

# 発達論から見た詩創作指導の可能性

— James Britton の理論検討から —

中井悠加

(2011年10月6日受理)

Potential of Teaching Poetry Writing in the View of the Developmental Theory  
— Review of James Britton's discussions —

Yuka Nakai

**Abstract:** What kind of action does the poetry writing bring children's life? And what kind of influence does it have on their whole development? These questions have need to be answered in establishing the systematic expansion of teaching poetry writing. They provide us the need of attention to not only the forms and techniques but also the internal operation of children when they write their poetry. James Britton, who is a scholar of language education in UK, created the developmental model of writing by re-apprehend the internal process of children behind writing, being inspired by language function theory of Roman Jakobson. The purpose of this article is clarifying how the act of poetry writing contributes to internal development of a child by examining Britton's developmental model and the theories behind it. As Britton showed, taking the view that a writer modifies his/her words, ideas, and emotions and renews his/her own evaluation system in organising and re-organising with any intentions gave suggestion to the issue what poetry writing is. In this article, I found the original elements which poetry writing has to development of a child's language expression by focusing on the Poetic function in three functions Britton presented. They admit to the educational significance of poetry writing that engender growth toward the writer that he/she keeps on re-organising himself/herself.

Key words: teaching poetry writing, developmental theory, language functions

キーワード：詩創作指導、発達理論、言語機能

## 1 研究の目的

近年、改めて創作指導の位置付けが見直され、2010年度版の学習指導要領にも「創作」が明示されることとなった。そうした中で、2009年の全国大学国語教育学会において催された「短詩型の創作指導の意義と方法」と題されたパネルディスカッションにおいて、以下のような指摘がなされている。

従来から「児童詩」の創作など、国語科教育において創作活動が取り入れられ、表現力、認識力、思考力などの育成に一定の成果を収めてきたこと

はいうまでもない。(中略：引用者)

しかし近年は、国語科学習指導の中で、創作が教育課程にきちんと位置づけられるのではなく、「プラスアルファ」的に指導されてきた傾向は否定できない。このたび新しい学習指導要領では、「創作」が新たに加えられ、今後教科書にも学習活動として提示されることとなる。

今後、学校現場で、これまで実践経験の少ない創作活動について、そのねらいをどこに置くのか、どのように創作させるか、どのように評価するのか、といった問題が、具体的な指導方法のレベル

で顕在化してくると思われる<sup>1)</sup>。

ここで言及されているような「プラスアルファ的」な指導は、創作の中でも詩創作に関しては顕著な傾向であるといえる。これまで詩の形式や技法の緻密な分類が行われたり、その分類に従った指導法の考案などがなされたりしている<sup>2)</sup>。しかしそうしたことばの使用や表現方法が、子どもたちが生きる上でどのように作用し続けていくのかということを開いた時、それぞれの指導と指導の間につながりが見いだせず、結局のところ単発のものや帯単元という「プラスアルファ」的な扱いにとどまってしまうのだといえる。つまりそれは、「形式や技法の難しさ」によって恣意的に配置しようとしてきたことの限界を表している。ここで指摘されている、学習指導要領の「創作」に対する重要視という変化は、こうした問題を踏まえた上で、創作指導の系統的展開を要求するもの、発達論をふまえた詩創作指導論の構築の必要性を訴えるものとして読み取れる。そのことは、詩創作指導をどのように展開していくかということの指標として、詩が持つそれぞれの形式や技法のみではなく、創作をする時に生じる子どもたちの「内部の働き」<sup>3)</sup>に着目するということを意味する。

同様に、子どもの「思考」に注目し、その発達とことば表現との発達の関係について詳細に論じているのが、イギリスの言語教育学者である James Britton である。彼は、表現の背景にある子どもの世界との関わり方という切り口から捉え、そこから「書記表現 (writing)」に関する発達モデルを作成した。

そこで本稿では、Britton のモデルとその背景にある理論を検討することで、書記表現を通した子どもの内面の発達に詩創作という行為がどのように参与するのかということをはっきりとさせる。言語を使用した「書記表現」として全体を捉えた時、そこにどのような要素があり、詩を書くということはどのような意味をもって位置付けることができるのか。それは子どもたちのひととしての全体的な発達に何を及ぼすのか。そうした問いに答えていくことは、詩創作の意義と役割を探る上で、ひとつの指標を持つことができるのではないかと考えられる。

## 2 James Britton のモデル

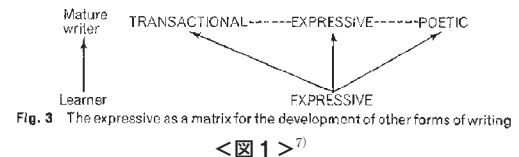
### 2-1 3つの機能カテゴリー

Britton はことば表現における書記表現に焦点を当て、その発達はどうような軌跡をたどるのかということをはっきりとしようとした。そのことについて Britton は以下のように述べる。

