

大村はま「国語科単元学習」における教育観

——大村はま「国語科単元学習」の理念型構築の第二段階として——

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、理念型、教育観、選択的学習、選択的一義性

1. はじめに

これまで、大村はま「国語科単元学習」の理念型構築にあたって、氏の倫理的背景、心情的基盤、基底的価値観の解明を通じて、氏が長きにわたって強固な一貫性を保持してきたことを確認してきた¹⁾。しかし、このような強固な一貫性に注目したとき、大村の学習のあり方にはいくつかの疑問が生じる。大村が師として学んだと公言している人物には、芦田恵之助、川島治子、西尾実などがいるが、大村は自身の一貫性を保持したままに彼らから何を学んだのだろうか。

例えば、第一稿で取り上げた例としては、奥田正造から学んだ「仏様の指」についての逸話がある。仏教を背景とする奥田正造とキリスト教を背景とする大村はまは、その思想的背景において著しくかけ離れているにもかかわらず、大村は矛盾も葛藤も感じていない。「仏様の指」の寓話に、カルヴィニズムにおける神の至上性を見出すというかなり飛躍ある解釈によって完全に自分のものとして使いこなしているのである。この例だけをとっても、大村の学習のあり方に一種独特な偏りが存在することを見て取ることができるだろう。

では、大村が「一人一人を見る」という姿勢を学んだと述べている芦田恵之助からはどのように学んでいるのだろうか。『評伝 大村はま』には、次のような興味深いエピソードが語られている。

鷺の湯の客室の外に、小さな坪庭があった。それは、見逃してしまうほどに自然な風情で、作為も感じさせず、ただ静かにそこにあった。

「いい色の野菊もある。あそこにあるのは、ワレモコウか。松虫草もあるし、それから名前を知らないあの草も……」

芦田は独り言のように言いながら、坪庭の小さな世界の要素の一つひとつにはまの目を向けさせていった。

「こうしていろいろあってこそ、この坪庭はなぐさめになるんだ」

芦田のことばの間は、聞く人の心を揺り動かさずにはおかないところがあった。芦田は、傍らから半紙と筆を引きよせると、一つのことばを書き、静かにはまに手渡した。

「差別をそのまま平等と見る天地にのみ、人の子は育たん」

子どもを束として見ない姿勢は、すでにはまの中にもあったものだが、この晩のこのことばは、厳粛に、また夏の終わりの坪庭の景色とともに自然な形で、刻印された²⁾。

諏訪高女を訪れた芦田恵之助が、大村はまと旅館でともにひと時を過ごした際の二人の親密さ

が感じられる場面である。また芦田の言葉が、大村に「子どもを束として見ない姿勢」として「刻印された」と荻谷夏子が意味づけるほどに重要な瞬間であったと言える。しかし、大村は芦田の言葉の意味するところを適切に理解したと言えるのだろうか。

大村の思想の集大成「優劣のかなたに」は、優劣を忘れたところでひたすらに学ぶことこそが理想と捉えられている。芦田が半紙に残した言葉「差別」は優劣を含む大概念であることから、優劣と読み替えても差し支えないと考えられるが、優劣を「忘れる」ことを目指す大村と優劣「そのままを平等と見る」芦田は、その思想においてかなりかけ離れていると言えないだろうか。大村にとって優劣は、忘れるべきもの、学習を妨害する忌まわしい要素であると捉えられている。一方で、芦田は差別、すなわち、一人一人の違いこそが「なぐさめ」を感じさせるものであり、そうした違いを認めた場所にこそ子どもは育つと語っているのである。

このような親密さの感じられる場面において、大きくすれ違いながらもそれが全く認知されていないという事実によって、大村と芦田の間には深い〈溝〉が横たわっていると言いうことができるだろう。本節では、大村の学習の独自の在り方に注目するとともに、大村と大村が師とした人物の間に見いだされた〈溝〉の在り様を解明していきたい。

2. 大村はま自身における学習の特徴

2-1 芦田恵之助に見る大村の学習の実態

大村の著書『さまぎまのくふう 大村はまの国語教室2』において、「芦田恵之助の授業から学んだもの」という章が設けられている³⁾。本項では主にこれを参照して、大村はまの学習に見られる特徴を検討していくこととしたい。まず、「題材を用意して出発する」工夫の源となった例を引用してみよう。

先生の時代といまとは、作文教室のようすがたいへん違いますけれど、書かせるときには、先生は初めに「みんなが今日、書こうと思っている題を聞きたい」とおっしゃいました。題材ですが、題というほうが生徒にわかりやすいからでしょう。五人か六人かお聞きになって、そしてそれがたいへんいい題だというふうに、「いい題を書こうとしてきたんだな。楽しみだ」というように、作文を待つという気分と短いことばでお受けになりました。私もそのころは、しばらくそのまま、まねをして、「今日書きたいことは？」なんて教室でやっていたのですけれども、それが自分のなかでだんだん育ってきて、このごろ考えてきましたように、書く内容を先に備えない限り、書けと言ってはいけないということ、書くことのない人に、書けと言ったら、これくらい無残なことはない、また効果もあがらないので、教育としてまずいことと思うようになってきたのです。題材を探してきなさい、ゆたかな心、鋭い心で見れば、いくらでも題材は身近にある、といったようなことばがきらいになりました。これは、そのとおりなのですけれども、たくさん子どもは、書くことのないことのほうが多い、見つけれないことのほうが多いのです。書くときは「題材を用意して出発する」ということは、こうして先生から、教わったと思うのです⁴⁾。

芦田が五、六人に対して作文の題を聞くといった授業を行っていた事実に対して、「それが自分のなかでだんだん育ってきて」「題材を用意して出発する」という工夫につながったというのは、

かなり飛躍があると言っていいだろう。そもそも、芦田は題を自分で用意しておらず、子どもが「書こうと思っている題」を尋ねただけである。そして全員に尋ねることもなければ、題材が思いつかないことに対する危惧についてもこの事例からは全く読み取ることができない。「題材を用意して出発する」という工夫を芦田から学んだと言明するには無理が感じられる。

第三稿に、大村が授業の改善を目的としない記録の蓄積をすることを、言葉の〈溝〉を介して「我が身を育てる」「腕前の上がること」と表現していることを指摘したが、この引用についても同様の〈溝〉を指摘することができるだろう。すなわち、芦田の授業方法が「自分の中でだんだん育ってきて」題材を予め用意する工夫につながった、というのは、単純に何らかの蓄積が増えたということを意味している可能性がある。この場合は、「題材を用意して出発する」ことによって、授業の準備の時間及び量が増えたと考えることができるだろう。

続いて、芦田が子どもに題を尋ねた例について大村は次のようなエピソードを語っている。

いま思い出しましたがけれども、最初に題を、ある生徒が「おばあさんが死んだこと」と言ったのです。——先生はお受けになるときに、生徒のことばが終わったとき、すぐに何かおっしゃらなかったですね。ちょっとまがあってから「……うむ」とお受けになるのです。私はその呼吸も学ぶべきだと思いますが……。子どもが「おばあさんが死んだこと」と言うと、「ああ、そうか。おばあさんが死んだことを書くのか」などと言って、すぐ板書したとしましたら、子どもの気持ちはどうなるのでしょうか。

先生は「……うむ」とお受けになって、「おばあさんが死んだ。……悲しかったことを書くのか」と静かに、声を落としておっしゃいました。もうその子は涙を浮かべて、「ン……」と言つてうなずいたのです。そして、クラス中がしゅんとなってしまいました。

私は、そのあとのおことばが、また忘れられないのです。先生は「うむ、そうか。悲しかったろう」声を押さえて、しっとりとおっしゃいまして、「だけど元気出せ。おばあさんがね……、あなたのうちに……、三百六十何人なんていたら……、どうなるかな。おじいさんも……、三百何十何人というふうになったら……、どうなるだろうなあ」とおっしゃったのです。そのとき涙をいっぱいだめていた子どもは、思いがけなくて、ちょっと涙がとまってしまいました。なんかとんでもないことを聞いたような、びっくりしたような顔をしたのです。先生は、悲しい気持ちを受けとめてくださらなかったのではないけれども、悲しみというものは泣いているだけではどうにもならない。泣き沈んだだけの文章では、なにもできないわけですね。悲しみからもちよっとどこかへ出た位置が文章としては大事ですね。ですから、そういうことをそれとなくおっしゃったのは、書く気持ちをつくろうとなさったのかなという気がしました。子どもたちの題材を聞いたときの、受け方のコツというのでしょうか、題を聞きましたら、そういう題で書くのだということが先生にわかったというだけではなくて、書くことの指針というのでしょうか、その子の気がついてない世界を、ちょっとのぞかせておくといったようなことだと思います。それから、この題を聞くということはもう一つのよいことがあります。いろいろ題材が発表されますから、書くことのなかった子どもが、そのあいだに何か考えついて、ヒントを得て、自分も思いつくのです。「ああ、それじゃ、あれ書くことにしようかな」というふうになったのだと思います⁵⁾。

少々長い引用であるが、順に大村の解釈を追って行きたい。まず、大村は芦田の「……うむ」

という受け答えをするまでの、間の取り方に注目している。芦田が生徒の言葉に応えるまでにしばらく時間がかかったのは、生徒の言葉の意味を受け止めていた、あるいは、何と受け答えすることがふさわしいか考えていた、と捉えることも可能であるが、大村においては、生徒の気持ちを適切に受け止めたと演出するための「学ぶべき」効果的な「方法」として捉えられている。カルヴィニズムにおいて、感覚的・感情的要素が軽視される傾向があることは幾度も指摘してきた点であるが、芦田が生徒に同情や共感を抱いているのではなく、「方法」として意図的に受け答えに間を取ったと解釈する大村の偏向には注目すべきだろう。

続いて、大村は芦田独特の生徒への言葉がけを注視する。解釈に迷うような変わった言葉がけであるが、大村はその内容や意味については全く触れていない。「書く気持ちをつくろうとなさった」「受け方のコツというのでしょうか」「書くことの指針というのでしょうか」といった大村の言葉からは、芦田の対応を指導の方法としてのみ読み替えていることが伺える。「差別をそのまま平等と見る天地にのみ、人の子は育たん」という言葉を残す芦田であれば、一人一人の子どもに対して違った対応を試みるだろうことは容易に想像できるが、大村の場合、このような授業事例は、それぞれがすべての子どもにあてはめることが可能な方法（＝「コツ」）として消化されていると言える。

最後に大村は、この授業事例を、題材の思いつかない子どもに対してヒントを与えるよいきっかけとして捉えている。もちろん大村のとった解釈は、十分に妥当且つ可能であると言っていいだろう。ただ、この事例に限定すれば、おばあさんが死んでしまった生徒とのやり取りを介することで、芦田が題材を考え出すきっかけを作ろうと工夫していたとばかりはどうも考えにくい。したがって、大村の学習の特徴として、具体的な「方法」としての読み替えを指摘することができると言っていいだろう。

さて、大村が芦田から学んだ事例としては、実際の授業を見学したもの他に、芦田の著作『綴り方十二か月』に関するものがある。大村は捜真女学校時代に川島治子から『綴り方十二か月』を借りて、全文を写して手元に置いていたという。また、「教師でありました最後まで——、いえ、いまでも大切なことにしております」との言葉も残している。そのような影響力も考慮して、この例についても検討してみたい。

大村が特に強く意味づけているのは、『綴り方十二か月』「五月の巻」において、「相撲」という題で「老先生」が作文を書かせた逸話である。相撲というテーマに積極的になれない子どもたちに対して、「老先生」は十通りの題を挙げて見せることで子どもたちのやる気を掻き立てている。大村が目にしたのは、作文を書きたがらなかった敏子という子どもが、老先生の提示した「紙相撲」という題で作文を書いた際に、「私が敏子にと選らんだ題をとつた。」と老先生がつぶやいた点である。

老先生は、敏子が隣の安雄さんという子に紙相撲を作ってあげ、遊ばせていたのをご存じだったのだと思います。それで、敏子にはこの題をという題を思いつかれたのだと思います。「紙相撲」という題をいただいたものですから、いやな顔が急に直って、書きたくなるわけでしょう。そしてだれよりも先に、この題を取るんでしょう。その十の題を、そこにいる人と考え合わせてみますと、みんなにちゃんと用意してあるのがわかります。（中略）私はそこにほんとうに、くめども尽きせぬといたい味がある——と思います。子どもたちの題材指導のコツのようなものがあります。ここで、そういう十の題が言えないのでしたら、「相撲」という題を出す資格が、先生の方にないと思います。いさぎよく今回はこの題を出すことをあきらめるべ

