

学習者分析に基づく小学3年生の俳句観

—アクティブ・ラーニングを活性化させる教材開発に向けて—

仁野平 智明*

The view of Haiku by third-graders in elementary school based on learner analysis:
For the development of teaching materials to activate active learning

はじめに

現行の平成26年検定済小学校国語教科書のうち、第3学年全5種に設けられた俳句教材について、本研究紀要の前号において、「初めて文語調の俳句に出会う小学3年生のための学習モデル—「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して—」⁽¹⁾と題し、「音読専用教材」と「鑑賞要素付加教材」における各学習モデルの実態を分析し、「「主体的・対話的で深い学び」の実現」のための学習モデルを提案した。その主眼は、他者の解釈に基づく鑑賞文ではなく「読解のためのヒント」を用いた学習者固有の「読むこと」によるアクティブ・ラーニングの実現にあった。ただし、ここで考察対象としたのは学習指導要領と教科書教材であり、学習者の姿は、あくまでも「初めて文語調の俳句に出会う小学3年生」という条件をもって示される想定域にとどまっていた。本稿は、俳句の教科書教材を用いた授業を観察し、生身の学習者の調査・分析に基づき、彼らに内在する俳句観とアクティブ・ラーニングとの関係性を読み解くことで、学習者観に根ざした俳句教材観の再設定を希求するものである。もとより、本稿のための調査に協力を依頼した授業は僅か1時間の1度きりであり、学習者は36名にすぎず、本調査の結果を全国の学習者にそのまま当て嵌めることはできない。しかしながら、授業観察とその後の聞き取り調査から得られた学習者の実相は、全ての学習者を知るための手がかりとして、かけがえのない実例である。

1. 調査方法

(1) 授業観察

〔学習者の構成〕

熊本市内の小学校3年生1クラス36名

〔使用教材〕

①教科書教材（〈図1〉教科書教材再現図⁽²⁾参照）

「声に出して楽しもう 俳句を楽しもう」『国語

三上 わかば』 pp. 51~53 光村図書出版（平成26年検定済）

②教師自作の紙製掲示物

上記教科書教材より、俳句全6句を各作者名付きで記したもの（教科書教材内の鑑賞文は不記載）

〔授業時間〕

1時間（配当時数1時間）

(2) 授業後の追跡調査

〔「国語日記」閲覧（22名分）〕

「国語日記」とは、学習者が各自の国語の授業用のノートに毎時間終了後記録する、学習の振り返りに関する短文である。追跡調査の施行時点に提出されていた国語用ノートのうち、新規のノート使用者14名分に関しては、本授業の「国語日記」部分の閲覧が不可であったため、調査対象は36名中22名分となった。

〔授業に関する聞き取り（7名）〕

授業内で活発に発言した学習者のうち、発言内容に注目すべき特徴の見られた7名について、後日改めて聞き取りを行った。約60分間、主に授業内での発言について、各自の意図を詳しく尋ねたほか、学習者どうしの意見交流も随時行った。

2. 授業分析

(1) 授業の概要

本授業の学習活動は、大きく分けて「既知事項の確認」と「音読」の2部構成であった。授業前半20分頃までは、教師の発問による学習者の俳句全般に関する既知事項の確認の後、教師自作紙製掲示物による俳句6句の提示を経て、それらの俳句作品に関する既知事項の確認が教師の発問によりなされた。学習者の回答に基づき、教師は既知事項を板書したが、あくまでも学習者の回答内容に依拠し、教師による俳句に関する解説はほとんど行われなかった。後半の約20分間は、俳句6句の音読に費やされた。教師による範読は行われず、音読の工夫に関する教

* 熊本大学教育学部

声に出して楽しもう

俳句を楽しもう

声に出して読み、言葉の調子やひびきを楽しみましょう。どこで切って読むと、調子よく読めるでしょう。

俳句は、五・七・五の十七音で作られた短い詩です。ふつうは、「季語」という、きせつを表す言葉が入っています。俳句の十七音の中には、しぜんの様子や、そこからかんじられることが表されています。

調子

俳句は一句二句
というように、「句」
を束ねて歌える。

古池や蛙飛びこむ水の音

松尾芭蕉

ひっそりとしずかな古池に、かえるが飛びこむ水の音が聞こえた。

閑かさや岩にしみ入る蟬の声

松尾芭蕉

なんてしずかなんだろう。その中で、せみの声だけが、まるで岩の中にしみていくように聞こえている。

春の海終日のたりのたりかな

与謝蕪村

あたたかな春の日の海は、一日中、のたりのたりとうねっているよ。

菜の花や月は東に日は西に

与謝蕪村

見わたすかぎりの菜の花はだけ。月は東の空からのぼりはじめ、太陽は西にしずんでいく。

雪とけて村いっばいの子どもかな

小林一茶

雪がとけて、子どもたちがいっせいに外に出てきて、村中におかれ返っているよ。

痩せ蛙まけるな一茶これにあり

小林一茶

そのやせたかえるよ、まけるなよ。一茶がここでおうえんしているぞ。

東し

〈図1〉本授業使用教科書教材レイアウトデザイン再現図

師からの多様な指示が繰り返された。授業開始時より42分頃まで、教科書の開示は厳禁とされ、その後約1分間教科書教材記載の鑑賞文を学習者各自に参照するよう指示があった時点で、学習者は初めて教科書を用いた。鑑賞文や、各句の意味内容に関する教師による解説は行われなかった。次の約2分間、教科書教材記載の鑑賞文の内容をふまえて、全句を全員で音読した。なお、本授業に用いられた教科書教材では、俳句6句のほか、「いろは歌」も併せて教材化している。本授業の最後には、「いろは歌」の学習も行われたが、俳句作品を教材化したものではないため、本稿における調査・分析対象より除外した。

(2)授業の特徴

①教科書教材と教師自作の紙製掲示物

授業では、まず初めに教材を使用しない状態で、俳句に関する既知事項の確認が教師の発問に答える形でなされ、その後、教科書教材中の俳句全6句と、各句の作者名のみを記載した教師自作の紙製掲示物が黒板に貼付された。教科書教材の使用は、授業の終盤に認められたため、その時点まで学習者は教科書教材内の各句に付された鑑賞文については未読である。

②既知事項の確認

既知事項の確認は、2度にわたって行われた。いずれも教師が発問し、学習者が挙手して指名され、回答する形式を採ったが、挙手の場合だけでなく、口々に発話する形での回答や、学習者の回答に基づく複数の学習者間での意見交流も見られた。以下に、学習者の回答例について、発話のままに記す。なお、意見交流部分の「⇒」は、発話者の移行を表わすものとする。

[1度め] 俳句全般に関する知識

(発問)「俳句について知っていることを教えて下さい。」

(回答例)

- ・韻律 「俳句は五・七・五。」「リズム。」
- ・季語 「季語がある。」「季節の言葉。」「季語の意味分かります。」「夏の季語、麦わら帽子。」
- ・季語に関する意見交流

①「季節の言葉」⇒「風景とか、そういうので表わす。季節の時で、その風景とか。」⇒「風景もそうだけど、その夏とかだったら、その時の物とかもなんか季語とかになる。例えば夏だったらひまわりとかみたいな。」

②「例えば冬の景色。」⇒「なんか雪が降る。」⇒「雪が積もったりとか。」⇒「絵に描けるもの。」⇒「例えば冬だったらササ？なんだったっけな。鬼の眼を

刺すと言われてる…ヤシ？そういうヤシとかもあるし、春はいっぱいお花や桜、夏はビーチとか。」

- ・作品 「例えば「古池や蛙飛びこむ水の音。」「青蛙おのれもペンキ塗りたてか。」
- ・作者 「松尾芭蕉。」「夏目漱石が作ったやつじゃない？」
- ・その他 「(筆者注：俳句のコンクールで)金賞を獲った子がいる。」「僕の国語辞典に載ってるやつ。」

