

# まど・みちおのコスモロジーと小学1年生の読み

— 〈見え〉先行方略を活用した想像遊びを通して—

小千谷市立小千谷小学校 上月 康弘

## 1 問題の所在

詩の学習においては、よく「何をどのように教えたらよいか分からない。」などの声が小学校の現場の教員から聞かれる。小学校では、全ての教員が国語科を専門としているわけではないから、特に教科書の扉に掲載されているような詩は、音読したり、紹介したりして学習を終えることが多いのが実態である。これは詩の学習をどう創るかといったそもそもその教材研究の不足も原因としてあると考えられるが、詩の学習における学習の在り方が多様性をもっていることにも原因があると考えられる。足立悦男（1985：9）は、詩の鑑賞指導において次のように述べている。

詩で何をこそ教えるのか（中略）詩教材の何をどうすることが、味わい・理解することになるのか、肝心のその点が不問に付されたまま不用意に使われることが多い。このように指導理念のあいまいさと、鑑賞の語義のあいまいさは、決して無縁なものではない。ここに鑑賞指導の、「詩を教える」ことの問題点がある。

松本修（2004：19）も、詩を教材とする読みの学習形態の多様性を次のように指摘している。

詩を教材とする読みの学習は、きわめて多様な形態で行われている。感動体験そのものに重点を置く場合もあれば、語句の意味をつきつめて詩人の認識にせまる場合もあり、また、朗読を通してイメージ形成を行ったり、詩の技法やレトリックの分析を行ったりもする。これは、もともと詩というジャンルがかなり大きな幅をもったものであることと、詩を読むという行為そのものが読み手によってかなり違った様相をもったものであることに原因がある。

詩の学習が曖昧であると言われるのは、詩の形態や詩を学習者の読みそのものに多様性があることが原因であると言えそうである。詩の学習で何を教えるべきかについて、足立（1985：9）は、次のように述べる。

生活詩を書く人が貴重なのは、わが身を削りながら生活の光と影をぎりぎりまで追い詰めていく、その生活認識の凄さをわたしたちに教えてくれるからである。要点はやはり物事への見方の問題と、見方の背後にある詩人の内面との関係なのである。

足立（1985）を基にすれば、詩の学習の要点として、詩人である作者の見方が重要なキーワードとして挙げられる。松本（2004:20）では、詩の学習デザインの在り方の一つとして次のように述べる。

詩を読む学習に即して考えると、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、詩のことば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。そのような意味の紡ぎ方、発見のみちすじは学習者によって異なる。しかし、そういう読みのプロセスはそれぞれかけがえない価値をもっている。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。発見される実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をも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 (situation) に配慮した読みの活動、交流の活動を作りだしていく必要がある。

詩の学習では、作者の見方に迫ることを目的としながらも、学習者個人の読みのプロセスの起点となる状況の文脈 (situation) に配慮した活動にすることが大切である。湊吉正 (1995: 91) は、そもそも読むことの学習は文字記号・言語記号の世界から、自らの生活世界を再構築することであるとした。足立 (1985) が指摘するような作者の見方の背景にあるものは、生活世界という概念で考えた場合、作者の生活世界となる。これを詩の学習に即して考えた場合、学習者は詩という言語を通じて、自らの状況の文脈 (situation) に照らしてイメージをつくりだし、個別性のある自らの生活世界を構築することになるが、その中にある程度、作者の生活世界とのつながりを見いだす必要があるということになる。反対に、自らの生活世界が作者の文脈と全く関係のないところで創られたとすれば、詩の学習としては不十分であるということができる。

