

# 大村はまの「ことば」観と単元論

— 語彙・語句の指導に見る単元学習の構造 —

島 山 大

## 0. はじめに—本稿の目的

本稿の目的は、国語教育実践家である大村はま（1906-2005）の「ことば」に対する理解、すなわち「ことば」観を明らかにし、氏の単元学習論との関係を解明することにある。

大村はまは、一般に、独自の国語科単元学習を開発し実践した、著名な教育実践家として知られている。例えば、田近洵一は、「戦後国語教育の重要な性格を大村はま単元学習の上に見いだすことができる、さらに言うなら、大村国語教育を語らずして戦後教育の特質を語ることはできない」<sup>1)</sup>として、その実践の意義を明確にしている。また、桑原隆は、「国語単元学習を支え発展させてきた人物、教育思想及び実践の代表を挙げるとすれば、倉澤栄吉の国語教育論とその思想、及び大村はまの中学校での実践とってよいであろう」<sup>2)</sup>と述べ、戦後の国語科単元学習において大村実践が持つ意義を強調している。このように語られる大村が、「ことば」の役割や機能をどのように理解し、実践に反映させていたのかを、氏の教育実践記録の分析を基にして解明するのが本稿の目的である。

この目的の下、本稿では、大村はま教育実践における「ことばの教育」の中でも「語彙や語句の指導」を事例に採り、その分析を行う。その理由は2点ある。

まず、語彙や語句は「ことば」の最小単位であり、その指導には実践家の「ことば」に対する理解が最も明確に示されるものだからである。すなわち、「語彙や語句」の指導の分析を行うことで、その実践家の「ことば」観がより明確に析出され得るということである。

また、この点がより重要であるが、大村はまにとって「語彙や語句」は、以下の言明に見られるように、自身の単元学習の構成において極めて重要な視点であり、かつその指導内容でもあったからである。

いろいろな単元を計画するということになるのは、結局、偏った学習ではいろいろなことばが出ませんので、——単元というものはいろいろの理由で選んでくるのですけれども——ことばのことも私はたいへん大事に考えていました。この単元を展開すれば、いままで知らなかったこういう世界のことばが、このくらいは出る、ということがあったのです。それは単元を決定するときの、今回何を使ってどう展開すると決めますときの一つの柱でありました。……単元を決めるのにはほかにいろいろの観点がござい

ますね。でも私は、ことばということをずいぶん重く考えていました<sup>3)</sup>。

この言明を見る限り、一般に国語科の生活単元学習として特徴づけられる大村の教育実践は、「語彙や語句」という「ことば」を一つの重要な視点として構成されていたことがわかる。

しかし、大村実践については、これまで国語科教育論において先行研究が蓄積されているが、近年の研究に的を絞るとその多くが、(1) 読書生活指導の実態解明および(2) 古典指導の方法論的研究、そして(3) 国語学習記録の指導の分析の3点に焦点づけられている<sup>4)</sup>。言い換えれば、大村が重視していた「語彙や語句」の指導については研究の蓄積が極めて乏しく、その実態の解明が充分になされていない現状がある。

そこで、本稿では、大村はまの単元学習論の構造を解明する一つ的手段として、大村が重視する「語彙や語句の指導」に論点を絞り、分析を行う。

本稿の構成は次の通りである。まず、第1章において大村の「語彙・語句の指導」のあり方を概観することから始めたい。次いで、第2章では大村の「語彙・語句の指導」と大村実践の「教育目的」との関連を問い、第3章で改めて「語彙・語句の指導」の実践事例を分析し、その特徴を明確化する。

## 1. 子どもの「ことば」と生活世界

### (1) 中学生における「語彙」の問題

大村にとって、自身の実践に関わる子どもである中学生の「語彙」の問題はどのように捉えられていたのだろうか。言い換えれば、中学生にとってどのような「語彙」が教育上の課題になると考えられていたのだろうか。

この点に関して、大村は、昭和33年に発行された『言語生活』誌において、以下の5点を挙げて説明している。

① そのことばと同じ音の、もっと身近な、深くなじんだことばがあるので、正しい意味は、いちおうわかっている、どうも実感として受けとれない、心の中で、翻訳に似たことをしなければ、そのまま、じかには、受けとれないことば。

例) おそれ: 心配/おそろしい、関心/感心、有終の美/優秀の美

② ある程度、また、ある一面だけ、たいそうよく知っている漢字がある場合、それにとらわれてまちがいがやすく、中学生にとってむずかしいことばになる。

例) 遊学、遊説、細心、苦学

③ いわゆるむずかしいことばで、ことばの内容が、中学生になかなか、のみこめないものである。

例) 抱負、教養、閑居、感傷

- ④生徒の生活からいかにも遠い感じの、改まったことば。おとなの世界でも一般の日常語ではないことば。

例) もっぱら、歴然、ともなう、営む、除く、施す

- ⑤心の細かい動きを表すようなことば。

例) ……にしるびない、……かねる、……そびれる<sup>5)</sup>

この大村の分析を見ると、②・③は語彙の知識的な理解に関わるものであるが、①・④・⑤は「中学生」の生活世界に関わる事柄や心情に関わる事柄に関するものである。大村にとって子ども達の語彙の理解の問題は、単に知識的な単語や語句指導の問題を超えて、子ども達の生活経験そのものが現れる問題として見えていた。そのため、語彙の理解における間違いの原因を、いわゆる記憶不足や学習不足のみへと還元せず、その背後にある「生活経験」や「心情」にまで求めている。

## (2)「語彙をゆたかにする」方法の模索

以上の分析があるため、大村にとっては語彙や語句の指導は、子ども達の生活経験のレベルから出発せざるを得ないこととなる。その際に、「語彙をゆたかにする」ためにどうすべきかを考える中で、第一に、大村は次のような方法を挙げている。

### ①読みものによる指導

語彙を増すこと、ゆたかにすることは、生活をひろげることであると思う。読んだものについて、いちいち、ことばの面から何かの学習をさせようとするのではない。ただ、いろいろなものを読んで、いろいろな人物・性格に接し、いろいろな事がら・社会・自然を知り、いろいろな生活・思想に、またいろいろな自然の姿にふれることが、しぜんに語彙をゆたかにする基盤になると思う<sup>6)</sup>。

その上で、「①やさしい、読みやすいものを、どんどん読ませること」そして、「②意図的に、身につけさせたい語彙の出てくるものを与えること」の2点を具体的な例として挙げている。

