



Title	武田常夫の『文学の授業』の分析：太宰治「走れメロス」を教材として
Author(s)	井上, 光洋; 山口, 好和
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1997, 23, p. 33-47
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8202
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

武田常夫の『文学の授業』の分析

—太宰治「走れメロス」を教材として—

井 上 光 洋

山 口 好 和

目 次

1. はじめに
2. 映画「芽をふく子ども」における武田常夫の授業
3. 教材「走れメロス」の構造
4. 第一次学習指導案における展開の核
5. 第二次学習指導案における展開計画
6. 第三次学習指導案における展開の核
7. 単元最終時の授業展開のシミュレーション
8. まとめ

1. はじめに

武田常夫が著した『文学の授業』の中では、小説「走れメロス」を扱った数回の授業を題材として、教材分析・解釈にもとづく授業の設計が主題にされている（武田 1964）。このことについては既に述べた（井上 1996a）。この「走れメロス」の授業の一部は、近代映画協会が制作した島小教育実践を記録したドキュメンタリー映画「芽をふく子ども」（昭和38年）の中に出てくる。この映画は、モスクワで開催された映画祭の審査員特別賞を受賞しているが、この映画の製作法と上映とをめぐって、斎藤喜博校長とこの映画の監督である近代映画協会の新藤兼人ははげしく対立し、一般公開はごく限られた範囲にとどまった。

しかし、約35年を経た現在、この記録映像を見直してみると、島小学校と子どもの姿、授業の展開が鮮明に描かれており、そこに含まれる教育技術を解明する上で大きな手がかりとなっている。本稿では、前回の分析をふまえ、武田常夫の授業展開計画と実施された授業に対する武田のコメントおよび上述の映像を素材として、教材自体が持つ構造とつきあわせながら、授業展開過程を検討してみたい。

2. 映画「芽をふく子ども」における武田常夫の授業

まず、映画「芽をふく子ども」の中で、武田常夫が行っている国語の授業「走れメロス」のシーンをプロトコール（授業の逐語記録）として記述すると、表1に示したようになる。

図1：映画「芽をふく子ども」における授業過程（表中の（ ）内の数字は秒を示す）

時間	教師の行動	学習者の行動	備考
6分	<p>(36) 脇りっていうものがあるでしょ。 (38) なんかとは違う人間としての脇りがあるわけ。正しく書いてください。ね、脇をつかないとか、いろいろあるじゃないですか今ね、今、一晩、メロスがね大事にしようと思ってることは、どういうことかな？ (39)</p> <p>(40) 人を疑わなってことでしょ。人を信じなってことでしょ。(40)</p> <p>(41) で、ここで、王様は人を信じ？ (42) ない、ないね。(40)</p> <p>(43) 人を信じない王様、ここにいますよ。(40)</p> <p>(44) それから、信じようとしている。一度は疑ったけれども、やっぱ信じなくちゃいけない、信じ、信じようと思っているメロスがここにいるわけでしょう。(40)</p> <p>(45) もう一人、大事な人がいたの、これ。メロスが心から信じている友人。(25)</p> <p>(46) セリシティウス。って人がここにいるわけですね。(28)</p> <p>(47) ここに王様がいて、こう刑場にいるわけですよ。(33)</p> <p>(48) そして、王様は東歌に、こう、からかうんだね。(37)</p> <p>(49) つまり信実をからかっているわけですよ。(42)</p> <p>(50) メロスはきました。きっとねえよ。(46)</p> <p>(51) お前さん、ばかだよ、なんてからかってるかも。(50)</p> <p>(52) そういうことは、こちらの人は信実なんでものはあります。だから、きない。こちらには、信実というものはある。ということはメロスは必ず。(43)</p> <p>(53) そういうことは、メロスがこう走っていることはね、な、何の問題で走っているわけだ？(10)</p> <p>(54) 今が強まるか弱らぬかの問題じゃなくて、そんで、その脇りには、その事件を取り扱いて見ている何万っていう観客がいるわけでしょ。(22)</p>	<p>(38) うん。</p> <p>(43) 信じ……。(44)</p> <p>(45) うん。</p> <p>(46) うん。</p> <p>(47) セリシティウス。</p> <p>(48) うん。</p> <p>(49) うん。</p> <p>(50) うん。</p> <p>(51) うん。</p> <p>(52) うん。</p> <p>(53) うん。</p> <p>(54) うん。</p>	<p>(35) 5年生武田学級 授業風景 国語 「走れメロス」 先生が子どもたちと話しあっている。 子どもたちの真剣に考えている様子。</p>
7分	<p>(55) うん。</p> <p>(56) 来る時に…。ハハハ。</p>	<p>(40) うん。</p>	<p>(41) 来る時に…。ハハハ。</p>

この授業場面は、「走れメロス」の授業のはじめの段階で、子どもの全文読みのあと、「走れメロス」の文章中から、王様とメロスの心の動きを描いたキーとなる場面を抽出し、子どもたちを動機づけているのである。これを基にして、武田常夫は「文学の授業」の中で、「走れメロス」の授業の第一次、第二次、第三次の3つの学習指導案（授業の設計）を提案しているのである。

しかしこの段階では、表1のプロトコールを見ると明らかなように、教師の一方的な説明に終始している。いわば「語り部」としての役割しか果たしていない。また、わずかに見られる発問（7分04秒）も、解明行動としての発問としては機能しておらず、したがって子どもからの応答も見られないのである（井上 1984）。

ちなみに島小の国語の授業では、キー（カギ）となるセンテンスを抽出して、この解釈・意味を議論していくことから授業を展開していっている。これは船戸咲子の「美を求めて—レオナルドの最後の晩餐」の授業に典型的に見られるだけでなく、赤坂里子の「山の子ども」の森の出口の解釈でも、重要な言葉を取り上げ、それを中心に授業を開いていく様子がうかがえる（井上 1992、井上 1993）。

