

〈4篇めの詩〉を発見する授業

—詩を関連づけることによる試案—

永瀬恵子

1. はじめに

高等学校における詩の授業を考えていくうえで、稿者は次の3点に着目したい。

第1に、高等学校という学習段階において、詩をどのように教えるのかという点である。小学校、中学校で行われている実践報告と比べると、高等学校で行われた詩の実践報告はほとんど見かけることがない。高等学校においてなぜ詩を教えるのか、どのような方略を用いて教えるのかは、常に関われ続けてきた。しかし、詩の実践が報告されることは稀であり、現在どのような学びが成立しているのかが、明らかでない。

第2に、年間カリキュラム上での位置づけという点である。2016（平成28）年現在の高等学校教科書における教師用指導書では、詩（詩歌）と他との単元との関連性が明示されておらず、詩と他の単元との学びの繋がりが希薄である。詩を通して学んだことを、その後他の単元や学習材を学ぶうえでの礎として位置づける必要性はないのか、また位置づけられる可能性がないのか、検討されているとは言い難い。

第3に、授業で詩を扱うことになった場合、今日的な課題に即して学習者の学びをどのように成立させるのかという点である。協同学習という語が広まって久しい。稿者が勤務する高等学校においても、年を追うごとにグループ学習を主とした授業形態が増えてきた。ただし、授業者が単に特定の課題を決め、学習者にグループ形式で取り組むようにと指示しただけでは、グループ学習という形態をとっただけであり、そこに学びが成立したことにはならない。また、学習目的や学習材によって、課題の設定にも工夫が求められるが、この問題も十分に議論されているとはいえない。

以上の課題を踏まえ、本稿ではグループ学習という形態を取り入れつつ、詩を関連づけていくことを主軸とした授業実践の報告を行う。実践を行うにあたって、学習者の一人ひとりが主体的に考えられる授業展開になるようにとの配慮を試みた。本稿で報告する授業実践を通じて、今日的な課題に即しつつ、高等学校における詩の授業のあり方について模索すると同時に、授業を通じて明らかとなった課題についての考察も深めることとしたい。

2. 勤務校での学習状況

2-1. 学習者の現状

勤務校において教科を問わず、グループ学習を取り入れた場合に基本としている展開は、次の通りである。

1. 授業前半において、授業者は学習者に本時の学習として最も重点となる内容に関する課題を与える。
2. 学習者は授業者の指示に従い3～4人のグループ形式となり、課題について話し合いを進めるなかで答えを見出す。
3. 授業の後半になると話し合いの結果を発表し合い、課題に対する考えや問題意識を改めてクラスレベルで共有する。

国語科授業の場合、近年は特にグループ学習を通じて学習者に考えさせる授業を目指してきた。現代文の授業は、カリキュラム上の都合で2年次には必修としていない。1年生の現代文は週に2時間であり、他の科目と比較してみると決して時間数が多いとはいえない。しかし、学習材という媒体を通していかに学習者を考えさせるのかという課題に鑑みた場合、現代文という科目は高等学校3年間のみならず、それ以降においても、学習者にとって他者と意見を交換し合い、自身の考えを深めていくという重要な機会と役割を担っているといえる。

本稿で言及する学習者は、授業を実践する段階で入学から半年が過ぎており、学校生活だけでなく、授業におけるグループ学習の形態にも十分に慣れていた⁽¹⁾。その一方で、机を合わせて話し合い活動を行ったり、そのグループ形態のまま授業を受けたりすることが当たり前になりつつあった。学習者の間では協同で学習しているという意識が薄れており、教科や授業内容によっては、グループ学習が成立しているとは言い難い状況になる様子も見受けられるようになっていた。

