

# 異化の詩教育学

## ―空間型の創作指導―

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、「空間」型の詩の創作指導について考察する。空間型の詩の創作指導とは、現実の空間認識を意識的に変容させて、詩の創作活動を行う指導である。空間認識は、子どもたちをとりまく世界を構成する、もともとも基本的な要素である。しかし、子どもたちの空間認識を変容させるような、空間型の詩を書く実践研究は、これまでほとんど試みられてこなかったように思われる。

一般に、子供たちの空間意識は、自分の視点からとらえた空間である。視点はつねに意識する主体にあって、移動することはない。その見ている主体の視点を、意識的に移動させていくことで、新たな空間認識を作り出すことができるのではないか。それは対象との新たな空間関係を作り出すことでもある。本稿で追究したいことは、ものを見ていく視点に注目し、視点の移動によって異化の現象を生み出し、新たな空間イメージを作り出していく詩の創作指導である。

取り上げる実践は、山際鈴子の実践、大阪児童詩の会の共同研究、そして独自の試みを展開してきた岡原和博の実践である。いずれも本稿で追究してきた、異化論をふまえた詩の創作指導に大きな示唆を与えてくれる実践である。

### 【キーワード】 異化 空間型の詩 詩の創作指導

#### 1 「低・視点」の世界

まず、低学年の実践として、山際鈴子の「小さな虫になって、あさがお見  
たよ」という指導例(小学校一年)を取り上げる。<sup>1)</sup>話者の視点を移動させて、  
低い視点から世界をとらえ直すタイプの実践である。このタイプの実践例  
を、「低・視点」型の創作指導と呼ぶことにする。

この実践は、以下のように展開された。

「さあ、目をつぶって：。」一年生の子どもたちは、かわいい。素直に  
ぎゅっと目を閉じる。しーんとした教室で、子どもたちは、わたしの

次のことばを待っている。わたしは、どんどん暗示にかけていく。

「目をつぶって、なりたいものになりましょう。」「今、どんどん小さく  
なっていますよ。犬ぐらいです。」「もともともっと、小さくならましょう。」「  
小さくなって、くわがたになりました。」「とんぼになりました。」「ちよう  
ちよにもなりました。」「小さい小さいありにもなりましたよ。」「あさがお  
の所へ飛んでいって、あさがおの中や外、どうなっているか、よく見て  
こよう。」「

子どもたちが、教室を飛びだして行く時、「どんどん中まで入って、見  
てこよう。」と、黒板に書いた。子どもたちは、自分の考えた昆虫の格好  
をしながら、教室を飛びだして行った。

運動場に出た子どもたちは、すぐにはあさがおの所に行かず、あちらこちら飛びまわっている。しばらくすると、だんだんあさがおの所に集まていき、でもほんの少しあさがおの所で、自分がみつけたあさがおのことをしゃべっているが、また、すぐその辺を走りまわる。そんなことを何度かくりかえした後、ぼちぼちと教室にかえってくる。

「どんなこと みつけた。」と板書しながら、わたしは言う。「小さな虫になって、とっても楽しそうだったね。」「ありさんの目は、いい目だったかな。」「くわがたの手は、どうだったかな。」「いい目やいい手で、たくさんことみつけられたかな。」「みつけてきたこと、配つてある紙に書いてね。」「子どもたちは、絵といっしょに、みつけたことをどんどん書いていく。

「小さな虫になって、詩を書く」という実践である。私はこのタイプの実践を、「なりきり詩の創作指導」と名づけている。作者以外のヒト・モノ・コトになりきって詩を書く、という方法である。私の研究グループで、ケシゴムになりきって詩を書く、という共同研究をしたこともあるが、ここでは、「なりきり詩」の指導例としてでなく、子どもたちの虚構の空間イメージを生成する実践例として分析する。

この実践の場合、「小さな虫」という低い視点から、身の回りの世界をとらえ直す体験が仕組まれている。この学級の場合、「あさがお」は特別の題材であった。山際は、「入学して、間なしに植えたあさがおが、たくさんの花を咲かせていた。子どもたちは、一人ひとり自分の植木鉢に水をやりながら、この日のくるのを楽しみにしていた」と述べている。そして、「きょうは、あさがおを見に行きます」という呼びかけになった。一年に一度きりの題材であり、子どもたちの題材に対する興味はふくらんでいた。そして、「小さな虫になって」という「めあて」によって、新たな興味を加えられていった。このような二重の仕掛けによって、この時、子どもたちにとって「あさがお」は、特別な題材に変容していった。詩を書く前の指導において、題材への関心を十二分に引き出しておくことは、不可欠の要素である。

