

## 草野心平「春のうた」の解釈と授業実践 中学校編

川 嶋 秀 之\*・岡 部 千 草\*\*

(2014年9月16日受理)

Reading Expressions of the Poem “Spring Song” by Shimpei Kusano,  
And Its Practice in a Junior High School Class

Hideyuki KAWASHIMA and Chigusa OKABE

キーワード: 草野心平, 春のうた, かえる, 解釈, 教材, 中学校

本論考は、前稿「草野心平『春のうた』の解釈と授業実践」の続稿である。前稿では、詩「春のうた」の新たな解釈を提示し、その解釈に基づいて小学校で授業を行った。その結果、新たな解釈は授業を刺激し活発化させるという効果はあったが、詩の論理展開をきちんと理解することにおいてはまだ及びがたい点も見受けられた。

そこで前稿で提示した詩の論理に基づく解釈は、中学生の発達段階でこそ理解できるのではないかと考え、中学校でも授業を行った。授業構成・問いかけなども小学校とほぼ同様な方法で行った。その結果、中学生では言葉一つ一つの意味を的確に押さえることができ、この詩の論理展開をかなりの程度把握することができた。そして授業も論拠をもとにした充実した話し合いが行われた。「春のうた」は表面上の言葉がやさしいため小学校の教材になっているが、この詩の持つ論理や深い意味は中学生の発達段階以降でないと捉えきれないものがあるといえる。

### はじめに

前稿「草野心平『春のうた』の解釈と授業実践」<sup>1)</sup>において、我々は新しい解釈を提案し、それに基づいて授業を行った。その詳細については前稿を参照願いたいだが、そこで我々が感じたのは、解釈という言葉の意味をめぐる営為とその成果を小学校中学年の児童を対象として伝えることの難しさである。このことは今更に始まったことではなく、以前から問題としてあったものであろうが、「春のうた」という高度に論理的な詩を前にすると、あらためてその問題が強く浮上してくるのである。一番大きな問題は、発達段階との関連にあると考えられる。

---

\*茨城大学教育学部      \*\*元茨城大学教育学部附属教育実践センター

そこで我々は、「春のうた」の授業を中学3年生を対象に行ってみた。義務教育最終段階で論理把握能力も小学校中学年より格段に発達している。その授業実践の報告が本稿であるが、その前に「春のうた」という詩のあり方と前回の授業で浮かび上がってきた問題等について振り返っておこう。

## 第一部 「春のうた」という詩と授業

### 1. 「春のうた」という詩

「春のうた」を以下に掲げる。本文は光村図書版による<sup>2)</sup>。

春のうた

草野心平

かえるは冬のあいだは土の中において春になると地上に出てきます。  
そのはじめての日のうた

ほっ まぶしいな。  
ほっ うれしいな。

みずは つるつる。  
かぜは そよそよ。  
ケルルン クック。  
ああいにおいだ。  
ケルルン クック。

ほっ いぬのふぐりがさいている。  
ほっ おおきなくもがうごいてくる。

ケルルン クック。  
ケルルン クック。

以上で全文である。やさしい言葉が連なっていて、理解するのは容易であろう。だから脚注なども付いていない。「いぬのふぐり」がわからないという人もいるかもしれないが、どのような植物か写真などを示すことによってたやすく了解することができる。

しかし、この詩は表面上のやさしさあるいはわかりやすさの奥に、言語表現の堅固な対比構造と論理展開が仕組まれている。詳しくは前稿を参照願いたい、各行の言葉が相互に関連し、探れば探るほどに言葉の意味世界の深みを覗かせるものがあるのである。前書きにも意味があり、「まぶしい」も「うれしい」もその言葉の通常の意味とともに、互いが触発されて新たな意味が現出する。

### 2. 小学校での授業を振り返って

この詩は小学4年生で習うことになっている。その段階での学習目標としては、情景を思い描いたり楽しんで読んだりすることが設定されるが、それらは十分に達成可能であろう。小学4年生で扱う教材として相応しい資格を持っているといえる。ただし、それは「春のうた」の一面を利用したものに過ぎない。前節で述べたように、この詩は表面のわかりやすさの奥にしっかりした構造と論理とを持っている。そこまで把握して、やっとこの詩を理解したことになる。

前稿での小学校での授業<sup>3)</sup>を振り返ってみると、児童たちの一つ一つの言葉の捉え方はよいのだが、言葉相互の関連性を把握したり、話し合いの方向をある論理のもとに収束させたりしていくというのは難しかったように思われる。

その授業実践の結果をみて、我々は「春のうた」の内容をある程度理解するには、もう少し後の発達段階まで待たなければならないのではないかと考えた。小学4年生の段階で「春のうた」の内容も含めて理解することには、限界があると言わざるを得ない。

### 3. 中学校で「春のうた」を読むことの意義

「春のうた」の内容理解は、むしろ中学生以上の方が相応しいのではないか。中学生になれば、知的好奇心が高まり、「理」を求めるようになる。そのような発達段階にいたって、ようやくこの詩の構造や論理を理解できるだろう。この詩のように、やさしい言葉の外見の下に気づかなかった意味が隠れているというのは、彼らにとって十分に刺激的であるはずである。そのことは、言葉のやさしさと難しさや言葉の意味の深みの問題を考えることであり、それは取りも直さず言葉という存在の不思議に触れることであって、中学校の発達段階において意義あることと考える。

