

児童詩創作指導実践における「題材・取材」の指導

Guidance of Subject and Coverage within Creative Poetry Instruction for Children

春日由香

KASUGA Yuka

本稿の目的は、小学校教師であった稿者が、24年間に亘る自己の児童詩創作指導実践を対象化し検討することを通して、自らの実践に埋め込まれている実践知を見出し意味づけることにある。なお、本稿では特に「題材・取材」の指導を中心としながら、①児童詩の表現（具体）と、②子ども固有の物語とが、どのように関係づけられているかということ、検討・分析の観点とした。また、目の前の子どもの姿に応じた「今、ここ」で必要だと教師が考える「題材・取材」の指導方法を、教師が自覚的に差し出す意味と効果についても、明らかにした。

キーワード：児童詩創作指導 実践知 題材・取材 生活のことば 物語

1. 本稿の目的

本稿の目的は、小学校教師であった稿者が、24年間に亘る自己の児童詩創作指導実践を対象化し検討することを通して、自らの実践に埋め込まれている実践知を見出し意味づけることにある。なお、本稿では特に「題材・取材」の指導を中心としながら、①児童詩の表現（具体）と、②子ども固有の物語とが、どのように関係づけられているかということ、検討・分析の観点とした。

稿者は、児童詩創作指導を教室で実践する意味は、「学校のことば」から離脱し、日常のことばの具体性や豊かさを見出そうとする営みの中にあると考えている。

例えば、教室で「○○（例・運動会・遠足など）について書きましょう」という題材を指定して書かせる「題材・取材」の指導方法がある。主として「行事作文」と呼ばれる作文・詩を書く時に、多くの教師が行う「題材・取材」指導方法であろう。そこには、「学校便り」「学年便り」に掲載する作文・詩が必要だという学校側・教師側の意図や都合が透けて見える。このように題材を指定して書くことを促す指導は、2020年現在の我が国の教室においても、頻繁に行われているのではないか。学校側や教師の意図や都合を察知した子どもは、学校の枠組みに適合する「題材」を探そうと試みる。例えば、リレーの選手に選ばれて仲間と協力して練習を重ねた結果、見事にチームは優勝した、というような予定調和の物語を、題材として選び書く。「学校便り」に掲載されたそれらの「行事作文・詩」は、多くの場合、保護者や地域の人々から賞賛をもって迎えらるるに違いない。

しかし、そうした「行事作文・詩」で書かれた事柄は、しばしば書き手の「書きたかったこと」とは微妙にずれていく。学校で作文や詩を「書くこと」は、子どもの生活を「学校のことば」で整理する営みへと置き換えられていくことになる。岡本夏木 (1985: 72-76) は、これを「二次のことば」による「一次のことば」の「圧迫」と呼んだ。

本来、子どもの「書くこと」の営みとは、彼らの生活に満ちている雑多な声と叫び、立ち消えていく仲間とのやりとり、家庭での短いつぶやきや会話、そうした諸々の「生活のことば」を綴ることであったはずである。今一度、そこに立ち戻るためには、詩の「題材・取材」指導場面において、子ども固有の物語に即した多様な指導方法を教師が用意しておくなくてはならない。

田中孝彦 (2009) は、「今日の学校が、子どもたちの生存・成長を支える場の一つであろうとする場合に」必要とする条件を三つ挙げている。そのうちの第二、第三の条件を、次に引用する。

第二に、学校は、子どもたちが、生活感情を表現し、辛い経験も含めて生活と人生を物語ることができ、それらを聴きとり受けとめられる機会を多様に用意している場でなければならない。第三に、学校は、子どもたちが、世界と自己についての理解を深め、世界と自分との関わりを深める学習活動を、豊富に経験できる場でなければならない。
(p124)

田中 (2009) の規定する学校の必要条件は、本稿で明らかにしていく「教師が、個々の子どもの物語に即した『題材・取材』の指導方法を用意することについて自覚的であったならば、子どもの詩を書く行為は『学校のことば』として整理されることではなく『生活のことば』を綴る営みへと変容するのではないか」という仮説と呼応していると稿者は考えている。本稿では、目の前の子どもの姿に応じた「今、ここ」で必要だと、教師が考える指導方法を差し出す意味と効果について明らかにしていきたい。

2. 「記述前指導」の重要性

「題材・取材」指導について考察するにあたって、「記述前指導」という文言に着目する必要がある。田中宏幸 (2001) は次のように述べている。

書くことの指導にあたっては、記述前の指導、即ち、書く「場」の設定と取材指導に力を入れることが大切である。(下線部筆者) (p195) 田中宏幸 (1998) は、「書くこと」における「インベンション指導」は「記述前の段階」とりわけ「取材」の段階に位置づけられることになる (p15) と述べている。加えて、田中はインベンション指導の場は多様に展開されるべきと主張した。

例えば、書く「場」をどのように設定するかという問題がある。課題の与え方や参考文献の与え方によって、生徒の発想は大きく変化する。この「場」の設定の在り方がインベンション指導に大きな意味を持つと考えられるのである。コミュニケーションを重視し、社会の言語生活の実際に近い学習の場、即ち「実の場」を設定することによって、読者や文体も想定しやすくなり、学習者の意欲を喚起したり、新たな発想に導いたりすることが可能になるだろう。(p15)

