

異化の詩教育学

—存在型の創作指導

足立悦男

要旨 本研究は「異化の詩教育学」という仮説的な教育理論の継続研究である。今回からは、詩の創作指導の分野において、異化の詩教育学の理論と方法について考察していく。本稿では、拙稿「異化の詩教育学―教材編成の理論と方法」(『島根大学教育学部紀要』第34巻)で仮説的に提示した教材類型の中で「存在型」の詩の創作指導を取り上げる。

存在型の詩の創作指導は、表現対象(ヒト・モノ・コト)の存在性をテーマとした詩の創作指導である。取り上げる事例は、山際鈴子(大阪児童詩の会)の実践と、私の主催していた研究会(大阪ことば教育研究会)の実践である。山際鈴子は戦後児童詩教育の代表的な実践家の一人である。¹⁾山際は子どもたちの想像力を引き出すために、さまざまな実践を試み、すぐれた児童詩を数多く生み出してきた。そして、その実践は、私の研究してきた異化の詩教育学の立場からみても、実に魅力的な創作詩の指導であった。本稿で取り上げようとする所以である。

【キーワード 異化 存在型の詩 創作指導】

1 「耳をつけて聞く 抱きしめて聞く」の実践(低学年)

山際鈴子の実践に、「耳をつけて 聞く。抱きしめて 聞く」(小学校二年生)という、低学年における存在型の典型的な事例がある。²⁾動作化によってモノ・コトの存在性を虚構化して表現していく、という実践である。動作化という活動は、低学年の創作意欲を引き出す有力な方法である。この実践からは、次のような作品が生まれた。

長ぐつ 二年 上野賢祐

人の声がきこえる。

「だじげで〜。」

「だじげで〜。」
ぶきみだ。

人が入っているのか。

「だじげで〜。」

こわくていけない。

中をのぞいてもみえないのに、聞こえる。

ぼくは、手を入れた。

つかまれた気がした。

あわてて、手をひきぬいた。

まだ、声だけがきこえる。

「だじげで〜。」

「だじげで〜。」

ゆかの中の電車

二年 岩切美佐子

下を 電車が 走っている。

ガタガタ さか道を走る。

つぎのえきはどこか。

考えて走る。

だんだん上上がってくる。

だんだん スピードが出てくる。

でも、一度下におちて、またあがってくる。

そのくりかえしだ。

あがりそうになっても 下におちる。

だから、ぜったいに上にはあがってこない。

梅田のしゅうてんを ずっとずっととさがしている。

ここには、子どもたちの見た不思議な情景が描かれている。長くつというモノや床下のコトの描写であるが、ここに描かれている世界は現実のモノやコトではない。前者の作品では長くつの中で「人の声」が聞こえるという、ありえないコトであり、後者の作品では、教室の床下を電車が走っているという、これもまた、ありえないコトである。どちらの作品も、現実そのままの世界でなく、現実の世界を虚構化し変容せしめた作品である。子どもたちの豊かな想像力が十分に引き出された作品といえる。

このような作品は、どのような方法によって創作されたのであろうか。詩の創作指導法として興味ぶかいところである。

指導者によれば、「長くつ」の素材は階段のすみに置いてあった、トイレ掃除用の黒い長ぐつであったという。ふだん子どもたちは、そのような片すみのモノには目を向けない。題材への深い関心はある指導によって引き出されていったのだった。「ゆかの中の電車」もまた、その同じ指導によって、見えないはずの床下のコトを想像した作品である。ともに、表現対象の素材を変容させるような、何らかの指導のあったことが推察されよう。これらの作品は、以下のようなプロセスにおいて創作されたのであった。

「きょうは、『耳をつけて聞く、抱きしめて聞く』というのをします。」「わあーい。」あいかかわらず、いつものように歓声がわく。「耳をつけて聞くって、どんなことかな。わかるかな。」「うん。わかる。」と、はやくも机に耳をつけて聞いている子もいる。

「抱きしめて聞くって、どんなことかな。」わたしのことばと同時に、両手をいっぱい広げたあと、胸のところに抱きしめる格好をしている子もいる。「出てきて、やってもらおうかな。」机に耳をあて抱きしめて聞く子、ふでばこに耳をあて抱きしめて聞く子、体操服の袋に耳をあて抱きしめて聞く子。子どもたちが、耳をあて抱きしめて聞くたびに、わたしは「なるほど。」「いいね。」と感心していた。

「もつと、ほかにないかな。」信田くんが手をあげた。信田くんは、みんなの注目の中、ことごとと教室の前の方に歩いてきた。どこに行くのかなと思っで見ていると、ごみばこに抱きついて耳をあてた。

「わあっ。信田くん、すごいね。今まで、だれもごみばこに抱きついてなかつたね。」「だれもやってなかつたこと、ほかにあるかな。」上野くんが手をあげた。

上野くんもことごと前に出てくると、突然床に寝転んで耳をあてた。

「わあー。」一瞬、子どもたちから歓声がわきおこった。「じゃ、みんなも、床に耳をあてて抱きしめてみよう。」教室は、いっぺんに騒然となり、「床は大きい抱きしめられへん。」と必死になっている子もいる。

「耳をつけて」「抱きしめて」という動作化の表現行動によって、教室は「騒然」となり、子どもたちは対象に向かって身体ごと関わっていった。ここに子どもたちの想像力を引き出す秘密があった。動作化のねらいは、対象に耳をつけて、対象を抱きしめて、ふだんは聞こえない虚構の声に耳を傾け、ふだんは見えない虚構の物語を紡ぎ出すことにある。そして、この後で、次のような指導が行われた。

子どもたちを席に座らせたあと、わたしは言った。「いましたように、学校の中にあるものを抱きしめて、耳をあてて聞いてみよう。何をしてい

るのかな。どのような音がするのかな。」

「耳をつけて 聞く。抱きしめて 聞く。」と書かれている板書の次に、「何をしているのかな。」「どのような音がするのかな。」と付け加えた。さらに、「何をしているのかわかれば、そのものにしてしまっ、それから、それから、それから、と思いや考えを伸ばして書いていきましょう。」と言いながら、「そのものにしてしまっ」「それから↓それから↓それから」「思い・考えをのばす。」と、黒板に書いた。

