

現代イギリスにおける詩創作指導の理論と実践

— Sandy Brownjohn's *To Rhyme or Not To Rhyme?*(1994)を中心に—

中井悠加

(2010年10月7日受理)

Theory and Practice of Teaching Writing Poetry at Contemporary UK
— Focus on Sandy Brownjohn's *To Rhyme or Not To Rhyme?* (1994)—

Yuka Nakai

Abstract: This article examined the work of Sandy Brownjohn, a great writer on the field of teaching writing poetry in UK. *To Rhyme or Not To Rhyme?* (1994), Brownjohn's main work, were considered and her theoretical backgrounds about teaching writing poetry were investigated in this article. In Section 1 of *To Rhyme or Not To Rhyme?*, she mainly took up such many practices that focus on word playing. Any significance of having children to express their experience and giving them any surprises and inspirations on language were emphasized in her writings. So her practical suggestions on teaching writing could give any departing points for developing children's sense of language in their ordinary life to us. I argued that Brownjohn's ideas for teaching writing poetry would be a secure foundation for leading teaching practices to making children rediscover any functions of language and invisible dimensions in their everyday life. Finally, the position and significance of Brownjohn's works were considered with relating her works to any contemporary discussions about teaching writing poetry in UK.

Key words: teaching writing poetry, contemporary UK, word playing

キーワード：詩創作指導，現代イギリス，ことばあそび

1. はじめに

現代イギリスにおいて、Margaret Thatcher 政権は National Curriculum (以下 NC) と呼ばれる教育政策を1989年に打ち出し、国をあげて教育改革を行おうとした。そして1998年にはその実施細目である National Literacy Strategy (以下 NLS) が制定され、教育内容はより具体化されていった。それに伴って詩教育についても学年ごとに詳細な学習内容が設定され、これまで抽象化され、ぼやけていた子どもたちへの要求を具体化し、学ぶべきことはより明確になった。詩教育に関して言えば、NLSではモデルとして詩人による作品に多く出会わせることで詩の形式にたくさん触れ、そこに注目させることで、詩を書くことができる

ようになるという考え方がされている。しかしそれは、「詩的形式への行き過ぎた重要視¹⁾」をうみだし、詩創作指導の到達すべき地点が、詩に用いられている形式や技巧を使えるかどうかということに焦点を当てたものとなりかねないという問題も生じさせた。詩的経験を重んじてきたと思われるイギリスの詩教育にとって、この教育改革は大きな変化をもたらすものだったと考えられるだろう。

こうした中で、1980年に著作を出して以降今もなお多くの教師がその著を授業づくりの指針とし、「最も有名な詩創作指導者といっても過言ではない²⁾」と考えられているのが Sandy Brownjohn である。Brownjohn は教師として子どもたち³⁾ に詩創作指導を行っていたが、1980年に初めて詩創作指導のガイドブックを出版

〈表A〉

第1部 (pp.3-144)	第2部 (pp.145-196)	60. 鏡と反射
1. 信条	32. ハイク (俳句)	61. 顔と場所
2. 詩のゲーム	33. タンカ (短歌)	62. 瓶の中の舟
3. コレクション	34. 5行連詩	63. 道化師と王冠とマネキン人形
4. 大臣のネコ	35. 短い形式を拓げる	64. 地、空、炎、水
5. アルファベット順の動詞	36. ナガウタ (長唄)	65. 貝と絵、箱の中のジャック
6. 私は～がしたい	37. レンガ (連歌)	66. 大嫌いな人
7. 名詞を集める	38. 音節を数える	67. お買い物帳
8. 類義語と名詞	39. 碑文体	68. 育つ
9. 先人にならった新しいことば	40. 人物4行詩	69. 世界をつくる
10. ABCの本	41. 弱強格の詩	70. 信念、希望、不安
11. 色	42. バントゥーン詩 (マレー半島の詩)	71. 男の7の年齢
12. アクロスティック	43. ロンデル体の詩	72. ポエット・ツリー (詩人の木)
13. 頭韻法の紹介	44. イタリアの8行詩	73. テーマを見つける
14. 私は～が欲しい	45. 14行詩 (ソネット)	74. 技術のポイント
15. 火のしっぽを持つジャックを見た	46. 隠喩と直喩	75. 設計図をつくる
16. 代称法 (Kennings)	47. 韻	76. 指導ポイント
17. 頭韻法と母音押韻		77. 心で詩を学ぶ
18. じっと見つめる		78. 書き手の存在をいかに組み立てるか
19. 贈り物	第3部 (pp.197-367)	79. 読書週間の活動
20. 魚のような果実	48. メリーさんの羊	80. Arvon Foundation
21. 最後の意志と遺言書	49. 書き換え詩	
22. 場所と詳細	50. 墓石	
23. いろんな角度から	51. チョークの輪郭	
24. なぞなぞ	52. 靈魂の生まれ変わり	
25. 動物	53. ～を作る	
26. ‘ネコ’ と ‘ネズミ’	54. 予言	
27. パターン	55. オードを付ける	
28. スキップライミングと旋律	56. 絵はがき	
29. カラスを見る13の方法	57. かげ	
30. 共同詩	58. 思い出	
31. あがってさがる	59. ズームレンズ	