このように、「実の場」を設定し、「書くこと」という営みを書き手の生活や経験、感情や

情動と切り離さず、「学習者の意欲を喚起」し「新たな発想に導いたりする」田中宏幸の考えは、前述した田中孝彦（2009）の第三条件「学校は、子どもたちが、世界と自己についての理解を深め、世界と自分との関わりを深める学習活動を、豊富に経験できる場であればならない」という主張と呼応する。

なお、「記述前の指導」について倉沢栄吉は『作文教育新講3 作文指導の展開Ⅰ記述前指導』（1988年 倉沢栄吉監修・渡辺郁子著 新光閣書店）の「監修のことば」において、**主題意識・話題意識だけを後生大事にする。**（p87）という当時の国語教室の現状を嘆きつつ、次のように述べている。

「**想の展開過程が作文だ**」という立場にあるわたしには、実践界の現状が不満でならなかったので書く前の指導こそ、もっとも力を入れるべき点で、この指導を手がかりとして、記述後の指導へと続けていく、一連の実践的報告を、東京都青年国語研究会の仲間と『**作文の指導過程**』三冊（新光閣書店刊）にまとめた。（中略）つまり、「日々の指導がすべて記述前指導」なのである。（倉沢, 1988）（p87）

こうした倉沢の主張を受けて、渡辺（1988）は「記述前の指導」は、主題（着想）と構成（構想）の二つに分けられるが、その着想の段階を更に細かく分けると、「**発想（主題を決める・文題を決める）→着想（経験を思い起こす・取材・集材をする）**」という二段階に分けられると説明している。しかし、渡辺郁子（1988）自身は、倉沢の発想と着想を分ける考えに疑問を呈している、書き手の想の連続について「**決してそこで何もかも区切りができていくわけではなくどの想も続きながら書かれていくということである**（p87）」ということを考慮しなければならないと述べていた。この前提に基づきながら、「日記・取材メモ・取材カード・取材ノート・作文の題材集め」などの実践の具体的指導方法について報告している。その実践内容は、今日の「題材・取材」の指導方法と重なる部分が多い。つまり、2020年現在の国語教室における「書くこと」の「題材・取材」指導方法は、我が国の「作文教育」の歴史において脈々と実践され継承されてきたものと考えられることができる。

綴方・作文教育の歴史を紐解くならば、題材・内容を材料とする考え方は決して新しいものではない。芦田恵之助（1913）『綴り方教授』には「**材料を蒐集排列し**」という文言があるし、同書の第四章において、芦田は「材料」の重要性について言及している。我が国の綴方・作文教育の歴史を鑑みれば、戦前より材料・題材を求める子どもの姿は「ありのままに書く」綴方・作文教育の根幹にあったことは自明の理であった。

なお前述の倉沢栄吉（1955）は、経験主義の立場に立って「書くこと」における「**本当の意味の経験主義**」というのは、「**作者が実際経験したことであっても、もしくは経験しない空想や意見や議論であっても、ともかくそこに深い知性や深い情緒が加わって、なまなましい経験が、書くことの中に、繰り返されるべき**（p50）」ことであると主張した。

つまり、読んだり話しあったりするだけで、書くことを理解させ、書きかたの知識を与えることでなく、**書く経験が作文の中心になるべきだ**という考え方である。（中略）**純粹の経験主義の立場からいうと、密度の濃い学習経験としてどんな書く機会を用意してやるかが大切である。**（倉沢栄吉, 1955）（p50）

倉沢は、こうした「**作文の経験**」は子どもの場合は「**曲折を伴う未完成**」であると主張した。つまり、単に書く機会を設定し「**経験したことをそのまま書く**」という指導では「平

凡なる完成を意味する」作文が出来上がるだけであって、子どもの「心理的曲折」を伴った作品が生まれないと述べたのである。そもそも倉沢は、書き手が「書く」とときにはイメージ（想）を脳裏に描いているのだから、イメージ（想）の変容過程こそ「書く過程」であると捉えていた。その「書くこと」の営みには、「深い知性や深い情緒が加わって、なまなましい経験が、書くことの中に、繰り返されるべき（p50）」で、「書くこと」の行為自体がもう一つの「経験」であるという立場に立っていた。言うまでもなく、このような「**本当の意味の経験主義**」は、デューイの「**経験の再構成**」とも呼応する。

「書くこと」で周りの世界を知り、自分の内面と世界観を捉え直すことを望む営みには、「見たことを書く」だけでなく、「書くために見る」態度が求められる。「題材・取材」指導とは、「書くこと」と「見ること」の往還の中に成立する。加えて、「書くこと」が、終わりのない自分探しの旅であると比喩的に捉えるならば、その営みは倉沢の述べた「**曲折を伴う未完成**」であると言い換えることができる。戦後10年を経たばかりの年（1955年）に倉沢が主張した「**心理的曲折**」を伴った表現活動は、現在（2020年）においても、「書くこと」の意味を問い直し、組み直す実践として評価できると考える。

次節からは、稿者の児童詩創作指導実践において誕生した詩作品（**総数343編**）のうち5編「**ピンク**」（2009年）「**クワの木**」（2009年）「**あの日**」（2006年）「**雨の公園**」（2002年）「**家出したぼく**」（2008年）を対象とし、具体的な児童詩の表現と児童の生活とを結びつけながら、分析・検討していく。

