

# 国際化時代における詩創作教育学に関する日英共同研究： 詩創作ワークショップ実践の試み\*

島根県立大学人間文化学部 中井 悠加\*\*  
School of Education, University of Leicester DYMOKE, Sue\*\*\*

## 問題

本稿は、広島大学において日英共同で実施した詩創作ワークショップについての実践記録である。本ワークショップは、言語の違いを超えて、これからの時代を生きる子どもたちに必要なリテラシーについて、詩創作指導の立場から探究する日英共同研究の一環として企画されたものである。

本研究では、「地球上のあらゆる民族にとって、その民族の言語の発生とともにあった、喜怒哀楽や祈りの最も重要な表現手段 (大岡, 1990, pp. i - ii)」であり、世界中で「文学の発生」(亀井, 大藤, & 山田編, 2006, p. 439)として共通するという詩の存在に注目し、言語の違いを超える手掛かりと捉える。また、音声的・視覚的な言葉の特性を利用することで言葉表現の可能性を追求する詩創作は、言語環境がマルチメディア化していく現代の子どもたちにとって、世界を自分自身の言葉で意味付ける・価値付けるというユニバーサルな権利として重要なリテラシーの基礎を築くための学びの可能性を備えている (Burn, 2003; Huges, 2008)。そうした認識のもとで、詩創作の教育力の内実と、それを十分に発揮することの出来る学習指導の方法を日英に共通するものとして明らかにすることを目指している。

しかし、現代の日英両国において、詩創作指導はそれぞれ課題を抱えており、十分に展開されてきたとは言

難い。英国においては、1960年代に教育における子どもの創作の価値の見直し (Shayer, 1972; Sedgwick, 2003) を皮切りに、詩の持つ形式を手掛かりとして様々に豊かな創作アイデアが考案され、実践されてきた (Wilson, 2001)。しかし、義務教育修了時に受ける中等教育修了一般資格試験 (GCSE) の導入後は、試験の評価に直接関係のない詩創作のカリキュラムにおける存在は薄くなる (Dymoke, 2001; 2003)。こうした状況下において、英国の学校現場では試験での得点に貢献するかどうかばかりに心が碎かれ、詩創作も例外ではなく、本来そこで生じる学びの姿に注意が払われなくなっているのが現状である。そのため、教師の専門的力量を向上させるための研修も、詩を読むことに関する試験対策のための授業改善トレーニングの方が優先度が高いと見なされ、詩創作教育学に焦点が当てられることはほとんどない。このような問題意識のもと、国内特有の試験制度の枠組みにとられない詩が持つ教育力についての国際比較研究が組織されてきた (Dymoke, Barrs, Lambirth, & Wilson, 2013)。

日本においても、詩の創作指導は大正期からはじまる「児童詩教育」として長い歴史と伝統を持っており、なかでも「児童生活詩」は、詩という形式で書くことによって子どもたちが彼らの生活を豊かにする教育として発展し、長く支持されてきた (弥吉, 1989; 児玉, 2010)。しかし、子どもをとりまく社会言語環境の変化の中で、ここでも同様に学校教育における「児童詩教育」の在り方は変化を見せている。児玉 (2017) は、本稿執筆時点で現行の教科書である、平成28年度小学校国語科教科書について、各社が詩創作単元を削減している現状を指摘し、

\* Collaborative research between UK and Japan on poetry writing pedagogy in the global age: Trialling poetry writing workshop techniques

\*\* NAKAI, Yuka (Faculty of Humanities and Education, University of Shimane)

\*\*\*DYMOKE, Sue (School of Education, University of Leicester)

次のように述べる。

誤解を恐れずに言えば、これまでの児童詩の創作指導のあり方が、時代や社会の変化、それに伴う教育や子どもの変化、児童詩教育の背景にある文化や芸術の変化、なかでも少年詩を含む現代詩の変化などとの間でズレや乖離を起こしているのではないかと考えている。(児玉, 2017, p. 37)

そのような状況において、詩創作の学習経験や実践経験の少なさは今後も際立ちを見せると考えられる。それは、実践にふみきる自信とそこで起こる学びの感覚を手にするをますます困難にし、教師にとっても学習者にとっても授業や学習のイメージを描きにくくさせる。どんなにたくさんの詩創作実践の報告が出されたり魅力的な指導アイデアが提供されようと、教育現場の中で広く共有されることを阻む大きな要因となっている。

こうした両国での問題意識のもと、教室において集団で詩創作を行う場を設定し、まずは日本における言語教育関係者を対象として、詩創作指導における学びの形成過程に実際に参加・体験するワークショップを提供することが本プロジェクトの第一の目的である。その上で、そこで生じる学びの様相を明らかにするべく、参加者からの反応を手がかりにして、日英に共通するキーワードを探索的に導出する。そうすることで、今後の日英共同

による詩創作の学習指導開発に向けた道しるべを得ることを目指す。英国におけるライティングワークショップは、ドナルド・グレイヴス (Donald Graves) の影響を強く受けており (DES 1987; Dymoke 2000), ここではその流れを受けて教師や生徒のためのワークショップを最も多く提供してきたクリフ・イエイツ (Cliff Yates) に賛同した手法を「英国式ワークショップ」として提供する。ワークショップの鍵となる要素 (速度, 様々な準備物, 書くことに集中する時間, 読む時間, 反応し合う時間) によって、暗黙のうちに対話的な指導方法を要求されるということが最大の特徴である (Wilson and Dymoke, 2017)。それによって、日本における英国の詩創作指導の手法が持つインパクトを探る契機としても意味を持ち、言語の別を超えたりテラシー育成のあり方を探ることにつながると思われる。