し、著名になった。その後も何冊か出した後、1994年になってもなおBrownjohnのアイデアは現場の指導で必要とされており、それらの著作をまとめたものがリニューアル出版されている。彼女は2000年代になってからもなお出版を続けている。こういった事実だけでも、Brownjohnの仕事に対する教育現場の高い評価のあらわれであるといえるだろう。本稿では、*To Rhyme or Not To Rhyme?* (1994)をBrownjohnの主要な仕事として位置付け、主にその第1部に焦点を当てながらBrownjohnが提示した詩創作指導の理論と実践の内実を考察し、現在のイギリス詩創作指導の一端を明らかにすることを目的とする。

2. Brownjohn (1994) の概要

Brownjohnによる*To Rhyme Or Not To Rhyme?* (1994)は、先述した彼女の3冊の著作をひとつにまとめたものである。その中では、80種類のアイデアが3部構成で紹介されている。第1部はことば遊びを

中心に扱った導入段階、第2部は定型句を中心に扱った形式の指導、第3部はそれまでの学習をいかした様々な詩を書くような課題を投じるものが中心となっている。同書の目次を掲げたものが上掲の〈表A〉である。

第1部は導入段階としてことば遊びを中心に扱っている。第2部は定型句を中心に扱った形式の指導であり、どのような詩の中でも用いることができる技法と、世界の国々から集められた定型句という2種類のアイデアが紹介されている。第3部はそれまでの学習をいかして様々な詩を書くようなテーマやテクニックを与えるものが中心となっている。これまでの学習内容を改めて使用したり、その中から自分で選んだりしながら自力で詩をつくりあげていくということが子どもたちに求められている。

このように、Brownjohn (1994)は第1部と第2部においてことば表現の基礎を扱い、その上で第3部においてあらゆるテーマの下で自由に書くという場が設けられているという構造になっている。最終的に子ど

もたちは、自由に書く中で、それまでどのような活動を行ってきたかということを出し、好きなように選ぶ機会を得ることができる。そしてBrownjohnは、子どもたちが将来「自分の出会う状況について意味づけを行う⁴⁾」ことへとつながる詩創作をめざしたのである。

3. ことばを再発見する詩創作指導 —第1部—

3-1. 第1部におけるアイデア例

Brownjohn (1994) の第1部⁵⁾には「ことば集め、名詞や形容詞、動詞に注目したアルファベットゲーム、ちがう前置詞を使用する簡単な文作成、音声的・文字的なことば遊び、早口ことば、頭韻転換、同音字に頼ただじゃれを使った冗談、つづり換え、ことわざ、直喩、名詞集め、そして笑いの機会や経験を与えてくれるような様々なことば⁶⁾」など、31のアイデアが集められている。これらは全て、詩創作を行う上での基礎的な活動と位置づけられているが、Brownjohnの記述に基づいて次の4つに種類分けすることができる。

- ①書くことに対してリラックスし、意欲的になるためのアイデア
- ②詩的な方向の練習を行うためのアイデア
- ③並べることで詩をつくるアイデア
- ④その他の刺激を投じるためのアイデア

ここでは、この4つの分類に沿って、第1部においてBrownjohnが紹介している詩創作のアイデアをいくつか取り上げながら検討する。

①書くことに対してリラックスし、意欲的になるためのアイデアでは、子どもたちが詩創作を行うにあたり、まず書くことに対する抵抗感を取り除くような活動を取り入れることから始めようとしていることが分かる。その背景にある問題意識としては、子どもたちが書くことや詩に対して嫌悪感を抱いたり距離を感じたりしている、というイギリスの詩教育において常に問題視されていた現状があると考えられる。

Brownjohnの紹介しているアイデアには、たくさんさんのゲーム的な要素が盛り込まれている。ゲーム的な要素を持ったアイデアによって、教師が、ことばを用いて遊ぶ活動を行うという環境をつくりだし、子どもたちが書きたいと思うことができるようにしようとしているのである。

そのような活動は「2. 詩のゲーム」を中心として第1部の序盤において多く取り上げられている。それ

らにほぼ共通しているのが、1人の子どもが1枚の紙にペンを持って向かうという「書くこと」の静的で一般的な基本スタイルではなく、数人のグループになって、いすから離れ、メンバーと共同して動的に作業を行っていく、ということである。しかしそのゲームの主役として欠かせないものが、ことばという存在である。そして活動の中で出て来たことばは、全て子どもたちによって紙に書かれるのである。些細なことではあるが、友だちと楽しく遊ぶ中でことばを用いる場面や紙に書く場面を少し取り入れることによって、書くという行為自体が子どもたちの中に自然と位置づいていくことができると期待できる。このようにしてBrownjohnは、子どもたちがことばとの新鮮な再会ができるような場をつくりだした。それを、詩を書くことへの第一歩として位置付けることができるだろう。

②詩的な方向の練習を行うためのアイデアでは、①のようなアイデアを通じて、子どもたちと書くこととの距離を狭めた後に、徐々に詩の要素が盛り込まれるような活動へと近づいたものを取り上げている。つまり、詩的形式や技法や、イギリスの伝承童謡で用いられているような方法を扱うようになっていくのである。ただし、そういった形式や技法などについての知識を伝えることのみがめざされているわけではなく、それらを紹介することで子どもたちの書くものに幅を持たせていくきっかけにしていこうとされていると捉えることができる。その試みには次のようなものがある。

頭韻法の紹介 (Cp.13)

この活動は、頭韻法というイギリスの伝統的な詩的技法を用いるのだが、頭韻法の仕組みを用いて、ことばの音を楽しみながら親しんでいこうとするものである。仕組みを用いながら音を楽しみ、音を楽しみながら頭韻法について知っていくという関係が成り立っているものだと見える。

