

## 詩的表現力の育成

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐藤, 明宏 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00008246">https://doi.org/10.14945/00008246</a>

## 詩的表現力の育成

### Developing the Ability of Poetic

#### Expression in the Child

佐藤明宏

Akihiro Saro

(平成四年十月十二日受理)

#### 一 研究の目的

筆者がこれから論述していく、子どもの詩的表現力とは、①対象を短い言葉で的確に描写できる力、②比喩表現、擬人法、倒置法などの詩の技法を使える力、③文を内的または外的なリズムで書き表せる力、という詩を書く上で必要な文章表現力のことである。学校教育において、こういった詩的表現力を育てていくためには、どのように系統的な指導を展開していけばよいのであろうか。

詩の系統的指導について、江口季好氏は次のように述べている\*1。

子どもの詩は一年生から書かせるものであり、無意識的・自然発生的な話しことばによつて書かせる低学年から、やや意識的段階の表現へ、そしてさらに意識的段階の表現へと、計画的・系統的に指導しなくてはならない。

そして、氏は次のような系統指導案を提案する\*2。

第一指導内容||自然発生的な叫び・訴え・つぶやきなどを語りかけの表現で書くことができる。

第二指導内容||生活体験のなかの忘れられない感動を切りとつて、過去形の表現で書くことができる。

第三指導内容||生活体験のなかの忘れられない感動を切りとつて過去形で書くなかに、描写や説明や想像などを入れて書くことができる。

第四指導内容||感動したことから現在形で描写するように書くことができる、また、そのなかに過去形・説明形・

進行形・疑問形・命令形・推量形などの表現を入れて書くことができる。

第五指導内容||感動やイメージの質に即したさまざまな形式で書

くことができる。

第六指導内容Ⅱ詩としての表現性を駆使して意識的に書くことができる。

江口氏のこの系統案は子どもの文章表現能力の発達を見据えたものである。ただ、言語能力の発達の筋道としては正確にとらえられているかもしれないが、指導内容の筋道としては難しい。というのは、例えば、第三指導段階の子どもを第四指導段階へ進めるためにはどのようにしたらいいのだろうか。ここを現在形にしてごらんとか、疑問形にしてごらんとかしていくと、なるほど子どもは素直に書き換えていくであろうが、そのことによつて子どもの詩的表現力が向上していくのであろうか。そのような文型のバリエーションは、子どもの詩的表現力が向上してきた結果として表れるもので、それ自体が目標ではない。

こういった文型指導の方法は、詩に限らず日本作文の会の作文指導の代表的な方法の一つであるが、汐見稔幸氏は認知心理学的な立場から次のように述べる\*。

その（歴史的に展開されてきた作文指導のさまざまな理論をさす。

Ⅰ引用者注）中で、作文教育とか綴方教育の中心的な民間団体になつてゐる日本作文の会の方式というのは、これを見ていただければわかりますが、いろんな歴史は省略しまして、一九六二年以降は基本的にはこういう方式なんです。目次のⅢのところには、「文章表現形体に即する実際指導」とあるでしょう。そこに、「1、過去形表現」とあつて、「過去形表現A」「過去形表現B」となつていますね。その次に、「2、現在形表現」とあつて、その次が「3、総合的表現」、そして「4、概括的表現」とあつて、最後が「5、他を動かす文章」となつています。

これは指導の段階なんですね。まず最初に、小学校の一年生とか

二年生で過去形表現の文を書かせるんです。それがあつたら、今度には現在形表現を過去形表現の中に入れていけとやるわけです。「何々でした」というようなところに、「何々だと思ひます」というような文を入れて書こうとか。

（中略）

こういう指導プロセスというのは、十分な経験のない先生でも子どもたちがある程度の作文を書けるようにできるといふ点で、たいへん便利なものだと言えます。ただ、私などは、これを厳密に方法化するのには少し形式的ではないかという気がしているわけです。その点をあとで議論していただきたいのですが、たとえば子どもにはまず最初に過去形から書かせるべきだと言つてくれども、本当にそれが子どもたちの文産出の心理的プロセスにきつちり合致しているのかどうか検討が要るように思ふのです。

この汐見氏の形式を教えることを問題とする考え方は、詩の指導の場合にもあてまるのではないか。もちろん詩の場合はさらに、擬人法や比喻表現、倒置法、繰り返し表現などの子どもに教えたい技法がたくさんあるが、それらの技法も、子どもの内面的な感興があつて、その必然によつて生まれてくるものであることが望ましい。詩にとつて感動が大切であるがゆえに、いたずらに形式を教え込むことは避けたい。

同じく認知心理学の立場から茂呂雄二氏は次のように述べる\*。

これまでの各章の議論からは、規範・手順といわれてきた書くことが、場の中の有意義性を保障するとき容易に獲得されるものだと いえる。書くことは子供が場をつくるための身振りとして利用可能だと判断する限り、身ごなしとして容易に先取されていった。教えることを成り立たせているのは、この身ごなしによつて作られる場の有意義性だといえよう。

過去形、現在形などの文末表現や、比喩法、倒置法などの技法を使うように指示していくということは、この認知心理学の立場から言ってもかなり無理がある。もちろん、子どもによつては、「あなたのこの文を現在形で書き換えなさい。」と言われれば、それなりの表現の書き換えを行うことのできる者もいるであろう。しかし、そうして生まれた表現はその子自身が生み出したものではない。茂呂氏の考えを詩にあてはめるならば、子どもに詩を作らせるためには、技法の要素を覚えさせるよりも、詩を作ることが有意義な場に立たせることが肝要であると言えよう。

そこで、筆者なりに江口氏の指導内容の系統案を、子どもの心理的プロセスを大切にしながら詩的表現力の向上を図っていくことを重点において、指導というよりも、子どもが自ら学習すべき学習内容の系統案として、若干つくりかえてみた。次のものである。

第一学習内容 自然発生的な叫び・訴え・つぶやきなどを語りかけの表現で書くことができる。

第二学習内容 生活体験のなかの忘れられない感動を切りとって書くことができる。

第三学習内容 感動したことがらを目の前にはっきりとイメージしながら、そのイメージをよく見つけながら書くことができる。

第四学習内容 感動やイメージの質に即した自分の言葉、形式を自分で模索しながら書くことができる。

第五学習内容 自分の詩を振り返り、さらに自分の感動やイメージを高めていくための表現の工夫をすることができよう。

この二つことわつておきたいことは、これは一が完全に終わつてから二

へ進むというような、かつちりとした系統案ではないということである。もちろん大体においては学習内容の後のものほど高度なものになっていくが、たとえばその子が第四学習内容を学んでいるからといって、第一学習内容のことが疎かになっていいというものではない。当然、第四学習内容に関わつているときも第一学習内容について触れていく必要がでてくる。また、その逆もありうる。

なお、この系統案を作成するにあたって筆者が配慮したことは、「○を入れる」といった表現技法の指定をしていないということと、「自分で」という自発的なものを大切にした点である。

すなわち、筆者は、「①」③の詩的表現力は、教師が意図的・直接的に指導してつけさせていくものではなく、教師がここにあげた学習内容系統案にそいながら、子どもへの啓発活動を行うことによつて子ども自らが内面から表現を生成し、伸ばしていくものではないか。」と考える。この仮説を検証していくことが本論考の研究の目的である。

その検証のために、本論考ではK女の詩の創作活動の軌跡を追つてみたい。K女は筆者が、小学校三年四年と受け持ってきた子どもである。K女は詩を書くことによつて自己実現していった。そういうK女の成長を辿ることで詩的表現力の育成のあり方を探つてみたい。

ただその前に、本論を展開していくための前提条件として、詩の創作活動の意義について論究しておく必要がある。次に述べたい。

## 二 詩の創作指導の意義

『国語教育研究大辞典』の中で規工川祐輔氏は、詩創作の意義について次のように述べている\*5。

風景や人事などの事物にふれわき起こった感動を一種のリズムを持つた言葉で表現したものが詩である。したがつて詩を生む場合の

根底となるのは感動である。それは詩の心とも言える。

小中学生に対して詩を作らせる意義はどこにあるか。自分の身近なところにある自然や人間の営みをよく見聞きし、詩の形により形象化する活動は①新鮮な目で対象を見る態度を養い、②言語感覚を磨き、生きた言葉を選ぶ力をつけ、③創造性に富む人間形成に資する。いかなれば心情を豊かにし、思考を深めることに大きな役割を果たすことができる。

