

# 小倉百人一首の訳詩創作活動を通じた学びの可能性

—「百首でひとつ」という視点から—

池田 匡史

## 1. 問題の所在・研究の方法

これまで国語科の学習において小倉百人一首（以下、百人一首）は、様々な教育的価値が見出され、学習材として扱われてきた。ただその問題点および課題を、山下直（2013）は、「百人一首は、かるたという側面をフルに生かすことで、古文の導入期に「楽しむ」学習材として有効に活用できるが、その「楽しさ」を学習につなげることはそれほど容易なことではないという懸念が共有されている。」（山下,2013,p.2）と述べている。また、二田貴弘（2007）も同様に「百人一首の娯楽性を利用してせっかく高めた、生徒の興味・関心・意欲が、たちまち減少し消え去ってしまうかもしれない。そうならないように教師たちは「楽しむ」から「学ぶ」への接続に工夫を凝らしている。」（二田,2007,p.166）としている。つまり、百人一首を学習材として扱うことに対しては、かるた競技としての遊戯性以外の面を学習の対象とすることへの難しさが述べられてきたのである。

この課題に対して、「百人一首が表現教材として多様な学習者の興味に 대응する」（長田,2003,p.159）という視点からの取り組みが展開されてきた。その具体的な一つが、訳詩を創作するという活動である。たとえば奥村準子（2008）は高校生を対象として、「チョコレート語訳（自分の三十一文字で翻訳）する」（奥村,2008,p.23）ことで、百人一首の歌を「逐語訳にこだわらず歌の持つ「匂い（スピリットやメッセージ）」が伝わるもの」（奥村,2008,p.23）とすることを目指す取り組みを報告している。ただ、三十一文字で「翻訳」という行為は、意味内容を捉え、詩的な性質も保たせたまま、定型に収めるという極めて高度な活動が積み重なった先にあるものであり、その難しさがあることは否めない。それは、同じく高校生を対象に、教科書採録の百人一首の歌七首のうち、二首を四行詩にするという取り組みを展開した藤井雅和（1984）にも向けられる。このことから、これらの取り組みは高等学校段階で展開されてきたのだと捉えられる<sup>1</sup>。

ただ、そもそも国語科において古典教材の訳詩を創作することについては、いくつかの事例が見られる。たとえば大村はま（1983）は、昭和25年に実践した単元「古典入門」の中で、「万葉集と唐詩選の口語訳詩」（大村,1983,p.36）を作る活動を設定し、それらをまとめた「口語訳詩集をつくる」（大村,1983,p.37）という展開を見せている<sup>2</sup>。大村は、このように訳詩を創作するという活動を取り入れた意図を以下のように述べている。

歌の意味を口語で言いなおすのでなく、もともと詩なのであるから、口語であっても口語詩にしたいと思った。詩にするために、その歌を詩として味わう態度ができると考えた。ただ意味をわかるだけでなく、感動を受け取る姿勢が少しでもできるように思われた。その口語詩は、

<sup>1</sup> 柴田禎弘（2002）や笹平みどり（2006）は、中学三年生を対象に三大和歌集の和歌を口語自由詩として書き換えるという実践を紹介している。これを踏まえると、高等学校段階においては、訳詩の形式を絞った展開がなされ、中学校段階では形式を縛らない展開がなされるものと言える。

<sup>2</sup> この大村の「口語訳詩」という取り組みに関しては、遠藤摂夫（1993）が考察を加えている。

作品としてはよいものにならないが、その制作の過程に、情景を想像すること、心情をとらえること、ことばのひびき、リズムを感じとること、作者の感動にゆさぶられて自分の感動が湧き立ってくるなどを経験することが貴重だと思った。貴重というよりも、それこそが、この中学生に万葉集を味わわせる方法という気がしていた。(大村,1983,p.77)

このように、古典といえども詩としての性格を重視するという姿勢、そしてその創作の過程に学習が生まれるという認識が訳詩という活動を生み出したのである。この捉え方は、他の論者によっても提示されている。吉田茂樹(2009)の論は、訳詩する対象が漢詩であるものの、「詩としての抒情性」を保つことができる(吉田,2009,p.93)だけでなく、「どうしても読み手の日常生活の感覚との共通性を軸として、言葉で表現されている作品世界を補強して肉付けしたりして、イメージ豊かに再構成する必要が生じる」(吉田,2009,p.93)ことを訳詩活動の価値として示している。また同時に、訳詩という活動は、詩創作の題材としても有効な面があることを示唆する。そしてこれらのことは、訳詩の対象が百人一首であっても同様のことが言える。

