

詩創作指導における創造的リスク・テイキングと学びの所在 —英国における PGCE コースおよび 中学校の詩創作ワークショップ視察から—

Creative risk-taking and the place of learning in poetry teaching:
Poetry writing workshops in PGCE and secondary school in the UK

中 井 悠 加
(保育教育学科)

キーワード：詩創作、創造的リスク・テイキング、ワークショップ

1. はじめに

人工知能の急速な発達や価値観の多様化・複雑化など、日々変化する現代社会における学びの在り方・求められる人材像のひとつとして、子どもたちの創造性を育むことが挙げられる（内閣府、2018）。英国においても同様に、国際社会全体が必要とする「人材開発」のひとつとして「創造性（creativity）」が指摘され、教育の中で全面的に扱うことが重要視されるなど、国を問わずその重要性が認められてきた（NACCCE,1999:9）。

創造的思考やイノベーションに不可欠な要素のひとつとして、リスク・テイキング（risk-taking）の重要性がこれまで論じられてきた（Claire, 2005; AAC&U, 2009; Choi, Payne, Hart and Brown, 2019）。AAC&U（2009）の作成した「創造的思考」のルーブリックにおける「リスク・テイキング」は、「課題独自の境界を超えていること、新しい素材や形式を導入していること」が含まれる。「リスク（risk）」という語は10世紀ヨーロッパの海軍で使用された「未知の水域への航海」を示す語が語源とされる（Gibbens, 1999:21）。そのような未知の世界へ足を踏み入れた時に何が起きるのかは、まさに予測不可能で不確実なことである。つまり、「未知」であることが前提であり、そこには「不安」も伴うだろう。Claire（2005）ではリスク・テイキングを「ワークシートや普段から使っている教科書といった〈浮き輪〉無しで、馴染みのない方法で作業したり自分自身で考えるよう言われた時に感じる」ものと示す（同:160）。Choi et al.,（2019）は、「創造的リスク・テイキング」が実現するために「①多角的な視点の共有と挑戦を促すような、オープンで遊び心のある学習環境を整えること、②学習者が創造的な考えを膨らませたり修正したりするための適切な時間の確保、③学習者が創造的なリスク・テイキングができるようになるための自分のパフォーマンスを評価する機会の確保」（同：76）の

3点を不可欠な要素としている。

一方、日本の創作指導においてはまだ馴染みのない概念であるが、中井・Dymoke (2019) では、詩創作における学びの可能性のひとつとして「創造的リスク・テイキング」を見出し、「好ましい事象と好ましくない事象のどちらが発生するのか、何かが発生するのかどうかも分からない不確実性」を「乗り越えて新たな創造に挑む姿」として定義した(同:102)。同論文は、「リスク」は詩の創作場面において「手を止めた時」に表れると仮定して、どのような時になぜ生じるのかを調査している。その回答は大きく言語・決断・選択・探索という4グループに分けられており、なかでも「不安」というキーワードを伴うのは選択・探索のグループであった(同:104)。

以上より、「多角的な視点」の提供による「未知からの選択」、「馴染みのない作業」という意味での「未知の探索」、さらに提示された課題を越境する「未知の導入」を、「創造的リスク・テイキング」の所在を探る手がかりとする。そして、同じアイデアを使った2つの詩創作ワークショップを「創造的リスク・テイキング」を軸として比較し、詩創作指導におけるリスク・テイキングの表れとその違いを確認し、学びが生じる要件を探ることを目的とする。

2. 2つのワークショップ概要

1) ワークショップA(以下WS-A)(おしゃべりなモノ: Object Speaking)

日時: 2019年10月3日(木)

場所: School of Education, University of Leicester

対象: 中等教育PGCEコース¹⁾の学生30名

授業者: スー・ディモク(レスター大学准教授: 当時)

午前中はディモクによる、創作やパフォーマンスを中心とした表現のセッションが開講された。午後は別の教員による読むことを中心としたセッションが開講された。表現のセッションでは、「詩創作や詩のパフォーマンスを教えるため、また詩を読んだり生徒と一緒に詩に反応したりするための様々な方法を学ぶこと」を目的とし、「詩創作や生徒と一緒に詩に反応する様々な方法を開発させ始める」「詩を下書きし、詩を演じ、指導法と課題について議論する」ことが到達目標とされた。

