

# 視写する力

## 詩教育の理論的研究 (5)

足立悦男

この論文では、「アンソロジーの詩教育」論にもとづいて、中学校の「視写」指導の実践事例を分析する。この実践は、拙著『新しい詩教育の理論』で提起した指導論のうち、「詩が教える位相」の試みである。

### 一 アンソロジー詩集『四季の歌』

足立郁夫氏（大阪・築港中学校）の指導された、並真帆編『私の詩文集』というノートがある。表紙には、作者らしい一人の少女が描かれている。桜の花ふぶぎの風景を思い描きながら、少女は詩を読んでいる、という設定の絵である。

表紙をめくると、次のような「目次」がある。

春の歌	
1	春の朝（フラウニング）…………… 3
2	花ふぶぎ（阪本越郎）…………… 4
3	春（阪本遼）…………… 5

4	野のまつり（新川和江）…………… 6
5	榎の若葉（大木実）…………… 7
6	春（安西冬衛）…………… 8
7	菜畑（野長瀬正夫）…………… 9
8	野良道（山村暮鳥）…………… 10
9	春のブドウ園（大江満雄）…………… 11
夏の歌	
1	耳（コクトー）…………… 15
2	草に寝て（立原道造）…………… 15
3	太陽（西脇順三郎）…………… 17
4	水の中の世界（吉田瑞穂）…………… 17
5	雑草（北川冬彦）…………… 19
6	雨（たかはしひろゆき）…………… 20
7	蟬（丸山薫）…………… 20
8	夕立（村野四郎）…………… 23

視写する力―詩教育の理論的研究(5)(足立)

9	水ヲクダサイ(原民喜)	24
10	かぼちゃのつるが(原田直友)	27
11	ぐりまの死(草野心平)	28
12	忘れもの(高田敏子)	29
秋の歌		
1	秋(リルケ)	31
2	丹波氷上(深尾須磨子)	34
3	山からの贈り物(高村光太郎)	35
4	木(八木重吉)	36
5	秋の流域(尾崎喜八)	36

中学校一年生のノートである。「春の歌」「夏の歌」「秋の歌」とつづき、「秋の歌」は途中で切れている。国語の授業が、いま、二学期の半ばだったからである。当時、私たちの研究会の、一〇月例会で発表された実践であったから、その頃までのノートである。「秋の歌」はこのあと何編かつづき、冬になると「冬の歌」になる予定である。このノートは、三学期の最後の授業の日まで書きつづけられていく。

ノートをめくってみると、「目次」の順に作品が書き写されている。最初の「春の歌」は、次の詩である。

春の朝

ブラウニング

上田 敏・訳

時は春、

日は朝、  
あした

朝は七時

片岡に露みちて、

場雲雀なのりいで、

かたつむり  
蝸牛枝に這い、

神、そらに知るしめす。

すべて世は事もなし。

上田敏訳詩集『海潮音』(明治38年)所収の、よく知られた翻訳詩である。四月はしめの季節に、いかにもびったりの詩である。この作品は、この教師が中学生のころに愛唱していた詩であった、という。「先生が、みんなの年頃に、大好きだった詩です」と言って、板書された詩であった。

生徒のノートには、枝にはうかたつむりの絵がそえてあり、「春の朝のすがすがしく、さわやかで平和な感じがとても気に入った」と、短い感想が書かれている。「朝」あした「蝸牛」かたつむり「知ろしめす」「事もなし」など、文語体の表現があるが、「正確に書き写すように」という指示だけで、くわしい解説はなされない。この指導では、詩との「まるごと」の出会いを重視していたからである。

「春の歌」には、次のような詩もある。

春

阪本 遼

おかんはたったひとり

峠田のてっぺんで鍬にもたれ

大きな空に

ちっちゃいからだを

びよっくり浮かして

空いっぱいになく雲雀の声を

じっと聞いているやろで

里の方で 牛がないたら

じっと 余韻ひびきに耳をかたむけているやろで

大きい 美しい

春がまわってくるたんびに

おかんの年がよるのが

目に見えるよううで かなしい

おかんがみたい

生徒のノートには、山の畑で空を見上げている老女の絵が描かれ、「春とお母さんの感じが、とてもびったりしていて、母を思うやさしさがじいんと伝わってきた」と、感想が書いてある。

この詩は、教科書に載っていたので、三連の作品であるが、例外的に一回で視写されている。故郷を離れて暮らす詩人の、母をおもう大人の情感であり、一年生には少しむつかしいところもあるが、ゆっくりと視

視写する力―詩教育の理論的研究(5)(足立)

