

対話的な学びを取り入れた中等教育国語科・詩歌学習の可能性

— 三好達治「贅のうへ」を題材に —

神徳 圭二（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに一詩歌の授業を巡る問題と実践のねらい

韻文は我が国の言語文化の基礎をなす文学のジャンルでありながら^{*1}、中等教育段階での扱われ方は必ずしも重くない。原因は様々な水準で考え得る。古典や漢文など、基礎的な知識・技能の習得に多大な時間が割かれる分野があるという外発的なもの。あるいは詩に親しみが持ちにくいという内発的なものがあるだろうか。

他方、生徒を巡る言語環境には流行歌の歌詞など詩に溢れている。純粋な詩歌だけではない。雑誌を開けばリズムカルな企業のキャッチコピー、テレビを見ると駄洒落を取り入れた宣伝文句などもよく目にする。そのような「疑似詩的言語の飽食」的状况は、早二十年以上も前に既に予言され、また懸念されていた^{*2}。事ほどさように詩歌は生徒の身近にある。であるからこそ、教科書に載る詩も工夫一つで生徒の興味関心を引くことができるのではないか。

ただし詩の授業には大いなる困難さがある。詩を授業で取り扱い、あるべき解釈を「押し付ける」タイプの授業に関しては、詩人の側からも懐疑の声が上がる。

私の学校時代の経験では、授業で詩作品を読んだ後に、「この詩のテーマは何か」「この表現は何をさしているか」「このときの作者の心境はどうだったか」などが問われた。国語の授業では、言葉の自由な表現である詩でさえも、「問題／正解」の枠で捉えられ、「意味を正確に読み解く」ことが最重要課題になってしまうのである^{*3}。

生徒からの評判が芳しくないのはもはや言わずもがなであろう。流行歌の歌詞をしばしば口ずさむ生徒も、教科書に載る詩歌にはそう簡単に触手を伸ばすことはない。指導者にとっても、必ずしも扱いやすい单元とは言えない。

このような状況の中、詩の授業実践はいかに課題を越えていけばいいのか、いかにして生徒にとって魅力的な授業作りが可能であるか。私たち実践者は、このような難題に少しずつ答えを与えていかなければならない。例えば田中宏幸は詩の特性を踏まえた学習指導のあり方について、以下の四タイプに類型している。

- (1) 音読・朗読を中心活動に据え、詩を楽しんでいく指導（「朗読・暗唱」の指導）
- (2) 用語や修辞技巧などに着目して表現分析していく指導（「分析・読解」の指導）
- (3) 社会の在り方や自己の生き方について思索を深める指導（「感じ方」の指導）
- (4) 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（「見方」の指導）^{*4}

(1)(2)は詩の客観的な情景や場面状況を理解するための指導、(3)(4)は詩に対する解釈を深め、自分自身と詩作品との接点を捉えさせる指導と言えよう。いずれも「たった一つの正解」に対するアプローチではなく、詩の「おもしろみ」に生徒が自ら気づいていくためのアプローチである。

授業者は基本的には(2)「用語や修辞技巧などに着目」させて「分析・読解」をさせる立場を取り、これを対話活動によって円滑化することで、詩の客観的な状況を捉えさせる実践を試み

た。そして結論を先取りすると、詩の基礎的な状況をつかみ取る作業が、対話的な学びによってより精度が上がり、それを1枚のイメージ（イラスト）にまとめさせることで共同的に詩を理解することにつながった。

2. 問題意識—本教材の難しさと実践の概要

本実践で用いた教材は三好達治「顰のうへ」である。「顰のうへ」は三好達治の第一詩集『測量船』（昭和五年）に収められ、「雪」などとともに最もよく知られた詩である。短い詩であるので全文を引用する。

あはれ花びらながれ
をみなごに花びらながれ
をみなごしめやかに語らひあゆみ
うららかの^{あしおと}蹠音空にながれ
をりふしに瞳をあげて
^{かげ}翳りなきみ寺の春をすぎゆくなり
み寺の^{いらか}躑みどりにうるほひ
^{ひさし}廂々に
^{ふうたく}風鐸のすがたしづかなれば
ひとりなる
わが身の影をあゆます^{いし}顰のうへ