我々の課題は、成熟した書記発話 (writing utterance) の全てを特徴付けることができるモデルを作ることで、それらに導かれる発達の歩みの跡をたどることである。我々が論じてきたような修辞による伝統的な分類は、こうした目的には不適切である；もうひとつの伝統的な分類案である、ジャンル概念は、出発点を形づくるのにはおおざっぱに拡散しすぎであり排他的すぎる。我々の中心的関心が思考の発達との関連における書くことの発達にあるため、私たちは書く時に起こる過程に焦点を当てる必要があった<sup>4)</sup>。

ここで示されている問題は、「成熟した書記発話」の捉え方である。修辞やジャンル概念による分類は、わが国でも一般的な捉え方のひとつであるが、「プロの書き手による完成された生産物の調査から生まれてきたもの」であり、その関心は「人々がどのように書くかということよりもむしろどのように書くべきかということ」に向けられていると Britton は指摘する<sup>5)</sup>。つまり、詩創作指導に関して言えば、そのような分類によって立ち上がる指導の目的はプロの詩人のように優れた詩を書けるようになること、とされてしまいかねない。それは「優れた詩」とは何なのか、さらにはそもそも「詩」とはどのようなものを指してそう言えるのか、という答えの見えない暗路へと迷い込む原因となってしまう。「詩創作」と呼ばれるような行為によって子どもたちの内面に何が生じるのかということを検討しなければ、発達の軌跡をたどることはできないという限界を Britton の主張から読み取れる。

そこで Britton は、「Why are you writing? (なぜあなたは書いているのか?)」という問いに答えるという、書いている時の書き手の意識に枠組みをつけることのできるような形でモデルを考案し、上記のような限界を乗り越えようとしたのである。それを Britton は次ページ<表1>のような「3つの主要な機能カテゴリー」<sup>6)</sup>を示すことで「成熟した書き手 (Mature writer)」の姿を捉えようとしている。



このモデルでは、「表出的 (EXPRESSIVE)」に書いていた「学習者 (Learner)」が次第に「交流的 (TRANSACTIONAL)」<sup>8)</sup>と「詩的 (POETIC)」という2つの極への広がりを持つことで、「成熟した書き

手」へと発達していくということが示されている。この3つの機能を示した背景には、Roman Jakobsonが示した言語機能論が大きく影響していると Britton は述べる<sup>9)</sup>。Jakobson のモデルについて Britton は「Jakobson のモデルは、我々にとって重要であり、それはなぜなら、書記発話に適用・応用することができるだろう発話機能に関するダイナミックな分類を提供するからだ」<sup>10)</sup>と述べ、Jakobson のものが音声発話に関するモデルではあるが書記発話の機能を分類することに有効であるとしている。この適用作業において Britton は「特定の書記発話を全体として見なせるかどうかを決定しなければならなかった」<sup>11)</sup>と述べるが、Jakobson が音声発話で行ったように書記発話を既存のジャンルなどとらわれず全体としてとらえようとしたことが、機能に関する分類という発想の転換を図ることを可能にしているといえる。

Britton は、「成熟した書き手」は、このモデルにおける3つの「機能カテゴリー」を上部の点線上で行き来し、それらは共に「表現連続体」<sup>12)</sup>であるとする。その間に明確な境界線があるわけではなく、「表出的」に書かれたものから徐々に「交流的」もしくは「詩的」な機能の要素が強くなる様子を示していることが分かる。このように境界線を持たない「連続体」としてそれぞれの機能を捉えたことが、Britton のめざす「発達の歩みの跡をたどること」を可能にするひとつの要素である<sup>13)</sup>。

これらの3つの「機能カテゴリー」についての Britton の説明をまとめたものが右に示した<表1>である。「交流的機能」の例としては「人々に情報を与える、アドバイスする、説得したり指示したりする、事実を記録する、意見を交わす、考えを説明・探求する、理論を構築する」<sup>14)</sup>などが挙げられており、「表出的機能」の例としては「紙上での発話思考、書き手の感情・気分・意見・その瞬間の最大の関心事などを記入するような日記、友人や親族に向けた私信」<sup>15)</sup>などが挙げられている。「詩的機能」の例には「ソネット、小説、墓碑、劇など」<sup>16)</sup>が挙げられており、「詩的(poetic)」という語の「詩」が、わが国で一般的に捉えられている文学ジャンルのひとつとしての「詩」とは異なった概念として捉えられていることが分かる。

## 2-2 学習者から成熟した書き手への発達

モデルから分かるように、「成熟した書き手」の各カテゴリーは下部に位置付けられた「表出的機能」を出発点として広がっていくものとして捉えられている。Britton はそのことについて以下のように述べる。

