

## 国語指導と道德教育 教師大村はまの実践

小川 智瑞恵

### はじめに

「道德」の教科化が決定され、教育基本法に謳われた人格の完成をめざす教育の目的と道德教育とのあり方が根本的に問われるなか、教科指導や教科外活動において道德教育がどのようにかわり人間形成に寄与するのかがあらためて課題となっている。

2004年の文化審議会答申では、学校教育の中核に国語の教育を据えて言語活動の充実を目指して全教育課程を編成することが重要であるとされ、現行の学習指導要領への改訂過程においても喫緊の課題のひとつとして扱われた。中央教育審議会答申では、2005年の国語力は「すべての教科の基本」であるのみならず道德教育の基盤となるとされた。2008年の学習指導要領では国語科を中核的存在として、各教科等においてもそれぞれの特質に応じて言語活動を充実させる方針が示され、『中学校学習指導要領解説 道德編』では、道德教育と国語科とのかわりにおいて、国語科によって「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重しながら言葉で伝え合う力を高めることは、学校の教育活動全体で道德教育を進めていく上での、基盤となるものである」と指摘された<sup>1)</sup>。

同年3月には「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」が閣議決定され、小・中・高等学校などで子どもの読書活動の推進が図られる必要があるとされている。読書と道德教育

に関しては、「道德の時間」が1958年に特設された翌年には図書館教育研究会はその指導法の一つに読み物資料が挙げられていることに鑑み読書による生活指導の観点から指導法をめぐる問題に寄与すべく『読書による道德教育』を発売した<sup>2)</sup>。最近では読書量の多さと道德性の高さに相関関係にあると指摘されたり<sup>3)</sup>、道德性と道德的実践力の向上のための取り組みの一つに読書活動を挙げたりする例などもみられる。

2011年には文部科学省から『言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】』が発行され、国語科に関しては、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」「読むこと」の各領域において社会生活に必要な言語活動が行えるよう指導することが求められ、言語活動の充実の重要性は増している。

本稿では特に言語活動の中心的役割を担う国語教育と道德教育との関係に着目し、考察のてがかりとして大村はま(1906～2005)の実践を取り上げる。大村はまは52年間にわたり、戦前は高等女学校、戦後は中学校において国語教師として指導に当たった。大村の国語教育における指導法について多くの研究が積み重ねられ、教師となるまでの歩みに着目した論考も発表されているが、ここでは、まず、大村はまの略歴をその教育観に反映されている文章や考え方に触れながら紹介する。続いて大村が重視した国語教育のなかから「聞くこと」と「話し合

い」、「読書生活指導」、読解の指導をとりあげ、そこに道徳教育がどのようにかかわっているのかを考察していきたい。

### 1 大村はまの略歴と教育観・人間観の形成

大村はまは1906年に横浜に生まれ、捜真女学校を卒業し、東京女子大学に学んだ。卒業後は1928年より長野県立諏訪高等女学校に10年、府立第八高等女学校に9年間勤務し、終戦後、新制中学校の発足と同時に中学校の教師に転身、江東区立深川第一中学校、目黒区立第八中学校、中央区立紅葉川中学校、同文海中学校、大田区立石川台中学校で教育に携わった。単元学習を編み出し、1980年の退職後に全集『大村はま国語教室』（全15巻、別巻1、筑摩書房）を次々と上梓した。一貫して教師の指導力を重視し、2003年には教え子の荻谷夏子とその夫荻谷剛彦との共著『教えることの復権』（筑摩書房）を出版するなど著作は多い。

大村の教育観を端的にあらわす言葉の一つに「優劣のかなたに」がある。推敲を重ねつつけ絶筆となった詩の題名にもなっている。優劣のかなたの世界を捜真女学校五年生のときにすで見出していたことがうかがえる「静けさと悦へ」という作文がある<sup>4)</sup>。作文は「私は今まで、どうしても本当の静けさと悦とを持つ事が出来なかった。自分では努力に努力をしたけれど、本当の心が持てなかつた」と書き起こされる。「本当の人」になるために努力をするもののそれが他人の目にはどう映るか、また努力の結果が気になって焦燥感をおぼえたり、人を羨んだり同時に自分を見下げたり、人のようにになりたいとおもってみたり人を自分のようになら