その一方で、百人一首の歌の訳詩を創作するという活動に対しては課題も指摘されている。先に示した活動は、百首の中でもわずかな数の、そしてクラスで共通した選択肢の中から、学習者が選択したものを訳詩するという形で展開されている。ただ、小寺慶昭(1998)が「百人一首は、個々の歌の単なる集合体としての扱われ方が多く、全体を一つの作品集として見ようとはしない傾向がある。」(小寺,1998,p.235)と指摘したことを踏まえると、各学習者が好きな歌を訳詩するということが重要ではあるが、同時にクラスで百首すべてを網羅することもまた重要であると言える。つまり、ある程度の選択肢を与えつつ、百首すべてを網羅できるような活動として展開されることが求められているのである。このことは、作品集としての性格を理解することができるというだけではなく、百人一首の性質から、学習者にとってクラス全員で百首を網羅するという明確な目的意識のもとで学習活動が展開されることにつながると考えられる。

以上のことから、百人一首の全百首を学習者が分担して訳詩を創作し、それによって生まれた作品を一つの作品集としてまとめるという実践を行うことの有効性が窺える。本稿の目的はこの有効性を、具体的な実践の姿を示すことによって、さらに明らかにすることにある。

研究の手順として、まず本稿で取り上げる実践に至るまでの学習者の学びの文脈を示すことで、学習者観を明確にするとともに、本実践に取り組んだ必然性を述べる。次に、本実践が具体的にどのような展開で行われたのかを示す。そして、学習者の学びの成果を、多様な観点から検討する。最後に、本実践の意義と課題および可能性を述べることとする。

## 2. 対象学習者の学びの文脈

ではまず、対象となった学習者の、本実践に関連するそれまでの学びの文脈を確認しておく。本稿で、実践の対象となるのは、当時稿者が授業を担当していた広島県内にある国立大学附属の中学校二年生、全2クラスの学習者である。

	①	②
<i>M</i>	2.608	3.114
<i>SD</i>	1.181	1.311
	( <i>n</i> =79)	( <i>n</i> =79)

当該学習者は、百人一首に対して、12月に全学年で行われる百人一首大会へのモチベーションもあり、どの学習者も最低でも数首の歌は暗唱でき、お気に入りの歌もある。中には全ての歌を暗唱でき

【表1】学習者の実態<sup>3</sup>

<sup>3</sup> なお、これらの相関係数  $r=0.526$  ( $p<.001$ ) で正の相関があった。

る者もいる。一方で、課題も見られる。【表1】は、①「百人一首は好きである。」②「百人一首を読むときは、意味の面にも目を通す。」というものに、「1.とてもあてはまる、2.あてはまる、3.どちらでもない、4.あまりあてはまらない、5.あてはまらない」の五段階で答えさせたものの結果である。

ここからは、百人一首に対して比較的好意的な印象を持ちつつも、歌自体に対して意味には目を向けずに、無意味な文字列、音の連続として捉える向きがあることが分かる。稿者はこれらを踏まえ、百人一首の意味の面にも目を向ける取り組みを、当該学習者に対して行ってきた。

その中の一つが、一年生に百人一首を紹介することを目的意識とし、学習者が設定したある特定の「観点」の歌を三首取り上げ、それぞれの歌に表れている「観点」を一年生に理解されるように説明するというものである<sup>4</sup>。この観点は学習者が自由に設定してもよいものであるが、当然ながら百人一首の歌の内容に規定される。観点を考えるという行為、観点にあてはまる歌を探すという行為の中で、意味の面にも視点を向けることを狙ったものである。たとえばある学習者は、「激しい恋」の観点から①歌番号 20②歌番号 39③歌番号 77 という三首の歌を抽出し、以下のような一年生への紹介の文を作成している。なお、□で囲っている部分が、学習者の記述であり、囲っていないところは、稿者が示していた枠組みである。

①の歌は「つらいけど、身を滅ぼしたとしてもあなたに逢いたい」という「激しい恋」が描かれている。  
②の歌は「隠そうとしても隠しきれないぐらいあなたのことが恋しくてたまりません」という「激しい恋」が描かれている。  
③の歌は「私とあなたがわかれてしまったとしてもまた必ず会いたいと願います」という「激しい恋」が描かれている。  
この中で私が一番評価した「激しい恋」の歌は①番目に挙げた歌である。その理由は「難波にある船の航路を示すための濡標（みおつくし）と自身の「みをつくす」ということばをかけてある上に、自分の身を滅ぼしてまで恋人に逢いたいと思えるのが、いろいろな意味ですごい」からである。

