

大村はま「国語科単元学習」の発展形態

——大村はま「国語科単元学習」の理念型構築の第三段階として——

新妻千紘 東京学芸大学連合学校大学院 教育学研究科言語文化系教育講座
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、奥田正造、戦略的脚色性、主体性

1. はじめに

大村はまが自身の教育の「理想」について述べた、次のような発言がある。

なんとかして素人のように命令を発せず、しかも、ちゃんとすべきことだけはしてあったというふうにしたい。(中略)

それで、近年は意識してなんとか命令を発せず、そのことを自然にやらせようということだけでいっぱいでした。人様からいいふうだとおっしゃっていただくようなことは、ほとんどそれだったと思います。そのことが子どもに、自然にされてしまう。そして、命令したり、叱ったりしないで、いつの間にか、先生のおかげで、しなければいけないことをやってしまっていたという——理想を言えば、それを理想にしていました。そういうことがなくて、命令やなんかでさせたり、叱ったり、そんなことをしてやらせるのだったら、先生のおかげなどということはない、と私は思うのです¹。

大村はまにおける教師としての「理想」は、子どもが自分でも気がつかないうちに「しなければならないこと」が達成されることであると述べられている。しかし、大村が忌避している命令や叱責による教育は、戦前、諏訪高女や第八高女に赴任していた際に、ごく日常的に行われていたものではなかつたらうか。例えば、第四稿 4-2²に見た、諏訪高女でクラス全員を前にして小島初子の作文の不足を指摘し、槍玉に挙げた授業場面や、第八高女で生徒の間違いを咎めて一時間も激怒し、説教をしたエピソードは、指示・命令・叱責によって成立していると言って相違ないだろう。諏訪高女・第八高女での大村の実践は、大村の教育観の特性としての〈選択的一義性〉が色濃く表れているものでありながら、大村の「理想」と、ちょうど対極にあると言える。

その理由としては、大村が新制中学校に異動した後、相対する子どもや環境が大きく変化したために、大村自身が「転向」を迫られたということが可能性として考えられる。しかし、本当にそうであると言えるのだろうか。

エリートが集まりであった諏訪高女や第八高女の子どもに対して、指示・命令・叱責が〈選択的一義性〉において選ばれた最も効果的な手段であつたらうことは、第四稿 4 から推測することができる。そして、能力においてエリートよりも劣つていただろう新制中学校の子どもに対して、必要となった新たな工夫も〈選択的一義性〉のもとに選択されたと考えれば、大村の実践は内実において何ら変化していないことになる。また、大村の述べる「理想」という言葉を「最も高い『収益性』」として〈置き換え〉てみれば、第四稿 5 にも論じたように、戦後の大村はま「国

語科単元学習」においても〈選択的一義性〉によって、生産効率が隙間なく「管理」され続けてきたことがわかるのである。

〈選択的一義性〉という特性において一貫性が保たれることで、その内実において大きな変化が見られないのにも関わらず、戦後の大村はま「国語科単元学習」の評価は飛躍的に上昇している。この他に類を見ない程の評価の高まりは、大村はま「国語科単元学習」の理解を阻む〈溝〉の形成にも一役買っていると言えるだろう。

では、大村はまは何において「転向」したと言えるのだろうか。本稿では、新制中学校への異動をきっかけとして生じた大村の実践の変化に注目するとともに、大村はま「国語科単元学習」の理解を阻む〈溝〉がいかんして形成されるに至ったかについて明らかにしていきたい。

2. 戦後における大村はま「国語科単元学習」の展開

2-1 第八高女における〈選択的一義性〉の危機の兆し

「優劣のかなたに」という思想、一人一人に別の課題を与える・同じ教材を二度と使わない等の氏独特の工夫が生み出されたといった点において、戦後、大村はま「国語科単元学習」が大きく発展を遂げていることは確かである。今まで検討してきたような〈選択的一義性〉によって強固な一貫性を保ち続けてきた氏が、そのような発展を迎えるためには何かしら重要な契機があったはずであるが、それはいかなるものであったのだろうか。

エリートの集まりであった諏訪高女・第八高女から、戦後間もない荒れ果てた新制中学校に異動をした際に、大村が非常に困難を強いられたことは本人も述べているところである。しかし、それより以前、第八高女時代すでに氏の教育観の特性としての〈選択的一義性〉に限界が生じていたことが推測できるある重要なエピソードがある。それは、大村に「仏様の指」の寓話を教えた奥田正造との一場面である。

大村自身は自覚していないが、氏が奥田正造とのやり取りを語った講演の記録を見ると、奥田が諏訪高女時代から注意深く大村を見守っていたことが伺える。

奥田先生は、私の初任地でありました長野県にご縁の深い方で、その方の思想を長野県の方々が喜んでお受けしていたということだと思います。私が初めて勤めました諏訪高女に——その先生はお茶を専門になさった方でしたから——よく冬休みなどにご講演においでになって、何日もお泊りになることもあったりして、私はたいへんお近づきになっていました。会場校の教員である私たちは、先生の接待にあたらなければなりません。先生は——厳しい、といって、冷たいという意味ではないのですけれども、(中略)私は若かったものですから、怖い的一点ばりでした。(中略)

東京に帰りましてから、先生が東京へ転任してきたなら、読書会に来なさいと声をかけてくださったので、私は木曜日に、先生のところで毎週あった読書会へ行くようになったのです。あんまり行きたいのではなく、怖かったですけれども、先生がおっしゃってくださったのに行かないことは、さらに怖いことですから行きました³。

大村は奥田を過度に怖がっており、奥田に対して全く心を開いていない様子である。しかし、奥田はそのことを気に留めず、東京に赴任した後も関わりを絶たないように読書会に大村を誘っ

ている。さて、奥田は何を意図していたのだろうか。

奥田と共に成蹊女学校に勤めていた教師、その教え子が残した記録⁴を参照すると、奥田が大村の述べるように厳しい人物であったことも伺える。例えば、奥田が指導に招待され食事を待つ間、膳を運ぶ者が途中の粗相を取り繕って入ろうとしたところをすかさず叱責し、最初からやり直させた逸話が報告されている⁵。一方で、若い教師と対等に教育について議論する姿が語られていたり⁶、頻繁に叱りつけられた教え子が奥田を訪ねてきた際に、姑と自分はどちらが恐いか笑いながら尋ねた愛嬌溢れる話が語られていたり⁷もする。また、奥田の著作に語られた「過去の思ひ出⁸」には、奥田の非常に繊細な教育観を見ることができる。例えば、成長の喜びを子ども自身が見出せるように、人からの評価を期待する気持ちを煽るような学校の宣伝、表彰、授業参観等を差し控えた、といった記述⁹や、「気がきく人となる指導」をするために、旅先で、案内人に気兼ねさせることなく荷物を上手に預かる工夫を子どもに考えさせたといった記述¹⁰には、子どもに対する愛情や鋭敏な感性のもとになされる奥田の気遣いを見ることができる。

このような奥田の人物像から推測すると、第一稿に提示した「陰徳」の教えからかけ離れた指導を行っていた大村を、諏訪高女に招かれて教えていた時分から気にかけていただろうことが推測される。実際、『奥田正造全集中巻』には、奥田が「陰徳」の教えを弟子や教え子だけでなく教員に対しても伝え、その重要性を強調していたという記述が残っている¹¹。

諏訪高女での大村は幸せに満ちており、子どもの誰からも慕われ憧れの対象となっていた様子が『評伝 大村はま』には描かれている。しかし、第八高女への異動後、好かれているばかりではなかった大村の様子について、荻谷夏子は「圧迫されたような、また違う世界の人のような気がして、はまの実力とすごさを内心認めながらも素直に従えない。そういう生徒にとって、はまは、怖い先生であり、一度にらまれたら大変、ずっと目を付けられる、などと言って小さくなったりした¹²」と記している。

〈選択の一義性〉のもとに、徹底して大村が生徒を追いつめていたのではないかと思われる描写である。著作全体に好意的に大村を描いている荻谷が、大村を忌避する子どもがいたことをわざわざ遺漏なく示している点においても、そこに重要な意味があったことを認めることができる。また、大村は、第八高女の子どもたちに対して、諏訪高女での日々がいかに素晴らしいものであったか、しばしば語っていたと言う。荻谷のみならず、大村に好意を抱けなかった子どもが、大村による過去の輝かしい諏訪高女での思い出話を聞いて、どのような感情を抱いたかは容易に察せられると言えるだろう。

諏訪高女で大きな成功を収めていた大村が、第八高女に異動後、一部生徒に慕われなくなった、いや、むしろ表に出せない分、それだけ裏では強く忌避されるようになっていたという事実を、奥田はどこからか察知して気に留めていたのではないだろうか。さらに、大村の講演記録の続きを追ってみよう。

たいてい気をつけて出かけていました。というのは、自分がいちばん先に行って、先生とふたりになったらたいへん、そう思っていたものですから気をつけていたのです。さいわい私の学校に、先生に親しいもうひとり男の先生がいらっしやいまして、その先生は、大変熱心に通っていらして、その先生が出られてしばらくたって行けば、その先生の次ぐらいには着くということになりました。

ところが、ある日その先生が出張なさでいて、出張さきからお出になってしまわれたので、

私は何時に出ていいか、ちょっとタイミングがわからなくなってしまいました。気をつけて、でも計算して、大丈夫だと思って行きました。門を入ってからずっと道が長いのですが、どなたにも会いませんでした。けれど、ひとりぐらい行っていらっしゃるだろうと思いながら、玄関を開けてみるとだれもいないようです。先生の下駄だけがひとつあって、あとどなたもいらしてないようです。これはしまったと思いましたけれど、そんなことで帰ってしまったらもっとたいへんなことになると思ひまして、恐る恐る入って行ってみました¹³。

大村が「計算して、大丈夫だと思って」行ったということは、読書会の開始直前に会場へ向かったのではないかと思われるが、道中誰にも会うことなく、会場には奥田一人が鎮座していたという状況はどうにも不自然である。したがって、奥田は周到な準備のもとに、大村と二人きりで対話をするための状況を意図して造り出したのではないかと考えることはできないだろうか。奥田はその鋭敏な感性による繊細な気遣いを働かせることで、常に人に認められることを志向する大村の性格を考慮し、人払いの策を取ったと推測することができる。

この場面についての大村の回想は、次のように続いている。

やっぱり先生がおひとりだったのです。(中略) 私に、大村さんは学校で生徒に好かれているかとおっしゃったのです。私、ほんとに困って、好かれているというもおかしいし、嫌われているというのも嘘だし、どうしようかと思ひまして、とうとう嫌われてはいません、というような言い方になってしまいました。先生はとてもお笑いになって(中略) そう遠慮せんでもいい、好かれているだろ、大村さんでもち切りだろうと言ってお笑いになりました。私は返事のしようもないので、下を向いて、もじもじとしておりましたら、先生が一つの話をしてくださったのです。(ここで「仏様の指」の話) 先生はその後で、「だからいい先生だなあとおぼれ、先生のおかげと思われ、好かれているのは、そうだな、まあいいとこ、二流か三流だな」と私におっしゃいました。そして、まもなく入っていらしたかたに、今、こういう話をして、このみんなに慕われる先生をけなしてやったと先生はお笑いになりました¹⁴。

荻谷夏子の記述や奥田正造の配慮の大きさを見れば、第八高女において大村の〈選択的一義性〉の限界が表れ始めていたことは予想されるが、この文面からは、大村はそのことを全く認識していないように見える。そのために、大村の記述からは奥田の意図がかなりわかりづらいが、大村が行き詰っていることを前提として奥田の振る舞いを検討してみよう。

学校で生徒に好かれているか、という奥田の問いかけに対する、大村の「ほんとに困って」いう様子や「嫌われてはいません」という曖昧な答え方に対して、奥田は明るく笑って大村を肯定している。また、子どもから好かれるような教師は「二流か三流だ」と述べるその表現は、生徒から良く思われていないだろう大村に対する励ましと取れるだろう。決して大村の教育のあり方を否定することなく、「仏様の指」の寓話によって「陰徳」の教えを伝え、さらに、後から入ってきた人物に対しても、大村を「みんなに慕われる先生」と呼んで冗談を交えている様子からは、並々ならぬ優しさが感じられる。このような奥田の振る舞いこそ「陰徳」の教えを体現していると言っても差し支えないだろう。

さて、ここで大村における奥田の教えがどのような意味を持つものであったか推測してみたい。〈選択的一義性〉の限界について全く自覚していない氏にとって、重要であったのは、自らの教

育が「二流か三流」であるとして奥田に意味づけられたということだろう。人に認められることを強く志向する心情的基盤において、大村はいかにして奥田からも認められる教師たるかを考え続けたことが推測される。奥田の意図はどうであれ、大村にとってその課題への取り組みは、長い間の末に、「優劣のかなたに」という思想として結実し、また、人々に最も認められる形で「仏様の指」をく置き換え>ることに成功したと考えることができる。