せようという心も起こって、努力に大きな空所とたるみができて純粹でなくなっている、と悩んでいた。「本当の人」というのは、四年生のときに書いた「いゝ人とほんとうの人」という作文に示された大村の理想である。大村のいう「ほんとうの人」とは、「ほんとうになろうとする心と一生懸命な涙を流した努力」によってつかんだ、ほんとの苦しみやほんとの悦びを知った静かな心を持ち、それゆえ、一人でも「人々を力づけ引き上げていつてくれる」人である。「静けさと悦」という作文には、そのような「ほんとうの人」になるための努力が、目的に達するための手段としてではなく、努力そのまま願いとなり、心から湧き上がる力となるまでの葛藤とよろこびとが綴られている。大村は「ほんとうの人」になるための願いが努力と一体化した生き方を、「何といはれても行く、一つの道」として見出した。そうになると、自分よりすぐれた方たちになつかしみのこもった尊敬と感謝とを捧げるようになり、生きる悦と生甲斐を感じつつ生きるという質実な幸福と静かな力が心全体に湧いてきた、と綴る。大村は後にこの作文には関東大震災後の悲壮感がみられると述べているが、それだけに大村が何を求めてどのように生きようとしたかが追及されているといえよう。

この時の作文にあらわれた努力とこころの静けさとの関係は、人間への深い理解となって後年あらわされる。その一つは、1988年に出版された『教室に魅力を』に収められている大村が全国大学国語教育学会大分大会で語った努力をめぐる人間観である。大村は、励ますつもり「努力すればどんなこともできる」という言

業は、国語の場合だけではないことになるが、人間というものを誤解している、人間や人生の見方が浅く、真実を知らない、そういう言い方をすると、人の集まりである教室は、たちまち魅力を失う<sup>5)</sup>、と語る。

もうひとつは、「全国国語教育研究協議会」での講演のなかで語られた中学生の心理をみて指導に当たる重要性である。大村は、中学生は「これから伸びていかなければならない、今は非常に危険なガラスのような子ども」である、と語る。人は「ほんとうは、人生において自分が劣っているとか、だ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。おとなとすれば、そういうふうに、そういうふうになってきますけれども、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ねばならないのです。〔中略〕しかし、なんととっても未熟な時代のことですから、その比べる考え方は非常に危険です。比べても能力が増えるわけではないからです。伸びようとする力の強いこの時期、この比べるということは口では自分の力いっぱいやればいいのか、一生懸命やったのだから満足だとか言いつつ、じつはなかなか克服できないのです。ですから、なるべく比べるようなチャンスを作らないことです」<sup>6)</sup> というものである。ここには大村が人と比べて劣等感に苦しんだ経験が目の前の中学生

をみる目となって生かされ、指導者としての配慮につながっているとみることができる。

さらに大村の教育実践と分かち難く結びついたその根底にある人間観を知る上で重要なのが、新制中学の教師に志願した前後の心境の変化である。大切なのでこれも大村自身の言葉からたどっていきたい。大村は、戦後、「新しい日本の建設のために何かしたいという悲願を抱いて中学に出た」<sup>7)</sup>。「私は、戦争の時代を過ごしてきた教員です。戦争のために身も心も捧げたように尽くした日があるのです。その慙愧の思いといいますか、いたしかたなかったとはいいながら、どう考えても、悲しいことなのです。自分だけならまだしものこと、自分の子どもたちを率いて、そうしたということが、なんとしてもつらいことです。そして、どんなことがあっても、戦争を防ぎたい、防がなければならないという気持ちです」<sup>8)</sup>。

そのような気持ちから「身を捨てて」<sup>9)</sup> 飛び込んだ中学校であったが授業が成り立たず途方に暮れ、高等学校に戻してもらいたいという一縷の望みをもって西尾実を訪ねる。ところが西尾に「本物の教師になるときかもなあ」と言われて引き返す道すがら賜りもののようにアイデアが湧いた。古新聞からひとかたまりの文章を切り取り、その文章を基にする仕事をてびきとして書き添えた二クラス合同の百人余りの教材を夜通しつくりつづけた。朝、それを持って机も椅子もない教室に行き、飛び回る子どもたちのうち走ってきた男の子をぱっと抱き、その教材1枚とちびた鉛筆を渡す。それを繰り返して、やや静かになったのでさっきの子どもを探した時のことを、それは最晩年の2004年10月

