

# イギリス初等教育における詩の学習指導

—フレッド・セジウィック『私の頭のなかを読んで』を中心に—

山元 隆春

## 1. はじめに

稿者は、これまでに、イギリスにおける詩の学習指導に関して次のような五つの論文を発表してきた。

(1) 山元隆春(1986)「イギリスの文学教育(1)-詩教育を中心に-」、『教育学研究紀要』(中国四国教育学会)、第31巻、pp.258-261.

(2) 山元隆春(1987)「イギリスの文学教育(2)-詩の授業における学習課題とその指導法-」、『教育学研究紀要』(中国四国教育学会)、第32巻、第二部、pp.1-6.

(3) 山元隆春(1988)「イギリスの文学教育(3)-詩の創作指導-」、『教育学研究紀要』(中国四国教育学会)、第33巻、第二部、pp.25-30.

(4) 山元隆春(1991)「詩教育における読者反応理論の役割-イギリスの中等学校を中心に-」、『教育学研究紀要』(中国四国教育学会)、第36巻、第二部、pp.43-49.

(5) 山元隆春(1996)「詩的経験の成立をめざす詩の学習-英国の中等学校における実践を中心に-」、『論叢 国語教育学』(広島大学国語教育学研究会)、第3号、pp.1-18.

いずれも1980年代を中心として、イギリスの詩教育の現状を、国語教科書所収の詩教材、政府(教育省、教育科学省)の報告書(黄書、青書)や研究者・教師の著作・論文、を手がかりとして考察したものである。(1)(2)においては、合わせて3種類の国語教科書における詩教材の内容分析を行い、イギリスにおいてどのような詩教材を用いての学習が行われているかということ明らかにした。(2)では国語教科書の詩教材に付された「学習課題」の検討と詩を読むことの指導法を検討した。(3)では、「詩の創作指導」の実際について、いくつかの実践報告(文献)をもとに考察した。(4)は1980年代におけるイギリスの詩教育の理論的な主導者による実験的著作の分析をもとにして「読者反応理論」に導かれた詩の学習指導がどのように構想されているのかということを検討した。さらに(5)では、1980年代のイギリス中等学校における詩教育の中心目標を「詩的経験の成立」にあると見て、その方向から一つの代表的な実践記録を分析して、その特徴を整理した。

以上のような研究を進めるなかで浮かび上がってきた問題がいくつかある。その一つに「詩」の持つ国語教材としての機能の見きわめの問題があった。いずれの文献においても、「詩」の機能が大きな問題として取り扱われていた。また、詩を書くことの指導の意義については、(3)の論文以外では十分に検討できていない。さらに、上記(1)から(5)では、初等教育段階での詩の指導については考察を行うことが十分にできていない。

本稿では、1990年代以降の詩の学習指導論のなかで、とくにフレッド・セジウィックの仕事の中

心に、上記の問題のいくつかについて考察したいと考える<sup>1</sup>。National Literacy Strategy が示され、「リテラシー・アワーズ (literacy hours)」<sup>2</sup>なるものが設定され、「リテラシー」の重んじられる時代に、詩の学習指導がどのように考えられているのか。「詩」を通してことばの力のどのような側面が育つと考えられているのか。そのことを、次の文献を中心に考察したい（なお、本論のなかでの日本語訳はすべて山元の試訳である。）。

Sedgwick, Fred(1997) *Read my mind: Young children, poetry and learning*. London and New York: Routledge. (フレッド・セジウィック著(1997)『私の頭のなかを読んで：幼い子どもと詩と学習と』 ロンドン/ニューヨーク：ラウトレッジ社刊)

## 2. セジウィックによる「詩」の定義

セジウィックは米国の詩人ウォラス・ステイーヴンズの次のような詩の定義を採用する。

Poetry is a response to the daily necessity of getting the world right.

(詩は、世界を正しく捉えなければならないという、日々の必要性に対する一つの反応である。)

その上で「詩は世界について、世界の成り立ちについて、そして世界のなかに私たちがどのようにしてもっともよく生きることができるのかということについて学ぶ方法の一つだ。」と言う。また、同じく米国の詩人ロバート・フロストのことばを用いて、「a temporary stay against confusion(混乱に抗って一時的に立ち止まること)である」とも言う。

そして、次のように「詩」の働きについて述べる。

私たちは日々注意を向けなければならないときには立ち止まるのかもしれない。しかし、混乱の可能性がそこにあることを詩が忘れさせることはけっしてないのだ。もしあるとすれば、それは私たちが死を迎えるときである。そして、誰も予想することなどできないかたちで、私たちは死を迎える。エミリー・ディキンソンは' I like a look of Agony/Because I know it' s true.' (わたしは苦悩の表情が好き／なぜなら それは真実だから一) と書いた<sup>3</sup>。彼女は一時的に立ち止まること(temporary stay)をせず、混沌を見つめようとした。この驚くべき詩行を読めば、ディキンソンならロラン・バルトのジッドに関するエッセイのなかにある次のことばに賛同するにちがいない。

---

1 セジウィックの詩の創作指導論については、既に中井悠加によって稠密な考察が展開されている。中井悠加 2011 「イギリスにおける詩創作指導に関する研究：Fred Sedgwick の理論と実践を中心に」『国語科教育』 69 集, pp.27-34.米国の読者反応理論の祖であるルイズ・ローゼンブラットの交流理論にもとづきながら「発見としての詩」を重んじたセジウィックの詩教育に対する考え方の成立過程については中井の考察で尽くされていると思われるので、これを参照されたい。

2 リテラシー・アワーズについては、次の文献に小学校におけるその実際に関する考察がなされている。丹生裕一 2007 「イングランド National Literacy Strategy の効果的な実践に関する一考察」『国語科教育』 第 61 集, pp.35-42.