この記述の後に学習者は、百人一首にこれから向き合うことになる一年生へのメッセージを自由に記述している。この「激しい恋」を抽出した学習者以外からは、「紅葉」、「別れ」、「切なさ」、「人生の悔い」、「秋」、「女の怖い恋」、「おおげさな歌」、「夜」、「ドンマイなもの」、「昔の記憶」、「川」、「花」、「動物」、「スケールがでかいもの」など、学習者によって多様な観点が抽出されている。この学習が、それまでの学習の履歴の中で、直接的なつながりを持ったものとして位置づいているのである。

また、創作活動という観点からも、当該学習者はそれまで経験を積み重ねてきている。たとえば稿者による実践として、短歌の学習の際に、プロローグを作るというものが挙げられる。これは、教科書教材として採録されている複数の短歌を教材としたものであるが、それらの中からいくつかの短歌を学習者が選択し、そのプロローグを作るという取り組みである。例として、穂村弘の「校庭の地ならし用のローラーに座れば世界中が夕焼け」という短歌に対して、ある学習者が創作したプロローグを以下に示す。

私は女子テニス部だ。男テニとは仲が悪くいつもボールの取り合いをしている。ある日顧問の先生がその取り合いの様子を見にきて私たちは説教された。  
「こんなことはあなたたちの先輩たちは、一回もしませんでしたよ。」

<sup>4</sup> ここで作成された一年生への百人一首の紹介については、後日一年生一人につき、二年生による紹介文一枚を渡している。このとき、一年生からは、二年生の紹介文の執筆者に対して、「先輩の紹介をうけて私も考えてみました」というスタンスで、特定の「観点」の歌を三首取り上げたものを返信させている。その後二年生は、その返信を受け止め、自分が書いた紹介の受け取られ方に向き合った。

「はい…。すみません。」  
「こんなことでもめるなんて、みっともない。」  
「はい…。すみません。」  
ながながと。ずっと。  
説教が終わってつかれたので、部活はもうせず、コート整備を始めた。それも終わるとすわって休みたくなったので、普段は使うことのないさびたローラーに友達とならんですわった。なんとなく上を向くと、いつのまにか空が真っ赤になっていた。  
こんなきれいな赤色は、今日ローラーにすわらなかったら、見ることはできなかっただろう。

この夕焼けはこの世界のどこまで続いているのだろうか。

校庭の地ならし用のローラーに座れば世界中が夕焼け

ここでの活動によって、学習者は、三十一文字で表された歌に対して、その情景を補足して想像し、それを表現する経験を積んでいると言える。

また、これとは別に詩創作にも取り組んできている。それは山元隆春・中井悠加（2013）や中井悠加（2016）で展開、検討されているものを参考に組み組んだものである<sup>5</sup>。これらの学習の積み重ねの先に取り組んだものが、本稿で取り上げる単元「クラスオリジナル新訳百人一首をつくらう」である。

### 3. 訳詩創作実践の概要

では、本稿で取り上げる実践の概要を整理する。百人一首の訳詩創作活動を行う単元「クラスオリジナル新訳百人一首をつくらう」は、2017年12月5日から18日までの期間で行われた全4時間で、以下のように展開された。実践者は稿者である。

時	展開
第1時	本単元の目標・学習計画を確認する。 清川あさみ・最果タビ（2017）の分析を行う。
第2・3時	訳詩創作活動に取り組む。 完成した作品を班内で推考する。
第4時	クラスオリジナル新訳百人一首を鑑賞する。 成果を振り返る。

第1時においては、本単元の目標・学習計画を学習者が把握するために、まず清川あさみ・最果タビ（2017）の分析から展開した。この清川・最果の著書の内容は、アーティストである清川が百人一首のそれぞれの歌からイメージされるイラストを、詩人の最果が歌の訳詩を担当し、百人一首の全百首を網羅したものである。この中の作品を稿者によって取り上げ、クラスに配布し、百人一首の歌がどのように訳されているのかを確認、分析させた。学習者は、「一語一語を訳しているだけではなく、詠まれていないことにも触れている。」「登場する人物が具体的に想定されている。」などを分析結果として示し、それをクラスで共有した。これらは本実践以前の取り組みとして先に示した、短歌のプロローグ創作に似ている面があることも共有した。またこのとき、例として示した最果による訳に引張られることなく「クラスオリジナル」をめざし、「クラスオリジナル新訳百人一首」をつくることを目標とするということを確認している。そして、今後の学習計画を共有した。

