

[人間と文化 89～96 (2017)]

小学校国語科における児童詩教育の課題と展望

—歴史の変遷と教科書教材の検討から—

中 井 悠 加

(広島大学)

Issues and Prospects in Teaching Poetry Writing for Primary School Children:
Focus on Historical Transitions and Teaching Materials in Japanese Language Textbooks

Yuka NAKAI

キーワード：児童詩教育、国語科、想像力、教科書

Keywords：Teaching poetry writing, Japanese Language, Imagination, Textbook

1. はじめに

国語科の学習指導要領において「創作」が明示されるに伴い、国語科の教科書にも言語活動として物語や詩といった文芸の「創作」が提示されるようになった。同時に、学校現場において実践経験の少ない詩創作は明確な指導イメージが持てないという問題も顕在化している。その一方で、我が国は「児童詩教育」として発展してきた重厚な詩創作指導の歴史を有しているのも事実である。本稿では、その歴史と国語科教育における指導との関連の曖昧さに着目し、児童詩教育の歴史の変遷を踏まえた上で現在の国語科教育における詩創作指導の課題を明らかにし、今後の詩創作指導を展望することを目的とする。

2. 児童詩教育の歴史の変遷

1) 教育と芸術の狭間：児童生活詩と主体的児童詩
わが国では、大正時代に創刊された『赤い鳥』において、北原白秋によって「児童自由詩」が発見され、子どもたちが書く詩の価値を世に知らしめることと

なった。これは、それまでの主流をなしてきた「童謡」という定型あるいは空想主義からの決別という意味も込められており、「外在律を捨てて内在律」[弥吉、1989b:1326] という子どもたち自身のことばの呼吸や自然なつぶやき、声を尊重することにもつながる、詩教育における最大の転換期として大きな歴史的意義を持っている。

そしてその発見は、教室における児童詩教育の発展を促す契機ともなり、子どもたち自身の「内在律」への注目は、次第に子どもたちの生活への注目へと移行した。さらに生活と密に結びつけた表現としての「児童生活詩」として発展を続けた⁽¹⁾。その後も「児童生活詩」は、「日本作文の会が主導的な役割を担いながら、全国各地のクラス単位・学校単位・市区町村単位などで文詩集が編集発行され、すぐれた実践家も多数輩出し」[児玉、2010:67]、戦後日本の国語科教育において隆盛をきわめていた。子どもたちの生活・行動と密に結びつき、「内在律」を重んじる立場での「児童詩教育」の潮流は現在にい

たるまで多く支持され続けているものである〔弥吉、1989c:225〕〔日本作文の会、2011:42-45〕。

しかし、花盛りと言わんばかりの絶大な支持を得ていた「児童生活詩」は次第に「安易な実践活動に流され、非詩性・作文性・小道具性に埋没させられ、脱出をはかろうともせず、マンネリ化」〔弥吉、1989a:28〕していった。このような状況の中で、「児童生活詩」を主軸とする児童詩教育に対する強い批判と否定をともなって提唱されたのが松本利昭による「主体的児童詩」である。松本は子ども向けの著書(1964)においても、「児童生活詩」を「古い詩」と呼び、「適当に行かえて、詩のかたちらしくまとめた、みじかい作文にしかすぎない」とはっきりと否定する記述を残している〔松本、1964:13-14〕。「主体的児童詩」は、「たいなあ」という願望をあらわすことばを用いることによって子どもの思考を意図的に飛躍させ、心の奥底に眠る心理を表出させることを出発点として詩を書くことをめざすものだった。「児童生活詩」が子どもの現実世界を志向するものならば、「主体的児童詩」は想像による虚構の世界を志向するものと位置づけられ、極めて明確な両者の対立構造を見ることができるといえる。しかし、「詩の本質」の強い追求によって児童詩の芸術性を志向しすぎたために「子ども不在」、教師である「おとな」の不在という、教育性の不在という傾向を持つものだった〔弥吉、1989a:28; 畑島、2001:149〕。つまり「児童生活詩」「主体的児童詩」の対立は、現実性と虚構性の対立であり、教育と芸術の対立を描き出しているのである。