3 この詩はさらに、「人はこらえきれない発作をまねてみたり／苦痛を装うことはできないもの／一度この眼が曇ると それはもう死の時——／どうして偽れようか／額ににじむこの汗の玉が／貧しい苦悩で編まれていても」と続く。(エミリー・ディキンソン著 中島完訳 1964,1983 (改訂版第 5 版)『自然と愛と孤独と エミリー・ディキンソン詩集』 国文社, p.136)

ないとひとは思うだろう。「首尾一貫しないほうが、形を歪ませる整然性よりましだ」（バルト 1982:3 佐藤信夫訳『彼自身によるロラン・バルト』みすず書房）

詩は、私たち自身と世界の残余との間の差異と共通性について探る方法を提供する。詩は、一つの言語対象を私たちに提供するが、それは暫定的で移ろいやすいものだ。しかし、学ぼうとすればそのたびごとに私たちはその対象に立ち戻ることができる。感傷的な何か―「芸術、汝、現実、私の理想」―は詩ではない。それは別の何か、感傷的な逃避でないのだろうか？それと違って、詩は、これから明らかにするように、誰しもの必要とする教師であり、こうした恐ろしくも美しい経験を私たちが果たすことを手助けする。「はい」か「いいえ」か何らかの答えを示しながら。この混沌を私たちが探究することを手助けする。持続する秩序に安らかな一瞥を与えながら。

(Sedgwick,1997, pp.16-17)

ここには、詩を「感傷的な何か(sentimental stuff)」とする見方を正面から否定して、詩が「私たち自身と世界の残余との間の差異と共通性について探る方法を私たちに提供するもの」だとする見方が示されている。子どもによって書かれた詩が、彼らにとって「そうしなければきっと忘れてしまったにちがいない人生のいろいろなこと」についての「証人」となり「証言」となるというのである。

1980年代のイギリス教育科学省・視学官の報告書『中等学校における詩教育』(1987)にも次のような一節がある。

詩は、それが私たちに与える経験のうちで、ことばの属性を機能させるものであるがゆえに、国語学習の中心とならなければならない。もしもことばが、倫理的・情緒的生活からかけはなれたものとなり、読者の心に何ら通い合うものがなく活気づけるものもない、単なる決まり文句の群れになってしまうとしたら、私たちは、詩のもたらすことばが有している一種の活力源を、子どもたちから奪い取ってしまう危険を冒すことになる。(中略)生徒たちに、ことばを獲得させるなかで、またことばの力や持ち味のなかに、豊穡で生命力に充ちた感覚を取り戻させていくということが、国語教育において詩が受け持つ部分なのである。(p.3)

セジウィックの見解は、基本的にはこの『中等学校における詩教育』の見解と共通している。そして、より子どもの側に寄り添った「詩」の機能の把握がなされていると言ってよいだろう。そこで重視されているのは、「詩」を子どもたちに機能させるということである。それだけに、「詩」という文学形式を子どもたちにとってどのような意味で機能させるかということが重要な問題となってくる。そして、セジウィックが上に述べることは、『中等学校における詩教育』よりも、もう少し曖昧で重要な問題提起を含む。彼は、視学官のように詩の教育的意義を明白なものとはみなしていないようなのである。先にディキンソンのことばを用いて述べてあったように、むしろ解釈するにしても創作するにしても、厄介な部分（それを彼は「混沌(confusion)」と表現している）を含み込むものと捉えているのだ。その厄介な部分こそが、私たちの見ようとはしていなかったことを見せる働きを持つのだ、と言う。

### 3. セジウィック著『私の頭のなかを読んで』の基本的立場

では、セジウィック『私の頭のなかを読んで』の検討に移ろう。同書の目次は次に記した通りである。

#### 序文

はじめに：絶え間ない「見つけた！」の可能性：学習手段としての詩

#### 第Ⅰ部

- 1 はじめに：いちばん好きなことば
- 2 「彼女の瞳のなかに自分を見る」：身体について学ぶ
- 3 「沈黙のなかで」：生活について学ぶ

間章 二つの中心的な問題：決まり文句と推敲過程と

#### 第Ⅱ部

- 4 はじめに：新鮮な目で世界を見る
- 5 火星人となぞなぞとスナップと
- 6 「死んだツグミをひきずる」：自然について書く  
人工の環境に ついて書くことに関する覚書

#### 第Ⅲ部

- 7 はじめに：私と世界の残余と
- 8 死とその他の強迫観念
- 9 「鳴る岩たちと騒ぐ鳥たちと」：ファンタジー
- 10 「きみはどこから来たの？」：人間について
- 11 「きみはネブラスカに降る美しい雪だ」：愛について書くこと

#### 第Ⅳ部

- 12 さまざまな詩に子どもたちは反応する

セジウィックは、子どもの作文（書くこと）、アート、個人的・社会的・道徳教育を専門とするフリーランスのレクチャーラーであり、ライターである。前職として、16年間にわたり小学校の筆頭教師(a headteacher)を勤めた。子ども及び成人のための詩教育をはじめとした、文学、表現芸術、教育、創造性に関する本を複数著している人物である。彼がどのような学者や批評家に影響を受けて、詩教育に関心を抱いたかということについては、セジウィック自身が別の著書で次のように物語っている。

最初の変化は、私がグラマースクールと教育学部での教師や講師たちによってひきおこされた。彼らが批評家F. R. リーヴィスの影響を受けていたことは後になってから知った。次の変化は私がリーヴィス派の批評を読んだときにあらわれたーリーヴィス自身のものも、彼の影響を受けたデレク・トラヴェルシ(Derek Traversi)やH・コームス(H. Coombes)のようなひとびとのものも。こうした批評家たちによって、私は詩のことばを平然と見逃さず、よりしっかりと吟味するよう

になった。とくに、彼らが示したのは、感傷癖に陥ることに対する警鐘であり、古い賛美歌なども異なった目で吟味し直した。実際、自分のお気に入りの詩を異なった目で吟味し直してみたりもした。ちょうどリーヴィス派の教師が、グレイはストーク・ポージスの教会の庭に埋葬される死者を庇護していた（「無言の恥ずべきミルトンたち」と指摘したように。そして、コームスはマシュー・アーノルドの「ドーバー海岸」における信仰の海のイメージに関する問題を、残酷なまでの正確さでもって分析した。アーノルドは潮の描写を宗教的信仰が薄れていく（退潮していく）ことの喩えとしてもちいたのだが、潮はご存じのように寄せたり引いたりするものだ。アーノルドの詩では、信仰は単に引く（衰える）ばかりである。

