

初歩段階における児童・生徒の一行詩

— 調査結果にみる導入と表現の関連性 —

小川 雅子

1. はじめに

1983年7月に行われた、茨城県学力向上対策会議による中学生の学習実態調査¹⁾の結果を見ると、嫌いな科目として国語をあげた生徒は27.2%であった。また、嫌いな学習内容としては、ことばのきまり63.4%、漢字の書き30.1%、作文27.7%、感想を書く25.7%と、言語事項に関する学習と作文学習に集中している。

作文指導についてはもちろん、言語事項の指導についても、様々な実践の工夫・研究がなされている現状において、これらの数値は無視できないように思われる。学習者が学習内容に興味を持っていない場合、また嫌っている場合には、たとえどれほど価値的な学習内容が用意されていても学習者が拒否的なために十分な学習効果を期待することができないと考えられるからである。したがって、いかにして学習者に学習内容に対する興味・関心を起こさせるかということが重要な問題になってくる。

この問題に対して、私はこれまでに未分化な段階における表現活動に焦点をあて、学習の内発的動機づけを目的とした調査・研究を行ってきた。ここではその発展として一行詩²⁾を取り上げて、導入方法と学習者の表現の関連性を調査してみた。すなわち、一行詩を作るという授業を受けた経験のない児童・生徒を対象として、異なった刺激のもとに2回の調査(一行詩の創作)を行い、その結果を比較・検討したのである。ここで明らかになった1回目の作品群と2回目の作品群の質的差違は、それぞれの導入方法に起因するところが大きいと思われるので、それらに関する考察を手がかりとして、初歩段階における詩の創作指導の方向性を探究した。

2. 調査の対象

(一行詩を作るという授業を受けた経験のない児童・生徒)

- ・小学校 1年生 44名
- 2年生 86名
- 4年生 121名
- 5年生 116名
- ・中学校 2年生 38名
- ・高等学校 2年生 94名

※調査協力者 小学1年生・伊藤道子氏(千葉県) 2年生・町野恭子氏(神奈川県) 松尾郁子氏(青森県) 4年生・小井田寿美江氏(神奈川県) 林由美子氏(愛知県) 5年生・門松きく氏(愛知県) 野中恵美子氏、松永蓉子氏(東京都) 中学2年生・甲斐利恵子氏(東京都) 高校2年生 筆者(東京都)

3. 調査の手順

(1) 第1回目の調査

① 参考作品を示す。(以下にあげた参考作品の中から、授業者はさらに対象とした学年に近い作品を5つ選んで板書することにした。)

- スキーでころんだ はやくこたつにもぐりこむ (小学校低学年)³⁾
- ははがあくびしている ぼくもねむたくなる ”
- ぼくのいき はげばはくほど白くなる ”
- もちをつくおとがする すぐとびおきる ”
- やっとついた山 かばんのおかしを見せ合いする ”
- 読んだおみくじ 友とはちがう木にむすぶ (小学校中学年)
- 測候所 ふかふかしばふで一休み ”
- 父はまだ帰らない 星空の下に立つ弟 (小学校高学年)
- べんとうを食べる えささがしのとんび何度もくる ”
- 遠足近い 畑のきくをながめに行く ”
- 小鳥が急降下 それから強い風が吹く ”
- くりを落とす 落ちた場所を覚えておく ”
- 道を走る 手の山ぶどうゆらゆらゆれる ”
- 古机に眼鏡置く 山の景色も置く (高校生)⁴⁾
- 分け入っても分け入っても青い山 (種田山頭火)⁵⁾
- うしろすがたのしぐれてゆくか ”

② 指示

「これはお友達が作った一行詩ですが、皆さんも思ったことや感じたことをこのように一行の詩に作ってみて下さい。学校のことや家のことなど何について書いてもかまいません。」

③ 時間 15分間

(2) 第2回目の調査

調査を行う前に、まず第1回目の作品の中から参考になると思われる箇所を指摘した。これはできれば全員について個人的に行うことが望ましいが、時間的に無理なので代表例をもって示した。次に、第1回目の形式面に関する刺激とは反対に、児童・生徒の内面 ― 体験 ― に意識をむけさせるようにするために、次のような3つの練習過程を設定した。それによって、表現に対する抵抗感をとり除き、興味・関心を引き起こさせようとしたのである。

① やっとついた山 かばんのおかしを見せ合いする

この作品の「山」を他のことばに置き換えてみて、それにあわせて下の部分をいろいろに作ってみる。置き換える場所はクラス全員が体験を共にしている場所として合作する。

② ソフトボール 打ったらみんなのさわぐ声

まず、「さわぐ声」ということばを取りあげて、このことばからどのような感じを受けるかについて話し合う。次に、これを他のどんなことばに置き換えたならこの場所の様子がもっと

