

小学校における伝統的な言語文化の指導

— 俳句の創作と書写 —

小 川 雅 子

山形大学 教職・教育実践研究 第13号別刷

平成 30 年 3 月

小学校における伝統的な言語文化の指導

— 俳句の創作と書写 —

小川 雅子¹⁾

小学校国語科の学習指導要領では、「俳句」の学習は、第3学年及び第4学年の「伝統的な言語文化」としての受容と、第5学年及び第6学年の「書くこと」における創作活動に分けられていて、その関係は明確ではない。そのため「書くこと」の指導としては、現代俳句の作品をモデルとして提示し、季語を与えてつくらせる活動が多い。そのような創作指導に対して、本研究では、俳句を生み出した古人の言語生活に継続する観点からの創作指導を考えた。具体的には、伝統的な言語文化としての俳句受容と、「書くこと」における創作、「書写」による表現を関連づけた実践を行い、伝統的な言語文化の学習としての俳句の創作指導の方法と可能性を明らかにした。

キーワード：国語科教育 伝統的な言語文化 俳句の創作 書写

1. 俳句の創作指導の課題

1-1 学習指導要領における俳句指導の位置付け

現行の小学校学習指導要領（国語）において「俳句」の学習は、第3学年及び第4学年の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に、「易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること。」とある。さらに、第5学年及び第6学年の「書くこと」の言語活動例に、「経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句などをつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。」とある。一方、『小学校学習指導要領解説（国語編）』には、第3学年及び第4学年の項に、「短歌や俳句を自分でもつくってみたいという気持ちをもつように指導することも大切である。実際につくってみることで、よさを実感し、音読することの意義を深く理解することになる。」とあるが、3・4年生が「実際につくってみること」の内容や方法、さらに5・6年生における学習との関連性等については明確ではない。また、俳句は懐紙に書く文化として生まれたが、「書写」の指導事項は文字の形を正しく整えて書くことが基本となっていて創作活動との関連は弱い。

このように学習指導要領においては、伝統的な言語文化としての俳句の学習と自ら俳句をつくる学習が、領域や学年において異なった位置づけがなされていて、その関連性が明確ではない。この関係は、新学習指導要領においても同じである。国語科の教科内容である俳句の学習において、受容と創作の指導の関連性が議論されないことは、俳句の創作指導における現状の課題であると考えられる。

1-2 教科書教材の傾向

現行の国語教科書（5年生）から句作の方法を集めると、次のような方法が示されている。^{注1)}

- ① 俳句は17音で季語を入れてつくることを理解させる。
- ② 季語を示して「取り合わせ」でつくらせる。
- ③ ②の方法はとらずに、最初にモデル作品を提示する。子どもの作品が多い。作品について説明したり、情景を想像させたり表現の工夫を読み取らせたりして、どのような作品をつくれればよいかを理解させてから句作に入る構成になっている。
- ④ ③の次に、自分で題材を集めてから俳句をつくらせる。
 - ・生活の中で気づいたことや驚いた事などを、短い文章にする。
 - ・「冬」という季語から言葉を連想して、連想メモを書く。
 - ・書きたい対象をじっくり見て、思い浮かんだ言葉を書

1) 山形大学 地域教育文化学部

き留める。

- ⑤ 季語を季節ごとの表にして示す。
- ⑥ 有名な作品の表現技法を学ぶ。
- ⑦ 推敲する。
- ⑧ 互いの作品を読み合う。
- ⑨ 句会をする。

以上のように、教科書には俳句をつくる様々な方法が示されている。俳句の伝統性という面を重視した教科書では、季語・俳号・句会についての情報が中心で、取り合わせで空欄を埋めさせる教材構成になっている。また、俳句を短詩として学習者の創作活動を重視した教科書では、モデル作品の提示・題材集め・交流活動に関する記述が多い教材構成になっている。いずれの場合でも、毛筆で書くという展開はない。

このように、俳句のとらえ方によって、教材構成も指導事項も異なる。そこで俳句をその源流にさかのぼってとらえなおし、小学校における俳句の創作指導について再検討する。

2. 本研究における俳句の創作指導の観点

2-1 言語生活に根ざすという観点

俳句が個人の創作による文学であることは、現代では当然のことであるが、もとは室町時代末期の連歌から派生したといわれている。連歌も俳諧も、二句一連の「つけあい」を基盤とする形式である。最初の5・7・5の発句は、俳諧の座の時と場所に即して詠まれたので、その時の季節の言葉が要求された。季語は、発句のみ独立して作られる場合も必要となった。明治時代になって、正岡子規が俳諧の発句を「俳句」と名付けた。江戸時代の三大俳人、松尾芭蕉・与謝蕪村・小林一茶の句は、小学3年生の教科書に「俳句」として掲載されている。

山本健吉は、俳諧は「村落の生活協同体に強く結び着いた様式」であり、俳諧の座は「村々の寄合いや茶飲み咄の延長のうえにつくられた」もので、その根柢の興味は、「共通の生活体験から流れ出た人間生活の種々の展開なのである。」と述べている。⁽²⁾ それは当時こあっては「異端の作だった」として、尾形仇は次のように述べている。⁽³⁾

