



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	社会科「叙事詩」論序説：事実認識と想像力とをつなぐ 試み (社会科)
Author(s)	成田, 喜一郎
Citation	研究集録/東京学芸大学附属大泉中学校(38): 39-54
Issue Date	1997
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/5851">http://hdl.handle.net/2309/5851</a>
Publisher	
Rights	

# 社会科「叙事詩」論序説

～事実認識と想像力とをつなぐ試み～

成田 喜一郎

## Ⅰ 研究の目的と仮説設定の理由

本稿の目的は、簡潔に述べれば、社会科教育における「叙事詩」の有効性を明らかにすることである。

「現実」と「理想」の如き相反するもの同士の関わりを論ずるといふ冒険は、それ自体が「現実的な理想」、撞着語法（Oxymoron）という詩の作法の一つであると言っても過言ではない。この冒険としての研究の目的は、これまでのわたくしの実践史の中から生まれた次のような仮説に基づいて設定された。

【仮説1】社会科教育の実践の中で「叙事詩」そのものを資・史料として扱ったり、「叙事詩」の創作・表現活動を行ったりすることによって、子どもたちは、様々な社会的事実・事象に関する知識の獲得や主体的な理解を通して、思考力や表現力を伸ばし、みずからの豊かな感性や創造的想像力、多様で異なる見方・考え方・感じ方の存在に気づき、さらに、みずからの知識・理解、思考や表現力を深めてゆくことができる。

【仮説2】社会科教育の実践の中で「叙事詩」を扱うことによって、わたくしたち教師が、子どもたちの個性や想像力など様々な可能性を発見することができるため、子どもたちの内面性（理性と感性とのつながり）にまで理解を深めることができ、また、教師みずからの内面性への気づきをももたらしてくれる。

この仮説の教育的意義は、これまでの社会科授業のあり方を抜本的に変革してしまう可能性を秘めている点にある。しかも、それにとどまらず、変革期の教育に対して実効力のある実践理論をも提案している点にもある。

これまで社会科では、一方的な知識・情報の伝達に終始するトランス・ミッション型の授業が展開されてきたし、現在もなおその傾向はほとんどかわっていないと言っても過言ではない。

一方、その現状を打破するために社会科教師は、しばしば、問題解決学習などトランス・アクション型の授業づくりの実践にチャレンジしてきたのも事実である。つまり、わたくしたち社会科教師にとって、教師から子どもたちへの知識・情報の伝達中心の授業から、子どもたち同士の相互交流によって知識・情報を獲得させる授業への転換がまさに実践課題となっていたのである。

しかし、一歩立ち止まって考えるのならば、ともすると、教師による知識伝達型の授業を全面否定し、子どもたちによる交流・知識獲得型の授業への転換を声高に迫る風潮がみられることに一抹の不安を感じざるを得ない。変革期に生じやすいこの種の問題に直面したとき、しばしば人間が陥りやすい思考パターンそのものである。あれかこれかの二者択一式発想であったり、あれからこれへという短絡的思考である。こうした発想や思考のパターンでは、変革されるべきものと変革するものとのかわりやつながりについてはまったく視野に入らなくなってしまうのではあるまいか。これは、変革期における個人の内面の問題であるばかりではなく、まさに、変革期にある教育世界の問題でもある。なぜならば、知識伝達型の授業をよしとする教師たちと交流・知識獲得型の授業をよしとする教師たちとの間に亀裂を生じさせてしまい、そして、その亀裂によって結局、その変革は頓挫するか、強制された形式になるのかの道を歩むことになる可能性があるのである。

では、この変革期というチャンスを逃さず、すべての子どもたちや教師たち（保護者たちをも含め）が納得できるゆるやかで実効ある変革への道を歩む方法はないのだろうか。

それは、トランス・ミッション（伝達）とトランス・アクション（交流）という違いを超えて、それぞれを生かすトランス・フォーメーション（変容）型の授業、すなわち、知識伝達型授業と交流・知識獲得型授業とを包み込み、その主体である子どもたちと教師とのつながり方やそれぞれの内面によりよい成長・深化を生じさせる授業である。子どもたちや教師自身の内面性の成長・深化は、分析的論理的な理性と総合的直観的な感性とをいかにつなげてゆくのか、いかにそのバランスを保ってゆくのかという点にかかっているのである。

したがって、「叙事詩」を扱う社会科の授業は、まさに、このトランス・フォーメーション型の授業を創造するための一つの有効な手段となると思われる。

そこで、以下、社会科教育における「叙事詩」の有効性について、先述した二つの仮説を検証すべく具体的に論を進めてゆくことにする。

## ② 社会科「叙事詩」の定義と意義

### (1) 辞書・事典の中の叙事詩

叙事詩（epic）とは、一般に劇詩（韻文体の戯曲）・抒情詩・叙事詩という詩の三大部門の一つで「民族・社会集団の歴史的イベント、特に英雄の事跡を叙述する韻文の作品」（広辞苑第四版）であると言われている。

叙事詩の作品としては、何と言っても古代ギリシアのホメロスの「イリアス」「オデッセイア」であり、これまでにしばしば社会科歴史の史料として引用されてきたヘシオドスの「労働と日々」がある。

また、古代ローマでは、世界や自然の原理と構造を想像的に描いたルクレティウスの哲学詩、ホメロスのあとを受けたウェルギリウスがある。

中世ヨーロッパでは、シャルルマーニュのスペイン進攻をテーマにした「ロランの歌」（フランス）、ゲルマン民族の大移動時代の英雄伝説の中から題材を得た「ニーベルンゲンの歌」（ドイツ）、イタリア・ルネサンスの精神をベースに作品化されたアリオストの「狂えるオルランド」、タッソーの「解放されたエルサレム」（イタリア）などがあり、北欧では、神話や英雄伝説を集めた叙事詩「エッダ」が生まれた。

近代ヨーロッパでは、叙事詩というジャンルは後退してゆき、かろうじて叙事詩の伝統のもとに作られたミルトンの「失楽園」や小説の中において叙事詩が追究されたバルザックの「人間喜劇」が挙げられる。

また、古代インドでは、古代インドの英雄ラーマ王の伝説を題材にした「ラーマヤナ」（紀元前から紀元後2世紀にかけて成立）、バーラタ族の戦争を語る大史詩というサブ・タイトルが付いた「マハーバーラタ」（口誦文学を経て4世紀ごろ成立）があり、それらがのちのインド文学に強い影響を与える。

中国詩の伝統は、日常的な人事に対する感慨、自然に対する感情を表す抒情詩が中心で叙事詩的要素のある作品はきわめて少ないと言われている。

我が国では、古事記や日本書紀、万葉集（柿本人麻呂の長歌）、平家物語などに、わずかに叙事詩的要素のある作品を見出すことはできるが、全体として叙事詩の伝統は弱く、唯一アイヌの「ユーカラ」が代表的な作品として挙げられるにすぎない。（平凡社大百科辞典第七巻、叙事詩の項、参照）