先の動作化の表現行動から詩の創作行動に誘っていく場面である。対象に耳をつけて聞くことで、抱きしめて聞くことで聞こえてきたことを、「それから、それから」と「思いをのばして」詩に書いていく、という表現指導の場面である。指導者によると、このあと、子どもたちは、話が終るか終わらないかのうちに、自分の「抱きしめて 聞く」ものところへ飛んでいった。先生の机、椅子、水槽、床、掃除用具入れに耳をあてる子がいる。教室の外へ出て「抱きしめて 聞く」ものを探す子もいる。教室は大変な騒ぎになった。しばらくすると、一人二人と帰ってきて、自分の席に座って書き始めた、ということである。いつも見慣れているはずの教室のモノ・コトは、このとき、子どもたちの豊かな想像力によって、虚構化されたモノ・コトに変容せしめられていった。このプロセスをみると、子どもたちの想像力を自然に引き出すように工夫されている。

この授業風景からは、子どもたちが、「抱きしめて 聞く」という行動そのものに夢中になっていたことがわかる。「抱きしめて 聞く」という表現行動は、低学年の子どもたちにとっては遊びそのものである。そして、動作化によってたっぷりと遊んだあとで、「思いや考えを伸ばして書いていきましょう」と、そのまま「詩を書く」行動に誘われていく。そのスムーズな連続性に指導のリアリティがある。

この実践を異化の詩教育論からみると、「抱きしめて 聞く」は、抱きしめられないものを、抱きしめようとして異化の世界にみちびかされている。きわめて効果的な問いかけであったといえる。山際はこの問いかけについて、「ただ、『耳をあてて聞く。』という発問だけでもいいのである。しかし、『抱

きしめて 聞く。』ということばをつけたすことにより、作者をよりその気にさせ、対象により迫ってものをみさせることができる。また、見るものに心を寄せ、心をいれて『もの』をみさせることができると思った」と述べている。

この実践の指導目標は、「想像力を働かせて見つけ続け、ものの特質を発見することであった。子どもたちの豊かな想像力によってモノ・コトの特質(存在性)を表現する創作指導は、存在型の詩の創作指導の特色でもある。

山際の実践には、子どもたちの想像力を引き出す工夫がなされている。「想像して詩を書きましょう」といった一般的な「めあて」と違い、「抱きしめて 聞く」のように、想像せざるをえないような「めあて」に設定されているからである。ここに、この山際実践の特徴がある。

2 「連想から始めよう」の実践(中学年)

山際鈴子の実践に、「連想から始めよう」(小学校三年生)という詩の創作指導がある³⁾。「連想」という方法によって、子どもたちの想像力を引き出し、表現対象をより豊かにとらえていく、という中学年の実践である。連想とは、「ある一つのものごとに関連した他のものごとを思い浮かべること」であるが、詩の創作指導においては、日常の慣習的なイメージを非日常の世界に転換させていく有力な方法である。連想という行動には、日常を非日常化していく異化の原理が、詩の方法として内在しているからである。

この実践は、「ことばあそび」から始めて、「事実を見る目を養う」、そして「詩を創作をする」という、全五時間の創作指導であった。指導にあたり山際は、次のようなことを言っている。

この先生は、詩を書かせる先生だと子どもたちは知っている。「ほらほら、今に、詩を書くと言いだすぞ。」と身構えて待っている。／そんな時、いかに子どもたちの期待を裏切るかが大切になってくる。おきまりのパターンではお目見えしないぞ、と思う。「あれっ。」と思わせながら、その気にさせる。それが、先生と子どもたちの勝負である思っている。

山際学級の「詩の創作」の秘密を述べた一節である。子どもたちの「詩を書きたい」という期待にいかに応えていくかを、「いかに期待を裏切るか」という逆接で応えている。詩の創作指導において、「詩を書きたい」というモチベーションがいかに大事であるか、ということである。

この実践は、「連想あそび」から始められた。子どもたちに「ばら↓赤い↓りんご」などの例を示し、ルールを説明した後で、「プール↓泳ぐ↓寒い↓冬↓雪↓白い…」などの連想を口頭で発表させて、板書していく。次に原稿用紙に書いて発表する。このとき、「場面が変わることばを言った子どもをほめながら」すすめていった。連想による飛躍のおもしろさを意識づけようとする指導である。連想による飛躍は慣習的な見方を虚構化していくことにつながるっていく。そこには異化の原理が働いている。

この「連想あそび」は、子どもたちを夢中にさせたという。山際は、次のように述べている。

子どもたちは、「連想あそび」の面白さに夢中になって、「家でやってきてもいい?」と言って、一人が原稿用紙を取りに来ると、ぼくもわたしもとたくさんの子が取りにきて、原稿用紙をもってかえった。

次の日、子どもたちは、自分の書いてきたものを得意になって、みんなの前で読んだ。「場面がたくさん変わるのがいいよ。」と言っていたので、子どもたちは、面白いのを書こうとか、長いのを書こうとか、また場面がいくつ変わったかなどを比べながら、友だちの読むのを一生懸命聞いていた。

この授業場面を見ると、この「連想あそび」が子どもたちを引きつけたのは、連想による飛躍のおもしろさであったようだ。山際は、この活動において、「場面がたくさん変わるのがいいよ」と、連想による飛躍に関心をもたせるように誘っている。子どもたちの想像力を引き出すための、発想・着想の指導である。ここでは、「連想あそび」という表現行動をとおして、想像力の基礎をたがやそうとしている。

この実践は、これ以後、次のように変化していくことになる。

「きのうの『ことばあそび』、何かに似ているかな。○○○○となつているの、何ににているかな。」「ソーソージミたい。」「そうだね。ソーソージミたいに、思いをめぐらせていききましたね。」「きょうは、バナナみたいに、思いを伸ばして書く『ことばあそび』をします。」

きのうで、『ことばあそび』の意味がわかった子どもたちは、どんなことだろうと目を輝かせて、わたしの説明を待っている。黒板にバナナの絵を書きながら説明した。

「中心があつて、バナナの実がついていますね。そのように、中心の一つのことで、バナナの実のように、たくさんのことを思い出して書きましょう。」「たとえば、『屋根』でやってみましょう。『屋根』で思い出すことを、どんどん言ってください。」

「屋根は、ぶあつい。」「屋根は、かわらでできている。」「屋根は、家のてっぺんにある。」「屋根は、ねずみのすみかだ。」「屋根は……」「屋根は……」

わたしは、子どもたちが言うとおりに、黒板に書いていった。「いっぱいあるね。今、先生が書いたように、みんなにもやってみてもらいますよ。」「みんなには、家族の一人を選んで、たくさんのことを思いだしてもらいます。家族は、かわいがっている犬や猫でもいいですよ。」

