

大村はま「国語科単元学習」の基底的価値観

——大村はま「国語科単元学習」の理念型構築の第一段階として——

新 妻 千 紘

東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科

戸 田 功

埼玉大学教育学部 言語文化講座国語分野

キーワード：大村はま、基底的価値観、勤勉的蓄積性、理念型

1. はじめに

これまで¹⁾、大村はまの倫理的背景及び氏の心情的基盤の内実を明らかにすることで、大村はま「国語科単元学習」に存在する最も大きな〈溝〉を埋めるべく解明を続けてきた。本稿では、それらを手がかりとして、氏の言説や実践に存在する数々の〈溝〉に改めて注目していく。〈溝〉は、大村はまの実践への誤解を生みだす本源であるとともに、適切に捉えることさえできれば、氏の価値観が最も露呈しやすい要所であるからだ。

そこで、氏の講演及び著作で用いられた「興味」「愛」という言葉に注目することとする。大村の倫理的背景及び心情的基盤において、どちらも軽視されていることがすでに明らかになっている²⁾が、大村の人からの評価を求めずにはいられないという心情的傾向を考慮すれば、そのような語は〈溝〉としての特質が現れやすいと考えられる。すなわち、氏の「興味」「愛」についての言説には、一般に認められているだろうそれらの価値を語りながら、それとは全く別物の大村自ら価値あると認める何かを置き替えて主張している可能性がある³⁾。そのような相反する志向が混在する言説の構造に注意しながら、大村の価値観をより精細に捉えていくこととしたい。

2. 大村の言説における「興味」が意味するもの

「興味」については第一稿でも触れているが、大村の言う「興味」が何を意味するかをさらに検討するにあたって、氏の著作『授業を創る⁴⁾』に収録された「よい単元の条件⁵⁾」をまず参照してみたい。大村は、「子どもの興味に合うもの」こそ「よい単元」であるという一般的見解に反論を加える形で、「興味」についてこのように述べている。

子どもの興味を考えるとというのはもちろん当たり前で、話す必要もないほど当たり前のことです。でも、私はその前に教師のほうの興味が実に大きいということを切に感じます。今になれば当たり前のことと思いますが、教師自身が子どもより前に、そのことについての深い興味を持っていない場合には、たとえ子どもたちが面白いといっても、だめのような気がするのです⁶⁾。

第一稿に触れた、大村の子どもへの理解のあり方によって生まれた〈溝〉をここにも見ることができる。すなわち、子どもは自分自身を理解していないのだから、子どもの「面白い」という感

想を当てにすることはできない⁷⁾。教師自身が持つ「深い興味」こそ「よい単元の条件」として重要視されるべきであると大村は述べている。では、教師が持つべき「深い興味」とは何か、大村の言説から明らかにしていこう。

同じ著作から「単元学習をすすめていくために」を参照してみよう。「教師自身がまず興味をもつ」という副題が示された箇所である⁸⁾。

子どもの知りたいこと、考えたいことというわけではなく、説明文がまず先にあって、それを読んでいく時には、いろんな用意がいらいます。そのいろんな用意はどのようにするかということの、いちばんわかるのは、指導者自身が勉強している最中です。もし、地球のことについて、指導者自身が全然興味がないということでしたら、この単元はできないことになります。別な学習を考えなければならないということです。今それは、あるとしまして、それを勉強していきますと、自分が読んでいる過程で、こういうことが大事であるとか、こういうことをいわねければとか、ここでどういう学習場面になるだろうとかいうことが細かいひだのようになってわかってきます。段落にしても、どの本が段落の観点で読むことによって、よく読めるかというようなことが、わかってくるのです。それを発見するためにも、指導者自身が、まず読みに読むということが大事なのです。

昔から教師はみんな、下読みとか下調べというのは、当然なこととして、したと思うのです。そんなことは、ご飯を食べるぐらいの当たりまえのことになっていました⁹⁾。

その下調べということが、単元学習が言われてから、何とはなしに、あんまりされない。指導者自身の内容が豊富でないわけです。ですから、どんなふうに話しても、その言葉に、つやもなく、深みもない、面白みもない、ということになります。読んで勉強していきますと、不思議なほどというか、ありがたくなるほど、教えるべきことと方法、ことに教えるべきチャンスがつかめるものなのです。そういうことをとらえようと焦らないほうがいいのですが、読んでみると、内容に惹かれて、いつか、度の過ぎたむさぼるような気持ちから離れています¹⁰⁾。

ごく素直に文脈を辿ると、大村はまの言う「興味」は「用意」「下読み」「下調べ」、そして「教えるべきことと方法、ことに教えるべきチャンス」をつかむことであると書いてある。要するに、大村における「興味」とは周到な授業準備を意味していることになる。これは一般的な用語法における「興味」とは全くかけ離れており、大村独自の言葉によって生まれた〈溝〉であるということができよう。

〈溝〉の存在にあえて注目しなければ、興味を掻き立てられる教材こそ多種多様な指導法を生み出す源泉となりうると捉えることもできるかもしれない。そのような解釈に対する反証としては、引用最後の二文を提示したい。「そういうこと（※教えるべきことと方法、ことに教えるべきチャンス¹¹⁾）をとらえようと焦らないほうがいいのですが、読んでみると、内容に惹かれて、いつか、度の過ぎたむさぼるような気持ちから離れています。」とあるが、「度の過ぎたむさぼるような気持ち」が何を意味しているのかという点が重要である。一見、教材の内容に夢中になって指導方法など考えるに及ばないという誤解を生じさせかねない表現であるが、「そういうことをとらえようと焦」っている主体は大村である。すなわち、「度の過ぎたむさぼるような気持ち」とは、過度に指導方法に注目してしまい、内容をおろそかにしてしまうことを意味していると考えられる。

このような過度な方法意識の現われは、第一稿にみたカルヴィニズムの倫理との非常に高い同型性を見ることのできる典型的な一例である。第一稿では「3-4天職観念」において『『厳格な』ピューリタン信徒がたえず恩恵の地位にあるか否かみずからを審査した方式』として「信仰日記」について紹介したが、ウェーバーによれば、「ほとんど事業経営という性格をさえもつものとなりえた」という「生活の聖化」は、まさしく強固な方法意識の表れである¹²⁾。カルヴィニズムにおける倫理的背景からこの引用を捉えると、当然の帰結として、客観的検証の得られない「興味」という曖昧な観念を軽視する、そして数量化のできる指導技術の蓄積こそ重要であるとする大村の価値観を見ることができる。

ただし、上記の引用は大村を理解するうえでかなり重要なものではあるが、文頭において教材が先に指定されている場合についての言及であると限定がかけられている。したがって、「興味」とは周到な授業準備を意味するという事実を踏まえたうえで、再び先に引用した「よい単元の条件」を検討することとしたい。下記は子どもより教師の「深い興味」の方がより重要である、という提議に続けてなされた言及である。大村は、文学作品を例にとって、「私が前々からその作品に親しんでいて、いく度か感動を味わった作品である、そして、かなり研究もしてある、——ここまででは、私は、今回その作品を教材にできないのです。」と語る。そして「その後、何日か、何年かを過ごして少し成長したその日の自分、前と同じではない自分が新たに発見したという、そういう感動」を「いのち」と呼んで、次のような見解を述べている。

成功した単元、人様からどういわれるかということではなく、私自身の実感としてこれは好きだと思い、実践したことが幸せだったと思う単元が少しばかりあります。その少しばかりの単元をじっと見てみますと、長く長く胸に持っていたということがまず一つあります。長い間興味を持ちつづけられたということがありますが、いよいよその学習に入る場合に、もう一つ、私は「新しい人であった」ということです。そういう実感のあった単元が成功しています。

長い間研究してきた得意の題材でありながら、どうしてこうだろうと思い、何でこう物足りないかなと自分が思うときは、その日までに蓄積した自分の力でやっていたという場合です。どんなに話に深みがあっても、肝心かなめの、最後のいのちがないのではないかと思います。そのへんが、研究者と教育者との大きな違いではないか。研究者なら蓄積したものが高くなっていれば、すばらしく立派であると思います。しかし教師というのは、蓄積したものであっても、もう一つ、今日のいのちで加えるものがないと、授業のいのちは持たないものではないかと思っています。

