

異化の詩教育学

―時間型の創作指導

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号)で仮説的に示した教材類型の中で、「時間」型の創作指導を研究する。時間型の詩の創作指導とは、現実の時間を意識的に変容させて、詩の創作活動を活性化する指導のことである。

本稿においても、山際鈴子の実践を取り上げる。山際は、子どもたちの時間意識を対象化し、時間をモチーフとした子どもたちの詩を作り出している。山際の実践を分析してみると、時間に注目した実践には、「特定の時間型の創作指導」「ストップ型の詩の創作指導」「スローモーシヨンの創作の指導」「対比型の創作指導」という四つのタイプが認められる。そしてどのタイプの実践においても、子どもたちの慣習的な時間意識を、どこかで非日常化していく工夫のある点に特徴がある。本稿では、それぞれのタイプの詩の創作指導について、実践例をもとに考察する。

【キーワード】 異化 時間型の詩 詩の創作指導

1 特定の時間型の創作指導

山際学級において、次のような作品が書かれたことがある。

かなしかったなあ 一年 池田 勝

ぼくが おきたとき 九じ三十ぶん やった。
ちこくした。

せっかく せんせいに ほめられたのに。

ぼくは なくほど いややった。

なんで ねぼすけ すんねやろ。

じぶんに はら たった。

「あほ あほ。」
めだまに おこったった。

「ぼくが おきたとき」という特定の時間の出来事を書いた詩である。子どもの書く詩の多くは、このタイプの特定の時間をモチーフとしている。

私は、この作品を、すぐれた生活詩として評価したことがある。¹ 朝寝坊して遅刻したときの「かなしかったなあ」という思いを、子どもらしい表現で書いた作品であるが、その「かなしみ」は作品の背後に隠されていた。² この作品の成立事情は、指導者によって、明らかにされている。指導者の山際によると、作者は、マージャン屋の子どもであり、毎晩マージャンパの音がやかましくて、ねむれないので、よく遅刻してきた。ただ、遅刻して来ても、泣いたりせずに、二時間ほど遅れても、一人でやってきては、

前の戸をガラッと力いっぱいあけ、大声で、「おはようございませう。」というような子どもであった。ところが、この子はやはり、遅刻のことを気にしていたのである。この作品をみると、そのことがよくわかる。この作品を書いた前日に、次のようなことがあった。

学校に行くと、作者がもう来ているのです。校門のあかない時刻から来て、うろろうろしているのです。「きようは早いね。どうしたん。」「目、さめてしもてん。」「ようがんばつてきたね。これからも遅れんとおいでね。」「うん。」「六時三十ぶんごろ目がさめて、少し早いなと思つて寝ると、九時ごろになつてしまふのでしよう。次の日、また遅刻して、くやしくてくやしくて、この文を書いたのです。」「

作品「かなしかったなあ」の成立事情は、ここに明らかである。ある日、がんばつて、まだ校門の開かない時間に登校した作者は、先生にほめられた。次の日も、きつと早く登校しようと思つていたが、目が覚めたら「九じ三十ぶん やつた。」「せつかく、せんせいに ほめられたのに。／＼はくは、なくほど いややつた。」「というフレーズに、その悔しさがよく表れている。その悔しさを「かなしかったなあ」という題名にしている。その悔しさは、どこにも持つて行き場のないものであり、「めだまに おこつたつた」というフレーズが自然に出たものと思われる。一日の生活の中から「おきたとき」に取材し、自分自身の内面を深く見つめた作品といえる。

この作品において、時間は重要なモチーフとなっている。作者にとつて、その日の「九じ三十ぶん」という時間は、特別の意味をもっていた。「せつかく、せんせいに ほめられた」次の日であったからだ。いつもは遅刻しても堂々と登校している子どもである。しかし、この日の「九じ三十ぶん」は、とても悔しく、とても悲しい時間であった。いつもと同じ時間が、その日には特別の意味をもっていた。子どもたちが表現したくなるのは、そういう特別の意味をもった時間と出会った時である。

このタイプの作品を、山際学級から、もう一編取り上げてみる。

おおい月 一年 中尾一則

ふうせんに のつて、
つきにひもをかけて
のつて、ゆらしてあそんだ。
まわりは まつくらで、
ほしは さんのように ぴかぴかです。
くるくるまわつて 目がまわつてみたいや。
はくは さぶくなりました。

一見、空想を好む子どもの書いた作品のようにみえる。が、実はそうではない。この作品についても、成立事情が明らかにされている。³⁾指導者によると、作者はいわゆるクラスの「ガキ大将」であった。ところが、ある日のこと、クラスの子どもたちが彼を取り囲み、「リンチャ、リンチャ」と騒いでいたことがあった。その頃、彼はガキ大将の座を追われようとしていたのだ。この詩は、ちょうどその頃に書かれた作品であった、という。