3. 教材「走れメロス」の構造

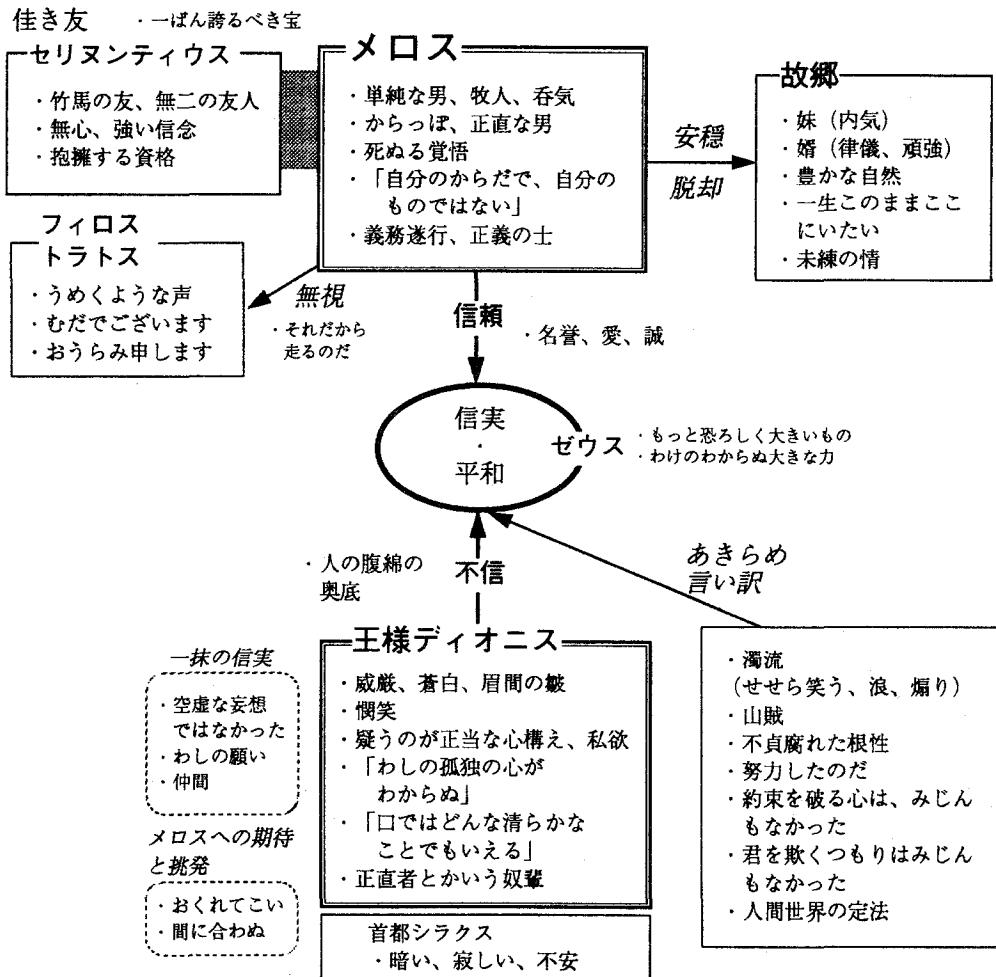
さて、そもそも「走れメロス」とはどのような小説なのか。その内容構造を、背景も含めて解明するために、「キーワード・キーセンテンス抽出・構造化」の手法を適用した（井上 1996b）。その手続きを以下に示す。

- (1) 分析対象となる文章、記述を決める。
- (2) 文章・記述を特徴づけるキーワードを抽出する（一つのセンテンスでもよい。数は特定しない）。
- (3) 抽出したキーワードをいくつかのカテゴリーに分ける。作業仮説をつくりカテゴリーを決めていき、一覧表にまとめる。
- (4) 階層性、近接、類似、並列、反対、対比、逆、分岐、統合など、いくつかのキーワード間の関連構造をつくってみる。
- (5) 主要キーワード群を明確にしていく。
- (6) 文章・記述をキーワード群に照らしてもう一度読み直し、本質的な意味・意図をとらえ直す。（シンボル（キーワード）操作=思考）
- (7) 浮かび上がってきた意味・内容・意図を文章としてまとめる。このとき Citation Indexをする。

その結果、「走れメロス」における内容とその背景の構造を顕在化したものとして、次のような図式を得た（図1）。なお、分析には「麦書房 雨の日文庫（新編）」による「走れメロス」を用いた。

四角で囲んでいる「メロス」、「王様ディオニス」、「セリヌンティウス」、「故郷」などの枠は主要登場人物を示すと同時に、人としての“生き方・考え方”を象徴する存在で

図1：教材「走れメロス」（太宰治）の構造



もある。また、それぞれの枠内に記した単語（もしくは文章）は、上記の手法によってキー・ワード（もしくはキー・センテンス）として抽出されたものである。この構造図のもつ特徴について数点指摘したい。

第一に、「信実」や「平和」に対して、あくまでもそれを信用する立場（メロス・セリヌンティウス）と不信感を抱き続ける立場（王）との対立関係があることは容易にわかる。前者は、単純、からっぽ、正直、正義、といった語群から、純粹に信実の存在を信用しようとする人間像がうかがえる。対して後者は、腹綿、蒼白、憫笑といった語群から懐疑心をもってしか平和・安定を望めない人間像がうかがえる。ただしこの王も、

配下の者の阿諛・追従に辟易しており、心の片隅で絶えず信実を求める孤独な存在であることが暗に示唆されている。このことは小説の終末部で、メロス達に「仲間に入れてくれまいか」という言葉を発することからわかる。

