

1985.11.2

「春」(安西冬衛)

小学校3年生で「分析批評」の授業は可能か

教育

新宝島

2月特典

向山洋一教育資料

No 15

2025
FEB.



(「春」(安西冬衛)の授業 1985)

本資料について

春 安西冬衛

てふてふが一匹韃靼海峡を渡って
行った。

この一行詩の授業は、向山洋一氏の代表的な国語実践の一つである。

とりわけ、1985年11月2日（土）に調布大塚小学校3年1組で行われた授業は、最もよく知られている。

向山氏が主催した教育技術の法則化運動の爆発的な広がりとともに多くの教室で「追試」され、その後の国語授業に大きな影響を与えた。

向山氏が「春」（安西冬衛）を扱った授業は、次の通りである。

1977年（調布大塚小学校5年）
1980年（調布大塚小学校5年）
1982年（調布大塚小学校4年）
1985年（調布大塚小学校3年）
1986年（雪谷小学校5年）

本冊子では、これらの中から以下の資料をダイジェストでお届けする

(1)「春」（安西冬衛）教材文
1985.11.2 向山実物資料 A65-12-01
(2)向山洋一「向山学級授業参観要項」
1985.11.2 向山実物資料 A65-11-01
(3)伴一孝『向山型国語教え方教室
No.3』p.72-77
向山実物資料 A09-222-01
(4)伴一孝『向山型国語教え方教室

No.4』p.72-77

向山実物資料 A09-222-02

(5)伴一孝『向山型国語教え方教室

No.5』p.72-77

向山実物資料 A09-222-02

(6)向山洋一『学級通信スナイパー

No.29』調布大塚小5年 1977

向山実物資料 A65-05-01-29

(7)向山洋一『学級通信スナイパー

No.30』調布大塚小5年 1977

向山実物資料 A65-05-01-30

(8)向山洋一「5年国語科学習指導案」

1980.12.2 向山実物資料 A65-30-01

(9)5年児童評論文「春」（安西冬衛）

1980 向山実物資料 A65-34-01

(10)向山洋一『学級通信アチャラ No.46』

調布大塚小4年 1982

向山実物資料 A65-08-01-46

(11)向山洋一『学級通信アチャラ No.47』

調布大塚小4年 1982

向山実物資料 A65-08-01-47

(12)向山洋一『学級通信アチャラ No.49』

調布大塚小4年 1982

向山実物資料 A65-08-01-49

(13)「春」（安西冬衛）向山メモ

1986.6.4 向山実物資料 A06-01-01

(14)向山洋一「朝日新聞社 論壇担当

者様」1988.11.24

向山実物資料 A65-26-01

本冊子の解説は伴一孝氏である。

今月の特典映像として、1985年11月2日（土）に調布大塚小学校3年1組で行われた「春」の授業もお届けする。

特典映像はこちら



<https://vimeo.com/1051822795/2d6dbb1391>

春

安西 冬衛
あんざい ふゆえ

(ちようちよう)
てふてふが 一匹韃靼海峡を渡つて行つた。

向山学級授業参観要項

向山.

1. 1985年11月2日(土) 調布大塚小学校3年1組

3校時 国語「土」 金沢 宮川美恵子

4校時 国語「春」 東京 向山 洋一

12:30~13:00 協議(教室) 司会 石黒 修

13:00~15:00 昼食・懇談 「京波にて」

参加自由. 昼用 およそ3500円ぐらい

16:00~18:00 石黒出版パーティー 蒲田にて

参加自由 会費5000円.

2. 参加予定者

金沢 深川明子先生(金沢大)・宮川美恵子先生ほか9名.

京波教育サークル13名. 宇佐美^(先生)・田中^(先生)(千葉大)ほか数名. 井筒先生(播磨大)ほか数名. 聖心女子大学学生十名余, 横石先生(大阪)ほか十名. 本校. 小方天路. 血川. 新飯ほか数名. 明治図書. 江都・樋口西麻津長.

3. 本日の会は?

向山学級の授業参観です.

研究会を目的としたものではありません.

金沢市の先生方に「授業参観」を申し込み、「ルール通りどなたかがお授業を」ということで宮川先生が授業をされ. 私も同じく国語をやることになったものです.

それに. いろいろの方々が加わりました.

せっかくおいでいただくのですから「京波教育サークル」として一応レポートを準備しました. 但し. 数が足りないものもあり. 学生の方々にはご審度いただくものもあります.

4. レポート. 授業参観者は大抵のレポートをお出しいただくことになっていきます. 〒142 品川区旗の台3-3-21. 向山 洋一

5. 11月1日(金). 金沢の先生方. 京波サークルのメンバー. 本校の先生み
よそ20名で前夜祭をしました。

5時から. 11時30分まで。

久しぶりにかなり飲んで. 今朝も残っています。

このような会は. 人に会う. 人を見る. のが大切なことなので. 私は前夜
祭. 後夜祭が大好きです。

6. その場で. 教材を「春」にしました。

他に「キューリップ」「ほたる」などの候補があったのです。

この教材を3年生でやるのは初めてです。

まずかしすぎて. 立ち往生するかもしれません。

「向山氏. 授業にならず!!」というわけですよ。

「ずさんな授業の向山」から「授業にならない向山」へ前進(?) するかも
しれません。

7. 分析批評にとって. 代表的な教材である「春」が. どこまで下にあるせる
のか. 誰かが批評したくはないことです。

今回の授業がそれです。

8. 向山の授業の予定

(1) 板書

(2) よんでごらん下さい

(3) 3列起立. よみなさい.

(4) 誰かよみたい人

(5) 仮名をぬる.

(6) 1列起立. よみなさい.

(7) 考えついたことを紙に書きなさい.

(8) 発表してもらいます. 誰からでもどうぞ。

(9) 読者は. どこから見てますか. 図を書きなさい. (ここで終りか?)

連載

向山型国語をDEEPする まずは繰り返し何度も読ませよ

3年向山型分析批評「春（安西冬衛）」の導入

授業者：向山洋一／文字化・分析：伴 一孝

■授業の分析

この授業が行われたのは、1985年11月2日。向山先生は当時42歳。大田区立調布大塚小3年担任。11年間を過ごした調布大塚小での、最後の年である。理科の公開発表・教務主任として教育課程の編成（東京教育技術研究所から発行され先日絶版となった冊子『大塚の教育』・教育技術の法則化運動の立ち上げ等々、凄まじい問題提起を立て続けに行った時期の授業である。

○教室には、教師・研究者・大学生等、多数の参観者が詰めかけている（安井電子出版から授業VTRが出ている）。例によって、向山学級を参観するには、参観者の中から誰かが授業をしなければならない。この時は、金沢の宮川美恵子氏が三好達治の「土」を授業した（向山洋一全集21巻p.155）。宮川氏の授業の後、この授業が行われた。

<0分>

向山：全員起立。

C：えー。

向山：今、習った詩の題を、漢字で書きます。

C：え？ 題？

向山：今の詩の題です。さん、はい。

子どもたちは、「土」を空書きする。

C：一、二、三。

向山：もう一回。

C：一、二、三。

向山：サービスのために、回れ右。さん、はい。

C：一、二、三。

向山：はい。こちらを向きなさい。念のために、似ている字で、「上」。さん、はい。

C：一、二、三。

向山：もう一度。

C：一、二、三。

向山：ん!? 三人ほど、間違ってるぞ。

もう一回。さん、はい。

C：一、二、三。

向山：内田君、見事に間違ってます。

C：あれ？（笑い）

向山：縦、横、横ですね。はい。

C：一、二、三。

向山：作者、誰でした？ 今の「土」の作者、誰でした？

C：みよしとつじ。

向山：みよし……

C : たつじ。

向山 : 三好達治です「達」という字、できる人だけやってみます。

<1分経過>

C : できない。

向山 : できる人だけやってみます。さん、はい。

C : 一, 二, 三, 四, 五, 六……

C : え?

C : わかんない。

C : ……七, 八, 九, 十。

C : 読めるけど書けない。

向山 : 書けない。はい, 座りなさい。

黒板に書きますから。写さなくてもいいです。読みます。

<板書>

春 安西冬衛
てふてふが一匹韃靼海峡を渡って行った。

C : 春。

C : 見えない。

C : あんざいふゆ……

<2分経過>

C : 先生の大きい身体で見えない。

C : てふてふがいっぴき……

C : えー。

C : わかんない。

C : ぜんぜん, わかんない。

C : 先生, ぜんぜん漢字, 読めないよー。

C : 先生, わかんない漢字ばっか, 出してるよ。

<板書 : 「安西冬衛」に振り仮名を付ける>

C : あんざい……

C : 「安全」の「安」だよ。

C : あんざいふゆえ。

C : え!?

<3分経過>

○向山先生は、これから授業する「春」の中にある「韃靼」の読みにつなげるために、軽く「達」を押さえている。それにしても、この導入の切れ味はどうだ。挨拶も飾りも無し。単刀直入に「全員起立」を指示。子どもたちをたちまちのうちに巻き込んで、前の授業とつなげてしまう。○空書きをさせたのは、子どもたちに「動作」させることで授業にダイナミズムを付加するためと、もう一つは参観する大学生に誰でもできる(そして極めて重要な)教育技術を教えるためである。

○「春」を板書すると、黒板の上から下までぎりぎりとなる。しかし、これは一行詩なので、分割表記はしない。この板書を子どもに視写させると、時間がかかって授業が停滞する。したがって、向山先生は最初から「写さなくてもいいです」と押さえを打っているのである。黙って板書すれば、気の利いた子が視写を始め、次の活動に溺れ込みが生じるのだ。

○「安西冬衛」にだけ振り仮名を付ける。これは、作者名が作品のイメージとは無関係であるとする立場の表れである。向山先生は「韃靼」という文字がもつイメージに子どもの注意を集めたかったのだ。

○読めない文字の含まれているテキストを、とにかく読んでみるように促す。なぜか。やはり言葉のもつイメージを引き出したいからである。何人も読ませていけば、次第に易しい字から読み方が明らかになっていく。子どもがもつ情報量が引き出されるからだ。

○子どもの読みが間違っているにも構わない。学習していないのだから当然だ。ここでは「どんどん間違えてよい」という教育もなされているわけである。だから以後の討論でも、子どもはどんどん意見を出せる。こういうことが日常的に行われているはずだ。

○どうしても再度読みたいと言う子がいる。自由でのびのびとした授業が行われている証拠である。形式的な授業を行ってはいは、こうはならない。しかし、ここでは多くの子に声を出させる(間違わせる)必要がある。多数の参観者の前で発言する構えをもたせるのだ。だから「二回目」を希望する子には「ちょっと待って」となる。そして後で軽くフォローを入れている。計算し尽くされた組み立てだ。

C : やっぱし。

C : あんざいまでは合ってたけど、ふゆえとは……

C : てふてふがいつぴき……

向山 : 四列。四列起立。四列起立。前から読んで、読んだら座りなさい。

C : えー!