……芭蕉にせよ、それら異端の作が、いずれも、時代の政治的状况の中で陽のあたらない場所に生きた人々の、人間としての生きがいをかめた唯一至上の楽しみとして生みだされたものであったことも、また見のがせない。……古典の伝統とは、一面からいえば、異端の系譜であるともいうことができるだろう。古典が古典たりえたのは、そのような、時代を変革する創造的な生命力

を内包していたからに決まらぬ。

伝統的な言語文化としての俳句が「座の文学」として日常生活の共通体験から生まれたことは、現代の小学生が俳句をつくる場合の重要な観点になる。しかも、俳句はその時代の異端の作だったことから、上手・下手は二義的な問題になる。

本研究では、児童が俳句を作ることの意義は、教室という場を共有する仲間同士が日常生活の実感を5・7・5に表現してそれを交流することにあると考える。それを伝統的な言語文化に継続する創作指導の観点とする。

2-2 場を共有する句作の導入

教科書の「取り合わせ」には、「すず虫も 草にかくれて ()」の、括弧の中に自分なりの言葉を入れさせるという教材がある。この「取り合わせ」と「句会形式」を用いた指導を海外の人に実践して効果をあげている研究報告もある。⁽⁴⁾ また、まずモデル作品を示して表現方法を理解させてから、取材をしてつくる方法も一般的である。

しかし、言語生活に根ざした俳句の創作という本研究の観点では、学習者が自分の生活の中で自分の感覚で見つけたものを自分なりの言葉で表現する過程が重要になる。そのため、教室という場を共有している学習者が、そこで見たものや感じたことを共同で俳句にするという経験を通して、句作の観点と方法を理解させることを提案する。

具体的に、授業の導入では既成の作品を手本として学ぶことではなく、クラス全員が共同で俳句をつくることから始める。同じ場を共有して、同じように見ているものや感じていることを言語化しながら、見る力・感じる力を活性化させ、俳句にするという活動を行う。その経験を通して、俳句の作り方を獲得することをねらいとする。

2-3 季語と学習者主体の表現

俳句の創作指導については、大正末期に兵庫県の小学校文集に多くの児童作品が掲載されているという報告がある。⁽⁵⁾ その地域は江戸時代から俳諧が盛んに行われており、小学校にも教員の俳句の会があった。そこでは、あらかじめ俳句の題を伝える兼題でつくらせていた。例えば、「雪」「冬木立」「ストーブ」「寒まいる」のように、1回で四つの季語が示されて、その中から選択してつくらせていた。この小学校の実践は、教員の異動や社会情勢によって継続が困難になった。

俳句の創作指導では、「季語」は重要で難しい要素である。一般的には、教科書教材のように、主な季語の一覧表等を配布してつくることが多い。「季語」が先に与えられて、その言葉を使って表現するという順番になる。これに対して本

実践では、学習者が俳句をつくる場合の「季語」を、言語としてではなく、「季語を生み出す季節に対する感受性」ととらえる観点に立つ。学習者が日常生活の中で季節を感じ味わう心を主体として俳句をつくる時、学習者は自身の感覚を主体として伝統的な言語文化としての俳句の世界を共有していくことになるからである。

さらに、教科書教材では、名句の表現技法についての説明があるが、それを理解するだけではなく、学習者の作品の中にも同じような表現の工夫があることを、具体的に指摘する。推敲については、個々の学習者の課題に即して焦点を絞ることを重視する。

2-4 毛筆で清書して鑑賞する

俳諧は、歌う抒情詩としての和歌に対して、懐紙に書かれる文学として成立した。尾形が、「芭蕉の若いころの文字を見ても、また然り。ドイツ語の花文字のように奇矯に曲がりくねっている。その文字のごとく、その俳諧もまた、当時でいえばハイカラな舶来趣味である漢詩文の風潮を日本語の韻文の中に取り入れた異端の作だった。」⁽⁶⁾と指摘しているように、俳句と書は一体となった表現形式であったことがわかる。

そこで、言語文化としての俳句の形式にならって、児童にも古人のように筆で自分の句を短冊に書く活動を体験させる。書写については、『小学校学習指導要領解説(国語編)』に次のように解説されている。

文字を書く基礎となる「姿勢」、「筆記具の持ち方」、「点画や一文字の書き方」、「筆順」などの事項から、「文字の集まり(文字群)の書き方」に関する事項へ、さらに、「目的に応じた書き方」に関する事項へと系統的に指導し、日常生活や学習活動に生かすことのできる書写の能力を育成することが重要となる。

書写の時間は手本を見て書く⁽⁷⁾という認識が日常的な学習者に、古人と同じように自分のつくった俳句を筆で書くという、創造的な活動を体験させる。短冊形に切った半紙に小筆で自分の句と名前を書く時の字の大きさや配列は学習者の自由でよいことにする。それらの作品についても交流する。さらに、自分の気に入った作品を選んで理由を書く活動を行う。

3 指導の実際と児童の表現

3-1 授業の対象者・日時・授業者

対象者：山形県内の小学校5年3組の児童33名

日時：①平成28年11月10日(木)～11月16日(水)

