

詩の授業の試み

—— デューイの芸術論続編 ——

佐々木俊介

1

今年の4月（昭和57年4月）から1年間、土浦市のT小学校に週3回研修に出かけられるという機会を作っていた。これは土浦市教育委員会と、T小学校の先生方のご好意によるものである。6年3組の教室に教卓を持ち込んで副担任のような顔をして坐っているが、随時授業をさせていただけるという、まったくありがたい身分なのである。

4月の後半からT小学校に通いはじめて、5月の連休まで専ら参観させていた。そして連休あけからいよいよ私も授業をさせていただくことになった。私は小学校で授業するのははじめてである。（中学校と高等学校の外国語科については、通算200時間ぐらい教えた経験がある。）最初にやらせていただいた授業は国語で、

「詩を読もう」という単元を全部指導することになった。偶然ではあるが、デューイの芸術論の勉強の実践ができることになったわけである。そこで以下にそのあらましを、デューイの芸術論続編として記録しておくことにする。だがその前に、小学校での3ヶ月の生活の印象の一部を記して、本稿への導入にしておきたい。

2

子どもたちは、天真爛漫で、カリカリしたところがまったくない。どの子もよくなついて寄ってきてくれる。しかし初めは必ずしも良い印象ばかりとは言えなかった。日頃大学生を扱いなれている眼には、彼らの言動はあまりにも幼稚に思えたのである。それぞれが自分のことしか見えず、互いに反発し、話す内容は知的センスに欠け、先生に見張っていてももらわないと收拾がつかなくなる人

間たちの寄り集りに思えた。(著しい成長に眼を見張った

のはだいぶたつてからである。」「いつたい彼らには、悩むということがあるのか」「何が目あてで毎日を生きているのだ」「抽象的に物を考えるということが可能なんだろうか」「最上級生としての自覚はどこにあるのか」等々。したがって、私にとっては、彼らがどのようにして集団としての力を獲得していくのかというのが最大の関心事であった。彼らが集団としてまとまるためには、何か事件が起こることが必要に違いない、といつも考えた。誰かとあるいはお互いに徹底して闘ってみる必要があるのではないか。それまでに私にできることは何だろうか。もし何らかの形で知的刺激を与え得れば私の存在も多少は意義のあるものになるのではないか。これはたいへん思いあがった考え方であるが、そのときはそう考えていたのである。

休み時間に私は教室でエンデの「モモ」という作品を読んでいた。何人かの子どもが覗きにきたが、「何のために読んでいるの?」「こういう厚い本は読む気がしないなあ」という感想で、誰も、読んでみたい、とは言わなかった。私は彼らには、あまり本を読むという習慣が無いの

に違いない、と思つた。

社会科の時間に、私は参考書をかかえて教室に行く。私自身歴史の力がないから参考書に頼るのである。「先生、これわざわざ買ったの?」「勿体ないね。」「損したね。」このような発言にはじめ私はすさまじい感覚のズレを感じた。我々にとつて、借金して本を買つたりレコードを買つたりすることは美徳なのだ。彼らは書物や学問を何と心得ているのだろうか……。しかし考えてみると、我々の感覚が異常なのではないか。本を買うのが勿体ないと考えるほうがよほどまともなのではないか。本や学問を無暗にありがたがる人間には、ついに正常な子どもの精神は擱めないのである。

休み時間によくきかれた質問を、多い順に3つ並べてみる

「先生、大学で何を教えているの?」

「先生、給料は両方から(大学と小学校の)もらっているの?」

「T小の子どものたちの印象は?」

思わず笑ってしまう会話も多い。クラブ活動の将棋の時間に、他のクラスのN男が我がクラスのS男と対決し、これを破った。首領どうしの対戦だったらしく、見物人も何人かおり、S男は大いに意気あがった。