2-2. 詩の授業との関わり

高等学校に入学して以降、初めて詩を学習することになる。また勤務校では2年生の段階では現代文が選択科目となるため、選択科目として履修しない限り、次に現代文を学習するのは3年生となる。例年通りであれば、3年生で詩を扱うことはない。そのため、学習者によっては今回の学習が中等教育において詩を学ぶ最初で最後の機会となる可能性が高い。詩の学習をする唯一の機会となるため、授業展開を考えるうえでも個々の詩をそれぞれ学習していくのではなく、詩の学習を通じて他の文学作品を中心とした様々な文章を読むうえで必要となる言語感覚の育成、思考力の向上なども視野に入れることが目指される。

詩の授業は、稿者が担当するクラスを含めた1年次の全クラス約4時間で実施した。全クラスの共通事項と授業の流れは次の通りである。

1. 基本的にグループ学習の形態で授業を進めていく。

2. うち2時間程度は学校図書館を利用した学習活動に充てる。
3. 授業のまとめとして、クラス内の各グループで学習した成果を発表する。

学習した成果をクラスレベルで共有するにあたって、発表会の時間を設ける。

本実践においては、学習者の一人ひとりを主体的に考えさせるように工夫した授業になることを主眼とした。そのため、目標を達成するにあたり、班に分かれて複数の詩についてのグループ学習を行うだけでは不十分であると考えた。単にグループという名目で机を合わせて学習しているということではなく、それぞれが学習する一員であるとの自覚を持たせることの出来る指導を目指した。また、各学習者に自分だけの役割を与えることで、主体的に学習する状況を用意し、授業者は学習者の学習活動を支援していくことで、学習活動の活性化を図ることとした。

3. 授業展開と学習活動の流れ

3-1. 既有知識の確認

授業で詩を取り上げると話すと、学習者からは不安の声が挙がった。不安の声は、詩とは何か分からない、これまでに勉強したことがあるかも知れない、といったものであった。また、詩で何を勉強するのかが想像出来ず、詩を理解することが出来るのかが不安だとの声もあった。

学習者の反応を受けて、まずは簡単なアンケートで既有知識の確認を試みた。アンケートでは①知っている詩、②小学生の時に学習した詩、③中学生の時に学習した詩、の3点を中心に自由記述でメモ書きする形式にした。詩の題名などが分かれば作者名も併記するようにと指示したが、どうしても思い出せない場合は、覚えている言葉のみでも書かせるようにした。

アンケートへの記入を開始させた当初は、学習者の半数近くから「詩を学習した覚えがない」「何が詩だったのか思い出せない」といった声が聞かれた。詩の授業でどのような学習活動を行ったか、何を学んだのかが曖昧であり、詩で何かを学んだという認識は乏しかった。

学習者が記述する過程では、半数以上の学習者が金子みすず、谷川俊太郎などの名前を挙げていた。記述をしていく最中で、中学校で学習した詩を思い出した学習者のなかには、暗唱してみせる者もいた。その学習者は、小・中学校で音読や朗読といった学習活動を行っていたようである。また、当初は何も思い出せないと言いながらも、他の学習者と話をしていくうちに、次第にこれまでに学習した詩を思い出すことが出来た者もいた。

金子みすずの名前を挙げた7割の学習者は、知っている詩として「わたしと小鳥とすずと」を挙げた。谷川俊太郎の詩では「朝のリレー」「生きる」、吉野弘の詩では「虹の足」などの題名が挙がった。また、詩の題名や作者名は覚えていなかったものの、草野心平の詩で、蛙が登場するものが印象に残ったという学習者や、工藤直子の「のはらうた」について言及している学習者も確認出来た。ここで行った学習者の詩に関する既有知識の確認は、授業者が学習者の詩に対する既有知識を把握し、次回以降の学習活動へと繋げる一助にすると同時に、学習者には高等学校に入学するまでに学習した詩の振り返りを行うことで、次回以降の学習活動への導入として位置づけた。