子どもたちは1から10までの数字を縦に紙に書く。次に、その横に「文章の中の単語のほとんどが、横の数字の始めの音を先頭にもつ音で始まる⁷⁾」という決まりを持った文章を書く。つまり、その数字に対応して、「1」の行なら「One」から始まる、「2」の行なら「Two」から始まる文章を順番に書く。その際、各文章の中のほとんどの単語は、数字と同じ音を先頭にもつものを用いるようにするのである。例えば音韻という面からみると、「One」は【w】から始まっており、「Two」は【t】から始まる語であるため、それらを先頭に持つ単語を音のみに注目して探しながら文章を作る。そのため、できあがる文章以下のように全く意味の通らないものばかりである。以下〈表B〉は

〈表B〉

<p>1 : <u>One waggly walrus won a wet wager.</u> (1匹のぐらぐらしたセイウチがぬれたかけごとに勝った) 2 : <u>Two trustful twins tumbled into a typhoon.</u> (2匹のふるえた双子が台風の中へとガラガラ進んで行った) 3 : <u>Three thin thoroughbreds thumped a thick thief.</u> (3頭のやせたサラブレッドが太ったどろぼうをなぐった) 4 : <u>Four fiddly ferns ferociously ate a ferret.</u> (4つのやっかいなシダが激しくフェレットを食べた) 5 : <u>Five fervent fleas sat famished in a farm.</u> (5匹の熱いノミがおしとやかに農場に座った)</p>	9歳児たち
---	-------

子どもたちの書いた例である。

同じ音を先頭を持つ単語は、そのほとんどが名詞、形容詞、動詞などに用いられていることが分かる。ここで子どもたちは辞書などを用い、なるべくたくさん同じ音を持つ単語を探してこようとするだろう。クラスの仲間が知らないような単語や普段は使わないような単語を辞書から探して来て使おうとする。そのため、書かれた文はほとんど意味が通らないものばかりであり、ナンセンスなものとなっていることが多い。しかしここで、意味が通るもの、つまり英語の文として実在可能なものを書くということは目指されていないのである。「この文章の美しさとは、ナンセンスさと、ほとんど超現実的性格であることである。そしてそれらは、子どもたちが辞書で見つけた新しい単語を正しく使っているかどうかと過度に悩むことなく使おうとする手助けになることを意味する⁸⁾」と Brownjohn は述べる。ナンセンスで、読む者の笑いを誘うような文をうみだすことがこの取り組みの面白さのひとつとして考えられるが、ナンセンスなものを書く利点はそれだけにとどまらない。この取り組みの中で子どもたちの関心は、数字の最初の音と、それと同じ音を持つ単語を集め、文としてつなげることに向けられているのであり、ここで意味が通るかどうかという文内容の整合性への関心は取り去られている。むしろ文内容の整合性への関心を取り去ることで、子どもたちがことばの頭文字を持つ音へと目を向けることを Brownjohn がねらったためだと考えられる。ことばの持つ音声的側面を使って遊ぶことで、子どもたちは間接的にことばの音感に注目する体験をすることが可能になる⁹⁾。

数字を並べて、その頭文字と同じ音を持つことばを探し出しそれに続けて文にしていくこの作業は、子どもたちにとってまるで宝探しのように思えたかもしれない。そのように辞書を用いるということは明らかに、頭韻を用いる時のテクニックの1つでもある。頭韻法を身につけるためにそうしているのではなく、いかに

人と違うような単語を見つけ出してくるのかということに子どもたちが夢中になっているということが、ここでは重要である。

また、同じ音を頭を持っている、という制限を設定することは、次に取り出してくる語が自然と限定されてくるために、子どもたちのことば選択を容易にすることにも一役買っている。頭韻法を紹介することで子どもたちはぐいぐいとベンが進み、その活動を通して頭韻法とはどのようなものかということも自然と理解していこう。こうした学びの連鎖を、活動の中に仕組んでいこうとしているところに Brownjohn の指導の特色のひとつが見られる。

③並べることで詩をつくるアイデアも、イギリス伝承童謡の中に見られる形式を用いたものである。特定のテーマや特定の約束事に沿って、羅列的に行や単語を並べ、そのひとつひとつのつながりによって詩をつくりだす過程を経る。そのためそこに生まれるのはストーリー性よりも、日常では共に使われることのないような組み合わせが持つ意外性からくる驚きであると言える。その試みの一例に次のようなものがある。なぞなぞ (Cp.24)

活動の手順自体ははっきりと示されていないが、内容は極めて単純で、子どもたちが何かなぞなぞを考える、というものである。なぞなぞには当然「答え」が存在するが、その「答え」こそがここで詩のタイトルとなり、書く対象となるのである。つまり、子どもたちの、なぞなぞを考えるという行為が同時に詩創作につながっているという構造になっている。次の〈表C〉はこの活動で子どもたちによって書かれた例のひとつである。

〈表C〉

<p>服は 固いメタルコート 体は なめらかな白いクリーム 頭は すっきりねじってしめられている 朝も昼も夜も 毎日ダイエット あの逆毛は ぼくからうばっていくんだ ぼくが練られる運命を果たすため</p> <p style="text-align: right;">Jason Turner (歯磨き粉)</p>
<p>My metal coat is hard. My body substance a white smooth cream, My head you must screw on tight. Morn and noon and night, Each day I' m losing weight. They rob me for their bristles To fulfill my pasted fate.</p> <p style="text-align: right;">Jason Turner (Toothpaste)</p>

