

教式と自然な教壇

— 時の取扱いを考える —

笠原昭司

の取扱いの重要な点を教えて下さった。私は、そのことを、ここでは直接とりあげようとは思わない。あくまでも、この会での師の御教壇「とびら」を考えていただきたい。そこには、実習での御教示が、全部包含されると思われるからである。以下、教式に従って、御教壇「とびら」を考えてみよう。

これまで、私の取扱いについては、何度も師から御教示を受けた。そして、私なりに、その御教示を理解することができた。しかし、じき自分が教材を取扱う段になると、それらの理解は、いかにはかないものであるかが身にしみてわかつてくる。教壇は、結局教壇でなければ、ついに理会することができないのだ。だからこそ、いすみ会には、必ず出でなければならないし、感想文は、何としても書かなければならない。すべて、自分で育てるためのものであり、他人のためのものではない。

名学年共、上巻の第一回は、跨教材になつてゐる。しかも、教材になつてゐる時は、非常に複雑で、ありさりしたものが多い。要するにひまのが教材である。

しかし、上巻の第一回は、ゆるがせにできないものである。序文では、新しい学年になって、新しい教科書をわたされ、張り切つてゐる。前のくくは、家庭での読み、他の課に比して多く行われているに違いない。それなのに、第一日目の第一時の国語教室が、その子たちの期待に、充分応えられないものであった。子どもたちは、第一歩をやりきってしまつてであろう。

それだけ第一課が時であることは、受験者にとっても、なまやさしいことではない。

あて、「とびら」について考えてみよう。

1. 作者について

【昨年あたりから、師は、実習の教材として「とびら」といふ言葉を、時

作者は、教科書にあるように子どものである。しかし、なぜか、教科書

用に書きなめしているのであらうが、この子どもは、過去とびはじめとびこした経験がない。それを、ある機会に「延にゆつて」とんだのとびていう書ひを時に書いている。そこにいたるまでは、何度か失敗していることが想像される、この作者は、とべるだけの体力も体格も持っていない。とぼうとする意欲も充分な子である。しかし、心中のどこかに、思ひきれないものがあった。それをのりこえて、運にむづてふみ切板をけつたところに、とびこし成功のもとがあるのだと思ふ。

二、詩情

不安 — 決断 — 成功 といふ三つの場面がこの時に流れている。不安は迷いである、その迷いをちぎった時、とびはじめを見事とびこしたところになる。成功的書ひは、「わたした、とべたんだ。」とぼう最後の一行為である。

師の御教導を見ると、二のとくでは、とぶ前ととんだとの作者の気持ちをおさえておられる。大とくでは、その作者の気持ちを具体的に詩の中でおさえられ、その気持ちをのりこえた「思いさうて」をおさえておられる。

最後の一行為「わたした、とべたんだ。」は、この詩を作った動機といふものだとと思うが、それは、取扱い全体に雰囲気として残っているようだ。このことについては、あとで述べよう。

三、題目

題目をすばり、黒板の中央へ絵で書かれたのは、「なるせむ」なるほど」と感嘆した。師は、この詩をお読みになつて瞬間に、ちゃんと、一枚の絵を頭に描いておられたのだろう。跡かずに、一枚の絵の中央にあるのはとびはじめである。その動かないとびはじめに向かつて、走り、ふみきり、とびこして着地するのは作者である。動かないものが中央にあり、動くものが右から左へと移る。その動くものをとらえさせるのが、この詩の取扱いということになる。一枚の詩を読んで、一枚の絵を構成されておる。その一枚の絵に詩情がたゞようかどうかは、取扱い者の立場にかかる。重要なことは、一枚の絵を教壇で如何に強いかということである。

師は、黒板の中央にとびはじめを描かれた。黒板即一枚の絵である。この絵を生かすものは、取扱いである。題を、普通に黒板の右に書いては、絵が小さくなれば詩情（むの書ひ）のスケールが小さくなってしまう。絵が小さくなれば詩情（むの書ひ）も貧弱になる。この絵画を題目として中央に描かれたことは、新趣向と理解してはならない。師の御教導はあくまでも自然なのである、教材を読めば、中央の絵画は、そのものすばり、当然なものである。自然なものである。

絵ができた。次は人物である。人物は、とびはじめからはなれて、黒板の右はしに立つ。

「この詩を作った人は、はじめはどちらがわにいたの。」（右がわ）「いつもでも右がわにいたか。最後の最後までどちらがわじやなかつ

たでしよう。」（想いきりで走った）

この箇所の著者の生々としたやうな筆をうと、如何に個別の取扱いが自然であるかがわかる。筆であるとばはむじおして、動である作者が立る向う、作者の動き、（体の動き・心の動き）をはりさせていくのだと、思ひず御教壇に目をみはる。

