音読を通して育成する論理的思考力と創造的思考力

——音読を起点とする詩の学習を通して——

國　原　信太郎

1. はじめに

作品に用いられている言葉のひとつひとつを解釈するという読み取りに終始するのではなく，音読を起点として，作品に対して抱いたイメージや考えを大切にできる態度や姿勢を育み，さらに，そこから深く作品を読み進めていくことで，論理的思考力や創造的思考力といったコンピテンシーの育成を目指した授業実践の紹介を行い，その成果と課題を報告したい。

2. 本実践で扱う作品のジャンルについて

本実践では，詩を教材として扱った。詩は数少ない言葉の中に込められるストーリーや感情が豊かであり，多くの言葉が用いられる散文に決して劣ることない言語表現である。また，用いられる言葉が少ない分，そのリズムや表現方法に大きな工夫が有るものが多く，そこに味わいや奥行きが隠されていると考えられる。換言すれば，リズムや表現方法から詩の解釈に迫っていくことも可能であると言え，むしろそれがより深く詩を味わうためのポイントであるとも言える。さらに，作品に込められた作者の思いに触れることは，自分自身の「今」を見つめることにも繋がるということを鑑みると，詩の持つ魅力や可能性は非常に大きいものであるといえる。以上のような詩の特性や魅力から，音読を中心とした授業に最も適しているとジャンルであると判断した。

3. 指導の実際

①実施学年　　中学１年

②教材名　　「わたしが一番きれいだったとき」（『現代詩文庫　茨木

のり子詩集』，思潮社 1969）

③授業目標　・詩を声に出して読む楽しさを知り，その表現の美しさを味わう態度を養う。

・詩を読み，そこに用いられている言葉や表現に則して作品の世界観や作者の心情に迫る。

④教材について

茨木のり子による「わたしが一番きれいだったとき」には，人生で一番美しいはずの青春時代を戦争で奪われてしまったことへの悔しさ，奪ったものへの怒りが込められているが，それだけに留まらず，その思いを胸に未来を力強く生きていこうとする決意が明るく歌い上げられている。

1926 年生まれの作者は，戦時中という特殊な時代背景の中，夢を持つことや，おしゃれや，恋をすることもできず，どんどん軍事色に染まっていった。「戦争に勝つために身も心もお国のために捧げなければならない」，作者はそう思いながら学校での勉強を中断し，同級生と共に軍の薬品工場で働き，空襲の恐怖や空腹と戦い，本来最も輝くべきはずである青春の日々を，最も「ふしあわせなもの」として過ごすことになる。時代のせいで，青春を謳歌することなく生きるしかなかったことへの無念さがこの詩からは伝わってくる。しかし，作者はその無念さだけを歌い上げることをせずに，具体的な事実を織り交ぜながら，軽やかに，そして力強く歌い上げることで，明るく前向きに生きていこうとする意志のようなものも歌っている。

本作品は，詩というジャンルであるため，非常に厳選された言葉や表現での構成になっている。しかし，そこに込められた作者の思いはすさまじく大きく，深いものであるため，生徒達が詩を読み，その解釈や読み取りのみに終始することなく，自分のイメージや考えを広げ，変容させ，より作品や作者に寄り添ったイメージや思いを構築していくことができる教材であるといえる。

⑤指導計画

第１次　「竹」（萩原朔太郎）

第１時　これまでの詩の学習を振り返えり，作品を音読することで詩の鑑賞のポイントを確認する。

第２時　詩のリズムを感じ取り，音読を楽しむ。
第３時　詩の言葉を手がかりに，生命について自分の考えを持つ。

第２次　「ぼくが　ここに」（まど・みちお）
第４時　詩を音読をすることで，当たり前のことに対する作者の新鮮なものの見方を捉える。
第５時　言葉の選択や表現技法に着目して，作者の思いを想像する。

第３次　「わたしが一番きれいだったとき」（茨木のり子）
第６時　作品の時代背景について学ぶ。（「NHK for School 10min. ボックス」の活用）
第７時　作品の世界観や作者の心情を考え，音読作りを行う。
第８時　作った音読の仕方をクラスで発表し，その妥当性を分析する。【本時】
第９時　検討した音読をすることで作者の思いに迫り，その思いについて考える。

