

「モチモチの木」の授業と童話創作

丸山順司

（昨一九八二年八月、第二十三回広島大学教育学部国語教育学会で実践報告をする機会を得ました。そこでは実践報告というよりは高校三年生に対する私の思いを語らせてもらいました。今あらためて一九八〇年度の一年間を振り返り、その取り組みを書き留めておきたいと思います。）

一、一年間の授業の概略

一九八〇年度、高校三年生三クラスで「現代国語」（三単位）を担当した。三年生を担当するのは二度目のことである。まず次に、その一年間の授業の経過を記しておきたい。（次頁参照）

無謀な一年間であったと思う。教科書を使用したのは、井上敏夫「文章の志向性」小林秀雄「平家物語」森岡外「樂山拾得」と、三度だけであった。しかも教材相互の関連性への配慮もほとんどしていない。また、この時は二年生をクラス担任しており、三年生の生徒は全く受け持ったことがなかった。したがって、一、二年時での学習をふまえた指導といったこともほとんど無視したのとなつてゐる。しかしながら一方では、生徒と直接に関わり合えた一年でもあったし、また私自身の成長の節目となつた一年でもあった。この年、生徒とは三年生になって初めて出会うということもあって、私

は自分の持てるものをそのまま示し、そのことで私自身の学力を確かめてみたいと気負っていた。いわば新任当時のような気分になっていた。ここに一年間の授業の概略を記すことは標題に示す報告と直接関わるものではない。しかし、私にとっては二度と繰り返すことのできない一年であり、授業のひとつまもその一年間の授業のトーンの中で思い返されてくるのである。

私の授業の実際は喧騒を極めたものだった。学習規律がくずれ、就職と進学、それも単に「どこへ」ということに振り回されている生徒たちを前にして、私はほとんど叫びながら授業をして来た。三年生の生徒たちは、ともすれば学習を卒業するための単なる手段としてとらえたり、或いは就職や進学における試験のためのものに矮小化してしまつたりしがちである。こうした学習に対する商業主義的とも言える打算は一、二年生においても同様に見られよう。しかし高校三年生が高等学校教育の最終段階にあることを思えば、学習がその本来のあり方でなされることを切に望まずにはいられない。しかも本校の生徒の半数以上の者は就職してゆくのである。

年間表に示すとおり、授業のほとんどは詩と作文に費されている。授業を授業として成立させ得ぬ状況の中で、分量的に短かい詩、作業性をもつ作文に傾斜したことはひとつの「逃げ」であったと言え

III	II					I				学期			
1	12	11	10	9	6	5	4		月	ジャンル			
短歌 作文 (一年間の授業のまとめ)	詩 中原中也「一つのメルヘン」及川均「提灯さ げてゆく花嫁」石垣りん「ジミ」吉野弘 「夕焼け」藤富保男「ふと」岩田宏「住所と ギョウザ」(六編をグループ発表形式で)	童話 作文 (童話創作) 齊藤隆介「モチモチの木」 《西郷竹彦文芸教育著作集3》「文芸の授業 入門」参考	小説 森鷗外「寒山拾得」	詩 作文 会田綱雄「伝説」 (試験作文の練習)	評論 小林秀雄「平家物語」 (漢字、ことわざ等の試験問題)	作文 (指示「身近な人に視点を移して」)	論説 井上敏夫「文章の志向性」 (説明文試験問題)	詩作 (テーマ)鏡《足立説男著「中学高校 現代詩 の授業」文化評論出版》参考	安西冬衛「春」石川逸子「彼ら笑う」 吉野弘「I was born」(三編)	教 材 等			
1	3	4	9	4	6	8	3	4	3	6	2	4	時間

(注記) ○一学期一時間分は、文学史学習と漢字書き取りにあてた。
○四月から九月までは授業の相間に詩を読み、時間の使い方が
ルーズである。
○十一月に一か月間の日記を書かせた。

