

異化の詩教育学

ーことば型の創作指導ー

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。この継続研究は、今号において完結する。

本稿では、拙稿「異化の詩教育学ー教材編成の理論と方法」(『島根大学教育学部紀要』第34号)で仮設的に示した教材類型の中で、「ことば」型の詩の創作指導について考察する。「ことば」型の詩の創作指導とは、ことばの日常的機能を意識的に変容させて、新たなことばの秩序を創造する詩の創作指導のことである。

本稿で取り上げるのは、岡原和博の実践である^①。岡原は、詩の創作指導が難しいと言われる高学年において、創作指導の多様な方法を開発してきた実践家であり、私の詩教育論をその実践に取り入れてきた実践家でもある^②。

【キーワード】 異化 ことば型の詩 詩の創作指導

1 異化の原理

児童詩教育の研究では、いわゆる作文と同じ方法論ではなく、詩という分野に特有の方法論を見出す必要があった。児童詩は、作文の世界では表現できない詩の世界を表現する、そのための表現分野だからである。このことを、まず「ことば」型の創作指導において確認しておきたい。

私の詩の創作指導論は、一九七〇年代のジャンニ・ロダーリのファンタジー論に、大きな示唆を受けていた^③。ロダーリの試みた、次のような、ことばの関係機能に注目した実践がある^④。

わたしは教師をしていた時、ひとりの子どもを黒板に行かせて、その正面に、ひとつのことばを書かせ、同時に別の子どもに黒板の裏面に別のことばを書かせたことがある。この小さな儀式はそれなりに大切であった。ある期待感をつくりだしたからだ。一方の子どもがみんなの見てい

るままで、「犬」ということばを書いた時、このことばはすでに意表をつく役を演じ、予知できない出来事に参画しようとしている特殊なことばとなっていた。(…)黒板を回転させると、なんと、「たんす」ということばが出てきた。どっと笑いがおこった。「かものはし」や「四面体」だったら、大きな成功はおさめなかつたらう。ところで、「たんす」それ自身では笑わせも泣かせもしない。無用な出現であり、ちんぷである。だが、この「たんす」は、「犬」と対となることによって、まったく別物となった。それは、ひとつの発見であり、発明であり、興奮するに足る刺激であった。

作家ロダーリの小学校教師時代の実践である。このあと、子どもたちは、この発見から、難なくファンタジーの世界を作りだす創作に入っていた。ロダーリはこの方法を「ファンタジーの二項式」と定義していた。ことばの関係性を機能させた実践である。ファンタジーという文学は一般に、論理を超越した感性的な表現領域とみなされてきた。そのために、これまで、

ファンタジーとは、どこか不確かなもの、つかみどころのないもの、といった漠然とした印象を与えていた。しかし、この実践をみると、その指導方法はきわめて論理的である。ファンタジーに働く想像力が、ことばの関係機能として論理的に説明されていることに、私は注目したのである。

この理論は、児童詩の表現指導論としても成立する。とくに、ことば型の創作指導の典型的な事例といえる。「犬」も「たんす」も、どこでも見られる「見慣れたことば」にすぎない。その二つのことばが偶然に出会うことで、ロダリーのことばをかりると「日常的に果たしていることばの鎖から解き放たれ」「習慣の路線からはみだ」すことよって、ファンタジーの世界に開かれていく。ここで注目したいのは、そこに日常のことばを非日常のことばに変容させていく、異化の原理が働いていることである。

ロダリーの実践は、ことばの関係機能によって異化の世界を出現させる、一つの実践モデルであるが、岡原のことば型の実践にも、同じような異化の原理が働いている。

2 「ことばあそびの詩」

① なぞなぞ詩

岡原に「ものの自己紹介をする」という実践(六年生)がある。「なぞなぞ」の方法を使って詩を作る一連の実践の一つである。この実践では、次のような作品(『なぞなぞの本』福音館 一九八二)が、創作モデルとして示された。

() () 中川季枝子

てんきのよいひは だいきらい
 うちで しよんぼり るすばんだから
 かぜのふくひも だいきらい
 ほねは おられ かわは やぶかれ たまらない
 あめのふるひは だいきらい
 げんきに そとへ とびだして

うたってあるく あめのなか

このように題名は伏せて提示された。題名は何だろう、という推理の楽しさで、子どもたちの関心をひきつける。題名は「かさ」であり、話者を傘に設定して、傘の思いを傘になりかわって表現した作品である。いわゆる擬人化の方法を使った詩であり、岡原はこのタイプの作品を「ものの自己紹介をするなぞなぞ詩」と名づけた。そして、「わたしは誰でしょう」というめあてを提示し、できあがった作品で「なぞなぞ」を楽しむ、という実践である。子どもたちは、次のような作品を創作していった。

() () 信明

私はまじめです
 ていきょうはみなさんです
 3種類あります

() () 浩介

おもいものを
 のせられて
 いつも はぎしりをしている

() () 哲郎

わたしはいつも部屋のすみにいます
 いつもおなかがあつくてせなかはさむい
 みんな私のおなかからむこうをみます

作品が提示されると、子どもたちは題名を推理する。推理する楽しみの中で題名を当てていく。ちなみに、題名は、「NHK」「いす」「まど」であった。

「NHK「いす」まど」は、子どもたちによって、それぞれ見慣れた素材である。見慣れた素材に対して、「なぞなぞ」という方法によって見慣れないモノに変容している。作品は六年生らしい知的な「なぞなぞ詩」になっているが、作者の創作で終わりではなく、今度は読者として「なぞなぞ」に参加する。題名は何だろう、という読者の参加によって、作品として完成する。読者は空白の題名について、本文の文脈から推理する。その意味では、単なる「なぞなぞ」遊びではなく、文脈から「空白を読む」という文章読解の原理に基づく学習になっている。

