研　究　集　録

第 17 集

昭和49年度

大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校
大阪教育大学教育学部附属高等学校天王寺校舎

はしがき

このたび、「研究集録」第17集を発行することになりました。ここ数年、教育の現場で極めて多くの問題が提起され、論ぜられ、有意義な知見も、数多くなされております。そのような状況を充分知りながら、私共は、敢えて皆様方に、この「集録」を送りだすのであります。若干の自負と、また、それもやや大きな羞恥心と共に。

「集録」は、当校教官が、多忙の中に、研究の過程または成果をまとめたものであります。集録した報文の全てが珠玉の価値あるものとは、決して申しません。しかし、まとめることが、一つには、研究者の取り組みを向上させ、一つには、公刊して、皆様方のご批判を乞い、より大きな研究へと発展させたい……この様な期待をこめて、この「集録」を送り出させていただくのであります。何卒、私共の期待を諒とされ、内容につき、ご叱正を賜わり、以て、私共の研究にお力をお貸し下さる様お願いする次第でございます。

昭和５０年５月６日

大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校長
大阪教育大学教育学部附属高等学校天王寺校舎主任
斉　藤　　洋

目　　次

教　育　論

―高校普通教育に携わる一数学教師から―

横田稔良（よこたとしろう）

一、はじめに

表題は大袈裟であるが、内容のあまりない感想のようなもので研究集録という権威ある紙面を汚してしまうことをお許し願います。

このような文章を発表する気持になりましたのは、つぎのようなことからであります。

昨年（昭和４９年）本校における教育研究発表会において、数学教材の精選について発表させていただいた際、精選がなぜ必要であるのか、という立場を述べました。

なぜ数学教材の精選が必要であるかを述べようとすれば、数学教育の目的が何であるかということ話さなければならず、数学教育の目的を話そうとすれば当然、教育の目的が何であるかを考えなければなりません。

そうしてそれは、人間がどのような生き方をしていくべきなのか、どんな社会を創りあげるべきなのか、という理想と関わってくることになります。

したがって、各教師は自分は人間の何を大切にしたいのか、この世で本当に大切なものは何なのか、を自分なりに考えなければなりません。自分が大切だと思うものが大切にされる社会を夢みて教育に携わらなければなりません。

教育というものが、よりよい未来を期待して行なわれるものである以上、この理想なくして教育という仕事がなりたつはずがない、と痛感するようになりました。

こういう観点から数学教育を検討していると、どうしても数学以外の方にも訴えて、御批判を仰ぎたくなったのであります。

二、教育の危機

教師の人格は昔よりも悪くなっていると思われる。少くとも社会的な地位が下落したことは事実である。そのことは、生徒にとっては信じられる教師が少なくなったことに繋がってくる。教育の目的がどうあれ、教育は最終的には教師個人の人格、人間性を通じてなされるものであろうし、またそうでなければならぬ。

教員の待遇改善が少しずつ行なわれ、人材を集めようとしていることは喜ばしいことであるけれど、同時に学校が管理社会になってはならないということも大切である。

自由の弊害と、管理のいきとどいた能率のよさは誰にでも見える。しかし、学校が管理社会になったとき、目に見えないで失なわれるものの方がはるかに大きいように思う。

教育内容について眺めてみると、生徒達は昔よりもだんだん沢山の知識をつめ込まれるようになった。指導要領が盛り沢山の内容になり、法的拘束力をもってきた。

教育は何のためにするのか、という教育する側の目的が教育を受ける側に理解されていなければならないという必要は必ずしもない。教育を与える側ははっきりとした理想をもって教育にあたらなければならないが、教育を受ける側はその内容に興味をもち、教師が信じられればよい。

ところが、現状はどうであろう。教える側の教育の目的は教育基本法の第一条にはっきりと謳われている。これを信念として毎日の教育に当っている教師が沢山いるであろうか。

それにひきかえ、教育を受ける側にはこの教育基本法の精神とはおよそ関係のない目的をもって励んでいる者が多い。よりよい社会的地位があり、収入の多い職につくのに有利になるように懸命に有名校をめざしている。他人よりもよりよい道に進むため、すなわち、他人よりも得をするために学問をするのである。

教える側の目的と、教わる側の目的とが全然かみあっていない。いや、教える側が目的を捨てて教わる側の眼前の目的に合わせることを信念とするようになったのか。

小学校から高校までの一貫教育を検討する教育課程審議会が文部省に設けられたことに関しての朝日新聞の社説（昭和４８年１１月２６日）を一部紹介しよう。

「（日本の）学校教育がさかんになったのは、日本人の教育理想がとくに高いからではなく、経済の急速な成長をめざす社会で、学歴がものをいうことを人々が知っていたからである。政府の経済成長主義と国民の学校教育熱は裏表の関係にあり、いずれも競争原理に立脚していた。……（教育課程審議会に）第一に考えてほしいのは、専ら競争原理によっている今日の学校教育を連帯の原理にもとずくものに変革するにはどうすべきかという問題である。……第二に、学校で自らしらべ、考え、行動する人間をどのようにして育成できるか（という問題である。）……」

学歴がものをいう社会、お金があまりにもあくどく力をふるう社会、権力が横行する社会を増長させてきたのは経済の発展による自然の流れであるといって片づけてしまう訳にはいかない。この流れを認めてきたり、あるいは食止めることをしなかった為政者の責任は大きい。

しかし、根本においては、こういう流れの源泉が一人一人の動物的な欲望に起因しているものであるから、一人一人に人間らしさを植えつけなければならない教育者の責任もまた大きいといわなければならない。

三、教育の目的

教育の目的については古来沢山の人々によって論じられてきたものであるが、私達がもっともよく引合いに出すものはやはり教育基本法であろう。

教育基本法

われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を

確立するため、この法律を制定する。

第一条（教育の目的）　教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

この目的について、細かなことをいえば私は多少気になるところもあるのだが、全体としてはこの基本法の精神に賛成である。

この目的は国民の教育を全体的に捉えて述べてあるのだが、専門教育に従事しない私にとっては、生徒の個人個人の人間的な伸長がもっとも期待したいところのものである。私は「教育の目的は人間らしい人間に育てることにある」と思っている。

四、人間らしさ

私は一般教育の目的は、人間らしい人間に育てることにあるといったのであるが、人間らしくなるというのはどういうことであろうか。

それは、人間らしい喜びを感じる人間になることのように思う。

そこで、人間らしい喜びとは何であるかということになるのだが、これを考えるには、これと一応対比した動物的な喜びというものを考えてみると判りよいように思う。

生物学的にいうと厳密ではないかも知れないが、動物が共通に求めるものは、まず食欲や性欲を含めて直接に感覚から入ってくる喜びであろう。第二には、他に勝ちたい、他を服従させたいという征服欲であろう。

これに対して、人間のみが（一部は動物にもあるように思われるが）感じるであろうもっと高尚な喜びがある。

知的な好奇心を満たす喜び、美に浸る喜び、情を温められる喜びがこれである。これを人間特有の喜びと呼んでおこう。

ところで、人間にはお金に対する欲望と、権力や名誉に対する欲望もあるが、これらは所詮、動物的な欲望でしかない。お金はそれが感覚的な喜びを満してくれる媒介であるからであり、またそれ自身が権力や名誉として働くからである。権力や名誉は、それが他人を負かしたり、服従させる力をもっていることによって意味をもつ。

しかし、人間は動物の一種であるからして、人間の喜びの中から動物的な喜びをぬき去ることは普通の人間にはできないことである。だから、人間の喜びというのは、人間特有の喜びと動物的な喜びの両方を合せたもののはずである。

人間の動物的な喜びをのばそうとする教育は不要である。それは放っておいても延びすぎるほどの自活力をもっている。

ところが、一方の人間特有の喜びは放っておくと動物的欲望におさえつけられて、殆んど姿を表わさなくなってしまうおそれがある。

この人間特有の喜びがなくなっては、人間をもはや人間と呼ぶことはできない。

自分の知らなかった物の見方に驚くこともなく、美しいものを見て感嘆することもなく、また、人の情に絆されることもなくなったものをどうして人間と呼べるであろうか。

“人間らしい”ということばは実にいいことばである。人間の欲望の中で、動物的な欲望の他に、人間特有の欲望がどれほど大きく、深く存在しているかという程度を表わした

ことばだと私には思える。

五、詰め込み教育

教育課程が改訂されるたびに、指導内容は盛り沢山になり、詰め込み教育がはげしくなり、落ちこぼれ組もふやしてきた。十年前に中村文相が教育課程審議会に諮問したのは、基本的事項の精選、指導内容の集約化であった。二年前に奥野文相が諮問したのも詰め込み教育是正のための教科の精選であった。今度こそ「過去の失敗は絶対にくり返さない。精選、集約に力をつくす。」と教育課程審議会長の高村象平氏は答えているが、はたしてどうなるであろうか。期待したいものである。

多くの内容をつぎからつぎへ教えれば、生徒は思考することをやめ、生徒の精神の自由は奪われてしまう。精神の自由を失なっても必死に食いついてくる生徒は恐しい。受動的な知識をためこみ、試験には優秀な成績で通過していく。

こんな人間が国の中枢になっていくのかと思うとゾッとする。自分のやっていることがらが、人間を幸せにするのか、あるいは不幸にするのかも考えないで使われる知識ほど恐しいものはない。

知識は人間を滅ぼす刃でもあるのだ。

こういうことに関して、イギリス文部省によって組織された初等、中等教育に関する審議会へ１９３８年に提出された、中学校、職業学校に関するスペンスの格調高い報告がある。

「学校が自由を失うならば、個人的な市民の自由もまた保障されないことになる。国家あるいは学校で、強力に青年にその必要とするものを与えることもできよう。しかしそれによって青年達はいつの間にか閉ざされた囚人の心になるだろう。かかる全面的な主体活動を束縛する制約が、結局は社会に禍をもたらし、個性の伸長から得られるであろう多くのものを無に帰するであろう。」

この報告はまた、学校が管理社会化したのではいかに経済的、能率的であったとしても社会にとってプラスにはならないのだといっているのでもあろう。

六、受験戦争

(1) 受験戦争は学力をのばしているか。

受験戦争の厳しい社会を正面から肯定する人はないけれど、その一面の効果を認めようとする人がある。この戦いがあるから学力がのびるのだという主張である。

はたしてそうであろうか。昭和５０年１月２９日の朝日新聞の社説に「なぜ学力が低下するのか」という題でつぎのようなことが書かれている。

「「小学校のとき、教科で何が一番好きですか？と聞かれると、体育と算数と答えたのを覚えています。中学高校時代の数学というのは、まったく問題を解くためのテクニックを学んだような気がします。特に高校時代の数学は、受験のためのものであり、ひたすらテクニックを教えられ、公式を暗記した記憶しかありません。」（室蘭工大の入学生）……

この大学の数学教官は最近の学生の学習意欲と学力の低下に悩んできた。数年前までは学生たちが自主的にゼミナールを組織し勉強する意欲がみられたが、このごろはそのよう

なことが全然なく、教室では無気力、無感動で、真の意味での学習が教室で成りたたないと述べている。……学力の低下について、前述の学生たちは、中学・高校の授業の進め方にその主たる原因を求めている。学生定員がふえると、これまで合格できなかった者も大学の門をくぐることになり、その結果、学力の平均レベルは下がるということは当然考えられる。しかし、現在の学生の学習意欲と学力の低下はやはりそれだけによるものではなかろう。……受験競争の弊害が叫ばれて久しい。教研集会を傍聴していると、事態はますます悪化している、と思わざるをえない。入試という目標に向かって、教師と生徒が努力するのはいいが、いまの状況では、そのためにかえって学力と学習意欲の低下する生徒が多くなる。これでは何のための受験勉強かということにもなろう。……この弊害を改めるには、まず小、中、高校の詰めこみ教材を整理して、考えながら勉強する学習法に立ちかえること、またそれに対応して、入試のやり方も改善することから、始めなければなるまい。」

つぎに、１９世紀イギリスの生んだ偉大な数学教育者ペリーのことばを借りよう。受験教育の無意味なことを述べているが、学力とは何なのかを考えさせて面白い。

「（ある国で大学に入学するために）学生は１９才まではげしい勉強をしなければならない。……（この卒業生は社会に出て）どうすれば自分自ら考えることができるのか、どうすれば他人の命令なしに働けるかを知ることがむづかしいのだ。彼らは発明することができたか、自由人となることができたか、私は彼らが大学で学んだ一切の学問を、できるだけ無視し、忘却し、軽視することによって、人間となろうと努めているのを見たことがある。」

(2) 親のエゴ

親の子に対する愛情には本能的なものがある。他人の子供に対してならば客観的に見られることがらも、我が子のことに関してはしばしば見誤まりをする。それが他人の子供と自分の子供の利害に関係してくると普通では考えられないぐらいおかしな判断をすることはめずらしくない。

受験戦争をはげしくしているものは、この親のエゴであろう。一般論としては受験のため親が必死になったり、塾にかよわせたりしている姿をノーマルだとは思わない人でも、我が子のときになるとしばしば態度をかえる。この親バカを私は責める気にはなれない。

しかし、これを煽動するジャーナリズムの犯罪に対しては許し難く思っている。にも拘わらず、教師の中にすら煽動者がいるということは実に悲しいことである。彼等はすぐ、教師には親の願望に応える社会的責任があるという。

だが、教師の社会的責任とは何であろう。この戦争の中で、最大の被害者はその兵士であるところの生徒達である。その兵士に向って、戦争は悪いことだが、いまは戦いの最中であるから一人でも多くの敵（？味方）を殺してこいといい、武器、弾薬を与え、兵法を講じることが教師の社会的責任であるというのだろうか。これと教育基本法の精神とはどう繋がるのだろう。

教師がこの受験戦争を煽る側に立つのか、そうでない側に立つのかは大切な問題である。

七、教師の社会的責任

教師の社会的責任とは何であろうか。そして、それは誰に対して負わされているものであろうか。

親の願いに応えようとすることは確かに教師の仕事である。教師は一人一人の親に対して責任を負っているのであるが、一人一人の親の願いを集約すれば一体どんなものになるのであろう。

それは結局のところ、教育の目的なのである。教師はまず教育の目的に向っているかどうかという社会的な責任を負わされているように思う。

では、その責任の対象は誰であろうか。教師の社会的責任が教育目的の達成に努めることにあるとすれば、それはひとまず目的を定めた大人の側にあることになる。

だが、その目的は誰のために定めたものであったのであろう。それは子供たちのために定めたものであった。してみれば、教師は子供たちの明日のために設定した教育の目的のために、子供たちに責任を負っているのである。教育目的に近づく人間、未来社会を子供たち自身が造りあげる方向へ教師は手をかす責任を、子供たちに対して負っているということになろう。それは決して、子供たちに迎合するということではない。

社会的責任がちょうど逆になっている話の例になると思われるものが「いま学校で」に載っている。

東京の小学二年生を担任しているＩ先生は近ごろの遠足が物見遊山中心で、おまけに列を乱さない、おしゃべりをしない、走り回らないなど禁止事項だらけでなんとも不健康きわまりないと考えていた。それでつぎの遠足は電車で一時間ほどのところにある田園地帯へ連れていくことにした。小川や休耕田にはオタマジャクシやザリガニ、メダカ、フナがいっぱいいる。都会の子供たちにとって、自然のままいるオタマジャクシやメダカはめずらしい。金切声をあげておっかけ、どろんこになってつかまえた。そうして、オタマジャクシは息をしに水面に上ってきたところをすくうとよい、メダカは横合いからサッとすくう、ザリガニは泥ごとすくうとよいなど、自分たちで新しい知識を身につけて帰った。新しい発見と感動———こんな満ちたりた一日は教師にも子供にも初めてだった。つぎの日曜日には何人もの子供たちが父親にせがんで同じ場所へ連れていかせたという。

ところが、学年末の反省会で、他の教師からいろいろ文句がでた。汚いし、くさいし、衛生上も問題がある。子供がけがをしたら大変。それで一年後には、そのどろんこ遠足が、子供は小川や田んぼに入ることを禁止し、先生が泥んこになってオタマジャクシやザリガニをとり、土手で見学している子供に見せるというように修正されて行なわれたということである。

八、科学文明に対する疑問

人類が他の動物から進歩してきたのは、言語の使用、火の利用、道具の発明があったからだとよくいわれる。

三つ目の道具の発明は限りなく続けられ、科学文明は発達してきた。そしてそれは即ち、人類の発展であるとして殆んど疑うものはいなかった。

ところがいま、人類の歴史にかってなかった科学文明に対する価値感の変化が起ってきた。限られた地球の上をいっぱいの情報が飛びかい、必要以上に速い交通機関が発達し、

人間の造りだした化学物質に人間が苦しみだした。生命にとって最も大切な空気や水の宝庫、空や海までが汚されてきた。

精神文化が必ずしも世襲されないという宿命を人類は負わされているにもかかわらず、科学文明だけを世襲して発展させることは自殺行為にはならないだろうか。人間が自然の摂理の中にあって、自然と共に生きるのでなければ人間は幸せになることができないのだということを、こんなにも大衆が意識したことは過去においてなかったことである。

こんな現状においてなお、科学教育はそれを延ばすことがはたしていいのかどうかという根本問題を問おうとしていない。

現在の数学教育の方向を最も端的に表わしているものとして、アメリカのＳＭＳＧ（School Mathamatics Study Group）の目標を「数学教育の現代化」から引用させてもらうと、つぎのようないい方になっているのである。

「今日および明日の社会は数学および科学技術をひじょうに要求している。そこで、数学に熟達した人間をもつともっと多く必要とする。また一般市民としても、もっと多くの数学的教養をもつことが必要となろう。そこで将来の生活のために新しい数学をもっと多くの人々に教えなくてはならない。」

教師にとって、現在ほど「人間とは何か、人間の幸せとは何か、そして、教育とは何をすることなのか」という問題が重大なときはない。

最後に、昭和４９年１０月３０日の天声人語氏の声を聞かせてもらって、むすびにさせていただきます。

「新幹線は味気ない。あのピカピカした流線型が乾いた未来生活風景を象徴するかのようだ。新幹線の客は車内で話しかけないという人がいたが、たしかに乗客まで、冷たい個人主義のカラに閉じ込められてしまうようにみえる。ビュッフェでエビフライを奮発して「ただ今の時速表示」を見ながらビールを黙って飲む。席では書き物をしたり、なかにはポケット電卓で計算している人もいる。外の風物をながめるには、汽車が速すぎるのだ。新幹線は日本を変え、世界中からほめられたが、道中の楽しみをなくし、人間をいっそう忙しくさせてしまった。時間を節約できるからあとでゆっくりした生活をもてるはずだというのは理屈だけのことだった。

技術の悲しさは、「より速く」を実現しても、なぜ速くするのかという価値に答えることができない。先日、東海道線の鈍行に乗る機会があった。小さな駅で、急行通過のため停車する。乗客は外に出て、まぶしそうに秋空を見上げている。子供たちは野天のプラットホームで、はしゃぎ回っている。

そんなふん囲気に、大人たちの口がほぐれている。「いいお天気で」「どちらへ」……さして意味をもたぬ、それでいておたがいに人間であることを確認し合う、昔ながらの会話であった。」

中国の詩の受容をめぐって

峰地右太郎（みねち ゆうたろう）

はじめに

この稿は、前半の、Ⅰ各務支考における場合――その仮名詩について――という稿と、後半の、Ⅱ中国の詩の主題による展開、という稿との、二つの部分から成っている。両者の間には、直接的な関係はなく、別種の独立した稿として見ることも可能であるが、訓読という方法によらない中国の詩の受容の有り様についての、その初歩的な考察と試行という構成になってはいる。

このうち、蕉門の高弟の一人であり、また俳諧の美濃派と呼ばれる集団のなかの中心的な存在であった各務支考の、その創始するところと目される俳詩（または和詩）のうちの、とりわけその仮名詩については、単に中国の詩の受容の有り方のみに、問題はとどまらぬようである。我が国の、近世から近代への移り動きのなかにおける、俳諧者の手になる内側からの、ある微妙な気息をうかがわせるものがある。つまりは詩史としての問題にもなるのであるが、伝統的な詩型のほかに、別種の新しい詩型ないし詩想が、中国の旧詩を媒介にして摸索されていたということなのである。近世も享保という、近代からは遥かに遠い頃のことである。それは、散文の分野において、俳文という新しい文体と意識とが開拓されつつあったことと対応するものであるのかもしれない。けれども韻文という分野は、散文とは違った、特別に困難で厳しい命題を内包する。着想し試行することそれ自体が、すでに単純ではない事柄に属している。そしてその着想が、たとえさまざまな方向に発展すべき可能性をもっていたとしても、熟する條件の欠けている場では、いちはやく枯渇し埋没するほかはない。近世は芭蕉が亡くなる前後の、美濃という土地がその一つの場であった。この稿はしかし、門外の漢としての、示教を得ようがための初歩、つまり一歩のための稿以外にはない。

Ⅰ　各務支考における場合
――その仮名詩について――

―

森川許六選の「風俗文選」には、いきなりその巻頭に、許六の筆による「作者列伝」という文章が収められている。簡潔な、個性的なまとめ方といえる文章であるが、のちのちいろいろと物議をかもす種になったことでも知られる。それには各務支考について、漢文でつぎのように述べている。ここではしかし、横組みの組版ということもあって、書き下しの文の形に直して引用する。

支考、字は盤子、東花、西花と号し、亦た獅子庵とも号す。濃州の産なり。蕉門に入り風雅を業とす。一方の門人なり。師の滅するの後、東西南北に遊び、風雅を説きて諸生を助く。故に往々に支考の風を慕ふ者多し。中に勢州山田に寓居し、後に故国に帰りて俳書数篇を作り、俳諧の論を辨ず。

支考という人物、ならびにその周辺に関する伝記的事実は、たいそう興味をそそるものがあるのだけれども、いまはそのための場でもなければ、また力の及ぶところでもない。ここではただ、上記の略伝に、必要と思われる補足をするにとどめる。

支考は、とりわけ晩年と没後の芭蕉には、文字どおり影のごとくに付き随っているのをわれわれは見る（「笈日記」）。／呵られて次の間へ出る寒さ哉／　剛腹にしていささか不逞の趣きのある影を色濃くその身辺に漂わせている支考の、これは、芭蕉が最後の病床に臥したときの、よく知られた夜伽の句である。感情表出の、この素直さはどうだろう、支考における芭蕉という人物の存在の大きさがどのようなものであったか、怒る惟然の前に虚飾を捨てている。仮名詩という独創的な詩体の創出も、実は、彼自身の述べるところによると、この芭蕉からすすめられてのこととなっている。俳文というジャンルの開拓が芭蕉の唱導するところのものであること、それは「風俗文選」の去来の序が述べる通りで、衆知の事柄に属するが、興るべき新しい詩歌も嘱望していたと証言するのは、支考である。

