

令和元年度

武庫川女子大学大学院
博士學位論文

思春期の「自己」の形成を支える詩の創作と読み合いについての研究

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

加藤 恵美子

思春期の「自己」の形成を支える詩の創作と読み合いについての研究

指導 上 田 孝 俊 教授

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

加 藤 恵 美 子

2 0 1 9

Dissertation for Ph.D

A Study on the Formation of "Self" in Early Adolescence
by Creative Activities of Writing Poems
and Reading Works Each Other

Academic Advisor: Professor Koushun Ueda

Mukogawa Women's University
Graduate School of Clinical Education
Doctoral Program for Clinical Education

Emiko Kato

目 次

序 章 本研究の目的と方法	1
第1節 問題の所在	1
1. 思春期の特質と教育	1
2. 思春期の「自己」を対象化する詩の創作	5
3. 現代における思春期の詩の創作指導の現状と課題	7
(1) 中学校国語科における詩の創作指導	7
(2) 「日本作文の会」の児童詩の指導	10
(3) 中学校の詩の創作指導から見えてきたもの	13
第2節 本研究の目的	14
第3節 本研究の方法と方法選択の理由	17
1. 本研究の方法	17
2. 研究の対象と対象選択の理由	17
(1) 筆者の実践の検討の目的と方法	17
(2) 桐山京子実践の検討の目的と方法	18
(3) 寮美千子実践の検討の目的と方法	20
3. インタビュー調査の方法とデータの扱い	21
4. 本研究の課題として想定される点	22
第4節 本論文の構成	24
 第1章 思春期の「自己」の形成を支える詩の創作の考察	
－桐山京子による詩の創作指導への着目と検討－	26
第1節 桐山実践による生徒Yの自己の変容	26
1. 桐山実践に着目する理由	26
2. 桐山の詩の創作指導によるYの変容	28
3. 生徒Yによる詩の創作の意味づけ	33
(1) 中学校時点での生徒Yによる振り返り	33
(2) 現在の時点での生徒Yによる振り返り	35
第2節 桐山実践における詩の創作指導の検討	38
1. 思春期の情動・感情の対象化	38
2. 生徒Yに対する詩の創作指導の特徴	41
(1) 「共存的他者」として受けとめる	41
(2) 「共同批評者」として読み合う	43
(3) 生徒の課題に相応しい援助の創造	44
(4) 仲間のつながりに組み込む	45
(5) 「内奥にある願い」への気づき	47
第3節 桐山実践の「自己」の形成を支える詩の創作指導の意義	47
 第2章 思春期の「自己」の形成を支える詩の読み合いの考察	
－寮美千子による「詩の授業」への着目と検討－	51
第1節 寮実践による少年たちの変化	51

1. 寮美千子の「詩の教室」に着目する理由	51
2. 詩の読み合いの中での少年たちの変化	53
(1) 詩を受容されることによる変化	53
(2) 感想を受容されることによる変化	55
(3) 受容的な場を共有することによる変化	57
第2節 寮実践における詩の読み合いの検討	60
1. 安心・安全な場の保障	60
2. 無条件の確かな受容	61
第3節 寮実践における「自己」の形成を支える詩の読み合いの意義	65

第3章 思春期の「自己」の形成を支える詩の創作と読み合いの考察

－筆者の生徒たちの詩の創作と読み合いの検討－	69
第1節 2010年代の国語科での詩の創作実践の検討	69
1. 詩の創作指導の指導計画と生徒たちの様子	69
2. 生徒Aの事例－詩の創作の持つ意味－	72
(1) Aについて－中学校時代と現在－	72
(2) 詩の創作によるAの変化	73
(3) Aの詩の創作の意味づけ	79
3. 生徒Bの事例－詩の読み合いの持つ意味－	87
(1) Bについて－中学校時代と現在－	87
(2) 詩の読み合いによるBの変化	89
(3) Bの詩の読み合いの意味づけ	95
第2節 1990年代の選択教科での詩の創作の実践	100
1. 選択教科の詩の創作の指導計画と生徒たちの様子	100
2. 生徒Cの事例－思春期における詩の創作の意味－	102
(1) Cについて－中学校時代と現在－	102
(2) 中学校時代の詩の創作の意味づけ	104
(3) Cの「自己」の形成に与えた影響	110
3. 生徒Dの事例－思春期における詩の読み合いの意味－	112
(1) Dについて－中学校時代と現在－	112
(2) 中学校時代の詩の読み合いの意味づけ	113
(3) Cの「自己」の形成に与えた影響	118
第3節 生徒たちの事例に基づく詩の創作と読み合いの考察	123
1. 詩の創作活動による生徒たちの変化	123
2. 詩の創作と読み合いの意味づけ	125

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果	130
1. 思春期における詩的表現の特質	130
2. 思春期における詩の創作の意味	133
3. 思春期における詩の読み合いの意味	135

(1) 詩の読み合いの差異と共通点	135
(2) 詩の読み合いの場の構造	138
(3) 詩の読み合いの場のもつ意味	142
4. 現代の中学生における詩の創作と読み合いの今日的意味	145
5. 思春期の詩の創作活動を支える教師の役割	148
(1) 思春期の子どもの「自己」の形成を支える「指導」	148
(2) 思春期の子どもの「自己」の形成に関わる内省	152
第2節 今後の研究の課題	153
註釈	156
引用文献	169
参考文献	171
謝辞	

序章 本研究の目的と方法

第1節 問題の所在

1. 思春期の特質と教育

中学生は思春期を迎え、心身の成長と相まって心理的にも大きな揺れを経験する。それまで外界に向けていた関心を自分自身に向け、「自分とは何か」をしきりに問い始めるようになる。既存の価値観に合わせていた自分にも疑問を持ち始め、それに伴い他者との関係においても違和感や葛藤を抱えるようになるが、それをうまく表現できないでいる。

Debesse は、思春期を「不安の時期であり、その教育は最も難しいものの一つである」（1952 堀尾・斎藤訳 1982, p. 16）と述べる。その「不安」は「身体の成熟」という「器質的変容が精神生活の上に反映して起こってきたもの」であり、「激しい情動の衝動を様ざまの感情に変え、それが精神生活全体の中で優勢を占めるようになる」ためと説明している（1952 堀尾・斎藤訳 1982, pp. 148-150）。

Debesse が指摘したように、思春期の子どもたちは「第二次性徴」に伴う「器質的変容」という心身の急激な変化によって、人生の中でも最も心が揺らぐ「不安」の時代を生きている。子どもたちは、何らかの刺激を受けて、胸の底から突き上げてくるような得体のしれない「情動の衝動」を、ある状態や対象に対して、むかつきや苛立ち、不安、かなしみ、戸惑いという「感情」として自覚するようになるが、それとどのように向き合い、他者に伝えていけばよいのかが「精神生活全体の中で優勢を占めるようになる」時期であると言える。しかし、自分の内面にある渾沌としたもののわからなさを問い直し、見つめ直していくことで、それまで気づかなかった自分の中にある新たな側面に気づいていくということもある。

Debesse は、思春期の子どもたちの新たに生れてくる「多種多様な性格」への対応として、教育は「個人の持つ様々な性質に合わせていかなければならない」が、「集団的教育体制」や「法外とも言える知的教育」が、多様な生徒の現実に即応することを困難にしていると示唆し（1952 堀尾・斎藤訳 1982, pp. 155-156）、次のように述べる。

最も大事なものは、もはや知的教育ではなく、性格の形成、もっと正確に言うと自我の形成である。我々は新たに生れてきたその自我確立への動きが何より大切だと思われる。（略）青年の共同体こそ、個人の人格に深い影響を及ぼしうる生活環境である。（略）他人との比較に取って代わって自分自身との比較があらわれてくるのである。自分自身の進歩についても関心が深まり、自分の目から見た自己向上を追求するようになる。（略）このような変化は感受性や想像力の力強い動きに結びついている。しかしそれはまた個人的な意欲の発達をあらわすものでもある。この個人的な意欲、まだもろくて無意識的なところも残り、矛盾が起ることも稀でないようなこの意欲こそが、若者の人間形成に新たな基礎を与えてくれるのである。それを助け、鍛えることによって、少しずつ活動的な意志に変えていくことこそ必要ではないだろうか（1952 堀尾・斎藤訳 1982, pp. 156-158）。

教師には生徒たちの「個人的な意欲」を励まし、「感受性や想像力」を育みながら「人間形成」を支えていくことが求められる。しかし、Debesse は、思春期を「教師にとっても不安の時代」であるとも述べている。教師の不安は、思春期において「教師と生徒の間の緊密な関係が必要だが、（略）感情面での接触が一段と難しい時」（p. 153）であるだ

けでなく、「自分の生徒が危機に取り囲まれていると思うところから、また自分の職務を果たす上で出会う新たな困難を思うところから出てきたものである」(pp.148-149)と述べる。

筆者は中学校の教師として、長年、生徒たちがひき起こす暴力的な行為、いじめ、不登校等の様々な「問題行動」と向き合ってきたが、それらは、生徒たちのためこみ抱え込んでいる、持っていき場のない情動・感情の表出ではないかと考えるようになった。かつて中学校3年生で担任をした女子生徒Uは、中学校時代の自分を振り返って、「中学校のころは自分が何を言いたいのか、言葉が全然足りない感じだった。だから素直に伝えようと思っても、それを表す言葉を知らないことにむかっていた。それ（むかつき…筆者付記）は自分に対してだったと思う」

(2012.4)と話した¹⁾。Uの語りを聴いて、当時の担任であった筆者に向けられたものと捉えていた、Uの反発という言動に込めた怒りやむかつきは、実は何をどう言えばよいのか言葉が見つからない自分自身に向けられたものであったということを知られ、生徒たちが心の奥底で求めていた教育への期待を中学校というところで保障し得ていたのかという課題を突きつけられたように感じた。子どもたちは学習や体験を通して、他者とは異なる「自分」というものを実感として掴みたいと願っている。しかし、中学校の教師には、生徒を集団の中の個人として位置づけ、集団の秩序の中で、競争・選別に対応した「学力」を身につけさせようとしているところがある。一方、生徒の側もじつくりと自分と向き合う余裕もなく、数値化された「学力」で自分を評価している。

中学校の教師である中込(2008)は、「日々現場で繰り広げられる教育活動が、なにか子どもたちの求めているもの、必要なものとずれている」(p.92)という感覚を持ち、その「ズレ」の感覚の根源を、かつて担

任をした生徒の語りを聴きとる中で自らに問うている。当時不登校であったその生徒は、自分を対象化する時間と場が保障され、中込に寄り添ってもらえることを求めていることを語った。中込は「子どもたちが何をどう感じ考えているのか、そのことへの深い理解がなければ、その成長と発達を支えることはできない」(p.92)と述べ、「自分の抱えている困難や不安、葛藤に意味を付与し、考えながら引き受けていくことができるような学習」(p.132)の創造が必要であると指摘している²⁾。中込の感じているような「ズレ」を意識し、教師としてのあり方に葛藤を抱えながら、日々を過ごしている中学校教師は少なからず存在しているのではないか。

生徒たちと教師の間にある感覚的な「ズレ」を克服していくために、生徒たちがどういう発達段階にあり、どのような学習や体験を求めているかという、思春期の特徴を意識した教育内容の創造への視点が、中学校の教師には必要である。Debesse が指摘する「新たに生まれてきたその自我確立への動きへの手助け」をし、「自己」の形成に向けて自分を対象化するために、生徒個々に必要な教育内容と学習の場を創造していくことが、教科教育においても求められている。

自分を対象化するとは、自己の主観の内にあるものを、客観的な対象へと具体化したり、表象化したりすることによって、第三者的な視点で捉え直すことである。子どもたちは、自己表現によって、自分の内部にあるものを可視化し、無意識にあるものを意識化することによって、自分の見方・考え方に気づいたり、自分の価値観や考え方の枠組みに気づいたりする。その気づきから疑問を持つようになることは、以前の考え方と新たな葛藤の相克の時期はあるが、それを越えて、今までとは異なる新たな見方や考え方を持ち始めることにつながる。本論文では「自

己」の形成を、苦しみを伴いながらも自分自身を見つめ直すことで、自分が自分であるという感覚を持つようになること、自己のアイデンティティーを確認していくことと捉えている 3)。

2. 思春期の「自己」を対象化する詩の創作

筆者は、1990年代の「選択教科」で詩の創作活動を始めて、現在に至るまで生徒たちと共に詩の創作活動に取り組んできた。詩は自由題としたが、生徒が書いた詩に取り上げた題材には「自分」に関してのことが多く、教師にとって表面的には見えにくい一人ひとりの生活感情を垣間見ることのできる貴重な機会となっていた。

例えば、「三千四百メートル先からのシグナル」(作品 0-1)という詩作品がある。窓ガラスの向こう側の世界は「豪雨」で、「真っ暗の中にひたすら地をたたく雨」が降り続き、「ついには雷も鳴り出し」てきた。「上からの圧力」の中で「僕」

(作品 0-1)

三千四百メートル先からのシグナル

深夜二十五時、大阪は豪雨。
真っ暗の中にひたすら地をたたく雨。
家の中にいても上からの圧力を感じた。
ついには、雷も鳴り出した。
窓ガラスの向こうには、
詩を考える左利きの僕が
うちを見ていた。

おやすみよ。

が見ているのは、窓ガラスに映った「詩を考える左利きの僕」である。窓の外の嵐の中にいる「左利きの僕」が、家の中の「右利きの僕」をじっと見つめている。「深夜二十五時」、家族が寝静まった静寂の中、窓ガラスの向こうの「詩を考える左利きの僕」を見つめ返す。「おやすみよ」と囁きかけるのは、家の中の「僕」か、窓の外の「僕」か。実在の「右利きの僕」と窓ガラスに映る虚像の「左利きの僕」を俯瞰した地点で作者の「僕」が見つめる。暗闇に光る雷鳴、降り続く豪雨という、思

春期の危機や不安を象徴するかのような「上からの圧力」の中、「深夜二十五時」になっても考え続ける「僕」。嵐から身を守る「家」は、外圧から身を守る「自分」という殻を譬えているようでもあり、殻の中で自己内対話を重ね「自己」を模索している「僕」の姿は、思春期の子どもあり様を象徴的に表したものと読むことができる。

この詩の作者は、筆者が選択教科の実践の中で出会った男子生徒M⁴⁾で、第3章で取り上げる生徒Cと生徒Dが、聴きとりの中で選択教科の授業で最も記憶に残る生徒として、その名を挙げた生徒である。Dは印象に残った詩としてこの詩を記憶し、CはMの詩を読む中で「みんな感じ方はそれぞれ違う。自分は自分の見方、感じ方で、ものごとを見ている」ことと気づかされ、「子どもの頃は他人と区別なく漠然と同じと捉えていたが、他者とは違う自分の輪郭というものがある」ことを理解する機会になったと振り返っていた(2012.3)。

中学校時代のMは、休み時間も一人で読書をして過ごすことが多く、寡黙な印象を与える生徒だった。Mが選択教科で創作した詩画集のタイトルは「無声映画」であり、「映画」のように心模様を断片的に描き出していた。Debesseは、思春期の子どもの特徴を「特に男子のほうによく見られる内気さは、他人との接触困難をあらわすものだが、同時に増大した自意識の隠れみのにもなっている」(P.151)と述べている。他者とあまり接触を持とうとしないMの外見の裏には、おそらく周囲が想像できないような内的な葛藤があったのであろう。「自意識の隠れみの」の中で、Mは「僕」をテーマにした詩を書き続けた。Mが書きためた詩を詩画集にまとめ、他者に示したのは、自分が本当はどのようなことを感じ考えているかを他者に披き、他者からの反応を得るという「接触」を試みながら、「自分は何者なのか」を感じ考えようとしていたのでは

ないかと考えられる。

3. 現代における思春期の詩の創作指導の現状と課題

(1) 中学校国語科における詩の創作指導

現在の中学校の国語科で指導する「書くこと」の領域においては、意見文や作文等の文章作成の指導に重点が置かれ、詩の創作指導はあまり行われていない。また詩の創作指導では、比喩表現等の言語技術の習得を目的として扱われることが多い。

平成 20（2008）年 7 月に告示された中学校国語科学習指導要領において、詩の創作活動は第 1 学年の言語活動例「表現の仕方を工夫して、詩歌をつくったり物語などを書いたりする言語活動」という表現で取り上げられている。「身の回りの物事や体験、心の動きなどをとらえて詩歌をつくったり物語を書いたりすることは、生徒のものの見方や感性を豊かなものにすることにつながる。例えば事柄や心情が相手に伝わるように、描写を工夫して書くことなどの指導に効果的である」（p.70、――線筆者付記）という記述に見られるように、詩歌と物語創作は同列に扱われている 5）。

それを反映した現行の中学校国語科の各教科書会社の詩の創作活動の指導の扱いを整理すると、表(0-1)のようになる。

「詩の創作」の指導を扱っているのは、学校図書・東京書籍・教育出版の 3 社であり、「詩」「短歌」「俳句」の 3 つの創作指導を取りあげているのは東京書籍と教育出版である。「詩の創作」が取り扱われていなかったり、「詩の創作」の扱いが教科書会社によって異なったりしているのは、学習指導要領において「詩歌」と記述され、詩・短歌・俳句とひとくくりに捉えられていることによるものと考えられる。

	学校図書	光村図書	教育出版	東京書籍	三省堂
1 年				詩の創作 「小さな発見を詩にしよう」 短文から、詩の技法を用いて詩を書く。	
2 年	詩の創作 「想像する言葉・物語・詩を作る」絵を見て、与えられた観点をもとに、思い浮かんだ言葉を使って詩を書く。	短歌の創作	詩の創作 「詩を作ってみよう」(連想・想像による新しいイメージ) 比喩で題名を決め、連想や想像を広げ、イメージを作り出して詩にしてみ合う。 短歌の創作	短歌の創作	創作文 読みたくなる仕組みを工夫する。これまでの学んだ作品の翻訳をする。
3 年		俳句の創作	俳句の創作	俳句の創作	

表(0-1) (中学校国語科検定教科書での韻文創作活動単元、各社の教科書をもとに作成)

各教科書会社の具体的な指導方法を見ると、学校図書は、クレーの絵から連想して創作した谷川俊太郎の詩「黄金の魚」を提示し、好きな絵を見て思い浮かんだイメージを言葉にして詩を作るという展開になっている。教育出版は、「虹の足」(吉野弘)の詩の鑑賞の発展学習として、「詩における表現技法」を説明した上で、「比喩(擬人法)」を用いて「詩を創ってみよう」と働きかけている。東京書籍は、「詩の心」という鑑賞学習の後、「小さな発見を詩にしよう」という単元を組み、短文から効果的な表現技法を用いて詩を作っていく過程を具体的な作品例をあげて説明し、詩の創作を重視して取り扱っている。しかし、日常生活の中での「小さな発見」をまず短文にし、「四行くらいの詩」に形を変えて、「反復や比喩などの様々な工夫」を用いれば「詩に仕上が

る」という指導方法の提示は、詩の創作の固定したイメージを子どもたちに与えかねないものになっている⁶⁾。

東京書籍を使用している、筆者も参加した国語科教員の指導交流の場で、詩の創作が話題になった際、1年生の「詩の創作」の単元で比喻を使って詩を書かせる実践報告が多くあったが、2年で短歌、3年で俳句の創作に取り組ませるため、1年で詩の創作活動は行っていないという報告もあった。

山元ら（2013）によると、全国的にも詩の創作指導が行われていない傾向があり、その理由として「どうやって授業を作るのかという指導の問題以前に「詩を創作すること」そのもののイメージを指導者が明確に持てない」ことを指摘している（山元・中井, 2013, p. 64）。

山元ら（2013）は、指導者自身が生徒の詩の創作過程を具体的にイメージできる指導事例を、実際の生徒作品もあげながら具体的に説明している⁷⁾。生徒たちが与えられた言葉をもとに連想し、発想を豊かに広げながら詩にしていくというもので、詩の創作を終えた学習者が「詩の創作のコツをつかんだ」と感想に書くなど、心理的な抵抗を感じずに「詩人の時間」を体験できるものとなっている（pp. 5-12）。

このように国語科での指導では、生徒たちにまずは詩の創作を体験させること、そして、表現技法を見につけさせることが重視されている。しかし、筆者の経験では、詩の題材を与え、具体的な創作過程を提示しなくても、生徒たちは自由題で主体的に詩を書き、表現技法も自ら用いるようになっていった。また、詩の創作活動では、他の韻文（短歌や俳句）の創作活動には見られない生徒たちの意欲や関心が見受けられ、生徒たちが詩作を自分の内面を綴る表現として相応しいものと捉えていると考えられる。

(2) 「日本作文の会」の児童詩の指導

中学校の詩の創作指導において、自分の内面を綴ることで人間的な成長につなげることを重視し実践を積み重ねてきたのは、生活綴方における詩教育の分野である。

児童詩教育においては、戦前から子どもたちに生活の現実を見つめさせ生活実感を綴らせながら、社会の現実の厳しさやその中でどう生きていくのか、生活者として生きる力を育む指導実践が行われてきた。戦後も大関松三郎詩集「山芋」⁸⁾、無着成恭「やまびこ学校」⁹⁾と詩の創作に関わる「生活詩」の出版がなされた。

「やまびこ学校」の実践は、子どもたちにありのままの生活現実を描かせることで、「生活を再組織し、地域の主体となる人間の形成」を促した生活綴方の本質を示すものと評価されている(村山, 1985, p. 91)。

「雪」という詩(無着, 1956, p. 13)は、山村での厳しいくらしの中でひたむきに生きる子どもの生活実感を抑制のきいた表現で表し、「山」という

(無着, 1956, p. 35) 詩も、当時の山村で暮らしていた子どものあるがままの生活感情を伝える作品になっている。

しかし、「やまびこ学校」の子どもたちは、当時の厳しい社会状況の中で家庭の経済を支える労働を担ってお

り、労働から離されることで思春期固有の悩みや葛藤に強く向き合わざるを得ない現代の子どもたちとは異なるものを背負っていたと考えられる。また、「やまびこ学校」の綴方を育んだ無着自身がその後明星学園

(作品 0-2)

雪

雪がコンコン降る
人間は
その下で暮らしているのです

(作品 0-3)

山

私は
学校よりも
山が好きです

それでも
字が読めないと困ります

に移り、科学的・体系的な言語教育に進んだことは無着個人に留まらず生活綴方運動の大きな転換をも示すものであった。

生活綴方の母体となって活動を展開してきた「日本作文の会」の運動の転換点となったのは、1962年の活動方針案「意義ある伝統のもとに確信をもって前進しよう」である。高度経済成長期に入り、無着の時代とは異なり、子どもたちの生活が労働と切り離されていく過程で、発達の歪みや学力の停滞が指摘され、教育の危機が叫ばれるようになっていた。この方針案は文章表現形体論を提唱し、綴方指導においても子どもの生活現実や認識に即して、きめ細やかな表現指導を行うという系統的・科学的な指導過程や指導方法の「定式化」を行おうとするものであった（菅原, 2009）¹⁰⁾。

子どもたちの「生」の実態が、労働と切り離されたことで社会的な意味を感得できなくなり、無着の「山」（1956, p. 35）の詩のような作品が子どもたちの中から生まれなくなっていったことが考えられる。しかし、生活綴方運動が大事にしてきた子どもたちの生活実感や欲求を表現させる「あるがままの現実」とは、系統的・科学的な指導方法の「定式化」を子どもに身に着けさせることで綴られていくものではないであろう。

1962年の活動方針の転換以降、現代の生活綴方教育運動の主流を担う「日本作文の会」の「綱領」¹¹⁾においても、「正しく美しい日本語をみんなのものにする」という文言が散見され、国語科の教科教育の中で見られるような「正しい表現」の指導が強く意識されている。日本作文の会の機関紙「生活と教育」では、作文と詩の違いが具体的な事例をあげて説明され¹²⁾、無駄な言葉を削除してよりよい詩にしていく事例が紹介されるなど¹³⁾、子どもたちが「よい詩」の書き手になることが

目指されている。

また、「日本作文の会」は、毎年11月に「子ども詩文集」として優秀作品を掲載しているが、現実と向き合い、前向きに生きようとする態度を表明した詩が多く掲載され、評者のコメントがその傾向を後押ししている印象を与える。例えば再婚する父親を気遣う子どもの心情を描いた詩に対して「なんて素晴らしい父娘の愛情でしょう。…最後の「私のために幸せになってください」という言葉が、なんとも胸に迫ってくるような気がします」（2014, pp. 154-155）¹⁴⁾という批評を添え、いじめを受けた心情を綴った子どもの詩に対しては、「いじめられつらく悲しい思いをしている子どもへの、希望のメッセージともなる」と、いじめられた体験をプラスに転化させた書き手の子どもの態度を評価している¹⁵⁾。日本作文の会の優秀作品やこれらの講評は、「表現による子どもの人間的な成長」が窺われる詩作品を肯定的に評価し、詩作品に表れた子どもの態度や行為に対して評者が価値づけをする「作品主義」的なところが見られる。

一方、日本作文の会の詩の創作指導に関する方針案では、「生活場面における自らの心に目を向け、心に強く残ったりはっと感じたりしたこと、心の奥にある叫びやつぶやきを直截に表していくのが詩である」

（2011, p. 166）と定義し、子どもにとって詩を書く意味を「モヤモヤした自分の心にピントを合わせ自分の感情に向き合うことであり、それを言葉に置きかえ表現することで、「自分の気分・思い・感情の源は何か」を意識化することでもある。（略）その過程は、自分にとってもつかみかねている内的感情にことばを与えていくことであり、自らを問い返す「内言」の機能をつくっていくことになる」（2011, pp. 42-43）と説明している。さらに詩の創作によって「内言」の機能を豊かにしてい

くことは、子どもたちを「何重もの不安と抑圧感」から解放し、安心感を与えるものであるとしている(2011, pp. 42-45)。

日本作文の会が大事にする「心の奥にある叫びやつぶやき」を直截的に表すのは「子ども詩文集」の掲載作品のように感情が整った作品ではないであろう。日本作文の会の運動方針案で見られる情動・感情の表現としての詩作の意義と、実際に掲載された詩作品とその講評の「作品主義」的な考え方の間に、矛盾を感じさせるところがあるのは否めない。

(3) 中学校の詩の創作指導から見えてきたもの

学習指導要領で「生徒のものの見方や感性を豊かなものにする」ことを目標にあげながら、表現指導に重点を置いている国語科における詩の創作指導や、「心の奥にある叫びやつぶやき」を綴らせることを大事にしながら、「よい」作品を評価する傾向にある日本作文の会の児童詩の創作観に対して、書き手である子どもたちが思春期を生きているという視点が抜け落ちているのではないかと考える。

1年間、詩を綴り、読み合い(※互いの詩を読み解釈・鑑賞すること)、感想を述べ合うという取り組みを続けてきて、毎日のように詩を書いて持ってくる生徒や、自分の詩がプリントに掲載されることを心待ちにしている生徒が見られた。詩を読み合う教室では多くの生徒たちが真剣に詩を読み、感想を述べ合い、その感想を興味深く聴いていた(16)。なぜ、詩の創作活動に対しては意欲的な姿勢を見せる生徒たちが現われ、自分のことを詩に綴り、折々の生活感情を表現していたのか。詩の創作活動が生徒たちにとって、Debesseの指摘する思春期の「自我の形成」の意欲を支え、「自分の目から見た自己向上を追求する」ための場になっているのではないかと考えている。確かに、本研究で対象と

する思春期の子どもたちの「詩」には、詩と呼ぶには未熟な表現もある。例えば、筆ペンで「怒」という一文字の詩を書いた生徒がいたが、その稚拙と思われる表現には、価値観を押しつけてくる周囲への反感や思うようにならない自分へのもどかしさが込められていた。詩人の長田弘（2008）は「見えてはいるが、誰も見ていないものを見えるようにするのが、詩だ」というようなことを述べている（p.213）が、詩は教師が見ようとしていない、生徒たちの見えない内面を可視化してくれるところがある。また、国語教育における詩教育の現代的課題について、児玉（2017）は、「言葉で日常に立ち止まったり見つめたりすることで、学習者が自身にとっての「生きることのリアリティー」を回復・再生したり創造したりできるようにすること」（p.17）と説明している。生徒たちは自分自身の内面を見つめる中で、むかつき、苛立ち、不安、戸惑い、かなしみといった、「生きることのリアリティー」を表す様々な情動・感情を詩の言葉で捉え直していたと考えられる。

日常の自らの内面を見つめ直し、情動・感情を対象化しながら紡ぎ出していった詩的な言葉を、本研究では「詩的表現」と呼び、思春期の子どもたちの「自己」の形成における「詩的表現」という観点から考察を深めていきたい。

第2節 本研究の目的

Debesse は思春期の教育の課題を「自我の形成」と捉え、「それを助け、鍛えることによって、少しずつ活動的な意志に変えていくことこそ必要」である（1952 堀尾・斎藤訳 1982, pp.156-158）と述べている。田中（2013）は、思春期の子どもたちの「人格」の全体を育んでいくことが教育の課題であるが、その人格の中核に「自己（self）の感覚・意識」

(2013, p. 292)というものがあり、「自分が自分であること」の感覚や意識が、その子どもの言動の基底を成し、その子どもの個性を形づくると捉えている(2013, p. 292) 17)。

本研究では、Debesse が指摘する「自我の形成」を「助け鍛えること」を、田中の「自己 (self) の感覚・意識」の形成を支えるという視点で捉え、思春期の課題に資する教育のあり方を、詩の創作指導に関する視点から考察する。

現行教科書を扱う国語科の詩の創作指導や日本作文の会における児童詩の指導では、書き手や読み手である主体の子どもの内部で起こっていることへの関心よりも、詩の創作を経験させることや表現指導に力点が置かれている。また、詩作品の読み合いも表現力を高めていくための相互批評のために行われることが多い。中学生の詩の創作において、思春期の「自己」の形成に関わる側面は見落とされている。

そこで、第一に思春期の子どもたちが紡ぎ出していった「詩的表現」の特質を検討する。田中は「言葉の教育が子どもたちの感情の人間的形成に深く関わっていることをよりはっきりと意識して、感情を形づくる言語、いわば「詩的な言語」を子どもに獲得させていく」教育実践の方法の探究の必要を指摘している(2003, p. 163) 18)。子どもたちは、自らの情動・感情と向き合い、それを対象化し言語化していく上で、どのような過程を辿ったのかを考察する。

第二に思春期の子どもたちの「自己」の形成において、詩の創作とその読み合いがもつ意味を論考する。「自分とは何者なのか」「自分は何をしたいのか」という「自己」の探求を始める思春期の子どもたちの内面には、負の情動・感情を伴う葛藤が避けがたく存在する。その葛藤を自らの力で乗り越えながら、自分を自分たらしめている「自己 (self)

の感覚・意識」を自分なりに掴んでいくのである。詩の創作活動の中で、子どもたちが自らの葛藤をどのように克服し、「自己」を探求していったのかを検討する。その際、Debesse が子どもの所属する「共同体」が「個人の人格に深い影響を及ぼす生活環境である」(p.157)と指摘しているように、詩の読み合いの場では、構成する子ども同士が互いに影響を及ぼし合う仲間として機能しており、読み合いの場の構造と子どもたちに与えた影響を検討することも重要な課題である。特に、現代の中学生にとって、詩の創作とその読み合いの活動が教育全体においても今日的な意味を検討しておくことも必要である。

第三に思春期の子どもたちの詩の創作活動を支える教師の「指導」のあり方を検討・考察する。教科教育においても、教師が生徒をどのような対象と捉え、何を重視して実践に取り組むかによって、生徒たちの学びの質は変わってくる。特に思春期においては、Debesse が「思春期の教育の仕事は言うは易く行ふは難し」(1952, p.153)と指摘するように、思春期の子どもたちの要求や願いを理解し、それに応じた教育内容や方法を創造していくことは、教師にとって難しい課題である。思春期の子どもたちの「自己」の形成を支える教師として、詩の創作活動において果たした役割についても検討したい。

本研究では、筆者の1990年代(選択教科)の実践事例と2010年代(必修教科)の実践事例を研究対象とするが、筆者の実践を対象化するために、まず、思春期の子どもたちの「自己」の形成を意図して行われた詩の創作実践(桐山実践・第1章)と、詩を読み合うことで「自己」の形成に影響を与えたと実践者が後に評価している実践(寮実践・第2章)を研究対象として取り上げる。そして、筆者の実践を検討した後、思春期の「自己」の形成を支える上で、詩の創作と読み合いのもつ意味を検

討し、総合的な考察を行う。

第 3 節 本研究の方法と方法選択の理由

1. 本研究の方法

本研究は①文献研究だけではなく、②詩の創作の当事者の語りの聴きとりに基づいての研究・調査（narrative based approach）（田中，2009, p. 41）により行う。本研究の研究対象とその対象についての具体的な研究の方法は以下のとおりである。

2. 研究の対象と対象選択の理由

筆者の実践事例を中心に置いて研究対象とするが、筆者の実践を客観的に捉えるために、桐山京子による詩の創作実践と寮美千子による詩の創作実践も研究対象として取り上げる。

（1）筆者の実践の検討の目的と方法

筆者の 1990 年代（選択教科）の実践④では生徒 C・生徒 D について、2010 年代（必修教科）の実践⑤では生徒 A・生徒 B について、4 人の年代の異なる生徒たちの事例を研究対象とした。生徒たちにとって、詩を創作し、それを読み合うことはどのような意味を持っていたのかを、数年の経過を経て中学校時代の詩の創作活動を対象化できるようになった年代の子どもたちに、それぞれが書いた当時の詩作品と関連づけながら、半構造化インタビューによって、収集した個々の語りの聴きとりのデータを基に分析し、考察する。

④ 1990 年代（選択教科）の実践での生徒 C・生徒 D は、中学 3 年の国語科の選択教科の授業で、詩の創作に取り組んだ際に創意工夫をした

自作詩画集を作成した。卒業後も詩や詩集を作り、それを筆者に送ってくれた。インタビュー時は 30 代の社会人であった 19)。

㊥ 2010 年代（必修教科）の実践での生徒 A は、中学 3 年の国語科の必修授業の中で、年間に 100 編近くの詩を創作した。生徒 B は、詩を作るだけでなく、学年の他の生徒の詩作品をもとに学年詩集を編集した。インタビュー時は共に大学生であった。

4 人は、筆者の詩の創作授業の中でも意欲的な姿勢を見せ、中学校での詩の創作活動のことを話してくれることに前向きな生徒たちである。詩の創作活動において生徒たちの内部で起こったことについては、詩作品だけで分析・考察できるものではない。詩を創作し、読み合った当事者に聴くことによってしか知り得ないこともある。中学校当時を振り返り、詩の創作の意味を説明してくれるかつての生徒たちの語りは、筆者自身が実践者として知らなかったことや、生徒たちが中学校時代にはうまく説明できなかったことでも、インタビュー時点では説明できるようになったこともある。また、数年を経たことでそのとき気づいていなかったことで理解できるようになったこともあると考えた。

（２）桐山京子実践の検討の目的と方法

1970 年代より、中学生にとっての詩の創作の意味を重視してきた元東京都荒川区立日暮里中学校の国語教師・桐山京子の実践と桐山自身の振り返り、その生徒であった Y による詩作品と詩の創作の振り返りを対象とする。

研究の方法として、桐山の実践を記録した桐山による著作①『学校はぼくの生きがい 自殺、登校拒否をこえて 父母と教師の考えるシリーズ 3』（桐山京子, 1977, 労働旬報社）、桐山が退職後に自らの実践を振り

返っての著作②『教え子たちに生かされて』（桐山京子, 1996, 岩波書店）、桐山の退職時に教え子たちや同僚などによって編集された作品③『先生は魔女』（桐山(木村)京子先生の記念文集をつくる会(編), 1986, 桐山(木村)京子先生の記念文集をつくる会）等の文献から、詩の創作実践のあり様を読み解く。また、①②③以外に、桐山の生徒 Y が編集した詩集と Y による回顧録「学校はぼくの生きがい—その後」も文献研究の対象とする。さらに、桐山とその生徒 Y に対して、詩の創作活動を振り返り、それぞれにとってどのような意味を持っていたのか等、半構造化インタビューを行うことにより収集した個々の語りの聴きとりをもとに分析し、考察する。

桐山が勤務した日暮里中学校は、1970 年代に中学校が全国的に「荒れ」を見せたときに、生徒の主体性を尊重し、生徒の人間形成を目指した創造的な教育活動を行った学校として知られる。桐山は 1960 年代～1980 年代にかけて日暮里中学校の教育活動を牽引し、桐山の著書①②には、桐山の指導・援助によって様々な生徒たちが人間的に成長していった様子が描き出されている。桐山は、生徒たちが「自己」を形づくっていく上で、詩的表現によって自らをみつめていくことが有効であることに着目した。「詩や作文を自分から書く子は、陶冶の可能性がある」（桐山, 1986, pp. 46-47）という桐山の信念を確信させたのが『学校はぼくの生きがい』の第 1 章に登場する生徒 Y である。Y の変容には詩の創作活動が大きな影響を与えていると考えられ、思春期の詩の創作の教育実践を対象とする場合、不可欠な研究対象である。

桐山実践に関する先行研究では、詩の創作に関する論考は少なく、桐山が詩の創作実践に対して、どのような思いや考えを持って臨んでいたのかについては、桐山自身に直接聴きとりをしなければわからないとこ

ろがあった。Yについても、①は桐山自身の視点で描かれており、Yの内部で起こっていたことについては、Yにしか説明できないこともある。当事者の語りの聴きとりによって、文献だけではわからないことが明らかにできることを期待した。

（３）寮美千子実践の検討の目的と方法

2007年から9年間にわたり奈良少年刑務所において行われた詩人・寮美千子による詩の創作活動を研究対象とする。研究対象とした文献には、①寮の前期（第1期～第5期）の実践をまとめた『空が青いから白を選んだのですー奈良少年刑務所詩集』（寮美千子, 2010, 長崎出版）、②後期（第6期～第10期）の実践をまとめた『世界はもっと美しくなるー奈良少年刑務所詩集』（寮美千子, 2016, ロクリン社）、③寮が自らの実践を振り返って著した『あふれでたのはやさしさだった』（寮美千子, 2018, 西日本出版社）がある。寮自身が実践を振り返った文献①②③から、詩の読み合いのもつ意味を中心に考察する。

中学校の詩の創作指導においては、互いの詩作品を読み合う場合、表現指導に重点が置かれている。また、子どもの「自己」の形成に関与する読み合いの実践報告というものはあまり見られない。

学校教育における実践ではないが、コミュニケーションに困難を抱えた受刑者を対象にした「社会性涵養プログラム」の一環として行われた詩の教室は、10名の少年たちが複数の教官と一緒に本人による詩の朗読を聴き、様々な感想や意見の交流を行った。罪を犯した少年たちは人生で初めてとでも言えるような詩の創作と詩の読み合いを経験することによって、数回の授業でも寮や教官を驚かせるような変容を見せていった。寮はその変容ぶりを見て、「詩が、ほんとうの力を発揮できるの

は、読み合いの場にこそあるのではないか」と述懐している(寮, 2010, pp. 154-155)。

筆者も詩の創作活動において、生徒たちが同じ教室の他者と詩を読み合うことに特別な意味を見出しているのではないかと感じてきた。寮実践の独自性を踏まえた上で、思春期の子どもたちにとっての詩の読み合いのもつ意味を明らかにしたいと考えた。

3. インタビュー調査の方法とデータの扱い

(1) インタビュー実施時期

インタビューを生徒 A については (201X.a) (201X.b) に、生徒 B については (201X.c) (201X.d) に行った。生徒 C については (2012.4) (2017.4) に、生徒 D については (2012.3) (2017.4) に行った。

桐山京子については (2013.10) (2014.5) (2016.3) (2016.7) (2016.1) (2017.11) (2018.8) に行い、桐山の生徒 Y については、(2014.5) (2016.3) (2016.12) (2018.8) に行った。

(2) インタビューの手続き：生徒 A と生徒 B は、インタビュー当時、大学生となっており、本人と保護者、在籍していた学校の校長の承諾を得てインタビューを実施した。生徒 C と生徒 D は、インタビュー当時、30 代の社会人となっており、本人の承諾を得て実施した。

桐山京子の実践は、ほぼ 30 年経過したものであり、より確かなデータにするために、桐山と生徒 Y の記憶を想起する機会を複数回設定する必要があると考え、数年にわたりインタビューを実施した。桐山については、高齢であるため自宅に伺ってインタビューを行った。Y については桐山と同席して行った場合 (2014.5) (2016.3) と、単独でインタビューを行った場合 (2016.12) (2018.8) がある。