それから、こうした詩への熱情は、教育的機能をそなえた一つの確信へと成長していった。詩は本来それ自体が教師である。後になってから知ったことだが、リーヴィス派も同じ考えだった。そして、1960年代に詩を書くことを通して子どもの教育に発言していた作家の一人が、リーヴィス派の詩人デニス・トンプスンであったことが、今の私にはとても重要である。彼がクレッグ(Clegg 1965)の著書に寄せた序文には、詩の教育的機能に関してじっくりと考え抜いて発見したことが部分的にはあるが隠されている。その本の残りの部分—強い活力に満ちた子どもたちの詩とクレッグによる見事な批評—がその隠された発見を具体的にあらわしている。詩は私たちに自分自身について、私たちのまわりの世界について、そして私たちのことばについて教えてくれるものだ。私たちが書いているものも、（さらに重要なことに）書こうとしているものにしても、いずれの詩も、私たち自身と私たちのまわりの他者（あらゆるもの）との間に存在する、類似性と差異、緊張関係と愛情、をささやかながら探究するプロジェクトなのだ。

(Sedgwick, Fred(2001) *Teaching literacy: A creative approach*.  
London and New York: Continuum., p.44)

間接的にはあるが、イギリスにおける現代批評の源流の一つである、F.R.リーヴィスの批評の影響を強く受けたひとであり、それだけに子どもの「創造性」をはぐくむ教育の道を求めている。それが、本稿で考察する彼の詩教育論にも強くあらわれている。

### 3. 1 詩を教えること＝国語科の中心、教科教育の中心

まず、『私の頭のなかを読んで』において彼の詩教育観を端的に著している部分を訳出・引用しながら考察したい。

私は自分の国語教育実践の中心に詩を位置づけようと思う。近年の国語教育においては、機械論的な言語観(mechanistic views of language)が幅をきかせるようになってきた。力を持った多くのひとびとが、ことばを、さまざまな人と人との間の単なるコミュニケーションの手段として、あるいは、スペリングや文法的な正確さや発音の正確さの問題とみなしている。私は詩が芸術と同様にカリキュラム全般にわたって重要な機能を持つことを明らかにしようともくろんでいる。なぜなら、詩が私たちの内省を誘うそのあり方は、あらゆる教科における私たちの思考に適用することのできるものだからだ。また、かつてデヴィッド・ホルブルックが書いたことをよみがえらせたいと願ってもいる。「もしも私たちが詩を教えるときに何を行いつつあるかを理解しているのなら、確固とした信念を持たなければならないだろう…詩を教えることが国語の中心なのだ。」(Holbrook 1961:63)

(Sedgwick 1997, p. ix, 下線山元)

一言で言えば、「機械論的な言語観」に抗って、詩が人々の内省と思考を誘う働きを持つところにその教育的機能を捉えようとする見方が示されている。1960年代から1970年代のイギリス国語教育をリードした研究者の一人であるデヴィッド・ホルブルックの著作からの引用も見られる。

### 3. 2 詩＝絶え間ない発見の可能性を保障するもの

詩を国語科の核に据える考え方と同様にセジウィックの詩教育観の中心となっているのは、詩を人間の認知活動における「発見」の契機と見なす考え方だ。

ヘレン・マクニールはアメリカの詩人エミリー・ディキンソンについて言う。「ディキンソンは、一般に信じられている信念を打破するために自らのアートを用いている。彼女は発見の詩人であり、探究と知識の詩人である…彼女の詩は経験し、議論し、問いかける…」(1986:9)。ここに言う「発見(Heuristic)」とは「見つけた!(Eureka!)」と関連することばであり、ギリシャ語で「見つける」をあらわす動詞に由来する。本書のテーマは、詩が発見することや探究すること、学ぶことのための一方法である、いうものである。すなわち、詩は、私たちの生活を通じて、絶え間ない「見つけた!」の可能性を提供するものなのだ。

(Sedgwick 1997, pp. 3-4, 下線山元)

ギリシャ語の「ユリイカ」に起源を持つ「ヒューリスティック」という言葉を使いながら、詩の「発見」的機能を重んじている。

### 3. 3 機械論的思考への批判

そして繰り返しになるが「機械論的な言語観」への厳しい批判が根底にあることも、セジウィックの詩教育観の特徴である。

さて、この機械論的思考は二つの傲慢な様式で私たちの学校を支配している。一つは、行動主義心理学。子どもたちは、規範的なものさしに完璧にもとづいた評価のために、常に自らの通常の教室から閉め出されている。そしてこの種の心理学の影響は、子どもと学習について語る際の教師のことばにも及んでいる。たとえば、子どものスキルの不足についてひとが語る場合にはいつも、教師たちは行動主義に由来することばを用い、私たちの子どもの見方を縛るのだ。それはまるで、子どもを完成した人格とみなすのではなく、達成したか否かはお構いなしにスキルの束とみなすように強いるのである。

二つめの様式もこの心理学に関連する。それは、ナショナル・カリキュラムの到達指標(attainment targets)で構成されたものだ。まさにこのものに与えられた名一つまり〈指標〉のこと、たとえそれが〈目標(objectives)〉と同義語ではないとしても—はこのシステムが、そのシステムの構成要素がかつては「主体＝従属者(subjectives)」と呼ばれたのと同じ価値システムを築きあげているのだという事実を包み隠している。実際、めったに明らかに述べられることはないけれども、いかなる目標のチェックリストもある価値観を伴った立場に根差すものだ。(中略)

この二つのシステム—行動主義心理学とカリキュラムの客観的モデル—は、外面的で、観察可

能で、測定可能な「スキル」に関与するにすぎない。

(Sedgwick, p. 5, 下線山元)

こうした「機械論的思考」への批判は、厳しい。「行動主義心理学」と「ナショナル・カリキュラムの到達指標」が名指しで批判されているが、これは現代イギリスの話だけではないように思われる。そのような「機械論的思考」に抗って彼は、詩を書くことと読むことが、子どもの「創造性」を育む重要な働きかけになるのだと言う。絶え間ない「見つけた！（ユリイカ！）」の可能性を提供すると言うのである。

