

詩教育の理論的研究(二)

足立悦男

この論文は、「アンソロジー・石」という単元を構想している。「単元・

石」を構想したのは、石という題材に格別の価値がある、と考えるからである。子どもにとつて、石というモノは、おそらく、ほとんど無価値なものにちがいない。そこに、教材としての意義が見出させる。なぜなら、無価値と思われていたモノが、すぐれた詩と出会うことで、価値あるものに見えてくる。そういった落差の大きい認識体験が可能だからである。

アンソロジーの詩教育は、詩をとおして、子どもたちの価値認識を深めていくことをねらっている。そのために、題材が何であるかは、一つの重要なポイントになる。身近にあつて見慣れたモノ、普段ほとんど意識することのないモノ。そういった題材の教材性は高いと考えられる。もちろん、詩としてすぐれていること、また、詩としてのレベルが、発達段階に見合っていること、などの基本条件をみたしていなければならないが、詩教育において、まずは題材論を重視しておきたい理由である。

アンソロジーの詩教育の以上のような観点は、前の論文でも、「アンソロジー・草」という構想の中で、少しふれたところであるが、この論文では、新たに想像力の問題を加えて、さらに考察をつづけてみることにす

「石」の一般的定義は、「鉱物質のかけら、固まり。普通、岩より小さくて、砂より大きいものをいう」(『日本国語大辞典』)である。

この定義は、石の性質と外観をうまく説明している。誰でも見慣れている石の姿がそうである。子どもたちにとつても、いわば「見たまま」の石の姿はそういうモノであろう。「アンソロジー・石」の構想は、このように外見のポイントをおいた「見たまま」の状態から出発する。次のような子どもの詩がある。

① 石なげ 二年 大森ひろ子

石なげを すると
すつと して、いいきもち

おかあさんに しかられて

かなしい 時

おかあさんが かえって こないで

さびしい 時

石なげを する

川へ 石を なげると

「ペチャン」と 音が する。

いくつも いくつも わが できる

石が転がっている。一つを拾って、川に向かつて思いきり投げると、川の中にへいくつも いくつも わが できる。へすつと して、いいきもちになる。子どもであれば、誰でも経験のあるコトである。この石は、「鉱物質のかげら、固まり」としての「見たまま」の姿をしている。題材が身近なモノであって、誰でも知っていて、誰でも見えて、誰でも投げたことのある石であるから、この詩は、子どもにとって、親しみのもてる詩となっている。

ところが、子どもの詩の批評となると、そういった題材の性格に目が向かないで、たとえば、次のような批評になりやすい。²⁾

〈大森さんの「石なげ」は、いかにもさみしい作品である。「石なげをするとすつとして、いいきもち」といつているが、それは、「おかあさんにしかられて／かなしい時」、それから、「おかあさんがかえってこないで／さびしい時」そんな時にする石なげである。おかあさんは働きに出てくるのか、あるいはおとうさんがいなくて、母子ふたりきりの

大森さんかもしれない。だからそんな時「石なげをするとすつとして、いいきもち」なのである。そして「川へ石をなげると」「ペチャン」と音がする。この「ペチャン」という擬音語も、なんとさびしい音であろう。「いくつもいくつも わができる」。その水の輪をじつと見つけて、そのさみしさ、かなしさに堪えている大森さんの気持が、しみじみとわたしたちに迫ってくるのである。〉

この批評は、子どもの内面をいねいに読みとろうとしている。この詩の「しみじみと迫ってくる」ところを、詩のフレーズに寄り添いながら読みこんでいて、その点では正確な批評といえよう。しかし、ここには、さきに述べた意味での題材論というアンクルがない。詩のなかに子どもの「気持ち」を探り、「気持ち」だけを読みとろうとしている。そのため、作者の心情の読みはふかくなるが、モノとして題材にはなく、「さみしさ、かなしさに堪えている大森さんの気持」にポイントが当てられている。この事例だけがそうだというのではなく、一般的にいって、これまで児童詩の批評のなかに、題材論のアンクルが欠けていたように思われる。児童詩を読むとき、子どもの心情にポイントをおきすぎる傾向のあったことは否めない。そのために、児童詩教育における題材論の研究が発展してこなかった。アンソロジーの詩教育は、その欠けていたと思われる題材論のアンクルを定着させていくことを考えている。

児童詩において、作者の「気持ち」と題材との関係は、きちつと把握されておく必要がある。ひらたくいえば「ココロ」と「モノ・コト」の関係である。

子どもの詩の「ココロ」は、詩の題材としての「モノ・コト」によって触発される。「ココロ」だけがひとり歩きして詩がうまれることは、ふつ

う、ない。この詩のばあいもそうであつて、「さみしき、かなしき」という心情が、ひとりでにうまれたのではなかつた。へおかあさんに「しかられて」というコト、へおかあさんが「かえつて こないで」というコトに触発された心情である。二つのコトが結びついたときに、へ石」というモノを川へ向かつて投げたのだつた。このように、詩のなかで、ココロとモノ・コトは、明確に区別できる。おとなの詩人の詩よりも子どもの詩に、その区別は明瞭であることが多い。児童詩教育は、その二つのこととの関係を見ていく必要がある。「ココロ」だけにポイントをおくことの問題が、そこにある。

「石なげ」の作者にあつて、石ころはただの石ころにすぎない。しかし、あるとき、その石ころがすごく大事なモノになる。へかなしい時へさびしい 時」であり、それを投げることで、へすつと して、いいきもちへになる。モノとしての石ころの、その変化に目がとめられなくてはならない。詩における題材の価値を認識させていくためには、不可欠のポイントである。

「石なげ」の石は、外見上の「見たまま」の石であり、石そのものに変化はない。次に、「見たまま」の石である点では同じであるが、別のアングルをもった児童詩をとりあげてみる。

② 小石 二年 いけだ みつよし

こわいせきはんだつたけん
がぶがぶたべよつたよ
そしたらね

ガリッ
ちゆうて
はのとれたかと
おもうたよ
こぎやんに
こまあかいしの
はいつとつた

③ 石がき 六年 市原 和佳

やぶの中まで石がきがある。
よくあんなところに石がきをつくつたなあ
何人くらいの人でつくつたのか
じゆうこう船にのつて帰つてくるとき
船からみたら
沖の島には
石がきがおうちよる
人の手で
一つずつ一つずつ
数万個もの石をつみあげていった
わたしたちの祖先は
どんなことを考えていたのだろう
石がきは弘瀬のピラミッド
いつまでもきれいにのこしたい

