

詩歌学習指導法の研究

——直観的総合的詩歌学習指導法を中心に——

竹中雅幸

一 はじめに

一般に詩歌学習は言語感覚を磨き、想像力・表現力を豊かにすることに適していると言われている。しかし、果たして本当にそう言えるであろうか。もし仮にそうだとしても、言語感覚を磨き、想像力・表現力を豊かにするための詩歌学習指導が本当になされているであろうか。また、どのような学習指導を展開することがその実現に資するのであろうか。

中学校教育現場においては、詩歌を扱う学習単元は少なく、単元における教材数も二、三編、あるいは十首（句）程度の詩歌が載せられているにすぎない。また、指導者も教科書に載せられている詩歌は象徴性が高く、生徒の関心と合致せず扱いにくいと考えている人が多い。「詩は読ませておけばいい」「音読、朗読中心の授業で流せばよい」と言った安易な考え方が、中学校教育現場を支配しているように思われる。こうした詩歌学習指導の現状を見ると、国語教育における詩歌学習の正当な位置づけを見出し、適切な指導法を考えていくことが重要であると思われる。

本研究は、中学校の詩歌学習指導法に焦点を当てて、詩歌教材のあり方及び指導法について考察しようとしている。研究を進めるに当たっては、第一に詩歌学習の現状を探るために、中学校の教科書教材の実態やアンケートによる生徒の詩の学習に対する意識及び現場における指導者の実態を考察した。第二に特徴ある詩歌学習指導の実践者として青木幹勇氏、大村はま氏及び実践的理論者である足立悦男氏の三氏の指導法を紹介し考察した。第三に「言語感覚を磨く」詩歌学習指導のあり方について具体的な実践例の分析・考察を通し、実証した。

本稿では、自らの具体的な実践例の一つである「直観的総合的詩歌学習指導法」を中心に論述しながら、中学校における望ましい詩歌学習指導のあり方を探っていきたい。

二 直感的総合的詩歌学習指導法

——單元「野原はうたう」（のはらむらの住人になって）を中心にして——

(1) 直感的総合的詩歌学習指導法の定義

自らの詩歌学習指導を振り返ってみると、全文筆写をさせ、それから「読む」という学習活動をする事が多かった。この「読む」というのは「読み・解く」という読解が中心であり、いわゆる分析的読解鑑賞法の一手法であった。そのために、性急な内容精査に走ったり、語句の解釈に終始したり、教師中心の押しつけ授業が多かったのではないかと反省させられる。そうした詩歌学習指導の繰り返し、詩歌ぎらい、国語ぎらいの生徒をつくってきたのではないかと反省している。

また、生徒の実態が、一つ一つの言葉のもっているイメージをより豊かにふくらませることが苦手であるにもかかわらず、指導者として、言葉の働きや言葉のつながりを読み深めていくような学習指導を仕組むことができなかった。それは、先ほど述べたように「読む」という活動自体が詩歌を味わうというのではなく、「読み・解く」という読解作業的読みであったからであろう。

そうした反省にたつて、一つ一つの言葉の持つているイメージを広げるために、その詩歌の命ともいえるような言葉に着目させ、作品そのものを繰り返し音読、朗読、暗唱させて実践を積んできた。その結果、一つの言葉に着目させて言葉の持つているイメージをふくらませることは効果的であるが、その反対に作品全体の読みが希薄になるというマイナス面があるよう思われる。

作品そのものを繰り返し音読・朗読させたり、全文筆写させたりすることだけで、そこから読み取った生徒たちの感動が見い出せればそのものでよしとして授業を終える教材があつてもよい。生徒たちの感性を引き出して、作品の内容、表現の核心に迫る授業を組み立てるといふ余分な分析を加えない、作品そのものと向き合うことを大切にしていくなり学習方法を「直感的総合的詩歌学習指導法」と呼ぶ。むしろ、「直感的総合的詩歌学習指導法」で詩歌教材すべてを学ぶというのではなく、作品によって活用できるのではないかと考えているのである。

