

大村はま氏における国語学習記録観の追究 — 昭和二〇年代における単元学習論の整理を手がかりにして —

Study of note guidance in mother Language — On Ōmura Hama —

前 田 眞 澄

Maeda Shinsyo

(国語教育講座)

(平成二十八年九月三十日受理)

はじめに

大村はま氏の国語学習記録の指導は旧制高等女学校で昭和七(一九三二年)から始まり、大きくは以下の三期を経ている。

第一期 旧制高等女学校における国語学習記録への開眼(昭和七(一九三二)年—昭和二〇(一九四五)年)

第二期 新制中学校の国語単元学習創出に伴う国語学習記録の推進期(昭和二二(一九四七)年—昭和三五(一九六〇)年)

第三期 単元学習深化に伴う国語学習記録結実期(昭和三五(一九六〇)年—昭和五五(一九八〇)年)

一方、戦後の国語単元学習も、大村はま国語教室第一巻『国語単元学習の生成と深化』(注1)を精査すれば、大村はま氏においては、お

よそ次のような三期に分かれていると推察される。

第一期 国語単元学習の生成期(昭和二二(一九四七)年—昭和二九(一九五四)年)

第二期 国語教科書の全単元を経験単元として扱うことが出来るようになる時期(昭和三〇(一九六〇)年—昭和四一(一九六六)年頃)

第三期 国語単元学習の深化期(昭和四二(一九六七)年—昭和五五(一九八〇)年)

これらのうち、国語単元学習の第一期に試みた主立った実践九編(注2)を取り上げ、その概要をとらえ、そのどういふところが国語単元学習になっていたか、国語学習記録としてはどういふ点が注目されるかを探り、左記のようにまとめた。

①ひとりひとりののぞましい言語生活者の姿の見きわめ：もともと作文

を研究テーマとしていたこともあってか、生来学習者ひとりひとりが何を考えているか、どういうことを願っているか知りたいという思いが強くなり、「一つ一つの国語学習をほんとうに子ども一人一人を伸ばす（すもの）に」し、一人一人の言語生活をゆたかに高めよう」のように、国語学習者個々人に徹底しなければならないという信念で教育者として生徒たちと臨んでいかれた。それは、学習者ひとりひとり確かで豊かな言語生活者として生き抜いていかなければならない将来をしっかりと見据えておられたということでもある。（注3）それゆえ、一斉学習にあっても、グループ学習にあっても、個人から目がはなれることがなかった。

②単元の方向性を決める目標の凝視：国語科授業実践の指標となるそれぞれの単元の目標が、いずれの領域においても、また総合単元においても、実際に学ぶ、勉強したこともないような中学生を絶えず念頭に置いて、あざやかに見きわめられていた。

③目標に即して学習者の意欲をかき立てる活動を幾種類も想定：初めは目標とそれを達成するための言語経験が枝分かれしていなかったかもしれない。文学を味わうというときの「味わう」ということは、古典に親しむというときの「親しむ」などは、そうであろう。それにしても、このことをどのようにしたら実現できるかと考えて、文学を味わうばあいは、劇・放送劇の脚本、シナリオ・紙芝居・スライドばかりか、創作、朗読、作品研究を座談会の形にするなどの、生徒が取り組んでみたいと思える言語経験をいくつも用意し、選ばせる余地を与えて生徒自身が主体となって取り組まざるを得ないものにしていく。

④必然性のある言語経験の展開：中心になる言語経験を見据えるとともに、そこに行くまでの言語経験、その後の言語経験が学習者になるほどと思えるような自然さ・なだらかさをもって練り広げられるようにする

ことも、国語単元学習の大切な要素になっていた。

⑤教室形態・学習形態にも創意をはたかせる：これまでしたことのない言語経験を与えることと並んで、教室形態（いすの配置、教室の雰囲気作り）や学習形態（グループ学習など）を工夫することも学習者の国語学習意欲を引き出す以上、国語単元学習の不可欠な要素であった。

⑥生徒の現実・将来の言語生活に生きてくる教材発掘：学習者の現実・将来の言語生活に生きてくると実感できるように、教材・資料が教科書を越えて探し出されている。それが、教師の手作り資料となれば、私たちがこの資料を用いて学習しているのだという誇りを覚え、生徒自身が創りあげた資料が教材になれば、一層国語学習に打ち込む気概が高まってこよう、これらは、国語学習記録の一角に綴じられ、学習者として自らの言語生活を広げ、豊かにしようとした記念碑になるのである。

⑦教師の指導力の決定的重要性：それは、教師の力量や準備状況、教師が授業中どれほどの人にかかわって力を発揮することが出来るかという見通しとも深くつながっていることも、自覚されている。

⑧国語学習記録に着目した時に見えてくること：国語単元学習は、戦後教科書もノートも鉛筆もない中で古新聞の中から「勉強の種」を探し、「百の切り抜き（にこんなことをしたらという手引きを書いたもの）」を作った（注4）ところから始まる。それを翌日講堂で駆け回る生徒を一人ずつつかまえ「新聞と鉛筆を渡した」という。すると、最初に新聞教材を受け取った少年がガラスもない窓枠を下敷きにして、「小さな切り抜きの、さらに小さな余白に、何やらちびた鉛筆で書いていた」とある。これが単元学習の原初形態である。それでも、初めから書くことは伴っていたのである。

「書けたものを大切に、教材にもして、個々に話し合い（生徒が書

けたものに) 親しむすがにした」となると、いよいよ単元らしい展開になる。そうになると、そこに学習の流れができるため、ますます書くことが不可欠になってくる。

「このようにして書かれたものは、そのまま学習の記録であった。やっと見つけた紙、書きにくい紙、ペラペラのプリント。しかし、子どもたちにも、私にも、一種の愛惜のような思いがあった。捨てないで、綴じてみた。目次をつけ、表紙をつけ、とびらをつけ、整えてみると、また、一種のうるおいのようなものが生まれて、戦争中にすきみきり乾ききった気持ちごとくおちつくような気がした。」(注5)

