

授業研究を核とする学校づくり運動に関する研究 —武田常夫による国語授業を中心に—

Overall Research on the Creative School Management Movement Centered on
Teaching-Related Research; Focusing on TAKEDA Tsuneo's Study of Japanese
Literature Lessons for Fifth Graders

狩野 浩二
KARINO Kouji

要 旨

武田常夫は、群馬県佐波郡島村立島小学校（以下、島小と標記）において斎藤喜博校長の下で教師としての実践を展開し、腕を磨いた教師である。斎藤は校長として1952年に島小に赴任する。その際武田は所用で島小を訪ねている。たまたま訪ねた島小で斎藤喜博の魅力に武田は虜になる。そして自ら希望し島小に1954年に異動する。その後、斎藤が島小の学校づくりを行なった11年間（1952-1963年）において、9年間にわたり学校の中心的存在として実践に携わる。いわば斎藤喜博が最も信頼した教師であった。その武田が行なった第8回学校公開研究会（1962年）の授業は、教科用図書の教材を通常の授業で使用するのと並行し、武田が選択した自主教材を使った授業であった。教材選択の理由として武田は自分の指導力を試したかったと記録している。結果として武田は、この授業が失敗に終わったという。学校公開研究会での研究授業者は研究に値する授業者が選ばれる。武田は全8回に及ぶ島小の学校公開研究会において全ての会で研究授業者となる。それにもかかわらず、その最終回となった研究会で自ら失敗したと記録している。この授業については校長であった斎藤喜博が批評している。武田の教材解釈が一般的であり、かつ常識的、通俗的で、そのために授業が平板となり、子どもの思考を深めることが出来なかったと斎藤は言う。はたして島小のリーダー格であった武田の授業はどのようにして取り組まれ、結果として島小の児童に何を残したのか。武田は、この当時、文学の授業を志したという。国語科の読解の授業を超え、人間の実相に迫る授業—文学教育—をしようとした。学校教育を真の人間教育の場としていきたいという斎藤喜博の学校づくりを真に受け止めたものであった。教材解釈や研究授業の失敗は、その志向性を究めていくための一歩になる。その意味で武田の授業は島小の到達点の一つであったといえる。

1 武田常夫と島小の学校づくり

本稿は武田常夫による国語授業の記録を中心に群馬県佐波郡島村立島小学校（以下、島小と略記）で取り組まれた学校づくりの実態を解明することが目的である。斎藤喜博は島小おける学校づくりを1952(昭和27)年に開始した(当時41歳)。その後1954(昭和29)年に武田常夫が25歳で島小に赴任している。異動に当たっては武田が斎藤を私淑していたということが記録されている(武田常夫『授業の発見』一莖書房、1976年、8-13頁)。武田本人の希望により島小への異動となった。武田が島小に着任した1954(昭和29)年は斎藤が島小の学校づくりを開始してから3年目である。島小でその後学校恒例となる学校公開研究会がまだ開催されていない時期である。ちなみに学校公開研究会は武田赴任の翌年1955(昭和30)年から全8回に渡って斎藤校長の下、島小で開催された。

赴任年度からの3年間は島小本校の担任(1954年-本校6年、55年-本校6年、56年-本校1年)を武田はしている。本校は利根川を挟んでその西側、埼玉県側にある。武田は群馬県境町在住であった。そこからは利根川を渡った先、東側にある学校である。島小赴任から4年目となった1957(昭和32)年から島小分校の学級(1957年-分校3年、58年-分校4年、59年-分校6年、60年-分校6年、61年-分校6年、62年-分校5年)を受け持つ。分校は利根川の東側にある。武田は分校側の境町から通勤していた。境町からみれば分校が通勤に至便の地である。実際には利根川には渡し舟がある。その渡し舟を利用すれば島小の本校と分校との行き来はそれほど苦にならない。

受け持ち学級から見た武田の特徴は“持ち上がり担任”が極めて少ない。持ち上がり担任は僅か1回(1957年度~58年度)だけである。さらにいえば低学年(1回)や中学年(2回)より高学年の受け持ち回数(6回)が多い*¹。ちなみに武田が受け持った学級のそれ以前の学級担任は1949年度入学の本校学級は田島信子(年齢未詳、1953

年3月退職)、加藤とみ子(年齢未詳、1958年3月転任)である。いずれも以前から島小に勤務していた教師である。1950年度入学本校生は田島富佐子(年齢未詳、1957年3月転任)、桜井恒有(年齢未詳、1954年3月転任)、久保田(旧姓杉本)和子(年齢未詳、1954年4月新任)である。杉本以外は以前から島小に勤務していた。1954年入学分校生は木村悦三(1903年生まれ、斎藤赴任当時49歳)、杉本、岡芹忍(1929年生まれ、1958年赴任当時29歳)である。木村は以前から島小に勤務していた教師、岡芹は自身の話として「谷間の学級だった」ということである。1955年入学の分校生は田島富佐子、赤坂里子(1931年生まれ、1953年赴任当時22歳)、岡芹である。赤坂はその後典型学級といわれる学級を育てた。1956年入学の本校生は1年時のみの担任であり、それ以前の受け持ちの影響はなかった。同じ年の分校生は田島富佐子、大沢清剛(1908年生まれ、島小赴任当時44歳)、船戸咲子(1927年生まれ、斎藤赴任当時25歳)である。大沢は斎藤校長と同年に中学から異動してきた教師である。斎藤の11年間の学校づくりを共に過ごした教師である。船戸は武田が憧れた教師であり、島小の典型学級を育てる。

このように見てみると島小における武田の役割は課題を抱えた学級の立て直しと同時に、典型学級の更なる向上ということであったといつてよい。その中でも武田が持ち上がり担任をしたのは1955(昭和30)年入学の分校生だけである(分校3年から4年にかけての持ち上がりと1年置いて分校6年時に受け持っている)。他の入学生は武田によって1年間しか受け持たれていない。武田が島小に在職した9年間のうち6年生を受け持った年が5回ある。在職年の半分以上が最高学年の受け持ちである。

