

国語科における漢詩創作実践の課題と可能性

鹿 島 大 吾

1 はじめに

平成 30 年度告示の学習指導要領で、漢詩の創作が言語活動例の一つに挙げられた。教室における「言語活動の充実」のために創作活動が推奨される傾向は目新しいものではないが、その創作ジャンルとして漢詩が明記されたのはこれが初めてである。

「第 6 古典探究」2 内容〔思考力、判断力、表現力等〕A 読むこと (2) ウ

古典を読み、その語彙や表現の技法などを参考にして、和歌や俳諧、漢詩を創作したり、体験したことや感じたことを文語で書いたりする活動。¹

古典を読んだことを基に、語彙や表現の技法などを参考にして和歌や俳諧、漢詩を創作したり、文語の文章を書いたりする言語活動を示している。古典を読むことを通して身に付けた文語のきまりや訓読のきまり、古文や漢文などで用いられている語彙や、修辞や押韻などの表現の技法を活用するなど、その語彙や表現の技法などを参考にして、和歌や俳諧、漢詩などの韻文を創作したり、学校行事をテーマとした生活作文や日記文など、体験したことや感じたことを文語で書いたりすることなどが考えられる。

なお、漢詩を創作する際には、多くの場合、五言の句は意味の上で二字と三字の構成となり、七言句は四字（二字と二字）と三字の構成になっていることや、絶句の起承転結の展開を確認することが必要である。そのうえで、押韻は正確でなくてもよいことにするなどとして、絶句や律詩などを創作することが考えられる。韻文を創作する際には、古典の作品を模倣したり、文語で文章を書く際には、短い分量の文章を書いたりするなど、使い慣れていない古文や漢文などで用いられている語彙を使用することに配慮した指導の工夫も必要になる。²

教室で漢詩を創作する際に教師が留意すべきことが具体的に書かれているが、「押韻は正確でなくてもよいことにするなどとして、絶句や律詩などを創作する」との文言には明らかな矛盾があり、なぜ学習者に漢詩創作を課そうとするのか、漢詩創作によってどのような力が育成されることを期待しているのか、今一つ見えてこない。創作活動自体を目的とした形骸的な指導になってしまわないように、国語科の授業で漢詩創作に取り組ませるねらいや、創作を通して身につけさせたい力・考えさせたい事柄を具体的に示す必要がある。

本稿では、これまでなされてきた漢詩創作に関する実践ですでに達成されていることと残された課題を確認したうえで、漢詩創作実践を、山元隆春氏らによる「詩人の時間」を体験する現代詩の創作実践と結びつけて考え、漢詩創作学習の可能性を広げるような指導法の構想を示す。

¹ 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）」p.46

² 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説：国語編」p.267

2-1 漢詩創作に関する先行実践の成果と課題

教室における漢詩創作の実践³は 1990 年代後半から断続的に報告がなされている。指導の対象は小学生から大学生まで幅広く、それに応じて様々な指導方法が提案されてきた。

早くに漢詩創作の実践に取り組んだ森野（1996）や江川（1999）は、学習者自身の詩にしたい思いや創意工夫を優先し、漢詩の制約や規則にとらわれない自由な創作を促している。ともに高校二年生を対象に、読解学習の終結として、実際に漢詩を作ってみることに重きを置いており、創作から互いの作品の鑑賞までの過程で得た学習者の率直な気づきに注目している。

高橋（2002）は、私立大学文学部の学生を対象に行った漢詩作法の指導実践を報告するなかで、初学者の作詩に有用な書籍やウェブサイトを具体的に提示しており、それらを利用したより本格的な創作指導の方法を提案している。

谷口（2006）や中山（2018）は、詩語表を用いて、学習者がある語を選んで組み合わせながら漢詩を作る方法を提案した。詩語表には、一字ずつに平仄の記号が付されているため、学習者はそれにならって規則に沿った漢詩を創作することができるようになっている。

小嶋（2010）や田邊（2016）は、教師自身の豊富な実作経験を活かして、適切かつ専門的な助言を与えながら学習者が表現したいことを漢詩として成立させ、推敲まで取り組ませているが、このような指導方法を一般化することは難しい。

高芝（2018）は、これらの先行実践を総括し、「授業という限られた時間の枠内で漢詩を作らせる場合、漢詩で自身の述べたいことを重視して近体詩の規則を度外視するか、平仄や押韻に注意を向け近体詩を作ることを重視して内容は措くか、いずれかを選ぶことが現実的な方法と言えよう」

（p.2）と述べる。そのうえで、「実作経験の乏しい教員にも実践可能な、近体詩の形や構成を理解させ、漢詩に親しませるための、漢詩実作教材」（p.2）として「漢詩カード」を提案した。所与の詩語を組み合わせながら平仄と押韻の規則に合った漢詩を作るという発想は、谷口氏や中山氏による詩語表を用いた実践と軌を一にするが、一語ずつをカードとして用意したことによって、学習者が実際に手を動かしながら漢詩を作ることができるようになっており、結果的に学習者・教師双方にとって漢詩創作のハードルを下げることに成功した。