生徒はこの詩を初発段階でどのように捉えたのか。いくつか紹介しよう。

- ・女の子が静かに話をしている。その声が響いている様子。花びらがひらひらと女の子に舞い散っている境内のひとコマ。
- ・全体にみやびやかな様子。流れている花びらと女の子が美しい様子が描かれている。後半は少し暗い雰囲気があるが、どのような場面かあまり想像できない。

生徒たちの解釈は詩の美しさを直観的には理解しているが、細部の状況を捉えることはできていない。よって課題がなしとはしない。

ここで「顰のうへ」がどのような解釈の詩として教えられるべき（と想定されている）かを確認しよう。指導書の「主題例」は

春の陽光の中で、桜の花びらが散っている。その中を、少女たちがしめやかに語らい歩いている。大寺のみどりにうるおう躑、静かにかかる風鐸、典雅に流れる春の光景の中で、躑の上の、自らの孤影を見つめるのである。

授業者は本教材に対するこれまでの指導経験から、生徒たちの読解の問題点は、「『をみなご』の複数性に気づかない」及び「『をみなご』と『ひとりなる／わが身』の対比を捉えられない」「『うららかの蹠音空にながれ』の場面状況を具体化できない」「『語らひあゆみ』（賑やかさ）と『しづかなれば』（静けさ）の対比を捉えられない」などといった本教材の解釈の核をなす客観的状況と、そこから派生する前半と後半の対立構造を見落としやすい点にあると考えている。当該授業クラスにもこの傾向は見いだされ、前出のような初発の感想が散見する。

本教材の本質は例えば、典雅な少女たちの語らいの中で、寄る辺なきわが身の孤絶が一層強調

されるような、そのような春の憂愁とでも見立てることができようか。あるいはそこに、陸軍士官学校を退校処分にあった作者三好達治の蹉跌を補助線として加えても良いのかもしれない。表現技法に注目すれば、吉田精一が指摘するように「連用形でとめて事象を流動の形でとらえようとする語法」*⁵的な特徴を挙げることができるだろう。授業におけるひとつの目標は、これらの水準まで生徒が詩を主体的に吟味できることにある。とはいえそれは、場面状況が的確に把握できていることが前提となり、授業者の本時における実践のねらいは、主体的な吟味を見据えながらも、この「前提」が可能となるようなアプローチにある。

以下、実践の概要について簡略に述べる。

1) 単元全体の指導計画

- | | |
|---|--|
| 1 | 近代以降の優れた詩歌や著名な詩歌の紹介（1時間） |
| 2 | 三好達治「贅のうへ」鑑賞①（1時間、本時） — 班対話を通して状況をイラスト化する — |
| 3 | 三好達治「贅のうへ」鑑賞②（1時間） — 状況理解から鑑賞へ — |

2) 実践の位置づけ

①日時 2014年10月29日（水）第3時限（45分授業）

②対象 4年生（高校1年） 40名

3) 本時の学習内容

- ・「贅のうへ」の場面状況に関する情報を、班員との対話を通して列挙する
- ・その情報を1枚の場面イラストにまとめる

4) 本時の学習のねらい

詩の細かな表現（用語や字句）に注目させることで、その客観的状況をつかませたい。その際、他者との対話を通して、一人では考えることのできなかったアイデアや気づきを得させたい。また、それを1枚のイラストにまとめる際には、状況の確認を巡りさらなる対話が必要となる。こういった対話によって、場面状況の理解が深まることを期待するものである。

生徒たちに理解させたい主な状況は、具体的には例えば以下の5点である。

| 番号 | 注目させたい表現 | 気づかせたい事項 |
|----|--------------------------------|---------------------------------------|
| ① | をみなご 語らひあゆみ | 「をみなご」は複数存在する。 |
| ② | うららかの跣音空にながれ | 「をみなご」は足音が響く状況下で歩いている。石畳の上を下駄で歩いているか。 |
| ③ | 花びら み寺の春 み寺の薨みどりにうるほひ | 桜花の桃色と薨の緑色の対比。 |
| ④ | 語らひあゆみ うららかの跣音 風鐸のすがたしづかなれば | 「をみなご」を巡るにぎやかさと「わが身」を巡る静けさの対比。 |

| | | |
|---|------------------------------|------------------------------------|
| ⑤ | をりふしに瞳をあげて わが身の影をあゆます甍のうへ | 「をみなご」の目線は上方であるが、「わが身」の目線は下方である対比。 |
|---|------------------------------|------------------------------------|