はっきりするかを考えてみる。

③窓の外……

クラス全員が教室の窓から外を見て、「窓の外」以下の部分を作ってみる。

④以上のような過程を経て、第1回目と同様15分間で自由に作らせる。

4. 調査結果の分析と考察

(1) 第1回目の調査の作品数

- | | |
|-----------|-----|
| ① 小学1,2年生 | 244 |
| ② 4年生 | 238 |
| ③ 5年生 | 243 |
| ④ 中学・高校生 | 243 |

作品を検討するにあたって、小学1・2年生を同一グループとし、中学生・高校生を同一グループとしてはほぼ同数の4つの作品群をつくり、相互に比較してみることにした。

(2) 作品分析の観点について

現在行われている詩の創作指導においては、作品をいろいろな観点から分類し、それに基づいて分析や指導を進めていく工夫がなされているようである。それを大きく整理してみると、まず一つに、対象の認識方法に関わる分類がある。すなわち作品を、「目を働かせた、耳を働かせた、香りや味をとらえた、ものに触れて生まれた、心もちで受け止めた」⁶⁾などによって分類する方法である。また、表現の形式面から「描写的表現、即物的表現、対句的表現、擬人的表現、現在進行形表現」⁷⁾などがある。さらに、表現技巧に焦点をあてて、「方言、比喩、擬音・擬態、くり返し、体言止め、会話、感嘆詩や間投助詞」⁸⁾などの特徴をひろいあげの方法もある。これらはいずれも、詩の創作における指導と評価の手がかりとなる観点であると思われる。

本調査では、このような現状をふまえた上で、さらに初歩的と思われる観点から作品を分析し、その発想・叙述・内容などの特徴を明らかにしたいと考える。

(3) 発想について

児童・生徒がどのような分野に詩の題材を得ているかについてみる。そのために、作品中にあらわれている名詞を取りあげて、その名詞がどのような方面に対する意識を表わしているかを検討してみた。この名詞の分類は、『分類語彙表』⁹⁾によって行った。そこでは、名詞は次の5つに分類されている。

「抽象的關係」「人間活動の主体」「人間活動—精神および行為—」「生産物および用具」「自然物および自然現象」。

それぞれの項目について、本調査において数の多かったものを大まかに示すと次のようであった。

「抽象的關係」の名詞では、日時・数量・場所・位置などを表したものが多かった。「人間活動の主体」では、代名詞・家族や友人などを指し示す名詞が大半を占めた。「人間活動—精神および行為—」は、スポーツや遊び・勉強に関する名詞がほとんどである。「生産物および用

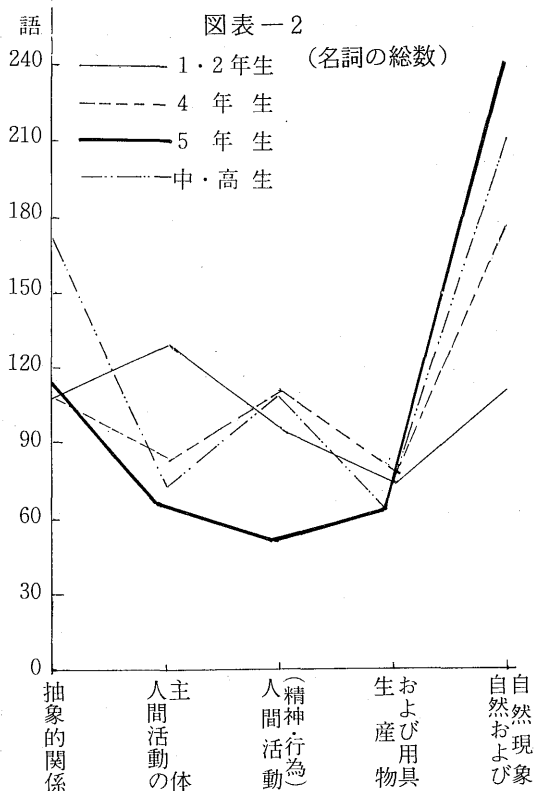
具」については、文房具類や建物に関する名詞が多かった。「自然物および自然現象」では、多い順に、植物・動物・気象に関する名詞が並んでいる。