取材ノートに自由に記述する

②平成28年11月17日(木)11:45-12:30

俳句をつくる

③平成28年11月18日(金)9:45-10:30

表現技法の解説・推敲

④平成28年11月29日(火)10:55-11:40

毛筆で清書する

⑤平成28年12月8日(木)11:45-12:30

鑑賞調査

授業者：(②～④)筆者・(⑤)渡邊倫子教諭

3-2 言語生活からの取材と児童の創作意識

①から⑤までの実践において、①と②を中心として季語をめぐる児童の創作意識については別稿で報告した。⁽⁸⁾そこでは、児童が俳句をつくる場合の「季語」を、「季語を生み出す季節に対する感受性」ととらえる観点に立った句作の有効性が明らかになった。その概要は以下の通りである。

授業の1週間前に、「季節を感じたことを、短い言葉でも文章でもよいから、書きとめておく」ように依頼して、取材ノートを渡した。そのメモから次の様な特徴が明らかになった。

- ① 言語生活に根ざした季節感には不易性と時代性がある。前者は自然環境に関する実感である。後者は時代によって異なる生活環境から生まれた表現である。例えば、「風呂の設定温度が上がった」、「インフルエンザの予防注射をした」、「テレビのCMにシチューが出てきた」等がある。
- ② 一つの季語の中に異なる季節の違いを感じ取っている。例えば、「枯れ葉」「落ち葉」は冬の季語であるが、児童は次のような記述をしている。
 - ・正門の近くの落ち葉が多くなりました。そうじが大変になったけれども、秋を感じました。
 - ・色とりどりになった葉が、ふくとすぐにひらひら、はらはらと落ちて弱くなっているので、秋も終わりだなと思った。
 - ・葉っぱがカサカサして、地面にたくさん落ちていて、ふむとカシャカシャと鳴ったから冬に近づいたと感じました。
 - ・かれ(枯れ)はてた落ち葉が「冬だなあ」と思いました。児童の観察眼は、木々の葉の散り方や落ち葉の状態等から、「秋を感じる」「秋も終わりだと思う」「冬に近づいた」「冬だなあ」と、微妙な季節の違いを感じ取って表現している。
- ③ 地域によって季節感が異なる。例えば、「雪」は冬の季語であるが、児童は次のような記述をしている。
 - ・雪が降り秋の終わりを感じた。
 - ・2回目の雪がふっている。もう冬だなと思う。
 - ・朝外に出てみたら、昨日とけたはずの雪が山にたくさん残

っていました。粉ざとうのようで、冬だなあと思いました。

山形市に暮らす児童は、紅葉の時期に降る初雪を「秋が終わった」と感じる。「冬になった」と感じるのは、2回目以降の雪や翌日も消えない雪である。一方、南の地方では初雪を待たずに冬を感じる地域もある。さらに、芭蕉が生きた時代と比べても、「冬」も「寒さ」も、その感覚は同一ではない。雪は冬の季語であることを知ることと、「雪」によって冬を感じる心は同一ではない。季語を与えてつくらせる場合は、この繊細な感受性が捨象されやすい。

授業では、取材ノートに書いていない「雪だるま」や「お年玉」等の季語で俳句をつくりだした児童が数人いた。すでに児童には、「冬の俳句には『雪だるま』や『お年玉』という言葉を入れる」という概念が成立していることがわかった。を詠むことが常識のようにになっていることがわかった。

そこで、そのような俳句を認めながら具体的な状況について質問をしていくと、自分の感じ取った季節感を思い出すようで、取材ノートを生かした俳句を次々とつくっていった。季語を主体にするのではなく、季語を生み出す季節に対する感受性を主体にすることの意義が明らかになった。

「学習のふりかえり」に、季語を一つにすることの難しさを書いていた児童が4名いた。それぞれが「直したあとは面白かった」、「むずかしかったけど完成した後は楽しかった」、「がんばってできた」等と書いていた。季語と自分に「ピッタリした言葉」をさがすことに悩んでいたが、その思考が活動後の満足感につながったことが明らかになった。

以上のように、別稿では、季語を中心とした児童の創作意識について解明した。本稿では、伝統的な言語文化の言語生活の共有という観点から、場の共有を生かした導入や交流活動、書写による表現を含めた創作活動について考察する。

3-3 共同でつくる導入

すぐれた作品を手本としてつくらせる方法では、句作に対する難しさや抵抗感を生じさせることがある。そこで、教室という場を共有しながら、そこで見たものや感じたことを言葉にして、共同で俳句をつくる経験を通して創作方法を理解させることをねらいとした。共同でつくることによって上手下手を意識しないで個人の創作活動が可能になると考えた。

授業の最初に、「俳句について知っていること」を聞くと、「5、7、5」、「季語」という答えが出てきたので、それを板書してから、全体で俳句をつくってみた。

T1 では、みんなで俳句、5・7・5、をつくってみましょう。今ここで見えるもの、聞こえるもの、教室の中でも、外でもいいです。何が見えますか。

S1 もみじ (数人の児童が、「もみじ」と口々に言う。)

T2 そうね、もみじね。(「もみじ」と板書する)

S2 真っ赤

S3 もみじの葉

T3 はい。(「真っ赤」「もみじの葉」と板書する)

S4 本、本

T4 本が見えるね。

(児童が口々に「机」「時計」「窓の外」「紅葉」「暖房」と言うので、それらを板書する)

S5 のろちゃんとかぜちゃん

T5 のろちゃん?