つまり、よい単元になる条件の一つは、教師が新たに一つのものを持つことではないか。ですから勉強を蓄積しても、日に新たといったものがないと、教材の最後の成功になるものがない。たくさんいいものがありながら、最後のいのちの一粒がないということになる。教育とはそういうものなんだということを考えるのです。ですから、子どもがこんなことに興味があるらしいなということだけで単元の学習に入るのは、残念な気がするのです¹³⁾。

「長く長く胸に持っていた」「長い間興味を持ちつづけられた」は、授業準備にかけた時間が長かったことを意味していると考えられる。ごく単純な言い換えではあるが、言葉から得られる印象は全く違うことから、大村がこだわりを持って言葉を選んだだろうことが想像される。

「いのち」もまた、同様に意味ありげな表現である。「肝心かなめの、最後のいのち」とは、今ま

で「蓄積」したものに、「もう一つ、今日のいのちで加えるもの」と言う。「最後のいのちの一粒」といった表現も用いられているが、反復されている「いのち」という語を取り除くと、「よい単元の条件」とは、新しく何かが付け加えられていること、と考えられる。「いのち」とは、新たな発見によって生まれる感動であると氏は述べているが、カルヴィニズムにおける倫理的背景を考慮すれば、「感動」という語にも〈溝〉が存在するだろうことが想定できる。よって、教師の持つ「深い興味」こそ重要であるという文脈を押さえたうえで、「いのち」は「深い興味」と同様に周到な授業準備を意味していると考えられないだろうか。そうであれば、大村は「よい単元の条件」を、「新たに一つのものをもつこと」「日に新たにといったもの」があること、「新しい人」であることと表現しているが、それらは、新たな指導方法を提案し続けること、日々新たな授業準備に勤しむこと、そのような人間としてあることと言い換えることができる。

実際、大村の同じことを繰り返すという行為全般に対して嫌悪を抱いていたことが伺われる言説は講演・著作などにいくつか見られる¹⁴⁾。だが、我々がここで取り上げ注目すべきは、大村はま「国語科単元学習」における最も代表的な特徴の一つである、同じ教材を二度使わないという大村独特のこだわりであろう。

教師のどんな心理状態が、子どもを一番安心した、落ち着いた、焦りなどない、学習に打ち込める状態、ひたすら学ぶ心の状態に導けるのでしょうか。私は、新鮮さと謙虚さだと思います。私が同じ材料で、同じ単元の学習をしなかったのは、この気持ちを自分が持ちたかったからです。同じ単元ではそれがとても持ちにくかったからです¹⁵⁾。

大村独特の言葉によってもたらされる〈溝〉や氏の言説に矛盾をもたらし傾向のある心情的基盤の存在ゆえに、感情的要素を含み持つ言葉は、すべてその意味の適宜を問わなければならないと考えられる。したがって、上記の引用から直ちに汲み取れるのは、大村が同じ教材を使わない理由は「新鮮さ」による、という事実である。

ここに、大村の価値観が現れた言説に共通してみられる要素として、新しさへの強いこだわりを引き出すことができる。氏は「新たな」発見を「いのち」として位置付け、蓄積の上に「新たに」一つ付け加えることを「最後のいのちの一粒」と表現している。これらは非常に深い抽象的意味を伴って聞こえるが、氏の言う「新しさ」の神髄は、その実「同じ材料で、同じ単元の学習」をしないこと、すなわち、常に新しい材料によって新しい単元を実践し続けるというかなり具体性の高い行為に他ならない。冒頭に氏の言説における価値の置き換えという可能性を指摘したが、このような事実を参照すれば、〈溝〉は抽象的意味と具体的行為の置き換えによって生まれると考えられる。「興味」が周到な授業準備を意味し、数量化が可能な指導方法を蓄積することとして捉えられているという点からも、抽象的意味と具体的行為の置き換えを見ることができる。

第二稿「3.『いゝ人とほんとうの人』」に見た、努力によって新しく得たもの、変化せしめたものこそ「ほんもの」である、という表現にもこの置き換えという現象を見出すことができるだろう。さらに、大村が重要視する具体的行為の内実は、客観的証拠を伴う行為によってひたすら「神の栄光をいや増す」ことに邁進するカルヴィニズムの倫理とも高い同型性が見られるのである。したがって、新しく増やし、蓄積し続けることこそ大村はま「国語科単元学習」の本質であり、大村の一貫した価値観が現れていると結論付けることができる。そこから、本稿では勤勉な努力によって、新たなものをひたすら増やし続けるという大村の実践を基底から支える価値観の特性を、〈勤勉的

蓄積性〉と呼ぶこととしたい。

3. 大村の言説における「愛」が意味するもの

さて、大村における「興味」という言葉の意味を追う過程で、抽象的意味と具体的行為の置き換えという〈溝〉に見る大村の言説の特徴と、大村はま「国語科単元学習」の基底価値観の特性として〈勤勉的蓄積性〉が導き出された。ここからは氏の「愛」についての言説を追いつつ、「興味」についての言説から導き出された諸相の実態について、再度大村の言説を踏まえて追っていききたい。

そこで、まず『信州における大村はま講演集 教えながら教えられながら¹⁶⁾』に収録された「母でこそできることを¹⁷⁾」と題された講演を参照する。全容を簡単に要約すると、タイトルが示す通りに、大村が子どもたちの母親に対して果たすべき役割を論じたものである。ここでは、特に〈置き換え〉の様相と大村の価値観が現れている場面について特に注視し検討していくこととする。

この講演は「お母様の仕事というものは、何か教員とは違うことをどうしたらわかってもらえるだろうか¹⁸⁾」という大村の悩みを発端に行われたものであるという¹⁹⁾。先生と母親の仕事は違うということを指摘するこの述べ方は、一見して第二稿で検討した「姉と自分」の作文のように、それぞれが別の位置を占める違う価値を追う立場であると限定しているように見える。氏は続けて、母親に対して「しっかりとした厳しい、本物の人生観をしっかり育てなければいけない²⁰⁾」ことを要求する。

“やればできる”“やればできる”の一点ばりで、できないのは、やらないあなたの責任、といったようになってくるということを、お母さんまでが、そういう気持ちで、四月は全てこの子の努力のなさによる、こういう眼で子どもたちを見るということは情けない残念なことですし、かわいそうなことで、また、人間を育てる資格はなくなるように私は思うんです。この人生を生きていかなければならない長い歴史をじっと考えてみても、“努力をすれば”なんていうことを、自分の口から軽々しく言えるということは、私はほんとに悲しいことのように思うんです。

人生観の確立って言うんでしょうか、世の中をしっかりと見つめて、人というものがどのように歴史をつくり、そして今、どのように社会をつくるかというようなこと。また、わが身一つについて考えてみても、いろいろな日がありまして、そこを今、自分の努力で通ってまいりまして今日があります。そういうことを考えてみまして、私は人の見方というもの、それを人生そのもの。人生観の確立といったらいいでしょうか。そういうものを家庭の中では、ほかがだめでも家庭の中では、お母さんがしっかり持ってほしいと思います。そして、子どもを尊敬すると、このごろ申しますね。その子を大人に仕上げていく時、その子にとっていちばん力強いものは、そうしたやはり正しい一本立ちできる、人間をしっかりと見つめた人生観の確立した大人じゃないかと思うんです²¹⁾。

上記引用によれば、努力によって人間が変わることを期待してはいけないという考えを持つことこそが「人生観の確立」である。ところで、大村は「やればできる」という声かけしか例を挙げていないため誤解を生じさせる可能性はあるが、大村が「努力させる」以外の子どもへの関わり

方を一切問題にしていないことに一言触れておく必要がある。大村は母親がそのような「人生観」を持つこと、そして子ども対しても「確立」させることを要求し、それができなければ「人間を育てる資格はなくなる」とまで述べている。真剣さ極まる母親に対する厳しい指摘ととれるが、実は、大村の述べる「人生観」とは、第二稿に検討した作文「静けさと悦へ」に示された予定説の焼き直しにすぎない。母親と教師の立場の違いを強調しながら、母親の仕事として教師たる自分の価値観を子どもに確立させることを求めるのは甚だしく矛盾していると言える。