るかも知れない。しかし、そこには私自身のそれらへの思い入れと
ともに、生徒の現実と関わり合う授業をしたいという私の思いがあ
った。また、生徒は教科書を教師の媒介によって受け身で学習する
ことに慣れている。その慣れをくつがえして教師及び生徒たちが対
話できるような授業をしたいとの思いもあった。これを授業の一般
的な課題として言いかえれば、多くの他者の認識との出会いの中で、
生徒に自己の状況を主体的に見つめ直させることと言えよう。そし
てそこには、ことば・文章に対する繊細かつ厳格な意識を育てるこ
とが含まれていよう。そうした私の授業への思いの反映として、以
下に三学期に書かせた「授業のまとめ」を抜き書きしておきたい。

——先生のような個性的と言っているのか知りませんが、先生のよ
うな授業もいでしょう。なんだかんだいっても、結局は、先生
の戦法に敗れてしまったのですから。(長岡 豊)

——現国の授業というものの、どの授業もかなりハードだった。
——現国の得意な人向きだと思えるほどだった。試験の技術を教える
んじゃないくて、創作も多くて得意な人と苦手な人をはっきりわけ
たと思う。(新堅 恵)

——一人一人の意見をたいせつにして、それをまた皆に聞いてその
意見に対してどう思いますかなんて聞いていて現国独特のよい勉
強法と思いました。自分たちも他人の意見を聞いて、そうなのか
と納得したり、しなかったり、意外な答がかえってきたり、現国
というのはこういうのがよいことだと思いました。

(中馬千里)

——自分たちで詩の分析をするのは、もちろん初めてで早く終わってくれないかと考えているのが私たちの気持ちでしたが、他の班の発表を聞いているのは楽しかった。もう少しあしたの方がいいとか、この意見は自分とは違うな、そういう考え方もあるんだなと、自分で思い思いに考えながら過ぎて行く時間だったからだと思っています。

(大山啓子)

——二期期の終り頃に、班ごとの研究発表をした。はじめ私が班長であると先生から知らされた時、「なんで私が班長なんかにならずに座ってばけっとしていた。しかし、分担を決めるとみんなうれしかった。」

(池野博美)

——詩の授業だけは今も頭にやきついています。いろんな、その詩の持っている思想だとか、感情だとかなかなかとても、難しい授業だったと思います。それでも毎時間、授業を受けていると少しずつでも詩に親しみを感じ、なじんできたことも、今になっては、自分にプラスになっていると思います。

(押測伸男)

——日記を書いて、一つも受験勉強のじゃまには、ならなかった。そして、あの時の日記は、かんべきではなかったが、本当にすばらしい物、いや生物と言ってもいい、そう思います。僕は、日記の前では素直になれます。

(原田浩二)

——常に怠らなく行われてきたのは、「書く」という作業でした。一番国語を習うにあたって基礎となる事柄を習わせてもらいまし

た。ただ基礎的作業だと一言で言い切ってしまうと簡単だけれど、実際にその作業を行うにいたりそれが一番難しいことだったことを今痛感しています。(中略)ただ文字を書いて、単語を並べて、文章にするまでの一見単純に見える作業を、事如くやり続けさせられることがこれ程の重荷になるとは思ってもみませんでした。いや、機械による単純作業とは違って、人間がそれ自身の思考及び感動を素直に文字にするという行為は、その者の性格の入り乱れも加わってくるからこそ作業の価値たるものがあらわされてくるのだと感じました。

(小島佐和子)

これらの感想はまた、決して多くはないが一定の生徒に授業の積極的な部分が確かに受けとられていたことも示している。しかしまた「授業のまとめ」のはしばしに授業の騒がしさへの回想が記されている。そして、教科書軽視に相当数の生徒の反発が向けられていた。それは当然のことであるとともに、そこにはやはり次に見るような機械的な学習観もうかがわれる。

——もっと現代国語だから、やっぱり国語辞典で意味を引けばわかるような物を取りあげて欲しかった。

だが、こうした反発をも含め、私と生徒たちとの関わり合いを授業の実際としてたちあらわさせた、そんな一年であった。私のいわば「好み」による授業では私個人が前面に押し出されるのであるからそれも当然と言える。