1970年代にアメリカにおいて読者反応理論の一つとしての「主観批評」を提唱しそれを文学教育においても実践しようとしたデヴィッド・ブライヒの立論ときわめて近いものを感じ取ることができる。ブライヒもまた、たとえばベンジャミン・ブルームのタクソノミーの影響をうけたアラン・バーヴィスの文学反応評価のためのタクソノミーを徹底的に批判した。それもまた、セジウィック同様、「外面的で、観察可能で、測定可能な「スキル」と関与する」客観的な教育モデルないシステムへの批判であった。

それと同時に、セジウィックの詩教育論の大切なもう一つの特徴として、「感傷」を極力排除しようとしていることを挙げることができるだろう。

#### 4. セジウィック著『私の頭のなかを読んで』の検討

では、セジウィックは詩の指導に何を求めているのか。4では『私の頭のなかを読んで』の内容を分析し、そのことに迫りたいと考える。

セジウィックは『私の頭のなかを読んで』を「自己知を教えることに関する本」だと述べ、自己を表現することの「半分は他者のために」営まれると言っている(Sedgwick, 1997, p. 27)。このように彼は「自己知」を持つことが「他者」を知り、「世界」を知るために重要だとして、「自己知」に向かう詩を子どもに書かせることから、その詩教育を展開する。

##### 4. 1 自分の身体について書くときのことばの役割

彼はまず「自分の好きな言葉」を集めさせることから始め、その後「自分の身体」について書かせていく。たとえば次に掲げる詩は10歳のエマの詩であるが、彼女は自分の「顔の奥」や「脳」といった自分の身体の奥底に感じるものを描いている。ここで重要なのは、このような身体の内部感覚とでも呼べるものを「ことば」で表現するという営みである。

##### エマ（10歳）の詩

私の顔の奥に そして私の頭の内側に 血が流れている 星の下の はるかかなたの駅に向かって 列車に乗ろうと
---------------------------------------------------------------------

人々が走るように。

私の脳では  
過ぎ去った  
日々がガタガタ音をたてる  
悪いこともよいことも。  
心のなかに  
やらなければならなかった  
しごとがめぐる。

ひみつの  
静かな小道にそって  
赤いバラが咲いている  
それは私の  
脳のなかに閉じこめられている。

(Sedgwick, 1997, p. 29)

10歳のエマは、自らの身体に目を向けながら、それをどうにかしてことばであらわそうとしてもがいた。ことばであらわそうとしたからこそ、エマは自分の身体のコモロを主題化することができたのである。セジウィックは言う。

私たちをひとにしているのは身体性ではない。私たちのことばであり、私たちが何のためにそれを用いているのかということなのだ。私たちを個性的にしているのは、私たちのことばだ。私たちの情動を具体化していることばが、私たち自身について語るのだし、私たちの存在について語るのだ。

(Sedgwick, 1997, p. 41)

エマの詩（あるいは身体をことばであらわそうとするその意思）をもとにしながらセジウィックの展開する「身体性」と「ことば」に関する考察は、詩を書く指導を営んでいく上できわめて重要である。セジウィックは「身体性」そのものが重要だと言っているのではなく、「身体性」を「ことば」で表現するという行為が重要だと言っている。そこに、詩を書くそのひとにとっての「見つけた！」の可能性がひらかれるからであろう。

エマと同じように「自分の身体」を描いた詩を以下に二つ訳出する。

#### 「怒り」の詩：ダニエル（11歳）が書いたもの

ゆでられた顔  
赤くなっていく  
こぶしをかたくにぎりしめ  
ひたいにしわをよせ



心はからっぽになり  
両目からは水が流れ  
胃はからっぽ  
足はこわばり  
歯ぎしり  
赤くなっていく  
クルド人たちは  
こんなふうにあつかわれたんだ  
怒りが  
大きな声となって  
はげしく降る雨みたいに  
車を叩きつける  
両目から火花が散る

「怒り」は、かつてイラクの大統領であったサダム・フセインによるクルド人虐殺の報道を知った11歳の男の子が、その事件への怒りを表現した作品である。ダニエルという子どもが、政治的問題への関心からではなく、事態への「怒り」を、手持ちの「ことば」を探りながら表現しているところが重要な点である。「虐殺」の事態を想像しながら、ことばを選んでいることが想像される。

#### 「頭のなかの箱」について：ハナ（10歳）が書いたもの

私の箱は金の船のようだけど、他の人には古くてうすぎたない使い古しのカードで作ったものに見えるだろうな。違うのよ、私の箱は夢からできていて、そこにいてささやいてくれるの。いったい何が入っているのかなって思う。

私は箱を星の下のすてきなとこに持ってく。するとそこで箱はひとりでにひらくんだ。銀色に輝く白い稲妻が、私のだいすきな夢の中できらめくの。

けれど私の箱の中には、コンコンとせきをするみたいでバチバチ音をたてるみたいなの、三つの寒々とした色もあるんだ。私の箱の中には、その色にあわせてそれぞれの季節が浮かんでゆらゆらしている。

私の箱の中には、ハンガリーの濁いたほこりっぽい道からやってきたほこりの三つの粒も入っている。それは、大きな観光の町からきたんじゃなくて、労働者の手からきたの。

私の箱のなかには、大きな悩ましい嵐があつて、私の夢を洗い流し、悪夢を住まわせて、私の夢をこわしてしまいそう。

その箱は閉じられ、消えてしまう。この箱は悪夢に殺されたんだ。シンバルの音とっしょに。

(Sedgwick, 1997, p. 45)

ハナの作品は、「頭のなか」を一つの「箱」だと思って書いてみなさいと促されて書かれた散文詩のような作品である。その促しは、比喩的な思考を導き、「頭のなか」を「箱」と見立てることによって、そうしなければ見えないものを見、聞こえないものを聞くようにいざない、多様なイメージを喚起したとすることができる。この促しについて、セジウィックは次のように述べている。

