

草野心平「春のうた」の解釈と授業実践

川嶋秀之*・岡部千草**

(2013年9月17日受理)

Reading Expressions of the Poem “Spring Song” by Simpei Kusano,
and Its Practice in School Room.

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

本論考は、小学4年生の教科書(光村書店)所載の草野心平の詩「春のうた」の言語表現を解析して「春のうた」の内容を新たに捉え直し、それを授業実践に生かす方法を検討することを目的とする。第一部『春のうた』の解釈編では、これまでになされていた個々の語句の個別的解釈や全体の印象に基づく解釈を排除し、言語表現の構造と論理を解析することによって、この詩の対比構造と感覚の論理展開のあり方を明らかにした。第二部『春のうた』の授業実践編では、第一部で得られた成果の中から、第一連「まぶしい」「うれしい」の意味、第二連「つつる」「そよそよ」の意味、第三連「くも」の意味を中心に、教師が投げかける問いを児童生徒がどう受け取り考えるか、探っていった。その結果、本論考の解釈は、小学生の一義的解釈・理解の幅を広げるのに有効で、深く理解し授業に活発に取り組む刺激があることがわかった。これから、問いかけの方法をさらに精緻にすることにより、今回得られた解釈を実際に生かしていけるものと思われる。

はじめに

本論考は、小学4年生の教材として複数の教科書に載っている草野心平の詩「春のうた」について、詩の表現に内在する論理による解釈を施し、それに基づき授業実践を行った結果をまとめたものである。第一部を『春のうた』の解釈、第二部を『春のうた』の授業実践とする。

第一部 「春のうた」の解釈

*茨城大学教育学部

**茨城大学教育学部附属教育実践センター

1. 「春のうた」の本文について

草野心平「春のうた」は少年少女向けの雑誌『赤とんぼ』に発表された¹⁾。

初出誌の本文の特徴を原稿の光村図書の教科書本文（後掲）と比較すると、全体が平仮名（前書きは除く）で書かれ、行空けがないこと、各行に句点が施されていること、また、3行目「みずは つるつる。」、4行目「かぜはそよそよ。」の「は」の後に空白がないこと、9行目「ほっ」の後に8行目との対称性から期待される一字分の空白がないこと、同じく9行目「おほきなくも」だけが歴史的仮名遣いになっていることなどが挙げられる。

教科書への掲載は昭和52年（昭和51年4月文部省検定済）の光村図書・学校図書に始まり、その後教育出版・日本書籍・大阪書籍などの教科書にも載った。

本稿では、歴史が長く一貫して載せ続けている光村図書の本文をもとに解釈を進めていこうと思うが、この約三十数年の間に本文に若干の変更があった。それを確認するところから始めよう。昭和52年の教科書の本文と初出誌の本文を比べてみると、言葉自体に変更はないが、題名が「春のうた」→「春の歌」、詩の前書きが「読点なし」→「読点あり」、「けるるん くっく」「くっくっく」→「ケルルン クック」「クックク」など表記での変更があることがわかる。また、9行目の「ほっ」の後に一字分の空白を入れている。その後、昭和55年版で、10行目の「クックク。」が削除され²⁾、現行のものでは次のようになっている³⁾。

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。

現行の版では、全体に空白の行が3行設けられている。その結果、この詩は4連から構成されることと

なった。これは、教科書が底本とする『げんげと蛙』でも行の挿入があり、作者の意向であると見られる。また、3行目「みずは」・4行目「かぜは」の後に一字分の空白が設けられた。

本論考ではこの本文をもとに解釈と授業実践を行っていく。

2. これまでの問題点

この詩は全体の意味としては、暗く寒い土の中の世界から、明るく暖かい春の世界へ出た喜びを歌ったものとするので、一致している。それに対して異論はない。しかし、それだけでよいのかということになれば、まだ検討の余地は出て来よう。(3. 3. 3. を参照)

全体としての意味は一応捉えやすいものの、この詩は細部の表現において捉え方が異なるところがある。その主な表現を挙げれば次の二つになるだろう。

- ・「みずは つるつる」は、見ていることをいうのか、触れていることをいうのか。
- ・「おおきなくも」の「くも」は、雲か、それとも蜘蛛か。

この二つの解釈の相違が大きなものとして挙げられる。これを細部の小さな相違であって全体の意味は変わらないとして見過ごしてはいけないうだろう。もし、どちらかに一義的に決定できるとすれば、ここを個別の問題として捉えるのではなく、ここの表現を詩全体の中に位置づける必要が求められるだろう。これまで、この詩について一貫した論理を探ったものはなく、個別の問題としての扱いに終始している。この詩における論理とは感覚の論理展開なのであるが、それに触れたものは少ない。佐々木俊幸は『春の歌』のキー発問」の中で次のように述べている⁴⁾。

地上はもちろん、空も、その間を流れる空気も春になった。その春を「かえる」の視覚・触覚・臭覚で感じたように表現している。

このように感覚の在り方に触れていて評価できるのだが、並列的に捉えるにとどまっている。ここを論理展開として把握し直し、この詩がどのような構造を持つか明らかにすることが本稿の目的でもある。

その他、各語句の表現で、「ほっ」の意味や「まぶしい」の意味についても従来の解釈から見落とされていた問題点を設定し考察を加えていきたい。詩の順に従い第一連から見ていく。