——最後に丸山先生の印象について、詩・広島・原爆・体の不自由な人に対する気持ち。それに、つけ加えるとすれば広島大学。先生の授業は、他の先生とちがっていました。それは、全員参加させようと一生懸命になってくれたこと、そして、現国らしい授業ではなかったけど、その中で、要点だけはピシッとおさえてくれたからです。これからもがんばって下さい。僕も、牛乳がバターになることをみとおして、がんばります。(小原康生)

(彼は日記に、牛乳びんにはまりこんだ二匹の蛙、その一匹はあきらめ、一匹はとびはね続けた、その結果牛乳がバターになり外に出ることができたという話を書いてきた。それへ私が、人間は牛乳がバターになることを見通した上で跳び続けなければならぬと書き添えたのだった。)

二、「モチモチの木」の授業

(一) 授業のねらい

十一月に斎藤隆介の童話「モチモチの木」を授業にとり上げた。ある生徒は、「大学受験をひかえたこの忙しい時期に、子どもの読むような童話をやるなんて、この先生はいったい何を考えているのかと思った。」と後に書いている。ここで私が、あえて童話を取り上げたねらいは次のようなところにあった。

- (1) いわゆる「文芸理論」を学ばせ文芸作品を読む観点を得させること。

- (2) 作品をきめ細かく味わい作品のトータルイメージを把握させること。

そして、さらには、

- (3) 「モチモチの木」が表現する人間の真実をこれからの生きる糧にしてほしい。

ということがあった。

この授業は、西郷竹彦文芸教育著作集3「文芸の授業入門」(88ページ)を全面的に参考にしながら行なった。そこには「モチモチの木」をもとにして、文芸作品を読む(同時に授業する)基本的な観点が具体的に述べられている。そこに示された「文芸理論」の基本的な知識をそのまま生徒に得させようというのが(1)のねらいであった。本校において本を好んで読む生徒はそう多くはない。卒業後どれほどの者が小説などを読む機会をもつだろうか。彼らの読書することを願わずにはいられない。そして彼らが自ら読もうとした時、「文芸理論」の知識を持っていることが、自己の文芸体験を意識的に見つけ返すことに役立つのではないかと考えたのだった。また、西郷氏の「文芸理論」はそれ自体ひとつのすぐれた「ものの見方・考え方」でもある。それがどのようなものかは説明する力がないが、「文芸理論」を学ぶことはすぐれた認識の方法を学ぶことでもあると言える。

(2)、(3)のねらいは、文芸作品を扱う際の一般的な目標をあげたに過ぎない。しかし(2)は、これまで作品を一方的な説明で解説してしまい、生徒が自ら作品内容を全体的に要約するまでに指導できなかった私の反省から来ている。

また(3)は、西郷氏の言う「典型をめざす読み」にあたるだろう。「モチモチの木」では、憶病と語られる幼い豆太がじさまの危機に際して大変な勇気を出すところにドラマの中心があるろう。「決定的な場面」で人間として行動すべき行動をとるかとならないか、「そこに人間の行動、人間の生き方、人間の魂の美と醜のわかれめがあるのです。」と西郷氏は言う。(前掲書、138頁) 私自身はこの作品を読み返しながら、ダエン・バン・チョイの妻の記録「あの人の生きたように」(新日本新書)を思い出していた。ベトナムの人々はあの人民解放の戦いで、いわば生きるために死も辞さなかったのである。こうした決定的場面での行動の選択は何によって決まるのだろうか。「モチモチの木」は作品全体を通してそれに答えている。もちろんその人の人格に関わることは言うまでもないが、それを規定するもの、つまり、労働を基礎にしたところでの共同の生活の営み、そこにおける人間的な心の通い合いとそれが創り出す文化状況、これらが根っこにあると思われるのである。その意味からは「モチモチの木」という題名は、秋にじさまがモチをつくってくれるという語りの部分から直結しているとも思われる。こうした、童話がもつ人間的な生きることへの感動と肯定、その素材を生徒に受け取らせたいと考えたのである。ともすれば退廃や消極性にひきこまればちな生徒への励ましとして、それは教科書にある小説では果たし得ない面を持つように思われた。