⑥本時について

(1) 本時の目標

・詩に用いられている言葉や表現を手掛かりとし，想像豊かに読み味わうことができる。
・詩の音読作りを考えることで，その世界観や作者の心情に迫ることが出来る。

(2) 指導法

声に出して作品を読むという行為は，作品を解釈し，作品の本質に迫る上で非常に重要であると考えられるのだが，音読という行為を，読解のための準備や，内容の確認作業と捉えている国語教員も少なからず存在するのが現実である。しかし，音読を軽視してしまう傾向にあるのは，何も教員に限ったことではない。中学生にもなると，照れや恥ずかしさを感じるのか，声に出して作品を読むということに対して抵抗を感じる

生徒や，音読に意味を見いだせず，惰性で行う生徒が多くなる。これは，大多数の教室で，生徒に作品を声に出させると実感できるはずである。小学生の時には大きな声でしっかりと感情を込め，抑揚をつけて音読できていた生徒も，中学生になった途端，その読みは単調で義務的な音読へと変容してしまう。思春期であるから仕方が無いといってしまえばそれまでなのだが，今回の授業では，生徒達に音読の有用性を実感させ，音読を改善していくことにより作品を深く読み味わせ，作品の世界観や作者の心情に迫らせたいと思っている。

詩には日常で見落としていることを気付かせてくれたり，自分とは違った見え方，感じ方，捉え方を示してくれたりするものが多く，そこに魅力や面白さが潜んでいる。そのため，用いられている言葉ひとつひとつにこだわり，細かい読みにより解釈をすることはさほど重要とはならない。なぜなら，解釈ばかりにこだわった読みをすることで，詩の持つ魅力や面白さを失わせてしまうかもしれないからである。そもそも，作者の手から離れた作品は読み手の解釈に委ねられる部分も多く，作品の解釈というものがひとつだけということはあり得ない。よって，作者の心情とは多少ずれた解釈であったとしても，それもまた作品に対する解釈として認められなければならないのである。ところが，元来，子供というものは真面目な性分であり，本能的に作品を正しく解釈をしようとし，自分達の考えを作者の考えとぴったりと合致させようとするのである。しかし，読み手である生徒がどれほど作品に対するイメージを膨らませてもそれは単なる想像や空想に過ぎず，詩を生み出した作者自身のイメージと完全に一致させることは非常に難しいことである。このような読み手と，作者の考えの乖離が，作品に対する解釈のずれを生じさせ，そのずれこそが詩を難しいと感じさせたり，苦手意識を生じさせたりする一因になるのではないかと考えられる。

そこで，生徒には，抱いた詩へのイメージは，その詩を通しその作者と向き合うことでイメージを再構築した自分自身の考えに過ぎないと，まずは認識させる必要がある。そうすることで，作品の解釈には，多少のずれが生じるものであると理解させ，詩に対する苦手意識を持たせないようにする。ところが，いくら作品が作者の手を離れたからと言って，

どのような解釈でも許されるわけではない。作品に用いられている言葉や表現を手掛かりとし，韻律の美しさを味わい，想像豊かに読み進めていくことで，詩の世界へのイメージを膨らませ，作品の魅力や面白さを感じ，自らの解釈を作り上げていけるように，読み手である生徒に対して指導，助言をしていく必要がある。そのためにも，解釈ありきではなく，何度も何度も声に出して作品を読んでいくことにより，詩の奥深さを感じ，想像することの楽しさを味わい，作品に対する世界観を深めることで，作者の心情に迫り，表現が生み出す効果について，自分なりの考えを持ちながら読み進めていけるような指導を行ないたいと考えている。

本作品は，文体が平明であり，用いられている言葉も難解なものが無いため，詩の世界観や作者の心情が考えやすい。そこで，解釈や表現技法の学習に重きを置くのではなく，想像豊かな詩の読みを大切にし，さまざまなイメージを持てるように，音読に重きを置いた授業を展開する。作品の音読作りを学習の起点とし，そこから作品に対して様々なイメージや考えを構築し，読み深めていくことで，作品の世界観や作者の心情に迫らせる。

