

石垣りんの詩を中学生にどう教えたか

——「空をかついで」「島」「くらし」の

三編を中心に（中学三年生対象）——

宮 久 保 ひ と み

一 中学生の「言葉」の現状について

「現代っ子」の言葉の乱れ、言葉の乏しさが言われるようになって久しい。その原因は、読書離れ、テレビ、漫画の悪影響等、家族関係等、様々な方面から分析されているが、これと一つに絞れるものではない。それらの要因が複雑にからみあったものであると考えられる。「乱れ」とされているもの、例えば、「先生、これ。」と単語を並べて用を済まそうとすることや、驚き、感動などの気持ちに「すごい」の一語で片付けてしまうことなどは、その言葉本来の意味を離れていくことにもなりかねないし、画一的で個性のない言葉をつくり上げてしまうことにもつながっていく。

周囲を山と田畑に囲まれた小さな中学校。私の勤務するこの中学校の生徒も、その例にもれずにいる。流行語の氾濫、ギャグの応酬。

教室では、漫画によく出てくるような擬声語が飛び交っている。見る向きによれば、これは、時代の流れに敏感な感性をもつ証拠とプラスに評価する人もいようが、この世界では完全に「言葉の重み」が失われている。そこでは、深刻な言葉は嫌われる。

だからといって、国語の授業で彼ら中学生の言葉に迎合し、（とまではいなくても諦めの気持ちから）画一的な表現をそのまま認めてしまうわけにはいかない。

二 詩を教えることの意義

(1) 詩の「言葉」

詩を教えることについては、様々な意義が考えられようが、中でも、詩人が選び抜いた一語一語の意味をとらえていくことにより、言葉の重みを再認識させるのに、詩教育は有効であると考えられる。大河原忠蔵が「状況認識の文学教育」（注1）で提唱したように、

「自分をとりまく状況のなかから本質的なイメージを剥ぎとってくる能力」

を育てていくためにも、詩人の「状況認識のしかた」を学ぶことは意義であろう。氾濫する言葉の中から、「本質的なイメージ」を表すのにふさわしい言葉を選ぶ力をもたせていくことが、今の中学生の文学教育の急務とされるべきである。

足立悦男も、「中学・高校の詩教育」（注2）の中で、次のように言う。

「認識の詩教育」は、生徒たちに鋭い現実認識の目をきたえていくことをねらう。詩の授業による認識体験の教育をねらいとしている。

詩人が、自分をとりまく状況をどのようにとらえ、どんな言葉で表現しているのかを考えさせることで、生徒の状況を見る目も育てていきたい。

(2) 詩教育の様々な試み

できるだけ多くの詩人の多くの詩に触れさせる機会を与え、状況認識のしかたは様々であるということに気づかせたい。そう考えて次のような試みを続けてきた。

ア 毎月、一編の詩を紹介する。

生徒昇降口の黒板に、毎月違った詩人の様々な詩を書き、生徒の

反応を見る。授業中に取り上げて解説したり、感想を求めたりする。

イ 国語科通信を通じての詩の紹介

国語科通信で時々詩を取り上げ、私自身の感想を述べたり、生徒の感想を紹介したりする。

(3) 中学生が好む詩

試みを続ける中で、生徒に、今まで出会った詩の中で、どの詩が好きか、尋ねてみた。

すると、概して、男子生徒は、自然を題材にした雄大な感じの詩（例えば、三好達治の詩や、小野十三郎の詩）を、女子生徒は抒情的な詩（立原道造の作品）を好むという傾向が出てきた。彼らは、詩の言葉に、「写实的でわかりやすいこと」あるいは、彼ら流に言えば、「軽くておしゃれなこと」を求める。そんな中学生が作る詩は、夢やあこがれを表したり、自然を歌ったりしたものが多かった。

