

詩の創作を通して思考力を高める指導法の研究

—『詩人の時間』を実感する学習—

浜岡恵子・池田匡史*・山元隆春**

I. はじめに

「『詩人の時間』を体験する」は山元・中井の実践である¹。この実践を、「豊かなことばのつかい手」を育成する単元の一つとして、今年度中学1年から3年まで全学年に設定した。詩を教材とした指導は、小学校及び中学校の各学年において必ず行われている。詩は、発達段階に応じて、言葉遊びとして響きやリズムを楽しんだり、自分の感じたことを率直に表現したりするのに適した形式である。しかし、「書くこと」の学習においては、学年が上がるにつれて、報告文や意見文等論説的な文章の学習が優先され、授業の中で詩を創作する機会は多くない。その一因として「学校現場において実践経験の少ない『詩の創作』に関しては、どうやって授業を作るのかという指導の問題以前に、『詩を創作すること』そのもののイメージを指導者が明確に持てない」（山元・中井, 2013, p. 64）ことが挙げられるだろう。その結果、詩の授業は鑑賞を中心としたものになりがちである。しかし、論説的な文章のように構成や内容に型があるものに比べて、詩にはそういった制約がない。その分だけ表現するにあたって、自分の言葉と向き合わざるを得ない場面を作り出すことができる単元と言える。

広島大学附属東雲中学校1年から3年までの生徒に読書傾向を調査したところ、各学年共に、小説・物語のジャンルをしばしば読む生徒であっても、詩集を読むのが好きだと答えた非常に少なかった。詩集を読まない理由としては、「特に読みたいと思う本がないから」「理解するのが難しいから」「作者の世界についていけないから」ということを挙げていた。ここから、読むことですら生徒自身が詩に触れようとする機会は少なく、特別なジャンルとして距離を感じていることがわかった。一方、J-POP等、生徒の日常には詩があふれており、詩人の優れた言葉選びや卓越した表現に触れる機会が増えることでかえって、自分で詩を書かなくても、さまざまな場面で感じる気持ちや想像が満たされた感覚になっている実態もある。

II. 研究の目的

今回、詩の創作にあたって、次の二点に重点をおいた指導を行う。一つ目は、詩の創作を通して、詩に親しみ、自分を表現する方法が増えたことを実感できるようにすることである²。二つ目は、発想を広げていくための言葉を選ぶ作業を通して、自分の語彙を見つめ直すことができるようにすることである。さまざまな「書くこと」の学習を積み重ねながら、生徒自身が「豊かなことば」を獲得することで、学びを豊かにする指導を行う。その成果や実態を、実際の学習者の創作物、記述物から明らかにすることを通して、この学習指導方法の価値や留意点を検討することを目的とする。

III. 授業実践

1. 指導目標

○詩の創作を通して、詩に親しむことができるようにする。

○発想を広げていくための言葉を選ぶ作業を通して、自分の表現を見つめ直すことができるようにする。

* 兵庫教育大学

** 広島大学大学院教育学研究科

Keiko HAMAOKA, Masahumi IKEDA, Takaharu YAMAMOTO

The study aim for increasing thinking abilities through teaching poetry writing :
to experience "The time of the poet"

2. 指導計画 (全5時間)

