

「石うすの歌」実践例の批判的検討

新名主 健 一

(一九九五年十月十六日 受理)

A Critical Appraisal of the Practice of Isiusu no Uta in Primary School.

Kenichi Shimmiyôzu

はじめに

二〇頁)とか、「すぐれた戦争文学の一つといえよう。」(「授業に生かす教材解釈」一九八〇・一一三頁)とかの高い評価がなされている。

「石うすの歌」は壺井栄が満四十六歳の時、「少女倶楽部」(二十三卷六号・八、九月合併号・講談社)に発表した作品である。広島

この作品は昭和五十二年版の光村図書六年生用教科書に教材として初登場し、現在も採録されている。

への原爆投下後、わずか一カ月足らずの間に書かれ発表された作品は「壺井栄童話の本領は、もともと、あからさまな『思想の主張』とはなじまないもの」(「壺井栄童話小論」近藤章・『実践国語研究』一九九二・NO一六・十四頁)であるにもかかわらず、「いきどおりに胸をふるわせながら書き綴ったものと推測」(「小学六年 石うすの歌」古賀敬一・「作品別——文学教育実践史事典」一九八八・二〇一頁)されている。

作品は「自然との一体感にとどまらず、それと現代的主題とが幸

福な結合をとげた成功作だと言ってよい。」(前出「壺井栄童話小論

前者については、全く取り上げない実践例もあり、少なくとも作品のクライマックスにおけるキーワードとしての取り扱いがあまりなされていない。

後者については、誰の心持ちかという観点から、千枝子・千枝子

と瑞枝・おばあさん・千枝子と瑞枝とおばあさん・石うす・作者と、実に六通りもの解釈があり、誰に対して歌っているかについても様々なとり方がある。

この問題に関する先行研究は次の通りである。前者に関しては、「これだけ計算しつくした構成によって作品が書かれているのに、なぜ、あの状況下で『勉強せえ、勉強せえ』と作者は書いたのだろうか。十何年前の研究大会でも、参加者は『勉強せえ』にこだわりの、他にもっと表現できる言葉はなかったのだろうかという発言があった。また『子供には勉強を』という作者の固定した観念があるのではないかと人もいた。」(「石うすの歌の教材研究と全授業記録」『実践国語研究』一九九二・NO一六・二三頁) という疑問が出されたというレポートがある。後者に関しては管見ながら皆無である。^{注1}

そこで、「勉強せえ、勉強せえ、つらいことでもがまんして——」における「勉強」の取り扱い方と、誰の誰に対する心持ちかという二点について、実践例を検討し、その問題点の原因と、教科書教材としての妥当性などを考えてみたい。

—

「勉強せえ、(——以下略・引用者)」の「勉強」に関して、実践例の中で特に取り上げているものは少ない。子供達は、どのような意味で考えるであろうか。「勉強」は、学習という意味に考えがちであるが、努力すること、生きていくこと、という意味にとりたいたい。

(傍点引用者)「(国語 学習指導書 六年以上 創造」光村図書

平成四年・一六六頁)ということになるおそれがある。

この語に関する解釈として実践例では次の二通りに分けられる。(特に取り上げない実践例を、解釈の結果として、考えたら三通りである。)

○ つらいことにも負けずに生きる。^{注2}

○ 「あの状況下で『勉強せえ』と書いたのは、あれでよかったのではないかと、私は思いはじめている。なぜなら戦時下では勉強したくても満足に勉強する状況に子供たちは置かれていなかった。あの時代は『勉強』についても、飢えの時代であったと思ふとき、最終場面で『勉強せえ』と書いたのは、作者の深い心の底からの叫びではなかったかと考えられる。^{注3}

前者は広義の取り方であり、後者は狭義である。

ところで、先に私は「壺井栄論」(「鹿兒島大学教育学部研究紀要 人文科学編 第四十六巻」・十五頁～二二頁)において、壺井栄の他の作品において使用された「勉強」の語の使用数を調べ、その使用例を分析して、壺井栄は「勉強」という語を多用する作家であることを指摘した。勉強論者と言ってもよい。それは、学齢期に勉強したくてもできなかった積年の思いの吐露なのである。壺井栄の童話を支える大切な概念でもあるし、自分自身の生きる上でのモットーでもあったと考えられる。

