

中学校における詩教育の課題克服に関する研究

小野寺 智美 (教育方法・学習科学コース)

詩教育は国語教育の中で重要な役割を担う。しかし教師によっては「詩は扱いにくい」という意識があったり、子どもが詩との間に距離を感じているというような課題があったりする。本研究では、現代の詩教育の課題を明らかにし、それを克服する指導法を模索して、その有効性を探った。

詩教育の課題を克服する指導法として、1. 詩作品そのものの特性を活かした指導、2. 鑑賞指導・異化の詩教育・読解指導をそれぞれ連動させた指導、3. 詩との多様な出会いを授業で活用する指導の3つを設定し、中学2年生の巻頭詩「名づけられた葉」を主教材として生徒にはアンソロジー作成をさせた。その結果、詩の学習指導の方向性を活用し、比べ読み・重ね読みを行うことで、詩作品の特質を活かした授業作りを行うとともに生徒の詩への苦手意識を減らし多角的に詩と向き合わせることができた結果を得た。

1章 問題の所在

1-1 詩教育の必要性

国語の教科書には必ず詩教材が掲載されている。近年では多くの出版社により、学年の最初に学習する教材として詩が活用され、それらは「巻頭詩」や「扉の詩」と呼ばれている。小学校では少年詩を用いた詩教育が盛んに行われ、中学校や高等学校では現代詩の授業実践が行われている。詩は、国語の教材として扱われて続けてきた。

三浦(1998)は詩の学習指導の意義について1. 「世界のとらえ方を学ぶ」、2. 「言葉のリズムを味わう」、3. 「言葉のおもしろさをとらえる」の3つにまとめている。

中学校学習指導要領国語編において、国語科の目標は、次のように示されている。(下線は論者によるものである。以下同様。)

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

〈中略〉

(3)言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

学習指導要領解説において、「言葉による見方・考え方を働かせ」とは「対象と言葉、言葉と言葉との関係を〈中略〉捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」と説明されている。これは三浦の述べる詩の学習指導の意義1つ目と結び付く。詩が表現する世界、すなわち「対

象」と言葉の関係を捉えることは、国語科の目標を達成するための基盤である。

また、学習指導要領解説における、(3)の「言葉がもつ価値」とは、「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〈後略〉」、「言語感覚」とは、「言語で理解したり表現したりする際の正誤・適否・美醜などについての感覚のこと」と説明されている。これも詩の学習指導の意義2つ目3つ目と結び付く。詩に表現されている言葉のリズムを味わい、言葉のおもしろさをとらえることで、言葉から様々なことを感じたり、その美醜を理解できたりするようになる。

さらに、平野(2018)は、「中学生の言葉が観念的、抽象的で、経験に基づかない傾向がある」と述べ、いかに経験の中で、その言葉を自分なりに定義できているかを問題視している。子どもたちを取り巻く情報が飽和している現代社会では、インターネットで聞いた言葉を自分の中で咀嚼することなく何の気なしに使ってしまう。近年ではCOVID-19の流行により、子どもたちも例外なく外出制限を余儀なくされた。現代を生きる子どもたちの「経験」の機会、様々な要因で奪われている。この課題は、詩教育を通して改善されるはずである。自分のことや自分の考えを振り返ることもできず、忙しく生きる現代の子どもたちにとって、言葉をひとつひとつ吟味する詩教材を使った授業は、新しい価値を生み出すからである。

詩教育は、国語教育の中で重要な役割を担って

いるからこそ、いつの時代でもその教育営為が続けられてきた。しかし、いくつかの課題が残されている。

1-2 教師の実情からの課題

三浦(1998)は、詩の授業は教師にとって「敬遠される傾向がある」、「指導しにくい」と指摘している。また、年間指導計画の中で小説や評論の比重は大きい反面、詩教材が占める時間は1単元程度であり、しかも単元に割り当てられる時間は1、2時間程度である場合が多い。それに加えて、教科書に掲載されている詩教材は、すべてが取り扱われない場合もある。詩の学習指導の意義が大きい割にあまりにも軽い扱いをされているのが詩教育の現状である。

この背景として、「詩の内包する機能¹を引き出す指導が未確立」であることが挙げられよう。これが詩教育の1つ目の課題である。「詩の内包する機能」を活かした指導への理解不足から、指導法の曖昧さや詩の授業の扱いづらさが生まれている。

また、これまで詩の学習指導は、作者の感動や決意、訴えを子どもに感じ取らせ、味わわせようとする「鑑賞指導」と、表現技法という明確な教科内容にもとづいて詩を読み解かせようとする

「読解指導」という二つの方向性で実践されてきた。この二つの指導の方向性は、多くの学校現場で、それぞれが交わることなく独立してなされてきた。

この指導の二分化に対して、足立(1983)は、鑑賞指導は味わうというねらいからでは子どもの学習観が不確かとし、読解指導は指導観・学習観が明確だが詩文学の内容と方法の相関的な性格からすると一面的なきりとりを免れていないと指摘している。そこで足立は新たに、「詩教材に内在する詩人のものの見方に焦点をあて、それを明確な形として取り出していくこと」をねらいとした「異化の詩教育論」を提唱し、子どもの認識の変容を促す詩教育の研究を進めた。

中谷(1996)は『鑑賞』をめざした『読解』、『読解』を支える『鑑賞』でなくてはならない」と述べた。異化の詩教育の研究が進められる一方で、中谷が指摘するような詩の指導の方向性が連

動された詩教育は依然十分でない。鑑賞指導・異化の詩教育・読解指導という3つの指導の方向性がそれぞれ独立して行われてきたことから、詩教育の2つ目の課題が浮かび上がる。このような「指導の方向性の独立」は大きな問題である。

1-3 子どもの実情からの課題

現代を生きる子どもたちの実情として、岸(1998)は「生徒と詩とが縁遠い」と指摘し、犬塚(1998)は「苦手意識や『かったるさ』を持っている」と述べている。教科書に掲載されている詩の作者と自分は縁遠いと感じているため、授業でも受け身の姿勢になってしまう。このような「詩教材との距離が遠い」という3つ目の課題がある。