歴史の中にある叙事詩について、辞書・事典的にラフなスケッチをすると、次のような事実が見えてくる。

- 叙事詩は、一般に民族や戦争や事件、英雄伝説を叙述した韻文体の作品であること。
- 叙事詩は、一部に世界や自然の原理と構造を想像的に描く古代ローマのルクレティウスの哲学詩のような作品もあった。
- ヨーロッパでは、時代を下るに従って叙事詩の伝統は薄れ、わずかに小説の中に叙事詩的要素が残され

てゆく。

○南アジアでは、二大叙事詩がその後の文学形成の基盤となった。

○東アジアでは、日常の中の人事や自然をテーマとする抒情詩を中心としており、アイヌの「ユーカラ」など先住民の叙事詩以外には叙事詩の伝統はほとんど見られない。

こうした歴史的事実から分かることは、まず、叙事詩が民族という社会集団やその英雄の歴史・伝説の中から生まれ、歴史・文化の中で人間・個人がクローズ・アップされる時代へと下るに従ってその影響力を失ってきたということである。また、特に東アジアでは、叙事詩の伝統は弱く、日常的の人事や自然と向き合う抒情詩的な表現が主流を占めていたということである。

## (2) 現代における詩論と社会科「叙事詩」の定義

さて、詩とは何か。

中桐雅夫『詩の読みかた詩の作りかた』（晶文社、1980年）の中に、古今東西の詩の「定義」が載っているが、ここでは、1990年代の詩論を中心に、社会科「叙事詩」論を展開する上で欠かすことのできない詩の定義に絞って論ずることにする。

### ①北川透（1993）『詩的レトリック入門』思潮社

北川は、萩原朔太郎『詩の原理』（1982年刊）の中から「およそ詩的に感じられるすべてのものは、何等か珍しいもの、異常のもの、心の平地に浪を呼び起すところのものであって、現在のありふれた環境に無いもの、即ち『現在していないもの』である。」という部分を引用した上で、「詩作品の〈語り手〉が、詩人をも読者をも、共に拘束している意味のネットワークから、その切断であれ、ずれであれ、無化であれ、ことばを魅惑的にはみださせて、未知なるものを出現させたとき、たぶん、詩が感じられるはずだ。」（P.187）と述べている。

社会科教育において扱う「叙事詩」は、まさに「珍しいもの、異常のもの、心の平地に浪を呼び起すところのものであって、現在のありふれた環境に無いもの、即ち『現在していないもの』」を表現した資・史料である。また、子どもたちが学習した社会的事象のネットワークからはみでて何らかの「未知」を発見したとき、辞書・事典的な意味での叙事詩ではないにしても、子どもたちは「叙事詩」を創作することができるのではないだろうか。わたくしは、子どもたちが創り出す「叙事詩」のことを「創作社会詩」と呼び、次のように定義している。

#### 【創作社会詩の定義】

創作社会詩とは、社会科の授業で学んだこと、新聞を読み込み現在史年表を作りつつ学んだこと、あるいはその他、本や雑誌・体験などから学んだ社会的事象をもとに創作された広義の叙事詩のことである。様々な場面で得た知識や情報に想像力や感性を働かせ、様々な社会的事象を再構成した詩的作品を言う。

### ②辻井喬（1994）『詩が生まれるとき 私的现代詩入門』講談社現代新書

辻井は、詩学の本質について「詩は現在である」とし、また、想像力とのかかわりで「詩人の想像力は本質的に個性的である。詩は個性である」と定義している。

その二つの論点の文脈の中で「詩とは何か」について考えを進めてゆきたい。

辻井は、アリストテレスの『詩学』第九章の「そもそも詩人の仕事とは、すでに生起した事実を語ることでなく、生起するかも知れない出来事を語る、すなわち、いかにも納得できそうな蓋然性によってなり、またはどうしてもそうなる筈の必然性によってなりして生起しうる可能的事象を語ることだ、ということである」という部分を引用した上で、「歴史的記述は起こったことを記述する。詩は起こりうる可能的事象を語る。詩と歴史とはそこが違ってくるわけです。詩は物事を典型化する、あるいは、あったことをデフォルメする。その中には誇張も入ります。したがって、詩における真実と、歴史における真実とは異質の真実であるということになります。その意味では、詩はどんなに古い時代のことを題材としていても、『詩は現在である』ということが、詩学の本質として現れてくるのではないのでしょうか。」(PP. 56-57)と述べている。

歴史的記述と詩との違いについては、現代歴史学の研究史を見る限り、そのままとはできない段階にきている。なぜなら、現代歴史学の研究史には、次のような議論が出始めているからである。

「近代歴史学は、人間的事象を主観的な方法で理解しようとする『芸術』と訣別し、自然科学的な分析と実証にもとづく『科学』として、自身の方法を形成したのである。しかし、現在の歴史学が抱える大きな問題は、このような、19世紀的な『芸術』と『科学』の二分法にもとづいた歴史学の定義それ自体が、もはやそのままでは通用しない、ということにあるといえよう。その理由の一つは、歴史学者が史料の解釈や歴史記述で用いる史的想像力が、詩人や小説家はその作品を書くときに用いる詩的想像力と、本質的に変わらないのではないかという考えが、歴史学のなかから明確な主張として現れてきたからである。」(甚野尚志「歴史記述と史的想像力—「(ヘイデン・)ホワイトと「メタヒストリー」の方法」『歴史を旅する』木村尚三郎辺, TBSブリタニカ, 1992年, PP. 127-128)また、「(ヘイデン・)ホワイトに従えば、こうした歴史記述の表現のモードの基盤となる詩的言語を構成するのは、<sup>メタ</sup>比喩である。そして比喩の理論、すなわち<sup>トポシス</sup>喩法が、歴史の想像力の形成を分類するための基礎となるのである。」(同上, P. 144)として、ホワイトの『メタヒストリー』という著作を援用し、類型化された19世紀の三人の歴史家(ミシュレ、ブルクハルト、ランケ)まで紹介しているほどである。

しかし、「詩は現在である」という定義は、社会科教育において扱う「叙事詩」が歴史的現在を反映した作品であることを考える上できわめて有効な概念になる。詩人による叙事詩も子どもたちが創作した「叙事詩」も、ともにその創作時点の時代を反映したものである。その意味で詩は、かつてE・H・カーがその著書『歴史とは何か』(岩波新書, 1963年)の中で述べたように「歴史とは……現在と過去との間の尽きることを知らぬ対話」であり、クローチェがその著書『歴史の理論と歴史』(岩波文庫, 1952年)の中で述べたように「現在の生の関心のみこそが人を動かして過去の事実を知ろうとさせることができる……すべての真の歴史は現代の歴史である」という歴史の定義と見事に共鳴し合うものである。