ここで問題としたいのは、大村の言明に見られる「生活をひろげる」という言葉の理解である。先に見たように、大村実践がいわゆる「生活単元学習」と理解されている以上、この「生活をひろげる」という言明の意味は、経験主義的な意味で「生活経験を豊かにする」ということを超え出ないものとなる。しかし、「生活をひろげる」ということは、大村にとって、単に「生活経験を豊かにする」といった発想に限られるものでもなければ、ましてや「生活に関わる様々な情動的知識を得る」という発想に限られるものでもない。この点を考え

る上で、倉沢栄吉の次の言明は示唆的である。

注意しなければならないのは、大村教室におけることばの指導というのは、たしかに生活に根ざして、子どもたちの身のまわりの具体的な生活から発想してはおりますが、ことばというものの役割やことばの働きなどについて、しっかりとわからせるように指導がされていることです。具体的ななまの生活そのままを、ことばとしてなまに置き換えるのでは必ずしもなくて、言うなれば、「生活語から文化語へ」と志向しておりますね。つまり文化志向といったようなものが常にあり、それを高めようとされていることだと思います<sup>7)</sup>。

この倉沢の言明において見られる「文化」が何を意味するかという問題は残るものの、少なくともここで重視したいのは次の点である。すなわち、大村の実践は、子ども達の生活経験における身近なことばの使用を実践の出発点として想定しつつも、実践の過程の中で、日常生活経験から超え出る「読む」という意図的な働きによって、その「生活経験から脱する」場を設けていくということである。大村の「ことばの教育」という実践において「読む」という行為は、「ことば」の理解を日常生活経験から一度引き離す装置として機能する。大村実践において「生活をひろげる」ということは、第一に「読む」という行為を通して生活経験を拡張し、ことばの理解を拡張させることに他ならない。

しかし、これが有効に機能するには、まずもって「生活世界」におけることばの使用を、大村だけではなく子ども達自身が的確に把握しておく必要がある。しかもその「把握」の仕方は、単に今までの生活経験をそのまま振り返るといった仕方では教育的な意味はないことになる。これまでのことばの使用を踏まえつつ、より「ゆたかなことばの理解」への導きをこの「把握」の過程に位置づけていく必要がある。

そこで大村は「読む」ことにだけ依存する方法ではなく、「話」を用いた方法を併せて検討する。大村が話す「話」を聞くことで、子ども達により豊かなことばの意味の範囲を知らせていくのである。

### (3) 「ことばをゆたかにする」ことの意味

大村は「話」の教育的な意味についてどのように考えていたのか。その点が以下の言明に示されている。

#### ② 「話」による指導

生活をひろげるために、読みものだけでは、たりなくなるので、そのときどきに起こってくる出来事—小さくは学級内の、広くは社会の一を中心に、話を組み立てて話す。

……（中略）

とくに、意図して、ある語彙を身につけさせるために話すこともある。その、身につけさせたい語彙を、話の中にもりこんだ生活の場面の中で、とらえさせようとする。  
〈例〉

……（中略）

⑧の部分（引用者註：大村が書いた話を指している）では、やさしいようにつかめていない、そして使用している教科書に出てこない「ほほえましい」の意味、それを「笑ってしまう」という使い方を関連づけて、こまやかな心持ちを知らせようとした。それから、もう一つ、「御愛用」の、「愛用」の意味だけでなく、とくに「御」のもつ味を知らせたいと思った。……（以下、略）<sup>8)</sup>

第一に、「話」の機能の特徴は、「読む」ことによってだけではなし得ない教育的な働きかけを確保する手段として想定されていることが挙げられる。広義には、「読む」と同様に子ども達を生活経験から一度引き離す役割として、そして狭義には、身につけさせたい語彙を「生活の場面」の中で捉えさせる手段として、「話」の教育的意義が語られている。

そして、第二に、「話」の機能の特徴は、語彙や語句の「心持ち」や「味」を知らせる働きを持つ手段として想定されている。この第二の特徴はより重要である。なぜなら、この点には、語彙や語句といった「ことば」を学ぶということの意味を、その「語釈を学ぶ」ということに還元しない大村の「ことば」の教育観が示されているからである。すなわち、「こまやかな心持ち」や「味」といった極めて情緒的な表現で示されている「ことばの質感」を極めて重視する「ことば」の教育への理解が示されているのである。

そもそも、大村にとって「ことば」を教えるとは次の意味を持つものであった。

国語の時間に「これはどういう意味ですか」と、子どもにことばの意味をお聞きになり、子どもが辞書的に答えるという授業があります。あれは子どもにとっては困難だろうと思います。よく知っていることばでも、聞かれるとわからなくなってしまうことがございますし、だいたい、世の中で、そういうことはいらないのではないかと思います。

教師ですと、「これ、なんという意味？」と言われると、こうこうこうと言わざるを得ませんから、それは職業ですので、ちゃんと言えないといけないと思います。しかし、子ども、また、一般の人は、言えなくてもいいのではないか。そのことばがそのままわかっていて、そこにあればわかる、人が言えればわかる、読めばわかる、自分も使えるというのであれば、別のやさしいことばで言う特殊技術はいらないと思わして、ほんとうにさせなかったのです<sup>9)</sup>。

大村は語彙や語句の教育に限らず、「何かを説明すること」や「表現すること」と、「何かを味わうこと」とを明確に区別している<sup>10)</sup>。上記の言明はこの点と密接な関係にある。すなわち、その「ことばを知る」ということを、「具体的な状況の中で使用できること」と規定し、その使用の適切さを、そのことばの持つ「心持ち」や「味」と表現される質感を「味わう」という観点から様々な形で検討する実践を重ねていく。

もちろん注意したいのは、大村が従来から存在する「語彙や語句の練習的な指導」を単純に軽視していたわけではないことである。例えば、語彙や語句を身につける指導を行う際に、大村は次の観点を提示している。

- ③ぜひ、知らせたいことばを含めた文章を作る。ただ、それを使った短文でなく、全体としてある生活場面なり、主旨なりのある、まとまったものを作る。それを資料としての指導。
- ⑤練習的に、ある名詞や動詞を出して、それにできるだけ多くの修飾語をつけてみたり、ある主語に、たくさんの述語をつけてみたりする<sup>11)</sup>。

こうしたことは、子ども達の語彙や語句の学びにおいて従来から、そして今でもなお採られている方法である。しかし大村は、こうした語釈や語の活用に関わる指導を超えて、というよりもそうした指導を下支えするものとして、よりその語そのものが持つ「心持ち」や「味」という情緒的なレベルを含み込む「ことば」の理解を目指し、子ども達の生活世界からの多様な事例を語彙や語句の指導の中に取り込んでいく。言い換えれば、子ども達の生活世界から得られる事例の豊富さが、大村にとっては子ども達の語彙や語句等の「ことば」の指導を支える重要な条件となっているということである。

