

[国 語]

イメージ化を取り入れた詩の読みの学習デザインの検討

- 「二つの手立て」が読みの形成に与える影響の考察から -

田中 行人*

1 主題設定の理由

詩の読みの学習について、松本修（2004）は次のように主張している。「読み手としての学習者は、詩のテキストの語り手と対話しつつ、詩の言葉からイメージを形成し、意味を紡ぎ出していく。その過程で具体的な事物や出来事などを新たに発見していく。しかし、そういう読みのプロセスはそれぞれかけがえのない価値を持っている。個々の読みのプロセスの価値を大切にしつつ、互いにそのプロセスを理解しあうことで、それぞれの読みを理解していく学習が組織されることが望ましい。発見される事物や出来事の具体的な形や、個別の読みのプロセスはそれぞれの学習者が持つ経験や認知の特性に依存する。詩の読みの場合は特にこうした状況の文脈への依存度が高い。説明文などに比べて、言葉の文脈（co-text）そのものよりも状況の文脈（situation）に配慮した読みの活動、交流の活動をつくりだしていく必要がある」。松本の主張を受け、中野（2020）は、学習者個々が抱く詩のイメージをイメージ図として描き、それについて意見交流することで、状況の文脈に依存しやすい詩の読みが、テキストに沿った読みに修正されたり、新たな視点を得た読みに深化したりする様相を明らかにし、「イメージ化を取り入れた学習デザインは、「言葉による見方・考え方を働かせる」詩の読みの学習デザインとして十分活用できる」と主張した。

しかし、中野の学習デザインを基に、筆者の第4学年の学級で詩の学習を行ったところ、語句の意味が分からないことから詩のイメージを形成することができず、意見交流ができない児童の様相が確認された。また、イメージの意見交流はできているものの、「詩のイメージが変わらなかった」と振り返る児童も確認された。それぞれの原因として、児童が詩の言葉からイメージを形成する過程で個別の経験や認知の特性に配慮した手立てがなかったこと、イメージの意見交流をしていく過程での手立てが不十分であったことが挙げられる。

中野は、先の実践において、「イメージ化を取り入れた学習デザインを構想する際には、イメージとテキストとを行き来し、その関連について検討するような場が必要である。そのためには、読みの交流を促す〈問い〉の要件を満たした学習課題の設定を含む、十分な教材分析が欠かせない。今後も、他教材においてイメージ化を取り入れた学習デザインを構想し、イメージとテキストの整合性を図るための交流の手法や要件について実践を重ねたい」と今後の展望について言及している。これまでの筆者の詩の学習や中野の展望から、「イメージ化を取り入れた学習デザイン」は、詩の内容と児童の実態に応じて、「児童が詩の言葉からイメージを形成する過程」と「イメージの意見交流をしていく過程」での〈問い〉における手立ての工夫が必要だと考えている。

そこで具体的な手立てとして、次の二つを考えた。一つは、「イメージ図を描く学習における個別の探究時間」を設定することである。松本が述べるように、個別の読みのプロセスはそれぞれの学習者が持つ経験や認知の特性に依存する。そのため、学習者の経験や認知の特性に応じた配慮が必要であり、イメージ図を描く際において、児童の興味関心に応じた探究の時間を個別に設けることで、児童一人ひとりのイメージの形成を促進できると考えた。

二つは、「児童がつくった〈問い〉を交流する時間」を設定することである。松本（2020）は、学習者の〈問い〉の大きな特徴は、更新され続けることであるとし、学習者がつくった〈問い〉には、学習者の実感が伴うと述べている。イメージ図の意見交流において、児童がつくった〈問い〉を基に意見交流することで、詩のイメージが作り変わったり、より確かなイメージをつくったりしていくことが期待できると考えた。

そこで、本研究では、中野の学習デザインを基に、「言葉による見方・考え方を働かせる」詩の読みの学習デザインの可能性を探るべく、「児童がイメージ図を描く学習において、個別に探究する時間」と「児童がつくった〈問い〉の交流する時間」を設定し、それがその後の読みの形成にどう影響するかを明らかにすることとした。

*上越市立有田小学校

2 研究の目的

本研究の目的は、詩の言葉をイメージ化する過程と、その過程について互いに理解し合う交流において、「イメージ図を描く学習における個別の探究時間」と「児童がつくった〈問い〉を交流する時間」を設定することがその後の読みの形成にどのように影響するのかを明らかにし、「言葉による見方・考え方を働かせる」詩の読みの学習デザインの可能性を探ることである。