この指導からは、次のような作品が生まれた。

らっぱ 一年 徳永博子

あさがおを みたら、らっぱに みえる。

らっぱは、あさがおから できて いるのね。

あかい らっぱは、び び び び び び なるの。

むらさきの らっぱは、ぶ ぶ ぶ ぶ ぶ なるの。

あおい らっぱは、びゅび びゅび びゅ。

もうすぐしたら、きんいろになって、

すぐく あたらしい らっぱに なるのよ。

わたしは、きんいろの らっぱを ふくのよ。

みんなにも あげるの。

みんな うれしくて、むちゅうで ふくの。

び び 。

ぶ ぶ 。

びゅび びゅび びゅ。

ああ たのしい きんいろの らっぱ。

みんな たのしそう。

あさがおの らっぱも たのしそう。

び び び び 。

ぶ ぶ 。

びゅび びゅび ぶ ぶ ぶ 。

「あさがお」に対して、小さな虫になったつもりで見ると、らっぱの音が聞こえてきた。作者はらっぱの音を聞き取ろうと耳を近づけていくと、この詩のように聞こえてきたのだった。この詩は、あさがおのらっぱの音に、目と耳と心を集中させて聞き取った音を、新鮮なオノマトペで表現している。楽しそうなオノマトペは、「小さな虫」(作者)と「あさがお」のあいだに、親しい関係が生まれたことがわかる。ひらがなの学習をおえたばかりの一年

生の、せいっぱいの表現力で描いた作品である。  
指導者の山際は、この作品について次のように述べている。

あさがおは、「らっぱ」によくたとえられる。しかし、あさがおの色によつて、らっぱの音色が違ふところが、徳永さんの発見なのである。「金色」に特別の思いを持つのは、大人も子どもも同じである。徳永さんも、最高に位置づけている。七行目「もうすぐしたら、きんいろになつて、／＼すごくあたらしい らっぱに なるのよ。」と言う。そして、みんなにもあげて、「みんな うれしくて、むちゅうで ふくの。」みんなといっしょに吹く、「きんいろ」のらっぱの音。今まで聞いたことがない音を、どう表現しようかと一生懸命になり、擬音を重ねて書いているところがいい。一年生の子どもの真面目さが、いとおいしい。

作者の心よりそつた、あたたかい批評である。現実の事象をふまえて新しいことばのイメージ世界を生み出すことは、詩の創作指導の基本である。そして、その世界は、現実とは違った新しい空間の創造でなくてはならない。この作品では、視点を低く設定することで、虫（作者）と花（あさがお）とで共有する子どもらしいイメージ空間が作りだされている。

この実践のねらいは、「視点を交えてものを見つめ、見ることに興味を持つ」であった。視点の転換によつて「見える世界」を作りあげる、入門的な指導といえる。「小さな虫になつて、あさがお見たよ」は、視点の転換をうながす、とても有効な「めあて」（学習目標）である。

## 2 「高・視点」の世界

次に、話者の視点を高く設定していく実践をみていく。先の「低・視点」型と対応させる意味で、このタイプの実践を「高・視点」型の創作指導と呼ぶことにする。取り上げるのは、同じ山際鈴子の「わしの目・たかの目」という実践（小学校二年）である。「詩を書く」前に、次のような指導が行われた。

「きみたちの目は、よく見えるかな。」黒板に、大きく「目」という字を書いた後、わたしは言った。

「よう見えるでえ。」「ぼくなんか、一・五や。」「ほら、見て。よう見える目やで。」「二本の指で、二つの目を大きく開かせながら、訴えている子どももいる。」

「ほんまやね。みんないい目してるね。」「でもね、人間より、もつといい目しているもの、あるよ。」「よく聞こえる耳といえばうさぎの耳だったけど、よく見える目って何の目がいいかなあ。」

「わしの目が、ええで。」「小島くんが、得意そうに言った。」「わし」って、鳥のわしやね。」「わたしは、念のために聞いた。」「そうや。ぼく、前、見たことあるもん。」「

「わしの目」って、どんな目なんかな。」「よう見えんねんで。」「なんでも見えんねん。」「高いところからでも、何でも見つけるねんで。」「ほんでな。見つけたら、しゅーつと降りて、すぐ捕まえに行くねんで。」「

わたしの問いに答えて一人が話し出すと、みんな座ったまま口々に、「わし」についてしゃべり始めた。わたしは、しめたとと思う。子どもたちは、「わし」に興味をもったのである。

「よう知ってるね。」「きょうはね。そんな『わし』になつて、わしの目を持つてね、書きたいもの見つけてこよう。」「目をつぶつてね、『わし』になつてもらいます。」「うす目を開けたり、目をぱちぱちさせたり、ぎゅつと閉じたり、もう大変である。」

「だんだん『わし』になつてきましたか。羽がはえて…、鳥の足になり…、鋭いくちばしができ…最後によく見える『わしの目』に変わりましたか。」「

「よく見えるわしの目になつたら、わしのように飛び回つて、書きたいものを見つけてきましょう。」「

「見つけたら、すぐ近づいていって、様子をよく見て、にたことで書きましよう。それから、それからと、よく見て、見ながら考えたことも書こうね」子どもたちは、目をつぶっているが、書き始めた時に見られるよう、大事なことばを黒板に書いた。そして言った。