本稿で取り上げる詩創作ワークショップ「おしゃべりなモノ(Object Speaking)は、午前中のセッション中に行われたものであり、稿者も受講者の1人として参加する、参与観察の形で記録を取った。ワークショップの進行は表2の通りである。最初にフリーライティングを行い、モノの視点という擬人化およびその「声」を書くというアイデアが紹介され、サンプルとなる詩を読む。その後タイトルを決め、実際にそれぞれが集中的に書き、さらにパート

表2 WS-A の展開

	活動・作業	支援など
テフ イリ ン！ グラ イ	① 「偽物 (False)」と「洪水 (Flood)」についてそれぞれ2分間、思いつくだけ単語を並べる ② 気に入った単語、自分でも驚いた単語があれば選んでハイライトを入れたり丸をつけたりする	
おし ゃ べ り な モ ノ	① 書き方の説明	・ 詩はあらゆるものを主題にでき、様々な視点を使って書くこともでき ・ なくした靴下、渋滞する交差点の信号機、空っぽの花瓶、木に残る最後の葉っぱ、壊れた傘、1本しかない箸などにもなれる
	② サンプルの詩 (第9学年の生徒による'Bath Towel', 'A Jet-Lagged Pineapple Outside a Greengroceres)を読む	・ 詩を読みましよう
	③ モノ/状況が書かれたポストイットを選ぶ	・ 空っぽの冷蔵庫の中のバナナ ・ 池に落ちた傘 ・ 池に落ちた自転車 ・ 教室でチカチカ点滅する電球 ・ 机の上の封が開けられていない手紙 ・ バスの椅子にある空っぽの弁当箱 ・ たんすの裏に落ちているえんぴつ ・ 本に挟まっている半分だけ書かれたハガキ
	④ 書くための質問が配られる	・ あなたはどこにいる？ ・ 何が聞こえ、どんな味がし、何に触れる？周りには何が見える？ ・ どうやってそこに来た？ ・ あなたはどんな風に見える？ ・ あなたに触るとどんな感じ？ ・ どうやってしゃべっている？ ・ どうやって音を出す？ ・ 何の目的で、何をしている？ ・ 自分の人生についてどう思う？ ・ 近くにいるのはどんな人/どんなモノ？それらと関係がある？ ・ どんな未来が待っている？それについてどう思う？ ・ 他に、今自分が置かれた状況について言いたいことはある？
	⑤ 書く	
	⑥ パートナーと2人組になって下書きを交換し、お互いの詩を声に出して読み合う	・ どこが良いと思いましたか？ ・ 好きだと思ふところを2つ伝えましよう。理由も添えて。 ・ 下書きについて質問をしましよう。 ・ 相手の下書きについてどんな提案をしましようか。 ・ タイトルを見ましよう、それは詩に合っていますか？

ナーと共有するという流れになっている。

表2の「おしゃべりなモノ」における③で配られたポストイットには、上記に示したような「モノ/状況」が書かれており、4～5人のグループに対して7～8枚が配られ、その中から1枚選んだ。「池に落ちた傘」など、様々な「孤独」に置かれた身近にありそうな「モノ」であることが分かる。

④に並べられた質問を見ると分かるように、その「モノ」自体の描写、「モノ」の視点から見える世界の描写、それらを踏まえた「モノ」の声や気持ちについて書くよう支援が提供されている。そして実際に書いたものを「⑥声に出して読み合う」ことで編集意識を持たせることが意図されている。

2) ワークショップ B (以下 WS-B) (モノの詩 : Object Poetry)

(1) WS-B の概要

日時 : 2019年10月4日(金)

