

読みの交流を促す「問い」の条件

キーワード： 読みの交流 要点駆動 テクストの表層 一貫性方略

上越教育大学教職大学院 松本 修

0 問題の所在

コミュニケーション行為としての文学教育の可能性を実践の中で追求していくためには、つまり〈読みの交流〉の学習活動をデザインし実践していくためには、前提される様々な条件がある。

山元隆春（2005）は、「コミュニケーション行為としての文学教育で目指すのは、〈話し合い〉によって学習者のテキスト理解を〈情報駆動〉〈物語内容駆動〉のものから〈要点駆動〉のものへと展開させていくということである。」¹と述べ、ヴァイポンドとハント（1984）²の言う要点駆動の読みが、読みの交流を可能にすることを指摘している。

要点駆動の読みとは、山元による要約では、「結束性方略（coherence strategies）、物語表層方略（narrative surface strategies）、及び交流方略（transactional strategies）によって特徴づけられる。」³ものであり、テキストに対して一貫性の高い説明を与えようとする方略、物語の表層的な言葉の特徴に着目しようとする方略、作者（ただし美学的なアイデアルな作者）とのコミュニケーションを重視するテキストの外側の読み手たろうとする方略という三つの要素によって基礎づけられる。

一方、松本修（2006）は、〈語り〉に着目した課題が読みの交流を可能にすることを次のように提示した。⁴

読みの交流を促進するには、テキストの表層的特徴に注目した交流の契機が必要であり、その重要な要因に「語り」の要素があること、またテキストのマイクロ構造にかかわるものである方がより、話し合いを有効にするものであることが分かった。一中略—そのような部分テキストの特に描出表現にかかわるナレーションとしての語りにかかわる学習課題のもとで、内容的にも形式的にも活発な交流が行われることが確認できた。

これは、逆に言えば、「語り」、とりわけ描出表現にかかわる読みの学習課題が、読みの交流を促す契機をあらかじめ満たしていることを示すものである。読みの交流における読みの方略の共有は、学習場面では学習課題によって促されるものであり、より具体的に言えば、「問い」によって促される。

また、桃原千英子（2008）は、実際の授業実践を踏まえて、「読みの交流」の学習の成立に必要な条件として、「課題をテキストの細部に絞り込めるようなマイクロなものにする」「メタ認知的な理解を促進する学習課題をたてる」といった点をあげている⁵。さらに桃原（2009）では、リテラチャーサークルにおける「問いをたてる人」の役割の活動を導入し、自作の問いをたてることで「走れメロス」の読みの交流を図った実践を行っている。そこでは、「要点駆動の読みが学習者にとって可能であること」そして、「複数の解釈が可能であること」「テキストの文脈に結びつけて説明できる発問」であることが読みの交流を成立させる要件として提示されている。⁶

このように、読みの交流の学習活動には、それを可能にするための学習課題や〈問い〉にかかわる要件があるという認識が共有され、その要件が少しずつ明らかになってきた。ここでは、その要件について理論的な整理を試みる。

また、こうしたことを問題にすべき時代的な状況もある。新しい学習指導要領は、小学校から高等学校にいたるまで、読みの交流にかかわる活動を要請しているが、その学習はそれ自体がコミュニケーション的なものであることを必要とする上、それ自体が読みの学習そのものでなければならない。個々の読みとその発表会とが別々にあるのではない。しかし、読みの交流が必要であるという、それが話し合いの技能であったり、互いの読みの理解を進める技能や学習方法の問題であると誤解されかねない面があ

る。それは技能や学習方法ではなく、学習過程のあり方そのものの問題なのである。そのことを明らかにしておかないと、無意味な交流活動が蔓延しかねない。その意味でも、読みの交流の学習過程のあり方をより明確にしておく必要がある。