さらに、辻井は、「詩を書くひとりひとりの想像力の質というものは、時代の影響を受け、生活の影を映し、それらの受け皿としての体質—これは持って生まれたものですが—こういったものがかなり決定的なのです。それゆえ『詩人の想像力は本質的に個性的である。詩は個性である』という命題も成り立つわけです。」(辻井1994, PP. 222-223)と述べている。

甚野尚志が「いま歴史学で切実に求められているのは、近代歴史学がその範疇から排除した歴史記述における想像力の復権なのである。」(甚野1992, P. 130)と述べているように、社会科教育においては、排除されてきた想像力、否、眼中になかったといっても過言ではない想像力が発揮されるようになるためには、資・史料としての叙事詩、創作・表現活動としての叙事詩は益々重要な意味を持つてくるのではないだろうか。

### ③藤井貞和(1994)『湾岸戦争論 詩と現代』河出書房新社

藤井は、「戦争とともに初期の国家が生まれ、そしておそらく、ホメーロスのような偉大な詩人がそこから生まれた。詩人とはしかし、本来、すべての言葉の達人たちに賦与されるべき《資格》ではないか。それは詩の事

実上の書き手にとどまらない、すべての美しい、予言に満ちた、訴える力を持つ言葉の愛好者に賦与される。ここから見るならば戦争を人類が知る以前から詩人は存在していた。」(序詞)と述べている。

これは、詩人が国家の誕生以前から歴史の舞台に登場し、しかも、いわゆる偉大なる詩人ばかりではなく、「すべての美しい、予言に満ちた、訴える力を持つ言葉の愛好者」であれば、だれでも詩人になりうるということ述べている。こうした文脈の中で詩及び詩人を捉え直すと、真壁仁編の『詩の中にめざめる日本』(岩波新書、1966年)という作品を想起せざるを得ない。

この書は、詩というかたちで、日本の民衆が自己を発見し社会を見出した記録である。書き手は、療養者であったり、銀行員であったり、労働者・農民であったり、主婦であったり、教師や学生であったりする。この書に編まれた詩の主題は、広島からベトナム戦争までであり、民衆が体験した歴史を浮き彫りにしている。

また、真壁は、「子どもにとって詩とは真実をほりさげずにいられない自己運動であり、行為を思考の世界でとらえなおすいとなみであり、そしてついに自分自身を変えてしまうはたらきでもある」(P.166)と述べている。従って、社会科教育において「叙事詩」を扱うことで、子どもたちは、向かい合う社会的事象の真実を掘り下げずにはいられない「自己運動」を行い、そして、学習行為を思考の世界でとらえ直す営みを展開し、さらに、論理的な認識と直観的な洞察をつなぎ合わせ、豊かな自分自身へと変容させてしまうのではないだろうか。

再び藤井の著書に話を戻すが、そもそもこの書は、1991年の湾岸戦争直後に起きた現代詩をめぐる論争一主として『鳩よ!』(1991年4月号、特集「湾岸の海の神へ」)一について、その当事者の一人である藤井の立場からまとめられたものである。

ここでは、その論争一詩とは何か、詩とは無力であるかなど一の内容には立ち入らないが、ある時代や事件を投影する詩、広義の叙事詩をめぐる賛否両論を軸に共時性論争が生まれことがあるという点に注目しておきたい。たとえば、次の二つの叙事詩としての短歌を比較してみよう。

- A 「小早川加藤小西が世にあらば今宵の月をいかに見るらむ」(寺内正毅)
- B 「地区の上朝鮮国にくるぐると墨をぬりつつ秋風を聴く」(石川啄木)

この二つの史料は、同じ「韓国併合」という歴史的な事象を詠んだ短歌であるが、決定的に異なる事実認識と感性を表現している。わたくしは、かつて、この二つの短歌史料を読み解くことを導入にして、社会科歴史の授業「韓国併合」を展開したことがある。(拙稿「日露戦争から『韓国併合』へ～伊藤博文・安重根、そして石川啄木の視点で考える～」『教育科学 社会科教育別冊 近現代史の授業改革 2』明治図書、1995年12月)

また、その時代とその後の時代との間に評価が分かれる通時性論争もある点にもふれておきたい。

真珠湾攻撃(1941年)があった当時、高村光太郎が書いた「十二月八日」という詩がある。

#### 「十二月八日」

アングロ サクソンの主権、	世界の富を壟断するもの、
この日東亜の陸と海とに否定さる。	強豪米英一族の力、
否定するものは彼等のジャパン	われらの国に於て否定さる。
眇たる東海の国にして、	われらの否定は義による。
また神の国たる日本なり。	東亜を東亜にかへせといふのみ。
そを治しめしたまふ明津御神なり。	彼等の搾取に隣邦ことごとく瘦せたり。

当然のことながら、これは、当時と戦後とでは評価が大きく分れる作品である。これを史料として「アジア太

平洋戦争」の授業を展開すると、当時のわが国が引き起こした戦争の事実経過だけではなく、その背後にある為政者や国民の感情や心性を理解することができるのではないだろうか。合わせて『昭和万葉集』に収められた短歌を史料として取り上げるのならば、当時の日本人の多様で異なる感情・心性をも理解することになるのである。

④赤羽研三（1998）『言葉と意味を考える〔Ⅱ〕隠喩とイメージ』夏目書房

赤羽は、その著書の中で「思考の出発点としての隠喩」について次のように言及している。

「私たちは、隠喩に出会う。それぞれのイメージ、あるいは形象＝文彩と言い換えてもいい。そして、隠喩やイメージは私たちの足を止め、考え込ませる。隠喩は、私たちを思考へと誘う。隠喩は思考の出発点である。

（中略）隠喩による思考は、誰もが認める共通の観念を土台に据えているわけではない。それは、本質的に、概念による思考とは違っているのである。（中略）私たちの目を引く隠喩は、任意のXとなる言葉ではなく、すでに無数の言葉を背後にしたがえている言葉である。さまざまな関係の網目のなかに組み入れられ、社会的、歴史的、あるいは個人史的にも規定されている言葉である。隠喩から出発しようとするのは、それが引きずっているさまざまな関係を、一方では拘束として、他方では、豊かさとして受け取ることである。」（pp. 178-179）と赤羽は述べている。

赤羽は述べるように隠喩としての表現、詩は、確かに子どもたちやわたくしたちの思考を誘い出し、豊かさを受け取らせてくれる。これは、以下のように叙事詩を扱った社会科授業への感想を書いた子どもたちの言葉の中にも見られることである。

