

# 異化の詩教育学

## ―思想型の創作指導

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。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「思想」型の詩の創作指導を研究する。思想型の詩を私は、詩の形式によって新しい見方・考え方を提示する作品と定義している。本稿で取り扱うのは、子どもが書く児童詩の世界において、思想型の詩を創作する実践である。本稿では、この分野で成果をあげてきた実践家のひとり、山際鈴子の実践を取り上げて考察する。山際の実践は、戦後の児童詩教育において独自の探求をみせた。生活現実を深くみつめるために、多様な詩の方法を開発すること、子どもたちの生活詩に独自の世界を切り開いていった。本研究で追究している異化の詩教育学に、有力な示唆を与えてくれる実践である。

### 【キーワード】 異化 思想型の詩 詩の創作指導

## 1 「心のひみつ」を表現する詩の創作指導

山際鈴子の詩の創作指導に、「心のひみつを書く」という実践がある。<sup>(1)</sup>

子どもたちの内面に隠された「心のひみつ」を詩の形で表現する、という実践である。この実践からは、次のような長編の作品が生れた。戦後の代表的な思想型の児童詩である。

あたらしいおかあさん 四年 山田恵子

「きょうから、この人／おかあちゃんやで。／なかようしいや。」

おとうちゃんが いうてん。

さなぎみたいな人やなあと、／うち思ったよ。先生。

おとうちゃんが、おさけのみにいってよ、

一人ですばんせんでもええ。／もう、さみしない。

おかあちゃんきてくれて、

ゆうえんちが、かたまつてはなしかけてくるよりも、うれしい。

しんぞうが、こんにはいえというねん。

太陽に目をあてられたみたいで、顔あげられへんかってんよ。

やさしくしてくれるかなあ。／どっかへつれてつてくれるかなあ。

つれていってほしい。／なかようしよう。

先生、なまえよぶときね、／「けいこちゃん。」というねんで。

いちばへいくとき、／手をつないでいくねん。

ひやかてんも、いっしょにいってんよ。

うち、もつともつと、／やさしくしてもらいたい。

先生、そのおかあちゃん、／おさけのむねん。

おさけのんでるとき、／「けいこ。」とよぶねんで。  
よばれたらうれしいけど。

おさけのんだら、すぐうたうたうねんで。

こどものうた。／ふるえる声でうたうねんで。

よおても、／いつまでもやめてくれへん。

うち、ねられへんけど。／がまんしてんねん。

あんね、先生。

うち、だんだん、／なかわるなつてくんねんで。

おさけたくさんのむねん。

おとうちゃんのぶんまで、ガボガボのむねんで。

二人でおさけのんで、よる、おそく、／かえつてくんねん。

うち、じごくにとじこめられているみたいに、さみしい。

まどのすきまから、風がはいつてくる。

てんしがおんでてくんねんで。

一人でテレビみるねん。

一人で、もうすることないから、／ずっと前のしゅくだいひっぱりだし

とするねん。

おかあちゃんのきてからの一人ぼっち、／うち、／よけさみしい。

花がしおれるようにさみしい。

おさけて、そんなにおいしいのんか、先生。

うち、このごろいやや。

おかあちゃんにおとうちゃんと呼ばれるみたい。

おさけのんでるとき、よけそうや。

おとうちゃんなんか、／もう、かわいそうとおもえへん。

うち、家出したいと思うことあるよ。／先生、

うち、家出してもいくところあるよ。

でも、／人にふりようといわれたくないねん。

作者は父親と暮らしていた。その父親が再婚し、新しい母親が現れた。その「あたらしいおかあさん」との出会い、その喜びから悲しみへと、時間の経過につれて変化していく人間関係を、たつぷりと書きこんでいる。児童詩としては異例の長編の作品である。現実の重さをしっかり受けとめ、見つめながら書いていくと、長編にならざるをえなかった。詩に書くことで、自分と母親の関係を深く見つめ直した作品である。作者にとつては隠しておきたいような「心のひみつ」であったかもしれない。そのような「心のひみつ」を、作者は、なぜ詩に書こうと思ったのだろうか。

表現をみていくと、「先生」という呼びかけが、何度もくりかえされている。また、「〜ねん」「〜ねんで」という、先生への語りかけの文末になっている。読み手である山際に、この詩を心から受けとめてほしい、という切ない願いのあふれた表現である。このような教師に対する信頼の思いがなくては、ここまでの「ひみつ」を書くことはできない。子どもの「心のひみつ」は教師との共有において引き出されてくる。「心のひみつ」は教師との信頼関係において表現されることがわかる。

また、詩の表現法の学習がなくては、このような作品は生まれえない。この詩の場合、全六連で構成している。連という構成法によって、時間の経過を区切っている。また、心情が大きく揺れるところでは、多く比喩が使用されている。新しい母の印象を「さなぎみたいな人やなあ」とみている。出会いの喜びを「ゆうえんちが、かたまつてはなしかけてくるよりも、うれしい」と書いている。よほどの「うれしさ」であったことがわかる。そして、母親との間に断絶ができたときの思いを「花がしおれるようにさみしい」と、比喩で表している。よほどの「かなしさ」であったことがわかる。比喩という表現法でしか表せないほどの「うれしさ」や「かなしさ」であった、ということである。山際学級の子どもたちは、「比喩を使って詩を書く」指導をくりかえし受けていた、その成果である。

指導者の山際は、この「ひみつを書こう」という指導について、次のように考えていた。「ひみつ」は「感動の一種」だということ。人に話すときと恥ずかしい秘密は、普通は「不快の感情」だと思われるが、詩を書くときには必ずしもそうではない。むしろ、子どもたちの人生の「感動の一種」とみ