しかし、このような詩ばかりでは、彼らに状況を認識させる力は育たない。詩の言葉にもっと鋭く自己の内面や社会を見つめる要素をもったものを与えることも大切ではないか。

その点、石垣りんの詩は、私たちがばんやりとしかとらえていなかった日常を、思わぬ角度でとらえ、表現したものが多い。詩の言葉は、生徒が日常よく使っているような言葉であるが、思わぬ深い意味をもっていることが多い。

比喻をたくみに用い、象徴的な表現も多いため、生徒は初め、「わかりにくい詩」という感じを抱いたようであるが、石垣りんの詩を続けて与えていくうち、詩の言葉の深い意味がわかったという生徒が多くなった。

三 石垣りんの詩の授業

(1) 授業計画

- 1、「水」 (一時間)
- 2、「空をかついで」 (一時間)
- 3、「島」 (一時間)
- 4、「くらし」 (一時間)
- (2) 四編の詩を選んだ意義

詩「水」は、詩集の「略歴」(昭和五九年)に発表されたもの。

水

小学校の庭の片すみにプールがありました。

先生は泳ぐことを教えてくれました。

幼い仲間たちは互いに手を貸しました。

それはちいさな模型

足で歩くだけでは渡りきれない

暮しの山河をひかえて。

こわがるのではない、と先生がいました。

ひとりが進んでゆく

せめられた水路の両わきに

立ち並んだ胸壁はただ優しくせまり

差しのべられた手は

あたたかいアーチをつくって導く

それほど友情と庇護に満ちた日にも

少女はくぐりぬけるのが精いっぱい

堅く身構えることしかできませんでした。

思い出します

はじめて水の冷たさを知ったときを。

どんなに教えられても

じょうずに泳ぐことができなかった子は

苦い水をどっさり飲んで年をとりました

くぐりぬけたさまざまなこと

試験、戦争、飢え、病気

どれひとつ足の立つ深さではなかったのを。

二十五メートルの壁に触れて背を起すように

ようやくの思いで顔を上げれば

私の回りには日暮れだけが寄せていて

昔の友も

先生も

父母も

だれひとりおりませんでした。

小学校の庭の片すみにプールがあります。

詩中に、「苦い水をどっさり飲んで年をとりました。」という一節がある。この中の「苦い」という一語の意味は、同詩中で、「ぐりぬけたさまざまなこと／試験 戦争 飢え 病氣」というように説明される。このように、一語の意味が同じ詩中の中で明らかにされるということはあまり見受けられない。ただ、語と語の関連が深く、一語の意味がわかることによって、詩全体の深い意味がわかるということは非常に多い。逆に言えば、一語がわからなければ、全体がわからないということにもなりかねない。

生徒には、まず「水」を紹介し、特に「苦い」の一語を含む前後

の部分に着目させた。

そして、国語科通信（全学年配布）で、他の詩人の詩とともに、次のように紹介した。

これらの詩は、ロマンチックな気分にはたらせてくれるようなことはありません。けれど、どきっとさせられるところがあります。私たちが毎日の生活の中で感じている様々な思い、いちいち言葉には表さないけれど、その思いをみごとに表してくれていることに思わず共感してしまうのです。

このように紹介したこと以外にも、この詩には、石垣りんが生きてきた歴史（個人的なことも、社会的なことも。例えば、「病氣」とあるが、これは実際に彼女が病気で入院した経験を指す。）を反映していることも見逃せない。自分の体験にもとづいた、作りごとではないことが材料となっているのである。

こういったことも念頭に置いて、三編の詩に向かわせた。

2 「空をかついで」他の二編について

詩集「略歴」（昭和五九年）に発表。光村図書では、二年生の後半でこの詩を扱う計画になっているが、この一編だけでは、石垣りんの詩の手法に迫らせるのは無理だと判断したことから、三年生扱

