

詩を書くことは 教えられるのか

全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット⑭

令和4(2022)年6月

全国大学国語教育学会

目 次

はじめに (住田 勝)

公開講座の趣旨と概要 (澤田 英輔・中井 悠加) 4

第Ⅰ部 詩を書くことは教えられるのか①

—詩創作指導の実践とその歴史から—

第1章 動画事前公開とオンラインのワークショップの試み

—オンライン環境を活かした公開講座のあり方を模索して—

..... (澤田 英輔) 8

第2章 「詩の作り方」の歴史性をめぐって (竹本 寛秋) 16

第3章 学校・教室で詩の書き方を教えるということ

—児童詩（教育）の歴史から何を学ぶか— (児玉 忠) 24

第4章 詩が生まれること—幸せな教室をめざして (後藤 和彦) 36

第Ⅱ部 詩を書くことは教えられるのか②

言葉のティンカリングとことばあそび

—詩創作の下書き、共有、評価をどう促すか?—

【English】

Tinkering with words, playing with language

—how do you stimulate the drafting, the sharing, the assessment of
poetry? (Sue Dymoke・Yuka Nakai) 45

【日本語】

言葉のティンカリングとことばあそび

—詩創作の下書き、共有、評価をどう促すか?—

..... (Sue Dymoke・中井 悠加) 60

はじめに

2022年1月

全国大学国語教育学会研究部門委員長

住 田 勝

詩を書こうと思った最初はいつだったろう、と考えてみた。中学生の頃、産休代替教師のベテランの女性の先生、おそらくすでに一度職を引かれたあとに、産休代替教師として現場と関わってくださっていた方だろうと思う。その方が、教科書の单元そっちのけで、とにかく短歌の創作に時間を費やしてくれた。あの時間が、実はこれまでの学校で経験した国語学習の中で、最も鮮やかな学びの風景だったように思えるのだ。作り方を教わった記憶はない。ノートにどんどん書いて、先生に見てもらう。ただそれだけだった。それだけだったが、とにかく嬉しくて、面白くて、わずか数日で、十数編を作り上げたように記憶している。そのノートは。はて。一体どこに消えてしまったのか。私のどうしようもない短歌を、いつもにこにこしながら読み味わってくれた彼女の存在無くして、私の短歌創作はあり得なかっただろう。

もう一つのピークは、大学時代。国語教育を専攻する学生となった私は、同級生と「同人誌」作りに夢中になった時期がある。当時コピーはとてつもなく高価で、ボールペン原紙に鉄筆で文字を書き（時にはイラストを描き）、オンボロの輪転機をがたと回して刷り上げる手作りの「雑誌」を何度か作った。そこに載せるわけである。小説もどきをたくさん書いたが、何篇かの「詩」を書いて載せることもした。この同人誌ブーム、にわか詩人ブームにはちゃんと先駆者がいて、私たちの世代は、キラキラ輝く先達の鮮やかな「詩」に導かれて、その跡を追いかけたのだ。いうまでもなく、それが山元隆春先生である。山元先輩に直接詩の書き方を教わったことはもちろんない。彼とは、時々キャッチボールに連れ出されるだけの関係でしかなかった。が、自分の手の届く空間に輝く「詩人」が存在していたことは、全くその才能に欠けていた私にとって、最も真正な「詩の創作指導」の場であったと振り返ることができる。

さて、この長々とした「思い出話」に紙幅を割いたのは、この公開講座ブックレット『詩を書くことは教えられるのか』において野心的に取り組まれた最先端の「詩の創作指導」に関するアイデアと、私の個人史における詩創作体験の機微が、どことなく重なっているような気がしたからである。例えば、第Ⅰ部に収録されている「Lucky Dip」は、そもそも単一の「詩人」によってはなし得ない活動である。並走する複数の「詩人」の詩篇が裁断機にかけられ単行ごとに一旦分解されることなくして、成り立たないワークである。並走するテキストとの関係によって、新たな詩のテキストが編みなされるのである。第Ⅱ部のワークショップ「ティンカリング (Tinkering)」もまた、巧みなファシリテーションを受けるう

ちに、誰もが自身の記憶や体験から言葉を見出していく。それが見事に構造化され、詩的表現に向かう準備が整ってくる。ブレイクアウトルームを用いた交流によって、それは鮮明な姿へと磨き上げられる。

つまり、この二つのワークショップが焦点を当てていたのは、正しく「ワークショップ」的な方法によって、言い換えると、並走する「詩人」、互いに互いの詩の「読者」になる隣人と共に過ごす時間を経て、それぞれが詩的な言葉に関する何かと出会うことが目指されているということである。

私の凡庸な「思い出話」では、それは産休代替教師であり、輝く先輩「詩人」山元隆春であった。詩の言葉は、おそらくは、私という人間に実装されているかもしれない「光」である。その言葉が動くことで、その言葉に照射された鮮やかな世界を私は初めて見ることになる。そういう言葉。日常の流れていく言語のルーティーンを押しとどめ、思わずギョッと立ち止まるような異様な言葉。世界を新しく照射するような言葉が、どの子どもにも、等しく実装されている。と私は信じるし、このブックレットに執筆した全ての人々、このワークショップに参加してかけがえのない「ワーク」の記録を残してくださった全ての人々もまた、そのような信念を大なり小なりお持ちなのではないかと思っている。その「光」は、また別の「光」と出会い、揺さぶられることによって、動き始める。その「言葉」は、その「言葉」を賞味する読者の存在によって輝き始める。学習者としての私がそうであったように、このワークショップ参加者の皆さんが見せてくれたパフォーマンスが、それを証明していたように思う。このブックレットが、日本各地の学校現場で、子どもたちの「言葉（光）」にはたらきかけたいと切に願う先生方に勇気を与えることを願っている。

今回の公開講座の取り組みは、いくつもの実験的な試みを含んでいた。全面オンラインであること。ワークショップ形式であること。そのうち一つのワークショップファシリテーターは、海外在住であったこと。そのような開催形式をとらなければならなかったのは、この世界を覆うパンデミックの故である。その逆境が、きらりと光る新しい取り組みを生み出す。日常が破れた時に生まれる「詩」の言葉がそうであるように。この偶然と必然の妙を、まずは寿ぎたいと思う。

公開講座の趣旨と概要

コーディネーター 澤田 英輔

中井 悠加

1 公開講座の趣旨

学習指導要領改訂や高大接続の動きにも見られるように、近年の初等・中等教育の国語科授業では、論理的な文章の読み書き能力を育てることを求める傾向が強い。全国大学国語教育学会（以下、本学会）でもこの傾向を受けて「国語科における『論理』教育の射程」と題する公開講座を企画した。

一方で、文学的文章の創作、とりわけ、詩の創作は、必ずしも熱心に指導されてはいない。佐渡島・嶋田（2018）によると、そもそも詩を書けるようになってほしいと思っている教員もさほど多くなく、印象論ではあるが、小学校ではまだ行われている詩の創作指導も、中学校・高等学校と学齢が上がるにつれて、顧みられなくなるように感じられる。筆者の周辺でも、「詩を書くことは個人の内面の自由なので教えられない」「個人の自由な創作」「授業としてふさわしくない」という声も聞かれる。中学校教科書で詩創作がどのように扱われているかを調査した横濱（2019）は、詩の創作指導の課題として、活動が単発的、プラスアルファ的な扱いになっていること、教科書でも創作の方法が選択できず、その過程の説明も不足していることを指摘しており、「詩の書き方は教えられない」という声は、このような教科書での取り扱いにも起因しているだろう。

しかし、詩が日本語の表現の一ジャンルであることは間違いなし、新学習指導要領でも、詩を書くことは決して軽視されていない。例えば、小学校中学年と中学校第一学年に詩の創作が言語活動例として取り上げられている。高等学校を見ても、新設となる「言語文化」では「本歌取りや見立てなどの我が国の言語文化に特徴的な表現の技法とその効果について理解すること」とあり、詩歌に特徴的な表現技法についての理解が求められている。同様に選択科目「文学国語」でも「文学的な文章における文体の特徴や修辞などの表現の技法について、体系的に理解し使うこと」とあり、こうした表現技法が詩において効果的に使われていることを考えると、詩の創作指導には、意義があると思われる。

そこで、本学会では、現場の教員が詩の創作指導に積極的に取り組む端緒となることを期待して、2回にわたる連続講座「詩を書くことは教えられるのか」を企画した。第1回目は、詩創作指導の歴史や実践報告、及び登壇者同士のディスカッションを中心とし、第2回は、詩創作指導の具体的な場面を意識したワークショップを実施した。どちらも、COVID-19感染拡大防止のため、オンライン開催となった。

第1回の2020年11月1日は、最初に話題提供も兼ねて詩の創作に関するオンライン・ワークショップを行った。その後、「詩を書くことは教えられない」という言説も含めて、詩創作指導の歴史をたどり、現在の実践を報告していただいた上で、話題提供者同士によるディスカッションや質疑応答を行った。話題提供者としてお迎えしたのは、詩創作やその指導をめぐる言説を研究されてきた竹本寛秋氏（鹿児島県立短期大学）、児童詩の理論と実践を研究されてきた児玉忠氏（宮城教育大学）、詩人であり同時に中学校教員として創作指導もされている後藤和彦氏（田辺市立近野中学校）の3名の方である。

第2回の2021年5月29日は、具体的な課題にフォーカスしたワークショップを開催することとした。当日は、英米圏における詩創作教育学の国際比較研究組織を牽引するスー・ディモク（Sue Dymoke）氏（Nottingham Trent University）をイギリスから招き、現場の教員や国語教育学関係者に詩創作ワークショップを提供した。

2 公開講座の概要

第1回

1. 日 時：2020年11月1日（日）15：00-17：40
2. 場 所：Zoom ミーティング+YouTube Live ストリーミング配信
3. 主 題：詩を書くことは教えられるのか①

—詩創作指導の実践とその歴史から—

4. 提案者

話題提供者 竹本寛秋（鹿児島県立短期大学）

話題提供者 児玉忠（宮城教育大学）

話題提供者 後藤和彦（和歌山県田辺市立近野中学校・当時）

コーディネーター&ワークショップファシリテーター 澤田英輔（軽井沢風越学園）

5. 公開講座進行

15：00 公開講座の趣旨説明とワークショップの説明

15：10 オンライン・ラッキーディップ（ワークショップ）

16：15 話題提供者の3氏より話題の提示

16：30 3氏の質疑と協議

16：30 参加者・視聴者からの質疑と協議

17：40 終了（以後、アフタートーク）

第2回

1. 日 時：2021年5月29日（土） 17：30-20：00
2. 場 所：Zoom ミーティング+YouTube Live ストリーミング配信
3. 主 題：詩を書くことは教えられるのか②
言葉のティンカリングとことばあそび
—創作の下書き、共有、評価をどう促すか？—
4. 提案者
ファシリテーター Sue Dymoke (Nottingham Trent University)
コーディネーター&ファシリテーター 中井 悠加 (島根県立大学)
通訳 Dustin Kidd (島根県立大学)
5. ワークショップ進行
17：30 公開講座の趣旨説明・ファシリテーターの紹介
17：50 フリーライティング
18：00 マッピングテクニク
18：45 おしゃべりなモノ
19：30 ファウンド・ポエトリー
19：50 質疑応答

第 I 部

詩を書くことは教えられるのか①

—詩創作指導の実践とその歴史から—

第1章

動画事前公開とオンラインのワークショップの試み —オンライン環境を活かした公開講座のあり方を模索して—

軽井沢風越学園 澤田 英輔

1 はじめに

本稿では、2020年11月1日に実施された公開講座「詩を書くことは教えられるのか①」における、オンライン化対応の試みについて報告する。「公開講座の趣旨と概要」に記した通り、本公開講座はCOVID-19の影響を受けてZoomミーティングとYouTube Liveストリーミング配信を通じて公開された。これは、全国大学国語教育学会の公開講座で初めての試みである。もちろん緊急避難的な意味合いもあるが、むしろ、これを契機に、これまでは大会開催校から遠い教育関係者には届きにくかった公開講座を、オンライン環境を通じて届ける積極的な意味を見出すこともできた。そこで、企画者としては、オンライン環境を活用した様々な試みをしたいと考え、3人の登壇者による事前のレクチャー動画を公開し、オンラインでのワークショップを開催した。

2 動画の事前公開

今回の公開講座では、オンライン学会であることを利用して、話題提供者3氏の報告をZoomの録画機能を用いて事前収録して動画配信した。動画の概要は以下の通りである。

① 竹本寛秋氏「『詩の作り方』をめぐる歴史性」(再生数706回)

詩の書き方を教えることについて歴史的な変遷をまとめた動画である。竹本氏は、明治期に詩の外形的要素の分類・整理が進み、大正期に「詩は人格と結びつくものでその書き方は教えられる」という言説が生まれ、昭和戦後期には、内面に言語が先行する考え方が生まれた経緯を解説し、その上で、これらの詩に対する見方の積み重ねがパッチワークになっているのが現在の状況であるとまとめられた。

② 児玉忠氏「学校・教室で詩の書き方を教えるということ」(再生数549回)

児童詩教育の歴史を概観した上で、詩の書き方がどのように教えられてきたかをまとめた動画である。児玉氏は、詩の書き方は教えられるという前提にたち、児童詩の歴史を1920年代から80年代まで概観した上で、先行研究をもとに児童詩教育の整理をされて、その意義を論じられた。

③ 後藤和彦氏「詩が生まれること 困難さの超克とその意義」(再生数326回)

詩人であり現役中学校国語科教員である後藤氏の実践事例報告の動画である。後藤氏は、詩の創作活動の指導が困難な理由をあげつつ、それを克服するための指導として「鑑賞から創作へ」「なぞなぞ詩」「偶発性のある詩作」「総合的学習とのタイアップ」の4事例を報告された。

動画は、公開講座の開始2週間前から1週間前にかけて順次公開された。再生数は動画によって差があったが、最大で700回程度と、当日の参加者数を大きく超えて視聴された形跡があり、動画配信の意義は大きかったと考えられる。また、公開講座当日はこの事前の動画をふまえて議論がなされたので、短い時間でもかみあった議論が展開された。なお、事前動画を見ていない視聴者のために、コーディネーターによる事前動画のまとめも公開された。あわせて、公開した動画に関する事前の質問も受け付けた。質問数は9件と多くはなかったが、スタッフの事前打ち合わせで確認され、当日のディスカッションの話題に反映された。

3 ワークショップ「オンライン・ラッキーディップ」

(1) Lucky Dip とは何か

本講座では、オンライン環境を活かしたワークショップ「オンライン・ラッキーディップ」も試みられた。ワークショップを実施した目的は、この後に続く議論の土台となる共通体験を持つことや、詩創作指導の具体的な方法を現場教員に伝えることであった。まず、そもそもの Lucky Dip とは、以下のようなアクティビティである。

- ①子どもたちが全員、10行の詩を書く（詩でも良いし、10行ぶんの独立した言葉でも良い）。
- ②その詩を一行ごとに短冊状に切って、全員ぶんの短冊を一つの容器に入れる。
- ③その容器から、全員がふたたび10行ぶんの10枚の短冊を取り出す。
- ④その短冊をもとに、全員が短冊を自由に動かしながら、新しい詩を作る。

④で新たに詩を作るときは、時制を変えたり、前置詞や前置詞を取り除いたり加えたりしても良い。また、必要ならさらに2行付け加えても良いなど、様々なバリエーションが考えられる。いずれにせよ、偶然性の中で言葉と遊び、楽しみながら言葉について考える経験を行うことが主眼のアクティビティである。

(2) 本ワークショップにおける改変

本講座のワークショップでは、オンラインのワークショップ向けに、もとの Lucky Dip からいくつかの改変を加えた。細かな改変は次項に記すが、コンセプト上の大きな改変は、

12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
まだここからは見えないだけ	あんなに確かに在るものが	待ちかねている新しい友だち	少し遠くで	蕾をさし出している美しい季節	次の垣根で	ことばがはぐくんでいる優しい世界	胸の奥で	もっと 大きな海が眠っている	波の底には	もっと 青い空が浮かんでいる	空の上には	
見えないだけ												牟礼慶子

23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	
呼びとめるのも 気づかないで	わたしが	澄んだ目をして	まっすぐに	走っていく 鹿がいる	一途に	思慮深さも わすれてしまったように	臆病さも	これまでの	ひたむきな 鹿がいる	わたしのなかに	
愛すること はたちよしこ											

木の影												
岸田鈴子												
35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	
ふえたのが	ゆうべ木の中で	影をひろげて行くだろう	その木は ずっと立ったままで	ちらばって行くだろう	うたうたいながら	かけだしたり うずくまったり	子供たちの 小さい影は	小学校の庭まで 見えてくる	一ぼんの木や	まだ行つたことのない村の	秋の地図は 透明だから	
わたしには見える												

参加者の創作ではなく、すでに発表された詩人の作品から三つを選んだことだ。これは、時間の都合もあるが、既存作品から詩が作れる手軽さをメリットと考えたためでもある。

今回選んだ詩は、牟礼慶子「見えないだけ」、はたちよしこ「愛すること」、岸田鈴子「木の影」の三つである。この活動でどの詩を選ぶかは難しい。著者は、以前にも小学生や中学生を対象にした学校の授業で、すでに存在する詩でラッキーディップをして、三つの詩の中にあえて雰囲気が大きく異なる詩を入れたことがある。それは、予期しない面白みを生むこともあれば「うまく詩が作れない」生徒の迷いや悩みを生むこともあった。詩の選択次第では、創作のハードルを低くするためのアクティビティであるのに、かえってハードルを高くしてしまう危険性もある。

そこで今回は、詩の作りやすさを優先して、あまり雰囲気が大きくは異ならない三つの詩の組み合わせを選んでいる。行数も11行～13行と、ほぼ同じ長さのものとした。オンライン・ワークショップ実施の前に国語科教員を対象にしたトライアルをし

て、この三つの詩の選択が好評だったため、公開講座でも同じものを用いた。

(3) ワークショップ参加者について

ワークショップの参加者は、開催約1ヶ月前の10月6日より参加を受け付け、10月10日に定員50名に達して締め切った。参加申込者の内訳は以下の通りである。

学会員・非学会員内訳：学会員13名（26%）、非学会員37名（74%）

所属内訳：高等学校教員12名（24%）、中学校教員8名（16%）、小学校教員7名（14%）、中高一貫校教員6名（12%）、大学教員5名（10%）、大学生・大学院生5名（10%）、学習支援員2名（4%）、特別支援学校教員1名（2%）、その他4名（8%）

参加者のうち、非学会員が74%、現場の教員・学習支援員が72% だった。オンラインでのワークショップとし、全国大学国語教育学会研究部門の Twitter アカウント @jtsj_zkdg (この時期はオンライン大会実行委員会の公式ツイッターを兼ねた) でも宣伝をしたことから、「非学会員の現場の実践者に広く届ける」という公開講座の趣旨は、これまでよりも達成しやすくなったかもしれない。

なお、11月1日の当日は10名が欠席し、実際のワークショップ参加者は40名だった。無料のオンライン開催で当日欠席が出やすい状況であったこともうかがえる。

(4) オンライン・ラッキーディップの実際

オンライン・ラッキーディップの実際のやり方は、以下の通りである。このアクティビティをオンライン化するにあたって、グーグルスライドを用いている。

1) 事前準備

事前準備として、グーグルスライドに、一人あたり4枚ぶんのスライドのセットを、参加者の人数分用意する。セットのうち3枚目までは、「見えないだけ」「愛すること」「木の影」の三つの詩を、1行ずつばらばらに画像化して掲載しておく。スライドの4枚目は、それまでの3ページから参加者が1行ごとに短冊を選び、自分の作品を作るページである。右に、サンプル用のスライドを①～④まで掲げておく。

また、参加者全員に、乱数発生アプリを事前に用意してもらうことを事前に通知した。

2) ワークショップの手順

ワークショップは、以下の手順で、20分の時間制限で行われた。

サ-①

12	まだここからは見えないだけ
11	あんなに確かに在るものが
10	待ちかねている新しい友だち
9	少し遠くで
8	蕾をさし出している美しい季節
7	次の垣根で
6	ことばはぐくんでいる優しい世界
5	胸の奥で
4	もっと大きな海が眠っている
3	波の底には
2	もっと 青い空が浮かんている
1	空の上には

サ-②

23	呼びとめるのも 気づかないで
22	わたしが
21	澄んだ目をして
20	まっすぐに
19	走っていく 鹿がいる
18	一途に
17	思慮深さも わすれてしまったように
16	臆病さも
15	これまでの
14	ひたむきな 鹿がいる
13	わたしのなかに

サ-③

35	ふえたのが わたしには見える
34	ゆうべ木の中で 新しい年輪が一つ
33	影をひろげて行くだろう
32	その木は ずっと立ったままで
31	ちらばって行くだろう
30	うたうたいながら
29	かけだしたり うずくまったり
28	子供たちの 小さい影は
27	小学校の庭まで 見えてくる
26	一ばんの木や
25	まだ行ったことのない村の
24	秋の地図は 透明だから

サ-④作品

一行付け加え用 ※削除可

ここにタイトルを書く

まず、参加者は、乱数発生アプリを用いて、1～35の範囲で乱数を12回発生させる。この時、同じ番号が出てきたらやり直しても良いし、2回使っても良いことにした。

次に、参加者は出てきた数字に従って、3枚目までのスライドから、数字が書かれた短冊を合計12枚選択して、4枚目のスライドに貼り付けた。

そして、その12枚の短冊の順番を入れ替えて、詩を作る。その際に以下のルールに従うこととした。

- ・選択した短冊は、全て使わないといけないこと。
- ・必要があれば、自分で考えた行を一行だけ付け加えても良いこと。
- ・自分の詩が完成したら、タイトルを付けること。