C : はる。あんざいふゆえ。てふてふがいつぴきなんとかなんとかうみなんとかをわたっていった。

向山 : はい。

C : ふゆ (笑い) ……はる。あんざいふゆえ。てふてふがいつぴきなんとかをわたっていった。

向山 : はい。

C : はる……

向山 : はい、いいですよ。

C : はる……

向山 : 上手ですね。

< 4分経過 >

C : もう一度。もう一度だけ。

向山 : ちょっと待ってくださいね。

C : はる……

向山 : はいとても上手ですよ。

C : はる……

向山 : はい。

C : もう一度読ませて。

向山 : ちょっと待って。五列起立。

C : えー!

< 5分経過 >

向山 : はい。

C : はる。あんざいふゆえ。てふてふがいつぴきなんとかいなんとかをわたっていった。

向山 : はい、上手ですね。

C : はる……

向山 : はい。

C : はる……

向山：はい、いいですよ。待っててね。

C：はる……

向山：はい。

C：はる……

向山：はい。

<6分経過>

C：先生、もう一度読みたい。

向山：待ってなさいね。ちょっと待ってなさいね。

同じようで、今、吉永さんのと西村さんのと同じようですが、吉永さん、ここ（海）、「かい」って読んだんですよね。「かいなんとか」って。西村さん、ここ、「うみ」って読んだんですよね。「うみなんとか」って。同じようだけど、きっと意味があるんでしょうね。「かい」の人、「うみ」の人。

はい。他に、読みたい人。自由にどうぞ、立って読んでください。

C：はい。

向山：どうぞ、立って読んでください。

C：はる。あんざいふゆえ。てふてふが いっぴき、なんだったっけな、かいきょう、なんとか、ドーバーかいきょうをわたっていった。（笑い）

向山：はい、はいどうぞ。

<7分経過>

C：てふてふ いっぴきが ざんがいうみかいがんをなみつていった。

向山：はい。

C：先生、わかんないことあった。「てふてふが」って五文字でしょ。（向山：はい） だけど、最後のさ、「うみ」って止めるといいんだけど、あの下文字が一つ、一文字、五文字になんないの。なんだか。五、七、七になっちゃうの。

向山：なっちゃうの？ なるほど、すごい。いま、読み方やってますから、シュウちゃんのはあとでやりましょうね。はい。コブセ君が読みました。これ（一匹）は「いっぴき」ですね。これは「かいきょう」と読みます。コブセ君が

〇何度も読ませていった上で、子どもたちの読み方の違いを取り上げて示唆をする。斎藤喜博もしばしば行った技法だ。「海峡」を「かい〜」と読んだ子と、「うみ〜」と読んだ子を取り上げて、どちらが適当だろうかと、子どもたちの注意を喚起している。〇「読みたい」と言う子を安定させるために、「どうぞ立って読んでください」と指示している。すかさず「かいきょう」という正解が出る。この子は向山先生が示唆を与えている間、読みたくてうずうずしていたわけである。これは一つのドラマだ。こうやって子どもの知性を引き出しているのである。

〇一行詩を読ませるだけで、授業時間の四分の一を使う。こういう授業者は、おそらく他にはいないであろう。しかも、最初は間違いばかり読んでいるわけである。私も最初にこの授業を見た時は、向山先生の意図が全く分からなかった。「内部情報の蓄積」という概念が無かったからだ。

〇この子の発言は凄い。「てふてふが 一匹韃靼海峡を 渡って行った。」と、俳句のように五・七・五に分ければ読めるのではないかと試行しているのがある。

○先に「一匹」と「海峡」の読み方を確定する。そして「てふてふ」と「韃靼」のイメージの違いに、それとなく子どもの目がいくように仕組んでいる。そして、この二つの対比関係に3年生が気づくかどうかを試しているのである。

○予定通り、最後に「韃靼」だけを残す。最初の一分で押さえた、前の授業とのつながりに返ってくる。気づく子がいなくてもよい。そういった「学習のつながり」「自分がもっている知識の適用」に気づかせるだけでも価値がある。

○子どもから出なければ、教師がさっと説明する。とにかくもたもたしない。「旁」だけを見れば、漢字の読みが予想できるということを、さりりと教える。次からは、子どもたちがこういう読み方をしてくるはずである。

○向山先生が説明したところで「知ってる」と言う子がいる。子どもにはしばしばあることだ。

読んだ通りです。「わたっていった」です。

<板書：「一匹」，「海峡」に振り仮名：8分経過>

向山：上の平仮名(てふ)二文字は何でしょう？

C：てふてふ。

向山：大野君。はい、てふてふ、何でしょう。

C：ちょうちょう。

C：てるてるぼうず。

向山：大野君、どうして「ちょう　う」なの？

C：宣伝であった。

向山：宣伝であった。はい。

C：あめ。

向山：「ちょうちょう」と読んでもらいます。

「ちょうちょうがいっぱきなんとかかいきょうをわたっていった」これ、何でしょう？　これ？

C：たびだち。

C：ドーバー。

向山：ドーバーじゃありません。読めるのが一つもありませんか、この中で？　どうにもなりませんか？

C：わかんないけど、多分これだと思ったけど。

C：くさはら海峡。

向山：「くさはら」というのは、どこですか？　どの字ですか？」

C：だってえ……

向山：こちらが「くさ」に見えたのね。

<9分経過>

向山：誰か、読んでみたい人、いますか？

C：何海峡があったつけ。

向山：これは、こちら(偏)は関係ないんです。こちら(旁)だけなんです。これ、「三好達治」の「達」なんです。

C：知ってる。

向山：今習ったばかりですね。たつなに海峡だろう。

<板書：「ダッタン」と振り仮名>

向山：「元旦」の「旦」です。「ダッタン」と言います。だっタンかいきょう。

C : 韃靼海峡ってどこ通ってるの？

向山 : 秘密です、それは。

C : 先生一。先生、先生。

向山 : 一列起立。シュウちゃん待っててね。読んだら座りなさい。

C : てふてふが……

向山 : 「ちょうちょうが」と言います。はい。

C : ちょうちょうがいつきだったんかいきょうを……

<板書「渡って」に振り仮名 : 10 分経過>

C : ちょうちょうがいつきだったんかいきょうをわたっていった。

C : ちょうちょうがいつきだったんかいきょうをわたっていった。

向山 : いいですよ。

C : ちょうちょうがいつきだったんかいきょうをわたっていった。

向山 : はい。

C : ちょうちょうがいつきだったんかいきょうをわたっていった

向山 : はい。

<続いて 5 人が読む : 11 分経過>

向山 : 全員起立。5 回読んだら座りなさい。

<一番速い子が 10 秒、一番遅い子が 30 秒。この間、向山先生は、一列二番目の女子の顎に付いている絆創膏を付け替える>

向山 : 読みたい人。読みたい人、いますか？ はい、どうぞ。

<4 人の男子が読む : 12 分経過>

向山 : A さん、レディがすることじゃありません、足下ろなさい。

C : 先生、渡って行って、どこに行ったんですか？

向山 : ねえ。

C : 渡って行って外国に……

C : 先生、どうして「春」がついているのに、「春」っていう意味が出てきてないんですか？

C : 先生、「韃靼」って何ですか？ (以下、続く)

これに取り合わない。かといって放置しておけば他の子が「知らなかったくせに」と言い出しかねない。向山先生は、「今習ったばかりですね」と、両者に角を立てないようなコメントを、スマートに繰り出している。これがプロの対応だ。

〇ここに来て、まだ「渡って」を読めない子がいる。向山先生は、「渡って」にだけ振り仮名を付けなかったことが原因だと、瞬時に見て取って修正している。他にも同様の子がいると想定できるからだ。

〇正しい読み方を確定させた後で、何度も何度も読ませている。どの子も自信をもって読めるようになったからである。つまり、授業は次の「意見発表」そして「討論」へと、子どもたちのエネルギーが高まってゆくように緻密に組み立てられているのである。

〇こここの向山先生の対応も凄い。15 年前、VTR が発売された当時、雑誌論文でよく取り上げられた場面だ。子どもの集中を妨げる要素を、目立たぬよう素早く優しく取り除く。

〇A さんが注意される場面は、この後の公開研究会で撮影された理科「じしゃく」の VTR にも出てくる。一番前に座っている子である。おそらく、何か事情があった子なのだろう。向山先生は、短くソフトに指示をするのである。

連載

向山型国語を *DEEP* する これが向山学級の「指名なし討論」だ

3 年向山型分析批評「春（安西冬衛）」Ⅱ

授業者：向山洋一／文字化・分析：伴 一孝

■授業の分析

大田区立調布大塚小3年生に対して、1985年11月2日に行われた授業の続きである。

○「どこ通ってるんですか」と言う子どもに取り合わない。授業の本筋からずれるからだ。

○詩を読んで「考えられること」を書かせる。この指示を初めてVTRで見た時、私は戸惑った。これは、子どもに内部情報を蓄積させるための指示である。当時、調布大塚小では理科の研究が行われており、そこでの向山先生の主張の一つに「内部情報の蓄積」と、その交流があった。