「主体的児童詩」は、その芸術性を重んじる性格から作品主義に陥りやすいものとして捉えられてきた。しかし、一方で「児童生活詩」の立場においても、「みずみずしい感性の詩」〔日本作文の会、2011:96〕という〈子どもの詩の理想型〉を提示していることに着目するならば、それも同様に〈優れた子どもの詩〉を志向する作品主義となりうる。つまり両者は、どちらが子どもの詩として優れているかという、作品主義の土俵の上で互いに火花を散らし合っていたということになるのである。この事実は、日本における児童詩教育の源流であり発展を促す場と

なっていたのが文芸雑誌・少年雑誌への投稿とそこでの詩人による選評だったことに起因しているといえよう。冒頭で、日本の児童詩教育の発展の大きな契機となったのが『赤い鳥』だということはすでに述べた。さらにそこから明治初頭の詩と子どもの関係はその受容が主流だった時代において、子どもに書く機会を与えていたのは投稿欄を設ける子ども向けの雑誌であり、その流れの中から『赤い鳥』も登場した〔弥吉、1989a; 1989b〕。そうした地盤をもちながら発展してきた児童詩教育は、〈子どもらしさ〉を追求するにしろ〈詩の本質〉を追求するにしろ、互いに別の基準を抱きながら〈優れた詩〉をうみだすことをめざしてきたのだといえる。

2) 現代児童詩教育論：想像力を基盤とした創作指導

こうした対立構造によって、両者は決して互いに相容れることなく平行線をたどる様相をみせた。そもそもと大きな支持基盤をすでに獲得してきた「児童生活詩」はそのまま生き残り続けてきた。しかし、そうした教育性と芸術性の対立が全くの平行線をたどりそこから何も新しい論考がうまれなかったというわけではない。その2つの統合をめざすべく主体的児童詩の理念を「教科構造の中に位置づけ、教育性と芸術性の有機的統一の世界を志向した」〔弥吉、1989a:28〕現代児童詩教育論がうみだされた。

弥吉は、「現代児童詩派のグループ」は主に『現代児童詩』誌を発刊する、畑島喜久生を代表とする東京の現代児童詩研究会と『詩と教育』誌を発刊する、山際鈴子を代表とする大阪の大阪児童詩の会との2つに分かれると述べ、前者は理論に、後者は実践に重点を置くことを示す〔弥吉、1989a:22〕。大阪児童詩の会を牽引してきた山際鈴子は、「創造的想像力」を重視し、創造と結びついた「想像力」を「過去の認識を、いま目の前にあるがごとく心象としてえがき出し、ある時は直感的にももの本質にせまってものをとらえ、さらに本質をつらぬいた思わぬ結びつきから、創造を生み出していく力」「事実との間に、客観的な距離をおいた思考」と述べる〔山際、1977:39〕。このように「想像力」をキーワードとす

る点に、先の「主体的児童詩」との連関を見出すことができる⁽²⁾。児玉忠はそうした大阪児童詩の会の取り組みについて「子どもたちに生活事象からさまざまな題材を取材させながら、それを詩的に見つめるとらえ方（認識の方法・ものの見方）を与えることで想像力を発揮させ、ものごとの価値や意味を主体的につかみとらせる詩の創作指導」[児玉他、2011:206]と位置づける。それは、身のまわりのものごとやできごと、人とのかかわりといった〈生活経験〉のみを教材とする児童生活詩にかわる、「ことば遊び」や「少年詩」に含まれている「分かりやすく「ことば化」された「認識の方法(ものの見方)」」[児玉他、2011:199]という〈言語経験〉を教材としていることを意味する。

足立悦男が提唱する「異化の詩教育論」は、こうした「認識の方法」「想像力」をベースにした児童詩教育実践に共鳴しており、創作指導としての「異化の詩教育論」構築の多くに山際の児童詩教育実践が用いられている。その実践の分析においてキーワードとされているのはいうまでもなく「異化論」であるが、その理論は「ロシアフォルマリズムのシフロフスキーの「異化」という概念を中心に、プレストの異化論、バシュラルの想像力論、クリスティバの意味生成論などを取り入れて」[足立、2010:2]構築されたものであった。ここでは、「想像力」の定義としてバシュラルの論に拠っていることに注目したい。