大村にとっては、「ことばを正しく身につけること」は、「ことばをゆたかにすること」の中に含まれるという関係性にある。大村は「(ことばを) ゆたかにすることは正しく身につけられたことばを多くすることである」<sup>12)</sup>と述べ、「ことばをゆたかにすること」の包括性と目的上の優先性を強調する。だからこそ、子ども達の生活世界からの多様な事例を活用することで、単純に語彙や語句の正確な理解を超えて、語彙や語句ということばそのものの豊かさ、すなわち、場に応じた語の使用の適切さを確保する「ことば」の豊富さを子ども達が獲得するように指導していくのである。

## 2. 大村の「ことばの教育」実践と教育目的の関係性

### (1) 教育目的としての「言語生活の指導」

大村の実践を論じる上で重要となるのが、氏の実践を規定する教育目的としての「言語

生活の指導」という理念である。これまでに見てきた「ことば」の教育をより詳細に分析する上で、この教育目的の理解は欠かせない。

そもそも、この大村の「言語生活」という理念は、芦田恵之助の実践に端を発し、西尾実の理論を経て成熟した歴史性を持つものである。特に大村は、芦田と西尾の両者の影響を受けつつも、この「言語生活」という理念に実践を通して内実を与え、絶えずその指導を実践の指針としてきた。それが端的にわかるのが、大村が芦田から「戦後の学習指導の方向の一つとして、聞く、話す、読む、書く言語活動を深く関係しあった、一つの言語生活として経験させていく」<sup>13)</sup>ということを学んだと述べている記述である。これは後年、大村自身によって、「話すために聞くために書くために読む、読んで話し合い聞き合い書く、書いたことを読み合い話し合う、書くために聞き読み話す、ことばの活動はつながりあっているものだ、離れ離れでは生きて力はない」<sup>14)</sup>という形で言い換えられる。そしてまた、大村は、「私の考えていました、効果的な方法と置いていろいろくふうしてきた、人が見ての単元学習は、私から見ると、やはり言語生活の指導というふうに言えばよかったのかもしれないと思います」<sup>15)</sup>と述べ、自身の実践の目的が「言語生活の指導」にあることを明示的に記している。

このように、大村は、「聞く、話す、読む、書く」という言語行為が一続きの言語活動として求められる「言語生活」という理念を基にして、自身の教育実践を構成しているのである。

## (2) 「聞く、話す、読む、書く」という連続性の意味

筆者は以前、この「言語生活」概念をG. ライルが分析した「傾向性」(disposition)概念を用いて明確化を試みている<sup>16)</sup>。その根拠となったのは、大村の以下の言明である。

たとえばある文章を読むにしても、一つの言語生活のなかで必然的にそれを読む意味があるようにする。ただ、よい文章だから読む、読解力をつけるために役に立つと思われるから読む、というのではなく、それがその場で読まれる必然性、成りゆきがあつて読む。その結果、よい文章を味わうことになったり、読解力がねられたりすることになる—そのようにしようとした<sup>17)</sup>。

「聞き、話し、読み、書く」力は、「聞き、話し、読み、書く」経験をするによって伸びることを思えば、これらの経験の場を、いかに、むりのない必然のすがたで、いかにゆたかに設けることができるかがたいせつな点である<sup>18)</sup>。

ここで述べられている「必然性」そして「成りゆき」という概念が、いわゆる論理的必

然性とは異なるものとして、すなわち、ライルが述べるような「然るべき条件がそろった時にそうせざるを得ない、そうしがちである」という人間の傾向性を意味していると論じたのである<sup>19)</sup>。

もちろんこの言明は、大村の実践における学びの機会を説明したものであるが、少なくとも、「聞き、話し、読み、書く」という一連の活動の関係性は、学びの機会であろうとその後の諸活動であろうと、本質的には変わりがない。その意味で、人間の「傾向性」、より正確には行為としての多様な発現が見込まれる「高次の傾向性」として、「聞き、話し、読み、書く」という一連の言語行為が必然の姿で現れる人間のあり方を、「言語生活」とであると解釈したのである。

### (3) 「言語生活の指導」という教育目的と「ことば」の教育

次ページの表を見てみたい。大村実践の特徴的な点は、語彙や語句の指導の際に、「語彙や語句」そのものの指導を超えて、「聞き・話し・書き・読む」という4つの連続した言語行為を想定して、その中で行い得る「語彙や語句の指導」を模索していることである。これは、「語彙や語句の指導」という目的が近視眼的なものとして、言い換えれば、それ自体が「独立した目的として」あるのではなく、あくまでも「言語生活の指導」という大きな教育目的との関係性の中で存在する「関係論的な目的」として位置づけられるものだからである。

さらに言えば、この表からは、「言語生活の指導」という目的は、細々とした諸目的の先にある大目的という「要素の集合体」でもなければ、単なる理想として方針を示すだけの実体を持たない「理念的目的」でもないことが示唆されている。すなわち、この「語彙の指導」を始めとする大村実践の諸活動を要素として集めていっても、大村が理想とする「言語生活」に至るわけではもちろんなく、また、だからといって目的それ自体が理想化され「単なる空虚な理念」と化しているわけでもないということである。むしろ、この表は、「語彙の指導」という小さく具体的な実践事例の中に「言語生活の指導」という目的そのものが潜在していることを表している。いわば、「言語生活の指導」という教育目的は、個々の言語活動の内に潜在し、実践を方向付ける「志向性」と呼ぶべき原理的基底であるのである。

そのため、大村実践は、どのような小さな事例や単元であっても、その分析が「大村はま教育実践」の教育目的、教育方法、教育内容の全体構造の分析に結びつくという特徴がある。なぜなら、その小さな事例や単元の中に、「言語生活の指導」という教育目的が実践を方向付ける「志向性としての原理」という形で常に潜在しているからである<sup>20)</sup>。



### 3. 「ことばの教育」の実践事例分析

以上の議論を基にして、具体的な実践分析を行う。取り上げる事例は、(1)「ことば——こんな意味が、こんな意味も」、(2)「広がることば 深まることば」、(3)「ことばを思い出す 探す 見つける」の3つである。

#### (1) 事例「ことば——こんな意味が、こんな意味も」の分析

この実践は、昭和46年5月から6月にかけて東京都の石川台中学校で行われたものである。まずは、以下の大村の言明を見てみよう。

「ことば」ということばには、いろいろの意味のあることが、かねて話題になっていた。そして、いろいろの用例を探してみようかということがときどき話に出ていた。これがこの学習を始める土台になった。