次に考えてみたいのは、この場面における「勉強」の意味を全く取り上げない実践例もあることである。教師の側での教材分析のレ

ベルで当然、意味を考え、授業の中で児童に考えさせたい語であるが、なぜ取り上げないのであろうか。これは全くの臆測であるが、教師の側で、この「勉強」の語に嫌気がさしている可能性もある。というのは、私の見聞した授業二例^{註4}の授業者は、かなりな教材解釈の力量を持つていると考えられるからである。児童の書く決意表明作文の末尾によくある「がんばります」的ことばの意味を問うようなことと同種のとまどいを感じているのではないだろうか。

二

「勉強せえ、勉強せえ、つらいことでもがまんして——。」は実に不思議な歌である。というのは、「うすはそのときそのときの間心持ちを、そのまま歌いだすものだよ。」という作品の論理を、うすのひき手の心持ちとすると、その時うすをひいている千枝子と瑞枝の気持ちの表れとなるが、その意味は、「勉強しなさい、つらいことでもがまんして——。」(傍点―筆者)ということであり、まさか、うすをひいている自分達が、自分達にむかっつての心持ちではあるまい。また、「——せえ」という表現は、語感からして強い意味があると思われ、老人の使う文句のようで、少なくとも、それまでの千枝子や瑞枝の会話文の文末の語体とは異なる。参考までに、それまでの千枝子・瑞枝の会話文の文末は次の通りである。

(千枝子)「——わ」「——よ」「——の」「——ね」

(瑞枝)「——わ」

明らかに語体が異なっているのがわかる。

以上のようなことから、確かに千枝子は瑞枝とうすをまわしている

のだが、千枝子の心持ちを表す歌・瑞枝の心持ちを表す歌、いずれか、あるいは両方ともに無理がある。

次に「そのときそのときの人間の心持ち」という部分を、うすをまわしている場面にいる人間とするとどうなるであろうか。すると、うすをまわしている千枝子と瑞枝のそばにいて「クスンと鼻をならしている」おばあさんの心持ちとなり、語体の年寄りくささも不思議なことではない。

さて、この部分は誰の誰に対する心持ちであると取り扱われているか、実践例を見てみよう。

① 千枝子の心持ちのあらわれと取る例。

i この例では授業者の構想が「勉強せえ、——以下略・引用者」の部分をとらえさせる手だてとして「この石うすの歌から千枝子のどんなものの方・考え方がわかりますか」という発問が計画されている。『石うすの歌(壺井栄)』山内信子 『文芸教育』52』一九九〇 NO三・九一頁

ii この例では授業者は「千枝子の心情を代弁している石うすの歌が千枝子の変容の節目に位置づけられる。」としている。その結果次のような子どもの解釈が報告されている。

「先のY子は、次のように最終場面の日記をまとめている。——略

そしたら、うすが私の気持ちを歌にして歌った

かわいそうな瑞枝ちゃん

いなかでむかえた八月六日

とても楽しい朝だったのに

父さんたちがいなくなっていたなんて

これからは、瑞枝ちゃんがたよれる姉になろう。

二人でいっしょに勉強しましょう

勉強しよう 勉強しよう

つらいこともがまんして

この歌、瑞枝ちゃんは聞いてるかな」

〔想像力を生かす楽しい言語活動を〕吉川芳則 『実践国語研究』

NO一三・四八・四九頁)

授業者の前提——千枝子の心情の代弁——を受けて、子どもは千枝子の瑞枝に対する心情と解釈している。

iii 「C君とちよつと違って、今までも、石うすの歌う歌が、千枝子の心を表してきているし、68ページの最後に「勉強せえ、勉強せえ、つらいこともがまんして——。」と書いてあるから、つ

らくても、がんばろうという気持ちに千枝子はなっていると思えます。〔相互指名による活発な授業の工夫〕福岡ひとみ・『実践国語研究』NO一二四・四九頁」

この例では千枝子の自分自身に対しての心持ちというように取られている。

iv 「確かにうすは、そのとき、そのときの千枝子の気持ちに代弁しているからである。」という、ひき手の心持ちを表すという意味での作品の論理に従って読んでいられるにもかかわらず、「一体、瑞枝はどうすればいいか。その答えは「勉強せえ——略——」しかないの

