

## 第9章 大村はまのインベンション指導

戦後の中学校国語教育界において独自の単元学習を生み出した大村はまは、インベンション指導においてもすぐれた業績を上げてきた。その根底には、作文指導の内容に関する周到な分析と、中学生たちの生活や心理に対する鋭い洞察があり、「学習の手引き」に代表される指導方法上の多彩な工夫があったとすることができる。では、その工夫にはどのような特徴が見出せるのであろうか。本章では、主として、1961（昭和36）年度版教師用指導書『国語・学習指導の研究』全3冊に収められた学習指導案、及び『大村はま国語教室』第5巻・第6巻（1983）に収められた実践記録について検討する。

### 第1節 題材を集める指導—「取材の手引き」を中心に

井上敏夫（1983）\*1は、大村はまの作文指導法には三つの特徴があると指摘している。①「書き出し文」、②「題材集め」、③「評価及び処理」である。なかでも、「題材の発掘・収集」は、大村の作文指導の根幹をなすものである。大村は次のように言う。

文章の構成ということも大切ですがけれども、いくら構成を教えても、それだけでは書けるようにならない。やっぱり、これを、という内容の深いものを持ったときに初めて、構成というものが、その事柄自身のなかから生み出されてくるのだらうと思いました。（中略）やっぱり、書く価値のあるようなことを持たせなければ書かないと思うのです。\*2

何よりもまず「書く内容」を持たせることが大切だと考える大村は、中学生が納得して必ず書きたくなるような価値ある題材を、まず大村自身が探し出すことによって、生徒の表現活動を助けようとする。そして、それを契機として、生徒自身がいつも「書きたい題材・内容」を持っているという状態に導いていくのである。その典型は、(1)「作文の学習」（昭和36年度版『国語・学習指導の研究2』）\*3及び「取材の指導」（『大村はま国語教室第5巻』）\*4、(2)「作文題材集」（同『第5巻』）\*5に見ることができる。

#### 1 題材集めの用紙—「作文の学習」及び「取材の指導」の場合

『国語・学習指導の研究』には、教科書を用いて展開する学習指導案（A案）だけでなく、単元的に展開する学習指導案が「B案」あるいは「C案」として複数紹介されている。「作文の学習」の場合、B案では、数種類の「題材集めの用紙」が取り上げられている。

一つは、「題」「内容」「構想」「目的」「書き出し」「結び」の五項目\*6について記入する用紙（次頁図）である。例えば「目的」の欄については、次の点に留意しながら記入するわけである。「—「どういう人を読み手と考えて書くか、また、その人に、どんな気持ちになってもらうつもりで書くか、たとえば、同じ意見でも、自分のクラスの新聞に載せるものか、学校全体の新聞に載せるものかで、あげる例も書き方も変わってくるはずである。また、そのことを知らせるためなのか、知らせた上、同感してほしいのかによって、書き方を違えることがいいわけである。」

大村はこのように、日ごろから相手意識や目的意識をもって取材活動に臨むように求める。しかし同時に、「書きにくい項目は空けておいてもよい」とも言う。実際には、取材段階ですべてを明確にしておくのは無理なことが多いから、完璧なものを作り上げるよりも、取材活動を継続することを優先するのである。生徒は、常に一枚持っておき、書けたときに随時提出する。大村は、個々の取材内容について質問や助言を加え、生徒の観察や思考に刺激を与える。

この積み重ねのなかで、この用紙は生かされ、取材内容も豊かなものになっていくのである。

また、右下図のような二重の正方形の枠を対角線で区切った図形を示した用紙も活用している。四つの区切りを生かして様々に変化をつけて書かせるのである。例えば、「何かの意味で共通点のある三題を選び、あと一つのくぎりには、その三題の共通のねらい」を書くことにする。また、「夏休みの生活報告」という題ならば、楽しかったこと、珍しかったこと、悲しかったことの三つを取り上げるのに用いるのである。さらにまた、「わたしの意見」というような題で何か問題をとらえて書く場合ならば、「自分を中心とする問題」「学級・学校の生活に関する問題」「家庭生活での問題」「社会の問題」というふう多方面に目をつけさせる。こうすることによって、一種の遊びの気分で取り混ぜせながら、結果として、一つのものとを多様な角度から捉えたり、対称的に捉えたりする発想法に導くことができる。一面的な捉え方を防止し、平素は見落としがちな点にも視野を開かせていく工夫である。