ていくことで、「心のひみつ」は詩を書く重要なモチーフになるのではないか。山際はそう考えていた。そして、次のように述べている。

恥ずかしい、ぜったい人にはいいたくない。それどころか、自分のひみつであるけれど、自分で見るのもいやだ。そんなひみつを持つ自分をいとおしくさえ思っているかもしれない。これは、人生に、その人だけがたった一度だけ出あう感動ということが出来るかもしれない。そんな感動をつかみとり、あえて意識し、むりやり見つめ、書くことにより、心を解放した快さを知るとともに、ひとりであるよりも、心を知りあつた人といふことのたいせつさ、心のやすらぎを知り、さらに新しい感動を知ります。このひみつを知つた人は、どう思うだろう、と。そんな感情の誕生は、人に対し、ものに対し、無自覚・無感覚ではなく、いやがおうでも、主体的にかかわっていかざるをえない状況を作り出していきます。

こんな状況の中で、感情をゆり動かしながら、考え、書くことにより、ものに対する新しい見方や意味をみつげ出し、ひとりのたつた一度の感動を、普遍的なものにしあげていくのだと思います。「あたらしいおかあさん」は、そんな心のひみつを、先生に話しかけるように書いた作品です。

「ひみつ」は人に隠しておきたいものである。だから秘密なのであるが、山際はその秘密を、詩を書く大事な「感動」の一つとみている。そしてその「心のひみつ」を「あえて意識し」、「むりやり見つめ」「書くこと」により、自己と自己をとりまく世界との関係を「とらえ直し」ていく。山際のことばでいうと、「心のひみつ」を見つめ、詩に書くことで、「人に対し、ものに対し、無自覚・無感覚ではなく、いやがおうでも、主体的にかかわっていかざるをえない状況を作り出し」ていく。そして、「ものに対する新しい見方や意味をみつげ出し」ていく、という指導である。また、「ひとりであるよりも、心を知りあつた人といふことのたいせつさ」を、山際は重視している。学級における「心のひみつ」の共有である。このような自己認識と他者認識の両面から、山際は「心のひみつ」を有力なモチーフとみていた。

ところで、作者自身は、自作について、次のように述べている。

この前、家で「あたらしいおかあさん」の詩を読んでいると、おとうさんがいいました。おかあさんがいないときです。「なんで、そんな詩、書いたんや。」といったので、わたしは「さみしいから。」といったら、「すまん、けいこ。しんぼうしてくれな。」といったので、わたしはとてうれしかった。先生のいったとおりだなと思いました。

このごろ、おとうさんが、だんだんお酒をやめてきました。おとうさんの友だちが、お酒のみにいこうとさそったら、のみにいきますが、そのほかは、おかあさんと、はやく帰ってきます。先生、わたしはこの詩を書いてよかつたと、心から思いました。そのときから、わたしは詩を書くのが、とても好きになりました。

ほかに、詩を書くのが好きなわけがありません。詩を書いていると、いろいろなことが想像できるからたのしいし、それに、みんなの前で読んでもらったり、『レーダーの目』にのつたりするから、わたしは詩を書くのが好きです。

『レーダーの目』とは山際の発行していた学級詩集である。『レーダーの目』にのつた作者の作品を、父親が読み（あとで、母親も読み）、作者と親の関係が好転していった。作者は、「先生、わたしはこの詩を書いてよかつたと、心から思いました」と書いている。山際はおそらくこの変化を見通していたと思われる。

作者もまた、山際の思いをよく受けとめていた。「ひみつ」という、心の奥にしまいこんであることを、詩を書くことで外に表し、山際と共有し合う。表現することで「心を解放する快さ」を経験すること、「ひとりであるよりも、心を知りあつた人といふことのたいせつさ、心のやすらぎ」を知ること、この指導のねらいがあった。「ひみつ」という題材は、詩を書くことの自己表現としての機能を、ぎりぎりまで引きだすことのできる着眼でもあつたといえる。

また、山際は、この実践において、詩を書く方法を同時に指導していた。この作品が読者に感動を与えるのは、詩の内容だけでなく、詩という表現方法の力でもある。詩の技法（形式・方法）の指導は、詩を書く教育の基本で

ある。この作品では、時間を追って書くという方法と、感情の高まる場面で多く使用されている比喩がその技法である。

もう一編、長編の児童詩を取り上げる。「ぼくのくせ、なおしたい」という実践である。<sup>3</sup>この作品も思想型の長編の作品であるが、作者の心の動きをたどるために、全文を紹介したい（作者名は仮名）。