詩の学習活動に入る段階で、学習活動の概要について説明し、あわせて手順について詳細に記したプリントを配布した。学習者が学習活動の概要をおおよそ理解したところで〈発表班〉を決め、その〈発表班〉内でさらに各詩の担当者を決めさせた。担当者を決めるにあたり、班内で担当する詩が被らないように注意させ、4人班の場合は1篇のみ2人で担当することにし、さらに2人のなかでも各自役割分担をするように決めさせた。各班の担当者が決まったところで、次の【1時間目】で同じ詩について話し合う他の班の担当者を確認させた。以降については、次の通りである。

3-2. 各時における学習活動

【1時間目】

- (1) クラス全体および〈発表班〉それぞれで、各自が担当する詩を再度確認した後、他班も含めて同じ詩を担当する〈専門班〉で集まる。
- (2) 各〈専門班〉で担当する詩について、話し合いながら読み込んでいく。話し合いの内容を踏まえ、必要に応じて詩について調べたいことがあれば学校図書館を活用する。
- (3) 調べた内容、分かったことなどを、その都度メモ書きしていく。メモ書きを集めながら、さらに詩について話し合い解釈していく。
- (4) 話し合いの結果や解釈した詩の内容を次の活動で〈発表班〉に伝えることが出来るよう、各自で整理してまとめる。

【2時間目】

- (1) 〈専門班〉から〈発表班〉に戻り、前回の授業で各担当者が〈専門班〉で話し合った内容を、他の詩を担当していた班員に伝えていく。
- (2) それぞれが担当した3篇の詩の内容を踏まえ、分からないことなどがあれば、その詩の担当者に質問する。担当者が答えられない内容だった場合は、班のなかで意見交換を行い、それぞれの詩についての理解を深める。
- (3) 3篇の詩にもう1篇加えるとしたら、どのような詩が良いかを考える。学校図書館にある詩集や関連書のなかから、条件に沿うと思う詩を班ごとに手分けして探す。

【3時間目】

- (1) 加えるために選んだ詩の解釈を、1・2時間目で行った話し合い活動をもとにして〈発表班〉で深める。また、他の3篇との関連づけも明確にする。
- (2) 次回の発表に合わせて、〈発表班〉ごとにA4用紙を1枚ずつ用意し、これまでの学習活動で得た成果をまとめる。3篇の詩に加えるために選んだ詩は、他の〈発表班〉に紹介するため、作品名、作者名、本文のすべてを用紙に記す。

【4時間目】

- (1) 各〈発表班〉で発表する内容、手順、役割分担を確認し、発表準備を進める。
- (2) 黒板を背にして班ごとに並び、学習成果の発表を行う。班でまとめ直した3篇の詩の解釈、3

篇に加えるために選んだ〈4 篇めの詩〉の紹介（詩の本文はすべて音読）、3 篇の詩と〈4 篇めの詩〉の繋がり、〈4 篇めの詩〉の解釈、などを発表内容に盛り込む。

4. 授業を展開するうえでの方策

4-1. 詩を3 篇扱うことの有効性

今回の授業にて扱う詩は、稿者が担当する2 クラスを含めた該当学年の全14 クラスで共通している必要があった。そのため、学校指定の教科書『高等学校 国語総合 現代文』（三省堂、2012 年検定済）に採録されている詩4 篇のなかから、萩原朔太郎「死なない蜻」、新川和江「サフラン」、石垣りん「崖」の3 篇を扱った⁽²⁾。指導資料によれば、短歌や俳句も含めた「詩歌」は言語芸術における華であり、採録の観点は「日本語の技法、リズム、音調、抒情性などの魅力を備えた近代詩歌の代表的な作品と、現代の叙情に答える作品」である。

3 篇ないしは3 作品を扱うという点において、加留部謹一（2006）は「一品料理の文学教育をなんとかのりこえたい、作品を読むことから作家を読む方向へ足を踏み入れたい」という意図から、「三作品の文学教育」を提案している。この提案は「個々の作品が作品としての独自性をもち、それで一つの生命体を維持しているにしても作家を離れては考えられない」との考えから、「作品から作家へ」という指向のもと、「作品個々の世界の独自性を重んじながら、作家のすがたをいくつかの作品を並べて連続的に読みとっていく文学教育」である。

