

	第二時
<ul style="list-style-type: none"> <li>○作者の見たこと(情景)</li> <li>○中心</li> <li>・第二連はどうか。</li> <li>○感じたこと</li> <li>○見たこと</li> <li>○中心</li> <li>・第三連の内容はどうか</li> <li>○見たこと</li> <li>○感じたこと</li> <li>○中心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各連の中心を整理するとどうなるか</li> <li>・感動を支えている作品の周囲を考えてみよう</li> <li>○季節</li> <li>○場所</li> <li>○作者の位置</li> <li>○時刻 一連 二連 三連</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・近景——はこべ・若草(否定)</li> <li>・遠景——しろかねの衾の岡</li> <li>・辺・淡雪・雲白く。</li> <li>・感情表出のことはに注目。</li> <li>・雲白く遊子悲しむ。</li> <li>・あたたかき光</li> <li>・香も知らず(否定)</li> <li>・麦の色——わづかに青し</li> <li>・旅人——畠中の道を急ぎぬ</li> <li>・浅間も見えず(否定)</li> <li>・草笛——かなし</li> <li>・濁り酒</li> <li>・草枕しばしなぐさむ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全体へ目を向けさせる</li> <li>・バズ——発表——整理</li> <li>・早春——淡雪流る・浅くの</li> <li>・み春はかすみて・麦の色。</li> <li>・千曲川のほとり</li> <li>・小諸・古城のほとり</li> <li>・路傍——旅人の群</li> <li>・河畔の宿——濁り酒</li> <li>・朝</li> <li>・昼</li> <li>・夕暮れ</li> </ul>

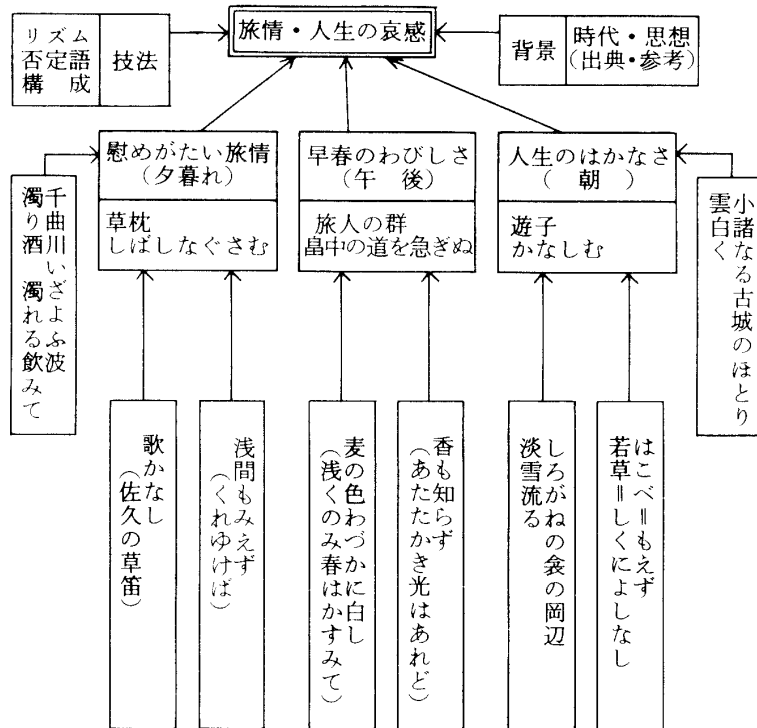
	まとめ
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ことばづかいや表現はどうか</li> <li>〈味わい深める〉</li> <li>・各連の中心、作品の周辺を考えながら感動の中心をまとめてみよう</li> <li>○遊子悲しむ</li> <li>○旅人の群はいくつか畠の道を急ぎぬ</li> <li>○草枕しばしなぐさむ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめてみるとどういうことになるか</li> <li>・詩の感じを表すように、作者の心になつて読んでみよう</li> <li>〈発展〉</li> <li>・鑑賞文を書いてみよう</li> <li>・藤村の他の詩を読んでみよう</li> <li>・詩を作ってみよう</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・否定語——萌えず・よしなし・知らず・見えず</li> <li>・文語——調子</li> <li>・定型詩——よみやすき</li> <li>・五七調——荘重なびびき</li> <li>・グループ——発表——確認・整理</li> <li>・短文表現から</li> <li>・人生のはかなさ、旅のさびしさ、自然との対比</li> <li>・ほのかな色彩</li> <li>・わずかなあたたかさ</li> <li>・旅人のわびしい動き</li> <li>・夕暮れの哀愁</li> <li>・草笛のわびしさ</li> <li>・慰めがたい旅情</li> <li>・人生のはかなさ</li> <li>・早春のわびしさ</li> <li>・慰めがたい旅情</li> <li>・ゆっくり、心をこめて</li> <li>・最後に範読</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文集(学級)</li> <li>・作品紹介(プリント)</li> </ul>

への関心を深めたい。

(三) 指導の目標

1. 旅情、人生の哀感を感じさせる哀調を帯びた抒情のリズムを読みとらせる。
2. 描写・表現・技法などの特徴を理解し、作者の心情を読みとるとともに物の見方・考え方を深める。
3. すすんで他の作品を読もうとする態度を養う。

(四) 教材の構造



(五) 学習計画 (全二時間)

- 第一時 読んで印象や感想を話し合い、内容を理解する。
- 第二時 作品の主題を読みとり、作者の感動に迫る。

(六) 学習の展開

段階	学 習 活 動	留 意 点 など
第一時 導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>藤村の小説で読んだことのあるものは何か、また知っている作品は何か</li> <li>藤村の詩ではどうか</li> <li>藤村はいつごろのどんな人か</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>バズ——発表——まとめ</li> <li>「破戒」「夜明け前」……</li> <li>バズ——発表——まとめ</li> <li>「椰子の実」「初恋」……</li> <li>発表——整理</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>〈印象をつかむ〉</li> <li>「小諸なる古城のほとり」を読んでみよう</li> <li>詩の朗読に注意すべきことはどんなことか</li> <li>朗読のしかたで気づいたことは何か</li> <li>作品の印象や感想を話し合ってみよう</li> <li>〈確かめる〉</li> <li>なぜ、どんなことはや表現からそう感じるのか考えてみよう</li> <li>第一連の内容を考えてみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ゆっくり最初に黙読——朗読 (三回)</li> <li>バズ——発表——整理</li> <li>速度・句読点・行間語間・作者の心情になって</li> <li>朗読の感想を自由に発表させる。批判しながら質を高めてゆく。</li> <li>リズム・内容・表現・語法・情景</li> </ul>

<p>誓 子</p> <p>○ピストルがブルの硬き面にひびき</p> <p>誓 子</p> <p>・自分の好きな「時」を詩に書いてみよう</p> <p>・他の詩をいろいろ読んでみよう</p>	<p>・場面の緊張感</p> <p>・詩集紹介</p>
---	-----------------------------

○中学校 三年 「小諸なる古城のほとり」の場合

(一)、教材 「小諸なる古城のほとり」(島崎藤村)