苧谷夏子の証言、そして大村自身による奥田正造から教えを受けたことの回想によって、第八高女時代、すでに大村の教育観の特性としての〈選択的一義性〉に危機が生じていたと言う事実を示すことができた。しかし、大村自身が〈選択的一義性〉の危機に自覚的でなかったために、その時点では大村に「転向」の様子は見られない。そこで次項では、新制中学校への異動によって大村が初めて自覚的に対峙せざるを得なくなった、〈選択的一義性〉の危機について検討していきたい。

2-2 新制中学校における〈選択的一義性〉の危機の自覚化

大村は「仏様の指」について、「私は考えさせられました。日がたつにつれ、年がたつにつれ深い感動となりました¹⁵⁾」と述べているが、奥田が伝えたかっただろう「陰徳」の教えを理解することは決してなかったと思われる。誰にも知られず、当然証拠も残らない方がいい功德を積むことになるという考え方は、大村の倫理的背景・心情的基盤において受け入れられるものであるはずがない。したがって、奥田の助言を〈選択的一義性〉の限界を指摘するものとして受け入れることはほぼ不可能であったとっていいだろう。

奥田との対話という事件の後、日本は戦争を迎えるが、このために、大村が「転向」を迫られる可能性はさらに少なくなったと考えられる。なぜなら、戦時中の日本における社会的評価のあり様と大村の行為の特性として現れる〈選択的一義性〉が非常に相性のいいものであったらうことは十分に予想できるからだ。指示・命令・叱責によって子どもたちを束ね、客観的証拠の残る実績を確実に残すという方針は高く評価され、大村を「中隊長¹⁶⁾」という立場まで押し上げたのだろう。そうであれば、なおさら奥田正造の教えを省みることなどできなかつたはずである。

〈選択的一義性〉における行為は、さらに徹底され、正当性はますます揺らぐことなく強まっていったと考えられる。

しかし、戦後の日本社会は一変してしまった。今まで自分が「ほんもの」と信じてやってきた行いが、社会的評価において正反対の意味づけを伴うようになってしまったことについて、大村は次のように述べている。

戦争が終わってからというもの、今の若い方には想像していただけないような空白の思いでした。身も心も全面的に捧げ、一生懸命指導してきたことが、すべてひっくりかえり、全部だめで、全部間違っていたというのですから、とても我慢できることではありませんでした。そんなふうにならなくなっているときに、新制中学校が創設されることになったのです。(中略)とにかく私は、新しくできる中学校のために、身を捨てて何かしたい、もうこのままではやり切れないという思いでいっぱいでした¹⁷⁾。

大村の言葉そのものに如実に表れているが、戦争中、人に認められること、あるいは、人に認

めさせることを強く志向する氏の心情的基盤を完全に満たしていた〈選択的一義性〉のすべてが否定されてしまったことが、氏において大きな打撃であったであろうことがわかる。また、同僚であった第八高女の職員たちは大村の「全面的に戦争に参加¹⁸」した姿を目の当たりにしており、戦後も第八高女で務め続けることは、氏の追求する「ほんもの」という概念に矛盾を突きつけ、氏の行為の正当性及び一貫性を揺るがしにすることを意味したのだろう。したがって、このような事情が大村に新制中学校への異動を決意させたと考えられる。

戦争の終結によって、正当性が維持できなくなったことは、第二の〈選択的一義性〉の危機として想定できるが、新制中学校への異動によって氏は〈選択的一義性〉の第三の、そして最大の危機に直面することになる。

子どもたちは異様に元気でした。ガラスのかけらや何かのかけらの上もかまわずに飛び跳ねている。机もなにもない広場ですから、いくらでもわんわん、わんわん、ただ、かけまわっています。私が「静かに」なんていっても、耳に入るものではありません。

私は本当に立ち往生で、どうにもならない。しかも黒板もなければ、教科書などももちろんない。鉛筆一本持っているわけではなし、紙一枚あるわけでもない。私も生徒名簿だけ持って教室に行きます。お話でもしようと思って行くのですが、とてもとても、聞くなんてものではない。かけまわってぶつかりあって、もうあばれるなんてもものではない。私はこの子どもたちを教室——である講堂の隅に立って見ていたとき、人間の子どものという気がしませんでした。では、何の子どもだと思ったと言われても困りますが、人間の子どものという気がしないで、呆然となりました¹⁹。

新制中学校の子どもたちが大村の言うことを全く聞かず、関心すら持たなかったために、氏の行為の正当性への確信は第八高女にいたときよりもさらに揺らいでしまったのではないかと考えられる。人に認められること、あるいは、認めさせることを強く志向する大村が、制御の効かない子どもたちの様子を「人間の子どものという気がしませんでした」と表現しているあたりに、氏の敗北感の強さを感じることができる。このような、誰からも認められることがなくなってしまう状況に追い込まれた点において、新制中学校への異動を〈選択的一義性〉の第三の危機として考えていだろうか

大村は最後の手段として、西尾実のもとに相談に行くことを決意する。興味深いことに、西尾と大村はさほど親しい間柄ではなかったという²⁰。西尾は東京女子大学に進学した大村の教え子が優秀であったことを目にとめ、戦後の新学習指導要領の作成委員に大村を推薦した人物であった²¹。瀬戸際まで追い詰められた大村が、最後に頼った人物が友人や家族、先輩教師ではなかったというところに、氏の心情的基盤の表れとともにその強さを見ることができるだろう。

大村が、西尾は自分を高等学校に帰してくれるかもしれないと期待しながら「とりすぎる、という気持ち²²」で「泣き泣き」話すと、西尾は次のように述べたと言う。

私の話が終わりますと、「それだけか」と西尾先生はおっしゃる。

「そうです」——「です」などは声になっていなかったでしょう。私は、もう半泣きです。

と、「ワ、ハハハハ」と西尾先生はお笑いになったんです。高笑いです。そして、「二十年の経験がなんにもならないで、教室に立ち往生している。そういうときにこそほんものになれる

るんじゃないのかな。まあね。病気になったり死んだりしちゃあ困るけど、そうでなかったら、そういうときがやっぱりほんものになるときだ。」西尾先生はそうおっしゃったのでした。

高等学校へ帰る話など、どこからも出ません。私は先生のおことばを聞いてもすぐにはその気になれず、納得できなかったと思います。それほど傷ついていましたし、あんな状態にいては、自分は何にもできないからだめなんだ、と思っていましたので、西尾先生に、それではこれから一生懸命いたします、という殊勝なことは申せませんでした。何てご挨拶したかわかりません。ただ黙って――に近い口の重さで先生のお宅を出たと思います²³。

自分が教師としての本領を発揮できないのは環境が整っていないためであると考えていたのにもかかわらず、この人ならば自分を認め、救ってくれるだろうと期待していた西尾が、大村の苦境を笑い飛ばした上に「ほんもの」ではないと位置づけたこと――これが、大村はま「国語科単元学習」における正対すべき「ほんもの」の危機であり、また、新たな展開の引き金であったと考えられる。「ほんもの」という言葉における氏のこだわりの強さ、及び、氏の実践における重要性の大きさは、これまでも論じてきたとおりである。奥田における大村の教育は「二流か三流」に過ぎないという意味づけに始まり、〈選択的一義性〉の三回にわたる危機の直面、そして、西尾からの未だ大村は「ほんもの」でないという最後通牒を突き付けられたことで、ようやく、〈選択的一義性〉のもとに強固に保ってきた大村はまの指導のあり方が大きく見直されること、すなわち「転向」のための条件が整ったと言えるだろう²⁴。

2-3 〈選択的一義性〉の徹底による従来への指導方法の否定と見直し

大村の「転向」のきっかけが、新制中学校への異動でも、言うことを聞かない子どもたちでもなく、西尾実による、大村が未だ「ほんもの」でないという意味づけであったことは、特記すべき事実として考えられる。それが、大村の行為における「起動力²⁵」の最たるものは、「ほんもの」として人に認められることであったことを意味しているからである。このことは、既に見て来たように、川島治子から二重丸を獲得するまでの過程や、氏の無自覚な言説における〈溝〉の形成の経緯においても確認することができる。

さて、西尾とのやり取りをきっかけとして、新たに自分を「ほんもの」として認めさせるための氏の反攻が始まったわけであるが、大村の著作及び講演を参照すると、それには二つの方向性が認められる。すなわち、「ほんもの」ではなかった自らの過去の指導方法の否定と、「ほんもの」として意味づけられるための新たな指導方法の肯定である。本項では、大村が行った自らの過去の指導方法の否定に特に注目することによって、大村の「転向」の実際を明らかにしていきたい。

最もわかりやすい例としては、『教えるということ』に収録され、「禁句『わかりましたか?』」の副題が記された講演記録が挙げられる。

私たちは、子どもたちにだいたいまあ好意を示されて過ごしています。ですから世の中の人は、みんな自分に対して好意をもっているような錯覚をおこすわけです。そんなはずがあるわけはありません。世間の多くの人が自分に積極的な好意をもって生きていてくれるなどと思うことは、よほど甘いという気がします。その反対の覚悟をもって、友だちがなくとも一人で生きぬこうとしなければならぬというのに、なんだかふっと考えると、何か意見を

言えば賛成者があるような、何かをやればだれかが「よいお仕事ですね。」ということを書いてくれるような、なにかそうした甘さのようなものがあって、落とし穴への警戒心が足りないということ、他の職業人に比べてそれが言えると思います²⁶。

大村が教師一般に対する警告として見解を述べているが、すべて、新制中学校へ異動した後の大村の姿勢と一致するものであると言えるだろう。新制中学校の子どもたちは当然自分を教師として受け入れてくれるだろう、そして、「世間の多くの人」のうちの一入である西尾実は「積極的な好意をもって」自分の苦境に賛同してくれるだろうと期待していたのは、大村自身であったはずである。このように、大村は過去の自分の姿をそのままに描いて否定することで、現在の自分がより「ほんもの」に近いことを意味づけているように見える。

『教えるということ』には、他に「教師の禁句『静かにしなさい!』²⁷」という副題が示された講演も収録されているが、新制中学校において何度繰り返しても通用しなかった「静かにしなさい!」という言葉が「禁句」としたことに同様の意味付けがあるといえるだろう。

この講演には、西尾実とのやり取りの後に、新聞記事から百以上の教材を作成し、一人一人に手渡していったところ、子ども達それぞれが課題に没頭し、教室全体が静まり返ったというエピソードが語られている。この話は、本稿冒頭に述べた、大村はまの教師としての「理想」、及び、一人一人に別の課題を与えるという大村はま「国語科単元学習」を代表する工夫が生まれた原型を成していると考えられる。

大村が新聞記事から百以上の教材を作成した目的は、子どもを静かにさせるため、ではなく、無秩序な子ども達相手に授業を成立させることであったはずである。そして、一人一人を捕まえて教材を渡し、「これをおやり」とそれぞれに「命令」したのであった。ところが、一人一人が課題に取り組むことで、凶らずも教室には驚くべき静寂がもたらされた。このことによって、大村は全体への直接的指示の危うさと、そのような指示なくして子どもを誘導する方法の有効性を実感することとなったと考えられる²⁸。その後、誘導するための効果的方法が「蓄積」されるに従い、それまで大村自身が行っていた、指示・命令・叱責等は「素人でも言える指示する言い方²⁹」として否定され、その代わりとして、一々あからさまに表立って指示することなく子どもが学習に取り組むことができるための工夫が「理想」として〈置き換え〉られるようになったのだろう。

また、この時生まれた、一人一人に別の課題を与えるという工夫は、子どもを束にして見ないという大村の言説と結びつけて考えることができる。

授業をするときには「中ぐらいの生徒を目当てに授業を進めればよい」という意見に対する反論として語られた言説であるが、諏訪高女・第八高女での指導方法や西尾のもとを訪ねる以前に大村が試みていた方策こそ、子どもを束にしてみていた、「ほんもの」ではない当のものとして対照されている可能性がある。諏訪高女・第八高女での一斉授業は、いわば、同じ「スタートライン³⁰」に立っている子どもたちに対して、「同じ材料で同じ出発、同じ先生のお話で始まる³¹」ものであったと見ても矛盾がない。さらに、新制中学校の子どもたちに対して大村が初めに試みた方法も、全体に話を聞かせる³²、卓上鈴を鳴らして子どもを静かにさせようとする³³といった、子どもを「束」にして扱うものであったと言えるのである。

一人一人に異なる課題を指示した新聞記事を与えるという工夫は、集団を統御出来なかった大村の苦肉の策ではある。しかし、集団ではなく個人に対応することで、大村の指示がより効率的に教室全体に浸透し、学習させる場の成立という絶大な効果がもたらされた。このような工夫は、

