

詩の創作指導において子どもの自己表現を促す

教師の役割

—比喩の指導を中心として—

春日 由香

1 本研究の目的と方法

本研究は、詩の創作指導において、子どもの自己表現を促していく場面で、教師が果たす役割について、比喩の指導を中心として考察することを目的としている。

言うまでもなく、書くという行為それ自体が、自己表現である。子どもは詩のみならず、物語や生活作文、報告書など、多くの書く活動を経験し、その営みを通して自己表現をする。また、遠足や運動会の行事作文といわれる文章を書く、読書感想文を書く、「総合的な学習の時間」の学びの表れとして手紙や招待状を書く、などの活動が設定されている。そうした活動場面においても、自己の内面を表現できる子どもは、存在する¹。

しかし、こうした生活作文や行事作文という表現形式に抵抗感を抱く子どもや、その表現形式になじまず型通りの文章を書くにとどまっている子どもを、変容させる可能性をもつ表現形式が、詩であると筆者は考える。

なぜ、それが、詩なのか。その理由として、筆者は次の五点を考えている。

- ①文の長さに規定がないという詩の形式上の特徴が、書き手の「書くこと」への構えを緩やかにする。
- ②表記の縛りがないので、平仮名だけやカタカナで記すことも可能であり、漢字を使用することに抵抗感をもつ子どもでも、安心感をもって取り組める。
- ③題材が、生活、社会、空想や夢、未来、ことばあそびなど広範囲にわたっていて、選定の自由度が高い。
- ④比喩や見立て、リズム、韻律、連の構成、など多様な表現上の工夫を取り入れやすく、書こうとする意欲を喚起したり、推敲への意欲を継続したりすることが容易である。
- ⑤文字数が少なくても作品が成立するので、友達と互いに読み合う際にも短時間で感

想交流をすることができる。

このように、詩という表現形式には、子どもの創作意欲を喚起する特徴や魅力が存在する。

本稿では、そうした詩の表現上の特徴にのうち、特に比喩に着目し、子どもの自己表現の実際を追っていく。

私たちが自己の存在について語るとき、「言語によって表現できるという喜び」と「言語では完全には表現できないと知った悲しみ」は、一個のコインの両面のような関係をなしている。言語の限界性に突き当たりもがきながら、なおかつ人は「自己表現」の道を模索せずにはいられない。その限界性を認識しつつ、「自己表現」を試みようとするとき、書き手が用いる手立ての一つに比喩がある。

ここで、筆者は比喩を、書き手が自己の「伝えたいこと」をよりよく表現しようとして用いる「技法」としての側面だけで、見ようとしているわけではない。G・レイコフとM・ジョンソン²は『レトリックと人生』において「メタファーというのは、ただ単に言語の、つまり言葉遣いの問題ではないということである。それどころか、人間の思考過程(thought processes)の大部分がメタファーによって成り立っている」と述べているが、筆者もまた、この見解を前提にして、比喩と思考について考えている。人が思考するということは、比喩(メタファー)によって構造を与えられ、規定されるということである。そもそも、私たちが言葉で考える、語るという営みは、日常的に比喩によって成り立っているのである。

一方、子ども達との関係について眼を転じると、彼らは思春期の入り口に立つにつれて、自己の内面を生硬な言葉で語ることを厭うようになる。そこには、赤裸々な言葉による自己開示ではなく、比喩にくるんだ「自己表現」を好むという、その年齢相応の子どもの実状が横たわっている。しかし、子どもの書いた比喩について問うたり、協同で比喩を書き換えたりという相談場面で、筆者はしばしば、思いがけない子どもの心への接近を経験した。「生活をありのままに書こう」という「生活綴方」の系譜につらなるアプローチでは、容易に心を開かなかったタイプの子どもの、詩を書き始めたのである。つまり、詩における比喩は、子どもと対話する際に教師がそれを糸口にすることによって、子どもの内面に接近する道を開くものになると考えられる。

本研究では、筆者の詩創作指導実践を対象化し、子どもの詩作品を具体的に分析・検討する方法を用いる。そのうえで、詩創作指導によって子どもが「自己表現」していく場面を取り上げ、比喩を糸口にしながら、教師の「役割」について明らかにしていくことを目的にしている。

これまで、「書くこと」の指導というと、教師による添削指導が中心である、と考えられてきた。教師自身が、子どもの作品に添削をしなくてはいけないと思い込んできたという実態がある³。清道亜都子(2013)は、このことについて「その背景には、教

師にとって負担が少なく、かつ児童・生徒に効果的な、添削に代わる指導法が提案されてこなかったということがある。」と述べて、添削が必要という教師の思い込みについて、疑問を呈している。

