

〔資料〕

大村はまの教育の世界

—1996年の言葉を参照して—

広 田 忍

The View of Education of Hama OHMURA's

—in terms of the 1996's Words of Hers—

Shinobu HIROTA

キーワード：大村はま，優劣のかなたに，敏感期，言語教育，自尊感情

Keywords：Hama OHMURA, beyond the superiority or inferiority, sensitive period, language education, self-esteem

<はじめに>

(1) この論考は，戦前戦後中等教育の国語教師としてその生涯を送った大村はま女史（1906年～2005年没）に焦点をあて，彼女の語った＜教育に関する若干の言葉＞を取り上げ，その解説とさらに筆者の感想を付して，大村はまの教育の世界，生き方，人間観，その教育哲学，教育思想等を明らかにする一つの試みである。

筆者は，国語教育に関してはまったくの門外漢であり，その解説は不十分なものにならざるを得ない。しかし「教育は人なり」という言葉に見られるように，＜一人の教師＞の生き方，その人の人生観，人間観，子どもを見る眼，教材を探しそれを子どもたちに提示するその姿勢，教材の提示を通じて子どもたちに何を託し，何を伝えたいとするのか等に関しては，大村はまに大いに感得するところがある。今述べたように，国語科教育の専門的な解説は到底筆者にはなし得ないが，一人の教師が，子どもたちに接し，教材を集め，何を彼らに期待し，何を子どもたちのうちに育てようとするのか，これら大村の教育哲学，教育思想，人間観，及び，大村が新しく開拓した仕事，着想の豊かさなどについての解説または言及は，この論考の中で筆者は少しばかりの努力を試みた。

依拠する大村の文献，著作，講演記録などは多岐に亘り膨大に過ぎ，大村の言葉の選択には難渋するが，筆者は手元にあるいわば＜教育寸言集＞といったものに依拠し，そこに示されている大村の言葉を中心にこの試みを行なう。具体的に言えば，1996年，大村は，大村のよき理解者の一人であった倉沢栄吉とともに，その教師生活の集大成という形で，VTR録画を行ない，それを通して，後輩教師たちと一般の人たちに，大村自身の教育観，人間観，人生観，その他，言葉の教育（言語教育）に関する提言を行なった。VTR作品『大村はま創造の世界』

がそれである^(注1)。実はその作品に，『大村はまアルバム』という小冊子が添付されている。大村を中心とした何枚かの写真を含めて，総頁30頁内外の小冊子だが，そこには，大村が晩年まで苦心して紡いだ言葉が珠玉のように並んでいる。筆者は，この小冊子の中の言葉のうち（全部で10数点），比較的解説しやすいものを取捨選択し，それらを解説することにした。

大村女史と言え，なによりも共文社刊の『教えるということ』（1973年）はよく知られている。その後，国語教師を退いた後に筑摩書房から刊行された『大村はま国語教室』全16巻（1982年～1985年刊）も同前である。また，大村の自伝風の文献としては，毎日新聞社論説委員の原田三郎が聞き手になって語られた国土社の『＜日本一先生＞は語る』（1990年）も無視できない。さらに大村が教師生活50年になった時点で，周囲の人々が刊行した『大村はま先生教職生活五十年の歩み』も（このうち「第3部 今日の日まで」は特に重要），解説に際して依拠すべき文献である。

ところで，類似の試みは，既に大村はまの最愛の教え子の一人で，そのよき理解者が行なっている。荻谷夏子著『優劣のかなたに・大村はま60のことば』がそれである^(注2)。したがって屋上屋を架すといった側面がないわけではないが，しかし幸いなことに，荻谷夏子の前掲書との重複はなく，執筆の視点も必ずしも当論考と重複しない。

なお，当論考では「大村の略歴」を記すことも考えていたが，この論考の本文の頁数が大幅に増えたこと，及び，内容上重複が多くなり，結果的にこの試みは辞した。略歴を記すことはやめたが，しかしアメリカの教育心理学者J.S.ブルーナーが手際よく述べたように，「人はいつも自分の時代を背負い，その時代に向かってものを語っているものだ^(注3)」という側面がこの大村の場合に

もあてはまる。特に大村の場合は、その幼年期、少女時代の思い出・生活を背景にして、それとの関わりで、常に大村の生きた時代に向かってものを語っていたという側面がないわけではない。この意味で、戦前戦後の大村教室の新しい国語教育の実践、また国語教育の改革と充実、大村の生きた時代、また大村の若い時代の生活とさらに太平洋戦争、さらに言えば、現在の進学中心で受験本位の学校教育体制とも無縁ではないのである。

(2) この意味で言えば、大村の次のいくつかの言葉は、国語科を念頭に置かなくても、教育というものを考える上できわめて重要である。本論に入る前に記しておく。「子どもたちが生きていくために、私たちは何をしているか、別に国語だけができるようになるなど、誰も考えておりません。とにかく、その子の人生がよいものであるように、次の時代がもう少し幸せであるように、そういう夢を描いて私たちは教師をしています^(註4)」

要するに、大村にとっては、どの教科が重要だとかそうでないかということをめきにして、一人ひとりの子どもたちが幸せな人生を築けるようにと願って、「いろいろなことを試みているのではないのでしょうか。学力をつけることも、体をつくることも、みんな、その人の生涯、人生というものを、少しでもいいものにしたいと願ってのことだと思います^(註5)」ということになる。

また、「そういう、その子の人生を築くための力、その生きていく力の一つに、「書くこと」というのがあります。それは人に褒められるようなものでなくともいいのです。つまり、書くことは歩くことと同じように・・・(それは)歩けなければ不幸せです。きれいに歩ければ(なお)幸せです。そのことと同じように、・・・その人の人生を生きぬくための一つの力だと思います。心の中を文字というもので表現する力です。上手か下手か、とにかく、自分の心の中を文字というものを使ってそこに表現できるという力は、どうしても、どんな人生の人にもつけなければと思います^(註5)」

この直後に大村は、「(子どもたちが)生活の中でいつとなく何か書いている。作品などというのではなく、必要があればいつでも鉛筆をとって、ペンをとって、必要なものを書いている。自分の思いを書いたり、人に何かを伝えたり、悩みを書いたり、とにかく、生活の中でいつ書くともなく書いている。書くことがきちんと生活の中に位置づいている」と述べ、そういうふうになっていけば、私たちは、「普通教育を担当する者として、十分に仕事をしたいと思っています^(註6)」と語っている。

ここでは、「書く」という国語の指導領域を例にして、その「書く」ということの指導以前の問題として、国語科及びその他の教科の指導を通して、何を子どもたちのうちに実現して行くのかという、まさに教育の根幹に関わる議論がなされている。

これらの言葉は、大村の最晩年というには早すぎる時

期の言葉で、『教えるということ』とともに、国語教師として最も精力的に仕事をした時期の大村の考えを語ったものである。つまりこれは1978年の講演の中の言葉である。大村の鋭く透徹した教育認識が現れている。しかも、こう述べた最後に、「普通教育を担当する者として、十分に仕事をしたいと思っています」という上の言葉は、大村が既に、もっと言えばとうの昔に、受験指導とか作品主義とかからはまったく離れた別の教育の道を歩いていると同時に、「子どもの成長に関わる教師という職業の重さ、また教育というものの奥深さ」を物語っている。

< 本 論 >

I 「<叱られ上手>というとおかしいかもしれませんが、いろいろなことをズバリと言っていたいただきやすい自分になっていることが大事なことでないでしょうか。」

大村の生き方、生きざまをそのまま言い表した言葉がこれである。その意味で、この言葉はまさに当論考の冒頭にふさわしい。

大村は、教師生活の中で、何度か妬みを持たれたり侮辱めいた言葉を吐かれたことはある^(註7)。しかしその幼少期においても、また少女期、青年期を通じてさらに教師生活においても、その生涯を通じてこれといった形で他の人から「叱られた」ことはない。

その大村が自分で「叱られ上手」という言葉を用いたこの言葉は、むしろ、大村の生きる姿勢や生き方に関する言葉となっている。それは、敢えて言えば、「学ぶ人や成長しようとする人にはなくてはならない資質また素質を挙げるなら」という前提で、上の言葉を語っていると推測することができる。つまりたんに従順だとか素直だとか言われるままに行動するというのではなく、他からなされる「叱り」を受けて「誰からでもどこからでも、また、どんなことでも学ぶことのでき、そうして自分を成長させ得るなら、それに耐え得るだけの、そんなたおやかな資質、しなやかさを持っているなければならない」という含みをこの言葉は持っている。そのことは、「いろいろなことをズバリと言っていたいただきやすい自分になっている云々」という表現に見出すことができる。「誰からでもどこからでも、また、どんなことでも学ぶことのできる子ども」を育てると宣言したのは、小学校校長として有名を馳せた斎藤喜博だが、そんな若さと清新さの残る言葉がこれだ。

逆にいえば、ズバリと相手に言ってやれるだけの「自分」になっていることもまた厳しいことだが必要で重要なことだ。その時の「自分」は、自分とものごととをごまかす人であってはならない。

しかしまた言えば、人間とは本来こういうものだという教訓を冒頭の言葉は含んでいる。このことは、哲学の領域では自明だろうが、あまりおおやけには語られない

ことがらだと思われる。つまり、人間の基本的な特徴は、何かを学び、また何かを学べ、さらにそうして成長することができるという点にある。だから、人間とは「学ぶ存在」「学ぶ動物」だという認識がこの言葉の中に含まれている。つまり、＜小中学生、高校生＞などに限定した意味で、大村が、「学ぶ人にはなくてはならない資質」と語ったのではなく、人間とは本来そういうものなのだという大村の人間観があったことを意味する。

大村のよき理解者・荻谷夏子に言わせれば、大村は、最終晩年（死ぬ少し前に）、荻谷につぶやくように「長いあいだに、ほんとうにたくさんの人に憎まれましたよ」と語ったという^(註2)。では、敢えて問いを立てよう。

＜冒頭の言葉は、ズバリと言われて恨みを持つ人も大村の周囲には少なくなかったということの意味しているのだろうか。また、それはそういう人たちをいくぶんか意識した言葉になっているのだろうか＞、と。

たしかに、大村が一般の教師たちの公開授業に関する評言などを聞くと、概して、批評・批判が多く、ほめる言葉はやや少ない^(註3)。しかし、彼ら教師たちが、＜ズバリと言われて大村を憎んだ＞というより、彼らは、漠然と、国語教師としての大村の技量と力量、つまり＜言語に関する多彩な学習活動を子どもたちに用意し、整え、それを確実に彼らのものにしていく才能と創造力＞、＜子どもの世界に親しめる資質と能力＞、＜子どもを生かす鬼才＞を妬み、羨望を持ったことを、大村が、そういう言葉で荻谷夏子に語ったものと思われる。大村は「それにしても中学は高女とは違う世界で、何が辛いといって、妬み」と、端的に語っている^(註4)。

だから、自分史を語る大村の言葉に仔細に耳を傾ける時、冒頭の言葉は、「大村はま」という一個人を離れて、より普遍化された形で語られた言葉だとみなすべきでもある。

大村の生来の勝ち気な性格がそうさせたのか、あるいはクリスチャン・ホームに生まれ大村自身もクリスチャンだったからなのか、真相はそのいずれなのか判然としないが、大村は、その長い人生の中で愚痴めいた言葉を決して語りはしなかった。そのことを、既に紹介した原田三郎の前掲書は教えている^(註5)。これによるなら、おそらく「叱る」ということも大村にはなかったのではないかと筆者には思われる。むしろ倉沢栄吉が、大村のことを「おしゃべりはま先生」と冗談っぽく語った言葉に依拠すれば、後でも語るように、大村は羨まれ続け妬まれ続け、またいびられ続け「泣き虫はま先生」だったとも言えよう。

1990年、よい「聞き手」を得て、大村84歳の時点で刊行された原田三郎の前掲書の中には、戦前、大村の人生最初の赴任校・諏訪高等女学校から東京の第八高女への転任の経緯、及び、戦後の新制中学校間での転任の経緯を事実に基づいて語られているが、そのすべては、大村の近くにあった教師たち、あるいは、大村に着任を要請し

た当の校長たちの＜やっかみ、妬み、不当な羨望＞が原因だったことが静かに語られている。そしてそれらはついに＜大村の排斥＞にもなった。戦後の新制中学校での転任の経緯に関しては、倉沢栄吉の次の言葉が的確である。

「たまに珍しい理解者もいたけれども、始め理解者だと思っていたのがだんだん離れてみたり、お迎えする時ににこにこお迎えしたけれども、迎えてのちは虐げられたか、そういうケースが多いですね^(註6)。」

ちなみに、愚痴めいたことを決して語らないという大村のこの性格は、少女時代の作文にその片鱗が見られる。その幼年期から少女期は、大村は＜自分がどう生きるかということ＞に人並み以上の関心を持っていたことをそれらの作文は教えてくれている。そしてその姿勢が大村のその後の性格形成に大きな影響を与えたものと思われる^(註7)。

したがって、冒頭の大村の言葉は、前に述べたとおり、一方で、自分を語りながら、他方では、そのまま、人間一般の問題を提起しているとみなしていい。まとめて言えば、＜ズバリ＞と人に言われて、その性格的な弱さ、欠点、あるいは、仕事の結果、成果、進展のし具合、遅れなどを、的確に直視していけるだけの度量の大きさを、大村は、生涯を通して自分自身に求め続けたと言える。このことは、「叱られ上手」というとおかしいかもしれませんが」という言葉に端的に現れている。

しかしもし比喩的に言うことが許されるならとして言うのだが、大村は、この時点までに、既に「叱られ上手」として生きて来たと言語することができよう。大村の言葉に、＜私は何回か生まれ変わったように、自分を改革してやって来た＞という言葉があるが（p. 8.）、大村は、つねに行く先々で、その新しい事態に忠実に、いや誠実に対応をし続け、その事態・現実の求めるものを、自分の身に築き貯え教師生活を続けてきた^(註8)。したがって、冒頭言葉は、たんに＜叱る・叱られる＞という狭い人間関係の言葉としてよりも、大村においては、与えられた境遇や運命につねにたおやかに対応するという意味の言葉として理解するのが最も妥当である。これが大村自身の本意ではなかったとしても、そのように語ることはできる。一方、私たちはたとえば、それができず、たんに傲慢であったり不遜であったり不平や不満を語っているに過ぎないところがあるし、偶然得た名誉職といったものに、無上の喜びを感じているに過ぎないところがある。そのことは、この後に続く大村のいくつかの言葉で否応なく知らされよう。

1960年に入る少し前に、ウクライナの教育学者、G. S. コスチュークは、子どもの発達の原動力は、自分に与えられた課題と、それを達成できない自分の能力の不足との間にある「内部矛盾」であると、新しい学説を説いた^(註9)が、大村の場合、このコスチューク理論に即して言えば、まさに、その自分の「内部矛盾」を一つ一つ乗り越えよう

として、ものごとをごまかさずまっすぐにまた忠実に生きて来た稀な人だということになる。そのことは、〈おわりに〉で記す大村の教え子の一人、北原圭子の言葉によっても確認できる。

II 「ことばを育てることは ころを育てること 人を育てること 教育そのものである。」

大村が、時に人からひとを求められた時、よく書いた言葉がこれだ。この意味で、国語教師としての大村の意識、意図、その全姿勢がこの言葉に現れている。

「ことばを育てるということ」。それは、〈一人ひとりの子どもや人間が、自分自身の言葉を持ち、その言葉がていねいにしみじみと相手に伝わるようになっていくこと〉を意味する。話す相手が、生活環境、生育史、また兄弟構成を含めて家庭と家族の環境がそれぞれ異なり、さらに趣味、現在の関心事、年齢、性別、職業、性格、思想などの点でさまざまに異なるのだから、当然、相手に応じて、〈ていねいさ〉は異ならざるを得ない。だから、このことは、視野が広く気が利き機転の利く人、つまりたおやかな人間として「自分」が育っていなければならないことを意味する。もちろん時には逆に、強烈な人間、明確な自己と主張を持つ人間として「自分」が育っていなければならないことをも意味する。だから国語教師としての大村は、特に意識して〈ことば〉を子どもたちに育てる実践を、自分の授業の中で何度か試みた^(註1)。「ことばを豊かに」というのが、その授業実践の題名になっているが、大村の真意からすれば、「生きたことばを豊かに」ということになる。例示すれば、まったく同じ意味を持つ言葉に対して、それを表す他のさまざまな言葉、しかも微妙にニュアンスの異なる言葉を、子どもたちにできるだけ多く使いきれるような試みを行なったのがそれである。たとえば、「喜ぶ」、「怒る」、「驚く」や「美しい」「綺麗」という人間の基本的な感情を表す言葉が、日常の中でどれほど多くニュアンスの違う文脈で多用されているのかを、まず(1)現実の生活場面で子どもたちに取材させ、次に(2)それを用いて、絶対その言葉を用いなければその感情を表せないという場面や状況を、子どもたちに文章化させ、さらに、(3)それを用いて、微妙なニュアンスの違う多くの言葉を子どもたちに気づかせるといった授業実践がそれだった。