これ（表出的発話：引用者注）は、話し手の当面の最大の関心事と彼のその瞬間の気分の言語化な

<表1><sup>17)</sup>

交流的機能	表出的機能	詩的機能
<ul style="list-style-type: none"> <li>・物事を成し遂げるための言語。</li> <li>・書くことはそれ自体の外側に向けた即座の手段である。</li> <li>・それが採る形式、つまりそれが組織される方法は、その目的を効果的に達成したいという願望によって主に指示される。</li> <li>・言語の形式に向けられた注意は理解に付随して起こるものであり、また多くの場合ごくわずかである。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己に近い言語。</li> <li>・話し手／書き手は彼の聞き手／読み手が共有された過去の一般的な文脈を考慮して何が言われているかということを理解すると信頼しており、また彼らの身辺で起きたことを彼自身と似たような方法で解釈すると信頼しているため、言語は明確に作られない。</li> <li>・考えや感情の自由な漂いに従っているため、比較的体系化されていない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・芸術媒体としての言語。</li> <li>・書くことはそれ自体が当座の目的であり、手段ではない。</li> <li>・配列は構成概念である：項目が形式的に配置される方法は断片の意味と切り離せない。</li> <li>・言語の形式に向けられた注意は読者反応に必要な不可欠な部分である。</li> </ul>

のである。中心的で（つまり、その最も純粋な形式として、図表における左右方向の線は連続体を示しているつもりである）、最もリラックスした個人的な状態での発話であり、可能な限りそれが課題であろうと聴衆であろうと外界からの要求から解放されているのである<sup>18)</sup>。

この記述から「表出的機能」において書き手に与えられる「外界からの要求」は最小のものであり、何にもとらわれず自由に書くことができる状態であるということが分かる。そして Britton は、「家族の会話が子どもに親密なモデルを提供するのだろうかから、この表出的な書記表現が書くための最もアクセスしやすい形式にちがいない」<sup>19)</sup>と述べる。つまり子どもたちのことば表現モデルの形成期である幼少期のほとんどにおいて彼らは「表出的」な言語使用を経験するということが、モデルの中で「表出的機能」が全ての機能の起点となるということの根拠とされているのである。

さらに、「学習者」の段階に位置付けられた「表出的機能」と「成熟した書き手」の段階に位置付けられた「表出的機能」との間に Britton は明確な区別をつけ、以下のように述べる。

明らかに、成熟した書き手は、表出的言語を彼が必要とするところから生じさせるのではない；その人間関係的で予備的な機能は動作し続け、彼は表出的に書くことの成熟した形式を、それを満たすために発達させる一幼い子どもが

多目的で表出的に書いたものとはかなり異なる形式である<sup>20)</sup>。

ここでは、幼い子どもの書いたものは「多目的」であるということが示されている。つまり、「成熟した書き手」の書記表現に見られるような、「交流的機能」とも「詩的機能」とも違う純粋な姿としての「表出的機能」ではなく、それらの区別がつきにくい入り交じった状態であるということの意味している。Britton は、そうした「成熟した書き手」にあらわれる機能としては識別できないものを「未成熟なカテゴリー」として位置付けている<sup>21)</sup>。「未成熟なカテゴリー」において、子どもたちは、「明白な交流的機能も、どんな明確な表出的もしくは詩的機能もともなわずに」、「<未分化>な形式で」書く Britton は示す。私たちは、幼い子どもたちのふとしたつぶやきをしばしば「詩的だ」と感じる。このように、幼い子どもたちのことば表現が<未分化>な状態で発せられるということとを考慮すると、彼らは潜在的に「詩的に表現する能力」が備わっており成長するにつれ私たちはそれを失っていくのだという捉え方とは違うものが見えてくるといえる。つまり、彼らはどのような機能も明確に現れないような<未分化>な形で自分の思いや考えを表現し、自分と共通の文脈を有していると信頼した状態で周りの人々と会話を行っているのである。表現された結果としてうみだされたものを見て、そこに「明白な交流的機能」を見いだせないことから私たちは、「詩的」という判断を下すかもしれないが、表現した当の本人たちは<未分化>な形での表出的なものとして発話しているのだという関係になっているのだと判断することができるだろう。それは、Britton が示したように表現者の「内面の働き」を考慮に入れることで見いだせるものだという。

塚田 (2001) では、「学習者論的文脈を組み込んだ言語機能論」として捉えるために本モデルが詳細に検討されている。その中で塚田は、Britton がこうした「表出的機能」を基盤とすることで、各言語機能の「発生的事実」<sup>22)</sup>を説明することを可能にし、そのことが子どもたちの作文能力を発達的に捉えることを導くと述べる。これは Britton のモデルが持つ最大の特徴であり、彼がモデル内で示す「学習者」を意味づけるものであるといえる。

