

谷川俊太郎「春に」の構造的把握のために —ICT活用の過渡期における授業展開ノート—

花山 聡

1. 問題の所在と視点

教育現場でのICT活用が求められているが、現実には学習環境（教室）において、すでに個々の生徒にタブレット端末が配布されている学校から、ようやく教室にディスプレイ・モニター（プロジェクタ）が設置された学校まで、機器環境にはまだ格差が多々あるというのが現状であろう。

私の本務校では、教室のディスプレイ・モニターのほかは、専任教諭ひとりずつに専用タブレットが配布されているのみで、生徒はもちろんのこと、非常勤講師にも配布されていない。

ICT活用と言われても、結局は機器環境の整備とそれを使いこなす人（教師も生徒も）の習熟という双方の関係が繋がったときにはじめて、効果もしくは威力は発揮できるのではないか。先駆的に導入した松阪市立三雲中学校の報告（2016）は、その難しさと可能性の両面において示唆に富むものである。

そもそもICT活用とは何か。

文部科学省「教育の情報化に関する手引き」“第3章 教科指導におけるICT活用 第1節 教科指導におけるICT活用の考え方”（2010）では、教科指導におけるICT活用を次の3つにまとめている。

- 1) 学習指導の準備と評価のための教員によるICT活用とは、よりよい授業を実現するために教員がICTを活用して授業の準備を進めたり、教員が学習評価を充実させるためにICTを活用したりすることである。
- 2) 授業での教員によるICT活用とは、教員が授業のねらいを示したり、学習課題への興味・関心を高めたり、学習内容をわかりやすく説明したりするために、教員による指導方法の一つとしてICTを活用することである。
- 3) 児童生徒によるICT活用とは、教科内容のより深い理解を促すために、児童生徒が、情報を収集・選択したり、文章や図・表にまとめたり、表現したりする際に、あるいは、繰り返し学習によって知識の定着や技能の習熟を図る際に、ICTを活用することである。

この定義自体は、これからの教育にとって欠かすことのできない立ち位置を明示している。しかし、すでにこのICT活用が行われている現場を多く知る西川純（2015）は、早くもその問題点に陥っている現実を感知し、「地に足をつけたICT活用をしませんか」（P8）と提唱し、

教育のICT活用の実践を見ると、「格好いいツールを縦横無尽に使いたい、使わせたい」が前面に出ています。その姿は「ICT活用のための教育」です。そして、常に教師が前面に出ています。その姿は「教師の教師による教師のためのICT活用」です。しかし、明らかに本

末転倒です。(P13)

と鋭く指摘する。ほかにも、

ICT 活用が前面に出すぎていると感じることが大部分です。最強のツールは人であり、その人が主体的に利用したとき、人にとって有効なツールになることが忘れられているのではないかと危惧します。(P23)

ICT 活用は、ICT 活用のためにあるわけではありません。日常の教育目標を達成するためにあるのです。だから、何が何でも活用しようと力まずに、使えるところを使えばいいのです。

(P66)

と、ICT 活用の本質を繰り返し説いている。

西川がこのように指摘しなければならない現実は、しばしば言われる「研究授業のための研究授業」と同じく、テクニクに溺れ、形を整えることが主眼となる結果、生徒が置き去りにされ、さらには空疎な授業内容に墮してしまう教授法と同じことが、ICT 活用においてもすでに見受けられる現状の危うさを指摘しているのである。

同様の指摘は堀田龍也編著の雑誌特集 (2017) でも言及されている。

教育における ICT を語る時、このように ICT が主語になってしまうケースがよくあります。しかし本来は、教育を主語にして語られなければなりません。ICT も「この学習内容を理解させるために、どんな手立てがあるのか」という文脈の中で語られなければなりません。ICT は意味があるように使えば意味がある、というだけのことです。……はっきり言えることは、「ICT は教えやすい授業を実現するためのインフラの一つ」ということです。……要するに ICT は、使う教育的メリットがあるときに使えばいいのです。(P8~9)