この提案において加留部は、「まず一作品を先に読み、読解・鑑賞を深め、次に二作品を一度に与えて三つを連続、比較読みさせることによって、作家意識をもたせる」ことを意図している。また、学習のねらいは「三作品を連続的に読む」読みの指導を通じて「文は人なり」という認識へアプローチしていこう」というところにある⁽³⁾。「作家を読む」ことを目的としている点からみると、本実践の指向とは全く異にしている。また、提案内容を記すうえで学習者は中学生となっている点においても、本実践とは異なっている。

ただし、作品を比較するという点においては「素材や場面は異なっているが、描写や事件に変わらないものを見出せるのではないか。あるいは、読み通しによって、個々の作品の世界をいっそう鮮明に読めるのではないか」と論じており、これは他の文学作品などにおいても共通して有用性が考えられる。また、加留部のいう「三作品の文学教育」は、「作家を読む」ことや「作家の模様がわかる」ことのみを目的としているわけではない。加留部は「一度に三作品を与えることは、孤立的独立的現象を総合的に考えさせていく思考力の養成になるばかりでなく、グループ学習を促すうえでも好適である」と述べている⁽⁴⁾。

この目的を達成するために、複数の詩をグループ学習という形態を生かしながら関連づけつつ読むことは、加留部が述べるところの「孤立的独立的現象を総合的に考えていく思考力の養成」を可能とする。また、総合的に考えていく過程を通して詩の表現や言葉の多様性に気づかせ、言葉に対する認識力や想像力の向上に発展させ得る授業展開にする必要がある。

4-2. 学習者ごとの役割分け

本実践を行ううえで、学習者ごとに役割分けをした。先の2-1でも述べたように、複数の詩をグループ学習という形態を生かしながら関連づけて読むことを通して、言語感覚の育成、思考力の向上などを学習目標に据えた。また、学習活動に学習者ごとの役割分けを組み入れることによって、「孤立的独立の事象を総合的に考えていく思考力の養成」を目指した⁽⁵⁾。

この役割分けを念頭に置き授業展開を具体化するにあたって、平野孝子（2012）を参考にした。平野は、詩の指導法のなかでも特に「理解・鑑賞」に関する指導法の一例として、次のような授業展開を示している⁽⁶⁾。

〈第一次〉学習意欲喚起

①題名から読みとるための話し合いをする、②作品を読む、③感動の分ち合いを行う（書く・話す）、④学習の見通しを立てる。

〈第二次〉形象の表象化→概念化

①音読・視写を行う、②作品の方向性を追求する。

〈第三次〉感動体験組織

①感動を強化・深化・拡大させる（書く・話す）、②音読・朗読・暗唱・群読を行う。

〈第四次〉学習活動転移・発展の段階

①共通モチーフの他作品を読む、②朗読会の実施、創作詩集・詩画集の作成へと発展させる。

グループ学習を進めるうえで、グループ分けした班を便宜上〈発表班〉と呼ぶこととした。そこからさらに再構成した班を〈専門班〉と呼ぶ。平野が示す例に沿う形で説明すると、〈第一次〉の段階で〈発表班〉ごとに学習対象の3篇を読む。読み終わると、班内で話し合い各自が3篇のうちいずれか1篇について深める担当者となる。〈第二次〉では、〈第一次〉で決めた担当が同じ学習者たちで集まり〈専門班〉を組織し、担当する詩についての話し合いを行う。〈第三次〉で担当者は〈専門班〉から〈発表班〉に戻り、〈専門班〉で話し合った内容を班内で共有し直す。共有し合ったことをもとに、再度それぞれの詩についての内容理解を深める。