ノートどころか紙さえない時代だからこそ、見つけた紙に書いたものの集まりは捨てにくかった、だから、綴じてみたということも、土台にはあるであろう。しかし、この学習の軌跡に打ち込んだ大村はま氏ばかりか、生徒たちも「一種の愛惜のような思い」が湧いたというのであるから、何もない中でこのできたての国語単元学習に力が入ったという感慨があったのであろう。それを大村はま氏が見抜いて学習者の愛惜の念を結晶させる目次、表紙、とびらをつけ、素朴な形ではあっても、手作りの本の体裁に整えてみたというのであろう。謙虚に自らの着想としていないところに、かえって大村はま氏のしなやかな学習者洞察力がうかがえる。そうしてみると、この学習記録は綴じられるべくして綴じられたと言つてよからう。

国語学習記録がきちんとした形をとったのが、単元学習として全集に載せられた「やさしいことばで」からだだったのであろう。ここでは、表紙・目次・とびらのみならず、見返しも奥付もあり、公刊される著書と同じように、まえがき・あとがきにあたるものも「やさしいことばで」の感想文、反省としてあがっている。内容も、授業中の単なるメモにと

どまらず、「学習の跡、学習の実際が出ている。」と後に自ら評価している。教職を退く時点から見返しても、学習の流れや結果ばかりか、幾らか学習の実際が感じられるものになっていたのであろう。学習の成果である作品はもちろん入るが、起点となる学習予定表だけでなく、教科書教材の要となる「やさしいことばでの『やさしい』の意味」、肝心な広告文の比較をしたまとめの報告「広告文」、日々の国語の授業でどういことがなされ、それについてどういう思いが湧いてきたかを記す学習日記もある。さらに、社会でどのようなことばが使われているかという実態把握「町の掲示板」、「ラジオの講演や新聞のわからないことばを書き取る」もあり、個人に対する手紙「やさしいことばを使うことに反対する人へ手紙文で違うことを説明する」もあれば、社会に対する提案「文化日本建設とことば」(作文とその要点)・「みんなでよい学校にしよう」もある。要旨を理解したはずの人間として、それを試行してみる「理科で習ったことの一つを選び、年下のものに話してみる―その立案から結果までの経緯」も挙がっている。最後に、本単元を振り返り、自らの国語学習の態度、聞きかた、話しかた、書きかた、読みかた、作文を、どのように評価しているかを、三五項目に分けて三段階で客観的に記す反省表もある。これらの内容が何を手がかりに行われたかも、資料・プリントも残さず取り込まれている。これらが一月半で七一ページにもなっているのだから、学習者も一単元を仕上げると胸を張る思いも湧いてきたにちがいない。生徒は単元の豊かさを直接には綴じた手作りの本の目次の豊かさ、ページの厚さとして目にし、実感したのである。

続く単元「クラーク先生」では、「一まとまりの学習生活という程度のもの」と述懐されているが、「当然この場ではこういうことが話し合われる、当然ここではこの文章を書くようになるという、自然の流れ、

作りものでない実の場、言語活動が一つ的话题を中にして互いにつらなりあい、呼び出しあつていく国語の教室」(注6)に少しづつなし得るようになったということであろう。先の単元「やさしいことばで」においても、このことは、考えていないわけではなかったであろうが、まだ、役に立つ活動が包括されているという印象を免れなかった。国語学習記録の目次を見ても、なお列挙されているのみで、どの項目からどの項目に進むのか、曖昧であった。しかし、「クラーク先生」になると、その必然的な展開に対する見透しがつき、学習者にはそれが自然と思われる流れに導いていけるようになったのであろう。それは、当然国語学習記録の目次を見ただけでも分かるほどの変容だったのであろう。

三つ目の単元「物語の鑑賞」は、「劇・放送劇の脚本や、シナリオ・紙芝居・スライドにさせて」発表させるのであるから、単元展開としては「クラーク先生」に似てくる。全集第一巻『国語単元学習の生成と深化』には、「放送劇 地蔵の話」(原作 長与善郎 脚色 伊藤その他五名)と「シナリオ 地蔵の話」(脚色 原 倭子)が挙がっている。仕上げはそうなるのであるが、その前に、「人柄を考え、『この人はここで、そういうことを言うはずがない』とか、『ここでは黙っているはずだ』とか、『このところでは、風が吹き出している』とか、一生けんめいに話し合いながら作品を繰り返し繰り返し繰り返していった。」(注7)とある。この時には、どのような国語学習記録が書かれているのであろうか。おそらく、ひとりひとりの目の前には仕上がっていない脚本・シナリオ・紙芝居・スライドの原案があり、グループで話し合っていてそれに傍線を引いたり、消したり加えたり、理由を横に補ったりしているのである。国語学習記録は清書帳ではない。試行錯誤は試行錯誤のまままで残

されなければいけないのである。したがって、発表会をした「クラーク先生」の時にもあったであろうが、この「地蔵の話」では、とりわけ国語学習記録には、仕上がった形に劣らず、仕上がらない間の心の苦闘が大事で、それこそ学習している最中の姿なのだから、残さなければならぬと生徒に自覚させたことであろう。

単元学習に不可欠なのが、何を手がかりにするかという資料の問題である。とはいえ、「やさしいことばで」・「クラーク先生」・「地蔵の話」は教科書が主教材であったため、それほど目立たなかったのである。それでも、「やさしいことばで」において、その趣旨を生かして四種の鉛筆の広告を付け加えるだけで学習のおもしろさは一変したのである。岩間厳さんの授業中の話し合いで出た意見のメモ、それに基づいたまとめ、どんな広告にしてはという提案も、学習者の高鳴りの見える書きぶりになっている。「クラーク先生」でも、教科書以外の資料のことは言及されていないが、大村はま氏自身は、「惜しみなく手をかけ時間をかけて教材とその背景とを調べる」(注8)ことまでしたのである。教科書教材以外の資料を探して読まなければ、教師が単元開始時に、「『クラーク先生』博士になっていた」とは思えまい。そして、教科書教材の精読を主としながらも、さらに広く調べてわかったり、別の本を読んで見方を新たにしたりするおもしろさにも気づかせていたのである。「物語の鑑賞」のばあいも、教科書教材を劇化したり、シナリオ・紙芝居・スライドにしたりする際に、副次的に劇の脚本の書き方、シナリオの作り方、紙芝居の作り方などを読み直す機会があったに違いない。単元学習はもともと学習者の直面する言語生活に対する洞察、こうなってほしいという激しい願いがなければ存在しないのである。