(3) **データの分析方法**：インタビュー内容は録音し、逐語録を作成し、テキスト化して分析した。分析の方法と概念については、先行のナラティブ研究の方法・概念を検討し、当事者が詩の作品をもとに振り返るという形で実施した。

(4) **データの分析結果について**：本論文の紙幅の関係で、インタビューの話したニュアンスや意味内容を損ねないように、語った内容を整理し、言葉を整えた形で語りとして引用した。

(5) **倫理的配慮**：プライバシーを配慮し、データには匿名性を持たせ、個人が特定されないようにした。筆者の4人の生徒たち、桐山、生徒Yについては、武庫川女子大学教育研究所倫理委員会による倫理審査の承認を受けている²⁰⁾。特に、筆者の実践に関わる生徒たちの語りについては、本人が特定されないように、名前を記号化した。特に、生徒Aと生徒Bについては本人が特定される可能性があるためインタビューをした日付もあえて記載していない。

筆者の4人の生徒たち、桐山、生徒Yには個別に本論文を読んでもらい、論述内容については一緒に文章を読み合い、記述の妥当性について検討を行った。掲載内容を確認し、掲載の承諾を得ている。また、寮には本論文への文献の引用の承諾を得た上で、本論文を読んでもらい、掲載内容を確認し、掲載の承諾を得ている。

4. 本研究の課題として想定される点

第一に、筆者自身の個別的な実践であること、その中でも意欲的であった生徒の4人の語りを元に分析・検討していくナラティブ研究であるという点で、どこまで一般化できるのかという課題はある。例えば、詩の創作にあまり関心を示さなかった生徒に聴きとりを行い、比較検討す

ることも考えたが、本研究の趣旨は、詩の創作活動に意味を見出したとみられる生徒たちの「自己」の形成に与えた影響の考察が主たる目的であり、詩の創作活動にあまり関心を示さなかった生徒を特定して、卒業後にインタビューを依頼することは困難であると判断した。

第二に、インタビューであるかつての生徒たちの語りも、インタビューの現在の状況がその語りの内容に影響を及ぼしている可能性があることも考慮する必要がある。その生徒が人生のどのような局面に置かれ、どのような問題意識を持っているかによって、思春期での詩の創作の意味づけが変わってくることもあり得る。従って複数回インタビューをすることによって、その生徒の語りの中で変わらないことと変わっていくことを捉える必要があると考えた。

第三に、筆者はインタビューのナラティブに対して、①かつての生徒たちの教師であった筆者、②研究者としてインタビューする筆者、③それらを考察する筆者という3つの立場で向き合うことになる。インタビューの生徒たちにとって、筆者はそのときどのような教師として映っていたか、今どのような人として意識されているかも少なからずその語りに影響を与えていることが予想される。

第四に、筆者自身の実践を対象としているため、そこに筆者の主観的な見解が挟まれることも避けられないところである。「加藤実践」と呼ぶほどに、今日の国語教育の全体的状況と課題を俯瞰し、その中に位置づけること、また、インタビューの語る言葉によって筆者の実践を筆者の視野から出て客観的に対象化して捉えきえることは困難なことでもある。しかし、生徒たちの中学校時代の詩作と読み合いの過程を間近に見てきた筆者だからこそ、論及論証できることがあると考え、検討・考察を進めた。「反省的实践者」²¹⁾としての教師像が求められるようにな

っている今日、自らの実践を省みながら未来の実践を新たに創造していく本研究は、様々な課題を孕みながらも意義あるものと考えている。

第 4 節 本論文の構成

序章では、本研究の問題の所在、研究の目的と研究の対象、研究の方法、現代における思春期の詩の創作指導の現状と課題、本論文の構成を述べた。

第 1 章では、1970 年代に詩の創作活動を行った中学校国語教師・桐山京子の実践について、桐山の著書、生徒 Y の詩作品、桐山と生徒 Y による語りの聴きとりをもとに、思春期の「自己」を形成する上で詩の創作活動の持つ意味と教師の援助のあり方について検討する。

第 2 章では、2009 年から奈良少年刑務所で行われた詩人・寮美千子による詩の創作実践をもとに、そこから浮かび上がる詩の読み合いの重要性とその条件の考察を行う。

第 3 章では、筆者の詩の創作活動の実践の中から 4 人の生徒たちの事例を取り上げ、個々の生徒の「自己」の形成における詩の創作と読み合いがもつ意味、特に自己の認識と受容への影響を中心に考察する。第 1 節では 2010 年代の必修教科の取り組みを対象とし、1 項は実践の概要・指導計画を説明する。2 項は生徒 A の事例から詩の創作活動による詩の創作を経験することの意味について、3 項は生徒 B の事例から詩の読み合いを経験することの意味について考察する。第 2 節では 1990 年代の選択教科の取り組みを対象とし、1 項は実践の概要・指導計画を説明する。2 項は生徒 C の事例から思春期の詩的表現の特質について検討する。3 項は生徒 D の事例から、D が中学校卒業後も詩の創作活動を継続させていることから、中学校で体験した詩の創作活動がその後の人生

においてどのように意味づけされているかを検討し、中学校での詩の創作と読み合いの「学び」の意味を考察する。第3節では4人の生徒たちの事例の考察を踏まえて、生徒たちの詩の創作と読み合いによる変化を振り返り、「自己」の形成に詩の創作と読み合いがどのような影響を与えたのかを検討する。

終章の第1節では、第1章・第2章・第3章の分析と検討に基づき、本研究の成果として、①思春期における詩的表現の特質、②思春期における詩の創作の意味、③思春期における詩の読み合いの意味、④現代の中学生にとって詩の創作・読み合いの今日の教育実践全体における位置づけ、⑤思春期の詩の創作活動を支える指導・援助のあり方についての考察を行う。第2節では、本研究の今後の課題について述べる。

第1章 思春期の「自己」の形成を支える詩の創作の考察

－桐山京子による詩の創作指導への着目と検討－

本節では、1970年代に思春期の「自己」の形成に主眼をおいて詩の創作実践を行った国語教師、桐山京子の実践について検討する¹⁾。思春期の「自己」の形成にとっての詩的表現の意味、その意味を重視する詩の教育の重要性、詩の創作を支える教師の姿勢について、文献と語りの聴きとりをもとに考察する。

第1節 桐山京子による詩の創作指導の検討

1. 桐山実践に着目する理由

桐山の生徒Yに対する詩の創作実践を行ったのは、1973年の「オイルショック」を境に、日本の「高度経済成長政策」の歪みが思春期の子どもたちの問題行動となって顕在化し、校内暴力の嵐が全国的に吹き荒れた時代である。暴走行為、家庭内暴力、不登校など、教師たちにとってその対応が喫緊の課題となっていた。多くの中学校では、集団の秩序を回復し、維持することが第一義とされ、生徒たちの「荒れ」に教師たちが一枚岩となり毅然とした態度で厳しく臨む指導が取られた。しかし、桐山のいた日暮里中学校では、生徒たちの主体性を尊重し、人間形成を主眼においた創造的な教育実践が行われた(桐山, 1977)。

その中でも桐山は、日暮里中学校の中心的な存在として、生徒たちが「思春期」の葛藤の中で、自分を深くみつめ生き方を考えていく伴走者として、励まし支え続けた²⁾。桐山の実践記録『学校はぼくの生きがい―自殺・登校拒否をこえて―』(1977)には、様々な課題を抱えた子どもたちの「変革」の様子が描き出されている。例えば、2年半の不登校を経て、日暮里中学校の桐山の学級に転入してきた生徒Nは、自殺未

遂を乗り越えて生徒会長を二度務め、「蛹から蝶へ」という変身を遂げていった。桐山に学んだある卒業生は、桐山のことを次のように振り返っている。

感受性がそこなわれそうなほど、傷ついたり悩んだり迷ったりの毎日でした。……私は、なぜ自分がこんなに傷つき、また人も傷つけてしまうのかを事あるごとにとことんまで考え反省し迷い続けることで確かに成長したのです。もし、あの頃、自分の生き方について深く真面目に考えずに避けていたら、私は今の自分を手に入れられなかったかもしれません(桐山, 1986, pp. 46-47)。

桐山は、思春期の葛藤や苦悩に寄り添い、「自己」を形成していく援助をしてくれた教師として記憶され、現在もなお慕われる存在となっている。田中(1999)は、桐山実践を現代の「思春期教育の古典、公理」として「現場の教師たちによって、くりかえし思いおこされてしかるべきもの」(pp. 185-186)と評価し、「そこに蓄積された思春期教育の経験と知恵」を栄養にしていくことの必要性を述べている。

桐山実践は、1970年代の、東京の日暮里という地域において行われたものであるが、田中が指摘したように、思春期の「自己」の形成を主眼に置いて行われた、現代にもつながる注目すべき教育実践である。

桐山のもとで詩の創作活動を行った生徒Yは、桐山との間で詩を作り、読み合う中で「変容」の姿を見せていった。Yは、時や所も構わず気にいらないことがあると大荒れし、物を投げ、ガラスを割り、人に怪我を負わせ、学校中を大揺れに揺れさせるような生徒だった。教師たちはYの指導のために、何度も職員会議を開き、その原因や理由を考え、

具体的な対応策を様々に練ったが、Yの「暴発」をなかなか収めることができなかった(桐山, 1977, pp. 15-17)。桐山は、当時の医者に「不機嫌性発作」と「病名」をつけられるような突発的な「暴発」を繰り返すYに様々な援助をしたが、詩を綴らせたのも、Yにとって有効な手立てとなると考えたからであった³⁾。Yは詩の創作を一つの手がかりに、卒業時には「勉強は人生につながる」と述べるようになり、Yの成長ぶりを目の当たりにして、担任の若い女性教師は桐山の「人間変革の可能性と教育力の偉大さ」を実感したことを述べている(桐山, 1986, p. 83)。

2. 桐山の詩の創作指導によるYの変容

桐山の『学校は僕の生きがい』『勉強って人生につながるんだーオレ教師になるよ』の記述(pp. 15-64)をもとに、桐山がYに対して行った詩の創作指導と、Yの変容の過程をYの詩をあげながら説明する。

Yが初めて詩を書いたのは中学1年生の五日市キャンプでのことであった。キャンプファイヤーの最中、石につまずいてけがの手当てをしてもらった後、川のほとりに座っていたYは、同じ東京でありながら都会とは違う風景に見とれているうちに、向こう岸に見える村の光をみつけてふと心が動くのを感じた。その心の動きを国語の授業で習った詩⁴⁾の形にあてはめて綴ったのが「光」という詩である(作品 1-

(作品 1-1) (Y, 1983, pp. 5-6)

光

夜の山の中
山の中に光が見える
光は瞬いている
光はぼくの目に届いてくる

光よりもっと明るい心
心は暗くては
冷静にならない
明るく
光よりもっと明るく

ぼくの心はまだ明るい

1)。この詩には眼前の対岸の光からYの心象の「光」へと焦点が移行

し、自分の中に「明るい心」を見出せた喜びが綴られている。この詩を作ったYは、翌日書いた「五日市キャンプで」という詩と共に、キャンプの帰りを出迎えに来ていた桐山に「先生、俺、詩、書いてきてやったよ」と詩を書いた紙切れをポケットから出して見せた⁵⁾。桐山に「何よりのお土産ありがとうございます。あとでゆっくり読むからね」と言われ、Yは安心した様子で列に戻っていった(桐山, 1997, p. 19)。

Yはその詩を桐山に認められて以来、担任の教師のことや病気で亡くなった友だちのことなどをテーマに詩に綴り、桐山の感想を聞くために見せに行った。Yは桐山と詩を読み合い、桐山にその詩に込めた気持ちを聴きとられながら、思いを言葉にすることを学んでいった(桐山, 1977, pp. 20-23)⁶⁾。

Yは、1年生を終える頃に「3年生で卒業するまでにこの詩集をいっぱいにしてごらん」と桐山から1冊の詩のノートをもらう。そのノートは「Y詩集」と題名がつけられ、これまでのYが書いた詩が桐山の手によってきれいに清書されていた。Yは「よし作ろう、たくさんいろいろ書くよ」と喜び、書く意欲を見せた。

Yの「暴発」は繰り返されたが、その翌日には冷静さを取り戻

して、反省を詩に書くようになった。その詩の一つが「悔い」(作品

(作品 1-2) (桐山, 1977, pp. 25-26)

悔い

ともだちのものをこわしてしまった
ともだちの心を傷つけてしまった

今
冷静になって
どうすればいいか考えている

でも
こわれた筆箱
まがった櫛
それを見て
僕は自分がいやになった

考えが浮かばない
どうすればいいか聞いた
口をきいてくれない
どうしようもない
こんな時
どうしたらいいか

冷静な心が
今 僕をせめている

1-2) である(桐山, 1977, pp. 25-26)。残骸のように横たわる「こわれた筆箱」「まがった櫛」。それが暴れてしまったYの「冷静な心」を呼び醒まし、Y自身を責める。Yの中には「暴発」した自分を冷静に見つめる「もう一人の自分」が生まれて

(作品 1-3) (Y, 1983, pp. 10-11)

いた。

Yは詩を書き、桐山に見せて感想を聴き、改めて読み返す中で、やがて自分の感情を対象化し、自分を言葉でコントロールしていく方法を身に付けていった。それがわかるのが「予言」(作品 1-3)である。「暴発」前の状態に気づき、「これから明るい予言で/僕を明るく伸ばしていく」と肯定的な言葉によ

る自己暗示を自分にかけることによって、衝動的な行動を制御し、冷静な思考をするようになっている。

Yが修学旅行のときに書いた「ほんとうの俺が勝った」という詩(作品 1-4)には、「うその自分」と「ほんとうの俺」という二人の「自分」の葛藤が描かれている。修学旅行に「行かない」と言って、周囲を困らせた「うその自分」と、やはり皆と行動を共にしたいと思う「ほんとうの俺」が同時にYの中に存在している。Yは、教師たちに励まされ、仲間に合流するために一人奈良に向かい、皆を待つ宿で「この旅は／うその自分に／本当の俺が勝ったからこられたのだ」と、「本当の俺」が「うその自分」に勝った喜びを綴った。桐山はこの詩の最後の一

予言

ぼくは予言する
今日
悪いことがおきそうだ
今日
ぼくは友だちを殴りそうだ
心が胸さわぎする
こんな日
ぼくはだめな人間になる
考えてみれば
予言をするのがぼくなのだ
その予言を実行するのがぼくなのだ
ぼくは自分で暗示を与えているのだろう

ぼくは
これから明るい予言で
ぼくを明るく伸ばしていく

(作品 1-4) (桐山, 1977, pp. 29-33)

ほんとうの俺が勝った

出発の朝
俺は
修学旅行に行く気持ちを失った
そんな俺に
「行こう」と
みんなは言ってくれた

友だちばかりでなく
友だちのお母さんたちも
「行ってきな」と言ってくれた
心の底から思ってくれる人たちに
僕は意地をはり
一人で帰ってきてしまった

学校に行き
一時間目、二時間目、勉強をした
十一時頃
俺は
「みんなは今、
何をしているのだろう」と
ふっと考えた

そのうち
夏 お母さんの墓参に行って
お母さんに言ってきたことを思い出した
「お母さん、俺は中学に入って
みんなのことを本気で考えたことはない
先生たちを馬鹿にしていた。
しかし、今日からは
みんなと一緒に、同じことをやる」
そう誓ったのだ。

この時 俺は
みんなの気持ちや
先生たちの考えがわかった気がした。
だから
「これからの俺の変り方を
見ていてくれ」と
お母さんに 言ってきた
(略)
この旅は うその自分に
本当の俺が勝ったからこられたのだ
(略)
俺は 今
明日香に来て
すごくよかったと心を感じています……

行「すごくよかったと心を感じています」という言葉が丁寧な表現にな
っているところに、自分を支えてくれた人たちへの感謝が表れていると
見て取り、Yの成長を感じていた(桐山, 1977, pp. 29-33)。

日暮里中学校では、当時2年生の夏休みに安曇野で農業実習を行って
いたが、3年生になっても「暴発」の収まらなかったYは、11月から
1か月半の間、「転地による療養」として安曇野のI氏の家で、単身で
農業を手伝うことになった。真冬の厳しい自然の中で労働をしながら自
分を見つめる日々を送ったYは、持って行っていた詩のノートにその
折々に感じ考えたことを詩に綴り、それを桐山に手紙に入れて送ったの
だった7)。

(作品 1-5) (桐山, 1977, pp. 48-49)

先生様オレ変わったよ

朝 五時起き
つらい日々が続く
でも 六時頃には日が登ってくる
西の雪山は
朝日にてらされ
美しく映えて
気持ちのいいものだ

俺は 今日
あの山のように
生き生きと仕事をする

仰ぐたび心に思う

俺はやるぞ
誰にもまけず
みんなの前へ
変った自分
成長した自分をもって

みんな
待っていて下さい
今
人間になって帰ります

「先生様オレ変わったよ」(作品 1-5)という詩には、安曇野での生活でのYの心境の変化が表れている。Yは「あの山のように/生き生きと仕事をする」と、「あの山」の懷に抱かれた心地よさに触発された決意を表明している。「あの山」のように強く気高く生きること、そのために自分の弱さにうち勝とうとするその時の決意は、偽りのない正直な気持ちだったのだろう。その後安曇野から戻ったYの「暴発」は減っていき、3学期は「暴発」もなく、やがて卒業式を迎える。Yの教室にはYが小遣いで買った花の小鉢が十数個並び、卒業式には病氣入院で出席できなかった桐山のために、花を持って卒業証書を見せにいき、桐山は「自分を変えるということを見事にやりとげた」Yの成長を、喜びをもって祝ったのだった(桐山, 1977, pp. 55-56)。

卒業後働きながら定時制高校に進んだYは、「詩を書いたよ。見てもらいに来た」と言って、日暮里中学校の桐山のところにしばしば詩を見せにきた。進学先の生徒たちの学習意欲が低いことを嘆いていると、桐山にその気持ちを文章に書くように勧められ、Yは「なぜ学ぶのか」という論文を書き、「心から勉強したい」という意欲を見せ「俺は教師に

なる」という将来の希望を語ったのだった(桐山, 1977, pp. 56-64)。

3. 生徒 Y による詩の創作の意味づけ

インタビュー当時の Y は 50 代となり、いくつかの仕事をかけ持ちして、忙しい毎日を送りながらも、地域の活動や教育科学研究会の「ことばと教育」の分科会等に参加していた⁸⁾。これまでも数冊の創作詩集を出し、現在に至るまで詩やエッセイの創作活動を続けていた。Y は 1983 年に「学校は僕の生きがい その後」という回顧録⁹⁾を書き、中学校の頃の心境を綴っている。Y の語りと回顧録によって、Y が桐山との間で行った詩の創作活動を(1)では中学校卒業時点で、(2)ではインタビューときにどのように捉えているかを考察する。

(1) 中学校時点での生徒 Y による振り返り

Y は初めて詩を書いたときの状況を次のように書いている。

僕は不意に孤独感にせめられたのです。…今までに見られなかった興味が現れて素直な心が開かれたのです。…母と二歳の時に死別して、母性愛というものへの興味を持ち始めた時、とても淋しくさせた孤独が詩の表現として形づくられたのだと思います (Y の回顧録, 1983, p. 7)。

Y は筆者の聴きとりに対して、当時の自分の状況を次のように話した(2016.3)。Y の母親は高等女学校を出て気丈に家庭を切り盛りしていたが、突然病気で倒れて Y が二歳の時に亡くなった。Y はその後親戚に引き取られた姉と別れて、廃品回収業を営む父親と二人暮らしをしてい

た。父親はその日の暮らしをたてるのが精一杯で、Yの学習環境を整えることまで気が回らなかったため、Yは小学校に入学したときにも字が書けなかった。父親との会話は必要な用件を伝え合うものが多く、自分の気持ちを話したり、聴きとられたりすることはほとんどなく、桐山が初めて気持ちを受けとめて聴きとってくれるおとなだった。

Yは卒業後、19歳の時に書いた回顧録に当時の自分と詩の創作の意味を次のように記している。

俺の心はすごく変わった。日頃、悪い事をやっても後悔するようになった。以前の俺なら自分が腹を立てても、あたりまえだと思っていた。だけど、同じまちがいをしているうちに自分という人間がだんだん見えてきた。俺という人間は、本当は気が弱く、心の小さい人間だと思う。見かけだけの強さで、心からの強さは自分にはない。（略）詩を書いたり、作文を書いたり、自分の気持ちを素直に書くと、苛立ちがなくなる。書くことで心が強くなることを見つけた。誰だって心を強くすることはできる（Yの回顧録, 1983, p. 25）。

Yは自分のことを「気が弱く、心の小さい人間で、見かけだけの強さ」はあるが、「心からの強さ」はないと分析している。Yの第一詩集10)の序にも次のように書いている。

詩を書くことによって変化した僕は、物事を具体的に見たり、聞いたりするようになったのです。自分の人生観をしっかりとつかみ、自分の道を切り開いていくことが何よりなのです。自立の歩みは人から与えられるのではなくて、自分が見つけ出す仕事なのです。詩はこれか

らも書き続け、第二、第三詩集を読んでもらいたいと思います(Yの詩集 序, 1981)。

Yは、自分の弱さや未熟さから目をそむけずに、物事に対して自分中心ではない見方で客観的に捉えようとしている。「自立の歩み」は人に与えられるものではなく「自分が見つけ出す仕事」と考え、そのためにこれからも詩を書き続け、その歩みを他者と共に確認したいと望んでいる。詩の創作によって「自己」をみつめ、自分の人生を切り拓いていこうとするYの姿勢を読み取ることができる。

(2) 現在の時点での生徒Yによる振り返り

中学校当時に行った詩の創作が自分自身の成長にどのような影響をもたらしたと考えているかについて、Yは次のように話した。

それまでは表現のすべを知らなくて暴れていたが、詩を書くことで自分自身を振り返り、自分が表現したいことがわかると暴れなくてすむようになった。(略)思春期の頃に詩の形に出会えたことで、言葉で感情を書こうとするようになった。(桐山先生が返してくれる言葉によって)マンツーマン特別授業を受けているような感じがあった。自分の感情に言葉を与えようとするようになって、こういう言葉があるけれども、もしかしたら違う感じの言葉のほうがいいかもしれないと、今の自分の感情にぴったり当てはまる言葉を探すようになった。詩を書いているうちに気持ちが落ち着いていき、詩を書くことが多ければ多いほど、暴れなくなっていくように思う(2016.3)。

Yによると、自分の言い分を十分に聴いてくれず、理解してもらえない周囲への不満や苛立ちが「暴発」の原因であり、桐山と詩を読み合う中で気持ちが受けとめられ、感情を言葉にしていくことで、自分自身も暴れる理由がわかり、暴れるという行動をあえて取る必要がなくなったという。また、桐山の援助について、Yは次のように話した。

先生が自分の詩の感想をどう返してくれたか、どう大事にしてくれたかということがぼくの詩作の原点になる。桐山先生は、詩の言葉を見せると「ああ、わかった。君の考え方はこうなのね」と分析して返してくれる。受け入れて返してくれたことが詩を書かせるきっかけになっていた。「問いと答えの間」を考える空気みたいなものがそこにはあった。思春期の頃にこういう形式に出会えたことで、言葉で感情を書くようになった。（桐山先生が返してくれる言葉によって）その時の自分に近い感情を言葉で知るといって、マンツーマン特別授業を受けているような感じがあった(2014.5)。

Yは、教育学者の大田堯の言葉「問いと答えの間」を引用して¹¹⁾、桐山と共有した詩を読み合う時間と場について説明した。桐山は当時のYが、自分で自らの情動・感情を詩的表現に綴ることができるように、詩のノートを渡しておくなど、Yが自ら詩作品を書いてくるのを待つという姿勢を貫いていた。

Yは、当時桐山に共感的に聴きとられながら、自分の情動・感情と向き合い、詩の作品にしていくことを快いものと感じていたことを話した。また、現在も詩を書き続けている動機について次のように述べた。

視覚的にわかるように記録として残し、その時の自分を確認したいということはある。作品をだれかに渡したとき、その反応が返ってくることによって何かに気がつく。それも自己確認だろう。詩を書くことで自分の意思を決定していくというところもある。……生き方は自分の内面の欲求をもとに、自分で考えて選んでいくものであって、そのために自分を見つめて自分を知る必要がある。（詩作が）自分自身のそれからの生き方を考えるきっかけを与えてくれたと思う（2016.3）。

詩作を通じて時間をかけて「自己」を探り出してきた、現在のYは、詩の創作活動を自分の生き方を探すための自己確認の手立てと捉えている。現在も書きためた詩を詩集にして知人に贈っているのは、読み手の反応が自分でも気づかなかったことを示唆してくれ、自己理解を深めることに役立つと考えているからである。例えば、Yが定時制高校で出会った教師で、高村光太郎の研究者でもあったTから、次のような自作詩集の書評をもらったこともその思いを強くさせた。

君の必ずしも平坦でなかった青春前期のなかから、こんなにやさしい、こんなに清冽な泉がわきはじめたことに驚く。……「自分の道は自分でできりひらき進む」そんないのちのくまぐまをいろどる人間への愛。……Yよ、いま出発のあいずを告げる君の人生をおそれず築け。でき上がった価値観の中でいい子であるよりも、何にもまして、はげしく自分自身であれ！（Yの詩集 あとがき, 1981）

Yは研究会で出会った大学生たちにも詩集を贈り、数ページにわたる詩集の感想を書いた手紙をもらい、大事にしていた¹²⁾。Yにとって他

者からの意味ある反応は、自己効力感や自己肯定感を得ながら、他者を鏡として、自分自身を確認する手立てにもなっていた。

Yは、中学校時代に、桐山との間で自分の詩を読み合いながら詩を作り、その詩を他者に見せて他者とつながり、他者からの感想を得て、自分確かめるという詩の創作活動の過程を自分のものにしていった。Yは、現在も詩作を続け、詩集を創り、他者に読んでもらい、感想を得るという活動を続けている。残されていく詩作品は、Yの人生の軌跡となり、それを読み返す中で「自己」を問い直していくことは、Y自身の生き方を考えていく手立てとなっている。Yは、桐山との間で行なった詩の創作体験での学びをその後の人生においても活かしているのである。

第2節 桐山実践における詩の創作指導の検討

1. 思春期の情動・感情の対象化

桐山は、思春期という時期を、過去の自分も新しく変化していこうとする自分も受け入れがたく、苦悩や葛藤を抱えている時期で、当時の社会の情勢・風潮などが様々に複雑に絡み合いながら、子どもたちの成長に影を落とし、発達を阻害していると捉えていた¹³⁾。従って、教師は、表面的に見せる子どもの言動に振り回されることなく、そこに表されたそれぞれの子どもの傷つきや揺れを感じとり、子どもがなぜその言動を取っているのか、取らざるを得ないのか、その言動に込められたメッセージを読み取り、必要な手立てを与えることが必要だと考えていた。

Yの「暴発」の陰には、Yの生活上の困難や思春期特有の苦悩や葛藤といった「ナイーブで、デリケートな心」が隠されている。「内側からつき上げてくるひろがりを求める心」が手だてを持てないためにやむな

く「暴発」していることを、他者にもY自身にもわかるように表現の手立てを与えることが大事だと考えていた(桐山, 1977, p. 61)。Yの第一詩集の序に、桐山は次のような言葉を寄せている。

彼は、詩をかくことを自己表出の手だてとして、心の内奥の叫び、悔恨のホゾをかむ想い、心ふるわす喜び等に表現を与えました。詩は彼の心の救いになっていきました。中学時代の彼は、表面大変粗野な子供でした。自分の気にいらなことが起こると、なんでも投げだして、友だちに乱暴を働くような子でした。その陰にあるナイーブな気持ち、デリケートな心は、同年齢の仲間にはもちろん、まわりの人々にも、中々くみとれないものでした。その気持ちに表現を与えたい。そして、自分を客観的にみる目をもたせたい。私はそう思いました。しかし、いかにそう思ったとしても、彼自身の内部に、それに呼応するものがなければ、できるはずもないことです。幸い彼には、いつも背のびして、高いものを求める気持ちがありました。(略)人間の本能的な高度なものへの憧れといったものが、率直に生のまま現れているのです(桐山, Yの詩集 序, 1981)。

桐山は「成長過程でのなんとも表しようのない心のうごめきや、沸々ともえたぎってくるもの」を「しっかりみつめて、自分をあけすけに、まっすぐ表現」する手立てを与えることが「自己の変革の源泉」となると考えていた(桐山, 1977, p. 62)。

桐山の勤務した日暮里中学校では作文に力を入れていたが、桐山は、Yについては作文よりも詩のほうが向いていると考えていた。詩に対し

て示した Y の関心や意欲だけではなく、詩的表現の特性が Y の自己表現にはふさわしいと捉えていたためである。桐山は詩的表現というものの見方・考え方を次のように話した。

詩だと短くても、ぴかっと光るような言葉が出てくるし、それを発することによって、これが自分の内側にあるものだと気づかせることができる。詩的な言葉とは、その人間でなければ発することのできない、新鮮で使い古されない言葉で、その人の中から噴き出されてくる言葉ですね。そういう言葉は思春期には有効だと思います。だれも発しない、自分の個性的な言葉として発することができるようになることが、詩的言語を獲得したということだと思います。その子どもの内奥から出た言葉でなければ、子ども自身が納得のいくものにならない。そういう言葉に出会うと、私の心も躍動します。子どもたちが自分を表現し、自分を大事にするようになることが自分の成長でもあるし、ひとり一人がそんな思いを抱けなければだめな気がします（下線筆者付記）（2014.5）。

桐山は、子どもたちが実生活上で様々な出来事に遭遇し体験し、情動・感情が大きく揺り動かされると、何かの形で表現したくなるが、詩的表現はその表出の方法として相応しいと考えていた。上記の語りから、桐山の詩的表現の捉え方を以下のように整理することができる。

① **個々の実感の尊重** その子どもの体験や出来事をどのように受けとめるのかは、その子どもに任されている。そこで感じ考えたことが表現できていれば巧拙は関係ない。

② **嘘のない真実性** 子どもの実感に基づく、子どもの内側から発せら

れた言葉になっているか、つまり、周囲の期待に応えたものではなく、嘘のない真実を込めた言葉になっているかを大事にする。

③ その子ども固有の表現 使い古された借りものの言葉ではない、その子ども独自の、その子どもにしか表現できない言葉であること。

④ 「自己」を見つめた気づき 子どもは自分自身をみつめる中で、気づきや発見を見出していく。それを言葉で表現すること自体が喜びである（桐山, 1982, pp. 25-26）。

2. 生徒 Y に対する詩の創作指導の特徴

Y の「内奥からの声」は詩の言葉となって、桐山に読まれ詩に込めた思いを聴きとられていった。Y 自身が自分でも気づいていない本当の願いに気づくためには、桐山に受けとめられ、意味ある反応を返されることが必要であった。Y の詩の創作を援助した、桐山の Y の創作指導の特徴について、以下の 5 点で整理する。

（1）「共存的他者」として受けとめる

教科担当でも担任でもなかった桐山に Y が何度も詩を見せに行ったのは、桐山が Y の詩に込めた思いを、あるがままに否定も肯定もせず、評価を加えずに受け入れ、Y の立場にたって理解しようと受けとめ、桐山が感じたことを言葉にして返した初めてのおとなだったからである。桐山の受容・共感的な態度は教師になった頃から身に着けていたものであった。桐山は「私は否定的なことを言わないし、私の感じたことを話すと子どもは納得して帰っていくの。それからこの子も先生に相談したいことがあるそうです。そう言って、別の子を連れてくるのね」と生徒から相談されることが多かったという新任時代のことを振り返っていた

(2014.5)。

桐山は、どの子どもも「自分が信ずるに足る世界観や生き方を求め、自分の価値をつかみたいという欲求を持っている」(桐山, 1996, pp. 80-82)と捉えており、その視点から感じ考えて返した言葉が、相談にきた生徒たちの心に響くものとなっていたのだろう。思春期の子どもを支える教師の役割について尋ねた筆者に次のように話した。

思春期の子どもに対して、先生が果たす役割というのは、結局よく本人の気持ちを聴きとって、少し年配の先輩として「あなたはこういう気持ちを感じているのね」とか「私はあなたの気持ちを聴いてこういうふうに感じたわ」というメッセージを送ってあげる。それをどう受けとめて自分のものにして発展させるかは、その子ども自身。あまり期待せず、子どもの自主性を尊重する。子どもの持っている力を信頼する。教育というよりはささやかな支援、それができればいいと思います(2014.5)。

「教師から学んだことを自分のものとして生かしていくのは、結局その子ども自身」と桐山は言う。しかし、「よく本人の気持ちを聴きとって」という教師の態度を前提としていた。庄井(2002)は「聴きとる共存的他者と出会い、沈黙の響きから語りはじめるそのときに、人間は人間として発達しはじめる」というヴィゴツキーの言葉を引用して「聴きとる共存的他者」の必要性について論じている(p.134)。「共存的他者」との対話を通して「自分の内面の奥深いところから生まれてくる声」が、その子どもの心の琴線にふれたとき「内的説得力のある言葉」となるとも述べている(庄井, 2002, p.137)。

「子どもの声に耳を傾けることは、教え諭すより大きな意味を持っている」と桐山が述べたように、詩を読み合う場で、桐山がYに詩を教えようとせずに、詩に表現しようとした気持ちをまずは聴きとろうとしたことが、Yの主体的な詩を綴る行為を継続させたと考えられる。

(2) 「共同批評者」として読み合う

桐山は、Yにとって、共感的に聴きとる「共存的他者」であるとともに「共同批評者」でもあった。「子どもに自分で自分を表現する言語を獲得させることで、自己形成を援助していく」(2016.3)と桐山自身が語ったように、Yが詩的表現を自らの内部から紡ぎ出し、納得のいく作品に高めていくための援助をすることが、桐山の基本姿勢であった。桐山は、「内面の奥深いところからの声」を共感的に聴きとり、Yの情動・感情に寄り添いながら、柔軟性や感性を直感的に駆動させて詩的表現の共同批評者となっていたのである。

Aと桐山との間で行われていた対話を、Yは「マンツーマン特別授業」と呼んだが、『学校はぼくの生きがい』には、次のような対話があったことが記録されている。

この言葉はどういう意味なの?」「それはこういう気持ち」「そういうことなら、こんな表現を使ったら、はっきりするね」「なるほど、了解、了解」了解といったときは、彼なりに納得のできた時なのです。「先生、俺は頭悪いんだから、俺にもわかるように説明してよ」こんなことをいわれた時は、たしかに、私の批評眼がさわやかでない時なのです。仕事が忙しくて、慌てているような時、彼はなかなか了解を出してくれないのです(桐山, 1977, pp. 21-22)。

共同批評者としての桐山の立ち位置は、Yと互いに向き合う形ではなく、作品化された詩的表現に向かって、共に考えようとするものであった。作品化したものを読み合うということは、Yの行動や考えを批評することではない。作品化された詩は、すでに現在のY自身の情動・感情を表現したものではなく、過去のものである。従って、Y自身も自らの詩的表現の共同批評者となることで、作品化した詩を客観的に読み直し、その言葉を吟味することで、より相応しい言葉を探りながら、様々な気づきを得ていったのである(2016.7)。

このように、自らの中に詩的表現を育んでいくことが、もっと多様な表現の言葉をもちたいと望むYの学びの意欲につながっていった。詩的表現の吟味を通して、時間をかけて自分の感情を対象化していく言葉を獲得していくことは、Yのありたい自己像に近づいていくことと結びつき、Yの「学ぶことは生きること」(桐山,1977,p.60)という言葉を生み出したのである。

(3) 生徒の課題に相応しい援助の創造

桐山はYの成長をふり返って、「自分を表現できることに心を統一できる子どもは、やがて自分を客観的に眺めることができるようになる」(桐山,1977,p.26)と書いているが、Yにとって「個性的な突破口」であると見出したのは桐山のYを見抜く眼であった。子どもの心を感じとり、読みとる想像力という教師のまなざしを、桐山は「作家の眼」と「医者」の眼と表現した。作家の眼とは「子どもの小さな動きから、人間の心理を想像するような人間観」であり、医者」の眼とは「思春期は病的なものにはまりやすい時期であり、早く発見し、適応した処置をする」ことであるという(2014.5)。

Yに対する「医者の眼」というのは、病的なものが潜んでいないかを専門的に調べてもらうために、桐山の判断でYを病院に連れて行くという方法を取ったことに表れている。一方、「作家の眼」とは「不機嫌性発作」という「病名」を与えられたYに「あなたは病気じゃないんだから」と言って、「これを卒業までに一杯にしていざらん」と詩のノートを渡して、Yが「よしやってやろう」と意欲的になるような仕掛けをし、Yが詩を持ってくれば一緒にその詩を読み合ったことである。また、修学旅行に一人で行かせたことや安曇野という自然の中で、地域の人々に支えられながら労働の中で感じ考えたことを詩に綴らせ、Yに自分をみつめる機会を与えたことも「医者の眼」と「作家の眼」によるものであった。桐山は、その時のYに必要な手立てを講じ、「長期にわたる粘り強い総合的な援助」を行ったのである。

Yは生い立ちの中で「孤独」を感じていたことを語ったが、その語りを聴いて筆者は「心的外傷」を負った人々のことを想起していた。田中（2009）は「心的外傷」を負った人々が「長期にわたる粘り強い総合的な援助」を得ることによって、「傷ついた自己」を修復し、「関係的自己」を構築して、回復・成長することが可能であると述べている（田中, 2009, p. 17）。Yもこれまでの成育歴の中で「傷ついた自己」というものを抱えていたのかもしれない。桐山は卒業後、幾度も定時制高校をやめて相談にきたYを励まし支えた。粘り強い姿勢で、その時々Yが必要としている手立てを創造し、詩の創作によって芽生えたYの「本当の自分」になる願いを実現するために、総合的な援助を続けたのである。

（４）仲間のつながりに組み込む

Yはたとえば学校で「暴発」を繰り返しても、安曇野での生活を送るべく単身で行かせてくれた日暮里中学校の教師たちや、出発する前に全員で授業を抜け出して見送り、1か月半の間、毎日のように手紙のやり取りで励ましてくれる学年の友だちのつながりの中で支えられていた。

Yには、暴れているときに体をはって止めてくれるHという友人がいた。Hは桐山との間で完成したYの詩を見せてもらっていたので、暴れているときに「お前の気持ちはわかっているから」と言って止めてくれたのだという。Hは卒業後にもYが詩集を作ったときに、詩集の「序」に次のような文章を書いている¹⁴⁾。

詩というものに興味を持ち、よく書いては見せてくれた。暴れてしまう原因は、彼なりにいろいろあったのだろう。…彼はいろいろなことを主張した。先生方に甘えもした、反抗もした。そんな彼を先生方は暖かく見守った。当時、一人の生徒を酪農家の方へ預けることは本当に勇気のいることだったと思う。前例もなかったのだろう。でもそれは、Yの人間性を見出し、Yならきっとやってくれると信じたからこそできたことだ。…Yについては一言では言い表せない何かがある。彼を形容する言葉がみつからない。そんな彼を少しでも体験していただけるのは、やはり彼の詩編であろう。山下清が絵画で表現するような世界がある。自分を素直に表現し、決して、飾らず、純朴なY自身がそこにいるのだ(Yの詩集 序, 2013)。

Hは、当時のYの「暴発」の理由を想像し、桐山たちの支援を子どもながらに理解していたことが窺われる。Yの「暴発する」一面だけではなく「素直に表現し、飾らず、純朴なY」という側面を知っていたの

は、Yの詩をHが読んでいたことによるものであった。

桐山はYが詩を周囲の教師や友人にも詩を見せていたことを知っていた。Yにとって詩が他の生徒に気持ちを伝え、つながるための手立てとなることも意識して、詩の創作を励まし支えていたのである。

（５）「内奥にある願い」への気づき

桐山がYの詩の創作活動を励まし支えていたのも、自分の現状に満足できず、自分を変えたいという思いがYの中にたまっていて、Yを突き動かしているように感じていたからである。

30年にわたる中学校教師としての仕事の中で、桐山が大事にしてきたことは「子どもがこう生きたいとか、こういう仕事を本気でやりたいとか、そういうのを追求して生きられるように、その内奥にある願いに気づかせること」と話したが、その「内奥にある願い」を活かして、子どもたちが生きがいのある確かな人生を自らの力で切り開いていくことをいつも念頭に置いていた。

「どの子どもにも捉えきれないほどの可能性があって、一人ひとりの子どもをある種の畏れをもって見ながら、認め育てる」（2014.5）という子ども理解と教育思想は、90歳を越えた現在でも揺るがない信念として桐山の中にある。こうした信念は、戦前に思春期を過ごし、激動の戦後の教育現場で、子どもたちにとって必要な学びとは何かを問い続けて、その子どもの成長の姿を見届けてきたことにより培われたものであった。それが桐山の教育実践の思想的な基盤となっているのである。