きだと思ひます。「自由題で書く」というときでも、自由ですけれども、こんなことを書いてみたかどうか、ということが私の胸にないのでしたら、「自由にお書き」と言う資格がないのではないかと思ひます。とにかく、ここはいいところ、教えられるところ。大好きです⁶⁾。

大村の意味付けの強さ、及び、その内容から、『綴り方十二か月』による学習は、一人一人別の課題を与えるという大村独自の指導方法が生まれるきっかけとなったのではないかと考えられる。「老先生」のもとに集まっていたのは八人であり⁷⁾、十の題は人数に応じることのできる数である。そして、作文を書きたがらなかった敏子のやる気をも十分に促すことができるような、個にも対応した例として考えられる。

しかし、『綴り方十二か月』から得た大村の学習は、芦田の意図に即したものであったのだろうか。『綴り方十二か月』の原文に直接当たると、実は、作文を書きたがらなかった生徒は他にも数人いる⁸⁾。興味深いことに、そのうちの一人は相撲が嫌いだという趣旨の作文を書いて、「老先生」に褒められているのである⁹⁾。また、八人のうち二人は「老先生」の提示した題とは異なる題で作文を書いている¹⁰⁾。さらに、結果的に全員が違う題で作文を書いたが、「老先生」は「同じ題でも二人で書けば二つの文が出来る。少しも遠慮することはない¹¹⁾。」と述べており、誰がどの題を選ぶかということに、とりわけこだわりを持っていない様子が伺えるのである。十の例によって個に応じることを目指した、というよりは、相撲は書くに値しない面白味のない題材であるという生徒の頭を柔軟にし、やる気を促すための契機であったと考えるほうが妥当であると思われる。

一方、大村の「一人一人に応じる」という工夫は、後に発展して大村に次のような言を述べさせている。

「好きな詩を選ぶ」です。選ぶときに本当に適切なものが選ばれているでしょうか。今の場合、案はとってもいい案なんですけれども、問題を考えておきませんと、先生が子どもの数の約三倍ほど考えて持ち合わせていないとこれはいきいきと取り組ませられません。(中略)子どもたちの自分の抱えている問題、それは何かということが、生徒の一人に対して三つくらいないと選ぶということではできないでしょうから、子どもの数ちょうどぎりでは足りません。ですから、たくさん探す、それができない場合、この授業はこの時期にはできないということです。情けないけれど、今日の自分にはやれない、案はいいのですけれど、いい方法ですけれど今の自分にはやれないんだ、こういう覚悟が大事なのです¹²⁾。

他の教師の授業に対する大村の講評からの引用であるが、「一人一人に応じる」という工夫が発展した結果、必要な案は三倍にまで膨れ上がり、「たくさん探す、それができない場合、この授業はこの時期にはできないということです。」という断定にまで至っている。しかし、この言説は大村が学んだ「相撲」に見たエピソードと矛盾をきたしてしまうのである。老先生の指導場面は、用例が足りておらず、八人の生徒のうち二人が教師の準備した例を使っていないという点で、失敗という意味づけを与えかねないものだろう。大村のした学習は、芦田の意図と外れたものであったばかりか、後にかけて離れたものとして隔たりが大きくなっていると考えられる。

さて、三例の引用を挙げて検討を試みたが、大村の学習に見られる特徴はいかなるものだろうか。「題材を用意して出発する」という工夫、そして数量化可能な「方法」としての読み替え、さらに、一人一人に応じるための大量の課題設定、これらはすべて、大村の基底的価値観、〈勤勉的蓄積性〉

に由来するものとして考えることができるだろう。総じて、すべてが量を増やす方向に向かうものとして、また、客観的証拠の残る学習として意味づけられているのである。〈勤勉的蓄積性〉には、蓄積するものの内実が考慮されないという性質があることを第三稿に指摘しているが、大村の学習からは、芦田をいかに理解するか、ではなく、〈勤勉的蓄積性〉に適う要素を選択し、いかに読み替えるかに終始されるという傾向を見ることができると言えるだろう。

このような学習の様相は、大村が倫理的背景としたカルヴィニズムにも見出すことができる。例えば、ウェーバーは次のように述べている。

カルヴァン派信徒のばあいには、律法は信者たちにとって、とうてい到達しがたいものであるにせよ、理想を指し示す規範だと考えられた。ピュウリタンがもっとも熟読した諸篇、すなわちソロモンの「箴言」やいくたの「詩篇」に記されているヘブル人の、神のみを思い、しかも醒めた目をもつ処世訓のあたえた影響は、彼らの生活の雰囲気のとるところから感得される。わけても理性的〔合理的〕な性格、すなわち宗教意識の神秘的な、一般に感情的な側面の抑制という特徴は、すでにサンフォードが正当にも指摘しているように、旧約の影響に由来している。もっとも、旧約の合理主義それ自体は本質的に小市民的な伝統主義の性格をもつものだったし、また旧約聖書にはそれと並んで、預言者やいくたの「詩篇」の力強い激情のみでなく、早くも中世において発達をとげた独自の情感的な宗教意識にとって出発点となった諸要素も混在していた。こうした点を考えるならば、結局のところ、またしてもカルヴィニズムの固有な、つまり禁欲的な根本的性格それ自身が、旧約の敬虔感情のうちから自己と同質の諸要素だけを選び出して、それを自己に同化させたのだというべきだろう¹³⁾。

カルヴァン派信徒が、救いへの確証を得るための規範として用いたのは聖書であったとウェーバーは述べている。しかし、旧約聖書にはカルヴァン派信徒が軽蔑してやまない「力強い激情」や「早くも中世において発達をとげた独自の情感的な宗教意識にとって出発点となった諸要素も混在」するものであった。聖書の絶対性を維持したままに、聖書から学ぶために、彼らは「旧約の敬虔感情のうちから自己と同質の諸要素だけを選び出して、それを自己に同化させた」のである。このような実態も、大村とカルヴィニズムの間に見られる同型性として指摘することができるだろう。カルヴィニズムにおいては、感覚的・感情的要素を排除しながら、旧約聖書から合理的性格が学ばれ、大村はまにおいては、芦田の意図が問われることなく、〈勤勉的蓄積性〉に読み替えることのできる学習だけが行われている。本稿においては、大村やカルヴィニズムに見られるこのような特徴を持つ学習の実態を〈選択的学習〉と呼ぶこととしたい。

2-2 川島治子に見る大村の学習の実態

さて、大村における〈選択的学習〉の実態について説明してきたが、これは氏によって自覚的に為されたものであると言えるだろうか。どの引用についても、大村の芦田に対する学習にはすれ違いや飛躍、方法的な読み替えが見いだされ、自覚的でなければ不可能ではないかと思えるほど氏の一貫性が強固に保持されている。一方で、大村の言説においては、必ず芦田からの学習がいかに重要なものであったかという意味づけが同時に為されており、矛盾や葛藤は全く見いだされない。どういうわけか、〈選択的学習〉からは強固な一貫性を見出すことができず、自覚の有無を問うことができないのである。

今までに論じてきた中で、芦田と同じような学習の実態が見いだされるのは、第二稿に論じた川島治子から二重丸を得るまでの過程である。ただし、自覚・無自覚を問えないと言う点で両例は共通性が見られるが、大村における川島治子からの学習は、単純に〈勤勉的蓄積性〉に読み替えるためのものであるとは言えない。なぜなら、大村の目的は、二重丸を得るということそのものに向けられていたはずであるからだ。ただし、川島の例は、大村の目的意識が芦田の例よりも明瞭に表れている故に、大村がすべてを意図した合理的な判断のもと〈選択的学習〉を行っていたという仮説の下、その検討を行うことができると考えられる。したがって、本項では川島から二重丸を得ることに向けられた大村の〈選択的学習〉の実態を探ることで、なぜ大村の学習の記述からは表立って自覚している様子が見いだされないのかという問いを検討していきたい。

では、第二稿5の内容を振り返ってみよう。まず、作文「性格」が、他の三つの作文「姉と自分」「いゝ人とほんとうの人」「静けさと悦へ」と一線を画している点として、自分の主張を曲げているということが挙げられる。三つの作文においては、愚直なまでに嘘がなく¹⁴⁾、思想「優劣のかなたに」に匹敵する極限まで高められた理想が語られているが、「性格」においてはその理想が後退した形でしか語られていない。二重丸を得るという究極の目標を達成するために、自らの主張を道具化・方法化するべく選択的に学習している姿をそこに認めることができるだろう。

続いて注目すべきは、作文「性格」の末部が「私の醜い性格も長い間には変へていけるものではあるまいか、不可抗的なものではないのではあるまいか。」という問いかけで締められている点である。すでに触れた点ではあるが、川島には、大村の二重丸に対する切望の気持ちを知りつつも二重丸を与えなかったという背景がある。卒業を間近に控え、瀬戸際まで追い詰められた状況において書かれた作文が、大村のその後の生き方を左右しかねない問いかけの形を取っていることが川島の評点に与えただろう影響は、相当程度に大きかったはずである。このような行為が当たり前のようにして為された、言い換えれば自覚的に為されたという補助線を仮に引いた時に見いだされるのは、極めて合理的かつ理知的な方法意識である。大村に見られる過度な方法意識の表れは、カルヴィニズムと同型性が見られる典型的一例であるとして第三稿に指摘しているが、改めてウェーバーにおける該当部分の論述を見てみよう。

カルヴィニズムの神がその信徒に求めたものは、個々の「善き業」ではなくて、組織(System)にまで高められた行為主義(Werkheiligkeit)だった。カトリック信徒たちの罪、悔い改め、懺悔、赦免、そして新たな罪、それらの間を往来するまことに人間的な動揺や、また、地上の罰によって償い、聖礼典(秘蹟)という教会の恩恵賦与の手段によって生涯の帳尻が決済されるというようなことは、カルヴァン派信徒のばあいには全く問題にならなかった。こうして、人々の日常的な倫理的実践から無計画性と無組織性がとりのぞかれ、生活態度の全体にわたって、一貫した方法が形づくられることになった。十八世紀にピューリタン思想の最後の目ざましい復興を担った人々が「メソジスト」methodist(方法派)の名でよばれ、また十七世紀におけるその精神的祖先たちが、意味の上でこれとまったく同じ「プレジション」precisian(厳格派)の名でよばれたのは、決して偶然ではない。けだしあらゆる時とあらゆる行為にわたって生活全体の意味を根本的に変革することによってのみ、自然の地位(status naturae)から恩恵の地位(status gratiae)へと人間を解放する恩恵の働きを確知しうるとされたからだ。「聖徒」たちの生活はひたすら救いの至福という超越的な目標に向けられた。が、また、まさしくそのために現世の生活は、地上で神の栄光を増し加えるという観点によってもつ

ばら支配され、徹底的に合理化されることになった¹⁵⁾。

川島からの評価を得ることと、救いへの確証を得ることとを同一視してみたとき、大村において、川島から認められることは必ずしも必要ではないという考えには決して至らないことが容易に推定できる。自分の主張を全うすることが「個々の『善き業』」であるとすれば、そのような「人間的動揺」は「カルヴァン派信徒の場合全く問題になら」ない。二重丸を得るという結果と、その結果を得るためになされた「行為」こそすべてだからである。大村の場合、自分が何を主張したいかという意味よりも何より、川島から二重丸を得るという究極の目標がすべてを差し置いて優先され、すべてが二重丸を得るための方法として「合理」的に読み替えられたと考えることができるだろう。

最後に、作文「性格」が三つの作文と比較しても異色であるのは、これらの強固な方法がすべて「無自覚」に取られたという点である。ところで、作文「いゝ人とほんとうの人」の内容を振り返ってみよう。大村は、「いゝ人」には二通りがあり、一方は「生まれつき優しくよく造られてゐる」ような人物を指している。もう一方は、以下のような人物を指す。

前のいゝ人は心からいゝので親切もおとなしさも偽りではない、けれどこのいゝ人といふのは自分で意識して、いゝ事をすると考えてする人である。その心の中には他人とか、外とかいふ事ばかりが一ぱいである。人によつて悦びもし、心配もして、少しも自分の心をきける時はない。浅薄な道徳を守る人なのである。人のみない時は、自分より力の弱い、何の勢力もない人々に対してはどんな浅ましいことでもするのに、自分のよく思はれたり、自分の上の人には、ほんとにそばでみてゐるのに耐へられない様な、表面だけのいゝ行ひをする。ほんとに私は厭だと思ふ¹⁶⁾。

