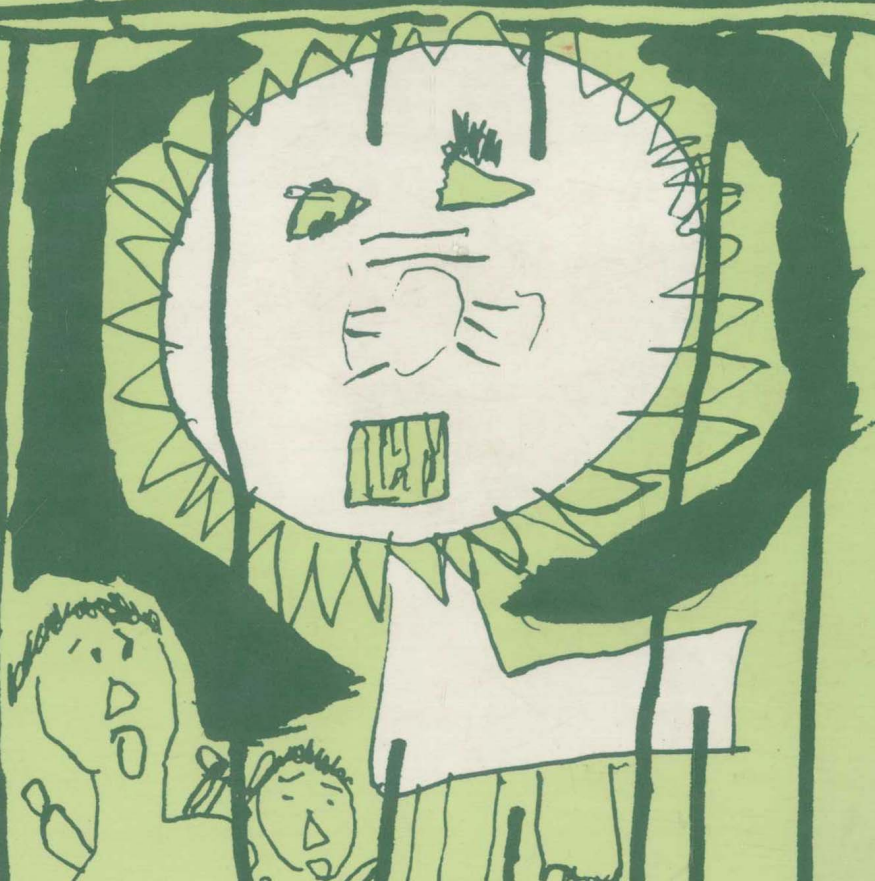


畑島喜久生著

子どもの詩の書かせかた

小学
四・五・六年
学



子どもの詩の 書かせかた

小学4・5・6年

畑島喜久生

鳩の森書房

〈著者略歴〉

畑島喜久生

一九三〇年 長崎県対馬に生まれる

長崎師範学校 国学院大学文学部卒業

東京都杉並区立高井戸第四小学校勤務

現代児童詩研究会会員

著書「現代子ども詩集」(鳩の森書房)

詩集「亡国―日記抄」(現代児童詩研究会)

編著「遊び虫」(鳩の森書房)

共著「詩の指導」(明治書院) ほか

住所 東京都小金井市前原町一ノ七ノ二三

子どもの詩の書かせかた 小学四・五・六年

一九七五年九月発行 定価一六〇〇円

著者 畑島喜久生

発行者 道本裕信

発行所 鳩の森書房

東京都新宿区天神町六二 松沢ビル

TEL〇三(二六八)二五八一

振替 東京一八五一

印刷所 株式会社 開明堂

目次

概観

3

四年

7

五年

115

六年

225

付・系統案（一～六年）

335

あとがき

354

参考文献目録

358

概観——小学校後期

ここでは「概観」といっても、小学校前期においてたくわえられてきた詩的能力をどうフルに活かすかについてである。「子どもは成人からの引き算ではない」とされることは、だから本後期実践篇でもそのまま引き継がれていくことになるし、もしかりに、そこに「詩が書けなくなる年令」がおとずれてくるとすれば、われわれはまた、それをもここでの重要な児童詩教育の研究課題とする。

