集」）を作成した。

今回、私が選んだ矢沢の詩は、「鮎」、「少年」のような象徴的な作風のものを除けば、他の詩はすべて、作者の内面を率直、誠実に言葉化したものであ

ると言えるだろう。例えば、「まよい」と題された詩は、「さわると手のきれるようないとを／心のなかにはってまよいをくいとめたい」という二行だけの詩である。そして、この詩の二行は、自分の思いを言葉で過不足なく表現しており、もし、これらの言葉が口語として表現されても特に違和感を感じることはないだろう。しかしまた、口語として表現されてもおかしくない率直な言葉2行が、一つの完結した詩として表現されていることから、口語にない緊張感を読者は感じるができる。このように内面を率直、誠実、簡潔に、緊張感をもって表現した詩を読むことによって、読者（子ども）は「言葉とは、自分が感じていることを、自他に対して、誠実に表現するものであることを改めて感じる」ことが出来るのではないかと考えたわけである。

また、今回、私が矢沢の詩を教材としたのには大きく分けて二つの理由がある。一つは、矢沢の詩にふれることで、前思春期、あるいは思春期に入りはじめた子どもたちに、自分の内面を誠実に見つめ、それを言葉にすることの意味を感じ取ってほしいということである。自分の進路、自分の才能にかかわる悩み、不安を感じ始めた子どもたちが、例えば「さびしい道」や「武器」を読むことで、自分の進路や才能にかかわる不安感を言葉で表現することの意味を実感して欲しいと考えたのである。

もう一つの理由とは、私たちを包み込んでいる現在の言語状況としての「情報化社会」の問題にかかわるものである。汐見稔幸は、現在の情報化社会の問題点を次のように指摘している。

「情報化社会というのは、ことばを通貨とする社会である。社会に流通することばが先にあって、そのことばをあたかも自分のことばだと信じて他者に広め、他者と同じことばを共有しているという実感の世界をつくり出し、その繰り返しによって人間を網の目のように社会に組み込んでいく。人間が自分のことばを発してつなげあうのではなく、社会のことばを共有しあうことによって、社会の分子として網の目に組み込まれていくのである。（汐見、2003:15）」

汐見は、このように流通する言葉によって受動的に社会の網の目に組み込まれていくことに抗して、「ことばを発する人は、そのことばの意味を自己の体験や思索、思考にもとづいて、真実性を最大の要件として、自己責任で提出する」ことを求めている。一人一人の人間が、自らの内面を見つめ、その内面

を本当に表現するための言葉をさがすこと。あるいは、自分の外側で起きている出来事の意味を、自分なりに思索し、それを本当に表現するための言葉をさがすこと。このことが、汐見の言う「真実性を最大の要件として」自己責任で言葉を提出するというこの意味だろう。そして、矢沢の詩（言葉）は、私には、まさにこのような意味で、真実性を最大の要件として提出された言葉だあると思われた。そして、このような矢沢の詩を読むことを通して、子どもたち自身が、言葉を「真実性を最大の要件として、自己責任で提出する」主体へと育てていってほしいと考えた。

#### 4. 2. 授業の方法：「誘導主義・一斉主義」に抗して

小、中学校の国語の授業における、特に文学作品の読解の授業を参観しながら、しばしば問題に感じてきたことがある。その問題とは、教師が「正解」をもって、その「正解」を子どもに言わせるために、発問や指示をしながら、その「正解」に誘導していくという授業の方法である。例えば、教師は、ある文学作品（教材）のある箇所について、「この登場人物の発したこの言葉にはその人物の思いやりが実は表現されている」といった解釈をもつ。このように教師自身が、ある作品解釈をもつのは当然であり、必要なことである。しかし、問題は、このような解釈を「押しつけるような形」で授業を展開してしまうことである。授業を参観すると、教師は、自分の解釈（例えば、「この言葉には登場人物の思いやりが現れている」とほぼ同じ言葉が子どもから出てくるまで、子どもを誘導しようとしていることが少なくない。時には、子どもが言っている言葉（解釈）がほとんど教師の解釈と同じであっても、何とか教師自身が既に「正解」として考えている言葉（「思いやり」）を何とか子どもから引き出そうとするのである。このような、教師の「正解」と考える言葉を、一斉の形（全体で）で追求していく授業は、大変重苦しく参観者に感じられる。なぜなら、そのような授業では、子どもたちが自分自身で感じ、考えるということが出来ず、教師のにぎっている言葉を必死に言い当てようとしているからである。このように教師が自分の解釈（言葉）に子どもたちを一斉に誘導していこうとする授業を「誘導主義・一斉主義」の授業方法とここでは呼んでおきたい。こ