○ ひらめ

。右がわにしたがの音を作った人と、左がわにきた音では、違う感じがあるんじやないか。何が違うたり。

この問一つを通しておられる。この問が、全体を貫めて聞くところ。子どもは、「不安なだけれど、とんだばかりとした気持ちにならなかった。」と梗概解答をだす。これを読むは、正答としてとりあげられない。その具体的なものとして「憂」（憂情）が違つた。心そのときがわからず、とされてじかれる。あくまでも、黒板一ぱごの繪（絵画）として取扱つておられる。筆もじつたが、これは映画である。

○ 手 写

「この詩を作った人は、このとちばこをとんで、じらりがわにさたのは、今までにあるのか、なんむはじめてかな。」（はじめです。）
「だからして とても嬉しいのね。ちょっとやせうとの喜しさじやないのね。すばらしく嬉しいの。そらことを、その時のことを作りたのがじ跡です。そういう気持ちで、この時をみんな書いてんだん。」

前述したように、この詩の最後の一行にこめられた、作者の喜びを、手引で出しておられる。これがないと、何が何でもとんでやるぞという出版社や、友だちがとんでいるのに、わたしだけがとべないなんてという対立感があらわれる取扱いになりてしまうのではないか。ひひあで、不安から書きへの推移をおさえ、〇手引で、その書きが全体を包んでいるということを述べられてくる。ひひあ、座間すぐさといわであると思ひ、それにして、当然、やのせうに読みとらねばならぬことである。師の御教壇師の読みは、まことに自然で、しるむ一点のくもりもむつもない。

大 と く

○ 詞義・区分

語義で不安を取り扱い、区分で、二区分され、その前半を不安でおさえられた。

不安は、ひじやは、重要な語句である。子ともも、ひじひや、ゆでに答えている、しかし、ひじばというものは不思議なものであり、子ともたちにとって、不安という語の意味（一般的抽象的な意味）はちゃんとわかっていても、この詩の中に位置づけておさえていない。だから、文章からはなれた（文章と完全に一枚になつてこなじ）語として答えている、「不思議は、心配な」とたよ。気がかりなひとたよ。」「師はありありとねえのれ。

区分は二区分。いまおされた「不安な気持ちで走った。」のひひあ

区分する、大いの中心は、すでに「心」のひびきにおいて出されている。单纯化の類似といつてよこと思ふ。

「心」のひびきにおいて、子どもが答えた不安という語を、「想」、「想え」で具体化しておさえておられる、それをさぐる仕事になるのだなと感づいた。しかし、すでに出したくされた感がある、不安の具体化をどのようにしてこなれるのであらうか、語のひのんびで、それを証明されていくのである。

○ 心

「……とぐるかな、とぐらかな……どちらの気持ちが強いのか、じぐると思う気持ちが強いのか、とぐらないと思う気持ちが強いのか、じぐら」といふ。

裕久ひとばでは、ひのんな問を「ひりかけや」「ひりやのかもしれない。子どもは見事にひりかかる。ひりかけたあと種あかしをする。「なんだ」とこうさわめきで終る。一つの遊戲になりやすい。この方法は、子どもにはうけるけれども、緊張がほぐれすぎて逆効果をあらわすことが多い。

更に、大とくの最も重要なところではあるのだから容易なことではない。殊に感情をからしたり、もり上げていくところで、これを出すことは至難中の至難である。師は、それを、なんでもないよう、やうてのけられた。しかも、子どもは萬物そのもので、考えて答える。師が種あかしをする。子どもたちは、「なるほどその通りだ。」という顔をして喜ぶ。それでもり上り立てるのである。

結論に、私は註として「十あるたちはじてこにする。教説じ、この家」

が出てはいけない」と書いてみた。

「心でじゅう」とぐると分つていたら何も、ときどきするひとはないだらう。とぐらに分つておいたが、とはなくまやじやないか。」(栗原)

「わうとも不審じゃない。」

不安の具体化を、どんな形でおさえられる。「文に即して」といういじが、文をたどりながら、文にへはつてこじてではない。

この不審をたどるものの、のり超えるものは、思い切る以外にはない。

「とぐだむとは何?」と、いう問に對し、「思ひさうてさんだ。」と、いう答と「とぐなくとも、がんばるんだ。」と、いう答が出てきた。これは、前述の「もぐると思う気持ちが強いか」と「とぐらと思う気持ちが強いか」の取扱いがあつて、はじめて、実感として子どもの心にひらくとはである。この取扱いがなくとも、「とぐだむとは何?」と、いう問に對して、子どもは正答を出すに迷いない。しかし、その場合、單にひとはとう抽象性をもつたひびきをとらえるだけであつて、具体化されていないものである、むしろ、ペーパーテストの面倒があると想う。

この種の詩の取扱いは、一時間で行うことが原則となる。だから第一次と第二次は、二とく大とくにおいてなされることが多い。しかし、これは詩だけに限ったものではない。詩のもつ特異性を生かした取扱いといふものであつて、やはり教式に忠実に應用されていることがわかる。教式はまことに自然である。自然でない教説は、教式からはずれていることを改めて認識する。