

|              |   |
|--------------|---|
| Title        | 武田常夫の「文学の授業」の分析   |
| Author(s)    | 井上, 光洋  |
| Citation     | 大阪大学人間科学部紀要. 1996, 22, p. 367-383   |
| Version Type | VoR   |
| URL          | <a href="https://doi.org/10.18910/6161">https://doi.org/10.18910/6161</a> |
| rights       |   |
| Note         |   |

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

## 武田常夫の「文学の授業」の分析

井 上 光 洋

### 目 次

1. 島小学校の授業の変遷の系譜
2. 「文学の授業」における授業と授業研究
3. 「赤蛙」での授業案づくり
4. 「おしになった娘」による作品との対面
5. 「大陸の文化」での子どもとの対面
6. 「にれの町」での成功と失敗
7. 「四万十川」での教師の主張と授業展開
8. おわりに

## 武田常夫の「文学の授業」の分析

井上 光洋

### 1. 島小学校の授業の変遷の系譜

島小学校の授業を分析するとき、斎藤喜博校長が昭和27年度に赴任して以来、どのように授業が変遷してきたかを概観しておく必要がある。特に昭和36年度から昭和37年度にかけて、大きく「展開計画」の授業案の形式を変更している。

昭和36年度まで（本来、たて書き）

| こちらでやること | 子どもの動き | めあて | 予想される問題点 |
|----------|--------|-----|----------|
|          |        |     |          |

昭和37年度（本来、たて書き）

| 展開の核 | 子どもの可能性 | 結晶点 | 予想される難関 |
|------|---------|-----|---------|
|      |         |     |         |

「展開の核」とは「こちらでやること」から変更した。これは、発問・対立や葛藤をつくり出す、教師の意図的・意識的働きかけである。もちろん教師の提示、朗読などの教師がやることも含まれている。

さて、昭和36年度までの島小学校の授業の変遷を島小教師によって書かれた「島小授業の変

遷（昭和27.4～昭和36.7）」（第七回宿泊研究会討議資料、昭和36.7.26）にうかがうことができる。

- 昭和27年度 ○大きい声での画一的な一斉授業  
 ——伸びようとする子ども本来の生命力を無意識のうちに押しつぶしている先生たち  
 ○子どもを前面に出し生き生きと活動させる授業の芽生え  
 ——一全体の子どもが、一人一人無駄なく活動している授業
- 昭和28年度 ○子どもをさまざまな抑圧から解放し、子どもを前面に出して生き生きと活動させることに授業のウエイトをかけていた  
 ——一斉授業から脱皮し、学習指導法の創造に展開していく  
 ○島小での授業の型（或いは流れ）の一典型生まれる（学習指導法の確立）  
 ——学校の子どもを集団思考へと導いていく授業
- 昭和29年度 ○はっきりとしたねらいや問題点をもってする授業
- 昭和30年度 ○子どものおそびと学習とを一体化していく授業法の研究（低学年の問題）  
 ○新しい家庭科指導の創造  
 ○教師の人柄と技術
- 昭和31年度 ○授業の専門家としての教師が責任を持つ最大の場面  
 ○合理的指導法とは  
 ○教師の技術によって子どもは揺れ動く  
 ——子どもが悪いのではない  
 ○教師の知識欲、ものの見方、つかまえ方と、その子どもへの影響  
 右の点を意識しての授業  
 ○学習を通して、子ども同士のつながりを高めることを意識しての授業。  
 「○○ちゃん式まちがい」生まれる  
 ○子ども一人一人がお互いの思考の筋道を同じにする  
 ○一人のまちがいを個人から切り離し、全体のものとする  
 ——授業法の中に含まれる思想性  
 授業の中で、子どもに集団思考をさせていく  
 ○新しい教師像のもつ技術や演出の生かされた授業  
 ○おいこみの技術  
 ○本格的な合唱の芽生え
- 昭和32年度 ○子どもと教材の結びつけ方  
 ○学習指導法などを研究実践する授業  
 ○学級の平均点、個人の思考、集団の思考、科学的・合理的なものの考え方