「人生観」という語は、本来具体的な価値基準を与えない抽象的用語である。大村は「人生観の確立」という表現の内に、巧妙に自らの具体的な価値観を含ませ、それを教えることがいかにも母親に要求される最低限の責任であるというような言い回しを用いている。この引用についても〈置き換え〉現象の一例として考えて良いだろう。

続けて、大村は「子どもへの教育者としての愛情²²⁾」の在り方を、以下のように語っている。

私には、子どもをかわいがっているように見えても見えなくても、私の子どもへの教育者としての愛情というものは、子どもにしっかりと力をつけること以外にはない。それ以外に、私の愛情の表現のしかたというものはないんです。で、子どもが水や火におぼれたり焼けそうになったりしたときには、水や火にとびこんで子どもを救ったでしょう。でも、そんなことはほとんどありません。ですから、私の教育愛というのは、表現のしかたがないんです。考えてみれば、子どもが意識するかしないかは別として、ことばの力があって、その子は私の教えたことばの力を使って不足なく生きていけたとしたら、もうそれは、愛したしるしだと思うんです²³⁾。ですが、私は、お母さんがたね、そういうふうな意味で、しっかりと人間の見方っていうものを身につけさせ、ほんとの愛の表し方というものを考えてほしいなと、沢山の父母に接しながらいつも考えていたんです。お母さん方が、ほんとうに目覚めて、一本立ちできる人を育てることを考えて、母の愛というものの表現というのは、どういうふうに表現できるのか、どれがほんとに子どもを愛したしるしになるのか、それをみつめてくださればと思っています²⁴⁾。

大村は、教育者としての愛情について述べながら「母の愛というものの表現」と「教育者としての愛情」を徐々に同質のものであるかのように語っている。教師と母親の立場の違いを強調するという当初の導入から論点が明確にずれ始めているのである。ここでは、「母の愛」という抽象的語句と具体的意味を伴うであろう「教育者としての愛情」の〈置き換え〉が行われていると想定される。

さて、具体的行為が伴う「教育者としての愛情」は、子どもが「私の（※大村の²⁵⁾）教えたことばの力を使って不足なく生きていけ」ることによって示されると言う。そこで、講演の中から大村の言う「ことばの力」が具体的に何を意味するか、順次拾っていくこととしたい。

まず、大村が講演で「言葉の力」として指摘しているのが「話し方」である。「小さい時に、何も分からない時に、そういうふうなことばのきれいな発音で、柔い快い話し方が耳にたくさん入るということは、その子のもう後から何ともできない生涯を決するその子の話し方になるんです²⁶⁾。」と氏は述べている。母親の立場からすれば、何やら脅迫めいたかなり強い断定的表現であると言える。

続いて、大村が「ことばの力」として重要視しているのが「語い」である。「きれいな発音で話

せなくてもいいから、子ども扱いに子ども言葉なんて使わなくていいから、使う必要がないんで、自分の心の中でかわいいと思うなり、外の景色がどうであるなり、今日食べたおかずがどんなふうになっていておいしかったなり、何でもよろしいんで、沢山の単語が耳から入るということは大変大事なことです²⁷⁾。」と氏は述べている。この発言からは、「語い」の方が「話し方」よりも優先されていることが見受けられる。

最後に大村が提示しているのが、「よい聞き手」であることだ。「お母さんがそうになってくださらないと、だれが、聞き手になってくださるのか。ほんとの聞き手を持たない子は、ほんとの話し手にはなれません。ですから、何を教えたって話しになりません。子どもが話し出したら、ぱっと、大変聞きたい人に変身してほしいんです²⁸⁾。」と氏は述べている。こちら「話し方」についての氏の発言と同様に、脅迫的とも言えるような断定表現が用いられていると言えよう。もちろん、「よい聞き手である」とは大村のようにふるまうこと以外の何ものをも意味しない。

「話し方」「語い」「よい聞き手である」という要素はいずれも大村が考える「教育者としての愛情」を示すものとほとんど相違ないはずである²⁹⁾が、当然のように母親の絶対的責任として語られている。だが、この点については繰り返し指摘を行ってきたのでさらなる論及はもう必要ないだろう。ここで注目すべきは、まず、大村の述べる「愛」は、かなり即物的かつ具体的意味を伴っている点である。「話し方」「語い」といった要素は、客観的証拠を伴う変化を提示しやすく、「よい聞き手である」という要素ですら、話し手が話す量に伴って成果が判断されると考えれば、客観的に「よさ」を捉えるのは至極簡単である³⁰⁾。

このような大村の「愛」の基準には、どれも〈勤勉的蓄積性〉という氏の価値観に見られる特性を見ることができる。言葉の〈溝〉さえ乗り越えてしまえば、氏の言説が意味するものは非常に単純かつわかりやすいことがこの例から見えてくる。

そこで、氏の言説が意味するものが、実は非常に単純であることの例をいくつかここに挙げておきたい。まず、大村の「書くこと」についての言及である。

それまでは、程度の高い文学的な部分を指導しておけば、他の実用的なものなどは自然に身に付くという考えでしたが、実際はむしろ逆で、毎日の暮らしの中で「書くこと」を倦まずたゆまず自然に繰り返していくほうが、力がついていくということがわかってまいりました。

なにしろ、つねに、絶えず、と言いたいくらいに書かせることが大切で、「書くこと」の指導の大敵は、「筆不精」の一語につきると思います。算数では、どんな大きな数字であっても、それに0を掛けますと、すべてが0に帰するように、「筆不精」はそれまでせっかく身に付けてきた「書くこと」の力を、あっさり無に帰してしまうものだと思います³¹⁾。

「力」も抽象的意味を伴う語句であるのでその意味を後に論じる必要があるが、まず、ここからは大村の「書くこと」に対する考えがわかりやすく提示されていることがわかる。「書くこと」を「倦まずたゆまず自然に繰り返していく」という行為は、文字通り、〈勤勉的蓄積性〉そのものである。書いたものはひたすらに増えていき、なおかつ明確な客観的証拠が残る。「筆不精」が大敵なのは、蓄積が止まってしまうからである。蓄積し続けるという継続性を持った行為そのものに価値があるならば、蓄積を止めた時点ですべてが無に帰すという論理が無理なく成立するのである。そして継続性を持った行為こそ「ほんとう」であるという大村の価値観は、すでに第二稿で検討した作文「静けさと悦へ」でも示されている。

では、「力」が大村の文脈において何を意味するのかについてもここに論じてみよう。大村における「愛」が「ことばの力」と表現されていることは先ほど確認した通りである。繰り返しになるが、「母でこそできることを」の講演で示された「ことばの力」は、「話し方」「語り」「よい聞き手であること」であった。『教えるということ』においても、「平常の、聞いたり、話したり、読んだり、書いたりするのに事欠かない、何の抵抗もなしにそれらの力を活用していけるように指導できたら、それが私が子どもに捧げた最大の愛情だと思います³²⁾。」と書かれている。また、『教えるということ』には、大村の言う「力」が意味するものの別の側面が現れた引用がある。

私は卒業式の時、若い時は別れるのが悲しくて泣きましたが、今はこの人たちの生きていく世界が目に見えて、かわいそうで泣けてしまいます。「どんな苦しみの中を越えて、この人たちは生きていかなければならないか。それにしては、いかにも力をつけなさすぎた。」と思うんです。(中略)

中学時代につかなかった癖は、永遠につかないと、時実博士もおっしゃっていますね。ですから、この世を生きぬくだけの良い癖をつけることができたかしらと思いながら、みんなが一人ずつ卒業証書をもらいに出てくるのを見てみると、心細さと、申し訳なさと、かわいそうなのと、それから私の予期しなかったどんなことに会おうのかと思うと、何か胸がいっぱいになってしまいます。(中略)

教えなければならないこと、つけなければならない癖をきちんとつけるのであれば、いかにあたたかな心で、子どもに優しいことばをかけても、それだけではただの人間にすぎない、世にいう教育ママと同じだという気がします³³⁾。

「力」に相当する語句として、ここでは「ことばの力」とは別に「中学生時代につかなかった癖」「この世を生きぬくだけの良い癖」「つけなければならない癖」という表現が用いられている。