S6 ノロウイルスのぬいぐるみ

(児童が口々に、のろちゃんの説明をする。)

S7 かぜちゃんは風邪のぬいぐるみ

T6 そう、ノロちゃんと風邪ちゃんね。(「ノロちゃん」「かぜちゃん」と板書する。)

T7 いろいろでてきましたね。では、ここに出てきた言葉を使って、5・7・5にしてみようか。

最初はどの言葉がいい?

S8 もみじの葉

S9 窓の外

(児童が指を折りながら口々に、「真っ赤な」「真っ赤にもえるもみじの葉」「もみじだねがいいよ」等と言うので、それを板書する。)

T8 できちゃったね。

「窓の外まっかにもえるもみじの葉」

「窓の外まっかにもえるもみじだね」

「もみじだね」は誰かに話しかけているようで、本当ねって返したい感じね。「もみじの葉」は、みんなの頭の中にもみじの葉がパーッと広がってきますね。じつともみじの葉を見ている感じ。

これは、どちらが上手ということではなくて、ちょっとした言葉の違いでイメージが変わってくるということね。

もっとできるかな?

S10 ノロちゃんと風邪ちゃん一緒にみみじ見る

S11 ノロちゃんと風邪ちゃん一緒に秋の風

T9 どんどんでてくるね。いいですね、この季語は何?

S12 もみじ (児童が「秋」「秋の風」等と口々に言う。)

- T10 よく知っているね。もみじや秋の風の季語は秋ですね。風邪は冬の季語です。昔の人は、季節の違う季語を二つ入れないことにしました。じゃ、どうしよう？
- S13 さっきは秋だったから、今度は冬にしよう。
- S14 ノロちゃんと風邪ちゃん一緒に雪あそび
- T11 いいですね、そしたら今度は冬の季語が風邪と雪と二つになっちゃった。
- S15 ノロちゃんと風邪ちゃん一緒にながめる葉
- S16 冬になると葉っぱはほとんどないから、葉じゃないほうがいい。
- S17 ノロちゃんと風邪ちゃん一緒に星をみる
- S18 ノロちゃんと風邪ちゃん一緒に飛んでいく
(児童が口々に様々に発言する)
- T12 こういうふうを考えていくといろいろ広がっておもしろいですね。何でも俳句になってしまう。ノロちゃんだって風邪ちゃんだって、もみじもね俳句になる。昔の人はそれに条件をつけていろんな工夫をしてつくって楽しんだのね。

児童が、教室という場を共有しながら自由に言葉を出し合って共同で俳句をつくることを通して、俳句は、言葉の選択や順番を自由に変えられること、それによってイメージも変わることを意識することを導入のねらいとした。モデル作品を示して表現技法を模倣させるのではなく、自分の感覚と言葉の組み合わせの面白さを感じさせることが、15分間の導入の活動であった。

その後、児童は取材のノートを手掛かりに各自俳句をつくりはじめた。この時、児童の取材ノートから季語を書き出したプリントを配布した。

俳句をつくりはじめた児童の様子を見ながら、最初の5音を書いた児童の言葉を読み上げて紹介した。それを3回行っていると、各自がつくりはじめた。

1句できたら、授業者に見せることにした。最初にできた俳句について、問題点を指摘せず、できたことを認める言葉をかけていると、次々とつくることができた。時間内に全員がつくり、32(1名欠席)名で、53句ができた。

各自の俳句は短冊型の画用紙にマジックで書いて、名前は裏に書いて見えないようにして、張り出した。児童はそれらの作品を読み合った。

授業のまとめとして「学習のふりかえり」を書いた。

俳句の創作は授業時間内に全員がつくることは難しいので自宅作業となる場合も多いが、児童が次々と俳句をつくるこ

とができたのは、導入において、見たものや思ったことを全員で言語化する活動が有効であったと考える。

3-4 推敲と交流について

2時間目は、まず芭蕉や一茶、近・現代の俳句を紹介して、表現技法を解説した。その技法が前時の児童作品にも見られることを指摘してから推敲の活動を行った。各自が表現の工夫を考えながら自分なりの推敲のポイントを決めて取り組んだ。毎時間の「学習のふりかえり」は自由記述とした。座の文学としての俳句に重要な「他者との交流」と、自作の句の「推敲活動」については、次のような記述があった。

① 1時間目(俳句をつくる授業)の交流活動について

○他者の句がヒントになる

- ・最初は何もうかばなかったけれど人の一語を見ると、2つもうかんだ。とても楽しかった。
- ・いろんな人と協力し、季語に工夫した。

○他者の句の良さを感じる

- ・となりの人と見合ってみたら、相手の人の俳句が“ステキ”でした。
- ・自分では思いつかない言葉も色々あって、すごいと思いました。
- ・おもしろい俳句も、ロマンチックなものもあった。
- ・みんなの俳句をみるのが楽しかった。
- ・みんなから読んでもらってよかった。

