

イギリスの文学教育(3)

— 詩 の 創 作 指 導 —

山 元 隆 春

(広島大学大学院)

イギリスにおける詩の指導においては、単に一編の詩を読みとり、鑑賞するにとどまらず、詩教材を用いて、生徒たちに、〈話す〉〈聞く〉〈書く〉〈演じる〉〈朗読する〉といった、さまざまな活動を行わせることがめざされている。こういった活動のうち、〈読む〉〈鑑賞する〉〈朗読する〉〈話す〉といった活動をしくんでいく学習については、ふじゅうぶんながらも、すでに考察したことがある。¹⁾

本稿では、イギリスにおける中等学校の詩の指導を考察するなかで、これまでまだ触れていなかった、生徒たちに詩を書かせる指導について、その意義・目標・指導過程・方法を考察し、その特色を明らかにしてみたい。とりわけ、本稿においては、いったい何のために詩を書かせるのか、ということ、問題意識の根底において考察を進めていきたい。(なお、本稿のなかでの「イギリス」は、おもに England を指す。)

1. イギリスの中等学校における詩の指導全般に関する視学局(HMI)の見解

1987年に上梓された、視学局の報告書「中等学校における詩の指導」(①)には、現在のイギリスの諸々の中等学校における詩の指導の現状が報告されている。

まず、詩の指導の有する意義について、この報告書の「序文」では、次のような見方が示されている。

＜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。〔中略——引用者〕教師として、私たちは、潜在的に有効な多くのことばに関心を持つよりも、むしろ私たちの生徒たちがどの程度ことばという財産を実際に使用できるようになるかということの方に関心を持っている。あまたあるものごとの中で、文学は、エズラ・パウンドが主張しているように、ことばを生きた正確なものとしておくための方法のひとつなのである。生徒たちに、ことばを獲得させる中で、また、ことばの力や持ち味の中に、豊穡で生命力に満ちた感覚を取り戻させていくところが、国語教育のなかで詩の受け持つ部分なのである。＞(①-3)

しかし、この報告書の編者たちの見た、現在のイギ

リスの中等学校における詩の指導の現状は、次のようなものであった。

＜テッド・ヒューズは、その重要でかつ強い影響力を持った『詩の生まれるとき』において、詩のふたつの局面を指摘し、それらを中心的なものとみなしている。そのひとつは、詩が「私たちがまことに学びたいと思うような、特別な知恵」を有しているということであり、もうひとつは、いかなるこどもの内にも、自己表現を行う才能が、潜在的にはかりしれないほど備わっている、ということである。〔中略——引用者〕しかしながら、多くの中等学校における詩の指導の現状にあっては、詩の知恵にも生徒たちの自己表現の力にも、あまり信がおかれていない。中等学校を視察したり、訪問したりしてみても、それらの学校の多くにおいては、通常国語学習の中できわめて少量の詩しか取り入れられていないということがわかる。＞(①-4)

＜概して、1975年のバロック報告において述べられている文学教育の特色が、詩の指導に関するかぎりさして変わらないものであると記すことは、落胆を招くものであろう。バロック報告には、こうある。「説明や要約が支配的に広がってしまった。つまり、文学は衰退したのである。」「散文の理解とほとんどかわらない」ように詩を扱ったり、「切実な反応のために何らヒントとならないような規範的な回答や、ステロタイプ化された注釈」などが、中等学校の多くの生徒たちの心の中に、文学に対して敵意ある態度をかたちづくるのに、一役買っているのである。その例証として、APUが行った第1回 Secondary Language Surveyにおける統計がある。そこでは、47%の生徒たちが学校外では詩を読まないとし、73%の生徒があまり熱心に詩を読まないとしている。そして、36%の生徒は、詩に対して全く反感を示しているのである。さらに、ある14歳の0レベルの生徒のコメントの中には、このことが如実に示されている。「もしもぼくが二度とけっして詩を読まないことを許されるなら、きっとぼくは詩を読まないことだろう。ぼくの人生において詩を読むということは、ぼくに何らの楽しみも与えなかった。詩を読みたいと思うこともたちがいるなら、ぼくはそ