いよいよ新学習指導要領が施行されたこの段階で、実践の蓄積が着実になされ、初学者の作詩に有用な資源についての情報も共有されるようになった。しかし、国語科の言語活動として漢詩創作の学習を行うにあたっては、克服すべき課題が二点残されている。まず、先行実践の多くは漢詩を作ることを自体が目的化して、学習者の達成感や興味関心の高まりにのみ焦点化していること。次に、指導の成果が漢文学習の範疇に留まっていて、国語科の学びとして開かれていないことである。

³ 本稿の執筆にあたって稿者が確認した実践論文は以下の通りである。

森野知子（1996）「漢詩を作る ～漢文に親しませるために～」

江川順一（1999）「漢詩創作の授業」

高橋良行（2002）「電腦漢詩作法試論 ―漢詩教学の一環として―」

谷口匡（2006）「音読から詩作へ 京都小学校「ランゲージ」における漢詩の授業」

小嶋明紀子（2010）「高等学校における漢詩づくりの実践」

田邊閑雄（2016）「高校生の漢詩詩作実践」

中山大輔（2018）「中学三年生における漢詩創作の試み」

高芝麻子（2018）「漢詩実作教材「漢詩カード」試論 中学校・高等学校での教材として」

本稿では、国語科の授業のなかで漢詩創作指導を行うという前提の下、漢詩創作を通して何を学び、考え、身につけることができるかということについて考察し、より広く国語科における言葉の学びとして開かれた成果が得られるという点から漢詩創作学習のさらなる可能性を指摘する。

2-2 詩創作学習が目指すこと

教室において学習者に詩を作らせるとき、教師は何を目指すか。このことについて考えるため、中井悠加氏が自身で参加した詩創作ワークショップの取り組みを検討した論文と、その経験をもとに開発された「詩人の時間」を体験する詩創作の指導実践⁴を取り上げる。また、国語科の授業における創作を通して学ぶことを目指す実践の系統のなかで、漢詩創作はどのような役割を担うことができるかについても合わせて考える。

中井（2016）は、自身が2011年に参加したイギリスの詩創作ワークショップにおける実践の内容を分析したうえで、「子どもたちが詩創作を通じてことば表現の可能性を切り拓いていくこと」（p.65）を目指して、一般向けワークショップの実践を教室での詩創作の指導に落とし込む可能性を探っている。詩の創作を「ことばを使って想像の世界を広げていきながらことばについての新しい発見と認識の深まりを終わり無く繰り返していくということばの学び」（p.75）と位置づけ、詩を一度書いて終えるのではなく何度も書き直し続けるようにすることで、子どもたちは「書いていくうちにもっと書けるということを実感し、ことばをつなげて新しい世界をつくりあげるということの味を知る」（p.75）と述べる。また、それは「時間をおいて振り返ることは改めて書き直したいという欲求にもつながり、それは書いている時の自分自身の選択や評価を更新させていく営みとなり、新しい学びへの出発点ともなる」（p.75）と述べ、創作を一つの単位として完結させずに次なる創作へとつなげることで子どもたちを積極的に詩創作に向かわせることができる可能性を示した。

山元・中井（2013）は、中井氏の経験を基に日本で行えるワークショップとして再構築し、教室における実践の提案をしたものである。ここでは、詩の創作を「書く材料や主題（＝現実世界）の価値に気づく契機」（p.65）と捉え、創作を通して、見逃してしまいがちな日常の経験を焦点化し、それを言語化することでその価値を再発見しようと試みる。詩の自由度の高さを活かして、想像力をふくらませたり新たなことばを生み出したりすることで詩の創作という表現活動そのものの楽しさを子どもたちに伝えることを目指している。

浜岡・池田・山元（2018）は、山元・中井両氏の提案を受けて中学一年生から三年生に対して詩創作の授業を行った実践報告である。論説的な文章に比べて制約が少ない詩を創作することを「表現するにあたって、自分の言葉と向き合わざるを得ない場面を作り出すことができる単位」（p.9）として設定し、「詩の創作を通して、詩に親しみ、自分を表現する方法が増えたことを実感できるようにすること」（p.9）と「発想を広げていくための言葉を選ぶ作業を通して、自分の語彙を見つめ直すことができるようにすること」（p.9）の二点に重点をおいて指導した。詩創作を通して豊かなことばを獲得し、自らの学びを豊かなものにすることを目指している。

⁴ 本稿の執筆にあたって稿者が確認した実践論文は以下の通りである。

中井悠加（2016）「ワークショップ型詩創作指導による学びの形成 —Arvon Foundation の取り組みの検討から—」

山元隆春・中井悠加（2013）「『詩人の時間』を体験する」

浜岡恵子・池田匡史・山元隆春（2018）「詩の創作を通して思考力を高める指導法の研究 —『詩人の時間』を実感する学習—」

以上、中井氏の体験に端を発した三つの論は、学習者が自由に言葉を操って自らの表現の世界を広げたり、クラスメイトとの共有を通して他者の価値観も取り入れてさらに世界をふくらませたりするという教室における創作活動一般の意義を示したものだと言える。また、はじめから学習者の自由にまかせて詩を作らせるのではなく、「詩のボウル」に入った二種類の言葉⁵を組み合わせでできた「水の桜」「きゅうりの駅」「鉄の三輪車」「バターのマンション」「卵のいす」(山元・中井(2013) p.64)など、常識では結びつかないような言葉を詩作の出発点として発想をふくらませていくという手法は、創作の第一歩のハードルを取り外す意味で非常に有効である。これらは、学習者の頭になかった言葉から創作を始めさせることで、言葉の世界をふくらませ、想像力を豊かにすることを目指した詩創作の実践だと言える。