第３節 桐山実践の「自己」の形成を支える詩の創作指導の意義

これまでの桐山研究においては、安曇野での体験や生活が、Yの「変

容」を促した大きな要因であったと受けとめられてきた。坂元忠芳は日暮里中学校の安曇野農業実習を「平凡な日常性をひっくりかえし「異化」してしまう試み」（桐山, 1986, p. 64）と評しているが、確かに安曇野という自然の中で、日常生活から離れて過去の自分を対象化して「異化」することのできた体験は、なかなか「暴発」の収まらなかったYにとっては、大きな意味を持っていた。

この「異化」の捉え方について参考になるのは、大江の定義である。大江は「実生活でものとの関係には、自動化作用が起る」（1988, p. 57）ため、習慣的な日常を自動化の状態から引き出し意味あるものとして捉え直すためには「いま発見したばかりのものででもあるかのように」、日常で見慣れているものや対象に「異化」された言葉を与えることが必要であると述べている（1988, pp. 57-62）。同じ対象を捉える場合でも、言葉で「異化」することによって、自動的なものの見方・捉え方に変化が起こり、別の新たな視点で捉えられるようになるということである。

Yは、日常を離れた安曇野での生活の中で、学校での自分の言動を対象化し感じ考えたことを、詩的表現にして捉え直していった。詩作品を東京の桐山や友人に送って読んでもらい、その感想が返ってくるとも、他者の目に映った自分自身の変化を意識できるものとなっていた。

当時のYは、詩作品の中に「うその自分」と「本当の自分」という言葉をよく用いていた。「本当の自分」とは他者から見ると、以前とは「変わった自分」であり「成長した自分」（作品 1-4）である。周囲の心配をよそに修学旅行に行かないと言い張った自分は「うその自分」であり、勧められて皆に合流するために一人奈良に向かった自分は「本当の自分」ということになる。安曇野では朝日に照らされた美しい西の雪山の中に自らの憧れの姿を見出し（作品 1-5）、「本当の自分」という自

己像を重ねていた。Yには、Y自身を「うその自分」と「本当の自分」と二分化し、その間に存在する曖昧な「自分」の側面を十分に対象化しきれていないところがある。しかし、現在の自分への違和感を「うその自分」として対象化し、その違和感の原因を「本当の自分」が隠されているところからくると捉えているのは、桐山がYの中にあると想像していた「内奥にある願い」に、Y自身が意識を向けるようになった成長の表れと見ることもできる。

詩人の吉野弘(1982, p. 168)は、「人が詩的表現を求めるのは、欠如や喪失を自覚したときで、理想の形をイメージし、その補完を言葉で満たそうとする」と述べている¹⁵⁾。Yは、「暴発」する「うその自分」であり続けていれば劣等感や自己否定感をぬぐえないことを自覚し、「本当の自分」になり得たときの歓びや嬉しさも詩に表現している。現在の自分と対置する「本当の自分」をイメージすることで、Yは情動・感情をコントロールし、落ち着いた言動が取れる自分を想像し、それに近づく努力をしていった。

Yが「うその自分」と否定していた現在のYの姿も、やはりYの「本当の自分」であり、Yの「うその自分」も「本当の自分」も含めて、Yであるという考え方もできる。桐山は、どのYも「あるがまま」のYとして受けとめていたと考えられ、その上で、Yの詩的表現の中に「人間の本能的な高度なものへの憧れといったものが、率直に生のまま現れている」(桐山, Yの詩集 序, 1981)と読み取ることのできる、教師としての感度の高さを併せ持っていた。そして、Yが自分自身の力で、自分を変えていくことを期待して待っていたのである。

Yの「変革」は、桐山のYへの理解や期待があっただけで初めて実現したものであった。桐山実践から、思春期の子どもの「変革」は、完結した

個人の中で起こるのではなく、信頼できる他者に投げかけ受けとめられて、新たな意味づけをされて返ってくる応答の中で、子ども自身が自ら確かめながら成し遂げていくものであることがかなり明らかになった。

Yの詩の創作における桐山の指導・援助にみられた、「共存的な他者」でありながら「共同批評者」として、生徒に寄り添う姿勢やまなざしは、詩の教育にとどまらず、思春期の子どもの「自己」の形成を支える中学校教師のあるべき姿として、現在もなお示唆を与えてくれているのである。

第2章 思春期の「自己」の形成を支える詩の読み合いの考察

－寮美千子による「詩の授業」への着目と検討－

第2章の桐山実践から、思春期の子ども「自己」の形成は、信頼できる他者との応答の中で、子ども自身が成し遂げていくものであることが明らかになった。ただ桐山実践において生徒Yは、桐山と詩を読み合う中で詩を創作し、完成した作品を他者に見せることはあったが、仲間同士で詩を読み合うことはなかった。中学校の詩の創作指導でも互いの詩作品の読み合いは、表現力を高めるために行われる場合が多い。

寮の「詩の教室」は中学校で行われた実践ではないが、詩を読み合うことで少年たちに変化をもたらした「自己」の形成に関わる実践と捉えることができる。本節では、2009年から2017年9月まで行われた奈良少年刑務所の寮美千子による「詩の教室」の実践を研究対象とする。少年たちの詩作品とその詩に関する寮の著書『空が青いから白を選んだのですー奈良少年刑務所詩集』（2010, 長崎出版）¹⁾等の文献を読み解くことにより、思春期における詩の読み合いのもつ重要性とその条件の考察を行う。

第1節 寮実践による少年たちの変化

1. 寮美千子の「詩の教室」に着目する理由

寮美千子の「詩の教室」は、奈良少年刑務所独自の取り組みで、コミュニケーションに困難を抱えた10名の受刑者を対象にした「社会性涵養プログラム」の一環として行われた²⁾。この「社会性涵養プログラム」は、①「SST」（ソーシャル・スキル・トレーニング）³⁾②「絵画」③「童話と詩」の3部より構成され、寮は③を担当し⁴⁾、「詩の教室」として、1か月に1回、1回90分、全6回の授業を行った。初

めの2回は絵本を用いて集団劇を行い、教室が安全・安全な場であることを実感することに主眼が置かれていた。3回目からは参加者が作ってきた本人による詩の朗読と感想の交流が行われた。少年たち以外に複数の教官、寮、寮の夫（※松永洋介、「詩の教室」などの寮の活動を支えている）が参加した。「詩の教室」は、奈良少年刑務所が閉鎖されるまで続けられ、その受講者は延べ186人に上った（寮, 2018, p. 223）。

少年たちを対象にした、詩人である寮による少年刑務所での実践を、中学校での実践事例と同じ範疇で扱うことは確かに難しい側面もある。しかし、青葉女子学園（宮城県仙台市にある東北地方で唯一の女子少年院）での元宮城教育大学教授による中森孜郎の表現教育⁵⁾や八街少年院（千葉県八街市にある初等・中等少年院）での院長の嶋谷宗泰による生活詩の「指導」⁶⁾の事例に見られるように、現代の矯正教育においても、「懲戒」より「改善更生」指導に重点が置かれ、当事者の感性を涵養し、人間性を育むことを目指すようになってきていることから、再犯防止や社会復帰においても当事者の「自己」の形成を支えていく傾向は、現代的なものであると言える。

寮自身、「刑務所に来る前に、彼らがこんな授業を受けられたら、と心から思う。そうすれば、刑務所に来ることもなかったのではないか」（寮, 2018, p. 211）、「社会性涵養プログラムはあらゆる教育の下地になる可能性を秘めている」（寮, 2016, p. 170）と述べている⁷⁾。

寮が著書で記しているような少年たちの変化は、刑務所内での様々な指導があつてのことであるが、186名すべてに、たった6回の授業であっても変化が見られたのは、寮の言う詩の読み合いの「「グループワーク」という「場の力」」であり、「一対一の対応とはまた別種の、独特に密度の高い時間」による「有機的な交流」（寮, 2010, pp. 151-152）の

影響が大きかったと考えられる。

そこで、以下では、寮の「詩の教室」の中で、詩を読み合うことで「少年たちの閉ざされていた心の扉」（寮，2018，p.105）が開かれ、少年たちが変化を見せた事例をいくつか取り上げ、その変化をもたらす要因となったものを分析・考察することにより、思春期の「自己」の形成における詩の読み合いのもつ意味を検討しておきたい。

2. 詩の読み合いの中での少年たちの変化

これから述べる少年たちの詩作品とその背景は、寮が上梓した3冊の著作を基にしたものであり、寮の著書での表現を用いて説明する。

（1）詩を受容されることによる変化

「詩の教室」の対象者として選ばれたのは、刑務所の中でもみんなと歩調を合わせるのが難しい、ともすればいじめの対象にもなりかねない少年たちであった。他者を威嚇するような態度を取る少年や、「土の塊」のように無表情で無反応な態度を見せる少年もいた。少年たちの背景には、虐待経験や発達障がいがあり、生活背景や特性の結果、言葉でうまく表現できず、家庭や学校でもまともに相手にされないまま、何かのきっかけで溜まりに溜まった感情を爆発させ、罪を犯すことになったというケースもあった。自分の感情を抑圧することを習慣化させてきたため、何をどのように書いてよいのかわからないという少年もいた。

（作品 2-1）（2010，p.12）

すきな色

ぼくのすきな色は
青色です
つぎにすきな色は
赤色です

寮は少年たちに、「何も書くことがなかったら、好きな色について書いてください」と伝えていた。そのとおりに「好きな色」（作品 2-1）という詩を書いたFという少年がいた。「あまりにも直球」の詩にどん

な言葉をかければよいのか、寮や教官たちが戸惑っていると、少年たちが次々に手を挙げて「ぼくは、F さんの好きな色の一つだけじゃなくて、二つ聞けてよかったです」「ぼくも同じです。F さんの好きな色を、二つも教えてもらってうれしかったです」「ぼくは、F さんはほんまに赤と青が、好きなんやなあ、と思いました」と感想を述べた。

それまで「土の塊のごとく不動で表情もなく、目だけがぼんやりと宙を泳いでいる」様子を見せていた F は、最初こそ目を宙に泳がせ、何も聞いていないように見えたが、寮がふと目をやると「花がほころぶように微笑むとはこのことか」と思うほど、口の端がゆっくりとあがって、柔らかな笑顔を見せた。さらに教官が「おい F くん、いい顔してるなあ」と目を潤ませながら声をかけると、はにかむような表情を浮かべ、この日を境に F は参加者と会話ができるようになっていったという(2018, pp. 119-122)。寮は F の変化について次のような感想を書いている。

自分の気持ちを表現すること。それをだれかに受けとめてもらえること。人はそれだけでここまで癒され、人とつながれるのか。だとしたら、F くんは、いままで、どんな世界に住んでいたのだろう。一人用のカプセルに閉じこもって外界を遮断しなければならないほど、過酷な世界に住んでいたのだろうか。(略) 外界を遮断する透明なカプセルは自分を守るための「シェルター＝心の鎧」だったに違いない。その強固な鎧を、教室の仲間たちのやさしさが融かしてくれた。「剥き出しの心で外に出ても大丈夫だよ。ぼくたち、君の仲間だよ」と F くん伝えてくれたのだ。(略) 指導者の手柄ではなく、受講生たちによる「場の力・座の力」だと思った(寮, 2018, p. 122)。

Fが「土の塊」という「シェルター＝心の鎧」を身に着けていたのは、これまでの成育歴の中で、傷つける他者から身を守る自衛の方法であったと察は推測している。

Fと他の受講生のやりとりは、小学校低学年の子どもたちに見られるオウム返しに近い応答に過ぎないかもしれない。Fの「好きな色は青色です。次に好きな色は赤色です」という言葉に、「二つ聞けてよかったです」「二つも教えてもらってうれしかったです」「ほんまに好きなんやなあと思いました」という感想を返されたことは、自分の言葉を確かに受けとめてもらえたという証しとして、Fには聴こえたのだろう。

Fにとって、どのような言葉を発しても受容されるという経験は、今だかつてないことだった。Fの詩の言葉を受容されたことは、F自身の存在を認められたこととして受けとめられ、社会から切り離された孤立した自己像が他者とつながるそれへと変わるきっかけとなった。その「自己」の捉え方の変化が、Fのその後の様子や行動に変容をもたらしたと考えられる。

（２）感想を受容されることによる変化

詩の読み合いの場では、詩を書くだけでなく、詩を読んだ感想を述べることも自己表現となる。その感想を肯定的に受けとめられたことによって行動に変化が見られた事例として、「くも」（作品 2-2）という詩に関する事例（2018, pp. 111-118）を取り上げる。

著書のタイトルにもなったこの詩を書いたJは、父親から金属バットで殴られた傷跡と薬物中毒による後遺症をもっていた。Jは、こ

（作品 2-2）（2010, p. 8）

くも

空が青いから白をえらんだのです

の詩を読もうとしたが、ろれつが回らない早口で、うまく伝わるように読めなかった。息をつめるように聴いていた少年たちが、ようやく読み終えた J に大きな拍手を送った。その拍手に励まされたのか、J は突然その詩の背景について話し始めた。父から暴力を受け続けていた母を助けてあげられなかったこと。その母が「つらいことがあったら空を見てね、私はそこにいるから」という言葉を遺して逝ったこと。過去の体験を告白した J に、参加者たちが次々に手を挙げて、「この詩を書いただけで、J くんは親孝行やったと思います」「J くんのおかあさんは雲みたいにやわらかくてふわふわで、やさしい人なんやと思いました」と感想を述べた。

その場にいた E という少年は、発語がうまくできず、声を出そうと必死にもがいているようであったが、「ぼくはおかあさんを知りません。でも、この詩を読んで、空を見あげたら、お母さんに会えるような気がしてきましたっ」と言って、わっと泣き崩れた。「そうだったんだね」「さみしかったんだね」「がんばってきたんだね」「ぼくもおかあさん、いないんだよ」という仲間の言葉を背に受けながら、おいおい泣いた。その日を境にどうしても止められなかった自傷行為がピタリと止まり、次の会ではみんなと笑顔で対話できるようになったという。寮は、「おそらくこの日生まれてはじめて「母のいないさみしさ」を公の前で告白できたのだろう。それをみんなに受けとめてもらった経験が、彼の心を癒したに違いない」と感想を述べている。

その半年後のテレビの取材で、久しぶりに寮が見た E は、「今度、実習場で副班長になったんです！」「このごろは、休み時間に、みんなの人生相談を聞いてあげているんです」と見違えるように明るく答えていた(2018, pp. 111-119)。寮は E の変化について驚きをもって受けとめ

「彼は社会復帰できる」と確信した理由を次のように述べている。

深く苦しんだ人ほど、他人の苦しみも理解できる。だから、彼は人生相談のよき聞き手になることができたのだろう。過去は変えられない。けれども、いまをどう生きるかで、人は過去にあったことの意味を変えることができる。つまり「過去は変えられる」のだ(2018, pp. 117-118)。

場面緘黙で何度も自殺未遂を繰り返し、教官たちに心配をかけることも多かったというEは、詩の読み合いの後、副班長になり、仲間の相談相手になることもあるという変化を見せた。

寮が述べているように、誰にも言えずに抑えていた気持ちを初めて他者にうち明け、「さみしかったんだね」「がんばってきたんだね」とEの立場にたって受けとめられた体験が、Eの行動を変えるほどの影響を与えたのであろう。気持ちを同じような境遇の他者に共感的に受けとめられることは、Eの孤独を癒し、自己否定感に苛まれていたEに生きていてもいいという自己存在を肯定する経験となった。その歓びの経験が自分と同様に苦しみを背負う他者の役に立ちたいという願いを芽生えさせ、仲間の人生相談にのるという行動の変化につながったと考えられる。

(3) 受容的な場を共有することによる変化

詩の読み合いの場で、詩を書き、感想を述べ合うこともなかったが、その場に参加し仲間の応答を見聞きすることをきっかけに、行動に変化が見られた少年の事例を2つ取り上げる。

Nは、中学校の頃からニーチェを愛読するという面を持ちながら、発達障害によって他者への共感力が弱いという特性のある少年だった。詩の教室で仲間たち

(作品 2-3) (2018, p. 158)

恥曝しの末路

ぼくは風船人間
今現在 気体を注入されて 膨らんでいます
けれども その気体は水素なんて 立派なものではなく
憂鬱 倦怠 厭世感 るさんちまん といった
有害物質を数多く含んだものです
注入が終われば やがて空へ飛んでいき
黒い鳥の嘴かなにかで突っつき破られるでしょう

風船人間が始末に負えないのは
破られた後も周囲の空気を汚染し続けて
その存在がなかなか失われないところにあります

の応答を聴くだけで、ずっと沈黙を守っていたNが、最後に書いてきた詩が「恥曝しの末路」(作品 2-3)という詩であった。Nは、あるテレビを見て初めて殺される側の恐怖というものを感じたことを、この詩を書いた後に教官に伝えてきたという(2018, pp. 157-160)。寮はNについて次のように述べている。

Nくんの詩を理解して受けとめられる仲間はいなかった。それでも彼のなかに、確実に情緒が育っていたようだ。教室で、みんなが互いに優しい言葉をかけあうのを見ているうちに、共感する力がついたのである。それは、まさに「場の力、座の力」だ。指導者との一対一では実現できないことを教室の仲間たちがしてくれたのだ。感謝しかない(2018, pp. 159-160)。

また、寮はOの事例も挙げている。Oは教室ではいつも不安そうな様子で、朗読劇で参加者が盛り上がっているときも、一人だけ朗読を拒否して、教室の片隅で膝を抱えてうつむいたままうずくまっていた。一度も詩を出したことがなく、寮がこのまま「詩の教室」を終えるのかと心

配していると、最後の授業に 20 行にわたる「孤独な背中と気怠さと」
(作品 2-4) という一編の詩を提出した。

(作品 2-4) (2016, pp. 80-81)

孤独な背中と気怠さと

気高く笑う耳が千切れそうなほど笑い声が鳴り響いて
強く胸をしめつけるからだれにもわかんないように耳をふさいで
独りあるくた暮れの空 目の前には笑いつかれた少女が独り
ボクは今 孤独な背中と夢の中 気怠さと笑い声のオンパレード
ボクは今 孤独な背中と夢の中 真っ白な空の下 時が止むのを待っている
ボクは今 孤独な背中と夢の中 無音無色の世界が見えた
ボクは今 孤独な背中と夢の中 無感情な少女が独りいた
目が覚めたボクは真っ白な部屋の中 小さな窓とベッドといすが一つずつ
自分以外だれ一人いない小さくて白い部屋
窓から見えるキズだらけの空
地面に叩きつけられた雨音に胸を締めつけられ
だれにもわからないように窮屈そうに声を出した その声に少しぞっとする

冷めた表情 伏し目のまま 笑いつかれた少女が キズだらけの空を見た
(略)
冷めた声 伏し目の少女は両手を広げてとび立った
ボクはそれを見送ったあと 目を閉じた

寮は O について、次のように述べている。

やるせない心の痛みと深い孤独感が、音楽を感じさせる詩的な言葉に結晶している。心を驚づかみにされた。教室のみんなにも、その深い痛みが伝わった。論理ではなく、感覚そのものとしてダイレクトに響いたのだ。…みんなの感想を聞いて、O くんがやっと重い口を開いてくれた。「書いてよかった。いままで、何でもやりきれなくて、やりたい事もなかったけれど、一つ「やりたいこと」ができました。それは、詩を書き続けることです」はじめて聞かせてくれた肉声に、涙が出るくらい、うれしかった(2018, pp. 162-163)。

「詩の教室」の終了後、O の詩は同人誌「紫陽」23 号に掲載され大

きな反響を呼んだ。掲載された同人誌を寮が送ったことをきっかけに、しばらくOとの間で文通が続き、出所したOが新しい詩を寮に送ってくることがあったが、その手紙も途絶えたという(2018, pp.160-163)。

NやOがそれまでの沈黙を破り、隠していた内面を綴る詩を書いていたのは、詩の読み合いの場で仲間のやり取りを聴き、自分も詩を書きたいと思うようになったためと考えられる。「詩の教室」であれば誰にも伝えたことのない気持ちを表し、受けとめてもらえると直感し、詩にして伝えてみようと思案したのである。

沈黙を守っているのは、何も感じ考えていないからではなく、拒否や否定的な対応を怖れていたためと寮は捉えている。少年たちは受けとめてもらえると安心・安全を保障されて、内面に溜めていた思いを詩の言葉に託して表現していったのである。

第2節 寮実践における詩の読み合いの検討

1. 安心・安全な場の保障

奈良少年刑務所の日常は、違反すると懲戒処分になるという厳しい規律や決められた日課のある世界である。従って、「詩の教室」も少年たちにとっては、法務局管轄の矯正教育を受けているという意識はあったであろう。少年たちがどのような表現が求められているかを感じ取り、それが作品や読み合いの場の雰囲気に影響を与えていた可能性がないとは言えない。しかし、詩の教室は「何を言っても殴られたり、叱られたりしない」「何を言っても大丈夫」(寮, 2016, p.169)という安心・安全が保障された場であった。また、冷暖房完備で絨毯引きの部屋で行われ、寮と松永(寮の夫)、ベテランの教官二人(時には統括も参加)、受刑者10人で構成された特別な空間でもあった。

非日常の場であればこそ、少年たちは「ふだんは語る機会のないことやめったに見せない心のうちを言葉にして文字として綴り、それを声に出して、みんなの前で朗読する」（寮, 2010, p. 153）ということを経験した。例えば「SILLY PRISON おろかな刑務所」（寮, 2016, p. 122）という詩には「右向け右 前にならえ 五指を揃えろ／これは何かの宗教か？（略）ここは一種のバカ製造機／ほんとうに大事なものを見失い／いらぬものばかり 身にまとう／（略）なにがおれらの更生か（略）」という刑務所批判の詩がある。しかし、この詩を読んだK教官は「感動した。ほんまの本音を勢いよく書いている。すごい」と感嘆の声をあげたという。詩の教室では、少年たちが刑務所では許されないくつろいだ言動をしても教官たちは成長と受けとめ、肯定的な反応を返した。

刑務所である以上、加害者への贖罪と社会復帰のために、少年たちに対する規律や規則による厳しい指導はあった。しかし、教官たちは個々の少年たちの犯罪歴だけでなく生育歴まで把握し、日常生活を見守り、励まし続けた。「更生させ、再犯を防ぐには、元の自分に戻してやること。子どもらしさを出させ、それでも大丈夫だと安心させてやることであれば立ち直るきっかけになる」（寮, 2010, p. 150）とT教官が語ったように、少年たちの更生を心から願い、詩の教室の雰囲気の素地となっていたと寮は説明している。刑務所が閉鎖されるまで、10年にわたって詩の教室が継続したのは、安心・安全の場を指導者である寮だけでなく奈良少年刑務所の統括や教官たちも保障していたためということが考えられる。

2. 無条件の確かな受容

「どのようなことを書いても構わない、後ろ向きの内容でも過激な内

容でも否定しない、作品の出来栄えも評価しない」（2010, p.152）という記述にも見られるように、寮は少年たちの書いてきた表現をその生徒の「詩作品」として受けとめた。「作文教育の「生活綴方」に近いが、違う点は「事実でなくても構わない」点だ。夢でも嘘でもいい。この縛りのなさが彼らの心をさらに自由に解放した」（寮, 2018, p.214）と、虚実は関係なくどのような表現でも受容したことを書いている。

作者の肉声で朗読された言葉は、少年たちの抑圧された心の叫び、真実の心の声を感じ取ってくれる参加者によって、「詩」として生きた力を持つものとなった。聞き手は作者がその詩に込めた思い、背景まで想像し、その詩の言葉に新たな価値を見出して感想を返した。

いわゆる「よい詩」というものがあるのではなく、いかに稚拙な言葉であっても、書き手が詩として書いたものを、読み手が詩として受けとめ、その言葉に意味や価値を見出せばそれは「詩」になる。つまり、読み合うことで、詩として書いたものは詩作品になると寮は考えていた。

「相手のいいところを見つける、共感できるところを見つけて発言する」（寮, 2010, p.152）ということを実に大事にしたという記述に見られるように共感的に受けとめる姿勢は教室のすべての参加者に広がっていった。書き手の少年にとって、自分の詩を読み誠実な感想を返してもらえということとは、自分の気持ちを受容されたという確かな応答を得られることでもあった。

鷺田(1999)は、話し手と聞き手の間で成立する応答を「「聴く」というのは、なにもしないで耳を傾けるという単純で受動的な行為なのではない。それは語る側からすれば、ことばを受けとめてもらったという、たしかに出来事である。（略）聴くことが、ことばを受けとめることが、他者の自己理解の場を劈くということであろう」（p.11）と説明し

ている。鷺田は、看護の場面での受容・共感的な応答が患者の心を劈く事例をあげているが、少年たちも感想という応答の中に「無条件の受容」を感じとることで、初めて心をひらき始めたということであろう。

「土の塊」のように何も言わず無表情だった少年が笑顔を見せ会話もできるようになり、自傷行為の絶えなかった少年が仲間とつながりを持つようになるといった事例があった。少年たちは、「詩の教室」を経験するまでは、学校、家族、友だちという周囲の社会から排除され、心に「鎧」をまとうという方法で身を守って生きてきた。仲間の受容・共感的な反応が傷ついた心を癒し、抑圧していた心の封印を解き「苦しい、さびしい、つらい、かなしい、愛しい」といった様々な感情をもとに詩を創り出していった。不安におびえる気持ちを形にして誰かに見せることができれば、その不安が少し軽減する。さらに不安を共有してくれる誰かがいれば、その不安を抱えながらも生きていけるような気持ちになれたのであろう。

詩を読み合う中で、溜め込み抱え込んできたあるがままの感情を否定されることなく受けとめられることが、他者への見方までも変えてしまうことがあった。「おかん」という詩を書いた少年の事例がある⁸⁾。

少年は母親に厳しく躰けられ、期待どおりにできない自分を「育ち方が悪い」となじられて育った。そんな母親を恨み、憎しみさえ抱いていたが、詩に「おれの育ち方が悪かっただけ」「人を愛することと憎むことをはじめて教えてくれた人」と、母親への愛情と感謝を詩に綴る変化を見せた。

このように「詩の教室」に参加した少年たちが、何らかの変化を見せたのは、確かな受容と応答の中で「根源的自信」(寮, 2018, p. 178) というものを実感できたことによると、T教官の話⁹⁾を聴いて寮は認識

する。その教官は「根源的自信」を次のように説明した。

目標を達成して得られるものは「条件付き自信」です。「これができたおれに価値がある」という自信。しかし、これはとても脆い。いったん失敗するとあっけなく崩れてしまいます。（略）これとは別に「根源的自信」というものがあります。存在しているだけで世界から肯定されているように感じるおおらかな心です。これは、親から愛され、無条件に肯定されることによって育てられるものなんです。

（略）そんな気持ちがきちんと伝わっている子は、自分自身の存在を肯定できるようになります。そんな子は、困難に遭遇してもくじけないし、失敗しても立ち直れるしぶとさを持つことができるんです。

（略）その子に寄り添って、心の支えとなる添え木になる。それは誰にだってできるはずです。支えられているうちに、しっかりと根を張り、自立できるようになっていくんです（寮, 2018, pp. 178-179）。

「根源的自信」とは、他者からの期待に応え認められて獲得できる「条件付き自信」とは違って、自分の弱さや醜さ、だめなところがあっても存在そのものが肯定的に受容されているという実感である。少年たちがこれまで受けてきた他者からの応答は、拒否や命令、無視といったものであったのだろう。寮の「詩の教室」は、少年たちがそれまでの生育歴の中で体験したことのないような「無条件の受容」によって、「根源的自信」を持つことのできる場として機能していた。寮は「詩の教室」を「まさにその添え木となり、芽吹きを助ける授業であった」と振り返っている（寮, 2018, p. 179）。

思春期は、周囲からの期待や要求に応えられずに子どもたちの「条件

付き自信」というものが揺らぐ時期である。少年たちは、「無条件の受容」が得られることを経験することで、「あるがまま」の自分の感情を表現しても大丈夫と思えるようになっていった。寮の「詩の教室」は、「無条件の受容」によって互いを支え合いながら、自分自身を見つめていくことのできる場となっていたのである。

第3節 寮実践における「自己」の形成を支える詩の読み合いの意義

同刑務所には矯正教育に携わる教誨師の僧侶がいる。その僧侶に「毎月二回、二年間、ある受刑者と面接を続けているが、一向に変化が見られない。詩の教室では半年でみな変わると聞いた。どのような「指導」をしているのか」と寮は尋ねられ、「指導」をしていない自分に改めて気づいたことがあったという（2018, pp. 212-213）。

月に1回、全6回の詩の教室であったので、詩を作るのは「宿題」であった。授業と授業の間の1か月の間で詩を考える中で、少年たちは自分の感情を見つめていたのであろう。日常の体験の中で感じ考えたことは記憶として薄れていくが、詩として手許に残ったものは、いつでも何度でも読み返すことができる。少年たちが感じ考えたことを詩にしていくなことを繰り返す中で、自分を見つめ過去と向き合うための内省の時間を与えられ、自分自身を詩の言葉に託し、受けとめてもらえたことをきっかけに自分自身の過去やそれへの気持ちを語り出していった。

矯正教育で詩の創作実践を行った、八街少年院の院長・嶋谷宗泰（2005）の実践と比較すると、寮実践の特徴はより明らかになる。嶋谷は院長の立場で少年たちの更生を目的に詩を綴らせ、一斉指導と個別指導を組み合わせた指導を行った。そのため院生の詩は反省と悔恨を綴ったものが多かった。一方、寮実践では、寮は詩の読み合いの場を設ける

ことで、少年たちの詩的表現をただ受けとめ、参加者である少年たちの受容・共感・再解釈（※書き手の意図とは別に読み手に新たに解釈されたり、意味づけされたりすること）の反応を引き出していくことで、少年たちが互いに影響を及ぼし合い、少年たち自身が自ら変化していくことを生み出していったのである。

寮は、「詩の授業」を通して少年たちが変化を見せていく様子を、感動をもって見つめながら、作品の出来映えを大事と考える「詩のエリート主義者」だった自分を反省する気持ちを語り、詩人として、また人間としての気づきを次のように述べている。

そのような神聖な時間、静謐で精神的な時間を、わたしたちは普段あまりにも持たないできた。（略）わたしは「詩の力」を思い知らされた。それまで、詩など、なんの関係もなかった彼らの中から出てくる言葉。その言葉がどのように人と人をつなぎ、人を変え、心を育てていくかを目の当たりにした。（略）「詩」のつもりで書いた言葉がそこに存在し、それをみんなで共有する「場」を持つだけで、それは本物の詩になり、深い交流が生まれるのだ。（略）人の言葉の表面ではなく、その芯にある心に、じっと耳を傾けること。詩が、ほんとうの力を発揮できるのは、実は本のなかではなく、そのような「場」にこそあるのではないか、とさえ感じた（寮, 2010, pp. 154-155）。

寮は、少年たちの変化をもたらした読み合いの場を「神聖な場」と表現している。「神聖な」という形容には、少年たちが封印されていた感情を蘇らせ、「自分は存在していてもいい」と自尊感情を芽生えさせた場への、寮の発見と驚きの感情が込められている。寮の「詩の教室」に

おける「あなたはあなたのままでいい」という「無条件の受容」を保障していたところに、詩の読み合いの場の原点を見ることができる。

寮は教官から「変わらなくてもいい。身につけてきた余計なものを取り去り、もう一度赤ちゃんの心に戻る、元に戻るということが大事なんです」という考え方を聞かされ、「教室にやってきた彼らは変わったのではなかったのだ。本来の自分に回帰していったのだ。だから、あんなに輝いて見えたのだろう。「愛されたい」という気持ちが彼らの本質だった」という気づきを述べている(寮, 2018, pp. 217-218)。

寮の「詩の教室」で、詩を読み合い感想を交流し、受容・共感・再解釈という応答を得る中で、少年たちがこれまでの生活や状況の困難さの中でいつの間にか見失っていた「本来の自分」を取り戻していったという側面は確かにある。寮はそのことを「本来の自分に回帰していった」と述べているが、少年たちが見出していった「自己」のあり様は、子どもの頃のそのままの自分に「回帰」したものではないであろう。

思春期において子どもたちは、「自分が自分であること」を探し求め、もがき苦しむ。詩の創作と読み合いを通して、少年たちが感じとりつかんでいったのは、子どもの頃から現在に至るまでの様々な苦しみやかなしみを伴う経験や出来事を改めて受けとめ、その中で捉え直した「自己」というものの意識や感覚であったと考える。「自分が自分であること」を見つめ直していくことは、大変なことであり、苦しみも伴うことであるが、「自己」を確かめ形づくっていくことは、思春期の子どもたちの願いでもあり喜びでもある。その過程を寮や教官、仲間たちに支えてもらえたことが、少年たちの「あんなに輝いて見えた」という姿となって表れたのであろう。桐山実践のYに見られたように、信頼できる他者に支えられながら、思春期の子どもは「自己」を形成していくの

である。

しかし、桐山のＹは、桐山に支えられて「自己」の形成を行っていたが、寮実践においては、安心・安全を保障された無条件の受容の場が、少年たちにとっては、信頼できる他者との出会いとつながりの場となっていた。寮はそのような「場」を創り出すことで、参加者の交流を生み出しながら、少年たちの「自己」の形成を支えていったのである。

第3章 思春期の「自己」の形成を支える詩の創作と読み合いの考察

－筆者の生徒たちの詩の創作と読み合いの検討－

第2章の寮実践の検討から、安心・安全を保障した無条件の場が、詩の読み合いの原点であり、思春期の「自己」の形成を支えていく上で、他者と読み合う中で、受容・共感・再解釈をすることが意味をもっていたことが考察された。

第3章では、筆者の選択教科国語や必修教科国語の授業で、内面の葛藤を詩作に表した4名の生徒の事例を取り上げ、授業者・指導者としての筆者が捉えた聴きとりから得た当事者にとっての詩の創作と読み合いの意味と、人生に与えた影響について考察をする。

第1節では2010年代の国語科の必修教科での実践を、第2節では1990年代の国語の選択教科での実践を対象とし、各節の始めの項で、取り組みの概要と指導計画を説明する。第1節には、生徒Aと生徒Bの事例を、第2節には生徒Cと生徒Dの事例の検討と考察を行うが、後者に1990年代での実践を取り上げたのは、実践から十数年を経た生徒Cと生徒Dであれば個々の人生において、思春期での詩の創作活動の「自己」の形成への影響を意味づけることができると期待したからである。

第1節 2010年代の国語科での詩の創作実践の検討

1. 詩の創作指導の指導計画と生徒たちの様子

2010年代の国語の必修授業では、担当した学年の全生徒を対象に詩の創作活動を行った。国語の教科書の巻頭には詩が掲載され、4月の学習の始まりは詩の学習・鑑賞をすることが多い。詩の学習・鑑賞を終えた後、筆者はどの学年を担当しても詩の創作に取り組ませている。指導計画は以下のとおりである。

①授業で学習した詩の作者の他の詩を紹介する。②その後、市内の図書館・小中学校の協力を得て100冊ほど詩集を図書館司書に用意してもらい、その中から自分の心に響いた詩人の詩を選ばせてプリントに視写させる。③筆者のかつての生徒たちが書いた詩を掲載したプリントを配布し、読み合い、感想を交流する。④自由題で詩を創作するように指示する。その際、詩は匿名（ペンネーム）で公表すること、提出された詩は随時授業内で読み合うこと、いくつ書いてもいつ提出しても構わないこと、内容・表現の巧拙で評価しないことを説明する。⑤詩がプリント1枚分ほど集まると、クラスごとにプリントに掲載し配布する。⑥授業の導入の時間に詩を黙読させた後、数名の生徒を指名し「今日最も心に響いた詩」を選んで朗読させ、選んだ理由や感想を述べさせる。

詩集から詩を選ぶという段階で、まず生徒たちは自分がどのような詩に心が惹かれるかを自分に問いながら考える。詩集をあれこれと手に取りほぼ1時間かけてようやく見つけ出す生徒もいた。筆者の知らないような詩、古典と呼ばれるような詩、外国の詩など「今の自分の気持ちを表していて、共感できる」詩作品をそれぞれが選んでいった¹⁾。詩人の詩より筆者の実践での生徒たちの詩を選んでよいかと尋ねてくる生徒もいた。

その後、筆者のかつての生徒の詩作品を掲載したプリントを配布し、自作の詩を作るように指示した。その日に詩を書いて持ってくる生徒もいれば、1・2か月後に持ってくる生徒もいたが、生徒たちが書いた詩作品は、自分の心の

（作品 3-1）

海の底

これ以上ないというぐらい
深い深い悲しみの海にしずんでいる

その悲しみをのりこえたら
光が差し込んでくることを
知っている

でも今はただしずんでいだけで
深く、深く……

中を描いたものが多かった。

例えば「深い悲しみの海にしずんでい
る」気持ちを表した「海の底」（作品 3-
1）や「暗い部屋の片すみ」に「ドアも窓
もしめきって腐っていく」自分の状態を
表した「部屋」（作品 3-2）のような作品
も少なからず見られた。この作品を書い
た生徒たちはふだん明るく振舞い、心の

中に「悲しみの海」を抱え、「鍵まで閉めた」孤独の中にいることを表
面的に見せることはあまりなかった。筆者は詩を読むことで初めてその
生徒の内面にふれたように思い、それぞれの置かれた状況を思いめぐら
し、機会があればその生徒の書いた詩を念頭に置いて何気なく声かけを
していた。

詩を読み合い、感想を聞き合う経験を繰り返していくうちに、初めは
詩を書けなかった生徒も詩を書いて持ってくるようになった。数多くの
作品を持ってくる生徒もいれば、1 作だけの生徒もいた。他者の詩を読
むことを楽しみにしている生徒は多く、年度末に授業の振り返りの感想

（作品 3-2）

部屋

暗い部屋の片すみで
ドアも窓もしめきって
腐っていく

私は待っている
いつか
この鍵まで閉めた窓に
石を投げ入れてくれる人を

資料 3-1（詩の授業の感想）

- ・国語の授業で一番印象に残っているのは詩をつくることで、こんな活動をしたのは初めてでとてもおもしろかった。もう少し詩を書いておけばよかったと後悔している。詩をもっと載せてほしかった。
- ・詩を読んで、みんなの感性に驚かされた。たくさんのかんじることができたし、新たな発見があった。
- ・自分と同じことを考えていると感じた詩もあった。もっとみんなの詩を読みたかった。
- ・詩の面白さがわかった。普通の言葉より心に響くと思った。
- ・一人ひとりの心の深さを知ることができた。

を書かせると、詩の創作活動を最も印象に残った取り組みとしてあげる生徒たちもいた（資料 3-1）²⁾。授業後の感想に、生徒たちは詩を創作するだけでなく、読み合うことを通じて、学級の生徒たちの普段気づかない「感性」や「一人ひとりの心」に触れられたと述べていた。

2. 生徒 A の事例 ― 詩の創作の持つ意味 ―

（1）A について ― 中学校時代と現在 ―

A は、筆者が 2010 年代に中学 3 年生の国語科を担当し、最近の実践の中で、最も多くの詩を書いてきた生徒である。1 年間で 100 編以上の詩を書き、A の作品でクラスの詩のプリントの紙面がほとんど埋まるほど、意欲的な姿勢を見せていた。筆者は A とは中学 3 年生の時に初めて出会い、週 3 時間を受け持つ国語科の担当であったので、A の生活背景や他の教科の学習状況をあまりよく知らなかった。

A に対して 4 月当初おとなしく意思表示をあまり示さない、ニコニコ笑顔を絶やさない生徒というイメージを持っていた。A は学力補充の対象となることもあり、学年の教師たちには援助が必要な生徒とされていたところもあった。しかし、筆者の印象は A の 100 編にもわたる詩の作品を読んでいくうちに、豊かな感性をもち、深くものごとを考えて表現できる生徒というように変わっていった。

A は自身のいじめられた体験をもとに、怒りや憎しみ、苦しさや寂しさといったその時に抱えていた感情を綴っていたが、1 年間の詩の創作を終えた卒業前には、友だちへの感謝や未来への希望などを綴るようになっていた。

筆者は A の詩作品に変化が見られたことを不思議に思っていたが、その理由を在学中に聴いたことがなかったので、卒業後にインタビューを

することによって、当時の A の状況や詩作品に込めた思い、詩の創作活動をどう考えていたのかを聴きたいと思っていた。

インタビューをしたときは、A は保育系の大学に通っていた。卒業後は児童養護施設や乳児院、障がいをもった子どもたちの支援をする施設で働きたいという希望を持ち、日々将来のために様々なことを学ぶことが楽しいと話していた。