子どもたちの声【創作社会詩（社会科叙事詩）の有効性と問題点】

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○意味が深められる。</li> <li>○短い文章にまとめることにより、心に強く結びつけることができる。</li> <li>○事実を知らなくては詩にできないので、深く学ぶことができる。</li> <li>○その歴史について想像力を働かせることができ、深く学べる。</li> <li>○奥が深いからおもしろく、短い詩もあれば、長い詩もあって、ユーモアもある。</li> <li>○題材をよく調べないと書けないので自分のためになる。一種の「詩」なので、一つの言葉にこめられているメッセージを読み取るのがおもしろい。</li> <li>○みんなにもっと歴史のことを知ってもらうためにいい。</li> <li>○少ない文で一番重要な部分だけが簡単に分かる。</li> <li>○自分で作ることによって、その時代のこと、その時代の人たちの気持ちを深く考えられる。</li> <li>○いい作品だととてもよく分かる。</li> <li>○社会的事実を感性を使って表すのはよい。</li> <li>○いろんな方向から見るができるようになる。</li> <li>○書くために色々細かいところまで調べて詩にする</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▲1つ1つの意味を考えながら深めていくのはむずかしい。</li> <li>▲1つにまとめると読みづらくなることがある。</li> <li>▲抽象的な表現を多用するとよくわからなくなる。</li> <li>▲なかなかとっつきにくい。</li> <li>▲事実がはっきりわからず、読みにくい。</li> <li>▲何かまわりどいところ。</li> <li>▲問題点は特にないと思う。</li> <li>▲面倒くさい。（群読はやめた方がいい）</li> <li>▲文章が苦手な人には不利（?）。</li> <li>▲問題点はなし。</li> <li>▲作るのが大変で、細かいことがよく分からない。</li> <li>▲私は作るのが大変。</li> <li>▲詩なので省くために分かりにくいし、考えて作るのがむずかしい。</li> <li>▲とくになし。</li> <li>▲あまりくわしく表現することができない。</li> <li>▲ときとして脚色が入り、誇大に表現されてしまうこともある。</li> <li>▲書くことが大まかなものに限られる。</li> <li>▲歴史の細かいことや全体の流れがつかみにくい。</li> </ul> |
|--|---|

- ので、印象に残って覚えらる。
- 史料性が高いときもある。
  - リズムがあるから記憶に残る。
  - 歴史の嫌いな人でも興味を持てる。
  - 歴史が分かりやすくなる。
  - 情報をもとに詩にするうちに考えるため、苦労した分、頭に残る。
  - 歴史を流れて見ることができ、時代背景について考えられる。
  - その問題に対して、自分がその時代の登場人物の存在になることによって、そのことを深く理解することができる。
  - 創作社会詩を作ったり、聞いたりすることで歴史的な事実などを頭で覚えるというより、何となく感じとれるというところがいい。他の人が作った詩などを読むとあたらしい発見みたいなものがある。
  - 教科書や他の文庫を読むよりも短くてその中に訴えたいことなどが伝わってくる。
  - テーマにした事実において、より知識を高めることができる。
  - もの事を深く考えられる。客観的にも主観的にもものごとをみることができる。
  - 「人のきもち」を知ることになるからそれがそのまま自分につながっていくと思う。
  - 僕はあまり一つのことに集中して深くInformationを「もぎとる」ことができない。しかし、叙事詩を書くことにより、集中力をアップさせることが可能になる。もちろん、さらにInformationについて「考えさせる」ことがある。。
  - 一人一人感じるものが違うからいい。誰かが書いた叙事詩について話し合うことがいい。
  - 自分の感情を自由に表現でき、意見をまとめられるのでいい。
  - 題材についての理由・経過・結果などがよくとらえられて整理がしやすくなる。
  - 想像力が広がる。
  - 印象的。

- ▲歴史は奥が深いので長くなってしまう場合、詩ではなく文章にした方がよい。
- ▲時間がかかる。
- ▲その時代の流れを完璧に分かっていないと、なかなか作りにくい。
- ▲結局、一人で考えることになってしまうから、みんなと考えることができない。
- ▲とくになし。
- ▲もしかして、例える表現などがあった場合はしっかりした事実がつかわらないこともある。
- ▲書く際、自分の解釈で書いてしまうため、それがたとえ間違っているとしても気づきにくい。
- ▲抽象的にしかもの事を見ることができない。
- ▲歴史を客観的にとらえてしまう可能性が強い。
- ▲有効性はない。
- ▲?!

しかし、一方で、詩が「さまざまな関係の網目のなかに組み入れられ、社会的、歴史的、あるいは個人史的に



も規定されている言葉」で作られることによって、その書き手や読み手を拘束してしまう危険性をはらんでいる。

まさに、先に挙げた光太郎の「十二月八日」はその典型であり、藤井が『湾岸戦争論』を書かねばならなかった背景にはその問題が潜んでいる。

また、橋川文三が「詩について」『無限』1960年冬季号（『増補 日本浪漫派批判序説』未来社、1965年、所収）の中で書いた「詩人追放論への共感」をも想起させざるを得ない。

「ぼくは、太平洋戦争中にプラトンの『国家』を読んで、そこに述べられている詩人追放論に大いに共感した記憶がある。（中略）詩や文学に対するある根源的な疑念のごときものは、たしかに状況の中に生まれていた。たとえば、シュペングラーが『西洋の没落』に記した次のような章句は、日本帝国主義の戦争の体制の中であって、奇妙な陶酔と疎外感を感じつつあったぼくの心に、鮮やかな共感のスパークをひきおこしたものであった。」（PP. 251-252）橋川は、シュペングラーの言葉をこう引用する。「……新時代の人々が、本書に動かされて抒情詩よりも工業に、絵画よりも海事に、認識批判よりも政治に身を投ずるならば、私の望みは、みたまされた。ものということができる。」（P. 252）

いずれにしても、詩の書き手や読み手、詩人追放論者に至るまでもが、「社会的、歴史的、あるいは個人史的」に拘束された存在となりうるのだという点こそが重要であろう。

そして、社会科教育において「叙事詩」を扱うとき、その作品と書き手から寄せられる感性の荒波にのまれ溺ることなく、また、その作品と書き手はもちろん、読み手が拘束される「社会的、歴史的、あるいは個人史的」な思考に規定されている存在であることを認識できるよう配慮もすべきである。

すなわち、「叙事詩」の創作および解釈における論理的な認識と直観的な洞察自体の中に、まさに多様性原理や異質性原理が貫通していることを認識しておく必要があるのである。その意味で社会科教育において「叙事詩」を扱う場合、先に例示した寺内正毅と石川啄木の短歌（「叙事詩」）史料を並立させて感受・考察するなどの配慮を欠かすことは出来ないし、さもなくば、社会科「叙事詩」の資・史料への批判的批評や反問する返歌の創作活動などを導入することも欠かせないのである。