場所 : ノッティンガム内 私立中等学校

対象 : 第10学年 (14-15歳) 20名

表 3 WS-B の展開

	活動・作業	支援など
話し合い	① 「詩」と聞いて思うことを自由に話す	
	② 詩「I don't like poetry」を読む	・ 私たちは普段の会話の中で詩の技法をいつも使っていることを知らせる
	③ 詩の動画を観る	・ 同い年くらいの若者がラップをしたり詩を朗読する「Spoken Word」の動画
モノの詩	① 書き方の説明	・ 考えたり話せたり書けたりするモノのふりをします
	② サンプルの詩（第9学年の生徒による'Bath Towel」、およびSue Dymokeによる'Lost Partner」）を読む	・ 例を読みましょう：何の「モノ」がこの詩を「書いた」のか、推測できますか？ 誰がしゃべっていると思いますか？ 何が起きたのでしょうか？ ・ どんな風に感じていると思いますか？
	③ タイトルを決める	・ あなたの番です！ ・ 自分で選んだモノの視点から書きましょう。より目立たないのが良いです！
	④ 書く	・ 自分自身について書きましょう あなたはどんな風に見える？ あなたは音が出せる？ あなたはにおいがある、もしくは何か味がする？ あなたに触れるとどんな感じがする？ ・ あなたの人生とその状況をどんな風に思っている？ 幸せですか？ どんな目的がありますか？ どこから来たのですか？ どんな未来が待っていますか？ ・ 好きなように詩を構成して良いです。韻を踏む必要はありません。韻を踏むことに集中しすぎると無駄になってしまいます！ ・ 第10学年と第11学年：これは書くことの試験にも使えます！ ・ タイトルを推測できるようなものが良いです。
	⑤ 書いた詩を共有する	・ 例を聞きましょう！何を書いたか当てられますか？
まとめ	① 机に頭を伏せて詩について考える	・ 今日のワークショップを通して詩への理解が進みましたか？

授業者：ケイリー・ミラー氏

国語（English）教師であるミラーは、2019年の夏にディモクによって実施されたWS-Aと同じものを受けている。その経験をもとに、第10学年の生徒用に作り替えられたものがWS-Bである。中井とディモクは非参与観察の形で参加した。生徒が教室にいる場合の写真撮影および録音の許可を得られなかったため、授業記録は手元のメモおよび当日使われたスライドデータに基づいたものを使用する。

WS-Bは学習者の背景を踏まえてWS-Aから変更されている。以下、イタリック体はワークショップ後に行ったミラーへのインタビュー²⁾でのミラーの発言である。この学校は主に「白人の労働者階級」の家庭から通う生徒がほとんどを占める。生徒は「芸術や文学に対する考えをほとんど持っていない」「美術館へ行くことも、文学を楽しむことも、劇を見ることも、全て上流階級育ちの人々のものでしかないと考えている」のが実態である。そしてこれまでの詩の学習経験はほぼ読むことや分析に偏っており、詩創作のワークショップを受けるのは初めてである。そのため、ミラーは「手助けが必要な生徒であるため、足場がけ（scaffoldings）となる質問を提供」し、「質問を提供することによって、もっと自分のことを表現するチャンスを与える」ことを意図して、この「

の詩」のワークショップを選んだ。

展開だけ見れば①アイディア（擬人化）を紹介する②例となる詩を読む③詩を書く④共有する、というWS-Aと共通する流れになっている。大きく違うのは授業の冒頭と結びで「詩」の印象について聞いたり動画を観ていること、タイトルの決め方、書いている時に提示する質問やアドバイス、共有の仕方である。例として配られたディモクの詩は図1の通りである。タイトルとなる「モノ」のアイディアは授業者から付箋で与えられたものではない。当初ミラーは、カリキュラムとつなげて既習の物語に

出てくるモノを提供することも考えたが、学習者の実態からそれは困難だと判断し表3にあるように「他の人がタイトルのモノを推測できるように自分で決める」という方法に切り替えた。例えばネクタイ、自転車、フラフープ、Xboxコントローラー、ビニール袋についての詩が書かれた。

以上のように、WS-AとWS-Bは計画された意図や状況（時間的な制約など）が異なるため、表2と表3に見られるような「違い」として表れた。次に、それぞれのワークショップで書かれた詩のプロセスを手がかりとして、「創造的リスク・テイキング」の所在を確かめたい。