A の中学 3 年生で書いた詩の作品から詩の創作動機が、かつてのいじめられた体験ではないかと思ってはいたが、当時その具体的な状況をよくは知らなかった。インタビューでの聴きとりの中で、A は小学校から中学校にかけて続きたいじめられた体験を振り返って、次のようなことを話した。

小学校 6 年生の時、突然靴や物を隠されたり、悪口を言われたりして女子のグループのいじめの標的にされていた。A がいじめられていることを知った A の学級担任は、A のいじめについて学級会で話し合い、解決を図ろうとしたが、話し合いの結果 A がクラス全員の前で謝罪することになり、いじめはさらにエスカレートしていった。中学校に進学して、A は新しい環境の中でいじめがリセットされることを期待したが、小学校でいじめの中心にいた子どもがそのいじめを広めて、さらに A の困難な状況は続いた。中学校 1 年生の時に小学校の頃頼りにしていた親しい友人が転校し孤立無援の状態で、複雑な家庭状況もあって親に心配をかけてはいけないとためらい、中学校の学級担任に相談してみることも考えたが、A にはその担任が A のことで問題を抱えることを面倒に感じているように見えて、結局誰にも相談できずにいたという。

（２）詩の創作による A の変化

Aは、自分の中に湧き上がってくる感情がどういうものなのかもよくわからない混乱状態のときに、国語の授業で詩の創作に出会ったという。「匿名なら誰が書いたかわからないから、よしこれだと思って」詩を書くようになり、苦しいとき寂しいときに「暗い部屋で時には泣きながら」詩を書いていたと話した。

4月当初、筆者が国語の授業で好きな詩を選ばせたときに、Aが選んだのは清野倭文子の「親友の瞬間」（作品3-3）であった。おとなしい「ヒロちゃん」が陰口を言われている子のことを「あの子はそんなことするわけがない」と言い放った。そのような「ヒロちゃん」と「私」が親友になった瞬間を描いた詩である。

筆者は生徒たちに詩人の詩を選ばせるときには、「あなたの選んだ詩は、その時のあなたの気持ちが表れている。その詩人が自分のために書いてくれたと思えばいい」と話していたので、Aがこの詩を選んだ理由が気になったことを記憶している。しかし、この詩とともに提出したAの自作詩は、新学期を迎えた希望を綴った「桜」というタイトルの詩で、桜咲く新しい季節の始まりに「人はそれぞれどんな思いをして／桜をみつめるのか／……／さあ私も新しい第一歩を踏み出すときだ」というような言葉が綴られていたの

（作品 3-3）

親友の瞬間 清野倭文子（きよのしずこ）

ヒロちゃんが
私の心に灯をつけた
その瞬間をわすれない

休み時間の輪のなかで
かげぐちがはじまった
ヒロちゃんの近所の子のことだ
「あの子がそんなことするわけがない」

いつもおとなしいヒロちゃんが
きっぱりといった時
わたしの心のソケットに
けっしてぬけないソケットに
パチンとって灯をつけた

今
ヒロちゃんは
いちばんの親友です

で、A が選んだ清野の詩との印象の違いを感じながら、A のクラスの詩のプリントの第 2 号に、この「桜」という詩を掲載した。

A のクラスにいた、複数のペンネームを用いてよく詩を書いていた W という生徒の影響を受けたのか、A はペンネームを変えて、度々詩を書いて持ってくるようになった。

A は、初めの頃は受験生の心情をテーマに詩を綴っていたが、ある日、「いじめ」（作品 3-4）という詩を書いて持ってきた。筆者は「読み手がいじめの場面で、自分がどういう立ち位置にいるのかを考えさせる、簡潔で明快な詩だ」というような感想を A に伝えた。A のクラスの読み合いの場でも、この詩を共感できる詩として選んだ生徒がいて、肯定的な受けとめ方をされていた。この体験を境に、A は詩をさらに持ってくるようになり、書きためた詩を一度に持ってくることもあった。普段は口数も少なく、意思をあまり示さない A が、詩の中では心の中に溜まっている思いを吐き出すように綴っていた。

7 月頃に書いた「鏡」（作品 3-5）という詩には、鏡に映った「愛想笑い」の仮面をつけた「私」に「貴方は誰？」と呼びかけるもう一人の「私」の存在を描き出した。

愛想笑いを浮かべ、周囲に気を遣って饒舌を装う「私」と、それを

（作品 3-4）

いじめ

いじめをしている人
いじめられている人
いじめを見ている人

あなたは誰ですか？

（作品 3-5）

鏡

愛想笑いで 1日が終わり
愛想笑いの 1が始まる
人の顔色うかがって
それとなく相槌をうつ…

遠い記憶の自分が
今に呆れ 今に笑ってる
そんなときに
鏡を見た

そこに映る
貴方は 誰…？

「仮面」と捉える人見知りのもう一人の「私」。その一見対極にあるような矛盾した「私」が、同時に自分の中に存在していることに欺瞞を感じながらも、その溝を埋める術も見つからないAの葛藤が読み取れた。

筆者の生徒たちは、この「鏡」というモチーフをよく詩に用いていた⁴⁾。鏡に映し出された「私」を見つめているのは、「私」の中にいる自分だけが知っている「もう一人の私」である。「鏡」を間に置いて、自分の中の二人の「私」の存在を対照的に描き出し、ほんとうの「私」はどちらなのかと、俯瞰した位置で作者がみつめている。

「私を見つけて」（作品 3-6）という詩を持ってきたときには、筆者は驚きと共に、感動をもってこの詩を読んだことを記憶している。ハリの筵のような教室の中で、他者から無言の攻撃を受けているように感じながらも、その教室にしか居場所のない孤立無援の自分を「何でもない私」と自嘲的に表現している。辛く苦しい自分の気持ちを殺して、「笑顔の仮面」をはりつけて周囲に同調しているAは、居ながらにして「透明人間」であり、「泣いてみても/叫んでみても/私の声は聞こえない」という孤絶感の中にあった。「誰か…私を見つけて」という言葉に、助けを求める痛切な訴えが感じられた。

この詩を受け取ったとき、筆者はしばらく圧倒されて何も言えなかった。ようやく「ここまで書いてくれてありがとう。でも、この詩をみんなが受けとめきれるかどうかわからない、プリントに掲載するか考えてみるけど、出せなかったらごめんね」と話したとき、「いいです、先生。先生だけにでも読んでもらえたらそれでいいです」と笑顔で答えてくれた。まだ1学期で互いのことをよく知らない状態の中で、他の生徒たちが受けとめられるかを考え、掲載した後のクラスへの波紋、Aにもたらされる影響が気になり、かなり迷った結果、この詩は掲載しなかった。

(作品 3-6)

私をみつけて

違うの
ほしいのはそんな言葉なんかじゃない
「がんばれ」なんて簡単に言わないで
私は何者なのか
どこに向かえばいいのかも
わからないのに
誰も私には気づかない

私は「透明人間」
泣いてみても
叫んでみても
私の声は聞こえない

この世は
たくさんの狂気と悲しみで満ちている
小さな教室の中は
私のいるべき世界で
傷つくのが怖いから
私は体中から針を出すの

何でもない私は
どこへ行けば？
誰かに必要とされない私は
生きる意味があるのですか？

誰もが
ハッピーエンドになれるなんて夢は
遠い昔に置いてきてしまったの

この世はたくさんの狂気と悲しみで
満ちている
小さな教室の中は私のいるべき世界で
傷つくのが怖いから
私は体中から針を出すの

そんなふうに笑わないで
私にも心はあるよ
震える手
ぎゅっと握りしめる

何か言いたいのに
声が出ないの

一人ぼっちになるのが怖いから
笑顔の仮面はりつけて
心はぼろぼろなのに
笑ってたの

誰か…私を見つけて
怒らないで…批判しないで

ただ
「よく頑張ったね
君は一人なんかじゃない」
そう言って
優しく抱きしめてほしかっただけなの

下線筆者付記

しかし、心情を吐露したようなこの詩を書いたことで、弾みがついたのか、「自分」というテーマで書いてくるように指示した夏休みの課題作文に、Aはいじめの体験について、次のように書いてきた。

小学校のときは誰かがいじめにあったとしてもクラスの人たちは見えて見ぬふりをしていました。いじめにあったのは私です。友だちもいなくて、毎日が地獄のようでした。唯一の友だちにも壁を作り、本音

を話そうとはしませんでした。（略）先生もいじめを見て見ぬふりをしていました（中学３年生時のＡの作文）。

それまでいじめを受け自分を責めることに向けられていたかなしみが、この作文にはいじめた側への怒り、見て見ぬふりをした傍観的な周囲の生徒たちへの不満や疑問となって綴られていた。自分の感情を詩に表現していく中で、自分を責めて諦めるしかないと思っていたところから、不当な出来事として捉えられるようになったＡの変化が窺われた。

９月以降も「いじめ」をテーマにした詩を書き続けていたが、ストレートな表現が次第に弱まり、象徴的で暗示的な表現に変わっていった。Ａの書いた詩をすべて配布プリントに掲載したわけではないが、Ａの詩は、Ａのクラスの中で異彩を放つ個性的な作品として、一定の位置を占めるようになっていた。

１月に書いた「ミルフィーユ」

（作品 3-7）では、「仮面の笑顔」の下に隠された「哀しみ」や、哀しみの中にある「痛み」を分析的に描き出した。「忘れられない思い出と／忘れたくない思い出」に伴う「甘さと苦さと酸っぱさ」が重なり、「やっとひとりのボクになる」と、負の感情が「おとなの味」を作り出す肯定的なものとして受けとめられている。「ボク」という中性的な一人称を用いて、他者に曖昧な存在と

（作品 3-7）

ミルフィーユ

笑顔の下には 涙があって
涙の下には 哀しみが
そのまた下には 痛みがあって
おとなの味を 作りだす

忘れられない思い出と
忘れたくない思い出が
甘さと苦さと酸っぱさを
色とりどりに 散りばめる

ボクの心は ミルフィーユ
いくつもいくつも重なって
やっとひとりのボクになる

本音は どこに入れたかな
イチゴは どこに隠そうか

して自分自身を示しながら、「甘さと酸っぱさ」を持つ「イチゴ」に、自分の本音を象徴的に託したところに、肯定的に自分をイメージできるようになったAの変化を読み取ることができる。

2月に書いた「気楽に生きよう」

(作品 3-8)

(作品 3-8) では、人と比べず、「ありのままの自分」を好きになることで、気楽に生きようという新境地を表現した。自分を責め続けるのでも、人と比べるのでもなく、自分

気楽に生きよう

ありのままの自分を好きになろう
人と比べたりしないで
生きていくことを楽しもう
気楽に生きていこうよ

の弱さやかなしみも受け入れて、自分であることを慈しみながら、肩の力を抜いて「気楽に生きていこうよ」と自分自身に呼びかけている。現実にはまだそれができていなくても、「あるがまま」を受け入れて生きようことを志向するようになったAの変化を認めることができる。

卒業前に、筆者はAが数人の男子にからかわれているような場面を見かけてAに声をかけたことがあったが、Aが「大丈夫です」と笑って見せた様子に、以前にはない強さを感じたことを記憶している。

(3) Aの詩の創作の意味づけ

卒業後、大学生になったAが、当時書いた100編ほどの詩の中で、記憶に残る詩としてあげたのは、秋頃に書いた「ピエロのワルツ」(作品 3-9)であった。この詩についての振り返りを聴くと、いじめられていた当時、教室に居続けるためにAが身につけた方法は、ピエロのように本音を隠して、作り笑顔でいることだったという。

この詩は、「笑え 笑え」というリフレインが自嘲的に響き、「音の壊れたピエロ」という隠喩は、自分が壊れてしまうことへの怖れを暗示

しているかのである。「ナイフ」に代表されるとがった言葉の羅列は、自分自身を傷つけずにはいられない衝動性を感じさせる。「ほほつたう 涙は 化粧じゃ 隠せない」には、ピエロの仮面の下で人知れず流している「涙」、救いを求める心の叫びに気づいてほしいという切なる願いが表れている。

(作品 3-9)

「ピエロ」はその頃の
私自身だと思うんです。

「笑え笑え」と、笑顔の
仮面をはりつけて、自分
を傷つけている。寂し
い、愛されたい。でも、
孤立するしかない。で
も、それは嫌だ、それな
ら笑顔でも作って、取り
繕って同調するしかな
い。(略) その当時、自
分の気持ちを詩に書くこ

ピエロのワルツ

また鏡の中でつく ため息
まるで傷跡を隠すように 生きている
自分で自分をどうしても愛せない
本音を飲み込んで ナイフでえぐる
化粧で鏡の中の自分を創り上げる
毎朝 痛みと引き換えにとりつくろってる
創られた笑顔が 不気味に視える
よく見ると 両方とも目が死んでる

笑え 笑え 笑え 笑え
狂ってでも
笑顔は捨てるな 踊り続けろ
心は 永遠に満たされない 空虚なもの
創られた 笑顔の裏で
ずたずたに 擦り切れた内面は
腐りきってる
音の壊れたピエロは 知っている
ほほつたう 涙は
化粧じゃ 隠せない

とによって知りたい。後から詩に書いたものを見たときの気持ちの変化を見たいということがあったんです。だから、自分の気持ちを詩に書くことによって、地に足をつかせようとしたんだと思います。今の自分はどういう状態なのか、どういう気持ちなのかを、詩を書いて、言葉にして理解しようとしたんだと思います。自分が何を感じているか、気持ちの整理がつかないというのは、本当に周りが暗くてわからない、浮いているような感じでした。言葉を探しながら詩に書いて、

自分の感情が形作られていく感じはありました。自分の気持ちがわかったときに、前に進めるのだと思います。暗闇から出て自由になりたい。今いる環境から抜け出したい、そういう気持ちで書いていました。でも、その時とらえた感情をわかる範囲で詩に書いていたので、いつも心残り感がありました。書ききれていない心残り感というのは微妙に残っていたので、次にわかったときに書くというその繰り返しでした(201X. b)。

Aの「地に足をつかせようとした」という言葉の意味は、自分の内面にある混沌としたものを言葉にして可視化することで、自分の感情としてつかみ、それがどこから来るものなのか、どうしたいのかを理解しようとしていたということであろう。一つの詩ですべてを表現できるわけではなく、詩を書いた後には常に「心残り感」があり、書ききれていない「心残り感」がその後の詩作の原動力となり、結果として100編もの詩を生み出すことになったと考えられる。

Aが詩を書き続けたのは、書くことで気持ちの整理をつけていただけでなく、受けとめられて反応が返ってくることも理由の一つであった。当時の心境を次のように話した。

(もし詩を書いていなければ、感情を)ためこんだままで、不登校になるか、発散法がわからず、自分の気持ちに決着がつかないまま静かに壊れていった、知らぬ間に命を絶っていたんじゃないかなと思います。幼いながらも、夢が早く死んで楽になることでした。自分の気持ちを表現して、周りがそれを読んでくれて、何人かの友達が反応してくれた。詩をみんなに読んでもらえる、それだけで、もうあのとき

は満足でした。それが救いになっていました(201X.b)。

「ピエロのワルツ」を掲載したプリントを見せたとき、教室はしばらく静まり返ったが、共感できると感想を述べた生徒もいた。クラスの生徒たちは、心の痛みを描いたこの詩を、驚きながらもある種の感動をもって受けとめているようだった。筆者は、生徒たちの反応を見て、これほどまでに傷ついているクラスメートの独白をぶつけられて、戸惑いながらもその気持ちを受けとめようとしているクラスの雰囲気を感じた。あの時のクラスの生徒たちは、この詩の真剣さや真実味に圧倒されていたのかもしれない。確かにいるこのクラスの書き手への配慮も働いたのであろうし、具体的な説明がなく、心情に焦点化されて描かれていたため、書き手の心情に寄り添える読みを引き出したとも考えられる。

その頃、筆者の知る限りにおいては、詩作品に対して挑発してからかう様子は見かけなかった。また詩を持ってくるAの様子を見て、この活動によって辛い思いをしていることはないのだろうと想像していた。

Aの詩作品のように、込められた思いが重く、受け手には多少の当惑があるようなものであっても、詩であれば、共感的に受けとめられやすいところがある。また、他の生徒も同じような作品を書いていたので、生徒たちは自然に受けとめられるようになっていたとも考えられる。

Aのクラスに、Aのように多く詩を書いたWという女子生徒がいた。WはAの幼稚園からの幼なじみで、Aがいじめられていた時には転校していなかったが、中学3年生で再び戻ってきていた。Aは、自分の悩みをWに話したことはなかったが、「Wであれば、詩を見せても大丈夫」と思い、時々自分の書いた詩を見せると、Wは「Aちゃんの詩、すごいね」と認めて励ましてくれたという。

Aは、ある詩を見せたときに、Wに「なんで私生きているんだろう」とふとつぶやいてしまい、Wに「なぜそんなことを言うの。Aちゃんは、私の光なのに」と泣かれたことがあった。そのとき、次のようなことを思ったと話した。

私を光として見てくれる人がいる。そのうれしさを詩に書いて残しておきたかったんです。男子に悪口言われても、私には仲間がいますと思えました。私を必要としてくれている人がいる。仲間がいるから「消えろ」と言われても消えられない。詩にはそんな私の気持ちを表しました。内気で前に出ることが苦手で、内にこもることがあっても、私には安心できる場所がある。安心だから前に行ける。私は私の思いを言おう。困ったときは頼ってもいい。信じる人がいるだけで、変わったんです。前に出る勇気につながったんです(201X.b)。

「ありがとう」 (作品 3-10)

は、このような体験の後、綴られた詩である。「私を助け 光となってくれる人/数えきれないほどの感謝の気持ちを込めて」というのは自分を認め励ましてくれたWへの感謝の気持ちの表現であろう。

(作品 3-10)

ありがとう

私を助けてくれた人
私を応援してくれた人

そして これからも
私を助け 光となってくれる人
数えきれないほどの
感謝の気持ちを込めて

ありがとう

さらに、卒業前に書いた「人生」(作品 3-11)では、これまで一人称の「ボク」だった主語が「僕ら」となっている。

Aは、自分の書いた詩を共感的に受けとめてくれるWに、ずっと抱いていた「生きていても仕方がないのでは」という疑念をうち明けてみ

た。「どうしてそんなことを言うの」というWの言葉を、Aは自分の存在をそのままで肯定してくれているものとして受けとめたのである。 「どんなに高い壁が目の前に立ちだかろうと/いくつもの分岐点があろうと/きっと進んだ先に光がある

(作品 3-11)

人生

僕は進み続けるだろう
どんなに高い壁が目の前に
立ちだかろうと
いくつもの分岐点があろうと

きっと進んだ先に
光があると信じて

と信じて」と、「僕ら」の未来に希望を滲ませたところに、他者とながらを持つ確かな存在として、自分を認識できるようになったAの変化が表れている。

Wという友人がいたとはいえ、Aは、いじめられるつらさやかなしみを、できればいじめの当事者たちにわかってほしいという思いも抱いていた。しかし、Aの作品であることがわかれば、さらに新たな攻撃を受けるかもしれないという不安も感じていていた。

言えなかつただけで、本当に言いたかったことはたくさんありました。ペンネームを使うことで、誰が書いたかわからない詩の中に、自分の秘密の思いを込めて、知ってもらいたいと思って書いていました。「もう1人の自分」と、それをみつめる「自分」を一つの物語のように創造して、問いかける感じで書いていました(201X.b)。

Aはペンネームという「仮面」をかぶることで、普段よりも大胆になって、書きたかったことが書けたという。つまり、ペンネームで書いた詩の「私」は、Aの作り出した「私」であって、実在のAではない。Aはペンネームを用いることで、いじめやからかいを受け、教室という日

常の場面で「笑顔の仮面」をつけた無力感に苛まれていたAではなく、それを抗議する強気なA'になれたような感覚を味わった。

詩の読み合いの場では、「仮面」の下で涙を流している「もう一人の自分」を虚像として見せることができた。それは押し隠そうとしていた「本当の自分」の姿であり、その姿を見せても受け入れてくれるかという問いかけの形で描かれていた。この詩作品を受け入れられることは、仮面の下に隠した「自分」として生きることの可能性を感じさせることでもあったのである。

インタビュー当時のAは、「自分のように自己否定しがちな子どもが笑顔になれるように力になれること」(201X.b)と、弱い立場にいる子どもたちのために働きたいという希望を話したが、このような夢にまっすぐ進んできたわけではなかった。

中学校卒業後の経緯について、Aは次のようなことを話した。

高校進学後も詩の創作を続け、インターネット上のある詩のサイトに投稿をしていた。しかし、そのサイトのグループ内で、投稿作品が勝手に転用されたり、誹謗中傷を受けたりするのを目の当たりにした。また、高校でも信頼していた友人に裏切られて、誰も信じられなくなった。やり場のない気持ちを吐き出すように、詩を書いたこともあったが、見せる相手もないので、破ってゴミ箱に捨てていたという。

一時でも辛さを忘れられて楽になれると聞いて、人知れず自傷行為をしていたこともあった。しかし、あるとき友達や先生にその傷跡を見つけられ、「辛かったんだね。でも、これは絶対よくない。もし、やりたくなったら、私に話して」と言われ、その人たちに話すようになって、気持ちが安定していったと話した。

Aは、自分の本当の気持ちを表し、他者とつながれる手立てにもなっ

ていた詩が、ネット上では読み手によっては傷つけられることもある危ういものであることを知った。しかし、中学校3年生の詩の創作体験を「もし、あのとき詩を作っていなければ、自分は静かに壊れていったと思います」(201X. a)と話し、当時の詩の創作と読み合いを経験しなければ、自死まで考えるほどの自己否定感の中に留まったままで、現在の自分のようになることができなかったかもしれないと捉えていた。Aは、当時の詩の創作の意味について、次のように話した。

それまでの私は自分を守っていました。作り笑いをして過ごし、友達の視線が気になり、自分のことをみんなが笑っていると思って不安でした。詩を見せた友達がすごいねと言ってくれて、プリントに載った私の詩を読んだクラスの人たちの反応を見ていると、自分の気持ちが伝わったように感じました。(略)(詩を書くようになって)小学校での(いじめの)こととか、自分の気持ちに決着をつけて、後ろを振り返っていてもだめ、うちに閉じこもっていないで、自分の殻を破って外に出てみよう。前だったら泣いていたことやショックを受けていたことにも、笑って返せるようになりました。詩を書くことで、明日はこんなふうに言えるといいなとか、どう変わっていくかは自分次第なんだと思うようになりました。詩を書く中で、私は変わっていったと思います(201X. a)。

Aは詩の創作による変化を「自分の殻を破って、外に出てみよう」「どう変わっていくかは自分次第」と思えるようになったこととして捉えていた。この変化は自分の置かれた苦しい状況を俯瞰し、どうすれば生きやすくなるかを考えるようになったことによるものであろう。

現在のAが高校時代の体験を経てなお、つらい立場にいる子どもたちの力になりたいと希望している原点に、中学校時代に詩によって自分の思いを表現し、受けとめてもらえた体験がある。Aは子どもたちの言葉を聴きとり、励ます人になりたいと話した。「子どもの泣いている理由も悩んでいる理由もそれぞれ違うと思います。いろいろな表情や様子を見せる子どもたちの本当の気持ちを受けとめられるように、自分の感性を日々更新していきたいのです」(201X. b)というAの言葉を聴いたときに、筆者は「言葉には/それぞれ/その人の人格が宿る/その心が響く/その人の夢が香る」という中学校時代のAの詩を思い出した。

中学校3年生の時に、100編もの詩を書き続ける中で、Aは自分の心を見つめ、人間の心の奥深さにふれていった。Aの言葉の中に、個々の人間性や感情や夢は、受け手の感じ取れる想像力があってこそ捉えることができるという、詩の創作と読み合いを体験したことによる学びが表れているように感じた。

現在に至るまでの辛い体験を乗り越えて、豊かな感性と優しさを育みながら将来を夢見ている現在のAの姿を見て、中学校時代に詩の創作を通して、A自身が「自己」をみつめ成長させていったことが原体験としてあるように思えたのである。

3. 生徒Bの事例—詩の読み合いの持つ意味—

(1) Bについて—中学校時代と現在—

Bは、第1節のAと同学年で他のクラスに所属し、詩の創作に意欲的に取り組むだけでなく、詩の読み合いにも強い関心を示していた女子生徒である。

インタビュー当時は、美術系の大学に通い、学生生活の傍らアルバイト

トをし、家計の一端をも担っていた。高校では「人権問題研究会」を学内に立ち上げ、「社会の中の様々な困難を抱えて生きている方たちに出会って、自分に何ができるのか考えてみたい」と友人二人で活動していたという。インタビュー時にも「自分が知らないだけで、社会には多くの苦しみや悲しみを背負って生きている人がある。将来、そういう人のために、何か役に立つことができないかと考えている」と自分が学んでいる美術と詩の創作で身につけてきた言葉への興味を、社会の中でいかに活かすかにも関心を向けていた。

筆者は、Bが中学3年生の時、教科担任として初めて出会い、個別に話す機会はあまりなかったが、つぶやく一言がユニークで、個性的な生徒という印象を持っていた。Bは休み時間に題名のない短い警句のような詩を作ってよく持ってきたが、「今日は、詩のプリントはないのですか。いつ、次が出ますか」と尋ねにきて、不定期に配布される詩のプリントと詩の読み合いの時間を心待ちにしていた。高校進学後にも、学年の生徒たちの詩を自薦のアンソロジー詩画集にまとめて持ってきたり、自作の詩を綴った挿絵入りの小さなノートを見せにきてくれたりと、なおも詩の創作活動への関心を示していた。

Bは、インタビューをした際、中学校当時の自分の状況について、次のような話をした。中学校の時は、美術部に所属し、アニメが好きでよく友人とアニメの話ばかりしていたため、周囲からは「おたくっぽい、変わった子」と見られがちで、1年生の時には数人の男子にいじめられて、学校に行けない時期があった。また、3年生までいつも二人で行動を共にしていた友人Tから、誰かの悪口や陰口を始終聞かされ、自分にも攻撃的な言動を取ってくるようになっていたので、一緒にいるのが苦しかったが、一人になるのが恐くてどうしてよいのかわからず、孤立無

援の状態だったという(201X.d)。

(2) 詩の読み合いによるBの変化

Bは中学校時代の詩の創作と読み合いを振り返って、次のようなことを話した。自分の好きな詩を、図書館にある詩集から探して写すという授業では、その作業が他の生徒たちにも見られるので、「自分の真実に近いけれど、ちょっと格好をつけた」詩を選んでいった。しかし、授業の詩の読み合いの中で、クラスの生徒たちがまじめに自分の内面を詩に綴り、茶化さずに真剣に感想を述べ合う様子を見て、「この場なら自分の気持ちをわかってもらえるかもしれない」(201X.d)と思い、一生懸命に詩を書き始めたという。

Bの詩は、具体的な描写や叙述がほとんどなく、普段抱えている想いをつぶやくように抽象的に表現しているものが多かった。Bは、中学校時代に書いた詩を読み返しながら、次のような説明をした。

(作品 3-12) の詩に関して、

「学校の集団生活で、みんなと協調していかなければならないのがしんどくて、自分がしたいことを抑えて合わせるとか、他の子にある明るさが自分にはないとか、そういうこと自体が圧迫感になっていた」(201X.c)と話した。

(作品 3-13) の詩には、「友だちが人の悪口や批判をしてばかりで、いつも一緒にいること自体

(作品 3-12)

世界は広いとだれかが言った
けれど あんがいせまい
その中で私は明日のために戦う
世間の圧に勝つために

(作品 3-13)

人間は卑怯だと言った
人間はいじわるだと言った
人間は愚かだと言った
人間は嘘つきだと言った

そんな僕も人間

苦しくて辛かった」ときのことを書き、「人間は、人の欠点を見つけるのは得意で、いろいろ言葉を尽くして、他者批判をしているが、そんな弱さは自分の中にもある」という気づきを「そんな僕も人間」という一行に込めたという(201X.c)。

(作品 3-14) の詩には「過去にこだわって生きるのか、未来に向けて生きていくのか、それは自分次第」という気づきを表現し、これからの生き方を自らに問い、その答えを探していたと述べた(201X.c)。

(作品 3-14)

死んだ過去と
生まれようとしている未来
君はどちらを選ぶの

詩を書き始めるまでは、他者からの理不尽なからかいや納得のいかないうちにも、我慢をするという対応しかできずに、どうすればよいのかわからなかったが、気持ちを詩に綴り、自分を見つめていくうちに「嫌なことは嫌と言えるようになりたい。詩には人にやさしくしようと書いているのに、正直に生きたいと書いているのに、そうできなくてどうするんだと思うようになった」(201X.d)という。一人になりたくないばかりに、自分を欺き偽っていたことに耐え難さを感じ、自分に正直に生きるには、どのような行動を取るべきかを考え、友人 T と訣別し一人で行動するようになっていったと話した。

B のその行動の背景には、詩の読み合いで自分とは「世界が違う」と思い込んでいた G という生徒が、B の詩を心に響いた詩として選んで肯定的な感想を述べてくれた体験があり、「自分の周囲の人たちだけが私のすべてではない。詩の授業で認めてくれる人がいる」(201X.d)と思えたことが励みとなっていたという。

私はそれまでいじめられたことで、いじめた人だけでなく、その人と話している人を見ても、どうせ同じなんだろうと信用できなくなっていました。でも、Gさんに（詩の読み合いの場で）認めてもらえたことがきっかけで、Gさんに話しかけることができるようになり、Gさんの友だちとか他の人にも関わるできるようになりました。そういう意味で関わりが広がったと思います(201X.d)。

Bは、自分の詩をGが選んでくれたことで、Gと響き合うものがあることを直感し、思い切ってGに話しかけ、Gに受け入れられたことで、Gと新たな友人関係を結んでいった。Bは「自分を引っ込み思案で、気持ちをうまく伝えられないタイプだと思っていたのに、勇気を出して行動できたことを不思議に思う」(201X.d)と振り返りながらも、その理由を次のように説明した。

それまでみんなに見せている「中性的なおもしろいキャラクター」という私のイメージがあったのですが、（詩では）そんな姿を見せていません。これ（私の書いた詩）が好きって言うてくれたら、私（が作者）とわかっていないけど、私自身も好きになってくれているのかな、みんなも本当は、他の人に同調して（私を悪く）言っているだけなのかなと思えたんです。みんなにはからかう対象のBさんとしてではなく、普通のクラスメートのBさんとして見てほしかったんです。詩を書いて、みんなに読まれてコメントをもらえたことで、そんな裏の私も受け入れてもらえた気持ちになれました。そういう受け入れてもらえたという感じが、自分を開いても大丈夫というような安心感をもたらしてくれたように思います(201X.d)。

Bの詩が他者に見せている自分とは異なる本来の自分に近い部分を表したものであったために、その詩に共感を示してくれたGとは現実の世界でもわかり合えるかもしれないという期待を抱かせたのであろう。他者に積極的に働きかけるようになった背景には、詩の読み合いの場で他者から受容・共感的な反応を得られたという体験があった。しかし、時には他者から思ってもいないような解釈をされることもあったという。

例えば、私が「なくなったペンのインクは買えばいい／なくなった人の気持ちはかえない」という詩の言葉を書いたとき、ある人が「なくなった」を「亡くなった」ととらえて、感想を言ってくれたことがありました。そのとき、私は「失くなった」という意味だったのに」という驚きの体験をしました。そうか、そんなふうに読まれるんだったら、どんな表現をすればいいのか、正確に伝えるにはもっと表現を練らなければとさらに考えるようになりました。私には詩を書くだけでなく、読んでもらう、そして、また書くという一連の流れが必要だったと思います(201X.c)。

予想外の解釈や反応でも「人はそれぞれ感じ方や受けとめ方が違う」と考え、「わりと自信があって詩を出したのに選んでもらえなくて、どこがよくなかったのかな、次はがんばろうと思っていた」(201X.d)と、次の作品創作への意欲や、詩の言葉を吟味する機会にしていたという。

詩の読み合いの場で、他者の詩から影響を受けて、それまで気づかなかった自分の考え方や行動を見つめ直すこともあったと話した。

あるとき、他の人の詩の中に「きめつけ厳禁」（作品 3-15）という言葉を見つけ、今の自分はどうかだろうと考えたことがありました。

「この人はこんなところがあるから嫌い、友だちもそう言うし」と流されていた自分に気がつきました。

「きめつけ厳禁」という言葉に出会ってから、自分の行動をよく考えるようになって、「嫌い」と決めつけ

ていた人への態度がなんとなく変わり、その人との関係もよくなっていったような気がします(201X.d)。

（作品 3-15）

何色えのぐ

なにいろでるかな

青かな

赤かな

黄色かな

えのぐのラベルに書いてある

「きめつけ厳禁」

Bは「きめつけ厳禁」という言葉に心に響くものを感じ、その理由を自ら問い直すうちに、他者への捉え方が一面的であった自分を反省するとともに、いじめる側の「みんなも本当は、他の人に同調して言っているだけなのかな」「本当はこんな詩を考えている人たちなのかもしれないな」(201X.d)という新たな見方を持つようになった。自分をいじめた人も、またその場で助けてくれなかった人も、皆に合わせているだけで、本当は自分と同じように悩みや苦しみを抱えているのかもしれないと考えるようになったという。

中学校卒業時に、他者の詩の言葉を集めて詩画集を創ったのは、いつでも手元に置いて心の支えにしようとしたからであるが、その言葉（作品 3-16）が大事に思えた理由を、次のように話した。

(作品 3-16)

① (略)

明日と昨日のすきまで
生きる僕らに
与えられた時間

いつか終わってしまうなら
せめて今は笑っていたい

握られた手を
強く握り返した

② (略)

私は私に負けてしまった
らくな方にきたはずなのに
こんなに苦しい

(下線筆者付記)

③ 僕は自分が嫌いだ

でも
僕を好きでいてくれる友達は
大好きだ
(略)

だから僕は
好きなかもしれない

友だちの好きな
この僕を

④ 素直に口に出せない

使わなくてはいけなくて
使えない言葉

いつも受けとめてくれて
否定してくれて
一緒に夢を追ってくれて
「ありがとう」

「君の手を強く握り返した」「いつも受けとめてくれて」「否定してくれて」ということは、相手のことを本当に思っていなければできないことです。「明日と昨日のすきまで生きる僕ら」は、今の毎日を生きている実感がこの言葉には見事に書かれていて、共感できてとても好きです。「楽なほうを選んだのにこんなにも苦しい」は、楽なほうを選んでいたはずなのに、逆に苦しくてしかたがなかった頃を思い出して胸が痛くなります。「ぼくは自分が嫌いだ (略) だから好きなかもしれない／友達が好きなこの僕を」の「好きなかもしれない」という言葉から、今は嫌いでもいつか今の自分を受け入れてもらえるようになれるのかなと思えました (201X. d)。

B は、他者の詩を読んで、思うようにならない現実の中でそれでも自分らしく生きようとしているクラスメートのひたむきな気持ちを感じ

た。他者の隠れた気持ちを詩の言葉から垣間見ることによって、言葉を交わしたことはなくても、「こんな詩を書く人たちならわかり合えるかもしれない」と、自分の方から働きかけてみようと思うようになり、その後の自分の変化を、次のようなエピソードと共に話した。

卒業前の体育の授業で、ダンスに取り組み、動きがわからなくて困っていたんです。以前ならしかたがないと諦めていたんですが、「教えてほしい」と頼んでみたんです。すると、Rさんがずっと寄り添って教えてくれました。そのとき「ああ、私はひとりじゃないんだ」と感じて作品発表の後、感想を言い合うときがあって、手を挙げて感謝の気持ちを話したんです。すると、感情が高ぶって、涙が出てきて一人で泣いていると「大丈夫？ もう泣かないで」と優しく声をかけられて、もっと涙が止まらなくなったんです。そういうことから考えてみると、私は詩を書くようになってから、気持ちの伝え方がわかるようになった気がします。優しい人がまわりに現れてきて、それまで言葉で傷つけられてきたけど、詩を書くようになってから、言葉で勇気をもらえたような気がします(201X.c)。

詩の読み合いの場で、現実の日常生活では交流のなかった人ともふれ合うことで、Bは他者への見方を変え、自分の環境を変えられるという希望を強めていった。Bは希望を勇気に変え、新たな行動を取ることでそれまでになかった新しい他者との関係を作り出し、自分を取り巻く周囲の状況を変えていったのである。

(3) Bの詩の読み合いの意味づけ

Bにとって、詩の読み合いの場が現実の世界でも自分の行動を変えていく一步を切り拓くものとなり得たのは、匿名によって他者と対等の関係で交流できたことによるものであった。Bは「匿名であることが絶対必要で、私にとってペンネームは自分の本当の気持ちを表現するための隠れみのでした」(201X.d)と話した。詩の読み合いの場を「激しい人間関係から離れて、かかわりのない子たちとつながり、認めてもらえる逃げ場」(201X.d)と意味づけ、現実の世界ではふれあえない生徒とのつながりを生み出せる場と捉えていた。

もしBが作者とわかれば、心ない生徒たちがからかいの材料にしたかもしれない。詩が匿名であったことは、Bにとって他の生徒たちから先入観や偏見にとらわれない詩の感想を得られる絶対条件だったという。Bは、Bが書き手と知られていないからこそ、思い切って本当の気持ちを表現することができ、わかってくれる可能性のある他者を見出し、新たな関係を結ぶことを期待したのである。

しかし、次第に他者からの予想しない解釈にも意味を見出すようになっていった。「自分の書いた詩は人にも見てもらいたい、評価されたいと思います。でも、全部認められてもだめです」(201X.d)と話したが、「全部認められてもだめ」という言葉の中に、他者からの予想外の解釈や自分の気づかなかった指摘を受けることが、新たな創作意欲を導き出し、自分を客観的に捉え直すきっかけとなったと考えられる。「他の人の詩を見て、その後で自分の詩を読み返すと、本当に自分の書きたいものになっていたのかなって、今、私が書きたいのはこんな言葉じゃないと思うこともありました」(201X.d)と、他者の詩を読み、そこから刺激を受けて自分の作品を見つめ直すことにつなげていた。

中学校時代のBは、他者からの理不尽なからかいや納得のいかない態

度にも我慢をするという対応しかできず、どうすればよいかわからなかったが、とにかく「自分や環境を変えたい」と思い続けていたという。

伝えたいことはいっぱいありましたが、（伝える）きっかけがなくて、生の自分を詩に出して誰かに認められたら、私自身も認められてもらえるかな、じゃあそっちのほうに私自身を持っていこうっていうふうに思っていました。この状況から脱却して明るい世界に行きたい、表現できる人になりたい、みんなと関われる人間になりたい、こんなふうになれたらいいなっていうことを行動に移す、その積み重ねでした。（略）もし詩の活動をしていなければ、みんなとの関わりができずに、その後のすべてのことがなかったと思います。まず匿名で誰かわからない状態で自分を開くということが第一歩になったと思います（201X.d）。

日常生活でもうまく他者とコミュニケーションを取れず、自分の存在にさえ自信が持てなかったBが、詩を綴る中で、他者に「見せている自分」と隠している「本当の自分」という「二人の自分」をはっきりと意識し、「本当の自分」を他者に知ってもらい認めてほしいと望むようになった。詩的表現で表した「本当の自分」が受けとめられることは、現実の世界でも「本当の自分」を出しても受け入れられることを期待させた。他者とのつながりを持ちたい、自分を変えていく一歩を踏み出したという希望が、Bを詩の創作に向かわせた。しかし、詩の創作の動機には、自身の感情が変化するという気づきが手応えとしてあったからである。その変化について、次のように話した。

詩を書くことで感情が増えた気がします。つらい、かなしいという気持ちがあるから、それを乗り越えようと思えるようになったし、楽しい感情もかみしめるようになりました。自分の感情をみつめて受け入れられるようになり、自分の感情をコントロールできるようになった気がします。詩を作る中で、自分の気持ちを表す言葉を選ぶようになってから、表現の仕方によって、かなしみにも状況や程度の違いがあることがわかるようになりました。（略）

詩の言葉で今のかなしみの感じを表そうすると、かなしい気持ちの追求になっていくんです。言葉を選んでいくうちに「あれ、かなしい気持ちだったのに」と、前より気持ちが軽くなって、そのかなしみが薄れている。詩が完成したときには、もとのかなしい気持ちの根本が薄れて、ひとつの世界が作品化された喜びやうれしさに変わっています。マイナスのつらい体験でも、それを体験したから、みんなに選んでもらえるような作品を作るきっかけになったと、その捉え方が変わりました。（略）できた作品がどうかというよりも完成させていくその過程に意味があると思っています。完成するまでに悩んだりする中で、いろいろなものを得た気がします。できた作品も私が納得したものしか残さないようにしています(201X.d)。

