

令和元年度

武庫川女子大学大学院
博士學位論文要旨

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

目 次

序 章 本研究の目的と方法

第1節 問題の所在

1. 思春期の特徴と教育
2. 思春期の「自己」を対象化する詩の創作
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
 - (2) 「日本作文の会」の児童詩の指導
 - (3) 中学校の詩の創作指導から見えてきたもの

第2節 本研究の目的

第3節 本研究の方法と方法選択の理由

1. 本研究の方法
2. 研究の対象と対象選択の理由
 - (1) 筆者の実践の検討の目的と方法
 - (2) 桐山京子実践の検討の目的と方法
 - (3) 寮美千子実践の検討の目的と方法
3. インタビュー調査の方法とデータの扱い
4. 本研究の課題として想定される点

第4節 本論文の構成

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－

第1節 桐山実践による生徒Yの自己の変容

1. 桐山実践に着目する理由
2. 桐山の詩の創作指導によるYの変容
3. 生徒Yによる詩の創作の意味づけ
 - (1) 中学校時点での生徒Yによる振り返り
 - (2) 現在の時点での生徒Yによる振り返り

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
2. 生徒Yに対する詩の創作指導の特徴
 - (1) 「共存的他者」として受けとめる
 - (2) 「共同批評者」として読み合う
 - (3) 生徒の課題に相応しい援助の創造
 - (4) 仲間のつながりに組み込む
 - (5) 「内奥にある願い」への気づき

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

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
2. 詩の読み合いの中での少年たちの変化
 - (1) 詩を受容されることによる変化
 - (2) 感想を受容されることによる変化
 - (3) 受容的な場を共有することによる変化

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
2. 無条件の確かな受容

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

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

ー筆者の生徒たちの詩の創作と読み合いの検討ー

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
2. 生徒Aの事例ー詩の創作の持つ意味ー
 - (1) Aについてー中学校時代と現在ー
 - (2) 詩の創作によるAの変化
 - (3) Aの詩の創作の意味づけ
3. 生徒Bの事例ー詩の読み合いの持つ意味ー
 - (1) Bについてー中学校時代と現在ー
 - (2) 詩の読み合いによるBの変化
 - (3) Bの詩の読み合いの意味づけ

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たちの様子
2. 生徒Cの事例ー思春期における詩の創作の意味ー
 - (1) Cについてー中学校時代と現在ー
 - (2) 中学校時代の詩の創作の意味づけ
 - (3) Cの「自己」の形成に与えた影響
3. 生徒Dの事例ー思春期における詩の読み合いの意味ー
 - (1) Dについてー中学校時代と現在ー
 - (2) 中学校時代の詩の読み合いの意味づけ
 - (3) Cの「自己」の形成に与えた影響

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
2. 詩の創作と読み合いの意味づけ

終章 本研究の成果と課題

第1節 本研究の成果

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

(1) 詩の読み合いの差異と共通点

(2) 詩の読み合いの場の構造

(3) 詩の読み合いの場のもつ意味

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

5. 思春期の詩の創作活動を支える教師の役割

(1) 思春期の子どもの「自己」の形成を支える「指導」

(2) 思春期の子どもの「自己」の形成に関わる内省

第2節 今後の研究の課題

註釈

引用文献

参考文献

謝辞

1. 問題の所在と背景

思春期は「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 Debesse は述べる。筆者は中学校の教師として、生徒たちがひき起こす様々な「問題行動」と向き合ってきたが、それらの行動は、生徒たちが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、実践者として生徒との感覚の「ズレ」を指摘している。この感覚的な「ズレ」を克服していくために、子どもたちがどのような発達段階にあり、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なのではないかと考えている。

筆者は、1990 年代の中学校の選択教科・国語科の授業で詩の創作活動に取り組んで以来、必修の国語科の授業で、詩を鑑賞した後、詩を創り、読み合い、互いに批評し合うという実践を行ってきた。毎日のように詩を書いて持ってきたり、自分の詩がプリントに掲載され他者の詩を読むことを待ち望んでいたりする生徒がいた。授業で詩を読み合うときの静まり返った雰囲気、感想を交流し合うときに生徒たちが見せた興味・関心ある態度など、授業がいつもとは異なった「場」になることに実践者として魅力を感じてきた。卒業後も自作の詩集を送ってくれる生徒がいて、詩の創作活動というものが、思春期を生きる中学生にとって、特別な意味を持つのではないかという思いを抱いてきた。