また、ICT 活用の有効性と問題点については、脇山英靖・達富洋二 (2014) が手際よくまとめていて参考になる。

ICT 活用の有効性としては、「聞いてわかる授業から見てわかる授業への転換」「言葉が動くこと・重なること・増えること」「授業の効率化」「提示方法の工夫・迅速化」「消える言葉が見える言葉に変わること」「児童が操作に参加すること」「対話の活性化」「教師の授業力アップ」の8つをあげ、一方、検討事項として、「指導者の意図が強い授業になること」「収束型の授業になること」「板書力の低下をまねくこと」「操作性の未熟による停滞が起ること」「対話の減少の可能性があること」の5つを指摘する。

これらの指摘は、今後 ICT 活用をしていくうえで留意しておかなければならないものである。

以上、先学の ICT 活用についての提言を確認してきたが、どのような先進的技術が導入されようと、学びの根本は変わらない。なかでもこのところしばしば取り上げられる「学びの協働（協同）化」の重要性については、すでに広く共有される段階に来ているであろう。たとえば「よい」学びについての刺激的な書『教育の力』において、苦野一徳 (2014) は次のように述べる。

「学び合い」はこのように、教師一人の授業力に頼りすぎるのではなく、多様な子どもたちの

力を持ち寄ることで、全員の実りある学びを達成することを目指す授業のあり方なのです。ちなみに、よく「競争」が学力の向上策として取り沙汰されますが、実は教育学や心理学等のさまざまな調査研究において、その通念は多くの場合、かなり間違っていることが明らかにされています。むしろ、学力の向上だけでなく、たとえば芸術的創造や会社の営業といった場面においてさえ、「競争」より「協力」「協同」の方が、高い生産性を生むという調査結果が多く報告されているのです。(P107~108)

また、授業デザインのための有為な知見を披瀝する秋田喜代美(2012)は、次のように指摘する。

学び手の主体としての生徒が共同構成していくような授業を志向するならば、小グループで、探求型の学びを多様なメディアを用いて行うことになる。(中略) 一時間の授業をどのように指導し展開するかという発想ではなく、より広い視野で捉えた学びのシステムをどのように構成し授業の場をデザインするのかという発想への転換が必要なのである(P32~33)

たしかな学習のための授業デザインには、重要なことが三つある。第一に学習内容への生徒の興味や意欲を喚起すること、第二に学んだことが定着し、次に使えるように深く学ぶ機会を保障し、学び方を学べるようにしていくこと、また第三には自分の学習過程を振り返ったり、次の学習への見通しを持ったりできるようにすることである。(P94)

ICT活用過渡期とも言わざるをえない一方で、アクティブ・ラーニングを授業に積極的に活用していく今後の教育現場において、ICT活用とアクティブ・ラーニングとは不即不離の関係にあるといってもよい。だからといって、機器の環境整備が整うまでタブレットを前に使いあぐね、あるいは手をこまねいていても仕方ない。

そこで本稿では、以上に紹介した先学の成果を踏まえながら、現況の過渡的環境におけるICT活用の実践報告をしたいと思う。

2. 「春に」の構造的把握の試みのために

先述した通り、本務校では専任教諭にタブレットが配布され、各教室に液晶プロジェクタが設置されているだけという、ICT環境としてはごく初期の段階にある。この現状において、先進的ICT活用とはいかなくとも、西川が言うように、「何が何でも活用しようと力まずに、使えるところを使えばいい」というスタンスのもと、どう使えるか、どのような効果をあげられるかという自問の先に、「構造的把握」の可能性を考えてみた。

現行国語教科書では教育出版と光村図書出版の2社がいずれも中学3年生の最初の教材として、谷川俊太郎の詩「春に」を掲載している。この教材は、教育出版では「言葉を探る ふだん使っている言葉には、どんな意味やはたらきがあるのかについて、思考や想像をめぐらせる」という単元に配されている。

私たちの思考や想像とは、ただ漠然と形成されるものではない。言葉と言葉の結びつきが深まりと広がりを持ち、それが構造的な積み重なりを持った時、はじめて思考として、あるいは論理

に基づく想像として確かな形を持つことになる。谷川俊太郎の「春に」という詩は、感覚的に読んで感じ取るよりも、論理的に分析し、構造物として読み取るときにはじめて、言葉の有機的なつながりと広がり、そして何よりも「言葉の力」というものを実感することができる教材である。