Bの語りから、詩の創作での学びの過程をまとめると次のようになる。①その時の自分の心の中にある混沌とした情動・感情をみつめる、②表出・表現するための言葉を吟味・選択する、③詩の作品に仕上げた達成感や満足感を得る、④他者に読んでもらい、肯定的な反応を得た場合、受容・共感された喜びを味わう、⑤負の感情が変化していることに気づく、⑥他者からの批評を得て、自分の中にある言語化されていない

感情と向き合う。

Bは、詩を書く中で、抑えきれないように思えた感情が薄まり、作品化したときには違う感情になっていることに気づき、自分に変化していく実感を味わった。「詩を書く、読んでもらう、また書くという一連の流れ」で、過去の負の感情を伴う体験は、詩作品として結実し、作品をきっかけに他者との新たなつながりも生み出していった。さらに、Bの書いた詩作品群は、B自身の成長の軌跡を視覚的に実感させるものとなっていた。

しかし、Bは、インタビューをした際に「高校時代はよく詩をかいていたが、今はあまり詩を書かなくなった」と話し、他者とのコミュニケーションに困難をあまり感じなくなったことを喜ばしく思う一方で、詩が書けなくなったことを寂しいと述べた。

高校2年の時まで詩を書くメモ帳を持っていて、よく詩を書いていました。でも、最近はあまりマイナスの感情を持つ経験をしなくなって、詩が書けなくなってしまいました。今は誰にも言えない、かなしい、重たい気持ちがなくなってうれしいはずなのに、あの時のようなかなしみを感じてみたいと思うこともあります。あの時、一生懸命にいくつも詩を作れたのは、つらい体験があったからだと思います
(201X. d)。

Bは思春期を越えて、日常生活でも他者とコミュニケーションに困難を感じなくなり、精神的にも安定したが、詩を書きたくても詩が書けなくなったという。現在のBが詩が書けなくなったことを、単純に詩の創作意欲の消退と捉えることはできないが、Bの語りから、負の情動的体

験が、書かずにはいられない詩の創作の動機となっていることや、詩の創作の過程が自分の成長・変化を実感させる手応えのあるものとして、受けとめられていたことが窺われた。

Bの事例から、受け入れがたく思う負の感情や葛藤を伴う体験を、詩的表現にしていくことによって、捉え方自体が変わり、詩を読み合う中で他者の反応を得て、自分の行動を変えその結果他者との関係も変えていくことが考察された。

詩の読み合いの場で、自分の詩を他者に受容・共感され、解釈を得るという経験が、Bにとっては重要な意味をもっていたのである。

第2節 1990年代の選択教科での詩の創作の実践

1. 選択教科の詩の創作の指導計画と生徒の様子

第1節の詩の創作実践は、1990年代の国語の選択教科での取り組みから始まった。「選択教科」は、文部科学省が平成10年(1998年)の学習指導要領の改訂時の主な改善点として、中学校教育において、生徒の能力・適性、興味・関心等が次第に多様化してくることに適切に対応する必要に迫られて、必修教科に加えて、生徒の特性等に配慮しつつ多様な学習ができるように特設されたものである。筆者の勤務していた中学校では、毎週2時間枠で半年間取り組む選択教科は、生徒たちの希望選択制であった。「選択教科」の授業を「講座」と呼び、指導者に授業内容や評価の仕方等すべて任されていた。国語の教員でソフトボールの

「講座」を担当するなど、社会教育的な要素を持ち、生徒の特性や能力を育むことを主眼においた時間となっていた。詩の創作に取り組む授業に希望者が集まるのか心配していたが、第一希望で15人が集まった。

選択教科の授業の概要・授業計画は以下のとおりである。

生徒たちに前日までに詩を書いて筆者のところまで持ってくるように指示する。②授業の始めに筆者の選んだ詩をプリントに掲載し、5～6編紹介する。心に響いた詩をそれぞれ考えさせ、指名した生徒にその詩を朗読させ、感想を述べさせる。②生徒たちの詩に掲載した詩をプリントで配布し、①と同様に、心に響いた詩を選ぶように指示し、指名した生徒にその詩を朗読させ、感想を述べさせる。筆者も生徒たちが指摘していないその詩のよいと感じたところについて感想を述べる。15回の授業は、基本的に①②を繰り返す。最後の2～3時間はそれまでの作品を編集して、各自、詩画集を作成し、全員で1冊の詩画集を作成する。

15人がほぼ毎回詩を書いて持ってきたので、授業全体では②に多くの時間を費やした。生徒たちは、中学3年生という入試・進学を控えた忙しい時期であるにも関わらず、それぞれが個性を活かした詩を創り、授業の終わりには、全員が挿絵や写真を用い、装丁も工夫した詩画集を作成した。全員で1冊の詩画集も編集し、完成した詩画集について感想を述べ合い、文化祭にそれぞれの詩画集を展示した。

選択教科には、生徒Cと生徒Dのように、挿絵や写真を用い、卒業後も近況を知らせる手紙と共に自作の詩や詩画集を当時の担当教師であった筆者に送ってくる生徒もいた。また、生徒Sのように、選択教科まで全く登校したことがなかったが、選択教科の授業のほとんどに参加し、その授業が終わると再び登校しなくなるという生徒もいた。「詩を作って、その詩の感想を他の人から聞けることが楽しかった」と授業の感想を述べていたことを後でSの担任から聞いた。卒業して話す機会があったときに「あの頃、詩を書くことで自分を支えていて、学校を休んでいても、毎時間選択の授業には出ていたのはとても楽しかったからです。先生に会えたことは、砂漠で砂粒をみつけるくらいのほんとうに幸運な

体験でした」と話してくれた。筆者は、S の話を聴いて、たった 15 回の授業であっても、詩に自分の感じ考えたことを表現し、他者と共有することが支えとして受けとめられていたことに驚かされた。そして、詩の創作活動での学びが持つ意味を改めて考えるようになった。

本節で述べる生徒 C と生徒 D は、この選択教科の生徒である。実践からほぼ 20 年が経過し、30 代半ばにさしかかり、思春期における詩の創作とその読み合いのもつ意味を、その後の人生において俯瞰し、意味づけることができる年代である。当時の詩作品をもとに、当時の自分とその詩作の背景、詩に込めた思いを振り返った聴きとりを基に考察する。

2. 生徒 C の事例—思春期における詩の創作の意味—

(1) C について—中学校時代と現在—

C は、中学校 3 年生の選択教科の詩の創作活動において、詩作にける意気込みで他の子どもたちを圧倒し、多くの個性的な詩を作るだけでなく「木曜日の家出」というタイトルの 2 冊の詩画集を制作した。詩の作品の豊かな語彙の源は、当時、活字であれば何でも興味を持って手に取り、父親の書斎にあった法律の本でさえ読んでいたという豊かな読書経験であった。作文を書くことも特に困難を感じたことはなかったが、当時の自分の悩みや迷いを作文で書いたり、誰かにうち明けたりすることはほとんどなかったと話した。

「木曜日の家出」という詩集の「詩集」（作品 3-17）という詩と、「あとがき」（作品 3-18）には、当時 C がどのような思いで詩を書いていたかが表れている。C にとって詩を書く上で大事なことは、言葉を飾ることも飾らないことでもなく、「私が感じたありのままの世界」を「自分の言葉」で写しとっていくことであったという。

(作品 3-17)

<p>詩 集</p> <p>飾ることが 美しいんじゃない 飾らないことが 美しいんじゃない</p> <p><u>私を感じた</u> <u>ありのままを</u> <u>世界を</u> <u>写しとっていこう</u></p> <p>これからも ずっと</p> <p>(下線筆者付記)</p>
--

(作品 3-18)

<p>あとがき</p> <p>私にとって「字を書くこと」は息をすることの次ぐらいにたくさん毎日毎日していること。 でも、その大半は、計算や、授業のノートや、どうしても書かなければいけないことばかりで、時々、ペンを見るのも嫌になることがある。 <u>強要されるんじゃない。自分で、自分の言葉で思ったことを字にしたい。文にしたい。</u> 今、私はとてもいい気持ち。 <u>自分の思ったことを、そのまま「詩」というカタチにして、それが1冊の詩集になる。</u> うれしい、うれしい！ こんな機会を与えてくれたたくさんの人に、この機会を共にした、たくさんの友達に、「ありがとう」 私は、これからも書いていきます。 (下線筆者付記)</p>

Cにとって「字を書くこと」の本来の目的は、「書かなければいけないこと」を書くためではなく、「自分の思ったこと」を「自分の言葉」で表現し、それを形として残していくためと認識されている。互いの思いを詩的表現で交わし合う場を得た喜びを「あとがき」で書いている。

Cは、高校に進学してしばらくの間は、時々近況を知らせる手紙と共にその頃にした詩を同封して送ってくれたが、忙しさと共に詩を書く機会が減ったのか、詩を送ってくることはなくなっていった。

2度目にインタビューをしたCは、企業の総合職として勤務していた。これまで体調を崩して一度休職したことはあったものの、キャリアを積み、周囲に期待される業務をこなしてきた。しかし、30代半ばにさしかかり、「人生の時間には限りがあることが見えてきて、たとえ経済的に豊かでなくても、自分の言葉で誰かの心に届く、創造的な仕事が

したい」と思うようになったと述べていた(2017.4)。

(2) 中学校時代の詩の創作の意味づけ

Cは中学校時代の自分を振り返って、次のようなことを話した。
中学生の頃はいわゆる「優等生」だったので日常生活で困るようなことはほとんどなかった。親からも「できて当たり前、放っておいても大丈夫」と思われていて、期待に応えている自負もあった。しかし、周囲の期待に応えることができたとしても、満足できない自分がいることも感じていた。そういう思春期の複雑さを「15歳」(作品3-19)という詩に表現した。

自分自身のことを「すごくプライド高いし、
自意識は高いし、口はたつし、見た目はいい子
っぽいけど、そんなにいい子ではないし、めん
どうくさい私」と捉え、「自分で自分に振り回
されているところや人を振り回しているところ
」もあって、その一つひとつを「流せない
で、いちいち引っ掛かって、いろんなことを考
えていた」という。当時の自分を次のように説
明した。

(作品 3-19)

15 歳

半分 おとな
半分 こども
思春期 反抗期
第二次性徴期
「いわゆる大人」が
手をヤケドする
超難解な時期

ご愁傷様！

今でもそうですが、疑問に思ったことがあると、インターネットを調べれば、たいていの疑問点はすでにだれかが答えを出しています。すべて答えが見えている、すでに何かが見えている、そういう行き詰まりを感じていました。私が考えていた、すごい人というのは、結果を考えないで、自分の思いのままに行動できる人でした。例えば、R

君という子がいましたよね。その子はあるとき、突然、2階から他の屋根に飛び移ろうとして、2階から落ちて骨折したことがあったんです。落ちることはわかっているだろうに、なんでそんなことしたのかわからないし、それでも気にせず、学校にきて、へ、へ、へと笑っている。そういう人がすごいと思いました。だから、私自身も人があつというもので驚かしたいということがあったんだと思います。詩を書くことで、他人の何かをひっかきたいというところがありました。それは回りに求められているスキルとして、求められているものとは違いました。詩を書くことで、ほんとの自分らしさで評価されることに意味があったのだと思います。（略）

自然界の弱肉強食も自然の摂理。みんな道理で動いているんです。そういうものへのなんだかわからないイライラを感じていたように思います。（略）それは方向性のないイライラで、ベクトルのないイライラです。だから、どこにぶつけていいかわからないイライラだったと思います。思春期の子どもは、そんなイライラを抱いているのだと思います。例えば、いじめにしても、小動物をどうにかするの、目の前にある自分の力でどうにかできそうな何かをどうにかしてみたいと思う衝動からするのだと思います。ガラスを割るという行為も、目の前にガラスがあったからガラスを割った、単にそれだけ。でも、実際やってみたら、そのイライラが解消するわけではない、そんな思いがあるのだと思います(2017.4)。

Cは「すべて答えが見えている、すでに何かが見えている」という「行き詰まりのようなもの」と、どこに向けてよいのかわからない「方向性のないイライラ」を抱えながら、どうすることもできない苛立ちを

感じていた。そうした気持ちを表現したのが「自由」（作品 3-20）という詩である。

中学生の C は、周囲の価値観に順応して、要求されたことに応えて賞賛を受けることは、努力次第では不可能ではないが、それは他の人でも努力すれば到達できる取り替え可能な人間になることであって、自ら納得でき、満足できる自己のあり様ではないと感じていた。

C の考えた「すごい人」は「結果を考えないで自分の思いのままに行動できる人」であり、「人があつというもので驚かせ」ることのできる人であった。詩を

書くことは「求められるスキルをあげることは違い、本当の自分らしさで評価される感じがあつた」という。C が、創意工夫を凝らして 2 冊の詩画集を制作したのは、たとえ周囲の価値観や常識からみれば評価されないことであっても、自分の個性を活かして、自分の持つ力と可能性を確かめてみたいと考えたからであった。C は自分にしか生み出せない言葉を創造していくことの中に、「予定調和的な世界」に抗う手応えを見出していたのだろう。

C の感じていた「方向性のない苛立ち」をテーマにした詩に「集会」（作品 3-21）という詩がある。「予定調和的な」学校という組織、集団を構成する教師や生徒、そこに順応する自分への苛立ちを象徴的に表現した作品である。C は、この詩を書いた動機として「それまで絶対的な

（作品 3-20）

自由

自由になりたい
何にも束縛されない
完全な自由
そして
僕はそれを恐れる

世界は規則で
埋め尽くされている
自由に見える野生たちも
彼らの掟がある
人は弱い生き物だから
きまりで自分を縛って
それに
もたれて生きている

数え切れない
きまり達に支えられて
僕は生きている

(作品 3-21)

集会

整然と並ぶ黒づくめの集団
教師と呼ばれる催眠術師が
壇上に上がり
術を始める

「個性を大切に」
――調和せよ
「自分の意志を持って」
――突出するな
「考えて行動を」
――従順であれ

集団は既に
個人の集まりではない
力果てた私に気づくこともなく
同じようにあくびし
同じように姿勢を崩し
同じように無駄口を叩く

「号令」と「訓話」の隙間に
僅かに術がゆるみ
私に気づき始める「個人」達
それすらも
予定の一部のようで
術師の足音が近づいて来る

「大丈夫か」
「気分が悪いのか」
――規律を乱すな
――行動から逸れるな

そして
「集団」に
溶かしこまれていく

(意識が遠くなる……)

存在であった親や先生が自分に見せている顔だけでなく、多面性を持って生きていることに気づき始め、それをどう考えればよいのか。自分自身の中にある多面性にも、どう対応していけばよいのか」という戸惑いがあったことを話した(2017.4)。

教師と生徒の役割の裏にある隠れた気持ちを「集会」という場にいるそれぞれの内面を描くことで、予定調和的な学校社会への批判を象徴的に描き出そうとしたのであろう。

(作品 3-22)

手錠

「聞きわけの良い子」
優等生をきどった
子供にはほめ言葉
大人からもらった
ガラスの腕輪

腕輪を着けたまま
子供は大きくなった
骨に食い込んで痛い
外すこともできない
ガラスを割るしかないけれど
周りに飛び散ること
……本当は
自分が傷つくことを
怖がっていた

きしむガラスの腕輪は
まだ
私の手首にある

Cの詩の象徴性は、現在のCが最も印象に残っている詩としてあげた「手錠」（作品3-22）という作品にも表れている。この詩を書いた当時の自分の状況を振り返って、次のように話した。

思いきり反抗に走るわけでもなく、自分の好きなようにしたいと素直な気持ちで動いたら、優等生っぽく見えて、それが嫌に思うこともあって、それがまた苦しくて。絶対「腕輪」をはずしたいわけでもなくて、でも、違和感はあるはずとモヤモヤしていました。「何か違う、何か違う」という気持ちを常に抱いていました。当時の私は「腕輪」より「ガラス」ということに注目していたのだと思います。きれいだけど、それほど高くなくて、壊そうと思うと壊せるけど、それなりにリスクがあるみたいな、子どもにとっては素敵に見えても、おとなになると価値を感じない、そういうものが「ガラス」というふうに、その言葉をみつけたときピンときたんだと思います。ぼやーとした、もやもやとしたものを「ガラス」という象徴的な言葉に凝縮させて、そこに向かってつめていくみたいな感じだったような気がします。磁石に引き寄せられ、砂鉄が集まって塊になるみたいな、そのとき言葉が降ってくるような感じかもしれないですね。私自身が言葉を探していたからかもしれないけれど。「腕輪」は自分を飾るものでありながら枷になるという、よくある比喩表現だったので、私にとってはどんな腕輪なのかのほうが大事だった気がします。でも、読み手にもわかるように「腕輪」という題にしたんだと思います。私自身が読み手でもあるので、読み手も計算に入れたというところはありません（2017.4）。

Cは、親や教師から「優等生」としての言動を期待されて、それに応える自分を苦しく思う「もう一人の自分」がいることを意識していた。

「聞きわけの良い子」という自分を緩やかに締めつけてくる「腕輪」は、外そうとしても外せない。その「腕輪」は「ガラス」のように壊れやすくはかないもので、壊す意思さえあれば壊せるものである。しかし、壊してしまうと自分や周囲にいる他者をも傷つけてしまう、危ういものでもある。Cは「ガラスの腕輪」という言葉に「もやもやとした気持ちを凝縮させた」と説明した。Cは、「ガラス」と「腕輪」という二つの言葉が結びついたときに、拘束からの解放と引き換えに、周囲の期待を裏切ることによって失うものへの不安や怖れ、そのために簡単に行動に移せない自責の念、その狭間での葛藤を、その言葉のイメージから表現できると認識したのであろう。

Cは、このような象徴的な詩的表現をよく用いた。自分の詩集のタイトルに「木曜日の家出」としたのも、選択教科の授業がCにとっては「木曜日」に「家出」をしている感覚だったからである。選択教科は、毎週木曜日にあった。Cにとっては、その時間の「日常から逃れている、放たれている感じ」を表現するには、「脱出」や「逃走」ではちょっと大げさで、「散歩」というほど軽いものでもなく、「家出」が最も相応しい言葉に感じたのだという。Cにとって「行ってもすぐに帰ってこられて、ちょっとアウトローな感じもして、インパクトのある言葉だった」(2012.3)のが「家出」という言葉であった。このように、Cはその時々自分の心の中をみつめ、琴線にふれた詩的表現を吟味し、自分にとってその時々特別な意味をもつ言葉を選択することによって、そこに象徴的なメッセージを凝縮して含み込ませたのである⁵⁾。

(3) Cの「自己」の形成に与えた影響

選択教科の授業は、週に一度木曜日に2時間続きで行われた。その学年は10クラスだったので、それまで互いによく知らない同士が、クラスを越えて詩を書くという共通の目的で集まって構成されていた。しかし、互いをよく知らなくても、詩を読み合い、各自の詩画集を創るという目標を共有していたことで、連帯感のようなものがあつた。Cは詩の読み合いの場をどのように捉えていたかを、次のように話した。

詩はどういう場で発表するか、読み手がどう捉えるかで変わります。そこに何か意味があると思って、読んでくれる環境だからよかったと思います。どこにでも指さして笑う人はいます。その場はそういう人がいないという安心感がありました。わかってくれそうな人にわかってくれそうな言葉を投げる。あの人たちならわかってくれるという安心感がありました。書けば書くほど受容されて、書く気持ちになるということはありませんでした(2012.4)。

Cは、詩の読み合いの場を自分の詩を受けとめてくれる安心できる場として捉えているが、初めからそういう信頼を寄せていたわけではなかった。「こういう詩でも受けとめられるかな」と、持ち札を切りながら相手の反応を確かめるように、その場にいる参加者の許容力や理解力を確認して、詩的表現を選んでいった。

読み手の反応からどう詩を読まれるか、どのような思いを重ねて読んでくれるかを期待しながら、他者の詩を読み、批評を聞くことを重ねる中で、Cはあることに気づき、次のように述べている。

選択での体験は、他の人に興味を持てたというか、私の認知に、影響を与えたと思います。例えば、Mくん⁶⁾だとか、私だけがおもしろいわけじゃなく、他にもおもしろい人がいる、おもしろいにも色々な方向があるということを知れたのはよかったと思います。この時期は自意識というか、プライドが高いじゃないですか。私が一番か、私には全然関係のないところで他の人が一番かという見方しかなかったので、私が一番だと思っていたフィールドに私以外にもすごい人がいることがわかったのがよかったです。

小学生は、人と自分は違うとなんとなく捉えています、どこがどう違うのかよくわかっていません。詩を書くことでその表現の違いがはっきりして、他の人の詩を読むことで「あの子はその子で、私は私」というように「自分の輪郭」がはっきりしてくる感じはあったと思います。「もしかしたら、私って変わっているのかな。私のようなものの見方だけじゃない、私は私の目で見ていたんだな」というようなことを感じていました(2012.4)。

漠然と他者とは異なる「私」というイメージはあったが、「自分の輪郭」というものをはっきり意識するようになったのが、選択教科の詩の授業であったという。そして、ものの見方や捉え方、表現の仕方は様々で、自分には自分独自の見方、捉え方がある。また、その自分も多面的な自分が複合的に重なって、今の自分を形づくっていることに気づくようになったと述べている。

その気づきは、詩の読み合いの場で他者と互いの詩を読み合い、優劣をつけるわけではない形で、互いの違いを認め合いながら、自分の作品を相対化して捉えることができた体験によるものであった。そういう意

味では、「自分が一番」と自分を肥大化して捉えがちな思春期に、客観的に自分を対象化する機会として、Cにとって読み合いの場は意味あるものとして認識されていた。詩を書き、他者と詩を読み合い、また詩を書く中で、初めの頃とは違う自分を意識していく。詩はその時点での自分の内面を描いていても、まだ表現できていない側面もある。一つひとつを描き出していくことで「自分の輪郭」が見えてくるのである。

現在のCが、習慣的に流されていく日常に抗い、30代になって自分のこれからの人生の生き方を改めて問い直し、自分らしいあり方や生き方を求めようとしたときに立ち戻ろうとしたのは、思春期の詩の創作体験であった。Cにとって詩の創作活動は、他者に期待された自分を生きるのではなく、自分の思いや考えを自分の言葉で紡ぎ出し、自分のやりたいことで自分の力を実感できる、充実した体験として受けとめられていた。Cのありたい「自己」の問い直しと自己表現は切り離せないものとして、Cの中に意味づけられている。

創造的に生きることを願う現在のCの姿は、中学校時代に詩を綴り、他者と交流し、他者の感想や他者の詩的表現に刺激を受けながら自分の中で対話を重ねていった思春期の頃のCの姿と重なっていく。中学校3年生で創った詩画集の「あとがき」に、Cが書いた「思い」を自分の言葉で綴る歓びを求めて、現在のCは再び言葉を紡ぎ出していく世界に入ろうとしている。その後の人生において、「自己」のあり様を問い直したいと考え始めた時に、中学校時代の詩の創作活動での学びが、また新たな形で展開していくということがCの事例から認められたのである。

3. 生徒Dの事例—思春期における詩の読み合いの意味—

(1) Dについて—中学校時代と現在—

DはCと同じ時期の選択教科の受講生であり、思春期の揺らぎやとまどい、社会の中で生きていく不安、周囲とうまく関係を結べない孤独感、かなしみなどをテーマにした作品を多く書いた。

2012年にインタビューをしたときに、中学校卒業後の経緯を話した。高校に進学後に不登校、定時制高校への編入、人文系大学への進学、医療系の専門学校に進学するも中退、就職、結婚、退職と人生の紆余曲折を経て、2017年のインタビューの時点では、二人の子どもの母親となっていた。2012年時点では、詩の創作を続け、書きためた詩を人生の節目に当たる時期に編集して、自ら製本した詩画集を作り、知人や友人に贈るという活動を続け、発行した詩集は5～6冊に上っていた。

Dは中学校当時のことを振り返って次のような話をした。中学校2年生の時に転校して（筆者の勤務校に）きたが、それまでも父親の転勤に伴い転居を繰り返し、長く同じ場所に居住する機会がなかったため、「自分には根ざす地域がない」と感じていた。「いい高校、いい大学へ」という親の価値観に違和感を覚え、「社会全体の空気感というのも、戦争があったり、環境問題があったりとか、そういう時代の中で希望ってあるのかな」と漠然とした不安を抱いていた。中学3年生の1学期に、いつも一緒にいた友人に理由もわからないまま「それだから友だちできないのよ」と、一方的に突然訣別を宣告されてから無視が続き、その友人と結局関係を修復できないままになり、「人間不信まっしぐら」という状況にあったという（2012.4）。

（2）中学校時代の詩の読み合いの意味づけ

Dは、選択教科の詩の授業に参加するまでに、妹と妹の友達と3人で詩や絵の回覧誌を作っていたというが、同学年の、詩に関心をもつ仲間

と共に、詩を作り互いの詩を読み合うという体験は、その時には味わえないものであったことを、次のように振り返った。

楽しかったですね。通年（１年間）これでもいいって、思うくらい。Mくんの詩とか、Cさんの詩とか（印象に残っていて）、Mくんの詩は「わあ、すごい」みたいな刺激はありましたね。毎週書いて、リアクションが得られるということが、特に先生が大きかったと思うけど、他の人もしぶいコメントを言ってくれたりするのが楽しみでした。ダイレクトな反応があったことが嬉しかったですね。認めてもらえたとか、そういうのを覚えていますね。（略）落ち込むというか、わーっという気分になったときに、詩を書いたら落ち着くということがありましたね。言葉にすることによって落ち着くというか、作業そのものでも落ち着くし、結果としてこういうふうになったと、その作品を見ることでも落ち着くということはありませんでした。書くことでバランスをとっていたというか、書くことで自分自身を支えていたということは、たぶんあったと思います(2012.4)。

Dは、「書くことで自分自身を支えていた」というように、詩の創作が心身のバランスを保つためにも欠かすことのできないものであったと話した。詩を創り、自分の心の動揺を可視化し自分なりに掴むことで、「落ち着き」を取り戻し、乗り越えてきたという実感があったのであろう。また、「認めてもらえたとか、そういうのを覚えています」という言葉から、授業の読み合いの中で、読み手に自分の詩を、共感をもって受けとめられ、認められたことが、D自身にとって、大きな意味をもっていたことが窺われた。

Dは、当時、IとJという二つのペンネームを用いて、それぞれ作風を変えて詩を書いていた。

Iというペンネームでは「夢旅行」（作品 3-23）の詩のように、Dいわく「前向きでかわいい路線」の自己イメージを描いた。

今いるところから離れて、「現在進行形の夢とあきらめかけてほったらかしだった夢」を持って、「どこかへ行ってしまうたい」という「行方不明願望」を持ちながらも、行方不明になった自分をだれかに探してほしいという願いも、言葉の裏に込めていた。

Jというペンネームは、I

のペンネームでは表現できない、Dいわく「自分の中のダークサイドな部分」を表現するために用いていた。Iのペンネームで書いた詩よりもどちらかと言えば過激な言葉で心の葛藤を表した「迷子」（作品 3-24）の詩について、Dは次のように話した。

（作品 3-23）

夢旅行

どっかへ行ってしまうおう
現在進行形の夢と
あきらめかけて
ほったらかしだった夢を
ジーンズのポケットにつっこんで
トランクと詩のポケットを持って
どこかへ行ってしまうおう
ずーっと遠くへ行ってしまうおう
誰も私を知らない所へ

（作品 3-24）

迷子

幸せまみれという贅沢な不幸せ
道理にかなった理不尽の羅列
歪んだ優越感と劣等感を抱いて
微かな希望を懲りもせずに見付けては
失っていく
自分の心が醜くただれていくのを
見守ることしか出来ずに
このドロドロと抱え切れない不安を
吐き出せたらどんなにいいかなと思う

私は知らない
自分が何処へ行きたいのか

吐き出したかったんでしょう。自分は何をやりたいのか、こんなに恵まれているはずなのに、なぜこんなに悩んでいるのか。コンプレックスはすごくあるのに「あの人には勝っている」みたいに感じる自

分。自分自身のこと、自分自身のあり方について、全力で悩んでいました。根本的に自分を肯定できずに、負い目を感じ、ずっと卑しい子として自分を捉えていました。お父さん、お母さんの願いを叶えられなくてすみません、みたいな感じはあったと思います(2012.4)。

Dは、親や周囲の期待に応えなければならない気持ちと、なぜ応えなければならないのかという葛藤の中で、結果を思うように出せない自分に劣等感や負い目を感じていたのであろう。その一方で、他者に優越感を抱いてしまう自分もいて「歪んだ」ものを感じる。「道理にかなった理不尽の羅列」に、おとなたちが示す価値観や生き方への違和感を表し、自分の中にある「ドロドロと抱え切れない不安」を吐き出せないまま、「微かな希望を懲りもせずに見付けては」失い、「自分の心が醜くただれていくのを／見守ることしか出来ずに」、「自分が何処へ行きたいのか」よくわからないまま、途方に暮れている自己イメージを「迷子」と表現した。

Dは両極にある二人の自分を意識し、そのどちらにもあてはまらない場合は「読み人知らず」というペンネームを用いて表現した。選択教科の授業は、15人の生徒たちで構成されていたので、ペンネームを用いても誰の作品かはある程度予測できる場所があった。それでもDはあえて2つのペンネームを用いた理由を、次のように説明した。

ペンネームを変えることで、自分の中にあるいろんな顔を使い分けるというか、自分というものを探すというか、見つめるというか、そういう作業をたぶん意識してやっていたと思います。そのキャラクターらしい作風を意識していたと思います。ダークサイドな部分は、こ

のペンネームで書けないなと思ったときに、もう一つのペンネームで書いていました(2012.4)。

親の期待に応えて生きようとする自分、期待に応えられず劣等感に苛まれる自分、劣等感の裏返しから他者に優越感を持ってしまう自分、純粹で傷つきやすい自分など、Dはペンネームを使い分けて詩を書いている中で、様々な自分と出会っていった。

自分の中にいろいろな自分があって、文字化しないとわかりませんからね。詩を書く中で「自分」というものを見つけていたような気がするんですが、みんなとはちょっと違うんじゃないか、合わせるけれど、そうすると私がなくなるしと、違和感がずっと根っ子としてあったというのが大きいでしょうね。好きで「自分」を生きてないとは思いますが、見られたい「自分」を演出していたのかもしれないですね。人の目を意識しているから、作品はそのままの「自分」を書いていたのではありません。言いたいけれど、そのままを言えないというか、ワンクッションを置くというか、リアルなのか創造なのかわからないというところで、人に見てもらえる作品として出すことを考えていたんだと思います(2017.4)。

Dは「自分の中にいろいろな自分があって」「詩を書く中で「自分」というものを見つけていたような気がする」と話したが、詩的表現で文字化し可視化することで、自分の中の多面的な自分の側面に気づいていったのであろう。周囲に合わせている「自分」のあり方には納得していないが、そう見られるように「演出」していたところもあった。しか

し、「合わせるけれど、そうすると私がなくなるし」という言葉から、「合わせる」ことによって「自分」らしさを失う葛藤を感じていたことが伝わってくる。詩作品も読み手を意識しているために、「本当の自分」を描いたものとは言い切れないが、二つのペンネームで描き分ける中で、自分の様々な側面を、IとJの二極と「読み人知らず」に位置づけながら、その時々の自分自身の感覚を確かめていたのであろう。

(作品 3-25)

ねがい

あなたみたいな詩は書けないけど
一生懸命だから
私はこれでいいんです

あなたみたいな生き方はできないけど
せいいっぱいだから
私はこれでいいんです

そう言える人になりたい

たとえ「演出」された自分であっても、詩に描き出された他者の目に映る自分はDの分身であり、その「演出」を必要としたのはDの内奥にある「自分」である。受け入れがたい「自分」も含めて、いつか受け入れられるようになることがDの願いであり、その気持ちを表したのが「ねがい」(作品 3-25)という詩であったと考えられる。

(3) Cの「自己」の形成に与えた影響

中学校卒業後も、Dは詩の創作を続けていたが、その後の人生での様々な感情の起伏の体験が詩作品に綴られていったと考えられる。

Dは、中学校卒業後の詩の創作の経緯を次のように説明した。高校に入学してまもなく不登校になったが、それは周囲の期待に応えて頑張ってきて力尽きたようになったことや、友人の裏切りから心理的に回復できないでいたこと、期待していた高校の学習への失望感など、様々なことが重なった結果であった。ある時、遠く離れた所に住んでいた幼なじみの親子に会いに行き、選択教科の授業で作った詩画集を見せると「す

ごくいい」とほめられ、「また次を書いたら見せてね」と励まされた。また、「不登校の親の会」で、ある不登校生徒の親からDの母が「こういうふうに元気に活動している子がいてうらやましい」と言われたことを聞いた。Dの詩画集を認め、肯定的に評価してくれる他者に会うことで、社会から切り離されて孤立した状態にいたるように感じていたDは、再び詩を介して新たな他者とのつながりを見出していったのであろう。詩がたまると詩画集を作成して、離れたところにいる友人や知人に贈り続けてきた。Dはその理由を次のように話した。

詩を書いて、詩集を作り、ずっとつながっている人にそれを送るというのは、人とつながる、人に認めてもらえる、今の自分の最新形はこれですと自分を知っている人に見てもらうことに意味があったと思います。あまり自分の知らない人に詩集を送り出したいとは思わないです。詩集を送ると、やっぱりある程度のリアクションが返ってくるので、それが作り続ける糧になっているところがあります。読んでくれる人たちがいるから書いていました。自分1人だけだったら書いていなかったと思います。その人の人生においてその人の感性で、詩の作品を読み込んで感想を伝えてくれたら、その人に「ありがとう」と言いたい気持ちになります。自分が書いた詩を気に入ってもらうことで、信頼関係を結ぶことを求めているのかもしれませんが(2017.4)。

Dにとって詩を書くことは、その時々的情動・感情を形にして対象化していく一つの方法であっても、詩集を作ることは自己の「最新形」を自分で確かめるという意味合いを持っていた。自分の成長の軌跡を見守ってくれている他者に詩集を贈ることで、その反応を待ちつつ、今後の

自分の生き方やあり方を考える。Dにとって詩の創作と読み合いは、安心できる他者とのつながりの中で、自己イメージを確認しながら生き方を問い直していくためのものとして機能していた。

中学校卒業後にDが「人生の節目」と感じた時点を出していた詩集でペンネームを変えていったのも、そのペンネームでは表現しきれないものを自分の中に感じるようになったためであろう。Dは、ある時点でペンネームを変えた理由を次のように話した。

「黒い勇気が必要だ」と詩に書いたときは、それまでは前向きなかわいい路線で詩を書いていて、そういう自分じゃないなと思って、ペンネームを変えたのはそのためですね。いつまでもこの名前では続けられないと思って変えています。詩集は人生の節目で整理するという意味もありますし、それを完成させてからじゃないと次のステップに行けないなっていうのは、結構意識して作っていました(2012.4)。

Dが述べた「黒い勇気が必要だ」と思いペンネームを変えたのは、何か行動を起こす「勇気」が、世間が「正義」と認めることなく、「黒」のイメージを伴うものであったとしても、自分の心の要求に誠実に応えて生きたいと願う、その時点でのDの決意表明であったと考えられる。そのようにして、人生の節目で作ってきた詩集を、Dは「マイルストーン（一里塚）」と表現した。

書いていく一連の作業があって、数が溜まってきたら、また、本にする別の作業がありました。それはマイルストーンというか、ああここまで来たんだって。茂みとか山とか歩いてきて、見通しの感じのよ

いところまで来た。ああ、ここまで来たみたいに、確かめる作業としてやっていたところがありますね。作品にして人から感想が返ってきて、確認みたいなことはイメージとしてあります。詩を作ることで、自分というものを考える足場が必要だったのかもしれませんが。これまでどういう言葉にしたらいいかということは日常的に考えていました。気持ちだったり風景だったりメッセージだったり、どういう形にしたらいいかということはずっと考えていたと思います(2017.4)。

これまでの人生で、たいへんなことは多々あったが、詩作を通して自分はどうありたいかを考え続けてここまできた。その過程があるからこそ今の自分がある。折々に書いた「詩集」の詩を読み返すことで、自分の歩みを振り返り、成長を確かめるということが「マイルストーン（一里塚）」という言葉に込められている。Dにとって、「一里塚」までの過程で「自分というものを考える足場」となったのが詩であった。そして、詩集はこれまでの自分を振り返りこれからを展望する、過去から未来につながる時間軸の中で、現在の自分を捉え直す場として機能していた。時間の経過の中で変化していく「自己」の意識を、ある詩集の「あとがき」に次のように記している。

「…成長ってなんだろうなって考える。「仕方ないなあ」とか「しあわせだなあ」とか「しんどいなあ」とか「うれしいなあ」と思いながら、ひとつながりの自分を生きていて、なくしたり、手にいれたりしながら変化をしていく。…だからその変化を「これは成長なんだな！」ってわかる場所があって、見ていてくれる人がいるのはとてもしあわせなことだなあ、と思います。数年前にはこんな自分になるな

んて思ってたかったです(Dの詩集 あとがき, 2004)。

この記述は、Dが中学校時代に体験した詩の創作の学びを、その後の人生の中で活かしながら、自分の生き方につなげている、一つの象徴的な表現と読み取ることもできる。Dは「私が親に求めていたのは、そこにいるだけで、そのままでいていいよって言ってもらえることだった」とも話したが、Dが求めていたのは他者からの「あるがまま」の受容であったのかもしれない。転校を繰り返し、地元と呼べるものを持たず、地域に根ざしたアイデンティティーが希薄なDの欠如感が、詩集でつながるという行為を継続させ、詩集は他者とのつながりの確認の手立てとなっていたのであろう。

Dは人生の中で起こる様々な出来事と出会いながら、変化し成長していく自分自身を、そして、自分を見守ってくれている他者とのつながり確かめる場として詩集を位置づけていた。Brunerは「我々が世界中の自己自身についての見方を構成するのは、自分自身のナラティブ(narratives)を通してである」(1996 岡本・池上・岡村訳 2006)と述べているが、詩を作り、詩集を作っていくというDの一連の営みも自分自身を語り直す「ナラティブ」と考えられ、「自己」の形成のために必要な過程であった。これまでの紆余曲折ある、苦勞の多かった自分の人生について、詩の創作と絡めて、次のような感慨をもって振り返った。

こんなふうに詩の作品ができて羨ましいという評価をもらったことがありました。自分が普通に生きられたら、書かずにやって生きていけるなら、それで幸せだと思っていたときもありました。でも、自分が生きづらいから、神様がくれたギフトというか、詩を書ける能力を

与えられたのだと思います。「あんたは大変やから、それを形にして詩が書けるようにしてあげよう」と神様が言っていると思うようになりました(2017.4)。

Dは、人生に起こった様々な出来事とその体験をもとに生まれた詩や詩集を「神様のギフト」と表現した。「自分が生きづらいから、詩を書ける能力を与えられた」という言葉の中に、これまでの負の感情を伴う体験を、詩を創造するための意味を持ったものとして価値づけたDの気づきを読み取ることができる。「詩を書く能力」が与えられたことで、「生きづらさ」も現在の「自己」を形作る糧となっているという認識をDは持つようになっている。

また、Dは詩作を続けてきた理由を「自分の感性を守って生きていくため」(2017.4)と説明したが、これまでDが歩んできた道のりも自らの感性を大切にしてきた軌跡だった。Dは、NPOの運営する自然の中で育てる幼稚園に子どもを通わせたり、幼児針などの東洋医学に関心を寄せたりと、世間の常識や価値観にとらわれずに、自分の感性に従って、子どものもつ生命力を活かした子育てをしたいと考えている(2017.4)。Dが、自分らしいライフスタイルを模索しつつ、自らの人生を豊かなものにしようとしているのは、詩の創作によって感性を大事に育んできたことによるものであった⁸⁾。

Dは現在においても、詩の創作と読み合いを継続させ発展させることによって、自分らしいあり方や生き方を問い続けているのである。

第3節 生徒たちの事例に基づく詩の創作と読み合いの考察

1. 詩の創作活動による生徒たちの変化

1990年代と2010年代と時代は異なるが、4人の生徒たちは、詩の創作によって、周囲に見せている表向きの自分の中にある様々な自分を見出しながら、自分らしいあり方や生き方を摸索していた。4人の生徒の詩の創作活動による変化をまとめておきたい。

