

# 詩の指導のために

佐 菜 信 也

一、まずは、詩が書ける雰囲気

個性

中三

テレビの中で

誰かが言っていた

個性が足りない、と

僕は笑った

個性を出したら

怒るくせに

中学三年ともなると、きちんと本質を見抜く力をもっています。これは、まさに今の社会や学校の本質をついたものといえます。

ところで、竹尾くんが、「この詩を書いたということ」は、少なくともこの教室には、「この詩をうけいれる自由な雰囲気がある」ということです。

子どもたちは、「言いたいこと」がたくさんあります。まずは、それを表現してもいいのだという教室にすることが大切です。

「この程度のこと」は気軽に書けるような自由がほしいと思います。

二、詩とはなに？

子どもたちに「詩を書きなさい」というのに、指導者側のほうが、詩とはなにか、がよくわかっていないということが多いのではないのでしょうか。だから、「子どもたちも、詩といえは作文よりも短いもので、やたら行替えするもの、ぐらゐに考えているように思います。」

では、詩とは……？、これが難しい問題で、「ここ」では、こういう詩を書かせたいなあという願いをこめた、ぼくなりの考えです。

一瞬のできごとを、説明を省いて、その本質にぎりこんでいく言葉の表現

三つの中身があります。具体的には、これからあと、考えていきたいと思いますが、一瞬の意味については、次の高田さんの言葉が端的に語っています。

大人である私たちは、子どもたちに行儀のよさをもとめてしまいがちです。もちろん、本当に自分の力でそうできる状態ならば、それに「した」ことはないでしょう。しかし、ふつう、子どもたちは、腹が立つことや大人に対して愛だと思ふことなど、たくさん思いがあるはず。それを、躰と称して押さえつけることは、子どもの成長を阻害することになりかねません。

子どもたちが、むかついたり、きれたりするのは、表現したいのにできなくて、そのままストレスとしてためてしまっていることにあるのではないのでしょうか。

子どもたちが、大らかに表現できるような教室であってほしいと思います。

先生

三年

先生がいすにすわっている

手を右左くん

足をくんで

えらそうにすわっている

えらそうにするな、先生

参考 高田敏子さんのことば

……詩というのは、一つのことから、たくさんの意味をくみとって、それを言葉にしたもので、詩のよさ、詩のすばらしさというのは、わたしたちの身近にいろいろあるものに、ロマン、想像力、空想力、連想力をはたらかせて、もっとたくさん価値や意味をあたえてあげることだと思えます。

……子どもの場合には、天性として、たくさんものをくみとる心をもっていますね。子どもの詩が楽しいというのは、鳥や動物の心の中に、あるいは雲などの中に、自分の心を入れて交流できるからなんです。大人はそれを失ってしまっています。……

……結局、詩は一瞬の時間をとらえてとどめることですよ。ある一瞬の時間の感動が十行の詩になり、百行の詩になるわけです。散文というのは、これこれ、こういうことがあって、また次に、こういうことがあってという記述ですね。……手法が問題なんです。十年間を一瞬のうちにとらえれば詩になるわけで、十年を十年としてそのまま書けば散文になるんです。……

三、詩らしい詩を書かせるために

その① 典型として

とけい 四年 男

とけいはいつもうらいている  
つかれないのかな  
ぼくだったらつかれるな  
とけいはかわいそうだな

花 五年 女

わたしは花が大すきです。  
花は赤や白や黄色や  
いろんな色があります。  
大きいのも小さいのもあります。  
わたしは小さい花が  
かわいいから大すきです。

とりたてて指導しないでいると、こういう作品が山と出てくるようになります。しかし、これは詩とよべるものではありません。「いつも」を書くのなら、もう少し時間をかけて、ある日、ある時、自分がしたできごとを書いていねいに作文を書く指導する方が、はるかに子どものためになります。