岡原は、この実践のねらいについて、次のように述べている。

この方法は、連想したり、比較したりする「もの」を人間に限定します。ので、子どもたちの自由な発想を制約する欠点もあります。しかし、連想したり、比較したりする対象「もの」を人間に限定することで、想像力を働かせやすい利点もあるのです。しかも、答えの「もの」の定義づけから、人間と関連させたり、比較させたりすることで、人間を一面的に考えるのではなくて、多角的な観点から考える人間の見方、考え方を育てることになる、と考えています。一方、その作品を読む立場からは、友だちの多角的な見方、考え方に共感したり、新しい見方、考え方に気付いたりすることが出来ます。これは、学級の友だちの個性の理解や認識の深まりに発展する可能性もはらんでいると考えられます。

岡原はこの指導に、「なぞなぞ」遊びの側面だけでなく、子どもたちの想像力に働きかけて、「新しい見方、考え方」を引きだそうとしている。そして、子どもたち同士の「個性の理解や認識の深まり」に期待している。岡原は「なぞなぞ」のことは遊びを、人間認識の教育という側面からもみている。人間認識の教育は、生活詩の重視してきたことであつたから、岡原の実践は、生活詩の児童詩教育論の伝統をもふまえている。

②ナンセンス詩

詩の方法としてのリズムは、詩の有力な表現方法である。しかし、詩のり

ズムの創作指導となると、まだ、実践的な成果はそれほど多くはみられない。岡原の実践に、『○○ま』の三音ことばを集めて詩を作ろう(六年生)という実践がある⁶⁾。次の作品を創作モデルとした実践である(谷川俊太郎詩集『ことばあそびうた』福音館 一九七三)。

やんま 谷川俊太郎

やんまにがした
ぐんまのとんま
さんまをやいて
あんまとたべた
まんまにとんま
ぐんまのとんま
たんまもいわず
あさまのかなた

この作品を、岡原は、次のような形式に作り変えて、教材を作成している。

○○ま
○○ま○○○○
○○ま○○○○
○○ま○○○○
○○ま○○○○
○○ま○○○○
○○ま○○○○

この形式を使って、「○○ま」という三音のことばを集め、創作モデルのるように、「○○ま」を使った作品を作る、という実践である。創作モデルのような形式とリズムを生み出す創作であり、子どもたちにとっては、とても親しみやすい「ことばあそびうた」の制作であつた。

たとえば、次のような作品が生まれている。

おやま 真由美

おやまにのぼって
さんまのあんま
なかまとあそばず
まんまとひるね

なかま 佳美

なかまわらった
ひるまのたんま
へちまをちぎって
あくまになげた

だるま 圭子

だるまがきえた
あらまのだるま
ぶるまをはいて
ひるまににげた
ひるまににげた
あらまのだるま
あんまにひろわれ
まんまにふまれた

子どもたちの作った「ことばあそびうた」である。子どもたちは、詩のリズムを作り出すために、ひらがな表記を意図的に使用している。六年生の作

文であれば、当然漢字で書くところを、敢えてひらがな表記にすることで、詩のリズムや形式を作り出している。このことはモデル作品の「やんま」から学んだことであった。

どの作品も、高学年の子どもらしく、「○○ま」のフレームをうまく使って、軽妙なナンセンスの世界を作りあげている。「○○ま」というフレームは、ことばの収集をやりやすくし、あとは、どんなナンセンスの世界を作りあげるか、ということに関心を集中できる。その意味では、書きやすい方法であるが、その反面で、形式を固めすぎると類型的な作品になりやすい、という問題がある。その点への配慮が必要である。

③ 韻を踏むうた

韻律は、詩歌の表現方法としての特徴である。和歌・短歌・俳句は五音・七音の定型詩であるが、詩では、五音・七音の定型にとられない、自由な形式の韻律を作り出すことができる。

岡原は高学年の担当が多く、その実践も高学年が中心であったので、ここでは、低・中学年の実践例として、小林一朗の「韻を踏むうた」という実践（二年生・三年生）を取り上げる。⁷⁾

作品の「作り方」は、次のような方法である。

- ① 作品を味わう。（例・谷川俊太郎「すり」ほか）
- ② 作品のおもしろさや、作者の工夫している点などについて話し合う。
- ③ 韻を踏むうたをつくる。
- ④ 発表しあって楽しむ。

この指導は、谷川の作品を鑑賞した後で、「韻を踏むうたを作る」という実践である。そして、次のような作品が生まれている。

とり (二年)

ことり

にわとり

おながどり

みどり
 きみどり
 あおみどり
 かとり
 むしとり
 ねずみとり

あひる (三年)

あひる おきる。
 あひる はしる。
 あひる たべる。
 あひる でかける。
 あひる こける。
 あひる あせる。
 あひる しごとする。
 あひる あきる。
 あひる かえる。
 あひる ねる。

二年生、三年生の子どもたちにとって、ひらがなだけで詩を作ることは、それだけで興味がある。漢字の制約から自由になれて、ひらがなだけで詩を構成する面白さを味わうことができる。

作品「とり」は、三連の構成で、「…とり」という脚韻をふんでいる。作品「あひる」は、一連の構成で、「あひる」という頭韻と「…る」という脚韻をふんでいる。二年生や三年生でも、「韻を踏む」ことは、それほど難しいことではないようである。作文と違って、ひらがなだけで「韻を踏む」ことで詩の形式ができあがっていくからである。

この実践は小学校二、三年生であるから、韻ということばも概念を与えていない。ただ、「ことばを、そろえる」という指示だけである。その指示だけで創作された、平均的な作品例である。そして、できあがった作品を、「発表し合って楽しむ」という楽しみもあって、作品の創作と鑑賞のセットになった、無理のない実践である。

子どもたちは、はじめに、後で紹介する作品モデル（谷川俊太郎「すり」ほか）を、創作モデルとしており、質の高い「ことばあそびうた」として鑑賞した。その鑑賞体験が創作への意欲を生みだしたものと思われる。

指導者の小林は、次のように述べている。

作って楽しく、読んで楽しいことば遊びである。この種の詩やうたに、初めて接する子どもたちは、リズムカルな文章を音読する快さに、時のたつのを忘れる。そして何度かくり返し読むうちに、自分なりの作品を作っている。自分の作品を発表する。友達の作品を聞く。どの顔も興味と喜びに輝いている。そうしているうちに、苦手意識のあったことばに対する抵抗もうすれている。

