

英詩のクリエイティブ・ライティング実践研究：  
高校英語における「深い学び」の探求に向けて  
Exploring Creativity in Poetry Writing: An Empirical Research  
on In-Depth Learning in Japanese High School EFL Classrooms

漆畑 祐佳

静岡県立静岡城北高等学校  
岡山大学大学院社会文化科学研究科

Yuka URUSHIBATA

*Shizuoka Prefectural Shizuoka Johoku High School*  
*Okayama University Graduate School of Humanities and Social Sciences*

**Abstract**

The purpose of the present study is to explore how creativity can be encouraged and nourished in poetry writing in English and how it can be analyzed, assessed, and rated in students' poetic works in Japanese High School EFL classrooms. The landscape of creativity research has ranged so widely that it is very difficult to pin down a certain field. In this study, from a linguistic and literary point of view, Geoffrey N. Leech's ideas on creativity and poetic license are introduced, which further serve to rate creativity found in a student's poem by a rubric based on them. Lastly, this research aims to exemplify poetry writing in Japanese High School EFL classrooms as a suitable teaching practice toward in-depth learning along with autonomous and dialogical learning as shown in the Course of Study as a part of the recent educational reform.

**1. はじめに**

本稿は、高校英語にクリエイティブ・ライティングを導入し、英語教育における「創造性」とは何か、そして、それをどのように育み、その評価法はどのようにしたらいいのかという実践的な問いに向き合いながら、2020年施行の改訂学習指導要領において提唱されている「主体的・対話的で深い学び」の中でも、特に、「深い学び」につながる指導方法を探求している。生徒が英詩を紡ぐという「創造性」が発揮される実践には、集中して深く考えるという貴重な「深い学び」の機会を伴う。Griffin & Care (2015)が掲げる10種の21世紀スキルのうち、思考の方法において、「創造性」は筆頭に挙げら

れている。しかし、日本の教育の現場では、「創造性」の十分な議論はなされてきているとはいえない。渡辺 (1988)は、「現在の教育でもっとも遅れている創造性育成については、教師の役割が重要であり、『対話』を通してイメージを膨らませることが創造的活動をはじめ可能にする」と述べ、さらに、「発見を経験すること、自分で問題をつくること、新しいものを創造することの経験がないならば、学問は常に与えられるものになってしまう」と「創造性」の必要性を主張している。これを踏まえて筆者は、「創造性」を育み、評価するために、英語で詩を書くという詩の創作実践を行い、Geoffrey N. Leech(1969)が提唱する「創造性」の理論に基づいてループリックの作成を試みた。それをういて生徒たちの詩作品に現出した「創造性」を分析及び評価した上で、英詩のクリエイティブ・ライティングの授業実践が、「主体的・対話的で深い学び」において、特に学力としては見えにくい「深い学び」に繋がる教育実践となり得るかどうかを明らかにすることがこの研究の目的である。

## 2. 研究の背景

### 2.1 高校の英語教育における「深い学び」

中央教育審議会の答申(中教審第197号)によると、『主体的・対話的で深い学び』の実現とは、特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである(文部科学省、2016、p.49)。2022年から導入される新学習指導要領総則編では、全ての科目が横断的に、「思考力・判断力・表現力」などの育成を目標に掲げ、「主体的・対話的で深い学び」を通して、授業改善を求めている。そして、『見方・考え方』が『思考力・判断力・表現力』などを豊かなものとし、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なものであり、習得・活用・探求という学びの過程の中で(見方・考え方を)働かせることを通じて、より質の高い深い学びにつなげることが重要である」としている(文部科学省、2018、p.118)。外国語教育においても、中教審第197号によると、「深い学び」の視点では、「言語の働きや役割に関する理解、外国語の音声、語彙・表現、文法の知識や、それらの知識を五つの領域において実際のコミュニケーションで運用する力を習得し、実際に活用して、情報や自分の考えなどを話したり、書いたりしたりする中で、外国語教育における『見方・考え方』を働かせて思考・判断・表現し、学習内容を深く理解し、学習への動機付けなどがされる『深い学び』につながり、資質・能力の三つの柱に示す力が総合的に活用・発揮されるようにする」とされている(文部科学省、2016、p.200)。

「深い学び」の視点を得ることは、暗記中心の英語の授業では大変難しい。大学入試を念頭においた単語や文法の、表面的な情報の暗記中心の英語学習の現場では、「深い学び」のために、深く掘り下げて思考するための手立てと同時にそのための時間を確保することさえ難しいのが実情だからである。刈谷(2017、pp.187-217)は、今回の教育改革において、獲得されるべき資質能力としての創造性を含めた主体的な学びが日本の教育の中で欠如しているとされる点に触れつつ、「欠如理論に特徴的な思考様式は、内部に確固たる参照点を持たないことである」と述べ、教育改革の目標の中で内実の曖昧さと実現可能な手段が結びつけられていないという難点を見出している。これは同時に、「深い学び」の実現において、具体的な手立てが現場の教師任せになっている内実の空虚さを暗示している。

この文脈において、暗記中心の高校の英語の授業で、英語圏のクリエイティブ・ライティングの資

源を応用し、実践によって効果的な意味を見出せるとすれば、大きな意義があるだろう。現状では投げ込み教材にならざるを得ないとしても、高校の英語の授業でクリエイティブ・ライティングの活動を実際に導入すれば、生徒たちは、自分自身と対話し、省察し、感情や考えを掘り下げ、自分の英語力で表現し、英語で詩を生み出すことが可能となるかもしれないからである。そのプロセスは、紛れもなく「深い学び」の視点を取り入れた学びの創造的な過程にほかならない。つまり、自分を見つめ、自分の感情や考えを自ら掘り下げ、「深い学び」の視点を獲得することが、クリエイティブ・ライティング活動を通じて実現可能となるのではないかという仮説が、本研究の基礎なのである。