Aは、小学校から続くいじめの中で、孤立を怖れてどうすることもできずに笑顔で取り繕う自分に戸惑いや苛立ちを感じていた。鏡に映る自分に「あなたは誰」と問いかけ、愛想笑いをして周囲に合わせる自分を対象化する詩を書いた。心の中に閉ざしていた感情を表出した自分の「あるがまま」の詩的表現に、受容・共感的な反応を示してくれる他者と出会い、本来の自分を出していく新たな生き方に希望や可能性を見出していった。

Bは、からかいや攻撃をしてくる他者に不信や嫌悪を抱きながらも、抗えずに我慢しているだけの自分に苛立ちやかなしみを抱いていたが、読み合いの場での受容・共感的な反応を得る中で、「あるがまま」の自分であっても受け入れてもらえるかもしれないという希望を持つようになっていった。それは自分の詩の変遷を読み手にも見とどけてほしいと、途中から同じペンネームを用いるようになったことにも表れていた。読み合いの場を経て感じ始めた希望と自信が、現実の日常の世界で他者と新たな関係を結び直す勇気を生み出していった。

Cは、どんなことも結果が予測できてしまう予定調和的な社会に違和感を覚え、周囲のおとなたちが示す価値観に反発を感じながらも、期待に応える行動を取っている自分に疑問を抱いていた。緩やかにしめつけてくる期待と束縛、それを拒否することによって起こってくる弊害への不安を「ガラスの腕輪」という言葉で表現することで、「このままでいいのか」「自分はどう生きたいのか」と自らに問うていった。詩の読み

合いの場で他者の詩を読み、互いに感想を述べ合う中で、他者もそれぞれの思いを抱えて生きていること、自分にも様々な自分の顔があることに気づき、「自分の輪郭」というものを意識しながら、自らの感性を大事にしていきたいと願うようになっていった。

Dは、周囲のおとなたちが示す未来への漠然とした不安、周囲の期待に過剰適応してしまう自分、どうすればよいのか途方に暮れる自分を「迷子」と表現した。詩の創作の中で、親の期待に応えて生きる素直なよい子を演じながらも劣等感に苛まれている自分、劣等感から他者より優位に立とうとする「歪み」をもった自分など、様々な自分の側面を、ペンネームを変えて書き分けることで対象化し、矛盾や葛藤から解放されたあるがままの自然体で生きる自分なりの生き方を見出していった。

2. 詩の創作と読み合いの意味づけ

このような生徒たちが自らを育み、変化をもたらす上で、詩の創作はどのように働きかけたのであろうか。「自己」の形成における詩の創作の意味を、生徒たちは次のように説明した。

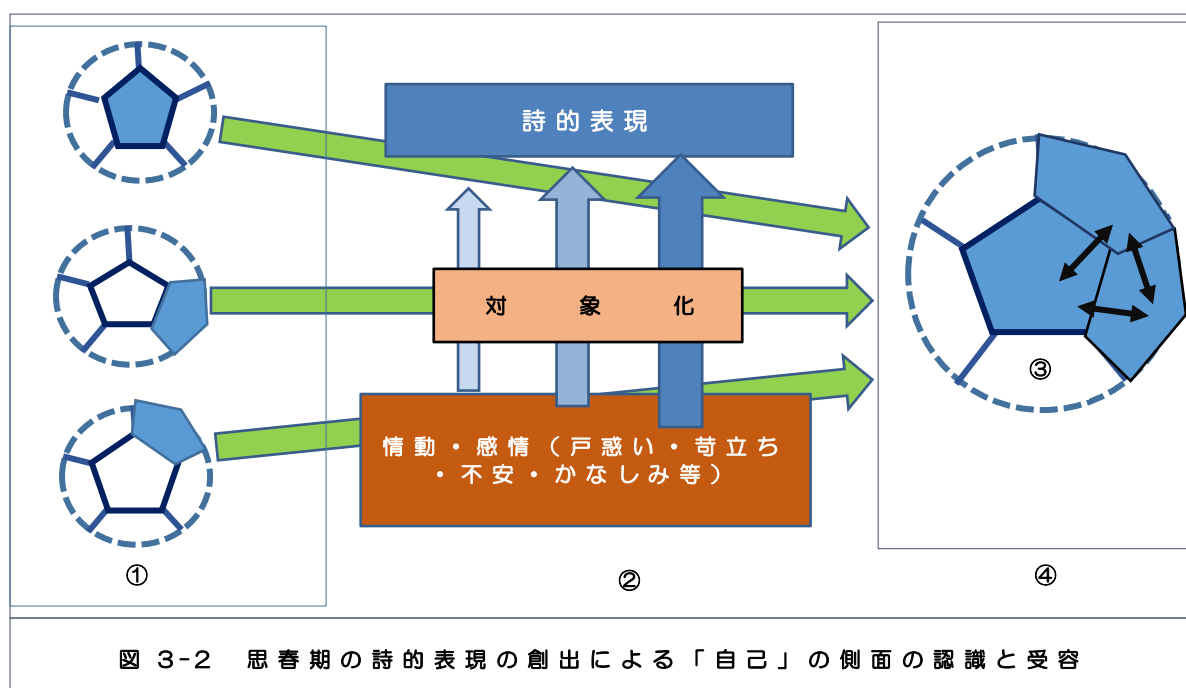
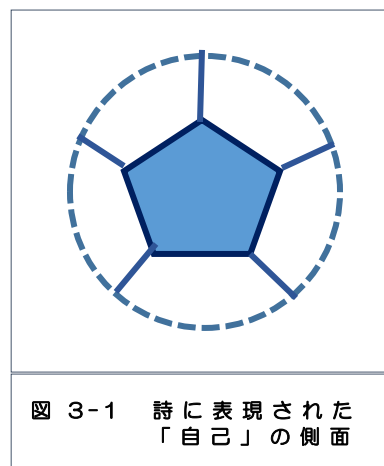
Aは「気持ちをそぎ落としていくと、心が浄化された。ずっと抱えていると大爆発してしまうタイプなので、詩を書くことで小出しにできたことがよかった」(201X.a)と情動の表出が救いになっていたと話し、Dは「詩に書いてみると落ち着くということはあった。書くことで自分自身を支えていた」(2012.3)と危うい心身のバランスを保つために欠かすことのできないものであったことを話した。

もてあますような混沌とした情動や感情を、そのまま言葉にして表現することは難しい。詩的表現であれば、文章のように具体的な場面や状況を説明せずとも、イメージとして凝縮させて象徴的に表現することが

できる。例えば、その時の自分のイメージを、生徒たちは詩につけたペンネームでも表現していた。「世間委員長」「嫌われた黒猫」「コリラックマ」「テザリング希望」といった様々なペンネームを編み出していたが、それらにも暗号のように何らかの意図が含み込まれ、「自己」の感覚や意識のある側面が、象徴的に誇張されて表現されていた。

図 3-1 のように、サッカーボールを「自己」の総体として仮定するならば、青色の部分のように、詩的表現を「自己」のある側面を強調したものとして見ることもできる。

しかし、詩作品に選んだ言葉がその時いかに自分の心情をぴったりと表現したものであっても、その言葉だけで表現しきれていない



感じが残る、その「心残り感」をもっと明らかにしたいという欲求が、次の詩の創作動機となっていた。詩を書き続ける中で、生徒たちの詩的表現や詩の内容、主題の変遷は、書き手自身の意識の焦点の変化を物語

っていた。

Dは詩の創作を「自分を確かめるための足場」であった(2012.4)と説明した。そして、詩の創作活動の最終期には、「ありのままの自分」

「私が感じたありのまま」「せいいっぱいだから/私はこれでいいんです」というように、「あるがまま」の自己肯定への願いを込めた、自分らしい生き方を志向する詩的表現を多く用いるようになっていった。これらの言葉は自らに言い聞かせながら、自らに語りかけ励ますように綴られていた。このように多面的な自分の側面を詩的表現によって対象化して認識ながら(図 3-2①)、個々の側面がバラバラなものとしてあるのではなく、それぞれの側面の関係がつながりのあるものとして「自己」が意識され(図 3-2③)、その「あるがまま」を「自己」と捉え、それを受容したいと願うようになっていったと考えられる(図 3-2④)。生徒たちにとって詩の創作は「自己」を問い直し、「自己」を認識し受容していかうとする試みでもあった。思春期は、多面的な「自己」の側面と出会いながら、その多面性を受容していく段階であるとも考えられる。

選択教科では、参加者が少数で個々の作品に特徴が表れているので、回を重ねるごとに生徒たちは誰の作品であるかをある程度予測できるところがあった。しかし、必修教科では、ペンネームを用いさせ匿名であることを前提にしていたので、作者はわからないことになっていた。それがよかったとAとBは振り返っていた。

Aが本当に書きたかった「いじめ」の詩を出したのは、授業が始まってから半年後であり、Bも自分が書いた詩だとわかると先入観や偏見で読まれ、誹謗中傷の対象にされるかもしれないことを怖れていた。Cも教室の反応を確かめながら多くの詩の中から「これなら読んでもらえる」という詩を選んで提出していたと話した。

匿名性を前提とはしていたものの、生徒たちが書き手を探そうと思えばある程度想定できる、不完全なところもあった。それでもAは「私が作者ではないという可能性があるだけで安心できたし、作品を批判されることはなかったけれど、もしそのようなことがあっても、それは作品に向けられたもので、実際の私が否定されたわけではないので、ダメージを受けることはなかったと思う」(201X.b)と、自分の苦しみやかなしみを誰かに共感的に受けとめてもらえることが救いになっていったと話した。Bは思いがけない他者からの共感を得ることで他者に対する見方を新たにし、否定的な思い込みから解放され、現実の日常の行動を変えていったことを振り返っていた 9)。

Cは、「詩でなければできないことがある。詩は読み手がその言葉に意味があると思ってくれたり、それぞれに解釈をしてくれたりして、言葉が新たな意味を帯びてきたところがよかった」(2012.4)と話した。中学生の頃のCは「聞きわけの良い子」として生きることへの抵抗、期待を裏切った行動の結果への戸惑いや不安を象徴的な詩的表現に表した。Cにとってその言葉以外には見当たらないほどの実感を伴った詩的表現ではあったが、読み手からの反応は受容・共感的な反応もあれば、新たに解釈され意味づけられて返ってくる場合もあり、そのすべてがCにとって意味のあるものであったと考えられる。

書き手を探そうと思えば想定できる「不完全な匿名性」によるものではあったが、隠している自分の思いや考えを表現できるある程度の安全安心が保障された中で、生徒たちは、純粹に詩作品が享受されることを求め、作品に込めたメッセージを受けとめてくれる他者の反応を知りたいと望んでいた。現実の世界で他者に疎外されたり、他者の要求に応えることに苦しさを感じていたりして、人間関係の上で困難を感じていた

生徒たちにとって、詩の読み合いの場で、読み手からの受容や共感、再解釈という反応を得られることは、隠れた本当の自分を理解してくれる他者の存在を期待させるものとして受けとめられていたのである。

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果

本研究では、「自己」の形成という思春期の課題に資する教育のあり方を、詩の創作指導において考察してきた。各章の実践事例での子どもたちが詩の創作の中で行っていたのは「自己」の内部にある多面的な自分を見つめていくことであり、詩の創作を継続させたのは、指導者や詩の読み合いの場の参加者から、受容・共感、再解釈という応答を得られることによるものであることが明らかとなった。

本研究の成果について、思春期における詩的表現の特質、思春期における詩の創作と読み合いの意味、そして、現代の中学生における詩の創作と読み合いの今日的な意味、思春期の詩の創作活動を支える教師の役割という点から考察を行う。

1. 思春期における詩的表現の特質

子どもたちには、苛立ち、むかつき、不安やかなしみを抱かせる対象、それ自体に向けて、直接感情を表出したり、伝えたりすることが難しい状況でも、詩であれば、象徴的・暗示的な表現を取ることで、事実をぼやかし相手を特定せずに、思いを伝えることができる相応しい手立てとして受けとめられた。それは、短く簡潔で、巧拙によって優劣をつけられず、省略や飛躍も可能で、省略することで逆に読み手の想像力を引き出すところにある。文章で書くとなると、正確に伝えるために、論理的に構成し、具体的な説明が求められる。しかし、詩の場合は、桐山が「内奥の叫び」（桐山，Yの詩集 序，1981）、寮が「心の結晶」（2016，p.169）と表現したように、短い言葉に凝縮させ、象徴的・暗示的な言葉で、伝えたい本質的な思いを表現することができる。

畑島（1997）は、思春期の子どもの詩の創作の源泉として、思春期の言い表しきれないもどかしい「胸のつかえ」「胸のしこり」をあげ、詩の創作を「いのちに付着した垢や錆をこそぎ落として、血を流しながら子どもの持っている始原的ないのちとむすびついた言葉に接近していこうとする、言葉を通しての営み」（p.120）と述べている。畑島（1997）の言う「胸のつかえ」「胸のしこり」という「始原的ないのちとむすびついた」ものに対して、言葉で接近していこうとすると、的確に表現できる言葉を選んでいく上での葛藤の苦しみを伴う。その言葉の吟味・選択は、「日本作文の会」が提唱しているような「正しい日本語」にしていくことではないだろう。第3章のCの言葉を借りれば「心の内部に直結した象徴的で凝縮された言葉に、そのときの想いをつめて形にしていこう」ということである。Cは、疑問や葛藤が渦巻くもやもやした情動に、ぴったりくる言葉を見出して形にし、自分の感情としてつかもうとしていた。Cの選んだ言葉は、「ガラスの腕輪」や「木曜日の家出」といった自分の実感を表す比喻を用いた、暗示的なものであった。国語教育では、生徒たちに比喻などの表現技法をまず教えてから、その後に用例を考えさせることが多いが、Cのように表現したい思いがあって、その必要性から比喻を用いるようになるのが真の表現技法の指導ではないかと考えさせられた。

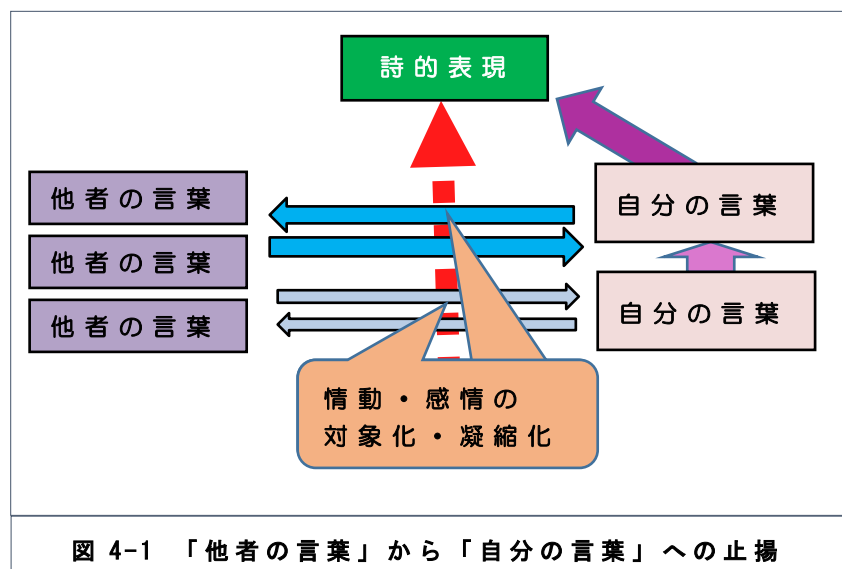
しかし、自分の意図を忠実に表す詩的表現は、簡単に見出せるものではない。Cが「家出」という言葉を見出すまでに、「脱出」「逃走」

「散歩」と様々に考え抜いたように、まず自分の意図を凝縮させた、実感に相応しい言葉を一度形にしてみて、自分の意図したことが表れているかを再び吟味し直し、自分の実感との齟齬があればさらに相応しい言葉を探りながら、言葉を選び直していくという過程を辿る。

Bakhtin は「言語の中の言葉は、なかば個人の意識にとっては、自己と他者の境界に存在するものである。言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の言葉〉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言語を自己の意味と表現の志向性に吸収したときである」(1934-35, 1975 伊東訳 1996, p. 67)と述べ、さらに「詩の言葉」は詩人の意図と志向性を伴った独白的な「自分の言葉」である(1934-35 原著, 1975 伊東訳 1996, pp. 54-55, p. 67)と説明している。

Bakhtin が指摘したように、子どもたちの詩的表現は「他者の言葉」に、自分の思いを凝縮させて含み込ませて「自分の言葉」にしたものといえる。自分の周りに溢れている「他者の言葉」と、自分自身の内部との往還の中で、その時の自分の伝えたいことを表すのに相応しい言葉を「他者の言葉」の中から選び出し、「自己の意味と表現の志向性」を吸収させて「自分の言葉」にし、さらに自分の実感の齟齬を埋めるための吟味・推敲をしながら、自己の意図を忠実に表す「自分の言葉」にしていくのである(図 4-1)。

子どもたちにとって、詩的表現を吟味し選択していくことは、自分の情動・感情を対象化し、自分の内部にあるものを可視化しながら言葉化していくことで、「自分の言葉」を止揚させていくことでもあったのである。



2. 思春期における詩の創作の意味

詩の創作の過程で、子どもたちが見つめていたのは自分自身の内面である。桐山は「自分を表現することに心を統一できる子は、陶冶の可能性はある」（桐山, 1986, pp. 46-47）と述べ、Yが詩の創作によって自分自身と向き合っていくことは、Y自身を変革させる契機になると考えていた。桐山の願いどおり、Yは「うその自分」と「本当の自分」の葛藤を描く中で、「暴発」の裏にある「本能的な高度なものへの憧れ」（桐山, 1986, pp. 46-47）を持つ自分を見出していき、「本当の自分」を実現させたいという意思を詩に綴るようになっていった。

寮は、詩の少年たちの詩的表現を、現在に至るまでの厳しい困難な環境や生活の中で、抑圧されてきた純粋な気持ちが表れた「魂のかけらを宿す神聖な言葉」（2018, p. 214）と捉え、「詩を一人で書いて自分と向き合う」（2016, p. 151）時間を持つことによって、生まれてきた言葉と捉えていた。寮が「心の扉を開き、失われた感情を取り戻すことで、彼らは、少しずつ自分のことを理解し、本当の気持ちに気づいていく」（2016, p. 154）と述べているように、少年たちにとって詩の創作は見ようとしていなかった本当の自分の気持ちと向き合うことでもあった。

筆者の生徒たちは、詩の創作の過程で周囲との摩擦や衝突を避けるために他者に合わせている表向きの自分の中に、こうありたいと願う自分や、本来はこうではないかと思われる自分など、多面的な自分が存在していることを認識していった。詩の創作の中で、「自分とは何か」「どうありたいか」と過去の自分と比較しながら現在の自分に関心を向け、「どう生きるべきか」「生きたいのか」と、これからの「自己」を視野に入れて、他者との関係や社会や世界の中での「自己」というものを探求していった。それが子どもたちの「自己」の形成につながったのだと

考えられる。

それは、思春期の葛藤を乗り越え、精神的にもある程度安定し、自分自身を受け入れられるようになっていくと、詩を作れなくなったと生徒たちが語ったことにも表れている。Bは、「不安やかなしみ、苦しみが減ってきたのは嬉しいことのはずなのに、詩が書けないことは寂しい」と話し、AやCも高校入学後しばらくは詩の創作を続けていたが、次第に詩を書かなくなったと話していた。

Debesse は「思春期には自己確立の行動が始まるだけで、次の段階になって始めてすべてが実を結ぶのだということも忘れてはならないだろう」（1952 堀尾・斎藤訳 1982, p.168）と述べ、思春期を「否定的な動揺によって特徴づけられていた」時期とし、「新しい段階は自我の積極的肯定の段階である」（1952 堀尾・斎藤訳 1982, p.179）と説明している。「第二の誕生」とも言われる「自己」を新たに形作っていく思春期には「否定的な動揺」を伴うが、青年期に入り「自我の積極的肯定」ができるようになってくれば、「否定的な動揺」への対応が迫られなくなる。負の情動・感情で揺れ自己否定に陥りがちな自分を支えるために、詩の創作活動を求めていたと話した生徒たちの中に、中学校卒業後に詩の創作活動への意欲が減退したかのような語りが見られたのも、Debesse の指摘した思春期・青年期それぞれの特徴と無関係なものではないであろう。

一方で、桐山の生徒Yや筆者の生徒Dは、その後も詩の創作を続け、Dは人生の節目に作った詩集を「人生の一里塚」と意味づけていた。その後の人生において、「自己」を問い直す必要を感じた場合、自己確認の手立てとして、中学校での詩の創作活動の学びが活かされることも見出されたのである。

3. 思春期における詩の読み合いの意味

(1) 詩の読み合いの差異と共通点

筆者の実践における詩の読み合いの場の特徴を明らかにするために、桐山と生徒 Y の詩の読み合い、寮実践における詩の教室の読み合い、筆者の実践における詩の読み合いを比較検討する。

桐山は、生徒 Y が持ってきた詩を読み、詩を読んだ感想を Y に伝えた。Y は桐山の感想や意見を聴いて、自分の言いたいことをより相応しい言葉にしながら詩の言葉を吟味・推敲していき、共同批評によって詩の作品を生み出していった（図 4-2）。

そして、Y は完成した詩を担当や他の教師、友人たちに見せて、自分の気持ちを理解してもらおうとした。Y の詩

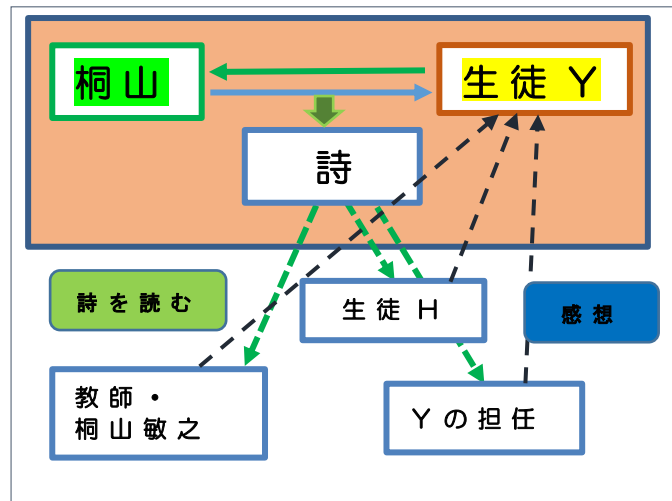


図 4-2 桐山－生徒 Y の詩の読み合い

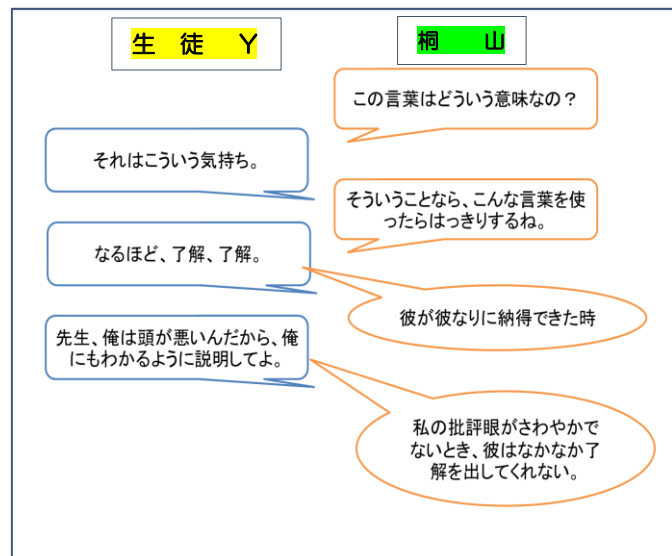
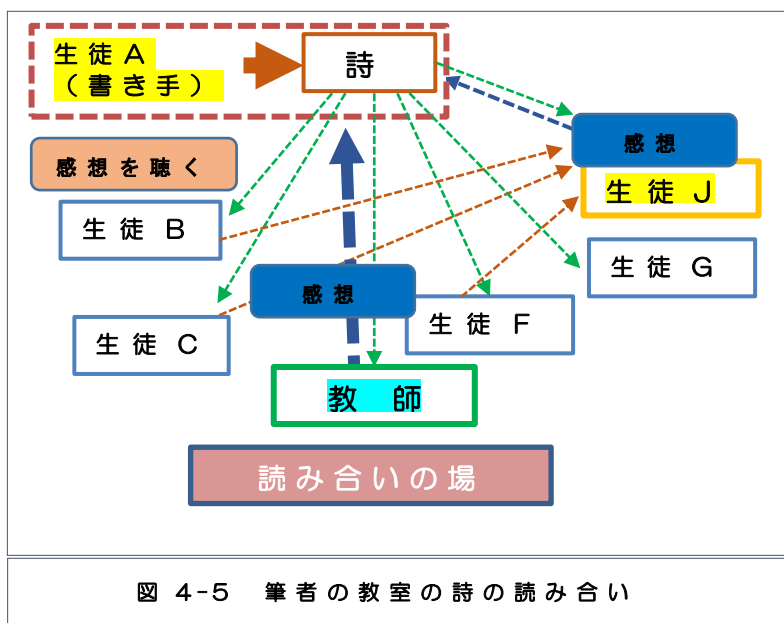
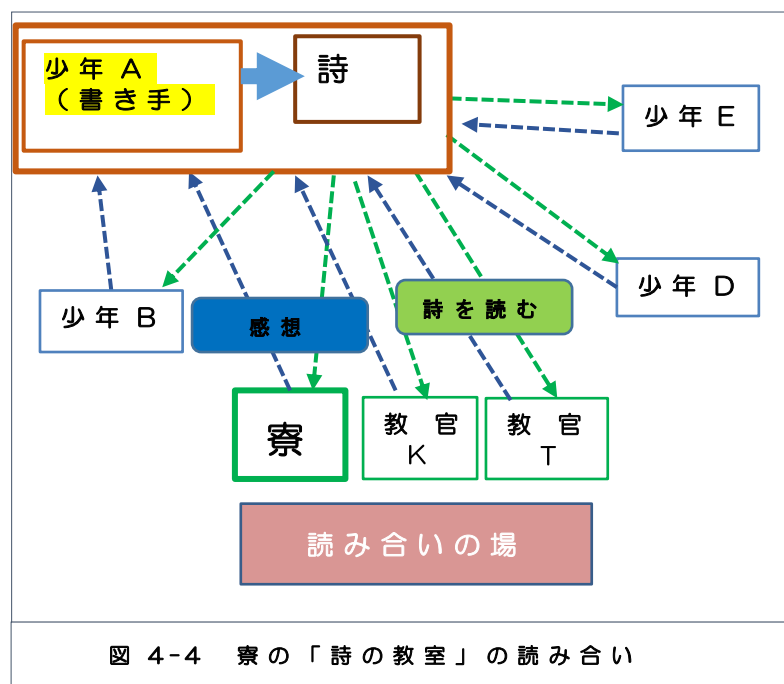


図 4-3 桐山と生徒 Y の応答の例
(桐山, 1977)

を読んだ友人や教師からの反応が得られることも Y には楽しみであり、詩を書き続ける意欲につながった（図 4-3）。Y にとって詩の読み合いは、Y の気持ちが聴きとられることであり、Y 自身が桐山や周囲の教師や友達に理解されることでもあった。

寮実践の詩の教室は、10人の少年たち、寮、寮の夫、二人の教官によって構成されていた。少年A（書き手）が自作の詩を朗読し、すべての参加者が挙手して思い思いの感想を述べ、読み手は受容・共感的な反応を示し、新たに意味づけがされ再解釈されることもあった。書き手の少年Aが読み手の感想に触発されて、その詩に関する自身のことや気持ちを語り始めるということもあった。最後は全員でもう一度少年Aの詩を読んだ（図4-



4)。少年Aにとって詩を作り読み合うことが、詩作品だけではなくA自身が理解されることでもあった。そして、Aの詩を介して、感想を述べ合う中で、参加者同士が互いに理解を深めることにもつながった。

筆者の詩の読み合いでは、筆者に指名されたある読み手を生徒Jとすれば、その生徒Jがプリントに掲載された詩の中から、心に響いた作品

として生徒 A（書き手）の詩を選び、A の作品とは知らずに朗読し、受容・共感的な感想を述べた。筆者も J の感想の後、A の詩について感想を述べた。他の生徒たちは、生徒 J（読み手）の朗読と感想、筆者の評を聴き、それぞれが A の詩について思いを巡らしていた（図 4-5）。A が作者であることを知らない J は、A の作品を自分なりに解釈し理解しただけで、A 自身を理解したわけではなかったが、A は自分を受容されたように感じていた。

3 つの実践に共通に見られたこととしては、書き手は詩を受けとめてくれる読み手の応答を必要としていたことである。

桐山実践では、Y は桐山に Y の共同批評者として詩を読み合ってもらうことで、Y 自身が受容的に理解されることを求めている。寮実践では、少年たちには言葉で通じ合えることが大きな意味を持っていた。少年 A は自分の書いた詩を、同じ立場の少年や指導者・援助者が共感的に受けとめてくれることで、自分自身が無条件に受容されているような体験を味わった。

筆者の実践では、作者が誰であるかわからない形で、書き手の生徒の詩を読み合った。受容・共感されたのは作品の「メッセージ」であり、その言葉の向こうにいる作者は寮実践の場合ほど意識されていない。従って、読み手は自分に引き寄せて書き手の詩作品を享受しやすく、互いの詩を共有しているという感覚を強く持つことになった。

書き手の生徒にとっては、読み手の新たな解釈や意味づけが、表面的には見せていない本質的な「メッセージ」をどのように受けとめてくれたかを示すものであり、それは「自己」の本質的な部分を他者に理解され得るかを知る指標でもあったのである。

(2) 詩の読み合いの場の構造

筆者の生徒たちは、クラスメートとの詩の読み合いが必要であったと話し¹⁾、寮も、少年たちを変えたのは読み合いの場の力であると述べている。詩の読み合いは、なぜ子どもたちにとって、重要な意味を持つことになったのか。書き手の「メッセージ」を読み手がどのように受けとめ、応答したのか、その構造を明らかにすることが、詩の読み合いのもつ意味の考察につながると考えた。

そこで、言語の「詩的機能」に注目した Jakobson (1980) のコミュニケーションのモデル²⁾をもとに、詩の読み合いの場の中での、書き手と読み手の内部で起こっていることについて考察を行う。

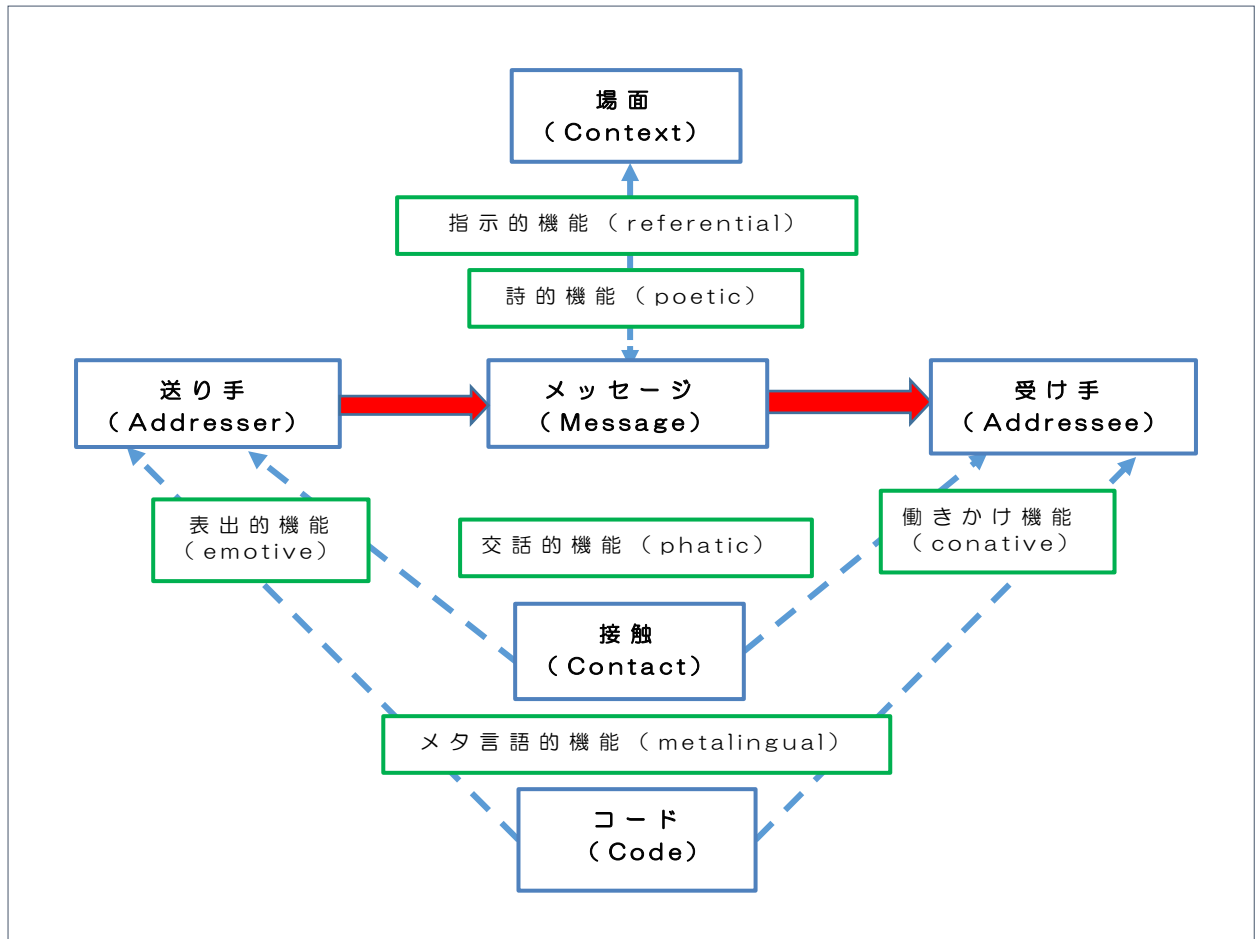
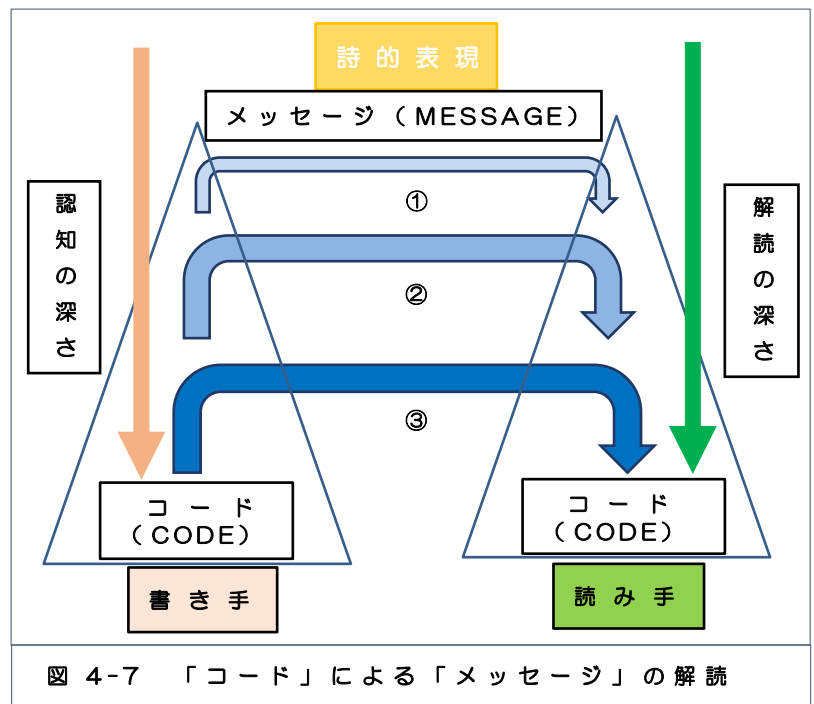


図 4-6 言語活動 (言語の機能と構成要素) ³⁾

Jakobson は、特に具体的な内容を伝達することよりも「メッセージそのもの」を際立たせることを目的とする「詩的機能」が成立する構成因子として、〈送り手〉(Addresser)と〈受け手〉(Addressee)、送り手の〈メッセージ〉(Message)、対象となる〈場面〉(Context)、送り手と受け手の共通の〈コード〉(Code)、双方をつなぐための〈接触〉(Contact)をあげている。〈コード〉とは送り手と受け手が共有する同一の言語(記号)体系を、〈接触〉とは双方の言語による伝達を可能にする物理的経路と心理的つながりを意味する(1980 池上・山中訳 1984, pp. 101-106) 4)。

Jakobson は、詩の「メッセージ」は、「メッセージ」を「コード」化する送り手とその「コード」を解読する受け手が全面的に、あるいは部分的に共通なものを持っていなければ共有できないもの(1960 川本訳 1983, p. 195)であるとしている。

書き手の詩に込めた「メッセージ」を、読み手が受けとめる場合、具体的な説明が省略されているために読み手は自分のもつ「コード」でその「メッセージ」を解読しようとする。書き手と共通の「コード」を全面的、あるいは部分的にでも持っていれば、書き手の「メッセージ」を受信し理解することができる。その場合の共通の「コード」とは、同じような



生活世界を持ち、同様の文化を享受し、よく似た体験に基づく情動・感情の経験があるなど、共通の要素を有していることと考える。

例えばCの「木曜日の家出」という詩的表現を読み手が受けとめる場合、共通の「コード」がなければ字義どおり「木曜日に家出をする」という「メッセージ」になる(図 4-7①)。しかし、「選択教科があった木曜日」に「詩の創作で日常を離れる試み」という体験をした選択教科の生徒には、具体的に説明せずとも暗黙の了解でそのメッセージが受けとめ理解される(図 4-7②)。さらに現実の世界への違和感を覚え、Cと同様の苦しみや辛さを感じたことのある読み手には、「クラスや学校、家族という自分が所属している社会への違和感を詩の世界で表現し、少し拒否してみることで自由になってみたい」というCのささやかな勇気や決意を「メッセージ」として受けとめることができる。このように、読み手のもつ「コード」の違いによって、解釈の捉え方に違いが出てくるのである(図 4-7③)。

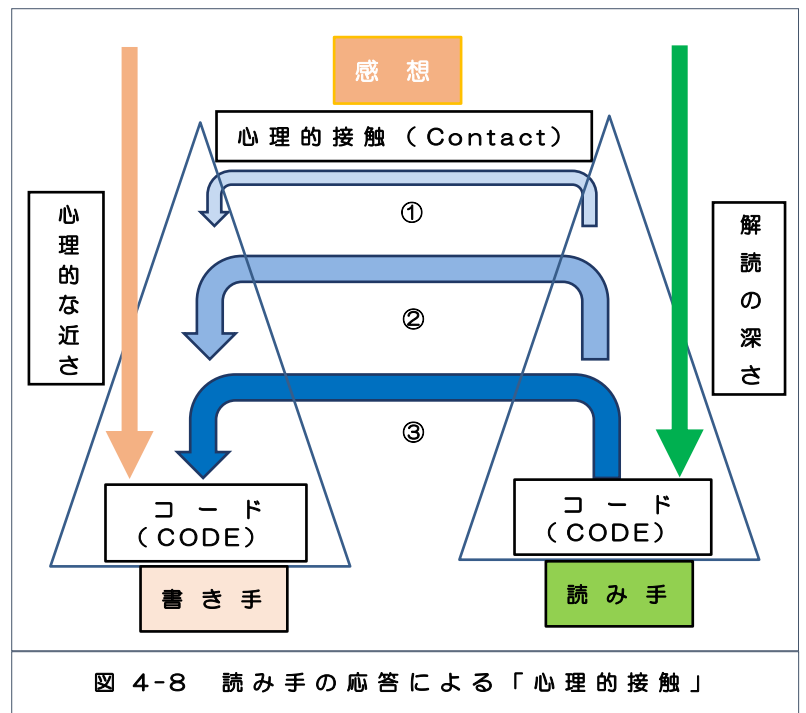
寮実践においても、共通の「コード」を持っていることで、読み手がそれぞれに「メッセージ」を受けとめ、解釈した「メッセージ」を返すという場面が見られた。寮は「好きな色」を述べただけの少年の詩にどのような感想を言えばよいのか迷っていると、少年たちが次々に応答して「メッセージ」を返したことに驚かされた事例をあげているが、おそらく少年たちには、共通の「コード」があり、読み手が受けとめ解読した詩の「メッセージ」に応答したのであろう。犯した罪は違っているも、同じ奈良少年刑務所で過ごし、ここに来ることになった背景や境遇、過去をそれぞれが背負っているという点で、少年たちは共通の「コード」を持っていたと考えられる。

しかし、読み手が共通のコードを持っていたとしても受けとめたというメッ

セージが送られるためには、その詩を理解しようと働きかけ、感じ考えたことを「メッセージ」にして返すという反応が示されることが必要になる。その詩的表現のもつ多様なイメージを読み手が自分なりに解釈し味わうという読み手内部での咀嚼が行われ、その反応として感想が返されることで、書き手の「メッセージ」が受けとめられたことが伝えられるのである。