3. 各表現語句の解釈

3. 1. 第一連の解釈

第一連は

ほっ まぶしいな。

ほっ うれしいな。

という2行で構成される。非常に均整のとれた一対の構成でできている。わずかの語しか使用されていないが、それだけそれぞれが重い意味を持つ。「ほっ」から順に検討しよう。

3. 1. 1. 「ほっ」

「ほっ」について、草部典一は次のように述べている⁵⁾。

「ほっ」というのは、明るい地上に出てきた蛙が思わずもらした感動の声である。

「ほっ」を「感動の声」としている。だが、感動というなら「ああ」などの方がふさわしい。

それなら「ああ」と違うどのような感動かさらに規定したいところである。ここでは日常我々の間で使われる「ほっ」という語の用法をもとにその意味を探っていく。「ほっ」が平仮名で書かれているのは、これは蛙の言葉と見られる「ケルルン クック」とは違って、日本語を表示していると考えられる。日本語で理解できるとすれば、どういう「ほっ」であろうか。

「ほっ」には二つの意味がある。一つは「無事だと聞いてほっとした」というときの「ほっ」であり、この「ほっ」は安心や安堵を意味する。もう一つは「ほっと息を吐く」のように使われる息を吐く音を表す擬音語としての「ほっ」である。それぞれを「安心の『ほっ』・吐息の『ほっ』」と名付けて考えていこう。

まず、「安心の『ほっ』」であるが、この「ほっ」の場合はいったい何に安心・安堵したのだろうか。安心するためには先行する不安というのがなければならぬ。この場合は冬眠している間穴の中が暗くて不安だったということが想定される。そうした不安から解放され、明るい太陽の下に身を置いて安心・安堵したと考えられる。

では、「吐息の『ほっ』」はどうであろうか。こちらの「ほっ」は冬眠していた穴から出てため息のような息を吐いたということであろう。「ほっ」には体の内側に蓄えられた息を吐き出すという感覚がある。これは、身体における呼吸の始動あり、つまり生の目覚めということである。身体レベルでの目覚めがあり、そしてそれが、「まぶしい」という内部感覚を目覚めさせ、さらに「うれしい」という内部感情の目覚めを促す。この見方を取れば、「ほっ」から「まぶしい」「うれしい」への移行は、身体レベルから内部感覚・感情レベルへ展開するように構成されていると見ることができる。どちらの「ほっ」の考え方が優先されるかといえば、やはり、「吐息の『ほっ』」であろう。この見方だと、身体レベルから内部感覚レベルへという整然たる展開が設定できるからである。「安心の『ほっ』」を設定すると、冬眠から目覚める最初の時点で安心や不安という心理状態を設定してしまうことになり、この詩の展開が不自然になる。

3. 1. 2. 「まぶしい」「うれしい」

次に「まぶしい」と「うれしい」について考えよう。「まぶしい」理由、「うれしい」理由を個々に問うことはできる。そして、太陽の光がまぶしい、外の世界に出てうれしい、暖かい春が来てうれしいなどの答えを得ることもでき、それで特に問題はないように思われる。しかし、これまで1行目「まぶしい」から2行目「うれしい」への推移のあり方についてはあまり議論がなされてこなかった。ここは関連づけて考える必要がある。なぜかといえば、「まぶしい」から「うれしい」へは、なめらかな自然さをもっては移らないからである。「まぶしい」というのは明るさが過剰で目が開けられない状態のことである。これは否定的状況にあることを意味する。これがどうして次行で「うれしい」ということになるのか、その関係が不明である。

「まぶしいけれど、春だからうれしい。」と理由付けしたものがある⁶⁾。この関係を「けれど」と逆説で表現したのは、以上に述べた方向で捉えたものがあつたことを語っていよう。しかし、それだけでは不十分である。さらに問うならば、なぜ春だとわかるのか、春だと理解するために、なぜ「吐息の『ほっ』」の間があるのか。こういう問いかけをクリアしなければならない。蛙はまぶしいという状況に遭遇した。これは否定的状況であつて、そこから逃れたいはずのものである。しかし、蛙は「ほっ」の間を置いて「うれしい」となった。否定的状況が間を置いて肯定的事態となったわけである。すぐにうれしいとはならなかった。この「ほっ」の間に何があ

ったか。この「ほっ」の間に想起があったのである。何を思い起こしたかといえば、冬眠前の明るい地上の世界のことを、である。すぐに想起することができなかつたのは、この蛙にとって冬眠がはじめてあったことを示している。はじめての経験であったから、まぶしい事態が何を意味するか、理解するのに少し時間がかかったのである。

ここで、前書きを見ると、「そのはじめての日のうた」とある。この蛙は冬眠するのがはじめてであり、冬眠を終えて地上に出るのもはじめてであったことがわかる。だから、まぶしさの意味をすぐには捉えられず、想起する間があいたのだった。冬眠することを何度も経験した蛙なら、まぶしさイコールうれしさと直結してわかったことであろう。このように考えると、前書きの内容は第一連の意味と密接に関わっているといえる。