上記の手順のうち、以下の3点は、もとの Lucky Dip とは異なる要素である。

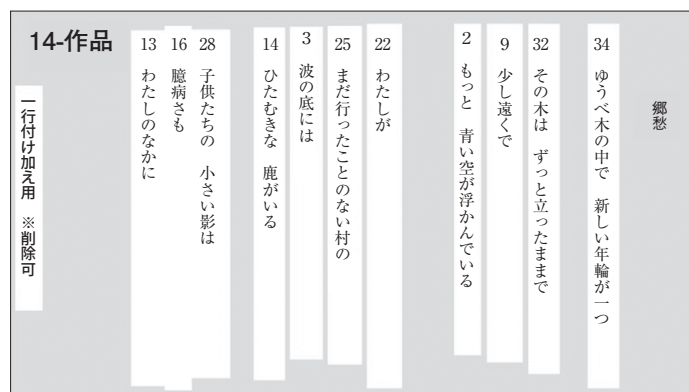
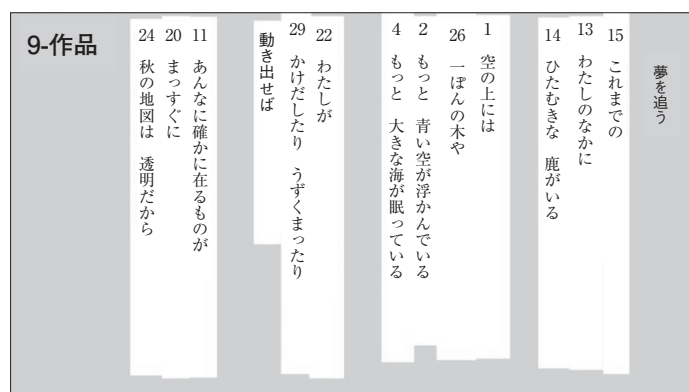
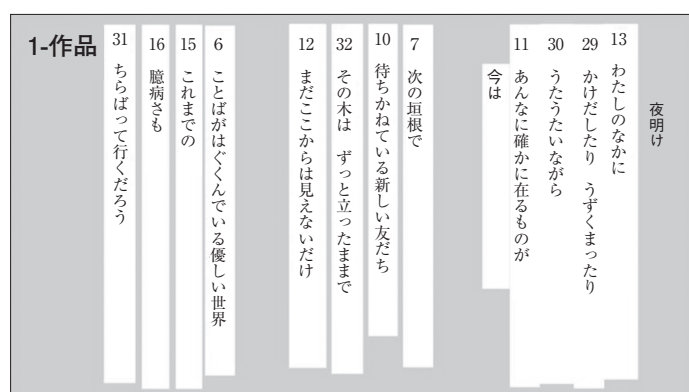
①同じ行を2度使う可能性があること

②自分で考えた行を1行付け加えても良いこと

③完成した詩にタイトルを付けること

①は乱数発生アプリを用いたがゆえの変更だが、②と③はこちらの判断での改変である。②は、参加者が詩を作りやすいようにという配慮から付け加えたもので、③は、自分で作った詩にタイトルを付けることを通じて、創作した作品を解釈するという新たな要素を付け加えたものだ。今思うと、②が難度を下げるための工夫である一方で、③は難度を高めた可能性がある。オリジナルの Lucky Dip にどういう要素を加えるかは、気軽に、でも慎重にためしてみたい。

参考までに、参加者の作品を右に一部掲載する。



3) ワークショップ進行の不備について

このオンライン・ワークショップには、ファシリテーターがオンライン環境に習熟していないゆえの大きな失敗も複数あった。第一の失敗は、一つのゲーグルスライドを参加者全員で共有して作業をしたことである。そのため、参加者が操作ミスをして「戻る」ボタンを押すと、他の参加者の作業にも影響を与えてしまうことがあった。

また、もう一つの失敗は、Zoom の設定ミスのため作品創作後のブレイクアウトルームでのディスカッションができなかったことである。そもそもの計画では、このワークのあとに、3人ずつのグループで次のリフレクションをする計画だった。

①リフレクション1

1. うまくいった、と思うのはどこですか？
2. 逆に、うまくいかなかった、と思うのはどこですか？

②リフレクション2

先ほどの質問に答えたとき、「うまくいった」「うまくいかなかった」と判断する基準となった、あなたの「詩」についての考えはどのようなものでしょうか？ 手元のメモ帳などに、できるだけ書き出して下さい。

これは、自分の詩に対する「うまくできた」「できなかった」という感想を起点にして、その人の「詩らしさ」の感覚を取り扱おうとしたリフレクションである。しかしブレイクアウトルームが開けなかったために、このリフレクションを行うことができず、全体での感想交流にとどまってしまったのが悔やまれる。

(5) 参加者の感想

運営側の不手際も多かった本ワークショップであるが、コロナ禍ではじめてのオンライン・ワークショップを試みた意義は評価したい。なにより、参加者の柔軟な対応にも助けられ、最後はなごやかに感想が交流された。そこで出た意見やチャット欄での書き込みを、以下にまとめておく。

- ・詩を作ること自体すごく楽しかった。ただ、(まっさらな状態からではなく) ラッキーディップを使った詩の創作なので、そのラッキーを生かしてやろうという意識が働いた。それぞれの詩の創作方法にそれぞれの良さがあるのではないかと考えた。
- ・ラッキーディップの良さを実感した時間だった。自分で白紙から考えるとこうしようとストーリーを考えてしまうが、ラッキーディップだと偶然できたものを作者ではなく読者として解釈するのが面白い。
- ・勉強自体に興味がない子にとってラッキーディップのやり方はやりやすいと思った。自分の考えたことや思いを言葉にすることは、学んできた人にとっては良いが、そうでない子にとっては、自分から思いを表現しようとはなかなかならない。ラッキーディップを使うことで、自分で気づかない気持ちを発見することがあるのではない

か。

- ・詩をどのように選ぶか、子どもたちに味わってほしい世界観や新たな言葉の組み合わせの出会いなど、狙いによって使い分けたら面白そうだと感じた。
- ・「作る」行為が「読む」行為、「読む」ことから「意味」を紡ぐ行為につながっていて、「読む」ことの楽しみも実感できる気がした。
- ・もとの詩にとらわれてしまい、それを打ち破りつつ組み立てるのが難しく感じた。脳が活性化した。
- ・並べ替えるときの意識として、「わかる」と「わからない」の間くらい。よくわからない部分を残すことを意識した。逆に突飛すぎたり、つきすぎる部分をどう処理するのか悩んだ。そういったトラブル自体をどう乗り越えるかが、また新しい発想のもとになった。
- ・創作しながら、詩人の言葉づかい、詩人の言葉の並べ方を、逆に鑑賞できるようにも思った。
- ・提示された詩を学習してからラッキーディップをするのか、そうでないかでもだいぶ変わりそうだと感じた。
- ・他の方の詩を読んで、もとの詩は同じなのに、自分とは全然印象が違うことが面白いと思った。
- ・自分は比較的短いフレーズ（「少し遠くで」「まっすぐに」など）がたくさん出てきてしまい、言葉を組み合わせるのがやや難しかった印象がある。詩を選ぶ際には、分量的な部分も考慮したほうが良いと思った。
- ・詩を書く際に、自分の中にある「理想像」が明らかにされた気がした。技法を用いなくて、だったり、何かメッセージ性がなくて、と思ったり。詩はこうあるべきという概念にとらわれていたかもしれない。ただ、ラッキーディップにより、詩の新たな側面が見られてとても面白く思った。

4 まとめ

本稿では、公開講座の一部として行われた事前の動画配信と、ワークショップ「オンライン・ラッキーディップ」について報告した。いずれも本学会の公開講座としては初めての試みであり、不備もあったが、COVID-19への対応という意味だけでなく、「学会の知見を広く一般の教育関係者に還元する」公開講座の趣旨を考えると、大会開催校という地理的要因から公開講座が解放されたことの意義は大きい。実際に、例年の公開講座よりも多くの教育関係者に参加・視聴されていたことは間違いない。

2021年度に開催された公開講座「詩を書くことは教えられるのか②」も、同じくオンラインで開催された。今後、COVID-19がもたらす社会状況が収まっても、公開講座が広く一般に公開され続けるために、オンラインでの開催が検討されることを期待して稿を終えたい。

〈参考文献〉

Brownjohn, Sandy. (1994) *To Rhyme Or Not To Rhyme?* : Hodder Education.

※牟礼慶子「見えないだけ」は教科書中学校国語科用2年『国語2』（光村図書出版、2009）から、はたちよしこ「愛すること」は『またすぐに会えるから：はたちよしこ詩集』（大日本図書、2000）から、岸田衿子「木の影」は『いそがなくてもいいんだよ』（童話屋、1995）から、それぞれ採録した。

第2章

「詩の作り方」の歴史性をめぐって

鹿児島県立短期大学 竹本 寛秋

1 はじめに

「書き方は教えられるか」という問いは、とりわけ「詩」において、ことさら問題にされることが多いように見える。もちろん、例えば「小説」においても、書き方が問題となることはある。しかし、「詩」の場合のように、「教える方法はそもそもない」だとか、「自然に思うままを書けばよいので、方法論などは必要ない。あるいは方法論は害悪である」とまで言われることは稀だろう。しかし「詩」の場合には、こうした言葉は現在においても、かなりの頻度で現れるのである。

「詩」においてとりわけ、こうした状況が起こるのはなぜか。その背景には、「詩」というものの本質に関わる問題があると同時に、日本の詩に特有の歴史的問題があるように思われる。本稿では、明治期以降に刊行された「詩の作り方」をテーマとする著作を取り上げ、この問いがどのように捉えられ、語られてきたかを確認していきたい。もちろん、これらの著作には固有の文脈があり、それを比較可能なものと見なすことは、その文脈を消去する可能性をはらむ。ただ、それぞれの著作が表す「詩とは何か」「詩の作り方とは何か」に対する考え方を比べることで、「詩の作り方」をめぐるとの主要な論点を抽出していくことはできるはずである。

おおよその見通しを示せば、以下のようなになる。

まず明治期に多く存在するのは、外形的な要素を分類、整理することが「詩の作り方」を示すという考え方である。そのことは例えば岩野泡鳴の著作に顕著であるが、ある時点までに発表された詩をサンプルとして、帰納的な方法で「詩の作り方」が導かれるはずだとの発想が、明治四十年代に書かれた「新体詩作法書」には多く見られる。こうした作法書では、和歌や俳句の作法書と同じように、作例を並べたり、詩に使う言葉を辞書的に示したりといったことが行われる。ここには、詩は「部品」に分けられるもの、あるいは「部品」を組み合わせることで構成できるものとする発想がある。

それに対し、大正期に多く出される「詩の作り方」に現れるのは、「詩は教える事ができない」という言及、すなわち詩の「教授不可能性」である。ここでは、「言語と精神は透明につながっている」という前提が成立している。言語と内面が直接連結しているのであれば、「詩を作る」ことは「内面を作る」ことと同義となり、詩に「技術」は必要ないという

結論に至る。ここには、同時代の「人格」「修養」「童心」などの思想との連携もある。

第二次世界大戦後、戦後詩人と呼ばれる人々によって書かれる「詩の作り方」では、様相が変わる。「現実の認識を新たにするもの」として「詩」が語られることが増えていくのである。ここで中心となるのは、現実に行先するものとして言語があるとの考え方であり、言語によってこそ世界は認識されるとの考え方である。ここには、モダニズム以後の詩学、及び近代における言語論的転回が深く影響を与えていると思われる。

現在の教育における詩観は、これら歴史的に現れた考え方の組み合わせとして理解できると考えられる。ある場面では「発見的な認識」の文脈によって、言語を使ったゲームから詩を書く実践が行われる一方、別な場面では「思うまま書けばいい」との言説が強固に残り、「自然な思いを素直に」書く実践が要請される——こういった状況があるのではないか。「詩」の教育を考える上で、現在の教員の「詩」に対する思考の枠組みが、どのように形成されているのか、その歴史性を対象化しておくことが重要であろう。

2 ワークショップという発想をめぐって

今回の講座では、ワークショップとして、「ラッキーディップ」という実践が行われたが、ここにもやはり、現代という時代に特有の「詩」に対する考え方があるように思える。すなわち、ゲームから詩の言葉を引き出すという実践が許容されるには、「内面」と「言葉」は直接連結するものでなくともとりあえずはよいという認識が、拒否感なく受け入れられていなければならないからである。

例えば和合亮一の『詩の寺子屋』（2015）では、ワークショップ的な活動が、本のかなりの割合を占めている。何らかの活動を設定して、ある意味遊びながら詩的言語に迫っていくわけである。

和合は、西東三鬼の「水枕ガバリと寒い海がある」の「とりあわせの術」を詩に応用するとして、無意識の言葉を組み合わせることを狙いとしたワークシートを提示する。

無意識に浮かんできた何かと何かを組み合わせることにより、詩を書くためのヒントが見えてくることを述べたいのです。そのことを意識しながら、かんたんなワークシートをやってみましょう。

① 浮かんだ言葉をマス目に書いていきましょう。							
② 言葉に番号をつけていきましょう。							
言葉	番号	言葉	番号	言葉	番号	言葉	番号

ワークシート⑨

「無意識に浮かんできた言葉」を並べ、番号を付けていき、その番号に従って文を無理矢理にでも作ってみる。すると語と語の偶然の接触から、あるいは、意識的には言語化されていないつながりから、そこに詩的な言葉が現れてくるという活動であり、おそらくこのワークショップは非常に有効に働く。しかしここで考えたいことは、このワークショップは、「言語と精神が透明な形では必ずしもつながっていない」ことをそもそもの前提にしているという点である。つまり、「思うままを言えばいいのだ」という発想が強固であれば、このワークショップの方法は、「偽り」を強いる不自然な活動と捉えられるはずだからである。このように、現在、詩に限らず、生徒の主體的な活動を引き出す手がかりとして、ゲーム的なワークショップが盛んに行われているが、ここにも、現在の人々がいわば無意識的に受け入れている言語への認識があることに自覚的になる必要がある。谷川俊太郎『ことばあそびうた』（1973）をはじめ、現在、「表現」が「内面」に先行するという認識への転換が一定以上の力を発揮していることは、多くの事象に見て取れるのである。

3 帰納的に説明できるものとしての詩

話を明治期に遡らせた。『新体詩抄』（1882）刊行後、「新体詩」の作り方を説明する「作法書」が多数刊行される。それらに共通するのは、「詩の作り方は説明可能である」との前提だと思われる。これは一見、当たり前と思われるかもしれない。しかし、この後、大正6～7年以降になると、詩の「作り方」を扱う本は、一斉に「詩の作り方は教えることができない」と言い出すのである。それらと比べ、明治期の新体詩作法者は、そもそもの前提を異にしていると言わざるを得ない。多くの明治期の新体詩作法書は、発表された「新体詩」を材料として、それを整理・分類し、帰納的に「詩の作り方」を示そうとする。また、「詩語」や「作例」を提供する点において、和歌や俳句の作法書と発想の土台を共有している。

岩野泡鳴の『新体詩の作法』（1907）で行われることも、「詩」をその内容の種類、音律といった観点から「分類」「整理」することである。例えば「詩の分類」として、「叙情詩」「叙事詩」「劇詩」などが分類されていく。それぞれはさらに「童謡」「民謡」「技巧歌」「唱歌」「叙景詩」などに細分化されていく。「音律」についても、「五の句」は「二、三。」と「三、二。」、「六の句」は「二二（乃ち、四）、二。」と「二、二二（乃ち、四）。」と「二、四。」と「三、三。」と「四、二。」など、日本語の音数律の組み合わせの可能性が網羅的に示されていく。「類語集」においては、詩に使うべき「詩語」が、「天然部」「人事部」など題材別の項目のもと、列挙される。このように、『新体詩の作法』は徹頭徹尾、「分ける」発想から成り立っている。ここでは、「言語表現」のレベルでのみ「詩」は扱われているのであり、「精神」のレベルは、とりあえず脇に置かれている。このことも当たり前のようにも思われるが、少し後、大正6～7年以降の「詩の作り方」本では、全く異なる前提が示されるのである。

4 言語と精神の透明な接続という幻想

大正6～7年を境にして、「詩の作り方」を題する本の内容はかなり変化する。最も注目すべきことは、多くの本が「詩の作り方を教える事は不可能である」と言及し出すことである。「詩の作り方」を教えることができないのであれば、そもそも「詩の作り方」の本は書けないはずだが、多くの本が、詩の作り方は教えることはできないと最初に宣言することから説き起こす。むしろ「書けないと言いながら書く」というポーズが重要になっていると言えるだろう。同時にこれらの本は、外形的な要素や技法について、ほとんど語らなくなる。中心的なことがらは、「詩を書く心がけ」といった、作者の「精神」の問題となっていくのである。

ここには、「詩」と「内面」の透明な接続という幻想の共有が見て取れる。すなわち、「言語」と「精神」を透明につながるものとみなし、外形的な部分を本質視しない姿勢がここにはある。「考えたことをそのまま言葉にする」ことができさえすれば、最高の表現が実現されるのであり、「形式」「技巧」はむしろ表現を損なうとの発想が広く共有される事態を、これらの本は示している。

室生犀星『新らしい詩とその作り方』(1918)は、「すこしの嘘も技巧をも加へずに、心にくつつたままをすんなりと現はしたのである。それだけでいいのだ」と言い、「凡ての詩は、その作家の正しい心の現はれである」と述べる。詩作において重要なことは、「嘘」をつかないことであり、そのままの心で書くことが、「詩」を書くために最も重要だと語られる。

生田春月の『新らしき詩の作り方』(1907)においても、詩は「私たちの胸からおのづと湧き出して来るもの」であり、「詩人はたゞそれを紙の上書きうつしさえすればよい。そこに何等の努力も要りません」と、「言葉」と「精神」の透明な接続が語られる。そうして、「詩」を作るための努力は「人間としての修養」に尽きることになるのである。

詩人は素直でなければなりません。まるで笛や琴のやうに従順でなければなりません。大自然の奏づるまゝに歌はなければなりません。さうです、大自然の与へた自分の本能のまゝに。——詩は本能の所産なのですから。だから詩作には何等の努力も要るわけではないのです、若し努力が要るとすれば、それは詩作の技巧の上の努力ではなくて、人間としての自己を作る努力です。詩人はまづ詩人となるまへに一個の人間とならなければなりません。人格即ち詩です。

こうした「言語」と「精神」の透明な接続という幻想のもと、「詩」を言語上の問題ではなく、「作者」の資質の問題として語ることが、大正期の「詩の作り方」の主流となっていくのである。

以上で確認した、「詩を作る」ために必要なことは「人格の修養」だという考え方は、そ

の後もそれなりの影響力を発揮し続け、現在でも残る考え方だと思われる。

西條八十『詩のつくり方』（1947）では、「人格の修養」の重要性は指摘されつつ、同時に「言葉を使う能力」の必要性が説かれる。八十は、「すぐれた詩を生む第一の秘訣は、作者自身の人間的修養、思想感情の大きさ、強さ、高さに在るものであることを、わたしは重ねて言っておきたい」と言いながら、「出来るだけ多く言葉を駆使する修養を積むことは、詩作の最大要訣の一つである」と指摘し、言葉に対する修練の二つの方向として「言葉の数——すなはち語彙を豊富にすること」、および「使う言葉の音に敏感であること」を示す。

「詩」は「素直にそのままでもいい」とすると、極言すれば努力の余地はまったくなくなる。その点に関して、言語上の努力の必要性を説くのが、八十の主張というわけである。ただし、その努力は「語彙」の数的な「量」として把握されていることに注意しなければならない。なぜなら、ここでは「語彙」が増えることがイコール表現の可能性の増大となるという、言うなれば単純な言語観が示されており、これは後述するような、比喩による意味の創出といった考え方とは質的に異なっているからだ。ともあれ、ここでは、「言語」と「精神」の透明な接続という幻想と、「言語」の外部性の帳尻をどう合わせるか、その処理の一つのあり方を、西條八十の『詩のつくり方』が示していることを確認しておきたい。

5 「詩」の定義不可能性への言及

「戦後詩」以降の「詩の作り方」になると、「思うことをそのままを書けばいい」と主張するものは減っていく。代わりに増えてくるのは、「詩はそもそも、定義不能なジャンルである」との言及であり、「詩は、習慣化された言語を刷新し、世界の認識を新たにするものだ」との指摘である。

中桐雅夫『詩の読みかた詩の作り方』（1980）は、第一章、第二章がすべて「詩の定義」にあてられる。古今東西の様々な「詩」の定義が並べられた後、「詩の完全な定義というものはないということ、つまり、どのような定義も一面の真理をしか表していないということに留意する必要があります」と述べられる。

鮎川信夫『現代詩作法』（1955）も同様に、「現代詩には内容的にも方法的にもさまざまな壁があり、実際にこれを分類することは困難である」と述べ、どのようなものでも「詩」となる可能性があり、「詩とは何か」は事後的にしか定義できないと指摘する。

これらは、未来派やダダイズム、モダニズム、シュルレアリスムなどを経由した歴史的地点において、従来の枠組みを破るものが常に現れることを前提とした「詩」観といえる。同時に、詩を「内面」の吐露としてのみ考えることもまた困難となっているのである。

6 発見的認識のための「詩」

「戦後詩」以降の詩人による「詩の作り方」において、最も中心化されるのは、発見的認

識をもたらすものとして「詩」を考える観点である。それが中心化されるためには、「内面があって詩がある」のではなく、「言語があって内面がある」との認識の転換が、前提として必要となる。

黒田三郎『詩の作り方』（1969）では、そのことが以下のように示される。

かきたい対象というものがあるけれど、それをうまく表現できないと多くのひとが考えているようです。しかし、その対象が何なのか、ほんとうに自分でわかっているのでしょうか。実際には、それがことばになってはじめて、それが何だったのかがわかるしくみになっているのではありませんか。

黒田はここで、一般の人が持ちがちな疑問を問い直すことで、素朴な言語観の更新を読者に促す。表現において、「内面」に合う適切な「言葉」を当てはめる作業が行われるのではなく、「言葉」に表現されることではじめて「内面」が明確化されるというこの指摘は、「言葉」と「内面」が透明につながるという発想からは出てこない。ここでは、「言葉によって世界が認識される」のであって、その逆ではないこと、すなわち、「言語」と「内面」の関係における転倒が起こっているのである。

この黒田の認識と、先に確認した西條八十『詩のつくり方』の認識——すなわち、「語彙」の量が問題となる認識の間には、かなりの隔たりがある。八十の場合、まず「内面」があるという前提は揺らいでいない。そして、「言葉の数」の増大が、「内面」の説明可能性を増やすという認識において、「言語」と「内面」の関係は、静的なものとして捉えられているといつてよい。

黒田の場合、「言葉」で表現された後で「内面」は事後的に発見されるのであり、問題となるのは、言葉の「量」の問題ではない。いかに習慣的な言葉遣いを刷新するか、その方法論が問題となるのである。

戦後詩以降の「詩の作り方」において、詩の根源的な力とは、言葉による新たな世界の創造であるとの認識を掲げるものが増えていく。

吉野弘『詩の楽しみ 作詩教室』（1982）は、「詩とは`言葉で、新しくとらえられた、対象（意識と事物）の一面である、というのが私の定義です」と、極めて明快に定義づける。すなわち、「対象」を「言語」で新たに捉え直す「認識」の方法として詩があり、使い古された言葉を更新し、世界を新しく見つめ直す手立てを与えるものが「詩」なのだというのである。言葉が無自覚に使っているとき、人は現実に対峙することなく、類型的な言葉によりかかっている。それに対し、通常の言葉遣いから逸脱することで、現実きちんと向かい合い、その姿を更新するのが「詩」だとの認識なのである。

この発想は、野村喜和夫『現代詩作マニュアル 詩の森に踏み込むために』（2005）にも、ほぼ同じ形でみられる。野村は「詩とは言葉による世界の捉え直し、あるいは再構成である」と端的に言い切っている。

これら吉野や野村の発想を支えているのは、おそらくソシュール以後の言語論的転回である。佐藤信夫『レトリック感覚』（1978）で全面的に示されるような発見的認識の方法としての「比喩」の認識と軌を一にする方法論が、「詩」の原理を語るために使われているわけである。