	学習活動	指導の手立て
第1時	<ul style="list-style-type: none"> ○自分にとって「良い・好きな詩」とはどのような詩か, 自分の詩に対するイメージを明確にする。 ○自分の想像の世界を広げる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 詩人がもつ世界を表現するさまざまな言葉 ・ 効果的な表現技法 ・ 新たな気づき 	<ul style="list-style-type: none"> ○これまでの学習体験を想起させる。 ○「詩」とは? 「詩人」とは? というイメージをふくらませ, 自分の「めざす姿」を明確にできるようにする。 ○発想が広がる「詩」を例示する。
第2時	<ul style="list-style-type: none"> ○詩のテーマにするメモを1枚作る。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 1枚目・・・「形が変わらないもの」 ○メモをボウルに集め, 全員が1枚ずつ引く。 ○引いた言葉を詩のテーマとして, マインドマップを書く。 ○マインドマップをもとに詩を書く (下書き)。 	<ul style="list-style-type: none"> ○創作手順を理解させる。 ○マインドマップを書く時間をしっかり確保する。
第3時	<ul style="list-style-type: none"> ○詩のテーマにするメモを1枚作る。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 2枚目・・・「形が変わるもの」 ○メモをボウルに集め, 全員が1枚ずつ引く。 ○今回引いた言葉を前回の言葉と合わせ「『2枚目のテーマ』の『1枚目のテーマ』」を詩の題名として, マインドマップを書く。 ○マインドマップをもとに詩を書く (下書き)。 	<ul style="list-style-type: none"> ○第2時よりも, イメージするのは難しいと予想されるので, マインドマップを書く時間をしっかり確保する。
第4時	<ul style="list-style-type: none"> ○創作した詩 (1枚目と2枚目) をグループで, 読み合う。 ○読み上げられた詩について, 1枚目と2枚目を比べ, どれだけ想像の世界が広がっているか一人ずつコメントをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○4人グループとする。 ○コメントをする際は「大切な友人」となるよう心がけ, 良いところを見つめるよう伝える。 ○固定概念に縛られず, 発想がどんどん広がっているかを評価する。
第5時	<ul style="list-style-type: none"> ○詩を仕上げる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ グループでのコメントをもとに推敲し, 清書する。 ○創作について振り返る。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 1枚目と2枚目の創作について違いがあったか。 ・ 自分のイメージをもてたか。 ・ 表現しようと思った言葉が見つけれられたか。 ・ 効果的に表現技法を用いることができたか。 	<ul style="list-style-type: none"> ○単元のはじめに確認した「めざす姿」にどのくらい近づけたかを振り返らせる。

IV. 結果と考察

以降では本実践の2年と3年の成果を, 量的分析, 質的分析の順に検討し, 本実践の価値やそこから導かれる留意点を明らかにする。

1. 量的分析

本実践では単元のまとめの時間において, 学習者は以下の設問に対し, 5から-5の間の整数, 計11段階で答えている。ここではその回答を量的に分析することで, 本研究の成果を考察することとする。

- ①一作目から二作目で, どのくらい発想が広がったと感じましたか。
 ④一作目から二作目で, どのくらい発想が広がったと感じましたか。

- ⑤自分が表現したいと思う言葉を見つけることはできましたか。
 ⑥自分が表現したいと思うことが伝わっていましたか。

上記①と④の設問は一作目と二作目の比較の観点であり、同一のものであるが、①は班内での他者評価、④は自己評価の項目という点に違いがある。⑤は、題名決定後に、ふせんを用いたり、イメージマップを作成したりして詩に使用したい言葉を探ったことの価値が表れる設問、⑥は、交流を踏まえた自身の創作作品の出来の評価が確認できる設問である。なお、④の自己評価の後に班内での交流を行い、①の他者評価を行っている。また、枠内に示していない②、③の設問はそれぞれ、その詩の良い点と改善点を班内の他者が自由記述するものである。①、④～⑥の設問の結果が以下である。

学年\項目	①	④	⑤	⑥
2年生	<i>M</i> 3.190 <i>SD</i> 2.513 (<i>n</i> =63)	<i>M</i> 0.947 <i>SD</i> 2.833 (<i>n</i> =75)	<i>M</i> 1.773 <i>SD</i> 2.037 (<i>n</i> =75)	<i>M</i> 1.797 <i>SD</i> 2.118 (<i>n</i> =74)
3年生	<i>M</i> 2.750 <i>SD</i> 1.709 (<i>n</i> =60)	<i>M</i> 1.338 <i>SD</i> 2.150 (<i>n</i> =65)	<i>M</i> 2.121 <i>SD</i> 1.332 (<i>n</i> =66)	<i>M</i> 2.123 <i>SD</i> 2.229 (<i>n</i> =65)
全体	<i>M</i> 2.976 <i>SD</i> 2.169 (<i>n</i> =123)	<i>M</i> 1.129 <i>SD</i> 2.546 (<i>n</i> =140)	<i>M</i> 1.936 <i>SD</i> 1.751 (<i>n</i> =141)	<i>M</i> 1.950 <i>SD</i> 2.177 (<i>n</i> =139)

なお、各設問の回答について2年と3年の平均の値をそれぞれ Welch の *t* 検定により検証したが、非有意であった（① $t(110)=1.132, n.s.$ ④ $t(136)=0.922, n.s.$ ⑤ $t(129)=1.205, n.s.$ ⑥ $t(133)=0.873, n.s.$ ）。そのため以降では、学習者の学年段階および授業者による差を特に考慮せず、取り扱うこととする。