指導者の山際は、この出来事について、学級経営や生活指導の反省をこめて、次のように振り返っている。

この作品は、この事件の前に書いたのか、後に書いたのか、はっきりわからないのですが、この文を読んだとき、おどろきました。外見からは想像できない、作者の心の静けさが、たまらなくとおしく思えました。大将になり、みんなを引きつけていても、ほんとうの友だちがいなかったのだな。あばれて、父親のないさびしさを、まぎらしていたのだな、などと思われ、人を見る仕事をしていながら、なにも見ていなかった自分にやりきれない思いがしました。ひとりひとりを見ているつもりが、ひとりひとりからできてくる全体を通してしか、ひとりひとりを見ていなかったのではないか。全体から、ひとりひとりをえぐり出し、そのひとりひとりを見つめていなかった自分に気づいたのでした。

山際は、この間の学級経営や生活指導を反省しながら、この作品については「外見からは想像できない、作者の心の静けさが、たまらなくいとoshi」と思っている。詩を書かせることで、はじめて見えてきた作者の人物像であった。一見、空想的な作品のように見えて、実は作者にとっては、ガキ大将の座を追われることの辛さを、このように表現していたのだった。子どもたちの日常生活の特定の状況において生起する、特定の出来事（現象）を書こうとしたときに、このような作品が生まれる。

私は、このような空想的な詩もまた、「生活詩」ではないか、と考えている。作者の生活現実を重ねてはじめて、作品の本当の意味が読みとれてくる、というタイプの作品である。生活詩は、基本的にその作者のいる教室で読まれて、はじめて「詩」として成立する。その場合、教室の子どもたちは、作品の背後の「作者」を読もうとする。というより、作品の背後の作者が読めしてしまうのである。ここに、生活詩の臨床教育的な意味がある。

しかも、この作品は、時間の視点でみていくと、「かなしかったなあ」と同じく、特定の時間・状況をモチーフとした作品である。「かなしかったなあ」が「九じ三〇ぶん」という特定の時間をモチーフとしていたとすれば、この作品は、特定の状況をモチーフとした作品である。

2 ストップ型の創作指導（一）

次に、山際の「時間よ、とまれ」（小学校二年）という実践を取り上げる⁵⁾。やはり、時間をモチーフとした実践である。

ある日の山際学級で、学級全員で掃除をしていたときのことであった。山際は、子どもたちに次のように呼びかけた。

わたしは、突然大声で言った。「時間よ とまれ。」わけのわからない子どもたちは、びっくりしてわたしの方を向いた。わたしは、もう一度大声で言った。「時間よ とまれ。そのままじつとして、動かないで。時間が、とまってしまったのです。」（中略）「とまっている時間の自分を、よく見つけてね。手、足、体、頭、頭の中、心、よく見つけておいてね。」

子どもたちは、ストップした格好のまま話を聞いている。「きょうは、『時間よ とまれ』のみつつけたを書いてもらいます。」わたしは、「時間よ とまれ。」とだけ黒板に書いた。固まった状態から解放された子どもたちは、口々に「ああしんど。」「先生、手しびれてしまったで。」などと言いながら席についた。（中略）「きょう、家で自分の好きな時間をとめて、『時間よ とまれ』やってきてくれへんかな。」と言った。

「ほんとうに、時計をとめたりしないですね。」「自分の好きな時間を決めて、その時、自分の書きたいものはどうなのか、どのような様子なのか、しっかりと見て、書いてきてください。」「先生、みんなのお家にいけないけど、その場には先生にもよくわかるように、様子をたくさん書いてきてね。」宿題である。

つぎの日、みんなが書いてきたものを読みあった。拍手や笑いでみんなの作品を聞いた後、もう一度宿題を出した。「みんな、あんまりうまいんで、先生びっくりしてしまわ。」

「きょうは、きのうとちよつと違うことしようかな。」子どもたちは、いっぺんに目を輝かせて、「どんなこと。」とのつてくる。「時間を二回とめよう。同じものなのに、十分たつて見ると、前と同じかな。二十分たつて見ると、前と様子が違っていいかな。」なぜ違うのかも書けるといいね。」と言った。

子どもたちの創作意欲を、実によく引き出していく教室風景である。「時間よ とまれ」という、このようなタイプの実践を、「ストップ」型の創作指導と呼ぶことにする。この実践の特徴は、前半は「時間をとめる」という遊びであり、後半は詩の創作につなげていくことにある。遊びから表現へと、連続的にスムーズに展開している。「時間よ、とまれ」という問いかけには、ゲーム性と表現開発という二つの要素が内在していた。

