

授業「日本の春」記録～国語教材化論のために

飯田和明

はじめに

国語の授業を教師が構想するにあたって「教材研究」をする際に、いわゆる「ジャンル」というものはどのように意識されているのだろうか。その手がかりを、いくつかの国語教育関係の辞典から探してみたい。

『国語教育辞典』で「教材研究」の項を見ると、「学習指導が効果的に為されるように、教材について、事前にあらゆる角度から考察すること。」と定義され、「教材の種類に応じた指導方法を工夫する」「散文と韻文とではその教材研究の方法は違うし、散文の中でも、物語・童話・小説や解説文・論説文などでも違って来る。」と記されている^①。

『国語教育研究大辞典』には、「教材研究とは、教材の持つ教育的機能の価値を研究することである。」「どのような指導内容（事項）に焦点づけて言語能力を伸長させようとするかを検討し、学習効果を高める方法について研究すること」とあり、続いて「物語教材」「小説教材」「民話教材」「童話教材」「説明文教材」「随筆教材」等の分類が示され、それぞれについて「教材の目的・特性」や「指導方法」が説明されている^②。

『新訂 国語教育指導用語辞典』では、「教材研究とは、教師が毎時間の授業に際して、あらかじめ扱う素材を研究し、学習者の発達段階・興味・関心に応じてその指導の過程をいかにするか考える作業をいう。」と「教材研究」の項に記され、次の項から「物語・小説」「児童文学」「民話・伝記」「詩」「短歌・俳句」「記録・報告」……と続き、各々に教材の特質や教材研究における着眼点等が述べられている^③。

このことは、「ジャンル」というものが、国語における「教材研究」を語る際に、ある種一般化されて使用される語彙となっていることを示していると思われる。すなわち、国語教育に用いる素材を「ジャンル」という概念によって分類し、分類項を設定し、分類項ごとの比較をすることでそれぞれの特性を措定し、そこからジャンル固有の指導目標・方法を見出そうとする一連の過程が存在することを示しているといえるのではないだろうか。

この「ジャンルをもとにした教材研究」が、国語の授業を教師が構想する際にどのように作用してきたかについては、それが生じた経緯にまでさかのぼり、その果たしてきた機能を歴史的に考察する必要があると思う^④。今、その一般化されてきた理由を、端的に利点というべきものから考えれば、「素材」を目の前にした教師に、その指導の方向を一定の説得性を持って示してくれること（例えば「説明文教材の読解指導では、『読む』という行為を通して、児童・生徒の論理的な思考力を育成することが重要である。そのねらいを達成するためには、文章の細部まで丹念に

読みとらせる指導とともに、文章全体の論理構造をきちんと追跡させなくてはならない。^⑧）があろう。また、『「ジャンル」による素材の分類』という観点を持つことによって、「素材」を見渡す教師に、新たな指導の目標・方法を与え、その指導のバリエーションの幅を広げてくれること（例えば「ファンタジー教材」の類別^⑨）等を挙げることができるだろう。

また一方、「ジャンルをもとにした教材研究」によってもたらされる問題点についても検討する必要がある。あまりに分類を細分化することの無意味さについては渋谷氏も指摘している^⑩が、「教材研究」の過程において教師の意識の上でより深く日常的に、大きく作用しているものがあると思われるのである。

まず、「教材研究」の方向を規制しているように思われることである。例えば上記の「説明文教材の読解指導では……」は、そのまま逆に「説明文教材であるからには……すべきである。」という通念を一般化させることにも通じている。「素材」を読もうとする教師に深く意識をさせない所で、あらかじめある一定のバイアスをかけている状況が存在すると言えないだろうか。また、この分類の仕方が「たとえば文学教育の分野で見ると……これは文学教育のカテゴリーではなく、一般文学のカテゴリーである。」^⑪といった評言に代表される問題もある。このことが、「過去の国語科指導においては、教材研究というと、とかく教科書に採用されている作品（素材）の研究がすべてであるかのように考えられていた」^⑫ことに深く関連し、長く国語教育を「教材の属する学問分野の先端の成果を易しく解きほぐして伝えること」に読み替えさせていたことも事実であろう。さらに、「そうしたことの反省から、近年、教材研究のいま一つの要素として、学習者研究の必要性が強く叫ばれるようになった。」^⑬という事実が生まれながら、なおかつ同書において「素材の研究は、ふつう作品研究ということばでもって置き換えることもできる。」^⑭と記述されるといった事態にも見られるように、「教材研究」の時点で「個々の作品に注目させる」機能を依然、果たしているように思われる。すなわち、「ジャンル—作品研究」という枠組みが、「素材」を見渡そうとする教師に第一の要件として暗黙のうちに与えられてしまっているのである。