のような方法を、教師が意識的にとっている場合もあれば、知らず知らずにそのような授業になっている場合もある。しかし、いずれにしても、そのような授業の問題に気づいていないという点では同じである。

今回の授業では、私は、以上述べたような「誘導主義・一斉主義」に抗して、教材作成及び授業の方法を以下のように構想した。

① 一つの作品（詩）だけでなく、同じ作者の多様な作品（詩）を教材として用意する。

② 作者のプロフィールを教材として用意する。

③ 授業の方法としては、子どもが自分の解釈を、他の子どもの解釈と比較しながら、解釈を深めていけるようにすること。そのために、「個別作業」、「グループ学習」、「一斉授業」のバランスを考えること。

①について。もし、一つの作品（詩）だけに教材を限定してしまうと、その作品に興味をもてなかった子どもは、授業の最後まで興味をもてずにいる可能性もある。これに対して、多様な作品を用意すれば、まず自分の興味をもてる作品について解釈を深めながら、他の作品についての興味を広げていくこともできるのではないだろうか。また、一つの作品の解釈を深めていく時に、（同じ作者の）他の作品との関係において、解釈を深めていくことが可能となる。同じ作者の多様な作品を用意することで、教師の解釈に誘導されるのではなく、子ども自身が、一つの作品の解釈を他の作品との関係において深めていくことができるのではないだろうか。教材を複数用意することは、子ども自身の選択と、子ども自身の思考の広がりや深まりを保障することになるのではないか。

②について。今回の授業では、矢沢幸のプロフィールを一つの重要な教材として位置づけている。しかし、文学作品の読解について、作者のプロフィールを使用（考慮）してはいけないという立場がある。即ち、作品の解釈は、その作品のみから行うべきである、という立場である。作者の実生活の出来事に目を奪われると、作品そのものの解釈がゆがんでしまう。作品が、作品のみで語っていること、それを読解すべきであるという立場である。このような考えに反して、今回の授業では、意図的に作者のプロフィールを教材として位置づけた。その理由は、子どもたちにとって、矢沢の詩が、矢沢のプロフィールとの関連でよりよく理解できるだろうと考えたか

らである。そもそも、作者の実生活のあり様を知ること、より作品の理解が深まるのであればそれはそれでよいのではないか。実生活との関連で理解しようとすることによって、作品の理解がゆがんでしまう場合もあるだろう。しかし、それは、そのことに注意すればよいのではないか。言葉の解釈は、言葉が生まれてくる経験（生活）を想像することなしには成立しないのではないだろうか。情報の選択は必要だが、多様な経験（生活）についての情報との関係で、一つの作品を読解（理解）していく方法こそが望ましいと言えるのではないだろうか。この意味で、今回の授業では、「プロフィール」あるいは「他の詩」との関係において、一つの詩についての解釈を深めていく方法をとった。

尚、今回の①、②の教材作成及び授業の方法の構想に関しては、詩教育の実践・研究者のジョージア・ヘアードが紹介している「著者研究 Author's studies」の方法論から大きな示唆を得た(Heard, 1989:133-138.)。ヘアードは、自らの小学校での詩教育の実践の紹介を通して、作品（詩）を、作者の実生活との関係で読むことが、より豊かな「詩を読む」経験を子どもたちにもたらすことを示している。また、ヘアードは、詩教育における「著者研究」の意味を、ブラジルの教育学者パウロ・フレイレの次の言葉を引いて強く主張している。

「読むことは、テキストとテキストのコンテキストとの間のつながりを発見することであり、また(作者の)テキスト/コンテキストと私のコンテキスト、即ち読者のコンテキストをつなぐことである。」

例えば、「テキスト」とは「詩」であり、「テキストのコンテキスト」とは詩が生まれてきたその状況（コンテキスト）、即ち作者の生活及び作者の生活をつつんでいる社会状況のことである。作品を読むとは、作品と作品が生まれてきた状況（作者の生活、社会状況等）のつながりを発見することであり、同時にそのつながりと、読者自身の生活をつなぐことであるとフレイレは論じている。私自身の今回の授業の構想も、このようなフレイレの考えをふまえたヘアードの「著者研究」の考え方に基づくものである<sup>(2)</sup>。