この教材の構造的把握のために、マイクロソフト・パワーポイントを使って15ページ分のスライドを93段階のアニメーションに展開をさせたものを作成した。このパワーポイントによる展開は、生徒の思考のために、次のようなメリットを意図している。

- ・板書とパワーポイントを表示したディスプレイ・モニターとの併用により、板書は今の時点での思考を形にするものとして、ディスプレイ・モニターはこれまでの思考の積み重ねをあらためて見直すものとして使い分けることができる。
- ・この併用により、黒板だけだと、一度消した板書事項を再確認したい時に再度書き直さなくてはならないという非効率性から解放され、現時点での板書による進行と、パワーポイントを表示したディスプレイ・モニターによるこれまでの進行との併用による双方向からの思考の深化へと進めることができる。
- ・それにより、これまでの思考を常時確認しながら、次の思考へと進行させることが可能となり、前時と今時との連続性の確保のみならず、今時から次時への思考の発展にも一貫性を持たせやすくなる。
- ・パワーポイントのスライドを順に提示していくことができるため、詩全体の構造を板書以上に明解に視覚化することができ、構造把握の理解に利することとなる。

なお本稿では、15ページのスライド画像はすべて提示するものの、93のアニメーション展開のすべてを紹介することは分量の面から難しいため、要所要所の提示にとどめ、言葉で説明することにとどめるが、提示する画像をご覧いただきながら、アニメーション展開を想像していただけるとありがたい。

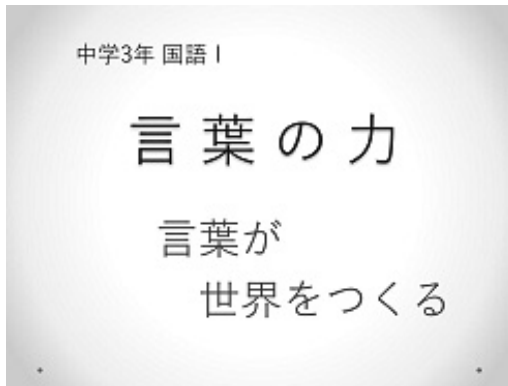
3. 「春に」の構造的把握の実践

はじめに、黒板に大きく「言葉の力」と書く。この「言葉の力」ということから喚起されることが何かを問いかけるところから授業は始まる。生徒とのしばらくのやり取りののち、ディスプレイ・モニターに画像1が投影される。

構造的把握によりめざす目標は、「言葉の力＝言葉が世界をつくる」ということである。そこで「世界をつくる」ためにはまず「言葉のひろがり」を試みることを伝え、画像2を示す。

私たちの言葉による思考とは、「直感・ひらめき」と「分析・くらべる」ことを通して、あぶりだされた言葉を「図式化・まとめる」という作業の繰り返しである、と順次示していく。これは黒板にいちいち書いていくよりもパワーポイントの方がスムーズに展開でき、その流れで、何も言わずに次の画像3をアニメーション展開により示していく。

このアニメーション展開を見ながら、生徒はそれぞれが各自の「春」のイメージを想起するはずである。そこで問いかける。



画像 1



画像 2

「あなたが「春」という言葉から連想する言葉は?」

そして黒板に、

「春」という言葉からの、ひろがり
と板書し、生徒にはノートの1ページ分に思いつく限りの「春」から連想される言葉を書き込ませる。さらに近くの生徒とノートを交換させることで、自分には取り出せなかった言葉を発見する時間をとる。この一連の時間が、「直感・ひらめき」と「分析・くらべる」となる。さらに、こうして広がった言葉の世界をあらためて自分のノートでグループ化し直すよう指示する。それが「図式化・まとめる」という作業となる。ここは指名して尋ねながら、黒板全面にも展開させていく。



画像 3

こうして具体的な言葉として広がる言葉の先に出来上がる「春」の世界を視覚化させつつ、その世界がどのようなものであるかについての抽象化作業へと進む。これは、「春」の世界に喜怒哀楽さまざまに複雑な感情が同居するということの再確認作業であり、これこそが谷川俊太郎の「春に」へのスタートラインに立つこととなるのである。

