

児童詩創作指導における「自己開示」 — 言葉遊びを中心に —

Self-disclosure within Creative Poetry Instruction for Children: With Particular Focus on Wordplay

春日由香

KASUGA Yuka

1 「主体的・対話的で深い学び」と「自己開示」

「主体的・対話的で深い学び」¹の実現が、今、多方面から求められている。「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、礎となることは何だろうか。それは「自己開示」であると筆者は考える。「アクティブ・ラーニング」の授業では、教師はペア活動やワークショップといった「対話」場面を設定する。その場面では、他者の言葉に耳を傾けること、相手に心を開いて語ることなど、「対話」を成立させるための態度の育成が前提になる。言い換えれば「主体的・対話的で深い学び」は、こうした「対話」と「自己開示」が基盤となって実現するのである。

一方、教室の現実を目を向けると、自己について語ることに苦手意識を抱いている子どもが多いという状況が横たわっている。日常のおしゃべりはできるのだが、自分の思いや考えについて明瞭に述べることには課題がある子ども達。彼らにとって、「自己開示」を経験する場合は、他ならぬ国語教室でなくてはならない。しかし、子どもだけでなく、教師さえも「自己開示」を求められると気後れするという場面を、筆者は「教職員研修会」や「研究授業」の際に幾度か見聞した。「自己開示」と他者との「対話」の成立は、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すとき、中軸にすえるべき課題ではないだろうか。こうした問題意識のもと、本研究では、「自己開示」を柱として、児童詩創作指導の可能性について検討していくことにした。

文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会が、平成28年8月に示した「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」では、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す授業改善の視点は、「アクティブ・ラーニング」の視点であると述べている。その視点とは、次の三点である。

- ① 学ぶ意味と自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけていく「主体的な学び」
- ② 多様な人との対話や先人の考え方（書物等）で考えを広げる「対話的な学び」
- ③ 各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対

象を深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想・創造したりする「深い学び」

上記に示された「主体的、対話的で深い学び」の重要性に異論を挟む余地はない。しかし、この学びに向けて「言語を用いて」自分の人生や社会の在り方に主体的に結び付けていく「主体的な学び」や、多様な人との対話や先人の考え方（書物等）で考えを広げる「対話的な学び」を想起した時に、教室にいる「言語を用いた交流」を苦手とする多くの子ども達の姿が、脳裏に浮かんでくる。筆者の知る子どもとは、母語が日本語ではない外国人を保護者とする家庭で育った子どもや、軽度発達障がい診断を受けてはいないが学習に困り感をもつ子、また相談機関とつながっていないのだが教室の学びで多くの困難を抱える子どもである。或いは、家庭で安定した愛情と保護を与えられていないために、心身共に疲れている子どもの姿である。そこには、「主体的」や「対話的」であろうとする意欲を喪失している子どもの実状が横たわっている。教師は、そうした子ども達にまず、言語を用いた「自己開示」を促すが、表現する意欲を失った子どもの前に「言語」は何の力も持たない。

こうした状況を打破する「国語教室」の営みとして、「言葉遊びの詩」を柱とした児童詩創作指導を本研究では提案しようと思う。

確認するが、本稿では「自己開示」を主軸としながら「児童詩創作指導」における「言葉遊び」を用いた指導の可能性について述べることを目的としている。なお、筆者は「児童詩創作指導」「言葉遊び」の指導と「自己開示」の関わりについて、次の三点を仮説として設定した。

- (1) 詩は表現形式の自由度が高いために、他の文種では自己表現を苦手とするタイプの子どもにとっても、自己開示が容易になるのではないか。
- (2) 「言葉遊び」の詩では、言語の「意味」の側面だけでなく「表記」の側面に着目して学習する場面が多いために、子どもは言語の「意味」の側面から自由になって書くことが可能になる。この自由さが「言語表現」に困難を抱える子どもの自己開示を促すのではないか。
- (3) 「言葉遊び」の詩を巡る交流の場面では、言語を伴う「対話」だけでなくノンバーバルなコミュニケーション（笑い声・笑顔・うなずき・感嘆の声・拍手など）が多く見られる。その交流の底流にある仲間同士の暖かい感情が、詩の作者の自尊感情を高め、「学ぶ」意欲を高めるのではないか。