3 研究の対象と実践の内容

(1) 実践期間と対象

- ① 研究の対象 J市立A小学校 第4学年1学級 33名
- ② 実践期間 令和6年8月～令和6年9月

(2) 実践の内容

① 教材分析

使用する教材は、光村図書出版『国語四上かがやき』に掲載されている阪田寛夫作「ぼくは川」である。

本作品は、大きく分けて二通りの読み方ができる。話者である「ぼく」を川にたとえていると捉えるか、川を擬人化していると捉えるか、である。前者の場合は、「ぼく」が川のように少しずつ広がり、勢いを増し、いかなる状況でも流れ続けていくという「ぼくの成長」への思いが描かれていると読むことができる。後者の場合は、川の流れが人間の成長のようにとどまらずに広がりながら流れ続けていく様、生命力を描いていると読める。二通りの読みのうち、どちらのイメージをつくったかを交流したり、なぜそのようなイメージをつくったかをイメージ図をつくった〈問い〉を基に考えたりしていくことで、言葉による見方・考え方を働かせながら詩を読み深める児童の姿が期待できる。

② イメージ図を描く学習における個別の探究時間

児童は、第1時で本作品と出会う。詩を音読したり、工夫しているところを伝え合ったりしながら、詩のイメージや詩の技法について全体で確認する。その後、「「ぼくは川」についてもっと調べてみたいこと」を調べ、調べたことをシートに書き込む時間を設ける。そして、詩から感じたことや調べたことを基に、イメージしたことをイメージ図に表していく。完成したイメージ図は、学級の仲間と見せ合いながら、自分がつくった〈問い〉を基に、どの絵がどのテキストと結び付いているかを確認したり、共通点や相違点を見付けたりしながら、詩のメッセージを考えることとした。

③ 児童がつくった〈問い〉を交流する時間

イメージ図を交流した後、学級の仲間と考えたい〈問い〉をつくる時間を設ける。

松本（2020）は、学習者が〈問い〉づくりを進めるための前提条件として、①「〈問い〉は、交流を通して考える」、②「作品の読みどころを引き出すことを問う」、③「叙述から答えられないことは問わない」、④「誰が読んでも答えが同じことは問わない」の四つを挙げている。

松本の主張を参考に、単元を通した学習課題を「つくった〈問い〉を交流しながら詩のイメージを広げよう」とし、「ぼく（川）の気持ちを説明したくなる〈問い〉」、「いろいろな音読の仕方が考えられる〈問い〉」、「〈問い〉は、交流を通して考える」、「誰が読んでも答えが同じことは問わない」の四つの視点を児童に提示した。児童は、四つの視点を基に、〈問い〉をつくり、つくった〈問い〉は、イメージ図や詩の言葉を基にグループで交流しながら答えを考えた。

④ 学習デザイン

4時間構成の学習デザインとして、以下のように構想した。

時	第1時	第2時	第3時	第4時
	<ul style="list-style-type: none"> ・「ぼくは川」を音読し、感じた詩のメッセージを書く。 ・興味があることについて調べながら「ぼくは川」のイメージ図を描く。 ・イメージ図を交流し、共通点や相違点を見付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学級の仲間と考えたい〈問い〉をつくる。 ・イメージ図やテキストを基にグループで個別に考えた〈問い〉の答えを考える。 ・次時に考えたい〈問い〉をつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・イメージ図を基に、グループでつくった〈問い〉の答えを考える。 ・〈問い〉の答えについてグループごとに発表し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ぼくは川」のイメージ図②を描く。 ・イメージ図①と再度つくったイメージ図②の違いや、感じた詩のメッセージを比べたりする。 ・イメージ図を描いたり、〈問い〉をつくったりすることを通して、学んだことについて書く。

4 分析方法

詩の言葉をイメージ化する過程と、イメージ図やつくった〈問い〉について意見交流する過程において、「イメージ図を描く学習における個別の探究時間」と「児童がつくった〈問い〉を交流する時間」を設定することがその後の読みの形成にどのように影響するのかを明らかにするため、単元後の振り返りアンケートで「イメージが大きく変わった」と回答した児童から2名を抽出し、第1時から第4時の振り返り記述と発話記録から、言葉の変容を視点に分析する。

5 実践と分析・考察

(1) 第1時の実際

① A児のイメージ図を描く過程

A児は、「ほくは川」の音読を終えると、「なんか川の日常みたい」と話し、詩から感じるメッセージを「川の日常を教える」と書いた。個別の探究時間では、「真っ赤な月」という表現について、「そんな月があるのか」と疑問に感じ、iPadを使って「真っ赤な月」と検索していた。最終的に、「それは日本ではありえない」と判断し、「真っ赤な月は夕焼けだ」と考えた。また、「あたらしい日へほとぼしる」という描写の意味が分からないこと、その描写が2回も繰り返されていることにどんな意味があるのかを知りたいと考え、辞書で「ほとぼしる」の意味を調べたが、「なんかよく分からなかった」と振り返りに書いた。