さらに、「直感的総合的学習指導法」支える活動には、大きく分けて二つの活動があるのではないかと考えている。一つは、作品を徹底的に「読む」という活動である。言葉の持つてくる楽しさや美しさを自分の「口」で味わう音読、朗読、暗唱、それを自分の「耳」で聞き、味わっていく方法である。このように、音としての言

葉の楽しさ・美しさを十分に感じ取る学習の側面である。もう一つは、作品を徹底的に「書く」という活動である。自分の手で全文視写する活動を通して「目と手」から言葉を中心として受け止め、頭の中に作品のイメージを期待できるであろう。しかし、あくまでもここで述べている音読・朗読の「読む」方法も全文視写などの「書く」方法も個々別々ではなく、絶えず互いに密接に関連を持って行っていることは言うまでもない。

それゆえ、この二つの活動を上手に組み合わせることによって、「読む・聞く・書く・話す」の四領域を関連させて学習させることができるのではないだろうか。また、そうすることにより、生徒中心の授業を仕組むことが可能になり、生徒主体の授業の展開が可能となろう。そうした仮説に立って「直感的総合的学習指導法」による授業実践をここに紹介し、詩歌学習指導法の一手段として詩歌の持っている言葉の音楽的リズムの美しさ、楽しさを味わう上で有効である点及び今後さらに工夫すべき点について考究していきたい。

(2) 指導のねらい

本単元では、中学校に入学後間もない、一年生の教科書（平成5年版光村図書）の詩の教材「野原はうたう」を用いて、生徒が作品を何回も音読・朗読したり、作品を書き写したりして作品を読み進めるうちに自分の詩のイメージを頭に思い浮かべ、その詩の世界を思いめぐらす授業はできないものかと考え、次のような実践を試みた。

ここで扱う工藤直子氏の詩四編は「のはらうた」から採ったものであるが、生徒の誰もが似たような体験をしたことがあると感じられるような、親しみの持てる詩である。しかも、ひらがなで書かれており、わかりやすくイメージをもちやすい詩となっている。したがって、詩の分析読解的な展開は一切行わず、作品を読むことと、のはら村の住人になって作品を創作することを中心目標として考えた。なお、実践にあたっては、詩について興味・関心を深めさせるために、次の三点に留意することにした。

① 一人読み、グループ読みなど音読方法の工夫をしたり、全作品書き写させて読ませたりして、読みの楽しさを体得させるようにした。

② 「のはらうた」の他の作品も数多く生徒に与えて、詩集全体の持つイメージをふくらませるようにした。

③ 自分も「のはら村」の住人になったつもりで、ペンネームを考え創作させ、自作の詩集を作らせるようにした。

平成五年四月に行つた実践の指導案の概要と学習内容の実際を次に示す。

(3) 指導目標

- ① 音声表現の工夫を試みることにより、詩を読むことはおもしろく、楽しいものだと思わせる。
- ② 同一作家の詩を数多く出会わせることにより、表現の特徴を感じとらせたり、作品のイメージを豊にさせる。
- ③ 詩集を作らせることを通して、詩について興味・関心を深め、作品を作りあげる喜びを味わわせる。

(4) 指導計画（展開の大要）《七時間扱い》

- 第一次・・・学習目標・学習内容・学習手順を確認し、四編の詩を黙読、音読、視写させ、気づいたことを発表させる。(一時間)
- 第二次・・・気に入った詩、好きな詩を一編選ばせ、その理由を発表させたり、朗読させたりする。(一時間)
- 第三次・・・「のはらうた」の冒頭の文章(「ひかりあつめ」)や他の作品十数編を読ませ、自分の好きな詩を集めさせる。(一時間)
- 第四次・・・自作の詩を作らせて(のはら村に住人になって)一冊の詩集のまとめさせる。(三時間)
- 第五次・・・出来上がった各自の詩集を読み、工夫されている点、気に入った詩などを確認し合い、詩集作りを通して学んだことを振り返らせる。(一時間)

(5) 学習指導の実際

詩を何回も読んだり、作品を視写したりして詩を読み味わうことを大きな目標にしているので、ここでは、第一次の授業の学習指導の展開だけを載せることにする。そのことを基にして発展した学習の成果を6の(3)で言及したい。