中学生に国語学習を成立させようとする時、抵抗になるのが学習者の

優劣に対する意識である。私はこの授業ではすることがない、私はできない、学習者として何も求められていないと思うと、もうなにも受け取れなくなってしまう。こういう意識を持たせないようにするためには、同一教材を一齐に学ぶという枠組みにとらわれないで教材を発掘してこなければならぬ。四つ目の単元「実用的な手紙」は教科書にもあったようだが、それも含めて、手紙を集めることから始め、集めた手紙を研究し、さらに参考書によって補強し、実用的な各種の手紙はどのように書くかを各班で分担してまとめ、いろいろの条件の手紙を練習し、文例集を作成するもので、誰にも「学力差が気にならず、それぞれに忙しく、楽しい雰囲気になった」という。そして、「全員がいろいろな部分を担当して、いろんな力の人それぞれにどこかにはまって、この一冊ができたのである。優劣ともにそれなりの役目のある位置につけて、かけがえのない一人にすること、優劣のあなたへみんなをつれていくこと、落ちこぼれと思っている落ちこぼれはいない教室、これは単元学習でこそできるとはつきり気づいた。」(注9)とある。ここでは、教科書の比重は小さくなり、「学習とともに(生徒によって教材が)作られ」、自分たちが作った教材によってみんなが学習して、手作り文集を完成させている。達成感もひとしおだったことであろう。五つ目の単元「語いをふやそう」は、「力の弱い生徒がいないと学習が進まない」(注10)とあるように、教科書から選んだ語彙を用いた短文例を四つずつ作り、どれが正しいかを他の半の人に見つけさせる、そして、その理由を正しいときも間違っただけでも答えた人が納得のいくように説明させるようにしている。国語学習記録にも誤った例として採用されても、印刷された自己の例文を見て嬉しく思えるものになり、胸を張って仕上げる姿が見られたかもしれない。

手作り教材という点で言えば、六つ目の「クラス雑誌」も、七つ目の「古典に親しむ」も、八つ目の「読書について考える」も、九つ目の「研究発表」も、いずれもそうである。ただし、「古典に親しむ」と「読書について考える」は、教師が教科書に代わる傍注資料や読書新聞を作ったところに、生徒たちが国語学習記録を綴る際に教師の渾身の力作も一緒に綴じられるため、喜びが湧くものである。それに対して、「クラス雑誌」・「研究発表」は生徒が自ら力を奮い起こして編集会議を持ち、研究発表するところに表現単元ならではの価値があり、国語学習記録としても、存分に力を発揮できたかどうか肝心になる。確かに学習者たちの書いたものが大切に扱われるが、位置づけとしては自ずと異なってくるわけである。

教科書以外の資料も、国語学習記録を厚くし、充実させる大切な一翼をなしていたのである。

以上は、大村はま氏の実践から帰納した単元学習観、及びそれに伴う国語学習記録観であったが、この昭和二〇年代にはまた、以下の二つのご自身の単元学習論がまとめられている。

1 「国語科の単元学習」『国語科学習指導要領の実践計画 改訂指導要領をどう読みどう実践するか』(六三書房、昭和二六(一九五二)年一〇月三〇日発行) 八九—一三八ページ。再掲は『国語単元学習の生成と深化』(筑摩書房、昭和五七(一九八二)年一月三〇日発行) 六三—一一〇ページ。

2 「単元学習への出発のために」『中等教育技術』(小学館、昭和二九(一九五四)年一〇月一日発行) 引用は『国語単元学習の生成と深化』一一一—一三五ページ。

本稿では、こちらの論述を取り上げ、理論面においては、単元学習、及び国語学習記録とのかかわりをどのようにとらえていたかを明らかにしたい。

一 「国語科の単元学習」において

本論文は、単元学習を知らないAさんが問い、単元学習を実践しているBさんが答えるという対話形式で繰り返し広げられ、最後にAさんが得心するものになっている。それを、

- 1 単元学習に対する疑念に答える（六項目）
 - 2 単元学習に踏み出そうとする時に出てくる諸問題に答える（一〇項目）
 - 3 単元「実用的な手紙の書き方」を取り上げて実際にどうするのかを詳細に答える
- の三点に分けて、説明していくことにする。

1 単元学習に対する疑念に答えるーAさんが参観した文学鑑賞の授業を手がかりにしてー

まず、Aさんの参観した単元学習の授業が、次のように紹介される。

この間、ある授業を参観したのですが、それは「読書の技術」という単元の一部で、もう「生活の必要のために読む場合」「研究のために読む場合」「娯楽のために読む場合」などをすませ「文学の鑑賞」をとりあげているところでした。「文学の鑑賞」だけで、一つの単元ともいえるわけでした。

教科書に（森）鴉外の、「山椒大夫」がありましたので、それを

直接の材料にしていました。私が見せてもらいましたのは、もうこの単元の終わりであつたのですが、発表会で、生徒たちがそれぞれ、朗読のグループ、脚本のグループというように分かれて、発表をしました。

ここにそのプログラムがあります。

国語研究発表会プログラム

開会のことば

朗読

絵本 安壽と厨子王

劇 安壽の決心

放送劇 別れ

幻灯 母をたずねて

放送劇 厨子王の逃亡

創作 安壽の遺書

作品研究 「山椒大夫」を味わう

閉会のことば

又次の案内状がついていました。（これはプログラムの説明になりますからごらんください。）

御案内

めっきり秋らしくなつてまいりました。何かからだじゆうに力が盛り上がってくるようなきがいたします。

こうした時にあつて、来たる十月十一日（水）午前十時から三

年A組において、国語科の研究発表会をいたします。森鷗外作「山椒大夫」を読み味わい、その結果をあるグループでは劇や放送劇に表わし、あるグループでは幻灯や絵本として発表します。朗読をするグループもあり、創作グループは「安壽の遺書」を書いてみましたのを発表することになっています。作品と正面からとりくんだ作品研究グループは、座談会の形で発表をします。「山椒大夫」という一つの作品を、とりどりに研究し、とりどりに表わした、実にもしろい会です。どうぞいらしてください。お待ちしております。