写していくことで、かなしい情感は伝わっていったようである。

「目次」で知られるように、あとの春の詩も、多彩な作品が並べられている。季節感に合うことと、中学一年生という学習者の興味・関心をふまえた選定である。この配列は、予め決めてあったのではなく、一編ずつ、そのつど探していくのだという。教師としても、「詩との出会い」を大事にしたい、という考えからであった。

六月の終り頃から、「夏の詩」になっていった。

耳

私の耳は貝のから

海の響をなつかしむ

コクトー  
堀口大学・訳

草に寝て

(六月のある日曜日に)

立原道造

それは 花にへりどられた 高原の

林のなかの草地であった 小鳥らの

たのしい唄をくりかえす 美しい声が

まどろんだ耳のそばに きこえていた

私たちは 山のおちらに

青く 光っている空を

淡く ながれていく雲を  
ながめていた 言葉すくなく

茅野蕭々・訳

――しあわせは どこにある？

山のおちらの あの青い空に そして  
その下の ちいさな 見知らない村に

私たちの 心は あたたかだった

山は 優しく 陽にてらされていた

希望と夢と 小鳥と花と 私たちの友達だった

全く対照的な作品である。「耳」は、イメージ性のつよい前衛的な短詩であり、「草に寝て」は、ソネット形式の、四季派の代表的な叙情詩である。作風・形式ともに、全く異なる二編である。前者は一連だから一回で、後者は四連だから四回で書き写されていた。前者の二行詩と、後者のソネット(十四行詩)とでは、内容だけでなく、その異質な形式においても、視写していく上で全く違った手応えを経験したと思われる。生徒のノートには、情景に合ったイラストが描かれ、それぞれの頁に「夏の海を思い出した」「私もこんなところで、一日をゆっくりすごしてみたいと思った」と、感想が書かれていた。

秋の季節になると、「秋の詩」として、たとえば、次のような詩が視写されている。

秋

リルケ

葉が落ちる とおくからのように落ちる。  
大空のとおい園がかれるように、  
ものを否定するみぶりで落ちる。

そうしておもい地は夜々に

あらゆる星のなから寂寥落ちる。

我々はすべて落ちる。この手も落ちる。

ほかのものをごらん、すべて落下がある。

しかしひとりいる、この落下を

かぎりなくやさしく両手でささえるものが。

木

八木重吉

はっきりと

もう秋だなどおもうころは

いろいろなものが好きになっってくる

あかるい日なぞ

大きな木のそばへ行っていたいきがする

この二編もまた、全く対照的な作品である。ともに木を題材としなが

ら、「秋」は、落下という哲学的な重い主題をもった難解な詩であり、「木」は、宗教的な色合いをもった繊細な詩である。同じような題材でありながら、全く違ったタイプの作品である。その異質さに、視写教材としての選定理由があったと思われる。詩でもって、多面的な見方を育てていく上で、このような組み合わせは有効である。

このノートは「秋の歌」までであるが、このあと、「冬の歌」に移っていく予定である。この試みには、細かな指導は全くみられない。「視写」だけでもって、詩の全体をまるごと受容していく試みである。「詩を教える」のではなく、「詩が教える」という指導観といえる。「詩の力」と「視写の力」に対する教師の絶大な信頼がある。

「アンソロジーの詩」において、一編の詩をえらぶには、教師の細かな配慮が必要である。「四季の詩」というテーマに沿って、その季節に合った一編の詩をえらびだす。作品の難易度や生徒たちの関心度をも考慮に入れなくてはならない。作品の長さ、作風の配列にも、細かな配慮が必要である。

ともあれ、国語教科書の既成の詩を指導するのと違い、教材のすべてを、みずから開発しなくてはならない。また、教材体系をみずからの手で構成しなくてはならない。その意味で、「アンソロジーの詩」の指導は、国語教師として、詩に関する総合的な力量を問われる試みである。

## 二 『私の詩文集』づくりの実践

足立郁夫氏は、「楽しい『私の詩文集』づくり」(『国語の教育と研究』2号 一九七八・八 国語の教育と研究を結ぶ会) という実践報告で、

視写する力―詩教育の理論的研究(5) (足立)

前章でみてきたアンソロジー『四季の歌』の原点を明らかにしている。この報告には、S子という生徒のノートを使って、一年間の歩みが記述されている。一年間の歩みに即して、「アンソロジーの詩教育」という観点から、この実践の特質を明らかにしてみたい。