1 本時の学習目標

- ① 四編の詩を読んだり、書いたりして作品ごとの内容と表現の特徴をとらえることができる。
- ② 野原の生き物の気持ちになって読んだり、気に入ったところを発表したりすることができる。

2 学習の展開

学習内容	学習活動	指導・助言・留意点
<p>1 学習目標の確認</p> <p>2 詩を各自で音読する</p> <p>3 詩を視写する。</p> <p>4 作品の内容を読み取り、斉読する。</p> <p>5 気づいたことを発表する。</p> <p>6 次時の確認をする。</p>	<p>・「野原はうたう」の単元の進め方、ねらい、目標等を確認する。</p> <p>・四編の詩を音読する。</p> <p>・ノートに四編の詩を視写する。</p> <p>・全員で読んだり、グループで読んだりして、内容を読み取り表現の特徴を知るとに書き、発表する。</p> <p>・詩を読んでみて、気づいたことをノートに書き、発表する。</p> <p>・気に入った詩を選び、朗読することを確認する。</p>	<p>・手引き「のはら村の住人になるう」によって学習の見通しを明確にする。</p> <p>・生徒の音読の後に教師の範読を入れる。</p> <p>・感想等書き込みができるように十分に間をあけて書かせる。</p> <p>・班学習にしたり、一斉学習にしたり工夫する。</p> <p>・簡単なことでも取り上げて、自由に発言できる雰囲気を作る。</p> <p>・次時の内容を指示する。</p>

(6) 実践の検討と課題

1 学習指導の実際から学んだこと

本学習は教材自体が表現、内容とも平易であり、歌われている素材が生徒にとって興味深かったため、また、学習指導の取り扱いが精査、分析を避け、音読を中心に進めたために、生徒は積極的に学習に参加し、学習も比較的スムーズに流れた。

次に教科書の本文を示しておく。

「ねがいごと」
たんばははるか

「おれはかまきり」
かまきりりゅうじ

「あきのひ」
のぎくみちこ

「いのち」
けやきだいさく

あいたくて
あいたくて
あいたくて
あいたくて

おうなつだぜ
おれはげんきだぜ
あまりちかよるな
おれのころもかまも
どきどきするほど
ひかつてるぜ

かぜが
とおりました
わたしははなびらを
ゆすりました
だれかによばれたきがして
ふりかえると
ゆうひがくるくと
しずむところでした

わしのしんぞうは
たくさんの
ことりたちである
ふところにだいて
とてもあたたかいの
である
だからわしは
いつまでも
いきっていくのである
だからわしは
いつまでも
いきでいてよいの
である

きょうも
わたげを
とばします

おうあついで
おれもがんばるぜ
もえるひをあびて
かまをふりかざす
わくわくするほど
きまつてるぜ

きょうも
わたげを
とばします

指導書などでは、音読から朗読へと発展させていく学習過程が仕組まれているが、ここでは、一時間じっくり読み込ませる学習に徹した。それは、生徒各自が自分の読みに自信がもてず、読み声小さいので、まず、大きな声で読むことができるようにしたいと考えたからである。生徒ひとりひとりが、しっかりと音読できるような状態にした後、朗読につなげていこうと考えた。一編の詩を読むにも、教師の範読、生徒による二人読み、一斉読み、グループ読み等読みの形を変えるときも、方法的にも黙読、音読、さらには視写を取り入れ活用した。その結果、一時間の終わりにほとんど生徒が、自分なりの作品の内容をとらえた上で、感動をこめながら読めるようになった。

この授業実践から、次の二点が成果として見出せることができた。

① 作品によつては、直感的総合的指導法で作品を読むことでその詩の内容、表現をつかむことができるものがあること。
② 音声表現の工夫や変化で詩を読むことが楽しいと実感できること。