1 「描出」にかかわる問いと読みの交流

読みの交流活動においては、個々の読みは他者に了解可能なものとして提示されねばならない。だから、解釈の基盤として、また解釈の説明の基盤として、互いに参照可能な共通のリソースが必要である。その典型がテキストの文脈であり、しかも相互に確認の容易なマイクロ構造にかかわるような部分テキストであるということになる。そのような条件を満たした部分テキストの典型が描出表現である。「描出表現」は、もともと次のように定義される（野村眞木夫 2000）。⁷

描出表現とは、「と」などによる明示的な引用の標識が欠けているか、その作用範囲のそとで、コミュニケーションの参加者と区別されるテキストの任意の参加者の発話や思考の内容を対象とし、コミュニケーションの参加者のたちばかりからテキストの参加者をさししめすモードで表現する類型である。

一般には自由間接表現などと呼ばれるこの表現は、文学テキストの場合には、物語言説と物語内容の二重性を前提とし、その両方を行き来する表現であることがわかる。⁸ そのことによって何がもたらされているかと言うと、①読み手によって解釈が異なるという読みの多様性 ②部分テキストが指定されていることによるリソースの共有 ③部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略の共有 である。これに、④テキストの表層に着目する という前提も加えると4つの方略があり、そのうち③と④は要点駆動を特徴づける要件と重なっている。

読み手がテキストの参加者に寄り添って読む（物語言説に即して読む）か、語り手や想定される作者および読者とのコミュニケーションの参加者に寄り添って読む（物語言説に即して読む）かによって、描出表現の部分の解釈は異なってくる。松本（2006）

や桃原（2008）の実践における「走れメロス」での「走れ！ メロス」は誰の声で聞こえるか」という問いはそのような違いを際立たせるものである。典型的には、「メロスの声」と「語り手の声」という解釈が提示される。また、どの部分のどの表現ということが具体的に示されることで、学習者が意識するテキストの表現が比較的マイクロな形で限定される。このことによって、テキスト全体を漠然と受けたり、テキストを離れた知識などの個人的な状況の文脈に依拠した曖昧な解釈や理由の提示ができなくなり、リソースが部分的にでも共有されることにより、互いの解釈をメタレベルで理解することが可能となる。⁹ また、描出表現をどう解釈したかという根拠や理由の説明においては、その表現自体ではなく、関係する他の部分テキストを根拠とし、それとの関係を理由として説明することになるため、いかに一貫性のある説明をするかが、他者の理解を得る条件となる。このことによって、「要点駆動」を基礎づける方略の一つである「結束性方略」が採られることになる。

「描出」にかかわる「問い」によって行われる読みの交流は、読みの交流の前提となる要件を本質的にある程度満たしていたわけである。

2 読みの交流を促す「問い」の要件

以上の4つ要件に要点駆動を特徴づける残された方略〈交流方略〉を合わせて、重ねて整理すると、次のようになる。

〔読みの交流を促す「問い」の要件〕

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する「問い」であること
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされていること
- c 一貫性方略の共有：部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されていること
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれていること
- e テキストの本質への着目：想定される作者と

の対話を可能にするようなテキストの勘所にかかわるものであること

このうち、a・bは「問い」がテキストのどういう側面をとりあげるかということにかかわる直接的な要件であり、c・dは「問い」に対する答えがそのような要件を満たす形で提示可能であるという保障を与えうるという可能性にかかわる要件である。

eは、要点駆動を基礎づける方略の一つ、交流方略(transactional strategies)を念頭においている。このtransactionalという用語は、ローゼンブラットと共有される概念であると思われる^{*10}が、テキストと読者との審美的・美学的な交流をさしており、物語が物語たりえる急所・勘所をついた問いでなければならぬということである。言ってみれば、その話のどこが面白いのか、どこが重要なのかにかかわる「問い」でなければならぬということである。これは言い換えれば、その「問い」によって、他の読者がどうそのテキストを読んだのかがわかる「問い」でなければならぬということである。^{*11}この要件は、要点駆動の読みにとって最も重要なものであり、「情報駆動」の読みや「物語内容駆動」の読みと対置するとき最もよく「要点駆動」の読みを特徴づけるものである。