湊吉正 (1995: 95) は、原テキストを読む際に働く学習者のイメージは、自らの生活世界を構築するための重要な媒介的機能があるとした。イメージが自らの生活世界を構築するための媒介的機能があるということは、同時にそれが作者との生活世界とのつながりを見いだすことに重要な役割があることを意味している。イメージ関連の研究においては、イメージは、その人間の精神作用に強く影響を及ぼすことや (黒坂三和子 (1989: 46))、人間が生まれてから体験された様々な感覚的・知覚的体験は、手当たり次第に集められ、やがて時間的・空間的構造に組み立て上げられた首尾一貫した世界へと変容していくなど (内田伸子 (1989: 128))、イメージが人間の成長ないし、生活世界の形成に大きな影響を及ぼしていることが指摘されている。詩を創る作者の生活世界周辺には、作者がこれまで生きてきた様々な感覚的・知覚的体験が埋め込まれている。作者は、自分の文脈に立って詩を構成していくわけであるから、その世界の中でイメージを生成することは、少なくとも作者の生活世界に触れることにつながると考える。しかし、ここで重要なのは、単にイメージを生成するだけでなく、その世界で生きるように、リアリティをもった感覚を働かせることであると考えられる。内田 (1989) にあるように、首尾一貫した新たな自分の世界を作り出すためには、作者ないしテキストの世界の中で「感覚的・知覚的体験」をする必要があるからである。

学習者が生成するイメージを、よりリアリティをもって具体化する方法として〈見え〉先行方略がある。〈見え〉先行方略は、認知心理学の研究で見出された学習方法である。宮崎清孝・上野直樹 (1985) は、視点をを用いた場合の「仮想的自己」の位置、例えば“見る”視点と“なる”視点を設定し、能動的にイメージを生成することによって、文学作品の理解や登場人物の心情理解が促進されることを指摘した。上月康弘 (2018) では、〈見え〉先行方略を用いて学習を組織するためには、テキスト上における視点の位置を限定す

ること（要素①）、視覚的感覚のみならず全身の身体感覚を働かせること（要素②）、仮想時間を設定することという3つの要素（要素③）が重要であり、これによって学習者がその空間にリアリティをもって感覚を働かせる様子が確認できたことを報告している。

読者の世界と作者の世界を結ぶものは、詩テキストに他ならない。詩の学習として、読者が作者の見方に迫っていくような学習を組織することを考えた場合、読者はテキストを介して、作者ないし、テキストが規定する視点位置に移動することが重要であると考え。このことによって、作者の感覚や知覚が学習者に流れ込み、仮想的ではあるが作者の生活世界を構築したり垣間見たりすることができるということになるからである。

そこで本研究では、詩の学習における学習者の状況の文脈（situation）を初めから包み込んだ形での学習デザインとして、学習者の視点位置の移動に着目する。その際、〈見え〉先行方略を活用して想像遊びをさせる。想像遊びを通して、学習者が作者ないし語り手、あるいは、作品に内包された視点に学習者が時間的・空間的に様々に移動することによって、視覚的イメージを初めとして様々な身体感覚が賦活される。このような様々なイメージを統合することによって、学習者の新たな世界との交流が可能になると考える。

## 2 研究の目的

詩の学習において、〈見え〉先行方略によって賦活されたイメージが、作者の生活世界と学習者の生活世界をどのようにつなぐのかを、具体的な学習場面から考察し、〈見え〉先行方略を詩の学習に取り入れることの可能性を検討する。

## 3 まど・みちおの世界観と学習デザイン

本稿では、学校図書の教科書『みんなと学ぶ小学校こくご2年下』の巻頭に掲載されている「いちばんぼし」という作品を扱う。「いちばんぼし」は、次のようなテキストである。

いちばんぼし  
まど・みちお

いちばんぼしが でた  
うちゅうの  
目のようだ

ああ  
うちゅうが  
ぼくを みている

谷川俊太郎は、まど・みちおの詩は自己表現の詩ではなく、むしろ自分を消して宇宙の仕組みを提示するものであり、現代詩の考え方とは異なるとしている。谷悦子（1983）は、まどの世界観は「無限感」であり、宇宙の果てと地球の中心とに向かって「空間が時間に昇華したような静けさ」を感じられるものであるとする。この状態は、人間の「自意識」を捨て去った「静」そのものであり、無限反復と絶えざる生成変化を生きるまどの内部には、地球の中心（ふるさとの母の瞳）に向かう眼差しがあるという。その上で、谷（1983）