なお、本稿においてディモクの執筆部分については全て中井による日本語訳をあてている。

## ワークショップ概要

### 詩と物語創作のための日英共同プロジェクト

2017年12月12日から14日まで3日間にわたり、「詩と物語創作のためのワークショップ・セミナー—21世紀の詩教育学構築をめざした日英比較研究—」と題したプロ

表1 「詩と物語創作のためのワークショップ・セミナー」プログラム一覧

プログラム	内容
ワークショップ① クリエイティブ・ライティング	ノッティンガムがユネスコ文学都市に選定された時のエピソードを聞いた後で、クリエイティブ・ライティングのエクササイズを通して、YA (ヤング・アダルト) 小説創作のプロットを作成する活動を行う。
ワークショップ② 詩創作指導とその評価	教室で子どもたちと詩を書くためのアイデアを体験し、それを教室で共有しながら共に書き合う時間を体験する。
セミナー 教室で詩に価値を、詩に命を： 教師と子どもは詩によって何に挑戦するの	英国における詩教育学の動向について、ナショナル・カリキュラムにおける位置づけを見据えながら様々な具体事例とともに考察し、詩を教室において学ぶことの価値とその方法について論じる講演会および質疑応答を行う。
パフォーマンス (朗読会)	英国からは詩と小説、日本からは詩 (日本語・英語) を、それぞれパフォーマーの自作の作品からの朗読を聞く。
ワークショップ③ 詩創作指導とその評価	教室で子どもたちと詩を書くためのアイデアを体験し、それを教室で共有しながら共に書き合う時間を体験する。

ジェクトを広島大学教育学部にて開催した。企画者は中井とディモクであり、講師にはディモクに加えてデイヴィッド・ベルビン (David Belbin, ノッティンガムトレント大学) が来日し、広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座および学習開発学講座との共催の形で開催された。スケジュールは下記の通りであり、それぞれのプログラムの概要については表1に示した。

12月12日：【ワークショップ① クリエイティブ・ライティング (講師：ベルビン)】では、主役となる2人の登場人物についてそれぞれが設定を考えた後で「Ghost in the hall (玄関口の幽霊)」という題名の小説の一部となる、登場人物が幽霊に出会うシーンを描写する活動を行った。

12月13日：【ワークショップ② 詩創作指導とその評価 (講師：ディモク)】は、教員志望の学部1年次生を対象とした詩創作ワークショップを行った。この内容については後に詳述する。【セミナー「教室で詩に価値を、詩に命を：教師と子どもは詩によって何に挑戦するのか」 (講師：ディモク)】では、講師の詩創作学習経験、中等学校における詩創作指導経験、詩教育研究内容を時系列で追いながら、現代英国における詩創作指導および詩創作指導研究の最新の動向についての講演会を行った。【パフォーマンス (朗読会) (パフォーマー：ベルビン、

ディモク, 山元隆春 (広島大学))] では、ワークショップ講師がパフォーマーとなり、それぞれ自作の詩や小説を朗読し、作品に聴き浸る時間を設定した。そうすることで、ワークショップにも朗読会にも参加した参加者にとって、作品の創出と鑑賞のどちらもを体験することができるようになっている。

12月14日：【ワークショップ③ 詩創作指導とその評価 (講師：ディモク)】では、ワークショップ②とほぼ同様の内容で、詩創作活動を行った。詳細は後述する。

ワークショップ②以外のプログラムは参加資格に条件を設けず、実際には教育学部の学部生、大学院生、大学教員、中学校教員、高等学校教員、作家が参加した。

以下では詩創作指導ワークショップに焦点をあてるため、ワークショップ②・③を主に取り上げて実際の活動を報告する。ワークショップ①およびセミナー、パフォーマンス (朗読会) についての考察は別稿にゆずり、ここでは上記の概要のみに留めることとする。

## 詩創作ワークショップ

### (1) 教員志望学生向けワークショップ

日時：2017年12月13日 (水)

12：50～14：20「国語文化基礎ゼミ」内で実施

会場：広島大学教育学部

表2 詩創作ワークショップ (12/13) の活動

活動	活動の概要
フリー・ライティング	1 板書された「Journey (旅)」からそれぞれ思い浮かぶことばやフレーズを思いつく限りメモに書き出す。同様に「peace (平和)」から思い浮かぶことばやフレーズをできるだけ多く書く。周りと話したりせず、黙って書き続ける (3分ずつ) 2 自分の書いたメモを見て、気に入ったことばや自分でも驚いたことばに丸をつけたりハイライトを入れたりする 3 自分が丸つけたことばをパートナーと読み上げて共有する
メゾスティック・ポエム	1 詩の中心に縦書きのことばを軸として持つ「メゾスティック・ポエム」 (図1参照) を読み、表現ルールを理解する 2 「BAMBOO」や「PLUM」などの例を用いて自分でもメゾスティック・ポエムを作る (5分間) 3 「詩を下書きすること」について説明し、何度も書き直すことによってアイデアを「あさる」ことの重要性について理解を深める
ハイク・タンカ・レンガ	1 個装されたレモン飴とデーツ (果物) を1人1つずつ配り、それぞれが机の上に置いて眺める 2 置いたまま眺めながら頭に浮かんでくることばをできるだけ書き出す (見えるもの、どんな風に見えるか、など) 3 個装の袋に入ったままのレモン飴を耳のそばで手で触り、聞こえてくる音やそこから思い浮かぶことばを書く 4 手の中で袋からレモン飴をゆっくり出し、その音を聞き、鼻に近づけてみて感じる匂いについて、思い浮かぶことばを書く 5 口の中にレモン飴をふくみ、嚙まずにゆっくりなめながら感じたことを書いていく (口の中で動かし時の音、形の変化、味の変化、なくなった時の感覚など、常に書き続ける) 6 眺めるところから食べ終わるところまでのどこかの段階を選び、五七五の形で書く 7 書いたハイクをパートナーと交換し、交換したものを声に出して読み合い、良いところを2つ、分らないところなどを1～2つ伝え合う
その他の形式紹介	ツィッター・ポエム (140文字におさめる)、ファウンド・ポエトリー (文章テキストからことばを拾って詩にする)、モノの視点から詩を書く (壊れた傘、なくなった片方の靴下など) などのその他の表現アイデアについて例を示しながら紹介する