ガストン・バシュラルは、現象的な詩学を追究し続けたフランスの文学哲学者である。彼は想像力について「想像力とは知覚によって提供されたイメージを歪形する能力」[バシュラル、1968:1]としている。バシュラルによって示された、「知覚によって提供されたイメージ」をもとにしてそれを「歪形する」という想像力の定義は、「生活をみつめる」ことを基盤としてそこから「虚構をうみだしていく」という構造と重なり合う。このように、「想像力」を基盤とした児童詩教育は、歴史的に対立してきた〈芸術〉と〈教育〉を結びつける日本の児童詩教育論の新たな展開を示唆するのである。

従来「イメージをふくらませる」[日本作文の

会、2011:96]「おもいをめぐらすちから」[松本、1964:93]というように捉えられてきた「想像力」を以上のように再定義することによって、「想像力」を用いた子どもたちの発見は、多様な広がりを持ち始める。児童生活詩を主流とする従来の児童詩教育では、「心に強く残ったりはっと感じたこと」という、〈発見ありき〉の指導法だった。それに対して、「想像力」を基盤とする児童詩教育論では、ことばの操作を介することによって何でもない日常に発見をもたらす〈ことばありき〉の指導法である。ことばの学びを司る国語科教育における児童詩教育として、これは極めて重大な発想の転換である。

このように、現代の日本における児童詩教育理論は、童謡から児童自由詩、児童自由詩から児童生活詩、児童生活詩から主体的児童詩、主体的児童詩から現代児童詩へ、という「否定に否定を重ねた混乱」[弥吉、1989a:28]の時期から、過去の理論と実践に学びつつゆっくりとしたペースで進みつつであると捉えることができる。

3) 歴史の変遷から見る国語科における詩創作指導の課題

しかし、そのように重厚な歴史を持ち、現在も理論的・実践的研究が緩やかに進められてきている一方で、「国語科学習指導の中で、創作が教育課程にきちんと位置づけられるのではなく、「プラスアルファ」的に指導されてきた傾向は否定できない」[三浦、2010:3]と指摘がなされているように、学校の国語科教育において児童詩創作は確固とした立ち位置を持つわけではない。佐倉(2001)も同様に、「全般的に見て、一部の熱心な指導者のクラスを除いて、児童詩の指導は低調である。教科書に詩の創作単元が出てきた時や学校行事、あるいは地域特集の締め切りに合わせて詩を書かせるなど、単発的な指導はなされているが、計画的、継続的に行われるケースは極めて少ないと思われる」[佐倉、2001:10-11]と指摘する。また足立(1991)は、学校教育における児童詩教育は「創作のプロセス」の指導を研究していく必要がある」[足立、1991:21]と述べる。

何を教えるか(何を教材とするか)ということや、それをどのように用いて指導したか、ということは

これまでも多くの実践報告として提出されてきた。しかし、その方法によって子どもたちが何から着手し、どのような道すじをたどりながら何を試行錯誤することで書き進めていったのかという「創作のプロセス」に及ぶ検討については、足立が述べるように現在においても手薄の状態だといえる。そうした試行錯誤、つまり未完成の状態、道半ばの状態を、どのように捉え何をほどこしていくのかという「創作のプロセス」を考慮した指導プロセスについて説明することは重要な課題である。

それは、子どもの詩をどのように捉えるかという、教室における児童詩観とも関わってくる。児童詩教育においては、すばらしい詩作品を書けるようになるという個人の〈詩人的才能〉とでも呼べるものを育てるわけではないという、教師の意識改革につながるものである。児童詩教育が行われる〈詩の教室〉には、個々の詩人の卵ではなく、子どもたちが存在しており、そして教師も確実に存在している。その教師の存在や教師の役割、また子どもたち相互が担う役割を、具体的なプロセスとともに明らかにすることが求められる。