十月一日

三年A組

父兄の皆様（注11）

（1）文学鑑賞の単元においてなぜ作品研究のみにとどめないのか

Aさんはこのうち作品研究グループがしている「この作品のねらいとか、描写について研究したり、又ここに出てくる人物についてそれぞれの性格を調べたりする」（注12）のが「本格的で、これだけでいいような気がするのです。その他ののは、なぜ、あんなふうにしなければいけないのだろう」（注13）と疑問を呈している。

この単元は、昭和二四（一九四九）年二月に長興善郎「地蔵の話」を取り上げた単元「物語の鑑賞」の「山椒大夫」版、もしくは完成版とも言えるものである。当然朗読グループや作品研究グループも加え、取り組みも多彩になっている。案内状には日付も明記されており、大村はま氏自身が指導されていないければ、書けないものである。大村はま氏は上記のAさんの疑念に対して、Bさんとして、左記のように答えている。

私はそのいろいろのグループ—あなたのおつしやる、余分のようなグループ—の目ざしているものがよくわかり、それがたいせつのように思います。「文学の鑑賞」ということが、とかく「文学研究」といっしょにされていますのいつも残念に思っていました。「鑑賞」ということは「味わう」活動そのものであって、どういう味わいがあるとか、ここはどういう心持を表わしているのだというふうな説明することではないと思います。ですのに、この味わった結果の発表に重点がおかれすぎて、ゆつくりと、しみじみと味わったのしむという点は、かえつておろそかにされているように思うことが多いのです。今のお話で、一つ一つのグループが、いろいろの作品にするために、しらすしらす作品を読み味わうことになる、そのしくみに、私は深く賛成いたします。（注14）

ここには、これまでの教科書所収の文学作品研究一点張りの一斉授業形式で、新制中学校の生徒に授業をしていってよいものかどうかという根本的な疑いがある。中学生がみんな文学を読むのが好きで、その研究にも興味津々ということは、新制中学の生徒の大多数には期待できない。とすると、その土台となる文学を好きにさせる「味わう」こと、「鑑賞」することから始めるほかない。それで、朗読や劇化のようにことばで説明しなくてもよい、しかし、作品を味わっていないければ出来ない表し方を見つけ、それぞれの学習方法でつまずかない手立てまで準備しておいて、それを選んだ人で協力して発表会までに成果として仕上げられるようにする。他方、作品を味わうとものと作品の中に入り込み、ことばで創作してみたくなる人たちには、そのような方向を選ば

せ、どんなふうに創造していくかを助言する。作品研究として仕上げた人たちはそのようにしても、作品を味わうことが可能なので、それも一選択肢にする。ただし、そのままの発表では取り組んでいて退屈になったり、発表会の時楽しみだと思えない人が出てきたりするため、肩の凝らない座談会という形式での研究にする。いづれも作品を味わう、鑑賞することを中心として中学生にほんとうにさせたいと願ったために、大村はま氏が内省してこれならと見出された学習方法である。とはいえ、このような学習方法、授業の過程をたどればよいというのではなく、「ゆっくり、しみじみと味わったのしむ」時間こそたいせつにされなければならぬ。とすれば、この朗読や劇化、創作、作品研究の途中で改めて考えあぐね、「山椒大夫」を読み直し、ほんとうはどうなのだろうと探っている時間こそ重要で、発表は添え物なのである。しかし、教師の方も、生徒の方も、「味わった結果の発表」に目がいきやすい。このことは、目標が見きわめられているか否かという単元の基盤なので、最も心しなければならぬ。大村はま氏がここで言おうとされていることは以上のようなことになる(注15)。

ここで生徒たちにも単元の目標を見きわめ、それにふさわしい学習方法を自分で選べせていることが、それを取り上げるのはこのグループしかないのだからこちらががんばらなければと考えて、国語学習記録に残そうとする起点になろう。先の単元創出の歩みから導き出した九点と照らし合わせると、主に②単元の方向性を決める目標の凝視と③目標に即して学習者に意欲をかき立てる活動を幾種類も想定に照応することが言及されていよう。

(2) このような学習が作品を読み味わうことになるゆえん

Aさんが、このような学習方法が「しらずしらず、作品を読み味わうことになる」点について、追加の説明を求めると、Bさん(大村はま氏)は、朗読グループのばあいを例に、左記のように説いている。

この作品の心持をほんとうに朗読によつて表わそうとしますと、一言一言の細かいところまで考え、正確にも深くも読み味わわなければ、又人物の性格もはつきりつかまなければとうていできないと思います。例をあげてみましょう。安壽が厨子王を逃がす日の朝、すつかり決意をかためた安壽と何も知らない厨子王が山を登ってゆくところに

ちようど岩の面に朝日がいちめんさにさしている。安壽は重なりあつた岩の、風化した間に根をおろして、小さいすみの咲いているのを見つけた。そしてそれをゆびさして厨子王に見せていつた。

「ごらん、もう春になるのね。」

厨子王は黙つてうなずいた。姉は胸にひみつをたくわえ、弟は憂いばかりをいだいでいるので、とかく受け答えができずに、話は水が砂にしみこむようにとぎれてしまう。

という一節があります。この「ごらん、もう春になるのね。」の一言でも、「どんな調子で、どんな声で、どう読むか」ということは、よほどよくこの前後の文章、大きくいえば作品全体を味わつて、安壽の性格などもつかんでなければ定められないわけです。「安壽の性格」といって説明したり、「ごらん、もう春になるのね。」ということばの心持を説明して聞かせるのではなく、朗読しようとするその活動の中で、こういう程度の高い、「味わう」という仕事を自然に