小諸なる古城のほとり

小諸なる古城のほとり

雲白く遊子悲しむ

緑なすはこべは萌えず

若草もしくによしなし

しろがねの衾の岡辺

日に溶けて淡雪流る

あたたかき光はあれど

野に満つる香も知らず

浅くのみ春はかすみて

麦の色わづかに青し

旅人の群はいくつか

畠中の道を急ぎぬ

暮れ行けば浅間も見えず

歌哀し佐久の草笛

千曲川いざよふ波の

岸近き宿にのぼりつ

濁り酒濁れる飲みて

草枕しばしなぐさむ

(二)、教材の視点

・藤村がこの作品を作ったのは明治三十三年であり、文学思潮の上では浪漫主義末期といわれる時代であり、当時作者は明治二十九年の「破戒」以降、小説転向に向かっていた。

・型的には五七調のリズムで貫かれ、内容的には色彩の乏しい早春のわびしさを描きながら、慰めがたく癒やしがたい旅情を自然との対比という形で表出している。

・五七調は元来七五調・五五調に比べ荘重なおち着きを感じさせるが、この作品の場合、五七調の荘重さが、かえって重苦しいひびきとなり、内容と支え合って、しみじみとした作者の哀感を伝える効果を表している。音感と奇数音句の流動リズムの効果である。

・技法的には、否定語のくりかえしと、K音・O音の微妙なリズムとは、人生の哀感を醸し出すのに効果的な音調である。

・構成的には、時間的な経過と、遠近法的手法で、抒情的な哀愁を浮かび上がらせている。

・以上のように作品を考えるとき、藤村詩の典型に触れ、この作品を読み深めることを通して、文語定型詩への理解を深め、作者の感動に迫るとともに、いろいろな詩の技法、表現の特徴を理解させ、詩

みなぎってくる

いろいろの思いを静かにおさえて

友と友の間にはさまれて

先生のふえの合図を待っている

あの不思議に静かで、豊かな、出発の時が好きだ。

## (二)、教材の視点

- ・小学校高学年になると、校内の諸スポーツの行事や、時には対外試合などに参加し、競技直前、出発直前の緊張した時間を経験すること多くなり、不安やときめきの心理が実感として理解できる。
- ・この詩はマラソン競走の体験を回想してその出発直前の張りつめた緊張感、競技に対する闘志を秘めた一瞬の静寂が、小学生らしいことばで表現されている。
- ・この作品を通して作者の心理を読みとり、自分の体験と重ね合わせ、静と動の対比、緊張感を理解させ、併せてきっぱりとしていさぎよいものへの志向にみられる純粋な心を理解させたい。
- ・この緊迫感を、理屈でなく、実感として体感させる助けとして、東京オリンピックの一〇〇メートルスタート時の選手の眼光や頬のけいれんの様子、はだしの帝王アベベのマラソンスタート直前の動きなどのフィルムがあれば、一層効果的に理解し得るであろう。

## (三)、指導の目標

1. 場面や様子を想像しながら、それにふさわしい朗読ができる。
2. 詩の特徴に気づき、表現の特色が理解できる。
3. すすんで多くの詩を読み豊かな情感や深い思索を培ってゆく態度を育てる。

## 四、学習の計画と展開（一時間）

段階	学 習 活 動	留 意 点 な ど
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・競走のスタートラインに立ったとき、競技開始の合図の直前にどんな気持ちになるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自由に発表させる</li> <li>○楽しみ・不安・緊張感・いらだち・決意・闘志……</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「出発」を読んでみよう</li> <li>・次のことはの意味や気持ちを考えてみよう</li> <li>○こしをうかす</li> <li>○うかがう</li> <li>○みなぎる</li> <li>・次のことばはどんなことを言おうとしているのか</li> <li>○びんと張った気持ち</li> <li>○いろいろの思いを静かにおさえて</li> <li>○不思議に静かで、豊かな、出発の時</li> <li>・作者の最も言いたいことは何か、それはどのことばでわかるか</li> <li>・なぜ出発の時が好きなのか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・黙読——二回</li> <li>・朗読——二回（指名）</li> <li>・構成を考える</li> <li>・くりかえしに注目させる</li> </ul>
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作者の気持ちを表すように朗読しよう。</li> <li>・「出発」の感想文を書いてみよう</li> </ul>	
発展	<ul style="list-style-type: none"> <li>・出発の時をうたった次の二句を比べてみよう。</li> <li>○スケートのひも結ぶ間もはやりつつ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・競技者の心理</li> </ul>

展開	第二時 導入	まとめ	
		ま	め
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「風」はどんな情景をうたった詩か</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・朗読を聞こう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・二連に分けてあるが、第一連と第二連のちがいを比べて読んでみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ういうことか</li> <li>・「いたずらっ子のように」だれがどうしたのか</li> <li>・「みんなが知っている」のはどういうことか</li> <li>・次のことははだれがだれに言ったのか</li> <li>○「いやだよ。」</li> <li>○「入らせてくれ。」</li> <li>・次のことはの意味を考えてみよう。</li> <li>○名前を見る</li> <li>○本をとじて走る</li> <li>○ガラスまどをたたく</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「わたしだけが知っている」ことと「みんなが知っていること」とどっちがうのか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「風」という詩はどんな内容だったか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭の課題として次時に発展させる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・省略表現に注意する</li> <li>・省略された修飾語に注意する</li> <li>・比喩に注意する</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○季節 ○時刻 ○場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・次のことに留意しながら</li> <li>○現在形と過去形</li> <li>○風の強さ</li> <li>○かすかなできごととみんなが気づくできごと</li> <li>・次のことに留意して想像してみる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書を閉じたまま想起させ、既習事項の定着を確認する</li> <li>・目を閉じたまま情景を想像させる</li> </ul>	

発展	まとめ	
	ま	め
<ul style="list-style-type: none"> <li>・他の楽しい詩も読んでみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作者は風についてどんな感じを持ったのか想像してみよう</li> <li>・作者の気持ちになって読んでみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○花びん○先生のつくえ○けいじ板の位置</li> <li>○作者の位置</li> <li>・ことは即して考え、さらに想像を広げてゆく</li> <li>・朗読</li> <li>・作品紹介（プリント配布）</li> </ul>

## ○小学校 六年 「出発」の場合

## (一)、教材 「出発」(井上靖 教出 六上所載)

## 出発

ぼくは  
マラソン競走で  
白いスタートラインにならぶ時が好きだ。  
軽くこしをうかせ  
きつと遠い前方の山をうかがう  
あのしゅんかんのびんと張った気持ちが好きだ。  
やがてふえは鳴りひびくだろう。  
ぼくたちはかけ出す。  
校庭を一周し、町をぬけ、村を通り、おかをこえる。  
友をぬいたり  
友にぬかれたりする。