のこどもたちのために、特別のクラスを作ってあげたい。」> (①-5~6)

詩によってことばの力の回復を図ろうとする報告書の編者たちの目に映った、現在のイギリスの中等学校における詩の指導の現状は、必ずしもそういった願いを果たすのにじゅうぶんなものではないようである。いわば、ふじゅうぶんな指導のあり方が、生徒たちのうちに詩への〈敵意〉をかたちづくっているというわけである。このように、現状がじゅうぶんなものでないからこそ、最初の引用文に見られるような願いがうたわれていると見るのが妥当であろう。

2. 詩の創作指導に関する教師側の意識

オックスフォード大学のピーター・ベントン講師はイングランド南西部のオックスフォードシャー州の総合制中等学校の国語科専任教師およびヒューマニティーズのなかの国語担当教師に対して、詩の指導に関する意識調査を行い、その結果を分析している。(②)

この調査は、質問紙形式で行われ、43の総合制中等学校の、合計175人のスタッフが60%を越えるほどの回答を示してくれたという。その質問紙の中身はおもに「(a)詩を読むことおよび詩について討議すること」と「(b)詩を書くこと」とが重要なことかどうかを判断し、その理由をあげてもらい、「教師たちが詩を教える際につきあたる問題や悩みを記述」してもらうことを求めている。ここでは、とくに詩を書かせることの指導について、イギリスの国語教師たちがいったいどのような意識を持っているのかということを知る手がかりとして、この意識調査の結果をみてみたい。それは、こういった意識調査の結果に反映された教師たちの詩の創作指導に帯するイメージが、イギリスの詩の創作指導の現場においてとらえられている、詩の創作指導の意義ないし目標の内実をかいま見させてくれるものだと思うからである。

ベントンが、その調査結果を分析するなかで、「詩を書くこと」について触れている部分 (②-15~16) には、次の(1)から(12)のような、国語教師たちの意見がとりあげられている。

- (1)詩を書くことという価値は、それが「自己一表現」を促すところにある。
- (2)こどもたちが詩を書くことによって、散文や口頭の作品を書くことによっては容易にみいだせない類の自由さがもたらされる。
- (3)生徒たちは大きくまごつくこともなしに、詩の形式のうちに深い情動を表現することができる。何人かのこどもたちにとって、詩を書くということは、自ら確認しがたいあこがれを語ることを可能にしてくれる唯一の方法なのである。

(4)詩を書かせるということは、時間の経過を伴いながら、自分たちの生徒たちについてのいっそう親密な理解を保証していくものとして価値づけられている。

(5)詩を書くということで、こどもたちは、さまざまな形式のなかで、ことばをめぐる実験を行うことができるようになり、力の劣った生徒たちでさえも、そのような方法で反応していくことを比較的容易に感じるようになる。厳密な文章形式の構造から解き放たれたばあい、あるいは、句読法や綴字法の規則を生徒たちが思い起こさなければならないばあい、かれらはよりいっそう好んで自己を表現するようになる。

(6)生徒たちは、詩を書くことが散文を書くことよりも、おおむね自然なことだとみなしている。

(7)詩を書くことによって、いわゆる能力の低いこどもたちも、自分自身の感情に形式を与えていくことが可能になったばあいには、かれらがいかに矯正の必要のないものかということが、明らかになる。

(8)生徒たちは、形式をめぐる実験をすることができ、かれらがすでに読んだことのある、ひとつの詩の方法を模倣することができるようになる。かれらは必ずしもおとなたちの用いるおきまりの方法を用いたりせずに、ことばと戯れることができ、それらのことばに慣れ親しむことができる。

(9)詩を書くということによって、生徒たちは、長たらくて、およそかわりばえのしない、だぶだぶの散文の断片を書かせることを通しては得られないような形態のひとつを発展させていけるようになる。

(10)私は、詩を書くという営みを、まったく技巧や技法の練習だとみなしている。教室において、私は、詩を、ひとつの技巧、ないしはことばの問題としてとらえ、それらを制作途中のものとしてみなしている。