子どもたちは、家族の誰を選ぶかで、ひとしきりにぎやかになった。「誰にする?」と、隣同志相談しあっている子もいる。でも、自分の書きたい人が決まると、だんだんと書き初め、教室は静かになっていった。

一文ごとに行変えをしながら、ほとんどの子どもが、原稿用紙一枚に、自分が選んだ家族の人のことを書いた。

山際はここで、「ソーソージミたいに……」「バナナみたいに……」という、子どもたちの興味を引く比喩を使って、わかりやすい「学習のめあて」（学習課題）を提示している。「ソーソージミたいに」とは前時の連想のことであり、「バナナみたいに」というの本時の課題は、ある題材について思いをつくまま列挙していく、という方法である。ここでは子どもたちの想像力を引き出すため比喩でもって「めあて」を提示している。この指導からは次のよう

なタイプの作品が生まれた。

弟 三年 梅本千恵

弟は、おむつをしているんだ。

弟は、左ききなんだ。

弟は、しっこをもらしているんだ。

弟は、一年生なのにおまるをしているんだぞ。

弟は、ちよろちよろしているんだ。

弟は、しゆくだいのじやまをするんだ。

弟は、たべるときテレビをみるんだ。

弟は、たべるとき、あれきらいこれきらいともいうんだ。

弟は、ねるとき、ねぐせがわるいんだ。

弟は、かけ算ができるのだ。

弟は、たし算ができるのだ。

弟は、ひき算ができるのだ。

弟は、けい算のこつをしっているのだ。

弟は、こまなしがのれるようになってきたのだ。

弟は、友だちがいっぱいいるのだ。

この段階では、この作品のように、「バナナのように」ことがらを列挙していく。思い付くすべてを出しきること、「事実を見る目を養う」というねらいがある。題材に対する発見をいきなり要求するのではなく、まずは題材について列挙してみよう、という段階である。作品「弟」は、この「めあて」に向かい、題材の弟について、思いつくまゝを列挙している。この指導は、ここで終わっても一応の完結をみせている。弟について列挙していくことで、弟の多様な側面を書きつくした作品になっているからである。

しかし、山際の指導は、ここから次の段階に入っていくことになる。赤ペンを使って、作品に介入していく、という指導である。たとえば、「弟」の作者に対しては、「これは面白いという一文か二文を選んで、赤ペンで線を

引き、丸を付けておいた。梅本さんの場合は、『弟は、しゆくだいのじやまをするんだ。』『弟は、友だちがいっぱいいるんだ。』の二文に丸をつけた。話題を絞っていくための、いわば焦点化の指導といえる。この作者の場合は、丸のついた二つのフレーズから、「弟は、しゆくだいのじやまをするんだ。」をえらんで、作品を書き直すことになる。

この実践は、実は、これ以後の三つめのポイントに力点がおかれていた。子どもたちに、書き直すポイントをもたせてから、次の段階では、以下のよう新たな「めあて」が提示されたのだった。

「きょうはね、『ズームアップ』の勉強をします。『ズームアップ』ってどんなことかわかりますか。」と言った後、「ズームアップ」と大きく板書した。

「先生、『ズームイン』と違うの。」「ちよつと違うかな。『ズームアップ』というのは、テレビを見ていると、最初に部屋全部が映って、次に光ゲンジの内海くんだったら内海くんの全体が映って、顔が映って、目だけアップになるというように、見たいものだけを大写しにして、くわしく見えていくということなのです。」「この前書いた家族の話で、これがいいなと思うものを一つ選んで、ズームアップして、よく見て、事実や様子をくわしく書きましよう。」「先生がいいなと思うものには赤線を引いておきましたから、それを書いてもいいですよ。」「自分がこれで書こうと決めたものから、突然書きだしてくださいね。」と話した後、「とつぜん、書く。」「事実・様子を書く。」「行かえして書く。」と黒板につけ加えた。

話題の焦点化をもとに、さらに新しい「詩を書く」段階である。「ズームアップ」とは、「見たいものだけを大写しにして」いくことの比喩である。そして「よく見て、くわしく書く」ための、具体的な着眼点でもある。「見たいものだけを大写しにして、くわしく見えていく」ことは、日常のヒト・モノ・コトをくわしく焦点化して描写していく一つの方法といえる。この「めあて」によって、先の「弟」は、次のような作品に書き直されていった。

異化の詩教育学（足立）

弟 三年 梅本千恵

わたしは、しゅくだいを出す。

弟も、いっしょに しゅくだいをやる。

弟は、いやいややる。

わたしは、顔を まっかにして おこる。

「まじめにやれ。」

弟は、へんな顔をする。

「ちゃんとやれ。」

わたしは、もう がまんできない。

なぐりたい顔をする。

弟は、ふざけた顔をする。

わたしは、おもちゃを 上げる。

弟は、しゅくだいを ぐちゃぐちゃにする。

わたしは、弟のえんぴつを おる。

弟は、つめをたてて おこる。

でも、わたしは、よける。

弟は、まだまだやる。

でも、ぜんぜんあたらさない。

弟は、くやしがつて なく。

わたしは、勝ったと 思う。

おとうとは、しかたなく しゅくだいをする。

やっと これで、

弟は、先生に おこられんとすむ。

この作品は、先の作品と比べると、弟の宿題のことに焦点化し、くわしく書くことで、弟に対する「姉としての思い」がよく伝わる作品になっている。弟の存在感と弟に対する思いは、先の作品より深く伝わってくる。「見たいものだけを大写しにして、くわしく見ていく」ことで、姉と弟との関係が「ズームアップ」して描かれているからであろう。詩の創作指導において、

「ズームアップ」という焦点化の方法を使うと、「よく見て、くわしく書く」ことができる、という事例である。

この実践には、こうみてくると、いくつかの特徴がみられる。

一つには、全五時間が三つのステージに設定されていることである。「連想遊び」という、連想を使った「ソーセージのように」ことを飛躍させることから始まった。想像力には現実のモノ・コトを飛躍によつて変容させる方法もあるから、このステージは、いわば想像力の基礎訓練の場といえる。次に、「バナナのように」という列挙によつて、「事実を見る目を養う」という段階があった。さらに、その段階をふまえて、「ズームアップ」という焦点化の段階が設定されていた。このような段階的な指導のプロセスに仕組まれていたことである。