一方、日本作文の会の野口茂夫氏は次のように述べている\*6。

子どもたちに詩を読ませたり書かせたりするということは、子どもたちの教育として、どういう意味があるのだろうか。

詩は感動の表現だという。人間の魂の叫びだという。子どもたちの感動を掘り起こし、子どもたちの心の叫びをだいにするとところから詩の指導ははじまる。そしてそれはまた、すべての教育の出発点ではあるまいか。しかもこの詩の指導こそは、子どもたちの知、情意の全面発達の上から、欠かすことのできない教育的営為であると考える。

(途中 省略)

わたしたちの詩の指導は、断じて子どもたちのアクセサリーのためではない。それは子どもたち人間としての、主として、①感動の掘り起こしの仕事であり、育てることであり、②生活を見つめて、生活から学ぶことであり、③新鮮な感覚をやしめない、はぐくむことであり、④真実を見る目を育てて、心底まやかしにまどわされない知性と感性とを育てることであり、⑤生きたことばの力、ゆたかさや身につけることであり、それを駆使する力をやしなうことなどがあげられる。

このようにわたしたちの詩の指導は、子どもたちの全面発達のた

めの、教育としての詩の指導である。詩人を作るための教育ではむろんない。しなやかでたくましい、生活者としての子どもたちの教育のための、きびしい詩精神の啓培にあるのである。

この両者に共通しているのは、感動というものを中心に据えているということである。感動のない言葉遊びのような詩、美しい言葉だけ拾い集めたような詩ではないということであろう。

また、「見ること」を大事に考えているということも共通である。規工川氏の①は、ものの方を育てるということであり、野口氏の②④も見方を育てるということである。ただ、見ていく対象が、規工川氏の場合は、「自分の身近なところにある自然や人間の営み」であったのだが、野口氏の場合は、「生活」「真実」になっている。これは、日本作文の会が、生活綴り方の伝統を受け継いでいるからと思われる。

さらに、規工川氏は②で「生きた言葉を選ぶ力」について書かれているが、野口氏も⑤で「生きたことば」という表現を用いている。この「生きたことば」は、感動と切り離せない言葉である。

ただ規工川氏の③の「創造性」という言葉に対応する言葉は、野口氏のものには見られない。同様に野口氏の「心底まやかしにまどわされない知性と感性」ということばに対応する言葉も規工川氏のものには見られない。この両者のずれも野口氏が先の「生活」「真実」を見ていくということと関係がある。同じく日本作文の会の綿田三郎氏は「花のみつ」という題で書いている子どもの空想詩を例にあげながら、次のように述べる\*7。

想像詩というか空想詩というか、何の感動もない。昔は「けしごムだつたら」「わたしは蜜蜂」なんていう題で、擬人法を使った作文を書くことが流行した。この真似をしたような詩だ。少しもリアリティがない。鋭さもない。何の発見も驚きもない。詩でもない。

もちろん「想像」と「創造」とは違うが、綿田氏も現実の生活や社会の問題点をつめぬいて言葉が想像に向かっていくときに、「まやかしの言葉」になることを警戒されているのだと思われる。

筆者は、野口氏、綿田氏の懸念されていることも分かるが、新しい思想やイメージを生み出していく言語の創造機能を詩の学習で発揮していくことは大切ではないかと思われるし、そのために場合によっては想像ということも許容してよいのではないかと考える。

ただ、想像の世界の中に逃避して、現実世界に返すもののないような詩はつくらせたくない。そこで私自身が考えるところの、詩の創作指導で子どもにつけたい力をあげると次の五点である。

- ① 感動を掘り起こす力。
  - ② 対象をよく見つめる力。
  - ③ 自分の言葉でとらえる力。
  - ④ 詩の内容や形式を創造していきける力
  - ⑤ 自分の詩を振り返ることで自分のよさを発見していきける力
- この⑤は、自分の詩の表現を自己吟味することによって、そこに表れている自分自身を肯定的に評価していきける力である。この①から⑤までの事柄は別々にあるのではなく、実際に子どもが詩を作っていく過程においては、相互にからみあいながらお互いがお互いを形成していく。そして、結果として、その子の詩的表現力を深めることになるのである。

### 三 K女の詩の考察

#### (一) K女の詩の創作活動

K女は、本稿末尾の(資料)に挙げているように、ここ三年間余りの間に三百編を越える詩を作り、平成四年九月現在も、その詩の創作活動を続けている。筆者がK女の受け持ちを離れた後も、ある程度まとまっ

た詩ができた段階ごとにKは筆者のもとを訪れ、詩の指導を受けてきた。また、筆者が転任した後も、郵送によって継続指導を受けている。

このようにK女が詩を書き続けるようになった原因は何であろうか。それはK女自身に尋ねても分からないと言う。しかし、K女のこれまでの詩の創作活動の過程を追っていく中で推定できる部分もあるのではないかと思われる。

#### (二) K女の詩「カワセミ」

ここでまず、K女の詩の代表的なものとして「カワセミ」の詩を取り上げてみたい。

#### カワセミ

おしい！  
もう少しだ！  
思わず  
そうさげんでしまいそう  
するどいくちばしごと  
水の中にドブン！  
けれど  
今日も魚の方が  
少しばかり  
早い

---

鳥もやっぱり人と同じで  
いじになるのかな  
きのうの自分をこえて  
少しでも  
魚のしっぽにふれようとしている  
青いほうせき  
カワセミは  
今日もきのうを  
こえていく

(平成三年二月四日)

この詩はK女が四年生の三学期に書いたもので、K女はこの詩を、四

年生最後の学級文集に掲載している。K女にとつても心に深く残っている詩である。

この詩を見ると、第一連から、いきなり具体場面に焦点化されていることが分かる。時間的な説明や空間的な説明を省略し、カワセミが魚をねらつてダイビングしたその一瞬を鋭く見つめ、短い言葉で表現している。

感嘆符（！）も、驚きと瞬間の音をとらえて、リズムよく効果的に使われている。

そして、カワセミのダイビングの失敗を、他人ごととせず、カワセミの気持ちに感情移入してとらえている。

かわせみを「青いほうせき」とする直喩の表現も的確である。

四連それぞれのまとまりには、作者の息づかいが感じられ、すっきりとしている。

もちろんまだ、この詩を練りこんでいく余地があると考える部分も、指導者によつてはあるだろうが、筆者としてはこの「カワセミ」の詩は四年生の詩としてかなり完成度の高いものと評価している。もちろんK女が初めからこのような詩を書ける力があつたわけではない。K女がこういう詩を書けるようになってきたその背景があるのである。

### (三) K女の生育歴と家庭環境

K女は、昭和五十五年七月十五日生まれである。K女の家は、K池のそばにあり、K女の親戚一同もそのあたりに固まって暮らしている。K女の家は新屋（本家から独立した家）である。K女には三歳年上の兄と三歳年下の妹がおり、K女は一男二女の兄妹の二番目である。K女の母親は、「長男には小さい頃から手をかけ、男だということもあつてずつと気を配ってきたし、K女の妹に対しては歳の離れた末娘ということで結構わがままを許し、可愛がつてきました」が、K女には母親も手が回ら

ず、一番手をかけず、その分、他の子よりも寂しい思いをさせたのではないかと思えます。」と言つておられた。そういうこともあつてか、K女の母親は、筆者が、K女に対して詩の指導を通して関わっていることを大変喜んでおられた。母親の言葉はそのようであつても、この母親はたくさんのお子で、児童用図書を購入したり、K女の詩のノートを読み続けるなど、筆者から見ると教育熱心な部分も感じられた。

K女は、幼児の頃から本を読むのが好きで、母親にせがんで読み聞かせをしてもらつていた。文字がよめるようになってからは一人で主として物語文を読んでいったという。母親は「説明文も読ませたいけど本人が読まないのです。」と心配していたが、筆者が「興味を持って自分から読んでいくのが一番で、無理矢理読ませると嫌いになります。あるジャンルに片寄つていても、読み込んでいくうちに読みの世界が広がつてきて、そのうちに自分から求めていくようになります。」とアドバイスする。

そういう読書経験のためか、K女は幼稚園の頃から自分で物語を作り始める。現実世界に基盤がほとんどない空想物語ではあるが、書くことが苦にならないという性格は、こういった早い時期から培われてきたものと思われる。