### 1 『私の詩文集』の「もくじ」

S子のノートの「もくじ」は、次のようになっていた。この「もくじ」は、三学期の最後の授業に作成されたものである。

1	樹木(草野心平)……………	1
2	死んだ少女(ナジム・ヒクメット) 峰俊夫訳……………	2
3	日本の漁夫(ナジム・ヒクメット) 峰俊夫訳……………	3
4	胸のどきどきとくちびるのふるえと(国分一太郎)……………	7
5	三日間の健康(大島みち子)……………	9
6	僕の夢(大光夫)……………	11
7	われたチョコレート(すえてつこ)……………	12
8	ふえの音(自作)……………	14
9	明日の愛(山口洋子)……………	15
10	あいうえお・ん(鶴見正夫)……………	16
11	日本語のおけいこ(谷川俊太郎)……………	19
12	いるか(谷川俊太郎)……………	22

13	ことこ(谷川俊太郎)……………	23
14	また(谷川俊太郎)……………	24
15	秋の夜の会話(草野心平)……………	25
16	いぼ(草野心平)……………	26
17	凧(深尾須磨子)……………	28
18	ひとくいどじんのサムサム(谷川俊太郎)……………	29
19	さようならの歌(佐野美津男)……………	31
20	千曲川旅情の歌(島崎藤村)……………	33
21	初恋(島崎藤村)……………	35
22	人を恋ふる歌(与謝野鉄幹)……………	37
23	雨ニモマケズ(宮沢賢治)……………	39
	あとがき……………	42

中学校の教科書には、一学年に、三、四編の詩教材が配当されている。したがって、一般に中学生たちは、三年間で一〇編ほどの詩を学習する。ところが、この実践は、一年間で二十三編もの作品が教材化されている。また、国語教科書では、ふつうには「詩の單元」として組まれるので、ある時期に集中して指導される。それに比べて、この実践は、一年間を通して休みなく継続されている。

指導者の足立郁夫氏は、この指導に当たって、「だれもが親しめ、そして高まる詩の教育はないものであろうか」という研究目的をもっていった。いろいろな調査データからも、国語科のなかで、文学、説明文にくらべて、詩教材は、それほど「親し」まれているとはいえない。「高まる詩の教室」はなかなか作りにくいようである。とすると、この実践の

ねらう「親しめる詩の教育」「高まる詩の教育」は、現在の詩教育の現状に対して、有意義な提案をしたことになる。私が、この教育実践に注目する所以である。

## 2 一学期の実践

この実践の「導入」において、足立氏は、次のように述べている。学年は、中学校一年生、昭和五〇年度の実践である。

《最初の国語の時間におおかたの生徒が、横けいの大学ノートを持っていた。入学式のおりに購入していたのである。別に縦けい(A5判)のノートを用意しておくよう伝えておく。詩のノートにするためであった。二時間目、詩のノートのとり方、作り方を話す。表紙に「私の詩文集」「わたしの詩文集」「僕の詩文集」など、題を付けた。サブタイトルは自由であった。(中略)氏名のところへは「阿部弘治編」「有家美和子編著」と書くようにした。「編」とか「編著」とかいう言葉を添えることによって、生徒は目を輝かせた。表紙にカットも自由に描かせた。》

一冊の縦けいのノートを準備することから、この一年に及ぶ実践は始まった。表紙に「編」「編著」と書くことで、「生徒は目を輝かせた」という。初めての経験であったと思われる。生徒たちは、小学校のとき、何十冊ものノートを使用してきたが、表紙に「編」「編著」と書くノートはなかった。指導者としては、自分の手で編集するノートという自覚をもたせるためであったと思われる。余白にカット類を描かせる試みは、さきのアンソロジー『四季の歌』にも応用されていた。

この詩文集の最初の詩には、教科書の教材が使用されている。

樹木

草野心平

若葉は光ともつれあい。

くすぐりあい。

陽がかげると不思議がってきき耳をたて。

そよ風が吹けば。

枝々はがまんがきかずさわめきたち。

毛根たちはボンブになり。

かけ足であがり。

枝々にわかれ。

葉っぱは恥も外聞もなくはだかになり。

くまどりの顔で。

歓声をあげ。

春の若々しい樹木をうたった詩である。視写しながら、生徒たちは不思議な手ざわりを感じたのではないだろうか。この詩のように、見えざる樹木の内部をイメージしたことはないと思われるからである。全行に句点を打つのは、この詩人に独自の表記法である。句点で切れて、イメージの上でつながっていく、その微妙な手応えは、音読より、視写によってより確かな手応えを得ることができるといえる。

この詩をノートに視写するときに、次のような指示が与えられた。

《生徒には、詩のノートの最初の二ページを飛ばして、二ページのところへ視写させた。一ページの空欄へは、一年間の終りに「もくじ」を書き入れる予定であった。視写した詩のあとへ「短い感想」と書いて、いつでも自由に感想を書けばよいように話しておいた。「一口感想」とか、