へ八才児は、児童期のなかで、最も活発な時期であり、……九才児は、自己統制がもっともすすみ、適応力は増大する。十才児は、均衡の頂点に達し、活動の体制は青年期の方向に転換しはじめる」とは、ゲゼルによる児童期の発達変化過程だが、もちろんいまわれわれにとつての対象者は九才児以降である。そしておなじギャング・エイジとしての三年生時——「拡張の外面化」の年令が、まだ、ピアジェのいう自己中心性から完全に脱しきれていない低学年児にそのまま隣接しているとすれば、四年生児もまた逆の意味でおなじ、半抽象・半論理とよばれている高学年児、すなわち精神形成上での「方向転換期」に接続して、いわばそれらをひっくるめて、おとなと地続きの場所にいる子どもたち、その子どもたちの書く詩が、本実践論での直接の対象課題になっていくことになる。

小学校前期においての子どもの詩を、へ後期本格指導への準備期として総括、位置づけしていく」としてわたしはその「前期概観」をしめくくったが、そこまでのレディネス過程のあいだで留保されてきた——創る、ためにこそ待たれてきた、赤がはたしてどこでどのように活かされた、「おとなの詩」にまじわる端緒としてどのようなかたちで息吹いていくか。ピゴツキーによって、芸術教育の点で最もむずかしい過途期の年令とよばれている時代の子ども

の詩を、どう成人の詩と即おなじではない子どもの詩として「本格化」していくかである。

よくいわれる中・高学年期における詩の概念化傾向——それをかりに詩における中心能力としての「想像力」にっ
なげていえば、子どもが「空想的」であることと、反対、おとなが「想像的」であることとは、経験の度合からいっ
ても少しも矛盾しない。その「過程」としての「自然発生的概念」の伸長にともなう芸術的固定観念化が、もしそこ
での障害になっているとすれば、成長の必然性としてのそれをもまたわれわれが、教育の過程として確実に捉えなお
す。〈伝統的教育では、おとながこうあってほしいと思う人間になるように、子どもに要求する。つまり、おとなは、
自分の中に持っているイメージを像として具体化する彫刻家のように、子どもを型に合わせて鍛えようとする〉が、
いまわれわれは、その〈静的〉でしかありえなかった〈兒童期〉の概念把握から脱皮して、おとながどう考えている
というより、まず子どもがどう行なおうとしているかこそを、直接の緊急課題とする。子どもは、おとなのすぐれた
詩にはそのままでストレートな反応を示すが、おとなの詩論の焼きなおしには見向きもしないという事実が、現に動
かしようのないものとして、いまもわたしたちの目の前にあるからだ。そして大語を恐れずにいえば、(わたしの未
熟な指導経験からわりだしても) 高学年生にも確実に詩は書ける。だから、一般論としてもし、かれらに「概念詩」
しかかけない——非詩的傾向があるとするなら、その書けない理由をこわれわれが論理化する。それを前後の詩と
の関係性として狂いなく結びあわせることで、やがての「おとなの詩」にも確実にたどりつかせる。

とにかくわたしたちは、高学年生にも詩がかかる確信のもとにおいてのみ、三年生時までの「留保」を留保として
きていた。したがってそれだけの確信——理論的な用意を根拠にわれわれが子どもに即くとは、「おとなの詩」に対し
て、その子どもの成長自体が、けっして「引き算」などではない「たし算」そのものとしてかわり、位置している
という——、つまりにおいて、どのおとなが、どの子どもを、どのように包蔵しうるか、しえていたか、終局、経過