3. 国語教科書に見る児童詩教育

現行の小学校国語教科書に児童詩教育の現在の姿を見たい。佐倉の指摘にあったように、「一部の熱心な指導者のクラスを除いて」児童詩教育が行われている場面のほとんどが、教科書に児童詩創作の単元が出てきた時である。そのため実際に教室で行われていると予測される児童詩教育の現状は、教科書教材の内容を強く反映していると捉えることができる。

平成27年度版検定教科書5社における児童詩教材として、①書くことの領域に位置づけられている②詩と示されている／教材が詩形となっている、という2項目を条件に、学年別に抽出した結果、〈表1〉のように整理することができた。

学年ごと・教科書会社ごとに、教科書に示されている単元名、教材とされている詩の題名と作者名、活動の概要を記した。G社・S社は詩創作が全学年で配置されており、M社・K社は、低・中・高の二

学年に1単元を基本としている。また全体的に、低・中学年で現代の自由詩を扱っていることに対し、高学年は俳句・短歌といった日本の伝統的な詩形を取り扱っている。G社第6学年・T社の第4学年に配置されている連詩創作は、子どもたちひとりひとりの書いたものがいくつかに関連性を持ちながらつながりあうことではじめて1つの詩を構成する。教室における子どもたちどうしの共通性を必要とするものであり、そこで生じる対話を重視した試みである。

全25単元中18単元において教材とされている詩歌は児童によって書かれたものである。それらに焦点を当てると、身の回りのできごと、ものごと、人々について取り上げ、その様子や感じたことなどの気持ちを書くようになっていく。その表現方法に関しては「くふうして」「みじかいことばで」「リズムよく」という項目が示され、教材の詩から表現の工夫を見つけ出す方法が多くとられている。子どもの詩として提示された教材の中から表現の工夫を見つけ用いていくことは、子どもの内在律をベースとしながらもそれに刺激を与え表現を促していくことにつながる。そこで中心となるのは子どもの生活であり、現実の域を出ることはないが、その生活の再現方法を学ぶものだといえる。

反対に、伝統的詩歌を含めて少年詩を用いる教材に目を向けると、五感を使う、名前を変える、書き出しを使う、話の続きを書く、連詩にする、と具体的にことばの形式を操作する指示があることが特徴的である。M社第4学年の「野原に集まれ」では、名前を変えることで子ども自身ではない語り手を設定し、虚構の世界へと入る仕掛けを強く持つ。T社第1学年、S社第3学年におけることばあそびやカルタ作りは、創作の後にさらに動的な活動を設けていることを特徴としている。

全体的に各教科書によってその単元構成の傾向が大きく異なることが分かる。前項において、主体的児童詩の手法を「想像力」を基盤とする児童詩教育の理論の中に組み込むことのできる可能性を示した。主体的児童詩のみならず、「ことば」を介することによって、児童生活詩の理念をも含みこむこと