などを高めるために

- 深い教材解釈から生まれた授業（教材の深い解釈から方法が生まれる）  
広範な文章の各所から読みとった子どもの考えを、結び合わせながら、一つの問題の山をつきくずしていく。（文章の中のかなめになることばや部分を見つけ、それを追究していくこと）

- 想像説明生まれる

「○○ちゃん式まちがい」の体育授業への応用

- 中国の社会のできごとを子どもの生活と結び合わせながら認識させていった授業

昭和33年度

- 科学教育と芸術教育

感動（高度な感動は意識を変革する）、集中・追究力を高める芸術的認識・道徳的価値観の転換等を意識し、実践する授業

- 子どもの感動、或いは直感を科学的認識まで次元を高めていく授業

昭和34年度

- 授業の原則の発見と認識をめざして

——効果の上がる原則の上立って各自が個性に応じた指導方法を生み出そうとする

- 核爆発を起こして、次々にxを生み出し、子どもを新しい世界に、感動的に引き上げていく授業

- AがA'へ、BがB'へと子どもを変革していく授業

- 一つの問題の解決が次の問題を生んで、次々に次元が高度に展開していく授業

- 子ども同志が響き合い、集団の力で問題を追究していく授業

昭和35年度

- ◎子どもの変革を意識しての授業

（意図的で実験的な授業）

- 教師の教材の解釈のしかたによって、教え方の筋道がどのように違ってしまうのか

- また、その教材によって将来どのような子どもをつくらうとしているのか

- 振幅のある授業は、子どもを変革する

——教師とともに

- 子どもの素朴で直感的な解釈に、次々に内容を与えて、それを高めていく授業

- 一時間の授業の問題点を一つにしぼって、それを深めていく授業

- 一つの大事なことばをとらえ、その解釈の次元を次々に上げていく国語の授業

（赤坂学級「森の出口」あたりが芽生えか）

深い教材の解釈

弁証法的に発展していく授業——はじめに否定された子どもの発言も、次の次元で生かされる

昭和36年度 ○展開のさせ方

○文学教材

これらの島小授業の変遷の系譜から次のようなことがいえよう。

- ①教師は子どもを抑圧するのではなく、子どもを解放し、子どもを前面に出して、生き生きと活動させる。
- ②教師は自分の個性を出し、自分なりの教材解釈から授業案をつくり、発問、提示教材、プリント等を準備する。
- ③一人ひとりの子どもの個性を大事にし、異なる子どもの意見・考えを突き合わせ、学級集団を組織していく。
- ④授業の原則を追究し、意識的・意図的な働きかけ、発問をつくり出し、それによって対立と葛藤を呼び起こし、子どもの意識の変革を促す。
- ⑤教師は専門家として、授業を計画し、子どもの反応・応答から、子どもの言おうとしている意味・考え、背後にある発想を推論し、それらをもとに授業を組織していく。

ところで、昭和36年度から昭和37年度の授業案で大きく変更したのは「こちらでやること」から「展開の核」になったことである。第8回島小公開研究会資料によれば、研究授業には「展開の角度」が記述されている。「教師の教材解釈」にもとづいて教材の重要なカギとなる言葉を抽出し、具体的な授業へのいくつかの切り込み口を見つけ、それが「展開の角度」である。そして具体的な発問・提示などに結びつけていくのである。これは教師の教材への対峙、対決によってはじめて作り出されるのである。これは島小教師集団が10年の授業実践をふまえ、作り上げた、授業案の典型といえるだろう。

## 2. 「文学の授業」における授業と授業研究

武田常夫「文学の授業」は、その「まえがき」にもあるように、昭和36年4月から昭和38年6月ごろまでにやった授業の記録である。武田常夫が島小に在籍していたのは昭和29年4月から昭和39年3月であるから、ちょうど10年間、そのうち後半の3年間の授業であるといえる。なぜそれ以前の授業を取り上げていないのか、その理由は、昭和36年が武田常夫にとって転機の年であったからである（井上, 1995）。