3. 詩のプロセスから見る創造的リスク・テイキング

1) ワークショップで書かれた詩創作のプロセス

(1) WS-Aでの詩創作プロセス

図2に示した、稿者がWS-Aの中でノートに残した「下書き」を使用して、図の中にふった番号順に創作時のプロセスを確認する。

まず、グループごとに配布された付箋の中から「バスのいすの上の空っぽの弁当箱（An empty lunchbox on a bus seat）」を選び、自分の詩のタイトルとした(①)。次に、同じく配布された質問の中から答えられそうなものを選び、それらの質問に沿って思い浮かぶものをメモしている(②)。例えば「運転手のアナウンス」は「何が聞こえる？」という質問に答える形で取られたメモである。その「運転手のアナウンス」というメモから「次は消防署前に停まります」という具体的なアナウンスの音声を書き足している(③)。「消防署前」は

■ 失ったパートナー

ずぶぬれの私 毛糸の先まで
涙がしみて冷え切ってしまった
あなたにはもう会えない
最後のバスはもう行ってしまった
あなたを連れて
彼女のコートのポケットの奥深く
ハンカチにつつまれて
それは 魔法瓶かもしくは
彼のごつごつした手だけで温められる
指の上でしっかり伸びをした眠たい日のことだった

彼女が薄暗い中でお釣りを探そうと
私を外した瞬間にそれは間違いだと分かっていた
そして、とにかく、どうして私なの？
私は十分に罰を受けてきたと思う
拍手をする時、握りしめる時、開ける時
私はあなたのためにすり減っていく運命だった

それでも 少なくとも誰かが私をここに拾い上げてくれた
通りがかる人の目にとまるように
ここを次に誰かが通るのは
明日になることだろう
冷たい夜が手招きする
濡れた石垣に向かって
つかまえてくれる人は誰もいない

Sue Dymoke

図1 配布された詩（中井試訳）

実際に利用したことのある実在するバス停名であるが、そのバス停の名前を何度も書き直しており、「消防署前」が出て来たのは5回目の書き直しである。

知らないバス停名が聞こえたことで忘れられたことに気づいたと表現するため、アナウンスを受け持ち主に忘れられた弁当箱の状況を改めて書き直している(④)。「ほんとうは市役所前で一緒に降りるはずだった」と置き去りにされた状況を書き、②のメモを再構成した「深緑色のシートの上に」「青と緑のチェックにつつまれて」を書いている。それを受けて「次は終点、バス車庫です」という最後のアナウンスを書き加えている。

そして、④で書かれた状況に応じた弁当箱の「声」の続きを書いた後、2行ずつほどの行間に「→」を示し、アナウンスをそこに入れるよう試みている(⑤)。この時点で、「バス停名を告げるアナウンス」で時間の経過と連を構成することを思いついている。それを受けて右ページに「運転手のアナウンス」が冒頭に来る3行5連の詩が下書きされた(⑥)。

(2) WS-Bにおける詩創作プロセス

図3に示した、調査者であるディモクの隣に座っていた男児が残した詩と、その男児とディモクとのやり取りからそのプロセスを確認する。この詩でしゃべっている「モノ」は、ネクタイ(Tie)である。書く作業が始まった時、男児は教室内を見渡して「light(電気)」について書こうとしたが、手が進まなかった。その様子を見たディモクが声をかけ、「着ているものや付けているも