しかし実際には、子どもたちは多様な形で詩との出会いを果たしている。平野(2018)は、「歌詞に励まされる、初音ミクを通して宮沢賢治の詩の世界に出会うなど、生活の中で、無意識的に詩との出会いを果たしている」と述べている。

子どもにとって身近な存在としての詩と教科書の詩を繋げられると、詩への苦手意識や受け身の姿勢は改善される可能性がある。しかし、現代の子どもが多様な詩との出会いを授業で活用する方法は依然確立されていない。

2章 課題克服の方法

2-1 本研究の目的

本研究の目的は、1章で示した3つの課題を解決する詩教育の方法論を提示することである。教師の実情からの課題をAとし、子どもの実情からの課題をBとして、それぞれの課題克服のための指導法をA-①、A-②、B-①と表して本章で提示していく(表1)。

表1 詩教育の課題と克服のための指導法

	1章で示した課題	2章で提示する指導の方法論
教師の実情からの課題A	①詩の内包する機能を引き出す指導が未確立	A-①詩作品そのものの特性を活かした指導
	②指導の方向性の独立	A-②鑑賞指導・異化の詩教育・読解指導をそれぞれ連動させた指導
子どもの実情からの課題B	①詩教材との距離が遠い	B-①詩と多様な出会いを授業で活用する指導

2-2 指導の方向性の活用

2-2-1 詩の特性を活かした指導

今日に至るまで営まれてきた詩の学習指導は、4つの方向性に分類できる。幾田(2010)や田中(2010)のまとめを参考にして、その内容をまとめたのが表2である。

表2 詩の学習指導4つの方向性

幾田のまとめ		田中のまとめ	
1	鑑賞指導 詩の世界をイメージ豊かに想像し、感動などの体験を通して感性を豊かにする。	感じ方の指導	社会のあり方や自己の生き方について思索を深める指導
2	異化の詩教育 詩人のものの見方を学ぶことを通して、学習者の認識の変容を促す。	見方の指導	詩人の視点などに着目して認識方法に目を開かせる指導
3	読解指導 言語の特性が凝縮された詩を読み解いていくことを通して、言葉を読む力を伸ばす。	分析・読解の指導	用語や修辞技巧などに着目して表現分析していく指導
4	音読指導 響きやリズム、意味の多様性といった、日本語の豊かさを体感する。	朗読・暗唱の指導	音読・朗読を中心活動に据え、詩を楽しんでいく指導。

この4つの方向性は、1980年前後に行われていた指導の方向性と大きく変わることなく現在も続いている。これらのことから、詩の学習指導で指導者が目指そうとするのは、この4つの方向性に対応させて「感性を豊かにする」「認識の変容を促す」「技巧の力を伸ばす」「日本語がもつ響きやリズムを味わう」とまとめられるであろう。

詩の特性を活かした授業作りをする際、まずはこの4つの指導の方向性から、中心とする指導の方向性を定める必要がある。なぜなら、詩には多様な特性があり、それは詩作品によってそれぞれ異なるからである。言葉選びやリズム、詩の内容

が読み手の感性に訴えかけてくるような作品もあれば、詩人が世界の事象をどのように捉えているのか、その見方を知って今までの自分の認識が変わるような作品もある。また、詩に表現されている詩人の感動が、より読み手に伝わるように技巧が散りばめられているような作品もある。それら詩作品の特性に合わせて指導の方向性を決めることで、詩の内包する機能を引き出す指導が実現するであろう。

ただし、方向性4については韻文作品すべてに共通して必要な指導であるため、他の方向性1～3から中心とする指導の方向性を定める。

それから、中心とする指導の方向性に合わせて、単元で培った力を応用できるような「単元を貫く課題」を設定する。例えば、巧みな表現技法が使われている詩を教材として扱う場合、その特性を活かすためには表2に示した方向性3「読解指導」を中心として単元を構想することが考えられよう。そうすると課題は、詩に使われている表現技法を模倣させ、詩の創作に応用させる活動が考えられる。

新しい知識を取り入れるだけで終わるのではなく、それを表現という形で応用させる。そしてその最終課題を、単元のはじめから伝えていけば、何を目標にして学習を進めていけばよいか、子どもの見通しも明らかになる。指導の方向性に合わせて単元を貫く課題の内容を決めることで、目標に沿って子どもの力を伸ばす学習指導へ繋がる。

2-2-2 教科書の詩教材の分析

中心とする指導の方向性を定めるためには、教材分析が不可欠である。表3のように各教科書に掲載されている詩作品の主題、位置づけ(出版社の願い)を表でまとめた。このようにして、「感性」・「認識の変容」・「技巧」のいずれを中心として指導すべき教材かを判断する必要がある。なお、一定の客観性を持たせるために、表3中の主題・位置づけの欄に、各教科書会社の指導書の内容を引用している(ただし【】は論者が示した)。

ここでは、後述の授業実践で活用した三省堂の教科書の表を例として示す(表3)。三省堂に掲載されている詩は、1学年に2作品である。指導書の内容を参照すると、採択されている詩作品は、

学習者の感性を豊かにすることに適した教材や、技巧の力を伸ばすことに適した教材がほとんどを占める。一方で、認識の変容を促すような教材は少ない。しかし、作者のものの見方が表れている部分に注目させることで「認識の変容」を促せるような授業作りの可能性もある。それによって、多角的な詩の学習指導が行えるであろう。

表3 三省堂『現代の国語』に掲載されている詩作品の主題と位置づけ

	題名	作者	主題	位置づけ
1年生	朝のリレー	谷川俊太郎	ばらばらの点をリレーという線でつなげることで地球全体が一つの共同体に	地球規模のスケールで中学生の学びが世界とつながるようなものとして新しく始まることを予感させる→ 【感性】
	それだけでいい	杉みきこ	私たちのこの世界も、私たち自身も確かに肯定される	学習者が詩の表現の特質を理解するのに適した教材→ 【技巧】
2年生	名づけられた葉	新川和江	かけがえない人生を、自分らしく大切に生きていきたいという願い	この詩にこめられた思いと、新たな学年に進級した生徒の気持ちとを重ね、自己肯定と力強い決意を感じ取らせたい→【感性】
	大阿蘇	三好達治	自然の雄大さ・永続性と生き物の営みのささやかさ・有限性との対比 →【技巧】	初めて出てきた近代詩のにおいを残した作品で、叙景を中心とした詩。作者が何に感動し、対象をどのように捉え、いかに表現しているかをつかませたい→ 【認識の変容】