第二に、増水による濁流で渡れない川や、王のよこした山賊（刺客）、「努力したのだ」という言葉などは、おおよそ「諦め・言い訳」の象徴としてカテゴリー化できる。これは、ともすれば崇高な理想が実現できない原因を、きわめて現実的な問題に帰属させて自己防衛・自己弁護を図るという人間の習性（「人間世界の定法」）を示している。

第三に、友との信頼に忠実に生きるために、故郷の村での平和で穩便な生活から脱却しなくてはならない。また、友人の弟子の自分をいたわる言葉に耳を傾ける暇もない。友人との約束を守るために走ろうとする際の行動規範は、ゼウス（神）の前で人間としての恥ずかしくない振舞いをしたいという気持ちである。これを最も顕著に示唆するのが「正直な男のまま死なせてください」という言葉である。また、「もっと恐ろしく大きいもの」、「わけのわからぬ大きな力」もこのことを指している。

4. 第一次学習指導案における展開の核

「文学の授業」では、小説「走れメロス」を用いた授業設計・授業過程の記述のために66ページを費やしている（pp.112-177）。その中には、大きく分けて3つの学習指導案が設計されている（厳密には、学習指導案作成の基礎作業としての展開計画も含まれるが、学習指導案の形成過程はある程度の段階性をもつとみなして、同等の桁で扱った）。それらは記述順に、1)「この時間の展開計画」（「文学の授業」pp.126-127）、2)「展開計画の土台」（同pp.131-165）、3)「新しい展開計画」（同pp.166-170）となっている。つまり武田は、研究授業に備えて1)～3)へと指導計画の改訂を繰り返したのである。

ちなみに「この時間の展開計画」は、当時の島小学校で用いられていた学習指導案の書式に準拠して作成されており、「展開の核」（＝主要な発問系列）、「子どもの可能性」（＝学習者の予想される反応）、「結晶点」、「予想される難関」の4項目が設定されている。

表2に武田の作成した第一次学習指導案である「この時間の展開計画」の一部を示した。本稿では、上述の項目のうち「展開の核」と「子どもの可能性」に限定して考察の対象として、それらに対する筆者らのコメントを表中の右欄に記した。

5. 第二次学習指導案における展開計画

第一次学習指導案の作成途上で、武田はふと疑念を抱く。「これで確実に子どもが動くのか」、「とてもこんなものでは太刀うちできない」、「なぜ、うめくような声をだしたのか」というのは展開の核である。子どもに対する問い合わせのことばではない。」（p.128-129）と、自ら作成した指導案を全面的に改訂するのである。そうして、再度作品と対峙した武田が、学習指導案を設計するための基礎作業として作成したのが「展開計

表2：武田常夫による第一次学習指導案；「この時間の展開計画」
(『文学の授業』(1964 明治図書) pp.126-127を基にして作成、一部省略、本来は縦書き)

展開の核	子どもの可能性	コメント
「うめくような声が、風とともにきこえた」 ○なぜ、うめくような声をだしたのか。	○先生がころされるのがつらいから ○もうまにあわないという気持から といった考えは出る。	※発問としては、弟子とのやりとりだけでなく、「故郷での生活」 →「親友との約束」の矛盾・葛藤を前面に押し出すべき
「おうらみ申します」 ○彼は何をうらんだのか。	○メロスがおくれてきたことをうらんだのだというこたえはできるだろう。 しかしそこに、王のいうなりになつたメロスへのはげしいうらみのあることは読みとれない。	※解明の問い合わせになつていいない ・もう間に合わないのではない か?という切迫感から、いてもたってもいられない ・師匠の処刑される姿は見たくな い、という弟子の気持ち
うらみについて ○メロスは力いっぱいのこと をやったのになぜ、うらむ のか。	○フィロストラトスには、メロスの苦 勞はわからない。 ○わざわざおくれてきたのじやない か。 ○努力をおこなったと思ったのだ。 子どもたちの追求はやや深まる。	※メロスの姿(はろはろ)を見れ ば、最大限の努力をしたことは すぐにわかるはず
「メロスは胸のはりさける思 い……」 ○このときのメロスの気持 ちを考えよう。	○もうだめだ、友人はころされてしま う。 ○いや、まだ、まにあう。 ○セリマンティウスすまない。 いろいろな意見がここで出るだろ う。	※前の3つは、この発問を提示す るための「呼び水」である ※さらには問題を振り下げる、つま り解明を行わせる発問を加える 必要がある

表3：武田常夫による第二次学習指導案；「展開計画の土台」
(『文学の授業』 pp.131-165を基にして作成、一部省略、本来は縦書き)

発問	そのねらい(主要部分を抽出)	記述に対するコメント
(読) 教師「ああメロスさま」 うめくような声が風とともにきこえた。		
(問) うめくような声でいつたのはだれですか?	・全員「フィロストラトス」といっせいに答えるはず	・無駄な発問
(問) フィロストラトスはどうしてこんなところへ立っていたんだろう。	・市のはずれであることを確認させる ・フィロストラトスはメロスを待ちかねて、最も近いところでいらだしく待っていた ・とつきようがないようだったら、次の問い合わせを出す	
(問) フィロストラトスは何をみていたろう。	・市、夕暮、メロスのうちどこを見ていたか?という問い合わせ ・夕暮とメロスはかれ(弟子)にとつてまったく一つのもの	・発問の「何を」が指示示すものが曖昧である
(問) メロスを待ちながらフィロストラトスは何を考えていたろう。	・「なぜこんなところに立っているのか」だけでは理解してしまいそう ・「おっとくる」「もう間に合わない」の割りした考え方を衝突させたい ・時間が迫迫するにつれて、絶望とメロスへの不信の念が芽生えてきた	
(問) メロスが姿をあらわす一分一秒前のかれの気持は?	・フィロストラトスが、絶望とメロスへの不信の念をいだいたことをおさえる ・この弟子は、師セリマンティウスほどの大きさをもたない、善良なシラクスの市民の典型	
(問) メロスはどんなかっこうで走ってきた?	・子どもは口々に走ってきたメロスの姿をいはすである ・そこでメロスの強りつめた氣力を再現するように、わたしは文章を読む	・発問の意図が明確でない(朗読のためのクッションか?)
(朗読) 教師	・朗読直後、展開の核に直接ふれる問い合わせを提出する	