(二) 授業内容について

次に授業の展開であるが、場面を追って生徒にイメージを言語化させ意味づけさせながら、場面ごとにその場面での叙述を例にして

「文芸理論」の基本点を説明していった。いわゆる「とおしよみ」に説明をからませていったわけである。主な説明事項は次のようである。(括弧内に授業運びを注記する。場面分けは岩崎書店の絵本の割り方による。)

- ① 視点について(前もって説明、全体的に問題にする。)
 - ② 作者と語り手及び読者の関係について(1~2場面をもとに)
 - ③ 形象の相関性と全一性について(1~6場面をもとに説明、それを観点に7~15場面を読む。)
 - ④ 場面構成、筋について(全体を大きく三つに区切る作業を通して説明。)
 - ⑤ 主題・思想について(説明のあと主題文章化の作業、その後話し合い。)
 - ⑥ 典型について(説明、私の問題意識を語る。)
- 授業内容は前掲の西郷氏の論文を私の力量の範囲でかみくだいたものだった。ここでは手元にメモが残っている⑤の授業についてのみ報告したい。

ここでの私の説明は西郷竹彦文芸教育著作集2「文芸学入門」(305頁~312頁)に依った。まず「作者の思想と意図」「作品の主題」「作品の思想」「読者の思想と評価」の四つを挙げ、その違いを明確にした。その中で、「作者の言いたいことなどわかるわけではない。」「作品は自分の感じたままに受けとればいい。」といった文芸に対する考えを批判している。そして西郷氏の論文から借りた話をしながら、例えば「主題」については次のような説明を紹介している。「私たちが想像力によってとらえた全形象を、あえて短い抽象的なこと

ばに置き替えたもの」(括弧つきの「主題」)したがって、「もともと抽象化できないはずのイメージを抽象化することから、抽象の度合い、程度のちがう文章の生まれる可能性がある。」等々。

その説明のあと生徒自身に「主題」をまとめさせたが、生徒は次のようにメモをしている。「豆太とじさまの二人きりの生活であるが、お互い協力しあい、助けあっている姿。」「人の愛情の深さにより、年にかんげいなく、たいへんな勇氣を出すことができる。人の勇氣というのは愛情がエネルギーになってすばらしい力を出すことができる。」「中には次のようなものもある。「子供を育てていく過程の中で何事も勇氣と努力を持って積極的に生きていくことをさとしていく。豆太の様な勇氣のある子供になってほしい。」「作品の内容にせまりながらも、どれもどこかに「道徳」的な受けとめ方を感じさせる。三つめのものなどは主題を作者の動機(意図)ととりかええている。主題の概念的な説明がかえって生徒を混乱させることにもなったのかも知れない。」

この主題メモをもとに次の一時間さらに話し合いをした。生徒から出されていた、「豆太は億萬な子供なのか勇氣ある子供なのか。」という問いを、作品の結末の一段落のあるなしと関わりさせてとりあげ、人間に対するリアルなとらえ方を確認した。さらには「豆太はなぜ勇氣ある行動をとることができたのか。」という問題を、「モチモチの木」という題名のもつ意味を考えることと関わりさせて話し合った。その中で、「本当の勇氣とは人間を大切にするために自分自身の枠をうち破ることだ。」などと私が感想を述べてもいる。

主題の文章化はそれ自体結果として大切ではあるが、むしろ作品

まるごとに対面することで作品を統合し抽象化すること、またそれをもとに互いの読みを照合し確認すること、そこに意義があると思う。不十分な生徒のまとめではあったが、一応そのプロセスは体験させることができた。それにしても、作品の主題抽出の成否が「典型をめざす読み」の成立及びその質を決定づけることを、今改めて思い返しているところである。