どろぼう 四年 日名川利之

どろぼうは、／とりたいたいものをとる。

どろぼうになると、／自由になんでもとれる。

これは、おもしろいぞ。

おもしろくって、きゆうにわらいだした。

ぼくは、おもしろがって、がっこうに入った。

先生の本にバターをつけた。

先生のひきだしからあめをとった。

こくばんにも、つくえにも、いすにも、

むちゃくちゃのらくがきをした。

ろうかを走ったり、教室で遊んだり、／手足がのびのびした。

学校をぜんぶぶんのものにした。

おもしろかった。／どろぼうって、おもしろい。

心が きゆうに、／サッカーボールのように あばれまわった。

外はくらくらなくなった。／でんきをつけて はねまわった。

おっちゃん、「だれや。」とさげんだ。

ぼくは、れいとうしつに入ったみたいに、ぶるぶるふるえた。

ぼくはかくれようとした。／かくれられなかった。

ぼくは、うそをついた。／名まえをかけといわれた。

ぼくは、名まえをかけた。／ぼくは、これでおわったと思った。

七時まで自由にあそべたんだ。  
二時間、／学校はぼくのおしろだったのだ。

つぎの朝、先生によべれた。／ぼくは びくっとした。

「きのうのことで、話すことないか。」「ありません。」

ぼくは、うそをついた。／先生はなにもいわない。

みつかったのか。／一年生の子がしゃべったのか。

もう二時間も立っている。／足がいたい。／からだの力がぬけていく。

やめとつたらよかった。／やってしてもんからしかたない。

けいさつにいくのいやから、

先生にほんとうのこというて、ゆるしてもらおう。

でも、なかなかゆるしてくれなかった。

なみだがぼろぼろながれた。

大野先生にもよべれ、ねほりはほりきかれた。

園田先生に、なんべんもちゅういされた。

藤江先生に、バターをみせておこられた。

学校中の先生が、／「日名川が学校をあらした。」とうわさしあっている。

けいさつの人がつれにくるのではないか。

きゆうけつきがつぎつきときて／血をすっていくようだ。

おかあちゃんにゆおうとしたけど、／口がおしになった。／開かない。

「もう ぜったい、どろぼうはしない。」

やめようとしても、くせで、／また、和田くんのかたなをとった。

おとうちゃんがおこった。「もう、学校へいかんと、はたらけ。」

学校をやすまされた。／おとうちゃんのしごとをてつだわされた。

だまって、下をむいて、／テレビをつぶすのをてつだった。

もう外であそべれへん。

ぼくは、小さくなっていった。

ぼくのために小さい子がまねしている。

友だちにもきらわれた。／だれもあそんでくれない。だから、また／店のおかしをとってあそぼうとする。「とつたらあかん。とつたらあかんで。」

おとうちゃん大きい声。／先生のやさしい声。

けいさつのこわい声がいつしよになって、

ぼくのあるいているそばから、／聞こえてくる。

ぶたばことくさったごはんが、／目の前をはしっていった。

ぼくは、あわてて店の前をにげた。

けんかにかつたように、／おお空に手をのばして走っていった。

放課後の誰もいない学校に入り、おもいっきり悪戯をしていると、校務員のおじさんに見つかってしまった。翌日先生に叱られ反省はするものの、また友達のものを取ってしまう。その自分の行動を、連を使つてくわしく思い出しながら書いていく。この詩では、事件を振り返って作者は、自分の行動の意味を問い返しながらかきつけていったと思われる。

彼もまた、感情の高まる場面では比喩を使用している。職員室を荒らしているときのことを「心が きゆうに、／サッカーボールのように あばれまわった」「二時間、／学校はぼくのおしろだった」と表現している。この比喩には、なぜ「そういうこと」をするのか、他の子どもには経験しえないような感情の高まりが力強く伝わってくる。そして終りの方で、盗みたい気持ちを自分で押さえたときのことを「けんかにかつたように、／おお空に手をのばして走っていった」と表現している。この終わりの一行が現在の姿であり、そのことの開放感から、「どろぼう」の事件を細かく冷静に再現できたのだと思われる。「どろぼう」事件を書き尽くすことで、この作者は、山際のいう「心を解放した快さ」を味わっている。

指導者によると、作者は盗癖のある子どもであったが、この作品を書いたころから生活に変化がみえた、ということである。この作品を書くこと、書き尽くすことでの生活上の変化が生まれた、という。詩に書くことで生まれた生活の問い直しといえる。

指導者の山際は、この作品と作者について、次のように述べている。

書くことによって、生き方をつかませたい。人間を変えていきたい、いつも願っていました。でも実際に、そんなことはなかなかおこりません。それほど、教育というのは、個人の力を越えた、大きな息の長い仕事なのでしよう。しかし、この作者の変貌ぶりを見たとき、わたしは驚きました。一学期のある日のことです。学校に来ると、先生の机の中がかきまわされ、教室があらされていきました。すると、校務員さんから、この事件が連絡されました。わたしは心から腹をたてました。わかりました。それと同じくらい、悲しくなり、またむなしくもなりました。

父親の「警察のお世話になる子だけには育ってほしくない。」という願いにもかかわらず、この事件を起こすまでも、いろいろなことがありました。わたしは、がっかりしました。もうおこる元気もなく、黙っていました。詩に書いてあるとおりです。(中略) この作品は、こんなことがあつてから、何か月か後の、詩の時間に書いたものです。事件のあとから作品を書くまでの間に、作者の心にどんな変化が起こったのか、わたしにはわかりません。しかし、この作品を書いたあと、作者について、警察からも、友だちからも、そういう話をまったく聞かなくなったことだけは確かです。

作品をめぐるこのエピソードは、詩を書くことの教育力を物語っている。山際の述懐は、作品の背景について指導者の目でとらえられているが、この作品も、いわば「心のひみつ」を書いた作品である。「心のひみつ」というものは、子どもたちにとって書きたくないことであり、心の奥に隠しているものである。山際は、それなのに「心のひみつ」を表現させようとする。そこには、この題材が子どもたちのものの方・考え方(思想)を変容させる力を秘めている、という見通しがあつたからだと思われる。

これらの作品は、現代児童詩研究会編『現代子ども詩集』(一九七二)に収録されてから、広く知られるようになった。しかし、当時は、「これは『詩』ではない、作文でしかない」という批判が強かった、という。その批判は、一見妥当なようにみえて、しかし、これらの作品の「詩の方法」をみていない批判である。

一つには、詩という形式を学んでいること。二編とも、徹底した「行がえ」と、いくつかの「連」に区切り、書きたいストーリーを展開している。「行がえ」も「連」も、作文（散文）にはみられない表現方法である。「行がえ」は、出来事や思いを焦点化して表現し、次々に行を変えていく方法である。作文のようにくわしく説明する必要はない。「そして」「しかし」などの文脈の関連性を意識する必要もない。そのことで、ひたすら出来事（事実）を思い出し、心情を重ね、そのときの「思いのまま」を書き尽くすことができる。また、これらの作品において「連」は、ストーリーの「まとまり」を区切っていく方法である。一つの「まとまり」を書き尽くしたあと、一行あけて次の「連」に移っていく。それだけで次の展開を引きだしていく。作者にとって、長編の作品を書きやすくしている要素である。

二つには、出来事のクライマックスの場面において、比喩が使用されていること。比喩は詩のもっとも基本的な表現方法である。作品をみてわかるのは、出来事の重要なポイントにおいて、「その時の思い」を比喩で表現している。比喩によつて、思いの高まりを表わすことができた。比喩は、この場合、思いのすべてを一言で書き尽くす表現法となっている。比喩は、「悲しい」「うれしい」といった概念的な感情表現によつて説明するより、子どもたちの感情を直接的に表わす方法として、なじみややすい表現法であることがわかる。