3. 2. 第二連の解釈

第二連は前半の3行と後半の2行から構成される。まず前半の3行から見よう。

3. 2. 1. 第二連前半

みずはつるつる。

かぜはそよそよ。

ケルルン クック。

これも第一連と同じく、均整のとれた一対の構成でできている。ここでは、「みずはつるつる」の「つるつる」をどう解釈するかについて二つの意見が対立している。

後藤貞郎は、詩を散文化する試みを行い、次のようにここを書き換えている⁷⁾。

水は、暖かい光になでられているかのように、つるつるしてみえました。

これは「つるつる」を視覚によるものと捉えている。一方、阿川は授業案の中で次のように記す⁸⁾。

“つるつる”の用途を考えさせることによって、触感であることをつかまえさせる。その

ことによって、かえるが水に入って感じたことととらえる。

こちらは触覚によるものと捉えている。草部は次のように述べる⁹⁾。

水ぬるむ春先の田圃や沼の水面の明るい広がりやを蛙の視覚でとらえ、それを〈つるつる〉

という触覚的な表現で描出したものであろう。

これは視覚で捉えたものを触覚的に表現したと捉えている。この考えだと「つるつる」という語は触覚性が強いということになるだろうか。インターネット上には多くの「春のうた」の授業実践例があるが、「つるつる」を視覚と取るか、触覚と取るかで分かれている。

「つるつるに磨かれた廊下」は視覚的、「つるつる滑る廊下」は触覚的である。このように「つるつる」は視覚と触覚といずれにも用いられる言葉である。私の感覚としては、視覚に用いたときにもいつも触覚的な感覚が奥にあって、その感触を思ってしまう。逆に触覚として使ったときには視覚を思うことはなく、触覚性の強い言葉だと思いが、実際に視覚・触覚両方の感覚に用いられることから、日常の用法から探っていくという方法は適用しにくい。従って、この詩の論理のあり方から「つるつる」を確定していくという方向で考えてみよう。

「みずは つるつる」を仮に視覚による視認とすると、この時点ですでに視覚による外界の把握が成立していることになる。第一連には「まぶしい」という語があった。「まぶしい」という語は視覚に関する語であるが、許容以上の光の強さにより目をそむけたり目を閉ざしたりして視覚がよく働かなくなる状態をいう語であって、その状態で外界の様態を認識することは

できない。第二連のこの段階でもまだ太陽の光の明るさに目が適応できず、まぶしいまま閉じた状態にあると考えるのが理にかなう。なぜならここまで、まぶしい状況を脱却したことを直接にまた暗示するように書かれた表現はないからである。とするならば、これは皮膚で感じた触覚を現しているということになる。冬の冷たく指すような水とは違い、「つるつる」は春のぬるんだ水が皮膚になめらかに当たる感じを表現したものであろう。これは触覚の快感ももたらす。この捉え方は次行の「かぜは そよそよ」とともに考えることで一層明瞭となる。

「そよそよ」は風がゆるやかに吹くさまをいうが、その風が肌に当たることも同時に伴ってしよう。肌で感じる、すなわち触覚によって把握する要素を持っているといえる。風は見えないので（ここでも視覚は働いていない）、そよそよと吹く風の存在を蛙は皮膚の触覚によって知ったのである。その皮膚も特に頬や首のあたりに限定され、快感を伴うものであるのもいうまでもない。

この2行は外界と接する感覚つまり触覚によって周囲の世界を認知したということを実している。視覚が働かず外界が見えないところで、直接に外側の世界に接する触覚が働き出したのである。この2行は触覚によって周囲のあり方を捉え、しかもその外界は快感をもたらすことで共通している。外界はよい世界なのである。それで、「ケルルン クック」という蛙語になるわけであるが、しかし、相違している点もあるのでみておこう。「つるつる」は液体と密着する接触である。「そよそよ」は気体との軽快な接触である。それに加え「そよそよ」には外部から訪れて触れるという特徴もある。こうした相違のあり方は、この2行が入れ替え不可能な不可逆性を持つことを示している。触覚のあり方が、濃密から軽快へと、より繊細に知覚するように展開し、かつ後者は外部からの到来性を持って外界へと開かれるからである。ここで両者の特徴をまとめれば、以下のようになる。

「みずは つるつる」 触覚・快感・液体・濃密

「かぜは そよそよ」 触覚・快感・気体・軽快・外部到来

このように、感覚と世界の把握が一對の表現で対比的に構成され、同質性と異質性とをもとに展開している。切り詰めた言葉の見事な表現である。

さて、蛙が水を「つるつる」と感じているとすれば、蛙は水の中にいなければならない。いつ入ったのか。ここで、空白の1行に意味を持たせたい。この間に蛙は動いて近くの池なり水たまりに入ったのであろう。これは本能的で無意識的な行動であり、だからこそ言語化されないと考えることもできよう。

以上のような解釈をもとに、蛙はどんな格好をしているかを考えてみよう。水に触れそれをつるつると感じ、風をそよそよと感ずることができるのは、首から下を浅い水たまりに浸けて水面に首を出した格好の時である。こういう格好で目を閉じ心地よくうずくまっているというのが一番ふさわしいように思われる。この時、この2行の表現が同時的に成立する。阿川のように「水に入り、水から上がったところに風が吹いてきた。」¹⁰⁾と、継起的に捉えてもよい。どちらで捉えても矛盾しない。

3. 2. 2. 第二連後半

ああいいにおいだ。

ケルルン クック。

ここから後半の「あぁいいにおいだ」について見てみよう。「あぁ」については感動ということでもよいであろう。「いいにおいだ」について、草部は

大気の肌ざわりにつづく大気の匂いである。胸いっぱい吸った大気の中には、暖かい風の匂い。ぬるんだ水の匂い。土の匂い。草や花の匂いが入り交じり、運ばれ、その春の自然界の匂いの快適さに〈あぁ〉と思わず感動し、(以下、略)。¹¹⁾