## 2.2 クリエイティブ・ライティングと「深い学び」

英詩を創作するという創造の過程は、「深い学び」の区分に含まれると考えられる。まず、創造するという意味での“create”の定義を出発点に、「創作」、すなわち“creative writing”の意味を確認したい。Williams (1976) は、ルネサンス期の Torquato Tasso (1544-95)が 神と詩人という“two creators”の存在に言及したことを例に挙げ、人間が想像の産物を生み出すという意味が“create”に付与されるようになったと述べている。18世紀には、“create”と“creation”は“art”と関連付けて連想されるようになり、“create”を語源として“creative”という言葉が作りだされ、20世紀には、“creativity”は「創造する能力」として全般的に言及されるようになった。このような能力の代表的な産物が、模倣的あるいは典型的な文芸作品として慣例的に“creative writing”と呼ばれているのである(Williams, 1976, pp. 82-84)。

このように定義されるクリエイティブ・ライティングは、創造的な営為であると同時に、「深い学び」であると考えられる。Attridge (2017)は、創造的な精神による営為を以下の通り述べている。

The creative mind can work only with the materials to which it has access, and it can have no certain knowledge beyond these; it therefore has to operate without being sure of where it is going, probing the limits of the culture's givens, taking advantage of their contradictions and tensions, seeking hints of the exclusions on which they depend for their existence, exploring the effects upon them of encounters with the products and practices of other cultures (Attridge, 2017, p. 27).

つまり、暗記といった表面的な知識の吸収とは異なり、文化の中で与えられるものの限界に挑みながら、そのフロンティアにおいて探求し続ける思考過程だということである。

Anderson et al. (2014, p. 5)では、“Remember”、“Understand”、“Apply”、“Analyze”、“Evaluate”、“Creating”という六つの区分の中で、“Creating”を最も高次で複雑な思考過程として位置づけている。Coyle et al. (2010, pp. 30-31)は、Bloom's taxonomy, revised by Anderson and Krathwohl の表に記された認識過程において、暗記に見られる“Recalling”などの低次の区分ではなく、“Creating”を高次の認識過程の区分と位置づけ、その表を元にした認識過程の次元と知識獲得の思考の次元との両者を結びつける思考過程が、効果的な学びには不可欠であると主張している。生徒の既知の知識とその限界において探究しながら、未知の教材を介した新しい情報を取り入れて試行錯誤し、新たに英詩を意識的に生み出すプロセスには、自身の思考を深め探究し続けることが必然的に伴っており、従って、英詩の創作は、複雑で高度な「深い学び」の範疇に含まれると考えることができるだろう。

## 2.3 英詩とクリエイティブ・ライティング教育

以上に述べたような英詩の創作というクリエイティブ・ライティングは、英語のライティング力と「創造性」を相乗させるという、従来の日本の英語教育では重視されてこなかった活動でありながら、一方に英詩、他方にクリエイティブ・ライティング教育という、英語圏では確固たる地位を築いている二つの文化資源を背負っており、その知見を応用できることの利点は決して小さくない。

高校の水準で英詩というと敷居が高そうに思われがちだが、たとえば2016年度のノーベル文学賞がBob Dylanに与えられ、31枚のアルバムの歌詞を収めた*Bob Dylan; The Lyrics 1961-2012* (Dylan, 2016)が再出版されている。これは洋楽の歌詞も文学的価値のあるテキストとして認められている証左であり、だとすれば生徒にとっての身近な洋楽も、英語または文学教材としての利用が今後さらに期待されるだろう。

クリエイティブ・ライティング教育に関しては、日本では馴染みの薄いものではあるが、英米では一つの学問領域として認知されているのであり、McCurl (2009)によると、アメリカでクリエイティブ・ライティング専攻を設置している大学院は、1940年代には8大学に過ぎなかったが、2004年においては350大学以上へと急増している。2020年のノーベル文学賞を受賞したアメリカの詩人Louise Glückも、コロンビア大学でクリエイティブ・ライティングを学んでいた経歴があることが知られている (Saldarriaga, 2020)。本研究は、このように広く実施されているクリエイティブ・ライティング教育の文化資源を、暗記中心による日本の高校英語授業に移植するという大胆な試みであるともいえるだろう。

## 3. 先行研究

### 3.1 「創造性」の定義と「創造性」研究

「創造性」についての研究は、Rhodes (1961)によると、1950年に、当時アメリカ心理学会会長のJ. P. Guilfordが、会長演説で「創造性」研究の不足を嘆いたことが興隆の始まりとされている。「創造性」の定義は、それまで見過ごされ、広範囲に渡り多種多様であった。Rhodes (1956) は自身の博士論文の文献レビューにおいて、「創造性」の定義を分類する際の四つの構成要素を抽出し、客観的な研究のための手順を提案した。Rhodes (1961) が簡潔にまとめているこの四つの構成要素は、後にCreativityの4種のPと称されるようになった。村上 (1991)は、「アメリカの研究者が言い出した“4種のP”は、なかなか創造学研究の初段面をよく捉えている。それは、Person (創造の主体としての人)、Process (創造過程)、Product (創造的産物)、Pressure (環境の圧力；物理化学的、または精神的に促進や阻害の効果を示す因子) である。」(p.160) と紹介している。川喜田 (1983)は、「創造性」とは「質の違うもの・異質のものを統合すること」であると定義し、「創造的」という判断の条件として、第一に模範の必要性、第二に自発的であること、第三に切実であるほど創造的であると主張している。そして、創造性教育が成功すると、人間にやる気を起こすと述べている。日本創造学会 (1983) では、創造の諸相の章において、哲学、文化人類学、教育、文学、脳と創造性、科学、技術、情報科学、経営工学、企業、未来社会といった種々の分野と「創造性」の関連を述べた論文が収録されているだけでなく、創造とは何かという問いに対して、その回答に基づいた83の定義を掲げつつ、「創造性」の定義は多様であるとしている。さらに、日本創造学会 (2003) は、「創造性」の定義を「人が異質な情報群を組み合わせて統合して問題を解決し、社会あるいは個人レベルで新しい価値を生むこと」と記し、総合的な定義を生み出している。本研究では、このような混沌とした定義群から強いて共通項と見なせる部分を選び