○「一つできたら持ってきたさい」も重要な指示である。こうすることで「まるで書けない」という子を早いうちに治療できる。プロの指示だ。

○見せに来た子には「ずっと書いていきなさい」と柔らかく“空白禁止”の指示を出す。

○一人一人、書いてきた意見を確認しながら「容認」していく。決して「否定」や「批判」は行わない。これも極めて大切なポイントだ。子どもはのびのび書けるようになる。

向山：何でしょうかね。

C：韃靼海峡って、どこ通ってるんですか？

<13分経過>

向山：韃靼海峡っていう海峡、陸と陸の間、陸地と陸地の間、陸と陸の間を「海峡」と言います。陸と陸の間を「海峡」と言います。それはいいですね。

これを読んで、何か考えられることを、その紙に箇条書きに一、二、三、四と書いてきなさい。

C：さっき書いたのでもいいですか。

C：できたら持ってくるんですか？

向山：はい。一つできたら持ってきたさい。

ちょっと待って、たくさん書いてきて、もうちょっと待って。

C：先生、「春 安西冬衛」っていうのも書くんですか？

向山：これ、書かなくていいです。もう一回言いますよ。

この詩を見て、思いついたこと、考えついたことを書いていきなさい、ね。

<14分経過>

向山先生は、教卓を窓側に動かし、椅子に腰掛けて待つ。約30秒後、女の子が来る。向山先生は先の指示を繰り返す。

向山：はい。じゃ、一つできたら見せにいらっしやい。

向山：はい。あと、ずっと書いていきなさい。

向山：見なかった？

<15分経過>

向山：見てなかった。

向山：「山を求めて」…なるほど。

向山：死んだね。死んだと思ったね。

<16分経過>

一人当たり平均3秒。子どもの列が途切れ、次の指示。

向山：来てない人、みんないらっしゃい。まだ来てない人、いらっしゃい。

C：ちょっと待って。

C：まだ考えてる。

向山：書いてなくてもいいですから、いらっしゃい。

向山：はい。その後、ずっと書いてってください。一つだけじゃなく、ずっと書いてください。

向山：かも知れない。でも面白いよ。

向山：何も思いつかないかな。何か一回読んでいて、ぱっと思ったことを書くといいね。何かぱっと思うことないかな。

向山：読んで何も思わなかったかな。面白いとか思わなかった？ そんなんでいいんだよ。

<立ち上がって次の指示をする>

向山：では、自分が思ったこと、考えたことを発表してもらいます。書くの、途中で止めなさい。鉛筆置きなさい。

松井さん、手に持っている物を置きなさい。

<18分経過>

向山：前に出てきて発表してもらいます。自由にやってもらいます。

えー。人数制限します。三名まで。一人が終わったら、次、来なさい。

C(小ぶせ)：「海峡を渡って行った」だから、海峡までは、いくら話者でも行けないから、だから、話者は、見ていなくて、空想で、これを書いたと思います。

C：海峡というのは、海にある橋のことだと思います。Aさん、分かりましたか？

<向山先生は、教卓の横に腰掛け、次の発表から立ち上がる>

C：この詩は古い詩だと思います。「ちょうちょ」だったら「ちょうちょ」と書けばいいのに、「てふてふ」って書いてあるから…

○「来ていない」子どもを教師のところに集める。「書けていない人」とは呼ばない。これも一つの配慮である。来ていない子には、様々な事情がある。これを早い段階で見て取って、的確な示唆を与える。「発表」や「討論」を行う際には、「どの子ども自分の意見を持っている」状態にする必要がある。とりあえずノートに意見が記述してあれば、子どもは発言ができるからだ。

○ノートに意見を書かせていた時間は約5分間である。社会科の資料読み取りの際に子どもに与える時間と同じ。これも一つの「経験則」である。

○この年の向山学級の「指名なし発表」「指名なし討論」は、机を対面型にして行うスタイルではなく、このように子どもが前に出てきて発言するようになっている。向山先生は翌年雪谷小学校に転勤となるが、そこでも同じスタイルで通している。

○Aさんが、ここでも注意されている。向山先生が「一番聞きたくない人に向かって発表しなさい」と普段から指示しているからである。だからといって、子どもの発言にしつこさがないのは、学級全体が柔らかな空気

に包まれているからだ。こういうところに、教師のイメージ・教師の精神が反映するのである。

○「シュウ君」は、この後一貫して「小ぶせ君」に反対の立場をとり続ける。この発言の後、向山先生が「指名なし発表」に介入する。原則を外す場面である。もちろん、意図的に行っているのだ。なぜか。おそらく、この二人の活躍を優先したかったからなのだ。特殊な事情があったのに違いない。「指名なし発表」では、教師が介入するほど、子どもの発言が減ってくる。参観者が山ほど詰めかけた公開授業の場で、あえてこのような選択を行う向山先生に、私は驚きを禁じ得ない。

○この「指示」は何だ。自由な発言が促される「指名なし発表」の場で、あえて“制約”を設けている。これでは発言は出ない。子どもの発言が、まだ11しかなされていない段階で、「指名なし討論」の指示を出しているからだ。したがって、この後は向山先生の補助発言が頻繁になされる。まだ子どもは情報量が不足しており、討論を支えることができないからだ。

C : 海峡のところは、山を…

C : どうして、ちょうちょのことを「てふてふ」で書いたんですか？

C : 韃靼海峡を渡る途中で、他のところへ行ってしまった。

C : 「韃靼」っていうのは、島と島の間で、その真ん中で死んじゃった。

C : ちょうちょは春が好きだから、「春」って題だと思います。

C : ここの「韃靼」っていうのは、ダムだと思います。

C : 山に来たから、あるんだと思います、橋が。

C (シュウ君) : 小ぶせ君は、ここで韃靼海峡につくまでに…
「渡って行った」って書いてあるから…話者は見てたんだけど…

<前に出てきた男子二人を制し、向山先生が介入する>

向山 : ちょっと待って。今、小ぶせ君に言ってるんですよ。

<シュウ君続ける>

C : 「渡って行った」ってあるんだから、見たことになるので…

C (小ぶせ) : 反対意見いいですか？

向山 : 反対意見、かまいません。

C : てふてふ、つまり、ちょうちょが、一匹で韃靼海峡を渡って行ったって書いてあるんだから、ちょうちょが…

<21分経過>

今の、シュウちゃん(篠田君のこと)と小ぶせ君と、これに関することだけ。

C : え一つ。

向山 : これに関係することだけ。

C : 先生、シュウちゃんに反対してもいいですか？

向山 : いいです。小ぶせ君、一番最初のやつ、もう一回言って…一番最初に言ったの。

C : いくら、話者でも、海峡の方までは行けないから、だから、これは、空想して、考えて書いたと思います。

向山 : 空想で書いたのが、小ぶせ意見。それから、シュウちゃんは？ はい。

C : ちゃんと見てたと思います。「渡って行った」, ふうとうの(?) 近くにいたと思います。

向山: 「渡って行った」とあるから, いたと思う。隣同士, 相談しなさい。どちらに賛成だ?

<隣以外も, 前後左右, 周りの子同士で話し合う: 30 秒間>
<22 分経過>

向山: はい。じゃ, 話し合い, ストップ。

じゃ, 今に関係して, 意見, どうぞ。

誰でもいいです。意見どうぞ。反対意見も, 賛成意見も。

C : 小ぶせ君に反対なんですけど, ちょうちょうに追いかけて行ったから, 空想に入ると思います。

C : 今, 内多君の言ったので思いついたんだけど, ついて行ったとは, どこにも書いていないので, 今, 内多君の言ったのは, 本当とは言えません。

C : 小ぶせ君に反対なんだけど, さっき小ぶせ君は, 予言でやったとか言ったでしょ。似たようなもんだけど。でもさ, ヘリコプターとか, 船とか, 泳ぎで見たかもしれないよ。

<23 分経過>

C : ここに, 「渡って行った」とありますが, 中沢君は, ここを見てませんでした。

C (シュウ君): 小ぶせ君は, 空想でやってます。空想だったら, 「渡って行ったか」とか何とか書くと思います。

向山: 小ぶせ君, その意見に対して。小ぶせ君, いきましょう。はい。小ぶせ君。

C : 「渡っていった」ってあるでしょ。だけど, 「一匹」って書いてあるんだから, 一緒についていって, 渡ってはいない。

<24 分経過>

向山: じゃ, ちょっと待ってよ。

シュウちゃん, いこう, シュウちゃん。

C : …見てたんだから。詩は, ほとんどは見てたんだから…近くで見てたかもしれませんよ, 韃靼海峡の。

C : 内多君の…

○情報量を増やすために, 隣同士相談をさせる。向山先生は「シュウ君対小ぶせ君」の論争に, 全体を巻き込む。

○情報量を増やした子どもたちは, 次々と発言する。さすがに鍛えられている。向山学級でなければ, こうはいかない。教師の子どもに対する「信頼」が, あえてこのような場で指導の原則を踏み外すという余裕を生じさせていることが分かる。隣同士で30秒間話し合わせただけで, このように突然生じた論争を発展させることができるだろうか。教室には何台ものVTRが持ち込まれ, 教師・マスコミ・大学教授・大学生が詰めかけた教室で, 向山先生はこのようなマジックを披露しているわけである。

○やはり向山先生は「小ぶせ君対シュウ君」の関係を強調したがっている。あえて指名してまで, 発言を促しているのである。「話者が実際に見たのか, それとも話者の空想なのか」はもちろん大切な論点ではあるが, そのことよりも, この段階で二人に積極的に授業に関わらせようという目的でミニ討論が組織されていることが分かる。

○したがって, ここでとりあえずの「結論」は出させるが, シュウ君が言っている「空想で書いた」という意見も保留される。間違いとは言えないからだ。向山先生は, きちんと「多数決ではいきませんけれど」と教師の意志をおわせている。これで

シュウ君は、以後の活躍を保障されたわけである。心憎い「示唆」だ。

○ここから授業は、再び本筋の「指名なし発表」に戻る。そのまま討論に突き進むわけではないのだ。

○先程のミニ討論で、圧倒的少数派となったシュウ君が、ここですぐに発言している。つまり彼は、痛手を被っていないわけである。向山先生のフォローが効いているのだ。

○シュウ君の発言は、ノートに書いてあるものではなく、人の意見を聞いて触発されたものである。つまり、向山学級には「書いていないことも発言してよい」という暗黙のルールがあるのだ。

○またAさんが注意される。しかも、前号で「足」のことを直接注意した後なので、ここは間接的に注意を行う。向山先生の

向山：いや、今の、小ぶせ君とシュウちゃんの関係について言ってください。

C：あ、駄目だ。パイパーイ。

向山：それじゃあ、聞きます。小ぶせ君の意見は、作者は見えない。話者ですか？ 見てないで書いた。空想で書いた。それから、シュウちゃんは、「渡って行った」ってあるから、そこに話者と目玉はあるんだ。

