

詩教育の理論的研究 (四)

足立悦男

本稿は、「アンソロジーの詩教育」の授業事例について考察したものである。(アンソロジーは、詩歌や文章を集成したものであり、ふつう「詞華集」と訳されているが、ここでは詩の分野に限るので「選詩集」という意味で使用していく。)

これまで、詩の読解・鑑賞理論の多くは、「一つの詩」の教材パターンにもとづいて構想されてきたために、「アンソロジーの詩」という教材パターンによる授業理論というのは、ほとんどみられない。しかし、私の研究してきた詩教育論の構想では、「アンソロジーの詩」という発想は、一つの重要な要素となっていた。

拙著『現代詩の授業』(一九七八年)は、私自身の実践記録であるが、たとえば、中学校での実践「〈父〉を問う」「ポエジー紀行」、高校での実践「〈父〉との対峙」「青春の心象風景」「現代詩の意匠」などは、それぞれのテーマに合った複数の詩を教材化している。テーマ単元という性格上、必然的にアンソロジーという形態の教材化になったわけである。

私の現代詩の授業例をふまえて、のちに杉本麗次氏が、「中学校における詩の指導」(『国語教育研究』第26号 一九八〇年)という実践を発

表している。「生徒はどんな詩を好むか——アンソロジー作りを通して——」という試みである。八編の詩を同時に教材化したの、まさにアンソロジーの詩の授業であった。「八編の詩を切り離し、好きな順に並べかえさせ、余白にそれぞれの詩に合うようなマンガ・カットを入れさせて、一冊の個性あふれるアンソロジーを作らせた」。そして、「第一位に選んだ詩ごとに小グループを作らせ、そのグループ内で詩を鑑賞・分析させ、後で全体で発表させる」という授業である。

また、拙著『新しい詩教育の理論』(一九八三年)では、三つのタイプの授業論を提示しているが、その一つ「詩が教える位相」の事例として、足立郁夫氏の「楽しい『私の詩文集』作り」という実践を取り上げている。これは、一年間を通して視写によって一冊の詩集を作り上げていく、という帯単元での実践である。『私の詩文集』という特製のノートに、毎日一連ずつ(四連の詩なら四日かけて)視写していく。足立氏は、この試みを「現代写本づくり」と呼んでいる。その結果、生徒たちは例外なく、この単調にみえる写本づくりに興味をもちつづけた、という。足立氏はまた、この実践を通じて、「詩の選択」が楽しくてたまら

なかった、と述べている。この試みでは、一度視写された詩は二度とは使われなかった。数年たって気づいてみると、「アンソロジー作り」のために、本棚一つ分が購入した詩集で埋まっていた、ということである。「アンソロジーの詩」という方法は、教師をも、しぜん詩の世界に引き寄せていくようである。

その他に、「アンソロジーの詩の授業」としては、椿原正道氏の「まど・みちおの愛の思想にせまる授業」(文芸研編『詩の授業 小学校中学年』一九八二年)、府川源一郎氏による「小単元・詩のアンソロジー」という試み(『文学教材単元学習の新展開』一九八六年)、市毛勝雄氏らによる「いろいろな詩」(『詩の楽しさを教える授業』一九八八年)などの実践が発表されている。いずれの事例においても、詩教材は単独ではなく、教材群として機能している。

本稿で取り上げるのは、柏原玲子氏の実践である。この実践は、私のアンソロジー理論にもとづく共同研究であって、理論と方法の両面にわたって分析のできる事例である。

柏原玲子氏は、昭和61年度の内地留学生(大阪教育大学)として、私の研究室で詩教育論について研究された。とくに、私が当時、詩教育論の構想の一つとしてもっていた、「アンソロジーの詩の授業」の方法を研究されて、その成果をレポートにまとめられた(『豊かな感性や深い知識力を育てるための詩の指導について——アンソロジーの原理を活用して——』一九八六年)。大阪市立西天満小学校の五年生を対照とした研究(一九八五年一〇月)である。

以下、そのレポートをもとに、「アンソロジーの詩の授業」の理論と方法について考察する。

一 指導目標・指導計画・学習過程

柏原氏の単元構想は、「世界でただ一つの詩集を作ろう」(全五時間)というものであった。全五時間というのは、一般に国語教科書に年一回ある「詩の単元」に配当される時間数である。教科書にはふつう三〜四編の詩がのっているが、この単元の教材は、四〇冊の詩集である。「ジュニアポエム」(教育出版センター)、「詩の散歩道」(理論社)、「詩の本」(国土社)、「少年少女のための日本名詩集」(あすなる書房)などの詩集シリーズ、四〇冊であった。

児童数は三二名なので、ひとりに一冊ずつわたせることと、選択の余地を残して四〇冊としたのだ。一人一冊という発想は、私の示唆によるもので、大村はま氏の「単元・各国に生きる現代の子どもの姿」という実践(『大村はま国語教室 7』一九八四年)に学んだアイデアである。府川氏の実践(前出)でも、一人一冊の詩集が教材となっていたので、単元学習としては、異例のことではない。

柏原氏の実践は、「①多様な作風の詩に触れさせること。②主体的に作品とかかわらせること」の二点をねらいとしている。いずれも、「アンソロジーの詩」の特質といえる。それぞれについて、次のようなねらいがあった。