いとした。なお、「空をかついで」は、平成二年度の光村教科書からはずされることになった。この時期、他に、三好達治「大阿蘇」、中原中也「月夜の浜辺」、吉野弘「夕焼け」と並んで四編の詩を扱うことは、生徒にとっては負担だとされたこと、また、この詩は、あまりに象徴性が高く、生徒にとってわかりにくい詩であるとされたためである。（光村図書株式会社の説明による）

「空をかついで」は、中学生が教科書で出会う唯一の詩である。この詩だけに終わらせず次のような視点で、三編の詩を与えることにした。

「空をかついで」

「子どもよ」という語りかけが出てくる詩である。当然読み手である生徒は、自分を子供の立場ととらえるだろう。子供の立場で自分の生活を見直させてみてはどうか。

「島」

姿見の中に映っている自分の姿をまじじと見つめて、そこから生まれてきた思いを歌った詩。成長期にある中学生が、自分を赤裸々に見つめ、語る契機としてくれないだろうか。

「くらし」

これまで生きていく中で、いろいろなものを食べてきたとふり返る詩。「島」で、自分の成長をふり返り、自分をさらに成長させていこうと考えた中学生が、「くらし」により、生きるという

現実について見つめ直すきっかけになるのではないか。

(3) 指導上留意したこと

これらの詩は、いずれも象徴性が高く、生徒の初発の感想から入っていくのでは無理がある。しかし、詩と出会った時の驚きや感動も大切にしたい。そこで、初めは、疑問に思ったり、驚いたりした表現を、そして、詩の流れに沿って言葉や表現法を確かめていく、最後に、この詩について考えたことをまとめさせるという形で、発問プリントを用意した。詩を読みながら、発問プリントに記入させ、授業後に感想プリントにまとめるというやり方で三時間目の授業をした。なお、感想の中から幾つかを選び、書き上げて紹介するということも続けた。

(4) 授業内容

空をかついで

- 1 肩は
- 2 首の付け根から
- 3 ならだらかにのびて。
- 4 肩は
- 5 地平線のように

- 6 つながって。
- 7 人はみんなで
- 8 空をかついで
- 9 きのうちからきょうへと。
- 10 子どもよ
- 11 おまえのその肩に
- 12 おとなたちは
- 13 きょうからあしたを移しかえる。
- 14 この重たさを
- 15 この輝きと暗やみを
- 16 あまりに小さいその肩に。
- 17 少しずつ
- 18 少しずつ。

△用意した問い▽

- (1) この詩から受ける感じ
- (2) 自分が今まで考えなかったような作者の発想。驚いた表現。
(そのわけ)
- (3) 九行目までの表現は、人々のどんな様子を比喩的に表したもののだと思ふか。
- (4) 「きのう」「きょう」「あした」から連想するもの。

- (5) 「重たさ」「輝き」「暗やみ」という言葉の中に、どのような生きる人間の姿がうかがえるか。

- (6) 16～18行目「あまりに小さいその肩に。少しずつ／少しずつ。」という表現にうかがえる作者の思いは。

- (7) この詩を読んで考えたことをまとめておこう。

△生徒の反応▽

- (1) ある女生徒は、「女の人が書いてだけあって、優しさがあふれていて、その中にも強いものを訴えようとしている。」と書いた。「優しく語りかけている」ととらえた生徒がほとんどであった。

- (2) 3行目「なだらかにのびて」6行目「つながって」8行目「空をかついで」のように、途中で言いさしにしたような表現が多く、その上に「空をかつぐ」という意表をつくような表現。そこに驚いた生徒が多い。「背負う」は思いついても「かつぐ」は出てこないというのだ。しかし、背負う、かつぐの二語の比較により、「かつぐ」という語がもつ力強い響きをもっていることに気づかせる。

- (3) 人々の様子を、「責任感をもって一生懸命生きている様子。人のつながり。連帯感。」「毎日こつこつと生きている人々の姿。」のように書いた生徒が多い。出てきた意見は、生徒数三