(11)詩に対するこどもたちの自然なかたちでの反感は、特に能力的に劣った生徒たちの多くが全くたどりつくことのできないような、そして、よくても単純な意見をへたくそに書きとめた、ステロタイプ化された作品をとおしての経験の偽造を招くような「創造性」を求める教師たちが生み出したものである。

(12)こどもたちの詩に帯する愛情は、かれらの社会的・情緒的・言語的発達のごく自然な一部であるのだが、それはたとえもっとも能力の劣った者であっても、あらゆるこどもたちの内部に備わっている創造的な力を、積極的に刺激する教師たちによって、強められたり保たれたりするのであり、しかも自分で詩を書くということを通して、こどもたちは自分自身や自分のまわりの世界を、他のどんなものよりもずっと深遠で鍛えられた、ひとりひとりにとって価値の

あるような方法で探究していくことになるだろう。

このように詩を書かせることの意義について、教師たちの意識の中心にあるのは、生徒たちの内面を耕し、「自己―表現」をさせていこうとすることである。(現に、ベントンの考察によれば、上に掲げたうち、(1)のような回答を全体の34%が寄せていたという。)しかし、その一方では、そういった「自己―表現」をさせていくための方法としての詩の有効性をことさらに意識化し、生徒たちにさまざまな詩の形式に触れさせて、「自己―表現」を行うための手だてをかれらの内に育てていこうとする意識もまた強いようである。(1)(2)の意見は、そういった教師たちの求めている理想の姿を描いたものであろう。すなわち、イギリスの中等学校における詩の創作指導の現場においては、詩のさまざまな形式の持つ力を十全に発揮させて、生徒たちの内面を揺り動かし、かれらの内部に眠っている創造性をこそ表出させることが、教師たちのめざすところとされているわけである。そして、それは、1で触れた視学局の報告書の「序文」に見られたような願いに通じるものでもある。

3. 詩の創作指導の方法と実際

では、生徒たちの内面の情動を耕し、かれらに「自己―表現」を行わせていくための詩の創作指導は、どのように行われているのだろうか。

中等学校の国語教師であり、かつ、自ら詩人でもあるスティーヴン・タニクリフは、詩の指導の全般を幅広く見渡した著書『詩的経験』(③)において、詩の創作指導を定式化して「束縛衣」のようなものとしたり、模倣のための「モデル」を強調したりする、古い創作指導観を批判しつつ、自ら詩の創作指導のためのプロセスを呈示している。タニクリフによれば、それは、(1)刺激(stimulus)、(2)形式(form)、(3)修正(revision)の3段階に分かれるという。いま、その三段階を、タニクリフの言うところ(③-142~151)に従ってまとめれば、次のようになる。

〔(1)刺激〕

——詩を作ろうとする人には有意義なものとみなされたある経験。

——たとえば、読むことであっても、それを〈モデル〉としてでなく〈経験〉としてとらえるとなれば、それは単なる模倣とははなくなるであろう。

——詩およびもっと原初的な詩的文章を誘発することのできる経験は、人生そのものにも劣らぬくらいに多様なものであろうし、読むことによってひきおこされたテーマに関して、探究的な討議によって独立したものとなったり、まったくの意識へと変えられ

〔(2)形式〕

——刺激に対する自分なりの反応を表出するための方法や、湧き上がってきた感情や考えを記録するための方法をみつける上で、生徒の内側にある種のインパクトが生まれたとき、はじめて生徒たちは形式が必要だと考える。

——形式が見出されることで、生徒たちが適切な媒体や枠組、つまり経験をとらえるための檻、もしくは経験を生かすためのボタン、を発見するための機会がいつそうかなえられる。

——詩的な表現の〈形式〉についての、いくつかの実践的なしごとを、単独に導くことのいまひとつの利点は、それによって呈示された技法上の諸問題に焦点を絞ることで、生徒たちがしばしば詩を生み出すための胚芽を自力で発見できるように鼓舞されるということである。