寮実践で「好きな色」の詩を書いた少年が、「本当に好きなんだとわかりました」といった仲間たちの応答に感じたものは、確かに受けとめ、認めてもらえたという読み手からの「接触」（※心理的な働きかけを強調するために筆者は「物理的な接触」と対置させて、表面的には見ることはできないが、読み手が近づいてふれるという行為が心の中で行われていたことを強調して「心理的接触」と呼称する）⁵⁾の意思であり、無条件の受容であったと考えられる。書き手の少年は、どのように詩を書けばよいのかわからなくてようやく書いた詩をばかにすることなく評価してくれた仲間たちの「心理的接触」の行為を、うれしく受けとめたのであろう。

筆者の生徒たちにおいても、読み手から受容・共感的な反応を示されるということは、自分の詩に込めた「メッセージ」を読み解ける共通の「コード」を持った読み手か



らの「心理的接触」があったこととして受けとめられた。その「心理的接触」も、書き手の詩的表現にどう共鳴したのか、心が揺さぶられたのかによって、応答の「メッセージ」は変わってくる。

筆者の実践で言えば、自分の詩を読み手が選んでくれたという「心理的接触」のレベル(図 4-8①)から、受容・共感的な反応を返してくれたというレベル(図 4-8②)、読み手が自分の側に深く引き寄せて新たな解釈(再解釈)を返してくれたというレベル(図 4-8③)と、読み手の応答の内容が、書き手の側に読み手からの「心理的接触」の深さとして受けとめられたのである。

(3) 詩の読み合いの場のもつ意味

寮実践と筆者の実践の違いは、詩の作者がわかっているかどうかであり、筆者の実践の場合、匿名性は詩の授業の参加者にとって意味を持っていたと考えられる。匿名性が詩の読み合いの場で書き手と読み手にもたらした影響について考察する。

B は、ペンネームを隠れ蓑にして普段クラスで見せている表向きの自分に縛られることなく、本当に伝えたい「自分の言葉」を「メッセージ」として伝えることができたと話した(図 4-9①)。B は自分の伝えたいことを的確に表す「自分の言葉」を探しながらも、他者に予想外の捉え方をされたことで、自分の真意が他者に理解されるように「他者のための言葉」でもある努力もしていた。B は、自分の伝えたいメッセージを含み込んだ「自分の言葉」を吟味する一方で、他者に享受されるための「他者のための言葉」という側面も意識して表現を選んでいったのである(図 4-9②)。

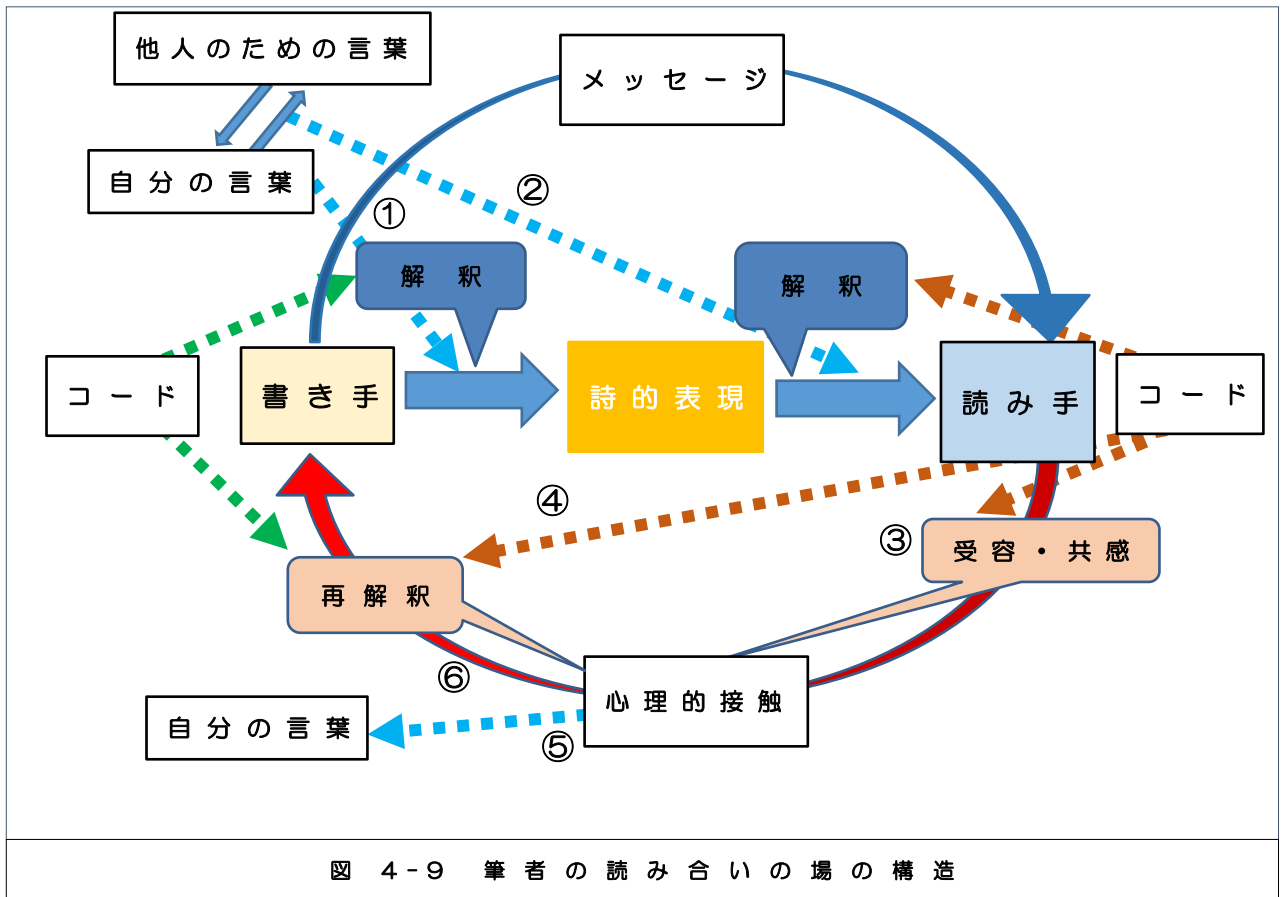


図 4-9 筆者の読み合いの場の構造

畑島（1997）はそのことを「自分のための言葉と他人のための言葉とのつばぜりあいの中でのきしみ」と表現している（p.120）。畑島の言う「つばぜりあいのきしみ」とは、書き手の意図した意味と、読み手が受けとめる意味の狭間で言葉を選んでいく困難や苦悩を表したものであり、畑島（1997）は詩的表現を選択・吟味していくことを「言葉のつうじあいのぎりぎりのところで、極限的な言葉を見つけだしていく」行為であると述べている（p.120）。畑島の指摘した「自分のための言葉」と「他者のための言葉」という「つばぜりあい」という葛藤や苦勞があっても、詩的表現が他者に伝わることを求めた。生徒たちには、詩の読み合いの場での他者の反応が重要であり、受容・共感的な反応であれば嬉しいが（図 4-9③）、予想しない再解釈であっても重要な意味を持ち（図 4-9④）、書き手と共通の「コード」をもつ読み手からの「心理的接触」

が得られることは(図 4-9⑤)、詩の創作活動を継続させる動機づけとなっていたのである。

読み手からの「心理的接触」は、第3章で示したDの事例のように、Dの友人がDの詩を読んで心揺さぶられて泣き出すという形で返ってくることがあった。Dはそのとき「人がどう読み取ってくれるかを意識もするけれど、それは自由なんだと思っていました。……結局、その人の中にあるものを詩の言葉に見る、自分の手を離れた一つの作品として見ているという気がしました」と述べた。書き手が自分のために書いた詩の言葉が、読み手にとって「自分の言葉」になっているということである(図 4-9⑥)。すなわち、Dの友人は、Dの思いを凝縮させた詩的表現を手がかりに、自分の人生の文脈の中に意味づけ、自分に引き寄せて読み深めている。詩は読み手にとっては他者が書いた「他者の言葉」であるが、読み合いの場では「自分の言葉」として受けとめることもある⁶⁾。

匿名であれば、読み手にとって誰が書いた作品かわからなければ、どう読むかは読み手の解釈に任され、読み手が「自分の言葉」として受けとめる自由度は高くなる。Bが、誰が書いたのかわからない他者の詩を詩画集にして手元に置きたいと願ったのは、Bは「他者の言葉」である詩の中に、共感する自分の気持ちを見出し、自分にとって必要なメッセージを見出し、「自分の言葉」にしようとしていたからである。つまり、詩の読み合いでは、読み手は詩を読むだけでも自分のためにその時に必要な言葉を得ることができたということである。また、読み手の感想は誰かわからない書き手への配慮も働いており、どのように言えば書き手に思いを届けることができるか、読み手のために言葉を選んでいたと考えられる(図 4-9⑥)。

このように詩の読み合いの場は、子どもたちにとって、自分の真意を表現する言葉を探し、他者に本当に伝えたかった「メッセージ」を伝えられる場であるとともに、わかり合える可能性のある他者から「心理的な接触」が得られる貴重な場であった。逆説的に言えば、子どもたちは、直接声を通して伝え合うという「物理的接触」によって、自分の真意を表現することが困難な状況にあるということでもある。田中(2013)は、「自己(self)」というものが、ナラティブ(narratives)を通して、つまり、誰かに聴きとられ何度も語り直していくことによって形成されていくと捉えている(p.295)。それは一人でできるものではなく、だれかに聴きとられ受けとめられながら実現させていくものだと考えられる。他者に受けとめられながら、「自己」の形成をしていくために、生徒たちは詩の読み合いの場を必要としたのである。

4. 現代の中学生における詩の創作と読み合いの今日的意味

現代の中学校の国語の教科書で扱われている詩の創作活動は、詩の表現指導に重点が置かれている。2017年3月に告示された学習指導要領において、「言葉がもつ価値」⁷⁾として、「言葉を通じて人や社会と関わり自他の存在について理解を深めること」をあげながらも⁸⁾、「言語能力の充実」が強調されており、本研究で対象とした情動・感情と向き合いながら、「自己」の形成につなげていく詩的表現というものへの関心はあまり見られない。指導の方法を学校現場で画一的に定着を図ろうとする「授業スタンダード」の発想が普及していくこと⁹⁾によって、「言語能力の充実」への指導に重点が置かれ、ひとり一人の情動・感情を受けとめ、意味ある反応を返していくという個別の「指導」にますます関心が向けられなくなる可能性もある。

さらに現代では、入試制度による選別・序列化の意識は、子どもたちにも深く浸透している。Bは中学校のクラスの中に、学力や運動能力、発言力、容姿等によって、目に見えない序列の関係があることを感じており、「自分の存在はその序列の中ではないに等しい」ものと受けとめていた。無意識的なヒエラルヒーの存在、他者との分断された関係で生きづらさを感じている子どもたちも少なからずいる。生徒たち同士のコミュニケーションを見ていても、短い感情表現の単語でのやり取りが多く、電子機器を介したゲーム、スマートフォンでのグループライン等效など、バーチャルな世界での交流も増えている。不特定多数の他者とつながれる便利さの一方で、記号化された文字や短い言葉のやりとりの中で、断片的で乱暴な言葉に傷つけられて、孤立を深めている場合もある。うわさや偏見が拡散され、いつグループから外されたり、信じている友達に裏切られたりするか、不安や怖れを抱えながら暮らしている生徒たちもいる。このように生徒たちは時には衝突することがあっても、直接話し合って解決し、乗り越えていける人間関係を築いていくことが難しくなっている状況にある。

竹内は、思春期には「心身ともに開かれた、親密な友だち関係」の中で、(pp.159-160)「ありのままの自分を共感的に支持し、受けとめてくれる他者」(pp.171-173)というものが需要であると述べているが、今日の子どもたちの日常生活では得難いものになっている。人間関係の危うさの中で暮らす生徒たちにとって、詩を読み合う場は、安心・安全が保障された中で、人にはなかなか言えないでいる不安や孤独、迷い、かなしみ、苦しさといった感情を表現することで他者とつながれる場となっていた。Bは、自分の詩を共感的に受けとめ、新たな価値を見出してくれる応答を得ることで、「自分から話しても大丈夫なクラスメートって

いう認識に変わっていった」(201X.d)という他者への期待を持つようになり、現実の日常生活での行動の変化につなげていった。共感を示してくれる他者の存在は、この教室に同じような「コード」を持つ人がいること、同様の悩みや葛藤を抱えて、わかりあえる他者が現にいることを感じさせたのである。Bは語りの中で、「自分の居場所」を感じ取れたことを次のように述べた。

思春期の時にどう過ごすかが大切で、それからの人生が結構左右されるなって思います。そばにいてくれて、支えになってくれる人、親身になって聞いてくれる人と環境が、思春期には一番必要だなと思います。変わりたいと思ったら変われるんだっていうことを経験できたということが、私の中では大きな経験となっています。本当に誰からも必要とされないと思っていた時なので、特にクラスメートからも必要とされていないなと思っていたので、「私、できるやん」って思えたことが、本当にありがたかったです。あの時何もなかったんで、居場所がなかったですし、詩の宿題を持って帰ってやっている時が、私の居場所でした。私の存在そのものでした。あれ（詩の創作と読み合い）をやっていることで、誰かとつながれて、ちゃんと（私を）思ってくれているって、話しかけてもいいんだって、私がほんとにここに生きてるんだなって……。私はもともと明るい人間だったんですよ。それがだんだんいろんなことがあってできなくなって……。変わったのじゃなくて戻っただけなんだって、ほんとに原点に戻っただけなんだなって思います(201X.d)。

Bは「人と関わらなかったし、関われなかった私にとって、人と関わった大切な時間」が詩の授業であったと振り返り、「詩というツールは、上手い下手がなく、読み手がいいと評価すれば、よい詩になるというところが、同じ地平で対等に交流できる場を生み出したと思う」と意味づけていた。Bの語りによると、時間が経過するほど、学級の中の間関係やクラス内での生徒個々のイメージが固定化されていき、新たな関係を築き直すことは難しくなっていくという。しかし、詩的表現であれば、他者に見せている自分とは異なる「本当の自分」を拓くことができ、共通の「コード」を持つ他者を見出し「心理的接触」を得ることも可能となった。それは同調することによって友だちでいる間柄とは異なる深い次元での結びつきを感じさせた。Bにとって詩の読み合いの場は「私がほんとにここに生きてるんだな」という「自己」の感覚を蘇らせ、「私はもともと明るい人間だった」という「本来の自分」を意識させる機会となっていた。他者との新たな出会いとつながりの自覚をもたらした詩の読み合いの場は、Debesseの指摘する「青年の共同体こそ、個人の人格に深い影響を及ぼしうる生活環境である」(1952 堀尾・斎藤 訳 1982, pp. 155-156)というものとなり得ていたと考えられる。

希薄で、分断されたような人間関係の中で、生きづらさを感じている現代の思春期の子どもたちのために、安心安全な「共同体」という学び合いの場を保障し、「自己」の形成につながる学習内容や学習体験を、教科教育においても創造していくことが中学校の現場では求められているのである。

5. 思春期の詩の創作活動を支える教師の役割

(1) 思春期の子ども「自己」の形成を支える「指導」

思春期の子どもたちに関わる中学校教育について、桐山は「いま目の前にいる子どもたちが何を求めているのか、子どもたちの生命を確かなものにするために何が必要か」を問いながら、教育内容を創造していくことの必要性を述べている(桐山, 1996, p. 231)。Yが「詩で書くということは、自分の中に潜んでいる本心を何らかの形で表したい、聴いてもらいたいという気持ちがある」(2014. 5)と桐山は捉え、言葉に込められたYの思いを「聴きとり、受けとめて、感じたことを返す」姿勢を持って対応していた。

寮は、詩の教室を「人と人を深い次元で結びつけ、影響し合う場」として位置づけ、そこでは「相手のいいところや共感できるところを見つけて発言する」姿勢を尊重していた(2010, p. 152)。

Debesse は、思春期に寄り添う教師の条件として、「困った時には支えてくれるような包容力のある」「友情の要素を持った」人であると指摘している(1952 堀尾・斎藤訳 1982, pp. 154-158)。Debesse の「友情の要素」について、田中(1999)は、「子どもの抱える様々な「負」の生活感情」を「わがこととして受けとめながら」、その奥にある「根源的な問い」をともに考えようとする「思慮深い優しさ」をもつことであると説明している(pp. 13-55)。

Debesse の言葉を引いて田中(1999)が述べているように、思春期の子どもたちは日々の生活の中で様々なことを感じ、考え、その中で抱いた生き方への「根源的な問い」を共に考えてくれる援助者や仲間を求めている。例えば筆者は「自分はなぜ生まれてきたのか」という問いが頭から離れず、思い切って友だちにその問いを投げかけてみたところ、一笑にふされてそれ以来教室で言葉が出なくなった生徒がいると聞いたことがある。その「根源的な問い」は、思春期の子どもたちにとって自分

の存在を揺るがすようなものであり、子どもたちはその「問い」を受けとめて共に考えてくれる他者を求めている。その「問い」を詩に表現し、共に考えていくことができたのが、詩の読み合いの場であった。

生徒 Y や少年たちの詩的表現の中に、書き手の意図やそれが綴られた背景まで思い巡らしながら、「根源的な問い」を含み込んだ「メッセージ」を読みとり、受けとめようとした桐山や寮のような援助者・指導者に支えられてこそ、詩の読み合いは実現したのである。

筆者は、少人数分割授業の T T（ティーム・ティーチング）で、詩の創作活動をした際に、一緒に取り組んだ若い男性教師に「先生（筆者）のような詩を書かせることは難しい」と言われたことがあった。D は「やっぱり先生（筆者）だったから詩を書いたと思う。真剣に受けとめて、感想を言ってくれる人だから」（2012.3）と話し、C は「その頃先生もいろいろ悩んでいるんだろなあと感じていた。先生なら否定しないで読んでくれるだろうなと思っていた」（2012.4）と振り返っていた。

筆者の生徒たちが詩の読み合いの場で教師に望むこととして指摘したことは、中学生の頃に抱いていた迷いや不安を共感的に受けとめてくれ、豊かさと深さをもったまなざしで自分を見守ってくれる援助者として、意味のある反応を返してくれるという期待と信頼であった。

教師は生徒たちとは年代も思春期を過ごした時代も異なり、詩的表現に組み込まれた「コード」を解読できる共通の要素も持ち合わせていない。しかし、桐山や寮は、想像力で詩作品の「メッセージ」を読み解きながら、子どもの内面や詩作の背景を理解しようと努め、その誠意を「心理的接触」によって表した。

筆者の生徒たちへの働きかけの中に、もし桐山や寮と共通したまなざしがあったとすれば、それは、筆者自身詩の創作をしていた時期があ

り、その時の指導者に、拙い未熟な詩を否定されず共感的に受けとめられ、筆者が気づかなかった長所を見出され、創作の行為自体を認め励ましてもらえた経験によるのかもしれない¹⁰⁾。

人は誰かに自らのことを語り、そして何度も自分のことを語り直しながら、「自己」を見つめ、形成していくという (Bruner, 1996 岡本訳 2004, p. ii)。「自己」の形成をしていくのは、その子ども自身であるが、他者が子どもの声をよく聴き、理解し、励ますことが前提としてある。

桐山の生徒 Y は、Y のかなしみや不安など複雑に絡んだ負の情動・感情を、桐山に共感的に受けとめられることによって、励まされ、新たな「自己」を見出していく契機としていた。そこではまさに「educare」－「care」（世話）と「educate」（能力を導き(duce)出す(e)）という行為が行われている。Mayeroff は「一人の人格をケアするとは、最も深い意味で、その人が成長すること、自己実現することをたすけることである」(1971 田村・向野訳 2009, p. 13)と述べ、さらに「ある人が成長するのを援助することは、……彼がケアできる親しみのある対象を発見し創造することを、励まし支えることでもある。……成長することとは、その人が新しいことを学びうる力を持つところまで学ぶことを意味する」(2009, p. 29)とも説明している。Y にとって詩的表現は、Y 自身を「ケアできる親しみのある対象」となっており、それを与え支えたのは教師・桐山であった。

桐山は、また Y にとって「共同批評者」でもあり、Y に寄り添い、共に詩的表現を考えてくれる人であった。共に考えていくことは、Y の行動や考えを批評することではない。Y と横並びの視点で、Y 自身も自らの詩的表現の「共同批評者」となって客観的に読み直し、「自分の言

葉」を吟味しながら時間をかけて自分自身も見つめていったのである。

1970年代の教師・桐山だからこそ実現した実践と捉えてはならないであろう。時代は変わっても思春期の子どもたちが教師に求めていることは変わらない。思春期の子どもたちの情動・感情を受けとめ、表現の未熟さも否定的に捉えるのではなく、安全・安心を保障した中で、「共存的他者」でありながら「共同批評者」として、意味ある応答をし、子どもたちの「自己」の成長を見守り励ますことが、中学校の教師には求められているのである。

（２）思春期の子ども「自己」の形成に関わる内省

思春期の生きづらさを抱えた子どもたちが紡ぎ出した詩的表現を「わがこと」のように受けとめ、共に読み深めていく過程で、援助者としての内省を深めていくことも教師には必要である。

桐山は「Ｙは私たち教師にとって、教育という仕事の重みと誇りを教えてくれた」と述懐し(1977, p. 62)、寮は少年たちが「私に「詩の力」を知らしめてくれるとともに「人は変われる」ということを、信じさせてくれた。人間というものを信じる力をくれた」(寮, 2010, p. 156) 11) と少年たちの詩の創作に寄り添う中での気づきを振り返り、詩人として、人間として変化した実感を述べている。

筆者自身も、詩の創作活動で様々な生徒たちとの出会いの中で、実践者として問い直しを迫られ、多くの学びを得た。生徒たちの詩の創作に取り組む姿に触れて、教師側の一方的な指導や説諭では表面的には変化が見られたように思えても、生徒の心に届く指導にはならない。また、生徒たちの学びたい欲求と合致すれば、互いに学び合い、主体的で探求的な学びを自ら創り出していくことを改めて教えられた。

筆者の実践には不十分な点も多々ある。筆者の選んだ詩作品や読み合いの場での感想が、生徒たちにある「詩の型」を示していた可能性はある。詩の創作にあまり関心を持たない生徒もいたであろうし、詩の読み合いも十分なものではなかった。Aは「先生が選んでくれた作品であれば何でもよかったです」(201X.b)と話し、Bは「もう（読み合いは）終わりがあって思っていました。指名してもらえなくても、私なりにどんな感想を言うかずっと考えていたことで、いろんな見方ができるようになりました」(201X.d)と筆者への配慮を込めた振り返りをしていたが、生徒たちの期待に十分に応えたものとは言えなかった。しかし、詩の創作活動の過程で、様々な生徒たちの学びの姿にふれ、思春期を生きる子どもたちにどのように寄り添っていけばよいのか、教師としてのあり方を問い直す貴重な機会を与えられたと考えている。

教師は、生徒との関係を、「教える―教えられる」「指導する―指導される」という「縦の間柄」で自分の位置を捉えるところがある。しかし、寮が少年たちの詩の読み合いに関わる中で、自分のことを「詩のエリート主義者」であったと気づかされたように、子どもたちに逆に教えられることが多々あるという実感は、実践者としての共通の思いであろう。子どもの学びの姿から自らの実践と教師としてのあり様を真摯に省察し、内省を深めていくことが、子どもたちの「自己」の成長に関わる教師には求められているのである。

第2節 今後の研究の課題

本研究では、思春期の子どもたちの「自己」の形成を支えていく詩の創作とその読み合いの意味を、現代の中学生における今日的な意義と共に、教師の役割についてもふれながら考察した。

今後の研究の課題としては、第一に、詩教育の検討から思春期の子どもたちの「自己」の形成を支えるための、その他の具体的な手立てへの敷衍化の模索である。

第二に、本研究では、詩的表現に強い関心を示した筆者の生徒たちの事例を中心に検討・考察したが、さらに対象を広げて考察を深めていくことが必要であろう。現代の詩の創作活動の研究においては、中学生の子どもたちの詩の創作過程での内的な変化に関心を向けた研究（横濱，2019）やイギリスの詩の創作指導と関連させた研究（中井，2016）等の若手の研究者の報告もある。このような研究に学びながら、思春期における詩の創作指導の可能性を検討していくことが求められている。

第三に、詩の創作活動と他の表現活動との共通点と差異の検討である。桐山は安曇野農業実習という情動・感情が揺さぶられる身体的な体験と論理的な認識や思考を必要とする作文の創作という二極の間に、情動・感情を言語化する詩の創作を位置づけ、その三極の特性を活かして教育実践に取り入れていた。桐山が、詩的表現のもつ固有の可能性を、「内奥からの叫び」のような「自己」の本源から発してくるものを汲みとりながら言語化させるための手立てとして考えていたことは、詩の創作活動の固有性を示唆するものである。「自己」の対象化として、絵画表現や身体表現を用いた手立てを取ることもあるが、「詩的言語と絵画」との関係を論じた今野（2017）は、作り手の「伝えたい内容」が表現媒体を選ぶとしている。一方、Jakobsonは詩的表現が絵画や音楽等による表現と共通のものを有し、詩作品を他の芸術表現に置き換えて表現した場合、共通して「何か残るものがある」と述べている（1985 浅川 1995, p. 111）。詩的表現でしか果たし得ないものがあるとするならば、それは何であるのか。他の表現媒体と比較・検討することで、思春

期の子どもにとっての詩的表現の意味を、明らかにしていくこともできる。

第四に、詩の読み合いの場で、子どもたちが相互に影響を及ぼし合い、自己理解や他者理解を深めていったことは、授業という「学びの場」の研究にもつなげて考えることができる。佐藤ら（1996）は、「教室は、子ども一人ひとりがそれぞれのもろさや傷を抱え合って学び合い、育ち合う場所」であり、教育実践とは「世界づくり（認知内容の編み直し＝対象との対話）」と「仲間づくり（対人関係の編み直し＝他者との対話）」と「自分探し（自己概念の編み直し＝自己との対話）」の三つが総合された複合的な「なみ」となると述べている（稲垣・佐藤，1996, pp. 9-22）。詩の読み合いの場に見られた子どもたちの共通の「コード」と「心理的接触」が、子どもたちの学びの意欲と関連するのであれば、教科内容に位置づけて実践研究を深めていくことも可能である。

Debesse が指摘した思春期の「自己」の形成という課題を支えていくために、今後も子どもたちの具体的な事例に学びながら、実践と研究を深めていきたいと考えている。

【 註 釈 】

【 序 章 】

- 1) 加藤(2013)の研究で、かつての生徒たちに出会い直して語りを聴いた。この言葉を述べたのは、筆者がかつて新任の教師であった頃、中学校3年生で担任をした生徒である。
- 2) 中込百合(2008)。「思春期を支える中学教師像を探る」田中孝彦(編著)『現代の発達援助実践と教師像』群青社 所収, pp. 92-134. 中込は、かつて担任をした不登校の生徒Eの語りの聴きとりをし、生徒Eにとって必要であった援助は「学校に行けるようにするという現象的なことだけでなく、むしろそんなことではなく、その抱える思いをじっくり聴きとり、その思いを辿りながらゆっくりと腰を落ち着けて成長への課題をとものにぐっていく、そういう援助のあり方ではないだろうか。そのような援助のあり方が子どもに寄り添うことなのだろう」と述べている。
- 3) 「自己形成」という言葉もあるが、筆者は、「「自己」の形成」という言葉を「自己」という対象を焦点化した言葉であるのに対して、「自己形成」を、外界の世界との様々な相互作用を通して、自ら働きかけ自分で自分を形成していこうとする主体性を重視した言葉と捉えている。
- 4) 選択教科については第3章で説明する。「三千四百メートル先からのシグナル」の作者・生徒Mは、生徒Cと生徒Dと同じ選択教科の授業の参加者であり、同じ3年生でもそれぞれ別のクラスの生徒であった。
- 5) 平成29年7月に告示された中学校国語科学習指導要領においては、第1学年の言語活動例として、「詩を創作したり随筆を書いたりするなど、感じたことや考えたことを書く活動」としてあげられ、「詩を創作する際には、凝縮した表現であること、散文とは違った表現であること、散文とは違った改行形式や連になっていることなどの基本的な特徴を踏まえて、感じたことや考えたことを書くことになる」と説明されている。
- 6) 東京書籍(2006)。「書く(詩歌創作) 小さな発見を詩にしよう」「新しい国語1年」, pp. 4-5.

最近の体験や身近に見かけるものを題材に、自由な発想で、四行くらいの詩を作ってみよう。反復や比喻などさまざまな表現の工夫も取り入れて、小さな発見をいきいきと伝える詩を仕上げよう。

【目標】言葉を選び、表現を工夫して、詩を仕上げる。

作品にするための例

(詩のもとになる短文)

(詩の下書きの例)

野原のはこべ
摘んで帰ろう
はこべやはこべ
白い花

作者のコメント

「はこべ」という言葉を繰り返し使ってみたよ。」

はこべ

野原のはこべ
こばこにいでて
はこべやはこべ
こべやへ運べ

友人のコメント

「「はこべ」という言葉は、「運ぶ」という言葉に似ているね。「はこべ」の他に、響きの似た言葉も詩の中に入れてみたらどうだろう。」

言葉の力 表現を工夫する

- 同じ語句の反復（繰り返し）を取り入れるなどして、リズムをよくする。
- 新鮮なものの見方を、比喩で表す。擬人法（比喩を使って人以外のものを人のように表す方法）などを用いるのもよい。

- 7) 山元隆春他(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
―」 広島大学附属東
雲中学校研究紀要 中
学教育第 49 集, pp. 9-
15.

袋の中から偶然選
んだ「ヒト」と「ハサ
ミ」という二つの言葉
からイメージを膨ら
ませて、「ヒトのハサ
ミ」という題名の詩に
結実させる。山元は
「ヒトのハサミ」と
いうものが、現実的な
発想では存在しえな
いものと捉えられる
からこそ、比喩表現
を用いた詩を生み出

ことができたのだと言える」と分析している。詩の創作を終えた学習者は創作のコツをつかんだことを感想に書いている。生徒に比喩などを用いさせ、心理的な抵抗を感じさせずに「詩人の時間」を体験させることを主な目的としている。

- 8) 大関松三郎詩集「山芋」は、戦前に寒川道夫の指導のもと小学校 6 年生の時に書かれたものとされ、1951 年に出版された。「虫けら」は、虫けらと共存し、虫けらへ温かいまなざしを送る貧しい農民の心を描いている。大関松三郎は、太平洋戦争で戦死している。
- 9) 山形県山元村(現上山市)の山元中学校の学級文集「きかんしゃ」の作品を中心に 1951(昭和 26)年に編まれた実践記録文集。日教組文集コンクールで文部大臣賞を受賞した江口江一の作文「母の死とその後」で知られる。貧しい山村の生活の中での実感が描かれ、無着成恭は「あとがき」で「私は社会科で求めているようなほんものの生活態度を発見させる一つの手がかりを綴方に求めた」「貧乏を運命とあきらめる道徳にガンと反抗して、貧乏を乗り越えて行く道徳へと移りつつある勢いに圧倒され」たと述べている。
- 10) 菅原(2009)は、日本作文の会が 1962 年方針以降、「書くこと独自の指導領域を「文章表現形体」論に求め、そこから指導系統や指導過程論を導こうとした。また、「もっと専門的な見地から、「ものの見方・考え方・感じ方の指導」「認識諸能力の指導」「表現技術の指導」などに分化した側面の実践記録に心を向けるべきであるとした」と捉えている(p. 7)。
- 11) 「日本作文の会」ホームページ「綱領 3」
<http://nissaku.c.ooco.jp/sakubunnnokaitowa.html>

ヒトのハサミ

ヒトにはハサミがある。
ヒトのハサミって何だろう。

あ、口だ。
口があるから、みえない相手の心を
知らぬうちにきりつけてしまう。
あ、手足だ。
手足があるから、暴力をふるってしまい、
相手の大切な体に傷をつけてしまう。

どちらも見えなかったり、治ったりしたら
「大丈夫だ」と思うかもしれないけど、
相手の心はズタズタかもよ。

でも口があるから、
「ありがとう」「ごめんなさい」が言える。
手足があるから、歩いたり、握手したりできる。

ヒトにはハサミがたくさんある。
だから、ヒトがヒトを傷つける。
だけど使い方をかえれば 幸せを増やすキーワード
になる。

12) 日本作文の会(2015).「作文と教育」No.824 百合出版, p.40.

かぜ

朝おきると
頭が痛くて
熱がありそうだったので
薬箱から体温計をとって
体温を測りました
七度九分ありました
がまんして学校へ行こう
と思いましたが、
のどがいたいし
お母さんも
「学校へ行っちゃだめ。」
と言うのでねていました。

学校に行きたい

かぜをひいた
学校を休んだ
薬をのんでもせきがとまらない
のどがじんじんして
頭が痛くて
気持ちが悪い
熱がさっきより上がった
ああ、もう最悪
誰もいない家で
一人でねてるほかない

いまごろ学校では何してるかな
テストたまっているだろうな
テストはいやだけど
学校には行きたい
早くなおして
明日は学校に行きたい

これは作文です。

形は作文でも、書き方が作文と同じ。

作文

- ◎ 一行一行が長く、全体も長い。
- ◎ 出来事の順に段落を取って書く。
- ◎ よくわかるように説明しながら、くわしく書く。
- ◎ したことや考えたことを中心に書く。

これは詩です。

作者の「学校へ行きたい」という気持ちがよくわかります。

詩

- ◎ 一行一行が短く、全体も短い。
- ◎ ひとつのことだけ、特に思ったことが書いてある。
- ◎ なくてはならない言葉だけを選んで書いてある。
- ◎ 感じたり思ったりしたことを中心に書いてある。

13) 日本作文の会(2015).
「作文と教育」No.824 百合出版,
p.41.
右のような削除の指示がある。

夏の終わり

~~私が学校から帰宅したとき~~
~~セミがひっくりかえって~~
~~雨に打たれているのをみつけた~~
~~私はそのまま通りすぎたけど、~~
~~気になっ~~
やっぱりふりえてみた。

14) 日本作文の会(2014).「日本子ども
詩文集 作文と教育」No.819 百合出版, pp.154-155.

一つの愛から大きな愛に

私は父と二人暮らしです
私の父はレストランで働いていて
朝早く出て行き、夜遅く帰ってきます
そんなに忙しいのに休みの日は
必ずどこかに連れて行ってくれたり
私の好きな人の表紙の本を
買ってきてくれたりしていました
でも最近、
父にも幸せにしたい人ができました
とても美人で優しそうで

私にもよくしてくれています
そして私は今年、高校生になります
将来の夢も決まり、父の気持ちも
少し分かるようになりました
父は私に精一杯の愛をくれました
だから私は、今度は父に
幸せになってもらいたいのです
彼女なら
父を幸せにしてくれると思います
父の幸せは私の幸せです
私のためにも幸せになってください

この詩の講評には次のような評が添えられている。

「なんて素晴らしい父娘の愛情でしょう。お互いがお互いを思いやる。そして、お父さんからたくさんの愛を受け取ったことで、今度は父親の幸せを願う。こんなことは、そう簡単にできることはありません。最後の「私のために幸せになってください」という言葉が、なんとも胸に迫ってくるような気がします」

- 15) 日本作文の会(2007).「日本子ども詩文集 作文と教育」No.731 百合出版, pp.187-188.

