

幼児教育における詩の役割

— 谷川俊太郎『めの まど あけろ』の世界 —

橋 浦 洋 志

幼児教育における「ことば」はいかにあるべきか、ここでは幼児の身体と関連させて「詩」がもっている教育力について考察し、提言を行う。

子どもにおける「ことば」は、周知のように、自律的な状況には未だない。子どもの「ことば」は、使用される「場」に大きく支えられて、機能している。「場」は子どもが置かれている人間関係も含めて、子どもの主観性によって形成されており、必ずしも客観的「場」のみが支えているのではない。例えば、子どもの体調は敏感に「ことば」に反映される。或いは、前日の家庭内での出来事が「ことば」の内実を決定することもよくあることである。大人は、このような場合、自身の感情をコントロールしながら「ことば」の自立性を保とうとする。そうしなければ社会的人間関係を安定的に維持することは難しいからである。子どもと大人との差異は、ひと言でいえば「身体」と「ことば」との分離が意識できているかどうかの問題として考えることができる。このとき「身体」は、記憶や感情をも含めた人間存在の全体性を指すのであり、「ボディ」ではないことはいままでもない。子どもは大人に比べて、「身体」と「ことば」は分かちがたい。

子どもという「身体」としての存在にあって、「ことばの教育」はいかにあるべきか。このことについての考察は、理論から実践まで多くのことがいわれているが、ここでは、「詩」が持つ教育力について考察する。

具体的な作品として、谷川俊太郎（詩）と長新太（絵）による『めの まど あけろ』（1）を取りあげる。この作品は、子どもが朝起きてから寝るまでの時間を基本線として、十一節を書き分けることで、「生活」に「ことば」を与えようとした作品である。本文は横書きであるが、ここでは縦書きにし、「絵」は考察の対象から外した。

I 「めの まど あけろ」の世界

第一節

めの まど あけろ

おひさま まつてるぞ

みみの まど あけろ

だれかが うたってる

はなの まど あけろ

おみおつけ いいにおい

くちの まど あけて

おは よう

子どもは周囲を感覚を通して把握する。決して「ことば」で秩序立てて把握してはいない。そして、この感覚は「ことば」の基礎としての重要な経験的世界を形成する。

ここでは、「め」「みみ」「はな」「くち」という、顔にある四つの「穴」を提示している。人間の身体には七つの「穴」がある。それを「七竅」という。顔をかたどる主な要素は、この「穴」からできており、「穴」を通して外の世界を受容する。顔は「穴」でできているのであり、したがって、これらの「穴」を開くことが生きることである。

顔とは何か。「パーソン」は「ペルソナ」であり、「ペルソナ」は「仮面」のことであることは周知のことである。「仮面」を「顔」と置き換えれば、「顔」は「パーソン」であり、文字通りその人は外に向かつて「顔向け」しながら、生活を営んでいるのである。

このような「顔」が「穴」からできていることを、子どもが知ることは、自分のみならず、他人の「顔」に興味を持ち、「顔を見る」ことを覚えるであろう。相手の「顔を見る」ことは、人間関係の出発点であり、結び目でもある。

詩における順序は「め」↓「みみ」↓「はな」↓「くち」である。ほぼ上から下へと移っている。同時に、「みる・きく・かぐ・あじわう」というような、身体感覚の使い方が順序立てられており、朝起きる際には、ほぼこの順で外界を受容しているといえる。素朴なことではあるが、このことは子どもにとっては重要な意味をもつ。すなわち、「穴」に「ことば」を与えるときには、必ず「順序」があるということである。思うままに表現するのではなく、そこに順序を加えて表現することが、「ことば」には求められている。幼児教育における「ことば」のあり方の重要課題が、埋め込まれているといえる。

全4連の全ての連において、それぞれが「まど」と言い換えられて

いる。いわゆる比喩表現であるが、何故「まど」なのであろう。子どもことばの範囲にあつては、「窓をあける」「窓をしめる」が基本的な使われ方であり、馴染んだ用法であろう。この基本的な用法を「め」「みみ」「はな」「くち」に転用することで、「穴」に一定のイメージを与えている。顔の「穴」は「あいている」という状態を基本としてそこにあるのだが、「まど」は「あけしめする」という行為の対象としてある。その点で、「め」は「まぶた」があるので恰好の対象である。そして「穴」から「まど」への転換は、読み手に「意志」を要求する。「まど」はなによりも「外」との境界を意味する。部屋の内・外を身体の内・外に重ねて、この境界を取り払い身体を意志的に開放することを、「まど」はイメージさせる。このことが、「あける」ということばに託されている。

第1連、「おひさま まつてるぞ」は、子どもの生活の出発についての語りとして重要である。とくに「まつてるぞ」は、幼児に、自分は「またれている」存在であることを自覚させることばとして機能する。

人は自分の意志で生まれてきたわけではない。その意味では、生は、精神的な能動性によって初めから支えられているのではない。むしろ逆で、受動性こそが生の基盤を形成するのである。人の精神をかたどる根も、この受動性にあると考えるのが順当である。たとえば精神の柱ともいべき「ことば」は「聞く」という受動性から出発することを考えるべきであろう。「まつている」とは、自分の存在は「またれている」存在であり、それに応えることが期待されているのだという思いを、子どもに育むことになる。それは、やがて生きることへの積極的な意志を育むことになる。