表1 平成27年度版小学校国語教科書における詩創作単元一覧

学年別	G社	M社	K社	T社	S社
1	<p>■こころがうごいたこと</p> <p>「ばったつかまえたよ」(児童詩)</p> <p>・発見したことやびっくりしたことを書く</p>			<p>■ことばあそびうたをつくる</p> <p>「たべもの」「すきなたべもの」「どうぶつ」(児童詩)</p> <p>・音や様子を表す言葉を集めてことばあそびうたを作る</p>	<p>■おはなしをつくる</p> <p>「きよだいな きよだいな」(はせがわせつこ)</p> <p>・教材の書き出し、形式を使って詩を書く</p>
2	<p>■したことをいきいきと</p> <p>「サラダを作ったよ」(児童詩)</p> <p>・音や様子を表す言葉の有無による効果を比べて詩を書く</p>	<p>■見たこと、かんじたこと</p> <p>「ベンベン草」(さかたひろお)「つもやし」(まど・みちお)「きゅうり」「バスケットゴール」(児童詩)</p> <p>・わくわくしたり、どきどきしたり、はっとしたりしたことを詩にする。</p>	<p>■みじかい言葉で</p> <p>「むねのたいこ」(児童詩)</p> <p>・心が動いた時のことを思い出して短い言葉で書く</p>	<p>■心がうごいたことを</p> <p>「とびぼことべた」(児童詩)</p> <p>・見たこと、したこと、気づいたことを短い言葉で書く</p>	<p>■お話をそうぞうしよう</p> <p>「きぜつライオン」(ねじめしょういち)</p> <p>・詩の続きを書く</p>
3	<p>■見たこと、感じたこと</p> <p>「夕やけ」(児童詩)</p> <p>・五感を使って書く</p>		<p>■はっとしたことを詩に書こう</p> <p>「なべのようなおふろ」「ころころりん」(児童詩)</p> <p>・はっとしたことに目を向けて表現を工夫して詩を書く</p>	<p>■気持ちを言葉に書こう</p> <p>「きんもくせいに負けた」「とんぼ」(児童詩)</p> <p>・感じたことや発見したことをもとに詩を書く</p>	<p>■くふうして楽しく書こう/カルタを作ろう</p> <p>小学生によるカルタ</p> <p>・カルタ形式(語頭の文字が決められている)でリズムのよい言葉を書く</p>
4	<p>■心に残っていること</p> <p>「メガネをかけた自分」(児童詩)</p> <p>・同じ内容の日記(文章)と並べて表現の違いを比較し、心に残っていることを思い出して詩を書く</p>	<p>■野原に集まれ</p> <p>のはらうた(工藤直子)4編</p> <p>・野原の誰かになって考えたことや感じたことを詩に書く</p>		<p>■言葉をつなげて</p> <p>「花」「鳥」(児童詩)</p> <p>・1人1連ずつ書いて隣に回して連詩を作る</p>	<p>■感じたことをくふうして書き表そう/みんなの詩、わたしの詩</p> <p>「手紙」「水の音」「散ばつ」「うちゅう旅行に行く?」(児童詩)</p> <p>・心が動いた出来事を思い出して工夫して詩を書く</p> <p>・五感を使う</p>
5	<p>■短歌・俳句を作ろう</p> <p>短歌(良寛)、俳句(小林一茶)</p> <p>・短歌・俳句の穴埋め・季語を使って書く</p>	<p>■日常を十七音で</p> <p>俳句6首(松本たかし、日野草城、河東碧梧桐・小林一茶・阿波野青畝)小学生の俳句3首</p> <p>・言葉の選択、順序、文字、助詞の使い方など表現を工夫して俳句を作る</p>	<p>■俳句・短歌を作ろう</p> <p>小学生の俳句5首 小学生の短歌2首</p>	<p>■一つの言葉から</p> <p>「桜」(児童詩)</p> <p>・一つの言葉から連想して言葉をつなげて詩をつくる</p> <p>■五・七・五で表そう</p> <p>5年生による俳句4首</p> <p>・発見したり感じたりしたことを俳句にする</p>	<p>■表現のよいところを見つけ合おう/句会を楽しむ</p> <p>小学生の俳句2首</p> <p>・取り合わせの技法を使う</p> <p>・俳号をつけ、句会を開く</p>
6	<p>■心と言葉をつなげよう</p> <p>宇宙連詩(毛利衛・新藤涼子・高橋順子) 連詩公募作品(高校1年生・小学3年生)</p>	<p>■たのしみは</p> <p>短歌1首(橘曙覧)</p> <p>・「たのしみは」で始まり、「～時」で結ぶ短歌の形を借りて自分の「たのしみ」を短歌に表す</p>			<p>■表現のくふうを楽しもう/短歌を作る</p> <p>短歌4首(俵万智、正岡子規、良寛、与謝野晶子)</p> <p>・題材、言葉の使い方の工夫</p> <p>・短歌の発表会</p>

ができるはずである。そうすることによって児童詩教育に蔓延してきた対立構造を解消し、また偏りのない児童詩教育を構築していくことにつながる。そのためにも、ことばの操作と「想像力」との連関構造をより深く追求することは国語教育における児童詩教育の意義と役割についての共通理解を形成していくために必要不可欠な仕事である。教科書教材の傾向の違いは、こうした課題がまだ残されていることを我々に語りかける。