本稿では、添削にとどまらず、書き手である子どもとの「対話」を中心とした、教師の役割について、次の三点を仮説として述べていきたい。

- (1) 受容的な反復と書き足し
- (2) 自尊感情と自己表現
- (3) 書き手の物語と読み手としての教師

なお、筆者は、教育実践の場面で起こった「出来事」の記録、それ自体が検証すべき研究内容であると考えている。その営みは、自らの実践の闇をも含めた「特定の教室に生起する個別具体的な経験や出来事の意味の解明」(佐藤学 1996)⁴をめざしたものである。本稿では児童詩をめぐる「出来事」や「物語」にも踏み込んで記述するスタイルを採用することにより、詩創作指導をめぐる教師と子どもの対話が、書き手の内面に与える影響についても言及していく。

2 受容的な反復と書き足し

まず、具体的な作品を取り上げて、「教師の役割」について述べていく。比喻を用いた詩「ドッジボール」を対照しつつ、教師が何を「聴く」という問題へと接近する。

ドッジボール

坂本 章吾（仮名・5年男子）

ボールが
ビューッと とんできた
一応 とったから
ビューッと 投げ返した
そして ぼくは

英雄ヒーローになった

作者の章吾（仮名）について述べよう。ドッジボールクラブに所属する小柄な少年の章吾は、この詩を作った当時（2008年）、少し心が動揺していた。彼よりも身体が大きく、球を強く投げることができる実力者の少女Aが、ドッジボールクラブに入部してきたのだ。章吾は、表面上は同じクラブの仲間として少女Aとも協力して戦っていたが、入部してすぐに認められ試合に出場しているAのことを、内心穏やかでない気分で見ていた様子だった。

初めに、筆者に見せに来たときの章吾の詩は、次のように短かいものだった。

ドッジボール

ボールが

ビューッと とんできた

一応 とったから

ビューッと 投げ返した

次の会話は、その詩を教師に見せにきたときのものである。

T「ビューッとという擬音語があるから、情景が目に浮かぶなあ。」

C「うん・・・。」

T「一応、とったんだね（笑）。」

C「うん。そう（笑）。」

T「投げ返したんだねえ。強い球だったのに。」

C「うん。強かった。」

T「じゃあ、この先も少し書いてみて。」

こう言って教師は次の行に「そして ぼくは」と紙に書いた。

章吾は日常的に読書をする習慣を持たなかったために、教師は個人面談で保護者からその点について相談を受けていた。そのため、章吾が獲得していた語彙数は周囲の友人と比べて少なかった。それらの語彙の中から「英雄」が選択されて、(ヒーロー)というルビがふられたことに関しては、章吾が好んでいたゲーム(ソフト)の影響を指摘できる。

現実のドッジボールの試合で、章吾が英雄になる機会は二度となかったかもしれない。しかし、詩の世界で章吾は「英雄」になることができる。「そして ぼくは」から一行開けて、章吾は、自分のことを「英雄(ヒーロー)」と表現した。言いかえれば、章吾は、この記述の工夫と比喩によって、「英雄のように強い」自己イメージを獲得したのである。

では、教師は章吾との対話と指導において、どんな役割を果たしたのだろうか。

まず章吾が、散文的な文章(生活文・日記・新聞・ガイドブック等)を書くことを苦手としていたことを確認しておきたい。詩についても、長い作品を書くことは難しい様子を見せて途中で投げ出すことがあり、今回のような短い作品ならば、苦勞しつつ書き上げるというのが実態だった。章吾にとっては、詩を書くことだけが、国語の授業における唯一の言葉を用いた創作行為だったのである。教師は、そうした章吾の実態を十分に意識しながら対話場面に臨んでいた。当時、教師は「この詩を最後まで書き上げてほしい」という願いを、胸に抱いていたのである。

さて、上記の対話の特徴を教師の側から見ると、次の二つが挙げられる。

① 受容的な態度による「反復」

② 「書き足す」支援と促し

教師は上記の対話で、「一応、とったんだね」というように、特別の意味づけをせず詩の言葉を繰り返している。こうした受容的な繰り返しは、筆者においてはカウンセリングの場面を想起させる。カウンセラーには、来談者の経験的世界をあたかも来談者のように共感的に理解する態度が求められる。これは、来談者の言うことがよいか、悪いか、正しいか、賛成できるか、そうでないか、などとカウンセラーのものさしにあてはめて聴くのではなく、来談者が伝えようとしている経験的世界をそのまま正確に理解することである。そうした態度は、ロジャース(1967)⁵の次のような言葉と対応している。

