

言語生活教育としての古典学習の成立

— 西尾実理論と大村はま実践「古典のなかに見つけた子ども」（昭和五四） —

坂東 智子

一・本稿の目的

大村はまは国語教師である自身のあり方について、「子どもたちを優れたことばの使い手、言語生活者にするという責任者」であるべきだという。「すばらしい言語生活者」がつまり「すばらしい人間である」との理念に基づき、「ことばを育て、人間を育てる」指導、「生活語を踏まえながら、それをさらに文化への志向をもって高めていく」という指導を、文学や古典の単元においても作文や話し合いの単元でも実践している。

井上敏夫は、「言語の教育としての国語科教育」のあるべき姿を、「終戦直後から示し続けてこられたのが、ほかならぬ大村はま先生の国語教室」であると評価する。^{（注2）}野地潤家は、西尾実の言語生活主義国語教育理論を実践の場で「完璧な姿で結実」させたのが、戦後の大村はま単元学習Ⅱ国語学習指導であったと、西尾実理論と大村はま実践の緊密な関係を示唆している。^{（注3）}大村はま自身も、西尾実理論を「実際の教室に生かしてみよう」としてきた現場の教師の一人^{（注4）}であると言明する。しかし、大村はまの古典学習指導において、言語生活主義教育がどのように成立していたかを具体的に論じた論

考は、管見の限り見出せていない。本稿では、大村はま公職最後の年の単元「古典のなかに見つけた子ども」^{（注5）}（昭和五四）を対象として、文学教育の一領域である古典学習指導の場において、「言語生活主義教育としての古典学習」がどのように具現していたのかを明らかにする。

二・戦後中学校における大村はま古典学習指導の展開

1 「古典に親しむ」を目標とした単元的展開の古典学習指導の始発

昭和二二年『学習指導要領試案国語科編』により戦後の新しい国語教育の方向が示された。戦中の「皇国主義、国家主義、全体主義の時代思潮を基調とする練成教育」は一転して、「民主主義思潮を基調に、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力を養う」方向に転じた。^{（注6）}中学校の国語教育は、「日常のことばからはなれないように指導する」とがたいせつ^{（注7）}であり、「古典の教育から解放されなければならぬ」とされた。これに伴い、「新制中学校・高等学校の国語教科書（『中等国語』・『高等国語』）から古典教材

が軒並み削減^(注8)され、「あまりに訓詁注積的な古典教育、国民精神の涵養のための古典教育とは異なる『ことばの生活』にむすぶ新しい古典教育^(注9)」が求められた。

大村はまは、昭和二五年一月に、読解力をつけることなく「古典に親しむ」を目標とした単元的展開の古典学習指導「古典入門^(注10)」を実践した。古典を学ぶ楽しさを「話す・聞く・書く・読む」の言語活動を通して実感させ、ゆたかな言語生活に培う新しい古典学習の方法を切り開き、その後も一貫して単元的展開の古典学習指導を実践し続けた。

2 「言語能力を向上させ、現代社会を生き抜くための」古典学習指導の探求

昭和三〇年代は占領時代から独立へ、そして安保闘争に揺れた時代である。昭和二〇年代の単元学習全盛の時代から昭和三〇年代に入って、学力低下論を根拠に、系統学習との対比において単元学習への反省がなされた。経験主義から能力主義への転換点であり、産業界からの理数・専門技能重視の要請もあり、国語は斜陽教科だという声も聞かれた。

こういう時代の文脈の中に、大村はまの単元「古典への^(注11)とびら」(昭和三四)がある。「古典入門」(昭和二五)は、大村はま作成のオリジナル萩原廣道式の傍注テキストを用いた二七時間の単元であった。それに対して、「古典へのとびら」は、大村はま自身も編集に参加した西尾実編の教科書をそのまま資料として用いた一七時間の単元である。

「古典へのとびら」の単元設定の理由には、「古典は現代文化の源をなし、近代文学の伝統的背景を形造っている。その古典と現代社会を生き抜かなければならない学習者とを結ぶ学習と、古典の正しい受容と理解の学習が必要である。」との大村はまの古典観・古典教育観が記されている。「古典に親しむ」から一歩踏み込んだ、「生きるために古典を学ぶ」という古典学習の意義を大村はまが見出し明示した単元といえよう。「古典に親しむを持たせる」、「古典文学を読むことの意義を体験によって味わわせる」という価値目標とともに、「聞くこと話すこと、読むこと、書くこと」の項目ごとに技能目標が定められ、学習活動を通して「ことばの使い分けについて」考える、「表現するくふうをすること」の指導に力を入れるとしている。古典に親しむを実現する過程で、言語の感覚を磨くこと、言語能力を育成することが目指された。「単元学習で学力がつくのか」、「中学生に古典の学習は必要か」という疑問に、実践を通して答えようと試みた単元であったと考えられる。