[2度め] 教材内の俳句6句に関する知識

(発問)「今日は俳句を持ってきました。知ってるのある？誰か。」

(回答例)

- ・作品 「古池や蛙飛びこむ水の音。」「いちばん右の(筆者注：「古池や」の句)知ってる。」「いちばん右の知ってます。」「全部知ってる。」
- ・作者 「小林一茶。」「松尾芭蕉。」

授業において何らかの既知事項があると発言した学習者は、全体の約3分の1程度の10名前後であった。「国語ノート」には、「はいくは何かなと思ってたら、5・7・5でした。」「俳句があるなんて知らなかったのですごいと思いました」「私は俳句をはじめてしりました。」「今日はいくをやってしらないはいくをしれてよかったです。」「はいくはゆうめいな人がつくったということをはじめて知りました。」(筆者注：いずれも原文ママ)と、5名がこの授業で初めて俳句を知ったことを特記している。このように、授業開始時点において俳句の存在について未知であった学習者がいる一方で、既知であった学習者の知識は、作者や作品のほか、韻律や季語のような句作のルールにも及び、文芸としての俳句の特徴を多面的に認識している点で、本授業の学習者における未知と既知の差は大きいといえる。

本授業の学習者における既知事項のうち、最も知られていた作者は松尾芭蕉であり、作品は「古池や」の句であった。既知であった学習者は、学校教育以外で俳句の作者名や作品を知る何らかの手段を有するものとみなされる。さらに、季語に関しては、とりわけ学習者の発言が活発となり、意見交流に発展した。それらの応酬からは、発言した学習者たちが、各季節のイメージにふさわしい言葉を選び出すという思惟操作を可能にするだけの季節感を、自己の内部に既に持ち合わせていることがうかがえる。

③音読の様式化

本授業で使用した教科書教材の題名は、「声に出して楽しもう 俳句を楽しもう」であり、学習目標

には「声に出して読み、言葉の調子やひびきを楽しみましょう。どこで切って読むと、調子よく読めるでしょう。」とある。これらについて、授業の冒頭では題名を、授業の中盤では学習目標を、いずれも学習者全員で唱和する指示がなされた。学習者はこの時点では未だ教科書教材自体を読んでいないが、教師の板書によって題名と学習目標が示され、それらは学習活動の留意点として教師より指示されている。

音読に際しては、教師による範読は一切行われず、学習者の創意工夫に委ねられた。授業内で音読を繰り返すうちに、学習者による音読の表現は、大きく分けて2種に定まった。

①百人一首読み上げ風〈図2〉⁽³⁾

百人一首の読み上げに用いられる一般的な節回しのうち、〈図2〉に示したメロディパターンを援用し、和歌の上の句にあたる部分のメロディをそのまま俳句に当てはめたものである。特徴としては、メロディにははっきりと高低差があり、また、例えば「古池や」の句の場合、「ふるいけやー」「みずのおとー」のように、どの句も上五と下五の末尾を長く伸ばして、歌うように発声する。

②百人一首読み上げ風・「一茶」強調アレンジ〈図3〉⁽⁴⁾

「痩せ蛙負けるな一茶これにあり」の句にのみ用いられた。①のメロディを上五・下五で用いつつ、「負けるな一茶」の「負けるな」は歌うようにではなく語るように、「一茶」の部分は声をより大きく、はっきりと、促音をばねにして弾むように発音する。この読み方は、初め学習者Aさんによって考案されたが、その時点では①のメロディは上五のみに用いられ、下五の「これにあり」も、「負けるな」と同様に語る調子であった。その読み方が他の学習者に享受される過程で変化し、最終的には下五も①のメロディに統一された。

音読は、初めは各自が銘々に、その後全員一斉にも繰り返し行い、その度に教師から音読に関する指示がなされた。それらの指示について、時系列順に以下に記す。

(一)「お気に入りの句」及び「リズムよく読める区切れ目」を探

しながら、各自で複数回音読

(二)各句が「どこで切」れるか、区切りながら全員で音読

(三)「言葉の調子やひびき」を考えながら切ることを念頭に、再度各自で複数回音読し、「お気に入りの句」を決定

(四)各自が「お気に入りの句」を一句選び、その句の順番がきたら起立して音読

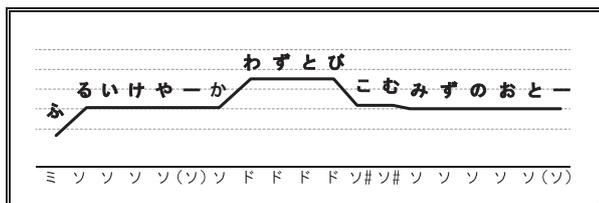
(五)「お気に入りの句」が一致した学習者どうして、ふさわしい読み方を考えて統一し、音読の代表者を決め、代表者が音読

(六)代表者の音読の特徴について意見交流し、各句に詠まれた風景や様子も考慮しつつ、各自の「お気に入りの句」を音読

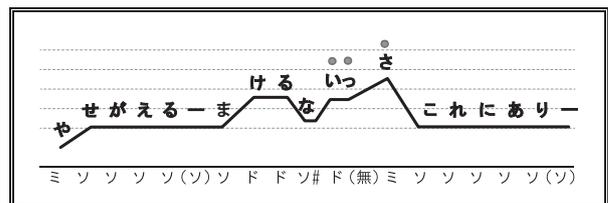
(七)教科書教材の鑑賞文を読み、その内容を踏まえて全句を全員で音読

授業時間の約半分を費やし、段階的な指示のもと、各自で口々に、或る一句を選んだ者どうして、その句を読む代表者だけで、全員一斉に、というように、音読は様々な形で繰り返し行われたが、上記の①・②の読み方は、指示の内容に関係なく、ほぼ同じ様相を保ち続けた。本授業の音読の基本スタイルである「百人一首読み上げ風」は、(一)で既に学習者の一部から発せられ始め、(四)では既に確立した形式として全体的に認知されていた。(四)~(六)で、唯一「閑かさや」の句について、学習者Bさんが上五・中七・下五を①の上五と同じメロディで読み、いずれの末尾も長く伸ばす、「競技かるた読み上げ風」を行ったが、その読み方は他の学習者には定着せず、(七)で「百人一首読み上げ風」に統一された。(七)では、教科書教材の鑑賞文を参考にして読み方を工夫するよう指示があったが、「春の海」の句の「のたりのたり」をややゆっくりと、「菜の花や」と「雪とけて」の句の最終末尾をより長く伸ばして発声したという部分的な工夫はあったものの、基本的に①・②の読み方は変わらず、むしろ強化されていた。教師による度重なる指示を超えて、本授業の学習者は各自の了解のもと、音読の様式化を遂行したといえる。