3. 児童詩創作指導における「題材・指導」の指導

児童詩創作指導の実践においては、次のような「題材・取材」の指導方法が知られている。

- ① カード法
- ② マップ法
- ③ 詩日記
- ④ 体で感じる（卯月啓子の実践）
- ⑤ 「たいなあ詩」（主体的児童詩）の呼びかけ

上記で挙げた指導方法の中から、稿者が実践した際に児童によって作られた詩の例とその分析を、次に示すことにする。

(1) マップ法（マッピング） テーマ「木」

4月、国語教室開きを兼ねて、テーマを「木」として、詩を創作する時間（2時間扱い）を設定した。この実践（2009年実施）では②マップ法（マッピング）④体で感じる（樹木と触れ合う）という二つの「題材・取材」指導方法を取り入れた。

事前に、短作文を書く活動の際、マップ法の書き方を学んでおいた。その後、天気の良い日に校庭に出て自由に樹木と触れ合う時間を設定した。具体的には、教師が次の五つの動作を例示して、児童もやってみたいことを自由に行うようにと指示した。

●木のそばでやってみよう！

- ①木を、じっくりと見る。
- ②木を触る。
- ③木の幹に耳をつけて音を聴く。
- ④太い幹の木の周囲で、数人の仲間と手をつないで周径を測る。
- ⑤木の周りで「だるまさんが転んだ」などの遊びをする。

次に、教室に戻ってきて「マップ法」を用いて、自分の心に浮かんだ言葉を自由に画用紙に書き出した。そして、詩を作文用紙に書いた。この時にできた詩「ピンク」を紹介する。

ピンク

A（6年男子）

学校の前に
広がる桜並木
あざやかな ピンクが
広がる桜並木
ぼかぼかと
あたたかい 日光が
桜にあたって
キラキラと 輝いている
桜並木
ぼくは その桜を見て
試合に向かった

Aは生活作文や説明書などの文種ならば容易に書くことができる、高い表現能力をもつ児童だった。特に「行事作文」が得意で、前述した「学校便り」に掲載されるのにふさわしい「学校のことば」を獲得していた。地域の少年野球チームのエースピッチャーとして活躍していたAは、どこにいても大人にとって「頼りになる」少年であったし、学校生活において教師が「欲しい」と思った時にその期待に応えて「学校のことば」を差し出すことができた。つまり、詩以外の「書くこと」「話すこと」の表現場面で、Aが「取材」の活動で困ることはなかったのである。

しかし、詩を書く活動場面では、「書きたいことが一つも思いつかない」と言って、当惑するAの姿が見られた。5年生の頃から担任教師だった稿者が、継続的に詩を書く時間を設定していたのだが、Aはほとんど記述できずに下を向いていることが多かった。真面目で責任感が強いAにとって、それは辛い時間だったに違いない。教師はその度に「書きたくないときは、無理をして書いてはいけないよ」と助言して、詩ではなく他の文種で書くようにと、促していた。

しかし、本単元「木」の実践におけるAは、いつもと様子が違った。生き生きとした表情で桜の樹木を触り楽しんだ後、たっぷりと木の周りで遊び体を動かした。教室に戻るとすぐにイメージマップを明るい表情で書き、「ピンク」の詩を短い時間で書き上げた。

もともと感覚や触覚を研ぎすませて理科や生活科の学習に取り組むことを好んでいた A にとっては、実物(木)を観察し触るという実体験と「マップ法」で体験を言語化する方法の二つが有機的に作用して、「書く」意欲が高まったのだろう。特に体を使ってたっぷり樹木と触れ合い遊んだ経験が、A の硬い体の構えを崩し、素直な「生活のことば」を呼び起こしたのではないか。そこには「学校のことば」から離陸して「生活のことば」に出会い直した A の表現者としての発見と喜びがあったと考える。また、着目したいのは、最後の2行である。

ぼくは その桜を見て 試合に向かった

この2行に、担任教師は、「試合に勝利するためには、ピッチャーの自分が頑張らなくては！」と責任感をもって球を投げていた A の姿を、重ねて読まずにはいられない。その読みは、担任教師でない読み手にとっては、いささか深読みと感じるものであるかもしれない。しかし、教室で児童詩を読むという行為は、詩の表現と書き手の「生活」を重ねながら、浮かび上がる児童の像(イメージ)をつかもうとする営みでもある。もう少し、A の実像と重ねながら、詩を読み続けてみよう。

これまでの「行事作文」では常に「試合に勝つために、ぼくはピッチャーとして頑張ります」と書いてきた A が、詩「ピンク」の最後の2行ではそれまでとは違う表現を用いた。この2行にも「ぼくは」という主体がある。しかし「ぼくは」の次には「その桜を見て」というモチーフ「桜」が登場し「試合に向かった」という抑制された表現のみで、詩は閉じる。そこに、行事作文等で A が好んで用いていた「がんばります」という前向きな表現は、ない。

この詩「ピンク」は、担任教師が発行する「学級便り」に掲載された。朝の会で「学級便り」を音読する際に、教師は詩の最終行を指で示しながら「今までの A 君にはなかった抑えた表現だね。あえて、がんばるとは書かないで試合に向かったと書いている点が、とてもよいと思う。」と学級の仲間たちの前で高く評価した。A は、嬉しそうな表情を見せていた。A 自身が、詩を書くという行為に、初めて自信をもつことができた場面だったに違いない。

実は、この詩を書いた後も行事作文では、相変わらず「がんばります」という言葉で締めくくる文章を A は書いている。しかし、詩の創作活動には、明るい表情で取り組むようになった。「詩を書くのが好き」と言うようにもなった。

