

船戸咲子の授業の展開を支えた教材解釈

— 5年生「走れメロス」 —

* 吉 村 敏 之

On the interpretation of subject matter by FUNATO Sakiko

YOSHIMURA Toshiyuki

要 旨

島小学校（現在の群馬県伊勢崎市）で「授業の創造」を積み重ねた、船戸咲子は、教材解釈を深めて、子どもの追求を促した。船戸も、授業を展開しながら、子どもと一緒に教材の解釈を深めた。授業中に、子どもの意見を受けとめ、事前の計画を見直した。5年生の「走れメロス」の授業の例を取り上げ、船戸の教材解釈の特徴をさぐる。一人の子の解釈を教師が取り上げ、解釈の幅を広げて学習集団の力で読み深めた点に注目する。

Key words : 教材解釈、授業の展開、船戸咲子、島小学校、「走れメロス」授業

1. はじめに

斎藤喜博校長のもとで、島小学校の教師集団は11年間（1952年度～1962年度）にわたり、子どもの可能性を引き出して「未来につながる学力」を培う授業を創った。1962年12月15日開催の第8回島小公開研究会は、テーマを〈教材の解釈と展開〉とした。教師が、教育の専門家として、子どもに対応できる教材解釈をどう行うかをさぐる機会となった。

島小学校の「授業の創造」を先導した船戸咲子は、本校5年の担任学級において、太宰治「走れメロス」の授業を行った（9：40～10：20）。「友情の物語」と片付けられがちな作品を、メロスの心情、特に「心のゆらぎ」に注目して、子どもたちが深く読み取る授業を展開した。本稿では、その展開を支えた、船戸の教材解釈の特徴をさぐる。

※本稿では、教師と子どもの名前を、敬称略とする。

※「走れメロス」原文は「信実」となっている語が、船戸の授業記録では「眞実」とされている。本稿では、「眞実」のままとする。

2. メロスの「心のゆらぎ」に注目する — 授業案での教材解釈

授業で取り上げた場面は、メロスが動けなくなり、心が苦しくなるところである。

船戸は、メロスが一步も動けなくなった時の心情をていねいに読み取ろうとした。メロスの「心のゆらぎ」をとらえることが、最後の場面の感動につながると考えたからである。「メロスがなにも考えず、ただ走った。そして刑場に突入し、友と対面する場面を鮮明にえがき出すために、心もからだもうちくだかれてしまった場面を、深く追求していきたいと思った。ここでのメロスの苦しみ、もだえが、深められれば、走るという行為だけにかけていることも、しぜんに読みとることができるであろう」として、授業に臨んだ。

この授業の構想を支えたのは、授業案に示された「教師の解釈」である。以下のように記されている。

メロスは、人間の心の眞実を一切信じようとしない王を許してはおけない。それは、自分が

* 教職大学院

生きるうえにいちばん大事にするものが、ふみにじられるのを許しておくことになる。

王のまえに、人間の自分たちの誠実をみせつけて、王の邪悪な心を打ち砕こうと決意した。この決意は、終始、メロスの行動を貫いていた。しかし、三日間のさまざまな苦しいできごとのなかで、メロスの信念は、ゆらぎ、くずれようとする。

最初メロスは、「呆れた王だ。生かしておけぬ」という激しい怒りのままに単純な正義感にかられて行動を起こしたのであった。そのメロス自身がやがて、自分の行為の中で人間の真実というものを、みずから追求するという、きびしい体験をすることになった。

メロスの自分との闘いは、すでに祝宴の席からはじめられている。「このよい人たちと生涯くらしていききたい…。」「少しでも、この家にぐずぐずとどまっていたい…。」濁流をおよぎきり、峠をのぼり、山賊たちをけちらしてきたが、くたくたつかれて、一步も進めなくなってしまった。そのときメロスは、もう一度、しかも最も激しく苦しみ、もたえるのである。「私は不信の徒ではない。私は不幸な男だ。どうでもいい。私は負けたのだ。どうとでも勝手にするがよい。やんぬる哉。」一時は、まったく絶望し、やけになり、決意もすてたメロスであった。しかし、その苦しみと絶望の中から、メロスは、改めて、「私は信じられている。信頼に報いなければならぬ。走れメロス。」という自覚をつかんだのだ。