彼が用いた別号、変名は実に多い。仮名詩のことを述べた文の筆者となっている「渡部狂」という名もそうである。列伝に拾い上げられているほかにも、東華坊、野盤子、蓮二房、白狂といろいろあるけれども、正徳元年（一七一一年）に死亡と称してより後は、彼は支考の門人と名乗って活動を続けていて、その盛んなる韜晦ぶりは一通りのものではない。彼のほんとうの死は享保十六年（一七三一年）六十七才であるから、その壮年のときのまるまる二十年間を、長い虚構の人生に設定していたことになる。彼の野心的で代表的な撰集である「本朝文鑑」（享保三年、一七一八年刊、九巻五冊）は「支考選、蓮二房編輯　渡部狂註解」と題して刊行されている。注解者の渡部狂（くるふ　と訓む）には、わざわざ「先師（支考のこと）ニ母方ノ猶子ナリ、常ハ黄山ニ世ヲ遁レテ連二房ト共ニ耘耕セリ」という説明すら加えている。もとより同一人物の三種類の名である。また「和漢文操」（享保十二年　一七二七年刊　七巻七冊）には「獅子庵遺稿　註者博望司　評者烏有仙」とあり「獅子門ノ親ト見ユ」と、上の註者と評者とについて述べているが、これもまた「本朝文鑑」の場合と同じである。さらにまた「本朝文鑑」に収録されている詩文百三十六篇のうちの、少なからぬ作品か別の名を名乗る彼自身の作であり、「和漢文操」に収録されている詩人、作家は、柿本人麿、紀貫之をはじめとして九十余名に上るのであるけれども、このうちには彼自身が幾人も顔を出しているはずである。その変名には仏門の名残りをしのばせるものが多いのは、幼時に美濃の国の大智寺で僧として過したことに因むのであろうか。しかし一方ではまた好んで「狂」とか「仙」とか「老」といった隠遁者風の名を用いているが、それにしてもその韜晦への並々でない傾斜ぶりは、果してどういうことであったのだろうか。もっともそれは支考だけではない。許六もそうだったし、路通も、惟然も、凡兆も、荷兮も、とうてい一筋縄ではくくりきれない事実を生涯のあちこちにばらまきながら生きてきている。

このような人物を生み出した美濃派という文化集団、そしてまたその美濃という土地の

もっていた文化的背景は何か。安東次男「芭蕉七部集評釈」（昭48　集英社）は、そこのところのいきさつを、実証的な文脈の上でのそれではないが、詩人というものが、深い敵意と親愛とを背中あわせにもちながら寄り集ってきて、そして詩を製作するという不思議なような戦いを叙述する行文のなかで、つぎのように述べている。「貞享のころ、新風を起すならまず中京の地でというのは、これはすぐれた用兵にかなうものであって、一放浪詩人のよく思いつくところではない。当然『冬の日』の連衆は、必ずしも芭蕉を敬慕して迎えたというのではなかった。待ちかまえて、東都の一俳諧師の手並みを計ろうという気負いは、歌仙の節々に見える。ときには秘められた殺気がしつこく尾を引く。芭蕉がそれをどう受け交したか、受け交しながら相手をいかに己の詩心の中に引込んでいったか、見所はまずその辺にある。その意味で、芭蕉の指導の下にこれらの歌仙が成ったというのは半ば真を伝えていない。門流も違う、趣味の在り方も違う、その果し合いに破れたと素直に認めた者が、以後芭蕉に心服していったまでである。杜国である。破れたと自認しなかった者は、師礼を取りながらも最後まで異を立てた。荷兮である。」また「もともと信長以来の溌剌とした土地柄であるが、江戸開府このかた、とりわけ独特の文化圏をつくりつつあった。かっての堺、京都にかわって、そこに第二の町衆文化を生んでも不思議はない基盤もあった。野水、杜国、重五らは、富裕な商人だったし、一統の最年長者でもあり俳諧の指導者でもあった荷兮は、士分で故あって医を業としていた。かれらが、その和漢の学に博通し、洗練された茶趣味をもち、諸芸道にもたしなみ深い教養の上に立って、名古屋を新風文化の温床にしようと夢みている町衆であった。」（「狂句こがらしの巻」）

芭蕉の亡き後、江戸には、其角を頂点とする江戸座俳諧があり、また嵐雪のひきいる雪門俳諧もあった。そうした江戸の大きな俳諧に対して、美濃を中心とする俳風がそれに拮抗する力を十分にもち得た雰囲気を、上の文はとらえている。芭蕉がしばしばこの地に足をとどめたのは、偶然でもなければ、地縁の故のごときものでもなかった。そこには伝統をもつ町衆がおり、逸材もいた。とりわけ支考にとって重要なことは、「和漢の学に博通し、洗練された茶趣味をもち、諸芸道にもたしなみ深い教養の上につ」町衆たちの中に立ちまじっていたということであるはずだ。真名文、真名詩、[注1] 仮名詩と発展する筋道の上には、和漢の詩文の学と、そしてとらわれぬ自由な感覚が、その根底になくてはかなわない。日本の古い詩文についても幅広く豊かな造詣を有し、[注2] 漢籍についても詩文の分野では白話文学にも通じていたようであった。

二

支考の仮名詩ならびに真名詩をわれわれが見ることのできるのは、支考撰の第一詞華集である「本朝文鑑」であり、そしてそれより十年ほど後の撰集である第二詞華集の「和漢文操」ということになる。本朝といい、和漢といい、また文鑑といい、文操といい、気負いのあふれたような、それでいて無邪気なようなところのある表題であるが、これには先輩の許六に先例があって「本朝文選」（支考の抗議で許六は、「本朝」を、現代というほどの意味の「風俗」に変更したのだった。その「本朝」を支考は自著に冠しているわけである）がそれである。その部立ては雄大だが、これは「古文真宝後集」にならっている。

風俗文選――辞類　賦類　譜類　説類　解類　記類　紀行類　序類　箴類　銘類　誄類　歌類　文類　伝類　碑類　辯類　表類　論類　頌類　讃賛類　書類

本朝文鑑――歌類　詩類　賦類　行類　吟類　曲類　引類　謡類　辞類　箴類　奏表類　教令類　書状類　論類　解類　記類　序跋類　対向類　辯類　説類　頌類　賛類　銘類　日記類　碑文類　弔文類

和漢文操――賦類　詩類附序　歌類　辞類　行類　連類　序類　奏表類　教令類　書状類　賛類　頌類　辯類　説類　論類　解類　箴類　記類　銘類　伝類　弔祭類

仮名詩は、このような部立てのなかの、詩類のところに、表題に示されてあるとおり真名そして仮名の序を冠して収められている。序を付せられた類は他にはなく、しかもいずれも論文に近い大きなものである。「本朝文鑑」の詩類には「本朝詠詩序」と題され、渡部狂の筆名で支考はつぎのように述べている。仮名詩に関する根本資料の一つである。

> 先師（注・支考のこと）かって武江（注・隅田川のこと）の芭蕉庵にありて、故翁（注・芭蕉のこと）と白氏文集を見て、和漢の詩歌を論ぜられしに、さはや唐土の詩を見るに大むね五言七言なるは詩経に三四五の語格あるより、つかねて五言七言ならぬにや。されど漢音に通ぜるほどは、その詩の拍子はしりかたけれど、ここに大和歌の五言七言なるより見れば、そも又その義ならんや。誠に本朝の口拍子は和歌の五七語にかきらねど、世の風俗謡も躍口説も、すべては五七の句拍子なり。殊に本朝の伊呂波とても七七五の手本ならんに、まして天竺にもその詩あるよし義浄の寄帰伝の趣によらば、五七の語路をもて阿加薩多の韻を用ゆ。しからばこれらの式目より我朝にも仮名の詩をつくりて、五言七言の詩格なからんやと、故翁しきりにすすめ給へるよし。

このあとこの文はなお、押韻のこと、音数律のこと、つまり詩の言語の音楽性の面に即して饒舌にその所論が展開されてゆく。こうして支考は「仮名ノ詩ノ風体ヲ起」すべきであること、そしてそのことはとりもなおさず「今日ノ人ハ明日ノ師トナリ、明日ノ詩ハ百世ノ文鑑タラン」（ともに、渡白狂、実は支考の注解）とそのように説き、また自らの果す先駆的な役割を自認する。

仮名詩が、芭蕉からの「しきり」なる「すすめ」に基づくものであるとのことは、別の場所でも、支考は繰り返し言及している。同じくこの序の後の部分でも「……たとひ韻字あるも韻字なきも、皆々古人の先格を見合はせて、それが中に一條の法度あらば詩はよし千姿万態なるべし。しかれば故翁の遺誡をも忘れず、これらの法格に古今をはかり、詩人歌人の家にたづねて、それより廿とせも過ぎぬらん……」とそう述べており、芭蕉から詩文の改革についての「すすめ」を聞いたときの時点をも示している。支考が芭蕉の門に入ったのは、元禄四年（一六九一年）、近江・大津の無名庵で会ったのにはじまる。支考が二十六才の時のことである。そして同じこの年のうちに、支考ははやくも芭蕉に従って江戸に出ており、それからさらに東北の松島、象潟といった芭蕉曾遊の地を踏んだりしているので、「本朝文鑑」（享保三年、一七一八年）より二十年ほど前に、隅田川のほとりの芭蕉庵で芭蕉の口からじかに聞いたというのは、この頃のことになるのではなかろうか。「和漢文操」の「大和真名詩序」でも「ここに於いて元禄の始めより大和の詩を思ひ立ちて」と述べてもいる。なお許六の「風俗文選」に寄せた去来の序文では、芭蕉に詩文の改革の意志のあったことを述べていて、「世に俳諧の文ありて、其集といふものいまだ聞ず、

先師（注・芭蕉のこと）一たび思ひ立給ふ事侍れど、心にかなふ物希なればむなしくやみぬるも十とせ余五とせなるらん」とある。この序文が書かれた時より十五年ほど前といえば、それは元禄の始めごろのこととなる。支考が詩についての改革の意志を芭蕉の口から聞いたと述べているのと、ほぼ同じ時期にそれは当る。

芭蕉が、詩文の改革の意志をもっていたことは、おそらくはそれは事実と見ていいようであるが、それが支考の述べている通りかどうかは、これはまた別の問題のこととなる。

それにしても、芭蕉は、興こるべき新しい韻文をどのように思い描き、摸索していたのだったろうか。支考はそれを、「白氏文集を見」ながらと、そのような示唆をほどこしてくれているのだが、その部分だけでも、はたしてそれは確かな事実だったかどうか。もしも事実だったとするならば、芭蕉は白居易に即してどのようなことを語ろうとしたのだったろう。李白でもない、そしてとりわけ芭蕉が執心の杜甫でもない、それがほかでもなく白居易であるところが、われわれをある空想に駆り立てずにはおかないものがある。芭蕉と白居易という取り合わせは、それを詩文の改革という文脈の上においてみるとき、しかし極く自然な関係としか言いようのないところがあるように思われるからである。その頃の芭蕉は、しきりに「奥の細道」の改稿を重ねていた頃にあたっている。

しかし支考の仮名詩（和詩、あるいは俳詩とも言う）真名詩のどちらにも、格別に白居易の影響といえるほどのものは認められない。彼が仮名詩の創造にあたって、漢詩を媒介にし、根拠にしたことだけは、それは確かなことである。そしてそのこともまた、芭蕉の「遺誡」だったと、そう考えてよいのであろうか。いずれにせよ支考は、芭蕉から示唆されてからおよそ二十年ないし二十数年ほどたって後に、ほとんど突如として仮名詩の製作に情熱的に取り組みはじめているのである。

「本朝文鑑」に収められている仮名詩と、「和漢文操」に収められているそれと、あわせておよそ七十篇ほどの仮名詩をわれわれは見ることができる。前者と後者との間には、その刊行の年月にほぼ十年ほどの隔りがあるのであるが、その隔りを詩の上で読み取ることが困難なのは、ほとんど奇異な感じすら抱かせられるほどである。それは結局は、作者の側の、詩に対する考えが変ることがなかったからにほかならないが、支考の俳諧の分野での作品では、このようなことはとうてい考えられないことであろう。仮名詩という独創的な新しい詩歌が興こるべきことを主張し、またそのための実作を世に問うてはみたものの、全き孤独の状態にさらされた十年であったことをそれは意味するものではなかろうか。十年後の「和漢文操」でも、支考の仮名詩に対する情熱は決して冷めてはいない。巻頭には「凡例」なる文章が掲げられていて、そこでは真名の詩と文、とりわけ仮名の詩について「八品の新製」として饒舌に語っているし、詩類に冠した序も依然としてその抱負はゆらいでいない。

三

支考の仮名詩を見てみるに先立って、ここで私は、詩人・安東次男氏が示した俳諧師という近世の詩人に対する、啓示的と言っていいすぐれた考察を避けて通ることができない。彼は芭蕉、そして蕪村に即してそれを述べたのだったが、俳諧師・支考もその外にはいない。支考の空転しつつ摸索する仮名詩、真名詩の低音部には、やはりそれがある。

俳諧とは連衆心（れんじゅうしん）の上にのみ成立つ文芸である。ということは、古今東西を問わず、俳諧

師ほど、その連衆との対極に孤独を意識せざるを得ない日常の中に置かれた人間はいない、ということでもあろう。それをどこまで真剣に意識したかは、一にかかってかれらの俳諧への関り方によるが、「発句の事は行て帰る心の味也」「歌仙は三十六歩也。一歩も後に帰る心なし。行にしたがひ心の改ハ、ただ先へゆく心なれば也。」といった芭蕉には、少くとも孤心と連衆心とのもつ永遠の矛盾・相剋の相が見えていたはずである。だから芭蕉は、独吟の歌仙というものを遺していない。その無意味さがわかりすぎるほどわかっていたからだろう。その代りに『おくのほそ道』を遺した。孤心の萌すところ独吟の心はおのずと伴う。それを抑えるところに、芭蕉の旅心はつよく現われる。『おくのほそ道』の面白さは、句まじりの一紀行文などにあるのではなく、紀行（旅）という形をかりて、独吟の心を尽した俳諧師の工夫にある。……俳諧師の宿命的負荷ともいえるこの連衆（人間関係）の煩わしさから脱け出す工夫が、結局、芭蕉にとっては旅（紀行）であったように、蕪村にあっては画業だった。……そうした工夫のいま一つの現われが「馬堤曲」の新体となったのだろう。（『与謝蕪村』　昭45　筑摩）

俳文といい、俳詩といい、それを連衆心のもう一つの極である孤心の上に位置づけようとしているのを見る。支考の仮名詩は、蕪村の「澱河歌」「春風馬堤曲」という新体の詩の先駆として見ることができるのであるが、その孤心には、出口がない。蕪村の詩もそうでなくはなかったけれども、支考のそれは表向きはより自由な形をとりながら、いっそうその出口は閉されている。

擬古二詩

四季花鳥　　桃花仙

花

君見よや春と秋と。
花さけは葉おつとよ。
葉はおちハはくへきに、
花になやむ我こころ。

鳥

夏あつし冬さむし。
鳥に似たる我おもひ。
世は何かうの花の、
ゆきてかへる古巣あり。

桃花老仙花鳥詩有感

三五七言　　渡部狂

むかし。此詩あり。その人むなしく。
今は。花鳥の。名のみのこりぬ。
はなは。散るとても。またさくへきに。
我も。鳥に似て。花に啼かん。

〈李白・憶友詩　秋風清／秋月明／落葉聚還散／寒鴉栖復驚／相思相見知何日／此日此夜難為情〉（秋風清く、秋月明らかなり。落葉聚りて還た散り、寒鴉栖みて復た驚く。相ひ思ひ相ひ見んこと何の日か知らん、此の日此の夜　情を為すこと難し。）

多少の注釈を加えるならば、桃花仙、渡部狂という人物はともに支考のこと、自作の仮名詩に和しているわけである。「花」も「鳥」も、いずれも第一、第二、第四句に押韻していて、この当時の言葉で言えば「オコソト」韻、「イキシチ」韻ということになる。いずれも「本朝文鑑」の作品であるが、この本にはわざわざ五十音の表が掲げられてあって、「叶韻ハ総テ爰ニ効フヘシ」と言っている。仮名詩はすべてなんらかの形での押韻をしていることは特記すべきことであって、その押韻も実にさまざまな工夫をこらしているが、

そのことはまた別に触れる。これに和した詩は、脇に「三五七言」とことわり書のあるように、句に長短の変化をもたせることによって　五音・七音の伝統的な韻律にはない別なリズムを生み出す試みを行っているのを見る。もとよりその長短の句法は、近代的な内在律にもとずくものでは決してなく、李白の詩に依據してのものではあるのだけれども、やはりそれは新鮮なものであることを失わない。しかしこの手法を使った詩は少なく、しばしば字あまりといった形をとっている。この方向での詩型の摸索はいちはやく断念してしまっていると言えるようである。

詠　梅　　高左把

梅よ　先づひらけ　みんなのえだ
雪の　降とても　春めきながら
闇は　あやなしと　たれかいふらむ
窓に　香をおくる　あかつきのはな

我憎促織　其二　僧閣如

はたをりをり我床になけ
鳴音を菊の夜こそねられね
寝られぬ侭に灯とほして見れば
萩もすすきも露に乱れて

「詠梅」は「和漢文操」に収録のもので、やはり李太白によると注記する。「促織」は「詩経」国風の四字句の繰り返しに想を得ているが、いずれも四行詩ないしは八行詩であって、その例外のないのは、絶句と律詩の体を真似てのことであるのは言うまでもない。となるとやはり平仄と押韻が気になるのは当然で、その押韻の工夫は多彩というほかはない。そして伝統的なリズムである頭韻の使用や同音の反復を不思議なくらいかえりみない。

松におほくの筆をふりしも（霜）
相あふ秋の日さへみじかき（牆）
つれなきけふの別れありとも（友）
みのの時雨の忘るまじくは（桑）

こよひ待つ身のいとどあさまし（浅猿）
何たのみけむ星のそらごと（虚言）
人のねがひの糸かないなば（菜葉）
いかに一夜とちぎりそめたる（塗樽）

称して「万葉韻」と呼ばれているものである。一方は一字韻で、他方は二字韻となっている。「和漢文操」の「凡例」では、この「万葉韻」のことを大きく取り上げて「新製」つまり独創的な手法とみなしているものであるのだけれども、やはりそれは日本語としての自然さに欠けるもの、なじまぬものがあるように思ったのであろう。右の詩の句末におかれた三個の「や」について、「疑辞、嘆辞、口会」の三種の使いわけによる一字三韻について「大和の新製」とたたえている。このほか「長恨歌反歌」と名づけた長大な詩が一篇あって、これには換韻の手法すら取り入れている。叶韻にしろ、万葉韻にしろ、また換韻のことにしろ、支考は中国の旧詩を絶えず念頭から離すことなく摸索を重ねたものであったことは明らかである。詩を摸索したのではなくして、漢詩を摸索していたのだった、とするのはしかし酷にすぎる見方と言えよう。彼は俳諧者であった。近代に入ってわれわれは、表向きこれとよく似た文化摂取を見ることになる。ソネットである。近代詩の詩人たちのどれほど多くの人たちが、この十四行詩にどれほど思案の外の押韻の試みを繰り返し

宿のうき名の梅に飽きてや
竹を一夜のしのび妻とや
梅こひしとて籠に鳴く日も
竹にはくちぬちぎりあればや

てきた、ないしは、してきつつあるであろう。薄田泣菫が、ソネットを、「絶句」と訳したのは、むしろそこに見識というものを感じさせさえするほどである。支考の、このひたすらなる押韻に対する追及ぶりは、かえってその背後にある差し迫ったものの大きを感じさせはしないだろうか。

支考はしたがって当然のことながら、詩想の展開と構成にあたって、絶句ならびに律詩のスタイルをそのまま取り入れている。起承転結や対句の忠実すぎる模倣である。

和漢賞花　五言律

花はよし花ながら、
見る人おなしからず。
ぽたんに蝶ねむり、
さくらに鳥あそぶ。
たのしさを皷にさき、
さびしさを鐘にちる。
唐にいさ芳野あらば、
詩をつくり歌よまむ。

蓟　花　水陳人

若紫の野もなつかしく
角は心の色にしもあらず
眉はきの名もしらぬ男の
鎌磨くそばに物思ふらむ

（注・あざみの花のことを
鬼の眉はき、と俗に称する）

そのほか、雅語を主体をしながら俗語も用語として否まず、縁語・掛詞・もじり等「それが中に一條の法度あらば詩はよし千姿万態なるべし」の宣言通り、彼はさまざまな意味において自由であろうとしている。その「千姿万態なるべし」の覚悟のあらわれが、芭蕉においては旅であり『おくのほそ道』だった、と安東次男氏は指摘するのである。そして蕪村においてはそれは彼の俳画なのであり、そして俳詩もまたその部分であったわけだ。俳詩、俳文、俳画という新しいジャンルを支えるものは、こうして連衆心のもう一つの極である独吟の場であるところにあったと理解するとき、安東氏の解釈の啓示的な意味がよく分る。

そう踏まえておいて、もういちど支考の悪戦するさまざまなる仮名詩を振り返ってみるとき、「それか中に」あるべき「一條の法度」とは彼にとっては何であったろうという疑問が起こる。孤心は、そして独吟は、より深い「法度」がなくてはかなわぬものであるはずであった。つまりそれは、ただ外へ外へと向うものではなくて、より多く、内へ内へと深まりつつ外へ向うものであらねばならなかったのである。支考の仮名詩に対して、出口がない、と感じるのは、そこのところにある。その基本的な性格として、俳諧は民衆の享受する連衆の文学であり、中国の旧詩は知識人の享有する独吟の文学であった。芭蕉は文学を連衆（集体）から背馳しないものとしてとらえるのを「法度」としていたのであったが、支考はそうではなかった。「法度」を詩の形式の中に見ようとした理由である。

〔注1〕　「和漢文操」の詩類には「大和真名詩序」という文がある。それを少し引用しよう。

頃日撰分獅子庵之文庫迚、点検灯花詩叢了則、従歌行詞曲之題類、雑五言七言之律詩而、大概有二百余首焉乎。去者従延宝之中比及貞享之未迄、十余年之草稿也。（さきごろ獅子庵の文庫を撰り分くるとて、灯花詩叢を点検すれば、歌行詞曲の題類より、

五言七言の律詩を雑ぜて、おおむね二百余首有らんか。さるは延宝の中ごろより貞享の末まで、十余年の草稿なり）括弧内の文は訳文ではない。真名の文とは、目で見るときは漢文のようであるけれども、耳で聞くときは和文であるもの、それを真名の文と呼ぶ。上の例で分るようにこれは純正の漢文ではなく、日本語における助詞、接続詞などを巧妙に漢字で虚理しているのを見るだろう。支考には「新撰大和詞」（宝永八年　一七一一年）という著作があって、彼自身「漢土の助辞を倭語と成せるに、五條の法ありて一字の私を容れず」（「和漢文操」凡例）と述べているが、この著作は、野心的な力作である。「言語」と「文句」の部にわかれていて、漢文の助辞、つまり介詞と語気詞を選び出して実証的に解説する。着眼の鋭さは俳諧者のそれであり、その実証的な吟味の上に真名文、真名詩が成立するわけである。

真名詩を一篇だけ紹介すると、真名の文の詞書がついていて「……元禄乙亥冬、神無月十二日、試製真名之詩而賛故翁之画像者爾也。（……元禄乙亥の冬、神無月十二日、試みに真名の詩を製りて故翁の画像に賛する者かくのごときなり」とあって、