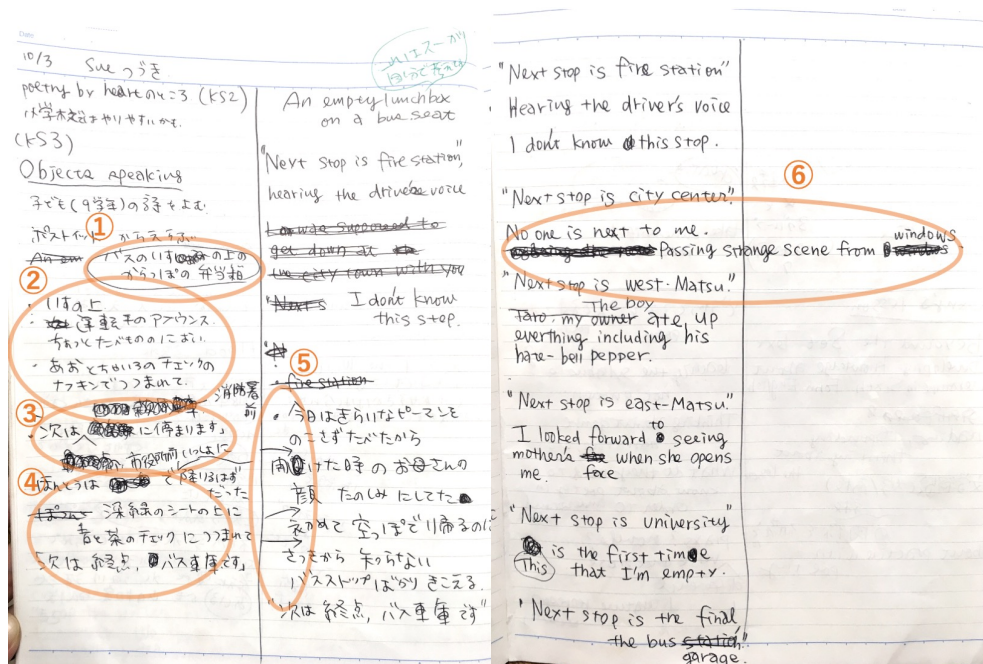


図2 WS-Aにおける下書き

のにしてみたらどうか」という助言をした。自分の身につけている「ネクタイ」に決めた彼は、与えられた質問を手がかりに、ネクタイを触ったり眺めたりにおいを嗅いだりした後で、おそらく学校が終わって制服を脱いだ状況のことを思い浮かべて最初の2行を書いた。

しかしここでまた手が止まり、しばらく考え込み、配布されたプリント(図1の詩と書くための質問リスト)を眺めた。その後、隣のディモクに話しかけ、「この行を使っても良いか」と尋ねた。それが図1の3行目である「あなたにはもう会えない」である。作者であるディモクから「もちろどうぞ」と返答を受け、彼はそのフレーズを借りて、「きみの首にはもう会えない」という3行目を書き足した。そこから手を止めることなく、最後の行まで時間内(約20分)に書き終えた。

2) 創造的リスク・テイキングの所在

冒頭で示した、「未知の探索」「未知からの選択」「未知の導入」がどこに表れているかを整理し、「既知」を材料にした場面も合わせて表4にまとめた。

(1) 既知の使用：経験の中から材料を使う

「既知の使用」において、WS-Aでは、詩に登場するバス停名にしぼられた。一方WS-Bはタイトルにするモノとモノの置かれた状況が分類された。Xboxコントローラーなどの日常経験をそのまま取り込んだ生徒がいたことから、すでに自分の中で選んだり決めたりする状態であり、リスク・テイキングを行っているとは考えにくい。

(2) 未知からの選択：多角的な視点の提供

WS-Bにおいて「既知の使用」に分類された項目は、WS-Aにおいては付箋として「未知からの選択」をするための選択肢として提供されていることに大きな違いがある。詩全体の題材となるタイトルそのものが「未知」のものとして提供されていることによって、書き手ははじめから創造の世界をつくるのが前提となった作業に取り組むこととなる。一方WS-Bでは、与えられる選択肢は書く内容を方向付ける質問の他にはモデルとなる詩による「詩を形作る表