としての「子どもの詩」だけが間違いないそれを証していくことになるということだ。そして、たとえその経過のなかで、子どもに詩が書けなくなっていく時期が、事実到来してきたとしても、それをもまたひきつづきわれわれが、子どもの発達^{発達}の法則の知識を利用してつつ新しい教育方法を模索^{模索}しつつける在るべき教師の当然の責務として、そこでの力をこそ背景^{バック}に、あくまでも詩が書けるようになっていく転機、いかなれば成熟とか、あたためる時期として誤りなく教育の過程のなかに定位させ、目指されている目的のままに保障する。

いつどんなときにおいても、子どもに学習の「ポジション」の与えられない教育というものはありえない。書けなければ、読む（読ませる）。そのこともまた、書けるようになっていく重要な過程^{過程}＝レディネスとしてなのであって、いや、あえて強弁すれば、書けなくなることもまた、ひとつの当然の成長のありようなのだ。〈子ども作品の意義は、文学のためというよりむしろ子ども自身のために必要なものであって〉ここでの詩もむろん、子どもの成長にとっての「アソビ」が、必要欠かせないモメントであるように、狂い^{狂い}ない子どものその総体的な成長のためにこそある。そして、「詩」が「アソビ」を代行しえないように、その逆もまたおなじ。われわれがいつどこまでも、教育の積極性^{積極性}として子どもに「詩」を与えつつける。詩が「教育」の中に埋没するものとしてではなく、まさしく「詩の教育」として、子どもの成長をこそ強く押し出すものとしてである。

四

年

■発想のための呼びかけ

コトバのスケッチ

・第一次 おかあさんの観察

○おかあさんのきげんのいいとき、きげんのわるいときの様子を、詩のノート（取材ノート）に書きとめておく。

○始めて発見したおかあさんのくせなどを、このつぎの詩の時間まで、心のなかで暖める。（一、二項目とも一週間の観察期間をおく）

○おかあさんのな、をあらわしたいのかが決まったら、スケッチ・ブックをもとにして、一篇の詩に仕上げてみる。

・第二次 運動場に出て、春をスケッチしてくる

——スケッチ・ブックって、みなさん知っていますね。ベレー帽をかぶった画家が、よく公園などでスケッチ・ブックをかかえて歩いているのを見かけるでしょう。絵かきさんといえば、すぐアトリエを思い出す。絵かきさんは、自分の気にいった景色などをスケッチブックに書きとめておいて、それをもとにしながらアトリエで、こんどは本物の絵をかくわけです。

——絵かきさんがかくのは、もちろん「絵」だから、スケッチにしたって、アトリエでキャンパスに向かってかく絵にしたって、自分のかきたい、かこうとしている気持ちを線や色であらわす。

——ほら、おかあさんの観察のときいったでしょう。特徴をつかんだら、自分の感じをこめて、それをピカリと光るコトバで書きあらわす、と。そしてこんなこともいいました。驚く、発見するとは、自分のコトバを発見し、そのコトバに驚くことだと。

——みなさんは、いま「詩人」。色や線の代りにコトバを使って、もうじっさい絵かきさんとおなじことを、この前

の時間にやってきている——。「おかあさんはやさしい」「日本一のおかあさん」なんて、見なくても書けるようなこと——スケッチしなくても書けるようなことはかかない。とにかくよく見る。ものの新しい感じをいいあらわすために、頭のサキではない、頭のシンでコトバをとらえる。

ほら、みなさんもよく知っている歌のコトバ、

- ・感じる感じる感じるぜ、おへそと背中がくっついた
- ・小さい秋、小さい秋、小さい秋みつけた
- ・手のひらを太陽にすかしてみたら

……これは、おとなのつくった歌のコトバだけれども、みなさんとおなじ四年生の子どももこんなすばらしい詩を発見している。——

- ・算数の時間になると、算数の本とぼくの脳みそとが握手する
- ・にんじんを食ったら、血をくっているみたいだ
- ・金魚のうんこは命綱

けっきょくは、発見したことをもとにして、自分のつかんだ、ものの新しい感じをどういあらわすか。詩の観察と理科の観察のちがいといったほうがわかりやすいかな。とにかく感じる感じる感じるぜってこと。——おかあさんを観察して、何を強く心に感じたか。四年生のお友だちが発見したコトバ——どうです？「算数の時間