二つには、その段階的なステージにおいて、「ソーセージのように」「バナナのように」「ズームアップ」というキーワードが大きな役割を果たしていたことである。一般によくみられるような、「よく見て書きましよう」とか「くわしく見て書きましよう」といった概念的な学習目標ではなく、比喻による具体的なイメージをともし学習目標の提示であった。子どもたちは、その具体的なイメージの「めあて」によつて「よく見るとはどういうことか」「くわしく見るとはどういうことか」を学んでいったとみられる。

三つめに、詩の推敲指導の新しい試みでもあった、ということ。「推敲」とは一般に「一度書いた詩を、見直し、読み直し、考え直し、ことばをおしをして、よりすぐれた作品にしていくしごと」⁽⁴⁾である。そして、「推敲」には「削除と添加」という方法が用いられるのが普通である。⁽⁵⁾しかし山際の指導はそうではなかった。山際の指導は、作品の部分的な修正ではなく、詩を書く観点を明確にし、焦点化された観点から、全く新しい作品を書いていく、という創作指導法である。児童詩教育における推敲指導の新しい試みといえる。

この実践は、以上のような特徴をもった詩の創作指導であった、と私は評価している。ちなみに、山際は作品「弟」(梅本千恵)について、次のように評価している。

「弟」は、バナナのように連想した時に書いていた「弟は、しゅくだいのじゃまをするんだ。」を選んで、ズームアップして見詰め、事実や様子をたくさん書き、作品に仕上げたものである。

「弟は、しゅくだいのじゃまをするんだ。」を書いた時点では、自分が宿題をしようとプリントを出すと、弟がすぐ側に来てじゃまをする。そんな弟の姿しか、梅本さんの頭には浮かんでいない。「わたしは、顔をまっかにおくろく。」を書いた時には、自分の側に来てぐずぐずしている弟に、自分も集中できないと腹を立てているだけである。どんなふうじゃまをするかを思い出して、その様子を書いているうちに、「弟に、けんかに勝ってよかったと思う。」と同時に、「わたしが、けんかに勝ったから、弟も宿題ができてよかった。」という思いがわいてきたのだと思う。そして、「よかった、よかった。」という思いが、「やつとこれで、／弟は、先生におこられんとすむ。」という最後の文になったのだと思う。「これからも、ねえちゃんやから、注意したらんとあかん。」という思いも、心の中に芽生えていたかもしれない。

山際は、このように児童作品をあたたく見つめている。子どもたちが一人一人、どのように詩を書いていったか、山際はその経過をあたたく見守っていたことがわかる。「弟」の作者の場合、詩を書くプロセスにおいて、弟に対する見方が変わり、姉としての「思い」が芽生えていったのではないかとみている。「詩を書く」ことで対象の新しい見方ができたことを、山際は評価している。児童詩教育には、詩の創作を通して、子どもたちに確かで豊かなものの方・考え方を育てる、という大事な役割がある。その役割を改めて教えてくれるような実践である。

3 「SOMETHING NEW」の実践（高学年）

山際学級は年間をとおして「詩を書く」ふんいきを作りあげていく。「詩を書く」単元として独立した創作指導が多いが、ときには教科の授業を「詩を書く」授業に切りかえる場合がある。ここで取りあげる「SOMETHING

NEW」(小学校六年生)という実践は、後者の実践例である。⁶⁾「じーっと、見つめて」「いつもと違って見えてきたこと」を詩に書く、という高学年における創作指導例である。

ある日の国語の授業で、「見ることについて」(串田孫一)という説明文の学習のときであった。教材は私たちはものをよく見ていると思っているが、改めて思い出そうとすると、よく見ていなかったことがある。だから、記録しながら、自分の思いをもって見ることが大切である、という教訓的な内容であったためか、子どもたちは全く関心を示さない。そのとき、山際はこの説明文の授業を、次のように、「詩を書く」時間に切りかえていった。

わたしは、黒板いっぱい、「SOMETHING NEW」と書いた。子どもたちの目が、何かなと言わんばかりにいつぱんに輝いた。「サムシング ニュー。わかるかな。」と言った。「コマースヤル」と付け加え、「CM」と黒板に書き加えた。

「知ってる。知ってる。」あれ、あれ、何ていったかな。「ナシヨナルの。」「そう、そう、何だったかな。」わたしは、黙って「ジョージ・ルーカス。」と黒板に書いた。「思いだした。そや、そや、そや。」「本をじーっと見てたら、とんぼになって飛んで行ったりして……」

ここで一瞬授業はとまり、映画の好きな子の映画談義に花がさき、スπιルバーグの名前が出てきたりして、教室は、さっきまでとは打って変わって、にぎやかになった。

説明文の授業は、突然に板書された一語によって、一瞬のうちに詩の創作に切り替えられようとしている。子どもたちはまだ、その転換には気付かない。ただ教室は「さっきまでとは打って変わって、にぎやかになった」。詩の創作活動への舞台づくりの場面といえる。「SOMETHING NEW」とは、「じーっと、見つめていると、いつもと違って見えてくる」ことを表すキーフレーズであった。この授業においても、子どもたちの関心を一気に引きつけるキーフレーズが使用されている。

話が一段落したのを見はからって、「じーっと見つめていると、違ったものが見えてくる。」というコピーを、黒板に書きだした。「見ることにいて」の文章を何度も読んだ後、わたしは言った。「ジョージ・ルーカスのコマーシャルメッセージと『見ることにいて』の内容は、同じことを言おうとしているのではないかな。」「きょうは、じーっと、見つめていると、いつもと違って見えてきたことを書きましょう。」「いつものように、事実の描写、様子をくわしく書くことを忘れないように。」

この実践では、説明文の授業から「詩を書く」創作指導に転換していくときに、山際の気転がはたらいている。「じーっと、見つめていると、いつもと違って見えてきたことを書きましょう」という「めあて」が、説明文の内容「見ることにいて」と関連づけられて、詩の創作課題に切り替えられたことである。対象を「見つめつづける」ことは、対象の新たな一面を発見していくときの有力な認識方法である。このとき、「SOMETHING NEW」のような子どもたちを引きつけるキーフレーズがあると、創作詩への関心は一気に高まっていくことがわかる。

子どもたちは、このキーフレーズに刺激されて題材探しをはじめていった。多くの子どもたちは友達のことを書くこととはじめた。友達はいちばん身近な題材であるとともに、「じーっと、見つめている」ことができる題材である。そして、「いつもと違って見えてくる」コトを見つけようとしていた。「SOMETHING NEW」はこのとき、子どもたちに見ることの有力な観点を与えている。