指導者の目標は、「事実を見つめ続け、新しい見方をみつめる」であった。ねらいは、「新しい見方をみつめる」ことにあり、そこから、「時間よ、とまれ」という問いかけが生まれた。この問いかけには、現実の時間を変容させていく力があつた。子どもたちは、もちろん、「時間はとまらない」ことを

知っている。「できない」ことを知っているからこそ、この問いかけが表現意欲を引き出すことになった。時間をとめて、異化の世界を体験する面白さが、詩の世界を引き出す動機になっている。低学年らしい指導例である。

この指導からは、次のような作品が生まれている。

ゆげ
二年 橋川 靖

おかあさんが、なべを あける。

すーっと、ゆげが 出る。

なべが、見えなくなる。

まっ白なきれが、なべを つつむ。

まっ白なきれは、なべのまわりを くるっと

まわった。

おかあさんが、かんきせんを つける。

まっ白なきれは、まわりながら かんきせんに

入る。

外に 出た。

空に 行く。

なべが すーっと すがたを 見せる。

山際は、この作品について、「ゆげをまっ白なきれにたとえたところが、いいと思う。そのゆげから目を離さず、ずっと追いかけて書いているのもいい。集中した見つけ方がいいと思う」と評価している。

この作品では、時間をとめて、現象の細部をくわしく見つけている。「よく見て書きましよう」という指示程度では、とうてい生まれない作品である。「時間よ とまれ」という非日常の世界にみちびく問いかけがあったからこそ、ここまですくわしく見つけることができた。短い時間に「ゆげ」が「まっ白なきれ」に変化する現象をとらえることができたのも、この問いかけの力による。文末がすべて現在形になっていることで、「細部を見つめる目」が、いかに集中的に働いているか、よくわかる作品である。

この実践で、子どもたちの人気を博したのは、次の詩であったという。

お父さん
二年 佐藤友哉

ねてるばしよで、テレビを 見てる。

お父さんは、わらっている。

「ハハハハ、クスクス

ゲラゲラ ギヤハツハハハハ。」

頭の中の のうみそからも、ゆびからも、

わらい声が きこえる。

八時十分。

「シーン。」

なんにも きこえない。

かえるが、「ピョン。」ととんだ時の ひびきぐらい。

ふとんの中を見ると ねてた。

のうみそも、ゆびも、お父さんのどうたいも、

みんな ねてる。

「時間を二回とめよう。」「同じものなのに、十分たつて見ると、前と同じかな。二十分たつて見ると、前と様子が違っていかないかな。」という、次の日の問いかけによって、生まれた作品である。子どもたちは、この作品の面白いところとして、「頭の中の のうみそからも、ゆびからも、／わらい声が きこえる。」というところと、「かえるが、『ピョン。』ととんだ時の ひびきぐらい。」というフレーズをあげた、という。このフレーズには、とくにきわだって異化作用がみとめられる。子どもたちの日常的な世界（時間・空間）にあつて、脳ミソや指からは「わらい声」など聞こえない。蛙のピョンと飛んだときの「ひびき」を、静けさの比喩には使わない。いずれも、この作者が、二度「時間をとめて」聞き取った音である。

この作者は、「時間よ とまれ」という問いかけによって、日常とは異質の時間・空間を見出すことができた。子どもたちが面白いと思うのは、その

ような異化作用を表すフレーズである。

山際の指導では、このように、たつぷりと遊び、遊びの中で対象を深く見詰め、見つけたことをしっかりと書く。「時間よ とまれ」という指示によって、子どもたちは、対象を実に深く見詰め直している。低学年の実践においては、「遊び」と「詩を書く」ことの連続性が、授業のねらいに直結したも
のになっている。

3 ストップ型の創作指導 (二)

「時間よ とまれ」という実践は、二年生を対象とした試みであった。山際は、同じような「時間」型の実践を、六年生でも試みている。「STOP、STOP、STOP」という実践である。⁶⁾この実践では、発問の質を高学年向きに変えているが、やはりストップ型の創作指導である。

この実践のねらいは、「事実を見詰め、自分のことばをみつけ表現すること」にあった。そして、学習課題のネーミングで明らかのように、「STOP」という「時間」をテーマとした実践であった。六年生の子どもたちに、山際は次のように呼びかけた。