現代詩の創作は、その自由度の高さや手軽さゆえ、小中学生を指導の対象とすることが多い。この時期の児童・生徒にとって詩創作は、想像力を豊かに働かせながら新たな言葉を獲得し、その言葉によって自己を形成するための学びとなる。漢詩創作においても、想像力を育てつつ、現代詩創作の学びを引き継いで国語科における言葉の学びをさらに発展させることができるのではないだろうか、次節からはこの可能性について考える。

3-1 漢詩創作学習の可能性

漢詩の学習を通して学習者の想像力を育てようとする試みとして、浜岡・山元(2014)⁶を取り上げる。訓詁注釈中心で正確な読みを目指すのではなく、想像力を働かせながら漢詩を読み解くことを促すこの実践は、漢詩を作る活動までは想定していないが、漢詩創作学習につながる示唆が豊富にある。漢詩の学習に「思考力・想像力を働かせて「推論する」活動を取り入れる」(p.20)試みであり、実践では漢詩のきまりについて説明したあとで、絶句のうち起句と転句だけ板書してその他の漢字はバラバラにして示す。学習者は「起句と転句から読み取ったことを基に、承句と結句の内容を推論し、漢字を並び替えて句を組み立て」(p.22)る。元の詩を再現することを目指すのではなく、学習者がそれぞれの意図をもって言葉を選択しながら詩を構成していく過程で、想像力や推論する力を伸ばすことを目指し、「読者として「漢詩を読む」ことと、作者として「漢詩を詠む」こと」(p.21)の往還を実現する実践である。

この実践では、元の詩と並び替えてできた詩とを読み比べることで「漢詩の奥深さ、面白さを改めて生徒とともに味わうことができた」(p.25)と述べられている。通常の漢詩読解指導では、学習者は受動的に読むだけに留まっているが、一字一句の言葉が変わるだけで詩の世界が大きく揺れ動くことが実感できる能動的な読みの学習は、思考力・想像力を刺激するだけでなく、次なるステップの漢詩創作にもつながる学びである。

漢詩を主体的・能動的に読むことで学習者の想像力を育てることができるとすれば、漢詩を作る場面においても現代詩の創作指導と同じように、学習者の言葉の世界をふくらませ、想像力を豊かにすることが期待できるだろう。では、現代詩の創作と比べて、漢詩の創作は国語科の言葉の学びを深めるためにどのような点で力を発揮するだろうか。ここに、漢詩創作学習のさらなる可能性を見出すヒントがあると考えられる。

⁵ 中井(2016)では「素材」と「オブジェクト」、山元・中井(2016)と浜岡・池田・山元(2018)では「形が変わるもの」と「形が変わらないもの」。

⁶ 浜岡恵子・山元隆春(2014)「古典を主体的に読むための指導法の研究Ⅳ ―「推論する」活動を取り入れた漢文指導の実践―」

本稿では、漢詩の定型や韻律、さらに漢字しか使えないという制約に着目し、漢詩創作学習を規則に準じて言葉を操作しながら詩の世界をつくりあげる学びとして捉える。現代詩の創作学習のように学習者が随意に想像力を働かせながら詩を作る活動も魅力的であるが、漢詩ならば規則をうまく利用しながら詩を作り、規則と創作の関係性について考えさせる活動ができるだろう。

規則に準じた漢詩創作という、制約に縛られた不自由な創作活動になってしまい、形式ばかりで内容が後回しになるという印象をもたれるかもしれないが、このことは十分に留意しておくべきである。学習者を漢詩創作に向かわせるためには、規則に対する拒絶感を取り除く必要があり、指導の成果を国語科の学びとして開かれたものとするためには、詩を作って終わりではなく、学習者の作品から考える種と次なる創作意欲を引き出すことが求められる。

先行実践の成果と課題を踏まえ、規則のなかで詩を作る活動とその体験を通して考える活動に漢詩創作学習のさらなる可能性を見出したところで、杜甫「江亭」を例として平仄の規則をうまく利用しながら詩を作ることについて述べた静永健氏の論を紹介する。

江亭	杜甫	
●●○○●●	○○●●○○	
坦腹江亭暖	長吟野望時	坦腹すれば江亭暖かに、長吟す野望の時。
●○○●●●	●●●○○○	
水流心不競	雲在意俱遲	水流れて心は競はず、雲在りて意は俱に遅し。
●●○○●●	○○●●●○	
寂寂春將晚	欣欣物自私	寂寂として春將に晚れんとし、欣欣として物自ら私す。
●○○●●●	○○●●○○	
故林帰未得	排悶強裁詩	故林帰ること未だ得ず、悶えを排して強いて詩を裁す。