三つには、『リーダーの目』などの学級詩集に発表された作品である、という点である。詩の作者たちは、「心のひみつ」を学級の子どもたちを知ってもらいたかった。「あたらしいおかあさん」のこと、「どろぼう」のことなど、自分しか体験していないことを、「詩を書く」ことで知ってもらいたかったのではないか。そして、学級の子どもたちにその思いが届いたとき、大きな解放感を味わったものと推察できる。長編作品を書いたあと、指導者の目からみて、明らかに「生活が変わった」とみえるのは、読者に向けて書き尽くすことで得られる解放感によるものであった、と考えられる。

以上の三点は、「心のひみつ」を表現する創作指導において、詩の方法を生かして、長編の作品に仕上げるときの条件であり、詩を書くことで作者の思想を表現していく児童詩創作の条件でもある。

## 2 生活を見直す詩の創作指導（一）

次に、子どもたちが詩を書くことで、ごく身近な、身のまわりの生活を見直すような実践を取り上げる。「心のひみつ」を表現する創作詩が自己の内面を深く掘り下げていくのに対して、この創作指導は、自己を取りまく身近な世界を、詩を書くことで見直していく実践である。

山際鈴子に、「ある日 とつぜん」という実践がある。<sup>(5)</sup> 次のような作品が生まれている。

ヤクルトはいたつ 四年 小南栄子

うち、

朝おきて、

ヤクルトくばとつてん。

そらはみずいろで、

世界かつこくにいきわたっていたよ。

人も、

一人、二人だったよ。

うちが、

くばとつたら、

花が、

むねをはって、

きょうつけやっつてんのやで。

朝はやくは、

大阪は、

いなかになるわ。

早朝のヤクルト配達のことを書いた詩である。子どもたちのまだ眠っている時間に、作者は、家計を助けるためにヤクルト配達のアルバイトをしている。そして、ある日のこと、早朝の町が今まで見たこともない町に見えた。

その町のことを、見えたままに書いた作品である。子どもの想像力が花びらいた一瞬であった。現実の町は変わることはない。その町が、ある日の朝、このように見えたのである。子どもの想像力の作り出した町の光景である。

この町の光景を作者は、「ういたよ」「うだつたよ」「うのやで」と書いていることから、事実としてとらえていることがわかる。比喩も直喩を使っているのはそのためである。直喩は、子どもたちの目に見えたままを表す表現法である。この作品について、畑島喜久生は、「都会という巨大なメカニズムの中にあつて、なお錯びることない『自然人』としての魂の表白である」と批評している。<sup>(6)</sup>的確な批評といえる。

指導者の山際は、この実践の「ねらい」について、「毎日毎日、同じことをくり返す生活の中で、ものの意味を問い、新しい意味を発見する。さらに、それを書くことにより、そのものの本当の意味をみつけ出し、感動を新たにしていくことは、とても大事なことでないでしょうか」と、述べている。そこで、子どもたちに、次のように問いかけていった。

—きょうしたこと、きょう、これからしようと思うことと、きのうしたことを、くらべてみましょう。

C だいたい、おなじです。

C 少しちがうときもあるけど、まい日おなじことが多いです。

C こまかくいったらちがうけど、だれと遊んだとか、でも遊ぶということとで考えたら、同じになります。

—うん、なるほどね。ここからが、きょうの大事なところなんだけどね。きみたちが、いまいったように、いつも同じことをくり返しているくらいの中で、いつも見ているのに、ある日、とつぜん…（板書：「ある日 とつぜん」と、大きく書きました。）

—心にひっかかり、なにかわからへんけど、いままでとちがうように思われてきた。そんなこと、そんな経験はありませんか。

—よおく、思い出してね。いまから見つけてもいいよ。

—いつも見ている友だちなのに、いつも見えている道なのに、いつも見ているお母さんなのに、よく思い出してみると、別の意味を持つてかたりか

けてきた、いままでとちがうように見えてきた。

（板書：べつの意味をもつてかたりかける。いままでとちがつて見える。）

—なにか、はつきりわからないけれど、書きながら、じいっと思い出し続け、考え続けていき、いままでとちがうように見えてきた、そんなことを書きましたよ。

この問いかけは、いつもの見慣れた身のまわりの光景を、新たな目で見直していくことを促している。その意味で、私のいう異化の詩教育の典型的な実践例である。いつもの見なれたモノ・コトが、「ある日、とつぜん…」「別の意味をもつて」「かたりかけてくる」。その瞬間をとらえて詩にしてい、という指導である。「いままでとちがつて見える」ということばがキーワードであり、子どもたちの想像力を異化の世界に導く問いかけとなっている。この問いかけを受けて、作者は、ある日、いつも見なれていた町の風景が、いつもとちがう風景に見えてきたのであった。早朝のヤクルト配達は、四年生の作者にとつては、相当にづらい仕事である。しかし、作品には、まるで逆の、子どもの発見したがすがすがしい風景になっている。子どもたちのものの見方・感じ方には、このような新鮮な感覚が宿っている。そのことよくわかる作品である。

山際は、また、「美しく見えるものは、ほんとうに美しいか」という実践がある。<sup>(7)</sup>この実践は、反問によって身のまわりのことを見直していく、という指導である。

—「美しい」ということばを聞くと、みんなのリーダーには、何がうつるかな。

C 花。／けつこん式。／白鳥。／なみだ。

—そんな美しいものは、よく考えてみても、美しいかな。美しく見えるものは、本当に美しいかな。（中略）（板書：美しく見えるものは、ほんとに美しいか。）

—その反対はないかな。きたなく見えても、よく思いをめぐらして考え

てみると、美しいものってないかな。（板書：きたなく見えるものは、本当にきたないのか。）

「いつもとちがう面をみつけたとき、心をゆり動かされないかな。きょうは、そんなものを見つけたして、書きましょう。このあと、「きたなくても、おいておきたいもの、心にだきしめておきたいものはないかな。なぜ、そうなのかな。」ということなども話しあって、書きました。