発問	そのねらい（主要部分を抽出）	記述に対するコメント
(問) このすさまじいメロスのようすをみたフィロストラトスはなんといったらう。	<ul style="list-style-type: none"> · いままでの作業は、この問い合わせが子どもに正確につきささるための設定 · 「ああメロスさま」とうめくようにいったフィロストラトスの内面、音韻を追求したい 	・ここをさらに解説・振り下げる必要がある
(問) なぜ、うめくような声で、「ああ、メロスさま」とだけいったのか？	<ul style="list-style-type: none"> · メロスの姿を凝視した瞬間思わず発せられたうめき声 · 対話をすべて、夕陽を見つめて走る行為の中で成立、確認していく · 以上の作業を十分以内で · 順序正しくみんな口にしてしまうようなら、その授業はだめだ · 最後の問い合わせを噴出させたい 	
(朝説) 美佐子		
(問) メロスは「ひとの命ももんないではないのだ」といったね。このことばの意味を考えよう。	<ul style="list-style-type: none"> · 問題提起であって、発問ではない 	
(問) メロスは以前こんなこといったことがあるだろうか。	<ul style="list-style-type: none"> · こういう聞き方の方が子どもは出しやすい（出しやすい）のではないか · 子どもたちは文章から、おのれのいのちをたえず問題にしていたメロスの気持ちを探し出すだろう 	・単に「ない」といって終わらないか
(問) 「ひとの命」というのはなにをさしているのですか？	<ul style="list-style-type: none"> · セリヌンティウスの命、自分の命、二人の命、二人を含めた人間の命、個人をこえた人間の生命などの考がでるだろう 	・不要な発問
(問) ○メロスはいま自分の命がもんないのですか。 ○セリヌンティウスですか。 ○二人のいのちですか。	<ul style="list-style-type: none"> · 「人間の命そのものだ」という考えを引き出す · 人間の生命の存在すらも問題ではないと考えたい · だからといって友の命が、生命の普遍的な価値に抽象されてしまうわけでもない · 自分にも明確にわかっていない 	・不要な発問

発問	そのねらい（主要部分を抽出）	記述に対するコメント
(問) メロスは何のためにはしつているの？	<ul style="list-style-type: none"> · 「もっとおそろしく大きいもの」という言葉の意味を追求する作業にはいる 	・不要な発問
(問) 「わたしはもっとおそろしく大きいものためにはしつっているのだ」とメロスはいった。だけどそれがどういのかもメロスにわかつっていたのだろうか？	<ul style="list-style-type: none"> · メロスには「もっとおそろしく大きいもの」は自覚されていた。ただ、それがなにであるかメロスに明確な説明はできないだろう · 純体絶命の状況から、メロスの精神と身体がつぶみとった深い自覚 · 下手をすると、いやに理屈っぽいさらさらした話し合いになってしまう 	
(問) メロスはいつからそんな考えになったの？	<ul style="list-style-type: none"> · 「私の命などはもんないではない」と思っていたあたりのメロスに、くもっとおそろしく大きいものの存在は見えておらず、そのためには走るという自覚はなかった 	・不要な発問
(問) 「もっとおそろしく大きなもの」というメロスのことばをひきだしたのはだれ？	<ul style="list-style-type: none"> · フィロストラトスの直前の言葉「やめてください。～つよい言葉をもちづけているようすでございました。」であることを確認させる 	<ul style="list-style-type: none"> · フィロストラトスの言葉が直接作用したというよりも、メロスは、フィロストラトスの言葉が耳に入らないくらい、「大きな力」によって走ることしか考えない。したがって、この發問に対する考え方として、武田が想定したものは一面的である。
(問) この、フィロストラトスのことばのどこがなにが、メロスの心をうったのだろう。	<ul style="list-style-type: none"> · メロスの精神にある衝撃をあたえたのは、この石工の弟子のことばすべてではない · メロスの心をはげしくかきむしめたものをさぐりだす 	
(問) フィロストラトスはいろいろなことをいっているね。どういうことをいっているのだろう。	<ul style="list-style-type: none"> · 「やめてください～王様にからかわれてメロス様を倒していました」のうち、最後の言葉にこめられた内容を詳しく追求する · もしこの作業がうまく展開しなければ、すぐつぎの「それだから走るのだ」という一節をとり上げる 	