学校の勉強ではK女は国語は好きだが、算数とか体育は苦手であつた。家庭ではピアノを家庭教師の先生から習つており、また、習字の塾にも通つていた。

K女の家は近くにあるK池は、水がきれいで、しょっちゅう野鳥が飛んでくるところで、また、K女の家には山があり、木が生い茂つており、自然環境は抜群である。

こういうK女の、人的環境・物的環境が、K女のその後の詩の創作活動の基盤となるのである。

ただ、K女が三年生となって筆者に出会うまでに、K女が自ら詩をつくった経験は、K女に聞く限りにおいてはなかったという。

#### (四) K女の詩の創作活動の軌跡

##### ① 三年生一学期

当時、小学校の教師であった筆者が、K女を受け持ったのはK女が三年生になったときである。筆者はこの三年生の一学期に、意図的に詩の単元を組んで、教室の一斉授業で詩の創作学習を展開した。この時点では筆者はK女の詩の才能には気づいていなかった。この時点で合わせて詩の単元を組んだわけではない。「クラス全員の子に詩を作る体験をさせてやろう、これをきっかけに詩を好きになる子が何人かできたらいいなあ。」という程度の意図で組んだ単元であり、以下のように展開していった。

##### ア 学級開きで

受け持ちが発表され、子どもたちを初めて三年生の教室に連れてきたとき、筆者は最初に、「私と小鳥とすず」という詩を紹介した。以下のような詩である。

##### 私と小鳥とすずと

私が両手をひろげても  
お空はちつともとべないが  
とべる小鳥は私のように  
じべたをはやくはしれない

この詩は「私」「小鳥」「すず」のそれぞれの得意なことをリズムよく

##### 私が体をゆすつても

きれいな音は出ないけど  
あの鳴るすずは私のように  
たくさん歌は知らないよ  
すずと小鳥とそれから私  
みんなちがつてみんないい

歌った詩で、お互いの良さを認め合おうという学級経営的な目的で取り上げた詩である。子どもたちにはこの詩を繰り返し読ませ、意味を考えさせ、ノートに視写させた。この詩の最後の一節「みんなちがつてみんないい」は、その後二年間学級目標として掲示することになる。

この詩の紹介の後、クラス全員に「詩って何だろう」と問いかけ、その答えをノートに書かせた。K女は、自分のノートに以下のように書いた。

詩って何だろう。歌かもしれない。詩って何だろう。思ったことや感じたことを、そのまま文にするんだよ。ほんとに詩って何だろう。何かよく分からないけどすてきな文しよう。

K女は、詩についてよくは分からないけれども、魅力を感じてきたようである。

##### イ 教科書の詩を読む

学校で採択されている東京書籍教科書三年上に掲載されている「金のストロー」「すいれんのはっぱ」という二つの詩を学ばせた。子どもたちは主として「金のストロー」では擬人法と比喻表現に、「すいれんのはっぱ」ではリズム、連の構成、想像などの詩の技法に触れたはずである。しかし、筆者は、詩の中の表現のいいところを発表させ、音読し、読み味わうということを中心置いて、あえてとりたててそれらの技法を考察したり、詩にはこれらの技法が必要であるということを言ったりはしなかった。それは、子どもの内面から生まれたものを大事にしたかったからであり、詩の技法が子ども自らの中から生まれてくるであろうことを信じていたからである。

##### ウ たくさんのいい詩に触れる

次に筆者は、三十六編ほどの詩を子どもたちにプリントして配布した。児童に紹介した詩は他社の教科書教材や児童詩の本から筆者が抜き出し



たものである。その中には子どもが作った詩もあれば大人の詩人が書いた少年詩も含まれていた。書きなさいと言っただけでいきなり詩を書かせるのではなく、こんな詩を書いてみたいということを子どもが言い出すまで待とうと考えたのである。

子どもたちに配布した詩の題名のみ、以下にあげる。

クジャク、石ころ、おとうさん、ケムシ、こがに、こつちとむこう、アリ、チョウチョウ、テントウムシ、ヤマバト、けしゴム、ぞうきん、春が来た、こんなたしかに、おでこのたんこぶ、橋、もんしろちゅう、ねこが夜くる、ふんすい、生きる、ひばりのす、雪、ひまわり、顔ふき、お母さんの言葉、カンナ、秋のプール、光、お父さん、クレヨン、赤ちゃん、しも柱、春の日、おわかれ、一番上のお姉さん、つかれたおばあちゃん

これらの詩をどんどん読ませ、自分なりにノートに自分の好きな詩について調べて書かせた。詩の調べ方の手引きとしては、次のような観点を与え、そのいくつかを参照にして、自分なりに工夫してみることを奨励した。

#### 詩の勉強の仕方

- ・くふうして音読する。
- ・文のいみを考える。
- ・おもしろい言い方、すばらしいひょうげんを見つめる。
- ・詩をノートにししやる。
- ・イメージを絵でかきあらわす。
- ・作者の気持ちを考える。
- ・詩の感そや分かったことを書く。

先の詩の中でK女がノートに調べて書いたのは、クジャク、カンナ、ケムシ、こがに、ひばりのす、の五つである。

それらのうちの「クジャク」についてのノートの記述について、触れておきたい。まず、K女はクジャクの詩をノートに視写している。そしてクジャクが羽を広げて立っている様子を絵でかいている。絵には「はねをいっばいにひろげ、とてもすばらしい」ということが添えてある。《おもしろいこと、すばらしいこと》という項目で、「くじゃくのはねをふんすいやほうせきにたとえているところがすばらしい。」と書いてあり、《作者の気持ち》として「くじゃくが、とてもきれいだな。詩を読む人に、くじゃくのうつくしさをしってほしいな。」と書き、《分かったこと》として「詩にでてくるおもなものを、ほかのものにたとえて作るといい詩になる。」とまとめている。

ここに、動物の詩に飛びついていったK女の性格と比喩表現に惹かれていくK女の心の動きをみるができる。この比喩表現に惹かれていく心は、他の詩について調べたK女のノートの文にも見られる。また、「ひばりのす」については「ひばりのすのばしよをくわしくみているのがすばらしい」「さくしゃがそとのぞいているようすがわかる。」と書いてあり、対象をよく見つめていくということの大切さについても自ら学習できている。

このようにすぐれた詩を読んで調べた経験は、後のK女の詩の創作活動に影響を与えることとなる。

そして、K女はノートに《詩の作り方》として次のようにまとめた。

#### 詩の作り方

- ・かんじたことを、何かほかのものにたとえて書くといい。
- ・見たことだけでなくさわってみたときのかんしよくなどを書く。

・ことばを同じちようしてつづける。

すぐれた詩に触れていく中で、比喩表現、対象の細かい観察、リズムなどの詩の構成要素を自ら発見できてきたと言えよう。

エ 初めて詩を書く

そしてK女は、初めて次の二つの詩を書いた。

うちの犬

ある日、家の前で犬を見つけた。

とてもかわいい。

家の人に、「かっでもいいでしょ。」と、

む中で、たのんだ。

ゆるしが出たときうれしかった。

今も、元気であそんでいる犬。

イタチとウサギ

夕方、家の前でさわいでいるとイタチとウサギがやってきた。

とてもかわいい。こんなどうぶつがいたことを、はじめて知った。

つい、む中であみをもつと、二ひきをおいかけた。

二ひきともやまへにげて行った。

少し、ざんねん。

この二つとも動物の詩である。K女の動物に対する愛情、興味・関心

といったものがよく分かる。第一学習内容の「自然発生的な」「つぶやき」が素朴に書けていると言えよう。ただ、その表現は、「とてもかわいい」「む中で」など概念的・一般的なものにとどまっている。また、K女が自身でまとめた《詩の作り方》の詩の構成要素は取り入れられていないということが分かる。ここに「詩を理解すること」と「詩で表現すること」とのギャップが見られる。

筆者は詩を書き始めた子どもたちに彼らの欠点をあげつらうことは、彼らの詩に関する意欲付けにとってマイナスであると考えて、極力良いところをほめていくという指導に徹した。K女の詩に対しては筆者は次のような評語を記入した。

「Kさんのおかげで、犬もたすかったね。元気であそんでいる犬のうれしい気持ちまでわかります。」(うちの犬)

「Kさんもイタチとウサギもおたがいにびつくりしたね。む中でおいかけていったKさんの気持ちわかります。」(イタチとウサギ)

オ 友達の詩に学ぶ

書いたそれぞれの詩の中から筆者がおもしろいものを選んで学び合いをさせた。とりあげた詩は、O男、Y男、F女、S女のものであった。

F女の詩は、紫陽花の花を、雨の子どもとしてとらえているところがあり、K女も、「たとえてかけているのがいい。」と言っている。

S女の詩については、S女の詩の生成のプロセスを勉強させた。S女の詩はS女自身の手によって次ページのように書き換えられた。

このS女自身の詩がどのように変化しているのかというのをクラス全員で調べ、学び合った。その結果、①「みんなの体」が、「わたしの体」となり、自分自身のことになっている。②「ドキンドキン」という一般的な言い方が「トクトク」「ドククンドククン」などのそれぞれの場面固有の言い方になっている。③連が作られ、リズム感がある。④