《詩によって、豊かな感性や深い認識力を育てるためには、まず、詩を読むことを好きにさせることが前提となる。それには、①多様な作風に触れさせること、②主体的に作品とかかわらせること、が大切である。①については、感性の質は人によって異なり、どんな詩をおもしろいと感じるか、好きになるかは人によって違ってくるからである。

②については、主体的、積極的に作品とかかわってはじめて、自分にとって大切な詩になり、本当の詩のおもしろさにふれることができるからである。主体的に作品にかかわらせる要件を考えると、明星大学の飯島婦佐子氏の次の説が参考になる。主体性と関連の深い自発性について、「自発性の発達という立場から考えれば、学ぶ喜びを子どもが感じ、子どもの判断で学習するものを選択したり、決定したりする経験をもつことがぞましい。」(『児童心理』36巻12号)と述べている。教材を選択させることは、主体的に作品にかかわらせる方法として有効であると思われる。物語文などの教材ではかなりむずかしい面があるが、詩の場合にはそれが可能となる。一通り読むのに要する時間が短いからである。》

この考え方のベースにあるのは、「差異の原理」である。詩人ひとりひとりの作風はまったく違うということ、子どもひとりひとりの「好み」も違うということ。「一つの詩」の鑑賞指導にあつては、この事実に対応しきれないでいた。しかし、「アンソロジーの詩」では、対応が可能である。というより、その条件に対応できる教材開発を意図したときに、「アンソロジーの詩」という発想の教材論が出てくるわけである。

この考え方にもとづいて、柏原氏の設定した「指導目標」は、「①多くの詩を読み、その中から好きな詩を選ぶことができる。②いろいろな作風の詩があることに気付く、詩人の鋭い感じ方、認識の仕方をとらえて、詩のおもしろさを実感する」という二点であった。この「指導目標」に即して、「指導目標」は次のように設定された。

この指導計画は三つの段階で構成されているが、大きく分けると、第一次・第二次と第三次の二つの段階からなっている。

指導計画

次	時	指導内容の概要
一	1・2	各自一冊の詩集を読み、好きな詩を選んで学級のアンソロジーを作り、多様な作風にふれさせて、詩のおもしろさを実感させる。
二	3・4	選んだ理由由文を読み合い、詩人の鋭い感じ方、認識の仕方に気づかせる。
三	5	アンソロジーの中から鑑賞教材を選び、比喩的なものを見方、比喩表現の効果に気づかせる。

第一次で「アンソロジーの詩集」をつくり、第二次はその鑑賞である。第三次は、「アンソロジーの詩集」の中から一編の詩をえらび、とりたて指導(この場合は比喩の指導)を行おうとする段階である。「アンソロジーの詩の授業」のあとでは、「一つの詩」の鑑賞であっても、教材のポイントを絞りこんだ指導ができるのではないかと考えてみたのである。

この第一次・第二次の大まかな展開は、先行する実践の中では、府川氏の指導過程(前出)が参考となった。府川氏の場合は、「教科書の詩の鑑賞」から入っているが、柏原氏は、はじめから「四〇冊の詩集」の教材化から入っている。また、府川氏は全体の鑑賞で終わっているが、柏原氏は、その後、アンソロジーの中からさらに一編の詩をえらんで鑑

詩教育の理論的研究(四)(足立)

賞指導する、第三次の段階を設定している。アンソロジーによって拡大された詩の世界を、特定のねらい(この実践では、比喩の指導)から教材化することで焦点化していく段階である。

この「指導計画」にもとづいて、「学習過程」は次のように構成された。

学習過程

次	時	指導内容の概要
一	1・2	1 一人一冊ずつ詩集を選ぶ。 2 最も好きな詩を選ぶために読む。 ・いいなと思う詩、全部に付箋を入れる。 ・もう一度読みなおす。 3 好きな詩一編を選ぶ。 4 印刷用に視写する。 5 イメージ画を添える。 6 「選んだ理由」を書く。 (印刷・製本は時間外に行う)
二	3・4	1 詩、鑑賞文を読み合う。 2 気づいたことを話し合う。 ・いろいろな作風の詩がある。 (比喩のきわだっている作品、オノマトペの作品、ことば遊びの詩、歌える詩などに分類する。) ・身近な題材で詩がかかる。 ・すごいものの方を見方をしている。 ・友達は、おもしろい作品を選んでいる。

3 友達の選んだ作品の中で、気に入った作品を選ぶ(○をつける)。
(第三次は略)

第一次、第二次とも、活動的な学習過程が組まれている。第一次(1時・2時)は、六つの指示からなっている。「世界でただ一つの詩集」を作るまでの、個人学習の過程である。第二次(3時・4時)は、第一次で作られた詩集を教材とした、全体学習の過程である。いずれの段階も、「一つの詩」の鑑賞指導では見られない授業方法である。

二 『世界でただ一つの詩集』を作る

この単元の学習活動は、以下のようなプロセスで実践された。第一次には、「世界でただ一つの詩集を作ろう」という目標がある。子どもたちは、そのために、ひとり一頁分をまるごと「まかされる」わけである。そこで、まず一冊の詩集をえらぶという段階がある。四〇冊の本の並んだコーナーに行って、ひとりずつ気に入った本をもってくる。三二人の学級であるから、最後のひとりとなってもまだ九冊も残っている。選択の余地は十分である。