† † †

以上、現代における詩論を検討する中で社会科「叙事詩」の定義を模索してきたが、その思索の過程で明らかになったことは、辞書・事典的な叙事詩の定義を超えた社会科「叙事詩」の定義を創出することであった。なぜなら、社会科教育で扱う「叙事詩」が、単に民族という社会集団やその英雄の歴史・伝説を題材にしたものばかりではなく、子どもたちの学習や日常性につながる、あらゆる社会的事象を題材としたり歌い込んだりするすべての詩をその定義の中に包み込まねばならないからである。逆に、近代ヨーロッパ以降その影響力を失いつつある叙事詩、東アジアにおいてはほとんど伝統を持たなかった叙事詩が、いま、社会科教育と結びつくことによって創造的な変化・変容をとげ始めるのではないかと思われる。すなわち、社会科教育と「叙事詩」との連結によって生まれた撞着語（矛盾語法）が醸し出す史的世界は、「叙事詩」の復権をもたらすばかりではなく、社会科教育を中心とする授業論においても創造的な変化、変容をもたらすことにもなる。

いくつかの詩論の検討をへて得られた社会科「叙事詩」（もしくは創作社会詩）の定義集は、以下のとおりである。

- ① 社会科「叙事詩」とは、社会科授業の中で発見された「珍しきもの、異常のもの、心の平地に浪を呼び起こすもの」を題材に資・史料化された詩的作品のことである。
- ② 社会科「叙事詩」とは、まさに想像力をもとにした、現在と過去との対話である。
- ③ 社会科「叙事詩」とは、事実認識と想像力とを結んだ結果としての詩的作品のことである。
- ④ 社会科「叙事詩」とは、子どもたちが真実を掘り下げてゆく自己運動そのものであり、みずからの学

習行為を思考の世界で捉え直し、さらに、論理と直観をつなぐ個性豊かな自己に気づかせてくれる「乗り物」である。

- ⑤社会科「叙事詩」とは、通時的か共時的にか論争を生み出す「種」を内包する教育的果実である。
- ⑥社会科「叙事詩」とは、その創作および解釈のための論理と直観の中にも多様性原理や異質性原理を映し出す時間・空間・人間<sup>じんかん</sup>の中に存在する「鏡」である。
- ⑦社会科「叙事詩」とは、長大なる英雄伝説に限らず、たとえ短編であっても日常的、抒情詩的であってもその作品から、社会科授業で学ぶ社会的事象が読み解けるすべての詩的作品をいい、いわゆる従来の叙事詩概念の拡張と変容を迫るものである。

### ③ 社会科「書かれた叙事詩，書く叙事詩」

#### (1) 資・史料としての社会科「叙事詩」

ホメロスの「イリアス」「オデッセイア」をはじめとするいわゆる叙事詩は、一般に長編ものが多い。わたくしが発掘した社会科「叙事詩」は、きわめて短くコンパクトな作品が多い。

以下、わたくしが授業で使った社会科「叙事詩」のいくつかを紹介してゆくが、それらの作品の中には一般に使われている副教材などに掲載されているものも多いはずである。

しかし、問題は、社会科「叙事詩」をいかなる目的、いかなる方法で扱うかという点が、変革期の社会科授業を創造する上で重要になる。つまり、社会科「叙事詩」の資・史料論を展開する必要がでてくる。できる限りその点を踏まえて述べてゆきたい。

\*

わたくしが、社会科「叙事詩」をまず最初に使い始めたのは、万葉集の歌（特に防人歌）を中心に再構成して古代史を描き出すという社会科歴史教育の実践であった。その後、近世史の学習において「織田がつき羽柴がこねし天下餅すわりしままに喰ふは徳川」「白河の清きに魚の住みかねてもとの濁りの田沼恋しき」「古石や瓦飛び込む水の家」などおなじみの狂歌や川柳を使った実践も行ってきた。

また、石川啄木の生涯と短歌などの作品を再構成するかたちで近代史の学習を展開してきた。

「夕川に葦は枯れたり血にまどふ民の叫びのなど悲しきや」という啄木の歌には、足尾鉍毒事件が詠み込まれているだけでなく、詠み人である少年・啄木は、鉍毒被災者のために義援金をつくり送っているのである。

日露戦争のときに、啄木はロシアの「マカロフ提督追悼の詩」を作っている。また、安重根によって暗殺された伊藤博文への追悼文を書き、短歌五首を詠んでいる。大逆事件や韓国併合が起こった1910年、啄木は、「わが抱く思想はすべて金なきに因する如し秋の風吹く」「時代閉塞の現状を奈何にせむ秋に入りてことに斯く思ふかな」「地図の上朝鮮国にくるぐると墨をぬりつゝ秋風を聴く」「明治四十三年の秋わが心ことに真面目になりて悲しも」という歌を詠んでいるのである。まさに、啄木の目や耳、口、そして心を通して近代史の諸事象について語ってゆくことができるのである。

藤岡信勝編著『教科書が教えない歴史』という本がある。そこには、たくさんの「美談」や「いい話」がある。藤岡信勝は、この書を「教室と家庭にぜひ一冊そなえていただき、先生と児童・生徒の間で、また親子の間で歴史を語り合うキッカケにしていなければ」と言う。だが、この書をどのように使えと言うのだろうか。本書のみを読んだり語ったりするとなると、ただ国家や権力への好感を持つことだけが一人歩きしてしまう嫌いがある。たとえば、「大震災、朝鮮人を守った警察署長」（野田芳朗、PP.126-128）などはどうだろう。「関東大震災のとき、朝鮮人を守った警察署長がいたこと」のみを語るのか。それとも「関東大震災のとき、日本人は多くの在

日朝鮮人を殺害したが、朝鮮人を守った警察署長がいた」と締めくくるとはどうか。いずれにしても、その当時の日本という国家や権力に対して如何に嫌悪感を抱かせないようにするのかということに汲々としてしまうよう

(前略)  
そしてわたしたちは  
汚名を着せられることもなく  
怯えもなく 街に出る  
そして日本の友人たちは  
流言蜚語もなく  
竹槍を手にもすることもなく  
街に出る  
まさに 七十二年前のあの日は  
うらはらに  
(後略)  
(盧進容「長詩・大震災」より)

に思われてならない。

中学校社会科教師のわたくしは、この「美談」を持ち出すことより、まず「当時、なぜ、日本に朝鮮人がいたのか」「日本人は朝鮮人をどう思っていたのか」「なぜ、このような悲しい事件が起きてしまったのか」など様々な歴史的事実をしっかりと押さえたいと思うし、そのうえで中学生が生きる現代史と「関東大震災及び在日朝鮮人の殺害」という歴史とのかかわりやつながりを探る授業を行いたい。

