

詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を育てる国語科学習指導の工夫

— 二つの詩を複数の観点で比べて読み、読み方と考えを交流する活動を通して —

呉市立両城小学校 浜本 愛子

研究の要約

本研究は、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を育てる国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、技法、描写などを観点、それらの観点で着眼した言葉や文を着眼点とし、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を、自分の観点と着眼点を他者と比較して違いを捉え、多様な読み方と考えに気付く力とした。この力を育成するために、第4学年を対象に、二つの詩を複数の観点で比べて読み、観点と着眼点を基に読み方と考えを明らかにしながら交流する学習活動を行った。その結果、児童は、複数の観点で言葉や文に着眼し、多様な読み方で詩を解釈できるとともに、着眼点の違いを捉えることができるようになった。このことから、二つの詩を複数の観点で比べて読み、読み方と考えを交流する学習活動は、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を育てることに有効であることが分かった。

キーワード：着眼点の違い 複数の観点 比べて読む 交流

I 研究題目設定の理由

小学校学習指導要領（平成20年）国語の第3学年及び第4学年「C読むこと」の指導事項に「オ 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。」¹⁾とある。平成26年度全国学力・学習状況調査小学校国語において「詩の解釈における着眼点の違いを捉えることができるかどうか」（第3学年及び第4学年C読むことオ）をみる設問B[3]二の正答率は、全国、本県ともに50%以下と低く、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力に課題がある。これは詩の解釈の交流の場面で、多様な考えの交流にとどまり、その理由や根拠である言葉や文に着眼した読み方の交流が行われてこなかったことに起因すると考える。

そこで、本研究では、第4学年の詩を読むことの学習指導において、二つの詩を複数の観点で比べて読み、読み方と考えを交流する活動を取り入れる。具体的には「グループごとに異なる観点で二つの詩を比べて読み、読み方と考えをまとめる活動」「異なる観点で読んだ児童で新たにグループを構成し、読み方と考えを交流し、共通点・相違点を整理する活動」「学んだ読み方を使って詩を読み、『お気に入りの詩の感想』を書き、交流する活動」を設定する。このように二つの詩を複数の観点で比べて読み、読み方と考えを交流する活動を取り入れることで、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を育てること

ができると考え、本研究題目を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 詩の解釈における着眼点の違いを捉える力とは

(1) 詩の解釈とは

文学的な文章の解釈について、小学校学習指導要領解説国語編（平成20年）では、「文章の解釈とは、本や文章に書かれた内容を理解し意味付けることである。具体的には、今までの読書経験や体験などを踏まえ、内容や表現を、想像、分析、比較、対照、推論などによって相互に関連付けて読んでいく。」²⁾「自分を取り巻く現実や経験と照らし合わせて物語の世界を豊かにかつ具体的に感じ取ったり、そこから感じ取った感想や感動を大切にしたりすることが必要である。」³⁾と示されている。

井関義久(2007)は「解読と解釈は、ともに内容について読むことであり、自らの生き方とかかわるかどうかの違いで分けられる。」⁴⁾とし、内容の理解を「解読」、自分と関わらせて読むことを「解釈」と区別して定義した上で、「解読力だけ身につけたからといって、読めたことにはならない。」⁵⁾と内容の理解だけでは不十分であることを指摘している。鶴田清司(2014)は、解釈とは自分の生活経験に基づく読み方であり、分析とは科学的なもののさし

に基づく読み方であるとし、自分との関わりで読む「解釈」と客観的な観点で読む「分析」を区別して定義している⁽¹⁾。つまり、井関、鶴田は、内容理解や客観的な観点で読むことと区別し、解釈とは理解した内容を自分と関わらせて読むことであるとしている。

詩の解釈について、佐藤洋一（2004）は、「『詩がわかる』ということは、最終的に何を言っているのかという内容（話題）の要約や抽象化した観念・詩人の意図などが学習の終点（結果）ではなく、そのような観念（テーマ）がどのように個性的に表現されているか、それをどう解釈するか（自分との関係からの意味づけ）ということがより重要である。」⁽⁶⁾とし、作者が込めた作品のテーマを探るだけでなく、作品のテーマについて自分がどのように感じているのかを考えることの重要性を述べている。

足立悦男（1996）は、詩を日常と違った角度から見ることによって、慣習的なイメージを新しいイメージに変容・生成できると述べ、詩の解釈は、読み手の見方や考え方を変容・生成させ、新たな考えをもつもののだとしている⁽²⁾。

以上のことから、詩の解釈は、内容理解にとどまらず、作品の言葉や文を基に、自分の既有の知識や経験と内容に関わらせながら読み、自分の考えをもつことが必要だと考える。そこで、本研究では、詩の解釈を、言葉や文を基に、自分の知識や経験と内容に関係付け、新たな自分の考えをもつこととする。