また、そのような関係の中では、相手の人が、その人のままであることに対して、心からの喜びを感じるのであります。私はそれを受容(acceptance)とよんでいます。受容というのは適当な表現だとは思いませんが、ここで私が意味しているものは、相手が、現在感じている気持ちや、現在取っている態度そのものに、また相手の現在の姿そのものに、なっているということに私が喜びを感じているということです。さらに、そうした関係の中で私にとって重要だと思われるのは、その瞬間に、相手の人が自分自身の経験している事をどのように受け取っているか、その人の経験の受け取り方をはっきり見ることができ、真に彼の立場に立って見ることができるといことです。

この言葉に照らして、教師が詩の書き手について抱いている情報、感情を考えていくとき、「書き手の心情を理解できて嬉しい」と教師が実感していることが、書き手の内面に変化をもたらしていたことを指摘できる。また、聞き手の受容的な態度による「反復」が書き手の表現意欲をより一層高め、新しい詩の言葉を生み出している点にも注目したい。

もう少し具体的に「ドッジボール」の詩について言うならば、教師は詩を読んだ瞬間に、毎週木曜日の夜、体育館で汗をかきながらボールと格闘していた章吾の姿が脳裏に浮かんだ。その章吾の像と「ビューッと 投げ返した」という詩の言葉がイメージを結び、「反復」しながら、教師は章吾とともに「経験的世界」に「いく」ことができた。この彼の世界に「いく」或いは「入る」ことが、詩を巡る対話において、重要な鍵となる。

筆者は、このような「経験的世界」に「入る」ことと、「聴く」ことは、緊密に結びついていると考えている。そして、「聴く」を中心に据えた心理療法と詩の創作指導には幾つかの類似点が見出されるのではないかと、という仮説を抱いている。もし、心理療法の知見が詩の創作指導に何らかの示唆を与えたとしたならば、それは、教師が子どもの詩を読んで考察し、自己の実践を問い直す際に、新しい枠組みを提供してくれるのではないだろうか。

この仮説を検証していくために、「詩歌療法」について触れながら、詩創作指導における「聴く」ことの意味の解明を試みてみよう。

「詩歌療法」とは、「詩」という言葉の道具を用いる精神療法である。「詩歌療法」について、飯盛眞喜雄（2000）⁶は「芸術療法の意義と目的」として、次のように述べている。

たとえば、描いたり詩を作っているうちに、いままで意識したことのない自分の姿や問題点に気づいて洞察が得られたり、また意識の幅が拡大して問題や葛藤の溶解あるいは変容が起こって自己の再統合が生じるしこりとなっていた問題や葛藤はたとえ解決されなくても、表現しているうちにそれらがもはやどうでもよくなってしまふのである。

ただし、こうした内的な自己治療の機制は、「見守る人」や「聴き入る人」あるいは「ともに感じ入る人」としての治療者が、表現している人の傍らにそっといるという保護的雰囲気とそれが醸し出す交流とがあってはじめて十全に動き出す。

まず、「詩歌療法」は「詩」を言葉の「道具」として用いている点において、筆者がこれまで述べてきた詩の創作指導とはその目的が大きく異なることを確認したい。

この確認の上に立って着目すべき点は「見守る人」「聴き入る人」「ともに感じ入る人」の存在の重要性である。「『作品』という媒体を通した解釈では、患者の抵抗はそうでない場合よりも減弱される。」（飯盛 2000）すなわち、詩の作品を通して自己を語り表現することによって、書き手は喜びや慰め、沈静や鼓舞を内面に引き起こすことができる。これは1章で述べた「赤裸々な言葉による自己開示ではなく、比喩にくるんだ「自己表現」を好むという」書き手の実状とも呼応している。また、そうした表現活動や他者との交流により、患者の洞察の獲得や自己の再統合が進んでいく。「詩歌療法」では、常に傍らで「聴き入る人」であり、「ともに感じる人」としている治療者が患者を保護的に支えていく。

では、こうした「詩歌療法」を参考にしながら、章吾の作品について再検討を試みてみよう。

章吾はもともと話し言葉においても、言語化が得意な方ではない。前述の対話においても、「投げ返したんだねえ。強い球だったのに。」と教師が述べたのに対して「うん。強かった。」としか応答していない。彼は、日常会話でも、話を広げていくことを苦手としていた。その章吾に対して、前述の場面で教師が言葉で解釈を伝えても効果はなかっただろうし、そもそもその解釈が、彼の心に届くとも思えなかった。ここでもまた、心理療法（カウンセリング）の知見は、次のような興味深い示唆を提供している。（河合隼雄 1994）⁷

イメージはそれが真のイメージであればあるほど「生きている」。つまり、変化の過程にあり、そのなかにダイナミズムをもっている。下手な解釈はそれを殺してし

まうのである。この点を大いに強調するならば、下手な解釈をするよりは、黙っていた方がいいということになる。イメージに対して、離れた距離からものを言うよりは、イメージの生きてゆく方向に向かって共に歩んでゆこうとする態度の方が、はるかに治療的と考える。