平声字には○、仄声字には●の記号を付した。左右の隣り合う句で○と●の記号が規則正しく裏表に排列されていることが分かる。静永（2012）曰く「平仄の法則がいささか過剰に適用されている」（p.23）詩である。以下すこし長くなるが、静永氏のコメントを引用する。

さて、ここで注目したいのが詩の末尾「裁詩」という耳慣れない言葉である。先人に用例がなく、杜甫が新たに造った言葉である可能性が高いのだが、そうであれば猶更に、杜甫が「詩を作る」とき、どのような感覚で言葉を選んでいたかわかる興味深い表現である。

「裁」は、二文字に延伸すれば恐らく「裁縫」。つまり幾つかの布を裁断し、縫い合わせてゆく作業と同じイメージを、杜甫が懐いていたことを示している。更にもっと踏み込んで想像を楽しんでみれば、四角く切った何種類もの布地を継ぎ合わせる「パッチワーク・キルト」のような工程を思い浮かべるとよいかもしれない。唐の時代、杜甫や李白がまさに心血をそそいで作り上げた詩（律詩・絶句）は、色彩や図柄が異なる幾つもの布地を裁ち切り、縫い合わせていくような作業でもあったのである。

そして、この「パッチワーク・キルト」の作業こそ、実は「平仄」を考えることなのである。（＊稿者中略）

約五万首を数える唐詩の現存作品のうち、ここまでシンメトリカルに全ての文字の平仄が対応する例は稀有である。彼が「強いて詩を裁す」と詠じたのは、このことをも含めて言っているであろう。⁷

⁷ 静永健（2012）「音声に感じる唐詩の美—平仄についての私的な概論」pp.20-24

学習者には「パッチワーク・キルト」のように、まずは肩の力を抜いて漢詩創作と向き合わせたい。一枚のパッチワーク作品（＝漢詩）を作ろうとするとき、候補となる布地（＝漢字、熟語）はいくつもある。布地はそれぞれに色彩や図柄（＝字義、字音）が異なるため、隣り合うところでは相性の良し悪し（＝韻律、対句）を考えながら当てはめていく必要がある。少々煩わしい作業に思われるかもしれないが、この創作体験を通して、調和のとれた漢詩作品とは、どのようなかたちであるのかということを実感として理解できるだろう。実際に作ってみることで、今まで読むだけでは気づかなかったことを発見し、読みの新たな視点を獲得することは、創作の醍醐味である。

このように、敬遠されがちな平仄の規則は、発想を転換させれば上手にかつ手軽に漢詩を創作する手助けにもなり得る。その一方で、やはり漢詩創作は一定の拘束を受けた創作行為であるという自覚も次の学びにつながる大切な要素である。読解や鑑賞の授業で韻律が漢詩にもたらす効果に触れたあとで、その規則に準じた詩を作ってみる。この活動を通して、規則の下での創作という行為について考えさせ、学習者を次のような問いに向き合わせることができれば、他のジャンルではなく漢詩を作る学習に意味があると言えるだろう。型とは何か、規則とは何か。自由に表現することと、制約があるなかで表現することはどのように違うか。漢字・漢語とはいかなる言葉であるか。これらが、次節で示す指導法の構想の核となる問いである。

3-2 漢詩創作学習指導法の構想：漢詩版「詩人の時間」を体験する

漢詩創作実践の課題と可能性を踏まえて、この節では稿者が構想する漢詩創作学習指導の流れを以下四つのステップに分けて説明する。高校生を対象としているが、時間数など細かいところは定めていない。事前に漢詩の読解と鑑賞の学習を済ませて、漢詩の読み方や韻律についての最低限の知識が確認されている段階を想定している。

○ステップ1：漢詩創作の入口ー詩人の姿を想像する

漢詩創作の入口となる教材は、故事成語「推敲」⁸である。中高の国語教科書における定番教材であり、漢文学習の第一歩としてよく扱われている作品であるが、簡明でユーモア溢れる短い文章のなかに、実は漢詩創作について考えるうえで核心的な要素が隠されているため、この段階でぜひ取り上げたい教材である。

学習者に示すことを想定し、韓愈の回答部分は伏せた状態で訓読文に適宜改行・字下げを施した。

賈島 挙に赴きて京に至り、
驢に騎りて詩を賦し、「僧は推す 月下の門」の句を得たり。
推を改めて敲と作さんと欲す。
手を引きて推敲の勢を作すも、未だ決せず。
覚えず大尹韓愈に衝たる。
乃ち具さに言ふ。
愈 曰く、「□の字佳し。」と。
遂に轡を並べて詩を論ず。

⁸ 出典は（宋）計有功撰『唐詩紀事』巻四十。中唐の詩人賈島についての「紀事」の最後に付された二行余りのエピソードの一部である。「推敲」故事を取り上げるいずれの教科書も、末尾を「詩を論ずること之を久しくす。」とする場合以外は本文に異同はない。

「推敲」は、詩作に悩む詩人の姿が映像としてはっきりと浮かんでくる名文である。賈島はロバに乗りながら漢詩のなかの一字で「推」「敲」どちらが良いかと悩み、韓愈と衝突してしまうほど没頭している。学習者はこの文章を読んで、真剣に詩作に取り組みながらもどこか抜けたところのある詩人の姿に親しみを覚えつつ、詩中の一字にこだわる詩人の姿勢を見て取ることができるだろう。