そうした予想のもとに、中学校でも「春のうた」の授業を行った。その実践の結果を以下第二部で報告する。

## 第二部 「春のうた」の授業実践 中学校編

第一部で述べたことを踏まえ、中学校で実践した授業結果を報告する。

### 1. 中学校3年2組での授業実践

実施概要は以下のようである。

- 期日：2013年7月16日 5時間目
- 場所：大洗町立南中学校
- 学年・学級：3年2組
- 生徒数：26名
- 授業者：岡部千草

#### 1. 1. 授業の目的と構成

この授業は、前稿での解釈と本稿第一部での問題提起を基に、生徒が、この詩からどのような情景を想像するか、詩の展開の論理をどう理解するかについて考察することを目的とした。特に、小学校での実践結果をふまえ、読解力や心身の発達段階の違い、学習指導

要領のねらい等から、指導目標を「リズムや描写に注意して情景を想像したり、詩の構成や展開、表現の工夫について考えたりするなど、『春のうた』を評価しながら読む活動を通して、言葉にこだわりを持つとともに詩を読む楽しさを味わうことができる」に設定した。ここでの「詩を読む楽しさを味わう」とは、単なる内容のおもしろさや声に出して読むなど活動の楽しさを指しているのではない。中学3年生という実態を踏まえ、一つの言葉から想像できる情景について話し合いを通して吟味することや、「春のうた」の論理展開を模索しながら解釈の方向性を定めて読み進めることなど、言葉にこだわりながら読み説いていくことをねらいとした。

指導計画としては、1時間扱いとし、およその流れは以下の表のようである。初発の感想を基に、一つ一つの言葉にこだわりをもって読み進め、その学習過程において、蛙の諸感覚が目覚めていく展開の論理に、生徒がどこまで気付くかを捉えたいと考えた。なお、本学級では「解釈」という言葉を「読み解く」に置き換えて共通理解していたため、学習課題を「草野心平の『春のうた』を読み解く」とした。

目 標	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
リズムや描写に注意して情景を想像したり、詩の構成や展開、表現の工夫について考えたりするなど、「春のうた」を評価しながら読む活動を通して、言葉にこだわりを持つとともに詩を読む楽しさを味わうことができる。	1 本時の学習課題をつかむ。 草野心平の「春のうた」を読み解く 2 「春のうた」の初発の感想を書く。 3 感想を基に、表現に即して詳しく読む。 ○ 言葉から想像される情景を思い浮かべ、話し合う。 ○ 詩の構成、展開を考える。 4 本時の学習を振り返る。	・初発の感想の段階では、言葉と向き合う基本姿勢をつくるため作者のことや他の作品には触れずに書かせる。 ・表現された一つ一つの言葉から蛙の五官や五感の目覚めをたどっていく。 ・蛙の位置と視線の方向に着目するよう助言し、「雲」か「クモ」かの判断の手がかりとする。 ・読後の感想は、初発の感想との違いや学習してわかったこと、新たな気づきを書くように助言する。

## 2. 授業の導入にあたって

この生徒たちは、小学4年生の時に「春のうた」をすでに学習している。しかし、彼らもまた、第一部で論述したように、解釈がこの詩の論理展開にまでは及んでいないと考えられる。そこで、義務教育最終段階で論理的把握能力も格段に発達しているという状況を踏まえ、中学3年生で改めて学習するにあたり、この一見やさしそうな詩をどうとらえているのかを探ることから始めた。授業展開の糸口を、導入時の初発の感想に求めたのである。以下に、授業記録の一部と考察を示す。なお、第二部では、蜘蛛をクモと表記する。Tは教師、Cは児童の発言を表す。

### 2. 1. 初発の感想

初発の感想を書かせるにあたっては、まず「春のうた」を声に出して読むところから始めた。既習の小学校教科書教材でもあり、確認しなければならないほどの難しい漢字や言葉もないことから、各自音読した後、すぐに初発の感想を書くことに入った。書くにあたっては、「この詩を読んで、カエルや周りの様子など思い浮かぶや疑問に思ったことなどを書こう。」と指示した。解釈を生かした読みにとらわれてしまわないように配慮し、範読は行わなかった。以下は初発の感想の一部である。

S 1 春にかえるが土の中から出てきて、水があったり風がやさしくふいていたり、植物が咲いていたりする様子がわかる。春は自然のいいにおいがする。冬眠していたかえるが久し

ぶりに光を見て嬉しいのだと思う。

S2 春のきれいな情景が想像できる。太陽が出ていて、お日様のおいや花のおいがする。かえるが何に「うれしい」と感じたのか疑問で、「ケルルン クック」という鳴き声が不思議だと思った。

S3 かえるが地上に出てきて輝いて見えるところが浮かんできた。久しぶりに見る地上の風景を見る蛙の喜びが伝わってきた。

S4 初めて地上に出てきて、すべてのことが初めて見る世界で、かえるはやっと地上に出ることができてうれしく感じていると思った。

初発の感想には、S1のように風がやさしくふいていたり、春は自然のいいにおいがしたりと、周りの情景を思い浮かべて書いているものが多い。他の感想にも「ゆったり、のんびり、平和、のどか、いい気分」などの言葉が多く使われている。これは、「春のうた」という題名から受ける印象や、一般的な「春」という言葉のイメージに拠って思い描いたものであろう。また、かえるについては、ほとんどの生徒が「かえるは地上に出てきて喜んでいる」というような内容の表現をしているが、それが「初めて」と表現したのはS4のみ、「久しぶり」と表現したのはS1・S3の2名であった。一方、S2が「うれしい」や「ケルルン クック」を取り上げたように、一つ一つの言葉に注意を向けた感想は少なく、蛙の諸感覚・器官が徐々に目覚めていくことにまで言及している感想は皆無であった。このことは予想されていた。さらに、「くも」について特に取り上げている例はなく、漠然と空にあるものとして風景の一部としているに過ぎず、読みの課題として捉えてはいないことがわかった。以上の感想を見ると、中学生とは言え、最初の段階ではまだ大まかにしか捉えていないことがわかる。ここを出発点として授業を展開しようと試みた。