「古典へのとびら」の「徒然草」学習は、西尾実の古稀祝いととして「討議」による授業が行われた^(注12)。「昭和二八年ころから、たびたび西尾実先生にお目にかかる折を得(中略)、つづいて西尾国語の編集のお手伝いで、ほとんど毎週お会いし、いろいろのお話をお聞きした。」と大村はまが記すように、この時期は西尾実の国語教育理論と大村はま実践の関係が最も密な時代でもあった。

3 「言語文化の価値を発見し、新たな言語文化を創造する」 場としての古典学習指導の確立

昭和四一年度から四五年度にかけて、大村はまは、帯単元「読書」を実践し^(注14)、読書生活指導に力を注ぐ。同時期の四一年度からの三年間は、中一から三年までを持ち上がりで担当し、一・二年生での「古典に親しむ」学習の成功を実感した大村はまは、発展学習として三年生の単元「古典に学ぶ」^(注15)（昭和四三）を試みた。これは、池田亀鑑の文章「日本の美の伝統」（教科書所収）を中核教材とし、「何のために古典を読むのか」という問いを持って教材を読み、そこに示された考えを理解するために古典作品を読むという高度な組み立ての古典学習指導であった。単元のまとめとして、芭蕉俳句を口語詩に作成することにより、学習者は、言語文化を継承し発展させることを当事者として体験している。

昭和四四年四月に告示された『中学校学習指導要領』国語科では、「言語文化を享受し創造するための基礎的な能力と態度を育てる」^(注16)が具体的目標の一つに掲げられた。大村はまの「古典に学ぶ」（昭和四三）は、この目標を先取りしたものとなっている。

4 「言語生活教育」そのものとしての古典学習指導の成立

古典学習指導においても、大村はまは昭和三〇年代以降、「ことばの指導」、「言語能力の育成」を強く意識し始める。その後、昭和五〇年代に至って、「日本語について考える」

（五〇年三月）、「このことばづかいをどう考えたらよいだろうか」（五一年一月）、「一つのことばがいろんな意味に使われている」（五二年五月）、「もつといろいろのことばを」（五三年十一月）、「このことばこそ」（五四年十一月）など、直接ことばそのものを題材とした単元が多く組織されるようになる。それと連関して、古典学習指導でも、生活のなかにほんとうにはまった、場面や状況と一体となった「ことばの指導」、「言語生活そのものの指導」が成立している。

大村はまの公職最後の年にあたる昭和五四年は国際児童年であった。秋には、単元「知ろう 世界の子どもたちを」^(注17)が予定され、四月から資料収集を行っていた学習者は、「子どもの生活」への興味・関心を高めていた。そのため、古典学習でも単元「古典の中に見つけた子ども」（昭和五四）が計画された。同単元では、話し合いや朗読、発表会といった入学当初から経験を重ねてきた方法によって古典学習が展開され、テーマと学習方法の両面で、他の国語学習と密接に関連した学習が行われ、言語生活教育そのものとしての古典学習指導が成立している。

以上のように概観すると、戦後の大村はま古典学習指導は、「古典に親しむ」から「言語能力を向上させ、現代社会を生き抜くための」ものへ、そして、「言語文化の価値を発見し、創造する」場としての古典学習指導、さらには、「言語生活教育そのものとしての古典学習指導」へと展開したと考えられる。

三・西尾実言語生活主義理論と大村はま実践

1 大村はまの言語教育観

大村はまの著作の中から、ことばやことばの学習について言及したものを次に挙げる。

・私の実践の全体を貫いていることは、生活の中で（傍点は原文に拠る）ということなんです。ことばの生きて動いている姿で、―それは本の中でもよろしいのです。必ずしも日常生活という意味ではありません。けれども人が生きている、このリズムの中で生きて使われているものを、^(注18) と思ってやってきました。

・とにかく、生きた場面にぴったり結びついていて、ことばが生きているまま、子どもの心にとびこんで、意味と、それ以上にどんな雰囲気の中かで生きられることばなのか、のみこませるのが願いでした。^(注19) それは、つまりそのことばが使いこなせるということなんです。