①の様式が百人一首を読み上げる節回しに由来することは、学習者間にじゅうぶんな認識があった。(五)で、まず「古池や」の句の代表者Cさんが「百人



〈図2〉「百人一首読み上げ風」俳句音読メロディ



〈図3〉「百人一首読み上げ風・「一茶」強調アレンジ」俳句音読メロディ

一首読み上げ風」を行った際の教師の発問「あなたたち、Cさんのを聞いてどんな様子を思い浮かべますか。」に対して、「百人一首、なんか2年生の頃にやった百人一首のリズム感みたいな。」と学習者Aさんが答え、他の学習者たちもそれに同調している。「国語日記」においても、22名中15名が音読について特記しているが、そのうち3名は「Cさん（筆者注：原文では学習者の個人名、以下アルファベットの略称は同じ）のよみ方は、まさに百人一首のよみ方でした。」「とくにCさんの声が2年生でやった百人一首の音みたいですごきれいだっただけであつと思つた。」「いろんな俳句を聞いて自分とちがう読み方でひやくにんいっしゅのよみかただったのですごかったです。」として、「百人一首読み上げ風」に強く反応しているほか、Cさんの音読について、4名が「俳句のべん強でCさんの高くよむと言う読み方とAくんの読み方で、はいくによってよみ方や表わし方がちがうことが分かつた。」「私は俳句をはじめてしりました。私はCさんのよむ俳句が美しい歌声だなあと思つました」「Cちゃんの読み方がきれいでした。」「Cさんはいくにあつたリズムでしてたのがイイ」と感想を記している。このような学習者の反応から、2年生の学習で百人一首に触れた学習者が、その際に用いられた〈図2〉のような節回しの記憶に基づいて、意識的にそれを俳句の音読に転用した経緯について、学習者の一部は明確に認識していることがうかがえる。

さらに、Aさんが発案した「「一茶」強調アレンジ」については8名が特記し、「Aくんの読み方がいいと思つました。りゆうは、たたかつてるイメージがあつただけでAくんの読み方は、きつて読んでるのでさらに、たたかつてゐるかんじでできてさいごは小さく読んでるので、たたかいはおわたつ読み方になつてゐるのでAくんの読み方はよかつたと思つます。」「Aくんの言い方がいいと思つました。理由は一茶ということをやつてゐたからです。」「Aくんの「いっさ」がそんなよみかたでもいいんだな～と思つました。」「わたしは、さいしょに、のばすとおもつてゐたけど、Aくんのきつぱり言う言方にびっくりして、わたしもやつてみたいなどおもつました。」「Aくんの一茶のことばがかつこよかつたのでこんどからAくんの一茶のことばをつかいたいなと思つました。」「私は、Aくんの「一茶」のいばんみんなにちゅうもくしてもらつてよく言うといつてこつが私は、「あつこういふと、うまはいくをいえるんだ」と思つました。つぎはこのコツをつかいたいなと思つます。」のように6名が「よかつた」「かつこよかつた」等の高評価を示

したほか、或る学習者は「俳句のべん強でCさんの高くよむと言う読み方とAくんの読み方で、はいくによってよみ方や表わし方がちがうことが分かつた。」と①と②の様式の違いを認知し、「Cさんのよみ方は、まさに百人一首のよみ方でした。Aくんの読み方は、スパスパと言つてたんでさいしゅうてきの読み方は自分のと二人のをミックスし、さいしょは、のばし後は、スパスパにしました。」と記した学習者は、Cさんに代表される①の様式と、Aさんに代表される②の様式を比較しながら吸収しつつ、自らの読み方と併せて様式形成を行った過程を述べてゐる。

ところで、本授業において大半の学習者の賛同をもって形成された①・②の音読様式に対し、使用教科書教材は、いかなる表現を設定してゐるのであろうか。教師用指導書の音声CDでは、全6句を作者ごとに2句ずつ、男性2名、女性1名が2回ずつ音読してゐるが、1回めと2回めにはごく微細な違いがあるものの、基本的に語るように静かに読み、標準語のアクセントに従つて発音してゐるため、①・②のような一定のメロディはない。1回めの読み方では、上五と中七、中七と下五の間にそれぞれ小休止を置き、5・7・5の切れ目を設けてゐるが、2回めの読み方では句の意味内容に従つて小休止の位置を調節してゐる。最も顕著に違いが分かるのは「瘦せ蛙」の句で、1回めは「瘦せ蛙（小休止）負けるな一茶（小休止）これにあり」と、5・7・5の切れ目に小休止を挟むのに対し、2回めでは「瘦せ蛙負けるな（小休止）一茶これにあり」と、中七の途中にある意味内容の切れ目で小休止を置いている。

このような「静かな語り口調」の音読表現は、現在放映中のテレビ番組「NHK俳句」⁽⁵⁾での音読と類似してゐる。本授業でも、既知事項として作品を暗唱した学習者は、いずれも「語り口調」を用いてゐた。本授業では、教師による範読がなされず、学習者に委ねられた結果、「百人一首読み上げ風」とそのアレンジ版が生まれ、学習者が声を揃えて①・②の読み方を繰り返す現象が起きた。この「百人一首読み上げ風」様式は、他の文芸形式のために後天的に考案された読み方の部分転用であり、かつ、「語り口調」のように現在一般的とされるものでもない点で、些か難があるようにもみなされるだろう。しかし、俳諧から俳句へと文芸が伝承される過程で、口承よりも書承の寄与が高く、「謡物」や「語りもの」にしばしば見られるような、音声表現に関する明確な型も認められない以上、「静かな語り口調」をもって俳句にふさわしい音読様式であると決めることもできない。

現行の学習指導要領が小学3年生の伝統的な言語文化の学習について「易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること。」とし、指導要領解説が「俳句の五・七・五の十七音から、季節や風情、歌や句に込めた思いなどを思い浮かべたり、七音五音を中心としたリズムから国語の美しい響きを感じ取りながら音読したり暗唱したりして、文語の調子に親しむ態度を育成するようにすることが重要である。」⁽⁶⁾と述べるとおり、学習指導要領における俳句の音読の主眼は、情景や作者の心情等の想起を伴いつつ、古語のもつリズムを感得しながら作品を声に出して読むという、肉体的活動としての発声に、精神的活動を同時進行させる点にある。この場合の音読が、作品個別の意味内容を発声に反映させる朗読的表現を意味しないことについては、学習者の混同を避ける配慮が必要である。

3. 学習者の俳句観

本授業において活発に発言した学習者7名に対し、後日改めて聞き取り調査の場を設け、授業での発言の意図について詳しく尋ねるとともに、互いの考えについて自由な意見交流を促した。約60分の調査を通じて明らかとなったのは、7名の学習者それぞれが自身固有の俳句観を既に有し、それに基づいて俳句という文芸に真摯に向き合う姿と、俳句観の形成を可能にした自律的アクティブ・ラーニングの存在である。それらの様相を以下に記すにあたり、学習者7名の名称は、AからFまでのアルファベットを用いるものとし、そのうちAさん、Bさん、Cさんについては、前章で取り上げた3名と同一人物である。

(1)既知事項の取得経路と活用法

俳句という文芸について、授業以前に知っていたかどうかを7名に尋ねると、6名が既知であり、6名とも、俳句の韻律が5・7・5であることも知っていた。とりわけDさんは、定型だけでなく字余りの句の存在についても「ちょっとはみだしたもの」があるとして認知し、「[雀の子そこのけそこのけお馬が通る]とかはめっちゃはずれていて。」と、具体的な作品を示しながら説明できるほど、韻律と定型・字余りの関係について優れた見解を示した。季語については6名中3名が授業以前に知っていた。作者名として知っていたのは、小林一茶と松尾芭蕉であった。