こうした状況の中で武田は島小の学校公開研究会において全ての回(全8回)の研究授業者となっている。島小において斎藤喜博が最も信頼した教師であったとみてよい。このことは島小の教職員においても同様であった。筆者が確認した限

りにおいて船戸咲子、岡芹忍、川嶋（旧姓児島）環（1933年生まれ、1956年新任）の3名は武田常夫を高く評価していた。しかしながら、第8回公開研究会において武田が取り組んだ授業に関して斎藤喜博は次のように述べている。なお、引用文中の「Hさん」は、武田常夫のことである。

松谷みよ子氏のものに「おしになった娘」というすぐれた作品がある。この作品のあらすじはつぎのようなものである。

貧しい五作は、病気で死にそうになった十歳の娘の「もりい」が、「おらあ、あずきのまんま、くいてえなあ」というが、家には一粒の米もあずきもない。それで地主の総左衛門の家から米一升、あずき一升を盗んで「もりい」に食べさせた。「もりい」はそれで病気がなおったが、「もりい」がつぎのように歌っていたのを村役人にみつけれ、五作は橋の人柱にされてしまう。

お正月はいいもんじゃ
雪より白い米といで
赤いあずきばぶっこんで
あずきまんまくった
うんまい
うんまい
あずきまんまくった
とんとんとん

父を殺され、一人になった「もりい」は、地主のおかみさまの小女として働かされたが、ただ泣きつづけるばかりで用事一つしない。それでおかみさまに、「ええうるさいわいッ。よう泣く子じゃ。親の悪事をいいふらすだけあって、口から先に生まれたそうな。黙りッ。」といわれて打ちたおされる。

それから「もりい」はいく日たっても一言も声を出さなくなり、「もりいはおしになったそうな」と村の人々を悲しませる。そうしていく年かたち、「もりい」は美しい娘になった。そして、鉄砲に打たれて死んだキジをみて、「キジよ、おまえもだまっていれば、殺

されずにすんだのに、一声ないたばかりに殺されたさなあ。おらもそうだ。おらがひとこといったばかりに、父ちゃんは殺されただ」とはじめて声を出した。猟師が「もりい、われ、くちがきけただか！」と、かけよったが、もりいはもうふり返りもせず、すすきの中に消えていった。それから「もりい」の姿を二度とみたものはなかった。

「おしになった娘」はだいたいそういう内容のものだが、この作品を四年生が学習したとき、授業者のHさんは授業案の「教師の解釈」のところの一部につぎのように書いた。

もりいにとって、この父親を失くしたことは、大きな打撃であった。しかも、自分の歌った手まり歌から、父のぬすみが発覚したのだ。自分が父を死に追いやったことになるのだ。そうした自責の念が、もりいの心をゆさぶり、かきむしったのだ。もりいは、とりかえしのつかないことをしてしまった自責の念にもだえ苦しみ、ただ泣くよりすべがなかったのである。

そうしたもりいに、地主のおかみさまの言葉は冷酷に、しかも鋭くつきささった。「私のいのちを救うためにやったことが悪事だろうか。また、父のやったことをいいふらすつもりは少しもなかったのだ。それなのに、親の悪事をいいふらすとはなんということだろうか」こうしたいきどおりが、相手を「きつと」みすえたのだ。「この人が父を殺したのだ」とさえ、もりいはこのとき思ったにちがいない。

しかし、地主のおかみさまのいったことはうそではなかった。結果的には、もりいは父を死なせたのだ。こうしたことがもりいにはわかるだけに、このときさらに自責の念をいっそうかりたてられたにちがいないのだ。

このようにHさんは、この作品を常識的、道徳的にしか読みとることができなかった。もりいの心はもっと複雑なはずだ。人間のす

べてを信ずることができなくなってしまった
もりいは、おかみさまの言葉を契機にして、
いっさい口をとじてしまったのだ。口をきく
ことができなくなってしまったのだ。だから
鉄砲に打たれたキジをみたとき、はじめて語
りかけるべき相手を見出し、口をきいたの
だった。

しかしHさんはそういう読みとりをしな
かった。もりいの気持も、「私のいのちを救
うためにやったことが悪事だろうか。また、
父のやったことをいいふらすつもりは少しも
なかったのだ。それなのに、親の悪事をいい
ふらすとは何ということだろうか」というよ
うに常識的、通俗的に解釈してしまっている。

したがってHさんは、授業展開のときも、
「もりい」がおかみさまに叱られるところを
あつかうとき、「もりいは、おかみさまの言
葉をほんとうと思ったか、うそと思ったか」
という問いかけからは始めている。そのため
授業はひどく理屈っぽくなり、通俗的になっ
てしまった。文章をとおしてイメージを拡大
し、子どもたちが「もりい」の心のなかに深
くはいり込み、そのなかから、どこにもある
事実を、しかもふだんは気づかないような真
実をみつけ出し、驚いたり自分を拡大したり
深めたりするような作業はできなかった。

Hさんの授業の場合は、Hさんが教材と対
面していないため、発問も「ほんとうと思っ
たか、うそと思ったか」というような変化の
ない脈うちのないものになり、授業全体が固
定的なおもしろ味のないものになってしまっ
たのだ。ただとおり一ぺんに、固定的に
おしていく授業、ひからびた変化とか流動と
かのない授業にしてしまったのだ。展開
の軸のない、のっぺりした授業にしてしまっ
たのだ^{*2}（下線—引用者）。

先述の通り、上記「Hさん」の教材解釈は武田
のものである^{*3}。斎藤は武田の解釈を「常識的、
通俗的」と言う^{*4}。その上武田の授業は「教材

と対面していない」、「変化のない脈打ちのないも
の」、「授業全体が固定的なおもしろ味のないも
の」、「とおり一ぺんに、固定的におしていく授
業」、「ひからびた変化とか流動とかのない授業」
と言う。果たして武田の仕事は島小の学校づくり
において如何なる意味を持っていたのか。島小の
実践から生み出された武田の授業は如何なる意味
を持っていたのか。