・ことばはたった一つですけども、ほんとうにわかったというときには、私はたしかに心がそれだけ太ってくるし、また、おおげさな言い方をすれば、人生の一部がほんとうにわかっていくのではないだろうかと思えます。ことば、ことばと言いますけれど、ことばはほんとうにそういう力のある、人間というものを開いて見せる窓というような気持ちがい^(注20) します。

抄出したのは著作の一部であるが、これら著作から帰納さ

れる大村はまの言語教育観には次の三つの柱がある。

- ① ことばが人間を作る。
- ② 国語教育の対象は、生きて動いていることばでなければならぬ。
- ③ ことばの力とはことばがわかることではなく使いこなせる力である。

これは、大村はまの実践経験から見出されたものであろうが、西尾実が戦後一貫して主張した言語生活主義と重なるところが大きい。

2 西尾実言語生活主義の根幹

^(注21) 西尾実の言語生活主義の成立過程については、すでに、野地潤家や田近洵^(注22) などの優れた論考がある。それら先行研究の知見に学び、成立過程を概観した上で、西尾実言語生活主義の根幹に迫りたい。

西尾実の言語観・言語生活観の原型は、昭和七年九月配本の岩波講座「教育学」に発表された「^(注23) 国語の教育」にある。そこでは、国語教育の対象について、「特に国語教育のごとく、言語生活の実践的指導を主要任務とする場合においては、『ことば』の現実的具体的な意識に立脚することが肝要であると思われる。」と述べ、『徒然草』第四一段「賀茂のくらべ馬」を引用して、兼好の一言によって、「今までとは全く

別な心の世界が啓かれた」という、「ことば」の創造作用を解き明かす。さらに、フイヒテの『ドイツ国民に告ぐ』第四講の、「ことばが人間によつて作られるよりも、人間がことばによつて作られることがはるかに多い。」を挙げて、これは「我々の現実の事実であり、普遍の道理である」との認識により、「ことばが人間を作る」という言語観の根幹を見出している。

大村はまの言語観も西尾実と同様に、「ことばが人間を作る」という基底の上に立つものである。それでは、「ことばが人間を作る」とはどういうことだろうか。

それは、ことばは他者との関わりの中で獲得されるものであり、そのことばが他者との関係性を構築し、また、その他者との関係性とことばによる思惟によつて、個人としての人間が形成されていくと換言できるのではなからうか。

戦後の主著『国語教育学の構想』においても西尾実は、「戦後になつて、はじめて、日常における言語生活の学習とその指導が、国語教育の中心問題になつてきた。わたくしは、戦後の国語教育を、この意味において、言語生活教育と呼ぶのが適當ではないかと考える。」と記し、その後も、「国語教育はことばの現実態に立脚したものでなければならぬ」という西尾実の主張は一貫している。

田近洵一は、戦後の国語教育を「言語生活主義教育であつた」と概観し、西尾実の言語生活主義は、「さまざまな立場からの批判をあびながら、それでもなお、今日の国語教育の

有力な理論的支柱となつていゝ」と評価している。

先に見たように、西尾実の言語生活主義の根幹にある言語観と大村はまの言語観は基底を一にしたものといえよう。それでは、西尾実は、言語生活主義における文学教育の位置をどのように考えていたのだろうか。

3 西尾実の言語生活教育における文学教育の位置

(1) 国語教育における「国語」は「ことばの現実態」でなければならぬ

西尾実は、国語教育における「国語」は、「これまでの国語学でとりあげているような、いわゆる本質的な要素の抽象による『概念としての国語』ではなく、そういう抽象以前の、具体的、現実的な『実存としての国語』でなくてはならないことになる。」^(注25)という。そして、このような現実的、具体的な実存としての言語のありかたを、「ことばの現実態」と呼んで、抽象的概念としての「ことばの本質」と区別している。