対象：教員志望の学部1年次生 25名

講師：スー・ディモク

本ワークショップでは、表2に示す4種類の活動を90分間で行った。ワークショップの始まりにウォーミングアップとして行うのがフリー・ライティングである。短距離レースや試合の直前に選手がストレッチを行うように、心の準備体操をすると同時に集中力を高めることを目的とする活動となっている。この活動は、講師の選んだ言葉が黒板に書かれた瞬間から始まる。もし参加者グループのことをよく知っていれば、「お題」となる言葉は完全にランダムに選ばれるが、通常は多様で広範な連想を可能にする言葉や、思考を刺激するような言葉が選ばれる。参加者は、その言葉を聞いて思い浮かぶもの全てを書き記す。その際、文法や形式の正しさはここでは求められず、合図があるまで手を止めずに書き続けることが求められる。本ワークショップがそうであるように、時間が許せば1単語だけでなく2単語を使用して同様にフリー・ライティングを行う。ここでは「旅 (journey)」と「平和 (peace)」を示した。例えば、「旅」からは、「列車 汽車 外国 飛行機 キャリーケース 旅館 ホテル 野宿 星空 テント」などの言葉がメモに残された。この方法は、講師が英国の詩人であるピーター・サンサム (Peter Sansom) とクリフ・イエイツによって行われたワークショップに初めて参加した時から、自身の指導に必要不可欠なものとして常に使用してきたものである (Sansom, 1994; Yates, 2007; 2015)。次に、連想する言葉を並べるだけでなく、参加者に対して自分の書いたメモを読み返し、自分でも予想外に出てきた言葉や驚いた言

葉に丸をつけたりハイライトを入れたりするよう指示する。それらの言葉について少し考える時間を設けた後で、パートナーやグループに共有する言葉を選ぶこともできるし、自分の中だけで留めておくことも自由である。この活動で出てきた言葉群は、ワークショップの中で書く詩のスタート地点となるということ、また何年か経った後で使うこともあるだろうということも強調することで、「言葉の銀行」として機能することをねらっている。当然、参加者の判断で、全く使わないことも許されている。

メゾスティック・ポエムは図1のように、1つの単語を軸として詩を形作るものである。例えば、「BAMBOO (竹)」という単語を軸として選び、次のように『竹取物語』を思わせる詩を書く参加者が多く見られた。軸となっている文字が大文字・太字の部分となっている。「the Bright night / An old man found / a Mystery girl / But / she had to go back / the moon」これはアクロスティックの一種として位置づけることができるが、行頭や行末に織り込むことが一般的である中で、行の中間に自由に文字を配置することができるという特徴を持つ。そのため、英語と日本語の相互翻訳の可能性にも広がりを持つものである。ワークショップの中では、時間の関係で翻訳を試す者はいなかったが、中には異なる言語による詩の翻訳の関心に興味を示した参加者も見受けられた。

「タンカ・ハイク・レンガ」では、英国の国語教科書でも取り上げられるこれらの日本の定型詩が、「ささやかな瞬間を捉える形式」として教えられていることを紹介

Slowly  
breaking their narrow leaves,  
tiny white helmets through  
raw  
iced  
ground, they  
bring us good omens  
that spring will come  
soon.

スこしずつ  
細長く伸びるそノ葉と  
白く小さな花冠は大地をウチ破り  
冷たく凍ったドロをはねのけ  
私たちにロウ報を携え  
やッて来る  
春プう駢蕩の日々が  
スグそこに来ている

図1 メゾスティック・ポエムの例 (稿者作・訳)



表3 詩創作ワークショップ (12/14) ファウンド・ポエトリー

活動	活動の概要
ファウンド・ポエトリー	1 講師やイギリスの詩人によるファウンド・ポエトリーの作品例を紹介し、書き方を理解する
	2 週刊誌から抜粋した美術館の特別展を紹介する記事を配布する
	3 ペアになり、一緒に読みながら各々が気になる・使えそうだと思う単語に丸やハイライトを引く(講師は同時に黒板で同じ作業を行う)

した。レモン飴やデーツ、また使用してはいないがライチなど、食べる過程で少しずつ段階を踏んでその形を変えていくような食べ物を使用することで「ささやかな瞬間」を段階的に体験しやすいよう意図している。参加者はレモン飴を食べながら指示通りの段階を踏んで、例えば「透明感 ラムネのにおい べたべたする 歯にくっつきそう ガラス玉 夏 はちみつレモン 甘い かき氷のレモンの味 シュワシュワ サイダー パツと輝く かみくだくと、レモンのかげらが口の中に広がる」といった単語を書き連ねていた。このメモを残した参加者は、その後次のようなハイクを書いている。