「まつてる」のは「おひさま」である。「おひさま」は、生活の具体

的な時間を示すとともに、形而上的な意味も含んでいる。当然子どもは昼間の時間が生活時間である。「おひさま」はその時間を全体的に包んで、生活の場を差し出してくる。子どもはここに具体的な生活をひとつひとつ刻んでいくことが求められている。そして、「おひさま」は「光」であれば、書き手は子どもが、日々「光の中を歩む」ことを、願っているともいえる。

第2連、「みみの まど あけろ」は世界を聞く事を意味するが、大きく対象を「うた」とした意味は、「うた」は常に「生の賛歌」に他ならないからである。たとえ悲しみの歌であっても、それは心の痛みを「うた」にすることで、悲しみを受け入れ、生を基本的に肯定する。その意味で「うた」は「賛歌」に他ならない。そしてここでは、「だれかが」というように、「うた」の歌い手の存在が示されている。つまり、「うた」を歌い、生を賛美する意志の持ち主を示すことで、そのように汝もあれと、願っていることが間接的に示されているといえよう。

第3連、「はなの まど あけろ」に続いて「おみおつけ いいにおい」と続く。鼻がとらえるのは「おみおつけ」の「におい」である。「め」と「みみ」で、外の世界を感じることを促したのであるが、ここでは家庭の食事を意識的に取り込んでいる。家庭は外の世界へ出ていく足場であり、生活の出発としての朝食をイメージさせている。

第4連、「くちの まど あけて」は第3連の食事のイメージを引き取りながら、あたらな展開を準備し、それは「おはよう」という挨拶へと転じられている。いうまでもなく、朝の挨拶はその一日の人間関係の動き始めでもある。人間関係はことばで築くものだとすれば、「くち」は「ことばのまど」に他ならない。

こう見てくると、第一節は、人間として生きるうえでの基本的な事

柄が、子どもたちへの書き手の願望を踏まえて、展開されていることが分かる。

拍数は1行2拍である。以下、音数としての「拍」とは別に、1行を何拍で読むかという観点で、拍を用いることにする。

第二節

いちばん ぼたん とおりやんせ
とんねる くぐって うみへでる

にばん ぼたん とおりやんせ
もんを はいって こんには

さんばん ぼたん とおりやんせ
あなから かおだす もぐらもち

この詩は拍数が規則化されていることがすぐ分かる。1行が4拍である。したがって、声を出して読むときも、「いちばん／ぼたん／とおりやん／せ」と、1行4拍をはつきりさせることが大切である。何よりも「ことば」は「音」であり、それ故にリズムを持つ。我々は普段このことを意識していないが、人それぞれのリズムで声を出し、話しているはずである。リズムは人それぞれ少しずつ違っているが、リズムがなければおそらく声は出ない。日本語のリズム感が身にしみているからこそ、日本語がスムーズに話せるのである。リズムは身体性を伴って存在するので、これを読むときには、身体を通したリズムをことさらに意識すべきである。

この場面は「着替え」である。この基本的な生活習慣を、イメージ

を通して身につけさせる意味も持つていよう。

第1連、「とおりやんせ」は童歌を連想させる。このような普段はあまり使わないことばに触れることは、子どもにとっては大事な経験となる。ことばは、全て理解し、分かってから使うとは限らない。「ふしぎなことばだな」という、いい意味でのつまずきも時には大事である。このような「つまずき」を通して、ことば自体への興味を持つことは大いにあり得るからである。

「とおりやんせ」は「ぼたん」とともに、3連すべてで繰り返されている。普通は「ぼたんをかける」というが、そのような散文的ない方を避けてうたのように語ることで、「ぼたんをかける」行為にも楽しさと面白さが潜んでいることを自覚させることができる。

各連の二行目は繰り返されていない。「とんねる」「もん」「あな」というようにすべて言い換えられている。ここには、「ぼたんの穴」を比喩的に言い換えること、同時に、「くぐる」「はいる」「かおだす」というように「ぼたんをかける」行為を比喩化すること、一つの行為・ことばがさまざまな行為・ことばと結びつくことが理解できる。また、ことばは「連想」によって「論理」が展開されていくことを知ることができる。

第3連は「もぐらもち」が突然現れ、それまで主語が「ぼたん」であったのが、ここでは「もぐらもち」に飛躍している。「ぼたん」をはなれてまったく違う「もぐらもち」が出現することは、「ぼたん」と「もぐらもち」との間の距離をいつきよに飛び越えることを要求している。ここに、子どもたちはひそかな冒険心をくすぐられるのである。地続きの平板な連続性を断ち切って、異質なもののへの飛躍を強いられることは、うまく行けばとても気持ちがよく、この突然さはかえって歓迎される。そして、ことばは決して連続的に展開されているとはかぎら

ず、至る所に不連続な飛躍があることも、少し注意深くことばを見つめれば分かることである。因みに、ここでは第1節の「穴」を引き取っているともいえよう。

拍数は1行4拍である。

第三節

ほったのはらに あめがふる

おでこがおかに あめがふる

はなのやまにも あめがふる

めとめのいけにも あめがふる

たおるで ふいたら

あおぞらみえた

いうまでもなく洗面の場面である。顔の部分を「はら」「おか」「やま」「いけ」に喩えている。ここにも連想による飛躍があり、子どもたちに、ことばで跳ぶことを求めている。また「はらに」「おかに」「やまにも」「いけにも」というように、「に」と「にも」が使い分けられていて、助詞の使い方に配慮されている。このような配慮は、何気ないものであるが重要である。