が、詩の指導をする中で、こういうのは詩ではないんだ

その② 鑑賞と創造

詩とはどういったものか、というのを子どもたちに説明するのは、たいへんむずかしいことです。むしろ、指導者側が「いいなあ」と思った詩をどんどん鑑賞させることです。

できれば、毎日のように視写させるのが効果的です。理屈ではわかりにくい行替えなどのことも、視写することによってかみやすくなるでしょう。

子どもの作品の場合、詩集や書籍で紹介されているものは、かなりレベルの高いものがあるので、よく読んでみて、一つの学年のものを参考にすると、ぐらいいいほうがいいでしょう。もちろん、子どもたちには学年のことはいいません。また、指導がすすんでくると、クラスの作品を鑑賞作品としてどんどん紹介したいものです。

ただし、鑑賞を優先した場合、気をつけなければならないことが出てきます。

それは、模倣の問題です。先生がほめればほめるほど、子どもたちは、主題的にも記述的にもよく似たものを書くようになります。それは、大人の作品の場合でもそうです。

子どもたちには、その子にしか書けない内容と表現で書くように指導していききたいものです。

いつも、こうした鑑賞の指導を優先するのではなく、直接的に子どもたちの生活の中に詩的表現力を育てる指導をするやり方もあります。これはとくべつなことではなく、多

よ、というところがわかるようにしていけたら、それはそれで素晴らしいことです。

さて、先の二つの作品、共通している記述のしかたがあります。それは、表現のしかたでもあり、認識のあり方でもあります。

どちらも、「は」と書き始めています。「は」という書き始めは、たいてい、「こうした作品になります。たとえば、お母さんをたどっても、「おかあさんは」と書き始めると、「いつもやさしいです。ときどきおこるときもあります。」のようにつづいていくものです。

最初の文で、主語が「は」となるのは、ふつう、名詞述語分や形容詞述語文で、ほかと区別して何かを説明しようという文です。動詞述語文でも、「は」にする「と書く」と、一般的な説明の文になってしまいます。すでに「は」で、詩から離れてしまっています。

詩を書かせようとするなら、まずは、「は」が「と書き始めさせるようにします。そうすれば、書こうという対象をじっくりと思い浮かべることになるはずですよ。それは、「は」が「文が、できごとをあらわす文だからです。」

また、先の二つの作品に共通するつまらないこと、それは、「とけい」という題名で「とけいは……」と書き、「花」という題名で、「花は……」と書いているところですよ。「には」は無思考で無意識に書いている姿があります。ですから、詩のことがわからないまま書いた場合の、全国共通の作品として出てきたりするのは。

くの先生がやっている日記指導のように、毎日のくらしの中で現実を直視させようというものです。

実際には、鑑賞の指導と生活を見つめさせる指導とをミックスさせて詩を書かせていくのが一番いいと思います。

その③ 詩を好きにさせるために

まずは、かまえていない楽しい詩をたくさん読んでやりましょう。そうすれば、必ず子どもたちは詩が好きになるはずですよ。そして、書きたいと言いはじめましょう。が、②のべたことには留意してほしいと思います。

うちの おかあさん

北海道 一年

ぼくが、  
どろんこに なってきたら、  
「きらいだねー。」と、いうんだよ。

ぼくが、  
ひぎを すりむいてきたら、  
「ずいぶん、うまく、けがを したね。」  
と、いうんだよ。

ぼくが、  
じてんしゃを「こわしてきたら、  
」おみごとくに「こわしたねー」  
もつ、かつて「あげないよ。」  
と、いうんだよ。

おふるでのおちんちん  
神奈川 二年

おふるに入ると、  
おちんちんがうかんできくる。  
出ると、ひゅっと、さがる。  
ぼくは、おふるの中で、  
上、下、上、下、と、うごく。  
おちんちんはほんたいに、  
下、上、下、上と  
いつてもうごく。  
ぼくは、なぜだろうと思うて、  
くびをかしげる。  
ほかの男の子も、  
おちんちんがあるんだから、  
ためして「らん、  
おふるのおゆで。  
水でもへいきだったら、

でも、おなかがぬれるだけで、  
かみなりはへそをとりに来なかった。

おれのせんど  
東京 四年

おれのせんどはサルかな。  
木にキヤッキヤツのぼつてよう。  
うんとあそんでよう。  
木の実なんか  
むしゃむしゃくつてよう。  
それで、  
子どもにいろノミもくつてよう。  
下におりてきてよう。  
ミミズなんかくつてよう。  
それでよう。  
けつがあかくつてよう。  
そんなのしそんかよう。  
いやんなっちゃうなあ。  
ほんとにせんどはサルかなあ。