武田はこの授業について島小から境東小へと異
動（1963年）し、さらに境小に異動し、再び斎藤
喜博校長の下で実践を展開しつつあった時期に自
著に報告している（武田常夫『文学の授業』1964
年、明治図書出版、45-73頁）。島小学校学校公開
研究会の最後となった第8回、昭和37（1962）年
12月15日、武田常夫による研究授業（分校5年）
である。教材は松谷みよ子作「おしになった娘
（教科用図書以外からとられた自主教材）」であ
る。島小の学校公開最終年度の研究授業である。

本稿では武田の自著『文学の授業』を主な資料
とし、先にあげた斎藤喜博の言説との関わりを解
明したい。ちなみに武田常夫は先述の通り島小に
おいて最多の研究授業を行なった（8回—すべて
の学校公開研究会で研究授業を行なった）。学校
公開研究会における研究授業は学校として検討に
値する授業を公開する。したがって武田は学校を
代表し、参観者に対して検討に値する研究授業を
全ての学校公開研究会において公開した。武田は
1964年に公刊した『文学の授業』（明治図書出版）
に「おしになった娘」の記録を書く。この年の3
月まで武田は島小に勤務した。校長だった斎藤は
不意転により1963年3月に境東小校長、翌年64年
4月から境小校長となった。武田は同年4月から
斎藤が校長となった境小に勤務している。その過
程で『文学の授業』を執筆したものと思われる。

2 武田常夫による授業づくり

『文学の授業』に収めた文章は島小時代の授業
を実践記録として武田が書いたものである。今回

検討の対象となる「おしになった娘」の授業は武田が行なった「赤蛙」の授業*⁵に続く、学校公開研究会の研究授業として取り組まれた。武田は「赤蛙」での授業の成果にある満足感があったが、それは教材の力であったとする（武田『文学の授業』45頁）。「赤蛙」の授業から7ヶ月後*⁶に直面した「おしになった娘」では「作品とものと豊かに厳しく対面」したい。教材の力に依存するのではなく、厳しく対面する中で教師の力で授業を成立させるという直感があった（武田『文学の授業』46頁）。

結果としては「おしになった娘」の授業は失敗したと武田は言う。「おしになった娘」は当初はこの作品が「明快に見えた」。武田は「私が作品を手中におさめて、子どもを組みふせていけると思った」。しかし教材研究の過程で「いくらかやっかいな代物に思えてきた」と言う。そもそもこの作品に武田が惹かれたのは次のような理由からである。

無惨にしいたげられた人間の深い悲しみと、そういう悲惨を生みだすものへのはげしい怒りと憎しみ、そういった作品の主題の強烈さ…（武田『文学の授業』47頁）。

武田の考える文学の授業とは「…作品に具体的に形象されていることがらの一つ一つを鮮明に読みとっていく作業を欠かすことはできない…」と言う。「とくにこの作品のように主題の鮮明な物語りの場合、ことさらに描かれている事実の一つ一つに密着して、登場人物や、そこにひきおこされる事件などを、明確に読みとらせていく作業をだいじにすることに気をつけなければならない…」（武田『文学の授業』47頁）と言う。武田は赤蛙の授業で“文学”の授業を行なうと記録している。あえて“国語”の授業ではなく“文学”の授業と書いている*⁷。この作品（「おしになった娘」）に向き合う中で武田は次のような“困惑”を感じる。①地主の非人間的な行為、②おしになった“もりい”の心、③五作父子の悲惨。この3点の中でどこをポイントとすべきかに武田は悩んだ。

結果的に見れば武田はこの授業において②「おしになった“もりい”の心」を追究しようとしている。しかしながら、授業案では3回の書き直しにおいて何れも①「地主の非人間的な行為」と③「五作父子の悲惨」の追究に力を傾ける。

武田は“授業”、もしくは“教材解釈”以前の課題として苦しみがあったと言う。「おのれはいたいこの作品をどう読んだのか、何に打たれ、何に共感したのか、という厳しい問い」を武田は立てている。武田はここから授業研究を出発させるべきであったが、「それが空白」であったと言う。つまりまだこの教材を追究できていないという自覚があった。武田は言う。

私は作品を読んだつもりでいた。しかし私という人間のすべてを参加させて作品と対面してはいなかった。そうした結果が、最初の授業案にみじめに露呈した（武田『文学の授業』48頁）。

武田はこの授業に当たって授業案を3回に渡って書き換えている。その第1回目の授業案において武田は次のように「教師の解釈」を書く。

貧しい百姓五作が地主の総左衛門から盗みを働く。五作は盗みが露見し人柱として川底に埋められる。小豆まんまで元気になった五作の娘“もりい”は地主の妻から「お前が父を殺したのだ」と言われ心を閉ざす。“もりい”は誰にもすがらず、誰の情けをも受け付けない、ひたすら自分を責め、自分をさいなむ以外に何も考えず、わらくずのように野原をさまよい歩く、悲しいおしになってしまった。猟師に撃たれ苦しむキジを見た“もりい”がはじめて口をきく。猟師「もりい、われ口がきけただか」と走り寄る猟師の声に返事もせず、“もりい”はすすきの中に消えていった。

武田は、“もりい”は「わたしの苦しみは死んだキジ以外に誰にも分かりやしない」とつぶやいたのではないかと捉える。“もりい”をおしにした原因—“もりい”の罪の意識（父を非業の死に追いやった、自分の不用意な一言に対する限りない悔恨、10歳の娘が購わなければならない罪であ