全体的な傾向として、すべての項目において平均値が正の数を示していることは、本実践が学習者に好意的に捉えられていることを表している。これは、詩創作における題名を決める手続きの価値と、そこからイメージを特定し、言語化していく過程でイメージマップやふせんによるメモを作成したことへの肯定的評価、さらには、一連の展開によって創作された作品に対する満足度の高さなどを示しているものと考えられる。

また学習者の創作物に見られる発想の広がりに対する評価は、自己評価④よりも他者評価①の方が高い。①と④の平均の値の差について、Welch の *t* 検定により検証すると有意差が見られた（ $t(261)=6.327, p<.05$ ）。この結果は、交流による他者評価に触れることによって、自身が気づかなかった自身の創作物の良さに気づくことができるということを示唆している。

2. 質的分析

ここでは、具体的な創作物や、単元のまとめに「今回の学習を通じて感じたこと」として学習者が自由記述した内容などを踏まえながら、本単元の成果と課題を検討する。

まず、創作の過程や単元のまとめにおける記述が多く明確であった、ある学習者を典型的な例として取り上げ、各ワークシートの記述などから本単元の学習の実際を示す。

この学習者（3年女子 0M）は、事前アンケートにおいて、詩はめったに読まないとし、「リズムのある詩」、「分かりやすく納得する or 新しい発見になるような共感できる詩」を良い、好きな詩であるとしていた学習者である。

一作目でこの学習者は「ハサミ」という題名が巡って来た。これに対して、次の文言を記した四枚のふせんメモを作成した。

「1人1人がう」、「チョコチョコキ」、「はさみにも音楽がある。」、「もしも楽器になりたいと思ったら」

その結果, 創作されたのが以下の詩である。

ハサミ

チョキ チョキ チョキ
チョキ チョキ チョキ
ジョキ ジョキ ジョキ
ジョキ ジョキ ジョキ

あ〜あ

今日もだめだったな

ピアノみたいに, 人に感動を与えたいな

あ〜あ

ヴァイオリンみたいにきれいな音色を奏でたいな

楽器になったらどんな気持ちなんだろう

楽器になったら注目されるのかな

はさみだと家にいるだけでつままないよ

だけど

僕はモノをきることができる

楽器はすてきだけどモノはきれない

僕はきれいな音はでないけどモノをきる

一人一人ちがうこと

それってすてきなことなんだよ

この創作の後に行う二作目においてこの学習者は, 「ヒト」という単語が巡って来た。つまり「ヒトのハサミ」という題名で創作が行われることに決まった。この題名に対するふせんメモは次の 10 枚になっている。

「〜ヒトのハサミ〜」, 「ヒトのハサミってなに?」, 「簡単かも, 意外と」, 「人間のきょうきは口→言葉」, 「言葉は人を傷つけることができる」, 「手や足があることで暴力も可」, 「体にあとが残らない, 残ることもある」, 「でも, 手足や言葉があるのは自分を守るため」, 「どちらとも一生のきずを与えている」, 「だけど, あるからこそいいこともある。」

一作目よりもふせんメモの数が多くなったのは, 「ヒト」と「ハサミ」との組み合わせが学習者の想像をふくらませたためと捉えられる。これらの言葉をそのまま, またはその捉え方を生かし, 詩として創作されたものが以下である。

ヒトのハサミ

ヒトにはハサミがある。

ヒトのハサミって何だろう。

あ, 口だ。

口があるから, みえない相手の心を

知らぬうちにきりつけてしまう。

あ, 手足だ。

手足があるから, 暴力をふるってしまい,

相手の大切な体に傷をつけてしまう。

どちらも見えなかったり、治ったりしたら
「大丈夫だ」と思うかもしれないけど、
相手の心はズタズタかもよ。

でも口があるから、「ありがとう」「ごめんなさい」が言える。
手足があるから、歩いたり、握手したりできる。

ヒトにはハサミがたくさんある。
だから、ヒトがヒトを傷つける。
だけど使い方をかえれば
幸せを増やすキーワードになる。

「ヒトのハサミ」という題名となった表現を、「言葉」を喩えたものと捉え、詩を創作することができている。「ヒトのハサミ」というものが、現実的な発想では存在しえないものと捉えられるからこそ、比喩表現を用いた詩を生み出すことができたのだと言える。これら二作品の創作を終えてこの学習者は、以下のような感想を示している。