この〈第三次〉から発展の段階となる〈第四次〉へと移行するにあたって、班内で共有し直した詩の解釈をもとに、〈4 篇めの詩〉を探すようにとの指示をする。お互いに自分の考えや持ち寄った情報の共有に留まらず、そこから班で共有し深めた内容を〈4 篇めの詩〉を探す活動を通じて具体化させるためである。以上で述べた役割分けに基づいた形式を図示すると、次の【図1】のようになる。

実際の授業展開では、〈発表班〉は授業の最後に設定した発表を行うための基本グループでもある。そのため、授業では全4時間のうち1時間目のみで〈専門班〉となり、2時間目以降は〈発表班〉でグループ活動を進めることになる。人数上の都合から、〈発表班〉は4人班を4組、3人班が2組の計6班に分けた。

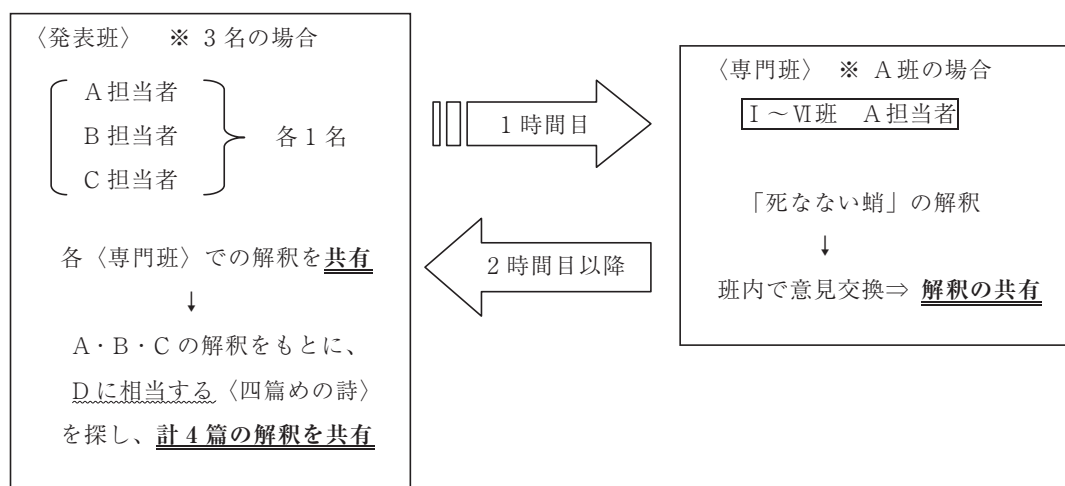


図 1 本実践における展開例

また、〈専門班〉を組織するにあたって、〈専門班〉を A～C の 3 班という形式にした。〈専門班〉A は萩原朔太郎「死なない蛸」、B は新川和江「サフラン」、C は石垣りん「崖」を担当する。3-2 でも述べたように、1 時間目は事前段階で決めた〈発表班〉から、同じ詩の担当者である 1 名ないしは 2 名が集まり、2 時間目以降に備えて担当となった詩について話し合い活動を行い、解釈の共有を行うところから始めた。

5. 〈4 篇めの詩〉に至った実際

3 篇の詩について学習者たちが調べたり話し合ったりした成果と解釈、また 3 篇の詩に加えることを想定し、4 篇めとして選んだ詩について、次にその一部を示す。なお、誤字脱字の類や文章の明らかな誤りは書き改めたが、学習者の文意を損ねないために極力もとの表記通りとした。また、〔 〕を付し、詩の本文からの引用箇所を明確にした。

5-1. 教科書採録詩の 3 篇における解釈

枠内で囲んだのは〈専門班〉で定めた観点である。その後の解釈は、〈専門班〉が〈発表班〉に持ち帰った解釈をもとに、各〈発表班〉で解釈し直した内容の一部である。

(1) 萩原朔太郎「死なない蛸」

「蛸」を何かしらの隠喩であると理解し、「蛸」が置かれている状況、「蛸」の正体に迫る。

- 水そうの蛸が消えたと言っていたが、蛸は存在がうすいだけで消えてはいなかった。蛸は色々なものに例えることができる。
- 蛸は自分を食べた、蛸は忘れさられていたという部分が人間におきかえると孤独死に重な