以上の三点を仮説として、次節からは言葉遊びの「折句」と「表記の工夫」を中心として、具体的に児童詩作品を分析・検討する方法をとりながら、「自己開示」と児童詩創作指導について述べていくことにする。なお、本稿の児童詩作品は全て、筆者が24年間の小学校現場で指導し実践した際の作品である。その意味で、本研究は、自己の児童詩創作指導実践を対象化することにより、自らの実践に埋め込まれている実践知を見出すための模索である。

2 折句の効果と「自己開示」

① 「折句」と「自己紹介」

学級開きには、「自己紹介ゲーム」を取り入れられることが多い。筆者も「三枚のおふだ」ゲームのように、自分の名前をカードに書いて名刺のように相手に渡しながらか、自分について語るというゲームをしばしば行った。しかし、どの学年の子どもの中でも、そうした話し言葉のゲームにうまく適応できず、教室の隅にうずくまる子が存在した。時にはカードを渡すことを避けて逃げ回る子がいて、周囲の友達も困惑している場面が見られた。そうした「あいさつ」や「自己紹介」すら苦手とする、言語を伴うコミュニケーションに困難をもつ子どもでも、抵抗なく取り組んだ創作活動の表現形式が、「言葉遊び」であった。

言葉遊びには、様々な形式のものがある。『国語教育研究大辞典』²によると、「言葉遊び」とは「知的遊戯の一つである。楽しみながら、頭脳をフル回転させる遊びである」と定義されている。また、「日本人の言葉遊びの伝統は、遠く万葉の時代にさかのぼることができる」と記されている。

この「言葉遊び」の伝統については、今野真二（2016）³が次のように述べている。

『万葉集』はだいたい八世紀にはできあがっていたと考えられている。したがって、『万葉集』をかたちづくっているのは八世紀の日本語だ。『万葉集』にも、ことばあそび（のようなもの）がみられる。

この記述に続けて、今野は全てを漢字表記とするしかなかった八世紀に、「イインと鳴く馬、ブと飛ぶ蜂」の「ブ」について次のような説明を加えている。

おもしろいのは「ブ」という音をあらわすのに「蜂音」という漢字列を使ったことだ。詩人の村野四郎が作詞した「ぶんぶんぶんはちがとぶ」という歌詞の童謡があるが、ハチが飛ぶ音を「ブ」や「ブン」でとらえるのはごく自然なことといえるだろう。そういえば、英語で「ハチ」は「bee」だし、飛んでいる音は「buzz」でどちらにもB音が含まれている。IBM社のロゴマークに、目とハチとMとを横に並べたものがある。目は英語で「eye」で、ハチは「bee」であるが、これも「ことばあそび」である。

つまり、八世紀の日本人もまた、言葉の表記について遊び心をもって工夫したということがわかるし、その工夫は現代のロゴマークにも通じると考えることができる。「言葉遊び」とは、それほど奥深い、日本人の心性に深く根づいた表現形式である。

なお、前出の『国語教育研究大辞典』では、「言葉遊び」の例として「早口歌・掛け詞・縁語・折り句・本歌取り・いろは歌・絵かき歌・なぞかけ・語呂合わせ・回文・冠づけ・沓づけなど」を挙げたうえで、小学生、中学生の遊びとして「①なぞなぞ②しりとり③回文④アイウエオうた⑤かぞえうた⑥なぞかけ⑦アナグラム⑧タブレット⑨折句⑩冠づけ⑪沓づけ⑫替え歌⑬前句づけ⑭想定問答⑮小ばなし⑯クロスワードパズル⑰漢字パズル⑱ことわざカルタの18個について、例を示しながら説明している。

この18個の言葉遊びの中から、筆者が児童詩創作指導に取り入れた方法は「折句」である。「折句」には、簡単な約束＝「型」がある。基本的に文頭の平仮名を決めたら、その文字から連想した言葉を書いていくだけで「折句」になる。1年生でも容易に取り組める表現形式である。この「型」があることに、筆者は一定の価値を見出している。

菅井三実 (2015)⁴は、「模倣学習」について言語研究者の立場から、言語学習や言語理解に関する知見を提供しつつ、次のように述べている。

模倣学習は、他人の真似をすることを通して知識や技能を身につける学習形態で、他人と同じ行動を自分も実行してみることで習得するというものです。日本語の「学ぶ」が語源的に「まねぶ（真似ぶ）」に由来することはよく知られているところですが、模倣学習は、学ぶことの原始的な姿とっていいかと思います。子どもが言語を獲得するときも、基本的には模倣によって身につけていきます。模倣（真似）ができるということは、部分的ではあれ直感的に対象を理解することができるということだからです。