Brownjohn は、この活動において子どもたちは「対象物（なぞなぞの答え）について直接言及することができないので、彼らはそれについて一生懸命考えなければならぬ¹⁰⁾」と述べる。つまり、子どもたちは自分のつくったなぞなぞをクラスのメンバーに向けて出すことを目的とする。その際、相手にすぐ分かってしまうようななぞなぞを出したくないと思うだろう。そのため、子どもたちはなるべく相手に分からないように、「使うことばを注意深く選ばなければならない、その対象物のかくされた側面を探しださなければならない¹¹⁾。」また1行ごとに答えに向かうヒントとなっていることが分かる。遠回しに表現することは同時に、1つだけのヒントでは相手が全く分からず、なぞなぞが成立しない。そのためヒントである行は増えていく。つまり、すぐに分かっても全く分からなくても、子どもたちは面白くないのである。面白くするためには、一生懸命対象物について考え、その「かくされた側面」を「探し出す」ためにそれを観察する必要が生じる。これが、この活動の最大の特徴であり利点であると考えられる。授業の中で、教師から「詩を書く対象となるものについて一生懸命考えなさい。」と言われるのではなく、自分たちが「一生懸命考えなければならぬ」という必要性を強く感じている。なぞなぞという仕掛けによって子どもたちは自然と活動に強い意欲を持って取り組み、知らず知らずのうちに対象物のいろんな側面を観察しているのである。

④その他の刺激を投じるためのアイデアとしては、「10. ABCの本」や「11. 色」など、詩創作にイラストを添えたり、イラストから発想を得て詩創作をするといった活動が挙げられる。

3-2. 第1部の特色

上記のような第1部に取り上げられているたくさんのアイデアの内、ほぼ全てに共通することとして、子どもたちが活動の中で楽しみながら何か詩創作に向けた表現体験をしているということである。ここで見出された表現体験として、(i) 飛躍体験 (ii) 音感体験 (iii) 観察体験という3つが挙げられる。

(i) 飛躍体験

すべてにわたって、間接的に学ぶという特徴が最も顕著に見られ、子どもたちは遊んでいる間に知らず知らずのうちに〈飛躍〉という詩的な体験を可能にするアイデアも見られる。思いがけないことばのコンビネーションを偶然につくりだし、意図せず飛躍した表現をうむ。それは、普段用いないようなことばの組み合わせを大胆に使う体験ともなり、「直喩や隠喩の紹介をする手助け¹²⁾」となる、とBrownjohnは述べる。こうしたアイデアを、詩の書き手に飛躍体験をうむ

ものと捉えた。

(ii) 音感体験

詩にはリズムや韻などの音声的側面が多分に存在すると言える。その音声的な特徴をつくりだしているのは、当然ことばである。Brownjohnは、第1部においては直接韻の学習をさせることはない。リズムや韻などを学習する前に、そういったものが、ことばの音声的特徴によってうみだされるということを感じさせようとした活動が取り上げられているのである。これを音感体験をひきだすアイデアと位置づけた。

(iii) 観察体験

注意して見なければ普段は気づくことのない物事のある側面を捉えようとすることの重要性について、Brownjohnは次のように述べる¹³⁾。

我々が詩を通して子どもたちに教えているもののひとつは、いかに彼らの感覚を使うかということである。多くの子どもたちがすることはのだが、何かについて表面的な様式で書くことは簡単すぎる。どんな人でも、「花はかわいい色です」とか石は「面白い形である」と言うことは可能である。そういった観察の類は特別ではなく、どんな「いきいきとした」ものもつくることはできないし、その独創性によって私たちを驚かせることもない。(中略：引用者) 子どもたちは年齢を重ねるにつれて、幼い頃に新しい景色に感じた魅力を失い始めるため、彼らに、一生懸命見つめさせ、彼らの心を使わせ、目にするものを書く新鮮な方法を見つけさせることが必要なのである。

これは、いわば観察体験の重要性を主張したものである。観察体験を喚起する活動としては、先に示した「なぞなぞ」などが挙げられるが、これは第1部に限らず常にBrownjohnは強調している。様々な角度から詳しく観察し、見つけたことをことばにしていくことによって、書く内容を充実させることもつながると同時に、子どもたちの物事を見つめる目が養われていくことは明らかである。それを強調しているということは、Brownjohnが詩創作によって子どもたちが身につけて欲しいと考えていることのひとつだと捉えることができる。そしてこれはBrownjohnの著作が出版された1980年代イギリスにおいて、詩創作で目ざすべき地点であると捉えられていたことのひとつである。

以上のような活動は、詩創作の導入段階として位置づけられており、詩を書く上で効果的だと考えられる表現方法についての体験をさせることが目的とされていると考えられる。これらの3つの活動を、それぞれ、

飛躍体験、音感体験、観察体験と分類したが、重要なのは全てが「体験」だということである。第1部では、ひとつの活動の中でそれぞれの技術（飛躍技術、観察技術、音感技術）を学習することを目標とせず、用意された活動を行うことが間接的にその技術を使った時の体験ができるというものが多い。どの取り組みの中でも子どもたちは、仕掛けられた遊びの中で知らず知らずのうちに、そういった技術を使っているのである。