と述べており、春の自然界のさまざまなものを含んだ大気の匂いとしている。

本稿では、前半の表現とのつながりを重視して、この「いいにおい」を解釈したい。前半の最後は「ケルレン クック」であるが、その前は「かぜは そよそよ」であった。ここのつながりを考えたい。そよそよと吹く風は、外から吹いてくる。当人から離れたところから起こり、それが自分の所に至り皮膚に触れるのである。風は外部から到来するが、またその時それに何かを乗せ運ぶ性質を持っている。このようにつながりを考えていくと、「いいにおい」とは風によって運ばれてきた匂いだということになる。そよそよと吹き来たった風は、皮膚に触れ身体内に快感をもたらすとともに、また外界から匂いも運んできたのである。匂いであるから、その発生源が外界のどこかにある。いったいどこから何がにおうのだろう。こうして蛙は、それによって外部へと開かれていく。このように各表現を関連させて考えると、「いいにおい」は草部のいう「春の自然界の匂い」ではなく、そよそよと吹いてきた春風によってもたらされた特定の何かの匂いだということになる。その匂いに誘われるように第三連へと続いていく。

この連に現れる二つの「ケルレン クック」については、従来いわれるように喜びの声・うれしい鳴き声などということでは異論はない。誰も知らない蛙語の意味を知ること、この詩に用いられた日本語が可能している。触覚による快感を味わい、嗅覚による喜びを味わうさまを表しているとしてよいだろう。

3. 3. 第三連の解釈

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

第三連にも第一連と同じく「ほっ」が現れるが、それは後で検討することにして、「いぬのふぐりがさいている。」から検討しよう。

3. 3. 1 「いぬのふぐりがさいている。」

「いぬのふぐり」は植物で、淡紅色の小さな花を付ける。第二連後半前半に「あぁいいにおいだ。」という表現があった。ここはそれを受け、匂いの元へと鼻を向けた蛙が、「いぬのふぐりがさいている」ことを認知したということである。嗅覚によって外界へと誘引された蛙は、ここで見るという視覚の働きが起き、いぬのふぐりの花を認識したのである。ここではじめて、視覚という外界認識の中心感覚が発動したといえる。いぬのふぐりは植物であって、動かないという特質も次行との関連で重要となる。

3. 3. 2 「おおきなくもがうごいてくる。」

ここの「くも」が何かについては「雲」説、「蜘蛛」説の二つの解釈に分かれている。しかし、実際には「雲」説が圧倒的に多い。「あの大きな雲の雄大な動き方」¹²⁾のように雄大な光景として捉えるのが殆どである。こうした捉え方の背景には、蛙の座っている姿が上方を眺めているように見えるということもあるだろうか。小林一茶に「いうぜんとして山を見る蛙哉」

『七番日記』の句がある。「蛙がいかにか昆虫を食べるにしても『大きな蜘蛛が動いてくる』では、この詩は無気味なものになってしまう。」¹³⁾と受け取るのは蜘蛛という小動物の印象もあるだろうか。学校図書の教師用指導書(注3参照)でははっきりと「雲」としているが、光村図書の教師用指導書ではこの問題に触れていないのも興味深い。また、「雲」説を支えるものとして、草部は同類の発想で書かれた「いぼ」という詩に「ほっ 雲だな」とあることを指摘している¹⁴⁾。これは最初「えぼ」という題名で『第百階級』(銅鑼社 昭和3年)に収められた¹⁵⁾。『草野心平詩全景』で改作し「いぼ」とした。今それによって確認すると、確かに「ホッ 雲だな」(「ほっ」は片仮名になっている)とある。これに基づき「雲」とする説が有力なものも首肯される。しかし、他の作品を導入して解釈する前に、「春のうた」をそれのみで、独自の論理を有する作品として解釈してみたい。それでうまくいかなかったときにはじめて、他の作品を参照すべきであろう。また、作品成立の時期に二十数年の隔たりがあり、「いぼ」では「ぼく」が最初から目覚め、「春」に呼びかけるなど発想が異なっており、「春のうた」と同一に扱うことは本稿では避けたい。

これまで第一連・第二連の考察から、2行並んでいるものは一対になって互いに深く関連しながら構成されていることが明らかになったと思う。第三連にもそのような関係性はあるだろうか、あるとすればどのような関係であろうか。「おおきなくもがうごいてくる」という表現は、前行の「いぬのふぐりがさいている」と関連づけて捉えなければならない。「さいている」は静態的なものの認識である。これに対して「うごいてくる」というのは動態的なものの認識である。この二つの表現は対比的に捉えられる。この対比の持つ意味は後で述べる。花が咲いている場所は、そよそよ吹く風が匂いを運んでくる程度の所であろうから、蛙のいる近くであろうと推定される。そのいぬのふぐりの花の場所に対して、仮に「くも」を「雲」とした場合場所的にあまりに離れ過ぎなのではないだろうか。雲では対比を形成しにくいと思われる。

視覚が発動したばかりの蛙は小さな花を認識した。その次に動いている何ものかを認識した。つまり、止まっているものを認識し、そしてその後で動くものを目で追うことができたということである。蛙の身の丈とも合わせて「おおきなくも」という表現を考えれば、「くも」は動くという属性を持つ小動物「蜘蛛」の方が妥当であると思われる。いぬのふぐりを視覚で認知した後、そのそばに蜘蛛がいてそれが蛙の方に向かって近づいて来るということであろう。