第1連はすべての行末で「あめがふる」が反復されている。詩において「反復」はきわめて重要である。散文との違いもこの点にある。子どもにとって、あるいは人の存在にとって「反復」とは何か、このことについては改めて後述する。第2連は、「洗面」が明示され、「たおるでふく」という日常の行為をことばで自覚させる働きももって

る。「おおぞら みえた」は、第1連の「あめがふる」からの展開で、これまで目をつぶって洗面していた状況から、目を開けた状況への変化をいい、同時に、濡れた顔（はら・おか・やま・いけ）が乾いていくさまをも連想させている。第一節の「めの まど あける」と響き合っている。

拍数は1行4拍を基本として、第3連は1行2拍である。

第四節

によるよあるくのへびですね
こそそあるくのどろぼうだ
のしのしあるくのぞうならば
ちよろちよあるくのぎぶりが
かたことあるくのろぼつとで
あるかないのはいしっこ

ここから場面は家の中を出て外に設定される。さまざまな「あるく」を中心に展開されている。擬態語が並んでいるが、「歩き方」にもそれぞれ表情があることが、子どもたちに自ずと伝わるだろう。つまり、それぞれの動物には、それぞれの「歩き方」があり、それはそれぞれの生き方と分かちがたいことを直感させることになる。世界は思っている以上に表情豊かな起伏を持っているのである。最終行は、「あるかないのは」と、否定に転じて、リズムに変化をつけ、同時に、「あるかないのは いしっこ」ならば、「いしっこは」何をしているのだろうか、という問に自ずと子どもたちを誘う。「いしっこ」独自の表情を、子どもたちは戸惑いながら探すであろう。「によ」「ちよ」といった拗音を意識させる働きも担っている。

拍数は1行4拍である。

第五節

いっぽんあし かかし
あたまに からす
あめがふつても かぜがふいても
たおれっこなあし
いっぽんあし かかし
おおきな めだま
かえるがなくても ばつたがはねても
わらいっこなあし

「かかし」は、第四節の「あるく」を「あるかないかかし」と、逆に展開させたもの。ここでは「たおれっこなあし」「わらいっこなあし」というように、無表情が強調されている。しかし、「かかし」にあつてはこれが「かかし」の表情なのである。「かかし」の周りには、意外に騒がしい。「からす」「あめ」「かぜ」「かえる」「ばつた」がやってくる。こう見ると、「かかし」の無表情は周囲の訪れを受容する無表情であり、受容することにおいて「かかし」は豊かなのである。

我々は一人で生きているのではなく、周囲との関係の中で生きている。「かかし」の無表情は、周囲との関係に動かされないということであるが、しかし、「からす」が止まった「かかし」と「あめ」の中のかかしとでは、そのたたずまいは違う。つまり、「かかし」は、周囲との関係によってまさにそのたたずまいは変化するのである。「かえる」が鳴いている夏の「かかし」と「ばつた」がはねる秋の「か

し」では、周囲を受容しつつそこにある「かかし」のたたずまいはまったく違う。

このことを前提にしながらも、詩の方向性は「かかし」の無表情にある。それを「たおれっこなあし」、「わらいつこなあし」と歌っている。「なあし」といういい方は、「たおれない」、「わらわない」という事柄を、一般的な同意に基づきつつ、「かかし」との距離を縮める話法である。同時に、読み手にそのことの同意を求めている。この話法を通して、「かかし」の無表情は「かかし」の表情そのものとして受け入れられていくのである。

拍数は1行4拍である。各連の3行目はしたがってつづめて読まなければならぬ。

「いっぽん／あし／かか／し」「あた／まに／から／す」「あめが／ふつても／かぜが／ふいても」「たお／れっこ／なあし」。

第六節

いたいとこ とんでいけ

ろけつとのつて とんでいけ

こっちのほしは にがいぞ

あつちのほしは あまいぞ

「いたさ」を忘れるためのおまじない。「いたいとこ とんでいけ」は人口に膾炙した慣用的ない方であるが、ここでは「とんでいけ」に「ろけつとのつて」と、すばやく痛みが遠のくことに具体的なイメージを与えている。また、「ろけつとのつて」をつづめたいい方で、一行4拍を、歯切れの良さとともに確保している。「こっちのほしは にがいぞ」「あつちのほしは あまいぞ」は、「あつちのみずは

にがいぞ」「こっちのみずは あまいぞ」という童歌を、「あまい」に「がい」を逆にしてしている。「いたいとこ」は「あつち」に行つて欲しいからである。「みず」が「ほし」にかえられているが、おのずと「天の川」が連想される。いわば「かくし味」として、「みず・天の川」は利いている。また原歌は「ほたる」であり、「みず」が「にがい・あまい」というのは整合性があるが、これが「ろけつと」となると、「ろけつと」は物なので、「ほたる」に存在した整合性は希薄になる。ここには、逸脱というナンセンスが機能している。宇宙に飛び出す「ろけつと」あるいは「いたいとこ」に「にがいぞ」「あまいぞ」と呼びかけること自体がナンセンスであり、「ろけつと」がそもそも虚のイメージでしかないことが分かる。これがことは遊びの特徴であり、実体化してことばを受け取ってはならないのである。