いじめ

なんでいじめがあるの？
どうして人をいじめる人がいるの？

私はいじめられていた
なんで私なの？

いじめなんかして楽しいの？
わたしはずっと消えたいと思っていた
私なんか生きてて意味があるのか？
死にたい
ずっとそう思っていた

なんで私をいじめるの？
みんなそれぞれ違うのに
その中からなんで私なの？
ムカつくならはっきり言えばいい

時がたち 新しい学年になった
いじめはなくなったが
未だあの時の思いは残る
ときどきこわくなる
でも 何かが変わった
何か少し強くなった気がする
いじめを経験したからか？

いじめは決していいものではない
でも私は少し強くなった
自分に+になったことがある

次は そして
これからは
負けない
私は強くなる

この詩の講評には次のような評が添えられている。

「このような作品が書かれないような学校にしたいと思う。いつになったらいじめがなくなるのだろうか。最近では携帯やパソコンのメールを使ったいじめが増えているという。時として大人・教師は無力感を抱くこともあるが、このような作品を読むと希望を持つことができる。いじめられつらく悲しい思いをしている子どもへの、希望のメッセージともなる。〇〇さんよく書いてくれました。ありがとう。」

- 16) 筆者はこれまでこのような詩の創作実践を毎年、担当学年が変わっても続けてきた。1・2・3年とすべての学年で行ったが、生徒たちは同じような反応を示し、印象に残る生徒たちとの出会いやふれあいがあった。すべての生徒が1つの作品を提出し、1年間で詩を継続して書いた生徒は各クラスに10人前後いた。詩の創作には意欲的でなくとも、詩を読み合うことには多くの生徒が関心を示していた。

- 17) 現代の思春期の子どもたちの情動・感情と教育のあり方について論じた田中孝彦(2003)は、1990年代半ば以降の特徴として、日常生活において「いらだち・むかつき・不安」が「飽和状態」といっていいほどたまっていると同時に「このままおとなになっていけるのか」「どう生きたらよいのか」という生き方への問いが、広く深く芽生えてきていると述べている(pp.149-153)。

また、田中(2013)は、「子どもが生活と内面の事実を綴るといういとなみが、子ども自身の生存・発達・学習にとって、また教師が時代と社会の中で生きる子どもを理解することにとって持つ格別に大きな意味に着目し、そこから子どもの生存と自己の育ちを支える全体的な教育実践と、それを支える新しい教育学の創造の道を探ろうとしていたこと」を指摘し(pp.291-295)、子どもたちの人格の中核に「自己(self)の感覚・意識」というものがあり、誰かに聴きとられ何度も語り直していくことによって形成されていくと捉えている。

さらに、「子どもの生存・成長の質は、その子が、そのなかで生まれ

育ってきた「世界」を全体としてどのように感じ、考えているか、つまりその子の「世界感覚」(sense of world)と「自己感覚」(sense of self)の質によって決定的に左右されると考えるものである。…(略)子どもの「自己」の質的な発達を中心的関心事とし、個々の関係や個々の能力の獲得の問題を、常に「自己」の発達との関係において研究することを基本的な方法意識とするものである」(2009, p. 42)と述べている。

- 18) 田中(2003)は、ある子どもが指導者との間で詩的な言葉を紡ぎ出し、過去の自分と現在の自分を比較する中で「持続しながら成長・変化している自分を感じ意識する、自己感覚が徐々に育ってきている」姿を見出し、その指導者の実践を「自己(self)の感覚・意識の育ちを支える」(2013, pp. 291-292)教育実践と評価している。また、「詩的な言葉」を子どもの「感情を形作る言語」として重視し、その言語の教育を行っていくことが子どもたちの感情の人間的な形成に深く関わる点を指摘している(p. 163)。
- 19) 1990年代の選択教科という授業の性格上、有志を対象としたものである。筆者は、加藤(2013)の研究において、CとDに出会い直して、当時の詩の創作活動を振り返ったインタビューを行い、思春期の教師論としてまとめた(加藤恵美子(2013),「中学校教師の「専門性」の再検討—教え子たちの人生の語りの聴き取りを通して—」, 武庫川女子大学大学院修士論文)。また、Cについては、加藤(2015)の研究においても論じている。なお、「臨床教育学研究」の編集委員長によって、本論文への転載の許可を得ている。
- 20) インタビューの対象者には、インタビュー内容について、予め質問項目を事前に郵送で渡し、無理に話す必要のないことや、答えたくない内容については答える必要がないこと、申し出によりいつでもインタビューを中断する等の倫理的配慮をすることを説明した。調査実施の際には、インタビューを始める前に、音声データの録音やデータの取り扱いについて等、明記してある様々な配慮について、口頭で十分な説明を行い、理解を得た上で同意を得た。なお、インタビューを進める中で、過去のつらい経験を思い出したり、話したくないことを質問されたりした場合には、無理に話す必要のないことや、申し出によりいつでもインタビューを中断する等の配慮をすることを説明した。
特に、生徒A・生徒Bは既に成人した大学生であるが、インタビューを行った際には未成年のときもあったため、卒業時の所属の当該中学校長の許可を得た。「すでに卒業しているので、個々の卒業生の判断による意思の確認の上で実施してよい」とのことであった。生徒A・生徒Bの保護者には、研究の目的や方法、研究の内容、研究対象者として選んだ理由、配慮等について説明をし、それぞれの同意を得た。倫理審査については、生徒A・生徒B、桐山と生徒Yについては2017年に、生徒Cと生徒Dについては2012年、2017年に武庫川女子大学教育研究所倫理委員会の審査を受けている。
- 21) 「専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える」(Donald A. Schön, 1983 佐藤・秋田訳 2001, ゆみる出版)「岩波講座 現代の教育〈第6巻〉教師像の再構築」(佐藤・佐伯他編, 岩波書店, p. 5)などによって紹介されている。

【第1章】

- 1) 筆者は、桐山に日暮里中学校での教育実践について当時を振り返りながら、人生の語りを聴きとるインタビューを行い、思春期の教師論としてまとめた。(加藤恵美子(2017), 思春期の「自己」の育ちを支える

中学校教師像を探る一桐山京子の「詩的言語」実践の研究を通して一臨床教育学研究 第5巻) なお、本論文に転載するにあたり、「臨床教育学研究」の編集委員長の許可を取っている。

- 2) 桐山研究では、第33回読売教育賞を受賞した日暮里中学校の「安曇野農業実習十年の歩み」を取り上げたものが多い。先行研究においても、農業実習の研究(関圭子, 1989)(瀬川典夫, 1985)、「学校づくり」の研究(村山士郎, 1994, 野々垣勉, 2009, 平塚真樹, 2011)や、生徒指導の研究(宮盛邦友, 2006)、教師の力量形成の研究(大槻健・関根荒正, 1991)など、農業実習を中心とした、創造的な教育活動の実践研究が中心である。桐山の創造的な教育活動を支えた根本には、自己を見つめ、綴らせる指導が常にあった。
- 3) Yについては『学校は僕の生きがい』第1章に詳しい。「3年生のY君、この子が時をかまわず、所をかまわず大荒れに荒れだすのです。原因はささいなことで始まるのです。……体力はあるし、走ることにかけは学校一だし、投げる力は少年野球できた腕、所かまわずものを投げたり、ガラスを割ったり、クラスの子どもたちも手がつけられないのです。ある時は、教室から校庭にかけおけると、石を拾ってやたらに投げ出して、なんの関係もない一年生に怪我をさせるという状態なのです。その時も、先生のやり方が気に入らないというので、先生めがけて石を投げ出す始末でした。みんなでなんとか興奮をおさめて、保健室で、自分も血だらけになった手を手当てしてやっているうちに落ち着いてくるのですが、その半日は、怪我人を病院につれていくやら、学校中がその子のために大ゆれにゆれるのです。一時間もすると悪い時は悪いと認めるのですが、そんなことが1学期から2学期にかけて数回起こりました。」(1977, pp. 15-16)
- 『先生は魔女』に、Yは教師・桐山を振り返り、次のように書いている。「私(たち)にとって先生はどんな人だったのだろうか。国語を教えた先生。悩みを相談できるカウンセラー。地域の住民たちのなかへはいつておしゃべり好きの普通のおばさん。「私は魔女なんです」といつていたことがよくわかる。どんな場面においても、場面に合った人間性を発揮することで人とのつながりをもつ。しかしどんな人柄の変化をみせようとも、やはり教育者たる“母親”であった。私の場合、その母には、私がどんな仲間と付き合っているのか、どんな女の子に胸をときめかせているのか、今何に一番興味を示しているのか、生活空間は知られていた。……小学校も終わりのませた時期から青年前期の複雑に揺れ動く私の心を長い時間をついやして少しずつパターンを工夫しながら支えてくれた。……日暮里中学校の先生方全員が、そして同級生全員が地に足をすえてしっかり見守ってくれたことで今日の自分がいることは忘れられない。私の自我形成もこの時期からだった。……“自分の道は自分で切り開き進む”それをしなければ私に自分のところを劈かせてくれた先生になにか応えていないようではない。」(1986, pp. 41-42)
- 4) Yは中学1年生の国語の授業で詩の学習に取り組んだ際に、それまで見せなかったような興味・関心を示し、桐山は詩を書くことをすすめていた(1977, p. 18)。
- 5) 中学校3年間、Yの国語の教科担当は桐山敏之(桐山の夫)であった。桐山京子は、Yが1年の時に敏之氏の代わりに授業に入って、詩の授業をしたことがあったが、3年間国語科の担当でもYの担任でもなかったという(桐山語り, 2013. 10)。
- 6) 桐山とYがどのように詩の言葉を選んでいったかのやり取りは、本論文 p. 133 で記載している。
- 7) Yはほぼ毎日のように、桐山とクラスメートに安曇野から手紙を送

- り、桐山やクラスメートからYを励ます返信の手紙をもらっている。全部で43通の手紙の往復が行われた(1977, p. 46)。
- 8) 教育科学研究所(略称・教科研)は、教育の現場(学校や園、家庭や地域)で起こっている現実を見すえながら、子どもの未来と教育のあり方について、教職員、保護者、指導者、学生、研究者などが共に考えあい、実践・研究しあう団体。教科研は、第二次世界大戦以前に結成され、1952年に再建された(教科研HP, <https://kyoukaken.jp/about>より転用)。
- 9) Yは、1983年に「学校はぼくの生きがい その後」という回顧録を書いている(出版はしていない)。
- 10) Yは、1981年に「絆」という第一詩集を書いている。自ら編集して印刷し、知人や友人に贈ったという(Y語り, 2014.5)。
- 11) 桐山は大田堯の学習会によく参加していた。桐山の教育実践には大田の教育思想の影響が見られる。Yも桐山から話を聞き大田の著書を読む中で「問いと答えの間」という用語を用いたと考えられる。
- 12) Yは桐山に付いて大学の教育研究会に参加し、その参加者である京都大学の学生から次のような手紙をもらった。「Yさんの詩集を繰り返し読んで、最初は反発を覚えました。むきだしの正直な言葉遣いに嫉妬しました。何度か読んでいくうちにふと気がついたのです。僕はYさんに負けた。なかなか認めたくないことでした。けれども僕はそう認めざるを得なかったのです。これらの詩が一つの世界を形作っていたからです。その世界にYさんの生き方が生々しく表現されているからです。一つの世界をまとめあげたということは素直に肯うことができるのです。その世界とはいくつかの特徴を持っているのですが、その大きなものの一つは、Yさんの生きることに対する自信です。Yさんの生きることへの決意が語られる。疑問形だが、Yさんには既に解決済みになっている。自信のある人、自らを確信した人にしか書けないものです。最初、このYさんの自分に対する確認行為が鼻について仕方がなかった。けれどもこうした確認が偽物ではなく自己の生活の中で、手に取るように行われていて、しかもそれが終わりまで首尾一貫しているのを見ると、当然に変わり、やがて納得できるものになるのです。Yさんの詩集の特徴は、生きることへの自信が語られる一方で、人間としての根源的な寂しい姿が、素直に語られていることです。作者の体験と詩とのギャップが、詩という創作行為を通して、埋められる経験になるまで高められていく過程が本当に見事に描かれていると思います。読者には寂しい人間の孤独な姿が伝わってくる。Yさんに共感を覚え、生きることへの強い力と共に現代に生きる私たちの救いどころのない不安と寂しさを感じていて、それを伝えたいのだと思ったのです。…多くの人々と語り合い、生活していて、そうした人々の関わり合いを通して、心の架け橋としていくことです。…僕は今Yさんの詩集に巡り会えたことを感謝したい気持ちでいっぱいです。ありがとうございます。ほんとに素晴らしい詩集です。そして第2詩集の発展を期待します。」(Y編,「詩集に寄せて」より, 1982)
- 13) 桐山は「経済界の要求に応える能力主義と、国による統制の教育に縛られ、いやおうなく選抜、多様化路線に乗せようとするのです。十代前期のやわらかい感性が、どこにももっていきようのない不満と不安で鋭くゆるがずにいられない――学校への反乱、大人への不信、教育されることへの拒否をいろいろなかたちで、発信していたのだと思います。そうしたなかで、じわじわすすんでくる人間形成の崩れを、どう立て直すのか、教師ばかりではなくすべての大人が大きな課題を背負ったのです。」と書いている(桐山,「教育内容の創造をめざして」, 児童心理 12, 1982, pp. 27-28)。

- 14) Hという友人はYの中学時代の友人で、暴れているYのことをよく止めてくれた友人としてYも記憶していた。Hとも親交を続け、第二詩集の序には次のような文章を書いている。「詩というものに興味を持ち、よく書いては見せてくれた。暴れてしまう原因は、彼なりにいろいろあったのだろう。…彼はいろいろなことを主張した。先生方に甘えもした、反抗もした。そんな彼を先生方は暖かく見守った。当時、一人の生徒を酪農家の方へ預けることは本当に勇気のいることだったと思う。前例もなかったのだろう。でもそれは、Yの人間性を見出し、Yならきつとやってくれると信じたからこそできたことだ。…Yについては一言では言い表せない何かがある。彼を形容する言葉がみつからない。そんな彼を少しでも体験していただけるのは、やはり彼の詩編であろう。山下清が絵画で表現するような世界がある。自分を素直に表現し、決して、飾らず、純朴なY自身がそこにいるのだ(Y, Yの第二詩集 序, 2013)。
- 15) 詩人の吉野弘は、「負の性質から正の性質を、欠如から完全を引き出す手法や物の見方」を詩に見ていた。人が詩的表現を求めるのは、欠如や喪失を自覚したときで、理想の形をイメージし、その補完を言葉で満たそうとするのだと説明している(吉野弘, 1982, p. 168)。

【第2章】

- 1) 2010年に出版された『空が青いから白をえらんだのです』のこれまでの発行部数は、詩集としては異例の約3万5千部に上る。続編となる『世界はもっと美しくなる』(2016)には98編の詩とともに、詩の授業を開くためのノウハウも掲載されている。
- 2) 奈良少年刑務所の「社会性涵養プログラム」の「涵養」とは、「水が自然にしみこむように少しずつ養い育てること」を意味し、現代の矯正教育においても、そのような観点で子どもたちの支援が進められようとしている。
- 3) 寮は著書の中で「心理や精神医療の専門家と刑務所の教官が講師となり、挨拶の仕方、嫌なことを頼まれたときの失礼のない断り方など、基本的なコミュニケーションの方法を学ぶ教室だ。受刑者たちは、挨拶など、誰もが当たり前になしている基本的なことさえ、スムーズにできないという問題を抱えていることも多い。それを解消してあげるだけで、ぐっと生きやすくなるという」と説明している(寮, 2010, p. 143)。
- 4) 寮の「詩の教室」が始められた経緯は以下のとおりである。奈良少年刑務所で行われた矯正展の催しを見に行った寮は、そこで展示された俳句に心惹かれ、教育専門官とその俳句について話をする。「役に立てることでもあれば」と名刺を渡すが、1年後に連絡が入り「奈良少年刑務所で、受刑者相手に童話や詩を使った情操教育の授業したいんですが、講師をしてもらえませんか」との依頼を受ける。寮は統括の受刑者たちの更生を願う深い愛情を感じ、担当することになる。「「社会性涵養プログラム」と名づけられたプロジェクトの対象者は、刑務所の中でも、みんなと歩調を合わせるのがむずかしく、ともすればいじめの対象にもなりかねない人々。極端に内気で自己表現が苦手だったり、動作がゆっくりだったり、虐待された記憶があって、心を閉ざしがちな人々だ」(2010, pp. 141-142)と説明している。寮の授業の1・2回は、絵本『おおかみの子が走ってきて』などを教材にして朗読劇を行った。3回目は金子みすゞや、まどみちおの詩を音読し、一人ひとりが感想を述べた(次第にこの時間は省かれ、すぐ詩作に入っていた)。第4回から「いよいよ彼ら自身に詩を書いてもらうことになる。それまでの授業で言葉に親しみ、「詩」というもののイメージをなんとなくつかんでもらっているのです、さほどむずかしいことではない。「書きたいことが見つ

- からなかったら「好きな色」について書いてきてください」と言って宿題にする。そうすると、たいがいの者が提出してくれる。そして、その詩を本人が朗読し、みんなで感想を述べあう。それだけのことである。たったそれだけのことで、目の前の彼らが、魔法のようにみるみる変わっていくのだ」(2010, pp. 145-146)というものとなった。参加者 10 人は刑務所側が選び、「社会性涵養プログラム」の 3 つのプログラムすべてに参加し、一度きりの受講であった。
- 5) 中森孜郎/名執雅子(編著)(2008).『よみがえれ 少年院の少女たち—青葉女子学園の表現教育 24 年』かもがわ出版.
- 6) 八街少年院(2000).『生活詩集 若い木の詩』,平凡社編(2005).『雨のふる日はやさしくなれる 少年院から届いた手紙』。八街少年院の実践と比較すると寮の読み合いの場の特徴がより明らかになる。
- 7) 「刑事収容施設及び被収容者等の処遇に関する法律」(2007)が施行され、約 100 年ぶりに監獄法の全面改正が行われた。「受刑者の処遇は、その者の資質及び環境に応じ、その自覚に訴え、改善・更生の意欲の喚起及び社会生活に適応する能力の育成を図ることを旨として行うもの」と規定された。この受刑者処遇の原則を達成するため、受刑者には、作業、改善指導及び教科指導の 3 つの柱で構成される矯正処遇が行われることになった。
- 8) 寮, 2010, pp. 108-109.

おかん

水が怖くて見上げるおれに
おかんはゲンコを見せた
おれは足下でゆらぐ水よりも
おかんの心が恐かった

それが愛情のつもりか
強くするために
あえて子どもを突き放すこと
それが正しい愛情のつもりか
ほめられることもなく
社会からはずされているとなじられ
人格も否定され
「育ち方が悪い」と叱られた

反抗しつつも
取り繕う日々の中で
いつしか おれは
愛されていないんやわと思たわ

せやのに おれがパクられて
あんたは 泣きながら おめおめといった
「あたしの育て方が 悪かったんやろか」
「おれの育ち方が 悪かっただけやろ」

それでも おかんが笑ろてると
おれもうれしくなる
あんだけ大嫌いやったはずなのに

人を愛することと 憎むこと
はじめて教えてくれた人

(下線筆者付記)

- 9) 寮の著書(2018)に教官の話した言葉として次のような記述がある。
- 「目標を達成して得られるものは「条件付き自信」です。「これができたおれに価値がある」という自信。しかし、これはとても脆い。いったん失敗するとあっけなく崩れてしまいます。(略)これとは別に「根源的自信」というものがあります。存在しているだけで世界から肯定されているように感じるおおらかな心です。これは、親から愛され、無条件に肯定されることによって育てられるものなんです。「あなたが生まれてきてくれてうれしい。おかあさんもおとうさんも、あなたが大好き」、そんな気持ちがきちんと伝わっている子は、自分自身の存在を肯定できるようになります。そんな子は、困難に遭遇してもくじけないし、失敗しても立ち直れるしぶとさを持つことができるんです。(略)その子に寄り添って、心の支えとなる添え木になる。それは誰にだってできるはずです。支えられているうちに、しっかりと根を張り、自立できるようになっていくんです」(pp. 178-179)

【第3章】

1) 生徒たちが選んだ詩作品の一部（201X年実施）

相田みつを	傍観者/時/ただいる だけで/鄙ぶりの唄/ アノネ/空を見上げ て/つまづいたって/ 出来ない約束	金子みすゞ	ひまわり/雲のこども/は ちと神さま/だいだいの花 /わらい/わたしと小鳥と すずと/なぞ/こだまでし ょうか
谷川俊太郎	こころの色/うそ / しぬまえにおじいさ んのいったこと/子 どもは笑う/こわく ない/警句を信ずる うた/私たちの星/い るか/たったいま	銀色夏生	苦しい恋/小さな迷い/矛 盾だらけ/二度と私をさが せなく/
石垣りん	庭に	工藤直子	えいえん
茨木のり子	対話	さくらももこ	いつかのわたし
江國香織	妻	桜井信夫	もしも
大岡信	虻/詩とはなにか	紫野民三	都会の秋
片岡いちい	ボクから僕へ	シェークスピア	ソネット18
木坂涼	実験	室生犀星	犀川
川崎洋	言葉	柴田トヨ	神様/ことば/溶けてゆく
川奈静	真夏の山道	島田陽子	ハガキ
木村信子	時間	北原白秋	薔薇二曲
新川和江	日々あたらしく	竹久夢二	やくそく
すずきゆかり	遠赤外線/伝えたい/ 今ここで/手紙	東君平	雀と私/たんじょう
田中章義	笑うこと/根/もうだ いじょうぶだから	西田純	こころ
はたちよしこ	アリ/ひとり	萩原朔太郎	白い共同椅子
宮澤章二	マラソンの季節	宮澤賢治	くらかけの雪/恋と情熱
吉野弘	素直な疑問符/自分 自身に/I was born/ 韓国語で/過	与田準一	ふうせん
若木良水	光と風の中で	山之口獏	チェロ

2) 中学3年生1年間の詩の創作活動についての生徒の感想（201X.3）

○みんなの感性に驚かされた。こんなことを思い、考える人がクラスにいるんだと思うということが新しい発見だった。みんなすごくいい詩を書いていて、すごいなと思った。自分には書けないような詩がいっぱいあった。

○詩の面白さがわかった。詩だと普通の言葉より心にひびくなと思った。

○授業の中で、詩が一番よかった。楽しかったから。ひとり一人が思っている心の深さを知ることができた。

○国語の授業で一番印象に残っているのは詩をつくることです。詩の楽しさがわかってよかったです。こんな活動をしたのは初めてでとてもおもしろかったです。もう少し詩を書いておけばよかったと後悔しました。詩をもっとのせてほしかったです。

○1年のときからやりたかったなと思うけど、今だからできたのかなあと
思います。1年間、「私の詩をもっとのせて」とうるさく言ってすみません。
でも本当に先生でよかったです。ありがとうございます。

○詩を書いて、みんなの詩を読んだことが一番印象に残っている。みんなの
詩を読む機会が初めてで楽しかった。みんなの詩を読んで、自分と同じこと
を考えているんだなと感じました。もっとみんなの詩を読みたかったです。

○詩を読んでたくさんのことを感じる事ができた。私の友だちが何枚も詩
を書いていたけど、私にはできないので、すごいと思った。詩を読み合うこ
とで新たな発見があったのでよかったと思う。

- 3) 清野倭文子(2002).『清野倭文子詩集 ジュニアポエム 156 ～こども
からおとなまで～』銀の鈴社
- 4) この「鏡」という言葉は、Aだけでなく筆者の生徒たちがよく詩で用
いたモチーフだった。
- 5) Cは次のように話した。「「家出」の持つ意味、保護されていない場
所に行くという感じ。国語の選択授業のクラスも、基本的に正解はない
というか、これをしなさいとか、あれをしなさいとか言われるわけでは
ないじゃないですか。そういう逃れている感じ、放たれている感じ、だ
から、たぶん「家出」なんだと思いますね」(2012.4)
- 6) 「Mくん」というのは、本論文の pp.5-7 の詩の作者である。
- 7) 「夢旅行」のあとがきに、「ああいう雰囲気、みんな真剣に何か作
っているとすごく血が騒ぐのでありました。……」と書いている。Dは、
自分の作品への反応を楽しみにし、認められることに喜びを感じなが
ら、他者とつながるという体験をした。
- 8) Dは、詩を創る中で大事にしていたものは何かという筆者の問いに、
「自分の感性を守って生きていくために詩を書いていたと思う」
(2017.4)と答えた。
- 9) 「作者が私とわかれば、そのままの気持ちを読んでくれない。でも、
みんなに見せている「私」のイメージの裏に、詩に書いたような「私」
もいる。詩だけを読んでいいと言ってくれた人がいれば、受け入れられ
たような気がした」(201X.c)と話した。

【 終 章 】

- 1) 筆者の実践において、教師と生徒の二者のみの応答であれば、Aは
「あれほど詩を書かなかったかもしれない。みんなに詩を読んでもら
い、感想を言ってもらえたことが大きかった」(201X.a)と話し、Bも
「読み合いの場は絶対にいる。みんなの詩を読み、友だちの感想を聞く
のが楽しみだった」(201X.c)と話していた。
- 2) Jakobson のコミュニケーションの言語の6つの機能については、2017
年3月に改訂された学習指導要領のもとになった、文部科学省の教育課
程部会の答申「言葉の働き（機能）と仕組みについて」にも見られる
(2016, p.124)。教育課程部会・言語能力の向上に関する特別チーム（第
3回）の議事録には、母語としての日本語のコミュニケーションの言語
能力の育成が話題になっており（2016.1.13）、「指導」する教師がこ
のような機能に自覚的であることの必要が討議されている。

Jakobson は、言語の機能として、6つの機能をあげた。①話し手の
心や身体の状態変化を外部に表出する「表出的機能」②相手に訴えて相
手を動かし、聞き手に何らかの行動へとかりたてることを目指す「働き
かけ機能」③内外の環境世界を言葉という手段を使って解説、描写、記
録するために発話された「指示的機能」④言葉を交わし合うことを通し
て、互いの心を通わせ一体感を高める「交話的機能」⑤事物や事象など
の対象を語るオブジェクト言語に対して言語そのものを説明する「メタ

言語的機能」⑥具体的な内容を伝達することよりも「メッセージそのもの（音の響き、リズム、形態、統辞、語彙など）」を際立たせることを目的とする「詩的機能」をあげている。さらに、Jakobson は言語が成立する構成因子として、〈送り手〉(Addresser)と〈受け手〉(Addressee)、送り手の〈メッセージ〉(Message)が十分に受け手に伝わるためには、対象となる〈場面〉(Context)を理解できる送り手と受け手に共通した〈コード〉(Code)と、双方をつなぐための〈接触〉(Contact)が必要であるとしている。〈コード〉(Code)とは、送り手と受け手が共有する同一の言語（記号）体系の存在であり、〈接触〉とは、双方が言語による伝達を可能とする両者間の物理的経路と心理的つながりを意味する (Jakobson, 1980 池上・山中訳 1984)。

- 3) 図 4-6 は① Jakobson(1980).『言語とメタ言語』池上嘉彦・山中桂一訳 (1984), pp. 101 ② 鈴木孝夫(1996).『教養としての言語学』岩波新書, pp. 64-100 ③ 朝妻恵里子(2009).「ロマン・ヤコブソンのコミュニケーション論—言語の「転位」—」スラヴ研究 No. 56, p. 1 をもとに作成した。
- 4) Jakobson は、具体的な内容の伝達よりも「メッセージ」そのものへの志向のためだけに焦点をあわせることを「詩的機能」とした。詩というものは書き手の「認知可能な〈記号表現〉」と読み手の「解釈可能な〈記号内容〉」との本質的で普遍的な組み合わせである」という記述もある(1985 池上・浅川訳 1995, p. 251)。
- 5) Jakobson は「接触」という言葉を用いている。筆者は「共有」という言葉も考えてみたが、読み手が近づいてふれるという意味を強調するために、「接触」という言葉を用い、心理的にふれるという意味を明確にするため「心理的接触」という言葉を用いた。
- 6) 「細かい個人的なことをいろいろ書き込んでいたら、その人の人生の文脈で読めない。自分に引き寄せて、感情が動いたとか、力が出たとかいう感想をもらったら、自分の表現がそういうものになれたのだという気がしました。でも、人がどう読み取ってくれるかを意識もするけれど、それは自由なんだということもわりと早い段階で思っていました。母親がシンガーソングライターのさだまささんの「詩は感情のフリーズドライだから、フリーズドライされたものを受け取る人がどういうふうに戻して味わうかは自由だ」というような言葉を話していたことに感銘を受けて、そういうものなんだと思っていたことがありました。結局、その人の中にあるものを詩の言葉に見る、自分の手を離れた一つの作品として見てくれているという気がしていました」(2017. 4)と話した。
- 7) 「言葉がもつ価値には、言葉によって自分の考えを形成したり新しい考えを生み出したりすること、言葉から様々なことを感じたり、感じたことを言葉にしたりすることで心を豊かにすること、言葉を通じて人や社会と関わり自他の存在について理解を深めることなどがある。こうしたことを価値として認識することを示している。」(「中学校学習指導要領国語編」, 2017, p. 13)
- 8) 教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム第 3 回(2016. 1. 13) 議事録に「言葉が人を傷つけるというような、そういった負の側面についての耐性みたいなものも考えるべきじゃないかという御意見。あるいはそういったことを前提としつつも、やはり言葉を信じて、その力を高めようとするような態度というものを加えてはどうかという御意見」というような記述があり、情動・感情に関連するような言葉の話題が取り上げられている。
- 9) 「授業スタンダード」が教育委員会や学校で作成され、教育現場で浸

透させていくことを文部科学省も推奨している。（澤田俊也(2018).

「都道府県による授業スタンダードの作成状況とテキスト内容の検討」
国立教育政策研究所紀要 第147集, p. 206)

- 10) 筆者は中学生の頃から「書く」ことが好きで、大学生のときには同人誌に小説を書いた。詩の創作に取り組んだのは、教師になってから文学学校の詩の通信課程に在籍したときである。同人誌に掲載された筆者の拙作に、チューターと呼ばれる詩人から肯定的で共感的な批評をもらえることを励みに詩を書いていた。
- 11) 「詩によって自分を表現する。それをだれかに受けとめてもらう。たったそれだけのことで、人はこんなにも変わる。言葉にそんな力があつたのか、と驚きを禁じ得なかった。自身も書く作家であるのに、そこまで言葉の力を信じていなかった。」（寮, 2018, p. 10)

【引用文献】

- Bakhtin, M. M. (1934-35 原著). (1975). *Слово в романе*. Из ПрелЫстории романноло слова Москване. (バフチン M. 伊東一郎 (訳) (1996). 小説の言葉 平凡社)
- Bruner, S. J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. (ブルーナー S. J. 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子 (訳) (2004). 教育という文化 岩波書店)
- Debesse, M. (1952). *Les etapes de l'education*. Universitaires de France. Paris. (ドベス M. 堀尾輝久・斎藤佐和 (訳) (1982). 教育の段階 誕生から青年期まで 岩波書店)
- Elmar, Holenstein (1974). *JAKOBSON OU LESTRUCTURALISME PHENOMENOLOGIQUE*. Editions Robert Laffort, Paris. (エルマー H. 川本茂雄・千葉文夫 (訳) (1983). ヤーコブソンー現象学的構造主義 白水社)
- 畑島喜久生編 (1997). 中学生のための詩の創作 国土社
- 今野真二 (2017). 詩的言語と絵画ーことばはイメージを表現できるか 勉誠出版
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996). 授業研究入門 子どもと教育 岩波書店
- Jakobson, R. O. (1980). *The Framework of Language*, Michigan Studies in the Humanities. (ヤコブソン R. 池上嘉彦・山中桂一 (訳) (1984). 言語とメタ言語 勁草書房)
- Jakobson, R. O. (1985). *VERBAL ART, VERBAL SIGN, VERBAL TIME*. University of Minnesota Press. (ヤコブソン R. 浅川順子 (訳) (1995). 言語芸術・言語記号・言語の時間 叢書・ユニベルシタス 477)
- 加藤恵美子 (2013). 中学校教師の「専門性」の再検討ー教え子たちの人生の語りの聴き取りを通してー 武庫川女子大学大学院修士論文
- 加藤恵美子 (2015). 思春期の「自己」の育ちを支える中学校教師像を探るー教え子たちの人生の聴き取りを通してー 臨床教育学研究第3巻, 90-109.
- 加藤恵美子 (2017). 思春期の「自己」の育ちを支える中学校教師像を探るー桐山京子の「詩的言語」実践の研究を通してー 臨床教育学研究 第5巻, 147-164.
- 桐山京子 (1977). 学校は僕の生きがい 労働旬報社
- 桐山京子 (1982). 教育内容の創造をめざして 児童心理 12
- 桐山京子 (1996). 教え子たちに生かされて 岩波書店
- 桐山京子 (2002). 人間の育つ学校づくりを求めて 教育 9
- 桐山(木村)京子先生の記念文集をつくる会 (編) (1986). 先生は魔女 桐山(木村)京子先生の記念文集をつくる会
- Mayeroff, M. (1971). *The Definition of Quality*. Harper & Row, Publishers, (メイヤロフ M. 田村真・向野宣之 (訳) (1987). ケアの本質ー生きることの意味 ゆみる出版)
- 無着成恭 (1966). 山びこ学校ー山形県山元中学校生徒の生活記録 百合

出版

- 村山士郎(1994). 閉ざされた感情の奥にある子どもの叫びを聞け 学陽書房
- 村山俊太郎(2017). 教育思想の形成と実践 本の泉社
- 文部科学省 教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム(2016). 「言葉の働き(機能)と仕組みについて」答申 作品3
- 文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説国語編
- 文部科学省(2017). 中学校学習指導要領解説国語編
- 中井悠加(2014). 読むことと関連した詩創作の授業づくりに関する考察: イギリスにおける所論を手がかりに 全国大学国語教育学会発表要旨集 126, 17-20.
- 日本作文の会編(2011). 子どもの人間発達と生活綴方 本の泉社
- 日本作文の会(2015). 作文と教育 No.824 百合出版
- 日本作文の会(2014). 日本子ども詩文集 作文と教育 No.819 百合出版
- 日本作文の会(2007). 日本子ども詩文集 作文と教育 No.731 百合出版
- 大田堯(2014). 大田堯 自薦集成2 ちがう・かかわる・かわる—基本的人権と教育 藤原書店
- 長田弘(2008). 読むことは旅をすること—私の20世紀読書紀行 平凡社
- 寮美千子(2010). 空が青いから白を選んだのです—奈良少年刑務所詩集 長崎出版
- 寮美千子(2016). 世界はもっと美しくなる—奈良少年刑務所詩集 ロクリン社
- 寮美千子(2013). 詩が開いた心の扉 池上彰編 先生! 岩波書店 所収
- 寮美千子(2018). あふれでたのはやさしさだった 西日本出版
- 鈴木孝夫(1996). 教養としての言語学 岩波書店
- 嶋谷宗泰(2005). 雨のふる日はやさしくなれる 平凡社
- 嶋谷宗泰(2000). 八街少年院 生活詩集 若い木の詩 八街少年院
- 庄井良信(2002). 癒しと励ましの臨床教育学 かもがわ出版
- 菅原稔(2009). 戦後民間教育運動と国語科教育研究—書くこと〈作文・綴り方〉の視点から—岡山大学研究集録 141, 41-47.
- 竹内常一(1987). 子どもの自分くずしと自分づくり 東京大学出版会
- 田中孝彦(1999). 思春期教師の条件 田中孝彦・佐藤博・宮下聡(編著) 中学生の世界3 中学教師もつらいよ 大月書店 所収
- 田中孝彦(2003). 生き方を問う子どもたち 岩波書店
- 田中孝彦(2009). 子ども理解 臨床教育学の試み 岩波書店
- 鷺田清一(1999). 聴くことの力 臨床哲学詩論 阪急コミュニケーションズ
- 山元隆春他(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— 広島大学附属東雲中学校研究紀要 中学教育第49集, 9-15.
- 横濱嵩之(2019). 作者としての自分を意識化する創作活動の研究—中学生の詩創作活動の分析— 筑波大学大学院修士論文
- 吉野弘(1982). 詩の楽しみ 岩波書店

【主要参考文献】

- 秋本政保 (1973). 解説 詩の授業にふれて 斎藤喜博 詩の授業 国土社
所収
- 足立悦男 (2008). 異化の詩教育学—時間型の創作指導—島根大学教育学
部紀要 教育科学 42 巻, 22-33.
- 足立悦男 (2010a). 異化の詩教育学—空間型の創作指導—島根大学教育
学部紀要 教育科学 43 巻, 46-60.
- 足立悦男 (2010b). 異化の詩教育学—ことば型の創作指導—島根大学教
育学部紀要 教育科学 44 巻, 9-27.
- Debesse, M. (1952). *Les etapes de l'éducation. Universitaires de*
France, Paris. (ドベス M. 堀尾輝久・斎藤佐和 (訳) (1982). 教育
の段階 誕生から青年期まで 岩波書店)
- Clandinin, D. J. (2006). *COMPOSING DIVERSE IDENTITIES*, Routledge
All Rights Reserved. (克蘭ディニン D. J. 田中正弥 (訳)
(2011). 子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ— 明石書
店)
- 江口季好 (1968). 児童詩教育入門 百合出版
- 福沢周亮編 (1996). 言葉の心理と教育 教育出版
- 藤森裕司 (1996). あきらめる授業—詩の授業を中心に— 月刊国語教育
288 号 日本国語教育学会編, 22-27.
- 浜田寿美男 (訳編) (1983). ワロン/ 身体・自我・社会 — 子どものうけ
とる世界と子どもの働きかける世界 ミネルヴァ書房
- 茨木のり子 (1979). 詩のこころを読む 岩波ジュニア新書 9
- 神田亮 (1968). 中学生の詩の指導 鑑賞と添削の実際 新光閣書店
- 教育科学研究会「ことばと教育」部会 ことばと教育の創造 未来を生
きる力をひらくために 三学出版
- 児玉忠 (2017). 詩の教材研究—「創作のレトリック」を活かす—
教育出版
- 小林剛・皇紀夫・田中孝彦 (2002). 臨床教育学序説 柏書房
- 黒田三郎 (2003). 新装版 詩の作り方 明治書院
- 三浦登志一 (2015). 創作活動の可能性と課題 月刊国語教育 513 号
日本国語教育学会編, 4-27.
- 弥吉管一 (1976). 国語科授業選書③ 新しい詩の創作授業 明治図書
- 無着 成恭 (1982). 無着 成恭の詩の授業 太郎次郎社
- 村山士郎編著 (1981). 生活綴方実践の創造 民衆社
- 村山士郎 (1985). 生活綴方実践論 青木書店
- 村山士郎 (1994). 現代の子どもと生活綴方実践 学陽書房
- 茂呂雄二 (1988). なぜ人は書くのか 東京大学出版会
- 難波博孝 (2008). 母語教育という幻想：国語科解体 再構築に向けて
世界思想社
- 中井悠加 (2011). 発達論からみた詩創作指導の可能性 広島大学大学院
教育学研究科紀要第二部 第 60 号, 115-123.
- 中森孜郎・名執雅子 (2008). よみがえれ 少年院の少女たち—青葉女子
学園の表現教育 24 年—かもがわ出版

- 中野光(1980). 子どもの心をとらえた教師たちの記録 学陽書房
- 永易実(1970). 児童詩を育てる授業 国土社
- 日本作文の会編(1980). 中学生の児童詩教育 百合出版
- 日本作文の会編(2001). 日本の子どもと生活綴方の50年 ノエル
- 大江健三郎(2012). 定義集 朝日新聞社
- 大渕憲一(2006). 思春期のころ ちくまプリマー新書
- 岡本夏木・浜田寿美男(1995). 子どもと教育 発達心理学入門 岩波書店
- 大江健三郎(1988). 新しい文学のために 岩波書店
- 佐伯胖(1995). 「学ぶ」ということの意味 子どもと教育 岩波書店
- 佐伯胖他(1995). 言葉という絆 シリーズ学びと文化② 東京大学出版会
- 佐伯胖他(1996). 学び合う共同体シリーズ学びと文化⑥ 東京大学出版会
- 斎藤喜博(1990). 教師の仕事と技術 国土社
- 西郷竹彦(1981). 詩の授業 理論と方法 明治図書
- 西郷竹彦(2006). 詩の授業で「人間」を教える 明治図書
- 坂元忠芳(2000). 情動・感情の教育学 大月書店
- 佐藤国雄(1991). 人間教育の昭和史「山びこ」「山芋」 朝日新聞社
- 佐山喜作(1963). 中学生 岩波書店
- 志摩陽伍(1992). 生活綴方再入門 自己表現力と認識の形成 地歴社
- 嶋岡晨(1998). 詩とは何か 新潮選書
- 篠田 一士(1968). 詩的言語 晶文社
- Taylor, C. M. (1989). *Sources of the self : the making of the modern identity*, Harvard University Press. (テイラーC.M. 下川潔・桜井 徹・田中 智彦(訳)(2010). 自我の源泉－近代的アイデンティティの形成 名古屋大学出版会)
- 高垣忠一郎(1985). 思春期の心理 あゆみ出版
- 竹内常一(1987). 子どもの自分くずし、その後 深層の物語を読みひらく 太郎次郎社
- 竹内敏春(1975). ことばが啓かれるとき 思想の科学社
- 田中孝彦 (1998). 子どもの人間形成と教師 新日本出版
- 田中孝彦・高垣忠一郎 (1999). 中学教師はつらいよ 中学生の世界 3 大月書店
- 田中孝彦 (2008). 現代の発達援助実践と教師像 群青社
- 田中孝彦(2000). 思春期の育ちを支える 新科学出版社
- 田中孝彦(2012). 子ども理解と自己理解 かもがわ出版
- 田中孝彦(2013). 子どもの生活世界と子ども理解 かもがわ出版
- 谷川俊太郎・竹内敏晴・稲垣忠彦(1988). 国語教育を学ぶ会 子どもが生きる ことばが生きる 詩の授業 国土社
- 谷川俊太郎 (2006). 詩を書く なぜ私は詩をつくるか 詩の森文庫
- 辻和人(2014). 詩人の視点から一教室で読む現代詩とは一 日本語学 895号, 4-13.
- 鶴見俊輔(1999). 教育再定義への試み 朝日新聞社
- 都築学編(2006). 思春期の自己形成 ゆまに書房
- 内田伸子(1996). ことばと学び一響きあい、通いあう中で 金子書房

- 卯月啓子(1996). 教室に広がる詩の世界 アンソロジー作りから翻作・創作へ 東洋館出版社
- Vygotsky, L. S. (1934). *Мышление и речь*. Москва Педагогичека.
(ヴィゴツキーL.S. 柴田義松(訳)(2001). 思考と言語 新訳版 新読書社)
- Vygotsky, L. S. (1934). *Подростковая психология*. Москва Педагогичека.
(ヴィゴツキーL.S. 柴田義松・森岡修一・中村和夫(訳)(2004). 思春期の心理学 新読書社)

謝 辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々に御世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

研究活動の全般にわたりまして、格別なる御指導と御高配を賜りました上田孝俊教授に心より御礼申し上げます。また、修士課程の頃より本研究に関心をお示しくださり終始ご指導を戴いた田中孝彦先生に深く感謝を申し上げます。日ごろから研究の進み具合を気にかけていただき、暖かくお声かけくださいました安東由則教授、終始温かく優しく見守ってくださり、いつも励ましてくださいました河合優年教授に厚く御礼申し上げます。そして、修士課程の頃より援助職として大切にすべきことをご教授くださり、論文審査委員長をお引き受けいただきました倉石哲也教授、論文審査委員として本研究に意義を見出し常に親身になって丁寧なご指導を賜りました松下良平教授、心理学のお立場から貴重なご指導・ご助言を戴きました佐藤安子教授に心より御礼を申し上げます。

また、研究室のゼミの皆様には、あらゆる機会を通してご助言やご協力をいただき、支えていただきました。本学大学院の諸先生方、ともに研究に励んだ院生の皆様にも、深く感謝申し上げます。

私が自らの実践による実感をもとに、「思春期の子どもたちにとっての詩の創作活動とその読み合いの意味」という課題に向き合う中で、このように論文としてまとめることができましたのも先生方が私の迷い悩みながらのゆっくりとした歩みに、辛抱強く丁寧におつき合いくださったからに他なりません。指導教授をお願い致しました上田先生、田中先生には、自らの実践を研究対象としていくことの難しさと歓び、おもしろさ等、実に多くの貴重なご示唆を賜りました。先生方からお教えいただいたことを、私のこれからの教師生活・研究生活の支えとして生かし続けてまいりたいと存じます。本研究は、私の実践から始まり、桐山京子先生の実践記録の研究、寮美千子さんの現代の実践の研究へと展開してまいりました。桐山先生の教育実践は、本研究だけでは十分に語りつくせない豊かな奥深さがあり、現代の中学校教師にとっても学ぶべき多くのご示唆を与えてくれるものと考えます。これからも私自身の教育実践を深めながら、研究を続けてまいりたいと存じます。

最後になりましたが、本研究のために快くインタビューにご協力いただきました、私の生徒たちに心から御礼を申し述べます。桐山京子先生のお宅には何度もお伺いさせていただきましたが、いつも温かく迎えてくださり、多くの励ましをいただきました。また、桐山先生の生徒であったYさんも貴重な資料をご提供いただくなど、研究を支えてくださいました。本研究に際しまして、子どもたちのために研究や実践を日々積み重ねておられる方々にお会いできたことは、大きな喜びとなりました。本研究の成果を、これからの子どもたちや現場の先生方のために生かしていくことを願いながら、感謝の言葉とさせていただきますと存じます。

2019年9月20日