は、「いちばんぼし」について次のように述べる。

ここには、地球にあって宇宙を見ているぼくと、はるかな自由にあって見ている宇宙との交信がある。それは、作品「木」とも響き合うものだ。「自分を捨てて自然に身をゆだねたときにおこる灌漑」といった静観的な世界ではなく、いまここに在るものが、はるかな時空をゆききしながら宇宙と一体化するという力動的なイメージを内包している。

(中略) 人間が人間以外のものや現象と、一方通行の関係でなく交感しあえるという宇宙そのものの一体感こそ、まどの作品世界の根源にあるものといえよう。

谷(1983)はこのような時空を超えた壮大なまどの世界観を「コスモロジー」と呼び、対象への無限の同一化(親密感)が特徴であるとした。そしてこの同一化(親密感)は、見るものと見られるものとの関係を消滅させ、主体と客体の逆転を容易にするとしている。しかし、このようなまど・みちおの世界観は、実際に授業を行う現場にはあまり広く認識されていないし、このような生活世界とのつながりを目指した学習は非常に難しいというのが現実であろうと考えられる。

「いちばんぼし」の実践例の報告は少ないが、音読を工夫するもの、面白かったところに線を引いて、その理由を交流するものなどがある。また、「目とたとえたのはどうしてだろう。」という発問をし、「目」から「ものを見る・光っている」を発想したり、「見られている自分」へ視点を変えたりする子があったことを成果として報告しているものもある。北村善重(2013)は、TOSSランドのサイトにおいて、小学3年生を対象として「二連とは、ぼくといちばんぼしどちらからどちらを見えていますか。→を書きなさい。」という発問を示し、学習者が両方の立場になったことを報告した。学習者の感想を次のように挙げ、「言葉にこだわって詩を分析することができるようになった。」と主張している。

北村の学習は全2時間でデザインされているが、学習者の読みは、「下からか上から見ているか」という二者択一的な発問によって、その幅を狭いものにさせられている。いずれにしても、詩が内包している「視点」という方略的側面のみを切り取られて学習が作られた結果、足立が示すような作者への見方へといった問題には発展していない。

稿者はこれらを踏まえ、次のような学習をデザインした。小学1年生は、テキストを俯瞰的に読むよりも、むしろ参加的なスタンスで読もうとする。テキスト世界の想像を膨らませ、あれこれ想像することそのものを遊びながら楽しむ傾向がある。「いちばんぼし」は2年生の教材ではあるが、このような学習者の特性がまど・みちおの詩の世界観を楽しむことにつながる。(見え)先行方略を用いた想像遊びの活動を通して、小学1年生なりに、まど・みちおの壮大な作品観を楽しみながら味わうことができると考える。

### 3. 1 学習デザイン

**単元名** 「いちばんぼし」を読む

**指導計画** 全1時間

**調査時期と対象** 平成30年12月14日(金) 新潟県公立小学校第1学年27名

#### 学習デザイン

- ①いちばんぼしを範読しながら、語句の確認をし、頭に思い浮かんでいるイメージを交流する。
- ②感想を記述する。
- ③「うちゅうが ぼくを見ている」のテキストに着目して(要素①)、「何が見えて

いるか。何をしているか。」を想像し（要素②）、交流する。

- ④過去、未来の時間を移動して、そのイメージがどのように変容するか想像し（要素③）、交流する。
- ⑤「結局、宇宙は何を見ているのか」を考える。
- ⑥感想を記述する。

### 3. 2 研究の方法

抽出児童 TS, HK の机の真ん中に ICレコーダーを置き、この二人の発話を中心としながらも学級全体の発話も録音する。音声を発話プロトコルとしてトランスクリプトし、取り出した子どもたちの発話やワークシート記述を基に、意味的な分析を行う。（発話で一行空けは中略）