多くは詩集のタイトルを見てえらんでいく。『しかられた神さま』(川崎洋)『地球へのピクニック』(谷川俊太郎)『しゃっくりうた』(まど・みちお)『げんげと蛙』(草野心平)『ありがとう』(有馬敏)『空から来たひと』(鈴木たくま)『イグアナのゆめ』(木島始)『うそなた』(中江俊夫)といった、おもしろそうなタイトルが並んでいる。タイトルはいわば詩集の顔である。作者は、子どもたちに読んでもらいたいから、絶

妙のタイトルをつけようとする。詩人としてのセンスの問われるところでもある。子どもたちは、その中から一冊を引き抜く。タイトルを比較し、いろいろと考えながら一冊に決めていくわけである。

次に、手にした一冊の詩集の中から、気の入った一冊の詩をえらぶ作業に入る。もちろん、すぐには決められない。だから、「いいなと思う詩」の全部に付箋を入れていく。そのあとで、付箋を入れた詩をもう一度読み直し、一編に絞り込んでいくのである。その詩集は、その子しかもっていない。どの詩をえらぶかも、自分ひとりで決めていくしかない。他の子どもと比較されることもない。全くの「まかされた」場なのである。そのことでの安心感と責任感のような思いが、学習に一首の緊張感をもたらしことになる。おのずと「主体的」にならざるをえないように、学習活動が仕組まれているのである。

えらんだ一編の詩について、清書用の紙に視写し、詩の内容に合った簡単なイラストを添える。イラストをつけることは、子どもたちの大好きな表現活動である。そのあとで、「選んだ理由」を作文する。この作文は、第二次の全体学習のときに、他の子どもたちの鑑賞の手助けとなっていくデータとなる。

第二次は、でき上がった詩集を全員で読んでいく段階である。一頁ごとの視写された作品と添えられたイラストは、その詩が他ならぬその子によってえらばれたことの、何よりの「表現」なのであった。子どもたちは、頁をめくっていくごとに、そのことの自覚を深めていったものと思われる。また、作品に添えられた「えらんだ理由」は、鑑賞のさいの有力な手がかりともなった。第二次では、このように、全員でえらんだ詩集であることの自覚によって、学習活動がすすめられていく。教師は、

作品に対する鑑賞を側面から援助していただくだけでいい。全部の詩の鑑賞のあとで、「気に入った作品」にマルをつけさせてみた。ひとりの子がいくつものマルをつけている。

次頁の「表1」は、その『世界でただ一つの詩集』に関するデータである。(縦の欄は、詩集の「目次」。横の欄の○印は、「友達の選んだ作品」の中で気に入った作品」の一覧表である。)

子どもたちにとって、一冊の詩集をまるごと読みとおすという経験はなかった。物語を読むのと違って、特別の目的でもないかぎり、一冊の詩集を読みとおすことをふつうはしない。しかし、この学習では、一編の詩をえらぶという明確な目的がある。そして、個々の詩の集成によって、どんな詩集が編まれるか、という興味もある。「詩集を読む」ことが、「詩集を作る」という目標に至る一つのプロセスとなっている。いわゆる読書というのとはちがいが、「一つの詩をえらぶ」ために読みとおす、という目的意識の明確な通読行為なのである。

また、一つの詩に決めるまでのプロセスに注目したい。詩集を手にするまで、どんな詩人が「自分の詩人」となるか、わからない。詩集を手にしたあとでも、「気に入った詩」に付箋をはさみながら、どの詩が「自分の詩」になるか、まだわからない。そして、一編の詩が決まる。そのすべてのプロセスが、子どもにとっては、すべてを「まかされる」場であった。学習が主体的になるには、学習活動のどこかで、「まかされる」という場を意図的に演出することが必要である。

この指導過程はまた、教師にとっても新たな経験であったと思われる。四〇冊の詩集を教材として提示することもそうであるが、徹底して「まかせる」場を演出することが、そのまま「指導」となっているからであ

*ぼくがこの詩を選んだ理由は、「る」が二十六こもあるおもしろい詩だったからです。「る」の連続なんてなんの意味かわかりませんでしたけど、この「る」は、かえるのたまごだったのです。ぼくはこういう短くておもしろい詩が大好きです。ふつうこの詩をはじめて読む人だとわからないけど、じっくり見たり、読んだりしたらわかってくると思います。この詩は、何回読んでも楽しいです。またこういう詩があつたら紹介してほしいです。ぼくは、文字が「る」しかない詩は、世界一おもしろいと思います。(笹原)

**「春殖」を選んだ子は、これまでの詩の観念を打ち破る詩に驚嘆し、手ばなしで楽しんでる。この詩をおもしろいと直感し、選択した感性の鋭さを認めざるを得ない。後の話し合いの時に、かたかな書きと比較させることにより、作者の発想とともに、表記面での言語感覚の鋭さを意識づけた。互選のときに、この詩を選んだ子は、他に21人いた。