しかし、現在の中学校の国語科の「書くこと」領域では、意見文や作文等の文章の作成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。また詩の創作指導が行われても、比喻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。また、生活綴方教育運動の主流を担う「日本作文の会」の「綱領」にも「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、生活綴方の詩教育の運動方針案（2011）では「心の奥にある叫びやつぶやきを直截に表す」（p. 166）ことを大事にしながらも、表現の正確さや作品主義的な見方が一方で強く意識されている様子も見受けられる。

生徒たちが綴った詩の言葉には、表面的には見えにくい、むかつき、苛立ち、不安、戸惑い、かなしみ、希望など、折々の情動・感情が込められていた。生徒たちの詩の創作活動に対する意欲・関心ある態度は、既存の秩序や価値観への違和感の中で、揺れる自分の心をみつめ、自分のあり方や生き方を問い直したいという願いに基づくものであった。国語科の詩の創作指導や「日本作文の会」の児童詩の創作指導観には、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ている。

2. 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, pp. 156-158)と述べている。本研究では、Debesse が指摘する思春期の子どもたちの「自己」の形成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。

本研究では自分自身の内面を見つめ、情動・感情を対象化しながら紡ぎ出された詩的な言葉を「詩的表現」と呼び、第一に思春期の子どもの綴る「詩的表現」の特質を考察する。第二に思春期の「自己」の形成に関わる実践的視点から、詩の創作と詩の読み合いがもつ意味を論考する。第三に詩の創作活動に関わる教師の役割を検討・考察する。

3. 研究の方法と研究の対象

本研究は文献研究とともに、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。

(1) 桐山京子実践の事例の検討

先行的な実践として元東京都荒川区立日暮里中学校国語教師・桐山京子の実践を研究の対象とする。桐山が勤務した日暮里中学校は、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 1970 年代～1980 年代にかけて日暮里中学校の教育活動を牽引し、卒業生に「先生は一生の目標」(桐山, 1986, pp. 46-48)、「生き方の原点」に影響を与えた人として記憶され、現在もなお当時の生徒たちに慕われている。桐山は思春期の子どもたちの「自己」の形成に重点を置く教育実践を行い、生徒 Y に詩の創作活動に取り組ませることによって、Y の自己の「変容」を支えた。桐山の詩の創作実践は、思春期の「自己」の形成を意図した点で筆者の詩の創作実践につながるものがあると受けとめている。桐山の実践記録(桐山京子(1977). 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 労働旬報社他)、桐山とその生徒 Y による振り返りの語りをもとに考察する。

(2) 寮美千子実践の事例の検討

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取り上げる。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こと

があっても、表現指導に中心が置かれている。寮の詩の教室は、コミュニケーションに困難を抱えた受刑者を対象に「社会性涵養プログラム」の一環として行われ、1か月に1回、一回90分、全6回の授業で、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、様々な感想や意見交流を行った。少年たちは詩の創作とその読み合いの中で、寮や教官たちを驚かせるような変化を見せた。国語教育の詩の読み合いの実践で、子どもの変容を報告した実践は他にあまり見られない。学校教育における実践ではないが、詩の読み合いを経験することの意味を、寮による実践記録（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 長崎出版等）をもとに考察する。

(3) 筆者の実践の検討

筆者の1990年代の実践と2010年代の実践を取り上げ、4人の年代の異なる生徒たちの事例を研究対象とする。対象者は①1990年代の中学3年の国語科の選択授業で自作の詩画集を作成し、卒業後も詩や詩集を筆者に送ってくれた女子生徒C・D。（現在は30代の社会人）②2010年代の中学3年の国語科の授業の中で、年間に100編近くの詩を創作した女子生徒A、また、詩を作るだけでなく、学年の他の生徒の詩作品をもとに詩画集を編集した女子生徒B（現在は20代の大学生）である。4人の生徒たちが詩の創作とその読み合いを当時どのように捉えていたのか、その振り返りとその後の人生での意味づけ等を聴きとり、詩作品と関連づけながら考察する。