「頭の先までしんぞうで」というような直喩がつかわれている。」というようなよさが、明らかになってきた。K女もノートに「自分一人の体の中から書いている。いろいろな場面のほんとうの音をくわしく書いている。連ごとにまとめてかいている。これを参考にしていい詩をつくりたい。」と決意を述べている。

(S女1回目の詩)

心

ころろがみんなの体にある  
「ドキンドキン」  
すごい音だ  
わたしたちがうごいていても  
わたしたちがねていても  
ずっとうごく  
みんなの心  
みたいな  
だじな心  
しぬまでうごく  
みんなの心

(S女2回目の詩)

心

心がわたしの体にある  
心はいろんな音がする  
おこられた時の音  
きえてしまいうそに  
トクトク  
先生にあてられた時の音  
頭の先までしんぞうで  
ドククンドククン  
かけこの時の音  
むねがはりさけそう  
ドキドキ  
心はいろんな音がする  
わたしの心

K女は四年生になってから筆者が尋ねたところ、このS女の詩を覚えていた。このS女の詩の学習をきっかけとしてK女は自分の詩をもっといいものになりたいという意欲をもつようになったのである。その学習の後、K女は国語のノートに九つの詩を書く。その最初の二つをみてみたい。

七色の橋

にじがかかった。  
広い空いっぱい、

山と山との間にはしがかった。

どうしてにじがかかるの。

山のどうぶつたちがむこうの山へいけるように

私もわたってみたいな。

にじのはし。

この詩はメルヘンチックで、現実の見つめ方がやや概念的ではあるがK女にとっては初めての「連」の登場である。そこで筆者は、「連をつかって書いたから、にじがひろがっていくようだね。」と評語を書いた。

しゃぼんの虫かご

しゃぼん玉をとばした。

きれいだなあ。

ふと中を見るとてんとう虫が入っている。

とてもきれいな虫かこみたい。

でも、てんとう虫は、しゃぼん玉がわれるとどうじに光のほうへととびたつた。

もう一どつくろうとしてもつけれない、たった一つのしゃぼんの虫かこ。

この詩でK女は初めて「しゃぼん玉」を「虫かこ」とする「比喻表現」を生みだした。これまでK女は詩における比喻表現の大切さは理解し、自分でも比喻表現を使ってみたいと思いついたからであり、内的必然がなかったからである。しかし、この「しゃぼんの虫かこ」では、ごく自然にそういう表現が生まれてきた。それは、K女が場の有意味性を獲得したからである。そして、目の前の偶然の出来事を驚きを持って切りとって比喻を使って表現できたのである。自ら第二学習内容に入ってきたと言えよう。

## ② 三年生二学期

三年生段階での詩の創作の一斉指導は、一学期で終えた。一学期の詩の単元終了後に、筆者は「続けて詩を書いていきたい子は、日記の中に書いてきたら、いつでも先生が見てあげるよ。」と言っておいた。

ア 日記の中への詩の登場

ちよ金ばこ

ちよ金ばこをふると

チャリンとうれいしい音がする

ちよ金ばこをふると

チャリンとたのしい音がする

K女が初めて日記の中に自主的に詩を書いてきたのは、二学期になつてこの詩からである。リズムのよい四連構成である。筆者は「このように、日記で詩を書くのもいいね。」とだけ、評語を書いた。そして続いて書かれたのが次の詩である。

八〇メートルそう

パンーとピストルがなる

よこもうしろも見ずに

むがむちゅうではしつた

れんしゅうのとき、

3いぐらいしかとれなかつたのに

チャリン、チャリン、お金の  
おしゃべりきこえるよ

ちよ金ばこはうれいしい

うれしくなるまほうのはこ

(平成元年九月二六日)

先生が

「ハイ、神高さん、一番だよ。」

といってくれたとき、

私はむねがはりさけそうだった

運動会の徒競走の一場面をみごとに切りとることができている。感動したことイメージをよくみつめているといえる。筆者は「りっぴな一番だったよ。むねがはりさけそうにうれいしいね。」と評語を書く。ただK女にとって日記とは、その日のできごとを作文として書く場であり、

あえて詩という表現方法を用いて、続けて書いていこうという意識はなかった。

イ サーカスのライオン

川村たかしの物語文「サーカスのライオン」を勉強したとき、読みとったことをもとに詩で表現させた。K女は三つの詩を書いた。そのうちの一つをあげる。

### じんざのゆめ

アフリカでのじんざは

一つの風のかたまり

オリの中ではおいはれたライオン

アフリカは広いけれど

オリでひとかたまりの風になったら

オリのかどだけがをしてしまう

だからじんざはいつも

ひとかたまりの風になれない

この「ひとかたまりの風」という表現は物語の中で使われていることばで、K女はその言葉が気に入ったのか繰り返し使っている。同様に他の詩でもK女はこのような比喩表現や擬声語・擬態語を取り入れている。ここに文学的な表現意欲を感じる。

### ③ 三年生三学期

二学期よりも詩の数は若干増えたが、それでも七編であり、まだ四年

生になってからのような詩への意欲のほとばしりはみられない。ただ、教科書教材の中に冬のこと、雪のことに関するものが多くみられ、K女もそういう題材に目をむけるようになる。

ア 日記より

次の詩は、はぎれよく、リズム感もあるが、何かもの足りない。それは、現実としての冬や雪を見据えていないからであり、空想と願望だけで書いているからである。

ゆきがつもったら

もし、ゆきがつもったら

いったいなにしてあそぼう

てぶくろをして

そとへでておもいつきり

はしゃごう

もし、ゆきがつもったら

いったいなにしてあそぼう

イ 手ぶくろを買いに

雪へのあこがれの強いK女が喜んで読みふけたのが、このころ教科書であつた新美南吉の「手ぶくろを買いに」である。K女はこの教材の母ぎつねや子ぎつねの気持ちを読みとる話し合いに積極的に参加していった。この物語の中の夜の帳のおりるさまや町の灯のきらめくようすなどはK女の語彙の中に吸収され、後の「夜」の詩などの表現の中で

ゆきだるまつくって

ゆきがつせんして

そとへでておもいつきり

はしゃごう

ゆきがつもるときは

ふゆのたのしみのひ

(平成二年一月一四日)

いきてくることとなる。

④ 四年生一学期

K女が日記の中で本格的に詩を書き始めたのは、この時期である。末尾(資料)をみると分かるように、K女は確かに四年生から大きく変わってきている。そのきっかけは、K女に尋ねても分からない。ただ、一般的に学年が改まると気分も新たにになり、変わってくる子どもが何人かいるものである。筆者がK女の詩の伸びに気づいたのもこの四年生からである。

ア 日記より

K女が四年生の一学期に書いてきた詩のいくつかをあけてみたい。

雨

さいしよはしとしと

やさしく言ってる

次はしとしとザアサア

少し大きな声

さいごはザザザザザ  
大きな声でおこってる

それからやつてくる

おこりんぼ

おこっているけど、いろいろな物を

そだててる

(平成二年四月一三日)

この詩について筆者は「雨の音のへんかをじょうずに書いているね。」という評語を書いたが、雨を「しとしとふる」というように概念化しないで、降り方の変化をみつめて書いているし、擬人的にとらえているのもおもしろい。第三学習内容に入ってきていると言える。

つばめのす

今日は4分の1

だけどあしたは4分の3

いつになるとできるかな

もうすぐできるかな

きつともうすぐできるよね

「カワセミ」の詩につながる、鳥を題材にしたK女の一連の詩の皮切りの詩である。K女の鳥を見つめる目はやさしく、K女は鳥を他者と見ずに自分の家族や友達のように描く。

時間

何がおきてもしらんかおで

時間はどんどんすぎていく

じしんがおきてもコチコチコチ

朝でも夜でも雨がふっても

なにがおきてもしらんかお

カチカチカチコチコチコチ

わたしのへやの  
まどのそば

おおいそがしの  
つばめのふうふ

(平成二年四月一八日)

すぎていくのが時間

時間の気もちにのりおけると

まっと言っても

まっではくれない

何があつてもしらんかお

カチコチカチコチ

(平成二年五月一三日)

この詩について筆者は、「いつもある時間を、とくべつによく見て書いているのがいいね。」という評語を書いた。この「時間」の詩は、時計を見て書いた詩であろうと想像できるが、時計は日常的にあるもので