お母さんの声

やつて「らん、

水だとできないと思うよ。  
おゆはねつがたくさんあるけど、  
水には、  
ねつがすこししかないんじゃないの。  
でも、できるかもしれないよ。  
じゃ、やってみて「らん。

かみなりとへそ  
横浜 三年

夜八時ごろ、すいかを食べていた。  
するときゆう「  
」コロコロコロと  
かみなりがなった。  
前に、  
「かみなりはへそをとる」  
ということを聞いていた。  
そこで、ほんとにつかどうかためした。  
へそを出して、雨戸をあけた。  
雨がびしゃびしゃぶっていた。  
ぼくは天に向かつて、  
「かみなり、へそとりに来い。」と  
声がかかるほどさけんだ。

東京 五年

朝、となるお母さんの声。  
「いまでねてるの。」  
おきなやあひ。「  
やだやだ。うるさい。  
またふとんにもべりこむ。  
夜、となるお母さんの声。  
「「はんよ。」  
おりて「うしやい。」  
はい、はい。いますぐ、いきますよ。  
うるさいで「ろか、よろこんで。  
朝と夜とでは、おおちがい。

お父さんの話  
東京 六年

「お父さんの小さいころのことを話して。」  
と「言ったら」  
「でうだなあ。」  
わたしはじっと耳をすました。  
「お父さんは小学校六年のときも  
中学校、高校のときも、必ず書記か

会長になつてたぞ。」  
と言つた。

お母さんも顔を出してきて、  
「お母さんは中学生のとき、」

会長をやつていたのよ。」  
と言つた。

わたしは急いで

二階へ逃げた。

子どもたちの詩を紹介した詩集はたくさん出版されてい  
ます。ぜひ、図書館にそろえて、気軽に活用できるようにし  
ておきたいものです。

その④ さあ、詩を書こう

詩を書く力は、感動的な状態をとらえる力、つまり詩的  
認識力です。それは、現象の奥にある本質を深くとらえる  
力です。子どもたち自身を豊かにする「生きる力」といって  
いかもしれません。

ア、よく見るよ

観念的なものではなく、リアルな詩を書くために、見るこ  
とは大切です。

はさみ虫

三年

体いくかんの前  
はさみ虫のたまごを見つけた。  
たまごは小さくて、黄色かった。  
ゆうきくんがさわったら、  
おこつて  
はさみをあげていた。

ちやうどのうらび

三年

キャベツをそだてている所へ行つた。  
キャベツの葉のうらを見た。  
さなぎや青虫がたくさんいた。  
ほかの葉もさがそつ！  
次の葉を見ようとして動いたとき、  
ちやうがこつびをしていた。  
羽根と羽根をあわせて、  
長い時間、同じかっつ。  
しよつかくもうごかさない。  
よく動かずにいられるなあ。

東京 六年

たまごからかえつたモンシロチョウのようちゆう

三年

たまごがピクピク動いた。  
なにがおこるのだろう。  
みていたら、  
たまごがパキッとわれた。  
黄色でとうめいのモンシロチョウのようちゆう。  
見ていたら、自分のたまごを食べた。  
なんだろう。  
ほかのようちゆうにじやまになるのかなあ。

キャベツは、あおむしに、

「わたしは、あなたのお母さんよ。」  
と言っているにちがいない。

「この、よく見る、ということを子どもたちに意識させる指  
導として、次のような方法もあります。  
目の前のものやできごとを写生するように、言葉で書く  
というものです。これは、ふだん書けないような子どもにも  
必ず書く対象はあるわけで、ほとんどの子が、書いたという  
充実感をもつことができます。

教室でかっているクワガタムシをじっと見て

七月七日

一年

くわがたをこつています。  
くわがたがじつとしています。  
ぼくがえんぴつでさわったら、あばれました。  
ぼくがはねにさわったら、つるつるでした。  
ぼくのてにおいたら、いたかったです。  
くわがたのせなかとおなかに、けがはえています。