たとえば、「驚く」という言葉ひとつにしても、そこには、〈憧れや価値を認めながら〉驚く時や、〈恐怖や畏敬を感じながら〉驚く時、〈あきれながら〉驚く時、〈ことの真偽を疑いながら、また、確かめながら〉驚く時など、さまざまな状況と、その状況を表す言葉が日本語には多様にある。具体的に言えば、〈目を見張る、目を丸くする、息を呑む、ぎょっとする、開いた口がふさがらない、耳を疑う、寝耳に水、胸(心)を打たれる、腰を抜かす、腰が抜ける、はっとする、目を白黒させる、仰天する〉などがそれである。また、「美しい」「綺麗」

と一様に表現できても、たとえば花菖蒲・あやめ・かきつばたの美しさと、薔薇・ひまわり・グラジオラスの美しさとは意識的に区別する必要もあろう。水辺に咲き、水辺と対をなして思い出される花々の美しさをくまらで心が洗われるようだ〉と表現できるとしたら、後者は、〈あでやかさ〉〈華麗さ〉〈情熱や熱情〉を強調する形容語句が求められる。「ひまわり」であるなら、〈燃えるような美しさだ〉と語るのも一つだろう^(註2)。

そうした国語科の指導と実践を通して、大村は、子どもたち一人ひとりに、豊かな言語能力と語彙能力とを育てようとした。しかしそれは、結局のところ、一人ひとりの子どもが、自分の心のひだにある微妙な感情、意識、また、言葉になる前に意識の中に埋もれてしまいそうな繊細な感覚を、自分の心の中で「ことば」を通して鮮明にし明確にすることを可能にするように導くことでもあった。つまり、子どもたちが「自分」や「自己」をはっきりさせることである。だから、大村にとっては、話しことば・書き言葉を含めて、〈ことばを育てること〉は、子どもたちの心を育てることであり、その時々自分の心・意識・気持をはっきりさせ、子ども一人ひとりを、個性的な心と同時にたおやかで豊かな心を持った子どもに育てることでもあった。それは当然のことだが、自分の考え感じたことを、ことばで表現することである。

大村は、作文指導の関連で次のように語っていることも参考になる。特にここでは、大村は、とりわけ作文が上手な子どもたちのことを念頭においているのではなく、(1)どの子もすべての子どもがということと、しかも、(2)いつでも自由に、必要な時に、簡単なメモも含めて、文章化ができるようになっていくことを強調し、また目指していることに特に注目しなければならない。

「自分の心のなかが、文字で表現できるということを目的にするような気持で、作文教室が経営されればよいのではないかと思います。筆不精でなくて、自分の心のなかを、文字を使って目に見えるようにすることができたら、何という幸せなことだろうと思います。一人前の人として生きていくための必須の能力だと思います^(註3)。」

ここで大村が語っていることは、すぐれた生活文、創作文をまとめ上げるといった作品主義の立場からの主張ではない。既に指摘したが、要するにこれは、普通教育という枠内の国語教師の仕事である。だから子どもたちが、筆不精ではなくていつでもどこでも、自分の考えたこと感じたこと、必要なことを、メモにすることをも含めて、文章化ができるようにと大村が願っているに過ぎない。そして実際に、そのような子どもたちを育てることに心血を注いだ。

大村は、普通の人間が、特別のことをしなくても、いつのまにか生まれた後(一歳前後になると)、たどたどしくても歩くことができ、また、現実には歩けるようになっていくのとちょうど同じように、日常生活の中で子どもたちがいつのまにか文章化できるようにな

ること>を、その国語の指導の目標にしたに過ぎない。前述の通りである。

大村は、概括的なものの言い方を嫌う教師だったから、戦後の教師生活の時点でも（1947年～1980年の間）、その後もはっきり語らなかったようだが、2000年を過ぎた現代の私たちは、あまりにも貧弱な言語環境の中にあると筆者には思われる。だから大村のこの警句に満ちた言葉は、ひょっとしたら<現代における人間回復のみちすじ>を言い当てているとみなすことができる^(註4)。

書簡に用いることのできる「秋の日は釣瓶落とし」という言葉も、「眼光紙背に徹す」「怒り心頭に発す」ということわざも、前述の「息を呑む」「耳を疑う」という類の言葉も私たちはほとんど使わなくなっている。ということは、人がそんな状況にたしかにあるというのに、そんな状況にいる自分を確認できない、意識化できないということをも意味している。私たちが、もし乏しい語彙の中で生活しているなら、それ故に、またその分だけ、私たちは現実の世界への対応のし方を自分で貧しくしているということ、及び、それは或る意味で「私たちの自分探し」を私たち自身が見失い怠っていることにもなる。大村は、そうした言葉の貧しい生活は、結局、単純な生活を送っていることだとみなした。つまり、言葉の数だけ、つまり語彙の豊かさ少なさに応じて、私たちは、現実の生活を豊かに、また逆に貧しくして生きているということでもある。言葉の豊かさ乏しさは、その意味から個人の生き方を大きな枠内で左右する。また自分のアイデンティティの確認にさえ影響を与える。大村の冒頭言葉は、それらのことをも含ませているとみなすべきだろう。これは大村の本意に沿っているだろう。

「ことばをたくさん使いこなせるということは、ただ生活に間に合うというだけでなく、豊かな生活をしていることです。その人が豊かな人間だということです。ことばが貧しいということは、それだけ単純な世界しか知らない、浅い人間だということだと私は思います^(註5)。」

大村は、或る講演の中で（1980年）、教師たちに向かって、(1)教師の言葉が典型的であり過ぎること、それ故、(2)「国語教室（授業）」が平板になっていること、(3)毎日の教師の言葉が大体同じだと言及し、<これでは、国語教室が生き生きとした楽しいものにならない>と評しているが、これが国語教室に集う教師たちに対する言葉だとすれば、私たちは、まずもって豊かな言語環境の中で生活していないということを了解しなければならないだろう^(註6)。

Ⅲ 「話しことばは、そのひびきの中にこそ、その人の心をきく。」

(1) もし大村が、言語教育のすぐれた実践家となり得ていたとしたなら、その真価を最もよく表す言葉が上の言葉である。

大村は、教職を退いた後の時点で、中学生たちをよい

聞き手へと育てるためには、「私自身が、心から話したいと思わない話は、どうもだめです」とも、「生命を決するのは（話の）中身だと思います^(註1)」とも語り、話の内容をきわめて重視している。さらに、<おかしいことでしょうか、私は何か小言を言う時にも、題をつけたり、その内容の構成を練っている>とさえ語っている^(註2)。

たしかに、<話の内容>の確かさ、明快さ、整然としたさま、リアリティは、子どもたちをよい聞き手に育てるためには決定的に重要だ。なぜなら、中学生は成長途上にあり、すべての教科の授業で<聞くという営み>がフル活動しているからだ^(註3)。

しかし、そうした教育段階を別にすれば、人の話の真実性は、その内容にあることを一方で認めながら、大村は、むしろその人の声の響きの中にそれが現れるとみなした。そのことを例証する事実として、大村が退職後10年ほど経過した時点で、一般の公開の場で試みた単元学習「アイヌ、その意味は<人間>」という授業の中で、次のように授業の目標を設定しているのが注目される^(註4)。目標それ自体は全部で八項目挙げられているが、その「二項目」には、「二、人の音声による表現によってこそ伝わってくる息づかいのなかに、意味・意図、また、その人を感じとること」とある^(註4)。当単元学習が社会科なのか国語科なのかという疑問もあって、このように語られているのだが、それにしても、それに先立つ「一」の項目が、「聞く力、話す力の働きの大きさを実感すること」（要旨）に次いで、このように語られていることは、大村が人の話し言葉の響きに対して特別な思い入れを持っていたことの根拠となろう^(註4)。

前の文の「人の音声による表現によってこそ伝わってくる息づかい云々」という発言の意味は小さくはない。敢えて解説すれば、「息づかい」とは、大村においては、その人の話し言葉の「どうかすると言葉にならないようなもの」あるいは「文末表現」「間のとり方」というややあいまいなものとして語られている。たどたどしいその人の口調と語ってもいい^(註5)。それを通じて「その人を感じとること」という大村の考え方は、冒頭言葉にそのまま一直線につながっている。

つまり、<その人の話の内容、その話の論理と論理展開、例示の仕方、具体性>等から、その人を感じとることを大村は決して軽視してはいないのだが、むしろ、それ以上に<その人の声の響きの中にその人を感じとること>を大村は重視していた。

もっと時代を遡らせると、大村は、端的に、「教師のことばは、国語教室ではそれ自体が授業そのものだ」「それは、子どもたちの身近にあって、もっとも影響力があり、生きた教材であり、身をもっての指導だ」という捉え方もしていた^(註6)。その上で大村は語る。

つまり、<人の話し言葉は、その声の響きの中にこそ、話し手の心の奥にある細やかな感覚や繊細な感想や想い、また静謐で澄み切った情感等を表出している>と。

その意味で、話し手の内面の真実は、上で語ったようにその人の声の響きにこそ現われて来ると。

以上のことを大村は次のように語る。やや長いがそのまま記す。

「人の心のほんとうの響きのようなもの、深いものというのは、どうかすると言葉になりませんで、その響きの中に出てくるような気がします。文法で言えば「文末表現」ということになります・・・(略)・・・その人のほんとうの気持ちがそこに響くような、まことに足りない言葉で話されているが、ひたひたと心を打たれることもあり、また実にうまい言葉だと思ひながら、うまさすぎるような冷たい反感のようなものがわくこともある^(註7)。」

続けて、「その言葉の響きというようなものに気がつけるところに、人間も育ち、また、ほんとうの意味で学力・・・(すなわち)文学をほんとうに理解するような細(や)かさというものは、そんなふうにして養われてくるのではないか^(註7)」と。

「今日は文学の鑑賞をする時間、そういう時にだけ文学作品にぶつかって文学の勉強ができるというのではなくて、毎日毎日の話し合いに、人の言葉の響きを聞きとって、そこから人の心を知るような、そんなふうにして練り上げられたそういう力こそ、文学を鑑賞することのできる頭ではないかと思うのです^(註7)。」

ここでは、文学鑑賞という側面への傾斜が目立つ。しかしそのことに注目するより、大村が、文学鑑賞と日常生活の人と人との心の交わりと及び日常生活における子どもたちの会話と、さらには朗読等とをすべて有機的に捉えていることに注目すべきである。なぜなら、私たちは往々にして、それぞれの指導は、それぞれ別々のものとして教えられ指導されて来たからである。少なくとも筆者の場合はそうだった。したがって大村の構想の柔軟さに私たちは驚かされるのである。文学の鑑賞は、田近旬一が語るように<文学作品を通して、失われた情操、原感情を呼び覚ます>にとどまらないだろう^(註8)。大村によれば、それはまずもって、人と人との心の中にある埋もれた日々の感覚、繊細な想い、雄大な感情等を互いに共有し合い共感するためのものであり、それに終始するものだ。そしてそういう<理解の仕合ができる力>を、大村は「学力」と呼んだ。だから、周囲の人の言葉、授業の中の教師の言葉、生徒たちの言葉、何気なく耳にする言葉は、そのままその人自身と、大村の言う「学力」を育むことになる。大村はこのように考えていた。

大村のこの姿勢は、始めて赴任した諏訪高等女学校においても生きていたはずである。だから教え子の一人が晩年語っている。

「大村先生は朗読をとっても大切になさいました。歯切れよく、澄んだお声で思いを込めて朗読されました。作者が語りかけている事が、私の胸に浸みこんで来るような、

すばらしい朗読でした。^(註9)」

大村は、<たとい下手なような話しであっても、真実に迫ったいい話というのがある><人柄全体と仕事全体で聞く人を引っばるのではないか>と述べ、一例として棟方志功を挙げている^(註10)。

上で紹介した単元学習の紹介講演(「アイヌ」)の中で、大村が次のように語っていることは、ここまでの解説のすべてを総括している。

「意見を言う、そのもとの聞く力に心を向けたいものです。意見ばかり聞いているのではなくて、発表者の言葉の息づかいのようなものに、その人の人柄とその意図を感じる。熱心に発表を聞いていけば、ただ声が出て意味が分かったという、そういうことだけではないはず。その人が今までどんな実践を、どんな思いでしてきたか。いい悪いのなどということを超えて、どれくらい一所懸命にやってきたのか、・・・(その)情熱を感じるでしょう。そういうことを感じて、その「人」を感じるのになかったら、聞く力があるとは言えないのではないかと思います^(註11)。」

さらに大村は言う。

「人と人との深い交わりは、人の心の響きを聞きとらない人の中には、たぶんできないでしょう^(註12)。」

「文は人なり」という言葉がある。それと同じ意味で話し手の声の響きの中にこそ、その人が生きて来た真実がある。この意味で「話し手の声の響きは人なり」と断じていいのだが、それ以上のことを大村は語ろうとしていたのは明らかである。

(2) 大村の冒頭の言葉を一読した時、筆者は、即座にアメリカの公民権運動の指導者、マーティン・ルーサー・キング牧師(Dr.Martin L.King,Jr.,1929～1968)を思い出した。

人種差別撤廃のための闘いの中であって、キング牧師は、いくつもの歴史的な演説を行なうのだが^(註13)、それらは、白人たちからの数々のいやがらせ、投石、暴行、脅迫、爆発物の郵送などを伴ない、結局「死」と背中合わせの中で生み出された演説だった。この事実を見失って、たんにキング牧師の演説と声の響きを聞いているだけでは、その声の<響き>とむしろその内容の真実すらも正しく理解したことにはならない。彼の演説の多くは、現在、録画テープを通して耳にすることができるが^(註13)、キング牧師の声の響きは、白人に差別されて来た一人の黒人として、また白人種から差別された多くの黒人たちの指導者として、その内容はいうまでもなくその声の響きに、いつも<怒りと嘆きと訴え>と<悲痛で痛切な響き>が伴っていた。それは苦しみの頂上にいる人だからこそその声だった。また響きだった。

私たちは<人の師を養成すること>にその仕事が向けられているのだから、私たちの周囲に、その声の響きからして、「物識りであるということ」を自慢し、高いところから他人を見下ろしてものを言っている人間がいない

かどうか」をまず疑ってかかるべきだと筆者は思う。また、自分がそうになっている時があるのではないかということをつたえず疑っているべきだと思う。

学生が教育実習をしている時、ひどく恐ろしい授業を見たことがある。十年前のことだ。小学生相手の授業だったが、子どもたちに「正解」を一途に求め急ぎ立てている授業だった。この時のその学生の声の響きは、たしかにかん高くヒステリックで、いかにも自分が豊富な知識を持っているという＜響き＞だった。その学生は、授業を受けていた学年の子どもたちと同じ背丈の学生だっただけに、そんな授業を彼女にさせるもの、それを可能にさせたものは何だったのかが不思議だった。心がすさむ時、たしかに筆者も含めてその声の響きはすさんでいる。しかしその学生の声の響きはすさんでいたのではなく、たんに高慢になっていただけのように思う。その学生の姿には子どもたちから学ぶという姿勢は微塵も見られなかった。「高慢さ」や「不遜さ」が日常生活には現れず、教育実習で生（なま）の形で顔を出す。それを避けられなかった当大学旧教育学部の当時の教員養成とはなんだったのだろうかと筆者は不審に思う。

IV 「＜努力すれば、どんなことでもできる＞

そういうふうな言い方は、人間や人生の真実が見えていないのだな、と思います。」

(1) 生前大村は、教師在任中に、同僚その他の人たちから、数々の中傷と誹謗と非難とを受けた。また、いやがらせの類も受けた^(注1)。前述の通りだ。だから大村は、自分の仕事が正しく理解されていないことを自身で感じていた。それはまず、退職数年前から、中学3年生を受け持たされなかったこと、次に、退職3年前からは毎年1年生しか受け持たされなかったという事実象徴的に現れている^(注2)。その理由は、大村の授業が受験指導には適切ではないというものだった。また後述もするが、「後輩を育てる気がない」とか、「人と和す精神がない」という言葉も、大村には繰り返し語られたという^(注3)。大田区石川台中学が教師最後の中学校だったのだから、当時のこの中学の校長や教頭や教務主任などのことを悪く語っているように聞こえるかも知れないが(大村の談話では、退職当時の校長は理解のある人だったという^(注4))、むしろそういう理由を以って、父兄やPTAや他の教員たちが、当時の教頭や教務主任あたりに圧力をかけたものと思われる。当の教頭や教務主任などは、それに抗しきるだけの力がなかったと言えばそのようにも言うことができる。が、当の教頭や教務主任らが、＜学ぶ力を育てること＞にどれだけの関心を持ち、どれだけ＜教育の真実＞をとらえていたのかと言えば、彼らの教育思想、教育哲学を知るすべはまったくない。しかし、そうした一連の事実を差し引いても大村は、自分の「力」を単純に信じきることはできなかつた。『教えるということ』(共文社刊)に見られる富山講演は、富山県の県教委が依頼

し招待した一連の学者、文化人からなる例年の講演だったが^(注5)、その招待者の中には、湯川秀樹、会田雄次、梅原猛、社会人類学者中根千枝、劇作家山崎正和などがある。そういう人たちと並んで講演を依頼され招待された大村だが、それでも、受験教育体制のさなか、公立中学の一国語教師でしかなかった大村は、身近な人たちからその仕事を正しく評価してもらえなかつた^(注6)。上でも述べたが、大村の国語教室の実践は、たんなる受験指導を超えて、言葉を豊かにし、話し言葉と聞く耳を育て、さらに、話し方、討議のしかた、及び、書く力の指導に向けられていたのだが、そうしたことは省みられず、たんに「受験準備に向かない」ということに尽きていた。たしかに、東京都からは東京都教育功労賞(昭和36年)を、広島大学からは「ペスタロッツ賞」(昭和38年)を受けはしたが、そうした受賞の事実と身辺の教師たちの評価との間にはまるで大きな「落差」があった。大村が抜きん出て力があつたからである。