このような「治療的な態度」を詩の創作指導に取り入れていくとき、「聴く」ことの重要性が立ち上がってくる。章吾の「経験的世界」に入りながら「解釈」を加えることなく、詩のイメージする方向に向かって共に歩もうとして、ひたすら「聴く」。そうした態度に徹することの難しさに、教師はしばしば困惑し立ちつくした。なぜなら、その先に子どものどんな「詩のことば」が誕生するかを知らずに「聴く」ことを続けるということは、教師においてもしばしば息苦しくなるほどの辛抱強い態度を必要としたからである。例えば、書き手の語る言葉の情景が眼前に現れてこない際にも、待ち続けるしか手立てがないとき、彼の「経験的世界」をこじ開けようとする自己の焦りからくる欲求を、なだめなければならない。それは、教室で多くの書き手と対応するなかで、持続するには困難な態度だった。

以上のような、心理療法における「聴き入る」ことの難しさについて、河合隼雄(2002)⁸は次のように述べている。

ここで「聴き入る」ことの最大のむずかしさが生じてくる。果たして自分の「聴き入る」声なり音なりのどれがどこまで確かなのか、という問題である。(中略)たとえば、その人が妄想を語るとき、どこからどこまで妄想なのかはわからないようになったりする。そのような「聴き入る」姿勢が心理療法には必要であるが、さりとて、妄想をクライアントとまったく共有することになると、危険なことは言うまでもない。こうなると、「聴き入る」ことは羅針盤なしで航海するような状況になるが、これも時には致し方ない。あまりにも不確実なので、偽りの海図や偽りの羅針盤にだまされそうになったりする。これは、まさに「聴き入る」ことのむずかしさである。

このように、「聴き入る」ことが「羅針盤なしで航海するような」危うい行為であると自覚し、なおかつ書き手の経験的世界に「入る」ためには、どうしたらよいのだろうか。河合隼雄(2002年)⁹は『クライアントと治療者の間の何らかのポイントX』が存在する、と述べている。

このようなミーティング・ポイントは、あくまでクライアントと治療者の個性と、そのときその場での全体的状況によって生じてくるものである。単純には既知の概念に頼れない。これが「聴き入る」ことの第二のむずかしさである。それは、あくまで発見の過程である。

Xはなかなか簡単に見出せないし、見出したとしても次の発見を目指して歩み続けなければならない。このため、治療者の「入る」世界は自分の内界であると言っても

いい。

河合は、あくまでもクライアントと治療者の関係性から立ち上がってくる「むずかしさ」について述べている。この考えを詩の書き手と、対話的他者（佐藤学 1995）¹⁰である教師との関係性に照らしてみると、幾つかの示唆が与えられるだろう。

「ドッジボール」の詩の例で言うならば、「一応 とったから ビューツと 投げ返した」の中では「一応」に『ポイントX』があった。「一応」とったら うまく投げ返すことができた、そのときの章吾の嬉しさ、晴れがましさに教師が共感し「経験的世界」に入り、ポイントX（一応）を強調しながら言葉を「反復」したとき、章吾の思いは教師に受容され（保護され）再び章吾に向かって投げ返された。そうした書き手と教師の「言葉の往復運動」が、章吾の創作意欲を継続させ、二人が共有した詩の物語世界を支えたのである。

では、この「ポイントX」を見いだしていく教師の経験知や実践知は、どのように形成されていくのだろうか。

佐藤学（1997）¹¹は、詩の授業のビデオ記録を熟練教師五人と初任教師五人に提示して、それぞれの教師の実践的思考の特徴を抽出することを試みた。その結果、次のような教師の「実践的な思考様式」について明らかにしている。

以上の詩の授業ビデオ記録のモニタリング過程の分析から得られた「即興的思考」「活動的で感性的な思考」「多元的で熟考的な思考」「文脈化された思考」「持続的な問題の表象と枠組みの再構成」という創造的な熟練教師の五つの特徴は、教師の専門性を表現する「実践的な思考様式」と言ってよいだろう。この五つの特徴を示す「実践的思考様式」は、教室の＜出来事＞に敏感に対応して対話的实践を遂行する「反省的实践家」としての教師の特徴を表現しているのである。

「ドッジボール」の詩における「対話」の「実践知」を考察していくとき、この知見は参考になる。この「対話」における「ポイントX」を感知する教師の「思考様式」としては、「即興的思考」があてはまるだろう。「刻々と変化する状況の中での『即興的思考』（佐藤学 1997）¹²が、詩の言葉「一応」に教師を立ち止まらせた。また、「教室の雰囲気や教師や子どものからだの様子に繊細に反応」¹³する「活動的で感性的な思考」が、教師の瞬時の判断を支えている。