あおむし

一年

くわがたがじっとしています。

あしがぎれています。

くわがたのくちは、このななめしたにあります。てにせたら、「ちよはいかたです。」

あかちゃんだから、くちがちいさいです。

おなかをよくみたら、ひげがいつぱいひげがあります。

くわがたのおなかをよくみたら、「おんじの」がありました。

くわがたのこの中には、ちくちくがあります。

くわがたのこのはえている「はむむむ」なっています。

えんぴつにせたら、すぐおちます。

あしのうらは、おうどいろになっています。

おしりのほうはせんがあります。

しよつかくながいほうとみじかくなっていました。

### 雨を写そう

三年

遠く野山にきりがでていて、よく見えません。

下におちたとき、「チャチャ、音がする。」

すずめは、つめたいのに、電線にとまっている。

車を通るとき、「バシヤと音がする。」

風で木がゆれている。

といに水がいつぱいたまっている。

ハトがぬれながらテクテクあるいている。

ブランコにすずの下に、ひよすす水たまりができています。

水たまりが、風でなみみたいになっている。

石の上におちたら、よくはねている。

水たまりから水たまりへ、川のように流れている。

草の上に、しずくがのっている。

花とかの中に、水がたまっている。

おちたしずくで、水たまりにまるいのができている。

雨が光っているようにみえた。

といからおちるとき、水みたいにおちている。

また、次のような指導もあります。

書き出しの前に「よく見たら」「よく見ると」と書かせてから、第一行を書き始め、最後に、それを削除します。これは、一年生の、「せんせい、あのね」と書いてから書き始め、あとで削るように指導するのと同じです。

### ハッタ

東京 三年

「よく見ると」

草が

いつぱいのところいた。

ぼくは、

ひついでおいかけた。

つかまえたら、

足がかたいつほうとれていた。

かわいそうだからにがした。

草が動いた。

あつ、バッタがいる。

ぼくはまた、

ひついでおいかけてつかまえた。

今度は、足があるからにがさないぞ。

イ、よく聞くと

見るごとと同様に、よく聞くことも大切です。

### かみなり

三年

じいちゃんとおふろに入っていました。

「アーン」

と、大きな音が五回ぐんぐんつづきます。

「ゆき、おちたんかな。」

と、いきました。

「かみなりじゃ。」

と、じいちゃんがいました。

リアルに書く方法としては、会話から書き出すということがあります。これは、作文でもよく使われますが、リアルな詩の場合は、とくに効果的です。必ず現実描写になるし、できごとの中心に最初から入りこむことになるからです。つまり、説明が入りにくくなるということです。この会話ですが、人との会話もそうですが、自分のつぶやきや叫びなどもそうです。

まちどおしい

三年

「やったあ。」

やっと朝がきた。

おかあさんは、

「今日、ファービー、かいにいったるからな。」

と、ぼくのとこまできました。

「りやあ、かえったら楽しみだ。」

そこで、「あつ、」とどうも感動詞から書き始める方法もあります。「これも、書いたあとで、削ってもいいでしょ。」

あさがお

東京

あつ、  
あきがおのめが  
でている。  
せなかで  
めをだしている。

おとうさん  
東京

あつ、  
おとうさんがかえってきた。  
よっぱらってかえってきた。  
よっぱらった  
よっぱらった  
よっぱらった  
といてかえってきた。

一瞬の感動に焦点を当てるための方法です。  
ところで、聞くのは会話だけではありません。いろいろな  
音にも注目させます。

バチバチ

竹をもやしたら、  
細いもえかすが山の向こうまでとんでいった。  
それにまじって  
ぼくの習字もとんでいった。  
字がうまくなるかな。

しょうぎ  
東京 四年

パチン。  
パチ。  
パチ。  
パチン。  
しょうぎの音。  
いい音だなあ。  
パチン。  
パチン。

まな板の音  
東京 六年

学校から帰ると、  
まな板の音が聞こえた。

コンコン。

一しゅん、母が生きかえったのかと思って、  
台所まで走った。  
父が夕食の準備をしていた。  
ぼくは、まだ、  
母のつくった、みそしるを  
のんだことがない。  
母がつくったみそしるは、  
どんな味がするんだろう。