後年、倉沢栄吉がその間の事情を次のように記している。

「昭和二十年代は、他の時期にもまして、大村自身にとって「人生の屈折」に富む時であった。そして、大村はま教室の真髄が内側から形成される時期でもあつた。大村自身についていえば、教育に精魂を傾けた時代であつた。自分の持ち物をうんととらせることに骨を折つたのだ。/ こういう実践家に対しては好意を示さないのが教育界である。仲間から疎外された。・・・(略)・・・本気で教えている人に時として迫ってくる、不公正な状況である。大村はまは、(最後の)石川台中学校を含めての当時の環境を「我慢するの月給の内と思つていました。」と語っている^(注7)と。(下線部は、倉沢栄吉による強調点。)

倉沢栄吉は国語教育学会の会長で、全国の国語教師から高い信頼を得ている人である。その人が上のように記している。また倉沢は、この一文の中で、大村が戦後長く不遇な位置に置かれていることを言葉を連ねて紹介している。たとえば、戦後の大村は何度か「転任」しているが、その時期が「1月」だとか(深川第一中から目黒区第八中への転任)、「9月」だとか(目黒区第八中から中央区紅葉川中への転任)、通常移動時期ではないことを列挙している。いずれも「昭和20年代のこと」である。倉沢は、前文に続けて、「人と和す精神がないとか、後輩を育てようとしなないとかの非難が辛かつた、とも語っている」と紹介している(前述の通りである)。しかし、遠藤豊吉との対談、および、倉沢との対談にあるように、大村には＜ムダ話をしている暇がなかつた＞ことも事実だつた^(注8)。ここでは、退職最後の中学校、大田区石川台中学校のことを大村が語っているのだと推測されるが、いずれの対談においても、「週27時間」の授業を持っていてだべる暇がなかつたこと、事実において暇がなかつたこと、長い教職生活を経て70歳を越えた頃

からか、年齢的に疲労がひどく余裕がなかったと述懐している^(註9)。それに加えて、大村の脳裏には、子どもたちに身につけさせたい事柄が膨大にあったろうことも記すべきだろう。

そんな状況の中で、大村は在任中はもちろん退職した後も、まだまだやりたい仕事を持っていただろう。むしろ周囲の人々に妨げられないのなら、退職前だとしてもまだまだやり切れる仕事があったろう。当然そういう口惜しさが言葉にならない形で冒頭の言葉の中に語られている。

(2) 人間の真実、人生の真相というものはそんなに平坦で単純でそれぞれの人間の努力をうまく吸い上げるようにはなっていないということを、上の冒頭の言葉は言い表している。前掲書（共文社刊）のなかには、この大村の言葉と軌を一にした言葉が見られる。その言葉をしっかりと意味づけて記憶している人があったなら、その人は<人生の達人だ><人生というものを知り尽くしている>と言わなければならない。読み手のうち何人の人が、この大村はまの気持を読み取れているのかはわからないし、むしろ多くの方は、講演中の大村のその言葉を軽く見過ごしているのではないだろうかと推測する。だから敢えてその言葉をここで記しておこう。

「すべての仕事が、一生懸命やれば必ずよい結果が生まれるなんて、そこまで私たちは人生を甘くみることはできません。かえって、いいかげんにやったとしか思えない仕事のほうがうまくいくことがあります。そっちのほうが成功して、一生懸命やったほうが少しもうだつが上がりないといったことがいくらでもあります。ですから、一生懸命子どもを教えれば必ずできるようになるなんてものではない。そんななまやさしい教室ではないので、こっちがどんなにやったら、わからない子どもも、できない子もいますし、乱暴な子もいます、容易なことだと思えます。それを子どもに求めるというか、求めすぎるところに私は甘さがあると思えます^(註10)。」(p.87.)

女性教師・大村はまにとって、自分の仕事が正当に評価されなかったという問題は、そのまま、現代のさまざまな経済格差や職場における男女間の処遇の格差問題につながる。明治末年に生まれた女性が、大村自身が語るように、教育界で仕事に専念していくこと自体もたいへんなことだったということ (p.7～9.)、さらに、如何せん一人の女性が男性と肩を並べて教職に向かうこと自体が、独身を貫く決意が必要だったことを、女史自身が語っていることなども考慮する必要がある^(註11)。

末尾だが、大村は後年ははっきりと、自分の授業実践の中で、<受験に備えることを意識していた>と次のように語っている。

「教師としては、校長に言われるまでもなく、高校へ受からないということが、どんなにたいへんなことか、それを知らないわけがありません。中学の教師でありな

がら、高校入学に役立たないとか、これでは高校へ行けないとか、そんなことを言われて平気でいられる教師があるでしょうか。新しい教育だかなんだかは知らないが、あくまで自分の研究のためだけにそういうことをやっているのではないかと、といったような言い方には、さすがの私も、失礼ではないかと思ったことがありました^(註12)。」(2004年。)

この箇所でも、またこの年代になって、大村は初めて自分自身に対する中傷、誹謗、非難に、的確に対峙し反論を加えたことになる。また、その箇所を読めば、大村の教え子の何人かは、むしろ、大村の単元学習、授業実践が、高校受験に確かに生きた、また、有利だったに違いない、と考えていることも語られている。大村は、中傷や誹謗や風評をもっぱらとする小人物や「偽の人」といった輩には言葉を返さないところがあった。それは、クリスチャンとしての大村の品格だったのだろう。また母親譲りのそれだったとも考えられる。しかしここで初めて大村が怒りを露わにしているのが注目される。この時点で、大村をいびり中傷し誹謗をくり返した当時の教師たちの面々の多くは、大村より早く物故しているはずである。

V 「ありあわせ、持ち合わせの力で 授業をしないことです。

何かを加えて教室に入り、

何かを得て教室を出る。」

授業に臨む教師に対する大村の警句である。「何か」を加えて教室に入り、「何か」を得て教室を出る。そんなことがなければならない。……ももとは恩師・西尾実の<考え>だったものを、大村はここで再現して語っていると思われる。しかし西尾はもっときびしい考え方を持っていた。つまり西尾の考えに立つなら、授業のために何かを<急いで>学んでも、その学んだものは授業にけっして生かさない、と。もっと言えば、この場合「学んだ」と言えるかどうかさえあやしい。西尾実は、日常的に身につけているものが元々あって、時々の授業の必要に応じて「それ」が生かされる、授業とはそういうものだ^(註1)、と考えていた。大村の冒頭の言葉は、一見して、西尾の斥け避けた考え方のように聞こえるかも知れないが、しかしやはり大村も、持ち合わせのもので「授業」の実践に向かうことをもっときびしく退けている。なんとかなるといった空気、気分、そんな態度は授業には通用しない。大村自身も、「私は自分では、幼い頃から物事をあり合わせの力でやらないというのをモットーとしていました」とさえ述べている^(註2)。

そんな意味で、大村の場合、つねに書店に向き、文献、雑誌に目を通し、また新聞の記事に注目し、たえず新しい教材を探し求めていた。その結果が、根本進『マンガ・クリちゃん』だったり、『子ども日本風土記』（岩崎書店、1972年）だったり、安野光雅の『旅の絵本』（福音館書店、

1977年)に結実した。そのいずれの場合も、40数人分の子どものための教材だった。安野光雅の『旅の絵本』は、北ヨーロッパあたりの小島に、一人の旅人がやって来て、その小島を旅するという主題で描かれた〈見開き21枚〉の絵本だが、文字どおりひと言の文字の説明がない。だから一人ひとりの子どもにそれが手渡された時点で、どの頁のどの場面に注目し、そこにどんなストーリーを見出すかは個々の生徒の興味と関心とで決まる。そこには何の制約もなく、子どもたちの創造力に依拠するということになる。創作文を作る授業実践^(註3)。

『マンガ・クリちゃん』は、会話が記されていない「四コママンガ」の作品一つ一つが、そのまま一人ひとりの子どもに手渡された。何作品を使ってもまだまだ余りがあったろう。子どもたちに会話文を創作させ、「いきいきとした会話」を考え工夫するという学びの場にした。『子ども日本風土記』は、全国47都道府県のそれぞれの土地の小中学生たちが、それぞれの生活、家庭のこと、父親の職業のこと、母親のこと、出稼ぎのこと、兄弟のこと、自然災害に遭ったことなどを語る中で、それぞれの都道府県の自然、地形、気候、産業、経済、産物、名産、景勝地が明らかにされ、とりわけそれぞれの子どもと家族の暮らしぶりを綴った文章が、学ぶ子どもたちの世界を広げた^(註4)。これを県別に、一人ひとりの子どもに手渡し、そしてそれぞれの子どもにその内容を発表させたり、グループ討論にも、討議にも発表にも使うというものだった。こんなふうに一人ひとりの子どもに、絵本、マンガ、地誌を手渡すというその理由は、次項「VI」において明らかにする。これは大村の教育哲学の核心的な部分にあたる。

それらを用いて、互いに知り得たことを発表し合う授業。それが大村の場合、単元学習ということになるのだが、子ども一人ひとりの異なる創作文を読み、発表を聞いて、また異なる発言、会話文、認識に触れ、その過程で、教師もまた、子どもたちに何かを気づかされ何かを学び結果的に何かを得て教室を出る。教師自身もまたそんな学びと成長の実感と期待をもって毎日の授業に向かい、教室を出る。それがなければ、教師は子どもたちを生き生きとさせることはむずかしい。大村は、このことを次のように語っている。「昨日よりも今日というふうに、何か気づいたり工夫したりして、教師自身に成長の実感がなくては、いきいきと指導にあたる力、子どもを動かす迫力が、出てこないと思います^(註5)。」冒頭の言葉に真っすぐにつながる言葉だ。

一方、「あり合わせ、持ち合わせの力でやっけても、やさしく、あたたかな気持ちで接していれば、結構、いい雰囲気を作れるものです。子どもはもちろん、父母や同僚とも、いい関係を持っていけるものです。いい教師で過ごせるものです^(註5)。」

しかしそこが怖いところだ。続けて大村は警告を発す。「安易に流れず、なんとかすますのでなく、人を育てる

ほんとうの仕事を見つめ、^{おそ}畏れながら、力を尽くしたいと思います。端的に言えば、あり合わせ、持ち合わせの力で、授業をしないように、ということ^(註5)。」

これらの警句に満ちた言葉は、1973年の前掲書(共文社)からそのまま端的に連続している言葉である。そして、これらの引用文の直後に、冒頭の言葉のあとの二行の言葉が形を変えて語られている。「何かを加えて教室へ向かい、何かを加えられて教室を出たいと思っています^(註5)」と。

これは大村の授業観であり、また大村の教師観が披瀝されたのであり、特に、「人を育てる仕事に対して」、「^{おそ}畏れながら」と表現しているところは、大村の教育思想の核心として特に注目すべきである。1973年の前掲書の中でも、これに類する言葉は何度も語られていた。

<小学生の時代の毎日々は再び戻ってこない。ましてや中学生の時代だってそうだ><まさに「今しかない」というのが成長途上にある子どもたちの「時間」なのだ>という考えがそれだ。そのことは、筆者が次項で詳述して用いる「敏感期」という言葉で、この成長期を言い表したい。しかしいずれにせよ、このような新しい境地に立ってはっきりと言葉が紡がれるのはおよそ富山県において新採教員向けに行なった大村の講演(「教えるということ」1970年)以後のことであり、教職を退いた後もまたずっと大村によって強調されていた。

先に筆者は、<西尾実>のことを大村の恩師だと述べた。しかし現実には、大村は西尾実には一度も教えられていない。だから大村にとって、西尾実は現実には「恩師」ではない。が、この「師弟関係」を述べると一つ的美談めいた事実が現れてくる。つまり大村が東京女子大学を卒業したこと、さらに諏訪高女に教職の場を得たこと、また西尾実が「大村の卒業後に」東京女子大学の教員になったこと等はよく知られている。しかし1938年(昭和13年)に、大村が諏訪高女を出て東京府立第八高女に移って以後、彼女の教室から「三人の生徒」が東京女子大学に進学した。その三人が、偶然西尾実の世話になるのだが、揃って驚くほどの国語力を持っていたという。西尾実は見当をつけた。<この背後には死に物狂いで国語を教えている教師がいるはずだ>と。そうして見つけ出されたのが「大村はま」だった。西尾実と大村はまとの出会いは戦後になって、「学習指導要領」や教科書を作成する段階で現実のものになった。占領軍の指示で行なわれる「学習指導要領」の作成や教科書の作成に、女性教師が入らざるを得なかったのだ。したがって第八高女卒業の「三人の女子学生」が、大村はまと西尾実の共通の教え子ということで「師弟関係」が生まれたに過ぎない。しかし、戦後、深川第一中学に赴任した大村には、相談相手になってくれそうな人はほとんどいなかった。が、その数少ない人の一人が西尾実だった。こんないくつかの意味で、筆者は、西尾実を「大村の恩師」と記したに過ぎない。年代を不明確にした箇所もあるが、この

話は一個の仕事・職業を通した話であり、今日こういう師弟関係があるかとさえ思われるほどの美談だ。ちなみに西尾実は、もともと信州の出身で月刊雑誌『信濃教育』にもかなり前から投稿していた。その信州に、大村が県内ただ一人の「学科担当の女教師」として赴任して行った。また西尾実は、信州から東京女子大学に教員として入って行った。活躍する場が同じ長野県と東京女子大学というのも奇遇だが、大村の「教え子」が揃って西尾実の「教え子」になるということも奇遇である。いわば「奇跡の人」大村はまにおいては、現実には有り得てもおかしくない不思議な逸話である。

VI「優れた子どももいる、まだそれほどでない子どももいて、どの子どもその子なりの成長をしている。いろいろの種類の、いろいろの程度の成長の感じがひびき合っている。それで、おだやかな、明るい気分。

優劣を超えた世界。

どの子どもどの子ども、自分が優れているかどうか、劣っているかどうかと、そんなことを考えているひまがないほど、自分のやることに一生懸命ならばよいわけです。

忘れて一生懸命やっていくところに

救いがあるのではないのでしょうか。」

大村の授業実践の真髓を、また授業を営む際の方法上の原則を表した言葉である。文中の言葉を用いれば、「優劣を超えた世界」という言い方で、大村のこの思想の原点を語るができるが、しかし、同じ意味では「優劣のかなたに」という言葉が、むしろ大村の考えをよく示している^(註1)。荻谷夏子の前掲書名もそうだ。この意味からここでは後者の言葉に焦点をあてて解説を加えよう。

(1) 戦後の教育界に焦点をあてれば、子どもたちは、すでに小学校在学中に＜なんらかの形でさまざまな学力差＞を生じさせ中学校に進学して来る^(註2)。それは、国語力とか国語の読解力とか語彙の多少とか、文字の巧み拙さとか作文や創作文の上手下手とかという点だけで言えるものではない。また算数の加減乗除ができるとか得意だとかという点だけで言えるものでもない。理科や社会についても同じことが言える。むしろ、小学校におけるそれらの学びを通して、その子なりに「自信」とか、「やる気」だとか、「学びに向かう態度」とか、「集団場面でのように振舞うか」とかに、その「差」は的確に現れてくる。(大村の退職前の、3・4年ほど前に、集団に溶け込めず、一言も言葉を語らない子どもが大村の国語教室にいたという。小学校からの「申し送り」で、そのことが連絡されて来ており、また、彼と同じ小学校で生活した子どもは、「彼は気にしなくていいよ」と大村に語っていたという。そんな子どもも、公立中学にはいるにはいる。「緘黙症児」ということになるのだろうか。その子は「S君」と紹介されている^(註3)。)

要するに、小学校の六年間、子どもたちの間に

は、今日の言葉で言って自己肯定感や自尊感情 (self-esteem) の点ではっきりとした差異が現れて来る。子どもたちの間に、そのような「差異」を生み出したかも知れない原因が、仮に小学校の教師たちにあったとしても、そのことを大村は不問に伏していたところもあった。(しかし戦後、新制中学に出向いた後、次第に大村にはそのことは許せないことになって行った。『教えるということ』にもそうした姿勢ははっきりと示されていたが、最晩年は、大村はそのことにひどく憤りを示した^(註4)。)

しかしいずれにしろ、その六年間で子どもたちは、というより私たち自身がそうだったが、ひらかなと漢字を読めまた書けるようになり、漢字や熟語やことわざの意味やわけを理解するに到ってきている。また数の概念を取り込み、簡単な足し算、引き算、割り算、総じて言えば加減乗除を学び、理科を通して植物の栽培動物の飼育という活動も体験してきている。もっと言えば、いつ誰に教えてもらったものか、数字の「ゼロ」と図形の「マル」の書き方の違い(0と○の書き方の違い)も漢字の画数も習得してきている。文章を綴ることも、やや長い文を読むことも、創作文を書くことも、はたして、歌を歌い跳び箱を飛び鉄棒ができるようになることも、簡単な裁縫や料理の技術もまた身につけてきている。高学年では、日本の歴史を学び社会の成り立ちを教わり、各都道府県の県庁所在地やおおまかな日本の地理も学んできており、ローマ字を学んだのも小学校においてだった。「それらはすべて、普通に歩けるのと同じように」と仮に言えなくても、まずは＜過不足なく習得してきた＞と云っていい。