1. 授業「日本の春」の構成

近年の教科書には、「ジャンル」としての分類の上に「テーマ」を付し、それを一つの単位としてくくっているものがある。『新版中学国語2』（教育出版 1933）では、「愛」というテーマのもとに詩と小説を、「豊かな感性」というテーマのもとに短歌（短歌そのものと短歌についての説明文）と小説を掲載している^⑮。これは、緩やかに、ではあるが、「ジャンル」の上に、別の次元での授業の「目標」「方法」を、国語の授業を構想する者に提供する試みとしてとらえることができると思う^⑯。

この教科書の初めの単位には、テーマ「響く言葉」のもと、「日本の春」という教材が用意されている。この教材は、「一 雪どけの森」「二 青丹よし」「三 春でえむん」という三つの作品から成り立っている。「雪どけの森」は昆虫学者、秋元信一氏の北海道の春を記した随筆。「青丹よし」は宮大工、西岡常一氏の奈良の春を記す語り口調の随筆。「春でえむん」は沖縄出身のミュー

ジシャン、照屋林賢氏の詩（歌詞）である。教科書記載の「教材の目標」には、「春について書かれた文章を読み、日本人の季節感について考える。」とあり、「学習の手引き」には、「自然の描写や表現の仕方に注意して読む」と記されている。また、本単元のテーマの記されている扉ページには、「南から北へと、日本列島にめぐりくる春。三つの異なる視点と文体で表現された日本の春の姿を読み、生き生きと響く言葉の美しさを味わおう。」とあり、違うジャンル、文体の作品を抱き合わせた構成によって、「日本の春」という教材に対して読みの視点の多様性を持たせることを企図していることが読みとれる。ジャンルの特性に応じた指導を生かしながら、日本における「春」という季節感を、それぞれの作品の内容、形式両面から味わおうとする学習を構成できる単元と言えるだろう。

ところでこの単元は、平成9年度の教科書改訂に伴って、「感性の輝き」というテーマの付された「季節をうたう」に変わっている。改訂前の教材最後の作品「春でえむん」という詩を残して他の2つの随筆が消え、「麗日（オデンキ）」という詩が新たに加わった。この詩は、青森出身の詩人、一戸謙三氏の『方言詩集津軽の詩』から採られたものである。筆者は平成8年に、中学2年の授業でこの2つの教材、「日本の春」と「季節をうたう」をあわせた「教材化」を考え、授業単元を組んだ。

授業単元「日本の春」 筑波大学附属中学校 2年 男子20名 女子21名
平成8年5月～6月

- 第1時 「日本の春」の中の3つの作品を読み、それぞれについての感想をまとめる。
- 第2時 「日本の春」の3つの作品を「通して見たとき」に言えることを考える。
・相違点の指摘
- 第3時 3つの作品に「サブタイトル」を付ける。
・共通点の指摘～「花」への視点の絞込み
- 第4時 「サクラ」（国定第4期教科書「サクラ読本」）を使った授業の想像
- 第5時 「サクラ」と「日本の春」の比較
↳ 「イエスシ」「ハナハト」「ハタタコ」読本の読み
- 第6時 ・それぞれの「横の読み」 ・3つを通した「縦の読み」
- 第7時 「季節をうたう」をあわせた読み～「日本の春」との比較
↳ 「サクラ」「日本の春」「季節をうたう」の比較
- 第8時 まとめ

以下に、実際の授業の記録を記したい⁽¹³⁾。

2. 授業の実際

第1時

* 今日から新しい単元を扱います。「響く言葉」という大きな題が付いている「日本の春」です。「雪どけの森」「青丹よし」「春でえむん」、この3つをまとめて扱います。ではまず読んでいきましょう。「雪どけの森」から。後で感想を書いてもらいます。……では「感想」をノートにメモしてください。何かの答えを求めているわけではないので、自由に書いてください。まだ一読というところですから、感覚的なものでいいですよ。……では意見を聞きましょう。