そろばんのじかん、わからなくてないた。  
くやしいから。  
わたしのクラスは、  
ひろくとわたしとじゅんちゃんしかありません。  
けいしくんは、あたまがいいからなきません。  
いいなあ。

百点だったテスト  
三年

さいごのテストで百点なんてうれしいな。  
のうのうさんにおいた。  
母さんにみてもらった。  
ほめてくれた。  
う・れ・い・い・な  
まだまだとるぞ、百点を！

せきをゆずった

東京 三年  
森井くんのたんじょう日に  
バスでマクドナルドに行きました。  
せきがあいていたから、すわりました。

ウ、行動の事実から

「はっ」と気づいてやった「と」「が」んばってやった「と」「い」思いき  
ってした「と」「ど」うど「と」やった「と」「い」やいや「と」  
「は」じめてした「と」「や」さしくした「と」「け」んかした「と」「  
「成」功「失」敗「手」伝い「調」べた「と」「い」た「ず」らした「と」「し  
「か」られた「と」など、行動したことは大切な題材です。子ど  
もの行動には、どのようなものでも感情がこもっています。  
その感情が一つであれば、詩になります。心に強く残ってい  
る行動の中心的場面を形象的に表現すれば詩になるので  
す。

ないた  
三年

お年よりはいいません。  
ていりゆ所にいたとき

おばあさんがのりました。

せきがあいていかなかったので

ぼくはせきをゆずってあげました。

おばあさんは、

「いいんですか。」

と言いました。

ぼくは

「いいですよ。」

と言いました。

親切にしたので、気持ちよかったです。

エ、感じたこと、思ったこと

感じたことや思ったことも書かせていきたいと思います。

それは、ただ、観念的に思っていることではなく、見たり、聞

いたり、行動したりする中で発生したものを大切にします。

ふきのとう

一年

ゆきの下に

ふきのとうがあった。

小さいのに

よくぞ知っているなあ。  
すいいなあ。

「この詩のよつに、」すいいなあ「などという感じたままの言葉は書かないほうが詩になります。鑑賞の授業の中などで、このままの作品と削った作品を比べると、子どもたちにもわかりやすいでしょう。」

また、高学年になると、感性そのものはたらかせた詩が書ける子も出てきます。人のまねではなく、自分の言葉で表現することが大切です。

かたつむり

東京 六年

見ていると、

日がくれる。

詩

東京 六年

しとしとふるいやな雨も

すきにさせる。

オ、めったにないこと

これまであげてきたことを端的に実現させてくれるもの

として、めったにないできごとがあります。

めったにないできごとは、それだけで、感動をもたらします。

また、印象が強いぶん、表現も観念的ではなくなりま

す。

自然現象や社会的事象、あるいは、くらしの中での緊張した場面などがあった場合には、ちよつと時間をとって、詩を書かせてみるといういでしよう。

はつゆき

一年

たいふう

一年

きょう、たいふうがきた。

はしがこわれた。

みずがあふれて、ふうたがおぼれた。

で、あしがどろどろだった。

ながくもどろどろだった。

ふうたをあらった。

おふろであらった。

それで、いえのなかであそんだ。

あまのこ

二年

それからまた、玉のれんしゅうをしました。

ゆきはちゅちゅかかったです。

ゆきはとびやうにふっていました。

「かんがえるひとのうえにもふつとる。」

といつたら、

「かわいそう」

といました。

玉というかんじのれんしゅうをしていました。

よこたて、よこたてでかいていたら、

よこたてのとき、せんせいがあつといました。

そとをみてみたら、ゆきがふっていました。

かんがえるひとのうえにもふっていました。

ひろきくん、

土曜日、つぼめのすを見たら、  
 すの上へへびがいた。  
 きつと、ひなをたぐってきたのだろうとおもった。  
 下をむいたら、ひなが一ひきおちていた。  
 じいちゃんがとうとうしたら、とんでいった。  
 ひなは、あと二ひきいたけど、  
 へびにたべられていた。  
 かわいそうだった。