まどからとび出していった。

みんなが知っている。

いたずらっ子のように、

けいじ板の図画をめぐって名前を見たり、

みんなの国語の本をとじては走る。

「いやだよ。」と言って、

まどをしめたら、

風は、ガラスまどをたたいて、

「入らせてくれ。」と言う。

## (二)、教材の視点

- ・二連十七行の詩である。初夏の教室に入ってくるさわやかな風の様子を擬人化し、自己と同化して扱っている。
- ・素材は教室に入ってくる風という日常的なものであり、それに組み合わされているのが、「花びんのアスバラガス」「テストの紙」「けいじ板の図画」「国語の本」といった日常の学習生活の中で、児童の体験と密接し、理解を助けるはたらきをしている。
- ・第一連の「わたしだけが知っている」場面と、第二連の「みんなが知っている」場面とを対比しながら、作者が自分だけの体験をさわやかな思いで楽しむといった構成をとっており、風という目に見えないものを把えるのに、「足音をたてないで」「見つめて」「とび出していった」「走る」などの修飾語の巧みな用法で具象的にとらえたおもしろさがあり、それだけにそれぞれの児童の生活体験と結合して豊かな情感を味わせるのにふさわしい作品である。

## (三)、指導の目標

1. 様子を思い浮かべながら朗読し、初夏の季節的情感を感じとらせる。
2. 比喩的な表現や擬人法のたくみな用法に気づき、情景や感動を表す朗読ができるようにする。
3. 日常生活の中で、季節の情感を豊かに味わう能力と詩的な表現に親しむ態度を養う。

## (四)、学習計画(全二時間)

第一時 詩を読んで内容を理解する

第二時 表現の美しさに気づき、作品にふさわしい朗読をする。

第一時 導入	展開	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・詩を読んでみよう</li> <li>・感じたことや想像したことを話し合ってみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感情をこめて読んでみよう</li> <li>・内容をくわしく読みとろう</li> <li>・次のことはどういうことを言おうとしたのか</li> <li>○足音をたてないで</li> <li>○おじぎをした</li> <li>○いち早くみつめて</li> <li>○おどろいて走る</li> <li>○つまずく</li> <li>・だれがだれに「おじぎをした」のか</li> <li>・「わたしだけが知っている」のはど</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・黙読——朗読(数名)</li> <li>・自由に話し合わせる</li> <li>・朗読(三名)</li> <li>・擬人法に注意する</li> <li>・比喩的表現の意味を考えさせる</li> </ul>

## 第二次（一時間）

作者の気持ちを想像する。

## (五)、学習の展開

時	学 習 活 動	留 意 点 など
第一時 導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・題名からどんなことかわかるか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自由な話し合い</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読んでみよう</li> <li>・目を閉じて様子を想像してみる</li> <li>・感想を発表する</li> <li>○おもしろいところ</li> <li>○感じたこと</li> <li>○わからないところ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで話し合い、その後で発表する</li> <li>・くりかえし、擬声語、カタカナとひらがななどにも注意をむける</li> </ul>
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どんな読み方をしたらおもしろいところや作者の気持ちが表現できるか。気持ちを表すように読んでみよう</li> <li>・家で家族の階段を降りる音をきいてみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・句読点、行アキなどにも注意をむける</li> <li>・指名読み、三回ぐらい</li> <li>・次時への発展と関心の持続</li> </ul>
第二時 導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなで、階段を降りる音を聞いてみよう</li> <li>・友だちの階段を降りる音を聞いて感じたことはどんな事か</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・階段となりの教室を利用</li> <li>・特徴のある男児女児数人交代で実際にやらせてみる</li> <li>・発表させる</li> </ul>

展開	まとめ	発展
<ul style="list-style-type: none"> <li>・音のちがいを表すように読んでみよう</li> <li>・作者の位置・状態はどうか</li> <li>・降りる音のちがいから作者はどう感じたのか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「かいだんをおりる音」を読んだ感想を書いてみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家族のできごとを作文に書いてみよう</li> <li>・「かいだんをおりる音」の場面を絵に書いてみよう</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・行変え、句読点などにも注意する</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・例「ごはんのたべかた」「歩き方」「走りかた」「返事のかた」</li> </ul>

## ○小学校 三年 「風」の場合

(一)、教材 「風」(えのゆずる 光村三上所載)

風

わたしだけが知っている。

足音を立てないで

教室に入ってきた風に、

花びんのアスパラガスが、

いち早く見つけて、おじぎをした。

風は、おどろいて走ったとき、

先生のつくえの上の

テストの紙につまずいて、

## (一)、教材 「かいだんを おりる 音」(教出、二上所載)

かいだんを おりる 音

おとうさんは、

ドン、ドン、ドン。

おかあさんは、

トン、トン、トン。

おばあさんは、

トコ、トコ。

かずおは、

コットン、コットン。

目を つぶって いても、

だれの 音かが、すぐ わかる。

大男が 歩いたら、

ゴッシン、ゴッシン。

かみさまが 歩いたら、

どんな 音が するのだろう。

## (二)、教材の視点

・児童特に小学校低学年では、知的理解よりもむしろ動作化、表現化を通して、情景や心情に迫ることが、国語学習のねらいに到達しやすい場合が多い。それはある意味では幼児的な遊びの要素が残っている、動作化、行動化を通して教材に対する興味や関心を深めてゆくことであり、一方、言語能力、理解力が未分化で、知的にことは

だけから理解をすすめてゆくことが困難であるということでもある。

さらに幼児の言語発達が、身辺のもの、必要なものから、周囲のものへ視野の拡大がされてゆく過程の中で、小学校入学間もない児童の言語理解は、興味を持つことのできる身辺の事象を教材とすることも大きな意味がある。

・本教材は、登場人物が「おとうさん」「おかあさん」など、児童が自己の生活と同化させながら理解することが可能であり、「ドン、ドン、ドン」「トン、トン、トン」などといった擬声語のくりかえしが、快いリズムを感じさせ、朗読や動作化を容易にしている点からも理解を助けるはたらきをしている。

・内容的にも階段を降りるという日常的な行動の中での体験であり、児童が作品の中に直接入ってゆける教材である。

・こうした作品を取り扱うことによって、表現のおもしろさ、詩的表現の特徴に親しませるとともに、自己の周辺の事象に鋭く目を注ぎ、これをみつめて新しいものを発見するような鋭い観察力と豊かな情感を培ってゆく態度を育てたい。

## (三)、指導の目標

1. 声に出してはつきり読む。
2. 作者の気持ちを考えながら情景を想像する。

## (四)、学習計画(全二時間)

## 第一次(一時間)

詩を読んで、内容を理解する。



以上のような立場で教科書教材や現代詩人の作品を眺めた場合、詩の鑑賞指導に活用しやすいと思われる作品として次のような作品を挙げる事ができよう。

#### ○小学校低学年

「ぞうのかくれんぼ」(たかぎあきこ)「ぶらんこ」(おかむらたみ)  
「金魚がぼやけてゆれました」(サトウハチロー)「てんとうむし」  
(都築益世)「あひるの歌」(室生犀星)「つけもののおもし」(まどみちお)「ぞう」(まどみちお)「タンポポヘリコプター」(和田徹三)  
「かいだんをおりる音」

#### ○小学校中学年

「虫」(八木重吉)「雪の朝」(草野心平)「水あゆの歌」(室生犀星)  
「風」(えのゆずる)「ふんすい」(清水たみ子)「かきの実」(与田準一)「たき」(深尾須磨子)