頭のなかの箱について子どもたちに教えるということは、沈黙という監獄に彼らを入れることになる。それはまぶたを閉じるように求め、場面や光景を切り開き、自らの「心の眼」を働かせることになる。箱は内面を書かせるアイテムだ。

(Sedgwick, 1997, p. 45)

「箱」というアイディアは、「内面を書かせるアイテム」になるようだ。外側から見たときに「箱」には見えない、隠された内部が想定されるからであり、それで「頭のなか」を喩えることによって、見えないはずの「頭のなか」を想像することが可能になる。事物の形状に着目したこうしたアイディアが、たとえばハナの想像力を刺激して上述のような作品を生み出したとすることができるだろう。

こうした自分の身体について詩を書く営みの持つ意義についてセジウィックは次のように述べている。

子どもは詩を書くことを通じて自分自身について学ぶことになる。彼らは自分の身体、手、足、眼、表情を吟味することができる。自分の六つのお気に入りのことばが何なのか、ということについてふりかえることができる。頭のなかの箱を見つめ、想像し、内省することができる。嘘をつく（ファンタジーを表現する）こともできるし、ほらを吹くこともできる。情動についてよく考えることができる。…自分の生きてきた道をふりかえることができる。そしてまた、自分たちの世界を学ぶこともできるのだ。

(Sedgwick, 1997, p. 56)

セジウィックのこうした詩の指導（指導というよりも、生み出し方と言った方がよいように思われるが）は、この形式で書いてみなさい、という指示によるものではない。好きなことばを六つ書いてみなさい、そしてそれをよく見つめてそこから何が浮かんでくるか考えなさい、と指示して自分のお気に入りのことばの特徴を考えさせたり、頭のなかの箱の中身を書いてみなさいと言って、「想像」や「内省」を促していく、というスタイルである。それだけのことで、子どものうちに「見つけた！」が生まれることを期待しているのである。

もちろん、セジウィックが定型や形式に対する見方を欠いているわけではない。「決まり文句（クリシェ）」については次のような見解を示している。

私たちのほとんどが決まり文句（クリシェ）で考えたり書いたりする傾向になる。だが、稿を重ねるに従って、再考したり、削ったり、変更したりすることになる。そうやって決まり文句から離れていくものだ。

(Sedgwick, 1997, p. 60)

ここには「決まり文句（クリシェ）」を用いることの意義が語られている。「決まり文句」を用いた表現を、推敲を重ねることによって、「再考したり」「削ったり」「変更したり」することで発見が導かれ、「決まり文句」を使わない表現が生み出されると言う。

次に訳出する詩は、必ずしも決まり文句を用いた詩というわけではないのだが、2回の改稿を経てできあがったものであるという。

#### 詩「私の頭のなかを読んで」最終稿訳：キャラ(11歳)

私の頭のなかを読んで

あなたは私の食べ物をうばって、  
私の近くで踏みにじる。

私の歯を見て。するどくて  
松の葉みたいでしょ。

私のてのひらを見て。ひっかくよ  
とがった怒りで。

私の耳を見て。湯気が出ているよ  
キャラバンの湯沸かしみたい。

私のしっぽを見て。するどいのよ  
サーカスのむちみたいに。

私の頭のなかを見て。山盛りなんだから  
ことばたちで あなたが  
今まで聞いたこともないことばたちで

私の黄金のことばたちを食べちゃだめ  
そうじゃなくてあなたのことばたちを食べたいの。

(Sedgwick, 1997, p. 66)

この詩のタイトルが、本稿で考察の対象としたセジウィックの著書のタイトルとして用いられている。繰り返しが効果的に用いられているのだが、先ほどから検討してきた「自分」の「身体」について書く営みのなかで生み出されたものが、この詩には集約されていると思われる。

#### 4. 2 グループで詩を読む：イエイツ「イニスフリーの湖島」

一方、詩に対する子どもの反応について、セジウィックはどのように考えているのであろうか。

『私の頭のなかを読んで』のなかでのセジウィックの考察のほとんどは詩を書くことについてなされているのだが、わずかに最後の章で「反応」について触れられている。彼は、伝統的なイギリスの詩の指導が「読むこと」と「聞くこと」を中心としたものであったとしている。そして、1960年代の「創造性」を重んじる運動が、詩を書くことの指導を切り開いたと述べてもいる。

たとえば、国分一太郎は『日本の児童詩』の「あとがき」で、日本の詩教育論において子どもに詩を書かせることについての疑問が示されてきたことに明快に反論をしている。

#### あとがき

先日、岩波書店の『現代教育学講座』の「言語と教育」編に関する何回目かの編集会議があった。そのとき、桑原武夫氏その他から、子どもたちに「詩」を書かせることへの疑問と批難が出された。はじめは、国語読本に、「子どものつくった散文や詩」を出すことは、あまりよいことではないのではないかという形で、話は出された。それにわたしは賛成した。わたしは、前から、国語読本には、おとなが書いたりっぱな散文（文学作品のみとは限らない）や詩を出すべきだと考えているからである。けれども、話しが転じて、子どもの文字・文章表現活動としても、「詩」を書かせるのはよくないというような話になりかかったとき、わたしはそうではないと言った。桑原武夫氏はじめ、ほかの人びとが、「詩」というものを、「おとなの詩」と同じ概念で考えておられるようだったからだ。

これと同じ論議は、教育界でも、しばしばおこなわれる。とくに文部省の昭和三十三年度新指導要領が「五年生になったら、詩をつくらせることも望ましい」としてからは、いっそうこの種の論議が、しきりになされるようになった。

どうして、こんな事態が発生するのか。それは、かんたんについて北原白秋によって提唱された、いわゆる『赤い鳥』の児童詩観が、教育界において、次第に加工変質されて、もはやこんにちでは「教育界」のものになっている「日本の児童詩」の長い歴史を、よく知っていないからだ、わたしは思う。

わたしのこの論文集は、じつは、この点に関すること＝日本の児童詩は子どもを発達させるためのしごととして教育界のものになっていること、児童詩の「詩」イコール成人の文学世界でいう「詩」ではないことを、おたがいに正しく再確認するために、あえて世に問われるものである。だから、いわば「児童詩教育」擁護のための本といってもよいと、わたしは考える。もちろん、わたしとしても、これが「児童詩」であるからには「児童非詩」であってはならないとも主張し、こんごのいっそうの発展を期待はしているのだが。