第四稿5に見たような生産効率の「管理」として、後により緻密な形で発展して行ったと考えることができる。

さて、本項では、大村はまにおける〈選択的一義性〉はどのような危機に直面し、その結果、「国語科単元学習」は何において「転向」したと言えるのかという問題について検討してきた。「転向」という言葉には、立場の変更・放棄という意味があるが、本稿冒頭に示したように、大村はま「国語科単元学習」は〈選択的一義性〉という大村の教育観に見られる特質が戦後にわたっても一貫されているという点で、言葉の持つ本来的な意味での「転向」はなかったと考えるべきであろう。その代わりとして、西尾実とのやり取りを起点として、ごく単純な集団への指示・命令・叱責を主な構成要素としていた〈選択的一義性〉は、子どもの状況を見極め、大村の意図やねらいを最も効率的に浸透させる方略としてより巧みに徹底化することに向かっていくという形で「展開」する姿勢を見せることになった。つまり、大村は、〈選択的一義性〉の最大の危機を、〈選択的一義性〉の徹底化という逆転の発想で切り抜け、そこから、我々の知る大村はま「国語科単元学習」として「展開」、すなわち大きく発展させる契機をつかんだのである。したがって、本稿では、西尾実との面談以降の大村はま「国語科単元学習」を、「転向」ではなく「展開」する契機を内包する「発展形態」として位置付けることとする。

3. 大村はま「国語科単元学習」の発展形態の特性としての〈戦略的脚色性〉

3-1 〈選択的一義性〉の個別化による〈戦略性〉の展開

前項にも触れた点であるが、〈選択的一義性〉の最大の危機を、〈選択的一義性〉の徹底化という逆転の発想によって克服した経験を契機に、大村はま「国語科単元学習」の発展は始まったと考えられる。しかし、個別に新聞記事による教材を配布したという経緯において、〈選択的一義性〉がどのように機能し、より徹底されたのか、という点については未だ検討していない。そこで、そのような点を明らかにするために、大村の著作を元に、氏において強い意味づけを与えただろうこのエピソードの内容を順次追っていくこととしたい。

西尾との対話を終えて自宅に着いた大村は、古新聞を集めて教材の作成を行ったと言う。その教材が具体的にどのようなものであったか、記録から追うことは出来ないが、『大村はま自伝「日本一先生」は語る』においては、「ちょっとした問いをつけて、今の言葉でいえば、学習の手びきですが、たいして考えた手びきじゃありませんから、つまらないものだったろうと思います³⁴」と語られており、『評伝 大村はま』においては、「あの幼すぎる中学生たちでも読めて、何かしら興味を持つことができ、そして一つ二つでもちゃんとものを考えさせられるような部分が含まれている記事³⁵」に「簡単な問いや指示を書き込んでいった³⁶」と書かれている。双方の著述を参照すれば、それらは非常に単純なものであり、行うべき作業とその正解を明確に示すことができるような教材であったのではないかと推測できる。戦後作成できる教材が限られていたために、やむを得ず課題が単純なものとして限定されてしまったと仮に考えることもできるが、勉学とは縁遠い生活を送っていた新制中学校の子ども達においても達成可能な教材として、最も適切な形が〈選択的一義性〉のもとに選ばれたと取る方が、大村の一貫性によれば適切であると思われる。

第四稿 4-2 に触れた、諏訪高女・第八高女における大村の指導場面を振り返ると、大村は〈選択的一義性〉のもとに自らの価値観や自らが期待する学習のあり方を強硬に押し付けていた。一方で、新聞記事による教材の作成は『評伝 大村はま』の記述を参照すると、子どもの状況と学

方に準じた形で成されている。ここに、「一人一人を見る」という言説の原初の形があり、〈選択的一義性〉がさらなる形で徹底された最初の様相を見ることができると言えるだろう。

作成した教材を携えて教室に行った大村は、卓上鈴を鳴らして子どもたちの注目を集めようと試みるが、子どもたちは全く静かにならず、「なすすべもなく教室の隅に立っていた³⁷」という。

と、そのうちに子どもがひとり、だれかに追いかけて、私の立っている方へパァッと飛んできました。どうしたはずみか、私は、その子をぱっとはがい締め抱えてしまいました。私もまだ若かったのです。力があつたのでしょう。そしてその子に新聞の教材と鉛筆を渡して、これ、やりなさい、と言ったのです。そしてまた立っていて、飛んでくる子をつかまえたのです。体当たり、本当に体当たりです。とうとう十人ぐらいつかまえて、教材を渡しました³⁸。

羽交い絞めに捕まえる、あるいは、命令によって課題を与えるという手段は、従来にも見られる〈選択的一義性〉のあり方に他ならない。ここで特に重要な点は、「個別」に配布したということである。些細とも思われる違いであるが、一斉に指示を与えるという〈選択的一義性〉に基づく手法が全く意味をなさなかったことを考慮すると、その効用は大村にとって印象的なものであったと言えるだろう。

また、指示を個別に与えたことによって、〈選択的一義性〉が機能したという他にもう一つ重要な効果が生まれた。それは、教室にもたらされた「静粛」な状態である。大村は、「知らない間に教室は嵐が鎮まるように鎮まりましたが、これで、私の『国語教室』は建設の一步を踏み出したこととなります³⁹」と述べているが、換言すれば、「静粛さ」によって初めて、教室全体を統御し、授業を成立させることが可能となったということだろう。2-3においても軽く触れたように、「静粛」な状態は意図せずして生み出された偶然の結果ではあったが、大村にその有効性を強く確信させたと思われる⁴⁰。

さて、ここに、大村が新聞記事による教材の実践から学習した成果を総括しておきたい。一つは、状況や子どもの能力に応じて対応を変える、すなわち「一人一人を見る」という教育のあり方の習得、二つ目は、指示・命令・叱責という従来の〈選択的一義性〉における手法は、集団よりも個別に与えたほうが強く定着させることができるといふ発見、三つ目は、「静粛さ」が教室全体を統御するうえで非常に効果的であるといふ確信である。どれも、諏訪高女・第八高女時代には見られなかったものであり、〈選択的一義性〉をより徹底することによって生まれた成果であると考えられるだろう。

では、このような成果はこの後、どのような形で展開していったのだろうか。具体的な例をいくつか挙げることで、展開の実態を見てみよう。

教室の統御を目的として、「個別の指示」によって「静粛」な状態を確保し、利用していることがはっきりと伺える例としては、中学一年生に対する初回の授業における工夫が挙げられる。

第一時間目、まず、着席のためのてびきを作って、プリントにしました。(中略) そのプリントには、「みんなの座席」(しばらくのあいだ)という題がつけてあります。次に、「この表をよく見て、自分の席を考え、だまって席に着きなさい」と、こう書いてあるのです。その「見て」と「考え」と「だまって」の右に、まるをつけておきました。このなかで、みんなに

とって、いちばんむずかしいのは「だまって」です。

そのつづきに書いてある座席表は、図書室の配置のとおり机を書き、第1号の机には1番、2番、31番、32番の数字が、それぞれの位置に書いてあります。(中略) めいめい、プリントを見て、考えて、判断して、だまって座るということで、教室の雰囲気は、ぐっと締まるのです。教室というものらしくなるのです。

そこで、「中学校」を感じさせるのです⁴¹。

大村が作成したてびきには、「静粛さ」を確保するという目的のもと〈選択的一義性〉が隙間なく活用されていることがわかる。すなわち、子どもが口を開いてしまうだろう状況をあらかじめ想定し、それを防ぐ手段が巧みに取られていると言える。例えば、『『みんなの座席』(しばらくのあいだ)』という題であるが、座席の位置は中学生なら必ず関心を持つはずの情報である。したがって、いつまで同じ座席が維持されるのか、という質問は声に出してしまう可能性が高いものであり、答えを始めに提示しておくことで沈黙が破られるのを防ぐという工夫がなされていると見ることができるのである。座席の表記が詳しくなされているのも、子どもが声に出して質問するという事態をできるだけ避けるためだろう。

大村は、このような工夫について「こういうことは、一ぺんでも失敗すると、もうだめになってしまいます。事前に手を打たずに、騒いでしまってから言いますと、それはしかることになり、恥をかかせることにもなります⁴²」と述べている。「しかる」「恥をかかせる」ことを避けたいという文脈からの言葉ではあるが、新制中学校で騒ぎまわる子ども相手に手を焼いた経験に学んでいるという事実を伺うことができるものでもある。

『中学校』を感じさせる」という言葉の意味するものが曖昧であるが、別の著作を参照すると、中学生になったばかりの子どもたちに「大人は～しない」という意味づけによって、子どもに禁止事項を定着させる工夫に基づく表現ではないかと考えられる。具体的には、配られたプリントに不足があっても声に出さない、作業についてお互いに教え合わない、話を聞きのがした時には謝罪してから聞き直すといった例⁴³があるが、いずれも教室の「静粛さ」を守るためのルールを定着させるという意図を感じさせるものである。大村は、小学校の教師に対して、社会に出たときに困るという理由で、少なくとも卒業までには全児童に「黙読」ができるように最低限育ててほしい旨を強調するのが常であった。確かに、一人でもプリントを声に出して読んでいては「静粛さ」が破られるので、大村にとってはそのことが死活問題であったと推測できる。

ところで、これらは教室の全員に与えられた同じ指示であるが、プリントによって個別に与えられることで、その定着の度合いが強められていると考えられる。また、子どもの状況を予測することでそれに応じて手引きの情報を増やす、あるいは、「大人」という意味づけによって禁止の度合いをより高めるといった工夫には、新聞記事による教材を無理やり押し付けるという方法からの発展を見ることができる。さらに、このような「静粛さ」を維持することを意図した指示や禁止事項の定着は、中学一年生の初めの授業に徹底されることによって、その後の継続と蓄積をより容易にするであろうことは、それこそ容易に推察することができるだろう。

以上の検討の結果、大村はまの教育観の特性としての〈選択的一義性〉は、戦前と比較すると、子どもに受け入れられやすい形で、かつ戦略的に効果が高められている点において、さらなる展開を見せていると考えることができる。そこで、このより徹底された〈選択的一義性〉の様相を、大村はま「国語科単元学習」の発展形態を構成する本質的な要因の一つとみなし、その特性を〈戦

略性)と呼ぶこととしたい。

3-2「主体性」の製作による〈脚色性〉の発展

では、〈選択的一義性〉によってなされた指示・命令・叱責を受け入れなかった子どもの側において、新聞記事による教材に取り組むことはどのような意味づけをもたらしたのだろうか。

〈戦略性〉による個別の教材の配布によって、集団に指示を与えるよりも指示が定着されたというのは前項に見た結論であるが、子どもが与えられた課題を拒絶するという可能性もあったはずである。個別の指示のもと、いかに厳しく押さえつけたとしても、子ども自身に大村の課題に取り組もうとする意志がなければ、大村が対した100人程度の子ども全員を統御することはできなかっただろう。しかし、実際には子どもたちは熱心に教材に取り組み、その場に「静粛」な状態をもたらしたというだけでなく、その後も積極的に大村の授業に参加する姿勢を見せている。このような帰結は何によって生じたのだろうか。

子ども自身がどのような意味づけを得たかという点については記録が残されておらず、推測することしかできない。大村は当時の子どもについて、「戦争中はほとんど先生の手が入っていない。強制疎開から帰ってきたばかりで何にもしてなかった。また人間らしくかまってもらえなかった。その日その日食べるものを得ることに追われている親たちはそんなことをかまっていることができなかったのです⁴⁴」と述べている。また、夕方に遊んでいた子どもを家に送っていった際、親が子どもに「おまえ、いなかったのか、バカ野郎」と怒鳴りつけて、そのまま家に入れてしまった、という話⁴⁵を紹介している。このような記録や、新制中学に異動したばかりの大村の子どもに対する対応を考慮すれば、子どもたちは叱られてばかりいて大人の言うことを聞かず、悪い意味づけしか与えられてこなかったと推測される。そして、先に確認した通り、大村が与えた課題は、非常に単純なもの、そして、行うべき作業とその正解が明確に示されるものであったと思われる。したがって、唐突に押し付けられたものではあっても、子ども達は課題に取り組むことによって、今までに得たことのない達成感と強い成功の意味付けを得ることができたのではないだろうか。そのような子どもたちにとって、自ら課題を達成し、大人に認められるという経験は非常に新鮮なものであっただろう。

その後、子どもたちは、大村が鉛筆の広告を元に企画した授業「やさしいことばで」⁴⁶に、熱心に参加したという⁴⁷。

この時間の楽しかったことが、積極的な学習を誘うことになった。こどもたちは、「やさしいことばで」の趣旨によって考えてみたい資料を収集してきたのである。探した資料を見せに、いそいそと近づいてくる子どもたち、できる子どもでもできない子どもでもない子どもたちであった。「やさしいことばで」の趣旨によって、その文章の直しを試みた子どももあった⁴⁸。