もちろん詩の情景はこの5点のみではないし、それぞれが独立した存在ではない。だが、これらの情報が客観的につかめてこそ、詩の全体的状況が把握できよう。

5) 本時の学習指導案

| | 学 習 活 動 | 指導上の留意点 | 備 考 |
|-----|--|---|---|
| 導 入 | <ul style="list-style-type: none"> 作者の三好達治を知る 「甍のうへ」を音読し、感想を交流する | <ul style="list-style-type: none"> 国語便覧で情報を確認する この段階では詳しい情景は説明せず、挙げられた感想をそのまま板書する | <ul style="list-style-type: none"> 場面に関すること、人物に関することで分けて板書 |
| 展開1 | <ul style="list-style-type: none"> 「甍のうへ」の客観的な場面状況を話し合う | <ul style="list-style-type: none"> 4人1班にさせて、特に登場人物に関すること、風景に関すること、対比されていることの3点に着目させる。 | <ul style="list-style-type: none"> 記録用紙に話し合いをメモさせる |
| 展開2 | <ul style="list-style-type: none"> 展開1で出された情報を1枚の画用紙にイラストとしてまとめる | <ul style="list-style-type: none"> 色鉛筆を与え、色彩も表現させる 詩の表現と矛盾がないかを丁寧に確認させる | <ul style="list-style-type: none"> 色鉛筆と画用紙 |
| まとめ | <ul style="list-style-type: none"> イラストをクラスで共有し、詩の場面を確認する | <ul style="list-style-type: none"> イラストを比較し、班ごとに読み取れている部分、読み取れていない部分を指摘する | |

3. 対話を通して詩の場面を捉える

展開1における対話では、まず授業者が「この詩に描かれる人物に関してより多くの情報を挙げなさい」と発問し、対話を促す。すると生徒はまず、「この詩には二つの立場の人物がある」ことに気づく。一つは「をみなご」、もう一つは「わが身」。この二者の存在をつかむと、そこからは必然的に、二者に関する情報収集の段階に進む。

「をみなご」の属性を具体化しようとした班は、「では『をみなご』は何をしていたか。」「『語らひあゆみ』とあるから、友達どうして語り合って歩いていた」ことに気づき、「をみなご」の複数性にたどり着く。「わが身」を顧みると、「『わが身』は『ひとりなる』だから、『をみなご』と異なり、孤独な存在である」と分かり、本詩の核である「をみなご」と「わが身」の対立構造を読み取っていく。だが、その対立を「賑やかさ」と「静けさ」に結びつけていくことができた班はほとんどいなかった。

次に「風景に関しても可能な限り詳しく分かるように話し合いなさい」と対話を促した。そうすると最も分かりやすいものは「花びらが舞い散り、流れている」というものであった。ここでも班の中から「花びらが流れているのはどういう状態の時か」という問いが出され、「風が吹いている時」といった具合に情景が詳細化されていく。

ただし、対話においては気づきにくい点もあった。それは例えば色彩的な対比である。「花びらがなぐれ」と「み寺の春をすぎゆくなり」の記述を勘案して考えると、「桜の花びらが舞い散る景色」であると言える。他方で寺の描写には、「み寺の薨みどりにうるほひ」とあり、桃色と緑色の色彩的な対比が読み取れる。あるいは、「をみなごの目線は上、わが身の目線は下」（おりふしに瞳をあげて わが身のかげをあゆます甍のうへ）も気づきにくい。加えて、「うららかの

