

学位論文要約

大村はまの作文教育の縦断的研究

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 学習開発学分野
カリキュラム開発領域

D174412 片岡 実

序章

第一章、本研究の研究史的な位置づけ、本研究の目的・意義・方法

第一節 大村はまの作文教育に関する先行研究の検討

大村の作文教育に関する先行研究は、一単元または大村執筆による論文を指導観や指導意義について分析したもので、大村の戦後作文教育実践や教育観の変遷、一貫性を通史的に捉えたものではない。

第二節 大村はまの実践に関する評価

本節では、大村実践に関する先行研究の中で、実践の評価を行っている研究を概観し、研究者たちがどのような印象を大村の授業から受けているか検証する。

例えば坂東(2017)は、大村の昭和54年の指導について、「学習の全体像を学習者に示し、現在の学習の意味や位置を全体的な関係の中で捉えさせていこうとする大村はまの強い意志が昭和54年度には働いていたことが見てとれる(p.68)」と述べている。

このため本研究は、大村の学習指導における技術的な面に留まらず、教育観や言語観をまでも、大村の作文教育のなかに見出す必要があると考え考察を行う。

第三節 大村はまの作文教育の先行研究の課題

それぞれの勤務校と各時代、大村が重点的に行った指導との関連が明確になっていないことが先行研究の課題である。

第四節 大村はま作文実践の歩み

大村の作文教育は昭和10年代、大意、構想、書き出し文の指導を中心に、昭和30年代になると、作文推敲や作文を共同で推敲する場合の資料や指導方法をくふうするため研究授業を行う。

石川台中学においては、「中学作文」(筑摩書房)を用い作文練習を研究授業において公開する。

第五節 本論文の研究的な位置づけ

本節は、大村の作文指導を縦断的に見ていくことで、大村の書くことの指導に関する時期的変化と大村が辿った各時期の作文指導における特徴を見取る。

第二章 戦前期大村はまの作文教育(1)

第一節 諏訪高女時代の大村はま

岩垂校長のもつ中等教育理念は、高等女学校においても「普通教育(p.83)」を行うべきであるという考えであった。

三村校長も、岩垂校長の理念に賛同し、教科教育により生徒の力を伸ばすこと、子どもの個性を尊重することを教育目標に据え、中等教育の場における指導の充実や各教科の関連に理解のある教員を配置する等、校長として学力を伸ばすための学校経営に手腕を振るう。

諏訪高女において岩垂校長のもつ教職員を育てる構えと生徒の自主性を培う心が、三村校長や岩本校長へと受け継がれ、時代の流れを汲みながら、後の大村の指導へと結実するのである。

第二節 諏訪高女時代の実践

この節では、大村（1983）「国語教室 別巻（p. 123～p. 153）」に記載された諏訪高女の生徒作文全て、大村のコメント、大村自身が説明しているコメントの意図等を読み、稿者の教師としての経験を基に生徒像を描き、大村のコメントについて全体的な特徴を分析する。

多くの生徒に対しては、「できごとと情景を結ぶこと」を指導の基本としている。そのため、できごとの具体をさらに詳しくする必要があると大村が感じた作文や、内容を豊かにする必要があると感じた作文には、詳しく書くように促すことよりも、生徒と生活環境との関係性を明らかにするため、「できごとと情景を結ぶことば」を記入している。

このコメントによって生徒は、できごとや情景描写を豊かに結ぶ書き方を理解すると共に、生徒が自身の置かれた状況がどのような価値のものであるかを見つめることができる。

第三節 諏訪高女の綴り方実践の詳細

本節では、大村の戦前の諏訪高等女学校における作文教育の実際を国語筆記帖に基づいて復元し、それを考察するものである。諏訪高女の学習記録 No. 1～No. 19 のうち、作文教育がテーマになっているのは、No. 6 と No. 10 の西川委枝と小口勝子だけである。この二人の生徒の学習記録を詳細に分析し、戦前期の大村の作文指導過程の具体的な姿を描き出す。

まずは、大村の諏訪高女における昭和 11 年度（1936 年度）の作文指導の全体像を捉えるため No. 6 と No. 10 の西川委枝と小口勝子の学習記録から、このときの大村の作文指導過程を復元した。