やつているわけです。幻灯の絵一つかくにも、作品の細かいところにわたつて味わわなければならぬでしょう。

つまりこの行き方は、この作品を味わいなさい、とおしてゆくのではなく、味わわなければならぬような場面をつくつてやつて、ひとりだけで味わうという経験をさせてしまうわけです。味わう力というものは「味わう」経験をすることによつて伸びることを考えると、この方法のよさがわかると思います。(注16)

ここで大村はま氏が答えようとしているのは、以下の五点になろう。

①この物語「山椒大夫」を絵本・劇・朗読のように自分たちの作品として発表しようとすると、その中にどうしても生徒自身がこの作品に心を動かされ、みんなの前でその一部でも上演してみたいとか、声に出して朗読し、みんなを一緒にこの世界に引き込みたいとか願ひ、そのために「山椒大夫」を繰り返し読み、この物語にひたろうと努めることが不可欠である。その過程で「一言一言の細かいところまで考え、正確にも深くも読み味わわなければ」ならないし、ある人物の一言にしても、作品全体を念頭に置いて、その「人物の性格もはつきりつかまえないければ」心から発したと思える一言にはなりえない。そうすると、この物語との出会いにおいてもこの物語を味わったと言える方がよいが、それが得られなくても、朗読を発表会で披露するために、どこに着目して、「どんな調子で、どんな声で、どう読むか」を朗読を選んだ仲間と相談し、声に出し合つて探るうちに、自分で味わつておくのが、何よりの原点なのだとわかつてくる。

②朗読することと「安寿の性格」を説明したり、「ごらん、もう春になるのね。」という心持ちを説明して聞かせたりすることとの違い：

「安寿の性格」を説明するのは読解で、この作品において貫かれる安寿の性格をこういう場面ではこういう性格だと思われるのに、別のこんな場面ではこういう性格が見られるということを繰り返し読んで探し、もともとこういう性格だったが、これこれという事件をきっかけにしてこんなふうに変貌を遂げる。したがって、この発言ではこういう性格が表れ始めていると言えようとまとめることになる。また、「ごらん、もう春になるのね。」という安寿の心持ちの説明は、その後、「姉は胸に（今日厨子王を逃がすという決意を実行するという）ひみつをたくわえ」て、弟とともに山を登っていたところ、岩に朝日が一面に差し、しかもその岩に根を下ろして小さなすみれが咲いているのを見つけた時に、どんなふうにかが躍るのかを説くことであるが、ここだけで、論理的にびつたりこうだと説明すること自体が難しい。とりわけずっと安寿になりきつて、「山椒大夫」の世界に生きてきていないと、聞き手の心を動かすような心持ちは伝えられない。心持ちを説明する際にも、最低限でも「よほどよくこの前後の文章」を読んではいなければならぬし、「大きいえば作品全体を味わつて、安寿の性格などもつかんでおかなければ定められない」ということが現実なのである。上記の「作品全体を味わつて」というところが、「作品全体を読み返して」というところまでにとどまると、どうしても干からびた解説になりがちなのである。

しかし、朗読するとすると、今掲げたような「安寿の性格」もふまえながら、安寿の「ごらん、もう春になるのね。」という肉声を自分たちの声にして伝えざるを得ない立場に立たされるのである。したがって、口頭や文章でことばにして説明するというたいへんさからはのがれられるがその代わりに、朗読という手がかりが得やすい活動のなかで、説明

することを除いた、ほとんどの頭の働かせ方は、文学鑑賞を目ざす中で行うのである。それを大村はま氏は「朗読しようとするその活動の中で、こういう程度の高い、『味わう』という仕事を自然にやつているわけです。」と記していたのである。しかも、これは朗読だけに言えることではなく、他の幻灯の絵一つを描く場合も、それ以外の学習方法を選んだばあいでも、同様だったのである。

③この学習方法の特長：引用の最後に言及されているのが、この点である。「この作品を味わいなさい、とおしていく」のは、「安壽の性格」を説明できるようにせよというだけで、味わうことは生徒たちに委せていたか、文字通り「この作品を味わいなさい」というだけで、その味わいは教えずに、「安壽の性格」を説明させたり、「ごらん、もう春になるのね。」というときの安壽の心持ちを説明させたりして、真の目標と実際に課す活動との矛盾に気づかないかなのである。それに対して、発表会に向けて焦点の明確な朗読を工夫させるような方法は、「味わわなければならぬような場面をつくつてやつて、ひとりで味わうという経験をさせてしまう」方法なのだ。朗読を聞かせる、幻灯を作つて見せる、放送劇にする、創作「安壽の遺書」を書いて発表する、劇「安壽の決心」を作つて演じる、絵本を作つて見せる、作品研究を座談会にして披露するというのは、いずれも教師が案出した「味わわなければならぬような場面」なのである。そういう場を設定すると、たいへんだけとおもしろそうと心が動き、私たちがそれぞれ希望して選んだのだから何とかしなければという気になり、その経験の中で繰り返し物語本文に直面して、最も目ざしている文学にひたる、味わうということを目指す「ひとりで」するようになるのだというのである。もちろん、ひとりひとりの力はまだ弱く、いくらつまずいても必ず手を引いてくれ

る先生が傍らにいてくれることが絶対条件である。それにしても、どのグループも火がつくと、(注15)にあるように「クラス全体が、この『山椒大夫』のプロジェクトにすっかり熱心になってしま」い、驚くほどの力を発揮するのである。中学生なりに自分たちにふさわしい仕事を託された人間の強さが現れてくるのである。

では、なぜこのような行き方を採らなければならないのであろうか。大村はま氏は「味わう力というものは『味わう』経験をすることによって伸びることを考えると、この方法のよさがわかる」と文学を鑑賞する力は、当然文学はこのように鑑賞すべきだという論を読んだり、鑑賞例を丸暗記したりしてつくものではない。それらは参考にはなっても、私たちの鑑賞の代わりをしてくれはしない。そうだとすれば、ここに書かれているように、生徒に「味わう」経験をさせ、試行錯誤が幾分ありながらも自分で味わえるような人にしていくほかない。そのために、文学鑑賞の本道を通り、文学を自分で味わざるを得ない場に直面する経験をさせ、文学鑑賞の態度を身につけさせ、そして徐々に文学を味わう力をつけさせる。その到達点に文学を自分で味わえる人、文学で味わった世界を生かしていこうとする人があるのである。このように考えると、大村はま氏は、あくまで言語学習においては学習者に文学であれば文学作品を味わう経験を実際にさせていくという経験主義を採り、中学生にも確かにここで取り組んだ言語経験が将来生きてくるに違いないという実感が湧くような言語活動を国語の授業でも見出され、組み合わせられるのである。