特筆すべきことは、対話の最後に、教師が「そして ぼくは」と書き足したことである。

添削の一種である、この一行の「書き足し」は、教師の『即興的な思考』から生まれた行為である。書き足したその時点では、このあと章吾の手によってどんな言葉が続くのか、或いは続かないのかを予測していたわけではない。しかし、章吾がきっとこの先を書き続けたいと願っている、と判断する教師の「活動的な感性的な思考」が働き、刻々と変化する実践の事実に即して、自身の見方（理論）を絶えず再構成（リフレ

ーミング)している「持続的な問題の表象と枠組みの再構成(リフレーミング)」の思考が、ここに見出される。

その「促し」としての、教師の「書き足し」行為が、「ぼくは」という主体を示す言葉であった事実の根底には、「章吾自身のことを語り始めてほしい」という教師の考え・願いが存在している。その「書き足し」行為は、教師の「文脈化された思考」の表れであるという見解を筆者は提示したいと思う。

繰り返すが、このような「子どもの学習に関する発話」に対して「推論」を適用させようとする熟練教師の「文脈化された思考」は、前述した「即興的思考」を基盤とする(佐藤学 1997)ものである。

3 自尊感情と自己表現

次に、自尊感情と自己表現について、述べてみたい。

教室で詩を書く、という行為と、自宅で詩を書く、ということには大きな開きがある。教師が課題を設定し、「詩を書こう」と呼びかけた「授業」である場合、その詩(作品)は、教師や教室の仲間達に読まれることを前提にしている。書き手は、自らが書いた詩を通じて、自己の姿を読み手に知られることを意識せずにはいられない。また、前述した教師の「文脈化された思考」が有効にはたらくかどうか、教室の営みが書き手ひとりの孤独な作業ではなく、教師や仲間との関わりを編み直す「社会的実践」として成立しているかどうかによって決定する。教師は、自らの実践の意味を見出し、子ども一人ひとりが、言葉に対する興味や関心を育て、自尊感情をはぐくみ、よりよい自分の在り方を探求することを可能にする実践を、めざしていかなければならない。

次に紹介する2編の詩は、比喩をテーマに設定して実践した1時間の授業で生まれた作品である。教師が意図したわけではなかったが、偶然に二つの詩に「自信」という同じ題がつけられていた。これらの詩を読みながら、書き手の「自尊感情と自己表現」と教師の役割について明らかにしていきたい。

自信

市田 由美(仮名・6年女子)

私の心は
消しゴムで消せない
だけど
消せないことに
意味は ある
いつか

オルゴールの中から

一人で

飛ぶから

わたし

奏でるよ

この詩は、初め下線部（わたし 奏でるよ）がない状態で教師に持ってこられた。そのときの由美と教師の対話を再現する。

T 「オルゴールの中から一人で、飛ぶんだね。いいねえ。飛んだ子はどうするの？」

C 「うーん・・・。」

T 「題名は自信と決まっているのね。その意味が読み手にわかるといいね。」

C 「・・・。」

T 「オルゴールだから、音とか演奏とかに関係する言葉をもってくる？」

C 「うん・・・。」

このときは、上記のように教師が質問するばかりで、対話の相手である由美からは何の言葉も発せられなかった。それは、由美が「語らなかった」のではなく、「語れなかった」のだと、実践当時も現在も筆者は認識している。このとき、由美の内面では詩の言葉が醸成し始める途上だったのだ。

しかし、音楽が好きで歌を習っていた由美が「オルゴール」という比喻を用いて「一人で飛ぶから」と表現している点に、教師は「ポイントX」を見出した。それで「飛んだ子はどうするの？」と質問した。「私の心は 消しゴムで消せない」と比喻を用いたこと、「消せない」という文末が言い切りであること、次の行「だけど 消せないことに 意味は ある」と述べたこと、この三点の表現に由美の強い意志と願いを看取したからである。そこで「ポイントX＝比喻（オルゴール）」に関係があると予想できる、題名「自信」に着目し、助言をした。

