

古典における「第三の書く」 ——『枕草子』「春はあけぼの」の実践—— “Third Writing” in Field of Classical Lessons The Practice of “Haru wa Akebono” in “Makura no Soushi”

寺西創^{※1}

※1 和歌山県立那賀高等学校 わかやま子ども学総合研究センター特別研究会員

中央教育審議会答申によれば、高等学校の国語科授業は講義調の伝達型授業に偏っているという。この課題は、古典における訓詁注釈的な授業に多くみられる。そういった授業では、学習者が受け身になりがちである。本稿ではこの課題克服のために、「第三の書く」を用いることを提案した。「第三の書く」には多様な学習活動が設定されており、授業にデザインすることによって主体的な授業参加を促すことに繋がる点を指摘した。

キーワード：「言語文化」、第三の書く、視写、フィクション俳句、『枕草子』

1 問題の所在

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 国語編(以下、『解説』)』には、国語科授業の課題として以下の文言が見られる。

高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと、話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」領域の学習が十分に行われていないこと、古典の学習について、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらないことなどが課題として指摘されている(p.8)。

これらの課題を見てみると、古典の課題の多さが際立つ。前半部は国語科全体の課題であるが、後半部はそれに加え、古典という科目を指定してのものだからである。

しかし、これは同時に授業改善の指針でもある。『解説』の文言を基に考えると、①教材の読み取り中心の授業から脱却すること②主体的な表現等が重視される授業を行うこ

と③「話すこと・聞くこと」「書くこと」領域の学習を取り入れること④言語文化を積極的に享受すること⑤社会や自分との関わりの中でそれら(=言語文化^{*補註})を生かしていくこと⑥学習意欲を高めることという6つの指針が指摘できる。

そこで本稿は、これらの指針を踏まえ、高等学校における古典授業改善の方向性について述べていくものとする。

また、その方向性を基に授業を構成し、実践し、その知見を述べていくものとする。

2 課題の焦点化について

前節で指摘した6つの指針のうち、本稿では②の主体的という文言に着目したい。というのも、学習者を主体的に授業に参加させることは、古典の大きな課題だと考えられるからである。

古典の授業は従来、訓詁注釈的な側面が強かった。訓詁注釈的な授業とは、「①本文の通読→②主要な箇所(の)語句の意味と文法的説明→③本文の現代語訳」という流れの授業のことをいう(世羅 2023p.12)。このような授業の多くでは、学習者は本文に対して自ら接近する機会は得られない。

このことは、学習者を受け身にしてしまうことに繋がる。

したがって、訓詁注釈的な授業を改善することは喫緊の課題であるといえる。

そこで、学習者を主体的に参加させるにはどうすれば良いかという観点から、授業改善の方向を探っていきたい。

ただし、主体的ということばには「粘り強く」や「見通しを持って」など多くの意味が含まれているため、本稿では「主体的な授業参加」を「学習者が自ら教材に接近し、解釈を深めること」と定義しておく。教材に対して自ら「粘り強く」はたらきかけることで、解釈が深まると考えられるからである。

3 「読む」と「書く」の往還

学習者の主体的な授業参加を促すための一つの方法は、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」領域を取り入れることである。これらの領域には主体的な表現が欠かせないからである。したがって、「読むこと」にこれらの領域を取り入れることで、主体的な参加が促せると考えられる。

中でも「書くこと」は、「古典探究」を除いた全ての科目で、学習時間が確保されていることから改めて着目する必要がある。

そこで本稿は、「読むこと」に「書くこと」を取り入れることによって、古典における主体的な授業参加が促されるという考えの基、授業を構成していく。すなわち、「読む」と「書く」の往還である。

先に稿者は、論理的文章において青木幹勇の「第三の書く」における「書替え」¹⁾を取り入れることで、主体的な授業参加に繋がっていることを指摘した(寺西 2023)。

そこで、本稿でも「第三の書く」を取り入れることによって古典の授業改善を図るものとする。

3.1 「第三の書く」について

「第三の書く」は、青木幹勇の刮目すべき理論である²⁾。その名称の由来は、「第一の書く」としての「書写」と「第二の書く」としての「作文」に該当しない、あらゆる「書くこと」の学習活動をまとめたことから来ている。

「第三の書く」の最も端的な説明としては、以下の箇所が指摘できる。

この書く(=第三の書く^{※稿者註})が、聞くこと、話すこと、読むこと、言語事項の学習を支え、さらに、両翼の第一、第二の書くとつながりをもつという仕組みになっているのです(青木 1986p.16)

したがって、「第三の書く」は「読むこと」の学習を支えると同時に、「読む」と「書く」の往還には欠かせない視点であることが分かる。

そして、具体的な学習活動として、視写、聴写、筆答、書抜き、書込み、書足し、書きまとめ、寸感・寸評、図表・図式・絵画化、その他が挙げられている(青木 1986p.15)。これらをまとめたものが、次の表である(表1)。

