

「言語活動」の基盤となる韻文教材の構想について — 韻文創作活動にもとづく小説教材授業の試みを通して —

寺 島 徹
Toru TERASHIMA

加 藤 国 子*¹
Kuniko KATO

The Idea of Poetry as Teaching Materials That Are the Basis for Learning Language in Senior High School: Practice of Learning from Novels That Are Based on the Creation of Poetry and an Attempt to Create Teaching Materials

はじめに

高等学校では、あつかう教材の情報量が多いこともあり、授業のありかたが知識の習得に偏重し、どうしても受動的な授業が多くなる傾向にある。そのような現状に鑑み、学習者主体の活動を構想すべく、高等学校特有の表現創作「言語活動」プログラムの提案と実践授業を検証する。とくに国語科の「言語活動」として、連句・俳句を素材としながら、散文読解教材と韻文創作教材を一單元の中で組み合わせていく手法を、高等学校での教材開発と実践授業をもとに検証してゆく。

1 高等学校での言語活動について

現在、寺島徹・加藤国子・樋口敦士は、中央教育審議会の答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」（平成26年12月22日、以下「答申」とする）で提示された教育の課題に関し、高校の国語教育の立場から韻文教材における「言語活動」に注目することで、子どもたちの「生きる力」に役立つ教材の開発やプログラムの企画・研究を進めている¹。

いわゆる学力の三要素（「基礎的な知識及び技能」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」「主体的に学習に取り組む態度」平成19年の学校教育法改正）をつちかうために、小学校では、盛んに「言語活動」がとりいれられていること、その一方、高校では、いまだに知識偏重型の授業の割合が高く、

*¹ 愛知県立安城高等学校教諭

「言語活動」の導入が立ち後れていることが、「答申」でも指摘されている。これは、高大連携にも関わる問題であり、高校で「言語活動」を積極的に取り入れる手法を理論化し、学びを主体的なものとした上で、それに対応したかたちで、大学における初年次での問題解決型の授業の導入をはかることが一つの望ましい連携のありかたといえるだろう。寺島・加藤・樋口は、このような教育環境における社会的な背景を踏まえ、高等学校3年次における韻文創作や批評を中心にした「言語活動」のプログラムを確立することを目指し、連携を試み実践活動を行っている。執筆者らは、すでに連句、俳諧、俳句などを用いた創作表現を中心とする教育研究を行ってきた。また、小・中・高等学校における文学作品の読解や話し合いにおける思考過程について研究を行い、ケーススタディを重ねて量的及び質的な分析手法・方法論の構築を試みてきた²。「答申」で問題提起されている「高大連携」の実践研究、初年次教育の研究についても、高校現場での共同研究を行い、学習者が問題解決をはかるために不可欠な思考過程に着目した調査研究も行っている（寺島・樋口2013）。小学校から高等学校において、課題解決を視野に学習者が自ら、主体的に「言語活動」を行い、さらにメタ的に振り返ることができるような教材プロセスを検討してきている。

本稿では、このような韻文（詩歌）創作を中心とした「言語活動」の研究を、さらに発展させ、知識習得に偏りがちで、受け身型の授業が多い高等学校の現状に対して、高等学校特有の表現創作「言語活動」教材の提案を目指したい。具体的には、「言語活動」として、散文（小説）読解の教材と韻文創作の教材を一単元の中で組み合わせていく手法を提案したい。韻文創作活動のあらたな手法を分析しながら、高等学校国語科の「言語活動」教材を理論化していくことを目指す。このような理論化を通し、学習者自身が言語活動をもとに、メタ的な思考回路を養うことで、問題解決能力の素地が培われ、「生きる力」を自ら育む一助となることが可能となろう。

2 韻文教材による言語活動の構想

「答申」にもあるように、中長期的には、高等学校から大学初年次までを視野に入れた「言語活動」教材の導入に関する系統性を設定していくことが望まれている。本研究では、その考えにもとづき、「連句」「俳句」等の韻文教材の新たな教育方法に関する理論的枠組みを構築し、実践授業の提案を行い、加藤、樋口の授業連携のもと、言語活動教材としての可能性を明らかにしていく。これまでの韻文教材プログラムは、作品鑑賞や創作表現が、散文作品とは独立する形で盛んに行われている³。それに対して、本研究では、言語活動のもと、あえて散文教材と韻文教材のカリキュラムとしての連携をはかろうとするものである。そのため、次の1～3のような言語活動にかかわる授業構想