私がかねて、教科書は「一冊の本」と扱いたいと考えていた。そして小さな試みを重ねていた。教科書は一冊の本にちががなく、一冊の本とすれば、それを、はしから少しずつ、切って読まなければならないというのはおかしいのではないかと思っていた。同時に、いろいろの単元が一つずつ、集まった本であるから、その離れ離れのを貫く何かがあれば、なぜ、切って読むではいけないかということが問われるようにも思った。全体を貫くもの、全体を読む目的がなければ、切れ切りに読むのがおかしいと思うと同様、全体を一つに読むこともおかしいと思った。そして、その一つの目的を何となく求め探していた。

この二つが結びついて、この学習を思い立った。「ことば」ということばの使われ方を探しながら、この一冊を読んでみると、予想以上に、たくさんの、そしていろいろの種類の「ことば」が出ていた<sup>22)</sup>。

大村の国語教育の実践において極めて特徴的な点は、ある「ことば」の理解のために実に様々な事例を集めてそれらの特徴を検討、分類していくことにある。本事例も、「ことば」という語彙を理解するために、教科書から「ことば」という語彙の使用事例を収集し、その概念的特徴を明確にしていく方法が採られている。こうした方法は、分析哲学的な方法、とりわけ言語分析的な方法 (linguistic analysis) と極めて近似している。

言語分析は、その一つの特徴として、「言語の意味とはその使用である」というヴィトゲンシュタインに端を発する日常言語学派の影響を強く受けている。そこで目指されているのは、ある概念を明確に把握するために、その表象として存在する「言語」に着目し、それが日常的にどのような文脈で使用されているかを徹底して分析していく。例えば、「教える」という語を事例に採るならば、「教える」という語が使用される様々な文脈、すな

わち「～だということを教える」や「～するように教える」、「～の仕方を教える」のような文脈を事例に採り、そこでの「教える」という語の意味を類型化して明確に把握していく<sup>23)</sup>。そうすることで、「教える」という語が持つ曖昧さを排除し、明晰にしていくことを目指す。結果として得られた成果は、その語を用いる上での明確な「条件」(condition)とされ、その条件に見合う言語の使用が、例えば議論の場であったり、方法的な問題解決であったりといった、実践的な諸問題の解決に理論的に寄与し得ると考えられてきた。

こうした言語分析の特徴を踏まえるならば、大村のこの実践は、確かに「ことば」概念の言語分析的検討の実践であると理解できる。次頁の図1、図2に示された子ども達の成果を見てみると、それがより明確にわかるであろう。例えば、図1では、「ことば」の使用例に基づきながら、その分類を「言語」、「はなし・話すこと」、「いい方・話し方」、「文句・文章」、「外国語」、「内容」の6分類に分析している。また、図2では、「ことば」の使用例に基づきながら図1とはまた異なる分析結果が提出されている。

ただし、いわゆる分析哲学における言語分析的な方法と大村実践が決定的に異なるのは、大村が述べる以下の点であろう。

この学習は、分類の出来上がり、結果に重点をおかず、この一連の作業をする、そのことをたいせつにした。なかなか、どう違うとはっきりいえないような違いを感じ分け、同じもの、違うもの、大きな違い、小さな違いなどを鋭く区別する——そのあいだに、きたえられ、鋭くされていくと思われることばの感覚、それを大切にしている<sup>24)</sup>。

この大村の言明に見られる「ことばの感覚」は、先に見た「味」や「こまやかな心持ち」のようなことばの情緒的な側面を指している。非常に似たことばを「どう違うとはっきりいえないような違い」というレベルで感じ分け、使い分けていく「ことばの質感」と呼ぶべきものを、語彙の指導の中に取り入れていく。一見すると、ことばの違いを「鋭く区別する」という分析的な行為とは相容れないことのように思われる。「ことばの質感」を味わう」行為を、大村は語彙の指導の中に併存させている。

この語彙の指導において極めて特徴的なのは、「辞典」の扱いである。語彙の語釈を指導するのであれば、辞典の該当箇所を読むという指導も十分にあり得ることである。しかし大村は、辞典の用い方について「いろいろの辞典で調べてみる。ただし、それはあくまでヒント、参考」<sup>25)</sup>と述べて、子ども達が集める事例に対して相対的に弱いものとして位置付ける。この理由には、先に見た「子どもの生活経験に根ざしたことば」という「ことば」観と、「ことばの質感」を直接的に味わいながらことばの意味の差異を「鋭く区別する」という「ことばの学び」への理解がある。

〈発表資料から〉  
 「ことば」ということばがどのような意味に使われているか」

大庭幸生 大田恵美子  
 唐木健二郎 谷口操子

【ことばの分類】

一、音声、または文字により、人の思想感情を表すもの  
 例〇この話からわれわれが引き出すことのできる教訓は人間の共同作業は、ことばの力による、ということではないだろうか。  
 二五〇一〇  
 〇私たちの日常生活において、ことばがどのような役割を果たしているかこの際改めて考えてみるよ  
 うだしよ。  
 二二〇一〇  
 〇それは新しいことばを自由で発せさせ、自由で文章の中に受け入れられる柔軟さである。  
 二四〇一〇  
 二二はなし  
 話すこと  
 例〇そのことばをアブノーマルでよかった。  
 一三三〇一〇  
 〇短いことばの中で、友情がこもってとてもうれしかった。  
 二二二〇一〇  
 〇話が将来の自分ということになったとき、かれの言ったことばが忘れられな。  
 二九〇一〇

三、いい方、話し方  
 例〇まあ、なんたってそんなそんないきのことばを使うんだね……  
 二〇〇一〇  
 〇ほらはそのこの歴史とか、昔の社会に非常に興味を持はじめていたことなので、作品全体の……  
 二〇〇一〇  
 〇あるふんいませ生活、制度、習慣から服そう、ことばにいたるまでとても興味深く読みました。  
 一五四一〇

四、文句、文章  
 例〇きが腰を浮かせながら言ったことばは、またわたしを驚かせた。  
 四九一〇  
 〇ことばとおり巨人だ。  
 五六一〇  
 〇わたしは、口にすることばを失った。  
 二〇〇一〇

五、外国語  
 それぞれの土地ではなされていることば  
 例〇現在東京のアのモンゴルの土地で語られていることばとは……  
 一三三〇一〇  
 〇ドイツに驚いたばかりで、またことばにもなれておりませんので……  
 一五二〇一〇  
 二二はなし