②は佐賀県の二年生の詩、③は高知県の六年生の詩である。この二つの詩がこのように並ぶことは、ふつう、ありえない。②は朝日新聞のコラムに連載された児童詩をあつめた『小さな巨』(二九七四)の中の詩、③は高知県の児童詩集『お日様のにおい』(二九八六)の中の詩である。この二つの詩が偶然に結びつく可能性は、ほとんどないとみてよいだろう。二つの詩が結びつけられたのは、アンソロジーの論理によつてである。特定の観点でもつて選択するアンソロジーの方法は、遠くへだたつた二つ、あるいは二つ以上の詩を一気に結びつける働きがある。その点でアンソロジーは、詩と詩の出会いの「場」を作り出す方法といえる。

この二つの詩は、ただ単に石の詩だから並べられたわけではない。同じ石であっても、大きく異なるところがあるからであつて、その異なるところを探り当てることに、教材化の意図がある。

「小石」も「石がき」も、属性としては石である、石の一般的定義の「鉱物質のかけら、固まり。普通、岩より小さくて、砂より大きいもの」に、どちらの石も当てはまる。しかし、モノの属性としては同じであるが、大小の点で大きな違いがある。「小石」は口の中でゴハン粒とまちがえて「ガリツ／ちゆうて」噛んでしまった「こまあかいし」である。「石がき」は「船からみたら／沖の島には／石がきがにおうちよる」と、遠くからでも見えるほどの大きな石垣である。同じ石でも大きさの点でこれほどの違いがある。逆にいえば、大きさの点でこれほどの違いがありながら、属性としては同じ石なわけである。モノには大小の違いがあつて、大小という観点でモノをみていくと、全く別のものが見えてくることがある。基本的な題材認識の方法である。

大小という違いは、この二つの詩のばあい、価値的な違いでもある。「小石」はモノとしての価値をもっていない。「ガリツ／ちゆうて」はのとれたかと「おもうたよ」と、びつくりさせられた題材ではあるが、石そのものにとくに価値があるわけではない。それに対して「石がき」のほうは、「石がきは弘瀬のピラミッド／いつまでもきれいにのこしたい」と、石そのものがすでに価値をもつたものとして認識されている。赤飯の中にまじつていた小石には、モノとしての価値はないが、へんの手で／一つずつ一つずつ／数万個もの石をつみあげていった石に、作者は大きな価値を認めている。このばあいの価値は堅固な石垣としての機能だけでなく、ピラミッドの比喻で知られるように、美的な価値も含まれている。

また、別の角度からみていくと、日常・非日常という違いもある。「小石」は一回きりの瞬時の出来事であるが、「石がき」はそうではない。「石がき」の作者は、詩の中でじっくり思考している。「小石」は日常の中での小さな発見の詩であり、「石がき」は、いくつかの思考を重ねることでもつて、日常的な視野をこえていった詩である。この石垣は作者にとつて、いつも見慣れたモノであつたが、あるとき、ふと、「何人くらいの人でつくつたのか」へわたしたちの祖先は「どんなことを考えていたのだろうか」という疑問を抱いた。その疑問が思考をうながし、「沖の島には／石がきがにおうちよる」という考え方を導きだしたのだつた。そこで、確かな新しい認識を発見したのである。

この違いは、作者の個性の違いというより、むしろ学年的な差異とみることができると、ごく日常的な次元での小さな発見である「小石」は、低学年のすなおな題材認識であつて、「石がき」となると、やはり高学年のレベルアップした題材認識とみることができる。

石には、赤飯の中に交じった小石から、ピラミッドのような石垣まである。あるいは、もっと広がりがあるかも知れない。たかが石ころでも、その位置・状況をかえてみると、石というモノの広やかな世界が見えてくる。アンソロジーの詩教育は、そのことの面白さを教えていくことをねらっている。そのためには、題材に対するアングルを重視して、タイプがちがった二つ以上の詩を教材化していく必要がある。

ところで、児童詩には、もう一つ別の傾向の詩がある。たとえば次のような作品である。

④ 石 一年 いわせ さゆみ

石が、て、あしを、だして、
あるいて、いった。

でも、めがみえないので、

いけのなかにおち

ちゃった。

すなに、なっちゃった。

その石は、

すなになつてから、

なくなっちゃった。

これまでみてきた児童詩とは、全然ちがったタイプの詩である。一般には空想の詩としかたずけられ、児童詩の本流から外されてきた。現実をリアルな目でみることを指導してきた生活詩の論理からすると、大きく逸

脱している。非現実的な空想という点だけが強調されていくと、生活詩との接点がほとんどなくなる。しかし、いまここで検討している題材論のアングルからすると、同じ石の詩であるという共通性のほうを重視していくことになり、その上で差異のほうをみていくことになる。石というモノにたいして、子どもたちはいろんな見方をする。アンソロジーの詩教育は、その差異性の中に子どもたちの個性を見出だそうとする。その点からすると、この詩は①③の詩にはなかった、石に対する新たなアングルを提示してくれている。「詩の題材とは何か」を指導するときの、格好の教材でもある。

石という題材では同じである。では、何がちがうのか、といった角度から、この詩を教材化していく。たとえば、「小石」とこの「石」は、同じ題材の、しかも同じ低学年の詩である。が、どこが違う。どこが違うのか、といった問いで、二つの詩の差異という問題に入っていく。それによって、①③の詩にはみられなかった、新たなアングルを見出だすことができる。

この詩で「石」は、へて、あしを、だして／あるいて、いった。手や足をもたない石が、手や足を出して歩き出す。おそらく、転がる石をみての発想であろうが、ある意味で子どもらしい自然な発想である。手や足がないのに動いていることの不思議さに、あるとき、とらわれた。そこから、この詩までの距離は近い。動かないモノが手足を得て動きだしたら、どうなるのかな、という思考がはたらいた。そのとき、へ石が、て、あしを、だして／あるいて、いった」というふうに見えたものと思われる。できあがったのは空想の詩となったが、発想の根っこは現実にある。その関係を見ていくことが大事である。そうすれば、石というモノの何をどう見てい

くか、といった「ものの見方」の一つの方法として、この詩を位置づけることができる。この詩で石は擬人化されているわけだが、その擬人化も「ものの見方」の一つのタイプとして指導できる。題材にたいする多角的な見方の一つの方法として、である。

空想的な詩は、これまで生活詩と切り離して、全く異質のジャンルとして扱われてきた。しかし、それでは、一元的な児童詩論が成立しない。そのアポリアを克服していくためには、空想的な詩を特例とするのではなく、あくまでも題材認識の一つのヴァリエーションとみていく立場が必要となる。