③について。上に述べたように、一つの作品の解釈は、他の情報との関係において深められる。それゆえ、子どもが自分の解釈を、他の子どもの解釈（情報）との関係で深めていくことは重要である。教師

によって予め定められた解釈（言葉）へと誘導されるのではなく、子ども自身が多様な情報、多様な解釈を比較しながら、自分自身の解釈を深めていくことが大切である。そのためにはまず、どの作品に自分は本当に興味をもてるのか、また自分で選んだ作品について自分は本当にどのように感じているのか等を十分に深められるだけの「個別作業」の時間が必要である。そして、そこでつくりあげた自分の感想・解釈を他の子どもの感想・解釈と比較していくために「グループ学習」、「一斉授業」が必要であり、また全授業時間の中での三つのバランスを考えることが大切である。

以上の①～③を意識して授業をおこなったわけである。実際の授業の展開については、先に記したが、次に、授業の中で、矢沢の詩について、子どもたちがどのような感想を書いたのかについてみてみたい。

## 5. 子どもたちの書いた感想

3. の「授業の展開」でみたように、今回の授業では、①～⑩の詩を読み聞かせ、その上で、子どもたち一人一人が「一番好きな詩（気に入った詩）」を選び、その「一番好きな詩」についての感想を書いている。

まず、①～⑩のそれぞれの詩について、「一番好きな詩」として選んだ人数は次の通りである。

①さびしい道（9名）、②武器（3名）、③まよい（1名）、④自分だけに（2名）、⑤鮎（8名）、⑥本当に（4名）、⑦あなたの手は（9名）、⑧僕から（7名）、⑨第一に死が（2名）、⑩少年（8名）

それぞれの詩についての、子どもたちの感想は次の通りである。（一部省略）

### ①「さびしい道」について

・「だれも寄りそうてくれそうにない」けれど、「やっぱりこの道を行きたい」というびみょうな気持ちが分かるような気がする。（受験とかにあてはまるような……（?!））F.S.（女子）

・矢沢さんの「さびしい道」とはどんな道なんだろう？ぼくにとってこの「さびしい道」は「挑戦の道」と感じた。ぼくはとても挑戦してみたい気持ちがあつた。たとえ1人だとしても挑戦してみたいと思う。N.K.（男子）

・矢沢さんは、だれも寄りそうてきてくれないどん

な「さびしい道」に行きたかったのだろう。S.Y. (女子)

②「武器」について

・矢沢さんは、元々、天才ではなく、自分の持っているもの、つまり詩をつまみだしその小さな真実を恥ずかしがることなく背負って詩人になったのだと思った。T.R. (男子)

・「その小さな真実」とはどんな真実なのだろう？  
N.A. (女子)

③「まよい」について

・まよいを心の中へいれず自分の決めた事をつらぬくという事が書いてあると思う。T.T. (男子)

④「自分だけに」について

・矢沢さんの「自分だけに」って何だろう。自己中心にならないようにしながらも自分の意見を言うことがいいことだと思うっていうことを伝えている気がする。K.M. (女子)

⑤「鮎」について

・矢沢さんは、腎結核で亡くなっていてこの詩は、病気に苦しんでいる自分のことを鮎と考えて書いた詩なんじゃないかなと思った。W.H. (男子)

・水分の少ない泥の中で、鮎ががんばっている様子が良く分かります。「鮎」は見たことがありませんが、想像がつかます。N.M. (男子)

⑥「本当に」について

・矢沢さんは、どんな話をしたんだろうと思いました。O.Y. (女子)

・本当になって、話を聞いてくれると、目のまわりがあつくなるのはなんでだろう。N.S. (女子)

⑦「あなたの手は」について

・私は冷たくてもあたたかくても、小さな手を見るとにぎりしめたくなり、大きなあたたかい手で自分の手を包みこまれると、安心感があって、ほっとします。あたためるとひよこが生まれる手とはどんな手かにぎってみたいです。C.S. (女子)

・『ひよこが生まれる手』というのはどのくらいあたたかいんだろう？ I.K. (女子)

・あなたの手がすごくあたたかいということがつた

わった。Y.M. (男子)

⑧「僕から」について

・「どうしてもやりたい大切なものがある」というところが、「さびしい道」とちょっと似てると思った。O.M. (女子)