ここで注目すべきは、これらの取り組みの「ゲーム性」が大きく貢献することである。つまり、子どもたちは「今から何かの技術を使って詩を書くのだ」という意識ではなく、読み手であるクラスの仲間を笑わせたい、面白さを競うようなこのゲームに勝ちたい、という意識を持って取り組む。例えば「なぞなぞ」の取り組みではそれが顕著であり、なぞなぞの出題者である子どもが最も関心のある事項は、いかにうまく遠回しに表現することで相手がすぐに答えにたどりつくことを防ぐかということと、答えが分かった時に「ああ、そういうことか」とすっきり納得させるという快感である。それが子どもたちの表現意欲をかきたて、自然に子どもたちは答えとなる対象物のあらゆる側面や特徴、そこから連想するものを観察したいという意欲につながる。その時、観察のヒントとして、教師は子どもにも五感を使ってみるということを紹介するのである。それは、その時点で子どもたちが欲している情報、手段であるために、すぐに活用しようとするだろう。欲している状態であるため、そういった五感をどのように使用したらよいかということも子どもたちはすぐに理解することができると考えられる。何もない状態から、「じっくり観察がすることが大切だ」と教師から言われたとしても、観察が大切なことは分かるが自分にとってのその必要性が思い当たらない。その状況で、子どもたちが意欲的・自発的に観察する状態になるのは困難だろう。対象物を観察することが直接目標として明示されているわけではないが、子どもたちは間接的に対象物をあらゆる面から観察しようとしている。これが、観察体験をいざなう「ゲーム性」の効果であり、この活動の意義だと考えられるのである。それは、飛躍体験や音感体験にも共通しているといえる。この意味でこれらの活動が、詩創作の導入段階として必要な誘引として、子どもたちの詩的体験をつくりだす重要な役割を持つのである。

観察に関しては全編を通してBrownjohnが重要視しようとしているものであり、飛躍は比喩表現やひとつのこぼれに対する固定概念を打ち砕くということにつながっていく。そして、こぼれの音のつらなりに詩を感じる音感をひらく必要がある。つまり、Brownjohn

の第1部における実践は、そういった体験を通してこぼれが詩となる瞬間に子どもを立ちあわせるものとなっていると考えられる。Brownjohnが示したアイディアの中では、こういった表現体験がひとつの活動につきひとつずつ強調される形で取り入れられている。しかし本来、こういった細かな課題が用意されない状態で詩創作をしようとした場合、これらの要素は個別に存在しているのではなく、複雑に作用しあいながらひとつの詩がうみだされるのだろう。ここに、Brownjohnが課題を細かく多く提示したことの理由が見てとれるのである。

Brownjohnは、これまでの詩創作指導の課題として、詩を書くという1つの活動にかなり膨大で複雑に構想されたアイディアが詰めこまれていることが、子どもだけでなく教師も自信を失い苦しむ原因となっていることを挙げ、次のように述べる¹⁵⁾。

私が見つけた、教師がそういった問題¹⁴⁾を乗り越えるのを助ける最善の方法は、それは私が自分のために見つけたものだからそう言えるのであるが、課題を小さく分解し、簡単に取り入れたものにするということである。それぞれがひとつのアイディア、ひとつの技術、そしてひとつの形式である。言い換えれば、私は詩全体を形成するそれぞれのディテールのすべてを分けたのである。

Brownjohnが「詩全体を形成する」ものと示しているのは、詩が持つあらゆる特徴のことを指しており、それらを全て同時に統合してひとつの「詩作品」を書くのは子どもたちにとっては困難である。Brownjohnは、そういった子どもにとっての1回ごとのプレッシャーを極力軽減しようと努めた末にこのような細かい指導法に分けたのである。

3-3. 第1部におけるBrownjohnの意図

Brownjohnは、以上のように詩創作の導入段階として紹介したアイディアを示すにあたり、以下のような7つの前提をもとにしていると述べている¹⁶⁾。

- ①子どもたちは、こぼれを再発見することを許されること、こぼれを使う機会を与えられること、そしてこぼれであそぶことを愛することが必要である。
- ②子どもたちはこぼれをあやつる多くの練習が必要である。そうすることで彼らはこぼれをあやつるということを学ぶ。
- ③このことを促進する上で最もよい方法は、子どもたちにこぼれ個々の特徴に光をあてた、また彼ら自分たちの心にある何か大事なものについて書

くことの支えとなる要素を生み出すという要求に左右されることなく楽しめるようなゲームと練習を示すことである。

- ④子どもたちは、多くの年月を長ったらしい作品を書くことに使ってきた。ただ割り当てられた時間内に完成させるということだけに彼らの全てのエネルギーを使っており、そこで使われていることばに対して慎重に考えるという機会も動機もそこにはないのである。
- ⑤子どもたちは、ことば文法の基本的な経験が必要であり、それはその限界と可能性を知るための経験のためである。
- ⑥子どもたちは、辞書がただことばを集めた本や、調べなければならないという迷惑なものというよりもむしろそれが宝箱であり有用な“友だち”であることを発見する必要がある。
- ⑦何よりもまず、書くことはつらい仕事ではない。それは楽しいことであり自己実現への道なのである。全力をつくした課題はどれも自信と満足感をもたらす。

この7つの項目によって全体的に Brownjohn が示そうとしているのは、子どもたちが詩創作をできるようになるために、ということではなく全て子どもたちが書きことばによって表現するということ全般に関するものだということが読み取れる。そのための手段のひとつとしての詩創作という位置付けがなされているのだと考えられる。