3 「私と小鳥と鈴と」における問い

以上の検討で得られた5つの要件を仮説的前提として、一種の思考実験として、金子みすゞの「私と小鳥と鈴と」^{*12}について、中学生、大学院生が作った「問い」が読みの交流を促すものとなっているかどうかについて検討してみよう。

これは、桃原(2009)と同じく、リテラチャーサークルにおける「問いをたてる人」の役割を学習者が担う場合、読みの交流を可能にする要件を満たした問いがたてられるかどうかを学習として試みたものである。具体的には次のような手順をとっている。

○学習過程

1 朗読 授業者の朗読→一緒に朗読

5分

2 「問い」を作る

10分

・友だちに聞いてみたい「問い」をひとつだけ考え

ましよう。

・その「問い」に対する答によって、友だちがこの詩をどう読んだかがはっきりわかるものとなるような「問い」になるように考えてください。

3 みんなの問いを比べる

35分

・みんなの問いを聞いてみよう

・誰の考えた問いが一番いい問いでしょう。その「問い」に対する答によって、友だちがこの詩をどう読んだかがはっきりわかるものいい問いです。

・それぞれが考えた一番いい問いとその理由を発表し合ひましよう。

・みんなでどの問いが一番いいか、話し合ひましよう。

・一番いいとした問いに答えてましよう。そして、それぞれの答えを発表し合ひましよう。

この学習案を実践した授業は、2009年2月日に石川県羽咋市立邑知中学校1年を対象に実験的に行った。また、2009年5月に、上越教育大学教職大学院のプロフェッショナル科目において大学院生を対象に行った。

この学習で立てられた問いには次のようなものがあつた。

中学生

- ・作者が伝えたいことは何か？
- ・なぜ、みんなちがつてみんないいのか？
- ・別の題名にするならどんなものいいか？
- ・なぜ、三つを比べるのか？

大学院生

- ・私と小鳥と鈴とは何が違うのか？
- ・「みんなちがつて、みんないい。」とはどういうことを意味しているか？
- ・なぜ小鳥や鈴と自分を比べるのか？
- ・「私と小鳥と鈴と」に続けるとすれば何を続けるか？
- ・「それから私。」の「それから」はどういう意味か？

「作者が伝えたいことは何か？」という問いは主題を直接問うもので、実際の学習ではあまり有効ではない。「なぜ、みんなちがつてみんないいのか？」

「みんなちがって、みんないい。」とはどういうことを意味しているか? というような問いでは、最終行を指定しているものの、やはり主題を直接問う形に近く、答えにくい問いであり、話し合いを促進するような問いとは言い難い。こういう問いには、たとえば、「みんなが幸せになるから」というような答え方も可能であり、そうなる文学テキストの読みそのものではなくなってくる。

先の5つの要件に照らして考えてみよう。

問い：作者が伝えたいことは何か？

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する「問い」となっていない。
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されておらず、読みのリソースの共有がなされていない。
- c 一貫性方略の共有：部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されているかどうかは、学習者の学習歴等に委ねられており、問いがそのことを促すものではない。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっているとも言えるが、やはり学習者ないし学習集団の学習歴等に左右される。
- e テキスト本質への着目：想定される作者との対話は前提されているが、それを可能にするようなテキストの箇所を特定しているとは言えない。

表にすると次のようになる。

問い：作者が伝えたいことは何か？	
要件	要件の充足
a 表層への着目	×
b 部分テキストへの着目	×
c 一貫性方略の共有	？
d 読みの多様性の保障	△
e テキストの本質への着目	×

問い：なぜ、みんなちがってみんないいのか？

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する「問い」である。
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定

されていることによって、読みのリソースの共有がなされている。

- c 一貫性方略の共有：学習者の学習歴等に依存するが、部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されている可能性はある。ただし、状況の文脈に依存した答えを阻めない。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっている。
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするような箇所を指定していない。「なぜ」という問いは、そもそも多様な答え方を可能にしておき、テキストの重要な箇所をとりあげても、本質を引き出すものとは言えない。