六、内容  
 例〇表を見れば、彼のいふことばは……  
 二二〇一〇

【分類の割合】(%)で表わす

言語……十九  
 はなし……十三  
 いい方……十  
 文句……四十七  
 外国語……九  
 内容……二

図1：〈発表資料から〉「ことば」ということばがどのような意味に使われているか」①<sup>26)</sup>

森和彦

一、きわめて総合的な「広い意味を持つ」ことば  
 例 からは来にことばを最大限に有効に用いることを知っていた。  
 二 特定の単語を、はっきりさせる「ことば」  
 例 たとえば「ことば」は「ことば」である。  
 三 言ったことば、言った内容を示す「ことば」  
 例 かれの言ったことばが忘れられない。(二)つものぞ、はっきりさせる(三)顔見知りの間では、いとおりのことばはかきつけられども……。(二)くくくのものぞ、含む(四)言語を文字で表現したもの、文章を示す「ことば」  
 例 ことばの中にしみわたったこの力は……。(文章全体をさす)  
 まねにも生み出した「調子を持ったことば」(その一部をさす)  
 五、一つの慣用語の一部としての「ことば」  
 例 ことばとあり巨人だ。  
 付加  
 三においで、特にいい方、語氣を示す「ことば」  
 例 「まあ、なんだ。そんなそんないきのことばを使うんだね……」

二、広い意味ではなく一つの意味を表わしているもの。  
 例 私は「ま」「畏れ」ということばを使った。  
 三、一の中で人の言ったことばを「ことば」だとえたものである。  
 例 歌壇の巨匠、彼成のことばです。  
 四、二つその言ったことばの内容を表わす。  
 例 主人に向かってそのよりのことばを吐くとは。  
 五、あらゆる物を表わせる総合的なことば。  
 例 ことばは失なわれしもの。  
 六、明確な「ことば」である。  
 例 あらゆる物を表わせる中で、言ったことばを会話を表わしている。  
 七、六の範囲の中でまた範囲が狭くなり、すなわち会話の中の狭い範囲。  
 例 君はわけのわからぬことばをへん入らとった。  
 八、七の中でことばはいやぶりがはいつているもの。  
 例 「まあ、なんだ。そんなそんないきのことばを使うんだね……」

図2：〈発表資料から〉「ことば」ということばがどのような意味に使われているか」②<sup>27)</sup>

## (2) 事例「広がることば 深まることば」の分析

この事例は、昭和52年9月に石川台中学校で行われたものである。「楽しむ」という語句を事例に採り、その意味の広さや深さをたくさんの事例を活用して検討していく実践となっている。

一年E組の授業について

- (1) これも、B組と同じようなねらいで、単元と単元のあいだにはさむ小さな語句の学習です。こういうのをいろいろくふうして、はんばになった時間などに活用したいと思っています。
- (2) やさしいことばのようで、ひろがりの大きいことばとして、また、やさしいよう  
でいて子どもたちの文脈にはあまりないことばとして「……を楽しむ」を取  
り出しました。「楽しい読書」という言い方や、「お友だちに会うのを楽しみに」  
といういい方は、小さいときからしていますが、「読書を楽しむ」といいますと、  
急に子どもから遠くなるようです。「釣りにいって、楽しかった」とはなんの抵  
抗もなくいいますが、「日曜には釣りを楽しむことが多かった」となると、「釣りに  
に行く」「釣りをする」とはちがう味をくみとれなくなります。くみとれないと  
いうよりも、くみとろうとしないといったほうが正しいと思います。
- (3) 「……を楽しむ」という「……」の中身をまず考えました。はじめは私が例を次々  
と出してみせ、そのうち、みんなも思いついてきました。その一覧が、資料4（引  
用者註：省略）です。書くのは、カードにしました<sup>28)</sup>。

これも、大村が展開した言語分析的な授業の一例である。先に述べたように、この授業では、「楽しむ」ということばを題材として取り上げ、「楽しむ」という動詞の目的語を様々に変えていくことで、「楽しむ」ということばの意味の深さと広がり子ども達が追究する形となっている。その際、大村は「ことばの意味のネットワーク」とでも呼ぶべき、関連する可能性のあることば同士の関係性を子ども達に教えることを意図する。以下の言明を見てみよう。

- (7) それから終わりに、「何をたのしむ」にも共通していることをまとめます。そのとき、なるべく、いろいろのことばを教えたいのです。内容をもったところへ、ことばを与えたいのです。次のようなことばを一応予定しています。

強制 強いる 制限 打算 計算 義務感 主体的（自主的とともに）

自由意思

無頓着 余裕 悠々 悠々自適<sup>29)</sup>

「強制、強いる、制限、打算、計算、義務感」は、「楽しむ」という動詞とは相反する語として否定的な連関を持つ語である。その一方で、「主体的（自主的）、自由意思、無頓着、余裕、悠々、悠々自適」は、「楽しむ」という動詞と親和的に結びつく語である。このように、単に「……を楽しむ」と言った時の「楽しむ」の意味を分析的に検討するだけでなく、その「楽しむ」という語と肯定的にも否定的にも関連性の深い語をさらに模索することで、より「楽しむ」という語の持つ語感を子ども達がゆたかに獲得できるように教えていく。実際の授業時の大村と子どもとのやり取りが記録されているので以下に確認しておきたい。これは、グループで「……を楽しむ」の違いを議論した後に、大村の前でその成果を発表している場面である。

- T（先生）今度は三番にいきましょう。「散歩を楽しむ」でしたね。「散歩をする」に比べて、どんなふうな意味でしょう。「散歩をする」と「散歩を楽しむ」、なかなか言いにくいところをどんなふうに言いますか、どうぞ。
- S（生徒）私たちのグループは三番の「散歩を楽しむ」について発表します。「散歩を楽しむ」というのは、まず、強制されて散歩をするのではないということ。
- T 「強制」ってわかりますか。むりに、強いて、いやというのに、——そういう意味。強制されないのだから、そういうふうでないわけ。
- S その日の気分によって、好きな場所を歩くということ。
- T 場所は気分次第。
- S好きな道を、好きな時間に散歩します。
- T好きな道、好きな時間。
- S 歩く速さなども自由です。
- T そうね、ゆっくり歩いても、さっさと歩いてもいいんですね<sup>30)</sup>。

このように、「散歩を楽しむ」ということばの分析だけでも、すでに「強制、強いて」そして「自由」という関連語が出ている。この場面はグループ研究後の発表という場面であり、大村が述べるように「楽しむ」という語の理解について「内容をもったところ」に相当する。それ故に、グループで検討した「楽しむ」という語のゆたかな事例および「楽しむ」という語の条件を基にして、関連語との意味の関係を咄嗟に検討できる状態となっている。

大村にとっての「ことばの豊かさ」とは、この実践事例が象徴しているように、ある語の意味連関のネットワークが多様に形成されていることである。この事例で言えば、「楽しむ」という語の意味連関を「強制、制限、打算」や「主体的、自由、悠々」という他の

ことばとの関係において構築していくことである。「正しいことば」を使うことができるのは、このことばの意味連関が多様に形成されているという状態、すなわち大村の述べる「ことばがゆたか」である状態が形成されていて初めて実現できる状態である。だからこそ大村は、「ことばのゆたかさ」の包括性や目的上の優先性を強調したのである。