るはずはもちろんない—その罪一切を“もりい”は己に課そう—己の心にある優しさや人間らしさを消滅させる苦業—とした。それがこの作品における痛ましいまでの悲劇であると武田は捉えた。武田はこの作品を通して、“もりい”を典型とする人間の悲しみを読み取らせたいと考えている。“もりい”の姿を見た「せつねえのう」という百姓たちは、“もりい”とは程度の差こそあれ、皆“おし”にならなくては生きられなかった時代であると武田は見ている。その当時の人間の苦悩における典型的な姿として“もりい”という一人の娘の生涯を読み取らせたいと武田は書いている。

この作品は、武田が読み取らせたいと考えていることが容易に読解できると言う。その中身が「文章のどこを切っても血を吹き出すほどに描かれている」といい、「おそらくこの物語りの主題もそこにある」と言う。武田がこの授業で追求したいのは、「貧しい正直な人びとを不幸にしているものは何か」である。これが第1回目の授業案で構想したことであるが、しかし、武田は「公式的なことば」での説明を避ける必要性を言う。「言葉」で説明をしてしまえば陳腐になり形式的な読み取りとなるという意味と推察される。

同時に武田は“五作”と“もりい”のやりとりに関する叙述を大事に読解する必要があると言う。このことを重視することで「五作という貧しい父親のやさしさ」「気の弱さ」「悲しいまでの正直さ」が明確となり、“もりい”の嘆き、“もりい”の苦しみや悲しみを本当に理解することができると言う。2番目にこの作業の上に「もりいはなぜ、おしになったのか」という問題を追求したいと言う。武田は「もりいは罪の意識で己をおしにした」と言う。しかしながら、「ほんとうはおしにさせられてしまった」「せめられるべき存在はほかにある」「自分以外にせめることを知らない“もりい”の悲惨こそ、この教材で追究すべき主題」と武田は言う。

武田は、最初（第1回目）の授業案作成に当たって「たいした苦しみはなかった」「ほとんど

一気に書きあげてしまったようなもの」と言う。この段階ではその後の自身の苦労が想像できていなかった。武田には初めから持っていた解釈があった。それは「もりいがおしになったのは、愛する父を非業の死においやったおのれの過失に対する罪の意識によるものだ」という解釈である。武田は「それを授業案をかきあげるまで一度もうたぐったりしたことはなかった、わたしは終始自分の教材解釈があやまりのないものと信じていた」と言う。武田はこの授業案を斎藤喜博へ提出する。「読んでいくうちにときどき（斎藤は一引用者）首をかしげた。その表情からは、明らかに、心を動かすものに接してはいない感じが受け取れた」と言う。斎藤は言う。

どうもねえ…この授業案で授業をやっていくと、古くさい道德教育になってしまいますね…罪の意識ということ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（武田『文学の授業』51頁）。

武田にはそれでも「かすかな未練」があった。「あわい希望のようなもの」とも言う。もしかして「斎藤さんの読みとりがまちがっているかもしれない」。さらに「よく読んでみたら、やはり、私の読みの方が正しかったなどということになるかもしれない」。武田は、「いい気になって『罪の意識』などというキザな命題だけで」「作品と格闘もしていなかった」「自分のあさましさを、いま、いやというほど思い知らされた」。さらに「斎藤さんの批評はおそろしいほどの確」、授業案を読み返すのがおそろしかった、「もうかすかな希望など、もうどこにもありはしなかった」と書く。武田は「ウデのいい教師、専門家」と言う「ひそかな自己満足」が「いまこっぴどみに破壊された」と言う。武田は「わたしがこの作品から追求すべき問い」は、「なぜもりいはおしになったのか」ということだけであると言う。これがそもそものこの作品を教材として取り扱おうとした時の“ねらい”であった。ところが「作品にはあ

き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」と言う。武田は“もりい”には「罪の意識」があったのではないかと考えている。“もりい”の「悔恨」、つまり村役人に父の盗みを知らせる結果になる自分が歌など歌わなければと思っていたのではないかと。そもそも小豆まんまを“もりい”は食ってしまった。「小豆まんま食いたい」などと言わなければよかったと、“もりい”が考えていたのではないかと武田はみる。武田はさらに“もりい”がおしになった理由として他に理由があったのではないかと考える。それは、“もりい”が「母親がわりに自分を育ててくれたとなりのおばあさんに泣いてすがられても、なお、かたくなに沈黙をまもる」のはなぜか。「なにか近づきたい強烈な情念が形成されているように思われる」と武田は言う。しかしながら、それでも「わたしは、もりいの内面に容易に立ち入ることができない」と言う。武田は「はじめの授業案を書いてから一週間、わたしは作品にほんろうされ続けた」のである。

3 2度目の授業案

武田はこの後2回目となる授業案を提出する(武田『文学の授業』54頁)。武田は2度目の授業案において“もりい”がおしになったのは直接の契機としては「おかみさまの一言」だったとみる。おかみさまは「親の悪事をいいふらさだけあって、口から生まれたそうな。黙りッ」と“もりい”を罵る。「なぜ、おかみさまの一言によって、もりいはおしになったのか」「もりい」の悲しみの深さはここによると武田はみている。「あわれな父の非業の死をしったとき、胸をかきむしって泣いた」この時の“もりい”は、「肉親の死、自分の不運な境遇」を嘆いた程度であったと武田は読む。「十歳の娘にとって大きな打撃」ではあったとみているものの、それでもおしになるほどではなかったとみる。父親が人柱となり、他