④文学作品の鑑賞の度合いがどこでわかるか。

Aさんは、文学鑑賞の態度や能力がついているかどうかはつきりしないではないかと思つたためか、「生徒がどのくらいに味わえているか、

指導者にどこでわかるでしょうか。」と尋ねる。それに対してBさん（大村はま氏）は明確に「生徒の、作品を見たり発表を聞いたりすれば、わかります。」と言われている。なぜであろうか。

大村はま氏は、後年の説明では「なまな形―心の変化をとらえさせようと思うとき、どのように心が移り変わっていますかと、そのまま問いの形にしてたずね」ることについて、「わかっているもなかなか答えにくい。せつないほど、その人の心がわかって、『こういう心持ちです』と言いつつはむずかしい。ほんとうに味わってれば、ほんとうにわかっているはずだ。言えないのは、ほんとうにわかっているからだとされることもある。それもほんとうであろうと思うが、文学を味わう場合、味わえても言えないことがあると思う。すぐれた作品に感動したとき、その感動を語ることは非常にむずかしい。語れないのなら感動していないのだと言われると、ある程度、そうかもしれないが、言えないところがあるという部分は大きいと思う。まして子どもたちの場合、味わい得たもの、鑑賞しえたものをそうと伝わるように表現することはむずかしいと思う。わかること、味わうことと、表現力とを分けて考えたいと思う。」（注17）と記されている。この考えを適用すると、生徒の作品や発表も、こう味わった、こんなふうに鑑賞したと「伝わるように表現することはむずかしい」のだから、「作品を見たり発表をきいたりすれば、わか」というのは矛盾しているということにもなる。ここで大村はま氏は、どういふことを言おうとされたのであるか。

大村はま氏も、この二点だけを照らし合わせてみれば、ここに矛盾、もしくは簡単に書きすぎたところがあることは認められよう。それでも、こう書いておかしさを覚えなかったとすれば、「生徒の、（仕上げ

た）作品を見たり（その後の）発表を聞いたりすれば、（ずっと生徒の国語学習記録を見てきているため、これまでの歩みを念頭において、作品や発表にどういう思いを込めているか、実際にどのくらい味わえているか、文学鑑賞の態度ができたかどうか）わかります。」と言いたいのである。大村はま氏には、文学を味わってれば、こうなるはずだという指標が内省と学習者の内面の洞察を通していくつもあり、うまく表せない学習者についても、味わう兆候は感じられるなど、的確に診断できたようである。その手がかりは、括弧に補ったように国語学習記録をずっと見てきているという自信だったのではないか。

⑤ 味わい方を自分で身につける指導のこつ

Aさんの「直接、味わい方を直すとか、教えるとかいうことはないのでしょうか。」という質問には、もちろんあるとし、「漢字の読み、ことばのアクセントなどから更に文の解釈について、味わいについて、始終細かく指導する」としながらも、「指導もなるべく、自分で味わい直すようにしむけて『文を味わう』という経験をさせようとする主旨に徹するようにする」（注18）と答えている。そして、「よく、全体の計画と、細かい一つ一つの指導と、目あてがくいちがっていることがあるのですがそういうことになりますと効果があがらない」と戒めている。ずっと大村はま氏が心掛けていたのが、目標と計画の一貫性、全体と細部との無矛盾性であることを、よく物語っている。

Aさんがさらに「何か実例をあげてください。」と続けると、遅疑のよう返事をしている。

先に例にあげました「ごらん、もう春になるのね。」というところ、朗読グループや、放送劇のグループで、このことばのいい方が

もし快活であったり、強すぎたり、とにかくよくなかったなら「どのようにいってみなさい。」と指導するのでなく、このことばの後、特に次のところを指して、いい方についてくふうするようにさせるのです。この場合は、

「それをゆびさして厨子王に見せて言った。」「話は水が砂にしみ込むようにとぎれてしまう。」

というところなど（文の味わいかたのたりないところを指示しては、自分で読ませていくわけです）。（注19）

焦点となる安寿の発言を直接にどう改めさせようと躍起になり過ぎて、本人にはそれ以上どうしてよいかわからないのだから、文脈に戻ってそれを発する安寿の行動をどう読むか、発した後どんな結果になったかも、深く関連したことなので、範囲を若干広げて、改めてどんなふうにも読んでよいか考えた方が実りが大きいというのである。むしろ、自分で文章を味わうようにさせるのが、一番目標にふさわしい。とはいえ、どうにも手がかりが得られそうになければ、教師が例示することはかまわないのである。ただし、それが本人が味わうことを妨げないよう気をつけていけばよいのである。

(3) 文学鑑賞單元にはさまざまな言語活動の機会がある

Aさんは、Bさん（大村はま氏）と話し合っていて、単元学習の別の側面に気がついたらしく、話を変えて「今、お話伺っていて気づいたのですけれど、この学習をすすめていく間には、ずいぶん、いろいろの『話す』機会がありますね。」と言いつつ出す。すると、そこからどんな言語経験の機会があるかが、二人から次々に指摘される。（各領域ごとの記

号は引用者。）

B そうなのです、①（相手）友だちどうしはもちろんですし、指導者とも、（更に求めれば）直接指導者以外の校内の先生とも、同年の他の学級の者、上級生、卒業生、PTAの人々、その他。②又、場合としても、質問のときも相談のときもあり、こちらで十分に説明して意見を聞くこともあり、大体のすじを述べて意見を聞くこともあります。何かを依頼する、問い合わせる、礼をいう、詫びをいう。③（談話の種類）相手の人数も多いたまとき少ないとき、グループの話しあい、全学級での討論、それらの司会、まだまだいろいろの機会が出てくると思います。