だろうか。そういう生き方を考えさせる結末になっている。」「石うすの歌の主題と表現」甲斐陸朗 『実践国語研究』NO六四・一二四・一二七頁」としている。この場面では瑞枝も千枝子と一緒にうすをまわしているのである。つまり、一緒にうすをまわしている千枝子とは明記していないが、この歌そのものは瑞枝に対してのものという取り方をしている。それでは、この場面で、なぜ千枝子の心ということを書きなかつたのであろうか。甲斐氏はそれまでの場面における石うすの歌は千枝子の心とはつきりとしているのであるが、ここに至って千枝子と断言できないとまどいを感じているのだろうか。

② 千枝子と瑞枝の気持ちのあらわれと取る例

i 「原爆という状況をくぐることで千枝子が自立し、その姿を見た瑞枝がまたへお姉ちゃん、わたしもひくわ」と労働の主体へと変わっていく、へ勉強せえ、勉強せえ、つらいこともがまんして——。」という石うすの歌は千枝子と瑞枝の力強く立ち上がる心の表れです。〔「石うすの歌(壺井栄)〕山内信子 『文芸教育』52』一九九〇 NO三・八九頁)

確かに作品の論理「うすは、そのときそのときの人間の心持ちをそのまま歌いだすものだよ。」を、ひき手の気持ちとしてとると、うすをまわしている千枝子・瑞枝の気持ちのあらわれとなる。

ii 「これは、千枝子の心情を表したものであると同時に、瑞枝の心情をも表している。」「国語学習指導書 六年上 創造」光村図書 平成四年 一六六頁)と、作品の論理——ひき手の心持ちを

表す——と合致する見解を示しているにもかかわらず、「この石うすの歌は、千枝子・瑞枝のほか、おばあさんの気持ちを表していることに気づく」（同書 一六九頁）と、もうひとつの作品の論理——うすのまわりにいる人間の心持ちを表す——に飛躍している。「そのときそのときの人間」を、うすをまわしている人物と、その場面における人物という二通りに解釈できるが、この例におけるおばあさんの気持ちは、先に記した解釈からでなく、話体からのものである。

③ うすの気持ちのあらわれと取る例

i 「千枝子のやさしく力強い声に瑞枝も『お姉ちゃん、わたしもやるわ。』と二人で力を合わせてうすをひきはじめる。うすも、『勉強せえ、勉強せえ、つらいことでもがまんして。』と励ましの歌を歌う。」「感動をもつてイメージを深く読みとる——石うすの歌」後藤昭恵 『実践国語研究』一九八一 NO二五・五九頁）実は作品の中で、うすは擬人化して描かれているのである。「略・引用者——もしも千枝子が一人で回していたら、今ごろうすも、千枝子といっしょにねむりほうけていることだろうよ。」とか、「うすの前にすわったまま、言葉少なく考えこんでいるおばあさんのそばで、うすはだまっついていないのでしょいか。」の表現がそれである。したがって次のような解釈もでてくるのである。「物語を読みすすめていって、最終場面の『おばあさんのひきうすは一向に動きませんでした。』——略・引用者——うすはだまっついて泣いているのでしょいか。』という描写になると、まさしく、石うすは心を持った物として登場人物の中心にとっしりと位置をしめてくる。」（「教材『石う

すの歌』の読みの問題点」市川斐子 『実践国語研究』一九九二 NO一六・二二頁）

④ 作者の気持ちのあらわれと取る例

「最後の石うすの歌う『勉強せえ、勉強せえ、つらいことでもがまんして——』は、敗戦、そして、全土の荒廃を目前にして作者が全国の子どもたちに贈る激励の言葉と解することができそうである。」（『石うすの歌の表現——キーワードに着目して——』甲斐睦朗『実践国語研究』一九九二 NO一六・二二三頁）

甲斐氏の論文において、この最終場面は実に歯切れの悪いものになっている。同書二二三頁において「うすが歌い始めました」は、「千枝子が瑞枝と調子を合わせるために歌を歌うと——略・引用者」というふうには、うすのひき手の心持ちが石うすの歌ととっているが、先に記したように、その場にいる人の心持ちの表れという解釈も成り立つのである。誰の気持ちかという点では作者であり（甲斐氏は千枝子であるとは記していない）「瑞枝を激励する歌として歌われている」（同書二二三頁）としているのである。（千枝子）↓瑞枝の關係が、作者↓全国の子どもたちという關係になるといふ解釈である。