月を題材にした次のような作品がある。この事例は、この問題を考えるときに、有力な手がかりを与えてくれる。

⑤ おつきさま 一年 いながき ひでみ

おとうさんと

おかあさんが

しぬと

おつきさまが

でてきて

すてきなものを

そらから

おとしてくれました。

そして

あけてみると

おとうさんと

おかあさんが

しばって

いれてありました。

不気味な詩のように見える。へしばってというフレーズがあるからであるうか。表面的にみると、モラルに反した詩として、否定されかねない危うさもある。こういう現実はありえないから、まさに空想の詩といえるかも知れない。が、そう割り切ったときに、つぎのような現実が見えなくなる。

作者は、この詩の成立事情を次のように明らかにしている。³⁾

へおばあちゃんが こう いいました。

「ひでみが ようちえんの ころ、よる、おふとんを ぬいで、よくかぜを ひくので、おかあさんが おとうさんと 相談してね、ひでみに かけぶとんをまいて ぬげないように しばって ねかせたことが あつたんだよ。」

おふとんにくるむなんて まぎずしか ロールまきの ケーキみた いで いや。

わたしも おとうさんや おかあさんを かけぶとんで くるくる まいて、しばってみたいなあ、と おもって この しを かきました。へ。(「おつきさま」を かいだ ときのきもち)

この事実を重ねて作品を読み直してみると、現実との接点が手にとるようわかる。事情を知ってしまったえば、一年生らしい、かわいらしい詩に思えてくる。一見モラルに反したような内容の、わけのわからない作品のよ

うに思われたが、その印象は訂正された。きわめて現実的な背景の中で成立した作品であったことがわかる。

このばあい、月は表向きの題材であつて、へしばつてゝという行為が真の題材である。この一語によつて、現実と作品世界が結びついているからである。月が出てきて、へすてきなものを／そらから／おとしてくれましたと、ある。へしばつてゝという行為は、悪意からのものではなかつた。へしばつてみたいなあゝといった、むしろ、父母への親しみから、軽い遊びごころへと発展したものであつたことが、へすてきなものゝというフレーズから知られよう。この詩を書くことで、大人をやりこめようという、子どもらしい少し背のびした思いもうかがえる。

児童詩を「作品」として見ていただけでは、このような背後の事情に目がいかない。児童詩はあくまで、教育対象の子どもの表現ジャンルであつて、詩人の書く少年詩とはおのずと異なる。少年詩のばあい、児童文学として扱うから、作者の事情といつたことはそれほど問題にならない。問題にしようにも、特別の例をのぞいて、自作解説といつた資料は望めない。その点、児童詩のばあい、作品の背景を知ることが容易である。なぜなら、児童詩教育のばあい、原則的にはそのクラスのその子の作品を教材化するわけだから、「おつきさま」の例のように、作者の証言が得やすい。その証言をふまえて、作品にみられる作者の題材認識の持ち味を明らかにしていけばよい。空想的な詩も、例外ではないのである。

二

次に、少年詩のジャンルで、石の詩について検討してみる。少年詩になると、題材の扱いに工夫があり、いろいろな技術も使われる。その点で、

児童詩には、方法的な意識はほとんどなかつた。が、少年詩になると、題材の扱いそのものが、すでに方法的に意識されている詩が多い。

⑥ いしつころ 谷川俊太郎

いしつころ いしつころ
 じめんのうえの いしつころ
 いつからそこに いるんだい
 いしつころ いしつころ
 ひとにふまれた いしつころ
 ちよつとおこつて いるみたい
 いしつころ いしつころ
 あめにうたれて いしつころ
 いつもとちがう あおいいろ
 いしつころ いしつころ
 おなかのしたは あつたかい
 むしのあかちゃん うまれてる
 いしつころ いしつころ
 そらを見あげる いしつころ
 なまえをつけて あげようか

七・五の韻律にのせた、リズムのある詩である。各連とも、「5・5 / 7・5 / 7・5」という定型の韻律をもっている。こういったリズムの整合性は、児童詩にはなかった。リズムは詩の重要なファクターであるから、それだけでも、日本語教材としての価値がある。日本語の生みだすリズム感覚は、詩もしくは詩的なことばのジャンルで育てるべき教育内容だからである。

この詩でいえば、まず、リフレインに注目できる。各連の一・二行の「いしつころ」のリフレインは、石ころへの呼びかけである。この言い方からすると、話者は幼い子どもであって、石ころを単なるモノとしてでなく、思わず語りかけたくなるような、親しい対象と見ていることがわかる。

竹内敏晴は、語りかけとしての「最初の一連」が、とくに大事だとし、次のように述べている。⁵⁾

「地面の上に石つころがあつて、「あれっ」と気がついて「いつからそこにいるんだい」と問いかけた時に、子どもの世界が変わるわけなんです。そこから世界が始まるのであつて、何か石に対する態度が最初からあつて、それで授業が展開してゆくのではなく、あれつとふと気がついて「いつからそこにいるんだい」と言つたときに、普段とは全く別の石との対話や交流が始まるということが大事だなあと思っています。…ですから、私は誰か子どもがね、「いしつころ」になつてみて、話しかけたら、関係あらへん、と冷たくなる石もあつていいからね。」

竹内の関心は、対象との出会いというよりも、その出会い方にあるよう

だ。この詩にはそれがあると言う。竹内が注目しているのは、話者の「問いかけ」である。「…と問いかけた時に、子どもの世界が変わる…そこから世界が始まる」といった、題材認識の仕方が指摘されている。モノのもつとも新鮮なとき、いわば「モノの匂」との出会いを大切にしたい、ということなのである。

たかが石ころであつても、この話者は、疑うことなく「問いかけ」している。そのことによつて、石との関係が変わっていく。幼い子どもにとつては、ある意味で、あたりまえの認識の仕方も知れない。が、モノとの「語り合い」を失つた年齢の子どもたちにとつて、この話者の「問いかけ」は、それだけで、モノの新しい意味を発見させる。この詩の場合、「問いかけ」ということが、題材認識の確かな方法となつている。