A すると、それに応じて「聞く」機会もさまざま出てきましよう。①（全般的に）いろいろな人の、それぞれの特色あるものの言い方に接してみることはとてもよいことですね。②（場面）うっかり聞いていると、すぐ支障がはつきり出てくるような話を聞く機会も、いそがしく聞く場合も出てきそうです。③（どんな聴き方が多いか）だいたい、細かい話を多く聞きわけける練習の場が多そうです。

B 従つて、「書く」ことも、それはいろいろの場が出てきますよ。

①（仕上げる前に）いろいろのメモ、書きぬきノート、報告、手紙、会議の記録などはことに多そうです。②（自分たちで仕上げた）作品（を文章化するの）はもちろんですが。③（書写面においても）発表会になれば、プログラムやポスターも書き、掲示も書きます。「読む」ものも、①（主要な対象である）作品（山椒

大夫」のほかに、②参考書を読むでしょう。(参考書を見つけるために) 広告や紹介を読んだり、(手がかりになりそうな書物の) 序文、あとがき、目次などを利用して必要な本を探すこともあるでしょう。(参考書を見つけない手も全部読むわけにはいかず) 目次や索引を使って必要な部分だけを急いでよむこともあるでしょう。(文章の種類としても) 記録を読んだり手紙を読んだり。……この学習の中には、聞く、話す、読む、書くの四つの活動が実にゆたかに含まれていると思います。(注19)

ここで大村はま氏が四つの言語活動をする機会・可能性があるかを一つ一つ挙げられているのは、最後に触れられているように、この文学鑑賞単元が読むことの一部に偏っておらず、いずれの活動から見ても豊かさが保証できるためであろう。このような指摘を見ると、単元学習は単元としての目標とそれを達成する言語経験との関係が明確で一貫していること、その主要な言語経験の前後が実の場として必然性のある展開になっており、学習者が、新鮮でありながらも、自然な学習の流れとして受け止められるものであるだけでは不十分なようである。単元全体として四つの言語活動から光を当てて吟味しても、充実していることが客観的に認められる必要があったのである。大村はま氏としては、このように四つの言語活動の機会・可能性を挙げてみることによって、教師として本当に文学を味わう生活に近づけることが可能になると考えられていたのであろう。

(4) 四つの言語活動を切り離さずにつなげる根拠

Aさんが「今のその四つの言語活動(聞く・話す・読む・書く)を切

り離さないこと」について問題にし、「私も実際やっていますと、次々につながりがあるので切り離さずにまあやっていますが、この根拠といえますか、どういう考えをもとにして、これでいいのだといえるのでしょうか。」と尋ねている。このことについて、Bさん(大村はま氏)は以下のように答えている。

今、あなたのおっしゃった「実際やっていると、次々につながりがある」ということ、それが、この四つを切り離すべきでない、何より強い根拠であると思います。実際の生活の中で、ことばの働きというものは、みな、つながりがあります。実際の生活の中で、ほんとうに役に立つように、実際の生活にあるような経験をさせていくのがよいのではないのでしょうか。それでないと、学校の成績はよいが、社会に出ては、自分も苦しみ、まわりも不便なことが起つてくるのではないのでしょうか。(注20)

最初の「『実際やっていると、次々につながりがある』ということ、それが、この四つを切り離すべきでない、何より強い根拠である」というのは、大村はま氏の立場から言えば、以下に述べるようなことになるう。

単元学習が現時点(昭和二〇年代)で新しい教育理論として入ってきているからと言って、四つの言語活動を切り離さないで取り扱う特別の理論的根拠が示されているわけではない。学校教育の現場で実践に携わっているあなたが、授業中この活動をしたら、次は当然こういうことをしなければというふうを考えて、子どもの前で試みておかしくないのであれば、そこには学習者の同意があるとみてよいため、それが学者が

どこからか持ち込んだ根拠があったとしても、それより遙かに強力な、何よりの根拠になる。私たち教師は授業中最も思考が働く存在なのであるから、そこで得られた事実や意見は、安心して採用してよいのである。むしろ、それに反することがないかどうか、いつも用心深く生徒の内面を観察することは怠つてはなるまいが。

その上で、「実際の生活の中で、ことばの働きというものは、みな、つながりがある」という。たしかに、生活の中で人に話しかければ、それに対してどう答えるかを聞き、本を読めば、新たに得た思いを人に話したくなったり、書いて胸に刻みつけたくなったりするのである。つながりやすいものとそうでないものはあるが、つながりがあることはまちがいあるまい。

そのことを前提にすると、「実際の生活の中で、ほんとうに役に立つように、実際の生活にあるような経験をさせていくのがよい」と判断されるのである。先に「実際の生活の中で、ことばの働きというものは、みな、つながりがある」としたものの、一般論としてはそうであつても、きわめて密接につながるばあいと関連の薄いものとはあり、必然的につながるものと一応切つてもかまわないものがある。どういふときにつなげるか、どういふときに一旦終わらせるかの基準を「実際の生活の中で、ほんとうに役に立つ」ことに置いて、一つながりの経験としても「実際の生活にあるような経験をさせていくのがよい」とされるのである。そうすれば、生徒も将来実際の生活に役に立つなど予感でき、「実際の生活にあるような経験」を中学生の今先取りしていく気構えで取り組むことが確信できるのである。

大村はま氏が恐れているのは、「学校での成績はよいが、社会に出ては、自分も苦しみ、まわりも（活躍してもらえらると思つて）に期待

外れで）不便なことが起つてくる」ことで、これではわざわざ時間とお金をかけて学校に来たかいないのである。むしろ、最終的には言語文化の豊かさが自己を幸せにするばかりか、周りの人をも幸せにするような人になつてもらいたいのであるが、まずは将来社会に出たときに役に立つかどうかを当面の試金石にしようと考えられるのである。聞く・話す・読む・書くという四つの言語活動のつながりに着目して単元を構想するのは、将来こんな経験（頭の働かせ方）をする可能性があるよ、それでも、大丈夫、自信をもって、取り組めるはずだよという見通しを得させるためだったのである。このことは、単元学習の実効性、生活革新性と言えようか。