そして Britton は、そのような姿をした「学習者」から「成熟した書き手」への発達について、以下のよう示している。

最小の要求の領域から使用の規則に関心が寄せられる所まで、学習者である書き手 (learner-writer) は次第に交流的課題と詩的課題両方の要

求を認識し満たそうとすることで、また次第に、彼が読んだものからそれらの課題に適している形式や方略を内面化したりそれらを自分の資源庫へと組み入れたりすることで、成長するのである。

したがって時がたつにつれて彼は使用の規則の両方の種類を統制する力を身につけていく<sup>23)</sup>。

子どもたちは基盤となっている<未分化>な状態での「表出的」にことばを使用する地点から、2つの異なる要求を認識し、それに応えようとする事で「交流的機能」「詩的機能」という2つの極が加わる形で<分化>していく。つまり、Britton の言う「成熟」とは、単に「交流的」に書けることや「詩的」に書けることを意味しているのではなく、そうした全ての機能を認識し「統制する力」を持っている状態のことを指していることが分かる。

### 3 言語使用者としての<役割>の違い

#### 3-1 参加者的役割と見物人的役割

前項において、<未分化>だったものが2種類の異なる「要求」を認識し満たそうとすることで徐々に<分化>していくということを見出した。それらが具体的にどのような「要求」であるかということについて Britton は、それぞれの機能を持ったことばを使用する書き手の中で何が起きているのかということ、その時の書き手の役割の違いを用いて論じる中で触れている。以下<図2>は、「成熟した書き手」の状態を表したものとして Britton が示したものである。

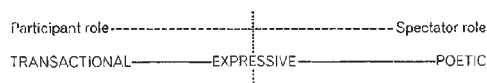


Fig. 2 The three main function categories  
<図2><sup>24)</sup>

「交流的機能」は「参加者的役割 (Participant role)」での言語使用にあらわれ、「詩的機能」は「見物人的役割 (Spectator role)」<sup>25)</sup>での言語使用にあらわれるとされている。Britton は、「参加者的役割」について「表象を通して現実の中で実行すること」、「見物人的役割」について「現実世界における成果を探すことのない表象に従事すること」と説明している<sup>26)</sup>。この「参加者」「見物人」とは、これまで文学の反応を探るための指標として多く用いられてきた対概念である。山元 (2005) では、読みの行為において子どもたちは、どのような意味構成の変容を見せるのかということを中心に詳しく考察されており、そこではこの2つの役割に関して以下のように述べられている。

ここに言及されている〈参加者〉及び〈見物人〉という概念は、あくまでも現実世界に向かう者のスタンス (stance) のありようを表現したものであり、とくに文学の読者のこのみを示すものではない。すなわち、ブリトンや、その理論に影響を受けたアップルビーが言う〈参加者〉及び〈見物人〉とは、まず、〈世界〉に対する〈主体〉のかかわり方を指す概念なのである。(中略：引用者)

しかし、ブリトンにしてもアップルビーにしても、この二つの概念が、口頭及び文章の表現の場合に限定して用いられているとしているわけではない。むしろ彼らは、理解表現と表現行為をつなぎ、言語を運用する者のスタンスを示すものとして、この二つの概念を用いたのである<sup>27)</sup>。

つまり、Britton のモデルはもともと「交流的機能」と「詩的機能」が対概念として存在しているのではなく、「現実世界に向かう者のスタンス」の違いとして「参加者的役割」と「見物人的役割」という2つが対概念として存在しているということを出発点としているのである。

そしてこのように「スタンス」の違いによって分けることで、両極において書き手に与えられる「要求」の違いを見分けることができるようになる。Britton は「参加者的役割」においては、「人間共存の社会的要求に応じた行動や決定」<sup>28)</sup>が必要となるという特徴があり、そのためそこでのことばの使用は、「交流的機能」の特徴として示されていたように「物事を成し遂げる」という、現実社会における「実用的な成果を達成する」<sup>29)</sup>ことを目的とするのである。それに対して、「見物人的役割」を「これらの要求からの自由」として特徴づけ、その「自由が使用される」ことによって、新たな「要求」が立ち上がると Britton は示す<sup>30)</sup>。それはあらゆる「要求」から解放された状態である「表出的機能」を持ったことばの使用との違いを表している。

### 3-2 「詩的機能」が書き手にもたらすもの

「見物人」としての〈主体〉は、「社会的要求からの自由」を使用することでどのような「要求」を認識するのか。それは、新たに立ち上がるその「要求」の生じる場所と大きく関わっているのである。Britton は、「参加者の責任から解放される」状況について次のように示している。

もし行動や決定が参加者的役割の基調であるならば、どのように見物人的役割を特徴付けようか？我々は参加者の責任から解放されることが見物人に、より広範に評価したり感情を味わったり