「癖」とは、無意識のうちにできる習慣化された行為を意味すると考えられる。そして、先に『教えるということ』から引用した「何の抵抗もなしに」という表現とも一致が見られる。したがって、大村のつけたいと考える「力」とは、聞く、話す、書く、読むと言った行為の習慣化であると捉えられる。この解釈は、〈勤勉的蓄積性〉とも親和性が高いと言えるだろう。「何の抵抗もなしに」に、ひたすら聞き、書き、話し、読むことができるとすれば、効率的に量を増やし続けることが可能であるためである。

また、大村が目指す行為の習慣化は、第二稿で論じた氏の心情的基盤が要求する条件をもすべて踏まえている。すなわち、生まれつきの才能や素質に対する否定、苦しみに対する賛美という価値観のもとに、自ら意志した努力によって新たに得たもの、変化せしめたものを、努力の報いを期待せずにひたすら増やし続けるというものである。付言すれば、このような努力の継続は、人に認められたい、または認めさせたいという大村の志向を充たす性質を持っている。〈勤勉的蓄積性〉が要求するものは、本稿現時点においては、客観的証拠を伴うような量的側面が強調されることが多い。その点を鑑みれば、〈勤勉的蓄積性〉は才能や素質を問わなくても達成することができる極めて単純な価値観であると言えよう。さらに、報われないと知りながらも懸命に増やし続けることは苦痛を伴うだろうことも容易に想像されうる。

ただし、このような推論からは大村の価値観に見られる〈勤勉的蓄積性〉はその内実を問わないという可能性を提示するものでもある。内実を考慮してしまえば、勤勉かつ効率的に量を増や

すことはかならず、個の才能や素質について問わずには済まされない段階に発展してしまうからである。この点については、次項で触れることとしたい。

4. 大村の言説における「記録」が意味するもの

大村における「愛」についての言説には、子どもに向ける愛情としての「ことばの力」とは別に、仕事に対する愛情について語ったものがある。

考えたのをそのままにしておかないで、どういう形にか記録しておけば、自分の仕事に対する愛情のようなものがわいて、それが我が身を育てるのではないのでしょうか。じぶんのしごとと愛情がなければ育つことはありません。(中略)

そうやって、自分で自分の仕事を愛するということが、結局いい仕事の何かのもとになるのではないかと思います。第一、自分の仕事を愛するといっても、どういうことなのかかわからないでしょう。ですから結局は、まず、なくさないことではないのでしょうか。だれかを愛するといっても、その人を忘れないとか、その人をおもうとか、そういうことでしょう。

ですから自分の仕事を愛して、自分の足跡を愛して、それをちょっとでも残しておけば、育てようとしなくても、そんなにまで仕事を愛している人は、どこか育ってくるのではないのでしょうか³⁴⁾。

この引用においては、「愛」とは、「記録してお」くこと、「なくさないこと」、「残してお」くことであると述べられている。この引用だけでも、〈勤勉的蓄積性〉という大村の価値観との関連を十分に見ることができるが、そのような記録の実態は具体的にはどのようなものであったのか、以下見ていくこととしたい。上記引用は、講演「若いときにしておいてよかったと思うこと」から引いたものであるが、まずはそこに紹介された、諏訪高女、そして第八高女で大村が教鞭をとっていた際の記録の実態を参照することとしたい。

諏訪高女時代、大村は受け持った150人の生徒に対して、毎週作文の課題を課し、添削を行っていた。そして、自分でいい「批評」が行えたと思った作文については、生徒に作文の清書を依頼し、再び赤ペンで同じ批評を加えたものを百枚余り手元に残したと言う³⁵⁾。この事実について大村は「これは仕事に対する愛情ではないのでしょうか、愛着のようなものです。自分の仕事がとてもかわいくなって、そしてやっぱり腕前の上がることではないかと思うのです³⁶⁾。」と語っている。

第八高女でもほぼ同様に、短歌の批評を行って「得意なのを³⁷⁾」選別して残していたという。そして、国語科教員の前任者であったアララギ派の歌人、五味保義氏に依頼して、大村の批評に対する批評を書き足してもらうことを「熱心に心がけ」ていたと語っている³⁸⁾。

この二例に共通する記録のあり方としては、「うまくいったと思うこと」、すなわち自身が意味づけた成功例のみを選別して残しているということを指摘できるだろう。そして、この蓄積は、興味深いことに、特に実践の改善を目的としてはいないように見える。改善が目的であれば、失敗した例について検討したり、前任者に教えを乞うた方が合理的なはずであるからだ。また諏訪高女での例について言えば、指導の加えられた、いわば不足の作文を、再び間違いもそのままに書き直すという行為は、生徒にしてみればかなり目的が不鮮明である。第八高女の例についても、批評に対する批評を受け取ることにについて「実に愉快です。子どものような気持ちになりました³⁹⁾。」

と述べているが、五味氏の批評をその後の指導にどのように生かしたかという点については全く示されていない。ここからは、記録の蓄積があくまでも大村自身のためになされていたということが推察されるのである。

このような事例は、第一稿に紹介した改革派信徒の「信仰日記」と比較すると、そこに同型性を見ることができる。自らの善行や徳性を記録することによって救いへの確信を得るための手段として用いられたのが「信仰日記」である。大村については、仕事に対する絶対的自信を確立し、充足感を得るための手段としてこのような記録の蓄積を行ったのではないかと推測することができる⁴⁰⁾。

自分自身の楽しみのために、実践の改善を目的としない記録の蓄積をすることを「我が身を育てる」、あるいは「腕前の上がること」と表現している点については、本稿に繰り返し指摘している言葉の〈溝〉が介入しているとするべきだろう。すなわち、「育つ」「腕前の上がる」という抽象的意味を含む用語に対しては、良い意味づけを自ら与えた記録を増やしていく、という具体的行為に〈置き換え〉て解釈することが十分可能であり、また適切であると考えられることができる。

さて、大村の若い時期における記録の蓄積の実態が明らかになったが、それ以後記録の蓄積のあり方に変化は見られるだろうか。

大村の言葉に対するこだわりについては、第一稿からも繰り返し触れてきた。『22年目の返信』に「全集に全精力を傾けていた」との記述⁴¹⁾、または全集第1巻に掲載された「研究授業」という単位について「単元学習の欠陥を見せている単位」であると考え掲載に反対したが、周囲の説得により入れることにしたとの記述がある⁴²⁾。あるいは、本稿注7で触れた、著作『授業を創る』において発刊までに修正を加え続けたとの記述、『評伝 大村はま』においては、遺稿「優劣のかなたに」に推敲の繰り返された跡が残っていたと荻谷夏子が証言を残している⁴³⁾。自身の楽しみのためだけに残した記録と、後世に著作として残される記録では意味合いが異なるかもしれないが、自分が認めた納得のいくものだけを厳選したいという志は一貫しているとも考えられる。

ただ、そのような志に対して疑問を呈したくなるような例も相当見ることができる。例えば、『大村はま国語教室 別巻⁴⁴⁾』である。氏が石川台中学校で作成した週案が原本そのままに30頁に渡って掲載されている⁴⁵⁾が、なぜ掲載したのか、週案が実践にどのような役割を果たしたのか、といった説明が付されていない。また、活字も小さく読みづらい。しかも簡略的に書かれているため、氏の実践を理解するために役立つとは言い難い些末な情報の羅列のように見える。あるいは、石川台中学校創立十周年記念式典にあたって大村が作成した全校生徒参加の「呼びかけ」が収録されている⁴⁶⁾が、週案同様に、国語の実践との関係やこの「呼びかけ」が氏にとってどのような意味を持つものか示されていない。しかも、これは採用されなかった案だという。さらに、「国語科実践研究発表会資料」の紹介は、あいさつ文に始まり、238項目に渡る提案が羅列されている⁴⁷⁾が、やはりその意味、使い方などは示されていないのである。こだわりを持って厳選した情報というよりは、全体を網羅しようとする傾向をここに見ることができる。

このような、記録に対して内実よりも全体を網羅し量を増やすことを優先しているのではないかという仮説に説得力を与える例としては、他に学習記録の蓄積という事例を挙げられる。鳴門教育大学に、大村が指導した学習記録が大量に集積されているのは有名な事実であるが、大村は子どもの学習記録について、以下のように述べている。