ここには解放的な「ことばの教室」が出現している。「リズムカルな文章を音読する快さ」によって、である。詩のリズムは、このような言語環境によって生み出される。この実践では、詩人のリズムカルな「ことばあそびうた」の鑑賞から始まり、子どもたちの作品の創作とその鑑賞という、鑑賞と創作の相互の表現交流が成立している。リズムを生み出す創作指導においては、この実践のように、鑑賞から創作へ、創作から鑑賞へ、というシンプルな回路をもたせていく必要がある。先にみてきた岡原の実践も同様であった。ちなみに、この実践で創作モデルとなったのは、次のようなリズムカルなナンセンス詩であった。

すり 谷川俊太郎 たね 谷川俊太郎

すりはする ねたね

なにをする	うたたね
するりする	ゆめみたね
うりをする	ひだね
すりはする	きえたね
なにをする	しゃくのたね
すりもする	またね
つりをする	あしたね
すりはする	ゆめみたね
なにをする	なたね
つりする	またね
あたまする	めがでたね

前者は『ことばあそびうた』（一九七三）、後者は『ことばあそびうた まで』（一九八一）所収の作品である。質の高いリズム感とナンセンス性によって、子どもたちを表現活動に誘った作品である。詩のリズムの指導に、格好の教材である。詩のリズムをきわ立たせるためには、この作品のような、意味を無化するナンセンス性は不可欠の要素である。意味をナンセンス化することで、子どもたちは、ことばの生み出すリズムそのものと、直接に向き合うことができるからである。

この実践は、低学年・中学年の子どもたちでも、谷川の「ことばあそびうた」の教材化は可能であることを示している。ことば型の創作指導の一つの方法として定着させたい。

3 比喩ー隠喩とオノマトペ

岡原は、著書の序章で、詩と作文の違いについて、次のように述べている。

作文では、子どもたちがみている「ものごと」(対象)を、できるだけ、

ありのままに書かせることを表現のねらいとします。そのことで、子どもたちの生活認識を深め、育てます。このことは作文教育では大切なことです。／しかし、詩の教育は、ありのままに書くことだけでは、詩の本質にせまれたとはいえません。それは、自分がみている「ものごと」から、自分に想像されるものは何か、自分がみている「ものごと」から、自分が思い描いたものは何か、自分がみて、どのようなことを考えたのか、それらを表現するのが詩である、と考えるからです。^⑧

生活作文・生活詩から出発した岡原らしい考え方である。作文(散文)においては生活作文の表現原理でとらえ、詩の教育をそれと区別する、別の条件を必要とする、という考え方である。作文との違いを理論的に、そして方法的に明確にしていくことは、児童詩教育のもっとも大きな課題であった。その中心に、私は想像力の問題があると考えている。ここでは、比喩によって生み出される子どもたちの想像力の問題について考えてみたい。

① 一行詩

岡原の「短詩を書こう」という一連の実践の中に、「一行詩で書こう」という実践(五年生)がある。^⑨この授業のねらいについて、岡原は、次のように述べている。

一行詩は、ある現象を「見える」世界として詩で表現する方法です。見える現象を一行で表現するので、その詩の技法は、現象やものを暗喩で表現することになります。暗喩で表現することは、子どもたちの想像力を必要とします。また、見ている現象と他の「ものごと」との関係認識が必要になります。この二つの要素が一行詩を書く場合に、子どもたちに要求されます。それは、子どもたちが今持っている想像力や認識力を発揮するだけでなく、想像力や認識力を育てるといった表裏の関係で、表現活動がなされることを意味しています。／子どもたちに見させる現象は、どんな現象でもかまいません。ある「もの」でもかまいません。たとえば、雨の降っているようすを見て書かせます。滝の落ちるようす、水泳時間での水

中のようす、火のもえているようす、晩秋の飛行機雲のようすなど、さまざまな現象が、どう見えるかで書くことができます。

このねらいで明らかかなように、この実践は子どもたちの目と心に見えた、想像の世界を一行詩という詩の形で表現する、という実践である。そしてその表現方法として隠喩を使う。「隠喩」とは、暗喩ともいわれる比喩の一種であり、「ようだ」という喩えの形式を使わない比喩の表現法である。「一行詩で書こう」という試みは、これまでにもなくはなかった。しかし、その試みを、詩の形の一つの表現方法として、そして比喩を使う創作として意識的に取り組む、という実践は少ない。

さて、この実践からは、たとえば「雨のようすを一行詩に書く」という課題で、次のような作品が生まれた。

雨

- ・天がうたう 良起
- ・天の大そうじ 愛弓
- ・なきむしぼうやがなく 亜矢
- ・天のほう石 健介
- ・とうめいのかいだん 敏司
- ・たいようのカーテン 三奈
- ・ガラスのつめ 孝夫
- ・カミナリのつり糸 有希子

・水の成人式 佳津恵

・地上旅行 百合

・天の卒業式 亜矢

・天と地のキャッチボール 敏史

・水の花火大会 知仁

作品をみると、実に個性的な一行詩が生まれている。同じものを見ているのに、一つとして同じものがない。一行詩という詩の特徴である。

子どもたちの目と心に見えた世界を、一行詩という形で表わした作品であり、一行詩という詩の形式が存在しなかったら、生まれなかった作品である。一行詩という形式に内在する、詩を生み出す力を改めて実感させてくれる。作品をみると、子どもたちは、いつも見慣れた雨をできるだけユニークなものに見立てようと努力している。そこに、子どもたちの豊かな想像力が発揮されているが、モノとモノの間に新たな類似関係を見出していく隠喩という比喩の力によって引き出された想像力である。できあがった作品はその場で鑑賞される。同じ題材なのに、こんなにも違ってみえることの不思議を、子どもたちは体験する。

岡原のいうように、子どもたちは、詩の技法として隠喩（暗喩）の方法を使っている。というより、対象がどう見えるかを表わそうとすると、結果として隠喩になっていく、ということだと思おう。このような表現指導によって、子どもたちは、隠喩という比喩の方法を身につけていくようになる。

「雨」の連作は、以下のような場面で創作された、という。

ある日のこと。朝から降っていた雨が急に強くなり、授業中に子どもたちはその雨脚に気をとられていた。その時、岡原は「強い雨脚だね。強い雨脚を見て、みんなはどんなことを想像しているかな」「それを一行詩で表現し、詩に書いてみよう」と指示した。子どもたちは大喜びであった。さっそく書