を念頭においている。

- 1) 散文(小説・童話)に対して俳句を作る
- 2) 連句を導入し、前句に付け句をつける
- 3) 歌論・俳論を教材として用い、話し合いを行う

1において、散文に対して俳句をよむ、さらにその俳句を批評(散文化)するという方法論をあらたに導入したい⁴。これにより散文と韻文を往還的に行き来することが可能となるだろう。つまり、散文から俳句という短いコピーを切り取ること、そして俳句という断片ともいえるコピーから長い文章(まとめの文・批評文)を創造すること、このような言語活動を意識的に行うことにより、長い文と短いフレーズがじつは表裏の関係にあることに気づかせたい。これは「文脈」を読む力をつけることにもつながる。2の付け句は、1の俳句創作の延長上にあるものでもあるが、他者の付けた前句に想像をめぐらし、連想して付け句を作ることを想定したもので、いわば前句というお題に対し、自分の答えを探し出すことでもある。他者の言葉にある「文脈」を掘り起こしながら自分の選び出した答えを付けていくもので、その行為自体が協調学習に発展する可能性を持っている⁵。3として、韻文作品を批評した評論作品(一種の散文)を読み、グループでその内容を話し合うという授業を提案したい。韻文作品への批評文から、同じ作品に対してさまざまな意見があることをグループで話し合うことにより、他者への評価という視点を生徒がメタ的に感じ取ることが可能な教材となることが想定できる⁶。

このような散文作品をも包含した俳句・連句の言語活動教材としての有用性を検証しつつ、韻文教材のバリエーションとして、中長期的には、大学への接続をも見据え、多様な俳句・連句形態の教材化と授業手法を考案し、その妥当性や教育的効果について検討を加える。注意したいのは、俳句・連句など、定型(5・7・5)の創作を言語活動としてとり入れるが、創作・表現活動そのものに意義を見いだすのではなく、散文も含めた教材・素材として、韻文創作を教材化するところに本研究のころみの特徴があるということである。このような教材化を行った上で、認知的な視点から、考案した授業手法に検討・検証を加えることが必要である。具体的には、創作した作品に対し、生徒が互いにメタ的な視点をを用いて相互交流を深め、創作行為そのものを対象化し相互評価するような学習活動を展開できるよう、授業手法を考案することが課題となる。本稿では、こうした目標を見据え、先にあげた1の「散文(小説・童話)に対して俳句を作る」試みを検証し、授業手法を考案していく。とくに、加藤が過年度に実践した『舞姫』での創作表現を導入した実践授業を組上に載せ、散文において創作をとり入れた言語活動教材の意義と問題点を検証する(本稿では質的な検証を行い、統計的な検証は行わない)。

3 俳句創作をもとにした小説読解授業の実践例と検証

3-1 教材について

教材『舞姫』は、高等学校の3年次に多くの教室で扱われる。その教材としての扱いの難しさは、語句の難易度が高いのにくわえ、作者とテキストとしての作品を切り離しにくいこと、語り手による回想という入れ子型構造の作品であることにあろう。進学校でない教室では難解であるとして敬遠されることも多い。近年の『舞姫』研究では、構造主義やポスト構造主義の影響を受けたテキスト論をもとに、多くの論が蓄積され、現場でもテキスト論に影響を受けた授業実践が行われつつある。たとえば、一人称回想形式という小説構造に注目した亀井秀雄（1981）、「語り」に注目した松澤和宏（1997）、一人称の手記として書くべき必然性に着目した安藤宏（2004）、こうしたテキスト論とは一線を画す田中実（2008）など、「語り」や「テキスト」に注目し、読みが深められ、教室の場にも大きな影響を与えている⁷。ただし、本稿では近年のテキスト論の成果を尊重しながらも、あくまで創作表現を利用した「言語活動」のころみに着目して論を進めてゆく。これまで、『舞姫』の授業にグループ活動を取り入れた例は、須藤武司（2008）程度であり、ほとんど報告されていない。『舞姫』を難解なものにとらえる生徒のために、グループ活動をもとにした「言語活動」を用いて作品と向き合うことで、どのような変化が起こるのかに焦点をあてたい。

3-2 実践授業の検証

通常の語釈、内容把握をもとにした舞姫の授業を26時間かけて行ったあと、まとめの形で3時間を使い、俳句の創作表現と話し合いを用いた言語活動を設定した。

3-2-1 授業の設定

日時：平成25（2013）年10月3日（木）50分、7日（月）同、10日（木）同一1組、
10月4日（金）50分、8日（火）同、18日（金）同一2組

対象：1組（生活文化科）女子40名（2限目欠席3名）、2組（同）女子38名（2限欠席2名）——愛知県立A高等学校3年生

【1時間目】①クラスを9グループに分ける。（一グループ4～5人程度）②整理プリントを配布。③各グループで、時期（季節）・豊太郎の内面・あらすじの項目をまとめさせる。