大分類	小分類	コメント	目標	
1	言語化する	楽しき心	「静かに、ふしぎな程静かに・・・。」	価値
2	言語化する	こういう心でしょ	「何だか憎しくて、避けたいような心持。」	
3	言語化する	楽しき心	「驚く心の中のきれいき。」	
4	言語化する	こういう心でしょ	「何かしてやらずにはあられない心。・・・心。」	
5	言語化する	楽しき心	「その時の満足に思ふ。誠に・・・と。」	
6	言語化する	こういう心でしょ	「かはいく、大切に思ふ心も。」	
7	言語化する	時間について	「幸せの此の頃。」	
8	言語化する	こういう心でしょ	「はっとして眠くなる心。」	
9	言語化する	心の中の動き	「それを見ながら、自分ながら、・・・姿。」	
10	言語化する	心の中の動き	「あーひどい雨だと思ひ、・・・洗ってみる。」	
11	言語化する	楽しき心	「さうと思ふと自然に心が静まってくる。」	
12	意見する	五感で感じ意味付け	「自然の巧み。」	
13	意見する	五感で感じ意味付け	「懐かしい味のある音。」	
14	方向づける	生き方について	「それが別世界ではなく、自分の庭・・・。」	態度
15	意見する	五感で感じ意味付け	「どこを見てあるのか、・・・構へをして。」	価値
16	方向づける	どんな姿をめざすか	「この楽しんで心をどの仕事に向けようか。」	態度
17	方向づける	生き方について	「けれどその嫌な感じに離れず・・・。」	態度
18	詳しく書く	詳しく書く	「あの文の力が思い出される。あの力・・・。」	技能
19	意見する	五感で感じ意味付け	「懐のこもった言葉。」	価値
20	言語化する	心の中の動き	「そして、これではならぬとして心に・・・。」	価値
21	方向づける	生き方について	「ちまたにといわんはよく知られて・・・。」	態度
22	方向づける	どんな姿をめざすか	「本當に味ふのはこれからの修行・・・です。」	態度
23	言語化する	こういう心でしょ	「いくえさしてとすくいんよせ・・・心です。」	価値
24	方向づける	どんな姿をめざすか	「この言葉の中においてあることは・・・。」	態度
25	方向づける	どんな姿をめざすか	「この出てみに苦しいでせうか、・・・です。」	態度
26	詳しく書く	詳しく書く	「その子供の様子や道の様子・・・ははしく。」	技能
27	言語化する	こういう心でしょ	「何だか、勇めてくる心持。」	価値
28	詳しく書く	詳しく書く	「この林の様子、もつとこまかに。」	技能
29	言語化する	楽しき心	「うるほいと美ことこのうれしさがわかる。」	価値
30	意見する	五感で感じ意味付け	「今の静けさを代表するもの。」	価値
31	言語化する	心の中の姿	「お留守では御飯もおいしくない。」	価値
32	言語化する	心の中の姿	「叱られると思って・・・時もあつた。」	価値
33	言語化する	楽しき心	「心持の静かになった時には・・・こと。」	価値
34	方向づける	生き方について	「お父さんお母さんのお心の、・・・ませう。」	態度
35	方向づける	どんな姿をめざすか	「今日帰ったらすぐ何をしませうか。」	態度
36	言語化する	楽しき心	「勉強してあても、心がお父さん・・・なる。」	価値
37	意見する	五感で感じ意味付け	「いはゞ生返った部屋。」	価値
38	言語化する	楽しき心	「出来ればうれしく、・・・悔いはなく。」	価値
39	意見する	五感で感じ意味付け	「自分々の仕事に励めてみる夜。」	価値
40	言語化する	心の中の姿	「周囲の大切さ。」	価値
41	方向づける	生き方について	「静せば話すほど楽しみが大きくなる。」	態度
42	言語化する	楽しき心	「みんなの心が一つにとけて。」	価値
43	詳しく書く	詳しく書く	「どんなやうに過ごし・・・ごらんない。」	技能

表一、大村によるコメントの指導観分析

本章で明らかになった 1936 年度、大村の作文指導過程復元による成果は次の 4 点である。

①生徒の実態把握は、生徒の見た自己を大村が描きことばに変えること。(指導観)

②三時間目の指導から学習者の実態に応じ、一斉・個別指導が組み合わせられること。この時、一斉指導の多くは生徒の書く技能を高め、個別指導は学習者へ書くことの課題や自己の生き方を見つめる指導がされること。(指導観)

③片岡(2018)が、作文に記された大村のコメントが「心を価値付けることであり、指導方法でもある (p. 15)」と指摘した点は、第三のタイプのコメントがそれに該当し、作文指導過程全体で生徒の実態に応じ指導されること。(指導観・言語観)

④安居(2012)や片岡(2019)によれば、戦後大村の作文教育は、一斉・個別指導を組み合わせ、学習指導要領をふまえた技能的な指導へ変化することが指摘されていたが、本研究は、戦前の諏訪高女から既にこのような指導形態が行われていることを見出したこと。(指導観)

第三章 戦前期大村はまの作文教育(2)

第一節 第八高女時代の大村はま

第八高女時代の大村の上司である山本猛校長(以下 山本校長)は、戦時下において作文指導を重視する校長であった。山本校長の下で大村は、どのような実践をしていたのかを見る。