〔(3)修正〕

——この第3段階は、必ず他の2つの段階が完成されたのちに行われなければならないというわけではない。修正の過程は、しばしば、はじめの一語が記された時点から行われはじめ、生徒がほんとうに特定の〈形式〉にかかわっているときには、そういった〈形式〉を生み出す前に、かれらは多くの修正や改稿を余儀なくされる。しかしながら、修正の過程に没頭している書き手が、異なった立場に気付くことはたいへん有益なことである。

これらの各段階は、いずれかの段階を強調すればそれでよいというものではない。生徒たちの内面を耕し「自己―表現」をさせていこうとする教師ならば、これらの諸段階を、自ら工夫して柔軟に織り合わせていくことが必要となる。タニクリフは、これらを、詩を書かせていく際の3つの段階だと述べているが、それをまるで定式でもあるかのように受けとめることは、タニクリフ自身嫌っているように、それらをまるで「束縛衣」のようにしてしまうことになりかねない。生徒たちが詩を書いていく際にも、必ずつきあたるであろう、これらのプロセスの各段階において、教師たちが生徒たちの書く活動を促していくよう、タニクリフは求めているわけである。

次に、イギリスの中等学校においてどのような詩の創作指導が行われているかということを、タニクリフの示した各段階に即しながら、おもにイギリスの中等学校の国語教師たちが報告した実例をもとにみていきたい。

〔(1)〈刺激〉段階〕

〈刺激〉の段階については、サンディ・ブラウンジョンという教師が、〈直接の観察〉の重要性を説いている。

＜〈直接の観察〉は、こどもたちが書くように促すための、立証済みで、あてにされてきた方法である。そのばあい、たとえば、コットン綿のつまんだ瓶のような対象を提出して、匂いについてのいろいろな見方を書かせていったりする。絵や、スライドやフィルムを見たり、音楽やテープに録音されているものを聴くことや、こどもたちを公園、目抜き通り、市場などに連れていき、自らをとりまくものごとを体験させていくことなども考えられる。五感を直接に使わせるような方法ならば、どのようなものであってもよい詩を誘発することができるだろう。＞ (④-79)

これは、ことさらに新しい方法ではないが、〈五感を直接に使わせ〉て観察を行わせていくことが、生徒たちに詩を書かせていくための有効な〈刺激〉になるという考え方が強調されているところに注目したい。いわば、詩のことばを生徒たちの内面から紡ぎ出すために、かれらの体験を耕すことがここではめざされているわけである。

また、〈直接の観察〉によらなくても、生徒たちの感覚を〈刺激〉するような場を作り上げていくことの重要性を報告する教師もいる。ブライアン・ボウエルという教師は、自分の教室経験の中で印象的だった場面を次のように描いている。

＜私は、ある日の授業で、その時間の当番の男の子が、頭をデスクにつけて目を閉じるように、私たちに求めた時のことを、今でも鮮やかに思い出す。私たちが彼の言ったとおりにするとすぐ、彼はブラインドを降ろした。部屋は真っ暗になった。そのあと、彼は黒板の上のライトのところから、太い縄を吊るし、その末端を大きな輪にして、それをまるで死刑執行用の縄のようにした。灯りが縄を照らしたとき、暗闇を背景として、その縄はくっきりと浮かびあがった。それからその男の子は、ポータブルのテープ・レコーダーのスイッチを入れた。彼はそのテープに、20分間にわたるグランドファーザー時計の大きな響き音を録音していた。そして彼は、私たちに目を開けるように求めた。＞ (③-146)

さながらドラマでも行うかのように、この〈男の子は教室にきわめて凝った装置をこしらえたわけである。このように、自分たちを取り巻くさまざまな現実のものごとを〈観察〉することで自らの感覚に〈刺激〉を与えることばかりでなく、自分たちの感覚を〈刺激〉していくような虚構の場面を作り出していくような試みも行われているわけである。