### (3) 事例「ことばを思い出す 探す 見つける」の分析

この実践は、昭和52年11月に石川台中学校において行われたものである。以下の大村の説明を見てみよう。

なんとかして、生徒のことばの持ちものをふやそうとして、知っていることばをふやし、ひろげようと、いろいろのことはしてきましたが、なかなか思うようにいきません。今までのなかでは、くふうした談話から発展するのが効果的であると思いましたが、たいそう骨が折れます。たねがなかったりで、つづきません。

それで、一つの生活場面なり、情景なりの写真を使って、そこからいろいろなことばを拾いあげたらと考えました。写真によって、作文の練習をすることから思いついたのです<sup>31)</sup>。

通常、「ことば」を学ぶ際に、「ことば」そのものを学習材として取り上げることは当然考えられる方法である。今まで見てきたように、大村自身も、子ども達の生活世界から多様な事例を集めたり、教科書等の文字資料を活用したりと、様々な形でその方法を模索してきた。しかし大村は、同時に、そうした方法を超えて、子ども達の「ことば」をゆたかにする方法を模索していた。その一例が、この「写真」を活用したことばの教育である。実際に用いた資料は、「まえばし」という観光案内のパンフレットである。なぜ、この「まえばし」に大村は惹かれたのか。その理由を次のように述べている。

このような案内パンフレットは各地にありますけれども、美しい自然、史蹟の単なる案内でなく、何か、その地の生活の厚みというか、生活の深さと広がり、そういう向きに発展させられるような、そういうものでないと、教材にはならないと思います。その点でこの「まえばし」が教材として適しているというのは、バラの公園でも、菖蒲の池でも、桜並木でも、みんな人が配してあったところです。それぞれの、花を楽しむ人の姿というのが、いっしょに、絵の中に入っていたことです。ですから、それを見る人の気持ちになって花を表したり、その人々の会話を想像したり、生活の中の一部として、バラでも菖蒲でも表現することができるのです。もし、あれに、人が配してなかったら、ことばの教材としていいものにならなかったかと思えます<sup>32)</sup>。

この言明に見られるように、大村の「ことばの教育」においては何よりも「人」の存在が欠かせない条件となっている。それは、「生活の深さと広がり」と表現されている人間の生活世界が、ことばを豊かにすることにおいて決定的に重要であったからである。さらに言えば、大村は自身の実践に関わる子どもが「中学生」であるという事情も考慮していた。以下の言明にそれが端的に示されている。

ことばをゆたかにする指導は、どのようにしたらいいのだろうか。ことに、中学生は、見えるものとか、動作とか、そういう身のまわりを表すことばに止まらず、文化を高くしていくような、文化語とでも言いたいような、言葉の世界に連れていかなければならないと思います。バラの花とスマイルの花と、その美しさを別の修飾語で表せたからといって安心できない、もっと、目に見えないものを表す、心の世界を表すような言葉をゆたかにしなければなりませんと思いました<sup>33)</sup>。

先に指摘したように、大村の実践は「生活単元学習」と呼ばれ得る実践である。しかしそれは、実践の内実が「生活世界のレベルに止まっている」ということを意味しているわけでもなければ、学習の素材を「生活世界のレベルにしか求めない」ということを意味しているわけでもない。むしろ、子ども達の「生活世界」は実践の出発点であり、これまでに見てきたような「ことば」の分析的な検討を通して、改めて「生活世界」を指し示す様々なことばをゆたかにすることを求めている。そのためには、ことばの教育の出発点である「人」という装置が教材の中に必要になる。

この「まえばし」というパンフレットは、その意味において、ことばを使用しないことで成立する「適切なことばの模索」という学びを成立させる有効な道具であった。ここで「適切な」と述べたのは、このパンフレットを使用したことばの学びが、極めて語用論的なことばの学び、すなわち、「語用論的に適切な」ことばの学びになっているからである。以下の言明を見てみよう。これは、子ども達に向けて大村が準備した「学習のてびき」の一節である。

12 この花の美しさは、それぞれに味わいがあります。それぞれの花の美しさをあらわすことばをどうぞ。

……（中略）

14 この写真の雰囲気をあらわすことばを書いてください。

……（中略）

18 この碑の前に立って、この詩を読んだ人の気持ち、感想のなかで使われそうなこ

とばを書いてください。(引用者註：萩原朔太郎の詩碑がパンフレットに掲載されている。)

…… (以下、略)<sup>34)</sup>

これらはすべて、パンフレットに写っている「人」と「事物」との関係性を想像し、その「人」の視線で最も適切なことばは何かを探究する作業である。この「人」と「事物」とその写真が持つ「雰囲気」の関係性を考えることは、パンフレットに写る「人」の視線でことばを考えると、紛れもなく語用論的に適切なことばの探究である。

#### 4. おわりに

以上、大村はまによって実践された語彙や語句等の「ことばの教育」を分析してきた。この研究から得られた成果は次の四点である。

第一に、大村教育実践におけることばの教育は、その出発点として「子どもの生活世界」が何よりも重要視されていることである。これは、子どもの生活世界に止まる実践を展開するという意味ではない。むしろ、実践の「出発点」と「着地点」が子どもの生活世界にあるのであって、その過程はむしろ「読み物」や「話」という方法的装置によっていかに生活世界から脱するかが目指されていた。実践の始まりは子どものこれまでの生活世界におけることばの使用であるが、大村の単元学習の中で「ことばのゆたかさ」を実感する学びの経験を積み、再度、ゆたかになった「ことば」を通して改めて子ども達自身の生活世界を経験するのである。大村実践が、歴史的に批判されてきた経験主義的な単元学習と決定的に異なるのは、まさにこの「螺旋的な実践の構造」にある。すなわち「生活世界A」から「ゆたかなことばの世界」を経験し、その過程を踏まえて「生活経験B」へと帰着する。それ故に、単に生活経験を豊かにしたり、生活に関わる様々な情動的知識を得たりすることから超え出る実践が可能なのである。

第二に、どのような小さな実践であっても、そこには必ず「言語生活の指導」という教育目的が、実践を支える志向性という原理として機能していることである。先の表で見たように、小さな語彙の指導であっても、大村は必ず「聞き、話し、読み、書く」経験を想定していた。これは、大村が「ことば」の意味はその使用にこそあり、極めて語用論的な観点に立つ「ことば」観を有していたからに他ならない。大村はこの前提に立っているが故に、たとえ小さな語彙の学びであっても、日常的な実践として当然のごとく求められる「聞き、話し、読み、書く」という一連の言語行為から「ことば」の学びを切り離すことをしなかったのである。