次の時間、前回の授業で黒板に展開したことの振り返りとして、パワーポイントで画像4をアニメーション展開させる。生徒から出てくるであろう「中途半端」など、「春に」の読解につながる重要な言葉をアニメーションにより強調できるのも、パワーポイントのメリットである。

ここでようやく教科書を開き、また画像5をディスプレイ・モニターにも示す。この詩の読解は、先ず全体を俯瞰するところから始まるのである。そして最初に詩全体を構造物としてとらえてみようと呼びかける。

「詩の全体を見渡して、何か気づくことはないか?」

しばらく時間を取れば、「この気持ちはなんだろう」の繰り返し(リフレイン)に気づくことはたやすいであろう。詩におけるリフレインの効果については、中3にもなれば、すでに認識はできているからである。

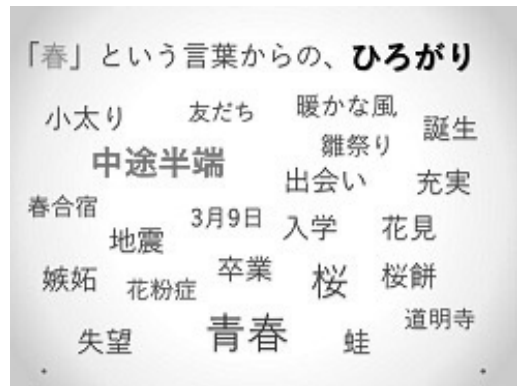
ここで彼らの気づきに刺激を与える。その刺激とは、「このリフレイン部分を“家の柱”とみなしてみよう」という問いかけである。ひとつの問いかけが次なる思考を刺激するはずである。“家の柱”があるなら、他にあるのは何か? それは“土台”であり、“部屋”であり、また“屋根”である。黒板にはとりあえず簡単に家の図を示しておこう。

それでは、この詩における“土台”とは何か?“部屋”は何部屋あるか?そして“屋根”とは何か? 詩を家になぞらえて分析する。これが「構造物としてとらえる」すなわち「構造的把握」と称する所以である。

このタイミングで画像6-1をディスプレイ・モニターに示す。

最初に提示された段階では、「土台・・・」とあるのみで、それが画像3および画像4の言葉のひろがりでも確認した「春」のさまざまなイメージであることに思い至るように持っていく。ディスプレイ・モニターを画像4に戻すことにより、気づきの人数は増えていくはずである。この戻すという方法が黒板のみの使用ではできない効果的手法となる。

次に、この“土台”の上に“家の柱”を建てていこうと呼びかける。先ほど確認した「この気持ちはなんだろう」という柱が、この家には4本あり、つまり3つの部屋からなっていることが確認できる。画像6-2のようにアニメーション展開により、ディスプレイ・モニターの画像に次第に“柱”が建っていく。



画像4



画像5



画像6-1

ここでのポイントは、第3の部屋が「……たい」という願望のこめられた部屋である中、異質な表現に着目させることである。前半の4行と後半の4行の間にはさまれた「ぼくはもどかしい」という表現。この部屋には、「この気もちはなんだろう」という柱のほかにも、「ぼくはもどかしい」という“間仕切り”があることに注目させておく。

次にこの家の全体を覆う“屋根”。これも最初にディスプレイ・モニターに提示された段階では、「屋根・・・」とあるのみにし、それが何かを問いかける。作品の全体をまとめるのは何か。詩でも小説でも、文章全体を支配するのは何か？それが題名、すなわちここでは「春に」であることに気づくまで、いくつかのボールを投げかけ、キャッチボールにより気づきの生徒を増やしていく。

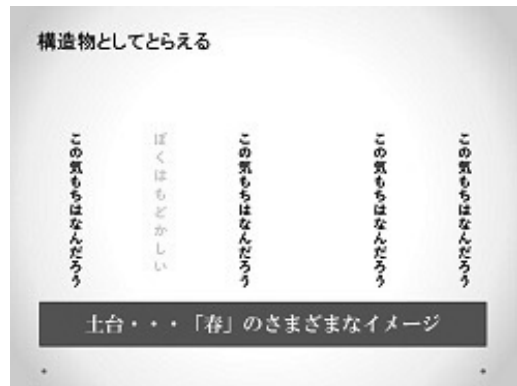
こうして画像6-3のように詩の全体が構造物として視覚化できたところで、ようやく3つの部屋に順に入っていくことになる。