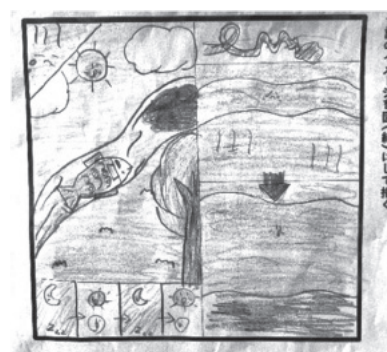


図1 A児のイメージ図①

A児が描いたイメージ図は図1である。A児は、イメージ図①について「朝、川の水が増えていって、どんどんひろがっていって、夜になって次の日を迎えるという川の日常の詩です」と振り返りに書いた。

② B児のイメージ図を描く過程

B児は、「ほくは川」の音読を終えると、「なんか川が苦しそう」と話し、詩から感じるメッセージを「川の苦しみ」と書いた。

個別の探究時間では、「ほとぼしる」という言葉の意味も「苦しみ」を表現しているのではないかと考え、iPadを使って「ほとぼしる」の意味を検索していた。また、川が苦しむ様子を実際に見たいと考え、「川 苦しみ」と検索し、川が流れる様子の画像を何枚も見ていた。振り返りでは、「阪田さんは、川の苦しみを伝えたいんだと思いました。B児が描いたイメージ図(図2)については、「できるだけ川が苦しんでいる絵を描くようにしました」と書いた。

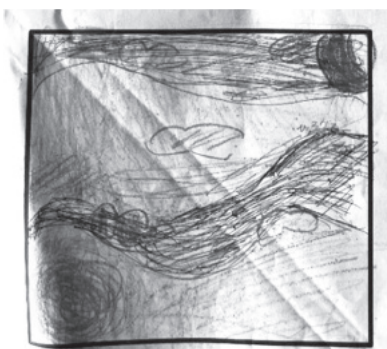


図2 B児のイメージ図①

(2) 第2時・第3時の実際

① 〈問い〉を交流する過程 (A児のグループ)

A児のグループの発話記録(抜粋)は以下の通りである。

第2時 自分がつくった〈問い〉をグループの仲間と交流し、答えを考える場面(下線は筆者)
C児: 真っ赤な月という意味を知りたいです。
A児: 真っ赤な月は、はい、夕焼けとかです。
D児: え、それ月じゃないでしょ。ほら。
E児: ジャあ、真っ赤な月ってなんだろう、あ、分かった。月が上がってくるじゃん。太陽と月が同時に落ちるときでしょ。
A児: 太陽と月が一体化するってこと。
C児: それって満月じゃないと無理じゃない。
D児: ジャあ、満月ってことかな
A児: ちょっとなんかね、こういうこと。
D児: 日の入りと月が出てくるときがちょうど重なるってこと。
A児: 月がここにあるとするじゃん、それで太陽が落ちてくるじゃん、だからここで重なった時に。
C児: 合わさった時ってこと? それが真っ赤な月ってこと?
E児: 真っ赤な月にのたうったり、ののたうったりは、苦しむってこと。
C児: 真っ赤な月に苦しむってこと。なんで。
A児: 分かった。普通に考えて、太陽と月が一体化するってあり得ないんだよ。だから、真っ赤っていうのは、なんていうか、現実のことじゃなくて、例えになっていて、川が苦しむくらいの状況になっているってこと。
E児: 言いたい、言いたい。
A児: だから、真っ赤な月って、川がそれだけ苦しい思いをしていることを表しているんだと思う。

第3時 グループでつくった〈問い〉の答えを考える場面（下線は筆者）
<p>E児：なんで最後、2回も同じこと言っているのか考えよう。</p> <p>A児：<u>新しい日へほとばしるってところだよな。</u></p> <p>C児：勢いよく流れる。早く明日へ行きたいっていうことだと思う。</p> <p>E児：新しい日へ勢いよく流れるっていうこと。</p> <p>A児：<u>だからって2回言った意味はない。</u></p> <p>E児：めっちゃ早く明日へ行ってほしいから2回言ったっていうことかな。</p> <p>C児：真っ赤な月が夜に近くて、次の日が近いってことになるし、明日が待ち遠しいとか。</p> <p>A児：<u>川の気持ちのことか。</u></p> <p>E児：それでもって書いてあるし、夜も近いし、砂漠の中でからからになっても、明日への希望をもっている川だ。</p> <p>C児：それを強調するために2回言っているんだと思う。</p> <p>A児：<u>川は明日への希望をもっていて、その希望があるから、のたうったりしても、渴いたりしても頑張っているんだ。</u></p> <p>E児：最初のイメージと全然イメージが違う。</p> <p>A児：私たち、そんなことを考えてなかったよね。</p>