「みんなの目は、わしの目になってきたかな。」「わしの目になった人は、さあ、書きたいことを見つけないでいきましょう。」子どもたちは、一斉に教室を飛びだしていった。

先に取り上げた、「低・視点」型の創作指導との対比でみていくと、この実践の性格がよくわかる。「虫になって」という低い視点から対象をとらえる実践（一年生）から、「わしの目になって」という高い視点から対象をとらえる実践（二年生）へと、低学年の段階的な指導が工夫されている。そして、いずれの指導においても、「見たままの世界」ではなく、視点を変えることで、「見える世界」（虚構の世界）をひらいていく指導になっている。

この時間に書きあげられたのは、次のような作品であった。

すなば 二年 時信安孝

でこぼこと あながあいてる。  
 ありが おみこしを かついでいるみたい。

くも 二年 宮口麻衣

くもは ながれて行きます。  
 川みたいです。  
 ながれて、だんだん かたちかわります。  
 うさぎになって とびます。

山になって 空に のびます。  
 くもには うごくところと かわるころしか  
 ありません。

くものころは はやくながれて、  
 こころは かたちにかわります。

わしの目 二年 谷本正子

空の上から 下をみる。  
 人げんのかげや 木のかげや、  
 小さい石ころや うすい山や、  
 人げんのすんでいる家が みえます。  
 でも、みえないものが あります。  
 それは、人げんの ころです。

うれしいとおもっていても わかりません。  
 かなしいとおもっていても わかりません。  
 みえないから 人げんは さびしいのです。  
 こころのみえる友だちが ほしいのです。

いずれも、「わしの目」になって、対象をとらえようとした作品である。「わしの目」は高いところからでもよく見える。作者は、よく見える「わしの目」になって、「すなば」「くも」「人げん」を見つめている。作者は子どもたちであるが、話者はいま子どもたちがなっている「わし」である。したがって、作者である自分の目だけでは見えない、虚構の世界が表現されている。どの作品にも、その特徴が表れている。

「すなば」は、上空の高い所から「すなば」を見たときの風景である。「わしの目」であるから、「ありが おみこしを かついでいるみたい」という様子までよく見えている。「くも」は、「わしの目」から、すぐ近くの雲を見ている。すぐ近くで雲の変化を見ているうちに、雲の心が気になってきたらしく、雲の心に関心が移っていった。「わしの目」は、わしの目になろうとする前には考えもしなかったことが書かれている。「わしの目」になって下を見ているうちに、「みえないもの」のあること気づいた。「人げんのころ」であり、連を変えて「人げんのころ」をことを書いている。「わしの目」で見えていたから見えてきた心の世界である。

どの作品にも、等身大の作者の目からでは見えない世界が描かれている。題材は「すなば」「くも」「人げん」であるが、すべて「わし」という話者の見

た世界であり、現実の空間認識そのままではない。「わしの目」と対象のあいだに、イメージ上の新しい空間認識が生まれている。しかも、視点は「わしの目」であっても、「わしの目」はよく見えるので、子どもたちの関心は対象のすぐ近くに寄っている。その意味で、「わしの目」でとらえた対象に對して、心理的な親近感をもっていることがわかる。

この実践のねらいは、「事実をよく見つめ、みつけた思いまでも書く」であった。山際実践においては、虚構の空間を創作していく時にも、「事実をよく見つめる」ことが重視される。「事実をよく見つめる」ことは作品のリアリティを生み出す必須の条件である。虚構の世界を作り出す上でも、このリアリティを欠かすことはできない。

以上のように、「虫になって」(一年生)と「わしの目になって」(二年生)は、視点を變えて、新しいことばの空間イメージを作り出す実践であった。そして、「どう見るか」というより、「どう見えるか」という虚構の世界を詩によって開発していく、という指導法であった。

山際は、「見ること」について、次のように述べている。

すきとおった詩を書かせたい。水晶のように凝縮した、真実を射貫いて他のことばの入る余地のない、すきとおった詩を書かせたい。そんな詩が、いい詩だから、人の心をうつ詩だからというだけではない。そのような詩を書くことで、書き手である子どもたちの、言語に対する感覚をやしなひ、また、生活を見つめる目を育てたい。

そのような詩を書くときの「みる」とは、どのような行為だろう。作文の「みる」ではない、詩における「みる」を育てるには、どのように発問すればよいのだろうか。ただ目で見ただけではなく、目で見ただけを、[自分]というあみを一度くぐらせ、ことばを考え、自分の思いまでも創造させていくような「見方」に迫る発問は、どのようにすればいいのだろうか。いつも追求し続けている課題であるが、なかなか解決できない課題である<sup>(4)</sup>。

山際の実践では、「よく見ること」を基盤としていて、「生活を見つめる目

を育て」ることにはねらいがある。ここだけを見ると、従来の「見たままを書く」「生活詩とは、共通の基盤にあると言える。ただ、みてきたように、山際の実践は、見たままを書くのではなく、視点を變えて見えてきた世界を書かせようとする。その「見る」ことの違いによって、山際実践のめざす「すきとおった詩」が生まれようとしている。

### 3 視点の移動

次に、足型を使って新たな空間イメージを作り出す、というユニークな実践を取り上げる。山際の主催する大阪児童詩の会の共同実践研究である。「足」という同じ題材で詩を書くことを共通の課題として、あとは指導者の工夫にまかせる、という共同研究であった。