わたくしは、兵庫県神戸市に住む、在日朝鮮人の詩人・盧進容(ロ・ジンヨン)さんの長編叙事詩「長詩・大震災」(『詩集・赤い月』小学館、1995年)を子どもたちと一緒に読む。

日本人と在日朝鮮人とのかかわりやつながりについては、七十二年の歳月を経て、歴史的社会的状況が変容してきたという現在史的事実にこそふれたいと思った。

また、講談社刊『昭和万葉集』の中から戦時中の国民の暮らしぶりについて詠まれた短歌だけで、その時代を再構成して授業を行ったこともある。

中国大陸から強制連行され劉連仁の数奇な生涯を追いかけた、茨木のり子の叙事詩「りゅうりえんれんの物語」は、朗読するだけで50分はかかるという長編「叙事詩」だったが、幾度か朗読して聞かせたこともあった。

\*

社会科地理では、東北地方のところで宮沢賢治「雨ニモマケズ」を読み解いてゆき、さらに、その賢治に対する「相聞歌」とも言うべき井上陽水の「ワカンナイ」を対置させて読み解いていった。

その学習過程は、「叙事詩」風の実践報告にまとめてあるので、一部紹介しておく。

#### 地人史学「宮沢賢治と井上陽水と子どもたちとのつながりをもとめて」

まず、1枚のCD(井上陽水『LION & PELICAN』FOR LIFE)を聴きます。

井上陽水の『ワカンナイ』です。

賢治の『雨ニモマケズ』は1930年代の作品です。

陽水の『ワカンナイ』は1970年代の作品です。

確かに、時間・空間、人間の隔たりがあります。

そこで、子どもたちは二つの詩の違いを探し、その隔たりをつないでゆきます。

賢治が語ります、「一日ニ玄米四合ト味噌ト少シノ野菜ヲタベ」と。

すると、陽水が歌います、「一日、すこしのパンとミルクだけで」と。

また、賢治が語ります、「野原ノ松ノ林ノ蔭ノ小サナ萱ヅキノ小屋ニイテ」。

再び陽水が歌います、「カヤヅキ屋根まで届く／電波を受けながら暮らせるかい」。

そして、賢治が語ります、「東ニ病氣ノコドモアレバ行ッテ看病シテヤリ／西ニツカレタ母アレバ行ッテノ稻ノ束ヲ負イ／南ニ死ニソウナ人アレバ行ッテコワガラナクテモイイトイイ／北ニケンカヤソショウガアレバツマラナイカラヤメロとイイ」と。

陽水も歌います、「南に貧しい子供が居る／東に病氣の大人が泣く／今すぐそこまで行って夢を与え／未

来の事ならなにも／心配するなと言えそうかい」と。

最後に賢治は、「ミンナにデクノボーとヨバレ／ホメラレモセズ／クニモサレズ／ソウイウモノニ／ワタハナリタイ」と静かに語りおさめます。

陽水は、「日照りの都会を哀れんでも／流れる涙でうるおしても／誰にも誉められもせず、苦にもされず／まわりの人からいつも／デクノボウと呼ばれても笑えるかい／君の言葉は誰にもワカンナイ／慎み深い願いもワカンナイ／ワカンナイ／明日の答えがわかればつまんない／君の時代のことまでワカンナイ／君の言葉はだれにもワカンナイ／君の静かな願いもワカンナイ／望むかたちが決まればつまんない／君の時代が今ではワカンナイ／ララララララ…」と、その声を張り上げ歌い返します。

\*

そして、子どもたちは、玄米食からパンへのうつりかわり、米づくりの現在と減反政策、そして、その問題などを想起しました。

また、子どもたちは、農村と都会のくらしを比較しました。

さらに、賢治の時代の「東」「西」「南」「北」と陽水の時代の「南」「東」の意味の違いをも学びました。

賢治の『雨ニモマケズ』は、「わかるお経」（永六輔）だとか「こころを癒す祈りのメッセージ」（本多信一）だとか言われています。

陽水の『ワカンナイ』には、「南北問題」や「東西問題」が歌い込まれていると思われます。

1990年代の末、今を生きる子どもたちは、東北地方や世界、1930年代の賢治や1970年代の陽水など、地球・地域と人類・人々とのつながり・かかわり、そして、そのうつりかわりに気づき、どんな生き方や暮らし方をすべきなのか、またどんな生き方・暮らし方をしてゆきたくなくなったのか、みずからを問い直す機会を得たはずです。

わたくしはわたくしで、子どもたちの豊かな感性と発言・発想に触発されて、教材研究や指導方法を深めることができ、また、わたくし自身の生き方・暮らし方を問い質す新たな機会を得ることができました。

社会科公民の学習でも、社会科「叙事詩」を使うこともある。

#### "Power"

\*Just give me the one power of the sun  
Give me the steady flow of the waterfall  
Give me the spirit of living things  
As they return to play

\*\*Just give me the restless power of the wind  
Give me the comforting glow of the wood fire  
But please take all you atomic poison power away

Everybody needs some power I'm told  
To shield them from the darkness and the cold  
Some may see a way to take control

When its falling snow  
I know lives are at stake  
Yours and mine, and our descendants in time  
So much to gain, and so much to lose  
Everyone of us has to choose

(\*Repeat)

(\*\*Repeat)

(\*Repeat)

(\*\*Repeat)

Won't you do it for me?  
Take all you atomic poison power away

これは、アメリカのアーティストJohn Hall の“Power” という歌詞である。まず、Jhon Hall の歌とギター演奏のCDをかけ、その歌詞を読み解いてゆく。「原子力発電」の授業の1コマである。この曲も詞も美しい。その美しさの中に「原発」がしっかり歌い込まれている。

この他に「エイズを考える授業」の中で、歌人でもある平田豊さんの発病から死に至るまでを語り、平田豊『ぼくのエイズ宣言 あと少し生きてみたい』（集英社、1993年）の中から彼の残した短歌を紹介した。

- ・1991年6月に発病、1994年5月19日に死亡。
- ・その間、エイズによりカリニ肺炎、網膜剥離（失明）などとの闘い。
- ・1992年6月、エイズ宣言。同年10月、「エイズを考える会」の発足。  
北海道～沖縄を月に2、3回講演して回る。
- ・「がんばってください」「みんなで応援しています」という手紙に傷つき涙し、「こういうのダメなんだよなあ」と言う平田さん。（同情では救われないのだ！）
- ・著書『ぼくのエイズ宣言 あと少し生きてみたい』（集英社、1993年）の紹介。