### 4 研究の実際

ここからは、学習者の実際の学びや発話を基に学習をたどりながら分析する。

#### 〈学習デザインの①〉

1T : 今日はいちばんぼしという詩を勉強します。私が読んでみますので、みなさんも目で追ってください。

2T : いちばんぼし

3T : いちばんぼしって何？

4TS : 一番最初に出た星。

5T : 星ですね。キラーンと光る、光の強い。

6WT : 金星だよ。

7HK : 金星か、土星かね。

8TS : そうだよ、金星か土星かね。

9T : 夕方ごろ、太陽が沈んでまだ明るい時に、キラーンと光る星があるのですが、見たことある人？ (2) ちょっとイメージができますか。

10WT : できる。

11T : 少し暗くなって、薄暗くなっていると、星がピカーンときれいに光っている。お、すごい、イメージできてる？

12WT : できてるできてる。

13T : その時の風はどんな感じでしょう？

14WT : さむい :

15T : 空気の／／感じはどうでしょう。

16HI : ／／さむい :

冬に授業を実施したためか、一番星が出る頃は寒いという発言が見られる。寒いという言葉に関連して、ストーブのにおいなどの嗅覚的感覚が出てきている。星の色は、黄色、金色、銀など、様々である。自分がこれまで見てきた星の中からイメージをしていると思われ、必ずしも「一番星」を見た経験から引き出しているかどうかは分からない。

38T : いちばんぼしがでた。うちゅうの目のようだ。

39HK : わ : : 気持ち悪い。

40T : イメージできますか。

41ST : 宇宙の目？

42T : ああ、うちゅうがぼくを見ている。

43HK : 宇宙。確かにぼくをみている。

44TS : うん、うん。

45HK : 確かに見てる。

46TS : あ : : 。でもさちょっとまてよ／／えっと、うちゅうの目のようなんだよね。

47WS : ／／何でおらばかり見るの。

48T : 何かこの詩を読んで頭に思い浮かんでいることがあるよ、という人？

49TK : ずっと、ぼくのことをみているって書いてあるし、学校には千人いるから、目が千個あるんじゃない。

83OK：一番星の中に、宇宙人がいて／／宇宙人が、地球人のことを／／見ている。

84C：／／あはは（笑）

85C：／／見ている？

86C：あはは（笑）

87C：こわい：：。

88HK：本当は宇宙人がいるんだよ。空の上に。

89T：それはどうなの。宇宙人がいるって。宇宙の目のようだって書いてあるよ。

90TS：(3) じゃ、宇宙ごとがさ、宇宙ごとさ、その宇宙人ってことかしら。

91HK：え、どゆこと。え、ことかしら？

92WS：一番星に、宇宙人がいて、宇宙にポンと落ちて、透明になって、見てるんじゃない。

笑いも活発に出たり発話が次々に連続しながら様々な想像が出されている。「目」をもっている正体は宇宙人であるという発想が83 OKにより提出される。実に1年生らしい発想であるが、89Tで「宇宙人の目」ではなく、「宇宙の目」と書いてあることを指摘すると、90TSで宇宙人は、「宇宙そのもの」として捉えればよいのだろうかと考える。

「目がたくさんある」、「月のクレーター」、「宇宙人がいる」などの様々なものが出てきているが、それぞれの状況やイメージの起点となる立ち位置がばらばらである。何より、自分の状況の文脈から照らして現段階の読みを形成しているので、作者の生活世界からは程遠い位置にあることが分かる。

### 〈学習デザインの②〉

105T：はい。でさ、この話ってさ。話っていうか、詩の中で言うと、みんな星見るよね。

106TS：うん。

107T：星見ると普通どういう風に言う？

108C：丸。ちっちゃい丸。

109T：星が出ました。はい、感想は何？

110TS：きれい。

111C：きれい。

112T：きれいだな。あとは？

113C：きらきらしているな。

114HK：素敵だな。

115T：素敵だな。

116WS：ぴかぴかしてる。

117T：まどみちおさんはどういっている？

118HK：うちゅうがぼくを見ている。

119C：目。

120T：目のようだな：：って。考えたことある？そういうこと。

121C：ん、ない。ただの星だと思ってた。

122T：ただの星だと思ってた。宇宙の目みたいと思ったことある人？

この詩のことについてどう思うかをワークシートに記述させた。TS、HKは次のように記述した。「まど・みちおさんの詩をどう思うか。」という問いには正対する回答にはなっていない。小学1年生にとっては、自分の考えを言語化することはまだ難しいものと思われる。