一度くじけたあとに新しくよみがえった決意—単純な正義感ではなく、自分の現実の暗さを、人間の内面を、くぐりぬけてきた信念は—以前にも増して、激しくつよいものになってきたのだ。

「まだ陽は沈まぬ。」「信じられているから走るのだ。」といい切って走り続けるメロスは、自分にもはっきりわからないが、なにか大きなひとつの目的に向かって走りつづける純粋な、しかもきびしいメロスであった。王を殺すとか自分のいのちなどということは、もう問題ではなかった。友と友との間の信実とは、この世でいちばん誇りとすべき宝なのだ。ということのほかになにもなかったのだ。このように苦しみの中を激しく走りつづけてきたメロスであった。そうしたメロス

の行為とその場面場面を的確につかみとり、授業の中に明確にえがき出して再現していきたい。

さらに「一人の人間としての『教師の解釈』と、現実にいる学級の子どもの可能性とを結びつける」ための「授業展開の角度」(斎藤喜博『授業の展開』1964年)が考えられた。次のようなものである。

○物語りの最後の場面である。「メロスは、なにひとつ考えていない。頭はからっぽだ。」「いうにやおよぶ。まだ陽はしずまぬ。さいごの死力をつくしてメロスは走った…」

「メロスは疾風のごとく刑場にとつ入した。」という箇所から以後、メロスが刑場で再び友と対面する、高調した場面を読みとり、その情景をえがき出していく。そのために、部分をとり出して、そのことだけを分析的にやりすぎないようにしたい。あまり一部分だけをとり出して分析していくと文章の味がわからなくなってくるし、その場面を再現していくこともできなくなる。

○最後の高調した場面をはっきりとかびださせるためには、まずメロスがその場に突入するまでの心のゆらぎ、くずれようとする場面をいちばんとりあげたい。

メロスの心のゆらぎは、すでに祝宴の席からはじまっているのだ。「このよい人たちは生涯くらしていききたい…」とか「少しでもこの家にぐずぐずとどまっていたい…」といっている。しかし、ここではまだつよいゆらぎではない。メロスは苦しんでいないのだ。

○濁流をおよぎきり、山賊をけちらし、いっきに峠をかけおりたときは、くたくたにつかれ、からだもつかれ果ててしまった。ふてくされて、「もうどうでもいい」「何もかもばかばかしい」「みにくいうらぎりものだ」「君をあざむくつもりは、みじんもなかった。信じてくれ」「私のむねをたちわって真紅の心ぞうをおめにかけたい」ともいっている。こうした、メロスの心のゆらぎくずれていく苦しみをはっきりとつかませたい。

○頭の中はからっぽで、ただ「走る」という行為だけにいのちをかけているということは、苦しみをくぐりぬけて、新しくよみがえってきた信

念から出た行為なので一層激しく、つよいのだということもわかってくる。また、刑場で友と対面する場面も、鮮明にうかび出させることができるのだ。

島小学校の「授業の創造」を指導した、校長の齋藤喜博は、教師の教材解釈と授業展開との結びつきを重視した。「教師の教材の解釈は、いつでも、授業展開とときはなすことなくあり、授業展開はまた、精細で具体的で、幅の広い、教師の教材点検と解釈によってされていく」「授業者である教師は、いつでも、授業をするために教材と対面したとき、単におとなとしての一般的な解釈をするだけでなく、子どもや授業の展開を頭におきながら、意識的に明確に問題をつくり出し、その問題について、自分でなっとくいくまでさまざまに考え、自分の主張である独自の解釈を、はっきりと持つことが必要である」という。

教師には、自分自身の解釈を深めた上で、同僚や共同研究者との検討、子どもの考えへの対応も求められる。「自分のつくり出した解釈をうたぐり、他のいくつかの解釈や考えもつくり出し、自分の考えを補強しておくことが必要である。そのために、他の人とも考えあい、子どもの考えもみて、その上で授業にのぞみ、子どもと授業で対面すべきである」。