第2時でA児は、C児が「真っ赤な月という意味を知りたいです。」という発言に対し、「夕焼け」と答えた。しかし、「それ、月じゃないでしょ。ほら。」というD児の発言を受け、「太陽と月が一体化するっていうこと」と考え直し、自らのイメージ図に新たな図を描き込みながら、太陽と月が一体化する様子を仲間に説明し始めた。ここで、A児にとって「真っ赤な月」とは、「夕焼け」から「太陽と月とが重なった状況」と変わったが、E児の「のたうったり」の言葉についての言及と、C児の「真っ赤な月に苦しむってこと。なんで。」によって、真っ赤な月が「比喩表現」であることに考えをつくり変えていく。「普通に考えて、太陽と月が一体化するってあり得ないんだよ。」というA児の発言には、第1時の探究時間において、「真っ赤」と「月」が、現実的に結び付かない言葉であることを認識していたことによって、「月が太陽と重なる状況」には無理があると判断したことが影響しているのだと推察する。「だから、真っ赤な月って、川がそれだけ苦しい思いをしていることを表しているんだと思う。」というA児の発言からは、「真っ赤な月」が「夕焼け」→「太陽と月とが重なった状況」→「川の苦しい気持ちを比喩する表現」へと見方がつくり変わっていたこと、「真っ赤な月」を「のたうったり」と関連付けて言葉の意味を考え直したことが読み取れる。

第3時においては、A児の「なんかよくわからない」と感じていた「ほとばしる」の意味と、それが繰り返し表現されていることについての問いをグループで話し合っていた。E児の「新しい日へ勢いよく流れるっていうこと。」という説明に対して、「だからって2回言った意味はない。」とA児が話していることから、「ほとばしる」の意味については理解したものの、それが繰り返されていることに疑問をもち続けていることが読み取れる。その後、E児とC児が、川の気持ちについて言及すると、「川の気持ちのことか。」と話し、前時に考えた「真っ赤な月がのたうったり」の描写と結び付けながら、「川は明日への希望をもっていて、その希望があるから、のたうったりしても、渴いたりしても頑張っているんだ。」という自らの読みを形成していった。その後の「私たち、そんなことを考えてなかったよね。」という発言からは、自らの考えがつくり変わったことを実感するA児の様相が確認できる。

②〈問い〉を交流する過程（B児のグループ）

B児のグループの発話記録（抜粋）は以下の通りである。

第2時 自分がつくった〈問い〉をグループの仲間と交流し、答えを考える場面（下線は筆者）
<p>F児：くねってうねってほとばしるってどういうことか。</p> <p>G児：え、だから、それは川が曲がって進むこと。</p> <p>B児：<u>え、くねってうねってってそれでけ？なんか、くねってうねってって苦しいイメージない？濁流とか。</u></p> <p>G児：くねっていくと濁流も混ざっていくな。たしかに、苦しいイメージ。</p> <p>F児：それって永遠に？</p> <p>B児：永遠に曲がり続ける、けど、さいごに飛び散るってこと。あと、砂漠の中に渴いたりってあるけど、その川はいったい何を意味をするのか分からない。</p> <p>F児：渴いた後ってこと？</p> <p>G児：川が復活したんじゃないかな？</p> <p>F児：その続きに、それでもって書いてある。</p> <p>B児：<u>雲の影が浮かぶって書いてある。</u></p> <p>H児：川が不死鳥ってことやん。</p> <p>B児：<u>新しい日をほとばしるっていうことも書いてあるし、どんだけ苦しくてもってことか。</u></p> <p>F児：その後も考えたらいいんじゃない？</p> <p>B児：<u>新しい日をほとばしった川はその後どうなるのか？</u></p> <p>G児：それいい問いだね。</p>

んばっていることに気が付きました。川が、明日を楽しみにして生きるエネルギーをはきしていくことを感じました。きっと阪田さんは、この詩を通して、人間にも強く生きてほしいとうたえているんだと思います。」と書いた。

③ 単元後の振り返りアンケート

単元後に、「1時間目の詩のイメージと4時間目の詩のイメージは変わりましたか」について、「①大きく変わった」「②少し変わった」「③あまり変わらなかった」「④まったく変わらなかった」の四つの選択肢から選ばせた。図5がアンケートの結果である。全ての児童が肯定的な回答をした。A児とB児は、どちらも「①大きく変わった」を選んでいった。