(三) 生徒の反応について

生徒は、「どうして童話なんか」と言いながら、意外にも「モチモチの木」そのものに興味を示した。そして生徒は「授業のまとめ」に例えば次のように書いている。「私はじよじよにこのモチモチの木にひきずりこまれる気がしました。(中略)それはモチモチの木豆太とじさまにひかれたのです。」「モチモチの木」最高の授業でしたよ。今後も、あんな授業をとり入れて下さい。僕の理想は、あのじさまです。でも僕は、じさまになれません。どちらかということ医者様なんです。じさまになりたい、なれたらなってしまうんですが……。」「モチモチの木の授業では、僕たちが勉強する気さえあれば、どんなものからでも学べるということを教えられました。」「このように、童話の学習も積極的に受けとめられている。そして、いくらかの生徒には文芸的な出会いをつくりだすことができたと思う。」

ところで、文芸の方法を学ぶという点では、高校、生、として、童話を読むのだという姿勢を作り出せないままに終わってしまった。中には、「先生がしてくれるストーリー分析(なんとノール丸山)に興味があった。」と言った生徒もいたが、やはり私の説明は生徒にとって

おもしろくないものだったようである。

ところが、十二月に詩のグループ学習を行なっているが、そこではこの時の授業が参考になったようである。生徒たちは、資料のプリント(下調べ・資料づくり・発表の内容と手順がメモされている)をもとによく作業を進めた。そして話し合いの中で「主題は？」と質問が出るなど、作品を分析し統合する作業が不充分にはせよ生徒自身によって意識的になされていた。つまり、「文芸理論」の概説が、何をどこまで読みとれば作品を認んだことになるのか、といったことの一つの目安になっていたようなのである。研究的な読みとまではいかなくとも生徒たちに、可能な限り作品を深くとらえようとする積極的な姿勢を持たせる上で、「文芸理論」の概説が役立つと言えよう。

三 童話創作

(一) 授業の経過

「モチモチの木」の授業にひきつづいて童話を創作させた。一期に視点転換によるいわば半創作の作文を書かせている。そこでは、自分たちの生活を他者の目から見つめ、同時に他者の思いを想像することによって他者を見つめる、といったことをねらっていた。またそのことで表現方法を意識化させようとも考えていた。そうした発想の延長として童話創作をとりあげたのだった。

その意義としては「モチモチの木」の授業におけるねらいとほぼ同じところにあると感じていた。すなわち、

- (1) 文芸の方法を書くことを通して実際に学ぶこと。

(2) 想像力によって統一された一つの作品を造型すること。

(3) 自己のものの見方の一端(しかも子どもたちに受けつがせられる肯定的なもの)を顕在化させること。

事前には、小学校低学年の読者を想定すること、「マツ」を素材にすること、の二点のみ指示した。これらは単に書くことへのきっかけを与えたに過ぎず、事前指導と呼べることは何ら行なっていない。しかし童話創作が初めての経験であったことから、生徒たちは家に持ちかえるなどして意欲的に取り組んでいた。そこでは幼い頃読んだ作品やテレビドラマなどが参考にされていたようである。そうした形で生徒たちは自分の内にある文化を総動員して作品を書いてきた。次にその一例を示したい。

まつぼっくりの唄

市川恵美子

海に囲まれた小さな島の貧しい漁村に、母親思いの心のやさしい「まつ」という若者がおった。

まつの家は、村でも一番の貧乏じゃった。漁師をしておったおっとうは、まつが7つのときに嵐の海で死んでしまっ、それから、おっかあがおっとうのかわりに海にでておった。まつがようやく、一人前の漁師として海にでる頃には、おっかあは無理がたたって寝込んでおった。まつは、おっかあを薬を買うために朝から晩まで海にでておったが、おっかああと2人生活していくのがやっつきさで、とても毎日薬を買うことは無理じゃった。

ある日のこと、網元がこんなことを言いだした。「ここひと月は

ど、魚があんまり釣んねえで、ますます村が貧乏になってくた。そこでひとつ、この3日はかりで、一番多く釣った者に金をはずむとしようかの。」それを聞いた村のものは、ちっとでも暮らしが楽になるようにと海にでていった。もちろんまつもおっかあの葉代をかせぐために沖のほうまで舟をすすめた。