こうした「模倣学習」についての認識を筆者も共有している。また、菅井はこれに続けて「模倣学習について注意すべき点」として、次のような興味深い2点の示唆を提供している。

模倣学習について注意すべき点を2つ挙げるとすれば、1つは、質的に「真似してよいもの」であり、真似して使えるものでなければなりません。(中略) 2つ目は、真似を真似で終わらせないということです。累進的な継承がなければ、チンパンジーと変わらないからです。

筆者もまた模倣学習を取り入れた指導場面では、模倣すべきモデル（教材）について細心の注意を払っている。そのモデルは「真似してよいもの」であるべきだし、「真似を真似で終わらせない」とするためには、そもそも模倣する材（今回ならば言葉遊びの「折句」を指す）について、教材研究しておく必要がある。子どもは必ず、モデルを越えていく作品を生み出していくからだ。

そもそも「折句」とは、田近洵一 (1997)⁵によると「あることばの一言ずつを各区の初めに置いたものが折句で、さらに初めと終わりに置いたものが沓冠である。」と定義されている。田近はここで、折句と沓冠の小4児童作品例を挙げている。

「いのうえなおこ」（自分の名前）
いもを買ってきたのなら
のんびりしてはいられない
うんとおいしいお料理を
えにもかけないお料理を
なんとか作るよ作らなきゃ
おうちのなかでジュージュー
これが料理の基本法

上記の詩「いのうえなおこ」と同じ型（自分の名前）を折句に入れ込む活動を、教師（筆

者)は計画した。また、模倣学習への準備として、教師自身が自分の名前を文頭に入れた詩を創り、それをモデル(詩「かすがゆか」として提示した。なお、詩「いのうえなおこ」と異なる点は、その詩を「自己紹介」の詩にしようと呼びかけたことである。

かすがゆか	
か	っぱつに おしゃべりします
す	きなことは どんどんやるけど
が	まんするのは 苦手です
ゆ	うきをもって 話しかけたいな
か	なしいときには 泣き虫です

この詩に教師が「折り込んだ」事柄は次の三点である。

- ① 個性が浮かんでくる言葉(かっぱつ・おしゃべり)を入れる。
- ② 本音(話しかけたい)や弱点(泣き虫)を入れる。
- ③ 2行目を3行目を対句表現的な内容にする(好きなことはやる⇔がまんは苦手)

担任教師は、学級の子どもにとっては最も近い人物モデルである。教師がどんな個性の持ち主であるかを、子ども達は熟知している。そのモデルの弱点も知り抜いている。そうした密接な担任教師と子ども達との関係性を利用して「自己開示」の作品例を示し、模倣を促すことをねらいとしていた。子ども達は大喜びして、このモデル作品を音読した。

なお、筆者は、「折句」を次の二つの方法で、詩の創作指導に取り入れている。

- ① 自分や家族を紹介するための表現方法として、折句を用いる。
- ② 詩の表現方法として、自由に折句を用いる。

次に、この2つの手法に沿って、子どもの作品を具体的に紹介しながら、「折句」と「自己開示」について述べていくことにする。

② 自己紹介の表現方法としての「折句」

自己紹介

しらかわ りょう (5年・男子)

しっぱいばかりで だめな人
 らんらん 元気な つもりです
 からいものは 食べられません
 わがしは けっこう好きですよ
 りこうに 学校 登校だ
 よったことは ありません
 うーんと いつも 遊んでいます

教師のモデル作品に影響を受けた形跡が見られる。例えば「しっぱいばかりで だめな人」「からいものは 食べられません」という自己開示である。外からは「だめな」印象は持たれたことはないのだが、本人は小さな失敗を気にしていたのかもしれない。「うーんと いつも 遊んでいます」の表現には、交流のときに学級全員、爆笑した。実際に、

放課後になると外に飛び出して「いつも 遊んで」いた姿が目には浮かんだからである。「折句」の表現形式を用いながら、自己紹介に成功した作品例として、学級の仲間たちから認められた第一号作品であった。

ホラー

なかやま ゆうと (5年・男子)

なんだか いつも眠そうで
かまをもって あばれてる
やーやーやーやーと 叫びながら
マッハで 突っ走る
ゆらゆらと 歩きながら
うーうーうーうーと うなってる
とうふと言われる 中山くん