(表1)「第三の書く」を体系化した表

●●●●●文章の総合的理解 ●●●●●想像を加えて読む ●●●●●主体的な読み	○●○●○書替え(作文文化) ○●○●○物語(散文文化) ○●○●○説明(伝達文化) ○●○●○伝記(本作り・解説) ○●○●○その他	書くために読む 総合
●●●●●読むことの総合的な ●●●●●方法を学ぶ ●●●●●いろいろな書きを生か ●●●●●文、文章に密着して読む力	視写をする 聴写をする 筆答をする 書抜きをする 書込みをする 書足しをする 書きまとめる 寸感・寸評 図表・図式・絵画化 その他	読むために書く 展開
●●●●●速く書ける ●●●●●確かな読み、表記、 ●●●●●文字、語句、		基礎

この表を見てみると、「第三の書く」を用いることの最終的な目標が、「読みを深めるため」なのか、読んだものを起点として「書くこと」に繋げるか」という点で大きく分かれていることに気付く。また、「基礎」や「展開」、「総合」といった名称に

合わせて学習活動が設定されていることが分かる。

そこで次節では、「第三の書く」がどういった場面で用いることができるか述べていきたい。

3.2 「第三の書く」のデザインについて

「第三の書く」を、授業にいかに関デザインするかという点について示唆を与えてくれるのが井口(2014)である。

井口(2014)は、「第三の書く」の学習活動を用いた青木の実践のうち、「たんぼのちえ」と「海にすむ魚の生活」の二つを取り上げ、その取り入れ方を検討した。

「たんぼのちえ」の実践を検討した結果、以下のことが明らかになったという。

「総合」の学習活動を指導過程で何度も取り組ませることで、「基礎」「展開」の活動で収集・整理した情報を特定の視点から再構成することを、指導の段階に即して求めることが可能であった (p.52)。

また、「海にすむ魚の生活」の実践を検討した結果、以下のことが明らかになったという。

「基礎」「展開」を繰り返して書く方法、つまり情報の整理や構成の方法を理解させ、「総合」でその方法を応用して、書く方法の理解を深めさせた (p.52)。

これらの分析から、情報の収集や整理、再構成のために「第三の書く」が利用されていることが分かる。また、「総合」と往還させていることも分かる。

具体的な流れとしては、「総合」を繰り返す中で「基礎」と「展開」を意識させたり、「基礎」と「展開」段階を往還させながら「総合」に繋げたりと、常に往還させているということである。これは、それぞれの活動が個別のものではなく相互に関わりを持っていることを意味する。

したがって、「基礎」や「展開」、「総合」といった学習活動は、情報の収集、整理、再構成を授業展開のどこで行うかという観点で用いられることを示唆しており、このことは、それぞれの活動が段階的ではなく並列的であることを示しているといえる。

3.3 「視写」の特性について

本節では、「第三の書く」において「基礎」の活動にあたる「視写」の特性について述べる。

青木 (1986) は「視写」のメリットとして以下の4点を挙げている (p.55)。

- (1) 文章に書きなれ、早く書き写せるようになります。
- (2) 文字やことばの使い方、記号、改行など表記に関する基礎を確かに確認することができます。
- (3) 文章を視写することが、音読や黙読ではとどかない文章理解の道を開いてくれることは、多くの読書人の語るところです。
- (4) さらに、視写による、表記についての慣れ、文章の理解、その理解に触発をうけて、表現への意欲をもつこともできるということです。

高等学校の古典で用いられる「視写」は、ほとんどが現

代語訳や文法事項を記入するためのものとして扱われる。しかし、文章理解を促し解釈を深めるためには (3) (4) を意図した「視写」が取り入れられるべきであり、そこを起点とした授業が求められる。

なお、「視写」の方法については以下の青木 (1986) の記述が参考になる。

散文の場合、わたしは、一センテンスごとの改行書きを基本にしてみました。これは、文章読解のよりどころ、着目の視点が文にあるという考えに依拠しているのです。これが基本ではありますが、ときには、個々のフレーズ、あるいはもっと短く、分節で切ってちょうど、詩の表示のように、ずらっと横に並べてみるのです (p.73)。

この文言からは、改行書きこそが「視写」を行う際の特性であると指摘できる。改行書きをすることによって、例えば文や構成を比較する授業が可能となる。また、単語や文の数を比較することによって、新たな知見を得ることができる。これは、前述したとおり (3) (4) に繋がる視点であり、情報の収集という観点にも繋がっている。