31日に東京国際フォーラムで開催された白寿記念講演会においても生き生きと語られた。大村はその時の情景と気持ちとを「これ おやり」といっては次々手渡した自分の声をはっきり思い出しながら、教材を読む子どもたちが、よいもの、高いもの、学べるもの、自分がより人間らしくなるものを見た場合、それにひかれて、やれと言われなくても、知らない間にみせる美しい顔に「人間の人間たる一つの姿」、「ほんとうに人間の尊さとか、よいものを求める人間の人間らしさ」を見出した。大村は「一度に気持ちが変わり」、自分のすることは「人間を人間にする、人間を人間と思って大事に」することだと理解し、それを根としてこのまま中学校で「これはほんとうに人の子、みんな大切な人の子なのだと思って、子どもに接」する決意を得た<sup>10)</sup>。

## 2 「聞くこと」への着眼

### ほんとうに聞く

大村の国語教室（以下、「教室」）では、「聞く」ということを人間形成と学力の形成における礎石であると位置づける。「教室」では人と学力を育てることは本来一つのものであるはずだ、と捉えられている<sup>11)</sup>。その学力を培うための第一歩が「聞く」ことであり、一度で理解する、本気で聞くという頭である。そのような頭は教師によるよく構成されたすっきりとした話を聞きつづけることでつづられ学力形成の基礎となる。それだけにとどまらず、「ほんとうに聞く」ということは教室における人間形成の面からも重要である。教室の友だちというさまざまな話し手の話のなかにはおもしろくなかったり下手

であったりする話もある。精いっぱいしてもやはり下手な話になってしまう人が「情けない気持ちにうちかちながら話している」ときに、単なるエチケット以上に「ほんとうに人情を持って聞く」ことができるよう、「人間性を目覚めさせるような注意のしかた」が指導者に求められる。そうやって話し手の気持ちを考えながらきくところに人間というものが育ってくるのが指導の場たる「教室」である、と大村は主張する。大村は、「もしことばというものが、人間性、人間ということと離れてはなしとしたり、そしてまた、ことばが、最後において人と人との通じ合うものであるとすれば、そういう心構えの育たない所には、冷たく批判的にのみする所には、人間というものは育ってこないような気がします」と、聞くことが人と学力を育てる出発点であるゆえんを語る。

### ことばの響き

そのように「聞く」ことにおいて「教室」で大切にされるのは、ことばの響きである<sup>12)</sup>。大村は、「話しことばは、そのひびきの中にこそ、その人の心をきく」という。ことばの響きには、ことばにならない人の心のほんとうの響き、深いものがあらわされている。「そのことば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」も養われる。それは、人と人との深い交わりを結ぶもととなり、その基盤があって初めて文学も味わうことができる、という理解がある。

言葉の響きに留意した「教室」の実践記録のひとつに、「道徳」が特設された1958年、『実践国語教育』が「国語教育と道徳教育」を特集

し、大村がそのテーマを考えるためといって紹介したのがある<sup>13)</sup>。これはいつも声の低いSという生徒がその日も低い声で発表を始めた時に「きこえません！」という声が学習熱心な生徒をはじめ何人かの生徒からかかった、という出来事に即応してなされた実践である。大村はまずSを着席させてから三つの話をする。一つ目は、Sの発表が教室でみんなの発表としてはよく聞こうとしても聞こえなかったと思う、という事実への感想。二つ目は、聞こえなければ次の学習に発展させられないので、聞こえないと発表者に知らせたのはよいことであった、と声をかけた生徒たちの意図と行為への承認。三つ目は、しかし、複数の生徒から発せられた「きこえません」というイントネーションは「それぞれ、いろいろな心がまえをみせていた」という指摘。次に、「きこえません」と言った生徒を含めた10人ほどに一人ずつ「聞こえません」と言わせ、それを一同で聞いて、そのイントネーションでよいと思ったら手を挙げさせる。そのことによって、イントネーションのよしあしを計る各自の中にあるものさしに気づかせ探らせる。それをもとに、「きこえません」という言葉はどれほど苦心してもいい感じを相手に与えられないことを気づかせ、イントネーションのくふうのほかにことばそのものを変えることはできないか、問いかける。「ききとれません」など次々に出されることばのうち、どれがよいか考えてみながら、「どういう心の現われていることばをよしとしているか」と問いかけ、芽生えてきた考えをまとめさせる方向に導く。そこでクラスで考え合った結果、よいとされることばは、発表者の身になって考え、発

表者がそのことばを聞いたときの心持を考え、発表者を責める心がなく、さらに、自分の聞き方を反省する心をなくなさいときに発することができる、ということがわかった。このような「あたたかさつつましさ」がことばや言い方にあらわれているときによいと感じる、という理解がもたらされ共有された。そこで大村はもう一步進め、そのようなあたたかさ、つつましさの基となっているものを考えせる。それは「発表者という人間を認めること、尊重すること」、ゆえに「聞く態度の根本は、人間の尊重である」という結論が導き出された。