とうとう、三日目になった。その日は朝から空がどんよりくもっておった。魚が舟に半分ほどになったときには海がそうとう荒れておった。村のもんたちやあ、これ以上ひどくなつては帰れんと舟をこぎだしたが、まつ一人は、おっかあのためにと海に残った。

海はますます荒れだして、夜になつてもまつは帰ってこなかった。村のもんも心配したが、舟をこぎだすことは無理じゃった。

次の日の朝、浜のでっかい木の根っこに舟いっぱい魚をつんだまつの舟のりあげておった。けれど、まつの姿はなかつた。

まつの死を聞いたおっかあは、重い体をおこして、その木のところまで歩いていった。村のもんがいくらいっても木のそばをはなれんかつた。昼になつても夜になつても。

次の日、おっかあの姿はなかつた。さつとまつの所にいったんじやろうと村人たちはうわさした。そんなことがあってから、まつの舟のりあげたでっかい木を村人たちは「まつの木、まつの木」とよぶようになった。

まつぱっくりが落ちるのは、まつを思つておっかあが泣いておるからじゃと。

彼女は、先の視点転換による作文において母親の幼時の体験をと

りあげ、空襲によって眼前で一人の女の子が消滅した記憶を、現在の自分(母)の現実と照らし合わせながら、晴天のイメージのつながりとして描き出していた。その作文も構成のしっかりした印象的なものであった。また彼女は、黒田三郎の「あなたも単に」という詩の感想文に、「この女の人の気持ちがよくわかります。」と書くような生徒であった。そうした彼女の、弱い立場にある者へのやさしさがこの作品にもうかがわれる。

生徒の書いた章話は、一クラス各三編を選び、それをもとに二時間間の授業を行なっている。右に挙げた作品の扱いでは、①「まつの死」を悲劇とすると悲劇の要因は何か、②結びのもたらすイメージ的な効果、③題名つけ(はじめ題名がつけられていなかった)、の三点をとりあげた。

①はドラマの内容の確認のためのものである。生徒には考えうるかぎりの要因をあげるよう指示した。その中で「海が荒れたこと」まで出させ、それらの根本に、状況としての「貧しさ」、まつの主体的要因としての「母親への愛」、その二つを決定的な悲劇へと結びつける「網元のことば」があることを確認した。

②では、「一層悲しさが出る。」「おっかあの悲しみが今も続いているようだ。」などの意見が出されていた。

③では、「海と若者」「まつの死」など色々出され、多数決によって象徴的な「まつぱっくり」に決まった。「——の唄」は私がつけて、生徒から支持された。(後に市川さんも「先生のつけた題、好きです。」と言いに来た。)この題名つけは後に見るように、作品に生徒たちを関わり合わせる一つの方法であったと思う。

(二) 授業のもたらしたもの

童話を読み、作る中で、生徒たちは童話がもつ素材さやヒューマニズムに共感を示してきている。そして、いわば書けと言われて書いた童話であったが、書く中で創り出す苦心も楽しみを味わっている。「最初の方と最後の方は少しづつ出来上がってくるけれど、中間が作りにくかったです。でも作ってしまったわけないのだから、夜おそくまでしました。作ってから何度も何度も読んでいただけで、最後どうなっていましたかかわからず寝てしまいました。それでもがんばったので提出しました。どんな作品でも、でき上がったことがうれしかったです。」〔授業のまとめ〕

私は、生徒の作文はそのいくつかは必ずクラス全体で読み合うことにしている。また時には学校の発行する「家庭通信」などに掲載したりする。作文はもとと読まれるために書かれるのだから、教師一人が読者である必要はない。そしてそのことが生徒の書くことへの意欲をひき出すことにもなるのだと思う。ある生徒は次のように書いている。「自分の書いた作品が先生に認められて、プリントにのせてもらった。ぼくは、その時とてもうれしかった。ぼくの長い学生生活で自分の書いた文章がこんなふうにプリントにのせてもらったのははじめてだった。」こうした評価されることの喜びだけではない。クラスの仲間と互いに認め合い、学び合い、互いの状況を共感し合い、一つの文化を共有し合うところに、書くことへの意欲も生まれるのだろう。そしてそうした言語を通じての自己表現による、他者との関わりの中での自己成長こそ作文のもつ意義だと思う。