こうして考えてみると、その小学校の6年間は子どもの成長という点で、あまりにも密度が高くかけがえのない年代だということになる。それは、中学の3年間にも言える。大村が語り、前述の斎藤喜博が強調し、また、今日では、多くの学者が認めるように、それはもう再び戻って来ない学びと成長の時間であり年代なのである。それは、子どもたちにとっては「今しかない」という成長の時期だ。まさしく人間の成長にとっての「敏感期」なのだ^(註5)。

小中学校の間、このような過程を経て、子どもたちの間で＜やる気、何かに立ち向かおうとする心意気、意欲、態度、自信＞がさまざまに違って来るのも事実だ。如何せん学力に差が出るのも事実だ。だから大村は、子どもたち一人ひとりの関心、興味、性格、意欲、その積極性の程度に応じて教材を用意し、それに真剣に取り組むことを子どもたちに求めた。つまり、一人ひとりの子どもが彼の最適な学びに入れるように工夫し、子どもたちがそれぞれ集中して学びに向かうことを目標とした。もっと詳しく言えば、まず、それぞれの子どもの性格、興味、関心、広義の学力差を理解し把握するために、中学校1年の1学期を、ただ国語の教科書を用いた授業を行ない通したという。その前提に立って大村独自の国語科の指

導（単元学習）が、残る「2年間と2学期」の間さまざまに工夫されずと続けられた。

大村が子どもたち一人ひとりの関心、興味、性格、学力差に応じた教材を用意し、それに真剣に取り組むことを子どもたちに求めたのは、子どもたちに対する大村の精一杯の配慮だった。

戦後、その努力がそのまま大村の「単元学習」の授業実践となって実を結んだ。

単元「外国の人は日本人をどのように見ているのか」の発表を中心とした資料集めと読書と話し合い、鉛筆の「公告文比べ^(註6)」、語彙を増やすための「ことばを豊かに」(既述)、「私たちの生まれた1年間^(註7)」、また、安野光雅の『旅の絵本』を用いた「創作文の指導」の実践、さらに、戦後復活された隅田川の「花火大会」(昭和54年7月28日)の全国紙の記事の比較を中心とした単元学習「表現比べ」。(一部既述)

いうまでもなく、何か定式化された学習形態・授業形態がまずあって、大村固有の授業があったのではなく、戦後、公立の一中学に出向いたことによる、やむを得ない状況から生み出された授業の実践、それが大村の呼んだ「単元学習」だった。だから名称は、ここではさほど重要ということにはならない。(大村と倉沢は、単元学習は、予定があったり作為的に計画しても創造できない、<むしろ、生まれてくるものだ>と正しく特徴づけている。)

それは、上でもたびたび語ったが、小学校を卒業して中学に進学して来る子どもたちの間に、あまりにも学力差、学習に向かう態度、意欲が異なり過ぎ、また隔たりすぎている事情を斟酌し勘案した実践だった。(再びS君を思い出そう。)大村の授業は、概して、一人ひとりの子どもに別々の教材を探し、用意し、子どもたちに与えることで成立していた。あるいは、同じ教材を手渡してもそれに取り組む観点は自由になし得るように配慮した。現実には、一人ひとりに別々の教材を用意し整えることは容易なことではなかった。けれどその労苦は、子ども一人ひとりが精一杯の力でそれぞれの教材に立ち向かっているたしかな事実で軽減された。

(2) 中学に進学して来る時点で、子どもたちの間には、学力差、学習に向かう態度、意欲が異なり過ぎ、また隔たり過ぎている事実を前提にして、大村の冒頭の言葉と思想が語られる。それは前述の通り「**優劣のかなたに**」に集約される。ではその意味するところは？

大村によれば、「子どもたちが、誰が優秀で誰が劣っている子どもかを意識して国語教室にいること」は、心に「スキ」があることだという。それは教師についても言える。つまり「学びの場」である国語教室が、大村にとってまだ「学びの場になっていない」ことを意味する。大村が、つねに新しい教材を探し見つけ出しその教材を子どもたちに新鮮な想いで持たせたいと考え工夫していたが、その理由は、子どもたちがその教材に取り組むこと

によって、彼ら一人ひとりが、その真新しさに目を見張り胸をふくらませはっと心を打たれた意識と気分で授業に取り組むことを大村が望んでいたからである。そんな事実に加え、教材の一つ一つが、それぞれの生徒に固有のものとして、一人ひとりの子どもに別々に与えられたなら、それぞれの子どもは、<自分のかけがえのない仕事、課業>を持ったことになる。

だから、そうして授業に取り組もうとすることは、大村がつねに語っていたように、「大村自身が新鮮な気持で授業に臨める」という大村の言葉と裏腹に、むしろ子どもたち一人ひとりがその教材に取り組む課業に取り組んでいるうちに、彼らが、自分の自尊感情をとり戻し、あるいは自己肯定感を奪い返し、一つの仕事、課業に、つまり学びにまさに集中し得ることを意味する。なぜなら、子どもたちがはっきりと意識するかしないかは別にして、「自分だけに与えられた仕事、課題、学びなのだ」と暗黙のうちに徐々に気づかされるなら、否が応でも彼ら一人ひとりには、その課業と仕事と学びとに、<自分の誇り、自負、かけがえのなさ、気高さ>を感じるだろうからである。(そのために教師には労苦をいとわないさまざまな助言、忠告、手助けが求められるのはもちろんである。当然大村はそれを文句なしに遂行した。)したがって、大村の教材観と、大村の授業観とは緊密に結びつき、それらを個々に区別して解説するのがむずかしいほどである。つまり大村は、一人ひとりの子どもたちの課業を、<ただ一人の自分のものという自覚に>高めたいて考えていたと同時に、<これまでに誰にも与えられていない課業で教材だ>という子どもなりの<自負と誇りと自分の気高さ>に、彼らがいづのまにか取り囲まれ気づかされ、そうして彼らが一人ひとり、<だれ彼が優秀だとか、優秀ではない>とかを意識せずに、学びに入ることができるように用意しその場を整えていたことになる。時に少し能力的に劣った子どもであれば、「これは少し難解な著作だけど、あなたにしか手渡していないのだから、・・・」と告げることで、その子が積極的に教材に立ち向かおうとする状況を作ったりもした。(この場合、その言葉をクラスの全員に聞こえるように語ることで、その子どものもとに何回も助言・アドバイスに行くことができるようにしておくことも大村は忘れてはいなかった。)

大村は、そうした新しい教材を子どもたちに用意し、手渡すことで、<授業に向かう自分(大村)の心持ちが違ってくる>とたびたび語っていたが、実は、このことは教師・大村のたんなる気ままな贅沢ではなかった。むしろこの点では大村はたしかに言い違いか考え違いをしている。決して、教師・大村が新鮮な気持で国語教室に向かえるだけではなく(もちろんそれもあっただろうが)、むしろ学ぶということにかかわって、子どもたち一人ひとりに<自負と誇りと気高さ>を用意し提供し得るということになるのだ。言葉を換えれば、子どもたち

一人ひとりの学びに対する〈真摯な態度・つましき・恐れ〉が生み出されることが、まず大村の念頭にあったと言わなければならない。大村の本意と合わないかも知れないが、こう語らなければならない。

そうして大村は続けて説明している。この「**優劣のかなたに**」とか「**優劣を超えた世界に**」という考え方をどんな契機で着想したのかと。

それは前に述べたように「**優劣のかなたに**」という言葉に収斂するが、このことに気づかされたのは、大村と同じクリスチャンで、有名な内村鑑三によっていると大村は言う。内村鑑三の「説教集」の中で〈教えられた〉という。そこには次のような話が出ていたと説明されている。

ある病気の子どもを持つひとりの女の人が内村鑑三に「祈りはほんとうに聞いて頂けるものですか」と尋ねたという。大村はどういう答ができようかと思ひその心が揺れまた心が騒いだ。なぜなら聖書には「祈りは聞かれる」と書いてある。聖書を信じていた内村鑑三先生が聖書の言葉を否定することを語られるはずがない。と言って安易に「聞かれる」とも「聞かれぬ」とも言えない。もし安易に「聞かれる」と言ったなら、人間はすべて「死ぬ」ことがなくなるし、人間のほとんどが一夜のうちに「金持ちに」なったり欲しいものは「みんな自分のものに」し得るし、すべての子どもが「百点を取れたり」することになる。

大村はそれで不安のうちにその箇所を読んでいて、内村鑑三は次のように答えたという。

「祈って祈って祈りぬきなさい。聞かれても、聞かれなくてもどっちでもいい世界が開けるだろう」と。

要するに、祈って祈って祈って祈りぬいた時、どっちでもいいという心になる。そのことと関係のないかなたの世界に行ってしまうというのが、内村鑑三の答だったという。

「私は、その答えにたいへん心を打たれました」と大村は言葉をつないでいる。

こうして内村鑑三のこの言葉から一つの着想を得て、「**優劣のかなたに**」とか「**スキのない教室**」ということを書いてきたと大村は述懐している^(注8)。

まさに、「誰ができる、誰ができないという意識があるのは、教師にも生徒にもまだ、〈学ぶということ〉において、スキがあるからだ」と、大村は改めて高い認識と境地に達したことになる。

内村鑑三の答えは、真実真相を言い当てているだろう。一つの例をここで考えてみよう。

たとえば、芝居が好きな面々が集まって、いよいよ1週間後にその芝居を披露するという事になったとしよう。舞台づくりの仕事が、まだ残されている。それには、3日間かかるということが或る程度わかっている。しかし、初演2日前になって、ようやく作業を始めるということになってしまった。さて、彼らは、そこで、誰がそ

れぞれの役をうまく演じられるか、誰が芝居をうまくやれるかどうかよりも、……というより、そんなことと無関係に、彼らの意識にあるのは、その舞台づくりしかないだろう。それぞれが、それぞれの得意な仕事を分担し作業し、迅速に作業に取り組む者も手際悪く作業を行なっている者もでて来よう。がしかし、それでも全員は、2日後に披露する芝居を成功させようとして、舞台づくりにそれぞれ本気になるだろう。そこには、誰が上手に演じるか演じないかを考える余裕・スキはないはずである。

大村は、まさしくこの類のことをねらって自分の国語教室をたえず工夫していたということが了解される。

だから大村は、誰がどう言おうとも、新しい教材を探し見つけ出し、一人ひとりの子どもにそれぞれ異なる課題を示し与えて、大村の国語教室を「**学びの場**」として成立させようと努めた。

冒頭の言葉にある「いろいろの種類、いろいろの程度の成長の感じが響き合っている。それで、おだやかな、明るい気分」と語られるのは、それぞれの子どもが互いに信頼を寄せ信頼に支えられている教室の風景を言い表したものだ。その「**信頼**」とは、誰が何を語ってもよい教室だということ、誰がどんなに「**巧みな発言**」をしてもそれだからといって取り立てて目立つことのない教室だからこそのことだ。

大村はまさしくそういう国語教室を願ったし、そういう子どもたちであることを望んだが、しかし現実には、戦後長い期間（敗戦直後を別にして）、高校受験が厳然と存在し、また大学入試は、30年以前から共通一次試験を経て、入試センター試験に変わり、全国の高校生、受験生はみな一律に「**ていねいに学力と偏差値で序列化される**」しくみになっている。

だから大村は、他方で次のようなホンネと思われる言葉も語っている。

「ほんとうは、人生において自分が劣っているとか、それが優れているとか、そういうことを離れて暮らすことはできないでしょう。ただ、自分が劣っているから絶望する、われを見失ってしまう、そういうことではなくて、自分の劣っていること、思うようにならないことに堪えることを学び、その自分を生かしていこうとする、そしてだんだん一人前になっていくのだと思います。それは、おとなとすれば、そういうふうになってきますけれども、（中学生は）子どもですので、まだそれだけの覚悟がつかめない。そういうことを、だんだん鍛えていかなければならないのです^(注9)。」

大村が、たんに国語力をただそれだけのものとして子どもたちのうちに育て高めようとしていたのではないことは、この言葉で明らかだろう。それは、ただ受験のためにとということでもないし、進学のためあるいは何かのコンクールに出て子どもたちが他の学校の子どもたちと競い合うためでもなかった。ましてや、特殊な研究職につ

くためにということも考慮されていない。〈はじめに〉で述べた通り (112頁), <人が, 普通に歩くことができるのと同じように, 書くことができるようになって欲しい〉と大村が願った通り, それは<子どもたちが, 将来において, 自分の力で人生を生きぬくために〉, 一人ひとりの子どもの国語力を鍛えようとしていたのである。そして, 結局は, さまざまな人間とさまざまな人生が行き交うこの現実の社会の中で, 自分の「拙さ」と「劣っていること」に堪えぬきながら, それでもその「自分」を生かしていこうとする姿勢をこそ, 大村は子どもたちのうちに育てようとしていたことになる。だから大村は, この文脈の中で, <読み, 話し, 書き, 話し合いをし, 聞く耳を育て, 読書生活を充実させて行ける〉ようにと願っていた。それは, 国語力がたんに生活に間に合うこと以上の期待も含んだ〈願い〉だった。だから大村は, 『アルバム』の中でもその他の講演の中でも次のように語っている。

「子どもにとって何が幸せとって, 一人ですっかり生きていける人間に育てられていることぐらい幸せなことではないと思います^(注10)」と。

VII 「どの子にも,

かけがえのない位置を。

だれも, だれかを侮っていない教室,

だれも, だれかに侮られていると思っていない教室。

それでこそ

話し合いとすることができる。」

(1) 直前のVIの言葉と同じ響きと意味を持つ大村の言葉である。前項で語ったとおり, いつの頃からか大村は, 学業面で, 子どもたちに<自分が「優秀だとか劣っているとか」という意識を持たせてはならない〉という教育信条を持つに到っている。この考えは, 戦前の高等女学校の教師時代からも見られたと思われるが, しかしこのことがはっきりと大村に自覚され出したのは戦後のことであろう。

大村のこの言葉の要点は, 言うまでもなく, 「どの子にも, かけがえのない位置を」という箇所にある。それは, 「優劣を超えた世界」「優劣のかなたに」という一連の言葉と思想上は連なりあっている。しかし, ここでのポイントは, 前と同じく国語教室場面にあるのだが, 特に「話し合い」の活動に焦点をあてて語られている点だ。

たとえば同じ教材をクラスの全員が持っておりその中の同じ教材をクラスの一人の子どもが読み, その感想を別の子どもに発表させるなら, 時には, その子の周辺に<その子がどこかで言い間違いをしないか, どこかで重要なことを話し落とさないか〉と期待している子どもが存在していることは十分に考えられる。それはひどく不遜で高慢な聞き方で, またひどく卑しい聞き方だということは誰もが認めよう。しかしそのことがさほど明確に指摘されたり語られないことがあったとしても, 学校の教

育体制や教育風土が, 進学中心・受験中心の教育風土, また学業成績と席次が優先され意識されている教育体制へと, その<大勢〉を固め始めると, 彼ら子どもたちとたくこのような聞き方をしてしまうことはあり得る。まして, 大村が敗戦直後勤めたいくつかの中学校を別にすれば, 教職生活最後となった石川台中学校時代は (昭和35年から昭和55年の期間), ……正確には地方と都市部とでは違いがあるが, ……既に日本の学校教育は, 進学競争, 受験競争で, 大いに振り回され揺れていた^(注1)。

むしろ, 子どもたちに<そんな聞き方をしないように〉と告げて願っても, <その一つの教育風土, 教育体制〉の中では, そのような聞き方をしてしまうのが子どもたちの日常であり, また或る意味で自然の姿だと語ってもいい。だから受験教育を意識するか否かに関わらず, 大村は, そんな教育風土にスポイルされている子どもたちに対処しなければならなかった。それを避ける一つの方法は, 同一教材に関わって, その感想を子どもたちに問いかけることを極力避けることにあった。むしろ, 前項で紹介したように, 一人ひとりに異なる教材を, ……さらに特別に配慮しなければならない子どもには, 前述したように, <難解な図書だということ〉<その子一人が発表すること〉などを告げて与えたり, その子も含めて, 全員がそれぞれ自分だけの課題と仕事を持っているという意識と自覚を持ったクラス集団にし, そうして学びの場, 授業を一段と高いところへと引き上げて授業を進めることにあった。

そしていま一つの方法が, クラスの全員で突き止める課題を決めたなら, 役割分担を決め「教室の中で, 必ず, 一つの役割, 一つの責任を持って授業に出ていること」を授業方法の原則とした。そうすることで, 大村はとりわけ話し合いの学びの場面で, その「受験指導体制」や「優劣にこだわる」教室の空気を変えようとし, それに呑み込まれないようにと自覚的な授業実践を工夫した。

「話し合い」とは, そこに参加している者が一人ひとり対等な意識が持たれていることであり, 各人が<なんの引け目〉も感じていないことを前提にして営まれる共同と協同の学びの場面だ。ましてや, 大村が何度も強調するように, その場にいる子どもたちの心の中に「語る何か」が確たるものとして育っていなければなし得ない活動の一つだ。……このことを, 大村は特に「話し合い活動の指導の要点」として強調した。

逆にもし, 創作文を作る課業であったりたんなる作文の時間であるなら, いつ誰がどんなことを文章にしているのかは互いにわからない。何も記していないことである。各々の子どもの進み具合, その内容の巧さ, 拙さ, おもしろさ, 平凡さは, すべて, おおやけになった時に明らかになる。したがって, 「書く」という活動の中身や実質や進度などは, 時間が経過した後でないと誰からも評価されずチェックもされない。これに対し「話し合