実践の前に、打ち合わせ事項として、指導内容と留意点は、次のように決められていた。

#### (指導内容)

- ・ 足型をとらせる。(えんぴつで書いて切る。または、足の裏にえのぐをつけ、かたおしをする。)
- ・ この足は、うまれてから一度も話をしたことがないことを、知らせる。
- ・ この足が、みたり、聞いたり、心で思ったり、考えたりしたことを、その足型の中に書かせる。

#### (指導にあたって)

詩を書かせようとするとき、「みつけたこと」を書きましよう、とよく言う。しかし、ただ「みつけたこと」と言われても、まだあまり書きなれない子どもたちにとっては、「みつけたこと」もあまりなく、なかなか書きはじめられない。そこで、いつもつきあっている「足」に注目することにより、何げなく見たり、いつもはみのがしてしまっているものに、目を向けさせ、意識させ、題材をみつめる目を、広げさせたいと思った。

また、「みつけた」と言えば、すぐ「目で見てみつける」という常識を破り、「足」でみつけさせることにより、「みる」ことへの興味を引きおこ

させ、いろいろな見方のできることを知り、自分の見方をしっかり持つことができるようになるのではないかと考えた。「みつけるから、みつめる。そして認識へ」につながる指導の第一歩として、この方法を試みた。

この共同研究は、ひとことではいえず、「新しい世界のみつけかた」（ものの見方見え方）に導くための研究である。「目で見てみつける」ことから、「足でみつけさせる」という視点の移動に特徴がある。この実験は数学年で試みられたが、ここでは、小学校二年（低学年）と三年（中学年）の実践を取り上げる。

#### 「二年生の実践」（佐々木豊）

佐々木豊の実践は、「春の遠足」から取材している。春の遠足は歩く遠足で足を使う。そこに着目したのだった。前日の遠足のとき、川に足をつけたら、公園で遊んだり、足をよく使う場面を意識的に経験させていた。指導者にとっては、すでに遠足の段階から、詩を書くための取材指導に入っていたわけである。

翌日、学校で、この遠足を導入とした詩を書く時間を持ちました。／「昨日の遠足は、たくさん歩いたね。」「みんなのあしは、どんなことを見てきたのかな。」「みんなの足に、目や口があったら、どんなかな。」「今日は、みんなに、自分の足型をとってもらって、その足型を見ながら、『足から見た遠足』という詩を書いてみよう。」

子どもたちは、「足から見た遠足」という課題に、はじめはとまどっていました。やがて、配られた色画用紙に、思い思いの絵の具を足にぬって、足型をつけはじめました。詩を書くことより、足に絵の具をぬって足型をつける行為を楽しんでいるようでした。教室の床にポタポタと絵の具をこぼしながら、あるいは、絵の具をつけた足をケンケンさせながら、足洗い場まで出かけたっていました。足洗い場では、足を洗うことより、水道の水で遊ぶことの方が多かったようです。とにかく、こんなふうにして、子どもたちは、足型とりを楽しんでいました。足型とりに、ほぼ一時

間を費やしました。こうして作った足型の上に、ようやくのことで、「足から見た遠足」の思いを書くことになりました。

いかにも低学年（二年生）らしい教室風景である。「足型とり」という動作化に、子どもたちは夢中になった。「足から見た遠足」は、話者を足に設定するために、視点の移動を必要とする。この試みは、足型を取ることで足に関心を集中し、視点を強く意識させる、低学年らしい工夫であった。

佐々木はこの指導について、別のところでは「視点を変えてみる、という見方の指導である」と述べている。私のことばでいえば、「見方・見え方の世界」を開発する指導例である。

佐々木は、この子どもたちに対して、二か月後に、もう一度、「足」の実践にとりくんだ。今度は、教室の床一面に白い紙をおき、足型をつけるという遊びに取り組んだ。

教室の机、椅子を、廊下や前庭に出して、広々とした空間を作りました。この広々とした床一面に、模造紙をはりめぐらせて、大きな一枚の白紙を作りました。／大きな紙の上に、子どもたちは、ペタペタと、自分の足型をつけていきました。足型で絵をかいたり、ケンケンパーをして跳ねまわったり、小さな足型がいっぱいできました。子どもたちの絵の具は、足だけでなく、スマックや顔にもついていました。

この体験（表現活動）をもとに詩を書く、という実践である。前の実践との違いを、佐々木は、「物としての足への接近から、足を使って行為する活動そのものの中に、子どもたちのイメージの誘発を求めてみました」と述べている。前回は一人一人自分の足型とりに夢中になったが、今回は、広々とした教室空間の中で、みんなで足型を使って遊んでみる。私もこの公開授業を参観していたのだが、教室全体を一つのキャンバスとみたてた、実にユニークな表現活動を子どもたちは楽しんでた。その後で、子どもたちは教室に帰り、しずかに詩を書き始めていった。

それぞれの実践から、同じ作者の作品を取りあげてみる。（Aは前者、B

は後者の作品。)