大村が「ほんとに私は厭だと思ふ」と述べる「いゝ人」の説明は、二重丸を得ようと試行錯誤する大村の姿にほぼ該当すると言えないだろうか。明確に違うと言える点は、大村の場合、「表面だけ」どころか、完全に「無自覚である」という点に尽きるとも考えられる。要するに、大村の川島からの〈選択的学習〉が意図的・合理的に行われているという仮説の下に検討を加えたとき、「無自覚である」という姿勢そのものが方法化されているのではないかという驚くべき結論に到ることができるのである。大村の心情的基盤にある、人に認められたいがために行ふのは軽蔑すべきことであるが、人に認められたいと願わずにはいられないという相反する要因は、無自覚のもとでしか両立することが叶わない。したがって、大村の〈選択的学習〉は常に「無自覚」という形態によってなされると結論付けることができるだろう。「無自覚」という形態を「方法化」と捉えたとき、なぜ無自覚な言説に強固な一貫性が認められるのかという問いに答えを与えることが可能となる。

ところで、第三稿で触れたが、大村の言説の随所に見られる方法的無自覚性は、様々な誤解を誘う〈溝〉として働いていると考えられる。次項では、大村の無自覚性による〈溝〉を検討するとともに、その〈溝〉によってどのような影響が生じているのか論じていくこととしたい。

3. 大村の無自覚な言説における〈溝〉

人に認められたいと志向するとき、自らの主義・主張に対して無自覚であることは、一見、不利であると思われる。しかし、これほどまでに人に認められたいという心情的基盤が強固に一貫性を保っている大村において、無自覚であることは必然的に優位に働いていたと考察すべきだろう。したがって、大村の無自覚な言説における〈溝〉が大村の優位性をいかにして支えたのか、という点を検討していくこととしたい。

本稿に至るまでに、大村の無自覚さが見られる言説についてはいくつか触れているが、氏の無自覚さが最もわかりやすく現れているのは第三稿に論じた、Hという生徒に対する作文の指導事例であろう。大村の異なる著作から同じ指導場面について語っている箇所を複数提示したが、そのうちの二つは明らかに矛盾している。『大村はま・教室に学ぶ』における引用¹⁷⁾は、子どもの意向を尊重することができないままに自らの価値観を押し付けてしまった反省が語られているが、『大村はま国語教室II』における引用¹⁸⁾では、明確な意図と確信によってなされた自らの指導がいかに適切であったかが詳しく述べられているのである。もし、大村がこのような矛盾に自覚的であれば、指導の一貫性を保つことができなかつただろう。無自覚であるからこそ、このような矛盾の両立という一個人としては特異な事態をもたらしていると考えられる。

大村を理解し評価する立場にある人々は、大村の天才性によって生まれた〈溝〉の存在によって、このような矛盾を認識することができなかつた可能性がある。大村の言説を好意的に解釈しようとする〈溝〉の持つ指向性は、大村における、子どもに学び、謙虚に指導を省みることができるといふ優位性と、自らの判断に確信を持ち、決して疑いを抱かないという優位性を、矛盾を意識させることなく両立させ、人々に認めさせてしまう効果があると言える。川島治子の場合においても、過酷な状況に追い詰められているという演出が巧妙に為された作文によって、大村が方法的に自らの主張を曲げることで生じる矛盾を見逃してしまったのだろう。一方で、大村において二重丸という評価を獲得した経験は、心情的基盤のもとになされた〈選択的学習〉の有効性がきわめて強く意味づけられた決定的瞬間であったと考えられる。したがって、矛盾の両立という手法は、他者から高い評価を得られる効果的な「方法」として、その後も「無自覚に」用いられ続けたと推察できる。

相反する二つの優位性を同時に認めさせる効果を「無自覚に」狙っていると考えられる例としては、他に次のようなものがある。『大村はま自伝 「日本一先生」は語る¹⁹⁾』からの引用であるが、対談形式で記されたこの著作において、対談者（原田三郎）が研究会を開催する意図は若い教師の育成にあるのかと質問したところ、大村は以下のように答えている。

それは、どうでしょう。この会はそういうふうに、私の授業による国語教育の進展のための提案といったような会ですので、ほかの研究会のように、若い人を啓蒙したり育てたりしようということをして直接の目的にして、親切に手を引くといったことをしていませんから。そうやって後ろ向いて、こうだこうだということ、それも大事な仕事には違いないけれども、それだけでは研究会というものはだめになってしまうように思います。それに、そういう会はたくさんありますので、この会をもつ意義があまりないと思ったのです。

私はやっぱり、国語教育の最先端のところ、一番高い峰になっている先生がたが、忙しい

なかをわざわざ自分で旅費を払い集まってくさるのに、それに応えられるだけのものがなくてはと考えているのです。たとえば石井庄司先生とか、倉沢栄吉先生とかああいう方が傾聴してくさるのでなかったら、私、いらしていただくことじしん、会をするということじしん、何か失礼のような気がいたします。また、自分でこれはよいとわかってしまったことはしない、よいと思うが、どうかな？ と少し疑問や不安のあることを、どうでしょうかというような気持ちでやってきました。自分でこれはうまくいくとわかっているんだったら、どうして、先生がたにそれをやってみせ、「いいですね」といってもらわなければならないのか、そういうつまらないことはしたくないと思いました。だめとわかっているなら、もちろんそんなものは展開する必要はありません²⁰⁾。

「国語教育の進展のための提案」であり若手への教育を目的としないという発言からは、大村の提案が価値・水準において共に高いために、教育には適さないという氏の意図が伺われる。さらに、その提案は「国語教育の最先端のところ、一番高い峰になっている先生方」が傾聴するに値するものとして考えられている。このような事実は、大村の自信や確信の強さの表れとして理解することが可能だろう。一方で、大村はこのような提案を「自分でこれはよいとわかってしまったことはしない、よいと思うが、どうかな？ と少し疑問や不安のあることを、どうでしょうかというような気持ちでやってきました」と述べている。自分の能力に驕ることなく、新境地を開拓しようとする意志が認められると評価される発言である。しかし、その直後、大村は自分の提案が「『いいですね』といってもらわなければならない」もの、そして「だめとわかっている」ものではないと述べて、自分の提案の絶対的価値に対する確信を示している。大村の言葉には、明らかな矛盾が認められるのである。しかし、相反する事実を交互に提示する極めて効果的な語り口によって、対談からは微塵も不自然さを感じ取ることができない²¹⁾。このように、無自覚な言説から生じる優位性として、相反する評価の両立的獲得を指摘することができる。

さて、大村が「無自覚に」用いている巧妙なレトリックとしては他に、相手に評価をゆだねるという手法がある。作文「性格」の末部に見られた、自問する形で、相手に評価を要求する問いかけ表現は、その典型的な例の一つである。大村の問いかけによるレトリックは、評価者である川島を、二重丸を与えざるを得ない状況に追いつめると共に、結果として、大村が絶対視していた川島自ら認めたという効果、あるいは、大村自らが認めさせたという成果を氏に獲得させたと言える。人から認められたいという心情的基盤をもつ大村にとっては、自分の主張を貫くことよりもはるかに、人から認められる（あるいは、人に認めさせた）という客観的証拠を得ることのほうが価値が高いと考えられる。「姉と自分」「いゝ人とほんとうの人」「静けさと悦へ」の作文には嘘がないが、川島からの評価を得ていないという点では「性格」に劣るものと言えるだろう²²⁾。

あえて断定表現を用いず、相手に評価をゆだねるような微妙な言い回しによって、大村の価値を高める効果が表れていると考察できる例としては、第一稿3-1冒頭の引用が挙げられる。改めてここに提示してみよう。

日本ではキリスト教というと、どれも同じに見られがちですが、戦時中、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。私は、同じクリスチャンだからといって、自分とは行いの異なった人たちと同じだとは、思われたくありません。

大村は、戦争協力の点で、クリスチャンの態度がどのように分かれたのか言明していない。また、自分がどちら側に立っていたのかも触れていない。厳密には推測の域を出ないが、戦争協力の点で態度が分かれたという発言は、恐らく、一方は積極的に協力した立場、もう一方は、消極的にしか協力しなかった立場であると考えられるだろう。そして、人に認められることを絶対的価値としていた大村が、戦時中にどちらの立場を取ったかは明白であると言える²³⁾。しかし、大村を好意的に評価する指向性を持つ人々が、戦後日本の教育の立て直しに尽力した大村が戦争に積極的であったとはあまり考えたくないはずである。あえて断定しない、というレトリックによって、好意的な誤解を「無自覚に」誘っている可能性があると言っていいだろう。

好意的な誤解が誘われていると考えられる最も代表的な例としては、大村の思想「優劣のかなたに」が挙げられる。第二稿に論じているが、優劣を忘れたところでひたすら学び続けることが理想とされる詩「優劣のかなたに」には、その目的が言明されていない。第二稿では、結果や目的を求めない境地のもと学び続けることそのものが目的であると結論付けた。それに加えて、第三稿において明らかになった大村の基底的価値観である〈勤勉的蓄積性〉と照合すると、大村における「学ぶ」という抽象的語句からは、第三稿で論じた〈置き換え〉現象もまた見出すことができると考えられる。すなわち、才能や個性が拒絶され、内実を問わない蓄積をひたすら増やし続けるという具体的行為こそ「優劣のかなたに」の目的として考えることが可能なのである。さらに、客観的証拠の残る「蓄積」という学習の形態は、人に認められることを志向する心情的基盤とも非常に相性が良いと考えることができるだろう。

ただし、大村に自らの理想を見るように誘われた人々がこのような認識を得ることはまずもって考えられない。今までに論じてきた数々の〈溝〉がその適切な理解を阻んでいるためである。今までなされてきた大村に対する高い評価を鑑みると、「優劣のかなたに」という思想そのものも多種多様な好意的かつ理想的解釈がなされてきただろうことが推察される。

大村の無自覚な言説における〈溝〉の実態をここに総括しておこう。大村の行為には、常に人から認められたいという動機が含まれるが、それは「無自覚」によって隠蔽されるために外からも内からも焦点化することが極めて難しい。また、自覚的であるかどうかは別として、「無自覚」という姿勢は、強固な一貫性のもとに大村の行為を限定し、あらゆる状況において、人から最も認められやすい選択を一貫して氏に行わせていると考えることができる。芦田においては、〈勤勉的蓄積性〉に基づく〈選択的学習〉がなされ、川島においては、人から認められたいという心情的基盤に基づく〈選択的学習〉がなされていたことから、その事実を認めることができると言える。それ故、大村の行為の目的がどのようなものであったとしても、その選択は、常に単純、かつ一義的にされていると考えることができるのである。そこで、本稿では、そのような大村の行為の判断における特性を〈選択的一義性〉と呼ぶこととしたい。

4. 大村はまの教育観の特性としての〈選択的一義性〉

4-1 大村はまにおける「教える」という言葉の意味

大村はまの行為の判断における特性として認められる〈選択的一義性〉を明らかにしたことで、氏の教育観にまで論を進めることができるようになったと考えることができる。そこでまず、大村はまにおいて、「教える」という言葉が何を意味しているのかを明らかにしてみたい。

この問題は、これまで論じてきた大村はまの倫理的背景、心情的基盤、基底的価値観を押さえ

ることで、十分に解明することが可能であると思われる。したがって、本項に到るまでの内容をここで簡単に振り返ってみたい。

大村における「教える」という言葉の意味を押さえるために有効なのは、これまで繰り返し触れてきたベテランの女性教師による指導事例であろう。女性教師が質問をしてきた子どもに対して、「それはね、このいい頭で考えるのよ」と答えて子どもの頭を撫でたエピソードは、数十年に渡って、大村に「教える」という言葉の正しい意味を強調させ続けるほどのものであった²⁴⁾。つまり、それほどまでに大村の価値観にはそぐわない指導であり、また、その指導が高く評価されていたということが氏のこだわりを一層強めたものと考えられる²⁵⁾。

このエピソードに対置する形で主張された、大村における「教える」という行為の意味は、指導の客観的証拠を残すことである。このように、「教える」という言葉の意味するところを考えると、愛情や楽しさは、カルヴィニズムにおける倫理的背景によって拒絶されるため、「全く問題になら²⁶⁾」ない。参考として、『教師 大村はま96歳の仕事』において、女性教師への批判を行った後の大村の発言を引用してみよう。

