

創造的な教育実践を生み出す教師の「拡張的学習」

—大村はまにおける単元学習の生成過程の再分析—

畠山 大*

本稿の目的は、第3世代活動理論の中心として理論化されてきた「拡張的学習」(Expansive learning) 論を援用して、大村はまの単元学習の生成過程を再分析することにある。具体的には次の諸点を課題として、単元学習の生成過程を論じ直す。第一に、大村はまの単元学習の生成過程を、大村の教師としての学びの過程として捉え、その過程を分析すること。第二に、その過程を「拡張的学習」として捉え、明示すること。第三に、大村の単元学習の生成過程を構造的に示すこと。以上の3点である。この3つの課題によって、以下の原理的問題への解答を行うことができるだろう。①大村がどのような目的や動機で単元学習を創り出したのか、②単元学習が創り出される過程には、どのような要素が関わっていたのか、③①・②から、教師の学びを論じる上で何を重要な要件として得ることができるのか。

キーワード：教育実践、教師の学び、拡張的学習、大村はま、単元学習

0. はじめに

本稿の目的は、第3世代活動理論の中心として理論化されてきた「拡張的学習」(Expansive learning) 論を援用して、大村はまの単元学習の生成過程を再分析することにある。大村はまは、中学校の国語教師として独自の単元学習を開発してきた実践家として知られる。その単元学習の生成過程の歴史的展開は、大村自身の編著によるものも含めて数多くの先行研究において論じられている¹⁾。本稿では、こうした先行研究の成果を踏まえつつも、具体的には、次の諸点を課題として、単元学習の生成過程を論じ直す。第一に、大村はまの単元学習の生成過程を、大村の教師としての学びの過程として捉え、その過程を分析すること。第二に、その過程を「拡張的学習」として捉え、明示すること。第三に、上記2点を踏まえて、大村の単元学習の生成過程を構造的に示すこと。以上の3点である。こ

の3点の課題を設定することで、本稿における論述を、大村の単元学習の生成過程を単純な歴史的展開として整理し、記述することから解放することを試みる。すなわち、次のような原理的な視点で、本稿の論述対象を明確にすることになる。①大村がどのような目的や動機で単元学習を創り出したのか、②単元学習が創り出される過程には、どのような要素が関わっていたのか、③①・②から、教師の学びを論じる上で何を重要な要件として得ることができるか。これら3点は、「拡張的学習」理論の援用によって得られる原理的視点である。そしてまた、こうした原理的視点による大村はまの単元学習の生成過程の分析は、言うまでもなく先行研究では明示的に論じられていないものである。以下では、まず、本稿の理論的枠組み (framework) となる「拡張的学習」の理論の再解釈を行い、本稿の研究への活用の妥当性を論じることから始めたい。

*はたけやま だい 岩手県立大学高等教育推進センター

1. 「拡張的学習」の概念分析

(1) 「拡張的学習」と第3世代活動理論

「拡張的学習」は、先に述べた通り、第3世代活動理論（以下、活動理論と略記する）の中心的理論として議論されてきた。そのため、「拡張的学習」について整理するには、活動理論の原理と併せて理解する必要がある。以下、活動理論の展開をリードしているエンゲストロームの議論に基づいて、「拡張的学習」と活動理論の関係を概括する。エンゲストロームによれば、活動理論は以下に述べる原理に基づく理論であると説明されている。

第一に、以下の図1-1に示す「2つの相互作用する活動システム」(two interacting activity systems)を「分析の最も重要な単位として取り扱う」²⁾という原理である。そもそも、ある特定の「活動システム」は、主体(subject)と対象(object)が人工物(artifacts)に媒介されるという特徴を持ち、また、主体が対象を志向するという特徴を持つ。ここで言う対象とは、いわゆる対象物という実体のあるもののみを指し示すのではないことに注意する必要がある。山住勝広によれば、活動理論が「対象」のことばで説明しようとしているのは「活動が向かっていく目的や動機」³⁾であるとされている。すなわち、目的(purpose)や動機(motive)という意図(intention)を含み込むことばで表象される観念を指し示しているのが、活動理論における「対象」である。そして、この主体と人工物、対象

を3項とする三角形の基盤には、それらを支えるルール(rules)、コミュニティ(community)、分業(division of labour)の3項が控えている。以上の理解に基づくならば、エンゲストロームの述べる「2つの相互作用する活動システム」を単位として分析するとは、この特定の活動システム間の中で起こる対象(object₁とobject₂)の異質性への自覚の過程や、将来的に共有することが可能と思われる新たな対象(object₃)の生成過程を分析するということである⁴⁾。

第二は、活動システムが持つ「多声性」(the multi-voicedness)の原理である。異なる活動システムが異なる主体と異なる対象を持って成り立つことを考えれば、当然ながらそれぞれの活動システムの相互作用には多様な声が入り込む。この異なる活動システムの相互作用を前提とする多様な声は、活動システム間の相互交渉の過程で、「困難の源でもあり、革新の源でもある」⁶⁾性質を帯びる。

第三は、「歴史性」(historicity)の原理である。エンゲストロームによれば、諸々の活動システムに見られる困難や可能性は、「それ自身の歴史との対照においてのみ理解することができる」⁷⁾とされる。ここで言う歴史とは次の2つの意味を持つ。一つは、「特定の活動やその対象の持つ固有の歴史」⁸⁾である。いま一つは、「その活動を形作った理論的概念や道具の歴史」⁹⁾である。例えば授業という教育活動を考えてみたい。授業はそれが行われる実践状況という固有の歴史性を持って日々行われている。例えば、それま

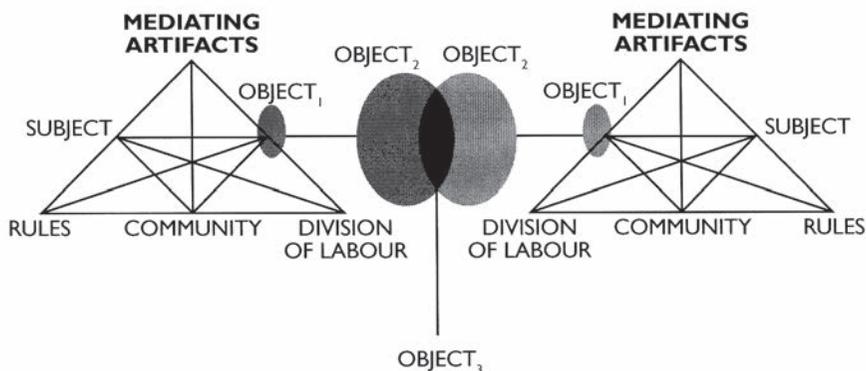


図1-1：活動理論における2つの相互作用する活動システム⁵⁾

での子どもたちの学びの経験や教師の経験、子ども同士や子どもと教師の関係構築の過程等である。しかし、他方でそれは、「より包括的な歴史」¹⁰⁾として存在する授業そのものの歴史性によっても支えられている。具体的には、教育学研究の発展や教育実践の蓄積による授業の理論化、教材・発問研究の蓄積等である。この「より包括的な歴史」と、日常的な実践状況における「固有の歴史」の二重性が、授業という活動システムを支えているのである。この例のように、諸々の活動システムには、二重化された歴史性という原理が働いているのである。