新聞記事による教材の配布は、様々な条件が偶然に符合することによって成功したと思われる試みであるが、結果的に、子どもたちが積極的に学習を「楽しむ」姿勢がもたらされたと考えられる。しかも、上記の引用は、その「楽しみ」が大村の基底的価値観の特質としての〈勤勉的蓄積性〉と非常に相性の良いものであったことを物語っている。つまり、日々教材を収集し、集めたものが授業に還元されることによって目に見える成果として残る喜びは、大村が感じてきたも

のにほかならない。蓄積することを「楽しむ」という経験を得ることによって、子どもたちは大村の授業に主体的に参加することができたと考えられるだろう。

ところで、新聞記事による教材を起点として生まれた、子どもたちの学習を「楽しむ」姿勢は子どもに主体性をもたらしたが、大村はこの経験に学んで、子どもの主体性を育てることを学習の目的として位置付けていると言えるだろうか。

今までの議論から、大村の実践において、子どもの「主体性」がどのように位置づけられているか推論してみよう。第一稿に見た、大村の子どもへの理解のあり方を振り返ってみると、「自分というものがわかっていない」「未熟な⁴⁹」子どもが持つような、素のままの自発的な主体性は、「教師の仕事」を阻害するものとして考えられる可能性が高いと言える。また、主体性という概念に関わりの深い「興味」という語についても、大村は教師によって作り出すべきものであると考えている⁵⁰。同じく主体性と切り離せない概念であろう「愛」という語は、蓄積を意味するものとして〈置き換え〉がなされていることは、第三稿に見たとおりである。加えて、「楽しい」という語についても、「興味」という語と同じように「子どもが楽しい、楽しくなること、何を楽しいと思ひ、何を面白いと思ひ、何に興味を持つかということは指導されなければならない⁵¹」と言及されているのは、それこそ興味深い事実であると言える。さらに、大村の主体性に対する考えが表れた最たる例としては、先に検討したばかりの〈戦略性〉における「静粛さ」を維持するための指示の徹底を、大村が「主体性を大事にする学習」を進めやすくするための「基本的な態度」の確立と捉えていることが挙げられる⁵²。黙って指示に従順に従うことが「主体性を大事にする学習」につながるという主張には、大村独特の価値観が色濃く表出していると言えるだろう。

このような事実から、大村はま「国語科単元学習」の発展形態の根底には、子どもの「主体性」は教師によって製作されるべきであるという指導観が存在しているということが出来る。そして、このような考え方は、本稿冒頭に掲げた大村の「理想」に完全に合致している。本項では、この、「教師によって製作されるべき主体性」という概念が、本来の「自発性を不可欠とする主体性」という概念に対して矛盾と混乱を生じさせる恐れがあることに鑑みて、大村における「主体性の製作」という事態を、教師が生徒に能動的に働きかけて脚色するという側面に着目して〈主体性の脚色〉と呼ぶこととしたい。

ところで、大村はま「国語科単元学習」の発展形態に見られる〈主体性の脚色〉の実態を解明する場合、それが大村の「理想」に深く関わるために、極めて広範にわたってその具体例を見ることが出来る。そこで、ここではまず、大村はま「国語科単元学習」において有名かつ代表的な、「同じ教材を二度と使わない」、そして、「一人一人に別の課題を与える」という二つの工夫について検討することとしよう。

「同じ教材を二度と使わない」という工夫は、それが〈勤勉的蓄積性〉に寄与する部分が大きいためであると考えられるが、大村の言説をたどると、それ以外の理由についても触れられている。

新しい教材で、新しく考えた学習計画で、新しい単元の学習に入るときは、とくに心がけなくても、自然に、教師の理想に近い気持ちになれるのです。初めてですと、新鮮で、なんか、いそいそとしたうれしさがあります。それに私はいつも冒険的でしたから、やはり、どうしても少し不安です。少し心配で、どこか、おどおどしたようなところがあります。(中略)このような、子どもに向かうのによいと思う心に自然になれたのです⁵³。

「不安」や「心配」を意図して生じさせることが目的であるというその言葉は、一見すると非合理にも思われる。しかし、子どもに対して自らと同じような学習の姿勢、すなわち「主体性」を体現したいと考えられているとすれば、そこに合理的意図を見出すこともできるだろう。実際、大村は別の著作で、「師弟共に学ぶ」という状況を作るために、同じ教材を二度と使わないとも語っている⁵⁴。第三稿や第四稿に、大村の倫理的背景に由来する過度な方法意識の表れについて指摘しているが、自らの感情を方法化し、その効果によって子どもの「主体性」を製作しようと仕掛けることは、まさしく〈主体性の脚色〉に該当するものと言えるだろう。

では、「一人一人に別の課題を与える」という工夫に、〈主体性の脚色〉はどのように表れているだろうか。第四稿では、一人一人に別の課題を与えることの目的は、大村が設定した「ゴール」に「一人一人に合わせさせること」であると指摘したが、〈主体性の脚色〉のためには、そのような他律的な目的が隠されるような他の意味付けを生み出すことが必要であったはずである。大村は「一人一人に合った教材で⁵⁵」という副題が示された箇所、一人一人に異なる本を与えることによって、次のような意味付けが生まれると述べている。

もし誰かが自分の持った本を十分に読み、話し合いの時に発表してくれないと、クラス全体の損失になるわけです。そういう意味で、どの一人も実に重要な立場です。自分に預けられた本をこなさないということは、クラスのみなのマイナスになります。こうなりますと、どの子どもが責任を感じます。なお、このような一人前らしい扱いは、中学生の非常に好むことです。そして、その好ましさにうっとりしながら、素直に、素直になっていくのです⁵⁶。

この引用からは、状況を巧みに設定することで、「責任感」という形での〈主体性の脚色〉を行っていると考えられることができるだろう。また、一人一人に別々の課題が与えられていることによって生まれる、他の生徒と課題の出来について比較することが困難になるという状況は、大村が目指す「優劣のかなたに」という思想の実現につながるとともに、その内実においては、全員が「同じゴール」に向かわされているという事実を覆い隠すのに最適であると言える。付言すれば、そこに前項で検討した〈選択的一義性〉を徹底化させることによる〈戦略性〉が加わることで、大村の指導の効力がより強大に発揮されたであろうことは、容易に想像することができる。

〈主体性の脚色〉がもたらす効果は、大村はまの「理想」の実現に大きく貢献しているという点において、大村はま「国語科単元学習」の発展形態を構成する本質的な要因であると言える。そして、一人一人に別の課題を与えるという手法に見られるように、〈主体性の脚色〉は、〈選択的一義性〉の個別化による〈戦略性〉と統合することで、お互いの効果をより高め合っていることが明らかである。すなわち、両者は統合可能な特性であり、むしろ統合した方が理解しやすいと考えることができる。そこで、本稿では、大村はま「国語科単元学習」の発展形態の特性を、一括して〈戦略的脚色性〉と呼ぶこととしたい。

3-3「仏様の指」の〈選択的学習〉による〈戦略的脚色性〉の完成

さて、〈戦略性〉の確立は、新制中学校での新聞記事による実践を契機になされたと考えられるが、〈主体性の脚色〉、すなわち、〈脚色性〉が大村はま「国語科単元学習」において確立されたの

はいつ頃だろうか。

前項に触れているが、〈脚色性〉は、大村はまの「理想」の実現に大きく貢献している。改めて、ここに大村の「理想」を確認しておこう。氏は、「そのことが子どもに、自然にされてしまう。そして、命令したり、叱ったりしないで、いつの間にか、先生のおかげで、しなければいけないことをやってしまっていたという——理想を言えば、それを理想にしていました⁵⁷」と述べている。このような「理想」は、大村が奥田から聞いた寓話、「仏様の指」における解釈とほぼ同義のものとして考えられる。また、大村は自身の著作において、寓話「仏様の指」の「真意」を理解し、体得するには長い年月がかかったことを示唆している⁵⁸。したがって〈脚色性〉の確立は、大村が「仏様の指」からの〈選択的学習〉に成功したことを起点になされているのではないかと推測されるのである。

著者が確認できた限りにおいては、「仏様の指」について触れられた最初の講演記録は、1973年2月山形県天童市東村山地区教育委員会協議会主催講演会での講演「教師の仕事⁵⁹」である。そこで、それより以前の記録に、大村が掲げる「理想」と同類型の思想が語られているかどうか検証を行ったところ、〈脚色性〉というよりは、〈戦略性〉に分類されると思われるものしか見ることができなかった⁶⁰。

例えば、本稿に検討した、1970年8月富山県小学校新規採用教員研修会での講演「教えるということ」の一部、「教師の禁句『静かにしなさい!』」を挙げることができる。「静かにしなさい」という指示をすることなく、子どもを静かにさせる技術を持つのが教師としての仕事であるという大村の持論は、一見して〈脚色性〉に近いものを感じさせる。しかし、3-1に論じたように、教室の「静粛さ」は個別に与えられた指示・命令によって成立しており、決して〈主体性の脚色〉を目的に行われているわけではない。

さらにわかりやすい例としては、1950年11月から12月にかけて、目黒区第八中学校で展開された「古典入門——古典に親しむ——」の指導記録⁶¹に残された、ある記述が挙げられる。当時、大村は、単元の目標や学習計画を子どもと共に立てるという実践を行っており、そのことへの反省が次のように述べられている。

目標を決めたり次の学習計画を立てたりすることを、このような形で、生徒にさせなければいけないという誤解が一般にあった。ひどく苦労した末、そういうことは教師のすべきことであることだと気づいた。(中略)気づいてみれば、単元全体の計画など、教師であっても容易でないものを、とおかしくさえおもった。ここでは、まだはっきりと気づかないままで、一応生徒に考えさせながら強力に引っ張っている様子が、「先生に手つだっただいて」とか「どういうふうに勉強していいかわからないので、ほとんど先生に頼ってしまった」という正直なことばのなかにありありと出ている⁶²。

「正直なことば」からは、大村の教師としての働きが、子どもにはっきりと認識されていることが如実に伝わってくる。これは初期の実践において〈脚色性〉がまだ意図されていなかったことを物語る、大変興味深い記述であると言えるだろう。したがって、大村自身が明確に〈脚色性〉を必要と考え、実践するようになったのは、1970年8月から1973年2月の間の時期であると推測することができる⁶³。

さらに、この記述によって、大村はま「国語科単元学習」の発展形態は、最終型に到達するま

で、二段階の発展を経ている可能性を指摘することができる。すなわち、一段階目は、3-1に見た〈戦略性〉の確立、二段階目は、奥田正造の「仏様の指」からの〈選択的学習〉によって初めて体得されたと思われる〈脚色性〉の確立である。

では、〈脚色性〉の確立によって、大村はま「国語科単元学習」はいかなる形で発展したと言えるだろうか。

今までにも論じてきているため、指導における工夫の発展という明らかな事実はひとまず置いておくこととして、第一に指摘できるのは、大村の実践が奥田にも認められ得るものであるという権威を得たことが挙げられる。人に認められることを強く志向する氏の心情的基盤において、自らの実践が、奥田正造という権威ある人物の思想にも準じるものであると示すことができるという事実は、大村にとって高い価値が認められるものであったと思われる。従って、〈脚色性〉の確立によって、大村の実践の「優位性」がより高められたということが指摘できるだろう。

また、奥田は熱心な仏教徒であり、仏教の精神を生涯に渡って実践し続けた人物である。第一稿に論じているが、大村は自身の行為や教育の正当性を、カルヴィニズムのもとに獲得している。しかし、氏は奥田の権威を得ることによって、仏教による正当性をも獲得したと考えることはできないだろうか。

仏教による正当性を得ていると言える根拠としては、大村はまにおけるカルヴィニズムに由来する思想背景について指摘している先行研究がないこと、そして、大村が「仏様の指」に対して奥田正造が本来伝えたかっただろうものとは全くかけ離れた解釈をしていることについて、誰も指摘していないことが挙げられる。大村の倫理的背景や奥田の思想について十分に把握しないままに大村の言葉を受け取れば、大村が仏教に由来する価値観のもとに教育を行っていると誤解することは、容易であると言える。加えて、日本人にとっては、カルヴィニズムにおける信仰よりも、仏教の方がなじみ深いものとして受け入れられやすいはずである。大村の心情的基盤においても、カルヴィニズムによる倫理的背景を表明するより、「仏様の指」の影響が大きかったことを強調することの方に有意性を置いたはずであると推測することができる。このような経緯によって、大村の実践の「正当性」は、より高められたと考えることができる。