②聴覚的なおもしろさを感じとっている例

かもつれっしゃ 有馬 敲

がちゃん がちゃん がちゃん

がちゃん がちゃん がちゃん

がちゃああん がちゃああん

がったん ごっとな がったん

ごっとな がったん ごっとな

がったん ごっとな がったん

ごっと がった ごっと がった

ごっと がった ごっと がった

ごっと がった ごっと がた

がた ごと がた ごと がた ごと

がた ごと がた ごと がた ごと

がた ごと がた ごと かた ごと

かた ごと かた ごと かた ごと

かたごとかたごとかたごとかたご

かたごとかたごとかたごとかたご

*ぼくは、この詩を読んで、はじめは意味がわからなかったけど、読んでいたらかもつれっしゃが走っていた音だと思いました。ぼくは、列車の音を詩に書くとは、想像できないぐらいおもしろいです。一種類ずつ音がちがうところがいいと思います。(玉井)

**この詩を選んだ子も、擬音語だけで表現されている詩を素直に楽しみ、作者の発想のおもしろさを自分と引き比べて感心している。話し合いの中で、列車がだんだん遠のいていくのを表現しているのだという意見がでた。他に16人が選ぶ。

その他、「るるり／りりり／……」だけで構成されている「おれも眠ろう」や「しようじきショベル」など、詩のリズム、響きを楽しみながら、内にこめられた意味、情感を的確に感受している例が多くみられた。アンソロジーを作ると、前述した詩の要素の端的に表れている作品が必ずといってよいほどいくつも見つかる。典型的な作品だからこそ、詩の楽しさや作者の感性の鋭さを気付かせるのに非常に効果がある。

③作者の認識の深さ、発想のおもしろさに気づいている例

さくらの はなびら まど・みちお
 えだを はなれて
 ひとひら

さくらの はなびらが
 じめんに たどりついた

いま おわたったのだ
 そして はじまったのだ

ひとつの ことが
 さくらに とって

いや ちきゅうに とって
 うちゅうに とって

あたりまえすぎる
 ひとつの ことが

かけがえない
 ひとつの ことが

*たったひとつのさくらの花びらがおちただけで、こんなにいろいろな発想ができるのは、表現力があるんだなあと思いました。この本を書いたまどみちおさんは、すばらしい詩を書くんだなと思いましたが、それに、おもしろい題が多いので、ぼくは、この本を読んで、詩が好きになりました。(橋本)

三十億六千万

谷川俊太郎

六十一億二千万本の手は
 いまこの瞬間

それぞれに勝手なことをしている
 旗を引き裂く手

無明の闇にあわされる手
 あざむくために合図する手

詩教育の理論的研究(四)(足立)

愛する手 殺す手 まひした手

いかなる詩人の想像力をも超えて

六十一億二千万本の手は

いそぎんちやくの触手のように

餓えて ふるえて

それらは決してひとつの輪に

手をつないだりはしない

*手をいそぎんちやくのようにたとえているところとか、それぞれ一

つ一つの手がこの地球中に動いていることや、だれかのいったこと

にしたがう手や、いろいろなことをしている手を考えた人のイメー

ジや想像力、どれをとってもいいので、この詩をえらびました。

(佐野)

てぶくろ

高田敏子

赤い小さなてぶくろが

かたっぽ

公園の道に落ちています

落としたのは、どこの子？

かたっぽの てぶくろ

かわいそう

木の枝にかけておいて

あげましょう

落としたのは どこの子？

早くさがしに来てあげて

木の枝の てぶくろ

赤い花がさいたよう

遠くからも よく見える

*赤い小さなてぶくろを拾って、木の枝にかけて、赤い花が咲いたようにしたのがおもしろい。木の枝にかけて赤い小さなてぶくろを見て、もみじの赤い葉を思い出します。作者がこういうふう感じたことがおもしろかったので、この詩を選びました。(稲田)

*「さくらのはなびら」を選んだ子は、ありふれた題材に宇宙の深遠な営みをみてとる作者の認識の深さに感心している。「三十億六千万」を選んだ子は、おそらくこの詩の深い意味はとらえ得ていないだろう。しかし、この比喩的な認識の仕方や、衝撃的なイメージに魅せられている。「てぶくろ」を選んだ子も、作者の感じ方のおもしろさにひかれている。そして、作品の比喩に触発されて、赤い手ぶくろからもみじの葉を連想している。以上、三例にとどめておくが、好きな理由を語ることで、作者の発想のおもしろさ、その詩独特のもち味を自然のうちに把握しているものが

多くみられた。

④選ぶことで自己認識している例

オニの実

立石 巖

オニの実まいて

オニの木がはえた

オニの木がのびて

オニの実がなった

オニの実はぜて

オニの子がとんだ

オニの子とあそぼ

オニゴツゴしてあそぼ

*私はこんな詩を読んだのは、はじめてです。一番上に全部「オニ」とついているところがまず気に入りました。もう一つえらんだ他の詩も、上に同じ言葉が続いているのでした。私は、もしかして、上に同じ言葉が続いているようなのが好きなのかもしれません。オニはなんとなしにこわい感じがします。でもこの詩のオニは、とつてもかわいらしくて子どもらしい感じがします。私は、詩がこんなにおもしろいとはわかりませんでした。またあったら、詩の本をかしてください。もっと読みたいと思います。(西川)

詩教育の理論的研究(四)(足立)

*「私は、もしかして……」は、自己認識の表れとみることができ

る。これは、他の作品を多く読み、比較してはじめてわかることである。この他にも、「きびしくて、やさしい詩が好きなので……」など、自分の好みの傾向を把握していた子が数人いた。