になると……」なんて、それを書いた子どもたちの様子がもう目のまえに浮んでくるようでしょ？

——「アトリエ」に帰って書く詩はあとでいい。さあさあ、スケッチ・ブックをかかえて取材旅行。目的は、「春」探し。運動場に出て「春」を取材してくる、心のアンテナをびいんとはって。

＊作品（スケッチ）

○つつじの花が、おしくらまんじゅうしているみたい。

（福岡理恵子）

○冬、葉っぱを落としていたケヤキが、春のおけしようにして帰ってきた。

（太田美加）

○風が吹く。すると、木々がサーッサーッと音をたてる。じいっと聞いていると、なにかをいっているようだ。

（山田知子）

○となりの教室でふえをふいている。いい音だな。春風みたいな音だ。

（小林一郎）

＊指導のポイントと背景（「知的写実主義」と「視覚（感性）的写実主義」の学年的識別の必要性

デフォルメとは「歪曲」の意だが、よく幼児の描く——正面向きの顔と横顔とが重ねあわさったような、いわゆるピカソばりの絵（半面像）を、はたして字義どおり、「デフォルメ」としてうけとっているのかどうか。またおなじ

ように、いかにも抽象ないしはアン・フォルメルのような見えようをしている——絵具をこねまわした指絵の類を、そのまま「抽象」「アン・フォルメル」ないしは「アクション・ペインティング」と見たててしまっているのかどうか。そしてこのことは、ここでわたしたちが、「線形」「色彩」にかわるものとして、その表現媒体物に「コトバ」を用いてする詩（児童詩教育）をとりあげていく場合においても、それがただ単に芸術教育の共通性ということだけにとどまらず、現児童詩教育の内部情況と照らしても、予想をうわまわる、重要かつ欠かせない数多くの示唆をふくんでいるもののようにおもわれる。

「みたまま」「ありのまま」という写実的模倣が、幼児にとってはたして可能なかどうか、そしてそれを、知覚概念化の観点からする、線・色よりさらに複雑だとされているコトバをつかって行なおうとするとき。またそれは、写実的模倣とは対立的な、欲望追求を中軸とした想像力派の場合にあてはめても、視点・角度の違いをのぞいてはまったくおなじ。すなわち、そこに教育の対象者としての子どもがいるのか、いないのか、ことばをかえていえば、要は、目の前で子どもたちがどのような息をついて、いるかの本質的な教育の問題としてである。

低学年児にあつての、自己中心的な「融即」とよばれる特徴的心性傾向については、これまでにも随所で触れてきた。誤解をさける意味で前もってことわっておくが、なにもわれわれはここで「心理主義」をふれあるこうとしているのではない。いまにいたって、科学はもはや信仰の対象ではない。科学することの、科学するものの対自然に向かつての、人間が人間らしく生きる、いわば人間性回復のための尺度、方法。科学することで、科学の限界をみきわめぬくことで人間こそを正確に觸む。どのような方法論をもつことで、いま人が確実に生きうるか——。

……絵なら絵、詩なら詩という究極目的の観点だけからする——そこでの表現結果だけが論議の焦点だというのは、まったくもって話は別。また、すべてに、いわゆる人間性の実体としての「生活性」を優先させるのであれば、