〔2〕〈形式〉の段階

感覚を〈刺激〉することで得られたものに、どのような〈形式〉を与えて、他の人にも共有可能な状態に

していくかということがこの段階での課題である。この段階にあっては、さまざまな詩の〈形式〉に生徒たちを触れていかせようとする試みがみられる。

バリー・ウェイドという教師は、日本の〈俳句〉形式が、詩を作っていく上でことばのむずかしさから生徒たちを解放してくれる点に着目している。

＜ある第4学年のグループが、お互いのために、とりたてて書いたことがあった。かれらは、数個の俳句を書き、名前を隠してそれらを教室の壁に展示した。1時限のあいだ、それをお互いに読み合った。それぞれ自分の心に訴えかけてきた詩をひとつふたつ選び出して、うちとけた雰囲気ですれを討議し、そのあとでそれらの詩をクラスの人みんなに読んで聞かせたり、時にはさらに討議を続けた。私もまた、きわめて下手くそな字で3つの俳句を書いてみた。その時限のあいだずっと、私はクラスの中のだれかが私の詩のうちどれかひとつを選び出さないと待っていた。が、だれも選んではくれなかった。まことに、俳句とは偉大な地ならし機である。＞ (③-148)

こういった〈俳句〉などの〈形式〉に注目するアプローチの有効性を、ニール・ボウエルという教師は次のように指摘している。

＜詩や音楽の中には、明らかに、強く集中を促すような要素が存在するのだが、「思想」や「表現」を主たる営みとするはずの国語の中であってそれは、時に不当に無視されるのである。そして、学校や教室にあっては、そのような要素を無視することがしだいに多くなってきている。〔中略——引用者〕対位法的な詩を作ることは、芸術と科学との間に動的なかたちで橋わたしをすることになる。そして、それを無いがしろにすることは、すなわち、芸術においては支離滅裂さを科学においては無味乾燥さを招くことになる。＞ (⑤-33)

ボウエルは、詩の〈形式〉に注目するアプローチを、それが生徒たちの意識の〈集中〉を招くという点で評価し、国語の教室においてそういったアプローチがともすれば無いがしろにされがちであると指摘している。これは、国語において〈想像〉や〈表現〉が重視されながら、一方では詩の〈形式〉が無視されることによって不本意な偏りが生じる点に警鐘を鳴らし、詩の〈形式〉に着目することの重要性を説いたものである。

こういった詩の〈形式〉に着目した、創作のためのアイデアを交流する試みも見受けられる。たとえばミカエル・ショウという教師は、詩の〈形式〉に着目した創作のためのアプローチとして、〈ロボット〉〈カリグラム〉〈コンクリート・ポエム〉〈超現実の詩〉〈俳句〉〈書き換え〉〈詩そのもの〉という6種のものをと

りあげている。このうち、〈ロボット〉というアイデアについて、ショウは次のように書いている。

「詩はことばをたくみに操るものであり、経験を表現するのにかなった語を見つける試みである。コンピュータであっても、単語を操ることや、「詩」を生み出すことは可能である。こどもたちには、それは可能なことである。クラスのこどもたちに、新聞から切り取った、限られた数の単語や語句の群れを与えてみよう。それから、こどもたちに、「コンピュータの詩」よろしく、それらの単語や語句を組み合わせて、自分なりに詩を作り上げるように求めてみたらいい。このようにして詩を作ろうとすると、じきに限界がきて、こどもたちは間もなく、自分のことばで足りないところを補おうとするだろう。すなわち、そのとき機械的にことばを組み合わせるのではなく、創造的に書きたいという欲求が、こどもたちのうちに呼び起こされるのである。こどもたちが、「自分自身」のことばを用いたほうがいいものになると結論づけるだろうことは、想像に難くない。このようにして、創造性が個人の経験のなかに位置づけるのである。」(⑥-14)

与えられた〈単語や語句〉を組み合わせることを求め、その組み合わせの可能性のいずれもが自ら満足のいかないものであった時、詩のことばを生み出そうとする〈創造性〉が生徒個々のうちに芽生えるという期待が、このような試みの背景にはあるように思われる。

〈形式〉の力が、生徒の創造性を刺激し、詩を生み出していった例は、1で取り上げた視学局の報告書のなかにも見受けられる。ノーサンプトンシャーの総合制中等学校の15歳の生徒が、テッド・ヒューズの「憩う鷹」という詩の〈形式〉をバネにして書いた、「銀行の支配人」という詩がそこには取り上げられている。ヒューズの詩、生徒の詩のそれぞれの第1連のみを次に示してみる。

I sit in the top of the wood, my eyes closed.