## 2. 2. 授業の展開について

以上の感想を見ると中学3年生とはいえ（初読の者も小学生の時習った者もいるだろうが）、最初の段階ではまだ大まかにしか捉えていないことがわかる。これは小学生とあまり変わらない。中学校の実践でも、ここを出発点として授業展開のあり方を考えた。

漠然とした捉え方を、緻密な捉え方に転換するには、この詩の持つ論理を押さえなければならぬ。小学校中学年では詩の論理展開を追うことが難しかったが、論理的思考力が発達している中学生では、そのことが可能になるのではないかと期待される。

授業展開上もっとも心がけたのは、蛙の目覚めから体の諸器官の感覚の外界への開かれ方を丹念に追うということである。このことを押さえることがもっとも肝要であり、この詩の論理展開を知ることにつながるからである。そのために、一つ一つの言葉を丁寧に問いかけ、一回の問いかけではうまく意見が出ないときはできるだけ二の矢的質問を考えておくようにした。また、教師が説明過剰になったり、講義的になったりすることは極力避けた。生徒同士のやり取りや話し合いを中心に展開するようにし、そこから生徒自身が論理展開に気づいていけることを重視した。結果的には活発な意見が交わされることとなった。

話し合いに入る冒頭では、小学校で行ったのと同じく「くもは、雲かクモか」という課題を投げかけた。これは小学校での実践と比較するという形式の上のものもあるが、この投げかけによって中学生にこれまでにない問題意識を呼び起こすことを期待したからである。

### 3. 授業の実際

この学級の生徒は、中学校入学当初からの国語学習の積み重ねがあり、表現の一つ一つに着目しながら課題解決をしていく学習に意欲的である。特に友達と話し合ったり全体で意見を出し合ったりしながら作者の意図に迫っていく方法を好み、お互いの意見をよく聞いて別な視点から意見を述べたり、同様な意見を出して方向性を定めたりすることができる。そのため、この授業では、全体での話し合いの時間を多くとった。以下に、その授業記録の一部と考察を示す。Tは教師、Sは生徒の発言を表す。生徒の発言には、挙手して述べられたものと、つぶやきのようにして発言されたものが含まれている。

#### 3. 1. 第三連「くも」は「雲」か「クモ」か

T 感想を読むと、「おおきなくもがうごいてくる」の「くも」を、ほとんどの人は「雲」だと考えているようですが、どうして「雲」だと思ったのでしょうか。「クモ」とは考えられないですか。

S 1 春だからのんびりした感じ。クモなんているのかなと思います。

S 2 クモもいたとは思いますがここでは空の雲のことだと思います。

(多くの生徒が頷く)

S 3 でも、クモかもしれないという気持ちもあります。

S 4 ぼくも、クモかもしれないと思いました。

S 5 「おおきなくもがうごいてくる」と書いてあるから空の雲だと思います。

S 6 「おおきなクモとも考えられる」と思います。

話し合いの導入時にあえて「クモとは考えられないか」という問いかけをし、「クモ」という視点を入れたが、この段階においては、クモの存在が意外だというようなS 1の反応や、「クモ」の存在は意識したものの、表現されている「おおきなくも」は「雲」だと思うというS 2・S 5の反応がごく自然だと捉えた。別な見方をしたS 3の発言によって、S 4・S 6の意見が引き出されたと考えるが、まだ根拠に基づいた説得性のある意見にまではいたっていない。教師は意図的に刺激として面白く問いかけたつもりだったが、うまく伝わらず、いずれにしてもこの段階ではまだ漠然としていた話し合いになってしまった。やさしそうに見える詩なので、すぐには深く読み取れないという点においては小学生と同様であったが、それでも「クモかもしれない」と考えた生徒がいて、その意見に賛同する話し合いができた。

#### 3. 2. 「まえがき」からわかること

T 今の話し合いではまだ「雲」か「クモ」かはっきりしなかったですね。どちらなのか、その根拠はどこにあるかを探るために、「まえがき」から言葉に即して読み解いていきましょう。

S 1 かえるが冬眠を終わって、地上に出てきたところだと思います。

S 2 地上に出てきて初めての日だから、何か久しぶりという感じなのだと思います。

S 3 新鮮な感じ、初めての経験なのかもしれないと思いました。

S 4 地上に出た初日という意味で、初めての冬眠という意味ではないと思います。

S 5 初めての冬眠ではなくて、もう何回か経験しているような気がします。

S 6 どっちにしても、長い眠りから覚めて、地上に出てき初日のことですよ

S 7 だから、地上の空気や景色は懐かしいという感じじゃないかなと思います。

S 8 なぜ作者は「まえがき」を入れたのかなと思いました。

S 1・S 2の意見に頷いて聞いている生徒が多いことから、ほとんどの生徒は、「はじめての日」を「冬眠を終えて地上に出てきた初日」と捉えていた。一方、S 3は「はじめて」という表記から冬眠から目覚めるのが初体験と捉えた発言。S 4・S 5は、それに対立した意見を述べた。S 6は、「どっちにしても」と論点を外してしまっている。S 7はそれまでの意見をまとめて「懐かしい」としてしまった。「懐かしい」とは、かつて経験したことが心の中によみがえることである。初発の感想に「初めて」と書いた生徒と「久しぶり」と書いた生徒の考えに、この「懐かしい」を加えて授業にうまくいかすことができなかつた。あるいは、「この冬眠は何回目、それとも初めて」と問うとよかつたのかもしれない。また、S 8の疑問は貴重な気づきであり、上述のことも関わるのであるが、うまくとりあげることができなかつた。