したがって、「視写」を授業に位置づける際は、改行書きを念頭に置くこと、また 3.2 で言及したように、情報の収集という観点を持つことの2点が求められる。

4 教材の選定について

古典に「第三の書く」をデザインする場合、「基礎」「展開」「総合」を情報の収集を念頭に置きつつ並列的に用いて授業を構成する必要がある。また、「視写」は改行書きを念頭に置く必要がある。この知見を基に、本節では稿者が実際に行った授業について述べていく。

高等学校において、古典を学習する科目は「言語文化」と「古典探究」である。このうち、本節では「言語文化」に着目する。なぜなら、二つの科目には〔思考力・判断力・表現力等〕の内容に大きな差異が見られるからである。

「古典探究」は「読むこと」が重視された科目であるのに対し、「言語文化」は「読むこと」と「書くこと」の双方が重視された科目である。本稿は、主体的な表現等を重視する授業の構成のため、「読む」と「書く」を往還させる授業の在り方について述べるものである。したがって、「読むこと」と「書くこと」が重視された「言語文化」を取り上

げるのが適切だと考えられる。

4.1 教材の選定

「視写」を念頭に置いて教材を選定する際、例えば、内容が並列的に書かれたものが挙げられる。並列された文や語句の多寡を比較することによって、表現の特性に着目できるからである。また、和歌に代表されるような韻文も例として挙げられる。句の切れ目が分かりやすく、改行書きの必要性が見えやすいからである。

本稿では、『枕草子』の「春はあけぼの」の章段を扱う。「春はあけぼの」は、それぞれの季節における美を並列させた文章となっているからである。しかし、それぞれの季節で指摘されている文やことごとには多寡が認められる。

例えば、春夏秋冬に書かれた文の数はそれぞれ2、5、4、3である。次に後世に季語となる語の数は、それぞれ1、2、3、6である。また、総単語数はそれぞれ17、32、59、56であり、明らかに偏りが見られる。この単語数はそのまま文の長さに関わっている。こういった点を比較することで、本文の特徴や書き手の特徴に言及できると考えられる。

4.2 教材観

前節で述べた文や季語、単語の偏りは本文とどのような関係があるのか。これが教材観に繋がる観点である。

阿部 (2021) は、『枕草子』のそれぞれの段は「美」という観点から二つに分けられるということを指摘している。既に定説となっている美 (第1グループ) と語り手独自のオリジナルの美 (第2グループ) である (p.165)。

特に第2グループについては、「も」「さへ」とあるとおり、それ以前は否定的に見られてきた、あるいは気に留められることさえなかったモチーフ群である」(p.166) と指摘しており、書き手の美に対する独特の観点を読みとれる。

また武久 (2023) は、三田村 (1995) を踏まえた上で「筆者の頭の中には『古今和歌集』をはじめとした歌集の序文(「観念的な四季像」を提示)があったが、それは「選材の段階で消えていった」。なぜなら、もっと「具体的な四季の実感」を筆者は表現しなかったからである、といった想定を行うことができる」(p.5) としている。

これらの指摘から考えると、清少納言が独自の目線で指

摘した四季のありようを生かし、そこから清少納言の人物像に迫るような授業を構成することができる。

4.3 指導観

学習者が清少納言の四季に対する独自の目線を自覚する一つの方法は、自身の四季に対する目線と比較することである。比較することによって、初めて差異が認められるからである。

そこで、本文を参考に俳句を作成するとともに、学習者自身も俳句を作成し、それらを比較することでその差異に気付かせることを試みた。

前者は、『枕草子』の本文から一つの季節を選びそれを俳句にまとめるという活動である。後者は、学習者自身が『枕草子』で選択した季節に合った題材を選択しそれをテーマに俳句を作成するという活動である。同じ季節を詠んだ俳句を比較することによって、着眼点の差異を知り、書き手の個性に気付かせることができると考えた。

なお、このように本文を俳句でまとめる取組は、フィクション俳句と呼ばれている。フィクション俳句については4.4で後述するが、これは17字でまとめさせることから「書きまとめ」であり、視点を変えて表現することから「書替え」にも相当する。したがって、フィクション俳句を作成することは「第三の書く」における「展開」と「総合」を兼ね備えた活動であるといえる。

フィクション俳句を作成するにあたっては、季語を抜き出す過程が必要である。これは、「第三の書く」における「書抜き」に該当する。この学習活動は「展開」である。また、この「書抜き」は情報収集にあたる。

そこで、同じく情報の収集にあたる「視写」とどう前後させるかを考え、本単元では季語を「書抜き」した後に「視写」を行い、情報の収集を行うものとした。なぜなら、季語を「書抜き」することで文や単語の多寡に対する意識づけに繋がると考えられるからである。すなわち、着目の仕方を予め意識させるということである。

以上より、授業の流れを以下のように設定した。

第1時：『枕草子』と清少納言に関する知識の確認

第2時：本文通読と季語の確認(「書抜き」、本文の「視写」

(「展開」→「基礎」)