この2行は視覚で認識をするという感覚の共通性を持っている。そして、対象を把握する仕方が静態的なものから動態的なものの認識へと展開している。第一連・第二連の考察で見た対比構造と同じように構成されているといえよう。また、「いぬのふぐり」と「くも」とは、「植物」と「動物」というカテゴリーでも対比的に捉えられるだろう。第二部でも考察するが、児童の中に初読で「くも」を「蜘蛛」と捉えるものがあるのは、このカテゴリー対比が潜在的に働いているからだと思われる。

最後に「うごいてくる」の「くる」について考える。ここはなぜ「うごいている」ではなく、「うごいてくる」という表現になっているのだろうか。この問いは前に述べた「動きの認識」という以上の意味を生み出す。動きの認識だけなら「うごいている」だけでも十分である。「くる」という方向性をもつ表現は、自分(この場合「蛙」)の方へ向かってくることを意味する。自分に向かってくるということは、それに対して自分との関係が生じるということである。そ

れに対して何らかの対応をしなければならなくなることを意味する。「おおきなくも」は、冬眠で蛙が絶食状態にあることとこの詩の最後が「ケルルン クック」という喜びの声になっていることからして、蛙にとって食料であると考えるのがよいだろう。「くる」という言葉は「くも」が蛙に関与し蛙の行動を誘発するように用いられているといえる。ここにおいて、蛙は世界に参加することになるのである。弱肉強食の世界へ。そうだとすれば、春の喜び以上の生きることの深い意味が付加されることになる。

3. 3. 3 「ほっ」

この「ほっ」は第一連と同じように考えてよいか検討する。第一連の「ほっ」はため息であり、外界からの身体への刺激に対して内部の感覚・心理が目覚めるのに先行するものであった。第三連の「ほっ」はどうであろう。同じ「ほっ」で表現されていることは、これがため息であることを示している。蛙は第三連でもため息をついた。それは共通する。しかし、ため息からの展開が異なる。第一連でのため息は内部の感覚・心理を目覚めさせた。第三連は外側の世界への目覚めである。方向性が逆だということになる。蛙は内部に生命力が充溢して、外界へ関わるようになったということであり、第三連の「ほっ」は第一連のものより強く吐き出されるものであろう。このようにして、蛙は冬眠から目覚めていくのである。そして最後に「ケルルン クック」と二度鳴くのである。

4. 「春のうた」の展開の論理

以上に述べてきたように、この詩は単純な表現でやさしいものに見えながら、堅固な対比構造と感覚の論理展開を持っていることが明らかとなった。

錯綜した叙述になったので以下に簡単にまとめておこう。まぶしく外界が見えない状態で目覚め、内部感情が惹起され、外界と直接接する感覚である触覚が働きだし、そよ吹く風に運ばれる匂いに嗅覚が起り、視覚が発動して外界を認識するに至る。冬眠から目覚めて、現実世界へ参加する感覚の開け方が整然と順次展開するよう描かれている。その展開を対比構造が支え、促進する。

まことに見事な詩であって、読者も一緒に蛙の冬眠からの目覚めを追体験するようである。草野心平はまるで自身が蛙になって詩を書いているようだという評がある。本稿の分析によって、そういう印象が、詩の緻密な構造と表現によってもたらされるものであることが明らかとなったとするならば幸いである。

第二部 「春のうた」の授業実践

第一部の「春のうた」の解釈によって、従来の解釈から見落とされていた問題点やこの詩の展開の論理が明らかになった。第二部では、実際に授業を行った結果を報告する。なお、第二部では、蜘蛛をクモと表記する。

1. 小学校3・4年複式学級での授業実践¹⁶⁾

「春のうた」は、4年生の教科書に掲載されているが、実践としては3・4年複式学級で行った。

実施概要は以下のようである。

- 期日：2013年5月20日 3時間目
- 場所：茨城大学教育学部附属小学校
- 学年・学級：3・4年複式学級児童
- 児童数：16名
- 授業者：岡部千草

1. 1. 授業の目的と構成

この授業は、第一部で得られた成果を基に、児童が、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。指導目標を「言葉にこだわりながら情景を思い描き、根拠を基に自分の考えを話したり友達の考えを聞いたりする活動を通して『春のうた』を楽しんで読むことができる。」に設定した。ここでの「楽しんで読む」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く、ひとつの言葉から自分が想像した情景について話し合いながら吟味していく充実感や、「春のうた」の一義的な解釈・理解の幅が広がっていくことの実感を意味している。

指導計画としては、2時間扱いとし、第1時を『春のうた』を声に出して読んでリズムを味わったり初発の感想を書いたりする時間、第2時を第一連「ほっ」「まぶしい」「うれしい」の意味、第二連「つるつる」「そよそよ」の意味、第三連「くも」の意味を中心に読み取っていく時間とした。特に、第2時においては「くもは、雲かクモか」という課題を投げかけることで、前連に遡り、一つ一つの言葉にこだわりをもって読み進められるように授業を構成した。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、児童がどこまで気付くかを捉えたいと考えた。

1. 2. 授業の展開

1. 2. 1. 第1時の授業¹⁷⁾

第1時では、詩の全体的な読み取りを行っている。全体的な印象としては「春ののどかさ」と捉えている児童がほとんどであった。言葉のリズムを感じ取りながら、声に出して読む楽しさも感じとっている。また、情景を絵に表わす活動も行った。絵によると、蛙は小さく、空が大きい。全員の児童が、空に雲、地上には池、川、蛙はその外にいる。「いぬのふぐり」を意識して描いている児童は3名。詳細な部分にはあまり目を向けず、全体的な印象として描いている。第1時なので、言葉一つ一つにこだわった読み取りではなく、初発の感想を尊重して扱った段階で終わった。