次に、「変わったり、変わらなかったりしたのはなぜだと思いますか」の質問について、自由記述で書かせた。A児は、「詩を絵にして、みんなで話すと、違うところとか、分からないところが話せる。自分たちで問いをつくってみて、分からないことをみんなで話していったからイメージがふくらんで変わっていったんだと思う」と書いた。B児は、「自分たちで問いをつくって、考えて、また新しい問いをつくっていったから変わった。自分たちで気になることを考えていくと、いつもより楽しかったし、学んだ気もちになる」と書いた。

A児、B児以外の学級の児童からは、「イメージ図を描いたから、考えたことがはっきりした」「調べ学習があったから、いつもの話合いよりもめっちゃ深まった」「グループで話し合って、それぞれ違うところが気になって問いになって驚いた。けど、結局みんな最後に考えたいことは同じでびっくりしたし、イメージが変わって、もっとびっくりした」と書いてあった。これらのアンケート結果から、イメージ図の交流において、児童が個別で探究しながらイメージ図を描いたり、それらを基に自分でつくった〈問い〉を学級の仲間と交流したりしていくことで、自らの読みを形成しながら詩のイメージをつくり変えていく児童の実感につながっていったことが読み取れる。

6 成果と課題

詩の言葉をイメージ化する過程において、「イメージ図を描く学習における個別の探究時間」を設定したことで、全員の児童が詩のイメージをもつことができた。知らない語句や興味関心をもったことについて探究する個別の時間は、一人ひとりのイメージ化に有効的であった。さらに、意見交流の過程では、それぞれの児童が自ら探究したことを基に、詩の言葉の意味を吟味し、意味を解釈し直したり、詩全体のイメージを広げたりする様相が確認できた。また、「自分がつくった〈問い〉を交流する時間」を設定したことで、児童がつくった〈問い〉を基に、イメージについて意見を交流し合ったり、意見を交流し合う過程で生まれた新たな〈問い〉について追究したりすることで詩のイメージをつくり変えていく様相が確認できた。そして、つくり変わったイメージに対して、児童自身が「変わった」と感じる様相も確認できた。これらの児童の様相は、言葉による見方・考え方を働かせていた姿そのものである。

これらのことから、「イメージ図を描く学習における個別の探究時間」と「自分がつくった〈問い〉を交流する時間」を設定することが「読みの形成」に有効的であることが明らかとなり、「言葉による見方・考え方を働かせる」詩の読みの学習デザインにおいて十分に活用できることが分かった。今後は、個別の探究をどのように行わせるかや、つくった〈問い〉をどのように交流させていくかを検討しながら、「言葉による見方・考え方を働かせる」詩の読みの学習デザインの在り方を追究し続けていきたい。

【引用文献（参考文献）】

- 児玉忠『詩の教材研究－「創作のレトリックを活かす」－』教育出版、2017年
 中野圭『詩のイメージ化が「読みの形成」に与える影響』『教育実践研究第30集』、2020年、pp.19～24
 奈須正裕『「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して』北大路書房、2023年
 松本修「まど・みちおの詩を読む－生きる証としての読みとその交流－」『Groupe Bricolage紀要』Groupe Bricolage、2004年、pp.19～32
 松本修編著『読みの交流と言語活動 国語科学習デザインと実践』玉川大学出版部、2015年、pp.3-5

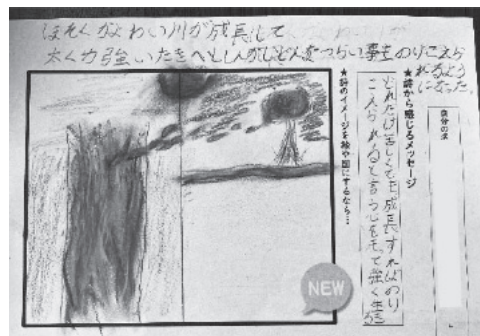


図4 B児のイメージ図②

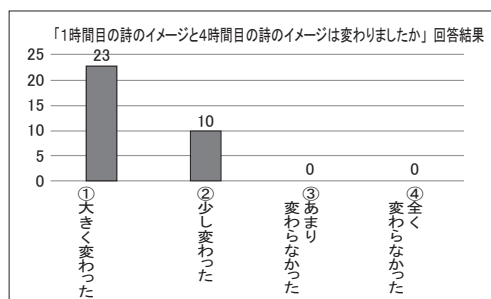


図5 単元後のアンケート結果