作品や作者、韻律や季語等の句作のルールなどの俳句に関する知識の取得経路を尋ねると、「家にあ

る国語の本」や、「国語の問題集」といった学習教材の他に、「ちびまる子ちゃんの漫画」や「テレビの『ねこねこ日本史』』といった漫画本やテレビアニメの名前が挙がった。「ちびまる子ちゃんの漫画」について詳しく問うと、テレビアニメやその原作である漫画「ちびまる子ちゃん」ではなく、『ちびまる子ちゃんの俳句教室』⁽⁷⁾という「まんが勉強本」の一種を指すことが分かった。同書は、俳諧・俳句を一句ずつ取り上げ、各句について、作者名、作者の生没年、句の出典、句の成立年、季語、季節、大意、解説を文章で記すほか、句をテーマにした「ちびまる子ちゃん」の漫画を付加する構成を中心とし、松尾芭蕉・与謝蕪村・小林一茶・正岡子規の伝記を漫画仕立てにして紹介している。また、冒頭には「俳句って、なあに？」という題のもと、韻律、季語、切字、自由律俳句の解説があり、巻末では小学生が詠んだ句も特集している。全漢字がふりがな付きのため、小学生の学習者にも読解が容易である。漫画やイラストを駆使した多様な表現方法により、俳句を総合的に学ぶことができ、学習者の知識の体系化への寄与が期待される。

また、テレビアニメ「ねこねこ日本史」とは、同名のそにしけんじによる漫画を原作とする現在放送中のテレビ番組⁽⁸⁾であり、そのうちの「第36話 旅ゆけば!松尾芭蕉」の回を見て、学習者たちは松尾芭蕉について知ったという。このテレビアニメは、「もし歴史上の偉人たちがネコであったら」という仮定の下、登場人物の大半をネコになぞらえ、各回のテーマとなった偉人の生涯の一端をコメディドラマ仕立てで描く構成であり、内容の一部にはコメディとしての演出上、史実と無関係のエピソードもしばしば含まれる。例えば、同テレビアニメのDVD作品第9巻の「旅ゆけば!松尾芭蕉」の「あらすじ」には、「文化が花開いた元禄時代、俳句が得意だった松尾芭蕉(まつおばしょう)は、新しい俳句の世界を開くため、弟子とともに旅に出ることにする。旅の途中カエルを見つけた芭蕉は、一句出来かけたところだったが犬に襲われてしまう。弟子とともに木の上に逃げながらも考える芭蕉だったが、池に落ちてしまった弟子がきっかけで素晴らしい俳句が出来上がる。その後も、弟子たちと旅に出まくり、次々に名作を作り出してゆく!」⁽⁹⁾とあり、脚色に用いられた内容には巷間伝わる芭蕉像と異なる部分もある。しかし、一方では登場人物に「松尾芭蕉」と「曾良」のほか、「杉風」「千里」「杜国」「越人」という実在の門人たちと同名のキャラクターが並ぶなど、史実に忠実な面もあり、学習者の既知事項の取得経路としてじゅうぶんに機能するとみなさ

れる。学習者7名全員が番組を周知し、「ねこねこ日本史」について語る時のうきうきした様子からも、楽しいテレビ番組として好意的に捉えていることがうかがえるが、彼らの高評価には、当番組のコメディ要素も作用しているものと推測される。

さらに、Dさんは小学生新聞の読者であり、同紙の俳句欄を通じて、俳句に関する知識を継続的に取得している。このように、本聞き取り調査の参加者は、学校教育の領域外に多様な情報源を有し、それらを主体的に活用しながら自らの知識を体系化していることが明らかとなった。

(2)俳句観の諸相

①Dさんの場合

習慣化された句作経験

授業の初め、教師が単元名である「俳句を楽しもう」の「俳」の字を板書した瞬間に、俳句について学ぶと察して「俳句！やったー！」と大きな声をあげて歓喜を表現したのがDさんである。その反応の理由を尋ねると、「家でも自分でいっぱい作ったりしてるから。」と、日頃から句作の習慣があることを打ち明けた。Dさんは、授業で既知事項を問われた際、俳句のコンクールで金賞を獲った学習者について語っていたため、自身も応募経験があるかと尋ねると、「応募したりはしないんですけど、メモ帳とかに書いて「ほらママ、できた！」とか。」と、純然たる趣味として、日常的に句作を通じて俳句を楽しんでいる様子について話した。

俳人の職業倫理・業俳と遊俳

Dさんは、前述のとおり「ちびまる子ちゃんの俳句教室」や「ねこねこ日本史」のほか、「子ども新聞」の俳句欄からも多様な知識を習得し、さらに、それらを結びつけながら自身の俳句観をより豊かにする営みを日々続けている。恐らくは、俳句欄で選者を務める職業俳人の存在から推察したものと思われるが、Dさんは、「今の季節を書くときと限りが出てくるから、あたし、家で作ってるときに、なんか、そのときは自然とか家の中のこととか書いてるけど、なんか、俳句を作るのが仕事みたいな人は、たぶん、普通の「テレビを見た、ふにゃふにゃふにゃ」とかじゃなくて、なんか季節の言葉を入れなきゃいけないから、前の季節とか去年のこと、あれ楽しかったなとかいうことを、きれいだなということ、書いてるんじゃないかと思う。冬でも春のことをなんか書いたりしてると思う。」と語り、自らを含めた俳句を趣味として楽しむ「遊俳」的存在と、俳人を職業とする「業俳」的存在とを明確に区別して認識し、しかもプロフェッショナルである職業俳人の句作には季

語を用いる使命があるとする、俳人の職業倫理に関するDさん固有の自説を有している。

無季の句の承認

Dさんは、さらに、Bさんが「そもそも季語が無ければ俳句ではない。」と発言した際に、「ええ？そうかな？」と疑問を呈し、「新聞では季語が入っていないのもいいですねって書いてあった。」と、俳句欄の選者の言をプロによる信憑性あるものとして紹介している。続けてDさんは、「それが仕事の人は絶対季語入れないと変になっちゃう。」と発言するものの、「ああ、でも「そこのけそこのけお馬が通る」っていうのも季語がない。」と新たな疑問が浮かび、職業俳人の句作には季語が必須であるとする自説の揺れを自ら感じている様子も見られた。

Dさんが紹介した俳句欄選者の無季の句への発言の意図は定かではなく、その句に無季ならではの必然性を見出したうでの評価であったのか、それとも季語の欠如を特例的に容認するものであったのかは分からない。例えば、「読売KODOMO新聞」に俳句欄が新設される際、選者となる高柳克弘は、「俳句には、十七音で作ること、季節を示す「季語」を入れること、この二つの約束事があります。初めは約束にとらわれないで、驚きや発見を素直に言葉にしてみてください。慣れてきたら、身のまわりにある季語を詠んでみましょう。入学式、遠足、ブランコ……実はどれも春の季語なのです。」⁽¹⁰⁾と述べ、基本ルールとして季語の使用を推奨しつつ、初心者の場合は無季の句となってもよいと勧めている。しかし、ここで注目すべきは、選者の真意はいずれにせよ、その言説を取り込み、職業俳人に求められる倫理として把握した、Dさんにおける知の集積の営みそのものである。同じく、Dさんが無季の句として認識している「雀の子そこのけそこのけお馬が通る」は「雀の子」を季語とする春の句である。しかし、その事実もまた、ここでは問題ではない。季語が無い句を職業俳人が詠むことは起こり得ないのはいか、しかし仮に職業俳人が無季の句を詠んだ場合、それはいかなる理由に拠るのか、というような自問自答を通じて、Dさんが自身の俳句観を修正し、より豊かにするための思索がまぎれもなくそこにあることを、我々は見出さねばなるまい。

②Aさん、Dさん、Eさん、Gさんの意見交流

実景の写生と心象風景の違い

授業でBさんが、句作のタイミングについて、「ちょっと俳句って、普通の時期とかよりもちょっと早いもので、秋の後半だったっていうのに、冬の句を作ってもおかしくはない。」と発言したことに