授業の一つのアイデアとして、作者の谷川俊太郎は、次のような案を出している。⁶⁾

「へまず、ともかく、現実の石つころがそこにあつて子どもたちがそれを、とにかく、見てみる。見てみて何を感じるかということから、ぼくは始めたほうが良いんじゃないかと思うんです。その時には、むしろ、この詩はないほうが良いという気もするんです。詩の授業をする時に、常に、その作品から始めるというのが最善かという、ぼくは必ずしもそうは思えなくて、その詩に導入するための仕掛けの工夫というものがありうるという気がするんですね。それで、何か知らないけど、先生が変な石つころを持ってきて教壇の上にポンと置いて、子どもたちは、それを見ていろと言われた。それを見てると、今度は先生が何を感じたかを聞き始める。すると、きつと何を答えてよいのか困る子どももいるだろうし、何かごちゃごちゃ言う子どももいるかもしれない。そこで、

一応、石との御対面というのをやってみてね、そこで、いろいろ出てきた意見に対して、実はこういう詩があるんだけど、というふうにもっていったほうが、子どもとしては詩に入りやすいんじゃないかという気がするんです。

一見、奇抜なアイデアのように見えるかも知れない。が、谷川も、作者として、「題材との出会い」の段階をきわめてつよく意識していることがわかる。だから、まず、モノとしての石と、出会わせる。実物とのあいだで、題材認識の段階をつくっておいたあとで、この詩と「対面」させるという案である。そのあとで、竹内のいう「最初の二連」との出会いとなる。モノへの「問いかけ」が、ここでも、いかに重視されているかが知られよう。話者と子どもたちとの、大きな認識の落差がそこに認められるからである。

さて、「最初の二連」に入ったとして、あとは、どうなるか。全四連の作品であるが、連を追うごとに、石に対しての話者の親しみが増していく。一連で、〈そこ〉にしていることを確かめ、二連で、〈ちよつとおこつて〉いることを知り、三連で、雨に打たれて〈いづもとちがう〉石を見た。四連では石の下で〈むしのあかちゃん〉をみつけた。そして、五連の石が〈そらを見あげる〉のを見て、〈なまえをつけて あげようか〉と、語りかける。連を追うことに関わりが深くなつて、石に対する親しみの度が増していく。この話者は、初めから石を単なるモノとして見てはいなかったが、各連において、石のいろんな姿を見ていったことで、さらに関心を深めていくわけである。〈なまえをつけて あげようか〉という最後の一行は、親しみの深さから出てきた好意と理解される。石に対して、ただそばで見ているだけでなく、名前を付けるという行為でもって応えようとしたのだっ

た。

読み終えるたびに、〈いしつころ いしつころ〉というリフレインが、快く耳に残るが、このリフレインを仮に、「どんな気持ちかな」と、話者の気持ちというところで考えても、石に対する「優しさ」といった概念的なことしか出てこない。しかし、石という題材は、各連で次々と姿を変えていく。子どもたちに、変化に富んだそれぞれの石の姿とじっくり「対面」させてみる。各連の石の変化と徹底して付き合うことによつて、石に対する認識が次第に深まっていくことになる。「気持ち」よりも「題材」に注目する所以である。

ところで、この詩のように、モノとの関係の深まりを表すためには、時間的な流れを連でもって構成していくのが、普通である。ところが、次のような詩もある。

⑦ つけもののおもし

まど・みちお

つけもののおもしは

あれは なに してるんだ

あそんでるようで

はたらいてるようで

おこつてるようで

わらつてるようで

すわってるようで
ねころんでるようで

ねぼけてるようで
りきんでるようで

こっちむきのように
あっちむきのように

おじいのように
おばあのように

つけものの おもしは
あれは なんだ

モノの変化のさまを、これほど巧みにとらえた詩もめずらしい。へつけもののおもしもまた、石である。漬物の重石であるから、重石としての役割をもっているわけだが、この詩の中の「おもし」は、その役割を直接に言うのではなくて、その状態にいろんな角度からスポットを当て、比喩を使っておもしろおかしく描いている。それでいて重石の役割は、各連において、しっかりとらえられている。単に「おもしろい詩」というだけでなく、「深い内容の詩」でもある。

方法的にみると、二行一連の構成は見た目にはわかりやすく、へ…のようでのリフレインが、小気味よいリズムを生みだしている。わかりやす

い構成とたのしいリズム感覚とで、小学校三年あたりの教材として安定してきた詩であり、授業記録も少なくない。

一つの実践をとりあげてみる(指導者は、市川健児⁶⁾。三年生対象の二時間扱いで、第一時は「読み取り」、第二時は「表現の分析」である。

第一時の「読み取り」の中に、次のような授業場面(問答)がある。子どもたちの「読み」の実態を示す興味ぶかいデータと思われるので、授業の流れに即してみていくことにする。

△T おもしろい何を見て、なぜ「あそんでいるようで」「はたらいているようで」と言ったのか。(二連)

C たるのふたの上についでいて、何もしていないようだから。

C ずうつとのつかっているだけだから、遊んでいるようだと云っている。

C はたらかないで、なまけているようだ。でも、ずうつと見ていると、やはりはたらいているんじゃないかと考えている。

T おもしろいはたらいているというのは、どういうことか。

C つけものをちゃんと作っている。

C 大根や白菜などを上からおおして、塩をしみ込ませて、おいしいつけものを作っている。

(……)

T 「おこってるようで」「わらってるようで」と書いてあるけど、おもしろい何を見てそう言っているのか。(三連)

C 石の形を見て言っている。

T どんなどころから、そう言っているのか。

C 石は、でこぼこがあつて、それが目とか鼻とかに見える。

- C 人間のおこっている顔や笑っている顔に見える。
(……)
- T 「すわつてるようで」「ねころんでるようで」というのは、石のどんなことを見てそう思ったのか。(四連)
- C ふたの上においてある石が、こつちから見ればねころんだり、あつちから見ればすわつていたりというように見えた。
- C すわつている時は、人間だと頭が出ている。石もまんながとんががついて三角形のようだ。ねている時は、石が横に長くなっているようだ。
- C この石は横に長くて、てっぺんがとんががついているようなおもしろいしれない。
(中略)
- T 「おじいこのように」「おばあこのように」とは、なぜ言ったのか。(七連)
- C おじいこのようにはおじいさん、おばあこのようにはおばあさんということだから、男と女の人間のように言っている。
- T 男と女というだけなら、「おとうのようで」「おかあこのように」と言ってもいいんじゃないか。
- C おじいちゃんやおばあちゃんは、こしが曲がっている。つけもののおもしろいような、三角形のような形になっていて、腰が曲がっているようだ。
- C 動かないで、ずうつと前からふたの上ののっているので、おじいさんやおばあさんのような年寄りになってしまったということ。
- C おもしろは全然動かないし、石のここぼこのところが、おじいさんや