野村喜和夫は、ロマーン・ヤーコブソンを元に、言語規範への逸脱から「詩」の原理を説明する。言語において、パラディグマティックな可能性とサンタグマティックな可能性が、「われわれの言語活動を構成する根本的な組織原理」であり、「詩」はその両方向に関わる違反によって言語規範を揺さぶり、現実になたな姿を与えるものとされる。野村は、「詩的言語とは、規範へと還元されることを拒む言語の生成的状态そのものであるとさえいえる」と位置づけるのである。

本稿のはじめに検討した和合亮一のワークショップや、本シンポジウムで行われたワークショップ「ラッキーディップ」も、同じ言語観を共有しているといえる。すなわち、これらワークショップは、ゲーム的な手法によって、まずは「精神」と「言語」を意図的に遮断して言語的なエラーを誘発する。それにより、新たな世界の認識につながるような言葉との出会いを演出しているのである。

このように見てくるならば、現在の国語科教育における「詩」観の歴史性について、対象化する手がかりが得られるように思われる。おそらく、現在の「詩」の教育においては、ワークショップ的な手法で「詩」を教えることが好まれる一方で、「詩は感情を素直に述べるものだ」との信念自体は強固に残っているのではないか。そうだとすれば、その複合的なあり方自体の歴史性が、次に問題となってくるだろう。

7 ディスカッションを受けて

ディスカッションを受けて強く感じたことは、「詩」の創作指導において、「教師」の「詩」の好み、主観性というものを、もっとオープンな形で肯定することがむしろ求められるのではないかということだ。すなわち、創作指導において、「教師」が「偏っており、自分の趣味嗜好において指導している」ことを高らかに宣言した上で授業を行うということである。このことは、現在の教育現場において、かなり困難なことであるかもしれない。また、それは教師の趣味の生徒への押しつけであり、望ましくないことだと思われるかもしれない。もちろん、教師が権威的に自分の価値観を押しつけることはよいことではない。しかし、定義することそれ自体が問題となる「詩」という領域において、価値中立の指導は不可能であり、むしろ価値中立を装うことの方が、特定の価値への誘導に無自覚な生徒を作り出す恐れがある。だとすれば、ある授業実践における「とりあえず」の価値観は、むしろ目に見える形で宣言した方がよいはずだ。児玉先生の「二人の作者」という概念は、その意味において非常に重要と思われる。後藤先生をはじめとした多くの志ある教師において、自身の詩的实践と、教育実践が重なり合うことを可能とするためには、その点を考える必要がある

のではないだろうか。もちろん現在において、それが極めて困難なことであろうことは、容易に推察できるのだが。

最後に、今回の公開講座の開催に尽力されたすべての方に感謝の意を述べたい。新型コロナウイルス感染症の感染拡大に伴い、本講座はオンラインでの開催となったが、コーディネーターの澤田英輔氏をはじめとした多くの方々の努力により、非常に有意義な講座が実現できたと思う。Zoom ミーティングに Youtube Live の配信を組み合わせたり、複数人で Google スライドを編集して行うオンライン・ワークショップが試みられたりなど、今後のオンライン学会の可能性を広げてくれる試みが行われたと感じた。記して感謝申し上げたい。

〈参考文献〉

- 和合亮一（2015）『詩の寺子屋』 岩波書店
外山正一、矢田部良吉、井上哲次郎『新体詩抄』（1882） 丸屋善七
岩野泡鳴（1907）『新体詩の作法』 修文館
室生犀星（1918）『新らしい詩とその作り方』 文武堂書店
生田春月（1919）『新らしき詩の作り方』 新潮社
西條八十（1947）『詩のつくり方』 雄鶏社
中桐雅夫（1980）『詩の読みかた詩の作りかた』 晶文社
鮎川信夫（1955）『現代詩作法』 牧野書店、引用は『現代詩作法 現代詩とは何か・いかに書くか 新装版』（1967） 思潮社による。
黒田三郎（1969）『詩の作り方』 明治書院
吉野弘（1982）『詩の楽しみ：作詩教室』 岩波書店
野村喜和夫（2005）『現代詩作マニュアル：詩の森に踏み込むために』 思潮社
佐藤信夫（1978）『レトリック感覚』 講談社
R. ヤーコブソン（1973）『一般言語学』 みすず書房

第3章

学校・教室で詩の書き方を教えるということ ——児童詩（教育）の歴史から何を学ぶか——

宮城教育大学 児玉 忠

はじめに

全国大学国語教育学会における「2020秋期大会（オンライン）」の公開講座「詩を書くことは教えられるのか①」（2020年11月1日）での登壇をふまえ、本稿では児童詩（教育）の歴史から何を学ぶかについて述べたい。なお、「児童詩」は、わが国の国語教育においては「小学生が創作する詩」を指す用語である。

1 わが国の児童詩（教育）の歴史

（1）わが国の児童詩（教育）史の概観

戦前から今日までの児童詩教育の歴史は、おおむね次に示すような様々な名称の児童詩の登場とその指導実践によって展開してきた。それらをごく単純に示すと次の通りである。

1920年代 童謡・児童自由詩

1940年代 児童生活詩

1960年代 たいなあ詩・主体的児童詩

1980年代 ことば遊び詩

（児玉忠『詩の教材研究 —「創作のレトリック」を活かす—』p.223 教育出版 2017年）

そこで、次にそれぞれの時代の代表的な児童詩をその特徴とともに紹介する。

（2）児童詩の作品例

1）童謡・児童自由詩（1920年～）

わが国の児童詩（教育）の歴史は、雑誌「赤い鳥」（1918年7月創刊）における北原白秋の選評を通して始まった。当初、「赤い鳥」には、大人の詩人が創作した「童謡」が掲載されるだけであったが、ほどなく子どもが創作し投稿された「童謡」を、詩人の北原白秋が選評した。そうして「赤い鳥」に掲載された作品には、例えば次のようなものがある。

あふ

東京市小石川区原町三十一 山崎和勝

あぶが一匹ないて来た。
何といッてないて来た。
寒いといッてないて来た。
ひもじいといッて泣いて来た。
あついスープをやつたらば。
ブーンと泣いて飛んでツた。

(雑誌「赤い鳥」1919年4月)

その後、大人の詩壇における「口語自由詩」の影響を受け、児童詩においてもそうした特徴をもつ作品が生まれるに至った。例えば、次のような作品が「赤い鳥」に掲載された。

ひし (自由詩) (推奨)

熊本県玉名郡荒尾小尋二

海達公子

とがった
ひしのみ
うらで
もずが
ないた。

(雑誌「赤い鳥」1924年7月)

ばらの影 (推奨)

神奈川県津久井郡川尻小高一

田中光

冬、すどい月の光、
庭先のばらに
つきあたった。
ばらの影、すごく黒い。
月の光が
ばらの間を
ばらの影の間に
きれ通した。

(雑誌「赤い鳥」1927年5月)

「童謡」が定型のリズムにのせて題材を脚色・誇張して描くところに特徴があったのに対し、「児童自由詩」は自然風景を題材に鋭敏な感覚で写生するところに特徴があった。

2) 児童生活詩 (1940年～)

1940年代になると、生活綴り方教育の影響下にある「児童生活詩」と呼ばれる児童詩が登場してくる。詩人の北原白秋の選評から離れ、全国各地の生活綴り方教師たちが主体となって新しい児童詩とその教育が模索され開発された。そうした成果は全国レベルや地域レベルで創刊されたさまざまな教育雑誌に掲載され、活発な交流が図られた。当時における全国レベルでの代表的な教育雑誌に「綴方生活」(1929年10月創刊)などがあった。そうした背景には、詩における芸術性をあまりに重んじる北原白秋の児童詩観が、当時の教育とそれを取りまく社会状況との間に乖離を起こしていたことがあった。

「児童生活詩」とその教育は、「児童自由詩」が特徴としていた題材の傾向や対象の捉え方・表し方を否定し、日常生活の経験的な事実を題材に素直な感動をありのままに描くこ

と、つまり生活感動をリアルに描くことを何より重視した。

この「児童生活詩」とその教育は、生活綴り方教育（作文教育）の戦後の復興とともに、全国的に大きな支持を集め広がりを見せた。現在も日本作文の会が編集する雑誌「作文と教育（1950年11月創刊）」における児童詩やその指導実践がそうした伝統を継承している。また、現在も全国各地の地域文集や学校文集などに収められている児童詩の多くは、こうした「児童生活詩」とその教育の歴史的な影響をつよく受けたものが多い。そうした「児童生活詩」の特徴をもつ作品には、たとえば次のようなものがある。

山芋

しんくしてほった土の底から

大きな山芋をほじくりだす

でてくる でてくる

でっかい山芋

でこでこと太った指のあいだに

しっかりと 土をにぎって

どっしりと 重たい山芋

おお こうやって もってみると

土だらけで まっくろけ

ふしくれだって ひげもくじゃ

ぶきようでも ちからのいっぱいこもっ

た手

これは まちがない百姓の手だ

つあつあの手 そっくりの手だ

おれの手も こんなになるのかなあ

（さがわみちお編『大関松三郎詩集

山芋』 1951年 百合出版）

せんだく

堺市湊校六年 米持光子

ふろやに

「せんだくかたくおことわり」

と大きな字でかいてある。

せんだくをしている人がいた

字をよみながらせんだくしている。

（雑誌「きりん」1953年1月）

3) たいなあ詩・主体的児童詩（1960年～）

1960年代に入ると、「児童生活詩」とその教育に全国的な支持が広がり、児童詩といえば「児童生活詩」を意味するのが一般的になった。しかし、その一方で、その指導や生まれる作品に一種のパターン化・形骸化がみられるようになった。

当時、教育関係の出版を手がけ小学校の教師ともつながりの深かった松本利昭は、自らも詩を創作する立場から、そうした当時の「児童生活詩」のあり方に疑問をもち、自身の考えに共鳴する教師たちと一緒に新しい児童詩とその教育を模索した。その結果として生まれたのが、「たいなあ詩（のちに、主体的児童詩）」であった。

松本を代表とするそれら教師たちは、当時において全国的な支持と広がりをもっていた「児童生活詩」は詩ではないと批判し、新しい児童詩を模索・開発した。ちなみに、「たいなあ詩」の「たいなあ」とは「～したいなあ」の意味であり、「児童生活詩」の特徴であった子どもが経験した生活感動をみたまありのままリアルに描くのではなく、子どもの欲望や願望を詩の題材やモチーフとして、詩表現において新しいイメージを追求することを重視し

た。

その後、こうした新しい児童詩とその教育のムーブメントは、代表的な雑誌であった「詩の手帳」（1958年11月創刊）や「児童詩教育」（1963年04月創刊）などを母体に展開し、一時期、全国的にかなりの支持を広げた。そうした過程で、全国各地から新しいタイプの児童詩が生まれた。作品には、子どもの深層心理（願望・欲望）を題材に、想像力を自在に羽ばたかせている点に特徴があった。そうした作品には、たとえば次のようなものがある。

むし人間

小五 石川せき子

クラスみんなをおかまの中へつめた
ガギュッ、ガギュッ、と音がした。

もうじきむさるころだ
ふたをあけてみよう。

みんなをかまの中から出した
みんな真っ赤だ。
魚屋へ せいぼのかわりに
むし人間を三十六人やった。

魚屋のおばさんは
それを店に出した。

（雑誌「児童詩教育」少年写真新聞
社 1963年05月）

引用者注：この作品は、人前だと緊張
して顔が赤くなってしまうことをからか
われた作者が、そのくやしい気持ちをモ
チーフにしている。

一万年のあそび

学年不明 戸津紀夫

海には行ってあそんだ。
陸でもあそんだ。
くもの上でおにの子とあそんだ。
うちゅうのながれぼしとあそんだ。
あそびすぎて年月がたった。
もうよぼよぼのおじいちゃんになっても
あそんだ。
ひげが五 m も長い。
それでもあそんだ。
休んでもゆめがあそんでいる。
こんどは太陽と赤くなるきょうそうをし
てあそんだ。
もう一万年もあそんだ。
死んでもあそんだ。
雲の上から子どもがあそんでいるのをみ
ていた。

（雑誌「児童詩教育」少年写真新聞
社 1963年06月）

4) ことば遊び詩（1980年～）

1980年代に入ると、これまでの児童詩教育の歴史や伝統とはまったく異なる文脈から新しい児童詩が模索されることになった。それが「ことば遊び詩」である。とくに詩人の谷川俊太郎の『ことばあそびうた』（福音館書店 1973年）や、詩人のまど・みちおらによる多くの「ことばあそび」の作品は、当時の国語教育界に大きな影響をもたらし、これに刺激を受けた多くの「児童詩（ことば遊び詩）」が全国各地の教室から生まれた（本稿での用語は

「ことばあそび」とせずに「ことば遊び詩」とする)。

これら一連の詩では、言葉と言葉、言葉とものごとの常識的・規範的な対応関係から離れ、言葉そのものを一つの素材と見なして、あたかも言葉と戯れるように創作される点に特徴があった。「ことば遊び詩」の創作では、日常生活や現実社会における言葉と意味とのスタンダードな関係がずらされたり反転されたり無化された。また、音の響きやリズムなどの点から言葉を新しく組み合わせて詩が創作された。こうした創作指導を通して、無自覚だったり使い古されたりしてきた言葉の存在がまったく新しい感覚で捉え直され、言葉が身体感覚とより緊密に結びついた。そうした特徴をもつ作品には、たとえば図1を含む次のようなものがある。

とり (小二)

ことり

にわとり

おながどり

みどり

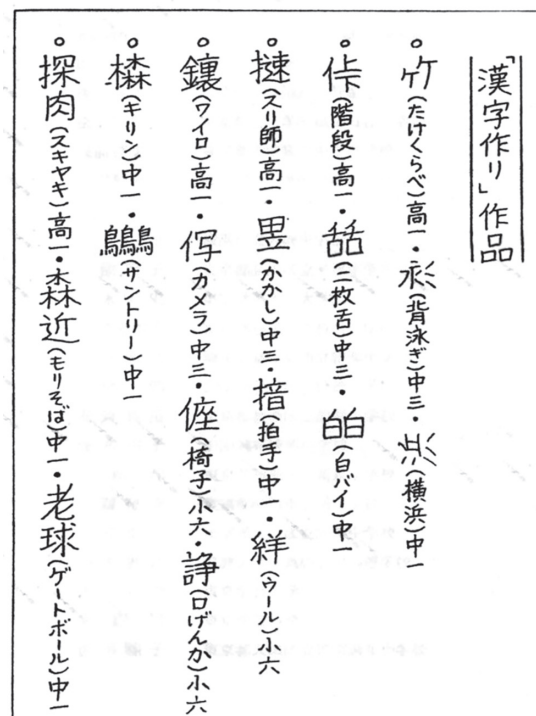
きみどり

あおみどり

かとり

むしとり

ねずみとり



田近洵一・ことばと教育の会編

図1 漢字作り

『しなやかな発想を育てる 教室のことば遊び』 p.135、p.214 (教育出版 1984年)

2 児童詩(教育)の歴史に関する先行研究

以上、ここまで約80年にわたるわが国の児童詩(教育)の歴史を概観してきたわけだが、こうした児童詩教育の歴史に関しては、次のような先行研究がある。

弥吉菅一『日本の児童詩の歴史的展望』(少年写真新聞社 1965年)

渋谷清視『につぼん子どもの詩 父母と教師のための』(鳩の森書房 1969年)

日本作文の会編『児童詩教育辞典』(百合出版 1970年)

渋谷清視『増補改訂 につぼん子どもの詩 上・下』(あゆみ出版 1984年)

弥吉菅一編著『子どもポエムの展開史』(教育出版センター 1986年)

これ以外にも、戦前から終戦直後まで(1940年代まで)を取り上げた研究が吉田瑞穂らに

よってまとめられているが、上記の研究は戦前だけでなく戦後（1945年から1960年代まで）の児童詩教育史をも取り上げている点に特徴をもつ。なお、1970年代以降を含む児童詩教育史を取り上げたものには、児玉忠『詩の教材研究 ―「創作のレトリック」を生かす―』（教育出版 2017年）があり、本稿はその内容をもとに執筆している。

さて、上記の先行研究のうち、弥吉菅一は明治以前から1960年代までの児童詩教育史について、「新提唱を起点とした児童詩の歴史的展望図」（図2）として図表にまとめている。

この図表は、横軸を「区分」とし、元号を基準として「明治・以前」を「第一次」とする区分から「昭和（1960年前後）」を「第五次」とする区分まで、全部で五つの時期で時代が分けられている。また、縦軸では、それぞれの区分において「新提唱」された児童詩とその教育を「人間性（目標）」「提唱性（名称）」「芸術性（詩性）」「利用性」「支持性」の五つの要素からその特性がまとめられている。

この図表をみると、子どもが創作の主体ではなかった「明治・以前」および「明治」を除き、本稿でも取り上げている「童謡・児童自由詩」「（児童）生活詩」「たいなあ詩・主体的児童詩」が取り上げられ、その特性が指摘されている。

弥吉の関心は、それぞれの時代（区分）において、児童詩にどのような「新提唱」がなされ、その「新提唱」にそれ以前の児童詩とは異なる（もしくは共通する）どのような特性があったのかを明らかにすることにあった。そのように児童詩の歴史を俯瞰してみることを通して、児童詩とその教育の歴史を捉える原理的な特性を明らかにしようとしたのであった。現在の視点からみても、この図表はそれぞれの児童詩とその教育の特性を捉え、改めて評価する際に有効な視点を示している。

しかしながら、この図表は、それぞれの時代（区分）における児童詩とその教育の特性を

昭和	昭和	大正	明治	明治・以前	区分	新提唱を起点とした児童詩の歴史的展望図
第五次 ←1960← (昭35)	第四次 60←1959←1929 (昭26)(昭4)	第三次 29←1918←06 (大7)	第二次 06←1881←77 (明14)	第一次 ←1868→ (明1)		
人間の 人間性 の中の 主たる 児童詩	人間の 社会性 経済性 政治性 の中の 生活 抵抗詩 生活 行動詩 (軍歌)	人間の 芸術性 性 の中の 児童 自由詩 童謡 生活詩 詩	人間の 教典性 性 の中の 唱 (軍歌) 歌	人間の 人間性 性 の中の わらべ 唄	(目標性)	
ポエ ジイ 性	(散文 性) (非詩 性)	←内外 的リ ズム 性 → 絵画 性	歌 謡 性	歌 謡 性	(提唱性)	
-(主体性)-	——(方便性)——	-(主体性)-	-(方便性)-	-(主体性)-	(芸術性)	
こ詩 ども人	教育 者	詩人	役文 人部	民衆	(利用性)	
					(支持性)	

図2 新提唱を起点とした児童詩の歴史的展開図

弥吉菅一『日本の児童詩の歴史的展望』p.243 少年写真新聞社 1965年

示してはいるものの、その特性を表すそれぞれの用語とその概念が、相互にどのような関係にあるのかがかならずしも明確でない。また、1980年代以降の「ことば遊び詩」とその教育がこの図表にどう位置づくのかを考えたとき、「ことば遊び詩」が過去の児童詩とその教育を批判して「新提唱」されたものではない点で、なお課題を残している。

ところで、この図表が示された1977年から約10年経って、弥吉は『日本児童詩教育の歴史的研究（全三巻）』（溪水社 1989年）をまとめ、そのなかで児童詩教育の歴史に関する自らの捉え方を振り返って次のように述べた。以下、少々長文になるが引用する。

（中略）一九八八年の夏のことであった。山際鈴子や佐々木豊らを中心とする大阪児童詩の会が主催する研究会でのことであった。思いもよらず、さる青年教師の研究発表を聞かせていただく機会に恵まれた。この一年間、児童詩教育を実践してきたので、その作品を中心としたいとて、淡々とのべていかれた。四年生の創作指導であった。まず、子どもに、創作意欲をもりたてよう、というところから始められていた。子どもの成長にあわせての指導であったようであったが、感覚詩・写生詩・生活詩・生活行動詩・主体的児童詩といったポエムの名称を出しての指導ではなかった。けれどもあの指導助言であつたら、感覚的写生詩の指導である。あの指導助言であれば生活詩や生活行動詩のそれであると、聞き取ることのできるものであった。終わって批判会にはいったとき、わたくしは感動のあまり、思わず発言を求めた。

あなたの発表を聞いて感心した。それは、たったの一人で、しかも一年間という短期間で、日本の教師が次々と人と時をかえて実践してきたこと（八十年間の歴史的事実）を、たったの一年たらずで実践し終わっているのである。かつて沖縄の神谷乗好教師の実践報告にもそれに似たものを見せてもらい感銘したが、今度は、直接にその発表を聞かせてもらったのである。それだけに感銘は新鮮であった。

そればかりではなかった。日本の児童詩教育に熱心な先生がたが、次から次から否定を重ね、より新しいものへと実践を変えておられるのに、あなたはそのような否定をしないで、いずれのポエム（感覚詩・写生詩・生活詩・生活行動詩・主体的児童詩）の、いずれをも否定することなく、それを受け止め、実践に生かし、作品化に成功している。それはある一つのことの提言となっている。それ故に、すばらしい出来事であったと賛辞を贈らせていただいたのである。（中略）

感覚的写生詩の手法も、生活詩や生活行動詩の手法も、ずっと昔に否定されたものであるけれども、この場合の実践では、感覚的写生詩も、生活詩も生活行動詩も、子どもポエムの本質的要素として要求されての持ち込みであったことが実証されたわけである。そのことは、いまは否定され放棄されている数々の子どもポエムも、実は、ポエムが本質的に必要とする詩的要素というものを明確に内包していたのだ、という事実を証言してくれていることとなる。そういうことに対する気づき（発見）を、なんとおそまきの発見であることかと笑われるかも知れないが、わたくしにとっては、大きな気づきであり発見であった。この気づきから、「何を」とか「どれを」とかいう一つの世界か

ら、「どれをも」の世界へと大きな変革をわたくしは与えられるにいたったわけである。

(弥吉菅一『日本児童詩教育の歴史的研究 第三巻』pp.785-786 溪水社 1989年
傍線引用者)

引用者注：上記で述べられる児童詩の種類は、本稿では以下の児童詩と対応する。

「感覚詩」「写生詩」「感覚的写生詩」→「児童自由詩」

「生活詩」「生活行動詩」→「児童生活詩」

「主体的児童詩」→「たいなあ詩・主体的児童詩」

ここには、ある研究会で児童詩創作指導の実践報告を聞いて、弥吉がこれまでの自らの児童詩教育史観が大きく揺さぶられるに至った経験が述べられている。それは、下線を施した「いまは否定され放棄されている数々の子どもポエムも、実は、ポエムが本質的に必要とする詩的要素というものを明確に内包していた」のではないかという発見であった。