3年生	岩が	吉野弘	世の中の流れの隠喩 「川の流るれ」に逆らっている 「岩と「魚」は、社会に翻弄されながらも、自分の生き方を全う	詩にこめられた力強さや爽やかさが3年生に進級した生徒たちに共感される。学習者たちの驚きと羨望といった心情を言語化させるのが本学習の役割である。作品のイメージ化と隠喩の効果を考える読みの方略を駆使すること→ 【技巧】
	初恋	島崎藤村	少女向けられた少年のあこがれと恋心、その少女への思いが満たされていくことに対する燃え上がるような喜び	この「虚構の世界」を肯定的に捉えたうえで、言葉や表現を味わいたい→【感性】 現代とも共通するテーマや、「林檎」のもつ象徴性についても考えを交流しながら、「文語」や「定型」のもつ言葉の力にも気づかせたい→【技巧】

2-2-3 鑑賞・異化・読解の連動指導

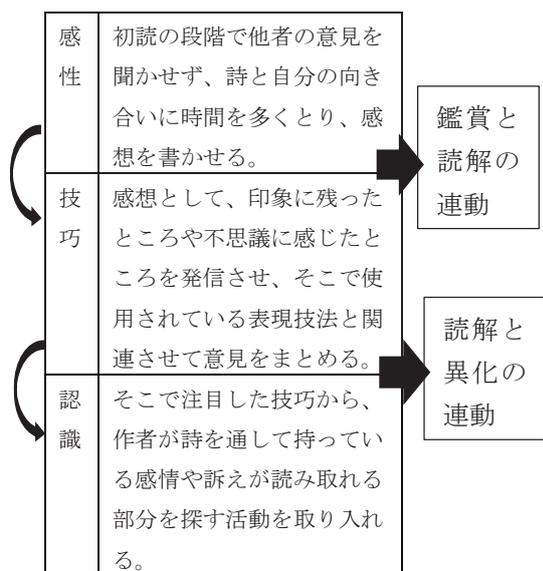
中心とする指導の方向性を詩作品に合わせて定め、単元を構想する必要がある一方で、それだけでは詩を教材として十分に生かすことができていないとは言えない。他の要素と複合・連動させて指導をしていくことも必要である。なぜなら、詩が内包する機能は1つだけではないからである。

例えば、子どもが感性のままに詩と向き合い、「この詩が好きだ」と感じた理由が、巧みな比喻表現に在るかもしれない。あるいは、詩人の独特な見方に気づいて初めて感情が揺さぶられるということもある。詩を読んで何らかの感情が表出する、その過程や理由は多様であろう。よって、子どもの感性を豊かにしようとして、ただ鑑賞させ

るだけでは不十分であり、異化の詩教育や読解指導も取り入れることで、よりその効果が期待できる。そしてこれは、鑑賞指導を中心に据える場合のみならず、読解指導や異化の詩教育を中心に据えた場合でも同様のことが言える。

しかし、現状のような、1、2時間という授業時数では、鑑賞指導・異化の詩教育・読解指導を連動させた授業作りは困難である。よって、授業時数を増やして十分な連動の時間を確保する必要がある。授業時数を増やすことで、認識の変容を促すような教材を用いて興味を引いた後、作者の視点と表現技法を関連させた読解指導を行ったり、感性を活用させた朗読の発表を行い相互鑑賞し合ったりと、柔軟に連動させることができる。以下に連動の具体例を示す(表4)。

表4 指導の連動の具体例



これまでの学習指導では、子どもの思うままに読ませるだけの鑑賞指導や、表現技法のみに着目させるような読解指導など、1つの方向性に偏った指導が行われがちであった。むしろ、詩の特性に合わせて、多様な方向性の指導を取り入れ連動させることで、多角的に詩と向き合うことになる。何度も詩を読むことで、他者の見方を自分の見方に取り入れようとする。詩への理解も深まり、テキストとの対話・他者との対話・自己内対話が促進される。

詩の内包する機能を十分に引き出す指導を実現するために、中心とする指導の方向性を定め単元

を貫く課題を決めたり、多様な指導法を連動させたりする必要がある。以上により、詩の授業でも、1、2時間の単元ではなく、他の文学作品や説明的文章の授業と同様に、導入(第1次²⁾・教科内容の習得(第2次)・言語表現活動(第3次)と段階を踏んだ、まとまった単元を構成した学習指導が求められる。

2-3 詩との多様な出会いの活用

2-3-1 比べ読み・重ね読みの指導

子どもたちは、生活の中で無意識に詩との出会いを果たしている。それはアニメの世界を介してであったり、SNSを眺めていて偶然出会う形であったりと多様である。漫画『文豪ストレイドッグス』でキャラクター化された中原中也へ関心が生まれた例や、詩人・最果タヒが作成した自動あいうえお作詩サイト『カ詩ラモジ』が話題になった例が挙げられる。

このように、子どもたちが生活の中で無意識に出会っている詩の世界と、教室で新たに出会う詩の世界とを繋げることで、子どもの苦手意識を緩和することをめざす。

その方法として、「比べ読み・重ね読み」を用いた詩の学習指導を提案する。比べ読みと重ね読みは、どちらも複数の教材の内容・主題・文体等に着目して、学習を深めさせる指導方法である。田中(2010)は、過去の詩の学習指導の類型をまとめた際、教材の選択と活用という観点からみれば「単独型」と「複数型」に分けられると述べ、3つの類型を示している。以下がその内容である。

「単独型」	「複数型」	
読解・鑑賞型	詩人探究型	対象認識探究型
一編の詩に絞って精読・味読を深めていく	同一詩人の詩精神に焦点を当てる	同一モチーフの作品を重ねて読む