① については、解釈・読解を抜きにして作品そのものをじっくり読み込むことで、詩の内容を十分に理解し、味わうことのできる詩があるということが実証された。

② については、詩の音読や朗読の工夫や順序性がいかに大切であるかということである。今までの自分の詩歌学習指導を振り返ってみると、教師の範読後、生徒に一度音読させ、「どんな感じの詩であるか」「この詩から浮かんでくることは何か」等を尋ね、次に表現技法や語句の解釈を行うというパターン化した授業をしていたことが多い。そうした教師主導的な授業では、生徒の感覚や感性をうまく引き出すことができず、受け身的な授業になりがちであった。また、詩を読むことも「読むことを楽しむ」といった視点ではなく、読解のための読みという意識が強く、「詩を読むことは楽しい、おもしろい」という認識がなかった。しかし、いろんな詩の読み方をすることで、読むこと自体が楽しいと感じる生徒が増え、意欲的な取り組みになった。では、一体どういう作品が直感的総合的指導法に適しているのだろうか、次の項で考えてみたい。

2 「直感的総合的指導法」に適している詩歌教材

詩は多種多様なものがあり、そのこと自体が大きな詩の特徴であるといっても過言ではない。いろんな詩がある中で直感的総合的指導法に適している詩として、おおよそ次に示す四つの型があると考えよう。

第一に考えられるものは、音読、朗読に適している詩歌及び音楽的リズムのある詩歌である。これは、今まで述べてきたように、音読、朗読を通して、作品そのものをまるごと味わうことに好都合の良い教材である。小学校の教科書にも言葉遊び的な詩が最近多く所載されているが、この類もこうした指導に適していると考えられるし、教科書に掲載されている意図もそのようなねらいであろう。例えば、小学校の教科書にある「おなかのへるうた」(さかた ひろお 参考詩1)や「あめ」(山田今次 参考詩2)などは、その最たるものであろう。

参考詩1

「おなかの へる うた」 さかた ひろお

どうしておなかへるのかな。

けんかをする、へるのかな。
なかよししてもへるもんな。
かあちゃん、かあちゃん、
おなかとせなかがくつつくぞ。(光村 小二)

あめ 山田今次

あめ	あめ	あめ	あめ
あめ	あめ	あめ	あめ
あめは	ほくらを	さんざか	たたく
さんざか	さんざか	さんざか	
さんざん	ざかざか	ざかざか	ざかざか
あめは	さんざん	ざかざか	ざかざか
ほったて	ごやを	ねらつて	たたく
ほくらの	くらしを	びしびし	たたく
さびが	ざりざり	はげてる	やねを
やすむ	ことなく	しきりに	たたく
ふる	ふる	ふる	
ふる	ふる	ふる	
あめは	さんざん	ざかざん	ざかざん
ざかざん	ざかざん	ざかざん	ざかざん
さんざん	ざかざか	ざかざか	ざかざか
つきから	つきへと	ざかざか	ざかざか
みみにも	むねにも	しみこむ	ほどこ
ほくらの	くらしを	かこんで	たたく

(教育出版 小五)

これらの詩は、細かい語句の解釈等はあまり必要なく、作品そのものを素直に読み、言葉の持つ楽しさを味わうことができればそれでよいのではないだろうか。参考詩1「おなかのへるうた」を説めば、まず子どもたちは「この歌、幼稚園で歌ったことあるよ。」「知っているよ。」「面白いな」といった反応が返ってくるだろう。また、「あめ」(参考詩2)も、「作者は今どこにいますか?」「作者は何をしている人ですか?」「季節は、時間は何?」といった問題をみんなまで話しあって考えることよりも、「みんなが雨がしきりに降っているように読んでみよう」とつて、読み込む方が子供たちにとっては興味を持って、授業に入りやすいのではないだろうか。班対抗の群読もおもしろいし、男女対抗のグループ読みもおもしろいかもしれない。本節で扱った工藤直子氏の「ねがいごと」も「誰が誰に会いたがっていますか?」と分析的に読解するより音読だけで十分に読みとれることは、実践からも明かであらう。

第二、その作品を説めば説明などしなくても歌われている詩の世界を感じる詩歌、つまり直感的に感じ取れる詩である。例えば、高見順の「冬は」(参考詩3)などは、この例に当てはまるのではないだろうか。