表にすると次のようになる。

問い：なぜ、みんなちがってみんないいのか？	
要件	要件の充足
a 表層への着目	○
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	△
d 読みの多様性の保障	○
e テキストの本質への着目	×

eの要件が重要であることは既に言及した。この要件が満たされていないと、読みの交流を促すことにはならない可能性が高い。

中学生の学習では、「別の題名にするならどんなものがいいか?」という問いが支持を集めた。汎用性のある問いであり、着目点はテキスト全体でマクロであるが、「題名」によって主題を表すという点で具体性があるからであろう。自分の考えた題名の理由・根拠を説明していくと、表現分析にもなり、主題把握にもなるということが考えられる。物語の場合にはミニマル・ストーリーを書くという活動がとられることがあるが、似た課題だと言えよう。この問いについて検討してみよう。

問い：別の題名にするならどんなものがいいか？

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目していないとも言えるが、「題名」は既にある題名との比較という側面を持っており、その意味では、表層的特徴に着目しているとも言える。学習者により認識の違いは生じる。
- b 部分テキストへの着目：これも前項と同様で、部分テキストが指定されているとみることでもある。
- c 一貫性方略の共有：別の題名という新たな部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有される可能性が高い。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっている。
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするような勘所を指定している。作者がつけた題名と自分がつけた題名を比べるのは、詩のテキストの重要な箇所を取り上げたとと言える。

表にすると次のようになる。

問い：別の題名にするならどんなものか？	
要件	要件の充足
a 表層への着目	△
b 部分テキストへの着目	△
c 一貫性方略の共有	○
d 読みの多様性の保障	○
e テキストの本質への着目	○

「なぜ、三つを比べるのか？」「私と小鳥と鈴とは何が違うのか？」「なぜ小鳥や鈴と自分を比べるのか？」「私と小鳥と鈴と」に続けるとすれば何を続けるか？」「それから私。」の「それから」はどういう意味か？」の五つは、似た問いであるが、最初の三つがテキストの着目箇所を指定しないという点で、全体の意味づけを問う形になっており、あとの二つよりは答えにくい。「私と小鳥と鈴と」に続けるとすれば何を続けるか？」という問いは、「私」と比べられるべきものが、いかなる性質を持っているかを考えさせるものであり、結果的になぜ三つを

比べるのかを考えることになっている。それらが小さいものであること、生物と非生物であること、など、いろいろな答えが期待できる。交流活動を活発にするには、やはり認知レベルでの違いが明確であった方がよく、そのためには、答えが多様である得る問いの方が扱いやすい。

そして、「それから私。」の「それから」はどういう意味か？」という問いは、テキストの具体的な箇所に着目しているものであり、なぜこの三つが比べられるのかということ、ひいては主題につながる問いであるという点で、読みの交流を促す問いとしての条件をもっとも典型的に備えたものであるといえることができる。検討してみよう。

問い：「それから私。」の「それから」はどういう意味か？

- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する「問い」である。
- b 部分テキストへの着目：部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：「それから」は関係を示すことばであり、「私」は詩の中で多用されている。部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されている。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっている。「鈴」「小鳥」「私」という言葉の順序に着目したり、「それから」の意味に着目したり、音数律に着目したりなど、着目点によっても多様な答え方がある。
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするような勘所を指定している。最終行よりも、その前提となることを提示している部分であり、解釈を引き出す重要なポイントである。

表にすると次のようになる。

問い：「それから私。」の「それから」はどういう意味か？	
要件	要件の充足
a 表層への着目	○

b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	○
d 読みの多様性の保障	○
e テキストの本質への着目	○