い」という活動は、一人ひとりの子どもの発言が、他の子どもたちによってリアルタイムで評価され、チェックされ点検されるということになりがちである。だから「話し合い」の場は、即決の指導の場にもなる。

生徒たちが発表することに遠慮がちになったり消極的な態度で話し合いに臨むなら、そもそも「話し合い」という活動は、形骸化された学びの場になってしまう。要するに「話し合い」そのものが成立しない。そこでは真剣な「話し合い」活動を求めることができず、せいぜい「たるみ」や「駄洒落のようなおもしろさ」が入り混じった話し合いの時間にならざるを得ない。むしろ真剣な話し合いの活動場面を生み出すためには、まずくたくのなさやくつろぎが求められる。クラス全体の親和性と語ってもよい。誰がどんなことを語っても軽蔑されることもなく認められることもない集団。そこにこそ「話し合い」が成立する。

だからこそ大村は、冒頭の言葉にあるように、クラスの中に「くだれもだれかを侮っていない教室であること」、また、「くだれもだれかに侮られていると思っていない教室であること」を、その授業の最低の原則だとみなした。冒頭の言葉はそのことを語っている。要するにここでも、「優劣」を意識しない「話し合いの集団」が緻密に計算され作り出すことが試みられた^(註2)。

(2) 冒頭の言葉のうち「どの子にも、かけがえのない位置を」という言葉は、「話し合い」の場を離れて解説しておく必要もある。

50名近くの子どもがいる教室では、指導の手立てが行き届かないということはままたり得る。極端な場合は、授業の中で置いてきぼりを喰っている子どもも出てくる。大村はまの場合でさえそうだった（前述したS君はそうだった）。そういう状況をなくすために語られた言葉がこの言葉であり、また、そういう実践上の理念を示す言葉がこれだった。もし一人ひとりの子どもに、客観的に言って「優劣の差があった」としても、どの子どもにも「教室の中で、必ず、一つの役割、一つの責任を持って授業に出ていること」……このことを大村は自分の授業実践の最低限のねらいとした。その意味は、直前で述べたとおりである。戦後すぐに出向いた東京都江東区の深川第一中学での授業が、そんな工夫を大村に強いた。そのことは、『教えるということ』に端的に記されている。

講堂という大きな教室で、しかも二クラスの子どもたちが居て、その直前まで「ウワンウワン」と騒いで「犬コロ」みたいに見えた子どもたち。大村には、それまでに一度も経験したことのない「途方にくれた」瞬間だった。しかし大村の手づくりの教材を渡したとたん、子どもたちはそれに取り組んだ。……その時の真剣なまなざし。澄んだまなざし。りりしい顔の表情。……そのことに大村は胸を打たれた。そして涙した。(p.60～63.)

戦前の高等女学校。すべての生徒たちがそうだったとは言えないが、豊かでめぐまれた境遇で生きていた諏訪と東京の「高等女学校の女生徒たち」。そんな女生徒しか知らなかった大村には、想像のできない子どもたちとの出会いだった。だから大村は言う。

「子どもというものは「与えられた仕事が自分に合っていて、それをやること（方法）がわかれば、こんな姿になるんだな。」ということがわかりました」と。(p.62.) 「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。子どもの方は常によきものを求めてやまないものなんだ、それが「少年」なんだということも私はその体験からはっきりとわかりました。」(p.63.)

戦後大村は、諏訪高等女学校での十年間の教員生活、及び、東京府立第八高等女学校にも別れを告げ、占領下のもと、その存在・性格がまったく不明な「新制中学校」に出た。大村はこの時のことを次のように語っている。「すでに十年を過ごした第八に、静かに、慣れた生活をつづけることもよいが、しかし、二十年の経験を生かして、新しい時代のしあわせのために、何かしたいと考えた。捨て身になって何かしたかった。あわれむ目や、笑う目を感じながら、ひとつの悲願のようなものを抱いて、中学校へ出た^(註3)」と。

それは、大村の教育観、学び観、人間観、子ども観を変えざるを得ない大きな転機、否、大きすぎる転機となった。

(3) 大村が、上のように、授業の哲学として、「優劣のかなたに」という考え方を持っていたとしても、現実に学びの場が、子どもたちにとって学びがいのある場ではなければならない。そのことを言い表すために、大村は幾度となく「教室はどうあるべきか」を模索している。次の項で語る言葉もその一つであるが、大村が最も重要と考えた授業の場としての国語教室を、「楽しい教室」「生き生きとした教室」「魅力ある教室」とさまざまに言葉を選んだが^(註4)、その重要な指標は「子どもも教師も成長の実感がある教室」ということに尽きる。知識が増えることは、その一つだろうが、また、新しい考え方を知ったり、それに気づくこともその一つだろうし、これまで知っていた友人の「思わぬ一面」に気づいたりしそれを介して教えられることもその一つだろう。そうしたことをも超えて、さらに大村は「子どもたちと教師が共に成長する実感のある教室」というものを考えていた。この考えは、戦後の早い時期から、大村の心の中をよぎっていた。そして前項で見たように、その実質は、「教材選び」に関わって結実した。このことは、平易なように聞こえるかも知れないがきわめて重要な指標だと言ってよい。また忘れてもならない視点である。

大村は、退職した直後に倉沢栄吉と対談した時（1982年）、当時の中学生の荒れる問題、いわゆる教育の荒廃問題に関わりながら次のように語っている。

「学校へ行くのが本当の意味で生き甲斐で、・・・本当に楽しい学校だったら、別の言い方をすれば、自分が伸びる実感があるような教室が作れていたら、あそこまで生徒は先生と離れないと思うのです^(註5)」と。

大村の上の言葉は、もうすでに日本の中学校が学びの場でもなく、成長の場でもなく、たんなる受験指導の場になっていること、端的に言えば<子どもたちを選別し序列化する場>になっていることを、そっと描き出している。しかし、受験や進学にほとんど無縁とみなせる子どもたちも大村の教室にいたようである。

<受験や進学>との関連はたしかにはっきりしないが、ただ大村は、次のような言葉を語ったこともある。それは言うまでもなく、学業生活、学業成績との関連で、たんに「優劣」の位置づけにさえ入りにくく、貧しい生活の中で生きている子どものことだと考えられる。

「拙く生まれたなあと思って、いっしょに泣いてやりたいような子どももいます。私の願っていることは、教室の中で、先生がついていて、その子が自分の拙さを自分でかみしめて泣いているような、そういうことがないようにしたいと思うのです。その子が、自分がだめな子なのかだめでないのかなどということを忘れて努力してしまう世界につれていかななくてはならない。これ以外の救いがあるとは思えないということ^(註6)」

1980年、教職を退いた年の10月の大村の言葉である。

上の言葉には、その子が生まれた境遇や家庭の状況が、大村には同情するよりも、「どうしようもなく、ただいっしょに泣いてやりたい」という強い意味が込められている。たとえば戦争直後に「六畳間の中の畳二畳を借りて生活している」等の畳借りをせざるを得ない人々や貧しい生活の人々に出会った体験が、強く大村の心に刻印されていたと思われる^(註7)。さらに、「先生がついていて、泣くようなことがないように」という大村の言葉には、大村の幼年期・少女期・青年期の頃の自分の家庭の状況、境遇、さらに上級学校に進めるような境遇にはなかったにも関わらず、母親の配慮で進学することができたということが、心の中につねに意識され自覚化されていたことを窺わせてくれる。大村はいつの頃からか、少なくとも晩年は確実なことなのだが、戦争直後の貧しさの中にあつた人々と同じような、自分と同じ境遇の中にある子どもたちに気を病んでいたのである。

(4) 大村は、「優劣を超えた世界」「優劣のかなたに」という言葉を、無条件で自分の教育方針にしたわけではないし、それを自分の教育哲学にしたいと考えていたとは言えない。

「先生がついていて」という言葉は、そのまま「先生がついていながら」という意味であり、そこに見られるようにむしろ少なくとも学びの場、そして成長の途上に

あって、しかもその「守り手」（大村に言わせれば「渡し守り（p.58.）」という役割を持つ者）がいるという学校の中において、一人の子どもですら、「自分の拙さを自分でかみしめて泣くようなことがないように」したい、そして、大村はそれを心がけたということに尽きる。それは、後でも述べるが、授業の中で、<学業生活>に関わっても、また<その他の点>でも、どの子どもにもく引け目>を感じさせないようにということの意味していた。

大村は、中学の教師になっていつ頃からか、小学校を卒業してはじめて中学に入ってくる子どもたちに、いつも<中学校というのは、子どもからおとなになるための準備をするための学校です>と語っていたことも忘れてはならない^(註8)。

大村は、ひょっとすると、どこの小学校の、また中学校の、どのような教師よりも、手厚く、また子どもたちの悲しみと嘆きを、もちろん生きることの楽しさと喜びをとらえ、子どもたちをみつめていたのではないだろうか。

こうしたことを前提にして、もう一点大村の言葉を記しておこう。

「人はだれでも、自分のできることを力いっぱい生きて、後は許していただいて生きているのであって、すぐれた仕事を皆がしなくてはだめだなどということになったら、生きていかれないのではないかと思うのです。私、どなたかが教室を訪ねてくださったときに、いちばんうれしいことは、この組には劣等生はいませんかといわれることです。いないことはありません。（なぜなら、）私はふつうの学校が好きで、ふつうの学校で暮らしましたから。けれども、劣った子が劣等感を持っていないので、自分のやっていることが面白くて、自分のやることを一生懸命やっていて、できる子なのかできない子なのか、自分は上等か下等かなんて考えるスキがないので、力の弱い生徒がいても見つからないのです。力の弱い子がそういうことを忘れ、安心して自分の力いっぱいのことをいきいきとやっているということで、教師は許されなければならないと思います^(註9)」

大村は、厳しい日本の教育界の現実と、そこからもたらされる<日本の子どもたちの不幸>を感じていたと言っている。中学生向けのやさしい文学作品が、その当時、諸外国と比べてはるかに少ないこともその一つであり^(註10)、あまり強調するのも不必要だと思われるが、なによりも、受験競争が跋扈し、進学競争一色に塗りつぶされた日本の教育界の体制^(註11)、敢えて強調すれば、それらに対して大村がなし得たことはほとんど何もないくらいである。

大村はそのことを意識してなのかどうかは不明だが、教職を退いた後の或る時期、そのような言葉を使わずにもっと直截に自分の心境を語っている。それは、上で引用した言葉にも見受けられるが、教師としての大村のく

力量のなさ>を吐露するといった言葉である。

<人間は、みな違った能力を持って生まれてきているのは真実だが、授業の中で、そのような力の差異がはっきりと出たりしないように、もっと言えば、出来ない時であっても、また、或る子どもが出来ない子どもだということをはっきりしていても、教室の中では、どの子どもにも<引け目>を感じさせるといった不手際だけは避けたい>という趣旨の言葉がそれである。

「教師には子供をできるようにしたいという本能みたいなものが動いていますね。それはそうだけれども、人間というのはそんなふうには生まれてないとも考えます。ただ教室の中で自分はだめな子だなと思わせるような不手際だけはしないようにと思っています^(注12)」と。

教師としての大村の精一杯の言葉である。

大村のこの言葉は、たしかに「どの子にも、かけがえのない位置を」という言葉と比べれば、いくぶんか消極的な対応を示す言葉だと言える。がしかし、どの子にも授業の中で<引け目>を感じさせないようにと語り、しかもそのようなことがあったとしたら、それは「教師の不手際」だとみなしていることは、<進学競争と受験中心の学校教育体制>の中で、大村が身を挺してあらがった<最後の砦>だったとみなさなければならぬ。

今日、ADHD、高機能自閉症、学習障害、アスペルガー症候群など、さまざまな教室不適用の子どもたちがいることを文科省あたりが喧伝している。文科省の政策の範囲内にある「教員養成政策」の不備を、こうした症例を持つ子どもの存在を確認することで、あたかも現場の教員たちの不手際を免罪させようとしているかのような文科省の「行き届いた配慮」である。しかし教師としての大村の見識は、そんな子どもにも、すなわちすべての子どもたちが、一つの学びの場に集中し、誰ができるできないといったことをすっかり忘れてしまうような時間と空間を、教室の中に作りたいということにあった。

だから、国語教室の実践、国語の学びとは必ずしも無関係だが、次のような事実も大村にはあった。

たとえば一人の寡黙な性格の子どもで、授業に参加しているのかどうかははっきりしない子どもを、大村は、<参観授業を時間通りに進めるために>、ストップ・ウォッチと呼び鈴を持たせて時刻を計測するためだけに授業に参加させた。大村においては、こういう事実も含めて、「どの子にもかけがえのない位置を」という言葉が語られている。前述して来た「S君」だ。その日は時間通りにきびきびと授業を進める必要があったのは事実のようである。それは、石川台中学での大村の退職間際の、2・3年前の出来事として語られている。「良心的な」教師たちからは、<残酷な事例だ>として批判されそうな事例になるが、しかしこのようにしてしか授業に参加できない子どもは、公立の中学校では存在している可能性はあり得る。「教室の中で、必ず、一つの役割、一つ

の責任を持って授業に臨んでいること」の意味がこのような点にあったとしてもやむを得ない面がある。

卒業してから数年後、このS君は、<あの日の授業で、初めて授業の中で人の役に立つこと、かけがえのない位置を与えられて、自信がついて、何かあの日にははっと心が開いたような気がした>と、偶然出会った友人に語り、しかも元気な声で声をかけて来たという。大村のこの言葉のポイントは、「どの子にも、かけがえのない位置を」ということよりも、「どの子にも引け目を感じさせない」、またできるなら「どんな形であれ、昨日よりも今日というふうに、確かな成長の実感があれば」という点にある。

大村は、S君のことを「思わず感動して珍しく涙ぐむほどうれしいこと」だったと記している。が、この子のように、小学校からずっと集団生活になじむことができず、ただ教室に座っている子どもは、それほど珍しいことかどうかは検証する必要があるように思われる^(注13)。

Ⅷ「深い感動があるからといって、それがそのとおりに人に言えるというものではないのです。自分の心にあることはありますのに、なかなか言えない。半分も言えはしません。そんなに言えないなら別に感じていないのでしようなどと言われたら、本当に涙が出ます。」

(1) 大村は長い教職経験を経て、人間の心、教師の心、授業の中の子どもたちの心を、その時々において非常に繊細にとらえていた。冒頭の言葉は、そのことをよく物語っている^(注1)。言葉にならなくても、なんとなくわかっていればよいのだとか、言葉にできるほうが、学習上効率的なのだとか、こんなことがかってアメリカの新しい学習心理学の分野で語られたこともある^(注2)。

「しかし」と、ここで大村は異論を語る。人間はぎりぎりのところで、自分の感じたこと考えたこと、思い、感動を、そのまま言葉に出してきちんと正確に言えるものではないと。ここではおよそ国語教師らしくないことを大村が語っているように聞こえる。おそらく、大村が感動することというのは、私たちが感動することと相当に違っていたのかもしれない。またくそれを言葉にすることのむずかしさを大村は本当によくわかっていたのかもしれない。よく授業で、「何か感想があったら」とか、「どんな感じがしましたか」という質問を安易に子どもに問うことがあるが、大村はそれはよすべきだと何度も言う。自分の持っている語彙で、自分の考え、思い、想い、感じ、感動を、的確に表現することのもどかしさとむずかしさ。大村はそのことを自分自身でよくわかっていたからだ。人間というもの、それは微妙で、繊細で、矛盾を内在させた扱いにくい存在だ。端的に言えば、<御しくさ>をうちに含んだものが「人間だ」という人間観が大村にはあった。(中学生は特にそうだという認識も大村にはあった。)それは、大村が自分の実生活と教師生活を通して、幼少年期からずっと培って来

た人間観でもあり、人間に対する「畏れ」にも通じているものでもある。その「御しにくさ」をうちに含んだもの……その「人間」に対していとも安易に「御しやすさ docility^(注3)」を求めて来た日本の公教育、教育界に対する「批判」をうちに含んだ言葉が冒頭の言葉だった。

むしろ端的に言えば、大村は「人間は、みな同じ文学作品、芸術作品に接しても、一人ひとりがそれぞれみな違ったことを感じ味わい、そして考えながら生きている」ことを明確過ぎるくらいにとらえていた。

大村は、具体的な国語教室の場を例に語っている。「教室には、どういうことを尋ねられても、先生が何か尋ねれば、必ず答えるものと決めているような、必ず口を開くいわゆる優等生と認められる子どもがいます。つまらない問いでも、そんな子どもは一応何か答えるものです」、しかし、それは当然一部の子どもです。そのほかの子どもは「乗って来ません」、それは、いわゆるできない子どもというわけでしょうが、むしろ、後のほうの子どもの中に、深く考えている子ども、または、教師の問いをはるかに越えた世界でものごとを考えている子どももいます、(しかし)ちょっと発言力の弱い子ども、考えたことを言葉で表すことに弱い子どもは、わかっているとも言えません」と。さまざまな子どものこれらの微妙な違いを銘記すべきである^(注4)。