感想交流では、擬音語の面白さ(やーやーやーやー)(ゆらゆらと)(うーうーうーうー)が、仲間たちから指摘された。感想交流はいつも、学級新聞に掲載された詩を、教師や本人、あるいは全体が音読した後に、気づいたことを述べ合うというスタイルである。この詩の魅力は音読するとよい一層、顕著になる。「意味」をもたない擬音語「うーうーうーうー」が、口数が少ないがいつも笑っている穏やかな、ゆうとさんの個性を浮かび上がらせている。同じ学級で学ぶ仲間には、ゆうとさんの日常での姿と詩の言葉が相乗作用となって、鮮明なイメージを沸き出させたのだ。教師は、その表現の工夫やうまさを賞賛したうえで、詩の題名が「ホラー」であることについて、注意を向けるように全体に促した。題名に片仮名を用いて表記し、「マッハ」にも片仮名が使用されている発想の自由さや、「ホラー」という語にユーモアが含まれていて、モデルの詩「かすがゆか」を越えていると意見を述べた。

翔く男の子

赤石 海翔 (5年・男子)

赤にもえる 音の子
石のように 固い頭の 男の子
海が大好き 男の子
翔く ぼくらの町の上へ

各行の文頭に漢字を用いている。この方法は、教師が指導したわけではない。前日の感想交流を聞いていた作者が、ゆうとさんの平仮名と片仮名の両方を使用した詩を読んで、思いついたそうである。友達と共にいることが好きで笑顔の絶えない海翔さんだが、どちらかと言語でのコミュニケーションは苦手とするタイプであった。「石のように固い頭の 男の子」ではなかったが、「石のように」固まってしまい動けなくなる場面がまれにあった。しかし、注目すべきは、最終行の「翔く ぼくらの町の上へ」という表現である。題名も「翔く男の子」。仲間には「かっこいい言葉だ」「すごい」「漢字をたくさ

ん知っている」と賞賛されていた。その言葉を聞く作者は、嬉しそうな表情でうなずいていた。これ以後、彼は、「折句」の詩を多く書くようになった。海翔さんにとって、自尊感情が高まるきっかけになった詩だと、筆者は考えている。

トマト

すずき あきと（5年・男子）

スープが大好きなアックン
 図形が大好きなアックン
 木に登るのが大好きなアックン
 あしかが大好きなアックン
 気持ちが伝わらないアックン
 トマトがきれいなアックンです

5年生にしては幼く、筆者（担任教師）が幾度も、連絡帳に彼に関する事柄を書いて保護者に向けて知らせねばならなかった人である。生活作文を書くのが苦手で、取材の段階から教師が傍らについて、「どんなことが起こったの」と質問しながらカードに記述する支援が必要というのが実態だった。ひとまとまりの文章を書くことに困難が伴い、詩を書く時にも苦勞する姿が多く見られた。話し言葉の実態においても、語彙の獲得に遅れが見られたので、自己の心情について正確に述べたり、行動を振り返る際に言い淀んだり、という場面がしばしば見受けられた。そのコミュニケーションの課題ゆえ、仲間から誤解されるという事例も担任は見聞していた。しかし、この「折句」の詩創作では、教師の助けを求めることなく、すんなりと書き終えることができた。それまでの「型」がない詩の創作活動では見られなかった主体的な学習態度だった。

この詩についての交流場面で、学級の児童は詩の秀逸さに驚嘆した。日頃、詩を書こうとしないあきとさんの姿を憶えている仲間は、片仮名と平仮名と漢字すべてが入っている文頭の文字に気づいて、口々に賞賛した。題名「トマト」が最終行にくるという工夫を指摘した。実生活で「木に登る」姿も、教師に叱られる姿も記憶している仲間は、その「気持ちが伝わらない」という振り返りの言葉が、作者の「自己開示」であることに気づいたのである。それは、教室の中で、あきとさんの「物語」が変容し、彼についての仲間の認識が書き換えられた瞬間だった。

以上の四つの詩を改めて分析・検討するする機会を得た今、通常の詩を書く行為では表出されなかった彼らの現実や「物語」について、筆者もまた気づかされた。言語の「意味」の側面が強い詩では、表出されなかったあきとさんの「気持ちが伝わらない」という「内言」は、「言葉遊び」の詩という装置をくぐったことにより、仲間と教師の前に投げ出された。それは、あきとさん自身が意識していなかった自己への認識や「内言」が詩の装置をくぐって「外化」され、新しい教室の「物語」が創出されたということである。