- おばあさんの腰の曲がったところに似ている。
- C ずつと昔から使われていて、古くなったから、おじいさんやおばあさんのようだと言っている。
- C 人間のためにうんと役立ってたし、今でも大事に使われていることが分かる。く
- 三年生の子どもたちの、すなおな「読み」とみられる。へ：のようでくという、各連の比喩に対し、子どもたちは必死で読み解こうとしている。が、比喩の核心をなかなかとらえきれない。そのことのもどかしさも出ている。それだけ、比喩の密度の高ことがわかる。そういつた点でも、子ども読みの実態がわかるデータとなっている。
- 第二時は、「表現上の特色」に注目させて、次のような展開になった。
- ↑T 作者は、どんな書き方の工夫をしていますか。
- C 二連から七連までは、全部反対のことが書いてある。
- C 初めから終わりまで、二行ずつが一まとまりになっている。
- C 「○○のようで」というのが一二も書いてある。
- C 「○○のようで」というように、はっきり言っていない。
- C 最初に「あれは なに してるんだ」と問題を出しておいて、最後のところで「あれは なんだ」とみんなに考えさせている。く
- このデータから、三年生で、この詩の「表現上の特色」を的確にとらえていることがわかる。指導者も、「詩のおもしろさや表現上の特色については、どの子もかなり理解したように思われる」と、コメントしている。
- 三年生あたりの教材として、無理のないことを証明している。
- このあと、「表現上の特色」の学習を受けて、次のような「付け足して詩を書く」という学習に入った。へ：ようでくという対句的なりフレインを

使って、今度は子どもたちに、「つけもののおもしろ」のフレーズを作らせる試みである。

〈T まどさんと同じように、もつと付け足して詩を書いてみよう。

C エー(口々に)。

(子どもは各自作業。教師は机間巡視。どの子どもも二行で一連のまとまりを、ノートにいくつか書き記している。作業時間一〇分)。

T それでは、発表してもらおう。

C 「つるつるしたようで」「ざらざらしたようで」と書いた。遠くから見るとつるつるしているように見える。でも、近くによって見ると、ざらざらしている。

C 「つまらないようで」「たのしいようで」と書いた。わけは、一つだけふたの上のつていて、友だちがいなくてつまらないと思う。でも、自分一人でゆうゆうとしてふたの上のつているので楽しそうだから。

C 「しんでるようで」「いきてるようで」と書いた。動かないで、死んでいるようにじっとしているし、反対に、じっとしていても、つけもののおもしろの仕事をしているから。

C 「ういてるようで」「しずんでるようで」と書いた。ふたの上のつている時は、船に乗って浮かんでいるようだし、おもしろいので、だんだん沈んでいくように見えるから。〈

といったふうに、この詩の表現形式を借りた、一種の創作指導の場面である。データをみると、子どもたちは、わりと、のびのびと「付け足し」を書いている。表現形式がつかみやすかったことと、原作の、とくに比喩によるつよい刺激のあったことが考えられる。ただ、子どもたちの「作品」

は、〈おもしろ〉の表面的な部分に関心が集まっていて、きびしく見ると、重石としての役割を含蓄する力が弱い。形式の「わかりやすさ」が、必ずしも内容の「深さ」の受容につながるものではない、という教訓をそこから得ることができる。

もう一つ、実践をとりあげてみる。今度は、四年生の授業である(指導者は、小林一夫)。

この授業は、「題名から一行ずつ、模造紙に書いたものを黒板に掲示していく」という方法で行われた。つまり、子どもたちは、詩の全文を見ない。次にどんな一行が出てくるか、黒板に子どもたちの目が集まる。指導者は、この方法について、「この詩の対句的表現の特色を生かしたいと思った」からである、と説明している。

さて、まず一連である。

△なに してるんだ」という問いかけには、考えるに値しない問題だとは言わせないと、大上段に構えた断定的な強さがある。だから子どもたちは、この二行で詩の世界に連れ込まれ、漬物のおもしろは何してるんだろうと考えてしまう。しかし、答えは出てこない。「何もしてない」とも言えないし、「漬物を漬けている」では、あまりに平凡である。教室が一瞬シンとなる。〈

第一連の「問いかけ」のまえで、子どもたちは答えられない。〈つけもののおもしろ〉に「問い」があるなんて、考えたこともなかったであろうから、驚いたのだと思われる。

モノは、「問い」によって立ち上がってくることもある。さきに見た「いしつころ」(谷川俊太郎)もそうであった。〈いしつころからそこに いるんだい〉という第一連の「呼びかけ」も、石ころに対する「問い」であった。

石への「呼びかけ」が「問い」を内包していた、とみていいからである。竹内敏晴が「最初の一連」を大事にすべきだ、と言ったのも、その中に、モノに対する深いところでの「問い」を見出だしたからであった。この詩の場合も同じであって、「最初の一連」はとくに慎重に扱いたいフレーズである。この実践も、そこで、しっかりと立ちどまっている。

この詩は、最後(八連)にもう一度、最初の連と同じような「問いかけ」がくる。指導者は、この連を、次のように解釈している。

〈漬物のおもしは、目立たず、活発に動きまわるものでもなく、ただ漬物の上じつと載っているだけの存在である。働いているわけではないが、ないと困るものである。自らに備わった重みで、ただそこにいるだけで大切な働きをしている。それは、表面だつて動きまわるわけではないが、やはり居ないと困る人、一家のおさえみたいなところのあるおじい・おばあと、大変よく似ている。見つめているうちに、最初の問いに對する答えが、より本質に近づいてきたのである。しかし、その本質は、おじい・おばあであるとは言いきれない。中核に迫りながら、核そのものを言い当てられない。そのもどかしさを胸に、最後になつて「あれはなんだ」と、本質そのものを問いかけるが、その答えは、語り手にも読者にも得られない。そこで、再度よんでみる。再度考えてみる。子どもたちは、ますます詩の中にのめり込んでいく。〉

最後の行が「あれは なんだ」で終わったとき、子どもたちは、また驚いた。最初の連で出された「問い」の、確かな解答をずっと期待していたからである。しかし、その期待に反して、また、「問いかけ」であった。しかも、あれこれ摸索してきた末の、最後の連での「問い」である。そこで、「再度読んでみる。再度考えてみる」。そして、このクラスの子どもた