[複数型]に示される2つの類型は、どちらも比べ読み・重ね読みを用いた詩の学習指導に当たる。

2-3-2 指導上の注意点

比べ読み・重ね読みを用いた指導をする上で、2点注意すべきことを挙げる。文芸教育研究協議会(1986)は、比べ読みについて「既習学習で身に

ついた物の見方をより立体的に、多面的に深化しようという意図のもとに設定されている」としており、比べ読みは主教材の精読の上に成り立つことを前提としている。特に詩教材の場合、主題、モチーフ、表現等の多様な比較対象を一通り学習することによって、副教材と読み比べることの意味にまで考えが及びやすい。よって、1点目の注意事項として、第2次で行う主教材における教科内容の習得が完了した後で実施することが求められる。

2点目に、比較の観点を子どもに示す必要がある。詩人探究型の授業展開であれば、その詩人特有の世界の見え方について、言葉を手掛かりに探させる活動ができる。対象認識探究型の授業展開であれば、詩人によって表現が違うことやモチーフが同じでもそこに表れる対象物の見え方が違うことに気づかせることができる。

歌詞を副教材として扱うのであれば、多くの場合、対象認識探究型の授業になることが予測されるが、そのような比較の観点が子どもになれば、多様な視点から比較することができない。子どもからすれば、身近な歌詞の方が分かりやすく、詩は自分たちと縁遠いと思わせたままになってしまう恐れがある。主教材の学習を深めるために、比較の観点は示すべきある。

2-4 詩教育の課題の克服方法

表5に、現代の詩教育の課題を解決する方法論を仮説として示している。

表5 具体的な指導の方法

課題	方法論			
A ① 詩の内包する機能を引き出す指導が未確立	A-① 鑑賞指導・異化の詩教育・読解指導の中から、中心とする指導の方向性を定めて単元を貫く課題を決める	単元を貫く課題例		
		a 感性 (鑑賞) 朗読、鑑賞文	b 認識 (異化) リライト、デイベート	c 技巧 (読解) 創作

② 指導の方向性の独立	A-② 鑑賞指導・異化の詩教育・読解指導、それぞれの指導を連動させた細かな言語活動を決める	言語活動例		
		d 感性 (鑑賞) 感じたまま書いたり話したりする	e 認識 (異化) 作者特有の考えを見つける	f 技巧 (読解) 使われている表現技法を見つけている
B ① 詩教材との距離が遠い	B-① 比べ読み・重ね読みを行う	比べ読み・重ね読みの仕方		
		詩人探究型	g 教師が副教材を提示	h 生徒が副教材を選ぶ
			対象認識探究型	i 教師が副教材を提示

詩作品の特性に合わせた指導をするために、主題等に注目して指導の方向性を決め、単元を構想する。中心とする指導の方向性に合わせて、単元で培った力が活用できるような課題を決め、3次で実施する(A-①)。鑑賞を中心とするならば、子どもの感性によって詩の世界が表現される「朗読」の活動が考えられる。異化を中心とするならば、視点人物を変えて詩を「リライト」する活動が考えられる。読解を中心とするならば、学んだ表現技法の効果を活用して詩の「創作」の活動が考えられる。

第1次・2次では、多角的に詩と向き合わせるために、多様な方向性の指導を取り入れ、活動を連動させる(A-②)。「感じたことを感じたままに書かせたり話させたりする」活動は、子どもの感性を大切にした言語活動である。「作者特有の表現や思想や見方を詩の言葉にもとづいて見つけさせる」活動は、今までの自分の認識を変容させ得る言語活動である。詩に「使われている表現技法を見つけてさせ、使えるように学ぶ」活動は、子どもの技巧の力を伸ばす言語活動である。

子どもの詩への苦手意識を払拭するために、身近な世界と教科書の詩を比較させたり重ね合わせたりさせる(B-①)。「身近な世界」となる副教材は、「教師が提示」する場合も「生徒が提示」する場合も考えられる。

a～jの項目を取り入れた授業作りをすることで、提示した課題の解決を意図した。

3章 課題克服のための授業

3-1 概要

- ・授業期間：2023年4月19日～5月2日
- ・教材：新川和江「名づけられた葉」
- ・対象：公立中学校2年生4クラス
(1クラス約36名)

扱った主教材は、2年生の巻頭詩「名づけられた葉」である。

「名づけられた葉」

ポプラの木にはポプラの葉
何千何万芽をふいて
緑の小さな手をひろげ
いっしんにひらひらさせても
ひとつひとつのてのひらに
載せられる名はみな同じ〈ポプラの葉〉

わたしも
いちまいの葉にすぎないけれど
あつい血の樹液をもつ
にんげんの歴史の幹から分かれた小枝に
不安げにしがみついた
おさない葉っぱにすぎないけれど
わたしは呼ばれる
わたしだけの名で 朝に夕に

だからわたし考えなければならない
誰のまねでもない
葉脈の走らせ方を 刻みの入れ方を
せいっぱい緑をかがやかせて
うつくしく散る法を
名づけられた葉なのだから考えなければならない
どんなに風がつよくとも

この詩の主題は、三省堂の指導書にもある通り「かけがえのない人生を、自分らしく大切に

生きたいという願い」である。これから進路を考え始めたり、後輩ができ所属する組織の一員としての意識が高まったりする中学2年生の感性に働きかける作品である。

それに加えて、人間とポプラの葉を対比させたり比喻で表現したりする詩人ならではの視点に触れさせることも重要である。作者の生い立ちと詩の内容の関連や、作者の思いと表現技法の関連について考えさせ、1年生の時の学びを深めさせたい。

3-2 単元計画

単元計画(全6時間)は、下表の通りである。表5中のa～jの活動を取り入れて単元計画を作成している。単元名は、『「名づけられた葉」を読んで、アンソロジーを作ろう」とした。

次	時	学習活動
1	1	めあて：「初読の感想を書くことができる。」
		<u>1. 詩との出会い【感性】</u> ・ 黙読→範読→音読 ・ 初読の感想をWSに書く ・ 感想を整理し Jamboard に付箋として貼っていく
		<u>2. 表現技法の確認【技巧】</u> ・ 使われている表現技法を見つけ出す <u>3. 単元を貫く課題の予告</u> ・ 3次でアンソロジーの作成・交流をすることを予告する
2	2	めあて：「表現技法の効果を考えることができる。」 (全体授業中心)
		<u>1. 詩の内容を確認する【技巧】</u> ・ 1連目と2連目の逆接の表現に注目して、内容をつかむ
		<u>2. 対比の効果を考える【技巧・認識・感性】</u> ・ 対比の効果を確認する
3	3	めあて：「表現技法の効果を考えることができる。」 (班活動中心)