3. 民子のつぶやきをもとに読み深める —授業の展開

船戸と子どもたちとの授業の展開をたどり、「走れメロス」の読みがどのように深まったかをおさえる。

「本時の目標」は「メロスはなにも考えずに走った。そして刑場にたどりついて友と対面する。その場面を鮮明にえがき出していきたい。そのために、メロスが心もからだもうちくだかれてしまって、一步もうごけなくなってしまった場面を、もう一度とりあげ、深めていく。苦しみの中から、くぐりぬけて、ふたたび立ちなおったメロスであるので、その信念もつよくはげしいものだ、ということを読みとっていく。」というものであった。

<発問の検討>

「授業を展開する際に一番問題なのは発問」とする

船戸は、「子どもたちに、どう話しかけ、なにをひき出していか」「授業のはじまりの第一声を、どう発問したらよいか」について十分な検討を加えた。発問が明確になされるのは「教材の解釈が的確にされているから」として、作品を読み深めた。教材研究とともに、子どもたちの反応を予想した。

「メロスは、どうしてそんなに走ったのだろうか」「メロスはなんのために走ったのだろうか」という発問は、「いけない」と判断した。「教材のテーマが、そのまま、むきだしになってでてきてしまう」からである。子どもたちは「先生、真実のために走るのだよ」と簡単に言い切ってしまう。そして、教師が「真実は、なになのか」と、「くだらない発問」をししかけることになる。「友と友との真実などということは、そうかんたんにわりきって、理解できるものではない」ので、「メロスは、友との真実、人間の中にある真実のために走るのだ」ということが、「子どもたちのからだの中で『なるほど』と、納得できるような展開」を目指した。

<「メロスはほんとうにくじけてしまったのだろうか」>

授業の最初の問いは、「さまざまな苦しみをのりこえてはきたが、ここで『やんぬるかな』とからだをなげ出してしまったときのメロスは、もうほんとうにくじけてしまったのだろうか」というものであった。

子どもたちの間からは「ほんとうにだめだ、とあきらめちゃったのだ」「王さまのような心がメロスの心の中にもでてきてしまったのだ」「いいわけをして、ゆるしてもらうつもりだったのだ」「セリヌンティウスにわるい、というきもちがいっぱいなんだから、まだそんなにあきらめてはいけないのだ」などという意見が出てきた。

「あきらめたか」「あきらめなかったか」が問題となりそうな流れの中で、ひとり、「メロスは、くるしくて、まよっているのだ」とそつと言う、民子の声が、船戸に聞こえた。

民子のつぶやきを耳にし、船戸は授業の進め方を見直した。「メロスは、なにもかまなげだしてしまったのだということをしっかりおさえない」「そういう中から、ふたたびたち上がったメロスであるから、その心も行為もつよいものなのだというに結びつけた」という考えが、教師に強かった。そのため、子ど

もたちの声を、文章とつながらながら確かめる際に、「ほんとうにだめになったのか」「まだほんとうにくじけていなかったか」という質問を重ねてしまった。すると、子どもたちの話すことが、だんだん狭く、固定された。子どもたちの話す言葉も少なくなり、教室の空気が重く沈んできた。教師の囚われによって、子どもたちの柔軟な解釈を縛りつけたようであると、船戸は反省した。

民子のささやきが大きなひびきとなって、船戸の中によみがえった。そして、沈んだ空気の中で、勇気を出して「さっき、民子ちゃんが、『メロスは、まよっている』といったけど、それはどういうことなの」とたずねた。民子のささやきを、教室いっばいに広げたいと願ったのである。民子は、困ったような顔をして、首を傾けた。

孝弘が民子のほうを向いて言った。「まよう、というのはいくかいかないか、どちらにしようかとまよっていることなんかい」ときいた。民子は、首をひょっとかしげて、「ちがう」と言った。続いて、俊が「それじゃあ『王さまのいうことがほんとうだ、いや、そうではない』というように、心の中でまよっていることか」とたずねた。民子は、それでもまだ首を下げなかった。他の子たちの発言に、簡単に左右されない。

船戸も民子にきいた。「いままで、いろいろな苦しみであってここまでできたのに、一步もうごけなくなってしまうので、つらかったり、友だちのことを思ったり、いろいろな思いが、心の中に出てきてもだえている、ということなの」と。民子は、それでもまだ首をかしげていた。そして、ゆっくり、「そういうふうにはひとことではきめられない」と言った。民子は、教師の発言にも流されず、自分の解釈を深めようとする。