ある。感動した出来事があったり、珍しいものを見たときに詩を書くというのは、割合に書き易いが、日常的なもので書こうとすると、ありきたりでつまらないものになってしまうことが多い。日常的なもので書くためには、その対象を、非日常的な視点から、とらえ直していかなければならない。こういう詩的表現力を身につけたなら、詩を書くことによつて分かつてくる世界というものが広がり、詩を書くことはその子にとつて一つの対象認識の方略となりうるのである。

### 手紙

言わなくてもいい  
声を出さなくてもいい  
でも心がつたわる

言いたくないけど  
会えないけど言いたいこと  
何でも伝えてくれる

素直にすつと言葉を選べている。筆者はこの詩に「Kさんの詩はすばらしいので、詩集にするといいですね。」と書いた。日記が、完全な詩集になってくるのは、四年生二冊目の日記からである。

### ベニシジミチヨウ1

とびらをあけて  
そつとのぞいた

いつもいつもお世話になつて  
しゃべらなくても  
心がつたわる  
ふしぎなふしぎな  
まほう

(平成二年六月七日)

さなぎからすこし顔をだしてた  
小さないのちが  
するりと光の中へきた

はねはしわくちやだつたけど  
すぐにぐつとのびてきた  
かわくまで、あばれませんように  
かわくまで、はねがピンとなつてますように  
そんな思いをこめて  
また  
そつととびらをとじた

(平成二年六月二六日)

### ベニシジミチヨウ2

ベランダへ出て  
ちようをにがして  
やろうと思った

バックの中では  
まっていたように  
はねをはばたかせている

### チヨウ

バックをおくとすぐさま出てきて  
二、三回はねをバタバタさせて  
光の中を水面をすべる船のように  
きれいにきれいに  
とんで行った

(平成二年六月二六日)

この詩が、四年生の一冊目の日記の最後である。それだけに思い入れもあつたようである。筆者は「いのちのかがやくしゅんかんが、目にかぶね。」と評語を書く。

テスト

やだなあ

ドキドキ

自分の力をためすもの

でもどうしてかきんちようしちゃう

むずかしくつていやだな

だれが作ったんだろう

テストなんかいやー

人間みたいに

もんだいこうげきー

テストつて

何で、だれが考えたのだろう

(平成二年七月三日)

K女は、算数が苦手であった。また、兄の成績がいいだけにK女にとってテストは大きなストレスであった。この詩をみると二連でテストの肯定的な側面もみようとしながら、三連でテストが人格を持って自分を攻撃してくるようにとらえている。

イ 短作文より

四年生になってから、筆者は子どもたちに毎日、短作文をかかせるようになった。子どもたちが比較的興味を持ってそうなることに題材をしばって観察して書く力、想像して書く力、自分の意見を書く力、などを育成し

作文力の向上を図ろうとしたのである。K女は喜んで次のような作文を書いていた。

トロフィーとたて

トロフィーは、高く、リボンが上だけにむすんであるけれど、たては長方形で、リボンもななめにかかっている、木でできているような色をしている。トロフィーのリボンは何も書いていなくて赤と白だけど、たてはリボンに何か書いている。たてとトロフィーは高さの色とリボンと言葉がちがう。それと、トロフィーの上にあるものもちがう。

(平成二年四月二四日)

トロフィーとたてをおいて、その違いを観察して書かせた。K女はこの観察作文でたくさん書くことに意欲を燃やし、(四月一八日の短作文の最後には、「こんどはもっともつとみつけて紙を三まいぐらい書くぞ」と、書き込んでいた。

今、一番ほしいもの

私は、今、一番そうがんきょうがほしいです。そうがんきょうがあったら、上池とか神高池にいらるとんび、大サギ、アオサギ、シラサギ、カワセミなどが見られるし、山にいる、イタチやうさぎ、ひよどり、キジ、モズ、ホオジロなど、いろいろなもの近くでよく見られるからです。そうがんきょうが、今、私の一番ほしいものです。もし、そうがんきょうがあったらとっても楽しいのになあ。

(平成二年四月二五日)



意見文としては、同じ言葉をくりかえしているだけで、説得力はやや弱い。K女の願いは直接的で嘘がない。訴えたいことをそのまま書いてあるという点では詩に近い。K女が鳥好きであることがよく分かる文章である。

もしも私がカワセミだったら

私はカワセミで、池のまん中にある島みたいな所の大木にすんでる。その大木のまわりの木もだいぶん大きくてゴイサギのおじさんやシラサギのおばさんがすんでいてその大木には私とアオサギの家ぞくがすんでいて、ときどきいっしょにあそぶからとっても仲がいいの。私のすの中は、左はしにベッドがおいてあって、まん中にテーブルとイスでしょ。それとしょっきだなは右はしで、テーブルの前にキッチンがあって、そこですごいいろいろな料理をつくって食べるの。とってもおいしいからいつもあのキッチンを使ってオムレツなんかを作るの。(以下 省略)

(平成二年五月二〇日)

カフカの「変身」を紹介し、自分がかもしも他の動物になったらという設定で書かせた短文である。K女は自ら大好きなカワセミになった。ただ、文章をよんで分かるようにそこに描かれている生活はカワセミというよりもK女自身のあこがれの生活に近い。

以上のような、観察作文、想像作文を一年間継続してかかせたのである。この短文の指導と詩の指導とは直接に結び付けては行っていないが、結果的には、「対象を鋭く見つめ、対象の気持ちに成りきって想像する。」といった詩にとって大切なものの見方を育てることに役だった

のではないかと考える。

### ⑤ 四年生 二期

このころからK女は精力的にどんどん詩を書いていく。そして、一月に入って新しい日記帳を買うとき、K女は、これまでの学校指定の日記帳をやめて、大学ノートに詩を書いて出すようになる。大学ノートは、スペースを気にしないで長い詩が書けるし、少し大人になったような気分ひたれるからであると思われる。

ア 詩の日記より

カッターのは

キラリと光る

新しいは

よく切れるし

ネコつめのように

するどい

おまけに

金みたいに光るから

少しぞくつとしちゃう

はさみじゃないけど

よくきれるカッター

(平成二年九月二二日)

このころから、K女の詩は、その題材によって形式や文体を変えてくるようになる。この「カッターのは」の詩は鋭い刃のことを書いているのできびきびした文体である。それに対して次の「夜」の詩は「どうして○○だろう。」という言葉を繰り返していく思索型の文体である。K女が自ら第四学習内容に到達してきているということが分かる。

夜

夜はどこからくるのだろう

水あめみたいにとろっと

黒いマントをきてやってくる

思わずこわくなって

家へはしって帰らずにはいられない

「帰る時間だよ。」

って教えてくれる

夜はどこからくるのだろう

水あめみたいにとろっと

黒いマントをきてやってくる

思わずこわくなって

家へはしって帰らずにはいられない

「帰る時間だよ。」

って教えてくれる

(平成二年一月二日)

なお、この「黒いマント」の表現は、三年生で学んだ「手ぶくろを買  
いに」の夜の帳の表現が、形を変えて表れたものであると思われる。

コンピューター

カタカタカッタン

コトカタトン

ポンツとおすと

ポタンのなかみが

そのままふつと

あらわれる

何でもかたん

思ったとおり

目の前にあるコンピューターの様子を観察し、擬声語・擬態語を使っ  
て表現しているだけでなく、そこには見えていない人間の手を想像でき

ている。筆者は、「目の前のコンピューターから見えていない人間の手  
を見たKさんは、コンピューターいじょうだね。」と評語を書く。

雨

バスの中から見た

雨のふる町

その日は何もかもが

とてもこい色をしている

バスでいへの道も

水たまりができただけで

いつもとちがう道になる

まわりがかわる

けしきがかわる

町がかわる

ふっていた雨のしずくが

百こへり、五十こへり、十二こへり

さいごのひとつぶがなくなるとき

けしきをかえた雨も

やむ

そして次の町へ

くろくもをつれて

でかけるじゅんぴをはじめる

(平成二年一月三日)

K女は一学期にも同じ題で雨の詩を書いているが、そのころと違うの  
は、今まさに雨が降っているときの、町の変化をよくみていることであ  
る。「水たまりができただけで、いつもとちがう道になる」と、その雨  
を見る側の心のようにすままで書いている。「まわりがかわる、けしきが  
かわる、町がかわる」から、視点の広がりも感じられる。筆者は「雨は町  
のようすをかえるだけでなく、人の心も変えてしまうね。」と評語を書  
く。