十二名という少なさを大いに活用し、すべて発表させる。すると、実際は、人々がそれぞれ自分の暮らしをしていく中で、ことさらに意識もしなかったであろう連帯感というものについて存在するのだという考えに到った。

(4) きのう・きょう・あしたは、すなわち過去・現在・未来と言葉を置きかえた生徒がほとんどだった。

(5) 14行目「この重たさを」という言葉は15行目で「この輝きと暗やみを」という言葉に置き換えられる。(4)の続きからみると、「きのう・きょう・あした」の「輝きと暗やみ」の「重たさ」ということになる。しかし、生徒は「重たさ」イコール「重苦しさ」ととらえる傾向が強い。「重い責任感」「今の社会の複雑さ」「生きることの難しさ」など。もう一度14、15行目の意味について考えさせた。生徒のこれまでのわずかな生活年齢の中で、重みのある輝きを実感したことは少ないかもしれない。しかし、ある男生徒は、次のような感想を残している。

大人たちは子供たちに生きる喜び、そして悲しみを伝えていくくれる感じがする。大人から子供へ、これはずっと続けられることだろう。子供は少しずつ大人に近づく。未来——そこには暗いものが待っているかもしれない。しかし、その暗い過去

を過ぎれば、また明るい未来があるだろう。僕も過去をふり返れば、暗いことも明るいこともあった。自分のお母さんもこんなことを考えたのだろうか。

(S)

S生徒は、大人から子へという人類の歴史の累々たる積み重なりを意識し、自分と母を、その中の一つの営みを続けるものとしてとらえている。また、友人が少なくクラスの中で孤立しがちなK子は、次のように書いた。

この詩は、なんとなく胸さわぎを落ち着かせてくれるような気がしました。現実には輝きもあれば暗やみもある。けれど、未来は明るく生きていけるような気がします。人には、それぞれの考え方、生き方があるけれど、みんな同じ空をかついで生きている。一日一日充実した日々を人それぞれが送れることが、輝きにつながると思います。

K子にとって、この詩は、今日まで人に語ることのなかった個人的な苦しみについて触れるきっかけとなった。詩をきっかけに、自分の状況について考えること、それをねらいにしていた私にとって、(5)の問いに対する答えを個人のレベルで深めていくことは、この詩の中心的課題としたつもりであった。しかし予期せぬような感想も

多く生まれた。

(6) 16～18行目「あまりに小さいその肩に少しずつ／少しずつ。」

これがこの詩のしめくくりである。この部分から、生徒は、「まだ社会のこともよくわからない子供なのだから、いっぺんに与えてはかわいそうだから少しずつ与えるのだ。」と感じとっていた。「子どもよ」という語りかけと重ね合わせ、多くの生徒は、対作者（おとな）という目でこの詩をとらえていた。

生徒の感想にみると、

この詩は、変わった表現が多いが、それが詩の内容を大きくしていると思う。僕たち子供に期待してあるように書いてあるのは、やはり未来をすばらしいものにしてほしいという願いがあるからだろう。だからそれに応えられるような人間になりたいと思う。しかし、そうなるには、どうやればいいのだろう。自分が思っているような人物にはなれるとは限らないし、なれたとしてもちゃんとやっていけるかどうかかわからない。そのうち大人になって、空をかつぐようになったとき、自分も作者のように思うかもしれない。大人って、やっぱり子供に期待するものだなあと思った。

(S男)

「期待」という言葉でとらえた生徒は多い。

例えば、M子も、

大人たちは、子供に大きな期待を寄せている。子供にしてみれば、それはとても重い。期待、そんなものかいがぶりだって、子供は思うんじゃないかな。

(後略)