もう一点は、「比喻（オルゴール）」のイメージを広げるための助言である。教師が具体的な「音とか演奏とか」という例を示して、イメージ化を促していく対話をしかけた。

このとき由美は、考え込んだ表情のまま、席に戻った後に、「わたし 奏でるよ」という最終行を書いてきた。

現在の視点で「自信」の詩を読んでみると、読み手には伝わりにくい部分が数カ所あるだろう。

例えば前述の「消せないことに 意味は ある」という表現である。これは、2年前の冬に学級の仲間達によって、数ヶ月に渡っていやな思いをさせられた時の経験が、

言葉の背景に存在すると教師は考えた。当時の辛い経験を思いおこすと、「今でも、身体が真っ白になる気がする」と由美は過去に語っていた。由美にとってその経験は、たとえ時間が経過したとしても、自ら言語化することは困難だったはずの出来事だった。しかし、由美は、詩「自信」で初めて、「消せないことに 意味は ある」と過去の辛い経験を肯定する表現を獲得したのである。

このように考察してみると、「わたし 奏でるよ」という一行は、由美が過去の事件を乗り越え、一步を踏み出そうとしている、そのメッセージであると教師には読むことができる。この詩は「今はまだ、オルゴールの中で音楽をそっと奏でているけれど、いつか私はここから一人で、飛ぶから 見ていてね。それが私の、今の「自信」です」という由美の未来へ向けての「語り」となって立ち上がってくる。むろん、そのメッセージは教師と由美の関係性のなかでだけ、見出されたものであるにすぎない。一般の読み手や教室の仲間達が、そのメッセージの意味に気づくことはないだろう。しかし、由美にとっては、詩「自信」を創作していく過程こそが、実生活においても「今、ここで」同時進行している「私の物語」であった。また、教師にとっては由美と協同で創った「私とあなたの物語」だったと筆者は意味づけている。

由美は、こうしてまるで「詩歌療法」によって回復していった患者のように、詩を書くことによって過去の出来事を乗り越え、実生活でも笑顔を取り戻していった。

前述した『レトリックと人生』の中には「言語活動のみならず思考や行動にいたるまで、日常の営みのあらゆるところにメタファーは浸透している」¹⁴という記述がある。つまり、比喩は日常の生活を構成している重要な要素であるがゆえに、比喩をめぐる自己表現について深く見つめ考えることによって、自尊感情を回復していくことが可能になるのである。そのとき、書き手の物語を共感的に受容する役割を教師は担うのである。

もう一つの「自信」という題の作品を見てみよう。

自信

松崎 美緒（仮名・6年女子）

巢の中で

小鳥がいっぱい 親が一人

親が私に聞いている

跳べるの？跳べないの？

私は一人 困ってる

そして 答えた

自分

授業中

先生は私に聞く

どっちの意見なの？こっちなの？

私は 答えられない

そのとき

一人座る小鳥は

自分の考えを口にした。

教師は美緒の担任ではなく、教科担当として国語の授業を受け持っていた。あるとき討論の授業で、意見が持てずに困っていた美緒に向かって「あなたは、どちらの立場ですか？」と教師は厳しく問いつめた。そのとき、困り果てた表情で「わかりません」と答えて下を向いていた美緒は、次の国語の時間に、この詩を1連だけ書いてきた。

「小鳥」という比喩を自分に当てはめて、教師を「親」鳥に見立て、「跳べるの？跳べないの？ 私は一人 困ってる」と、自分へと語りかけた詩である。そして、次の対話が行われた。

T「すごい！美緒ちゃんのことを比喩で書いたのね！」

C（黙ってうなずく。照れ笑いしている。）

T「そうしたら、次の連も書いて。本当の自分を主役にして。書けそう？」

C（首をかしげている。そのまま、席に戻る。）

一連の最終行の「**そして 答えた**」にはどんな意味があるのか、答えたくないというメッセージなのか、それとも困っている自分を美緒が教師に訴えたいのか、様々な疑問が教師の脳裏をよぎった。そのために、この対話は、教師からの一方的な讃辞と感嘆と、要望に終始していて指導助言としては稚拙な感が否めない。現在の視点で筆者がこの助言内容を見てみると、教師が書き手の自己表現を求めるあまり、強引に誘導している危険性も指摘できる。そのためか、美緒は、この時点で何の言葉も発さなかった。しかし席に戻ってすぐに、第二連を書いてきた。書くことを躊躇する様子はなかった。

筆者は、最終行に一連目の比喩が再登場する箇所に着目している。一連目の「**そして 答えた**」という表現は、二連目には比喩をとどめながら「**一人座る小鳥は 自分の考えを口にした**」という主体的な態度を表す言葉へと変容した。美緒は、こうして詩のことばの世界で「なりたい自分」を表現したのではないかと筆者は考えている。この詩は、後日教師によって「国語科通信」に掲載された。教師は学級全体の児童に向けて「この詩のどこに惹きつけられたか」について述べた。日頃、国語の授業で目立つことが少なかった美緒は、「嬉しかった」と担任教師に語っていたという。実生活の授業において、「自分の意見を述べなかったから」という一方的な教師側の理由によ