第二節 第八高等女学校の実践

鳴門教育大学付属図書館には第八高女時代の学習記録として、昭和 16 年 No. 20 山口恵美子(1 年 4 組)が保存されている。この学習記録を基に大村の書くことの指導について考察する。

第三節 考察

第八高女における指導過程の復元により明らかとなった大村の指導は、入学したばかりの 1 年生に原稿用紙の使い方を指導し、①文段を切ること、②文体をまぜないこと、③内容を節としてまとめることを指導する。このような指導は、戦中の「教科書に準拠」するものである。

この他に指導されているカテゴリーは、①取材・題材集め・聞き書きの指導 ②書き出し文の指導 ③構想メモなどによる指導 ④書きつぎ・読み合い書き合いに関わる指導 ⑤作文遊び・描写・練習に関わる指導 ⑥心情に関すること・気持ちを和らげること ⑦その他である。

第四章 戦後期大村はまの作文教育(1)

第一節 はじめに

ここでは、新制中学に移動後の作文教育(深川第一中学・目黒第八中学・紅葉川中学)について見ていく。

第二節 深川第一中学の実践

大村の深川一中での作文教育をまとめると、「①発想」、「④記述」、「⑤推考」というカテゴリーを中心に行っている。

第三節 目黒第八中学の実践

大村の目黒八中における作文教育をまとめると、「①発想」、「④記述」、「⑤推考」というカテゴリーを中心に行っている。

第四節 紅葉川中学の実践

大村の紅葉川中における作文教育をまとめると、「①発想」、「④記述」、「⑤推考」というカテゴリーを中心に行っている。

第五節 考察

紅葉川中での作文教育は、題材の決定・文字の確認→中心文の記述→構成を考える→作文を書く・推考する（読み返しながらか）という順序で行われている。ここでの大村の指導は、適切に表現できている例文を示すことである。

深川第一中学、目黒第八中学、紅葉川中学、共に重視しているカテゴリーは、「①発想」「④記述」「⑤推考」である。しかし、指導の順序や組み合わせ方には独自の手法が用いられている。

第五章 戦後期大村はまの作文教育（2）

第一節 文海中前期の実践

文海中における「一覧表」ができるまでの指導は、「①発想」、「②取材」、「④記述」、「⑤推考」というカテゴリーを中心に行っている。（これを「文海中前期の指導」とする。）

第二節 文海中後期の実践の実際

「中学作文」は、大村(1859)が「一覧表」に設定した項目1～7の順に従い、中学生に必要な書く力の技能を高める練習問題を示したものである。問題文の中には、書くことの技能を身につけることだけを求めた設問とは考えにくい問いもある。

第三節 文海中後期の実践の考察

大村(1962)「作文評価」は「一覧表」に比べ、作文指導の項目数の整理が進んでいる。また、生徒同士による相互評価を効率的に行うことが行われ、より効果的な指導となるよう工夫されている。

第四節 大村はま作文教育史の中における文海中後期の実践

第一項 文海中における大村の実践

大村は、当時（昭和三十三年）の学習指導要領を強く意識して「一覧表」を作成している。

第二項 「作文の基礎力を養うための学習」一覧表と昭和三十三年学習指導要領との関連

「一覧表」は、1年生ならば、物事の比較をすること。過不足なく書くこと。それらで、語句の適切な使用を重視する指導を。2年生ならば、物事の比較をすること。事象を客観的に見つめ、物語ること。段落の操作をすること。それらで、できごとと意見を区別して書くことを重視する指導を。3年生ならば、論旨を整え、段落を再構成すること。高いレベルの文を完成させること。文章の構造を整えること。それらで、段落間の関係性を重視した構成の指導をしている。

一覧表と学習指導要領の関連の考察では、大村の一覧表から見て取れる態度目標に関連する指導の段階として、第一段階「基礎的な技能・進んで文章に書き表わす態度」、第二段階「技能をいっそう高める・事実に基き、意見を整理して・文章を明確にしようとする態度」、第三段階「目的に応じて・技能を確かに・生活に役だてようとする態度」を育てようとする指導観が見られる。

第五節 石川台中の実践

石川台中における作文教育は、「①発想」～「⑥評価」全てのカテゴリーを指導し、生徒個々に対応するよう学習が展開された時期である。また、構想表を用い生徒の経験に基づく「①発想」を学習の中心に据え、「②取材」、「④記述」へと発展させる指導をしている。

第六節 戦後期大村はま作文教育全体の考察

文海中前期までの指導は、教師である大村が評価を行っているものの、「⑥評価」の主体は教師ではなく、生徒がことばを選び、自身のありようを見つめる「⑤推考」を基にした大村による評価である。

ところが、石川台中における大村の「⑥評価」は、教師である大村が指導した内容である「①発想」、「②取材」、「③構想」、「④記述」の出来不出来を見取る、新たな教育観へと変わる。