⑥ 四年生三学期

筆者がK女を受け持っていていられる最後の学期となった。K女を直接指  
導できるのも最後であるから、K女に自分の詩について自身を持たせ、

K女が進級して筆者の手を離れても、自分で詩を書いていけるようにさせてやりたいと考えた。このころから、第五学習内容に入る。

ア 詩のノートより

次の詩はまさに、K女の本領発揮といった詩である。読んでみると、まるで石にとまってこちらを見つめているゴイサギの姿が目には浮かぶようである。ゴイサギに対するK女の気持ちも真っ直ぐに書かれている。

ゴイサギ

夕方、

いつも池の中にある

大きな石にとまって

赤い、大きい

ルビーのように

すきとおった目で

私をみつめる

赤い、すばらしい目で

みつめられると

だれもが

ゴイサギの目に

すいこまれてしまふ

魚でさえも

すいこまれて

すぐにバクツと食べられてしまふ

ゴイサギは

私が一番大すきな

もえるような目を

もった鳥

(平成三年一月二五日)

次の「かがみ」の詩は、第一連でいきなりズバツと小気味よく鏡の本質をとらえている。そしてスプーンと比較する。比較して、スプーンのようにではだめだというのではなく、「みんなちがってみんないい」とまとめている。これは筆者が二年間続けてきた学級目標であるが、鳥のそれぞれについて良さを認めてきたK女の思想のようなものになつてきている。詩による対象認識の仕方を身につけてきたK女は、いろいろなものの良さを見いだしていく中でこの思想を自分のものにする事ができたのではないかと思われる。

かがみ

うそをついたことなんて

ぜったいに

一回もない

いつもいつも

とつても

しょうじき

スプーンは

いつもいつも

うそをついてばかり

まるいかおを

ぐにやぐにやにしたり

さかさまにしたり

でも

かがみにも

スプーンにも

わるい所と

いい所はちゃんとある

だからやっぱり

みんなちがって

みんないい

みんないい

(平成四年一月二四日)

K女は自分でもこの詩が気に入った。そして、この詩をサントリーの愛鳥作文コンクールに応募した。するとこの詩はみごと入選し、K女は賞状と、夢にまで見た賞品の双眼鏡を手にいれたのである。

⑦ 五年生

学年が変わり、K女は五年生に進級し、筆者は一年生の受け持ちとなつ

た。K女はクラブ活動で筆者の担当するバードウォッチングクラブに入ってきた。しかし、筆者が日常的に、K女の詩を毎日見たり、指導していくという事は、困難になった。そういう状況の中でもK女は詩のノートに詩を書き続け、ある程度まとまった段階で筆者に見せにきた。筆者はその一つ一つの詩への評語と、全体としての講評とを赤ペンでノートの書き加えてK女に返却した。そのおりに、谷川俊太郎の「生きる」の詩、北川冬彦の「雑草」の詩など、K女の知らない詩のコピー一、二編を添えて渡した。

ア 詩のノートより

とびばこ

みんなは

ストット

マットのうえにおりる

でも

私の足は

どうしても

むこうのマットにとどかない

みんなが

はげましてくれても

みんなが

教えてくれても

やっぱり

私の足は

マットにとどかない

ストット

かるくマットにおりたつ私の足

いつかそようになったらいいな

(平成三年六月六日)

のクラスマッチでもあんなにがんばってなわとびをとぶようにできたのだから、とびばこも、きつととべるようになるよ。」と評語を書く。

セグロセキレイ

学校の帰り

ふと見た川の中で

せかせかと

えさをついばんでいた

そのようすが

まるではたらきアリみたいで

そのしんけんな目が

空の色だった

A

B

学校の帰り

ふと見た川の中で

きみは

えさをついばんでいた

その空のような目

そのはたらきありのようなようす

全部全部気に入って

私の頭の

ビデオカメラに

K女はスポーツが苦手であった。スポーツで経験したできないものの悲しみは詩の中で変身した自分として表れる。筆者は、「Kさんは最後

自然につめこまれていった

(平成三年一〇月二日)

繰り返し表現を使つてリズムよく展開されているが、やや冗長な気がした。そこで筆者は「セグロセキレイのようすをよく見ています。この詩をさらにセグロセキレイみたいにスタイルよくするために、AのところにBを入れこんでしまうという方法もとれます。(例) きみの目は空の色/ついはむすがたははたらきあり/など、Kさんなりに詩をひきしめる方法を工夫してみてください。」と評語を書いた。この評語の後、三カ月が過ぎて、K女は次のような詩を書く。

セグロセキレイ

青い水辺の

茶色い

すなじに

小さな小さな

宝石が一つ

カワセミが

青い宝石なら

きみはきつと

むこうがすけてみえるくらいの

ダイヤモンド

長い尾を

ピクピクさせながら

かるい足どりで

すべるように歩いている

きみを見たら

だれもがきつと

水のようにいると

おもうだらうね

きみは水のようにせい

だれもが心をひかれる

水のようにせい

(平成四年一月二日)

一〇月のものと同じ題材であるが、そのセグロセキレイの動作のとらえ方は前作よりも細かい。それでいて、名詞止めが増えて文がすつきりとしてきた。三カ月余りの間にK女の中で熟成したものがあつたのである。この詩に限らず、先の「雨」の詩のように、K女には同一テーマで詩を書くことがよくあるが、テーマが同じでもK女の詩的表現力は成長を遂げてきている。

イ 全体についての評語より

K女自身に自分の詩のよさを気づかせていくことが、これから自分で詩を高めていく力になると考えて全体についての評語も、肯定的な文にした。

Kさんは①目をあけて、そのものをするどくとらえる。②目をあけて、目で見えないものを心でとらえる。ということができています。さらに、あるものを短いことばでつかみとって、それを繰り返ししながら深めています。特に、「鳥」関係の詩は抜群です。がんばって続けてね。(平成四年一月二日)

⑧ 六年生

K女が六年生になったとき、筆者は静岡に転勤となる。そのことを知ったK女とその母親から、泣きながらの電話を頂く。母親の話では、K女にとつての生きがいは鳥をみることに詩を書くことと言う。そこで筆者は、遠く離れていても郵便でK女の詩を指導していくことを約束する。

ア 詩のノートより

ひかり

強すぎるくらいの明るい光

あおさぎの後ろで

光る池

流れ星が一度に落ちてきたみたいに

いや、

それより美しく光る池

だから、たった一匹の魚のジャンプも

スローモーションみたいにゆっくり

映画みたいにみえたね

いつも神様は公平に見えていく

(平成四年四月二〇日)

K女がいつも鳥に会いに行っている池で見た情景と思われる。筆者は「そのものの姿が目には浮かんで来ます。あざやかに神様の目で風景をとらえたね。最高です。」と評語を書く。

イ 手紙より

筆者はK女の詩を指導する目的で、詩のノートを送却郵送するときに詩の作り方について書いている他社の教科書をコピーして送った。K女からそのことに関する手紙がきた。

佐藤先生へ

お手紙ありがとうございました。詩の書き方の教科書さっそく読んでみました。これからの参考にしたいと思います。それと、また、詩のノートを送るのでよろしくお願いします。詩のノートがかえってくるのがとってもたのしみです。

(後略) (平成四年五月一三日)

このK女とのノートのやりとりは、現在(平成四年十月)も継続中

ある。

#### 四 結論

これまでみてきたように、K女の詩を成立の順を追って辿っていくと、K女の詩的表現力が伸長してきていることと、そのプロセスが分かってきた。この成長のプロセスは、三ページにあげた系統案にそったものであった。また、その伸長のきっかけとなっている出来事は、筆者の「啓発活動」であった。

「啓発活動」というのは、教師による詩の技法の「教え込み」ではない。子どもの内発的なものから生み出された表現の中に、教師が詩的表現力の芽を見いだし、その芽を子ども自身に気付かせ、教師の助言・評語・資料提示などによって、自らの詩的表現力を高めさせていく活動である。

例えば、詩的表現力の育成をと言っても、K女にいきなり最初から詩を書かせていったのではない。まずは、多くの詩に、触れさせ調べさせることから始めたのである。その時にK女は自発的に動物を題材とした詩に惹かれ、ノートにまとめていった。実は、この調べ学習によってK女は今後、数年間自分が追求していく素材を無意識のうちにつかんでいたのである。

K女が「連」を生み出すきっかけも、筆者が「連を使って書いてごらん。」と指示して書かせたのではなかった。K女は授業で、友達のS女が連のなかった詩から連のある詩へ書き換えていったプロセスを学び、そこから連の良さに気付き、初めて自分の詩の中に連を取り入れていったのである。そして、初めてK女の「七色の橋」の詩の中に連が見られた時に、筆者が「連をつかって書いたから、にじがひろがっていくようだね。」とその行為を後つけてやった。それ以降、連が表現技法として