船戸は、授業をどう展開したらよいか、迷った。「民子ちゃんは何にもいわないけれど、深い解釈にたどりつくなにかをもっているのだ」「解釈とまではいかないが、なにかほんやりとつかんでいるのである。それをいとぐちにして、私は他の子どもたちや民子ちゃんに、より高い解釈をさせていきたい」「民子ちゃんのふわとしたものを、明せきにしていくことが、この教材の本質にふれていくことなのだ」という考えが出てきたのである。民子の声を受けとめて、授業のこの先の展開を、事前の計画とは変えようとした。

<「メロスはまよっている」>

民子の出した「メロスはまよっている」という意見を、他の子たちと考えることにした。協平が「はじめは、村のことや妹のことなどは、きっぱり忘れて走ってきたが、ここでは、また村のことなどが思い返されてきたのだ」と言う。房子は「メロスは、『私だからここまでくることができたのだよ』と試してみたり、『愛だの正義だの考えてみればくだらない』などと、いろいろちがうことをいっているから、心の中がいままでのことではいっばいになってしまったのだ」と言った。「いままで思わなかったようなことまで、思ってしまったのだ」「だから、メロスはうんとくるしいのだ」などという意見が出てきた。淳一が「だから、ここでは、はあだめだと思ってしまったのだ」と発言すると、他の子も「そうだ」というようにうなずいた。

すると、孝弘は「いや、そうじゃあないよ、すこしは、いきたいということもあったんだよ」と、以前に扱った問題を繰り返した。「いろいろな解釈が出てきて積み上げられ、その上に出てきたのであるから、いくらかでも高まっている」と、船戸はとらえた。

前の時間の解釈は「メロスの心のゆらぎは、すでに祝宴の席からはじまっているのだ。『このよい人たちと生涯くらしていきたい』とか『少しでもこの家にぐずぐずとどまっていたい』と試している。しかし決心して走るのであるが、ここではまだ強いゆらぎではなく、『王のよこしまな心をうちやぶるのだ』などといっているから、まだよゆうをもっているのだ」というものだった。

しかし、この時間で取り上げる場面では、メロスは苦しんでいる。「よゆうなどまったくなく、いもむしほどもうごけなくなつたからだでくるしんでいるのである。このメロスの苦しみを、文章からよみとり、ありありとその場面をつかませることができればよい」と、船戸は考えた。そして、この授業で扱う場面を朗読した。前の時間の子どもたちは、船戸の解釈にしたがって学習した。しかし、この時間は、民子がメロスの心情をより深く読み取り、民子の考えが他の子たちの読みも深めつつある。学習集団の力で解釈の質が高まっている。

<「メロスはどのようにして再び走る気持ちになったのか」>

メロスの「心のゆらぎ」については「もうこれ以上

深く学習をすすめることができない」と、船戸は判断して、次の問題に移った。「メロスは、こんなにだめになったのに、どうしてまた走る気もちになったのだろう」と問うた。淳一が「水の流れる音をきいて、のんだから」と簡単に答えてしまった。質問がうまくないと、船戸は思った。しばらくして、民子が「まよって、くるしんだから、その中からなにかつかまえたのかかもしれない」とつぶやくように言った。他の子たちは「なにかつかまえた」という民子の言葉がよくわからないらしく、船戸の顔を見つめた。民子の意見をもっと深めて、「『なにか』をはっきりさせたい」と思った。

民子が「なにか」と言っている内容は、「自分が生きるうえにいちばん大事にするもの、それは、真実を守ることなのだ」と、船戸は推察した。そのうち、子どもたちが考えを示す。豊が「友だちが、まっているということだろう」と言い、俊は「くるしんで、どうしようもなくなって、ただ走る、ということをつかまえたのだろう」と言った。

淳一が「どうしても王に人の真実をみせつけてやろうということをつかまえたのだろう」と発言すると、房江が疑問を示す。「メロスの中には、もうそういう、王にみせつけてやろう、とか、人にみせてやろうなどという心はなくなってしまったのではないだろうか」と言った。他の子も、房江に同意した感じで話し始めた。「いもむしほどもうごけなくなってしまったのだから、もうそういうゆとりはない」「もうすこしまえだと、まだそういう心があったけどいまはもうない」「そういう他の人のことなど考えないで、自分の心にすまないと思ったのだ」という意見が出た。光雄は「自分の心にすまないということは、友だちであるセリヌンティウスにすまないということも同じことだろう」と言った。セリヌンティウスへの思いにも注目した。