4. 本論文の構成

序章では、本研究の問題の所在と研究の目的、研究の方法等について述べる。第1章では、桐山京子の詩の創作実践をもとに、思春期の「自己」の形成の上で、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、詩人の寮美千子による詩の創作実践をもとに、思春期の子どもの「自己」の形成に、詩の読み合いの場がどのような影響を与えたのか、共同批評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を対象とし、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節は2010年代の国語科の授業での事例を、第2節は1990年代の選択教科の事例を取り上げる。第3節では、4人の生徒たちの事例の考察を踏まえて、詩の創作と読み合いによる変化を振り返り、「自己」の形成に与えた影響を検討する。終章では、各実践の検討と考察に基づき、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と詩の読

み合いの意味、③現代の中学生にとっての詩の創作活動の今日的意味、⑤思春期の詩の創作活動を支える教師の役割について考察を行う。最後に今後の課題についても述べる。

5. 本研究の課題

筆者自身の実践を研究対象としているため、実践者としての見解が挟まれることは避けられない。とくに実践を対象化して考えることに困難を有した。一例を挙げれば、筆者の実践を「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位置づけ、またインタビューの語る言葉を筆者の実践に位置づけ、対象化して考察できたかという、筆者の視野から出るとは困難であった。しかし、一方で筆者自身の実践であり、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と考え、前述の意識を保持しようと努め、検討・考察を進めた。

（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。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。筆者の4人の生徒たち、桐山、生徒Yには本論文を読んでもらい、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、掲載内容を確認し、掲載の承諾を得ている。

6. 各章の概要

(1) 序論

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。

(2) 第1章 桐山京子による詩の創作指導への着目と検討

桐山実践における生徒Yは、当時の医者に「不機嫌性発作」と「病名」をつけられ、突発的な「暴発」を繰り返していた。桐山は、Yに詩を綴らせ、その詩を共に読み合うことで、少しずつYの「暴発」を鎮め、Yの「変革」を支えていった。現在のYは詩の創作を「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。桐山先生が詩の感想をどう返してくれたかということが私の詩作の原点にある」（2014. 5）と意味づけていた。

桐山は、Yの「暴発」の陰には、彼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」が隠されており、「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」していると捉えていた(桐山, 1977)。そのため「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、Yの詩の創作を励まし支えていた(桐山, 1977)。

桐山実践における、生徒Yへの詩の創作活動の個別的な援助の特徴を以下の6点にまとめた。①「共存的他者」として聴きとる。②詩を綴ることでYの気づきを言語化させる。③「共同批評者」としてYの詩的表現の吟味、選択を支える。④Yを詩作品によって他の生徒とつなげ、Yを集団に位置づける。⑤詩の創作を通してY自身の本来の願いに気づかせていく。⑥詩の創作を中心とした長期的な粘り強い援助を行う。以上の点に、桐山ならではの援助のあり方を認めることができた。

Yは桐山に詩を読み合う中で「うその自分」と「本当の自分」という葛藤を経て、「自己」を認識し、変化の様子を見せていった。桐山実践において思春期の子どもの「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、受けとめられて返ってくる応答の中で確認しながら実現していくものであることが明らかになった。

(3) 第2章 寮美千子による「詩の授業」への着目と検討

寮の「詩の教室」で少年たちは詩を綴り読み合う中で、傷ついた心が癒され、抑圧し閉ざしていた様々な感情を蘇らせ、過去の出来事やそのことへの思いを話すようになった。詩の読み合いの場を経験して、刑務所での日常の態度や行動にも変化が見られるようになり、被害者やその家族への贖罪の意識を持つようになった少年もいた。少年たちの成長の姿が見られた詩の読み合いの場について、寮は「詩がほんとうの力を発揮できるのは、そのような「場」にこそあるのではないか」と述べている(寮, 2010, pp. 154-155)。

詩の教室には、書き手の少年が書いた詩の言葉がどんなに稚拙な言葉であっても仲間の少年たちは「詩」として共感的に受けとめ、自分が感じ考えた言葉で感想を返すという受容的な応答をした。詩の教室に参加したすべての少年たちが何らかの変化を見せた理由として安心・安全が保障された中で、「あるがまま」の思いを表現し、それを受けとめられ尊重されるという経験を重ねていくことで、「根源的自信」を実感していったからではないかと考える。「根源的自信」とは、他者からの期待に応え認められて得られる条件付きの自信ではなく、自分の弱さや醜さがあっても存在そのものが肯定的に受容されるという