第四は、活動システムにおいて「変化や発達の源泉として中心的な役割を果たす様々な矛盾(contradictions)」¹¹⁾という原理である。この矛盾とは、単に問題がある状態や葛藤の状態を意味するものではなく、特定の活動システムの内部や複数の活動システムの間で「歴史的に蓄積されてきた構造的な緊迫状態」¹²⁾のことを意味している。エンゲストロームは、以下の図1-2を用いて、この矛盾の構造を説明している。

第一の矛盾は、特定の活動システム(図1-2の中心的活動)のそれぞれの頂点において起こる内的矛盾(inner contradiction)である¹⁴⁾。先に挙げた授業について考えると次のように説明できる。主体である教師は、対象である子ども

の学びのために、発問や教具といった人工物に媒介された活動システムとしての授業を行う。しかし、対象は、授業という場面で頻繁に見られるように、教師が理念的に持つ「学ぶ子ども」と実態としての「学びから逸脱する子ども」の二重性という矛盾を持つ。これは、対象という頂点に起こる内的矛盾である。

第二の矛盾は、各頂点同士の間で起こる矛盾である。同じく授業について考えてみよう。主体である教師は、ルールである様々な教育法規体系や学習指導要領、主たる教材としての教科書使用というルールに基づいて授業しなければならない。しかしそこには、常に、教育活動の柔軟性や自律性を志向する主体としての教師との矛盾の可能性がある。このように、各頂点間に現れる矛盾が、第二の矛盾である。

第三の矛盾は、他の活動システムの対象との間で起こる矛盾である。例えば、今度は、異なる教師同士が協働して授業を行う場面を考えてみよう。一方の教師Aが対象とするのは、すべての子どもに一定水準の学力をつけることだとする。他方の教師Bが対象とするのは、子どもそれぞれの既存の学力の程度に応じた新たな学力をつけることだとする。両者の対象は、教師Aの場合はある一定の学力水準への通過率を目的としているが、教師Bの場合は子どもの学力

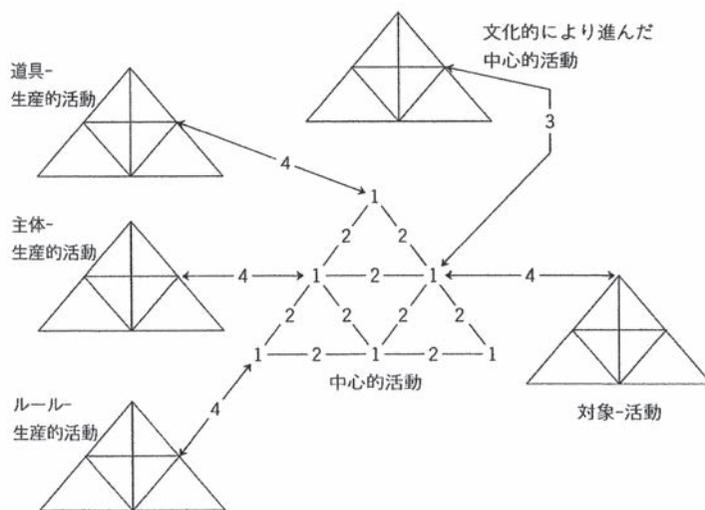


図1-2：活動システムにおける矛盾の4つのレベル¹³⁾

実態に応じた到達率を目的としている。両者が対象とするものの違いによって、両者の活動システムは矛盾としての構造的な緊迫状態を持つことになる。

第四の矛盾は、特定の活動システムとしてある「中心的活動とリンクしている、重要な「隣接する活動」を考慮に入れる」¹⁶⁾上で起こる矛盾である。例えば、大学における教育方法の研究者が長年の研究の対象として開発した新たな授業の指導技術を、学校現場の教師が人工物として活用する場面を考えてみたい。このとき、研究者と教師が直面するのは、新しい指導技術が実際の授業場面で活用し得る程度（適応度と呼ぶことにする）である。具体的な授業場面から離れて開発された指導技術であればあるほど、実際の授業場面での適応度は低くなることが予測される。その場合、研究者の活動システムと、教師の活動システムは、対象と人工物との間で矛盾を抱えることになる。このように、ある活動システムの頂点と他の活動システムの頂点が隣接する場で起こる矛盾が、第四のそれである。

以上の4つが、活動システムに現れ得る矛盾である。この矛盾を乗り越え、異なる活動システム間の「通過可能な境界」¹⁷⁾を越境することが、「拡張的学習」では重要な意味を持つ。以下の図1-3は、この矛盾の現れる過程を、主体における認識論的モデルとしてエンゲストローム

が提示したものである。

第五の原理は、活動システムにおいて、その当事者が「拡張的な変容 (expansive transformations) の可能性」¹⁸⁾を持つことである。エンゲストロームによれば、活動システムそれ自体の質的な変容は、比較的長い周期で起こるものであるとされる。その過程において、活動システムの矛盾がさらに深刻になるとき、その活動システムの当事者は、問いを立て、既存の規範 (norms) から逸脱するという過程を辿る。さらに、この過程において、いくつかの事例ではさらに段階が上がり、当事者間の「協同的な展望や慎重な集団としての変化の努力」¹⁹⁾へと至る。こうした過程を経て最終的に起こる「拡張的な変容」とは、活動の以前の様式よりも「根本的により広い発展性の地平」²⁰⁾を含み込むように活動の対象や動機が再概念化されるときに実現することになる。この再概念化の過程において鍵となるのは、「最近接発達領域」(zone of proximal development)である。この、そもそもはヴィゴツキーによって提起された概念を、エンゲストロームは、人間の諸活動の拡張性と社会システム全体の発達という2つの視点を取り込むことで、以下のように再解釈している。