### 3. 3. 第一連「ほっ」

T 第一連が「ほっ」という言葉から始まっています。「ほっ」はどんな様子を表していると思いますか。

S 1 蛙のほっとした気持ちだと思います。

S 2 明るい所に出てきて、思わず出た言葉だと思います。

S 3 息をついたような感じ。

S 4 ことばというよりため息に近いような気がします。

T 言葉でしょうか、ためいきのようなものなのでしょうか。

S 5 もう一度次の行に出てきているので、「ふうー」のような蛙の言葉かなと思います。

S 6 なぜ、片仮名で書いてないのかな。

S 7 声に出したわけではなくて気持ち的だからじゃないかな。

S 8 でも、後から出てくる「ケルルン クッ」は片仮名になっている。

S 9 それは、蛙の鳴き声だから片仮名だと思うけど。

T 他に意見は。

S 10 次の行にも「ほっ」は出てくる。

小学生は、この「ほっ」を「ほっとする」という日常的な使い方に結びつけ、「よかつた」「うれしい」の気持ちの表現として捉える傾向にあったが、中学生ではS 3・S 4のように、「ほっ」を単なる息であり、ため息のようなものと捉える発言がみられた。「ほっ」が音声的に漏れ出たものであり、冬眠から目覚めていくことで体から出る音であると気づいたこの発言は、客観的な見方が育っているという点で評価できる。ただ、この気づきを話し合いで全体にもっていくのは、1時間では難しかった。S 2・S 5は音声的なものとして捉えたが、S 6の疑問からS 8・S 9の気づきが生じ、蛙の発した音声であれば片仮名で表記されるのではないかという表記上のことについての話題になった。この点についてここで取り上げてさらに話し合いを深めることも考えられたが、時間配分を考慮し、後半の「ケルルン クック」で取り扱うこととした。S 10の発言から、「ほっ」のあとに続く「まぶしい」「うれしい」の読みに入れたことはよかつた。

### 3. 4. 第一連「まぶしいな」「うれしいな」

T 確かに「ほっ」は2回出てきますね。まず、「ほっ、まぶしいな」の「まぶしいな」は何

がまぶしいのでしょうか。かえるはどんな状態なのでしょう。

- S 1 太陽の光がまぶしいのだと思います。
- S 2 冬眠からさめたばかりだから、まだよく見えないのだと思う。
- S 3 何がまぶしいというより、あたり全体がまぶしく感じたのだと思います。
- S 4 まぶしいから、目をつぶりたくなる感じじゃないのかな。
- S 5 まだ、太陽の方を見られないのではないかな。
- S 6 ずっと暗い所にいて見えない状態だったから、外に出てくればすごくまぶしく感じると  
思います。
- S 7 まぶしいというのは、冬眠からめざめた実感を表しているのだと思います。
- T 「まぶしいというのは、冬眠からめざめた実感ではないか。」という意見が出ましたが、  
それでは、次に出てくる「ほっ、うれしいな」の「うれしいな」は何がうれしいとかんじ  
たのでしょうか。
- S 8 まぶしいことがうれしいのだと思います。
- S 9 太陽の光を受けていることを実感して、「うれしい」になったんだと思います。
- S 10 まぶしく感じるということは 生きていうことだからうれしい？
- S 11 目覚めた実感がうれしいじゃないかなと思います。
- S 12 「春だなあ」と何となくうれしい、生きていうことがうれしいのだと思います。
- T 「まぶしい」で、目の感覚が働き出した、「うれしい」で感情が働き出したということ  
になるかな。

小学生には、教師から「まぶしい」で目が光を感知し、「うれしい」で感情が働き出したことを説  
明的に伝えたが、それでも、蛙の諸感覚の目覚めについてまで考えを持っていくことは難しかった。

中学生は、抽象的な思考能力が小学生よりも発達してきているので、目が光を感知して徐々に  
感情が働き出したことを何となく捉えていることは発言内容からもわかる。さらに教師の発問に  
よってS 7の「実感」という言葉に注目させ、それを「うれしい」という感情が働き出したこと  
へとつなげようと試みたが、うまくいかなかった。結局「まぶしい」から「うれしい」への推移  
のありかたについては教師がまとめて伝えることとなった。この「まぶしい」の否定性から「う  
れしい」の肯定性への転換について理解することは、非常に高度である。大学生でもそのまま  
では捉えられない。中学生ではなお難しい。授業実践を通して、この二行の扱いがこの詩を読み説  
く際の難関であるとわかったことは、今後の指導の具体化へ向けての大きな成果であるとする。

### 3. 5. 第二連前半「みずはつるつる」「かぜはそよそよ」

- T 第二連の「みずはつるつる」はどんな様子を表しているのかな。
- S 1 蛙は、いったん穴から地上にでたけど、今度は水の中に入ったのだと思います。
- S 2 春になって、池の水は冷たいというよりぬるくなってきたと思います。
- S 3 だから水の中で、皮膚の感覚で「つるつる」と感じたということだと思います。
- S 4 遠くの水たまりの表面のつるつるかもしれないと思ったけど。
- S 5 つるつるに光っているのを見たということ？
- S 6 まだ遠くは見えないと思うけど。