以上、わたくしの実践の中の主な社会科「叙事詩」を紹介してきた。

資・史料としての社会科「叙事詩」は、社会科授業の中で発見された「珍しきもの、異常のもの、心の平地に浪を呼び起こすもの」を題材に資・史料化された詩的作品であり、まさに想像力をもとにして現在と過去との対話ができ、事実認識と想像力とを結んだ結果としての詩的作品であり、子どもたちが真実を掘り下げてゆく自己運動そのものであり、みずからの学習行為を思考の世界で捉え直し、さらに、論理と直観をつなぐ個性豊かな自己に気づかせる「乗り物」であり、通時的か共時的にか論争を生み出す「種」を内包する教育的果実であり、その創作および解釈のための論理と直観の中にも多様性原理や異質性原理を映し出す時間・空間・人間の中に存在する「鏡」としての詩的作品である。そして、社会的事象を読み解ける詩は、すべて社会科「叙事詩」となる。

## (2) 創作・表現活動としての社会科「叙事詩」

いわゆる詩人たちが作った「叙事詩」を資・史料として社会科の授業を實踐してゆくだけではなく、社会科の授業の中で、子どもたちを様々な社会的事象に向い合せ社会科「叙事詩」、すなわち「創作社会詩」を作らせることがある。さらに、子どもたちが、その詩的作品を発表し、互いに読み解き合う授業も行うことがある。さらに、子どもたちの作った社会科「叙事詩」作品を「資・史料としての社会科叙事詩」として扱うこともある。

すなわち、創作・表現活動としての社会科「叙事詩」がそれである。

まず、子どもたちに「創作社会詩」へ誘うために、次のような「よびかけ」を行う。

### あのホメロスのように

歴史の父・ヘロドトスが『歴史』を書くまえに、

叙事詩はあった

叙事詩は時としていかなる歴史書よりも

真実を伝えることがある

数世紀の時を隔てて

異国の少年が叙事詩を読んだ

そして、少年が大人になったある日、

夢にまで見たその物語が現のものとなった

トロイアはあったのだ！

そう、叙事詩は私たちが歴史へと誘うのだ

かつて、少年は叙事詩を読み、歴史の真実にふれた

今、少年と少女は叙事詩を書き、

歴史の真実を探し求める

あのホメロスのように……

- \*ホメロス：古代ギリシア（紀元前9，8世紀ごろの）の詩人。諸国を遍歴した盲目の吟遊詩人。英雄叙事詩『イリアス』（「トロイアの木馬」の話は有名），『オデッセイア』の作者とされる。
- \*叙事詩：出来事・事実をもとに創作される詩。
- \*少年：シュリーマン（1822-90），ドイツの考古学者。少年時代にホメロスの叙事詩を読んだ。トロイアの遺跡などエーゲ文明の遺跡の発見・発掘に貢献。自叙伝『古代への情熱』（岩波文庫）がある。
- \*少年と少女：東京学芸大学教育学部附属大泉中学校の生徒。

社会科歴史の授業でこんな授業をしたことがある。

それは、有坂龍君（1985年当時，中1）が作った創作社会詩「それは悲惨な絵だった―殷王の墓―」を使って行った授業である。

それは悲惨な絵だった―殷王の墓―

有坂 龍

それは悲惨な絵だった／王さま一人のために／たくさんの人が死んでいた／生き物も死んでいた／王さまのために

首を階段のそばにさらされて／今にもうめき声が聞こえてきそうだった／動物もたくさん死んでいた／犬，猫，鳥の鳴き声が聞こえてきそうだった／みんな王さまのためだった／奥さんや子どものいる人もいるだろう／しかし，死なねばならぬのだ／王さまのために

こんな世の中をだれが作った！／そう言う人がいるかもしれない／その答えに／王さまがすべてわらい／という人がいるだろう／しかし／そう言っている人も／こんな世の中を作っているのかもしれない

時をこえて今／お金という王さまのために命をすてる人もいる／今も昔も同じだ／いつになったら王さまのために命をすてる人が／いなくなるのだろう／そういう日は永久にこないのかもしれない

龍君の「創作社会詩」を読んだ後，子どもたちから知りたくなったことやよく分からないなあと思うことを挙げてもらった。

- ①なぜ，王さまのために人や動物たちが死ぬの？
- ②「首を階段のそばにさらされて」とはどういうこと？
- ③「悲惨な絵」ってどんな絵なの？
- ④「そう言っている人も／こんな世の中を作っている」ってどんなこと？
- ⑤「お金という王さま」って何のこと？

まず，外堀というか，手前というか，今の世の中にかかわると思われる質問，⑤について注目する。子どもたちの中からこの質問に対する答えを予想させてゆく。次に，③の質問を取り上げ，龍君が見た「絵」，すなわち「殷王の墓」の絵を提示する。墓の中の様子を探る。埋葬の仕方や墓の形態についても触れる。さらに，王さまの死に伴う殉死の話へと話題を進める。そして，殷王朝が「伝説の王朝」から「実在の王朝」に変わる考古学的発見―マラリヤの特効薬「竜骨」に刻まれた「甲骨文字」の発見―に至るエピソードを語る。やがて，50分の授業＝協同学習が終わるころには「黄河文明のおこり―古代中国史のはじまり―」という授業の輪郭がはっきりと見えてくる。

かつて中学生が作った「創作社会詩」を導入として，今の中学生がその「創作社会詩」を読み解いてゆくことを通して歴史の学習を進めたのである。

\*

1991年、中・南アメリカの学習のとき、「地球の裏側からのメッセージ」というテーマで子どもたちは「創作社会詩」を書いた。このときは、班で1作品を合作し、出来た作品を「群読」し合い、その詩を読み解いてゆくという授業だった。

日本語を話せない日本人 ―移民―

幸脇啓子・桜井あすか・吉田茜・石山守・田中盛友・山本尚生

ペルーという南米の小さな国で  
ひとりの大統領が誕生した

彼は持っている  
日本語の名前を  
彼は持っている  
黒い瞳を  
彼は持っている  
日本人の血を!!

彼の父は日本人だった  
なのに彼は日本語を話せない

彼はペルーで生まれ育ち  
スペイン語を操る  
ペルーの構成員なのだ

今、  
彼の肩には  
いくつか重くのしかかるものがある  
遠い昔に暮らしていた  
インディオの影が  
今、  
信じていることに向かって生きる  
若いゲリラの怒りが  
そして、  
世界にはばたこうとする  
ペルーという国の存在が

彼はペルー人として  
ペルーに立っている  
日本人の血をめぐらせながら

これは、丁度、ペルーでフジモリ大統領が誕生したときに作られた「創作社会詩」である。

1996年12月、社会科地理の授業の中で、先輩たちが作ったこの「日本語を話せない日本人―移民―」を作品で紹介した。その直後、ペルー・リマの日本大使館人質事件が起こり、翌年の「解決」までマスコミを賑わしてゆくことになった。すでに歴史の授業に入っていたが、しばらく、この事件をめぐる子どもたちの賛否両論を授業プリントの裏側に印刷し、紙上ディベートを展開したのである。