カ、その他 取材として

「二」までは、詩的な側面から書く対象をみてきました。取材一般ということになれば、詩と作文は共通しています。が、詩としてとらえようとすれば、それは、感動として一瞬のできごとをとりとえるということになります。

「三」までは、自然を題材としたものを多く紹介しました。

子どもたちには、多くのまわりの人を詩の対象としてもりたいと思います。いろんな心の動きは、人間を対象にしているときのほうが多いでしょうし、そうした感動を再認識することは、人間を理解することにつながるだろうと考え

よもぎをゆでたら、いろが青くなった。  
 すりばちでよもぎをすった。  
 こなをまぜておだんごにしてむした。  
 おかあさんにもってかえってあげたかった。

ちあきちゃんとなおゆきくんはこいびとだ。  
 わたしとななちゃんも、なおゆきくんがすき。  
 えいこのときに、先生にはなしをしたら、  
 先生がわらった。  
 なおゆきくんはちあきちゃんにとられた。  
 ななちゃんとわたしは、  
 こんど、  
 ゆうすけくんをねらう。

ぼくが何かやってないと  
 先生が  
 ぼくの顔  
 バチンと  
 手ではたむ。

先生が、うでをかかえて目をじてている。  
 おきろくとよんでみたい。

お母さんがしにそつなくらいいえらそうしてたので、  
 早めにねました。  
 すこしでも、手ついたらなあとおもいました。

とうさん、かあさんがゆびわをえらんてる。  
 とうさんは

「だめのあるやつにせい。」  
 しつこく言う。  
 やつときまった。  
 ええ、もついついお。  
 とけいをみたら  
 いちじかんたっていた。  
 やつとくるまにのれた。  
 ああ、つかれた。

弟がねた。  
 まゆげがぴくつと動いた。  
 今日、いっしょに遊んだことを思い出すと、  
 かわいいなあ。  
 弟がいてよかったなあ。



じゅんちゃん

三年

じゅんちゃんが休んだ。

ぼくは、きのう、お父さんにはさみしうぎでかったことを

つたえたかった。

月曜日には来てほしいな。

よじばうい

三年

じいちゃんがさけをのんで

よじばうい

さけのんだじいちゃんのいきは

くさいだろうなあとおもって

ちかよらなかつた。

その⑤ 詩を書かせる際に

詩を書かせるとき、ぼくは、原稿用紙を渡しません。たい

こういつた詩を用意して、行替えさせます。そして、どうしてそんな行替えにしたのか、意見を交換したりして、最後に原文を提示したりします。クイズ的でもあるので、子どもも喜んで考えるかもしれません。

ただ、低学年では、やはりむずかしいので、いろんな詩を紹介したり、先に述べたように、視写したりするのがいいと思います。まずは、感覚で覚えるしかないでしょう。

題名も、大切な表現の一行です。「お母さん」という題名で、「お母さんは」と書き始めるのは詩とは言えません。題名は最後につけるつもりで書いたほうがいいでしょう。

また、これもクイズ的に、題名をかくした詩を紹介して、題名を考えさせる、などというのもおもしろいでしょう。そうする中で、題名を工夫する気持ちが出てくるだろうと思います。

1 頭にうかが

おこの顔

2 たおれそうになりながら、

また、自力で、立ちあがる。

3 細い茎で立っている。

風よ、やさしくふけ。

ていは、白紙をそのまま渡します。ちゃんと指導ができていない場合(この場合が圧倒的なのですが)、原稿用紙を渡すと、子どもたちは原稿用紙の升目に気をとられて、自由に書けないようです。

升目を意識しないで、気楽に書いてもらいたいと思って、白紙を渡しているのです。また、この白紙には、余白や裏に、自由にカットも書かせたりします。このカットが、あとで、文集や詩集、通信を出すときに大いに活躍してくれれます。

行替えというのは、指導者側でもむずかしい作業です。おそらく、詩人たちも、行替えにはかなり神経をとがらせて取り組んでいることでしょう。そんな作業を、子どもたちに簡単にわからせるのは、困難です。

理屈としては、高学年であれば、一行一行に意味がある。それが、詩の一行であり、題名だ。といったようなことを教えます。高学年なら、これで、無意味な行替えは減ってくるはずです。