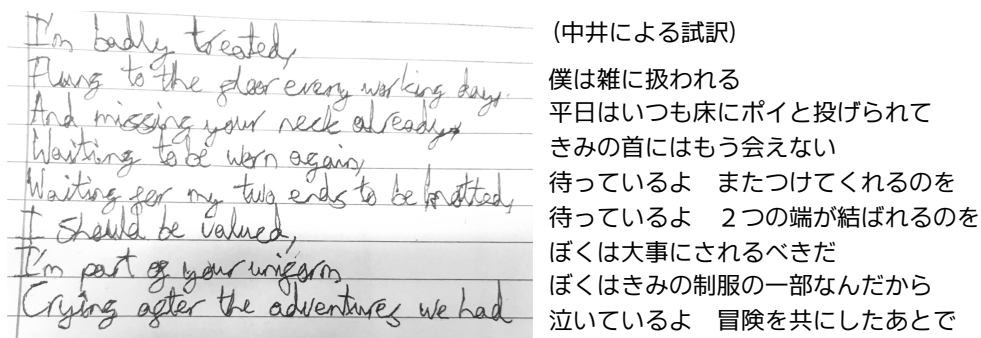


図3 WS-Bにおける下書き

表 4 詩創作のプロセスから見るリスク・テイキング

A「バスの座席の空っぽの弁当箱」	B「ネクタイ」
○既知の使用：経験の中から材料を使う ・ バス停名	・ タイトルにするモノ ・ モノの置かれた状況
○未知からの選択：多角的な視点の提供 ・ タイトルにするモノ（付箋） ・ モノの置かれた状況（付箋） ・ 書く内容（質問）	・ 書く内容（質問） ・ 詩を形作る表現（モデル詩）
○未知の探索：馴染みのない作業 ・ モノの気持ちを言葉にすること ・ モノの「孤独」を感じる	・ 詩を書くこと ・ モノの気持ちを言葉にすること ・ タイトルを推測できる程度に隠すこと
○未知の導入：提示された課題の越境 ・ 連構成を作ること ・ 新しいバス停名を作ること	・ モノの感情を生み出すこと ・ モデルの詩から1行借りること

現」である。これをどう使うかは示されていないものの、「ネクタイ」を書いた生徒にとっては各行が「自分の詩に取り込む選択肢」として機能していた。

このように、ワークショップの中で与えられる「未知からの選択」は書き手の想像力の土台となる足場がけとして働いている。「未知」ではあるものの選択肢があり、どちらかといえば安全に行える作業である。その意味で、安全にリスク・テイキングを行うための「オープンで遊び心のある学習環境」(Choi et al., 2019: 76) に位置付く。

(3) 未知の探索：馴染みのない作業

「未知の探索」の項目は、書き手にその探索を求めているのはどれも書くときのルールになっていることが分かる。WS-A では、「たんすの裏に落ちているえんぴつ」などの、孤独を感じる状況に置かれたモノの気持ちという、普段考えることのない視点から言葉を選んでいる。一方 WS-B では、「孤独」という条件はないが、書いた後で何について書いたかを当てあうため、モノに直接言及することなくヒントとなるような表現を重ねる必要がある。擬人法をメインとした詩であると同時になぞなぞの要素も書き手に対して「未知の探索」を要求していることがわかる。

また、先述した通りもともとこの学校の生徒にとって詩は「上流階級育ちの人々」が読むものであり、自分で表現するものではなかった。そうした生徒にとって、詩を書くことそのものも「未知の探索」と位置づけられる。

「未知の探索」において書き手は今までしたことのない角度からモノを眺めたり、初めての作業に取り組んだり、予測不可能な不確実性と対峙している。そのためここにはある程度のリスク・テイキングが必要とされそうである。しかし、それらの方法や眺め方は教師側から与えられるルールや条件である。そ

の意味で、書き手の安全は保証されている状態であり、これも「未知からの選択」と同様に自由を行使するために整備される「学習環境」だといえよう。

(4) 未知の導入：提示された課題の越境

最後に、それぞれのワークショップにおいて課題となる条件やルールの境界を越えて書き手が行ったのが「未知の導入」である。WS-A では、モノ、感情、状況がすでに固定された条件下で、書き手の意識は自然と詩の構成に集中した。アナウンスの音声を区切りに使うことで自分でも試したことのない連構成をつくろうとしたり、バス停を意図的に並べて時間と場所の経過を表そうとして何度も書き直すという「リスク」がそこに生じ、自分の言葉使用と構成について考える時間となっている。