ある人達を嫌な気持ちにさせるかもしれませんが、もっと教師は本気になって教えなくてはだめだと、私は声を大にして言いたいのです。

「このところを読んでみなさい」なんて言っているだけではだめです。どこをどんなふうにしたらいいか、その読み方を指導しなくてはいけないじゃありませんか。

「話し合っごらん」と言って、話し合いを教えないじゃありませんか。話し合いと言えるような授業、話し合いの力がついていくような授業、どこにそれがあましようか。何かっていうと「じゃあ、みんなで話し合っごらん」そう来るのです。話し合いの仕方もわからない人、司会者は話をまとめるぐらいにしか思っていない人ばかりで、どんなふう話を運び、どんなふう司会の進行をしていくのか、司会の仕方も話し合いの仕方も、それこそ通じ合う仕方も、何にも教えないで、ただ「話し合っごらん」がお決まりの文句になっています²⁷⁾。

この引用からは、大村における「教える」という言葉の意味が、すべて具体的行為に〈置き換え〉られていると見ることができるだろう。その点で、極めて「一義的」に意味が捉えられていることが指摘できる。また、このような具体的行為は客観的証拠が残る故に、他者からも評価が得られやすく、さらに大村の基底的価値観である〈勤勉的蓄積性〉にも適うものでもあると言える。

では、大村は何を「教える」ことを目指しているだろうか。この問いについても、第三稿を参照すると答えを導くことができる。第三稿に、大村の言説における「愛」が意味するものについて論じたが、大村が子どもに示す「愛」は、「ことばの力」をつけること、そして、「この世を生きぬくだけの良い癖」をつけることと同義であった。要するに、「ことばの力」をつけることは、〈勤勉的蓄積性〉を伴う、話す、聞く、書く、読む行為の習慣化であると言える。継続性を内在するこれらの行為は、大村の心情的基盤が要求するすべての条件に合致するものであり、また、多くの人に認められる条件を満たすものとして、社会的規範に容易く応じることを目指したものであると考えることができる。

一般的には、「教える」という言葉の意味は、その言葉を用いる主体の価値観が強く影響を与えてしまうために容易に限定することができなかられる。しかし、大村の価値観においては多くの場合、〈選択的一義性〉が働くことによって、抽象的意味を伴う語句には必ず具体的行為の〈置

き換え)を見ることができるとは必ずである。すなわち、大村の行為や氏が用いる抽象的意味を伴う語句は、常に選択的かつ一義的に目的や意味が決定されていると考えられるのである。先に大村における「教える」という語の意味、そしてその内容について検討を加えたが、「教える」ことそれ自体についても大村の〈選択的一義性〉が働いている可能性を見ることができるとは。そこで、次項からは、大村の教育観に見られる〈選択的一義性〉の様相について解明していきたい。

4-2 大村の教育観の特性としての〈選択的一義性〉

大村が「教える」ことについて語る時、必ずと言っていいほど強い断定口調のもとに教師としての責任が強調されているが、大村はいくつかの著作において、「教え込んではいけない」「教えると『個性がなくなる』」という風潮があることを気にかけて²⁸⁾、次のような言葉を残している。

とにかく、教えるということについて、戦後、たいそう遠慮していると思います。教え込んで言うなりにさせるのは、それは悪いことだ、先生の中にそんなことを考えない人はいないと思います。ですけれど行き過ぎています。あなたのいい、あなたの好きなように、というふうな態度は、あまり行き過ぎています。当然、面倒を見ないといけないことでも、それが行き過ぎになるのではないかと遠慮する、というのが風潮だと考えています。前でしたら当然、そこで手を出している。子どもの興味に任せなければいけない、子どもの方についていかなければいけない、そういうことらしいのですけども、そのために、勉強の嫌いな子供がずいぶんできたのだらうと思います。少しでもいいものが書けたり、できたりすれば、子どもはもつとうれしいでしょう。それを考えなくてはならない。型にはめたりしてはいけない、というのも誰だって知っていますね。だからそんなことになるはずはないと思っています²⁹⁾。

この引用は、「教え込む」ことへの大村の価値判断が示されていると考えられるが、微細に検討を試みると、非常に意味が捉えづらい表現がなされていると言える。

まず、引用の導入部分及び末部に、「教え込んで言うなりにさせるのは、それは悪いことだ、先生の中にそんなことを考えない人はいないと思います」「型にはめたりしてはいけない、というのも誰だって知っていますね」とあるが、この二か所からは「教え込み」に対する批判を読み取ることができる。ただし、断定口調を好む大村においては、意図的に主語をぼかした非常に曖昧な言い方であることに注目しておきたい。

続いて、この引用で三回使われている「行き過ぎ」という言葉の意味に注目してみよう。まず、引用三行目の「行き過ぎ」は「教え込んで言うなりにさせる」行為を、「悪い」と考えてしまう、すなわち、教えることに対する遠慮が過度に行われている、として用いられていると捉えられる。次に、引用四行目の「行き過ぎ」は、教師が子どもの自由意思を尊重する行為が過剰であるという意味で用いられている。これらは二つとも、現状に対する大村の意見として考えられる。つまり、大村にとって「教え込んで言うなりにさせる」ことはそれほど悪く意味づけられていないと言えることができるだろう。

三回目、引用五行目の「行き過ぎ」は、大村の意見としてではなく、戦後の教えることに対して遠慮している教師たちの逡巡の描写の一部として使われていると考えられる。すなわち、「当然、面倒を見ないといけないこと」であるのにも関わらず、過度な教え込みとなってしまう、それは悪いことなのではないか、「行き過ぎ」なのではないか、と遠慮するのが、大村の考える戦後の教育

の「風潮」として語られている。そして、最終的に、その「行き過ぎ」が「勉強嫌いな子供」を生み出す要因になったと結論付けている。

この引用は、主語・主体の曖昧化が行われている、または、間隔を空けずに同じ言葉を三回も使いながら、それぞれの意味するものとその主体が異なっており、なおかつ、その点を明確化しづらいという点で、非常に巧みなレトリックが使われていると言っていいだろう。このようなレトリックが生み出す効果は次のようなものである。まず、導入部分及び末部では、「教え込んで言うなりにさせるのは、それは悪いことだ、先生の中にそんなことを考えない人はいない」「型にはめたりしてはいけない、というのも誰だつて知っていますね」という表現は、主語・主体が明示されていない故に、いかにも大村自身もそのような考え方に賛同しているような印象を与える。ちなみに、〈溝〉の特徴を踏まえて大村の言説を理解すれば、主語の曖昧化が行われているという事実から「教え込んで言うなりにさせるのは、それは悪いこと」「型にはめたりしてはいけない」という意見に、大村が懐疑的であるということをそこに読むことができるとも言える。実際、「行き過ぎ」という言葉の意味を詳細に追っていくと、大村においては「教え込んで言うなりにさせること」への遠慮こそが「勉強の嫌いな子供がずいぶんできた」原因であると主張されていることが読み取れる。言葉がもたらす印象を巧みに操作することによって、ここでも相反する評価の両立的獲得が行われていると言うことができるだろう。

大村の行為の選択における正当性は、氏の倫理的背景及び心情的基盤に従って判断されていると考えられるが、〈勤勉的蓄積性〉はその両方を充たすが故に絶対的正義として考えられていたはずである。したがって、大村における「教える」という行為、子どもに勤勉に蓄積する習慣を身につけさせることは、教師がその職業において果たすべき責任として、常に具体的かつ絶対的な正当性を持つものとして語られていると言っていいだろう。

川島治子から大村が二重丸を得ようとした際に働いた〈選択的一義性〉、すなわち、二重丸を得るために最も合理的な手段を選択し、実行したことについてはすでに触れたが、大村の指導において〈選択的一義性〉が働いていたとしたら、「教え込んで言うなりにさせる」こと、及び「型にはめたり」することは、大村が自身の正当性を行使するための最も合理的かつ一義的な手段として積極的に行われていたことが推測される。大村は『大村はま国語教室11』において、子どもたちに優劣を感じさせない工夫が必要となったのは新制中学校へ異動した後のことであり、高等女学校で教えていた時には「生徒がわりあいおとなしくって、やれということはやる、という状態でした³⁰⁾」「やれということをやらないなど考えられないことでした。ほんとうに、よくやりました³¹⁾」といった言葉を残している。大村の言葉を考慮するならば、〈選択的一義性〉の現われは、諏訪高女及び第八高女での実践に強く見られるのではないかと考えられる。そこで、大村の高等女学校での実践からその様相について検討してみることとした。

『評伝 大村はま³²⁾』には、諏訪高女での大村の実践の様子がいくつか語られているが、その中に諏訪高女での大村の教え子八十一人が思い出をつづった原稿を集めた『大村はま先生に学びて』から荻谷夏子が抜粋して特に紹介に値すると考えた作品が一つ収録されている³³⁾。「はまの作文指導のようすがありありと現れている³⁴⁾」というその作品をここに引用してみたい。

——あれは二年生の二学期の初めての作文の時間だったと思う。

「今日はこの作文について勉強しましょう」

と先生は、謄写刷の紙を静かに配り始められた。

「山の朝」

題を見、書き出しを見てわたしの手はぶるぶるとふるえ出した。わたしの作文だ。顔に血が上った。先生は二、三人の人を指名して読ませられた。わたしの気分はおちつき、ある種の得意ささえ感じた。思いがけず、というのではない。初めから自分としてはよく書けたつもりであった。むろん、すぐれた例として挙げられたもの、と思っていた。

山の朝が明け、日常が始まる——谷川の水を汲んで食事のしたくをする——その描写が、実際に山の朝そのものであるかどうか。一とおりに描けている、ということは本当に描けているということにはならない。よしんば、この描写を町の中に持って来たって同じことじゃないの。では、どのように描いて行ったらよいのか。たとえば、あなたならこのところをどう書くか。指名して、次々と文章を並べ、板書された。山の朝はことばだけの清々しさが消され、冷たい水、谷川の音、鶯の声、風など、耳や目にもっとびったりと響いてくるものとなって行った。赤くなったわたしの顔は青白み、唇を噛み、一種の屈辱を感じてうなだれた。わたしはこなごなにされた、と思った。もともと作文が特に好きでもなく、一とおりに描けていればそれでよかったとしていた自分である。そんなにまでやつつけなくてもいいではないか、とさえ思った。わたしは数日間ぼんやりとして、何にも考えられなかった。

次週の作文の時間がわたしには苦痛だった。しかし何か書かなくてはならない。わたしは思い切って「文の直しについて」と題を書いた。そうしたら不意に胸の中が明るくなり、もやもやしていたものが、しだいに押し出されてくるような気がした。山の朝批判を受けて、どのように自分が感じ、どのように受け取り、どのように自分を取り戻していくのかが見えてくるのである。自分がどのように思われるかなどは念頭になかった。三枚ほどを夢中で書いて出した。

次の時間の来るのがおそろしく、又同時に待たれた。

「先週、山の朝についてみんなで考えたことを、山の朝の作者がこのように書いています」

先生は「文の直しについて」と息をつぎ、歯切れのよい口調で読まれた。

「このように素直に受け入れて、しっかり自分を見つめている。わたしにとってもうれしいことです」

決して素直にだけ受け入れているわけでもない作文について、先生は楽しげに語られた。しかしわたしにとっては、たとえ先生にほめられたとしても、それは辛いことだった。胸がしばいになり涙がにじんだ。だが、次の瞬間、きっとこれからは書ける、と思った。わたしの目からうろこが落ちたのだった。——

わたしが、わたしの持つ小さな世界から脱け出されたのは、あの時だけだったのかもしれない、とわたしは微笑の美しい先生の顔をじっと見つめつづけた。

小島初子³⁵⁾

大村が「教え込んで言うなりにさせる」ことを正当であると考えていたと仮定すれば、大変効果的かつ合理的な指導が行われている場面であると言えることができるだろう。大村としては適切でないとと思われる「山の朝」という作文をクラス全員で共有した後、どう改善すればよいか「指名して、次々と文章を並べ、板書」することの作者への意味付けの強さは計り知れないものがある。実際、作者である小島初子は「赤くなったわたしの顔は青白み、唇を噛み、一種の屈辱を感じてうなだれた。わたしはこなごなにされた、と思った」「数日間ぼんやりとして、何にも考えられなかつ