4	1. 比喩と倒置法の効果を考える 【技巧・認識・感性】	f, e, d
	めあて：「詩人の生き方や考え方を詩の中から想像することができる。」	
	1. 詩を元にして、詩人の考え方に目を向ける【認識】 ・新川和江「わたしを束ねないで」との比べ読み・重ね読み 2. 初読時との変容について書く 【認識】	e, g e
3	5	めあて：「複数の詩・歌詞をもとに、アンソロジーを作ることができる。」
	1. アンソロジーを作る【感性】 ・「名前」「個性」「人間」がテーマの詩や歌詞を3編選ぶ ・イメージ画像を貼り、表紙と短文コメントを入れる	a, d, e, f, h, j
	6	めあて：「アンソロジーを発表して、単元の振り返りを行うことができる。」 1. 班で発表する【感性】 2. 単元の振り返り

3-3 授業の実際

「名づけられた葉」は、表3で示したように、子どもの感性を豊かにすることに最も適した教材であり、次いで認識の変容を促すことにも適している。よって授業作りにおいても鑑賞指導を中心に据え、子どもの感性を豊かにするための活動を最も重視している(表5内記号a, d)。比べ読み・重ね読みの実践も多様な方法を取り入れ(表5内記号g, h, j)、認識の変容を促すために詩人探究型(g)を取り入れた。a~jは、単元計画に以下の個数入っている³。

〈感性〉 a…2個, d…6個 〈認識〉 e…6個
〈技巧〉 f…5個

〈比べ読み・重ね読み〉 g…1個, h…1個, j…1個

3-3-1 「指導の方向性の活用」の具体

前述の通り、子どもの感性を重視する取り組み方をした。例えば、1時間目に「詩との出会い」として、方法を変えながら3回詩を読ませている。さらに、初読の段階で先入観を持たせないように工夫した。具体的には、他者の意見を聞かせず、詩と自分の向き合いに時間を多くとり、感想を書かせた。このように個の読みを大切にすることで、他の情報に影響されず、自分の感性で詩を読み解釈をするようにした。その後、GoogleサービスのJamboard⁴を活用し、個の読みとその発信、他者との読みの交流を通して個の読みを更新するサイクルを作り出した。さらに、Jamboardに貼られた付箋から生徒の疑問や印象に残った点など、生徒が詩のどこに関心を持つのかを知り、その後の授業の展開に利用した。

それに加えて、各言語活動の連動を意識している。感じたままに書いた感想を手掛かりに、使われている表現技法の効果を探らせたり(dとfの連動)、表現技法が使われている場所と、作者の訴えとを関連付けさせたり(eとfの連動)する活動を設けている。

3-3-2 「詩との多様な出会いの活用」の具体

第2次のまとめの時間として、4時間目に新川和江「わたしを束ねないで」を用いて詩人探究型の授業を実施した(g)。主教材と主題は概ね同じだが、表現の方法が異なるという点で、認識の変容を促すことを狙いとしている(e)。

第3次の5時間目に対象認識探究型の授業を実施した(h, j)。それは、野地潤家(1996)が中学校で実践した「好きな順番に並べ、表紙と目次をつけて一冊の詩集を作る」活動を参考にしたアンソロジー作成である。

論者が「名前・個性・人間」というテーマに沿って収集した13編の詩や歌詞を載せたりと、図書室の詩集約20冊を教室に持ち込み活用した。中心教材から外れないようにしながら、生徒の感性に任せて詩を集めさせ、共有させることで、より感性が豊かになることを狙いとしている(a, d)。

野地の実践との大きな違いは、2つある。1つ

目は、詩集ではなく好きな詩を3編選びGoogleスライドにまとめる形にしたことである。2つ目は、詩だけではなく歌詞も加えたことである。より生徒に身近な形で学習を進めるためである。

13編の詩・歌詞は下記の通り、有名な作品、共感しやすい作品、中学生に向けて書かれた作品、生徒に身近な作品、読み解くのにも多少の難度がある作品など、幅広く取り入れた。

- ・あいだみつを「にんげんだもの」
- ・谷川俊太郎「いや」
- ・岡真史「人間」
- ・宮澤章二「行為の意味」
- ・中原中也「頑はない歌」
- ・Mrs. GREEN APPLE「僕のこと」
- ・石垣りん「表札」ほか6編＋詩集約20冊

4章 課題克服の方法に対する有効性

本章では、詩の学習指導の課題克服のための授業を展開した結果を考察する。下表のような結果になることが望ましい。

課題 A	望ましい実践結果
①詩の特性が活かせていない	①中心とした指導の方向性の通りに子どもの力が伸びている
②指導の方向性が独立している	②詩と多角的に向き合っている
課題 B	望ましい実践結果
子どもが詩と縁遠い	子どもが詩を好きになっている 子どもの詩への関心が高まっている

4-1 「指導の方向性の活用」の成果

4-1-1 単元を通して生徒に培われた力の考察

図1からは、単元で培われた力⁵を確認することができる。

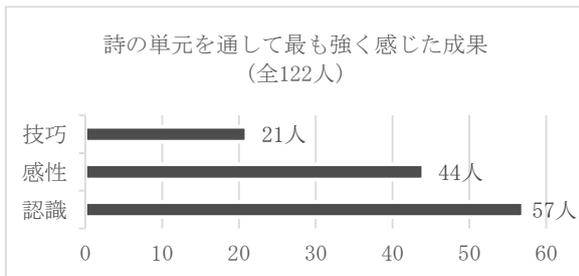


図1 アンケート結果①

生徒が、単元を通して最も強く感じた成果は認識の変容であり、次いで感性が豊かになったというものであった。

本来、異化の詩教育は、「作者と読み手である学習者のものの見方のギャップ」から、学習者の認識が変容されることが目指されているが、生徒同士の交流の機会を数多く設けた授業をする中で、学習者間のものの見方の違いから認識の変容が促されたように思う。