道徳教育を目標に掲げた授業ではないが、道徳教育なくして授業は成り立たなかった、と大村がいうこの実践記録は、学力形成と人間形成が不可分離の関係にあるという大村の主張を裏付けている。本人の努力がうかがえても「きこえません」と連呼されるSという生徒と、「きこえません」と言った生徒たち双方への配慮から展開したこの授業には戦後の大村の決意が具体化されているのを見ることができる。

### 3 「話し合い」の指導

このように人間への尊重にもとづいた聞く態度が、全体で話し合うという活動の出発点になる。大村は、「子どもたちを話し合える人としてそだてることこそが、戦後の教師として再出発した自分の使命」ととらえていた。「実際、戦争はどんなに多くの人を情けない気持ちにさせ、どれくらい深く人の心を傷つけたことか。やりきれない気持ちになった現場の教師としては、何を為すべきか。国語科としては何が一番大切か。当時は、『民主国家を建設するほ

かに日本が助かる道はないのだ』ということが叫ばれていました。それを国語科として受け止めるとき何ができるかと言えば、それは話し合いの力ではないのか。すべての人が自分の意見をもって、そしてしっかりと話し合いができる国民がそろっていたなら、戦争を避けることさえできたのではなかったか……』というおもいから当時は勉強の内に入らなかった「話し合い」を重視した<sup>14)</sup>。話しことばを「生活と文化の向上のための基盤としての位置を考える」「話しことばの会」が1962年に発足すると大村はさっそく参加している<sup>15)</sup>。

大村は、「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いうことが出来る」と考えていた。そこで、「教室」では段階を踏んでクラス全体での話し合いに備えるように大村は機会を逃さずそのつど方法を編み出し指導した。まずひとの話を聞いてその聞いたことも交えて話すという習慣をつけるようにする。つづいてグループでの話し合いでひとの考えを聞いてそれと考え合せて自分の考えの変化をことばにするという訓練を一年くらいかけて積む。その上で、はじめて全体の話し合いにいたる、というものである。大村は、ふだん黙っている子がしゃべるとそれに対して意地の悪いことを言う子がでてきてしまうことに心を痛め、黙る子をつくらぬよう大村は苦心した。「準備の準備のなかで聞こうとする姿勢のようなものができて、どの人もばかにすることはないのであって、みんなそれぞれ言えるし、言うことを持っているんだという、そういう気持ちで、雰囲気としてできてくるようにする」ここにこころを砕いた<sup>16)</sup>。

### 話し合いの三段階

大村は、話し合いとは「あるひととき、時の流れを共有して、互いにいのちのひとこまを出し合って、人間と人間とが、じかに触れ合う」ものと述べる<sup>17)</sup>。したがって話し合いの指導には第一に、話し合いから新しいものが生み出される不思議なみりを経験し、話し合いの価値に目覚めさせること、第二に、正しく深く聞きとる力をつけること、すなわち透明で冷静な聞く力と機敏に整理しつつ聞く力と、人間的な、あたたかな、心まで聞きとる力とをともに追求しつつ聞く力をつけること、第三は、その学級において、だれかがだれかをばかにしていない、また、だれかがだれかにばかにされると思っていない状態を創りだしておくことの三つが不可欠である。第三に関しては、大村は、学級経営の問題につながると捉えているが、「教室」を充実させるために疎かにできないと重視している。あなどられていると思っている生徒がいわゆるできない生徒であるとしたら、その生徒が自分自身をも、その生徒をあなどっている生徒をも、ほかのすべての人たちをも納得させられるような「すばらしいこと」をさせなければならない、と大村は考えた。そうすればあなどっている生徒もしぜんその発言に耳を傾けるようになる。その積み重ねによって人をあなどる人も、あなどられていると思っている人もなくして初めて話し合いのできる場が整うことになる。