人に預けられる身となり「悲しみは深く、大きく広がっていった」。その間に「住みなれた家を取りこわれ」「父が精魂こめて打った田をとりあげられ」「過酷な仕うちが重なるたびに」「もりい」は誰も頼るものもない、地主屋敷に使われる身である。おしになったきっかけは「非人間的な、地主のおかみさまの一言」「黙りッ」と怒鳴られ、打たれた“もりい”「おかみさまをきくと見すえ、ふつつりと泣くのをやめ」た。「私の父が殺されたのは、自分がそれを言い触らしたためではない」、「しかし、おかみさまは、そう信じている」「おそらく世間の多くの人もそう取っているだろう」それ以来「もりい」はおしになってしまった。“もりい”には、自分をこうした不幸に陥れたものに対する深い憤りがあった。「深い悲しみ一人柱にされ殺された父、ほんの僅かな人間らしい生活すら奪われてしまった自分——」「月日が経つに従っていよいよ深く大きく広がる」。“もりい”の悲しみは、誰にも理解されない。村人と口をさく必要はない、ききたくもない。たった一度だけ一声鳴いたばかりに猟師に撃ち殺されたキジとの出会い、“もりい”の心が大きく揺れ動く。言葉が漏れる「キジともりい、唯一自分の気持を理解する存在」「キジともりいは、同じ苦しみ」をもつ。武田は、「もりいという一人の人間の内面を子どもと一緒に追求してみたい」と言う。“もりい”の内面を追跡する作業によって「黒い目の清らかな一人の少女を、いよいよもない不幸に追い込んだものへの深い憤りを掻き立てられることでもあるだろう」と言う。さらに武田は、「(授業案の提出を)一週間待ってくれと頼もうかと」考えたと言う。2回目の授業案を読んだ斎藤の反応は次のようだった。

この前よりはずっといいですよ…すくなくともこんどの授業案には、教師の息吹がありますね…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、器用にまとめないところがえっていいじゃないですか。そんなに器用にまとめられるものじゃありま

せんからね（武田『文学の授業』57頁）。

武田は「これで結構などと、（斎藤は）一言も言っていない」と言う。「これだけでは授業を進行し、展開し、子どもをゆり動かしていくエネルギーにはならない」と武田も考えている。“もりい”の行為の原理―敗北か？、逃避か？、保身か？、悲嘆か？、抵抗か？、憤怒か？、憎悪か？、絶望か？、虚無か？（武田によれば、「こざかしい詮索」ということになる）―を理解し、武田は、納得しようとする。しかしながら、容易にその秘密に立ち入れないと武田は考える。当初はおしになった“もりい”は、“もりい”自身が己の愚かさによって殺されてしまった父への償いの行為と捉えていた。“もりい”の沈黙は地主のおかみさまのむごい折檻にも頑なに押し黙ったまま、呻き声一つ漏らさぬし、肉親と同じように自分を優しく育ててくれた隣のおばあさんの涙にも心を動かさぬ、おそらく、火攻め、水攻め、刺そうと、切ろうと、その沈黙を守り通すに違いない、役人たちが彼女を捕まえて命を絶とうとも、おそらく黙って死んでいくに違いない。武田には“もりい”の内面を窺い知ることが出来ない。“もりい”は、なぜおしになったのか。2度目の授業案提出に当たって、今この作品に向けた問いとしてこの問題を問い続けている。

武田が「はじめてこの作品をよんだわたしが、すぐさまこれととりくむ気になったのは、作品のモチーフや主題の鮮明さに魅せられたからであった」、「ここにいいようもない悲惨な人間と生活がある」しかし、「おそらくわたしのほおはこわばり、うつろな観念だけが子どもの頭を素通りしていくにきまっている」、「イメージを素通りした観念など、文学の授業では無益にひとしい」と言う。武田は「文学の授業を支えるものは、結局、作品に対する教師の愛情ではないだろうか」と言う。その意味ではこの教材は十分に授業を支えるものといえる。しかしながら、同時に「教師がひとりの人間として作品に直面し、共感する。そうした作品との豊かな連帯をぬきにしては、文

学の授業は成立しがたいものに思われる」とも言う。果たして自分はそうしているだろうかという自問である。その上で「…わたしでなければとらえられないなものかがそこになければならないはずである。それが豊かな授業展開を創造する核になるのだと思われる」と言う。この部分に決定的な課題があったということである。「しかし、わたしはまだ『まちがいなく自分のもの』という正確な解釈をもちかねていた」と武田は言う。さらに武田は次のように自問する。

たったひとつ、なぜもりいはおしになったのかという問いに対するこたえすら、きわめてうつろなのだった…そのこたえがうつろなかぎり、この作品に対するわたしの姿勢はいつまでたっても不安定であった…そんなやつかいな教材にいつまでも執着するのかという疑問もわたしのどこかにないではなかった（武田『文学の授業』61頁）。

かといって同僚たちが取り組んでいる教材なら、同僚たちに「勝てるのか」と言えば、それも自信があるわけではない。その上でやっと武田は今までの自身の解釈であった「もりいをおしにしたのは、おかみさまの冷酷な行為によるもの」をすべて捨て去る。

いままでの作業の、いっさいを否定するということは、こうした作品との対面のしかたを否定することだ。わたしは、授業といういとなみを想定して、作品になにごとかを問いつづける読み方を拒絶しなければならないと思った。作品がわたしになにごとかを語りかけてくるまで、いかなる問いも発してはならないと思った（武田『文学の授業』64頁）。

その上で武田は自身の教材解釈の態度に課題があったと気づく。武田は言う。

「おしになった娘」という作品でわたしがいまつかみとろうとしているものは「教師の解釈」なのである。しかし、いままでの作業で追い求めていたのは、「授業展開の角度」でもあり、「全体の展開計画」でもあった。

これらをいっしょくたに追い求めていたのである。だから、知らず知らずのうちにわたしの目は実際の授業展開の方にもひろがっていつてしまって、それが、正確な「解釈」を生みだすことをさまたげるひとつのりゆうにもなっていたのだ。いまは、子どもたちや、授業展開のことなど参加させてはならない。どう教えるか、などということを考えているときではない。わたしはようやくそのことに気がついた（武田『文学の授業』65頁）。

4 3度目の授業案

武田は、さらに一週間後、「三度目の授業案」を提出する。

こうして約束の期限はきれた。一週間、わたしはさまよい歩いていただけであった。そして次のような授業案ができあがった。どう考えてもいいものではなかった。しかしこれが、まぎれもないわたしの実力だったのだ（武田『文学の授業』65頁）。