取り、「創造性」を「異質なものを組み合わせ」て、「新しいものを生むこと」と捉えた上で、英詩を書くという活動を計画した。

### 3.2 多様な「創造性」研究

近年、「創造性」研究は徐々に多様な広がりを見せている。Kaufman & Sternberg (2006) には、英語圏をはじめとして、スペイン、フランス、イタリア、ドイツ、北欧、ロシアなどの「創造性」研究の文献が収集されている。全体的には、「創造性」は普遍的な現象だと見なされ、さらに「創造性」への科学的な興味関心が拡大傾向にあり、「創造性」の性質と「創造性」がどのように育まれるのかに関して、理論的で実証的研究の連携を網羅したグローバルな尽力が期待される状況であることが窺える。アメリカにおける著名な「創造性」研究の一つには、「創造性」を生涯にわたって展開される一つのプロセスとして研究したCsikszentmihalyi (1996)がある。4年間に渡って93人の長時間にわたるインタビューを集めたこの研究は、「創造性」がどこに存在するのかといった観点から三つの要素を抽出した上で、「創造性」とは、「領域」、「分野」、「個々の人物」から成る体系の相互作用の結果であるとした(Csikszentmihalyi, 1996, p. 7)。さらに、インタビュー回答者が「物事がうまく進んでいるときの感覚を、ほぼ自動的で、努力を必要としないが、非常に集中した意識の状態と表現した」ような類似の経験群を「フロー体験」と名付け、「創造性」を高めるためには、このフロー体験をもたらすことが肝要だとしている。

近年では様々な文脈での事例研究もその数を増している。インドの研究としては、Sarsani (1999)が、373人の高校生と88人の教師を対象にインドにおける高校生の「創造性」を分析し、教師の指導方法や、奨励の仕方、課外活動、母親の収入などから多義に渡って調査した上で、「創造性」を促進する方法を検討している。Lasky (2012)は、アメリカの理系の高校において、生徒の科学の能力を向上させるために、「創造性」(small 'C' creativity) が教室において最適に育まれる方法を、五つの事例から、教師の信念と多様な実践の分析によって探求した。Carter (2004) は、話し言葉の文脈における“spoken creativity” に関する研究を行い、その文脈においてcreative processとは、自己の内面の現実をより十分に理解することであり、それは循環的で対話的であると指摘した(Carter, 2004, pp.41-42)。近藤 (2018) は、日本の「創造性」に関する論文数が、「1990年代後半から急激に増加し、2010年以降減少はしているものの現在においても安定的に研究が行われている」と述べている。

社会心理学の分野で詩を扱った「創造性」の実証研究には Amabile (1982) がある。48人の心理学専攻の学生に20分間で5行詩を書くというクリエイティブ・ライティングをタスクとして導入し、社会心理学の分野において、CATという評価方法に基づいて「創造性」を分析した。英文科の学生のグループと、詩人と詩人ではない学生によるグループに、各自の主観に基づき、創造性の群(創造性、語彙の選択、考えの独創性、洗練さ、リズム)、スタイルの群(明確さ、適切さ、一貫性)、技術的側面(文法、形式の使用)などの14の項目において、創造的か否かの判断を求めた。結果は、「創造性」の群においてのみ、社会心理学としてのコンセンサスの有意性が認められたが、複数の評価者による相関性の分析に留まり、一方で特定の詩の比喩や質の評価や差異について筆者は言及しておらず、今後、主観的および客観的な評価方法が、更に細分化されて特定される可能性がある」と述べている。

### 3.3 文学の「創造性」

文学や詩といえば「創造的」な産物の代表格のように思えるが、実は文学における「創造性」そのものの学術的な定義を志向した論文は、意外なことに必ずしも多くはない。Pope (2005, p. 7)は、文学や文化理論の標準的な現在の辞書には“creativity”の見出しがほとんど見られないと記している。Csikszentmihalyi (1996)は、言葉の領域における「創造性」のプロセスについて、3人の詩人と2人の小説家を事例として挙げ、イメージと「創造性」との関連を分析し、「詩のテーマは一つの言葉が、別の言葉を示唆し、一つのイメージが別のイメージを生み出すように、その作品のなかに現れてくる。これは、科学と同様に、芸術の創作に典型的な問題発見のプロセスである」(Csikszentmihalyi, 1996, p. 270)と述べ、また、詩人や作家の創造的な仕事の具体的なプロセスにおいて、「精神の未知の領域から生じる感情やアイデアが理性の光に照らされ、そこで名付けられ、分類され、思案され、他の感情やアイデアと関係づけられるとき、本当の仕事が始まる。技能が働きだすのはここにおいてである。作家は、それ以前に他の作家が用いた言葉、表現、イメージの膨大なレパートリーを参考にし、現在の仕事に最も合うものを選び出し、そして必要とされる場合には、新しいものを作り出す方法を見出す」(Csikszentmihalyi, 1996, p. 296)と言及している。すなわち「創造性」のプロセスとは、「未知の物と既知のものが融合し、新たに自分の言葉やイメージによる連綿たる創出の過程」であると考えられる。