表1 TS、HKの記述

名前	記述の内容
TS	1ばんぼしにせんこの目があるとおもった。
HK	いちばんぼしに一こだけへこんでいるところがあって、そこがどんどんちいさくなっているとおもう。

### 〈学習デザインの③〉

154TS：かえるとか、鳥とか、にわとりとか。

155HK：町とか、からすとか、山とか、馬とか、農家のおじいさんとか。

156TS：私、かえるにした。

157HK：ぼく、自分にした。

166HK：じゃ、なんで柴犬なの？

167TS：だっかわわいいじゃん。かわわいいじゃん。

168HK：全然かわいくないよ。むしろ怖い。むしろ怖い。犬って恐ろしいんだよ。

169TS：どうして。

170HK：教えたくない。え、その犬っていう人が、ワンワンと言っているでいいんじゃない。

171TS：あ、そうだ。(ほねをくわえながらほしをみている。と書く。)

179TS：うちからいくの。柴犬が、骨をくわえながら星を見ている。

180HK：あのね、自分がね、手を振っていて、その後には

181TS：うんうん。

182HK：あのね、手を振った後にね、し：：んって、し：：んってとまって、んで、帰る。んで、中に入る。家の中に入る。んで、し：：んって。宇宙が見ているんでしょ。手を振ってから、し：：ん(4)。

HK はまず「宇宙が何を見ているか」に対して、自分自身としている(180 HK、182 HK)が、ここで「し：：ん」と言う言葉が4回出てきている。最後は、小さな声で「し：：ん」と話し、間を4秒ほどとっている。「宇宙が見ているんでしょ」という発言からも、自分を見ている宇宙の目と自分が静寂を共有しているかのようなイメージが提出されている。自分自身といちばんぼしの空間そのものが、「し：：ん。」とした時間へ変化している様子が受け取れる。まさにこれは、谷がまどの詩を読んで指摘するような「空間が時間に昇華したような静けさ」を感じ取っている様相であると受け取れる。

192T：では、発表してください。

193AI：ねこが一番星を追いかけている。

194T：お：：。星を追いかけてんだ。

195SK：雲が揺れている。

196T：面白いね。雲って空なんだ。僕は、雲なんだね。

197TS：ここに書いたものじゃなくても

いいだよ。えっと、カラスが、／／胡桃を啜えながら、星を見ている。

198HK：／／ぼくのじゃん。

201YR：シャチが、星を見ながらデートをしている。

ここでは、主に動物であるが、「追いかける」「胡桃を啜えている」「デートをする」「弱肉強食」などの動的なイメージが提出される。この段階で子どもたちは、「ああうちゅうが ぼくをみている」のテキストがもつ視点を起点としながら、様々なイメージをつくり、そのものに視点を接近させている。このテキストがもつ視点を基にして、子どもたちは無限の想像世界の空間に感覚を働かせているといえる。この無限の空間はテキストがつくりだしている空間であり、まど・みちおの世界観そのものである。