② 2時間目の推敲活動について

- ・「冬」と「雪」をこうかんするとイメージが変わっておもしろかった。
- ・2つあった季語を一つにへらせた。季語が二つ以上かぶらないようにすることがおもしろかった。
- ・句に色を入れるのに苦労した。
- ・身近なもの(短縮された言葉)を使ってみることで、工夫した良い句ができました。
- ・漢字をひらがなに直すだけで、句のイメージががらりとかわりました。

その後、全員の俳句を並べて貼り、そこに自分の好きな句に理由を書いた付箋紙を貼った。

③ 2時間目(推敲後)の交流活動について

○他者の句がヒントになる

- ・たくさんのアイディアをみることでおもしろかったです。アイディアをもらいました。
- ・友だちの作品を見ていたら、表現が上手ですごい人がいたから、何かヒントをもらいたいです。

○他者の句の良さを感じる

- ・全員分を黒板に出して見たら、冬のクリスマスや秋のぎんなんなどがいっぱいあって面白いと思った。
- ・食べ物だけの句や色がたくさん書いてあるカラフルな句があっっておもしろかった。
- ・他の人の俳句を見ると冬の季語を使って色とか情景がうかんできます。
- ・他の人の俳句を読んでみると、ぎじん法もあれば、そうでないものもあっておもしろいと思いました。
- ・いろいろな人の俳句をみて、こんな考え方、想像のしかたがいろいろあるな、と思った。
- ・直した前と後とを比べるとおもしろい句もたくさんあった。
- ・人の表現のしかたがすこしかわっていた。
- ・いろいろな人の句を見るのが楽しかったです。／おもしろい俳句があっすごい。

○自分の句を他者に読んでもらう

- ・かんそうを自分にはってくれてうれしかった。
- ・自分の書いた俳句が人気でよかった。

以上の様な交流活動に関する児童の記述から、場を共有した句作の有効性が確認された。他者の作品が自分のヒントやアイデアにつながることや、自分の俳句を読んでもらい共感される喜びは、学習活動を推進させていく力である。古人の俳句が、座のもとらす力によって様々な発展の力を得たことにつながる学びの姿と考える。

「他者の句の良さを感じる」点については、初回の記述と推敲後の交流の記述に大きな違いがある。初回は、「すごい・おもしろい」等の抽象的な記述であるが、推敲後の交流では、題材の多様性・表現技法・物の見方感じ方・推敲による作品の違い等について、記述が具体的になっている。他者の句についてこのように具体的に言及することができるのは、児童が句作や推敲の活動を通して、見る力や感じる力を働かせて表現する力を得たということでもある。

3-5 児童の俳句と書写

俳句は懐紙に書かれる文学として成立し、現代にも毛筆の文化は続いている。そこで3時間目の授業では、児童が自分のつくった俳句を筆で清書した。

俳句を短冊に清書する場合、児童は3行で書くことが多い。山形市内で参観した2つの学級でも、短冊にマジックで全員が3行で清書をしていた。学習指導要領では、書写の第5学年及び第6学年に「用紙全体との関係に注意し、文字の大き

さや配列などを決めるとともに、書く速さを意識して書くこと。」とある。短冊全体に自分の句をどのように表現するかも伝統的な言語文化としての俳句の表現内容である。

授業では、まず松尾芭蕉の『奥の細道』を紹介しながら、昔の人は鉛筆ではなく筆で書き留めたことを話した。半紙を縦半分にした短冊を配布して、そこに小筆で書くこと、名前を入れることを指示した。俳句の文字数に個人差があったので、1行から～3行まで何行に書いてもよいこととした。

書写の授業は、手本を見て、手本の形にならって書くことを目指すが、この時間には手本がない。他者の手本はなく、自分の作った俳句を、自分のイメージにしたがって毛筆で表現する活動になった。

「学習のふりかえり」の記述を次のように整理することができる。

① 古人に思いをはせる

- ・筆で書くと、なかなか上手くいかなかったけれど、芭蕉さんは、全ての俳句を筆で書いているから、すごいと思いました。それに、今の時代でも残っているから、すごいと思いました。
- ・筆で書くと、えん筆の時より思うように筆をうごかせなくて、一文字にも、すごく時間がかかりました。太さや大きさを調節するのがむずかしくて昔の人はすごいと思いました。
- ・小筆であまり字を書く事があまりなかったので昔はこういう感じで書いていたんだなあと思いました。字がへんになってしまったかもしれないのですけれど楽しかったです。
- ・筆やすみなどのまり使わない道具を使い、昔の人の気持ちになりながら書いたこと。
- ・俳句を、筆で書くことで、昔ばい感じがありました。そこがおもしろかった。
- ・昔の人がこのようにして書いているのだなあと思いました。

② 毛筆で書くことについて

- ・いいなと思える俳句ができました。いい香りがほわな感じで印象が少しちがう感じになりました。
- ・えんぴつで書くより筆で書いたほうがはく力がある。
- ・黒板にはると、いろんな俳句があった。ちがったふんいき。
- ・すみで俳句を書くのは、はじめての体験でよかったです。
- ・最後に筆で書いたのはおもしろかった。