Brownjohn の問題意識は、④と⑦に示されている。つまり、子どもたちがとにかく機械的に延々と文章を書かされるような書く授業についての批判的な言及がなされているのである。そのような授業で設定されているのは時間であり、子どもにとって与えられたその時間が長かろうと短かろうと、ひたすら書き続けなければならない。しかしそれは逆に、時間中にひとまず何かを書いていればそれでよく、子どもたちが書いたものが彼らにとってどのような意味を持つものとなるかという考慮がなされていないのだと推測がつく。そのような場において目的とされているのは、「書くこと」それ自体、むしろ「書いてしまうこと」となっており、書く前と書いた後との間に子どもたちの成長は期待できない。こういった状況について同様に、中等学校の教師である Langdon は「単調で義務的な学習」であると指摘した¹⁷⁾。それは Brownjohn にとっても単なる時間の浪費として捉えられていたのだと考えられる。つまり、そういった状況がいたるところの教室で生じており、イギリス全体に蔓延する問題だっ

たということが分かる。そのような状況の打開策として、これらのアイデアが考案されたのである。

Brownjohn が第1部において目ざしていることとしては、①、②、③において述べられていることだと読み取れる。特に特徴的なのは③にあるように、「彼らが自分たちの心にある何か大事なものについて書くことの支えとなる要素を生み出すという要求に左右されることなく楽しめるよう」な課題を提示するという、つまりこの第1部の段階では徹底してことばの機能に焦点化したものばかりを集めているということである。書かれたものが子どもたちの生活や人生に揺さぶりをかけるという、ことば表現による意味生成に関わる部分にまでは触れようとしていない。その部分をあえて取り除き、むしろナンセンスなものを書くよう志向することで、子どもたちが普段の生活の中では見過ごすようになっていくことばの機能を意識することができるようにし向けているのである。そのように、普段は意識することがなくなっていたことばの側面を改めて見つけ、使いながら遊びの中に取り込んで行くことが、①で述べられていることばの再発見を意味するのだといえる。これは、普段日常生活の中ではすでに人とコミュニケーション手段として定着しているような、ことばの機能の中でも意味を持つことばかりに光が当てられているような、ことばに関する論理を再び打ち壊してしまおうとしているのである。それに関連することとして Brownjohn は、以下のように述べる¹⁸⁾。

5歳や6歳くらいの子どものとってもも人気の高いプロジェクトのひとつが、恐竜であることは予想がつく。その名前はととても不思議で、非常にわくわくするほど長い。誰がティラノサウルス・レックス、ディプロドカス、トリケラトプスなどの名前を言いたがらないだろうか。(中略：引用者)

我々はこれら全て(わくわく感)を成長するにつれて忘れる。そして教師はよく、もっともよい動機となるものから、事物にとってふさわしい名前を使わないことによって学習の魔法を取り去ってしまう。少し立ち止まって、あなたが楽しいと感じる音を持つことばを意味に関係なく10挙げてみて欲しい。そしてそれらを大きな声で読み上げてみて欲しい。とても面白くないだろうか。

成長した後の大人が、ここで挙げられているような恐竜の名前を会話の中などで聞いたとしてもその音に面白みを感じて笑い出す者は少ないだろう。それは、例えば大人たちにとって「トリケラトプス」というこ

とばは、すでにその背後に太古に生存した恐竜の一種という知識があり、その恐竜や周辺のイメージがついて回るものとして、つまりそのことばが持っている意味によって想起されるたくさんの情報が優先されるものである。また、それらが優先されざるを得ないような状況においてしか、このことばが出てこないのかもしれない。それが、先に述べた、成長するにつれて定着していくことばに関連する論理が作用することのひとつである。Brownjohn は、もう一度それを解体してしまい、未知のことばと出会った頃のことばに対する感動を、子どもたちの中に復活させようとしている。Brownjohn は、「もし効果的にことばを使おうとするならば、こういったことばの楽しさやことばで遊ぶということは必要不可欠なこと¹⁹⁾」であると考えている。だからこそ、この第1部のようなアイデアを大切に、いくつも考案しているのである。

とは言い、⑤にあるように、ことばという存在ゆえに、そこに一定の規律(文法)があるのは確かである。成長するにつれて定着していく、ことばに関連する論理にも当然これは含まれる。そして、これから市民として生きていく上で直接必要なことばの能力というのはもちろんそういった論理の側であるということは忘れてはならないことである。表現という場に限定しても、詩創作だけではなく、生きていく上で今後表現の幅を上げていくには身につけておくべき最低限の約束事として、ことばの文法は存在している。そういった論理を打ち壊してしまうとすれば、打ち壊す以前に、その対象となるものを知らなければ打ち壊すことはできない。知れば知るほど、どこを打ち壊せば面白いかということが見えてくる。それは逆に、打ち壊されることによって、それまで定着して意識化されにくくなっているものが、そもそもどのような状態だったかということに改めて気づくということにもなる。つまり、ことばに関連する論理を知ること、その論理を打ち壊すことは常に循環的な関係になっているといえるのである。このことに関連して、文体論研究者である H.G. ウイドソンは詩教育をカリキュラムの中に位置付ける意義を論じる中で以下のように述べる²⁰⁾。

自由というものは絶対的ではなく、相対的にならざるをえず、事実、限界によって制限されている。自由は境界との関係においてのみ認知される。この境界がどこにあり、誰によって設定されているかについては、再現なく論じることができるし、論じられてもいるが、とにかく境界が必ずあることは間違いない。このことが認識されると、前の余暇の概念と同じように、抑制を2つの方法で定義できる。否