「一口メモ」としておいてもおもしろいと思っている。詩であるからノートの下の方が残る。そこへ、さし絵やカットをあしらうようにした。感想画や感想音楽など、何を添えてもよいように話した。》

この指示をみると、最初から、詩と絵を組み合わせた「詩画集」のような文集が構想されていたことが分かる。

二つめの視写は、「死んだ少女」(ナジム・ヒクメット 峰俊夫訳)という作品である。ヒロシマの原爆で亡くなった、七才の少女を描いた作品である。この詩は、「先生の好きな詩」ということで選ばれた。教師による「わたしの好きな詩」の提示は、この国語教師が、教科書の外に詩の世界をもっていることの表現である。「死んだ少女」のあとには、同じ詩人の「日本の漁夫」という詩が教材化された。生徒たちの反応をみて、好評だと、つぎに同じ詩人の作品がつづく。「つづけよみ」である。視写はあくまで、生徒自身の学習活動であるから、当然の選定基準といえる。

「視写」は、国語の授業のはじめの五分ぐらいで行われた。一回分に四、五行を目安とし、「死んだ少女」だと全五連だから、終わるまで五時間をかける。視写は、しかし、必ずしもスムーズに進むのではなく、「一行に何分もかける生徒がいる。左手で書く癖のついでに生徒もいる。遅くてもいいから、正しく書き写すよう指導した」という。中学校の国語の授業にあって、このように一年間をとおして視写の場面を観察し、個々の生徒の視写の実態に接する機会は少ない。

また、同じような主題を追求するときもあった。たとえば(5)・(6)・(7)という作品の流れに、その傾向がみられる。

ある日のこと、足立氏が図書室の当番をしていると、担当クラスの女

子生徒が『愛と死を見つめて』(河野実・大島みち子)という、かなり古い本を一心に読んでいたという。白血病で死期の近い女性と、それを励ます大学生の往復書簡集である。さっそく、その本の詩が視写に使われたのだった。その生徒の「好きな詩」として、生きた機会をとらえた、いわばリアルタイムの教材化である。

( ) 大島みち子

病院の外に健康な日を三日ください。

一日目、わたしはとんで故郷へかえりましょう。  
そして、おじいちゃんの肩をたたいてあげて、  
母と台所に立ちましょう。  
父に熱かんに一本つけて、おいしいサラダを作って、  
妹たちと楽しい食卓をかこみましょう。

二日目、とんであなたのところへ行きたい。

あなたと遊びたいなんていいません。  
お部屋のおそうじをしてあげて、  
おいしいお料理をつくってあげたいの。  
そのかわり、お別れするとき、やさしくキスしてね。

三日目、わたしはひとりぼっちで思い出と遊びましょう。  
そして、静かに一日がすぎたら、

三日間の健康ありがとうと笑って、  
永遠の眠りにつくでしょう。

みてのとおり、死をみつめる若い女性の恋歌である。この詩は、ストーリーの展開に即して、三日間で視写された。「連」という詩の形式に即応した視写である。「わたしは…」と書き写すとき、想像の上で、生徒たちは、この話者を生きていくことになる。他者という虚構を生きる視写である。指導者は、「多くの女生徒を感動させたことは言うまでもない」と述べている。

この作品には「題」がなかった。そこで視写を指示するとき、指導者は工夫して、生徒たちに題を付けるよう指示している。K子は「健康な三日間をください」、S子は「三日間の健康」という題を付けている。それぞれに、「三日間」の重みを、共感的に受けとめた題である。息の長いアンソロジーの試みでは、このように、個別化の学習場面を演出していくことが必要である。

つづいて、「僕の夢」(大山光夫)という中学三年の作品が教材化されている。「えーと／僕はなにになろうかな／科学者かな／原子物理学／素粒子論／相対性理論／近代物理学／……………／……………／みんな僕の本だ／難しいけど楽しいな／でもなにになろうかな／えーと／わからないや」という作品である。このように、散文ふうを書いてみるとわかるように、詩というより、メモふうの文章である。構成もとのっていない。しかし、同年代の作者への親しさからか、視写の反響は大きかったということである。この詩は、『一生に一度の願い―病める子らの作品集』という本からえられた。作者は十五才で亡くなった中学生で、

死の直前まで好きな物理の本を手放さなかったという。死をみつめた作者という、前の詩との関連での選定と思われる。

「僕の夢」は、いってしまえば稚拙な作品である。しかし、足立氏は、「死にいたるまで夢を失わなかった大山君の生き方に、生徒は共感した。詩の持つ力とは何か。そしてまた、教育とはどういう仕事かと、わたし自身改めて考えさせられた」と述べている。視写の手応えはじゅうぶんあったことが分かる。足立氏はまた、「K子さんもS子さんも、感想をすばらしい絵で表現しているが、『短い感想』は書かれていない。感動が大きすぎて、文字に表わせなかったのかもしれない」とも、述べている。同世代の作者に対する共感的な受容とみられる。