授業が始まる一分ほど前の騒がしい瞬間をとらえて、黒板いっぱい書いた。「STOP」。

何事かとその黒板を見つめている子どもに向かって、「そのまま、じっとして。そのじっとしている時の様子を書いてもらいます。」「止まっている瞬間の周りの様子、自分の様子、心の様子など、事実をよく見て書いてもらいます。」と話し、自分の状態をよく見つめるように指示した。子どもたちが、椅子に座ったあと、「事実や様子は、比喩を使った自分のことばで、くわしく書きましょう。」と言い、「事実・様子の描写」「比喩をいれて書く」と、STOPの横に、小さく書いた。

記録によると、この授業は十二月十九日に実践され、それから冬休みを
さんで、一月十日までのあいだに、子どもたちは、「詩のノート」に一人三

編から五編の作品を書いていった。この実践からは、次のような作品が生まれた。

まわりのけしき 六年 小林佐代子

私は、エンジンのかかっている車の中で、
一人、ポツンと とまっている。

前は、かれ葉と紙コップのおにごっこ。

おには、走りのおそい 紙コップ。

前後、左右に、動き回る。

まるで、遊園地にいるよう。

頭の中では、何かを考えているよう。

でも、自分でも、何を考えているのか、さっぱりわからない。

熱のでたせいで、何もわからない。

目玉がきよるきよる、百八十度のけしきを見ている。

目玉がとび出て、いっしょにおにごっこしてしまう。

たばこ 六年 藤田淳子

おかあさんがしきりにたばこを吸っている。

気が付くと、もう一箱からっぽ。

「たばこは おいしい。」

口で言わなくても見ればわかる。

毎日 毎日 吸っている。

一箱、二箱…。

口や手はよく動いても、目だけはあまり動かない。

テレビを見ているからだ。

小さな白いえんとつみたいなたばこを手にもって、

口からは、白いけむり、青いけむり、

いろんなけむりがでる。

そのたびに、私は手を羽のようにばたつかせる。

それでも顔に、もわっとけむりがかかる。

ケホッ ケホッ。

私がたばこにもんくをつけると、

お母さんは山びこのようにおこり返す。

「けむたかったら、ちがう所へ行けっ。」

その言葉が、すきまをみつけると、

いつも にゅっと入ってくる。

私とお姉ちゃんの間に入ってくる。

二編とも、「時間をとめて」「事実や様子は、比喻を使った自分のことばで、くわしく書きましよう。」という指示を、的確に受けとめて創作されている。山際は、前者の作品については、次のように述べている。

「まわりのけしき」は、冬休みに書いたものである。この作品を読んでみると、冬休みに風邪をひいたんだなという事実と同時に、これを書いた時の状況が、目の前に浮かんでくる。

風邪をひいて熱が出た。お父さんが医者に連れて行ってあげるからと言うので、自動車に乗ったが、何かをひよっと忘れ物をしてしまった。お父さんが、それを取りに家にもどっている間、熱のある作者はけだるい体を何とか支え、ぼんやりした目で、フロントガラスから見える景色を眺めている。かれ葉も紙コップもスローモーションのような動きに、うつろな目には映る。それを目で追っているうちに、お父さんがかえって来るのを待っていることを忘れてしまっている作者の姿が、絵になって浮かんでいる。事実を見つめることによって、また、それを書くことによって、今までと違った見え方ができるようになった様子が、作品から伝わってくる。

これによって、作者がこの作品を書いた時の状況が明らかになっている。熱を出して父の車に乗った、その時の「時間をとめて」、目に映った情景を

書いた詩である。この詩に描かれた「かれ葉と紙コップのおにごっこ」は、「時間をとめて」見ている作者にしか見えない情景であった。

「たばこ」という作品は、部屋の中で煙草を吸う母親の様子と、煙の様子を、「時間をとめて」書いた詩である。意識的に時間をとめることによって、部屋の中の情景がくつきりと見えてきたことがわかる。母親には見えない、この作者の目にのみ映った情景である。同じ一本の煙草が、「時間をとめて」見ている作者には「小さな白いえんとつみたいなたばこ」に見える。そこには、母親に対する六年生らしい批判がみられる。

どちらの作品をみても、時間をとめて、はじめて目に映った「事実・様子の描写」である。また、「比喻をいれて書く」という指示もよく生かされている。六年生を対象とした実践らしく、複数の問いかけが指示されている。

先の批評にあったように、これらの作品の特徴は、「事実を見つめること」によって、今までと違った見え方ができるようになった「ことである。「時間」に対して、意識的に異化の作用を加えていくことによって詩の世界を作りだしていく、という実践である。