- ・失敗したと思った作品の字体が、オシャレになっていた。
- ・筆で書くと字がちよつとちがく見えておもしろかった。俳句が本物っぽく(?) 見えた。

③ 難しかったこと

- ・小筆でも字を小さく書くのがむずかしかったです。
- ・筆でどういう行ならびをどうしたらいいか。
- ・筆やすみのあつかい方
- ・文字のバランス・文字の大きさをそろえること
- ・「ね」や「る」「て」のカーブがむずかしかった。
- ・今日、筆で俳句をかきました。予想以上にむずかしかったです。集中力をきらさないようにがんばりました。
- ・えんぴつとちよつとかわったからむずかしいけどがんばれた。

毛筆で俳句を書くことに児童は新鮮さを感じて、俳句の伝統性を意識していることがわかる。毛筆で清書しながら古人に思いをはせる児童には、俳句は5・7・5の短い詩というそれまでの認識から、古人とつながる言語文化という実感が生まれたようである。

児童の記述には、筆で書くことの難しさと、筆でかく楽しさがある。難しいけれど、やってみたら楽しくできた、新鮮だったという学習活動の経験は、書写の活動を将来にわたって広げる可能性をもっている。

伝統的な言語文化としての俳句の指導では、書写の授業を工夫することによっても俳句の伝統性、歴史性を感じさせることができる。小学生の創作活動においても、歴史と伝統を感じられるこのような指導方法の開発が必要であると考えられる。

3-6 児童の選評

4時間目の時間に、全員の俳句を表にして、良いと思った句を3句選び、理由を記述するように依頼した。ここでは、理由の記述を中心に児童の俳句の読みの観点について考える。

作品を選ぶ場合の観点は大きく二つに分かれる。共感できる点に良さを感じる場合と、自分の認識や発想と異なる点に良さを感じる場合である。この点から児童の選評を、次のように分類することができる。

① 共感できる良さが指摘されている俳句

- 帰り道日暮れ早くてもう暗い
 - ・私も弦楽の帰りはとても暗くなっているので共感できる。
- 朝はやくまわりを見ても白い息
 - ・光景が目にかびやすい。「白い息」で、いくつ

- もの意味がわかる。人がたくさん、とても寒い。
- ・寒いのが共感できた。

○このコートオシャレと言ひ張る女の子

- ・たしかに、「このコートキレイでしょ」って言うてくる女子がいるから。

② 普通の表現と異なる良さが指摘されている俳句

○もみじがねブランコのとて遊んでいる

- ・もみじがねブランコのとて遊んでいるは実際はありえないけど表現が楽しい。

- ・表現がすごくおもしろかったです。

○風に乗り今年も雪がやってくる

- ・「風に乗り」という表現が思いつかなかったからよかった。おもしろい。

○秋の空うっすり赤い空の色

- ・「うっすり」の表現がめずらしい。

- ・うっすりということばがなぞだけど、うちらっばいかなじかな。

○山登りヤマブシタケは見つからず

- ・山にのぼってまでみつけようとするオーバーなところ。

(きのこ博士のあだ名をもつこの児童は、「1週間前の学校行事で千歳山登山をしてヤマブシタケをさがしたが見つからなかった」と話していた。)