のように、重荷を背負わされるということに抵抗しようとする姿勢がうかがえる。

この詩は、私が思わなかったようなところに反応が起きた詩であった。

「島」

詩集「略歴」に発表されたもの。

島

1 姿見の中に私が立っている。

2 ほつんと

3 ちいさい島。

4 だれからも離れて。

5 私は知っている

6 島の歴史。

7 島の寸法。

8 ウェストにバストにヒップ。

9 四季おりおりの装い。

10 さえずる鳥。

11 かくれた泉。

12 花のにおい。

13 私は

14 私の島に住む。

15 開墾し、築き上げ

16 けれど

17 この島について

18 知りつくすことはできない。

19 永住することもできない。

20 姿見の中でじっと見つめる

21 私——はるかな島

△用意した問い▽

(1) 自分が考えなかったような作者の発想（そのわけ）

(2) 一連の2～4行目から作者は、「自分」をどんな存在だと考えているだろう。

(3) 二連6行目「島の歴史」、7～12行目は、どんなことを比喩的に表したもののだろう。

(4) 三連13～15行目に使われている表現法は何か。15行目「開墾し、築き上げ」という表現は、どんなことを比喩的に表したもののだろう。

(5) 三連17～19行目は、どんなことをたとえて言ったもののだろう。特に19行目からどんな感じを受けただろうか。

(6) (1)～(5)をふまえ感想をまとめてみよう。また、自分の存在について考えてみよう。

△生徒の反応▽

(1) 自分を「島」にたとえるという発想に驚いた生徒が多い。島にたとえたわけは後の部分で解き明かされるのであるが、K男は次のような感想を書いた。

島が自分のことであるとは思わなかった。僕だったら、自分は鉛筆だ、くらいにたとえていただろう。作者の詩にはどれも可能性を感じる。だから鉛筆ではだめなのだろう。削っていたらなくなるからだ。でも人の人生もずっとあるわけではないから、鉛筆がなくなるまで、どれだけ字や絵を書いたかということが大事だ。

この詩と同じようなことが言えるので、鉛筆でもいいのかと思う。僕の一生は、どこにでもあるありふれた鉛筆にしてはいけないと思う。島にも同じ形は一つもないのと同じだ。

作者が、19行目で「永住することもできない」と悟った後、再び自分の姿を、「私——はるかな島」と見つめなおしたように、K男も、限られた生の中にある限りない可能性について考えをめぐらせたのだ。

(2) 2 / 4行目「ぼつんと／ちいさい島／だからも離れて」という部分から、「ひとりぼっちの存在」「孤独感」「仲間からはずれているのでは。」と感じた生徒は、なんと全員である。この詩に関しては、石垣りんの講演会のように、本人が朗読・解説したものである、それを聞かせた。(注3)

その中に、こういう言葉がある。

「だれもが使えて、ですけれども同じ言葉でありながら生きてこない『私』という言葉はすいぶんすてきな言葉」「みなさん御自分をその『私』に置き換えてお聞き下さい。」

朗読に続き、彼女は次の言葉について、後のように説明した。

「島の歴史」……つまり自分が生きてきた何日かのこと。

「さえずる鳥」……自分の中でどういう鳥が鳴き、どんなにおい

「花のにおい」 がするかも知っている。

この説明を聞いて生徒は初めて、「ちいさい島」だけでなく、その中にいろいろな魅力があるということを表わしていることに気づく。決して他人から隔絶した孤独な島なのではない。他から独立した個、個性ある島なのである。生徒は一連で抱いていたイメージがくつがえされたことに驚く。