西 (1983)は、方法論に焦点を合わせて、他の分野との関連で、文学ないし文学者の「創造性」を俯瞰するための代表例にゲーテを挙げている。そして、「創造性」を「特殊なものから、速かに普遍的なものへと、上昇し、又一見ばらばらなものを結び合わせて、どのような変則的な現象にも合法則性の十分な形式を見つけ出す能力を、この人間（ゲーテ）ほど高度に所有することが、そう簡単にできるものではない」と説明している。さらに、イメージの観点から、ゲーテの内面を探求した研究がある。西 (1991)は、ゲーテの創作活動を事例として、このイメージの探求は、「深淵でまだ未知の分野に属するかもしれない」と述べた上で、ゲーテは「生まれつき文学のイメージづくりに極めてまれな才能を持っていた」と同時に、「それを創造しようと懸命になっていた」と述べている。

### 3.4 クリエイティブ・ライティングの実践研究

日本におけるクリエイティブ・ライティングの実践研究は、未だに萌芽の段階である。大学教育において、クリエイティブ・ライティングを用いた研究はいくつか見られる。寺西・那須 (2013)には、文学作品を深く読むウォーミングアップ的な試みの一つとして、洋楽の歌詞から比喻表現を学び、俳句の英訳版を用いて、音韻や、二項対立、イメージについて学習し、学んだ知識を自分なりに英詩などのクリエイティブ・ライティングに生かす教育実践を紹介している。坂本 (2013)では、加藤楸邨の俳句のプリントを英訳し、俳句のメッセージを英語で自分なりに表現するという実践を提示している。Teranishi et al. (2015)には、大学での英語教育の中で文学教材を利用した論文がある。その中でも、Kuze (2015)では、英語の短編の結末を創作する英作文の課題を観点別に評価し、8割を超える学生が肯定的な反応を示している。Kita (2012)は、和文英訳が英語教育において行われている現状を大学入試の英語問題から詳細に分析し、大学の英語の授業において教師も生徒も楽しんで英語を書く授業の実践として、クリエイティブ・ライティングのアクション・リサーチを行った。しかし、高校英語でのクリエイティブ・ライティングの実践研究は、ほとんど見られない。

一方、英語の母語話者のクリエイティブ・ライティングの指導方法は、英米では高等教育の学位としてカリキュラムが確立していることもあり、その研究も少なくない。ニューヨーク派の詩人である Kenneth Koch の指導法を使用し、小学校で実践した Friedman (1987) や、アメリカの高校での自身の授業の中で詩の創作を実践し、生徒のアイデンティティを再構築していくアクション・リサーチを行なった Daniel (2005) の研究がその好例である。McManama-Herodes (2005) は、*Wishes, Lies and Dreams* (Koch, 1970) に取り上げられた創作課題の効果について論じている。Koch 以外にも、Hanauer (2010) は、ESL の学生向けに第二言語としての英語詩創作を課し、プロセス・ライティングや第二言語としての英詩の特徴（代名詞、前置詞、動詞、助動詞などの全文に対する割合）などを分析し、特定の感情に関連した単語とその頻度数や活用方法などを提示した。Iida (2011) は、Hanauer の実践研究をもとに、日本の大学で英語俳句の実証研究を行い、“identity” や “voice” についての分析を行った。しかし、日本において、詩や創作実践を第二言語習得や EFL での教育現場に応用した例は未だに希少であり、その「創造性」の評価方法における研究は、今後一層探求される課題だと考えられる。

#### 4. Geoffrey N. Leech の「創造性」

##### 4.1 Leech の「創造性」

高校英語において、英詩やその創作実践がこれまであまり行われていない理由の一つは、生徒の活動を評価する基準が示されていないからだと考えられる。本研究では、Leech (1969) の「創造性」に関する分析を用いて、高校英語における「創造性」の評価基準（ルーブリック）の作成を試みた。Leech が議論の射程に収めている「創造性」は、言語学者の意味する「創造性」と、文学者の「創造性」を融合させた「創造性」としての言語的逸脱である。Leech は、二つのアプローチが内包する「創造性」の要素を、書き手と読み手の間に存在する新たなコミュニケーションの波及過程に伴うものとして、significance 「意義重要性」あるいは communicative value 「伝達的価値」と名付け、次のように論じている。“This is true: to get from a linguist’s to an artist’s idea of creativity, we have to assess the significance, or communicative value of a linguistic deviation” (Leech, 1969, p.59-60)（「言語学者の創造性の考えから、芸術家の創造性まで、創造性の概念の範囲を広げるならば、言語的逸脱の意味的、伝達的価値を評価する必要がある」）。要するに、言語的な逸脱や大胆さが、言語学および文学の「創造性」が融合された領域において、Leech の主張する「創造性」であると認められる時は、“significance” または “total significance” として、あるいは、“communicative value” として認識され、インパクトが高く強ければ、「創造性」の質が高いと見なされるのである。そして、その逸脱は、言語学的な領域では文法的な誤りとして捉えられるかもしれないが、「詩人が意図的に使用している時のみ、言語的な誤りではなく創造的である」と主張し、詩的許容を認めている。

加えて Leech は、「創造性」を詩人と読者の対流的・双方向的コミュニケーションの中で捉えた上で、“In poetry, so many special avenues of communication between writer and reader are used, that cognitive meaning may seem to be only a small part of the entire communication.” (Leech, 1969, p.40)（「詩には、書き手と読み手の間に、あまりにも多くの特別な伝達上の交錯がなされ、その認識的な意味は、伝達される全ての中でほんの一部分でしかないようである」）と述べている。その根拠は、詩の中に現れる“connotation” 「含蓄性」や“associativity” 「連想性」といった、意味が生じる文脈を想起させ続ける言葉の力にある。これらの二要素には、詩の中で否定のできない重要性があり、特に後者の“associativity”

「連想性」については、言語学者の力の及ばない領域であることを指摘している(Leech, 1969, p. 41)。これに関連して、2020年のノーベル文学賞受賞者の Louise Glück (1994)は、文学的観点から、単純な語の表面のみに留まらない重層的な意味レベルの波及効果について以下のように記している。