A 「君のお父さんは強いんだろう？」

B 「あれはおじいさんだよ」

N 「でも強い血は流れていると思うよ」

どうみても7・8級同士の対決だったのだが、本人は大真面目なのである。

特に扱いにくい子どももいるようだ。M子とW男。W男は知的なことあまり興味を示さず、いつもしゃべっている子ども。M子はその対極にある子ども。

C 「先生は研究のために私たちに教えてるんでしょ」

M 「つまり私たちは、研究材料ってわけね」

私が第一学期に子どもたちにあまり資料となるようなことを書かせなかったのは、M子のこのけん制によるところが大きい。

子どもたちの観察は鋭い。ある土曜日に子どもたちの仮装大会の準備のため授業らしい授業が行われないとい

うことがあった。私は疲れてもいたし仕事もたまっていたので、担任の先生と話し合ってその日を休ませていただくことにした。月曜日の掃除の時間に、さっそくしめあげられた。

C 「先生、土曜日はどうして来なかったの」

C 「自分の授業と関係ないと思ったんでしょ」

先生方の忙しさがひときわ眼につく。授業、会議、研究会、部活の指導など。休み時間もテストの採点、添削とノート点検で終わってしまう。教材研究や授業の準備もほとんど勤務時間外にしなければならない。尤も、忙しいのは小学校の先生だけではないだろうが、仕事熱心の先生方の、家庭人や社会人としての生活はどうなるのだろうか。教育は学校だけで行われるものではない。そうだとすれば、職業人が家庭人や社会人として生きる時間十分に保証してもらわないと困る。一家でひとつのことを計画して長い時間をかけて達成するというようなことが今は不可能になっているのではないか。学校教育の荒廃がよく問題にされるが、私はそれ以上に、家庭教育と地域社会における教育が問題にされなければならないと思うている。教育に関して見識をもつ人々が、教育

と研究に忙しくて家庭や地域社会でその力を発揮できないというのは、まったく皮肉であるとしか言いようがない。

子どももちろん忙しい。朝登校したら最後、スケジュールはぎつしりつまっている。自分の意志で自分の好きなこと（いわゆる勉強も含めて）をやる余地はほとんどない。家へ帰ってからも学校での勉強をやらされるとすれば、家庭や地域で何かをやる時間はほとんど残されていない。

いったいに、今の学校は、子どもにもものを教えずるのではあるまいか。あれもこれもとまんべんなく教えようとする。いったん教えた以上は効果はあげなければならぬ。その成果を測りそれに達することを目指すことが、が至上命令になる。子どものためにと思ってやることが、子どもには難行苦行になるのだ。できるならば授業は読書算を中心にしていまの半分にしてみたい。残った時間は自由してみたい、いつも思う。

私は漠然と次のような教育を夢みていた。授業はそれほどにして、何時間かに1回はお話を読んできかせたり

語ってきかせたりする、というような教育である。これは今の中学校高等学校では叶わないとしても、小学校では可能であると考えていた。しかし小学校教育の実際はそんなに甘くはなかったようである。一度、私の田舎の話（キツネが人を化かす話）をしたばかりに、その後授業がおくれて、多大の迷惑をかけることになったのである。

教育方法学のあり方についても考えざるをえない。これと教師の個性、教師の自由という問題である。教科書にのっていることについて手落ちなくひと通りの手順をふもうとすればそれだけでもう時間は足りないのである。自分の意志とは無関係に授業が動いていくようになりつつあるのではないかと恐れざるをえない。子どもの何かを特別に伸ばすというよりは、手落ちをなくすることと努力が傾けられているのではないか。

担任の先生は私とまったく同じ年齢の男性で、授業歴25年のヴェテランである。細かいことにはいつさいこだわらない。何でもできる方だが特に板書は卓抜である。子どもたちを怒るときははずいぶんきついですが、子どもたち

の方では少しも恐れていない。私の相談には気楽にのつてくださるが、ふだんは何もおっしゃらず、私の好きなようにさせてくださる。私の方でも担任の先生の方針を崩さないように、出しゃばらないように気をつけてはいるつもりなのだが、たいへん迷惑な存在であるはずだ。

以下に最初の授業を書こうとするのは、特に何かの提案をしたいからではなく、あくまでも私の最初の印象と行動を記録しておきたいからである。私自身の意識はこの3ヶ月のあいだにどんどん変わっている。授業の回を重ね失敗を重ねるたびに発想は実際的になっていくように思う。同じ意識は二度とはめぐってこない。それは進歩というものであるかもしれない。が、初めの頃の力みはそれなりに意味があり貴重であつたように思うからである。