K女の詩的表現力の中に位置づけられたのである。

比喩表現についてK女は、詩についての調べ学習の段階から、自分も使つてみたいということをノートに書いていた。しかし、K女が書いたK女自身の最初の頃の詩には比喩表現が見られなかった。もちろん、もし、この時に筆者がダイレクトに関わって、「比喩を使つて書きなさい。」と指示したり、具体的にK女の詩のこぼを取り上げて比喩に書き換えさせれば、比喩は成立していたであろう。でも、そうしてできた比喩は言葉の飾りものである。それゆえ筆者は、あえて指示を出さずに、K女自らが生み出してくることを期待したのである。そのうちにK女は、場の条件が整った時、「しゃぼんの虫か」の詩でごく自然に比喩表現を生み出したのである。

K女が「目の前にあるものを見つめながら、そこに見えていない奥のものを見つけて表現する」という詩的表現力を生み出したのは、「コンピュータ」の詩が最初であったが、その詩の評語で筆者がその表現の進歩を後づけてやったことよって、これまでも同じ題材で表現されてきた「雨」の詩が、これまでの表面的な景色を観察して書いた詩から、奥行きのある詩へと変わってきたのである。

このように三年余りのK女の詩的表現力の伸長のプロセスを振り返ってみると、筆者の「啓発活動」が、K女の詩的表現力の伸長のきっかけとなつていことが分かる。

さらに、この「啓発活動」から、K女の詩的表現力の伸長に至るまでの時間的経過をみると、K女の反応は、筆者の指導と必ずしもダイレクトにはつながっていないことが分かる。作文指導などの場合は、教師が指導したことは比較的ダイレクトに子どもの文章表現の中に表れてくる。ところが筆者の詩の「啓発活動」に対するK女の反応はそうではなかった。

例えばK女は、K女の「セグロセキレイ」に対する筆者の評語を読んでも、別にその詩の表現を書き換えようとはしなかった。一見無反応のようであった。しかし、K女はその三カ月後に、新しく「セグロセキレイ」の詩を構想し、三カ月前に指摘された自分の表現に関する問題をクリアしていったのである。

また、三年生の時に読んだ「手ぶくろを買いに」の中でK女が心惹かれていた夜の帳が降りるときの情景描写の表現は、その一年後に「夜」の詩の中で、やや形を変えて「黒いマント」として表れるのである。

このように、筆者の「啓発活動」から、K女の詩的表現力の伸長までの間には距離（時間）があった。打てば響くようなレスポンスではない。この時間は、K女の内部で自らの詩的表現力が熟成していくために必要な時間ではないだろうか。筆者の「啓発活動」が、K女の詩的表現力の芽を刺激し、K女自らがその内部で詩的表現力を熟成していき、ある期間を経て、形を変えて、K女の血肉と結びついた詩的表現を生み出したのである。

そういう点からも、子どもに詩的表現力を育成するにあたって、ダイレクトに詩的技法を指導し、その指導した成果を性急に求めていくというようなことは戒めなければならない。大切なのは、ロングスパンでその子の詩的表現力の伸長を支えていく教師の「啓発活動」なのである。

以上のように、K女の詩の創作活動の研究を通して本論考の仮説は実践によって検証されたと言ふことができる。

このことはさらにK女にとつてどういう意味を持つか。たとえ、K女の詩的表現力が「教え込み」によつて伸びたとしても、「啓発活動」によつて伸びたとしても、伸びたという事実は同じである。しかし、その後のK女はどうなつていくであろうか。K女は筆者の受け持ちを離れ、一年半が経つた今も、詩を書き続けている。このことからK女は自ら詩

を書いていく力を自己教育力として身に付けたと言えるのではないだろうか。K女の人生を長い目でみたとときにこの啓発活動の意義は大きい。

学校現場での教育研究を進めていくための重要な方策として研究授業というものがある。この研究授業の中で、ときには教師の指導目標を越える発言をする子どももいて、その後の研究討議会などでどうしてそういう発言が生まれてきたのかというようなことが問題となることもあるが、その研究のスパンは、大抵の場合、本時の授業時間内のことであり、長く一単元である。

もちろん学校教育において、授業は基盤であり、一時間の授業、一単元の学習の中で子どもがどのように成長していくかというこの研究は重要である。しかし、本論考のように、K女という一人を見ているならば、その学習はK女の中では単元を遙かに越えて、脈々と続いていた。すなわち、子どもの学習の脈絡を軸に据えた、ロングスピンの啓発活動のあり方というものもこれから考えていく必要があるのではないだろうか。

K女に対しての指導を他の全ての子に適用することはできないが、クラスの中にK女のような面光っている子が登場してきたとき、教師がどう対処すべきかということは、教育現場では毎日起こっている問題である。このような個体指導史とでもいうべき研究を今後も大切に考えてゆきたい。

( 資 料 )

K女の作品目録 (番号はそのノートの記載順)

【三年生国語のノートより】 (平成一年)

詩の題名	成立月日	詩の題名	成立月日
①うちの犬	未記入	②イタチとウサギ	未記入
③七色の橋	未記入	④しゃぼんの虫かご	未記入
⑤すばらしい絵	未記入	⑥白いノラ犬	未記入
⑦ちいさな足のおと しもの	未記入	⑧ねこ	五・三一
⑨あいごさんからの けしき	未記入	⑩ラクビーボール	六・二
⑪ピアノの先生	六・三	⑫じんぎのゆめ	未記入
⑬ひのわくぐり	未記入	⑭であい	未記入

【三年生の日記より】 (平成一年～二年)

①ちよ金ぼこ	九・二六	②八〇メートルそう	未記入
③クリスマスツリー	一一・二〇	④水	一一・二〇
⑤よろこび	一・九	⑥かなしみ	一・九
⑦かいがら	一・一〇	⑧ふゆ	一・一三
⑨ゆきがつもったら	一・一四	⑩れんらくちよう	一・二二
⑪そうぞう	二・二七		

【四年生一冊目の日記より】 (平成二年)

①チュウリップ	四・三〇	②雨	四・一三
③たけのこ	四・一五	④船の中	四・一七
⑤つばめのす	四・一八	⑥ポプラ	四・二三
⑦スズメ	四・二五	⑧金魚	五・一
⑨鳥	五・一〇	⑩電気	五・一一



①勉強	六・二七	②ピアノ	六・二八
③字	六・二九	④ノート	七・一
⑤なみだ	七・二	⑥テスト	七・三
⑦はえ	七・四	⑧おたんじょう会	七・七
⑨森の歌声	七・八	⑩しゆくはく学習	七・一一
⑪テント作り	七・一一	⑫はんごうすいはん	七・一一
⑬カレライス	七・一一	⑭りつりん公園	七・一一
⑮かたづけ	七・一一	⑯しゃしん	七・一二
⑰鳥	七・一三	⑱プレゼント	七・一五
⑲せんぶうき	七・一六	⑳つうしんぼ	七・一八
㉑花火	七・二二	㉒セミの声	八・一一
㉓おじいちゃん	八・一八	㉔木	九・二
㉕山道	九・三	㉖声	九・五
㉗こわいお母さん	九・八	㉘わつなき	九・一二
㉙カッターのは	九・一二	㉚おまつり	九・一五

  

1	六・二六	2	六・二六
⑲川	六・六	⑳手紙	六・七
㉑ちよ金ほこ	六・一二	㉒ふう船	六・一三
㉓先生の先生	六・一五	㉔カ	六・一九
㉕花びん	六・二〇	㉖さんかん日	六・二二
㉗ベニシジミチョウ	六・二六	㉘ベニシジミチョウ	六・二六

【四年生二冊目の日記(詩のノート)より】(平成二年)

①夜	一一・二四	②花	一一・一五
③コンピューター	一一・二七	④カサ	一一・二〇
⑤ハンコ	一一・二三	⑥雨	一一・二三
⑦ストープ	一一・二七	⑧えんぴつ立て	一一・三一
⑨サンタクロース	一一・三三	⑩ハサミ	一一・三五
⑪ぬいぐるみ	一一・六	⑫ゆめ	一一・八
⑬ゆき	一一・一一	⑭本	一一・一三
⑮けいさんき	一一・一七	⑯手	一一・一九
⑰すみれ	一一・二〇	⑰池	一一・二二
⑲お母さん	一一・二七	⑲モズ	一一・三〇

  