<25分経過>

向山：えー、小ぶせ君の意見に賛成の人、手を挙げて。

<4, 5人の挙手>

向山：シュウちゃんの意見に賛成の人、手を挙げて。

<「はい」と多数の挙手>

向山：これはまた、多数決ではいきませんが。はい。手、おろして。これはこのままにしておきます。

向山：それ以外に、この詩について、思いついたこと、考えたことを発表してください。

C：山に行って、山のまん中に海があって、その橋が海峡だと思います。

C（シュウ君）：内多君は、橋にこだわっていて、地面と地面の間、国境、国境は橋じゃなくて、アメリカからヨーロッパに行く（「どうしてアメリカが関係あんの」という大槻君の声）ところの、「ここからは、アメリカですよ」「ここからはヨーロッパですよ」と分かれているところだと思います。

<26分経過>

C：「渡って行った」と書いてあるのは、もし、泳いで行ったり、船で行ったりしても、もし、渡って行った場所が、韃靼海峡だったら、広いところだったら、途中までで止めてしまうと思います。だから、見ているところで、途中で見失っちゃったと思います。

向山：中沢君の意見、Aさん、聞きたくないって。もう一回、言ってやって。

C：「渡って行った」と書いてあるんですけど、もし、船で渡って行ったって書いてあったら、分かるはずなんだけど、

僕も意見言わないんだけど。

<27分経過>

C : 「渡って行った」っていうのは、多分、岸から見ていて、船でもいいけど、途中で見失ってしまったと思います。

C : シュウ君のさっきの意見に反対なんだけど、ヨーロッパとかアフリカとかは書いてありません。

向山：ここまでで終わりにします。「発表」はね。

C (小ぶせ)：違う国のとこまで行ったのなら、海にも、ここまですが自分の国の海、というふうになっているから、そこから逃げだしたら、許可を取っていなかったら…

向山：向山先生に話すんじゃないかってね、クラスで一番聞きたくない人に言ってごらんなさい。

<28分経過>

C : 許可を取ってなければ、死刑になるから、ついて行ったっていうのは違うと思います。〇〇君分かりましたか？

C : 分かりましたよ。(笑いが起こる)

C (シュウ君)：小ぶせ君の意見に反対です。ついでに、土方君の意見も(?)国境の前方までは、ついて行けます。だから、ちょうちょうは飛んでいっても大丈夫なんです。ちょうちょまでいって、見てたって大丈夫なんです。

向山：はい。ここで終わります。

C : 片山君の意見に反対なんだけど、「渡って行った」って書いてあるのに、片山君は、「途中で死んじゃった」と言っていたから、だから。

<29分経過>

向山：ちょっと待ってね。はい。さっき、「ちょうちょが途中で死んでしまった」と発表した人が何人かいたんですね。はい。それに対して、「渡って行った」とあるから、死んでない。どこに書いてありますか? (「死んだなんてどこにも書いてないよ」の声) いや、秋山君が聞いているのは、「どこに書いてありますか?」 (「書いてない」の声) 書いてはないですね。書いてはなくて、片山君は、死んだと思うわけですね。

<以下、次号>

視線は、Aさんではなく中沢君を向いているのだ。

〇「ここで終わりにします」というのは、最初の段階の「指名なし発表」を終わるのだと、明確に子どもたちに示している。子どもたちには、これで意味が通じているわけである。向山学級では、「発表」と「討論」が明確に区別されていることが分かる。逆に言えば、だからこそ先のミニ討論では、わざわざ限定して、制約を設けて、情報の共有化も行った上で、「討論」を行わせる必要があったわけである。そうしなければ、子どもたちは勝手に「討論」には移行しない。

〇向山先生が「終わりにします」と言っても子どもの発言が続くのは、前に何名かが出て発言を待っていたからだ。

〇シュウ君は、あくまでも小ぶせ君に反対する。ユーモラスな人間関係を感じる。これをうまく生かして、向山先生は二人の力を引き出したかったのではないだろうか。「春」の授業のこの部分は、原則を外す教師の“対応”という意味で、非常に論じ甲斐のあるところである。

連載

向山型国語を *DEEP* する 「子どもに板書させる」これぞ向山型の授業だ

3 年向山型分析批評「春（安西冬衛）」Ⅲ

授業者：向山洋一／文字化・分析：伴 一孝

■授業の分析

1985年11月2日、大田区立調布大塚小3年生の授業の続きである。

○「シュウちゃん」は、とにかく元気である。しきりに発言している。向山氏の指示をこのように無視して発言してくることもしばしばある。しかしながら、そこを向山氏はやんわりとかわしており、決して注意や叱責を行わない。だからこそ、「シュウちゃん」はこのように活発なのである。

○なぜ「絵」にさせるのか。一目でイメージの違いが分かるようにさせるためである。なぜ「一目」でなければならないのか。子どもに「板書」させるからである。ここに、この授業後半の骨格がある。

○指名なし発表の段階で、子どもたちは自由に考えたことを発言している。向山氏は、この中から、意見の対立点を取り上げたのである。対立を明確にさせるためには、「絵」で表現させて、「板書」させる必要がある。

向山：先生が、さっき、思うことを書きなさい……

C：（不明）

向山：いいですよ。それ、いいです。

C：先生、先生、西潟君の意見……

向山：ちょっと待ってください。

C：「おしまい」って言ったじゃない。シュウちゃん。

向山：今、「おしまい」って言いましたからね。

片山君、書いてあること、自分が思うこと、別でいいですね。秋山君の言ったこと、いいですね。書いてないってこと。さっきから、たくさん出てました。シュウちゃんもそうです。中沢君も片山君もそうです。

< 30 分経過 >

「ヘリコプターで見てた」とか、「ずっと、いなくなるまで見てた」とか。はい。シュウちゃんの場合、くっついてって見たとか……

これを絵にして、話者を目玉で描きなさい。

C：えーっ！

向山：「海峡」もう一回言います。陸地と陸地の間の海です。陸と陸との間の海を海峡と言います。あの、あまり幅の広くなったのは言いません。せばまったものですね。

C：空想で言った人は、どうするんですか？

向山：ん？

C：小ぶせ君みたいに空想……

向山：じゃ、ここに書いてある、この（詩の）絵を、この詩の絵を描いて、話者の位置を目玉で描きなさい。

C : 空想?

向山: そう。もちろん空想ですね。

< 31 分経過 >

子どもたちが描き始め、向山氏は、教卓の横で見ている。30秒後、篠田君が紙を両手で高く上げ、向山氏に見せようとする。

C : 先生、描けたら、持ってくるんですか?

向山: ちょっと待ってね。

15 秒後、向山氏は、指示を追加する。

描き終わった人は、この詩を写しておきなさい。平仮名でいいですから。漢字、使わなくていいですから。

C : 先生、もう写しちゃった。

向山: はい。絵を描いた人は写しておきます。

C : あーん、見一てー。

< 32 分経過 >

向山: 見てやるからね。

向山氏は、すぐには見てやらない。それから7秒後、つまり子どもが、作業を開始してちょうど1分間たった時点で、次の指示を与える。

それでは、絵を描いた人、見せにいらっしゃい。

向山氏は、椅子に腰掛ける。子どもたちは、ぞくぞくと描いた絵を見せに行く。

向山: なるほどなるほど、そこに絵を描いてみて。

向山: ここにいるのね、(?) 写してみて。

向山氏は、一言ずつコメントを加える。何人かの子どもが、向山氏の指示で、黒板に、絵を描き始める。

向山: 絵を描いて。

向山: シュウちゃんはいいのよ。江口さんと小ぶせ君。

向山: こちらに描いてみて。

< 33 分経過 >

一番最初の子どもから、2分経過。全員が見せたわけではな

くつして子どもたちに、具体的に発表や討論の材料を与えている。

○なぜ「待ってね」と指示したのか。おそらく全体の動きを確認しているのである。先の指示で全体が動いていけるのか。討論を組織できるのか。書けずにいる子はいないか、前に呼んで教える必要はないか、それを診て取っている。

○速く絵を描いた子に詩を写させているのは時間差を埋めるためである。バツと描いてくる子をたちどころに見てあげると、全体が慌ただしくなる。何しろ作業指示から1分経過していないのである。おそらく、じっくり考える子に余裕を与えているのであろう。

○描いた絵を見せにきた子には、評価も評定も行わない。ひたすら受容する。ここで教師が口を出すと、子どもは意見を発表できなくなってしまう。ひたすら受容されるからこそ、この後の展開で子どもがのびのびと発言を行うのだ。

○子どもが持ってきた絵の中から、典型的なものを選んで板書させる。黒板がいっぱいになるほどである。これを「選択」あるいは「整理」と言う。

○「選択」されなかった意見はどうなるのかと言う人がいるが、子どもの意見は、それぞれこの中の何れかに入っているのである。そこが教師の「仕事」。無作為に板書させているわけで

はないのだ。

○「授業中の子どもに話しかける」旧文化に属する教師の典型的な行動パターンだ。そしてそのことを、自分では「良いこと」だと思っている。こういう教師は、自分が研究授業をやっている時に人に話しかけられたらどうか等、考えもしない。きっと研究授業もほとんどやらない人種なのだ。

○それにしても、これをびしゃりと注意する向山氏は凄い。

○大野君が早口で説明する。ほとんど何を言っているのか分からない。こういう時は、きちんと言い直しをさせる。それも一方的にではなく、他の子どもたちに「分かりましたか？」と尋ねるのである。同じようなことに見えても、子どもへの入り方が全然違う。

○「作者」と「話者」の混乱についても、ここできちんと押さえている。そうしなければ、後で検討させる時に、「大野君は話者を作者と言ったので違う」

いが、もう見せにくる子どもはいない。

<34分経過>

向山：そこまでいいです。戻ってください、名前書いて。

黒板には9種類の絵。左側から、中川君、江口さん、大野君、沼沢さん、落合君、渋谷君、小ぶせ君、笠井さん、中谷君。

<35分経過>

向山：いろんな絵があります。いろんな……

向山：先生、(参観者の誰かに向かって) 授業中、話しかけないでください。すいません。

向山：こちらを向きなさい。いろんな絵があります。いろんな図があります。一つずつ、ちょっと、発表してもらいます。中川君、出てきて説明しなさい。

C：えっと。

向山：みんなの方、向いて。

C：岸から、ちょうを見ている。

向山：はい。江口さん。

C：えっと……

向山：みんなに。先生じゃない。

C：島の、端っこの方から、ちょうが飛んでいるのを見ている。

向山：はい。

<36分経過>

次は、大野君。

C：ちょうちょが、作者……(早口である)