り傷つけられた美緒の心は、詩の比喩表現を通して当の教師を圧倒し感嘆させ、自らのことばの力によって回復していったともいえる。この創作態度から、比喩表現をくぐることによって、自尊感情を育てていった書き手の内面世界の充実を、認めることができる。

また、この比喩表現を教師と二人で検討し、吟味しつつ創りかえていく創作過程を通して、美緒と教師の関係性もまた共感的な関係へと、書き換えられていった。そう考えると、美緒の詩は、美緒だけでなく教師の自尊感情も受けとめ救済したという「物語」を内包していたことになる。

4 書き手の「物語」と読み手としての教師

詩の読み手が、書き手と学校生活を共にしている学級担任教師であるゆえに、一つの作品が書き手の内面の「物語」を体現しているように見えてくることがある。この点について、次の詩「水たまりになって」を例にして考えてみたい。

水たまりになって

里井 裕子(仮名・6年女子)

わたしは 雨
今 空の雲から旅立って
地上に降りようとしている
友達は 傘の上や
人間の肩に
腰をおろしているようだ
わたしは 雨
わたしは 無事に地上に降りた

これからも 上に行ったり
下に行ったり
旅を続けるのだと思うと
ゆううつになってくる

この詩は、雨が降った日に校庭に出て、雨粒に触ったり雨の音を聞いたり、水たまりに入ったり、という体験活動をした後に書いたものである。

一連の一行目に「わたしは 雨」という「雨になって書く」「書き換え」¹⁵が用いられている。実はこの「書き換え」については教室で幾度が学習経験をもっていた。し

かし、この詩での「書き換え」は、題名「水たまりになって」でも使用されている。つまり、書き手は降る「雨」から「水たまり」へと姿を変化させているのである。

「雨になった」裕子は、友達が「傘の上や 人間の肩に 腰をおろしているよう」であるのに対して、ひとり「わたしは 無事に地上に降りた」と書いている。教師には、「雨となった裕子だけがどこにも腰をおろすことができず、やっと無事に地上に降りた」末に「水たまり」になったというように読め、ひとり水たまりになっている裕子の姿を思い浮かべた。

また、二連では「上に行ったり 下に行ったり」と水の蒸散作用と降雨を読み手に推察させた後、「旅を続けるのだと思うと ゆううつになってくる」としめくくっている。この「旅」という比喩と「わたしは 雨」という書き換え表現との相乗作用により、書き手のやりきれなさやしんどい思いが、読み手に迫ってくる。

なぜ、11歳の裕子がこのような無常観を感じさせる詩を書いたのだろうか。教師は、書き手の内面世界について想像した。

裕子は、教室で話す声を教師が聞いたことがないほど、ひっそりと自らの存在を消したいかのような態度で生活していた。また、家庭においても幾つかの難しい事情を抱えていた。しかし裕子は、自らの悩みや葛藤を教師や仲間に語ることはなかった。幾度か教師と二人きりの機会を作って、裕子の気持ちを知らうと試みたことがあったが、話し言葉で返答を得ることは難しく、筆談に近い形で意思を知る程度の関係を裕子との間に築いていたに過ぎない。また裕子は国語力の面から見ると、語彙の知識が豊富で、説明的文章を難なく書き上げる高い能力を持っていたが、自己の内面を開示して書くことを苦手としていた。生活作文でも、事実の記述が続くだけで自分の思いや考えを記すときは、「よかったですと思いました」というような定型の文を書いて終わることが多かった。

その裕子が詩「水たまりになって」を書いてきたとき、教師はひたすら驚き賞賛したにすぎない。賞賛したことは、次の七点で概括される。

- ① 「雨」と「水たまり」の二つの書き換えを用いていること
- ② 「空の雲から 旅立つ」という逆の視点からの発想の独自性
- ③ 友達（腰をおろしている）と自分（地上に降りる）の対比が効果的に用いられた
- ④ 水の循環を「旅」という比喩に見立てた着想のよさ
- ⑤ 「わたしは 雨」を二回繰り返したことの効果
- ⑥ 「旅を続ける」ことにゆううつさを感じることができる感性の豊かさ
- ⑦ 全体を二連に分けた構成の工夫

少し興奮気味に詩のよさについて語る教師を見て、裕子はいささか驚いた様子だった。しかし、後日、「国語科通信」に掲載された作品を家庭で母親に見せながら「先生にこの詩をほめられた」と話していたという。

この実践においては、教師は裕子と「対話」を行っていたとはいえない。具体的な指導場面で「聴くこと」の役割を果たしていたともいえない。裕子が教師の言葉を聞いていただけである。