4. おわりに：日本における児童詩教育についての展望

本稿では、日本の児童詩教育の課題について、その理論的な対立構造、実際の学校教育との関連、国語教科書の特徴を手がかりとしながら考察を行ってきた。今回の考察によって見いだされてきた児童詩教育の課題は大きく分けて以下の5点に整理することができる。

(1) 作品主義からの脱却の必要性

児童生活詩と主体的児童詩という日本の児童詩教育において最も大きく対立した2つの立場は、それぞれが国語科における詩の教育として意味と価値を持っていたにも関わらず、〈すぐれた子どもの詩〉という独自の基準によって抱いていた作品主義的性格によってお互いに相容れることなく平行線をたどることになっていた。

そのように、子どもたちの詩そのものの優劣をつけていくような態度は、理論上の対立を生み出し、それは授業において優れた詩を生み出せないことに対する恐怖心を、教師にも子どもにも生じさせるという事態の引き金となってきた。教師に必要なのは、子どもたちの作品に優劣を見いだす審美眼ではない。書かれた詩や詩を書いている姿から、子供たちが何を学ぶことができているか、何に迷っているのか、ということをつぶさに捉える、ことばの教育における専門的力量であろう。作品主義を脱し、「ことば」をつかさどる国語科教育の中で詩を書くという営みにおいて、子どもたちが何を学び何に迷っているのかということを教師側が今一度認識しなおすことは第一に肝要であり、そのための理論構築は急

ぐべき課題である。

(2) カリキュラムの構築

学校教育において、系統的な児童詩教育を行うためにはカリキュラムの構築は必要不可欠である。今後は、そうした子どもたちの言語的発達の様相をより詳細に明らかにし、精緻化していく必要がある。また、その言語的発達を軸にしながら、どの段階で何をめざすのかということについても明らかにしていくことが求められる。それはすなわち、児童詩教育の目標だけでなく評価体系の形成の必要性をも意味する。

(3) 創作プロセスをふまえた指導法の解明

これまで、重厚な児童詩教育の歴史と現場教師の実践によって、様々に豊かな指導法や表現方法がうみだされてきた。そうして培われてきた実践知を構造化していくことに加えて、学びが生じる場を作るための指導法の解明が求められる。教師が詩の書き方を教えるための準備をするだけでは、子どもたちはそうした詩の書き方を知るのみであり、表面的な活動として終わってしまいかねない。教室における詩の創作は子どもがひとりで自分の才能を頼って進めていく行為ではなく、そこで共に書き合うクラスメイトの存在、さらに教師自身の存在の重要性を再認識し、特に教師がその場においてどのような役割を担っていくのかという教室の社会的機能を具体的に解明していくことの重要性は大きい。

(4) ことばを介した「想像力」の姿のさらなる追究

今回の考察によって、現代の児童詩教育論における鍵となる概念として「想像力」に光を当てることができた。ことばを拠り所とする「想像力」を基盤とすることは、これまでの児童詩教育の対立を解消する可能性を持つとともに、国語科教育における児童詩教育の意義を改めて位置づけ直すことにもつながる。ことばをどのように選びどのように配列するかという思考は、それまで子どもたちが経験してきた現実を認識する方法、そして虚構へと飛躍させていく方法へとつながっていく。そこでのことばの機能と「想像力」の連関構造を解明することは、前項の「創作プロセス」の解明やカリキュラム構築とも

つながりを持ち、児童詩教育の具体的な方法を発展させていくことに必要不可欠な課題である。

(5) 子どもたちの生活経験・言語経験の時代的変容

日本における児童詩教育興隆期の「少年誌」は、自作の詩や俳句、短歌、漢詩などの作品を発表する場として、子どもたちの心をつかんでいた。現代の子どもたちの心をつかむ「少年誌」といえば、コミック本やファッション誌が中心であり、全国的に売れる〈子どものための文壇〉としての「少年誌」は姿を消した。「作品」として投稿する機会を失った「作品主義的」児童詩教育が低調になるのも当然だといえる。もちろんここでは、そうした「少年誌」の復活を希望しているのではなく、そうした場を失ったことで〈子どものための文壇〉への依存状態が明らかとなった今、求められるのはやはり根深い「作品主義」の一扫である。