What fascinated me were the possibilities of context. What I responded to, on the page, was the way a poem could liberate, by means of a word's setting, through subtleties of timing, of pacing, that word's full and surprising range of meaning. (Glück, 1994, p.4-5)

つまり、Glückは、詩が促進する意味の連想は、コンテキストへの驚くほどの広がりへと連綿と解放させる可能性があり、詩の持つ力として生じる意味世界の深さや広がり存在を強調しているのである。

#### 4.2 Leech の「創造性」に基づいたルーブリック作成

西岡 (2004)によると、ルーブリックとは、「パフォーマンスの成功の度合いを示す尺度と、それぞれの尺度に見られるパフォーマンスの特徴を説明する記述語で構成される、評価基準の記述形式」であり、それにより、「具体的な評価基準が明らかになり、それをさらに子供たちとも共有することによって、指導に生かすことが重要である」としている。Stevens & Levi (2013)は、「ルーブリックは4つの基本的な要素からなり、課題・評価尺度 (達成レベル・成績評価点)・評価観点 (課題が求める具体的なスキルや知識)・評価基準 (具体的なフィードバック内容) のすべてを表形式で配置している」と述べている。本研究のルーブリックの名称は、「英詩のクリエイティブ・ライティング実践における詩的『創造性』ルーブリック」であり、横軸の評価尺度を、「創造性」の言語学的・文学的側面を融合するという Leech の主張を反映させる意味で、Total Significance「言語学的及び文学的伝達効果」とした。Leech は「創造性」には2種類が存在していると想定した上で、次のように定義している。

A writer may be said to use language creatively [a] if he makes original use of the established possibilities of the language; and [b] if he actually goes beyond those possibilities, that is, if he creates new communicative possibilities which are not already in the language. (Leech, 1969, p.24)

上記の[a]は言語学的な「創造性」として認められる言語の使用、[b]は文学的な「創造性」として認められる言語の使用を念頭に置いた記述と考えられる。この二つの「創造性」に関して、Leech は別の言葉で“prosaic”と“poetic”と述べているが、これらはそれぞれ「言語学的な創造性」と「文学的な創造性」に対応する。この「言語学的な創造性」は、言語学的及び文学的融合でもあり、また、詩人の「詩的許容 (“poetic licence”) と重なっている。「詩的許容」とは、一般には従来言語の法則や伝統を無視できることを意味するが、Leech (1969)ではさらに具体的に2種類の意味合いが想定されている。一つは、従来言語の使用範囲に留まる言語学的な言語的逸脱、もう一つは、詩人と読者の間の伝達プロセスに生じる新たな経験を表現する目的で、従来言語の使用制限を超えておこなう言語的逸脱である。

Leech は、言語における逸脱の効果の波及によって、文体を Grand Style、Middle Style、Plain Style の3つに分類した。文学的逸脱の工夫が顕著に見られないのが Plain Style、文学的逸脱を駆使し、文学的



な効果を全面的に表出しているのが Grand Style、その中間のレベルが Middle style である。これに加えて本研究では、Leech の「創造性」論を踏まえた上で、言語学的そして文学的融合に包括される Total Significance を横軸の評価尺度として捉え、四つ目の文体領域を設定した。これが、Beyond Grand Style である。それは、読者の期待を超えた新しい文学的経験として、詩的逸脱の波及効果が及んでいると判断される尺度である。したがって、ルーブリックの横軸に、従来の言語のスタイルに代表される Plain Style、Middle Style に加え、さらに、Grand Style を2つに分け、Within Grand Style という読者の期待の想定内に収まる従来の文学的な伝達領域、及び、読者の期待を超えるほど、文学的な伝達領域を最大限に波及している Beyond Grand Style という区分をつけ加えた。

表1 英詩のクリエイティブ・ライティング実践による詩的「創造性」ルーブリック (筆者作成)

「評価尺度」 Total Significance 言語学的及び 文学的伝達 「評価観点」 3つの言語レベル における言語的逸脱	4点 (Beyond Grand Style) 読者の期待を超えるほどの、現象的又は社会的伝達効果が文学的效果とともに、認められる。	3点 ( Within Grand Style) 文学的に表象される世界として、読者の期待に沿う程、文学的效果が認められている。	2点 (Middle Style) 文学的效果が、多少は認められる。	1点 (Plain Style) 文学的效果がほとんど、又は、全く認められない。
I. 音声的具現化レベル (聴覚的效果) 韻やリズムの使用 (Realization)	詩の前面へと聴覚的に組織化された言語の工夫により生じた認識、あるいは連想の効果により、主題へと深く関連づけられ、読者の期待以上に伝達される。	詩の全体へと及ぶほど、聴覚的な言語の工夫が全体的な連想や主題に調和し、新鮮で十分な詩的效果として、読者の期待に込めている。	読者の期待に沿う詩的聴覚的效果が多少認められるが不十分で散見しており、主題との効果的な関連が、詩全体へと浸透していない。	読者の期待に応えるほどの、詩として効果を持つ言語的聴覚的特色が見られない。主題と関連しない言語の運用の仕方となっている。
II. 形式的逸脱レベル (視覚的、文法的效果) 行、名詞句、並列などの形式的反復 (Form)	新鮮で意義深い考えの形成に視覚的に形式的な反復などにより貢献し、全般的な深い主題への関連づけが認められ、想定される読者へ期待以上に届くほどの発信力が認められる。	視覚的な反復効果や言語の配置、並列や配列などから詩的效果が形成され、想定される読者へ期待に沿う発信力が認められている。	多少ではあるが、効果的な反復効果や言語の配置、並列や配列などから、詩的な効果が視覚的に形成されている。	反復や、言語の配置、並列や配列などから詩的效果がほとんどあるいは、全く見られない。
III. 語彙の意味的逸脱レベル (意味的效果) 造語や比喩や直喩などの創出 (Semantics)	比喩などの言語的な工夫が、全般的な深い主題への関連づけとして認められ、新鮮で意義深い考えの形成に貢献し、同時に、想定された読者へ期待以上に届くほど十分な発信力が認められる。	主題に関連した効果的な比喩や言語の新しい使用方法や、造語により、主題へのインパクトへと効果を発展させ、想定される読者への期待に応える発信力が認められている。	多少、比喩などの使用が認められる。読者には、十分効果的には連想されない比喩のレベルである。全般的に、普段使用される言語レベルに留まっている。	比喩や造語などの創出がほとんど認められない。全般的に、通常使用される言葉のレベル又は、そのレベルに達していない。コラージュの域を出ていない。