このことから、生徒目線では認識の変容が最も大きな成果だと感じる結果が出ているが、次点で伸びた力が感性だったことから、仮説と概ね外れてはいないだろう。

生徒には、単元の終わりに「自分のアンソロジーのこだわりポイントを記入する」という形で自己評価をさせた。加えて「班の中で最も良いと感じたアンソロジーの作り手を MVP とし、その選出理由を記入する」という形で、他己評価もさせた。授業で学習した内容をどのように応用してアンソロジーを作ったり評価したりしているかがわかるため、単元で培われた力を客観的に確認することができる。

生徒が作成したアンソロジーの実例を示す(図2)。コメントの部分に生徒の個性が色濃く表れている。

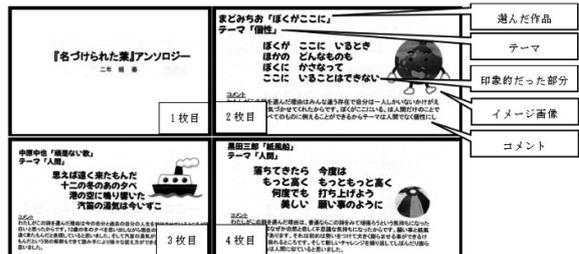


図2 アンソロジーの実例

以下、生徒の自己評価3例を示し、論者がそれらを「感性が豊かになったと判断できるもの」

「認識が変容したと判断できるもの」「技巧の力が伸びたと判断できるもの」の3つに分類したものが、表6である。それぞれの分類基準も記載している。

生徒の記述の内容を基準に分類しており、基準に関する記述が読み取れる部分を下線で強調している。

表6 生徒の自己評価例

	感性を豊かになったと判断できるもの	認識が変容したと判断できるもの	技巧の力が伸びたと判断できるもの
分類基準	スライドのデザインや、感じたまま思ったまま、自分についての記述	今までの自分との比較、作者についての記述	詩で使われている表現についての記述
自己評価	まず、詩ずつのイメージをしっかりと考えてみてこのフォントが合うとか想像してそこだけでも内容が伝わってくるようにしました。次に、コメントの部分の解釈・感想のところは名づけられた葉の工夫を考えたときのよう自分に例えたら例えばこの言葉はこういう部分にマッチしてるとかいう自分に重ねてみながらやってみることをしました。	作詞者の詳細を調べ、色々な詩の見方を見つけたこと、詩の面白さを更に発見できるようにしました。	今回の単元で習った対比の表現を詩を選んだ理由に繋がった。ポプラの木と同様に人間に例えているところを見つけたところを詩を選んだ理由に書いた。

上記のように「スライドの背景やフォントを詩のイメージに合わせる」「詩の内容を自分に重ねる」といった、感性を大切にアンソロジー作成に臨む生徒が最も多かった。

次に他己評価3例を示す(表7)。

表7 生徒の他己評価例

	感性	認識の変容	技巧
他己評価	自分が選んだ詩と「名づけられた葉」を関連付けて考えているところが良かった	〇〇さんは、僕と一緒に谷川俊太郎さんの「いや」という詩なのに、読み方で	しっかりと選んだ理由選んだ場所について考えて自分では気づかなかったところ

し、自分の意見とか自分の考え方を当てはめていたのがその詩のどこに影響や共感を得たのかわかりやすかったのではないかと思っただけです。	こんなに感じ方が違うのー！と感じやはり、同じ詩でも他人と自分が読むことでこんなに違うのか、と感じました。	に目をつけていたから。(例えば「僕のこと」で「奇跡」の漢字が1回目と2回目が変わっているなど)
---	--	---

特に、「共感するところが多かった」「自分とは違う見方ですごいと思った」という記述が多かった。生徒は交流の中で自然に同化・異化を行っている。さらに、共感とは感じ方を共有することであるため、交流の中でも自身の感性を発揮させていることが明らかであろう。

4-1-2 生徒のアンソロジーをもとにした考察

はじめに、まど・みちおの「ぼくがここに」という少年詩を選んだ生徒の例を示す。

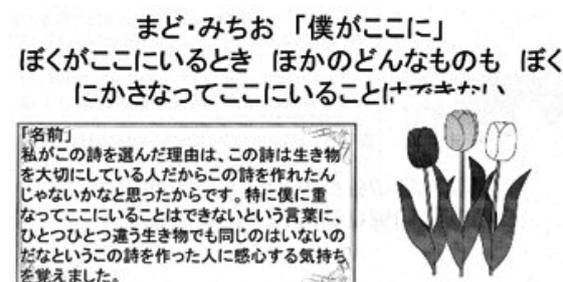


図3 生徒の作品例①

「この詩は生き物を大切にしている人だからこの詩を作れたんじゃないかなと思った」
→作者の人柄にまで考えを及ぼしている。

この生徒は、作者の視点に注目して、新鮮な見方を学んでいる。他にも、連ごとに「ぼく・ゾウ・豆」を使っている表現に注目している生徒もいれば、『『存在』を1番としているこの詩の『なにもにまして』という言葉に勇気を与えられた」と感性豊かに言語化している生徒もいた。着眼点や感じることは多様であり、このような違いの交流が生徒の認識の変容を促している。

内容が平易な少年詩を選ぶ生徒がいる一方で、読解に知識や時間を要することが予測されるような難度の高い詩を選ぶ生徒もいる。

中原中也「頑はない歌」
テーマ「人間」

思えば遠く来たもんだ
十二の冬のあの夕べ
港の空に鳴り響いた
汽笛の湯気は今いずこ



コメント

わたしがこの詩を選んだ理由は今の自分と過去の自分の人生を対比させているところが面白いと思ったからです。12歳の冬の夕べを思い出しながら現在の自分と対比させて思えば遠く来たもんだと表現していると思いました。そして汽笛の湯気が遠のいて思えば遠く来たもんだという別の解釈もできて読み手により様々な捉え方ができるところがとても面白く思いました。