第3時：季語を用い本文を俳句で表現(フィクション俳句

= 「書きまとめ」「書替え」、現代語訳
 (「展開」「総合」)

第4時：現代語訳(単語や文法を中心に)、自身も俳句作成

第5時：俳句を比較し、書き手の人物像を考える

なお、学習活動の下の()は「第三の書く」における段階である。また、本単元における評価規準は以下の通りに設定した(表2)。

表2 本単元の評価規準

〔知・技〕	(2) 我が国の言語文化に関する事項 イ 古典の世界に親しむために、作品や文章の歴史的・文化的背景などを理解できる。
〔思・判・表〕	〔B読むこと〕 イ 作品や文章に表れているものの見方、感じ方、考え方を捉え、内容を解釈できる。
〔語〕	古典の世界に親しむために、作品の文化的背景を理解しようとし、かつ、作品に現れている、書き手のものの見方、感じ方、考え方を捉え、内容を解釈しようとしている。

次節では、本節で触れたフィクション俳句について補足していく。

4.4 フィクション俳句について

そもそも「フィクション俳句」は青木の造語ではない。これは大内善一の命名によるものと考えられる。大内(2015)は物語を手がかりに俳句を発想するという、青木の「物語俳句」の授業について以下のように述べている。

青木がこの「物語俳句」づくりの発想を得たのは、「朝日歌壇」(昭和59年9月23日)に掲載されていた「空腹に泣く子をおきて征き果てぬ父よユミ子のコスモスが咲く」(兵庫・青田綾子)という短歌に励まされたことによるという。

この短歌は、言うまでもなく今西祐行の「一つの花」から発想された「フィクション短歌」(青木の命名)である。この「フィクション短歌」という用語に倣えば、青木の実践「物語俳句」も〈フィクション俳句〉と命名してもよいだろう(p.361)。

この命名の原点には、青木がフィクション作文とフィクション短歌という用語を使っていたことが挙げられる。なお、フィクションという用語については以下の青木

(1996)の記述が参考になる。

現在の子どもの生活意識、生活環境、必ずしも作文の生まれるいい条件の中にあるとはいえないでしょう。したがって、教師の指導もいささか手詰まりの状態ではないかと思えます。

そこで、ときには、生活をリアルに、というこだわりから離れ、虚構の作文へ子どもを誘ってみてはどうでしょう(傍線部稿者 p.16)。

フィクションという用語は、リアルと対を為すものとして使用された用語であることが分かる。このリアルとは生活綴り方を指しており(青木 1996p.15)、フィクション作文は生活綴り方による作文の課題を克服するための取組であったことが分かる。

このフィクション作文に関する新たな展開が〈フィクション俳句〉の原型となった「物語俳句」である。

稿者はこのフィクション俳句は、「第三の書く」における「書きまとめ」であり「書替え」でもあると考える。

本来の文章を、字数制限の型にはめるという過程は要約と変わらない。特に、印象深い箇所を基に創作活動をさせるというのは、感動という切り口から本文をまとめさせることに他ならない。この意味で「書きまとめ」と表現することに支障は無いであろう。

三浦(2016)は俳句創作指導について、「俳句や短歌を作ろうとしたとき、適切な言いまわしを五音、七音に整える過程で、相当厳しいことばの選択が迫られる」(p.171)と述べていることから、より峻厳な「書きまとめ」であると言ってよい。

また、表現機能を変換するということは、学習者の視点が変わることである。これこそ、「第三の書く」における「書替え」である。青木は「書替え」のことを「変身作文」と表現している³⁾ことから、「書替え」と視点が変わることの関係性がうかがえる。

以上より、フィクション俳句を作ることは「第三の書く」における「書きまとめ」をすることでもあり「書替え」をすることだと考えられる。

5 授業の実際

本節では授業の実際を述べていく。その際、学習者の回答及び解答を基に全体の授業を概観する。使用したワーク

シートは1枚に以下の四つの間で構成したものである。このワークシートは第3時に配布したものである。

- 問1.本文の一部を使用して、俳句を作ってみましょう。
- 問2.現代語訳を参考にして、問1の句をブラッシュアップしましょう。
- 問3.自分なら、同じ季節の句をどのように作りますか？題材と併せて書いてください。
- 問4.本文から分かる清少納言の性格について考えてみよう。

本節では、実際に稿者が行った授業を基に知見を述べていく。その際、複数の学習者の回答を取り上げるが、明らかな誤植以外は全てそのまま掲載する。なお、使用した教科書は大修館書店の『言語文化』である。