A えんそく 二年 いのうえ りさこ

あしのうらが、

しばふをみた。

フアフアした

しばふをふんだ。

たいようが、

しばふのなかに、

ひかりをすいこんでいた。

あたたかい

しばふをみたら、

きれいにひかっていた。

B あし 二年 いのうえ りさこ

あしにえのぐをぬって

かみの上をあるいていると

あしあとが いっぱいっぽできていく

そのあしをみると

しゃぼん玉がとんでいるようだ。

あしにもところがあるのかな。

ところが

あしがたを しゃぼん玉にかえるのかな。

作品Aは、足に視点をおいた世界であり、子どもの目の高さからでは見えない、足から見た回りの光景である。遠足のときに見た、芝生の中に吸い込まれる太陽のきれいな光を発見している。話者の視点は、芝生の近くにある。その近くの視点からみつめることによって、光を吸い込む芝生が見えた

のだった。

作品Bは、自分たちの印した足跡を、しゃぼん玉に見立てている詩である。足にも心があつて、足型をしゃぼん玉に変えるのかな、という子どもらしい発想である。広々とした教室空間で、たくさんの足型はしゃぼん玉に見立てられて飛んでいく。作者はそんな世界を想像している。

どちらの作品も、現実そのままの世界ではない。視点の移動によって、子どもの目に「見える世界」が思い浮かんでくる。視点の移動によって見えてきた、新しいイメージ空間である。しかも、同じ作者が、足という同じ題材をもとに、前者では小さな世界を、後者では大きな世界を作り出している。同じ題材が、指導法の工夫によって、二つの異なったイメージ空間を作り出したことになる。

「三年生の実践」(山際鈴子)

山際鈴子の実践(三年生)の場合は、紙から切りとった足型を使った、次のような指導であった。

「ここに一枚の紙があります。」その紙をはさみで切りながら、「先生が何を切っているかわかるかな。」と話しかけた。子どもたちは口々に、「かば」「ごりら」などと言っていたが、切り進むうちに、「足や」「足や」とさげび、切りあがったのを見て、「足がたや」「足のうらや」と言った。／「足のうら見たことがありますか。」とたずね、子どもたちに足のうらを見せて、みつけたことを発表させた。子どもたちは、ものすごく興味を示し、発表していった。そのあと、足型をとらせ、切らせた。子どもたちは、ていねいすぎるほどていねいに足型をとり、切りとっていった。／「この足は、今までに、いろんなことをたくさん見たり、聞いたり、心の中で思ったりしています。でも、うまれてから今まで、一度も話したことがありません。」と発問していった。

この実践では、足型を切り取ることが創作への誘いであった。そして、「この足は、今まで、一度も話したことがありません」という発問によって、「話

の内容を想像して詩に書こうと促していく。「詩を書く」ためのモチベーションを高めていくための工夫である。

この実践からは、次のような作品が生まれた。

C 足 三年 加藤 在

くつを見た。

だけど、くらいから何も見えない。

家に入ってくつしたを見た。

だけど、目の前にあつたので、

何も見えない。

くつしたをぬいだら、

やつといろいろなものが見えた。

小さい小さい虫や、すずしい風が一ばんよく見えた。

人間には見えないのに、空気が見えるのを、

おもしろがっていた。

D けんか 三年 山本順子

わたしがねているとき、あしだけおきている。

おかあさんとおとうさんが、けんかをしているのをみた。

たたきあいじゃなくて、いいあいのけんかだ。

「カステラパン、すこしでいいでしょ。」

「いっぱいにしよう。」

わたしはわかれるのかなあ、とおもった。

つぎのあさから、

おとうさんとおかあさんは、なかよくしている。

やっぱしながいい。

子どもの作った「足の話」である。どちらの作品でも視点は完全に足にお

かれている。足の視点でしか見えない世界である。作品Cは、くつしたをはいているときと、くつしたをぬいだときのことが対比的に書かれていて、足でしかわからない「話」である。作品Dは、本当は作者の見聞なのであるが、「足の話」にすりかえてある。作者の寝ているときも、話者の足は起きているという設定の「話」である。どちらの作品も虚構の視点からみた世界になっている。

この共同研究の特徴は、「体験を仕組む」ことにあった。これまでの生活詩教育では、体験にもとづいて書くという指導が多かったが、大阪児童詩の会の実践は、詩を書く前に、体験それ自体を意図的に仕組んでいく点に特徴がある。

この共同研究から、山際鈴子は、次のような研究課題をみつけている。

体験を仕組む、感動に追い込む、これが詩の授業で展開しなければならぬことで、「書け。書け。」だけでは、特定の子ども以外は書かない。／指導者は、目標をもって、虚構の世界を構築するための感動・認識の機会を持たせてやるのが大切だ。わたしたちの研究会が、「共同実践」をするのも、こんなところにある。「書け」というだけでは書けない。書けるようになるまでのステップを作ってやらなければならない。その中には、日常生活の中でのチャンスを逃がさないようにして、意外なものに指導の目的を持たせ、授業の中で必然性のあるものとして取り上げていく。その中で、指導者独自というのか、そのクラスの独自のステップを作っていくことが必要だ。