この事例をみると、作品の完成度とは別に、中学生をひきつけていく詩の世界のあることが分かる。そのために、アンソロジーの詩観は、広く多面的でなくてはならない。つづく作品は、交通事故で父親を亡くした、六才の子どもの詩である。

われたチヨコレート

すえてつこ

よくおんぶしてくれた

おとうさん

もういちど おんぶしてもらいたい

おとうさん

ようちえんで

おとうさんのいないひと

視写する力―詩教育の理論的研究(5)(足立)

わたしひとり

なぜ おとうさんしんだの

ちちのひ

みんなおとうさんのかおかい

わたしは

おにいさんのかおかい

おみやげのチヨコレート

なぜ ぐしゃぐしゃにわたしたの

あたかもあんなにわたしたの

おとうさん

ちょうどその頃、新聞に載っていた詩であるという。この作品もまた、「死をみつめる詩」という意味で、前の詩との関連でえらばれている。

六才の子の幼い文章を、生徒たちは、どんな手応えで書き写していたのであろうか。「わたしは」と書くことで、六才の作者を虚構的に生きていくことになる。K子は、「小学校で私と同じ組だった篠田という子が、お父さんではないけど、お母さんをガンで亡くしました。その子も、すえてつこさんと同じ年でお母さんをなくしたのです。『母の日』、みんなに、おまえはお母さんがいないから白いカーネーションだ、と言われたので、その子はオルガンにもたれて泣いていました。とてもかわいそうでした」と、書いている。

「三日間の健康」「僕の夢」「われたチヨコレート」の三編は、すべて

## 視写する力―詩教育の理論的研究(5) (足立)

日記ふうの作品であった。指導者によると、この頃から、自分でも詩を作ってみた、という生徒がふえてきたという。明らかに、これらの作品の影響である。そこで、「自作の詩」というコーナーを作った。S子の目次では、「ふえの音」(自作)がそうである。

その次に、生徒たちの「わたしの好きな詩」が加えられている。これも、個別化のコーナーである。S子の目次の「明日の愛」(山口洋子)がそうである。生徒の好きな詩には、流行歌、童謡、自由詩、定型詩、なかには英語の詩まであって、「とにかく多種多様であった」ということである。ここもまた、個別化の場面の演出とみられる。視写という単純な学習を、どう変化させていくか。工夫の必要なところである。

## 3 二学期の実践

「もくじ」をみると、「あいうえお・ん」以後、詩の傾向が一変している。二学期になると、「ことばあそびの詩」の連続である。一学期には、全く見られなかった傾向の作品である。

いるか

谷川俊太郎

いるか  
いるか  
いないか  
いないか  
いないか  
いつならいるか  
よるならいるか  
またきてみるか

いるか

いないか

いるか

いっばい

ねている

ゆめみている

『ことばあそびうた』という詩集の作品である。リズム感のある詩なので、音読教材としてよく使用されるが、視写教材としては例がない。生徒たちにとって、ひらがなだけの作品の視写は新鮮であつたらしく、足立氏は、「学力の低い生徒は目を光らせた。この生徒らの目の美しさを、わたしは今も忘れていない」と述べている。ひらがなという表現法と、リズム感と、ナンセンス性の効果と思われる。さきの「われたチョコレート」とちがって、詩の表現法としてのひらがなである。

また

谷川俊太郎

またか

まただ

またまたか

またまたさ

なれっこだな

なれっこさ

よくないな

よくないよ

どうする

どうしよう

怒るか

怒ろう

ブン

ブン

「日本語のおけいこ」「いるか」「ことごと」と、谷川の作品がつづいたあと、これもまた、谷川の作品である。「ことばあそびの詩」の視写がつづく頃、一人の女生徒が「おもしろい詩をみつけました」と言って、ていねいに原稿用紙に書き写してきた詩があった、という。それがこの作品である。さっそく視写に使用されたのだった。生徒たちの「わたしのすきな詩」も、ときに、ごく自然な形で教材化されていく。

この詩は、調べてみると、『落書九十九』という詩集の作品である。

この作品のような構成の面白さも、音読より視写において、確かな手応えを得ることができる。「ことばあそびの詩」は、一般に音読教材として使われているが、視写教材としての可能性も大きく、もっと開発されなくてはならないジャンルである。