ステップ 1 では、まず「推敲」故事から詩人の姿を想像させ、「詩—詩人—詩作」についてのイメージをふくらませる。漢詩創作に向かう動機付けとして重要なステップである⁹。

それから、学習者には韓愈になったつもりで「推」と「敲」どちらがよい、客観的な立場から自由に考えさせる。漢字はそれぞれに意味や働き、喚起させるイメージが異なり、漢詩のなかでも一字一字に重みがあること、一字を変えるだけで詩に表現される世界が様変わりすることなどを「推敲」の問題について考えながら学んでほしい。学習者が様々な角度から根拠を見つけて考えられるように、詩の全体¹⁰を示しておく。

題李凝幽居 賈島

閑居少隣並	草徑入荒園	閑居隣並少に、草徑荒園に入る。
鳥宿池辺樹	僧口月下門	鳥は宿る池辺の樹、僧は〇〇月下の門。
過橋分野色	移石動雲根	橋を過ぎて野色を分かち、石を移して雲根を動かす。
暫去還來此	幽期不負言	暫く去りて還た此に來たる、幽期言に負かず。

学習者の回答は漢字の意味やそれぞれの動作によって生じる音など、表現の面から考えるものを中心になると考えられる。静永健（2000）「賈島「推敲」考」は、詩作の実際に寄り添い、韻律や詩語としての熟度という観点から「推敲」問題に一つの解答を与えた¹¹。漢詩を作るとはどのような作業であるか、詩を作る最中に漢詩人は頭の中でどのようなことを考えているか、賈島と韓愈の「推敲」故事を追体験できるような興味深い論であるため、この問題についての自由な回答を受け止めたあとで、漢詩創作を体験するうえで重要な観点として簡潔に説明し、次のステップにつなげる。

ステップ 1 では、詩人の姿を想像し、詩のなかの言葉が変わると詩に表現される世界もまた変わるということを実感する学習を設定する。この段階を終えたあとには、漢詩をすでに完成された動きのない作品であると考えのではなく、あらゆる創作物がそうであるように、制作の過程を背景にもつ揺れ動く作品であると考えることができるようにする。漢詩創作の入口として、詩人に対して親しみを抱き、漢詩の言葉と世界に興味をもつような体験をさせたい。

○ステップ 2：漢詩の再現—パズルで韻律をクリアする

ステップ 1 につづき、ステップ 2 でも漢詩の言葉を組み替えて世界をつくる主体的な学びを目指す、さらに平仄と押韻の制約を加えて規則に準じた漢詩の学びへと発展させる。煩雑に思われる平仄の排列をパズル感覚でそろえていきながらバラバラにされた漢詩を再現する活動に取り組み、韻律への拒絶感を早いうちに解消して漢詩創作への気持ちを上向かせることがねらいである。

⁹ 山元・中井（2016）浜岡・池田・山元（2018）においても、学習のはじめに詩や詩人についてのイメージをふくらませる活動が設定されている。

¹⁰ この詩は詩題と詩句の一部に異同があるが、本稿では李嘉言新校『長江集新校』（上海古籍出版社、1983 年）を底本とし、新字体に統一して示す。賈島「題李凝幽居」詩の原文を用いて中学一年次の「推敲」故事から二年次の漢詩の指導へ繋げようとする試みには、澁澤（2017）がある。

¹¹ この問題については、植木久行『唐詩物語』（大修館書店、2002 年）11 章も合わせて参照するとよい。

ステップ 2 で再現してもらう漢詩は、3-1 節で紹介した杜甫「江亭」である。下図のように二字あるいは三字を一枚のカード¹²として、左上の平仄式を頼りに並べていく。

○	●	○	●	○	●	○	●
●	○	○	●	●	○	○	●
●	○	●	○	●	○	●	○
○	●	●	○	○	●	●	○
◎	●	◎	●	◎	●	◎	●

強● 裁○ 詩◎							

欣○
欣○

故●
林○

野●
望●
時?

心○
不●
競?

長○
吟○

坦●
腹●

春○
将○
晚?

江○
亭○
暖?

雲○
在●

排○
悶●

意●
俱○
遅?

帰○
未●
得?

水●
流○

寂●
寂●

物●
自●
私?

図 1：ステップ 2 「漢詩再現パズル」（杜甫「江亭」）

杜甫「江亭」詩のキーワードである末尾の三字「強裁詩」は予め台紙に置いておく。最初に韻脚を合せるために「?」としてある三字カード末字の韻を漢和辞典等で調べる。この詩では「得」「暖」「競」「晚」の四字が仄声（●）で、「私」「遅」「時」の三字が「詩」と同じ韻（◎、上平 4 支）だと分かる。漢詩再現パズルに取り組む前に、律詩の原則として 3・4 句と 5・6 句が対句になることはヒントとして思い出させておきたい既習事項である。辞書を使いながら語と語のつながりに注意を払いつつ、推論を楽しむことができる学習者ならば、平仄を頼りとして元通りの詩を再現することができるだろう。もし元通りに再現できなかったとしても、浜岡・山元（2014）が指摘するように、元の詩と自分が並び替えた詩を見比べてみて、言葉が入れ替わったことで作品世界にどのような変化が生じたかを考えさせることもできる。杜甫「江亭」は学習者にとって他者の作品であるが、意図をもって言葉を並べることで詩作に参画し、作者として詩を共有することができるようになる。