発問	そのねらい（主要部分を抽出）	記述に対するコメント
（問）「それだからはしるのだ」とメロスはいった。これはいうまでもなくフィロストラトスのことばをうけたことばだ。「それだから」というのは、なにをさしているのだろう。	・子どもたちは、「セリマンティウスはメロスを感じていた。そしていまも感じている」ということだが、メロスの心をはげしくとらえたのだということを見つけ出す。 ・人間の自信をもたらさるといふなどは、これほど差しのいい行為をくぐりぬけなければならなかつた	・最も重要な発問
（問）王さまがさんざんあの方をからかっても」といったね。	・たったこれだけのことばから、どれほど情景を生き生きとえがきだすことができるか。そこに展開されていく夢かな。しかし裏返した二つの情念を格闘を読みとることができるか	
（問）セリマンティウスの服装のことなどからかったの？それとも、顔のことかな？…		
（問）王はどこにいる？	・高い王座からセリマンティウスを見下しからう王の顔には、皮肉な笑みがうかんでいる	・不要な発問。授業の展開過程が、冗長になる可能性が大きい。
（問）王にからかわれているセリマンティウスはなんどこえたえた？	・王の残酷な行為の底に、たえず人を信じたいといつて、願望が存在していた ・人間不信に苦しんでいる孤独な魂	
（問）耕農の面前で王にからかわれている友を思ったとき、メロスの心には、どんな思いがうかんんだろうか？	・この時点でのメロスの怒りは単純なものではなく、切迫した状況で自分の使命を自覚している	
（問）「わたしは、なんだか、もっとおぞろしく大きいものためにはしっているのだ」というメロスのことばの意味は？	・「信実」という言葉の意味をとらえなおさせる発問 ・単純、正直、健廉な心をもつメロスへの親しみ ・最後にこの発問をしなければならない場合、最低の授業展開である。本来ならそれ以前に機会が生じるはず	
（別説）「ああ、あなたは気が狂ったか。……疾風のごとく刑場に突入した。間にあった。」	・読み終わったまま授業を終了し、余韻を大切に授業のエネルギーとして	

画の土台」である。これに筆者らのコメントを加えたものを表3に挙げておく（ただし、「そのねらい」欄は主要部分のみ抽出）。

これと比較対照させるための材料として、筆者らによる「会話を中心としたキーセンテンス及び想定される発問群」を作成した（表4-1、4-2）。

表4-1：会話を中心に抽出されたキー・センテンス及び想定される発問（表記は【麦書房 雨の日文庫（新編）】による）

キー・センテンス	想定される発問（各発問の下の――は、予想される反応）
1. 「しかたのないやつじや。おまえなどには、わしの孤独の心がわからぬ。」（p.5下段 L11-12）	1. 王は、どうして自分のことを「孤独」と感じているのだろうか？ ・だれも自分の言いたいことをわかつてくれない ・メロスは単純な男なので、自分の気持ちを理解できない
2. 「疑うのが正当の心構えなのだと、わしに教えてくれたのは、おまえたちだ。人の心は、あてにならない。人間は、もともと私欲のかたまりさ。信じては、ならぬ。」（p.5下段 L16-p.6上段 L1）	2. 「疑うのが正当」と教えてくれたのは、「おまえたちだ」と王が考えていたのは、何を意味しているのだろうか？ ※1. と2. をふまえて、 今まで多くの人々が、王である自分に対して躊躇へつらってきたという考え方を導く。
3. 「口ではどんな清らかなことでも言える。わしには人の腹絶の奥底が見え透いてるらぬ。」（p.6上段 L8-9）	3～4. 「口ではどんな清らかなことでも言える」、「とんでもない嘘を言うわい」と答えた時、王はどのような気持ちであつただろうか？ ・この男（メロス）は大嘘つきだ ・こんなばかなのことを言う奴はない、どこまで単純なのか ・この男は、どこか違う。信実をもっているのではないか、と直観した。この時点では、最後の考え方では届かないであろう
4. 「とんでもない嘘を言うわい。逃がした小鳥が帰ってくるというのか。」（p.6下段 L2-4）	5. なぜ、王はあっさりとメロスの「嘘い」を聞き入れたのか？ ・翻されたふりをして、一か八か、試してみる ・世に友情があるとすれば、ここで明らかにすればよい
王	6. 「はは、いのちが大事だったら、おくれて來い。おまえの心は、わかっているぞ。」（p.8上段 L10-11）
	7. ちょっとおくれて來い（p.14下段 L1-5）
	8. 「おまえらの望みは叶ったぞ。おまえらは、わしの心に勝ったのだ。信実とは、決して空虚な妄想ではなかった。どうか、わしも仲間に入れてくれまいか。」（p.19上段 L14-16）

表4-2:会話を中心に抽出されたキー・センテンス及び想定される発問 (表記は「麦書房 雨の日文庫(新編)」による)