実感である(寮, 2018, p. 178)。「無条件の受容」という応答によって、「根源的自信」を実感することができた寮の「詩の教室」に、思春期の子どもたちが必要とする詩の読み合いの場の原点を見出すことができる。

(4) 第3章 筆者の生徒たちの詩の創作と読み合いの検討

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し、第3節で、生徒たちの詩作品と語りの分析・検討から得られた考察をまとめた。

1) 生徒Aの事例—詩の創作の持つ意味—

Aは中学3年の時、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ないまま笑顔で取り繕っている自分に戸惑いや苛立ちを感じていた。「鏡」(作品1)の詩では、鏡に映る自分の姿に「あなたは誰」と問いかけ、愛想笑いをして周囲に合わせているAをもう一人の自分が見つめている様子を描いた。Aの詩を読み、共感的に受けとめ励ます感想を述べた同級生がいたこともあって、自分を否定的に捉えがちであったところから、最終的には「気楽に生きていこうよ」と自分を責めるのでも人と比べるのでもなく、自分の弱さや哀しみも受け入れて、肩の力を抜いて「あるがまま」を受け入れて生きていきたいと詩に綴るようになっていった。

Aは、自分の混乱した状況を「地に足がつかない感じ」と表現し、「もしあの時詩を作っていなければ、自分は静かに壊れていったと思う」と、自死まで考えるほど思いつめていたが、詩の読み合いの場で安心感を得て、他者の感情を揺さぶる詩を生み出す自分に自信を持つようになっていった。それは新しい自分の可能性の発見であり、「あるがまま」の自分として生きる希望をもたらしただのである。

2) 生徒Bの事例—詩の読み合いの持つ意味—

Bは、中学校時代にいじめられ、友だちとの関係がうまくいかない困惑状況の中で、(作品2)のような詩を書いた。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

(作品1)

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…?

(作品2)

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

みを抱いていた。詩の創作の中で「人はいろいろと言葉を尽くして他者の批判をする。そのことに苦しんでいたが、そんな弱さは自分の中にもある」という気づきを得て、とらわれから自由になれた感じを味わったという。

また、Bは他者の詩（作品3）の「きめつけ厳禁」という言葉に惹かれ、その理由を考えていくうちに、B自身が人を決めつけていたところがあったことに気づき、柔軟な見方で他者に接してみようと思うようになった。卒業前に学年の生徒たちの詩を集めて自作のアンソロジー詩画集を作ったのも、自分のための言葉を手元に置いておき支えにしたいと思ったからであると話した。

Bは詩の読み合いで他者の共感的な反応に励まされ、現実の日常の世界でもそれまでとは違う行動を試みるようになり、他者と新たな関係を結んでいった。「できた作品よりも完成させていく過程に意味がある」と話し、詩の創作と読み合いの過程で自分の心と向き合いながら、自己理解や他者理解を深めていったのである。

3) 生徒Cの事例—思春期における詩の創作の意味—

Cは、1990年代の半年間の選択教科で個性的な多くの詩を作り、2冊の詩画集を制作した。中学3年生のCは、周囲の期待に応えて理想的な人間になれたとしても満たされないものを感じていた。「手錠」（作品4）の詩では、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の価値観への違和感を覚え、周囲の期待に応えて生きる自分に葛藤を抱えながらも、受容的な行動をとっている自分の状況を「ガラスの腕輪」と表現した。「腕輪」を壊す意思さえあれば壊せるが、壊してしまうと周囲の人々や自分をも傷つけてしまう。その怖れを「ガラス」と結びつけて象徴的に描き出した。詩的表現の創造過程をCは「磁石に引き寄せられて砂鉄が集まって塊になるように、もやもやとした気持ちを選んだ言葉に凝縮させた」と話した。

個々の課題を抱えて生きる他者と共に詩を読み合う

（作品3）

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」

（作品4）

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

中で、他者も優劣をつけるわけではない形で他者らしさがあり、自分にも自分独自の見方・考え方があることを「自分の輪郭」という言葉で表現した。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が人生で迷い、自分を見つめ直したいと望んだときに立ち戻ろうとしたのは、思春期での詩の創作体験を再び活かすことであった。「自己」のイメージを掴んだ思春期での実感を再び人生で蘇らせたいと願うCの姿に、当時の詩の創作活動での学びがCの中に位置づけられていることが認められたのである。