最近接発達領域とは、個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態

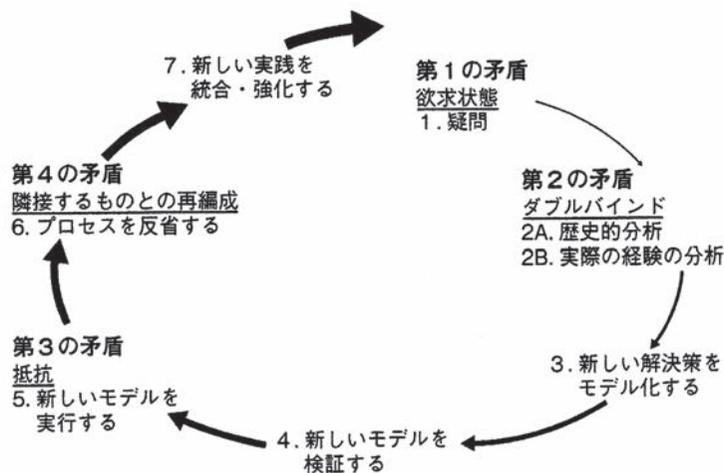


図1-3：拡張的学習の認識論的なモデル¹⁵⁾

—それは日常的行為のなかに潜在的に埋め込まれているダブルバインドの解決として集团的に生成されうる—とのあいだの距離である²¹⁾。

ここで示されるダブルバインドは、先に見た第二の矛盾を説明する際に用いられていることばである。字義通りに解釈するならば、この第二の矛盾としてのダブルバインドを解決していく集団的な生成過程が、「拡張的な変容の可能性」の一段階を示している。しかし、この「拡張的な変容の可能性」はこの段階に留まらない。先に図1-3として示した通り、それは更なる螺旋的構造で拡張を続けていく。この螺旋的構造の全体こそが「拡張的学習」ということになる。エンゲストロームは、「この全サイクルを拡張的学習の(したがって発達の教授-学習の)基本単位として定義することは、かなり長期にわたる学習過程を扱うことを意味する」²²⁾と述べている。そしてまた、その長期の学習過程における「サイクルの各段階のあいだでは、繰り返し、前進や後退が見られるだろう」²³⁾とも述べている。「拡張的学習」とは、それだけ長期にわたる活動システムの変容過程を捉えなければ、その全体像を明らかにすることはできないものということである。

以上、5点にわたる活動理論の原理を確認してきた。「拡張的学習」は、この活動理論の5つの原理に埋め込まれた形で理論化されており、それだけを単独で論じることは困難である。以下の論述でも、この「拡張的学習」と活動理論の関係を踏まえつつ述べることにする。

(2) 「拡張的学習」として単元学習の生成過程を分析する意義

以上に見た「拡張的学習」の原理を、以下では、大村はまの単元学習の生成過程の分析に用いる。そのことによって、次の点で大村はまの単元学習の生成過程を明らかにすることができる。すなわち、活動システムが本来的に内包している、「主体」・「対象」・「人工物」・「ルール」・「コミュニティ」・「分業」の6つの項が、大村はまの単元学習の生成過程を関係論的

な観点から分析することを可能にする点である。大村は公立中学校の一教師であったため、同僚の教師や保護者、公立学校としてのルール、時の教育界の状況や規範、一教諭としての組織的分業の縛り等の中で単元学習を開発してきた。後に見るように、これらは大村が単元学習を生み出すうえで数々の矛盾を突き付けるものとして機能している。この点を、「拡張的学習」の理論によって解明することが可能となる。

とはいえ、大村の単元学習は、現役の教師としてだけでも30年以上続けられており、また、退職後の研究活動も含めると50年に及ぶものとなる。そのすべてを対象とすることは本稿の課題を超えるため、図1-3を踏まえて以下の時期区分を行い、対象時期を絞る²⁴⁾。

- 時期区分1：第二次大戦中から戦後直後の単元学習の生成期
- 時期区分2：戦後経験主義下での単元学習の確立期
- 時期区分3：系統主義「学習指導要領」下での単元学習の展開期
- 時期区分4：能力主義「学習指導要領」下での単元学習の充実期
- 時期区分5：退職後の研究活動による単元学習の発展期

時期区分1は、図1-3でみた「第1の矛盾」の段階に相当する。大村は、第二次大戦という混乱の時期から戦後直後の学校教育の再建という時期に、後に単元学習と呼ばれることになる実践の萌芽的な試みを創出している。ここでは、主に、大村を主体とする単独の活動システム内の矛盾(内的矛盾)が、実践の創出の原動力となっている。

時期区分2は、「第1の矛盾」を乗り越えようとして創出された単元学習の萌芽的な試みが、戦後にもたらされた経験主義の考え方を土台として、さらに発展を遂げる段階である。ここでは、CIEとの関わりや、国語教育の再建に向けて尽力した人々との相互交渉によって、大村の活動システムが拡張していく時期にあたっている。

時期区分3・4は、経験主義のもとで発展し

てきた単元学習が、系統主義・能力主義的な教育観への転換によって危機にさらされる時期である。大村はここにおいて、新たな矛盾に直面することとなり、それが大村の活動システムをさらに拡張させていく契機となる。

時期区分5は、大村が学校教員を退職した後には展開する研究活動が、単元学習の新たな展開を生み出す時期である。学校という実践の場を持たなくなった大村が、それまでに発展させてきた単元学習を、より俯瞰的な立場からさらに発展させていくことになる。

この一連の過程は、大村が単元学習を作り上げていくという教師としての「拡張的学習」として示すことが可能である。この点を具体的に見るために、本稿では、上記のうち、単元学習の生成期に当たる時期区分1を対象として分析する。この限定化は、一方で、「拡張的学習」の長期的性格を解明すること、すなわち、先に確認した5つの原理すべてについて明示的に言及することはできないが、他方で、単元学習の生成という「拡張的学習」が大村を主体とする活動システムにおいていかにして起きたのかを解明することを可能にする。