⑤選ぶことで自己表現している例

ひがんばな

みずかみかずよ

ひがんばなは

かわもみもほぎとつて

むきだしの

ところで

たぎりませ

毒の花よ

きらわれても

きらわれても

べんかいかみせず

ひたすら

いのちをもやします

詩教育の理論的研究(四)(足立)

あいしています

あいしています

せんも

まんも

さけんでも

とどきません

ひがんばなは

ぎょうぎょうしいようでも

かなしいはなです

さみしいはなです

*私は、もっと明るい感じの詩をえらんでいました。でも、もう一度

「ひがんばな」を読むと、それに決めました。「ひがんばなは ぎょ

うぎょうしいようでも かなしい花です さびしい花です」という

ところが、とても好きです。ちょっとわかりにくいところは、「あ

いしています」です。だれに言っているんだらうなと思います。

(尚台)

新学期

小林純一

新学期

新学期

新学期になって きょうで 三日め、

ぼくは うれしくて しょうがないんです。

となりの席が あいていて

なんだか 居ごちが わるいけど、

机が古くて いたんでて

それも いやだと 思ったけど、

もう、なんとも思いません。

新しい教科書 ばらばらばら

なんだか むずかしそうだけど

それも 今では へいちゃらでする。

まどから さしこんでくる

春のおひさま、光れ、光れ、

ぼくは うれしくて しょうがないんです。

なぜって 新しい先生が、

もう ぼくの姓と名を呼んだんです。

ちゃんと おぼえてくれて いたんです。

らんら、ら。

*新しい先生が「ぼく」の姓と名前を呼んだんです。おぼえてくれたんです。あんなにいっぱいいいやなことがあったのに、たったこれだけのことでとてもよろこんでいるのです。私は、この作者の気持ちかわかるような気がします。(中堀)

***「ひがんばな」を選んだ子は、「ひがんばな」のようにきらわれている存在ではないが、おとなしくて、あからさまな自己表現をあまりしない。それだけに、自己の内部の叫びを外に表出させたという願いが強いと思われる。そういう潜在意識がこの詩を選ばせたのではないだろうか。「新学期」を選んだ子も、おとなしくてめだたない子である。自分と同じ気持ちをこの詩に見出し、この詩によって、内にくぐもっていた気持ちを発散させている（自己解決している）とみることができる。詩を選ぶことによって、表現（創作）しない自己表現をしているのである。》

以上、柏原氏の教材研究の事例をみてきた。いろんな詩がいろんな理由によってえらばれているが、どの場合でも、「えらばれた詩」と「えらんだ子ども」との関係が、分析の対象となることが分かる。柏原氏は、一つ一つ、その作品と子どもの関係を解説されているが、ひとりひとりの子どものことが、よく見えているように思う。子どものことがよく見えるということは、「えらぶ」ことが、子どもたちによって自己表現でもあったからである。

この単元では、「えらぶ」ことが二回ある。第一次の3「好きな詩一編を選ぶ」が、はじめの「選択」である。第二次の3「友達の選んだ作品の中で、気に入った作品を選ぶ」が、二度めの「選択」である。この二度めの「選択」では、子どもたちは、詩集を読みながら気に入った詩にマルをつけていく。このマルをつけることも、また、「えらぶ」ということでは間接的な自己表現でもあった。子どもと詩の関連を解説して

いく上で、貴重なデータとなったからである。

四 「アンソロジーの詩の授業」の特徴

『世界でただ一つの詩集』に関するデータ（表1）をもとに、「アンソロジーの詩の授業」の特徴についてまとめてみる。「表1」は、縦の欄の「目次」と、横の欄の「マル」（互選）があるので、二つに分けて考察する。

まず、縦の欄の「目次」は、子どもたちにとって、どんな意味をもっていたであろうか。この「目次」は、「詩——えらんだ子ども」という関係において意味がある。「どの子がどの詩をえらんだか」が、決定的に重要な要素だからである。そしてこの関係は固有のものだから、優劣の差は比較できない。一人一冊（わたしの一冊）という条件は、その点で、子どもたちの学習活動を楽にしている。子どもたちにとっては、他の子と比べてどうか、という比較の条件がなく、その分、学習活動が相対化されているのである。絶対的な一つの基準の支配する教室では、自由な鑑賞の場は成立しえないのである。

次に、教師にとっては、どうであったか。柏原氏は、「詩——えらんだ理由」の一つ一つを、教師の立場から分析し、「その子がその詩をえらんだ」という固有の観点から見ている。そのために、ひとりひとりの子どもの差異が、よく見えてきたのだと思う。「詩——えらんだ理由」というデータには、子どもたちが「ひとり」の個性として表れてくる。だから、教師にとっても、「ひとり」の個性をつかみやすくなっているのである。

柏原氏はまた、ひとりの読者としても、この一冊の『詩集』から、詩について多くのことを学ばれたのではないか、と思う。子どものえらんだ詩を、ひとりの読者として読むという経験でもあったからである。「アンソロジーの詩の授業」という単元を組む、教師サイドのメリットといえる。

三つめに、教材論としては、どうであったか。この実践によって、子どもの関心を引く作品とはどういう詩なのか、ということがよく分かる。子どもの側からの教材開発の試みでもあったからである。教師の側からの教材観では見えにくい部分であった。一冊の詩集として、しぜんに集められていった『世界でただ一つの詩集』は、子どもの手によって作られた教材集でもある。そのために、アンソロジーという方法は、詩という分野の教材開発に有力なデータを与えてくれている。