第三に、大村の「ことば教育」の実践は、その過程全体が極めて言語分析的であるということである。言語分析「的」と述べたのは、完全にその手法に回収できない論点を、大

村実践が含んでいたからである。それは、日本語という特定の「ことば」が持つ「味」や「心持ち」という情緒的な要素を重視していた点である。ことばの違いを「鋭く区別し、意味を明確化する」という分析的な行為とは相容れないことのように思われる「ことばの質感」を味わう」行為を、大村は自らの「ことば教育」の中に実践的な原理として併存させている。だからこそ、単純な語釈を答えさせる実践を目指すのではなく、多様で複雑な子ども達の生活経験からたくさんの分析事例を集めて類型論的かつ語用論的な検討を加えるという、一見すると迂遠な手段を採るのである。

そして、第四に、大村の「ことば教育」の実践は、上記三点を踏まえて「ことばの意味連関のネットワーク」を子ども達と共に形成する過程となっていることである。第3章で検討した事例「広がることば 深まることば」では、この点が明確に強調されていた。大村のこの実践事例を検討する限り、氏の「ことば」の理解とは、「ことば」の意味はその「ことば」を含む意味連関の全体性において意味をなす」という発想に支えられていることがわかる。だからこそ、多様な「ことば」の使用例を、関連する「ことば」との関係において分析的に検討し、可能な限り包括的な「ことば」のネットワークを形成しようと意図するのである。

以上の四点が、大村はまの教育実践に見られる「ことば」観であり、また、それを基にした単元学習の構成原理である。

#### 【註】

- 1) 田近洵一「大村はま国語教室の理念と方法」『戦後国語教育問題史』（増補版）、大修館書店、1999年、291頁。
- 2) 桑原隆「単元学習の思想」日本国語教育学会編『国語単元学習の創造 I 理論編』東洋館出版社、2010年、26頁。
- 3) 大村はま「ことばを豊かに」『大村はま国語教室9—ことばの指導の実際』筑摩書房、1983年、18頁。文中の波線は引用者によるものである。
- 4) 大村はまの教育実践に関する先行研究は数多い。以下に、一例を挙げておく。まず、(1) 読書生活指導の実態解明については、①稲井達也「大村はまの読書指導に関する研究—戦後初期における単元「読書」と「読書新聞」の実際」日本図書館研究会『図書館界』第61巻4号、2009年、246-264頁、②石津正賢『大村はま国語教室における読書生活指導の研究』（博士学位論文、兵庫教育大学）、2006年、③石津正賢「大村はま国語教室における読書生活指導の研究—単元「知ろう 世界の子もたちを」を中心に」全国大学国語教育学会『国語科教育』54号、2003年、35-42頁、④松尾史子「読書生活指導の考察—大村はま氏による単元「読書」の場合」大分大学国語国文学会『国語の研究』24号、1997年、27-39頁等。次に(2) 古典指導の方法論的研究については、①坂東智子『大村はま古典学習指導の研究—具体像の解明と歴史的・現代的意義づけ』（博士学位論文、兵庫教育大学）、2012年、②坂東智子「大村はまの年間カリキュラムに位置づく入門期古典学習指導」全国大学国語教育学会『国語科研究』69号、2011年、51-58頁、③坂東智子「個と共同体との関係性を築く古典学習指導—大村はまの単元学習指導「古典へのとびら」(昭34)を中心に」全国大学国語教育学会『国語科教育』68号、2010年、51-58頁等。そして、(3) 国語学習記録の指導の分析については、①前田眞澄「国語学習記録の実り豊かさ—戦前期の大村はま氏において」福岡教育大学国語国文学会『福岡教育大学国語科研究論集』53号、2012年、1-19頁、②宮本浩子「大

- 村はま国語学習記録指導の「カリキュラム」教育目標・評価学会『教育目標・評価学会紀要』19号、2009年、78-87頁等。
- 5) 大村はま「中学生と語彙」『大村はま国語教室 9—ことばの指導の実際』筑摩書房、1983年、39-41頁。引用文は必要に応じて省略を行っている。
  - 6) 同上、41頁。文中の波線は引用者によるものである。
  - 7) 大村、前掲3、28頁。なお、引用元の文章は、大村はま、倉澤栄吉、野地潤家の鼎談形式で書かれている。
  - 8) 大村、前掲5、42-43頁。文中の波線は引用者によるものである。
  - 9) 大村、前掲3、29頁。文中の波線は引用者によるものである。
  - 10) 例えば、大村は「文学の指導」を巡って次のように述べている。「せつないほど、その人の心がわかってても、「こういう心持ちです」と言い表すことはむずかしい。ほんとうに味わってれば、ほんとうにわかっていれば言えるはずだ。言えないのは、ほんとうにわかっていないからだと言われることがある。それもほんとうであろうと思うが、文学を味わう場合、味わえても言えないということがあると思う。すぐれた作品に感動したとき、その感動を語ることは非常にむずかしい。語れないのなら感動していないのだと言われると、ある程度、そうかもしれないが、言えないところがあるという部分は大きいと思う。まして子どもたちの場合、味わえたもの、鑑賞しえたものをそうと伝わるように表現することはむずかしいと思う。わかること、味わうことと、表現力とを分けて考えたいと思う。」(大村はま「単元学習の生成」『大村はま国語教室 1—国語単元学習の生成と深化』筑摩書房、1982年、41頁。) この点については、稿を改めて詳細に論じる。
  - 11) 大村、前掲5、44-45頁。
  - 12) 同上、45頁。
  - 13) 大村はま「芦田先生に学んだもの」『回想の芦田恵之助』実践社、1957年、285頁。
  - 14) 大村はま「単元学習の生成」『大村はま国語教室 1—国語単元学習の生成と深化』筑摩書房、1982年、9頁。
  - 15) 大村はま「単元学習と私」『大村はま国語教室 1—国語単元学習の生成と深化』筑摩書房、1982年、316頁。
  - 16) 畠山大「「教育」概念の明晰化における鍵概念としての「教える」の再考—大村はまの言説および実践記録における「必然性」概念の分析に基づいて—」東北大学大学院教育学研究科『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第59集第1号、1-18頁。
  - 17) 大村はま「単元学習の成熟」『大村はま国語教室 1—国語単元学習の生成と深化』筑摩書房、1982年、309-310頁。文中の波線は、引用者によるものである。
  - 18) 大村はま「単元学習への出発のために」『大村はま国語教室 1—国語単元学習の生成と深化』筑摩書房、1982年、129頁。文中の波線は引用者によるものである。
  - 19) ライルの「傾向性」概念については、次の文献を参照のこと。Ryle, G., *The Concept of Mind*, Hutchinson, 1949. (邦訳：『心の概念』、坂本百大・他訳、みすず書房、1987年。) この「傾向性」概念は、ライル以後、主に知識論・技能論や人間のポテンシャルを論じる議論の中で発展的な議論がなされている。前者としては、Howard, V. A., *Artistry: The Work of Artists*, Hackett Publishing Company, 1982., Scheffler, I., *Conditions of Knowledge*, Chicago University Press, 1979. (邦訳：『知識の条件』、村井実監訳、東洋館出版社、1987年)そして、生田久美子「「わご」の伝承は何を目指すのか—TaskかAchievementか」生田久美子・北村勝朗編『わご言語』慶応義塾大学出版会、2012年、3-31頁がある。後者としては、Scheffler, I., *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1985. (邦訳：『ヒューマン・ポテンシャル』、内田種臣・高頭直樹訳、勁草書房、1994年)、畠山大「「子どもを知る」という教育行為の意味とは何か—「ヒューマン・ポテンシャル」概念の分析の教育学的意義—」作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部『作大論集』(第2号)、2012年、89-107頁がある。畠山の前掲16での議論は、こうした「傾向性」の議論を大村の実践の分析を基にして「ことばを用いる」という人間の技能の議論に応用する試みとしてなされている。