この問いについては、中学生の話し合いの中でも、「なんでこの人は「できない」ことで比べるんだろう。なんかいじこくない？」という発言があった。「私」と比べられるものは、「私」より劣った点を持っているものでなければならないのである。「みんなちがって、みんないい。」という最後の一行をポジティブな明るいことばとして読む傾向がある（年齢が下がるほどその傾向が強い）が、そこにいたる表現の仕組みはネガティブな側面を持っている。また、「私と小鳥と鈴と」という題名の順に登場していたものが、問いに取り上げられた部分では、その順序が逆になっていることが目につく。問いへの答えを考える中で一つのポイントとなるであろう。一つには音数律を七七に整えるということがあがるが、やはり「それから」による強調は、「私」の重要性を示すものであろう。中学生が指摘したような打ち消し表現の構造にも関係してくるさまざまな読みを引き出す可能性がある。

4 従来の「問い」の検討

前項で確かめたことを確認するため、すでに読みの交流がある程度達成されたと論証された学習における「問い」を検討してみたい。

山元（2002）で提示されている学習では、トルストイの「飛び込め」を学習材とした学習を分析し、「物語内容駆動」の読みが「要点駆動」の読みによって揺さぶられ、有効な交流がなされたとされている。^{*13}

この学習における「問い」は、「船長はなぜ泣いたか」というものである。検討してみよう。

問い：船長はなぜ泣いたか？

- a 表層への着目：末尾近くの表現に着目させているという点ではテキストの表層的特徴に着目する「問い」である。ただ、個々の泣くことにかかわる経験を喚起しやすく、状況の文脈に依存してしまう可能性もある。

- b 部分テキストへの着目：最終場面という部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされている。
- c 一貫性方略の共有：なぜ泣いたのかは、テキストの最終場面であることから、テキストの前の部分との関連づけで説明をすることになりやすく、部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されやすい。
- d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に開かれている。ただ、それが状況の文脈の安易な導入に結びつく可能性もある。
- e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするような勘所を指定している。船長の泣いた理由をうまく説明できることは、この物語の意味を全体的に捉えたことにつながる。

表にすると次のようになる。

問い：船長はなぜ泣いたか？	
要件	要件の充足
a 表層への着目	△
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	△
d 読みの多様性の保障	○
e テキストの本質への着目	○

松本（2003）では、この学習が十分には読みの交流に到達していないという分析を行ったが、それは、読みに導入されるリソースという点で、状況の文脈が導入されていること、互いにリソースの共有が十分には行われていないことを意味するものであった。ただし、これはこの学習が話し合いの練習的な意味合いを強く持っていたことに起因しており、補助的な手だてによってこの問題は克服可能であろう。「テキストのある部分を必ず根拠としてあげ、説明する」というような手だてを講じれば、この「問い」は交流を促す問いであると考えられる。

もう一つは松本（2007）で示した「走れメロス」を学習材として行った学習における問いである。^{*14} 問いは「「走れ！ メロス。」は誰の声か？」と

いうものである。検討してみよう。

- 問い：「走れ！ メロス。」は誰の声か？
- a 表層への着目：テキストの表層的特徴に着目する「問い」である。語りの特徴は、表層的な特徴である。
 - b 部分テキストへの着目：テキスト中盤の部分テキストが指定されていることによって、読みのリソースの共有がなされている。
 - c 一貫性方略の共有：語りに関する問いであり、前後のテキストの語りの構造を説明しなければ、この部分の声を決定し説明することができない。部分テキストが他の部分テキストや全体構造との関係の中で説明されるという解釈の一貫性方略（結束性方略）が共有されている。
 - d 読みの多様性の保障：読み手によって解釈が異なるという読みの多様性に関わっている。そもそも描出表現は、読みが分かれる表現である。
 - e テキストの本質への着目：想定される作者との対話を可能にするような勘所を指定している。一見そうは見えないが、メロス寄りの読み手と語り手よりの読み手では説明が異なり、他者の読みの説明を聞くことで、テキストの他の側面が理解できるようになる。

表にすると次のようになる。

問い：「走れ！ メロス。」は誰の声か？	
要件	要件の充足
a 表層への着目	○
b 部分テキストへの着目	○
c 一貫性方略の共有	○
d 読みの多様性の保障	○
e テキストの本質への着目	○