### 話し合いではひとりひとりが責任ある主体者に

大村が話し合いの場を整えるためにおこなった記録が、同じく国語教育と道徳教育の問題を考えるために提示された資料<sup>18)</sup>のなかに見出

せる。

「教室」で、ある作品について準備をかなりした上で話し合いをしたにもかかわらず活発な話し合いにならなかった。大村はこれをクラスみんなの研究対象として取り上げた。大村はこの問題についていきなり話し合いに入ることなく、段階を踏む方法をとった。第一に、ひとりひとりが反省し、また友だちがなぜ発言しなかったか推察して、その理由を考え、カード1枚に1項目を当てて書く。第二に、第一で書いたカードを分類する。第三に、第二で分類したカードのなかで数の多いものや重大なものについて考える、という方法である。第二で大きく八つに分類したあと、さらに、(1) 心がまえの問題で、みんなで考えるもの、(2) 方法的なことで、そういう場合はどうしたらいいか、おもに先生から簡単に話してもらいもの、(3) その他、とくに触れないことにするもの、と分けた。この過程で、無責任ということがいえそうなグループ、勇気がないというグループについて検討するなど、大切な問題が取り上げられた。「じっと考えていなかった」、「聞いているほうが好ましかった」というのは、話し合いの一員としての責任を感じていないということだという見解で一致した。勇気がないというグループに分類された「なんとなくはずかしい」や「考えはあったけれど、言う元気が出ない」という気持ちの根底には「今まであんまり発言しなかったから、急に言うと笑われる」とか「始業前に、きっと発言するでしょうと言われた」という理由があることに生徒たちは着目した。生徒たちは、「もし、こんなことが多いんだったら、協力して学習する、というクラスの目標の真反対ですから、

重大事」である、「クラスの空気を反省しなければだめだ」と指摘する。それを受けて、発言する勇気のある人は気持ち楽になっているのだから、「発言のできやすい空気をつくる責任があるくらいに思っしてほしい」という要望がつづく。

話し合いにおいて責任ある主体として参加することの自覚を促す指導のもとで、子どもたちは、話し合いに参加する以上は責任があるということ、笑われたり発言する気持ちをそがれるような言葉をかけられたりするとは協力して学習を進めるクラスの目標にたがうものであるということ、むしろ発言を躊躇するひとのために発言しやすい雰囲気づくりに積極的になる大切さを話し合いから見出し確認している。その解決法は他者を尊重する責任があるという道徳的課題と真正面から取り組んだところから生まれたものであった。

#### 4 読書生活における指導法

『大村はま国語教室』では、第7巻と第8巻の2巻分が「読書生活指導の実際」となっている。大村は、読書案内にとどまらない読書指導、それは本を探すところから本を選び、さらにその本の読み方を選ぶ読書人へと成長を促すよう心がけた。読書人とは、読んだことから何らかの発見をしたり新たに作り出したりする自立した読み手である。そのような読書人を誕生させるためにいくつかの方法が開発され用いられる<sup>19)</sup>。そのなかから「感想を育てる」指導法に着目したい。この指導そのものが人間形成と深くかかわるからである。

1971年7月、石川台中学校1年のクラスで

「感想を幅広く育てる」という取り組みがなされた<sup>20)</sup>。目標とされたのは、「読むことに伴って、書くことを、単なる読書感想文より豊かな開発的なものにし、それによって、より意欲的な読書生活を開くこと」であった。子どもが本を読んでおそらく書くであろう感想以外に、意識していないけれど心のなかに飛び交っているものをとらえさせることによって、ひとりひとりがより広く豊かに感想を自分で育て、そうやって感想文というものへの固定しつつある観念に対する不満を破るといふねらいもあった。感想を育てるために大村が作成したのは十のヒントを書き込んだ用紙である。それは、「1 おたずねします、2 私の発見—考えたこと、知りえたこと、3 心に強く残っていること、忘れられないことば、4 私の実験・実行・試作、5 私のつぎき物語、6『もし……』のページ、7 空想のつばさ、8……の本が読みたくなった……の本はないだろうか、9 一さん、この本を読みますか、この本は……。10 呼び起こされた記憶」の10点である。1は気をつけると読んでいる心のなかにある疑問をめぐって書く感想文。2は読んだ子どもの感動に呼応して感想を引き出しその感想を自分自身で自覚的に捉えることを目指したもの。3は特定の事柄や言葉を想起しそれに集中して書く書き方を促したものの。4は読んだことによって促された実際の活動で文章以外の形をとる読後の活動をいう。たとえば「父と母の歴史」に触発されて自分の父母の歴史を書くという学習は「試作」に当たる。8はこういうことが書いてある本を次に読んでみたい、いう書き方をとる。すると、一冊の本が子どもに及ぼした影響や開いた世界を見るこ

とができる。次に読みたい本には読んだ本の反映を見届けることができる。9の友だちへの本の推薦は、自分が読み取ったことを書くということに止まらず読んでほしい人のためにその人に向けたことばで書かれるため、感想の価値が高められる。10は読書の経験が呼び覚まされ感想が呼応し合って育っていく、というものである。