向山：分かりました？

C：はい、分かりました。

C：分かりません。

C：分かりません。

向山：もう一回。大野君の責任だよ。みんなに分かるようにするのが、大野君の責任だよ。

C：作者は、ちょうちょの後をついて行った。

向山：ついて行った。作者がついて行ってるんですか？

C：えー！？

C：話者。

C：作者が、空飛べるわけないでしょ。

向山：話者が、ついてってるんですね。

C：話者も、空、飛べるわけない……

向山：はい。沼沢さん。

C：ちょうちょがね、こっちから出てきて、そいで、その人が……

向山：みんなに見えるようにね。後ろの人、見えないからね。

C：この岩の間から出てきて、そいで見てる。

<37分経過>

向山：見てるのね。落合君。

C：ヘリコプターの上から見ていて、川のむこうから……

向山：空から見てるのね。渋谷君。

C：陸地から、ちょうが飛んで行って、船で後を追って見てると思います。

向山：船で後を追ってってるのね。

C：何あれ？(小ぶせ君の絵に)

向山：小ぶせ君の待ってね。笠井君。あ、笠井さん。

C：小ぶせの何？

向山：小ぶせ君の待ってね。笠井さん。

C：考えてんだろ。

C：……ところを……

C：空想ってことだろ。

向山：今、笠井さんがやってるんですよ。はい、もう1回。

<38分経過>

C：ちょうちょが、陸地から飛んでってるのを、陸の上から見てる。

向山：中谷君。

C：ちょうちょが、ここから飛んで行くのを、望遠鏡が何かで、ここまで見ている。

向山：そこで、今、ごちゃごちゃって「何だあれ？」って出ました。小ぶせ君の絵ですね。

C：空想。

C：空想ってことでしょ？

向山：ちょっと待ってね。これ、大学生に聞いてみましょうかね。なぜ、こういう絵を描いたのか？ 千葉大いきま

という、本質からずれた意見が出てくる。それをここで前もって消去したわけである。見えな

い配慮だ。
○「岸から見ている」「(全知視点で) について行って見ている」「ヘリコプターで見ている」「船で見ている」このように、様々な考え方を、次々と発表させる。子どもに絵で表現させ、それを教師が選択して板書させているからこそ、このような展開が可能なのだ。もしこれを、子どもに板書させずにやったとしたら、ぐちゃぐちゃになってしまふ。余程の名人でなければ、子どもの意見を把握することすら困難だろう。

○子どもたちの眼は、途中から一人だけ異質な小ぶせ君の意見に向いている。向山氏は、これを感じて、わざと笠井さん・中谷君を先に発表させている。小ぶせ君を先に出せば、子どもたちが紛糾するとふんでいるのである。

○その上で、小ぶせ君自身に説明させる前に、大学生に説明さ

せている。つまり向山氏は、この小ぶせ君の意見を評価しているわけである。他の子（おそらく優等生）が「何あれ？」と一笑にふそうとしている意見を、こうして取り上げて強化する。心憎いばかりの演出である。

○横国大・千葉大・聖心、大学生が次々と小ぶせ君の意見を補完する。先の優等生は、心中穏やかで無くなったはずである。「ひょっとしたら、これは凄い意見なのかも知れない」このようなゆさぶりを子どもにかけていく。子どもの頭はフル回転せざるを得ない。

○小ぶせ君の発表である。先の大学生の発言がなければ、このように穏便にはいかないであろう。否定的つぶやきが生じて、向山氏が何らかの示唆を与えなければならなくなる。このような要素を、数段階前で向山氏は潰しているわけである。

○「さあ、大変だ」は、向山氏ならではのユーモアである。これで全体の空気が和む。どの子も包み込んで、知的に陶冶しようとする姿勢の現れだ。

○「違う」ものを一つだけ選ばせる。原則どおりである。一つだけだからこそ、子どもたちの意見を整理できる。通常は、この後、最も反対意見の多いものから順に扱えばよいわけである。

しょうか、聖心いきましようか、横国大いきましようか。

C : 分かった。

C : あ、分かった。

< 39 分経過 >

向山 : 横国大、倉田君。

倉田 : はい。あの、きっとこれは、あの、頭の中で想像している様子を、こんなような絵で表しているんだと思います。

向山 : 千葉大、本田君。

本田 : 私も同じです。頭の中で想像して、頭の中で絵を描いているって、そういうふうに思います。

向山 : 聖心の出席番号、「あ」の付く方、名字が。「い」、「う」。はい、どうぞ。

聖心 : 私も、その、頭の中で、ちょうの絵を描いて……

向山 : はい、なるほど。ここいら辺（前の方の子どもたちを指す）では、みんなは、「何だあれ？」って言ってましたけど……じゃ、本人、小ぶせ君の説明を聞いてみましょう。

C : 別に、そこまで、ついて行かないで、それで、頭の中で考えて、これを描いた。

< 40 分経過 >

向山 : ちょうちょはどこにあるの？

C : 頭の中。

向山 : 頭の中。さあ、大変だ。（笑う）

この中にちょうちょが入っているんですね。

C : 先生、この中にさあ、合ってるのありますか？

向山 : いやあ、合ってるかどうか分かりませんが……

出た中で一つだけ、「これは違う」。この詩を比べれば、「これだけは違う」「これだけはやっぱしおかしい」、この中からですね、一つだけ違うと思うのを選びなさい。

向山 : 「違うかどうか分からない」、そうじゃないよ。

「これだけは、はっきりと違う」。

C : 小ぶせ。

C : 小ぶせにもう決まったよ。

向山：どれか、ノートに、あ、紙に書きなさい。

「これだけは違う」、誰の、誰かの。

C：じゃ、小ぶせのだよ。

C：ねえ、もうちょっと、2つ書いていい？

その証拠を、詩の中から探しなさい。

<41分経過>

向山：「これは反対だ」、その証拠を、詩の中から探しなさい。

(30秒後)「これだけは、はっきりと違う」というのを、手を挙げてもらいましょうかね。一人、1回だけ。

中谷君のこれ、無し。

笠井さん、無し。

小ぶせ君のこれ、19人。

<42分経過>

渋谷君の反対、4人。

落合君のヘリコプター、5人。

沼沢さん、無し、0。

大野君、0。

江口さんの、こちらの島から見てる、5人。

中川君の崖つぶちから見てる、0。

じゃ、次の時間、このつぶし合いをいたしましょうね。

今日はありません、今度やりますからね。それでは終わります。

<42分45秒にて終了>

○「スキーをやったことのある人にしか、スキーの分析はできない」これは当たり前のことである。向山氏の授業を観て、「よく分からない」と言う人は、授業についての真剣な分析や修業を通過していない人たちだ。学校で、若い教師に「毎週研究授業をやらされた」とか「指導案を毎日書かされた」等と「自慢」している教師がいる。醜悪だ。こういう人に限って、その研究授業の記録も指導案も、見せてくれたためしがない。口先だけ格好の良いことを言っているのだ。だから、授業を観ても、何が良くて何処が素晴らしいのか分からない。向山氏の授業（指導言）には、一つ一つ、明確な理由がある。全てが“必然”によって組み立てられている。このような授業は、他には存在しない。唯一、芦田恵之助の授業記録に、私はその香りを感じるだけである。「向山氏の授業と、どこがどう違うのか」を真摯に見つめた時、その授業の善し悪しは明確になる。向山氏のようにシンプルに、必然性で組み立てられた授業を行うのが、私たち後を追う者の、永遠の目標である。

○ノートではなく紙に書かせているのは、後で子どもの意見を回収・整理するためである。当時、調布大塚小学校で行われていた理科の研究と同じ手法を採用している。

○「反対」の「証拠」を、「詩の中から」探しなさいと限定して指示している。この指示は、時間的にみて、おそらく速く選択した子に空白が生じないようにするためのものである。この授業は、意見の分裂を明確にするところまで終わる。ほんの40秒程度であるが、速い子は「小ぶせ君」と断定的に選択してくる。その子たちに知的空白を与えるのを避けることが一つ。もう一つは、その子たちに「小ぶせ君がおかしい」という証拠が詩の中にあるのか」というゆさぶりをかけることが一つ。このように、心憎いまでの配慮・組み立てがなされているのである。

スナイパー

NO. 29

77. 5. 9

5の1通信

詩

次の詩を解釈せよ

てふてふが一匹
ダットン
軽便海峡を
疲って行った

◇ 一昨昨日、川岩がやってきて、上記の詩について文を書いてくることが宿題になったと言ってきた。二人で、この詩の基本的構造と表現について話しあった。これでもほくは、教師のはしくれだから、自分の分析をちゃんと言ってあげた。昨日、子供達に、この詩についての授業をしてあげた。一時間やったのだが足りなかった。三時間ぐらいほしいところだ。本日(土)桜と大河原が授業参観に来たので、この詩についての作文を全員に書かせた。彼女達は授業をつけてない。復習の所を3分位聞いていただけた。三代目、四代目の作文を以下にのせる。何かを感じていただけるだろう。

◇ さて、その前に、お母さんお父さん方に向題を出します。

(1) 上記の詩を解釈しなさい。

(2) 上記の詩を3時間で授業するとしたら、どういう計画(流れ)にしますか。5分刻みぐらいで計画を立てなさい。

もちろん、できなくてけっこうです。しかし、しばらくの間、考えてみて下

さい。まあ、作者、創られた年月日等は、ほくとも知りません。

◇ 福村幸枝

蝶々は一匹だけ空にまいる。強い者と弱い者が命のとりあいをする。前も、ろくろく見えぬ所へ一匹飛ぶ。羽もきいてくるだろう。あんぐにきれいな羽を……。空には何もない。おきる所もない。それでも一匹飛ぶ。もしかすると死ぬかもしれない。運命をかけ、一匹の蝶々が寝る。それはたいへんなものだ。海は荒れ、雨がわき、きりが出る所を一匹で寝ろとする。その名は韃靼海峡という。きっと、あの蝶々は弱いが、本とうは気の強い蝶々のでしょう。弱い者が強い者に向かっていくとしょうがすごい

◇ 上田良樹

作者は、このてふてぶの勇氣に感動したのだろう。せつ対に死ぬと知っているてふてぶに「俺んでいってくれ」という願いをたたくしたのだろう。「てふてぶが一匹」というのは、虫いをたさないで、一人ぼっちでわたっていったのだろう。ふつ。一匹で旅をするよりも、虫いを持って旅をする方が、生きるかくりつが多いのだ。それなのに、このあらあらしい、きの海峡をわたっていくのだ。その勇氣をこの作者は書いたのだろう。もしも、わたって行ったという文章を書かなかったら、てふてぶは、と中でどって来たかもしれない。作者は視線のとどくところまであきらめないうで見つめたのだろう。