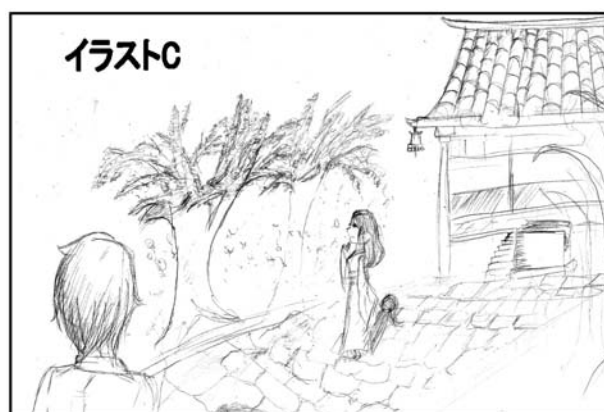
「登音空にながれ」の部分が現実的に指す事象を説明できている班もほとんどなかった。このあたりは、話し合いだけではなかなか気づきにくいと思われる。

そこで展開2として取り入れたのが、「情景のイラスト化」である。班には画用紙と色鉛筆を渡し、「これまで話し合った内容を一枚のイラストにまとめ、イラスト全体で「顰のうへ」の作品世界が伝わるように書きなさい」と発問した。そこでは全体像はもちろん、一つの細かな場面を描く時でさえも、班員どうしが解釈をぶつけ合い、対話によって描写の具体像を決定していく姿が見られた。いくつかのイラストを掲載する。



イラストAは、「をみなご」の複数性を捉えることができている。そして「語らひ」の賑やかさと、口を真一文字に結んだ「わが身」の静けさ・孤独の対比も描くことができている。「影」とともに描かれる「わが身」の目線がおのずと下に向く点も的確に読み取れている。ただし、「をみなごに花びらながれ」の情景は表現できていない。

イラストBも前の班とほぼ同じ状況だが、「をみなごに花びらながれ」を具体化できている。また、本稿では白黒なので確認できないが、原イラストでは落花の桃色と薔の緑の対比も見えて取れる。惜しむらくは語り手の「わが身」が抜け落ちている点である。



イラストCは「をみなご」が「おりふしに瞳をあげ」の様子が表現できている。そしてやや見づらいが「をみなご」の履物を下駄で描くことで、「うららかな登音空にながれ」を具体化できている。ただしこの班は「をみなご」の複数性を見落としている。

このように班によって気づいている情報、気づいていない情報、あるいはイラストとして描いた場面・時間は多様である。最終的には全てのイラストを黒板に掲示し、全員のイラストを統合して説明していくことで、この詩の状況の全体像を捉えていった。

4. まとめ—実践を振り返って

いわゆるアクティブ・ラーニングの視点が新指導要領で重視され、その具体的な学びのあり方として「主体的・対話的で深い学び」が謳われることとなった。本稿はこの趨勢に棹差しつつ、実践の際に重視したい点を論じ述べようとするものである。以下に一般化し得る知見を、詩を扱った本実践を糸口として概説する。

詩歌の学習の困難さは場面状況をつかみにくい点にあった。それは基礎的な語句の意味を理解するだけでは解決できない、場面を想像する力に由来する問題である。生徒一人の想像力にはおのずと限界がある。集団的な知を動員し、より多くの情報を獲得するためには対話的な学びが非常に有効であると言える。

そして対話的な学びを駆動させるためには、指導者による「問いの焦点化」(=「特に○○について考えなさい」などの発問)が有効である。あまりにも開かれた問いではそれこそ各自の想像力によって実践の主旨から外れる意見が相次ぐ懸念もある。加えて「対話の成果化」も肝要である。本実践で言えば、対話によって見いだされた情報をイラストにまとめさせることである。つまりは対話の結果をただのメモ書きにとどめさせずに、対話のメンバーによって一つの成果物として作成させ、共有させる活動を意味する。この活動を経ることで、班員は自らの意見の明確化することができ、また当初の意見からの変容も確認できる。対話の効果がより顕在化する活動であると言える。

〔参考文献〕

- ※1 折口信夫『古代研究Ⅲ—国文学の発生』(2003年6月、中央公論新社、初出1927年)
- ※2 吉田熙生「詩と文化環境」(『國文學 解釈と教材の研究』所収、1996年11月、學燈社)
- ※3 辻和人「詩人の視点から—教室で読む現代詩とは—」(『日本語学』所収、2014年2月、明治書院)
- ※4 田中宏幸ら編『文学の授業づくりハンドブック—授業実践史をふまえて〈第4巻〉』(2010年5月、溪水社)
- ※5 吉田精一『日本近代詩鑑賞 昭和編』(1990年6月、創拓社)