きはじめる子どもや、もっとよく見たいと窓の近くまで行ってくわしく観察しはじめる子どももいる。しばらくして、書きあげられた作品を紹介しながら、まだ書けていない子どもたちの創作意欲を刺激する。そしてできあがった作品を、その場で鑑賞する、といった授業風景であった。

このような授業場面は、詩の創作指導においては、普通に行われる。学校生活の中で、子どもたちが強い関心をもった題材と出会ったとき、すかさず詩を書く時間に切り替えられる。子どもたちの興味・関心は創作意欲を引き出す大きな力となるからである。私はこのような指導場面を、「リアルタイムの創作指導」と名づけている。詩の創作指導における表現開発のリアルタイムを重視したいからである。とくに一行詩という詩の形は、このような場面において使いやすい。一行詩をくり返し書くことで、子どもたちはそのコツを学ぶことができる。

「春をスケッチ」という、次のような作品もある。春の日に一時間の詩のスケッチ散歩をしたときの作品である。

・えんどうの花 裕子

はっぱのりぼん

・れんげそう 健児

赤と白の運動会

・桜 典子

大きなわたがし

・わたげ 真理子

ぼうけんだいすきいたずらっこ

・ふきのは 純一

カエルのかさ

・パンジー 純一

虫のお面

俳句でいえば吟行のような創作法である。校庭や近くの田畑をのんびり散歩しながらできあがった作品だという。題名は自分が春と見たもの、春と感じたもので、それを比喩を使って一行で書く、という指示によって作られた作品である。

一行詩という詩の形は、身のまわり物事を斬新な比喩の目で見直していくことを可能にしてくれる、とても親しみやすい詩の形式である。同じ一行詩である俳句（五七五の定型）と違い、自由律の一行詩であるところに、子どもたちにとって親しみやすい要素があるのだと思われる。

② オノマトペの詩

オノマトペ（擬声語・擬態語）とは、「事物のようすを音声的印象に写して表す」〔『比喩表現の理論と分類』〕ことであり、ことば型の詩を生み出す有力な方法である。岡原学級では、日頃からオノマトペの入った詩を紹介していることもあって、子どもたちはこの技法に興味をもっていた。

ここでは、岡原の「オノマトペの効果を考えて詩を書こう」（四年生）という実践を取りあげる。実践のねらいについて、岡原は、次のように述べている。

詩の中でオノマトペが使われると、一つのリズムを作り出します。オノマトペがくりかえされると、オノマトペが詩の世界像に大きな意味をもってくる場合があります。／子どもたちが初めに使うオノマトペは、日常の

概念をこえていないことが多いです。これでは、児童詩の教育的意味はあまりありません。子どもたちが想像力を働かせ、自分の感覚と見方とでオノマトペを作り出すようになって、初めて児童詩の教育的意味が生まれてきます。オノマトペは、感覚的比喩表現ですから、「ことばあそび」として取り立て指導をすることもできます。たとえば、風の音が自分にはどう聞こえるかをオノマトペで表現させる方法があります。また、洗剤や油などを触った時の感触をオノマトペで表現させる方法があります。ものを噛んだときの音をオノマトペで表現させる方法など、いろいろあります。少年詩の鑑賞指導として取り上げることができる作品も多くあります。たとえば、まど・みちおの「音」、なかえとしおの「食べもの」などがあります。これらの少年詩の鑑賞指導を通して、オノマトペの効果を理解させていくこともできます。

岡原学級では、このように日頃から詩人の作品を使った鑑賞の指導と、詩の創作という両面から、オノマトペに親しみやすい言語環境を整備していた。そのような持続的な指導は、子どもたちが、型通りの概念的な表現から、個性的な表現を生みだすまでつづけられる。個性的なオノマトペとは、私の考えでは、対象に対する新しい見方・感じ方をしていいる表現である。この指導からは、次のような作品が生まれた。

いろいろな音

珠子

おいしい音

洋子

カリコリカリ

わあ おいしそう

きゅうり

パリパリ きゅうり

ポリポリ

コリコリ つけもの

パセリ

ズルズル みそしる

サクサク

ピクピク おさしみ

トマト

スルスル なつとう

もぐもぐ

ツルツル にゅうめん

ほうれん草

ホコホコ いも

くちやくちやく

フコフコ ごはん

にら

つるんつるん

おまめさん

ふわふわ

あったかごはん

人間

徹

カラコロン

慎太郎

オンギヤーオンギヤー

カラコロン

グーグー

カラコロン

バクバクバク

音が だんだん近づく

ドドドドド

カラコロン

ホテツ

カラコロン

ブルブル

なんの音

ガミガミ

カラコロン

ヨロヨロ

カラコロン

バタツ

指導者の岡原は、これらの作品について、次のように説明している。

詩の世界を作り出すオノマトペの効果を理解し始めた子どもたちは、オノマトペを使って、その子ども独自の世界を作り出していきます。たとえば、珠子の詩「いろいろな音」や洋子の詩「おいしい音」のように食べ物の価値をオノマトペで表現できるようになります。徹の詩「人間」は、オノマトペだけで人間の一生を表現しています。慎太郎の詩「カラコロン」は、オノマトペのくりかえしで不気味な世界を作り出しています。このように子どもたちは、オノマトペを生かした詩を書くことを通して、ことばの感覚をみがいたり、想像力や多面的な見方を育てていきます。

これらの作品は、まだ、表現としては必ずしも個性的なオノマトペとは言えないが、岡原の評価にあるように、一人一人の子どもの個性と合わせて見ていくことで、作品の個性をとらえることができる。

岡原は、ここで、オノマトペの効果として、一つは言語感覚の育成を、二つには、多面的な見方の育成をあげている。いずれも、詩教育によって育成すべき重要な教育内容である。オノマトペもまた、単に表現方法というだけでなく、詩教育で育成すべき認識方法の一つとみていくこともできる。