ほくは、このてふてぶの勇氣と作者の願う心に感動した。このてふてぶが、ふつうの陸地をとんでいるのほら、ほんとと思えぬ。しかし、韃靼海峡というハンディをせあって、とびたつすがたに感動した。

スナイパー

NO. 30
77.5.10
5の通信

詩 その2 <くふてふが一匹 韓韓海峡を飛って行った>

◇ -昨日に続いて、今日は高木さちるが弁当持参で授業にやってきました。5校時は図書なので、「韓韓海峡」の作文を書かせる事にした。桜も大河原も高木も、一様にくまなく「いい」と言い、5年生の作文を感嘆するようにほめていた。「君達だって、その位いっつも書いたじゃないか」と言うと、桜は「5年生の初めに、私は絶対書けなかった」と言うのだった。いつか、お母さんの返に、書いた事がある。「本当に力のあるものは見栄をはりません。そうする必要が何いからです。そして、他人のすばらしさに心から感動します。それが本人をまた成長させます。」という意味だ。低俗な「優等生」を批判しての文中で……

「ほくは断言して良いが、上記3名の力はすばらしい。特に桜の書いた“山なし”の評論文は、並の大学生ではまず立ちうちできないだろう。そうした力を持った子達が、素直に心から、5年生の作文にかほいませんという。その心かまえに、ほくは感動し、満足したのだった。

◇ 桜 4枚

<くふてふ>という字は、漢字でも書ける。また<ちょうちょう>とも書ける。しかし、この韓韓海峡という四文字の漢字で表現されているものの対比としては<蝶々>ではだめだったのだ。平仮名の<ちょうちょう>でも……

<くふてふ>は、視覚的にもやわらかい感じである。それに対して<韓韓海峡>

は、大波がぎ——とかがさるように、あとからあとから押し寄せ、水し
がきさえも岩につきささるような鋭い感じだ。

うす暗く、重くたれこめる雲。それこそ海がとてつもなく大きく見え、
はるかか何処かで空も海もつながっているようなそんな地の果で、岩の岬に
懸谷があり、そこに自分は立って、潮風にゆれるくてぶてぶ>を見ている
のだと思う。

この詩では、強いものと弱いものが対比されているか。さう一つ、小さい
ものと大きいものが対比されている。くてぶてぶ>が群衆をほしていったら、
作者だって、こんなにもして疲らせたかとは思わなかったろう。一匹
だからこそ、詩になる。

<疲って行く>では何く<疲っていった>という文にくてぶてぶ>を見
つめ続ける作者の姿が浮かぶ。<死ぬにちがいない>と思っただろうが<ほ
んとして疲らせたか>と思っただけにちがいない。

作者にはくてぶてぶ>の姿に同感できる、自分自身の「かけ」があった
のではなかったろうか。くてぶてぶ>と同じように、自分も又社会という自
然の中での一人でしかない事を、考えながら見ていたのではなかったろうか。

春に舞うくてぶてぶ>が、北の荒々しい海に、自然そのものにいどんで
いく心はく自然に負けまいとする自分>では何く<弱気になる自分に負け
まいとする自分>であったのだと思う。波の余波でさえ散ってしまいう
何くてぶてぶ>に、く自分に対する自分>を感じたのだ。

強く大きいものに、弱く小さいものがいどんでいく、そのくてぶてぶ>
の姿は弱いが、心は強い。その強い心を象徴することばがく海峡>である。
心のたくましさと、海峡の景色が、同じイメージとして表現されているので
はないかと思う。

国語科学習指導案

1980.12.2(火)第5校時
調布大塚小学校5年3組(36名)
指導者 向山洋一

1. 教材 「てびてびかー匹、韃靼海峡を渡っていった」 安西冬衛『春』
2. 目標。表現を分析しつつ作品を読みとる。
3. 授業展開の構想（配当時間 4時間）
 - ア) 言葉のイメージ、対比されている語、視点、などを手がかりに文学作品を読むという学習を『花はどこへ行った』（今江祥智作）で、8時間してきた。
 - イ) 文学作品をある視点から追求する学習は、かつての調布大塚小学校の研究の中で、井関先生の助言のもとに作られてきたものである。私は、より多くの読みとり方をさせられるという意味で、すぐれた方法であると考えている。
 - ウ) 本時では、「対比されている語」及び「語のイメージ」をもとに、どこまで読みとれるかということが課題である。
 - エ) 中心になることがらは、次のようなことであると思われる。
 - ① 「てびてび」と「韃靼海峡」の対比。
 - ② 「一匹」と「？」の対比
 - ③ 「渡って行った」と「(ぬが)渡って行く」との対比。
 - オ) 「対比されている言葉の発表」から、いくつかの問題に焦点化させていくというのが、大まかな授業展開の構想である。

4. 本時までの学習

① 予備調査 11月17日。（15分間）

詩を黒板に書き、「この詩について書け」という課題を出した。短い詩なのでとまどったようである。

「この詩には、はたして意味があるのか。ただちよう

が「一匹 韃靼海峡を寝ただけのことだ」(立石)という文や、「こんど短い詩なら私でも書けそう」(中村)という文もあった。一方「てはてはと 韃靼海峡の対比のはく力」(俣野)や「韃靼海峡を寝て見えなくなるまで見ていたのだろう」(野口)という視線の移動からの分析もあった。

- ② 作文「この詩ではどの言葉とどの言葉が対比されているか書きなさい。」を与えた。11月28日 45分
(2つの例題を示した。何人かの子どもには、フックス用紙に書かせた)
(このうしろについている子どもたちの作文がそうである)

5 本時の展開

学習活動	指導のふだて
1. 「対比されている言葉」について発表し、検討する。	- 問題を焦点化して、論争させる。 例: ※ 「てはてはは 寝たのか？」 ① 寝た ② 寝らない ③ どちらでも良い ※ 「季節は、いつか？」 ※ 「寝込んでいった」としたら意味はかゆるか？」 ※ 「他のてはてはは、どこににいるのか？」 ※ 「てはてはを見ていた人は、どのような人か？」

てふてふが一匹 韃靼海峡を渡っていった 保母直子

1. この詩について書け

この詩で対比されている言葉が1組あると思う。“てふてふ”と“韃靼海峡”だ。なぜか、それは、“てふてふ”という小さな弱々しいものが、“韃靼海峡”という大きくはげしいものにぶつかっていくからだ。作者は、そのてふてふに、“むこうについてくれ”という気持ちを書いたのではないだろうか。

それに“一匹”で“韃靼海峡”を渡って行った”と書いてある。かたまって、何匹かで団体で渡っていったとしてもたすかるはずがないといってもいいくらいなのに、“一匹で渡っていった”とはすごいと思った。

この詩にでてくる“てふてふ”はとても小さいだろう。そうしないと“てふてふ”と“韃靼海峡”の対比のはく力が弱々しくなってしまう、力強くないからだ。作者はこの“てふてふ”と“韃靼海峡”の対比を1番読者に、伝えたいのではないかなと思った。

2. この詩ではどの言葉とどの言葉が対比されているか書きなさい。

てふてふ —— 韃靼海峡

理由 てふてふは弱い小さいものだが、韃靼海峡は強く大きいものだから。それにてふてふははく力が弱い。韃靼海峡は見たところ「うわー」とでもさけんでしまうようなはく力がある。そのてふてふが韃靼海峡に向かってちょうせんしていくすがたに作者は「向こうについてほしい」と思って、この対比のことを考えて詩を書いたのではないだろうか。ほかにも“一匹”で渡っていったから感動したのではないだろうか。韃靼海峡に向かっていくてふてふという対比を読者に伝えにかったのだろう。

しかし、なぜ“てふてふ”と書いて“ちょうちょう”と書かなかった人だろうか。漢字で“ちょうちょう”と書かなかったのはなぜだろう。それはてふてふと書かないと、“よわい”というかんじがでないからだろう。“よわい”というかんじがでないと、“韃靼海峡”との対比が強くないからだ。

それに、このてみてみは小さかっただろう。小さくないとやはり「韃靼海峡」との対比の意味がうすれてしまうからだ。

ではなぜ「韃靼海峡」としたのだろうか。

「海」と書くところの漢字だが「韃靼海峡」と書けばがしっとしたかんじがでる。これは字の関係もあると思う。

それに北海道にある「韃靼海峡」をえらんだのだろう。いつもおこっているように、あれている韃靼海峡とてみてみを対比したのだと思う。

なぜ「一匹」としたのだろうか。

団体を海峡を渡っていったとしてもたすかる率は少ない。

なのに一匹で渡っていったのだ。だから「一匹」と「韃靼海峡」も少しは対比というなかまに入るだろう。

わからぬことももう一つあった。

なぜ「渡って行った」として「渡って行く」としなかったのだろうか。「渡って行った」という方はもう向こうについたということを表していると思う。「渡って行く」という方は、向こうについてかついていないかわからない、いま、飛び立って行くすがたを見ているということを表していると思う。

つまり、ここでも作者は「向こう側についてくねッというねがいを持って、てみてみを見守っているという事がわかる。向こうにつくかつかないかわからないが、ついてほしいという気持ちがこの「渡っていった」という部分ではっきりわかる。

この時、作者は何かと戦っていたのだろう。せいぜい神明的なものと戦っていたのかもしれない。だから、よけいにこの「てみてみ」にのぞみをかけて、「韃靼海峡」に勝ってほしいというような意味になってもらいたいと思ったのではないだろうか。

いろいろな理由があったが、この詩では、「てみてみ」と「韃靼海峡」の対比を自分と同じような関係のてみてみが韃靼海峡にちょうせんしていくということを一番うったえたかったのではないだろうか。

402

1982.7.8

No. 46

アチャラ

ていていが一匹ダタン海峡を渡って行った。

二十五分間の授業の終りである。

私は「このちょうちんは海を渡ったと思うか」と聞いた。

三名の子供が黙らないと答へ、残りの子は全員「ちょうちんは渡った」と答えた。

今から五年前、調布大塚小の五年生を相手に、この話の授業をしたことがある。その当時、参観に来ていた教えるが、麻布中卒の一年生だったが、授業をやった話だと言って来たのである。その時の五年生は、ちょうちんは死んだと考える子が多数であった。