「ほたる」は飛ぶことにおいては「ろけつと」と同じであるが、飛び方は大分違っている。「ほたる」は地上をゆっくり、たゆたうように飛ぶ。「ろけつと」は宇宙へ直線的に飛ぶ。そして、一方は儂い命の象徴であり、一方は現代科学技術の象徴ともいえる。このような、暗に対照的なイメージを重ねること、表現の奥行きを作り出すのは、「引用」がもたらす独自の効果である。読み手は、表の読みをたどりながら裏に隠れているもう一つの読みを重ねて、その二重性を楽しむことになる。両者に共通項を見出しながらも、二つのものが異質であることがそのときの条件である。この点からすれば、「ほたる」の唄をうたつて聞かせることが、より楽しく読める条件であろう。

拍数は1行4拍である。

第七節

かんかん おこりむし

おなかのなかで なにしている
だいじなしつぽに ひがついた

かんかん おこりむし

おなかのなかから でておいで
のはらでさかだち しておいで

「かんかん」・「おこる」の結びつきに、「むしのいどころがわるい」を重ねて「かんかん おこりむし」が成立する。「おこる」という感情的な行為にことばを与えて、これを回避することを示唆している。大人が子どもにいい聞かせる状況が設定されているが、やがて子どもはこのことを自分自身にいい聞かせることになる。これは「おこる」という行為が決して特別なことではなく、人間としてごく自然なことであり、誰でも経験することであることを子どもが知ると同時に、「おこる」ことを自分で手なずけるすべを身につけなければならないことも示唆している。

「おなかのなかで なにしている」は、外からの問いかけであり、「おこっている」状態を「むし」の「だいじなしつぽに ひがついた」状態としてイメージ化している。あるいは、「おこっている」のは「だいじなしつぽにひがついた」からだという、因果関係として捉えることもできるが、この場合、因果関係をはっきり示すことはしていない。子どもは因果関係に未だ縛られずにいることを考えると、「うだから」という「つなぎのことば」は、不要なのであり、むしろ直感的につないでいく方が実態に合っている。

「おこる」という感情を視覚化し、イメージを与えて語るとは、感情が昇華されるためには有効な手立てである。それは、ここでは「さ

かだち」することで「むし」を出すというユーモアに支えられており、感情をみずからなだめることが期待されているのである。

拍数は、リズムをきつくして、1行を2拍で読むのがよい。

第八節

ひつちらかし とつちらかし
おつばらかし おおあらし

ひつかたづけ とつかたづけ
あとかたづけ ひとだすけ

原本では、第1連のことばは、左頁に踊るように配置されている。第2連はそのまま2行で書かれている。

子どもにとって「かたづけ」の習慣を身につけることは大切である。このことを前提にして、まず、「ちらかし」をうたう。子どもにとって「ちらかし」は、ありのままのことであり、むしろ楽しいことであるかもしれない。第1連では、このことを認め受容する姿勢を示している。「ひつちらかし」は周知された言い回しである。「ひつ」は「ちらかす」を強めることばであり、「ひつぱたく」と同様である。「とつちらかし」の「とつ」は「とりちらかし」の音便化である。「おつばらかし」の「おつ」は「おつたてる」と同じ強める語法である。「つ」は、「ちらかす」行為の躍動感と秩序の混乱という、子どもが持っている逸脱性を、尖ったリズムで表現しているといえる。

第1連は、「し」の韻を踏んでいる。ことばの音を自覚させ、同音反復される心地よさに子どもを誘っている。「おおあらし」は、ここまで促音を用いて「ちらかし」の乱雑さを表現してきたが、ここで

全体を収め、まとめることばとして促音を外した「あらし」が用いられている。

第2連は、「け」の音を行末にそろえている。「かたづけ」を中心に、第1連と同様に「ひっ」「とっ」を用いて、「かたづけ」のせわしなさを表しているが、「あとかたづけ」は促音をはずして、穏やかな雰囲気を出しながら終息に向かっている。「ひとだすけ」は、「あとかたづけ」の手伝いをするようにと、うながす働きをしている。拍数は1行2拍である。

第九節

たらこ かずのこ さかなのこ
だんごの きなこは だいずのこ

たけのこ たけのこ なめこは きのこ
たまご かまぼこ れいぞうこ

しよくこは いちごか おしるこか
いたずらっこは はらっぺこ

この場面は「はらっぺこ」を中心に「れいぞうこ」の中を連想させている。

第1連、「たらこ」「かずのこ」は「さかな」の卵であるが、これを「さかなのこ」といい換えている。「こ」の音による連想から「きなこ」が導かれ、1行目と同様に「だいずのこ」と結んでいる。音数は、 $3 \cdot 4 \cdot 5 / 4 \cdot 4 \cdot 5$ というように、リズムがだんだん重くなっていく。

第2連、「たけのこ」を二回繰り返して、第1連とは違うことばの運び方を意識させている。着地点は「こ」の音を有効化する「きのこ」であるが、この行の仕掛けはやや見えにくいかもしれない。「たけのこ」は「たけ」の「こ」であり、その流れからすると「なめこ」は何の子かという間が生まれる。これを受けて「なめこは きのこ」という、一種のはぐらかしをすることで、遊びの色彩がいつきよに濃くなる。2行目は、「きのこ」の「こ」を受けて、冷蔵庫の中身を「たまご」「かまぼこ」と並べ、最後に入れものである「れいぞうこ」で、韻を合わせてまとめている。音数は、 $4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 3 / 3 \cdot 4 \cdot 5$