Inaction, no falsifying dream

Between my hooked head and hooked feet:

Or in a sleep rehearse perfect kills and eat.

(Ted Hughes, "Hawk Roosting")

I stand above the rest, watching intensely.

Inaction no falsifying dream

Between my pressed suit and polished shoes:

Or in a sleep rehearse stern looks and nos.

(生徒作品, "A Bank Manager")

この生徒の詩は、内容こそ「銀行の支配人」の威厳に満ちたようすを描いたものだが、形式や趣向の点では、巢に憩う鷹の威厳を描いたテッド・ヒューズの「憩う鷹」に倣ったものである。報告書の編者は、この生

徒の詩について、次のように考察している。

「形式と趣向とのこのような支配は、もとの詩（訳注：ヒューズ「憩う鷹」）を読む中で、この詩に没頭することをおおずけにしなければ、生まれなかったものであろう。そして、もとの詩の〈痕跡〉がまた、この作品に新たな一面を与えている。」(①-25)

報告書の編者も、この生徒の詩が、ヒューズの詩の形式と趣向とに倣い、ヒューズの詩の持つ〈形式〉の力を十全に利用しながら、自らのモチーフを表現したものと位置づけている。

[(3)〈修正〉の段階]

3つめの〈修正〉の段階については、デヴィッド・ヤングという教師の指導したものを掲げておきたい。

「11歳のクラスの生徒たちを、校庭の池のところまで連れて行って、そこで経験したことをことばによってとらえるよう促した。そのクラスのひとりが、そのとき池に石を一個投じた。そのことをめぐって、そのクラスのひとりの男の子が、3つの連続する草稿を書ってくれた。」(③-150)

その男の子の〈3つの連続する草稿〉とは、次のようなものだったという。

i) 死んだかえるが、雑草が、おたまじゃくしが、出たりひっこんだりしている。石が投げ入れられたときに、波もん。広がった。樹から落ちた葉っぱたちが池に浮かんでいる。草。

ii) 死！かえるのように
池の外に手を伸ばした
冷たい水
おたまじゃくしたちはうごめく
広がる波もんのまわりで
自分からできるだけ遠くへと

iii) 死！
横たわるかえるのように
手足を伸ばして
池の底で取り囲まれながら。池の
冷たい
暗い水によって。

おたまじゃくしたちは
は緑の藻の下にもぐったり
その上に出たりする小さな織物
しだいに大きく
さらに大きく
波もんは広がっていくさらに遠くへ遠くへと

i) の草稿が、どのような指導を加えられた末に、ii) iii) のような形に変わっていったのかという、その間の過程は明らかにされていない。しかし、この男の子は、たしかに、〈修正〉という活動をとおして、

校庭の池を観察することで得た自らの印象を、〈形式〉を模索しながら、詩のかたちへと練り上げていったのである。

4. イギリスの中等学校における詩の創作指導の特色

最後に、ここまでの考察を踏まえて、イギリスの中等学校における詩の創作指導の特色をまとめてみたい。

(1)生徒自身の「自己―表現」を媒介するてだとして詩を書かせることが位置づけられている。このことは特に、何のために詩を書かせるのかという、詩の創作指導における意義・目標論としてあらわれている。つまり、形をとりにくい生徒内面の情動に形を与えるものとして、詩を書くということがとらえられているのである。