思えば、弥吉の児童詩教育観は、先の図表に示されているように、過去の児童詩を「否定し放棄」して新しい児童詩を提唱するといった、いわば否定の精神に基づく「新提唱」に児童詩教育史を捉える原理的特性をみようとしていた。しかし、弥吉のこの発見は、児童詩とその教育というものが「新提唱」によって完全に否定されて書き換えられてしまうような特性をもつものではなく、これまでに提唱された児童詩とその教育に内包される詩的要素が、詩を創作する子どもと教室のなかに時代を超えてすべて内在していたのではないかということであった。たしかに教室での児童詩教育の実態を思えば、うなずける面がある。

では、児童詩とその教育の歴史を捉える原理的特性が、弥吉がかつて考えたような否定の精神に基づく「新提唱」のなかにはないのだとすれば、それは一体どこにあるのだろうか。

3 児童詩（教育）の歴史を捉える新たな視点

——「虚構」「異化」「『わたし』の位相（実体性）」——

（1）文芸作品における「虚構」（西郷竹彦の「虚構論」）

これを考えるために、改めて国語教育が詩とその教育をどのように捉えてきたかを振り返ってみたい。西郷竹彦は詩を含む文芸における「虚構」について、次のように述べている。

一般に、虚構という場合には、現実というものがあって、現実でないもの、これを虚構と言っているのですが、わたしは、虚構というものは、現実に対置される概念としての虚構ではなくて、（現実に対置される概念は非現実です）現実と非現実を越える、その上に立つ概念と考えています。

虚構論では、現実と非現実をことがらの上で区別しながら、イメージの上では（次元では）等価のものとして考えるのです。現実の生活においては、事実と空想（あるいは夢）はまったく異質な、次元のちがうものとして考えます。これらを同一視し、混同してはなりません。

しかし、文芸作品のなかでは（虚構の世界では）たとえそれが夢物語であったとして

も、あるところが空想場面であったとしても、現実的な事実譚とのあいだに本質的なちがいを考えないのです。(西郷竹彦『文芸学事典』P.116 明治図書出版 1989年 傍線引用者)

ここで西郷は、一般にいう「虚構」の考え方を否定し、「虚構」についての独自の概念を提示する。それは、「現実と非現実をことからの上で区別しながら、イメージの上では(次元では)等価のもの」として「虚構」を捉えるというものである。

これを児童詩とその教育の歴史の捉え方に援用してみると、これまでの児童詩の歴史において開発され提唱されてきた作品はすべて「虚構」という点で同一ということになる。すなわち、現実をリアルに描いた作品であってもそれは描かれたイメージの次元では現実そのものではないということになり、想像力を働かせて描いた作品であってもそれはイメージの次元では実際に起こった事実との間に本質的な違いはないということになる。

児童詩に描かれたことがらをイメージの次元においてそれが現実か非現実かを区別しないとするこうした西郷の考え方は、児童詩の歴史においてこれまでさまざまに提唱され、開発されてきた作品を一元的に捉えるのに有効ではないかと思われる。

(2) 詩の創作と受容に共通する「異化」(足立悦男の「異化の詩教育学」)

足立悦男は、ロシアフォルマリズムにおける「異化」の概念を援用し、詩の創作と受容(引用者注:足立は、詩を読む行為を「鑑賞」ではなく「受容」という用語で説明している)の指導原理として定位した。足立はこうした詩教育の原理について、以下のように述べている。

(中略) 詩の受容指導・創作指導は、詩の世界を作り出す異化の方法(とらえ方)と、詩の世界を作り出す異化の方法(あらわし方)を指導する詩教育である。「詩を味わう一味わわせる」鑑賞指導との違いは、詩教育を「詩の世界を作り出すプロセ(ママ)」と考えて、詩の世界を作り出すための受容・生成の方法・技法を詩教育の内容としている点である。そして、詩の受容指導と創作指導とを、共通の観点によって統一している点である。ここで、詩教育(受容指導・創作指導)の構造を示してみると、次のようになる。

基本的なイメージ(慣習・慣用のイメージ)



詩の方法(とらえ方)

変容

(異化の現象)



詩の技法(あらわし方)

新しいイメージ(新たな意味・価値・イメージの生成)

この図式は、異化の詩教育の基本的な構造を示すものである。読者(学習者)は、すぐれた詩の世界(生成するテキスト)と出会い、その変容・生成のプロセスに立ち会うことで、全く新しい意味とイメージの世界を見出していく。それこそ、新しい見方・見え方の発見である。詩教育とは、詩の世界による「新しい見方・見え方の発見」のため

の教育である。(足立悦男「異化の詩教育学」 広島大学国語国文学会「國文學攷 161号」 pp.24-25 1999年 傍線引用者)

これまで「詩教育」という領域では、詩を読む(鑑賞・受容)指導と詩を創作する指導との間にどのような関係があるかについて、関連的・統一的に捉える視点が存在せず、あいまいであった。そこで、足立は詩の受容と創作における「認識(見方・見え方)」と「表現」のあり方に注目し、それを「異化の現象」という点から統一的に説明しようとした。

上記の図からは、「異化の現象」によって「基本的なイメージ(慣習・慣用のイメージ)」が変質したり、その変質を通して「新しいイメージ(新たな意味・価値・イメージの生成)」がなされる点に足立が詩の受容と創作とを貫く原理的特性をみていることがわかる。

これを児童詩とその教育の歴史に関連づけてみると、どの時代の児童詩も「異化の現象」を通してイメージを変容させたり生成している点に原理的特性をもつということになる。

(3) 詩の創作における「『わたし』の位相(実体性)」と児童詩(教育)史【試案】

1) 詩の創作における「『わたし』の位相(実体性)」

そこで、本稿ではこれら先行研究を援用して、創作行為が生成する「書き手(わたし)」のあり方に新たに光を当ててみたい。すると、詩の創作には「作品の書き手(書いたわたし)」から「作品の語り手(書かれたわたし)」へ、その「存在」のあり方を変容させる(「存在」の次元を変える)特性があることに気づく。そこで、こうした特性をも「異化の現象」として新たに位置づけてみると、足立の言う異化の概念は、創作の立場からさらに拡張される。

そこで、詩の創作行為を通して、教室のなかの「現実のわたし(書いたわたし)」が作品のなかの「表現のわたし(書かれたわたし)」にどのように異化し、トータルとしてどのような「虚構のわたし」という存在が新たに生成されるのかについて、「わたしの位相(実体性)」という視点から、一つの試案としてまとめたのが以下の図3である。

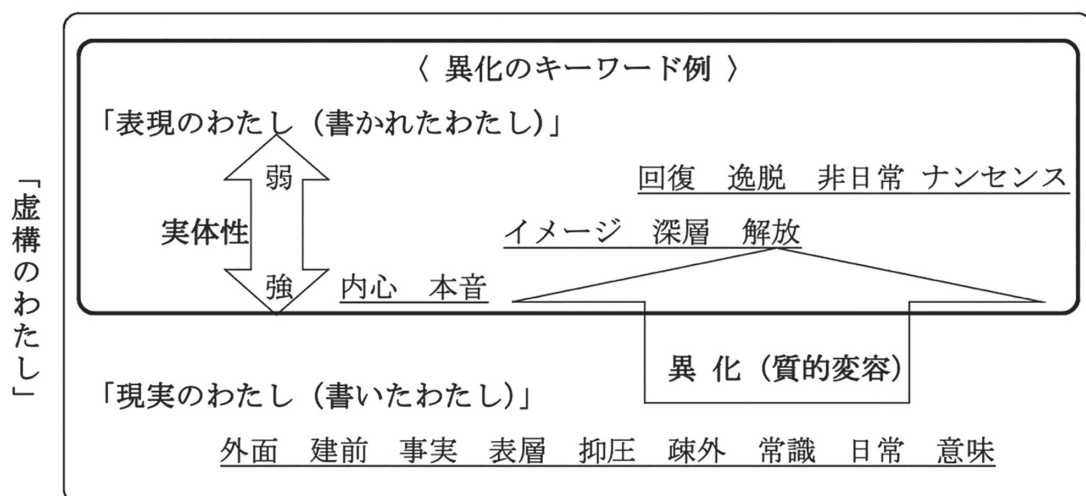


図3 詩の創作における「わたし」の位相

この試案を作成するにあたってのポイントは、以下の3点である。

- ① 「異化」を「現実のわたし」が「表現のわたし」に変容・変位する（存在の次元が変わる）現象として捉えること。
- ② 「表現のわたし」は、「実体性」の強弱によってその内部に位相の違いをもつこと。
- ③ 「虚構のわたし」において、「表現のわたし」と「現実のわたし」とを等価なものとして捉えること。

詩の創作行為における「書き手（わたし）」のあり方を上記のように捉えることで、過去の多様な児童詩の作品やその指導を一元的に説明することが可能となるように思われる。

2) 児童詩（教育）史と『わたし』の位相（実体性）」との関連

そして、これを児童詩（教育）史に重ねてみたのが以下の図4である。

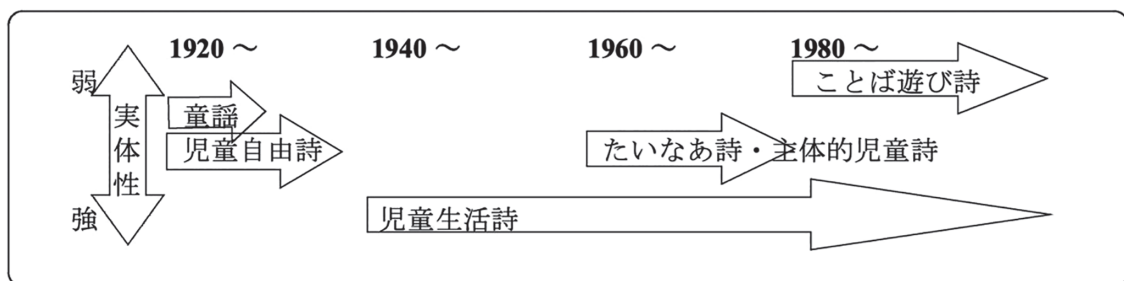


図4 児童詩（教育）史における「わたし」の位相（実体性）

このように、「わたしの位相（実体性）」という点からみると、一方の極となる「わたしの実体性」のもっとも弱いところに「ことば遊び詩」が位置づけられ、それに続くものとして「童謡・児童自由詩」や「たいなあ詩・主体的児童詩」が位置づけられる。これに対して、「わたしの実体性」のもっとも強いものとして「児童生活詩」が反対側の極に位置づけられる。そのようにみても、これまでの児童詩（教育）を「わたしの位相（実体性）」がもつ質的な違い（実体性の強弱）やその振幅の歴史として新たに捉え直すことができる。

そもそも教室の学習者たちは、一人ひとりが素顔をさらした「生身の実体（現実のわたし）」として日常生活や現実社会を生きている。他方、詩の創作は、「生身の実体（現実のわたし）」である書き手を「語り手（表現のわたし）」へと異化し（存在の次元を変容・変位させ）、新しい発見や創造を通して書き手自身の生を回復・再生させる。創作指導では、過去の児童詩（教育）の特性に学びながら、教室の一人ひとりの「現実のわたし」をどんな実体性をもった「表現のわたし」へ異化させていくかを検討することが有効なのではないかと思われる。

4 おわりに

公開講座では、本稿で述べた以外にも、児童詩（教育）がもつ基本的な特性といえる「創作における子どもと教師の共作性・合作性」や「作品の読みにおける重層性・多義性」など

を取り上げた。加えて、今後、教育のデジタルシフトが進むなかで、詩の創作や交流を教室で行うことにどのような意義があるかについても、俳句の句会を手がかりに「言語の自立性（作者の匿名性）」「時と場の非日常性（祝祭性）」「虚構の共同体」などの点から提案した。詳細は当日提示した資料等をご参照いただきたい。

〈引用・参考文献〉

児玉忠『詩の教材研究 ―「創作のレトリック」を生かす―』（教育出版 2017年）

雑誌「赤い鳥」（赤い鳥社 1919年07月、1927年05月）

さがわみちお編『大関松三郎詩集 山芋』（百合出版 1951年）

雑誌「きりん」日本童詩研究会編（理論社 1953年1月）

雑誌「児童詩教育」（少年写真新聞社 1963年05月・06月）

谷川俊太郎『ことばあそびうた』（福音館書店 1973年）

田近洵一・ことばと教育の会編『しなやかな発想を育てる 教室のことば遊び』（教育出版 1984年）

弥吉菅一『改訂日本の児童詩の歴史的展望』（少年写真新聞社 1977年）

弥吉菅一『日本児童詩教育の歴史的研究（全三巻）』（溪水社 1989年）

西郷竹彦『文芸教育事典』（明治図書出版 1989年）

足立悦男「異化の詩教育学」（広島大学国語国文学会編「國文學攷 161号」 1999年）

第4章

詩が生まれること―幸せな教室をめざして

田辺市立本宮中学校 後藤 和彦

1 はじめに

詩の創作指導には、短歌や俳句を書くこととは様相を異にする指導の難しさ、取り組みづらさがあると言われている。そこには歴史的言説の影響や、指導者側の課題もあり、それらが、詩の創作活動を低調にしている要因となっている⁽¹⁾。それらへの効果的なアプローチを探るのが、本公開講座の問題意識でもあった。本レポートでは、その困難さの要因について私見を加え、それらを超克するための実践を報告する。そして指導過程について省察を試み、効果的な詩の創作活動についての考えを述べたい。

2 詩の創作指導の困難さとその要因

詩の創作指導の困難さ、その要因としては先掲の諸氏の指摘とともに、まず、詩というジャンルの概念規定の曖昧さが挙げられる。俳句であれば、5・7・5の音数に季語が用いられ、切れ字等の使用も効果的である。短歌であれば、5・7・5・7・7の三十一文字の中に情や景が詠われる。これらは形態の特質が明らかであるが、詩は、その形態の規定自体が曖昧である。漢詩や、明治初期の詩には、音数上の制約があったが、口語自由詩と後に称される詩作品の登場以降、個の内面の吐露、自我の開放、言葉の音楽、言葉自体の音楽等、枚挙にいとまがなく、詩の概念が明確ではない⁽²⁾。詩とはなにかという問いが絶えず続けられている。詩とは、新たな表現を内包した、流動性のあるジャンルであるが、形態・内実について曖昧な部分があり、曖昧なものは指導しづらい、そうした傾向が存在する。また、2点目に、詩は実用とは縁遠いと思われるジャンルであり、教員側が、小論文や意見文等の表現活動に比べ、詩を書くことの意義を見出だせていない面がある。同時に教員自身が、詩を

(1) 詩の教えづらさの歴史的言説については竹本寛秋氏「『詩の作り方を教へることは出来ません』大正期『詩の作り方』が生成する『詩』概念についての一考察」『kader0d』第6巻等の研究に、学校現場での指導の低調さの様相については、横濱崇之氏（2019）『中学校国語科教科書における詩創作活動単元の内容と課題』『人文科教育研究』人文科教育学会46巻による。

(2) 詩とは何かの言説については、北川透（1993）『詩的レトリック入門』思潮社、岩田宏・大岡信等編（1966）『現代詩大系第1巻～6巻』思潮社、大岡信（1969）『蕩児の家系：日本現代詩の歩み』思潮社、吉本隆明（1965）『言語にとって美とは何か』勁草書房等を参照した。

書く経験が少ないことも挙げられる。詩の雑誌ですら、なぜ詩を書くのかといった、問いがなされるほどであり、詩人自身も問い続けている部分がある⁽³⁾。また生徒側も、物語に比べて、詩を読む行為が少なくイメージを持てていない状況もある。と同時に、詩については、教科書で読んだのみの生徒も多く、イメージを持てているとしても、類型的なイメージを持つ生徒も多い。また、詩を書くことについては、内面の発露という側面も大きく、クラスの関係性、雰囲気作りができていなければ、表現しづらい。そうした要因が重なり、詩は教えづらい、書きづらい面が生まれているといえる。

3 詩を書くことの目的

そうした事象をふまえ、創作指導を行っているが、詩の創作活動の目的について、確認しておきたい。詩を書く目的については、生活指導の一部として、内面の把握を重視する教員もいるが、国語科としての意味を、平成29年版「中学校学習指導要領」で確認しておく、詩創作が挙げられているのは、1年次の「書くこと」の言語活動例のみである。文学創作の活動例として「ウ 詩を創作したり随筆を書いたりするなど、感じたことや考えたことを書く活動」が挙げられている。詩創作の記述については、この表現活動に関する部分のみであるが、目標から照応すると、詩の創作には、国語科のねらいに対して好適な部分が多いことを指摘しておきたい。

国語科の目標には、「(2) 社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」こと。「(3) 言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。」とあり、こうしたねらいと、詩の創作の効果は重なってくる。

(2)「思考力や想像力を養う」とは、言葉を手掛かりとしながら「豊かに想像する力を養うこと」であり、「新たな発想」を導いていくことが明記されている。想像力を培い、新たな発想で書いていくとは、詩の創作において、重要視されてきた部分であり⁽⁴⁾、深く関連しているといえる。

そして、特に(3)の「言葉がもつ価値を認識」については、「言葉によって」「新しい考えを生み出す」「感じたことを言葉にしたりすることで心を豊かにする」とあり、詩が、流動性に満ちたジャンルであり、新しさとの親和性が深い表現様式であることは、先にも挙げ

(3) 「詩と思想」(2017年12月号 土曜美術社)でも、そうした趣旨の特集があった。谷川俊太郎(2006)『詩を書く―なぜ私は詩を作るのか』思潮社を始め、そうした言説は多く存在する。(注2)の問いと連動して、詩を書くことへの問いかけが絶えずなされている。

(4) 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)等に、「～たいなあ詩」を始め、想像力を駆動させた先行実践が多い。

た通りである。同時に、「言葉を通じて」「自他の存在について理解を深める」とあり、これも先に挙げた、生徒の思考や感情がダイレクトに投影される、内面の発露という傾向が強い詩の特色と重なり、またその交流を行うことで、自分の内面、他者の内面の理解につながる。

そして、「言語感覚」についても、定義としては「言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚」であり、「相手、目的や意図、場面や状況などに応じて、どのような言葉を選んで表現するのが適切であるかを直観的に判断」といった目標が示されているが、直感的な判断や、感覚的な言葉の把握等、これらも詩の特性との関わりが顕著である。

そして、言語文化の目標についても、「古代から現代までの各時代にわたって、表現し、受容されてきた多様な言語芸術や芸能などに関わること」とあるが、詩とは、言語文化の変遷の上に生まれたものであり、詩を読むことで、和歌や漢詩からの系譜、韻律の歴史や、音数の変化、文語から口語へという日本語の表現の歴史も感じられる。

以上のように、詩を書く行為は、国語科で明確に目指されている能力や、感覚の習得に好適な部分が多い。①想像力を豊かに－新たな発想や思考を表現していくこと。また、②言語感覚を豊かにすること。③言語文化多様な言語芸術や芸能などを享受すること。それらの意義と密接にリンクしていることがわかる。現代の教育課程の中でも効果的な詩の創作指導が求められる。

4 詩の創作活動―実践事例 カリキュラムを構想しつつ

以上のことを踏まえ、詩の創作指導を積極的に行っているが、段階的な指導として、整理すると次のようになる。①詩のイメージを育む ②読むから書くへ ③詩の概念を拡張する ④詩を活用する ⑤作品集づくり である。

第一段階は、①「詩のイメージを育む」である。生徒は詩を書く以前に、詩自体の読書経験が少なく、詩についてのイメージが持ていない場合がある。そうしたところから、詩作品の紹介を行っている。その際は、児童詩のみでなく、現代詩も紹介するようにしている。児童詩については、優れた柔らかな表現の作品が多い中で、教育的理想像の投影も読み取れ、それらが言葉の発出の敷居を高くしてしまう側面もある。現代詩や、ナンセンスな作品も紹介することで、多様な作品の可能性をイメージさせている。そして、第二段階として、②「読むから書くへ」である。教科書等の作品を鑑賞後、表現技法を確認し用いられた表現を参考に詩を書く活動を行っている。教科書教材牟礼慶子「見えないだけ」や、谷川俊太郎「春に」では、作品の表現技法のみでなく、作品にある優れた表現を、「表現のコツ」を読み取ろうという形で分析し、(図1・図2) それらを参考に詩を書いた。

教科書教材でもある「のはらうた」の際は、作品の題名や作者名を隠し、クイズ形式で読

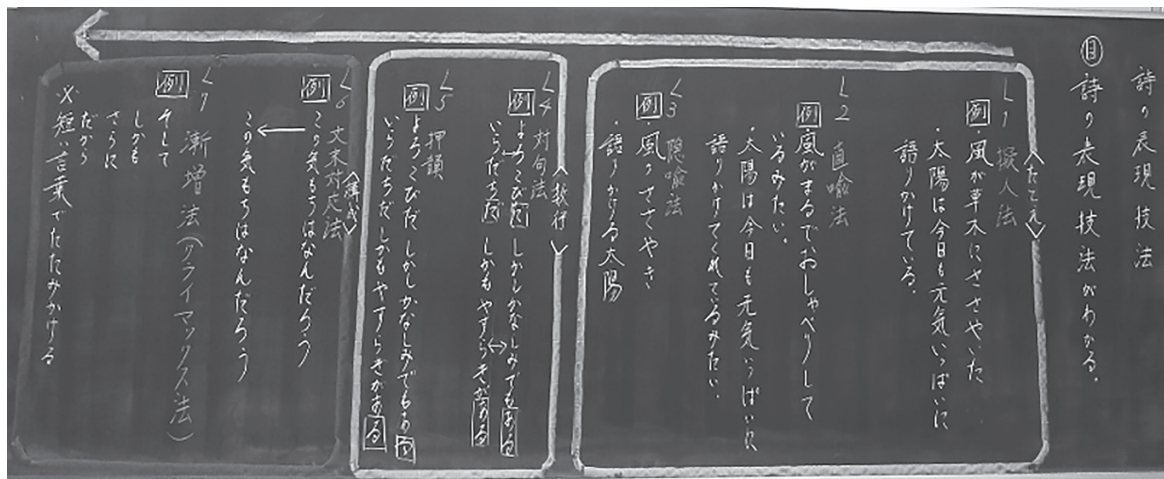


図 1 表現技法の確認

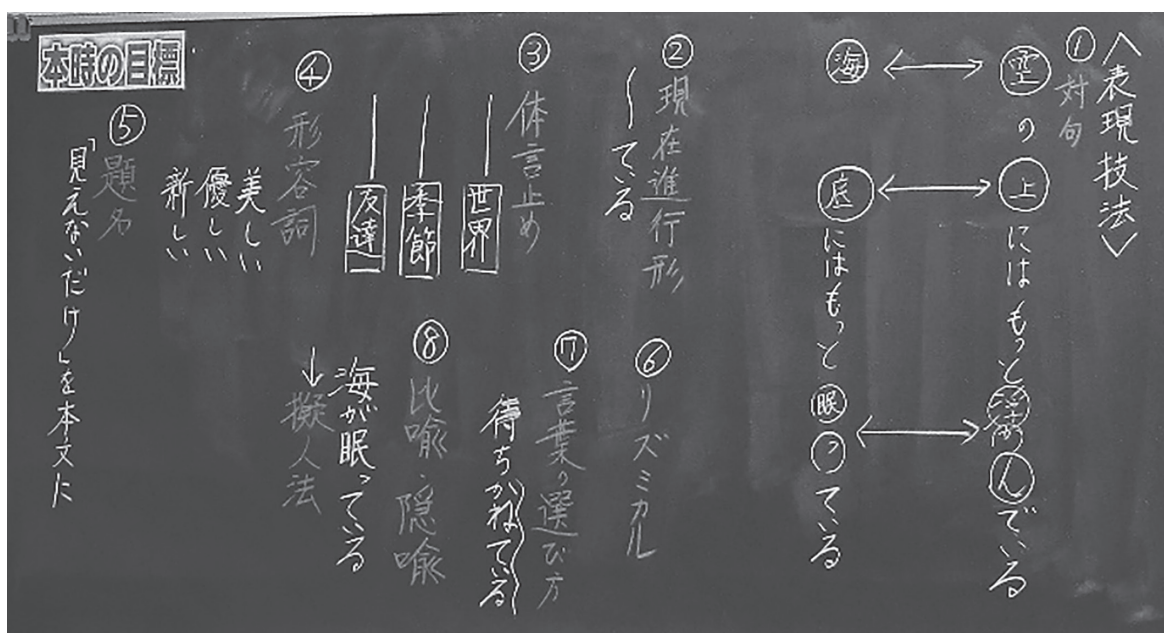


図 2 表現のコツの読み取り

んだ後、なぜなぜ詩の制作等を通し、楽しく書く体験も行った。また、作品を書いた際、表現技法が使えた場合は、ポイント獲得とし、ゲーム形式で作品制作を行った（図3）。

そうした基本的な取り組みを経たうえで、第三段階として、③「詩の概念を拡張する」試みも行っている。詩作品成立順並び替えクイズ（図4）では、萩原朔太郎「竹」、島崎藤村「初恋」、頼山陽の漢詩、谷川俊太郎「二十億光年の孤独」、宮沢賢治「雨ニモマケズ」東くめ「お正月」等、作品を成立順に並び替える。口語自由詩の成立を知ること、詩作品の流動性や、ダイナミズムを理解し、現在の自らの表現の再認識ができる。また、萩原