#### 〈学習デザインの④〉

238TS：／／ね、ね、シャチのデートとか結婚しているんじゃない。

239T：じゃ、いったん、過去に行きますよ。過去に何をしていたか、ちょっと友達と話してみてください。

240HK：え、自分が＝

241TS：＝えっと、庭で犬が駆け回っている。ワンワン：

242HK：えっとね、カラスがね＝

243TS：＝えっと、犬が駆け回ってる：ワンワンワン＝

244HK：＝えっとね、カラスがね、過去に戻るとね、カラスがね＝

245T：＝駆け回っていたんだ、駆け回っててどうしたの？それ。

246TS：あ。

247T：どこを駆け回っているの？

248TS：庭。

249T：庭を／／駆け回っているんだ。あ：：。

250SK：／／え、何、何を話せばいいの。

251HK：えっと、過去に戻るとね、カラ

スが、ツバメを追いかけている。最低カラスはツバメを追いかけていた。

252T：昔に戻るといいの。この雲は揺れているんでしょ。その前は何してたの。

253SK：ちぎれてた。

254T：あ、ちぎれてたんだ。

255HK：つばめ二人を追いかけていた。

256SK：あ、最初、ちぎれてて、んで、見つけて、仲良くして、くっついた。

257TS：え：：っと、公園で、お散歩に行つて、駆け回ってる。

258HK：カラスがね、群れにね、えっと、  
(2) え、未来の話？今度。

264HK：えっとね、カラスがカアカアって寝ててね。寝ててね、その前にツバメがちゅんちゅんって泣いてね。うるせ：なと思つてね、カラスがカアカアって泣いててね。

265TS：あの、いい？えっと、公園で：お散歩しようと思つて、走つて滑り台に上つて落ちた。

266SK：あはは。何言つてんの。

267HK：えっとカラスがね、つばめがね、あんた何で追いかけてんの、って言つてね。ツバメがね、チュンバチンって言つてね。

268T：はい。それでは、未来の方まで行きました？TSさん。まだ。

269TS：まだ。

270T：宇宙は僕を見ているんだけど、未来では、どういうふうなものを見ているのかを考えてみてください。

271TS：どういう未来なの？朝なの？夜なの？次の日なの？

272T：はい。では、未来の話をしてください。はい、どうぞ。

273TS：夜の時だったら、寝てて、朝の時だったら、ご飯食べてて、朝ご飯食べたら、犬、骨啜えて、お散歩言つて、昼だったら昼ご飯食べて、一回寝て、お散歩しに行つて、ブランコに乗つて、で、滑り台から落ちて、帰つて夜だったらお休み。で、ご飯食べて、骨啜えてお休み。

274HK：ぼくのは、えっとね、夜だった

らねカラスがね、滑り台なんか、杵みたいないところで、そこで、寝て。そこで、起きて、胡桃みたいのを啜えて、そこで、起きて、そこで寝て、その繰り返し。

326T：そのストーリーをもう少し聞かせてもらいたいです。

327YR：シャチが結婚相手を探していて／／その後、豪華な料理を食べていて、その後、結婚して、男のシャチが、指輪を女のシャチに渡して、その後がいい暮らしをして、赤ちゃんが生まれて。

(( 後略 ))

YR はシャチの過去、現在、未来へ視点を移動することによって、シャチの新たな命の誕生といった生成変化の一端をイメージ化した。このテキストに内包される、まどの「無限反復と絶え間ない生成変化」といった見方を共有しているように思える。

### 〈学習デザインの⑤〉

350T：いろんな人や生き物を見ているの。宇宙が見ているものは何でしょう。(2) ちょっとペアで話し合つてみてください。

351TS：宇宙が見ているのは、じゃ、こつちから行くよ。宇宙が見ているのは、地球にあるもの、全部なのだ：：。

352HK：わしゃもね、宇宙が見えるものはね、人や町やね、草やね、ものやね、家やね、食べ物やね、木やね、えっと、地球にあるもの全部、地球にあるもの全部。何言つてんの。もう一回言おうか？

353TS：もう一回言つて。

354HK：そうやつてるからダメなんだよ。地球にあるもの全部。

350 T「宇宙が見ているものは何か。」という問いによって、これまで様々に生成したイメージが統合し、「地球にあるもの全部。」と集約された。この発言には、地球に生きるもの、そうでないもの全てと、宇宙のとの一体感が表現されていると考え



る。

### 〈学習デザインの⑥〉

ここまで出てきた段階で、もう一度「いちばんぼし」を読み、感想を書かせた。TS、TKの感想は次のようになった。

表2 TS、HKの記述

名前	記述の内容
TS	いちばんぼしはほんとうにうちゅうの目みたいですね。きれいなしだとおもいました。

HK	一ばんぼしがほんとうにいろいろなものが見えるんだな—とおもいました。いいとおもいました。
----	--

TSは、「いちばんぼしはほんとうにうちゅうの目みたいですね。」とまど・みちおに語りかけるように記述した。実際に見えるイメージを具体化したことによって、目のようであるとの表現に対して、実感をもって納得している様子が伺える。HKも同様の内容となっている。しかし、まど・みちおの世界観を言語化するところまでは至っていない。