1. 2. 2. 第2時の授業

「くも」を「クモ」と捉えている児童がないという前時の学習状況を受け、授業の冒頭であえて教師から「くもは、雲かクモか」という学習課題を投げかけた。児童から出た課題意識ではないものを提示することで、「クモかもしれない」という別の視点で詩の文脈を振り返り、全文を捉え直すことを求めたものである。ひととおりの読みで得た詩の印象が、別の視点を入れることでどのように変化するかを見極めるために、あえて刺激的な投げかけをし、話し合いを中心に授業展開した。話し合いの中ではなるべく自分の考えの根拠として一つ一つの言葉を挙げるよう指示し、授業を通してより細かな言葉への注意と「春のうた」のもつ表現の論理展開への気付きが生まれることを期待したものである。一方、小学生の段階では言葉のみの論理を把握するのは困難と判断した時のために、思考を促す手立てとして補助的資料（後述）も準備した。

2. 授業の実際

以下に、第2時にあたる授業記録の一部と考察を示す。Tは教師、Cは児童の発言を表す。

2. 1. 第三連「くも」は「雲」か「クモ」か

T 「おおきなくもがうごいてくる」の「くも」を、みんなは「雲」だと考えているけれど、どうして「雲」だと思ったのかな。「クモ」とは考えられないかな。

C1 「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う。

C2 春だからのんびりした感じ。クモなんているのかな。

C3 クモだったらなんだかこわい感じがする。

C4 わたし、クモは嫌い。

C5 雲だと思っていたけれど、クモかもしれない。

あえて、「クモ」という視点を入れたが、児童は「雲」と思い込んでいることもあり、あまり積極的反応は見られない。「雲・・・のんびり」「クモ・・・こわい」という常識的な印象が強い。読み取ったことを絵に表したところ、風景全体を見て描いている児童がほとんどで、蛙の視点で周りの風景を見るという描き方にはなっていない。これは、読みが蛙に焦点化されていないことにつながる。したがって、「クモ」を意識させても、C3・C4のように、自分にとってクモという存在がどうであるかを考えている。発達段階から見ても、まだまだ主観的な見方が中心になる小学校の中学年であることがわかる。そこで、蛙という生き物の存在をより明確に認識させたいと考え、「前書き」から言葉に即して再度読み直すことにした。

2. 2. 前書きからわかること

T 「まえがき」からはどのようなことがわかりますか。

C1 蛙が冬の間は土の中にいるということ。

C2 冬眠していた蛙が地上に出てきたということ。

C3 暗いところから、春になって土の上に出てきたということ。

C4 そのはじめての日だから、土の上は久しぶりなんだと思う。

蛙が冬眠するという事については、C2のように知識として理解しているが、どのくらいの期間をどのような状態で過ごしているかなど具体的な状況を理解しているわけではない。C3・C4のように、暗いところから久しぶりに出た日のことだという捉えが次の「ほっ」の読みにつながっていく。なお、C4の「はじめての日だから」については、「土の上にいることがはじめて」なのか「日の光を浴びたのがはじめて」なのか、もう少し詳しく聞いてもよかったかもしれない。ここで、「はじめて」の意味を共有することで、後の読みが深まった可能性は高い。

2. 3. 第一連「ほっ」

T 「ほっ」はどんな様子を表しているのかな。

C1 久しぶりに出てこられたからほっとした感じ。安心したのかな。

C2 出てきてよかったなという気持ち。

C3 声を出して読むときも、「ほっ」のあとは、ちょっと一息ついて読む感じ。

C4 うれしい気持ちだと思う。「ほっ うれしいな」と書いてあるから。

蛙の言葉として「ほっ」を捉えている児童はなく、C1のように「ほっとする」という日常的な安堵の使い方に結びつけ、「よかった」「うれしい」の気持ちの表現として考えている。第一部のよ

うな「吐息の『ほ』としての捉え方は、まだ難しいかもしれない。ただ、C3の発言をもとに展開すれば、「春になって大きく息を吐いたときの『ほ』」に迫ることもできたのではないだろうかと考えている。

2. 4. 第一連「まぶしいな」「うれしいな」

- T 「まぶしいな」「うれしいな」はどんな様子でしょう。
- C1 一息ついて、目を開けようと思ったらまぶしかったんだと思う。
- C2 太陽がまぶしかった。穴から出てきたところだから。
- C3 目を開けようとしてもよく空かない感じかな。
- C4 でも、暗いところから出てきたからうれしくて「うれしいな」。
- C5 やっぱりほっとしたんじゃないかな。春になって地上に出てこられたから
- C6 地上で動けるようになったからうれしいのだと思う。

ここで、教師の方で「まぶしい」で目が光を感知し、「うれしい」で感情が働きしたことを伝えるが、児童は、蛙の諸感覚の目覚めについてまで気持ちを持っていくことは難しく、それぞれ「まぶしい」「うれしい」一つ一つの言葉から思い描ける情景、目に見えるものについての考えを述べるにとどまっている。第一部の「3. 1. 2」では「関連付けて考える必要がある」としているが、児童には「まぶしい」から「うれしい」への推移のありかたについては議論できなかった。発達段階からみて、異質な語における意味の共通性を見つけるという抽象的な思考は難しいのであろう。