このように、既に行われた学習で読みの交流が機能したと思われる「問い」を検討してみると、読みの交流を促す要件がほぼ満たされていたことがわかる。

5 読みの交流を促す「問い」の条件

仮説的な5つの要件のそれぞれについて「問い」を検討することで、ある「問い」が読みの交流を促すものであるかどうかを検討することが可能であるという方向性を見いだすことができた。

しかし、読みの交流を促すための「問い」の条件はこの5つの要件だけではない。たとえば、読みの多様性の保障にかかわって、部分テキストへの着目という要件を欠き、状況の文脈への依存度が高くなったとしても、状況の文脈そのものが共有されているような学習集団では、交流が可能になることがある。そういう点も考えると、「状況の文脈の共有」もある場合には条件となる可能性がある。

また実際には、桃原（2008）も触れているように、互いの読みをきちんと比べてその違いを説明できる力や、問いに対して、一貫性のある説明をすることのできる力を育てておくというようなことも条件に含まれるだろう。

今後、実際の学習のデータによって、こうしたことを確かめつつ、「問い」の条件を具体的なレベルで確かめていく必要がある。冒頭でも述べたように、新しい学習指導要領では、小学校から高等学校にいたるまで、読みの交流の学習活動が盛り込まれた。このような学習にあっては、学習活動そのものがコミュニケーションであることを要求されるとともに、読みの学習が本質的な意味でコミュニケーションを指向するということが体現されたものでなければならぬことが意図されている。読みの交流の実現のためにはそのための学習課題や問いのあり方を問う必要があるのである。

注

*1 山元隆春（2005）『文学教育基礎論の構築』 溪水社 p.663

*2 Vipond, Douglas & Hunt, Russell A. (1984) "Point-Driven Understanding: Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading ", *Poetics*, 13

*3 山元 *ibid.* pp.653-654

*4 松本 修（2006）『文学の読みとその交流のナラトロジー』 東洋館出版社 p.106

- *5 桃原千英子 (2008) 「読みの交流のための前提的条件ー「少年の日の思い出」の読みを通してー」『臨床教科教育学会誌』第8巻第2号 pp.40-41
- *6 桃原千英子 (2009) 「読みの交流による『走れメロス』の授業実践」『第116回全国大学国語教育学会秋田大会発表当日資料』 p.8
- *7 野村眞木夫 (2000) 『日本語のテクストー関係・効果・様相ー』ひつじ書房 p.251
- *8 ヴァイポンドとハントは、要点駆動に対置される概念の一つである物語駆動 (story-driven) という用語が、チャットマン (1978) の「物語内容」(story) ・「物語言説」(discourse) 概念由来であることを説明している。ということは、要点駆動は、物語言説にかかわるものであることを意味している。
- Chatman, Seymour (1978) *Story and discourse : narrative structure in fiction and film*, Ithaca, N.Y. : Cornell University Press
- *9 もちろん、テキスト全体のマクロ構造も、部分テキストのつながりでクローズアップされる場合には、共通のリソースたりえるであろう。さらにまた、状況の文脈も、何らかの理由で共通のリソースたりえる (たとえば同じ経験をしているとか、同じ方略で別の物語を読んだ経験を共有しているとか) 場合は、読みの交流を支えるものとなる。
- *10 山元隆春 (1991) 「文学の教授・学習に関する基礎論の検討ールイーズ・ローゼンブラットの「交流理論」を中心にー『鳴門教育大学紀要 (教育科学編)』第6巻
- *11 松本修 (2006) *ibid.* p107 参照
- *12 私と小鳥と鈴と 金子みすゞ

私が両手をひろげても、
お空はちっとも飛べないが、
飛べる小鳥は私のように、
地面^{じべた}を速くは走れない。

私がからだをゆすっても、
きれいな音はでないけど、
あの鳴る鈴は私のように、
たくさんな唄は知らないよ。

鈴と、小鳥と、それから私、
みんなちがって、みんないい。