武田による教材解釈の3回目は以下のような概要である。“もりい”を預かった「おかみさまの冷酷さ」は我が子を救いたいと一心に思い、「一人の幼い生命を救出しようとする（五作＝父親の）必死の営み」を「悪事」ととらえたことである。“もりい”は無邪気であり、〈人を疑うことを知らぬ子どもの喜びの歌であったが、おかみさまはそれを“もりい”が親の悪事を「いいふらす」と決めつける〉。“もりい”は、自覚する。〈おかみさまからのひとことは、誰にも理解されないと同じことである。“もりい”は自分の悲しみをじっと見つめ、どこまでもそれに耐えていこうとする。“もりい”の父を殺したのはおかみさまたち、自分たち親子の不幸をこのようにしか見ていないおかみさまである。“もりい”は父親が人柱となって生き埋めにされた土手の土くれを握りしめて泣き続けている時よりも、遥かに深い悲しみであり苦しみをおかみさまの言葉から受けた。キ

ジとの出会いによって“もりい”は「おらもそうだ」と共感する。「おらが一言言っただけに父ちゃんは殺されただ」とここで“もりい”は再び長い間、心の中で叫び続けてきた言葉を吐き出す。

5 授業を終えて

研究授業の後に武田は自己の授業研究の内容を振り返って次のように言う。この文章からは冒頭にあげた斎藤喜博による批評に沿うような見解が見られる。

洪水、母の死、もりいの大病、父の盗み、発覚、人柱といった不幸がつぎつぎにもりいにおそいかかる。こうしたひとつひとつの事件は、もりいの心をさいなみ、破壊していく。彼女が正常な人間であるかぎり、こうした不幸を背負って、なおも自分の存在をつらぬいていこうとするなら、おしになるのがきわめてあたりまえな行動のようにわたしには思えてきた。地主のおかみさまにせっかんされて、それでむらむらとおしになる決意をしたのではないだろう。それほど彼女のおしは単純ではない。つぎつぎにおそいかかる不幸な事件は、すべてもりいをおしにしていこう原因として描きだされているように思われる。あらゆる人間らしさ、やさしさ、あたたかさといった人間連帯の感情をことごとく拒絶して、底しれない沈黙に自分をおいやるほかに、もりいはおのれの存在の意味を見出しえなかったのかもしれない（武田『文学の授業』70頁、下線引用者）。

“もりい”を襲った不幸な出来事の数々がすべて“もりい”から言葉を奪った原因であり、それぞれを分析的に見たところで、“もりい”の姿を明確にイメージすることはできない。斎藤喜博が、平板であるとか、一般的、常識的で、通俗的であると批評した武田の授業には武田が文学を通して人間研究に迫りたいと願いつつも、武田がもっとも危惧した国語授業的な読解に陥ってし

まったことを自ら省察しているとみて良い。しかしながら、その上でなおかつ作品のもつ叙述された事実の関係から武田の迷いは生じている。武田は言う。

しかしわたしはどうしてももりいの内面から、どすぐろい憎悪や強固な抵抗の意志を感じとることができない。彼女の行為はあまりにもやさしすぎるのだ。〈ただ、何かをひたとみつめ、歩きまわっては野原の花をつみ、五作の埋められたところへいって、その花を風にふき散らして、呆然と立ちつくす〉彼女の心はなにかうつろで視点もさだまらないほどに弱々しい。それは父の五作が人柱にされたところへいって、「おもてえだらず、せつねえだらず」と土手の土くれをにぎりしめて嘆き悲しんだときのもりいよりもはるかに深い悲しみの凝結した姿としてわたしには思いうかべることができる。何年かの月日は、もりいの悲しみをいやすどころか、ますます、深くはげしくもりいの内面を凍結させたのではなかったか（武田『文学の授業』70-71頁、下線引用者）。

父親が人柱にされた土手を訪ね続ける主人公の行為とその行為の中に反抗や抵抗、憎しみなどの負の感情を見出すことが出来ないという武田の解釈は時間が解決してくれるだろうというような甘い考え方を撥ね除けるものである。こうした解釈を予め捉えることが出来ていれば、授業展開も今少し深いものになったのではないかと武田は考える。続けて最後まで捉えることが困難であった主人公とキジとの関わり合いについて考察する。

そういうもりいが、獵師にうたれて死んでいくキジをみてはげしく心をうごかしたのはなぜだろう。一声ないたばかりに殺されたキジの姿におのれの悲惨な姿を発見したからであろうか。

「キジよ、おまえもだまっていれば殺されずにすんだのに、一声ないたばかりに殺されたさなあ。おらもそうだ。おらがひとこといっ

たばかりに、とうちゃんは殺されただ」ともりいはとぎれとぎれにつぶやく。せつかに読みとってしまえば、これは教訓である。わたしがはじめ「罪の意識」という発想をした原因もここにあったのだ（武田『文学の授業』71頁、下線引用者）。

“キジも鳴かずば撃たれまい”という教訓と主人公との関わり合いを意識しないわけにはいかないものの、意識すればそれが安易な教訓を教え込むことになるのではないかという武田の苦悩がこの授業にはある。こうしたことはあらゆる作品にいえることであり、作品がある価値観を叙述していればそれを避けることは難しい。しかし、それを取り上げれば教化になりかねない。続けて武田は授業を終えた後であっても解釈が困難であると言う。

このもりいのつぶやきの解釈がこの作品全体の解釈を決定するとわたしは思った。しかし、わたしにはどんなにさがいても納得できる解釈が見いだせない。いままで追求めてきたもりいの情念と、このとぎれとぎれにつぶやきとが、わたしの内面でどうしても協和しない。「おらもそうだ。おらがひとこといったばかりにとうちゃんは殺されただ」といううめき声は、だから、わたしはおしになったんだ。ことばさえ否定してしまえばこんな悲しみをなめずにすむのだから、というふうにすべっていつてしまいそうになる。そこから、「キジも鳴かずばうたれまい」などといういやらしい教訓が知らず知らずのうちにむっくり頭をもたげて、ニタニタと笑いかける。わたしはぞっとしてそうした思念をおいはらう（武田『文学の授業』71頁）。