参考詩3

「冬は」 高見 順

手から冷える時と

足から冷える時とがある。

悲しみは

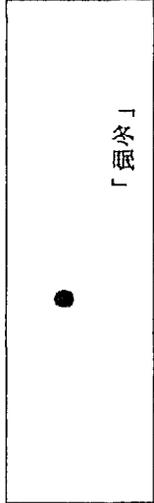
いつも真っすぐに心に来る。

この詩は、繰り返し読むことで、「悲しみというものは、じわじわと心に伝わってくるものではなく、ダイレクトに心に突き刺さるものである」と実感を伴って理解されよう。「なぜ、悲しみというものはいつも真っ直ぐ心にくるんでしょうか」などと分析しても意味は薄いのではないだろうか。それこそ、黙ってこの詩を読み、「うん、わかるなあ」「感じるなあ」という詩との出会いこそが大切なのである。

第三に、詩人たちによる実験的な詩、視覚的な詩などである。例えば、草野心平の一連の蛙の詩(参考詩4)などである。

参考詩4

「冬眠」



「春殖」

るるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるるる

これらの詩は、読み手である生徒ひとりひとりがそれぞれに感じ、それぞれに詩のイメージをとらえればよいものであって、分析・読解できない視覚的な感覚的な詩である。

第四に、具体的事実の重さで訴える詩である。例えば、戦争や原爆に素材を採った詩などである。原民喜の「水ヲ下サイ」（参考詩5）、「原爆詩集・序」（峠三吉）などである。

参考詩5

「水ヲ下サイ」

原民喜

水ヲ下サイ
アア 水ヲ下サイ
ノマシテ下サイ
死ンダホウガ マシデ
死ンダホウガ
アア
タスケテ タスケテ
水ヲ

天ガ裂ケ
街ガ無クナリ
川ガ
ナガレテイル
オーオーオーオー
オーオーオーオー
夜ガクル
夜ガクル
水ヲ

水ヲ
ドウカ
ドナタカ
オーオーオーオー
オーオーオーオー

ヒカラビタ眼ニ
タダレタ唇ニ
ヒリヒリ灼ケテ
フラフラノ
コノメチャクチャノ
顔ノ
ニンゲンノウメキ
ニンゲンノ

以上 これらの詩は、従来多用されてきた分析・読解的な詩の鑑賞指導ではなく、生徒たちの感性、感覚を引き出すような直感的総合的指導法がより効果的であろう。詩の学習指導の一面として「この詩いいなあ」という学習者の感性を大切にすると、詩の味わい方も大いに必要ではないだろうか。「この詩いいなあ」「詩っておもしろいなあ」という経験を多く積ませることが詩に興味・関心を持たせ、詩を好きにさせていくことになるのではないだろうか。そうした考え方からすれば、分析・解釈よりも作品そのものの受け止め方、読み取り方を大事にする直感的総合的詩歌学習指導法による詩歌鑑賞の方が効果的であると言える。

3 詩集作りを通しての生徒の反応と評価

第一次における音読・朗読を中心にした直感的総合的学習指導で十分作品に没入することができたことを述べてきた。その原動力の発展として第四次においては、生徒たちは次に示すような意欲的な創作活動を行った。

生徒たちは思い思いに野原の住人になりきって自作の詩を書きつづけた。ペンネームの一部を紹介すると、かぜげんた、くもたまよ、くまたろう、あさがおなつお、かれたくさぞう、かえでむつみ、ありんこたくじ、かえるかずお等、野原に住む動植物や生き物、自然の景色や眺めの立場にたって創作したものが多く、この「のはらうた」という詩集は、一編一編が独立した詩であると同時に、詩集に掲載されているすべての詩をまとめて一編の詩であることとらえることができる。従って、一編一編の詩を読み味わうことも大切であるが、全体のまとまりとしての詩集であることを意識し、背後にある「のはら村」という大きな世界を想像することも重要であろう。指導者としては、生徒たちがたんばやかまきりになり、また、創作したありんこやかえるになりきって「のは

らむら」で遊ぶような気持ちで創作できるといいと考えた。創作された詩を見てみると、ほとんどの生徒は、の
はらむらの任人になりきっていたように思われる。例えば、次のような詩を創作した生徒がいる。