この実践では、本当にそうかな、という反問によって子どもたちの常識に揺さぶりをかけて、詩の世界に導こうとしている。「美しく見えるものは、本当に美しいかな」「きたなく見えるものは、本当にきたないのか」という問いかけは、子どもたちの常識的な通念に対して、疑いの目を向けさせる発問である。この問いかけからは、次のような作品が生まれた。

「まんげきょう

三年 岡崎一美

ビーズの花が、

たくさんできて、

太陽のいないところでは、

花はきえてしまい、

花びらのこもりうたが

きこえてくる。

ビーズを入れてあげなかったら、

ビーズの花は、

かれてしまう。

太陽のあるところで、

ビーズの花はいきいきして、

うたっている。

小さな家にとじこめられて、

みるたびにへんそうする。

おしゃれな

ビーズの花。

子どもたちにとって、万華鏡は美しいものの代表であろう。しかし、この作品で作者は、その万華鏡に、見た目の美しさとは別の、新たな美しさを見ている。「太陽のいないところ」と「太陽のあるところ」では、ビーズの花は全く別の姿を見せることを作者は発見した。いつもの万華鏡の美しさではない、新たな美しさを見出した作品である。「美しく見えるものは、ほんとうに美しいか」という問いかけによって、作者は万華鏡を見つめ直しているうちに、万華鏡の新たな美しさを見出すことになった。この作品でも、詩の全体にわたって比喩表現が使われていて、比喩でとらえた想像の世界が作り出されている。このような想像世界は、大人になるにつれて失われる、子どもに特有の想像力の生み出す作品世界といえる。

### 3 生活を見直す詩の創作指導（二）

山際の実践は、詩を書くことで、子どもの想像力をどう引き出すか、というテーマをもっていた。山際のすぐれた実践は、その課題を追究するプロセスで生まれている。児童詩と想像力の関係は、この分野ではまだ明らかになっていなかった。あるとき、遠足を題材とした、次のような作品が生まれたことがある<sup>8)</sup>。

仏像

五年 野間恭子

人々があせにまみれ、作りあげた仏像。

細かく、すみずみまできざんだ仏像。

仏像を、人々は 生み育てた。

仏像を、愛でつつみ、ほほえみひとつまで

気を配った。

仏像は 小さかった。

でも、人々は 仏像の中身をこくふやした。



手のないものも愛で、見えないうでをつくった。

「なによりもだいじなのは想像力ではないかな」と考えていた時期の作品である。作者は仏像に対して、表面からは見えない「愛」の物語を見ている。仏像を作った人々の愛を想像し、愛の思想をうたった作品である。想像力の中でも、見えないものを見るといって、もともと豊かな感性によって想像された世界といえる。この作品は、指導者の山際にとつて、想像力の重要性を認識するきっかけとなった詩であった、という。山際はこの作品について次のように批評している。

この作品は、七つの文からできていますが、目で見た事実を書いているのは、二行目と五行目で、あとの文は、仏像の中に自分のとらえた感動の世界をつめこみ表現しています。「細かく すみずみまできざんだ仏像」。そのきざみかたのみごとさに、心を打たれたのでしょうか。「仏像は 小さかった」。なぜこんなに小さな仏像が、いまもなお、これほどまでに、わたしの心をゆり動かすのだろう、という疑問がわいてきます。きつと村の人みんなで、いっしょけんめい作ったから、いまこの世に生きる人たちにも、こんなにも感動を与えるのだろうか、「人々があせにまみれ、作りあげた仏像」と書き、その思考が書き進むうちに確信にまで高まり、この作品が生み出されたのでしょう。村の人みんなの中に、ただ普通に生きる人だけでなく、野や畑をはいずりまわって生きている人々の愛を入れていくところに、この作品のみごときがあると思われまます。

「仏像」という作品の生まれるプロセスを、指導者の目でとらえた批評である。山際のいうように、「目で見た事実」は二行しかない。あとの行はすべて、その二行から想像したことである。そしてその想像は、仏像を作った人々の愛の世界をとらえている。この作品もまた、思想型のすぐれた児童詩である。山際は、また、この批評をふまえて、想像力の問題について、次のように述べている。

事実、目に見た二行から、それを作った人々を思い浮かべ、人間の協力と愛の偉大さを思いえがかせ、みごとな作品にしあげさせたものは、いったい何だろうと考えると、「想像力」ということばが自然にうかんできます。仏像を見たことによつて、作者の心の中に、いままでの経験により蓄積されていた人々のあせ、愛、ほほえみなどのようすが、いずみのようにわいてきて、イメージとなり、それがことばと結びつき、作品が生まれたと考えられます。したがって、「想像力」がなければ、このような想像はなされず、詩もまた生まれえない、といえるのではないのでしょうか。

この一節には、この作品に出会い、「なによりもだいじなのは想像力ではないかな」という確信を得たことが述べられている。子どもの詩と想像力の関係に一つの道筋を見出すことのできた、その意味での画期的な作品であったようだ。山際の力のこもった作品評には、その思いがあふれている。ただ見たままをくわしく観察しても詩にはならない。そこに想像力の介在がなくては詩にならないのではないか。そう考えていたときの作品であった。実は、この詩は「推敲後」の作品であった、という。元の詩は、次のような作品であった。

遠足 五年 野間恭子

しゅ色につつまれた寺

むかしの人々の手できざまれたもよう

気品のある仏像

風になでられるみどりのじゅうたん

金色の米つぶがゆれている。

美しい風と大自然の中でゆれる

大きな仏像やいね

人々の努力が

一つ一つのものからにじみでている

この作品は、遠足で行ったお寺で見た仏像を、お寺の周辺の実った稲穂の風景と重ねて書いている。これはこれでよくできた作品ではある。ただ、先の「仏像」とくらべると、作品の訴えるものは弱く、どこか道徳的である。「仏像」にみられる愛の思想はみられない。では、この作品はどのような推敲指導を受けて、「仏像」に書き直されていったのであろうか。