図4 生徒の作品例②

「今の自分と過去の自分の人生を対比させている」→
既習事項を活かして鑑賞している。特徴である韻律には気づけていないのが課題。

詩集から自由に1作品選ぶ課題に対して特に意欲的だった生徒にも注目する。

生徒が選ぶ詩は多様で、主教材の学習をおして新川に関心を持ち新川の商品から詩を選ぶ生徒、戦時の女性詩人の作品から選びたいという生徒、「詩・歌詞リスト」で興味を持った谷川俊太郎の作品の中から選びたいと希望する生徒、イギリスのボーイ・バンドであるOne Directionの歌詞の和訳を選ぶ生徒など多岐にわたる。図書室から持ち込んだ詩集の中には、J-POPの歌詞集も複数あり、そこから詩を選ぶ生徒も数多くいた。この実践の中で最もオリジナリティが表れるのがこの活動である。

ここでは、先に示した生徒の作品を例として2つ示す。

中島みゆき 空と君のあいだに
君が涙のとき僕はポプラの枝になる

「大間」

私がこの詩を選んだ理由は、この詩が優しいと感じたからです。特にポプラの枝という言葉に疑問を感じたので少し考えてみると、ポプラの木は大きくて、枝分かれもたくさんしているため、君が悲しくなっているとき、僕はどんな方法でも君を元気づけたいという意味が込められているのではと思い、優しさを感じて温かい気持ちを覚えました。

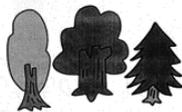


図5 生徒の作品例③

「ポプラの木は大きくて、枝分かれもたくさんしているため、君が悲しくなっているとき、僕はどんな方法でも君を元気づけたいという意味が込められているのではと思い、優しさを感じて温かい気持ちを覚えました。」→モチーフに注目しながら、感性豊かに言語化している。

黒田三郎「紙風船」
テーマ「人間」

落ちてきたら 今度は
もっと高く もっともっと高く
何度でも 打ち上げよう
美しい 願い事のように



コメント

わたしがこの詩を選んだ理由は、普通ならこの詩をみて頑張ろうという気持ちになっただけですが、私はなぜか自然と悲しく不思議な気持ちになったからです。願い事と紙風船には共通点があります。それは初めは勢いをつけて大きく膨らませる事ができるけどだんだん形が崩れるところです。そして新しいチャレンジを繰り返してしぼんだり膨らんだりするところは人間に似ていると思いました。

図6 生徒の作品例④

「普通ならこの詩をみて頑張ろうという気持ちになっただけですが、私はなぜか自然と悲しく不思議な気持ちに」→「新しいチャレンジを繰り返してしぼんだり膨らんだりするところは人間に似ている」

→生徒独自の見方で、発展的に鑑賞している。

図3と図5のスライドを作成した生徒は、選んだ詩作品によって、作者に注目したり感性豊かにコメントをしたりしている。図4と図6のスライドを作成した生徒は、対比の表現技法に注目したり自分が感じたことを丁寧に説明したりしている。

両生徒ともただ感じたことを書くのではなく、作者や表現などにも注目し、多角的に詩と向き合いアンソロジーを作成していることがわかる。

4-2 「詩との多様な出会いの活用」の成果

4-2-1 比べ読み・重ね読みの有用性の考察

図7から、生徒が最も有意義だと感じた授業は比べ読み・重ね読みを行った5時間目と4時間目の授業であることがわかる。

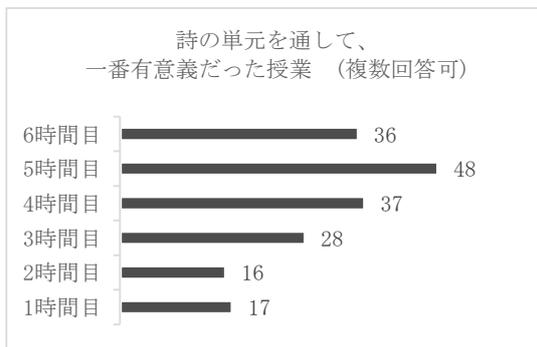


図7 アンケート結果②

さらに生徒は、4時間目に行った比べ読み・重ね読みによる理解の深まりを、5段階で表した。80%が、理解が深まったと回答している。生徒にとって、比べ読み・重ね読みの手法は、詩への理解に役立てるために成功している(図8)。

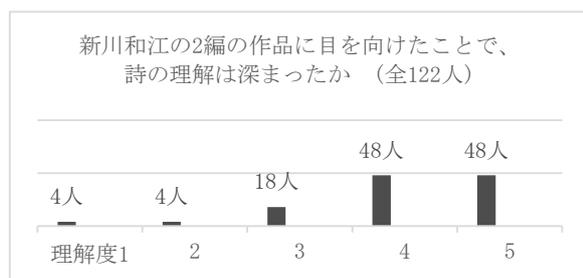


図8 アンケート結果③

表8から、多くの生徒が比べ読み・重ね読みの手法によって、詩への関心を高めていることがわかる。傍線の内、直線は関心が高まっている様子を示し、波線は関心の対象を示す。

表8 生徒による授業に対する感想

比べ読み・重ね読みのタイミング	・よりよくその詩人の考えがわかったり他とは違うような表現技法の使い方をしているようなおすすめの詩があれば <u>教えてほしい</u> です
	・詩・歌詞リストに載っているやつが全てとてもいいなと思い、アンソロジーを作るときにとっても迷いました。アンソロジーを作るのがとても <u>楽しかった</u> です！
	・最初は難しくてちょっと嫌だなと思うこともあったけど、詩を見ていくと <u>普段本の読まない私でも伝えてくれるようなもの</u> もあったり、最終的には <u>結構面白かった</u> なって思った
その他	・この単元の授業は、表現技法から作者の感情を深く読み取りそこからまた自分がどう思うのかなど、 <u>一つのことから色んな所へと目線を変えていく</u> ような授業で、 <u>だんだん興味が湧き、楽しく授業に取り組む</u> ことができました。

さらにこの結果からは、子どもが詩を楽しんでいるようになったタイミングが、比べ読み・重ね読みの他にもあることを具体的に示している。それは、多角的に詩と向き合った時だったり、他の人の意見を聞いた時だったり、繰り返し詩を読む中で変化していく見方・考え方を実感した時だったり、言語表現をしている時だったり多様であった。