このことに、どんな意味があるのだろうか。稿者は次の二つの考えをもっている。

- ① 生活作文・行事作文などの散文スタイルの文体では、書く意欲が喚起されない A にとって「詩」のもつ文体の特徴(短文・改行が多い・説明を伴わない表現が許される、省略が多いなど)と、「体を使ってイメージをつかむ」という取材方法が有効に働き、硬くなりがちだった詩を書く行為への構えを、緩やかにした。
- ② 「書くこと」に自信をもてずにいた A が、詩を「学級便り」に掲載されたうえ、教師によって仲間たちの前で賞賛されたことにより、自尊感情が高くなった。それにより、「詩」を書く行為について、自信をもつことができた。

次の詩も、同じ2009年の実践「木」から生まれた作品である。

クワの木

B（6年女子）

私が学校にいた時から
ずっと姿は変わらない
夏になると
友達と実を採って食べた
やさしい 心に残る味
木とお別れしたあとも
私は心のすみっこで
あの木に 会いにいくだろう
少し 子どもにもどった気持ちで

Bは、この詩の世界では、大人である。成人した自分が子どもの頃にもどった気持ちで、木に会いに来るという設定で書かれた詩だ。注目したいのは、最終行の倒置法（少し 子どもにもどった気持ちで）だ。木とお別れしてから何年もの時が過ぎて、大人になった自分はもう決して、子どもだった頃の自分には戻れない。しかし、木は今もその姿を変えずに校庭にいる。この哀歓を伴う複雑な心情を、十二歳のBがどこまで深く理解していたのか。その心理を推察することは、教師には困難なことだった。実は、取材の時間に、Bはじっと「クワの木」を見つめていたが、クワの実を実際にそこで食べたわけではない。「実を採って食べた」のは、おそらく空想の中での出来事である。（基本的に、校庭の木の実は食べてはいけないことになっていた。）或いは、他の場所でクワの実を採って食べた経験を、詩の中に挿入したのかもしれない。つまり、ここでの取材活動は、前述した倉沢（1955）の「作者が実際経験したことであっても、もしくは経験しない空想や意見や議論であっても、ともかくそこに深い知性や深い情緒が加わって、なまなましい経験が、書くことの中に、繰り返されるべき（p50）」という主張と近接している表現活動だったのである。樹木と触れ合い呼び起こされた、生々しい空想や情緒が、マップ法の活動経験を経て、詩の言葉へと昇華したのだと考える。

（2） 詩日記と「カード法」

次に挙げる例は、詩日記の実践（2006年）から生まれた作品である。放課後や休み時間に詩のタネになることを見つけた時は「カード」にメモするという約束をしていたが、それと並行して帰りの会の10分間でノートに「詩日記」を書くという実践をしていた。帰りの会という場での活動であるために、その日に起こった出来事を題材とする子どもが多かった。また、教室という実の場で起こった事件（ケンカやトラブル、いじめの萌芽など）や物語が語られることがあり、「生活のことば」が詩のことばとして立ち現れるという生々しい様相を示した。

なお、毎日30人弱の子どもの「詩日記」を読むのは困難だったので、教師は学級人数

の三分の一の「詩日記」を集めて読み、コメントを書くという約束を子どもたちと交わしていた。

あの日

C (5年女子)

今日はクラス全体の
お別れ会
もう このクラスとも
お別れか・・・
なんだか すごく さびしい
二年間 同じ友達 同じ先生とお別れだから
え？あれ？
山本先生の 頬に
涙・・・
あれ？
ふだん うるさい みんなが
真面目な顔で だまってる

山本先生
わたしは今でも ちゃんと
憶えている
雨の日
水たまりを見ると
映し出される
あの日の
先生の表情

お元気ですか？

山本先生

※山本 (先生) は仮名。

Cの詩には、転任してしまった1年2年のときの担任、山本先生が登場する。5年生のCは山本先生との思い出を詩日記に書こうと思いついたら、すぐに書き出しの文が頭に浮かんだと言う。もともとCは国語が得意で、読み手を意識した作文を書くことができる高い表現能力をもっていた。この詩もまた1連の「山本先生の涙」を象徴する2連の「雨の日の水たまり」を比喻として用いていることから分かるように、Cの表現力が遺憾なく発揮されている作品といえよう。そもそもC自身が「山本先生を題材にすれば書ける！」と考えたと後に述べているほど、取材意識を明確にもった書き手であった。

しかし、Cは2連の最後「先生の表情」まで書いた後、「終わりがうまく決まらない」と言って、教師に相談に来た。

実はCの学年の子ども達は、3年生の時に学級崩壊を経験している。40人という多い

人数のギャングエイジが混乱した原因は一つではなく、いくつかの要因が複層的に重なったことによるのだろう。翌年にこの学年は、2学級から3学級へと編成変えとなった。新4年の学級担任になった稿者は、「2年生の時に、山本先生がね・・・。」と思いを語る子どもが多いのにも関わらず、昨年度である3年生の頃の出来事には一切触れようとしない、子ども達の心の闇に気づいたが、その闇の深さと大きさに阻まれ、立ちすくむしかできずにいた。

「終わりがうまく決まらない」と言ってきたCに対して、教師は内心「このあと、どんな言葉を添えたらよいのか。いや、付け加えない方がよいのだろうか。」と悩み、判断できずにいた。教室で児童詩を指導していると、しばしばこのような場面に遭遇する。児童の詩のことばに、どこまで介入してよいのか、迷うのである。しかし、書き手のCは、助言を求めている。そこで教師はこの時、詩の表現について述べるのではなく、詩の背景にある情報を、付け足すことにした。