この指摘には、一部の子どもの創作ではなく、どの子も詩が書けるような指導の秘訣が明らかにされている。「書け」というだけでは書けない「書けるようになるまでのステップを作ってやらなければならない」という段階的な指導の重要性である。「体験を仕組む」ことは「詩を書く」前の重要な指導であり、その段階は「詩を書く」ためのとても大事なステップである。山際らの研究は、児童詩教育において、どの段階で、どのような体験を仕組むか、という課題を追究した共同研究であった。



## 4 視点の反転、拡大、凝視

もう一つ、私の参観した授業を取り上げる。佐々木豊の教室で学んでいた、教育実習生、大丸智子の「詩を作ろうー見ることを通して」(小学校四年)という実践である。<sup>(7)</sup>この授業は、視点の移動、転換、反転などを、児童作品を教材に具体的に学習させていく、という授業であった。授業の中心部分を紹介してみると、以下のように展開していった。

- ①ビデオで撮影した教室風景(三つのパターン)を、テレビ画面に映す。
- ②教材の三つの詩は、どのパターンで書かれているか。
- ③三つのパターンから一つを選んで、教室の風景をビデオで写すことを想像する。
- ④想像した映像を短い詩に書いてみる。
- ⑤児童の作品をOHPに映して読み合う。

この授業では、ビデオカメラとテレビ、OHPが使用された。取り上げられた教材(児童詩)は、以下の三編であった。ものの見方のパターンの異なる児童詩が選ばれていた。

## A またのぞき

せんせい あのね  
またのぞきをすると  
みのおの山が  
そらのうみに  
ちんぼつしているように  
みえたよ

## B 虫めがね

ぼくの虫めがねは、  
なんでもよく見える。

石田さんの目が  
牛の目のようになる。

はっぱを見ると

はたけのように きれいだ。

青や みどりの はたけ

ほそい道が あっちこっちに ある。

花を見ると

おしべやめしべが

おかしのように 大きく見える。

クリームがついていて おいしそうだ

虫めがねは まほうつかいだ。

## C かに

きょう

いきかたをみました。

それを

おゆで ぬくくすると、

あかくなりました。

つめに

ちからが ものすごく はいっていました。

①では、教師がビデオのレンズを操作して、教室の風景をテレビ画面に大きく写していった。まず、教室のあちこちを大きく写していく。いつも見な

れている風景なのに大きく拡大されて画面に映ると、子どもたち歓声を上げた。次に、前に坐っていた子どもでのひらを接写で固定し、しばらくじっと写していった。子どもたちは自分のてのひらと見比べながら、ふしぎそうにテレビ画面を見ていた。最後に、カメラを反転させて教室風景を逆に写していった。映し出された風景に子どもたちは驚いた。毎日教室ですごしながら、見たことのない光景だったからである。この経験は子どもたちに、視点の移動によって、全く違う風景が映し出されることを教えていた。視点の取り方によって、ものの見方が大きく違う、という体験学習であった。ビデオカメラの機能をうまく使った導入であった。

②の学習では、AとCの三つの教材が使用された。三つのパターンに合うように選ばれていた。(いずれも佐々木の指導による作品であった。)

A「またのぞき」は、一年生の作品である。視点を反転すると、全く別の風景が見える、という作品である。指導した佐々木は、次のように述べている。

天の橋立の「またのぞき」をまねて、校庭で「またのぞき」をしてみた。「よく見て書きましょう」というかわりに、よく見て書ける手だてではないかと考えて、たどりついた一つの手だてである。またの間から逆さにもものを見ることで、いつもとは違ったものの見え方ができ、そのことによって書く意欲が刺激されるのではないかと思ったのである。逆さまになって、ものを見ているのだから、いつもと同じものの見え方、というよりはむしろ、ことばの発想では値打ちがない。ここでは、「またのぞき」をするころにより、「みのおの やまが／そらの うみに／ちんぼつしているように／みえた」からよかった。「またのぞき」が、「ちんぼつ」ということばを引き出した<sup>8)</sup>。

このような指導で生まれた作品Aは、視点を反転するタイプの代表的な事例である。

B「虫めがね」は、文字どおり虫メガネで見て「なんでも大きく見える」様子を書いている。友人の目は「うしの目のように」、はっぱは「はたけのように」、花は「おかしのように」見える。視点をクローズアップすると、

そのように変容して見えたという作品である。ビデオカメラをクローズアップして見る、というものの見方である。

C「かに」は一年生の作品である。この作品は、指導者の佐々木によると、作者は、魚屋さんで生きた蟹を鍋に入れてゆでる場面をみていたとき、じっと見ていると、「つめに／ちからが ものすごく はいつている」ように見えたらしい。対象をじっと見詰めること、凝視することで見えてきた蟹の様子である<sup>9)</sup>。

②は、この三つの作品(AとC)は、先のビデオで写された教室風景のどのパターンになるか、という学習である。子どもたちは先の映像体験と重ねて、Aは反転、Bは拡大、Cは凝視と答えた。

③は、①②をふまえた学習である。三つのパターンのどれかを選び、教室風景を自分のビデオでとることを想像してみる。子どもたちはビデオのレンズをのぞくような仕種で、教室風景や友人の姿を見直している。