【2時間目】①時期・豊太郎の内面・あらすじから各自俳句づくりをする。②各自の俳句をもとに合評句会を行う。③高得点の句を中心に、各グループで、代表句を決める。④グループの発表者を決める。⑤グループ内で発表の練習を行う。

【3時間目】①各グループ毎に黒板に代表句を板書させる。②第一段落から時期（季節）・豊太郎の内面・あらすじについて整理して発表させる。③発表が終わった後アンケー

トを実施する。

3-2-2 生徒の実態

実践の前に、事前の生徒の実態を把握するため、通常の『舞姫』の授業の中盤（平成25年7月）に、A高校で、次のようなプレ・アンケート調査を行っている。

- 1 「小説を読むことは好きか」
- 2 「小説を読むことは得意か」
- 3 「舞姫を読むことは得意か」
- 4 「段落のあらすじをまとめるのは得意か」
- 5 「俳句づくりは好きか」
- 6 「俳句づくりは得意か」

調査は、3年生の生活文化科2クラス（75名）で行った。まず、1「小説を読むことは好きか」との問いには、「好き、どちらかといえば好き」と答えた生徒が、63.4%との数字がでた。対して「どちらかといえば嫌い、嫌い」が36.6%いた。2「小説を読むことは得意か」の問いには、「得意、どちらかといえば得意」と答えた生徒が、38.9%とかなり低い数値結果であった。つまり61.1%の生徒が、「どちらかという苦手、苦手」と答えている。小説を読むことが好きな生徒の半数に、苦手意識があるという結果である。これは、ただ読むだけなら小説を読むことは楽しいが、授業のように読解を要求されると、途端に小説は難しいと感じる生徒が多いことを示していると考えられる。このことは、創作表現・言語活動を取り入れる根拠ともなろう。

次に、3「舞姫を読むことは得意か」の問いについて、クラスにより多少のばらつきはあるが、「とても得意、得意」と答えた生徒は、8.1%にとどまり、「どちらかといえば苦手、苦手」が91.9%という結果となり、ほぼ全員が「舞姫を読むことは苦手」と感じていることがわかった。特に、このクラスは、普通科と違い、1年生で古典を習うが、2年生では、全く古典の授業がない生徒たちである。また、1年生の古典の授業も、動詞・形容詞・形容動詞といった用言については、ある程度学習をするが、助動詞については、ほとんど学習をしていない生徒である。従って、「舞姫を読むことは苦手」と答えた理由も「言葉、漢字が難しい…32人」「内容が難しい…16人」「現代語訳にすることが難しい…19人」「文法がわからない…4人」のようになる（人数はのべ）。

4「段落のあらすじをまとめるのは得意か」の問いについては、次のような結果がでた。

| | とても得意 | 得意 | どちらかといえば苦手 | 苦手 |
|----------------|-------|------|------------|-------|
| 段落のあらすじをまとめること | 0% | 2.7% | 58.6% | 38.7% |

「段落のあらすじをまとめること」は、「どちらかといえば苦手、苦手」が97.3%に及び、とくに「段落のあらすじをまとめること」が苦手であることがわかる。

5「俳句作りは好きか」についての問いは、「とても好き、好き」と答えた生徒は、54.8%、「どちらかといえば嫌い、嫌い」と答えた生徒は、45.2%となった。俳句づく

りをする前に行った2年次でのアンケートでは、「とても好き、好き」の生徒が、30%であったことを考えると、3回ほど俳句づくりを経験して、好きになった生徒が増えたと考えてよい。また、嫌いな理由として、俳句づくりの導入段階に「季語や17音」で躓いていた生徒が多かったが、俳句づくりを経験することにより、そのような躓きが減っているのも目立つ点である。

6「俳句づくりは得意か」の問いに対しては、27%の生徒が、「得意、どちらかといえば得意」と回答し、得意であるという意識が低いことがわかる。このクラスは、俳句の全国大会に数多く入選も果たしている生徒が多い学級である⁸。俳句を作り始めた頃の、無邪気な楽しさからは一歩進んで、俳句づくりの難しさを知り始め、全国大会レベルの句に照準を定めている生徒たちの意識調査であるため、厳しい目で自らを評価する結果が出るのもやむを得ないとする。

3-2-3 実践のねらい

事前アンケートをもとに、まとめの授業のねらいをつぎのように設定した。

『舞姫』のような散文作品を読むことが苦手な生徒たちも、最後のまとめとして豊太郎の内面を俳句で表現するというグループ学習形式による言語活動を実践することにより、作品の内容をより深く理解することができるのではないか。