キー・センテンス		想定される発問(各発問の下の――は、予想される反応)
メロス	1. メロスは激怒した。(p.3上段11) ……聞いて、メロスは激怒した。「呆れた王だ。生かしておけぬ。」(p.5上段11-16)	1.なぜ“メロスは激怒した。”という表現が2回繰り返してかかれているのだろうか? ・怒った様子が、説明されている ・メロスの怒った背景が説明されている
	2. メロスは、一生このままここにいたい、と思った。この佳い人たちと生涯暮らして行きたいと思ったが、いまは、自分のからだで、自分のものではない。(p.9下段14-7)	2. “自分のからだで、自分のものではない”とメロスが考えたとき、気持ちはどのようなものであつたのだろう? ・妹や羊もたしかに大切だが、それよりも約束を守らなくてはならない
	3. きょうはぜひとも、あの王に、人の信実の存するところを見せてやろう。そうして笑って森の台に上ってやる。(p.10下段12-3)	3.なぜ“笑って”森の台に上らなければならないのか? ・苦しさ、つらさをごまかすため ・自分の行為を正当化するため ・名譽を守り抜いたことを示すため
	4. 私には、いま、なんの気がかりもないはずだ。(p.11上段11-2)	4. どうして自分のことであるにもかかわらず、気がかりもない“はず”だという考え方をしているのか。 ・自分を勇気づけるため、自分にそう言い聞かせている
	5. 私は、これほど努力したのだ。約束を破る心は、みじんもなかった。(p.12下段11-16)	・自分の気持ち(村に残りたい)以上に、大切なものがあるから
	6. 正義だの、信実だの、愛だの、考えてみれば、くだらない。人を救しで自分が生きる。それが人間世界の定法ではなかったか。(p.15下段12-4)	5~6. 言い訳をしたり、不貞腐れたりしたメロスの気持ちを、変えたもの何か? ・水(→なぜ水が流れてきたのか、ゼウスの加護までつっこませる)
	7. 私は信じられている。私の命なぞは、問題ではない。死んでお能び、などと氣のいいことはいっておられぬ。私は、信頼に頼なければならぬ。いまはただその一事だ。走れ! メロス。(p.15下段14-7)	7~9. “私の命なぞ問題ではない”、“人の命も問題でない”であれば、なぜ走らなければならないのか?
	8. ゼウスよ。私は生まれた時から正直な男であった。正直な男のまま死なせてください。(p.15下段11-16)	9. “それだから、走るのだ…”は、何に對して答えているのでしょうか? ・フィロストラトスの言葉 ・信実のために走ろうとする叫び
	9. 「それだから、走るのだ。信じられているから走るのだ。間に合う、間に合わぬは問題でないのだ。人の命も問題でないのだ。私は、なんだからもっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ。ついて来い! フィロストラトス。」(p.18上段11-5)	9. メロスの言う“もっと恐ろしく大きいもの”とは何だろうか? ・信実 ・王の暴虐への反発心 ・ゼウスに対する恥ずかしくない行動規範
	10. 「私を殴れ。かららばいに頬を殴れ。私は、途中で一度、悪い夢を見た。君がもし私を殴ってくれなかつたら、私は君と挑戦する資格さえないので。殴れ。」(p.18下段11-15)	10.どんな人間ならば、“挑戦する資格”をもっていると言えるのだろう? ・どんな強い友情(竹馬の友)でも死に直面した時、ふと不安がよがる ・しかし、それが逆にバネとなって、友情が深く強まっていく

6. 第三次学習指導案における展開の核

前節の前半で示した「展開計画の土台」を基にして、武田常夫は第三次学習指導案と呼ぶべき授業計画を作成した。表5がその「新しい展開計画」である(なお、ここでも「展開の核」と「子どもの可能性」欄に限定して引用した上で、筆者らが武田の記述内容に対して考察したコメントを記してある)。

表5: 武田常夫による第三次学習指導案:「新しい展開計画」

(「文学の授業」 pp.166-170を基にして作成、一部省略、本末は筆者)

展開の核	子どもの可能性	コメント
<p>うめくような所</p> <p>○フィロストラトスは、なぜ、うめくな所にいたのだろう? ○フィロストラトスは何を風っていたらう。</p> <p>○走ってくるメロスを見たとき、かれは、どう思っただろう。</p>	<p>○心配で、心配でたまらなかったから、うめくな所にいたのだと、というこたえはすぐ出る。 ○メロスは来ないのではないかだろうか? ○メロスは、腰をうらぎたのではなくだろうか。 ○いや、きっとくる。フィロストラトスの心に生まれるさまに大きな感情が子どもから現出される。 ○メロスはいつも、うめくな所にいたい。力のからり感をいつでも抱いていた。 ○でも、うめくな所にはあわないと思った。 この二つの考えをひきだす。 フィロストラトスに対する二つの思考があつたことをおさえよ。</p>	<p>■初歩的の問い合わせなので、イメージをもとに答える。なぜ、うめくな所にいたのだろう? ■がたって、「聞かれた発問」であったほうがよい。 ・メロスと弟子は、相対面である。別場所にはいたくない。</p> <p>■「なぜこんなところにいた」と「何を思っていた」は同じこと。</p>
<p>ひとの命</p> <p>○メロスは「ひとの命ももんだいではないのだ」といった。このことばの意味は?</p>	<p>「ひとの命」という概念に対して、子どもたちからは、次のような解釈が出来る。 ○アリストテリクスの命 ○メロスの命 ○ふたりの命 ○人間の命</p> <p>これらの考えは、ほとんど納得できる考え方だと感ぜられる。ただ「人間の命」といふのは、命そのものであるから、神化されてはいないと思われる。</p>	<p>■メロスは、命がもつか否か以前に、人としてどんな行為をとるかが問題ではない。友人や人も王も死後の眞理も見てきて、いわゆる「人の生き力」を問題にしていく。</p>
<p>もっと、おぞろしく大きいもの</p> <p>○メロスはなにをきて、二ついいっているのですか。</p>	<p>○信実と普うこと ○王をこらしめてやろうという気持。 この二つの解釈が出来るだろう。しかし子どもたちから提出される「信実」とは、必ずしも「王をこらしめる」のではない。また「王をこらしめるために」、もう解釈も王の在り方に反対して立ち上がったメロスの行為の一面はどちらでいるが、もう一つのないじな</p>	<p>■「もっと、おぞろしく大きいもの」というのは、畢竟要キーワードの一つである。</p> <p>■あきらめたメロスの足下に流れれる清水は、神の加護であり、ストーリー展開中の「タッショーン」となっている。</p>

○メロスにこういわせたのは だれですか。	○フィロストラトスだ。	＊不需要
○フィロストラトスのことば のどこが、なにが、メロス の心をううたのですか？	○みんなそうだ。 ○つよい信念をもつづけているよう だ。 ○形跡にひきたてられててもへいきだっ た。 ○いまは、ごじょんの命がだいじです。 などと子どもたちから出される。	＊もう一步、つっこんで解説する 問い合わせ必要 ・弟子フィロストラトスの言葉 は、メロスにとって眼中にない だ。
○王にからかわれているセリ メンティウスはどうだっ た？	○メロスはさきまとだけこたえてだま っていた。 ○セリメンティウスはメロスを信じて いた。 ○もし、自分がおくれたらセリメンテ ィウスが殺されるだけじゃなくて、 信実というものが、この世の中にな い、ということになる。	＊発問の意図が不明確 ・セリメンティウスはメロスに対 して、一瞬、信実の念を抱いた
○「もっとおそろしく大きい もの」とメロスがいったの は？	○信実だ。 と、子どもたちは答う。	＊これに加えて、別の問い合わせが 必要になる ＊「神の生活」→「親友との約 束」の対照と、ゼウス（おそろ しく大きいもの）の前で正直な 行動をとらうとする態度をとら えさせる