S 7 蛙は、まだ自分の体のことで頭いっぱいじゃないの。

S 8 やっぱ水にぬれた体がつるつるしているという感じだと思います。

第一連の話し合いの最後に、教師が「まぶしい」という視覚（感覚の一部）や「うれしい」という感情が動き出したことを伝えてきたため、この第二連の前半では、S 3のように「皮膚の感覚」という言葉を使った発言が見られた。それに対してS 4の発言からは、「水の表面のつるつるではないか」と「視覚」によるものと捉えていることがわかる。ここで、「皮膚感覚」と「視覚」という対立した意見が出たことで、話し合いが活発になった。S 5は、S 4の立場にたって「視覚」という見方を確認している。S 6は、3. 4. の話し合いから視覚が機能しない「まぶしい」の意味をきちんと捉え、連を超えたここでの話し合いまで保持している。S 6の発言は、言葉を身体的に捉えていることがわかる極めて重要な発言である。S 7は、蛙の意識や諸感覚が外に向かって開かれるまでには至っていないことに気づいている。これらの発言を受けて、S 8のように改めて「皮膚感覚」で収めようとするところは、中学生らしい論の進め方だと言える。

T 「かぜはそよそよ」はどうか。

S 9 今度は、蛙は水から出たのだと思います。

S10 私は、まだ半分水の中で顔だけ出している感じじゃないかと思います。

S11 「そよそよ」と感じるのは体全体というより、顔にあたる風が気持ちよいのではないかと思います。

S12 春の風で優しい感じだから。

S13 水にぬれた体全体に風だと、「そよそよ」という感じではないと思います。

S14 「うれしいな」「気持ちがいいな」「ああ春なんだな」と感じている様子が想像できます。

S15 ここもまた、「生きていることがうれしい」という表現だと思います。

前半の発言とからめ、後半は、「そよそよ」という言葉をめぐって議論になった。S 9は、「蛙は水から出た。」と単に思いついたことを言った。それに対して、S10は、蛙はまだ体全体を水から出してはいないことを主張している。「半分水の中で顔だけ出している感じ」と、蛙の様子を想像してより細かく説明し、S 9の考えがおかしいと指摘した発言である。S11は、S10の意見を基に「そよそよ」の意味をさらによく捉えている。「そよそよ」がもつ快い感じというものは、体全体ではなく頬で受けるものと見事に把握している。身体に当たる時の風の強さや弱さを感覚的に捉え、その感覚に密着した言葉として「そよそよ」を受け止めた結論的な発言とも言える。以上のような議論展開は小学生では見られなかったことである。やはり小学生に比べ中学生の方が、内容の捉えがより論理的であり、話し合いによる意見交換もよりの確であることがわかる。一方、S12からは言いたいことを言っているだけに過ぎず、論の展開にズレがあり深まりが見られなかった。S13はS11の意見を受けて、「そよそよ」という感じを捉えた発言をし、論点を戻そうとしたがS14の発言でまた別な方向に流れてしまっている。中学生であっても、筋道の立った話し合いを持続することは難しい。それは、中学生は前後のつながりを意識しながらも、自分の考えをいろいろ言おうとする気持ちが強いためである。その授業に対する意欲や積極性は認めつつも、教師としては、「つるつる」を皮膚感覚の目覚めと意味づけたことを確認しながら、「そよそよ」について「心地よい風を受けたのは、体全体なのか頬か、特に頬の辺りなのか、もう一度整理して考えてみよう。」と問いかけ、S 11の発言を基に議論をさらに充実するよう展開するとよかったかもしれない。中学生になるとあま

り意見を出さなくなるという実態を考えると、教師としてどこで止め、どう問い直すかは常に指導上の課題である。一人一人に対しても意見の出し方について指導する必要性がある。例えば、S15は2. 4. S12と同一の生徒の発言で、結論づけた言い方をする傾向にある生徒だと捉え、一つ一つの言葉に注目して根拠を明確に持った意見が出せるよう助言するとよかった。

3. 6. 第二連後半「ケルルン クック」「あぁいいにおいだ」

T 「ケルルン クック」って何を表しているのだと思いますか。

S 1 蛙の鳴き声だと思います。

S 2 鳴き声というより、蛙の言葉だと思います。

S 3 嬉しさを表してるのだと思います。

S 4 言いかえると、「水があつて、風も吹いてきて、気持ちがいいなあ」という感じ。

T どうして片仮名で表しているのでしょうか。

S 5 「うれしいな、気持ちがいいな、あぁ春なんだな」と感じて出た鳴き声というか言葉と  
いうか。だから片仮名なのだと思う。

S 6 「いろいろ感じられるようになってきたぞ」「生きているな」と感じて出た蛙の言葉と  
か声なのかもしれないから、片仮名で表す方が合っていると思います。

「ケルルン クック」という表現については、鳴き声であれ言葉であれ蛙自身から発せられた音と捉えている点は、小学生も中学生も同様であった。しかし、教師の「どうして片仮名で表しているのか。」という問いに対し、S 5とそれに賛同しているS 6の発言は、中学生らしい考え方に拠るものである。作者が、表記スタイルを平仮名から片仮名へ変えた意味をよく捉えている。小学生は「かえる語」として声に出して読む楽しさ味わったが、中学生は日本語には置き換えずに片仮名表記によって表した作者の意図に触れることで読みを深めることとなった。