#### ガラス玉／レモンのかげら／かみくだく

そして、表2「タンカ・ハイク・レング」の7つめにあたる読み合う活動を経て、この参加者はハイクを次のように修正している。

#### ガラス玉／レモンのかげら／かみくだく恋の味

このように、各活動の中では何度もペアや2～3人のグループになってディスカッションを行う機会が設けられている。そのディスカッションは、書いた詩をペアもしくはグループ内で交換し、お互いの詩を音読し合うことで自分の書いたものを客観的に耳で聞くことから始められる。それは、自分の下書きの中でその後には推敲し修正すべき箇所を見つけるためのひとつの有効な手立てとして、英国の詩創作指導では推奨され多くの教室で用いられている方法である (Dymoke, 2003; 中井, 2013)。

### (2) 公開ワークショップ

日時：2017年12月14日(木) 12:50～14:20

会場：広島大学教育学部

対象：制限なし

参加者：大学生、大学院生、大学教員、高等学校教員、

作家など 計13名

講師：スー・ディモク

本ワークショップでは参加対象者に制限を設けなかったため、上記のように多岐にわたる参加となった。プログラムは基本的には表2と同様であり、冒頭のフリー・ライティングでは「freeze (凍)」と「journey (旅)」の2単語を使用した。

また、メゾスティック・ポエムは紹介のみに留め、その代わりにファウンド・ポエトリーを主に実施した。ファウンド・ポエトリーは、既存のテキストから拾い上げた任意の言葉群を組み合わせる詩をつくる「言葉のコラージュ」である。迷惑メールやツイート、広告、新聞記事、道路標識、レシピ、手紙、携帯電話のショートメッセージなど、非常に広範なジャンルからの散文テキストを使って書くことができる。本ワークショップでは、ロンドンのフィナンシャル・タイムズ (FT) が毎週土曜日に発行する週刊誌である *FTWeekend (Europe edition)* に掲載された「The ghost in the art world machine」(Gerlis, 2017) という、マイアミで開催された特別展の紹介記事を使用して創作を行った。その詳細な流れは表3の通りである。ここではお互いの書いたものについて読み合ったり共有したり話し合ったりする時間を設けず、講師が同じ素材を使用して黒板に書いた次のファウンド・ポエトリーを紹介するに留めた。

Alexa talks (アレクサは話す)

Lives in the cloud (雲の中に住んでいる)

Is she sleeping (寝ているのだろうか)

Or just daydreaming? (それともただ空想中?)

Compelling (心をつかまれそうな)

Terrifying. (おぞましいような。)

以上見てきたように、ここで提供された詩創作指導の手法には言葉の形式を活用して言葉を選んだり並び替えたりという具体的な操作を行うことで想像の世界をつくりだすという特徴がある。それは、自分の表現したいものや書きたいものを先に用意した後で詩の形に落とし込むような自己表現のための詩創作とは異なるものである。また、その中で書かれたものは全て下書きとして扱われ、共有することで書き直しすることが前提であり、さらに最終的に時間内に完結することなくワークショップが終わることも大きな特徴である。

## ワークショップに対する質問紙調査

### (1) 実施の手続き

それぞれのワークショップへの参加者に対して、ワークショップ終了後に活動中の経験や事後の認識を問う質問紙調査を行い、その場で回収した。実施にあたって、アンケートの趣旨を口頭で説明し、対象者の理解を得た。その結果、35の回答（回収率：92.1%）をデータとして分析に用いた。全ての回答者には番号を振り、個人が特定されないような状態にして分析を行った。

### (2) 質問項目

参加者に対して配布した質問項目を表4に示す。本ワークショップでは、参加者は先述の通り多岐にわたるためその属性は問わないこととし、普段の創作頻度を問

うことでどのような創作経験を持つ者の集団かということ捉えようと考えた(a)。また、ワークショップ内での創作活動や活動における講師の働きかけが参加者の気持ちをどのように変えたのかということを検討するために開始時の心境を問う(b)、導入方法がどのように刺激として機能したか(c)ということとの関係を見る。実際に紙にペンを走らせている過程で、手が止まる場面を創造的リスクが生じた場面と考え、どのような時になぜそれが生じるのかということ(d-1, d-2)を問う項目も設定した。創造的リスクとは、創造的思考を構成するひとつの要素であり、ここでの「リスク」は一般的に使用されるような望ましくない事象が起きることよりも、経済学・金融学の分野で用いられるような「ある事象の発生が不確実である状態」(村上, 2016)として定義される。好ましい事象と好ましくない事象のどちらが発生するのか、何かが発生するののかも分からない不確実性を意味する。そうした不確実性を乗り越えて新たな創造に挑む姿を「創造的リスク・テイキング」と位置づける。現れるリスクの様相に左右されると考えられるもの、もう一度書き始めたり修正(改善)したりする場面を創造的リスクの克服と捉え、ワークショップにおける講師の声かけや支援がどのようにリスクの克服につながる刺激として機能したか探るための項目(d-3, e-1)を設けた。また、以上のようないわば「英国式」の創作指導が日本

表4 ワークショップ参加者への質問項目と意図

意図	番号	問いの内容
創作の頻度	a	普段、どれくらい詩を書きますか。
導入と意欲の関係	b	ワークショップが始まった時はどんな気持ちでしたか。
表現に向かう刺激	c	ワークショップの中で書き始めようと背中を押してくれたものは何でしたか。
創造的リスクの生じる場面	d	手が止まることはありましたか。 1 どんな時に手が止まりましたか。 2 なぜですか。
創造的リスクの克服	e	3 もう一度書くのを再開したきっかけは何ですか。 e 修正をしましたか。 1 どんな言葉やフレーズを書き直そうと思ったのですか、それはどうしてですか。
学習経験の比較	f	自分が小中高등학교や大学で受けた時の授業を覚えていますか。 1 今日のワークショップでの活動について、あなたが覚えている詩の授業と比べてどのように思ったか教えてください。お互いに似ていましたか、それとも違うものでしたか。 2 どうしてそのように思ったのか、教えてください。