なぜなぜ詩ゲーム	
1	一作品につき 10点
2	5行以上
・	一行ふえるごとに +10点
3	表現技法
・	使うごとに+10点 構成も+10
4	友達のなぜなぜをあてる
・	+30点

図3 「なぜなぜ詩ゲーム」のルール

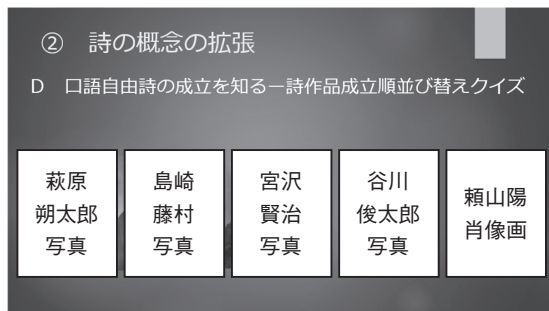


図4 詩作品成立順並び替えクイズ

の表現、また、シュルレアリスム、自動筆記、定型詩、ラップ等、様々なジャンル、方法によって書かれた作品を集めている。授業としては詩についての概念、詩の方法の紹介をし、自らの詩がどの方法に近いかに認知する機会を設定し、また、こういった方法で書いてみたい

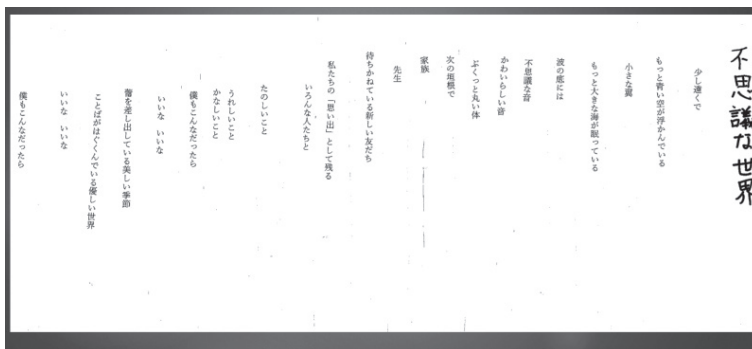


図5 生徒作品

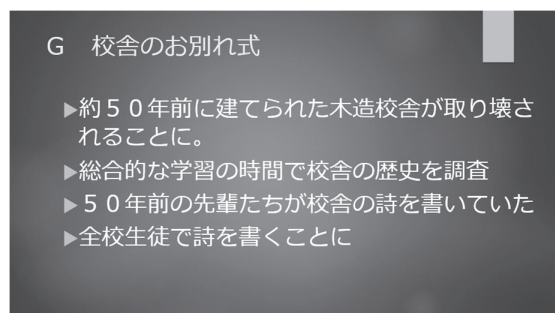


図6 「校舎のお別れ式」単元構想

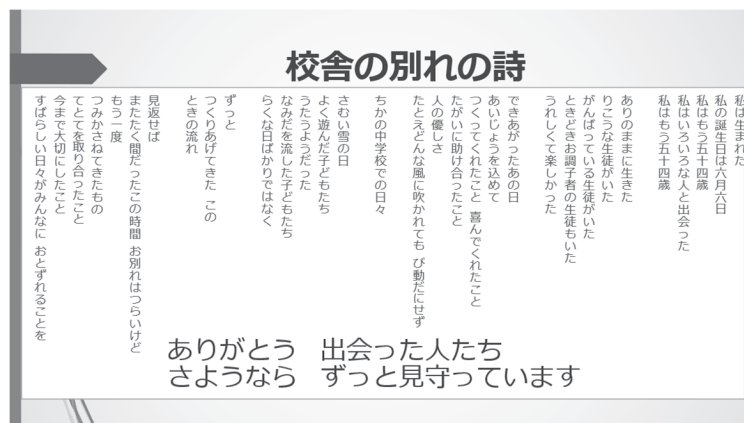


図7 校舎の別れの詩

朔太郎や、宮沢賢治等、口語詩を書いた詩人が晩年に文語詩に回帰するケースが多く、それらの作品も挿入することで、変遷の詳細や当時の詩人らの文語から口語への葛藤の様相が理解できる。

また、その後、詩の教科書等も作成している。詩の教科書とは様々な詩の作品集であり、アクロスティック等の言葉遊び、象徴詩

か考えを持たせる機会を設けている。そうしたことも経て、さらに発展的な詩創作を行っている。偶発性を用いた詩作である。公開講座のワークショップで行われた、ラッキーディップに近いものであるが、詩を鑑賞し、作品を書く。そして、各生徒の作品や、教科書掲載作品をランダムにつなぎ合わせ、合作詩を作るというものである。言葉の配列等、意表をついた作品が出来上がり、固定的な発想や作品の配列を超克する意味もある(図5)。

そうした国語での取り組みとともに、第四段階として④「詩を活用する」機会を意図的に作っている。総合的な学習の時間とのタイアップである。具体的には、校舎のお別れ式において、詩作品の朗読発表等を行った。前任校で、地域の方の思いのこもった歴

史ある校舎が取り壊されることになった。校舎の気持ちを想像して、生徒全員でアクロスティックの詩を書いた。そして校舎のお別れ式で発表を行った（図6・図7）。

また、総合的な学習の時間で、地域PRキャラクターを考案し、環境保全PRポスターを作成した。その際、地域PRキャラクターの立場になって、ポスターに掲載する詩を書いた。その際は、推敲の際に指導を入れ、技法や多様な表現を取り入れ、よりインパクトのある効果的な作品に仕上げた（図8 図9 図10）。推敲により作品がよりよく変容したという生徒の実感もあった。詩という表現活動の学習の意義を感じられる取り組みでもあった。

そして最後の段階として、出来上がった作品をまとめる取り組みも行っている。⑤「作品集づくり」である。作品を交流し、冊子等を作成した（図11）。また、授業後に特に好きな生徒には、個別に詩の指導をするということも行っている。卒業後に100篇の詩を届けてくれた生徒もいた（図12）。

5 実践の省察

以上のような実践を行っており、現在も考究をしている過程であるが、一部を省察しておきたい。②の「読むから書くへ」作品を鑑賞し、学んだ表現を活かして、というアプローチでは、作品の質が高まるが、創作に取り組む際に生徒の発語がやや停滞、硬化する状況が見られた。〇〇を使って、といった条件設定の創作は、ノルマ設定になり、一部で創作の阻害要因を生成させる場合がある。生徒からも、「設定があると考えてしまう」と

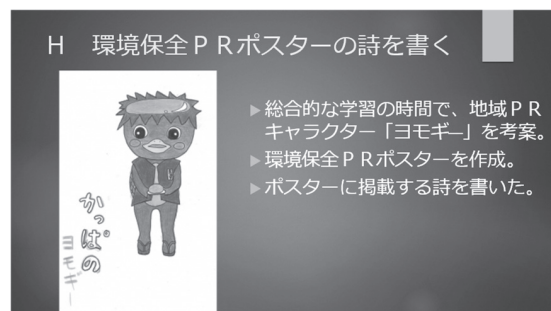


図8 「環境保全PRポスター」単元構想

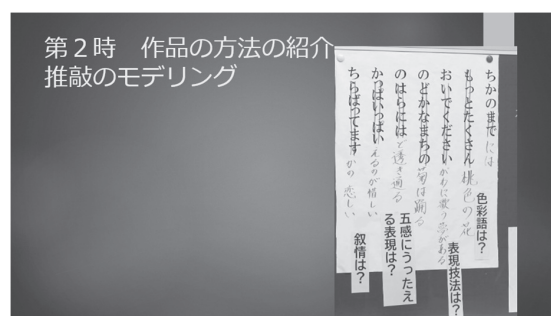


図9 推敲のモデリング

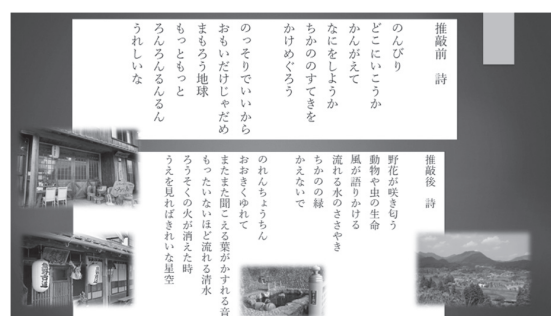


図10 推敲の効果を確認する

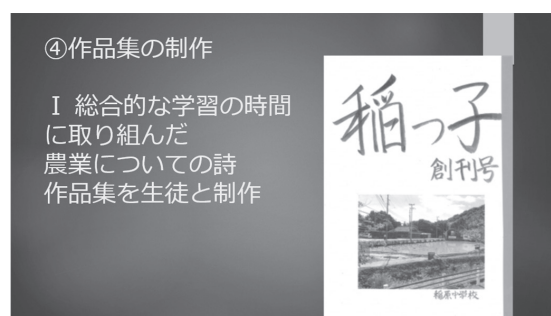


図11 作品集

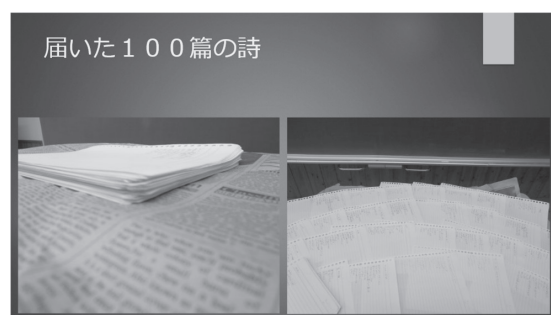


図12 卒業生から届いた作品

の意見があったが、言語感覚の涵養の面では有効と思われる。なぞなぞ詩の創作は、遊びの感覚の中で、活発な発語が見られた。遊び、ゲーム化の中で、自我意識の発露等への抵抗要因が取り除ける側面がある。また、野外での創作等、創作の場づくりが相乗的に作用し、積極的な姿勢を生むことも確認できた。やや一部で、叙述がパターン化する面や、内発的動機が減退してしまう側面もある。ゲーム化する際の条件設定に多様な要素を組み込むことで、表現力の向上が見られる。言語感覚の向上、想像力の喚起の面で有効である。

③「詩の概念を拡張する」試みであった「口語自由詩の成立並び替えクイズ」では口語表現獲得への軌跡を知ることができ、詩というジャンルへの理解、現在の表現を新たな視線でとらえる認知の変化が起こった。また、多様な作品があることが理解への一助となった。一方、文語から口語への変化に気づきにくい生徒もあり、やや解説的になった面もある。言語文化への理解は深められた。「偶発性のある詩作」では、生徒が活発に活動することができ、予想外の言葉の表現の面白さに気づくことができた。一方で詩に対して、意味を求めたり、論理的な意識を持つ生徒もあり、一部で不整合な作品への違和感を表明する生徒もいた。その後より良い作品に並び替えさせる活動の中で、詩についての認識を深めることができ、言語感覚を養う、想像力を培う面では、これまでにないイメージが生まれるという面で、有効ではないかと考える。また、予想外の言葉が生まれたとき、その意味を考えてみたり、新たな解釈や発想の涵養につながったように思う。読む力への転移も期待される。④「詩を活用する」機会となった「総合的な学習の時間とのタイアップ」では、意欲的に活動することができた。目的意識が、時には想像力を自縄するものになるかもしれないが、校舎の立場になって、キャラクターになることで、想像力が駆動されたように思う。また、推敲という形で指導を入れたが、表現の向上が見られた。推敲して書くことによって、生徒側にも表現力の向上の実感があった。内面を吐露した作品の場合詩の推敲の指導に抵抗を感じる生徒もいるが、自我意識を離れた創作の場合、指導への抵抗感は緩和されたように思う。積極的な推敲の指導も時宜に応じて行うべきである。言語感覚・言語文化、想像力、これらは詩の創作の中で、効果的に育める。これらの指導過程が、常に実践できるわけではないが時宜に応じて、取り組むことを意識しておきたい。

補追として、発表後に行った授業等も記しておく。中学校3年生での実践である。中学校卒業前の最後の授業で、詩の授業を行った。新川和江の「わたしを束ねないで」を読解後、創作活動を行った。作品を読み取り、日本におけるジェンダーの存在や、人が行ってしまうラベリングの問題について話し合った後、作品づくりを行った。卒業へ向けた共同制作の作品である。その際は、「未来」をテーマとして詩を書いた。そして、「わたしを束ねないで」の好きなフレーズを選び、自分の好きな文章から、好きな言葉を選んだ（それは有名人の言葉や、かつて担任との連絡帳に書いた言葉でもよいこととした）。そして、それらの様々な言葉、全員の言葉を合わせ通し番号をふった。そしてビンゴマシーンを用い、選ばれた番号の言葉を、一行目から並べていった。卒業を前にした、過去の言葉と未来への全員の言葉が

重なる作品ができた。

また、新任となった学校では、新入生に、谷川俊太郎「朝のリレー」の読解の後、表現を参考に、「これから」というテーマで詩の創作を行った。そして、その作品を発表後、自分自身の作品の好きな行に、チェックをさせた。そして、その作品の好きな行を、全員でつなげて音読し、合同作品の制作を行った。生徒は、好きな行をつなげて作品になるのかと当初は不思議そうに取り組んでいたが、全員の大切なフレーズを順番に読みつなげると、未来への希望に満ちた作品が出来上がり、拍手が沸き起こった。とても豊かな、時間になったと思う。ランダムを用いた、偶発性のある作品も意外性があり、面白い側面もあるかもしれないが、学校教育という面では、こうしたテーマ性を持った表現も、意義があるのではないかと思う。

6 最後に

以上のように、詩の創作指導についての実践を見てきた。詩には、ジャンルの曖昧さや、学習経験の乏しさ等、様々な要因が指導上の困難さを生起させていることがある。しかし、詩を書くことには、多様な意義があり、それらは、指導法の工夫により、乗り越えられるものであることが伺えた。先入観の部分も多い。詩の創作の授業の中で、内向的で発表のできなかった少年が、心からの詩を書き上げ、そしてそれをクラスの子どもたちに読み上げ、大きな拍手が沸き起こった瞬間に自分は出会ってきた。この感動、その拍手は、散文を書いたその喜びとは、また異なった圧倒的始原的なものであった。詩が生まれるには、種々の要因が必要になるかもしれないが、諸要素＝言葉・表現技術・方法・想像力（観察力）・感興（感動）・場の温かな雰囲気・コミュニケーション欲求（表現欲求）等の充足のある教室では、詩が生まれ続けていくと思う。国語の枠組みを超えた、そんな詩が生まれる教室は、子どもたちにとっても幸せな場所であると信じている。詩を書くことには、諸刃の面が存在するとしても、やはりその感動は圧倒的である。それらを引き受ける想いをもって、詩の生まれる教室を求めていきたい。

〈参考文献〉

- 弥吉菅一（1976）『新しい詩の創作指導』（明治図書出版）
- 野口芳宏（1990）『感性を磨く詩歌の創作指導』（明治図書出版）
- 竹本寛秋（2011）「『詩の作り方を教へることは出来ません』大正期「詩の作り方」が生成する「詩」概念についての一考察」『kader 0 d』第6巻
- 北川透（1993）『詩的レトリック入門 日本現代評の歩み』（思潮社）
- 田中牧郎（2013）『近代書き言葉はこうしてできた』（岩波書店）
- 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）
- 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』（東洋館出版社）
- 横濱崇之（2019）「中学校国語教科書における詩創作活動単元の内容と課題」『人文科教育研究』人文科教育学会46巻

第Ⅱ部

詩を書くことは教えられるのか②
言葉のティンカリングとことばあそび
—詩創作の下書き、共有、評価をどう促すか?—

Section Ⅱ

Tinkering with words, playing with language :
how do you stimulate the drafting, the sharing,
the assessment of poetry?

Tinkering with words, playing with language : **how do you stimulate the drafting, the sharing, the assessment of poetry?**

Sue Dymoke, Nottingham Trent University

Yuka Nakai, University of Shimane

1 Introduction

In today's society, where personal, structural and environmental changes can occur at a dizzying pace there is an urgent need to foster students' creativity. Such a situation corresponds to the Courses of Study 2017 in Japan, and the fact that individual teachers are expected to actively promote the cultivation of creativity in their daily teaching. In Japanese language education, we are encouraged to foster creativity in various areas such as speaking, listening, reading, and writing. In light of these trends, writing stories and poetry should become increasingly important in the future.

The significance of this change of emphasis was clearly stated in the Courses of Study for the 2008 edition and continued in the 2017 edition. The explicit mention of "creative writing" in the Courses of Study is an attempt to reposition the creative thinking and expression that students experience. In particular, writing poetry is an act of continuously pursuing language expression possibilities through use of a wide variety of linguistic features and a close focus on word choices. Therefore, we argue that learning to write poems as a language ability should be cultivated in Japanese language education.

However, the unit of poetry writing is gradually being cut back from primary and secondary school textbooks. The opportunity for students to learn about poetry writing is still not guaranteed (Kodama, 2017). Despite the inclusion of poetry writing as an example of a language activity in the Course of Study 2017, a lack of learning and practical experience in poetry writing continues to be evident except in the case of a few dedicated teachers and their students. This lack of learning and practical experience makes it increasingly difficult for teachers and young people to gain confidence to engage in such a practice or to develop a sense of the learning that could occur through doing so. Consequently, this limitation makes it challenging to implement a teaching practice rooted in professional competence in creative writing education. In light of this situation, we held a series of two open lectures, the first of which took place on 1 November 2020. In response, to this first lecture on the history of teaching writing poetry in Japan, we focused

on more specific issues of teaching writing poetry in the second lecture held on 28 May 2021.

This situation is not limited to Japan; it is a challenge that has been shared by other countries as well. Similarly, in the United Kingdom, it is challenging to focus on poetry writing in mainstream teacher training or in English classes, as study of required poetry texts at GCSE and for other exam courses is considered a higher priority. With this in mind, international comparative studies on the pedagogical potential of poetry have previously been organized in the English-speaking world (Dymoke, Lambirth and Wilson, 2013; Dymoke, Barrs, Lambirth and Wilson 2015), and poetry writing workshops for teachers are discussed in these studies. Poets including Cliff Yates, Andy Craven-Griffiths, Mandy Coe, Michael Rosen and Raymond Antrobus have developed diverse writing workshop methods, which have been adapted by teachers in the UK for use in their own primary and secondary schools.

Tinkering, the title of the workshop, is a word that is often used in science, art and engineering, but it is also a concept that applies to verbal expression. We would like to think of poetry teaching as a tinkering with words: “a time to look at words as materials for expression from all angles, and to deepen students understanding of words by trying to use them for different things” (Nakai, 2019). We hope to see more and more classrooms where both teachers and learners enjoy the time spent tinkering with words and experiencing a sense of fun and playfulness.

On the day of the online workshop, 25 people participated via Zoom meetings, and the YouTube Live broadcast reached a further 101 simultaneous viewers and 745 views (including 562 views on the day). The participants included students (undergraduate and graduate), high school teachers (Japanese), junior high school teachers (Japanese), primary school teachers, poets, and members of university faculties, indicating that the event attracted interest from all types of learning institutions. As the workshop was held online, there were participants and viewers from Japan and Switzerland, Singapore, and the UK, making it a public workshop that was shared widely both at home and abroad.

This paper reports on the workshop content and the feedback from participants and viewers. It provides a record of the workshop’s content so that it can be shared more widely.

2 The Workshop’s Contents

The workshop will draw on several approaches that Sue Dymoke has researched and successfully used both with young people and mature adults to stimulate poetry writing.

Participants had the choice to write in Japanese or English or in a combination of both languages. Communication with the facilitator was in English through a translator.

The participants needed to be prepared to take creative risks with their writing. Creative risk-taking refers to “the challenge of creating something new by overcoming the uncertainty of whether a favorable or unfavorable event will occur or not” (Nakai and Dymoke, 2019). Given the etymology of the word ‘risk’ as “sailing into uncharted water” (Giddens, 1999), risk-taking can be seen as adventurous. It is a concept that is also linked to the fun of tinkering.

Firstly, this paper outlines the four key approaches to writing introduced during the workshop: freewriting, mapping techniques, writing from the perspective of an object, and found poetry.

(1) Free Writing

The free or automatic writing is “an activity that aims to prepare the mind and increase concentration at the same time, just as someone might stretch just before a running a race or playing a match ” (Nakai and Dymoke, 2019), and is a warm-up at the beginning of the workshop⁽¹⁾. A word was presented with the following guidance during the workshop, and participants were asked to keep writing for two minutes without stopping.