(2) 着眼点の違いを捉えるとは

ア 着眼点について

文学的な文章の解釈について、田近洵一（1993）は、「ことばを手がかりに、虚像としての作品世界が個の内に形成された時、初めて＜読み＞は成立する。」⁽⁷⁾、浜本純逸（1996）は、「読者は作者の表現を手がかりにイメージをかたちづくっていく。そして、そこに何らかの意味を見出して感動する。」⁽⁸⁾と述べている。これらのことから、文学的な文章を解釈する際、解釈の手がかりとなる作品の言葉や文に着眼することが不可欠であると分かる。

着眼する言葉や文は、同じ詩でも児童の知識や経験、興味・関心によって異なる。その上、精選された詩の言葉や文は象徴性や暗示性が高いため、着眼した多様な言葉や文から多様な考えが生まれる。これが詩の魅力である。一方、足立（1985）は「何となく味わった気分になるというのが、情緒主義の詩教材の特色である。」⁽⁹⁾と指摘している。これは、どの言葉や文に着眼して読んだのかという読み方が曖昧なままで多様な考えをもつことに対する批判的な

指摘である。読むときの観点について、市毛勝雄（1988）は、「初学の幼い児童にとっては詩の読み方そのものを習うためにも『共通の読み方』を学習したほうが有効なのである。『共通の読み方』をするといろいろな詩の特徴が見やすくなる。」⁽¹⁰⁾と述べ、共通の読みの観点が必要だとしている。

そこで、本研究では、表現の技法、視点、描写などの詩を読む共通の切り口を「観点」とし、それらの観点に沿って着眼した言葉や文を「着眼点」とする。これまで述べてきたことを基に、本研究における「詩の解釈の構造」とし、図1に示す。

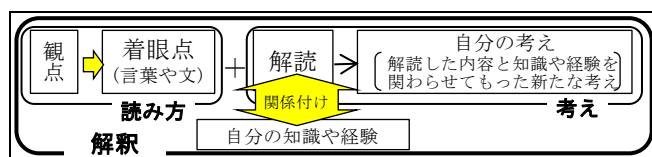


図1 詩の解釈の構造

イ 着眼点の違いを捉えることについて

田近（2001）は、文学的な文章の読み方について「個別・個性的な『私の読み』を大事にしながらかも、自分の主観の枠組みを自ら壊し、新しい読みの可能性をひらいていかなければならない。」⁽¹¹⁾「友だちの読みとの出会いは、互いの主観を相対化し、その枠組みを超える契機となる可能性がある。」⁽¹²⁾と述べ、他者の考えを知り、新たな読み方を獲得する必要性と可能性を指摘している。水戸部修治（2015）は、「子供達の読みが、叙述の一部のみに着目したものだけになってしまうと、指導のねらいの実現が難しい。（中略）他者の読みと出合うことによって新たな読みに気付いたり、物語全体の叙述に目が向いたりしてくるのである。」⁽¹³⁾と述べ、他者の解釈と出合うことで、自分と異なる考えを知ったり、その考えに至った読み方を獲得したりするとしている。これらの指摘は、文学的な文章を読む際、多様な考えを交流して考えの違いを知るだけでなく、考えをもつための読み方の違いに気付き、多様な読み方と考えを獲得する必要性を示したものである。

さて、先述の田近（1993）、浜本の言葉や文への着眼についての指摘を踏まえると、多様な読み方と考えを獲得する上では、作品の解釈の手がかり（根拠）である観点と着眼点に焦点を当てた交流により、読み方の違いを捉え、多様な読み方と考えに気付くことが必要となる。

以上のことから、本研究では、着眼点の違いを捉えることを、自分の観点と着眼点を他者と比較して違いを捉え、多様な読み方と考えに気付くこととす

る。

(3) 本研究における詩の解釈における着眼点の違いを捉える力とは

本研究では、(1)(2)を踏まえ、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を、言葉や文を基に、自分の知識や経験と内容を関係付け、新たな自分の考えをもつ過程で、自分の観点と着眼点を他者と比較して違いを捉え、多様な読み方と考えに気付く力とする。

2 二つの詩を複数の観点で比べて読み、読み方と考えを交流する活動について

(1) 二つの詩を比べて読むことについて

鶴田(2010)は、「<比べ読み>によって、文章を注意深く読むことが促されるメリットもある。つまり、どこがどう違うのかを探し出そうとしている際に、作品を精読することになるのである。」¹⁴⁾と述べ、複数教材を比べて読む過程で、共通点・相違点に目を向けることが作品の言葉や文を丁寧に読んで内容を理解することにつながるとしている。また、永池守(2006)は、複数教材を用いた指導について「共通点・相違点が思考の切り口となり、思考の高まりを生み、文章や筆者へ鋭く迫ることができる。」¹⁵⁾と、共通点・相違点に注目して読むことが、言葉や文を「鋭く」読んだり、そこから作者の考えや表現の在り方についての考えをもったりすることにつながるとしている。両氏が比べ読みの効果として示す児童の読む姿は、観点と着眼点を明らかにしながら自分の考えをもつという本研究の「詩の解釈」において求められる姿と重なるものである。