山際の創作詩の指導には、詩を書くことを通して、子どもたちに「事実を見る目」を育てる、というねらいがあった。「事実を見る目を育てたい」というねらいは、いろいろな実践の随所に出てくる。想像力に着目する実践でも、その基本的なねらいは、つねに「事実を見る目」の育成にあった。その意味では、想像力を重視する「主体的児童詩」の立場とは異なり、また、子どもの生活現実の認識を重視する「生活詩」の立場とも異なっている。山際の実践は、想像力を引きだしながら、子どもの現実認識力を育成するところに特徴がある。この実践もその一つの試みであった。

4 スローモーション型の創作指導

次に、「スローモーション」型の実践を取り上げる。「スローモーション」というキーワードによって、子どもたちの想像力を引き出そうとする実践である。山際鈴子の「好きなこといっぱいしてますか」（小学校四年生）という実践がある。「好きなこといっぱいしてますかー好きなことをしているよ

うすを、スローモーションを見てるように書きましよう」という指示によって、できるだけ一文を短くし、様子が次々と出てくるように書く、という実践である。

この実践をモデルとして、私たち（当時、私の主催していた大阪ことば教育研究会）は、次のような創作指導の「教材」を作成した。山際実践は四年生であるが、中学年の実践として三年生を対象に行うことにした。そして、全国の数箇所⁹で、実験実践を試みるようになった。

「スローモーションで、細かく見よう」（三年生対象）

（すきなことをしているときのようすを、細かく思い出して、詩の形で書きましよう。）

みなさんは、どんなことがすきですか。

テレビゲーム、野球、サッカー、スイミング、ピアノなど、いろいろあるでしょうね。

まず、すきなことを一つ、えらんでください。つぎに、すきなことをしているときのことを 思い出してみましよう。

そして、テレビのスローモーションを見ているように、こまかい動きまでくわしく思い出して、詩のかたちで書いてみましょう。スローモーションを見ているように、こまかい動きまで書くと、自分の伝えたいことが、相手によく伝わります。

東くんは、大好きな野球をえらびました。そして、バッターボックスに立ったときのようすを、こまかく思い出して書きましました。

打つ 四年 東 俊寿

このピッチャーには、毎日のように会っている。だのに、きんちようする。

バットをえらぶ。

異化の詩教育学（足立）

顔のひょうじょうは変わらない。

しかし、心は、力を出せとさげぶ。

ボールがくる。

左足を上げて、体をうしろへ ひく。

力まかせに打つ。

手がしびれる。

ぶつとぶ。

みんなの頭をこえる。

ボールは鳥のように飛ぶ。

目でおいかける。

つくづく力があると思う。

ホームランまで あと ひといきだ。

どが、テレビのスローモーションみたいに、こまかく書かれていますか。そして、東くんは、みんなに、どんなことを伝えたかったでしょうか。みなさんも、すきなことをしているときの「ようす」を思い出してみましよう。そして、テレビのスローモーションみたいに、こまかい動きまでくわしく書いてみましょう。

この「教材」（授業プラン）は、「めあて」（学習課題）にあるように、「すきなことを しているときの ようす」を、「細かく思い出して 詩の形で書きましよう。」という詩の創作指導である。そして、子どもたちには、わかりやすく「スローモーションを見ているように」という指示を与えてみた。動きの様子をゆっくり観察するというねらいから設定した指示である。

この授業プランによって、実践してもらった結果、依頼した学校からたくさん作品が寄せられた。その中から、いくつか作品を紹介する。

スイミング 三年 青野じゅんや（愛媛県）

ぼくは スイミングの七級だ。

ぼくはバタフライ。
力があるから しんどい。
とびこんだ。

手がふるえた。
大きく手を上げた。

足を水に入れた。
みんなが見ている。

水がまい上がった。
もう一回手を上げて

足も一回上げて 水の中に入った。
一回一回 リズムをとりながら

手を上げて 水に入った。
足も入った。

一回一回 リズムをとって くりかえした。
二十五メートルに向けて泳いだ。

手と足がつかれた。
ゴールに ついた。

がんばってよかった。

なわとび 三年 ふじた さゆり（愛知県）

なわとびをする。

何回とべるかな。

いつ ひっかかるかな。

先のことをかんがえると

わくわくする。

どきどきする。

しんばいする。

いつ ひっかかるか、わからない。

何回とべるかも、わからない。
はじまった時より しんばい。

そう思うと、もつとわくわくする。

そう思うと、どきどきする。

びよんびよんはねるようにとぶ。

右、左、かけ足とび。

うしろとび、かた足とび。

まえとび、にじゅうとび。

三十びょうまで、あと十びょう。

実践してもらったどの教室からも、このような作品が生まれた。その意味では平均的な作品といえる。「スイミング」は、バタフライの練習でプールに飛び込んでからゴールに着くまでを、実に細かく描写している。「なわとび」は、なわとびを初めて二十秒間の動きを細かく描写している。「スイミング」「なわとび」の作者は、ふだん、ここまで自覚して「細かく思い出す」ことはなかったであろう。「スローモーションを見ているように」という「めあて」によって、「細かく思い出す」ことができたのだと思われる。