また、時代の急激な移り変わりは、そのような「少年誌」の消失だけではない。1980年代以降、世界的に情報化が進み、日本もその例外ではなかった。それまであらゆるできごと、ものごとを直接経験することによって世界と対峙してきた子どもたちは、ふと立ち止まって身の回りに目を向けることそのものがすでに非日常を意味していた。「ふと通り過ぎてしまう日常の生活経験」は、文字通り自分の目や耳で見たこと、聞いた直接的な知覚そのものだった。

情報化が進み続ける現代にあっては、あらゆるものごとやできごとを、情報として言語を通していてもたやすく経験することができるようになっていく。そのような、言語を通じた経験がすでに日常化している今、子どもたちの日常の生活経験には直接的な知覚だけでなく、むしろその大部分を、言語を通じた経験が占めるようになっていく。ふと立ち止まって見つめ直すべき対象に「身の回りのこと」だけでなく「言語」も含まれていくのは当然である。ことばそのものを対象とする児童詩教育の方法と意義の解明およびその体系化は、これからの国語科における詩創作指導の発展を支える重要な手がかりとなるはずである。

【註】

- (1) その発端は稲村謙一(1933)の提唱だとされている。また、そこから派生したものとして妹尾輝雄の提唱や吉田瑞穂の実践による「児童生活行動詩」が挙げられるが、ここでは詳しく取り上げない。
- (2) もともと山際の児童詩教育実践は、学生時代に「その頃の児童詩が、面白くなかった」「それは、作文のためのメモでしかないように、わたしには思われ」たという、当時の児童生活詩の実態への違和感から出発している。[山際、1977:34] その点においては、「主体的児童詩」と類似した問題意識を抱いていたといえる。

【参考文献】

- 足立悦男 (1991) 「異化論と児童詩教育—岡原和博氏の実践を中心に—」『国語科教育』第38集、全国大学国語教育学会
- 足立悦男 (2010) 「異化の詩教育学—ことば型の創作指導」『島根大学教育学部紀要 教育科学』第44巻、島根大学教育学部
- 稲村謙一 (1933) 『生活への児童詩教育』(非売品)
- 児玉忠 (2010) 「読む 再考・「子供に詩を作らせるな」—児童詩教育への異論を受けて」『日本文学』59号4巻、日本文学協会
- 児玉忠・大阪児童詩の会編 (2011) 『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
- 佐倉信義 (2001) 『児童詩創作指導の理論と実践に関する研究』兵庫教育大学大学院学位請求論文
- 日本作文の会編 (2011) 『子どもの人間的発達と生活綴方』本の泉社
- G.バシュラール著／宇佐見英治訳 (1968) 『空と夢—運動の想像力にかんする試論』法政大学出版局
- 畑島喜久生 (2001) 『弥吉管一と児童詩教育』リトル・ガリヴァー社
- 松本利昭 (1964) 『たのしい詩のかきかた「たいなあ方式」たいなあであこう』少年写真新聞社

- 三浦和尚（2010）「本パネルディスカッションの意
図（コーディネーターの言葉、短詩型の創作指導
の意義と方法、秋期学会 第117回愛媛大会）」『国
語科教育』第68集、全国大学国語教育学会
- 山際鈴子（1977）『児童詩の世界—詩を覚えてくれ
た子どもたち—』くろしお出版
- 弥吉管一（1989a）『日本児童詩教育の歴史的研究
第一巻』溪水社
- 弥吉管一（1989b）『日本児童詩教育の歴史的研究

- 第二巻』溪水社
- 弥吉管一（1989c）『日本児童詩教育の歴史的研究
第三巻』溪水社

【付記】

本研究は、JSPS科学研究費補助金若手研究（B）（一
般）「国際化時代におけるリテラシー教育モデル構
築のための基礎的研究」（研究代表者：中井悠加）（JP
16K17448）の助成を受けている。

（受稿 平成29年 1月23日，受理 平成29年 2月7日）