- Write down everything that comes into your head when I give you a single word. We will also write this in the Zoom chat in Japanese
- Don't worry about what your writing looks like on the page or how accurate it is. It could be single words, phrases or sentences... JUST WRITE!
- Write on your notebook or on paper without stopping until I tell you to stop
- No-one will be able to read what you have written unless you let them

The free writing was given twice, the first time the word ‘journey’ was given and the second time showing ‘strange’ . After they were asked to stop, the workshop participants read over their writing and underlined or highlighted words that surprised them or caught their attention. The participants then used the Zoom meeting's chat to share any words they felt comfortable about sharing with the whole group. For example, from the word ‘journey’ the following words were shared: ‘fear / cotton wool / unstoppable / traffic sickness / fantasies / books / life / meeting people / far away / weather / can't go (due to infection)’ . For example, from the word ‘strange’ came the suggestions “survival / different / racism / winding road / dream / string / demon / corona / colourful / de-

(1) For more information on freewriting and its place and methods in the workshop, see Sansom (1994), Yates (2007; 2015), Nakai (2016) and Nakai and Dymoke (2019).

to begin drafting their own poem using their senses, feelings, and thoughts using the poem written from the map of Sue's trip to London in Figure 1 as an example.

Afterwards, they again divided into breakout rooms with the same members to exchange ideas. The sharing there was a time for begin to edit and to think about the next draft. Through the dialogue with the group members, they could look at their drafts objectively, get other ideas and find out what they wanted to redraft. For this purpose, we have shown the following flow of interaction.

- Read your draft poems out loud to your Breakout room colleagues. (It might be very fragmented at this stage.)
- Talk together: what do you like about what you have read? Tell each writer two things you like about their draft so far. Give reasons.
- Ask each writer a question about their draft.
- What suggestion might you make about how the writers could work on their draft?
- Does each draft have a title – is it the right title for the poem? Is there a word or phrase in the poem that might work as a title?
- Each writer should make quick notes on any changes or new ideas for developing their work after today's session has ended.

What is essential here is to treat everything written in the workshop as a 'draft' (Dymoke 2003, Nakai 2013). In this way, it is hoped that the writers will continue to revise and edit their work afterward, rather than seeing it as a finished product. Through this drafting process, we believe, lies the key to developing literacy: participants move from struggling to come up with ideas to thinking about how best to use words and structures to express them.

(3) The Speaking Object

The next activity presented Sue's poem 'The Lost Partner' (Figure 2) and posed the following questions. The participants shared their views in chat.

- Who do you think is talking?
- What has happened?
- How do you think they feel?
- Write your ideas in the chat

The chat included "glove / lost glove/furball / one side of a forgotten glove." One of the participants, a primary school teacher, suggested that it would be a fun lesson for primary school children to incorporate elements of 'riddles,' such as asking what the object was talking about.⁽²⁾

Next, Sue introduced the idea that poetry can be written from various points of view,

and the participants were asked to choose an “object and its situation” (refer to the examples below) and draft a poem from the point of view of the chosen object.

A lego brick under a sofa/ A
lost sock in a changing room/
A lost sock in a changing
room/ A deflated balloon in a
field/ A piece of a jigsaw un-
der a rug/ The first cherry
blossom on a branch/ The last
leaf on an Acer/ A broken
umbrella on a park bench/ A
single chopstick on a clean
restaurant table

These are “familiar *objects* that have been placed in various *solitude*” (Nakai, 2021). Presenting an

object’s point of view and the situation in which it is placed, is a device that helps create a story. To inspire them to write, participants were prompted with questions: Where are you precisely? How did you get there? Where did you come from? What do you feel about your current situation? What other objects or people can you see nearby? What connections do you have with them? What can you hear, smell, touch or taste around you? What does the future hold for you? How do you feel about it? What else do you want to say? It must be stressed that these questions effectively remind the writers of what they are writing about but that it is unnecessary to use them all or in any particular order and the writers can choose to ignore any questions they do not want to respond to. The facilitator must prepare several ‘objects and situations’ and stimulus questions. It is an essential part of the workshop for the writer to make his or her own choices.

After 10 minutes of drafting, there was a 15 minute breakout room for sharing and ed-

Lost partner

I’m sodden, tear-stained
chilled to my last stitch
and missing you already.
The last bus has gone
taking you with it
deep inside her kagoule womb
nestled in tissue
sleepy after the day we’ve had
stretched over fingers
warmed only by their thermos
or his firm hand.

I knew it was a mistake the instant she removed me
rummaging for change in the half dark.
And, anyway, why me?
I get enough punishment as it is
with all that clasping and gripping and opening.
I’m destined to wear out well before you.

Still at least someone popped me up here
for a passer-by to notice.
Not that there’ll be anyone passing by
until tomorrow.
A cold night beckons

on a wet drystone wall.
Alone with no-one to hold on to.

Sue Dymoke

Figure 2 Sue’s poem

(2) Nakai (2021) similarly reports in more detail on a workshop in which this ‘lost partner’ is presented to the students, and they are asked to think about what object is speaking in the poem.

iting, similar to the activity in (2).

(4) Found Poetry

Found poetry are collages of words taken from an existing text. They can be written using prose texts from wide range of textual sources including spam or junk mail, tweets, adverts, newspaper reports, road signs, recipes, letters, text messages. Writers can “find” a poem by mining the text

for language and rearranging words and phrases in the text that interest them. It lowers the hurdle of writing poetry on to a blank sheet of paper and encourages pupils and teachers who are not used to writing poetry to do so.

The workshop introduced found poetry using a sunflower seed packet (Figure 3). This section only introduces the method of found poetry, and the web application Nakai is developing with Dymoke to create found poetry online. The details of this web application will be explored in a separate article.

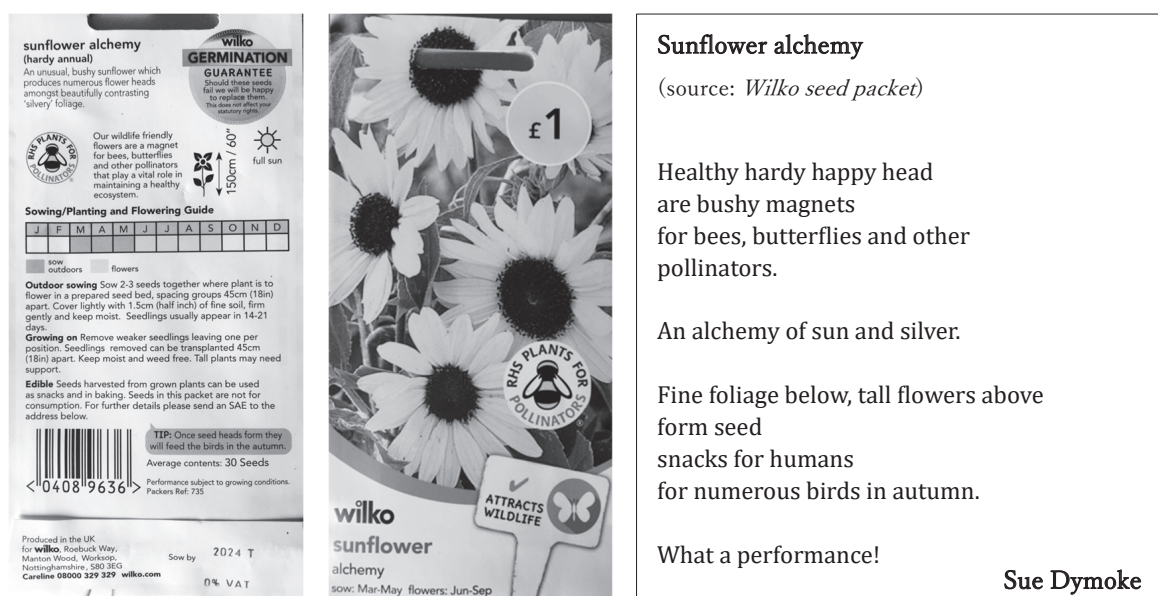


Figure 3 A sunflower seed packet and Sue's found poetry

3 The impact of the workshop from participants' feedback

(1) Procedure for questionnaire

A post-workshop questionnaire was sent to participants of the Zoom meeting Workshop and YouTube Live viewers using a Google Form. As a result, 33 responses (15 from workshop participants and 18 from YouTube Live viewers; 72% of the responses were from workshop participants) were used for the data analysis. All respondents were numbered so that they could not be identified.

(2) Questionnaire items

The questionnaire items are shown in Table 1. Questionnaire items 1 and 2 were designed to investigate the participants' situations and are excluded from the analysis. Question 3 asked participants about their impressions of the workshop and then asked about their positive (questions 4 and 5) and negative (questions 6 and 7) experiences during the workshop. We also asked the participants about their outlook after the workshop, including further interest (question 8) and their use of the workshop (questions 9 and 11). As a synthesis of these questions, question 10 asked the participants how they had deepened their thinking and what was novel about the workshop.

Table 1 Question items and intention

NO.	Intention	questions
1	How to participate	How to participate
2	Properties	Are you:
3	Impression	How would you rate the workshop ?
4	Positive experience	Which aspects of the workshop did you enjoy the most?
5	Positive experience	Which aspects of the workshop did you find the most thought provoking?
6	Negative experience	Was there anything you did not enjoy/find interesting? Y/N
7	Negative experience	If Y please add a brief comment
8	Further interests	Was there anything you would have liked to have heard more about?
9	Use ideas	How will you want to follow up from the ideas or activities in the workshop?
	Deepened	How do you think that has the workshop developed your thinking about poetry writing activities or poetry
10	Thinking	pedagogy research?
11	Use ideas	Which practical activities will you want try out or adapt for use in your own classroom?

Question 1 was answered with two options (Zoom meeting/YouTube Live viewing). Question 2 was answered with eight options (student/elementary school teacher/junior high school teacher (Japanese) /high school teacher (Japanese) /junior high school teacher (English) /high school teacher (English) /university teacher, researcher/poet, performer, reciter) to choose from.

Question 3 asked for four options: “very good/good/fair/terrible” . Question 6 is a “yes/no” choice. Question 11 was a multiple choice of five options (freewriting/mapping techniques/writing poetry about new experiences: travel poetry/speaking objects/found poetry). The rest of the questions were free text.

(3) Analysis methods

Responses to questions 4 and 5 were classified as “positive experiences during the workshop,” responses to question 8 as “further interest,” responses to question 9 as “future use ideas,” and responses to question 10 as “deepened thoughts,” and text mining analysis was conducted for each category. Text mining is a method of extracting and analyzing numerical values that represent text characteristics, such as free text (Ishida and Kobayashi 2013). NVivo12 Plus Japanese version for Mac was used for the analysis.

First, the questionnaire responses automatically stored in Google Spreadsheets from

Google Forms were converted into Excel data. Then the text data of “Positive experience during the workshop,” “Further interest,” “Future use ideas,” and “Deepened thoughts” were subjected to morphological analysis.

Frequent words were extracted, and Word Trees were constructed for analysis. For the extraction of frequent words, the minimum length was set to two characters, including conjugated forms, and words that did not make sense, such as those cut off in the middle of a word, were selected and excluded as stop words. For the construction of the word trees, the contexts of eight words, including conjugations, were selected. Since there were two responses to question items 6 and 7, “negative experiences during the workshop,” we did not extract frequent words or create a word tree but used the descriptions of the responses as they were.

(4) Analysis Results

The overall impression of the workshop (question 3) was 7 “good” and 26 “excellent,” with a 100% positive response rate. Here we would like to explore the specific impact of the workshop through a content analysis of the free text.

1) Positive experiences during the workshop

For “positive experiences during the workshop,” 14 frequently occurring words with a weighting percentage of 1.0% or more (occurring 6 or more times) were extracted, as shown in Table 2. The most frequent word is “draft” seventeen times, and there are many words related to the sharing time in the breakout room, such as “listen,” “breakout room,” “participant” eight times each, “share” 7 times, and “comment” 6 times. “Mapping” (9 times), “objects” (6 times), and “points of view” (6 times) were all names of ideas introduced as workshop content, suggesting that these methods had a significant impact.

Table 2 Frequent words in “Positive experiences during the workshop”

Extracted words	Number of occurrences	Weighting %	Extracted words	Number of occurrences	Weighting %
draft	17	2.97	share	7	1.22
Mapping	9	1.57	actually	7	1.22
listen	9	1.57	see	7	1.22
Breakout room	8	1.4	comments	6	1.05
participant	8	1.4	object	6	1.05
my, self, me, own	8	1.4	fun	6	1.05
make	7	1.22	point of view	6	1.05

The word tree for “drafting” (Figure 4) shows that participants were interested not only in the idea of drafting itself, but also in experimenting with drafting themselves, as in “writing a draft” or “making a draft,” and that this was an enjoyable experience.

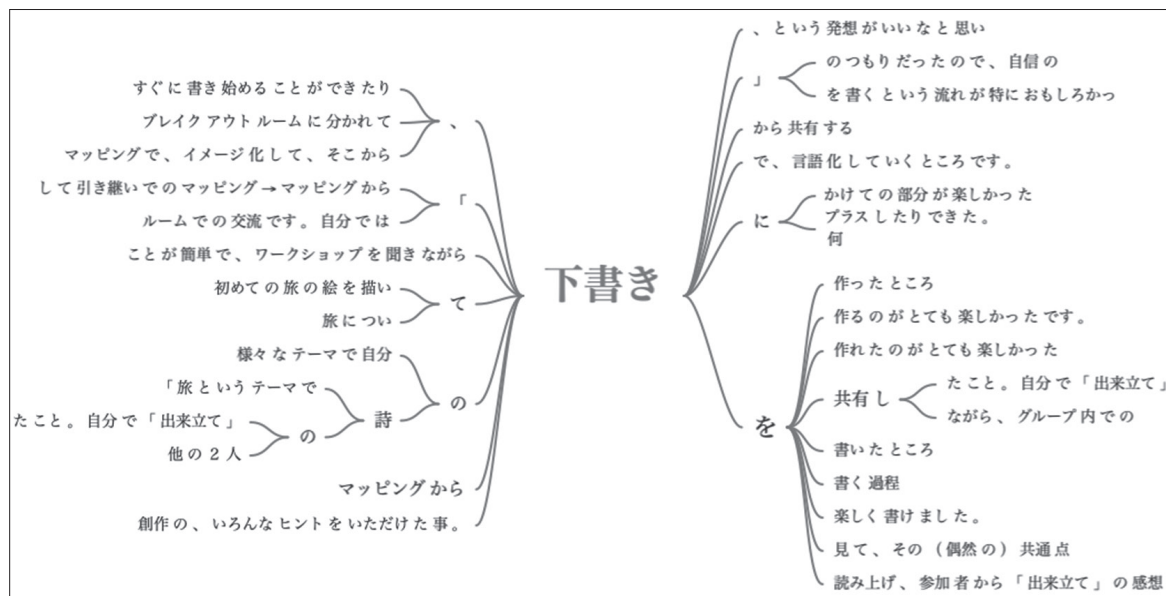


Figure 4 The word tree for “draft” in positive experiences in the workshop

The word tree for ‘my, me, self, own’ (Figure 5) shows that it is a word that appears in a sharing time, such as ‘comment,’ ‘breakout room,’ ‘exchange’ and ‘share.’ It is mentioned in the context of reading out their own poems, listening to opinions about them, and looking at other participants’ drafts, which leads to an objective view of their own drafts.

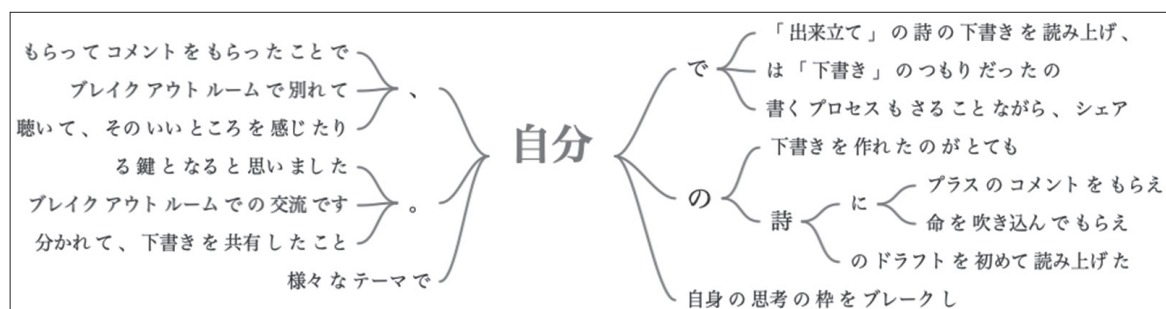


Figure 5 The word tree for “my, me, self, own” in positive experience in the workshop

In Nakai and Dymoke (2019), there was little time for sharing in the workshop. The keyword “self, me, my, own” was extracted as a description of the sense of being involved in the writing poetry, “writing by myself,” or as a word accompanied by anxiety, “will I be able to write? In this workshop, the keyword “self” was extracted as a word with an awareness of the other person, like a draft of the poem seen from the other person’s perspective.

2) Negative experiences during the workshop

Since only the following two responses were received for this item, frequent word analysis is not conducted.

- I couldn't think of a "first journey" at all, so I thought... what should I do?
- I asked some questions orally during the workshop, but I found it difficult to enjoy the freewriting at the beginning, because it was difficult to extend the associations from the "theme" with words. The visual image comes to mind first, and then I have to put the elements of the visual image into words.

Both responses show that the participants found it challenging to find the words in their minds and felt they could not enjoy the game because they could not move on. These responses overlap with Nakai and Dymoke (2019), where many participants stopped their hands in a similar situation. In that case, the triggers mentioned for restarting writing were the presence of someone to write with, such as "advice from a partner" or "seeing others," in addition to trying to write, thinking carefully, and impatience with the time limit (Nakai and Dymoke 2019:104) In this workshop, which was held online via Zoom meetings, the writers did not have a partner next to them. Providing a situation where the writer can share as needed during the writing process can be one of the necessary supports for writers who are not used to writing.

Also, in freewriting, what comes to mind when hearing a word can be a word, a sentence, a short phrase, or even something that does not make sense. The preoccupation with visual imagery, as in the comment above, "to put elements of the visual image into words," can similarly be seen as one method of gathering words rather than a barrier.

3) Further Interests

For "further interest," sixteen words with a weighting percentage of 1.0% or more (occurring 2 or more times) were extracted, as shown in Table 3. The most frequent word is "student" 4 times, followed by "idea," "draft," and "assessment" 3 times each. "The words 'idea', 'collaboration,' 'national language,' 'Japan,' 'Japanese' and 'English' were all used twice to ask about the differences between Japan and the UK, indicating that the participants were interested in the background of the workshop content and the circumstances of the approach in school education.

Table 3 Frequent words in "Further Interests"

Extracted words	Number of occurrences	Weighting %	Extracted words	Number of occurrences	Weighting %
students	4	2.11	specific	2	1.09
idea (Japanese)	3	1.58	Japanese education	2	1.09
draft	3	1.58	Japan	2	1.09
assessment	3	1.58	Japanese	2	1.09
idea (English)	2	1.09	introduce	2	1.09
comments	2	1.09	English	2	1.09
how to	2	1.09	trial	2	1.09
cooperative	2	1.09	detailed	2	1.09

The word tree for ‘student’ (Figure 6), which was the most frequent word, shows that it was mentioned in descriptions of engagement with learners, such as ‘talking to,’ ‘advice,’ and ‘assessment.’ Similarly, “assessment” three times, and “comment,” “how to,” “specific” and “detailed” twice each was all descriptions of engagement with learners and how to do so.



Figure 6 The word tree for “students” in future use ideas

4) Future use ideas

Thirteen words with a weighting percentage of 1.0% or more (occurring four or more times) were extracted for “ideas for future use,” as shown in Table 4. The most frequent words were “practice” and “apply” (10 times each), followed by “actual” (7 times) and “use” (5 times), indicating a willingness to try out their workshop experience in their classrooms. There were also a few references to learners, such as “students” and “target” 4 times each. It is also noteworthy that there are five “methods” and four each of “objects,” “writing,” and “ideas,” which list specific expression methods and ideas to try out.

Table 4 Frequent words in “Future use ideas”

Extracted words	Number of occurrences	Weighting %	Extracted words	Number of occurrences	Weighting %
practice	10	2.84	target	4	1.14
apply	10	2.84	education	4	1.14
actually	7	1.99	students	4	1.14
use	5	1.42	idea	4	1.14
method	5	1.42	my, self, me, own	4	1.14
object	4	1.14	words	4	1.14
writing	4	1.14			

In addition, the word tree of “my, myself own” shown in Figure 7 shows that the participants are trying to keep writing poems by themselves not only as a teacher but also as a writer, such as “creative writing,” “practical writing,” “handling words” and so on. This result can be seen as a way of becoming a “teacher as a writer” and shows that the workshop was effective as a way of overcoming the lack of learning and creative experience and teaching experience for teachers.

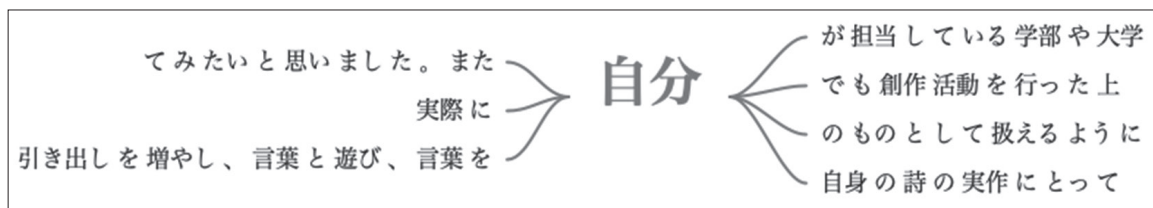


Figure 7 The word tree for “my, myself, own” in future use ideas

5) Deepened thoughts

The 4 words with a weighting percentage of 1.0% or more (occurring 4 or more times) for “deepened thought” were extracted as shown in Table 5. The most frequent word was “draft” 7 times, followed by “method”, “self” and “words” 6 times each.

Table 5 Frequent words in Deepened thoughts

Extracted words	Number of occurrences	Weighting %	Extracted words	Number of occurrences	Weighting %
draft	7	1.3	my,me, myself, I	6	1.11
method	6	1.11	words	6	1.11

The word tree for ‘draft’ (Figure 8) shows that it references the significance of incorporating ‘drafting’ as a concept, such as ‘thinking,’ ‘meaning/value,’ and the contrast with “writing poetry”. Similarly, from the word tree for ‘self’ (Figure 9), the emphasis is on the fact that this was a time to be aware of identity as a writer, as in ‘creating,’ ‘making’ and ‘learner’s perspective.’