3

だいたい前置きが長くなったが、本論に入つて、私は最初の授業を構想するにあたって、ポイントを次の2点に置いた。

1. デューイの芸術論を何らかの形で盛り込む

(1) 関係と質について

(2) 生活に生きる芸術について

2. 子どもたちに知的刺激を与えるため、やや抽象的なアプローチを試みる。

このうち1の(1)についてはいちおう次のように考えてみた。一般にデューイの芸術教育といえは、生活と密着させた芸術教育だと考えられていると思う。しかしここでは、生活に密着させた形で教科書の詩を扱うことの困難さを考え、また相手が小学校の最高学年であるということを考えて、生活と密着させるということにはこだわらないことにした。「我々の追求する問題はすべて日常生活上の問題に端を発し再びそこに帰ってくる」という本質さえ見失わなければ、科学のための科学、芸術のための芸術は、むしろ歓迎すべきことなのである。ただし、詩の授業が終わればあとは詩と縁がなくなるということにしないために(6年の最後に再び詩が出てくる)、随時詩(その他)をプリントして配ることにした。このことによつて1の(2)の条件を少しでも満たそうという配慮である。

2について言えば、詩はきわだって質を追求するもの

であるということを最初に押さえ、全体を通して、「正しさ」よりも「感じ」を大切にしていることを彼らに掴ませるように心がけることにした。講義形式を恐れずにとり入れ（彼らの手にあまるものは教師が講義で提示して悪いはずがない。問題はそれが彼らにうまく伝わるかどうかであろう）、用語も多少難しくても良い（難しい概念は、それを示す語も難しいのである。最初難しいと思っても何度もきいているうちにそれがあたり前に思えてくるのではないか）、と考えてみた。

なお、学習指導要領との関連の考察については、ここでは省略する。

4

このようなことをふまえて、授業のためのメモには次のように書き込んだ。

5月10日第2限 6年3組国語

授業のためのメモ

単元三 詩を読もう 詩・短歌・俳句

単元の目標 詩の楽しさ深さがわかり、進んで他の作品

も読んでみようとするようになること

単元の指導計画 略

教材観・児童観

○小学校最上級学年ともなれば、己に沈潜するとか、詩とは何かなどについて、ある程度概念化された知識をもつとかしてもよい。

○「詩の解釈に押しつけは禁物であり、児童一人ひとりの体験から解釈させればよい」というのはその通りである。しかし現在に安住する退り進歩はない。「より深い解釈はないか」とたずね続けるところに勉強の意義があるのである。それへの刺激を与えられればよいのだ。

○私の、小学校での最初の授業であり、6年3組での最初の授業である。彼らが私に何を期待しているのかは不明だが、少々難しいことも言ってみたい。

○デューイ曰く。芸術作品は瞬時にして鑑賞されるものではない。人がそれと交互作用し思考しながら本質に迫るのである。

○科学は関係概念を追求する。芸術は質を追求する。

前者に頭、後者に胸を結びつけてみたが如何。

本時の位置づけ 4時間扱いの第1時間目

本時の目標 (1) 詩とは何か等についてのおよその概念を得る (単元の導入) (2) 詩「雪」の感じを掴み、眼をつむって情景を思い浮かべながら言えるようになる。

本時の展開

板書「詩」きょうから「詩を読もう」の単元に入ることを告げる。

指名読み 4 編の詩を 1 回ずつ 4 人に。2 回くり返す。

動機づけのためのテスト 略

テストを回収し、そのいくつかを紹介する。授業者の答案を模造紙に書いて黒板に貼りつける 略

「この答案をみんなで見直していこう」

(ここから作品に入る)