このようにして大村は「子どもたちの読書から得たものを、育てみのかせ、読書への興味を持たせ、読書から得たものを自分で育てていく読書生活の意義に気づかせ、より意欲的な読書生活に進ませること」を目指した。

次に「資料によって感想を育てる」という取り組みが同じ石川台中学校1年のクラスで10月におこなわれた<sup>21)</sup>。ここでは、「ほかの人の感想によって、自分の心の中を開拓し、自分の感想、考えそだてることを学ぶ」ことが目標とされた。大村によると、中学一年生の場合は、心にあるものを十分に表現するには話す力や書く力が不十分なため、指導者が間に入って感想を育て合う資料を作成し、それを育てる、という試みである。授業は次のようにおこなわれた。1時間目は、宮沢賢治の「貝の火」を読み聞かせ、最初の感想をグループで話し合う。その時、第一グループがまず話し合い、第二グループ以下は聞き手に回るといふ形で指導者が司会を務めて順次短時間ずつ話し合う。この話し合いで第1時は終わりとし、子どもたちから出された感想の真意を指導者がくみとってまとめてプリントする。それはプリントの上段に記し、てびきとしての役割を果たす。下段はてびきとしての感想を読んで子どもが思いついたことを書く欄

とする。縦書き用の罫線を引いて書きやすいように工夫をする。てびき感想集のできあがりである。第2時においては、てびき感想集を配り、指導者が、それぞれが別の子どもの感想という印象が得られるように一編ずつ読みあげる。内容によって調子を変えたり、ことばを添えたりして大村は読むよう留意したという。子どもたちは自分が断片的にしか言い得なかったことが大村によってことばとなり、音声によって聞き取られるなかで、どのように書いたらよいか教えられ表現力を身に着けていく。このように互いの感想を大村の指導を通して聞き合ったあとで、下段に感想を書く作業に入る。ここでも聞くことが重要な位置を占め、書くことにつながっていく。こうして自分やクラスのみなの感想が幾重にも耳から入り、眼から読まれ、心のなかで練られ、作品への理解が深められたうえで感想がつづられる。その感想にさらに大村コメントを書き込む。生徒が「失敗から立ち直るためには、じぶんじしんが気付くほかはない。〔中略〕そして自分で気付かなければ、どこまでも転落してしまう」と書いたのに対し、大村は、「人間が弱いもので、まちがいをしやすいということを考え、人間のそういう弱いところ、悪いことに対してあたたかい気持ちをもって、見守る作者をかんじますね」と書き添えた。これによって生徒は自分とは異なる作品への理解や人間へのまなざしがあることを知ることができる。

## 5 話し合いによる読解

大村の諏訪高等女学校時代の実践記録に、作品を話し合いによって読み込み、その上で生徒

の感想が引き出されている授業がある<sup>22)</sup>。教材は、「女子国文新編 第二版」に収められた明治17年生まれの俳人、萩原井泉水の「お遍路さん」である<sup>23)</sup>。授業は、1937年5月13日、15日、17日の3時間にわたっておこなわれた。この授業について、二年生の生徒小坂安都子が板書に記された話し合いの記録と自分の感想を書いたものがある。

まず、第一時で、「お遍路さんの違つた二つの美しさ」を捉える。その一つは、「姿の美しさ」という、小豆島を歩みゆくお遍路さんを包む光景も含めた動的な形の美しさである。「麦の畑の中を菅笠をかぶつたのが二つ三つ動いてゐる。海は銀色に光つてゐる。絵のやうに、詩のやうに美しい、お遍路さんの姿。形」。二つ目に捉えたのは、「心の美しさ」。それは、「弘法大師を信頼し、世の人達を愛して行く。信と愛、信頼と扶助、お遍路さんの心はほんとうに美しい。清らかだ」と板書された。心の美しさはお遍路さん同士の相互扶助、未知の人たちと道連れになり助け合い、「つかれた人をいたはり合ひして」すすみ、それと分かち難い「南無大師遍照金剛」と鑽仰する、そのような姿と心の両方の美しさをよみとる。そのあと、「人生の遍路」として、「自分達はお遍路さんとおなじことだ」という見方が導き出された。

第二時では、耳から、目から、心で、自分の心の中のお遍路さんをたどる。目から入ったお遍路さんの姿と云うのは、「被り、からげ、負ひ、吊し、持つて、辿る」姿。これは「人生の遍路と同じである」という。「負ひ」とは、「自分のさまざまの運命を負つてゐる。親に孝、君に忠、学問。不幸など。各々違つたもうありとあらゆ