その書き換えられた「物語」は、学級便りへの掲載と詩の音読と、感想交流を経て、「対話的な学び」へと進んでいく。こうした言葉遊びの詩を巡る「対話」では、暖かい笑い声やうなずき、笑顔が主となる。詩の技巧や工夫に関する指摘を教師が行っても、それが交流の主となったのではない。むしろ、詩の面白さや魅力を喜ぶ教室の雰囲気（ムード）が

優先されたように記憶している。その雰囲気(ムード)の中では、書き手に対する「発見」と「受容」との交歓の関係が成立していた。そして、「面白い」と仲間を驚かせたことの満足感が、作者の自尊感情を高める契機となっていった。

次に、自由に折句を用いて新しい詩を作ることを呼び掛けてみることにした。前述した「模倣学習について注意すべき点」の2点目「真似を真似で終わらせない」に注意するために、新しい表現方法に目を向けていくべきであると考えたのである。

次節では、その作品例について述べていくことにする。

③ 詩の表現方法として、自由に折句を用いた例

りぶきこ

ごきぶり (S・M) (3年・男子)

ごきぶりが
 きかいいじって
 ぶたになる
 りきんで ぶぶ ないている
 こぶんになった こぶたさん
 ろうか あるいて
 しりをうつ
 はたきではたいて
 たたいて やっつけた ぶたさんにげた
 のこりは ごきぶり いっぴきだ
 しぶとい ごきぶり
 いきをする

この詩は、まず題名が「ごきぶり」→「りぶきこ」とひっくり返している。言葉遊びの題名なのだ。そのうえ、文頭の一文字をつないでいくと「ごきぶりころしはたのしい」というホラーのようなセリフになっている。作者のSは、漢字学習が苦手な長い文章や詩を書くことを嫌がることも多かった。しかし、「折句」だけには意欲を見せて取り組み、「りぶきこ」を創作した。この詩を読むと、「たいなあ詩」と言われた1960年代の「主体的児童詩」⁶を想起するかもしれない。しかし、隠された深層心理を追究し虚構のリアリティーを重んじた「主体的児童詩」とは違って、詩「りぶきこ」はあくまでもユーモアが中心となっている。創作の動機が「折句」であるので、まず先に「ごきぶりころしはたのしい」という文を思いつき、その文字に合わせて文を作っていくスタイルだった。主体的児童詩のような虚構のリアリティーを追うことを、作者は意図していない。むしろ、書き手が楽しみながら書く行為＝「遊び」の要素が主となっている。そして、その「遊び」やユーモアに、3年生の仲間たちは強く惹きつけられた。「模倣したい」と思った仲間も多くいた。

電話

K・S (3年・女子)

ルルルル
スルルル
バリリリ
ンンンン
デイルデイル
ンンンン
ワワワワ
ハハハハ
オロロオロロ
モリリリ
シミミミ
口レレレレ
イキキキ
コロコロ
トルルル
ガルルル
ア、キレル
ル・ルールルル・・・・

詩「電話」は、全て片仮名表記である。「りぶきこ」が平仮名で書かれたことをKは知った。その効果についても学級で話し合った。その影響は、Kの詩「電話」にすぐに表れた。この詩は、「ルルルル」「ワワワワ」のような擬音語と繰り返し（リフレイン）で構成されている。最後から二行目の「ア、キレル」だけが、詩のリズムを崩し、ストーリーの「終わり」を作っている。そして、題名だけが漢字の「電話」というのも効果的だ。

以上のように、「折句」を用いた作品を見てくるにつれて、「表記」の問題が浮かび上がってくる。この表記の工夫は、教師が具体的に働きかけて実現した取り組みではなく、仲間との作品交流と対話を通じて、影響を与え合ったというのが実情である。このことに、教室という場で詩を創ることの意味と可能性が隠されていると筆者は考える。

そこで、第3節では、言語の意味の側面ではなく「表記」の側面に視点を当てつつ、「自己開示」について検討していくことにする。

3 「表記の工夫」と「自己開示」

問題

H・M (3年・男子)

小さいころに
わたしは何をしたでしょう

さあ 答えてください
いつでもできるわけじゃ
ありません
こどもというより
赤ちゃんです
ろばにつぶされても
答は言いません
にんにく食べても
言いません
ひんとはこれだけです
つめやぶれても
言いません
こどもというより
赤ちゃんですよ