る。／なぜ蜻は死ななかったのかというところが、存在がないからいなくなっても気づかないということにとれる。

(2) 新川和江「サフラン」

「サフラン」の花言葉について調べていくなかで、ギリシャ神話との関連性を見いだす。

- サフランのギリシャ神話と関連づけて書かれた詩であると思われる。また、サフランの物理的特徴も書かれていた。テーマは恋だと思われた。
- 4つの部分に分け〔られ〕る／①さびしい人・さびしい=喜び!?／②サフランは特別でない／③特別でないけど良いことはある／④神秘的、花言葉的にまとめられている。

(3) 石垣りん「崖」

詩のなかに出てくる「サイパン戦争」とは何か、その当時、日本人はどのような状況に置かれていたのか、といった歴史的事実から詩への理解を深める。

- サイパン戦争で追いつめられた日本人が海へ投身するところを描いた詩／石垣りんさんの詩は戦争が多い。これは後世に伝えたいから、短い詩だと伝わりやすいからなどの意見ができました。

5-2. 〈4 篇めの詩〉の内実

〈発表班〉における学習者たちが、4 篇めの詩として選んだ詩の一部を示す。示すにあたっては、①〈4 篇めの詩〉として選んだ理由、②選んだ詩の解釈、という順で記した。

• 茨木のり子「生きているもの・死んでいるもの」

- ① 3つの詩は人間ではないものの意志が書かれている。生きてないけど生きているみたいな。だから生と死の境について書いてありそうな詩をえらんだ。
- ② 生きているものと死んでいるものは区別できない。区別する必要はない。

• 金子みすず「日の光」

- ① 3つの詩は暗い感情が入っている詩だったので、この3つと異なる明るい詩にしようと考えた。明るい詩の中でもこの詩を選んだのは、詩の中に寂しさや花や魂という3つの詩にかかわっていた言葉が入っていたからです。
- ② おてんとうさまというのは太陽を表していて、その使いは「日の光」を表しています。3人目が言っている「清いたましいの、のぼる反り橋」というのは、雲のすき間からさす光を天使のはしごというので、天国への道を表していると考えました。4人目の言っている「影をつくるため一しょにまいます」というのは光があるなら影もあるので、他の影と一緒にまいると言っているのだと考えました。この詩は心温まる詩でした。

• 黒田三郎「紙風船」

- ① これまでの3つの詩が暗く孤独でさみしいようなイメージであったので、4つ目の詩は逆の明るく前向きのイメージだからです。

② この「紙風船」の詩では人生をテーマにしている。

落ちて来たら→失敗などを例えている。／何度でも打ち上げよう→失敗したって何度でも前向きに進み、チャレンジしようという意味。／美しい願いごとのように→人生にあたっての希望に満ちた気持ちを「願いごと」で紙風船に例えている。

・柴田トヨ「くじけないで」

① テレビで詩の作者を知って、ずっと読んでみたいと思ったから。／今回の詩が「死」や「淋しさ」などがとりあげられていたので、元気づけられるこの詩が良いと思ったから。

② 「ねえ」→心の中に呼びかけている。／陽射しやそよ風は平等に当たる→良いことは来る。味方。／「夢」→人それぞれが思うこと。悪いも良いもない。／アドバイス／「あなたもくじけずに」のあとは自分で考えさせている。

5-3. 学習者の感想

(1) 教科書における3篇の詩

- ・教科書の詩は暗く、人生について考えさせる詩だった。
- ・3つの話は読めば読むほど深く考えられて、話の内容がよくわかった。

(2) 〈専門班〉において担当した詩

- ・私はサフランを調べたのですが、花の意味を知るだけで詩全体の解釈につながったので、キーワードから調べることが大事だと思いました。

(3) 〈発表班〉で選んだ〈4 篇めの詩〉

- ・(谷川俊太郎「生きる」について) 生きるという意味をたくさん気づかせてくれるような詩だと思います。死んでいては何もできない。いつもあたり前に思うことも生きていないとできません。そう感じました。