本時の授業は，50分の授業時間を以下の表のように，「着眼」・「分析」・「考察」という分節で構成した。「着眼」で生じた認知的葛藤を，個人・グループでの「分析」を経て，「考察」で最終的に個人でもう一度思考させ，メタ認知させることで，学びの自覚化を促した。「着眼」・「分析」・「考察」の詳細については表1の通りである。

着　眼	作品をどのように音読すれば作品の世界観や作者の心情を伝えることができるのかということを，前時までに考えた自分の考えと他者の考えを比較させる。その際，考えの相違から認知的葛藤が生じるであろうから，その解決を次の分析の過程で行わせる。
分　析	着眼の場面で生じた認知的葛藤を土台として，作品の世界観や作者の心情を伝える音読はどのようなものかを個人，グループで考えさせ，その後の全体討論で深めていく。（学びの深化）その際，直感的，感覚的な考え方をさせずに，考えの根拠を論理的に思考させることで，詩の世界観や作者の心情に迫らせる。また，全体討論の司会を生徒たちに委ねることで，意見や考えが出やすいような環境を作る。
考　察	分析の過程で検討した音読を元に，改めて作品の世界観や作者の心情に考えを巡らせることで，自らの作品の読みを深め，作品の本質に迫らせていく。（メタ認知⇒学びの自覚化へ）

（表 1）各分節の内容

(3) 分析時の思考タイプとその指導法について

分析時における生徒の思考タイプを表 2 のように分類した。

[A タイプ] （心象重視）	詩に用いられている言葉や表現を手掛かりとし，作品を想像豊かに音読できる方法を考えることで作品の世界観を構築し，そこから作者の心情や作品の本質に迫る。
[B タイプ] （解釈重視）	詩に用いられている言葉や表現にこだわった細かい解釈を行うことで，そこから作品の世界観や作者の心情に迫る。
[C タイプ] （経験重視）	直観や感覚といった経験的な考えや判断，知識に頼った解釈を行うことで，そこから作品の世界観や作者の心情に迫る。

（表 2）生徒の思考タイプ

詩のような言葉の少ない教材ということを考えると，表現技法や用いられている言葉ひとつひとつにこだわった細かい読みによる解釈を行うBタイプの生徒がスタンダードになるのではないかと考えた。作品に用いられている言葉の数が少ないからこそ，ひとつひとつの言葉を解釈し，作者の心情に迫りたいと考えるのが自然であると考えられるからである。しかし，詩を読み解く上で大切なことは，用いられている言葉のひとつひとつに迫り，細かい読みをし，解釈することではなく，数少ない厳選された言葉を手掛かりとし，その詩を想像豊かに読むことで，作品の世界観を膨らませていくことである。つまり，作者の心情に迫るような詩の解釈をしようとするならば，表現されている言葉の意味だけを捉えるのでは不十分であり，用いられている言葉や表現を手がかりに作品の世界観を広げていく必要がある。よって，音読作りをしていくことで作品への世界観を広げ，そこから作品を読み解き，作者の心情に迫っていくことができる生徒がAタイプの生徒であるといえる。細かい表現ばかりを追っていくBタイプの生徒には，詩に用いられている言葉や表現のひとつひとつを解釈し，内容を正しく読み取ろうとすることよりも，用いられている言葉や表現を手掛かりに，作品の世界観や，作者の心情にどうすれば迫ることができるのかを，音読を視点として考えるように指導する。Cタイプの生徒には，直感や感覚といった経験的な考えや判断，知識だけで解釈を考えさせず，ひとつひとつの言葉から作品の世界観を膨らませるように指導し，何度も声に出して読ませることでこの作品を味わわせ，その読み方を検討させることで，作品の世界観や作者の心情に迫らせたいと考えている。