T 第二連の中で2回も「ケルルン クック」が出てくるけれど、どうなのかな。間に「いいにおいだ」と書いてあるけれど、これは、何のにおいなのかな。

S 7 次にある「いぬのふぐり」の花のにおいだと思います。

S 8 小さい花だからそんなににおうのかな。

S 9 蛙にとっては、すぐそばだし、久しぶりのにおいだから気がついたのだと思う。

S10 花だけでなく、草のにおいも。空気全体の何かふわっとした「いいにおい」ということ？

S11 私も、花や草や水や空気や、いろいろな春のにおいだと思いました。

「いいにおい」とは何のにおいかを問うと、S 7・S 8・S 9は、すぐに次の連に書かれている「いぬのふぐりがさいている」に結びつけて考えようとしている。中学生は小学生よりも、このように表現に即してきちんと言葉を捉えることができる。S10・S11は「におい」をさらに拡大して「春のにおい」としてこの詩を味わおうとしている。「いぬのふぐり」のみの固定化したにおいではなく全体的なにおいという意見である。だからこそ、再び「ケルルン クック」が出てきているという表現の順序を追うことで、論理展開をさらに明確にすると良かったかもしれない。ここでは、「いぬのふぐり」が話題になったので、すぐに第三連の解釈につなげてしまった。

3. 7. 第三連「ほっ いぬのふぐりがさいている」「ほっ おおおきなくもがうごいてくる」

T 「いぬのふぐりがさいている」とは、どんな情景かな。

S 1 「いぬのふぐり」が咲いていて、蛙がその小さい花を見たのだと思います。

S 2 蛙の目の高さぐらいだから、においがして、前に書いてある「あぁいいにおいだ」になったと思います。

S 3 「咲いているなあ」「春なんだなあ」「きれいだなあ」と感じている様子が思い浮かびます。

S 4 「前にも嗅いだことのあるにおいの花だなあ」と思ったのでは。

S 5 小さい花なのに見えているから、視覚がはっきりしてきたということかな。

ここでは、第二連の「いいにおい」を感じたという嗅覚の働きを受け、「いぬのふぐりがさいている」という情景を想像させようと問いかけた。S 1の「見た」やS 2の「目の高さ」は、視覚を意識した発言である。S 5は、「視覚がはっきりしてきた」と表現している。S 5は、蛙がここで初めて外の世界を目＝視覚によってはっきりと認識することができたことを的確に捉えている。S 5の意見をもとに、蛙の感覚がそれ以前は触覚や嗅覚の内部にとどまっていたことを全員で共有できるようにもっていければよかったのかもしれない。

T 近くだから見えたの？遠くはどう？「おおきなくもがうごいてくる」は、どう考える？

S 1 目の前の小さいものから遠くの大きいものに目がいって、雲が見えたのだと思います。

S 2 首を下から上にして空を見たという感じ。

S 3 春のおだやかな日の様子だから、雲を見てさらにゆったりした気分になったと思います。

S 4 でも、やっと近くが見えた段階だから、僕は、蛙はまだ空は見上げないと思うけど。

S 1・S 2の発言で、全体的な風景の捉え方がしっかりしてきているが、「くも」は雲だと考えている。S 3は、空の雲を見るというゆったりとした「気分」のことを言っている。それらを受けて、S 4は、疑問を投げかけている。「やっと近くが見えた段階だから」という表現から、これまでの感覚の目覚めという論理展開を意識していることがわかる。この論点で議論を活発にするため次のように投げかけた。