しー、これはヒミツです

一見すると自己紹介の詩のようだが、読み進んでいくと、ナンセンス詩に近いとわかる。H自身が実生活で「小さいころにひっこし」を経験していることを、仲間は知っていた。その言葉を文頭にもってきた面白さ。「問題」という題名に呼応する一行目の「小さいころに わたしは何をしたでしょう」という読み手への呼びかけ文の巧みさ。最終行の「しー、これはヒミツです」というオチのセンス。(一行空いている工夫)。二行にわたる文のときは、3マス下げる表記の工夫も、衝撃であった。

特に、この行頭から数マス下げて書くという手法は、仲間の創る詩へ大きく影響を与えた。そもそも字数やマス目の使い方については、教師も気づいてほしいと当初より考えていた。そのために、詩を書く用紙は、二種類の原稿用紙を用いていた。しかし、教師が指摘するのではなく、仲間の作品例を模倣する営みにより、マス目を意識するようになっていった。このことに、「主体的、対話的な学び」との関わりについてのヒントが隠されているのではないだろうか。

パピブペポ スイミング

K・S (4年・女子)

パシャパシャ	水をさく
	足が元気に水をさく
ピシャピシャ	私の手
	泳いだ回数 数えてる
プクプク	あと一周
	私の体力 0に近い
ペチャペチャ	私の手と足の先
	かたまつたように 動かない

ポコンポコン 私の頭
向こうのかべに ぶつかった

大切なもの

K・D (4年・男子)

ダイヤ ダイヤ ダイヤ ダイヤ
ダイヤ ダイヤ ダイヤ ダイヤ
← (イヤダ)
じかん じかん じかん じかん
じかん じかん じかん じかん
← (かんじ)
ルビー ルビー ルビー ルビー
ルビー ルビー ルビー ルビー
← (ビール)
かぞく かぞく かぞく かぞく
かぞく かぞく かぞく かぞく

永遠の宝物

この二つの詩について述べるならば、表記の工夫を二行ずつに書くという「表記」の側面と併せて、最後に必ず「オチ」があるという「意味」の側面についても影響を感じる。特に「大切なもの」の詩は、題名から連想される「永遠の宝物」という最終行が呼応している。ダイヤ→じかん→ルビーと、大切なものを並べた最後に「かぞく」をもってくるところがうまい。実生活でも、Kは家族である父親の転勤が決まり、この詩を書いたあとすぐに転校した。そうしたKの実生活での「物語」がイメージを重層的にしたために、教室の仲間にとって、この詩は忘れられない作品になった。

かいぶつ

豊臣秀吉 (5年・男子)

ぼく
かいぶつ
だよ。ぼく
ここにいるの
きづきますかね。
ここですよ
ほら、そこ。
ぼくの足だよ、
よくみて。
このましたですよ、ここですよ。
もしもし、きいてますか、おい。

そろそろわかるかね。ここだよ。

きづいたかな。

そろそろ みんな

わか るよね。

ぼく、 ここに

いる よね！

表記の工夫をした詩で、最も人気があった作品である。文字の配列を目で追ってその外側を線でつなぐと、かいぶつの形になる。最初は気づかなかった子ども達も、鉛筆をもってなぞった後に「あー」「わかった！」と大騒ぎになった。ぼく、と、ここに、の間に隙間があるのである。そこは、足の形になっている。喜びながら、文字の周りをなぞる姿が見られた。ペンネームの豊臣秀吉も、「おもしろい」という笑い声と共に迎えられた。この詩も言語の「表記」のみに着目した詩として、教室の仲間たちに強い印象を残した。豊臣さん(仮名)が、他の形式の詩は、あまり書きたがらないタイプであったことを鑑みても、言語の「意味」の側面ではなく「表記」の側面に着目する詩の創作指導に、着目する意義は大きいと考える。

4 交流と「言葉遊び」

『国語科重要用語事典』(2015)⁷では、「ことば遊び」の課題について、記述されている。それは、守田庸一の次のような記述である。

課題 ことば遊びが持つ遊びとしての特性を活かしながら、そこに学びを見出すことが必要となる。遊びと学びとをどのように関係付けるかが課題である。

この言葉遊びの課題(遊びと学びとをどのように関係付けるか)に接近するために、児童詩作品を具体のレベルで検討しながら、教室の「物語」を問い直し捉え直そうと試みてきた。筆者が仮説として設定した3点のうち、

- (1) 詩は表現形式の自由度が高いために、他の文種では自己表現を苦手とするタイプの子どもにとっても、自己開示が容易になる。
- (2) 「言葉遊び」の詩では、言語の「意味」の側面だけでなく「表記」の側面に着目して学習する場面が多いために、子どもは言語の「意味」の側面から自由となって書くことが可能になる。この自由さが「言語表現」に困難を抱える子どもの自己開示を促すのである。