③ 両方の指摘がある俳句

○暮早し短くなるよ遊ぶ時間

- ・くれ早しは、みんなつかっていない季語だから。
- ・遊ぶ時間が短くなるという順番ではなく、短くなるのが遊ぶ時間とかいていところがいい。

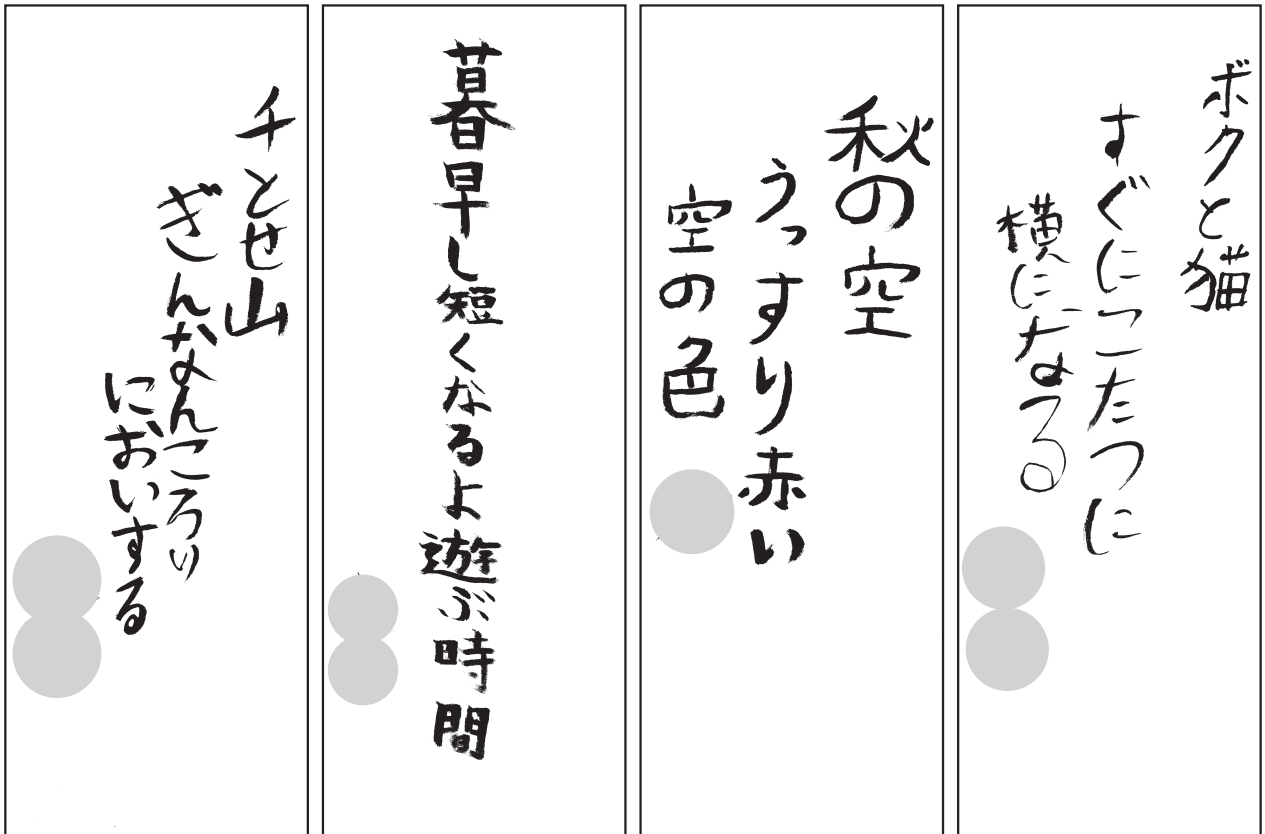
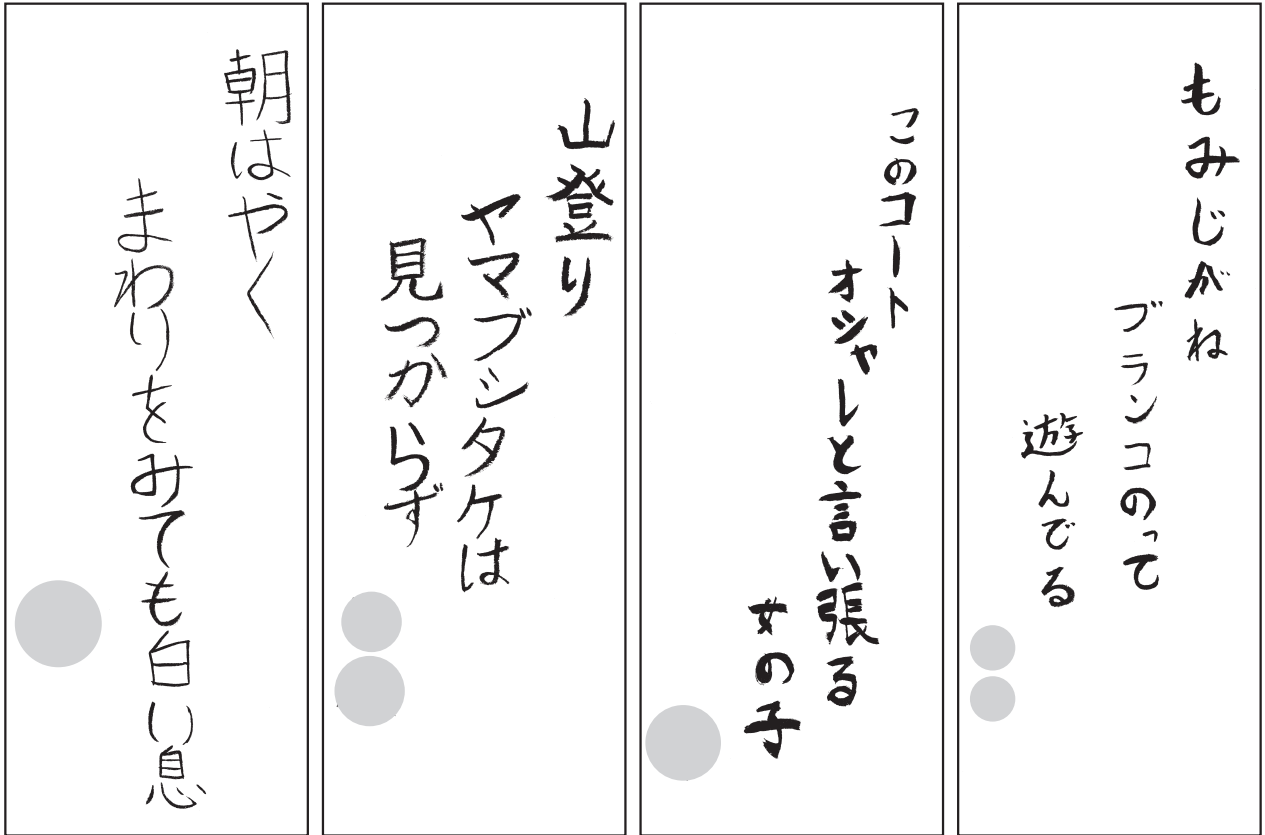
(「日が暮れるのが早くなった」の後に、「短くなるよ遊ぶ時間」と書いたところで、指を折って数えていた。そこで、「暮早し」という季語があることを伝えた。この言葉が他の児童には新鮮だったようである。)