口を閉ざしてしまった主人公がキジと向き合うなかで言葉を発する。こうした描写を如何に解釈するか。主人公は思わず口をついて言葉を表出したのか、あるいはキジとのエンパシーと解釈するか。あるいはまた命を落としたキジと命をこそ落としはしなかったもののざまざまな悔恨や後悔、

悲哀などの感情を増幅させながら生き続けなければならぬ主人公との差異か。こうした解釈を考えようにも紋切り型の教訓が武田に付き纏う。

獵師にうたれて苦しみもがきながら死んでいくキジの姿からもりいが見たものはなんだったのだろう。人柱にされて、無実の罪で死んでいった父五作の苦しみか、それとも父をうばわれ、人間らしいしあわせのいっさいをうばわれた自分の悲しみか、おそらく、もりいはいまじぶんが背負っているいっさいの苦しみを、キジの姿に発見したのであろう。そのとき、もりいの内面にどのような情念がうずをまき、どのような思想が形成されたのだろう（武田『文学の授業』72頁、下線引用者）。

キジに対しての思いということと同時に、自己に向けての思いということを検討しなければならない。おそらく武田は後者を検討しようとしていたに違いないが、はたして主人公は自分に向けてどのような言葉を心の中で発したのか、という解釈や授業展開が授業後において見出されていたと思われる。

わたしはあまりにも主人公の内面に深入りしすぎているのかもしれない。この作品はそれほどまでにもりいの内面に意識的に即して描いてはいないのかもしれない。しかし、作者の意図がどうであれ、やはりわたしはいまのもりいの情念の実体を明確につかみとりたい（武田『文学の授業』72頁、下線引用者）。

武田は授業で取り扱う教材との関わり合いにおいて主人公の内面に何が起きていたのかということ、つまり行間を読みたいと考えていた。作品の叙述には現れていない、文章としては描かれてはいない背景に読者として教師として深く分け入っていきたいという強い願いである。鳥小の授業において教科用図書だけでは鳥小の児童をこれ以上に高めていくことは難しいというように考えるようになったのは、その作品に描かれている人間—あるいは動物等に擬えた場合も含めて—に迫ると

いうことが当時の鳥小において追究されていたことの証左とみてよい。あくまでも作品を通じて人間そのものに迫りたいというのがおそらく武田の強い願いである。しかしながら「おしになった娘」にはその武田の願いを強く撥ね除けるような作品の力がある。

この作品を読みながらわたしは、こうした悲惨がどのような社会、どのような状況のなかでも決して許されてはならないというねがいが、文章の底にはげしく流れているのを感じる。しかし私はそうした作品のねがいを平板なことばで子どもたちにいいたくはない。あくまで、もりいという人間に即して、描きだされた行為のなかで、子どもと対話していきたい（武田『文学の授業』72頁）。

そもそも文学はなぜ存在するのか、文学を受容するとは如何なることであるのかという問いが武田には芽ばえている。青年教師として鳥小に関わり9年間の実践において8回に渡る学校公開研究会の全てにおいて鳥小を代表する研究授業者となった。しかし、その授業において全く歯が立たなかったという言葉を公式の記録として武田は残す。一般的に言えば表沙汰にしたくないような事実ではあってもそれをあえて話し、言葉にし、実践記録として残していくことが次の時代を創る学校や教師にとって益となるのではないか、そのような武田の固い決意のようなものが読み取れる。

授業案の「教師の解釈」のうち、もっとも弱いのは、キジとの出会いの場面である。これではどうにもならない。とても子どもとたちうちできはしないと思いながら、わたしにはどうすることもできなかった。どうすることもできないまま、授業に突入していった（武田『文学の授業』72頁）。

授業の進行中子どもたちはわたしの予想以上に作品に肉迫していくことがたびたびあった。キラキラするような発言もいくどか生みだされた。しかし、実現すべき決定的なものがあいまいなわたしの思考や解釈を組織し、

点火し、飛躍させる場面はほとんど実現できなかった。そして、研究授業（武田『文学の授業』72-73頁）。

子どもたちのめぐりをびっしりととりまいて授業を凝視している参観者の多くの鋭敏な眼は、おそらくわたしの教材解釈のよわさを見ぬいていたであろう。しかし、それよりももっとするどくわたしの困惑を見ぬいていたのは、わたしの担任する十九名の子どもたちであったと思う。私の貧困なたくわえは、十分とたたないうちにすべて出つくしてしまった。それからベルになるまでの時間をどうすごしたかまったく記憶がない。おそらく、長い長い三十分を、混乱した頭の中から、うつろなことをいいつづけたにちがいない。終わりのベルがなったとき、冬だというのにわたしはびっしょり汗をかいていた。たたかいのあとの満足感のかけらすら残ってはいなかった。ただ、深い挫折感だけがわたしの心にきざみこまれただけであった（武田『文学の授業』73頁）。

実践記録という世界からすれば極めて情緒的で、内面的な武田の述懐である。今日の授業研究のように細分化、科学化、分析化の時代風潮から見れば極めて遅れたものとみなされる。島小に対する批判も大方同様である。しかしながら、こうした述懐が公式になされるということが教師の成長にとって如何なる意味を持つのかと考察した場合にはどうであろうか。さまざまな逡巡や混乱、苦悩など教師である前に人間としての存在をかけた闘いが島小の教師たちに共通に見られる。こうした記録を捨ててしまうのか、それとも価値あるものとしてそこから学ぼうとするのか、これからの学校や教師を考える際に分岐点となる。武田の実践を読む限りにおいて、もちろんそこまで苦しむことはないのではないかという言葉の掛けとなるのも本心ではあるが、このような実情を武田が吐露したお陰で、授業の深さや授業の世界の広範さを検討することが出来るのも事実である。