T ここでもう一度「くも」は「雲」か「クモ」か考えてみませんか。授業の最初の時の話し合いでは結論は出なかったものね。さあ、どうですか。

S 1 いぬのふぐりがさいているのを見たあとだから、クモの目の高さで、目線の先だからクモかもしれないと、今、思いました。

S 2 視線がいぬのふぐり、お腹がすいていたと思うからクモじゃないの。

S 3 でも、やっぱりクモかどうかわかりません。

S 4 どちらともとれるのではないかと思います。

S 5 視覚がはっきりしてきたから空だって見ると思うし。

S 6 春はのどかだからやっぱり雲かも。

S 7 小さい花から大きなものへだから雲でいいと思います。

S 8 視線が下から上へと移動しているし、対比させていると考えると空のおおきな雲とも考えられます。

S 9 でも、ここまでの表現の中でいろいろな感覚が目覚めてきたことがわかるから、食欲も出たしクモじゃないかな。

S 10 冬眠中は何も食べていないからお腹がすいているはずだと思います。

S 11 いぬのふぐりはさいて「いる」で、おおきなくもはうごいて「くる」だから生き物の様

な気がするけれど、違いますか。

S12 「小さい」と「大きい」、「いる」と「くる」、使い分けていると思います。対比？

S13 一連目から周りの様子を表してきたけど、最後は自分のことで、食欲かもしれないと思うようになりました。

S14 生きている時間の様子を表してきたけど、やっぱり生きていくためには獲物、食べることだから、クモだと思います。

S15 やっぱり、どちらともいえないし、両方あると思います。

授業の導入時で話し合った時よりも、「雲」か「クモ」かについての話し合いは活発になった。「雲」と考えた生徒はS5・S6・S7・S8で、その根拠は、「視覚がはっきりしてきたから、春ののどかさ結びつけて、小さいものから大きいものへの視線の移動、下から上への視線の移動」である。S7・S8が「大小」「上下」と対比する言葉に着目したのは、既習の知識として対比という表現技法を知っていることによると考えられる。「クモ」と考えた生徒は、S1・S2・S9・S10・S11・S13・S14で、その根拠は「視線は目の高さ、冬眠後だから空腹、食欲の目覚め、対比表現、生きるための獲物として、自分のことで精一杯の蛙」である。特にS2・S9・S10は、冬眠中に何も食べていなかったことから空腹状態を連想して、「クモ」と結論付けている発言である。また、S11は、「雲」と考えたS7・S8と同様に対比する言葉に注目し、それを根拠として「クモ」としている。小学生も「いる」と「くる」との違いには気づいたが、根拠を基に意見交換するまでには至らなかった。冬眠中の空腹状態を連想したり対比する言葉に着目したり、根拠を基にして話し合うことができるのは、中学生という発達段階によるものと考えられる。しかし、生徒自ら気づいていく過程を重視したため、中には、詩の論理展開が十分理解できないままの生徒も見られた。ここで改めて教師が論の収束をした方がよかったかもしれない。なお、「対比」に関して言えば、同じ「対比」としながらなぜ結論が異なってくるのか、と問えば互いの根拠の吟味につながりさらに話し合いが深まったであろう。これは、かなり高度なことであり、時間との絡みもあるのではあるが。

### 3. 8. 第四連「ケルルン クック」

T 最後の2行の「ケルルン クック」からは、どんなことを感じますか。

第二連の「ケルルン クック」とは、どう違うのでしょうか。

S1 もう一度うれしさを表しているから、よほどうれしかったのだと思います。

S2 やっぱりよるこびの鳴き声だと思います。

S3 第二連との違いは、最後の「ケルルン クック」の方が、もっと嬉しい気持ちで言った言葉のように思います。

S4 前の行全部を受けて、いろいろな感覚がめざめてきたことが嬉しいのだと思います。

S5 前の表現のときよりもっと生き生きとした。だから「ケルルン クック」「ケルルン クック」と2回続けているのだと思います。

S6 生きているよるこびをまとめて表現したのではないかな。

S7 読むときは、最後の行は落ち着いて読む感じになると思います。

S8 獲物を食べた満足感もあるのではないかな。

小学生段階では「楽しんで読む」がねらいであったこともあり、「ケルルン クック」「ケルルン クック」と声に出して読むことを楽しみ、最後の2行の「ケルルン クック」からは、

どんなことを感じるかという発問はしなかった。中学生だからこそ、S4のように論理の展開を理解した上での発言や、S3・S5のように第二連との違いを意識した発言になっている。S7は、小学校の読み取ったことを音読に反映させる学習活動をイメージして発言している。教師から、「なぜ落ち着いて読むのか」と切り返すことで、自分の考えを振り返らせ、発言の根拠を明確にさせたかった。

### 3. 9. 話し合い後の感想

話し合い後、5分程度の時間をとって感想を自由記述させた。以下はその一部である。

- S1 はじめは簡単な詩かと思ったけれど、一行ずつ読んでいくうちに、カエルの様子や言葉の意味がわかってきて面白かった。話し合っていくうちに「雲」だと思っていた考えが「クモ」に変わった。
- S2 同じ言葉でも意味がいろいろ考えられるということがわかった。蛙の感覚がだんだん目覚めていくように書いてあるところがすごいと思った。目で感じ、気持ちで感じ、皮膚で感じ、鼻で感じたあとに目の前に「くも」だから「クモ」だと思うようになった。
- S3 最初の感想では、「雲」ではないかと思った。その時はなんとなくで、蛙の様子や周りの情景もぼんやりとしたものだった。蛙になったつもりで想像したり、一つ一つの言葉をみんなで確かめているうちに一つ一つがはっきりしてきた。「クモ」かもしれないという気持ちの方が強くなった。
- S4 冬眠を終えた蛙が穴から出てきて、いろいろな感覚がよみがえってきたことがわかった。ずっと冬眠していたのだからおなかもすいたと思う。だから「おおきなくもうごいてきた」の「くも」は「クモ」で、その「クモ」を食べてしまったのだと思う。最後は「ケルルンクック」と気持ちよさそうだし、食べたあとの満足した様子で終わっているのだと思う。
- S5 はじめは冬眠が終わったあとの解放感や安心感が出ている詩だと思った。「春のうた」という題からものんびりした様子を表しているだけかと思っていた。そして、いろいろ想像してみんなで話し合っ、目や皮膚や鼻がだんだん働き出したとわかった。空腹感も戻ってきて「クモ」の方が合っているという考えに近づいた。
- S6 はじめもそうだったけれど、今も「くも」は両方に考えられる。決めかねている。友達のいろいろな意見が聞けて「そのような考えがあったんだ」と思った。いろいろな意見が出てすごかった。

以上は本文の読み取りによる感想である。S1からS5までは、蛙の感覚が徐々に目覚めていくことを捉え、論理展開を把握して「クモ」にたどり着いていた感想である。話し合いを通して、まえがきから一行ずつ言葉を吟味してきたことによる成果と考える。S3のように初発の感想の段階では漠然としていたものを、授業を通してしっかり捉え直している者のほか、学習したことで「春のうた」という詩をより深く理解できたという感想が多い。「蛙の諸感覚が目覚めていく展開の論理に生徒がどこまで気付くかを探る」という当初の意図に沿った授業展開ができたと言えよう。S6のように、結果的に「雲」か「クモ」のいずれかに決められなかった生徒であっても、詩の内容をよく理解できずに決められないのではなく、両方の根拠を捉えた上での「決めかねている」である。学習過程において言葉の意味をさまざまに考えたことに意味があると考えられる。また、感想の言葉の中に友達によさに気づき、友達から学ぶ姿勢が見られる。このことから、