さらに、カルヴィニズムを背景とする、仏教精神の〈選択的学習〉によって獲得された氏の実践における「正当性」は、〈溝〉の形成に大きく関わっていると考えられる。第一稿に、「仏様の指」はカルヴィニズムにおける「神の至上性」との高い同型性が見られることを指摘しているが、神に並べられた教師としての大村の姿は、教え子にとっても大村を評価する人々にとっても非常に捉えづらいものである。〈溝〉に関する議論を繰り返す必要はないだろうが、ここで特に指摘しておきたいのは、「仏様の指」によって、〈戦略性〉が覆在化されるという点である。すなわち、〈脚色性〉は、「本物」の「主体性」が実現されているような錯覚を人々に生じさせる。したがって、本来、指示・命令が張り巡らされていることによって生まれているはずの「静粛さ」は、外側からは、子どもたちが「主体的」に授業に取り組んでいるために生まれている「静粛さ」であるかのように見えるのである。加えて、このような錯覚は、大村の個性や感性を排除する傾向や、氏の実践がひたすら〈勤勉的蓄積性〉を高めることに向けられるという事実をも同時に覆在させる。このように、大村はまの「平凡人」としての姿は曖昧化され、大村はま「国語科単元学習」は他のあらゆる実践よりも優位に立ち、最も高い正当性を秘めた実践として聖別され、一種の超越性を獲得したと言えるだろう。

先達の教えからの〈選択的学習〉は、大村が常に行っていたことであるが、正反対の思想を持

つ畏るべき教育者、奥田正造に対する〈選択的学習〉は、大村にとっては最も大きな達成であったと言えるかもしれない。その結果、大村はま「国語科単元学習」は〈戦略的脚色性〉を完成させ、「優位性」「正当性」「超越性」を獲得し、その評価を飛躍的に高めることができたと言えるだろう。因みに、この事態に関して、大村に「仏様の指」の話をした奥田正造の意図がどう果たされたかという観点からは、その真意を大村を含む誰にも悟らせずに大村の幸せに貢献することができたという点で、見事な「陰徳」であったと推測されるが、詳しい検討が必要であるため、稿を改めて検討することにしたい。

ところで、〈戦略的脚色性〉は、大村はまの教師としてのあり方を意味付けるとともに、子どもたちに対して行った氏の教育行為そのものにも意味付けを与えている。次項では、〈戦略的脚色性〉におけるそのような意味づけ、すなわち「評価」（広義）が、どのようなものであったかということについて考えていくこととしたい。

4. 〈戦略的脚色性〉という観点からの評価のあり方

奥田による「仏様の指」からの〈選択的学習〉を成功させたことによって、大村の教師としての姿は絶対的な神の如きものとなり、「優位性」「正当性」「超越性」を獲得したというのが前項に見た結論である。そのような大村から与えられる評価は、子どもたちにどのような意味づけをもたらしたのだろうか。

この問いを検討するために、カルヴィニズムにおける神と人間の関係がどのようなものであったか簡単に振り返ってみたい。カルヴィニズムによる「神の至上性」において、永遠に死滅する者と永遠の生命を生きる者を選んだ神の決定を、人間は知ることができず、どのような行為によっても変更することはできない。それにも関わらず、人々は「救いへの確証」を得るために、「神の栄光をいや増す」行為を生涯に渡って継続して行い続ける。「神の決定」を「評価」と置き換えたとき、表向きには「評価」は認知不可能であるが、裏では、蓄積の量によって何らかの「評価」を得ることができるという構造を、ここに見ることができる⁶⁴。

大村においても、「評価」は「優劣の意識」を生じさせてしまうために、大村は子どもを直接ほめることをほとんどしなかったという記録⁶⁵が残っている一方で、著作において、「いかにほめるか」という観点から様々な技術が紹介されていたり⁶⁶、第三稿に紹介した、作文の直しをしたくないと訴えたHという生徒に対して、子どもたちの前でその訴えを否定し、後に必要な指導場面であったと位置づけていたりする。このような、意味づけ、価値づけという評価の一側面が、表向きは「優劣のかなたに」という思想のもとに存在しないものでありながら、裏面では、日常的に行われているという実態は、カルヴィニズムにおける神と人間の関係と高い同型性を見せていると言えるだろう。

神の視点からなされる、意味づけ・価値づけという評価のあり方は、言うまでもなく、大村はま「国語科単元学習」の発展形態の特性としての〈戦略的脚色性〉と切り離せない関係にある。したがって、本項では、そのような「評価」の存在を前提として、〈戦略的脚色性〉という観点からの評価のあり方を明らかにしていくこととしたい。

4-1 〈戦略的脚色性〉における蓄積への価値付け

神の視点からなされる意味づけ・価値付けは、表向き存在しないことになっているが、そのような「評価」の基準は、子どもにどのように伝えられたのだろうか。

ところで、第四稿に大村はまにおける「一人一人を見る」という言説には三類型が存在することを指摘していたが、未だそのうちの二類型しか検討がなされていない。最後の類型についてここで検討しておくこととしたい。

著作『教師 大村はま 96歳の仕事』において、大村は「一人一人を見る」ことの重要性を指摘しつつ、その方法を次のように述べている。

こちらから呼びかけると、子どもが返事をします。その返事のなかに、子どもを知ろうとする。それはよさそうですけれども、まず成功することはないと思います。どんなに心をこめて聞いても、私から聞いたことに対して答えるような形で語ってくれることの中には、本当の子どもの心はないと思っています。教育に役立てられるようなとらえ方にはならないようです。

ですから、まず、聞かない。そういうことではなくて、私のほうから、心からいろいろな話をしました。そうしますと、何か話の雰囲気と言うんでしょうか、心が開けてくるような雰囲気ができるものです。(中略)

教室の隅だったり放課後の廊下だったり、そういういろいろな場所で話をしました。私が話したい話をしました。それが子どもの心に入って行って、大事な役目をしているのです⁶⁷。

「一人一人を見る」方法として、子どもに直接尋ねることは適切でないと述べられているが、その理由が述べられていない。「本当の子どもの心」「教育に役立てられるようなとらえ方」が何を示しているのかも、不明確である。また「私が話したい話」をすることが「大事な役目をしている」と述べているが、「一人一人を見る」こととの関連性がはっきりと明示されていない。一般的に考えれば、このような場面はむしろ、大村が考える「本当の」「心」を、子ども「一人一人」に見せるためのものであろう。「心が開けてくるような雰囲気」を演出することの目的が、子どもを知るためになされているとは考えにくい。このように、＜置き換え＞によって抽象的語句と具体的意味を対応させることで、大村が意図しているものを読みとるという手法によっては、この言説に十分な整合性を見ることは困難であると思われる。

ところで、大村が好んで子どもたちに聞かせた「私が話したい話」には、ある決まった傾向があり、同じ教材を二度と使わないことを明言している大村にしては珍しく、氏の様々な著作に重複して同じものが例として挙げられている。氏が強固に保ってきた一貫性を頼りにそれらの「話」を検討することで、なぜこのような整合性に欠けた言説が残っているのか、大村の「話」はどのような「役目」を果たしているのか、そして、同じ話が繰り返し用いられるのはなぜか、という問いが明らかになり、先の検討では十分に示すことの出来なかった整合性を浮き彫りにすることができると思われる。

ここでは大村の「話⁶⁸」の中から、特に「一粒の米」「ワシントンの柱の傷」の二つを検討することとしたい。長くなるが、双方ともに引用を示すこととする。

「一粒の米」

新井白石という学者がおりました。少年のころは、子どもですから、遊びたい時もあった

でしょう。いくら大学者でも、学問の神様みただけでいられるわけがありません。あるとき、きっとさぼったのでしょう。それでお父さんに呼ばれて、論された話です。(中略)

大きな木の箱がありました。それを持ってこさせて、その中から米をひと粒取る。どこが減ったかよく見るようにと言われる。しかしわからない、減ったことさえわかりません。また、ひと粒取る。また、ひと粒取る。とつてもとつても、どこをとったのか全然わからない。米は減りません。そのとき、お父さんが、「わからないけれども、これを、一年ぐらいとつてみると、やっぱり米は減ったなあ、とわかるだろう、勉強も、一日ぐらいさぼったってどうなるもんでもない。急にばかになるわけでもないし、急にどうなるわけでもないから、だいじょうぶだ。しかし、ずうっと続けていると、ある日、ふと何か自分がだめになったな、と気づくものだ」と論されたのです⁶⁹。

「ワシントンの柱の傷」

(中略) ワシントンの家は、あまり裕福な家ではなかったようです。そのキッチンに、大きな柱があったそうですワシントンは桜の木の話でもわかるとおり、いたずらをいっぱいする子だったようです。悪いことをすると、お父さんは叱らなかつたけれど、その大きな柱に釘を1本打ち込むのです。それで何も言わない。もしいいことをすると、前から刺さっている釘を1本抜きます。そんな日が幾日か続きました。ワシントンも少しはいい子になったのでしょう。とうとう柱の釘がみんな抜けました。そうしたらお父さんはワシントンを呼んで、「このごろお前はいい子だから、ごらん、この柱、何も釘がなくなったじゃないか。よかったね」。ワシントンはにこにこしたんですが、その次にお父さんは、「だけこの釘の穴がある。神様以外に、これを埋めることはできないんだよ」と言ったそうです⁷⁰。

大村が好んで繰り返し利用したというこの二つの「話」は、どちらも〈勤勉的蓄積性〉における価値観のもとに語られている。双方共に、日々蓄積し続けることの価値を説きながら、目に見えて減ってしまった米や、埋めることの出来ない釘の穴に例えて、蓄積を阻害するだろう怠惰や間違い、失敗を、取り返しのつかない損失として強く意味づけていると考えられる。さて、このような「話」をすることで生まれる効果はどのようなものだろうか。

まず、大村が好きな他愛ない「話」として語られることで、表向き存在しないことになっている「評価」の基準を明確化しないままに、大村の「本当」と考える価値観を伝達することができる。しかも、厳密には、それらは大村の価値観としては語られていない。新井白石やジョージ・ワシントンといった、社会的に権威ある人物の名のもとに〈勤勉的蓄積性〉を語ることによって、あたかも、世間の常識や社会の規範が示されているような印象を与える効果が生まれていると考えられる。また、このような効果は、〈戦略的脚色性〉によって獲得された「優位性」「正当性」「超越性」が反映されたものとして考えることもできる。このように、意図して巧妙に練られた「話」は量産することが難しかったために、何回も繰り返して使われる、いわば「十八番」だったのではないかと推測される。

大村は、このような「話」を子どもたちに伝えることによって、蓄積することへ向けての意味づけ・価値づけを行いつつ、子どもたちの反応を伺い、大村の価値観がどれほど浸透したかを見極めていたのではないだろうか。第四稿に見たような、〈選択的一義性〉における評価の実態を参照すれば、大村は、そのような技術を十分に備えていたと考えることができる。子どもの価値観

にどれほど〈勤勉的蓄積性〉が根付いたか見極めるためには、直接に尋ねるという方法は、確かに適切でないだろう。当事者の言葉そのまま、必ずしも価値観の解明につながるわけではないという事実は、この論稿に示されている通りである。「本当の子どもの心」「教育に役立てられるようなとらえ方」とは、〈勤勉的蓄積性〉の浸透の度合い、そしてそれを計測すること、と捉えれば、大村の今一つ不可解と思われた言説に整合性を見ることができないのではないだろうか。大村にとって、まさしく〈勤勉的蓄積性〉こそが「本当」であり、「教育に役立てられる」というわけである。

さて、このような「話」は、〈勤勉的蓄積性〉という文脈を理解すれば、非常に一元的な価値観のもとになされていることは明白であると言える。しかし、主観の明示されない巧妙な語り口は、何かを得られるような特別な真理が語られているような錯覚を生じさせ、子どもに限らず多くの人々は、その価値観の一元性に気づくことができなかつたと思われる。しかも、学力や善行は客観的証拠が残る蓄積可能なものである方が望ましいというとらえ方は、適切であるかどうかはともかく、丁度それとは正反対の奥田正造の思想を継ごうとする者がほとんどいない状況を見ればわかるように、ある種の暴力的とも言える説得力を持って我々に迫ってくる。このような価値観に基づく「一人一人を見る」実践は、〈戦略的脚色性〉が存分に発揮されることで、大村の「優位性」「正当性」「超越性」の確立に大きく貢献するものとして考えることができるだろう。

大村の実践において、表向き存在しないものとして扱われる、意味づけ・価値付けにおける「評価」の基準を、子どもたちに対して実質的に行きわたらせる工夫の一端が明らかになった。ところで、本項に検討した例は、大村の「評価」の基準とされる〈勤勉的蓄積性〉の伝達、強調、及び計測を意図した〈戦略性〉が強く表れている。次項では、〈主体性の製作〉という機能を持つ〈脚色性〉が、子どもにどのような意味づけを与えるのかという点について明らかにしていくこととしたい。

4-2 〈戦略的脚色性〉における意味づけ・価値付けの製作

〈脚色性〉の働きによって、子どもにどのような意味づけが与えられるのか、という点の大枠については前項にすでに触れている。簡潔に言えば、大村はまによって〈主体性の脚色〉が行われ、実際、子どもは指示・命令によって課題に取り組んでいるのにもかかわらず、自ら主体的に取り組んだ、という意味づけを得ることができる。