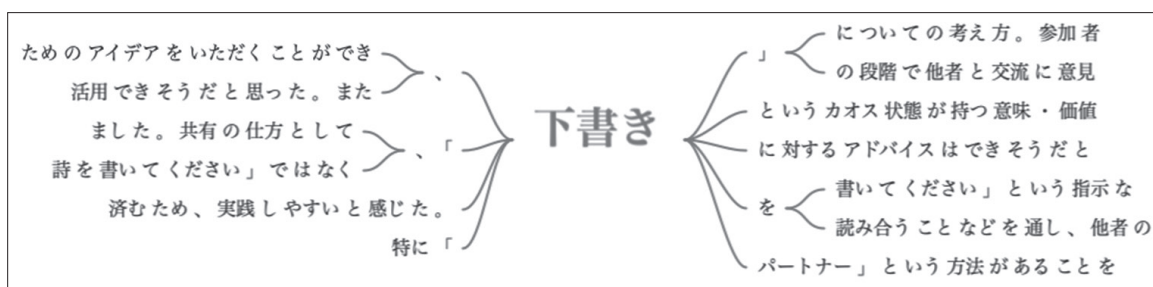


Figure 8 The word tree for “draft” in deepened thoughts

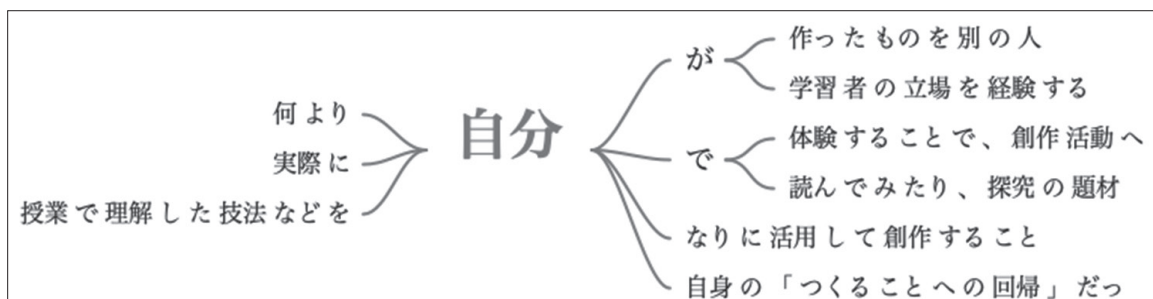


Figure 9 The word tree for “my, me, myself, I” in deepened thoughts

4 Conclusion

This paper reports on the planning and implementation of a poetry writing workshop conducted as an open lecture, including the feedback of the participants. We aimed to break down some of the barriers that teachers may feel confronted by when they are teaching poetry writing. The experience of a British poetry writing workshop, we hope, supported participants to develop their own classroom approaches to teaching the writing of poetry. The workshop should have enabled them to refresh or enhance their understanding of the range of creative methods that could be used with young people. Additionally, it provided opportunities for reflection on the importance of stimulating young people's self-expression so that they can become confident, critical and creative language users.

The original plan was for a face-to-face workshop, but this was not possible to prevent the spread of COVID-19. However, the use of Zoom meetings meant that the event was not forced to be cancelled, and the streaming and archiving of the event via YouTube Live meant that it could reach more educators than initially planned. Furthermore, we have already mentioned that the online version of the conference was open in Japan and other countries, such as Singapore, Switzerland, and the UK. We believe that use of this online approach enabled the Society to realise the concept of the "open" lecture most successfully.

After the event, several poems by the workshop participants were sent to the facilitators. By commenting on them, the new dialogue was born. We hope this will inspire the next round of writing and teaching, just as the "sharing" time in the workshop did. We also hope that such a community "writing together" will be further established in the network of teachers in Japan and abroad and that the number of poetry writing classes by "teachers as writers" will increase.

Lost Partner and *Sunflower Alchemy* ©Sue Dymoke. (Sue is happy for you to use these two poems in your own workshops provided you credit her as the author in any teaching resources that you create.)

References

- Dymoke, S. (2003). *Drafting and assessing poetry*. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Dymoke, S. (2004). *The New Girls. New and Selected Poems*. Nottingham, UK: Shoestring Press.
- Dymoke, S., Lambirth, A., and Wilson, A. (2013). *Making Poetry Matter: International Research on Poetry Pedagogy*. London: Bloomsbury.

- Dymoke, S. (2018). *What They Left Behind*. Nottingham, UK: Shoestring Press.
- Giddens, A. (1999) *Runaway World*. London, UK: Profile Books.
- Ishida, M. and Kobayashi, Y. (2013) 『R で学ぶ日本語テキストマイニング』 ひつじ書房. (*Japanese Text Mining with R*, Tokyo: Hitsuji Shobo.) [in Japanese]
- Kodama, T. (2017) 『詩の教材研究—「創作のレトリック」を活かす』 教育出版. (*Research on teaching materials for poetry - making use of the "rhetoric of creative writing*. Tokyo: Kyoiku Shuppan) [in Japanese]
- Nakai, Y. (2013). S. Dymoke's Theory and Practice of Teaching Poetry Writing : A Focus on Draft and Assessment. *kokugokakyouiku*, 73, pp.31-38. [in Japanese]
- Nakai, Y. and Dymoke, S. (2019). Collaborative research between UK and Japan on poetry writing pedagogy in the global age: Trialling poetry writing workshop techniques. *The Science of Reading*. 2019, Vol.61, No. 2, p.97. [in Japanese]
- Nakai, Y. (2019) 「詩を創作するということ」 白坂洋一・香月正登編 『「子どもの論理」で創る国語の授業—書くこと—』 明治図書出版. (What means to write poetry, in Shirasaka, Y. and Katsuki, M. (ed). *Japanese language classes created by child's logic: writing*, Tokyo: Meijitoshosha.) [in Japanese]
- Nakai, Y. (2021) Creative risk-taking and the place of learning in poetry teaching: Poetry writing workshops in PGCE and secondary school in the UK, *Ningen to Bunka*, 4, pp.214-223. [in Japanese]
- Sansom, P. (1994). *Writing Poems*. Newcastle-Upon-Tyne, UK: Bloodaxe Books.
- 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. in Dymoke, S., Barrs, M., Lambirth, A. and Wilson, A. (ed), *Making poetry happen: Transforming the poetry classroom* (pages: 51-58). London, UK: Bloomsbury.

言葉のティンカリングとことばあそび ——詩創作の下書き、共有、評価をどう促すか？——

Nottingham Trent University Sue Dymoke

島根県立大学 中井 悠加

1 はじめに

価値観の多様化・複雑化など、その構造や環境がめまぐるしく変化する現代社会において、子どもたちの創造性を育むことは急を要する課題となっている（内閣府、2018）。このことは、日本の平成29年度版の新学習指導要領とも対応しており、普段の教科指導の中でも創造性育成を意識することで個々の教員が積極的に推進することが求められている。国語科においても、話すこと・聞くこと・読むこと・書くことといった様々な領域で取り組むことの奨励が予想される。

こうした動向を踏まえると、物語や詩などの文芸の「創作」で育まれる力の重要性はますます高まってくる。それは平成20年度版国語科学習指導要領において新たに明示され、平成29年度版の新学習指導要領においても受け継がれている。国語科学習指導要領における「創作」の明示は、学習者が創作をする過程で生じる創造的な思考・表現を国語科で育むべき「ことばの力」として位置づけ直そうとする試みであると意味づけることができる。特に詩の創作は、言語のあらゆる特性を利用した表現方法と「ことばの選択」に焦点を当てることで言語表現の持つ可能性を追い求め続ける行為である。国語科において詩の創作を扱うことは、創造性の基礎となる極めて重要な学習となるはずである。

しかし、小学校教科書からも徐々に詩創作の単元が削減され、子どもたちが詩創作の学びに触れる機会は保障されていないままであるのが現状である（児玉、2017）。平成29年度版学習指導要領には言語活動例として明示されているにもかかわらず、一部の熱心な教師とその教室の子どもたちを除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。学習経験や実践経験の少なさは、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する。それは創作指導に関する専門的力量に根差した実践を行うことを難しくする。こうした状況を踏まえ、「詩を書くことは教えられるのか」と題した2回連続の公開講座を設定した。2020年度秋期大会（2020年11月1日）に開催された日本における詩創作指導実践とその歴史について取り上げた第1回を受け、2021年5月28日に開催された第2回では、より具体的な課題にフォーカスしたワークショップを開催した。

以上のような状況は日本だけにとどまらず、海外諸国でも共有されてきた課題である。イ

ギリスにおいても同様に、教員研修や国語（English）の授業の主流は GCSE で求められる詩教材の研究や試験対策講座の方が優先度が高いと見なされるなど、詩創作に焦点が当てられにくい状況が続いている。そのような問題意識のもと、英米圏ではこれまでに詩が持つ教育力についての国際比較研究が組織されており（Dymoke, Barrs, Lambirth, & Wilson, 2013）、その中で教師向けの詩創作ワークショップも議論されてきた。例えば、クリフ・イエーツ（Cliff Yates）、アンディ・クレイヴン・グリフィス（Andy Craven-Griffiths）、マンディ・コー（Mandy Coe）、マイケル・ローゼン（Michael Rosen）、レイモンド・アントロバス（Raymond Antrobus）などの詩人は、イギリスの初等・中等学校の教師たちが教室で使えるよう、様々なライティング・ワークショップの方法を開発してきた。

ワークショップのタイトルに掲げた「ティンカリング（Tinkering）」は、字義的な意味は「いじくりまわす」である。科学やアート、工学の世界で多く用いられている語であるが、言葉表現にも当てはまる概念である。「表現する素材としての言葉をあらゆる角度から眺め、いつもとは別のことに使ってみる中で言葉そのものについての理解を子どもたちなりに深めていく時間」（中井、2019）という、言葉のティンカリングとして詩創作指導を捉えている。そしてわくわくした遊び心とともに夢中で言葉を「いじくる」時間・探究する時間を、学習者と共に教師も楽しむ教室が増えていくことを目指した。

当日は、Zoom ミーティングによるオンラインワークショップに25名が参加し、YouTube Live 配信の視聴者は最大同時視聴者数101名、視聴回数745回（当日視聴回数562回を含む）と、多くの方々に届けられた。参加者の内実は、学生（大学生・大学院生）・高等学校教員（国語）・中学校教員（国語）・小学校教員・詩人・大学教員と多岐にわたり、校種・教育機関を問わず関心が寄せられたことが窺える。また、オンライン開催にしたことで日本国内だけでなくスイスやシンガポール、イギリスからの参加・視聴もあり、国内外で広くシェアされる公開ワークショップとなった。

そこで本稿は、ワークショップのコンテンツと参加者・視聴者の反応を報告する。そうすることでさらにワークショップの内容を広く共有するための記録としたい。

2 ワークショップのコンテンツ

ワークショップでは、スー・デイモク（Sue Dymoke）がこれまでに研究・実践してきた、生徒から大人まで幅広い年齢層を対象として、詩を書くことを刺激するためのいくつかの方法を紹介した。参加者は、日本語か英語、もしくは両方の言語を組み合わせて書いた。ファシリテーターとのコミュニケーションは通訳を介した英語でのやり取りとなった。

また、書くことで参加者は創造的なリスク・テイキングを行うことが求められた。創造的リスク・テイキングとは、「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、何かが発生するのかどうかも分からない不確実性を乗り越えて新たな創造に挑む」（中井・Dymoke, 2019）ことを指す。「リスク」の語源は「未知の水域への航海」（Giddens, 1999）

とされることも踏まえると、リスク・テイキングは創造のための「危険」を「冒す」、「危険」だといえる。「ティンカリング」のわくわく感ともつながる概念である。

まず、ワークショップの中で紹介された四つの重要なアイデアである、「フリーライティング」「マッピングテクニク」「おしゃべりなモノ（モノの視点から書く）」「ファウンド・ポエトリー」について紹介する。

（１）フリーライティング

フリーライティングは、「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」（中井・Dymoke 2019）であり、ワークショップの始まりに行うウォーミングアップとしての位置づけとなる⁽³⁾。ワークショップの中では、次の通り説明した上で一つの単語を示し、参加者は2分間手を止めずに書き続けることが求められた。

- ・今から、ある一つの言葉をお示しします。その言葉を聞いて頭に浮かんだことをすべて書き出してください。Zoomのチャットにも、日本語で送信しておきます。
- ・自分の書いたものが紙の上でどんな風に見えるか、正確に書けているかどうかを気にする必要はありません。単語でも、フレーズでも、文でも良いです……とにかく書きましょう！
- ・私が「ストップ」と言うまで、手を止めずにどんどんノートや紙に書きます。
- ・書いたものは、自分が見せても良いと思わない限り、誰にも見せる必要はありません。

フリーライティングは2回行われ、1回目は「旅 (journey)」、2回目は「変、変わった (strange)」を示した。「ストップ」と言われた後、参加者は書いたものを読み返し、自分でも驚いた言葉や気になった言葉などを下線やハイライトで強調した。その後、参加者はZoomミーティングのチャット機能を使い、それらの言葉のうち共有しても良いと思えるものを全体に共有した。例えば「旅 (journey)」からは「恐怖／綿毛／止められない／乗り物酔い／空想／本／人生／出会い／遠い／天気／（感染症で）行けない」などが共有された。「変、変わった (strange)」からは「生き残る／異能／人種差別／曲がりくねった道／夢／紐／鬼／コロナ／カラフル／発展」などの候補が出された。

フリーライティングに使用する単語の選定は、この活動がワークショップやその後の創作の中で「言葉の銀行」として機能する可能性をもつものとして重要である。そのためには、色々な解釈ができる単語であり、また次の活動のトピックにつながる単語を選ぶことも重要である。例えば今回使用した「旅 (journey)」に加えて、「訪れる (visit)」や「場所 (place)」、「時間 (time)」などをフリーライティングのきっかけとして有効な単語の例として挙げることができる。

(3) フリーライティングの詳細やワークショップにおける位置づけ、方法については、Sansom (1994)、Yates (2007; 2015)、中井 (2016)、中井・Dymoke (2019) を参照されたい。

(2) マッピングテクニック

フリーライティングの「旅」から引き続いて、旅や新しい場所についての詩の下書きをする活動である。この活動は、一つのテーマについて新しく書くときの刺激になり、書き手が自分の記憶や「言葉の銀行」に深く入り込むことで、さまざまな経験のなかから重要な瞬間やアイデアを引き出し、さらにそれらを結びつけるのに役立つ。

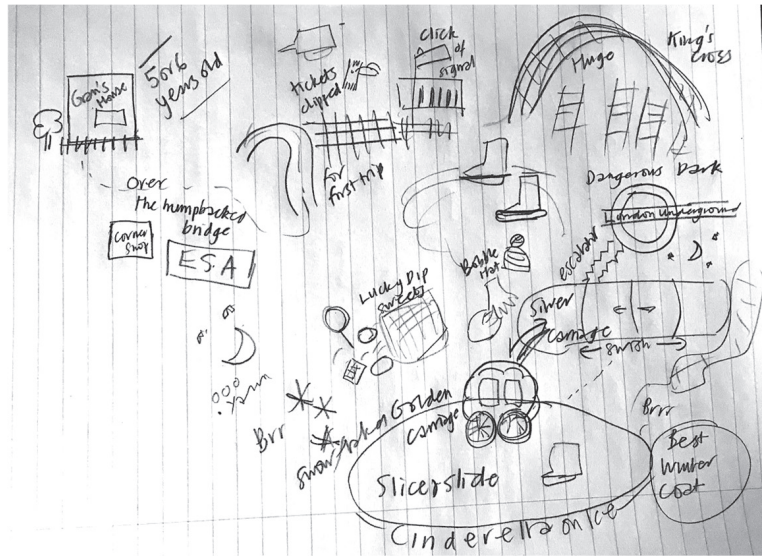


図1 スーの初めてのロンドン旅行

まずファシリテーターによる自作の旅についての詩である「The New Girls」と「Oranges」の2編を読み上げ、その後「初めての旅」をテーマにした詩を書くためのマッピングテクニックについて説明した。ワークショップでは、初めてのロンドン旅行についてのマップを例として示した（図1）。参加者はそれを参考にして、家を出て初めて訪れる場所への道のりやそのなかで経験した思い出を手元の紙に描いて、自分のマップを6分間で作成した。

マップのなかには、その旅に関係する単語や短いフレーズ、重要な物や場所のシンボルやスケッチ、そのときの気持ち、重要な旅の途中経過、旅が終わったあとに考えたこと（出来事の直後の感想や、少し経った今、振り返って思うこと）など、旅に関連する重要な情報を記載するよう促した。

2～3人のブレイクアウトルームに分かれ、参加者は手元で描いたマップを画面に掲げながら15分間話し合った。マップに描かれたそれぞれの「初めての旅」について共有し質問し合うことで、マップにはさらに情報が追加された。これらはすべて、その後に旅の詩を書くための「言葉の銀行」として機能した。その後全体に戻り、図1のロンドン旅行のマップから作られた詩を例としながら、五感やそのときの気持ち、考えたことなどを使って10分間で詩の形にしていった。

その後、再び同じメンバーでのブレイクアウトルームに分かれて交流した。そこでの共有は、編集したり次の下書きについて考えたりし始めるために設けられた時間である。グループのメンバーとのやりとりを通じて、自分の描いた下書きを客観視し、さらなるアイデアを得て修正したいところを見つけることができる。そのために、以下のような流れで交流できるよう示した。

- ・ブレイクアウトルームのメンバーに向けて、下書きをした詩を読み上げてください（こ

の段階では、まだバラバラで無秩序な状態かもしれません)。

- ・一緒に話し合う：自分が読んだもののどこが好きですか？ それぞれの書き手に対して、読み上げられた下書きの気に入った点を2つ伝えてください。理由も添えましょう。
- ・それぞれの書き手に対して、読み上げた下書きについて質問してください。
- ・それぞれの下書きに取り組む上で、他のメンバーに対して提案をお願いします。
- ・それぞれの下書きにはタイトルがついていますか？そのタイトルはその詩にぴったり合っていますか？タイトルに使えるような単語やフレーズが詩のなかにありませんか？
- ・今日のセッションが終わってから自分の下書きをもっとよくするのに使えるような修正箇所や新しいアイデアをさっとメモしておいてください。

ここで重要なのは、ワークショップのなかで書いたものはすべて「下書き」として扱うことである (Dymoke 2003, 中井 2013)。そう捉えさせることで、書き手にとって「書き上げたものはそれで終わり」ではなく、その後も修正し続け、編集し続けてほしいと考えている。この編集作業の過程に、言葉の力を育成する鍵があると考ええる。参加者は、アイデアを出すことに苦心する段階から、それを表すのにどう整えていくのが良いかを考える段階に進むのである。

(3) おしゃべりなモノ

次の活動では、まずはファシリテーターによる詩「失ったパートナー」(図2)を提示し、次の質問を投げかけて、チャットで意見を共有した。

- ・誰が話していると思いますか？
- ・何が起こったのでしょうか？
- ・いまの状況についてこのモノはどう感じていると思いますか？
- ・考えたことをチャットに書き込んでください。

チャットには、「手袋／落とし物の手袋／毛玉／忘れられた手袋の片側」などが書き込まれた。このように、何のモノがしゃべっているのかを問うような「なぞなぞ」の要素も取り入れられることが小学校段階の子どもにとっても楽しむことのできる授業になりそうだという意見も寄せられた⁽⁴⁾。

次に、詩はさまざまな「視点」を使って作られることが紹介され、スライド上に示された〈モノとその状況〉(下記の例を参照)を選び、選んだモノの視点からモノになりきって詩を書く活動を行った。

ソファの下に落ちたレゴブロック／更衣室に忘れられた片っぱの靴下／車通りの多い横

(4) 中井(2021)では、同じようにこの「失ったパートナー」を提示して何のモノがしゃべっている詩なのかを考えさせるワークショップについてより詳細に報告している。

断歩道の信号機／畑に落ちてい
るまだ膨らんだ風船／絨毯の下
のジグソーパズルの1ピース／
今年初めて枝に咲いた一輪の桜
の花／最後まで残ったカエデ
(モミジ)の葉っぱ／公園のベン
チに置かれた壊れたカサ／きれ
いなレストランのテーブルに
置かれた一本のお箸

これらは、「様々な『孤独』に置
かれた身近にありそうな『モノ』」
(中井、2021)である。このよう
に、ただ「モノの視点」に立つだけ
でなくモノが置かれた状況もあわせ
て提示することで物語が生まれやす
くなるような仕掛けとなっている。

書くための刺激となるよう、①ど
んなところにいますか？②どうやっ
てそこに行きましたか？③どこから

来ましたか？④現在の状況について、どのように感じていますか？⑤他にどんな物や人が近
くに見えますか？⑥それらとどんな関係ですか？⑦何が聞こえ、どんな匂いがしますか？触
れたり味わったりするものはありますか？⑧あなたの未来はどうなりますか？どんな気持ち
ですか？⑨他に言いたいことはありますか？などの質問を提示した。これらの質問は、書く
内容を想起させることに効果をもつが、すべてを使う必要も順番通りに使う必要もないこと
は強調されなければならない。答えたくない質問は無視することも可能である。〈モノと状
況〉にしても、刺激となる質問にしても、ファシリテーターからは複数用意し、書き手が自
分でその中から選ぶことはワークショップにおいて必要不可欠な要素である。

10分間下書きをした後は、(2)の活動と同様に15分間のブレイクアウトルームでの共有
の時間・編集の時間を設けた。

(4) ファウンド・ポエトリー

ファウンド・ポエトリーとは、既存のテキストから言葉を抜き出して詩をつくる「言葉の
コラージュ」である。そのテキストには、迷惑メールや広告、新聞記事、道路標識、レシピ
などが挙げられる。テキストのなかから気になる単語やフレーズを探し出し、並びかえるこ
とで簡単に詩を“見つける”ことができる手法である。なにもない真っ白な紙の上で詩をつ

失ったパートナー

ずぶぬれの私 毛糸の先まで
涙がしみて冷え切ってしまった
あなたにはもう会えない
最後のバスはもう行ってしまった
あなたを連れて
彼女のコートポケットの奥深く
ハンカチにつつまれて
それは 魔法瓶かも知しくは
彼のごつごつした手だけで温められる
指の上でしっかり伸びをした眠たい日のことだった
彼女が薄暗い中でお釣りを探そうと
私を外した瞬間にそれは間違いだと分かっていた
そして、とにかく、どうして私なの？
私は十分に罰を受けてきたと思う
拍手をする時、握りしめる時、開ける時
私はあなたのためにすり減っていく運命だった
それでも 少なくとも誰かが私をここに拾い上げてくれた
通りがかる人の目にとまるように
ここを次に誰かが通るのは
明日になることだろう
冷たい夜が手招きする
濡れた石垣に向かって
つかまえてくれる人は誰もいない

Sue Dymoke

図2 提示された詩(中井試訳)

くるよりもハードルが下がり、詩を書くことになれていない児童生徒・教師自身が書くのを励ますことができる。

ワークショップでは、ヒマワリの種のパッケージを用いたファウンド・ポエトリーを紹介した（図3）。このセクションでは、ファウンド・ポエトリーの手法についての紹介にとどめ、また中井・Dymokeによって共同開発中の、オンラインでファウンド・ポエトリーを創作することができる Web アプリ⁽⁵⁾を紹介した。この Web アプリについての詳細は別稿にゆずりたい。