ルーブリックの縦軸の評価観点には、Leech の3つの言語レベルである、Realization, Form, Semantics を設定した。そして、それぞれの観点を、I 音声的具現化のレベル、II 形式的逸脱レベル、III 語彙の意味的逸脱レベルとした。I の音声的具現化は、韻やリズムの使用による聴覚的な創造的效果を評価観点とした。II の形式的逸脱レベルは、視覚的、文法的效果を上げている行や名詞句、並列などの形式的反復を、創造的な効果として評価する観点である。III の意味的逸脱レベルは、単語の意味的逸脱に相当する造語の創出や、比喩、直喩などの創出が創造的に使用され、意味的な効果が一貫して主題へと波及しているかどうかを問う観点である。こうして、「英詩のクリエイティブ・ライティング実践による詩的『創造性』ルーブリック」(表1)を作成した。

## 5. 事例研究の概要と研究の方法

2019年度、静岡県内の公立高校であり、大学進学が約75パーセントを占める進学校の1年生2クラス(81人在籍)を対象に、洋楽を文学教材として導入し詩の創作を行った。英語の目標レベルは、CEFRのA1からA2である。高校1年生のうち2クラス81人在籍の英語の授業で、表2は英詩の創作実践内容である。1回目は、洋楽を聴き、洋楽の歌詞の中で繰り返される文学表現としての比喩を学び、コラージュ・ポエムを作成した。2回目は、Koch(1970)から、小学校4年生の2つの英詩を参考に、前回の詩を自分の英語で書き直した。3回目は、校正を経て清書として書き直すことで、英詩を完成させた。

表2 英詩の創作実践内容(1年生コミュニケーション英語I、筆者担当の2クラス合計81人在籍)

時間	時期	取り扱った洋楽	生徒の活動
1回目 (40分程度)	9月 初旬	・ One ok Rock “Wasted Nights” ・ Billie Illish “Ocean Eyes”	・ 2曲洋楽を聴く。単語調べ、内容に対する解説。 ・ Simile と Metaphor についてグループで比較検討し、内容理解を深める。 ・ Collage Poem を作成する活動。感動した箇所や印象的な語句をハンドアウトに書き出し、コラージュとして、意味を見出し、コラージュ・ポエムを作成する。
2回目 (40分程度)	10月 中旬	・ One ok Rock “Wasted Nights” ・ Billie Illish “Ocean Eyes”	・ 前回の活動を思い出すため、Simile と Metaphor の復習をし、2曲洋楽を聴く。 ・ クリエイティブ・ライティング活動の続きとして、Collage Poem を、さらに、自分の見出した意味を元にして、自分なりの英語で書き換える。 ・ Koch(1970) の <i>Wishes, Lies, Dreams</i> から小学生の詩3篇を参考。
3回目 (20分程度)	11月 中旬	・ One ok Rock “Wasted Nights” ・ Billie Illish “Ocean Eyes”	・ 前回の活動を思い出すため、Simile と Metaphor の復習をして、2曲洋楽を聴く。 ・ 前回創作した英詩を校正。 ・ 新しい用紙に、清書し直したものを提出。

## 6. Leechの「創造性」の視点による分析と考察

### 6.1 “Pride Revolution”の分析

コミュニケーション英語Iの2クラスにおける英詩課題の提出数は、80篇である。1篇あたりの平均語数は54語、平均行数は12.9行、1行あたりの平均語数は4.2語となった。提出された生徒の作品の中で、「創造性」において最も卓越した詩として考えられる1篇の詩について、4.2で作成した「英詩のクリエイティブ・ライティング実践による詩的『創造性』ルーブリック」を基に、分析を試みたい。この“Pride Revolution”は、タイトルを含むと28行から成る自由詩 (free verse)である。

#### Pride Revolution

Don't pacify your rage.  
We don't need to only one rule.  
Because my rage is to  
continue burning like Immortal.  
So there is not Dark at all.  
Well, let's EARTH-shake.  
Change rage to wings.

There is no use for Rugrats  
who are scared of the world.  
Because we don't care about  
that Excoriate from the world.  
We will become anyone who  
will Vanquish.  
Because we aim Only Over  
the top.  
We can't step on Landmine.  
Because we can't touch the earth Unless we are  
Unusual.  
Even if it blows a Top-class  
head wind,  
Catch it with your wings.  
Even if it pours Icy rain,  
burn it with your flame.  
Record Our power in the myth.  
If it's a reason I Need,  
there is no such thing.