ついて、Dさんは、「Bくんがちょっと早いって言って、まあ早くてもおかしくはないって言いましたよね。どうしておかしくはないって言うか、去年の春とか思い出しながら書いてもいいし、それに思い浮かんだことを書いてもいい。」との意見を述べた。Dさんはこの発言によって、句作は現在性に縛られず、想念から自由に紡ぎだしてよいものであり、いわゆる「季節の先取り」をするかどうかは問題ではないという自説を提示したものと推測される。その発言の真意について聞き取り調査時に改めて問うと、Dさんの回答に対して、EさんとGさんが重ねて発言し、Aさんも同意を示すという学習者間の意見交流に発展した。それらの会話を以下に記す。

Dさん 「今の季節を書くときと限りが出てくるから、あたし、家で作ってるときに、なんか、そのときは自然とか家の中のこととか書いてるけど、なんか、俳句を作るのが仕事みたいな人は、たぶん、普通の「テレビを見た、ふにゃふにゃふにゃ」とかじゃなくて、なんか季節の言葉を入れなきゃいけないから、前の季節とか去年のこと、あれ楽しかったなとかいうことを、きれいだなということ、書いてるんじゃないかと思う。冬でも春のことをなんか書いたりしてると思う。」

Eさん 「なんか、ほら、夏とかだったら、なんか、ほら思い浮かぶじゃない？季節で、例えば「夏は海」とか。」

Dさん 「川とか、カエルとか。」

Eさん 「そうそう。」

筆者 「違う季節の方が、別の季節のことを思い出しやすいって話？」

Dさん 「今のことだと、なんか、なんていうのかな、今のことだと、なんか…」

Gさん 「見ちゃうんだよね。」

Dさん 「見ちゃうんだよね。で、それを見て、「ああ、ほんとはこんな感じなのに、あ、こんな感じだなあ。」って書くから、違う季節の方が、「こんな感じだったっけ？」ということで、なんかちょっと自分らしい言葉で言える。」

Aさん・Eさん 「そうそう。」(頭を振りながらうなづく)

筆者 「その季節の真っ最中だと分かんないことが、違う季節だと、いろいろと考えたりとか、考えを付け加えたりして、よく考えることができるかなと思うってこと？」

Dさん (頭を大きく振りながら何度もうなづく)

冒頭のDさんの発言は、「①Dさんの場合」で職業俳人観を示すものとして既に引用した。「今の季節を書くときと限りが出てくる」という「限界」が指すと

ころは定め難いが、恐らくは、句作の数を増やすには当季のモチーフだけでは足りず、他の季節も題材にしなければ賄えない、という詠じる対象の限界を意味すると思われる。Dさんの意見を受けて、Eさんは、「夏は海」のように、季節から容易に連想できる対象が共通概念としてある以上、Dさんの言う「冬でも春のことをなんか書いたり」する句作法は成り立つという自説を述べた。続けてDさんは、Eさんの説を追認する形で、夏から想起される対象として「川」や「カエル」を挙げ、Eさんもそれらの例に同意している。

筆者はここで、Dさんの発言が、或る季節に経験した何かを、その季節が過ぎ去った今になって思い起こすことで客体化するという考えを意味するのか確かめるため、「違う季節の方が、別の季節のことを思い出しやすいって話？」と尋ねた。すると、「今のことだと、なんか」と現況をただ詠む行為に何らかの難色を示しつつも、自らの懸念を表現するのに適切な言葉が見つからず、躊躇しているところでGさんが出した助け舟「見ちゃうんだよね。」がDさんを触発し、滞りの解けたDさんは、眼前の景物をただ「見ちゃう」場合は、それを「こんな感じだな」と見たままに描写するが、他の季節の景物を「こんな感じだったっけ」と記憶をたどりながら思い起こす場合には、「ちょっと自分らしい言葉で言える」とし、眼前の実景を詠むことが単なる写生にとどまることへの危惧を示すとともに、自身固有の表現を見出すには、実体験が心象風景に変わるまでの醸成期間が必要だとする考えを示した。

「見る」ではなく、「見ちゃう」とGさんは表現する。「～しまう」は、『岩波 国語辞典 第7版』によれば、「その動作を（不注意にも、または故意に）して、それを終了する意を表す。「落として割って——」「人の秘密を見て——」⁽¹¹⁾とあるように、本来は望ましくない行動であることを表わすためにGさんは「見ちゃう」とし、さらに、その行動への評価を含む「見ちゃう」について、Dさんが共感をもって受容するであろうと予測して「だよね」を語尾に添える。そうして放たれた助け舟としての「見ちゃうんだよね。」を、我が意を得たり、と受け入れたDさんは、全く同じ表現で「見ちゃうんだよね。」と応えている。さらに、このDさんの考えをAさんとEさんも速やかに理解し、強くうなづくながら同意したことにも注目すべきである。その同意の対象には、「ちょっと自分らしい言葉で言える」というオリジナリティの表出への価値判断も含まれる。自らの経験を、後になってから「こんな感じだったっけ」と思い起こし、言語表現の形に高めるのは、眼前の

ものを言い表わすより容易ではない。その格差を認めつつ、むしろ、そのプロセスこそ、かつて現実世界で目にした何らかの景物を、自らの心象世界の構成物として昇華させる効果があると了解しているのである。

③ Aさんの場合

断切の音読表現

Aさんは、前章で述べたとおり、「痩せ蛙」の句の音読についての「百人一首読み上げ風・「一茶」強調アレンジ」の考案者である。この読み方が他の学習者に与えた影響は極めて強く、授業でも最終的にほぼ全員が声を揃えてこの表現を踏襲したほか、国語日記でもAさんの読み方について特記したものが22名中9名に及び、話題の中で最上位を占めた。聞き取り調査の際にも、この読み方についての話題になると、DさんとFさんが、「一茶」の部分でAさんの発声法で「イッサ!」「イッサ!」と繰り返したのち、「負けるな一茶!これにあり(筆者注:この場合の「これにあり」は百人一首風のメロディではなく、語り口調のイントネーション)」と声を揃えるなど、授業後しばらく時間が経過してもなお印象は鮮やかなまま残っていた。この読み方を生み出した経緯について、Aさんは、授業では「これにあり」にすきまがあるから、なんかスツて伸ばすとすきまがあるから、ちょっともったいなくなるから、ちょっとだけ時間を。」と述べているが、その発言の真意を尋ねた際のやりとりを以下に記す。

筆者 「イッサ!って強めてる感じだけれども、Aくんは、授業のときに、「これにあり」にすきまがあるから、普通に読んじゃうと、続けて読むともったいなくなるから、「イッサ!」と、「イッサ!」の後は空けたっていうこと?」

Aさん 「はい。」

筆者 「「負けるな一茶これにあり」(続けてすらすらと読んで)、じゃなくて、「負けるな一茶,。」(ここで読みをいったん途切れさせて時間を取る)

Aさん 「(一定時間ののちに、筆者の音読を引き継ぐ形で)「これにあり」(この場合の「これにあり」は、語り口調のイントネーション).」

筆者 「「一茶」の後ろを空けるために、「ここで句切れるよ」とスパッとした感じで表わす,」

Aさん (手刀のポーズを用いて大きな身振りで表現しながら)「スパッと。」

筆者 (Aさんと同じ手刀のポーズを繰り返しつつ)「表わすために、「イッサ!」って読んだの。」

筆者 「「すきまがある」っていうのはどういう意味か

な?」

Aさん 「なんか、「負けるな一茶(しばらく間を空けて)これにあり」,「一茶」って言って、ちょっと、パッパッ(手で2拍分机を軽くたたく)みたいな感じで、そして、「これにあり」。」