最初詩をつくることは難しいと思っていたけど、実際にやってみると思っていたよりも楽にすることができた。でも、それは詩をかくテーマが決まっていたからかもしれない。詩人の人はふと思ったことなどを詩にするんだなと考えるとすごいなと思った。

詩を書く際は自分の気持ちやふと思ひ浮かんだことをふせんに書いておいて、その後取捨選択し、文章をつくっていくと簡単に、そして自分の考えが自然に入っている詩ができると分かった。いろんな有名な人の詩をみて読んだ人には理解できなくてもいいから詩人の人(ママ)の気持ちを入れることが大切だと知った。

この記述からは、一連の創作活動が持つ様々な価値を垣間見ることができる。

まず、テーマ設定に関してである。詩創作という学習活動において、学習者は自由にテーマを設定することに対し難しさを感じる人が多いと考えられる。またそれは、良い詩を創作しようという想いが強いほど、感じるハードルは高くなるであろう。その際に、現実的ではないテーマが、運によって手元に巡ってくるということは、必然的に創作のしやすさにつながってくると言える。

次に、イメージマップやふせんメモの作成が、詩創作へとつながるスモールステップとして機能していることが言える。つまり、詩というまとまりのあるものを作成するという意識を一旦留保し、テーマとして巡ってきたものから言葉を生み出すということをまず行うことが、創作のしやすさにつながるのである。

これらのことから、この学習者は、詩に対する見方、価値観を新たにするに至っている。特にこの「読んだ人には理解できなくてもいいから詩人の人の気持ちを入れることが大切だ」という価値観は、現代詩人最果タビが以下のように述べているように、世の詩人が持つ価値観とも軌を一にする重要なものと言うことができるのである。

小説や新聞の言葉が、物語や情報を伝えるために書かれるのに対し、詩にはそうした目的がない。そして、だからこそ私は、言葉によって切り捨てられてきたものを、詩の言葉でならすくいだせると信じている。詩の言葉は、理解されることを必要としていない。人によっては意味不明に見えるだろうけれど、でも、だからこそその人にしか出てこない言葉であればあるほど、その人はその人だけの人生を生きてきたんだと、はっきりと知ることができるから。(最果, 2016, p. 90)

ところで、詩創作に対する肯定的態度を示すに至った学習者が、その要因として挙げた事柄は他にも認められる。その例として、以下に二人の学習者の、単元のまとめにおける記述を引用する。

初めて「『詩人の時間』を体験しよう」というのをきいたとき、私はとても難しそうだと感じました。

でも、詩について図書室などで調べていくうちに、詩とは、自分の気持ちを自由に表現することができるすごく面白いものなんだと感じました。詩をかくときに「なかなかかけないな」と思っても、自分の思ったことをかいて、自分の世界観をちゃんともってあげればいいと自信をもつこともできたと思います。(3年女子 DM)

詩をつくる前に、自分が気になる詩を見つける時間が授業内でとられたとき、自分は何かを物に例えるのが好きなの分かり、今回詩をつくる時に、「例えてみよう。」と思ってたけど、なかなか難しく出来なかった。今回の学習を通じて、発想を広げることの大変さや難しさを知り、同時にとても大切で重要なことなんだと分かった。(3年女子 SR)

これらの学習者はどちらも単元導入時の調査において、詩を「全く読まない」としていた学習者である。これらの記述からは、詩を創作する前段階に、学校図書館において様々な詩に触れることで、全く読まない「詩」というものに対するイメージを明確に持つこと、また、自分の「詩」観をメタ認知することが可能となったことがわかる。これにより、創作のしやすさや、学習者内で自主的に設定した目標が生み出されたものと言える。

また以下の学習者の記述からは、創作後に他者との交流がなされたことも、学習者の中で学びを生み出した要因として挙げることができる。

最初は、詩とかなんなんって感じで、詩に対してマイナスな気持ちしかなかったけど、自分で思い思いに書いて、友達と交流するうちに、詩の表面に描かれた世界や裏側に隠された作者の思いなどが一枚の紙を通じて知ることができる、良いものだと思った。誰かの価値観を否定するのではなく、自分の価値観と異なった他人の価値観を受け入れ、自分の中の世界を広げることが大事なんだと思った。(2年女子 OM)

ところで、量的分析でも扱ったまとめの段階における設問において、学習者が自身の創作に対し、数値的には否定的な値を回答しているものも見受けられた。その一例である学習者の自由記述が以下である。