さて、大村はま「国語科単元学習」の発展形態において〈脚色性〉が果たす役割はかなり大きなものであると考えられるが、なぜ〈主体性の脚色〉はそれほどまでに重要な役割を果たしているのだろうか。

大村が新制中学校に異動した当時の、新聞記事による教材が成功を収めた経緯を参照すればわかるように、子どもが学習を「楽しい」と感じ自ら価値を見出すことができれば、前もってあらゆる戦略を立て、〈主体性の脚色〉をする必要はないはずである。このような類推の帰結するところは、大村の考案する活動は、そのままでは子ども自ら意味や価値を見出すことが困難なものだったのではないか、という仮説である。では、大村はま「国語科単元学習」における活動の内実はいかなるものであったのだろうか。

この問いを明らかにするために、大村はまが〈脚色性〉を機能させるために、子どもの活動に介入している三例をここで検討することとしたい。

◆ほめたいものが出てくるような指導を

一人ひとりが思いつきを話すことができますように、まずめいめいで考えます。そのとき、教師としてはただ、自由に何でもよいからと言っておかず、できるだけめいめいの考えを豊かにし、みんなも、ああいい思いつきと思い、指導者も心からほめることのできるような案が出てくるよう、ヒントを与え、めいめいの中に開きかかっているものを開くように、「それはいい考えだ」とみんなでいっしょに感心するような案が出てくるように、指導者として力いっぱい努力します。その努力なしに、自然に出てきたものをほめるというのではなく、ほめたいものが出てくるように骨折るのです⁷¹。

◆下手な発表を防ぐ

いつも発表をもって授業を終わるというものではありませんが、発表なり朗読なりをもって終える機会もずいぶんあるでしょう。そういう時は、必ず成功できるという目算を教師が持てるようにすべきです。もし持てなかったら、それは取りやめにすべきです。下手な発表は誰のためにもならないからです。(中略) 私は、何よりも、そういった何のためにもならないことを傍観していることができないのです。下手な発表をさせないと覚悟するのが、本当でしょう。指導者がついていてさせることなのですから、やり直しが必要な発表をさせたとしたら、それは、教師の責任であって、子どもを叱るようなことではありません。(中略)

ゴールをそろえるためには、そこまでくる学習の道程で、全員を同じ方法で指導したりしないことです。発表の時に遜色のないようにさせる工夫がありますし、それができないなら、そもそも計画が無理だったということになります⁷²。

◆張り合いのある明るい発表を生み出すために

これ(※ 子どもに発表したい内容を報告させた表⁷³)を見ながら、その子の発表したいところで指名する、意外なところでいきなり指名されたなどということが決してないようにします。子どもにとっても、前日に自分で報告を出していますから、これをAで出せばきつと発表させてもらえると自分でもわかっている、用意してあるはずで、それに発表したいところを発表させてもらえるとという楽しみもあります。始終ひやひやしていなくてもよろしいし、心ならずもよくできていないのを発表しなければならなくなったということもないわけです。この表がありますと、そういったさまざまな配慮、見ていれば見ているほどまだまだ時間内にみんなを動かすことについてのいろいろな工夫が浮かんできます。みんなが張り合いよく発表できて教室が明るくなりますと、学習としても程度が高くなります。それもうれしいことですし、みんなで学んだ、そして報いられたという満足、自分が成長できたといったような実感が生まれるようです。発表の種類にもよることですが、こういったそれぞれの努力が生かせるための配慮は実に効果的ですし、明るい教室を作るためにはなくてはならないものだと思います⁷⁴。

少々長い引用であるが、それぞれが示唆している事実については、簡潔に示すことができる。すなわち、大村はまの教室において、良いと意味づけられている成果のすべては大村が自らの価値観のもとに創り出したものである、すなわち、発表内容は全てが等しく蓄積に寄与できるよう

に均質化され、また、想定外の間違いや失敗は生じないように仕組みられている、ということである。言い換えれば、子どもの主体性が徹底して排除され、子ども自身によって創造されたものは内実としては何一つ存在しないというのが、大村はま「国語科単元学習」における学習の真相である。また、これらの工夫は、〈勤勉的蓄積性〉によって実現されたもっとも効率の良い「生産」を促すためのものとして捉えることもできるだろう。

ところで、「主体性」の要求されない教室で、子どもが怠惰に陥るということはなかったのだろうか。大村の教室は大村の努力によって成立しており、多少大げさに表現すれば、何も考えなくとも授業に参加できるように見える。〈主体性の脚色〉という工夫がなされているとはいえ、実態を把握すると、課題を自分だけでやり遂げた達成感を得られる場であるとは到底考えられない。そこで、大村の実践によってとりわけ強い達成感を得た、子どもの感想を見てみよう。

この学習記録の中のもので、いちばん一生けんめいやったのは、「私たちの生まれた一年間」です。授業の時間数もいちばん割り当てが多かったと思います。とにかく、この研究はやる前にチラチラ先生のお話を聞いたときから異常なりのりようでした。十四年も前の新聞——私の父や母も見たでしょう——私の生まれた前後の新聞を、資料を見るんだ……と思うと、たまらなく胸がわくわくしてきました。

学習していても、飽きようのない、ひまになりようのない……という感じでした。(中略) レポートにまとめるときに、少なまけてしまい、徹夜のような感じになってしまいました。コーヒーを何杯も飲んで、必死の思いでやりあげました。そのときは、喜びは特別感じず、ホッとして、とにかくねむたかったです。ただ苦痛はほとんど感じませんでした。最初から最後まで、「自分のやりたいことをやっているんだ」という風でした⁷⁵。

「単元 私たちの生まれた一年間」の感想の一例であるが、〈主体性の脚色〉が見事に効を奏していることがわかる。子どもが生まれたときの新聞を用いるという工夫によって、子どもの関心を誘導し、あたかも、最初から子どもが希望していた学習であったかのような気分を抱かせている。「苦痛はほとんど感じませんでした。最初から最後まで、『自分のやりたいことをやっているんだ』という風でした」という言葉は、教師の介入があっただろうことを微塵も感じさせない。大村の実践は、〈戦略性〉による個別の学習への介入によってすべての学習の「ゴールをそろえ」ながらも、〈脚色性〉による〈主体性の製作〉によって、それぞれの学習が個別に意味づくように考慮されていると言うことができるだろう。

ところで、ここで注目すべきは、子どもの言葉から伺える作業量の多さである。優等生であったと思われる真面目な感想であるが、そのような子どもが「少なまけて」しまっただけで徹夜に準じる努力が必要であったということは、相当な作業量が課されていたということだろう。

実際、大村の教え子であった荻谷夏子も「大村教室では、たしかにあまり人のことをあれこれ言っている暇がなかった。自分のことに一生懸命で」と述べており、その発言に対して大村は、「そういうふうしておくのがいい。頭のいい人が本気になって人のことを探り始めたらなにもできやしない。手伝ってもらっているとか羨ましいとかずるいとか、そんなつまらないことを考える暇はないのが一番⁷⁶」と答えている。作業量が多く課されていることには〈勤勉的蓄積性〉が表れているというだけでなく、明確な意図が含まれているという事実が如実に表れていると言えるだろう。

要するに、膨大な作業量をこなすという行為自体に意味を与えることによって、〈主体性の脚色〉がなされているという事実は巧みに隠されていたと言える。加えて、「ひまになりようのない」学習は、内実において子どもの主体性が排除されているという事実をも隠蔽していたと思われる。これは、3-3 に触れた〈戦略性〉の覆在化に相当するものである。すなわち、指示・命令によって、大量の作業をこなしている子どもたちの実態は、外側からは、ありあまる「主体性」によって熱心に活動に取り組んでいるような印象を与えるのである。さらに、先に検討した感想を見れば、子ども自身においても、膨大な作業の達成は自ら進んで成し遂げたものであると意味づけられていることがわかるだろう。

さて、第三稿に、なぜ思想「優劣のかなたに」には、大村における「ほんもの」に内在する“苦しみに対する賛美”が存在しないのか、という問いを稿を改めて検討することを予告していた。答えは、この「作業量の多さ」に見出すことができると考えられる。要するに、〈主体性の脚色〉によって、優劣によって生じる「苦しみ」は除去される。しかし、大村においては、「楽しい」だけのものは「ほんもの」とは言えない⁷⁷。そこで、膨大な作業を課すことによって、優劣から生じる「苦しみ」を〈勤勉的蓄積性〉によって生じる「苦しみ」に置き換え、代替したということである。ちなみに、作文「静けさと悦へ」においても同じ構造を見ることができる⁷⁸。

本項での検討によって、〈戦略的脚色性〉の完成された姿を垣間見ることができた。すなわち、〈戦略的脚色性〉は、極限まで子どもの主体性のそがれた活動に、子ども自らが課題をやり遂げた達成感を与えるだけでなく、大村が「ほんもの」と考える「苦しみ」を両立させ、その「苦しみ」に意味を与えることで、さらに〈戦略的脚色性〉の効果が高まるように仕組まれているところまで進化しているのである。

完成された〈戦略的脚色性〉の様相は、波多野完治が大村を評した「至高の実践能力⁷⁹」に相当するものと考えて良いだろう。ただし、大村はまという人物は、実際には「神」ではない。「平凡人」としての一教師であり、そのような姿を捉えるのが本稿の目的でもある。そこで、次項では、大村にとっては別個の主体性を持つ「他者」でもある子どもが、大村の指導をどのように意味づけたのか、という点について触れていくこととしたい。

4-3 〈戦略的脚色性〉の欠陥に見る大村はまの盲点

優劣、そして、教師の存在の不可視化、さらに〈主体性の脚色〉によって、カルヴィニズムにおける「神の至上性」を再現した大村はまの姿は、大村を評価する立場の人間にとっては、完全無比なものと写ただろう。しかし、大村の教えた子どもたちが、大村の実践をどのように意味づけたのか、という観点から氏の記録を読み解くと、〈戦略的脚色性〉が完璧に機能していたわけではなかったという事実を目にすることができる。

例えば、今までに何度か触れた作文の直しを拒絶したHという生徒の言動は、大村の実践の欠陥を指摘していると取ることができる。Hほど明解に自分の意見を表明した例は珍しいが、他にも大村に対して、自らの「主体性」を表明した子どもの例はいくつも存在する。大村が「念入りに案をねった⁸⁰」文法指導の授業の後に「先生、ストレートに教えてください」と進言したM⁸¹、氏が読書会を企画した際に、読書会をするよりも本を読み続けたいと訴えたY⁸²、さらに、話し合いは時間がかかる、気が散ると言って、「一人グループ」を提案したKといった子どもの言葉⁸³は、いずれも、優劣、教師の存在の不可視化に大村が失敗している例であると言えるだろう。

さらに、ここで挙げた子どもたちにおける共通項として、どの子どもも極めて優秀であったのではないか、という事実が推察される。なぜなら、隙間なく張り巡らされた〈戦略的脚色性〉の網を乗り越えて、不可視の「神」のように遍在している大村に、反対の意を唱えることは並大抵のことではないと考えられるからだ⁸⁴。そのような優秀な子どもたちの振る舞いが、他の子どもたちに与えた意味づけは強かったのではないだろうか。

子どもたちが大村の学習をどのように意味づけていたか推測できる、次のような例がある。作文指導の手引きの解説を夢中になって話していた大村が、ふと、自分が度を超えて話し過ぎてしまったことに気がついた一場面からである。

あっ、話し過ぎだと思って、急にはずかしくなって話をとめ、「おしまい」と言った、とたん、一瞬の大きな声にドキンとして息を呑んだ。

「ああ、うるさかったあ、早く書きたかったのにい……」

一瞬、静まって、そして、わあっと大歓声。机をたたいておおげさに笑う子、そっくり返って大きな口をあけている子、となりの子どもの肩にしがみついて笑っている女の子も見えた。「ああ、うるさかった」の本人は、自分の言ったことに自分でびっくりして、両手で口をおさえている。クラスじゅうが、この年がいのない教師のおしゃべりを笑い飛ばした⁸⁵。

恐らく「うるさかった」と言ってしまった子どもに、悪意はなかつただろう。しかし、失言によって場が凍りつく、あるいは、失言を咎めるような空気が生じるのではなく、教室全体が大歓声を上げた、という事実は、子どもの大村に対する意味づけを物語っているようである。すなわち、超越的に偏在する「神」の如く、主体性の排除を行い、膨大な作業を課す大村に、子どもたちは辟易していたのではないかとも思われるからだ。内在されながらも表面化には至らなかった反感が表れた本音とも言える言葉に、子どもたちはいつもの大村からの念入りな説諭⁸⁶（これは、恐らく「神罰」によって脅すことに等しい効果があったと思われる）を覚悟しかけたところで、すぐにそれが絶妙に回避されたことで、カーニバル的状态が発生し、大笑いすることができたのであろう。