また、詩人が書いたわかりやすい詩を行替えなしで書いて、自分たちで行替えを試してみようという学習もおもしろいと思います。

士

三好 達治

ありがちようの羽をひいて行くああヨットのようだ

同様に、さいこの一行についても注目させてみる必要があります。ここで紹介した多くのクラスの作品もそうですが、詩を書くということがよくわかっていないと、最後の一行は、「くしたいです」「くだなあ」「くするぞ」「く」と思いました」のようなものが多く出てきます。こういつたものは、削ってしまったてもわかるもので、むしろ削った方が、詩としての表現になってくるものが多いものです。

自分たちが書いた作品の最後の一行を削ってみるとか、すぐれた詩の最後の行ばかりに注目して読んでみるとか、最後の一行を意識化させる学習があってもいいかもしれません。

また、表現の方法として、ていねいな言い方(敬体)があっているか、ふつうの言い方(常体)があっているかも考えさせたいほうがいいでしょう。

1 通知票

2 竹

3 コスモス

四、書かせたあと

①鑑賞・批評・推敲

詩でも作文でも、書かせたあとがそのまま、ということがよくあります。友だちの作品を読みあうことは、プリントや

文集にしていることができますが、それさえもできず、忙しさの中で、原稿用紙自体がほかのプリントやテスト用紙の下に埋もれたまま、ということもあるのではないのでしょうか。せつかく書かせた詩です。まずは、クラスで読みあい、お互いを知ることにつなげたいものです。

さらに、推敲の指導も必要です。子どもたちは、いったん書いたものは、すでに完成したものととして、それ以上いじることには抵抗を感じるようです。指導者側にも、そんな気持ちがあるかもしれません。しかし、推敲は、作品をいいものにするという作品主義的なレベルではなく、表現のしかたや言葉の選び方、もの・ことのとらえ方を見直し、正直に、ふさわしい言葉で表現しようというものです。せつかくのいい題材を取りあげていても、その見方が概念的で浅かったり、表現が希薄で真実味がなかったり、ということとはよくあることです。そのままにしておく、意味ある生活現象が、その子のもにならないまま、通り過ぎてしまふことになりま。それでは、あまりにもつたいないと思つたのです。いつもい。つもでなくていいですから、時々推敲の授業をしてみたいと思つています。また、価値ある題材をとらえたときは、ぜひ、ちゃんと推敲させたいものです。

友だちの詩を読むときの観点として、次のような項目が参考になります。これは低学年のもです。プリントして、渡しておくといいでし。ょう。

へしを よむ ときの きもちく

こうした鑑賞の授業を続けていくと、子どもたちなりの詩を見る目が育ってきます。そうした中で、次のような展開での推敲指導ができます。これは、共同推敲をとおして、自分の作品を見直すというものです。

- (1) 作品をプリントしたものを黙読させ、プリントの余白に感想意見をメモさせる。詩の行に線を書いて、そのそばにメモふうにかける。
- (2) 「いいなあと思つた内容、主題にかかわつて感心したこと、同感だと思つたこと」の発表。
- (3) 「内容や主題についての共感でなく、反対の感想や意見」の発表。
- (4) 作者への疑問や質問。作者の答え。主題についての話し合い。
- (5) 表現について感心したところの発表。
- (6) 表現について疑問、質問、批判などの意見と作者の答え。主題と表現を結びつけた話し合い。
- (7) 自分の作品の推敲。

「児童詩教育のすすめ」江口季好より

こうした授業は、子どもたちに表現の厳しさを教えることにもなります。それは、自分がとらえたできごとへのきびしい認識の作業でもあるでしょう。しかし、それらができたとき、つまり、作品を推敲して新しい作品を書き上げることができたときの喜びはまた、格別なものです。一年のうちで、一人に一つは、会心の作品を書かせたいと思つています。こ