「山本先生は、今も転勤先の学校で2年生担任をされているのだよね。このCさんの詩を読んだら、きっと喜ぶね。」と述べたのである。詩の最終行をどのように書くかという助言をせず、今現在の「山本先生」についての情報だけ述べて、先生の人物像（イメージ）を想起させたが、詩のことばの選択については、Cの判断に委ねたのであった。

すると、Cは最後の2行に「お元気ですか？山本先生」と書き足してきた。教師は、このような語りかけが入るとは予想していなかった。また、ここで一行空けて、三連目とした連の工夫にも驚いた。しかし、この3連にCの山本先生への語りかけが入ったことで、大好きだった山本先生への素直な愛着感情が浮き彫りになったと思う。「Cもクラスみんなも、山本先生とまた会いたいのだなあ。あの楽しかった2年生の時期に戻りたかったのだろうか」などと、稿者が担任として、思いを巡らせるきっかけになった作品だった。

なお、この詩を書いてから数か月後に、Cは前年度の出来事をぼつぼつと語るようになった。『山本先生のクラスに戻りたい』と3年生の時は毎日思っていたの。」とつぶやくこともあった。Cのつぶやきは、他の学級崩壊を経験した子どもの耳にも届き、「ぼくも（私も）あの出来事をもう語ってもよいのだ」という風に考える子を増やし、影響を広げて行った。詩「あの日」が書かれたことで、教師はCの内面の物語に近接するための足掛かりを得ることができたと同時に、Cと同じように、昨年 の出来事を傷として抱えていた児童の心の闇に気づくことができた。

詩「あの時」は、書き終わった後にも子ども達の取材は終わらず、その詩を巡る物語は、永遠に書き換えられ、更新し続けたのである。

(3) 体で感じる 詩の「物語」

—卯月啓子実践を参考にして—

前節で述べたように、詩の創作指導において、日常的に詩を書く時間を設定することは、効果的な方法である。生活綴方の豊富な実践を例に挙げるまでもなく、毎日の生活を丁寧に見つめ感じたことを書き留める営みは、詩を書く、書きたいと児童が自ら望む主体的な姿を実現した。しかし、それだけでは、何か足りない。教室で共に生きる日々の中では、全員が同じ感動を味わう瞬間がある。その瞬間を、体を使ってつかみ、言語化してほしい。

そのような教師の願いは、首都圏では珍しい大雪が降り積もった日や、台風による激しい風が吹いた日、冷たい雨が校舎に吹き付けた日に、特設の詩の単元指導という形で実現した。

卯月啓子 (1996) は、『教室に広がる詩の世界—アンソロジー作りから翻作・創作へ』の中で、台風を題材にして詩を書くという実践 (1年生) を行った経緯を次のように述べている。

九月四日の土曜日は、前日からの影響で、風が強く、雲がどんどん変えて流れ、雨も強く降ったり突然やんだり、日の光が急に雲間から差し込んでしていました。ドラマティックな天候の急変を子どもたちと共に楽しみました。(p48)

この日は、台風の影響があるので、子どもたちは時間を遅くして登校してもよい日になりました。八人ぐらいの子が時間通りに登校できませんでしたので、詩を書いて待つことにしました。窓越しに見える木々のすごさや雨が窓をたたくすさまじさに圧倒的な力の強さに深く心をつき動かされたのか、一学期の作品に比べると、詩の内容も格段のよさでした。(中略) 結局、土曜日の三時間、詩を書き続けました。

卯月 (1996) は、この実践「たいふう」だけでなく、4年生に向けても、校庭に出て詩を書く実践「秋の詩」や「外に出て詩を書こう」と教師が呼びかけて1時間たっぷり遊び、「初冬の詩」を書く実践を報告している。卯月は、詩を読む機会を多くとり、児童にアンソロジーを作らせるという試みをしてきたので、「詩を書き写しているうちに、おぼろげながら、詩についてリズムやことばの使い方など、理屈抜きに体でつかんできたように思えてきた」が、詩の創作については「私は無理強いして書かせたくはありませんでした。自然に書きたくなるような時を待とうと思いました。(p66)」と述べている。こうした卯月 (1996) の「児童が自然な形で詩を書こうとするまで、待ち続ける教師の構え」には、発表者も深く共感した。毎日続けていた「詩日記」の時間で、詩の題材が思いつかないと言ってくる児童に対して「詩を書きたくない時は、詩を書いてはいけないよ。」と、教師は常日頃、助言していたし、無理を強いないことが詩の創作指導では大切であると考えていた。

次に、2002年に行った実践「『雨の物語』を書こう！」(3年生)の詳細について報告する。この実践は特設単元である。

単元『雨の物語』を書こう！(2時間扱い)

- ① 雨にまつわる言葉を発表する。(板書による整理) 小雨・通り雨・雷雨・梅雨・菜種梅雨・水たまり・蛙・かたつむり・紫陽花・台風・嵐・雲・傘・レインコート・長靴 など
- ② 雨の音が収録されている効果音CDを聴く。
- ③ 雨についてのイメージマップをノートに書く。
- ④ 雨に関するエピソード(物語)を発表する。・雨にまつわる物語・雨の日の出来事・雨で嬉しかったこと・困ったこと・教師の雨についての話など
- ⑤ 昇降口、ベランダ、校庭に出て、雨の降る様子を見たり雨の音を聴いたり、雨のしずくを触ったりする。
- ⑥ 教室に戻って、詩「雨の物語」を書く。