2. 大村はまの「単元学習」の生成

(1) 単元学習の生成期としての第二次大戦から戦後直後の時期

大村は、戦前から戦中期にかけては、高等女学校の教師であった。大村自身の回想でもたびたび述べられているが、諏訪高等女学校（現：長野県諏訪二葉高等学校）の国語教師として教壇に立ち、その後、東京府立第八高等女学校（現：東京都立八潮高等学校）に転じて、戦後を迎えている²⁵⁾。高等女学校は、戦前における女子教育においては、極めて高い水準の教育を行っていた教育機関である。大村は、そうした比較的安定した教育環境で教育実践に取り組んできた。この間、大村は、後の「学習記録」の実践につながる「国語筆記帖」の実践に取り組んだり、芦田恵之助の影響の下で「七変化の教式」を学んだりするなど、国語教師としての基盤を着実に形成している²⁶⁾。しかし、戦後、大村は、この高等女学校の教師という立場を捨てて中学

校（新制中学校）に転じた。それには大村の戦争経験が深く影響している。大村は、以下のように述べている。

私は戦争中を第八高女で暮らしました。今とは全然違う時代でしたので、何にも知らない私は全面的に戦争に参加しました。……。……。敗戦直後というものは、今の若い方には想像していただけないような空白の思いでした。身も心も全面的に捧げ、一生懸命指導してきたことが、すべてひっくりかえり、全部だめで、全部間違っていたというのですから、とても我慢できることはありませんでした。取り乱すということばが当たるような気持ちで、たまらなくなっているときに、新制中学校が創設されることになりました²⁷⁾。

学校が戦時体制を支える場として機能した事実を踏まえるならば、第二次大戦が多くの学校教師たちに戦争責任という名の深い傷跡を残したことは想像に難くない。大村もその一人である。大村の死後、残された日記や記録を基に評伝を記した荻谷夏子は、当時の大村の心情について「生徒を励まし、叱って、雨合羽を一枚でも多く縫わせた。拝礼がきれいにそろるように、兵隊さんが喜ぶ慰問文が書けるように、大真面目な顔をして指導した。つまり戦争に協力した。はまは途方に暮れる気持ちだった²⁸⁾」と述べている。こうした背景があって、大村は、「どんな苦労をしてもいいから、新しい日本が生まれるために身を捨てて何かしたい²⁹⁾」という思いで新制中学校に転出した³⁰⁾。しかしそれは、まだどのような体制となるかが確定していない新制中学校という場に身を投じる、教師としての大きな転換点となった。

実際のところ、新制中学校に転出した大村が最初に着任した江東区立深川第一中学校は、およそ校舎と呼べる建物ではなく、授業をまともにできる環境ではなかった。大村の回想によれば、「教室なんかいいのです。私の授業をする場所は（引用者註：借りていた）工業学校の講堂です。空襲で焼けてしまって床などありません。

そこいらじゅうコンクリートのかげらやガラスの破片が散乱し、怪我しないように歩くのに精いっぱいです³¹⁾という状況であった。さらに悪いことに、その工業学校は、戦後復興で需要が急騰していた釘を製造する工場に隣接しており、絶え間なく機械の操業音が鳴り響いていたという³²⁾。大村は、このおよそ教室とは呼べない環境で、二年生2クラス合同の約100人の子どもたちを相手に授業することになった³³⁾。また、教材・教具についても、「黒板もなければ、教科書などももちろんありません。鉛筆一本持っているわけではなし、紙一枚あるわけでもありません³⁴⁾という状況である。また、子どもたちについても、「お話でしようと思っただけですが、とてもとても、聞くなんてものではありません。かけまわってぶつかりあって、あばれまくっていました。私はこの子どもたちを……人間の子どものという気がしませんでした³⁵⁾という有様である。荻谷の評伝では、こうした光景が次のように語られている。

うなりをあげて子どもたちが絶えず動いている。追いかけてこをしたり、笑い転げたり、何がそんなに面白いのか、調子に乗った口調でしゃべり散らして騒いでいる。その一方で覇気のない目で、喧噪の中でただぼんやりとしている子どもも多い。困ったような顔をはまにじっと向けている子どももいる。無秩序と騒音はどうしようもなかった³⁶⁾。

別の回想で大村は、子どもたちについて、「どうして、これほど頭が悪く生まれたのか、いっしょに泣きたくなるような子、それから、勉強がこれほどまでに嫌いな子どもがいるということを知らなかった³⁷⁾とも述べている。これは、高等女学校時代に教えていた子どもたち、すなわち「第八(引用者註：第八高女)だってみんなよく勉強したし、諏訪高女なんて猛勉強で、みんなよくできた³⁸⁾と回想される子どもたちとはまったく異なる状況である。

同僚関係はどうだったのか。学校という場が組織的に教育活動を行うものであることを考え

たときに、同僚との関係性は極めて重要な要素となる。しかしこの点も、大村の回想によれば「同僚には、教師らしい教育を受けた人は、あまりそろっていませんでした³⁹⁾と述べられている。また、上司である校長も「なにか気の優しすぎるような、何か、だれにも遠慮されているような、頼りないような校長先生でした⁴⁰⁾と述べられている。こうした同僚関係にあって、大村は、「なんかとんでもないことをしたから、ここ(引用者註：新制中学校)に出された、でなかったら第八から来るはずがない⁴¹⁾という誤解を受け続けたようである。実際は、新制中学校で新たな教育を模索することを目指していた大村を校長自らが招いたのであるが、その校長は「気が弱いといえますか、子どもみたいといいたいまいしょうか、ただ、少しはらはらしながら、苦笑いしたり、困った顔をしたりというだけで⁴²⁾誤解を解く努力をしてはくれなかったようである。

いずれにしても、大村は、新制中学校に転出した直後は、教育環境も教材・教具も十分でなく、子どもたちもおよそ学びとはかけ離れた状態にあり、本来であれば支えになるはずの同僚関係にも恵まれていなかった。こうした中で、大村はどのような教育実践を行ったのか。大村は次のように述べている。

私は何の知恵もありませんでしたが、そのいろいろな物を包んでいた新聞紙、拾った新聞紙を見て、それで教材を作る気になりました。

新聞のいろいろなところを、一つずつ切り分けて教材を作りました。数が百ぐらいいました。同じものを作る、といっても今のようにコピーがあるわけではなし、ガリ版もない頃ですから、一つ一つの教材を作り、それに今でいえば学習の手びきのようなことを書いた、そういうものを用意しました⁴³⁾。

大村は、この手作りの新聞紙教材と、戦火で焼けることを免れた「ちび鉛筆とを持って学校へ行き⁴⁴⁾授業を行った。大村の回想は壮絶

である。先に見たとおり、子どもたちは教室で暴れまわっている。そうした子どもたちに対して、大村は、自分が立っている方へ飛んできた子どもをはがい締め^{ママ}に抱え、「そしてその子に新聞の教材と鉛筆を渡して、「これ、やりなさい」と言つた⁴⁵⁾という。その後も、飛んでくる子をつかまえ、「とうとう十人ぐらいつかまえて、教材を渡し⁴⁶⁾続けた。その後の展開について、大村は次のように述べる。