A 植物の生活や共存する様子がよく表れていると思う。

B 植物や動物が必死で働いているのがよくわかった。

C 文を読んで景色が目にかぶ。

D 小さな植物、昆虫を低い目線でとらえている。

E 擬人化していると思った。

F 「雪どけ」で春のことを書いているのがおもしろい。

* はい。それでは、次の「青丹よし」を読んでいきましょう。これでもう「雪どけの森」が終わってしまうの？と思うかもしれないけれど、また戻りますので。まずは、「全体を通して読む」ということを目標にして。……では「感想」をまとめてください。これも簡単な形でかまいませんから。……そろそろ聞いてみましょう。

G 昔の奈良の春の景色と今の景色ではまったく違ってしまって、その寂しさを感じていると思います。

H 説明文だったけれど、語りかけるように書かれていたのでおもしろかった。これがふつうの説明文だったらつまらないと思う。

I ～ですな。～せんな。とかいう言葉を使っているのがおもしろい。

D 私が万葉集を知らないからわからないのかもしれないけれど、「青丹よし」という題名の意味がよくわからない。

E 春にふさわしいゆったりとした口調でいい。

J 2カ所だけ敬体が使われている。

* では、次の「春でえむん」を読んでいきましょう。……では、また感想を。

K 詩ですよー。

H 方言がのどかで、感じが出ている。

C 後半で「いいあんべえ」と「春でえむん」の繰り返しのところは、春はいい、というのを植え付けているよう。

L 七・五調になっている。

M 作者は沖縄の人で、沖縄のことを書いているのに、ちゃんと僕たちにも伝わってくる。

* 今後の展開にも関わってくるので、今日出た感想をよく覚えておいてください。

第2時

* 前回の学習の流れを思い出してください。ノートには3つの感想が書かれているはずです。最後にM君が良いことを言いました。そこを思い出してください。前は3つバラバラで考えたので、今日は3つの作品を通しての感想を聞きます。どうですか。

N 3つとも、東京とかの大都会が題材でなく、バラバラでよいと思いました。

O 同じ「春」を「北から南へ」と下りながら書いている。

* なかなかいいところをついていますね。教科書に同様なことが書いてあります。K君、読んでください。

K 「南から北へと、日本列島にめぐりくる春。三つの異なる視点と文体で表現された日本の春の姿を読み、生き生きと響く言葉の美しさを味わおう。」

* 今日みなさんに考えてもらいたいのはこのことなんです。「3つを通して読んだとき」の見方なんです。どんなところが違うだろうか。少し時間をとりますので考えてください。近くの人と相談しても結構です。3つあるので「これはこう」「これはこう」「これはこう」という風にセットで考えてください。

B 「雪どけの森」は説明的で、「青丹よし」は散文的で、「春でえむん」は詩です。

P 「雪どけの森」が北海道、「青丹よし」が奈良、「春でえむん」が沖縄。

C 「雪どけの森」が標準語、「青丹よし」が語り言葉、「春でえむん」が方言になっている。

☆ 「青丹よし」には大阪弁も入っている。

D 「青丹よし」の中に2カ所「ですます調」がある。

N 「春」の表現が、「雪どけの森」は「必死」, 「青丹よし」は「のどか」, 「春でえむん」は「いい気持ち」になっている。

Q 「雪どけの森」は「事実」, 「青丹よし」は「事実と感情」, 「春でえむん」は「感情」で書かれている。

J 「雪どけの森」は虫・植物, 「青丹よし」は自然, 「春でえむん」は自分の感じたこと。

F 「雪どけの森」は、まだ春が来てなくて, 「青丹よし」と「春でえむん」は春の途中の感じがする。

D 虫・自然・春全体と, 「雪どけの森」から「春でえむん」へ, 順に視野が広がってきている。

* いいと思います。ところで、一番簡単なことで大切なことを忘れていませんか？

☆ 作者の職業だ。

* その通り。「雪どけの森」は昆虫学者, 「青丹よし」は宮大工, 「春でえむん」はミュージシャンだね。

第3時

* 前の授業を思い出してください。「日本の春」という大きなまとまりの中で、3つの「春」が

ありました。ノートの最後のところに、それぞれの違いを書いて、発表してもらいましたが、もう少し話を展開させていきたいと思います。この前は「青丹よし」の突っ込みが足りなかったので、今日はそこから始めます。では読んでみましょう。……では、一つ質問です。(内容の解釈に関わるところでの言葉の説明に関するやりとり;「青丹よし」の「あを」が古語であること。「青丹よし」という題名は奈良の枕詞であること。「青」がなぜ筆者にとって春のイメージになるのかについて。以前は青が緑に近い色を指していたこと。「伽藍の連子の青」と「お堂の赤」のコントラスト。筆者が宮大工であることとの関連について。)

* では、もう一度「雪どけの森」「青丹よし」「春でえむん」の3つを通して考えてみましょう。それぞれのテーマのようなものを考えて「何々」の「何々」という形で「副題=サブタイトル」を付けてみましょう。……そろそろいいかな?では「雪どけの森」から。

J 「雪どけの雑木林の生命の動き始め」

R 「春の訪れ」

M 「北海道の春の生き物」

* 「青丹よし」については?