これらのことから、複数教材を用いた指導は、本研究において有効であるといえる。

(2) 複数の観点について

先述したように、詩の解釈においては、共通の読む切り口「観点」を指導することが必要である。そこで、鶴田(1999)の文学的な文章を読む観点、佐藤(1995)の詩の分析・解釈の観点、白石範孝(2013)の詩を読む観点を抽出してまとめ、表1に示す。鶴田は、論理的に読む力を育てる立場から、文学的な文章における読みの観点を挙げている。これらの観点は具体的かつ焦点化されており、汎用性が高い。佐藤は、何が書かれているかではなく、いかに書かれているかを指導する言語技術教育の立場から、表層から深層へ読み深めるための観点を挙げている。表層である読み方の技術に着眼することで、深層であ

る解釈(自分が考える表現の価値に気付いたり、自分なりの感動や認識を得たりすること)ができると整理しており、読み方と解釈を分けて段階的に捉えている点で具体的な指導につなげやすい。白石は、児童の論理的な思考を促す学習指導の立場から、優れた実践を基に読みの観点を抽出しており、教師と児童が共有できる分かりやすい観点となっている。

表1 鶴田⁽³⁾、佐藤⁽⁴⁾、白石⁽⁵⁾の考える観点

	鶴田	佐藤		白石
		表層	深層	
構成・題名	○構成 ・題名の意味 ・設定(時・人・場)	○ストーリー ○場面構成 ○事件の焦点化 ○状況設定		○題名
表現(技法)	○表現【技法】 ・類比(反復)、対比 ・比喩、倒置法、省略法などの効果 ○文体 ・語り口、語法		○表現技術の構造	○技法と効果
表現(描写)	○表現【描写】 ・イメージ語 ・感覚表現 ・色彩語 ・象徴などの効果	○描写 ・イメージの言語的特性	○表現技術の特質 ・時空間性 ・特有のイメージの方法 ・違犯性、個性	○中心語・文 ・イメージから類推される言葉を捉える。
視点・人物	○視点 ・作者と話者 ・内の目と外の目 ○人物 ・中心人物 ・人物描写	○語り手 ○中心人物		○語り手
メタ認知			○主題	

3氏の挙げる観点はいずれも、言葉や文を基にして根拠を明確にしながら解説し、自分の考えをもつことにつながるものである。3氏の先行研究を踏まえ、詩の解釈に有効な観点とその観点から明らかになることを整理し、表2に示す。

表2 観点とその観点から明らかになること

観 点	観点から明らかになること
構成・題名	詩の中の変容、詩の内容
表現(技法)	強調、楽しさなどの感情、具体的なイメージ
表現(描写)	作品の感動や喜び、驚きや悲しみ、作者が描く情景
視点・人物	作者が語っていること、心情

これらの観点は網羅的であり、児童の実態、教材とする詩の特徴に合わせて使い分ける。

(3) 二つの詩を複数の観点で比べて読むことについて

先述したように、二つの詩を比べて読むことで、観点と着眼点を明らかにしながら解釈することが容易になる。解釈が容易であれば、児童は自分の解釈の過程を認識しやすく、自分の読み方と考えをメタ認知することができる。堀江祐爾(2007)が指摘するように、読み方と考えをメタ認知することで、その読み方は他の作品でも転移可能なものとなる⁽⁶⁾。また、複数の観点を設定すれば、当然ながら着眼点が多様になり、多様な読み方で多様な考えをもつことができることに気付く。このように多様な読み方と

考えがあることに気付くこと、また多様な読み方を使える読み方として獲得することは、本研究において求めるものである。

以上のことから、二つの詩を複数の観点で比べて読む活動は、自分の観点と着眼点を他者と比較して違いを捉え、多様な読み方と考えに気付く力を育てる上で有効といえる。

(4) 読み方と考えを交流することについて

難波博孝（2010）は、文学の授業における交流の意義について、「自分自身の認識（価値観）や他者との違いに気付く、自分自身の認識を広げたり深めたりする。」¹⁶⁾と述べ、交流は自分の考えを広げたり深めたりする上で有効であるとしている。しかし、先述の足立（1985）の指摘のように、考えの交流だけでは、その考えをもつに至る他者の読み方や解釈の過程が見えてこない。そのため、他者の考えを知るだけで、新しい読み方を獲得することはできない。つまり、考えに加え、その考えに至った「どの観点で、どの言葉や文に着眼して読んだか」という読み方を交流する必要があるといえる。

3 二つの詩を複数の観点で比べて読み、読み方や考えを交流する学習の展開

(1) 二つの詩の組み合わせ方について

中谷雅彦（平成8年）は、多くの詩に出合わせる必要性を述べ、その際の詩の選定の観点として、同一素材、同一テーマ、同一詩人、同傾向の詩人の4点を挙げている⁽⁷⁾。「同一素材」は、描かれていることやもの、季節などが同じであるため、比べて読みやすい。「同一テーマ」は、共通して訴えかけてくるメッセージがより鮮明となる。「同一詩人」「同傾向の詩人」は、作者がもつテーマを理解したり、作者の独特の表現に気付く、その表現の効果を理解したりすることができる。