④では、想像したことを数行の詩の形で書いた。そして、⑤では、できた作品から、OHPを使って画面に映していった。

このように、この実践は、ビデオカメラの機能を使って、視点の変化によって、ものの見え方が違ってくる、という学習であった。いつもとは違う、カメラの視点によって想像された新鮮な教室空間に、子どもたちは驚いていた。子どもたちの想像力は、「見たままを書こう」という指導では引き出せない。子どもたちの想像力は、視点の移動によって、いつもとは違う視点からものを見ていくときに生まれることが、この実践からわかる。

## 5 造形型の詩―ながめて読む詩

次に、文字によって、視覚的な異化の空間を作りだす実践を取り上げる。このタイプの実践を、新しい空間を造型する実践という意味で、「造型」型の創作指導と呼ぶことにする。(前衛的な現代詩の実験として、文字や表記を記号のようにみなして詩を構成する方法は、コンクリート・ポエムとか具体詩とか呼ばれてきたが、ここでは、文字は意味をもった記号として造形的に構成されているので、造型詩と呼んでおく。)





を作りだしていく手法を使っている。文字はここで、本来の意味だけでなく、空間を造型する表現方法として機能している。このような造型型の試みは、大人の現代詩の分野において、散文表現ではできない、詩の分野に特有の表現方法として実験されてきた<sup>12</sup>。

国語教科書にも、最近では、新しいタイプの詩教材として、視覚的な空間を形式（フォルム）とする作品が登場している。たとえば、次のような作品である。

かいだん

関根 栄一

だん  
かいだん  
かいだんのぼるよ  
かぞえてだんだんだん  
とまっとうえみてかいだん  
かいだんだんだんのぼるよだん  
いちばんうえだよたかいなかいだん  
あちこちみえるよたのしいかいだん  
かいだんだんだんおりのよだん  
とまっとうしたみてかいだん  
かぞえてだんだんだん  
かいだんおりのよ  
かいだんだん  
かいだん  
だん

「かいだん」の形（フォルム）を使って、視覚的な空間を表現している。「かいだん」のいろいろな表情を、音読してみるとわかるように、リズム感のある文体で描いている。しかも各行の文末では、「…だん」「かいだん」と脚韻

を踏んでいる。散文表現ではできない、詩という形式の自由なジャンルにおいてのみ可能な試みである。子どもたちの関心を、このような造形的な世界に惹きつけていくには、とてもいい教材である。「かいだん」のような作品と出会うと、子どもたちも創作してみたくなる。このような造形的な作品は、出会うだけで創作意欲を喚起する力がある。

たとえば、絵本の世界で新しい試みをつづけている、和田誠に、次のような作品がある（『ことばのこぼこ』すばる書房）。

た  
てし  
らねこ  
んたはび  
たぶきとと  
てでざがんを  
がついんみよす  
たんなよふなびく  
なみくにおざなはん  
きぎをらなをんきない  
くつしめきかみぶおかふ  
あばさふゆあさうざおさす

作者の和田誠には、このタイプの作品を「積み上げことば」と呼んでいる。左から横にたどっていくと、「あ／ほく／さつき／ふしぎな／ゆめをみた／…」のように、一つのストーリーが出現するようになっていく。もちろん、右から横に読んでいっても、縦に読んでいっても、ナンセンスの「ことばあそび」として十分楽しめる。このような作品も、子どもたちの創作意欲を誘っていく。視覚的な作品は、それだけで子どもたちの関心を惹きつけ、同じような詩を書いてみたくなる。視覚的な造型詩の教材としての魅力である。「ことばあそび」の実践者、向井吉人は、この作品にヒントをえて、「だんだんばなし」という指導を試みている<sup>13</sup>。画用紙に、かいだん形式のマスを作り、

子どもたちに一つのストーリーを作らせる、という指導である。この指導からは、次のような作品が生まれた。

- |           |         |           |      |
|-----------|---------|-----------|------|
| A         | 三年 草野ふさ | B         | 向井吉人 |
| あ         |         | あ         |      |
| くま        |         | これ        |      |
| こわい       |         | とても       |      |
| にらむよ      |         | じょうず      |      |
| なぜにらむ     |         | どうなるか     |      |
| 私もうだめだ    |         | しんぱいさせ    |      |
| 食べられそうだ   |         | さいごになつて   |      |
| ほんとに食べるの  |         | ゆめにするなんて  |      |
| あーゆめだったのか |         | みごとなつくりかた |      |

Aは子どもの作品であり、Bは指導者の向井が、Aの作品に付けた批評（評語）である。Aの「あ／くま／こわい／…」という作品に対して、向井はBで「あ／これ／とても／じょうず」と応じている。当意即妙の評語といえる。向井は、この実践の子どもたちの反応について、「字数に合わせてことやフレーズを考えるのって、意外と面白いのです。不自由さが自由！ といった感じなのです」と、述べている。「不自由さが自由」という指摘が、この実践の特徴をよくとらえている。みてきた空間を造型する詩の指導のすべてに当てはまる、的確な批評といえる。このような実践は、一九九〇年代になつて注目されるようになった指導法である。詩の世界を広くみていくと、このような文字による空間造型の試みも、詩の創作指導の有力な分野とみることができるといえる。