形式—感情や出来事、考え（付け加えさせて欲しい）の形式的な配置、また全体が表現される中で話されたり書かれたりする言語の形式—を熟考したりすることを許すということを提示してきた<sup>31)</sup>。

このことは、「自由が使用される」ことで「評価」と「形式」の存在が立ち上がるということを示している。まず、「より広範に評価する」ことの自由が許されるということについて Britton は、「それが何か」ではなく「自分がそれをどう感じるか」という基準に従うことだと述べる<sup>32)</sup>。つまり、現実世界における「実用的な成果の達成」を気にする必要がなくなるため、そこから距離をとりながら自分自身の自由な方法で現実世界全体を捉え直すことができるということである。その独自の「評価」を意識に上らせることが、表現者である〈主体〉の内面に大きな作用を起こすことになり、Britton はそれを「自分の評価体系への挑戦」<sup>33)</sup>であると示す。そのことは、以下のような「経験」についての言及と関わっている。

行為とは経験的なものであり、私たちの過去の経験は仮説を提供するのである。したがって全ての新しい経験は、私たちの過去の経験で構築された秩序に対する挑戦として受け止められなければならない：そして全ての経験はそうした秩序の修正や補強が続けられなければならないのである。(中略：引用者) 私たちの再現 (re-enactment) は、自分にとって受け入れることのできる、もしくは理解できる方向に経験をある程度変形させるようなものである<sup>34)</sup>。

自分の「評価体系」を用いて〈世界〉を見ようとする時、〈世界〉は自分自身の中に取り込まれ、「評価体系」に沿った形で変形させられ、新しい経験を構築し、新しい秩序をうみだす。そしてそこで使用された「評価体系」は、意識化にのぼることで同時に再構築される。Britton は、このように経験から新しいものをうみだしていくことは既存のものをそのまま捉えた状態では見えてこないような「経験の可能性の限界を探ることに対する自分たちの関心」<sup>35)</sup>を生じさせることだと Britton は示す。このことは、「可能性を探りたい」というこの行為自体を志向する「要求」が書き手自身の内面から生じるということの意味している。

そして Britton は、この内的な「要求」を認識し、それを満たそうとする過程は「想像の経験へと入っていく過程に類似している」<sup>36)</sup>と述べる。「想像の経験」、つまり想像的な世界は当然、現実世界と距離を置くものであり、そうした世界だからこそ以上のような、行為自体を志向し、それが起こった時点で満足できるよ

うな過程を生じさせることが可能になるのだといえる。Britton の理論はその意味で、「想像的活動」の重要性を浮き彫りにするものとなっているのである。

次に、「見物人的」なことばの使用が構築、再構築といった「組織化」に関わることを指摘しながら、その中で立ち上がる「形式」の存在について Britton は以下のように述べる。

基本的に組織化の問題であるため（新しいものを組織したり全体を再組織すること、それぞれはお互いを考慮する）、私たちが普段よりもその強勢を形式に置く言語の使用法を選ぶべきであるということや、私たちが出来事や考え、感情の形式的な配列に関心を持つべきであるということは驚くべきことでないように見える<sup>37)</sup>。

表現の対象となっている事物がたとえ同じのものであっても、それはどう表現するか、という組織方法によってどのようにも新しいものとしてうみだされる可能性を持っている。「見物人的役割」においては、その組織方法が最も強く意識されることから、Britton はここで「形式的な配列」への関心の強さを指摘したのである。「新しいものがうみだされる」かどうかはそこでは重要視されておらず、重要なのはそこに至るまでの「評価体系への挑戦」の試行と「可能性」の探求という過程が存在することである。つまりそこに至るまでの過程に着目する傾向の強さとして、形式的配列への関心に関わってくるのである。「出来事や考え、感情」はもともと概念的なものであるが、音声的、視覚的な実体を持つことばも「構成概念」として捉え、その形式を操作することで世界全体を「再組織」しようという試みは、散文よりも形式配列への関心が高い、詩創作の特徴であるといえる。

### 3-3 「表出的機能」から「詩的機能」への移行

以上のことから、発達を考慮した詩創作指導の系統性を見出す観点として以下の3点を取り出すことができる。

- ①話しことばを中心とした身近に用いることばである、「表出的」なものを出発点とする
- ②現実からの距離の広がり具合
- ③形式配列への注意の強度

①に関しては全ての作文活動に共通した見解である。②と③に関しては、「詩的機能」の要素が強くなるということを表しており、両者は相互に関連していると考えられる。現実からの距離の取り方のひとつとして世界の飛躍が挙げられる。想像の世界とは、現実における様々な経験を飛躍させることでうまれるものである。「言語の使用法」として、「音声的、統語的、語彙的、意味的な諸側面」<sup>38)</sup>を手がかりとして経験を