中谷の挙げる詩の組み合わせ方は共通点・相違点を見付けやすいものであり、本研究では、ねらいに即して、これらの組み合わせ方を取り入れる。

(2) 読み方や考えを交流する活動について

三宅なほみ（2009）は、繰り返し説明することは、「考えながら、考えていることをことばにする」体験であり、自分の考えに対する理解を深化させるとしている。これは、本研究における自分の読み方と考えをメタ認知することにつながる。また、三宅は、他者と考えを交換することは、他者の考えや表現を取り入れながら、自分なりに納得できる考えを構築できるとしている。これは、他者との交流の中

で、多様な読み方と考えを知り、自分に取り入れて多様な解釈をすることにつながるものである。

これらの活動のよさを生かし、三宅は、一人一人が自分で考え、他者と協調しながら理解を深化させる学習方法「ジグソー法」を提唱している⁽⁸⁾。ジグソー法とは、複数の観点でグループに分かれて読むエキスパート学習、自分なりに説明し、交換した知識を総合して理解を構築するジグソー学習、全体で課題を解決していくクロストークの三つの活動で構成された学習方法である。本研究では、エキスパート学習、ジグソー学習を取り入れた学習活動を設定する。本研究における学習の展開を図2に示す。

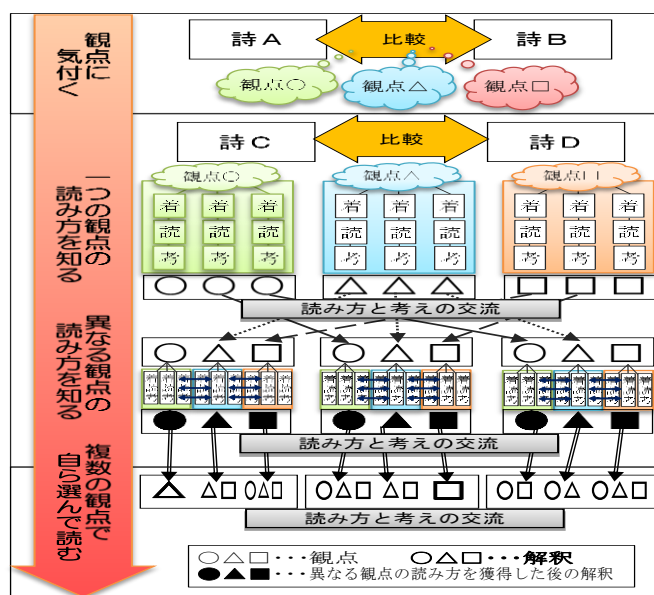


図2 本研究における学習の展開

(3) 本研究における学習の展開

ア 観点到に気付く過程

観点到に気付く過程では、二つの詩の言葉や文を比べ、見付けた相違点をグルーピングしていく。そのグルーピングされた相違点がどのような観点で比べて明らかにしたものかに気付かせ、その観点を、共通の詩を読む観点として設定する。そして、これら観点から言葉や文に着眼しながら詩を読むという詩の解釈の過程を理解するとともに、「お気に入りの詩の感想を書く」という単元を貫く言語活動を知り、単元の見通しをもつ。

イ 一つの観点の読み方を知る過程

一つの観点の読み方を知る過程では、各自が担当した観点で詩を解釈する。次に、同じ観点で読んだ児童同士でグループを構成し、読み方と考えを交流していく。そこで、同じ観点でも着眼点や考えが異なっているというお互いの違いに気付く、それぞれ

の読み方と考えを知る。その後、再度、自分なりの詩を解釈し、自分の読み方と考えをまとめる。

ウ 異なる観点の読み方を知る過程

異なる観点の読み方を知る過程では、異なる観点で読み方と考えをまとめた児童同士のグループに組み替える。そして、そのグループで読み方と考えを交流する。異なる観点でも着眼点が同じになったり、異なる観点、異なる着眼点でも考えが同じになったりするなどのお互いの読み方と考えの共通点・相違点を整理していく。共通点・相違点を整理しながら多様な観点における着眼点の違いを捉え、「どの観点で、どの言葉や文に着眼して読んだか」という自分の読み方、「それを基にどのように考えたか」という自分の考えをメタ認知する。

エ 複数の観点で自ら選んで読む過程

複数の観点で自ら選んで読む過程では、これまでの学習を生かし、複数の詩の中から、自分で選んだ詩を自分の選んだ観点で読む。

以上のような学習を通して、児童は、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を身に付けていくことができるようになる。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

二つの詩を複数の観点で比べて読み、読み方と考えを交流する学習活動を取り入れた指導を行えば、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を育てることができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法を表3に示す。