4) 生徒Dの事例—思春期における詩の読み合いの意味—

Dは、Cと同じ選択教科の参加生徒で、中学生当時に「いい高校、いい大学」と望む親の価値観に従って努力を重ねる自分に違和感を覚えていた。自分の情動・感情を詩的表現にしていくことは、心身のバランスを取るためにも欠かすことのできないものだったと話した。

Dの「迷子」（作品5）という詩には、結果を思うように出せない劣等感や負い目、それでも「歪んだ」優越感を抱え、「ドロドロとした不安」を吐き出せないまま希望が見いだせない「迷子」のような自己イメージを表現した。

Dは、2つのペンネームを用いて自分の中にある様々な自分と向き合っていくことを試みた。卒業後も詩を書き続け、人生の節目に当たる時期に、書きためた詩をもとに詩集を作り、知人や友人に贈り続けている。Dにとって、「自分というものを考える足場」となったのが詩であり、これまでの自分を振り返りこれからを展望する上で、現在の自分を捉え直す「人生の一里塚」に当たるものが詩集であった。

人は何度も語り直しながら、「自己」を形づくっていくというのが(Bruner, 1996 岡本他 訳 2004)、詩を作り詩集を創るという一連の営みもDには「自己」の形成の過程だった。「自分が生きづらいから、詩を書ける能力を与えられた」と語り、Dは詩の創作活動の継続によって、現在もなお自分らしいあり方や生き方を問い続けているのである。

5) 生徒たちの事例に基づく詩の創作と読み合いの考察

1990年代と2010年代と時代は異なるが、4人の生徒たちは、親や周囲の価値観、他者

(作品5)

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

との関係の中で葛藤を抱え、不安や孤独、生きづらさの中で苦悩し、現在の自分の状況に違和感を抱いていた。詩の創作の過程で生徒たちが見つめていたのは、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と、本来はこうありたいと願う表面的には見せていない隠れた本来の自分であった。「二人の自分」の葛藤を1年間にわたり描き続ける中で、詩の創作を終える最後の頃には「あるがまま」の自分を肯定し、自分らしさを大事にしていきたいという願いを込めた詩作品を書くようになっていった。

生徒たちには違和感からくる苛立ちや戸惑い、不安といった情動・感情を対象化し見つめ直していくには、詩的表現は相応しいものとして受けとめられていた。詩的表現であれば具体的な状況を説明せずとも表現したいことを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。しかし、詩作品に選んだ言葉がその時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し、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。詩の創作によって、「自己」を問い直すことで、それまで気づかなかった自分と出会いながら、自分の中の多面的な側面を認識し受容していく様子が見られた。

このような詩の創作活動が行われるためには、ペンネームによる匿名性は必要不可欠なものであった。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、本当の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、詩作品そのものが享受されることを求め、作品に込めた思いを受けとめてくれる他者の反応を求めている。現実の世界で他者から疎外されたり、他者の要求に応える苦しさを感じていたり、人間関係の上で困難を感じていた生徒たちには、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。

(5) 終章 本研究の成果と課題

各章の実践の考察によって、子どもたちの「自己」の形成に詩の創作活動が関与していることがかなり明らかになった。本研究の成果として、思春期の子どもたちの詩的表現の特質、思春期における詩の創作と詩の読み合いの意味、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、思春期の詩の創作活動を支える教師の役割を考察する。

1) 思春期における詩的表現の特質

子どもたちは、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、事実をば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ていた。それは、詩的表現が短く簡潔な言葉に凝縮させて伝えたい本質的な思いを表現でき、具体的な説明を省略することで逆に読み手の想像力を引き出すことができるものであったからである。

Bakhtin は「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わせ、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 伊東訳 1996, p. 67）と述べ、「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（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」にしたものということができる。自分の知っている「他者の言葉」と、自らの内部との往還の中で、その時自分が伝えたいことを表すのに相応しい言葉を選び出し、自分の実感との齟齬を埋めながら自分の意図を忠実に表す「自分の言葉」にしていくのである。子どもたちにとって、詩的表現を吟味・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言葉にして可視化しながら表現することで、「自分の言葉」を止揚させていくことでもあった。

2) 思春期における詩の創作の意味

桐山は「自分を表現することに心を統一できる子は、陶冶の可能性がある」（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うことは、Y 自身を変革させる契機になると考えていた。寮は「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それまで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につながると捉えていた。