アンケート結果から、『舞姫』を読むことが苦手な生徒が91.9%いるが、俳句づくりは、苦手意識はあるものの、好きな生徒が半数以上いるという長所をいかして、『舞姫』のよりよい内容理解につなげることができないかと考えた。小説「舞姫」を教材として使用し、俳句づくりをしながら、グループ学習を行うことにより、「話すこと・聞くこと、書くこと及び読むこと」の学習が総合的に行われ、生徒が『舞姫』の教材を生徒なりに理解することができるようになることがねらいである。具体的には、「書くこと及び読むこと」の領域に関するねらいは、「段落のあらすじをまとめ、俳句という短い言葉で表現することにより各段落の場面を想像し、豊太郎の内面をより深く理解することができるようになる」となる。「話すこと・聞くこと」の領域に関するねらいとして、「グループ学習の形式において、話し合い、発表を聞くことという言語活動を取り入れることにより、話すこと・聞くことに対する能力が高まるとともに、『舞姫』の教材に興味を持つことができるようになる」があげられる。

3-2-4 実践の結果

グループ学習の結果、生徒の創作した俳句は次のようになった。段落ごとに順にみていき、授業の経過を確認していく。

(第1段) ①人知らぬ恨み揺られし秋の海 (1組) ②秋の頃悔恨つる我が心 (2組)

第1段落の豊太郎の心理の中心は、「人知らぬ恨み」である。①の句は、文中の語句を使い一句に完成したが、②の句は、悔恨と言い換えて表現している。文中には季節に関する季語がないため、森鷗外の帰国した月が9月であったことを参考に秋と設定した。第1段落の場面は、帰国の途中、セイゴンの港に停泊中の船の中でのことである。

(第2段) ③秋風もあだなる心動かさじ(1組) ④秋晴れに心迷わず新大都(2組)

第2段落の豊太郎の心理は、「あだなる美観に心をば動かさじ」との心境に着目して、③は文中の語句を使い、④は「心迷わず」と表現した。ドイツに着き、街の様子に心を奪われないように努力している主人公の心境がよく捉えられている。

(第3段) ⑤耐えられぬ苦しみに一人とげの栗(1組)

⑥秋空へ自我の目覚めを吹き放つ(2組)

第3段落の豊太郎の心理は、「自由なる大学の風に当たりたればにや、心の中なにとなくおだやかならず、奥深く潜みたりしまことの我は、やうやう表にあわはれて、きのふまでの我ならぬ我を攻むるに似たり。」とあるように、自由を知って、豊太郎の心境も変化していることがわかる。豊太郎25歳の秋である。この点を踏まえ、⑤の句は主人公の苦しみを「耐えられぬ苦しみ」と表現し、季節感を表現するのに「栗」の季語を使った。また、⑥は、自由な心を手に入れ、自我の目覚めを経験する主人公を、「秋風に吹き放たれた」と表現した。この二つを比較すると、⑥番の句の方がより深い表現となっている。

(第4段) ⑦落葉舞う憐憫の情エリスかな(1組)

⑧恍惚となるは少女か夕焼けか(2組)

第4段落の豊太郎の心理は「心の恍惚となり」「憐憫の情」とあることから、その語句を使っている。⑦、⑧の句も心情に合った「落葉」「夕焼け」の季語を活用し表現する。

(第5段) ⑨エリスへの愛づる心の暮れの秋(1組)

⑩エリス会い災い舞い込む秋の風(2組)

第5段落の豊太郎の心理は、「とやこうと思ひ煩ふ」「彼(エリス)を愛づる心強くなりて」「我が学問はすさみぬ」などがあげられ、エリスと出会ったことによる悲劇の句が作られた。

(第6段) ⑪雪模様満足できない友の言(1組)

⑫朔風に乱れし髪と我が心(2組)

第6段落は、明治21年、冬と季節が設定されていて、「寒さ・手袋・外套」などの季語も文中にあらわれている。心理は、「おぼつかなき(不安)」「楽しからず」「弱き心」「貧しき中にも楽しきは今の生活」「相沢と情縁を断たんと約束する」「友に対して否とはえ対へぬ」など多数あり、このような言葉を使った俳句を予想していたが、⑪・⑫の

句のように、生徒は、自分たちで考えた言葉で俳句にした。朔風は冬の季語である。

(第7段) ⑬氷雪が我が近眼に突き刺さる(1組) ⑭氷雪に苦惱映しし心かな(2組)