此翁昔在武陵城　（この翁　昔　武陵城に在り）
野分芭蕉以雨鳴　（野分の芭蕉　雨を以って鳴る）
蘭省得時桜繋馬　（蘭省に時を得ては桜に馬を繋ぎ）
廬山捨世竹棲鶯　（廬山に世を捨つれば竹に鶯を棲ましむ）
歌羞西上人墮涙　（歌は西上人の涙を堕すに羞じ）　（西上人・西行のこと）
詩倣杜工部写情　（詩は杜工部の情を写すに倣ふ）　（杜工部・杜甫のこと）
和漢文章誰可敵　（和漢の文章　誰か敵すべく）
假名不必隔真名　（假名は必ずしも真名を隔てず）
芭蕉　野分して盥に雨を聞く夜哉

〔注2〕　許六の「風俗文選」に寄せた支考の序文では物語論を展開していて「……凡文章は、周孔の心を伝へ、荘孟の筆に鼓舞せられて、和漢に心を伝ふれども、姿を伝ふるものは又まれ也。人は其すがたはつたふべく、その心はつたへがたしとそほえぬる。文章に何の心があらん。心は天地の心なり。すがたは世々に変化して、其変化をしれる人をこそ、姿をしれる人とはいふなれ。昔の人の下愚をまなへるも、道につたふべき心なければ、すがたの変化をまなべる人とはいふべし……」とあって「源氏、狭衣、うつぼ、竹とり、おちくぼの草子、枕双紙、栄花物がたり、伊勢物語、土佐日記、平家物語、方丈の記、発心集、四季物語、撰集抄、つれづれ草、終焉記、挙白集」に寸評を加えて列挙する。これが彼の見る我が国の規範的な文学作品で、非凡な選択である。

Ⅱ　中国の詩の主題による展開

これはここ三カ年（一九七二年、七三年、七四年）の間の、教室における、生徒との共同の作業を一つにまとめたものである。中国の旧詩についての、これはもとより翻訳でもなければ、翻案でもない、展開、とそう呼ぶ。

中国の詩に、訓読という、いわば変則的な方法でではあるけれども、接してゆくなかで、読む者の内側に触発されたもの、――たとえばそれは共感であったり、共鳴であったり、

違和であったり、またあるいは何か全く別なものへの端緒であったりするが、そのようなものに、より多く自由に、より素直にしたがうことを目ざし、必ずしも原詩にとらわれぬからである。

ここに収録したものは、教室では第二プリントと呼んでいる「その主題による展開」の部分にあたる。それに先立つ第一プリントと称するものは、テキスト以外の、われわれの身辺で触目できる中国の詩（と言っても結果的には旧詩になるのだけれども）を任意に自由に渉猟し暗記したものをまとめたものであるが、その内容のあらましについては、第二プリントの「あとがき」が、それらの詩の大体と前後の作業の流れとを要約しているので、ここにそのまま転載することによって説明に代えることにする。ここで立ち入って言及するゆとりはないけれども、生徒の任意で自由な渉猟は、テキストに所載のものとはやや異質な方向を目ざしているもののようである。テキストというものは、やはりより多くその成立の自然にゆだねられるべきもののごとくであり、そのための作業をわれわれは集体的に持続的に積み上げてゆくべきであるように思われる。なお、合評の部分にあたる第三プリントは、すべて省略にしたがうことにした。

第一集（（一九七二年度）あとがき……　唐詩に関する生徒の作業の、これは第二プリントにあたるものである。このプリントは〝その主題によるさまざまな展開〟と題し、その方向から自由に詩にかかわってゆく試みをまとめたものである。それより先、第一プリントは、今年（七三年のこと）の四月初に出来上った。この第二プリント（九月）は、主としてその第一プリントに基いている。

第一プリントは〝テキスト外の私における唐詩〟と題されたが、その内容をここで要約しておくと、収録された詩人が三十二家、詩篇八十篇（絶句四十一、律詩および古体詩三十九）を数えた。その内分けは、李白（絶句十六、律詩十）　杜甫（五、十六）　王維（二、五）　白居易（三、一）　岑参（一、一）　王之渙（二、〇）。そのほか絶句一編の詩人として、崔国輔、王昌齢、耿湋、武元衡、杜牧、劉希夷、司馬光、朱熹、高啓、司馬池、王士慎。また律詩一編の詩人には、孟浩然、崔曙、劉長慶、曹勛、呂本中、龔自珍がある。なお、第二プリントで新しく加わった詩人には、陶渕明、陳子昂、高適、劉禹錫、王安石等の詩人とその作品数篇があった。

第二集（一九七三年度）あとがき……　中国の詩に関する一連の作業の、これは第二プリントにあたり〝その主題によるさまざまな展開〟と題し、自らと詩とに、より自由な形でかかわってゆく試みをまとめたものである。それより先、第一プリントは、〝私における唐詩〟と題し、中国の詩（とは言っても訓読する日本語だが）と漢文脈に親しむこと、身辺にある漢詩を渉猟することとを眼目としてまとめられた。昨年（七三年のこと）の十月半ばのこと。この第二プリント（七四年四月に配布）は上述の第一プリントに基いている。

第一プリントをまとめて教室にもどしたのが今年（七四年のこと）一月、全体の整理と各編の追認、それと持てあます不健康とが長びいた時間の内容となる。第一プリントに収録された詩篇は計一百三十四篇（ただし日本人の詩作品と追認調査のついに及ばなかったもの、あるいは散文の、約三十篇が別にある）に上った。作品の広がりは「詩経」から毛沢東に及び、詩人三十八家、逸名十二編を数える。李白（絶句二十五、

律詩ほか六)　杜甫（六、二十）　王維（八、五）　白居易（四、四）が、結果的に渉獵の集中した詩人。生徒総数一百七十余名、文字通り極めて散漫な指導の下でのことだった。想像のほかである。

（なお残る余白の埋め草として）……　「……原作をゆがめて伝えるという多少の危険は伴うにしても、外国文学を日本の読者に紹介する直截簡明な方法は、翻訳である。そこで私は勇敢に中国の古い詩歌を口語に移そうと企てたのであった。……初めの稿本では私は訳詩に原詩を添えていなかった。訳詩は独り歩きできるものでなくてはいけないという考えからであった。所が、……編集部から原文を加えてほしいという注文が出た。」〈森亮「白居易詩鈔」〝はしがき〟〉

「……もう十年にもなろうか。詩経を日本詩の形にしてみた。注釈にすがって読んでいるだけでは、意味はわかっても詩としての感得がないので試みたのである。つまり詩を詩として味わうためにしたのである。」〈海音寺潮五郎「詩経訳詩稿」〝口上〟〉

第三集（一九七四年度）あとがき……　中国の詩に関する一連の作業の、これは第二プリントにあたり、詩と、自らとに、より自由な形でかかわってゆく試みをまとめたもので、第一集（一九七二年度、第十六期）　第二集（七三年度、第十七期）を承けて第三集（七四年度　第十八期）にあたる。いずれも高校第二学年の冬である。これより先、第一プリントは〝私における中国の詩〟と題し、中国の詩と漢文脈に親しむこととを眼目としてまとめられた。秋のことである。この第二プリントは、その第一プリントに基いている。

第一プリントに収録された詩篇は一百四十三篇、四十五家の詩人に上る。李白（絶句十九、律詩・古体詩十六）　杜甫（六、十九）　王維（八、六）　白居易（六、六）　杜牧（二、三）　寒山（〇、三）が渉獵の集中した詩人、詩経から現代（毛沢東）まで及び、追認のついに及ばなかった詩編数篇がほかにある。生徒総数一百七十、文字通り散漫な指導の下でのことだったが。

展開と呼ぶ作業に当っての方法上の目安として、私は、つぎのような三点を示した。基づくところの中国の旧詩は、厳格な形をもつ文語定型詩であるのだけれども、これを日本語に置き換えるに当っては、(1)使用する用語は、日常の平易な口語であること　(2)詩型は、非定型の自由律の詩であること、五音・七音等の音数律を使用することは避けるのが望ましい、つまり、定型というものを、安易な形での言葉の音楽性にのがれることをしないこと　(3)イメージの構成については、立体的、構造的であるよう出来るだけ留意すること、言い換えると、幾つかの複数の連による構成を試みることなど、原の詩を分解して再構成する上での、いろいろな手法上の自由が与えられてあること、の以上の三点を指導にあたっての助言をしたことを付記する。なお、筆者氏名ならびに卒業年次を示す数字など関係者以外には煩らわしいものに属するけれども、消えやすい記憶のために諒とされたい。また、中国の旧詩の口語訳の訳詩はあまりないのだけれども、以下のような諸氏の労作があって、これをもとのプリントでは参考として挿入し、利用させていただいた。

宮沢賢治「北守将軍と三人兄弟の医者」（昭38　岩波書店刊〝宮沢賢治童話集Ⅰ）

井伏鱒二「厄除け詩集」（筑摩版現代日本文学全集　〝井伏鱒二集〟などに収録）

蒲池歓一「少年少女世界文学全集50」（昭37　講談社）

森　亮　「白居易詩鈔」（昭40　平凡社）
海音寺潮五郎「詩経訳詩稿」（昭45～48　雑誌〝アジア・レビュー〟連載　昭49　刊行　講談社）

一、詩経・古詩そのほか

1（詩経・桃夭）

桃　夭　　若山由紀子(18)

若々しい桃の木のような娘よ
幸せに包まれてお嫁に行くのか
行く末に何のかげりがあろう
花が香りを振る舞うように
娘よ　愛を振りまきなさい

若々しい桃の木のような娘よ
木にいっぱいの実が成るように
今に子宝に恵まれることだろう
その時は娘よ
母親の愛を注ぎなさい

人はみな幸福でなくてはいけない
それが本当なのだ
娘よ
若々しい桃の木のように
優しい妻になりなさい

2（詩経・采葛）

采　葛　　三倉ゆう子(17)

どこへ行くの
そう聞かれたら
あの森の葛(くず)を採りに行くの　と
ここからずっと遠い森のことを言った
　んです。
一日会わないでいると
もう　たまらなくなって
三日も会っていないように思われて
こうしてあなたのところにやって来ま
　した。

蕭(かわらよもぎ)　の芽が出たから
そう言って出てきました
この小さな籠を提げて。
一日会わないと
あなたはもう私のことを
いやになったんじゃないのかしらって
陽が昇るのがとっても待ち遠しかった
そう　秋が三つも過ぎていったよう。

蓬(よもぎ)がどうしても欲しい
そう頼んだ人のためにと
家を暗いうちから出てきました。
一日あなたと会わないと
三年も年をとったよう
もう採りに行くものがありません
ずっとこうしていられたら
何も採らなくてもいいのだけれど。

3（古詩・上山采蘼蕪）

再　会　　赤松圭子(17)

山に蘼蕪を採りに行った帰り
別れた夫に会いました。
私はひざまづいてたずねました
「今度の奥さん　どんな方ですか」
すると　彼は答えました。
「彼女は美人と評判だが
あなたの方がずっときれいだよ」
まあ　それはそう違わないとしても
手先の器用さは
やっぱりあなたの方が上だね」

あの人は門から入り
私は勝手口から出たのでした

彼は話し続けます
「彼女は縁を織るのがうまいよ
でも　あなたは素を織るのが上手だ。
彼女は一日に一匹織るが

あなたは五丈余織っていた
縁と素を比べるなら
おれはやっぱり　あなたの方がいいと
　思う」

そう言って　彼は去りました。

上山采藤蕪　林冬子　(17)

淋しげな女は山にのぼって藤蕪をとり
帰り道の山すそで
別れた夫に会いました。
女は丁寧に挨拶をすると静かに尋ねた
　のでした
「あなたの今度の奥様はいかがでござ
　いましょうか」
「今度の妻は美しい。だが先妻のお前
　には勝てないだろう」
男はさらに言いました
「新妻は表門から美しく着かざっては
　いってきた。だがお前は人目をはば
　かり淋しく去っていったんだね」
男はしみじみと女に囁くのです
「新妻の黄絹、お前の白絹。白絹は質素
な絹ではあるけれど、私には一番よく
　似合うようだよ」

上山采藤蕪　幸ひとみ　(17)

藤蕪をもとめて山にのぼり
山をくだって別れた妻に会いました

あなたも藤蕪を採っていたのでしょうか
それとも悲しい心をいやすため野をさま
　よっていたのでしょうか。

あなたは静かにひざまづき、たずねられ
　ました
「新しい方は　いかがですか」——と

とても美しい人です ——
けれどあなたの愛らしさにはおよびませ
　ん

いえ容貌のことはどうでもいいのです
私がもっとも愛したのはあなたの手仕事
　でした

はなやかな婚礼の日、あなたがそっと出
　ていった
あの悲しい日を思いだします

ああ　あなたは毎日素を織りました
日に五丈も織りました
できあがった布を手にとり私はあなたの
　心を思いました

新しい妻は縁を織ります
日に一匹——その純白な光輝はしかし
私には似つかわしくないのです
何故か親しみにくいのです
私にはやはりあなたの素が——そのやさ
　しい感触が
忘れられないのです

或る春の昼下り　乾善彦　(17)

暖かい或る春の昼下り
草摘みの帰り道
ふとあなたに出会った。
あれからまだ三カ月
冷たい雪の降る中を私が去ってから。
私は恨んではいない
あなたが幸せでさえあってくれれば
「新しいフィアンセは　いかが」
あなたは悪びれず答える。
「ああ、どうってこたぁないよ」
私には　わかっている。
あなたは平穏な生活が向かないことが
あなたにあるのは、ただ放浪の人生だ
　けだということが
そんなあなたが好きだった。
だからこそ私は去っていった。

お幸せにね。

横田幸次郎　(17)

この丘に　　芹摘みに来て
帰るさに　　君に逢ふかな
天雲の　　別れ来ぬれば
来し方を　　見放け嘆きき
ぬばたまの　　夜にしなれば
織り機に　　なみだ落としき
かくばかり　　吾れはなれるを
若草の　　汝がにひづまは
いかにしつつか
にひづまは　　かなしといへど
吾がこころ　　汝こそかなしけれ
汝が織りし　　良き白たへに
身をふせて　　汝こそ恋ひしと
泣けども　　君はかへらず
かくばかり　　くるしきものか
かくばかり　　やさしきものか
にひづまは　　かなしといへど
吾がこころ　　良き白たへの
汝こそかなしけれ
　反　歌
吾がつまは我を恋ひしと言ふなれど
　我はさぶしゑ君にしあらねば

再　会　三倉ゆう子　(17)

藤蕪をとるために
山に登りました
山の天気は気まぐれで
いつの間にか濃い霧がかかっていました

急いで山をおりたのだけど
麓に着く前に
道を失ってしまいました
とほうにくれて立っていると
霧のむこうに
ひとつの人影がありました
それはちょうど夢の中にあらわれる
あなたのようでした。

人影は私に近づき
私を見てとても驚いたようでした
ああ
私には何の驚きもありません
いつも夢で見ていた
あなたとの
出会いなのです

私はあなたに深々と頭を下げて
何のわだかまりもなく
あなたに尋ねたのでした
あなたの花嫁はいかがですか
と。

「おれの新しい花嫁を
人は素敵なひとと言うけれど
おまえと比べてみると
うん、
おまえの方が少し美人だ」
「いや
あれもかなり　かわいい所があるけれど
手先の器用なのは
おまえには　かなわないさ」

「おれの新しい花嫁が
おれのことを好きだと言って
おれの家におしかけた時
あれは門を開いてなかに入り
おまえは裏から
いつの間にか出てしまっていたね」

覚えています
もちろん今でも
あの方が家にいらした時のことを
あなたを好いている人のことを思うと
あなたのおそばにおいてあげるのが当然だと思うのです

ええ
私はそんな女です

「あれは　鮮やかな布を織るのが得手
　だが
おまえは
素朴な布を織るのが好きだったね
あれは一日に一匹も織っているが
おまえは五丈を織ってこなしたね」

「あれは快活ないい女だ
けれどおれは
おまえの素朴さがわすれられない」

4（勅勒歌）

勅勒地方の歌　樫本吉博　(17)

勅勒の川が流れ
陰山が麓の
　大平野よ。

天、
　ここでは穹廬と化する。

それは雄大
それは四方を包む。

澄んだ大空は
突きあたる雲もない

天は深く、青く、
野は遠く、広い。

勅勒歌　香川優子　(17)

この勅勒に流れる川は
ただ一筋に長く
かなた陰山の山々は
ゆるやかに裾をひく

見上げてみよう
限りないあの空は
まるであのまるい天幕のようじゃない
　か
そうさ　この天幕は
このはるかな草原を
ぐるりと手もなくおおってしまう
大きい大きい天幕なんだ

大空はどんな碧よりも蒼く
野は果てもなく続く

風が吹く
するとどうだ
野いちめんの草が
まるで波のように
そろってなびくんだ
そこにも　ここにも
牛や羊が遊んでいる

そうなんだ
これが俺の大地
これが俺の世界なんだ

勅勒歌　根本肇　(18)

黄色くひからびた山々のふもとで
その時も　僕は一人だった
流れは　かなたまで続いていた。

石を蹴りながら、草笛を鳴らすと、
草がさらさらとゆれた。
風が　ステップを過ぎてゆく。

羊は目を細めて僕を眺め
低く鳴いた。

なつかしいくらい
空の青さは遠かった。

5 （陶潜・和郭主簿）

和郭主簿　西本達哉 ⑯

こんもりと茂った座敷の前の木立、
真夏というのに、そこはさわやかな木蔭
　をたっぷりつくっている。
やわらかな南風は、時節どおりやってく
　る。
その風は私の胸もとをくつろがせる
私は、面倒なつきあいはもうやめて
学問を気ままにやり
目が覚めると一日書や琴を楽しむ。
畑でとれる野菜に私は満足し、
穀物は去年のがまだ十分に残っている。
自給自足の生活は、もうこれ以上いらぬ
　という限度があり
今の私も十分な食があればもうそれ以
　上ほしいとは思わぬ
酒米を臼でついて美酒を作り
それが熟すと独りで勝手に酌んで飲む。
幼な児が私のそばで遊んでいる。
人の聞きまねでお喋りするが
　まだ片言であぶなっかしい。
こんなことが私にとって実に楽しい。
かくてまずまずあの華やかな簪をさし
　た富貴な役人生活のことを忘れてい
　る
こうした一日、かなたに浮かぶ白雲を
　ゆったり眺めやれば
あの古の人への慕わしい心が
　何と深く湧きおこることか。

6 （陶潜・帰去来辞）

帰去来の辞（うた）　馬場健 ⑯

さあ、帰ろう
田畑も荒れかけてきた
何をぐずぐずしている
もう十分に心を曲げて働いてきたのだ。
何をめそめそしている
わかっているだろう
済んだことはしかたがない
あるのは未来だ。
そう、おれはまだそんなに間違ってい
　なかったのだ。
馬鹿だったのはさっきまで
　今のおれは正しいのだ。
ああ、もうおれの舟は風にただよい
衣は風に吹かれてひらひらとはためく
旅人に道をたずねたんだが……
朝の光はまだ暗かった。

家が見えた
喜び、走る。
家中皆が
出迎えてくれている
庭の道にはまだ
松と菊とが残っていた
子どもの手を引いて部屋に入る
酒だ、樽にいっぱい！

手酌しながら庭の樹をながめていると
顔がいつしか笑い出す。
縁側でのんびりしていると
何とこの小さな庭の居心地のいいこと。
毎日　庭を歩く
門なんか閉じっぱなしだ。
老身　杖をつきつき休み休み
頭をあげては　はるかを眺めやる。
ああ、雲は無心に山から湧き出で
鳥は飛びあきて巣に帰る。
日はかげり
おれはたった一本の松の木を抱きかかえ
　て
いつはてるともなくさまようのだ。

さあ、帰ろう
つきあいも、遊びもやめて
世間よ、おれのことなんか忘れてくれ、
おれもお前を忘れてしまいたいのだ
また車に乗って何しに行けというのだ。
おれの心を晴らすには

四方山話と音楽と書物で十分だ。
農夫は春が来たことを告げる
もう田の仕事が忙しくなる。
行こう、けわしい丘を越えて
飾り車で、ひとり舟で、
奥深き谷川へ。
ああ、木は喜ばしげにその花を
　ほころばし
泉は冷き氷を解かして流れはじめる。
すべてが春の訪れに歓喜するとき
自分の生がようやく終りに近づいた
　のを感じる。

ああ、もう間もなくだ
この身がこの世にあるのもどれほどか。
何をせかせかと
どこに行こうとしている、
なぜこの身を天地に任せてしまわない。
富や身分は願いとはかけ離れたもの
仙人の国なんかあるものか。
天気のよい日には
一人、田を耕すとしよう
川岸でのんびり歌おう
清流のそばで詩を作ろう
こんな風に生命を天に任せて生きよう
そして最後に死がやってくるだけ。
何の疑りがあろうか
この　天命を楽しむことに。

二　唐

7（陳子昂・登幽州台）

幽州台の歌　上嶋健治 (16)

とにかく　俺の前には誰もいないんだ
とにかく　俺の後には誰もいないんだ
天は　鋭く　広がり
地は　厚く　深まり
誰でもない自分が

とにかく　涕が出てくるんだ

8（李白・静夜思）

「静夜思」　幸ひとみ (17)

静かな夜――あまりにも静かな夜
何故か　今夜は眠れないのです
開け放たれた窓からさしこむ月の光は
　青く透明
窓の向こうの屋根瓦は冬の朝の霜のよう
　に
白く　こまかく　きらめいています

静かな夜――あまりにも静かな夜
明るい月の光のもとにぼんやりうかぶ
黒く重い山々をふとながめます
窓べにもたれて夜の冷気を感じるとき
遠い故郷が思われてならないのです

静かな夜――あまりにも静かな夜
何故か　今夜は眠れないのです

9（李白・労労亭）

労労亭　　松本日出子 (16)

労労亭
それはこの世でいちばん悲しいところ

人々は旅人に別れを告げる
永遠の別れを
ここには春はない
春風もそのつらさを知り
木の芽を青くさせないのだ
けれども
旅人よ
ここには未来がある
悲しみを振り切り行く

労労亭
それはこの世で一番悲しくそして
　希望があるところ

10（李白・独坐敬亭山）

ひとり敬亭山にて　赤松圭子　⑰

鳥たちは
いつの間にか　飛び去った
さっきまで
一片浮かんでいた雲も
風に吹かれて
漂い消えた
しかし依然として
敬亭山はそこにある

山よお前は去らないな
私がここにいるかぎり
お前は私を見ていてくれる

11（李白・山中問答）

山中問答　三坂泰弘　⑯

あなたが私に、どうしてこんな山奥に住む/のかと聞いたとき、私はほほ笑むだけで答え/なかったね。それは、私は想像の楽しみを知/っているからだよ。流れに運ばれて行く桃の花/のように、私の想像は、はるか遠い、人間の世/界ではないところをさすらっているのだよ。

あなたの問に答えて　前川あおい⑰

あなたは私に問うた
私がなぜ
このような所に住むのかと。
灰色に囲まれたもの寂しい山中
私がなぜ
孤独に埋もれねばならぬのかと。
私は笑った。
ただほほ笑んでいるだけの私。

あなたの問いも
あなたの言葉も
私のこの心をとらえることはない。
すべての言葉は
私の耳をひとりでに通りぬけ
私の心は
思うがままなものを追い求めていた。

自由奔放な心の旅よ
流れとともに運ばれてゆく桃の花
その桃の花のように
私の心は
はるかな彼方の見知らぬ国を
人の世にはない
ずっと離れたほかの国を
ゆらりゆらりと
さすらっていた。