板書「雪」

各自による読み

「雪」をノートに書きとらせる

情景を思い浮かべながら読み直す

わからない言葉

発問「この詩をみて気づいたところ」(1) くり返し (2) 太郎と次郎、に気づいてほしい

発問「なぜ、太郎と次郎でなければならないのか」

発問「この詩を読んで思い浮かぶ言葉をあげてみよう」

(静か、まっ白、奥深い、などが予想される。厚い、おおう、安らぎ、などは高級。) これでもって本時の評価にあてる

読みの工夫 眼をつむって言えるように
宿題 残りの 3 編をよく読んでおく

以上

教材は次の通りである。

単元三 詩を読もう 詩・短歌・俳句

(一) 詩四編

雪

三好達治

太郎を眠らせ、太郎の屋根に雪ふりつむ。

次郎を眠らせ、次郎の屋根に雪ふりつむ。

影

八木重吉

秋

地にひろがる

ひかりをみていたらば

影もおちていた

かげと光は

ころころと あそぶ

楽器

北川冬彦

夕暮れの空に

うつすらかかった昼の月は

こわれた楽器のようにさみしかった。

動物たちの恐ろしい夢のなかに

川崎 洋

犬も

馬も

夢をみるらしい

動物たちの

恐ろしい夢のなかに

人間がいませんように

(光村図書「国語六上 創造」より)

(二) 短歌、(三) 俳句は省略

5

1 時間目の授業の記録(抜粋)

(途中から)

T きょうは国語。最初は国語からやりますけれども、新しい単元に入りたいと思います。28ページを開いてください。

詩を読もう、詩を読もうと書いてますね。そして、詩、短歌、俳句、こう3つ書いて四角で囲んであります。きょうは最初の詩四編。このところをやりたいと思います。えー。宿題を出さなかったのですね、その雪のところからです、四つ順に読んでいただきたいと思います。えー、最初だから、読めるといふ人に手をあげていただいて、その人に読んでいただきましょう。えー、えーつと、じゃ手があがった順からね。えー杉田さん。

(途中省略。2回ずつ読み終ったところで問題を提示して解答させる)

問題

- 1 どんなときに詩の形を使いますか。
- 2 詩を書くときに心がけること。
- 3 詩を読むとはどういうことでしょうか。

(答案を集め終わったあとで、私の答案を黒板に貼り出し、説明を加える)

答案

佐々木俊介

- 1 特に感動したとき
- 2 無駄を省き、鋭い言葉を選ぶ
- 3 作者の心にせまること

読み方

胸で読む

何度も何度も考えながら読む

眼をつむって読む

T 私だったらこう書く。これ私の答案。(紙に書いた答案を黒板に貼る)私の名前書いてあります。しかしね、この通りでなければならぬとかね、答えひとつという訳ではありませんから、人によって違っていいん

です。私だったらこのように書いてみたい。

1 番目ですね。1 番の問題なんだったつけかなあ。

1 番目の問題は、えーえ、どういうときに詩の形を使いますか。どういうときに詩を書くんだろう。(間)私たちはいつも詩を書いてるわけではありませんね。

(間)むしろ詩じゃない形で、文を書くことの方が多いですね。で、特に感動したときに詩を書くんじゃないかな、と思ったから、こういう具合に書きました。ね。それから2 番目。詩を書くときにはどんなことに注意したらいいだろうか。何を心がけますか。ちよつ

とこれも難しいけれどもね。(間)えー、詩を見ると短いですね。長い詩もありますけどね。今読んだ詩はみんな短い。無駄を省き、ちよつと難しい字、これね。無駄を省き、鋭い言葉……え、これはしかし良い言葉ですね。鋭い言葉を選ぶ。あんまり説明してしまうと詩じゃなくなってしまうんですね。その代わりには、良い言葉を選ばなくちゃいけない。(以下しばらく講義が続くが省略)

T それで今日はですね、えー、最初の作品「雪」これにいきましよう。えー、はじめはですね、何度も声を出して読んでみてください。何度も声を出して読んで

みてください。

C (各自声を出して読む)

〔雪〕をノートに視写させる)

T そしたらね、だいたい書き終わったようですから、まだ書いてない人は、書きながら聞いて下さい。

言葉の意味のわからないところありますか？ (間)

言葉の意味のわからないところ。沖山くん。言葉の意味のわからないところありません？ (間。返事なし) え、あるの。いいですよ、なければいいんだよ。そう難しい言葉もなさそうなんですけどねえ。特に言葉の意味のわからないところがなければ……なんかね、時間がなんか来てるんで急ぎますけれども、ひとつですね、ここで質問します。

この詩の、なんだろうな、この詩がですね、他の詩とちよつと変わってるな、(間)ここが面白いな、というところ。気がついたことですね、気がついたこと。いくつかあげていただきました。