「ことばあそびの詩」の視写が一段落したところで、秋も深まってきたので、次のような詩が視写されている。

さむいね。

ああさむいね。

虫がないてるね。

ああ虫がないてるね。

もうすぐ土の中だね。

土の中はいやだね。

やせたね。

君もずいぶんやせたね。

どこがこんなに切ないんだろうね。

腹だろうね。

腹とったら死ぬだろうね。

死にたかあないね。

さむいね。

ああ虫がないてるね。

この季節にふさわしく、冬眠を前にした蛙どうしのさみしい会話の詩である。つづく「いぼ」も、同じ詩人の蛙の詩である。「秋の夜の会話」の視写の途中で、一人の男子生徒が探してきた詩であった。生徒のえらんだ「わたしの好きな詩」である。

つづいて視写されたのは、次の詩であった。この選定には注目すべきである。

秋の夜の会話

草野心平

風

深尾須磨子

高いね

ずいぶん高いね

もうちょっとだ

もうちょっとで空がのぞける

見ておくれよ

空が寝ているか

起きているか

それともお茶でものんでいるか

もうちょっとだ

うんと背のびをして

もうちょっとだ

もうちょっとのちよつとのところだ

地上の蛙から、天空の凧へと、大きく視野が広がった。語りの口調に、軽妙なユーモアがある。生徒たちは、この詩を知っていた。小学校のときの教科書に載っていたらしく、なつかしい詩の視写となった。

蛙と凧という題材に共通点はないが、どちらも会話ふうの詩である。擬人化された人物の語りの文体という点で、同じである。この二編は、同じような表現方法という観点から、えらばれたものと思われる。詩の形式に対する注目である。語りの文体は、語る人物に同化しやすい表現法である。語りの文体を視写することで人物に同化し、虚構の他者の内面を理解することができる。

その頃に、次のような現象があったということである。

《このころ、わたしは一つの発見をした。それは、あるクラスで、生徒みんなが自習の時間に、自主的に「私の詩文集」を音読・朗読していたことである。自習の時間となると、ワイワイガヤガヤになることが多いのだが、そうではなかった。わたしが教室をのぞくと、三三五五集まって、詩を声を出して読んでいるではないか。相手に聞かせながら、詩文集のノートを開いたり閉じたりしている生徒もいた。暗唱しているのだ。今、書きながら、光景が眼前にほうふつと浮かんでくる。「詩のある教室」の美しさをこの時ほど強く感じたことはない。》

ひとことといえば、「視写の力」による成果である。すでにここまで、二〇編ちかい詩が視写されている。毎時間、四、五行ずつ、五分くらい視写の「持続」によって、詩の形式に対する関心が高まっていた。「持続」の結果が、ひとりひとりの生徒のノートに、『私の詩文集』として結実しつつある頃である。『私の詩文集』としての愛着が育まれていたのだと思われる。「視写の力」による現象とみていい。

二期のしめくくりは、「さようならの歌」(佐野美津男)という詩であった。戦災孤児となった作者の自伝的な作品である。「三才のとき……」にはじまり、子ども時代に失くしたものが、各連に書かれていって、「十のときに戦争がはげしくなり／十一のときに生れた街と別れ／十二の春に親が死に／ほくは自分自身の子ども時代に／さようならを告げた」と結ばれている。この詩を視写する生徒たちが、いま、ちょうどその年頃である。「生活をふり返ってみて、自分のことのように思えたのか、多くの生徒が感動した」ということである。この詩もまた、共感的に受容されていた作品である。

#### 4 三学期の実践

三学期になると、新しい年ということで、次のような詩から視写されている。

小諸なる古城のほとり 島崎藤村

小諸なる古城のほとり

雲白く遊子悲しむ

緑なすはこべは萌えず

若草も藉しくによしなし

しろがねの衾ふすまの岡辺

日に溶けて淡雪流る

……………(後略)

このあと、「千曲川のほとりで」「初恋」と、藤村の詩がつづいていく。どの作品も長編である。文語・定型(五七調・七五調)を生かして、「視写して音読する」というふうには、これらの詩は、視写だけでなく音読教材としても使われていった。

現代語の失った古語・雅語が多く、一年生にとって決してやさしい詩ではない。この点、足立氏は、「現代っ子に、しかも中学一年生という年齢では、とても受け入れられないし、またわかりもしないのではないかと、多少不安であった。ところが、意外なことに、むずかしいことはを少し説明してただけであったが、かなり親しみをもって受け入れら

視写する力―詩教育の理論的研究(5)(足立)

れた」と述べている。文語定型の快いリズム感や、古語のもつ古典的な響きが、かえって生徒たちの関心を誘ったようである。定型詩の整合美は、視写を通してみると、表現面の大きな魅力になったようである。