表3 検証の視点と方法

検証の視点	方 法
○詩の解釈における着眼点の違いを捉える力が育ったか。	ブレ・ポストテスト 事前・事後アンケート
○「二つの詩を複数の観点で比べて読む活動」「読み方と考え方を交流する活動」は有効であったか。	詩の感想 (プレテスト、第二次、第三次、ポストテスト) 行動観察

Ⅳ 研究授業について

1 研究授業の概要

- 期 間 平成27年7月3日～平成27年7月9日
- 対 象 所属校第4学年（1学級19人）
- 単元名 お気に入りの詩の感想を交流しよう
- 目 標

複数の観点で言葉や文に着眼しながら詩を読んで交流し、自分の読み方と考えをまとめることができる。

- 単元を貫く言語活動
お気に入りの詩を、自分の選んだ観点で読み、読み方と考えをまとめた感想を交流する言語活動

2 指導計画（全5時間）

次 時	主な学習活動
一 1	二つの詩の言葉や文を比べて「詩を読む観点」に気付き、「お気に入りの詩の感想を交流する」という単元の見通しをもつ。
二 2	一つの観点で、二つの詩を比べて読み、読み方と考えをまとめる。
三 3	異なる観点で読んだ友だちと読み方と考えを交流し、共通点・相違点を整理する。
四 4	自分で選んだ観点で詩を読み、読み方と考えをまとめて感想を書く。
五 5	読み方と考えをまとめた感想を交流する。

Ⅴ 研究授業の結果分析と考察

1 詩の解釈における着眼点の違いを捉える力が育ったか

(1) プレテスト・ポストテストによる分析

平成26年度全国学力・学習状況調査小学校国語B
3二（詩の解釈における着眼点の違いを捉える力をみる設問）をポストテスト、その類似問題を詩「手紙」を用いて作成したものをプレテストとして実施した。図3のように、ポストテストでは、プレテストより正答率が42.1%上がり、着眼点の違いを捉える力が向上しているといえる。ポストテストでは約8割の児童が詩の言葉や文にサイドラインなどを引きながら読んでいた。これは、プレテストでは見られなかった児童の姿であり、問題文にあるグループの話合いで出た考えがどの観点と着眼点から出た考えなのかを意識しながら読むことができるようになったと考えられる。



図3 プレテスト及びポストテストの正答率

(2) 詩の感想の記述による分析

詩の感想を記述するプレテストでは、言葉や文に着眼している児童が78.9%いたが、観点を明らかにして読んでいる児童は15.8%、自分の考えを書いている児童は31.6%と少なかった。言葉や文に着眼しても、なぜその言葉や文に着眼したのかという読み方や、着眼した言葉や文からどう考えたのかが曖昧なままであるという課題があることが分かる。

詩の解釈における読み方と考えをまとめることができるかを検証する際の判断基準を表4、観点を知った後の第二次と、ポストテストにおける児童の感想を表4の判断基準で分類した結果を表5に示

す。第二次とポストテストにおける児童の感想を表4の判断基準を基に分析すると、読み方と考えをまとめることについて向上した児童は15人（78.9%）であり、多様な読み方ができるようになったことが分かる。児童は、自分と他者の観点と着眼点の違いを捉え、気付いた読み方を使って考えをもっており、児童に着眼点の違いを捉える力が育ったといえる。第三次では、児童全員がA・B評価であり、読み方と考えをまとめることができていた。

表4 読み方と考えをまとめることができるかを検証する際の判断基準

	類型	判断基準		
		観点と着眼点を明らかにしている	自分の知識や経験を関係付けて読む	自分の考えを書く
A評価	1	観点と着眼点を二つ以上明らかにしている	関係付けている	自分の考えを書いている
B評価	2	観点と着眼点を明らかにしている	関係付けていない	自分の考えを書いている
C評価	3	観点と着眼点を明らかにしている	関係付けていない	自分の考えを書いている
	4	観点と着眼点を明らかにしている	関係付けていない	自分の考えを書いている
	5	観点と着眼点を明らかにしている	関係付けていない	自分の考えを書いている
	6	観点と着眼点を明らかにしている	関係付けていない	自分の考えを書いている・いない
	7	観点と着眼点を明らかにしていない	関係付けていない	（どちらもC評価）

表5 読み方と考えをまとめることができるかについての第二次・ポストテストの結果

第二次 ポスト		A	B	C						計 (人)
		1	2	3	4	5	6	7		
A	1	2	0	0	0	0	0	0	0	2
B	2	1	0	0	1	0	0	0	0	2
C	3	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	4	0	2	0	1b	0	0	0	0	3
	5	2a	0	0	2	0	0	0	0	4
	6	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	7	1	0	0	0	0	0	0	0	1
計 (人)		13	2	0	4	0	0	0	0	19