子どもたちの話す言葉が、だんだん考えて話すような、静かな調子になった。子どもたちの解釈は、メロスの内面に迫ろうとして、「王にみせつけてやりたい」ということではなく、「もっと深く、純粹で、しかもきびしいメロスである」と展開した。

民子がまた発言した。「だから、メロスは、いろいろなことが頭の中にいっぱいになってしまったけれど、そういうことを、つきぬけて、なにがなんでも走らなければならないということをつかんだのじゃあな

いんかね」と。民子が「なにか」と言ったことは「ただ走る」ということだったと、船戸はおさえる。他の子たちも「そうだ、いまメロスには走るということしか頭になかったのだ」とか「友だちの信頼に報いることは、走ることだけだと思ったのだ」と、民子の意見を受けとめて自分の解釈を深める。船戸も子どもたちに賛同し、解釈を深める。「一時は、まったく絶望し、やけになり、決意もすてたメロスであった。しかしその苦しみと絶望の中から、メロスは改めて、『私は信じられている。信頼に報いなければならぬ。走れメロス』という自覚をつかんだのだ。一度くじけたあとに新しくよみがえった決意—単純な正義感ではなく、自分の現実の暗さを、人間の内面を、くぐりぬけてきた信念は一以前にもまして、激しくつよいものになってきたのだ。」と。

子どもたちの読みの深まりに対し、船戸は、自分の解釈の解釈の不十分さを反省する。「いざ子どもたちに向ってみると、子どもたちから出てくるいろいろな考えをどうとりあげ、この教材の本質にむすびつけていったらよいのか、わからなくなってしまうのである。子どものまえに立ったときにこそ、自分の解釈が明確に出されるべきなのに、こうなってしまうことは、まだほんとうに、この教材が、私のものになっていないのだと思った。だから、子どもたちの『なにかつかまえたのだ』という意見や『そうだメロスは、いま走ることしかないのだ』ということばも、私の解釈と、つよくひびきあって、ぶつかっていくことができないのである。」という。

<「メロスは何のために走っているのだろうか」>

問題を次に発展させた。「信じられているから走るのだ。まにあうまにあわぬはもんだいではないのだ。私は、なんだかもっと恐ろしく大きいもののために走っているのだ。」という所と、「メロスの頭はからっぽだ。なにひとつ考えて、いない。ただわけのわからぬ大きな力にひきずられて走った。」という所である。

ここで船戸が読み取らせたいと思ったのは、次のことである。「ここでは、メロスが『走る』という行為をすることによって、自分が走らねばならぬということが、一そうつよく、大きなものになってきているのだ。そして、それは、セリヌンティウスのためとか、人の命のためとか、まにあう、まにあわぬ、ということ

はない。なんだかわからないが、恐ろしく大きな力に引きずられているのだということ。

子どもたちは「頭はからっぽだ、というのはおかしい」「セリヌンティウスのために走っているのに、それがもんだいではないというのはおかしい」と言った。子どもの発言をきいた船戸は「こういう意見が、ここで出てくるのは、授業が展開してきたことにならないのではなからうか」と思った。船戸の読み取らせたいこととは距離があるように見えた。

何人の子からは「おれには、メロスの心がわかるような気がするよ」「きがくるったようになってしまったメロスだから、頭になにもないんだ、だけど、友との真実ということ、ちゃんとどこかにあって、それにひきずられてうごいているのだ」「大きな力、というのは、メロスにはわからないだろうけどおれにはわかる」との意見が出た。

船戸は、子どもの発言を聞いて、自分の考えた展開を改める。「この子たちは『大きな力とは、人間の真実なのだ』と思っているかもしれない。けれど私はここでこの問題だけを取り出してやることは、いまのこの子どもたちにしてはいけない。「『なんだか、わけのわからない大きな力なのだ』ということだけでよい」。メロスの走る理由を「人間と人間とが信頼しあうこと」と解釈していた船戸は、子どもたちの読みの深まりにふれて、「もっとわけのわからぬ大きなものなのかもしれない」と考えるようになった。