筆者 「パッパッっていうのを入れないと、もったいなくていうのはどうしてかな?」

Aさん 「「負けるな一茶これにあり」(続けてすらすらと読んで)って言ったなら、ただの早口みたいな感じになっちゃうから、そしたら早口だったらなんか変な感じ。そしたら、間を空けたら、もうちょっといい感じ。」

Aさんは、「一茶」を「イッサ!」と強く、かつ高い音で表現する読み方を考案したが、上記の回答からは、「イッサ」のみの強調を意図したのではなく、中七「負けるな一茶」と下五「これにあり」の関係性において、中七と下五の間に小休止を入れることが必要であると考え、その小休止を活かすためのコントラストを設けたものと推測される。Aさんの手刀を切る身振り付きの「スパッと」というイメージは、何らかの断切をそこに見出したがゆえの仕草であり、その断切を音読に反映させなければ「もったいない」というAさんの感覚の背景には、どの句も同じ調子で音読するのではなく、この句ならではの文芸作品としての価値を享受したうえで、それを最適な音読方法で表現したいと願う、俳句への主体的な関わり方がうかがえる。

『近世俳句俳文集』では、俳諧作品としての「痩蛙まけるな一茶是に有」について、「一茶是に有」に「軍談・講釈などの口調に似せたもの。」と語注を付し、「負けて押しつけられたやせ蛙を見て、「まけるな一茶是に有」と、軍談めかした諧謔調で声援を送っているのである。」⁽¹²⁾としている。軍談調の言い回しが句のうちのどこからどこまでを覆うものかは定かでないが、少なくとも「一茶是に有」がひと続きの表現である以上、中七の「まけるな一茶」では、意味のまとまりとしては区切れない。しかし、Aさんは、句の意味内容に関する解説を何ら受けないままに、教師自作揭示物の全句に、音読の切れ目として、上五と中七、中七と下五の間にスラッシュが書き込まれたあと、この読み方を考案したのであり、中七と下五の間の断切を重要視するのは無理もない。さらに、「イッサ」の音が母音に始まり、促音を挟み、直後に無声歯茎摩擦音がくるといって、抵抗感の強い発声を要求することも、Aさんの「一茶」強調アレンジに影響した可能性がある。

提案受容者の主体性

このAさんの音読について、他の学習者に改めて感想を求めると、「ああ、やっぱそうかなって、何それ、みたいに思ったけど、理由とか聞いていくと、納得していった。」(Dさん)、「最初は変だなんて思ったけど、次にああって。」(Fさん)、「んん？って。」(Eさん)、「理由を聞くと、そうかなって。」(Cさん)というように、それぞれが初めて聞いた際には違和感を覚えたが、Aさんの表現の根拠を知って共感に至ったことを口々に話した。先に挙げた「国語日記」の記述にも、「Aくんの「いっさ」がそんなよみかたでもいいんだな～と思いました。」や、「わたしは、さいしょに、のばすとおもっていたけど、Aくんのきっぱり言う言方にびっくりして、わたしもやってみたいとおもいました。」とあるように、「百人一首読み上げ風」が定着しつつあった中でのAさんの「一茶」強調アレンジは、多くの学習者をいったんは驚かせたことが分かる。ここで重要なのは、新しい音読表現が提示された際に、表面的な珍しさや面白さに飛びついたのではなく、その根拠を理解したうえで共感をもって同じ表現を選び取った学習者たちの主体性である。

④ Aさん・Cさん・Dさん・Eさん・Fさんの意見交流

俳句の音読に適切な表現の峻別

「百人一首読み上げ風」音読の代表的存在であるCさんに、そのメロディの由来について問うと、小学2年生の授業で百人一首のカルタ取りをした際に、教師が範読した節回しの援用であることが判明した。それを転用した理由を問われたCさんが、「古池や」が百人一首って感じがしたから、そういうふうにした。」と回答したのをきっかけに、音読の表現法に関する学習者どうしの意見交流が生まれた。以下にそのやりとりを記す。

Cさん 「古池や」が百人一首って感じがしたから、そういうふうにした。」

筆者 「俳句だから全部ってことじゃなくて？」

Eさん 「俳句と百人一首が合う、みたいな。」

Aさん 「合うと合わないものがあるから。」

筆者 「「古池や」に合うと思ったってことね。全部百人一首でいいんだって思ったわけじゃなくて、自分の知ってるいろんな表現っていうか読み方の中で、いいリズムかなと思ったってこと。みんなはなるほどって思ったの？」

Aさん 「合うと合わないものがある。合わないのが、さっきの「痩せ蛙負けるな一茶これにあり」。そしたら、

なんか「サ」がめっちゃ変になって…」

Dさん 「変じゃん！（全て「百人一首読み上げ風」のメロディで）「やせがえるーまけるないっさーこれにありー」。」

筆者 「「イッサ！」ってならないで、「イッサー」っていうのがちょっと合わないってこと？」

Aさん （うなずきながら）「そう。」

Dさん 「応援してるとこだから、そんな優しく言っちゃだめだ。」

Eさん 「応援してるのに、そんなちっちゃな声で言ったら聞こえなさそう。」

Aさん 「めちゃうちゃ変だ。やっぱり合わない合うがあるから。」

筆者 「合うと合わないがある。なるほど。全部が全部同じ読み方でもないし。それは初めからそう感じた？」

Cさん 「なんか、俳句を大きい紙で出したときに、一回読んでみて、そんな感じがした。」

筆者 「なるほどなるほど。なんでそういう感じがしたのかな？なんとなく？」

Cさん 「なんとなく、うふふ。」

Cさんの言う「俳句を大きい紙で出した」とは、教師自作の紙製掲示物を指す。すなわち、Cさんは、「古池や」の句を実際に読んでみて、「百人一首読み上げ風」のメロディがふさわしいと感覚的に選択したことになる。そのようなCさんの言語感覚は、Aさん、Dさん、Eさんにも共感され、さらにAさんの「「一茶」強調アレンジ」へと発展するが、その根拠となったのが、ここで繰り返される「合う」と「合わない」の判断である。Aさんは、「百人一首読み上げ風」が合う俳句と、合わない俳句があると明言する。Aさんの言語感覚によれば、「痩せ蛙」の句の「一茶」の「サ」の持つ響きは、「百人一首読み上げ風」のメロディによる長音的発声では「めちゃうちゃ変だ」という。その理由として、DさんとEさんは、「応援」を挙げ、声援を送る様子を表わすなら、「百人一首読み上げ風」のメロディはそぐわないとし、Aさんの「合わない」という言語感覚に賛同している。前述のとおり、Aさんに「「一茶」強調アレンジ」の根拠について尋ねた際には、「痩せ蛙」の句に内在する断切の表現としての回答があったが、この意見交流から、Aさんのアレンジは、「百人一首読み上げ風」と「合わない」句に対する相対的な工夫としての側面を持つことが分かる。

伝統的言語文化の学習に基づく古語の語感

さらに学習者どうしの意見交流は続き、「百人一首読み上げ風」のメロディが俳句に「合う」と感じ

るに至る、古語の語感へと話題が進展する。

Fさん (前段のCさんの発言に続いて)「あ、そのとき、僕が言ったかも。たしか、なんか、百人一首みたいに言うとか、なんか、江戸?昔?って感じの。」

Cさん 「和風?」

Fさん 「和風?って感じのが伝わる。」

Cさん 「昔っぽいて言ってた気がする。」

Dさん 「誰か言ってた。」

筆者 「昔っぽい感じで、それが合うなと思ったってこと。なるほどなるほど。それは俳句だから昔っぽいて感じたのか、「古池や」っていう句が昔っぽいて感じたのか、どちらだろうね。」