読み方と考えをまとめることができるようになった児童aのプレテストの記述、第二次の感想、ポストテストの記述を表6に示す。

表6 児童aの感想の記述

第二次	プレ（類型7）	「あなたにとどけられる手紙」は何かと思ったけど、「ゆっくりする雲のかげ」や「庭にまいおるたんぼのわた毛」のことだと思いました。いい詩だと思いました。（解説のみ）
	読み方	構成すべての連で、ふしぎなことが書かれているけど、1～3連は自然なこと、4連だけ人のことが書かれていました。題名・例置法題名は「ふしぎ」なのに、連のはじめの「ふしぎでたまらない」には「たまらない」とあるので、本当にふしぎに思っている気持ちが伝わってきました。（読み方のみ）
	考え	反復法「たんぼぼさんがよんだ」という言葉が何回もくり返されていて、たんぼぼさんがたくさん仲間をよぼうとしているんだと思いました。声を表す言葉「あーら ひょーら ぷーら しょ」という声は、声に出していってみると、たんぼぼさんがやさしい声で、みんなに話しかけているように感じました。考えた私は、「たんぼぼさんがよんだ」は、お花畑を想うしながら、まどさんが書いた詩だと思います。たんぼぼさんがやさしい声で、たくさん仲間をよんだ後、お花畑でみんなで踊ったんじゃないかと想ってみました。（読み方と考える）

児童aは、プレテストでは解説のみで読み方が曖昧である。第二次では読み方をまとめているのみである。ポストテストでは、二つの観点で読み方と考えをまとめており、多様な読み方で読んで自分の考えをもつことができるようになっていた。読み方と考えをまとめることにおいて、ポストテストでC評価（類型4）であった児童bの記述を次に示す。

様子「なんのこえでもみんな あーら…」は、みんなに向かって、たんぼぼさんが言っているかもしないと思いました。構成「あーら…」は、全部の連で3回も使われているから大切な言葉なんだと思いました。（類型4）

児童bの感想の記述

児童bは、二つの観点で言葉や文に着眼して読んでいるものの、どんな様子を表す言葉なのか、反復法がどんな効果を生んでいるのかを考えるまでに至っていない。児童bを含むC評価（類型4）の4人はいずれも、ポストテストは自ら選んだ詩ではないために内容に対する興味が薄く、自分の考えをもつことが難しかったと思われる。しかし、第三次の自ら選んだ詩の感想では自分の考えを書いており、読み方と考えをまとめることができていた。

これらのことから、自分の観点と着眼点を他者と比較して違いを捉え、多様な読み方と考えに気付いたことで、それらの読み方を取り入れて多様な読み方ができるようになったと考える。

(3) 事前・事後アンケートによる分析

表7は、「言葉や文に着眼して詩を読んでいるか」に対する児童の意識の変容を表している。

表7 言葉や文に着眼して読むことについての児童の意識の変容

事前	事後					計（人）
	とても当てはまる	やや当てはまる	どちらともいえない	あまり当てはまらない	全く当てはまらない	
とても当てはまる	5	0	0	0	0	5
やや当てはまる	5	2	0	0	0	7
どちらともいえない	2	1	0	0	0	3
あまり当てはまらない	1	2	0	0	0	3
全く当てはまらない	1	0	0	0	0	1
計（人）	14	5	0	0	0	19

肯定度が上がった児童が12人（63.1%）であり、言葉や文に着眼することに対する意識が高まった児童が増えたことが分かる。また、事後アンケート「いろいろな観点で読むことは詩を読むことに役立ったか」で児童全員が肯定的に回答していることから、児童は観点と着眼点を明らかにして読むことで、解釈しやすくなると捉えていると考える。授業の振り返りの記述に「言葉をよく読んでみると、音読して気付かないことにも気付くことができるようになった。」とあった。これは、これまで無意識に言葉や文に着眼し、曖昧に読んでいたが、多様な観点と着眼点を意識することで解釈の幅が広がったというものであり、児童自身が着眼点の違いを捉えることの有効性を感じていることが分かる。

以上（1）（2）（3）の分析から、言葉や文に着眼して読み方と考えをまとめることができ、着眼点の違いを捉える力を育成できたといえる。

2 二つの詩を複数の観点で比べて読む活動は有効であったか

(1) 二つの詩を比べて読む活動について

事後アンケート「二つの詩を比べて読むことは詩を読むことに役立ったか」で、児童全員が肯定的に回答していた。その理由として「比べて読むと、よさが見付けやすい」「共通して使われている技法が見付けやすい」と多くの児童が記述している。この記述から、児童は、比べて読むことで共通点・相違点に目が向き、観点と着眼点をより明確に捉えられるというよさを実感していることが分かる。

このことから、二つの詩を比べて読む活動は、観点と着眼点を明確に捉えることができ、着眼点の違いを捉える上で有効であったといえる。

(2) 複数の観点で読む活動について

児童の実態、教材とする詩の特徴から、10の観点を三つのグループ「題名・構成」「技法」「様子を表す言葉」にまとめ、児童一人一人がこれらの観点で読むことができるように「観点の意味」「観点から明らかにすること」を観点ごとに「詩を読む手がかりシート」として作成し、提示した。(図4)