「文学の授業」は5つの章立てで構成されている。

- ・「赤蛙」での授業案づくり

- ・「おしになった娘」による作品との対面
- ・茂吉と啄木の歌での教材解釈
- ・「走れメロス」での展開計画
- ・授業案と授業記録

これをさらに分割してみると表の縦軸のように10の授業が記述されて、また、大づかみに分析の視点をあげると、表1の横軸のように a) 授業年度・学年、b) 教材解釈、c) 授業案、d) 授業の展開計画、e) 授業の山場での発問等、f) 授業記録、g) 同僚教師の助言等、h) 斎藤校長の助言・横口等、i) その他・関連事項（備考）、の9つである。

これらの9つの視点は、島小の授業実践の記録をふまえて抽出したもので、島小の教師集団が、いつも意識的に意図的に授業に取り組んできたことでもある。船戸咲子が提案した「○○ちゃん式まちがい」は、教師集団のなかにも生かされていたのである。

「文学の授業」は武田常夫の処女出版で、その後いくつかの単行本を著作しているが、「文学の授業」は異彩を放っている。なぜならば、島小教育実践の根幹を示しているからである。すなわち、( ) 内は授業研究の5つの柱を提示している。

- 1) 「文学の授業」とはいえ、授業案づくりの過程を明らかにしている（授業設計）
- 2) 文学作品との教師の対面・対峙（実存的現象学）
- 3) 教師の教材解釈（教材解釈の方法、教師の個性）
- 4) 授業の展開計画（授業技術、教育技術）
- 5) 授業記録の方法（キーワード方式）

これらは、「文学の授業」の章立てと同じで、斎藤校長を中心とした教師集団が到達した授業研究の方法の真髄を物語っているといえよう。そして武田常夫自身の島小での授業研究の総まとめであると考えられる。

表 武田常夫「文学の授業」の授業

|   | 教材<br>印：教科書<br>他：雨の日文庫 | a)<br>年度<br>学年 | b)<br>教材<br>解釈 | c)<br>授業<br>案 | d)<br>展開計画         | e)<br>授業の山場<br>(発問)                | f)<br>授業記録    | g)<br>仲間の教師<br>助言等   | h)<br>斎藤校長<br>の横口 | i)<br>備考                       |
|---|------------------------|----------------|----------------|---------------|--------------------|------------------------------------|---------------|----------------------|-------------------|--------------------------------|
| ① | 赤蛙                     | 昭和37年<br>5年    | 有              | 有             | 有                  | 一人称<br>ほこりと恥                       | 有             | 赤坂里子<br>積み重ね         |                   | 「授業の創造」<br>96-98               |
| ② | おしになった娘                | 昭和37年<br>5年    | 有              | 有             | 無<br>第8回公開研<br>に有  | もりの生きた時代と<br>状況                    | 有(感想)         | 積み重ね                 | 助言                | 12月15日<br>第8回公開研               |
| ③ | 大陸の文化                  | 昭和36年<br>6年    | 無              | 無             | 無                  | 「大陸の文化」とは<br>古事記との関連               | 有(感想)         |                      |                   | 4月13日                          |
| ④ | これの町                   | 昭和36年<br>6年    | 無              | 無             | 無                  | なにもかも知っていた、<br>なにもかも見ていた、<br>開拓の歴史 | 有             |                      |                   | 「授業の創造」<br>131-134<br>5月25日参観日 |
| ⑤ | 四万十川                   | 昭和36年<br>6年    | 無              | 無             | 無                  | 詩のイメージ<br>対面・対置                    | 有             | 金子繪一郎<br>積み重ね        |                   | 9月8日                           |
| ⑥ | 茂吉の短歌                  | 昭和36年<br>6年    | 無              | 無             | 無                  | 朝明けて<br>こだま・ふとぶえ<br>なみよろう山         | 有             |                      | 助言                | 5月9日                           |
| ⑦ | 啄木の短歌                  | 昭和36年<br>6年    | 無              | 無             | 無                  | たまたまか<br>わざわざか                     | 有             |                      | 横口                | 7月12日<br>参観日                   |
| ⑧ | 走れメロス                  | 昭和37年<br>5年    | 有              | 有             | 有                  | 信じるということ                           | 有(感想)<br>(発問) | 船戸咲子<br>赤坂里子<br>積み重ね |                   | 2学期<br>映画「芽をふく<br>「ども」         |
| ⑨ | 大きなしらかば                | 昭和36年<br>6年    | 有              | 有             | 有<br>第7回公開研<br>にも有 | 母のことばと行為                           | 有             | 積み重ね                 |                   | 12月8日<br>第7回公開研                |
| ⑩ | カシタンカ                  | 昭和38年?<br>6年   | 有              | 有             | 無                  | 生き様<br>人と犬                         | 有             | 積み重ね                 |                   |                                |