この実践で生まれた作品を紹介する。

雨の公園

D (3年女子)

大つぶの 水つぶ
 力まかせに ぶつけてくる。
 木も遊具も
 びしょびしょだ。
 木や遊具は
 かさを 持ちちゃダメ？
 かさを さしちゃダメ？
 人間じゃないからって
 かさを さしちゃダメ？
 わたしは 木を かさで
 コツコツと 軽くたたいた。

この詩では、主人公は「木と遊具」である。Dは、昇降口の庇の下で、じっと校庭の遊具と樹木を見つめていた。現実のDは「木を かさで コツコツと 軽くたたいた」わけではない。いや、放課後や休み時間に「かさで たたたいた」ことがあったのかもしれない。その時の感触が蘇ったのかもしれないし、想像で書いたという可能性もある。詩の中で「木」と「遊具」は擬人化している。Dは読み手に向けて、或いは自分に対して「人間じゃないからって かさをさしちゃダメ？」と、問いを発しているようにも読める。「びしょびしょ」の木や遊具に心を寄せるDが「かさで コツコツと 軽くたたいた」のはなぜだろうか。かさで話しかけたのだろうか。慰めたのか。いずれにせよ、書き手が雨に打たれる「木」と「遊具」へ寄せる心情が伝わってくる。この実践では、題材・取材の指導として次の5つの仕掛け（活動）が用意されていた。

- ①雨にまつわる語彙を探す活動
- ②雨の効果音CDを聴く活動
- ③雨についてのイメージマップを書く活動
- ④雨に関するエピソード(物語)を発表する活動
- ⑤現実の雨と触れ合う活動

Dの詩を検討すると、この5つの仕掛けのうちの④雨に関するエピソード(物語)を発表する活動と⑤現実の雨と触れ合う活動の2つが、詩の創作活動に影響したと考える。特に④「雨に関するエピソード(物語)」については、

- ①雨の日の葉っぱの裏にいた小人の物語
- ②雨の日の池にいた蛙の物語
- ③雨の日に河童に会ったお話の紹介

などが、教師と児童の両方から紹介された。このエピソードの内容がファンタジー的な要素が多かったことと、小人や河童が擬人化されて主人公だったことの影響が、Dの詩にも色濃く表れたと考えられる。卯月実践と共通する、体験と体感をベースとしながら、「物語」の要素を大切に題材指導・取材指導実践である。

(4) 「たいなあ詩」(主体的児童詩) を乗り越えるー山際鈴子実践を参考にしてー

「たいなあ詩」とは、松本利昭(1962)によって提唱された主体的児童詩のことである。松本の「たいなあ方式」とは、次のような呼びかけによって、児童に詩を書こうとさせる実践であった。

そこで子どもたちに用紙をあたえておいて、黒板に、次のように板書します。

して みたいなあ

いって みたいなあ

なって みたいなあ

…………… たいなあ

…………… たいなあ

というような

きもちを

かいてみましょう

すきなことを、すきなようにかんがえましょう、というおはなしでひきだしておいた子どもの全生活のなかから、自分のすきなことをかんがえる意識のながれをかかすのです。(p29)

このように、松本は児童が「……したいなあ」と思う気持ち=欲望を大切に詩を書こうとする態度を推奨した。代表的な児童詩作品である「むし人間」^{註1)}に表現されたように、児童が自己の欲望に自覚的になり、コンプレックスを自ら暴いて跳ね返すような態度が、創作態度として好ましいという立場であった。こうした児童詩を、松本は「主体的児童詩」と名付けた。この「主体的児童詩」の特徴について、児玉忠(2017)は次のように述べている。

子どもがもともと持っているエネルギーを詩の創作という行為によって解放することで、子ども自身がもつ想像力や創造性が豊かに発揮されている姿がここにはある。(中略)現代からみればかなり特殊で異常な世界を描いているように見えるこれらの児童詩は、しかしながら、子どもが本来もっているエネルギーや可能性に対して無条件に絶対的な信頼をおこうとしている点に特徴がある。(児玉忠, 2017) (p258)

主体的児童詩は、1960年代後半になると、その児童詩の作風(むし人間、など)が教育界ではタブー視されてきた残酷性をもったことで、今一つ教師たちの共感を得られなかったことと、松本の雑誌が運動の母体であったことから、松本自身の態度が独善的になる場面があり、周囲の賛同を得にくかったことなどの理由で衰退した。しかし、今日の視点に立って、松本の提唱した題材の指導方法を検討してみる価値はあると稿者は考えている。少なくとも「して みたいなあ」「……たいなあ」と感じることを大切にして題材を探そうという呼びかけは、日常の生活から書きたいことを探すことが不得手な児童にとって、書くことへの抵抗を弱める効果があったと考える。

例えば、山際鈴子(2011:146-158)は「一番やってみいたいこと」という指導実践を報告している。この実践は、山際が一年生と三年生で行っている。どちらも、指導の流れは①自分のやってみいたいことを一連目に書く②それよりもやってみいたいことを二連目に書く、という同じ取材方法で、創作指導をしている。違う点は、一年生は③清書する、だが、