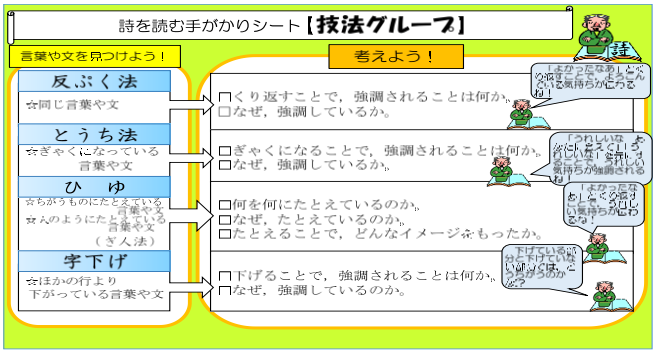


図4 詩を読む手がかりシート【技法グループ】

「観点」をはじめ、技法の名称など、児童にとって初めて知る用語が多く、初めは「詩を読む手がかりシート」を活用できない児童が見られた。単元を通して、多くの詩に出合わせ、複数の観点で言葉や文に着眼する活動を繰り返し取り入れたことで、児童は用語の意味を理解でき、第三次では、ほぼ全員が「詩を読む手がかりシート」を活用し、自分のお気に入りの詩の感想を書いていた。

事後アンケート「どんな観点で詩を読むか」で、児童全員が第一次の学習活動で設定した観点を複数挙げていた。(表8) このことから、第二次の一つの観点で読む活動で、観点の意味、観点から分かることを児童が理解した上で、異なる観点の読み方を知る交流活動を行ったことで、児童は段階的に、複数の観点で読むことができるようになったと考える。

表8 詩を読むときの観点の数(事後アンケート)

観点の数(個)	1	2~3	4~5	6~10
人数(人)	0	4	9	6

表9は、プレテストで無解答だった児童cの記述である。児童cは、第二次の一つの観点で読む活動において、「題名・構成」グループとなり、「構成」という一つの観点で詩を読み、その後、異なる観点の児童と読み方と考えを交流した。第三次では「景色」「比喩(擬人法)」、ポストテストでは「題名」「構成」と、それぞれ二つの観点で読んでおり、獲得した複数の観点を詩によって使い分け、自分なりに解釈できるようになっている。児童cと同様、ポストテストにおいて、複数の観点で詩を読んでいた児童は89.4%と多く、多様な読み方で詩を読むことができるようになったことが分かる。

表9 児童cの感想の記述

第二次(類型1)	読み方	景色「じめんのうえのいしころ」から、石が地面にあるのではなく、砂の上などにいっぱいある石が浮かびました。比喩「ちょっとおこっているみたい」「おなかの下はあったかい」などの言葉から、いしころは人間みたいで、いつもどんなことを考えているのかなと思いました。
	考え	考えこの詩で、本当はいしころは動かないし、しゃべらないのに、谷川さんにはなぜそう見えたのかふしぎです。谷川さんがどんな人なのか調べてみたいです。
ポスト(類型1)	読み方	題名「たんぼぼさんがよんだ」という題名から、たんぼぼさんがみんなの方に花を向けて声を出しているように感じました。春の野原が目に見え、1〜3連で、それぞれ「だれをだれを」「どっちの方で」「どんな声で」から、たんぼぼさんが呼んだことに、みんなが声をそろえて質問しているように感じました。
	考え	考えこの詩は、たんぼぼさんが「あーら ひょーら ぶーら しょ」と呼びかけて、みんなと仲良くなっていく優しい詩だと思いました。

第二次後の複数の観点で読むことについての児童の振り返りを次に示す。多くの児童は、複数の観点で読むことで、着眼点が増え、多様な読み方をすれば、多様な考えをもつことができると気付いていた。つまり、観点と着眼点の違いによって解釈が多様になることに気付いているのである。

- ・一つの観点で読むより、たくさんの観点で読む方が詩のいいところを見付けることができた。
- ・いろいろな観点で読むと、動きや景色が目に見え、いい。
- ・いろいろな観点で読むと、イメージがわきやすくて、いろいろなことに気付くことができた。

異なる観点の読み方と考えを交流した後の振り返り

これらのことから、複数の観点で読む活動によって、観点と着眼点の違いによって多様な解釈が生まれると気付くことができ、着眼点の違いを捉える力を育てる上で有効であったといえる。

以上(1)(2)から、二つの詩を複数の観点で比べて読む活動は有効であったといえる。

3 読み方と考えを交流する活動は有効であったか

同じ観点で読んだグループで読み方と考えを交流する活動では、考えは説明できるものの着眼した言葉や文が曖昧だった児童d(学習が遅れがちな児童)は、「どの言葉や文に着眼したのか」という他の児童からの質問に答える過程で、自分の読み方と考