る運命を私達は負つてゐる」というもの。今は先生やお母さんが一緒にしょって下さるからか、卒業し大人になると同時に一本立となると同時に自分の肩に負いかぶさってくるのでたおれそうになったりいろいろする、と理解される。「吊し」とは、「自分の行のあとへ、自分の名を永久に消える事なく、きざんで行く。人が見てゐなくても、見てゐても、悪い行でもよい行でも、自分の名はいつまでもおされて行くのである。自分の行のあとへ名をきざんでは、毎日々々を歩いて行くのである」と、生き方として捉える。「持つて」とは、「金剛杖とは自分の今までして来た学問とか、修養とか、さういふものである。其れをたよつて、自分の運命を負つて歩くのである。一本立になつてから、力となるものは、自分がやつて来た、学問や修養だけである」という読み込みをおこなう。これを「我々人生の遍路を辿るものは、修養や学問を杖について、腰の曲がりそうな重い運命を背負つて、先ばいなど、一日でも早く此の世に生まれた人を頼つて、師として、自分の行の後へはつきりと判をおして行くのである」とまとめる。人生のお遍路さんが、みな弘法大師だけを信じている小豆島のお遍路さんと決定的に異なるのは、信心するものがさまざまに違っているのでみんなの心は少しずつつながっているがすべてつながっているわけではないということであると考察を進める。

第三時では、絵のように、詩のように美しいお遍路さんの姿が気持ちよく美しくきれいだと思ふ四点をその理由とともに挙げる。そして最後に、弘法大師は、世の人びとが信心したり愛したりできるように、そのような空気をつくり

だすようにと遍路という行事を残し、人生は「信と愛とを持つて生きよ」と暗示した、と板書にまとめられる。「お遍路さん」を読みこむ授業を通して、小坂安都子は、「信仰に生きるといふ事は、とてもとても美しい事です。今日初めてさう感じました。黒い布を頭からかぶつて、黒い長い長い服を着て、わづかに衿元に白い色を出して、十字かを掛けた西洋の尼さまも、黒染の衣の日本の尼さまも、お遍路さんも、お坊さんも、白い着物をきて、きちんとはかまをはいたお宮の人も、姿も美しい。心も美しい。其のやうな姿をしてゐなくとも、ただ神様や仏様やキリスト様に自分の心をまかせせて、ひざまづいてゐる姿は、心、そのままであり頭が下がる程、美しく尊いものです」と、信仰の美しさを発見している。

大村は後年、この実践が収められた全集に寄せられた波多野完治の手紙への返信のなかで、この生徒の感想に触れている。信仰の世界というものを内村鑑三の説教集を読んだときにも感じた大村は記す。「祈りは聞かれるものですか」という問いに、内村鑑三がこたえた「祈つて祈つて祈りぬきなさい。聞かれても、聞かれなくてもいい世界が開けるだろう」という言葉に大村は心打たれ、ここから「優劣のかなたを目指す」、できるとかできないという意識のない「隙間がない教室」ということを考えついた、と述懐する。「できる子どもできない子ども、みな等しくそれぞれの学習に集中し、もはやできないなどという意識は消えている。その隙間のなさ、その集中は、まさにひとつの祈りのようなものではないでしょうか」と波多野に語っている。

## おわりに

大村はまの国語指導と道徳教育は、教育基本法に謳われた人格の完成をめざす教育の目的と道徳教育とのあり方への問いかけにひとつの答えを用意している。教科指導や教科外活動において道徳教育がどのようにかわり人間形成に寄与するのかを討議するには現実に即して行われることが課題として求められている。大村はまは、国語指導と道徳教育をあくまでも教育の現場で、人格の形成という教育の本来の役割を活かしてとらえている。大村が重視した国語教育のなかから聞くことと話し合い、読書生活指導、話し合いによる読解をとりあげ、そこに道徳教育がどのようにかわっているのかを考察した結論として、現実に対応した人間形成を教育の現場で実現できる可能性を見出すことができる。

大村の「ほんとうのひと」という表現は、そのまま現実的な人間教育への理解を意味し、人間形成とその過程を、国語指導と道徳教育をからめてとえている。大村は、「ほんとうのひと」という表現をとおして、内的なひととしての自覚を育成することによって、社会生活のなかでふつうにおこなわれている優劣の比較から個人を解放する。大村の体験は、そうした内的なひととしての自覚の形成は、教師のがわにも、生徒を教育することによって起こることを証言している。