(2) 「ことばの現実態」を把握し、認識すること

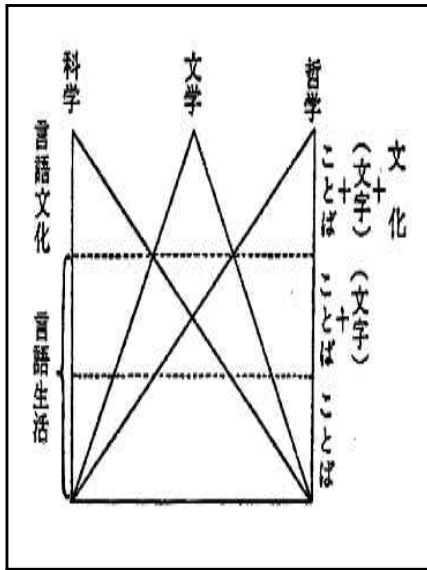
「ことばの現実態」とは、「耳で捉える音声（その表記である文字）だけでなく、それと密接不離に結びついている目つき・顔つきなどのような、無意図的な表情や、肯定を表わすのに首を縦に振り、否定を表わすのに横に振るといふ類をはじめとして、手や体で示す、さまざまな身振りや、相手のことばに応じてるいろいろな動作などのような、目に映る身体の状態や動き^(注26)」をも含むものである。

これら「音声によって伝達される意味にさまざまな陰影と豊富な内容を与える」ものの総体を、「あるがままに看取する」ことが、西尾実のいう「ことばの実態」を把握し、認識することであると考えられる。

(3) 国語教育の対象領域

西尾実は、「民族においても、個人においても、まず、話し・聞く談話生活を地盤とし、次には音声の文字表記による、書き・読む文章生活を発達させ、さらに、創作し・鑑賞する文学活動を形成しているのがその一般である。」^(注27)と述べ、地盤となる談話生活・その発展としての文章生活、そして文学活動という三領域を国語教育の対象領域とする。

この三領域は、昭和四四年の「わたしの回顧と展望」(岩波書店)では、「その中でいちばん日常性の大きい、聞くこと・話すことという、いわゆる話しことばの領域を基底とし、その意味を文字または数字・符号などをもって表記した、い



第1図

わゆる書きことばをその発展領域とし、さらになんらかの文化性、たとえば文学的文化とか科学的文化とか哲学的文化とかいうような表現を成り立たせている言語文化というべき領域を完成させている」^(注28)と整理されている。これを比喩的な図形としたのが、前掲第1図^(注29)である。

(4) 文学は独自の完成領域を形成する

文学はわれわれの言語生活において特殊な位置をもつ専門的な文化領域であると西尾実はいう。それでは、他の専門文化である哲学や科学と文学はどのように異なるのであろうか。また、談話生活や文章生活との違いはどのような点にあるのだろうか。

西尾の著述をもとに相違点を整理すると次のようになる。哲学や科学は、言語の知的、抽象的機能だけを極度に活用しているにすぎない。それに対して文学は、言語の有するあらゆる機能(知的、感情的、感覚的)を發揮している点で、言語文化として他の専門文化と違った特質を持っている。そして、文学は言語に媒介された形象的思惟であり、人間いかに生きるべきかという根本要請に立った形象的思惟である。

このような言語による形象的思惟の結実としての文学はまた、日常一般の談話生活や文章生活における概念的思惟と形象的思惟の未分化や混在的並行形態と区別される必要がある。文学は、密度の高い芸術形式の一環である点において、独自の完成領域を形成するものである。

(5) 文学活動を経験させる意義

文学活動を経験させる意義について西尾実は、「人間の文学活動は、『人間いかにいくべきか』の可能態を、言語による形象的思惟として如実に経験させるものであって、生の体験とその自覚を深めることにおいて、最も有効・有力な経験の一つであるからである。」^(注30)と述べ、言語を媒介として、人間形成の問題と取り組ませることに文学教育の意義があるとす。文学活動は、人間の主体性を自覚し、主体性を確立するために必要なものであると意義づけられている。

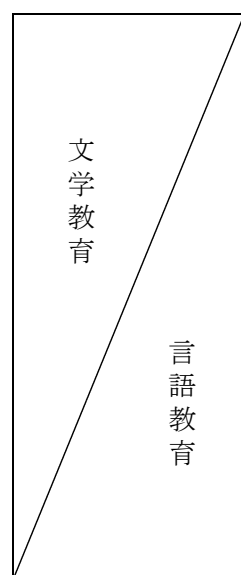
(6) 言語生活指導における文学教育の位置

文学活動の経験は、「談話生活・文章生活との関連的位置において経験させるもの」と西尾実は考える。そして、発達段階に応じた文学活動の指導が必要であると説く。「小学校では、それと自覚しないで行われる創作活動があり、鑑賞体験があるのだから、それは一般的方法であるよりも、むしろ、個人差による偶然的経験であって、指導者はそれを文学活動として位置づけることによって、文学活動に入る端緒をつかませるまでである。ところが、小学校も上級に進み、さらに義務教育の完了期である中学校に入るに及んでは、^(注31)一歩一歩、自覚的な文学活動が営まなくてはならない。」^(注32)とする。