第3連、「こ」がこの連を主導している。これまでとは違うのは、「れいぞうこ」を除いて、全て食べものであったが、ここに来て、食べものから離れ、「いたずらっこ」に焦点が当てられている。「しよくこは いちごか おしるこか」では、「いちご」「おしるこ」に対して「しよくこ」の「こ」は、「食+後」でイレギュラーである。このイレギュラーな「こ」を引き取って「いたずらっこは はらっぺこ」が用意されている。「たらこ」から出発した「こ」は、「こ」で完全に食べ「もの」から離れて、全体が「はらっぺこ」に収斂されている。ということとは、この場面は「はらっぺこ」から、最初の「たらこ かずのこ さかなのこ」にもう一度もどる気分を読み手に与えて終わっているといえる。音数は、 $4 \cdot 4 \cdot 5 / 7 \cdot 5$ で、最終行は $5 \cdot 7$ の安定した拍数で締めくくっている。

拍数は1行4拍である。各連で音数は違っているが、1行4拍に収まっている。

第十節

せっけんさんが すうべった

すべつて おでこを ぶつつけた

せつけんさんが すうべつた

すべつて すけーと きんめだる

せつけんさんが すうべつた

すべつて ひとりで かくれんぼ

いうまでもなくお風呂の場面である。ここでは「せつけんさん」と「すうべつた」の「つ」と「う」が全体のリズムをつくっている。促音と長音の対比が印象的である。全ての連が、7・5/4・4・5にそろえられていて、簡潔にまとまっている。「おでこを ぶつつけた」、「すけーと きんめだる」、「ひとりで かくれんぼ」は、何の脈絡もなく、全てが「すべつて」の連想である。ただし、この順序はくずせない。日常的な出来事から入って、「きんめだる」という知識へ移り、「ひとりで かくれんぼ」という、非日常性へと誘い込む手順は重要である。子どもは、この最後の連の非日常性にこそ、共感を最も感じるのではなからうか。お風呂を題材にしていることには、子どもをお風呂に誘うもくろみもある。

拍数は1行4拍である。

第十一節

ふとんのうみに もぐつたら

よるのさかなが はねている

ねんねんころり ねんころり

ふとんのうみの なみのそこ

ゆめのてれびが ひかっている
ねんねんころり ねんころり

最終連は、就寝の場面である。これまでの軽快なリズムとは違って、やや重いリズムを選択している。音数は、7・5/7・5/7・5である。「ふとん」の中を「うみ」に喩えて、「よるのさかな」と「ゆめのてれび」を配している。「さかな」は無意識の深みに棲んでいる、太古からの記憶を思わせる。このイメージは「ゆめ」にも受け継がれ、水底に揺らめく太古の無意識が繰り返される。同時に、「ゆめのテレビ」は、現代性も發揮して新鮮である。「ゆめ」を「てれび」の画面に見立てて、こどもが「ゆめ」を見ながら眠りにつくことを、思いやっているのである。「ねんねんころり ねんころり」は、子守唄の常套のことばであり、7・5と合わせて、きわめて伝統的なリズムとことばで、「めの まど あける」を締めくくったことになる。

拍数は1行4拍である。

II 幼児教育における詩の条件

幼児教育にふさわしい詩の条件を示す。

- (1) 1行の拍数が感じとれること（音数が一定の拍を形成していること）
- (2) 1連が短いこと
- (3) ことば遊びの要素があること
- (4) 声に出して読めること
- (5) 数連にわたる場合には、ストーリー性があること

以下、簡単に説明する。

(1) 1行の拍数が感じ取れること

日本語の特徴の一つに、一音一拍の原則がある。ひらがなで一字分が一拍に相当する。この基本的な特徴を、ことばの活動を通して子どもたちに自覚させることは大切である。これはやがて五十音図の意味を理解する上でも重要である。一音一拍を基礎として、5・7などのリズムが構成されているのであるから、子どもたちには、手をたたいたりしてこのことを自覚させるのもよい。ことばの意味よりも拍を意識させることが、「声」としての日本語を意識させる出発点である。再確認すれば、ことばは何よりもまず、音とリズムで構成されているからである。

(2) 1連が短いこと

ことばは音だとはいえ、そこには意味もついて回る。したがって、子どもたちはことばの意味を捉えようと努力することになる。しかし、詩の意味を捉えるのはそう易しいことではない。その点で、意味の発生は最小限にとどめるべきである。詩は簡潔を命とするので、説明的なことばは回避されていなければならない。とくに、道徳的な教え込みは、ユーモラスに、軽快であつて欲しい。

(3) ことば遊びの要素があること

大きいえば、詩は遊びである。生命的な生き生きしたものとこの表情は、何事にあれ遊びによつてもたらされる。「芸術」はその最たるものである。遊びはそれ自身が目的であり、何かの目的のために奉仕するものではない。ここに、生命との共通項が見出される。生命はそれ自身のためにそこにあるのであり、外の目的のためにあるのではない。生命は、それ自身が生命としての価値があり、生き生きした表

情それ自身が価値を持つ。このような遊びを「ことば」を核心として、子どもの中に埋め込みたい。

(4) 声に出して読めること

声に出して読める詩は、そう多くはない。声に出すことを前提にして書かれていなければ、声を充分に活かし切ることはできない。声にすることで、中には詩の世界が壊れてしまうものもある。この点を注意して作品を選ぶ必要がある。