最初の部屋は画像7として示される。

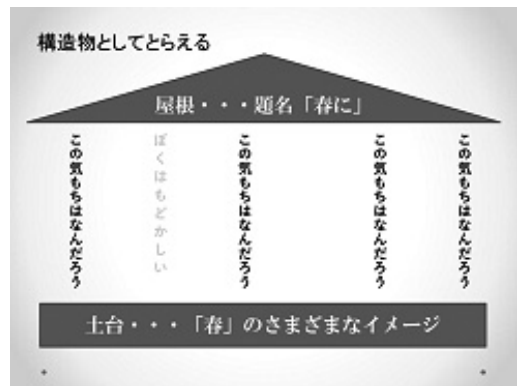
テキスト読解の手がかりを求めようとするとき、なんとなくの違和感というのが鍵になることがしばしばある。ここで生徒にこのなんとなくの違和感を抱くかどうか問いかけてみよう。この問いかけは各自に対して投げかけるが、すぐに答えを求めめるのではなく、しばらくしたらアクティブ・ラーニングを行ってみたい場面である。個々の感じる違和感というのは漠然としたものであり、自信をもって答えにくいものである。だからこそ自分の抱いた違和感を他者と取り交わすことで、違和感の共有と共鳴が図られるからである。

こうして漠然とした感覚を自信へと変換できたところで答えてもらう。「目に見えない」「声にならない」という表現こそが、最初の部屋の主であることの気づき。

これは、画像8-1と画像8-2を交互に何度か繰り返しディスプレイ・モニターに示すことで納



画像6-2



画像6-3



画像7



画像 8-1



画像 8-2

得することが容易となるだろう。このあたりも黒板使用だけでは非効率であることは間違いない。画像 8-1 のように「目に見えない」「声にならない」という表現がない場合、いわゆる普通の言い回しであり、当たり前の内容にすぎず、「この気もちはなんだろう」という柱とはつながらないのである。

ここまでの分析は共有するものとして進めるが、それではなぜ、「目に見えない」エネルギー、「声にならない」さげびという表現がなされているのかという新たな問いは、安易に答えをまとめるべきではない。解釈を単一化することを避けることこそが、文学作品の読解授業に求められることであり、単一の読解への安易な導きではなく、複数の解釈の可能性と、そのための論理的説得力を目指すべきだからである。

だからここでは、答を求めるのではなく、「目に見えない」エネルギー、「声にならない」さげびという表現を考察するのに資する視点の提供にとどめる。それは、「桜染め」についてである。ディスプレイ・モニターに画像 9 をアニメーション展開させる。

光村図書出版の中学 2 年国語教科書に記載されている大岡信の「言葉の力」で、染色家である志村ふくみさんの「桜染」を紹介した文章のプリント配布と画像 9 をディスプレイ・モニターに示し、

桜の木が、花びらだけでなく、木全体で懸命になって最上のピンクの色になろうとしている……、桜は全身で春のピンクに色づいていて、花びらはいわばそれらのピンクが、ほんの先端だけ姿を出したものにすぎなかった。

と筆者が気づかされる話から、詩の「目に見えないエネルギー、声にならないさげびとなって



画像 9

こみあげる」という表現の意味を考察するためのヒント「雌伏、秘める力」として提示するのである。

次に第2の部屋に入ろう。ここでも手元の教科書とともに画像10をディスプレイ・モニターに示し、どこに注目するか、しばらく時間を与える。

おそらくそれほどの時間を要せずとも、生徒は「よろこび」と「かなしみ」の組み合わせ、「いらだち」と「やすらぎ」の組み合わせ、「あこがれ」と「いかり」の組み合わせ、それぞれの相反的組み合わせに何らかの重要な意味が隠されているであろうことに気づくであろう。しかしここでもすぐには答えさせず、確認行為としてのアクティブ・ラーニングを行おう。