指導者の山際は、この作品に対して、「この詩には二つのことが含まれている。どちらか一つ心を打たれた方を中心に、どんな思いでそれを見たのか」と話し、書き直しの視点を与えた。この作者は転校生であり、「前の学校では、ありのままに書いたのがよいと文集にもついているのに先生は、なぜ、たとえや、そのものになりきってとか、想像などというのか」と尋ねたことがある、ということである。山際の指導が当時の「見たままを書く」生活詩とどこが違うのか、よくわかるエピソードである。「見たままを書く」詩ではなく、そこに比喩や想像の指導がよく行われていたことを示すエピソードである。「仏像」という思想型のすぐれた作品は、そのような推敲指導によって生み出されたことがわかる。この推敲指導の実践もまた、子どもたちの豊かな想像力の存在を教えてくれる。

「想像力って何かな」という、同じような課題を追究した次のような実践もある。<sup>10)</sup>

小さな光 四年 島田 博

一ミリメートルのような 小さな光でも

暗やみにはいったら、一メートルのような光になる。

光は、あいてがよわいと のびて、

あいてがつよいと ちぢまる。

走りも あいてできまる。

みんな あいてできまる。

でも自分の力は いっしょだ。

いばってもつよくはない。

題名のとおり、「小さな光」を題材とした作品である。しかし、作品の主題は光そのものではなく、「あいてがつよいと ちぢまる。／みんな あいてできまる」という考え方（思想）である。「小さな光」を見ていて、光と人間の関係の新たな考え方（思想）を発見した作品である。この作品について、山際は、次のように述べている。

「小さな光」は、四年生もう終りのころに書かれた作品です。光のもつ特性に気づき、そのようすを心に絵のように思いうかべていると、「暗やみ」がはつきりとした姿をもつて現れてきて、「光は、あいてがよわいと のびて、／あいてがつよいと ちぢまる」という認識が生まれたのでしよう。そこで思考は、光から人間にうつり、人についての過去の経験が再認識されます。過去の経験の再認識が想像力によってなされたことにより、「いばってもつよくない」という自分の新しい考えをみつけどし、力強くいいきることができたと思われまます。

この作品を例として、山際は、想像力とは「過去の経験を、いま目の前にあるがごとく心象としてえがき出すこと」と考えるようになっていった。この作品の場合にも、「人についての過去の経験」があつて、目の前の光を見た時に「再認識され」て、想像力を生み出した、と考えられている。

このような想像力の考え方は、現実の見たままを重視する生活詩とも、心の中の心象風景を重視する主体的児童詩ともちがう、独自の考え方である。弥吉菅一は、山際の児童詩教育を、戦後児童詩教育における「第三の世界」と位置づけている<sup>11)</sup>。的確な評価であると思う。

#### 4 比喩による詩の創作指導

比喩は、詩の技法の基本であり、思想型の創作指導においても重要な着眼点である。その比喩の力を、詩の創作指導にどう生かすか。山際鈴子の実践をモデルとした共同研究を行ったことがある。この研究は、山際の実践をもとに共同で授業案を作成し、全国の数箇所実践してもらった。小学校の最

後の国語学習として、自分の将来の夢（仕事や生き方）を「詩に書く」という単元構想であった。国語教科書（小学校）の「送りだし単元」（六年生の最後の単元）として構想した授業案である。

この共同研究では、次のような山際学級の作品（『児童詩の世界』所収）をモデルとして使用した。

わたしは コスモスの花のように生きたい 六年 市森香須子

風にさからわず、

風のながれに流される。

台風になれば、

台風の波にのみこまれる。

一しゅん、

静かなときがおとずれると、

コスモスは、

思いのままに、まっすぐのびる。

茎がおれても、

「種子があるではないか。」

そういつづけて、

成長への第一歩をいさんでいく。

コスモスは、

だれにもたよらず、

自分だけをたよりにして生きている。

静かにさいているとおとい美しさに、

人は、

コスモスの美しさを持ちたいとねがっている。

作者は、自分の将来をコスモスの花にたとえて、「コスモスの花のように生きたい」と、自分の考えを主張している。作者は、「コスモスの花」に自分自身の生き方を象徴させている。これまで見てきたような、思いの高まっ

たときに比喩を使う、という表現法ではなくて、比喩そのものがテーマとなっている作品である。

私はこの作品の比喩に着目して、小学校最後の詩の創作指導単元を構想した。小学校を卒業するにあたって、将来のイメージを「たとえ」（比喩）を使って詩で表現する、という単元である。

私たちは、この作品をヒントに書かれた、山際学級の新しい作品を入れて、次のような共同授業案を作成した。六年生を対象とした「送りだし単元」である。

みなさんは、もうすぐ、卒業ですね。

これから、どんな人になりたいですか。「もの」にたとえて、書いてみましょう。たとえる「もの」の特長を、しっかりとつかんで、自分の「思い」をかさねて、詩の形で書いてみましょう。

鈴木くんは、絶対にプログラマーになりたい、と思っています。その「思い」を、「たけのこ」にたとえて書きました。

たけのこ 六年 鈴木健太郎

ぼくは たけのこのような

人間になりたい。

たけのこは 先がとがっていて

根性が あるように見える。

いや ほんとうに あるのだ。

どんな悪条件の中でも

天をめざして すくすく伸びる。

人に食べられたり 虫にくわれたりする。

そのいくつもの難関をのりこえながら。

ぼくもプログラマーの道はずすことなく

大きくなっていく。  
たけのこのように  
これからも ずっと  
一つのことをめざし  
そして 大人になっても  
竹のように  
しなったり ゆれたりしながら  
時のながれにさからわずに  
時代を生きぬいていきたい。

プログラマーになりたい、という「思い」と、「たけのこのように生きたい」という「たとえ」がよく合っていますね。みなさんも、将来なってみることを決め、「もの」にたとえて、詩を書いてみましょう。  
詩が書けたら、文集を作ってくつて、みんなで読み合いましょ。