また、多くの作品は、文末に特徴があった。たとえば、「スイミング」では「……だ。（た。）」「なわとび」では「……する。」「……とぶ（とび）」のように、動作を列挙するような文末である。「スローモーションを見ているように、こまかい動きまで」という指示が、結果的にそのような表現方法を選ばせたようである。列挙というのは、詩の基本的な方法の一つである。この場合、「スローモーションによって、細かく思い出す」という方法（とらえかた）が、それに合った表現方法（あらわしかた）を選ばせた、ということである。

この「教材」で指導した教師からは、以下のような感想が寄せられた。

・「すきなこと」にテレビゲームとあったので、大喜び。ずいぶんと心がほぐれ、書く気になった。「スローモーション」の動作化がかなり受け、喜んでやっていた。この言葉に詩を書くヒントを得たようだ。（愛知県）

・「スローモーションみたいに……」という指示は、どのように書きすすめていったらいいのか、わからない子どもたちにとって、非常に具体的な示唆で、実際に、何を書くかが決まった子どもたちは、それほど悩まずに、かなりの早さで書きすすめることができました。言語生活のまだ浅いこの時期の子どもたちにとっては、気軽に、素直に詩作にとりくめる大きな示唆であると思いました。(北海道)

この教材は、児童の表現活動への意欲を引き出し、細かい動きまで詳しく書くことに、興味や関心をもって取り組むのに適した教材であると思います。児童は、「スローモーション」という言葉に刺激されたようで、「スローモーション」の動作に夢中になりました。特に、イメージ化の苦手な児童は、表現したいものをはっきりさせることができたようで、楽しんで詩を書くことができたようです。(愛媛県)

このように、実践をしてみても確かな手応えを得た、という反応が多かった。三年生対象であったので、動作化を取り入れた実践が多かったが、児童の興味・関心を引き出すため、「細かく思い出す」ことの具体化の行為として有効であったようだ。

5 対比型の創作指導

次に、対比型の詩の創作指導を取り上げる。山際鈴子に、『まだ』『もう』の大発見や⁽¹⁰⁾(小学校四年)という実践がある。

山際の実践には「大発見や」という「めあて」が、よく出てくる。「発見」は、詩教育の重要な原理である。発見には、慣習的な思考・感情を容容させる力がある。発見には一瞬のうちに、つよい異化の原理がはたらくからである。そして、この実践にも、「大発見や」という問いかけが使われている。山際学級においては、「大発見や」という問いかけには、格別な意味があった。山際は、次のように述べている。

三年生で担任した時から、「詩」ということばを使わず、「大発見や」と

いうことばを使って詩の指導をしていた。子どもたちが先入観として持っている「詩」の概念にとらわれないで詩を書かせたいと思ったからである。また、詩を書くということは、とりもなおさず、「もの」の新しい見方、見え方を確認していくことであると思っていたからでもある。

今、この子どもたちのことを思い出すと、いつも「大発見や」「大発見や。」と言って、走りまわっていたという気がする。「大発見や。」を見つけたと言っては、走って報告に来る。「大発見や。」を書いたと言っては、走って見せに来るといふ具合である。「大発見や。」ということばも、「大発見や。」を書くことも、好きであったような気がする。

山際は、ここで、児童詩教育の根幹にふれている。児童詩教育にとって、「発見」という要素がいかに大事であるか、ということと、その発見をうながすためには、「詩」という概念を固定的に与えてはならない、ということである。この点は、作文教育との大きな違いである。作文教育のばあい、ある程度まで、「作文」という概念を必要とする。しかし、山際の児童詩教育にあつて、はじめに「詩」のモデルを提示することは、ほとんどない。「発見」への道筋を提示していくことに、指導の中心があり、ゼロからの発見に、「詩を書く」ことの本質を求めているからである。

『まだ』『もう』の大発見や(小学校四年)の「ねらい」は、「副詞の使用方の違いを手がかりに、書きたいことをみつめる」であった。いわゆる「取材」の指導である。

この実践において、「発見」への道筋は、次のように示されていた。

「きょうは、『まだ』『もう』の大発見やをします。」と言って、「まだ」と「もう」を黒板に書いた。子どもたちは、「何のことか、わからへん。」「もうごはん食べたの、もうやで。」「そうか、ほんなら、まだごはん食べてへんの、まだや。」などとささやきあっている。「そうです。みんなの言うとおりです。」「みんなが言っていたように、同じ時に、ごはんを食べたり食べなかったり、違った様子が見られることがありますね。」と言いながら、「同じときに、違ったようす」と、付け加えて黒板に書いた。