その際、画像10のテキストを画像11のようにポイントの可視化として進めさせ、生徒同士での共有へともっていきたい。さらに画像11を画像12のような図式化にまで進めさせてみるのがよいだろう。

画像11の段階は班活動を通して注目すべき表現の確認作業に、その後、画像12の段階は自由にアクティブ・ラーニング活動をさせ、図式化の自信作を積極的に黒板に提示できるようにもっていきたい。

ここで自発的な活動をしやすいするために、アクティブ・ラーニングの最中に、こちらから少しずつヒント（アイデアの提供）を出していく。

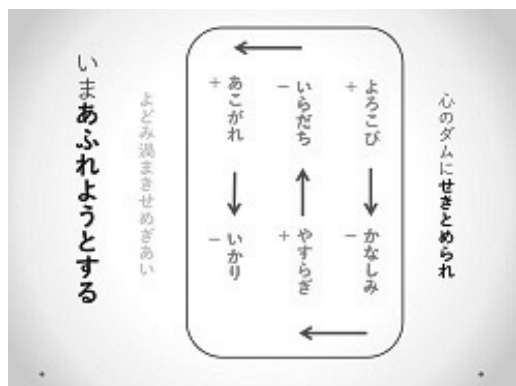
- ・感情を表す単語に着目しよう。
- ・それらの単語の関係はどうなっているか。
- ・本文中の「渦まき」という表現に注目しよう。
- ・この部屋の中に「渦まき」を見つけよう。



画像10



画像11



画像12

このような小出しにより、生徒は謎解きの感覚で対話を深めていくはずである。せきとめられた+-相反する感情が、よどみ、渦まき、せめぎあい、あふれようとする第2の部屋の様子を、さらにその意味を、図式化という作業を通して深めていくことになるのである。もちろんここでも、図式化の比較検討はするが、その意味を安易に求めることは控える。



画像 13

こうしていよいよ画像 13 を示しながら第3の部屋に入ることになる。

先ず画像 6-3 に戻り、この部屋には“柱”のほかに“間仕切り”もあったことを再確認するところから始まる。それから間仕切りの後の部屋にも注目させる。「そのくせ」で始まる2行の相反する内容。この3行分を取っ払うと画像 14-1 になる。

この画像 14-1 の内容だと、その内容はスムーズに展開してしまい、最初の部屋の時と同じように、「この気もちはなんだろう」という柱とはつながらなくなってしまふことに気づかせよう。

しかし、画像 14-2 のように「歩まづづけたい」のに「じっとしていたい」、「だれかを呼びたい」のに「ひとりで黙っていたい」が加わると、間仕切りとなっている「ぼくはもどかしい」と有機的につながり、さらに「この気もちはなんだろう」という柱ともつながっていくはずである。

ここでは、画像 14-1 と画像 14-2 とをディスプレイ・モニターで往復提示させながら、あえて画像 14-2 のように表現されることの重要性をこちらから提示してしまう。そうすることで、画像 14-3 のように第3の部屋の成り立ちが見えてくるとともに、生徒は、なぜこんな部屋が提示されているのかという、より本質の問題に真っ向から立ち向かうことを余儀なくされるのである。



画像 14-1



画像 14-2



画像 14-3



画像 15

こうして、3つの部屋それぞれの表現に留意してきた今、あらためて「春に」という詩の全体を構造的に把握し、全体を一つの有機体としてとらえる局面によりやく到達する。

これまでの着目点をあらためて強調した画像 15 をディスプレイ・モニターに示し、詩全体を構造的に把握するという、すなわち全体→細部→全体という流れの中で有機的に関連させて読み込んでいくという読解作業のありようを生徒に伝え、その先には絶対的正解がひとつあるのではなく、西林克彦（2005）の次の発言を紹介することで、文学作品の「解釈」とは何かを周知徹底させる。

- ① 整合的である限りにおいて、複数の想像・仮定、すなわち「解釈」を認めることになりま
す。間違っていない限り、また間違いが露わになるまで、その解釈は保持されてよいのです。
- ② ある解釈が、整合性を示しているからといって、それが唯一正しい解釈と考えることはで
きないのです。
- ③ しかし、ある解釈が周辺の記述や他の部分の記述と不整合である場合には、その解釈は破
棄されなければならないのです。（P195）