活発な議論で多くのことを学び合うためには、日常的に本学級のような学習集団であることが前提であることも確認できた。

なお、言葉の読み取りだけでなく、別なものと結びつけて感想を書いた生徒も数名いたので以下に挙げる。

S 1 蛙がはじめて地上に出てきて、戦後、花もちゃんと咲いていて、空を見たら戦争があったなんて考えられないくらいきれいで、大きな雲が浮かんでいて動いてくるように見えたのだと思う。だから、「くも」は「雲」。

S 2 冬眠中は暗いし、食べるものがない。戦争中も防空壕で暗くて食べるものも乏しかった。戦争が終わって、空は見えるし、風は気持ち良いし、水もきれいになったということを、人を蛙にして伝えようとしていることがわかった。空腹だったから「クモ」だったと思う。

これらは、授業の中で「春のうた」が初めて掲載された雑誌「赤とんぼ」<sup>4)</sup>を情報として提示したことによると考える。S 1は、戦後ということ为前提とし、S 2は冬眠中も戦時中も食べ物がないことで同じ状況とし、「蛙の姿を借りて人の暮らしの様子を表現したかった」としている。他にも「冬眠中の地の中」を「防空壕の中」に、「地上の明るさ」を「戦後の明るさ」に重ねて読んだという感想があった。雑誌の発行が昭和22年と知り、戦後の食糧難と結びつけ、社会情勢と蛙の状況を重ねて、人々の空腹に蛙の空腹を重ねて理解しようとしたものである。中学生の授業では、作品や作者の理解のために、時代背景を手がかりとする読解方法がしばしば用いられることから、同じように考えた結果だと考える。なお、感想の中に表された「くも」については、「クモ」と考えた生徒が15名、「雲」が5名、「両方考えられる」が6名であった。

#### 4. 授業実践を振り返って

この授業実践を通して、生徒が「春のうた」の言葉一つ一つに注目して様々な情景を想像し、話し合いながら自分の見方・考え方を深めていく姿を見ることができた。例えば、初発の感想では「くも」を「クモ」と断言できる生徒はほとんどなく、「クモかもしれない」程度であったことに比べ、話し合い後の感想からは「クモ」という捉えをした生徒が半数以上になったことである。これは、「くもは、雲かクモか」という課題を投げかけ、前書きに遡って詳しく読むことで、一つの言葉について様々に考える活動を経たことによると考えている。また、中学生は、小学生よりも根拠に基づいて話し合うことができるため、意見交換も活発であり、結果的に、「雲」としか考えられなかった生徒が「クモ」も想定して読み深めることになった。一面的ではなくより多面的に詩を読むことの楽しさを実感したと言える。「クモ」を想定する根拠としては、詩の構成や論理展開に気づいたことが大きい。また、詩の展開の論理をどう理解するかについては、客観的な見方・考え方が育っている中学生では、比較的容易であった。小学生は、詩に表された内容を、自分が蛙になったつもりで情景や動きを想像しながら読み取っていたことに比べ、中学生は、作者の表現意図や表現技法を客観的に捉えようとする姿勢が見られた。また、「感覚の目覚め」について教師が意図的に「嗅覚」「皮膚感覚」「視覚」という言葉を提示してもなお、小学生は十分に理解することの難しかったが、中学生は、「触って」「鼻で」「目で」という言葉でそれぞれを言いかえながら、蛙の諸感覚が目覚めていく論理展開を自分たちで把握した。その時の中学生の納得したような表情には、「読み解く」こ

とのおもしろさを感じている様子が伺われた。ただ、教師が蛙の諸感覚の目覚めについて連ごとに意図的にまとめることをしなかったため、詩の論理展開を十分に理解できない生徒がいたことも事実である。授業展開の中で教師がどこでどう論の収束をするかは非常に悩むところであり、今回もまた適切な対応とは言い難く、課題として残った。

前稿「草野心平『春のうた』の解釈と授業実践」に基づき、中学校での授業実践を試みた結果、「春のうた」は表面上の言葉がやさしいため小学校の教材になっているが、この詩の持つ論理や深い意味は中学生の発達段階以降でないと捉えきれないものがあるということがわかった。小学生の段階では、感覚の目覚めがつながっていくことを感じる程度に留まっていたが、中学校では、論理展開にまで理解が深まっていた。今回の授業実践では、新たな視点から言葉をとおして教材の中に入り込ませ、生徒同士の話し合いを充実させながら詩の論理をたどる展開が、生徒の「春のうた」の理解を深めることにつながったと考えている。今後も、このような読み進め方を生かし、草野心平のみならず他の作者の詩についても、興味を持ってより深く読んでいく生徒の姿を期待している。

#### 注

- 1) 川嶋秀之・岡部千草「草野心平『春のうた』の解釈と授業実践」(『茨城大学教育実践研究』第32号 茨城大学教育学部附属教育実践センター 平成25年)
- 2) 『国語 四上 かがやき』(光村図書 平成23年)4-5頁.
- 3) 注1書 9-15頁.
- 4) 『赤とんぼ』四月号(実業之日本社 昭和22年)

#### 付記

第二部の授業実践は、岡部が行い、討議の上、岡部がまとめた。ご協力いただいた大洗町立南中学校藤田達人校長、3学年2組国語科担当江頭久美子教諭、生徒26名に深く感謝する。