このとき生まれたのは、たとえば次のような作品であった。

犬 六年 仁和のぞみ

ボールのようにコロコロところがる小犬。

おかあさんのおっぱいに、ぶどうの実になりながら、

あたたかいお乳をすっている。

小屋をのぞくと、

私が磁石になったかのように、
小犬が近づいてくる。

小犬たちがきてくれると、うれしくなって、
わたしも犬の仲間入り。

いつかはこいつたちもママからはなれて、
ぶどうがポロポロおちていく。

秋の終わりが近いんだ。

春木くん 六年 松下佳子

いきなり見えますのは、まっ白に輝く歯でございませう。

お次は、チリチリのポップコーンのような毛でございませう。

自分ではきりりとしていいると思つていいる、たれ目でございませう。

ここまでは、春木くんのよいと思うところばかりだったのでございませうが、

いやなこと、それは、胴体がダックスフンドの上級なのでございませう。

す。

悪いことは、ピンからキリまでございませうが、

たとえば、口は、どんなこともごまかす悪い口でございませう。

すぐえる道は、ないのでございませうか。

ございませう。／ございませう。／それは、ただ一つ。

友情を大事にすることに、決定いたしました。

「犬」は、子犬の愛らしさを「ぶどうの実」にたとえて描いた作品である。

「春木くん」は、ごく親しい友達の悪口をユーモラスに描いた作品である。

いずれも「じーっと、見つめている」と「いつもと違って見えてきたこと」で

あった。子犬や友人の存在感を豊かに表現した、高学年らしい作品といえる。

これらの作品は、「じーっと、見つめている」と、いつもと違って見えてきた

ことを書きましよう」という指示によって創作された。「見たまま」でなく、「じーっと、見つめている」ことで発見できた、「いつもと違って見えたこと」である。見慣れた風景を見慣れない風景に変容せしめていく、という異化の原理がそこに働いている。

作品「犬」についていえば、この作者は、比喩を使って対象をうまくとらえている。母犬の乳房にむらがる小犬の様子を「ぶどうの実」にたとえているが、そこに作者の子犬を見る温かい思いが表れている。「ぶどうの実」の比喩は、作者の目にそのように見えた、ということである。この作品もまた、子犬を「じーっとみつめて」いて、「いつもと違って見えてきたこと」を書いた作品である。いつもの小犬の様子と違って、「見つめつづける」ことによって見えた子犬の愛らしい世界を描いた作品である。「ぶどうの実」の比喩によって、この作者が子犬をどう見ているかが伝わってくる。作品「春木くん」について、山際は次のように批評している。

「春木くん」は、書き出しの面白さが目を引く。突然の書き出しと丁寧言葉の「…:…:…:…:」の表現が、不思議な効果をもたらしている。前半、丁寧言葉の「…:…:…:…:」が、ちよつとおどけたような、また、ちよつと駄洒落っぽい印象を読むものに与え、作品全体をなごやかなものにしていく。後半、「悪いことは、ピンからキリまでございますが、」と、悪いことを書いてはいるのだが、文末を「…:…:…:…:」と丁寧な語り口調にしたために、「それからどうしたん。」と、読み手も聞く姿勢になって、松下さんの考え方に「ふん。」「ふん。」とついでいける。

「すぐえる道は、ないのでございませうか。」と、自問に答えようと、いつもと違う春木くんを探そうとする松下さん。「…:…:…:…:」と「…:…:…:…:」と同じ言葉をかさねた表現から、春木くんの良さを見つけて喜んでいる松下さんの様子が、伝わってくる。

最後に、「友情を大事にすることに、決定:…」したところに、春木くんのことを書きながら、松下さんの人間観が出ていて、うれしい気持ちがある。

山際が子どもたちの作品のどこをみているか、よくわかる批評である。作

品「春木くん」は、「いつもと違う春木くんを探そう」とした作品である。そして、悪口を重ねながら、書いていくうちに最後の方で「春木くんの良さ」を見出したのである。山際はそこに「松下さんの人間観が出ていて、うれしい」と批評している。児童詩のすぐれた批評とは、作品の巧拙をみていくことではなく、このように、詩の表現を通して子どもたちの成長をみていくことだ、ということがよくわかる。

この実践では、子どもたちは、「いつもと違って見えてきたこと」を見つけようとして、対象を見つめていくうちに、おのずと想像力をはたかせることになった。「じーっと、見つめていると、いつもと違って見えてきたこと」を書きましよう」という「めあて」は、表現対象を「見つめつづける」ことで、ヒト・モノ・コトの新たな存在性を、「詩を書く」ことを通して発見していく、という実践である。そしてこの実践においても、「SOMETHING NEW」というキーワードが効果を発揮している。

4 比喩による詩の創作指導

比喩は詩のもっとも基本的な表現法の一つである。しかし、詩の創作指導においては、比喩による表現開発はそれほど進んではない。そこで、比喩という表現法を使ってモノ・コトの存在感を表現する、そういう詩の創作指導はできないものか。この課題に対して、私たちの研究会（大阪ことば教育研究会）で共同研究を行ったことがある。⁷⁾「ケシゴムの悲しみ」という同じ題名で、小学生、中学生に詩を書いてもらい比較研究をする、という共同研究であった。

「ケシゴムの悲しみ」という言い方は比喩表現である。悲しみという感情をモノに仮託した言い方である。こういった比喩表現を詩の創作指導において、どのように開発していくか、興味ぶかい課題であった。

異化論との関係でみると、比喩という表現法は異化の現象を作り出す有力な方法ではないか、と私は考えている。なぜなら比喩は、モノとことばのあいだに新しい関係を生み出す表現法だからである。

「ケシゴムの悲しみ」は、池上嘉彦の比喩論に出ていることばであった。

池上は次のように述べている。⁸⁾

はじめはちよつと変な感じがするかも知れません。「少女の悲シミ」とか、「太郎サン⁹⁾の悲シミ」とかであればすぐ分かりますが、「ケシゴムの悲シミ」はそうではありません。しかし、まったくわけの分からない表現かというところでもありません。むしろ、なんとなく面白い表現だという感じがするのではないのでしょうか。

私たちの研究のヒントとなった一節である。そしてどの学級でも、子どもたちに対して、「ケシゴムの悲しみ」というと「ふつうの言い方ではないが、なんとなく面白いね」ということの確認から入っていくと、子どもたちはそのことに同意を示した。比喻っておもしろいな、ということの確認である。