この世に存在する1つのものについて詩を作るのは想像をふくらませればできるけど、2つの言葉の組み合わせたら(ママ)この世に存在しないものになって詩を作るにはかなり想像をふくらませないとできないので難しい。でも、上手く言葉を見つけ出していけばできるので“想像力”が大切だと思いました。(2年女子 TT)

この学習者は、上記のように二つの言葉の組み合わせによる二作目の創作に難しさを感じていた。この学習者が創作した二作目の題名は、「憲法の DNA」である。ただ、創作したもの自体が学習者にとって満足のいくものとなっていなくても、詩に対する認識を深められたことが確認できる。また、評価を行うことになる実践者にとっても、イメージマップやふせんメモを確認することによって創作の過程を捉えることができる。

しかし、この一連の創作活動にはいくつかの留意事項や課題も残っている。以下に示すものは、自由記述において活動の難しさに言及していた複数の学習者が創作した詩の題名とその創作に対する感想である。

「言葉の聖母マリアの銅像」…「詩は、範囲がしばられるほど作りやすく、意味不明な内容になった。」(3年男子 NS)

「友達のコンバースのハイカット」…「一作目の方が書きやすかった。理由は、そこまで、範囲が広くなかったし、2つのワードがあると、その二つを組み合わせると、考えなければならぬので、

共通点や相違点を同時に考えるのが大変だった。」(3年女子 SR)
「上司の機嫌の一万円札」…「題名が詳しく(具体的に)なった二作目になって発想はふくらまなかった」(2年女子 MS)

これらの学習者は、④の発想の広がりに対する自己評価の項目にも、マイナスの値で回答している。これらに共通しているのは、題名として使用する、巡って来た「形が変わるもの」、または「形が変わらないもの」が一語でなく二語を「の」で繋いだ名詞句となっていることである。つまりこのことは、想像が広がらない原因になってしまうと考えられるのである。また、「理想のいす」という題名の詩を作成した学習者(3年女子 AC)のように「形が変わるもの」と「形が変わらないもの」との意味的な関係が自然である場合にも、発想のひろがりを生み出せなかったという声が見受けられた。

これらの事例からは、題名の候補であり、後にシャッフルさせることになる「形が変わるもの」、または「形が変わらないもの」を書かせる際に、より丁寧な指導を心がける必要がある。

V. 終わりに

以上、本実践の成果、価値、留意点を検討してきた。「詩を考えているときに詩人の時間だと思えます。」(3年男子 AT)と学習のまとめで述べた学習者がいたように、本実践は学習者にとっても有意義な時間であったと言える。

最後に、本単元のまとめとして書かれた自由記述の中で、詩創作に関して、学習者側からあった、本単元の次に行われるべき活動としての提案の声を示しておく。

詩を書くときには、いきなり詩を書くのではなく、言葉を集めてから書くと意外にすんなり書けました。だから、また詩を書くような機会があれば今回と同じ方法で書こうと思いました。また、言葉を集めるとき、自分で集めた言葉だけでなく、他の友達が思いついた言葉をもっと使って詩をつくってもおもしろいのではないかと、思いました。(3年女子 KY)

ここで示されていることは、詩創作のカリキュラムを考える際の示唆のように思われる。つまり、多様な活動へと発展し得る可能性を有しているのである。ただ、自由記述や、班内での交流において表現技法などへの言及は見受けられたが、創作された作品自体をどう評価するのかは、今後に残された課題である。

【註】

¹ この指導法が開発された詳しい文脈は中井悠加(2016)で述べられている。

² 中井悠加(2017)は、日本における児童詩教育の課題として「作品主義からの脱却の必要性」(中井, 2017, p. 94)を指摘し、「創作プロセスをふまえた指導法の解明」(中井, 2017, p. 94)を提唱する。このことは中学校段階における課題としても言えるだろう。

【参考・引用文献】

山元隆春・中井悠加, 『詩人の時間』を体験する, 月刊国語教育研究, 第498集, pp. 64-65, 2013.

中井悠加, ワークショップ型詩創作指導による学びの形成—Arvon Foundationの取り組みの検討から—, 学校教育実践学研究, 第22巻, pp. 65-77, 2016.

中井悠加, 小学校国語科における児童詩教育の課題と展望—歴史的変遷と教科書教材の検討から—, 人間と文化, 第1号, pp. 89-96, 2017.

最果タヒ, きみの言い訳は最高の芸術, 河出書房新社, 2016.