ともあれ、このような本である。これが、こんにち、どれだけの役割をはたすかは、みなさんのきびしい批判をまたなければわからない。

一九六〇年九月二十三日

著者

(国分一太郎 1960 『日本の児童詩』 百合出版, pp.290-291)

奇しくも、イギリスにおいても詩を書くことの「創造性」が議論されたのとはほぼ同時期の発言である。子どもの書いた詩を読本に載せることについての批判的見解への反論が、子どもの詩の「創

造性」を擁護するかたちで展開されているところが、セジウィックの『私の頭のなかを読んで』と共通していると思われる。

セジウィックは、『私の頭のなかを読んで』において、あえて「読む」と言わず「反応」ということばが用いている。マイクル・ベントンのことば<sup>4</sup>を引いて「熱心な読者」を育てるということが詩の指導の現代的課題になりつつあるということも述べている。つまり、セジウィックが詩に対する子どもの「反応」を論じるのも、「書くこと」について触れた場合と同じで、子どもの内側にあるものをきりひらいていこうとするからである。

彼は小学生用の国語教科書に載せられた詩があまりに子どもの実際からかけ離れたものだとすることを批判している。そして、いわゆる名詩と子どもの反応とのギャップを明らかにしようとして、イエイツの「イニスフリーの湖島」を取り上げた6歳児のグループでの話し合いを取り上げて論じている。私の見るところ、この話し合いへの参加者は6歳児とは思えないほど、この詩に食いついているように思われる。が、セジウィックが問題にしているのは、この詩に対する6歳児らしい反応の特徴であった。

以下では、イエイツの「イニスフリーの湖島」の本文と、それについての6歳児の話し合い記録の検討を行う。

#### イニスフリーの湖島

ウィリアム・バトラー・イエイツ

(山元試訳)

いま立ち上がってぼくは行く イニスフリーに行こう  
そこに小さな小屋を建てる 土と編んだ枝をつかって  
九つの列に豆を植えて みつばちの家も作ろう  
そしてみちばちの騒がしいその家にひとりで住もう

ぼくはそこに安らぎを見つけるだろう ゆっくりゆっくり  
朝霧のカーテンから コオロギの鳴くそこに下りてくる安らぎを  
真夜中にはかすかなひかり 昼にはあふれるひかり  
夕暮れには小鳥たちの羽ばたき

いま立ち上がってぼくは行く 昼だって夜だっていつだって  
ぼくには聞こえるんだ 湖の水がひたひたと打ち寄せる低い音  
遠くはなれたこの街の路に立つときだって 灰色の歩道に立つときだって  
ぼくは聞く ぼくのこころの底深く打ち寄せるその音を

#### The Lake Isle of Innisfree

William Butler Yeats

4 Benton, Michael. et.al(1988) *Responding to Poems*, Routledge.

I will arise and go now, and go to Innisfree,  
And a small cabin build there, of clay and wattles made;  
Nine bean-rows will I have there, a hive for the honey-bee,  
And live alone in the bee-loud glade.

And I shall have some peace there, for peace comes dropping slow,  
Dropping from the veils of the morning to where the cricket sings;  
There midnight's all a glimmer, and noon a purple glow,  
And evening full of the linnet's wings.

I will arise and go now, for always night and day  
I hear lake water lapping with low sounds by the shore;  
While I stand on the roadway, or one the pavements grey,  
I hear it in the deep core of the heart.

[from "The Rose"]

「イニスフリーの湖島」の邦訳はいくつもある。文語調のものから最近のとてもわかりやすい訳まで。しかしそれらはいずれも大人の読者が想定されているため、日本語としてとても6歳児で理解できるようなものとは思われない。このため、上記の訳文は、試みに稿者が現代日本語にしてみたものである。できるかぎり平たく訳そうとしたのであるが、これでもまだ子どもにはむずかしいのかもしれない。しかし、6歳児たちはよくこの原詩にくらいついている。が、やはりいくつかのフレーズについては難渋しているようだ。

子どもたちの話し合いを次に訳出する。

討議の実際：E=Eddie T=Thomas B=Beibei J=Jessica (Babraham School 担任Jane Hodgman)

ケンブリッジシャーの地方の学校 (village school) 6歳児クラス

E：「いま立ち上がってぼくは行く」

T：最初の行が何についてのことかはわかる。彼はイニスフリーの島に行こうとしているんだ…そして、土とじっくりでできた小屋を建てようとしているんだ。

B：それか、木でつくったのね。

T1：木もつかってね。

E1：そして、「そこに小さな小屋を建てる 土と編んだ枝を使って」

B1：編み枝ね。

E2：「九つの列に豆を植えて」

T2：「九つの列に豆」って、なんか庭みたいところに豆を九つの列に植えるってことかな

B2：わかんない。

E3：もう一度読むよ。「九つの列に豆を植えて」そして…

J1:「みつばちの家も作ろう」

E4: はちみつをとるためだ。

B3: そうよ、みつばちははちみつを食べる。

E5: えっと「九つの列に豆を植えて みつばちの家も作ろう/そしてみちばちの騒がしいその家にひとり生き」

T3: きみは「ライブ」(生き生き: 形容詞)と読んだけど、そこは「リブ」(住む: 動詞)だろう。でも「九つの列に豆」って?? ミステリーだよこれは。

E5: 「そしてみつばちの騒がしいそこにひとり住もう」

B4: ミステリーって?

T4: 九つの豆が列になっている? 九つの豆がたくさん列をつくっている?

B5: 『クリスタル・メイズ』を見たことある?