・本当にイエス様や詩が大事なんだなと思った。  
H.M. (女子)

⑨「第一に死が」について

・ぼくがもしも死にかけてしまったときはおそらく生きる方をえらぶと思う。A.T. (男子)

⑩「少年」について

・砂漠のなかで魚つりができるなんて不思議だと思った。少年が早く魚がつかなくて、じれったい気持ちが伝わってきた。S.Y. (男子)

・砂漠の中で魚をつれるなんて不思議だと思った。  
H.R. (女子)

以上、全ての感想ではないが、それぞれの詩についての子どもの感想のある程度の傾向性をここから理解することができると思われる。

次に、これらの子どもの感想の内容をふまえ、授業全体についての省察をおこないたい。

## 6. 授業の省察

子どもたちの感想を全て読んでみて、私は、何か「つらとした」感じを少なからず受けた。子どもたちは、矢沢の詩に感動しているのだろうか、という疑問ももった。

例えば、「矢沢さんは、だれも寄りそうてきてくれないどんな「さびしい道」に行きたかったのだろう。」、「本当になって、話を聞いてくれると、目のまわりがあつくなるのはなんでだろう。」、「あなたの手がすごくあたたかいということがつたわった。」等の感想からは、詩に感動している子どもの姿は見えてこないように思われる。矢沢の詩の言葉のもつ緊張感を感じていないのではないか。あるいはまた、詩の言葉を通して、矢沢の生き様あるいは矢沢の不安、苦しみ、喜びを感じる（感じようとする）ことができていないのではないだろうか。もちろん、中には、詩を通して、矢沢の生き様に感動し、その感動を表現している感想もある。しかし、いまだ、詩

に感動しないまま、感想を書いている子どもも少なくないように思われる。

しかし、なぜ、少なくない子どもたちが、矢沢の詩に感動できなかったのだろうか。その理由は、矢沢の詩（言葉）を通して、矢沢の経験を想像することが難しかったからではないかと思われる。例えば、それなりの病床経験がなければ、「死に向きあう」ということを想像することは難しいだろう。またさらに、死に向き合いながらも自分のぎりぎりの思いを言葉にして表現したいという思いを理解することも難しいだろう。

やはり、それなりの経験がなければ、経験から生まれた言葉に感動することはできないのだろうか。私は、この「経験がない」ということも含め、次のような三つの原因を考えることができると思う。

① 言葉（詩）が表現している経験を共有していないこと。

② 言葉を通して、経験を想像・推測することに慣れていないこと。

③ ②と関わるが、作品の言葉を読んで、「この言葉（文）は一体何をいっているんだろう」という問いをもつても、その問いを、内的に（内言を使って）展開することに慣れていないこと。

①については上で既にふれたので②について。私たちは、例え他者の経験を共有していなくても、言葉を通して他者の経験を想像・推測することがある程度はできるはずである。しかし、この言葉を通して経験を想像・推測するということが十分にできるためには読書経験、また読み聞かせの経験が重要である。幼少期、子どもは、例えば読み聞かせを受けることから、言葉を聴いて他者の経験をイメージすることを学ぶ。それがやがて、自分自身で行う読書体験へと移行し、言葉を読んで他者の経験を想像することにさらに慣れ親しんでいく。それゆえ、作品の言葉に感動を受けないのは、作品に描かれた経験を共有していないからではなく、言葉を読んで経験を想像する経験が充分にないことが原因になっていることもあるだろう。

③について。例えば、今回の授業において、子どもたちは、詩を読んで、「その小さな真実」とはどんな真実なのだろうか？、「砂漠の中で魚をつれるなんて不思議だと思った。」等の問い・疑問をもっている。しかし、こうした問い・疑問を、自分自身で、内的に展開していくことができていないのではない

か。内面において働かず言語、即ち「内言」を用いて、自らたてた問いを展開していくことに慣れていないのではないか。例えば、子どもは、「小さな真実とは何か？」という問いからはじまり「（詩の前段にもどりながら）なぜ、自分からつまみ出したものを矢沢さんは真実と呼びたいのか？」、「天才でなくとも、平凡な人間の中にも真実がかくれていて、それを引き出すことができるということ言っているのか？」というようには、内的に（内言を使って）問いを展開していくことができていないのではないか。このように内的に問いを展開することができなければ、例え同じような生活経験を共有している者同士でも、相手の経験から引き出された言葉の意味を理解することが充分には出来ないはずである。（しかし、後に論じるように、子どもたちの中には、今回の第一回目の感想で問いをたて、第二回目の授業でその問いに自ら応えようとしている子どももいる。このような、一人一人の「学びの履歴」については後述したい。）