次の子どもをねらいながら、ふと、後ろの一角が少し静かになったような気配に気づきました。さっきの子どもは何をしているか、とひょっと見ると、どうでしょう、つかまえられた男の子が、くにかくにやに曲がった鉄の窓枠のわずかに平らな所に紙をあてて、一生懸命何か書いている、その隣でも紙のしわを伸ばしたりしながら、一生懸命読んでいるではありませんか⁴⁷⁾。

一般に、単元学習は、子どもたちの学習経験に応じて様々な学習活動と必要とされる豊富な教材を組織化し、学習のまとまりを創り出していく教育方法として知られる⁴⁸⁾。こうした既存の理解に基づくならば、大村の教室におけるこの実践は、事後的に見れば単元学習的と名指しされるものであるだろう。しかし、その生成過程を捉えるならば、むしろ、非常に貧困な教育環境や同僚関係の中で、教科書を用いることもできず、高等女学校で培ってきた指導技術に頼ることもできずにやむなく採られた方法であったことが見えてくる。次の大村のことばは、こうした事情を集約的に述べたものである。

単元学習というと、教材がいろいろで、なにしろたくさん使う、ということをお聞きになっていませんか。私の出発は、お話ししましたように、万止むをえず、教材一つではできませんので、一つ一つ作らなければなりません。ですから決して私は、教材はたくさんなければいけないということを論理的に知っていたり、あるいは考えたり、誰かの学説を聞いたりしてそ

れに賛成して試みたのではありません⁴⁹⁾。

結果として、この実践の中での模索として生み出された教材づくりは、後に大村はまの単元学習を支える重要な要素となっていく。上記の実践から見ておよそ1年後に実践された単元「やさしいことばで」(1948年6月 深川第一中学校)は、そうした教材づくりの視点が活用されている。この「やさしいことばで」は、ようやく国定の教科書が作られ、子どもたちに行き渡るようになってから行われた。もとの教材は、同名のものが中学二年生用(1)の第二課として収録されており、大村はこれを基に、独自の実践を展開する。大村はこの教材を手にしたときのことを次のように述べている。

私はこの文章を読んで胸をおどらせた。そう、と思った。そう、やさしいことばでこそ、人の心のなかに入っていけるのだ、むずかしい理論、高い思想、深い感動を、みんなにわかるやさしい、平らな、なめらかなことばで伝えていかなければ、文化はみんなのものにならないのだ、文化がみんなのものにならないと、文化国家として民主国家として日本は生き返っていけないのだ。その文化をみんなのものにするところに、新制中学の出発の意義があるのだ、そして、私は、その先頭に立っているのだ……⁵⁰⁾。

戦争体験を経た大村にとって、この教材は、「新制中学の出発の意義」と重なるほど、重要な意味を持つものであった。だからこそ大村は、「とにかく、この教材に共鳴し感動し、この文章を教えることが楽しみにな⁵¹⁾り、この教材をどのように教えるかを考えることになる。その結果、大村は、書店で手に入れた雑誌『虹』の裏表紙に書かれていた四種類の鉛筆の広告文を教材として活用することを考案する。

私はこの広告を見ていながら胸がわくわくしてきた。なんといい教材であろう。「やさしいことばで」の、あの趣旨を考

えてみるのに、なんという適切な材料であろう。毎日みんなが使っている鉛筆、子どもたちの身近というよりも必需品、今日にもだれかが買いそうな。どれが子どもを引きつけて、「これ、買おう」と思わせるだろうか⁵²⁾。

この広告文を起点として、大村は、実際には「町の掲示板」や「ラジオの講演」、「新聞」、「短文作り」などの様々な学習内容を「やさしいことば」の単元としてまとめ上げ、「昭和二十三年六月五日始、昭和二十三年七月十八日終」⁵³⁾ という1ヶ月以上に及ぶ単元学習を成立させることになる。大村はこの単元を振り返って、次のように述べている。

勉強ぎらいな—というよりも、勉強の習慣のない、力がなさ過ぎて勉強の楽しみを知らない—そういう子どもたちには「よく読みなさい、何度も読みなさい」「どういうことが書いてあるか、考えなさい」…(中略)…このようなことを言っただけである。しかし、何度も読ませたいし、筆者の考え、気持ちを受け取らせたい、そういうことのできる力をつけなければならない、このときどうすればよいか。

この「やさしいことばで」の学習で、この問題の答えをほんやりながらとらえた、と思う⁵⁴⁾。

高等女学校の教師として教職経験を積み上げてきた大村が、ここに来て、新たな授業のあり方を学び取ったことが示されている。これは後に単元学習と呼ばれる実践へと展開していくが、この段階での大村にとってそれは重要なことではない。むしろ、大村にとって重要なのは、「一つ一つの国語学習をほんとうに子ども一人一人を伸ばし、一人一人の言語生活をゆたかに高めよう」⁵⁵⁾として試みた実践の結果として、この単元が結実したことである。

以上の状況を教師としての大村の学びの過程として捉え、活動理論の視点から分析する。

(2) 第1の矛盾が生み出された単元学習の生成期

これまでの経緯を活動理論の視点から見たときに、教師である大村にとって「拡張的学習」が起り得る重要な「内的矛盾」が見て取れるであろう。

まず、主体の項においては、「戦前・戦時体制下での高等女学校教師」としての立場と「戦後新教育下での新制中学校教師」という立場の矛盾が起き始めている。高等女学校教師として培ってきた指導技術や職業観が、新制中学校教師という極めて不安定な立場になることで揺らぎ始めている。大村は次のように述べている。

それまでの二十年、私は諏訪高女にいても、第八高女にいても、いろいろな授業に打ち込み、工夫をして、芦田恵之助先生のお弟子らしく暮らしておりました。……一時間ずつ工夫をして授業をしていました。生徒たちも大変おとなしく、勉強熱心だったのです。話を聞いていないなどということは、そのころの高等女学校では、ありえないことでした。そういうわけですから途方にくれてしまいました⁵⁶⁾。