はい、松原さん。

松原 はい。この詩は次郎と太郎の違いで、あとはみんな同じで、あの、反、反復を使っています。

T はい。反復という難しい言葉ができましたね。太郎と

次郎というところだけが違ってる。1行目と2行目くらべてみてください。あとはどうもみんな同じみたいですね。

C (ガヤガヤ)

T どうしてね、どうしてここだけ違えてみんな同じにしたんだろう。これをひとつ考えていただきたい。

他に気がついたところ。他に気がついたことありません？

(ここでチャイムが鳴ったので、次時の予告をして、授業を打ち切った)

6

授業時間中に子どもたちから集めた答案の一部を紹介してみる。

まず予想どおり無解答が多い。その数を男女別に示すと

	男 (19名中)	女 (19名中)
問 1	7	5
問 2	4	1
問 3	15	11

読み方 5

6

これだけの数の子どもが答えられない問題を作るというのは問題であるが、出題の意図の中に、彼らをびつくりさせることが含まれていたのようになってしまったのである。この意図が今後の授業に良い影響を及ぼすか、悪い影響を残すことになるか。

問2 (詩を書くときに心がけること) の答えで多かったのは

思ったことを書く

17

短く書く

7

精神を集中して書く

4

情景を書く

3

など。

問題の説明が十分でなかったので、出題者の意図とはかなりずれた答えが得られた。私などは詩を読むとその用語の選択の確かさ、語感の鋭さに圧倒されてしまうのだが、その感覚を6年生に要求するのは無理というものであろうか。

最後の、詩の読み方については、良い答えがたくさん得られた。

詩を書いた人の心になって読む

8

心をこめて読む

7

など。

7

1 時間目の授業が授業案どおりに進まなかったため、2 時間目の授業も前の授業案のままで進められることになった。次にその概略を示す。なお担任の先生の他に、H 教諭が参観された。

2 時間目の授業の記録 (概略)

昭和57年5月14日

〔雪〕の音読。指名読み2名

T この前もきいたんですが、意味のわからない言葉、意味のわからないところありませんか。

松原 (女) 誰が眠らせているのかわからない。

T (他の人にきくが反応なし。松原の手があがったので指名)

松原 おばあさんか、おかあさん。

T 他に。

郡司 (男) 太郎と次郎はどんな関係にあるのかかわらない。

T (この問題はあとまわしにして、初めの問題に戻る)

高橋（女）雪だと思う。

T （説明を求める）

高橋 静かな気がするから。

T 他に何か。2つ考えが出たようですね。

さて、どっちでしょうかね。

百瀬（女）（高橋に同じ）

T はてな。どっちかな。こういう短い詩はなかなかわからないところがいっぱいあるわけです。自分の好きなように読んでいいわけだが、作者はどんな気持ちで書いたのかな、ということを知る努力はしなければいかん。

（ここで、「何が」にあたるものは雪しかないことを説明）

松原さん、意見かわりましたか。

松原 かわりません。

T （次に、太郎と次郎の関係をとりあげる）

和田（男）家が近所にある。

松原 兄弟のように仲のいい友だち。

指江（男）全面的に兄弟。

T 困りましたね……。

松原 兄弟ということはあり得ない。構成を良くする

ために使った。

工藤（男）双子。

T これは新説だ。屋根も同じかつこうをしているのかね。

工藤 太郎の部屋の屋根と次郎の部屋の屋根。

T 予想外でしたね。

C 仲のいい友だち。

中尾（男）犬。

T また新説が出ましたね。

松原 太郎が次郎の飼い主。

T 決め手は何もない。書いた人はどんなつもりで書いたのか。つまり、どう読めばいちばん素直なのか。私なら……太郎も次郎も人でしょうね。犬を眠らせてもあまり感動を呼ばないところがあるなあ。（太郎、次郎が昔から男の子の代表的名前であることを説明。三番目は三郎……十郎。百郎。