### 3. 「赤蛙」での授業案づくり

「赤蛙」の教材では次のことが、教材解釈の中核となって分析されている。

- ①作者の意図、ストーリー、シナリオ（仕掛け）を読みとる
- ②自分の生き方・生き様と突き合わせる
- ③重要な言葉とカギとなる重要な言葉を選択し、それを積み上げていく発問・働きかけをつくり出す。
- ④小説「赤蛙」の山場を見つけ、そこを軸にして授業を展開する。
- ⑤発問の系列とその関連、子どもの反応・応答を予測し、それに対する対応策を考えておく。  
これは子どもの可能性と予想される難関と関連している。

「赤蛙」の教材解釈の構造は、図のごとくであるが、武田常夫は、浮き彫りにすべき「成金」のイメージをわかせていない。

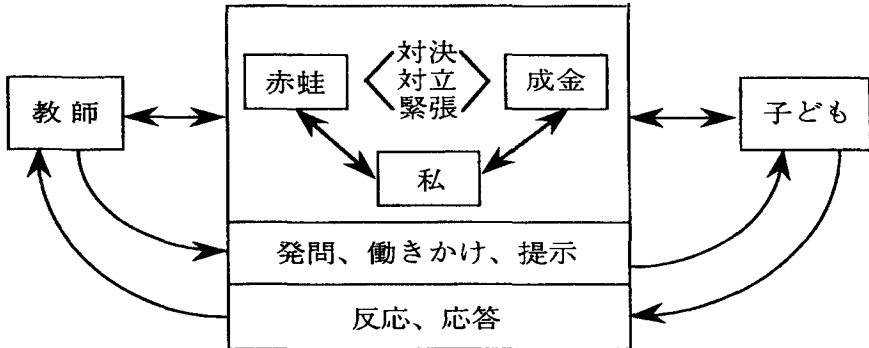


図 「赤蛙」の教材解釈の構造

武田常夫は、「『赤蛙』での授業案づくり」において、「授業案を書きだすまで」は「授業の創造」を下敷きにして書いている。赤蛙という小説の山場を次のところに見出した。

「——次第に私は不思議な思いにとらわれはじめていた。赤蛙は何もかにも知ってやっているのだとしか思えない。そこには執念深くさえもある意志が働いているのだとしか思えない。微妙な生活本能をそなえたこの小動物が、どこを渡れば容易であるか、あの小さな淵がそれであることなどを知らぬわけではない。赤蛙はある目的をもって、意志をもって敢て困難に突入しているのだとしか思えない。彼にとって力に余るものに挑み、戦ってこれを征服しようとして



いるのだとしか思えない。——」

そして、「一匹の赤蛙の必死のいとなみを凝視するなかに生まれた『私』のこの想念に、正しく対面させることが、いま担任している五年生の子どもたちにとって必要だし、こうした、ひとつの小さな事実のなかにひそんでいる深い意味、美しい真実を追求した作品に生き生きと対面……形象化された一つの客観的存在として、子どもに提出し、対面させていきたいと思う。『私』に『島木健作』のイメージをすべりこませたり、『私』を『作者』といいまちがえたりしない授業を進めていかななくてはならないと思った。したがって作品に描かれた情景や心像、そして、思想・感情・倫理、それらの追求はすべて、作品そのものから読みとり、拡大し、定着させていく作業で一貫したい。」と述べている。さらに「教師の教材解釈」について次のようにまとめている。

「秋の夕べ、桂川の急流で一匹の赤蛙が激しい流れを泳ぎこそうとして必死になって戦っていた。それは、いかにも孤独な、むなしいいとなみに『私』には思われた。しかし、この赤蛙のばかなむなしいいとなみには、人間の世界にはほとんど失われていた、おのれの生き方に誠実であろうとする真摯な意志と情熱とが感じられた。その異様な情景は、いつもの多い人間の生活につかれはてていた『私』の心をはげしく打った。精魂をかたむけて対象に肉迫しようとするもののもつ生の美しさへの感動があった。共感があった。