第2・3時は、四人班での活動を基本としている。実践を行った2クラスではどちらも、四人班が計十班できるため、各班十首の担当となる。四人班では、十首を班員で均等に分担することはでき

<sup>5</sup> 詳細は、浜岡恵子・池田匡史・山元隆春（2018）を参照。

ず、班員間で担当する創作数に差異がでるため、連詩のように複数人による共同制作の手だてを紹介した上で、どの歌を誰が、もしくは何人が、どのように担当するのかは各班の協議に委ねた。また各班に割り振られる歌は、十首ずつまとめたものを十セット用意し、それらの中から抽選によって決めた。このとき、担当の歌番号が記載された創作ワークシートと、清川・最果の著書に収録されている歌に関する簡単な解説、そして本単元の計画や流れを振り返るための手引きを封筒の中に入れて班の代表者に渡している。創作にあたっては、班内での相談を推奨するとともに、完成した後は班内での推考を求めた<sup>6</sup>。また語彙などの疑問等は机間指導で補った<sup>7</sup>。

第4時では、各班が創作した訳詩百作品を、稿者がパソコンで打ち込み、だれがその訳詩を担当したのかを隠して、一覧としてプリントしたものを配布した。これにより、「問題の所在」でも触れているように、百作品を一つの全体の作品集とすることができる<sup>8</sup>。ただし初めは、それぞれの作品がどの歌の訳詩なのかを伏せた状態で配布した。どの歌の訳詩なのかを考え、推測する時間を取った。これによって、自らが担当していない歌についても情景などをイメージすることができるためである。そしてその後、どの訳詩がどの歌のものかを示した解答を配布して、本単元の振り返り、まとめを行った。

#### 4. 本実践による学習の成果

では、本実践による学習の成果を、全4時間の授業前後に行ったアンケート調査の結果、創作された作品、授業後の学習者の振り返りの自由記述を中心に、それぞれの観点から明らかにする。

##### 4. 1. 授業前後のアンケート調査の結果から

	授業前	授業後
<i>M</i>	2.861	1.813
<i>SD</i>	1.347	0.858
	( <i>n</i> =79)	( <i>n</i> =80)

【表2】 授業前後比較

まずは、授業前後のアンケートの結果から学習の成果を概観する。

【表2】は、授業前と授業後に、「百人一首を読んで、歌の場面、情景、世界をイメージできる」かどうかを、「1.とてもあてはまる、2.あてはまる、3.どちらでもない、4.あまりあてはまらない、5.あてはまらない」の五段階で答えさせたものの結果である。

これらの値を見ると、授業前では百人一首から歌の場面、情景、世界をイメージできるとは言えなかった学習者が、それらをイメージできると言えるようになってきていると捉えられる。そこで、各設問の回答の平均の値を Welch の *t* 検定により検証すると、有意差がみられた ( $t(132)=1.978, p<.05$ )。つまりこの訳詩創作活動によって、歌の場面や情景、世界をイメージできると答える学習者が多くなったと捉えられるのである。

##### 4. 2. 創作された訳詩作品から

では、創作された訳詩をいくつか引用しつつ、その成果を確認していく。このとき、適宜授業前後のアンケート調査の結果を参照する。

まず、創作を行った形態、つまり、個人での創作と共同での創作の別であるが、完成した訳詩作

<sup>6</sup> 大村はま(1983)では、実践者による手厚い添削が加えられているが、学習者による発想や思いを曲げたり削いだりしてしまう恐れもあるため、各学習者による表現の意図をより表出しやすい環境での推考が必要と考えた。そのため、班内での推考を主にした。ただ、相談があった場合には、対応している。

<sup>7</sup> 学習者は、百人一首の逐語訳が記載されている国語便覧を所持していた。ただ、その記述も難解な語が含まれるため、理解の難しい場合が多くあった。また各種辞典類は、学習者がいつでも利用できるよう、教室内に準備してあった。

<sup>8</sup> この作品集として完成させるという発想は、大村はま(1983)から得ている。ただ時間の都合上、大村の取り組みでなされていた作品集の表紙を作らせるという活動は展開しなかったが、一つの展開例として考えることができる。

品の中で共同制作されたものは、全 200 作品（100 作品×2 クラス）中、計 36 作品であった。その中には、二人で共同制作されたものも四人で共同制作されたものも見られた。以下に、それらのいくつかを引用する。表の左側が訳詩に取り組んだ歌番号と百人一首の歌、表の右側が学習者によって創作された訳詩作品である。なお、学習者の作品の表記は原文のままにしている。