後掲第2図は、西尾が小学校・中学校・高等学校を通じての国語教育における、話し・聞き・書き・読む言語教育と文学教育の比率的関係を譬喩的に示そうとしたものである。

文学は、言語生活の完成領域に位置するが、文学の教育に

においては、話し・聞く談話生活と書き・読む文章生活との関連において、言語生活全領域における位置をわきまえて学習させる必要があると西尾実は考えている。



第2図

四・言語生活教育としての古典学習の成立

1 言語生活の完成領域である古典と学習者を結ぶ学習活動
単元「古典のなかに見つけた子ども」学習の実際についての全集の記述は極めて少なく、次の引用部がその全文である。

学習の実際は、朗読が主であるが、次の二つの作業を加えた。

(1) 暗唱 それぞれの担当の中の短い一節を取り上げ、暗唱する。

(2) 暗唱の発表 朗読の発表のあと、その暗唱部分について短い解説をして、暗唱をする。

聞き手は、その暗唱の部分を「朗読のあとのひととき」に、ペンできれいに書く。担当グループは、みんなの書くあいだ、繰り返し、暗唱しつづける。

文語の文章の調子が、一つの快い雰囲気をつくる中で、担当グループ以外の生徒も、覚えるともなく、ある程度そらんじていくようであった。^(注33)

『土佐日記』『枕草子』『源氏物語』『堤中納言物語』など十作品から教材が選ばれ、大村は自作成のオリジナル傍注テキストが使用された。二、四名のグループで一つの教材を担当し、発表会で短い一節を選んで暗唱し、その部分の解説をするという学習課題である。

暗唱したい部分を決めるためには、学習者ひとりひとりが担当教材を繰り返し読む必要がある。それぞれの希望箇所を持ち寄って、今度はグループの暗唱箇所を決めるための話し合いが行われる。次に、どのような解説をするのかを決めるために、また教材を繰り返し読む必要が生まれる。さらに、発表会での朗読の仕方についてグループでの話し合いが必要になる。読む、話す、聞く活動が必然を持って行われ、発表会では、話し聞くことが実の場で行われる。さらに、ワークシートに原文や感想を書くという活動が配置されている。古典文学の鑑賞が、西尾実のいう「談話生活・文章生活との関連的位置」において経験されるように、大村は単元での学習活動を組織したと考えられる。

2 言語生活教育そのものとしての古典学習の成立

単元「古典のなかに見つけた子ども」は中学校一年生を対

象に、全一七時間で実践された。六時間目には、グループに分かれて、暗唱箇所を決める、朗読台本を作る、現代のことばに直す、解説する内容を決めるという学習が行われた。学習者Aは、その日の学習記録「今日の感想」に、「今の現代文に直す時、どのようにしたら、調子がよくて感じがいいかを考えていたらすぐにチャイムが鳴ってしまった。^(注34)」と記している。ただ、現代文にするのではなく、原作の味わいや調子を生かすことを意識した学習が自発的に行われている。古典の学習に集中し、学習を楽しんでいる様子が学習記録の記述から伝わってくる。

学習者Aは、古典を書物の中に閉じ込められた過去の遺物として学んではいけない。古いことばを用いてはいるが、古典の文は、学習者にとって、「実態のあることば」として捉えられている。その生きた「ことばの実態」を、自分達が使っている、現代の生きた「実態のあることば」に直すには、どうしたらよいかを考えて現代語訳がなされている。

この学習記録の記述を、先に考察した大村はまの言語教育観に照らしてみると、古典の中のことばが、リズムや調子を持つ生きて動いていることばとして学習者に受け止められ、新たに生きたことばとして発信されている。古典のことばを理解する力だけでなく、使いこなせる力を学習者は獲得しているといえよう。

さらに、「人の心は、それを語ることばの意味よりも、それを語る、それを綴る調べのなかに、ほんとうに伝えられて

いるのである。^(注35)」という大村はまの古典観を、学習者はみごとに学習の実際の中で具現化している。ここで挙げたのは、一例にすぎないが、単元での学習の質の高さを象徴する場面である。このような言語生活そのものとしての古典学習が、話し合いの場でも、朗読発表の場でも成立している。

五・おわりに

古典を文学の一領域とすると、古典文学は、言語生活における完成領域の最上部に位置するものと考えられる。学習者の生活とは最も距離のある文学といえよう。このような古典に親しみを感じ、学習者の身近なものとするためには、西尾実のいうように、学習者の言語生活そのものである話しことばやその発展領域である書きことばとの関連によって学習されなければならない。