以上の5項目についてそれぞれのグループの数値を示した。図表-1の()の中の数値は、語彙数(異なり語数)である。

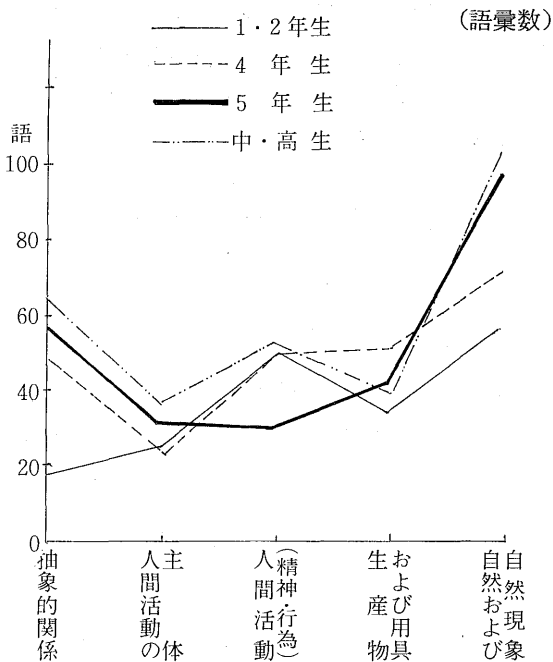
図表-1

領域 学年	抽象的 関係	人間活動 の主体	人間活動 (精神・行為)	生産物 および 用具	自然物 および 自然現象	合計 (語数)
1・2年生	112 (39)	129 (25)	97 (50)	73 (34)	110 (55)	521 (203)
4年生	110 (47)	84 (23)	111 (49)	74 (51)	174 (71)	553 (241)
5年生	113 (58)	66 (31)	49 (31)	65 (42)	241 (96)	534 (258)
中・高生	176 (64)	73 (36)	101 (52)	60 (38)	212 (103)	622 (293)

この数値をそれぞれグラフにしてみると次のようになる。



図表—3



- 「抽象的關係」の名詞については、その語彙数を見ると学年の発達に従って多くなっている。ここで特徴的なことは、他のグループと比較して著しく語彙数の少ない1・2年生がその総数において、4年生・5年生とほとんど変らぬ数値を示していることである。その使用例をみると、112例中40例が数字で占められ、44例が「きのう、今日」ということばで占められている。また、「人間活動の主体」についても、1・2年生はその語彙数に比べて頻度数は129例と、大変高い数値を示している。

これらの事から、低学年の児童の場合、具体的な数や日時、誰が、といった認識が成立したものについては表現しやすい傾向のあることがわかる。したがって、その発想は即物的であると言うことができよう。

- 「人間活動(精神・行為)」については、5年生の数値の低い点が特徴的である。「自然物および自然現象」に関する名詞の語彙数は、学年が上がるにつれて増加している。しかし、頻度数をみると5年生が最も高い。

ピアジェは、11才～12才を具体的操作期から形式的操作期へ移行する時期、すなわち、新しい推量様式を獲得し、抽象的思考の発達する時期であるとしているが、¹⁰⁾詩の発想という面からみても、確かにこの時期に一つの節があることがわかる。すなわち、スポーツや遊び、勉強といったものに対する興味は減少し、自然界に対する意識・興味が著しく増加しているのである。詩的表現の指導において、このことは留意すべき点であろうと思われる。

- 中学・高校生は、他のグループと比較して名詞の総数が2割近く多い。このことは、中学・高校生が名詞を主体にしたことばの組み合わせによって、ある詩的イメ

ージを表現しようとする傾向のあることを示している。そこでは、個人の発想はそれぞれの名詞に対して抱いているイメージによって支えられているのである。これは他のグループが、表現したい意識内容に合致することばを捜すという方向をたどるのとは異なっている。

このような点をもても、詩の創作指導にあたっては、発達に応じた人生の意味や価値的要素が考慮されなければならないように思われる。

(4) 叙述の特徴について

図表-4によって叙述の特徴をみることにする。(％は作品数に対して出したもの)

図表-4

	一人称代名詞	文頭にくる きのう・今日	固有名詞
1・2年生	59 (24%)	39 (16%)	42 (17%)
4年生	13 (5%)	8 (3%)	19 (8%)
5年生	12 (5%)	8 (3%)	13 (5%)
中・高生	16 (7%)	2 (1%)	9 (4%)

- 1・2年生の場合、一人称代名詞がほぼ作品の4分の1にあらわれている。また、文頭にくる「きのう・今日」ということばの示す数値も高い。さらにこのグループの固有名詞は、44例中32例までが友人の名前である。

これらの結果から、1・2年生の場合は、「だれが」「いつ」ということがはっきり意識できると表現しやすい傾向のあることがわかる。逆に、詩においては不必要である場合が多いと思われるこれらのことばを、どのように省かせるかということが、指導の課題になってくると考えられる。

- 高学年になっても一人称代名詞が消えるわけではない。しかし、その使用に1・2年生とは質的な違いが感じられる。すなわち、1・2年生の場合は一人称代名詞のほとんどが文頭にきているのに対して、例えば中学・高校生の場合は16例中11例までが文末にあらわれている。
- 固有名詞についても同様のことがいえる。低学年の固有名詞は、家族や友人の名前が多く、表現のための手がかりといった性格のものであるが、高学年になるにつれて、効果的に使用されてくるようになる。特に高校生の作品にみられる地名は、その豊かなイメージを感じさせて効果的であると思われた。

(5) 内容について

内容に関することからで特徴的なことを、大きく3つに整理してみた。

① 参考作品に引きずられて、その焼き直しにおわったもの。

詩とはこういう形式でかくものだ。といったような導入がなされた場合、学習者の意識は表現内容よりも、当然その形式にむけられるであろう。つまり、知的刺激に対しては、知的に反応するのである。本調査においてもこの傾向は大きいものであった。実際にどのように、例示された作品の形式に引きずられているかという点をみていくことにする。類似の作品がいくつかあるものを取りあげてみる。