ちのように、「ますます詩の中にのめり込んでいく」ことになる。

この詩では、最後の「問い」の威力をみせつけられる。最初の「問いかけ」が、ずっとその底流において生きてきたのだった。そして最後の「問い」に合流して、一気に表へ出てきたのである。そのために、「あれは なんだ」という、一連と対応するリフレインでありながら、全く新しい問いのようにも思える。へつけもののおもしは、この問いによって、さらに謎めいたモノとなつていく。

この詩では、「問い」という方法がベースとなり、対句的な比喩法でもって全体を包みこんでいる。その相乗効果によって、モノが多面的に変容せしめられていくのだった。その意味で、「問い」あるいは「比喩法」は、題材を価値あるモノに変えていく、題材論のための有力な方法であることがわかる。

三

少年詩のジャンルには、次のような石の詩もある。

⑧ 石ころとぼく

与田準一

どこからか、
どこからか、

ストーンコロコロながれてきて、

ぼくの手にはひろわれた

石ころだ、ストーン。

岩だったのか、
 玉だったのか、
 ストーンコロコロ山の上では
 何万年のねむりを
 ねむっていたのか、ストーン。

くだかれた岩、
 みがかれた石、
 ストーンコロコロつたえてくれ、
 ふしぎな蛇紋のものがたりを
 ぼくの手には、ストーン。

なげあげる、
 なげあげる、
 ストーンコロコロ白い雲の上の
 無重力のそらへ
 そうら、ストーン。

各連五行で全四連の詩である。各連とも、初めの二行と、三行めの「ストーンコロコロ」と、終りの「…ストーン」の語りかけがリフレインとなっている。口語定型詩とみてよい。一定のリズムもそこから生まれている。くりかえされる「ストーン」の語は、英語の石という意味だけでなく、「ストーンコロコロ」とあるように、石のころがる様子を表すオノ

マトペでもある。

この詩が、前の二つの詩「いしころ」「つけもののおもし」とちがうのは、石そのものが動く、ということにある。場所は明示されていないが、「どこからか…ながれてきて」とあるから、川の中であろうか、どこからか流れてきた、その一つが、最初の連で「ぼくの手にはひろわれた」。そして、最後の連で「なげあげ」られる。時間・空間の両面で動きのある石である。

あいだの二連と三連とで、「ぼく」は手の中の石に向かって語りかける。二連では、「何万年のねむりを／ねむっていたのか」と、とてつもない時間の流れのことを聞く。三連では、「つたえてくれ／ふしぎな蛇紋のものがたりを」と、石の物語のことを聞きたがる。「ぼく」の関心は、目の前の石ではなく、その石のたどってきた、「ぼく」からみたら気の遠くなるような時間の中の物語である。

この詩で注目されるのも、石と「ぼく」との関係である。目の前の石は、ただの石ころなのだが、その石ころにスケールの大きな物語を発見したのは「ぼく」である。石というモノに物語を見出だすアングルは、これまでの「アンソロジー・石」の流れの中では、この詩が初めてであった。この詩は、その点で、固有の教材価値をもっている。

この「ぼく」のように、石の中に大きな物語を見つけたあとでは、投げ上げるのでも、「白い雲の上の／無重力のそらへ」といったスケールの大きな気分になれる。題名の「石ころとぼく」の「へ」とに、目の前のただの石ころから、ふしぎな石の物語を感じとったことの、満足そうな気分がこめられている。この詩で、モノとしての石は、「ぼく」の意識の中で大きく変容していった。それもまた、動く石である。物理的にとてつない

く、イメージ的に変容していくという意味での、動く石である。目の前の石ころも、もとはといえば確かに大きな岩石であった。次の詩も、この発想をベースとしている。

⑨ 石ころ まど・みちお

石ころ けつたら
 ころころ ころげて
 ちよこんと とまつて
 ぼくを 見た
 ——もつと けつてと いうように

もいちど けつたら
 ころころ ころげて
 それから ぼかんと
 空を 見た

——雲が 行くよと いうように
 そうかい 石ころ
 きみも むかしは
 天まで とどいた
 岩山だったか
 ——雲を ぼうしに かぶつてね

詩教育の理論的研究(二) (足立)

石ころ だまつて
 やつぱり ぼかんと
 あかるい あかるい
 そらを 見てる

——星が 見えると いうように

この詩も、各連五行で全四連の、安定感のある定型詩である。各連とも終わりの行が二字下げになっていて、定型の印象をつよめている。内容的にみて、起承転結の変化をもち、いわばセオリーどおりの構成である。その点も、この詩に安定感を与えている。

この詩でも、△石ころ けつたら△とあつて石は動くわけだが、「石ころとぼく」とちがうのは、石との一種の対話が成立していることである。「石ころとぼく」では、△ぼく△から石ころへの一方的な語りかけであったが、この詩では、石ころに語りかけ、石ころも応えるふうに描かれている。擬人化によって、石ころが意思をもつような存在として登場している。

擬人化という方法は、対象認識のための大事な方法である。モノに意思をあたえてみると、そのことで、モノそのものが動き出す。モノと自分の固定した関係もそれによって動きます。モノとの新たな出会いが準備されるのは、そんなときである。この詩の△石ころ△との出会いが、まさにそうであった。

前の詩は△ひろわれた△ことで、この詩では、△けつたら△ということでも石に働きかける。「拾う・蹴る」という行為でもっての働きかけであった。さきにもた「いしつころ」(谷川俊太郎)「つけもののおもし」(まど・みち

お)はそうでなく、「見る」という働きかけであって、かかわり方のタイプがちがつている。これなども、アンソロジーに集成してみても、はじめてわかることである。

この詩にも、石の物語が暗示されている。三連で、 \langle そうかい 石ころ／きみも むかしは／天まで とどいた／岩山だつたか \rangle と言うと、石ころは調子にのつて \langle 雲を ぼうしに かぶつてね \rangle と応える。雲を帽子にして天まで届いていた頃の、これもまたスケールの大きな物語である。それを \langle ころころ ころげて \rangle へちよこんと とまつて \langle へぼかんと \rangle しているような、小さな石ころが言うのだから、対比の妙で、ユーモアが生まれてくる。石ころである「いま」と、岩山であった \langle むかし \rangle との対比が、よく効いている。

四連には、もう一つの物語が暗示されている。三連との対比で、三連が \langle むかし \rangle の物語なら四連は、「いま」の物語である。というより、まだ形をなさない物語が暗示されている、とみるべきかも知れない。へあかるいあかるい／空 \rangle を \langle 星が 見ると いうように \rangle 見ているわけだ。明るい昼の空に、星を見ようとする。しかも、 \langle だまつて／やつぱり ぼかんと \rangle しながら、である。三連とはまたちがつた、静かな物語をそこに想像しても、おかしくない。ここにきて、一連で蹴った石ころが、物語をはらんで大きく変容していることに気づかされる。石ころを変容せしめたのは、黙して語らないモノに、疑うことなく語りかけていく「語り」という方法である。