続けて大村は言う。

「そうしますと、「言えないのは、わかっているからだ」と言う方が、教師の中にいます^(注4)」。

この時点で大村ははっきりと言葉を返す。

「そういうかわいそうなことを言うものではないと思います^(注4)。」

大村はこの段階で、ごく当然のことだが、「ものごとに対する人間の理解力・鑑賞力と、それを表現する力とは別物だ」と強調する。たしかに言えるならそれに越したことがないが、しかし「私自身も、思っていること、わかっていることなのに、なかなか十分に言えたとはいえないで、また、言い出せないで苦しみます^(注4)」

(2) もちろん、大村がこのような認識を明確に持つに到ったのは、太平洋戦争を体験したからだと言うことができる。そのかすかな証拠に、あの『教えるということ』では、主題とは関係なく、戦争の反省の話が、不必要なくらいに多く語られている (p.35～38.)。「戦争のために全力をあげてみんなとミシンを踏んだ」こともあったし、また、「^{かしら}「>なんて訓練した」こともあった。けれど、その同じ「第八高女」の校庭で新しく出直して仕事をして行くことは「私には耐えられない」ことだった (p.35～36.)とも語っている。ここで大村は、ひそかに自分自身の「人間観」の変化を述べている。それに先立つ諏訪高女時代には、大村は、ストイックなくらいに「厳しくりしい人間観」を持っていたはずである^(注5)。

太平洋戦争は、大村をして、「^{かしら}「>と号令すれば相手の子どもたちがただちに「右を向く」という、もっ

と単純で平板な国粹主義的な人間観」を持たせたものと思われる。「お嬢さん育ち」「世間知らず」として育った大村は否応なく「大勢順応主義^(注6)」の渦に巻き込まれ、「^{まきざつぼう}「榎雑木でも束になっていけば心丈夫だ」(漱石)という世界にいよいよ身を投じざるを得なかった。だから、「私は何べんか生まれ変わったように、自分を改革しながらやって」来た」と語る大村の言葉 (p.8.) は、一方で、自分が太平洋戦争に巻き込まれこれに加担し協力したことを、他方で、その戦争から立ち上がろうとして来たことを、大村みずから告白した言葉である。戦争そのものに対しては、「自分はだまされていた」と感じていたのだが、しかし、それに近い言葉は大村の口からはついに語られなかった。

しかし、日本の学校教育の風土、空気、体制は、戦後もそれほど変わっていないと私たちは気づくべきだろう。つまり今もなお私たちは、教育現場にいて、私たちの子どもたちを「御しやすい人であれ」という「人間観」を持ってみつめているのではなからうか。私の杞憂でなければ、「不登校」「登校拒否」の子どもたちが少しも減りはしないし今後もまだ増え続けていく危険性は、案外とこんなところにあるように思われる。経済学者・宇沢弘文は、経済学への数学の利用と応用という点で、数学への関心を強く示し、その上で、入試センター試験に疑問を提出している。(1) 全国のほとんどの受験生を主要教科の総合点で序列化することは、非常に不遜なことを行なっているのだということ、また、(2) これが可能になっているのは、全国の国公立大学が学部ごとに偏差値によって「序列化されていること」、したがって、(3) 入試センター試験は、現在の全国の国公立大学の順序づけを固定視すること、さらに、(4) 予備校をはじめとした受験産業の繁栄をもたらしていること、そして、これらの点から、即刻、共通一次試験制度、入試センター試験を廃止すべきだと語っている。ひとりで「序列化」。これが「非人間的で、非文化的なものとなっていること」の指摘は傾聴すべき点がある^(注7)。また、このような視点を持っている人や教師、研究者は少なくないはずである。いずれにしろ、日本の現在の文教政策は、子どもたちを「できるだけ御しやすい存在にすること」に力注いでいるのは見え過ぎた事実である。

大村に戻ろう。

筆者はIVで言及したが (118頁の(注10)の本文)、<こっちが、どうやってもわからない子どもも、できない子どももいる云々>と述べ、大村が「それを子どもに求めるというか、求めすぎるところには私は甘さがあると思います」と言葉をつないでいるところがあった。そこには、「そんななまやさしい教室ではない」という言葉も見られた。

大村の吐いたそれらの言葉は、日本の学校教育に対する根源的な批判をうちに含んでいる。というのも、大村には、「幼少年期の子ども」「思春期の子ども」は、あなた方が考えているよりも「はるかにこわれやすくもろい

(fragileな)存在だ」という人間観がたしかにあったからだ。しかも戦後において。同時に、教師の指示することにそのまま単純に従うような存在として幼少年・若者が生きているのではない、という人間観も徐々に芽生えていた。むしろ、子どもたちは、自分の気高さ、自負、自信を育ててくれる人たちに対して、心を開く。そのことを示す言葉は、すでに紹介した文中に認められる。「**どの子にも、かけがえのない位置を**」という言葉、また、「**優劣のかなたに**」という言葉がそのことを示している。「どの子も、自分が優れているかどうか、劣っているかどうかと、そんなことを考えているひまがないほど、自分のやることに一生懸命ならばよいわけです。(そんなことを)忘れて一生懸命やっていくところに救いがあるのではないでしようか^(注8)」と。

「救い」という言葉が使われる理由は……。それは、子どもは本来自分一人で自分の力で自分の「気高さ、誇り、自負、自信」を育もうとするモメントがあると大村が認めていたからだろうと考えられる。むしろ、逆に、意図的人為的に「人間が他の人間を教える」ということを安易に行なおうとするなら、……。それは「一人の人間が、もうひとりの他の人間に或る働きかけを行なうこと」だが……。そのことのうちに、既に「他の人間をスポイルしてしまう契機」が必ず存在するという強い自覚が、戦後の大村にはあった。それは、人間という集団、人間の社会というものの必然的ななりゆきだという認識が大村にあったことを意味している。大村がクリスチャンだったからというだけでなく、52年にも及ぶ長い教師生活を経たあとに到達した大村の一つの確固とした認識であり、何よりも、戦争そのものがそのことを大村に教えてくれた。

「人間が人間をスポイルする、それが人間社会の宿命だ」、「人間集団が他の人間集団をスポイルしてしまう、それが人間の社会の必然だ」。

たとえば、「40数人の子どもたちを教える」途上で、優劣の違いを感じさせてしまうことが教室の中でのおずと露呈して来る。そのことを子どもたちに感じさせること自体が、「子どもをスポイルしたこと」になっているのはたしかだ。

大村はこのように考えていたし、また学年の違いによって、子どもたちの優劣を比較することの愚や危険性も大村はくり返し語っていた。だからここでは、子どもや人間を「御しやすい」とみなすこと自体の愚かさ、不遜さ、傲慢さが大村にはっきりと意識されていたことが了解される。「自分が優れているかどうか、劣っているかどうかとそんなことを考えているひまがないほど、……。大村は、そのことを子どもたちに願った。

さらに、「救い」という言葉を用いざるを得なかったのは、戦後、大村が一般の公立中学に出向いたことで、小学校時代、明らかに教師に置き去りにされて来た子どもたちと出会うことになったからでもある。

「子どもたちを中学に受け取って見た時、鉛筆のちゃんと持てる子は、三分の一(は)いません……。。」(p.40.)

この言葉からして、たしかに大村は憤っていた。小学校の教師たちに対して。「小学校の先生はなぜ直してくれなかったんですか。中学では直せませんよ。」(p.40.)

「救い」という言葉を用いなければ、鉛筆の正しい持ち方さえも教わってきていない一部の子どもたちに対して何をしてやれるのか。……。大村は、そう言わざるを得なかった。またそう語るしか術がなかった。公立中学の国語教師としての憤りがこの言葉に込められている。<素直で、まだスポイルされることのないその時期に、その年代にこそ、子どもたちの誤りをどうして直してやらなかったのか>と。ここから、大村の言う「単元学習」が工夫されざるを得なかったという指摘は、あまりにも安易な指摘だ。

いずれにしても、「教える相手の子どもを御しやすい」と感じたその時点で、私たちは「教師」という座から転げ落ちていると考えてよい。なぜなら、大村が何度も強調したように、<生徒は、自分の点数が悪いとか、何かばつが悪いことがあると、自分が悪いと思うようにできている>という日本の教室と、及び、<日本には、どういうわけか、そういう伝統がある>という日本の教育界の現実の中で (p.48.)、教師はいつも、思いのままに子どもたちを扱い、そして彼らを御して「教師」という名を持ち続けることができることになっているからだ。そして、いつも<教室の中の何割かの子ども・生徒>が割りを食うハメになる。教師自身が気づくかどうかに関わりなく、そうした事態は変えられないまま今日に到っている。むしろ教師はそんなことに気づかず、明るく胸を張って教職に就いていることのほうが多い。このことを大村は、「教師の世界は怖い世界だ」と繰り返し語っていた (p.48～49.p.82～86.)。そもそも、理念上は「主体的で自主的で、自分でものごとを判断できるような人」を育てようとしていながら、子どもを御しやすいとみなすことは、本来的に言って教育の本質を逸脱している。だから、「教師の世界は怖い世界だ」。大村の語るこの言葉の意味は、奥深く、そこには二重三重の意味が隠されていることになる。

(3) 冒頭の言葉自体からは直接は離れるが、子どもを「御しやすい存在だ」とみなす日本の教育風土は次の事実にも認められる。

学校の教室の中で、よく教師が語る言葉に、「姿勢をよくしなさい」「もっとよく考えなさい」「勉強しなさい」「きれいに書きなさい」等の言葉がある^(注9)。

大村に言わせれば、命令形をとったこれらの言葉こそ、<およそ教師らしきが見えず、教える専門家として最もふさわしくない言葉>だという。教師はこれらの言葉を悪意で語っていないことだけは筆者にはわかるのだが、しかし大村は、専門家の教師が語るにしては<それらの言葉はたいへんみっともない気がする>と言う^(注9)。な

ぜなら、大村に言わせればそれらの言葉は、子どもの心理に合致しないからであり、「子どもたちの心を引き立て」ることがないからである。たとえば、精一杯考えた子どもに、「もっと深く考えなさい」と言ったなら、その言葉は、その子を「なんとなく叱られたような、しばんだ気持ちにさせてしまう」効果しかない^(註10)。心理学の「賞と罰」の原理という点から言えば、「罰を与えた作用」しかこれらの言葉は持たないことになる。大村の考えに沿って言えば、「楽しさのある、いきいきとした気持ちでなければ、子どもは考えたり、まして進んで発言したりすることは、むずかしい^(註10)」と。要するに、これらの言葉は、「教師が一段高い所、あるいは、高くなくても一歩離れたところに居て、批評的な立場に・・・いるための言葉だ」と思いますと大村は言う^(註10)。

「批評的な立場」とは何か。この問いの意味は小さくはない。

これは、審査員的な立場と言い換えてよい。要するに大村が指摘した「検査官」の立場だ。(p.29～34.) 1970年時点からもう既に40年近く年月が経過しているにも関わらず、こんな指摘が今もってどんな授業にもあてはまる状況が日本の教育界のあちこちに見られるのではないだろうか。ということは、今もって教師の仕事が問い直されていないことなのであり、このことは驚くに値する。大村はこんな事態に対して次のような提案をする。「簡単にいえば、「教師」を心の中に小さく置いて、一人の優れた生徒として、クラスの中に席をもつので^(註10)」と。つまり、教師は子どもと同じ目の高さであって<学び手>になるべきだと。

アメリカの授業研究者、B.O.スミスは、かなり以前(1957年)、授業を「球技(game)」に喩え、<教師は、プレイヤー(選手)でありコーチであり、しばしば審判員なのだ>と指摘したが^(註11)、スミスのこの比喩を受けるなら、日本の教師たちは、今「審判員」であるよりは「プレイヤー(選手)」に徹することだと大村によって勧められていたことになる。

さらに言えば、子どもは成長途上にある「こわれやすい存在」なのであり、その「主体性」をその内部に育てようとする子どもたちに対して、そうした命令形で指示したり、また命令することは、教育の本質に矛盾する言葉でもある。それらの言葉は、繰り返すと成るが、子どもを「御しやすい」とみなしているからこそ語られる言葉でもある。

大村に言わせれば、「専門職としての教師」なら、また、「教えるプロだ」と自認するなら、その教室という場で、一緒に普通に生活していて、自然と子どもたちが、話したり、聞いたり語ったりして、「いつのまにか」その命令形で語る内容それ自体が、子どもたちに自発的になされているか、または、なされていくような学びの状況と条件を彼らの周囲に用意し提供してやるべきだという。それは、<確かな学びと成長が、子どもたちに感じ

とられるような状況の中に子どもたちをおく>ということでもある。だから、<学びの環境や条件や状況を整えることで、それらはたしかに保証される>し、スミスの言葉を受ければ、教師は子どもと同じ目の高さであるいは身を低くして「選手(学び手)」になるべきだということにもなる。

また、子どもたちが決して忘れてはならないことは、彼らが意識的に覚えておいたり、自覚的に忘れないようにしておかなくとも、教師は「いつのまにか」彼らの意識と心に強い印象を残すといった話し方を心がけるべきだとも大村は考えていた。冒頭の語句の最後の言葉は、そんな意味で語られている。

まとめよう。

「何々しなさい」という言葉は、大村に言わせれば、教師たちの用いる「教室方言」でしかない^(註12)。それは、子どもを御しやすい存在だとみなしておいて、その上で、その存在を確固たる主体性を持った存在にするという<教育の本来の方向>とまったく相容れない指示語だ。だからこそ大村は、そうした命令口調を「およそ教師らしくない言葉」だ、専門家が用いる言葉だとは言えないと語る。冒頭の「感動をうまく言葉で言い表せない子どもに、そんなに言えないなら別に感じていないのだ」という言葉も同根一体の言葉なのである。

言葉を換えれば、何か重要なことを子どもたちが忘れてしまうのは、子どもたちが悪いのではなくて、むしろ、子どもたちの心と脳裏に明確な印象を残すような感動めいた、またその年齢の子どもたちにふさわしい楽しさ、喜びに浸れるような話し方になっていないからなのだというところでもある。一方で、ごてごてとして、どこが要点なのか、また、どこが聞きどころかが明確でない話し方をして^(註13)、他方で、<このことは覚えておきなさいよ>という命令口調になる。これが日常の教師だ。

要するに、冒頭の言葉は、大村の子ども観から導き出された<教師の技術、教える技法、アート>に関する考えが、素朴な形で語られた言葉だった。

いわゆる噺家が、その笑うべきところでそのネタを説明したり解説したり<笑いなさい!>という言葉を決して語らない。それがその職業のプロとしては当然の鉄則だ。教師の世界ではその当然の鉄則が通用しない。大村の言葉は、教師という世界においてあまりにも当然なことを語っているに過ぎない。日本の多くの教師たちが、まっとうな教員養成を受けて来ていないことにもよるのだろうが、噺家との比較で言えば、日本の教員養成または教師教育は、つねに制度として営まれていて、つまるところ一定の単位を揃えてしまえば、「教師が誕生する」というしくみになっていること、このことによってこうした矛盾が生じているのだろう^(註14)。そのことは、いわゆる「知識の切り売り」で、教員養成や大学教育が行なわれていることに原因があるのかも知れない^(註15)。

＜おわりに＞

授業技術や授業の工夫やそのアイデアが生きるのは、やはり教師の人間あつてのことで、その人それぞれの「人間」の力によってその機能は大きく左右される。だから、授業実践全体の空気、特質、特色も、その教師の人となりによると言える。これは現在の筆者の考えである。その意味で言えば、戦後の教育界に斬新な空気を送り込み、絶えず新しい自分を求めて生きたこの＜人間・大村はま＞に関する筆者のこの論考が、結果的に、大村の人間観、教育観、または、表現論、子どもたちへの接し方、人生観を明らかにすることに終始し、逆に、授業技術論に走り過ぎなかったことは、少なくとも筆者の怪我の功名だったと言えよう。再び大村に戻って考えてみた時、大村のすべての努力、労力、苦心は、戦後新しい境地を開き、たえず斬新な授業実践と、国語教育の改革、及び、教育そのものの変革に向けられたが、如何せん、大村が最も精力を注ぎ込んだ時代、その身は進学中心と受験中心の学校教育体制の真っ只中であつた。それが、この努力の人・大村はまが多数の人たちから過小評価されることの遠因・原因の一つだったと考えられる。いまひとつの理由は、「人間としてのあり方」が大村はまの場合、筆者をも含めて語るのだが、その他の人たちとまるで異なる生き方・価値観・姿勢を持っていたことにもよろう。しかし、本文でかなり論じたが、一人ひとりの生徒に、その子ども固有の教材を手渡し、そのことが、子ども一人ひとりの＜自分の気高さ、自負、誇り、ひいては自尊感情や自己肯定感＞を築くことになっていくという視点は、・・・・それは大村ではなく、筆者の解釈なのだが、・・・・そういう効果を持ち得ること、持っていたことを（あの大村も見落としていたのかどうかは判然としない）、ここにこそ、今後の学校教育が、その新しい体制で衣替えをし得る視点と展望があるように思われる。この意味では、大村はまには、まだまだ読みとるべきものが多くあるはずである。倉沢栄吉が言うように「大村はまの世界は広くて深い」（『アルバム』）。たとえば、「優劣のかなたに」「教室の中にかげがえの位置を」「教室方言」などの新しい見地・観点を切り開いたことは、並みの人にはできない仕事だったと思われる。それも、大村はまの人間によるのだろう。ペスタロッチ賞をもらった大村はまは、ペスタロッチの墓碑にある、「老齢の身で、身を低くして働いたことを、私の生涯の荣誉と考えている」という言葉を聞いて大きく喜んだという。その言葉を大村に伝えたのは児童文学者の滑川道夫だが、その時、滑川は、その＜身を低くして＞という意味を「神の前に」ととっていた。しかし、大村はまは、その意味に加えて「子どもたちの前に」と、「ことばの前に」と読み取ったという。滑川道夫は言う。「これが、教育者、国語教育者としての大村先生の心をよく余すところなく示しているように思われる^(注1)」と。その3年後、教え