においてどのようなインパクトを持っていたのかということ学習経験の比較から探るための質問項目を最後に設けた (f-1, f-2)。

なお、質問aは、7つの選択肢（毎日／週に1度／月に1度／数ヶ月～半年に1度／めったにない／書いたことがない／その他）から答えるものであり、質問d, e, fは「はい／いいえ」から答えるものであり、それぞれの追加質問は全て「はい」を答えた者のみが回答するようになっている。その他の項目は自由記述である。

## 結果

参加者の特徴をとらえるために、それぞれの質問項目に対する回答についてその記述内容に基づいて手作業で分類した。表5—15はその分類結果を集計したものである。まず、分類したことによって読み取ることのできる参加者の経験の特徴について考察を行う。

参加者の多くが普段の詩を書く習慣を持たないことが窺える（表5）。それは、これまで受けてきた詩の授業の中でも詩を書く機会に触れてきていないこととも関連していると考えられる（表15）。そうした背景を持つものの、参加者の多くは、不安を抱えながらも新しい経験をするに対する期待感を持っていた（表6）。これは、国語科などの教員志望学生だったり、英語や詩創作に元から興味を持つ者が希望して集まったことにも起因しているといえるだろう。

表現に向かう刺激として、「翻訳」「気軽に書くということ」「励まし」「教材」といった、講師側から用意したものが挙げられていることは特徴的である（表7）。そ

表5 詩創作の頻度

書いたことがない	5
めったにない	24
数ヶ月～半年に1度	1
月に1度	1
週に1度	1
週に2～3度	1
毎日	2

表6 ワークショップ開始時の気持ち

ネガティブな気持ち	不安	6
	緊張	6
	焦り	2
	自分の詩創作能力への心配	3
	難しい	1
ポジティブな気持ち	楽しみ・わくわく	18
	嬉しい	1
	やる気	2
	リラックス	2
その他		1

表7 何に刺激されて書き始めたか

雰囲気	気軽に書くということ	1
講師から提供されたこと	翻訳	1
	励まし/講師の態度	7
	方法/教材/ウォーミングアップ活動	8
自分自身に関すること	記憶/経験	3
	英語への興味	1
	想像力	3
	やる気/好奇心	4
体験の共有	他の人が書いていること	2
	ペアトーク/グループワーク	6
その他		1

表8 手が止まることがあったか

はい	29
いいえ	6

表9 どのような時に手が止まったか

フリー・ライティング時	ブレインストーミングの時	8
	始まった時	2
	思考停止/アイディアの枯渇	11
	それ以上考えられなかった	2
特定の手順に従う時	記事からフレーズを選ぶ時	1
	雑多なメモをハイクに書き直す時	1
	詩を書いている途中	2
	テーマを決める時	1
その他	大学を卒業した後	1

表10 なぜ手が止まったのか

言語	英語や翻訳の問題	4
決断	決断が求められる時	2
選択	自分の限られたアイデアや考えの方向性、トピック選択への不安	5
探索	言葉の選択や表現への不安	2
	言葉やイメージを探していた	3
	トピックを探していた	2
	アイデアが無くなった	11
その他	考えすぎ	1
	人生の状況的な理由	1

表11 書くのを再開したきっかけ

発想の転換	新しい方向性や考えが思い浮かんだ	10
発想の転換を	とにかく書いてみる	2
もたらすきっかけ	とりあえず書く	2
かけ	パートナーのアドバイス	1
	他の人を見て	1
	よく考えた	2
	時間制限への焦り	1
その他		2

表12 書き直しをしたか

はい	11
いいえ	24

うした仕掛けが鍵となり、記憶や経験、興味、想像力、やる気や好奇心など、自分の内面にあるものを活用し、そしてグループやペアで体験を共有することでさらに学びが深まっていくという「表現の刺激」のあり方が垣間見える結果となっている。

表13 何を書き直したか

言葉の意味を調べた	2
構成/詩の形にする	2
フレーズの書き直し	3
漢字の間違い	1
未回答	3

表14 学校や大学での詩の授業を覚えているか

はい	20
いいえ	14

そのような中で、大部分の参加者が作業中に手を止める経験をしている（表8）。問い方に再考の余地があるが、具体的な「場面」についての記述（表9）に着目すると、フリー・ライティングの時に手を止めた参加者が多く、「思考停止/アイデアの枯渇」もこの時間に生じていると推測される。「記事からフレーズを選ぶ」「ハイクに書き直す」「テーマを決める」といった特定の手順に従おうとした時にも手を止めることが読み取れる。その瞬間に生じている思考として、「決断」「選択」「探索」といったキーワードとそれらに対する「不安」が散見される（表10）。これらは全て、創造的リスクの現れだと捉えることができる。それを克服したきっかけとして最も多いのは「新しい方向性や考えが思い浮かんだ」瞬間だといえる（表11）が、それは手を動かしてみること、パートナーからのアドバイス、時間制限という縛り等をき

表15 日英の詩の授業の比較

これまでの詩の授業	ワークショップの経験	共通点/相違点
	より実践的	
詩を書く機会が全くない/限られている	今回の授業は自分で文字から考えて、筆者がどのような気持ちで創作していたのか、どのようなことを伝えたかったのか考えることができた	学校では読むことに焦点を当てており、めったに詩を書かなかった 文化(教育)の土壌の違い。固定化されている(日本)、自由(今回)
書くための刺激やキーワードが少ない	発想の仕方は教えられたことがなかった	全く異なる
構造の使用や書き方の指導が限られていた	食べることや、五感や気持ちについて書いたことがなかった	五感をつかって詩を書くのは新鮮だった
教師からの刺激はなかった	講師は親しみやすかった	
あまり楽しくなかった	楽しかった/よい経験になった	
	詩の知識が広がった	