藤村の「初恋」のあとは、主題的な関連を考えてか、「人を恋ふる歌」(与謝野鉄幹)であった。この教師の若いときの愛唱歌であった。「生徒が書き終えたところで、わたしはうたってやった。詩を見ずに歌えた。：彼らは静かに聴き、歌が終わると手をたたいてくれた」ということである。「アンソロジーの詩教育」において、「教師の詩」を入れることは大事なファクターである。国語教師として、「みずからの詩」を表現できる場だからである。

さて、いよいよ最後の作品となった。「生徒からの希望もあって、宮沢賢治の『雨ニモ負ケズ』になった」という。「雨ニモマケズ/風ニモマケズ」というフレーズで始まる、三〇行の長い作品であるから、何日もかけて視写されていた。最後の作品である、という自覚があったのか、一行一行でいねい視写されていた、ということである。足立氏は、「生徒みんなへのよい贈り物になったと思っっている」と述べている。

#### 5 「あとがき」を書く

三学期の最後の授業の日となった。「この年は、三月十三日が卒業式であった。そのあとの国語の時間に、『私の詩文集』の整理をした。まずページをつけ、次に最初のページの空欄へ『もくじ』を入れた」という。初めに紹介した「S子のノート」は、この日に作成された「もくじ」である。

「もくじ」を書きこんだあとで、すぐに「あとがき」が書かれている。「あとがき」という題の作文である。一年間の視写の記録をめくりなが

ら、次のように記されている。この実践に対する、生徒たちの率直な評価である。

○いろいろな詩があった。少し私たちにはむずかしい詩もあったが、とてもかわいらしい詩もあった。私はこの詩のノートに今まで一生懸命書いてきたのに、ここでもうおしまいとは、とても残念だ。まだノートも残っているのだから、もっと詩が書けたのにな。私は詩を写すより、カットを書くのがとても楽しかった。今度はどんな絵を書こうか、と迷いながら、一生懸命考えた。私はこのノートを大人になるまで残しておきたい。大人になってから、中学一年生のころのことを思い出してみようと思う。

○私は、このノートを一生懸命書いてつくづくよかったですと思いました。このノートには、ほかのノートにない楽しさや、また悲しさもある、とっても愉快なノートだと思います。私はみんなより字はとてもへただけど、このノートは思い出アルバムにはさんで、いつまでもいつまでも大切にしておきたいと思います。それから、今度一年生になる私たちの下の子にも、この詩を教えてあげてください。先生ずつと長生きしてくださいネ。

○「私の詩文集」として一年間書いてきて、はじめは書くのがじゃまくさくなったりしました。でも、

一冊になってでき上がるとうれいものです。私は今、歌の詩を作っています。だいたい十ぐらいできました。こんなに作れたのは、詩文集を作っているうちに詩を読んだり書いたりするから、目に見えないけれども詩を作る楽しさを知ったからだと思えます。「私の詩文集」を作って勉強になったし、詩を作る楽しさもわかりました。とてもよかったなあ、と思いました。

○この詩文集には、いろいろな人の詩がたくさんっているの、私にとっては大切な宝物の一つになります。こんなことは初めてのことで、世界一大事な物なのです。何年後かにこの詩文集を見ると、とてもなつかしく思い出すにちがいない。中学一年生のことや足立先生のことなどを、きつと頭に描くにちがいない。(；)だから私は結婚しても、この詩文集を大事に持っていたいと思います。今まではノートをすぐ捨てていたけど、何年生のときどんなことを書いたのかなあ、と思うことがときどきあります。だから、これからはそういうことのないように、中学校のときにはこんなことをしたと分かるようにいつまでも私の身の回りに置いておきたいものです。中学時代のよい思い出として。二年、三年になっても詩を書いていきたいと思えます。

### 三 『私の詩文集』の意義

この実践の意義については、右の「あとがき」に尽きていよう。「継続は力」であることを、生徒たちは、視写によって十二分に学んだのだと思われる。この「詩のある教室」で、生徒たちが身につけたのは「視写する力」である。

この実践は、ただ、ひたすら、「詩を書き写すこと」の持続であった。それほど単純な「学習」である。その単純な「学習」が、なぜ、一年間も持続し、「あとがき」に書かれているような学習後の充実感を得ることができたのであろうか。そのあたりを分析してみる。

一つには、「視写」という学習法である。「視写」は一般に、言語指導のなかに位置づけられている。硬筆・毛筆指導の「書写」をも含み、「文章を書き写すこと」で、「視写・聴写・暗写」の一つである（久米公「書写」「視写・聴写・暗写」『国語科の重要語句三〇〇の基礎知識』）。そして、読解力をつけるための有力な学習法ともみられている（青木幹勇「視写」『国語教育研究大辞典』）。こういった定義と比べると、この実践の「視写」は、ずっとゆるやかである。「ののための視写」という発想はなくて、「視写する」そのことが目的の表現活動であったからである。教材としての「詩の力」に全幅の信頼をおいた実践であった。「詩を教える」でもなく「詩で教える」でもなく、「詩が教える」という位相に限定した指導である。そして、「詩が教える」という位相の開発に、「視写」という方法の有効性が実証されたわけである。