変形させていく時、そこでは様々な種類の「比喩的思考」が生じていると考えられる。その「比喩的思考」を生じさせるのが、「何を言いたいか」という、そのことばが持つ意味をひとつに限定する方向である内容的意図ではなく「どう言いたいか」ということばの意味を拾い上げるネットをあらゆる方向に広げていくような形式的意図の強さである。形式的配列に注目し、あらゆる「比喩的思考」を生じさせることで世界を飛躍させて「想像的世界」に入っていく、新しいものがうみだされる。その過程で書き手がすでに有している「評価体系」が再組織されていくことを通して、体系化することなく何気なく発していた「表出的機能」での表現から、「詩的機能」の表現へと少しずつ分化していくのである。

## 4 学童期における詩創作のはじまり

今回主に取り上げている Britton (1975) は、11-18歳の生徒を対象とした調査である。しかし彼の調査は、「成熟した書記表現」の機能カテゴリーを捉えることのできるモデル作成である。「未成熟なカテゴリー」として挙げられていた＜未分化＞な状態での書記表現を、「私たちの（成熟した）カテゴリーの中に満足に位置付けることができないであろう機能」<sup>39)</sup>と示しているように、＜未分化＞から徐々に成熟した＜分化＞へと発達途中の子どもたちは対象となっていない。そこで、書記表現に本格的に参入し始める学童期の子どもたちを、＜未分化＞な状態で「表出的作文」を書くという意味で本モデルの矢印の起点部分にあてて考察を進める。

Britton は、「こどもが初期の段階で書くものは、書かれた表出的発話の形式であるべきで、またかれらが読むものもまたいわゆる表出的なものであるべき」<sup>40)</sup>であると述べる。それは、幼い頃に身近な人々である家族との話しことばによるやりとりを多く経験してきた子どもたちが書き始めるものとしての「表出的」作文である<sup>41)</sup>。どのような創作活動をすることで、「表出的」に書いていた時に比べ、現実世界との距離を取り、形式的配列に注目することで「詩的機能」へと向かう＜分化＞を手助けすることができるだろうか。その時それらは両方とも、「表出的」にことばを使用している子どもたちにとって無理のない形で、少しずつ行われていくことが重要である。

<表2><sup>42)</sup>

<p>おかあさんはいった          もしもっといけないことしたら          あんたの  <b>みみ つまむわよ</b>          もううんざりつかれちゃったわ          ねえそうでしょう          ぼくはおもった  <b>ああどうしよう</b>          おかあさんまたここにくるだろうな          どうしてデーブをせめないんだろう？  <b>あいつやだな</b>          あいつひいきされてる          あいつはおこられたりしないもん          でもぼくはなにもいわなかった          ぼくは              じぶんの              へやに                  いくしか                      なかった</p>
<p>Mum said:          If you there's any more trouble from you          you'll get a          CLIP ROUND THE EAR.          I'm sickand tired of it.          I tell you.          I thought          OH NO          Here she goes again          Why doesn't she pick on Dave?          he's HORRIBLE          he's got spots          he never gets into trouble          But I didn't say anything          I just went              off              to                  my                  room.</p>

そのことを考慮した上で、詩創作の始まりとして適したものとして、イギリスの現代詩人であり詩教育者でもある Michael Rosen による指導を取り上げる。教師は、子どもに対して、最近あった出来事について「人々が何を言ったか」「それに対して自分が何を思ったか」という2つの質問を具体的に子どもに投げかけ、それぞれの質問の答えをそのまま紙にうつしとる。そして、「自分が読み手にして欲しいと思う方法で読んでもらうのを手助けするような方法」<sup>43)</sup>で書かれたものを修正していく活動を行うのである。「して欲しいと思う方法」というのは例えば、大きな声で読んで欲しい部分は大きな文字で書く、すばやく読んで欲しい

部分は単語と単語のスペースを空けない、ポーズをとって欲しい部分をわざと大きくスペースを空けるなどという方法のことを指す。

左の<表2>は、「おかあさんがおこった。だからへやににげた」と書いた子どもが以上の方法によってその経験を書き直したものである。太字(原文大文字)になっている部分、段が特徴的に下げられている部分、スペースが取り除かれている部分などが大きな特徴として取り出せる。それは読み方にも影響を与えるという意味で、書記表現であると同時に音声表現にかなり近いものである。音声は最も思い出しやすい記憶であると同時に、あるひとつの経験から音声的ことばを抜き出すことで、音による知覚であるという経験の「再組織」が行われている。さらに、人物のせりふを一行ずつ配列することで、書き手によって向けられた注意の対象が切り替わることも表している。このことは、「おかあさんがおこった。だからへやににげた」と書いただけでは認識することができなかった、この経験に対する書き手の「評価」のひとつである。「にげた」とだけ認識されていた自分自身の行動には、このように「音声」とそれに対する自分の反応を一行ずつ書きだしていくことで、デーブという第三者の存在やそれに対して抱いた自分自身の意見、さらにそれを押し込めて「へやにいくしかなかった」という悔しい思いまでもを引き出している。それは、形式的配列に着目して「再組織」したことによる子ども自身の経験に対する「再評価」を表しているといえるだろう。