かけとした発想の転換等が生じた結果によって現れた克服の姿である。表11に挙げられた項目ごとの関係性を明らかにできるような調査が必要である。

ワークショップの設定時間が短かったことや書き直しのための時間を設定しなかったためもあり、書き直しをした参加者はあまり多くない(表12)。今後は、ペアワークや講師の働きかけがいかに書き直しを促すかということに着目して、ワークショップのコンテンツや調査項目を開発することが求められる。

これまで受けてきた授業との比較(表15)においては、詩を読むこと・解釈することの授業に比べてそもそも詩創作の授業を受けていないという参加者も多く、授業の中で創作を扱うかどうかという違いがあることを示唆していた。詩創作の授業において特徴的な違いとして認識されていたのが、書き方の指導・発想の仕方の指導の有無であり、書く手順やルールが明確に示されてそれを基盤として創作していく本ワークショップの手法の新鮮さが強く印象づけられていたことが窺える。

## 考察

回答記述全体から特徴的なキーワードを抽出し、それぞれのキーワードから読み取れる参加者の経験の質とワークショップの教材との関係を共同で探る作業を行った。キーワードとして抽出する条件として、記述の中に頻出する単語であり、かつ今後日英共同で考察し実践を開発するために有用と考えられるものであることと設定した。作業では、英語で記述されているものはそのまま、日本語で記述されているものは全て英訳した上で共同抽出を行った。その上で日本語を参照しながら整理している。その結果、【言葉・単語 (word)】、【自由 (free)】、【アイデア・発想・考え (idea)】、【自分 (self, me, my, own)】という4つを抽出することができた。まず、日本人稿者によって、それぞれのキーワードがどの場面(開始前、停滞時/再開時、修正時、日英の比較時)についての記述において頻出するののかという整理を行い、ワークショップや創作のプロセスとそれらの語の関係を整理し

た。英国人稿者はそれを受け、具体的な回答記述から読み取れる参加者のワークショップにおける経験を考察した。その際、ワークショップのコンテンツとして用いた表現技法や指導方法を、実践者の意図として考察材料に用いた。それを元に日英の共同研究者間で協議を行いながら考察を進めた。以下では、それぞれのキーワードについての考察を示す。参加者のコメントから直接抜粋する場合は、全てイタリック表記とする。

### 【言葉・単語 (word)】

参加者の手が止まった場面や書くことを再開した時に言及されることが多いキーワードである。それは、詩を記述している時に参加者が主に意識を注いでいるのが言葉の選択や決定であるということを表している。また、物語などの散文を書くときに比べ、「文」や「内容」よりも、ひとつひとつの「言葉・単語」に焦点が当てられやすいということも推察することが可能である。また本ワークショップにおいては、冒頭で必ずフリー・ライティングを行っていることも参加者に「言葉・単語」に注目させるよう促す機能を持っていたと考えられる。

ある参加者は、「連想」が書き始めるきっかけとなったことを振り返った一方で、「流れが変てこ／平凡な言葉が並んでいる気がした」ために手を止めたとも記述している。このコメントは、この参加者が自分自身の言葉の選択について判断を下そうとしていることを表している。また、これは参加者たちが流れるような連続した作業から距離を置き始めているということを暗に示している。参加者は英語と日本語のどちらで書いても良いことになっていたが、必然的に何人かの参加者は単語の意味を辞書で調べたり自分の言葉の選択が英語としてふさわしいのかどうかについて検討する必要が生じていた。

ワークショップの後半で、レモン飴を食べたことについてのハイクを下書きし直し始めた時、彼らは自分の言葉の選択について、より編集に関わる決定を下していた。そうした選択の中には、文化的な言葉の連想にかなり近いものもあった。例えば、先に例として挙げた「ガラス

玉／レモンのかげら／かみくだく恋の味」というハイクを書いた参加者は、グループで話し合っているうちに「恋の味の方がより良い」という考えに到り、このように書き換えている。同じグループの参加者は、「今はなき／君の残り香／レモン味」と書いた。英国人である稿者にとって、日本人が「初めてのキスはレモンの味がする」という考え方を典型的に持っているということをワークショップの中で学んだことは非常に興味深いことであった。これは日本でワークショップを行ったことで初めて触れることのできる日本独自の文化的連想だといえる。また、書き直す前は参加者のレモン飴を食べた時の経験をそのまま書き記しただけだったものから、経験から一歩先に踏み込んだ、抽象的な表現に進んでいる。そうした発想の跳躍を生んだのは、活動の中にディスカッションが入っていることのひとつの効果である。

このように「言葉」をキーワードとして見た時、参加者は自分の言葉の選択・決定・編集に自覚的になるという学びを体験していることが分かる。

### 【アイデア・発想 (idea)】

手が止まった時や再び書き始めた時のコメントにおいて多く言及されるキーワードであり、「言葉・単語」と同じく記述中に意識を向ける側面のひとつとして数えることができる。詩創作の場合、頭に浮かぶアイデアが形になる時、それは「言葉」として表出すると考えれば、「言葉」と「アイデア・発想」が両者とも同様に手を止めたり再開したりする要因や手がかりとなるのも不思議ではない。どの言葉を選び、組み合わせていくのかというその決定に到る思考のことを「アイデア・発想」と位置づけることができよう。そしてこのワークショップでは、そうした「発想の仕方」「アイデアの出し方」について多くの道筋を示すものであった。たとえば参加者が自分のこれまでの学習経験について「発想の仕方をあまり教えてくれなかった」「食べることや、五感や気持ちについて書いたことがなかった」というコメントからも読み取れるように、その点を従来受けてきた詩創作の授