この学習記録は、役に立つ、たいせつなことの書いてある、国語の知識がたくさん書いて

ある、そういう意味での辞書代わりのような役割りはしないだろう、ここに書いてあるようなことは、みんな身についてしまって、これをあけてみる必要がなくなるだろう、その方がいいのではないか。それでも、この学習記録を書いた値打ちは少しも減らないのです。これを書いているあいだに、これを書きながら、これを書くことによって、あなたのなかに育ったもの、それが何よりの価値です。書いているあいだに、あなたの身についた力、それがかけがえのない宝だと思います⁴⁸⁾。

この発言は、先に紹介した大村の「書くこと」についての言及と内容を同じくしている。書く、という継続性を伴った行為そのものが「ほんとう」であり「何よりの価値」「かけがえのない宝」であると述べている。そして、学習記録そのものは「あけてみる必要」のない、実体としてはそれほど価値がないものであると意味づけているのである。

そうであったとしたら、「学習記録」の蓄積は、生徒よりもさらに大村にとって内実の伴わない行為ということになるのではないだろうか。まず、大村は「授業中絶えず評価していなければならない⁴⁹⁾」と考えていたため、指導の過程ですでに、学習記録をかなり深く読みこんでいるはずである。また、多忙であった大村が、卒業した生徒の膨大な学習記録を読み返す時間の余裕を持っていたかどうか疑わしい。同じ教材、単元を用いないのだから、学習記録を読み返すとしたら確認程度の使用に止まるであろうし、何より大量に集める必要がない。それにもかかわらず、生徒に完成した学習記録の提出を要求し、読み返したいと生徒が大村に依頼しても返還に応じなかったという⁵⁰⁾。

これらの事実が示唆するのは、内実ではなく蓄積することそのものが目的として考えられており、なおかつ、生徒ではなく大村自身の楽しみとして記録の蓄積が行われていたということである。第二稿において、大村には人から認められたいと強く願う心情的基盤を有していることを指摘したが、自分が納得できる厳選した言葉を選びたいという志は、どちらかという相手のいる、又は公開性の高いものについて特に強く現れるのではないかと考えられる。諏訪高女、第八高女での記録の選別は、あくまでも大村自身の基準によってされており、他人の評価を要求するものではない。『大村はま国語教室 別巻』についても、実践を語るというよりは自伝の趣が強く、他者からの評価ではなく、自身の思い入れが優先されたのではないかと考えられる。大村の思い入れとは、全体を網羅し量を増やすことに向けられる傾向があると考えれば、学習記録の蓄積についても、「記録」であることが優先され、その内実に関しては特に求められていないということが整合性を持って理解されるのである。

大村は、「教育における記録の大切さ」について、次のように述べている。

本当に愛着という言葉が合っているかもしれません。学ぶこととか、自分を成長させることへの愛着のようなもの、たとえ役に立たなくても、やらずにはいられないようなそういうものが(※現代の教育に⁵¹⁾)なくなってきたように思うのです。

役に立つことかどうかわからなくても、捨てることができない。やらずんばなるまい。それをやるとどれだけのいいことがあるかという、そんなことはわからないけれど、やらないとすることができない。学ぶことに対するそんな気持ちを、私は今でもひしひしと感じています⁵²⁾。

内実を伴うかに関係なく「やらないということができない」という表現には、第二稿で検討した作文、「静けさと悦へ」に見た、報いを求めない継続性を持った努力こそ「ほんとう」であるという大村の価値観が強く現れている。そして、そのような大村の価値観と、量によってその価値が決定される〈勤勉的蓄積性〉は非常に相性が良いと考えられる。双方がお互いを高め合う関係にあるからだ。だが、実践の改善を目的とせず、自身の楽しみのために記録を蓄積していたという点については、「愛着」という言葉からその点を推察できるが、どうも無自覚であつたらしく明言されていない。大村の重要でありながら、無自覚さが現れている言説については、第一稿2-3に挙げた奥田正造と大村のそれぞれ異なる指導観の等閑視、第一稿4に検討した、大村の信仰が自ら選び取ったものではないことの方にむしろ高い意義を見出しているという例がある。これらもまた大村の「無自覚」な言説における〈溝〉として、ここでまた新たに位置付け直すことができるだろう。

ところで、大村の〈勤勉的蓄積性〉の実態について今まで検討してきたが、大村の著作の中には〈勤勉的蓄積性〉に反する指導を行っていると見られる非常に興味深い指導例がある。この例は本稿における仮説の有効性に関わるものであるので、ぜひともここで検討しておかなければならない。

この例における状況は、一班四人でお互いの作文を読み合い、自分の意図通りに文意が伝わるかどうか検証し、修正を加えるという活動中のものである。厄介なことに、この指導場面については、大村の二冊の著作と「はまかぜ」に掲載された記事の三か所で取り上げられている⁵³⁾が、それぞれ文脈と意味づけが少しずつ異なっている。より厳密な実証を試みるために、長くなるが、ここで三例を並べて引用することとしたい。

[1] 書き上げた作品を班の中で回し読みして意見をもらうという学習で、自分の作品がきちんと受け取られず、正しく評価されなかったことを訴えた生徒に対して、大村先生はごまかしやせず、しっかりと聞き留め、「悔しかったろう」と認めたうえで、「でもね、〇〇さん、読む人全員がいつも熱心に正しく読んでくれるとは限らないでしょう。それは期待できない。そういうものですよ。その中でも、どう書いていくか、ということなんじゃないですか」と言った。ごまかしでもなんでもない。優劣にもまつわる、これは厳しくて寂しい現実、これを静かに、甘やかしてもせずにずっとまっすぐに出した。

こういうときにこの教室は実の風が吹く教室だなと思うのだ。「実の場」を大事にというときの「実」は、現実と離れないこと、不都合な現実にも背を向けないこと、かつ暖かく豊かであること、なのではないかという気がする。

(『はまかぜ』33号「大村教室の実の場」、荻谷夏子、さいたま市における国語教育研究会にて)

[2] (中略) そのとき、一人、ついと立ち上がった。見るとHである。このクラスで、最も優れた生徒として、尊敬を集めているHである。つかつか、つかつと出てくる。ほおをほてらせている。何か思い詰めたような真剣な目、ただ事ではない。私が、なに？ と迷っている間に、もうHは私の前に来ていた。

「先生、O君は、ぼくの作文、ぱらぱらっと、さあっと、ちょっと見ただけなんです。読んでないんです。それで、①⁵⁴⁾のぼくを書こうとしたこと、取り違えてるんです。よく読めば、

わかんと思います。読まないからわからないんです。ぼくの文章のせいじゃないんです。ぼく、直しません。」

私は、うなずきながら、思わず、かれの肩に手をかけた。少し黙っていると、かれはまた、「直しません。」と言った。少しして、私は、何か少し小さくなりながら、こんなことを話したのであった。

直さなくて、もちろんいいということ。しかし、私たちは今、文章を書く勉強をしているのだということ。世の中には、読む力の弱い人もたくさんいること、力が弱いというのではないが、そそっかしく、ざっと見る習慣の人、忙しくてざっと目を通すだけの人、いろいろの人がいる。そういう、じっくりと誠意をもって読んでくれない人は、じつにたくさんいる。そういう人たちにも、どんな読み方をする人にも誤りなく、伝えられるような文章をと心がけて勉強するのだということ。そのようにして、ほんとうに広く人に伝えられる、人の心をとらえられる文章になっていくのだということ。

Hは納得して席にもどっていったが、私は何だか、自分の立場からばかりものを言っていたような、どうしても納得させようとし過ぎたことばであったような、できそうもないことを口にしたような、何かすっきりしない気持ちであった。Hの一途な、真剣な、それこそ真実なことばのすがすがしさの前に、みじめにさえ思えた。

(大村はま『大村はま・教室で学ぶ』、小学館、1990年、「ぼく、直しません」より p 137-138)

[3] (中略) 書き手がほんとうに言おうとしたことを書けた場合はいいのですけれども、思いがけない意味に取られることが多いのです。それは文章の書き手のほうに罪があったかもしれないし、読み手のほうに問題があるかもしれません。どっちにあるにしても、どちらも授業としてはたいせつな問題だと思うのです。