5.1 第2時

本文を音読したのち季語を「書抜き」し、「視写」を行う時間である。「春はあけぼの」は中学校でも触れている単元であり、ある程度の現代語訳で本文の把握が可能である。

ただし、清少納言の時代には季語という概念が存在しない。したがって、「季節を表している語」という表現で学習者に問いかけ、「書抜き」をさせた。

それぞれの季節に特徴的な事物を「書抜き」するため、まず目についたものを挙げさせた。「あけぼの」や「夕暮れ」を挙げる学習者が多かったが、これらは時間帯のことであり、季節を表している語に該当しないこと、ただし、「春曙」や「夕焼け」であれば季語として現代でも存在することを伝えた。最終的に、以下の形で集約した(表3)。

(表3) 季節を表す語一覧

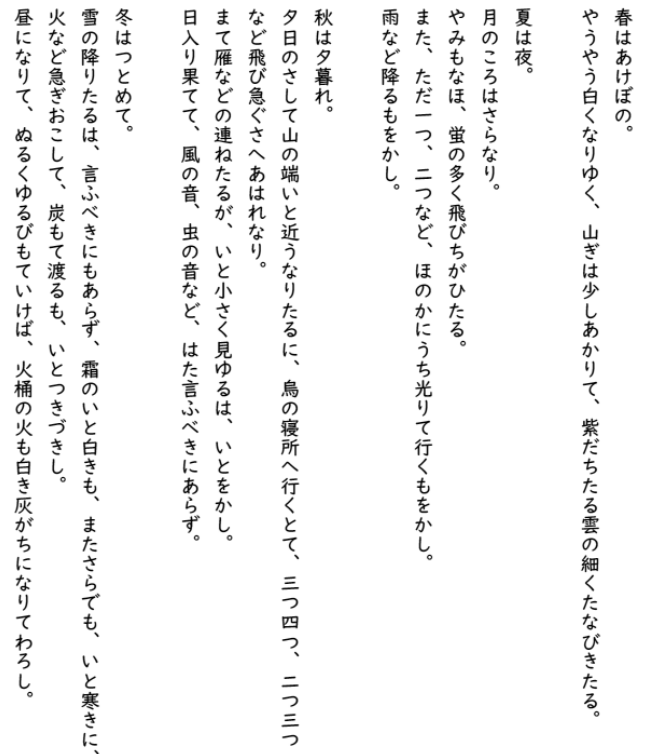
春	春	秋	秋、雁、虫の音
夏	夏、蛍	冬	冬、雪、霜、寒し、炭、火桶

ここで「書抜き」したものが、第3時で作成するフィクション俳句に繋がる。その旨を学習者に伝え、「視写」に取り組ませた。

本文を「視写」する際、文ごとに改行書きをさせた。したがって、学習者のノートは右のような形になった(図1)。

本時では、「視写」をさせるところで時間が終わってしまったため、次の時間に気付いたことを挙げるといふこと、

本文を俳句でまとめることの2点を伝え授業を終えた。



(図1) 「視写」による学習者のノートイメージ

5.2 第3時

前時に「視写」をしたノートから、気付いたことを答えさせ、その後に本文をフィクション俳句でまとめる時間である(問1)。

まず、「視写」によって気付いたことを全体で共有させた。その際、イメージをもたせるため授業者が例として「季節を表す語は冬が多い」と板書した。これは、前時に指摘したものであるため、振り返りにもなると考えた。それを基に、学習者から挙げられた気付きは以下の通りであった。

- (i) 春の季節を表す語は少ない。
- (ii) 冬は季節を表す語が多いのに、文が少ない。
- (iii) 冬の文には「、」が多く使われている。
- (iv) 数字がよく出てくる。
- (v) 夏と秋には生きものが出てくるが、春と冬には無い。
- (vi) 秋と冬は文が長い。

このうち、(ii) (iii) (iv) (vi) は音読では気付かないものであると考えられる。特に (ii) (iii) (vi) は、改行書きだからこそその気付きであると考えられる。

また、本時では本文をフィクション俳句でまとめた。なお、学習者の作成したフィクション俳句は変化の過程を見るため、第5時で提示するものとする。

これらのフィクション俳句を作成させ、本文の「書替え（書きまとめ）」とした。次の時間では文法事項や助動詞、単語を中心として、本文の詳細な現代語訳を行う旨を伝え、授業を終えた。

5.3 第4時

本時は文法事項や助動詞、単語を中心に本文の現代語訳を行う時間である。また、その現代語訳を踏まえ前時に作成したフィクション俳句をより本文に即した形で作り直すことを指示した（問2）。ここでは、フィクション俳句の完成形を作るものとして意識させた。

学習者の作り直した俳句は、第2時と同様、変化の過程を見るため第5時で提示するものとする。

5.4 第5時

本時は、前時で完成させたフィクション俳句とは別に自分なら同じ季節でどのような俳句を作るかを考えさせる時間である（問3）。また、それらを比較することで、清少納言の人物像を考えさせる時間でもある（問4）。