\*

1997年11月7日（金）、「南部と北部と黒人たちの熱き戦い」を繰り広げる社会科歴史の「授業」が行われた。司会役の子どもが「ロールプレイング的パネルディスカッション（RPPD）、様々な視点で『南北戦争』を考える」の開会を宣言した。いよいよRPPDに入る。

まず、世界史特派員の子どもたちが立ち、「いつ、どこで、だれが、何を、どのように……」と南北戦争の経過を歴史的事実に即して説明してくれる。

次に、南部役の子どもたちが、何故南北戦争に関わっていったのかを説明し、奴隷解放を主張する北部の非道徳的な、政治的・経済的なねらいについてあばいてゆく。それに対して北部役の子どもたちは、戦争の原因や背景について述べ、南部の人々の奴隷の扱いのひどさと黒人共和国ハイチの独立や北部の奴隷解放運動の動きの必

然性を主張する。さらに、黒人役の子どもたちは、具体的な史料にもとづいて奴隷として過ごした非人間的な暮らしについて述べ、リンカーンの奴隷解放宣言への期待とその政治的戦略的な意図にショックを受けたと言う。

そして、語り部になった子どもたちは、クラスの仲間たちがつくった「創作社会詩」を朗読してゆく。これは、歴史的事実にもとづいてクラスの仲間がつくった叙事詩である。南部と北部の黒人たちの思いをそれぞれ歌い上げてゆく。

やがて、フロアーの子どもたちを交えてディスカッションに移ってゆく。

フロアーからパネリストへの質問が次々とでる。「奴隷解放宣言が出されたとき、南部の人たちはどう思ったのですか」「奴隷制が解放されたといっても、黒人への差別はひどくなっていますが、そのことを北部の人たちはどう思いますか」……さらに、パネリスト同士の白熱した討議に進んでゆく。ここでは、主として「自由はないが暮らしに困らない黒人奴隷と、暮らしに困るが職業選択など様々な自由がある黒人とではどちらがいいのか」という自由の意味を問い直す討議が展開されてゆく。また、南北戦争後のアメリカ合衆国と黒人たちの暮らしについて、語り部の子どもたちによる「創作社会詩」の朗読、世界史特派員の子どものたちによる歴史的事実のレポートが行われたあと、パネリスト三者の最終弁論が行われた。

最後に、分析講評役をかって出た子どもたちが、討議における南北の矛盾とアメリカ社会の現実とを重ね合わせて黒人差別の現状について指摘したり、それぞれの役割の主張のポイントをおさえ評価してくれた。

これは、歴史の授業というより子どもたちがみずから行う歴史の「協同学習」だった。

それも歴史的事実にもとづきながら、様々な視点に立って歴史的想像力を駆使しながら子どもたち同士で学び合い、啓発し合ったのである。

子どもたちの歴史的想像力は、次のような「創作社会詩」という叙事詩を生みだした。そして、RPPDのさなかに語り部の子どもたちがそれらを朗読してくれた。次の作品は、朗読されたもののうちの1つである。

#### 「ある黒人少年の詩」

大平 晶子 作

ぼくの手は黒い／ぼくは学校に行った／そこはひどかった／ボイラー室のとなり／電気は薄暗くほとんど何もみえやしない／そしてこう言われたのさ／「ニガー」と。

なぜだろう、何がいけないの？／そう思っていたときだ／もうすぐどこでも好きな学校に行けると言われた／それから二年たったある日／ぼくはバスにのった／「白人に席をゆずれ」／ぼくはイヤだった／そして当然のように外にほうり出された。

ぼくは大人になった／働くようになった／アイスクリーム工場で／みんないっしょに外に出た／でもいっしょのカフェテリアには入れない／「黒い人はダメ」……

ぼくはバスにのった／今、席をゆずれなんて言われない／バスは遠くミシシッピに向かう／その名は「フリーダム・バス」／たった一つの希望をのせて

#### ④ 結論

社会科教育における叙事詩の有効性は認められる。

本稿は、詩論と実践とを通して社会科「叙事詩」を論じてきた結果、以下のような4つの視点をあらためて自覚と確認ができた。



- ①世界は、一見バラバラに分断されているように見えるが、根源的に1つのもの（一如）であり、人間はすべてのものとくつなぎ>合っている。
- ②世界と人間一人ひとりとのくつなぎ>は、理性や論理だけではなくそれらをも包み込む感性や直観、魂にふれる「対話」によって根源的な認識や洞察をすることができる。
- ③価値観やものごとの有意味性は、そのくつなぎ>に気づきそれを自覚するところから生まれてくる。
- ④この世界における社会の不正や困難など様々な問題や課題に向かう社会変革への行動は、人間がこのくつなぎ>を自覚したときにこそ生まれてくる。
- （ジョン・P・ミラー『ホリスティック教育 いのちのつながりを求めて』春秋者、1994年、要約）

これらの視点は、まさに、これからの社会科授業のあり方を展望し、変革期の教育に対して実効力のある実践理論を提案するうえで欠かすことのできない視点ではないだろうか。

「歴史は個別を述べる、詩は普遍を述べる」(堀越孝一『教養としての歴史学』講談社現代新書、1997) という。それは、これまでの「詩人」たちの作品を資・史料として、子どもたち自身による「叙事詩」の創作・表現活動を通してこそ可能である。

そして、社会科「叙事詩」の実践を通して、子どもたちの個性や想像力へのわたくしの期待は益々高まった。

#### きみの「叙事詩」に

ちっちゃなころから  
 ぼくは詩が大好きだった  
 とは言っても文学少年なんかじゃなかった  
 ただ、短かったから詩だったにすぎない

いま、きみは詩を好きじゃない  
 長い文の方が好きだって  
 それなのに、くやしいことに  
 きみの書いた詩に「シット」する

成田 喜一郎

きみはありとあらゆる学びさえ  
 冷めた頭と熱き心と  
 それを包む<sup>からだ</sup>身体のすべてで  
 こともなげに詩にしちゃう

いまでも、ぼくは詩が大好きだ  
 読んでも、書いてもきみにつながる  
 わくわくするよな、奥深さ  
 ぼくは虜になったよ、きみの「叙事詩」に

そして、社会科教師であるわたくしも、日常性の中で歴史と現在とをつなぐ「叙事詩」、人と人がつながってゆく詩の創作という冒険に踏み込み出すことにしたのである。

\*

仮説1については、②で論じ、③で報告したように、ほぼ検証されたといってよい。

「百聞は一見に如かず、百見は一試に如かず」

あとは、わたくし以外の実践者が具体的な実践を通して追試して頂ければと思う。

仮説2については、本稿全体、とりわけこの「結論」の文脈の中から読み取れる内容をもって検証の到達点が明らかになったはずである。