を確かめていった。続く異なる観点で読んだグループで読み方と考えを交流する活動では、他の児童からの質問がなくても観点を明らかにした後、着眼した言葉や文を指し示しながら、読み方と考えを説明していた。この説明する過程で、児童dは、自ら観点と着眼点を整理しながら、自分の読み方と考えをより明確にすることができた。このことから、交流する活動は自分の読み方と考えを明確にさせる有効な活動だと分かる。

同じ交流活動で、児童eは、「どの言葉のことを言っているのか(詩の中の言葉を)指して説明して。」と、説明が不十分な児童に着眼点を明らかにするように声をかけていた。これは、自分と異なる他者の読み方から観点と着眼点の違いを捉えようとする姿である。その他にも、同じ着眼点でも考えが違う、異なる着眼点でも考えが同じなどのお互いの読み方と考えの共通点・相違点を整理しているグループも見られた。異なる観点で読んだ児童と読み方と考えを交流することで、考えとその根拠となる観点と着眼点の違いに着目し多様な読み方を獲得していることが分かる。自ら選んだ観点で読んだ読み方と考えを交流する第三次では、これまでの2回の交流を生かして、互いの読み方と考えの違いを認め合う姿が見られた。

以上のことから、同じ観点、異なる観点の二つの読み方と考えを交流する活動は、自分の観点と着眼点を他者と比較して違いを捉え、多様な読み方と考えに気付く上で有効であるといえる。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

二つの詩を複数の観点で比べて読み、読み方と考えを交流する活動を取り入れることは、詩の解釈における着眼点の違いを捉える力を育てることに有効であることが明らかになった。

2 今後の課題

- 詩の解説において個人差が大きいため、「詩を読む手がかりシート」の使い方を細かく指導するなど、着眼した言葉や文から自分の知識や経験に関係付けて解説できるような手立てを工夫する必要がある。
- 他のジャンルの文章を読むことにおいても、二つの作品を複数の観点で比べて読む活動を取り入れた単元づくりを行う。

【注】

- (1) 鶴田清司(2014)：『あたらしい国語科指導法』学文社 p.103に詳しい。
- (2) 足立悦男(1996)：『新しい詩教育の理論』明治図書 pp.10-13
- (3) 鶴田清司(1999)：『文学教材の読解主義を超える』明治図書 pp.43-47に詳しい。
- (4) 佐藤洋一(1995)：『詩の＜言語技術教育論＞の構想一言語の違犯性と層構造を中心に一』愛知教育大学大学院国語研究 pp.7-8に詳しい。
- (5) 白石範孝(2012)：『白石範孝の国語授業の教科書』東洋館出版社 p.118-129
- (6) 堀江祐爾(2007)：『国語科授業再生のための5つのポイントよりよい授業づくりをめざして一』p.47に詳しい。
- (7) 中谷雅彦(平成8年)：『高等学校における詩学習指導の軌跡』渓水社 p.165
- (8) 三宅なほみ(2009)：「協調が生む学びの多様性第2集 一新しいゴールに向けて一」『自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト 平成23年報告書』を参照されたい。

【引用文献】

- 1) 文部科学省(平成20年a)：『小学校学習指導要領』東京書籍 p.23
- 2) 文部科学省(平成20年b)：『小学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版 p.20
- 3) 文部科学省(平成20年b)：前掲書 p.64
- 4) 井関義久(2007)：「いま改めて『分析批評』を提唱する」『教育科学国語教育No.677』明治図書 p.15
- 5) 井関義久(2007)：前掲書 p.15
- 6) 佐藤洋一(2004)：『実践・詩の言語技術教育論(上)基礎基本から応用・個性化へ一』愛知教育大学大学院国語研究 p.23
- 7) 田近洵一(1993)：『読み手を育てる一読者論から読者行為論へ一』明治図書 p.33
- 8) 浜本純逸(1996)：『文学を学ぶ 文学で学ぶ』東洋館出版 p.14
- 9) 足立悦男(1985)：『新しい詩教育の理論』p.17
- 10) 市毛勝雄(1988)：『国語科授業の新展開 47 詩の楽しさを教える授業』明治図書 p.50
- 11) 田近洵一(2001)：「対話を起こす 読みの主観性を克服するための視点」『教育科学国語教育No.606』明治図書 p.7
- 12) 田近洵一(2001)：前掲書 p.8
- 13) 水戸部修治(2015)：「国語科における主体的に学習に取り組む態度の育成～自ら言葉や文章に働きかける学びの実現を目指して～」『初等教育資料 平成27年4月号』東洋館出版 p.5
- 14) 鶴田清司(2010)：『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業—PISA型読解力を越えて』明治図書 p.142
- 15) 永池守(2006)：「複数教材を用いた文学的文章の指導の在り方を問う」『月刊国語教育研究2月号』p.10
- 16) 難波博孝(2010)：『ジグソー学習を取り入れた文学を読む力の育成』明治図書 p.21

【参考文献】

- 大村彰道(2001)：『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』北大路書房