(1) いわないで いられない きもちが わかる ところ はどこかな。

(2) いつどこで、どう している ときの ことか よく わかるかな。

(3) どんな きもちなのかな。それは、どこで わかるかな。

(4) よんで いると、ようすが よく わかるかな。

(5) ころに つよく かんじた ことを ひとつだ かい ているかな。

(6) じぶんが した ことを その とおりに かい ているかな。

(7) やさしいなあ。ふしぎだなあ。はずかしかったらうな

あ。よく てつだつて いるなあ。それは ○ぎょうめ の ころで わかります。ぼくは そこを よんで ……

(8) よく みて いたなあと おもいます。○ぎょうめ が すきです。

(9) よく きいて いて、おとうさんの ことを そっく り かい ている ころが いいです。

(10) ぎょうめ を かえる ころが うまいと おもいま す。よみやすいです。

「児童詩教育のすすめ」江口季好より

「こういふ観点で、共同で鑑賞批評するといふことは、そのまま、推敲する力につながります。

これは、ぼくにとっての大きな目標であり、望みでもあります。いまだにできたことがありません。

## ②詩集など

多くの学校で詩集が発行されています。また、地域としても、「津山の子」や「おかやまっ子」のような詩集・文詩集が発行されています。これは、もともと、生活綴り方は子どもたちにとつてたいへん意味のあるものだといふ一致した考えのもとに始まったはず。です。

ところが、年数がたつにつれて、そうした本来の精神は忘れられ、情性やノルマで続けられている、といふこともあるのではないのでしょうか。こうなってくると、詩集といったものはじつに面倒な存在で、ある時期になると、そのための指導しなくてはいけない、締め切りがせまってあせってくる、いっそのことこんなものなければいいのに、と思つてしまふもの。です。

誰もがそう思ふのなら、やめてしまったほうがいいと思つています。そういう雰囲気の中で書いても、子どもたちには有意義なものにはならないでしょうから。下手をすれば、書くことを嫌う子どもになるかもしれません。

できれば、そんなふうになつてほしくありません。

詩集のためではなく、子どもたちのため、そして、子どもたちを知るためにも、詩を書かせてほしいと思つています。授業の終わりの10分とか、帰りの会するときとか、いろんな場面、

時間をとらえて書かせることができるのが詩です。気軽に、  
気楽に書かせてほしいと思います。

その結果として、学校詩集になればいいのです。

また、学校によっては、「児童詩朝会」を開いているところ  
もあります。もちろん毎週でなくていいのですが、一ヶ月に  
一度くらい、子どもの詩をみんなの前で発表するという会  
です。

形式にとらわれなくて、詩を使ったさまざまな取り組み  
が展開されるといいと思います。

ようで、……。

何年も前の教え子の作品が、一人歩きをしています。ほ  
くの思いとは違って、困惑したりもしました。しかし、す  
ぐれた読み手が読むと、評価が変わるようです。できるだ  
け、子どもの作品をちゃんと読める感性をもちたいと思  
います。

いつまでたっても、勉強しろ、というのと違います。

おわりに

ぼく自身は、感性の乏しい人間だと自覚しています。です  
から、感性が必要な詩の指導とか、文学の読みとかについて  
は、大いに困るのですが、感性ばかりはどうしようもないの  
で、理屈でせめるしか方法がありません。理屈には、名人差  
はありません。それだけに、やろうと思えば、誰にでもまね  
ができます。

しかし、作品の評価になると、やはり感性が影響してくる

いっしょびん

六年

四十四年前

広島駅の前で

あるおじちゃんがぼくの中身を飲んでいた

そして、そのとき、すごく光って、

爆風がおそってきた

ぼくの中身を飲んでいたおじちゃんは

ふきとんだ

ぼくもふきとばされて

われそうになったとき

すごく熱線がきた

落ちたときに、ぐにやりとなり

わけがわからなくなって、きせつした

いつのまにか中身のお酒はなくなり

すごく体が熱かった

そして、知らないおばちゃんにひろわれた

とてもやさしい先生が

つきつきやめていくような気がする

「えんぴつでおしゃべり」

江口季好 編著

所収

今は、原爆資料館のガラスの中で  
いろんな人に見られている  
今でも、あのかの光と風は  
なんだったのかわからない

やさしかった先生

六年

やさしかった先生

西先生も吉永先生も

やさしい先生だった

でも

つかれたのだろうか

やめてしまった