「雨の日は音楽会」 かえるかずお

今日は雨が降った。
久しぶりの雨だった。

雨の日は音楽会だ。

ゲロ ゲロ ゲロ

ゲロ ゲロ ゲロ

次は僕の番だ。

ゲロ ゲロ ゲロ

ゲロ ゲロ ゲロ

「春の詩」

のはらそのこ

たんぼぼ ぼぼぼ

そよかせ ささら

あかしろ きいろ

ちようちよも ひらら

うさぎも びよびよん

ぼかぼかぼかか

これらの自作の詩は、言葉のリズムの楽しさを求めたものであり、生徒に与えた学習の手引き「のはらむらの住人たち」の工藤直子氏の次のような詩が下地としてあることは予想される。

てんでんのうた つばめひとし

てんでんでん
なんじやらほい
つばめならんで
てんでんでん
ながいたびして
ごくろうさん
おしゃべりはずんで
てんでんでん

また、言葉のリズムより登場人物になりきって気持ちを代弁したり野原の風景の、ある場面を中心に描いたりして創作した生徒も多い。例えば、次のような詩を書いた生徒がいる。

「木の実」 あきのそよかせ

木の実が落ちる
私の目からも涙が落ちる
悲しいのか うれしいのか
うれしいのか 悲しいのか
わからないけれど
ぼつんぼつんとひとつぶずつ

「空の贈り物」 よるゆき」

冬の空には空から雪が降ってくる。
寒くなった時
空は一つの贈り物を私たちにおくってくれる。
ねずみ色の空から
真っ白な雪を

ここでは、創作としての詩の巧拙を問うのではないので、これ以上生徒の自作の詩は載せないが、一連の「野

原はうたう」の単元を通して、生徒たちはいきいきとこの学習に取り組んだことを理解していただきたいのである。それは、次の二点から言える。

第一に、教科書四編とその他十数編の工藤直子氏の詩を十分に読み込んだことにより「のはら村」の空想世界を具體的なものとしてつかめたということである。したがって、創作にも抵抗なく自然な形で入っていき、一時間ではとんどの生徒が書けたことである。

第二に、平易でわかりやすく親しみのある詩であったために、また、読解的な詩の鑑賞指導でなかったために生徒の学習に対する取り組みもよく、終始意欲的であったことである。

以上直感的総合的指導法の利点と問題点を音読・朗読を中心として「詩を読むこと」の実践を通して述べてきた。

以下 「書くことを中心にした直感的総合的指導法」の私案をあげておく。

三 「書く指導を中心とした作品まるごと学習指導法」

——書き換え指導を中心にして——

谷川俊太郎の「ことばあそびのうた」(福音館書店)の中に、「いるか」(参考詩6)という詩が載っている。この詩は、生徒たちに人気のある詩である。

参考詩 6

「いるか」	谷川俊太郎	書き換え 1	書き換え 2
いるか	いるか	いるか	イルカイルカ
いないか	いるか	いるか	イナイカイルカ
いないか	いるか	いるか	イナイカイルカ
いつなら	いるか	いるか	イツナイルカ
よるなら	いるか	いるか	ヨルナイルカ
またきて	みるか	みるか	マタキテミルカ

いるか いないか いるか いないか いるか いないか いるか いないか	いるか いないか いるか いないか いるか いないか いるか いないか	イルカイ イナイ イルカイ イナイ イルカイ イナイ イルカイ イナイ
いっばい いっばい いっばい いっばい いっばい いっばい いっばい いっばい	いっばい いっばい いっばい いっばい いっばい いっばい いっばい いっばい	イッバイ イッバイ イッバイ イッバイ イッバイ イッバイ イッバイ イッバイ
ねて ねて ねて ねて ねて ねて ねて ねて	ねて ねて ねて ねて ねて ねて ねて ねて	ネテ ネテ ネテ ネテ ネテ ネテ ネテ ネテ
ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ	ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ ゆめ	ユメ ユメ ユメ ユメ ユメ ユメ ユメ ユメ