ここでは、学習者の問1～問3の回答及び、問4の解答を掲載していく。

また、それぞれの学習者の問4の解答に傍線を付している。「視写」をした際に挙げられた、5.2の気付きを踏まえていると考えられる箇所を①とした。また、「書替え（書きまとめ）」として作成したフィクション俳句と自身の俳句を比較したことによる気付きを踏まえていると考えられる箇所を②としたものである。

（学習者I）

- 問1. 虫の音 山中響き 耳癒し
 問2. 虫の音 夕暮れ響き とても良い
 問3. 秋の月 きらりと際立ち うさぎ見る
 問4. 清少納言は、それぞれの季節にある物じゃなく、季節にぴったりなものを探す冬が好きの人だと思う。
 なぜかという、②秋といえはの紅葉が出ていなか

ったり、雨はなぜ夏でいいのかわからないから。冬が好きな理由は、①たくさんの季語を短い文で分かりやすくつめこんでいるから。

問1から問2にかけて変化を見てみると、中七句と下五句を変えている。中七句を変えたのは、現代語訳したことで本文の景色が具体的に想像されたためであろう。また、下五句を変えたのは、「はた言ふべきにあらず」という現代語訳をふまえたことによると考えられる。

次に問4を見てみると、この学習者は「視写」と「書替え（書きまとめ）」を踏まえた解答を書いていると考えられる。①は授業内で出た知見を踏まえてのものであり、②は月見を中心に秋を想像した際、清少納言の視点と自身の感覚との違いを意識しているからである。

夏や秋に比べて、冬で挙げられたものが多いことから、冬が好きであるという判断を下している。

（学習者K）

- 問1. 夏の夜 蛍が飛びかう 涼かしさ
 問2. 夏の夜 ほのかに光る 蛍の色
 問3. 空見上げ ドキドキしたい 夏の夜
 問4. 清少納言は目立たないけどめっちゃ頭がいい人だと思う。なぜなら、①季語なしでも春の良さを伝えたり、季節のメインのことを使わず良さを伝えられる能力があって、②メインのことは目立つけどあえて使っていないから。

問1から問2にかけて中七句と下五句を変えている。中七句は、蛍の飛びかう様子に着目していることは変わらないが、「ほのかにうち光る」場面に表現を変えている。

また、問4において①は「視写」を踏まえたものになっており、②は「書替え（書きまとめ）」を踏まえた解答になっていると考えられる。

最初に「蛍が多く飛び交っている」様子を取り上げ「光の多さ」に着目していたが、作り直した際は一転して「光の少なさ」に着目している。一方、学習者が作成した俳句は花火が題材であり、闇の中にある光の多さに夏らしさを感じていることが分かる。

したがって、清少納言が「光の多さ」というメインではなく「光の少なさ」を取り上げているという点にこの学習

者は着目しているため、「書替え（書きまとめ）」を作成したことで下せた判断だと考えられる。この視点は書き手である清少納言の視点を追体験しているといつてよい。

（学習者 S）

問1. 月あかり なくてもきれい 螢の夜

問2. 月明り なくても綺麗 螢の夜

問3. 暑い中 涼くさせた 波と風

問4. 清少納言は落ち着きのない人だと思う。なぜなら、
②他の人と見るところが違うということは、いろいろなものに興味を持っていたのだと思うし、この文を見ても、どの季節がいちばん好きなのか分からないところが、どの季節にも興味があったのかなと思ったからである。

問1 から問2 にかけて、上五句と中七句を変えている。このよう漢字に直すという変え方をした学習者は多かった。

一般的に、漢字表記はひらがな表記よりもかたい印象を与えるという⁴⁾。このことから考えると、漢字表記にすることで書き手に対して距離をおいたと考えることができる。

また、問4 を見てみると、この学習者は、「書きまとめ」を作成したことにより下したと思われる判断を記述している。この学習者にとって、暑さの中にある涼に夏らしさを感じていることが分かる。また、日中であることが読みとれるため、本文が取り上げている夜という時間帯に対して、自分とは異なった目線であるという判断を下していると考えられるからである。

その一方で、「視写」に言及したと思われる記述は見られなかった。

（学習者 H）

問1. 虫の音と 小さく見ゆるは 雁の列

問2. 虫の音と 小さく見ゆるは 雁の連ね

問3. 紅の 町を色取る もみじの木

問4. 清少納言は普通の人とは見る観点が違う変わった人だったと思う。なぜなら、②普通は思いつかないようなものを題材としてしているから。また、①季節によって季語の数や文章の量が全く違っているところも少し変わっていると思う。

問1 から問2 にかけて、下五句を変えている。雁の連ねに変えていることから、より原文に忠実に表現しようとしていることが分かる。

問4 を見てみると、①は「視写」を踏まえたものであるが、特定の季節に着目したものではなく全体を踏まえていることが分かる。そのため、好きな季節には言及せず変わった人だという判断を下している。