第7段落も「冬・氷雪・寒さ」と季節がはっきり描かれている。心理は、「卒然ものを問はれたる時は咄嗟の間。その答えの範囲もよく量らず、直ちにうべなふことあり。」「恥づかしきは我が鈍き心なり」「心冷然たりしか」とある。エリスから毎日のように届く手紙を見て、豊太郎の心は冷静ではいられなくなる。この心情を「氷雪」の季語を上手く用いて「苦惱」の言葉を重ねて表現している(⑭)。⑬の句は氷雪が眼に突き刺さると主人公の心情を見事に表現した。

(第8段) ⑮君想う切なく写る雪の夜(1組) ⑯濁る雪肩に積もるは後悔か(2組)

第8段落は、元旦・寒さ・雪・外套・一月上旬・雪片などの季語が散りばめられている。「我はゆるすべからぬ罪人なり」とあったが、生徒は罪人という言葉を使わなかった。ロシアの出張からベルリンに戻った豊太郎を出産を控えたエリスが出迎える。天方伯から、帰国を打診され承諾した豊太郎、エリスに何と説明すればよいのか苦しんでしまう。そのような心境を、⑮は「切なく」と表現し、⑯は「後悔」の言葉で仕上げた。

(第9・10段) ⑰秋風と共に散りゆく憎悪かな(1組)

⑱狂女思い枯れ木のごとき我が心(2組)

第9・10段落は、季節設定が難しい。第9段落は、8段落の流れから冬とし、10段落は、森鷗外の帰国が9月だったことから、秋と設定している。第9段落は、エリスに申し訳ない気持ちを抱いている豊太郎の心情を、⑱の句のように「枯れ木のごとき」と詠い、エリスを精神的に追い込んだ友人相沢への恨みを⑰の句のように詠った。

このような試みをもとに、あらすじをまとめさせた。(第1段落のみをあげる)。

明治20年代秋、ドイツからの帰り、ベトナムの港に停泊中の船の中。船にひとり残った太田豊太郎は、5年前この港に来た頃は希望にあふれていたことを思い返す。しかし、今は人知らぬ恨みと悔恨の思いが心を苦しめている。周りに人はなく、眠るのはまだ早い。心が晴れることはないだろうが、と思いながらもこの恨みの概略を文章に綴り始める。

散文を読解した上で、句の創作をし、また、そこから要約という短い散文を作成する行為、いわば、メタ的な活動を通じ、生徒たちも作品に向き合うことができたようだ。

3-2-5 言語活動をもとにしたグループ学習を通して

創作表現と話し合いの言語活動をもとにしたグループ学習がどのように行われていたのか、特徴的な箇所をとりあげる。一番時期など分りやすい段落の生徒の活動を報告する。

1) 3年2組 7班の変容について

表1 学習プリント(例1)

| 時期・季節 | 明治21年 冬 氷雪 寒さ |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 豊太郎の内面的変化 | 天方大臣に翻訳の仕事に誘われた → 驚き ↓ ロシアに行き、エリスからの手紙が届く 【エリスを捨てなければならないという立場を自覚】 → 苦悩 |
| あらすじ | 翻訳の仕事で信用を得た豊太郎は、天方大臣に翻訳の仕事に誘われたが、旅先の豊太郎のもとにエリスから手紙が届く。豊太郎はエリスを捨てなければならないという立場を知り、苦悩する。 |

生徒の作った俳句と合評句会での得点を示そう。

- 生徒A 氷雪やひらりと悩みつもらせる(2点) / 彼の愛寒さつのりし心かな
(2点) / 春を待つ彼の思いが足枷に
- 生徒B 初冬の夜彼を想って胸痛む(3点)
- 生徒C 彼思い手紙を送り春を待つ / 冬の風しがらみ全て飛んでいけ(3点)
- 生徒D 冬の空彼を思い曇りたり / 忘れない手紙とコートで温まる
氷雪に映したるは心憂さ(3点)

点数は、グループ内での合評句会の時の点数である。良いと思った句に点を入れる。一人何句選んでもよい。話し合いの中では、生徒Bの「初冬」の句、生徒Cの「冬の風」の句、生徒Dの「氷雪」の句が同点で最高点であった。心境をよく表している季語として「氷雪」がよいとまとまったが、中七の字足らずのことと「心憂さ」の言葉にひっかかりを持つ意見が出たため、推敲・添削を重ね、話し合いの結果、「氷雪に苦悩映しし心かな」の句に決まった。