三年生は③**比喩**などを使い**二連目**をより詳しく書く、という表現の技法についての指導が付加されたことである。なお、「二連目の『それよりも』という言葉は子どもたちにとっては**重い言葉**だった」と山際は述べている。山際はこのように、単に「やってみたいこと」を書かせるだけでなく、それよりももっとやりたいことを、自分の内側と向かい合って探させるという仕掛けを、設定したのである。この題材・取材の指導実践は、主体的児童詩の指導方法を乗り越える力をもったものであったといえる。

稿者の実践では、まず、子ども達に次のように呼び掛けた。

今まで誰にも言っていない「したいこと」「やりたいこと」は、何だろう。

この問いかけに、児童は次々と答えた。例を挙げる。

- ・生クリームを、もういらなと思うほどたくさん舐めたい。
- ・気球に乗って世界を上から見たい。
- ・お店で、置いてあるゲームソフトを全部、買いたい。
- ・ぼくが寝た後に、いつもお父さんとお母さんが何を食べているかを見たい。
- ・家出をして、遠い町まで行ってみたい

この最後の「家出」に反応して、詩を創作した児童がE（5年男子）であった。その頃のEは毎日のように、周囲が驚くような事件を起こしていた。そのため、担任教師（稿者）と母親は毎日のように連絡帳を書いて、Eに関する「今日の情報」を共有していた。それゆえ、その連絡帳はもはや教師と母親の「交換日記」と呼べるほどの頻度で行き交うことになった。また、教師は学校カウンセラーにEの行動の意味について意見を求めて相談をしながら、家庭と学校がどのようにEと対応するべきかを考え、支援の方法を模索していた。

この頃のEが最も「やりたいこと」として挙げたことが「家出」であった。Eの作品を紹介する。（2008年実践。）

家出したぼく

E（5年男子）

ぼくは おこった
 お母さんに おこった
 ぼくは 家出した
 町で うろうろした
 一人で 「うまい棒」 食べた
 さびしくなった
 家に かえった
 玄関は あいていた
 家に ごはんが あった
 あやまった

でも ぼくは また
 きっと 家出する

この詩については、教師は3回、コメントしている。1回目は、

ぼくは おこった
お母さんに おこった
ぼくは 家出した
町で うろうろした

というところまで書いてEが、詩を見せに来て

E「このあと、どうしよう。」と聞いてきたので、

T「家出したぼく、という題名、すごくいいね。町でうろうろしたって、何をしたの？」と教師が質問で返した時である。この問い返しに答えてEは、一人で「うまい棒」食べた と書いた。この「うまい棒」という商品名に、教師は爆笑した後、再び質問した。

T「一人で食べたのだね。それで？それから？」

Eは、にこにこしながら席に戻り、一気に続きを書いてきた。

さびしくなった
家に かえった
玄関は あいていた
家に ごはんが あった
あやまった

この5行には、Eの行動だけが記述されている。その内容に、教師は驚いた。日頃は両親に反抗的な態度を取りがちなEが、「さびしくなった」し、「あやまった」のかと場面を想像して、胸が熱くなった。「玄関は あいていた」ことも、きっと内心は嬉しかったのだろうと考えた。そこで、3回目は、次のように質問した。

T「家出って、Eくんは、どう思っている？」

実は、この時、教師はこの詩がここ（あやまった）で終わるのだろうと考えていた。だから、家出について質問した時は、純粋な興味として「Eは家出をして、どんなことを感じたのだろう」と知りたかったのである。ところがEは、詩の続きを書いてきた。改行をして連を作って、次のように書いた。

でも ぼくは また
きっと 家出する

教師はこれに驚いた。Eは家出をして「さびしくなった」し「家に」かえったら「ごはんが あった」から、安心して「あやまった」。だからもう家出には懲りただろうと教師は予想していた。しかし、Eは「また きっと 家出する」と宣言したのである。この2行に驚いて爆笑する教師を見て、Eもまた笑いながら嬉しそうな表情をしていた。なお、この詩は学級便りには掲載せず、教師が音読して紹介したのだが、学級の仲間たちに、大変喜ばれて「面白い」と絶賛された。

児童詩を紹介し合い、その作品について感想交流をするという営みが成立するためには、仲間どうしが自己開示することができる人間関係の構築が、前提となる。特に、様々な発達特性や家庭環境の違いを背景とした中で、児童の「差異」を認め合う関係性が成立していなければ、互いに作品を発表し感想を述べあうことは難しくなる。その意味で、Eを巡る人間関係は、時たまケンカや軋轢はあっても、隠し事や嘘はないものであったし、赤裸々な「生活のことば」がやりとりできる信頼関係が教室の仲間との間に出来上がって

いた。だからこそ、児童の発言から「したいこと」として「家出」という語も臆することなく出現したし、それを題材にしたEの詩もユーモア溢れる楽しい詩として、学級の仲間たちに受容されたのだと捉えている。つまり、児玉忠（2017）が述べた「子どもが本来もっているエネルギーや可能性に対して無条件に絶対的な信頼をおこうとしている点に特徴がある」「たいなあ詩」は、「今、ここ」で、「題材・取材」指導として実践する際には、「互いに認め合う、教室における人間関係の構築」が、前提条件であることを確認しておきたい。

また、この詩「家出した ぼく」では、教師が読み手として詩の創作過程において関わっている。この時、教師は「対話的他者」としての役割を意識しながら反応し、感想を述べて質問している。児童詩の最初の読み手である教師が自覚的に、児童の表現とその生活を照応させながら受容する。その教師の自覚的な態度に着目することの意味は大きい。