⑤ 千枝子と瑞枝とおばあさんの気持ちのあらわれと取る例

「悲しみに負けないで強く生きようとする二人の姿、それを見て立ち直ろうとしているおばあさん、その三人の姿が石うすの歌にこめられていると思います。」（『読みの変容の自覚から学習意欲へ』藤川博昭 『実践国語研究』NO一三一・四九頁）

これは児童の読後の感想であるが、「そのときそのときの人間の

心持ち」をうすのまわりにいる人の心持ちと解した例である。

三

「はじめに」のところ記した市川氏の指摘を待つまでもなく、「勉強」の語は、いかにも不自然である。原因は、壺井栄が他の作品においても多用しているように勉強論者であったということと、作品発表までの期間が短かったことから、執筆していく際、感情の高まりから思わず持論を性急にまとめに持ってきてしまい、その不自然さを看過してしまったためであろう^注。

「以下は、単なる推測でしかないが、作者が雑誌に執筆を依頼されていた短編物語の材料として、世界を震撼させた原子爆弾の広島投下の問題を採り入れた。しかし、敗戦の衝撃、そしてそれに続く混乱の日々が続いたので推敲の時間がなかった」(前出『石うすの歌』の表現——キーワードに着目して——「一八一頁」という見解は当然である。作品の構想をあたためる・熟させる時間がなかったものと推定できる。

「勉強せえ、勉強せえ、つらいことでもがまんして——。」は、誰の誰に対する気持ちかという点で様々なり方があることは二で見えてきたとおりである。

「教師の教材分析が学習の質を高めるかどうかを左右することは言うまでもない」(『実践国語研究』NO二五・六二頁)ことではあるが、教材分析の際に頭をひねらざるを得ない部分である。作品の論理に従えば二通りのとらえ方ができる。千枝子・瑞枝の心持ちのあらわれであるとすると、おかしなことに、その話体はおばあさん

のそれである。おばあさんの心持ちのあらわれであるとすると「そのときそのときの人間」を、うすのまわりにいる人間と解さなくてはいけない。この場面において作品の論理の整合性がきちんとしたものでない。順当であるならば、壺井栄は、千枝子・瑞枝の二人の気持ちを別の意味・表現であらわすべきであったし、あるいは場面の中身を変えて、おばあさんにうすをひかせて「勉強せえ、勉強せえ、つらいことでもがまんして——。」とすべきであった。また、解釈の混乱の原因の一つとなった「そのときそのときの人間」を、はっきり「うすをまわす人間」とかの表現で限定すべきであった。さらに、うすの擬人化に際しては、もつと明確に打ち出すべきであったろう。

したがって、「はじめに」に記した作品の評価とは異なり、私は、この作品は推敲不足の未完の作と考える。

作品の意図としてはすばらしいものを感じさせるが、教科書教材としては適さない作品の例である。

教科書教材の適切性については、安藤操が「国語教科書批判」(三二書房)でいろいろ例をとり出しているが、私は二例をあげてその問題の検討の必要性を訴えたい。

もう採録されていないが「しっほのやくめ」(光村小一上)という教材があった。

「きつねのしっほはかじのようなやくめをしているのです。」と本文にある。すると、しっほのないきつねは方向転換はできなくなる。真実は、「きつねのしっほは、体のむきをかえるときに、体のバランスをとるはたらきをするのです。」ということであろう。ま

た、かつて、こんな教材文に出会ったことがあった。「水道の普及で伝染病が撲滅されました。」これも「水道の普及などで」が真実であろう。

国語科の教科書の教材文は単に文章の形態をとっているだけではだめで、説明的文章では内容の科学的真実性^{注4}、文学的文章では作品の論理の一貫性が求められよう。

次に考えたいのは、いわゆる戦争文学・平和教材と目される教材の問題である。一般的に平和教材は戦争を直接・間接に契機としておこるべきことを通して、子供達に平和の尊さ、平和への希求心を学ばせ、持たせるものと解される。「石うすの歌」もそういう位置づけがされている。ところが、私には「石うすの歌」を平和教材として読めないのである。というのは、被害者は日本人である千枝子・瑞枝達である。この作品を読んで、戦争は残酷なものだとか、平和は尊いといった感想がすぐ出てくるのがおかしいと思っている。たとえば、身内の誰かが全く非のない交通事故で死んだとしよう。すると被害者の側であれば、加害者の人間性や落度への疑問や糾弾に意識がむくのが順当な認識の順序であって、それらが時間的な経過にしたがって昇華していった結果が、交通事故は残酷だとか交通事故故絶滅になるはずである。