4. 読みを深める授業の成立 —船戸の教材解釈と学習集団の組織

船戸学級の「走れメロス」の読解の深まりは、まず、船戸が民子のつぶやきに耳を傾けて考えを受けとめたことから出発した。さらに、他の子どもたちも、民子の発言をもとに各自の解釈を深めた。互いに意見を交わしながら教材を追求できる学習集団が組織されていたのである。船戸も含めて学級全員の力で、メロスの心情の動きへのイメージを広げた。

同じころ、武田常夫も分校の5年生に「走れメロス」の授業を行った(武田常夫『文学の授業』1964年)。「緻密に計算された展開計画がほとんど一分のくもなきもななくたたみこまれた」状態で授業に臨み、実際の授業は「展開計画はなにひとつ修正されず、変更もされず、

ほとんど機械のような正確さで予定したコースをかけぬけてしまった」「この1時間の記録をかくとすれば、まえもって考えた展開計画とほとんど同じものができあがってしまうにちがいない」と、自ら評するものであった。「わたしは自分の情念がすこしも子どもの精神につきささっていないもどかしさを痛いほど味わっていた」「わたしがこの授業のなかで、すこしも子どもの精神と豊かにふれあっていなかった」と、授業中の教師と子どもとのかかわりの不足を反省した。

武田とは対照的に、子どもと教師がともに授業を「創造」した船戸の、教材解釈と授業展開の特徴はどのようなものだろうか。

教材解釈については、授業の前に自分の考えを深めながらも、授業中に、子どもの意見を受けとめ、船戸も、子どもとともに新たな読みを発見している。特に、民子のつぶやきを聞き逃さずに学級全体に広げたことで、メロスの心の動きを、船戸も含めた学習集団が一丸となって追求できた。民子の「メロスは、くるしくて、まよっているのだ」という発言により、メロスの「心のゆらぎ」に注目した。読み深めると、民子が「[メロスは]まよって、くるしんだから、その中からなにかをつかまえたのかもしれない」と言い、今度は「なにか」の内容が学級の問題となる。さらに、民子は「メロスは、いろいろなことが頭の中いっぱいになってしまったけれど、そういうことを、つきぬけて、なにがなんでも走らなければならないということをつかんだのじゃないかね」と、自分の解釈を示した。他の子どもも考えを深める。教材の本質に迫る「メロスは何のために走るのか」という問題に対し、「人間と人間とが信頼しあうこと」と解釈していた船戸は、子どもたちの意見をきき、「もっとわけのわからぬ大きなものなのかもしれない」と考えるようになった。

「実践者」である教師だからこそ可能な教材解釈である。斎藤喜博によれば「授業にはいり、子どもの思考や論理を格闘することによって、それまで思いもおよばなかったような問題とか、解釈とか、疑問とかが出てくることもある。授業をすることによって、教師が学び、発見し、拡大されていくわけである。教師の教材解釈は、どうもそういうことがあるような気がしてならない」という。

授業展開については、子どもの学習の様子をとらえて学級の雰囲気を感じ、教師の案を修正できる点が、

船戸の卓越性である。船戸は、子どもの反応の鈍さや教室の空気の重さから、自分の授業展開の課題を瞬時にとらえ、進め方を変える。教師の解釈へのこだわりが子どもの解釈の幅を狭めてしまったと、自分の問題点に気づく。子どもの考えを受けとめ、新たな解釈の可能性を探った。自分自身の解釈の不十分さも反省する。

子どもの事実に対応できる教師の力量に加えて、お互いの考えを理解して問題を追求できる子どもたちの学習集団を船戸が組織したことにより、読みが深まった。この授業では、民子の発言をふまえて、他の子たちが「メロスの心のまよい」についての考えを出し合い、解釈が深まった。民子は、他の子や船戸の意見に簡単に同意せず、自分の考えを深めた。自分の考えを持ち、他人の考えも理解し、学習を深められる子どもたちが、授業で育った。

船戸学級では、子どもが個人や小集団で、教材の問題を発見して解決を試みる「独自学習」が重視された。「走れメロス」の学習では、全体の12時間の3分の1にあたる4時間を費やした。子どもたちは、各自、教材に向かい、自分の問題をつくって自分の考えを持つ。さらに、互いに、それぞれの問題と考えを知る。教師は、子ども一人ひとりの問題と考えをとらえ、学級集団全体で教材の本質に迫る問題を組み立てる。子どもたちは、互いの考えを理解しようと努め、学級全体の問題を追求する。授業の展開を支える学習集団が「独自学習」によって形成され、読みが深まった。