書き手のほうがよかった例ですが、ある優秀な生徒が口をとがらしておこり、「だれそれはろくに読まないで意味を取り違えた、ぼくのここが悪いと言う、けしからん。」と言ってきたことがありました。そこで私は、「そんなことをおこるものではない。世の中にはなんべんも読んでくれる人なんてめったにあるものではない。いっぺんではわからないものを書いたということを考えなければならない。文章の勉強をするには、人がよく読まなくたってわかるように書こうと思わなくては、じょうずになるものではない。読み手を責めていたんでは、書き手のほうはじょうずになるはずはない。」と申しました。

そういうこともやはり鍛え合うということです。書き手としてたくましい実力を持つためには、そういう読み手にも、読まれてみるということがなければならないのではないかと思います。いろいろの人がとんでもない読み方をするということを知って、それに対する用心をするということは、とても私ひとりが作文を読んでいてできることではありません。私はグループというのは国語学習の目的からいっても、とても大切だと思うのです。

今のような場合、もちろん、教室は世の中ではなくて教師がついているわけですから、書き方が悪いのか、読み方が悪いのか、最後は教師が決めるべきもので、泣き寝入りをさせるわけではありません。「これは読み手が悪かった、あなたの書き方は悪くない。」と決めるのはもちろん私自身です。けれどもそんな場面に一度会わせることがたいせつだと思うのです。このように実に予想外の質問、予想外の見方を、ほかの人はするものだということを考えて、私

ひとりで作文を読んでやったり、話を聞いてやったりしているだけではいけないということをしみじみ感じるのです。

(大村はま、『大村はま国語教室11』、筑摩書房、1983年、p 15-16)

この三つの引用に関して、その内容の適宜をそれぞれ問うことは少々困難である。引用〔1〕と〔2〕においては、それぞれ類似した意味を持つ「実の場」「真実のことば」という語が全く正反対の意味に使われている。前者は「不都合な現実にも背を向けない」姿勢を突き付けた大村の教室を「実の風が吹く教室」であるとしているが、後者は大村の意向に従わなかった生徒の言葉こそ「真実」であると位置づけているのである。引用〔2〕と〔3〕においても、前者では大村がみじめさを感じているのに対して、後者は、相手に理解してもらえないという場面に「一度会わせることがたいせつ」であると述べて良い指導場面の一例として扱っている。

この引用を検討する方法について触れておこう。まず、〔1〕については教え子の荻谷夏子の証言であるため、適宜を問うにあたっては指導の当事者である大村が記した〔2〕〔3〕が優先される。ただし、荻谷夏子はその指導場面に直接居合わせたのか、大村から間接的に話を聞いたのかさだかではないが、同じ生徒の立場から状況を確認して、優秀であったはずのHという生徒がむしろ「不都合な現実」に背を向けるような劣った生徒として感じられたというのは重要な証言である。大村がH以外の生徒に対して、そのような印象を与える指導をしたということを示唆していると考えられるからだ。

〔2〕〔3〕については、大村の倫理的背景及び心情的基盤により合致するものについて、まずは確認しておくこととしたい。また、三つの事例に共通する要素は、最も実証性が高いものとして認めることとする。

さて、三つの事例に共通する最も重要な事実、大村が、大村の言う意味では「教えていない」というものである。〈勤勉的蓄積性〉に反する可能性があるとしてこの例を挙げたのは、客観的証拠の残せる具体的指導をHに与えていないことが見受けられるためだ。大村の価値観に照らせば、読んでももらえない作文を書いた生徒に対して、どのような書き方をすれば適切に意図を伝えられるのか、具体的な方法を指導しなければならないはずである。しかし、この指導場面に限っては書き方が悪かったという事実を突き付けることに終止している。「教えていない」という点では、大村が痛烈に批判した「このいい頭で考えるのよ」と言って子どもの頭を撫でた女性教師の行為と全く同じである。なぜこのような致命的とも思われる例を、大村はわざわざ発表したのだろうか。

この問いを検討するに当たっては、子どもは教師の意図を理解できないという〈溝〉に隔てられている、そして、子どもの感性や個性を重要視しないという大村の倫理的背景及び心情的基盤を踏まえて、子どもの「真実のことば」に照らして自らの指導観への反省のようなものを語った〔2〕ではなく、〔3〕に着目することとする。また、〔3〕に見られる指導の状況のほうが、荻谷夏子の得た印象と近いものが感じられるという点も着目する理由として挙げることができるだろう。

さて、〔3〕において特徴的なのは、明瞭な確信と意図によって指導を行ったことが如実に表れていることである。大村は読み手に問題があったことを明確に認識しながら、書き手が悪いという意味づけを積極的に行っている。つまり、大村自身は、この事例を特別な「例外」としては考えていない。よって、客観的証拠の残る指導をすべきであるという価値観よりも、さらに優先される何らかの指標があった可能性を我々は考えなければならない。

再度第二稿で検討した、大村が認める「ほんとう」の基準をここに挙げてみよう。「ほんとう」とは、自ら意志した努力によって新たに得たもの、変化せしめたものという意味と、生まれつきの才能や素質に対する否定、苦しみに対する賛美という価値が込められている。さて、Hという生徒はこのすべてに該当しない。Hが取り組んでいるのは作文を直すという課題であるが、彼は新たに増やすということも、変化せしめるということも拒絶している。そして〔2〕と〔3〕の資料の指し示すところによれば、Hは誰からも認められる優秀な生徒であったということだ。この一例は、大村の忌み嫌う才能に溢れた生徒が、その才能によって、大村の価値が示すところの最高のものを拒絶した場面であったと換言することができるだろう。

Hの指導場面における例は、〈勤勉的蓄積性〉の反証を示す可能性をもつものとして着目したものである。しかし、この「例外」は興味深いことに、Hという子どもの言動が大村の価値観の逆鱗、すなわち、氏の価値観にとって不都合な側面に触れてしまったという事実において、むしろ〈勤勉的蓄積性〉の根深さを色濃く反映したものとして考えることができるのである。

このような指導場面とは別に、大村の才能あるものに対する否定、あるいは、距離をおこうとする傾向については他にも例が見られる。例えば、大村はNHKの職員に、我々は平凡な教育を受けてきたが皆能力の高い人材として育てているので、大村が行うような熱心な指導は必ずしも必要なのではないか、と尋ねられたことについて、次のように述べている。

私はそうだろうと思いました。NHKのアナウンサーになったり、プロデューサーになったりするような方は、だれがどのように教えたって、ご本人の優秀な素質が伸びて優秀な人になったのですから。本人の力がある場合は、私が動き回らなくてもいいのです⁵⁵⁾。

才能ある生徒にいたっては、自分が殊更に関与する必要がないととれる発言である。それから、自分の教え子で優秀な経歴を持つ人物について想定し、以下のように述べている。

有名大学を出て、すばらしい活躍をしている人たち、それはもちろんそれでうれしいですけど、それは私などにあまり関係のない、その人の力、努力、環境、めぐり合わせなどにあるように思われます⁵⁶⁾。

二つの引用とも、それぞれ単独に見れば、自分の指導よりも何より生徒本人の力によって事を成し遂げていることを尊重する、大村の謙虚な姿勢が現れていると取ることができる。だが、大村の才能に対する嫌悪、子どもの個性・感性を重要視しないという価値観に基づいて二つの引用を改めて検討すると、Hの例に見たような才能ある生徒を冷たく突き放す姿勢が見えてくる。すなわち、大村が子どもの持つ才能に対して示す態度は、「指導」ではなく「拒絶」なのである。大村において、才能は蓄積性を損なうものとして考えられるという点は第二稿でも触れたが、具体的な指導の必要性よりも、感情的な態度の表明が優先されているという実態を見ると、確かにそのように機能していると言えるだろう。

本稿で検討した例は、大村の記録の蓄積の膨大さと対照すればわずかなものである。しかし本稿は、良い単元の条件に始まり、同じ教材を二度と使わないという大村の実践における有名かつ中心的な規範、大村の実践の要である学習記録の実態など、実践の本質に関わる要素を重点的に取り込み、かつ氏の倫理的背景・心情的基盤との対照によってその妥当性をその都度検討したも