Rosen の実践では子どもたち自身の話しことばによる表現を最大限にいかしながら、それを書きことばへと変換していく。このことは<未分化>な状態で「表出的」にことばの使用をする子どもたちにとって無理のない形で、書きことばによる創作への入り口を提供する。また「読んで欲しいと思う方法で」音量、速さ、間などを考慮してさらに形式的な修正を加えることは、その行為自体そこに書かれた経験から子どもはすでに距離を置いており、「表出的」作文とは違って明らかに「詩的機能」を帯びたものに変化していることが分かる。この実践では、<詩を書けるようになる>ということが重要視されているのではない。子どもたち自身の経験を、子どもたち自身の手によってその形式に着目しながら変形させていくことで改めて見つめ直す過程を経るという行為そのものが重要視されている。その点において、Rosen の実践は Britton が示した「初期の段階で書くべき」ものに適したものとして位置付けることができる。このように、「言語機能」に着目した上で数ある詩創作の表現方法に改めて考察を加えていくことで、それぞれの表現過程が子どもた

ちにもたらずものを抽出し、「発達的な歩み」を考慮した創作指導として再構成していくことは可能だと考えられる。

## 5 結 語

Britton は、書記表現の能力における「発達的な歩みの跡をたどる」ことを可能にすることを目的として、本モデルを作成した。それは、書かれた結果としての作品の善し悪しを探るものではなく書いている過程において書き手の中にどのような「内面の働き」が生じているのかということを探ることで可能性を持っているものだと見える。特に詩創作においては、できあがったものが良い詩か良い詩ではないか、という判断基準が非常に不明瞭なまま、しかしそれに惹きつけられる形でこれまで指導が行われていた。その時、Britton が示したように、書き手がどのような意図を持ってこぼや考え、感情などの諸形式を修正し、「組織化」と「再組織化」を行いながら「自分の評価体系」を更新させていくのかという視点を取り入れることで、詩創作とは何をする行為なのかということに対する示唆をもたらしてくれるものである。

今回は3つのカテゴリーの中でも「詩的機能」に焦点を当てることで、詩を書くことにおける「想像的活動」と、それを支える形式的配列という2つの重要な要素が浮き上がってきた。現実との距離や形式的配列への関心の強さを示すための細かい指標は今後さらに追究していく必要はある。しかし、これら2つの主要な指標は、詩創作が子どものことば表現の発達に対して持っている独自の要素である。子どもたちは日々、学校に通いながらたくさんのことを教わり、新しいものを身につけ、自分の身のまわりのこと、現実社会のことを知っていく。そうしてまわりと交流していく術を学んでいくのである。その上で、さらにそれを自分の中できみくみ、自分なりに理解しようとする中で、自分とはどのような存在なのかということを知り、自律へと向かうことも重要である。成長していく過程には、このような外向きと内向きの2種類の方向が存在する。自分に向かう成長は、Britton が示すような「自分の評価体系への挑戦」が行われることによる、経験の修正・補強という再組織化によって成立するのである。

詩創作指導は、知識の詰め込み指導であってはならないと、これまで多くの主張がなされてきた。逆に、そうではない詩創作指導は、楽しんでいただけ、遊んでいるだけと見なされたり、書けばそれでおしまいなのかという疑問が提示されることもあった。形式的配

列を扱う要素が強い詩創作は、そうすることによって「現実の可能性を探る」というその行為自体を志向するものであるから、重要なのは書いている過程である。子どもたちが、その過程であらゆる組織化を行う経験こそが重要であり、その意味で、組織化の中で再発見を繰り返すことを子どもたちの学びとしてとらえることができるのである。そう考えることで、詩創作を楽しむという過程を経ることは、子どもたちが自分で自分自身を再構築し続けるものとして教育的意義を持つのだと捉えることが可能となる。