#### ○小学校高学年

「ふるさと」(室生犀星)「冬の夜道」(津村信夫)「雪」(三好達治)  
「花」(村野四郎)「桃子よ」(百田宗治)「あどけない話」(高村光太郎)「出発」(井上靖)

#### ○中学校

「踊」(八木重吉)「初恋」(島崎藤村)「千曲川旅情のうた」(島崎藤村)  
「落葉松」(北原白秋)「かつこう」(金子光晴)「小景異情」(室生犀星)  
「秋の祈り」(高村光太郎)「千鳥と遊ぶ千恵子」(高村光太郎)「月夜の浜べ」(中原中也)「大門峠の見える村」(田中冬二)

#### 四、詩教材鑑賞指導の計画

詩は先に述べたように、作者の感動が、詩の持つ型や表現上の規制をふまえて、凝縮された言語表現を通して客体化されたものである。従って読者は、客体化された詩作品の理解活動を通して、作品を主体的に解きほぐし、言語表現から逆に作者の感動に迫るように追体験することを要求される。

鑑賞指導の場合、その過程として、平易な表現をするならば、一般的には次のような段階が考えられるであろう。

1. 印象をつかむ段階
2. 印象を確かめる段階
3. 味わい深める段階
4. 他に転移する段階

しかし基本的にはこうした段階性を踏まえながら、実際に当たっては、児童生徒の実態や興味・関心の深さ・作品(教材)の内容や特徴等によって、その順序や指導の内容、方法は、学習者である児童生徒にふさわしい形で展開されねばならぬことは言うまでもないことである。

以下、小学校・中学校における詩の鑑賞指導の計画を示してみる。

これらは、一部実践の結果をまとめたものを中心に、修正を加えたが、学習指導案の形式や記述の方法については、それぞれの教育の現場においてさまざまな研究や試みがなされているので、ここではそうした現場の多様性をも考えて、特定の学習指導計画案としての形式に拘泥せず、むしろ基本的、具体的な展開の流れに中心を置いた。

#### ○小学校 一年 「かいだんを おりる 音」の場合

- ・ 中心語句を基点として、感動の内容や情景を想像させイメージの深化をはかる。

であろう。

- ・ ことばのおもしろさや、表現の特徴に気づかせる。
- ・ 同じような主題、素材の作品を読み、比較対比しながら読み深めさせる。

#### ○詩の心に触れる時期（小学校高学年）

- ・ 朗読により詩の特徴や詩語の美しさを表現させる。
- ・ ことばの精確な読みとりを通して表現や表記の特徴や効果に気づかせる。
- ・ 想像を豊かに展開させ、広がりのある読みとりをはかる。
- ・ 同一作者、同題材の作品を読み、比較対比して読み深める。
- ・ 作者や作品の背景を知り、作品の主題や思想を考える。

#### ○詩を主体的に読む時期（中学校）

- ・ 主体的・客観的な読みとりをさせる。
- ・ 詩の表現上の特徴や技法に気付かせ、的確に読み深めさせる。
- ・ 作品の周辺や背景を踏まえた読み取りをさせる。
- ・ 同じ作者や同時代の作者の作品を読み、詩への理解を深めさせる。
- ・ 作品の価値や文学史上の展望を持たせる。

以上のようなことを考えた場合、具体的にどんな作品を教材として与えることがふさわしいかという問題がある。

児童生徒の実態や地域の実情によって一律には扱いがたい面もあるが、原則的には次のような視点で教材選定がなされなければならない

#### ○小学校低学年

- ・ 児童の生活や体験に近く、作品の世界に同化しやすい作品
- ・ 動作化・音声化によってイメージを拡大しやすい作品
- ・ 内容のおもしろさがあり、共感しやすい作品
- ・ 具象的・比喩的で、印象鮮明な作品

#### ○小学校中学年

- ・ 対象のとらえ方がおもしろく、豊かに想像を展開できる作品
- ・ 詩語の美しさや、詩としてのリズムを受けとめられる作品
- ・ 健康で明るく、児童の共感を喚起しやすい作品
- ・ 豊かな詩情や鋭い感受性を読みとれる作品

#### ○小学校高学年

- ・ 簡単な詩の表現技法や特質を理解できる作品
- ・ 追体験を通して、自己の物の見方や考え方を豊かにできる作品
- ・ 自然や人生に対して作者の心情や人生態度が反映している作品

#### ○中学校

- ・ いろいろな技法やリズムを読みとれる作品
- ・ 作品を通して自己や人生をみつめられる作品
- ・ 鋭い感覚、豊かな感受性を読みとり、文学体験への意欲を培うことのできる作品

理解し、さらに作品に対する論理的思考と創造的思考によって、その作品の本質に迫るとともに、他の作品を理解することのできる言語能力や他の作品、他のジャンルの文学をすすんで享受し、自己の思想・感情を豊かにしようとする態度を養うことがねらいである。

今少し詳しい説明をするならば、詩の作品の内容を支えているのは用語とその構成、そこから生まれる調子やリズムである。その作品の内容を読解活動と創造的思考による連想作用によって理解し、鑑賞するのであるが、その作品の作者、作品を創造された場面を知り、作者の思想的、社会的背景などを理解し、作者を取り囲む時代的背景や、作品の文学史的な位置づけを確かめるなどといった作業を通してさらにその作品の理解を深め、鑑賞の視野を広げることが出来る。

それらの活動を通して、指導要領に述べられている教科の目標、「国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。」

(小学校)

「国語を正確に理解し表現する能力を高めるとともに、国語に対する認識を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重する態度を育てる。」

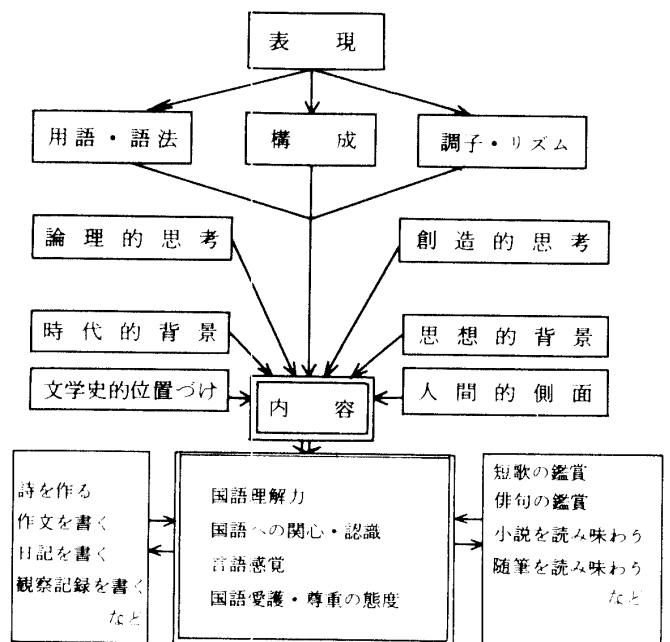
(中学校)