- 20) この大村の述べる「言語生活の指導」という教育目的論については、別稿で詳細に論じる予定である。差し当たり、次の原稿でその一部を発表している。Dai H., What is An Aim of Language Education?: A Case Study of Hama Omura's Practice in Japanese Education., WAZA GENGO; LINGUAGGIO DELLE ARTI TRADIZIONALI GIAPPONESI MENTE, CORPO, CONOSCENZA E RELAZIONE EDUCATIVA. —SCAMBI FRA TRADIZIONI D'ORIENTE ED ESPERIENZE INNOVATIVE D'OCCIDENTE—, Università di Bologna, 6, 11, 2013.
- 21) 大村はま「どの教科書も読めるようにするために」『大村はま国語教室9—ことばの指導の実際』筑摩書房、1983年、67頁。
- 22) 大村はま「ことば——こんな意味が、こんな意味も」『大村はま国語教室9—ことばの指導の実際』筑摩書房、1983年、101頁。文中の波線は引用者によるものである。なお、この実践事例における子ども達の研究の成果は、同書の104-111頁に記載されている。
- 23) こうした言語分析については、例えば、Scheffler, I., *The Language of Education*, Charles C Thomas Publisher, 1960. (邦訳:『教育のことば』、村井実監訳、東洋館出版社、1987年)、Green, T., *The Activity of Teaching*, McGraw Hill, 1971., McClellan, J. E., *Philosophy of Education*, Prentice-Hall, 1976等を参照のこと。
- 24) 大村、前掲22、110-111頁。
- 25) 同上、103頁。
- 26) 同上、104-107頁。記載内容を基にして引用者が再編集した。
- 27) 同上、107-110頁。記載内容を基にして引用者が再編集した。
- 28) 大村はま「広がることば 深まることば」『大村はま国語教室9—ことばの指導の実際』筑摩書房、1983年、115頁。文中の波線は引用者によるものである。また、省略した資料4は、131頁に記載されているので併せて参照のこと。
- 29) 同上、116頁。文中の波線は引用者によるものである。
- 30) 同上、134頁。文中の波線は引用者によるものである。
- 31) 大村はま「ことばを思い出す 探す 見つける」『大村はま国語教室9—ことばの指導の実際』筑摩書房、1983年、135頁。文中の波線は引用者によるものである。
- 32) 同上、139頁。文中の波線は引用者によるものである。
- 33) 同上、138頁。文中の波線は引用者によるものである。また、興味深いことに、大村は他の箇所ではほぼすべて「ことば」という表記を用いているが、ここでは珍しく「言葉」という漢字表記を使用している。そのため、「ママ」というルビを振った。大村が「言葉」ではなく、「ことば」という平仮名表記を多用する理由は、別稿で改めて氏の「ことば」観を解明する手段として論じることとする。
- 34) 同上、146頁。文中の波線は引用者によるものである。

#### 【主要参考文献・資料】

- 橋本暢夫『大村はま「国語教室」に学ぶ—新しい創造のために—』溪水社、2001年。
- 橋本暢夫『大村はま「国語教室」の創造性』溪水社、2009年。
- 出井祥子『わきまへの語用論』大修館書店、2006年。
- 今井邦彦『語用論への招待』大修館書店、2001年。
- 倉澤栄吉『倉澤栄吉国語教育全集1—国語単元学習の開拓』角川書店、1987年。
- 桑原隆『言語活動主義・言語生活主義の探究』東洋館出版社、1998年。
- 水原克敏『現代日本の教育課程改革』風間書房、1992年。
- 野地潤家『大村はま国語教室の探究』共文社、1993年。
- 大村はま『大村はま国語教室11—国語教室の実際』筑摩書房、1983年。
- 大村はま『大村はま国語教室13—国語学習のために』筑摩書房、1983年。
- 大村はま『国語科実践研究発表会—授業のあらましと提案—』鳴門教育大学附属図書館所蔵資料。
- 大村はま『第11回国語科実践研究発表会 発表2 ことばとことばの生活についての意見』鳴門教育大

- 学附属図書館所蔵資料。
- 大村はま「第11回国語科実践研究発表会 発表3 語い指導の試み」鳴門教育大学附属図書館所蔵資料。
- 大村はま「第26回大村はま国語教室の会研究発表大会（1996年11月23日）単元 ことばの感覚をみがき合う」鳴門教育大学附属図書館所蔵資料。
- 坂口京子『戦後新教育における経験主義国語教育の研究』風間書房、2009年。
- 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の構造』東京大学出版会、1990年。
- 田近洵一『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル、2013年。
- ジェニー・トマス著、浅羽亮一監修『語用論入門—話し手と聞き手の相互交渉が生み出す意味』研究社、1998年。
- 内田聖二『語用論の射程—語から談話・テキストへ』研究社、2011年。
- 渡口紀美枝「大村はまの「書くこと」の教育観の形成—芦田恵之助の影響を中心に—」言語文化研究会『琉球大学言語文化論叢』（5）、2008年、143-148頁。
- 吉田裕久「国語単元学習構想・成立の条件—大村はま国語単元学習を通して—」広島大学教育学部国語教育研究室『国語教育研究』（43）、2000年、1-11頁。
- 萬屋秀雄『大村はま「国語単元学習」から何を学ぶか—大村はま「国語単元学習」の徹底的分析—』溪水社、1996年。
- 全国大学国語教育学会編『国語科教育実践・研究必携』学芸図書、2009年。
- 全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書、2013年。

※註に記載したものは除く。