この回想に端的に見られるように、大村は、これまでの考え方や方法が通用せず、改めて教師としてのあり方を模索しなければならない状況に陥っている。

次に、人工物の項においては、「高等女学校時代の整えられた教材・教具」と「新制中学校発足下での完全に欠落した教材・教具」という矛盾が起きている。本来、適切な教育活動を行うには、必要十分な教材・教具の存在が欠かせない。高等女学校時代は、そうした人工物としての教材・教具に恵まれ、子どもたちの学びを促進する教授行為が可能であった。諏訪高女や第八高女は施設のにも恵まれ、特に第八高女は教員用の図書室と生徒用の図書室が分けて設けられるほどの教育環境だったようである⁵⁷⁾。第八高女のそうした学校施設は幸いなことに戦火も免れ、戦後すぐにおいても活用可能な状態にあった。しかし、新制中学校下においては教室もままな

らず、教材となる教科書はおろか、最低限の教具であるはずの鉛筆すら準備することが困難な状況であった。そのため、大村は、新聞紙教材のみならず、「ちびた鉛筆」も貴重な教具として持参のうえで実践を行うことになった。

対象の項はどうであろうか。第1章で確認したとおり、対象は直接的な対象物というよりは、「活動が向かっていく目的や動機」を意味していた。この点を踏まえるならば、大村にとっての対象の矛盾は、新制中学校で育てたいと願った「新しい時代を支える子どもたち」という理念的な対象と、実際の子どもの姿であった「戦争での受難を背負った子どもたち」という現実的な対象との間で起きたものと解釈できる。大村の意気込みとは裏腹に、当時の回想で語られる子どもたちの姿は悲惨である。先に見た回想に加え、例えば、「戦争中はほとんど指導らしい指導のされていない、強制疎開から帰ってきたばかりで何もしていなかった、また人間らしくかまってもらえなかった」⁵⁸⁾ 子どもの記述や、「中学生なのに、小学校の三、四年生にみえます。非常にやせていて、小さいのです」⁵⁹⁾ という子どもの発達状況の記述である。こうした子どもたちを前にして、大村が育てたいと願った「新しい時代を支える子どもたち」という理念的な対象は、極めて大きな矛盾を抱えた。荻谷が記した評伝では、次の記述がある。

はまは、自分の見込み違いをはっきり認めるしかなかった。戦争中の自分を苦い気持ちで振り返り、だからこそ、新しい教育に身を捧げるといつもりだった。……でも、それにも、ふさわしい環境や条件というものがある。ここは、違う。こんなにかちゃがちゃした、落ち着きも静けさもない、学ぶ気もない、学ぶことを尊ぶ大人もいない、そういうところで、いくら自分が「ことばの深い味わい」なんてことを言っても、それはいっそ滑稽ですらあるだろう⁶⁰⁾。

この記述に見るように、大村は教職20年の経験を有するにも関わらず、対象とする子どもの姿に大きな矛盾を抱えざるを得なかった。それ

を乗り越えなくしては、自身の教育実践が確立することはない状況にあったと言える。

他の項も続けて確認しておきたい。まず、ルールの項であるが、「戦時体制への順応・翼賛」と「民主主義を支える戦後新教育の理念」の間で矛盾が生じている。大村が新制中学校に出た1947年4月は、前月20日に学習指導要領試案(昭和22年版)一般編が出され、同月31日に教育基本法・学校教育法が公布された直後の時期に当たっている。いわば、学校現場に戦後新教育が目指す方向性としての民主主義の理念がまだ十分に根付いておらず、体制としての戦後新教育が動き出したばかりの時期ということになる。また、コミュニティの項では、高等女学校において伝統的に培われてきた「学びの場としての学校」というあり方と、戦後直後の新制中学校に見られた「学びへの志向性を失った学校」というあり方の間に矛盾が生じている。先の回想で見た大村の「学ぶ気もない、学ぶことを尊ぶ大人もいない」新制中学校という姿は、学校という学びのコミュニティの危機を象徴している。さらに、分業の項では、「管理職として機能しない校長・同僚関係が構築不能な教員」と戦後新教育を担い「教育を再構築しようとする教師の役割」との間に矛盾が生じている。

以上の各項の矛盾を、活動システムの図式を用いて整理すると図2-1となる。大村は、これらの内的矛盾を乗り越えようとして単元学習の第一歩を踏み出したことになる。これは、図1-3で見たように、エンゲストロームが第1の矛盾として示した「欲求状態」にあたる。エンゲストロームはこの段階に見られる内的矛盾の特徴を「活動システムのそれぞれの、そしていずれかのノードにおいて創発する、潜在的な基本的矛盾として現れる」⁶¹⁾と述べる。そして、「これらは問いかけという最初の学習行為を生み出す」⁶²⁾と述べる。エンゲストロームがここで述べる問いかけとは、「一般に認められた実践や既存の知恵のある側面に疑問を投げかけ、批判し、拒絶していくこと」⁶³⁾である。これはまさに大村が新制中学校の現状に対して挑戦し、実践の中で学びを得て、後の単元学習につながる萌芽的实践を生み出した点を説明するものである。

大村は次のように述べている。

……出発は、あの深川一中の、荒れに荒れたなかから、止むをえずというように、生まれてきたものなのです。一人ひとりに合った手びきだとか、一人ひとりに合った授業だとか、子どもの扱いとか、それも、自然に生まれた工夫なのです。何よりも深く、文字どおり肝に銘じたことは、いかなることであっても生徒の不始末は、決して何かのせいにはいけない、言いわけをしてはならないということです。すべて教師という職業人の責任であると、私は信じてやみません⁶⁴⁾。

戦後の混乱期にあって、大村は、自らの内に生じた内的矛盾を乗り越えるために、現状の実践に「疑問を投げかけ、批判し、拒絶していくこと」で、単元学習の萌芽的実践のあり方を学び取っている。戦後新教育改革として設置された新制中学校の現実、戦争を経験した子どもた

ちの学びへの志向性の無さ、高等女学校教師として培ってきた指導技術の蓄積の無力化、協働性を発揮し得ない同僚間関係の貧困。こうした現状に、大村は批判的に対峙し、後に単元学習と呼ばれる実践の創出で乗り越えようとしていることが見えてくる。そしてそれは、高潔とも言えるほどの職業的なアイデンティティの再構築を伴っていることが上記の回想からは示唆されている。これは、まさにエンゲストロームが述べる「拡張的な変容」の萌芽的な段階として解釈することができる。