(4) 全体を通しての感想

- ・普段から小さいことにもふれて、たくさんの発見をしたい。
- ・死があるからこそ生が照らし出されるのだと思いました。
- ・今回、詩の解釈などを深く考え、難しかったが良かったと思う。こんなに詩について深く考えたのは初めてだ。私は石垣りんの詩が好きになった。
- ・今回、詩の勉強をして、あまり詩が好きではなく解釈などするのが苦手だったけれどこの詩を学んで楽しかったです。この詩のおかげで興味がもてました。

5-4. 実践結果にもとづく考察

教科書における3篇の詩に関しては、5-1で示したように、各詩で最も顕著な特徴であると思われる点を切り口とした解釈が大半を占めた。「死なない蛸」においては、「蛸」というメタファーと人間の生き方が置き換えられることに気づき、そこから「蛸」の置かれている表現に着目して解釈の広

がりをみせていた。「サフラン」では、題名にある通りのサフランという花について深めるうえで、花言葉としての意味を調べるところから始めていた。サフランは一般に、紫がかったアヤメ科の花であり、日本国内では秋の花であるとされている。花言葉には諸説あるが、「陽気」「喜び」といった言葉が共通して見受けられる。詩の中には「さびしい」という言葉が複数回にわたって用いられているが、「さびしい」という言葉を用いた表現の裏の意味として、花言葉にある「喜び」という意味合いを含めた詩であると解釈するに至った。さらに「崖」においては、サイパン戦争という史実を解釈するうえでの観点とした。サイパン戦争とその状況下に日本人がどのように置かれていたのか、史実から「崖」という題名の意味するところを明らかにしようとしたものである。

学習者が話し合いをする様子から、3篇の異なる詩に共通する印象として、直感的に「暗い」と感じたことを議題にあげる班があった。詩の表現に対して抱いた直感的な印象に対して、なぜそのように感じたのか、他の表現であるとするならばどうなのか、といった議論へと発展していた。また、一読した段階で「明るい」と感じるとするならばどうしてであるのか、詩の何が「明るい」「暗い」といった心象を与えるのかを議論する様子もあった。個人で思い思いの詩を探して持ち寄っては、〈4 篇めの詩〉として最も相応しいと思える詩を全員が納得するまで話し合っていた。

最終的には、いずれの班も「明るい」「幸せ」「元気づけられる」といった前向きな印象を抱かせる詩を選んでおり、3篇に共通する点として挙げた「暗い」詩を取り上げた班はひと班もなかった。共通した印象を抱き、類似した主題だと思われる詩を選ぶことがなかったのは、興味深い点であるといえる。少なくとも班単位で活動を行った限りでは、複数の詩に共通性を担保しようとするのではなく、多様性を持たせようという意識になることが明らかとなった。

6. おわりに

本稿における実践報告では、グループ学習という形態を取り入れつつ、教科書採録詩のうち3篇をグループ内で分担して調べ、話し合いを深めながら3篇の共通性を見出そうとするものであった。そこから、さらに課題を発展させ〈4 篇めの詩〉を発見し、さらにクラスレベルで共有するために発表準備を進める過程において、話し合いを行いながら課題への内容理解や自らの考えなどを明らかにしていくという学習活動を示した。詩を関連づけていくことを主軸とした学習過程を通じて、学習者の一人ひとりが主体的に考えられる授業になるよう試みた。結果的に、学習者たちは〈4 篇めの詩〉を発見する前段階の過程として3篇の詩から1篇を選択することで、自ら課題を設定する形となった。学習者それぞれが定めた課題に向き合う過程では、途中で投げ出してしまう者の姿はみられなかった。ただし、本稿で報告した実践を通して多くの課題が明らかとなったため、今後の課題としてまとめたい。