—参考作品の2番目—

ははがあくびしている ぼくもねむたくなる

の「——が…… —も……」という形式である。

ははがかいものした わたしもかいものしたくなる (2年)

おとうさんはたばこをすってけむりがでて ぼくもすいたくなる〃

先生がわらった 私もわらった (5年)

この表現は1・2年生のグループに5例あり、5年生のグループにはこの1例あるのみである。

—参考作品の7番目—

測候所 ふかふかしばふで一休み

これは、「名詞+累加的描写」ともいべき構造をもっている。これを意識したと思われる作品に次のようなものがある。

本よみ大会 2いになったうれしいな (2年)

ジェットコースター キャーキャーさけぶお友だち (4年)

青い空 今日ちょうどいいプールどき (5年)

夏の夜 暑さを忘れさせるすずの音 (中2)

この形式の表現は各グループだいたい同じ位(3~5例)あらわれている。

—参考作品の15番目—

分け入っても分け入っても青い山

これは、くり返しが非常に効果的な作品であるが、このリズムが児童・生徒に印象的だったようである。

歩いて歩いて歩いてくる大きな月 (5年)

あるいてもあるいてもつづく道 ”

どこまでもどこまでも広い広い青い海 ”

以上のように、参考作品の形式に類似した作品がそれぞれのグループに数例あらわれていることが、一つの特徴的な点である。

② 概念的な作品が多い。その具体例をあげてみる。

ともだちがよくあそんでくれる (2年)

ともだちとあそぶのはおもしろい ”

運動場広くてなんでもすぐできる ”

友達とよく遊ぶこと、それを楽しんでいること、運動場で何でもできて楽しいと思っていることはわかるが、このままでは漠然としてそれを感じさせる力が弱いということを感じさせる必要がある。それには説明的でなく体験的なことに焦点をしばって、友達と何をして遊んだか、どんな友達なのか、運動場でどんなことをしたのか、などを話させてみると良いのではないかとと思われる作品群である。

青い空 白いくも緑色の木々と黄色い月 (5年)

夏の太陽 きらきら きらきら まぶしいな (高2)

雨あがり あじさいの葉につゆが光っている ”

これらはどれも、実際に観察して生まれたことばというよりは、ことばのイメージを概念的に捉えて並べたように思われる作品群である。木々の葉は果して緑色といいきって良いだろうか。実際には、黄色の葉・茶色の葉・赤い葉などその色彩は実に多様である。それを、「葉っぱは緑」と概念的に理解したままでは詩をつくることはできない。同様のことは、太陽の光をきらきらと捉え、つゆを光ると表現している点にもいえる。概念的なことばのイメージで良しとするのではなく、今一度、自己の情感を通した体験をもとにことばを検討し味わうということが必要ではないかとと思われる作品群である。

- ③ 1人で2つ以上作っている場合、題材が異なっても、内容のとらえ方が同じ場合がある。その代表的なパターンを4つに分けてみた。

— a —

チーターは電車でいえば新幹線 (小学5年, I)

夜のひ行きは空のホテル ”

赤ちゃんの手は もみじのよう (高2, K)

赤いバラは私の恋のよう ”

2人とも比喩を用いているが、それは実感に根ざした表現というよりも、ことばのおもしろさ、ことば遊び的なものである。比喩の素材はかわっても、その比喩は同じ観点からなされているものであることがわかる。

— b —

つゆになると いちだんと雨がふる (小学5年, A)

春になると花がさく きれいだなあ ”

風がふくとなみもふく ”

「つゆ・雨」「春・花」「風・なみ」と題材は異なっているが、それらを見る目、表現することばの選び方は、3つの作品のどれも同じである。すでに述べたように、このような作品が第1回目の調査では一番多いものであった。知的刺激を与えられて、その場で概念的に作った作品であって、題材の如何にかかわらず、共通した表現の傾向がみられる。

— c —

ソフトボール 打ったらみんなのさわぐ声 (小学4年, S)

お祭り日 とってもにぎやかたのしいな ”

これらの作品は、すでにあげたものと比較すると、いくらか実感に基づいているようである。ひどく概念的というものではない。しかし、「さわぐ声」や「とってもにぎやかたのしいな」などの表現をみると、ここに習慣的なことば使いをみることができる。作者はさわぐ声として漠然と認識したかもしれないが、「さわぐ声」と言語化された時、そのことばから受けるイメージは、作者の実感とはズレてくるであろう。すなわち、さわぐ声ということばからは、「ワイワイ」「ガヤガヤ」といった喧騒さが浮かぶが、実際はこのことばは声援であったり歓声であったり、ヤジであったであろう。この点を検討させていくと良い作品になるのではないかと思われる。それは、「お祭り日 とってもにぎやかたのしいな」についても同様のことがいえるわけで、やはりここに、題材を問わず作者の傾向をみることができるといえる。