た」と書き残している。「山の朝」の次に小島が書いた「文の直しについて」という作文は記録が残されていないために小島がいかに学習したかという点は検討することはできないが、これほどまでに追い詰められた後に書かれた作文が、再びクラス全員の前で音読され良く意味づけられたこともまた、小島にとっては強烈な意味づけが付与される経験になったことは容易に想像される。さらに、「山の朝」の指導が、二学期初回の授業に為されたこともまた、非常に合理的かつ効果的であると言えるだろう。なぜなら、小島は「屈辱」と「わたしの目からうろこが落ちた」経験が新鮮なままに、それからの授業を受講することになるからである。「山の朝」における指導場面は、大村の合理的な方法意識が顕著に表れているという点で、氏の行為の特性としての〈選択的一義性〉が明確に示された事例であるということができよう。

では、第八高女での実践には〈選択的一義性〉の現われは見出せるだろうか。第八高女での実践の様子についても、『評伝 大村はま』を頼りとして荻谷夏子が抜粋したエピソードを参照することとしたい。

早春を迎える頃、一年間のまとめとして、三年生がクラスの歌集を作ることになった。全員が自分の気に入った作品を載せる。一学期の始めに、はまはそれを予告し、一人三首以上は出そう、ということを目標として言っておいたつもりだった。ところが、いざその時が来たら、ほとんどの生徒が一首しか提出しなかった。はまは、かあつと顔が赤らむのが自分でもわかるほど、腹立たしかった。

「豊かな心で、しっかりと自分のまわりを見ていたら、日常のどんな小さなことでも歌になるはずだと、私はみなさんに何度も何度も、いろんな形でお話したんじゃないですか？ みなさんも、そのことはわかったものと、思っていました。それが、提出するだけでした、というただの一首だけというのは、どういうことですか。今日まで私が教えてきたことは、何だったんですか？」

はまの目には涙までにじんできて、こぼれる寸前だった。腹立たしかった。ずいぶんいい勉強家に育ってきた、と思っていた生徒たちが、勉強という大事な仕事に対して、こういういい加減な、形ばかりのことをするというのは、はまにとって最も許せないことだった。生徒たちは、はまの剣幕に唾然とするほど驚いた。あのいつもは柔和な先生が、あんなに本気になって怒っていらっしゃる！

しっかり者が急いでその場を納めようとした。

「先生、私たち、三首ということは、聞いていません」

「特にそういうご注意はなかったと思います」

しかし、はまにはそんなことはもうどうでも良かった。最低限のお印だけの仕事をされるというのが、この世の中ではまの最も嫌うことの一つだ。ルール以前の話だ。一心に取りかかる気構えさえあれば、どうしたってそんなことになるわけがない。真心というものが、感じられない！ すっかりうなだれて小さくなった生徒たちに向かって、はまは丸々一時間、むきになってお説教をした³⁶⁾。

生徒に三首以上短歌の提出を求めるのは〈勤勉的蓄積性〉の現われであると考えられるが、それにささやかであっても明確に対立する状況が生まれたとき、大村は激怒し続けて、一時間生徒に向けて説教をするという対処をしている。ただし、「やれということをやらないなど考えられな

いことでした」という大村の言に見られる第八高女の生徒の勤勉さを考慮すれば、生徒の勉学に対する怠惰な姿勢が露呈したと言うのではなく、単純に、三首以上短歌を提出することという指示がよく行きわたっていなかったのではないかと思われる。しかし、大村は生徒の勤勉さを考慮することも、自身の記憶違いを疑うこともしていない。ここからは、諏訪高女での「山の朝」における指導事例とは違った形で〈選択的一義性〉を見出すことができると言えるだろう。つまり、一義的であるが故に、その判断は状況に関わらず決して変更されないということである。

似たような事例としては、第三稿に紹介したHという生徒への作文の指導場面が挙げられる。Hは自分の作文に不備があるのではなく、読み手が適切に自分の作文の意を理解していないのだから、作文の訂正をしたくないと大村に訴えていた。ところが、大村はそのことを十分に理解したはずであるにもかかわらず、そのような理不尽な場面を経験することこそ重要であるとして、具体的な指導もしないまま、大村の価値観に反する言動をしたHの価値観を改めるように強く諭している。このような事実から、大村の〈選択的一義性〉には自分以外の価値観を認めないという性質が含まれることも指摘できるだろう。加えて、〈選択的一義性〉は氏の戦前の実践だけでなく、戦後に到っても一貫して保持されている事実を認めることができる。

以上の検討から、次のようにまとめることができる。まず、〈選択的一義性〉は大村の倫理的背景及び心情的基盤に基づいてなされる行為の特性を意味するが、それは実際の指導場面においては、合理的な方法意識として、あるいは、自分とは異なる価値観を排除する傾向として、さらには、決して判断を揺るがさず変更しないという指針として現れていることが確認できる。これらの事実から、〈選択的一義性〉は大村の教育観を貫く特性としても同様に認めることができるのである。付言すれば、このような特性は、大村の実践の一貫性を強固に保持する要因であるとともに、氏の心情的基盤の頑強さを示唆するものでもあると考えられる。すなわち、何としてでも人に認められたいという大村の心情的基盤に由来する指向性は、氏の教育観においては、何としてでも自分の価値観に基づく指導を子どもに認めさせるという反転した形で現れるのではないかということが推測される。この点については、本稿第5項で触れるとともに、次稿でさらに検討を加えることとしたい。

4-3 大村はま「国語科単元学習」における「収益性」

第一稿において、カルヴィニズムの天職観念が最も重要視したのが「収益性」の高さであることを指摘し、第二稿において、大村はまにおける「収益性」が何を意味するかという問いについて検討することを予告した。結論から言えば、〈選択的一義性〉に基づいて蓄積されたもののすべてを、大村における「収益」として意味づけることが可能である。

具体的な例をいくつか挙げてみよう、まず、芦田からの〈選択的学習〉によって得た技術知が該当する。芦田由来の文字の書き方から、板書の仕方、範読の仕方、子どもへの言葉かけの仕方、子どもの前での振る舞い方に到るまで³⁷⁾、それらすべては感覚的・感情的要素が排除された技術の蓄積という形で「収益」に加算されていると言える。あるいは、川島から得た最高の評価、二重丸も重要な「収益」の一つとして捉えられるだろう。また、二重丸を得る過程で、大村は川島の作文指導における好みの傾向から評価された作文の文型、内容、効果的なレトリックまでも学習している³⁸⁾が、それらも技術知の蓄積として「収益」に含まれると考えられる。繰り返しになるが、これらの獲得は、救いへの確証は客観的な働きによって証明されなければならないという倫理的背景の基準を満たすものであると同時に、切実に人に認められることを願い、新たに蓄積し

続けることを志向する心情的基盤を充たすものとして、大村によって積極的かつ継続的になされてきたと言える。恐らく大村の人生における「収益」は、幼少期に母に言われて食べたものをノートに書きつけていた、妹の話した言葉を何冊にも渡ってノートに記録していた等の「書く習慣」³⁹⁾に始まり、絶え間なく蓄積され続けてきたのだろう。

興味深いことに、第三稿の内容を踏まえると、大村の「収益」には生徒が「生産」したものも含まれているようなのである。根拠としては、学習記録の蓄積が挙げられる。生徒においては「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⁴⁰⁾」ものであり、大村においては「自らの仕事を愛する」ことを除けばさらに意味づけが薄いはずの学習記録を、大村は回収し大切に保管している。先に、大村における教育とは〈勤勉的蓄積性〉を伴う習慣を身につけさせることであると確認したが、生徒による「生産」が大村の「収益」に寄与しているという事実を考慮すると、大村の教育は成功すればするほど「生産量」が増え、そのすべては大村の「収益」につながるということになる。

今までに論じてきた中からは、大村の実践がいかに生徒に「生産」を促すかということに向けられる例として、子どもに対する「愛情」は「ことばの力」をつけることで示されるという言説⁴¹⁾、「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⁴²⁾」という生徒の「筆不精」を克服することを目指す言説、大村の心情的基盤を囚わずもすべて否定してしまったHという生徒への指導場面などが挙げられるが、いずれの例においても「生産」の向上のために、いかに生徒を「管理」するかが大村にとって重要な問題となっていることを見ることが出来る。

そこで、次項は、第一稿に触れた大村における「一人一人を見る」という言葉の意味を明らかにするとともに、大村は「国語科単元学習」における「生産」と「管理」の在り様について検討していくこととしたい。

5. 〈選択的一義性〉に基づく評価のあり方

5-1 大村における「一人一人を見る」という言葉の意味

先に第一稿において、子ども「一人一人を見る」ことの重要性を指摘した引用と、子どもの「興味」は教師の意図によって適切に創りだすべきものであると述べられた引用を対照することで、大村独自の言葉によって生まれた〈溝〉について指摘した。一方で、大村における「一人一人を見る」ことの意味、及び、この二つの言説がいかにして両立しているのかという点は未だ論じていない。これは大村がどのように子どもを捉えていたかを明らかにするうえで重要な基点となると考えられるため、ここでその点について検討しておくこととしたい。

では、氏の著作『教室に魅力を』より、「自分自身をいっばいに伸ばす学習の成立」という副題が示された引用を検討してみよう。

単元学習というのは、その両方⁴³⁾にこたえようとしている、また、こたえられると思います。決して、劣った生徒を優劣のかなたに連れていけるということだけではありません。両方も、優劣のかなたに導かなければならないと思うのです。

単元学習は、まず、みんな同じ方に向いて整然と席に就いている、問題が出され、考え、答え、正答を得、そして次に進む、といった授業の教室に比べ、たしかにごちゃごちゃして

いると見えるでしょう。しかし、豊かな学習活動と言ってほしいと思います。ごちゃごちゃしているのではなく、個々の力の向きと程度によって、ひとりひとりの学習は、少しもごたごたしていないのです。

同じ教材、同じ方法、これがいちばんまずいと思います。スタートラインが一緒に、同じ教材で、同じ方法でしたら、同時にゴールにはいかないのが、あたりまえです。ですから、これがいちばん、劣等感だとか、優越感だとかをつくるでしょうし、劣等感や優越感は自分の成長を本気でみつめることの妨げになります。ほんとうの成長の喜びを得させられないことになります。

ひとりひとりに適切な学習をと思いますと、どうしても、教材がいろいろになってしまうのです。いろいろ使うのが、いいということではありません。そういう発想で、創ってくるもの、創られてくるものではないと思います。単元は、だいたい生まれてくるものだと思います。子どもを見ている教師が、生徒といっしょに生み出してくるものだと思うのです⁴⁴⁾。

この引用からは、大村における「一人一人を見る⁴⁵⁾」学習のイメージが、氏の思想「優劣のかなたに」と密接に結びついたものであることがわかる。大村が志向するのは、優れた生徒に対しても劣った生徒に対しても、「公平⁴⁶⁾」に「自分自身をいっばいに伸ばす学習」を可能とすることである。

興味深い点としては、一人一人の生徒が「優劣のかなたに」あることの比喩が「スタートライン」「ゴール」という言葉を用いて表現されていることである。「同じ教材、同じ方法、これがいちばんまずいと思います。スタートラインが一緒に、同じ教材で、同じ方法でしたら、同時にゴールにはいかないのが、あたりまえです」という表現は、反語的であるため、分かりやすく整理し直したうえで大村が主張したいことをさらに明確に示してみたい。

優れた生徒にも劣った生徒にも「公平」に配慮するべきであると考えている大村においては、「スタートライン」は、本来子どもによってそれぞれ異なるものであるはずである。そこで、異なる教材、異なる方法を用いることで「ひとりひとりに適切な学習」を保証し、同時に「ゴール」へ導くことこそが「優劣のかなたに」という境地を実現させると言えるだろう。なぜなら、同時であつてこそ、優越感・劣等感の生じない理想の状態を生み出すことができると考えられるからだ。

端的に言えば、一人一人の子どもの違いとは、「ゴール」にたどり着くまでの道順の違いを意味していることになる。そして、一人一人に異なる課題を与えるのは「一人ひとりに合わせる」ことが目的でなく、大村が設定した「ゴール」に「一人ひとりを合わせさせること」が目的であると言えるだろう。このような理解のもとであれば、一人一人の違いを重要視しながらも「興味を持つべきことに興味を持った人間にする、そうしなければならない⁴⁷⁾」という大村の主張に、整合性とともな氏の実践の一貫性を見出すことが可能となる。

さて、このような大村における「教える」という行為が、〈選択的一義性〉のもとに成立していることは第4項に見たとおりである。また、大村の行為が、氏の倫理的背景に基づいて、最も高い「収益」を得るために機能していると考えたとき、〈選択的一義性〉は、大村を取り巻くあらゆる事象を蓄積可能なものとして一義的に意味づけ選び取るという性質を持つことについてもすでに指摘してある。したがって、大村が設定した「ゴール」に「一人一人を合わせさせる」という行為は、最も高い「収益性」を保証する手段として機能していた可能性についても同様に指摘できるだろう。