この実現を期そうとするのである。

これを図示するならば、詩の鑑賞指導の構造を下のように考えることが出来る。

しかし、これは基本的な考え方という意味で示したもので、児童生徒の発達段階や環境、詩に対する興味や鑑賞・創作の体験等のさまざまな条件によって、実態に即した指導の計画が樹てられなければならない。

そこで一般的に考えた場合、詩教材の鑑賞指導上留意すべきことを



次に挙げてみることにする。

○詩との出会いの時期（小学校低学年）

- ・視覚・聴覚に訴え、具体的事物から想像を拡大する。
- ・音読によって詩語の美しさを体験させる。
- ・類似体験を想起し、イメージを豊かにする。
- ・動作や声で表現させ、イメージの具体化をはかる。
- ・絵・作品掲示など、教室の詩的環境を整える。
- ・図や絵に表現させたり、さし絵を活用する。

○詩に親しむ時期（小学校中学年）

- ・朗読を通して詩語の美しさやリズムを体験させる。

通して形象化されたものである。

詩の場合について言えば、作者がある事物や事象に接して誘発された感動、意識は、形のない心の中のはたらきであるが、これが言語活動という作者の主体的行為によって、言語表現となったものが作品ということになる。

もちろん詩の場合、詩そのもののもつ型、規則、文字、リズムなどの外面的規制を伴う主体的活動の所産が、作品という客体化された言語表象となるわけである。この場合言語行為の主体を考えてみると、作品化される段階までは行為の主体が作者であるが、作品として客体的存在となった時点で、作品は作者をはなれて読者の理解行為にゆだねられ、ここで言語行為の主体が作者から読者に転換される。

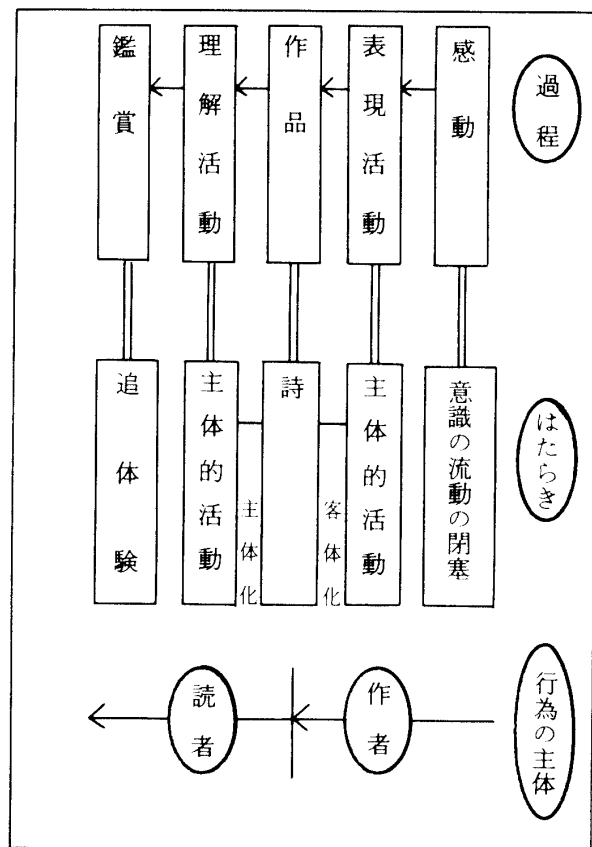
作品としての詩を読者が享受するということは、読者が、作品という詩的感動の客体化されたものを、自らの主体的行為である理解活動を通して再び主体化することに他ならない。即ち読者は言語表現を媒材として、作者の体験した感動を理解し、味わい、自らの立場で鑑賞するという創造的体験をすること、つまり、作者の文学体験を読者が追体験することになる。

このことを図示すれば下図のように考えることが出来る。

ここで、右のような創作と享受という立場に立って詩教材の鑑賞指導ということについて考えてみる。

繰り返しになるが、作品は作者に対して場面的な内面にはたらく意識や感動を、そのジャンルにおける約束ごととして外面にはたらく規制を通して行われる表現行為であり、作者の心を言語表現によって客体化されたものである。

従って、作品受容の過程の中で



- ・ 辞書的なことばの意味の理解
- ・ 文法的事項の知識的理解
- ・ ジャンル特有の規制の理解
- ・ 外形的なリズムの理解

といったことの理解は、実は作品そのものの内面に迫る前提にはなっても、理解、鑑賞そのものではない。理解とか鑑賞とか言う場合には、読者が作者の体験を共有すること、言語を媒材として追体験することではなければならない。

そう考えた場合、詩の鑑賞指導は、

- ・ 作者の新鮮で生き生きとした感覚・感受性
- ・ 詩の表現にみる感動の象徴的な高まり
- ・ 作品におけることば相互のはたらきやひびき合い

を通して、その作品の感情豊かで、感覚鋭いことばに含まれるものを

3
「私の前にある鍋とお釜と燃える火と」(石垣りん) 「ヒロシマ神話」(嵯峨信之)

となっており、その単元から教科書のねらいとするものや作品の表現、内容を検討してみると、詩の指導が、理解・鑑賞の能力と創作の能力とが無関係に存在したり、培われたりするものではないが、右の表のように、主として「理解」領域をねらいとしているわけで、その教材配列は

一年 平易な口語自由詩

二年 やや思想的に深さを持った口語自由詩

三年 象徴的な、思考的な口語自由詩

となっており、単元名も「表現を味わって」「深く味わって」「特徴に注意して」読み味わうという表現が用いられていることから明らかにように、学年がすすむに従って理解の広がりと思考の深まりが想定されているとみることができる。

今少し詳しく眺めてみると、これらの単元は、他の文学教材、即ち短歌・俳句・漢詩など韻文教材や随筆・伝記・小説などの散文教材と相互に連繫しながら、

1	学年
・情景・心情・表現のおもしろさを味わいながら、効果的に朗読したり、朗読を聞いて味わったりする。	目 標

2	・心情や感動の主体をさぐり、やや抽象的、思想的な内容や表現を理解し、作者の感動に迫る。
3	・詩に象徴された内容や心情を味わい、すすんで人生や幸福・生き方などに対する視野を広め、作品の構想をつかむとともに、表現を通して思考を深める。

という態度的深化のねらいがあり、いわば具体から抽象へ、身近なものから拡大された広い視野へ、表面的なものから心の奥、感動の深部へ迫るといふ深まりの過程が想定されている。

これは、指導要領における学年の目標が、「理解」領域については目標(3)で

一年 「正確に理解する能力を身につけさせる。」

二年 「内容を理解する能力を高める。」

三年 「目的や場に応じて」「的確に理解する能力を身につけさせる。」

と示していることが、教科書教材によって、具体的に展開されているということ、それが

「国語を正確に理解し表現する能力を高めるとともに、国語に対する認識を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重する態度を育てる。」という国語の目標の実現につながってくるわけである。