「みんなは、ごはんのことと言ったけど、先生は、『春』で説明しますよ。」
 「たとえば、春で桜が咲いているのに、冬のように雪が降っているというようなことがありますね。」

「そんなことを見つけたら、『もう、春ですか。』『まだ、春ではないのですか。』というように、『まだ』『もう』を使って、文にまとめましょう。」と話し、「もう、春ですか。まだ、春ではないのですか。」と板書した。

『まだ』『もう』の違いが、はっきりとわかるように、たとえ（自分のことば）をいれて、様子をしっかりと書きだしましょう。」と話した。それでも、まだわからないと不満そうな表情をしている子どものために、「まだ、四年生ですか。もう、五年生ですか。」「もう、遊び時間ですか。まだ、授業時間ですか。」「もう、あきましたか。まだ、あきていませんか。」などと、思い付くままに言って黒板に書いていると、「先生、よう思い付くなあ。」「もう黙っというて、言われてしもたら困るもん。」などと言いながら、子どもたちは、ぼちぼち書き始めている。

ある一つの同じ現象に対して、「まだ」「もう」という副詞を使うことで、対比的な見方ができる。そのことに興味をもたせる場面である。このように、時間を対比してとらえる実践を、「対比」型の創作指導と呼ぶことにする。この指導では、最初に、次のような作品が書かれた。

日本 四年 鶴見悦子

沖なわではぬくい風が吹いている。

わたがしのように ふんわりふんわり吹いている。

人々は上着をぬいでいく。

北海道ではきびしい風が吹いている。

外へ出ると体があかぎれになりそう。

家のかべをつきやぶるように吹きこんでくる。

とてもいたい風だ。

日本はもう春ですか。

日本はまだ冬ですか。

日本は、とても広いんですね。

この作品は、ほかの子どもたちに、その場で提示された。山際学級ではよくみられる指導風景である。できあがった作品を、その場で紹介していくことで創作意欲を高めていく。文が短いという詩の形式上の利点を生かした指導法であり、私はこのような指導を「旬の教材化」と呼んでいる。子どもの作品を最適の時機に教材化する、という意味である。この作品について、山際は次のように紹介している。

「日本」という作品が、一番に仕上がった。「そのように書くのだよ。」という見本だという気持ちもあって、すぐに子どもたちに読み聞かせた。子どもたちは、手をたたく、「うまい。」「おもしろい。」と喜んだ後、「最後の部分が、とくにうまい。」と言った。「日本は、とても広いんですね。」というところである。「自分の考えを書いているからいい。」と、子どもたちは言った。『まだ』『もう』だけでなくて、大発見やから、発見したことを書いているから、すぐくうまくなつたと思います。」と言う子もいる。「いいとこに気がついたね。それでは、さっきのことに付け加えようかな。」「最後には、自分の発見したことも書いて、まとめましょう。」と言った。

子どもたちの「書く意欲」をさらに強くするために、書くプロセスで行った指導である。「日本」という作品は、作品のモデルとして示された、というだけではなくて、「まだ」「もう」という、「ものの見方・見え方」のポイントを改めて強調する、という役割も果たしている。山際の指導は、詩の技術的な指導よりも、詩の発見に導くための「ものの見方・見え方」の指導に中心が置かれている。

この実践からは、次のような作品も生まれた。

お父さんとお母さん 四年 長田裕子

おたのしみ会の練習のあと遊んだ。
ドッジボールをひっしにした。

体があつくふつとうした。

あせが流れた。

五時のサイレンも聞こえなかった。

木のかげを大きく感じた。

あたりのかげの中に、電気がうきあがって見えた。

「あつ、しまった。」

お母さんは、

「五時三十分ごろに帰っておいで。」

といった。

わたしは、ありのように小さくなって帰った。

お母さんがいった。

「もう六時やで。何してたん、こんな時間まで。」

お父さんがいった。

「まだ六時やん。べつに心配いらん。」

わたしは、お父さんのいうことを聞くことにした。

この作者は、作品の最後に、「まだ」「もう」を配置している。そして、ところどころで「思い」を卓抜な比喻で表現している。「体があつくふつとうした。」「わたしは、ありのように小さくなって帰った。」などである。子どもらしい生活実感を的確に表現したフレーズである。