P 「奈良の春の風景」

S 「奈良の名所の春」

H 「奈良の自然」

F 「奈良の子供たちの生活」

* 「春でえむん」は?

K 沖縄の春の訪れ?音楽?

Q 自然の音。

L 自然の響き!

* 「テーマ」に今、注目してきたけど、観点を変えて、共通点はどうでしょう?

T 春と自然です。

* 自然を細かく言うと?場所ごとに違ってても共通して出ているものは?

A 花。

* 次回は、それぞれに出てくる「花」を整理してみましょう。

第4時

* 前回の授業の最後に出た3つの作品の共通点から「花」について整理してみましょう。

(それぞれに出てくる花を発表。またほかの共通点について考えられることを発表。「木々」「緑」「春の生き物」という意見が出る。)

* ここでプリントを配布します。これは日本で初めてカラー印刷された小学校1年の教科書です。この中の第1課を見てください。「サクラ」について書いてあるね。だから通称「サクラ読本」とも言うんです。みんなが先生だったとして、もしこの「サクラ」を使って授業するとし

たら、どんな教え方をしますか。

L 自分で読んでみる。

U 読んで意味を教える。

V この文がいつ頃にぴったりか、聞いてみる。

W 「サイタ」の反対は「タイサ」ですよね。だから大佐という漢字を教える。

E サクラが分からない人がいるかもしれないので、見せに行く。

X 字を練習させる。

A 桜を想像させて、描いてもらう。

* 色々な意見が出ましたね。さて、プリントに「国定第4期教科書」と書きましたが、この時代には、教科書はこれ1冊しかなかったんです。何か問題になることはありませんか？

N 教科書が1種類しかない、みんな考えが同じになってしまう。

第5時

* 「日本の春」という教材を今までやってきました。そして僕の方で「サクラ読本」という題材を用意して、みんなが小学校1年生に教えるとしたら？と考えました。最後に「国定」ということで1冊しかないということから、N君が「教科書が1種類しかない、みんな考えが同じになってしまう。」という意見を出してくれました。ほかに意見はありませんか？

Q 4月にどの地方でも一斉にこの授業を始めたなら、サクラは4月に一斉に咲くという考えにしばらくはなってしまう。

* そうだね。Vさんが前回、「いつ頃がふさわしいか考える。」と言っていたけれど、もう少し詳しく言ってくれますか？

V 場所によって桜の季節が違うから……。

* P君は以前、「日本の春」の3つの作品について、扱われている地域が違うことに着目していた。そのこととN君の意見を合わせるとどうですか？みなさんが小学1年生だとしたら、どんな「サクラ」の授業を受けたいですか？たとえば北海道に住んでいるとして。

D 北海道は咲くのが相当遅いと思うんですよ。だから4月に見に行くことは不可能だと思います。

Y 北海道では5月でも、東京とかでは4月に咲きますよね。それなのに5月に桜を見ちゃうと、桜は5月と思いこんで、それが常識になってしまうと思います。

* そうですね。例えば、伊達市というところを知っていますか。伊達公子の伊達です。

Z せんせー、そういう趣味あったの？(笑)

* いやはや……。その北海道の伊達市ではね、梅と桜が同時に咲くんですよ。それから釧路ではね、梅の方が桜より後に咲くんです。それはその土地の植生によるのかもしれない。でもその地域の常識は、そういうことなんだよね。ところで、今までやってきた「日本の春」と「サクラ」を比較してみるとどうかな？どんなことが言えるかな？少し考えてみてください。……

では意見を聞きましょう。

G 「日本の春」は、はっきりと違いが出ていて、「サクラ」はどこでも同じだから、「日本の春」の方がいい。

J 「日本の春」は北から話が進んでいって、「サクラ」は南から咲くから、南から話が進んでいる。

N 「日本の春」は、作者がそれぞれ地元の人だから、地域をよく知っている人が書いている。それに対して、「サクラ」の方は役所のお偉いさんが書いている。

Y 「日本の春」は、「春」ということに視点を置いて、北海道・奈良・沖縄と、上から見渡している感じ。「サクラ」は、桜だけに視点を置いている小さい範囲のみ。

A 「日本の春」は作者から見て「春」というものは決まっていて、「サクラ」は別に決まっていない。

Q 「日本の春」は、地域ごとに違うんですよ。北海道では雪どけ、奈良では花とかの自然の美しさ、沖縄ではハイビスカスという風に、春は春でも違うんですね。いくら同じ時期でも、一つではないから、「日本の春」の方がいい。