池上は、つぎの段階で、「なんとなく面白い」ことをより確かに説明するために、「ケシゴムの身になって考えてみましょう」と読者に提案している。ケシゴムは毎日使われているうちに丸くなり、汚れ、小さくなっていく。そして、ある日捨てられとしまふ。そういったケシゴムの運命を、池上は、「そのときのケシゴムの気持ちとはどんなものでしょうか。きっと悲しいでしょうね。例えば、ケシゴムはかわいそうなものです」と述べている。ここでは、ケシゴムの運命を「悲しみ」ととらえている。

池上は、このような解釈のあと、比喻の機能について次のように説明している。⁹⁾

ここでもういちど、最初の「ケシゴムの悲シミ」という表現を見てみましょう。もう変だな、という感じはあまりしませんね。それどころか、なにか詩のことばのように、わたしたちに新鮮なみずみずしい印象を与えてくれます。そして、そのことばを通して、ケシゴムというなんでもないはずのものが、いままでとはまるでちがって見えてきます。(中略) 私たちの日常生活では、ケシゴムはごくありふれた文房具にすぎませんでした。でも、「ケシゴムの悲シミ」という表現との出会いのあとでは、私たちはケシゴムのようなものとも気持ちが通じると感じます。私たちはケシゴム

が私たちの文房具ではなく、仲間になってくれるような新しい世界へ導き入れられたのです。ことばは私たちの日常の世界のことがらを表したり、伝えたりするだけでなく、自分で新しい世界を生みだしていく力を持っています。

私たちが注目したのは、ここで述べられている比喻の表現力としての機能であった。「ことばは…自分で新しい世界を生みだしていく力を持っていきます」という部分である。ここで池上は、比喻を単に技法としてではなく、対象を新しく認識し、表現する方法とみている。このことは比喻という表現法が本質的に異化の作用をつよく内包していることの証明でもある。「ケシゴムというなんでもないはずのものが、いままでとはまるでちがって見えてきます」という指摘は、まさに異化の現象にほかならない。

さて、私たちの実践では、「ケシゴムの悲しみ」という比喻の面白さを確認した後で、「ケシゴムの悲しみ、って何だろう？」という問いを提示し、その疑問に対して「詩を書く」ことで答えてみよう、と創作を指示した。比喻の力によって、子どもたちの表現意欲を引き出せる、と考えていたからであった。そしてどの学級でも、子どもたちは興味をもってこの課題に取り組み、作品を書き上げていった。以下、子どもたちの作品を紹介しながら、学年によってどのような特徴がみられるか、分析を試みたい。参加メンバーの担当学年との関係で、小学校は四年と六年、中学校は三年生の学級を対象とし、作品はその学年の特徴を表すものを取り上げる。

たとえば小学校四年生は、次のような作品を書いている。

① ぼくは ケシゴム 小四 U・M(男子)

よこれでも よこれでも
あらって出来ない

よごされて ちびていくばかりだ
さいごには なくなってしまう。

こんな人生いやだ

こんど生まれ変わったら
人間になって
体をあらってみたい。

② ケシゴムの悲しみ 小四 N・M (女子)

ケシゴムの悲しみ。
それは、ちぎられること。
それは、なげられること。
わたしを見て！ もう半分。
わたしの方がよく消せるのに
かわいいケシゴムにまけてるの。
わたしであそばないで。

先生の話をよく聞いて。
ケシゴムの悲しみ。
それは 人の悲しみ。

③ けしごむのかなしみ 小六 H・M (女子)

けしごむが ないている

でも

こえが きこえない

なみだも でてこない

でも

ないているのだ

④ ケシゴムの悲しみ 小六 K・Y (男子)

ケシゴムは

いつもふでばこのなかで

えんぴつやものさしを消してしまふ。

なにをしようとしても

みんな消えてしまふ。

ケシゴムは 友達を

つくっても つくっても

けしてしまふ。

ケシゴムは

自分のせいしつを

とても悲しくおもっている。

小学生の多くは、このようにケシゴムの身になって書いていた。そしてその「悲しみ」は、小さくなっていくこと。ちぎられたり、捨てられたりすること。ケシゴムの立場になってみて、初めてその「悲しみ」を想像することができた、という内容の作品が多かった。子どもたちのこのような「悲しみ」を引き出したのは、明らかに「ケシゴムの悲しみ」という比喩の力であった。比喩の力によって、初めてケシゴムの「悲しみ」を想像し実感することができたのではないか、と思われる。

ただ、同じ小学生でも、四年生(中学年)と六年生(高学年)では、作品の内容に違いがみられた。①②(中学年)の作品には、ケシゴムの立場になってみて、その悲しみに初めて気づいた、という同情的な気持ちがよく出ている。しかし、③④(高学年)の作品になると、そのことだけでなく、「悲しみて何だろう」というような「悲しみ」に対する関心も表れていた。③はひらがなだけを使って、「なく」ことの悲しみのイメージを出そうとしている。④はなかなか友達ができない悲しみをテーマとしている。③④はケシゴムの悲しみは他人事とは思えないで、悲しみという感情そのものを書こうとした作品とみられる。ここには、学年発達の微妙な差異がみられる。その差異もまた、「ケシゴムの悲しみ」という比喩の力によって明らかになったことである。

次に中学生(三年生)の作品をみていく。

⑤ ケシゴムの悲しみ 中三 S・K(男子)

えんぴつからは文字や絵が 生まれてくる。
しかし ケシゴムからは なにも生まれ
ない。
ノートには文字や絵を 未来に残す力がある。
しかし、ケシゴムは 何も残せない。
ケシゴムはいつも黒ずんで
いる。
まるでせんとく物みたいに、
黒い涙をながしている。
ケシゴムは消しているのに、
なぜか自分も消えていく。

知らぬまに消えていく、
かわいそうなケシゴム。

この作品は、鉛筆やノートと比較してケシゴムの「何も残せない」ことを悲しみとしている。「知らぬまに消えていく」というように、対象をかなり客観的に見ている作品である。池上のいう「ケシゴムの運命」という発想である。ただ、中学生にこのタイプの作品は少なく、次のように「ケシゴムの悲しみ」に自分自身の悲しみを仮託したような作品が少なくなかった。小学生にはみられなかった、中学生の特徴といえる。

⑥ ケシゴムの悲しみ 中三 K・H(女子)