12（李白・遊洞庭其一）

洞庭に遊ぶ　加古川雄史　⑯

西には揚子江の流れ
本流と支流とが
二度と出会うことのない旅人のように
左右に別れを告げている

南を望めば湖の拡がり
この世のすべての水が
そこに集り
やがて南の空へと落ちる

空は洞庭の水に洗われ
一点のよごれもない

いつしかなめらかな鏡の面は
静かに燃える炎をうつし
はるかに
長沙を紅く染める
湘君、あなたはどこにいるのですか。

13（李白・送友人）

送友人　　山本佳以子　⒅

北方のはずれに横たう青々とした山なみ
東方をめぐり流れる白く波だつ川
どちらも今日のこの別離を静かに見守っている
君は今日ここを去り万里の行程に出発する
ちょうど風にころがる一つの蓬のように
空に定まるところなく動く雲は君の心
そして暮れ落ちる悲しげな夕日は私の心だ。
君は私をふりきって立ち去って行くか
馬までがこの情景にいななくことであるよ。

14（李白・採蓮曲）

はすのみとりのうた　藤川潤　⒃

にゃくやのたにの
みずばたで
はすのみをとる
むすめたち
ましろいはすの
はなごしに
わらいどよめき
さんざめく

ただもうまぶしい
なつの日に
あかるくひかる
わかいはだ
みなぞこゆれる
なみのかげ
みなもふきゆく
そよかぜに
そでもはたはた
まいあがる

うまのうえなる
きんだちは
やなぎのかげに
みえかくれ
ふと　うまに
むちをあて
あしおとたかく
はしりさる

あとにのこるは
はすのみと
むすめのせつない
おもいだけ

採蓮曲　　沢口博千代　⒄

若耶渓のほとりで
はすの実を採っているあなた
今、あなたは楽しそうに笑いながら
はすを隔てて友達と
おしゃべりをしていますね。

澄みきった空のまぶしい太陽は
あなたの笑顔を照らして
すきとおった水の底までも
明るくみせていますよ。

そよ風は、あなたの香ぐわしい袖を
さっと空中になびかせます。
あなたは今おしゃべりをしながら
楽しげにはすの実を採っている。

ふと、あなたは顔をあげて
岸の方を見るでしょう
そこに思いがけなく
数人の男たちが馬に乗ってきているんです。
その姿は岸のまわりにはえている
青い柳の垂れた枝の間から
ちらほら見えて——。

ほら、あなたはうつむいて
ほほを染めましたね。

でも栗毛の馬は、向きをかえて
行ってしまいました。
あなたは　これを見て
少し気が抜けたんじゃありませんか

ね、そこではすの実を採っている
かわいい　あなた

15（李白・秋思）

秋　思　　的場郁子　⑯

燕支の葉は
　もう黄色くなって散ってしまった
私は、白登台に登り
　はるか西のかなたを眺めている
沙漠のみずうみの上には
　青い雲がちぎれ
この大地にも
　秋の気配がよせてくる
胡の軍隊は
　沙漠の要塞に集結し
漢の使者は
　玉門関から引き返したと聞く
遠征した夫は
　もう帰ってはこられない
いくらなげいても
　どうしようもなく
香り高い蕙草は
　秋に空しく枯れていくのだ

16（王維・九月九日憶山東兄弟）

九月九日……　　池内恒雄　⑯

まぶたに浮かぶ
兄弟たちの笑い顔
耳に聞こえる
兄弟たちの楽しそうな声
頭に茱萸の実をさし、片手に弁当をもち
彼らは登っている　山東の山を

しかし私は知っている
時折彼らの顔に現われる
さみしそうな表情を

九月九日
私は長安の山を登っている
頭に茱萸の実をさして

17（王維・雑詠）

折にふれて　　乾善彦　⑰

暖い早春の一日
あなたはきっと
私の窓辺を訪ねてくれるでしょう
あなたの好きなアップルパイを焼いて
待っています
小さな白いテーブルに向い合って
食事しながらお話しましょう
あなたは
遠い故郷のことを
話してくれますか
私の故郷は
まだ雪に閉されているでしょうか。
それとも
私の家の庭の梅の木が
真紅の花をつけているでしょうか

18（王維・竹里館）

竹里館　　吉村和記　⑱

一人分け入るやぶの中
竹に身を寄せ
静かに坐り
竹また竹が夜目にも映る

夜の帳帷の降りた後
深い深いやぶの中

徐ろに爪弾く琴の音に
合するささの葉微かになびき
落ち葉の下なる地虫も騒ぐ

尋ねる人も千年なく

皆人知らぬやぶの中

詩歌吟じ口笛吹けば
そうら明月が会いに来た

19（岑参・胡茄歌送顔真卿使赴河隴）
岑参による　　祖泉仁　⑯
えびすの女の笛の音は
北の風となって
松の木陰に冷えびえと吹く
えびすの女の笛の音は
銀の小舟となって
蒼ざめた月にのぼってゆく

えびすの女は緑の目
紫のひげをはやしている
ひげはむらさき
眼はみどり
吹く笛はあしの笛

あのはるかな山を越え
雲の向こうの山を越え
蕭々の雨となって
西へ急ぐ兵士を送るのです

あなたの笛は
水面に浮かぶ三日月の橋
あなたの笛にききほれて
大の男が溺れ死ぬ

えびすの女の笛は
残酷にも
ねむりに落ちた
魂を
四月の夢にさそいこむ

20（杜甫・即事）
即事　　田村朋子　⑱
たくさんの宝石をはめこんだ深紅の広い帯
腕には真珠
そして少女は激しく舞う

ああ空が青い
緑が目にしみる
帯の宝石が
腕の真珠が
光る
光る
踊り子の目が花になる

舞い終れば　人々の喝采
あどけなく少女はほほえみ
観衆の前に頭を低れる

21（杜甫・江南逢李亀年）
李亀年に会う　　辻一起子　⑯
君（きみ）とは都にいたとき岐王さんのお屋敷でよく会いましたっけね……
また崔九郎さんの前庭では何度か君のすばらしい演奏を聞いたものでしたね……

しかしあれもこれも今ではすべて夢のようです……

ちょうどこのすばらしい江南の景色を前にして……
花がふりしきる晩春の今日、君に会うなんて……

22（杜甫・絶句）
絶句　　斉木久代　⑯
山も川も
柔らかな陽ざしの中
頬なでる
春の風には
花や草の香りがする

つばくらめが一匹飛んで行きます

家を作りに飛んで行きます

川辺では
おしどり夫婦が
日なたぼっこをしています

みんな　みな　今は
ただ温かい春なのです

絶句　　久米実　⑱

日ざしがすっかり春らしくなったのは
あの美しく輝く
山や川が教えてくれる

春の花が咲いたのは
新しい草が芽を吹いたのは
窓から吹きこんでくる風の
においをかげば明らかだ

それだけじゃない
雪が融けた証拠には
つばくろが土を運んでゆく

おしどりが
川べりで眠っているのも
冷たかった川辺の砂が
暖かくなってきたからなんだ

見よ、この風景を
そうとも　春がやって来たんだ
みんなが待ち望んでいた
あの春が

23（杜甫・月夜）

月夜　　松島順子　⑯

今夜、鄜州では
妻がたったひとりの寝台で
月を見つめているのだろう。
はるか遠くの子供を思うと
かわいそうでたまらない。
あの子はあまりに幼なくて
長安にいる父のことを
思うことさえまだ知らない。
たちこめた霧に
髪の毛はしっとり濡れ
澄んだ月の光に
つややかな腕が
冷たく照らされる
いったいいつのことなんだろう
人のいない窓辺にもたれて
二人いっしょに
月の光に照らされるのは。

月夜　　副島律子　⑰

知っています　何もかも
私の見ているこの月が
あなたのその瞳の中にあることも
私の娘が
何も知らずに
あなたのかたわらで寝息をたてている
　こと
あなたの髪が
この霧にしっとりぬれ
あなたの指先が
つめたい月の光の中で
哀しくたわむれていることまでも
だのに　たった一つ
涙を見せずに　あなたと
一つの窓べで月を見ることだけは
感じることさえできないのです

24（杜甫・春夜喜雨）

春雨の夜　　寺町夫伺子　⑯

今年もまたやって来た
このやさしい雨は
一刻もためらうことなく

ただ静かな風に導びかれ
夜に忍び入り

雨は
ひたすらか細い体を投げうつ
あらゆるものを洗い清めんとして
あらゆるものを
目覚めさせようと

野の小径も白雲も
夜のとばりにとざされて
ただ見えるのは
江(こう)に泊る船の灯火(あかり)
ぽんやりと朝を待っている

わたしも待とう
夜の明けるのを
真赤な花は
この雨を含んで
枝に重しと咲いているだろう
朝日の中
この成都の町をいっぱいにして

25（杜甫・江亭）

江亭　　中島彰子　(16)

川べりのあずまやに寝そべり
ふりそそぐ日ざしの中に目を閉じる
春かぜに寄せて詩を口ずさみつつ
私の心は野を眺めやる
けだるく水は流れ、雲は流れ
春の日はしっとりと過ぎゆく
風がはこぶ春の香りは
息苦しいほどに甘く、切なく
心のすき間を涙の川が流れる
あらゆる命が吹き出す春の日に
心の悶えを排わんがために
強いて詩をつくりつつ
私はきょうもまた故郷を思う

26（杜甫・登高）

登高　　谷真由美　(16)

天は突きぬけ
風は猿の哀しい叫びをのせて
空(くう)をむなしく裂く。
見おろせば渚の姿清く
鳥の影映す砂の白は
立ちつくす私の目を射る

落葉は天地に満ち続け
そのざわめきは空虚と共にふるえ続け
大河は尽きることなく盛り上り
私の孤独と共に湧きあがり

私の旅は秋の中に果てることなく
病んだ体をひきずり続けて
高きに立つ今
髪白く酒を断つ
わが身は独り。

登高の日に　　井関哲司　(16)

山上の空はどこまでも高く
吹きすさぶ風に猿がないている。
ふもとの河原は清らかに白く
白さの上を鳥がまわっている。
はてしない木々の葉は
風の中でざわめき、落ちる。
尽きぬ大河は
湧きたち、盛りあがり、流れる。
故郷を離れて五十年
得たものは病のみ。
いつまでも秋を悲しむ
旅人だ、私は。
きょうも独り。

ああ、人生は頭をすっかり白くした。
なのに、なぐさめの酒さえ飲めない。
私は。

27（杜甫・房兵曹胡馬）

奴と馬　　伊藤あつ子　(17)

男がいた。
やつにはなんにもなかったが、
しかし自慢の馬がいた。

痩せたその身
とがった鼻
あくまでもきびしく　あくまでも激しく

その耳は
青竹をまっぷたつに
そしてそれが天にまでものびている様な
　のだ

四つの蹄は
あらゆる風を吸いこんで
どこまでもどこまでも続くのだ。

一体どこまでいくのだろう
行く先には敵もなく
空間さえも見あたらない

だからこそ生を共にでき
だからこそ死の時さえも共にでき

ああ　おまえがいればこそ
　おまえの強さがあればこそ

いつまでも
　どこまでも
この世を自由にかけめぐる

男がいた。
やつにはなんにもなかったが
馬が彼を見守った。

28（劉禹錫・秋風引）

秋風引　　藤田弥生　(18)

いずこからともなく
いつのまにか秋の風
そよそよと風にのり
流れるように飛び去る雁の群れ
朝早くただ一人庭に立てば
心にも体にも
しみこんでくる秋の音

29（白居易・香炉峰下新ト山居……）

私の家　　橋田亨　(16)

目は醒めたにしても
起きるにどうもおっくうで
私の朝は短いんです
ちっぽけな家なんですが
ベッドにもぐり込んでしまえば
寒さも気になりません

寝返りうてば　遺愛寺の鐘
窓を開ければ　香炉峰の雪

ここは名を持たぬ私の家
心も身体ごと眠る私の家

目は醒めたにしても
起きるのにどうもおっくうで
私の朝は短いんです
ちっぽけな家なんですが
ベッドにもぐり込んでしまえば
寒さも気にはなりません。

30（白居易・対酒）

対酒　　中村泰子　(18)

かたつむりの角で
つつきあうような
そんなことはよしましょう
どうせ束の間の
人の命なんですから

金持なら金持で
貧しいなら貧しいで
それでいいじゃありませんか
もっと陽気に
騒ぎましょうよ

口を大きくあけて
笑うことのできない
そんな人はまあ
気が狂っているんだと

思えばいいんですよ

31（白居易・失鶴）

ある老人の記憶　　高田優　(17)

私は鶴を飼っていました
庭に放し飼いにしていました
しかし鶴は私によくなれていたので
一日も帰らないようなことはありませんでした
鶴のからだは真っ白で庭の上にたつときらきらと輝くばかりでした
鶴をかわいがることが私の唯一の楽しみでした
しかし春の近づいたある朝のこと
庭に出てみると鶴の姿はどこにもみつかりませんでした
新雪の上には
足あとさえも残っていませんでした
それから三日目の夜がきても
とうとう鶴はもどってはきませんでした
仲間をみつけてあの広い海の向うへ飛んでいってしまったのでしょうか
鶴の声はもう聞こえません
鶴のあの華麗な姿も見ることはできません
飛び去った空には月がぽっかりうかんでいました
心の支えとなっていた鶴を失って
年老いた私は
ただぼんやりと月をながめていました

32（白居易・暮立）

夕方　　古久保英嗣　(17)

夕方独り仏堂の前に立つ
咲きほこっていた花は散り
つくつくぼうしが鳴いている
夕方というものはおちつくものだが
夏の終りばかりは　はらわたのたたれる思いだ

33（白居易・村夜）

故郷にて　　永井章子　(16)

庭の八手に夜露降りて
虫の声ひしひしと身に迫る

村は寝静まり、独り
家を出でて旧道を歩めば

月の明らかなる中に
蕎麦の花
華やかなるを見ゆ

34（耿湋・秋日）

秋日　　長坂仁　(18)

今まで足もとばかりを見ていたので、
まわりが赤いことには気がついていたが、
自分の影がこんなにのびる時刻になっていようとは。
その頭の先にずっと道が続いてばらばらと家がある。
ずっと畑がある。
みんなみんなまっ赤である。
まっ赤な村がある。

今まで足もとばかり見ていたので、
人と会わないことには気づいていたが、
こんなに人の通らぬ道なんて。
後ろを見ると沈もうとするまっ赤な大きな太陽と
まっ赤な細―い道と
まっ黒な山がある。

横っちょの畑では粟がその穂をたれていると、風が吹き、赤い中に順々に
黒い影をつくっていった

うっ、さむい。
野宿をするにはもう寒すぎる、そんな風が吹いている。
今まで足もとばかりを見ていたので
そんな風には当っていたが、
そんな風には気がつかなかった。

美意識の基底をさぐる

―子どもの絵の構造と指導への一考察―

河　村　徳　治

目　　次

Ⅰ　はじめに

芸術教育全般に言えることであろうが、中でも特に美術教育では個性的あるいは独創的、創造的であることが最終的に要求されてくる重要な課題であるように思う。
そして、それが他教科に比較して異色を放つ点でもあり、美術に関心を持つものが等しく魅惑を抱く最も大きな理由となっているのであろう。但しそれは、思春期までの教育の場の中で行われる限りにおいては、一人一人の子どもの現実の生活にしっかりと裏うちされ、これを土台として、その子自身の主体的な思考と活動の中から、滲み出るように表出されてくるものでなければならない。一部芸術家の考えるような高踏的なものではなく実に地道な行いである。そして、その行いの過程、たどる道筋が人間にとって必要な心をそだてることになると思う。

単なる既成文化の伝承だけではなく、真に創造の心に満ち溢れさせる為には、例えば木に竹を継ぐような行いではなく、根の先端からそれ自身にさせておかなければならない。勿論、根底からの改造を言っているのではない、それは言いかえれば全てを否定することにつながるからである。しかしながら、現場の指導の中で、この誤りをおかすような事が無いとは言えないような気がする。

美術教育の目指すものは、単なる表面的なものではなく、結局は人間の心のあり方とかかわり合うものである。例えば、実際の表現活動とその指導の中で、技法的なものとのかかわりは必ず生ずるものの中の一つではあるが、それは常に附随的なものとしての関係に過ぎず、心のあり方に先行するものであってはならないのである。

美術教育とは、色や形の操作を教えるのではなく、色や形を媒体として人の心を育てることと言える。教育することの中でも人の心を直接対象にすることは最もむつかしいことであり、その為にこそ様々な問題をかかえることになるのであろうが、いろいろな問題を解決する為に、そして正しい教育の方向をとらえる為にも、子どもの心のあり方を熟知し

ていることは重要であろうし、また、その為に、常に子どもの内的な成長、ここではことに、美意識の成長を見守っていなければならない。

心を成長させること、育てることが教育であることは当然であるが、美術の場合、具体的にどのような点で、育てること、言い換えれば、変わりようが期待できるのか。

子どものどんな面が、どうすれば変ってゆくのだろうか。

変えてよいものと、悪いものは無いだろうか。変えてよくないものまで変えてしまったりはしていないだろうか。

あるいは、変えようとしても変わらぬものがあるかもしれない。

指導者の側から言えば、教えてよいもの、教えてはよくないもの

教えることが可能なものと、不可能なもの。

それらは一体何なのか、考えてみれば、美術教育の現場にありながら、このような根本的な事での不明さが多いような気がする。にもかかわらず、現実私は美術の教育を行っている。行う以上せめて可能な範囲で、手がかりを得て、少くとも、誤った方向に導かぬよう、できるならば、より以上の教育効果をあげられるよう、問題点のたとえ一つでも解決してゆかねばならないと考えるのである。

Ⅱ　研究の目的

「美術教育の正しい指導のあり方」を指向して、子ども一人一人の美意識の実体とその構造が、どのようなものかを知り、これがどのような過程をたどって成長してゆくのかを明らかにすることをねらいとして行う。

Ⅲ　研究の重点

画面上で、時間的、年令的な経過が、個人の描画の中でどのような変化としてあらわれているのか、について調査するが、今回は特に「変化しないもの」について、調査追求することを重点とする。

時間的な経過は当然、一人の人間をとりまく環境の変化や、人間自身の思考内容の変化を起させる。そして彼が行う表現の内容に様々の影響、変化をもたらすことは当然のことであり、この変化を見つめることが、どのような変化が望ましいか、どう導くべきか、を知る為の大切な資料となると考える。

しかし、変化させる原因となるものは、一人一人の生活と関連して復雑且つ多種多様であり、これについて一概して述べることは困難ばかりでなく危険なことであると言える。従って、先述のように、逆の方向から、即ち「変化しないもの」から迫ろうとする。

いつも人間をとりまいて、そして常に変化する様々な環境の中でも、特に、学校のような、常に変革を求め、あるいは変化させることを目的とした環境の中にあっても、変わらないものがあるとすれば、それは実に不思議なことと言えるのではないだろうか。不変なるものの正体を知ることが、復雑難解な、変化してゆくものへの、方向なり、方法を定め

る大きな手がかりとなるに違いないと考えるのである。

Ⅳ　研究の方法

- 調査の対象作品を描画表現のみに限定する。但し描画の内容については限定しない。
- 個人の作品を、できるだけ長期にわたって集め、検討を加える。
- 対象とする生徒は、調査の性質上、心の真底の動きをとらえるためにも、指導者の話しをよく聞きわける耳を持つと同時に、自分自身で考え、深め、表現に没頭するなど、よい習慣を持っているものをえらぶ。
- これ等の個人の資料について、主として形・色・質の特性、表現の傾向など、作品相互の表面的な関連について調査する。
- 調査の方法としては、ごく普通に、相互比較、検討する以外に、作品を写真撮影しディスフイルムに現像させた上で、それぞれの作品のフイルムを相互に重積し透視、映写するなどして、形の上での関連を分析追求する。

Ⅴ　研究の内容とその考察

以下、その内容について、写真を用いて例示するが、紙面の都合上、写真資料、内容説明にやや十分でない点が生じたかも知れない。悪しからずご容赦頂きたい。

Ｈ・Ｍ君の作品　次頁左上より　中１「盆踊り」　中２「風景」　中３「風景」　何れも夏休みの自由課題の作品

本校では毎年夏休みに、全校生徒に一人一枚、自由なテーマで描画させ二学期初めに提出させることになっている。その三年間の作品である。

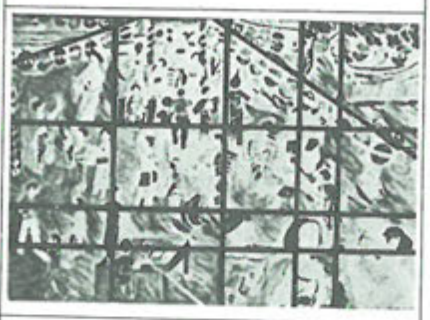
一見したところ、特に関連を感じないが、少し注意して比較して見ると、えのぐの茶系暖色の色彩選択や、ややうすめに、そしてきっちりとぬられた彩色の方法は一貫して変らないこと。更に形の上で、大きな構成の線を引いてみると、三枚ともに画面の中央から少し左に寄ったところに頂点を持つ全く同じ山型の中におさまってしまう。即ち盆踊りの作品の八の字に広がる提灯の列は、その山型の峯にぴったり一致する。他の二枚の作品の内容も、この下に収容されてしまう。中３の作品は写真では少しわかりにくいがビルの上の雲の峯が同じ山型を作っているのである。

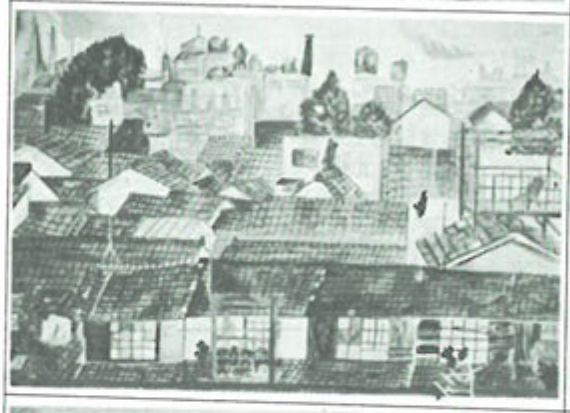
次に盆踊りの人の列は、ほとんど水平に、そしてそれが何段かに積み上げられて並んでいる。他の二枚の風景も同様に水平で、積み上げ式であることは一見して明瞭であるが、この三枚の絵のフイルムを三枚ともに積み重ねた上、透視すると、人の横への並び方は、ほとんど他の作品の、主として屋根やビルなどで作られている水平線の中に入ってしまうのである

また、上下の方向についての三枚の作品の関連も同様で、人、電柱、ビル、窓、などの縦線が共通して重なり合ってくるのである。

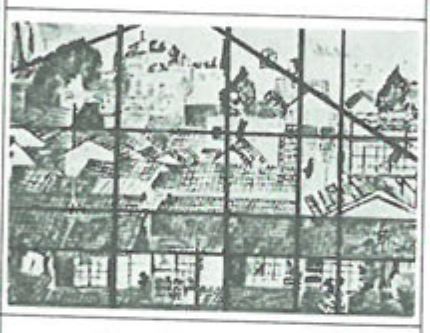
結局、Ｈ・Ｍ君の作品は異る内容を描いたのであるが、縦も横も、斜めも、画面の区切り方にほとんど違いが無いことがわかる。