ステップ 2 では、「漢詩再現パズル」を用いて平仄と押韻の規則に準じた漢詩創作を体験する学習を設定する。ここでもまた、漢詩人がどのように詩を作っていたかを想像し、また理解して、それを実際に学習者が体験することができる。調和のとれた作品世界を再現するために言葉を操作するという体験を、カードを用いて頭と手を動かしながらパズル感覚で楽しみ、自然と平仄を克服できるようにする。

○ステップ 3：漢詩の実作—高芝式「漢詩カード」を用いて

ステップ 3 では、いよいよ学習者が漢詩を実際に作ってみる段階に入る。ここでは高芝（2018）が考案した「漢詩カード」による漢詩創作学習を採用する。それにあたって、高芝氏が論文中で指摘していない導入の際の留意点を一つ挙げる。

¹² カードには訓読や語構造を書き込むなどして難易度の調整が可能である。

漢詩創作に漢詩カードを用いるということは、学習者の語彙がそのカードの枚数に限られるということである。つまり、教師が用意するカードの良し悪しによって学習者の表現の幅が左右されてしまう。カードの用意にあたっては、あまり増えすぎてはいけないが、偏りなく学習者の創作意欲を刺激する言葉を抽出することが求められる。学習者が創作に励む姿を想像しながら、好んで使いそうな言葉や、考えに詰まったときに打開する助けになるような言葉をカードとして用意しておく、学習者はすすんで漢詩創作に取り組んでくれるだろう。逆に、学習者が普段使わないような言葉も差し込んでおくと、新たな発見と創作の契機が生まれることも期待できる。高芝氏は、カード作成の際、『詩韻碎金 幼学便覧』（嘉永二年新版）という詩語集から抽出している。これは、歳時記のように季節とテーマごと二字と三字の詩語が平仄記号を付して掲載されたものであり、国立国会図書館デジタルコレクションには『作詩関門』¹³など同様の形式をとる詩語集が公開されている。近年出版の作詩指南書等にも詩語集が収録されているものがあり、気に入った漢詩から個別に抽出してもよい。また、菅原武氏が自身の管理する web サイト¹⁴上で配布している詩語集も有用である。実際の指導では、これらを活用しながら、学習者の特徴や季節に合わせてカードを用意する。

ここでは高芝の実践例と同様に、四人程度のグループになって七言絶句を創作させる。七言詩は五言詩よりも二字多い分表現を削る必要がなく、律詩に必須とされる対句を作るには熟練した技術が求められるため、初学者の漢詩創作は七言絶句から始めるべきとされる。グループワークの形式にすることの利点は、作業の負担が軽減されることや、他者との対話を通して創作に幅が生まれることなどが挙げられる。

漢詩カードによる創作は、自分の言葉を用いた自由な創作活動ではないが、漢詩創作のハードルを低くするだけでなく、創作学習として十分な意義があると考ええる。ゼロから自分の言葉で詩を作る場合は、詠いたいことが頭のなかにあってそれをどうにか言葉で表現しようと努力する。これは、表現したい世界が先にあってそれに見合う言葉を当てはめていく行為である。しかし、漢詩の場合は韻律の制約があって詠いたい言葉が当てはまらないことの方が多い。漢詩カードを導入すると、学習者はまずカードを眺めることから始めるだろう。そしてそこに広がる語のイメージから想像をふくらませて、詠えそうなことが頭に浮かんでくる。カードを選び取って並べていくうちにそれは次第に鮮明になっていき、カードを取り替えればまた別の表現が生まれる。これは、言葉が先にあってはじめには思いもよらなかった世界をつくりだしていく行為だと言える。言葉が世界に先行する感覚は、学習者にとって新鮮なものではないだろうか。

グループごとに漢詩が完成したら、それぞれの詩を発表する。これは、自分たちが作り上げた世界を、また言葉によって説明する活動になる。その際、原文と書き下し文だけ提示して、聞く側が詩の意味を考える時間を暫くとる。語のイメージから詩の意味を想像しておいて、それから発表を聞くことによって、自分の読みと書き手の意図のズレを体感する学びにつなげる。創作した作品をそのままにせず、教師や級友からのフィードバックを与えることは、教室における創作学習で落としてはいけないポイントであると考ええる。

ステップ3では、漢詩カードを用いて言葉の操作によって世界を創出するという漢詩創作の一面を実体験することで、言葉を組み替えることによって詩の世界を変化させる感覚を自らの手で体得することができる。また、作品の創作から発表、鑑賞までの過程を通して学習者同士の対話的な学びを促す。

¹³ 「国立国会図書館デジタルコレクション」 > 『作詩関門』 <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/920183>