Fさん 「その、書いてたことがらが昔っぽかったから。」

Cさん (右手で縦に長く線を引く身振りとともに)「俳句が、俳句全部が昔っぽいて思った。」

Dさん 「「古池や」、なんだっけ、その俳句。」

Gさん 「「古池や蛙飛びこむ水の音。」」

Dさん 「カワズって言うてることが、カワズってカエルだけ。カエルが飛び込んでるから、カエルは昔の言葉でカワズ?」

筆者 「カワズ。」

Dさん 「カワズ。だから、あ、それで、難しいっぽいなあって。」

筆者 「俳句が昔っぽいなって感じるのは言葉からかな。」

Dさん・Fさん 「はい。」

Cさん 「言葉から。」

Fさんは、「古池や」の句から感じる「江戸」、「昔」、「和風」というようなイメージを表現するのに、「百人一首読み上げ風」が適切であると考えている。Cさんも、「俳句全部が昔っぽいて思った。」と同調しているが、ここで言う「俳句全部」とは、教材としての全6句ではなく、「古池や」の句全体を指す。さらにDさんは、「カワズ」が「カエル」の「昔の言葉」であり、古語の響きを「難しいっぽい」と感じると指摘している。このような、現代語と古語を弁別する言語感覚は、学習者の中に、伝統的な言語文化の学習によって感得した古語の語感が既に息づいている証左であるといえる。「昔っぽさ」の表現として、「百人一首読み上げ風」が適切か否かが重要なのではなく、「昔っぽさ」を示すには、現代語の音読とは異なる表現が要求されるという認識のもとに、自らに内在する「昔っぽさ」を伝達する何らかの表現を選び取ろうとした主体性にこそ意義がある。彼らの短い人生経験において、そう多くない持ち駒の中からもたまたま選ばれたのが「百人一首読み上げ風」であったとして、そのメロディの具体的な特徴に意

味を求めるのではなく、「昔っぽい」、「優しい」、「ゆったりした」、というような伝統的言語文化としての韻文における語感のイメージを表現するために、仮に「百人一首読み上げ風」を充てようとした、学習者の思惟操作に目を向けるべきである。

4. 学習者の自律的アクティブ・ラーニング

本稿の調査を通じて、「初めて文語調の俳句に出会う小学3年生」という位置づけには、「学校教育において」という但し書きが付くことが判明した。今回の1クラスの例をとっても、約3分の1程度の学習者が、既に俳句に関して何らかの知識を持ち合わせ、Dさんのように、句作を趣味として小学生新聞の俳壇欄に目を通すほどの深い関わりを自発的に形成している学習者もいる一方で、聞き取り調査の参加者のFさんのように、授業によって初めて俳句の存在を知った学習者もいる点から推測するに、本授業に限らず、他の小学3年生の学習者集団においても、授業開始時点においては、学習者間に既知事項の格差が見られる可能性がじゅうぶんに考えられる。しかし、Fさんは、俳句について初めて知り、季語の概念について未知であったにも関わらず、授業の序盤から季語に関する意見交流に積極的に参加し、自らが想起した季語に関係するイメージとして、「例えば冬だったらササ?なんだったっけな。鬼の眼を刺すと言われてる…ヤシ?そういうヤシとかもあるし、春はいっぱいお花や桜、夏はビーチとか。」と発言した。この「ササ」・「ヤシ」が恐らく「ヒイラギ」を指すものと推定し、聞き取り調査の際に実物のヒイラギの葉を見せてみると、Fさんは「これです!」と大喜びで目を輝かせた。Fさんは、季語について既知であった学習者たちの意見交流を聞くうちに、季節感を言葉で表現するという季語の本質を捉え、年中行事としての節分にまで連想を至らせることができたのである。

Fさんは、既に得ていたヒイラギと節分に関する知識と、授業で習得した季語の概念に関連性を見出し、速やかに両者を結びつけ、自らの俳句観の形成を試みた。Fさんの学習活動は、未知の事柄をただ与えられるままに知り覚えた、という受動的な知識の習得ではなく、既に内在する概念に裏づけられた「知の塊」を息づかせ、新規の知識を概念ごと吸収し、もとあった「知の塊」に練りこむことで、さらに塊を大きくしてゆく思索の営みである。それは、「観」、すなわち「ものの見方、考え方」の醸成システムであり、Fさんに限らず、前章で紹介した聞き取り調査の参加者のさまざまな発言からも見出される。彼らの精神活動は、常に自律的なアクティブ・ラーニ

ングに支えられ、学校や他の学習機関による教育という外発的な契機にとどまらず、彼らの日常生活の全てが自発的に「知ること」に満ちている。

例えば、本授業で旧暦・新暦の話題が出たことについて、聞き取り調査の際に、Dさんは、旧暦について知っていたと発言したが、Dさんの知識の獲得経路は、「おばあちゃんの家のカレンダー」だった。祖母の家で用いられたカレンダーに小さく記された、「旧暦何月何日」という文字情報をDさんは自発的に獲得し、「旧暦」として示された月日がカレンダー本体のそれと異なるところから推測して、現在のものとは違う暦があり、「旧」の文字から古いものであるという推定も含め、「旧暦観」として「知の塊」に練りこむ。そうして次に「旧暦」というキーワードに遭遇すると、その「観」全体が発動し、「旧暦」に関する新しい知識や概念を再び吸収し、「観」を強化する。彼らは、未だ生に倦んでいない。生きるとはすなわち成長することであり、ひたすら知って、考え、それを深め、また知って、考える、その繰り返しで成長を促進することを本能的に察知している。それが自律的アクティブ・ラーニングの姿である。

翻るに、我々は、「子ども」という存在に対して、ただ年長であるという差ししかないにも関わらず、その差を誇大視し、無意識のうちに何かを「授けよう」とばかりしてはいまいか。教育現場では、何を教えるか、何を身に付けさせるかという観点が専らに取り沙汰される。我々は、自分たちで勝手に決めた到達点には詳しいが、肝心の学習者という出発点について、その真の姿に気づくまで粘り強く対峙し続けているだろうか。自ら作句するDさんは、母親にそれを「ほらママ、出来た!」と見せるというが、その反応を尋ねると、「あっそう。」で済まされるか、「それより宿題しなさい。」と言われるという。「ママは忙しいんじゃない?」と聞くと、「アイス食べてテレビ見てるとき言ったら、「あっそう。」って。」と言う。母親が話を聞いてくれない、という話題には、Dさんだけでなく、参加者全員の強い共感をもって場が盛り上がった。Dさんを含め、全員が笑いながら、半ば冗談めかして話してはいたが、寂しさを感じていることも伝わってきた。確かに、今回の調査のように学習者の話を丹念に聴取することはたやすくはない。教師も、親も、自らの日常を抱えながら、精神的にも物理的にも制約のある中で学習者と接さざるを得ないのが現実である。しかし、固定観念による学習者像で事足りるとし、生身の学習者に取り合わないのと、真摯に向き合いたいと欲しながらも結果的に実現しないのとは似て非なるものである。