〈注〉

1 大村はま著『国語単元学習の生成と深化』（筑摩書房、昭和五七（一九八二）年二月三日発行）全五四四ページ。

2 大村はま氏が「単元学習の生成」という論述で掲げられた九つの単元の単元名・実践の年月・領域を掲げておく。

- 「やさしいことばで」（昭和二三年六月） 説明文の読み
- 「クラーク先生」（昭和二三年二月） 伝記の読み
- 「物語の鑑賞」（昭和二四年二月） 文学の読み
- 「実用的な手紙」（昭和二四年六月） 書くこと
- 「語いをふやそう」（昭和二六年六月） 言語事項
- 「クラス雑誌」（昭和二六年二月） 聞くこと・話すこと
- 「古典に親しむ」（昭和二五年一月、二月） 古典
- 「読書生活を考える」（昭和二六年一月） 読書
- 「研究発表」（昭和二七年五月） 総合

3 これには、教え子浅井 昇氏の回想「単元学習の感銘」に、次のような証言がある。

(前略) 必ずといってよいと思いますが、すべての単元学習の内容には子供たちの将来を考えた社会生活に実に密接なつながりというものをもっている、ということだと思います。場当り的な教育思想が普及していた当時から考えますと、子供たちが中学を終了して社会へ飛び出してから真に役立つ知識および技能を体得させることを実践された、先生の単元学習の持つ意義は、実にすばらしいものだと考えます。

私自身、社内、社外を通じて行なわれる、種々の会合、組合活動といった場で、過去のきびしい教室の中で培われた学習内容が無意識の内にもみごとに生かされているからであります。

この事実は、先生の国語教育に対する常に前向きな情熱もさることながら、未来を背負う子供たちに対する限りなき愛情と、教育者としての使命感に燃えた態度の偉大さによるものと信じております。

子供たちの能力を最大限に伸ばすために、自己啓発をさせる指導方法は、先生が子供たちを一人の人間として、価値ある社会人としてきびしい現実を生き抜くために何が必要かということを究極まで探究されたたぐい洞察力のたまもの、このようなすばらしい単元学習という教育方法を生んだものと信じております。(広島大学教育学部国語教育研究室編『大村はま先生に学びて』復刻第一刷、溪水社、平成一七(二〇〇五)年二月一〇日発行、初版は昭和四一(一九六六)年一月二〇日発行) 一五一—一五二ページ。

4 この段落は、順に荻谷夏子著『評伝 大村はま』(小学館、平成二二(二〇一〇)年八月七日発行) 三〇八、三〇九、三〇九ページ。

5 大村はま著『国語学習記録の指導』(大村はま国語教室第一二巻、筑摩書房、昭和五九(一九八四)年一月三〇日発行) 五二ページ。

6 大村はま著『国語単元学習の生成と深化』(筑摩書房、昭和五七(一九八二)年一月三〇日発行) 四〇ページ。

7 同上書、四二ページ。

8 同上書、三五ページ。

9 同上書、四七ページ。

10 同上書、五一ページ。

11 「国語科の単元学習」『国語科学習指導要領の実践計画』八九—九〇ページ。また、『国語単元学習の生成と深化』六三—六四ページに再掲。

12 「国語科の単元学習」『国語科学習指導要領の実践計画』九一—九二ページ。また、『国語単元学習の生成と深化』六五ページに再掲。

13 同上。

14 同上。

15 この「山椒大夫」の単元の授業を受けた天野という、生活苦を背負い勉強も苦手な生徒から聞いたことが以下のように記されている。

「山椒大夫」を扱った単元が始まり、はまに手を引かれながらも一通り物語を読んだ後、クラスはさまざまな形でこの物語の読みを深める取り組みにかかった。

たとえば、安寿の遺書を書く。厨子王を無事に逃がす手だてをすべて整え、その後ろ姿を見送った後、ひっそりと自害を遂げた安寿

が、もし遺書を書き残すならこんなことを書くにちがいないと、それに取り組む生徒がいる。

また、この物語の一部を脚本化して、ラジオドラマに仕立てるグループもある。

その中で、天野の班は、紙芝居を作ることになった。全編を十数枚の場面に区切り、ことばを付けていくのだ。天野は絵がうまい。小さいころから絵を描くことは自信があった。もちろん絵を描く仕事を受けもった。

いったいどういう魔法なのか、クラス全体が、この「山椒大夫」のプロジェクトにすっかり熱心になってしまって、遺書を書くこととしている人などは、ひどく深刻な顔をして、安寿の最後の願いを一緒に覚えておもっている。天野も、ぜひ、この物語にふさわしい絵が描きたかった。それで、彼は、おそらく生まれて初めてという熱心さと執拗さで、「山椒大夫」を読んだのである。納得して、描くべき絵が浮かんでくるまで、彼はがんばって読んだ。読んだら、読めて、びっくりした。本が、怖くなってきた。描いた絵を、級友がほめてくれた。国語の授業を、彼は仲間たちと楽しむようになっていった。

大人になった天野は、画家になった。今もあちこちにイーゼルを立てて町の光景を描き、個展を開くと目黒（八中時代）の仲間が見に来る。その絵に、彼はいつも短い文章を添える。添えてみたいのだという。（荻谷夏子著『評伝 大村はま』小学館、平成二二（二〇一〇）年八月七日発行、三三〇―三三一ページ。）

16 『国語単元学習の生成と深化』四一ページ。

17 『国語科の単元学習』『国語科学習指導要領の実践計画』九一―九二

ページ。また、『国語単元学習の生成と深化』六五―六六ページに再掲。

18 『国語科の単元学習』『国語科学習指導要領の実践計画』九三ページ。また、『国語単元学習の生成と深化』六六ページに再掲。この段落にある括弧は全て同じ。

19 『国語科の単元学習』『国語科学習指導要領の実践計画』九三―九四ページ。また、『国語単元学習の生成と深化』六七―六八ページに再掲。

20 『国語科の単元学習』『国語科学習指導要領の実践計画』九四―九五ページ。また、『国語単元学習の生成と深化』六八ページに再掲。