2. 5. 第二連「みずはつるつる」「かぜはそよそよ」

- T 「みずはつるつる」「かぜはそよそよ」はどんな様子でしょう。
- C1 池や水たまりの「水がつるつる」に光って見えたのかな。
- C2 遠くの川かもしれない。
- C3 そんなに遠くはまだまぶしくてよく見えないと思うし、「体がつるつる」じゃないの。
- C4 えっ、蛙の体はつるつるじゃなくて、「ざらざら」か「ぼつぼつ」じゃないの。
- C5 だから、「つるつる」は体じゃなくて、水が「つるつる」に感じたのだと思う。
- C6 じゃあ、蛙は水の中に入ったの？
- C7 入ったかさわったかよくわからないけど、「みずはつるつる」って感じたんだと思う。
- C8 「そよそよ」は、風が、まわりの草や木にあたっている感じかな。
- C9 蛙の顔にもあたっているような気がする。気持ちよさそうな感じで。
- C10 「つるつる」も「そよそよ」も何だか気持ちがいいということを表していると思う。

ここでは、C1は視覚で捉え、C2も遠景を視覚で捉えたことがわかる。それに対してC3は、「まぶしくてよく見えない」と第一連の感覚を保持している。そして、C5がそれをフォローし触覚として捉えることを主張している。ここで、第二連の「つるつる」は視覚か触覚かという大きな問題が児童の中から自発的に生まれた。この好機に、教師は「目で見たのかな」「触って感じたのかな」と問いかければ、もっと話し合いは活性化しただろう。この対立は単純で明解だから、いろいろな意見が出たにちがいない。その時にこそ、教師はC3のような発言を評価することで話し合いに方向性を付与し、「まぶしくて見えないのだから皮膚に触れて感じたのだ」へと導くことができたのではないだろうか。さらに、重要な意味を持つC6の発言を取り上げ、「いったいいつ水に入ったのか」と発問することで授業を展開すれば、「みずは つるつる」の前が一行空いていることに触れ

ることもできたのではないかと考えている。

また、C9・C10の感じている「心地よさ」は、この詩のもつ大切な味わいを感じていることを示している。こういう受け止め方は詩を読む上で大切なものであり、今後も十分に尊重していきたい。

2. 6. 第三連「いぬのふぐりがさいている」「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」「おおきなくもがうごいてくる」はどんな様子かな。

C1 目の前にいぬのふぐりがさいているのを見て、そのあと空を見たと思う。そしたら、雲が自分の方に動いてきたのが見えたんじゃないの。

C2 自分の方っていうか、空を動いている雲を、蛙が下から見ていたということ。

C3 いぬのふぐりのさいている下の方を見ていて、今度は上の方を見たら雲があった。

ここで、児童が描いた絵によって蛙の位置確認をした。クモが、遠くから蛙の頭上の空に「うごいてくる」であって、蛙のいる地上に動いてきているわけではないことは共通に確認した。また、その過程で「いる」と「くる」の違いに気付いき、つぎのような発言につながった。

C4 どうして「うごいてくる」なのかな。

C5 いぬのふぐりが「さいている」だから、くもは「うごいてくる」にしたのだと思う。

C6 いぬのふぐりは動かないから「いる」で、くもは風で動くから「くる」でいい。

2. 7. 再び「くも」の意味について

T 「くも」はやっぱり「雲」かな。「クモ」とはかんがえられないかな。

C1 蛙がのんびり空を見たと思うから、やっぱり雲だと思うよ。

C2 でも、「くる」だからクモかもしれない。よくわからないけど。

C3 クモなら「うごいてくる」はぴったりだね。クモかもしれない。

C4 けれど、なぜクモなの。

第一部の「3. 3. 1」にあるように「いぬのふぐり」は植物であって動かないことは納得していることが、「2. 6.」のC4の発言からわかる。しかし、ここで「いぬのふぐり」という植物に対応するのがクモという小動物であるということ把握するまでにはなかなかいかない。このような対比を捉える思考展開はやはり難しいのであろう。対比ではなく動きについては、C2・C3は「うごく」こと「くる」ことを直感的に的確に捉えている。ここで教師は、「いぬのふぐりは植物だから動かない、でも、クモは動いてくるんだから・・・」と問いかけて、動きと対比を連動させて理解を促してもよかったかもしれない。また、これまでの読みの中で、児童は蛙の諸器官のめざめに気付いてはいるものの、その延長としての食欲の自覚にまでは想像できていない。冬眠中の空腹状態についても十分理解していないため、食べる対象としての獲物であるクモという発想には至らない。そこで、試みに同じ草野心平の詩「秋の夜の会話」と「冬眠」の二つを意図的に補助的資料¹⁸⁾として提示するとともに、この詩がつくられた昭和22年は戦後の食糧難の時代であったことを説明し、児童の反応を見てみた。その結果、冬眠が絶食状態であったことに気付くとともに、この時代の状況についてある程度考慮することができたためか、「くも」が虫の「クモ」ではないかと考える児童が増えた。ただし、これは外部からの情報介入でやや誘導的であったかもしれない。