J2: シー---

B6: 子ども向けクリスマス特番の『クリスタル・メイズ』よ。私は全部見られなかった

E7: 今はこの詩を読んでもらうんだろ。

T5: 「九つの列に豆」

E8: 「ぼくは聞くぼくのこころの底深く打ち寄せるその音を」

T6: 違うよ。たとえば彼がひとりぼっちだったとしても「ぼくはそこに安らぎを見つけるだろう」だよ。だって彼はいつでもひとりぼっち。

E9: 「ぼくはそこに安らぎを見つけるだろう ゆっくりゆっくり」

T7: ゆっくりと安らぎがやってきたんだ

B7: そう、そこにはいつでも安らぎがある

T8: この詩は逆さまの詩だ。九つの豆が列になっている、九つの豆がたくさん列をつくっている…ほら、逆さまでしょ?

E10: そうそう、九つの豆が列になっている、豆を九つの列にする

T9: 違うよ。九つの豆がたくさん列をつくっている、九つの豆が列になっている、さ。

E11: 九つの豆が列になっている、豆を九つの列にする…「みつばちの家も作ろう」

T10: 家(巣)

E12: 「みちばちの騒がしいそこにひとり住もう」

T11: なぜならそこには何トンものみつばちがいてそこらじゅう騒がしかったんだ。そして、そこは森の一角だった。

B8: 「ぼくはその家に安らぎを見つけるだろう ゆっくりゆっくり/朝霧のカーテンからコオロギの鳴くそこに下りてくる安らぎを」

T12: コオロギは自分のバイオリンをひいていた。

E13: 見てよ、この男はこの島に行けたんだ。「朝霧のカーテンからコオロギの鳴くその家に下りてくる安らぎを」朝が過ぎて「コオロギの鳴くそこに」行ったんだよ。

.....

B9: 読んでみよう。…イニスフリーってどこかな? この場所について考えてみようよ。

J3: 島だよ。この人は島だって言っている。

E14: アイルランドだ。

T13: そして実際に

B10：なかの自由ね、あなたのなかはどこでも自由なんだ  
 E15：きみはどこであっても自由で、この島ならどこにでも行くことができる  
 T14：でもまずね、イニスってどういう意味なんだろう？  
 E16：この島のなかということだ、この島の上では自由で、もし他のどこかに行くことができても  
 きみはそこで行き詰まる、そしてこの島に行くときみは自由だ  
 …  
 J4：町中は本当に騒がしいけど、この島はほんとに静かだ  
 E17：うん、この島なら本当に自由なんだ  
 B11：奥底(core)って？  
 T15：ぼくらの心の真ん中が奥底さ  
 J5：島の真ん中みたいなもの  
 B12：「いま立ち上がってぼくは行く」(Tが口をはさもうとする)  
 E18：「編んだ枝でできた」って何かな？  
 B13：わからない(Tが口をはさもうとする)  
 T16：ごめんね、ちょっとー  
 J6：たぶん葉っぱでできたボールみたいなものさ  
 T17：「立ち上がって行く」の意味がわかったぞ！彼が起きて町に帰るってことだ  
 E19：それから起きてその島に帰るんだよ…

(Sedgwick, 1997, pp. 169-171)

B5からE7あたりのEはエディという子どもだが、この子がこの話し合いをリードしていると思われる。Bはベイベイという子どもで、突然話し合いと関係ないことを言い始めている。エディはこの子どもにE7のように言って、「イニスフリーの湖島」の話に戻そうとしている。

T8からE11あたりのTはトーマスという子どもで、彼はどうやら「九つの列に豆」ということばが気になって仕方ないようだ。詩の本文は「九つの列に豆を植えて」だから、植えた豆の畝が九つあるという意味だろうが、トーマスはこの部分を「九つの豆」が列になっていると読んでいる。原文ではnine bean-rowsなのだが、トーマスはそれをnine rows of beansと読み替えて、どうやら「逆さま」だと、おもしろがっているようである。ただ、この点についてセジウィックは、この詩の同じ行にbee、つまりみつばちがあり、eeという音が似ているので、トーマスはそこを捉えて、「逆さま」詩だと言ったのだろうと推察している。

トーマスにはそれの何がおもしろかったのか、その正確なところはわからないが、エディはここでも冷静に本文を読み上げて、話し合いの流れをもとに戻そうとしている。このあたりトーマスの発言はいずれもおもしろいものが続くのだが、それは生真面目に話し合いをリードしようとするエディの姿勢と好対照である。

Jはジェシカという子どもだが、他の子と比して発言がかなり少ない。しかしJ2のようにベイベイの不規則発言を「シーー」ということばで批判し、話し合いの流れをもとに戻そうとしている。だから、寡黙な子どもではあっても、全般的に彼女はこの会話にしっかりと耳を傾けながら参加していたとすることができるだろう。その証拠にJ6では「編んだ枝でできた」という表現を「たぶん葉っぱでできたボールみたいなものさ」と解釈している。活発なベイベイもトーマスもわからない



と言うのに、である。他の発言も同様だ。

この話し合いのやりとりについて、セジウィックは「子どもたちが相互にどれほど教えあっているかということに注目してほしい」とも述べている。それぞれの子どもの個性が「イニスフリーの湖島」という詩を豊かなものにして、というわけである。セジウィックはどんな音も人間がいなければ聴かれることはない、と言ひ、それと同じようにこの子どもたちのような反応の仕方はこれまでなかったと言う。これは、この四人の子どもたちだったからこそこのような反応ができたのだという意味である。どのようなイエイツ詩の専門家的注釈にもこのような反応はないのだが、むしろそのことを大切にしたいとセジウィックは言っているのである。

「読者が芸術作品を経験するたびに、新しい意味が作り出される」というアメリカの読者反応理論家ルイズ・ローゼンブラットのことば<sup>5</sup>を引き合いに出しながら、彼はそのことを強調している。読者とテキストとの間に、ラポート（一致調和を特徴とした関係）があるときにのみ、テキストははじめて詩になるのだ、というローゼンブラットの「交流理論」における主張を、彼はこの四人の子どもたちの話し合いの実際に読み取っている。

上述の通り、イエイツの「イニスフリーの湖島」という詩は、子ども向けに書かれた詩ではない。わが国でも何人かの英文学者が訳詩を試みているが、6歳児にもわかるように訳されたものを、管見に及ぶ限りでは探し出すことができなかった。しかし、現にこの子どもたちはこの詩に協同で「反応」している。