右の「いるか」は音読・朗読で十分楽しく味わうこともできるが、全文筆写させることにより「いるか」は物の名前の「イルカ」なのか、「居る、居ない」の「居るか」なのか迷い、イメージの多重化が図られる。「イルカ」と読む子ども、また、「居るか」と読む子どももいよう。中段の書き換え1のように分かち書きにしてみる。さらに「イルカ」と読むのか「居るか」と読むのか迷い、頭の中に言葉の混乱を起こさせることになる。それは「どう読んだらいいのかな」という興味づけにもなり、詩を深く読み味わうきっかけにもなる。また、下段の書き換え2のように、カタカナ書きをすることによって「ひらがなとカタカナの違いからどのようなイメージの変化があるのか」といったことも考え、味わうこともなろう。ここで示したように、もとの詩をカタカナで書き替えたり、文字の間隔を開けたりすることは、新たに詩を見つめさせたり、発見させたりするには効果的な学習法ではないだろうか。特に同音語、類音語の繰り返しの多い「ことば遊び」や短歌、俳句など音の響きを大切にすする教材においては、かなり有効な学習方法の一つになりうるであろう。例えば、次の杉田久女の俳句の場合である。

「紫陽花に秋冷いたる信濃かな」(杉田久女)

この、俳句は久女が亡き父の埋葬式のために松本を訪れた時に作ったものであり、松本の城山公園に句碑がある。読み方は「あじさいにしゅうれいたるしなのかな」である。これをカタカナやローマ字で書くと次のようになる。

「アジサイニシユウレイイタルシナノカナ」

「azisaini syureiitaru sinanokana」

このように書き比べてみると、この俳句の言葉のもつ特徴がはっきりする。つまり、イ音の連続でこの句は作られていることである。「ジ」「イ」「ニ」「シ」のイ音の繰り返しによって、「さわやかでしかも冷気の漂う信州の高原の張りつめた感じ」が表現されていると読み取れよう。同時にア音も多いことにも気づくであろう。ア音の繰り返しによってどっしりと安定した俳句となっている。

以上のように、詩歌を全文視写したり、書き換えたりすることにより、その詩歌のイメージをくっきり頭に思い浮かべる、あるいは、新しい見方を見出したりすることがあると思うのである。

これまで述べてきたように、詩歌をじっくり音読・朗読する学習指導及び詩歌を書き写したり、書き換えたりしながら味わう学習指導は、リズム感のある詩歌や「言葉遊び」的な詩では非常に有効であることが分かってきた。それは、「野原はうたう」の実践や「いるか」の私案から言えることである。また、学習者としての自らの体験からも言えることである。

高校時代に「現国」で習い、暗唱させられたベルレーヌの「落ち葉」や三好達治の「石の上」は今も暗唱できる。語句の解釈より、徹底的に先生は読み込ませ、一人一人にそれを暗唱させた。そのことが、現在の私の詩に對する見方、考え方を養ってくれたと信じている。そうした学習が現代の国語教室から消えかかっているのではないかと危惧される。

「言語の教育としての国語」が見直されている現在、国語教師が「ことば」を学ばせるといふ意識を改めて持つことが必要であろう。ことばそのものに「はっ」としたり、「いいなあ、このことば」と新鮮な驚きを持った取りする場を子どもたちに与えることが大切である。そのためには、日々の国語教室で音読、朗読、暗唱をもっと取り入れて、読み声の響く国語授業にしなければならぬと考える。音読、朗読、暗唱によって耳から入ってくる言葉に對して敏感に反応できる生徒の育成が望まれるのである。

四 研究の結論

「言語感覚を磨く」という観点に立って詩歌学習指導を考えたとき、詩歌そのものの特性をまず見つめ直し、それを踏まえて学習指導法を構築していくことが重要である。それは、アンケートの指導者の回答からもわかることであるが、「詩とはどういう芸術であるのか」という根本的な問いに対して、「短い、ことばの芸術」「凝縮され、洗練されたことば」「象徴性、暗示性が高い」などと、詩の特性に触れて答えているからである。この詩の特性から詩の学習指導を考えてみると、視写したり、書き足し、書き加え、散文化させたりすることも「短い」という特性を活用したものであると考えられよう。生徒の中にも、「短いから集中できる」といった「短い」という観点で判断しているものも多い。「短い」という詩の特性を視野に入れて授業を仕組んでいくことが大切である。また、音声言語としての「ことば」の詩歌学習指導では、「音読、朗読」を十分に活用する授業が望まれよう。詩歌を「音声を通して、読み手の感情の入った生のことば」として耳から味わっていく方法が有効であると考えられる。それは、青木氏、大村氏の具体的な実践からもよく理解できよう。繰り返し音読する、グループによる朗読発表会を開く、音読から暗唱へと発展させる、といった多様な音読、朗読を試みて詩を味わっていくことである。