— d —

プールにもぐり いきをはあはあとした	(小学2年, N)
うんていでぜんぶできた ははにおしえた	"
コッコチャンをかえす なみだがでる	(小学2年, K)
ほしを見る ほしをさわりたくなる	"
ふと ふりむくと誰もいなかった なにも聞えなかった	(高2, M)
消しゴムが机からおちた 夜があけている	"

詩のリズム・ところなどをだいたい捉えていると思われる作品である。例えば、小学2年N子の最初の作品は、場面を生き生きと浮かびあがらせる表現であるし、次の作品は詩の重要な要素である「余情」を感じさせる。

このようにみえてくると、題材が変わっても、同一の作者の表現態度というのは共通してあらわれる傾向のあることがわかる。したがって重要なことは、目新しい題材を捜させることより、学習者の意識、すなわちもの見方・感じ方・考え方にいかに働きかけていくか、ということであると思われる。

また、池上嘉彦氏は、「ある表現が『文学的』あるいは『詩的』になるかどうかは、その表現の内容（つまり、何〔WHAT〕を表しているかということ）によって決まるのではなくて、表現の仕方（つまり、いかに〔HOW〕表しているかということ）によって決まる」¹¹⁾と述べている。何をどう感じたか、見たか、ということの次には、それをいかに表現するか、ということが問題になる。目新しい題材であろうとなかろうと、表現方法によって詩的になったりならなかったりする。あるいはまた、大変感動したことがらであっても、助詞一つの違いによってつまらない作品になってしまうというようなことを、具体例をもって児童・生徒に意識させる必要があるのではないかと考える。

(6) 第2回目の調査の作品数

- ① 小学1・2年生 200 (90名)
- ② 4年生 232 (82名)
- ③ 5年生 265 (114名)

④ 高校2年生 168 (91名)

調査の対象者は、5年生を除いて、各グループ1クラスずつ減った。一人あたりの作品数は1回目にくらべて多くなっている。これらの作品を、1回目の作品群と比較してみることにする。

(7) 叙述の態度について

散文の場合、それが人事の世界に材料を求めてありのままに表現した文章であるか、時間的経過に従って事を述べる文章であるかによって、それぞれ記事文・叙事文¹²⁾と呼ばれている。(他に、議論文や説明文等の分類があるがここではそれには触れない。)また、湊吉正氏は、児童の作文を分析する方法の一つとして、その叙述を描写的叙述と物語的叙述に分けるやり方を示しているが、¹³⁾ 一行詩においてもこの観点は有効ではないかと思われたので、分類してみた。その結果を示したものが図表-5である。

図表-5

	1 回 目		2 回 目	
	物語的叙述	描写的叙述	物語的叙述	描写的叙述
1・2年生	93 (38%)	151 (62%)	69 (35%)	123 (65%)
4年生	38 (16%)	200 (84%)	15 (6%)	217 (94%)
5年生	19 (8%)	224 (92%)	30 (11%)	235 (89%)
中学・高校生	12 (5%)	231 (95%)	10 (6%)	158 (94%)

○ 第1回目の調査において、低学年では「……した」という報告の形のものが多い。特に1年生では44名中39名がそのような叙述の態度をとっている。まず自己中心的観点からできごとを報告するという傾向は、高学年にいくにしたがって著しく減少している。

しかし、1年生においても第2回目の調査では、この報告文のような叙述をしているものは、16名に減少している。刺激の与え方の違いによるこの叙述態度の変化は見のがすことのできないもので、1年生だからといって単純な報告文の叙述で満足することなく、いろいろな指導を試みることが有効であることがうかがわれる。

○ 低学年・4年生においては、1回目と2回目の間に、物語的叙述の減少・描写的叙述の増加の傾向があるが、5年生では反対になっている。これは調査対象とした3クラスのうち1つのクラスで、指導者が「どうしても書けない人は、今までで悲しかったことを書いてごらん」とアドバイスしたために、このクラスにおける物語的叙述の数値が他と比較して著しく高くなっ

たことを反映している。他の2クラスでは、1回目にくらべて2回目は、物語叙述の割合が低くなっている。児童・生徒に与える刺激の微妙なニュアンスの違いやことば使いが、児童・生徒の表現に大きく影響するものであることがわかる。

- 本調査に加わった小学校教諭6名によいと思う作品を各グループから5つずつ選んでもらった。その結果、8割の作品が描写叙述であった。しかし、これは必ずしも描写叙述の方が物語叙述より作品としてすぐれているということではない。そのような短絡的なことは言えないが、少なくともこの両者の叙述を比較した場合、詩的表現は描写叙述を多くとる、ということと言えるであろう。参考までに、その時選ばれた作品のいくつかをとり出してみる。