次の詩もまた、「石の物語」を題材とした少年詩である。

⑩ 石ころ

まど・みちお

夏の まひる

道ばたの

小さな石ころが ひとつ

消えました

通りかかった

雲の影が

ふと 包んで

持つていったのでした

その夜

世界中の 岩山たちが

嵐のように 叫び合いましたが

おとむらいだつたでしようか

お祝いだったでしようか

人の耳には

ただ そのあたりに

コオロギの声が 一りん

スミレのように

咲いているきりでした。

一転して、謎めいた詩になった。この石ころは、一連からして、すでに

ドラマを内包している。〈石ころが ひとつ／消えました〉という、ほんの小さなドラマとして暗示される。石ころは、もともと、そんなに目立つモノではない。一つくらい消えたからといって、気にもならない。果たして、そうかな、という反問がそこに隠されてある。〈道ばたの／小さな石ころ〉だって、ちゃんと帰属している世界があつて、いろんな物語を生きているかも知れない。

石ころが一つ消えた。〈人〉にとつては、何でもないコトである。しかし、石たちにとつては、どうであつたか。そういうふうに想像してみることで、何が見えてくるか、である。詩教育は、そういった「他者への想像力」を見につけていく場である。

石ころが一つ消えた。なぜ、消えたのか。一連にあるように、〈通りかかった／雲の影が／ふと 包んで／持っていったのでした〉。三連のように、〈その夜／世界中の 岩山たちが／嵐のように 呼び合いました〉。石ころを一人の他者と見て、他者の領域に架けた想像の力でもって生まれたイメージといえる。子どもたちに気づかせたいのは、他者の領域に架ける、そのような想像力の存在であり、想像力というもののふしぎな力である。

三連は、〈岩山たち〉の〈呼び合い〉のシーンである。が、〈おとむらい だったでしょうか／お祝いだったでしょうか〉といったふうに、不確かなコトとして描いてある。他者の領域へ想像力で踏みこんでも、あくまでも「他者」であることに変わりがない。「分かった」というふうには、ならない。この詩のばあい、不確かなコトとすることで、〈石ころ〉の世界の謎を深くしている。

四連もまた、ふしぎな世界である。石ころの世界の大変な出来事も、

〈人〉の世界では、何もないに等しかった。〈人の耳には／ただ そのあたり／コオロギの声が 一りん／スマイレのように／咲いているきりでした〉と、ある。スマイレの花が、コオロギの声にたとえられている。聴覚的なコトを視覚的モノにたとえてあり、大胆な比喩といえる。目に見えぬコオロギの声が、目に見えるスマイレの花にたとえられた。石たちの物語を経きたあとでは、〈人〉の世界にも微妙な変化が生じている。

この詩の構成をみると、想像力というものの仕組みがよくわかる。たとえば、バシュラールの「想像力とは、知覚によって提供されたイメージを歪曲する能力であり、それは基本的イメージからわれわれを解放し、イメージを変える能力なのだ」(『空と夢』)という考えを当てはめてみると、この詩の中で、そのとおりに実現されていることがわかる。

この詩の中で、石ころというモノの「知覚によって提供されたイメージ」は、〈世界中の 岩山たち〉が呼応したという「イメージの歪曲」によつて、大きく作り替えられている。同時にそのことは、石ころというモノの「基本的なイメージ」からの「解放」でもある。そういった想像力の原理が忠実に展開されている。要するに、想像力とは、現実認識の鋭角的なバリエーションであることがわかる。したがって、この詩と出会うことで、子どもたちは、想像力というものの「歪曲」と「解放」の仕組みを目の当たりにすることになる。石ころのような身のまわりのモノが、詩の中で大きく存在を変えられていく。想像力とは、そのときに働く、現実を変えていく力であると考えてよい。

ところで、現代詩では、どうだろうか。少年詩は子どもための文学であるが、現代詩は、子どもの読者を意識していない。そのために、少年詩にはないようなアンクルも可能である。

⑩ 石 草野心平

雨に濡れて。

独り。

石がいる。

億年を蔵して。

にぶいひかりの。

もやもやかに。

奥行の深い詩である。目の前にあるのは、雨にぬれた一個の石ころである。何のへんてつもない、ただの石ころであつたと思われる。その石が、詩の中の〈石〉のように変貌した。ある種の力技というべきである。パシユラールのいう「歪曲」する力、「解放」する力が、詩人の対象認識の深いところで、かなり強く機能しているように思われる。

小学校六年の教科書に、この詩が載っている。単独の教材としてでなく、「詩の世界」という解説文の引用作品として、である。小学生に対して、わかりやすい鑑賞文と思われるので、引いてみる。^⑧

〈詩人草野心平は、「独り／石がいる」という。「一つ石がある」ではない。なぜだろうか、詩人は、石に生命を見いだしているのだ。そして、「いる」という現在形で、今、目の前に「石がいる」というイメージを表している。あたかも、だれか人と向かい合っているように――。

しかも、詩人は、眼前の石に「億年」の歴史を見ているのである。いつたい、億年という気の遠くなるような時間を、この石はどのように生き

続けてきたのだろうか。石は語らない。詩人も語らない。

しかし、読者は想像する。天地をもこがす火に包まれた石のイメージを。また、水にとざされた石のイメージを。喜びや悲しみや愛やにくしみや、そのほかおびただしい人間ドラマを、石はみつめてきたにちがいない。我々の想像は、広がっていく。

この石は、「にぶいひかりの／もやのなかに」「雨に濡れて」「独り／いる」のだ。なんとというさびしさだろう。しかし、なんとしつとりと美しい姿だろう。石は、ただもくもくとしてそこに生きている。この石は、そこいらに転がっているただの石にすぎない。にもかかわらず、そこに生命を感じ、そこに億年の歴史を見ると、それはかけがえもなく尊いものとして感じられてくるではないか。

このように、詩は、我々を深い思いにさそいこんでいく。そして、周りの物や自分の姿を、今までとはちがったイメージでとらえさせてくれる。それが詩というものだ。〈

この解説文は、深い鑑賞を示している。〈雨に濡れて／独り／石がいる〉というフレーズは、擬人法と現在形の効果でもって、モノとしての石が、生きた存在として眼前にあるように思えてくること。〈億年〉ということばから、読者はこの〈石〉の経てきたドラマをあこれ想像できること。