<p>9 花の色は うつりにけりな いたづらに わが身世にふる ながめせしみに</p>	<p>ついこの間まで今を盛りと競うように咲きほこっていた桜は、もう色あせてみずぼらしく散ってしまっている。 桜の花と同じように美女と言われていた私も、年をとってしまい、みずぼらしい姿になってしまっていた。 こんな2つのことが長い長い雨が降っている間に終わってしまったと思うほど、私はぼんやり世の中を過ごしてきた。 私はこれからも、ぼんやり、ぼんやり、ぼんやり、ぼんやり、ぼんやり、ぼんやり過ごしていくのだろうか。</p>
<p>43 逢ひ見ての のちの心に くらぶれば 昔は物を 思はざりけり</p>	<p>あなたに会うまではこうじゃなかった。 あの日のことは忘れないだろう。 私は「好き」という感情を知ってしまった。 昔はどんな女の人を見ても何とも思わなかったのに、あなたを見た瞬間に、「好き」と思ってしまった。</p>
<p>63 今はただ 思ひ絶えなむ とばかりを 人づてならで 言ふよしもがな</p>	<p>私はあなたのことをずっと好きでした。 でもそれは禁断の恋でした。 君のお父さんに見つかってと言うもの 僕はもう、君とは会えなくなった。 別れのあいさつは、もう直接なんて言えやしない。 せめて、直接言う方法があればいいのに。</p>
<p>68 心にも あらでうき世に ながらへば 恋しかるべき 夜半の月かな</p>	<p>もし私が生きのびることが出来たならば。 もし私が生きているのならば。 きっとあの輝く月のように 輝かしい毎日が送れるだろう…………… しかし今はまで絶え生きなければならぬ。</p>

これらは、句ごとの交代で創作がなされたものである。いくつかの箇所、前の句を承けた表現となっていることが確認できる。たとえば、歌番号 68 の訳詩作品の一句目、二句目は「もし—ならば」という形式を対句的に表現したものと見える。ここからは、対象である百人一首の歌の世界観を踏まえつつ、他者の創作を活かそうとする意図を明確に見て取れる。ここに作品としてあらわれたものは、もちろん班員それぞれの解釈とは異なりを示しているかもしれない。ただ、それらが調和した一つの解釈が形付いていることが分かる。また、班での創作の様子を観察していると、歌の世界を無視し、単に笑いを取ろうとする創作をしようとする学習者もいくらか見受けられた。その際には、班内の他の学習者が作り直しを命じることがあった。この事例は、班内での推考が良い方向に働いていたことを意味するものである。

次に示すものは、授業前の学習者に「百人一首を読んで、歌の場面、情景、世界をイメージできる」かどうかを尋ねた際に、「4.あまりあてはまらない」または「5.あてはまらない」と答えたものの、授業後には同じ質問に「1.とてもあてはまる」または「2.あてはまる」と答えるに至った学習者二名の作品である。

<p>21 今来むと 言ひしばかりに 長月の 有明の月を 待ち出でつるかな</p>	<p>今日は遊び終わり。別れ際に彼は言った。 「すぐ行く」 私は嬉しかった。彼の言葉をまに受けて ずーっと待ち続けた。 どれだけ待っただろう。 私はもうつかれた。 彼があんなことを言わなかったら、 今は楽しくすごせていたのか。 こんなことになるんなら、あんな言葉、私にかけないでよ。</p>
---	---

92 わが袖は 潮干に見えぬ 沖の石の 人こそ知らね かわく間もなし	あなたにふられた私の心は、 深く深くしずむのです。 とまらぬ涙をふく袖は 海から出れぬ石のように、 もう一生かわかぬのです。 静かな夜の海に 一人とまらぬ涙を流しながら、 私は闇にのみれるのです。
---------------------------------------	--

これらの学習者の作品は、どちらも自分なりの解釈、そして表現を行ったことが窺える。たとえば歌番号92の訳詩作品において、「沖の石」を「海から出れぬ（ママ）石」と表現しているところなどは、好きな人への感情を世間に出したいけれども出せないという解釈をしたものと窺える。

もちろん、授業前の段階で「百人一首を読んで、歌の場面、情景、世界をイメージできる」とかという問いに対して「1.とてもあてはまる」または、「2.あてはまる」と答えた学習者は、授業後においても同様に答えていた。それらの学習者の作品は以下の通りである。