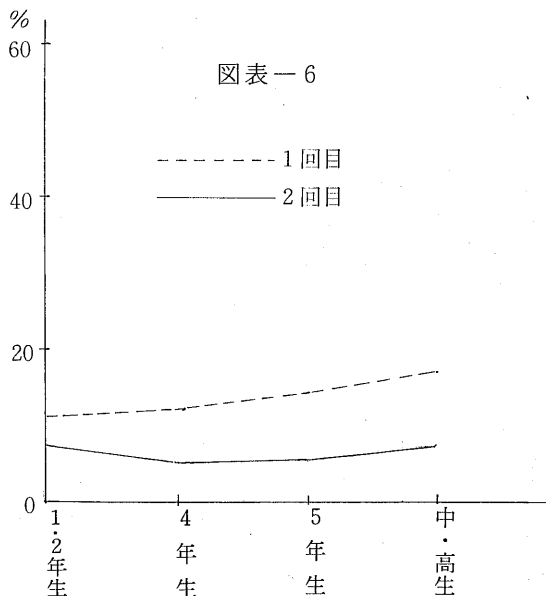
◎物語叙述で良い作品とされたもの

- わたしはうみにいってきれいなかいをみつけた もっとさがしたらむらさきの貝があった (1年)
- うんていでぜんぶできた ははにおしえた (2年)
- お父さんと手をつないですべったスケート お父さんがすべってわたしもすべった (4年)
- うさぎをだいた ふかふかしててあったかかった (5年)
- 雨あがりの水たまり あじさいの花ピラが浮かんでいた (高2)

◎描写叙述で良い作品とされたもの

- コッコちゃんをかえす なみだがでる (2年)
- なかされた なぐさめるような夕日 (4年)
- 雨がふる かわいた土がぬれていく (5年)
- 好きな人の名前を何度も指でなぞってみる (中2)
- 長でんわになればなる程 切ったあとが淋しい (高2)

(8) 一行詩が作れなかった児童・生徒の数



1回目及び2回目の調査で白紙のまま用紙を提出した児童・生徒の割合は、図表一六に示す通りである。

第1回目の調査で一行詩の作れなかった者は、各グループにそれぞれ11%~18%いた。それが、自己の体験の中に題材を求めるようになり、これならできそうだという意識がめばえた後は5%~8%の数値に減少している。¹⁴⁾

これは、1回目の導入よりも2回目の導入が有効であったことを意味する。

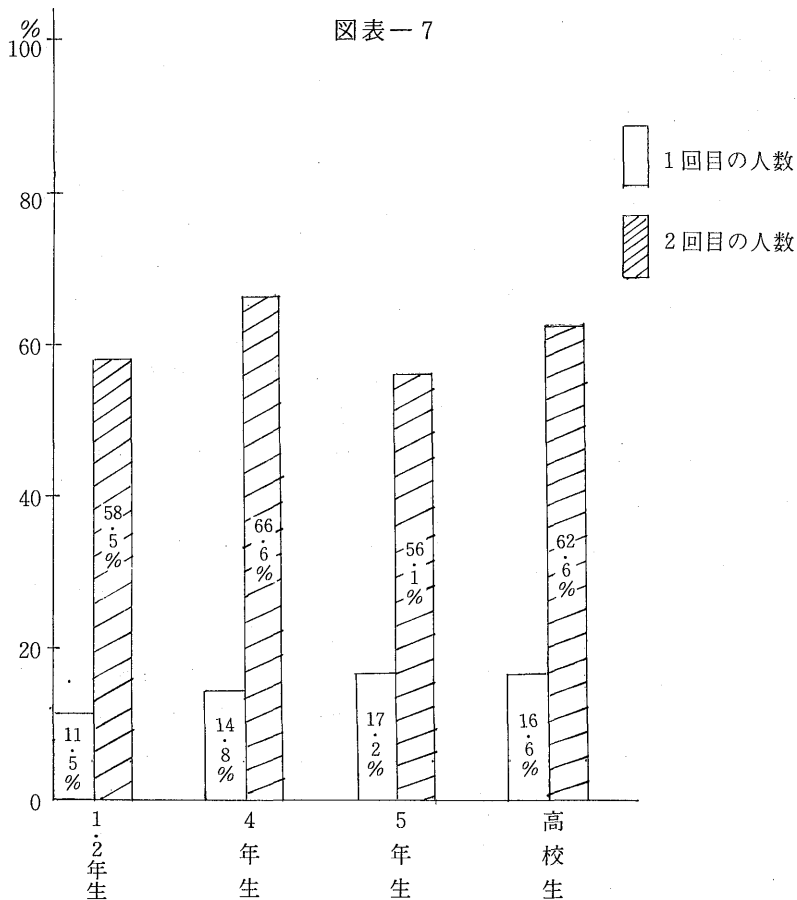
(9) 詩のリズムやところをとらえていると思われる児童・生徒

ここでは、詩のリズムやところを一応とらえていると思われる児童・生徒の数を出してみた。これは先に述べた6名の教師による判断を参考にして、必ずしもすぐれた作品というのではなく、たとえことばが足りなくとも作者の感動や驚きの感じられるものが一つでもあれば良しとして数えた。

図表一7に示したのが、詩のリズムやところをとらえていると思われる児童・生徒の1回目と2回目における人数である。

この結果を見ると、どのグループについても、1回目よりも2回目の刺激が有効に働いていることが明らかである。したがって、初歩段階の刺激の与え方としては、知的な面よりも体験を通した情感に働きかけることが重要であることがわかる。しかし、そのことは知的刺激を否定するものではない。第1回目の調査において、すでに詩ができている児童・生徒のいることも事実だからである。