その時のやりとりは『新藤幸博と逢つて』(金草社)の本の中にくわしい。

その時、ちょうちんは死ぬかどうかは大きなテーマであり、教師・子供・父親・母親をそれぞれ一人一人論争が展開されたのである。

しかし、今は競争には向かない。「ちょうちんが死んだら、よく知らぬ所へ行った。新聞のコラムや雑誌でも何回かとりあげられたし、私は関係するNHKのクイズ番組でシナールでも、私は授業して回遊としてとりあげられた。

その上今や、教科書の中に載つてゐるのである。

日本書籍版『小笠原語』四年上、つまり子供たちの使う教科書には「海をわたるちょうちん」という題で「わたりの不思議」と「海をわたるちょうちん」の二つの教科書が入っているのだから。

彼は反対の立場になっていた。班の話合いで変わったのである。彼の意見を变えた決定的な理由があったはずである。私は今尚に反対する理由をノートに書かせた。そして私の手に持っていてこさせた。

菱田君は自分の意見に反対している。「一番あがしいのはEだ。なぜかというと、鞍馬越峠を抜けていったからだ。」ここで彼は「行った」に注目している。立派なものだ。屋さんも反対している。「ひし田君は、話者がおりにかけているから、抜けて行った。じゃなく、抜けて行った」の次に何にがことばがつくと思う。こいも「行った」への注目である。また座間さんはいう、「抜けて行った」とあるのをついでに「行った」が正しい。こいも正しい。

つまり、「行った」という表現があれば、それは「見送っている状態」であり、話者は動いていないのである。こいも、全員がなつとくした。同じように、視点が動いている(意見も消えた。こいにはお上さんが「ていつて」といふ言葉を使っていたときは、常行形はなかったのではないか」という。表紙下まと時代性の関係を示す発言をした。

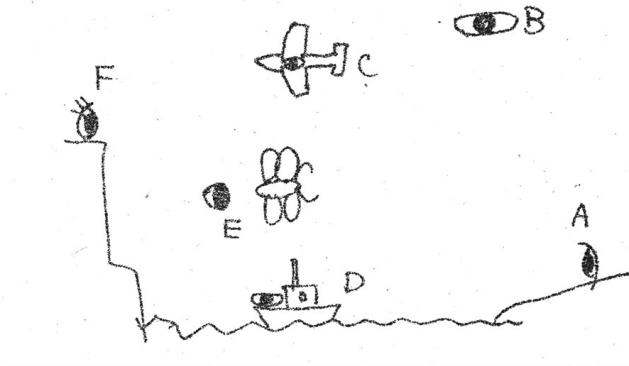
B意見は、座間さんの次の意見を消えた。「Bはあがしい、空から見ているのだつたら、抜けていけるから。」つまり、Bに視点があると、出発点も到着点も両方見えていることになる。このような場合「抜けて行った」とはいわない。「抜けて行った」とは、視点が出発点の近くにあり「見送っている」時の表現である。両方見えているのから、座間さんの意見の通り「抜けていける」になるわけである。

Dの意見は、むしろしかった。しかし、何人かの意見を消えていった。例えは、北村君は言う。「ダッタン」もかたていつたというから、おのまん中にいたから、抜けていつてるになる。」

かくて、A・Fの二つだけ残った。Aは砂浜だから遠くまで見えないという野郎の意見もあつたが、反対意見はバツタリなくなつた。私はどちらでも良いと言つた。「文から考えれば、どちらでも考えられる。私はどう思うか」というのはダメだが、文から考えるとどちらでも考えられるのなら、どちらでも正しいのだ」と言つた。AはまたFはまた

分析批評 その3

七月七日は「てめてい」のオニ回りの授業であった。



さて、黒板に出て、目玉を書き込ませた後、どれに賛成するかをあげさせた。

A: 8人 B: 5人 C: 3人 D: 11人 E: 1人 F: 7人 であ

った。この六つの意見を自由に発表させて、まとめていくのは四年生には困難である。それとれが自分の意見を主張するか、ちよつとした部分も賛成するか、どうでもいいかエキサイティングな意見に流されていくてしまつてしまつてしまつた。

多くの事が同じ流れになるように授業をしていかなければならぬ。

私はまず班ごとに机をまとめさせ、「自分の考えを班で発表して他の人の意見を聞きながら」と言った。まず、自由に、じっくり考える時間をとることが大事なのである。一見まだに見えるこの話し合いが後でものを言いつける。しかし、この話し合いは互方向なのだから、時間とそれとかけなくてはならぬ。私は五分以内でうちき

また一つの流れを作る働きをする。三十分止めさせた。「自分の考えをよりかきあがけなさい」と言いつてあげさせた。Aがだめだという人が一人。Cが10人、Eが23人であった。Eの授業者は安西君であるが、この時までに

少し、はうとしたら、坂口君がいいことになった。

「ま、この岸にはついてない。しかし、見えなくなった」かどうかはわからない」という主張である。

私はこれを始め、次の読者の誤解とした。

次の読者「読者には、ちやうどまだ見えているのか、もう見えなくなったのか」という質問をした。

多数派は「見えなくなった」という。少数派は「まだ見えている」という。

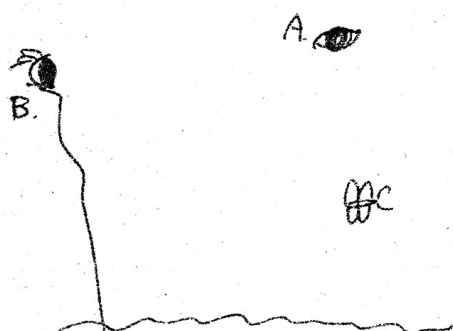
前者は「読つて行つた」は「読つていゝ」とはちがひ、もう見えなくなったといふものである。後者は、見えなくなったのちがひが表現、「消えていった」といふようにするといふものである。多数派の意見の方が分が良かつたが、坂口君がそれを破つた。「読つて行つた」と「読つていゝ」は、読者の位置がちがふといふのである。

つまり、図のAにあるのは読者が「読つていゝ」と言えるが、Bの位置では見えていない。だから「読つて行つた」となるといふものである。

実に鋭い意見である。習つたばかりの読者の位置の（視界）を我々に示しているのだ。

私も次の例を示した。坂本さんを立たせ廊下に行かせながら「坂本さんが帰つて行つた」といふのは、坂本さんが見えているときにか、見えないうちに「か」と聞いたのである。この場合は、どちらの場合でも使つて。

ちやうど、この場合もどちらでも使つて。しかし「見えなくなった」とあるのは、自分であるといふ、この立場を教へたのである。



1982.7.10 4の2

アチャラ NO.49

てふてふは見えなくなつたか？、分析批評4

私は次の時、「ちようちよほ、まだ見えているのか、もう見えなくなつてしまったのか？」をたずねた。

A. わたりついた、向う岸についた。(坂口・座面意見) …… 二十四人

B. 途中で見えなくなつた。(峯・大野意見) …… 十二人

意見は石の如く分れた。

多数決で良いならA意見になる。ところが、学内では多数決は行じまな。たった一人でも正しいものが正しいのである。

私はここで、グループ毎に、教室の前と後ろに集合させた。ところが、これは失敗だった。また、討論について未熟なる子供たちは、堂報発表での論争のように、「勝ち負け」のみに意識がいつてしまったからである。

意見が動きにくくなったのである。

A意見の主な主張は「海峡」であるから「海が狭いところ」であり、向うについたというものである。

B意見の主な主張は「渡つて行つた」は「渡つた」とはちがつて、今でも「残つてゐる」とであるというものである。前者は、星さんが後者は渡迎さんが承認した。この段階で、A意見の座面さんはB意見に移った。

しかし、全体としては動かなかつた。理由もなく多数派にくついているものもある。

私は多数派に聞いた。「星さんが、家に戻つて行つた」という時、星さんは家についているのか？。子供たちは「家についてない」という。では、この場合どうか？。と聞いた。「ついてない」という。

CPR. 6. 4

22220

1. 122220

122220 122220

2 122220 122220

122220 122220

122220 122220

3 122220 122220

122220

4 122220 122220

(A) 122220

(B) 122220

(C) 122220

(D) 122220

122220 122220

論壇担当者様

私は、小学校の教師です。

貴紙文化欄で、私の「授業批判」が紹介されました。

私には、著しく正確さと公平さを欠いた内容に思えます。

私は、教育改革の法制化運動の代表を以てあり、貴紙の「教育欄」「スポーツ欄」「家庭欄」などで、かなり大々とりあげていただきました。

また先月のNHK教育特等「世界の中の教育」でも、日本代表の形で紹介されております。

教育界では話題になっている動向ですので、文化欄でもお取りあげになったのかもしれませんが、

批判は、もとよりあつたかくお受けしますが、今回の記事は公正さを欠くと思えます。とくにひどい授業を私がしているのであれば、子供に対して申し訳なく思います。

また、私の本をめぐった多くの発表方にも申し訳なく思います。

正確さと公平さを欠いた記事に対する私の異議申し立てです。どうかお取りに下さいますようお願い申し上げます。

1988.11.24.