定的な定義では、抑制は自由を押えつける束縛である。肯定的な定義では、抑制は自由がなんらかの意味を持つための必要条件の1つである。

ここで述べられている、抑制の肯定的な定義として、ことばに関連する論理を捉えることができるのである。また、この引用の中で「前の余暇の概念」と記されているが、ウィドソンは詩を教育の中で余暇的な存在だとしながら、その場合の「余暇」の定義を「気晴らし (distraction)」ではなく「再創造 (recreation)」だとしている²¹⁾。そのように考えるとするならば、再創造を行うためには、もともと何が創造物として存在しているのかということを確認する必要があるだろうし、それをもう一度捉え直していくことでもとにあったものと対照され、もともと創造物として存在していたものも自分が捉え直して再創造したのも、どちらもより深く認識することが可能になる。

Brownjohn は、この第1部において遊びという要素をたくさん盛り込むことで子どもたちの興味や関心をひきつける活動を提供した。その活動の中でこれまでに培われてきた子どもたちのことばに関連する理論を「再創造」することで、新たな発見をするとともにこれまで身につけてはいたが意識することのなくなっていたものをもう一度見つめ直す、つまり再発見することが可能になる。どちらもが、これ以降の詩創作指導の中で大いに活かされる要素になる。その意味で、第1部の存在意義は非常に大きく、また長い年月を経てもいまだ読み継がれ、その中でも特に注目を浴びる部分であることの理由でもあるといえる。

4. イギリス詩創作指導における位置づけ

冒頭で述べたように、Brownjohn は1980年以降詩教育に関する多くの書籍を出版し、イギリスの詩創作指導者の中でも非常に著名で影響力の強い人物の1人となった。Brownjohn の著作は多くの人々に読まれ、多くの教師たちが詩創作指導のアイデアをそこから得るようになったのである。そしてそれは現場の教師たちだけではなく、詩教育について論じる研究者たちからも常に注目を浴び続けていた。

Ted Hughes は、Brownjohn (1994) の序文の中で、彼女の実践を「クオリティの高さと創意性という点において注目すべき²²⁾」であるとし、その最も大きな特長として、「ことばあそび」を多く取り扱っていることを挙げている。そして、「国語教師が試験に固執しすぎることは明らかに好ましくない状況²³⁾」であると

試験を気にするあまり子どもたちとことばとの関係を軽視した教育現状に対して批判した上で、Brownjohnの「ことばあそび」を高く評価している。Hughesは、子どもたちはBrownjohnが示した活動の中で、自分が「つくり出したと思うものを、ことばやアイデアの詩的コンビネーションに刺激されながら、詩的感覚の感性パターンに刺激されながら²⁴⁾」つくりだしていくと見てとる。そしてHughesは、「子どもたちが自分の強い興味をすべてひとつの大望、つまり自分の詩を書くことに集中させている時、彼らがそのプロセスの中で無意識のうちに洗練されたことば遣いの達人になるところを、彼らが識別力と大きな興味を持って使用する多大なボキャブラリーによって、見ることができるのである。彼らは文章構造や表現法についての熟練した操縦者にもなっていく、また強いやる気をもった批判的読者にもなっていく²⁵⁾」と、Brownjohnの詩創作指導によって子どもたちがどのように成長していくかということを展望しているのである。

しかし、「遊び」の要素が多分に盛り込まれていることから、それを授業で扱うことに対して抵抗感を抱く教師もいた。Hughesはこのことについて、「Sandy Brownjohnの論に対する第一印象には、時々否定的なものが見られる。彼女の成果は、私たちが予想していたものを大きく刺激し、そのため必然的にその中には彼女の成果、またはその方法論への批判が出てくるにちがいない。そして幼い子どもたちがBrownjohnの用いるような洗練された方法によって詩を書くことは不自然だとさえ感じるかもしれない²⁶⁾」と述べている。つまり、遊びの要素を取り入れることは非常に画期的で魅力的であるがために、その遊びという要素に目がいき、そういった指導に慣れていない者にとっては刺激が強すぎるのである。それは、楽しい活動をするだけ、遊ぶだけで終わってしまうことを恐れているためであると考えられるだろう。しかしこのような批判において、子どもたちをただ遊ばせるだけではなく、それを子どもたちが自分自身で書けるように、という詩創作への通過点として重要視したBrownjohnの思いが見過ごされている。Brownjohnは、これまでの詩創作指導の現状を打開するために詩創作の要素ひとつひとつを解体し、細かい課題を設定していたのである。

1980年代、まだイギリスにNCが存在しなかった頃、Brownjohnの指導の登場は人々に受け入れられた。それは、その楽しい取り組みにあふれた指導法が、「詩離れ」のひどい教室の状況を打開するような新鮮なもので、子どもたちの創作しようという気持ちを駆り立てるようなものだったからである。そして、カリキュラムが整備されていないために明確な評価システムも

確立していなかった時代であるため、教師たちは様々なアイデアを用いて子どもたちに自由に書かせることができた。アイデアを与えてくれる指導本のひとつとして、Brownjohnの著作は非常に多くの教師たちに支持され、「最も有名な詩創作指導者」となったのである。教師たちは、子どもがことばに刺激(inspire)されることで詩創作の楽しさを感じるようにという意図で用いたと考えられる。

そして1980年代後半においてイギリスでは教育改革が実施され、そこで新たに制定された教育制度に対応したシステムに沿って評価することが求められる時代になると、子どもたちは詩創作においてどんな技法を身につけたかということを測られるようになった。その状況下で、今度はBrownjohnの指導法の中でも、そういった制度に合致するように発展段階や指導項目が明確であるという側面に目が向けられ始める。しかし、Brownjohnの示した指導法は、単なる遊びでも形式の知識詰め込み指導でもない。子どもたちが詩創作に向けて体験するべき表現体験をつくりだそうとするものとして現代でも意義のあるものとして評価されるべきであり、これが、初版から30年近くを経てなお現在必要とされ続けている所以のひとつともいえる。