しかし、本稿を書いている現在の視点で、本実践を見直したとき、筆者は「教師は裕子の詩（作品）の声を聴こうとした」と捉えている。実生活の場面で一度も肉声を教師に聞かせることのなかった裕子だが、詩を書くという行為を通じて周囲の人々に向けて「自己表現」をしていたのではないか。その声なき声（詩）を聴こうとしたところに、教師の「聴く役割」が存在したと考える。教師が聴き取った表現内容を上記の七観点で指摘され、高く評価されて、書き手（裕子）は初めて外の世界における自己を確認した。言い換えれば、教師の言葉が書き手の「自己確認」を促し次の「自己表現」へと導いたのである。

第2章でも述べたように、自己と対話することを回避しようとする子どもにとって、詩を書くという行為は、自己表現に際して彼らの心と身体を軽くする「ふみきり板」¹⁶として機能するのではないか。眼の前に立ちはだかる「自己表現」という名の跳び箱は、彼らにとって実物よりも高く大きく見える。それは、決して跳び越せるとは思えない障害物だ。しかし、詩の創作活動における「ふみきり板」を足の下に感じた瞬間、彼らは「跳べる」と確信するのである。そして、一度跳び箱を跳べた子どもは、その後もずっと跳び続けることができる。そう考えると、教師の役割は、跳ぶことを回避したがる子どもに対して、作品の最初の読み手としてのその身（教師自身）をあたかも「ふみきり板」であるかのように差し出すことにあるともいえる。

5 まとめ

本稿では、筆者の詩の創作指導実践を検討することを通して、詩の表現指導における教師の役割について、比喩を中心としながら考察してきた。その結果、書き手の「自己確認」から「自己表現」への道筋を見出していくためには、教師が「聴く」役割を自覚的に担うことが重要であることが明らかになった。その教師の役割においては、（1）受容的な反復と書き足し（2）自尊感情と自己表現（3）書き手の物語と読み手としての教師 という三点を中心的な柱とした。

また、詩の創作過程における書き手と読み手である教師との対話によって、書き手が自尊感情を回復する事例について報告した。それは、話し言葉や生活作文では「自己表現」しなかった書き手が、詩を書くという行為を通して、添削指導の枠組みを超えた、教師との対話を経験しながら、内面世界を「自己確認」し「自己表現」した実践であった。その営みには、子どもとの対話を核とした詩の創作指導の可能性があると考える。

- 1 清道亜都子 2013 年『書くことの教育における理論知と実践知の統合』溪水社 p 5
清道は「大多数の教師は、行事作文と読書感想文中心で、児童・生徒に感じたまま自由に書くことを奨励し、書く技術を教えない（渡辺，2004）」という書くことの指導の実態を指摘している。
- 2 G・レイコフ&M・ジョンソン 渡部昇一 楠瀬淳三 下谷和幸 訳 1986 年『レトリックと人生』大修館書店 p 7
- 3 同書 p 3～4
- 4 佐藤学 1996 年『授業研究入門』岩波書店 p 120～p 121
- 5 C. R. ロジャース 村山正治 編訳 1967 年『人間論』岩崎学術出版社 p147
- 6 飯盛眞喜雄 2000 年「芸術療法の適応と注意点」雑誌「こころの科学」92 号
日本評論社 p24～25
- 7 河合隼雄 1994 年『河合隼雄著作集 2 ユング心理学の展開』岩波書店 p299
- 8 河合隼雄 2002 年『河合隼雄著作集 第Ⅱ期第 2 巻 心理療法の展開』岩波書店 p 355「聞き入る」
- 9 同書 p 35 7
- 10 佐伯胖・藤田英典・佐藤学 1995 年『学びへの誘い』東京大学出版会 第 2 章「学びの対話的实践へ」第 6 節「対話的他者」としての教師ー新しい学びの創造へ p87
- 11 佐藤学 1997 年『国語科教師教育の課題』全国大学国語教育学会編 明治図書
「五 対話的な授業の構成と教師教育の課題」（佐藤学） p71
- 12 同書 p69
- 13 同書 p70
- 14 G・レイコフ&M・ジョンソン 渡部昇一 楠瀬淳三 下谷和幸 訳 1986 年『レトリックと人生』大修館書店 p 3
- 15 府川源一郎・高木まさき・長編の会編著 2004 年『認識力を育てる「書き換え」学習 小学校編』東洋館出版 において、「書き換え」についての実践が紹介されている。
- 16 筆者がここに述べた「ふみきり板」と同様の考えに、佐藤学の次のような知見がある。
「対話的他者」とは、「発達の最近接領域」において、学習者の学びの跳躍を可能にする「足場 (scaffold)」の役割を果たす「他者」を意味している。」
佐藤学 1995 年『学びへの誘い』 p87