3. 授業の考察

この時期の児童には、一度読んで思い込んでしまうとそれ以外の見方があるというところまで考えが及ばない傾向が見られる。そのため、この授業実践においては、冒頭であえて「くもは、雲かクモか」という学習課題を投げかけた。児童は、この課題解決のために、前連に遡って再び言葉を捉え直すとともに多様な意見を積極的に出し合い、「クモかもしれない」という新たな見方に気付いていった。初発の感想で多く見られた「雲」という思い込みの状態に、ゆさぶりをかけることができたことについては、一つの成果であろうと思う。結果的に「雲」としか考えていなかった児童の多くが、虫の「クモ」も想定するようになった。その過程においては、同じ草野心平の詩「秋の夜の会話」と「冬眠」の二つを意図的に提示したことや、この詩がつくられた戦後の食糧難の時代についての説明も補助的な要素となったと考えている。補助的資料で児童の内面をゆさぶり、関連性を見つけて意味付けをするというねらいもあったが、一方ではそれらが、無理な方向付けになっていなかったかという問題点も残っている。

また、このような授業展開の中で、詩に表された内容を、児童自身が蛙になって捉えているような様子が見られた。例えば、「まぶしいな」では目を眩しそうに細めたり、「空を見上げているのか地上を見ているのか」の話し合いの場面では自分の首を上下させたり、「そよそよ」では頬を、「つるつる」では腕を擦ったりしながら読み進めていたのである。児童の中には、草野心平自身が蛙になって書いているように感じた児童もいた。それは、「ケルルンクックって蛙語だよな」や「作者は蛙だ」というつぶやきからも見て取れた。このことから、新たな視点を持ち、言葉をとおして教材の中に入り込ませたことが、蛙の感覚となって読み進めていく姿に表れたと考えている。第一部「4.」で述べたことを、児童は直覚的に捉えているのだろう。

以上、今回の授業実践では、児童の「春のうた」の解釈・理解の幅を広げ、味わうことを深めることができたのではないかと考えている。一方、第一部で提示した小学校四年生がすべてを理解することは困難であろうことはある程度予想していた。それは、第二部の何箇所かで書いたとおり、発達段階を越えている所があったからである。そこで、中学校三年生に対しても授業実践を行ってみた。その結果、かなりの確に第一部の解釈を捉える様子を見ることができた。紙数の関係もあり、その詳細については続編を用意したい。今後も、作品の解釈と授業を結びつけた実践を重ね、細かな言葉への注意と表現の論理展開に気付いていけるような児童の育成を目指していきたいと考えている。

注

- 1) 『赤とんぼ』四月号(実業之日本社 昭和 22 年)24-25 頁.
- 2) 『小学校国語 四年上 教師用指導書 別冊』(学校図書 昭和 55 年)では、5 頁に以下のような記述が載っている。

(クッククッ。←この一行、草野氏の希望により削除)

この時期に草野心平自身が削除の希望を持ったことが窺える。この詩を再収録した『げんげと蛙』(昭和 59 年 教育出版センター)でも「クックク」は省かれているが、その希望を持ったのはこの書籍の刊行から数年前であった。

なお、学校図書では「クッククッ。」と最後に促音がある形を採用していた。

- 3) 『国語 四上 かがやき』(光村図書 平成 23 年)4-5 頁.

- 4) 『教育科学 国語教育』第32巻4号(明治図書 平成2年)87頁.
- 5) 『春の歌』(草野心平)―春の豊かなイメージ体験を―(日本文学協会国語教育部会編『講座／現代の文学教育【第2巻】小学校【中学年編】』新光閣書店 昭和59年)146頁.
- 6) 「VII文学教材の実践展開例(2)春の歌」(阿川士郎執筆『小学校文学教材指導実践事典 下 4・5・6年』教育出版 昭和59年)151頁.
- 7) 『小学校国語教科書〈読解教材〉の使用法研究①[光村版編](私家版 平成10年)119頁.
- 8) 注6書に同じ。150頁.
- 9) 注5書に同じ。146頁.
- 10) 注6書に同じ。150頁.
- 11) 注5書に同じ。147頁.
- 12) 石井順治『春の歌』のキー発問(『教育科学 国語教育』第32巻4号(明治図書 平成2年)89頁.
- 13) 注5書に同じ。148頁.
- 14) 注5書に同じ。148頁.
- 15) 『草野心平全集』(筑摩書房 昭和53年)13頁。「解題」によると最初は「えぼ」であったが、『草野心平詩全景』(筑摩書房 昭和48年)では改作して「いぼ」としたという。
- 16) 第1時は、仲田美貴子教諭に実践していただいた。
- 17) 3・4年複式学級とは、3年生8名・4年生8名で構成されている児童数16名の学級である。
- 18) 草野心平の「秋の夜の会話」と「冬眠」の二つの詩を用いた。底本として、「秋の夜の会話」は『蛙のうた』(岩崎書店 1995年)70-71頁。「冬眠」は『草野心平』(いわき市立草野心平記念文学館 1998年)16頁。を用いた。

付記

第一部は「第57回茨城県教育研究連盟研究集会」(平成24年10月13日開催)の講演「言葉という不思議」で川嶋が話した内容の一部をもとにまとめたものである。なお、「春のうた」の解釈に関し、当時大学院2年生だった牧野哲久君(現千葉県立生浜高等学校教諭)、若色孝至君(現栃木県下野市立石橋中学校教諭)と議論を重ねた。記して謝意を表す。

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。ご協力いただいた茨城大学教育学部附属小学校村野井均校長、3・4年複式学級担任大津崇教諭、国語担当仲田美貴子教諭、児童16名に深く感謝する。