C 野郎、野郎。（笑）

T ずーっとつながる感じを出そうとしたんだろうか。

T 頭の中にこの詩の情景を思い浮かべてください。で、質問しよう。柳さんの列。

あなたの思い浮かべる場面はどこですか。

柳（女）雪のいっぱい降るところ。

栗原（女）（同じ）

信野（女）（同じ）

深山（女）昔の家で……ワラで作った屋根……雪が降っている。

佐藤（女）（同じ）

杉田（女）田舎の家で、少しのどかさがあって……

T 他に誰か。

松原 東北の山奥の村。その中でお母さんが子守唄がわりに……

本田（男）ワラ屋根で、農業をやっている。

T （柳にもう一度たずねる）

柳 （前のままで）よい。

T どのようにでも読めるが——。作者は……（ここで秋田の雪と高田の雪を説明。ここは高田の雪であるう、と結論づける。）

T 月曜日に出されていた問題がもうひとつありましたね。太郎と次郎が入れ代わっているだけで、2行が同じ形をしている。どうしてくり返しちやったんだろう。池田くんの列。

池田（男）……

中村（男）考え中。

工藤 考え中。

阿部（男）考え中。

和田 作者は詩を書くのが面倒で、同じのを使っちゃった。

（ここでH教諭の介入あり）

H ちよつと先生いいですか。

（2行とも太郎にして読み、太郎・次郎の組み合わせとくらべてみよ、と指示）

声出して読むんだよ、詩は。（池田くんの列を指名）

池田 くり返して言うとな変になるし、太郎、次郎と言うと違った感じになる。

（子どもたちから、違えた方が良くなる、同じだと面白くない、などの意見が出された）

中尾 太郎を2回言うとな、太郎の様子だけしかわからないが、太郎、次郎にすると2人の様子がわかる。

高橋、横田（女）、松原 雪はみんなを眠らせるといいう感じを出している。

H そういうイメージがあるよね。

T （みなが同じように読むのは難しいが、太郎、次郎とすると場面に奥行きが出るようだと言明）

いかがですか。池田くん。

池田　しない。

T　しないとなれば、君とはまた話し合わなければなら
ないな。

（このあと眼をつむつて情景を思い浮かべながら暗誦。
朗読の練習では、前回子どもたちに書いてもらった「詩
の読み方」に多かつた意見を紹介。T範読。残りの詩を
読み、八木重吉を主にした補助プリントを配布。その中
の「序」のみを読んで終わった。授業案にある3つ目の
発問（連想される語による評価）は時間不足のため中止
せざるをえなかったのはすごく残念だったが、「雪」だけ
に3時間を使うわけにはいかないし、この発問は今日の
授業から切り離して次時にしたのでは意味がないのだか
ら仕方がない。）

8

補助プリントは何枚か作った。詩に関しては八木重吉
のがわかりいいと思って、鈴木享編「八木重吉詩集」（白
鳳社）から「序」ほか数編を紹介してみた。

序

私は、友がなくては、耐えられぬのです。しかし、私
にはありません。この貧しい詩を、これを読んでくださ
る方の胸へ捧げます。そして、私を、あなたの友にした
ください。

ほそい　がらす

ほそい

がらすが

びいん　と

われました

魂

ふしぎなのは魂である

完い魂は腐れている

砕けているときのみ魂は完全である

この他にいくつかを（他の作者のものも含めて）あげてお
いた。これらを選んだ基準は、私の気に入った作品とい
うことはもちろんであるが、あまりにも屈托のなさすぎ
る彼らに、少しは衝撃を与え得るもの、ということであつ

た。何人かの子どもから反応があつた。

因みに、詩と直接の関係はないわけだが、夏休みの読書用として「手ごたえのある1冊」という推せん図書のリストを作ってみた。古典からSF、マンガまで、四十数冊あげておいたが(今西祐行「肥後の石工」、ピアス「トムは真夜中の庭で」、ミルン「くまのプーさん」、山岸涼子「日出処の天子」など)、はたして何人の子どもの精神に喰い入ることができるか。

9

最後に、授業の反省と、子どもたちの私の授業に対する批判をあげておく。

(1)まず、1回目の授業での、講義の退屈さがあげられよう。テープを聴き返しながら、長つたらしい講義にうんざりしてしまった。予め問題を出して解答を求めたことによって動機づけは十分と思つたのだが、それでもこの講義には必然性も認められなければ彼らへの説得力も感じとれない。講義をつまらなくした最大の原因は、理論が先行してしまつて、具体を欠いたことだと思う。