では、なぜ「優位性」「正当性」「超越性」を獲得し、自らの実践への絶対の自信を力強く語ってきた大村において、〈戦略的脚色性〉の欠陥を示唆するともとれる記録がこのような形で残されているのだろうか。

大村は、このエピソードを語る最後の段落に、次のような言葉を残している。

笑いが治まって、みんな書き始めていた。「ああ、うるさかった」のAも、きりっとした顔をして書いている。鉛筆がどんどん動いている。私は、窓べのリーガーベゴニアの鉢を見にいった。うれしいにつけ、困惑するにつけ、何かにつけて寄る花鉢の座である。透きとおった花びらに慰められた。そして、こんなにも指導者を無視して書きひたらせる文集であることがうれしく、Aのことばの後半ばかりが広がってくるのが、まだいい気になっているなどおかしく、恥ずかしかった⁸⁷。

大村は上記のエピソードを、自分が与えた課題がいかに魅力的であったかを示すものとして捉えている。要するに、自らの失敗を「失敗」として意味づけることができなかつたというのが、

このような記録が著作においていくつも紹介されている原因であると考えられる。

先に検討した例であるが、いずれも「失敗」という意味づけが付されなかったことが伺えるものばかりである。例えば、「ストレートに教えてください」と進言したMについての言説を大村は次のように縮めている。

ほんとうに力のつく方法に対してまわりくどさを感じるような、答えだけ教えてほしいというような、とにかく、手軽にわかろうとする、そういう風潮に毒されての、「ストレートに教えて」を、はっきりと見定めていかなければならないと思う。実際には、Mのような、さすがしい「ストレートに教えてください」は、めったにないようである⁸⁸。

Mの例については一応反省する形で語っているものの、結局、「ストレートに」という要求は樂をしたいがための言葉であることが多いと結論付けて、その後もこの「失敗」に学んでいないことが明瞭に伝わってくる言葉であると言える。

また、本を読み続けたいと訴えたY、「一人グループ」を提案したKという子どもに対しては、大村らしい「対策」が取られている。Yについては、他に読書を続けたいと述べた子ども九人と共に別室で読書を続けるように指示し、残りの二九名は教室で読書会を続行したと言う。その後、一人二人と「やっぱり先生のいるほうでなきゃあ」と「かわいらしい理由」で戻り始め、読書会に参加したという記述があるが、最後まで残った子どもについては何の記録も残っていない。別室で読書を続けた子どもは、明らかに大村の意に沿わない意思表示をしているため、この一連の経緯において彼らは大村から放置されたという印象を受けたのではないだろうか⁸⁹。

Kについては、「もっともな言い分でしたら、聞いて考えてみるべきです⁹⁰」として、実際に「一人グループ」を実行させているが、授業後、Kは大村に、「先生、この次も一人グループってのは、あるんですか」と尋ねている。大村は「あなたがやればあるでしょう。私は作らないけれど」と答え、Kは「ぼくも、もういいです」と述べたと言う⁹¹。子どもの意見を適切なものであれば受け入れるという姿勢を見せながら、今後「一人グループ」はやりたくないという感想をKが持ったということは、Yの例と同じくKが何らかの放置を受けた可能性があると言える。少なくとも、大村はKの申し出を受け入れる形をとりながら、その活動を良いものとして意味づけられるような指導を、敢えてしなかったということは確かである。

いずれの例においても、大村は、子どもの主体性の表出によって授業に変更が迫られると、その主体性を結果的にネグレクトするような「対策」を取り、それが良い経験として意味づかないように意図しているように見える。さらに、それらは、大村における指導の「成果」として著作に残されている。自身の「失敗」を「失敗」として意味づけられず、自覚することさえもできなかった、これが大村はま「国語科単元学習」における致命的な盲点であると考えられる。付言すれば、この盲点のおかげで大村はま「国語科単元学習」が完成した、すなわち子どもという「他者」との出会いを回避することによって一貫性を保持し、一つの円環を完全な形で閉じることができたと考えられる。このことが〈溝〉としてある種の意外な働きをしていることは稿を改めて論じることとしたい。

また、「失敗」を意味づけられないという大村の性質は、今までに論じた氏の三つの特性に対応するものでもある。「ワシントンの柱の傷」の寓話に見たように、「失敗」は決して消えることなく取り返しが見つからないため、〈勤勉的蓄積性〉において、意味づけることそのものが拒絶されてい

る。また、〈選択的一義性〉において、大村は自らの判断に決して変更を加えないため、何として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手法が開発される。さらに、〈戦略的脚色性〉において、すべて不都合な事実は覆在化される。恐らく、大村が自身の「失敗」を僅かであれ意識した可能性が考えられるのは、新制中学校で追い詰められ藁にもすがる思いでいたとき、社会的権威の高い西尾実「ほんもの」ではないと意味づけられた、あの一回限りではないだろうか。

本稿では、全能の「神」のような働きを自身に課す大村と、自らの失敗を意味づけることの出来なかった「平凡人」としての大村、という一人の人物における対極に位置する側面を検討しながらも、そこに一貫性が認められることを指摘することができた。

以上、第一稿から第五稿に至る検討の結果、大村はま「国語科単元学習」における基底的価値観、教育観、発展形態の各特性について明らかにすることで、大村はま「国語科単元学習」に関する理念型の構築は、一応の完成を見ることができたと言えることができるだろう。

次なる課題としては、大村はま「国語科単元学習」の理念型が構築されることで、大村を理想とする教育実践がどのように解明できるのかについて、また理念型構築によって、どのような研究が拓かれるかという研究的展望について、明らかにすることとしたい。

注

1 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、p218

2 本稿は、「大村はま「国語科単元学習」の倫理的背景——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)」「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(3)」「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」理念型構築の第二段階として(新妻千紘、戸田功、『埼玉大学紀要』、埼玉大学教育学部、vol68 No.2、2019年9月、vol69 No.1、2020年3月)を踏まえて執筆している。本稿においては、これらの論稿を、第一稿、第二稿、第三稿、第四稿と呼ぶこととする。

3 大村はま、『大村はま国語教室1』、筑摩書房、1982年、p332

4 『桃李集 奥田正造先生の人と教育』編集：中村一雄、発行：法母庵友の会、1997年

5 同 p343-347 六、善行寺・戸隠と奥信濃 「仏頂尊勝陀羅尼と私」(武士戊) 参照

6 同 p119-122 一、旧職員「成蹊女学校と奥田先生」(田村ミノル) 参照

7 同 p154-157 二、卒業生「先生のお小言」(渡部さだ) 参照

8 奥田正造、『奥田正造全集 上巻』、奥田正造全集刊行会、1959年、p192

9 同 p198-199

「人によく見て貰ふことを願ふと、見せるために特に看板娘を造り上げ、学芸会を開くにしても音楽会を催すにしても客本位に考へるやうになり易い。これが発展しすぎると生徒に妙な虚栄心をそそり、親の心までこれにひき入れて訓育の実を失ふ。この看板娘養成のためにどれ程真実の教育が阻害せられるかわからぬ。競技会の揃った美しさを鑑賞する時、この陰にかくれた真実性の破壊を見のがしてはならぬ。客が来すぎると見せ物係が恥をかかぬやうに見せてあるくと、子供たちは蹙足を聞いて態度をかへる。そんなになつてはもうおしまひである。業に進む喜びは下手は下手なりに各自にある故、凡才には凡才らしいその精神向上を見出させて喜ばせてやりたい。さういふしだいであらう参観は一切お断りした。」とある。

10 同 p201

「二十名内外を引きつれた旅の間二名づゝ交代の掛りを設けて特に私に隨身させる。気がきく人となる指導はこの時が一番よい。『お荷物を私に持たせて頂きます』といふ程の気は誰にもきく。それよりも自身の荷物の外に私の分まで持って貰ふのは鍛錬上からはよいとしても、同様に疲れて居ることを思へば親心が動いて躊躇する。それを私に気がねさせぬやうにして如何にして持つかの工夫が面白い。旅先で私共を案内して呉れる私の親しき友人の手鞆を上手におあづかりしてごらんなさいと命じてその呼吸を教へる。平常の生活をはなれた心のゆとりは茶室で教へる『心づくし』以上の深さでしみ込んで行く。平常でも随時にこの指導はあるが、旅先は実社会であるからその題材は一層多い。相手の様子によつて自然にとるべきこちらの態度、話しの仕方、身近く伴つてこの呼吸のみこませる、皆これ教へ子の為によき手本である。」とある。

11 奥田正造、『奥田正造全集中巻』、奥田正造全集刊行会、1960年

「女子の修養並に師道」講演メモ（女子のつとめ（昭和19年2月9日中野区役所にて）に、「若い教員が果して何を指導せらるゝか 行には果があり 陰徳には陽報あり」（p273）とある。また、同「浦和高等女学校にて（昭和20年2月16日・3月9日）」に、「積功徳——この計にかけると 礼をいはれぬ方がよい」（p294）との記述がある。

12 荻谷夏子、『評伝 大村はま』、小学館、2010年、p264

13 前掲書3 p332-333

14 同 p333-334

15 大村はま、『教えるということ』、共文社、1973年、p130-131

16 同 p35-36

17 大村はま、『授業を創る』、国土社、2005年、p143

18 同 p143

「私は戦争中を第八高女で暮らしました。今とは全然違う時代でしたので、何にも知らない私は全面的に戦争に参加しました。」とある。

19 同 p149

20 同 p150

「困りはてた私は、とうとう西尾実先生のところへ参ることになります。西尾先生とお親しくはありませんでしたが、他に知っている方がありませんでしたので、とにかく西尾先生のところへうかがったのです。」とある。あるいは、前掲書10、p305に、「世田谷にある西尾の家を訪ねるのは、これが初めてのことだ。研究会などで会うことはあっても、個人的に親しくなっていたわけではなかった。」とある。

21 前掲書12、p290 あるいは、『大村はま22年目の返信』（大村はま・波多野完治、小学館、2004年）p232参照

22 前掲書17、p150 「泣き泣き」についても同じ

23 同 p150-151

24 ちなみに、西尾実は奥田正造とは懇意の間柄であり、前掲書4には「奥田先生と私」というタイトルで、奥田との思い出の記録が収録されている。

25 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、p218、286、294に使われている用語。「推進力」「心理的起動力」とも表現されている。理念型を形成する対象が選んだ手段及び目的が、それ以外には選択不可能であり、当然の帰結として導かれたという必然性が何によって生まれたかを示す語であると考えられる。

26 前掲書15、p82

27 同 p59-64

28 同 p62-63

「私は、みんながしいんとなつて床の上でじつとうずくまったり、窓わくの所へよりかかったり、壁の所へへばりついて書いたり、いろんなかこうで勉強をしているのを見ながら、隣のへやへ行って思いっきり泣いてしまいました。そして、人間の尊さ、求める心の尊さを思い、それを生かすことができないのは全く教師の力不足にすぎないのだ、ということがよくわかりました。

私はそれ以後いかなる場合にも、子どもたちに騒がれることがあっても、子どもを責める気持ちにはどうしてもなれなくなりました。教師になにかのよくないところがあるのでしょうか。計画がまずいのかもかもしれません。何か自分自身の方に原因があるとしか考えられない。」とある。「尊い」という感覚的・感情的要素を含む用語については、〈溝〉の存在を疑う必要があるだろう。単純に、自らの指導方法の効果を実感したと取ると良いと思われる。子どもに責任はない、という文脈は、西尾に相談する以前の環境が原因で苦境を強いられていると考えていた「ほんもの」でなかった自分のあり方と対照されていると考えることができる。

29 同 p92-95

30 大村はま、『大村はま・教室で学ぶ』、小学館、1990年、p177

「どんなにいい質問、作品の理解に対する的確な問いかけができたとしても、ある何人かにしか合わない、合わなくて当然です。研究としてはたいへんりっぱで、こういう質問を投げたらこの作品の理解に役立つだろうという問いができたとしても、それがぴったり合う人がいく人もはいないわけです。

競争のようなことでも、ヨーイ、ドンと走りだして、同じに、いっしょにゴールに入るといふようなことは、めったにないことです。同じ材料で同じ出発、同じ先生のお話で始まるということでは、一人一人に應じることはできないでしょう。ゴールにいっしょに入るなどということはもちろんできませんが、ゴールに着かない人もでてきましょう。ずっと早く着いて退屈な人やいろいろあるでしょう。」からの引用。

31 同

32 注20参照

33 前掲書17、p154

「私は亡き姉が最期の病床で、人を呼ぶのに使っていた形見の卓上鈴を持っていました声がとどかないならこれで、と持参しました。チン、チン、という音のする鈴でした。それを鳴らしました。静かになるどころ