4-2-2 1枚ポートフォリオをもとにした考察

最後に、生徒が1時間の授業ごとに振り返りを書き込んだ1枚ポートフォリオから、比べ読み・重ね読みが生徒の詩への関心を高めることに役立っている結果を示す。

4 時間目の振り返りの記録

詩の内容が分からなかったときは、その詩を書いた詩人について調べると、どのような目的でこの詩を書いたのかや詩のいろいろなところが深くみえてくる。

この記録からは、詩人探究型による認識の変容で、多角的に詩を鑑賞する方法を見出していることがわかる。

5 時間目の振り返りの記録

私は普段詩などをあまり読まないで、この時間で詩のおもしろさが分かった気がします。アンソロジーを作るとき、コメントに力を入れました。

6 時間目の振り返りの記録

私とは違ったアンソロジーの選び方をしている子や違う感じ方をしている子がいて、きいていておもしろかったです。

この記録からは、普段詩を読まない生徒に詩の魅力が伝わった場面は、アンソロジー作成・交流の過程であることを示している。

単元の振り返りの記録

最初に「名づけられた葉」を読んだ時は、作者の考えていること（伝えたいこと）が分かっていなかったけど、授業を通して段々分かってきました。前よりも少しだけ詩を読むのが楽しくなってきたと思います。それはみんなのアンソロジーがとてもよくて、読みたいたいという気持ちになったからです。

この記録からは、班の交流によって、詩を読む楽しさを感じていることがわかる。比べ読み・重ね読みは、このように生徒の詩への関心を高めることに役立っていることが示されている。

5章 成果と課題

本研究では、詩教育の課題を、教師の実情からの課題Aと、子どもの実情からの課題Bに分けて3点提示し、それらを解決するための指導方法を提案し(表5)、その検討を行った。

成果として以下の4点が挙げられる。

- ・生徒は、詩の特性を活かした授業展開により感性が豊かになり、認識の変容が促されたようである。
- ・比べ読み・重ね読みによって、学習前より詩への関心を高めることができたといえよう。
- ・鑑賞指導、異化の詩教育、読解指導それぞれの

連動により、詩の学習指導で伸ばせる子どもの力をより深化させ、子どもの詩への興味をより引き出すことができたのではないか。

・比べ読み・重ね読みの実践では、作品から作者を考える形の、作品と作者の距離が近い特性のある詩作品ならではの取り組みができた。この取り組みによって、詩の面白さを実感した生徒も多かった。

以上を踏まえて、詩の学習指導の方向性を活用し、比べ読み・重ね読みを行うことで、詩の特性を活かした授業作りができ、生徒の詩への苦手意識を減らし多角的に詩と向き合わせることもできるという仮説に対して、一定の有効性が見られた。

今後の課題は、以下の2点である。

- ・3学年間のカリキュラムを作成する。
- ・比べ読み・重ね読みの際、より生徒に身近なコンテンツの活用を目指す。

【注】

- 1 中谷(1996)は、「詩の内包する機能」を多義性・韻律性・形象性の3つとしている。それに対して規工川(1988)は、音楽性・造型性・思想性の3つとしている。両者の挙げる「詩の内包する機能」は、名称こそ異なるものの、内容は大きく外れていない。
- 2 ここで示した「次」とは、「単元の学習活動全体を、数時間ごとにひとまとまりのものとした区切りのこと(京都府総合教育センター, 2012)」である。
- 3 なお、記号で分類してはいるが、多様な指導の連動を意識しているため、あくまで記号は目安である。例えば、「読解指導の言語活動」に当たる「f」の記号であっても、生徒にはただ表現技法の意味を学ばせたのではない。表現技法と作者の意図の関連を考えさせるなど、異化の詩教育も意識している。
- 4 Jamboardは、Googleが提供するオンラインホワイトボードWEBアプリである。リアルタイムでの共同編集が可能であり、テキストや画像の挿入、電子ペンでの書き込み、

付箋メモなど多様なツールを持つ。記入・修正も容易に行える。実践では、4人組の班ごとに1枚のオンラインホワイトボードを用意した。生徒が作成したボードのデータはクラウド上に保存されており、いつでも閲覧・編集できる。「話す・聞く」といった言語活動に苦手意識を持つ生徒や、自分の考えに自信がない生徒も意見を発信しやすい形を意図して、Jamboardを活用した。

- 5 アンケートを取る際、生徒用に、技巧・感性・認識はそれぞれ次のように言い換えている。

・技巧＝表現技法について考えを深めた。自分で文章を書く時にも考えて使おうと思った。
・感性＝詩から感じることを自分と重ねたり発信したりした。授業ごとに感じるが増えた。
・認識＝作者の見方を通して、常識が覆された。そんな見方もあるのか!と思った。

【引用文献】

- ・足立悦男(1983)『新しい詩教育の理論』明治図書、p. 11
- ・幾田伸司(2010)「第八章 谷川俊太郎の詩教材の授業実践史」、『文学の授業づくりハンドブック第2巻』溪水社、p. 154
- ・犬塚大蔵(1998)「俳句アレルギーを緩和する教材」、『詩歌教材指導改善ハンドブック』東京法令、p. 148
- ・規工川佑輔(1988)『学び方を養う/詩の理解・鑑賞指導』学芸図書
- ・岸洋輔(1998)「表情豊かな生徒を育てる詩の授業」、『詩歌教材指導改善ハンドブック』東京法令、p. 20
- ・京都府総合教育センター(2012)「学習指導案ハンドブック」(<http://www.kyoto-be.ne.jp/ed-center/gakko/pdf/sidoanhandbook.pdf> 2023年12月20日に最終閲覧)
- ・田中宏幸(2010)「第一〇章 『詩』の授業実践史」、『文学の授業づくりハンドブック第4巻』

溪水社、pp. 211-212

- 中谷雅彦(1996)『高等学校における詩学習指導の軌跡』溪水社、p. 161
- 野地潤家(1996)『国語科教育・授業の探求』溪水社
- 文芸教育研究協議会(1986)『文学教育基本用語辞典』明治図書、p. 120
- 三浦和尚(1998)「これからの詩の学習指導-『読み方』から『楽しみ方』へ-」、『詩歌教材指導改善ハンドブック』東京法令、p. 10
- 平野孝子(2018)「第二章 詩を作る」、『中学校・高等学校 文学創作の学習指導』溪水社、pp. 51-52