いうまでもなく、声に出すことは重要な身体活動である。詩における基本的な身体性の確保は、声に出すことにある。声に出すことは、その場にいる他者と共有の場を創ることに等しい。声によつて、世界を共有し合い、声を分かち合うこと、声を聞き合うことが、生活の基本を創ることはいうまでもない。

(5) イメージが結びやすいこと

イメージは像であるが、この像を結ぶ際にあまり飛躍した像は、子どもにとつては受け入れにくい。イメージは、身近なものを身近なもので連想させ、なだらかに連結するのがよい。「め・みみ・はな・くちりまど」のように、日常的な生活の中で享受できるものを、相互に連想させながら、イメージの広がりを経験させることが大事である。

(6) 数連にわたる場合には、ストーリー性があること

ストーリーの存在は、詩全体の展開を把握する際に有効である。比較的長い詩の場合、作者の思いが並列されているよりも、うつすらとしたストーリー性があることで、子どもは全体を把握しようとする意志を発動させることができる。また、物語との関連も意識しながら、詩の独自性も自覚できる。

Ⅲ 詩はなぜ幼児にとって有意義なのか

詩は表現のかたちとしては古代的形式を含み持っている。日本では歌謡と呼ばれるものがそれである。あるいは『万葉集』は当時の詩の集大成である。この場合、詩は「うた」と言い換えてもよいであろう。「うた」は文字通り歌われたのであり、読まれたのではない。つまり、「うた」は「声」とともにあったのである。

声に出して「うたう」ことが、詩の原点であるとすれば、現代にあってもこのことは充分に意識されなければならない。とくに、今日「声」の衰退が加速し、「声」を必要としない生活が日常化している。黙っていればそれで済んでしまう「無言生活」が広がっている。このことは、社会一般にもいえるし、家庭生活においてもこの状況は進行している。しかし、「声」が生活の基本であり、「声」を通して人間関係を創っていくことが、生活することであるなら、「無言生活」に甘んじることなく、積極的に「声」を出す意志を身につけることが重要である。「うた」は人間が人間らしい生活を維持するのに不可欠な「声」を自覚し、ひいてはことばの交換を楽しむことにつながるであろう。また、「声」はリズムとともに「声」であることは、改めて確認すべきことである。「声を出す」とは「リズムとともに」成立する行為であり、「声」は「リズムとしての声」なのである。

子どもにとつても基本は「散文」である。日常生活の基礎は散文であり、詩ではない。「声ことば」の交換も、大人と同じように「散文」が中心である。「こはんをたべましょう」「ようちえんにおくれるよ」「きようはなにをしたの」「みんなといっしょでたのしかつたね」など、日常性は散文が基礎となつて創られている。(しかし、散文的表現であつても、そこには常に一定のリズムが潜在する)。

しかし、子どもは、このような散文的世界に馴染んでいるかという点、そうともいえない。日常性は大人のものであり、子どもは徐々に

その日常性を身につけていき、「大人」になる。つまり、「大人」になることは「散文的」な世界に身を置き、散文的に考え、散文的に表現し合うことなのである。このときの「散文」は社会のコモンセンス(日常性)を基礎として成立している。子どもはその手前において、散文的世界からはみ出しながら生活しているといえる。このはみ出す部分を徐々に削り取つて、散文化していくのであり、これを促進する機関として教育機関がある。このような状況にあつて、詩は、散文化以前の子どもが存在を共鳴的に肯定するように働きかける。まだ日常性を充分に受け入れていない存在をそのまま肯定し、散文化への抵抗の意志を見せるのも、詩の重要な働きである。子どもは、大人から常に散文化を強いられている。「大人」になるように強要されているのであり、これはこれで享受すべき大切な事柄であるが、しかし子どもは子どもなりの存在のかたちがあり、それは決してやすやすと散文化へと明け渡せるものではない。子どもは子どもなりの抵抗を見せるのは当然である。詩は、この場所に強く訴えて、子どもの世界をことばへと解放する。

子どもの世界を解放するといったが、全面的に解放することはありえない。何故なら、詩は「ことば」であり、「ことば」は規律だからである。詩といえども規律を無視することはできない。あくまでも「解放」は規律によつて実現されるのである。ここに、子どもが子どものままにとどまつていずに、「大人」になることへの要請が働いていることになる。「解放」はあくまでも「ことば」の規律による解放「な」のである。「ことば遊び」も例外ではないし、むしろこのことを積極的に推し進めているものである。

このことを前提にすれば、子どもにおける詩の位置は、「大人」になることを見越した子どもの詩といえる。この点を拡充すれば、「こ

とばの「規律」を身につける過程は、日常生活上の規律を身につけていくことと、不可分であることになる。何故なら、「ことばの規律」によって日常性は構築されているからである。したがって、多かれ少なかれ、生活に必要な事柄（日常性）を詩は取り込まざるをえないのも必然なのである。

ひと言加えると、子どもに読ませる詩は、大人が読んでも耐えられる詩でなければならない。「ことばは規律である」かぎり、ことばの質においては子どもも大人もないからである。子どもにだけ通用し、大人には通用しない詩は、詩における「ことばの規律」を充分に活かしてきつているとはいえない。良質な詩は子どもにも大人にも通用する「規律」がきちんと働いている詩である。いわゆる子ども向けの詩には、この点で疑問があるものが多々見受けられる。小学校低学年の「詩」にも散見されるような、詩でも散文でもない、悪しき曖昧性に「詩」を見出すようなことは極力避けなければならないし、そのためにも、与える側は、詩に働いている「規律」に留意すべきである。