2) 3年1組 8班の例

順調に決定句が決まった班もあれば、最後まで決定句が決まらなかった班もあった。

表2 学習プリント(例2)

| 時期・季節 | 元旦 1月上旬 雪 寒さ 雪片 |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 豊太郎の内面的変化 | 日本を思う気持ち エリスと結婚する気はないが、エリスが心配 ↓ 別れる・出世した・日本に帰りたい → 今しかない 天方大臣との約束だから断ることができない。 ↓ エリスに何て言おう？ ↓ 自分は許されることのない罪人だ・・・ ↓ 考えすぎで倒れる |
| あらすじ | ロシアからベルリンに戻った豊太郎を、出産を控えたエリスが出迎える。その数日後、豊太郎は、天方大臣から日本への帰国の意志を問われ、故郷へ帰りたい気持から承諾してしまう。ホテルを出たあと、エリスにこのことを何と言えればいいか、迷い、エリスの顔を見た瞬間、豊太郎は意識を失ってしまう(1組生徒作成のあらすじ)。 |

| | | |
|-----|----------------|----------------|
| 生徒E | 雪が降り故郷を想いをののかれ | ／我が心出世を求め雪道へ |
| 生徒F | 雪が降り故郷を思う我が心 | ／雪の中出世を求める我が心 |
| 生徒G | 君想う切なく写る雪の夜 | ／豊太郎雪夜さまよい罪人なり |
| 生徒H | 我が心雪が降る中迷い込む | ／雪の中故郷を憶い倒れ込む |
| | 迷いしが雪に埋もれる我が心 | |

すべて1点ずつ点が入り、話し合いでは上手く決まらず、悩んだ結果、生徒Gの「君想う切なく写る雪の夜」となった。この班の問題点は、豊太郎が自らのことを「罪人」と呼んでいることに注意をむけることができた点まではよかったが、この言葉を句の中に取り入れることに随分苦勞していた。生徒Gの句「豊太郎雪夜さまよい罪人なり」を上手く推敲できると、一句にまとめることができたのではないだろうか。季語もあり、キーワードの言葉があるにもかかわらず、上手くまとめることができなかった事例である。このように、散文をもとに句を作り、作品を焦点化し、その焦点化した作品をもとに、グループで話し合う言語活動を通して、生徒たちが主体的に作品に向き合うことができた様子が看取される。生徒たちの学びに一定の効果があることが確認できる。そのことは、授業の最後の感想文にもあらわれていた（表3参照）。

表3 生徒の感想文（例） 生徒J

私は豊太郎を受動的で、優柔不断・さらに責任転嫁が激しい人物だと感じました。特に、後半、相沢にうながされるままに日本へ帰ることを決めたものの、エリスにそれを言い出せず結果的にエリスを狂わせてしまいました。エリスを妊娠させて狂わせて置き去りにしたのにもかかわらず、それを自分とエリスと引き離した相沢のせいにして自らの責任を否定するこのような語り口である豊太郎が私は好きになれませんでした。エリスへの愛は本物だったと思うけれど、「友の言葉に逆らえない」「とっさに返事をしてしまった」など、官僚に復帰する道を選択して進んでいて、ドイツに残ることなど考えていなかったかのようにさえ感じてしまいます。豊太郎に人間的な心を持たせ、エリスを狂わせた豊太郎のドイツ留学。きっと二人は出会わない方が幸せになれたと思います。まさに、「悲劇的な出逢い」だったのではないのでしょうか。

3-2-6 グループ学習の良い点と課題

最後に行ったアンケートをもとに実践授業の成果と反省点について考えたい。

1 段落のあらすじや俳句を作ったことで、豊太郎の内面が理解できたか。

| よく理解できた | 理解できた | あまり理解できなかった | 全く理解できなかった |
|---------|-------|-------------|------------|
| 15.1% | 77.3% | 7.6% | 0% |

2 『舞姫』に興味を持つことができたか。

| とても興味を持つことができた | どちらかといえば興味をもつことができた | あまり興味を持つことができない | 全く興味を持つことができない |
|----------------|---------------------|-----------------|----------------|
| 13.7% | 67.3% | 16.5% | 2.5% |

3 グループ学習（発表も含める）をしたことは『舞姫』を理解するのに役立ったか。

| 役だった | どちらかといえば役だった | あまり役だたなかった | 役立たなかった |
|-------|--------------|------------|---------|
| 43.0% | 53.2% | 3.8% | 0% |