¹⁴ 「趣味で漢詩を創作する人のための詩語集 これは便利!!漢詩詩語辞典」 <http://kanshi.jp/>

○ステップ4：創作を通して考える一次なる創作へ

ステップ3までの活動は、漢詩の言葉と世界について考え、与えられた言葉のなかで実際に詩の世界をつくりあげる学びである。ステップ4ではこれを、詩を作るという行為について考える学びへと発展させ、学習者の次なる創作意欲を引き出すことをねらいとする。

カードを用いた漢詩創作のまとめとして、柏梁体の形式を模した七言毎句韻の聯詩を制作する。各班の漢詩から押韻句を一つずつ選んで随意に並び替えると班の数と同じ句数の聯詩ができるが、別々の文脈にあった句と句を並べて共通のテーマあるいはストーリーをもつ聯詩をつくる際には、学習者個々の自由な発想力とそれを説明する（物語る）力が発揮されるだろう。同じ漢字からなる詩句でも、元の詩にあったときと聯詩に移し替えられたときとでは想起されるイメージが変化することもあるだろう。所与の言葉、さらに言えば他者の言葉を用いながら自分なりの想像力を働かせて詩を作ることが求められる。これは、ステップ3までに得た学びや気づきを定着させ、さらに創作の連続性を意識づけるための活動である。

学習の最後に、創作に対するイメージの変容と新たな創作意欲の芽生えについて、学習者に問いかける。創作には、自分の内にある思いや独創的な発想を言葉にして表現しなければならないというイメージがあり、学習者にとってそれは大きな障壁となり得る。しかし、創作の形は一つではなく、言葉を先に与えると、言葉が世界をつくり、言葉と言葉の結びつきによっておのずと思いが生まれてくる。一般的な創作観とは異なる方法でありながら、創作の楽しさを十分に感じることができ、創作に苦手意識を抱える学習者でも無理なく取り組むことができるのではないだろうか。

また、与えられた型のなかでの表現は、そこから逸脱した自由な表現と表裏一体であるため、自分の言葉を用いてより自由に表現したいと思うことは自然な欲求であろう。一度きりの創作活動で終わらず、学習者に芽生えた意欲を次なる創作へとつなげることは教師の重要な役割だと考える。

下図は、稿者が昨年の秋に漢詩カードを用いて実作した詩である。この創作を通して考えたことを紹介しながら、漢詩創作学習のより発展的な可能性についてさらに検討を加えたい。

何○ 為○ <small>（反語） どうして／か</small>	○	身○ 在● <small>我が身は／にある</small>	●	処● 処● <small>いたるところ／ あちこち</small>	●	雨● 晴○ <small>雨があがつて晴れる</small>	○
日● 夜● <small>毎日・昼も夜も</small>	●	幽○ 居○ <small>俗世間から離れた 静かな住まい</small>	○	秋○ 興○ <small>秋の感興・おもむき</small>	○	天○ 地● <small>天と地・世の中</small>	●
望● 京○ 師◎ <small>（支韻） 都の方角を 眺めみる</small>	○ ◎	知○ 可● 愛● <small>愛すべきことを 理解する</small>	● ●	全○ 盛● 時◎ <small>（支韻） 最も盛んな時期</small>	● ◎	総● 成○ 詩◎ <small>（支韻） すべての物が 詩となる</small>	○ ◎

図2：漢詩カードを用いた実作（平起式）

前頁図2の詩の内容は、明らかに作者自身のことを詠ったものではなく、制作中には特に意識していなかったが、完成後に振り返ってみると、江州時代の白居易の詩¹⁵の影響を強く感じる作品になった。白居易と言えば、稿者が学部生の頃からことあるごとに触れてきた詩人である。所与の言葉を用いて詩を作ると、まるで他者が入りこんで詠ったような感覚を覚えることがあり、それは、作者がもつ「漢詩」というものに対するイメージの投影とも言える。実践においても、高校生には不似合いなどか寂しげで老成した「漢詩」らしい詩ができることが予想される。

やや発展的なねらいではあるが、この体験を通して、言葉というものについての新たな見方・考え方を身につけさせたい。作り始めた頃には想像もしなかった詩の世界ができあがったとき、言葉と世界、言葉と意思の双方向的な関係に気づかされる。言葉は、目で見えた世界や心にある意思を説明する道具である一方で、まだ見ぬ世界をつくり、知らなかった意思を生み出す機能をも有するのである。また、自分で操作したにも関わらずその言葉によって思いもよらない世界が表現されたという体験から、それまで自己を表現するために言葉を用い、自己を形成する一部分として言葉を獲得してきた学習者は、初めて言葉の他者性を意識するだろう。自分の言葉で語っているつもりでも、実は誰かの言葉の引用であったり焼き直しであったりすることは往々にしてある。言葉によって自己の内面を表現することが創作の意義だとするならば、言葉によって自己に無意識のうちに内在する他者に気づくこともまた、創作における価値ある発見の一つである。ひとは知らず知らずのうちに目にした情報や触れてきた作品から影響を受け、それを不可避免的に背景にもちながら表現するものであり、そのような先行作品との影響関係から完全に自由な創作は存在しない。そうであるならば、創作に不慣れた学習者に対して必要以上に独創性を求めるよりも、影響される作者自身を意識させるような創作指導のあり方によってこそ、学習者が創作するということについて深く考え、学ぶようにすることが可能になるのではないだろうか。