国語科の表現教育の中で、こういった造型的な作品を創作する活動は、詩の分野に独自のものである。国語科の新しい表現教育の分野として、これからも多様な展開の可能性がある。

## 研究のまとめ

本研究では、ものの見方の視点を変えることによって、新たな空間イメージを生成していく実践例を取り上げて考察してきた。本稿で取り上げた実践には、以下のような共通の特徴がみられる。

子どもたちの作品にはある共通の傾向がみられた。子どもたちは視点を変えて見ていくことで、いつもの見なれた風景が大きく変容していくことを発見し、その不思議さを詩に書いていった。すると、いつもとは違う不思議な風景が表れてくる。子どもたちの作品にはそのこと不思議な思いが表れていた。子どもたちの対象を見る目と心は、どこか優しさにあふれている。新しく見えてきたイメージ空間をいとおしく思えたからである。

詩の創作指導としての共通点としては、「詩を書く」前の指導、いわゆる事前指導に、さまざまな工夫がなされていたことである。「詩を書く」前の指導において、子どもたちは、視点を変えて見ていくと、新たな空間イメージに変容していくことを経験し、詩を書くモチベーションを高めていた。これらの実践は、空間型の詩の創作指導において、「詩を書く」前の指導がいかに大事であるかを教えてくれる。

理論的に整理しておくとして、前回の時間型の詩の創作指導と、今回の空間型の詩の創作指導は、日常の時間・空間の慣習的な見方をゆさぶり、新たな時間・空間イメージ作り出すことでは共通していた。いわゆる異化の現象を作り出していく実践であった、という点である。

異化の現象を作り出していくには、子どもたちの想像力に働きかける必要がある。児童詩教育における想像力の問題は、重要な研究テーマであったが、その実践研究はそれほど進んでこなかった。私は、この間、文学理論の異化論に注目し、異化の現象を作り出すことで、子どもたちの想像力を引き出せるのではないかと、という仮説を追究してきた。

本稿で取り上げた実践は、その仮説を実証的に明らかにしてくれる実践であった。そして、時間型、空間型の実践を分析しながら、子どもたちの想像力を引き出す表現指導は、詩の創作指導の分野において、まだ多くの可能性を内包していることを、改めて考えさせてくれた。

## 〔注〕

- (1) 山際鈴子「小さな虫になって、あさがお見たよ」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、所収。』
- (2) 大阪ことば教育研究会『ことばの豊かさを求めて』一九八九。拙稿「異化の詩教育学―存在型の創作指導」島根大学教育学部紀要』第40巻、二〇〇六、を参照。
- (3) 山際鈴子「わしの目・たかの目」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、所収。』
- (4) 山際鈴子 同上 四八頁。
- (5) 共同研究「足」詩と教育 6『大阪児童詩の会 一九八三。』
- (6) 佐々木豊「子どもはやっぱり児童詩人だ」『私の児童詩教育入門』私家版 一九八五 五七頁。
- (7) 大丸智子「詩を作ろうー見ることを通して」大阪教育大学附属池田小学校四年西組・一九八三年十月二十日。この実践は、足立悦男・小海永二・西郷竹彦「座談会・詩教育で今何が問題か」『文芸教育 42』明治図書 一九八四、でも取りあげた。
- (8) 佐々木豊「子どもはやっぱり児童詩人だ」『私の児童詩教育入門』私家版 一九八五 五一頁。
- (9) 佐々木豊 同上 二〇頁。この作品「かに」については、大阪児童詩の会の代表的な作品の一つとして、大阪児童詩の会編『しゃぼん玉は色をいっばいつんでいる』ホープクリエイト 一九八九、でも取りあげられている(二〇頁)。
- (10) 岡原和博「構成を工夫して詩を書く」『児童詩教育の方法』大阪ことば教育研究会 一九八九、所収。
- (11) 岡原和博 同上 二二〇頁。
- (12) 谷川俊太郎編『遊びの詩』(筑摩書房 一九八一)には、入沢康夫「キラキラヒカル」、新國誠「的」、ラインハルト・デール「虫くいりんご」などの、「空間のことばあそび詩」が収録されている。
- (13) 向井吉人「だんだんばなし」『素敵にことば遊び』学芸書林
- (14) 鈴木清隆「ことばがふしぎな図形をつくる」『ことばあそび五十の授業』太郎次郎社 一九八四。安斎真澄「つみあげうた」田近洵一編『教室のことば遊び』教育出版 一九八四。後藤ひさし「階段ことば遊び」田近洵一編『教室のことば遊び』教育出版 一九八四、などがある。また、村田栄一によって開発されたアクロステイクの創作指導法なども、「空間を造型する」実践とみてよいと思われる(「アクロステイクの世界」ことばあそびをしよう』さ・え・ら書房 一九八九)。
- (15) 足立悦男「異化論と児童詩教育―岡原和博の実践を中心に」『国語科教育』第38集 全国大学国語教育学会 一九九一 ほか。

(島根大学教育学部 言語文化教育講座)