大村はまの単元「古典のなかに見つけた子ども」では、朗読や話し合い、発表会といった、言語生活の地盤領域である話しことば（音声言語）による学習活動が豊富に取り入れられている。古典を音声化することで、原文のリズムや響き、調べが、生きた「実態のあることば」となって、直接学習者を捉えている。古典を現代文に直すことが、単なる現代語訳の作業ではなく、古典に息づく生命を現代に蘇らせる営みとなっている。古典を生きたことばの束とするために、音声化が有効であることが、本単元の指導記録と学習記録により明

らかになった。

古典文学を「現代を生きる」ために学び、「現代に生き続ける」ものとするためには、学習者の話し聞く生活と書き読む生活とに結ぶ古典学習が組織される必要がある。

単元「古典のなかに見つけた子ども」が実践された昭和五四年の古典学習と年間の国語学習がどのように関連し、展開されたのかを具体的に明らかにすることは、今後の課題として残されている。

注

(1) 大村はま『大村はまの国語教室 ことばを豊かに』小学館、昭和五六年七月、一八六～二一九頁。

(2) 大村はま『大村はま国語教室 第九巻ことばの指導の実際』井上敏夫解説、小学館、昭和五八年一月、四八七頁。

(3) 西尾実『西尾実国語教育全集第七巻国語教育実践への指標』野地潤家解説、教育出版、昭和五〇年一〇月、四六五頁。

(4) (3) に同じ、大村はま解説、四六七～四六八頁。

(5) 大村はま『大村はま国語教室 第三巻古典に親しませる学習指導』筑摩書房、昭和五八年五月、二一五～二九四頁。

(6) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』明治図書、昭和四四

年五月、二二二頁。

(7) 『文部省学習指導要領全21巻2国語科編(1)』日本図書センター、昭和五五年一二月、九七頁。

(8) 吉田裕久「学習指導要領に見る戦後古典教育観の変遷―「解放」から「見直し」、そして「充実」へ―」『教育科学国語教育』二〇〇八年八月号、明治図書、平成二〇年八月、六頁。

(9) 渡辺春美『戦後における中学校古典学習指導の考究』溪水社、平成一九年三月、一七頁。

(10) (5) に同じ、二七〜九〇頁。

(11) (5) に同じ、九一〜一三五頁。

(12) 大村はま『大村はま国語教室 第一巻国語単元学習の生成と深化』筑摩書房、平成三年七月、四八二〜四八三頁。

(13) 大村はま『大村はま国語教室 第一二巻国語学習記録の指導』筑摩書房、平成三年七月、七三〜七四頁。

(14) (12) に同じ、四六七〜五〇一頁。

(15) (5) に同じ、二九七〜三二二頁。

(16) 『文部省学習指導要領告示編5』日本図書センター、昭和六一年三月、五頁。

(17) (5) に同じ、二九七頁〜三二二頁。

(18) 大村はま『大村はま国語教室 第九巻ことばの指導の実際』筑摩書房、昭和五八年一月、四三九頁。

(19) (18) に同じ、四二二頁。

(20) (18) に同じ、一四頁。

(21) (3) に同じ、四五一〜四六五頁。

(22) 田近洵一『増補版戦後国語教育問題史』大修館書店、平成三年一二月、三〜二五頁。

(23) 西尾実『西尾実国語教育全集 第二巻国語教育理論集 説(一)』教育出版、昭和四九年一二月、四一〜七二頁。

(24) 西尾実『西尾実国語教育全集 第四巻国語教育学への探究』教育出版、昭和五〇年四月、二七〜二八頁。

(25) 西尾実『西尾実国語教育全集 第八巻文学教育の問題』教育出版、昭和五一年二月、二二頁。

(26) (25) に同じ、二二二頁。

(27) (25) に同じ、二五頁。

(28) 西尾実『西尾実国語教育全集 第六巻国語教育理論集 説(二)』教育出版、昭和五〇年九月、四七頁。

(29) (28) に同じ。

(30) (25) に同じ、三一頁。

(31) (30) に同じ。

(32) (3) に同じ、一三四頁。

(33) (5) に同じ、二二七頁。

(34) 鳴門教育大学附属図書館所蔵の学習記録(5412B14)。

(35) (5) に同じ、一一頁。

(ばんどうともこ・兵庫教育大学大学院連合
学校教育学研究科在学)