次に、詩との出会わせ方の問題である。教科書に掲載されている詩歌は少なく、日常生活の中でも詩歌に触れることは稀である。したがって、詩歌に対して、興味・関心が薄く、親しみを持つことができないのが現状であろう。しかし、言語感覚を磨くためにも、語彙を増やすためにも多種多様な詩と出会わせることが重要である。そのため、指導者が「詩のアンソロジー」を作成して様々な詩と出会わせたり、生徒たち自身が好きな詩を集めて「私たちの詩集」として一冊にまとめてみたりするのもよい方法であることは、本研究において実証した。その際には、詩の形態が違う作品を一枚のプリントで紹介し、詩の形に注目させ、形から受け取る詩のおもしろさに気づかせるのも楽しい試みであろう。また、「音読してみると楽しい詩」と題して、谷川俊太郎の「ことばあそび」などを中心にして音読に適した詩を紹介し読ませてみるのも、よい詩との出会わせ方であろう。

以上「言語感覚を磨く」という詩歌学習指導のねらいを明確にして授業に臨むことの重要性、詩歌の特性にそった詩歌学習指導の必要性、学習者が感動・驚き・発見を見い出すような詩歌との出会わせ方等について、これまでの研究で明らかになってきたことの一端を述べてきた。

最後に、詩歌学習指導において、生徒が主体的に取り組む指導はどうあるべきかを考えたとき、次の四つの留意点が必要であると考える。

最後に、詩歌学習において、生徒が主体的に取り組む指導はどうあるべきかと考えたとき、次の四つの留意点

が必要であると考える。

- ① 生徒の味わい方を大事にするということ。(学習者の感性、好みを生かす指導)
- ② 親しみのある教材を用意すること。(魅力のある、親しみの持てる教材の発掘)
- ③ 柔軟性のある指導法を工夫すること。(多様な学習指導法の開発、学習形態の工夫)
- ④ 詩歌の特性を生かすこと。(詩歌の特性を生かした学習指導法の工夫)

これらの四つの留意点を心に留めながら、生徒が意欲的に、しかも詩の楽しさ・おもしろさを体感できるように歌学習指導の改善が望まれる。

五 今後の課題

詩歌学習指導における生徒、教師、教材の実態や一で述べた特徴ある詩歌学習指導法を踏まえて自らの仮説に基づき実践の一つ「直感的総合的詩歌指導法」を論述しながら、中学校における望ましい詩歌学習のあり方を探ってきたが、理論の裏付けをもう一步深めるとともに、その他の指導法についても実践を通してながら、言語感覚を磨く上で有効な詩歌学習指導方法を開発していきたい。具体的に「こういう点で有効である」「こういう言葉の力がついた」と生徒の実態を通して言えるような研究にしていきたい。さらに、紙幅の関係上言及できなかった青木氏、大村氏、足立氏の詩歌学習指導法の具体的な実践事例の分析や他の授業実践を比較検討し、さらに丁寧にそれぞれの詩歌学習指導法の特徴を考察したい。また、三氏以外に熱心に詩歌学習指導に打ち込んでおられる実践者の指導についても研究を深め、優れた点を学んで生きたい。

また、生徒の実態調査も総合的な生徒の実態はつかめたものの、具体的にどんな詩を好むのか、生徒の心をつかむ作品の傾向についての調査は不十分であるので、もう一度それらが把握できる実態調査を行い、深く追究してみようと考えている。

(たけなか まさゆき 更埴市立尾代中学校教諭)