この“Pride Revolution”を、ルーブリックの評価観点である I 音声的具現化のレベル、II 形式的逸脱レベル、III 語彙の意味的逸脱レベルの三つの観点から分析していく。I の音声的具現化のレベルでは、行頭の命令文及び接続詞の反復が、直接的で力強い音楽的な流れを生み出していると同時に、タイトルに掲げられた“Pride Revolution”という主題において、反逆的な効果へと高めている。ルーブリックの横軸にあたる評価の尺度では、読者の想定内において、詩の全体へと一貫して及ぶほど、文学的な工夫として認められるので、Within Grand Style に相当すると考えられる。特に注目すべきは、“like Immortal”, “not Dark at all”, “Excoriate”, “will Vanquish”, “Only Over”, “Landmine”, “Top-class”, “Icy rain” “Our power”, “Need”と大文字を使用している箇所である。大文字の表記はアクセント記号のように、音声及び意味の、形式的反復ではないが突発的な強調が生まれているとして解釈され、そこには筆者のメッセージ的な意味合いがより強く示されていると見ることも可能である。この点においては読者の想定以上の創造的作為があると解釈されうるので、Beyond Grand Style に相当するだろう。

II の形式的逸脱レベルでは、形式として認識される語句の反復や視覚レベルの逸脱的效果が焦点となる。この作品には “because”、“even if” といった接続詞の反復、さらには命令文の反復が用いられ、それが視覚的な効果を上げているだけでなく、論理を理性的にパターン化して積み重ねることで主題へのインパクトをもたらしている。従って、このレベルの評価の尺度においても、表現が読者の期待を超えていると考えられ、Beyond Grand Style として解釈される。

III の語彙の意味的逸脱レベルにおいて、最も注目すべきは、複合語の“EARTH-shake”という単語を創出している点である。大文字の列挙である“EARTH”が小文字の列挙である“shake”とハイフンによっ

て繋がれている単語である。ハイフンでつなげた“shake”が岩盤のような大文字の列挙である“EARTH”を揺らそうとしており、言語レベルから、詩の意味的深層への波及、または、主題への効果が認められる。また、“like Immortal”といった直喩が用いられている。さらに、“Dark”, “wind”, “flame”といった大気やグローバルな自然現象を象徴する比喩が一貫して使用されている。その一方で、勝ち負けや権力などといった人間社会を象徴するイメージが用いられており、自然界と人間界の対比が認められる。さらに、観点IIの形式的逸脱レベルで取り上げられた接続詞の反復は、接続詞“Because”が4回、“even if”が2回使われ、その反復を通して、深層の主題へと影響する論理の構築が強調された形となっているが、他にも、命令文の反復が、読者への度重なる呼びかけとして機能し、全体的に、形式や反復のみに留まらない、力強い切迫感として怒りのエネルギーの高まりとしての意味的効果を上げている。

このような理性的な論理の積み重ねを、全般的な主題へと効果的に関連させ、主題の深層域へと波及させているわけだが、最後のクライマックスでは、“If it’s a reason I Need, / there is no such thing”「それが、私が必要とする理由であるのなら、そのようなものは、必要ない」と述べることで理由の不要性という意外性をもたらし、読者への読みを「創造的に」裏切っている。その表現様式は、敢えて自身の論理を破壊することで、エネルギーの高まりを爆発させているかのようなものである。結果として、この“Pride Revolution”の書き手は、詩的效果や連想を主題に関連づけて積み重ねることで徐々に読者の期待を構築しながら、最後には読者の側で蓄積されたその主題を崩してしまうという効果を意図的に創出している。この意味においてこの作品は、詩全体から最大限にその詩的創造性が発揮され、詩を介して読者との新たなコミュニケーションが成立していると考えられる。それを文学的創造性の波及効果の尺度から捉えるならば、読者の期待以上に詩的逸脱の創造的効果を上げていることになるため、Beyond Grand Style に分類できるといえよう。

## 6.2 考察：「深い学び」としての英詩の創作の可能性

英詩の世界は、短い英語の中に、深い世界を潜ませている。英詩を深く理解することは、言語学的な英語の学びとともに、「深い学び」を経験することを可能にする。2020年のノーベル文学賞受賞者の Louise Glück (1994)は次のように述べている。

I was learning, I believe how to write, as well: not to have a self which, in writing, is projected into images. And not, simply, to permit the production of images, a production unencumbered by mind, but to use the mind to explore the resonances of such images, to separate the shallow from the deep, and to choose the deep. (p.12-13)

つまり、「英詩を書くことは、イメージの共鳴を探求する」ことであり、「イメージのもたらす深い意味合いを選ぶことだ」というのである。日本の高校生による英詩の創作実践が「深い学び」に繋がるとすれば、それはこの「イメージの共鳴」を探求するという側面の持つ意味合いが大きいだろう。本研究の英詩を書く実践は、英単語を連ね、文法的に並べ、英文を積み上げる単なる英作文力を学ぶことに留まらない。「創造性」が「異質なものを結びつける」ことから「新しいものを生み出す」ことであるとすれば、英詩創作はまさに、「イメージの共鳴」へと連動する活動にほかならない。なぜならば、英語で詩を書くことは、英語で言葉の多様な意味合いをページ上の単語に込め、読者に向かって、そ

れ以上の深い意味合いをもたらすことを、試み続けることだと考えられるからである。“Pride Revolution”では、比喩やイメージを自発的に見つけ、さらに効果的に深く広い意味を波及させることで、メッセージを読者へと届けている。つまり、「創造性」のプロセスとして、自身が作り上げたイメージや比喩などが共鳴しあうことを、読み手とともに共有して認識しているのである。これこそが、高校英語の授業における英詩創作実践で実現できる「深い学び」の主要素といえるのではないだろうか。

## 7. おわりに

大学入試を念頭においた、英語の技能や知識・理解が先行しがちな高校の現場において、2019年度、高校の英語の授業で3回に渡り、投げ込み教材として英詩のクリエイティブ・ライティングを行った。洋楽を文学教材として導入し、歌詞の比喩などのレトリックの技術を学び、生徒は自分自身の英語で「創造性」を発揮しながら、英詩を自分の作品として完成させた。Leechの詩的「創造性」に基づき、ループリックを作成し、高校生の成果物である英詩を分析すると、そこには、読者とのコミュニケーションを視野に入れた、詩的な言語の技巧を駆使する高い「創造性」が認められ、「深い学び」が経験されたと思われる様子が確認できた。今後は、英詩の「創造性」ループリックを生徒とともに共有し、アンケート調査等を用いて、創作過程における質の評価のメタ認識を試みることを課題の一つとなるであろう。生徒の英作文力の向上はもちろん重要だが、それと同時に、生徒本人が納得し満足のいく英詩が書けるように尽力していきたい。