77 瀬をはやみ 岩にせかる 滝川の われても末に あはむとぞ思ふ	ああ、水よ 川の水、僕の運命のように、 君はわかれてしまうのか。 岩にぶつかって、二つにわかれてしまった君も、 いつかは一つの川となるのか。 わからないわからないだけ君は願うのだろう 僕と同じように、 いつかまた、あえる運命だと、冷たい中で願うだろう。
80 長からむ 心も知らず 黒髪の 乱れて今朝は 物をこそ思へ	あなたは私を一生愛してくれますか？ わたしはあなたの心がわからない わたしはあなたの心のすべてを知りたい。 あなたは私がどれだけ悩んでいるか知っていますか？ わたしの心は悩めば悩むほど寝乱れた黒髪のように乱れていく そして、わたしは、あなたへの思いをまた改めて感じるのです。

その一方で、授業後のアンケートにおいて尋ねた、「百人一首を読んで、歌の場面、情景、世界をイメージできる」とかという質問に対し、「4.あまりあてはまらない」または「5.あてはまらない」と答えた学習者は二名であった。このうちの一人は、先に示している歌番号9「花の色は」の歌を班員共同で訳詩を行った四人の中の一人である。しかしながら、仮に訳詩を担当した学習者の情報を知らない状態でその作品に示されている各句に目を通した際に、「あてはまらない」とした学習者が担当したのはどの句なのかを判断するのは難しいはずである<sup>9</sup>。つまり、作品のみを見ると、十分に「百人一首を読んで、歌の場面、情景、世界をイメージ」したと言えるのではないだろうか。

また別の一人の作品は以下のようなものである。

75 契りおきし させもが露を 命にて あはれ今年の 秋もいぬめり	秋に社長が旅行につれていってくださると いつてくれたことをしんじていたが、 また何も言ってくれなく秋はすぎさった。
--------------------------------------	---

これをみると、非常に現代的な、さらに大人の社会での出来事として想定できる事象に引きつけて歌を捉えて表現しようとしていることが窺える。これは、自己評価としては歌の場面や情景、世界などをイメージできないものとして捉えているかもしれないが、実際には「歌の場面、情景、世界」を現代的な「場面、情景、世界」に引きつけることによりイメージし、歌に積極的な関わりを持とうとしているものと言える。しかし、このことを学習者が自覚する際にどのような支援をするのかということに課題が残ったと言える。

<sup>9</sup> 歌番号9の訳詩作品の中で実際に当該学習者が担当したのは、最終句「私はこれからも」から始まる部分である。これは、前の順番の学習者が使用した「ぼんやり」という単語を利用し、反復させたところに特徴がある。おそらくこの学習者は、「ながめ」という単語から喚起されたイメージから「ぼんやり」という語を重視したのであろう。

#### 4. 3. 授業後の自由記述から

では最後に、授業後の振り返りの際に、学習者が残した自由記述の文をいくつか引用して、学習者が学びとして獲得したものを確認していく。

自由に自分なりの新訳をして、自分らしさなどで訳せていて、よかったですと思います。訳を読んで、やっぱり恋の詩が多いなと感じた。

まず、この学習者は本実践を通して、百人一首という一つの作品には、「恋の歌」が多く採録されていることに改めて気づくことができている。学習者の手によって、現代語として訳詩創作された百人一首を並べた一覧を配布したことによって、それまで個々の歌のみに向けられていた視点が、百人一首という作品全体へと広がり、恋の歌が多く採録されているという実感が強くなったものと思われる。このことは「問題の所在」で示した、「全体を一つの作品集として見ようとはしない傾向がある」(小寺,1998,p.235)というこれまでの課題を乗り越えた証として位置づけることができるのである。

1つ1つに個性があって、うけをとったもの、親しみやすくしたもの、物語…と色々あってとてもおもしろかった。

話からだっせんしているものもあって古文ってむずかしいというふうに感じている人があることをしました。22番もいいなあ。

この学習者は、実践前から百人一首に対して非常に好意的な立場をとっていた。そのため、日頃から百人一首の意味の面にも着目していたため、それぞれの歌の内容に難しさを抱いてはいなかった。しかし、いくつかの訳詩で取り違えをしまっているものを見つけ、周りのクラスメートの百人一首の捉え方、ひいては古文の捉え方を把握したのである。これは、学習集団を形成する上で、重要なことと言える。学級内他者がどのような状況なのかを把握することは、協働での学びを志向する学習者にとって、不可欠なことであるからである。