大村の体験から生み出された道徳教育は、国語指導と切り離すことができない。国語指導は、単なる国語習得ではなく、ことばの響きに耳を傾けてきくこと、協力して学び合える誰もが話しやすい「教室」を創り出すこと、こころ

の内を表現する言葉と出会い新しいものの見方に目を開かれていくという自他を大切に作る人間の形成が言語の果たす役割をとおして進むことを、大村の記録から読み取ることができる。

「聞くこと」という言語の基本姿勢を、大村による道徳教育のなかで、謙虚にひとの話しを聞くということと、下手な話しでも上手な話しでも、まともに聞くことによって尊敬があらわされる、と述べる。大村は、これを「人情をもって聞く」と表現する。さらに「ことばの響き」という表現で響きの聞き分けによる相手への配慮と理解を指摘している。話し合いは、相手の言うことを聞く能力がないかぎり成立しない。相手を理解できる国語能力と人間性をもったひとが、民主国家を形成できると考えていた大村は、教育の現場がその第一歩になるとして国語指導を道徳教育のコンテクストと不可分の関係で進めた。ひとの話しを聞けるひと形成は、こうした民主国家形成の下地でもある。

話し合いの指導は、相手の話しを聞けるひとから、つぎに自分の意見を相手に伝えられるひとになることに進む。そのためには、相手の話しを理解して、自己の意見をそれに即応させることのできるひとにならなければならない。つまり、自分でものを考え判断できるひとになるという人間成長の段階を話し合いのなかで体験する。相手の話しを聞けるひと、自己の理解を発言できるひと、という話し合いの基本姿勢は、読書についても共通の作業となる。その結果は話し合いの結果を受けて自分で考え、読後感想として表現される。

大村の「お遍路さん」の授業は、国語指導によって人間形成が実際にどのようなかたちを取

るのかを如実にしている。大村の国語指導の努力によってひとの美しさは、外見だけのものではなく、心の美しさと言い換えられるものであるという理解がもたらされた。それは、自己が全人類とおなじ人間性を共有しているという理解にもとづいてさまざまに具体化される愛という言葉によってまとめられる信頼扶助、分かち合い、助け合いの行為のなかに見いだされると示唆している。大村の教育現場に基づいた道徳教育理解は、現代の道徳教育を支える土台となるべきものではないか。

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』平成20年9月、日本文教出版、108頁。
- 2) 図書館教育研究会『読書による道徳教育(読書指導研究叢書 第5集)』学芸図書、1959年4月。
- 3) 伊勢孝之「道徳教育と読書」『Future SIGHT』60号、Spring 2013、36頁。
- 4) 大村はま「静けさと悦へ」『大村はま国語教室 別巻』筑摩書房、1985年、53～58頁。
- 5) 大村はま『教室に魅力を』国土社、1988年、64～65頁。
- 6) 同前書、114～115頁。
- 7) 同前書、38頁。
- 8) 同前書、155～156頁。
- 9) 大村はま『授業を創る』国土社、1987年、143頁。
- 10) 大村はま白寿記念講演会「忘れ得ぬことば」2004年10月31日 於東京国際フォーラム(日本児童教育振興財団教育ビデオライブラリー43、2005年所収)。
- 11) 大村はま「人と学力を育てるために」『大村はま国語教室 2 聞くこと・話すことの指導の実際』筑摩書房、1983年、77～80頁。
- 12) 同前書、80～81頁。
- 13) 「大村はま「国語教育と道徳教育」『実践国語教育』VOL19、No.216、穂波出版社、1958年10月、63～67頁。
- 14) 大村はま『22年目の返信』小学館、2004年、38～39頁。
- 15) 大村はま「話し合える人を育てる」、前掲『大村はま国語教室 2』、124頁。
- 16) 同前書、102～105頁。
- 17) 大村はま「『話し合い』指導について」、前掲『大村はま国語教室 2』、175～186頁。
- 18) 前掲、大村「国語教育と道徳教育」65～67頁。
- 19) 大村はま『大村はま国語教室 8 読書生活指導の実際(二)』、筑摩書房、1984年、5～8頁。
- 20) 大村はま「感想を育てる」、同前書、392～397頁。
- 21) 同前、398～404頁。
- 22) 大村はま『大村はま国語教室 別巻』筑摩書房、1985年、168～175頁。
- 23) 「女子国文新編 第二版」29～33頁。