IV 「行為」としての詩

人は「身体」からの離脱を条件として「ことば」の複雑さを獲得する。とくに抽象的概念（文字ことば）は身体性を希薄にすることでことばたりえている。しかし、生活のことば（声ことば）は身体性と密接に関係づけられて存在している。この場合の身体性とは、いわゆる語感にとどまらず身振りなどの表出の仕方も含まれる。子どもは、概念を覚えることで世界を把持する以前に、五感を通して把持し、手触りや舌触りといった、「触れる」ことはそのための重要な行為である。このような受容的身体性は、身振りとしての表現と表裏一体である。身振りは五感で感受したことを外へ表出する。やがて、五感という感

覚ばかりではなく、気持ちや身体として表出してくるようになる。嬉しい身振り、苦しい身振り、さまざまな身振りとして心の表情が表出される。いずれにせよ、子どもにあつての身体は、ことばと不可分に世界を構成する重要な表現態である。したがって、子どもに詩を読んでもあがる場合にも、身体性を充分考慮して作品を選択する必要がある。

ここからすれば、詩はできるだけ「行為」をテーマにしていることが望ましい。あるいは、「行為」が詩に取り込まれていることが望ましく、単に「思い」を述べただけのものは避けるべきである。子どもは「行為」という身体性を通して共感的な世界を形成していくからである。もちろん「ことば遊び」そのものは必ずしも具体的「行為」を取り込んではいないが、しかし、「あそび」そのものは紛れもなく「行為」なのである。単に「思い」を述べたものは、どうしてもステレオタイプとなり、上から目線で押しつけがましくなる場合が多い。子どもは「行為」をとおして世界を把握し、同時に自己を世界に解放するのであるから、「行為」は子どもにとって存在の根のようなものである。あえていえば「初めに行為ありき」が、子どもを捉える重要な観点である。

ここで『めのまど あける』をもう一度見てみよう。「行為」は動詞で表現されるので、「行為・動詞」を節毎に拾ってみる。

第一節：あける・まってる・うたう

第二節：とおる・くぐる・はいる・かおだす

第三節：ふく

第四節：あるく

第五節：たおれる・なく・はねる・わらう

第六節：とんでいく

第七節：おこる・でる・さかだちする

第八節：ちらかす・おっぼらかす・かたづける・たすける

第九節：（無）

第十一節：もぐる・ぶつける・かくれる

第十一節：もぐる・はねる

「行為・動詞」がないのは第九節だけで、他には必ず取り込まれていることが分かる。一節の短さを考えると、動詞が意識的に使われていると判断してよいであろう。この作品が全編にわたって活気に満ちているのは、規則的な拍数と相まって「行為・動詞」が多用されていることによる。読むことによって、自ずと身体への連想を引き寄せ、身体を通して詩を受容するように仕組まれている。

日本の詩は基本的に叙情詩であり、どうしてもある種の気分を表現することに重点が置かれている。「気持ち」が中心であり、それも観念的な「あるべき気持ち」を抽象的に語るものが多い。しかし、子どもの世界は「気持ち」よりも「行為」が中心で成立している。「気持ち」だとしても、それは「行為」がもたらす「気持ち」である。もちろん「気持ち」は重要であるが、あまり「気持ち」に比重がかかり過ぎると「行為」が軽くなり、身体性を失うことになりかねない。身体性を希薄にして心理や抽象的思考の世界へ入っていくのはまだ先であり、子どもの中には十分に「行為」を意味づけることが大切である。「行為」をことばで意味づけ、ことばとしての「行為」を身体の本幹に据えることで、やがてそれが具体的な「行為」を超えた想像力のバネとして機能し、創造的な関係の世界を形成する基礎となるのである。人間関係の創出「行為」が、その基本であることはいままでもない。

「行為」は身体性を常に伴う。「詩」は、ここにどのように入して

くるのであろうか。「詩はリズム」である。この場合、「リズム」とは、拍数のみをいうのではなく、拍数を含めた、意味、抑揚、アクセント、イメージ、韻律の総体を指す。再確認すれば、「声ことばはリズムである」といえる。普通、「ことば」があつて、その後に「声」があり、その後に「リズム」が加わると思われているが、そうではなく「ことば・声・リズム」は一体として出現する。「ことばとしての、声としてのリズム」である。ここからすれば、「リズム」なくして「声ことば」は存在しないし、おそらく発することもできない。「声ことば」は「リズム」として出現するのである。例えば、日本語には日本語独自のリズムがあるし、同時に、日本人各人にはそれぞれのリズムがあるといえる。少なくとも「日本語のリズム（必ずしも5・7音ではない）を所有していなければ、日本語は出てこない。ことばはリズムに誘導されて出てくるのであり、このときことばは「リズムとしてのことば」なのである。

このような「リズム」はどこに存在するかといえば、「身体として」存在するとしかいいようがない。「身体」はリズムの在処なのである。そして「行為」もまた「リズム」として出現する。前に『めの まど あける』で確認した「行為」、すなわち「まってる・うたう・とおる・くぐる・はいる・かおだす・ぶく・あるく・たおれる・なく・はねる・わらう・とんでいく・おこる・でる・さかだちする・ちらかす・おっぼらかす・かたづける・たすける・すべる・ぶつける・かくれる・もぐる・はねる」は、すべてそれぞれ独特のリズムを持っている。それらは「身振り」としてのリズムと違っていいだろう。身体としての「行為」も同様に「リズム」なのである。詩はこのような身体性・リズムをことばによって自覚させ、子どもの身体深く沈殿させる役割を果たすのである。