「季語の数や文章量が違っていること」と「変わった人」の因果関係は不明であるが、並列させた文章は同じ量になるという考えが、この学習者にあることが思量される。

②は「書替え（書きまとめ）」を踏まえていると考えられる。秋といえどもみじという考えがあり、清少納言の視点が自身とは違うものであることを表している。その上でこの学習者は、清少納言を変った人であるという判断を最終的に下している。

全体的には以下の傾向が見られた。

- (a) 問1 から問2 への変更について、ひらがなを漢字に直したり、逆に漢字をひらがなに直したり、現代語訳を取り入れたり、原文に変えたりする学習者が多かった。
 - (b) 問1 から問2 への変更について、着眼点を変えて表現する学習者も散見された。
 - (c) 問1 から問2 への変更について、全く変更をしない学習者も数人見受けられた。
 - (d) 問4 では、全員が「視写」「書替え（書きまとめ）」が影響したと考えられる文言を記述していた。
 - (e) 問4 は全員が自分なりの判断を下して、清少納言の人物像に言及していた。
 - (f) 主張と根拠の関係が不十分な学習者が散見された。
- これらの傾向を踏まえ、次節では成果と課題について述べていきたい。

6 成果と課題

本単元の授業における第一の成果として、主体的な授業参加を促せたことが挙げられる。(e) で指摘したとおり、学習者全員が清少納言の性格や人物像に言及できているからである。本文を基に判断を下し、表現するには自ら教材に接近しなければ行えない。また、(a) や (b) で言及したように、現代語訳をふまえ何らかの変更を加えたことは、

本文への主体的なはたらきかけの結果であるといえる。

また、学習者の判断や表現が保証されたことが挙げられる。人物像を設定する際、同じ点に着目したにも関わらず学習者ごとに異なった判断を下しているからである。

例えば、学習者Iのように「冬が好き」という判断を下した者もいれば、学習者Sのようにどの季節が好きかわからない落ち着きのない人という判断を下した者も見られる。これは、学習者が根拠を持って、それぞれが判断を下していることを示唆しており、解釈が深まったことで個の読みが成立したことを示しているといえる。

また、(d)で言及した通り、これらの判断や表現は「第三の書く」における「視写」や「書替え(書きまとも)」が影響していると考えられる。したがって、古典において主体的な参加を促す授業を構成する際、「第三の書く」は有効であると判断できる。

一方、課題として挙げられるのは、「視写」の効果の十分な検証に至らなかった点である。「視写」「書替え(書きまとも)」が影響したと思われる記述を抽出してみると、それぞれ取り入れた学習者の割合は以下の通りとなった。

「視写」 …28%

「書替え(書きまとも)」 …67%

「視写」と比較して、「書替え(書きまとも)」の影響の大きさは明らかである。この原因として推測できるのは、授業の順番である。「視写」によって季節を表す語や文の偏りを発見したことよりも、フィクション俳句と自身の俳句を比較したときの違いを発見した方が大きかったからだと考えられる。

二つ目に、書き方まで言及しなかったことである。(f)や(学習者H)でも言及したが、判断を下す際の因果関係について不十分な解答が散見されたからである。これは、学習者の着眼点を生かし切れなかった授業者の落ち度である。書き方にまで言及していれば、より深みのある解答が導き出せたかもしれない。

最後に、(c)の問題点が挙げられる。変えなくても良いと言う判断を、学習者自身が下したとも考えられるが、この段階では主体的に教材にはたらきかけようとしていないのではないかという指摘をかわすことはできない。

授業を構成する上で本当に必要であったか、「季節を表す語」を用いて俳句を作ることと並んで、指導観に関する課題であるといえる。

「視写」の必要性については他日を期さねばならないが、学習者の最終的な取組状況をふまえると、「第三の書く」を取り入れることで学習者の主体的な授業への参加を促すことが可能になることを示唆している。青木幹勇の「第三の書く」は小学校での理論であるが、高等学校の古典においても授業改善の手段として有効であると結論づけられる。

また、今回は主体的な授業参加を促すという観点にしぼり実践を行ったが、今後は社会や自分との関わりの中で生かすという観点まで高めたいと考えている。

このことについては、米田(2018)の以下の指摘が参考になる。

学習者にとって、「伝統的な言語文化」(特に、古典)は遠い世界のものであり、その学習の必要性や私たちの生活に与えている影響などは、彼らの視野外にある。例えば、五七調は現代短歌や現代俳句には言うまでもなく、標語や校歌の歌詞にも見られるし、文語的な言い回しも使用されている。言語だけの問題だけではなく、表現された思想や内容は、日本人の美意識・人生観などに大きな影響を与えている(pp.249-250)。