これはどういう事態なのだろうか。先生が常時傍に付いていない、グループでの話し合いという状況だったからできたことだろうか。そうではない、とセジウィックは言う。すなわち、この詩が教師だ、と。この場合の教えるという語は「見せる(to show)」という意味である。この詩は子どもたちにこの島を見せ、考える道を示し、感じる過程を示したのである。それは、教師が発問して子どもが答えるというかたちの授業では十分に得られないことであり、これはまさしく詩「が」教える位相であると言うことができるのではないだろうか。

しかし、ここで疑問が生じる。では、この話し合いの達成をどのように評価すればよいのかという疑問である。この疑問は同時に、私たちが観察可能な行動によって学習を計画したり評価したりしようとする際の問題を露呈させてもいる。皮肉なことだが、セジウィックは詩のもっとも重要な機能をこの点に見ている。つまり、「管理者のチェックリストには表現できないことこそが、学習の最もたいせつな側面であるということを示すこと」が詩のもっとも重要な機能だと言うのである。学習の成果によって推測できない何かを詩はもたらすと言うのである。秘められた、時に破壊的で、しかし測りがたいほど力強い何かを、詩は子どもたちに教える、つまり示す、というわけだ。

セジウィックは、おそらく、「評価」活動そのものを否定しているわけではないと思われるのだが、しかし予定された目標に即して評価しようとすることによって、カリキュラムのある部分では、そこに生じている学習の大切な側面を切り捨てることになってしまうのだ、と言っているのである。詩を読む学習のなかでそのようなことが絶えず起こっていることを強調しているのである。四人の子どもたちの話し合いを引用して彼が述べようとしたことは、まさにそのことであつたのではないだろうか。

すなわち、話し合いのなかで、大人とは違ったかたちで子どもたちは「イニスフリーの湖島」と

---

5 Rosenblatt, Louise M.(1978) *Reader Text Poem*, Southern Illinois University Press.

の交流のしかたを発見する、ということなのではないか。これは、例えば私という大人が、加島祥造訳の「イニスフリーの湖島」を読む時とは随分違った交流の仕方なのではあるまいか。そこに子どもの「反応」の創造性を見る必要があると、セジウィックは言いたいのに違いない。

私が今回なぜ「現代イギリスの詩の指導」を考察対象とし、セジウィックの詩の指導論を問題にしたかということの答えも、このあたりにある。もちろん、本稿では、現状の詳細な検討はできていないのだが、少なくともセジウィックの立論は、イギリスの教育の現状への批判の上に成り立っている。それは、読み・書きの学習における「詩」の役割を改めて確認する営みでもあった。

## 5 現代イギリスにおける詩の学習指導—セジウィックの実践から—

『私の頭のなかを読んで』に見られるフレッド・セジウィックの詩教育に対する考え方は、1960年代に進歩主義的な考え方を持つひとびとが強調した「創造性」を重んじる考え方であると見ることができる。伝統的であった詩を読むことと聞くこと中心の詩教育の考え方を、詩を書くことを通して子どもの「創造性」を重んじる方向へとシフトさせたデヴィッド・ホルブルックらの見解を受け継いだものである。

なお、このことはわが国の児童詩教育が追究してきたことと、かなりの程度共通するところがあることも確かだ。「比較」ということも含めてこの点の説明は今後の課題としたい。

詩が世界を認識するための窓になるという立場で詩の学習指導が考えられている。『私の心を読んで』のなかには、自分の好きなことばを集めて書く→自分自身を見つめる→世界を見つめる→人間について考える…という流れを読み取ることができるが、それぞれのことを果たすための手段として詩を書かせるという行為が用いられているのである。いきなり、自らを取り巻く世界を見つめさせるというふうには社会認識の方に進ではなくて、自らとかかわるところから詩を書くことを通して見つめさせようとしている。世界に対峙するための立脚点を確かなものにしていくという点が重要である。

セジウィックの詩教育論においては、機械論的言語観への批判には厳しいものがある。とくに、外部のものさしを用いて子どもの学習を測定するという行き方を真っ向から否定している。そして測定不能な事態のなかでこそ子どもにとっての学習が営まれているのだという指摘は、重い。

詩の、いちばんたいせつな機能は（そしてあらゆる芸術においても）、チェックリストに示されないことがおそらく私たちの学習のもっともたいせつな局面だと、学習成果によっては予測しえないことが他の何よりも重要だと、私たちに教えるという機能なのである。(Sedgwick, 1997, p. 172)

本書のタイトルはある子どもの詩のタイトルから採ったものである。「私の心を読んで」というフレーズについてはいくつかの「読み」が可能になるだろう。これはセジウィックの考える詩の機能の二つの側面をあらわしていると言うことができる。本書では詩が「発見」の契機になり、「私たち自身と世界の残余との間の差異と共通性について探る方法を私たちに提供する」機能を持つとされている。が、このタイトルは今ひとつの側面をも示している。それは詩を書くことが自己開示の契機になり、詩を書く「わたし」とそれを読む「あなた」との間のコミュニケーションの契機になる、ということである。ひととひととの間の通じ合いの媒体としてことばを機能させようとする

試みが、セジウィックの詩教育実践であったと言っても言い過ぎにはなるまい。

セジウィックは詩が教師 (teacher) であるという認識を本書の至るところで述べている。これはわが国の詩教育論に言うところの詩「が」教える位相のことであると言うことができるだろう。

## 文献

Sedgwick, Fred(1997) *Read my mind: Young children, poetry and learning*. London and New York: Routledge.

Sedgwick, Fred(2001) *Teaching literacy: A creative approach*. London and New York: Continuum.

Sedgwick, Fred(2003) *Teaching Poetry*. London and New York: Continuum.

国分一太郎(1960)『日本の児童詩』百合出版.

## 付記

本稿は、中国四国教育学会第59回大会（2007年11月23日（金）：於 広島大学教育学部）での自由研究発表の内容に加筆訂正を行ったものである。当日の発表会場では、長岡由記氏・植山俊宏氏に貴重なご質問・ご助言をいただいた。稿をなすまでにかかなりの時間が経ってしまったことをお詫び申し上げる次第である。

(広島大学)