また、これらの作品の作者は、表記を意識している。オノマトペをカタカナで、その対象についてはひらがなや漢字で表している、カタカナ、ひらがな、漢字の表記のつ表現効果を意識している。そして表記の違いをどこで表すか、どの作品にも作者なりの工夫がみられる。この点も散文表現にはみられない、ことば型の詩の特徴である。

次のような五年生の作品がある。

飛鳥

潤一郎

出発

とことこと 歩いてら

とことこと 歩いてら

高松塚古墳

とう着

思ったより小さい

りゆうの絵やかめの絵

また

とことことことことこと 歩いてら

とことことことことこと 歩いてら

おにのせつちん おにのまないた

とう着してら

大きかった

とことこと 歩いてら

とことこと 歩いてら

かめ石 とう着

チェックポイント

まちがえてら

こまっつら こまっつら

上から書きなおしてら

川原寺おいだされてら

飛鳥寺一人の大仏に二つの顔

とことことことことこと 歩いてら

とことことことことこと 歩いてら

さる石だれかにそっくりだ

あすか駅とう着 ああおもしろかった

ゆき

佳代子

ハラリ ハラリ

ユラリ ユラリ

サラリ サラリ

ゆきが やさしくふってくる。

ハラリ ユラリ サラリ

ハラリ ユラリ サラリ

山道に

まっしろな

こなをふりまいているみたいに

ハラリハラリ

ユラリユラリ

サラリサラリ

ハラリハラリ

この二つの詩は、学校行事で作られた「思い出詩」である。二編とも、と

でも完成度の高い作品である。岡原学級では、学年の終わりになると、一年間の思い出を詩に書いて『詩のアルバム』という詩集にまとめられる。この二つの作品は、作者にとつて、そのような「思い出詩」であった。

「飛鳥」は五年生の春の遠足に取材した作品である。「とこ とこ」というオノマトペを自由自在に使用して、独特のリズムを生みだしている。「とこ とこ」というオノマトペと、「……ら」という文末の脚韻によって、軽妙なリズム感が生み出されている。また、この作品は、遠足で歩いている自分を「歩いてら」と、他人事のように対象化して表現している。作者の視点を作品の外にしているからである。五年生の作品として完成度の高い作品といえる。

「ゆき」は同じ五年生の冬の耐寒遠足のときの詩である。耐寒遠足であるから、本当は厳しい冬の寒さの遠足であるのに、作品世界はどことなくあたたかい。寒さの中で、一瞬空を見上げて見出した雪の美しさにふれたときの感動を、オノマトペによって描いている。「ハラリ ユラリ サラリ」というくりかえされるオノマトペからは、作者のあたたかい思いが伝わってくる。二つの詩は学校行事の一コマを写したスナップ写真のような作品であるが、そこに、想像力によって表わされた目と心が動いている。

岡原は週に一度、「朗読詩集」という一枚詩集を発行している。一枚のプリントに三〜四編の詩が載っていて、好きな詩を選んで感想を述べ合ったり、朗読をして楽しんでいる。年間一〇〇編くらいの詩を読むことになる。その詩集には、オノマトペの詩もさりげなく入れてあって、子どもたちは知らず知らずにオノマトペの詩の面白さを体験している。たとえば次のような作品も「朗読詩集」に載せられていた。

音

まど・みちお

ピアノの音 ぼろん
サクランぼ ひとつ

たいこの音 どどん

大波 ひとつ

カスターネット けけ

おこうこ ひとつきれ

らっぱの音 ペポー

あんぱん ひとつ

トライアングル つーん

かみの毛 一本

すずの音 ちりん

マメの花 ひとつ

もくぎよの音 ぼこん

たんこぶ ひとつ

うそっこ うた たらりー

虹の橋 ひとつ

この作品は、通例のオノマトペではなく、詩人の目でとらえた、きわめてユニークなオノマトペで成立している。子どもたちの大好きな詩である。モノとモノ（たとえば、ピアノの音とサクランボ）との間に、本来はありえない類似性を発見し、新鮮なオノマトペとして表現されている。既に類似したものを結びつけるのではなくて、作者の作り出したオノマトペによって、モノとモノとの間に新たな類似性が生み出される、ということである。

週に一度の「朗読詩集」によって、詩人の作品の鑑賞を繰り返すことで、子どもたちの想像力は自然に培われていったものと思われる。

4 詩の形を構成する

詩は散文と比べて、きわめて自由な詩の形を表現できる。ことばの表現形式としての詩の形を自由に使いこなせることは、「ことば型」の創作指導の役割であると、私は考えている。そこで、ここでは、岡原の「詩の形」を創作していく実践をみていきたい。

①新聞の小見出しで詩を作る

岡原のことば型の実践の特徴は、子どもたちに詩の形式を強く意識させることにある。岡原学級では、ある日、次のような作品が生まれた（六年生の作品）。

言わせて 言わせて

健次

巨人優勝

西部三連覇

浩介

西部三連覇

闘いこそ愛であり青春だ

勝利への旅立ち

アリナミンA

絵美・正晃

日中平和条約を延長

こんな時の

アリナミンAです

写真

佳代子・佳美・和行

じつくり

4時間

泣く子も笑って

写真にうつる

何とも奇妙な作品である。個人の作品だけでなく、中には共同で作った作品もある。これらの作品は、「新聞の小見出しに詩をつけよう」（六年生）という実践で「制作」された。¹¹

指導の手順は、次のとおりであった。

①新聞の小見出し（または、テレビ番組欄）を切り取り、箱の中にためる。（無作為に）

②詩の題名にする小見出しを一つ決める。（テーマの決定）

③題名の内容を表現する小見出しをえらび、組み合わせる詩を作る。（創作）
実に明快な手順（指導過程）である。この手順について岡原は、次のように述べている。

この方法は、日頃、子どもたちが、表現したくても、十分にその思いや考えを表現できなかったことも、小見出しを選び出すだけできる。選んだ小見出しの意味やイメージがひびきあって、初めに構想した内容とちがった世界を作り出す結果になることもあります。作ることに、読むことの両方の楽しさを内包している「ことばあそび」です。／もう一つの楽しみは、詩の「構成」をすることです。表現するときは、どの小見出しを選択するかは力点がおかれます。題名に選んだ小見出しに、関連させたり、比較したりしながら、他の小見出しを選択していく「構成力」が問われます。