それぞれの独特な考え方・捉え方があり、とても楽しかった。できれば、全てを現代的に表してみたいと思う。

訳詩作品の中には、当時の詠歌主体の状況をイメージしたものも見られたが、一方で現代的なものに置き換えている訳詩も見られた。たとえば、先に示した歌番号 75 の訳詩などがそうである<sup>10</sup>。そのような状況を踏まえて、この学習者は「現代的に表してみたい」と述べているのである。これはまた、新たな学習者の学びの動機ともなったと理解できる。また、「全てを」という部分からは、百首を網羅しようとした本実践の取り組みが、好意的に受け取られていることを窺うことができる。

当時の人からの目線での意味は現代の私たちにとっては、理解しがたい部分もあるけど、自分たちの目線で訳するとなめらかに理解でき、当時の習慣も改めて分かった。

百人一首には恋愛に関する歌が多だけに、恋愛慣習などの面における現代との違いから、この学習者は「理解しがたい」としているのであろう。それをうまく残して訳詩に反映させようとしつつも、理解されやすい作品にしようとした結果が、「当時の習慣も改めて分かった。」という感想に繋がっているのだと考えられる。

以上、いくつかの学習者の記述を引用したが、これらの他にも、多くの好意的な記述が残されていたのである。

<sup>10</sup> 他にも、「逢坂の関」を高速道路の料金所ゲートに見立てていた例もあった。



## 5. 本実践から見える課題と可能性

最後に、本単元の可能性や課題を述べる。以下の枠の左右に示しているものは、2 クラスの学習者による、歌番号 99「人も惜し 人も恨めし あぢきなく 世を思ふゆゑに 物思ふ身は」という同じ歌の訳詩として創作された二作品である。

<p>時には人をいとおしく思う。 あなたを愛するように。 でも、時には人を恨めしく思う。 あなたを奪おうとするあの人を。 世をつまらなく思っている私には そう感じる。</p>	<p>信じている人。うらめしい人。 私のまわりにはいろいろな人がいる。 かつて信じていたものときには腹立たしく思う。 こんなにもつまらない世の中なのにどうしてこんなにも考えないといけないことがあるのだろうか。 いや、人はそんなものだろう。</p>
---	---

どちらも、歌の世界をイメージできていることが窺えるが、これらの間には、解釈の異なりが見られる部分もある。具体的には、「恋」という内容を直接的にイメージしているかどうかである。このような例はいくつも見られた。本実践においては実際に展開しなかったが、このような解釈の異なりに気付かせるという活動も想定されるであろう。2 クラスで展開したために、このような可能性が見出されることとなった。

さらに、学習者の作品をさらなる学習材とすることによる可能性としては、文法面にも及ぶと考えられる。本稿では中学生を対象とした取り組みであったが、高等学校段階を想定する際には、文法面にも触れることが可能となる。このことについて、たとえば次のような、歌の解釈を詩の形式面によって表現しようとしたと読み取れるものがある。

<p>51 かくとだに えやはいぶきの さしも草 さしも知らじな 燃ゆる思ひを</p>	<p>(好きなのに...) 私はある男性に恋をしていた。 (でもね、みんなや本人には言わないの) そういえばこの前庭にさしも草が生えてたな さしも (そんなに) 熱い思いで恋をしてるなんて (好きなのに...) (好きなのに...) (好きなのに..... )</p>
---	--

この表現において特徴的と言えるのが「(好きなのに…)」のように、「思ひ」の内実を ( ) により表現しているものである。そして「…」で表現しようとしていることは、おそらく「知らじな」の部分であろう。特に、詠嘆を意味する「な」を学習者なりに表現しようとしたものと思われる。この表現の意図を考えることは、打消推量の助動詞「じ」や詠嘆の助詞「な」という付属語のような文法面への抵抗の少ない理解への入り口としても機能すると考えられる。そのうえ、この最終句で使用した「…」の回数は二回と、それまでの句における「…」の回数と異なる。学習者が「詩」とする際の形式的な面への何かしらの意図が窺える。このような詩の形式への意図も、次の学びの場で触れたいものの一つである。

また、ある学習者が授業後の振り返りの自由記述で、以下のように述べている。

面白かったけど、「短歌を学習する」という意味ではちょっと違うのかなと思った。

ここで示されているように、この実践の段階では、直接的な百人一首の学習、「和歌」そのものの学習となっているわけではない。あくまでそれをことばの学びの俎上に載せることを狙ったにすぎない。ここまで示したように、この後の展開をいかに仕組んでいき、三十一文字のことばを紡ぐことへの意識や技法、詞書、類歌との関係など、「和歌」そのものへの気づきや学びにつなげていくのかということにも課題が存在するであろう。ただ、これらの創作作品を次の展開の学習材として活用していくことで、この課題を乗り越えていくことができると考えられる。