ところで、大村は複数の著作において「一人一人を見る」「ひとりひとりをとらえる」「個人差に
応じる」といった表現で同じことの重要性を繰り返し述べているが、この同じことを意味すると思
われる抽象的表現に対しての具体的行為の〈置き換え〉は、ここで検討した一人一人に別の課題
を与えるというものの他に、二つの類型が見られた⁴⁸⁾。次項からは、「一人一人を見る」という言
葉の意味の理解をさらに進めるとともに、ここで検討した可能性の適否をさらに問うていくことと
したい。

5-2 〈選択的一義性〉に基づく評価のあり方

では、「一人一人を見る」ことについて、より具体的に実例を示している『さまぎまのくふう
大村はまの国語教室2』における引用を検討していこう。

教育はすべて個人個人のものであり、ひとりひとりをとらえるということが、なんとしても
基本だと思います。ところが、そのひとりひとりをとらえるということが、なかなかむずかし
いのです。たとえば、だれかがしっかりしているとか、気が弱いとかいう、その程度のとらえ
方をするとは、わりあいによさしいと思いますけれども、国語の学習の一つ一つに役立つよ
うに個人をとらえるということは、じつは私にとってたいへんなことだったと思います。

まず第一には上下、できる・できないという見方で学習している子どもたちの姿を見ないとい
うこと、そういうおおざっぱな見方で、二つに分けたり三つに分けたりする見方で見なく
せをつけることが、大事だと思います。よく見てみますと、できるといっても、じつにいろい
ろです。どの日でも、どのことでも非常にできるといふ子は少ないので、結果としてはできて
いるにしても、取り組み方の早いとき、遅いとき、同じく楽しそうにやっても大切なこと
が身についていなくて、私のほうがあわてることもあり、ためらいながらしぶしぶやっても、
結局は人よりいいものができているときもありますし、じつにさまぎまですね。それを見
ていますと、私はその子どもがよいものができた、よくできたというとき、たとえば、作文な
どが上手に書けたというときでも、その子のいわば特色とまでいえませんが、くせのようなも
のがわかり、心の動きもわかるようになってきましたし、できないと申しましても、それは種
類がいろいろなので、非常にやりにくいときとか、案外スラッといくときとかあります。それ
からあることについては、人がどうしたかということが気になってならないという状態で、当
然、集中できずに自分の学習をしなければならぬときがあるのです。それはいつでもそうか
という、そういうわけではありません。その場合は、人のやっていることに気が取られて自
分のことに打ち込めないために、いい成績を生まないことになってくるわけです。

それから、前の時間になにかいやなことがあると、なべてその次の時間は被害を受けやす
いのですけれども、なんとなく元気が出なくて、どうしたのかなと思うと、前の時間に先生か
ら雷が落ちたというようなことがあるものなのです。全体にそうですけれども、その影響をちっ
とも受けないと思われる子どもと、受けやすい子どもと、受けた子どもが多いなかに、立ち直
りがたいへん早くて、ひとりだけ受けないでいように見える子どもがいます。そこはいつしよ
に暮している教師ですから、さまぎまあることに驚かない目で子どもたちをじっと見ていま
すと、ほんとうにひとりひとり、個人個人別の人であることがいまさらのように思われます。能
力の育つ機会のとらえ方なども詳しくわかってきます。そういうふう子どもをこまかく観察
するというのでしょうか、こまかい気持ちの動きをよくとらえるということが、平凡ですけれ

どもまず第一です。授業といえば教えることに夢中になるのは当然ですけれども、自分の教えていることの反応といいますが、そういうことを細かくとらえることを授業と並んで仕事にしないと、なかなかとらえられないと思います⁴⁹⁾。(下線は引用者による)

多弁とも言えるほど情報の多い引用ではあるが、大村の言う「一人一人を見る」ことの目的を氏の言葉から拾うと、二段落では「いい成績を生」むこと、三段落では「能力の育つ機会」を捉えること、「自分の教えていることの反応」を「細かくとらえること」であると述べられている。それぞれ、抽象的意味を伴う語句が使われているが、「いい成績」という言葉の「いい」が意味するのは、〈勤勉的蓄積性〉に適う要素、あるいは、大村の心情的基盤（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、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）に一致する要素であると解釈することができる。また、「能力」という語が意味するものは、第三稿に論じた、大村における「力」が意味するものと同意と考えて良いだろう⁵⁰⁾。さらに、これらはすべて最も高い「収益性」をもたらすためのものであることから、大村の言う「ゴール」と読み替えることも可能であろう。

このような子どもの捉え方の特徴としては、個に向き合うというよりは、どの集団を相手にしても通じるような同一の基準が働いているということが言える。すなわち、できるか、できないかという極めて明瞭な状況判断と、できていない場合の子どもの反応が観察されている一方で、学習に直接関与しない情報については一切触れられていない。例えば、教師に叱られた子どもの反応の違いが観察されているが、それは大村の授業の進行に影響するためになされているだけで、なぜ叱られたのか、なぜ叱られたことが次の授業に影響してしまうほどに子どもはそれを深く受け止めたのか、あるいは、受け止めていないのかといった原因の追究や、そのような一人一人の問題の本質的解決に、大村は特に関心を持っていないことが見受けられる。大村が重要視しているのは、あくまでも、できるかできないかという判断（「国語の学習の一つ一つに役立つように個人をとらえる」）であり、いかにできるタイミングを見計らうか（「能力の育つ機会のとらえ方なども詳しくわかってきます」）ということであると言えるだろう。そして、双方に直接関与しない情報については、大村の〈選択的一義性〉が機能することで、大村の関心から排除されていると考えることができるだろう。

したがって、ここでの大村はまにおける「一人一人を見る」という言葉の意味は、大村の指示した課題が達成可能か不可能か、子どもの状況において判断することであると考えることができる。

ところで、大村が述べる「評価」についての言説は、ここで検討した大村における「一人一人を見る」という言葉が意味するものと、ほぼ同様の意味を伴って語られている。

今は、評価という言葉が「価値を認める」、評価されたとはほめられたことといったような、そういう意味に使われています。けれど、始めはそうではありませんでした。「ほめられた」という意味で使うのは言葉の変化でしょうから、いけないもいいもありません。しかし本当にいい戦後の教育の洗礼を受けた⁵¹⁾私たちとしては、「評価」というのは非常に大事なことなのです。それは「何がいくつできた」なんてことじゃないんです。

教師としたら、どの子が何がどのくらいできて、何がどのくらいできないのか、そしてこれからどんなふうに指導したらよいか、その指針を得るのが、評価ということです。子どもとし

ては、どんな字をどういうふうに通じたか、自分はこれからどんなふうに通じていったらいいか、その指針を得る、それが評価であって、「八つできた人が、七つできた人よりもいい」なんてことを考えるものではないというのが、戦後の考え方の大きな一つの柱でした⁵²⁾。

大村において、「評価」が「価値を認める」意味を持たないという事実は、先ほども指摘した、学習に直接関与しない情報を排除する〈選択的一義性〉の働きが表れたものと考えられる。つまり、「価値を認める」という行為そのものは、直接には、蓄積に加算されるものではない⁵³⁾。むしろ、「ほめる」「けなす」といった意味づけは、「優劣のかなたに」という思想の実現を妨害するものとして機能してしまう可能性がある⁵⁴⁾。

このように「評価」という語は、達成度合いの判断及びその対処の仕方の指針を得ることそのものを意味しているという点で、先に論じた「一人一人を見る」という大村の言説が意味するものと明確に合致している。すなわち、最も高い「収益性」をもたらす地点である「ゴール」に、それぞれの子どもがたどり着くまでの距離の違いを把握することが、「一人一人を見る」ことを意味する。そして、「ゴール」にたどり着くまでの最も適切な筋道を子どもに指し示すのが、大村における「評価」であると考えられる。そして、そのような方法の内の一つが、一人一人に別の課題を与えること、という工夫として現れていると言えるだろう。

このような〈選択的一義性〉の特質が表れた評価のあり方は、客観的証拠を伴うものであること、そして、〈勤勉的蓄積性〉に結びつくものであると想定したとき、相当に具体的かつ明瞭な数量化が可能なものとして現れるはずである。実際、5-1冒頭の引用にある「ごちゃごちゃしているのではなく、個々の力の向きと程度によって、ひとりひとりの学習は、少しもごたごたしていないのです」という大村の言葉からは、「評価」における大村の明瞭な意識と強い確信が感じられる。次項からは、そのような〈選択的一義性〉に基づく「評価」の実態を検討するとともに、「収益」の獲得がいかにして実現されているか見ていくこととしたい。

5-3 大村はま「国語科単元学習」における「生産」と「管理」の実態

さて、『大村はま国語教室II』において大村は、単元学習に対する批判がなされるのは教師たちが「自分の生徒を見つめなかったから」であるということ、「子どもに欠けているものを見つける」という副題が示された文章の中で次のように述べている。

新しい学習をという考えのかたのご授業を見せていただいても、他のことはともかくとして、ノートは単なる単語帳にすぎなかったりすることが多いのです。その単語もさきほど申し上げた語彙といった、ああいう意味ではなくて、字引を丸写しにしたような単語帳が依然として、国語の唯一のノートであったりします。話し合いだとかいろいろ新しい学習指導が行われているという場合に、こういう地味な営み⁵⁵⁾が行われなかったために、つくべき力がつかなかったであろうというような気がするのです。それも自分の生徒を見つめなかったからだと思うのです。風潮に押されて、ああいう方法こういう方法と流れていってしまっていて、自分の子どもに何が欠けているかを見つけるのがおそかったのではないかと、子どもをじっと見ていれば、気がついたであろうにと私は思うのです。(中略)

試験準備云々の話もずいぶんありますけれども、それより先に、それに対するいろいろな学力を身に着けるということがもっと大切だと思います。夜おそくまで残って準備してやった

りすることがあるようですが、私はそれよりもすばらしい評価表でもって、その子の欠陥と、みがかなければならない国語の力は何々かをつかんで差し出す、そういう実力を教師が持っているなければならないと思います⁵⁶⁾。

大村における「評価」、あるいは、「一人一人を見る」という行為が、単元学習の根幹を成している主張されるほどに重要性の高いものであったということがこの引用には如実に示されている。さらに、副題においても引用部においても、子どもに「欠けているもの」に対して大村が常に注視していることも注目に値する事実である。この事実によって、すでにあるものの質を高めることよりも、欠けているものを埋めることのほうが〈勤勉的蓄積性〉において強く意味づけられるだろうことが推察できる。また、この事実は、大村の実践が、より効率的な「生産」を促すという目的に集約されたものとして存在しているという仮説を傍起させるものでもある。例えば、大村は「欠けているもの」に注目し続けることの必然性について、次のように述べている。

〈展開中の評価と評価への対応〉

学習の評価は、多くその学習が終わったあとで行われるようである。それはそれで大切であるが、単元学習では、その展開中に、教師によって絶えず行われつづけているものである。言い換えれば、単元学習は、その展開中、その目標への歩みの道程で、いつも不安があるということである。生徒を見、目標を思い、わが姿を省み、また資料の使われ方を見、いつも不安な緊張を感じているものである。そして感じたこと、気づいたこと、つまり評価の結果に応じて何かの手を打ちつづけるものである⁵⁷⁾。

いかに子どもに対して効率的な「生産」を促すか、という目的に立った時、重要となり得るのが「生産」の「管理」、大村の言葉を借りれば「展開中の評価と評価への対応」である。「管理」は、子どもが「ゴール」にたどり着くまでの間に「欠けている」ものの把握に始まり、それを埋めるための手段としての最も適切な方法の提案、その実践のサイクルを繰り返すことで成立していることがこの引用からは推測できる。また、大村はこのようなサイクルは、「教師によって絶えず行われつづけているもの」と述べており、そこからは「評価」が子どもの蓄積性を促すだけでなく、大村自身の蓄積性を増すものとしても機能していると考えることができる。第4項を踏まえれば、〈選択的一義性〉に基づいて蓄積されたもの、すなわち、子どもに「力」をつけさせる過程、及びその達成によって得た、教育に関する記録、子どもの成果物、指導技術、指導方法の蓄積、優れた教師としての大村はまという評価等のすべては、大村にとっての「収益」として意味づけられるからである。そして、本稿で何度も繰り返し指摘している点ではあるが、客観的証拠を伴って蓄積される「診断」の記録は、人に認められることを志向する大村の心情的基盤に適うものであり、実際、それらは氏の多くの著作に残されることで、氏が「天才」として称揚される要因となっていると言っていいたいだろう。