新聞の小見出しを使って詩を構成する、という実践である。この実践は、新聞の小見出しを無作為に並べて、題名を選ぶ。そして、その題名に合うように、小見出し相互の偶然な関係を組み合わせ、題名に合った文脈上の秩序を作り出す、という知的な創作活動である。

先の作品は、このような手順で制作された「詩」であった。できあがった

作品は、いつものように、すぐに子どもたちに同士で鑑賞されていたが、その中でも、「言わせて 言わせて」は、子どもたちに大いに受けた、という。阪神ファンの圧倒的に多い大阪という土地柄にあって、巨人ファンの子どもが「詩」を使って、新聞記事を構成しながら言い切ったところが受けたのである。子どもらしいウイットに富んだ作品といえる。

この実践のように、「構成」もまた「表現」であると考え、詩の創作指導の裾野はぜひふんと広がる。「詩」という分野のみにひらかれた、「詩の形」を制作するという可能性である。このような創作方法は、入沢康夫や寺山修司の前衛的な現代詩でも、しばしば試みられてきた。¹²⁾

② 散文詩

詩の分野には散文詩というジャンルがある。散文詩とは、菅原克己によれば「詩的精神につらぬかれた散文、詩的散文のこと」「詩的精神を散文によって追求したもの」(『詩の辞典』一九七七)である。大人の現代詩にはよく見られる形式であるが、児童詩教育において実践されたことは少ない。

岡原に、「ことばとことばの出会いで散文詩を作ろう」(六年生)という実践がある。¹³⁾はじめに取り上げた、ロダリーの「ファンタジーの二項式」を参考にしたものであり、二つのことばの出会いによって散文詩を創作する、という「ことばあそび」の実践である。

まず、二つのことばを任意に選ぶことから始めます。小黒板の表と裏に分かれた子どもに、それぞれ一つのことばを書かせます。書いた後、この二つのことばを響きあわせて、想像させた意味づけを書かせます。この時に、もう「ことばあそび」は始まっているのです。(…)／次に、想像力を働かせて意味付けた表現を発表し合います。想像力を働かせて、ユニークな意味付けをした子どもに、学級の子どもたちから感嘆の声がもれるのも、この時です。この想像力を働かせた意味付けをくりかえしていくだけでも、子どもたちの想像力を豊かにすることになり、ことばへの感覚をみがくことにもなります。また、これは、「ことばあそび」の一行詩とも考えられます。／このようにしてできた文を題名にして、散文詩をつくるの

です。黒板には二つのことばから考えた新しい意味付けを書いておきます。この中から、自分が面白いな、散文詩を作ってみようかなと思つた文を選ばせませす。(…)／散文詩の内容がファンタスティックな内容になるためには、常識的な内容よりも、「黒板に引かれた車」のように、ありえないことがありうることとして、想像力を働かせることができる意味付けの方が効果的です。それは、題名の設定(条件)がより子どもたちの想像力を刺激し、表現の構造や文体をも考えさせることに発展していくと、考えられるからです。

ロダリーとの違いは、最初に二つのことばの入った一行詩を作り、その一行詩を題名にした物語を創作する、という二段階の表現活動となっている点である。ロダリーのファンタジー理論をうまく取り入れた、ことば型の実践である。一行詩の「二つのことば」の関係に新しい意味づけをすることで、子どもたちの想像力を刺激し、新たな物語を作り出していく、という「ことば」型の実践である。

この指導からは、次のような作品が生まれた。

ゴリラにのったキリン

康代

ある所に、仲のいいゴリラとキリンがいました。毎日、毎日、二ひき仲よく遊びました。

ある日、ゴリラが言いました。
「なあ、キリン君、毎日同じ遊びじゃおもしろくない。だから、新しい遊びを二人で考えてみないかい?」

すると、キリンは、「うん、そうだなあ。なにがあるかなあ。」「こんなのはどうかい。向こうの木の実を先に取ったほうが勝ち。負けたほうは、なんでも言うことをきくんだ。」

ゴリラが、そう言いました。
「うん、そうしよう。」

キリンよりゴリラの足が速かったのです。ゴリラは、木のぼり始めてい

ました。キリンは、まだ、走っていました。この木は高くて、実は一つしかなっていません。

やっと、キリンはおいつきました。せの高いキリンなので、ゴリラより速く、木の実を食べました。

「一度、だれかの背中に、乗ってみたいとおもっていたんだ。みんなぼくの背中にのってくるだけで、ぼくは乗ったことがない。」

しかたなくゴリラは、アフリカ一周、キリンを乗せて歩きました。

ぼうしをはいたかかし

佳美

むかし、かかしが歩いていました。とつても暑い日で、かかしは今もたおれそうな感じでした。その時、うさぎの子供が二ひき、なにかを取り合っていました。かかしは、

（そんなに取り合うんだったら、ぼくに出来ないか。）

と言いました。うさぎたちは、少しの間、こそそと相談していましたが、（いいよ）と応えてくれました。かかしは、何かわからないものをもらい、家に帰りました。

（これは、どうやって使うのだろう。）と考えました。

（そうだ。これははくものだ。）と思いました。かかしは一本足が入るように、ぼうしに穴をあけました。かかしは、そのはく物を気に入り、いつまでもはいていたそうです。

いずれの作品も、「二つのことば」（ゴリラとキリン、ぼうしとかかし）を関連づけて創作された散文詩である。異質な二つのことばを関連づけようと考えていくうちに、想像力が働き、このようなストーリーがうまれていったものと思われる。

このことから、異質な二つのことばを関連づけようとするときに、必然的に想像力が働く、ということがわかる。子どもたちの想像力は、自然にまかせていたのでは生成することはない。まして、すべての子どもを対象とする詩の創作指導にあつては、想像力の働く場面を演出していくことが必要であ