そうした意味で、市川さんの作品はその後もそのクラスで話題に

なっている。次にその一端として生徒の日記を紹介したい。

十四日 金 晴

六限目の現国で楠本さん、後藤、市川さんの作った童話をみんな勉強した。この時はみんな「シーン」として一つに集中しているようだった。特に市川さんのほよあるパターンの物語だったが、胸にくるものがあった。市川さんはどういう心境で作ったのか、最後の段とか、その少し前のところなんかもどんな気持ちで書いたのか、知りたいと思った。

11月15日(土) 晴

今日は、4時間目の現国の時間に、3人の書いた童話について、昨日にひきつづいて批評をした。それにしても市川さんの童話のすばらしさには驚いた。どうしてこんな考えが浮かぶのかと思った。他のみんなはある程度童話の本や小学校の教科書などを参考にしていたようだが、市川さんは自分でみんな考えたみたいだった。授業で先生が、それぞれ題名をつけなさいと言ったので、僕は、「松の木の水」とつけた。僕のこの童話に対するイメージとしては、この題がピッタリだったので、作者の市川さんにも言ってみると、作者もたいへん共感してくれた。「私もこんなイメージで書いたのよ」と、すぐこの題をはめるので、少してれくさかった。(川原英昭)

一つの作品を通じて、クラスの中で互いを認め合い、また授業をはなれて話がかわされるといことはすばらしい一つの文化状況だと思ふ。今後も国語の授業がこうした彼らの交流のきっかけになる

ようでありたいと思う。

(三) 授業の問題点

前述のように、私は、作文を生きることと関わる文章表現活動としてとらえたい。したがって作文の作法や技術のみをとりあげるやり方には賛成できない。また、作文を一つの作品として、私たちが小説や評論に対するのと同じやり方で対することもしたくない。あくまでも問題は生徒の言語表現を通じた成長であり、作文はそのプロセスにおける彼らの一側面としてとらえる必要があると思う。しかしました、自己表現の内実を重視するあまり、表現形式や表現方法に無頓着であることも許されないと思う。

今童話創作の取り組みを顧みて、大きく二つのことを反省している。創作においては、表現方法ということが課題として大きな比重をしてくるとともに、そのことによって自己の生活実感から遊離した文章も生まれてくる可能性がある。そうした創作において、一つは学ばれるべき表現方法についての手順を追った指導を怠ったこと。これは、「モチモチの木」の授業が「文芸理論」の概説をめざしたと相俟って、表現方法に対する具体的なねらいを欠落させていたことによる。もう一つは、自己の生活実感を基礎として、それとの関わりにおいて創作し、作品を読み合うことができなかったこと。これらの点については、福岡教育大学国語科研究室他の「認識力を育てる作文教育」（明治図書）にそのきめこまかい手順が示されていたことを改めて思い出している。そうした手順を踏めば、創作は生徒たちの表現・認識及び創造的文化活動の成長、発展に、大きな意義をもつと思われる。今後、学習を進めながら、文芸の方

法を生かした様々な形での作文にもとりくみたいと考えている。

（教職につきたての頃八一九七六年V、ある友人が手紙にこんなことを書いてきました。「僕とは必然的とも言える理論的(?)対立がありました。その対立のさ中で、美和子さん(人妻のこと)は抽象の綱の上を足を踏みはずすことなく正確に渡り続けている感じがし、順司君は、具体という大洋をダイナミックに泳ぎ、時おり溺れながらも次第にストロークが力強くなっている様に思えました。」もう七年も前のことですが、この私に対する指摘は今も新鮮に感じられます。過去への哀惜は人を感傷的にさせます。感傷を抑えながら、そのためにも幾分気負ってこの記録を記してきました。これもまた、具体という海を溺れながらも懸命に泳いだ一つの記念にしたいと思います。)

(大阪府立泉南高等学校教諭)