この作品をみると、「ものの見方・見え方」の指導と、「たとえを使って」「最後には、自分の発見したことも書く」という指導のポイントが、効果的に生かされている。そのことで、この作者は、両親と自分との新たな関係に気づくことにもなった。対比という「ものの見方・見え方」が、効果的に機能していることがわかる。

山際はこの作品について、次のように批評している。

「お父さんとお母さん」は、両親の日常生活での認識の違い、子どもへのかかりかたの違いが、「まだ」「もう」ということばにはつきり表われていて、とても面白い作品になっている。朝、お便所の行き順まで決めているというお母さんに、過保護なほどまでに大切に育てられている長田さんと思うと、この作品に書かれている家庭の状況はよく理解できる。

いつまでも我が子を抱きしめておきたいお母さんの思いをよそに、長田さんは、「体があつくふつとう」するほどにドッジボールに集中し、自分を育てているのである。最後の行で「わたしは、お父さんのいうことを聞くことにした。」と、長田さんは、自分に都合のよい意見を選んでいくところが面白い。しかし、これは身勝手さというだけでなく、友だちと思いきり遊ぶことの面白さを大切にしようとしている、長田さんの選択なのではないかと思う。こんな選択を意識の底にせずめながら、長田さんは成長していくのだと思う。

山際はここでも、作品を批評するときに、作者の「ものの見方・見え方」に注目している。詩を書くことは、子どもたちの「ものの見方・見え方」が変容していくプロセスと考えているからである。この実践は、現実の時間を、「まだ」「もう」という対比的な二つの時間軸からみていくことで、「まだ」だけでもない、「もう」だけでもない、第三の「とらえ方」にみちびいていく、という実践である。そのことで、子どもたちの新たな「ものの見方・見え方」の世界を開発する、そういう実践であった。

研究のまとめ

以上、山際鈴子の実践を通して、子どもたちの生活を支える「時間」という現象をモチーフとした「時間」型の詩の創作指導をみてきた。そして、「時間」型の創作指導には、少なくとも四つのタイプの実践のあることが、明らかにになった。いずれのタイプの実践においても、「よく見て」といった漠然とした指示ではなく、「よく見る」ための「観点と表現方法」（とらえ方・あ

「らわし方」が、具体的に指示されていた。詩を書く題材は、子どもたちが選ぶ。しかし、詩を書く方法は、教師の方から、「ものの見方・見え方」として明確に提示されていた。山際実践の大きな特徴である。

山際の実践に、本論文のテーマである異化論をクロスさせてみてみると、その特質がみえてくる。どの実践においても、子どもたちの「詩を書く」意欲を引き出すときに、時間の「見方・見え方」に、さまざまな工夫がみられたことである。そして、そのために、問いかけ（発問）にはつねに非日常化への観点が内在していた。以上のような特徴から、本稿でみてきた山際の実践を、「時間」型の典型的な創作指導モデルとみることができる。

〔注〕

- (1) 足立悦男「教室の詩と状況」足立悦男・小沢俊郎著『国語教材研究シリーズ4 詩編』桜楓社 一九八一 四七頁。
- (2) 山際鈴子「こんな子どもたちがいました」『児童詩の世界』くろしお出版 一九七七 一五頁。
- (3) 山際鈴子 同上 一七頁。
- (4) 足立悦男「片言の児童詩」『鳥取大学教育学部文学教育報告』一九八八。「片言」ということを、私は、作者の生活現実を重ねて読むことで「詩」になる、という意味で使用している。
- (5) 山際鈴子「時間よとまれ」『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 所収。
- (6) 山際鈴子「STOP、STOP、STOP」『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 所収。
- (7) 弥吉菅一は、「第三の世界」と評価している（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』くろしお出版 一九七七 一八八頁。
- (8) 山際鈴子「好きなこといっぱいしていますか」大阪児童詩の会・一九九三年一月例会で発表。後に、『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、に収録。作品「打つ」について、

山際は、以下のように評価している。「書き出しがなかなかうまい。このピッチャーには、毎日のように会っている。』から『だのに、きんちょうする。』につながる文は、事実だけを切り取って書いているようで、そればかりではない。『毎日やっていると、きんちょうしない。』という、東くんの価値観が、表現の中に見えるのが、いいのである。事実と思いの兼ね合いのよさが、見えないものまで見てしまう力になって、東くんのエネルギーを感じさせるのである。」（『かぎりなく子どもの心に近づきたくてⅡ』一九九五 一一四頁）。

(9) この実践には、札幌市、名古屋市、松山市などの先生方に協力していただいた。記してお礼申し上げる。

(10) 山際鈴子「『まだ』『もう』の大発見や」『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 所収。

（鳥根大学教育学部 言語文化教育講座）