〈にぶいひかりの／もやのなかに〉あつて、さびしく、美しく見えること。そのことで、詩の中の石が「かけがえもなく尊いものとして感じられてくる」ことなど、詩のフレーズに即して、確かな鑑賞がなされている。それとともに、「イメージ」の機能についても、小学生（六年）にわかるようにわかりやすく解説されている。それにしても、奥行の深い詩である。

この石は、全く動かない。そこに、〈独り…いる〉だけである。ところが、少年詩のアンゲルとはちがうところである。〈独り…いる〉だけで変化のないモノには、ふつう、子どもたちは興味を示さない。少年詩は、したがって、いろんなアンゲルからの変化を入れようとする。これまで、見てきた詩も、そうであった。蹴るといった変化もあれば、見る角度を変えてみるという変化もあったが、石ころがそこに〈独り…いる〉だけで、全く変化しないという詩はなかった。

この詩のアンゲルは、もう一つ、石のおかれた場所にもある。この石は、〈濡れた…にぶいひかりの／もやのなかに〉在る。派手な色彩の中に在るのではない。地味な色合いのなかに、しかし確かな存在としてそこに〈いる〉わけである。〈にぶいひかりの／もや〉といったような洗みのある色彩のニュアンスも、少年詩のフリーズには見当たらない。子どもの関心を引きそうにないからである。しかし逆にいえば、だからこそ、こういういたアンゲルをもった現代詩の、教材としての可能性が出てくるわけである。ただし、この詩の深さの実感ということになると、小学生よりも、中学生あたりの教材にふさわしいのかも知れない。

石の歴史を〈億年〉といったスケールでみる発想は、次の詩にも見られる。

⑫ 石 壺井繁治

石は
億万年を
黙つて

暮らしつづけた

その間に

空は

晴れたり

曇つたりした

〈億万年〉という発想で、草野心平の「石」とよく似ているが、〈空〉と対比させているところがちがう。空との対比によって、〈黙つて／暮らしつづけた〉ことが際立つように仕組まれている。この石もまた、動かない。というより、動こうとしない石である。空は晴れたり曇つたりして、一瞬も同じでない。石は、しかし、〈億万年を／黙つて／暮らしつづけた〉というのである。単なる比喻でないことは、容易に推察できよう。この比喻には、何か深い意味があるのでないか。そこに関心をもてる中学生・高校生あたりであれば、いい教材になる。比喻をどう読むか、というタイプの詩教材として、である。

この詩について、小田切秀雄は、次のように述べている。⁹⁾

〈石も叫ぶ、という言葉があるが、この詩はそれとちょうど逆の形。中日戦争いらいのあわただしい破滅的な時代の進行にたいする詩人の内面的な抵抗を示す。この詩人には二年後に同じく『石』という題で、「砲弾は 鳴りやまず 日は暮れてゆく 空に黒く 大いなる翼かかり眼を閉づれど 花園もなく 蝶も舞わず 眼を開けば 早や木々の葉は 散りつくす 秋深みゆく中に 鉄よりも固き 石を求めん」という詩もあり、これもすぐれている。〉

この詩の成立は、小田切によって、昭和一三年頃と推定されている。ま

さに、戦争という「破滅的な時代の進行」のときである。壺井は、戦争に抵抗していた詩人のひとりであった。そのために、二度も投獄されている。いわゆる反戦詩人として、詩の発表を大きく制限されていた。¹⁰⁾ その頃の作品である。したがって、小田切のように、この詩に「詩人の内面的な抵抗」を読みとるのも、ごく自然な解釈といえる。

ここで石は、〈石〉であることで、時代への抵抗を表すことができている。〈億万年を／黙つて／暮らしつづけた〉という比喩には、「力」がある。本格的な比喩というものの「力」を示す詩として教材化できる。このような教材化のポイントは、少年詩のジャンルではあまり見出だせない。やはり現代詩のジャンルにおいて可能である。

注

- (1) 拙稿「詩教育の理論的研究(1)」 『島根大学教育学部紀要』第22巻第2号 一九八八・一二。
- (2) 野口茂夫「端的な表現とは何か」 『新しい児童詩教育』新評論 一九七〇・二・三〇九頁。
- (3) 日本児童詩教育研究所『詩の行列・一年生』少年写真新聞社 一九七二・四 四二頁。
- (4) 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦・佐藤学『子どもが生きる・ことばが生きる・詩の授業』国土社 一九八八・五 一五一頁。
- (5) 同右 一五三頁。
- (6) 宮城県小学校国語研究会『表現力を育てる詩の指導』明治図書 一九八一・四 七八〜九二頁。
- (7) 日本語文型教育研究会『文型による詩の見方・考え方』明治図書

一九八四・八 一二九〜一三七頁。

(8) 『国語 六・下』光村図書 昭和六十四年度版 一一二頁。

(9) 小田切秀雄『日本名詩選』学生社 一九六六・一〇 一六六頁。

(10) 同右 一六七頁。

*引用作品の出典は、以下の詩集である。

① 大森ひろ子「石なげ」・野口茂夫『新しい児童詩教育』新評論 一九七〇。作者は、福井県三國南小学校二年生。

② いけだみつよし「小石」・『小さな目 1・2年』朝日新聞社 一九七四。作者は、佐賀県東松浦郡値賀小学校二年生。

③ 市原和佳「石がき」・高知県こども詩集『お日様のおい』高知県児童詩研究会 一九八六。作者は、高知県弘瀬小学校六年生。

④ いわせさゆみ「石」・日本児童詩教育研究所『詩の行列・一年生』少年写真新聞社一九七一。

⑤ いながきひでみ「おつきさま」・同右。

⑥ 谷川俊太郎「いしっころ」・詩集『どきん』理論社 一九八六。

⑦ まど・みちお「つけもののおもし」・詩集『てんぷらびりびり』大日本図書 一九六八。

⑧ 与田準一「石ころとぼく」・詩集『ぼくがかいたまんが』国土社 一九七五。

⑨ まど・みちお「石ころ」・詩集『てんぷらびりびり』大日本図書 一九六八。

⑩ まど・みちお「石ころ」・詩集『風景詩集』銀河社 一九七九。

⑪ 草野心平「石」・詩集『絶景』一九四〇。

⑫ 壺井繁治「石」・詩集『壺井繁治詩集』一九四二。