(2)次に、緊張、焦り、力みがある。思うに、教師のヴェ

テランと初心者に分けるポイントとは、子どもの心の動きにのつてそれとともに動いていけるかどうかにある。私の授業(特に1回目)は子どもの心の動きなどお構いなしに一方的に強引に外から動かそうとしている。焦りと力みのために子どもが見えていないのである(その時は、子どもの一人ひとりを十分に知らなかったというハンディキャップもあつたが)。たとえ講義であつても、相手の心の動きにのろというよりはあり得ることだろうし、それを目指すべきものだろう。

(3)デューイの芸術論の助けを借りようとした授業にしては、デューイとの関連が希薄である。

(4)子どもたちの真剣味に問題がある。彼らは教師の苦勞をよそに自由な発想を楽しんでいるように見える(特に2時間目の授業)。彼らには、太郎と次郎の関係がどうであろうが、何の係わりもないことなのである。そうだとすれば、彼らが必死で考え意見を闘わす場面がどんな形で現われるかを、真剣に模索しなければならぬ。

(5)最初の3ヶ月のあいだ、子どもたちの変化を明らかにするに足る資料を十分に手に入れておかなかった(その理由は前に述べた)ことは非常に悔やまれることである。私が自分で行なつた授業の音声はほとんど録つたが、

担任の先生の授業は録っていないし、授業以外の子どもたちの会話も録っていない。これは担任の先生と子どもたちへの仁義だと思っている。2学期以降はできるだけ、子どもたちが書いてくれたものを手もとに残す努力をしたい。

最後に、子どもたちによる、私の授業の評価を記しておく。私は子どもたちに自分の授業の感想を求めたことはないが、彼らが勝手に希望を述べていくことは、まああるのである。それによると、私の授業は、国語に限らず、

(1) 考え方がめんどくさく（どうしてもよさそうなことをうるさく追求する）

(2) ひとりでしゃべりまくり（私たちの考えをもっと聴いて！）という要求が直接にまた間接に届けられた

(3) 板書が少なく（担任の先生の板書が上手すぎ、私の板書が下手すぎるので、つい書きしぶるのである）

(4) 相手を疲れさせ

(5) うるさい子どもでも叱らない

授業であるということである。

ちよっと話は変わるが、「詩を読もう」の単元の終りに、印象に残った作品をひとつずつ書いてもらった。その結

果を男女別に示すと次のようである。

		男		女		計
詩		6	12	18		
雪	0	0	0	0		
影	0	6	6	6		
楽器	2	2	4	4		
動物たちの	4	4	4	8		
短歌	8	4	12			
俳句	5	3	8			
5時間のうちの2時間近くも使った「雪」を彼らが1人もあげていないのを知ったときには「やられた」と思った。当然のことながら、彼らは自分にピンとくるところのある、たぶんあまり厄介でないものを選んだのである。私の力みなど何の力ももっていないのだ。						
子どもたちは私を、授業の下手な人だと評価しようだが、まだ私を見限ったわけではない、と思っている。そこにまだ救いがある、と思っている。						

へ 追 記 へ

この原稿を書いてから5ヶ月近くたった。いろいろな事情で印刷が遅れたのである。その間T小での授業はどんどん進んでいる。この原稿のことをときどき思い出したが、読み返したことはなかった。たいへん拙劣な授業であつたという印象があり、読む気がしなかつたのである。今回印刷にまわすために読み返してみた。その感想と補足を記しておきたい。

まず全体の印象については、初心者には初心者なりに工夫があるのが救いである。力みもあるがそのぶん張りもある。今はちよつと悪い意味での慣れが出てきている。悩むことが少い。何となく授業してしまうことがある。慣れを得た代わりにもつと貴重なものを失くしてしまうたのでは何にもならない。

詩の解釈の多様さについて。授業をしたときは私は何の参考書も読んでいなかった。その後いくつか参考書を読んでみて、「雪」にはずいぶんいろいろの解釈があるらしいことを知った。たとえば大岡信氏はこの詩についての井伏鱒二の「四歳か五歳の太郎次郎が青い鳥を探しあ