* 整理しよう。まあ、比較してみると、違うのは春の扱い方ですね。春の扱い方が「日本の春」の方は「・・的」で、「サクラ」は「・・的」なんだな。「日本の春」は？

☆ 「抽象的」

* うーん、N君が言ってた「サクラは春」などというように、一つのことが全体に押しつけられるようなことを何というか知っています？

a 徹底的。

* うーん、ちょっと違うなあ……。

A 絶対的。

* そう。その反対は？

b 相対的。

* うん。そうだ。

☆ おー、すげー（歓声）

* ということで、もう一つ資料を配ります。……みんな、「なんだろー」などと言っていますが、これは昔の教科書です。国定第1期教科書。通称イ・エ・ス……

A&K イエス・キリスト（笑）

* なんでえ？……「イエスシ読本」ね。イ・エ・ス・シから始まるから。ちなみに2期は「ハタタコ読本」、3期は「ハナハト読本」で、4期が「サクラ読本」です。まず第1期の「イエスシ読本」だけど、ほかのと違いはない？

☆ ページの上の欄に何も書いてない。

* なぜ？

Q 出てくる文字がすべて新出だから。

* ほかに何か気づいたことは？

D 全部が単語の最初の1字をとっているわけではない。

A 1ページ2文字づつだったのが、3ページから4文字になっている。

* はい。では、次に2期について。

c 単語になった。

* 単語、うん、名詞になったね。2・3文字の名詞だよ。ほかには？読んでいくと分かるよ。

ハタ・タコ・コマ……

☆ あっはっは。そこまではねー。

* でも共通点があるよね。しりとり的に。きちんとつながってるのは「コマ」までだけど、前に使った文字をあとの単語の中に必ず使ってるんだよね。ほかには？

N 正月的な感じがします。

* あーなるほど。言えるかもしれないね。

第6時

* 第2期の特徴がほかにもある？

G 1つの風景の中で語を出している。

d 下の語をつなげると意味が生じる。

D 新出語をつなげると意味が生じる。

Z 初めの母音がAとOのみ。

* なるほど。これは気が付かなかった。第3期「ハナハト」にいこうか。

C 4ページから文が出てくる。

Z 「キ」が出てくる。

e 「キ」はワ行の「い」のことです。

* 「キ」のひらがなを知っている人？

N 「ゐ」

* そのほかは？

A すべて絵が動植物。

J 出ている花は桜。

O 初めの語の母音の使い方にまとまりがある。

f 第2期と「ハト、マメ」が重複している。

* 「……マス。」が出てきたのは、なぜかな？

J 内容が高度になってきているから。

T 「……ガキマス。」という文の時に、「マス」が使われるから。

A 繰り返すことにより、リズムが生まれる。

* ではまとめに入ります。3つの教材を「通して見る」ことで言えることは？

- A だんだん文字をつなげるようになってきている。
- e リズムが生じてきている。
- * ではプリントを配ります。このプリントは、今の1年生が来年使う予定の新しい教科書なんです。「季節をうたう」という教材です。「春でえむん」が載っているけれど、少し違うところがありますよ。
- c 「色(いろ)」に振り仮名の「イル」が付いている。
- g 挿し絵がない。
- * では「麗日」にはいっていきます。「麗日」とは「いいお天気」のことですね。読んでもらいましょう。……