まず、教科書教材詩である3篇の詩について〈専門班〉で学んだ成果が、その後の〈発表班〉での学習活動にどの程度いかされ、最終的な発表にまで反映されたのか、十分な検証が出来なかった。授業の始めにあたる、各班で担当する詩を決めていく役割分担の段階で、なぜその詩を選んだのか、どのような詩であると受け止めたか、といった個人レベルで考えさせる時間が不足していた。また、事

前段階で明らかになった学習者の詩に対する認識をいかし、一人ひとりが詩について考えるための方策や授業者の支援が十分には行き届かなかったものと思われる。

また、〈4 篇めの詩〉を考え選ぶにあたって、3 篇の共通点に「暗い」「孤独」「さみしい」「死」といった評価の記述をする学習者が散見された。これは詩の文脈や表現を根拠とした説明の記述になっていないというだけでなく、考えたこと、感じたことなどをひとつの語句に収斂させてしまうという学習者の傾向にも起因する。5-4 で言及したように、実際には班のなかで具体的な議論がなされていても、学習者にはそこで議論した内容をまとめ、紙面に反映させる形で書くことが出来なかった。詩の授業に関係なく、日頃の学習において自身の考えなどを具体的に表現する練習が足りておらず、具体性のある説明が出来なかったことは、これまでの授業に欠けていた点であると同時に、今後に繋がる重大な課題であるともいえる。冒頭でも述べたように、本実践で明らかとなった課題に対して、年間を通してどのように克服しうるのかも課題としたい。

最後に、評価の問題である。ペーパーテストでは、全クラスで共通した学習内容についてしか問うことが出来ない。本稿で報告した授業実践においても、ペーパーテストでは詩の基本となる表現技法や語句について、どの程度理解出来たのかという確認に留まる出題しか出来なかった。評価方法をペーパーテストにするならば、他にどのような出題が可能なのか、また他の方法で評価するのであれば、本実践のような活動の場合どのような基準で評価し、実際の評価に反映し得るのかなども考えていきたい。

注(1) 本稿の実践は、2014（平成 26）年 10 月に行った。また、稿者は非常勤講師としての勤務である。

(2) 教科書にはもう 1 篇、三好達治の「整のうへ」も採録されている。

(3) 加留部は実際に、芥川龍之介と井伏鱒二の作品を取り上げた授業実践を報告している。ただし実践するにあたって、「ここで三作品とったのはさして科学的な意味があるわけではない」、「三作品あれば作家が読めるという科学的根拠はない」と述べており、「三つくらいあれば作家の模様がわかるのではないか」との予測に基づいていると説明している。

(4) 「9 作家を読むしるべ」（「V 見えないものの世界にふれる」pp. 176-184.）から引用。

(5) 本実践の授業形態は、ジグソー法によるものである。ジグソー法（ジグソーメソッド）は、アメリカのアロンソンによって生み出された学習理論のひとつであり、協同学習のなかで効果的な学習形態として、学校だけに留まらず幅広い研修などでも用いられている。ジグソー法は、ジグソーという言葉の通り、ジグソーパズルのように各学習者が持つ情報や理解を他の学習者と協力し合う形で補っていき、ひとつの学習課題を達成しようとするものである。近年では、東京大学の大学発教育支援コンソーシアム推進機構（<http://coref.u-tokyo.ac.jp/>）によって、より学習としての活動内容を明確化した知識構成型ジグソー法が知られるようになっていく。

(6) 平野孝子（2012）「7 章 言葉を育む詩歌の授業」（『実践国語科教育法—「楽しく、力のつく」授業の創造』pp. 82-92.）から引用。

引用・参考文献

加留部謹一（2006）『中学校国語科教育の実践像』溪水社

町田守弘編著（2012）『実践国語科教育法—「楽しく、力のつく」授業の創造』学文社