今後の問題として、これらの方法によっても、詩的表現に至らなかった児童・生徒に対してどのように働きかけるか、ということが残る。



図表—8は、1回目と2回目の比較を具体例をもって示したものである。各グループから5人ずつとり出してみた。表の左側は1回目の作品、右側は同一人の2回目の作品である。これらは、作品の内容及び表現から、次の3つに分類して例示してみた。

△印：1回目の作品とほとんど変わらないが、わずかに体験的事象に焦点がしぼられ、概念的でなくなってきた傾向の感じられるもの。

○印：詩的表現への移行が行われつつあると思われるもの。

◎印：表現にはまだ問題が残るとしても、初歩段階としては十分に詩的観点をもっていていると思われるもの。

図表—8

	1 回 目 の 作 品		2 回 目 の 作 品
	— 1 年 生 —		— 1 年 生 —
1	きのうぼくは2くみのいしかわくんとあそびました	△	なつやすみ あさがをがさいた
2	きのうはむすたあがあかんぼうおうみしました	◎	さっきよりくもがはやくなった わかまつこうえんのきがゆれている
3	きのうふがねくんとまつしまくとやきゅうをしておもしろかった	◎	こうていがぬれている まるたがぬれている わかまつこうえんがぬれている
4	きのうねるときふとんのなかにもぐってもぐらごっこをしました	◎	まんもすのきばがすごい へやのたかさのはんぶんとおなじ
5	きのうじてんしゃであそびました	◎	かぜがはっぱをゆらす くもがうごいた
	— 2 年 生 —		— 2 年 生 —
6	(白紙)	◎	いなごを手にのせた なかなか手からはなれなかった ぼくになれたのかなあ
7	はしってころんだ ずっこけた	◎	ぼくがねようとしたとき きりきりとちいさいおとがした 虫かごのなかをみたらこおろぎがいないいた

	1 回目の作品		2 回目の作品
8	テレビをみていたらおかあさんがあそびなさいといいました	⑧	夜5かいも目をさました わたしのこおろぎがきれいなこえで鳴いていた
9	わたしの名まえどうしてゆう子なの	⑨	「よおい」ときいだ先生がゆった みんなはしってほこりがたった
10	2年せいになってからラグビーにはいった	⑩	10ぶんやすみにこおろぎがないていた 耳をすませてさがした
	— 4年生 —		— 4年生 —
11	きのうの夜ごはん大もりでおなかがパンクしそうだった	⑪	風がゴーゴーわたしをとばすみたい 風がゴーゴー
12	犬のベルはわたしのねまきをやぶってお母さんにたたかれた	⑫	ぞうきんでわたしがゆかをひとふき キュッ キュッ いい音
13	うちのねこ おてあらいにいったんとトイレをする あたまがいいねこ	⑬	れいぞうこをあけた こおりの国のつめたいくうきがとび出してくる
14	(白紙)	⑭	風がふいた 草がゆれた クラッとゆれて水玉がおちた
15	ジェットコースター キャーキャーさけぶお友だち	⑮	短距離走まけてたまるか かた目つぶってカーブをまわる
	— 5年生 —		— 5年生 —
16	私はずまらない でもいいきぶん	⑯	かがみを見る おおぜいの私がまねしている
17	たった一人で	⑰	あさがおのは ちょっとさわると 雨でぬれているような感じがする
18	かえる 前はおたまじゃくし今はかえる	⑱	うちの子ネコがぬすまれた よるおやの

	1 回 目 の 作 品		2 回 目 の 作 品
			なくこえみにしみる
19	七色のきれいな橋のプレゼント	⑲	風と風がぶつかっていないような音がする
20	とけいって休まないの？ いつもごころうさま	⑳	茶柱がたった だれにもないしょで静かに飲む私
	— 高校生 —		— 高校生 —
21	世の中の悲しみなんてなくなればいいのに	㉑	秋の夜 ラジオの音だけが部屋にひびく
22	試験前 クラス全員の顔がそろってうれしいやら 不安やら	㉒	風が肌にしみる 夏の暑さがさめていく
23	こいのぼりを 食べたそうに下からながめるあわれな三毛ねこ	㉓	朝の駅 ラッシュの中にあの人をさがす
24	青い空に白い雲 夏ですね	㉔	電話のベルが気にかかる夜
25	夏の光にそよぐ白いあじさい	㉕	古い壁にかさねられたらく書き

以上、1回目と2回目の比較を具体例をもって示した。ここでは2回目の作品を3つのタイプに分けて示したが、その判断の基準にはより客観的なものが据えられる必要があると思う。これは大変困難な問題であるが、さらに今後の課題としたい。