第7時

- * この詩(「麗日」)の雰囲気味わってみましょう。そのために、逆に普段私たちが使っている言葉に直して読んでください。
- d 口笛を吹いて、裏口から出れば、青空だ、風がブンブという音をたてて飛んでいる。
- b 自分の家の屋根を見ると、気持ちよさそうに昼寝している三毛猫。ああ、春だなあ。しだれ柳も青くなった。
- * ありがとう。では、今までやってきた「日本の春」と「季節をうたう」を比べてみると、どんなことが言えるでしょう？ 当たり前のことから色々あると思うけれど、どういった違いが見えてくるのでしょうか？ ちょっと考えてみてください。……では。
- J 前に「春でえむん」に挿し絵が無くなったっていうのが出たと思うけれど、その花がハイビスカスかなんて分からないわけだから、自分で「花」を想像できる。
- C 「日本の春」は共通して「緑」が出ていて、題名に「春」を題材にしているってことを出してるけど、「季節をうたう」の方は「季節」としか書いてなくて、特に「春」とは言ってないのに春になってる。
- Q 「日本の春」は北から北海道・奈良・沖縄ってなってるけど、「季節をうたう」は、北の青森、南の沖縄だけで「中」が無い。
- h 「日本の春」は、春を地方によって3つそれぞれ色々な書き方をしている。「季節をうたう」は両方とも同じ感じ。「うたう」ということで「日本の春」と違ってきていると思う。
- e 「日本の春」は「響く言葉」で「季節をうたう」は「感性の輝き」。視点が違うと思う。
- D 「日本の春」は書き方にも色々あった。「季節をうたう」は2つとも詩で、2つとも方言を使っている。独特な表現になっている。
- * 詩を2つっていうのはリズムを大切にしているってことかな。……ところで先ほど出た「奈良＝中央」がないということについてだけれど。なぜ、奈良がないんでしょう？ こういうことが考えられるんじゃないかっていうのを発表してください。
- i eさんのように、「日本の春」は日本をめぐる春を教えているけど、「季節をうたう」は「感

- 性の輝き」なので、そのねらいが「奈良」をなくしたんじゃないかと思います。
- N i君に賛成です。それと、「桜」っていうのは春の中でも当たり前。だから「春は日本の中でもほかにもいっぱいあるよ。」ということを書いたんじゃないかと思います。
- A 本当は全然関係なくて、「ねらい」に対して詩を見つけていたら青森、沖縄の詩になっただけじゃないかと思います。「日本の春」はちゃんと気にしてたと思うけど。この二つはねらいが違うから、関係ないと思います。
- b 「青丹よし」は、最初春をほめてるけど、後で「つまりませんな」って言ってる。ほかのは春をほめてるけど、「青丹よし」だけは春を違ってとってるからだと思う。
- j 奈良ぐらいの場所は、もう一般常識って感じでみんなが知ってるから抜いて、南と北の全然違う地方のをとったのじゃないか。春は一つじゃないことを表しているのじゃないか？
- M 「季節をうたう」は、「日本の春」を「うたう」にしている。それから、この詩は2つとも方言が強い。方言で歌っている。
- A 「季節をうたう」の「春でえむん」で、絵がないんですね。ハイビスカスが想像できないから、花とか抜きにして「季節をうたう」にしている。
- Q 前の授業でやった「日本の春」の3つの作品の異なる点に、作者の職業があったけど、「季節をうたう」の方は、ミュージシャンと詩人なので職業が近い。
- * さっきの「一般常識」は誰にとっての、でしょうか？
- j 日本人。
- A 東京人。
- Y 教科書を書いた人。
- * 奈良っていうのは、ある意味「旧都」。それを除くことによってどうなるでしょう。「サクラ」や「日本の春」も思い浮かべて、3つを並べて比較してみると「中央」のあつかいはどうなっているのでしょうか？
- G 「サクラ」から「季節をうたう」へと、春の感じが自由になってきている。
- j イメージに植え付ける「サクラ」しかないものから、だんだんそういうのを無視して、常識みたいなのをなくそうとしている。
- J 春は「サクラ」から、春は「緑」……というように、春って言う面で日本の中のいろんなものを認めようとしている。

第8時

- * 「日本の春」と「季節をうたう」の違いが、ほかにありますか？
- A 「日本の春」は文中心で、「季節をうたう」は言葉を大切にしている。
- K 同じ春だけどなにか、春へのふれ方が違う。
- * どんな風に？
- K 「サクラ」はそれをそのまま語っていて、「日本の春」は春について語っていて、「季節をうた

う」は間接的に語っている。

* それではまとめのためのプリントを配ります。「サクラ」「日本の春」「季節をうたう」の比較です。3つの教材を通して見たときにどんなことが言えるか、考えてまとめてください。

生徒の「まとめ」

A 「サクラ」では「春」といえば「花」, 「花」といえば「サクラ」と決めつけている。しかし「日本の春」になると(だいぶとんでいるが)どこに住んでいる子供たちでも分かりやすいように、地方ごとの春が紹介されているが、「春」と言えば「花」というのはかわっていないようだ。そして未来の教科書になる「季節をうたう」だと、その考えが一変し、「春でえむん」は残っているが、花のカットもなくなり「麗日」では「花」という1字も出てこない。春といたら「花」「サクラ」と、日本人(関東近く)の人々は口をそろえて言うだろう。だけど、場所によってはまだ雪が残っていたり、もう海開きされているところもある。一つの考え、思想をそのままつらぬかずに、たくさんの考えを持って教科書がもっともっと進化して行ってほしい。僕たちが進化させるようにしたい。