子で、大村のよき学び手だった一人の女子生徒は、卒業の数年後に、＜石川台中学では、私にとっては楽しいことばかりの国語教室でしたが、しかし、中学生の子どもにも、先生が＜いびり＞を受けていたのをはっきりと感じることがあった＞と述べ、そのあと、石川台中学での恩師大村について次のように語っている。「自分自身がいくら正しく信念を持ち続けても、人間は弱いものです。落胆もします。傷つきもします。泣きもします。しかし先生は、それにも負けず、強く、しっかり歩き続けました。人間としての弱い部分を、自分の中で一つ一つ克服しながらです。それでいて、おごり高ぶることなく、身を低くして、教師である前に一人の人間として美しくありました^(注2)。」大村のことをこのように語られる教え子が大村のそばにいたこと、このこと自体が、大村にとって＜生涯の荣誉＞だと語っている。今後、大村の開拓した授業技術・アイデア・工夫等に関して言えば、どこまでが大村はま固有の守備範囲にあるものなのか、あるいは、他の教師にもく分かち伝えることができる技術・アイデア・工夫なのかは、もっと精緻に吟味して行くことが求められる。同時に、私たちが大村のようなく教師としての心＞を持ち得る道筋を明らかにしていくことが、今後の私たちに求められていると思われる。

＜注＞

＜はじめに＞

記述に関して。本文で挙げた諸著作は、そのまま記すとたいへんな長さになるので、最初に挙げたもの（共文社刊）を除き、＜はじめに＞で紹介した順に、『国語教室』、原田三郎（聞き手）、『教職五十年』と略記する。また、最初の『教えるということ』（共文社）は、教員養成学部の多くの学生、教員も読んでいることを想定し、引用に際しては、括弧（ ）をつけ、その中に頁数を記して出処を明らかにしておいた。だから、（p.25.）とあれば、『教えるということ』の25頁が出処だと了解されたい。また、『大村はまアルバム』は、『アルバム』と略記する。大村、その他の文献からの引用文中の括弧（ ）内の補い、（略）の記号、下線による強調、さらに、段落換えを意味する「 / 」は、特に記す以外は、本文と「注」を問わずすべて引用者のものである。一部、講演記録のかなを漢字に変えたところがある。

（注1）大空社。以下、VTRと略記する。全8巻からなるこのVTR記録は、総時間5時間に及ぶもので、倉沢に言わせれば、録画撮りは春から秋へとかけて行なわれ長丁場に亘ったという。それは筆者が予想したように、国語教育、国語科の指導の実際というより、むしろ大村の人間観、人生観、子どもをどうみるのかといった子ども観、教材を探す手法や授業のしくみなどが語られ、同時に、戦後日本の学校教育の歩みも回顧され、結果的に、どの教科のどの教師が視聴する

にも適切な内容になっている。女史の〈教育寸言集〉『大村はまアルバム』は、出版社が作製したと解説されているが、それらの言葉は、大村はまがこのVTRの中で語った言葉、その他の大村の著作を中心にして、大村の助言を得て作製されたと記されている。

(注2) 荻谷夏子, 2007年, 筑摩書房。

(注3) J.S.ブルナー「デューイに代わる私の教育学的信条」(After John Dewey, what?)。私は、今、元大阪大学の水越敏行氏の翻訳文を思い出している。原文は次の通りだが、名訳だと思う。〈One writes against the background of one's day.〉, in J.S. Bruner: On Knowing, essays for the left hand., 1962, Harvard Univ. Pr. p.115.

(注4) 1978年講演「〈書くこと〉そのことの指導」『教えながら教えられながら』1989年, 共文社, p.114.

(注5) 「注5」はいずれも, 同書, p.115.

(注6) 「注6」はすべて同書, p.115 ~ 116.

< I >

(注1) 原田三郎(聞き手), 『「日本一先生」は語る』1990年, 国土社. p.134 ~ 135. 及び, p.221 ~ 223. 誇張して言えば, 大村の教師生活は, 泣きっぱなしの連続だったとも言える。

(注2) 荻谷夏子, 前掲書, p.12 ~ 13. 大村はこの時, 〈それと同じだけと言う元気はないけれども, 結構たくさんの人に愛された〉とも述べたという。

(注3) たとえば, 1980年講演「子どもに楽しい国語教室を」『教えながら教えられながら』p.11 ~ 65.

(注4) 原田三郎(聞き手), 前掲, p.220 ~ 221.

(注5) 同書。筆者は当論考で, 大村が愚痴めいたことを語った言葉を一件だけ紹介した。「IV」の「注12」, 及び, この「注」の本文参照。(当論考118頁。)

(注6) 「対談 独立した教師像を求めて」(対談者, 倉沢栄吉), 『ちくま』1982年12月号, p.4.

(注7) 大村はまの作文「いい人とほんとうの人」「姉と自分」「性格」「静けさと悦へ」「兄さん」「家に居る弟」「寂しく生きた兄」(順不同) 参照。『国語教室』別巻, p.19 ~ 58.

(注8) 〈事実や状況や真実〉に忠実に対応することを, 私は「誠実」という言葉で表した。

(注9) G. S. コスチューク著・矢川徳光訳「子どもの発達と教育との相互関係について」(原著1956年), 『国民教育の諸問題』1960年2月号所収, p.162 ~ 173.

< II >

(注1) 「鼎談・ことばを豊かに」鼎談者, 大村はま・野地潤家・倉沢栄吉『総合教育技術』小学館, 1981年6月号所収, p.26 ~ 38. この授業の本来の単元名は「このことばこそ」である。『国語教室』9巻, 特にp.431 ~ 435. 戦前戦後, 大村はこの実践を試みた。

(注2) ここで例示したことばの数々は, 必ずしも, 上の鼎談で例示されているものではないが, この授業の

本旨を歪めてはいない。また, ここで示した(1)(2)(3)のすべてを, 教師と子どもたちが一緒に遂行することが, そのまま単元学習の授業様式になっている。すなわち, さまざまな生きたことばの取材は, 生徒たち・教師が共に行ない, 文例の作成もまた, 生徒たちが教師と相談しながら行なう。「単元学習」の特徴は, 教師が「高み」から一方的に子どもたちにあれこれの指示を与えることなく, 共に問題を見つけ, 共に歩むことに特徴があった。もちろんこの単元だけでも, 長い期間がかかった。

(注3) 1981年講演「子どもに楽しい国語教室を(続)」, 『教えながら教えられながら』, p.84.

(注4) マスコミの喧伝によるものと思われるが, 中学生たちが用いる「ウザイ」「ダサイ」「ザケンナ」, それに, あの有名な「KY用語」も, 今日, 若者によく用いられていると聞く。筆者が高校生, 大学生であった頃, 「三無主義」「五月病」「指示待ち症候群」「スチューデント・アバシー」等が, マスコミによって喧伝された。が, そうしたマスコミの安易な報道と評論は, その状況に陥っている若者たちが, それぞれの時点で彼らを取り込んでいる閉塞状況を打ち破る意志と決意を否定するのを, 言わず語らずのうちに黙認する作用と機能を持っていたこと, 及び, そんなふうに関能していたことを, さらに, こうして私たちの意識を作っていたことを考慮に入れると, 私たちは, 今日の時点で, こうした不見識な報道を厳しく警戒しなければならない。まさに, 現在の「非正規雇用」「日雇い派遣」などの若者を中心とした理不尽な雇用形態の問題群は, マスコミが招来したと語ってもよいくらいである。なぜなら, 上述の通り, それらの言葉は, まさに「無力感」「指示待ち症候群」の増加を当然視させ, それを若者の間に流布させる機能があったと推測できるからだ。当時, すでにその邦訳が出されていたにも拘わらず, ブラジルのパウロ・フレイリ(Paulo Freire, 1921 ~ 1997)の考え方は一顧だにされなかった。大村は, 日本の現実の社会と教育の世界の中で, あらゆる可能性を追求したが, その現実の世界を超える思想を持てなかったのは, 生まれた時代の古さによるとみなすべきであるし, 同時に, 受験中心の学校教育体制が少しも変革されなかったことによる。

(注5) 1993年講演「目標をさだめて」『日本の教師たちに伝えたいこと』, p.150.

(注6) 1980年講演「子どもに楽しい国語教室を」『教えながら教えられながら』, p.14.

< III >

(注1) 『国語教室』2巻, p.9及びp.10. ここでは大村は, 〈聞く耳が子どもたちに育っていない場合は, 各教科たいへんではないかと思う〉と語った上で, 子どもたちに語った話の例として, 「ワシントンの釘の穴」「水をやり忘れた花々」「国際会議とトウキョウのスカ-

フ」等を挙げている (p.12～16.)。

(注2) 同書, p.7.

(注3) 或るジャーナリストは、「読む、書く、聞く、話す」という人間の言語活動のうち、「聞く」という活動が圧倒的に多いという。そこでは、研究者によって異なりを示していると指摘されているが、話し言葉、書き言葉、読み言葉、聞き言葉の全体のうち、概して、およそ「50%から60%強」がこの「聞く」という活動で占められているという。扇谷正造『聞き上手・話し上手』講談社現代新書, 1979年, p.53～57.

(注4) 「注4」は、いずれも1993年講演「目標をさだめて」『日本の教師に伝えたいこと』, p.111～154.

(注5) 1963年論文「人と学力を育てるために」『国語教室』2巻所収, p.80.

(注6) 1975年論文「授業における教師のことば」同書, p.229～230.本文ではこの中の文を簡略化した。

(注7) 「注7」は、すべて同書, p.80.

(注8) 田近旬一「文学教育論」『教育学講座・8巻国語教育の理論と構造』学習研究社, 1979年, p.84.

(注9) 笠原美祢「先生の足跡をたたえて」『大村はま先生のご叙勲をお祝いして』1984年所収, p.169.

(注10) 『国語教室』2巻, p.27.

(注11) 前掲講演「目標をさだめて」『日本の教師たちに伝えたいこと』p.142～143.

(注12) 前掲論文「人と学力を育てるために」前掲2巻所収, p.81.

(注13) Clayborne Carson & Kris Shepard, eds., A CALL TO CONSCIENCE. The Landmark Speech of Dr. Martin Luther King, Jr., Warner Books, 2001. 邦訳『私には夢がある M.L.キング説教・講演集』(監訳梶原寿, 新教出版, 2003年)がキング牧師の歴史的講演を紹介した文献のひとつである。また、実際のキング牧師の〈話しと声〉、つまり、音声は、たとえば、『映像の世紀 第9集 ベトナムの衝撃』(DVD)等で確認することができる。NHKエンタープライズ, 2005年。

<IV>

(注1) 原田三郎(聞き手), 前掲, 戦後に限ればp.220～222.及び, 野地潤家・橋本編『22年目の返信(大村はま・波多野完治の往復書簡集)』, 2004年, 小学館, p.139.非難の内容は、この論考全体にたびたび記した。「自分の研究のために新しい授業実践を試みている」、「高校受験準備教育に熱心になっていない」というのもその類だった。

(注2) 「対談 大村はま=教師としての仕事」『総合教育技術』小学館, 1984年10月号所収, p.32～50.だから中学生の最終学年で、男女間の淡い恋のような主題の文学作品を扱おうにも扱えなかったと、大村は対談者・波多野完治に告げている。

(注3) 前掲誌『ちくま』1982年12月号, p.6.

(注4) 原田三郎(聞き手), 前掲, p.225.

(注5) 富山県教育委員会精神開発室による企画。

(注6) 大村はまの国語科教育の実践等に関わって、国語教育分野以外で大村女史を最も高く評価した人として、日本を代表する心理学者・波多野完治(前掲)がいる。波多野完治は、「これだけ勉強する人が、外国で、一中学校教師として終始したろうか」と疑問を呈している。野地潤家・橋本編, 前掲『22年目の返信』, p.152.参照。

(注7) 倉沢栄吉「第八から新制中学の大村はま」『総合教育技術』小学館, 1984年10月号所収, p.60～65.しかし、大村に対するこうした「不公正な状況」は、昭和35年に着任した最後の勤務校・石川台中学でも再現された。このことは本文で既に記した。原田三郎の著作の中の「七 石川台中でのこと」(p.217～243.)の大半は、公立中学の教師たちが、一教師・大村をくイビリ漬け>にしていることを物語っている。それらの教師たちは、それ以外にすることがなかったのかとさえ疑われる。ある者は「人間としてスキだらけだった」と言えなくもない。

(注8) 「対談<ことば>と教育 魅力的な授業を」(対談者, 遠藤豊吉)。『児童心理』1984年8月号所収, p.35～53.及び, 「対談 独立した教師像を求めて」前掲誌1982年12月号, p.2～12.

(注9) 同上誌1982年12月号, p.6.「注8」と同じ趣旨を大村は次のように語っている。「職員室で年輩の先生らしく冗談を言いながらお茶の一つも入れてあげて話をするのも面白いし、私はそういうことを軽蔑はしてないです。けれども事実において暇がないんですね。しまいの方は年齢的にもやはり疲労します(以下, 略)。」

(注10) 大村, 前掲, 1973年, p.87.山形講演の言葉。当時67歳。その後30年近く生きた大村だが、既にこの時点で大村には、人生を達観し諦観しているところがあった。敢えて語れば、大村の引用文中、「ですから」以降は、論理展開にはかなりの無理がある。つまり、この「ですから」の前後で大村の言いたいことの趣旨が大きなズレを示している。が、元の著作(前掲書, 1973年)を何度読んでも、これにまったく気づけない。それほど大村は熱を入れて、この富山講演と山形講演を語りきったと言える。しかし、大村の場合、明治時代の文豪・夏目漱石の心境には達していないところがあるのも事実である。夏目漱石は語っている。「(私の語る)個人主義は人を目標として向背を決する前に、まず理非を明らかに、去就を定めるのだから、ある場合にはたった一人ぼっちになって、淋しい心持がするのです。それはそのはずで、^{まきざっぽう}槓雑木でも束になっていれば心丈夫ですから」と。/ 荻谷夏子によれば、大村は、「自分を適当にごまかして、周囲に歩調を合わせるということが苦手であった人」で、「心にもな

いことはなめらかに言えない人」だったと言う。(荻谷、前掲書、p.13.) だから大村は、夏目漱石以上に独立した生き方をしたことになるが、結局、〈生き方と行き方〉が大村も漱石も同じところを狙っているにも関わらず、漱石に照準を合わせて言えば、漱石のこの静かで穏やかな感じはどこから来るのか。逆に、大村に焦点をあてれば、大村がこれほどに勢い込んだ語り口調で話すという、その両者の違いはどこから来るのだろうか。いつの時代も、男性より女性が差別され、迫害され正当に評価されないでいるのか。そんな事情がこの違いを生み出しているのだろうか。大村にあっては、明治期末に生まれた女性の不幸ということになるが、しかし世界各国の実情は今なお大同小異であることは変わりがない。夏目漱石『私の個人主義』講談社学術文庫、1978年、p.152.

(注11) 原田三郎(聞き手)、前掲、p.126～130.

(注12) 野地潤家・橋本編、前掲『22年目の返信』p.138～141.本文に続けて「私は自分のやっていることが入学試験に合わないとは思っておりませんでした。こういうやり方でいいのだと思っておりました。子どもたちもそうでした。・・・(中略)・・・このように、すぐ目先の高校受験のことも含みますが、私の目指していた「実際」は、本当はもう少し遠くの、ことばを使って生活していく子どもたちの一生涯でも見通したものでありたいと、いつも願っておりました。」及び、原田三郎(聞き手)、同上、p.225～227.

<V>

(注1) 前掲『日本の教師に伝えたいこと』、p.114.

(注2) 前掲誌1982年12月号、p.7.

(注3) 出来上がった子どもたちの創作文を取り上げ、その中の「動詞」、及び、その動詞を修飾する語句、さらに「主語」が何かを探し出し、その主語を修飾する語句を見つけるという単元学習も大村によって工夫されたという。『国語教室』1巻巻末、p.520.

(注4) 日本作文の会編『子ども日本風土記・新潟』1972年を参照。

(注5) (注5)を付した箇所はいずれも前掲『日本の教師たちに伝えたいこと』、p.8.同様の趣旨は、前掲誌1982年12月参照、p.12.この項目で紹介した「単元学習」の正しい名称は、『国語教室』1巻巻末を参照。

<VI>

(注1) 大村は、晩年、この言葉にかなりの執着を示した。それはおそらく、受験教育体制の中で〈差別と選別〉に遭っているすべての子どもがなんの不公平感もなく屈託なく学びに立ち向かえることに対する教師大村の希望であり執念だったと考えられる。荻谷夏子、前掲書、p.223～228.

(注2) 戦前であれば、尋常小学校在学中になんらかの能力差、学力差があっても、ほとんどの子どもがそこからそのまま実社会へ出ることが多かったために、そ

れらの差異は互いにそれほど直視せずにすまうことができたろう。

(注3) 前掲『日本の教師に伝えたいこと』、p.132～135.