## 6. 結語

以上、百人一首を学習者が分担して訳詩を創作し、それによって生まれた作品を一つの作品集としてまとめるという実践の具体を報告してきた。これまで示したことからは、学習者が積極的に百人一首の示す世界を見つめたことが窺える。もちろんこのような取り組みは、それまでの取り組みの積み重ねの先に成立することができたものだと考えられる。百人一首は、「百首でひとつ」という性格を持っている。この性格を活かし、それらを網羅することが学習者にとって明確な活動目標となり、さらには百人一首に対する認識を深めることにも繋がるものとなった。

また、本稿で示したものは、詩創作の題材としても有意義なものであったと考えられる。創作のきっかけとなるものを提示すること、そして創作された作品をアンソロジーとして編み上げる必然的な場を用意するという事は、活動のゴールとして明確なものをイメージすることができるという点で、有効な手立てとなるはずである。

ただこのことを達成するためには、本実践で教材として扱った清川・最果の作品のように、モデルのような存在を分析する活動を組み込むことが重要であったと言える。何もない状態のまま創作に取り組ませることは、避けなければならない。大村はま（1983）で報告された単元「古典入門」で展開された「万葉集口語訳詩」においても、大村が作成した例を提示したことによって、「ああ、こういうふうにするのか。今まで、どんなふうにするのかと心配だった気持ちが一度にははれられた。」（大村,1983,p.51）という学習者の声が生まれたことが示されている。本実践はこの大村の取り組みとは異なり、モデルとしたものが実践者によるものではなく、「現代詩手帖賞」や「中原中也賞」など、詩の賞を受賞する最果タヒのような文学的な評価を受けてきた人物によるものであった。このことにも意義があったものと考えられる。過去の歌を現在の価値観でも読み味わい、再表現していくことが、これまでの、そして今現在へと続く言語文化をめぐる営みとして、存在していることを自覚できるからである。

これらの手立てによって、百人一首の各首の詠み手が表そうとした物事を探るだけでなく、それを受け取り、またそれを表すことばを探り、自らのことばとして歌の世界を再構築する学習として成立させることが可能となるのである。

### 【参考引用文献】

- 遠藤撰夫（1993）「古典に親しませる「口語訳詩」の実践—大村はま「古典入門」（昭和二五年）から」『岡山大学国語研究』第7号,pp.37-48
- 大村はま（1983）『大村はま国語教室 第3巻』筑摩書房
- 奥村準子（2008）「小倉百人一首を活用した古典教育の実践—「古典嫌い」克服をめざす学習の展開—」『月刊国語教育研究』第430集,pp.22-27
- 長田友紀（2003）「古典教材のプレゼンテーションにみる学習者の表現意識の分析—単元「私が選ぶ百人一首の一首」—」『筑波大学附属坂戸高等学校研究紀要』第40集,pp.159-167
- 清川あさみ・最果タヒ（2017）『千年後の百人一首』リトルモア
- 小寺慶昭（1998）「国語教育の中の百人一首」糸井通浩編『小倉百人一首を学ぶ人のために』世界思想社,pp.234-249
- 笹平みどり（2006）「書き換えを用いた古典の授業」『月刊国語教育』26巻8号,pp.16-17
- 柴田禎弘（2002）「生徒の学びをつなげる古典指導」『月刊国語教育』22巻8号,pp.28-31
- 中井悠加（2016）「ワークショップ型詩創作指導による学びの形成—Arvon Foundationの取り組みの

検討から—』『学校教育実践学研究』第22巻,pp.65-77

浜岡恵子・池田匡史・山元隆春（2018）「詩の創作を通して思考力を高める指導法の研究—『詩人の時間』を実感する学習—」『広島大学附属東雲中学校研究紀要 中学教育』第49集,pp.9-15

藤井雅和（1984）「百人一首でひきつける古文の授業」『月刊国語教育』4巻9号,pp.79-85

二田貴弘（2007）「教育の場でどう扱われているか」『国文学解釈と教材の研究』52巻16号,pp.164-169

山下直（2013）『小倉百人一首』の学習材としての位置づけ『解釈』59巻5・6号,pp.2-10

山元隆春・中井悠加（2013）「詩人の時間を体験する」『月刊国語教育研究』第498集,pp.64-65

吉田茂樹（2009）「訳詩する活動を通して漢詩を深く読み味わわせる指導の工夫—『絶句（杜甫）』と『送元二使安西（王維）』の実践を中心に—」『語文と教育』第23号,pp.95-82

（兵庫教育大学）