という2点については、明らかにすることができた。そこで、本節では3点めの「交流」と「学び」の意欲について、考えていきたい。

ここで紹介したいのは、T(5年・男子)である。Tは小学4年生の頃、教室内で立ち歩き、落ち着きのなさを指導されると、よけい問題行動に走るという、学級で最も目立つ少年であった。担任も困惑するほど授業に向かう意欲が見られず、安全に過ごしているな

ら少しくらいの問題行動も、周囲が認めざるを得ないという状態で、5年生に進級してきた。筆者が担任となった四月当初も、離席行動は目立ったし、時々、教室の清掃用具ロッカーに抱きついている姿が見られた。しかし、五月の連休を過ぎた頃から、着席できるようになり、自由帳に絵や文字を書きつけながら、授業を聞いていることができるようになっていった。その落ち着きは、おそらく学級の仲間たちと放課後に共に遊び、交わるようになっていったことに起因していると担任は考えていた。

しかし、Tは言語活動を特に苦手としていた。生活文やパンフレットを書く活動には取り組まず、友達が書いている様子をぼんやり眺めていることが多かったし、詩の創作活動にも全く参加しなかった。だが、作品を読み合う交流タイムは好んでいたようで、前述した「かいぶつ」や「パピペポ スイミング」の詩を特に気に入った様子だった。そのTが、初めて書く意欲を見せた「言葉遊び」が「替え歌」である。それは、こんな詩を読むことから始まった。

雪やこんこん

M・M（5年・女子）

雪やこんこん
 きつねも こんこん
 横浜にふっても
 1メートルならず
 犬は よろよろ
 にわとり コッケコー
 ねーこは
 こたつで 丸くなる
 雪や こんこん……。

歌をうたうことが好きな女子のMが「雪やこんこん」の替え歌を創作した。交流の時間に、全員でこの歌をうたった時に、Tも大きな声を出していた。実は、この数日前に雪が降ったばかりだったのだ。この詩自体は、その体験を入れて替え歌にしてあるが、表現の工夫については特筆すべき点はなかったと思う。しかし、この翌日、国語の授業で、TはMのところに歩いて行き、「替え歌の創り方、教えて。」と頼んだのである。

いつもは詩を創らないTがMのところまで行った様子を見ていた仲間の数人が、いつのまにかTを囲んでいた。「何の歌にする?」「うーん。あんたがたどこさ、かな。」「ああ。体育のボール運動で使ってる歌かあ。」と会話が始まり、Mが「あんたがた どこさ」と歌い出した。それにつられて、Tが「人間さ」と書いた。それに答えて、周りが「人間なのさ」と繰り返した。次にMが「どこにいる」と歌った。するとTが「どこにいるのよ」と書き足した。その後は、あっという間にTが、詩を書き続けていった。少し離れたところで、その様子を見ていた教師は、自分にはできない支援を子ども達が行っていく奇跡を、ぼんやりと見ているしかなかった。

最後の一行を書き終えたTは、「みんなに教わって書いた」と、言いながら、教師に原稿用紙を差し出した。そのときの、誇らしげな照れくさそうなTの表情は、鮮明に脳裏

に残る。また、この詩「あんたがたどこさ」を全員で歌ったときの雰囲気は、ノンバーバルなコミュニケーション（笑い声・笑顔・うなずき・感嘆の声・拍手など）として、教師の身体と心に深く響いた。おそらく、仲間もまた新しい「Tの物語」に共振したに違いない。教室の中での「Tの物語」もまた、「言葉遊びの詩」によって、新しく書き換えられたのである。

わたしはここさ

T・Y (5年・男子)

「あんたがた だれさ」
「人間さ」
「人間なのさ」
「どこにいるのよ」
「地球にいるのさ」
「地球のどこさ」
「日本の中の
神奈川県だ」
「それを 人間が
支配しているのさ」
「やばいね こわいね
おそろしいね」
それを この手で
ちよいと かーぶーせ！

このTの教室での「物語」を、「学び」と繋げて語るときに、佐藤学 (2015)⁸が繰り返して述べている「協同的な学び」を思い出さずにはいられない。佐藤が述べる「協同的な学び」のうち、第三のタイプは、ヴィゴツキーの「発達最近接領域」を理論的基礎とする学習である。それは「協同学習 (collaborative learning)」とも呼ばれている。佐藤は、この学びについて、次のように述べている。