(注4) VTR 8巻では、倉沢栄吉は司会としてだけ登場し、そのほとんどは、大村が独りで今後の日本の学校教育のあり方を語っている。その中で小学校の教師たちに対する怒りを込めた言葉がかなり長く語られている。

(注5) この言葉は、もともとは行動生物学の分野で用いる言葉だが、筆者は、人間の数や言語の学びに適切な時期と年齢段階とに言及するために敢えてこのような言葉を用いている。たとえば鳴禽類などでは、孵化してひな鳥になった或る時点で、父親鳥の鳴き声を耳にする機会を〈意識的・実験的に〉奪った場合、後、繁殖期に、その鳥はその種固有の声で鳴くことができないという。この父親鳥の鳴き声をたっぷりと聞くことが求められる或る定まった時期を概して「敏感期sensitive period」と呼ぶ。人間の子どもの場合も、あれこれの学び取りに関して、そうした年代があるということは時々語られる。「子どもの成長のある時期までに数学が分かるようにしなければならぬわけです。(中略)一人一人の子どもの生育過程は必ずしも一様ではありませんから、一概に何歳とはいえませんが、小学五、六年から中学一、二年の年頃が限界ではないでしょうか。この点も、言葉を身につける過程と同じです。一般的にいつ九歳ぐらいの年頃まででないと言葉を自分のものにするにはむずかしいといわれています。」経済学者宇沢弘文の言葉。『日本の教育を考える』1998年、岩波新書、p.30～31.子どもの成長に関するこの考え、認識は、拙稿「斎藤喜博の教育論の批判的検討」において筆者も強調した。富山大学人間発達科学部紀要1巻2号(2007年)所収。特に「II章」の「(2) 教師にとっての「実践」の意味」参照。

(注6) 戦後すぐのことだが、大村は、子どもたちに「やさしいことばで」という単元を予定し、雑誌の裏表紙に掲載されている四社の鉛筆の広告文を取り上げ、それらを子どもたちに読ませ、どの広告文がすぐに買う気持になるかという点から、やさしい広告表現を比較吟味させ検討させている。この単元学習の実際は『国語教室』1巻、p.9～25.参照。

(注7) 大村は、単元学習の主題、課題を定めるには、学校のすべての課業が終わったあとの放課後の清掃後が一つのいい機会、子どもたちが、その最も子どもらしい姿と素顔とホンネを見せるのがこの時間だと言う。こんな時に、教師のほうから言葉を惜しまずさまざまに語ってやるのがいい、と。〈私の生まれた明治39年というのは、その前年に日本が日露戦争に勝利したということから、ヨーロッパの国々と肩を並べ一等国になったということ、東京はその年も翌年も大騒

ぎしていたらしい」と語って聞かせたところ、少し気転の利く子どもたちは、「私たちの生まれた年はどんなことがあったのか」と、自分たちの生まれた1年間を調べようというふうに話しが進展したという。VTR参照。こうして昭和30年代当時の新聞などを調べて、それを何ヶ月も教材集めと調べに夢中になるという。この実践例は同上『国語教室』1巻、p.411～477に詳しく語られている。資料集めが先で、単元学習として実現させたのはその1年半後だという。しかしこれほど簡単には進行しないのが現実であろうし、実現までに相当の力と時間をかけているのが注目される。

(注8) 野地潤家・橋本編、前掲『22年目の返信』、p.116～117参照。

(注9) 大村『教室に魅力を』1988年、国土社、p.114～115。

(注10) 1980年講演「母でこそできること」『教えながら教えられながら』、p.168。『アルバム』の中では句読点がないが、大村のこの著作の同じ言葉に依拠し句読点を付した。

<Ⅶ>

(注1) 抽稿「斎藤喜博の教育論の検討」人間発達科学部紀要第1巻第2号(2007年)所収。特に「Ⅲ章」参照。

(注2) 大村のこの考えと類似の考えで、授業実践を試みた事例を挙げれば、斎藤喜博に率いられた群馬県島小学校の、昭和27年から38年の授業実践があげられ、他方、無着成恭の『山びこ学校』の昭和24年から27年の実践もまた、そうしたくたくのなさで営まれた。斎藤喜博全集別巻1には(国土社)、島小学校の教師たちの授業実践が記録化されているが、そこではその子どもたちの計算間違い、考え違いを、意識的に、その間違いをした子ども個人と切り離して「〇〇ちゃん式間違い」と命名化し、そのような間違いがなぜ導かれたのかをクラスの全員で考えるという積極的な取り組みが見られる。無着成恭の『山びこ学校』の実践は、当時の教師・無着成恭の若さも幸いし、<子どもたちに対するまっすぐな愛情>が、子どもたちをして、率直で端正で偽りのない教室風土を作り上げ、教育実践としてはすぐれた実践となっている。『山びこ学校』百合出版、昭和31年。

(注3) 『教職五十年』「第3部 今日の日まで」p.62。

(注4) 大村の用いた順にこれらの言葉を説明すれば、1980年代のおよそ10年間だけをみると、まず「楽しい教室」を用い、次に「いきいきとした教室」や「教室をいきいきと」「生きた教室」という言葉が並び、そして最後に、教室に「魅力」を求めるといった順序で、さまざまに変遷があったことが窺い知れる。言葉にこだわった大村だから、それでもこの「呼び名」は定まることがなかった。後に混乱も見られるが、1988年に刊行された前掲『教室に魅力を』という著作が、2005年9月に装いを新たにして再刊されているのは、大村の最

終的な考えによったものとみなしてよい。大村は、その五ヵ月前の4月に亡くなっている。

(注5) 前掲誌1982年12月号、p.11。

(注6) 1980年10月講演「子どもに楽しい国語教室を」『教えながら教えられながら』所収、p.63。

(注7) 同講演、同書、p.37後半。

(注8) 前掲対談「よい聞き手を育てる」『国語教室』2巻所収、p.5～6。及び、大村はま・荻谷夏子・剛彦共著『教えることの復権』2003年、筑摩新書、p.30。及び、小西まゆみ「<人の道>を教えてください先生」、『総合教育技術』小学館、1984年10月号所収、p.80～81。

(注9) 1980年講演「子どもに楽しい国語教室を」『教えながら教えられながら』、p.63～64。

(注10) 野地潤家・橋本編、前掲『22年目の返信』、p.25～26。

(注11) 大都会や地方の都市部において、中学生が高校進学を目指す時、どんなに過酷な日々を当人、両親、兄弟にかけるかに関しては次の文献参照。村崎芙蓉子著『カイワレ族の偏差値日記』1987年、鎌倉書房刊。後に、文春文庫版、1993年。著者・村崎芙蓉子は、「あとがき」で記している。「小学生ほど弱くもないけど高校生ほど強くもない、最もナイーブな年代が中学生です。明るく元気に走り回っているから大丈夫だと思っているなら、いびつなこの<教育>に携わっている教育界の先生たちには、児童心理学をもう一度やり直してもらわなくてはなりません。目に見えないところで中学生たちは大きく傷つき、血を流し、絶望しています。この<(受験中心の)教育>は、残酷なく差別>です。・・・<教育の荒廃>は、起きるべくして起きた一つの結果です。」(p.329)後に高校合格を勝ち取った後の報告では、「(高校に合格し進学したのに)殴られたり怒鳴られたりを目の当たりにして、カルチャーショックも受けました。一時期は、私も真面目に都立高中途編入を考えたものです。事実、一年生のとき、(息子の)けんのクラスの何人かは退学してしまったのですから。規則と規律のほかは、勉強勉強ただ勉強です。講習会や補習までよくやって下さいます。」「しかし高校側のカリキュラムには、子ども達の躍動する青春や自我の育成についてはプログラミングされておられません。(高校)教育のすべては大学入試のためにあるようなものです。有難いことなのでしょうが、私にはこういう高校生活のあり方が今一つ釈然としないのです」と(p.331～332)。中学校や高校によって事情は違うのだろうが、この著者・村崎芙蓉子の語っていることはそれほど現実を歪めていない。「こういう高校生活に釈然としない」著者は、当時の文部大臣西岡武夫から、1989年第14期中央教育審議会の審議委員を委嘱されている。その奮闘振りは、西尾幹二『教育の自由・中教審報告から大学改革へ』(1992年、新潮選書)参照。

(注12) 前掲誌1982年12月号, p. 3.

(注13) 前掲『日本の教師たちに伝えたいこと』, p.132 ~ 135.この「S君」のことは前に述べたとおり「VI」の「注3」を付した本文(120頁左)を参照。

<Ⅷ>

(注1) 授業の中の子どもたちの心理描写は大村の場合、非常に鋭い。一例である。「次のようなことを言わないことです。「黒板に書いた字、読めるか」……この場合、子どもたちの何人かが、「はぁい」と言うでしょう。そして、読めないか、不確かな子どもも、何人かは釣られて「はぁい」と言うでしょう。そして読める子も不確かな子も、半分くらいの子は、何となく返事は人に任せたとような気持ちで、黙っているでしょう。もし読めない子がいても、「読めません」とは言いません。まして、読めるような読めないような不確かな子どもの中に、正確にその自分をつかんで、「読めないのではないけれど……」と自分の真実の状態を表わすというような、ことばの力を持っている子の声は聞かれないでしょう。それより何より、先生が何と言ったのか、耳に入っていない子も何人かいるでしょう。」新編『教室をいきいきと1』1994年、筑摩学芸文庫, p.111 ~ 112.ここでも、子どもたちが、その早い年齢段階で、「大勢順応主義」(後述)に陥る日本という社会の現実の空気を指摘できる。

(注2) 戦後のアメリカの、いわゆる1957年のスプートニク・ショック以降、1960年代、アメリカは科学教育の改善を試みようとした。この時、全米規模で、「発見学習learning by discovery」という学習様式・授業様式が喧伝された。「子どもみずからの発見」、その効果を吟味する過程で、発見したことがらを<言語化したほうがよいか、しないほうがよいか>などの議論が行なわれた。本文の意味は、この議論のことを意味する。

(注3) 「御しやすい」とは、もともと、オランダの評論家、カレル・ヴァン・ウォルフレンが「日本人」に対して用いた言葉である。日本人の多くは、政界や財界や権力の前で、<素直になりすぎる、服従しすぎる、従順になりすぎる>という批判を込めて用いられた。戦前で言えば<軍部の前でも>ということになる。この言葉は、「思い通りにしやすい」「扱いやすい」という意味である。長塚節による小説『土』の中の小作たち、つまり「勤次たち」の生活を見れば、多くの日本人のその歴史的な根源が正しく理解される。<地主に対して、みずから御しやすい者として振舞うか、御しやすくしていることしか彼らに生きる道がなかったこと>を、小作たちは「学習」させられて来た。小作たちは、つまり私たち日本人の多くは、そうした長い歴史過程を通して、心ひそかに、<機会があったら他の人たちを御したい>、つまり<地主のように振舞えるなら振る舞いたい>という願望と性(さが)を築い

て来ている。だから、私たち日本人は、一方で「歴史的に作られたどうしようもない劣等感」を持ち、他方では、「優越意識を持ちたいと願う存在」として生まれて来ている。そして、これをたえず温存させて生きなければならない、という宿命を負うたかのようにして私たちは「今を、生きている」。そんな日本の文化風土で育った人たちが、いつ子どもたちに対して「権力者」になるのかを想像するのはそれほど難しいことではない。むしろ、教師たちの意識如何に関わりなく、そうっていないほうが不思議なほどだ。思想家・日高六郎氏は、明治期以後の日本の歴史過程を吟味して、次のように類似の人間関係を分析しているのは恐ろしく鋭い。それは、<国家と国民との関係>の分析と語ってよいし、その延長線上に<地主と、「勤次たち」つまり小作たちとの関係>の分析にもなっている。「日本国民は、明治以来敗戦まで、ほとんどみな国家の忠良な臣民であった。国家は、政治支配のための機構であるばかりでなく、国民の守るべき道徳の教師であり、信ずべき宗教=国家神道の擁護者であった。国民は、その精神も肉体も、ふかく国家のなかへ埋めつくしていたために、つまり、国家のふところふかくいだけたために、それ以外のあり方は、むしろ不安であり、不遜であり、不正であるとさえ感じていた。そこには、国民に対する加害者である国家権力が、じつは、被害者である国民にとって、よりすぎるほかない親舟となるという倒錯があった。」日高六郎「戦後思想史における教研と記念講演」『歴史と教育の創造・日教組教育研究集会記念講演集』一ツ橋書房所収、1972年, p.19.

(注4) 「注4」はすべて次の講演の言葉で、同一箇所からの引用。1982年講演「教えながら 教えられながら」、前掲『教えながら教えられながら』所収, p.149.大村の言い分を逸脱しない限りで表現はかなり変えた。

同じ論旨は、同書、1980年講演「子どもに楽しい国語教室」にも見られる。「自分の心の中に(感動)あることはありますのに、なかなか言えない。半分も言えはしません。そんなに言えないなら別に感じていないのでしょうなどと言われたら、本当に涙が出ます」と。p.25.

(注5) 1931年に諏訪高女に入学した教え子の一人・藤原てい(作家、1918年生まれ)は、当時25歳前後の大村を次のように述べている。「それは、きびしい姿だった。この人生に、まともに取り組んでゆく、真摯な姿に見えた。いいかげんな、なげやりな生き方は容赦なく糾弾していくような姿だった」と。これに類似する指摘は教え子たちの中には多い。そういう生き方だけが尊いという<大村の姿勢>には疑問も提出できようが、大村がそれだけの自負と真摯さと毅然としたさまで振舞えたのも、本来の勝ち気な性格と、長野県でただ一人の「学科担当の女教師」(野地潤家の言葉)と

いう自負とがあったからだろうし、捜真女学校以降の苦学生としての思い出、さらにそこで得た豊か過ぎる学識などがその弾みになっていることはもちろんである。たしかに諏訪高女における20歳代の大村は、生徒一人ひとりにやさしく対応したのはもちろんだが（特に逆境にある生徒たちに向けた人一倍やさしい対応とまなざしは特筆すべきだ）、しかしそれと同時に、大村は、厳しく毅然とした態度で、生徒たちと授業に向かっていた。藤原の上の思い出は1982年頃のもので藤原は当時64歳である。大村が鮮烈な思い出を教え子たちの記憶に残したのは事実である。藤原てい「私の中の大村はま先生」『国語通信』1982年、第250号所収、p.2.

(注6) 加藤周一『日本文化における時間と空間』2007年、岩波書店、p.121.この言葉は、<個人の生き方>を、かなり厳しく見つめた言葉である。「大勢順応主義の「大勢」とは、集団の成員の大部分が特定の方向へ向う運動である。その方向に明瞭な目標があることもあり、目標が定かでないこともある。いずれにしてもその方向の是非曲直ではなく、多数がその方向へ動くということのみによって、運動に加わり、同調し、付和雷同するのが、大勢順応主義である。……大勢順応主義は常にいわゆる「雪ダルマ効果」を伴う。」「その態度は昨日と今日の立場の一貫性に固執しない。別の言葉でいえば、大勢順応主義は集団の成員の行動様式にあらわれた現在中心主義である。」

(注7) 宇沢弘文「共通一次は廃止すべきだ」『世界』1988年11月号、p.220～225.

(注8) 「Ⅵ」の大村の冒頭の言葉。

(注9) いずれも、前掲『日本の教師たちに伝えたいこと』、p.9.

(注10) いずれも、1975年論文「授業における教師のことば」『国語教室』2巻所収、p.229～239.

(注11) B.O.スミス、Logic,Thinking,and Teaching.,Educ.Theory.1957,October,Vol.VII.,No.4.,p.231.

(注12) 大村の造語とするには適切ではないかも知れないが、大村は、「教室方言のような」言葉と断じている。『国語教室』2巻、p.43.

(注13) 斎藤喜博も『授業入門』の中で、頭が悪くなるような話し方は避けるべきだと強調している。『授業

入門』所収「授業の創造」全集4巻、p.89～90.

(注14) 現在の大学教育、及び教員養成の問題を念頭において、この事実を指摘するのは、宮城教育大学初代学長の故林竹二。「大学で学ぶということは、人間や社会や、世界を、その根底においては自己を、根本から問い直す作業をはじめることである。(略)一定の単位を揃えて、卒業の条件を満たすこととは根本的に違うことなのである。』『林竹二・教育の再生を求めて・湊川でおこったこと』1977年、筑摩書房。p.6～7.

(注15) 「落語社会学」『教育対談 いま必要なことは』1983年、朝日新聞学芸部所収。(対談者、噺家桂米朝と愛媛大学の藤岡喜愛(文化人類学))。対談途上で、桂米朝が、噺家になるためのいわば<全人教育>が低迷して来ていると語っているのに対して、藤岡喜愛は、次のように語り、「大学教育」も教員または研究者になるための<全人教育>になっていないことを嘆く箇所が注目される。「実際やっていることは知識の切り売りですからね。」p.145.

<おわりに>

(注1) 滑川道夫「教師としての姿勢<身を低くして>」『総合教育技術』小学館、1981年6月号所収、p.22～23.

(注2) 北原圭子「少女のような目で」、同誌、1984年10月号所収、p.78～79.

<参考文献>

大村はま『学びひたりて』共文社、2005年。

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』1966年刊。

ご叙勲お祝いの会著『大村はま先生のご叙勲をお祝いして』1984年刊。

K・V・ウォルフレン『人間を幸福にしない日本というシステム』毎日新聞社刊、1985年。

パウロ・フレイリ『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)