(2)しかし、詩の創作指導は、必ずしも生徒の「自己―表現」ばかりをめざして行われているわけではない。ある教師は、「(生徒たちに)自己および世界を探究させるためのもっとも価値ある手段」として、詩を書かせることをとらえている。すなわち、そこでは詩を書くということが、単に「自己―表現」の手段としてばかりでなく、自己をも含み込んだ「世界」を把握し探っていく手段としてもとらえられている。いわば、生徒に「世界」探究の姿勢をとらせうものとしても、詩を書くということは位置づけられているのである。

(3)これらの考え方の根底にあるもののうち、重要なのは、書かせていく詩が「作品」として完成されたものでなければならないというような、いわゆる「作品」主義が全くと言っていいほど捨象されているということである。すぐれた「作品」を生み出している詩人や作家の育成に、イギリスの国語教育における詩の創作指導は重きを置いていないのである。

(4)考察の中で触れた論者たちの主張のなかには、模範文を模倣するような詩の創作指導を真っ向から否定する者もいた。偉大な詩人の詩にやみくもに倣えという古い詩の創作指導観を拒んだところに、現代のイギリスにおける詩の創作指導観は出発しているように思われる。もちろんある詩人の詩の〈形式〉をそっくりまねた作品を生徒に書かせていった例もあるが、そこにあるのは、ある特定の偉大な詩人の詩をそっくりそのままに模倣する姿勢ではなく、むしろ、さまざまなすぐれた詩の〈形式〉をまねさせることで、生徒たちに、詩的な経験の貯えをもたらしそうとする姿勢であり、またそうすることで、現実の諸事をみすえるための〈方法〉を与えようとする姿勢である。模倣という点では同じであっても、現代のイギリスの詩の創作指導において求められている詩人の詩の〈形式〉の模倣は、むしろそのことによって、生徒の〈ものの見方〉＝〈認識方法〉をかたちづくっていくという積極的な意義を

担わされている。

(5)詩の創作指導の実際において、特筆すべきことが2点ある。ひとつは、上の(4)でも触れたように、さまざまな詩の〈形式〉に触れさせていく営みが少なくないということである。いまひとつは、実際に詩を書かせていく前の段階で、写真や絵などの視覚を刺激するものを与えたり、実際に野外に出て風景を観察させたりして、生徒たちの感覚を〈刺激〉していく試みや、生徒たちの感覚を〈刺激〉するために虚構の場面を作り出していく試みが少なからず見受けられたことである。生徒たちの内面にじゅうぶんに〈書きたいこと〉を育てたのち、それらを言語化して表現する手段なり枠組なりとしてさまざまな詩の〈形式〉を与えていく指導のありようが、イギリスにおける詩の創作指導においては特徴的なものと言えるだろう。

(6)こういった詩の創作指導の背景には、視学局の報告書にも書かれていたように、現代において〈ことば〉の持つ力が失われつつあるという危機意識が存在することも忘れてはならない。現代のイギリスにおける詩の創作指導においては、そのように失われつつある〈ことば〉の力を回復していこうとする意識が存在しているのである。だからこそ、生徒に詩を書かせる中で〈ことば〉の持つ可能性を、じゅうぶんに生徒たちに意識化させていこうとすることがめざされているわけなのである。

【注】

1. 山元隆春、「イギリスの文学教育(1)——詩教育を中心に——」、『教育学研究紀要』、第31巻、中国四国教育学会、pp. 258～61、1986.3.
_____, 「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』、第32巻(第2部)、pp. 1～6、1987.3.

【文献】

- ① DES, *Teaching Poetry in the Secondary School: An HMI view.*, HMSO., 1987.
- ② Benton, Peter. *Pupil Teacher Poem*, Hodder, 1986.
- ③ Tunnicliffe, Steven. *Poetry Experience: Teaching and Writing poetry in the secondary schools.*, Methuen, 1984.
- ④ Brownjohn, Sandy. *Does It Have To Rhyme?: Teaching children to write poetry.*, Hodder, 1980.
- ⑤ Powell, Neil., "Making Poems", *The Use of English* vol. 30/2, Spring 1979.
- ⑥ Shaw, Michael A. "Word and Image—Mixed Ability Poetry?", *English in Education*, vol. 16/3, Autumn 1982.