業との違いとして指摘しているのも興味深い。このように五感を刺激し活性化させることで発想を導く手法は、「直接観察 (Direct Observation)」として英国の創作指導では多く見られるものである (Brownjohn, 1994, p.315)。

### 【自分 (self, me, my, own)】

「自分に詩が書けるのか」といったように、ワークショップが始まる前の感情として不安感と共に「自分」に言及するコメントが見られた。その一方で、「自分の想像力や経験」のようにその不安を取り除き背中を押してくれた存在としても「自分」という語が挙げられていたことが特徴的である。参加者は詩創作を開始するにあたり、自分自身と向き合い、提示された課題と自分を対照させることが求められていた。先述の【アイデア、発想 (idea)】および【言葉、単語 (word)】の項からは、表現方法という道筋を与えられることで、自分の「考え」や「アイデア」を発見し、「言葉」として表出したというプロセスを見いだせる。その体験が、参加者たちがこれまでの学習経験との違いとして「自分で」つくることを意識することにつながっている。

ワークショップの中ではひとつひとつの課題全てに多くの例が与えられ、それらが同時に彼らにとっての選択肢として機能していた。フリー・ライティングの活動において列挙された言葉群やハイク創作の時に飴を食べながら書き出されたメモは、その後続く詩創作活動においても潜在的にアイデアとなり得る「たくわえ」にできる。それは、参加者自身が自分の手で選択肢を生み出したということを意味し、「自分の手で」という当事者意識 (Ownership) をより高める仕掛けとなっている。グループディスカッションでのアイデアの出し合いやセッションの中で多くの指導/表現アイデアを提供したことも、選択肢を提供したり増やしたりするアプローチとして機能している。

このように参加者が活動の中で強く当事者意識を持っていたということはおそらく、次のようなコメントに簡潔に表されている。「今回の授業は自分で文字から考え

て、筆者がどのような気持ちで創作していたのか、どのようなことを伝えたかったのか考えることができた。」このコメントは、この参加者にとって「詩創作」が他人事ではなく我が事となり、自身のことも「書き手」として意識できるようになっていることを示している。「書かされる」創作指導の中では決して現れることのない発言であり、書き手としての当事者意識の高まりや自立性(independence)の高まりという、書き手としての発達に重要な要素がここに実現していることが窺える。

### 【自由 (free)】

日英間の違いや参加者自身がこれまで受けてきた詩の授業との違いについて記述する際に最も多く言及されるキーワードである。多くの参加者が、自分の受けた詩教育経験よりも今回受けたワークショップに自由さを感じていた。例えば、「語を選ぶところは似ていましたが、今回、もっと自由な感じがしました。季語の規則にしばられないからかなと思いました」「(これまで)自由を書くという経験がなかった」といったコメントである。他の参加者は、学校での詩の授業では詩の暗記、解釈、言葉の美しさを見いだすことに焦点が当てられてきた経験を振り返りながら、学校での詩の授業における「自由」に疑問を呈した。この参加者は、次のように述べている。「自由を考えていい活動は「遊んでいる(ふざけている)」と言われて、できない空気でした。だからこそ、今日のワークショップは新鮮で、まさに“脳に汗かく”ような時間でした。」

また逆に、「学校でははじめから自由で書いた」「小学・中学ではキーワードが与えられただけ。散文でも何でも良いといったものだった。(特に小学校ではキーワードさえ自分で考えた)」というように、これまでの経験の中では書く枠組みが提供されてこなかったということ述べるコメントも見られた。これらのコメントも、「自由」な状態を記述するものである。

全体的に参加者は「自由」な状態に対して肯定的な意見を持っており、発想するための新しい方法や詩を書く

ことを支援されることを楽しんでいたように見られる。そのように本ワークショップが自由であることによって、深い思考を促されていたと読み取れる。ワークショップの中で考えたり下書きをつくったりするために、教師の支援や書き方、構造を使う選択肢を使用することが、参加者がワークショップに肯定的な反応をする主な理由となっているようである。例えば、「今回は創作活動のヒントを懇切丁寧に教えてくれてうれしかった。新鮮で楽しかった」「書き始めるきっかけを与えられた」「何か作業しながら気持ちを書き続けるのはその後俳句にするのにアイデアが出せやすくてよかった」といったコメントからもそのことが窺える。

構造を与えられることによって、その条件の中で、条件に守られながら、「自由」に「言葉」を、そしてそれに対峙する「自分」とそこから生まれる「発想」を探究・模索することを可能にしている。そこではじめて生じるのが創造的リスクだといえるが、それがどのような形で現れ、またどのような創造力・表現力につながるのかということ記述するためにはさらなる調査・分析が求められる。

### 本研究の意義と今後の課題

本研究では、日英共同で詩創作の学習指導開発を進めるための手がかりを得るための探索的な検討を行ってきた。英国の視点から見た時、本考察によって自国の創作手法が日本という他文化・他言語の集団において持つインパクトを見て取ることができた。日本の視点から見た時、新しい形の詩創作指導法に触れ、かつその中で生じる学びの様相を垣間見ることができた。それぞれをつなぐキーワードとして、「言葉」「自由」「発想」「自分」というキーワードを導出した。それぞれで見いだされる学びの可能性として、本稿では次の4つを捉えることができたといえる。