(4) 石垣りんは「開墾し、築き上げ」という部分について、次のように言う。

「心の中に畑のようなものを作って作物を作って、努力する」

「開墾」「築き上げ」という言葉はたくましい響きがある。この部分は、どんどん成長し、変化していく自分を象徴的に表している。

(5) 18、19行目についての石垣りんの解説は、

「一生かかってもこの島について全部知りつくすことはできないし、残念なことに永久に住むことはできないんですね。自分という島を私自身いつかは離れなければならない。」

それほど底知れぬ力があるということだ。そして、「永久に住むことはできない」つまり、「死」を暗示する。

石垣りんの朗読と解説に触れた生徒達は、次のように述べた。

私が姿見の中に映っている自分を何気なく見たとしても、彼女のように自分を受け取められないだろうと思いました。彼女は自分をちいさい島にたとえています、読む側にとっては、孤独や小さい存在を感じさせるので、なんだか暗い詩だなと思いがちです。でも彼女は自分を知っているし、知る努力もしている。彼女は、自分自身を築き、彼女という人間を作り上げているのです。彼女は本当に立派で、自分というもので人生を踏みしめているので、私は少しうらやましく思いました。私は、まだ子供だからかどうか分かりませんが、本当の自分に出合ったことがないように思います。だから時々さみしくなります。

(後略)

また、別の生徒は、次のように書いた。

命には限りがあることを知っている。わかっていることだけれど悲しい。けれど最後の「わたし——はるかな島」という表現を今でもまだよく理解できていないけれど、何か心の中で「未知の可能性」ももっているという気がする。

「はるかな島」という表現には「限らない可能性」を感じさせられる生徒が多かった。

そして、自分を開墾することで、可能性を伸ばしていこうと勇氣

づけられたと受け取めたようだった。中には、現在の自分に疑問を抱く者もいる。

歴史はまだ浅い。これから開墾し、築き上げねばならない。今していることがそれにあてはまるのか少し不安である。私の島でさえずる鳥って何だろう。(中略) 私に可能性や魅力などあるのだろうか。

これから、社会の中で生きていく中学生たち。魅力を探り、可能性を伸ばすよう努めていくことだろう。

「くらし」

「くらし」は、詩集「表札など」(昭和四十三年)に発表されたもの。今までに与えた三編の詩とは感じが違う。女らしい言葉では書かれていない。生徒は、「これが本当に女の人が書いた詩か。」とか「今までの詩と全然感じが違う。」と言って驚いた。

くらし

1 食わずには生きてゆけない。

2 メシを

3 野菜を

4 肉を

5 空気を

6 光を

7 水を

8 親を

9 きょうだいを

10 師を

11 金もころも

12 食わずには生きてこれなかった

13 ふくれた腹をかかえ

14 口をめぐえば

15 台所に散らばっている

16 にんじんのしっぽ

17 鳥の骨

18 父のはらわた

19 四十の日暮れ

20 私の目にはじめてあふれる獣の涙

生徒に渡したプリントでは、2行目から11行目に空欄を作っておいた。今生きている自分にとって生きるために食わねばならないものとは何かを考えさせること、そして、意識的に並べられた対象を、

いくつかに区切って示していくことで、日常から非日常の世界へ引き込ませることを意図してのことである。

△用意した問い▽

(1) 空欄以外の表現について、疑問に思うことや、驚いた表現。

(2) 自分の場合生きる条件（生きていくのに必要なこと）は何だろうか。

(3) 「食わずには」と言わず「食わずには」ということで、感じがどう違ってくるだろうか。

(4) 2～4行・5～7行・8～10行目、11行目について感じたこと。またそれぞれいうことを表しているか。

(5) 13～17行目にうかがえる食べっぷりについて感じたこと。

(6) 20行目「はじめてあふれる獣の涙」とはどんな涙だと思っか。

(7) (1)～(6)をふまえ、この詩についての感想をまとめよう。

(1) 「父のはらわた」という表現、「食わずには」という言葉に驚いた生徒が多い。「父親殺し」の詩だろうかという疑問をもつ生徒が多かった。

(2),(4) 「メシ・野菜・肉」といった食べ物、5～7行目「空気・光・水」といった生命を支えるのに欠かせぬ自然。「食う」という言葉で一括しても不思議はない。しかし、8～10行目「親・きょうだい・師」という部分を示したときは、いよいよ「人殺