しかし、おのれの力をつかいはたして、静かに、消えるように波間に没しきっていった赤蛙の姿は悲劇的であった。だが、かれはおのれの生涯を不幸だったとは思わなかったにちがいない。なぜなら、かれはおのれの意志の命ずるままに、さいごまで戦いぬいて一生を終わすことができたからである。かれのさいごは悲劇的であった。しかし戦いぬいたかれの生涯は満足すべき一生であったにちがいない。

この赤蛙の戦いのいっさいを見とどけた『私』は、そのときから、すでに孤独ではなかった。『私』の心は一匹の赤蛙の美しいいとなみによってまったくみだされたからである。

この作品で描かれていることは、一匹の赤蛙の死というごくありふれた事実にすぎない。しかし、そうしたありふれた事実のなかからこの作品は、深い人生の真実と美しさを鮮明に描きだしている。そうした作品に正しく対面しながら、人間について、その生き方について、子どもといっしょに、静かに考えあい、共感しあっていきたいと思う。」

「授業展開の角度」として3つあげている。

- 1 「あくまで形象化された作品の世界に子どもを対面させ、追求させることに主眼をおく」
- 2 「赤蛙の行動につれて『私』が心象を描き、観念を構成していく部分はおもに話し合いによって『私』の内面に生みだされた観念や心像を追求させていくような方法をとりたい。」
- 3 「できるだけ子どもたちの学習体験や生活体験を豊かに参加させて……きびしく自己を凝視

することとがたえずささえあいながら、作品との豊かな連帯が実現していくような授業を生みだしていきたい。」

これらのことをもとにして、武田常夫は「全体計画」と「研究授業まで」を書いている。そのなかで「授業案」の「展開の核」で11の発問や提示をしている。

○わたしの朗読で授業をはじめ。そして「なぜ〈私〉は立ち去りかねていたのか」と問う。

**板書**

「立ち去りかねている」

○帰りたい（体のことが心配）

○私の気持ち

○ここにいたい（赤蛙のことが心配）

○立ち去りかねている体験を出させる。

○不思議な思いとは？

○朗読「赤蛙はある意志をもち、目的をもって…」

○「としか思えない」と、くり返しっているわけは？

◎「彼にとって力に余るものにいどみ、戦ってこれを征服する」これはどういうことか？

◎なぜ、「私」は「そうとしか思えな」かったのか？

○軍需成金がこの情景をみたら、どうだろう。

○「私」は軍需成金ではない。

○朗読

○不思議な思いとは？

さて、これらの「展開の核」にある発問はどうであろうか。季節は「秋、半ば頃だが、山の空気は底冷えがする」。動物にとってこの季節は、冬に備えなければならない。この時間（全体20時間予定中、14時間目）の授業展開はまさに「赤蛙」の山場である。子どもの生活体験から言えば、島村には蛙が沢山いる（映画「芽をふく子ども」にも出てくる）、発問は対立や葛藤を生み出し、子どもの心をゆさぶるものでなければならない。はたして前述の発問は、ゆさぶったであろうか？

○「私」と「軍需成金」との対比の発問

◎「赤蛙」についての発問

この赤蛙は、年老いた赤蛙か、それとも若い赤蛙か？

◎「赤蛙の大きな腹」と「秋もまだ半ば頃なのだが山の空気は底冷えがする」とあるのだが、なんで、大きな腹をしているのか、空気が入っているのか、水を飲んだのか、腹いっぱい食べ物を食べたのか

（冬眠）

- ◎何度もためしている。去年もその前も急流を渡って、自分の体力をためたのだろうか？
- ◎今年の秋は渡ろうとしても渡れない、赤蛙はどんな気持ちだったろうか？何と直面していたのか？

冬眠をする動物は、秋に腹いっぱい食べ、体力をつけてから冬眠に入る。体力がないと冬眠中に死んでしまうか、運良く冬眠できたとしても、冬眠からさめてからのろのろしているうちに他の動物の餌食になったり、車にひかれたりしてしまう。自然とは弱肉強食の世界なのだ。そんな世界に赤蛙も生きてきたんだ。すべての動物も同じ。