しかし、当然のことながら、この時期に生み出された単元学習は、大村を主体とする単独の活動システムにおける内的矛盾の乗り越えという範囲で見られるものであり、大村自身の「拡張的な変容」と併せて、いまだ萌芽的な段階のままである。単元「やさしいことばで」の実践も、その範囲でもたらされた暫定的な学びの結果である。大村の単元学習をさらに育てることになるのは、時期区分2への移行という活動システムの拡張である。

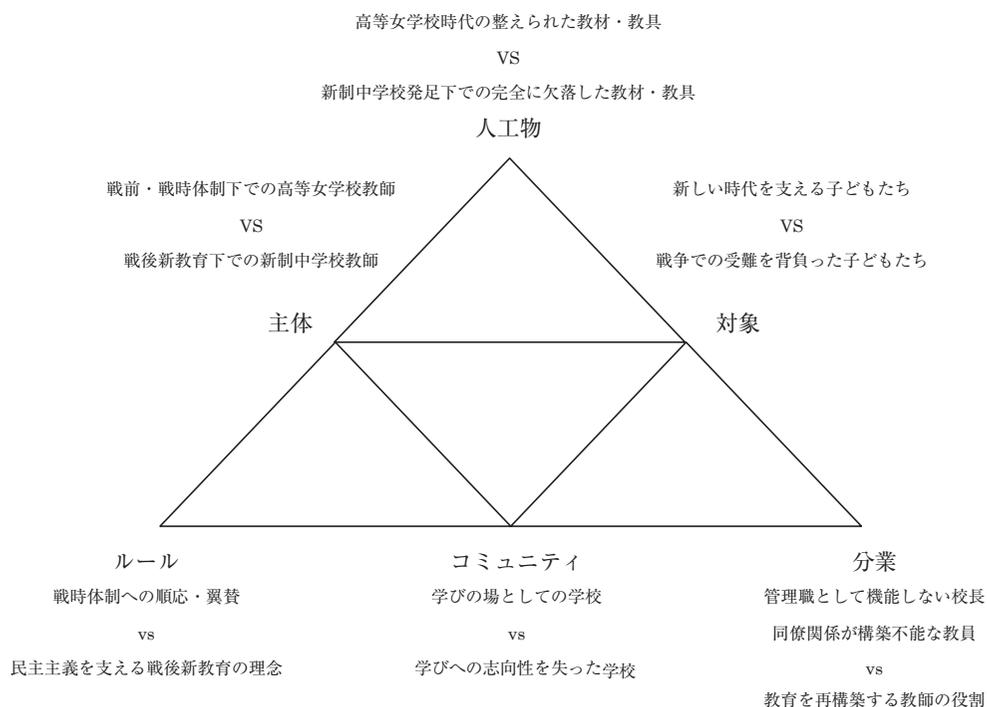


図2-1：単元学習の生成期における内的矛盾

3. おわりに

以上、「拡張的学習」の理論的枠組みを活用して大村はまの単元学習の生成期を分析してきた。本稿での分析は、あくまでも単元学習の生成期にあたる時期区分1に限定したものであり、「拡張的学習」の段階としても大村を主体とする活動システムの内的矛盾を明示するに止まっている。この段階から大村の単元学習がどのように拡張するのかという点については、今後の課題として残さざるを得なかった。この課題を解消することで、エンゲストロームが提起した「拡張的学習」の第1の矛盾から第4の矛盾までの過程が、大村の単元学習の発展過程を事例として明示できるであろう。こうした課題を残したものであるが、少なくとも本稿の分析で以下の点を指摘することができる。

第一に、大村の単元学習は、「新しい時代を支える子どもたち」という対象へと向けられた大村の拡張的学習の結果として生成されたという点である。図2-1に示したように、大村は、戦前・戦中期から歴史的に構築されてきた状況と、戦後改革期にもたらされた新たな状況の中で、エンゲストロームの述べる「構造的な緊迫状態」に置かれている。これは単なる問題状態や葛藤状態などではなく、大村にとっては、教師としてのあり方を問われる、極めて危機的な矛盾を抱えた状態である。単元学習は、こうした緊迫状態としての矛盾を乗り越える過程で生成されてきたことが、本稿の分析で明確となった。

第二に、大村の単元学習の生成過程を、関係論的な視点で分析し得た点である。エンゲストロームが提起した「拡張的学習」の理論は、本来的に、学びの過程を6項に及ぶ関係論的な視点で解明することに効果を発揮するものである。そのため、大村の単元学習の生成過程という学びの過程も、人工物や対象、ルールといった各項との関係論的な視点の中で論じることが可能となった。本来、大村に見られるような独自の教育実践であっても、それ自体が状況的な条件と関わりなく自然発生するものではない。むしろ、その教育実践が生み出され得る状況的な必然性があるはずである。この点を解明するには、

実践の生成過程を、その時々状況に基づいて、関係論的な視点で解明する必要がある。本稿はその一つの試みを、大村の単元学習の生成過程に焦点をあてて行ったものである。

そして第三に、教師の実践創出の過程を学びの過程として論じることで、教師の学びが本来的に「拡張的な変容 (expansive transformations)」を伴うものであることを指摘し得た点である。前章の最後に述べたとおり、大村は単元学習の生成過程で、教師としての職業的なアイデンティティの再構築を図っている。このことは、教師の学びが、単に、指導技術が向上したり教材解釈がより良くなされるようになったりといった技術的な範囲に止まらず、教師としての人間的な変容を必然的に伴うことを示している。言い換えるならば、教師の「拡張的学習」とは、教師としてのあり方を根本から変容する過程と同義ということである。この変容の過程を析出することが、教師の学びのあり方を解明する上では欠かすことのできない条件となる。本稿では、その一端しか示し得なかったが、大村の単元学習が時期区分2以降にどのような拡張を見せることになるのかを分析することで、この点をより説得的に論じることが可能になるであろう。今後の課題としたい。

註

- 1) 代表的なものとして、大村はま『大村はま国語教室』第1巻、筑摩書房、1982年や、野地潤家『大村はま国語教室の探究』共文社、1993年、等がある。本稿ではこれら先行研究の成果を活用しつつ、単元学習の理論の発展過程を構造的に解明することを目指す。
- 2) Engeström, Y., "Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization." In Illeris, K., *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in Their Own Words*. Routledge, 2009, p.56.
- 3) 山住勝広『拡張する学校—協働学習の活動理論』東京大学出版会、2017年、23頁。
- 4) なお、本稿では、新たな対象3の生成過程というよりは、異なる活動システム間での「決裂」が引き起こす対象1の変容が重要な論点となる。この論点は、「活動理論」を、対象の拡張として説明するだけでなく、対象の変容として説明する論点を与えること