四つめに、授業論としては、どうであったか。子どもたちにとって、教材を「えらぶ」という経験ははじめてである。教材はそれまで、教師から与えられるものであった。しかし、この単元では、教材は「えらぶ」ということで、自分で作りださなくてはならない。教材を作っていくプロセスが、学習活動に組み込まれているからである。学習活動の主体化していく要素が、学習過程の中に構造化されていたことが分かる。

次に、横の欄の「マル」(互選)は、どのような意義をもっていたであろうか。第二次(3時・4時)は、文集『世界でただ一つの詩集』を教材とした、全体学習である。「(1)詩、鑑賞文を読み合う。(2)気づいたことを話し合う。(3)友達を選んだ作品の中で気に入った作品を選ぶ」という三つの学習活動が組まれている。第二次の授業は、この「詩——えらんだ理由」を読み合う学習である。一枚ずつ詩集をめくりながら、

気づいたことを話し合う。教師はときに、それぞれの作品に合ったコメントをつけくわえる。比喻、オノマトペ、ことばあそび、リズムなどである。三二編(児童数)もの詩だから、細かな教材研究は必要でない。その詩だけのもつ特徴を一つ押さえておくだけでいい。それで教材研究はじゅうぶんなのである。

第二次の授業では、そのようにして、詩集をひととおり読み終わったあと、「友達を選んだ作品の中で気に入った作品を選ぶ」という学習に入った。さきの一覧表のたての列のマル印がそうである。たとえば阿部くんは、「ヘリコプターはめがまわる」「春殖」「ネコのめ」など一〇編にマルをつけている。宮脇さんは、「しょうじきショベル」「てぶくろ」「ヘリコプターはめがまわる」など、一七編にマルをつけている。どの子がどの詩にマルをつけたか、どの詩にどのくらいのマルがつけられたか、という関心で解説できるかと思う。

たとえば、深い内容の詩である「さくらのはなびら」(まど・みちお)は、えらんだ子の他に一四人がマルをしている。「ひがんばな」(みずかみかずよ)は、他に一三人の子がマルをしている。どの子がえらんだのか、あるいは、これらの詩をえらんだ子は、他にどんな詩をえらんでいるのか、興味を引くところである。「アンソロジーの詩集」を自己表現という観点からみていくと、ひとりひとりの子どもの差異に注目して、えらんだ詩との関連を考えてみるができるから、多様な側面からの解説が可能である。

人気の高い詩は、「しょうじきショベル」(23名)「春殖」(21名)「ネコのめ」(19名)「このへん」(18名)「やんま」(18名)「イグアナのゆめ」(18名)「くしゃみザウルス」(18名)などである。子どもたちがどんな

詩を好んでいるか、よく分かるデータである。また、男子だけがえらんだ詩として「三十億六千万」、女子だけがえらんだ詩として「おかあさん」「まひる」がある。男女による好みの違いのよく分かるデータである。逆に、あまり選ばれなかった詩には、「ななくさ」(男子 2名)「まひる」(女子 5名) などがある。もちろん、少なかったというデータにも意味がある。あまり関心を引かなかったことから、子どもたちの詩の認識に欠落している傾向であることが分かる。「ななくさ」「まひる」は、次のような詩であった。

ななくさ

阪田寛夫

ななくさ

ななくさ

おみなえし

にほんの

そらに

たねをまけ

まひる

三保みずえ

まひる時

一羽の鳥が

テレビのアンテナにとまっている

自分の姿がシルエットのようだから

時どきやりきれなくなつて

すつとんきような声をあげる

ひるま時

そうして鳴くたびに

自分も

ほんとのシルエットも

いつそう黒くそまっていふことを

知らないで

「ななくさ」は阪田寛夫詩集『夕方のおい』、「まひる」は三保みずえ詩集『にちよう日の朝』所収の詩である。「ななくさ」は阪田さんらしい、つんと投げだしたような軽妙な詩であるが、えらんだ子(中尾くん)の他に、男子二人しかえらんでいない。逆にいえば、二人もえらんでいないわけで、この子どもたちの感覚も大事にしたい。えらんだ中尾くんは、「ぼくは、さくしゃのひとが、ななくさをみて考えたとおもう」と、ぼつんと書いている。この詩の何が、この子の心を引いたのであろうか。「まひる」をえらんだ子(宮脇さん)は、「この詩をえらんだのは、はじめの意味がわからなかったけど、ずつとこの詩をよんでいたら、なんとなくおもしろくなってきたので、えらびました」と述べている。微妙なところを表現した詩であるが、他に五名の女子がえらんでいる。

マルの大小は、子どもたちの大勢の好みであつて、作品の質や教材価

値とは一応区別して考えておくべきである。たとえば、第三次において、この「ななくさ」や「まひる」という詩を全体学習の教材にえらんでもいいわけである。「アンソロジーの詩集」は、その意味で、第三次の教材のさいの有力なデータを提供してくれている。