では、実際にそのような「管理」の実態がどのようなものであったか『大村はま国語教室1』に収録された「単元 クラス雑誌」「単元 研究発表」の評価の記録によって検討してみたい。例えば、「単元 クラス雑誌」において、大村は次のような目標を設定している。

- 1 クラス雑誌は一般の雑誌に比べてどういうところに意義や特色があるかを知る

- 2 クラス雑誌の作り方をしる。特に、わりつけ、校正、というような特殊の技術に馴れる
- 3 いろいろの目的と場合に応じて、必要なものを読んだり書いたり、また、人に会って聞いたりすることを気軽にする習慣を身につける。
- 4 会議の進め方についての知識を持ち、そのしかたになれる。
- 5 細かい問題について話しあい、意見をまとめて、実行にまでうつしていく力を養う。
- 6 いろいろの場合に型にとらわれず表現をくふうし、創意をこめようとする態度をつける。
- 7 いろいろのものを読んで批判する力を持つ。
- 8 いろいろの種類の記事を書く力をつける。
- 9 原稿用紙の書きかたになれる。
- 10 表記法や語法についての注意を深め、正しく書き表せるようになる。
- 11 その他、次のような能力を身につける。(以下、13項目あるが割愛)⁵⁸⁾

以上の全11項目のいずれも、〈勤勉的蓄積性〉に適うものが設定されているということが言えるだろう。具体的には知識・技術・方法の習得に関わるもの、習慣づけに関わるものが設定される傾向が見られる。5～8の目標に使われた「力」「態度」といった言葉は、一見〈勤勉的蓄積性〉にそぐわないものとして捉えることも可能であるが、いずれも具体的な技術知や達成規準を設定することで〈置き換え〉られていると考えれば、十分に蓄積可能なものとして読み替えることができる。実際、大村は、項目10の目標の達成と項目13の能力をつけられたかどうかを判定するための方法として、「観察」「調査」「ペーパーテスト」による「評価」を設定しており、全26時間の授業の間、そのいずれかを欠かすことなく行っている⁵⁹⁾。

「単元 研究発表」においても、大村は「評価を落ちなくする便利のため、どのような学習活動のときに、どの目標に対する評価の機会があるか、一応の検討を一覧できるように⁶⁰⁾」するために、18項目の学習活動と、29項目の目標を対応させ、どの目標がどの活動によって達成されるのかを示した表の作成を行っている⁶¹⁾。そして、授業の間も絶えず「評価」を行い続けた記録の実態をも示している⁶²⁾。そこで、以下、「単元 研究発表」第一時、第二時の授業記録より、大村の「評価」の実際が伺われる部分を抜粋してみよう。(※「指導案の中で、男生徒はA Bと大文字で、女生徒はa bと小文字で表す。男子はA-W二十三名、女子はa-z二十六名⁶³⁾」)

第一時

学習活動 導入

めいめい目標を考え、目標決定の話しあいの用意をする
研究の方法と発表について教科書での研究⁶⁴⁾

- 自分のことのように、この話に熱心になる生徒をみつける。liMに特に反応を見る。
- 話ののって考えない生徒をみつける。BIJに注意⁶⁵⁾
- (中略)無表情の者をみつける。Mに注意⁶⁶⁾
- みんなが次の話しあいで発言する内容の持てるようにする。

- (1) Atz^{※8}
- (2) Mily^{※9}
- (3) BEIJQUhu^{※10 67)}

※8 Atは、幼時の病気のため特に知能の遅れた生徒。zは転入生

- ※9 発言をしない生徒。全体的に学習成績はよい。
- ※10 進んで勉強しようとしらない生徒。この場合のように、めいめいの仕事になり、その結果が即座に見えてこない場合は、とにかく何もせず、ぼんやりと過してしまいがちな生徒⁶⁸⁾。

第二時

学習活動 目標を決める ・クラスとして ・自分として
 学習方法を決める
 「題目の選びかた」の話を聞く
 研究の方法と発表について教科書での研究

- ※4 ○cdgmsGHKの案をみる。
- ※5 ○簡単にきめるようにして、時間をかけない⁶⁹⁾。
- むだな話しあいさせないよう、司会に注意
- 理由、根拠を、はっきりして、賛成でも不賛成でもするようにする
- 話しあいの中にまちがった、また不適当な言葉づかいを書きとめる
- ※8 ○とりかたについて、指導する。特に必要なもの

- (1) At
- (2) cdgslmGHKDO
- (3) z
- (4) RL
- (5) INu⁷⁰⁾

- ※4 優秀な生徒。リードしたいと思う方向へ全体が引かれるように、適当なヒントを与えて方向を正しておく。よい提案がずんずん出るように用意する。
- ※5 全体の時間の関係と、この時間の目あてからみて、意味のあることでも、その時間の主題からそれることは、思い切って捨てるのがよいと思う⁷¹⁾。
- ※8 めいめいの力に応じて適当な目標をとらせるように注意する。
 - (1) Atは特別に劣っているもの。
 - (2) 優れた生徒。
 - (3) 転入生
 - (4) 生活全体の上に問題の多い生徒。
 - (5) 学習成績のわるいもの⁷²⁾。

第一時の「評価」からは、大村が「欠けている」生徒に特に注目しており、学習に積極的でない生徒に対して、大村がいかにか補うかということに積極的関心を持っていることが伺われる。

そして第二時の「評価」は、さらに顕著に「管理」の様相が表れている。すなわち、大村が「一人一人を見る」ことを重要視する目的が、大村が設定した「ゴール」に「一人一人を合わせさせること」であることが明瞭に示されている。例えば、※4には「優秀な生徒」に対する対応が書かれているが、「リードしたいと思う方向へ全体が引かれるように」「方向を正しておく」との表現からは、大村の子どもへの介入の大きさが伺われる。また、「よい提案がずんずん出るように用意する」「簡単に決めるようにして、時間をかけない」「理由、根拠を、はっきりして、賛成でも不賛成でもするようにする」「めいめいの力に応じて適当な目標をとらせるように注意する」といった言葉か

らは、学習活動として話し合いが設定されているのにもかかわらず、子どもが何を話し、何を選択するかがあらかじめ大村によって決定されているように見える。それらの目的は全て、効率的な「生産」のためであると考えられるだろう。また、「悪い」提案の検討、子どもが抱くかもしれない時間をかけて追究したいというこだわり、自分の立場を明確に決めることができないことによる迷いや、わからないという立場をとること、大村が想定できないような目標の設定などは、大村の意図する学習の内には存在しないと考えられる。それらはすべて効率的な「生産」を阻害するものとして、〈選択的一義性〉のもとに排除されたと考えることができる。

さて、本稿では〈選択的一義性〉の特質として、大村を取り巻くあらゆる事象を蓄積可能なものとして一義的に意味づけ選び取るという側面、そして選ばれなかったものについては必然的に排除され考慮されることがないという側面について、それぞれ5-1、5-2で明らかにした。そのような特質と本項における「管理」の実態を合わせて考慮すると、大村はま「国語科単元学習」における「収益」の獲得は、「学習内容における基準の単一化」によって成し遂げられていると考えることができる。要するに、どの子どもに対しても同じ「ゴール」が設定されている限り、取られる方法や結果が異なるだけで、学習の内実はどの子どもにおいても変わらないと言えるのである。これは、一見意外な印象も受けるが、必然的かつ論理的な帰結であると考えられることもできるだろう。

本稿では、大村の教育観の特性としての〈選択的一義性〉の現れを、多種多様な側面から検討してきた。〈選択的一義性〉は、大村の実践の強固な一貫性を支えるものではあったが、その内実は、子どもの学習の一貫性をも形作るものであったとは必ずしも言えない。〈選択的一義性〉における、自分とは異なる価値観を排除する性質や、決して判断を揺るがさず変更しないという傾向が、すべての子どもに受け入れられるものではなかったという事実の報告は、大村の著作においても確認することができる。したがって、大村がどのように〈選択的一義性〉を子どもに浸透させたのかという問いを検討するためには、ここまで論じていない大村はま「国語科単元学習」の発展形態という新たな側面に注目する必要があると言えるだろう。

次稿では、〈選択的一義性〉が直面した危機について検討するとともに、大村がそのような危機に対してどのような対応をしたのかという点に着目し、大村はま「国語科単元学習」の新たな側面である発展形態について解明することにしたい。

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」の理念型構築の第一段階として (2)」『埼玉大学紀要』、埼玉大学教育学部、vol68. No.2、2019年9月、「大村はま「国語科単元学習」の基底的价值観——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 (3)」(本稿と同時に発表)を指している。以後、それぞれを第一稿、第二稿、第三稿と呼ぶこととする。
- 2) 荻谷夏子、『評伝 大村はま』、小学館、2010年、p 225-226
- 3) 大村はま、『さまざまのくふう 大村はまの国語教室2』、小学館、1983年、p 194- p 220
- 4) 同 p 197
- 5) 同 p 200-201
- 6) 同 p 203
- 7) 芦田恵之助、『芦田恵之助国語教育全集 第四巻 綴り方実践編 その三』、明治図書、1987年、p 504

「例のごとく集まるもの八人。会員五人と外に松山先生大山のをぢさん・お父さんの三人」とある。ちなみに、注における芦田恵之助の著作からの引用は、旧漢字を改めて記している。

8) 同 p 505

「老先生が『今日は相撲といふを即題にして、皆作らうではないか。』とおつしやつた。すると花子さんが『私作りたくないわ。』といった。敏子さんも不賛成らしかった。お父さんの顔にも迷惑さうな色が見えた。」とある。

9) 同 p 511-512

「大山のをぢさんが『花ちゃんの気象でお相撲がきらひなの。この頃一度いつて御覧よ。』とおつしやつた。老先生が『好きならば好き。嫌ひならば嫌ひの気分が、うまくあらはれたのがよい文さ。花子が大山のあの重い口をあれだけに開かせたのは、全く文の力さ。成功々々。』とおつしやつた。」とある。

10) 同 p 509、517、518参照

芦田が挙げた十例は、「国技」、「昔の相撲と今の相撲」、「やじ」、「体育としての相撲」、「学校の力士」、「私の相撲」、「勝って後、負けて後」、「紙相撲」、「相撲雑感」、「力士の引退」であるが、八人のうち二人が「木挽町と回行院」「小力士」という題で作文を書いている。

11) 同 p 509

12) 大村はま、『教室に魅力を』、国土社、1998年、p 79-80

13) 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 212

14) 興味深いことに、大村の著作には、川島治子に「たいへん愛された生徒たち」がどのような人物であったか、そして、川島が高く評価し、教材として利用した作文の記録が残っている。大村は著作『大村はま自叙伝 学びひたりて』において、川島と特に親交の深かった加山君代、荒井ハル、中村アンナ、長谷川雪江という4人の人物の性格や卒業した後の境遇まで詳細に書き綴っている。4人の人物像を説明する言葉としては、「美しい」「清らかで静か」「純粹」「真剣」などが使われている。また、4人の作文についても似たような語感のある「実に心を打たれた」「心も体もぶつけて書くような、真剣な文章」「心が安まる」「心がなごむ温かな文章」といった表現が使われている。川島には割合にはっきりした好みの基準があること、すなわち、純粹さ、素直さ、率直さ等を高く評価したことが推察される。大村の3つの作文には愚直なまでに嘘がないのは、川島の評価の傾向を分析して、方法的な〈選択的学習〉を行ったためであると推測できる。

15) 前掲書13 p 196-197

16) 大村はま『大村はま国語教室 別巻』、筑摩書房、1985年、p 43

17) 大村はま『大村はま・教室で学ぶ』、小学館、1990年、p 137-138

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

19) 大村はま、原田三郎、『大村はま自伝 「日本一先生」は語る』、国土社、1990年

20) 同 p 21-22

21) 実際、「ききて」である原田三郎氏は矛盾を指摘するようなことはしていない。

22) 興味深いことに、前掲書16に収録された作文はすべて時系列に則って収録されているが、「静けさと悦へ」と「性格」の作文だけが時系列を無視して順番が入れ替わっている（p 49-58参照）。思想的後退の見られる「性格」が、「静けさと悦へ」の前に収録されていることによって、あたかも、大村の思想が徐々に進化しているような印象を与える編集となっている。大村が方法的に自らの主張を曲げたという事実から、人々の目をそらす意図があったのかもしれない。強固な方法意識が見いだされるときともに、大村が「無自覚」という形態を方法的に用いていたという実態を確認することができる事例であると言えるだろう。