同じような表現活動に「音読」（朗読）があるが、「音読」は、教室全

視写する力―詩教育の理論的研究（5）（足立）

員の聞き手に対する表現活動である。それに対して「視写」は、自分自身を読み手とした、自分自身に対する表現活動である。そのために、他者を意識する緊張感から解放されている。そのことも、持続的な学習を可能にしたものとみられる。

「視写」はまた、持続することで、国語学力の基礎を育成することになる。「目」で読み、「手」で書き写すという実に平板な学習法であるが、平板なだけに反復が可能である。「ことばの力」は、反復学習によって、理解・表現、思考・想像など国語学力の基礎的な力が、自然に身につけていくものと思われる。

二つには、視写教材が「詩」であったことのメリットである。小説や説明文の一節ではなく、なぜ詩であったのか。その点では、「詩の形」が大きな意義をもっていたと思われるが、とくに「連」の力によるところが大きい。「連」は、小さな「まとまり」であるが、小さくても完結した世界をもっている。いってみれば、詩という文学は、「連」という小さな世界の連合体である。そして、一回の視写に、その「連」が大きな区切り目になる。散文の段落とちがいで、一行あきの「連」のまとまりは、視覚的に明確に区分できる。同じ詩文学でも、短歌や俳句にはこの特色はなく、詩という分野だけの構成上の特質である。この実践は、その「連」の力を大きく機能させている。

三つには、どのような「詩」が選定されていたか、という教材体系に特徴がある。詩の選定には、たくみなバランス感覚がみられる。一つには詩の形式的なバランスが考えられている。明治の古典的な文語定型詩から、大正・昭和の近代詩、戦後の現代詩といったバランスが、みられる。二つには、近代詩、現代詩、翻訳詩、少年詩（児童文学）、児童詩

といったバランスもみられる。また、シリアスなものからユーモラスなものまで、作風も多様である。結果的に、多様な詩の世界にひろげられていることが分かる。そして、このような教材カリキュラムは、教師の自主編成によって構成されていく。この点は大きなメリットである。「教科書の詩を教える」との違い、教師自身の独自のカリキュラムが編成できる方法である。足立氏の事例をみても、『私の詩文集』と『四季の歌』とは全く異質のカリキュラムとなっている。

四つには、学習活動としての「カット」の指示が、有効にはたらいていたことがある。「カットを書くのがとても楽しかった」「今度はどんな絵を書こうかと、一生懸命考えた」「あとがき」という感想が少くない。詩には散文とちがって、内容的にも形式的にも「余白」がある。「カット」は、いってみればその余白を表現化していく試みである。同じ作品が、カットによって自分なりの作品に表現化されていく。そのことのみ面白さが「余白」の効能である。この実践は、生徒サイドから見ると、自分なりの「詩画集」を作る活動なのであった。一年がかりで、『世界でただ一冊の詩画集』を作りあげていく試みである。実践が終わったとき、大事な一冊の詩集となった所以である。

五つには、「時間」のアンソロジーという方法である。前回の柏原玲子氏の場合は、一人一冊の詩集を教材として、一單元の中で『世界でただ一冊の詩集をつくらう』という実践であった。いわば「空間」のアンソロジーづくりである。それに比べると、これは、一年間という長い期間での実践であり、年間のカリキュラムを貫く大きな柱となっている。その意味での「時間」は、重要なキーワードとなっている。この実践は、国分一太郎の「現代式写本づくり」という提案(『君ひとの子の

師であれば』)に示唆を受けた、ということである。国分氏は、「毎日の放課後、あなたは教室の黒板に、世界名作の一節をキレイにかいておくのです。子どもたちは、白いノートをもってきます。それを忘れずにもってきて、教室にはいたら、その一節を白いノートに写していくのです」という方法である。足立氏は、この提案を受け、中学校の詩の教室で、実験的に試みられたのだった。

この実践は、読解・鑑賞指導と読書指導をむすぶ試みでもある。二十数編の詩を教材とすることは、読書指導といえる。が、時間のかかる「視写」や「カット」や「感想文」によって、生徒たちの作品とのかかわりは、かなり深い。そして一方で、この実践は、個別教材の読解・鑑賞指導への深入りを避け、ゆるやかな地平に敢えて身を置いたところに特徴がある。国語科教育において、「詩写する力」というものを、改めてつよく認識させてくれる実践である。

(国語科教育研究室)