ここで最大の問題となるのは、武田がメロスと友人の弟子の言葉との対立関係のみをクローズアップしようとしていることである。図1の構造から明らかなように、メロスが「信実」に対して忠実であらんとしてとる行為は、同時に現実問題への諦念や故郷への未練を克服して、神の前に誠実であるための行動である。その図式の解説は、メロスと弟子との会話を読むだけでは実現されない。

7. 単元最終時の授業展開のシミュレーション

武田常夫は、この小説内でもっとも主題が結晶化されている部分として、弟子のフィロストラトスが「うめくような声」をあげる部分（本文p.16上段14行目～）を取り上げた。しかし、そこで単元が終了することは作品の未消化を意味する。そこで、武田が捨象した部分、すなわち単元のまとめとなる小説の末尾部分について、授業の展開過程をシミュレーションしてみた（表6）。その際の方法論として、文章中のキーセンテンスを抽出・整理した上で、「教授行動の選択系列のアセスメント」と「授業シミュレーション」の手法を適用した（井上 1995、井上 1996c）。

表6：単元最終時のシミュレーション

キー・センテンス	想定される發問 (各発問の下の「—」は、予想される反応)
1. 「おまえらの墓みは叶ったぞ。おまえらは、わ しの心に勝ったのだ。信実とは、決して空虚な姿 態ではなかった。どうか、おもし仲間に入れてく れまいか。」（p.19上段1.14-16）	1. どうして王様は、仲間に入れてくれと言ったの でしょう？ ・初めて会った時から、メロスはただ者ではない と感じていた だから、 ・“おくれて来い”としきりに言った ・王は、本当に真実の心をもとめていた ・刺客として、山腹に待ち伏せさせた
2. きっと群衆の間に、歎声がおこった。「万歳。 王様万歳。」（p.19下段1.2-3）	2. どうして群衆は、「万歳。王様万歳。」と叫ん だのだろうか？ ・もとの王様にもどうたから ・これから的生活に希望をもった ・もう人殺しはないと思った
3. ひとりの少女が、紺のマントをメロスに掛けた。 メロスは、まごついた。（p.19下段1.4-5）	3. ひとりの少女は、どうして紺のマントをメロス に掛けたのだろうか？ ・メロスにはれたんだ ・好きになった
4. 「この可愛い娘さんは、メロスの裸体を、皆に 見られるのが、たまらなく口惜しいのだ。」 （p.19下段1.8-9）	4. この“たまらなく”とは、どのような気持ちだ ろうか？ ・メロスの裸体を群衆に見せたくなかった ・こういう勇気ある人の前へ、娘に行きたい ・娘の「純粋さ」を示している

8.まとめ

「走れメロス」の素材自体の構造を明らかにしつつ、それと武田常夫の授業展開計画とを対比させることで、武田の授業過程の分析を行った。その結果、武田が最も重要な場面としてとらえている〔メロス〕 ⇄ 〔弟子〕の対置だけでは、作品の解読は不十分であり、メロスが「信実」をめぐって直面するのは、〔友や人間への信頼〕 ⇄ 〔人間不信〕・〔諦め〕であると同時に〔村の平凡な生活〕 ⇄ 〔名誉の厳守〕という対置であり、弟子はあくまでもその一要素にすぎないことが明らかとなった。

ところで、この「走れメロス」に対する武田常夫の教材解釈には、芥川龍之介の作品である『白』と『或日の大石内蔵之助』が色濃く反映している（昭和36年度 武田常夫ノート（未公開）による）。事実、「走れメロス」の図式は、この二つの小説がもつ構造と鮮やかな対比を見せる（芥川 1993、芥川 1984）。前者『白』は、親友を裏切り見殺しにしてしまい身体が黒くなった犬が、自らの命を絶つべく様々な苦境に身を投じるが結果的に「義犬」として振舞うことになり、黒く汚れた身体が再び白くなって飼い主と再会するというストーリーである。主人公の犬が、現実に眼を背けようとする「汚れた」態度と真正面から問題に直面する「白い」態度と葛藤に苦しみ「唸り声」をあげるシーンは次のように描かれている。

「きゃん。きゃん。助けてくれえ！きやあん！きやあん。助けてくれえ！」

白は思わず身震いをしました。この声は白の心の中へ、あの恐ろしい黒の最後をもう一度はっきり浮かばせたのです。白は目をつぶったまま、元来た方へ逃げ出そうとしました。けれどもそれは言葉通り、ほんの一瞬のことです。白は凄じい唸り声を洩らすと、きりりと又振り返りました。

「きやあん。きやあん。助けてくれえ！ きやあん。きやあん。助けてくれえ！」

この声は又白の耳にはこう云う言葉にも聞こえるのです。

「きやあん。きやあん。臆病ものになるな！ きやあん。臆病ものになるな！」（pp.117-118）

この白の姿と、走りながら弟子のうめき声を聞くメロスの姿とは、同一のものである。

また後者『或日の大石内蔵之助』では、敵味方の目を欺くため京都、山科での放蕩を繰り返す中で、己はこのまでいた方が幸せではないかと思いつつ、主君の仇討ちを遂行・成就是するものの、いいしれぬ寂しさ・不快感（「仇討ち」に対する俗世の不理解）を覚える内蔵之助の心理が描写されている。