23) 『教えるということ』（大村はま、共文社、1973年）には、「私は、戦争責任を一人で背負うわけではありませんが、昨日まで、戦争のために全力をあげてみんなとミシンを踏んだ場所、そして当時、中

- 隊長として、『頭右！』なんて訓練した同じ校庭で、新しい時代の仕事をしていくのは、私には耐えられないことでした。」(p 35-36)とある。また、『評伝 大村はま』(前掲書1)に、容易にはものを捨てることのなかった大村が日記だけはほとんど焼却処分していると記されている(p 124-125)が、それもまた興味深い事実であると言える。
- 24) 1970年富山県小学校新規採用教員研修会での講演で大村は「教えない教師」に対する批判を痛烈に行っているが、退職した後の2002年鳴門教育大学での講演でもほぼ同様の批判を行っている。そして、その双方においてベテランの女性教師の指導事例に触れている。前掲書23、p 37-40、大村はま、『教師 大村はま96歳の仕事』、小学館、2003年、p 16-17を参照のこと。
- 25) 『教師 大村はま96歳の仕事』(前掲書24)、p 14
 「私はそれ(※筆者注：ベテランの女性教師の指導場面)を見ながらとても心配でしたその授業は研究授業で、たくさんのお客様が見えていました。お客様の評判はとってもよかったです。50人ぐらいお客さんがあったんですが、その中で非難した方は一人もありませんでした。教室の雰囲気づくりといい、先生の言葉遣いといい、拍手喝采せんばかりの好評な授業だったんです。心配になって浮かぬ顔をしたのは、もしかしたら私だけだったのかもしれない。私はたいそう孤独感に襲われて、その日はあんまりお話をしないで帰りました。」とある。
- 26) 注15に同じ。
- 27) 前掲書24 p 16-17
 ちなみに、引用冒頭「ある人達」という表現も大村の無自覚な言説における優位性の一つ、あえて断定しないという手法として考えることができる。つまり、誰であるか特定しづらいがために、各々の都合の良い想像を促す効果があると言える。
- 28) 同書 p 11-15、『教えることの復権』(大村はま、荻谷剛彦・夏子、ちくま新書、2003年)、p 123では、「教えない教師」への警告が語られている。また、前掲書18、p 161、前掲書3、p 160には、教えるにあたって教師は遠慮すべきではなく、教えることで個性を失う心配はしなくていいと述べられている。
- 29) 大村はま、『大村はま 国語教室の実際 下』、溪水社、2005年、p 438
 ちなみに引用した講演において、大村は教えると個性がなくなるのかという質問を芦田恵之助、西尾実尋ねて双方から否定の意を伝えられている。大村は「それで遠慮なく私は教えようと思っています」と述べているが、大村における「教える」の意が両者に共有されていたとは考えにくい。一種の「選択的学習」が行われたと思われる。つまり、大村は「教える」ことの正当性を、芦田・西尾の権威によって得ようとしたものと捉えられる。
- 30) 前掲書18、p 308
- 31) 同
- 32) 前掲書2
- 33) 同 p 208-209参照
- 34) 同 p 211
- 35) 同 p 209-210
- 36) 同 p 262-263
- 37) 大村が芦田から学習した技術知の実際については、前掲書3、p 193-220、前掲書2、p 222-226等を参照のこと。
- 38) 注13を参照のこと。
- 39) 大村はま、『大村はま自叙伝 学びひたりて』、共文社、2005年、p 72、p 162
 ちなみに、第一稿3-4でも触れている。
- 40) 大村はま、『大村はま国語教室12 国語学習記録の指導』、筑摩書房、1984年、p 7
- 41) 第三稿4を参照のこと
- 42) 大村はま・波多野完治、『22年目の返信』、小学館、2004年、p 82-83

- 43) この引用は「『劣』に重みをかけすぎ、『優』を忘れていないか」という副題が示された文章の続きである。したがって、劣っている生徒と優れている生徒の両方を指していると思われる。
- 44) 前掲書12、p 29-31
- 45) 本稿では「一人一人を見る」という言葉の意味を論じる際の表記を、便宜上「一人一人を見る」に統一することとした。
- 46) 大村はま、『授業を創る』、国土社、2005年、p 63に使われた表現。
 「一度に教えないと、公平にいかないといいますが、同じものを読むことが公平というのではなくて、力のつくところとところが公平ならよろしいわけです。」と大村は述べている。
 「力」に対して「公平」さを保証できると明言するほどに、氏の「力」に対するイメージが具体的かつ明瞭であることがわかる。繰り返しになるが、「力のつくところ」という言葉は、話す、聞く、書く、読む行為の習慣化を意味している。客観的証拠を伴い、かつ〈勤勉的蓄積性〉に適うものであるという条件を満たすために、当然の帰結として、高い具体性かつ「公平」さを保証することが可能となると考えられるだろう。
- 47) 前掲書17、p 182 第一稿にも引用した部分である。
- 48) 「一人一人を見る」言説に対する具体的行為の〈置き換え〉は、一人一人に別の課題を与えること、次項で論じる、一人一人の課題の達成度を見極めること、そして、大村が子どもに話しかけることで、子どもを話したい気持ちを誘発することの三つがある。一つ目については、前掲書18、p 281-284、前掲書46、p 62-63、『大村はま国語教室1』（大村はま、筑摩書房、1982年、p 338-343）、『新編教室をいきいきと2』（大村はま、ちくま学芸文庫、1994年、p 212-214）、に記述がある。二つ目については、次項で引用するもののほかに『日本の教師に伝えたいこと』（大村はま、ちくま学芸文庫、2006年、p 23）、『新編 教室をいきいきと1』（大村はま、ちくま学芸文庫、1994年、p 23-24）に記述がある。三つ目については、前掲書3（p 128-129、p 142-143）、前掲書24、p 114-116、前掲書28、p 108『日本の教師に伝えたいこと』（p 25-27）、『新編 教室をいきいきと1』（p 20-23）、がある。なお、三つ目の言説についての検討は稿を改めて行うものとする。
- 49) 前掲書3、p 124-126
- 50) 注46を参照のこと
- 51) 前掲書28（p 154）に、「戦後、日本の国語教育を方向づけするために、各地の教師が集められてアメリカ人のオズボン先生のもとで勉強をしました。そこで私はずいぶんいろいろなことを学んだわけですが、評価についても目を開かれた」とあり、この事実を指していると考えられる。
- 52) 前掲書24、p 100
- 53) このような「評価」における大村の厳密な区別のあり方は、氏の講話の一つ「はかることとふやすこと」を参照すると、理解しやすいと思われる。
 「はかることと、ふやすことと、それはたいへん違うことなのに、同じことかと思っている人があるようです。今ここに、それでは、お砂糖があることにしましょうか、それをはかります。はかっていると、どんどんふえてくる……、そんなばかなことはありませんね。『はかること』は、どれだけあるかと確実に知ることです。ふやしたければ、ほかのお砂糖をもっと足さなければならないのです。足せばすぐふえますが、同じ砂糖をただはかっていたらふえる、そんなことは考えられませんね。
 ところが、それが勉強のことになると、いっしょになってしまう人があるのです。テストをどんどんやれば、テストを何度も受ければ、学力がつく、そういう考え方をしている人があるのですけれども、おかしいですね。学力をつけるには、それぞれのやり方があります。苦労があります。苦労して、勉強して、力をつけていきます。それがどれくらいつきたかな、どういう力がどのくらいどちらのほうへ伸びたかな、そういうことを知るためにテストがあるのです。
 テストはそのように、学習したことがどんなふうであるか、どこまでできたか、そういうことを知るためにありますが、テストを繰り返していると学力そのものがふえてくる、そういうことはありません。テストをした結果、こうすればいいとか、ああすればいいとかいうことがわかってきます。どういふところがどうであるかということが、わかってくるのです。ですからそれを工夫して、その次

の学習を進めるでしょう。テストをしたあと力がついてくるというのは、そういう工夫をするからなのです。何にもしないで、ただテストを受けさえすれば力がつくというような、そんな勘違いをしてはいけないと思います。テストの結果をもとにして、新しい、工夫した学習がそこから発展してくるからこそ、テストをしたので学力がついた、というふうになってくるではありませんか？ はかるだけでは、とにかく、お砂糖でさえふえないんですもの、どうして学力がふえるでしょう。」(前掲書48『新編 教室をいきいきと1』、p 307-308)

もちろん、テストに伴う意味づけによって、子どもの学習意欲が向上すること、あるいは減退する可能性を加味すれば、「お砂糖」が増減することは実際にはあり得る。ただし〈選択的一義性〉に基づく「評価」においては、客観的証拠の伴わない要素は考慮されないために、このような表現がなされていると考えられる。また、大村は「こうして、ペーパーテストを過信も軽視もせず、正しくそれに対処していくようにしなければ、ペーパーテストをする意味は軽くなってしまうでしょうし、これが全部だなどと思う子どもも出てきて、学習態度に響いてくるでしょう。」(同書 p 306-307)とも述べており、テストに伴う意味づけが学習を阻害するほどに強まることを危惧していたために、「評価」の語義について厳密な区別をすることを心掛けていたと思われる。このような、意味づけ・価値付けの伴う評価については稿を改めて論じることとする。

54) 学習の意味付けが「優劣のかなたに」という思想の妨害をしてしまうことへの大村の危惧は、注53にも示した通りである。大村の評価のあり方としては、『大村はま「単元学習」における評価のあり方—二つの評価概念を手掛かりに—』(新妻千紘、薄井俊二、本橋幸康、池上尚、田口雄大、『埼玉大学国語教育論叢 第20号』、埼玉大学国語教育学会、2017年、p 27-42)も参照のこと。この論稿は、極めて幅広い定義がなされる評価という概念を二つの側面——すなわち、「診断」としての評価、及び「意味付け・価値付け」としての評価——に分けることで、大村はま「国語科単元学習」における評価の実態を明らかにしようと試みたものである。「診断」としての評価は、ここでは「〈選択的一義性〉に基づく『評価』」と位置付けているが、意味するものは同じである。結論としては、大村はま「国語科単元学習」に見いだされる評価は「診断」のみであり、「意味づけ・価値付け」は、大村はまの思想「優劣のかなたに」の実現に抵触するものとして避けられていることを明らかにすることができた。ただし、この論稿における後者「意味付け・価値付け」についての結論は、〈溝〉の存在を十分解明しないままに論じているため、改めて検討する必要がある。

55) 前に示された副題「学習記録の処理」を指していると思われる。以下を参照のこと。

「私は、中学生の最低の基準としては、ただ書くことがめんどろでない子どもになってくれたら、ということをお願いします。そうすると、この記録をたいせつにせざるを得ないのです。その記録の指導については、たいへんなことだと思いいになるでしょうが、はじめそれをしつづけますには、一々とりあげてみるのではなくて、ノートを調べるといふ日を設けて、いちおう五項目で聞くのです。(中略) その項目は、そのときの学習によって考えるわけで、きまった項目ではありません。

それは、みんながどうということがしてないか、とってしかるためにつける点ではなくて、こういうことを書いておけばよかったということ注文するためのものです、はじめのうちは。そういうふうにして項目をあげていけば、書いていなかった人は、あのようなこと書いておけばよかったと思うでしょうし、こういうことをすべきだったということに気がつくでしょう。(中略) 学習記録の指導はめんどろといえどもめんどろですけれども、これがありませんと、勉強や皆のやったことが消え去ってしまうような気がします。」(前掲書18、p 50)

56) 同書 p 51-52

57) 前掲書48『大村はま国語教室1』、p 427

58) 同 p 141-142

59) 同 p 149

60) 同 p 197

61) 同 p 198-201

62) 同 p 207-281

63) 同 p 209

64) ここで引用した「評価」の実態は、「学習活動とその指導および評価の実際」(注60) からしているが、学習活動については、簡略的に書かれた同書 p 195の表から引用している。第二時についても同様である。

65) 同 p 210

66) 同 p 211

67) 同 p 212

68) 同 p 214

※8※9※10は、著書においては(8)(9)(10)と記されているが、引用をわかりやすくする便宜上、表記を変更した。第二時の※4※5※8についても同様である。

69) 同 p 216

70) 同 p 217

71) 同 p 219

72) 同 p 220

(2019年9月14日提出)

(2019年10月10日受理)