第三次は、「アンソロジーの詩集」から、一編の詩をえらんでの、いわば「とりたて指導」の段階である。たとえば、人気の高かった「しゅうじきショベル」「春殖」とか、逆に人気のなかった「ななくさ」「まひる」とかを、一時間かけて鑑賞してもいい。あるいは、「かもつれっしや」「おれも眠ろう」「やんま」といったリズムミカルな詩を音読教材として使ってもいい。「さくらのはなびら」や「ひがんばな」を教材とすると、詩人の深い認識世界をのぞくことができる。指導したい「ねらい」によって、いつてみれば「アンソロジーの詩」の数だけ教材化の可能性があるといえる。柏原氏の指導計画では比喩の指導となっている。そのような技法のとりたて指導も可能である。(柏原氏の第三次の実践は、六年生での比喩の指導例なので、ここでは省略する。)

いずれの場合にあっても、第二次の互選によって、気に入った作品にマルがつけられているので、教材化を考えたときの有力な手がかりとなる。「アンソロジーの詩」に独自の教材化の方法である。

柏原氏は、この学習をふりかえり、《アンソロジー作りの学習により、子どもたちは、五〇数編の詩(自分のえらんだ詩集と友達のエラんだ詩)を読んだことになる。しかも、ひとりひとりの能力に応じ、個々の感性、認識力を十分發揮して、主体的に詩にかかわっていったために、詩の本質的なおもしろさ、楽しさを十分体感し得たように思う。大多数の子どもが「もっと詩集を読みたい」というようになり、詩に対する興味、関

心が高まった》と、述べている。確かな手応えのあったことが分かる。

五 基本的学習過程の構想

柏原玲子氏は、この実践の経験から、「アンソロジーの詩の授業」の「基本的学習過程」を提案している。その案では、「アンソロジーの詩の授業」に可能な目標として、次のような「二つの視点と五つの要件」が挙げられている。

《視点

- I 作品に多くふれさせる。
- II 作品に主体的にかかわらせる。

要件

- A 学習に対して、興味・関心をもたせる。
- B 教材に個人差(好み、能力)に応じられるものを使う。
- C 目的をもって楽しみながらできる学習活動を設定する。
- D 学習できた喜び、成功感を体験させる。
- E 自己及び他者の存在をお互いに認め合えるようにする。《

これを見ると、実にたくさん目標が設定されている。「主体的な学習(II)」「学習者の興味・関心」(A)「学習者の個人差」(B)「学習者の目的意識」(C)「学習者の達成感」(D)「学習者の自己認識・他者認識」(E)など、教科の学習指導として、大事な目標ばかりである。「アンソロジーの詩の授業」では、こういった複数の目標を掲げることが可能となる、ということなのだと思う。

柏原氏の作成された「基本的学習過程」(表2)は、左に示すような

案である。

表2 基本的学習過程

段階	学習内容	活動類型	意義	視点との関連
アンソロジー作り	1. 選択のもとになる資料を提示する。	提示	<ul style="list-style-type: none"> ○学習に対する興味、関心。(目新しさ) ○個人好み、能力差に応ずる。 ○好み、感性、能力等個人差に応じた読み。 ○多く読まざるを得ない。 ○必然性のある読み。 ○感性・認識力の主体的な発揮 ○自己表現、自己解放 ○必然性のある視写 ○想像力(感性的認識)の発揮 ○繰り返し読まざるを得ない。 ○感性・認識力の主体的な発揮 ○自己表現 ○完成の喜び ○多読・反復読み ○感性・認識力の主体的な発揮 ○他者認識、自己受容の喜び 	II-A C II-B
	2. 資料を選択する。	選択		II-B
	3. 資料を読む。	読む		II-B I
	4. 資料の中から作品を選択する。	選択		II-C II-B
	5. 選択した作品を視写する。(印刷用)	書く		II-C
	6. さし絵(イメージ画)を入れる。			I
	7. 作品の選択理由(または鑑賞文)を書く。	書く		II-E
	8. (印刷してアンソロジーにする。)			II-D I
	9. アンソロジーを読み合う。	読む		II-E
	10. 好きな作品を選び合う。	選択		II-B
鑑賞指導	11. アンソロジーの中から鑑賞教材を選択する。	選択	<ul style="list-style-type: none"> ○教材に対する必然性 ○意図的な感性・認識力の育成 ○感性・認識力の主体的な発揮 ○自己表現 ○他者認識 	II-E II-E
	12. 選択した教材を鑑賞する。	読む		II-E
	13. 感想(鑑賞文)を書く。	書く		II-E
	14. 感想を読み合う。	読む		II-E

「学習内容」は大きく三つのまとまりから成っている。学習過程でいえば、1〜8までが「第一次」で、「アンソロジーの詩集」を作るまでの学習である。9〜10は「第二次」で、できあがった「アンソロジーの詩集」を教材とした学習である。「世界でただ一冊の詩集」の実践例で、第一次、第二次とくわしく見てきたとおりである。11〜14は「第三次」で、「アンソロジーの詩集」の中から教編の詩をえらび、重点的に指導していくという段階である。

「活動類型」では、二つの特色がみられる。一つは、やはり「選択」

詩教育の理論的研究(四)(足立)

という行為が学習活動の中心となっていることである。「(2)資料を選択する」「(4)資料の中から作品を選択する」「(10)好きな作品を選び合う」「(11)アンソロジーの中から鑑賞教材を選択する」のように、学習活動の主要なところで、かならず「選択」という行為が介在するようになっていく。選択という原理がいかにつよく働いているかを示すものといえる。二つには、「読む—書く」という活動が連動的に作用していることである。「(3)資料を読む」「(5)選択した作品を視写する」「(7)作品の選択理由を書く」「(9)アンソロジーを読み合う」「(12)選択した教材を鑑賞する」「(13)感想を書く」「(14)感想を読み合う」となっている。これを見ると、この単元の中心は、「読む」「書く」という学習活動の連動にあることが分かる。「ひとり」を重視する学習だから、「読み—書き」の個人学習がベースとなったと思われる。