○溶けたはず山の雪たちこなざとう

- ・溶けたはずの山の雪が「こなざとう」という表現がおもしろいので発そうがすごい。
- ・私もこう思う時があつておもしろいなと思った。

「見る力・感じる力」は、表現力の基礎である。しかし、「見れども見えず」という言葉があるように、同じ場面を見ても、そこから何かを感じ取る者と何も感じないで過ぎてしまう者がある。児童は他者の俳句から、同じような経験を思い出したり、自分にはない発想に気がついたりしている。俳句の短い表現を通して、見る力・感じる力が意識化されているのがわかる。

4 短冊に清書した児童の作品例



5 まとめと今後の課題

小学校国語科の学習指導要領や教科書教材について指摘したように、「俳句」の学習には、「伝統的な言語文化」の受容と「書くこと」における創作活動の関係性が明確でない現状がある。そのため、「書くこと」における俳句の創作には、「取り合わせ」・モデル作品や特定の季語を与えてつくらせる・季語を入れない物語俳句や歴史俳句をつくらせる等、単元や題材のねらいによって様々な実践がある。

本研究は、児童がすぐれた俳句をつくることや新たな学習俳句の形態を生み出すことをめざしたのではない。伝統的な言語文化としての俳句が古人の言語生活から生まれたように、現代に生きる児童の言語生活に根ざした俳句の創作指導のあり方を追究したのである。児童のつくる俳句が言語生活の実感から乖離しないように、言語化の過程を重視した指導から「書写」による表現活動に発展させる授業を行った。児童は、日常の環境に季節を感じる力や見る力を発揮して、自らの思いとぴったりした言葉を探して表現しながら、俳句の伝統性を意識し、古人に思いをはせることができた。

授業の導入において共同で俳句をつくる活動を取り入れたのは、児童の表現意識がモデルにひきずられてしまうことを防ぐことと、句作を上手・下手で考えないようにするためであった。上手・下手ではなく、言葉の違いはイメージの違いだと理解させることができた。場を共有している仲間から出てくる言葉は自己の思いとかけ離れた特別な言葉ではないので、模倣や背伸びをすることなく、自分なりの表現ができればよいことがわかり、児童はそれぞれに自分なりの工夫を重ねて楽しみ、一人で何句もつくることができた。

さらに、自らの句を推敲した後の交流活動では、他者の俳句について述べる言葉が具体的に的確になっており、表現を工夫する活動を通して深い学びが成立していることが明らかになった。表現技法について知り、自分の句を他者の目になって推敲する活動が、他者の句を見る目を鋭くしている。その観察眼が、言葉に対する意識を鮮明して、さらに自分の表現を豊かにしていく力になる。

また、小筆で自分の句を清書する活動は、筆で書いた古人に思いをはせて俳句の伝統性を意識するとともに、筆で書く良さも意識したことがわかった。筆で書くことの難しさは、面白さや挑戦する意欲になり、他者の書きぶりの違いも新鮮に味わい深く捉えていることがわかった。

言語文化としての俳句の創作指導には、言語表現を支える感受性や情感を古人と共有する楽しさがある。そこには、時

代や環境によって異なる情感や表現と、時代や環境が違って変わらない情感や表現がある。今回の授業によって、伝統的な言語文化としての俳句の受容と言語生活に根ざした児童の創作活動を切り離さない視点の有効性が明らかになった。

一方で、児童のつくった俳句について、児童による相互評価と、大学生や現職教員による作品評価には、大きな違いがあった。作品評価の観点は創作にもつながるので、作品評価の観点について考察を深めることが今後の課題である。

注(1)平成27年版の国語教科書(学校図書・教育出版・三省堂・光村図書・東京書籍)

(2)山本健吉(1971)『俳句の世界』講談社 p.19

(3)尾形竹(1982)『座の文学』角川書店 p.349

(4)中西淳(2016)「北米におけるハイワークショップの有用性—国際交流を実りあるものとするために」全国大学国語教育学会『国語科教育』第76集 pp.55-62

(5)酒井達哉(2017)「大正末期における小学校の俳句指導—兵庫県古市尋常高等小学校を事例として—」全国大学国語教育学会『国語科教育』第81集 pp.41-49

(6)前掲書(3)p.349

(7)「書写」の教科書では、5年生に俳句の作品例が掲載されている教科書が1社(三省堂)、1行で書かれている。他の5社では6年生の教科書に掲載され、1行書きが1社(学校図書)、2行書きが1社(東京書籍)、3行書きが3社(光村図書・教育出版・日本文教出版)となっている。多様な書き方を示している教科書はない。

(8)小川雅子(2017)「小学校における俳句の創作指導—俳句の創作過程の分析—」人文科教育学会『人文科教育研究』第44号 pp.147-160

この研究は、科学研究費(課題番号15K04396)の助成を受けたものである。