る。この実践は、ロダリーのファンタジー論を参考にしながら、ことばの関係機能に注目し、散文詩の形式で物語を作り出していく、「詩の形」を制作する実践である。

③リフレイン（反復）

岡原に、「生活の中から思い出詩を書こう」（六年生）という実践がある。¹⁴「思い出詩」というのは、先にみたように、一年間の学校行事の中から、いちばん印象的なことについて書く、という詩作品である。学校行事は子どもたちの興味・関心が強いので、行事作文といわれる作文で書かせることが多い。岡原学級ではそれを「思い出詩」という詩の形式で表現させている。ある児童は、次のような作品を書いている。

六人マスト

愛弓

六人マスト。私が一番上。

六人マスト。きんちようする。

六人マスト。私の足のひふにごまがつく。

六人マスト。のった。

六人マスト。観客のアリが動いた。

六人マスト。観客のアリの手が動く。

六人マスト。手だけが見える私の目。

まるで 蝶のようだ。

この作品は、運動会の組み立て体操で、「六人マスト」を作ったときのことを思い出して書いた詩である。この作品は、見てわかるように、「六人マスト」ということばを繰り返すことで、視覚に強く訴えかけている。そして各行の後半部分は、徹底して比喩（隠喩）表現で回りの様子をとらえようとしている。詩の技法であるリフレイン（反復）と比喩によって成立している作品である。

この作品について、指導者としての岡原は次のように解説している。

愛弓の詩「六人マスト」は、「思い出詩」を書かせたときにうまれた詩です。この詩には、運動会の組み立て体操の六人マストの上段に立ったときの愛弓の見方、考え方がよくわかるように表現されています。友だちが土台を組んでいくまでの緊張感を「私の足のひふにこまがつく。」と暗喩で表現しています。上段に立ったときの高さを「観客のアリ」と暗喩で表現しています。そして、完成したときの感動を「手が動く。」「手だけが見える私の目。」と反復表現で強調しています。観客の拍手、自分が立っている高さや場所のトータルなイメージとして「まるで蝶のようだ。」と比喩でしめくくっています。

これらの表現内容は、愛弓が六人マストを演じたときの認識内容です。この認識内容を想像力を働かせて、愛弓だけの世界としてみごとに表現されています。愛弓と同じように六人マストの上段に立った子どもたちも、同じ体験をしています。同じ「ものごと」(対象)を見ています。しかし、愛弓と同じように表現する子どもは一人もいないでしょう。それは、子ども一人ひとりの認識内容と想像内容があるからです。これが詩に求められる個性だと考えます。

岡原はこの作品の比喩の巧みさを評価しているが、私は、先に述べたように、「六人マスト」ということばを反復することで、作品に詩に特有のリズムを作りだしていることも評価したい。「六人マスト」のリフレインは、その反復によって時間の経過も表している。また、句点の多用によって、一つのフレーズを独立させ、そこでも時間の経過を表している。

このように、この作品は、詩の技法である比喩(暗喩・隠喩)とリフレイン(反復)によって成立した作品である。また、岡原の言うように、子どもたちは「六人マスト」の同じ経験をしているのに、「思い出詩」としてこのように表現したのは、作者だけであった。行事作文よりも「思い出詩」のほうが、子どもたちの個性的な想像力を引き出しやすいことがわかる。

ピラミッドはつかれます

敏司

ピラミッドはつかれます
ピラミッドはいたいです
ピラミッドはこまります
ピラミッドはすごいです
ピラミッドはきれいです
ピラミッドはくずれます
ピラミッドはたかいです
ピラミッドはこわいです
ピラミッドはむとうです
ピラミッドはおかいです
ピラミッドはまつだです
ピラミッドはふじたです
ピラミッドはきはらです
ピラミッドははやしです

ピラミッドはみんなでやります
ピラミッドはかんせいしました

この作品も、運動会でピラミッドを完成させたときのことを思い出して作った「思い出詩」である。前半ではピラミッドの完成を多面的な側面からみたり、後半では参加した子どもたち一人一人の名前を、ひらがなで織り込んである。高学年らしい、ことばの技巧を凝らした作品といえる。

この作品も、一見してわかるように、作者は「詩の形」によって意図的に読者の視覚に訴えかけようとしている。「ピラミッドは」の徹底したリフレインによって、詩の形とリズムを生みだしている。また、文末で「ます(です)」という韻を踏むことで、詩の形とリズムを作り出している。散文では表現できない、詩の形式の美しさも表現されている。

この二つの作品は、ことばの機能としての視覚的な印象効果を生みだしている。ことばは意味だけでなく、詩を構成する表現形式としても機能してい

「ながめて読む詩」は、視覚に訴える詩です。そのための技法は、表記・わかち書き・肩下がり・配列・構成の工夫などがあります。しかし、子どもたちは、この「ながめて読む詩」をなかなか書きません。詩人は、構想の段階で、どのような構成にすることを考えています。しかし、子どもたちは、そこまで構想を練って詩を書きません。視覚に訴えるような詩に出会っていないので、その手法を知らないのです。／私の学級の子どもたちは、朗読詩集でいくつかの視覚的な詩に出会っています。……はじめての作品は、敏司が「風景」(山村暮鳥)に出会ってから、一年半ほどの月日がながれています。

ここに出てくる『朗読詩集』というのは、先にも紹介したように、毎週、一枚のプリントに三〜四編の詩(詩人の詩)をのせ、一年間発行していく一枚文集のことである。「風景」(山村暮鳥)という詩は、その中の一編であった。「いちめんのなのはな／いちめんのなのはな／いちめんのなのはな……」というフレーズが切れ目なく続く、菜の花畑の情景を視覚でとらえた作品である。

「阪神優勝……」という作品が、「風景」の鑑賞から一年半ほど経って書かれたことの意味は大きい。作者のどこかに、「風景」の詩の形が眠っていたのだと思われる。そして、その詩の形は一年半の後、バーゲンセールのお会場で人混みにもまれながら花開いた。

「ながめて読む詩」は、文字を使って作品を造型していく創作活動である。このような「詩の形」の表現方法を取り入れることは、ことば型の詩の創作活動を、より一層活性化していくものと思われる。

研究のまとめ

岡原のことば型の創作指導の特徴を、ここで、まとめておく。岡原の実践は、みてきたように、「ことば」の多様な機能に注目し、その機能を生かした多様な創作方法を開拓してきた。その実践に共通することは、詩を書くことで、子どもたちの生活を見直し、生活の中から「詩」を発見する、という