5. おわりに

一行詩について行った2回の調査を通して児童・生徒の表現の特徴がいくつか明らかになった。その結果、発達段階を考慮した指導のあり方とその方向性が浮かびあがってきたように思われる。また、特に初歩的段階の学習においては、児童・生徒の意識を形式的なことにむけるのではなく、自己の体験を通じた情感にむけることが指導の基本的姿勢としてあげられるであろう。すなわち、重要なことは、形式を整えることでも目新しい題材を捜すことでもなく、自己の体験・実感に根ざした内容を言語化しながら適切なことばを検討していくという観点である。そのことが児童・

生徒の中で意識化された後は、一斉的な指導が行われても一応の効果が期待できると思われる。それ以後の指導のあり方については、すでに様々な立場から、造詣の深い研究及び実践が行われている。ここではそこに至るまでの段階、すなわち、創作に対する抵抗感をとり除き、私はこう表現したいという体験を呼びおこさせるか、少なくとも私にもできそうだと思うさせることにより、創作への興味をもたせるという初歩段階の指導のあり方をさぐる一つの手だてを仮設して2回の調査を行ったのである。

なお、この2回の調査においても詩的表現をするに至らなかった各グループの40%前後の児童・生徒に対しては、さらにどのような刺激が試みられるべきかが、今後の課題として残った。有効と思われる方法を考えて、さらに第3回目の調査を行ってみたいと思う。

〔注〕

- 1) 『月刊国語教育』東京法令出版 1984年3月号 p.12.
- 2) 小学校の教科書をもて一行詩は一般的な教材ではないようである。小学4年生の下で扱っているものがあつたが、その指導書に一行詩という名称がある。そこでは、一行詩は詩的表現に対する抵抗感をとり除くための、ことば遊び的な要素を含んだものとしてとり上げられている。また、参考作品に示したように、俳句の指導として行われる場合もある。尾崎放哉や種田山頭火などの自由律の俳人の作品なども一行詩として捉えることができよう。また、これを古典の中に捜すとすれば、本居宣長が和歌のはじまりであると指摘した、「あなにやしえをとこを」「あなにやしえをとめを」という、イザナギ・イザナミ2神の唱和や、倭建命の「愛しけやし吾家への方よ雲居たち来も」のような、短く深い詠嘆にみることができる。ここでは、以上のような概念をすべて含んだ幅の広いものとして捉えることにする。さらにまた、一行という形式に厳密にこだわっても、教育の場に適さなくなってしまうので、その点も考慮する。
- 3) 高森邦明著『あらゆる機会をとらえる作文指導』（明治図書 1980年）に紹介されている富山県の小学校教師谷内茂氏の実践例である。
- 4) 以上、14の参考作品に対して、調査に加わって下さった東京の先生から、「田舎の学校で作られた作品なので題材が都会と全然ちがう。参考作品として適切ではない」という指摘をいただいた。これは大変重要な問題であると思われる。しかし、それでは自然のある所でなければ詩は作れないのか、ということになってしまう。必要なことは、どのような題材の詩（都会・田舎・古典など）からもその情感をよみとり味わう力であるし、どのような環境からも美しさを発見し、感動する心であると思われる。そしてこれが、表現指導の基本ではないかと考える。
- 5) 種田山頭火『山頭火著作集 4』 潮文社 1971年.
- 6) 永易実著『児童詩を育てる授業』 国土社 1974年（1970年）.
篠山和子『短歌のすきな中学生』 教育出版センター 1977年.
- 7) 日本作会の会編『児童詩教育事典』 百合出版 1970年.

8) 同上書 5).

9) 国立国語研究所『分類語彙表』 秀英出版 1969年(1964年).

10) J. ピアジェ著 竹内良知・吉田和夫訳『教育学と心理学』 明治図書 1975年.

11) 池上嘉彦『ことばの詩学』 岩波書店 1982年 p.35.

12) 佐々政一著『修辭法講話』 明治書院 1936年 p.171～p.337.

また、樺島忠夫氏は『表現論』(綜芸舎 1964年 p.31～p.39)において、叙述の態度を(1)描写的と要約的(口散漫的と凝縮的)、(2)明示的と暗示的(=指示的と感覺・評価的)という2種の組み合わせにより明らかにしようとしている。

13) 井上敏夫・倉沢栄吉・滑川道夫編『新作文指導事典』 第一法規 1982年 p.495.

14) 倉沢栄吉・青年国語教育研究会編著『作文の指導過程 I』(新光閣 1964年 p.18～p.19)には、低学年の書くことに対する抵抗を解決するために次の3つのことを試みたということが報告されている。1. 経験の口頭発表, 2. 書写練習, 3. 参考文読解。その結果、最も文字量を上げたのは、1の組であったということである。

また、拙稿「表現指導の観点について一言語変換の実態調査をもとにして」(人文科教育研究Ⅹ号 1982年 p.111～120)においても、既成の絵を言語化させるのと、写生という体験を通して言語化させるのでは、後者の方が文字量も多く表現も豊かであったことを報告した。

このように、初歩の段階では体験を通したことを意識化し、言語化することが散文表現についても効果のあることが明らかであるといえよう。