詩を読んで感動できなかった子どもたちについては、以上の①～③のいずれか、あるいは①～③が複合的な原因となっていると考えられる。そして、この①～③の問題は、私の授業を受けた子どもたちに特有の問題ではなく、より一般的な問題であり、その意味で、子どもたちの側の問題ではなく、国語の（そして他の教科も含めての）授業の課題として捉えるべきである。

ところで、矢沢の詩に感動できなかった子どもたちには、どんな手だてが必要であったのだろうか。あるいは、これ以後の授業で、どんな手だてを考え、実践すればよいのか。詩の言葉そのものから、矢沢の経験を想像できなかったのならば、まさに今回準備していた矢沢のプロフィールを子どもたちに読み聞かせることから授業をはじめべきだったのだろうか。今回の授業で、私は、矢沢のプロフィールを教材として位置づけ、詩集の最後のページに付していた。しかし、今回の第一回目の授業では、あえてこのプロフィールに関しては、読み聞かせることもしなければ、注意をうながすこともしなかった。いわば、プロフィールを読むか否かは子どもの任意としたのである。因みに、個人で感想を書く時間に、このプロフィールを読んでいる子どももいたが、それはごく少数であった。

一方で、先に記したように、私は、今回の授業で



は、矢沢の詩（言葉）を、矢沢のプロフィール（言葉）との関係においても、読み深めていくことを考えていた。しかしまた、このような構想をもちながらも、あえて第一回目の授業においては、プロフィールの読み聞かせ等をしなかったのは、まずは詩の言葉だけから、作者の生き様、内面を想像してほしいと考えたからである。しかし、子どもたちの感想もみると、詩の言葉だけからでは、なかなか作者の生き様を想像することは難しかったようである。それゆえ、この省察を生かし、第二回目の授業においては、作者のプロフィールの読み聞かせをおこない、詩の言葉を、プロフィールとの関係で読み深めていくことを実践したいと思う。

また、今回の子どもたちの感想の中でも、特に⑩の「少年」の詩についてみると、比較的多くの子どもがこの詩を「好きな詩」と選んでいるにも関わらず、この詩が作者の心を表現（象徴）しているという読み方をしている子どもは少なかった。「砂漠の中で魚をつれるなんて不思議だと思った。」という感想に見られるように、子どもたちは、詩を作者の心を象徴するものとして捉えることができていない。それゆえ、第二回目の授業では、この詩（「少年」）が作者の心を象徴するものではないか、という投げかけをしたいと思う。

## 註

（１）矢沢幸のプロフィールは、『光る砂漠・矢沢幸詩集：生命の詩』（ほおずき書籍、2007年）の帯（裏表紙側）に載せられたプロフィールを使用させて頂いた。

（２）ヘアードは、「著者研究」の拠り所を彼女自身の日常の「読書」のあり様に求めていると言える。

「私の読書は、いつも、特定の詩人について読み、研究するということが続く。詩人の作品に加えて、私は彼女（詩人）の人生を見いだそうとする。つまり、どのように、またなぜ、彼女は書いたのか、どのように彼女は生きたのか、どのように世界は、彼女を受け入れ、また受け入れなかったのか、ということ。（Heard, 1989:133）」

## 参考文献

Heard, Georgia (1989) For the Good of the Earth and Sun: teaching poetry. Heinemann.

汐見稔幸（2003）ことばの死と再生（『教育』7月号、国土社）

矢沢幸（1969）光る砂漠、童心社

矢沢幸（2007）光る砂漠・矢沢幸詩集：生命の詩、ほおずき書籍

\*今回の実践研究では、下野市立祇園小学校の辻猛司校長先生をはじめ諸先生方に様々なご配慮、ご協力、またご指導をいただきましたこと、心より感謝申し上げます。

また、大場志津子先生（小山市教育委員会指導主事）には教材の作成及び授業の展開等について数々の貴重なアドバイスをいただいたこと、心より感謝申し上げます。

さらにまた、塩田裕子先生（都賀町立赤津小学校教諭・宇都宮大学教育学研究科・現職派遣大学院生）には、授業をビデオで記録していただく等、様々な協力、援助をいただきましたこと心より感謝申し上げます。