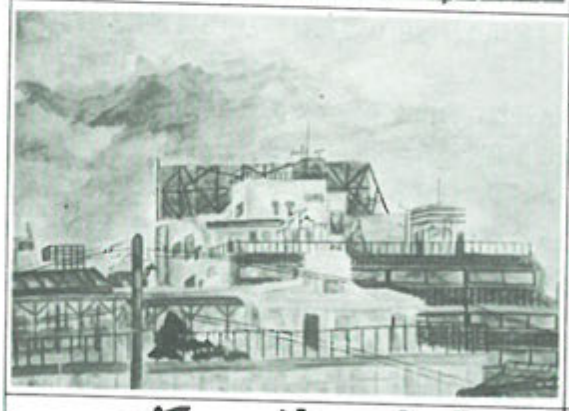
中1　盆踊り（水彩）



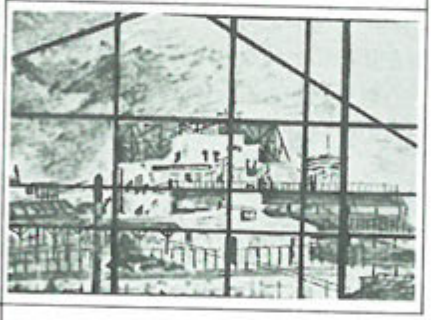


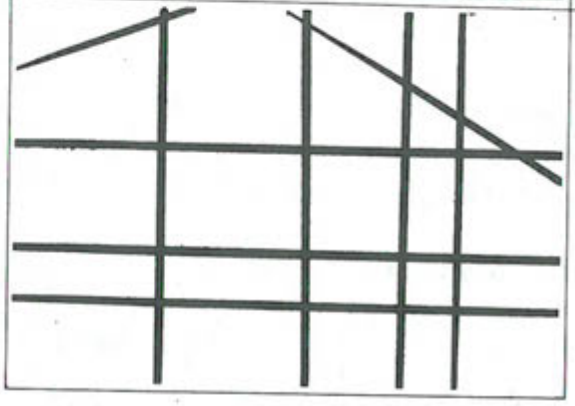
中2　風　景（水彩）





中3　風　景（水　彩）





左は三枚の作品から共通して得た構成線である。
これをそれぞれの作品にあてははめてみると、右上のようになる。

これと同じように、構成上で共通性を持つものは極めて多い。

M・Y君の３年間の作品
上から中１、本を読んで、その内容を学校で描いたもの。
次に中２、夏休み中の作品。自分の家の庭を描いたもの。
三つめは中３、夏休み中の作品で神社を描いた。

三枚ともに水彩画であるがどれも筆触には変りはなく、粘着性を感じさせる描法である。

構成を見ると、何れも右上から中央部下方へ入り更に左上奥の方へ向う大きな流れがある。

中１の作品は、絵の中の道によって明らかにそれがわかる。

中２の作品は、灯籠の上向うから作者の立っている位置へ、そして少し写真ではわかりにくいが、左上奥へ深まっている池の方へと流れている。

中３の作品は、右上の木から、鐘楼、そして階段から社殿へと流れる。

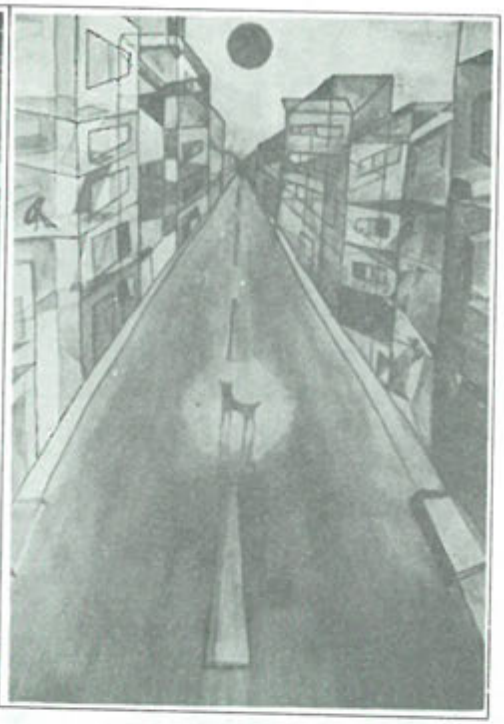
更に注意すべきは、画面の中のそれぞれの物体の配置であるが、全て、必ず、同じ相関を持った対称の位置にあてはめられている。

即ち、一枚目の犬に対しては、燈籠、鐘楼が、家（左上）に対しては池や神社が、雀に対しては樹木や塔が、など。

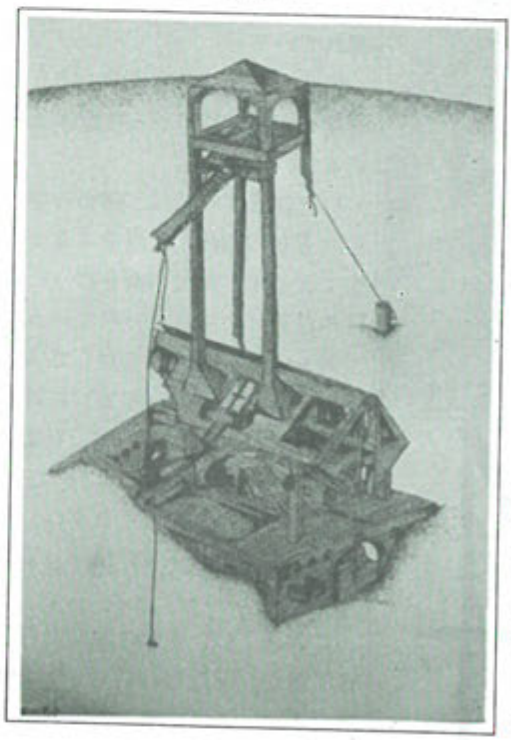
樹木の立ち方も、それぞれ、画面の同じ位置を縦に横切っている。

このように、画面の同じ位置に必ず何かが配置されてくる例は極めて多い。この作者の安定感をさそう位置なのであろうか。

中２　人物写生（水彩）



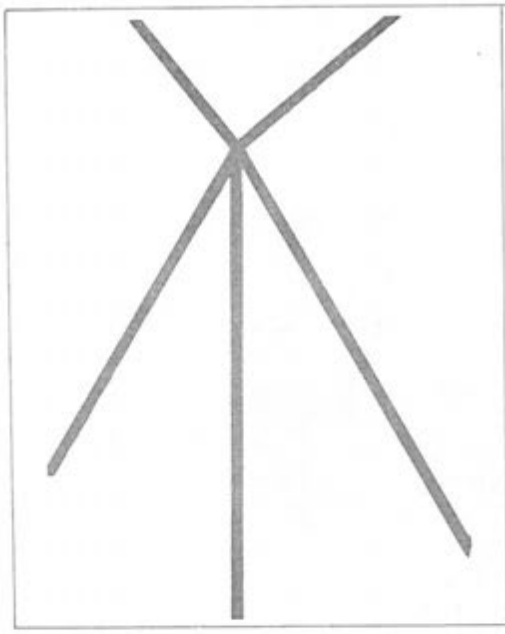
中２　構想表現「虚な街」（水彩）



中２　構想表現「不思議な建物」（ペン）

Ｅ・Ｏ子の中２から中３にかけての作品である。この生徒は、空想的、構想的な表現に特に興味を持ってとりくんでいた。
５枚の作品の中で、写生画は左上の人物画のみであるが、これに照準を合わせて他の作品を比較すれば種々興味深い。

水彩の作品は、淡彩が主である。
一見してわかることは、画用紙を縦長に使うことを好むということである。
更に、これ等の作品にそれぞれ構成線を入れてみると、右ページ左上のように全ての作品に共通する縦にうんと伸びた三角形の構成線が得られる。そして三角形の斜辺は常に左がや、高い位置から始まり、右は少し低い位置にある。
そじてこの三角形の頂点は、どの作品を見ても絵のかなめとなっている即ち
人物写生では、向って左の目に
「虚な街」では透視図法的構図の消点に



中３　構想表現「花のイメージ」(水彩)

「不思議な建物」では望楼の中央に

「花のイメージ」では一番高い位置にあるデージーの花芯に

「過密からの脱出」では中央部上のざくろの実に。

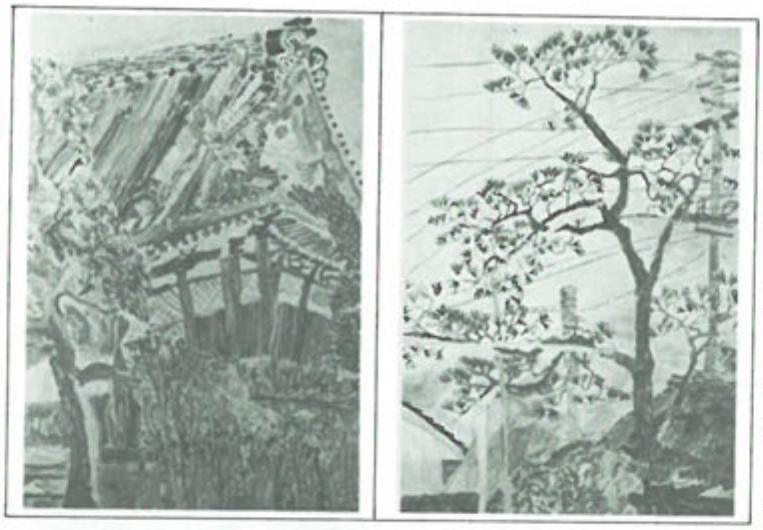
また、三角形の左上り、右下りの形から中央の線は「虚な街」の中央分離帯のようにやや右へ傾斜する。人物のネクタイの位置もそこに、犬のいる場所は結び目になっている。また道路の両側の線は、人の腕、花の列、屋根の線などと一致する。

人物画には、左右に背後の人物がいるがこれに見合うように「虚な街」の両側の建物。「花のイメージ」では雲間から山々が顔を出す。

前頁までの二人の例が示す特徴が、ここでも形が異るだけで、全く同様にあらわれてきている。

「花」のイメージは、花の写生から故郷の山々を連想して描いたもので、郷愁が感じられる。他の作品も、寂しさや孤独感が漂っている。このような生徒に、例えば、お祭りのような、にぎやかな作品を描かせたら一体どんな反応や表現をするのだろうか。

中３　構想表現「過密からの脱出」
（ドライポイント）

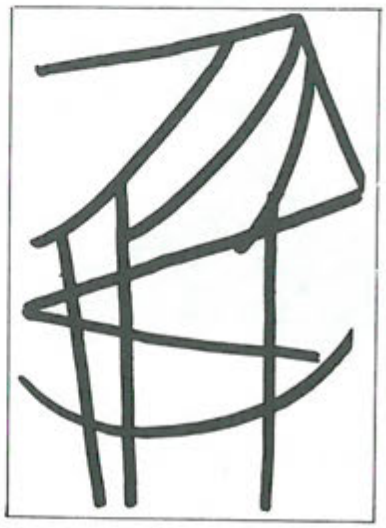


T・K子の作品

左列　上から
中1　お寺の写生
中2　人物の写生
右列上から
中2　風景写生
中3　構想画
「暗黒の中の手」
その下は四枚の作品からの構成線

この生徒の作品は四点とも、軽い淡彩で描いている。
この生徒は写生を好んで行うが、構想的表現はかなり筆が進みにくいようであった。

例によって、その他構成上の特徴をひろってみると、やはり様々の共通点が出てくる。



○　どの作品も一見して、右にやや過重の傾向が見られる。ほぼ、右上隅に近いところから左下隅に向けて一つの斜辺が、右上隅に近いところから下辺に向けて垂直線が立った、ちょうど、右に傾斜した直角三角形ができる。
○　どの作品も上に間をあけずにつまっている。
○　上下に通る縦の構成線には木や柱や人物の線が。
○　少し右上りに傾斜する線も加えて、左右に通る横の構成線には、電線や屋根、枝、窓、机の人物の線などが、それぞれ重なり合ってくる。

人物の写生画と、手の構想画を重ね合わせると、手の顔が、そのままそっくり毛髪をつけ、制服をつけている姿に驚かされる。

明朗・活快なD・T君の作品である。

上は中1、夏休みの自由課題で風風景（水彩）

下は中3、学校で描いた構想画「骸骨と風船」(ペン画)

上の作品は、使われている色の関係から写真では非常にわかりにくくなっているが、だだっ広い空には横雲の上に雄大な入道雲が湧き上っている。そして下の方には夏草とブロック塀の向う側に、夏の木立ちが生い繁っている。

下の作品は何とも不可思議な内容の作品で、描いた本人しかその意味はわからないが、細密な美しい線表現である。

作品の内容から見れば二つの作品に何の関係もないが、気をつけて見ると大変興味深い相互関係が生まれてくる。

湧き上った入道雲の形はそのまま風船全体をまとめた形になってしまう。

樹のすぐ上の横雲は、骸骨のすぐ上の横雲である。樹立ちの繁みの形は骸骨の群像の形そのままである。

緑の木立ちの中には骸骨どもがうごめき、入道雲の中には風船がといった、実に奇妙なすり変えが可能となるのである。

日をあけずにでき上った作品なら、まだその共通点も肯けるが、中1と中3の作品ではあまりにも日が経っている。にもかかわらずこの共通点があるというのは、このような形が余程この作者の心の奥深くに巣喰っつているような気がしてならない。

次の頁の二点も、S・H君の作品である。

左上　人物　は中2（水彩）
左下　構想画は中3「神話」
（パス）
右上　夏休みの風景画（水彩）
右下　構想画　中2「歴史的情景の凍結」　（水彩）

いささか欝型に属する過黙で思索的追求的なタイプ。えのぐは一通りの塗り方では承知せず、上へ上へと塗り重ねて、自分で納得できるまでは終らない。

左上の人物も相当な時間を費して描いたもので、暗く重厚なマチエールが彼の性格を語っているようである。

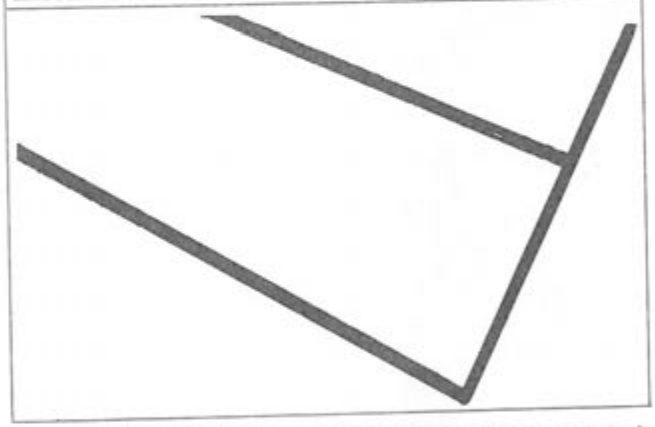
左下の構想画は、常々色をぬり重ね過ぎ陰欝に過ぎる傾向のある彼に、私が明快さを要求したために少し彼本来のものと異る作品となって表現されたと言ってよい。彼は、私の言い分に対して色のにごらぬようと言う配慮からか、珍らしくパスで描写している。

赤・黄・黄緑・緑・青・紫などを交互に点描で描いている。

明るい空には二匹の馬が黄金の荷車を引いて嘶き駆け抜けてゆく。

下界には緑でちりばめられた山が、そして美しく流れる川には、かけられた橋が影を落している。

上下二つの作品には何の関係も無い筈なのに、フイルムを重ねるとたいそう奇妙な一致点が出て来るのである。



一見してわかるように
人物の肩の線は、山の線、
山裾の線は手の線、
橋とその影は手の甲、
山に生えた木の並びは襟元の
線。
顔の傾く方向は、馬の嘶き、
のけぞる姿に
向うの人物二人には、向うの
馬と、荷車が、それぞれに、
机の傾く線には川の流れの線
が、それぞれ全てぴったりと
合致するのである。

どうしてこうなるのか？

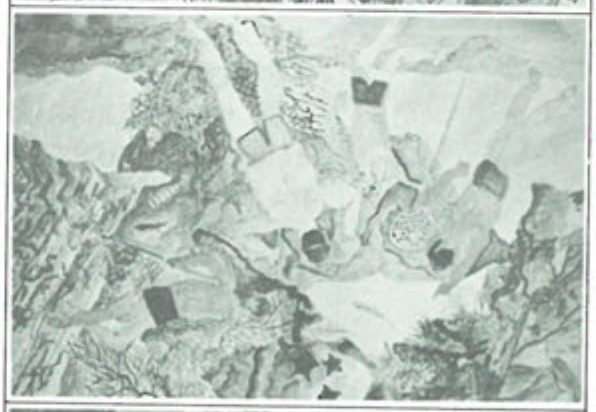
次の上の風景は、夏休みに彼が故郷に帰って描いてきた作品である。

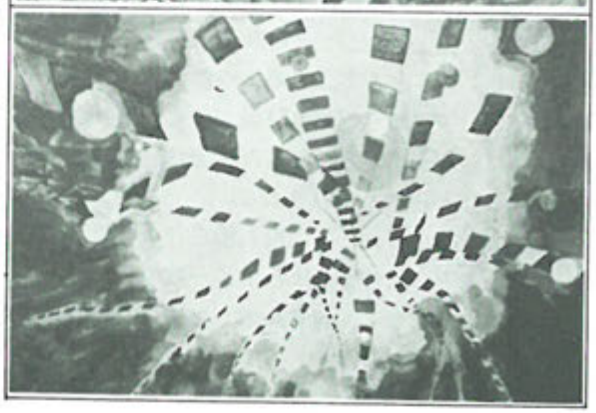
左向うの森からこちらに向って道が出て、それが右の小道へとつながり、向うの海の見える遠景に連続する。重厚であるが夏の雰囲気が溢れ出る。下の作品は絞首刑にされた人間がぶら下り、館の中から数人の人間がのぞいている。彼特有のテーマと描き方である。重厚、陰鬱な情景である。

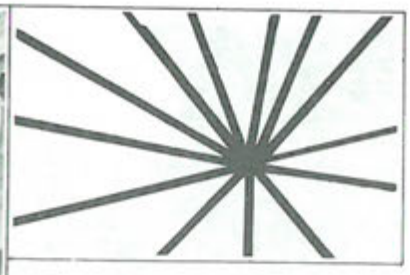
この二つの作品も全く同じ組み立てで出来上っていることは既によくおわかり頂けることと思うが、例によってフイルムを重ねてみるとき実に正確に一致する。即ち、左上の森の枝の中から全く同じ角度で屋根が現れ、一番向うの館の壁面が、風景の中の向うの島の上にのっかる、そして右側の壁面は海に向う小道から右の茂みに合致、何のことはない海岸の景色の中に陰惨な絞首刑の館が浮かび上ってくるのである。

上の構図を要約すると最下段の図となるが、実はこれは、二枚の絵だけに共通する線なのではなく、左ページの絵を横に倒して重ねると、これまたほとんど一致するのである。

結局、一枚の平面を区切る方法の中では縦も横もなく、無意識のうちに、彼に最も心よい区切りをえらんでいるような気がしてならないのである。







Ｙ・Ｙ君の作品である。

上から小６・「お菊」お話の絵

中１・「花」　写生

中１・夏休みの作品・構想

中３・　〃　　〃

どの作品も水彩で描いている描法はごくうすぬりでわずかの色の差で描いている。

彼の作品はこの他にも多数ありその中には、縦構図も横構図もあるが、前頁の例と同様全てが一つの構成線の中に包みこまれてしまうばかりでなく微細な部分まで同じように重なり合ってしまうことが多いのである。

小６の作品は自分の頭の中で考え組み立てたに違いない。

中１花の写生は、教室に置かれた沢山の花の中の一つをえらび、しかも、その中の一つの角度をえらんで自分の場所とした。恐らくここが彼に最もぴったりした角度であったのだろう。

中２海の構想は夏休み中の海浜での遊びを自分で組み立てている。

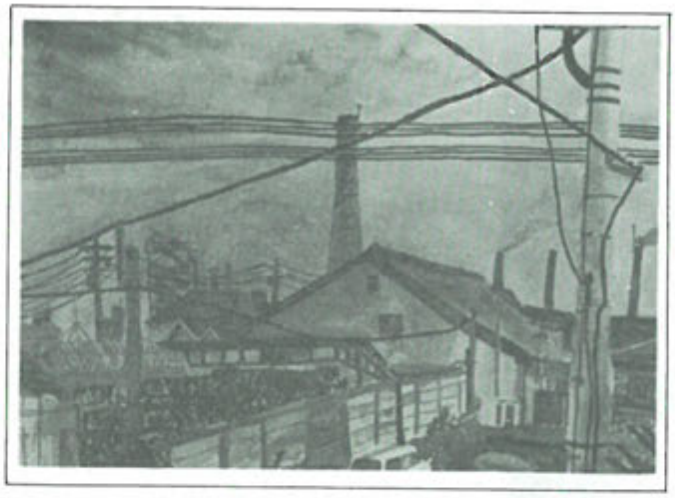
中３の作品は、彼としては初めての非具象的な作品で、私もこれまでこんな指導をしたことがない。しかしこの作品が、彼の常に描く具象的な作品の典型の一つなのである。その他の縦長の作品も、そっくりそのまま縦向きに立て直したものなのである。（作品省略）。

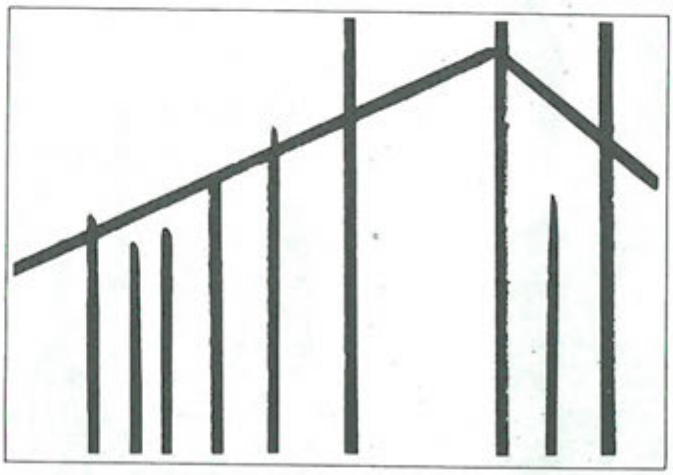
S・K子の作品である。上は中2「花」の写生下は中3の構想画で、共に水彩で描いているが、はっきりした澄んだ色で彩色している。

上の「花」の作品は、花だけでなく教室の広がりを背景に入れている。そして、花のある机と、右の人物の机とは完全に二つに分離していてこのクラスの作品の中でも少し変っていたように思う。

下の構想画は右に大きく窓が開いて、そこから風が入り、カーテンを大きくゆり動かしている。中央のテーブルの向うには頭をうつ伏せた女の子が座っている。その背後には長い廊下が続いて、向うの入口から長い人間の影が伸びている。

例によって重なりを調べると、この人の影は上の絵では草花の茎に、右の窓は教室の後の整理棚と右の机の線に、その他、テーブル、カーテンなど、重要な構成線はほとんど重なり合っている。