「展開の核」にこのような発問や提示があったら、どんな授業の展開となっただろう。赤蛙は死と対峙していたのである。

「授業の結果と授業案」であまりにも、自分（武田）の教材解釈と授業案に子どもを引き込もうとしているのではないか、だから平板な反応・応答しか返ってこないときがあるのではないか。斎藤茂吉の短歌での授業での斎藤喜博校長の助言、「『朝明けて…』これは『静かなのか、にぎやかなのか、夜明けとはちがう』という発問をしてみなさい」はまさに的確であると考えられる。

#### 4. 「おしになった娘」による作品との対面

「おしになった娘」の授業案をもって斎藤喜博校長のところに行ったところ、2つのことを言われた。

- ①「この授業案でやっていくと、古くさい道徳教育になってしまいますね」
- ②「罪の意識というだけでおしになったもりいの心を説明してしまうのは、あまりに浅いし、ひどく理屈っぽいですよ」

これを受けて武田常夫は「作品には明らかに形象化されているはずのもりいの内面が、わたしにはどうしても明確につかめなくて、七転八倒していた。」

そして2度目の授業案をもっていくと、

- ①「すくなくともこんどの授業案には、教師の息吹きがありますね」
- ②「だいぶもたもたして、はがゆいようなところもありますが、器用にまとめてないところがいいんじゃないですか……」

第8回公開研究会資料の研究授業の授業案の「展開の核」は6つの発問がある。

- おかみさまに打たれたもりいは、なぜ一言も口をきかなくなったのか？
- 黒い目できっとおかみさまを見すえ
  - ・「きっと」とは何か
  - ・「見すえ」とは何か
- 「親の悪事をいいふらす」というおかみさまのことばはどうか
- 五作はどうして人柱にされたのか
  - ・盗みを働いたからではないか
  - ・もりいが言ってしまったからではないか
- 「親の悪事」「いいふらす」
- なぜ、もりいは「きっとおかみさまを見すえ」たのか

これらの発問は本当に対立・葛藤、ゆさぶりを引き起こす発問であろうか。この情景は木下順二の「あとかくしの雪」に似ている。

- 親の悪事をいいふらすつもりでもりいは歌ったのか
 

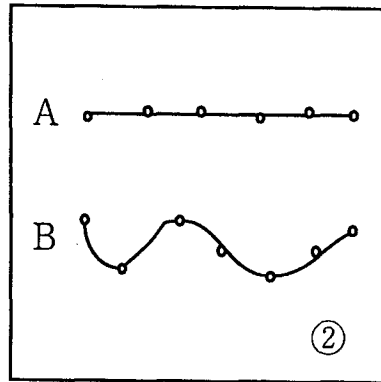
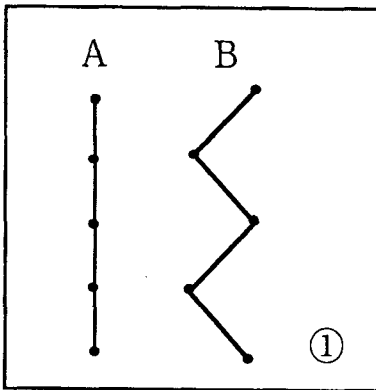
『うんまい、うんまい、あずきまんまくったぞ、トントントン』と歌声もはずまずにはおれません

このときのもりいの気持ちはどうだったでしょう。
- 「黒い目」とある目は澄んだ目、にごった目、涙のあふれた目か。それとも深い輝きをした目か。
- そういう目で「きっとおかみさまを見すえた」、逆におかみさまの気持ちはどうか。

武田常夫が追求しつづけたのは「もりいはなぜおしになったのか、もりいの内面の変化」である。最後の段落にある「きじよう、なしておまえはないただ……おらたちにゃ、口はねえだに。」に集約されたもりいの想い、哀しみが最高潮になっていくのである。良い作品には伏線があり、場面と場面のつながり、モンタージュがある。これを解きほぐしながら、自分の生き様・生き方と対峙していく。これはある意味で、教材を教師という身体を通して問い直しながら解釈していく、実存的現象学の世界なのである。