「意義」を「視点との関連」でみていくと、つぎのようなことが指摘できる。「意義」の箇所には、「感性・認識力の主体的な発揮」という項目が多い。「視点」のⅡ「作品に主体的にかかわらせる」と対応している。もちろん、そのことは「視点」のⅠ「作品に多くふれさせる」こととも関連している。アンソロジー教材であることと、主体的な学習をうながすこととは表裏の関係にある。なぜなら、「視点との関連」をみて分かるように、多い項目は、ⅡのB「個人差(好み、能力)に応じられる」と、ⅡのE「自己及び他者の存在を認め合える」とである。いずれも、主体的な学習をうながす要素といえる。学習者の差異を認めることを前提とした学習過程案であることが分かる。

この案によって、「アンソロジーの詩の授業」は、基本的学習過程として一つの定式をえたことになる。

柏原氏はまた、この案をふまえて、「アンソロジー作りのバリエーション」(表3)を提案している。

表3
アンソロジー作りのバリエーション

バリエーション	
ア. 対象	①学級アンソロジー ②個人アンソロジー ③グループアンソロジー
イ. 資料	④少年詩集 ⑤児童詩集 ⑥教科書の詩 ⑦新聞、雑誌等の詩
ウ. 遊び	⑧好きな詩 ⑨季節の詩 ⑩植物の詩 ⑪動物の詩 ⑫食べ物の詩 ⑬自然(山、雲、海)の詩 ⑭ことばあそびの詩 ⑮歌える詩(リズム) ⑯耳をよく動かしている詩(オノマトペ) ⑰変身している詩(擬人法) ⑱悲しい詩 ⑲明るい詩 ⑳同じ題、似た題の詩 ㉑平和の詩
エ. 形式	㉒本 ㉓カレンダー ㉔掲示用 ㉕プレゼント用カード(たんじょう日などに)
オ. その他	㉖詩だけ ㉗イメージ画を添える ㉘色画用紙にかく ㉙「好きな理由」「鑑賞文」を書く ㉚メッセージを添える。

この表でいえば、『世界で一つだけの詩集』という実践は、「アー1 イー4 ウー8 エー22 オー27」という組み合わせである。「アンソロジーの詩教育」は、そのバリエーションにおいて豊富である。この表は、題材・主題・傾向の面での多彩な展開と、各学年での、また各学期での可能な展開を示している。

『対象』として、『世界で一つだけの詩集』の場合は学級アンソロジーであったわけだが、他に個人アンソロジーやグループアンソロジーが考えられている。「資料」として、今回は少年詩集であったが、他に児童詩集も考えられている。あるいは少年詩と児童詩をまぜたアンソロジーも考えられる。「選ぶ基準」として、今回は「好きな詩(気に入った詩)」というのであったが、他に季節、動物、自然などの題材でえらぶ、ことばあそび、リズム、オノマトペなど音読のためにえらぶ、擬人法、比喩などの技法によってえらぶ、あるいは平和などの主題によってえらぶ、といった基準が考えら

れている。形式その他についても、いくつかのバリエーションが例示されている。実に多彩なバリエーションのあることが分かる。「アンソロジーの詩の授業」の可能性を具体的に示すデータといえる。

このようにみると、「アンソロジーの詩の授業」というのは、理論的にまとめてみると、次のような原理によって成立しているものと思われる。

- 1 差異・多様の原理
- 2 選択・決定の原理
- 3 相対・交流の原理

この三つの原理が、学習過程のいろいろな場面で、相互に関連的に作用しあっていくことになる。

1の「差異・多様の原理」は、詩の側の原理でもあり、子どもの側の原理でもある。アンソロジーという形態がすでに差異・多様なものであり、学級という子ども集団がまたそうである。一人一人の詩人は作風を異とし、一つ一つの詩の持ち味も違う。また、子どもたち一人一人の詩の好みもみな違う。その差異性において、子どもたちが詩と出会う場面を多様に演出していくことのできる原理である。

2の「選択・決定の原理」は、子どもたちに「ひとり」としての自覚をうながす原理といえる。選択も決定も、自分でしか決められない。とともに、自分で決めていい、という原理でもある。もっとも基本的なところで、子どもたちは、詩を決定する場をまかされている。アンソロジーの授業以外には考えられない条件である。学習への主体的な取り組みは、多くはこの原理によって引きだされている。

3の「相対・交流の原理」は、アンソロジーという方法のもたらす必

然的な原理である。子どもたちの「選択・決定」に、絶対的な評価の基準をもちこまない。「えらんだ詩——えらんだ理由」には、たとえば優劣や正解・不正解といった評価の観点はない。「その子にとって、どうか」という観点だけが重視される。子どもたちの学習を楽にしている要素である。自己認識、他者認識という交流も、相対的な評価をベースとした原理から生まれてくる。

「アンソロジーの詩の授業」は、このような原理によって成立しているものと思われる。多様なバリエーションを試みながら、実験的な検証の待たれるところである。