J 春への触れ方という言葉が出たのでそれを使ってみると、「サクラ」では春はサクラという触れ方、「日本の春」では春は緑という触れ方、そして「季節をうたう」では、春は春という触れ方だと思う。さらに日本は縦長だから春一つをとっても寒い春、暑い春、その他様々な種類があることをうまく使ってくるようになってきている。(春は一つじゃない。)→これが「季節をうたう」の「感性の輝き」に通じるような気がする。だから方言を使ってリズムにのるような春の表現や、おだやかな春の意外な一面だとか色々な春を知って、春はサクラという一般常識で固まらないようになるのがねらいではないでしょうか。

e 私は、3つの比較をしてだんだん私の知らない世界へと入っている気がした。入学するとき桜が咲いているのは私にとって当たり前だった。それが知らない場所での知らない変化などになり、「季節をうたう」では方言まで出てきてしまった。でも、そういう風に私たちの常識をくつがえす(?) ことによって個性を大切にしようとしたのではないかと思う。「こんな世界もあるんだよ。」ということを私たちの常識の世界から少し離れることで教えてくれた。こうして私たちがかたよった知識や常識しか知らない、かたよった大人になることを防ごうとしているのではないだろうか?そして広い常識や豊かな目を育て、将来何か起こってもたくさんの人がみんなで話し合い、違う意見を出し合って、正しい方向へと進めるようにしているのではないか?という気がします。

j 教科書が新しくなるにつれて春のイメージが自由にできるようになってきた。「春=サクラ」という常識みたいなものがなぜできてしまったのか?それは日本の歴史にも関係があると思う。

今まで日本の中心となってきたところが、たとえば昔なら京都とか奈良（江戸も）、現在なら東京といった地域で、ちょうど春に桜が咲くからだということも考えられなくはない。でもそこで立ち止まって考えてみると、日本という国は北から南までは細長く広がっていて、同じ時期に全国が同じ風景ではないということが分かる。それを考えながらできたのが現在、そして未来の教科書だと思う。未来、つまり「季節をうたう」なんかは、現在にも残る一般常識みたいなものを省くことによって新しい知識を受け入れやすくしているのだと思う。

k まず3つの目的が違うと思う。「サクラ」は小学生対象であり、カタカナを教えるためのものであって、直接、春（サクラ）にはふれていないと思う。「日本の春」はこの題名そのまま、一番伝えたいのが各地の春であると思う。又、説明文、散文、詩の違いも言いたいのであると思う。最後に「季節をうたう」では、非常に「日本の春」と似ていて、これも各地の春を言いたいのだと思う。「日本の春」と違うところは、詩だけで独特の方言を使って、春を歌っているところであると思う。

おわりに

「サクラ」を教材として組み込んだことについては、授業で扱った他の教材と比べて時代的にもかなり離れたものであるし、小学一年の教材という意味でも唐突な感じがあったことは、生徒も指摘していることだが、「過去と現在の差異」というものが、一面においては、授業に対する興味を喚起し、またある生徒が「季節をうたう」という教材の位置づけとして「未来」という言葉を使ったように、生徒の「まとめ」の活動の際に、「時間軸」というものにまで意識を広げさせる結果を生んだのも事実である。また、歴史・社会的な文脈の中で、「教科書」をとらえ、さらに現在自分の受けている国語の授業というものを考えていくことにもつながったと思う。

この授業の「目標」は、「作品の取り合わせによって生じる『読み』を見いだす」ということに置かれている⁴⁰。それを達成するための「方法」が、「その『読み』を可能にするいくつかの文章を意図的に授業に組み込むこと」であった。（もちろんこの「目標」を達成するために、「難語句を理解すること」「共通点・相違点を探すこと」「横の読み」「縦の読み」等が、随時配置されることになる。）この授業の構想にあたっては、「教材研究」の視点の中心は、「個々の作品の研究」や、「ジャンルの特性によって想定される指導事項」には置かれていない。それは、この授業の「目標」が、そのタイプの「教材化」（「ジャンルー作品研究」）によっては達成しにくいものであるからである。生徒の「まとめ」を5編掲載したが、どの生徒も「教材を通して読むこと」によって個々の作品を別々に読むことによって得られるものとは別の次元の「その底に流れる何らかの『読み』」を見いだしているといえると思う。