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う自分など、多面的な自分が存在していることを認識していった。詩の創作活動の中で、過去の自分と比較しながら「自分はどのような存在なのか」と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」とこれからの自分を視野に入れて、「自己」というものを探求していった。それは子どもたちの「自己」の形成の過程であって、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、詩が作れなくなると生徒たちが語ったことにも表れていた。Debesse は、思春期は「否定的な動揺によって特徴づけられて」おり、「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」(1952, p. 168)と述べる。さらに「新しい段階は自我の積極的肯定の段階である」(1952, p. 179)と説明していることから、情動・感情の揺れの中で自己否定に陥りがちな自分を支えるために、詩の創作活動を必要としたと話した生徒たちに、その後詩の創作への意欲が減退したかのような様子が見られたのも、思春期から青年期への移行と無関係なものではないと考えられる。

3) 思春期における詩の読み合いの意味

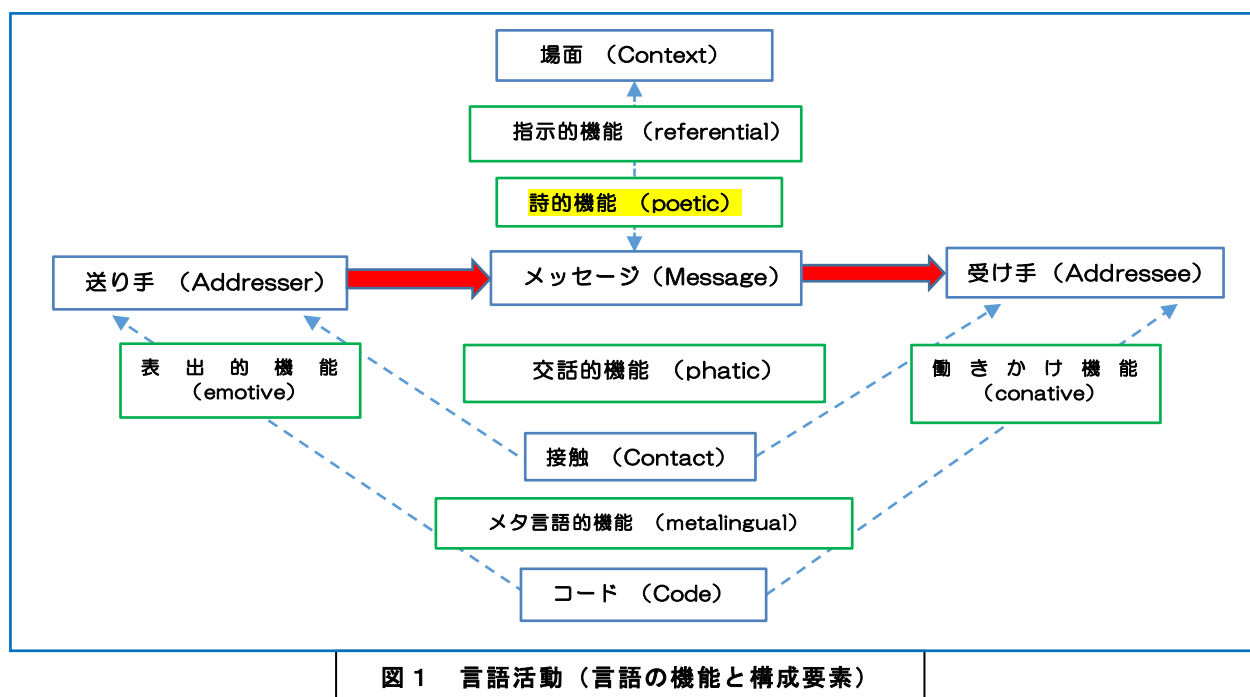
桐山実践では、Yは桐山と詩を読み合うことで、Y自身が受容的に理解されることを求めていた。寮実践では、少年たちは自分の書いた詩を仲間の少年や援助者が共感的に受けとめてくれることで、自分自身が無条件に受容されているような体験を味わっていた。

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。読み手に共感をもって受けとめられたのは詩作品であり、その作品を紡ぎ出した書き手について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詩作品を享受しやすく、互いの詩作品を共有しているという感覚を持っていたと考えられる。

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、詩の読み合いの場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理解につながると考え、Jakobson (1980 池上・山中訳 1984)のコミュニケーションのモデルをもとに、詩の読み合いの場で、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した。