このタイプのグループ学習は、方式ではなく理論である。そのため、三つのタイプのうちでは最も普及の程度は低い。私の推進している学びの共同体の改革における協同的学びは、この第三のタイプに属し、デューイのコミュニケーション理論とヴィゴツキーの発達最近接領域の理論を基礎としている。この第三のタイプを提唱しているのは、実践化は最も難しいが、このタイプが「聴き合う関係」を基礎とする「真正の学び」と「ジャンプする学び」を実現するからである。

佐藤の言葉に沿って考えると、TはMや仲間との「聴き合う関係」に支えられて、それ前にはなしえなかった「詩を書く」という行為に飛び込んだと考えることができる。Tの自尊感情はこの時に初めて、彼を学びの世界へと導くのである。それを実現するTの姿は、支えた仲間たちの自尊感情も高めて、Tも仲間も共に学ぶ「真正の学び」と「ジャ

ンプする学び」を実現する。

では、教師はこの学びでどんな役割を与えられているのだろうか。筆者は、それを「互恵関係を作り出す役割」と考えている。その役割は、具体的に言うなら、教材やモデルや言語活動や表現形式を選び、授業をデザインする役割であり、その指導を「深い学び」へと引き上げるための教材研究や授業研究を行う役割である。また一方では、「互恵的な学び」が実現するための教室の関係性や風土を創り、見守る、専門的力量をもった教師としての役割でもある。この教師の力量と教師自身が学び続けていく意欲があつてこそ、子どもの「主体的・対話的な深い学び」は実現する。その実践化は、佐藤の言うように「最も難しい」が、最も喜びを伴う教育実践の営みである。教師は、いつも子どもと共に、教室にいる。子どもと教師が共に「自己開示」していく。その共振する感覚は、双方に深い喜びを与えるのである。

5 まとめと課題

最後に、本研究の成果と課題を掲げて、この論述を閉じることにする。成果は次の3点でまとめられる。

- (1) 「言葉遊び」の詩は表現形式の自由度が高いために、他の文種では自己表現を苦手とするタイプの子どもにとっても、自己開示が容易になることがわかった。
- (2) 「言葉遊び」の詩では、言語の「意味」の側面だけでなく「表記」の側面に着目して学習する場面が多いために、子どもは言語の「意味」の側面から自由となって書くことが可能になり、「自己開示」を促すことができた。
- (3) 「言葉遊び」の詩を巡る交流の場面では、言語を伴う「対話」だけでなくノンバーバルなコミュニケーション（笑い声・笑顔・うなずき・感嘆の声・拍手など）が多く見られる。また、その交流の底流にある仲間同士の「聴き合う関係」や「互恵関係」が、詩の作者の自尊感情を高め、「学ぶ」意欲を高めることができる。

課題としては、「言葉遊び」には多くの、本稿では触れることができなかった表現方法（なぞなぞ・しりとり・回文・アイウエオうた・かぞえうた・なぞかけ・アクロスティックなど）があり、その実践では「折句」「表記の工夫」とは異なる学びが実現するが、本稿では検討することができなかった。「模倣学習」を軸として「しゃれ」等の言葉遊びを実践する試みでは、本稿で述べた事例とは違った側面からの「自己開示」が可能ではないか、と考えている。これについての考察は、今後の課題としたい。

注

- 1 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」（平成28年8月1日中央教育審議会教育課程企画特別部会 資料1）より引用。
- 2 『国語教育研究大辞典』国語教育研究所編 明治図書 1988年 p 361～p 363 広野昭甫が記述。
- 3 今野真二『ことばあそびの歴史 日本語の迷宮への招待』川出書房新社 2016年 p 22

- 4 菅井三実『人はことばをどう学ぶか 国語教師のための言語科学入門』2015年くろしお出版 p 94、p 95
- 5 田近洵一編『言語感覚を磨く 詩・ことばあそびの授業』国土社 1997年 p 21
- 6 松本利昭などを中心とした1960年代に盛んに指導された児童詩を「主体的児童詩」という。「たいなあ詩」とも呼ばれた。
- 7 『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 2015年 p 210より引用。守田庸一記述。「ことば遊び」の定義、理論について記されている。
- 8 佐藤学『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店 2015年 p 107～p 109 「協同的な学びの探究」より引用。

Received : October, 5, 2016

Accepted : November, 9, 2016