5. おわりに

Brownjohnが指摘するように、詩創作を実際にすると、となると、そこには扱いきれないほどの膨大な知識や技能が存在し、さらに子どもたち自身の思いや感動を重要視しようとするならば、一体どこから何を指導していけばよいのか、ということに現場の教師たちは悩んでしまう。マニュアル通りに知識を授け、それを機械的に使うことができればよいというわけにもいかない。詩創作をすることで、子どもたちが自分の生きる世界についてたくさんのことを発見し、学んでいくということを常に意識していかなければならない。Brownjohnは詩人として、彼女自身が詩を書くという行為に価値を見出していた。その行為とは、具体的に自分がことばをどのように扱うことを指しているのか、そうすることによってどのような価値があるのかということを細かく分解し、分析した。そして彼女は教師として、その価値とそこにたどり着くまでの道筋を子どもたちに伝えようとした。その結晶として、今回取り上げた著作が生み出されたのである。

子どもたちが成長する中で、かつて驚きと感動を覚えたものはすでに彼らの中で日常化していき、そうした日常化によって驚きと感動を覚える対象は自然と減っていく。日常化したものに対して、もう一度何か

発見することができないかと考える余裕もなく日々は過ぎていく。その中で世界の日常化は進行していく。驚きと感動を覚えるチャンスに巡り会っている暇はないのである。そうした再発見のチャンスをもたらしてくれるものとして、Brownjohn の示した多様なアイデアが存在している。今まで知ったつもりになっていたことばの多様な側面に対しても子どもたちはあらゆる仕掛けによって再発見することができ、再び驚きと感動を違う形で覚えることができているのである。ことばを中心とした再発見は、子どもたちの表現の基礎となり、徐々に自分の世界への再発見へと導かれてゆく。Brownjohn は、驚く、ということを非常に重んじた。そして、表現への欲求を再び喚起してくれるよう導くための状況を様々な角度からつくりあげようとするような、創造性を育てるための教師の重要な役割を果たすことの重要性を、アイデアとして教えてくれる。

【注】

- 1) Dymoke (2007) p.1
- 2) Wilson (2001) p.3
- 3) Brownjohn はもともと Middle School (9-13歳) の教師で (Brownjohn (1980) 'introduction' より), その著作に作品が載せられている子どもたちの年齢は9-11歳であり, KS2 (キーステージ2: 7-11歳を指す。KS1は5-7歳, KS3は11-14歳, KS4は14-16歳を指す。) にあたり, 本稿において対象とする学習者はKS2の子どもたちである。
- 4) Brownjohn (1994) p.15
- 5) Brownjohn (1994) pp.3-144
- 6) Brownjohn (1994) p.9
- 7) Brownjohn (1994) p.70
- 8) Brownjohn (1994) p.84
- 9) 谷川俊太郎『ことばあそびうた』(福音館書店)のいくつかの詩はわが国の国語教科書教材として用いられてきたが, Brownjohn のこのアイデアはそれに近いものと言えるだろう。
- 10) Brownjohn (1994) p.113
- 11) Brownjohn (1994) p.113
- 12) Brownjohn (1994) p.19
- 13) Brownjohn (1994) p.108
- 14) Brownjohn (1994) p.7より:「全ての課題は膨大

で, かなり多くの構想されたアイデアに取り囲まれている。そのアイデアとは, 教師らが自信を失ったことに苦しむものである」という問題。これが原因で子どもだけでなく教師も詩創作指導を敬遠してしまうという状況を起こしていた。

- 15) Brownjohn (1994) p.7
- 16) Brownjohn (1994) pp.8-9
- 17) 木下(1977)p.136より。木下(1977)では, Margaret Langdon による詩創作指導, *Intensive Writing* と名付けられた実践について彼女の著作 *Let the Children Write* (1961) を基に詳細な考察が行われている。
- 18) Brownjohn (1994) p.4
- 19) Brownjohn (1994) p.4
- 20) ウイドゥソン著/川畑訳 (1992/2005) p.98
- 21) ウイドゥソン著/川畑訳 (1992/2005) p.96
- 22) Brownjohn (1994) p.vii
- 23) Brownjohn (1994) p.vii
- 24) Brownjohn (1994) p.ix
- 25) Brownjohn (1994) pp.iv-v
- 26) Brownjohn (1994), 'Forward'

【文 献】

- BROWNJOHN Sandy (1980), *Does it have to Rhyme?: Teaching children to write poetry*, Hodder Murray
- BROWNJOHN Sandy (1994), *To Rhyme Or Not To Rhyme?: Teaching children to write poetry*, Hodder & Stoughton
- DYMOKE Sue (2007), Editorial, *English in Education*, vol.41/3, Autumn
- WILSON Anthony (2001), Brownjohn, Hughes, Pirrie, and Rosen: What Rhymes with Oral Writing?, *English in Education*, vol.35/2, Summer
- 木下紀美子 (1977)「イギリスにおける自由詩の創作指導—Mrs. M. Langdon による Intensive Writing について—」『国語教育学研究誌』第2号, 大阪教育大学国語教育研究室
- H.G. ウイドゥソン/川畑 彰他 (2005)『文学と教育—詩を体験する—Practical Stylistics: an approach to poetry』英宝社
- (主任指導教員 山元隆春)