東京都品川区旗の台3-3-21

向山洋一

〒142 電話 (782) 2285

大波がざつーとかぶさるような…鋭い感じだ。

る彼の詩の解釈は詩人の解釈を^就えて更に広がる。授業は奥行きが深いのである。

宗氏が批判しへたV氏が紹介したことは、

私は十分承知しており、授業記録も公刊せうていた。

問題は五年生で授業したことのどこまるが三年生でも可能かということであった。

授業は子供に「思考活動を促す」営みである。指導者の知っていることとしゃべるだけの授業をのりの教師は避ける。

知っていることを話すだけなら小学三年生でも中学生でも同じ授業になる。しかし「思考活動を促す」ためには、学年が違えば方法はちがってくる。

私は三年生の授業として「疲つて行つた」をポイントにした。直接そのと聞くとのはポロの授業ではない。「てふてふはまだ見えていすの」と向うことによつて、思考活動を促すの

である。三年生の子どもも「行つた」という言葉に注目するようになる。

宗氏の批判は私の著書にあたいはすくに訂正できるものであった。にもかかわらず宗氏も(丸)氏も確認もせずに天下の公署を批判された。

また(丸)氏は、宇氏の批判にことよせ、宇氏が一言も言及していない「教育技術の法則化運動」批判まで述べている。

この「全国のすぐれた教育技術方法の集めてすべての教師の共有財産にしたい」という教育運動は「跳び箱は全員とべる」などの成果で知られ外国にも紹介されている。

もとより技術の占める割合は数パーセントにすぎないが、しかし授業は単に知識になる。(丸)氏の法則化批判の記事は、宗論文を大きく逸脱している。

新聞での批判・紹介は公正にお願いしたい。

東京都大田区雪谷小学校教諭

向山 洋一

私は本紙文化欄(土・土大々刊)で「詩人が痛烈な批判」と題して「授業批判」を紹介し、小笠原教師である。一言反論しなれば授業を受けた子供に申し訳ない。

私への批判は最近出されたものであり、私はまだ反論してない。筆者の(丸)氏は私への取扱もせずに次のように述べた。
 向山洋一氏の詩の授業に対する痛烈かつ適切な批判だ。へ極めてまう。とうな批評であり、

片方だけの主張を紹介し、「適切な」まうとうな」といふという評価を下すのは、新聞という公器に書く文としては節度を越えている。

しかも宗氏の私への批判は、全く見当外れなのである。

向題の授業は安西冬衛の「春」の授業である。へてふてふが一匹韃靼海峡を渡って行った」といふ一行詩が教材である。

(丸)氏が「適切な」まうとうな」と痛烈な批判し、述べた宗氏の批判は次の点である。

①「ちようちよう」がどうして「てふてふ」なのか、詩のとらえ方の説明がない。
 ②「韃靼」のイメージをなごりにして詩を読むのは無理。

他にもあるが(丸)氏の紹介に従って、冒頭のこの二点をとりあげる。

私は「詩を満足に読めない教師」として批判されたが、宗氏の主張は山本ことなす十分承知していた。授業記録も出版されている。

春の詩は今から十一年前、五年生に授業したのが初めである。拙著『教師修業十年』にくわしい。

授業の後、桜千枝さんは次のように書いた。
 「へてふてふ」といふ字は漢字でも書ける。またへちようちようとも書ける。しかし、この韃靼海峡という四文字の漢字で表現されているものの対比としてはへ蝶々ではだめだったのだ。平仮名のへちようちようでも……へてふてふは視覚的にもやわらかい感じである。それに對してへ韃靼海峡は、

「春」の授業が持つ歴史的意味

伴 一孝

1. 「春」は向山型国語実践のアイコン

「春（安西冬衛）」の授業は、国語科における向山洋一実践のアイコン（象徴）である。向山氏の「やまなし」「ごんぎつね」「桃花片」その他の実践群とは、趣を異にする。

その第一の理由は、「再現性」の高さである。小学校3年生から大人まで、年代性・地域性・学力差等を超えて再現出来る。なおかつ、授業を受けた者の多くは熱狂する。追試実践報告の多さが群を抜いている事が、その証明である。私の書架には、向山氏の「春」実践追試報告が山程ファイリングされている。

かく言う私も、最初に追試した向山氏の国語実践は「春」である。

1980年代中期は、明治図書出版を中心とした多くの月刊教育雑誌が、こぞって向山実践の追試報告を掲載していた。（良きも悪しきも）

今となっては笑い話だが、当時は「（向山論文原文の）引用を、全文の1/3以下に抑える」等の注意書きが、各雑誌原稿依頼文に明記されていた程である。向山氏の原論文が強烈すぎるので、追試報告よりもそちらを引用したくなる。気持ちは痛いほど良く分かるが、編集部はさぞ頭が痛かった事であろう。

国語科で言えば、

向山氏の「春」の実践を追試さえすれば、子供達は何時間も討論に熱中し、何十枚も作文（評論文・分析批評文）を書く。

それは私達追試者のオリジナル実践ではあり得ない事態であり、異常現象と言っても良い程の熱狂を日本中の、特に若手教師達の教室に表出させた。後にも先にも、こんな授業（実践）は、他に無い。無数とも言える日本教育史に遺る向山有名実践の中でも、この「春」の授業は、その追試報

告に見る「再現性」と「成功率の高さ」において抜群である。

2. 「春」で授業開眼する

私が教師になった1985年、向山氏は調布大塚小学校3年1組担任。11月2日（土）4校時に「春」の公開授業を行っている。その映像がVHS版で公開（安井電子出版）されたのが1987年である。この授業は、金沢市の研究グループと、向山氏の京浜教育サークル、千葉大学の宇佐美寛教授グループ、聖心女子大学他の大学生グループ、明治図書の江部満・樋口雅子両編集長、同僚の調布大塚小教師集団他、ごくわずか（といっても教室はすし詰め状態）の人達にしか共有されていたなかった。よってそれまでは、1982年の調布大塚小4年2組（7/6火曜2校時～）での実践記録を追試した報告が多かった。それ以前の実践はレベルが高過ぎて、とてもではないが追試出来るものではなく、未だ私は目にした事が無い。

1982年の「春」実践は、向山学級の通信である「アチャラ」に掲載された。こちらは1984年に明治図書出版から『学級集団形成の法則と実践—学級通信アチャラ—』として書籍出版がなされていた。よって追試者の多くは、こちらを自らの教室で試みる事にしたはずなのである。

当時の追試実践報告で出色なのは、熊本の椿原正和氏の「こんな国語科グループ学習が個を生かす」（国語科教育別冊No10：明治図書出版）である。

同椿原論文の中で、氏は「（グループ学習を経た上で）最後は自分の考えで挙手しなさい」という向山学級の暗黙ルールを、見事に看破させている。私もこの論文から多くを学び、それを自分の授業にも取り入れた。しかしながら、どうしてもこの授業で「分裂した子供達の意見を（いくつかに）整理する」という向山氏の著書にある一文が理解（実践）出来なかった。それから約十年を経て、1997年に熊本市で行われた『向山洋一教え方教室』のQA枠で、この事を、直接向山氏に尋ねる機会を得た。これが、私にとっての実践的

大きな分岐点となった。数少ない質問者の中、勇気を奮って手を挙げた私に、向山氏は事も無げに応えた。

少数意見の子供達に「反論ありますか？」と確認し、反論が無ければ消去する。その子達は別の意見に（ネームプレート等を）移動させる。

こうやって、子供達の意見を最終的に二つ（程度）に絞り込んで行く。正に眼から鱗が落ちた思いだった。簡単そうに見えて、この様な細かい事が分からない（出来ない）。それが教室の現実だ。

私は向山洋一氏の弟子であり、何度も近くでお話を伺い、教えを受けて来た。しかし、この様な「授業（技術）」の話をした事は、ほとんど無い。この時の一度きりだと言っても良い。衝撃の一言。

「春」の授業で出来た事は、他の授業でも再現可能である。それ以降の私は、子供の意見が如何に分裂・混乱しようとも、この向山型「サバキ」の技術で平然と仕切る事が出来る様になった。「春」の授業を一つ、追い続ける事によって、細やかな授業開眼を自覚出来たのだ。

3. 「教育技術の共有財産化」

向山実践「春」は、先述のVHS版からDVD版（東京教育技術研究所）へと、広く世に共有財産化される事となった。幾度となく再現・分析・解説がなされ、教師の教科書（テキスト）とも言える金字塔となった。しかしながら、「教育技術の共有財産化」という当時の命題が、幾ばくかでも達成されたのかと言うと、私は「否」の立場である。

1985年版「春」の授業映像冒頭で、向山氏は漢字（土・上）の空書き指導を公開する。映像を視た当時は、なぜ向山氏がこの様なパフォーマンスをするのか、理解出来なかった。それは「空書き」が私達にとっては当然の漢字指導技術であり、言わば「基本のキ」だったからだ。あの様な特別な場で、わざわざ1分28秒も遣ってやって見せる、その意味が分からなかった。しかし、今となっては良く分かる。それは「漢字指導」にとって生命線とも言える貴重な技術だからだ。

- ①「書き順」に法的根拠は無い。
- ② よって「書き順」は自由である。
- ③ しかし「書き順」は存在する。
- ④ それは「書き手」の為では無い。
- ⑤「教え手」の都合である。
- ⑥「書き順」で教師が確認を行う。
- ⑦ それは「空書き」の為に在る。

この様な、かつて師範学校で学んだ教師の卵達が、常識として保持した「技術」が、全く継承されて来なかった。

私が最後に勤務した学校で、担任を離れて校内の問題児（問題学級）の「支援」を任された。1年生から6年生まで、各学年5学級程度を、何度も見て回った。私は愕然とした。例えば、国語の授業（漢字指導）で言えば、ただの一度も「空書き」をやっている教師には出会えなかった。全て我流（指導）。よって漢字が書けない子供が量産される。「空書き」で確認を行わなければ、誰がやっても子供の漢字学力はグチャグチャになる。それが現在は「常識」として通用し、全ては「宿題」となって子供（家庭）に一任される。出来ない（書けない）のは、子供自身（家庭）の責任となる。

向山氏が1985年にわざわざ公開授業でやって見せた事（漢字空書き指導の技術）。この授業冒頭僅かな部分でさえ、未だに「共有財産化」されていない。これが学校現場の現実だ。

私が観た同僚達の授業も、授業参観や研究授業では「きちんと」している。その時だけの「約束事」でうまくやる。それは「偽物」である。現実の本物の授業は、そうではない日常の6コマに在る。そこではいたいけな子供達が、もがき苦しんでいる。そこから逃げては駄目だ。

私は未だに毎週の様新しい授業（技術）を開発し、公開している。しかしながら、私の志は、また別の処にある。

1984年に向山洋一師匠が立ち上げた「教育技術の共有財産化」。それこそが私達の原点であり、また使命でもある。

「春」の授業映像を改めて観て、私は一体何をやって来たのだらうと、自らの来し方を振り返らざるを得なかった。道は遠く厳しくとも、私は挑み続ける。



2月特典

No.15 | 2025年2月

向山洋一 教育資料

1985.11.2 「春」(安西冬衛)

小学校3年生で「分析批評」の授業は可能か

特典映像

<https://vimeo.com/1051822795/2d6dbb1391>



発行日 2025年2月7日

発行所 向山洋一教育技術研究所

所在地 〒142-0064 東京都品川区旗の台2丁目4番12号



谷和樹の教育新宝島

<https://shintakarajima.jp>



向山洋一公式ウェブサイト

<https://mukoyamayoichi.com>

このPDFは、プリンタの「冊子印刷」を選択すると冊子になります。
他人への譲渡および個人研究以外の目的で使用するを禁じます。