のである。したがって、十分な実証性を確保したものと言えるだろう。そこで、〈勤勉的蓄積性〉を大村はまという人物すべてに通じる基底的价值観としてここに位置付けることとする。

では、大村がカルヴィニズム的意味において打ち込んだ「天職」としての教育とはどのようなものであったのだろうか。次稿では、本稿に論じた倫理的背景や心情的基盤、さらに、それらを踏まえて明らかにした大村はま「国語科単元学習」の基底的价值観の特性としての〈勤勉的蓄積性〉（これは、大村はま「国語科単元学習」の理念型を構築するうえで基盤となる理念である）を踏まえ、大村自身の仕事としての教育観を明らかにしたい。

ところで、大村の教育観は、大村自身の学習の履歴と大きな関連性を見ることができる。なぜなら、大村の学習の仕方は、仕事としての教育の見方、考え方に大きく影響している事実を見ることができるためである。そこで、次稿では、大村はまにおける学習のあり方についてその特質に着目するところから検討を始めたい。

注

- 1) 新妻千紘、戸田功、「大村はま『国語科単元学習』における倫理的背景——大村はま『国語科単元学習』の理念型構築のための第一段階として (1)——」「大村はま『国語科単元学習』を貫く心情的基盤——大村はま『国語科単元学習』の理念型構築のための第一段階として (2)——」を参照のこと（『埼玉大学紀要』、埼玉大学教育学部、vol68. No.2、2019年9月）。なお、本稿では前者を第一稿、後者を第二稿、本稿を第三稿と呼ぶこととする。
- 2) 「興味」については、第二稿3、「愛」については、第一稿3-3を参照のこと。
- 3) 第二稿で検討した「性格」という作文に対する大村のコメント、あるいは「一人一人を見る」、「戦争協力の点では、プロテスタントの中でもクリスチャンの態度は大きく分かれました」といった表現は、意図的に誤解を誘っている、つまり、大村自ら認める価値と他者から評価される価値の置き換えが非常に巧妙に為されているかのように見える。しかし、自覚の有無について明確でないため、未だ検討の余地がある。したがって、厳密には「置き換えて主張しているように捉えられる箇所を見出すことができる可能性がある」と表現すべきかもしれないが、本文においては混乱が生じるために注で指摘しておくこととする。
- 4) 大村はま、『授業を創る』、国土社、2005年
- 5) 同 p17-57
- 6) 同 p18-19
- 7) その点を踏まえると、「当たり前」という表現も〈溝〉の一種であり、当然の前提ではなく、軽視されるべきものであるという意味で捉えるべきである。『教えるということ』（大村はま、共文社、1973年）では、「優しくて親切」「一生懸命」「あたたかな心」（p49）、「いい人」（p78）といった用語が「あたりまえ」に相当するものとして扱われている。いずれも第一稿に見た、カルヴィニズムにおける感覚的・感情的要素への嫌悪と符合するものである。
- 8) ちなみに、同書冒頭に「この本は、国土社の、とくに、渡部金五郎さんのお骨折りによって出来たのである。こんな段階で、こんな大直しをしては、と自らひるむような直しも黙って許していただき、心から感謝している。」（p2）とある。したがって、この副題もまた編集によってつけられたのではなく、大村自らつけた可能性が高いと考えて良いだろう。
- 9) この「あたりまえ」については通常の用語法で用いられているようである。現在単元学習を行っている指導者は「あたりまえ」のことすらできていない、という痛烈な批判を文脈に読み取ることができる。もちろん「興味」についても通常の用語法で用いられる場合もあり、いかなる文脈のうちにどのような意味で用いられているか、その都度検討する必要があると言える。
- 10) 前掲書4 p63-65
- 11) 引用者による注

- 12) Max Weber: DIE PROTESTANTISCHE ETHIK UND DER GEIST 《DESKAPITALISMUS, 1920
邦訳書：大塚久雄訳、『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』、岩波書店、1991年、p 214-215

「生活全体の徹底したキリスト教化は、このようにカルヴィニズムが、ルッター派とは違って、倫理的な生活態度に押しつけたその方法意識の帰結だったのだ。カルヴィニズムの影響を正しく理解するためには、そうした方法意識こそが人々の生活に決定的な影響をもたらしたのだという事実を、たえず念頭においていなければならない。」とウェーバーは述べている。

- 13) 前掲書4 p 21

- 14) たとえば、『教えるということ』（大村はま、共文社、1973年、p 33）には、「だいたいなんべんも読むなんて、社会生活にはそんなにあることでしょうか。ふつうは一ぺんしか読まないものなのに。まあ、小学校の小さいうちは、他のことも教えなくてはなりませんから、なんべんか読むということもありますが、それは単なる方便にすぎないので、なんべんも読むということは、できるだけ早く卒業させてしまわなければならないことなんです。繰り返し繰り返し読むのがよい読みなどと、子どもの本が日本中に十種類もなかったような時代と同じ教室になるということは、私はやはり、先生が「教えていない」からだと思います。」とある。

あるいは、同じ著作から「小学校からきた子どもたちは、じつに独立心がなく、甘えっ子だからです。何でもないことでも、自分で考えず、すぐ他の子どもに聞くからです。また、「こっちへ来なさい。」と言えば、「行くのね。」となりの子どもに言いますし、またそうかと思うと、もうひとりのとなりの子が「行くのよ。」「行くんだよ。」と口を出します。「用紙を二枚ずつ取りなさい。」と言うと、たちまち「二枚ね。」「二枚だね。」「二枚よ。」「二枚だよ。」と聞きあい、教えあうのです。どうしてそうよいいなことをするのでしょうか。寄りかかりあって、一人ずつ一個の人間として立ち上がっていません。」(p 122) とある。

本文でも軽く触れたが、大村は同じ文学教材を繰り返し使うことについても懐疑的であった。「文学作品などで、非常によく研究してあることがありますね。教科書にとってもよい作品のあることがありますね。中学で言えば、魯迅の“故郷”とか。そうしますと、それを自分で研究したり、またたくさん研究が発表されていますから、読んで勉強もしたりして、その作品について深いものを持っていたとします。それでも、それは、今回、教えるに当たって新しく発見したものではないのです。感動はあっても、新鮮な感動ではないわけです。いろいろ調べてあり考えていることは研究としては素晴らしいのですが、今回新しく発見したのではないのでしたら、ちょっと子どもを相手の教材にはならないのです。研究が深くても、今回新しく発見したのではないのでしたら、教材として子どもの感動を呼ぶことがむずかしいのです。」と述べていることにも「新しく」加えた事実があるということを経端に重要視する大村の価値観を見ることができるだろう。(大村はま、『大村はま・教室で学ぶ』、小学館、1990年、p 190-191)

- 15) 大村はま、『日本の教師に伝えたいこと』、ちくま学芸文庫、2006年、p 40

ちなみに、「なぜ、同じ教材を二度と使わなかったり、同じ単元をしなかったか、これは全く私個人のことで、それがよいなどということではありません。」(p 38) と述べている。同じ教材の反復的使用の禁止は、世間に認められる手段としてではなく、大村個人のこだわりによってなされたというこの発言によって、大村独自の価値観がより強く反映された行為の一例として特に注目すべきであると考えることができる。

- 16) 『信州における大村はま講演集 教えながら教えられながら』、長野県国語教育学会編、1986年

- 17) 同 p 132-152

- 18) 同 p 133

- 19) 同 p 134-135

「先生と、きちっと一線の画されたというか、全然ちがった母親の仕事というものを、まずしっかり認識するところに、私はお母さんにしかできない仕事の出発があると思うんです。どうぞ、先生の助手なんかではありません。お母さんはお母さんで、立派な別の仕事をする人なんです。人を育てると

いうことにおいて通じているものがあるというだけの話で、決して先生の真似方をするのが、本物ではないんです。」

20) 同 p 135

21) 同 p 135-136

22) 同 p 138

23) 「私の教育愛というのは、表現のしかたがないんです。」と言いながら言葉の力こそ「愛したしるし」とであると明確に断定しているのは、奇妙である。このような言語操作は、第三節に見た、人に認められることを目的としない行為を良しとしながらも、人から認められたいと思わずにはいられないという、相反が含まれる大村の心情的基盤が作用しているのではないかと考えられる。