(4) 本時の展開

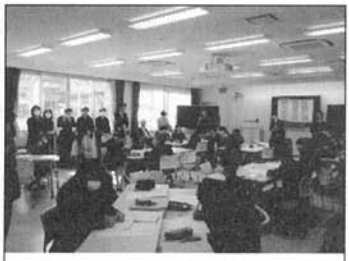
分節	生徒の学習活動	指導者の支援及び留意点
Ⅰ 着眼	・前時の学習を振り返る。 ・本時のめあてを知る。 ・詩の一斉読みを行う。	・前時の復習を行う。 ・本時の目当てを伝える。 ・詩の一斉読みを行わせる。
	代表グループが前時に考えた音読を披露する。	
	・自分達が考えた音読とどう違うのかを考える。 ・代表グループに質問をする。	・代表グループになぜそのような音読になったのかを説明させる。 ・代表グループに質問を受けさせる。その際，すぐに回答させないようにする。(メモを取らせる。)
Ⅱ 分析	代表グループの音読が作者の思いに迫ったものになっているかを分析する。	
	(個人活動) ⇒ (グループ活動) 【司会・代表グループ以外の生徒】 ・代表グループの音読の妥当性を検討する。 【代表グループ】 ・着眼の場面で出た質問を検討する。	(個人活動) ⇒ (グループ活動) ・代表グループ以外には代表グループの読みの妥当性を検討させ，代表グループには着眼の場面で出た質問を検討させる。 ・机間指導を行い，生徒がどのような考えを持っているか確認する。 ・頭だけで考えさせず，必要があれば実際に声を出して作品を読むように指導する。

	(全体交流) 【司会・代表グループ以外】 ・質問，意見，考えを出し，代表グループの音読をより洗練できるようにする。 ・作品を声に出して読んでみる。 【代表グループ】 ・代表グループ以外から出た質問，意見，考えに回答をし，考えに変更があれば変更をし，よりよい音読作りをしていく。 ・作品を声に出して読んでみる。	(全体交流) ・作者の思いに迫ることができる音読を全グループで検討することで読みを深めていかせ，作者の思いに迫らせる。 ・音読に関しては，作品の内容に照らし合わせながら，強弱（声の大，小)・緩急（速さ)・抑揚（昇調，降調)，間の取り方（間の大，小）を観点にさせ，検討させる。 ・生徒達の意見，考えを柱に作品の理解を進めていくが，解釈がずれそうであれば，助言を行う。
Ⅲ 考 察	・全体交流により完成した音読を元に，詩を声に出して読むことで，改めて作者の心情を読み取り，作品の本質に迫る。 ・考えなおした内容を発表する。	・戦争のために最も輝かしいはずの青春が奪われてしまったことの悔しさや怒りだけが訴えられているのではなく，それゆえに後半生は自分らしく悔いのない人生を生きようとする作者の強い意志が込められた作品であることを確認させ，作品の本質に迫らせる。

(5) 本時の評価

詩の音読作りを進めることで想像豊かに作品を読み味わい，作品の世界観や作者の心情に迫ることができ，それを根拠を持って論理的に説明することができたか。

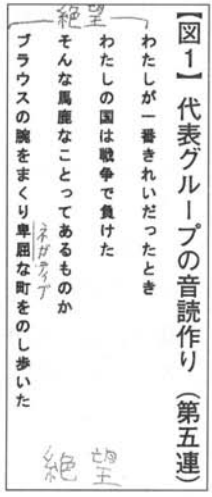
4. 成果と課題


授業の様子

本授業では，音読作りを考えていくことで，作品を想像豊かに読み味わい，実際に作品を声に出すことで，作品の世界観や作者の心情に迫らせた。その音読では，ただ声に出して作品を読むだけではなく，作品の世界観や作者の心情を汲み取り，それを声で表現できるような方法を考えさせ，なぜそのような音読法になったのかを，根拠を持って説明させることで，コミュニケーション力を基盤とした論理的思考力や創造的思考力といったコンピテンシーの育成を図った。

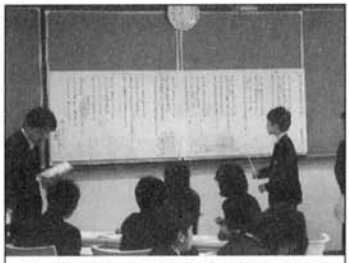
まず，着眼の過程において，クラスの代表となるグループが，前時までに考えた音読を披露し，なぜそのような音読法になったのかを説明させた。前時までの学習活動をよく観察しておき，代表となるグループは，音読作りの根拠の弱いものにした。これは分析の過程で様々な疑問や鑑賞の視点，観点を出しやすくするためである。