## 引用文献

- 刈谷剛彦 (2017). 『オックスフォードからの警鐘 グローバル化時代の大学論』東京：中央公論新社
- 川喜田二郎 (1983). 「創造性開発のための教育」『教育心理学年報』22, 118-122.
- 近藤健次 (2018). 『mini-c の育成に関する研究—創造的になる方法を探索して—』北陸先端科学技術大学院大学 博士論文
- 坂本輝世 (2013). 「俳句から英詩へ—比較文学的アプローチによる自己表現のためのライティング」吉村俊子・安田優・石本哲子・斎藤安以子・坂本輝世・寺西雅之・幸重美津子 (編)『文学教材実践ハンドブック—英語教育を活性化する』171-180. 東京：英宝社
- 寺西雅之・那須雅子 (2013). 「文学力を表現力へ—詩と俳句を教材として」吉村俊子・安田優・石本哲子・斎藤安以子・坂本輝世・寺西雅之・幸重美津子 (編)『文学教材実践ハンドブック—英語教育を活性化する』43-52. 東京：英宝社
- 西勝 (1983). 「文学における創造性—一つの試みに—」日本創造学会編『創造の理論と方法 (創造性研究1)』37-61. 東京：共立出版
- 西勝 (1991). 「文学における創造的イメージ—ある実感的なゲーテ試論—」日本創造学会編『創造的なイメージ (創造性研究8)』19-34. 東京：共立出版
- 西岡加名恵 (2004). 「評価指標 (ループリック)」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』293. 日本創造学会 (編) (1983).『創造の理論と方法—創造性研究 I』 東京：共立出版

- 日本創造学会 (2003). 「創造の定義」 日本創造学会
- 村上幸雄 (1991). 「創造性研究の国際動向 International Trend of Creativity Research (その1) アメリカ合衆国 (付 アジアの一部)」 日本創造学会編『創造性研究と測定—創造性研究6』東京: 共立出版 159-198.
- 文部科学省 (2016). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」 『中教審 197号』
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領総則編』
- 渡辺信 (1988). 「創造性育成のための教師の役割」 日本創造学会編『創造性研究と測定 (創造性研究6)』 242-248.
- Amabile, T.M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Anderson, L. et al. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's. Pearson New International Edition*. Edinburgh Gate, UK: Pearson Education.
- Attridge, D. (2017). *The singularity of literature*. London and New York: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. London and New York: Routledge.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLILL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: The psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.  
(浅川希洋志 (監訳) 須藤雄二・石村郁夫 (共訳) 2016. 『クリエイティヴィティーフロー体験と創造性の心理学』 京都: 世界思想社)
- Daniel, O.C. (2005). Using humanizing pedagogy to re-vise the poetry writing workshop: An action research study about exploration and transformation of self. (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland.
- Friedman, J. (1987). *A stepping stone of language: Teaching poetry in the fourth grade classroom*. (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1512390)
- Gluck, L. (1994). *Proofs & theories—Essays on poetry*. New Jersey: The Ecco Press.
- Griffin, P. & Care, E. (Eds.) (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills—Methods and approach*. Dordrecht: Springer.
- Hanauer, D.I. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Iida, A. (2011). *Revisiting haiku: The contribution of composing haiku to L2 academic literacy development*. (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania.
- Kaufman, J.C. & Sternberg, R.J. (Eds.). (2006). *The International handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kita, K. (2012). *Creativity in second language writing: Ludic linguistic creativity in a Japanese context*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Tokyo.

- Koch, K. (1970). *Wishes, lies, ad dreams— Teaching children to write poetry*. New York: HarperCollins.
- Kuze, K. (2015). Using short stories in university composition classrooms. in M.Teranishi, Y,Saito, & K. Wales (Eds.). *Literature and language learning in the EFL classroom*,182-196. Houndsmills, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Lasky, D. S. (2012). *Examining small 'c' creativity in the science classroom: multiple case studies of five high school teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Pennsylvania.
- Leech, G.N. (1969). *A linguistic guide to English poetry*. London, UK: Longman.
- McCurl, M. (2009). *The program era—Postwar fiction and the rise of creative writing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McManama-Herodes,D (2005). *How children learn* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3196106)
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. London and New York: Routledge.
- Rhodes, M. (1956). An analysis of creativity. Phi Delta Kappa. 42, 305-310 <<http://www.jstor.org/stable/20342603>> (最終閲覧日 2020年10月31日)
- Rhodes, M. (1961). *The dynamics of creativity: An interpretation of the literature on creativity with a proposed procedure for objective research*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona.
- Saldarriaga, Nicole. (2020, October 8). Louise Glück 2020 Winner of Nobel Prize in Literature. <<https://arts.columbia.edu/news/louise-glück-2020-winner-nobel-prize-literature>> (最終閲覧日 2021年2月1日)
- Sarsani, M.R. (1999). *Exploring the promotion of creative thinking among secondary school students in India*. (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Education University of London.
- Stevens, Dannelle D.& Levi, A.J. (2013). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. VA: Stylus Publishing. (佐藤浩章 (監訳) 井上敏憲・俣野秀典 (共訳) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』 東京：玉川大学出版部)
- Teranishi, M., Saito, Y., & Wales, K. (Eds.). (2015). *Literature and language learning in the EFL classroom*, 182-196. Houndsmills, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Williams, R. (1976). *Keywords*. London, UK: Fontana.