「あの通り真面目な顔をしている内蔵之助が、……（中略）……墨染の法衣姿で、あの祇園の桜がちる中を、浮さま浮まとそやされながら、酔って歩くと云うのでございましょう。里げしきの唄が流行ったり、内蔵之助の濫行も名高くなったり致したのは、少しも無理はございません。何しろ夕霧と云い、浮橋と云い、島原や撞木町の名高い太夫たちでも、内蔵之助と云えば、下にも置かぬように扱うと云う騒ぎでございましたから。」……（中略）……如何に彼は、その放埒の生活の中に、復讐の拳を全然忘却した駄蕩たる瞬間を、味わった事であろう。彼は己を欺いて、この事実を否定するには、余りに正直な

人間であった。勿論この事実が不道徳なものなどと云う事も、人間性に明な彼にとって、夢想さえ出来ない所である。従つて、彼の放埒のすべてを、彼の忠義を尽す手段として激賞されるのは、不快であると共に、うしろめたい。……（中略）……

それから何分かの後である。廁に行くのにかこつけて、座をはずして来た大石内蔵之助は、独り縁側の柱によりかかって、寒梅の老木が、古庭の苔と石との間に、的擲たる花をつけたのを眺めていた。日の色はもううすれ切って、植込みの竹のかげからは、はやくも黄昏がひろがろうとするらしい。が、障子の中では、不相変面白そうな話声がつづいている。彼はそれを聞いている中に、自らな一味の哀情が、徐に彼をつつんで来るのを意識した。このかすかな梅の匂につれて、冴返る心の底へしみ透ってくる寂しさは、この云いようのない寂しさは、一体どこから來るのであろう。——内蔵之助は、青空に象嵌をしたような、堅く冷たい花を仰ぎながら、何時までもじっと何んでいた。(pp.20-22)

これらのいずれにも、[現実問題の弁明・逃避] ⇔ [誠実・真率] の間の葛藤が示されている。武田常夫は、これらのことと対比させて授業を展開させたかったが、思い通りにはいかなかつたのである。

また、武田常夫はうまくいった授業については、決して記述しない。つまり「文学の授業」全体が、教材分析・解釈で自ら悪戦苦闘した授業の軌跡をさらけ出しているのである。章末の部分で、武田は次のように述べている（p.177）。

展開計画を書く作業にはいったとき、わたしは、子どもに対して、教材に対して、授業に対して、謙虚な姿勢があった。自分の力にある困難が目の前に立ちふさがっていたからだ。しかし、そうした作業がひととおり終わったとき、わたしはいくらか高慢になっていた。立ち向かうべき困難な対象がほとんど克服され、それまでのわたしの内面でのたたかいと、するどい精神の緊張は失われていたからだ。……（中略）……しかし、そうしたいとなみのそこに、たえずわたしじしんを凝視するいとなみがつらぬかれていなければ、わたしのつくりだすものは、技巧だけが先走った、みにくい展開のアクロバットになってしまうだろう。

「走れメロス」の授業展開のなかで、もっとも不足していたものは、教師の創造力だったようだ。

このような武田に対して、当時、島小学校出入りしていた人形座の詩人・木村次郎は次のような詩を贈っている。

愛のなか ふかくねむれ
武田常夫さん作曲用に

木村次郎

言うなから 君よ なやみを
泣くながら その 悲しみを
ふるさとと ひと日のはてに
黙しみよ かがよう雲を
疲れはて よこたう 夜の
歌わすれ 眼まなこ ゆゑるも
母のもと すべてを忘れ
愛のなか ふかく ねむれよ

[参考文献]

- 芥川龍之介（1993）「或日の大石内蔵之助」、新潮文庫〔あ15〕 pp.8-22
- 芥川龍之介（1984）「白」、新潮文庫〔あ13〕 pp.112-125
- 井上光洋（1984）『教育工学』 第一法規
- 井上光洋（1992）「斎藤喜博の横口授業「山の子ども」の分析」 東京学芸大学紀要 第1部門教育科学 第43集 pp.29-42
- 井上光洋（1993）「船戸咲子の国語授業「美を求めて—レオナルドの『最後の晩餐』」の分析」 東京学芸大学紀要 第1部門 教育科学 第44集 pp.1-23
- 井上光洋（1995）「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法」 日本教育工学雑誌 vol.18, No. 3/4 pp.113-122
- 井上光洋（1996a）「武田常夫の「文学の授業」の分析」 大阪大学人間科学部紀要 第22巻 pp.367-383
- 井上光洋（1996b）「キーワード抽出・構造化法の開発」 第3回日本視聴覚・放送教育学会 1996年度大会発表論文集 pp.2-3
- 井上光洋（1996c）「教育実践研究の方法論の開発」 日本教育工学会 第12回大会講演論文集 pp.257-258

Analysis of Tsuneo TAKEDA's Classroom Practices in 'Bungaku-no-Jugyou (Teaching of Literature)' (2)

Mitsuhiro INOUE and Yoshikazu YAMAGUCHI

'Bungaku-no-Jugyou (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, execution and materialization of a lesson-plan, 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 authors proposed the procedures and the methods to bring out the facts of the classroom practices with eliminating those subjective elements. In this paper, they concentrate on the short story 'Hashire-Merosu (Run up, Meros)' and the classroom practices in which the story was appreciated.

As results, the followings were found; the structure of that short story reflects a figure of the protagonist (he is torn between loyalty to his friend and peace in his village) and, on the contrary, Tsuneo TAKEDA focused the classroom's argument only on the protagonist's conversation with his friend's disciple.