あるクラスでは，代表となるグループが図１のような考えで音読作りを行った。このグループの着眼時の発表では，「（第５連では）作者は絶望を感じているので，絶望感を出して音読をする。また，“卑屈な”という言葉はネガティブなイメージなので，そのイメージを出せるように読む。」と説明があった。それを聞いた他のグループから，「なぜ絶望感を感じたのか」という質問が出たのだが，その回答は「戦争に負けたから」ということであった。しかし，この回答では充分に作者の心情に迫れたとは言えない。この代表グループは，感覚的な読みをし，そして「卑屈な」という言葉にとらわれたＢ・Ｃタイプの思考で音読作りを行ったと言える。このように，着眼の過程では，あえて充分に作品の世界観や作者の心情に迫れていな


【図１】代表グループの音読作り（第五連）
わたしが一番きれいだったとき
わたしの国は戦争で負けた
絶望
そんな馬鹿なことってあるものか
ネガティブ
ブラウスの腕をまくり卑屈な町をのし歩いた
絶望

い音読法をクラス全体で共有し，さまざまな視点や観点，疑問等をひとりひとりに持たせ，分析の過程に臨ませた。

分析の過程では，代表グループの音読法が作品の世界観を捉え，作者の心情に迫ったものになっているのかを分析させた。まずは個人活動で，着眼の過程で持った視点や観点，疑問等から披露された音読法の妥当性を分析させた。


生徒による音読方法の説明

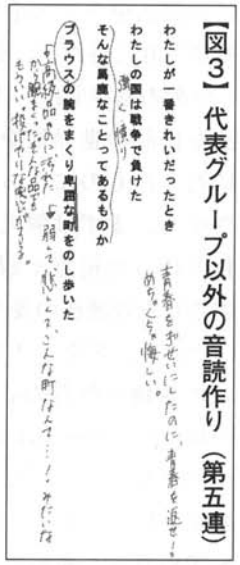
その後，グループで分析を進め，作品の世界観や作者の心情に迫らせた。この時，1グループは4～5名で構成し，分類した全ての思考タイプがひとつのグループに入るようにグループ編制を行った。このようなグループ編制を行うことで，3タイプの思考型がぶつかり合い，互いの知見や考えを深めたり，高めたりできると考えた。ところが，グループでの活動の様子を見ていると，3タイプの思考型が全て入らないグループが出てしまい，今回の実践では，それが課題となった。

思考タイプの分類は，前時までの生徒の課題への取り組みの様子や成果物などを総合して行った。しかし，それだけでは確実な分類ができていないことが，今回のグループ活動の様子から明らかになった。グループ内の思考タイプが偏ってしまうと，出てくる観点や視点にも偏りが生じてしまう。そのようなことにならないためにも，思考タイプの分類方法を研究していかねばならないと実感した。これは，思考の過程を評価するルーブリックを構築することで解決できるのではないかと考えている。パフォーマンス課題を与え，そのパフォーマンスを可視化していくことで，生徒の思考タイプの確実な分類が可能になるはずである。したがって，パフォーマンス課題の設定，その成果を可視化する方法，さらに，それをいかに評価していくのかということを引き続き研究し，生徒の思考タイプを的確に行うことができるようになればと考えている。

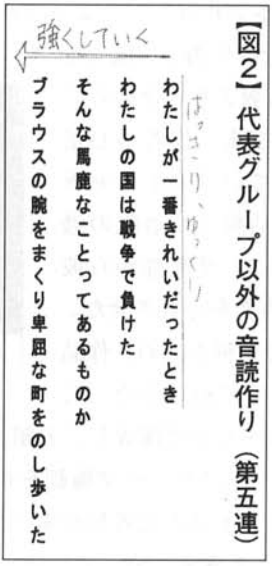
グループ内の思考タイプの偏りという点で，少々課題は残ったが，分析の過程における話し合い自体はスムーズに行われ，個人活動で持った自らの考えをもとにして意見を出し合い，代表グループの音読法の分析