6 武田の授業は何を示しているのか

武田常夫はどこまでも自己の実践に満足し得ない教師である。確かにこの授業では斎藤が言うように通俗的な読解や一般的な解釈、平板な発問などが授業の深さを創る妨げとなった。武田が自己省察しているように主人公が固く口を閉ざしていったのは、養母の折檻や父が与えてくれた小豆飯を無邪気に食べ尽くし、手まり歌として口ずさんでしまったことなどの個別のエピソードではなかった。仮にそれが決定的な事件だったとしても生涯口を閉ざしてしまうような状況が如何にして生じるかということを豊かにイメージするためには、そうした個々の事象を追いかけるだけでは追究できない。

この作品はそもそもが説話である。新潟県や長野県などに伝わる話を作者が採集し、物語として定着させた一物語として公開された後においても作者は繰り返し本文の叙述に手を入れている。したがってそうした説話として読解すれば口承によって多くの人々の耳や頭や口を介して次第にその世界が拡大したり、あるいは省略されたりしてきた歴史を想像して考えることが必要と思われる。大きな不幸によって口を閉ざしてしまった“もりい”という一人の人間を描く中で、人々の苦難の歴史というものと同時に、その苦難の中でも生き延びてきた人間ということ、こうした作品の伝承と受容とが、人々の感性を豊かに育んできたという想像も成り立つ。そういう意味において武田があくまでも文学の授業としてこの実践に取り組んだことは対象となる小学校5年生の児童の心を如何に磨き上げたのかという視点で見れば大いなる前進であったとみることができだろう。

島小の教育実践は教師がしどろもどろになりながらも自分を懸けて取り組んだ実践を尊いと考えている。このことは島小における児童観とも共通している。ただ単に正答を早く正確に回答すればよいというような安易な世界ではなく、問うこと、疑問に思うことを大事にした。そうした授業

では島小の中で鍛え上げられた子どもたちの力が伸びていくのにしたがって新たな教材を必要とすると考えた。教材は子どもたちや教師自身を鍛えるものである。教材の内容よりも教材によって引き出されていく子どもの可能性に懸けた。その意味では武田が悲観するほど武田学級の児童がこの作品を読み取れていないわけではない。読み取りの先にある人間に迫るという課題に対して児童がどのように肉迫できていたかということが恐らくこの授業の先にある課題である。

島小において最多の研究授業を行なった武田にして授業で満足が出来るようなものではなかったというのが事実である。武田の謙遜というよりは事実として“より高いもの”、“より良いもの”を得たいという教師の思い—今日的に言えば“学び続ける教師像”につながる—がここに現れているのではないか。今後の検討課題としたい。

-
- * 1 川嶋（旧姓児島）環によれば、武田常夫は、いわゆる谷間の学級があるとその学級の立て直しを期待され、翌年、受け持っていたということである。谷間の学級については、岡芹忍からも直接話を聞いたことがある。
 - * 2 『斎藤喜博全集』第1期、第6巻、国土社、1970年、115頁より。斎藤喜博『授業の展開』125-128頁、初出は、昭和39年、新装版が2006年に出ている。
 - * 3 斎藤喜博は、4年生の授業と描いているが、実際は、5年生である。斎藤は、自著『島小物語』の巻末において次のように書いている。「この物語の登場人物は全部仮名になっている。職員も『学校づくりの記』『授業入門』の場合と同じ仮名が使っている。書かれたものは全部事実だが、場面によっては、いくぶんばかしてあるところもある」（『斎藤喜博全集』第11巻、国土社、1970年、632頁）。

- * 4 斎藤喜博は、教師の教材解釈を三つに分類している。①一般的な解釈、②教師として行なう解釈、③専門家として行なう解釈。これでは、①の段階であるということになる。必ずしも、上記の3つは、順序を示すものではないが、しかし、①より②、②より③を目指して努力すると読める。

- * 5 武田『文学の授業』の冒頭に赤蛙の授業実践記録が掲載されている。これによると、武田が分校5年の教室で授業したこと、第8回公開が行なわれた年度に取り組まれたと想像できる（本文中に、分校6年担任の赤坂里子と一緒に取り組んだとある、また、映画『芽を吹く子ども』には、卒業生代表の答辞として、島木赤彦の『赤蛙』の授業エピソードが代表児童から語られる）。

- * 6 第7回公開は、1961（昭和36年）年12月8日、9日に行なわれ、武田は、分校6年生を相手に「大きなしらかば（東書『新しい国語』6年Ⅱ）」の研究授業を行なっている。金子緯一郎編『島小11年史』麦書房、1966年、104頁。

- * 7 武田『文学の授業』10頁「そのころ、わたしの授業は停滞していた。いつも予定どおり静かに授業が流れていってしまって、一時間のなかで、はげしい激突や、きびしい追求が実現する場面がほとんど生まれなかった。それは、わたしの授業展開のまずさもあつたろうけれど、ひとつは、子どもたちの精神をはげしくゆり動かし、全力をあげてそれと格闘するに足る内容をたたえた作品、いわゆるいい教材が不足していたことも原因だったと思われる。

わたしには、この作品（『赤蛙』—引用者）がいま必要だった。十九名の子どもの精神を燃焼しつくす教材、そしてわたしじしんも、文学の授業を一步でも深められる教材は、この作品をおいていまのところ見あたらなかったのだ…」

【附記】

本稿の執筆に当たり公益財団法人野間教育研究所における「教育と社会」分科会において取り組まれた「教育と公共」研究会での口頭報告とともに、研究会での研究成果が反映している。また、2024年度十文字学園女子大学基盤研究費（個人）による研究成果でもある。記して感謝申し上げます。