## 5. 「大陸の文化」での子どもとの対面

「大陸の文化」のはじめのところにある「九州の南方には、点々と一線をなすようにならんでいる琉球列島。大陸からは、日本とのかけ橋のように、朝鮮半島がぐっとつき出ている。遠いむかし、この列島や半島を通して、大陸の文化がわたってきた。」まず発問した。「一線をなす、というのはどういうことだ？」



そして大きく板書した。しかし実際は①ではなく②のようだった。AかBかどちらだときくと、わっと上とこたえる。しかし、大陸の文化という場合の大陸とは、ときくと、もういけない。大きな陸地と辞書のこたえはすぐにいう。実際の授業は次の通りである。

T. 日本は大陸か

C. (だまってしまう)

大陸ではない

T. なぜ

C. (完全にだまってしまう)

とりあえず、A方式を採用して、はっきりさせていく。

T. 「寄りそうようにして」の「寄る」とは何だ

C. わからない(源作)

T. (わからないのではない、わかっているけど説明ができない、具体的な例をあげて、それを切り抜ける)

大きな島もあれば、小さな島もある。お母さんと子どもがいっしょに歩くとき……

T. 「大陸の文化」というのは、古事記と関連がある

C. (図書室にいった、古事記を見つけてくる)

「文学の授業」に記述されている授業の展開のほかに前述のようなやりとりがあった。

## 6. 「にれの町」での成功と失敗

「にれの町」は北海道の札幌の町ができるまで、発展してきた様子を描いた叙事詩である。武田常夫は、去年の授業でうまく成功したので同じ発問や授業展開をとり、見事に失敗してし

まうのである。「文学の授業」では、去年の授業と翌年の授業をだぶらせて記述している。

T. 「えだからえだへとわたり歩いて、その上で、しまりすの子どもたちが追っかけっこと遊んだ」

「その上で」というのはどこだろう。

C. 追っかけっこした同じえだの上で（恵子）

C. うさぎの親子のうえで（勉）

（この二つの意見をめぐって、いろいろな意見が出て授業がごたついた。この様子が記述されている）

武田常夫は恵子の様子を「恵子ちゃんの生き生きした発言は、今日はことさら映えていた。まるで司会者のごとく全体をリードしていた。恵子ちゃんの考えはまちがっているのだが……」そして「去年の子どもらは、ほんやくをしていた。」と記述している。多分、生活経験をふまえ、イメージをわかせたにちがいない。それにしても、武田常夫にしては、この授業では否定的な発問や説明が多い。これでは授業は生き生きとしてこない。

## 7. 「四万十川」での教師の主張と授業展開

武田常夫の「四万十川」の授業の前に、本校の金子緯一郎が同じ教材で昭和36年9月5日に研究授業をしている。「こちらでやること」ではつぎのように記述されて、武田常夫がコメントをつけている。