線・色彩そのもの、コトバそのものが目的だとされる芸術（教育）の独自性は消失していくというより、具体・実際的にはそこでの教科（科目）としての「方法論」はおのずから、それがあまりにも実生活的であることで逆に宙に浮いているはずだし、となれば、ましてやなにかいわんや。そして子どもが子どもの詩を、絵をかくことで、おとなが子どものための詩や、絵をかくことをはるかにしのいでいる事実が現にあって、また、おとなが目的をいうまえにすでに子どもが生き、なお生きつつづけていく、すなわち、時代情況的に翻案するというなら、「歴史とは、名もない物いわぬ庶民大衆の、名もない物いわぬ直観的思考・認識の目に見えない累積」だとされる、社会運動の機能とでもよばるべき直観強調の機もすでに熟している——要はそこで、ここでは子どもの詩教育にまつわってどう子どもを狂いなく把えることで、その時々「命の燃焼」を確実にはたさせていくか。一年生には一年生としての物の見方（表現の仕方）があり、四年生には四年生によってしかなしえられない、物の考え方、認識のしかたがあつて、それをどう血肉化させることで、いわゆる、その思想以前の思想を究極思想化させていくか。すでに近代文明という名で科学的にも思想的にも破綻の寸前にあるおとなたちがそのまゝで、子どもにとっての間尺、基準の原点になりうるわけがない。そしてこれは、主題からはずれた余談としてというより、一九七〇年代の日本的現実からすれば、西欧指向、それもおそまきの合理信仰から一歩も抜けでられない、日本の百年前に生まれてきた者さながら（戦後の民族主義Ⅱ国民教育的思考をふくめて）いまさらのように科学・芸術に気づくのではない。「融即」ひとつをいうにしても、あくまでも、いまそこにいる子どもを、いまだどう把えることで、それら子どもを含めて人がどう生きのびるか。まさしく、児童詩がまともに時代に対しようとするもので、対すべき、これは、小学校後半期の子どもの詩を取り扱おうとするその「まえがき」部分の意味をもこめての実験試論だからである。

そこで本題は、「知的写実主義」と「視覚（感性）的写実主義」にかんしてであるが、そのことの区別は、リュケ

のおこなったそれを心理学者が、子どもの表象にあてはめたものであって、じつさいには、絵画指導のたびにすでにわれわれも経験してきており、さしあたっては、ここではその心理学的な解釈の児童詩指導への適用——。

子どもの絵と詩（書きコトバ）との関係は、動作の記号化として、すでに学問的にも説明されている。つまり、〈動作はたんなる記号ではなくって、意味をもった記号になる〉とされる「意味をもった記号」のなかにふくまれて、「造型化」の能力やその経験のうえにたつて「書きコトバ」の音の線への翻訳が行なわれる、すなわちそこにある動作から観念にいたる経過上での、心理作用としての同存・本質的な類似性としてである。

「知的写実主義」とは、端的にいうと〈子どもは対象を、見るとおりにえがくのではなくて、知っているとおりにえがく〉、すなわち、対象表出の精神形式——造型化の直観能力とでもよぶべきもの。いっぽう「視覚的写実主義」は、〈すでに発展した選択能力や識別能力や象徴能力を前提として「知的写実主義」にひきつづいてあらわれる——〈視線にたいして遠近法則をあてはめることができるような仕方、事物を再現することから成る〉おとなをもふくめた通例一般のとり対象表現法（形式）であって、もちろん精神発達からするなら「知的写実主義」より高次の精神活動だとしてかんがえられる。

子どものとるひとつひとつの行動にたいして、専門的な知識のもちあわせのないわれわれが、それが精神発達のことのような必然につきうごかされてできたものであるかを判じえないのは、むしろ当然のこととして、が、さきにも触れたように、心理学的な実験素材として具体的な内容事例に遭遇しているそのことの実感だけは、すくなくともわれわれもつことができる。

とおりの指導しか受けていないときの子ども（中・高年生）の絵は、おのずから視覚的な写実のほうに向いている。そこにあらたなる指導の手が加えられることになるとするなら、その模倣的写実を前提としてである。と