- になるだろう。
- 5) Engeström, Y., *op. cit.* 2, p.56.
 - 6) *Ibid.*, p.57.
 - 7) *Ibid.*
 - 8) *Ibid.*
 - 9) *Ibid.*
 - 10) *Ibid.*
 - 11) *Ibid.*
 - 12) *Ibid.*
 - 13) エンゲストローム, Y. (山住勝広・他訳)『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社、92頁。なお、元の図については、Engeström, Y., *Learning by Expanding*, (second edition) Cambridge University Press, 2015, p. 71を参照した。
 - 14) この第一の矛盾について、エンゲストロームは、マルクスの「商品」・「使用価値」・「交換価値」の3つの概念を援用して次のように説明している。「第一の矛盾、すなわち使用価値と交換価値の二重性は、医師の「中心的活動」の各頂点のどれに焦点を合わせても分析できる。たとえば、医師の仕事の道具として、多種多様な薬がある。しかし、それらは単に有用な薬剤であるのではない。何と云っても、市場に向けて製造され、利益を上げるために宣伝され販売される商品なのだ。」(エンゲストローム、前掲 13、94頁。)この事例では、確かに薬剤という「商品」における「使用価値」と「交換価値」が明確である。しかし、活動システムにおける各頂点の矛盾はいつでも「使用価値」と「交換価値」を持つ「商品」の内的矛盾として現れるのであろうか。実際のところ、エンゲストローム自身が同書で分析した、『ハックルベリー・フィンの冒険』のハックの活動システムについては、その第一の矛盾を論じる際に、「商品」・「使用価値」・「交換価値」の3つの概念が全く用いられていない(同上、213-228頁)。この事実をどのように理解したらよいかは、活動理論研究において重要な問題である。本稿では議論を先に進めるために次の立場をとる。すなわち、この「商品」・「使用価値」・「交換価値」の概念の問題は活動理論において重要な問題であることを認めるが、現時点では十分な明確化がなされていないため、あえて使用しないという立場である。また、その明確化の作業も、本稿の主たる目的ではないため、別稿で行う。本稿での「第一の矛盾」は、あくまでも矛盾一般の特徴としてエンゲストロームが明示的に述べた「歴史的に蓄積されてきた構造的な緊迫状態」という意味で用いる。
 - 15) エンゲストローム, Y. (山住勝広訳)「拡張的学習の水平次元—医療における認知的形跡の編成」山住勝広、エンゲストローム, Y.『ネットワーク—結び合う人間活動の創造へ』新曜社、2008年、110頁。
 - 16) エンゲストローム、前掲 13、93頁。
 - 17) エンゲストローム、前掲 15、111頁。
 - 18) Engeström, Y., *op. cit.* 2, p.57.
 - 19) *Ibid.*
 - 20) *Ibid.*
 - 21) エンゲストローム、前掲 14、211頁。なお、元の文では傍点が付されているが、本稿では省略した。
 - 22) 同上、237頁。
 - 23) 同上、239頁。
 - 24) なお、経験主義や系統主義、能力主義等のことばの使用の原則は、水原克敏『現代日本の教育課程改革』風間書房、1992年に拠っている。
 - 25) 大村はまと言うと戦後の単元学習が著名であるが、実践の蓄積という観点で言えば教師となった1928年から戦後の新制中学校へ転出する1947年までの約20年に及ぶ時期がある。この間の教師としての学びも重要な研究対象であるが、別稿で論じることとしたい。
 - 26) 「国語筆記帖」については、大村はま『大村はま国語教室』第12巻、筑摩書房、1984年、5-49頁に詳しい実践の記録がある。また、芦田恵之助との交流の一端については、大村はま『私が歩いた道』(筑摩書房、1998年)に収められている「芦田先生の思い出」(202-211頁)を参照のこと。
 - 27) 大村はま『私が歩いた道』筑摩書房、1998年、181頁。
 - 28) 荻谷夏子『評伝 大村はま—ことばを育て 人を育て』小学館、2010年、286頁。
 - 29) 大村、前掲 27、182頁。
 - 30) なお、戦時中の高等女学校の様子については、大村の次の文献を参照のこと。大村はま「千人針と学校工場」小学館編『女たちの八月十五日—もうひとつの太平洋戦争』(小学館ライブラリー 68)、小学館、1995年、37-46頁。
 - 31) 同上、185頁。
 - 32) 荻谷、前掲 28、298頁を参照。
 - 33) 同上を参照。
 - 34) 同上、186頁。
 - 35) 同上、186頁。
 - 36) 荻谷、前掲 28、300頁。
 - 37) 大村はま・原田三朗『大村はま自伝「日本一先生」

- は語る』国土社、1990年、171頁。
- 38) 同上。
- 39) 大村、前掲27、183頁。
- 40) 大村・原田、前掲37、169頁。
- 41) 同上、192頁。
- 42) 同上、194頁。
- 43) 同上、189頁。
- 44) 同上、190頁。
- 45) 同上。
- 46) 同上。
- 47) 同上、191頁。
- 48) 単元学習の実践的な展開については、佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会、1990年を参照のこと。佐藤は単元学習の特質を、端的には、教師の主体的な構想と実践において機能する「教材と学習経験の方法的組織」（同書、1頁）として捉え、その実践史的展開を米国における事例に基づいて跡付けている。
- 49) 大村、前掲27、192頁。
- 50) 大村はま『大村はま国語教室』（第1巻）、筑摩書房、1982年、10頁。
- 51) 同上。
- 52) 同上、11-12頁。
- 53) 同上、14頁。
- 54) 同上、13-14頁。
- 55) 同上、7頁。
- 56) 大村、前掲27、186-187頁。
- 57) 大村・原田、前掲38、148-149頁を参照。
- 58) 同上、186頁。
- 59) 同上、185頁。
- 60) 荻谷、前掲28、304-305頁。
- 61) Engeström, Y., *Studies in Expansive Learning: Learning What is Not Yet There*, Cambridge University Press, 2016, p. 27. (邦訳：エンゲストローム, Y. (山住勝広監訳)『拡張的学習の挑戦と可能性—いまだここにはないものを学ぶ』新曜社、2018年、27頁。
- 62) *Ibid.* (邦訳：同上。)
- 63) *Ibid.*, p.25. (邦訳：同上、25頁。)
- 64) 大村、前掲27、193頁。