一方 WS-B では、モノに特定の感情をもたせるという条件は教師側からは提示されていなかった。また、冒頭で配られた「失ったパートナー」(図1)も、擬人法以外には特に言及されていない。しかし、「ネクタイ」を書いた生徒は、詩の中の1行「あなたにはもう会えない」を借りることを決め、そしてそれによってネクタイの孤独感や寂しさ、持ち主への愛情を自分自身で詩の中に取り込むことを選んだ。それは紛れもなく課題の越境であり、彼にとっての創造的リスク・テイキングが生じた場面である。

4. まとめ：共通する「学び」と学習者オリジナルの「学び」

どちらのワークショップでも、「モノが話す」という擬人化のアイディアは共通しており、それはここで検討した2人だけでなくどの学習者にとっても書くアイディアを得るという意味で共通した学びだと言える。そしてその内容を支えるための「質問」も、頭の中で五感を使ったりするなど、共通の発想の訓練として位置づけられる。

そうした共通のアイディアを乗り物として「未知の導入」を行うというリスク・テイキングの場面こそが、それぞれの書き手が新しいアイディアに挑戦し、オリジナルな学びを手にした瞬間である。つまり WS-A の書き手である稿者にとって、挑戦する新しいアイディアとは、連構造や、自分の経験と虚構との間を取れるバス停の表現であり、創作の過程でそれは何度も更新された。WS-B の生徒にとっては、自分の身近なモノに感情を吹き込むという、普段は眺めない角度からその対象について考える挑戦は、自分の身のまわりの世界についての見方を少し変える経験になったと推測できる。おそらく彼は、連構成については学んでいないだろうし、稿者は弁当箱そのものについては特に認識を新たにした実感はない。どちらにおいても、「未知の導入」を行った場面で自分自身の学びを得ているのである。

本稿では、ワークショップにおいて生じる可能性のある「学び」と「創造的

リスク・テイキング」との関係を探るために2つのワークショップを比較した。今回の考察をもとに、ワークショップで使用する発想のアイディア、支援方法の組み合わせから、創造的リスク・テイキングが生じる可能性のある場面を予想するための手がかりを得ることができた。これをもとに、今後はさらに精緻な教材開発および調査計画を立てていきたい。

【注】

- 1) PGCE (postgraduate certificate in education) は、英国の大学における教員養成コースである。英国では学士の3年間でも所定の単位を修得すれば教員になれるが、その後に進学できる1年間もしくは2年間の集中的な教員養成課程である。年間36週の実習期間が設けられるなど、その性質は日本の教職大学院の位置づけに近いと思われる。
- 2) ワークショップ実施直後にミラー氏に対して約30分間の半構造化インタビューを実施した。インタビュー実施者は中井とディモクである。質問項目および回答に関する発言は録音し、文字起こしデータを翻訳した。

【参考・引用文献】

- Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2009). *Inquiry and analysis VALUE rubric*. Retrieved from <https://www.aacu.org/value/rubrics/inquiry-analysis>
- Choi, J.H., Payne, A., Hart, P., and Brown, Alice. (2019). Creative Risk-Taking: Developing Strategies for First Year University Students in the Creative Industries, *International Journal of Art and Design Education*, Volume38, Issue1, pp.73-89.
- Claire, H., (2005). What has creativity got to do with citizenship education? In Wilson, A.(ed.), *Creativity in Primary Education*, Learning Matters, pp.155-171.
- Giddens, A. (1999) *Runaway World*. London: Profile Books.
- NACCCE. (1999) . *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*.
- 内閣府 (2018) 『知財創造教育パンフレット』
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/titeki2/tizaikyokuiku/pdf/s-1.pdf>.
- 中井悠加・Dymoke, S. (2019). 「国際化時代における詩創作教育学に関する日英共同研究：詩創作ワークショップ実践の試み」 『読書科学』vol.61, No.2, pp.97-109.

【謝辞】本研究はJSPS 科研費 JP20K14009 の助成を受けたものです。