Ｔ・Ｓ君の作品である。
上は中１の夏休みの作品
「風景」
下は中３の夏休みの作品
「風景」
何れも水彩画でていねいに描写している。特に中３の作品では中１の作品より、色のはなやかさは少くなったが、その代りに、色の微妙な変化を大切に表現している。

その他、二つの作品の関連性を探すと、テーマが同じ工場であるという他に、幾つかの共通点が見つかってくる。

上の作品の、斜めに交叉する電線の作る角度は、下の工場の屋根の角度に、ほとんど合致する。特に下の工場の、左棟の屋根の頂点を、電線で作られた山形の頂点に合わせると、画面の上下にわたる縦の構成線がはっきり重なり合ってくるのである。

こうした例の多くを見るとき、画面を区切ってゆく線は、その人その人特有の一つのリズムに従って区切られてゆくのではないかと思われる。このようなことから、こうした、区切りや構成が誰に教えられるでもなく行われる自然な、しかもその人にとって最もリズミカルで心よいものになっているのではないかと考えられる。

Ⅵ　結果とその考察

はじめにおことわりしたように、紙面の都合で割愛したが、この他に多数の作品があり、それぞれに何らかの、きわめて明瞭な個人的特殊性を持っていることに気付く。

今、主として、形の上での「変わらないもの」を追求してきたが、この形の上での類似以上に、明瞭且つ数多く「変わらないもの」を持っているのは、

色や、その扱い方に関連したものであるが、写真の関係上、識別判断することが困難であるので、除外せざるを得なかったのは残念に思われる。

例えば

○　マチェールの語で言われる絵肌や質感には必ず特有の個人的感覚が認められる。

- 粘りのある絵肌を好むものは、常に最終的に粘着性を感じさせる表現に帰着する。
- 軽やかな綿毛のような絵肌を好むものは、常にその感触を保とうとする。

などである。

○　表現方法にも、それぞれ特有のものを持っている。

- いつも細密な表現をしないとおさまりのつかないもの。
- 多彩で装飾的な傾向を常に示す者。
- 上とは逆に、きわめて限られた色の、しかも僅かな色の差の中で表現をする者。

その他様々である。

1、「変わらないもの」についての考察

あらかじめ予想していた以上に、様々な「変わらないもの」が見出された。長い間に、えのぐの使い方や、形に関する様々な経験が積み重ねられた筈であるにかかわらず、一向に変化が見えず、しかもこれ等が写生表現であると、構想表現であるとにかかわりなく、その領域を無視して、共通し一貫した特徴としてあらわれてくることは、特に注目すべきことであり、そのことが、いかに、表現している者の心の奥深くから出ているものであるかということを示しているように思えるが、どうであろう。

それは、それぞれの人間の最も根源的なものとかかわっているのではないかと考えられる。このように考えれば、人間一人一人が失ってはならない「その人らしさ」、あるいはその人だけしか持つことができない大切なものとして保護育成しなければならない。しかし、これまで、そんなことに容赦なく、指導者本位の考え方から否定されたり、変更を求められることが多かったように思われる。勿論、個性的なものと関係の少い、保守的、固執性のあらわれと見られるものも中にはあるであろうが、これも十分に工夫された方法で取り去ってゆけばよいことである。

2、今後の課題

事例で示した画面の構築については、ずい分個人的な傾向が強い。全く意識しないうちに同じ型の中にはまりこんでくるのは、恐らく、最も自分が安心できる構築を行っているからであろうと考えられる。

自分にとって、一番安心できる構造体の中に、どのような理由で他人が立ち入ってよいのだろうか。

指導者は、時に構図についても適・不適を指摘し改変させることがあるが、どれ程にか生徒の心を不安定な状態にすることであろう。他に、もっと安住できるよい構築があることを知らせる親切を示す程度にとどめて、最後の決定は、やはり生徒にまかせなければならない。

教えられたことをそのまま行うとすれば、それは萬人共通の公式的なものとなってしまう危険性がある。どんな場合にも知識で理解しようとする者の中に、こんな傾向が多いのもそのようなことからであろう。

次に指導者と生徒という関係でもう一度見直してみると、指導者は少くとも、自分の心の中に美に対する一つの意識のパターンを持っている筈である。いかに生徒の個性を伸ばす為に自分を出さないとしても、全てを包みこんだままでは済まされるものでない。いつとなく指導者の意識は生徒の心の手を引っぱっているものである。

極端な言い方をすれば、一人の指導者の持つ美意識は、全体から見れば一つの偏りに過ぎないとも言える。そしてその為の危険性も常に潜在していると言える。例えば熱心なあまり、偏りのある一つのパターンを生徒に強いるようなことがあるとすれば、それは、生徒の心をその生活基盤から剝離させ、教師の好みの型にはめこんだ、真の創造とは無縁な成型を行っているに過ぎない。

そこで、何を指導するのかが、重要な問題として出てくる。

Ⅴ まとめ

どのような指導をするかに先立って、必らず、指導の対象がどのような状態であるかを適確に掴んでいることが第一であることは言うまでもないが、これまで述べてきたように美術教育の諸問題は、全て最終的には心のあり方にかかわってくることを再認識すべきであると思う。

これまで見てきた中でも優れた指導者は、色と形の操作を第一に教えるのでなく、これを常に副次的なものとして抑えて、指導の重点を、生徒の主体的な心の動きから出発させるよう、生活面・教材面・指導法・など、種々心を砕いていることは大変当を得た事と思う。

何度も繰り返えしてきたが、生徒の感覚面にまで立ち入って、さしでがましく左右すべきではない。指導者が、いろいろな巾広い経験を強制的にやらせることは当然あっても、最終的な感覚的な段階では生徒自身に、最もふさわしいものをえらばせる余裕を必ず持たせていなければ、個性を抹殺してしまうことになる。指導助言のあり方も、教材のとり上げ方も自から、いろんな面で変ってくる筈である。

草木の根は周囲の土壌から養分を吸い上げ成長する。吸い上げる根の働きは、生徒の主体的な意志に例えることができる。そして、できるだけ生活条件をよくすること、即ち、雑物をとり除き、土壌の中の固い部分を砕き、適当な水分や養分を与えるなど、根毛の働きを活発にしてやるのが指導者の仕事と言えるのではないだろうか。盆栽作りをするよう

な出過ぎは絶対に禁物である。

吸い上げられた養分は心身のたくましい成長をとげさせ、創造の花を咲かせる基盤を作るに違いない。

おわりに

今回は、子どもの美意識の実体がどのようなものかを知るために、一人の生徒の成長過程と、それに伴う表現の変化を調べたのであるが、美術科の指導のあり方を導き出すにはほど遠い。これと同じような目的をもった資料や研究があれば是非ご教示頂きたい。また、この小稿についてのご批正を頂きたいと願っています。

短距離走の実験指導（2報）

―個々のランニングの様相から―

風間建夫

1．前回での取り扱い

前号では短距離走教材の取り扱い方として、次のような考えにもとずいて実践し、報告をした。すなわち、短距離走では一体何をねらいとしてつかませ、学習の動機とするとよいのであろうか。いろいろ考えられるが、非常に粗に考えてみると「一定の短い区間をより速く走りきることができるようになる」ことであると思われる。このことを中心として適当にデッサンをし、我々のねらいとするものをはっきりと、生徒達の前に提示をし、生徒達のねらいとしてもつかみやすいようにしてやらねばならない。（図1）

（図1）

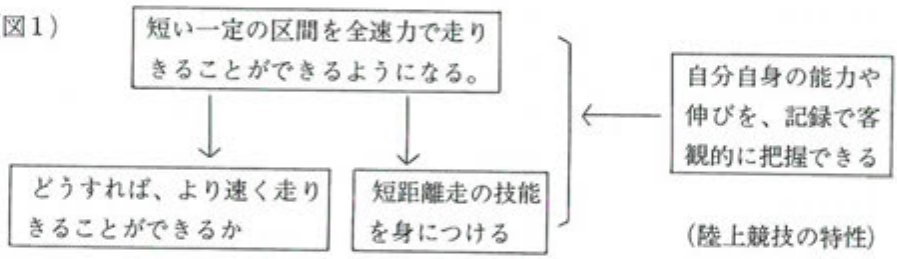


図1から考えると、「どうすればより速く走りきることができるか」という意識のプロセスを通らずには、活動を通した学習に到達も、定着もしにくいのではないだろうか。図1をさらに分析をしていくと一つの方法が考えられる。（当然他にも多くあるが）

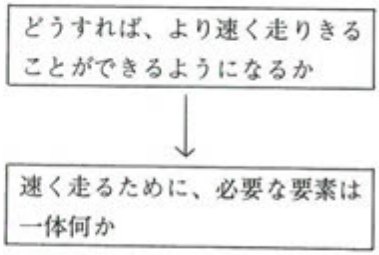


図　2

この図2の「速く走るために、必要な要素は一体何か」を更に分析すると、いくつかの要素があげられる。この要素のいくつかを生徒にとり上げさせ、そして、実際に実証させてみてはどうであろうか。すなわち、自分のからだを使い、実践することにより、本当にその要素が有効であるのか、もし有効でないとするならば、他の一体どんな要素が有効であるのかを実証させてみるのである。この方法により、身体活動を実践する中で、かなり意識的なプロセスを通過させることができ、そこから生みだされる結論が、短距離走の能力を伸ばす一つのステップになる。また、結論を生みだす過程が、体育そのものであるといえるのではないだろうか。

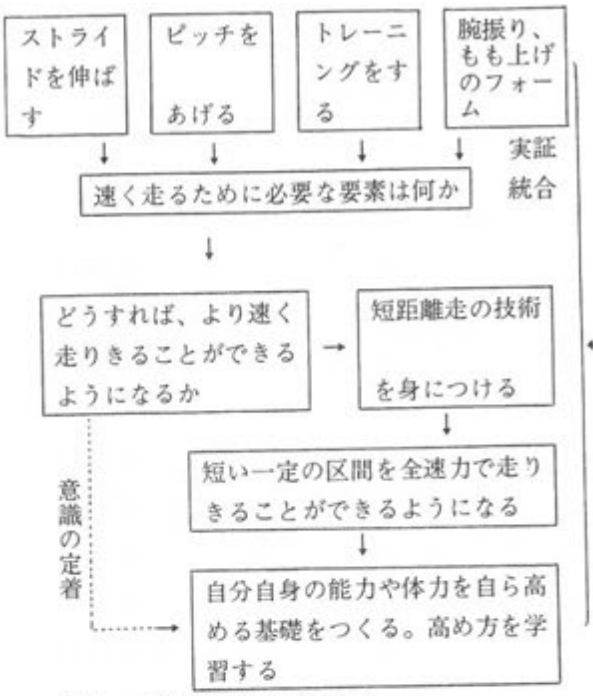


図3　生徒の学習のプロセス

そこで、実際の授業に入ったのであるが、生徒の中から発表された要素をとりだしてまとめると次の4つである。

① ストライドを伸ばす。
② ピッチをあげる。
③ 筋力をつける。
④ もも上げ、腕振りなどのフォーム。

そうすると、生徒の学習のプロセスを整理すると、図3のようになる。

以上の考えにたって授業を行ない、その結果についてご報告をさせていただいた。しかし、いくつかの問題点を含んでおり、今回はその反省からスタートをしなければならないと思っている。

2．前回の反省

前回では短距離走の技術一般として考えてみた場合、各々の技術として取り上げたフォーム、ストライド、ピッチなどは、速く走りきるための要素としては必要であり、妥当であると思う。しかし、スポーツ教材の原点であるスポーツには、競争とチャンスの両面を含んでいるように、スポーツ教材の中には競争とそれ以上のチャンス場面がなければならない。ひとりひとりの走力を伸ばす（可能性の開発）、あるいは有している能力の異なりにより生じている技術の必要性から考えると、本当にひとりひとりの走力を伸ばすチャンス場面があったかは、はなはだ疑問である。やはり、一般的な短距離走の技術論にとどまっていたように思われる。

そこで、今回は走力を伸ばすためのひとつの方法として、ひとりひとりのランニングの様相を調べ、短距離走の一般的な技術から分析して、走力の伸長にアプローチしてみたいと思う。

3．今回の実践の方向

個々のランニングの記録の違いの最大の要素として、基礎体力の占めるパーセンテージが大であることはいうまでもない。しかし、その基礎体力をもとにして表現される技能の様子から（あるいは個々が必要とする技術の違いから）、授業の中で指導をしていかねば

ならないことが多い。

そこで、まずランニングの様相として、スピードの変化、ストライドとピッチの関係を調べ、その中から技術としてとり上げねばならないものを探ろうとした。但し、我々が授業の中でいろいろ調べるにしても、限られた道具しかなく、また、数字の正確さにしても1／10秒が限度である。（時にはその1／10秒もあやふやである）

4．ランニングの様相の把握

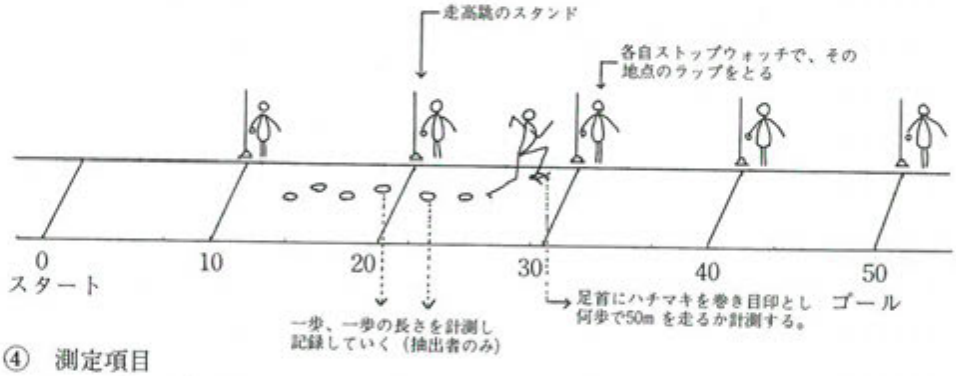
実際の授業では、先ず下記の要領で計測を行ない、各個人のランニングの様相をグラフであらわし把握をさせた。但し、1でも述べたように、各個人の様相を調べることが目標ではない。自分の走力を向上させるために、具体的な技術上の問題点をつかみ、方法をみつける資料とするためである。

① 対　　象　　中学2年生男子（36名）

② 期　　間　　9月初旬～10月下旬（2ケ月間、授業時数14時間）

③ 測定方法　　図4の要領で測定を行なった。グループは4グループに分けグループ内は異質である。

図4



④ 測定項目

a．スピード曲線　　10m ごとのラップから各10m の平均秒速を出し、それをスピード曲線としてグラフにまとめる。

b．平均ピッチ　　各自の50m の歩数を測定し、(歩数)/(50m のタイム) で平均ピッチを算出する。

c．平均ストライド　　各自の歩数から(50m)/(歩数)で平均ストライドを算出する。

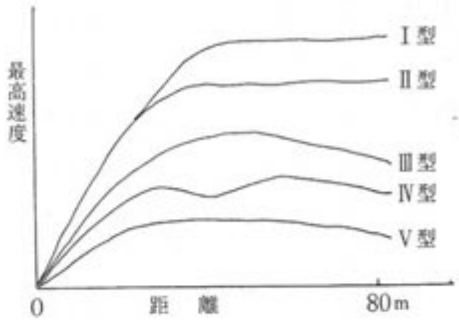
d．ストライドの変化　　全員ではないが、数名を抽出し、その足跡を図4のようにメジャーで計り、50m 疾走時のストライドの変化をみる。

以上のようにして計測を行ない、結果を整理すると次のようである。

a．スピード曲線について

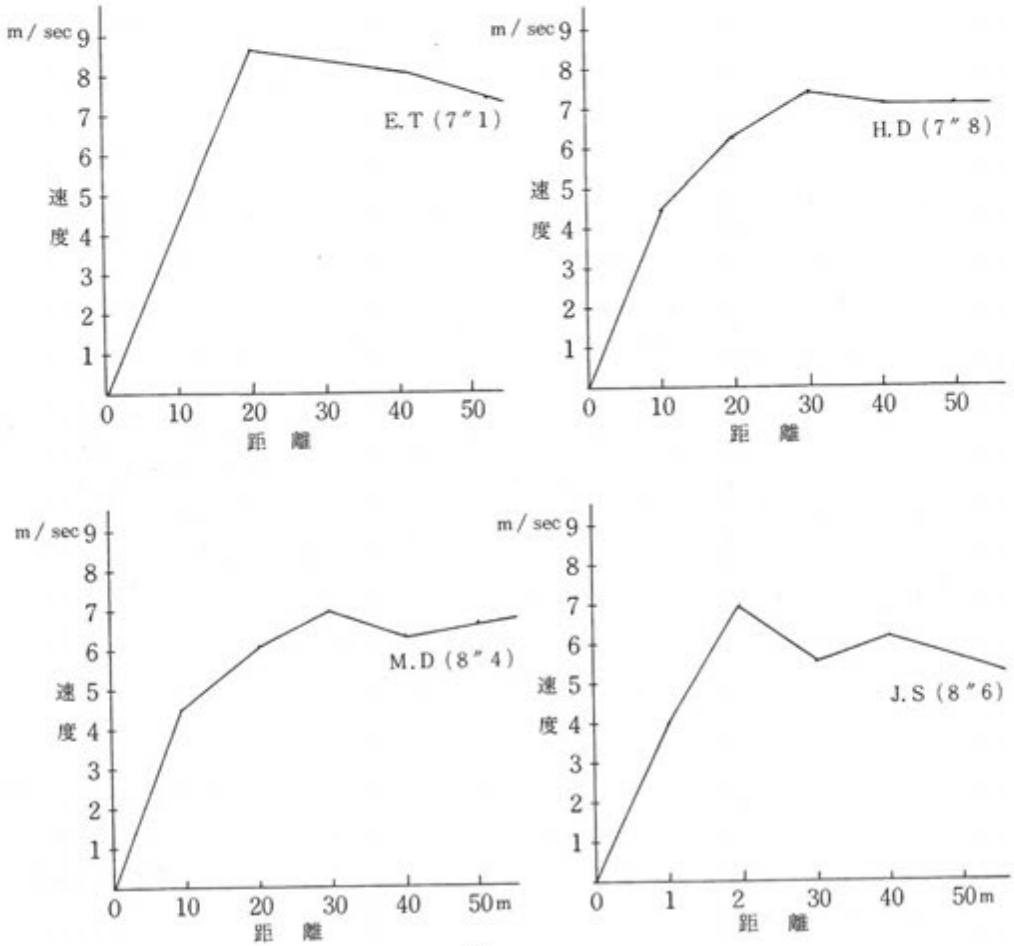
学校で調査した内容はストップウォッチによるため、スムーズなスピード曲線とはほど遠いものであり、10m ごとの平均速度をグラフに折れ線で示したに過ぎない。しかし、各個人の大まかなスピードの変化、最高スピードの発現されているであろ

うと思われる区間、低下する区間、維持されている区間の概要について知ることができる。辻野[1]は短距離疾走中のスピードの変化のパターンは、図5のように5種類に分類できるとしている。Ⅰ型のように最高速度も高く、そのスピードを後半も維持しているタイプ、Ⅲ型のように最高速度は比較的高いが、後半低下するタイプ。Ⅴ型のように最高速度も低く、後半速度低下のはなはだしいタイプ。そして、その中間のⅡ型、Ⅳ型。



本校での計測は50m という短かい区間でもあり、折れ線グラフでもあるので、図5のようにはっきりと分類はできないが、記録からみた代表的なパターンは図6のようである。

図6



以上のグラフに代表されるが、他の多くのスピード曲線グラフから考えてみて、いくつかの指導のポイントとなるべきことがら、および問題点をあげてみると次のようである。

1．50m 走においては、100m 走ほど後半のスピード低下はないにしても、やはり最高速度を維持することが必要である。⟶維持できない原因は何か。

2．全体として比較的早い時期に（約20m 附近）、最高速度に達している。
⟶なぜ早い時期に達するのか、早い時期に最高速度に達するために、後半速度を維持できないのではないか。

3．50m 走のタイムの低い者は、最高速度そのものも低い。
⟶最高速度が高まらない原因は、技術的にどういうことが不足か。

b および c の項目については、下の表1のようにまとめてみた。

表1　b．c 項目の整理表の一部

名　前	身　長	9月13日				9月27日			
		タイム	ストライド	ストライド/身長	ピッチ	タイム	ストライド	ストライド/身長	ピッチ
E.N	174.6	7.5秒	167cm	0.96	4.0回	7.5	167	0.96	4.0
S.T	171.8	7.8	172	1.00	3.72	7.4	179	1.04	3.78
M.K	164.3	7.5	167	1.02	4.00	7.3	172	1.05	3.97
K.M	166.3	7.8	172	1.03	3.72	7.7	179	1.08	3.64
S.T	157.0	8.0	161	1.03	3.88	8.2	161	1.03	3.78
T.T	155.0	7.9	143	0.92	4.43	7.7	147	0.95	4.42
R.Y	162.5	7.4	167	1.03	4.05	7.2	172	1.06	4.03
H.O	167.5	8.1	156	0.93	3.95	8.1	156	0.93	3.95
Y.I	165.3	8.2	161	0.97	3.78	7.6	167	1.01	3.95
Y.M	166.0					9.5	128	0.77	4.11
M.Y	172.9	7.6	161	0.93	4.08	7.5	167	0.97	4.00
A.S	157.5	7.2	161	1.02	4.31	7.4	156	0.99	4.32
H.U	159.2	9.1	156	0.98	3.52	9.2	147	0.92	3.70
Y.U	158.9	8.6	139	0.88	4.19	8.6	143	0.90	4.07
K.N	160.8	8.4	152	0.95	3.93				
N.O	161.5	8.3	161	1.00	4.73	8.2	156	0.97	3.90
E.O	156.5	8.2	152	0.97	4.02	8.4	152	0.97	3.93
Y.F	146.1	8.5	152	1.04	3.93	8.3	147	1.01	4.10
T.I	157.0	9.5	147	0.94	3.58	9.1	152	0.97	3.63

しかし、今回はストライド、ピッチの平均値については、十分利用をすることができなかった。静的な数字であり、動的なランニングの様相をつかむには、少々難かしく、生徒にとって興味をもちにくいものであったようだ。だが50m の記録との関係を表1にもとずいてまとめてみれと、図7のようになる。このことから考えてみると、