グループ学習については、「役立った」と答えた生徒が43.0%、「どちらかといえば役立った」が53.2%であった。豊太郎の内面がよくわかった生徒が46名、『舞姫』の内容がよくわかった生徒が24名、季節や時期がわかった生徒が23名、グループでの意見交換ができてよかったが17名であった。また、グループ学習で良かった点では、教科書を何度も読み返すことができた点や意見を交換することで新しい発見ができて良かったという点あげられた。一方でグループ学習の課題もあげられる。それは、グループ毎に段落を担当させたため、自分の担当のところは非常によく理解できるが、その他の段落については手薄になる点である。この点を補強するために、グループの代表に豊太郎の心理とあらすじを発表させ、決定句を黒板に書かせた。このため、発表の俳句をきいて豊太郎の内面が理解できた生徒は、「よく理解できた」が6.4%、「理解できた」が84.6%となった。このように、グループ学習のあとは、必ずグループ毎に発表をし、全体の流れを生徒がつかめるように授業の組み立てを工夫する必要がある。また、生徒の各グループ発表について、教師の評価・批評をまじえながら進めていくといった従来の指導をきめこまかにすることが、よりよい理解につながる。さらに、近年、注目されている協調学習のジグソー法を導入するなど、グループ化の仕組みそのものを工夫すれば、より効果的なグループ学習が可能となるだろう（寺島・樋口2015参照）。

俳句の創作にも、ふれておく。アンケートにおいて「とても難しかった」が15.4%、「難しかった」が79.5%いたことからわかるように、生徒にとって、小説の主人公の心理を俳句で表現するという表現活動はかなり難しい体験であった。心情の部分をもっと探し出せない生徒が18名、心理と季語を組み合わせることが難しい生徒は20名、季語が少ないから13名いた。ただし、発表された俳句の多くは、豊太郎の心理を表そうとしており、生徒たちによる評価も「よく表現されていた」が26.9%、「表現されていた」が69.3%に及んだ。

アンケートの結果から、段落のあらすじを再度まとめ、俳句づくりを行ったことで、豊太郎の内面が理解できた生徒は、「よく理解できた」「理解できた」をあわせると92.4%に及んだ。また、『舞姫』に興味を持つことに関しても、「とても興味を持つことができた」「どちらかといえば興味を持つことができた」と81.0%のものが答えている。読解中心の授業の時には、『舞姫』を読むことが苦手と、ほとんどの生徒が感じていたが、グループ学習を終えて難解な小説への抵抗感も和らいだことがうかがえる。この実践の

二つのねらい（豊太郎の内面への理解と『舞姫』教材への興味）は、ある程度、達成されていると見てよいであろう。このように、散文を読むための韻文創作、そして、話し合いという過程に一定の効果が認められることがわかった。

今後の教材化のポイントとしては、散文をテーマに韻文化するときの細かな手法の検証と指導方法の提案を行うことがあげられる。たとえば、今回の授業での実践句を概観してみて、手法として、シネクドキー（提喩）やメトニミー（換喩）といった認知にかかわる比喩の用法を想定することが効果的と思われる。かりに、われわれが文章を短くしたり、抽象化して要約したりするときを考えてみよう。その手法として、全体的に文章をまとめるやりかたと、文中の印象的な言葉を切り取り、その言葉に本文の内容を象徴させながらまとめるやりかたが思い浮かぶ。認知的な面でみれば、前者は抽象化（一般化）という点でシネクドキー的な発想であり、後者はメトニミー的な発想といえよう⁹。実践授業では、学習者たちは、散文を手がかりに句を作るとき、いわゆるシネクドキー的な抽象化の手法を用いるか、メトニミー的な言葉の断片を切り取る手法を用いるか、いずれかを無自覚ながら行っていたようである。具体例をあげるなら、文の内容を抽象化しながら一句にまとめあげた点で「秋空へ自我の目覚めを吹き放つ」（3段落）はシネクドキー的といえ、「氷雪が我が近眼に突き刺さる」（7段落）のように、文中の印象的な言葉を切り取るような形で表現するのはメトニミー的といえよう。生徒たちは無自覚的ではあろうが、このような創作過程を経て句を表現しているものと考えられる。とくに、実生活ではあまり使用しない特徴的な語彙が多用される『舞姫』のようなケースでは、作中の印象的な言葉を手がかりにして一句にしたてあげる後者の表現が少なくないことがうかがえる。今後、このような認知的な処理過程をいくつかの手法をつかい丹念に辿ることにより、効果的な教材化をはかっていく必要があるだろう。

おわりに

本稿では、実践例として、散文の読解後における韻文創作、それをもとにした話し合い活動、作品の振り返り（まとめ）の授業実践をとりあげ、分析と課題の析出をこころみた。第2節で、韻文活動を用いた言語活動の構想として、「1 散文（小説・童話）に対して俳句を作る」を掲げ、その実践を検証しながら、韻文の創作・表現活動そのものに意義を見いだすのではなく、散文もふくめた教材・素材としての韻文創作教材のありかたを論じようとした。実践を分析することで、小説への興味付けという点において、言語活動を導入した韻文教材としての可能性の高さを指摘することができた。ただし、言語活動をもとに再度テキストを読み深めたり、テキスト理解の多様性の問題を検討したりするところまで論を進めることはできなかった。今後、言語活動をいかに深い読解