か、みんなが「チン、チン、チン、チン」と真似をしましたから、もっとやかましくなっていました。これも失敗でした。」とある。

34 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、p177-178

35 前掲書12、p308

36 同

37 前掲書17、p154

38 同 p154-155

39 前掲書34、p178

40 同 p177

「やがてみんなが読みだしたときの本当にシーンとした異様な静けさ……。人が皆音をたてないという静けさはある程度のものですが、心の中まで静かになった静けさは、ちょっとえもいわれぬ教室の雰囲気なんですけれども、設備の整った教室で授業ができるようになってからでも、そうたびたびは味わえなかった、涙の出るほどよい学びの雰囲気ですが、その雰囲気になっていったんです。」という大村の言葉から、もたらされた「静寂」への意味付けがいかに強いものであったか伺うことができる。

41 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、p8-9

42 同 p10

43 大村はま、『新編 教室をいきいきと1』、ちくま学芸文庫、1994年、p47-56参照

44 前掲書17、p148-149

45 同 p146-147

46 前掲書3、p9-14に記録がある

47 前掲書34、p178に「みんなが一番喜んだ授業」と述べられている。注48も参照のこと。

48 前掲書3、p13

49 前掲書30、p184

50 同 p182 第一稿、第三稿にも論じている。

51 『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、p99-100

52 前掲書41、p7-8

53 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、p40

54 前掲書3 p354-355

55 大村はま、『新編 教室をいきいきと2』、ちくま学芸文庫、1994年、p212

56 同 p214-215

57 前掲書1、p218

58 「私は考えさせられました。日がたつにつれ、年がたつにつれ深い感動となりました」（前掲書15、p130-131）という言葉を参照している。また、大村と奥田は正反対の思想を持っているため、当然の帰結として、大村が奥田の話の意図を〈選択的学習〉という形であれ会得することが困難であったことが予測される。実際、著者が確認した限りでは、奥田の話聞いてから、その話を講演で使うようになるまでに、少なくとも見積もっても20年程度の開きがある。

59 同書 p69-133

60 著者が検討したのは、本項で挙げているもののほかに「国語科学習指導要領の実践計画」（六三書房、1951年10月）、「個人差に応ずる国語の学習指導」（新光閣、1952年4月）、「中等教育技術」（1954年10月）、「読書指導の実際」（長野市松代での講演、1971年8月）等がある。前者3例は、前掲書3、後者1例は、前掲書51に収録されている。

61 大村はま、『大村はま国語教室3』、筑摩書房、1983年、p27-90

62 同 p77

63 前掲書3に書き下ろされた「単元学習の成熟」において、次のように述べている。

「四十八年度、もうためらいもなく、選択もなく、単元学習一筋になっていた。そして、国語指導の目標を、できるようにしたいと思っていることを、そのまま、なにになしなさいという作業にしないこと——たとえば、文章を深く味わう力をつける、深く味わえるようにしたいという場合、「深く味わいなさい」という言い方、仕向け方をしないこと。そして、適切な学習の展開のために、しぜんに深く味わっているようになり、深く味わう力が育つ——そのようにしなければならぬということ——このことが単元の計画と展開について、わかりやすい、自己評価のめやすになっていた。この年は楽しんだ単元が多かった。『クラスの歌』『私たちの生まれた一年間』『ほめことばの研究』『〇〇の本』など。」（p310-311）

この記述からも、大村はま「国語科単元学習」において1973年が重要な節目であった事実が伺われる。また、前掲書34において、原田三郎が「大村さんの『単元学習』がある程度固まったというのはどの時点でしょうか」と尋ねた際に、大村は「本当に固まったのは石川台のおしまいの十五年ぐらいですね」と答えている。（p214）大村が石川台中学校に勤めていたのは、1960年～1980年であり、〈戦略的脚色性〉が段階的に発展した事実をここに見ることができると考えられる。

- 64 第一稿、あるいは、前掲書25、p145-154を参照のこと。
- 65 『大村はま国語教室 月報11 第14巻』、1983年11月、p3
「著者との一時間」（波多野完治）に以下の記述がある。
「大村女史は、中学生生活指導の上から、非常に大切なことを話された。それは、『わたしは、中学生をほとんど、ほめたことがありません』というのである。なるほど、大村女史が各地で行った研究授業の速記をみても、ほめことばは、大へんすくない」。また、『評伝 大村はま』（前掲書12、p437）には、「大村はまは、決して誉めことばを連発する人ではなかった。二年半、大村教室で私は実によく勉強し、がんばったが、こんなふうに正面切ってはっきりと誉められたことは、結局二度しかなかった。」と書かれている。
- 66 前掲書43、p26「まず、ほめる種をまくところから」、あるいは、前掲書55、p92「やったことを喜ぶ気持ちを態度に表して」等
- 67 大村はま、『教師 大村はま96歳の仕事』、小学館、2003年、p115-116
- 68 同書 p118-127には、本稿で挙げた例の他に、「花の力」「忘れた花束」「裾を持ちなさい」という「話」が紹介されている。それぞれのあらすじと、「話」に含められた意味づけ・価値付けについて簡単に触れておきたい。
「花の力」は、教室に飾っていた桜草の傷んだ花を大村が切り落としながら、花がかわいそうと言った子どもに対して、花が長持ちするために必要な作業であるが、私ももうじき切り落とされる傷んだ花かも知れない、と語ったという一連のエピソードを指している。子どもは大村に対して「かわいそう」という感想を持ったということであるが、この話は、教師と子どもの間にある種の距離感を造り出すと思われる。すなわち、大村の授業を妨害したり、大村を貶めるような行いを、子どもがしづらくなるという効果を意図しているのではないだろうか。
「忘れた花束」は、大村が贈られた花束を置き忘れ、一日以上も放置してしまい強い後悔を覚えながら慌てて水につけておいたことに対して、花屋の店員が、渴ききったときに水を与えることで吸水力が高まるため、花にとっては良いことだったと述べた、という話である。大村は子どもに対して、「飲む力そのものが、そういうときに伸びるものなんだ」と伝えているが、苦しみと共に努力することの価値を説いていると思われる。
「裾を持ちなさい」は、大村が子供の時分、浴衣をたためずに困っていたところ、母親の「裾を持ちなさい」の一言で、上手に畳めたことの感動を語った話である。大村は、「小言を含んだ言い方ではなくて、具体的に必ず成功できることを指示できてこそ教師」であるという意味づけを加えている。自らの指導の価値や重要性を意味づけた話であると考えられるだろう。
- 69 大村はま、『心のパン屋さん ことばの教育に生きる』、筑摩書房、1999、p21-22
- 70 前掲書67、p120-121
- 71 前掲書43、p28
- 72 前掲書55、p40-41
- 73 引用者による注
- 74 同書 p50-51
- 75 前掲書3、p469-470
- 76 大村はま／荻谷剛彦・夏子、『教えることの復権』、ちくま新書、2003年、p110
- 77 大村はま、『教室に魅力を』、国土社、2005年、p48-50参照
「私たちおとなとしましても、力いっぱいやるより仕方がない。それでだめということはもちろんあります。だめでも、仕方がない。そこまでしかやれなかったのですから。私自身の経験でも、そういう精いっぱいのところまでやったとき、ふっと、なにか、見つけることがあったのです。
自分もそういうところに追いこまなければなりません、子どももちろんそうで、にこにこさせるばかりが、単元学習ではない。楽しいという感想が出ることを期待するのではない。力がしっかりついて、泣きながらもやれたということでない、——楽しくおもしろくなければ、やらない、苦しみとともにある楽しさを思わないということでは、卓越した言語生活者どころではない、と思います。
楽しい、おもしろい、もちろんそうでなければ、子どもは何にも考えないし、何にも覚えません。つまり、何にも学習しないことになります。悲しい心や、つまらないと思っている心や、そんな心は何にも考えませんし、覚えもしません。ですから、楽しさおもしろさを大事にするのは結構ですけども、それに溺れるわけにはいきません。」とある。
- 78 結果や目的を求める気持ちを不純なものとして捨て去り、ただ努力し続けるという行為によって「静けさと悦へ」至った、というのが作文「静けさと悦へ」の趣旨であるが、「ただ努力し続ける行為」とは、蓄積を目的に蓄積を継続すること、と取ることができる。大村が蓄積にたいして愛着や楽しみを覚えるのは、優劣による葛藤よりも蓄積による苦痛のほうが「ほんもの」に近いためであると思われる。大村は本来的な主体性に価値を認めていないが、純粋な愛情や楽しみに価値を置くこともなかったのだろう。このような価値観はカルヴィニズムに由来するものとして捉えられる。
- 79 前掲書17、p172
- 80 前掲書30、p10
- 81 同 p7-14

82 同 p 70-77

83 同 p 78-87

84 実際、作文の直しを拒絶したHや「一人グループ」を提案したKについては、大村自身が優秀であった旨を述べている。Hについては、第三稿を参照。Kについては次のように述べられている。

「Kはいつも発言活発、それもただ発言が多いだけではない、級友をはらはらさせるほど率直に、はっきり、思い切った意見を述べる仲間であった。私なども、どきりとさせられたことが何回かあった。」(同書 p 79)

85 前掲諸 30、p 30

86 大村の「念入りな説論」の在り様は、例えば、『大村はま自叙伝 学びひたりて』(大村はま、共文社、2005年、p 109-110)において、「神は怒りの神にして」という聖書の言葉を典拠として、子どもたちに「おこりんぼ大好き、おこりんぼには良い人が多いんだ」「この世の中で何も怒りたいことがないなんていうのは、一所懸命生きていない証拠だ」と述べて、自身の怒りを正当化している言動等から推測することができる。具体的な例としては、平成29年11月12日大田区立石川台中学校で行われた大村はま記念国語の会にて配布された、大村が作成したプリント「——この 今の気持ちを生かすには——」が挙げられる。一部引用してみよう。

「1. 『勉強のしかた』を聞いた人がありました。らくに、急に、大きな力をつけるくふうという意味のようでした。

そういう方法は、ありませんね。たいていの人は、もうわかっていると思います。

一時間、一時間、やっていること、学習そのものが勉強の方法です。いろいろやっていることがすべて。

見出しをつけなさいといってもつけず、話をきいたら、メモをもとに話を書いて見なさいといってもせず、あったことを記録するだけでなく、自分自身から生まれたこと——感じたこと、考えたこと、疑問など——をきっと、記録とともに書くように、そういう部分が必要であるといっても書かず、何をして、どのように入ったかわかるように書くといっても、それさえ書かず……というぐあいで、『先生！勉強のしかたを教えてください』などと言われても、返事ができません。

お医者さんのいうように薬ものまず、養生もしない人が、お医者さんに、『先生！どうしたら丈夫になるでしょう。』などと言ったらおこられるでしょう。

2 ことばの力は、急にはつかない——これはもうよく知っていると思います。

からだの成長と同じで、いつ、大きくなったか、わからないけれど、大きくなっていくのです。右から左へ、手がるにありありと目に見えて成長するものでないのです。近視眼的に見ないことです。

3 ことばの力は、実際にやらなければつかないのです。よく聞き、本気で話し、読みかたは？といっているより実際によみ、そして、手を動かして書く、——そのあいだに力が養われるのです。

ことばの力は、なにか、自分の外からもってきてつける、というようなものでなく、人そのもの、なのです。ことばを育てるといことは、『人』が育つ ということなのです。」

大村における「勉強のしかた」とは、今までの議論を踏まえれば、話す・聞く・書く・読む行為の継続と蓄積、そしてその記録を残すことであると考えられる(ちなみに、このプリントには、生徒、小西まゆみによる「一年生のときのお話のお米ひとつぶと同じだ」というメモが残されている)。恐らく、子どもの「勉強のしかた」を尋ねる質問は、それ以外の方法(=らくに、急に、大きな力をつけるくふう)を要求する、大村の価値観を侵害するものであったと受け取られ、このような「念入りな説論」に至らせたのではないかと思われる。

大村の価値観が非常に一元的である点を押さえていけば、子どもの蓄積以外の勉強方法はないのか、という質問は極めて妥当なものとして考えることができる。しかし、この資料からは、このような大村の価値観にそぐわない疑問は念入りな指導が加えられることによって、排除されていることがわかる。

87 前掲書 30、p 32

88 同 p 14

89 同 p 77

「Yのように、話し合いなどするひまに、もっともっと読みたいという子どもが九人いた。その子どもたちは閲覧室の隣の個室に移した。そこでめいめい、『甘えの構造』のプリントした直接資料でないところまで読むことにして、丸本を持たせた。そして、あとの二十九名で読書会を始めた。しかし、やはり一人二人と、話し合いのほうに入ってきた。『やっぱり、先生のいるほうでなきゃあ。』と、かわいらしい理由であった。」とある。

90 前掲書 77、p 112

91 同 p 113-114

(2020年3月31日提出)
(2020年4月10日受理)