### 三、「詩」の鑑賞指導について

詩の鑑賞指導は一体どう考えるべきであろうか。詩に限らず文学作品は、作者の感動や認識が、文字言語によって「書く」という表現活動

六上	表現を味わって読もう	鑑賞	
六下		感動したことを詩に書こう	詩作

となっている。ただし、六年上に「表現を味わって読もう」があり、短歌・俳句の鑑賞をめざし、広義の詩教材ではあるが、短歌・俳句については別に考えてみたい。また四年下の「心のふれ合いを深めよう」は手紙の中に児童詩を引用したものであつて、詩そのものを学習の対象としたものとは考えられない。

「詩」ということばを用いているのは「理解」をねらうものでは二年生、「表現」をめざすものでは四年生からである。領域別に考えてみると、「読む」という立場からは、一年および二年で「こえを出して」「声を出して」ということばが用いられ、朗読が意図されている。

その他、一年、二年では「よみましよう」という表現をとっているので明確ではないが、内容的理解をめざしているとみてよいであろう。これに対して、三年以上では、「ようすを思いうかべながら」「表現を味わって」などのことばから、読解をめざしながら、これに場面や背景の理解、用語や語法・表現の特質などを理解させ、詩を読むことを通して、豊かな心情や鋭い感覚を養うことがねらいとされているとみることができる。

一方、「表現」領域をめざしている单元では、三年までは「おもったこと」「感じたこと」を書くことをねらいとし、必ずしも「詩」としての意識を表面に出してはいないが、教材として示されたものが詩であることからすれば、当然詩的表現をめざしているとみてよいであろう。

これが四年生以上では「詩に」「詩を」と表現様式を指示し、しかも、「感じたこと」「感動したこと」と詩的な感動の表現がねらいであることとを明らかにしている。詩の創作指導を主たる学習の目標としているわけである。

その意味では、学習指導要領に

「国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を養う。」

と示している目標を達成するための配慮がなされているということである。

次に中学校国語教科書について、『中学新国語』（光村）を例に眺めてみることにしたい。まず、この教科書の詩教材の配列は、

学年	単元名	詩教材（作者名）	備考
1	・表現を味わって読む	「山頂から」（小野十三郎） 「野のまつり」（新川和江） 「木琴」（金井直） 「夜明け」（伊藤整）	・口語自由詩
2	・深く味わって読む	「大阿蘇」（三好達治） 「雪の朝」（草野心平） 「夕焼け」（吉野弘）	・口語自由詩
	・作品の特徴に注意して読み味わう	「道程」（高村光太郎） 「寂しき春」（室生犀星）	・口語自由詩

五上	・表現を味わって読もう 「川」(谷川俊太郎) 「じんちょうげの花」 (峠兵太) 「春」(坂本進)	・自由詩
五下	・表現を工夫して詩を書こう 「ぶらんこ」 「ぶらんこ」 「しずくの中のにじ」 「買えば高い」と 「大根洗い」	・創作を意図 ・解説あり
六下	・感動したことを詩に書こう 「しずくの中のにじ」 「買えば高い」と 「大根洗い」	・自由詩 ・創作への解説あり

これによると、詩の内容や題材は多様で、専門詩人の洗練された作品もあれば、児童作品もあり、内容的にもかなり高度なものから、素朴で平易な作品、散文詩的な児童の作品で詩と呼ぶべきか否かに問題を含むものまであり、詩形の上でも七五調を主体とする定型詩もあれば口語自由詩も散文詩的な作品も含まれている。

特に入門期である一年上の最初に位置づけられている「うみ」「おつきさまとさる」「みんなで」の三編は、厳密に考えれば詩と言い得るかどうかという疑問もある。むしろ入門期の児童にことばや文章に慣れさせること、読むことをねらいとして、国語そのものへの興味や関心をよび起こすことを主たるねらいとした短文とも考えられる。このことは、入門期教材に特に単元名を付していないことから、特定領域でなく、広い視野に立つねらいを推察することができる。

ところで、小学校国語教科書で、詩教材を通してねらいとするものは何か、ここで改めて単元名をみると、「理解」領域に位置づけられて

いるものと、「表現」領域を主とするものに大別することができる。光村版の教科書によって表示してみると、

教科書	「理解」領域をねらうもの	主たるねらい	「表現」領域をねらうもの	主たるねらい
一上	よみましよう	読解		
一下	こえを出してよみましよう	朗読	おもったことをかきましよう	作文
二上	しをよみましよう	読解		
二下	声に出して読ましよう	朗読	かんじたことをかきましよう	作文
三上	ようすを思いうかべながら読もう	読解 鑑賞		
三下	詩を読もう	読解	感じたことを書こう	創作
四上	様子を思いうかべながら読もう	鑑賞	感じたことを詩に書こう	詩作
四下	様子を思いうかべながら読もう	鑑賞	心のふれ合いを深めよう	手紙
五上	表現を味わって読もう	鑑賞		
五下			表現をくふうして詩を書こう	詩作

二下		二上	一下		一上		教科書
<ul style="list-style-type: none"> <li>・声に出して読みましよう</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・かんじたことをかきましよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・こえに出してよみましよう</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・おもったことをかきましよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・よみましよう</li> </ul>	単元名 (設定せず)
「あひるの歌」(むろおさいせい) 「雪かきほろき」(よだじゅんいち)		「ゆび」 「ぞう花」 「ねこやなぎ」	「ゆきの中の子犬」(すずきとしちか) 「ぶらんこ」(おかむつたみ)		「あくしゅ」	「うみ」 「おつきさまとさる」 「みんなで」	詩教材名(作者)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・口語自由詩</li> <li>・語りかけの手法</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童詩</li> <li>・語りかけ</li> <li>・作文への展開を意図</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口語自由詩</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・口語自由詩</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・七五調を主体とする詩</li> </ul>	備考

四下		四上		三下		三上
<ul style="list-style-type: none"> <li>・様子を思いうかべながら読もう</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・心ふれ合いを深めよう</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・詩を読もう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感じたことを書こう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ようすを思いうかべながら読もう</li> </ul>
「三日月」(松谷みよ子) 「冬のすばこ」(山本和夫)		「先生のおくび」 「冬」 他に短詩四編(無題)		「春の歌」(草野心平) 「かぼちゃのつるが」 (原田直友)	「顔ふき」 「シャボン玉」 「みやく」	「風」(えのゆずる) 「夕日がせなかをおしってくる」(阪田寛夫)
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自由詩</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・手紙の一節として</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・自由詩</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童詩</li> <li>・方言を含む</li> <li>・書くことを意図</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・口語自由詩</li> </ul>