松本の提唱した「……たいなあ」の呼びかけをする指導方法だけで満足せずに、児童の奥深くに存在する、書き手の「望み」や「願い」を知ろうとする態度が、教師には求められる。1960年代には、一つの「望み」や「願い」を児童の深層心理から掘り起こし、顕在化させることが、「題材・取材」指導の支柱となり得た。しかし、世界状況が混迷を極め、明日の見通しが立たない「今日」を生きる私たちにとって、「欲望」もまた刻一刻と変化する、儚い「希望」でしかない。だからこそ私たちは、移り行く自らの「希望」の姿を追うのではないだろうか。そもそも「題材・取材」の指導とは、私たちをとりまく社会と現実を知ったうえで、変容する人々の「希望」の内実を意味づけていく営みなのである。

西郷竹彦（2004）は「私たちは題材を学ぶのではなくて、題材をどう見、どうとらえるかを学ぶことです」と述べている。西郷はそれを「虚構の方法」だと言う。『虚構の方法』とは、ありふれた現実・題材に深い思想的な『意味づけ』をする方法と言っても良いでしょう。『虚構の方法』を学ぶことは、私たち自身をとりまく現実を深く意味づける力をつけることになるのです。」という見解を表明している。西郷による「題材の指導」とは「ありふれた現実を深く意味づける力をつけること」であるという主張は、冒頭に触れた倉沢栄吉の「書く行為は、『曲折を伴う未完成』である」という言葉と、結びついている。なぜならば、現実の自分や生活を「ありのままに」書こうとすればするほど、その言葉は空虚になり、上滑りしていくことに私たちは気づいてしまったからである。むしろ「虚構の方法」で記述していくやり方のほうが、「今、ここ」に生きる自分の徴を表現できるのではないか。そして「詩」は、他のどんな文種よりも強く「虚構の方法」を呼び寄せる。「詩」を書く営みは、永遠の未完成であり、曲折を伴いながら続く表現行為なのだ。「書くこと」や児童詩創作指導における「題材・取材」の指導は、書き手をとりまく世界を問い直し、組み直す実践として遂行されなければならない。

4. 終わりに

「題材・取材」の指導の内実を分析・検討することは、教室の一人一人の児童が、内面にどんな物語を織り上げているかを知ろうとする試みである。

本稿では、初めに倉沢栄吉が述べた「日々の指導がすべて記述前指導」「作文の経験は、

曲折を伴う未完成」であるという認識を確認した。こうした認識を前提として、児童詩作品の具体的な表現と、その詩の作者である子どもの固有の物語を照応させながら、「題材・取材」の指導について検討をした。これにより、次の3点が明らかになった。

- (1) 実体験から題材を探す方法は、実物を見る・聴く・触るといった書き手の感覚に響く活動を併用すると、書き手が予想しなかったような「生活のことば」が立ち現れることがある。
- (2) マップ法やカード法・詩日記の実践を通して、継続して詩を書くことを行くと、個々の子どもの「物語」が浮かび上がってくる。
- (3) 「たいなあ詩」を参考にして児童の欲望を表出させる「虚構の方法」を取り入れると、書き手が無自覚であった願いや思いが表出される。

個々の生活に根ざした個性ある詩のことばは、子どもの現実世界を切り取ることを可能にするだけでなく、新しい「物語」の生成を促していく。そのことの意味に、まずは教師が自覚的であること、実践知として認知すること。それが、児童詩創作指導実践の第一歩であると考えている。

なお、「生活のことば」を現出させる装置としての「詩」が、どんな様式や特徴を有しているかという課題については、解明を試みているところである。これを次の研究課題として掲げて、この論述を閉じることにしたい。

注1 「むし人間」(5年 石川せき子・作)「児童詩教育」昭和38年5月刊。「むし人間」とは「蒸し人間」である。人間をお釜の中で蒸して魚屋へお歳暮として贈るという内容である。松本はこれを高く評価したが、抵抗を感じる読み手も多かった。

(参考文献)

- 芦田恵之助 (1913) 『綴り方教授』
- 卯月啓子 (1996) 『教室に広がる詩の世界 アンソロジー作りから翻作・創作へ』 東洋館出版社
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波新書
- 倉沢栄吉 (1955) 『作文の教師』 牧書店
- 児玉忠・大阪児童詩の会 (2011) 編著『見つめる力・発見する力を育てる児童詩の授業—山際鈴子の授業を追って—』 銀の鈴社
- 児玉忠 (2017) 『詩の教材研究—「創作のレトリック」を活かす—』 教育出版
- 西郷竹彦 (2005) 『名詩の世界 西郷文芸学入門講座 第3巻 題材と主題 詩の形・比喩の本質』 光村図書
- 田中孝彦 (2009) 『子ども理解—臨床教育学の試み』 岩波書店
- 田中宏幸 (1998) 『発見を導く表現指導 ◎作文教育におけるインベンション指導の実例』 右文書院
- 田中宏幸 (2015) 『国語科重要用語事典』 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春 編著 明治図書

- 塚田泰彦 (2005) 『国語教室のマッピング 個人と共同の学びを支援する』
松本利昭 / 児童詩論集 (1962) 『子どもの欲望を掘りおこそう』 少年写真新聞社
渡辺郁子 (1988) 『作文教育新講 3 作文指導の展開 I 記述前指導』 倉沢栄吉監修 新光閣
書店

Received : April, 29, 2020

Accepted : June, 10, 2020