「ジャンルー作品研究」というラインの「教材研究」から離れた授業実践の一記録を記したわけだが、この種の記録を蓄積することから、「個々の作品の読み」や「ジャンルからくる指導事項」とは別の系からくる国語教育としての指導事項を提起し、検討を加えていく必要があると思われる

る⁽⁴⁵⁾。「教材研究」と言う時に、しみついでしまっているものを一度取り払ったところでの視点＝「教材化」の視点から、国語の授業をとらえ直すこと、授業構想における「教師の意識」をも含めた「教材化論」を構想することが必要であると思う。このことは、教師自らにとっては、自分が何を教えているのか、潜在的には何を教えてしまっているのかということを手づかみに問うことにもつながると考えられる。すなわち国語の教師が「ある既定の学問を教えている」だけではなく、「社会的な営為としての教育を行っている」という事実をかみくだいて振り返つつ、現在の社会の中に置かれている目の前の子どもにどんな言葉の力をつけていくかを正面から問う契機となると考えるが、それは「ジャンル一個々の作品の研究」に重きを置く「教材研究」の枠内では、非常に見えにくいものとなっていると思われる⁽⁴⁶⁾。

注

- (1) 『国語教育辞典』(朝倉書店 1957) p.141-142
- (2) 『国語教育研究大辞典』(明治図書 1988) p.191-200
- (3) 『新訂 国語教育用語辞典』(教育出版 1992) p.164-196
- (4) 渋谷孝氏はこの件について次のように指摘している。「文章のジャンル意識が国語科教育の読解指導の問題として登場してくる契機となったのは、昭和22年版学習指導要領国語科編(試案)である。(中略)その後、文章のジャンル別読解指導法と言うことが具体的に問題にされるようになって今日に至っている。」上掲(3)書, p.178
- (5) 上掲(3)書,「教材論(説明文教材)」p.291
- (6) 上掲(2)書, p.193-194
- (7) 中内敏夫『教材と教具の理論』(有斐閣 1978) p.50-51
- (8)(9)(10) 上掲(3)書, p.164
- (11) 「愛」では、佐藤春夫の詩「少年の日」と太宰治の「走れメロス」を、「豊かな感性」では、「近代の短歌」(高野公彦氏の説明文「短歌の鑑賞」と石川啄木等の短歌11首)と安岡章太郎の「サーカスの馬」を組み合わせている。
- (12) この種の「テーマ」を「ジャンル」の上に設定することについては、「個々の教材の作品としての独立性を損ねない」ということと、「それが特定の『徳目』とならないこと」がベースにあると思われるが、「ジャンルの想定による授業の構成」という方向に対して、異なる授業構成のタイプを想起させる試みとしてとらえられると思われる。
- (13) この授業記録は、本校国語科で行っている「記録ノート」に多くを負っている。これは、生徒の輪番による、授業内容をできるだけ細かく書き記したノートである。また、実際の授業では、本稿に記された内容だけでなく、難語句の説明に関したやりとりや、そのほか本授業単元とは直接かかわりのない諸活動、諸連絡も間に入っており、また言葉遣い等も変わっている部分もある。それゆえ、この記録は完全なプロトコルというわけではないが、授業の流れの本筋に関わる重要な部分は、ほぼそのまま記されているとみていただきたい。(記録

中、*は授業者である筆者の発言を、☆はある特定の生徒ではなく数名の生徒の発言を、A……a……は個々の生徒の発言をそれぞれ表している。）

- (14) この「取り合わせ」による授業実践については、鳴島甫氏の『“レトリック”原点からの指導』（大修館書店 1994）中の、「取り合わせの表現方法を中心に」にヒントを得ている。
- (15) 本稿はいわば「実践論文」と「プロトコル」との中間的な性質のものである。授業の進め方における問題、分析の不十分さという問題を含むとも思われるが、このようなタイプの資料的な論文の国語教育研究における位置・意味についても、御批判いただければ幸である。
- (16) 「教材化論」は、教科書教材の規範性についての検討、さらに教科書の形態を含めた教科書論とも深く関係する論議となると考える。そのための資料としては、中内敏夫氏の「教科書の機能と役割」『教育』No162（国土社 1963.10）、さらに生活綴方運動の初期に発行されていた『綴方読本』等を想起できるが、この件の考究については後論を期したい。