以上のような授業案である。詩の基本的な技法である比喩に、自分の将来を託して表現する、という創作である。卒業にあたって、将来のことを作文で書く、というのが一般的である。私たちのプランは、将来のことを作文（散文）で書くのではなく、比喩に託して詩で書く、という詩の創作指導案である。将来の夢を作文で書くとなると、とかく概念的な内容になりやすく、個性的な表現を生みにくい。そういう傾向を避けたい、という思いがあった。また、「思い」をものにとたとえようと、「思い」を具体的なイメージとして伝えやすい、というメリットも考えていた。

この授業案を実践した学級からの反応は、以下のようであった。<sup>12)</sup>

- ・六年生の三学期の教材として適切である。
- ・自分の将来や生き方について考えるよい機会が与えられた。
- ・自己への認識が深まった。
- ・表現方法に興味を示した児童が多く、書く意欲を高めることができた。

- ・たとえる「もの」について想像力を働かせることにより、内面的な心情を豊かに育てることができた。
- ・友だちの作品に対しても関心が高く、文集としてまとめるのに適切であった。

私たちの授業案にもとづいて、独自の指導案を作成した実践もあった。その一つの事例（二時間扱い）を紹介しておきたい。<sup>13)</sup>

- ① 作品「たけのこ」の感想（ ）
- ② 自分は、（ ） になりたい。
- 将来、（ ） のような大人になりたい。
- ③ たとえるもの（ ）
- 理由や特長（ ）
- ④ 詩を書く。
- ⑤ 詩を書いてみて（ ）

①で作品「たけのこ」を読んで感想をもつ。②で将来の「なりたいたいもの」を決める。③でたとえる「もの」を決める。④で詩を書く。⑤で比喩を使った創作の感想を書く、という授業案である。ちなみに、この学級では、「なりたいたいもの」と「たとえるもの」として、以下のような例が挙げられていた。

- ・パイロット…雷
- ・歴史学者…一里塚
- ・先生…羽毛ぶとん
- ・漫才師…太陽
- ・刑事…ヒヨウ
- ・マンガ家…あり
- ・ピアニスト…花
- ・やさしい大人…木
- ・バレリーナ…白鳥
- ・その他
- ・デザイナー…ひまわり

創作された作品は、「たけのこ」と同じように、自分の思いをものに託し

た作品に仕上がっていた。「なりたいたいもの」が具体的なイメージをもっている。作者の主張はわかりやすく表現されていた。その結果から、山際学級の「たけのこ」の詩は、モデル教材として子どもたちに親しみやすかったといえる。この実践研究を通して、詩のテーマを比喻で表すと、子どもたちの考え方を引き出しやすいこと、そして思想型の詩を作り出す一つの有力な詩の創作指導であること、などが明らかになった。

#### 4 山際学級を支えた児童・保護者

山際鈴子の実践は、児童や保護者に支えられてきた。山際学級の子どもたちと保護者は、山際の実践をどのように見ていたのだろうか。山際鈴子著『児童詩の世界』(一九七七)は、著者の発行してきた十八冊の詩集のアンソロジーであった<sup>(14)</sup>。山際学級の詩集は、毎号、児童と保護者に読まれてきた。この本の巻末に、山際の実践に対して、子どもたちと保護者の感想が載せられている。その一部を紹介しておきたい。

##### 〔児童の反応〕

・ぼくの一ばんのおもいでは、じぶんでじぶんの本を、つくったことです。はじめ先生におしえてもらって、書きはじめたときは、いろいろそうぞうして書くので、ものすごくおもしろいでした。いままでの作文のじかんと、ぜんぜんちがいます。

(二年 山本 隆)

・先生、家のことを書くとき、うれしいときと、かなしいときがあります。かなしいときは、書いてるとほんとうになみだが出てくることがあります。す。うれしいときは、書いてると、ますますうれしくなってきました。どちらを書き終わったら、たのしい気もちになります。かなしいことを書いたのに、たのしい気もちになるのはどうしてですか。先生、教えてくださいな。

(三年 東 奈緒美)

・ぼくたちが詩をはじめてみると、あいてを見るみかたが変わってきた。何か思うようになった。人間と詩は、つながっている。心から出ていく詩は、おかしなものもある。うそをつく詩もある。そのまま書く詩もある。け

れど、どんな詩も、読んでいるとたのしい。人間の心から出た詩が、人間の心につたわって入っていくからだ。ぼくは、みんなで詩を書き、詩を読み、世界を詩だらけにしたい。

(五年 石谷松男)

・ぼくは詩をならって、よかったと思う。書いているうちに、なんとなく好きになってきた。なぜ好きになってきたのか。ぼくにはわからない。けれども、いまでは、とてもだいじなもののように思う。詩は、ぼくたちのしょうがいのみちびく、ぼくたちの命づなといってもいい。将来、ぼくたちは、詩に書くように、自分の考えをはっきり強くいきって、生きていかなくはならない。詩を教えてもらった。それだけで、ぼくの心は満足した。

(五年 松本新次)

##### 〔保護者の反応〕

・みなさん、たいへんによく、自分で見たこと、考えたこと、感じたことなどを書いてあります。わたしたちの小さいときとはちがって、いまごろの子どもさんたちは、物の見かた、考えかたなども、かわってきているのでしょうか。とくに、空想力のすぐれているのに、おどろきました。

(川崎市)

・「とけい」第一号を、ひとつひとつ、家族のものといっしょに読ませていただきました。なにもわからなかった子どもが、ここまで成長し、五才になる妹に、姉さんらしく読んできかせる姿を見て、思わず涙ぐみました。

(井上和雄)

・ふだんそしらぬ顔をして、わんぱくばかりしている子どもたちが、こんなに楽しく夢をみたり、すばらしくおもしろい想像をしたり、ひとりひとりの個性がいかにされておられ、おどろいたり、笑ったり、たのしく読ませていただきました。感動いたしました。詩こそ、ほんとうの子どもの姿であることを、認識させられました。一年大きくなって、子どもたちの夢も考えも、いちだんと大きくふくらんでいくことを、心まちにしています。

(森 好子)