生命はそれぞれの身体性としてのリズムとして存在し、リズムとともに生きている。例えば、蛙が餌を捕るときには、身構え、機を見て舌を伸ばす。このように蛙の身体には緊張と瞬発力とによるリズムが内在する。このリズムなくして蛙が餌を捕ることはできない。植物でいえば、種から芽を出し花を咲かせ、実を結ぶという、一連の緩やかで、かつ厳密なリズムに支配されている。生命の根源としてのリズムは改めていうまでもないことであろう。幼児教育における詩の役割は、以上のような身体性と不可分に機能し、世界を構成する根を形成することにあるといえる。

V 詩における「反復」の意味

詩の基本は「反復」と「展開」である。「反復」については拍数が行ごとに揃っている、文末が同音で終わっている、同じ行が繰り返されている、1連の行数が同じであるなど、詩にあって「反復」はよく見られる特徴である。と同時に、「反復」は単純な繰り返しではなく「展開」を含む。拍数は揃っているがことばが違っている、文末は同音だがことばが違う、1連の行数は同じであるが、物語の内容は進行しているなど、「展開」と「反復」とは不可分である。ここではとくに「反復」の意義について考える。

我々は子どもから大人になるという「成長」のイメージを直線的に描きがちである。あるいは、一生を誕生から死までの直線的なイメージで捉えがちである。しかし、生の実質を見てみれば、決して直線的には構成されていないことが分かる。たとえ、誕生から死へという連続的な時間経過があったとしても、それを直線的と考えるのはきわめて抽象的であり、単純に過ぎよう。むしろ、日々の生活は同じような繰り返しであるといった方が事実に近い。

おそらく、繰り返さないものは経験できない。経験とは繰り返すことだともいえる。もし、文字通り1回限りの事であったならば、それは事実は残ったとしても経験化されて定着することはない。逆にいえば、経験化するためにも我々は繰り返すことを求めているし、そのようにして生きている。生きるとは生の「反復」なのである。「反復」は、しかし、目の前に外在的に準備され、固定化されて存在する、単なる形式ではない。「反復」は行為であり、生の生成そのものである。この場合の行為とは、具体的な反復・行為でもあるし、記憶の再生という反復・行為でもある。

また、生命の形も「反復」的である。時間軸でいえば、鼓動、呼吸、歩行、あるいは生と死の「反復」が生命をかたどっている。空間軸でいえば、たいていは左右対称形という「反復」を軸として、生命の形態は定まっている。大きくいえば、宇宙は「反復」を軸として存在する。したがって、「反復」を阻止するものは反生命的であるといえる。「反復」は生命の生成的形そのものである。

詩が「反復」を基本とする意味は明らかである。詩はことばによっているが、それは概念化された固定的な抽象的世界ではなく、生命的、力動的な世界を表現しており、自ずと「反復」的になるのは必然である。とくに古代歌謡の発生はこの点を無視できない。そして子どもの詩もまた、そのような古代性、生命的力動性を豊富に蓄えたものが、一緒に読むにはふさわしい。ことばが概念化される以前の生命的息吹を、簡明な形で浴びることができるところである。

「反復」について、湯浅博雄はD・ヒュームの『人性論』の一節、「反復は、そうやって繰り返される対象のうちではなにも変化させないけれども、その反復を視つめる精神のうちではなにかを変えざるのだ」を引き、「視つめる者の精神のうちでは、ある種の変化が生じる」と

し、「繰り返し」を感じ、知覚する「精神」あるいは「魂」の存在を仮設する。それは「原初的な統合」を可能にする「原初的な主観性」であるとしている。(2)「反復」は、人間の「魂」の中枢に存在する重要な「精神」であることは確認すべきである。

結語

幼児教育における詩の意義について、『めの まど あけろ』を対象にして考察してきた。ここでは、長新太による絵を対象からはずし、専ら詩そのものについて考察した。その意味で、考察は半分にとどまっている。全体的な考察は別に機会を得たい。

子どもにとって、詩を声を通して経験することは、ことばの表現形式を通して、声としてのことばを意識することであり、それは「遊び」としての声を意識することでもある。子どもたちの生活は、当然のことながら実利的な目的なことばで充満している。日常はそのようなことばで構築されているが、しかし、「遊び」の要素を失えば、日常は硬直し、生活は乾いた脆さを抱えるであろう。それは生命的な力動性の枯渇でもあり、生命の危機でもある。生命的とは、功利的発想から解放された、それ自体の力動性を自分のものとし、それ自体を生きる経験のなかに保証される。子どもは、日常性をますます身に帯びながら大人になっていくのであるが、子どもは日常性への耐久力を充分に持つてはいない。「遊び」は、未だ柔らかな子どもの生命を枯渇から救い、生きることへの意志を育む重要な行為である。幼児教育における詩の意義もまたここにある。ことばを「杖」として歩む第一歩がここにあるともいえる。

注

(1) 谷川俊太郎(詩)長新太(絵)『めの まど あけろ』福音館書店 昭和五十六年二月。

(2) 湯浅博雄『反復論序説』未来社 平成八年十月 一三三―一三三三頁。

(茨城大学教育学部国語教育教室)

(二〇一四年八月八日受理)