ここから先は、苫野（2014）が言うように、「共同の思考が活性化されやすく」なるグループ学習としてもっとも効果的とされる男女混合4人班を編成し、各グループでの読解・解釈を、論理性を意識しながらまとめる作業に入る。

これまで詩の“土台”、“柱”、“部屋”と考察してきた。最後に求めるのは、“屋根”である。“屋根”、すなわち「春に」という題名。この詩に「春に」という題名をつけた谷川俊太郎の思い、「春に」という言い回しに込めた思いを、詩全体の表現をふまえて読み取らせてみたい。

その際、グループに分かれる前にもう一度、パワーポイントで画像 1 から順に画像 15 までをアニメーション展開させながら、しかし一切の説明抜きで、沈黙の中で、各自が反芻する時間も確保したい。この時間もまた、全体把握・構造的把握のための振り返りであり、かつ、これから意見を出し合うに際しての基盤ともなるからである。

4. まとめ

西川 (2015) の、

ICT 活用は、ICT 活用のためにあるわけではありません。日常の教育目標を達成するためにあるのです。だから、何が何でも活用しようと力まずに、使えるところを使えばいいのです。

(P66)

に勇気づけられ、現況の過渡的環境における ICT 活用の実践例として、以上のような授業展開を考えてみた。

画像4をアニメーション展開させることで生徒から出てくるであろう「中途半端」(あるいはそれに類する語でもかまわない)という感覚と、「春に」という詩全体を柱として支える「この気もちはなんだろう」との結びつきがどれくらいなされるであろうか。また、相反する思いに戸惑うこの時期の自分を、この「春に」という詩にどれくらい乗せられるだろうか。さらに「春に」という建物の住人の一人が自分であることに気づいたであろうか。

「春に」という詩の扉を開くということは、中学3年生が自分という不可思議な存在の心の扉を開くことでもあったということ、無意識にでも味わってくれたであろうか。

こうして、文学を読むということは思考の冒険である、ということを実感させる試みは、これでひとまず終わるのである。

〈参考文献〉

- ・長谷川元洋監修・著、松阪市立三雲中学校編著
『無理なくできる学校の ICT 活用 タブレット・電子黒板・デジタル教科書などを使ったアクティブ・ラーニング』(学事出版、2016年3月)
- ・文部科学省ホームページ「教育の情報化に関する手引き」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm
- ・西川純『子どもによる子どものための ICT 活用入門 会話形式でわかる「学び合い」テクニック』(明治図書、2015年6月)
- ・堀田龍也編著『総合 教育技術 11月号増刊 新学習指導要領時代の間違えない ICT』(「小学館」、2017年11月)
- ・脇山英靖・達富洋二「国語科の読解の授業に ICT を取り入れることの効果」(「佐賀大学文化教育学部研究論文集」第19集第1号、2014年8月)
- ・苦野一徳『教育の力』(講談社現代新書 2254、2014年3月)
- ・秋田喜代美『学びの心理学 授業をデザインする』(左右社、2012年9月)
- ・大岡信「言葉の力」中学校国語2 (光村図書出版)
下記サイトで読むことができる。
<http://www.za.ztv.ne.jp/iguchi/monooki/kotobanotikara.html>
- ・志村ふくみ『一色一生』(講談社文芸文庫、1993年12月)
- ・西林克彦『わかったつもり 読解力が見つからない本当の原因』(光文社新書、2005年9月)
- ・谷川俊太郎の詩に見事なメロディをつけた木下牧子作曲、混声三部合唱「春に」の楽曲分析については、

谷川俊太郎「春に」の構造的把握のために—ICT 活用の過渡期における授業展開ノート—

古橋富士雄監修『必ず役立つ合唱の本 日本語作品編』（ヤマハミュージックメディア、2015年6月）での武田雅博執筆の解説と分析（P62～P71）が詳しい。また楽譜も掲載されている。

（本学非常勤講師/成蹊中学高等学校教諭）