四年下 「先生のあくび」「冬」

「三日月」「冬のすばこ」

五年上 「川」「じんちょうげの花」「春」

五年下 「ぶらんこ(一)」「ぶらんこ(二)」

六年下 「しずくの中のにじ」「『買えば高い』と」「大根洗い」

**学図**

一年上 「はな」

一年下 「くだもの」

二年上 「えんぴつ」「こいのぼり」「貝から」

二年下 「くりの林」「すずめ」「うちのピコ」「青いほうし」「手紙」

三年上 「春」「わすれもの」

三年下 「秋をみつけたよ」「春が来る」「夕がたのたいよう」

四年上 「青いレール」「子やぎ」「きりの花」「水玉」「とこ屋のお

じさん」「望遠鏡」「ぼくおどった」「おかあさん」

四年下 「かきの実」「かげ」

五年上 「水あゆのうた」「青い色」「海」「ガリレイ」「ちちしぼり」

「迷い」

五年下 「ここに手がある」「にれの町」「たこ」

六年上 「蔵王の山に」「若草」「パレットの色」「連結器」「にぎり

こぶし」「五月の風」「石ころ」

六年下 「山からのおくりもの」「花」

**教出**

一年上 —

一年下 「きりん」「ペンギン」

二年上 「虫めがね」「かいだんをおりる音」「夕やけ」

二年下 —

三年上 「お母さんのことば」「雲」「つけもののおもし」

三年下 —

四年上 「天じょう」「たばこの葉つみ」「春の歌」

四年下 「お母さんのいねむり」「海の作り方」「いもほり」

五年上 「海きょう」「虫けら」「あめ」

五年下 「夜道」「水泳」「白い線路」

六年上 「えんどうの花」「出発」「とうげ」

六年下 「じゃがいも」「連結器」「お父さん」「平和の谷へ行く道」

さらに中学校教科書の例を挙げてみると、

**光村**

一年 「山頂から」「野のまつり」「木琴」「夜明け」

二年 「大阿蘇」「雪の朝」「夕焼け」

三年 「道程」「寂しき春」「私の前にある鍋とお釜と燃える火と」

「ヒロシマ神話」

**三省堂**

一年 「白い馬」「ハードルレース」「二十億年の孤独」「富士山」「ほ

ろぼろなだちょう」

二年 「奈々子に」「浪」

三年 「峠」「葦の地方」「わたしはルイジアナで一本のかしの木の

育つのを見た」

以上が主要教科書にみる詩教材の一覧である。

先に触れたところであるが、これらの教材で、それぞれの単元のめざすものは何かということをみると、単元名として具体的に示されているものが多い。『小学校新国語』（光村）を例に挙げてみると、

という重点を抽出することが出来る。

これらをみると、小学校・中学校にわたって、各学年の目標とする「理解」領域の能力、態度の両面にわたって発展の系統が考慮されている。

まず理解能力については、小学校では低学年において順序や場面の移り変わりに従って内容の大体を把握することを基礎的能力と考え、中・高学年にすすむに従って要点、要点相互の関係をふまえて主題をつかみ、その目的や形態に応じて効果的に読む能力を高め、その小学校で培われた理解能力を基礎として、さらに中学校では、正確な理解、場や目的に即した的確な理解能力を培うことを目標としている。一方の読書態度について考えるならば、まず小学校低学年では楽しんで読む態度を基点として、積極的に多面的な読書をするという視野の拡大と、読書を通して知識を増し思考を育て、心情を豊かにし、適書選択にまで高めることを目標としている。

これが基盤となって中学校では、読書に親んで自己の知識心情を豊かにし、さらにその読書を生活に生かして役立ててゆく態度を培うことを目標としているわけである。

われわれが具体的な国語の学習指導を考える場合は、右のような「表現」「理解」両面にわたる学年や児童の発達段階を考慮し、現実の児童生徒の実態を正しく把握した上で、これらの「表現」「理解」の能力を高め態度を培ってゆく指導の方法、学習形態、学習の過程を考えてゆかなければならない。

別の表現をするならば、実際の児童生徒の実態に立って、指導要領に示される目標を具現するための具体的な指導計画を考えてゆかねばならないということになる。

## 二、国語教科書と詩教材

既に述べたように、現行学習指導要領は、領域として「表現」「理解」の二分野と「ことばに関する事項」に大別されるが、詩教材は「表現」領域の学習をめざすものと「理解」領域の学習をめざすものとが考えられる。

事実、小学校の教科書を眺めてみると教材提示の方法としては、「表現」領域である作文、詩の創作をめざしている単元と、「理解」領域で鑑賞をめざしている単元とに分けられる。

現行の国語教科書は小学校五種類中学校六種類であるが、その中で小学校三種類、中学校二種類の教科書における詩教材の実情を眺めてみたい。

まず小学校教科書における詩教材を抽出してみると次の通りである。

### 光村

一年上	「うみ」「おつきさまとさる」「みんなで」
	「みつばちぶんぶん」「おさるがふねをかきました」
一年下	「あくしゅ」「ゆきの中の子犬」「ぶらんこ」
二年上	「ぞうのかくれんぼ」
二年下	「ゆび」「ぞう花」「ねこやなぎ」「あひるの歌」「雪かきほうき」
三年上	「風」「夕日がせなかをおしてくる」
三年下	「顔ふき」「シャボン玉」「みやく」
	「こんこんな雪ふる朝に」「ふんすい」
四年上	「春の歌」「かばちゃのつるが」

3 年	2 年	1 年	学年	6 年	5 年	4 年	3 年	
目的や場に応じて話や文章の内容を的確に理解する能力を身につけさせるとともに、積極的に話を聞き、読書を生活に役立てる態度を育てる。	話や文章の内容を理解する能力を高めるとともに、積極的に話を聞き読書に親しんで自己を豊かにする態度を育てる。	話や文章の内容を正確に理解する能力を身につけさせるとともに、進んで話を聞き読書に親しむ態度を育てる。	理 解 能 力 ・ 態 度	読む目的や文章の種類、形態などに応じて効果的に話を聞いたりすることができるようになるとともに、適切な読みものを進んで読む習慣をつける。	主題や要旨を理解しながら文章を読んだり話を聞いたりすることができるようになるとともに、読書を通して知識を増し心情を豊かにする。	段落ごとの内容の要点相互の関係や内容の中心点を把握しながら叙述に即して正確に文章を読んだり、話の要点や中心点を正確に理解しながら聞いたりすることができるようになるとともに、読書の範囲を広げるようにする。	内容の要点を正しく理解しながら、文章を読んだり、話を聞いたりすることができるようになるとともに、いろいろな読み物を読もうとする態度を育てる。	易しい読み物を進んで読もうとする意欲を高める。

## 中学校

3 年	2 年	1 年	学年	6 年	5 年	4 年	3 年	2 年	1 年	学年
目的、場に応じて的確に理解する。	理解する能力を高める。	内容を正確に理解する。	理 解 能 力	目的、種類、形態に応じて効果的に読む。	主題、要旨をつかむ。	要点相互の関係、中心点がわかる。	要点をつかむ。	順序や場面の移り変わりがわかる。	大体をつかむ。	理 解 能 力
読書を生活に役立てる。	読書に親しみ自己を豊かにする。	読書に親しむ。	読 書 の 態 度	適切な読み物を進んで読む。	知識を増し、心情を豊かにする。	読書の範囲を広げる。	いろいろな読み物を読む。	進んで読む。	楽しんで読む。	読 書 の 態 度

さらに、中学校に於ては

と示されている。  
 これら小学校中学校の「理解」領域における目標をさらに整理して、系統発展的にどう配慮されているかをみると、まず小学校については学年ごとの目標には次のような重点をみることができる。