宮崎駿は、高畑勲との対談の中で、「当時言われて

いたのは、子どもというのは小動物が出てきて滑った転んだすると喜ぶんだ、その一語です。だから、物語の必然性とは関係なしに、そういうものを出さなきゃいけない、と。だから、そんなことはお構いなしにつくった『パンダコパンダ』を子どもたちが集中して観ているのを見たとき、自分たちの考え方や志が間違っていなかったことが証明されたような気がしました。」⁽¹³⁾と語っている。「子どもとはこういうもの」という固定観念は、我々の都合で生み出され、学習者像を歪曲し、学習者の真の欲求と乖離する。また、高畑勲はいわさきちひろについて、このように述べる。「ちひろさんは、一瞬の愛らしさではなく、子どもがしっかりと内面をもって懸命に生きている自立した存在であることを私たちに気づかせ、見事に子どもの「尊厳」をとらえた稀有な画家でした。だから見あきることがないのだと思います。」⁽¹⁴⁾我々は、往々にして子どもに「愛らしさ」を見出しただけで満足しがちであるが、それは我々の身勝手なノスタルジーのなせる業であり、一人ひとりの子どもが、生きることにつまわる逃れ難く、絶え間ない判断と選択の嵐を、何とか智慧を働かせて切り抜けようとしているその深奥を覗くよう努めねばなるまい。自律的アクティブ・ラーニングは、学習者の中に既にある。我々がなすべきは、学習者に外部から「アクティブ・ラーニング」という名のシステムを導入させることではなく、彼らの自律的アクティブ・ラーニングの構造を読み解き、必要なときに手を差し伸べる、支援の姿勢を保つことである。そのためには、学習者の発言に対して、彼らの「尊厳」を前提とし、丁寧に耳を傾けることが欠かせない。

例え学習者が生活全般において自律的アクティブ・ラーニングを遂行しているとしても、学校教育としての指導内容の教授は当然の義務であり、全てを学習者任せにしてよいわけではないとは言ってもない。前述のとおり、本聞き取り調査においても、学習者から聴取した内容に事実誤認がままたり、インタビューとしての性質上、訂正を控えたものの、教師としての立場であれば、何らかの指導を必要とする局面であった。学習者の思惟操作の部分についてはじゅうぶんに理解を示したうえで、誤認箇所のみをうまく訂正するには、慎重さを備えた高度な指導技術が必要となる。また、本授業では鑑賞にかかる時間が短すぎ、各句の情景を思い浮かべながらの音読ができたとは言い難い。その原因として、教師の授業デザインもさることながら、教科書教材としての設定の不備も大きいといえる。例えば、学習者が様式化した2種の音読をひたすら繰り返し始めた

とき、走行コースをやや逸れたものとみなして、鑑賞の充実も含めた軌道修正を行うのが、支援としての試みであろう。ゴール地点の素晴らしさを夢見るのはたやすい。しかしスタート地点から、走ることの喜びを保ちながら、走者である学習者に常に伴走し続けるのは、学習者個人の資質を鑑みようとすればするほど難しい。その実現を可能にするには、自律的アクティブ・ラーニングを支援するための、学習者分析に基づく教材観の再設定が不可欠であろう。

おわりに

「季語が発句に必要なものだとして規範的に意識されると、季語は文学的内容よりも、外面的な形式性によって機能するようになる。季節の実感が忘れられ、一定の情趣が知識として明確に与えられる。」⁽¹⁵⁾という山下一海による指摘の、我々にとっての意味は、季題趣味に墮した句作の類型化にとどまらず、教材観の形骸化に直結する。俳諧・俳句の

教材化において、各句の季語と季節を機械的に指摘させる学習課題が、俳諧・俳句学習の最終地点である古典Bまで連綿と続くことは既に別稿で述べた⁽¹⁶⁾。「きせつの言葉」等の教材による季節感の過剰なまでの刷り込みは、小学校低学年から既に始まっている⁽¹⁷⁾。「業俳」的プロの立場と、「遊俳」的アマチュアの立場があると仮定して、我々はそのいずれでもない、いわば「学俳」とでも名付けるべき国語科教育固有の俳句学習観を確立せねばならない。季題趣味に対して、「遊俳」的立場の人々が盲従するのも無視するのも自由である。しかし、季語信仰とでもいうべき形式偏重主義の影を、教科書教材に落とすに任せることは我々には許されない。本調査で学習者たちが見せた自律的アクティブ・ラーニングの姿勢に学びつつ、彼らのみずみずしい知への希求が損なわれることのないよう、形骸化を一新する教材開発が求められているのである。

〈注〉

- (1) 仁野平智明 「初めて文語調の俳句に出会う小学3年生のための学習モデル―「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して―」『熊本大学教育実践研究』第34号 平成29年2月28日 pp. 27-36
- (2) 本図は、使用教科書教材3ページのうち、初めの2ページに掲載された俳句教材全6句について、2ページ分を継ぎ合わせる形でレイアウトデザインを再現したものである。なお、本稿で用いる俳句の表記は、他の文献から引用する場合を除き、基本的に本教科書教材によるものとする。
- (3) 本図は、学習者が創出した「百人一首読み上げ風」の俳句音読メロディについて、その高低を図式化し、かつ、下部に「ドレミ式固定音名唱」により音名を記したものである。
- (4) 本図は、学習者が創出した「百人一首読み上げ風・「一茶」強調アレンジ」の俳句音読メロディについて、その高低を図式化し、「いっさ」の各音には強調を表わす傍点を添え、かつ、下部に「ドレミ式固定音名唱」により音名を記したものである。
- (5) 「NHK俳句」NHK Eテレ（最終視聴年月日：平成29年10月1日）
- (6) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』平成20年8月31日 p. 68
- (7) 夏石番矢編著『ちびまる子ちゃんの俳句教室』集英社 平成14年3月20日
- (8) 「ねこねこ日本史」NHK Eテレ（最終視聴年月日：平成29年10月4日）
- (9) 「ねこねこ日本史」製作委員会『ねこねこ日本史 第9巻 弥生人・上杉謙信・平清盛・松尾芭蕉』平成29年8月25日
- (10) 「KODOMO俳句」4月から『読売新聞』東京夕刊

平成23年2月26日

- (11) 『岩波 国語辞典 第7版』岩波書店 平成21年11月20日 p. 639
- (12) 雲英末雄・山下一海・丸山一彦・松尾靖秋校注・訳『新編日本古典文学全集72 近世俳句俳文集』小学館 平成13年3月20日 p. 373
- (13) 高畑勲『アニメーション、折りにふれて』「石井桃子さんから学んだこと―子どもがほんとうに喜ぶ作品をつくる」岩波書店 平成25年12月5日 p. 79
- (14) 同書「子どもの「尊厳」をとらえた稀有な画家、いわさきちひろ」p. 84
- (15) 山下一海『芭蕉の論』「雑」のころ―芭蕉における無季の問題― 桜楓社 昭和53年6月30日 p. 106
- (16) 仁野平智明「『古典B』教科書教材における「伝統的な言語文化の学習」のための「教材群観」―近世俳諧関連教材を中心に―」『日本語と日本文学』第60号 筑波大学 日本語日本文学会 平成28年7月31日 pp. 15-29
- (17) 小学校国語科用教科書5種のうち3種において、こうした状況が認められる。東京書籍『新編 新しい国語』では、「二上」から「六」までにわたり、各季節の「日本語のしらべ」という教材があり、それぞれの季節にまつわる文学作品等が複数採録され、そのうち「三上」から「六」までには、それぞれ複数の俳句が含まれている。光村図書出版『こくご』『国語』でも、「二上」から「六」までに「季節の言葉」と題した教材があり、「三上」から「四下」まで、そして「六」に俳句が含まれている。教育出版『ひろがる言葉 小学国語』では、「3上」に「きせつの言葉を集めよう―春・夏―」、「3下」に「きせつの言葉を集めよう―秋・冬―」という2点の教材があり、ともに俳句4句ずつを採録している。