24) 同 p 137-138

25) 引用者による注

26) 同 p 139

27) 同 p 140

28) 同 p 146

29) 本稿で引用した大村の著作のどれを読んでも必ず三つの項目のうちいずれかの重要性が述べられていると言っていいほど、氏の一貫性は強いものであるが、ここでは特に三つが網羅されて紹介されているものとして、『新編 教室をいきいきと1』（大村はま、ちくま学芸文庫、1994年）を参照の例に挙げておくこととする。

30) 同 p 146

「ほんとうに聞き手になると、つい話したくなる、大変聞きじょうずな方があります。その方と話していると、いくつも話が出てくる。そうかと思うと、ある方と話していると、すぐ花が、ポツンと落ちてしまって、話がとぎれてします。話の種をさがすのに頭が痛くなっちゃった、ということがありますね。」と大村は述べている。第3節に見た「ほんとう」の意味をここに適用すれば、やはりよい聞き手の規準は、話し手が話す量に基づいていると考えることができるだろう。

31) 大村はま・波多野完治、『22年目の返信』、小学館、2004年、p 82-83

32) 大村はま、『教えるということ』、共文社、1973年、p 91

33) 同 p 50-51

34) 前掲書4 p 14-16

35) 同 p 9-10

36) 同 p 11

37) 同 p 12

38) 同 p 13

39) 同

40) 前掲書12

カルヴァン派信徒は「神から当然功績と認められるような事をすることができ、または常に完全な生活を送ることができると仮定しても、たった一つの罪を犯すだけで、全生涯のあいだ「善行」によって積み上げた『功績』のすべてが無に帰する」（p 199）というかなり心理的に過酷な状況におかれていた。そのため「救いへの不安を除くための技術的手段」の一つとして用いられた信仰日記には、必然として大村のごとく善行が優位的に記録されていた可能性はあるが、ウェーバーはその点について特に断定してはいない。

ウェーバーは信仰日記について述べた箇所に以下のような注を残している。

「もっとも、こうした道徳生活の記帳はもちろん、そのほかにも広く行われていた。しかし、そのばあい、永遠の昔から定められた選びか減びかの唯一の認識手段だという点にアクセントがおかれているわけではなく、したがって、そうした『計算』への配慮や注意に対する心理的刺激剤もかけていたのだ。」（p 215）

この注におけるウェーバーの指摘を鑑みると、大村の記録に対する愛着は同型性を指摘するに足るものではあるが、大村については「選びか減びかの唯一の認識手段」というよりは、記録の蓄積そのものを楽しんでいたと考える方が妥当であろう。ちなみに、上記の注は、ウェーバーが資本主義の精神の理念型を形成する際にその著作が引用されたベンジャミン・フランクリンが行った徳性の記帳について述べた一文に当てられたものである。この一文については第一稿に引用しているため参照のこと。

41) 前掲書30 p 12

42) 同 p 14-15

43) 荻谷夏子、『評伝 大村はま』、小学館、2010年、p 567

44) 大村はま、『大村はま国語教室 別巻』、筑摩書房、1983年

45) 同 p 292-325

46) 同 p 330-336

47) 同 p 336-359

48) 大村はま、『大村はま国語教室 国語学習記録の指導』、筑摩書房、1984年、p 7

49) 前掲書31 p 126

50) 同 p 147-148

「提出日に提出させて読み、返すときには手紙を入れておきました。『できたら、私の勉強と後輩の勉強のために、貸してください』と書いて。返ってこない人が多いのですが、それはもったいなくて自分の手から放す気にはならないという意味です。資料集にある『栄光』の小西まゆみさんなどは、見せたいという気持ちもあったでしょうが、「大変良く書いてあるから、貸してくださるとうれしいんだけど」と言って、借りたのです。荻谷夏子さんなどは、アメリカへ行く前に、一度全部をバラバラにして、自分なりの編集をしようと思ったそうです。ちょうどその頃に、私が学習記録を貸してほしいと申し入れたので、随分驚いておりましたが。北原圭子さんも、その後私の学習記録を読みたいと言っておりましたし、井代航太郎さんもぼくの「飛行機」はどこへいったんだろう、見たいと言っておりました。その人たちを呼んであげたり、お見せしたりすることは、結局もうできなかったのですが、お借りしたものはすべて鳴門教育大学の大村はま文庫にあります。そして鳴門であんなふうにしっかりと保管できているのは、まったく橋本暢夫先生のおかげ以外の何ものでもありません。

今でも、鳴門へまいります度に、私は生徒たちの学習記録を見ては、「見れど飽かぬかも」の気持ちを味わっております。」とある。

51) 同 筆者による注。前部に「私たちの時代のように学ぶことへの愛情のような、学ぶことそのことを大事にする愛着のようなものが薄い。」と述べているため、現代と「私たちの時代」を対比していると解釈した。ちなみに、「学ぶことそのことを大事にする愛着」とは、記録の蓄積を増やすことを意味していると考えられる。

52) 同 p 148-149

53) 本稿執筆後に、違う著作より同じエピソードを紹介した箇所をさらに一つ発見した。ただし、文脈と意味づけが、本稿に挙げた3例のうち〔3〕の例とほぼ同じものであるため本文では省略することにした。代わりに注で紹介しておく。

〔4〕おかしいことがありました。いまはもう、社会科の先生になっている生徒ですけれども、頭のいい生徒でございまして、私は授業中に、ちょっと言いそこないなどをしたとき、その人にちらっと見られると、ぞっとするということがありました。それくらい鋭く、本気で勉強していた人なのです。その子が、この作業をしている最中に、顔色を変えて私のところに出て来たのです。つかつかと出て来まして、

「先生、だれだれさんはろくに読みもしない、ぱぱっと見て、そして、ぼくにくれたこの紙見れば、書いてあることがとんちんかん、自分が、書こうと思ったことは全然受け取ってないし、力を入れて

書いたところなんか、読んだか読まないか、無視してるし、あんな人がこういうこと言ったの、自分の文章の欠陥とは思いません。」

と、そう言いたいへん憤慨したのです。こういう授業では、そういうことはあり得ることです。覚悟の前の私は笑いまして、

「そうでしょう、そういうこともあるけれども、私たちが本気になって、いろんな意見をこれから世の中に発表していくには、一書いていく場合には、頭のいい人ばかりが読むわけでもないし、丁寧に初めから読んでくれるわけでもないし、ぱらぱらぱらぐらいで、ああ、なんだ、こんなこと言ってる、なんて言われることだってあるんで、そそっかしい人や、よく読まない人や、誠意のない人や、いろんな人が読んでも、なお訴えるものがある、というふうになろうと思わなければ、強い文章は書けないんじゃないの。」と言いました。

「私があとでよく見るから、まあまあ。」と下がらせたのですが、いまでも、そのことを愉快地思い出します。そして、やっぱりほんとうだと思います。落ち着いて、頭のいいかたが本気で好意を持って、よく読んでくれたらわかるけれど、そうでなければ、自分の言わんとするところが伝わらないというような文章は、やっぱり書き手としては役に立たないわけですから、勉強としてはそういうことのないように、みんなにわかる文章を、とくふうする、どういうふうに書いたら、そそっかしい人にも目にとまるかということは、文章の勉強として、意見文としてはほんものではないかと思うのです。なんにもその生徒を慰めただけではありませんで、いまでもやっぱりそう思って、読み手に指図などせずに、どういう読み手にも訴えようという気持ちがなければ、文章の勉強はできないと、そういうことを思っていますが、そのときの真剣なその子の顔をいまでも懐かしく思い出します。(大村はま、『ことばを豊かに 大村はまの国語教室』、小学館、1981年、p 164-165)

大村に反論した生徒が優秀であったという事実、及び大村が自らの指導に明確な確信を持っていたという点など〔3〕と共通する要素が多いと言える。

- 54) ①とは大村が書くことを指示した項目のうちの一つで、「この文章は、こういうことを書こうとしている、書いてると思いました」とある。Hの作文を読んだOという生徒がこの項目を記入する際、Hの意図したものと違うものを書いたと考えられる。
- 55) 大村はま、『大村はま国語教室 単元学習の生成と深化』、筑摩書房、1982年、p 350
- 56) 前掲書15 p 240

(2019年 9月14日提出)

(2019年10月10日受理)