どうか苦しめないで
毎日のようにこきつかわれ
小さくなると忘れられる。
どうぞ私を苦しめないでください。

私は生きている。
私は心をもっている。

⑦ ケシゴムの悲しみ 中三 K・E(女子)

消されてしまったものの悲しみが
私には他人のこととは思えない。
なぜって
消されてしまったものの悲しむたびに
私の心もすりへっていく。
他人の悲しみを身をもって感じるから。
悲しみをたくさん味わって
何もつくりだすことなく
人知れず消えていく。
「時」というなくならないものに消され
いずれ存在が消えていく
だれも知らない私の悲しみ。

これらの作品は、表向きは「ケシゴムの悲しみ」を描いているように見えるが、よく読んでみると、詩の中のケシゴムに自分自身を重ねている。ケシゴムの悲しみを想像して書いたと思われるが、できあがった作品には作者自身の悲しみが重ねられている。たとえば「私は生きている」(⑥)「だれも知らない私の悲しみ」(⑦)の「私」は、「話者」(題材のケシゴム)のことだけではなくて、むしろ「作者」自身のことのようにも読めるからである。中学生の作品に特徴的なことは、このように悲しみをケシゴムと共有している傾向であった。ケシゴムに仮託して自己の悲しみを語る、という自己表現の世界とみてもよい。そういう傾向は中学生の多くの作品にみられた。

いずれにしても、生徒たちは「ケシゴムの悲しみ」という比喻と出会わなかったら、「モノの悲しみ」に「私の悲しみ」を重ねて表現することはな

ったであろう。詩の創作指導の役割がそこにある。
また、次のような作品もあった。一種の恋歌とみられるような作品である。

⑧ ケシゴムの悲しみ 中三 T・K (女子)

なにげないケシゴム

なくてはならないケシゴム

書けずは何度も消した

私の気持ちを知っているケシゴム

心の数だけ消してきた

伝えられなかった気持ちを

知っている

心のケシゴム

この作品では、「心のケシゴム」というとらえ方をしている。「私の気持ちを知っているケシゴム」という言い方にも、「私」(作者)に力点がある。やはり、ケシゴムの世界というだけでなく、作者自身の自己表現の世界でもある。題材はケシゴムであるが、実は作者自身の「悲しみ」の姿でもある。多くの作品に、このような傾向がみられた。

この実践研究からは、池上のいう、次のようなことも確認できたように思われる。¹⁰⁾

日常生活で、わたしたちはいろいろなことを頭で考えたり、心で感じたりします。そして、それを外へ表したいとか、他の人に伝えたい、と思うときには、ことばを使います。これはもちろん、ことばの大切な働きです。でも、ことばはいつでもできあがったことを表したり、伝えたりしているだけではありません。逆に、ことばがあることを先につくりだして、それを私たちがはじめて考えたり、感じたりするということも起こります。

ことばは、伝達のためだけでなく、ことばによってはじめて「考えたり、感じたりする」ことがある。具体的には、「ケシゴムの悲しみ」のような比喻による意味生成の機能である。今回の私たちの共同研究は、まさにその事実を、詩の創作指導を通して実証する、という試みでもあったと思う。比喻ということばの力によって、子どもたちの想像力を引き出そう、という実践であったからである。この実践でも「ケシゴムの悲しみ」というキーワードが大きな役割をになっていた。

5 「けしゴム」(まど・みちお)の授業

詩人のまど・みちおに、同じような題材の詩がある(詩集『物のうた』一九七四)。

けしゴム まど・みちお

自分が 書きちがえたのでもないが

いそいそと けす

自分が書いた ウソでもないが

いそいそと けす

自分がよこした よこれでもないが

いそいそと けす

そして けすたび

けつきよく 自分がちびていつて

きえて なくなってしまう

いそいそと いそいそと

正しいと 思ったことだけを

ほんとうと 思ったことだけを
美しいと 思ったことだけを
身がわりのように のこしておいて

私の分類でいうと、存在型の作品であるとともに、思想型の作品でもある。ケシゴムというモノの存在性を明示し、同時にケシゴムの「消す」という現象に対して新たな意味づけを試みた作品だからである。くりかえされる「いそいそ」とは、「うれしさに心をはずませて動作をするさま」(『日本国語大辞典』)という意味である。「書きちがえ」も「ウソ」も「よごれ」も自分でしたことはないのに、それでも「いそいそと けす」というケシゴムである。私たちの実践の児童詩に、このようなテーマをもった作品はみられなかった。その意味では、子どもたちの想像力の及ばない次元で「ケシゴムの悲しみと喜び」をとらえた作品といえる。

文芸学者の西郷竹彦は、この詩を教材とした実験授業(五、六年複式学級)を行ったことがある¹⁾。この詩にみられる比喩・擬人法・倒置法などの詩の表現法を指導する授業であったが、同時に、ケシゴムの「消す」とはどういうことか、という意味を問う授業でもあった

この授業は、ケシゴムってどんなものかな、という問いから入っていった。子どもたちからは、消す、便利、小さくなる、やわらかい、いいにおい、いろんな形、などの意見が出た。ケシゴムに対する子どもたちの常識的な見方である。一人だけ「痛い」という子どもがいたが、うまく説明できなかった。ほとんどの子どもたちは、ケシゴムといえばその役割と外観を見ていることがわかる。

そこで、授業者は、「まどさんは、みんなと同じ見方かな、違う見方かな」と問いつつ、一連を板書する。板書では、「いそいそと」のフレーズは空欄になっていた。

自分が 書きちがえたのでもないが
() () けす

そして、前後の文脈から空欄の言葉を想像する、ということになった。子どもたちは、「いそいそと」「つよく」「ていねいに」「きれいに」などの言葉をあげて、その言葉だと思った理由を説明していった。そのあとで、ゆつくりと空欄に「いそいそと」と板書された。そして、「いそいそと」とは、自分から進んでやること、誰かに言われたからやるのではなく、うれしさに心をはずませてすること、と説明された。

空欄に「いそいそと」ということが入ったとき、子どもたちはたいへん驚いた。全く予想していなかったことばだったからである。自分のしたこと(書きちがえ、ウソ、よごれ)でもないのに、なぜ「いそいそと」(うれしさに心をはずませて)なのか、という驚きである。この受容反応から、「いそいそと」は、子どもたちにとって異化作用のつよい言葉であったことが分かる。しかも、この詩の中で「いそいそと」は、全連でくりかえされるリフレインでもって強調されている。そのために、子どもたちに与える言葉の印象も強いものとなった。