日本人が被害者である、「石うすの歌」をはじめとする教科書に採録されている平和教材は、ある意味でいうと「愛国心教材」であると言つてよい。なにも愛国心教材が悪いとするのではない。いずれも日本人が被害者で、先述の交通事故の例をとるならば、加害者はいるのだが、その部分が欠落（いや読者には無意識のうちにはあるはず。サブリミナルなものとして）してしまい、一足とびに

「戦争のむごさ」に結びついてしまう。そのことを示す実践記録がいかにも多いことか。そのようなキャッチフレーズ的とらえ方は、日本人としての結束を強める働き^{注5}こそすれ人類共通の平和への希求とはかけ離れたものにならう。

おわりに

「石うすの歌」の最後の場面の解釈の多様性の原因と、教科書教材としての妥当性は三において論及したとおりである。

今後、教科書教材の妥当性の問題と平和教材とされる文学作品の検討を行つていきたい。

注

注1 「作品別—文学教育実践史事典」・二〇五頁において、古賀氏は「ここでは誰の心か」を問題にするより、『勉強せえ』の『勉強』の意味は何なのかについて考えさせるべきであろう。」としているが、実は誰の心であるか決められないことに作品上の問題があるのである。

注2 本文中に記した「文学教育実践史事典」二〇五頁・「読みの変容の自覚から学習意欲へ」（藤川博昭・「実践国語研究」NO一三二・四六頁）など。

注3 「教材『石うすの歌』の読みの問題点」（市川斐子・「実践国語研究」NO一六・二二頁）

注4 昭和六十三年五月十七日 公開事前研究会における授業・鹿児島大学教育学部附属小学校 またもう一例は、鹿児島市立田上小学校での同種の研究会での授業である。

注5 同様の例。「勉強せえ。勉強せえ。つらいことでもがまんして。そうみんながたよれる人は私しかないんだ。しっかりしなければ。」

〔読みとりノートで自ら学ぶ子を育てる〕大堀幸信「実践国語研究」NO一〇二・七八頁)

注6 他にも意味をとるのに困難なところがある。「や・つ・と・分・か・つ・た・瑞・枝・は、も・う、は・し・ご・を・さん・橋・の・方・へ・わ・た・つ・て・い・ま・し・た。」(傍点引用者)で、分かる主体の特定もむずかしい。

注7 「とびこめ」(トルストイ作)という教材がかつてあった。「四十メートルを越える高さというのは、ビルにして十階建の屋上に相当する。これは大変な高さである。いかに船長の息子とはいえ、それだけの豪胆さがあるであろうか。この話は、現実にはあり得ない『作り話』ではないか。あまりにも現実味のない話ではないか——と、私は考えるのだがどういふものであろう。」(「鍛える国語教室」①)野口芳広著作集四〇八頁)という解釈は、読者の持つている因果律をそのまま作品に適用して、作品の側の問題と考えている例で、読者の側での科学的真実性をその解釈の立脚点にしているが、作品には作品の因果律があるのであって、読者は作品の因果律に従って読むべきなのである。

注8 昭和四〇年代に「道德」の副読本に次のような教材があった。「ある日本人のランナーがスタートラインに手をつけてかまえた時、隣のアメリカの〇〇選手はラインを出てかまえていた。それを見て、日本人のランナーは誘惑にかられるが、ルールは守らねばならないとして、ふみとどまる。そして、そのアメリカの〇〇選手の名は決して口外しないぞと心の中に誓うという」ものであった。結果的にアメリカの〇〇選手は名が広く明らかになったわけで、日本人の中国だけで通用する道德律の典型的なものであった。

補注 拙稿「壺井栄論―『石臼の歌』を中心にして」(鹿兒島大学教育学部研究紀要人文科学編第四十六巻 十五頁―二三頁)においては、

「そのときそのときの人間の心持ち」を、うすをひいている人間の場合だけを考えて論述したが、うすをひいている人物のまわりにいる人物ともとれるので、この際、後者のとり方での解釈も加味したい。その中身は本論で論述したとおりである。

また、「勉強せえ」の「―せえ」という語尾表現は、他の作品では、老人の話体の語尾表現として出てくることを指摘した。