船戸が子どもたちの考えを受けとめて解釈を深めたことに加え、子どもどうしが相互にそれぞれの考えを受けとめ合えたことにより、学習が深まった。教材解釈を深め合える集団として、船戸学級は組織されていたのである。民子のつぶやきをききいれて授業展開を修正できる船戸の力と、民子の意見をふまえて解釈を深められる子どもたちの力によって、メロスの「心のゆらぎ」を読みとることができた。

<引用資料>

- ・船戸咲子「国語授業案」『第8回島小公開研究会〈教材の解釈と展開〉』昭和37(1962)年12月15日(土)
- ・船戸咲子「走れメロス(本校五年)」『現代教育科学』No.61 1963年5月号
- ・斎藤喜博「教師の教材解釈」『現代教育科学』No.61 1963年5月号

【授業で取り上げた場面】

勇者にふにあいなふてくされた根性が、心の隅にすくった。私は、これほど努力したのだ。約束をやぶる心は、みじんもなかった。神も照覧、私はせいっぱいにつとめてきたのだ。うごけなくなるまで走ってきたのだ。私は不信の徒ではない。ああ、できることなら私のむねをたちわって、真紅の心ぞうをおめにかきたい。愛と信実の血液だけでうごいているこの心ぞうを見せてやりたい。けれど私は、このだいな時に、せいも根もつきたのだ。私は、よくよく不幸な男だ。私は、きっと笑われる。私の一家も笑われる。私は友をあざむいた。中途でたおれるのは、はじめから何もしないのと同じことだ。ああ、もう、どうでもいい。これが、私のさだまった運命なのかもしれない。セリヌンティウスよ、ゆるしてくれ。君は、いつでも私を信じた。私も君をあざむかなかった。私たちは、ほんとうによい友であったのだ。いちどだって暗いぎわくの雲をおたがい胸にやどしたことはなかった。いまだって、君は私を無心にまっているだろう。ああ、まっているだろう。ありがとう、セリヌンティウス。よくも私を信じてくれた。それを思えばたまらない。友と友の間の信実は、この世でいちばんほこるべき宝なのだから。セリヌンティウス、私は走ったのだ。君をあざむくつもりはみじんもなかった。信じてくれ！私はいそぎにいそいでこここまできたのだ。だく流をとっぱした。山賊のかこみからも、するりとぬけて一気に峠をかけておりてきたのだ。私だからできたのだよ。ああ、この上私にのぞみたもうな。ほっておいてくれ。どうでもいいのだ。私はまけたのだ。だらしが無い。笑ってくれ。王は私に、ちょっとおくれてこいと耳うちした。おくれたら、身代りをころして私をたすけてくれると約そくした。私は王のひれつをにくんだ。けれども、今になってみると、私は王のいうままになっている。私は、おくれていこう。王はひとりかてんして私を笑い、そしてこともなく私をほうめんするだろう、そうになったら私は、死ぬよりつらい。私は、永遠にうらぎりものだ。地上でもっとも、ふめいよな、人種だ。セリヌンティウスよ、私も死ぬぞ。君といっしょに死なせてくれ。君だけは私を信じてくれるにちがいない。いやそれも私のひとりよがりか？ああ、もういっそ、悪徳者として生きのびてやろうか。村には私の家がある。羊もいる。いもうと夫婦はまさか私を村から追い出すようなことはしないだろう。正義だの、信実だの、愛だの、考えてみればくだらない。人をころして自分が生きる。それが人間世界の定法ではなかったか。ああ、何もかもばかばかしい。私はみにくいうらぎりものだ。どうとも、勝手にするがよい。やんぬるかなー四肢を投げ出して、うとうと、まどろんでしまった。

※授業で用いられた、上の文章は、5年生の子どもに配慮し、「走れメロス」原文では漢字の所をひらがなに改めた部分がある。そのままの表記にした。

<付記>

本稿は、科学研究費助成事業・課題番号16K04450「学習集団の組織による学力形成—日本における協同的な学びの系譜」による研究成果の一部である。

(平成30年9月28日受理)