考え方であった。そして、子どもたちの確かな現実認識力と豊かな想像力を育成したい、という願いがあった。

本稿で見てきた多くの作品には、子どもたちの豊かな想像力が育まれていた。そして、その想像力は、子どもたちの確かな現実認識の力によって支えられていた。ここは非常に大事なところかと思う。生活現実にはっきりと根付いたところで、子どもたちの想像力を育成していく。その意味で、私は岡原の実践を「新・生活詩」と位置づけている。本稿で取り上げた岡原の実践は、「ことば」型の詩の創作指導において、「新・生活詩」の分野を工夫・開拓したすぐれた実践であったといえる。

ことば型の詩の創作指導は、岡原の実践にみられたように、様々な試みが可能である。文字言語に内在する詩を生み出す機能は、今後も多様に開発されていく可能性を秘めている。

おわりに

私の「異化の詩教育学」の研究は、本稿でもって完結する。思えば長い道のりであった。詩のおもしろさ、詩の親しみやすさ、詩の奥深さを、一人でも多くの子どもたち(児童・生徒)に伝えたい、その思いを実現するために、独自の理論を仮説し、その実践を研究してきた。この研究を支えてくれたのは、論文に引用した多くの優れた詩(詩人の詩、子どもたちの詩)と、多くの教師の優れた実践であった。その一つ一つを、今、いとおしく思い出す。

今後、私の研究は、若い世代の研究者によって、批判的に検討されていくであろう。そして、次代の詩教育学に少しでも貢献できることがあれば幸いです。

[注]

(1) 本稿で取り上げる岡原和博『児童詩教育の方法』(私家版 一九八九)は、以下のような構成の実践記録集である。

まえがき(足立悦男)

序章 想像力・思考力と認識力を育てる

- Ⅰ章 ことばあそびの詩を書こう
 Ⅱ章 生活の中から「思い出詩」
 Ⅲ章 学習の中から「感想」詩
 Ⅳ章 詩の技法に注目して見方の発見詩
 Ⅴ章 組詩「私達の歩みーお父さん・お母さんに捧げます
 あとがき

- (2) 岡原は「あとがき」において、「私が児童詩教育の実践を始めてから今年で二〇年目になります。初めは生活綴り方の児童詩教育の実践に多くを学びました。その後、西郷竹彦先生の文芸学理論に出会い、足立悦男先生の詩教育理論に出会ってから、私の児童詩教育の方法もしだいに変わっていきました。(中略)この本でまとめた児童詩教育の方法は、西郷先生、足立先生の理論に学びながら、過去五年間に実践した内容をまとめたものです」と述べている。

- (3) 足立悦男「詩で教える位相」『新しい詩教育の理論』明治図書 一九八二。
 (4) ジャンニ・ロダーリ(窪田富男訳)『ファンタジーの文法』筑摩書房 一九七八。
 (5) 岡原和博「ものの自己紹介をする」『児童詩教育の方法』一九八九。
 (6) 「○○ま」の三音ことばを集めて詩を作ろう」同上。
 (7) 小林一朗「韻を踏むうた」田近洵一・ことばと教育の会編『教室のことば遊び』教育出版 一九八四。
 (8) 岡原和博「序章」『児童詩教育の方法』一九八九。
 (9) 「短詩を書こう」同上。
 (10) 「オノマトペの効果を考えて詩を書こう」同上。
 (11) 「新聞の小見出しに詩をつけよう」同上。
 (12) 足立悦男「入沢康夫『売家を一つもっています』」『日本文学』一九八三年二月号。この詩は、フランス語作文の練習問題を並べただけの、「選択と配列」を「表現」した実験的な現代詩である。寺山修司にも、すべての行に番号を付けた「読者の選択による並べ変え自由の詩」という実験作品がある。こういう現代詩の試みは、「ことば

型の創作指導として、高学年、中学・高校での教材化が可能である。
 (13) 岡原和博「ことばとことばの出会いで散文詩を作ろう」『児童詩教育の方法』一九八九。

- (14) 「生活の中から『思い出詩』を書こう」同上。
 (15) 「ながめて読む詩」を作ろう」同上。

「異化の詩教育学」主要論文一覧

(鳥根大学教育学部言語文化教育講座)

- 1 「異化論と児童詩教育」『国語科教育』三十八集 全国大学国語教育学会 一九九一
 2 「異化論と詩教育ー吉野弘の教材化」『島大國文』鳥根大学国文学会 一九九二
 3 「異化という現象ー朔太郎と中也」『月刊国語教育研究』日本国語教育学会 一九九三年二月号
 4 「連載・異化論と詩教育 一〜六」同 一九九三年四月号〜九月号
 5 「話者論と詩教育 一」『鳥根大学教育学部紀要』二十九卷 一九九五
 6 「同 二」詩の受容指導」同 三十卷 一九九六
 7 「同 三」詩の創作指導」同 三十一卷 一九九七
 8 「異化の詩教育学」『国文学攷』一六一号 広島大学国文学会 一九九九
 9 「異化の詩教育学ー実践個体史」『鳥根大学教育学部紀要』三十三卷 一九九九
 10 「同ー教材編成の理論と方法」同 三十四卷 二〇〇〇
 11 「同ー存在型の受容指導」同 三十五卷 二〇〇一
 12 「同ー思想型の受容指導」同 三十六卷 二〇〇二
 13 「同ー時間型の受容指導」同 三十七卷 二〇〇三
 14 「同ー空間型の受容指導」同 三十八卷 二〇〇四
 15 「同ーことば型の受容指導」同 三十九卷 二〇〇五
 16 「同ー存在型の創作指導」同 四十卷 二〇〇六

- 17 「同一思想型の創作指導」同 四十一卷 二〇〇七
 18 「同一時間型の創作指導」同 四十二卷 二〇〇八
 19 「同一空間型の創作指導」同 四十三卷 二〇〇九
 20 「同一ことば型の創作指導」同 四十四卷 二〇一〇
 21 「講演」同一その構想と展望』『論叢国語教育学』復刊第一号 広島大学
 大学院教育学研究科国語文化教育講座 二〇一〇