## 【注】

- 1) 三浦 (2010) p.3
- 2) 例えば小海 (1997) では、教室において教える詩の技法を数多く紹介し、さらにそれらを音声、視覚、意味という3種類に分類することで、どの学年でどの技法をどう教えるかということが体系的に整理されている。それは言うまでもなく「形式の習得の難しさ」を基軸に置いた配列の仕方である。
- 3) 大槻編 (1998) における「第2章 文章表現領域班 (田中俊弥他)」では、「子どもの文章表現を支える内部の働きとその発達のすじみちについて、実証的に解明していく必要がある (p.57)」と述べ、その表現過程に働くものとして「発想」を取り上げて詳細な理論と実践の考察が行われている。
- 4) Britton (1975) p.6; ゴシック体は原文イタリック; 以下全て同様
- 5) Britton (1975) p.4
- 6) Britton (1975) p.88
- 7) Britton (1975) p.83
- 8) これら3つの語についての訳は基本的に塚田 (2001) に拠っている。'transactional'の訳語として塚田は「相互作用的」という語を用いており、また山元 (2005) では「かかわりの」と訳されているが、本発表では全て「交流的」という語をあてる。
- 9) その適用の過程で Britton は、Jakobson のモデルを発展させた Dell Hymes の論を参考にしている。(Britton (1975) p.13より)
- 10) Britton (1975) p.14
- 11) Britton (1975) pp.14-15
- 12) Britton (1975) p.83
- 13) Britton の著作と同年に出された、浜本 (1975) においても、「生活作文」から始まって「論理的文章」「文学的文章」へというモデル図が出されており、その外見は Britton のものとかかなり類似している。しかし Britton のモデルが持つ、境界線を持たない「表現



連続体」としての書記表現という特徴や、ジャンルや修辞による分類を避けるという特徴から見ると、両者はかなり異なるものとして捉えることができる。

- 14) Britton (1975) p.93
- 15) Britton (1975) p.93
- 16) Britton (1975) p.94
- 17) Britton (1975) pp.88-91, pp.93-94より
- 18) Britton (1975) p.81
- 19) Britton (1975) p.82
- 20) Britton (1975) p.84
- 21) Britton (1975) pp.103-104
- 22) 塚田 (2001) p.50
- 23) Britton (1975) p.85
- 24) Britton (1970) p.121
- 25) 塚田 (2001) では、'spectator role' の訳として「傍観者の役割」という語があげられている。本稿では、'spectator' の訳として山元 (2005) において用いられた「見物人的役割」という語を用いる。
- 26) Britton (1975) p.80
- 27) 山元 (2005) p.532
- 28) Britton (1970) p.105
- 29) Britton (1975) p.92
- 30) Britton (1970) p.105
- 31) Britton (1970) p.121
- 32) Britton (1970) pp.105-106より；塚田はこれを「より十分により独占的に評価過程へと進むことができる (塚田 (2001) p.56)」ことであると説明している。
- 33) Britton (1970) p.118
- 34) Britton (1975) p.79
- 35) Britton (1970) p.122
- 36) Britton (1975) p.79
- 37) Britton (1970) p.121
- 38) Britton (1975) p.90
- 39) Britton (1975) p.103
- 40) Britton (1975) p.82；訳は塚田 (2001) に拠った。
- 41) これは浜本 (1975) が示した、作文学習の出発点としての「生活作文」に通じた考えである。
- 42) Rosen (1989) pp.39-40；これをRosenは「オーラルライティング」と呼び、こうすることで子どもた

ちが自分自身で「形式」をうみ出すことの重要性を主張している。そのように、自分で「形式」をつくりあげていく作業を「自由律 (Free Verse)」と呼び、この「オーラルライティング」と「自由律」は彼の詩創作指導論の2つの大きな柱である。

- 43) Rosen (1989) p.37

## 【文献】

- BRITTON James (1970) Participant and Spectator, in *Learning and Language*, Penguin Books
- BRITTON James, et. al. (1975) *The Development of Writing Abilities (11-18)*, Macmillan Education
- BRITTON James (1993) Poetic Discourse, in *Literature in Its Place*, Cassell
- ROSEN Michael (1988) *Did I Hear You Write?*, Five Leaves
- R. ヤコブソン／浅川順子訳 (1995) 『言語芸術・言語記号・言語の時間』法政大学出版局
- 大槻和夫編 (1998) 『国語科教育改善のための国語能力の発達に関する実証的・実践的研究 I』広島大学教育学部国語教育学研究室
- 小海永二 (1997) 『「詩の技法」をどう教えるか』明治図書
- 塚田泰彦 (1995) 「J. ブリットンの詩教育論」『月刊国語教育研究』No.273
- 塚田泰彦 (2001) 「J. ブリットンの詩教育論における経験概念の特質」『人文科教育研究』Vol.28, 筑波大学人文科教育学会
- 浜本純逸 (1975) 「認識力を育てる作文教育・理論編」福岡教育大学国語教育研究室『認識力を育てる作文教育』明治図書
- 三浦和尚 (2010) 「本パネルディスカッションの意図 (コーディネーターの言葉、短詩型の創作指導の意義と方法、秋期学会 第117回愛媛大会)」『国語科教育第68集』全国大学国語教育学会
- 山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築—読者反応を核としたリテラシー実践に向けて—』溪水社  
(主任指導教員 山元隆春)