以上のことから戦後大村の作文教育に関する新たな指導の時期区分を次のように提案する。

第一期を、深川一中から紅葉川中における 1947 年 5 月～1956 年 3 月の期間

第二期を、文海中学（前期）における 1956 年 4 月～1959 年 3 月の期間

第三期を、文海中学（後期）における 1959 年 4 月～1960 年 3 月の期間

第四期を、石川台中における 1960 年～1980 年 3 月の期間

第六章 縦断的に見る大村の作文教育の考察

第一節 時代的背景

大村の指導と各時期に施行される学習指導要領との関連を見ると、大村の指導観は、学習指導要領の変遷による変化とも見て取れる。しかし、そこに生徒の個性を活かす指導の技法が駆使されている。

第二節 戦前戦後の大村はま教育の特徴

第一項 戦前期大村はま教育の特徴

初任期、大村の作文教育に見られる言語観をまとめ、稿者が名称（「 」内に記載）を付けた。

①態度目標を達成する背景にある大村の言語観→

「体言止めを使用し、ことばにリズムを生み、生徒の書く意欲を喚起する言語観」

②技能目標を達成する背景にある大村の言語観→

「新たなことばの存在を知らせ、使用することを意欲付ける言語観

③価値目標を達成する背景にある指導観・言語観（生徒の立場になって物事を考えること・生徒が本心で書いた表現には真心で向き合うこと・生徒と学びひたること・生徒と教師が共依存の関係に陥らないように配慮すること・ものにも命の価値を吹き込むこと・生徒の力を肯定的に捉えること）→

「学びを介在に、教師と生徒が人として生きるための判断力を研く指導観・言語観」

第二項 戦後期大村はま教育の特徴

稿者が区分した戦後期大村の作文教育について述べる。

第一期（1947年5月～1956年3月）の作文教育の特徴は、生徒の視野を広げ、生徒同士による学び合いが成立するよう指導がされる時期にあたる。大村は生徒に自主的な「発想」の指導、「記述」の指導に重きが置かれている。

第二期（1956年4月～1959年3月）の作文教育の特徴は、「取材」の指導、「構想」の指導によって人と関わるための文章を書くことにその特徴がある。生徒の日常生活場面（情報としての外側）で起こるできごとを題材とし、その解決に向けて作文を書くのである。

第三期（1959年4月～1960年3月）の作文教育の特徴は、「一覧表」「中学作文」の作成により大村の指導が表面的には技能的になっていることである。しかし、問題文に扱われている文章は、情景描写する文、意見文が主である。

第四期（1960年～1980年3月）の作文教育の特徴は、「発想」の指導、「構想」の指導を主に行う。第一期及び諏訪高女で実践した、生徒の内にある思いをことばで表現すること、生徒に書く題材を持たせることの指導に回帰している。第四期の指導で大村は、改めて、自己や他者の心を掘り起こす方途に作文教育を位置付け、題材を見つける指導を行うのである。

第三節 全体の考察

大村の作文教育についてまとめる。大村のコメントによる指導は、生徒が見た情景を、生徒が作文に用いたことばと趣を変えて見せ、新たなことばの価値を示すことである。この時使われることばは、生徒の今を肯定し、生徒を受容する、生徒の感情に寄り添うコメントである。

このように大村の作文教育は、「生徒の心の中に、自身で生きるための価値基準をつくる指導である」と結論付ける。

終章 研究の成果と課題、展望

第一節 研究の成果

研究により明らかにした大村の作文教育における指導の特徴は、次の4点である。

一つ目は、大村の作文教育が学習指導要領の変遷や研究者の示唆、そして、初任期に勤務した高等女学校長からの学びを根幹に、その時代にある生徒の実態や背景に応じ形を変える、しなやかな学習指導であること。

二つ目は、大村の作文教育における教育観が、芦田(1919)の築き上げた「個に応じて文題を示す」作文指導法を心に置き、生徒集団が円滑に学習することができるよう関係性を結び、優劣の関係に自分と他者を置かないこと。

三 つめは、大村の「作文教育の集大成」が、生徒の置かれた時代の文脈に応じながら、戦前から変わらず「描写」「取材」「構想」を生徒と練り、生徒の「心情」に寄り添う指導が一貫して続く、作文指導の姿全体であること。

四つ目は、戦後大村の作文教育の変遷は、勤務校の異動に伴う変容でとらえることはできず、指導の中心を巧妙に変えながら、最終的には単元学習へと変貌を遂げる姿であること。その区分は四期に分けることができること。

第二節 研究の課題と展望

本研究の課題について述べる。本研究は、戦後大村作文教育を通史的に見て、その展開を概観的に捉えようとするものであり、細部の考察は省略せざるを得なかった。