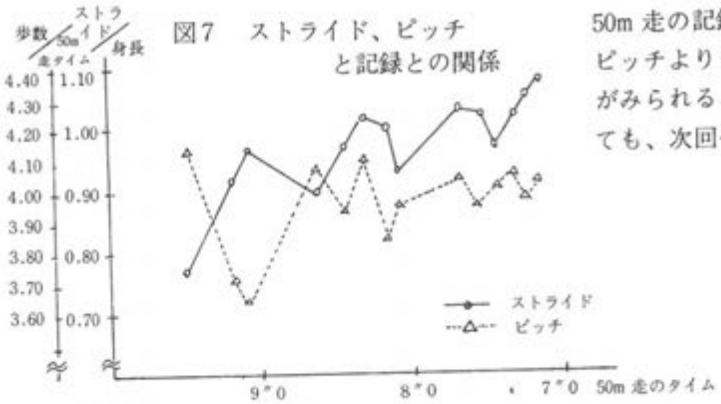


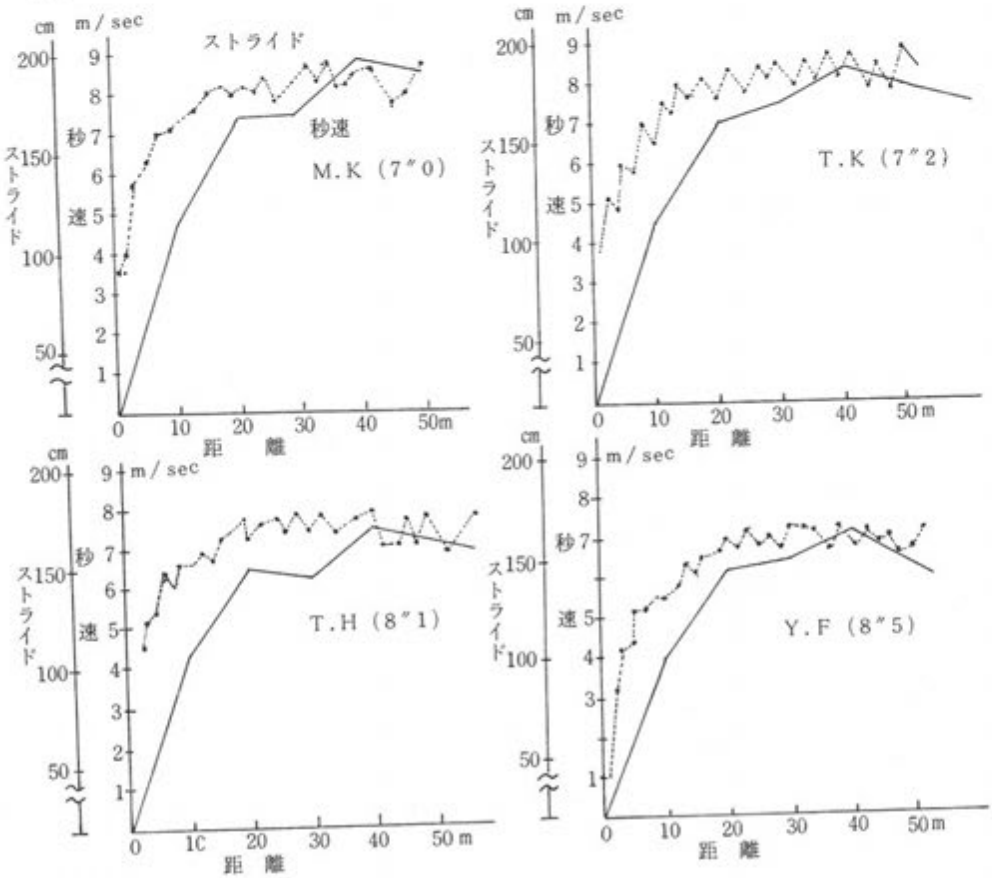
図7　ストライド、ピッチと記録との関係

50m走の記録についていうならば、ピッチよりもストライドにやや相関がみられるようである。いずれにしても、次回への課題としたい。

d，ストライドの変化について

抽出した生徒の50m疾走におけるストライドの変化を調べてみると、ひとつの事実に気がつく。それは、aの項目で調べたスピード曲線と、大変よく似たカーブをえがいているということである。当然といえば当然であるが、スピードの変化とストライドの変化は密接な関係があることが分る。図8はその例であるが、最高速度の発現されていく区間と、ストライドの伸び、速度の低下とストライドの低下および左右のストライドの乱れなどの関係がみられる。

図8



以上のようにして、ひとりひとりのランニングの様相をまとめて資料とした。この資料をもとに、走力を伸ばすためにどういう技術指導が必要かというステップに進まなくてはならない。これを走力を伸ばすための仮説とするならば、仮説の実証こそ、生徒ひとりひとりが、自分の走力を伸ばすための追求ということになる。

5．授業の展開（仮説の設定と実証）

4で測定した資料をもとに走力を伸ばすための問題点、技術のポイントを次のように設定してみた。

① 最高速度を長く維持できないのは。

短い距離（大体20m位）で最高速度に達するためではないか。

② なぜ20m位で最高速度に達するか。その後、なぜ加速できないのか。

スピード曲線とストライドの相関から考えてみると、20m位でストライドが広がり過ぎてしまっているのではないか。すなわち、20m位で加速姿勢より中間疾走姿勢になっている（からだがつっ立ってしまっている）と思われる。

③ なぜ最高速度が低いのか。

早くからだがつっ立ってしまうため、加速が十分にできないからだと思われる。陸上競技の専門用語でいうと、ピックアップ（ビルドアップ）の不足と思われる。

さらに、指導のポイントをしぼってみると（生徒にとっては、技術のねらいを明確にしてやるために）、次の2点になると思われる。

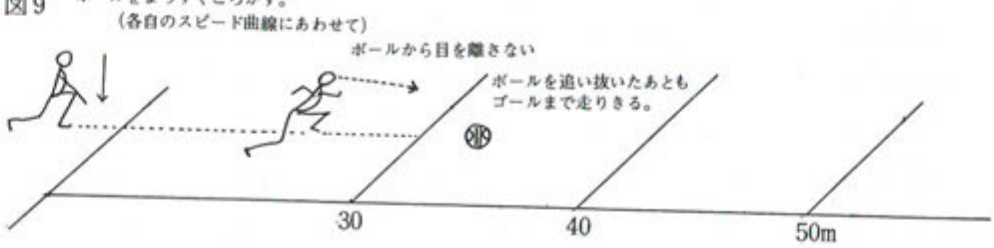
① スタート後前傾を保ち、できるだけなめらかに上体を起こしていく。急激に立ち上がらないこと。

② 30m附近で意識的に腕振りやももを引き上げ、今まで以上にスピードを出すようにつとめること。

そこで、実際の授業の展開の中で、上の2点を生徒に意識をさせ、指導をする具体的な方法が必要である。いろいろな方法があると思われるが、今回とりあげたのは、次のような練習である。

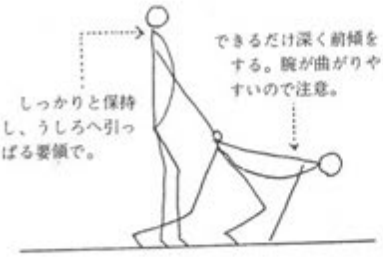
a．スタートと同時にボールをころがし、そのボールを追い抜く。但し、各自のスピード曲線から考えて、20mで最高速度に達するものには、30mで追いつくことが可能な速さのボールを投げる。（図9）このボールはバレーボールのように軽いボールであると、方向が不正確になるので、バスケットボールがよい。

図9



b．クラウチングスタートの「用意」の姿勢の位置で、うしろから腰を保持してやり、前傾姿勢をとりやすくしてやる。「ドン」と同時に手を離す。最初は前のめりの状態でスタートするが、練習とともに、前傾姿勢のとれたよいスタートができるようになる。（図10）

（図10）



c．aのボールの追い抜きを、二人でスタートをし、競争協力場面をつくる。（最高速度到達距離のよく似た者で組む）

d．50mのコース途中に白線を引き（30m、35m、40m、45m）、ピックアップの距離を明示してやる。

e．30m以後の地点で、「腕を振れ」「膝を上げろ」と声で指示をしてやる。

f．30m附近でピストルを打ち、刺激を与える。

他にもいろいろと方法があると思われるが、上記の内容を中心として、50分間の授業の中で約15分から20分間、毎時間グループで練習をすることとした。実際は一時限の中で一項目ぐらいしか練習できなかったが、各グループでの練習内容をみると、平均50m疾走を3本から5本ぐらいの間で消化している。

また、記録というのは、自分の現在の状態を把握するために、絶対必要であると思われる。自分の走法に一工夫をしてみると、記録はどう変るかということは、陸上競技ならではの楽しみであり、特性である。従って、各グループで何度か記録を計る機会を与えるようにした。記録の測定は50m走のタイムでもよいが、できれば10mごとのラップをとり、各自でスピード曲線のグラフを作成し、現状の把握、次の課題の認識をもたせるようにした。このようにして各グループごとに記録された資料は、各グループのノートに整理され、反省や考察の材料とした。そして、各グループごとにミーティングの時間を適宜設けたのであるが、このミーティングの時間は、学習された内容を論理化し、意識として定着させるために、絶対必要であると思われる。

6．まとめと反省

以上のようにして、ひとりひとりのランニングの様相から走力を伸ばすという方法で、授業を進めてきたが、その結果をまとめ、問題点を出すと次のようになる。

① 授業の進め方について

短距離走という教材を通して、生徒達が自分の身体で実践し、実証していくという授業の進め方は次の観点からみると有効である。

a．自分達が主体的に取りくまねばならない教材のねらいが、はっきりと確認できる。また、そのことを通じて意欲的に取りくめる。

b．自分達の工夫や練習の結果が、記録やグラフであらわれることにより、自分達の行なっていることが意味があるかないかを確認できる。

c．a．bと関連するが、生徒と教材との学習活動の中において、意識のプロセスを通過させることができる。このことは、汗さえかけば体育であるという考えからは

脱皮できる。

しかし、逆に次のような問題点が生じる。

a．理屈が優先し、生徒の意欲をそぐことにならないか。

b．運動したあとグラウンドに寝ころんで得ることのできる「快」という感じをもつことができたか。

② 測定項目について

授業計画の最初に測定した項目から、次のことが考えられる。

a．ストライドの広がりと、スピード曲線は相関がある。

b．最高速度を維持できないのは、早く最高速度に達するためであるということも考えられる。

c．早く最高速度に達するのは、ストライドが早く広がりすぎるからではないか。すなわち、加速が十分されない前に上半身がつっ立ち、中間疾走に入ってしまうからではないか。

d．加速を十分するには、スタート後の前傾を保持しながらダッシュし、中間疾走に入る寸前（上半身が起き上がりきる寸前）にピックアップしなければならない。

問題点としては、測定を効率よく実施すること。でなければ、一時間の授業の大半を測定に費すことになる。

③ 走力について

50m 走の走力（タイム）が授業計画の始めから比べると、おわりの段階では伸びている。しかし、いつの場合もそうであるが、今まで述べてきたような考えで、授業を進めた結果として伸びたとはいいきれない。ただいえることは、ひとりひとりのランニングの様相から仮説をたてて練習（授業）をした結果、スピード曲線が望ましい方向に変ってきたということである。このことは、後の資料を参照していただきたい。

なお、今回は施設の関係で50m という距離を使用したが、短距離走の距離として適当であるとは思わない。保田[(2)]のいうように、「100m 走の前半の50m と後半の50m を比較した場合、練習を積んでいても、不十分であっても、前半の50m のタイムに大きな変化はなく、後半の50m により大きな変化としてあらわれる」とするならば、50m の短距離走は短距離走が本来もっている生理的なノルマに対して、少なすぎると思わる。

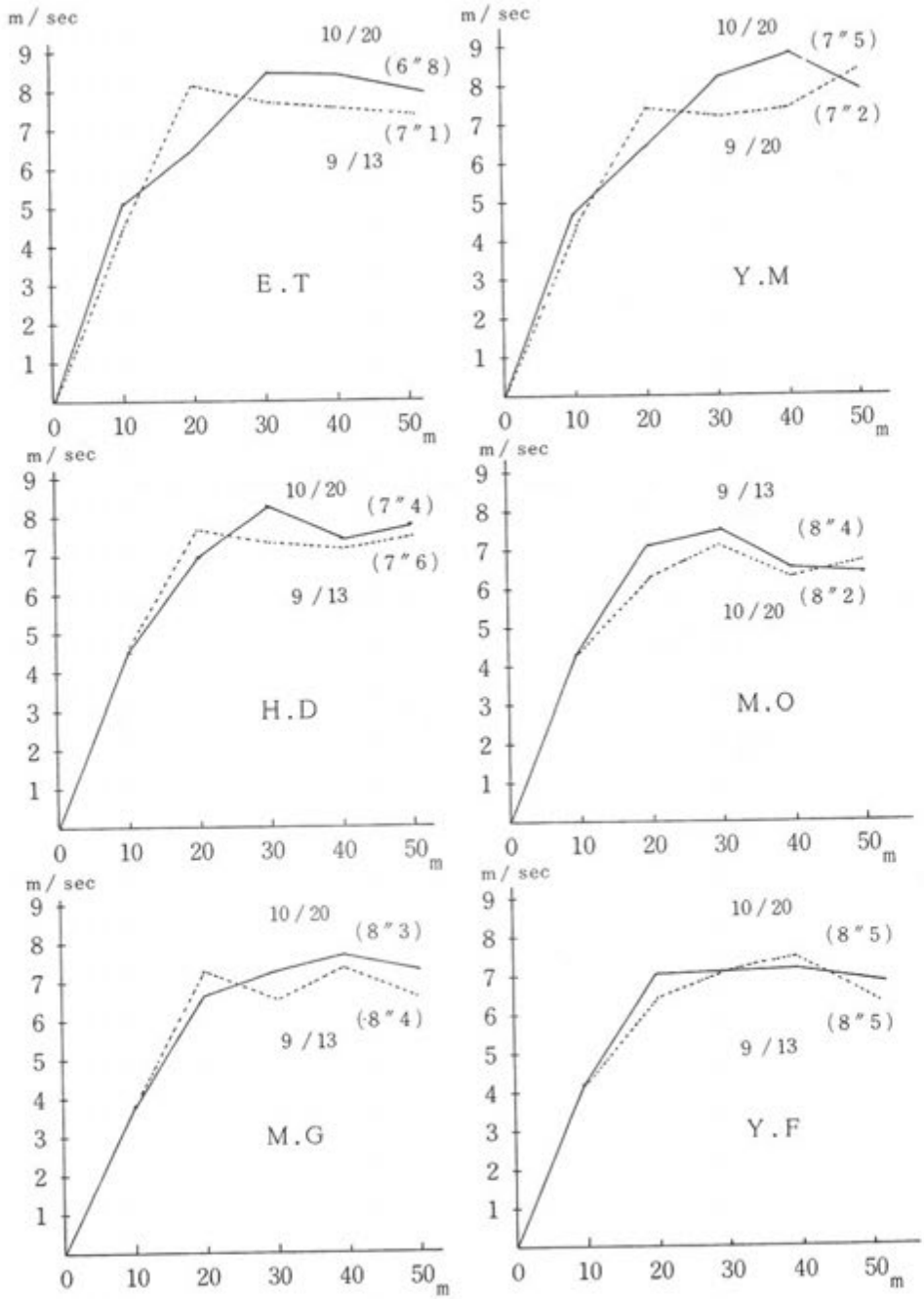
④ 学習グループについて

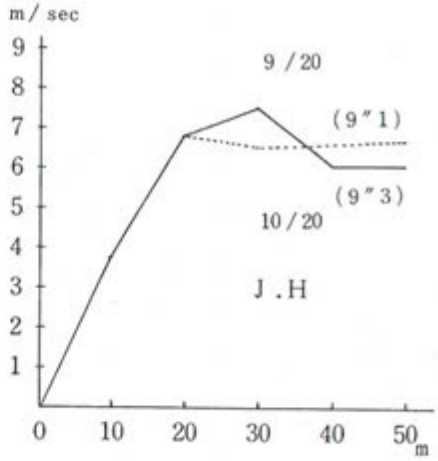
陸上競技は個人競技であるといわれるが、それはあくまでもスポーツの場合である。陸上競技を教材として学習の場にとり入れた場合（特に今回のような授業型態の場合）学習グループなくしては、絶対になり立たない。それは単に記録を測定するのに便利であるということでなく、短距離走の場合であれば、互いに競争する場面と記録を伸ばすチャンス場面をつくり出すためにも必要であるということである。

次回は、100m という距離の中で、ランニングの様相がどう変るか、短距離走としての特性から考えると、何m の距離が妥当であるかなどについても考えを進めていきたいと思

っている。

資料


m / sec
10 / 20
(6″8)
(7″1)
9 / 13
E . T
m / sec
10 / 20
(7″5)
(7″2)
9 / 20
Y . M
m / sec
10 / 20
(7″4)
(7″6)
9 / 13
H . D
m / sec
9 / 13
(8″4)
(8″2)
10 / 20
M . O
m / sec
10 / 20
(8″3)
(8″4)
9 / 13
M . G
m / sec
10 / 20
(8″5)
(8″5)
9 / 13
Y . F
0 10 20 30 40 50 m



（参考資料）

(1)
辻野　昭　　73年度　第24回日本体育学会課題研究資料　「幼児期における走・跳・投動作の特性」より

(2)
保田　喬　　大阪学芸大学附属天王寺中学校研究集録第９集（昭和41年度）「走力と練習効果Ⅲ」より

宇土正彦　　体育の科学　昭和48年４月号、体育指導の科学化のために「体育授業の構造」

教室におけるリーダーの扱い方について

下長利一
千種基弘
東元邦夫

Ⅰ．はじめに

本校では、昭和49年度の全国国立大学附属学校連盟高等学校部会の教育研究発表会を機会に、英語リーダーの授業のあり方について考えてみることに決め、当時リーダーを教えている私たち３名がそれに当たることになった。

私たちは先ず次の二つの方針を立てた。

1．現在の自分たちのやり方をありのまま見つめ直すこと。

2．平凡でもよいから、永続的に実行可能なやり方を見出すことに努め、研究会のための研究にならないように気をつけること。

また、考察を進める方法として次の二つを実行することに決めた。

3．お互いの授業を参観して率直に批評し合うこと。

4．各学年のリーダーの中からそれぞれ一部分を選び出し、自分が扱うとすれば、その中の何をどう教えるかについてお互いに意見を出して話し合うこと。

以下はその結果出てきたものの中から特に問題点と思われるものを選び、若干の資料を加えてまとめた報告である。

Ⅱ．Speaking と Hearingについて

1．我国の一般の高校の現状では、いわゆるspeaking　そのものの授業は不可能に近いが、speaking　の土台となる正しい発音と正しい音読の指導は非常に大切なことであり、ぜひやらなければならない。その際、個々の単語の発音はていねいに教えられているが、sentence stress や intonationその他次のような事柄はおろそかにされがちである。

(ア)　「I have no objection ; certainly. I を強調して言うと、どういう含みがあるか。Semicolon (;) から察すると多少の間（ま）を置いてcertainly（いいですとも）と言ったらしい。」これは岩崎民平氏が Thomas Hardy の小説につけられた注で、次の(イ)も同じ。

(イ)　「dressed herself　　herselfは弱く言う。略してもよい。」

(ウ)　It's a pen. は〔its / əpen〕ではなくて〔itsə / pen〕であり、This is an apple.は〔ðis iz ən æpl〕ではなくて〔ði si zə næpl〕であるというような問題。

このような種類の注意を与えることは speaking の基礎教育として非常に大切なことである。

2．前の時間に学んだ英文の内容について question-and- answering を行なうことは、

家庭で既習の個所を何回も音読させるのに有効な方法である。この音読はまた暗誦にもつながって行く。

具体的な一方法として、 consolidation の段階で、その時間に学習した所で内容的にあるいは構文的に大切な箇所を中心に question-and-answering を行ない、次の時間の review の時に textbook を閉じたまま前時と同じ question-and-answering を、教師対生徒・生徒対生徒の間で行なう。このやり方を続けていると、家庭学習で textbook を音読する習慣が身につく。

3．テープやレコードを聞かせることは、英語の rhythm や intonation、つまり英語らしさを感得させるのに非常に有効であるが、生徒がそれを直接まねるのは無理な場合が多い。やはり教師の肉声での模範朗読は不可欠である。

このことに関して小川芳男氏は次のように述べておられるが、心すべきことであろう。

「それ(テープやレコードを聞かせること)に終始して教師自身は模範朗読をまったくしないというのでは困る。なかには自分の悪い発音は生徒に聞かせたくないなどという教師もいるが、それでは教師の資格はないといわれてもしかたがあるまい。生徒の模範は間接的なテープやレコードよりもっと直接的な教師の発音なり朗読でなくてはならぬ。(中略) とにかく視聴覚教具の発達が教師の不勉強を助長するようなことになっては大変である。」

Ⅲ． Reding について

1．生徒の知的水準にふさわしい内容の教材がなかなか見つからないのは、われわれ英語教師の悩みの一つである。しかし諦めて安易に妥協してはならないと思う。リーダーでもくだらない内容の課はどしどし省いて、代わりにプリントや副読本で興味ある内容の教材を補うように努めるべきである。一昨年2年生に Erskine Caldwell の "The Strawberry Season" をプリントで教えたが、あとで生徒に感想文を書かせてみると、全員がおもしろかったと述べ、英語を読んではじめておもしろいと思ったとか、英語を読むのがこんなにおもしろいとは知らなかったという感想も沢山あって、あらためて教材の内容のもつ重要性を認識させられた。その他好評だったものには、 Arnold Toynbee : America and the World Revolution / Aldous Huxley : Comfort / James Baldwin : My Dungeon Shook / 国務省機密文書漏洩事件に関するニューヨークタイムズ James Reston 記者の一連の論説等がある。われわれは普段から教材の収集を心がける一方、自分のレパートリーとでも言うべきものをもっていてもよいのではなかろうか。

2．本校では英和辞典と英英辞典を指定して全員に持たせ、教室で使用している，英和辞典を指定するようになったのはここ数年来のことであるが、英英辞典は開拓社の "Idomatic and Syntactic English Dictionary" を昭和34年度から使わせているので今年で17年目になる。英和辞典は各学年共学習研究社の「アンカー英和辞典」を指定している。英和辞典は入学時から、英英辞典はだいたい1年生の2学期後半頃から持たせている。

英英辞典を使用するにあたっては、次のような点に注意する必要がある。

(ア) ただ持たせるだけでなく、必ず教室でいっしょに引かせること（この点は英和辞典

も同じ）。辞書を引いている時間が合計で20分位になることもある。

(イ) 特にはじめの間は既に知っている単語を引かせること。

(ウ) 教師は英英辞典で引かせるのが適切な語句をあらかじめ考えておくこと。決して思いつきで引かせてはならない。適切でない語を引かせると、却って生徒の頭を混乱させてしまう。

(エ) 他の英英辞典の定義や説明の方が適切な場合は、それを用意して行って与えること。

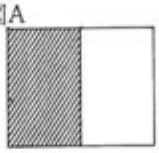
これらの点に気をつけながら毎時間英英辞典を引かせていると、卒業時には手垢で黒く汚れてしまっている。そして相当数の生徒が英英辞典を自発的に引く習慣を身につけているようになる。

3．生徒の理解しにくい英語らしい表現や語法の説明を工夫することは教師の主要な仕事の一つでなければならない。これを通り一遍の説明ですませたり、ましてやただ単に訳語を与えるだけで終ってしまっては残念である。次に二三の例をあげるが、生徒はこれらの説明でだいたい納得するようである。

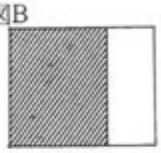
(ア) This is all I can do.　「私のできることはこれだけだ」

〔説明〕

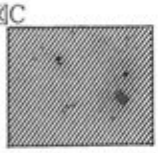
図A



図B



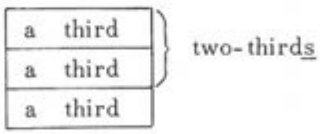
図C



まず黒板に図A を描いて、「これは私のできることの$\frac{1}{2}$だ」ならば、私のできることはまだほかに$\frac{1}{2}$ある筈であると説明する。次に図B を描いて、「これは私のできることの$\frac{2}{3}$だ」としても、私のできることはまだほかに$\frac{1}{3}$ある筈であると説明する。最後に図C を描いて、「これは私のできるすべてである」ならば、私のできることはもうほかにはないわけで、「これだけだ」ということになると説明する。そして、このように英語では all で「これだけ」とか「それだけ」という idea を表わすことが多いとしめくくる。

(イ) $\frac{2}{3}$= two - thirds

〔説明〕



このような場合生徒は、「分子が２以上の場合は分母が複数になる」と覚えているであろうが、左のような図を描いて、a third が２つになれば当然複数のＳがついて two - thirds になると説明する。

(ウ) not so much A as B　「Ａよりむしろ B」

〔説明〕 次のように板書して説明する。「（Ｂほど A でない）→（A＜B）→ Ａよりむしろ B（B rather than A）」

(エ) come to～ と learn to～

〔説明〕 learn to～の方はなんらかの努力が伴っているが、come to ～の方はそういうことがないと説明して例をあげる。A baby learns to creep before it learns to walk. / The games came to be called the Olympic Games. そして訳語としては come to～「～するようになる」，learn to ～「～できるようになる」を与える。

(オ) They robbed me of my watch.