○「天のはげしき」とは

○おもうほど おもうほどに

うんとおもっている（武田）

に気持ちが入っている（武田）

どこにかかっているか（武田）

○この「おもうほど」は、次「美し(かなし)」と、どんなふうにもすばれ、ひびきあっているのだろう（傍線：武田）

①何を思っているのか

②「美し(かなし)」とは？「かなし」を説明する

③なぜ美しく感じるのか

○「美し(かなし)」は「かなし(終行)」と、どう気持ちがちがうのか

金子緯一郎の研究授業をふまえて、9月8日に授業をした。実際の授業は次の通りである。

- T. どこで見ているのか
- C. ①ふるさを思って都会で……。  
②ふるさとして（計二、一人）
- T. ①の理由：啄木の「思い出の川」式の発展をとる  
②の理由：水のごれる日——みているから
- T. 山峡と四万十川は同じか  
・同じ（幸子）  
・まるっきりちがう（勉）  
山峡の水というのは谷間、どこにでもある。  
・上流（恵子）
- T. （このきりこみ方は弱い、ウヤムヤになる。わたしは上流をとる。四万十川はゆたかな川ととる）
- T. 作者のふるさとの感じは？  
山の中か、平野か、平野らしい  
山峡の水もくるうて、もに追想がある。連想がある。
- T. 「かなし」と「美し」の区別
- C. ・深刻のかなしさ（美し）（勉）  
・田畑がやられる、かなし（幸子）
- T. （作者自身のかなしさとの対応がない）
- T. 最後の二行をゆっくりよむ  
（この感じは、作者が現場にいて、よんでいる、悲しんでいる感じととる。リズムとして感じとらせる。）
- C. ・やっぱり、ふるさにいるんみたい（勉）  
・わたしは、どっちだかわからなくなった（幸子）
- T. はじめの「おもうほど おもうほどに」（ひっかかったもと）をけしてよむ。（対面した詩だ）
- T. では「おもうほど おもうほどに」という言葉の解釈は？（2回でてる）

この詩の授業でも武田常夫は悪戦苦闘している。四万十川の詩はふるさとの四万十川で作った詩ではない。作者が眼前に対峙した、ふるさとの情景はどこにいてもよいのだ、それが詩人の心象といってよい。

## 8. おわりに

斎藤喜博、武田常夫をはじめとする島小学校の教師の教育実践の著作を読むと、新藤兼人の映画づくり、シナリオづくりと共通したところがある。新藤兼人ははじめてシナリオを書き上げて、溝口健二のところに持っていった。溝口健二に「これはシナリオではありません。これはストーリーです」といわれ、「……私の耳はがんと鳴りひびいた……気がついてみると私は下鴨の鴨川土堤を歩いていた」と、回想している。

武田常夫も、斎藤喜博に対し、同じような経験をしている。「ストーリー」と「シナリオ」とは異なり、違う。一方、人が修得する「知識・技術・方法」には「教えられて修得できる知識・技術・方法」と「自ら求めてはじめて獲得できる知識・技術・方法」がある。ストーリーは教えられてもわかる。しかし、シナリオは、自ら求めなければ獲得することはできない。授業は、ストーリーではない、シナリオである。斎藤喜博、武田常夫、島小学校の教師は授業というシナリオを探究していったのである。

「文学の授業」のなかの「走れメロス」、「大きなしらかば」、「カシタンカ」は別の稿で言及・分析したい。また、「茂吉と啄木の短歌」の授業については、「島小学校の授業の分析（1）」（東京学芸大学紀要，第一部門，教育科学，第46集，平成7年3月）でまとめたので、本稿では扱わなかった。

本稿執筆に際し、旧島小、境小の先生方の助言をいただいた。また、故武田常夫先生の奥様である武田弘子さんには原資料の提供をいただいた。記して感謝いたします。なお、本研究の一部は文部省科学研究費補助金総合研究A(代表者：井上光洋，課題番号：06301090)によっておこなわれた。

### [参考文献]

- 武田常夫「文学の授業」明治図書，1964年  
 斎藤喜博編「授業の創造」明治図書，1963年  
 島小学校「公開研究会資料（5～8回）」復刻版，科学研究費補助金・研究資料，井上光洋（大阪大学），1995年  
 「雨の日文庫」むぎ書房，1961年  
 井上光洋「島小学校の授業の分析（1）－斎藤喜博校長の武田常夫の『短歌』授業への横口の分析」東京学芸大学紀要 第一部門 教育科学 第46集，1995年  
 近代映画協会（代表：新藤兼人），映画「芽をふく子ども」，1973年  
 新藤兼人「ある映画監督－溝口健二と日本映画－」岩波新書962，1976年



Analysis of Tsuneo Takeda's Classroom Practices  
in 'Bungaku-no-Jugyo (Teaching of Literature)'

*Mitsuhiro INOUE*

'Bungaku-no-Jugyo (which means "Teaching of Literature")' was the first book for Tsuneo Takeda. It consists of his actual classroom practices at Shima Elementary School in Gunma Prefecture. This book is the most conspicuous among his works because it depicts the bases of instructional design, interpretation of materials, implementation of practices, and the method for taking protocols of classroom activities. In his case, those protocols are written in the form of the first person, which tend to be affected by the writer's strong feelings or beliefs. Therefore, the author proposed the procedures and the methods to bring out the facts of the classroom practices with eliminating those subjective elements.