・子どもたちの作品集を読ませていただき、思いもつかなかった子どもたちの胸中を、知ることができました。あの無頓着な、いたずら盛りの子ど

もたちが、ひとつの物に対して、こんなにもつきつめた思いを持っているとは、想像もしておりませんでした。でも、ほんとうは、おとなよりも子どものほうが、自分の好むものに対しての探求心はあるように思っていました。それをこんなにたくみに文章に表すことができるとは思いませんでした。ほんとうに子どもらしく、物ごとを見つめている文もあると思えば、わたしたちおとな顔負けの物の見方、表現をしている文もあり、とてもすばらしく、たのしく読ませていただきました。（萬田滋子）

山際学級の実践は、このような感想に支えられていた。子どもたちの感想をみると、低学年では、「いろいろそうぞうして書くので、ものすごくおもしろいです」（二年）と、詩を書く楽しさを書いている。そして、高学年になるにつれて、詩を書く意味が深くなっているのがわかる。たとえば、「詩をはじめると、あいてを見えるみかたが変わってきた。何か思うようになって」（五年）「詩に書くように、自分の考えをはっきり強くいきって、生きていかなくはならない。」（五年）といった感想である。本稿で取りあげたのは、中学年以上を対象とした実践であったが、高学年になるにつれて、「詩を書く」ことで、「自分の考えをはっきり」していくことに意義をみとめていることがわかる。思想型の詩の生まれる所以である。

保護者の感想は、山際学級の『とけい』（二年）『リーダーの目』（三、四年）『世界をまわる』（四年・五年）『火山』（六年）などの学級詩集を読んだ感想である。山際学級の詩集から、親の目からは見えなかった、子どもたちの生き生きとした姿を読んでいることがわかる。「詩こそ、ほんとうの子ども姿であることを、認識させられました」「ひとつの物に対して、こんなにもつきつめた思いを持っているとは、想像もしておりませんでした」といった感想に、その点がよく表れている。

山際学級には、「詩を書く」ことの本質にふれた、次のような作品がある（児童詩の世界』所収）。

詩 四年 重森良子

すんだ日の  
できごとを、  
手づかみにする。

きもちを

みんなの心に、

ノックする。

家をたてるように、

考えまくる。

日本から世界に

広がる

考え。

なみだのきもちをかついで

心に

プレゼントしてくれる。

書いた人の

なみだのきもちが、

からだにしみこむ。

詩は、

心にすいついて、

人間の心に、

じしんをもたす。

この作品をみると、子どもたちにとって、詩とはどういうものか、よくわかる。「行がえ」の多い作品になっているのは、一行一行のフレーズが、作者にとつて、とても大事なことはだからである。そして、この作品でも、比喩が多く使われ、比喩に託して思いを語っている。とくに、「詩は、／心にすいついて、／人間の心に、／じしんをもたす」という最後のフレーズは、詩とは何か、という問いに対する、子ども自身の答えである。山際学級の児童詩教育の特徴を象徴するフレーズである。

## 研究のまとめ

山際鈴子は、児童詩教育のねらいを、「新しい見方や意味をみつけ出し、ひとりのたった一度の感動を、普遍的なものにしあげていくのだと思います」と述べている。<sup>(15)</sup>「あたらしいおかあさん」についての解説の所に書かれていた文章である。詩の創作指導で育成する思想とは何かを、明解に述べた一節である。自己と自己を取りまく世界を「とらえ直す」ことで、子どもたちの内部で育っていくものがある。思想型の創作指導とは、子どもたちのその「思い」を、詩を書くことによって表す表現教育である。

思想とは、哲学术語で「感覚経験に対して思考作用を働きかけ、また、想像力を加味して生じた意識内容をいう」（『日本国語大辞典』）と定義されている。思考力（思考作用）と想像力を、私は、詩教育における重要な学力と考えているが、この定義からは、思想型の受容指導・創作指導は、その思考力と想像力を育てる教育であることがわかる。

### 〔注〕

- (1) 山際鈴子「ひみつは、まさしく大きな感動なのでは」『児童詩の世界』詩を覚えてくれた子どもたち』くろしお出版 一九七七 五〇頁。
- (2) 『児童詩の世界』では、「比喩―表現の手だてとして」「比喩―新しい意味の発見の方法として」「比喩―認識を深める助けとして」「『にたこと』で書こう」「『にたこと』を、そのものにしきって」という観点で、くりかえし指導されている。山際学級の作品に比喩が多く使われているのは、そのような継続的な指導の成果である。
- (3) 山際鈴子「ぼくのくせ なおしたい」『児童詩の世界』一六六頁。
- (4) 畑島喜久生「解説」現代児童詩研究会編『現代子ども詩集』鳩の森書房 一九七二 九四頁。
- (5) 山際鈴子「ある日 とつぜん」『児童詩の世界』九四頁。
- (6) 畑島喜久生「解説」『現代子ども詩集』一〇二頁。

(7) 山際鈴子「美しく見えるものは、ほんとうに美しいか」『児童詩の世界』九二頁。

(8) 山際鈴子「なによりもだいじなのは想像力ではないかな」『児童詩の世界』三二六頁。

(9) 山際鈴子「指導者の記録」『現代子ども詩集』一五五頁。

(10) 山際鈴子「想像力って何かな」『児童詩の世界』三八頁。

(11) 弥吉菅一「解説・山際先生の児童詩教育における創作指導の実践記録を手にして」『児童詩の世界』一八八頁。

(12) この調査には、札幌、名古屋、愛媛、大分の実践家の協力をえた。

(13) 名古屋市掘田小学校のある学級で開発された授業案である。

(14) 山際学級では、以下のような詩集が発行されてきた。『ぼくとわたしのくに』（一年・四年・五年）『リーダーの目』（三年・四年）『世界をまわる』（四年・五年）『火山』（六年）『ひよこ』（三年・四年）『とけい』（一年）『たいよう』（四年）など。

(15) 山際鈴子「ひみつは、まさしく大きな感動なのでは」『児童詩の世界』五〇頁。