を行うことができた。分析の視点や観点として，「強く読む」，「ゆっくり読む」，「はやく読む」，「間を置く」，「抑揚をつける」といった技術面（図2），「悲しそうに読む」，「寂しそうに読む」，「怒って読む」，「明るく読む」，「悔しそうに読む」といった感情面（図3）からの考え方が見られた。技術面を重視した分析を行う生徒は，B・Cタイプの思考で作者の心情に迫り，一方，感情面を重視した分析を行っていた生徒は，Aタイプの思考で作者の心情に迫ろうとしていた。どちらの考え方が正しいというわけではなく，より良い音読を作るためにはどちらの考えも必要であり，グループ活動の中でAタイプとB・Cタイプの思考が融合することによって，より良い音読が可能になり，そこから作品の世界観や作者の心情に迫ることができた。実際，図3で示したグループは，「戦争で負けたから絶望的に読む」という代表グループ（図1）の読みに対して，「戦争に負けて絶望感があるのは事実である。しかし，戦争に勝つと信じて青春を犠牲にしていた事に対しての悔しさが作者には強い。だから，単に絶望的に読むのではなく，“青春を返せ！”という思いを前面に出し，悔しさや憤りを滲ませて読むべきだ。」という新たな視点を提示し，その根拠を第4連に求め，自分達の考えを根拠を持って論理的に説明することができていた。また，その説明を聞いた代表グループもこの意見に賛同し，代表グループの作品に

【図3】代表グループ以外の音読作り（第五連）



【図2】代表グループ以外の音読作り（第五連）





全体交流の様子

対する視点や観点が広がったと言える。

このように，どのように声に出して読むかを考えさせることで作品の世界観や作者の心情に迫らせ，その迫り方も「何となく」ではなく，明確な根拠を持たせることで，コミュニケーション力を基盤とした論理的思考力や創造的思考力といったコンピテンシーを育むことができた。

平成26年11月の文部科学大臣諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」では，「我が国の子供たちは判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることはまだまだ弱い」と指摘されているが，作品の世界観やイメージを捉え，作者の思いに迫れるような音読作りには，適切な根拠や理由を示すことが必要であり，音読作りをし，声に出して作品を読んでいくことにより，そのような指摘の改善に繋がったのではないかと考えている。


音読の様子

考察の過程では，分析の過程で作り上げた音読をもとに，詩を実際に声に出して読むことで，改めて作者の心情を考え，作品の本質に迫らせた。着眼で考えた自らの音読方法が分析の過程で変化し，作品に対する考えや，解釈に変化が生じる生徒も現れた。さらに，その変化の理由を書かせると，ほとんどの生徒が適切な根拠や理由を示しながら説明できていたことに鑑みると，音読を通して，学習指導要領第1学年「C 読むこと (1)」にある，「ア　文脈の中における語句の意味を的確にとらえ，理解すること。」，「ウ　場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み，内容の理解に役立てること。」，「エ　文章の構成や展開，表現の特徴について，自分の考えをもつこと。」，「オ　文章に表れているものの見方や考え方をとらえ，自分のものの見方や考え方を広くすること。」を達成することができたといえる。

また，本授業は分析・考察の過程において生徒を司会に立て，生徒主体（生徒主導）の授業を展開した。指導者は，話し合いや議論のアドバイスや調整役，すなわちファシリテーター役として動き，個々の思考がさらに深まるためのサポート役に徹した。これは，指導者が可能な限り

口を挟む機会を少なくすることで，生徒の自主性を育み，学習に対する動機付けを外発的なものから内発的なものに変化させることを狙ったものである。加えて，司会という役割を与えることにより，リーダーシップを発揮できる機会を持たせることができた。


生徒主体の授業（司会・板書）

本実践の結果として，生徒たちは自分たちの力で思考を言語化し，互いの議論をぶつけあい，それぞれの知見や考えをより深めることで，コミュニケーション力を基盤とした論理的思考力，批判的思考力といったコンピテンシーを育むことができたと言える。ただし，議論が広がりすぎたり，話し合いの視点や観点がずれてしまったりするところもあったため，そこは指導者が軌道修正をし，的を射ない議論が進むことのないように細心の注意を払った。