## 5 結論

小学1年生を対象として、まど・みちおの詩「いちばんぼし」を読む学習を展開した。まず、「ああ うちゅうが ぼくを みている」のテキストを基点として〈見え〉先行方略を用いて、テキストが内包する視点からイメージを生成することによって、まど・みちおの世界観である、「宇宙の果てと地球の中心とに向かって空間が時間に昇華したような静けさ」を感じとったような学習者の様相が確認できた。また、自分自身や動物たちの動的なイメージが多く提出され、宇宙と共に生きる無限の世界が広がっていった。

さらに、時間を移動していくと、ものの変化や新たな命の誕生といった「無限反復と絶え間ない生成変化」と関連するイメージも提出された。このように、学習者のイメージを十分に膨らませた状況で、〈問い〉「宇宙は何を見ているのか」を投げかけたことにより、地球上にある生あるものないものにかかわらず、地球にあるもの全てと宇宙が一体となっているような読みも提出された。

本研究では、小学1年生を対象としたが、〈見え〉先行方略によって生成された、よりリアリティのあるイメージを媒介として、学習者は作者ないし作品のもつ生活世界に入り込み、これらを統合することで作者の生活世界とのつながりを見いだす様子が確認できた。状況の文脈は個々の経験に頼らざるを得ない面があるが、〈見え〉先行方略によって仮設的ではあるが状況の文脈を太く豊かにすることができる。そのため、状況の文脈を積極的に視野に入れるべき詩の学習にとって、〈見え〉先行方略は有効な側面があることが明らかとなった。

一方で、学習者が作者「まど・みちお」を意識化していたとは言い難い。ともすれば作品の世界のみでの読みがつけられているにとどまっている可能性がある。まど・みちおの複数の作品を扱うことにより、作者を意識しながら生活世界との共有が深まっていくことも考えられる。まどの複数の作品を比較しながら世界観を共有していく学習デザインの検討も必要であると考えられる。

## 文献

- 足立悦男 (1985) 「新しい詩教育の理論」『国語教育研究』(29), 広島大学教育学部光葉会
- 荒木茂 (2006) 「『いちばんぼし』の音読授業をデザインする」,  
<http://www.ondoku.sakura.ne.jp/gr2itibanbosi.html> 2018.1.10 取得
- 内田伸子 (1989) 「子どもの想像世界—物語ること・生きること」『子どもの想像力と創造性を育む』思索社
- 北村善重 (2013) 「いちばんぼし」 [http://www.tos-land.net/teaching\\_plan/contentTS/19693](http://www.tos-land.net/teaching_plan/contentTS/19693)  
2018. 1.4 取得
- 学校図書『みんなと学ぶ小学校国語2年下』『いちばんぼし』
- 黒坂佐和子 (1989) 『子供の想像力と創造性を育む』思索社
- 上月康弘 (2018) 「〈見え〉先行方略が文学作品の読みこ有効に機能する条件」第134回全国大学国語教育学会大阪大会, 2018. 5. 27. 自由研究発表発表資料
- 谷悦子 (1995) 『まどみちお—研究と資料—』和泉書院9-10
- 谷悦子 (1983) 「まど・みちおの詩: 童詩史を変えるコスモロジー」『日本文学』32巻73-84
- 松本修 (2004) 「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, 19-32
- 湊吉正 (1995) 『教育・言語・文学』湊吉正教授退官記念の会
- 宮崎清孝・上野直樹 (1985) 『視点』東京大学出版会