ヒマワリの錬金術
出典：Wilko 社の種子パッケージ

健全で丈夫な喜びを咲かせて
ミツバチやチョウの受粉者を
ふさふさと引き寄せる

太陽と銀の錬金術。

下には細やかな葉、上には世の高い花
種ができたなら
さあおやつだ 人間や
たくさんの秋の鳥たちの。

なんという出来映えでしょう！

Sue Dymoke

図3 種のパッケージとファウンド・ポエトリー（中井試訳）

3 参加者のアンケート回答に見るワークショップのインパクト

(1) アンケート実施の手続き

Zoom ミーティングによるワークショップへの参加者および YouTube Live 視聴者に対して、Google フォームを使用した事後アンケートを行った。その結果、33の回答（ワークショップ参加者15、YouTube Live 視聴者18：ワークショップ参加者からの回収率72%）をデータとして分析に用いた。すべての回答者には番号を振り、個人が特定されない状態にして分析を行った。

(2) 質問項目

質問項目は表1の通りである。質問項目1・2については、参加状況を調査するためのものであり、分析対象からは除外する。アンケートでは、質問項目3においてワークショップ

(5) Found Poetry Web Site <https://foundpoetry.net>

表 1 質問項目とその意図

番号	意図	問いの内容
1	参加方法	ご参加の方法
2	属性	当てはまるものに✓を入れてください。
3	満足度	ワークショップはいかがでしたか？
4	WSの経験	ワークショップのどの部分が一番楽しめましたか？
5	WSの経験	ワークショップのどの部分で一番思考を刺激されましたか？
6	WSの経験	楽しめない／面白くないと思った部分はありましたか？
7	WSの経験	上記で「はい」を選んだ方は簡単なコメントをお願いします。
8	さらなる関心	ファシリテーターにもっと聞いてみたいことがあればお願いします。
9	活用方法	ワークショップのアイデアや活動をどのように活用したいと思いましたか？
10	考えの深まり	ワークショップは詩創作指導や詩教育学研究についてのあなたの考えをどのように深めたと思いますか？
11	活用方法	どのアイデアを、自分の教室で試したり使ってみたいと思いましたか？（複数回答可）

全体の印象を尋ねた上でワークショップ中のポジティブな経験（質問項目4・5）とネガティブな経験（質問項目6・7）を問うた。さらにワークショップ中には聞くことのできなかったさらなる関心（質問項目8）・自分なりの活用方法（質問項目9・11）といった、ワークショップ後についてのそれぞれの展望を尋ねる項目も設定した。それらを総合する内容としていかに考えが深まったか、ワークショップのどこに新奇性があったかを尋ねる内容を質問項目10として設定した。

質問項目1は2つの選択肢（Zoom ミーティング／YouTube Live 視聴）から答えるものであり、質問項目2は8つの選択肢（学生／小学校教員／中学校教員（国語）／高等学校教員（国語）／中学校教員（英語）／高等学校教員（英語）／大学教員・研究者／詩作家、パフォーマー・朗読家）から選ぶものである。質問項目3は「非常に素晴らしい／良い／まあまあ／ひどい」の4つの選択肢から選ぶものである。質問項目6は「はい／いいえ」から選択するものである。質問11は5つの選択肢（フリーライティング／マッピングテクニック／新しい経験について詩を書く：旅の詩／おしゃべりなモノ／ファウンド・ポエトリー）から複数選んで回答するものである。その他の項目は自由記述である。

（3）分析の方法

アンケート回答のうち、質問項目4・5の回答を「ワークショップ中のポジティブな経験」、質問項目8の回答を「さらなる関心」、質問項目9の回答を「今後の活用アイデア」、質問10の回答を「考えの深まり」の項目として分類し、各カテゴリーについてテキストマイニング分析を行った。テキストマイニングとは、自由記述などのテキストの特徴を表す数値を抽出して解析する手法である（石田・小林 2013）。分析には NVivo12 Plus 日本語版 for Mac を使用した。

分析手順は、Google フォームから自動的に Google スプレッドシートに蓄積されたアンケート回答を Excel データに変換した上で、「ワークショップ中のポジティブな経験」「ワークショップ中のネガティブな経験」「さらなる関心」「今後の活用アイデア」「考えの深まり」の各テキストデータについて、形態素解析、頻出語の抽出、ワードツリーの作成を行い、分析した。頻出語の抽出に際しては、活用形を含む最小長2字に設定し、単語途中で切

れているなどの意味を成さない語はストップワードとして選定・除外した。また、ワードツリーの作成に際しては、活用形を含む8単語のコンテキストを抽出するよう設定した。なお、質問項目6で「はい」を選択した上で質問項目7に寄せられた「ワークショップ中のネガティブな経験」の回答は2件のみであったため、頻出語抽出およびワードツリーの作成は行わず、回答の記述をそのまま用いて考察する。

(4) 分析結果

ワークショップ全体の印象（質問項目3）については、「良い」7、「非常に素晴らしい」26であり、肯定的な回答が100%であった。ここでは具体的にどのようなインパクトを持っていたのかを、自由記述の内容分析から探りたい。

①ワークショップ中のポジティブな経験

「ワークショップ中のポジティブな経験」について、重み付けパーセンテージ1.0%以上（出現回数6回以上）の頻出語14語を表2の通り抽出した。最も多いのは「下書き」17回であり、「聞く」「ブレイクアウトルーム」「参加者」各8回、「共有」7回、「コメント」6回など、ブレイクアウトルームにおける共有の時間に関する語が多く見られる。「マッピング」9回、「モノ」「視点」各6回はどれもワークショップコンテンツとして紹介されたアイディアの名前であり、それらの表現手法そのもののインパクトも大きかったことが窺える。

表2 「ワークショップ中のポジティブな経験」における頻出語

抽出語	出現回数	重み付け%	抽出語	出現回数	重み付け%
下書き	17	2.97	共有	7	1.22
マッピング	9	1.57	実際	7	1.22
聞く	9	1.57	見る	7	1.22
ブレイクアウトルーム	8	1.4	コメント	6	1.05
参加者	8	1.4	モノ	6	1.05
自分	8	1.4	楽しい	6	1.05
作る	7	1.22	視点	6	1.05

「下書き」についてのワードツリー（図4）からは、下書きという発想そのものだけでなく、「下書きを書く」「下書きを作る」といったように、「下書き」という行為を自分で試すことに関心が向き、楽しさを伴う経験として言及されている。

「自分」についてのワードツリー（図5）からは、「コメント」「ブレイクアウトルーム」「交流」「共有」「シェア」などの、共有場面での記述で出現する語であることが分かる。自分の詩を読み上げたり、それについての意見を聞いたり、他の参加者の下書きを見ることで、自分の下書きを客観視することにつながることで言及されているのである。中井・Dymoke（2019）では、ワークショップのなかに共有の時間をほとんど設けておらず、「自分」というキーワードは「自分で書く」という詩創作に対する当事者意識を表す記述や「自分に書けるのだろうか」という不安感を伴う語として抽出されていた。本ワークショップのよう

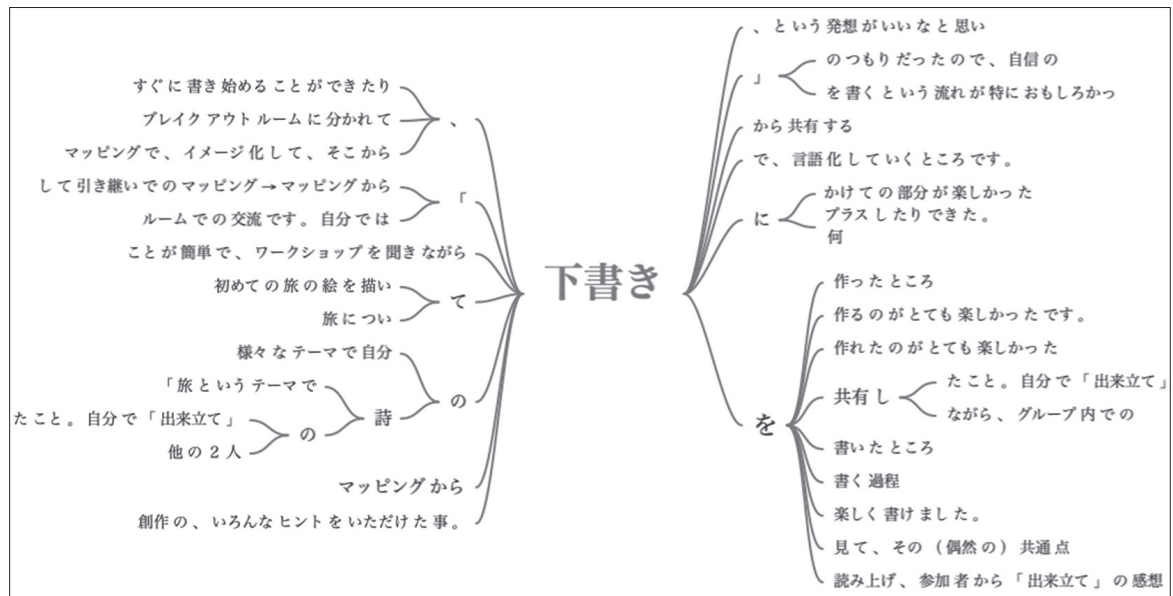


図4 ワークショップ中のポジティブな経験における「下書き」ワードツリー

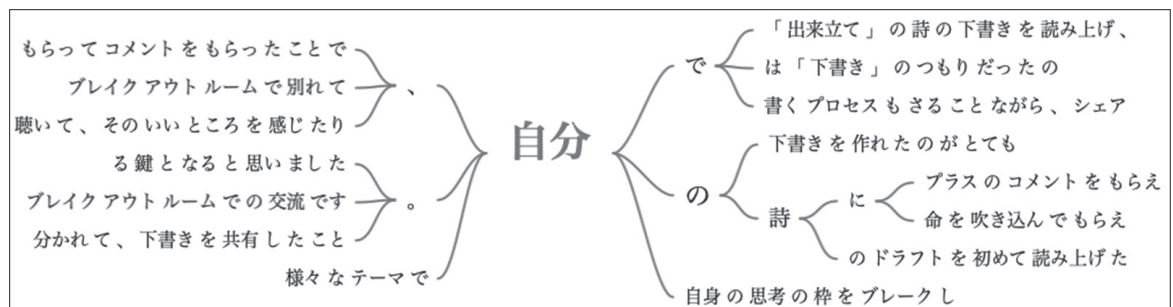


図5 ワークショップ中のポジティブな経験における「自分」ワードツリー

に共有場面を設けることで、他者の視点から見た自分の下書きという、相手意識を伴う語として抽出されたことに特徴を見出せる。

②ワークショップ中のネガティブな経験

この項目についての回答は、次の2件のみであったため頻出語による分析は行わない。

- ・「初めての旅」が全く思い浮かばず、どうしよう…と思いました。
- ・はじめのフリーライティングで、「お題」の言葉から、言葉で連想を拡張していくというのが難しく、楽しむことが難しかったです。視覚的なイメージが先に浮かんでしまうので、浮かんでしまった視覚的イメージのなかの要素を単語に落としていく感じになってしまいました。

どちらの回答も、頭の中に言葉を「思い浮かべる」ことに難しさを感じ、先に進めないことで「楽しめない」と感じたことが分かる。中井・Dymoke (2019) でも同様の状況に手を止めた参加者が多かったことと重なる回答である。その際、一度止まった手を再開するきっかけ、つまり「発想の転換をもたらすきっかけ」として挙げられていたのは、とにかく書こうと手を動かしてみることやよく考えること、時間制限への焦りに加えて、「パートナーからのアドバイス」や「他の人を見て」という、一緒に書く者の存在であった（中井・Dy-

moke 2019:104)。今回のワークショップでは、Zoom ミーティングによるオンライン開催であり、書き手にとっては隣にそうした相手がいない状態であった。書きながらも必要に応じてシェアができるという状況は、書くことになっていない書き手にとって必要な支援のひとつとなり得ることが分かる。

また、フリーライティングでは単語を聞いて思い浮かべるものは単語でも、文でも、短いフレーズでも良く、意味を成さないものでも良いとされる。Yates (2014) は「行き詰まった」でも良いので書き続けることが重要だと述べる (Yates 2014:52)。上記のコメントにあるような「イメージのなかの要素を単語に落としていく」ことも同様に、視覚的なイメージが先行することは壁というよりもむしろ言葉を集めるための手段の一つと捉えられる。

③さらなる関心

「さらなる関心」について、重み付けパーセンテージ1.0% 以上（出現回数2 回以上）の16語を表3 の通り抽出した。最も多いのは「生徒」4 回であり、次いで「アイデア」「下書き」「評価」各3 回と続く。「idea」「共同」「国語」「日本」「日本語」「英語」各2 回は、すべて日本とイギリスの違いについて尋ねる記述であり、ワークショップコンテンツの背景や学校教育における取り組みの事情に関心が向いていることが分かる。

表3 「さらなる関心」における頻出語

抽出語	出現回数	重み付け%	抽出語	出現回数	重み付け%
生徒	4	2.11	具体	2	1.09
アイデア	3	1.58	国語	2	1.09
下書き	3	1.58	日本	2	1.09
評価	3	1.58	日本語	2	1.09
idea	2	1.09	紹介	2	1.09
コメント	2	1.09	英語	2	1.09
仕方	2	1.09	試み	2	1.09
共同	2	1.09	詳しい	2	1.09

最も出現頻度の高かった「生徒」のワードツリー（図6）からは、「声かけ」「アドバイス」「評価」といった、学習者との関わりに関する記述において言及されていることが分かる。同様に、「評価」3 回、「コメント」「仕方」「具体」「詳しい」各2 回についても、すべて学習者との関わりやその方法に関する記述であった。



図6 「さらなる関心」における「生徒」ワードツリー

④今後の活用アイディア

「今後の活用アイディア」について、重み付けパーセンテージ1.0% 以上（出現回数4 回以

上) の13語を表4の通り抽出した。最も多いのは「実践」「活用」各10回であり、次いで「実際」7回「使う」各5回といったように、ワークショップでの経験を自分の教室で試してみようとする意思が窺える。「生徒」「対象」各4回といった学習者への言及も散見され、「方法」5回、「モノ」「ライティング」「発想」各4回のように、試してみたい表現手法や発想が具体的に挙げられていることも特徴的である。

表4 「今後の活用アイディア」における頻出語

抽出語	出現回数	重み付け%	抽出語	出現回数	重み付け%
実践	10	2.84	対象	4	1.14
活用	10	2.84	教育	4	1.14
実際	7	1.99	生徒	4	1.14
使う	5	1.42	発想	4	1.14
方法	5	1.42	自分	4	1.14
モノ	4	1.14	言葉	4	1.14
ライティング	4	1.14			

また、図7に示した「自分」のワードツリーからは、「創作」「実作」「言葉を」「扱う」といったように、授業者としてではなく書き手として自分自身で詩を書き続けようとしていることも読み取れる。これは「書き手としての教師」を目指す姿として捉えることができ、実践経験だけでなく学習経験・創作経験の不足を克服するひとつの手立てとして今回のワークショップが効果を持ち得ていたことを示すものである。

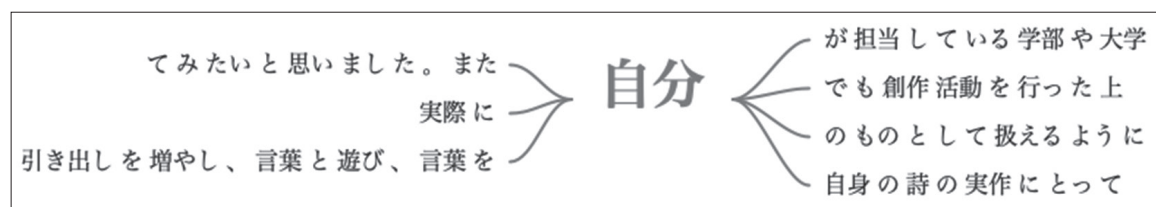


図7 「今後の活用アイディア」における「自分」ワードツリー

⑤考えの深まり

「考えの深まり」について、重み付けパーセンテージ1.0%以上（出現回数4回以上）の4語を表5の通り抽出した。最も多いのは「下書き」7回であり、次いで「方法」「自分」「言葉」各6回となった。

表5 「考えの深まり」における頻出語

抽出語	出現回数	重み付け%	抽出語	出現回数	重み付け%
下書き	7	1.3	自分	6	1.11
方法	6	1.11	言葉	6	1.11

「下書き」のワードツリー（図8）からは、「考え方」「意味・価値」、また「詩を書く」という表現との対比など、概念として「下書き」を取り入れることの意義についての言及であることが読み取れる。また、同様に「自分」のワードツリー（図9）からは、「創作」「つく

る」「学習者の立場」のように、書き手としての立場を意識する時間であったことが強調されていることが分かる。

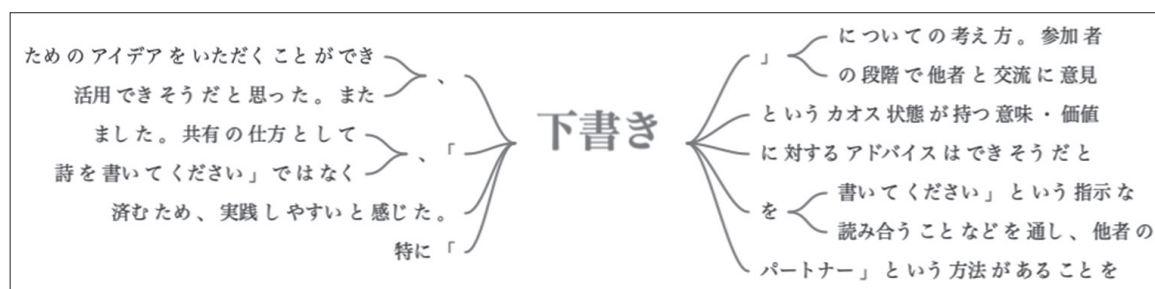


図8 「考えの深まり」における「下書き」ワードツリー

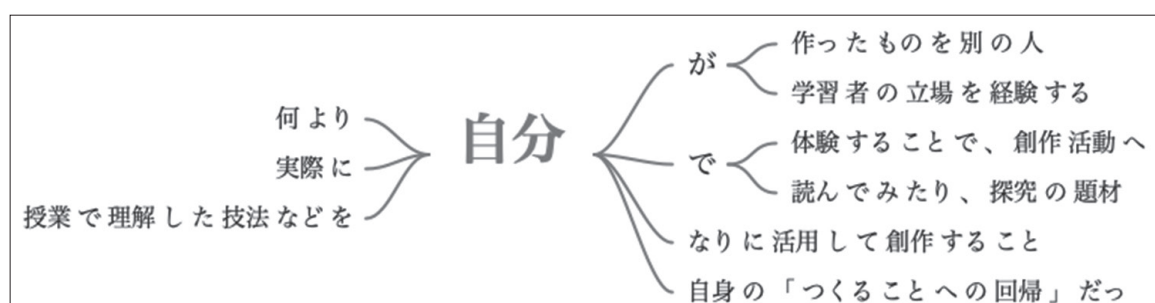


図9 「考えの深まり」における「自分」ワードツリー

4 まとめ

本稿では、公開講座として実施した詩創作ワークショップの企画・実践について、参加者の反応も含めて報告した。ワークショップでは、詩創作指導において教師が直面すると思われる障壁を取り払うことを目的としていた。英国式の詩創作ワークショップを自分自身で受けてみるという経験が、参加者の方々にとって、自分の教室における詩創作指導の方法を発展させる手助けになったことを期待している。このワークショップによって、参加者は、児童生徒と一緒に使うことのできるクリエイティブな方法の広がりについての理解を新たに得たり、もしくは自分自身の考えを強化したりすることができたと考える。そしてそれは、児童生徒が、自信あふれる (confident)、批評的 (critical) で創造的 (creative) な言葉の使い手として育つことにつながると確信している。

本来は対面で実施される予定であったが、COVID-19の感染拡大防止のためにそれは不可能となった。しかし、Zoom ミーティングを使用することで中止に追い込まれることなく、また YouTube Live によるストーリーミング配信・アーカイブ配信によって、当初の予定よりも多くの教育関係者に届けられることとなった。さらに、日本国内だけでなく、シンガポールやスイス、イギリスからの参加・視聴があったように国を超えて公開されたことはすでに述べた通りである。このようにオンラインで開催することにより、本学会の「公開」講座の理念をもっともうまく実現することができたと考える。

開催後も、ワークショップ内で作られた詩が数編ファシリテーターのもとに送付された。それらにコメントを返すことで、新しい対話も生まれた。ワークショップ内の「共有」の時間がそうであったように、それが次の創作や授業への刺激になって欲しい。そして、このような「書き合う」コミュニティが国内外の教師のネットワークのなかに、さらに構築され、「書き手としての教師」による詩創作の授業が増えていくことを展望する。

「失ったパートナー (Lost Partner)」と「ヒマワリの錬金術 (Sunflower Alchemy)」
©Sue Dymoke. (Sue Dymoke が作者であると明記することを条件に、この2つの詩を教材としてあなたのワークショップで使用することを歓迎します。)

〈参考文献〉

- Dymoke, S. (2003). *Drafting and assessing poetry*. Paul Chapman Publishing.
- Dymoke, S. (2004). *New and Selected Poems*, Shoestring Press
- Dymoke, S. (2018). *What They Left Behind*, Shoestring Press, 2018
- Dymoke, S., Lambirth, A., and Wilson, A. (2013). *Making Poetry Matter: International Research on Poetry Pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Giddens, A. (1999) *Runaway World*. London: Profile Books.
- Sansom, P. (1994). *Writing Poems*. UK: Bloodaxe Books.
- 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.
- 石田基広・小林雄一郎 (2013) 『R で学ぶ日本語テキストマイニング』 ひつじ書房.
- 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.
- 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, 31-38.
- 中井悠加 (2018) 「イギリスの創作指導」武藤清吾編『中学校・高等学校 文学創作の学習指導: 実践史をふまえて』 溪水社.
- 中井悠加・Dymoke, S. (2019) 「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」『読書科学』 vol.61, No. 2, 97-109.
- 中井悠加 (2019) 「詩を創作するということ」白坂洋一・香月正登編『「子どもの論理」で創る国語の授業—書くこと—』 明治図書出版.
- 中井悠加 (2021) 「詩創作指導における創造的リスク・テイキングと学びの所在—英国における PGCE コースおよび中学校の詩創作ワークショップ視察から—」『人間と文化』 4, 214-223.

執筆者一覧

※執筆順

※所属は執筆時のものです

住田 勝（大阪教育大学）	はじめに
澤田 英輔（軽井沢風越学園）	公開講座の趣旨と概要、 第Ⅰ部第1章
中井 悠加（島根県立大学）	公開講座の趣旨と概要、第Ⅱ部
竹本 寛秋（鹿児島県立短期大学）	第Ⅰ部第2章
児玉 忠（宮城教育大学）	第Ⅰ部第3章
後藤 和彦（和歌山県・田辺市立本宮中学校）	第Ⅰ部第4章
Sue Dymoke（Nottingham Trent University）	第Ⅱ部

全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット⑭

詩を書くことは教えられるのか

令和4年(2022)6月17日 発行

編集 全国大学国語教育学会

発行者 全国大学国語教育学会

発行所 株式会社東洋館出版社

印刷所 藤原印刷株式会社