ここで挙げられているような学習者にとって身近な例を用い、差異だけでなく共通点にも目を向けられるような授業を構成していきたい。また、これと軌を一にするものとして「関係概念」⁵⁾という観点から授業を構成するなど、指導方略についても考えを深めていきたい。

7 結語

「第三の書く」は脱発問を意図しているという側面がある⁶⁾。青木(1986)によれば、このことについて以下のよう述べている。

発問にもよりますが、発問の応答者がどうしても、上位の子どもに偏るといことです(p.120)。

と、発問主体の授業の限界を指摘した上で、

「書替え」は、どの子ども書き、書いたものをもてるのです(p.127)。

と述べている。これは「書替え」における記述だが、個別最適が叫ばれる現在でも示唆に富む指摘である。「書く」ことによって、それぞれ個別の作品が生まれるからである。

「第三の書く」の学習活動は多岐にわたるため、それぞれの活動についてはさらなる検討が必要である。しかし、

学習者の主体的な授業参加を促すには、やはり「読む」と「書く」が往還されなければならない。その中で、「第三の書く」は有効な手立てとして着目できるであろう。

古典の課題は多いが、その突破口となるのは先学の実践である。それゆえ、本稿のように先学と現在の実践を繋げるということには一定の意味があるのではないだろうか。

古典の授業を構成する際は、本稿で得られた知見を生かし、さらなる課題の克服に繋がるよう実践を重ねたい。

謝辞

本稿作成にあたって、和歌山信愛大学教育学部子ども教育学科小林康宏教授に多大なるご助言を賜った。ここに記して学恩に謝する。

また、高知県土佐町にある青木幹勇記念館を訪れたことが本稿執筆の契機となった。青木先生の再現された書齋を見たとき、感動か何か、えもいわれぬ気持ちになった。同時に、先学の実践を今に繋げる必要があると感じた。

今後も「第三の書く」のみならず、「読む」と「書く」の往還について研究を続けることをお誓い申し上げる。

註

- 1) 本来は「書き換え」と表現するのが適切であろうが、本稿では原著の表記を尊重し、「書替え」と表現する。以下、「書足し」や「書広げ」「書抜き」といった「第三の書く」における学習活動についても同様である。
- 2) 大内(2015)は、「書くこと」の活動を積極的に導入する実践を通して、やがて「第三の書く」という刮目すべき実践理論を構築していくことになる。」と評する(傍線部稿者 p.311)。
- 3) 青木(1986)は、「つまりこの「書替え」は「変身作文」なのだというわけです(p.129)」と表現している。
- 4) 杉島・賀集(1992)は、「かたいーやわらかい」などを表す力量的次元(P次元)について、ひらがな表記は漢字表記やカタカナ表記に比べて、正方向にその違いが顕著であるとしている(p.27)。
- 5) 渡辺(2018)は、「古典作品を読み手が読み、意味づけ、何らかの価値を発見した時に、読み手が創造的に古典との間に価値ある関係性を持った時、初めて古典

は読み手の中に生きることになる。ここに「関係概念」としての古典観を見出すことができる。」(pp.3-4)としている。

- 6) 青木(1986)は、「第三の書く」は、脱発問の方法的展開のひとつとすることができるでしょう。」(p.123)と述べている。

参考文献

- 青木幹勇(1986) 『第三の書く』 国土社
- 青木幹勇(1996) 『子どもが蘇る詩と作文』 国土社
- 阿部昇(2021) 『読解力を鍛える古典の「読み」の授業』 明治図書
- 井口あずさ(2014) 「小学校国語科における説明する力を育成する読みの指導の検討-青木幹勇の「第三の書く」の場合-」 『比治山大学紀要』 第21号 pp.45-54
- 大内善一(2015) 『国語教師・青木幹勇の形成過程』 溪水社
- 米田猛(2018) 『「言語文化」の学習指導考究』 溪水社
- 杉島一郎・賀集寛(1992) 「日本語における表記形態が単語の内包的意味に及ぼす影響」 『人文論究』 41pp.15-30
- 世羅博昭(2023) 『高等学校における古典教育の創造的展開-単元の教材編成と指導法の開拓-』 溪水社
- 武久康高(2023) 「筆者想定法による古典文学の学習-『枕草子』「春はあけぼの」を例に-」 『高知大学教育学部研究報告』 第83号 pp.1-10
- 寺西創(2023) 「「第三の書く」をデザインした論理的文章の授業-『水の東西』の実践-」 『わかやま子ども学総合研究センタージャーナル』 No3pp.3-12
- 三浦和尚(2016) 『国語教育実践の基底』 三省堂
- 三田村雅子(1995) 『枕草子 表現の論理』 有精堂
- 文部科学省(2019) 『高等学校学習指導要領(平成三十年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社
- 渡辺春美(2018) 『「関係概念」に基づく古典教育の研究』 溪水社