3年	ものの見方や考え方を広げ、豊かに表現する能力を身につけさせるとともに、表現を工夫する態度を育てる。
2年	ものの見方や考え方を深め、目的や場に応じて適切に表現する能力を身につけさせるとともに、表現力を生活に役立てる態度を育てる。

以上が、小・中学校の「表現」領域に関する目標であるが、これは次のように重点を整理して考えることが出来る。

#### 小学校

学年	表現能力	表現態度
1年	簡単な文章（書く・話す）	すすんで表現する。
2年	事柄の順序をはっきりさせる。	正しく表現する。
3年	要点、まとまりごとの区切りを考える。	分かりやすく表現する。
4年	中心点・段落の構成・段落相互の関係を考える。	内容を整理して表現する。
5年	主題・要旨・構成を考える。	相手や場面を考えて表現する。
6年	目的・内容に適した表現をする。	的確で効果的な表現をする。

#### 中学校

学年	表現能力	表現態度
----	------	------

1年	正確な表現をする。	進んで表現する。
2年	豊かな表現をする。	表現を工夫する。
3年	目的・場所に即した表現をする。	生活に役立てる。

ここで言えることは、小学校低学年に於いては技能面では身近な題材、日常的な必要事項について順序だてて簡単な文章に表現することを出発点として、中学年には構成を考えて中心点や段落相互の関係を意識的に考え、高学年に至って主題や目的・内容にふさわしい表現が出来ることを目標としているということである。一方態度面では国語に対して興味関心をもち、すすんで正しく表現しようとする態度を基点に、分かりやすく整理して表現し、相手や場面に応じて的確適切に表現する態度を培うことを目標として、技能面でも態度面でも、学年や児童の発達段階に応じた発展深化の過程が考えられている。

次に「理解」領域即ち小学校指導要領での「目標(2)」、中学校では「目標(3)」について学年別にこれを眺めてみると、

#### 小学校

学年	理解能力・態度
1年	書かれている事柄の大体を理解しながら文章を読んだり粗筋をつかみながら話を聞いたりすることができるようになるとともに、易しい読み物を楽しんで読もうとする態度を育てる。
2年	事柄の順序や場面の様子の移り変わりを中心にして内容を理解しながら文章を読んだり、話を聞いたりすることができるようになるとともに、

新学習指導要領には国語科の「目標」として

「国語を正確に理解し表現する能力を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。」

(小学校)

「国語を正確に理解し表現する能力を高めるとともに、国語に対する認識を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重する態度を育てる。」

(中学校)

と示され、さらにこの考え方は高等学校の指導要領にも発展的に引きつがれて

「国語を的確に理解し、適切に表現する能力を身につけさせるとともに、言語文化に対する関心を深め、言語感覚を豊かにし、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」

(高等学校)

と示されている。

このことは国語の理解・表現の「能力」、国語や言語文化への「関心」、「認識」、「言語感覚」、「国語尊重の態度」が総合的に育成されるべきものであることを示唆しているとみることが出来るのである。

そこで次に各学年の目標を眺めてみると、まず小学校国語学習指導要領は「目標(1) (表現)」「目標(2) (理解)」に分かれており、その「目標(1)」は次のように示されている。

1 年	学年
経験した事や身近な事柄などについて、簡単な文章を書いたり、話をしたりすることができるようになるとともに、進んで表現しようとする態度を育てる。	表現能力及び態度

2 年  
事柄の順序をはっきりさせて文章を書いたり、話をしたりすることができるようになるとともに、正しく表現しようとする態度を育てる。

3 年  
文章や話の要点が分かるように、事柄ごとにまとまりのある簡単な構成の文章を書いたり、話をしたりすることができるようになるとともに、分かりやすく表現しようとする態度を育てる。

4 年  
表現する内容の中心点をはっきりと分かるように、段落ごとの構成、段落相互の関係などを考えて文章を書いたり、意味のまとまりごとの区切り、軽重などを考えて話をしたりすることができるようになるとともに、内容を整理しながら表現しようとする態度を育てる。

5 年  
主題や要旨のはっきりした表現をするため、全体の構成をを考えて文章を書いたり、筋道を立てて話をしたりすることができるようになるとともに、相手や場面の状況を考えて表現しようとする態度を育てる。

6 年  
表現しようとする目的や内容にふさわしい文章を書いたり、話をしたりすることができるようになるとともに、的確で効果的な表現をしようとする態度を育てる。

また中学校指導要領の「目標」をみると、中学校の場合は目標が(1)(2)(3)(4)に分かれているが、(1)は表現、(2)は書写、(3)は理解、(4)はことばに関する事項が挙げられている。ここでは直接小学校とのかかわりを見る意味で「目標(1)」を眺めてみることにする。

1 年	学年
自分の考えを大切にして正確に話したり文章に書いたりする能力を身につけさせるとともに、進んで表現する態度を育てる。	表現能力及び態度

## 小中学校国語教材の研究

——詩教材とその鑑賞指導について——

小 瀬 渺 美

### A Study of Japanese Language Education in Primary and Secondary Schools; Materials for Teaching Poetry and Methods of Sppreciation

Hiromi Kose

This is an analytical study of conceptions embodied in the poetry education in Japan.

The discussion is mainly based on the characteristics of new teacher's manuals at the primary school level.

At the same time, a plan for teaching poetry appreciation is proposed in stecisic terms.

#### 一、 学習指導要領にみる「理解」と「表現」

小学校・中学校・高等学校の学習指導要領は、昭和二十二年の試案に始まって今日まで、数回にわたる改訂の中で、時代と社会の要請にこたえながら変遷をたどり現行の指導要領に到るわけであるが、昭和四十二年版までの学習指導要領と今回のそれと比較して、大きく改訂

された点の一つに言語活動のとらえ方という面がある。

従来、言語活動は「聞くこと」「話すこと」「読むこと及び書くこと」という三領域四分野でとらえられていたわけであるが、これを「表現」及び「理解」の二領域に改め、これに「ことばに関する事項」を加えるという内容構成に整理するという改訂が加えられた。

このことを「話す」「聞く」「書く」「読む」という四領域について言えば、この四つの領域に分けることは言語活動の形態を中心にした分類の方法であり、言語行為そのものからみるならば、表現理解行為の媒材が音声言語か文字言語かの相違、言語による伝達行為の直接的仲介が聴覚か視覚かの相違はあるものの、表現行為・理解行為そのものの本質に区別が存在するわけではない。

その意味から言えば、今回の学習指導要領にみられる考え方は、言語活動の実際に即したものであると言えようし、現実の言語生活に必要な言語意識や言語能力を育てるという立場からみても妥当な考え方であると言えよう。

従来の「話す」「聞く」「書く」「読む」という四つの領域は、新学習指導要領では

「話す」「書く」——表現  
「聞く」「読む」——理解

という二領域に改められたわけであるがこの表現と理解とは、それぞれ双方が独立した言語現象として存在するものではなく、別個の言語能力として他に無関係に育成されるものでもない。表現と理解とは表裏一体のはたらきとして相互にかかわり合い扶け合いながら円循的に高まり、そこに総合的な言語意識や言語能力が形成されるものであるのは言うまでもないことである。