このように、規則による制約を意識してカードを用いる形式の漢詩創作学習には、学習者が創作を楽しみながら、それを通して言葉に対する理解を深め、認識を更新させられる可能性がある。また、その言葉を用いて表現することや創作することについて考える場を設けることができる。これらは国語科の学びの中核的部分をなすべきものであり、単に漢文法の知識や漢詩の韻律を覚えさせるだけに留まらない漢詩創作の豊かな学びの射程である。

4 結び

本稿は、漢詩創作を国語科の言葉の学びとして開かれたものとするための試みである。本稿では、学習指導要領が提案する教室における漢詩創作の学習について、先行実践の成果と課題を確認したうえで、国語科における創作学習の意義を「詩人の時間」を体験する現代詩創作の実践に求め、漢詩がもつ文体あるいは表現形式としての特徴を踏まえて「漢詩版「詩人の時間」を体験する」と題した指導法の構想を示し、国語科における漢詩創作学習の可能性を指摘した。今後は、実際の教室において、指導のねらいを実現する効果的な運用方法を検討していくことを課題とする。

新学習指導要領施行を機に、漢詩創作実践に関する議論がより一層活発化し、本稿がその蓄積の一部となることを期待する。創作学習のジャンルとしてはだいぶ取り残された印象がある漢詩だが、国語科の創作学習の系統のなかに漢詩が組み込まれ、価値を示す余地が十分にあると確信する。

¹⁵ 例えば「香鑪峯下新卜山居草堂初成偶題東壁」及び「重題」四首（『白氏文集』巻16）など。江南に左遷されて江州司馬となった白居易は、都・長安とは気候や風土の異なる江州の自然や山居の周囲の様子を積極的に詩に詠い、本来は左遷の地である江州での暮らしを良しとして長安の官途から身を引こうとした。

参考文献

- 植木久行『唐詩物語』大修館書店、2002 年
- 江川順一「漢詩創作の授業」『札幌国語研究』4 号、1999 年、pp.17-27
- 計有功撰『唐詩紀事』新 1 版、上海古籍出版社、1987 年
- 小嶋明紀子「高等学校における漢詩づくりの実践」『新しい漢字漢文教育』51 号、2010 年、pp. 121-127
- 静永健「賈島「推敲」考」『中国文学論集』29 号、2000 年、pp.20-38
- 静永健「音声に感じる唐詩の美—平仄についての私的な概論」『唐詩推敲—唐詩研究のための四つの視点』研文出版、2012 年、pp.15-27
- 澁澤尚「故事成語教材による系統的漢文教育の試み—「推敲」から漢詩の指導へ—」『言文』64 号、2017 年、pp.1-16
- 高芝麻子「漢詩実作教材「漢詩カード」試論 中学校・高等学校での教材として」『横浜国大國語教育研究』43 号、2018 年、pp.2-10
- 高橋良行「電腦漢詩作法試論 —漢詩教学の一環として—」『中国詩文論叢』21 集、2002 年、pp.7-26
- 田邊閑雄「高校生の漢詩詩作実践」『新しい漢字漢文教育』62 号、2016 年、pp.58-66
- 谷口匡「音読から詩作へ 京都小学校「ランゲージ」における漢詩の授業」『新しい漢字漢文教育』42 号、2006 年、pp.50-58
- 中井悠加「ワークショップ型詩創作指導による学びの形成 —Arvon Foundation の取り組みの検討から—」『学校教育実践学研究』22 巻、2016 年、pp.65-77
- 中山大輔「中学三年生における漢詩創作の試み」『月刊国語教育研究』553 集、2018 年、pp.38-39
- 浜岡恵子・池田匡史・山元隆春「詩の創作を通して思考力を高める指導法の研究 —『詩人の時間』を実感する学習—」広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』49 集、2018 年、pp.9-15
- 浜岡恵子・山元隆春「古典を主体的に読むための指導法の研究Ⅳ —「推論する」活動を取り入れた漢文指導の実践—」広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』46 集、2014 年、pp.19-26
- 三藤恭弘『「物語創作」学習指導の研究』溪水社、2021 年
- 森野知子「漢詩を作る ～漢文に親しませるために～」『国語教育研究』39 号、1996 年、pp.77-86
- 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）」東山書房、2019 年
- 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説：国語編」東洋館出版、2019 年
- 山元隆春・中井悠加「「詩人の時間」を体験する」『月刊国語教育研究』498 集、2013 年、pp.64-65
- 「国会図書館デジタルコレクション」>『作詩関門』
<https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/920183> （最終閲覧日 2022 年 4 月 23 日）
- 「趣味で漢詩を創作する人のための詩語集 これは便利!!漢詩詩語辞典」
<http://kanshi.jp/> （最終閲覧日 2022 年 4 月 23 日）

付記 本稿は、国語教育カフェ（2021 年 12 月 18 日於広島大学）にて発表した内容に修正を加え、まとめ直したものです。発表当日にご意見ご質問をお寄せくださった先生方ならびに学生の方々、ご講演のはじめに温かい激励の言葉をくださった三藤恭弘先生、皆様に改めて感謝申し上げます。

（広島大学大学院博士課程前期 2 年）