〔説明〕 富山房発行の、市河三喜他2氏編の「大英和辞典」には、このような of に「をば」という訳語を与えている。

尚、このような説明をするにあたっては、必ずしも学問的に忠実であることに神経質になる必要はないと思う。

ここで特に触れておきたいのは、研究社辞書部発行の、熊本謙二郎 ・ 喜安璡太郎共篇「ナショナル第四読本研究」（絶版）である。これは明治時代の英語の教科書であった Barnes' New National Readers の第四巻を当時の英学諸家が研究して、「英語青年」の明治41年10月号から大正6年3月号にわたり連載したものを後に1冊にまとめた本である。執筆者は上記の編者のほか、平田禿木・市河三喜・井上十吉・石川林四郎勝俣銓吉郎・南日恒太郎・岡倉由三郎・佐川春水・武信由太郎・山崎貞などの34氏で、442頁に及ぶ大著である。この中には、市河三喜氏の序によれば、「発音や文法、翻訳や語句の説明、パラフレーズや教授法に至るまで」あらゆることが盛り込まれている。その内容の豊富さにはただ目を見張るばかりである。そしてわれわれにはこの種の研究が欠けており、先人達のなしたこのような地味な、息の長い、そして非常に大切な努力を日頃怠っているのではないかという反省にせまられる。〔資料2〕としてほんの一部分しか示せないのは残念である。

4．英英辞書を引かせたり、分りにくい表現や語法の説明に時間をかけたりしていると当然進度がおそくなる。私たち3名共、大体1時間に1頁前後しか進まない。したがってほかにもっと多く読ませる必要があり、本校では多読にも力を入れるようにしている。次に参考までに昨年度の各学年が入学時以来リーダー以外で読んだ本をあげておく。

〔1年〕

Shipwreck （朋友出版）
Jane Eyre （Oxford Colour Edition）
The Darling （学生社）
Greek and Roman Myths （英潮社）

〔2年〕

The Stolen Jewel （英研社）
Robinson Crusoe （山口書店）
Jane Eyre （山口書店）
Good-bye, Mr. Chips （美誠社）
O. Henry's Short Stories （中央図書）
Rebecca （英潮社）
Hello, New World! （開拓社）

〔3年〕

Of Human Bondage （美誠社）
The Last of the Mohicans （英潮社）
The boyhood of David Copperfield （開拓社）
Good-bye, Mr. Chips （美誠社）
A Prisoner in the Caucasus （成美堂）

O. Henry's American Scenes　(開拓社)
The Voices of Young Americans　(文研出版)
Japan and the Japanese　(英研社)

進度の問題を話し合っている時に話題に上ったのは元同僚の話である。この同僚は在任中本校附属中学で3年生を週に1時間教えていた時、ほかにプリントで詩をいくつか扱ったとはいえ、1年間に教科書を僅か2課しか進まなかった。(勿論一方で中学の先生が別の教科書を from cover to cover に教えておられたが)。朗読の仕方を注意深く教え、分らないところは一緒になって徹底的に辞書を引かせ、また次々と質問することによって書かれている内容を十分に理解させるように努めたのである。それにしてもあまりにも進度がおそい。そこで、そんなに進まなくて気にならないのかと聞いてみた。答は簡単だった。「生徒を satisfy させない授業なんて意味ないよ。」

そして1年間が終ってこの同僚が生徒たちに書かせた感想文は、どれもこれも感謝に満ちていて読んでいて胸が熱くなる位であった。

5．現在の3年生には、1年生の時から、1課ごとに〔資料1〕のようなプリントを渡している。これは、この課では少くともこれだけの語法・慣用句・文法等は覚えてもらいたいというつもりで作成しはじめたものであるが、次の2つの効果が期待できる。

(ア) 同じ語法・慣用句・文法等が出てくる度に refer させるので、何回も同じ例文に接している間になんとなく覚えてしまう。

(イ) 重要な語法・慣用句・文法等でも、それらが出てくる度にいちいち例文を板書している時間の余裕はないが、このプリントがあればその問題は解消する。現在このプリントの通し番号は (254) で、例文数は約1,000である。

6．本校では生徒に文部省検定の英文法の教科書を持たせてはいるが、文法はリーダーや作文の時間にある程度扱えるという前提に立って、1・2年生では文法の時間を設けていない。文法を補うために、特にリーダーの時間では意識的に教科書に出て来る文の、文法的変換や paraphrase の作業を心がけている。この種の作業は文法の理解のみならず、解釈や表現力の養成の面にも大変効果的である。

(例)
- Taking his coat off, he set to work.
  → He took his coat off and set to work.
- Of course the food is poor, all this canned stuff and no fresh vegetables like you get in Holland, and my wife complains about that.
  → Of course the food is poor ; what you can get is all this canned stuff and there are no such fresh vegetables as you get in Holland,…

7．新出単語を扱ったり、辞書を引かせたりする時には、その単語だけの学習にとどまらず、時間等の許す範囲で派生語・同意語・類義語・反意語を提示したり生徒に言わせたりするよう留意している。接辞や語源に話が及ぶこともしばしばあるが、初めは余り興味を示さなかった生徒も語いが増えて来るに従って1年生後半位から、このようなことにも関心を示してくるようである。

単語は市販のいわゆる単語帳で覚えるものではなく、実際に読んだ英語の中でその語

の持つ真の意味を理解し身につけて行くものであることを生徒に分からせ、授業を通して語い数をふやしてゆくよう努めている。

Ⅳ．授業の実際

Ⅰの4で述べたように私たちは各学年のリーダーの中からそれぞれの一部分を選び出し、自分が実際に教えてみることを前提にしてそれらを検討した。次にあげるのはその一部である。勿論ここで触れていること以外に教えなければならないことは数多くあるが、ここでは私たちが特に問題にしたい点だけを取り上げることにした。

From "The Death of the Old Master"

(THE NEW AGE READERS 1 ー研究社)

From "Does Anyone Have Time to Think ?"

(THE CROWN ENGLISH READERS NEW EDITION BOOK TWO ー三省堂)

Tom walked quickly through the courtyard. Then he stopped. "Why should I go in?" he thought. "It's no use." Throwing himself down on the grass, he looked around him. There were some of the town boys playing cricket on the football field. He was going to go and tell them to get off. "No," he thought, "they won't remember me. They have more right to be there than I have." He was lying in the place where he had fought with his classmate six years before. He thought of that time. Looking across, he half expected to see the Doctor's door open and the Doctor to come toward him. Standing up, he walked to the chapel door, and unlocked it. He looked for a moment at the empty seats. Then he walked to the place where he had sat as a sixth-form boy.

× × ×

The memories of eight years passed through his mind, while his heart was beating with a deep sense of loss. The light of the evening sun, coming through the painted windows above his head, fell in bright colors on the opposite wall. The perfect stillness soothed his spirit little by little. He looked up to the place where the Doctor used to stand. He earnestly wished to see the Doctor there for five minutes, and tell him what was in his heart, how much he loved and respected him. He thought of all his school-fellows—boys nobler, and braver, and purer than he. They from the first had loved and honored the man whom he had taken many years to know and to love.

Tom fell upon his knees at the grave of him who had opened his eyes to see the joy and beauty of life and had softened his heart to feel the fellowship of all living souls. ——— From "The Death of the Old Master."

(THE NEW AGE READERS 1—研究社)

2. Why should I go in ?: should に強勢を置く。「アンカー」の次の例文を引かせてその訳文の（　　）の中に相当する気持を考えさせる。Why should you be surprised?「なんで驚いたりするんですか（ちっとも驚くことはないじゃないか）」 / How should she know ?「彼女にどうしてわかろうか（あんな女にわかるはずがない）」そして本文の場合それが次の It's no use. であることに気づかせる。

5. He was going to go and tell them to get off : 何故こういう気持になったのかを考えさせる。

6. They have more right to be there than I have : 何故そうなのかを考えさせる。尚、教科書の脚注の「right 権利」は余計である。生徒自身に気づかせたい。

10. the Doctor to come toward him : これについての脚注「expectd に続く」も余計である。

12. He looked for a moment at the empty seats. Then he walked ……: 'looked for a moment at ……Then ……' という感じをわからせたい。尚、look for ……「……を探す」と読んでしまう生徒もいるかもしれない。

14. memories : 複数に注意させる。「抽象名詞を複数形にすると具体化する」と覚えさせてはどうか。

15. with a deep sense of loss : 脚注に「sense of loss 喪失感」とあるが、何を失った感じなのかを考えさせる。

16. the painted windows :「ステンドグラスの」という脚注があるが、無用。生徒自身に考えさせたい。

23. boys nobler, and braver, and purer than he : 自分よりも noble で、brave で、pure な少年達であったとあるが、次の'They from the first ……and to love.' の内容と関連させて考えさせたい。

26. had opened his eyes ……had softened his heart……: この his は誰かを考えさせる。案外間違っている生徒がいるものだ。

27. the joy and beauty of life : of life が joy にもかかることに気づかない生徒も案外多い。

'lie' 'beat' 'fall' の活用、'loss' の動詞形、'unlock' 'soften' の un-や-en の意味 等、単語に関する基本的な知識は、根気よくくり返して教える必要がある。

Thought is the basic energy in human history. Civilization is put together not by machines but by thought. Similarly, man's uniqueness is repesented not by his ability to make objects but to sort them and relate them. Other animals practice communication; only man has the capacity for comprehension. Put aside or eliminate thought, and the species itself has as little chance of survival as the dinosaurs with the four-foot skulls and the pea-sized brains. The impotence of animals alongside the power of human beings is represented by thought, or rather by the lack of it.

——— From "Does Anyone Have Time to Think ?"

(THE CROWN ENGLISH READERS NEW EDITION BOOK TWO—三省堂)

1. Thought :「思想」や「考え」では駄目なので、英英辞典を引かせる。(＝the act of thinking)

1. Thought is the basic energy in human history : このように英語では、最初に結論的なことを述べてから、次にこまかく論を進めることが多いことを教える。

2. by machines …… by thought : それぞれあとの to make objects 及び、 to sort them and relate them との関連に気づかせる。

3. ability : あとのcapacity (1.5) と共に英英辞典を引かせてその違いをわからせる。〔ability＝power to do things / capacity＝the power of holding, containing or getting hold of (things, knowledge, ideas, etc.)〕そうすると 'the capacity for comprehension' (1.5) となっているのもよくわかる。

6. the species itself: itself に強勢を置く。'hurt oneself' や 'dress oneself' などとの違い。

9. The impotence of animals alongside the power of human beings: この alongside は次の例を示して理解させる。'We put our arms alongside each other's to see who was brownest.' そして参考として英英辞典の 'side' を引かせる。(by the side of＝close to ; compared with) そして次の例がのっている。'She looked small by the side of her companion.'

10. or rather by the lack of it: 英英辞典を引かせる。(rather ＝ more accurately) この文脈にぴったりである。

〔資 料 1〕

(1) It is difficult for him to stop smoking.
It is easy for me to answer that question. (5-6)

(2) He did not know what to do next.
Do you know how to play chess? (5-8)

(16) She lives by herself. (=alone)
He did it by himself. (=without help) (5-13)

(17) Everything is going to be all right again.
You'd better take an umbrella. It's going to rain before evening. (9-3)

(18) Something is wrong with the machine.
There is something wrong with him
What's wrong with everyone? (9-3 ; 12-4)
Something is the matter with the machine.
There is something the matter with him.
What's the matter with everyone? (10-8;12-9)

(19) He ran fast so that he might catch the train.
I stepped aside so that she could go in.
He works hard so that his family will live happily. (9-4)

(20) She is dressed in white. (10-2)

(21) He did not turn up until the meal was over.
We do not know the value of health till we lose it. (10-22)

(22) I always get on the bus at 34 Street.
At what station do you usually get off the subway? (11-7)

(23) Would you like coffee?
Would you like another glass of wine? (11-12)

(24) Can you finish the work by tommorrow?
They could be miles away by now.
By the time you get there it will be dark. (12-6; 13-14)

(25) Please keep quiet.
I hope you're keeping well.

(26) His aunt held his hands and wouldn't let him move.
He won't let us do it. (12-22)

(27) You should be more careful.
You should have been more careful.
He should not go there.
He should not have gone there. (13-20)

(28) Your ideas are different from mine. (14-1)

(29) You keep forgetting that we are in the United States now, Wilhelm.
He keeps changing his plans. (14-9)

(186) The paths were easy to find.
The examination will be hard to pass.
Your question is impossible to answer.
The river is dangerous to bathe in.
The story of their sufferings was painful to listen to.
Cf. It was easy to find the paths.
It will be hard to pass the examination.
It is impossible to answer your question.
It is dangerous to bathe in the river.
It was painful to listen to the story of their sufferings.(35-5:35-8)

(187) The earth, like the other planets, travels in circles around our sun.
They stood in a queue.
in a line / in a row / in a heap / in a pile(35-10)

188) The sunset as seen from the top of the mountain was a spectacle.(36-12)

(189) As far as I know, he hasn't come yet.
As far as I am concerned, you may go.(36-16)

(190) The universe was not standing still, it was expanding, spreading wider and deeper.
The box is one meter wide and two meters deep.
The room is 10 meters deep.
The people were standing twenty deep waiting to see the king ride past.
(37-1)

(191) He came home with a black eye.
He went out with no hat on.
It was pitch-dark outside, with the moon not yet up.
Last night we slept with the windows open.
Don't speak with your mouth full.
The girl read the touching part of the novel with her eyes dim with tears.
I can't write well with you standing there.
The girl read the letter with tears streaming down her cheeks.
The couple walked to the main table with evreyone looking at them.
He listened attentively to the story with his lips closed (or with closed lips).
He was merely looking upon the scene with his arms folded(or with folded arms).
He died with his life's work still unfinished.
He came home after dark with all his clothes torn and dirty.
The soldier, with his life saved, lay comfortable on his bed.
He was at a loss with all his money stolen.

She followed her guide, with her knapsack carried by him.

The man was standing with his hands in his pockets.

A gentleman, with a pipe in his mouth(or pipe in mouth), was walking leisurely.

He stood there, hat in hand and pipe in mouth.(41-4)

(192) I wonder if(or whether) he is ready.

I wonder if(or whether) he will come.

I wonder who he is.

I wonder what he wants.

I wonder why he refused.

I wonder how they achieved it.

He wondered where he was.(41-12)

(193) I don't want the red one and I don't want the blue one, either.

Cf. I want the red one and I want the blue one, too.(41-15)

(194) The galaxies will continue to move deeper into space, until nothing is left but empty darkness.

The tail becomes shorter and shorter, till (at last) it is quite gone. (41-16)

〔資料2〕

2. Now this was not the first time that Johnny had said to his mamma, "Yes, I'm going to." He never thought of that wood again until about dinner-time, when he began to feel hungry.
一體此ジョニという子供は〔物を言附かってすっぽかすと云ふ極くのぐうたらでして〕阿っ母さんに『ハイ今すぐ』と云ふ返事をして置いて斯う云ふ風に遊び廻って歩くのは此時始まった事ぢアないのです。ジョニ先生牧場へ出て来てからと云ふものは阿っ母さんに言附かった薪の事抔はトンと忘れてあっちこっち飛び廻った揚句食事時になると腹が減って来た。

this was not the first time that Johnny had said to his mamma. 始めの時云々と訳する人もあるまじけれど、始めて云た云々と訳したとしても梢拙なる感あり。「今始まった事ぢゃァない」の邦文最も当れるやうに覚ゆ。生徒には序に現在の形を教へる必要あらん、 This is the first time I have been here (ここへ来たのは始めてだ)。(今井)

此文章の意味を生徒が了解した後、教師がそれを邦語で言って生徒に英語に直させて見るべし、十中八九迄は that Johnny had saidをthat Jonnny saidと言う。そこで生徒に本を見せて had の抜けて居る事を気付かせ、それから had said とせねばならぬ理由を説く事にする方が、始めから説明して聞かせたよりは深き impression を与へると考へる。(熊本)

(中 略)

He never thought of that wood again until about dinner-time, when he began to feel hungry. 此文の when の如きは生徒をして教師の読方を傾聴して、本当の心持が分る様にする、そして生徒にも其通りに読み得る様にする事が必要であらう。是亦直読直解の習慣を作る必要より来る要求である。(熊本)

dinner を大抵の人が「昼飯」と訳するのは当を得て居ないと思ふ、 dinner は昼飯でも夕飯でも御馳走の沢山あるものを謂ふので自分は常に教場抔では次の表を用ゐて説明して居る、

Breakfast	〔朝飯〕		
Lunch (一eon)	〔昼飯〕	dinner	(lunch 又は supper の御馳走の多いもの)
Supper	〔夕飯〕		

西洋で料理店へ入ってもボーイが lunch に致しませうか、 supper に致しませうか dinner に致しませうかなど聞く。 lunch, supper と dinner とは dish の数から違ふのである。（岡倉）

3．When he got back, he found that dinner was over, and papa and mamma had gone to ride. He found a piece of bread and butter, and sat down on a large rock with his back against the stump of a tree, to eat it.
腹がすいては思ふやうに飛び廻れないのでジョニ先生家へ帰って来て見ると、もう食事はとっくの昔に済んで阿っ父さんと阿っ母さんは馬車に乗って、どこかへ出た跡なのです。そこでお膳の上にあったバタ引きのパンを一つ持って表へ出て来て、トある大きな石の上にどっかり腰を下ろし後ろに丁度手頃な木の切株があるので之に凭れながらがむしゃむしゃパンを頬張り始め出した。

（中　略）

and sat down on a large rock, with his back against the stump of a tree, to eat it. 教師 On what did he sit down ? と問へば生徒は直ぐ On a large rock と答え、 How did he sit down ? と問えば With his dack against the stump of a treeと答へる様に慣らし、比較的用ひ易からざる with の用法に熟せしむるが良し。此目的を達する為には、生徒をして先づ He sat down on a rock や He sat down with his back ……と答へるよりは、He sat down 無しの答を為さしむる方が良からん。それが十分出来たる後各の答の前に He sat down を附け、即ち full sentence となりたるものを言はしむる事とする方生徒は楽に感ずべし。何も楽なる許りが能では無いが、此場合の目的は教師の問に応じ前置詞が口を衝いて出る習慣を養ふに在れば、始は He sat down を略したる答を求むるを良しとは言ふ也。又上文の to eat it を「それを食ふ為めに」と訳したのでは不十分かと考へる。これは and began to eat it と書いたのと同じである事を生徒に悟らせ従って訳も之に相当する様にする事が必要であると考へる（熊本）

6．"Who in the world are you ?" said he, in great surprise, "and what are you making such a noise about ?"

"We are telling our names," said they; "didn't you ask us to tell our names ?"

"No," said Johnny, "I didn't."

"O what a story !" cried they all in a breath.

"Let's shake him for it, " said one.

"No, let us carry him to the king, " said another.

何しろ一方ならず胆を潰したジョニは彼等に尋ねて申しました『一骼お前さん達は誰だい、そして何んだってこんなに騒々しく躁いで居るんだい』と云ふと、其連中の答へて云ふには『イヤ私等は私等の名を云って居るのだよ、お前、名を知らせろと云ふんじ

じゃないか」

「エッ、だゞ誰れがそんな事を頼むものか」とジョニが云ふ。

「あれまあ白ばっくれて」と彼等が異口同音に叫んだ。

連中の一人の云ふのには「此小僧、こんな白々しい嘘を吐いて一つお灸を据へてやらうよ」

すると又一人のものが「イヤそれより、縛って大王の所へ連れて行こうぢゃないか」と云ふ。

in the world 「一體全體」、 "Who on earth are you?" "What the devil do you want here?" 等參照す可し。
(今井)

Who in the world are you? の in the world は文章を強むる為めの語であると云ふのみよりは、 I have no friend in the world to rely upon. (余は世界中何れの処にも頼るべき朋友なし)
の如き文より in the world なる句が no に力を加ふるものなる事を示し、それより本節の如きも in the world が who に力を加ふる事を説く方、生徒は納得し易かるべしと思はる。 (熊本)

Who in the world を打消から導いて来るのも誠に面白しと存じ候。慾には、打消が一転して反意的疑問詞になる具合を詳説せば完璧と存じ候、

No one world do it but a fool=Who would do it but a fool? 即ち Who in the world are you? は「貴様のやうな者は世界中何処を探しても在る筈は無いが」「一體全體」「何処の誰だ」など申さば会得し易かるべき歟。 What can it be? なども同様の筆法にて:— ヅドンと一発大砲の音! 時計を見れば十時、ドンには余程間がある、露艦の来襲か、造兵の爆発か、あゝでもない、かうでもない。さてマアあれは何であらう……とやうに矢張り打消から持って行くべきものと愚考仕り候。 (佐川)

(中 略)

shake 小児の肩を捉へてゆすぶるなり、西洋人が小児を罰するには通例 shahing を用ふ、日本のお灸を据へるの類か。 for it の for は punish one for, praise one for の如く賞罰の理由を表はす for にしてそんな嘘を云ふたから shaking をしてやれの意。 (今井)

Let's shake him for it の意味を或る生徒に問ふた所が、「あんな嘘を言ふから (for it) 握手をしてやらう」と答へた者があった。「嘘を言ふやうな不都合な者に握手とは可笑しいではないか」と言ったら、其生徒は「如何にもさうです、どうも可笑しいと思ひました、日本でならばブン撲って遣らうとでも言ふ所ですが、 shake が読めませぬので握手と訳して見たのであります」と答へた。かういふ場合には外国の風俗事物 (即ち風物 Realien) の話をして聞かせる事必要なるべし。 (熊本)

carry と take との差別。 carry は小さくて非常に軽い物には用ゐない、 carry a pin upstairs など言はぬ、take の方は広義に用ゐ、人などならば運ぶのみでなく「導く」「連れる」などの意味にもなる (喜安)

研究集録　第17集

昭和50年6月28日印刷
昭和50年6月30日発行　　(非売品)

大阪市天王寺区南河堀町43
大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校
編集発行者　大阪教育大学教育学部附属高等学校天王寺校舎
代表者　斉藤洋
印刷所　三景印刷所