し」の詩だという感を強くした生徒がいた。しかし、大部分の生徒が、比喩的に言ったものだということに気づいたようだ。

(3) 「食わずには」という言葉には、「がつがつとなりふりかまわず食べる」という響きがある。「餓鬼のような感じ」「飢えている感じ」と生徒達は表した。

(5) また、食べ散らかしぶりから、がむしやらに食べてきたことがうかがえる。

(6) その自分が、ふとわれに返ったのが、四十歳になったところであり、獣のような自分のあり方に涙するところである。

「私」が四十歳で気づいたことを、十五歳の中学三年生がどれだけ理解できるだろうかという怖れがあった。彼らは今、受験を控え、心の中に揺れや迷いを感じながら毎日を過ごしている。あえてその毎日を真正面から見据えるきっかけになればという思いもあった。

(6) 少数であるが、「涙」を次のようにとらえた生徒がいた。

がむしやらに食べてきて、ここまでやってきたということを実感し、食べてきたもの、自分を支えてくれたものへ感謝する涙

(7) ほとんどの生徒は、「食う」という言葉を「吸収する」とか「犠牲にする」という感覚で受け取っていたようだ。

生徒の一人は次のように書いた。

たくさんものを食べておなかをふくらませてきた彼女は、気づいてみると、生きてきた自分の歴史が、食べてきた物の残がい積み上げてきた歴史のように見えたのでしよう。(中略) 私もあるものごとく自分の物を食べてゆくと思います。自分のまわりにあるものをどんどん食べて成長していくのでしよう。見たものすべてを吸収し、美しいこともみにくいことも、悲しみも喜びも知って成長していくのでしよう。(略)

鈴木志郎康(注4)は、この詩について次のように書いている。

食物、自然を並列し、関係する人間を、そして金や心ということとまで同一線上に並べてしまっている。役立てるだけ役立てると、余りは捨ててかえり見ない、というエゴイズムの醜さを強調して、自分の自我意識を責め立てているわけだ。「獣」は自らの生存をガツガツと求めると自責する自我意識の比喩である。涙は勿論他者に許しを乞う気持なのだ。

この解釈からすると、生徒一部にみられた「感謝の涙」というのは的はずれかもしれない。

しかし、生徒は、詩と詩人、詩と自分を結び付けて読んできた。

読む過程で、生徒は、自分が「食う」立場で考えてきた。十五年間をふり返り、「感謝」の念を感じる生徒がいても当然だろう。やがて彼らも「許しを乞う」気持ちになることもあるだろう。

四 指導を終えて

三編の詩を続けて与えたことで、生徒は石垣さんの詩の世界がわかりかけてきたようになった。生徒の言葉を借りれば、「石垣りんさんの詩は、一読するとさみしそうであるが、反面内に秘めた果てしないものや、いきいきとした感じがあって、なんだかすぐ頭にその場面のことが浮かんでくる」詩ということになる。

石垣りんのように、現実を鋭く見つめて、言葉を選ぶ力は一朝一夕には育たないだろう。しかし、詩を学んでいく過程で、生徒は詩人の言葉に自分の生活を同比させていった。そこには、いろいろな発見がみられる。

詩教育には、その詩の範囲内で鑑賞すべきという考えも一部にはある。しかし、今回は詩の言葉を自分の体験まで広げて考えさせていったことで、詩の内容に広がりを感じとった生徒が多く出た。

また、発問プリントを用意したことで、生徒は理解を深めることができたようだ。詩との出会いは大切にしながら、しかも、気づかなかった点に気づかせるということを心がけて詩教育に臨みたい。

〔参考〕

注一 大河原忠蔵「状況認識の文学教育」

注二 足立悦男「中学・高校の詩教育」日本文学協会国語教育部会編『講座／現代の文学教育第5巻』所収

注三 講演「詩をてがかりに」石垣りん

京都成安女子高校卒業記念講演

注四 鈴木志郎康鑑賞「現代の詩人5 石垣りん」中央公論社

（奈良県奈良市立田原中学校教諭）