Jakobson は、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)。詩の「メッセージ」が伝わるためには、「コード」が必要であり、「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、あるいは少なくとも部分的に、共通なものでなければならない」(Holenstein, 1974 川本・千葉訳 1983, p. 195)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。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。例えばある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の語義を「メッセージ」として受けとめる。しかし、よく似た体験をした読み手には、具体的な解説をせずとも部分的にその言葉に込めた意図を受けとめ理解される。さらに同様の情動・感情を味わったことのある読み手には、書き手の真意にかなり近い「メッセージ」を読み解ける共通の「コード」を持った共感し合える仲間の存在の可能性を期待させる出来事として受けとめられたのである。



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い「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となっていた。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) 現代の中学生にとっての詩の創作・読み合いの今日的意味

同年代の他者と詩を読み合い、メッセージそのものが受容・共感されることに意味を見出していたということは、詩的表現で心が触れあうという体験が子どもたちにとって貴重なものであったことを表している。

入試制度による選別・序列化の意識は、子どもたちに深く浸透している。生徒Bは学力や運動能力、発言力、容姿等によって、学級の中に目に見えない序列の関係があることを感じ、「自分の存在はその序列の中ではないに等しい」と受けとめていたことを話し、

「詩というツールは、同じ地平で対等に交流できる場を生み出した」と意味づけていた。時間が経過するほど、学級の中の人間関係や生徒個々のイメージは固定化していき、新たな関係を築き直すことは難しくなっていく。詩を読み合う場は、他者に見せている自分とは異なる「本当の自分」を拓き、「心理的接触」を得て、他者とつながれる場となっていた。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のである。

詩の読み合いの場での他者との出会いとつながりが、Debesse の指摘した「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, pp. 155-156) という場を生み出したと考えられる。無意識下にあるヒエラルヒー、いじめに象徴されるような他者との分断された関係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

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, 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)。

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問いに、意味ある応答をしてくれる他者を求めている。詩の読み合いの場は、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実現した。

「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、励ましていくことが前提としてある。桐山はYにとって「共存的他者」であると共に「共同批評者」でもあった。詩的表現を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は桐山に横並びの視点で寄り添ってもらえることで、時間をかけて「自分の言葉」を獲得していった。思春期の子どもたちの表現の未熟さを否定的に捉えるのではなく、安全・安心を保障した中で情動・感情を受けとめ、「共存的他者」でありながらも、「共同批評者」として子どもたちにとって意味のある応答を返し、見守り励ましていくことが援助者・指導者の教師には求められているのである。

一方で、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、指導者・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。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、子どもたちから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。

7. 研究の成果と今後の課題

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。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」という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に詩の創作活動の固有性を見ることができる。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」の研究にもつながる。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「対象との対話」と「他者との対話」と「自己との対話」の「三つが総合された複合的ないとなみ」であると述べている(pp. 9-22)。詩の読み合いの場で見られた共通の「コード」と「心理的接触」という問題が、子どもたちの学びの意欲と関連すると仮定すれば、詩の読み合いで見出されたことを他の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。

8. 引用文献

- Bakhtin, M. M. (1934-35 原典). (1975). *Слово в романе*. Из ПрелБИстории романноло слова
Москва. (バフチン, M. 伊東一郎(訳)(1996). 小説の言葉 平凡社)
- Bruner, S. Jerome. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
(ブルーナー, S. J. 岡本・池上・岡村(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)
- 畑島喜久生編(1997). 中学生のための詩の創作 国土社
- Holenstein, E. (1974). *Jakobson Ou Le Structuralisme Phenomenologique*. Editions Robert
Laffont Paris. (ホーレンシュタイン, E. 川本・千葉(訳)(1983). ヤーコブソン 現象学
的構造主義 白水社)
- 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 umanities.
(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)
- 桐山京子(1977). 学校は僕の生きがい 労働旬報社
- 桐山京子(1996). 教え子たちに生かされて 岩波書店
- 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
- 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
- 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
- 寮美千子(2010). 空が青いから白を選んだのですー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ー奈良少年刑務所詩集 ロクリン社
- 寮美千子(2018). あふれでたのはやさしさだった 西日本出版社
- 田中孝彦(2009). 子ども理解 臨床教育学の試み 岩波書店
- 田中孝彦(2003). 生き方を問う子どもたち 岩波書店