ぐね、疲れ切つて寝所で眠っている。ところが青い鳥は、いつの間にか囲爐裏端に来て泊っている。こんな説明は蛇足だが、ともかくこの詩は、今、しんしんと雪を降りつもらせている」という鑑賞を紹介して、「詩人の心をもう一人の詩人の心がさりげなく、まっすぐに射抜いたのである」と評しておられる。⁽¹⁾そしてその他にもいろいろの解釈があるらしいことを述べておられる。私の解釈は少し単調で一方的すぎたであらうか。

詩の授業の参考書としては秋本政保著「詩の授業」が有益であり、また「雪」の詩の授業も収録されていたので、以下秋本氏の解釈及び授業と私の解釈及び授業とをいくつかの点で比べてみたい。

最も驚いたのは、太郎次郎が犬ではないかと考えるのが子どもにはごく当り前だという秋本氏の指摘である。

「いったい子どもたちは、〈太郎〉や〈次郎〉という名前から何を連想するのだろうか。予想できるのは、人間（おとなも子どもも含めて）、男の子、犬の三つである。⁽²⁾私はこの世にこれを犬と考える人が居るだろうとは想像できなかった（犬が出る場面ではない）。だから授業の中で中尾がふざけて私をからかっていると思つたのである。子どもの心は分からない。まだまだ修業が足りないようにで

ある。

次に、太郎を眠らせたのは誰かという問題を秋本氏もとりあげておられる。氏は雪と母親の二つの解釈を示したあとで、「ただし、どちらか一つを選べといわれると、『雪』の方が文法的に妥当だと考えられるから、授業では『雪』の方が残るかもしれないが、『母親』の方も完全に否定することはできないのだ。あとで作者の生い立ちを調べたら、やはり『母親』と解釈することがまちがいでないことがわかるのだ」としておられる。私にはどうも母親とは思えないのだが、そういう解釈が成り立つ以上、松原の発言をもう少し引きたててやるべきであつたと思う。

最初の発問について。私の発問は「この詩の、なんだろうな、この詩がですね、他の詩とちよつと変わつてるな、ここが面白いな、というところ。気がついたことですね、気がついたこと。いくつかあげていただきましょう」というものである。これに対して秋本氏が用意された発問は「あなたたちの描いている情景の中に、家は何軒ありますか」というものである。一見して、私の方は詩の形に注目させており、いわば研究タイプであり、質的なものに関係的に迫ろうという姿勢がある、というこ

とが分かる。秋本氏の方が直接的に質的にイメージそのものに迫ろうとしているように思える。これもキャリアと感覚の差であるかもしれない。ただし授業を展開する上では、私の発問の方が扱いやすいようにも思える。

秋田の雪と高田の雪について。これも授業の中ではかなり一方的にきめつけていて気になる所だが、私の感じでは、秋田の雪は厳しすぎる。キリキリと切れ込み吹きあげる粉雪である。メルヘンにしようと思つたらどうしても高田の大粒の綿雪でなくてはならない。これだと「降りつむし」、少し離れた高い所から見ても家の灯りがポツと見えるはずだ。

秋本氏の「雪」の授業には斎藤喜博氏の介入がある。

この介入授業と私の授業とを比べてみたとき、私の授業が最も見劣りするのは朗読の部分である。私は子どもたちが掴んだ感じを言葉で言わせようとした。それを朗読と結びつける作業は特にしていない。斎藤氏は、子どもたちが掴んだ感じを朗読を通して感じのままで表現させようとしておられる。質的なものを質的に表現させようとしておられるのである。

以上、いろいろ問題のある授業ではあったが、この授業を通して、授業の理論や芸術の理論がグンと身近に

なってきたのを実感する。今や私にとって、理論は、外から眺めて分析する対象であるよりは、手にとつて闘う実践の武器である。私の詩の授業そのものはあまりデューイ的ではなかったが、詩の授業を試みたこと自体は大いにデューイ的であつたと考えている。

註

- (1) 大岡 信「詩への架橋」1977 岩波新書 p. 162
- (2) 秋本政保「詩の授業」1973 国土社 p. 136
- (3) 前掲書 p. 136