- ① 自分の言葉表現に自覚的になること
- ② 発想の訓練によるアイディアの言語化
- ③ 当事者意識・自立性の高まり

④ 条件下での自由の行使による創造的リスク・テイキング

それぞれの中で実体としてあらわれた学びを、いかに効果的に実現することができるかということを主眼として、教材を開発していくことが求められる。また、そうした学びをつかむために乗り越えるべきものは創作過程の中で様々な場面で生じており、それこそが創造的思考につながる瞬間だと考えられるが、本稿ではそれを十分に捉えることができなかった。「手が止まる」というだけでなくある程度そうした場面を見通した上で、それを捉えることのできる実践および調査計画が必要だったと考える。

最後に、比較国語研究としての本研究の意義について述べる。近年における世界規模の国際化はめざましいものがあり、ユネスコの「持続可能な開発のための教育」のように、世界が共通した目標に向かう教育の探究を続けてきた。そのため教育に関する様々な課題や価値が多く、多くの国で共有され、また協働で問題を解決するために、それぞれの分野・教科で国際水準を確立しつつある。そのような時代において、日本の国語教育研究においては、教科内容である「言語」が違うことにより、他教科ほど容易に国際的な研究交流を行えてきたとは必ずしもいえるわけではない。英国から見てもそれは同様であり、冒頭で言及した詩教育の国際比較研究も主に英語圏に限られた範囲で進められているものである。そのような中で本研究は、実践的な交流を含めた日英比較国語教育研究の新しい第一歩を踏み出す可能性を持つものとして意義を持つ。さらに、本ワークショップの中で、詩の創作や言葉の選択において日本語と英語を行き来した翻訳を使用することにも興味関心に向けた参加者が多く見受けられたことは、この国際化時代において、それぞれの国・単一言語の学びにとどまらない包括的な言語学習のあり方としても大きな可能性を有すると考えられる。しかし現時点ではまだ探索的な検討にとどまっており、今後はより精緻な計画を踏まえた研究の展開が求められる。

また、現時点では英国の指導手法を持つ日本における

効果をはかろうとする段階にあり、まだ一方的な受容に留まっていることは否めない。今後は、例えば、教科書教材として日本の子どもたちが学んでいる詩創作活動をイギリスの大学や学校で実施することでそのインパクトをはかり、日本で行われている詩創作指導の効果を客観的に捉えることも重要である。それらを共同で引き続き取り組むことで、言語の違いを超えた詩創作指導における子どもたちの学びの姿を見取り記述できる教材を開発したい。それは、新しい比較国語教育研究のあり方を求める上で、今後の課題としたい。

### 付記

本プロジェクトで実施した詩創作指導用の教材を日本の教師向けに再構成したものについては、Webサイト (<https://suedymokeypoetry.com/poetry-writing-resources-for-japanese-teachers/>) で公開している。

本研究はJSPS科研費16K17448の助成を受けたものである。

### 引用文献

- Brownjohn, S.(1994). *To rhyme or not to rhyme?*. Hodder Murray.
- Burn, A.(2003). ‘Two tongues occupy my mouth’: Poetry, performance and the moving image. *English in Education*, 37(3), 42-51.
- Department of Education and Science(1987). *Teaching poetry in the secondary school: An HMI view*. London, UK: HMSO.
- Dymoke, S.(2001). Taking poetry off its pedestal: The place of poetry writing in an assessment-driven curriculum. *English in Education*, 35(3), 32-41.
- Dymoke, S. (2003). *Drafting and assessing poetry*. Paul Chapman Publishing.
- Dymoke, S., Barrs, M., Lambirth, A., and Wilson, A.(2013). *Making poetry happen: Transforming the poetry classroom*. Bloomsbury.

- Gerlis, M. (2017). The ghost in the art world machine. *FTWeekend*, 9. 31-38.
- Graves, D.(1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hudges, J.(2008). The 'screen-size' art: Using digital media to perform poetry. *English in Education*, 42(2), 148-164.
- Sansom, P.(1994). *Writing Poems*. UK: Bloodaxe Books.
- Sedgwick, F.(2003). *Teaching poetry*. Continuum Intl Pub Group.
- Shayer, D.(1972). *The teaching of English in schools 1900-1970*. Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, A. (2001). Brownjohn, Hughes, Pirrie, and Rosen: What rhymes with oral writing?. *English in Education*, 35 (2), 2-11.
- Wilson, A. and Dymoke, S.(2017). Towards a model of poetry writing development as a socially contextualized process. *Journal of Writing Research*, 9(2), pp. 127-150.
- Yates, C.(2007). Writing like writers in the classroom: Free writing and formal constraint. *English in Education*, 41(3), 6-19.
- Yates, C.(2015). Inspiring young people to write poems. 著: Dymoke, S., Barrs, M., Lambirth, A. and Wilson, A., *Making poetry happen: Transforming the poetry classroom* (pages: 51-58). London, UK: Bloomsbury.
- 亀井孝, 大藤時彦, 山田俊雄編. (2006). 平凡社ライブラリー595 日本語の歴史1 民族のことばの誕生. 平凡社.
- 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(4), 66-71.
- 児玉忠. (2017). 詩の教材研究—「創作のレトリック」を活かす. 教育出版.
- 村上治. (2016). リスクとインシデント. *経営・情報研究*, 多摩大学研究紀要, 20, 127-132.
- 中井悠加. (2013). S.Dymokeの詩創作指導の理論と方法: 下書きと評価を中心に. *国語科教育* 第73集,

受付: 2018. 9 .11

受理: 2019. 3 .26