5. おわりに

本実践を行った学年では，学年のスタートから詩の学習を重点的に行った。教科書に掲載されている詩以外にも4編の詩を扱い，詩の学習に一定の時間を費やした。しかし，学習内容はどの作品でも同じで，決して難しいことをせず，単純に声に出して読むということを中心に行った。詩は音読することで，そのリズムを楽しみ，味わうことができる。その楽しみを知れば，ついつい口ずさんでしまうものである。実際，「河童と蛙」（草野心平）を学習した際には，作品のリズムのよさ，言葉遣いの巧みさもあってか，生徒達は作品を見た瞬間から自然と口ずさみ，声を出すことにためらいを感じさせなかった。詩の学習は，表現技法がどうであるとか，内容がどうであるかとかを考えさせる前に，まずは生徒達にこのように感じさせることが大切なのではないかと実感した。

中学生になると思春期を迎え，声に出して詩を読むということに恥ずかしさや照れを感じる生徒が多くなる。それに合わせという訳ではないが，中学校での学習では，声に出して詩を読ませることが，小学校の授業に比べ格段に少なくなる。思春期という内的要因と，音読の機会が減

るという外的要因が合わさることで，生徒達は作品を声に出すという活動に自然と距離を置くようになり，詩の学習は，作品に用いられている言葉の意味をとらえ，表現技法を学び，正しい解釈をするという面白味に欠けるものになってしまう。そのような学習を避け，声に出して表現することを学習の起点とし，そこから作品の奥深さを感じ取り，作品の世界観や作者の心情に迫ろうとしたのが本実践の目標であった。最終的に，生徒達は，声に出して作品を読むことに躊躇いを感じず，詩のリズム感を楽しみ，さらに，どうやって音読すれば良いのかを考えることで，作品の世界観や作者の心情に迫っていくことができたという結果を得るに至った。

また，音読を中心とした授業を繰り返していくことで，指導者はもちろん，生徒達も音読することの大切さを実感するようになった。それは，音読を中心とした授業の実施前と実施後に行った詩の学習に関する意識調査の結果に大きな変化が現れたことからうかがうことができる。意識調査で最も大きな変化があった質問項目は，「詩の学習は好きですか」という項目である。授業前は，「大嫌い」，「嫌い」を選択した生徒が39%がであり，多くの生徒が詩に対して嫌悪感を抱いていたが，授業で音読を中心とした詩の授業を行うことにより，その数を14%にまで下げることができた。これは，詩のリズムや表現方法を味わい，楽しむことで詩に対する嫌悪感が減少したからではないかと推測できる。さらに，「詩の理解で必要だと思うもの」という質問に対しては，授業実施前は「音読すること」が3%だったのに対して，授業後はその数が21%にまで増えた。音読することが，詩の内容理解に繋がると感じた生徒が授業により増えたことがうかがえる。また，詩の学習の好き，嫌いの理由を問う質問では，「声に出して読まされるから」という項目を選択した生徒が大幅に減り(28%減)，「他の人のいろいろな感じ方，考え方に接することができるから」が大幅に増えた。(36%増) このことから，詩を声に出して読むことへの抵抗感が減り，詩の音読作りをグループで話し合い，議論することを通して，作者の心情に迫っていくことへの面白さを実感する生徒が増えたのではないかと考えられる。

この意識調査の結果を見ると，用いられている言葉ひとつひとつにこ

だわり，細かい読みにより解釈するような詩の学習では，生徒に知識を与えることができても，興味や関心を抱かせ，学びに向かう力を育むことは難しいと実感した。したがって，詩の内容を正しく解釈するといったような詩の持つ魅力や面白さを失わせてしまうような授業ではなく，生徒達が面白い，楽しいと感じ，興味・関心を抱き，学びに向かう力を育むためにも，音読を活用した授業法は非常に有効であると言える。思春期を迎え，声を出すことに躊躇いを感じ始める中学生に，音読を通して作品に触れさせ，言葉や表現，リズムからさまざまな思考をさせ，作品の世界観を抱き，それらを交流することで作者の心情に迫るということに面白さを感じる生徒をどんどん増やしていき，常に大きい声が響き渡る国語教室を目指していきたいと考えている。

（本学附属京都小中学校教諭）

【参考文献】
『教育科学　国語教育　3月号』，2011年，明治図書
『教育科学　国語教育　12月号』，2011年，明治図書
國原信太郎『異学年合同学習の一実践 －「群読」を用いた詩の共同学習』，2015年，京都教育大学国文学会誌