⑳まほうのベッド	十・二三	㉑カワセミ	十・二七
㉒雨上がり	十・二六	㉓ぼうし	一一・四
㉔でんち	十・三〇	㉕かがみ	一一・八
㉖音	一一・六	㉗むしめがね	一一・一三
㉘キジ	一一・二二	㉙リンゴ	十・二五
㉚えんぴつ	十・一九	㉛ブンブンごま作り	十・二二
㉜ペンギン	十・一五	㉜えんそく	十・一八
㉝ガム	十・八	㉝手がいたい	十・一一
㉞しらうめ	十・三	㉞まえまげ	十・四
㉟地球は考える	九・三〇	㉟夜	十・二
㊱友だち	九・二六	㊱バケツ	九・二八
㊱あせ	九・二四	㊱ランドセル	九・二五
㊱きせつ	九・二〇	㊱つくえ	九・二一
㊱びょうき	九・一六	㊱台風	九・一七

【四年三冊目の詩のノートより(これ以後は大学ノート)】

(平成二年～三年)

①かなしみ	一・七	②雪	一・七
②メジロ	一・七	③命	一・八
③しんぶん	一・一九	④はね	一・二〇
④友だち	一・二二	⑤トビ	一・二四
⑤ゴイサギ	一・二五	⑥すて犬	一・二六
【四年生四冊目の詩のノートより】(平成三年)			
①光	一・二〇	②黒板	一・二一
③シンビジウム	一・二二	④おりがみ	一・二三
⑤かがみ	一・二四	⑥火	一・二五
⑦妹	一・二七	⑧お金	一・二八
⑨ポプリ	一・二九	⑩セーター	一・三〇
⑪山	一・三一	⑫おばけ	一・三一
⑬うめ	二・三	⑭カワセミ	二・四
⑮海	二・五	⑯まきがい	二・六
⑰どうぞう	二・七	⑱ひこうき	二・八
⑲リボン	二・一一	⑳時	二・一一
⑳しょうにゅうどう	二・一三	㉑ふとん	二・一四
㉒けしゴム	二・一五	㉒やまのぼり	二・一七
㉓カエルのたまご	二・一七	㉓チューリップ	二・一九
㉔絵	二・二〇	㉔なわとび	二・二一
㉕まんがを読むのは	二・二二		
【四年生五冊目の詩のノートより】(平成三年)			
①つらら	二・二四	②夜	二・二五
③戦争	二・二六	④くも	二・二七
⑤夕方	三・一	⑥ゴルフボール	三・三
⑦ベッド	三・四	⑧タンポポ	三・五

⑨どりよく	三・六	⑩春	三・七
⑪ことば	三・八	⑫なみだ	三・八
⑬つくし	三・一〇	⑭六年生	三・一一
⑮お母さん	三・一二	⑯知る	三・一四
⑰ピアノの先生	三・一五	⑱お別れ	三・一七
⑲時間	三・二八	⑳そよかぜ	三・二八
【五年生一冊目の詩のノートより】(平成三年)			
①歌	四・二三	②雨	四・二四
③世界の鳥たち	四・二五	④風と火と水	未記入
⑤おじいちゃん	四・二九	⑥母の日	五・一
⑦プレゼント	五・六	⑧タカ	五・七
⑨お母さんのことば	五・八	⑩お母さんのことば	五・一二
⑪日記帳	五・一三	⑫自習	五・一五
⑬つうじあうこと	五・一六	⑭ジュウシマツ	未記入
⑮見てたしかめる	五・二一	⑯けんきゅう会	五・二三
⑰おたまじゃくし	五・二六	⑱むしは	五・二八
⑲手品	五・二九	⑳清水先生	六・三
㉑とびばこ	六・六	㉒朝	六・九
㉓たまご	六・一二	㉔詩とくうそう	六・一六
㉕とべないセグロア ジサシ	六・一六		
【五年生二冊目の詩のノートより】(平成三年)			
①小さなたまご	六・三〇	②イルカ	七・二
③ゆめの中から	七・五	④私	七・五
⑤七夕	七・七	⑥海	七・一一
⑦山	七・一四	⑧たんじょう日	七・一五

⑨水泳	七・一七	⑩カワセミ	七・一九
⑪ツバメ	七・二一	⑫木	七・二五
⑬川の中	七・二六	⑭ムクドリ	七・三〇
⑮風	八・二	⑯キジバト	八・五
⑰夜	八・八	⑱木	八・一二
⑲花火	八・一三	⑳すの中で	八・一六
⑳ほんおどり	八・一八	㉑ゴイサギ	八・二〇
㉒小川	八・二八	㉒くも	八・二八
㉓さがしもの	八・三一	㉓かみのけ	九・三
㉔太陽	九・三		

  

①夜の町	九・二三	②風	九・一四
③シラサギ	九・一六	④えんぴつげずり	九・一八
⑤なみだ	九・二〇	⑥しかられること	九・二三
⑦黒板	九・二四	⑧台風	九・二六
⑨ハブラシ	九・二九	⑩セグロセキレイ	十・二
⑪まじど	十・四	⑫運動会	十・六
⑬鳥	十・八	⑭がんばること	十・一〇
⑮にじ	十・一一	⑯夜	十・一三
⑰ナップサック	十・一五	⑱空	十・一七
⑲おまつり	十・二二	⑳小説	十・二三
㉑夜の十一時	十・二五	㉒アオサギ	十・二七
㉓時間	十・二九	㉓冬	十・三一
㉔あせ	一一・四	㉔アオサギ	一一・五
㉕川	一一・六	㉕雨	一一・八
㉖夜の町	九・二三		

【五年生三冊目詩のノート】(平成三年)

【五年生四冊目詩のノート】(平成三年～四年)

①日記	一一・一	②やること	一一・一
③コゲラ	一一・五	④心	一一・八
⑤大そうじ	一一・三	⑥思い出	一一・一二
⑦サンタクロース	一一・五	⑧ゆめ	一一・一七
⑨日記	一一・九	⑩モズ	一一・一九
⑪ブレゼント	一一・二三	⑫キセキレイ	一一・二八
⑬カワセミ	一一・二八	⑭一月一日	一一・一
⑮出発	一一・三	⑯りょうこう	一一・七
⑰カメラ	一一・九	⑱山	一一・一二
⑲ゆび	一一・一三	⑳うめ	一一・一五
㉑カラスの水あび	一一・一六	㉒ジョウビタキ	一一・一九
㉓セグロセキレイ	一一・二一		

  

①セグロセキレイ	二・二二	②新しいこと	二・二三
③心	二・二六	④ホオジロ	二・一九
⑤アオサギ	二・二二	⑥同じ	二・二五
⑦本	三・一	⑧カラス	三・三
⑨おとしもの	三・一一	⑩えんぴつ	三・一三
⑪ジョウビタキ	三・一五	⑫あきカン	三・一五
⑬ぼくらは雑草	三・二三	⑭雨	三・二六
⑮太陽	三・三〇		

  

①協力	四・一四	②人間	四・一六
③ひかり	四・二〇	④緑	四・二三
⑤中央公園	四・二六	⑥川	四・三〇

【六年生一冊目詩のノート】(平成四年)

⑦アオサギ	五・六	⑧岩	五・六
⑨花	五・一〇	⑩空	五・一三
⑪しあわせ	五・二五	⑫木	五・二八
⑬動物園	五・三一	⑭夜	六・三
⑮ホタル	六・三	⑯人	六・八
⑰おかあさん	六・一二	⑱時間	六・一五
⑲夏	六・一七	⑳朝	六・二一
㉑好きなこと	六・二五	㉒水	六・二八
㉓雨	六・三〇	㉔カワセミ	七・三
㉕せみ	七・八	㉖空	七・一三
㉗さあ山へ	七・二一	㉘とけい	七・二六

△注▽

\*<sub>1</sub> 江口季好『児童詩の探求』（民衆社）、一九七七年、一三五ページ

\*<sub>2</sub> 前掲書、二二二～三〇八ページ

\*<sub>3</sub> 汐見稔幸「子どもにとって作文とは何なのか」、『すぐれた授業とはなにか』（東京大学出版社）、一九八九年、一〇～二二ページ

\*<sub>4</sub> 茂呂雄二『なぜ人は書くのか』（東京大学出版社）一九八八年、一五六ページ

\*<sub>5</sub> 規工祐輔「詩（作文指導）し」、『国語教育研究大辞典』（明治図書）一九八六年、四二四ページ

\*<sub>6</sub> 野口茂夫「子どもの成長発達のために」、『ちからを伸ばす 詩の授業』（日本書籍）一九八二年、一三～三四ページ

\*<sub>7</sub> 綿田三郎「詩の指導の今日的課題」、『ちからを伸ばす 詩の授業』（日本書籍）一九八二年、二四五ページ