というところに作用させていくか、効果的な手法について実践をかさね、考究していく必要がある。創作活動の発展系である「2連句を導入し、前句に付け句をつける」課題の実践も視野に入れながら検討していく。さらに、創作とは別の観点から韻文の批評性を養う、「3歌論・俳論を教材として用い、話し合いを行う」という教材化と授業評価について提案と授業実践を行っていく予定である。こうしたグループ活動を通して、学習者が互いに俯瞰的な視点を用いて相互の交流を深め、創作行為や批評行為そのものを対象化するような学習活動を展開できるよう、授業手法の考案を目指したい。

注

- 1) 公益財団法人文教協会研究助成「言語活動」の核となる高等学校の韻文教材の研究とメタ認知的プログラムの開発」(平成28年度)により共同研究と調査を行っている。
- 2) 「小学校における連句・俳句の創作活動に基づく認知的内面化モデルの作成と教材開発」(科研基盤研究(C)26381257 代表者:迎勝彦)において、豊明市A小学校で付け句の授業検証を進めている。
- 3) 児玉忠(2016)など、この分野は数多くの実践・理論研究が蓄積されている。
- 4) 童話に関しては、すでに寺島・加藤(2014)で、実践授業と分析を試みた。
- 5) 連句や付け句に関して黒岩淳(2013)や寺島・樋口(2012)等があるが、途上の課題である。
- 6) 3に関しては、埼玉県私立高校において、『去来抄』の実践授業を2016年度中に行う予定。
- 7) 高校現場に携わる立場からの提言として、角谷有一(2015)の論考がある。現代の研究史についても、同論考を参照した。
- 8) 神奈川大学全国高等学校俳句大賞2013、平成25年ねんりんピックよさこい高知2013ジュニア部門(厚生労働省等主催)、やまなし2013文芸祭俳句大会(文化庁主催)等で数多く、入選・受賞している。
- 9) ここでいう提喩、換喩の定義は、佐藤信夫(1992)、初山 洋介・町田 健(2002)等参照。

参考文献

書籍・論文

- 安藤宏(2004)「重霧の間にあるもの—『舞姫』の構造」『森鷗外研究』10 pp.143-156
- 亀井秀雄(1981)「『舞姫』読解の留意点」『月刊国語教育』pp.71-79
- 児玉忠(2016)「詩歌を創る(詩・短歌・俳句)」『ことばの授業づくりハンドブック 中学校・高等学校「書くこと」の学習指導—実践史をふまえて—』(溪水社)第9章 pp.183-208
- 黒岩淳(2013)『連歌と国語教育—一座の文学の魅力とその可能性』溪水社
- 佐藤信夫(1992)『レトリック感覚』講談社学術文庫
- 須藤武司(2008)「森鷗外『舞姫』を教材とした表現授業—構成的なグループワークによる試み」『成蹊論叢』45 pp.51-59
- 角谷有一(2015)「教室で小説を読むために一定番教材『舞姫』を読み深める—」『日本文学』64-1 pp.32-44

- 田中実(2008)「手記を書く語り手、語り手を捉える〈機能としての語り〉—『舞姫』再読」『鷗外』82 pp.67-86
- 寺島徹・樋口敦士(2012)「付け句を用いた韻文指導の実践と課題—中等教育における授業例を通して—」『桜花学園大学人文学部研究紀要』14 pp.17-30
- 寺島徹・樋口敦士(2013)「日本語表現の力を高めるための小論文指導-高大連携を視野に入れた国語科におけるブレインストーミングの試み-」『桜花学園大学芸学部研究紀要』4 pp.21-36
- 寺島徹・樋口敦士(2015)「江戸期の散文作品の教材化と協調学習に関する考察—ジグソー法を用いた西鶴教材の実践授業をもとに—」『桜花学園大学芸学部研究紀要』6 pp.129-148
- 寺島徹・加藤国子(2014)「導入期における俳句指導の実践と考察—童話を活用した国語表現活動の試みをもとに—」『桜花学園大学芸学部研究紀要』5 pp.21-34
- 松澤和宏(1997)「忘却のメモワール—『舞姫』の生成論的読解の試み」『文学』8-3 pp.29-41
- 初山洋介・町田健(2002)『認知意味論のしくみ』研究社

[付記] この論文は、公益財団法人文教協会研究助成(平成28年度)による共同研究(研究代表者:寺島徹、共同研究者:加藤国子<愛知県立安城高等学校教諭>・樋口敦士<狭山ヶ丘高等学校教諭>)をもとに行った研究成果の一部である。