その後で、「まどさんは、ケシゴムをどうみているのかな」と問いつつ、「いそいそと けす」とはどういうことなのか、四連まで各連ごとに読み取りがなされていった。そして、この詩の表現法について、擬人法でできていること、擬人法は活喩ともいうこと、と説明された。比喩表現の指導である。

五連については、「身がわりのように」とはどういうことかな、「のこしておいて」はどこに戻っていくのかな、と問いつつ考えさせていった。「身がわりのように」は比喩表現であり、「身がわり」は一連々四連のすべてをふまえていること、「のこしておいて」は四連の「きえて なくなってしまう」に戻っていくので倒置法であること、という説明がなされた。詩の表現法の指導である。

この授業は、「みんなの最初の見方と、まど・みちおさんの見方をくらべてみてください」という話題でしめくくられた。そして、まど・みちおのもの見方は、「おもしろさ・美」というふうに説明された。西郷文芸学の美の定義である。そして、今日はまどさんの「けしゴム」という詩の勉強をしたので、今度は「えんぴつ」という題の詩を書いてみてください、という宿

題が出されて、この授業は終わった。

この授業は、比喩、擬人法、倒置法などの詩の表現法を中心とした指導であったが、まど・みちおの詩を通して、子どもたちの「ものの見方・考え方を育てる」という明確なねらいをもった授業でもあった。西郷の文芸教育学の基本的な考え方である。

ところで、前節でみてきたように、「ケシゴムの悲しみ」の詩を書いた後で、この詩を学習させてみてはどうだろうか。「ケシゴムの悲しみ」で詩を書いた子どもたちであれば、まどの詩の「いそいそ」というリフレインや、「身がわりのように」のこしておいて」のフレーズに、自分たちの作品にはない、全く新しい思想（見方・考え方）を実感するのではないか、と思われる。詩の創作指導は、創作で終わるのでなく、まどの「けしゴム」のような、児童・生徒作品にはみられない存在性、思想性をもった作品を、併せて教材化していくこともできる。詩教育において、創作と受容を交流させる相互的な関連指導という構想である。

研究のまとめ

詩の創作指導とはどのような教育なのか。山際鈴子は、児童詩教育とは何か、という問いを問いつづけてきた実践者であった。子どもたちになぜ詩を書かせるのか。この問いに対して以下のように述べている¹²⁾。

美しいものを美しいと感じ、みにくいものは本当にみにくいのかと考える力をつけてほしい。自分を取り巻くあらゆるものに関心を持ち、さらに、自分を取り巻く人たちに愛着を持ち、見続けながら、ものを見る力をつけてほしい。また、見つめ続ける中でみつけた自分の発見を、はっきり表現できる力をつけてほしい。そんな力をもった人に育ってほしいと思う。そのため、詩を書かせることが、どのようにかかわっていいのか。子どもに詩を書かせながら考え続けてきた。

これらの問題はむずかしく、なかなか明快な答えを見つけないことができない。しかし、現時点では、自分の「見方」を新しく創造し、より確かな

ものにし、「見る力」をつけるために詩を書かせるのだと考えると、これまで考え続けてきた問題が解決できるのではないかと思っている。

最初の実践集『かぎりなく子ども心に近づきたくて』（一九九〇）の「あとがき」の一節である。

私の最初の詩教育論は、「見方の詩教育」であった。『新しい詩教育の理論』（一九八三）で主張した教育理論である。私の詩教育論は「詩の受容（鑑賞）」指導の分野を対象としていた。そして山際は、創作指導の分野の実践家であったが、ともに「ものの見方を育てる」ことに深い関心をもっていたことに、共通するものがあつた¹³⁾。本論文で取り扱った山際の実践と、私たちの実践に共通することもまた、詩の創作をとおして、子どもたちの「ものの見方を育てる」という共通の課題であつた。

本稿では、存在型の詩の創作指導のいくつかのパターンを提示してみた。こういった実践をモデルに、今後、いろいろな実践が開発されていくことに期待したい。（なお、本稿の実践分析には、既発表の論文と一部重複するところもある。）

〔注〕

〔1〕 山際鈴子は、一九六一年、大阪学芸大学卒。大阪市内の小学校教師となり、大阪児童詩の会を結成し、「児童詩教育」を発行。著書に『児童詩の世界』『かぎりなく子ども心に近づきたくて』（I～III）、編著に『しゃぼん玉は色をいっばいつんでいる』などがある。

〔2〕 山際鈴子「耳をつけて 聞く。抱きしめて 聞く」『かぎりなく子ども心に近づきたくて』教育出版センター 一九九〇、所収。

〔3〕 山際鈴子「連想からはじめよう」『かぎりなく子ども心に近づきたくて』教育出版センター 一九九〇。

〔4〕 谷川清「推考指導」日本作文の会『児童詩教育辞典』百合出版 一九七〇 一八四頁。

〔5〕 谷川清 同上。谷川は「小学校低学年では、主として添加、中学年で主として削除と添加、高学年では主として削除、中学校では小学校

- の発展として構成に重点をおく」と、述べている(一八四頁)。
- (6) 山際鈴子「SOMETHING NEW」『かぎりなく子どもの心に近づきたくて』教育出版センター 一九九〇。
- (7) 私の授業プランにもとづく共同研究である。小学生の作品は、八ヶ代信行(神戸市立妙法寺小学校)、小林武(吹田市桃山台小学校)の指導。中学生の作品は、松山典子(大阪教育大学附属天王寺中学校)の指導。(大阪ことば教育研究会編『ことばの豊かさを求めて』一九八九、所収)。
- (8) 池上嘉彦「新しい世界を創ることば」『ふしぎなことば・ことばのふしぎ』ちくまプリマーブックス 一九八七。
- (9) 池上嘉彦 同上 六四頁。
- (10) 池上嘉彦『詩のことば』と『日常の言葉』『ことばの詩字』(岩波書店一九八二)では、「言葉が経験を生みだす」という考え方を示している。
- (11) 西郷竹彦『けしゴム』の授業「広島県河内町立河戸小学校五、六年複式学級。一九九一年一〇月三日。この実践は未発表であり、実践資料については中村善郎氏(広島文芸研)の協力をえた。
- (12) 山際 鈴子「あとがき」『かぎりなく子どもの心に近づきたくて』教育出版センター 一九九〇。
- (13) 足立悦男「山際学級の詩」『かぎりなく子どもの心に近づきたくてⅡ』教育出版センター 一九九五。

(島根大学教育学部 言語文化教育講座)