## 2 生徒相互の刺激—「作文題材集」の場合 甲字2年生の記人例

生徒が継続的に集めてきた題材集を用いて話し合う授業を展開し、さらに発想を豊かにしていく指導事例が「作文題材集」である。ここでも、周到な手引きが作られている。話し合いの事例を示した上で、次の項目について考えるように観点を示す。

- ①自分のをよく見直して、いろいろ考えておく。
- ②自分と同じような題材の人はないか、だれだろうという目のつけ方で、全体をよむ。
- ③たいへん、心ひかれるいい題材、自分も書きたいなと思うのを捜す。その人にききたいことがあるか、考えておく。
- ④自分も書きたいというわけではないが、この人がこの文章を書いたら、ぜひよみたいというのは？
- ⑤この題材から、自分の作文の題材のヒントを得たのは？
- ⑥助けあい（材料やことばを提供しあう）
  - A こういうことがあります。材料になりませんか。
  - B こういう話をききました。参考になりませんか。
  - C こういうことばを思い出しました。
- ⑦書き出しは、こういうふうでどうか。思いついたのを出し合う。
- ⑧ここに、もう一つ、ぜひ、このことを入れてほしいと思います。このことを入れるとよいと思います。

このように、個々の指導だけでなく、生徒相互が刺激し合う機会を設けて、新生面に目を開かせたり、共通点を見つけさせたりして、題材の質の向上に目を向けさせるのである。

この指導によって、生徒の問題意識が深まり、題材にも質的な変化が生じたことは、生徒の題に顕著に現れている。最初は、「ぼくの家」「かわいい妹」「逃げた十姉妹」「運動会」といった平凡なものばかり並んでいたのが、「みすぼらしい宗谷見学」「区をくぐる道路」「いなかのひとと都会の人」「中学生の犯罪」「父の愛情と母の愛情」\*7というふう主題も明確で、着眼の鋭いものに変わってきているのである。

大村は、完成作品にするのは一学期に一つ程度にして、日ごろは、「書きだし」とか「結び」とか文章の一部分を書くだけでもよしとする。この取材指導のように、「折あらば書こうとし

ていること」で「心をにぎやかに、はずませつづけること」のほうが、中学生としては大事だと考えるのである。

## 第2節 手紙文・通信文におけるインベンション指導—「場の設定」を中心に

単元学習において、手紙文は、様々な学習場面において目標達成の手段として活用されることが多く、手紙文・通信文そのものが単独の学習指導内容となることは珍しい。先生に暑中見舞いを書くという課題に取り組みせるときも、「暑中見舞てびき」<sup>9</sup>を夏休み前に配布するだけで、ひと言も説明を加えていない。形式的な側面は読めばわかることだから、自分で読んで、注意をよく守り、実際に書けばよいことだという姿勢が貫かれている。

ここに取り上げるのは、教科書の「作文単元」に対応した学習指導案である。「まず、手紙を書く経験を豊かにさせ、その中に問題点を発見させて、そのうえで学習にはいらせるほうが、学習に対して、よい姿勢を作らせることができる」と考えて作られたものである。<sup>9</sup>

### 【B案】

(一) 小学校の先生からの手紙に返事を書く。

〈例〉しばらくです。元気ですか。

十一月のうちに、クラス会を開きたいと思っています。十一月では、どの日曜か休日がいいと思いますか。いちばん、みんなの集まりよさそうな日を知らせてください。／それから場所ですが、次のうち、どこがよいか、選んで知らせてください。／○学校で ○公会堂の集会室で ○公園の休憩室で ○上村さんの家で

(二) 小学校の先生からの手紙を受け取った友だちからの手紙に返事を書く。

〈例〉○○さん、しばらくです。元気でしょうね。

○○先生から、お手紙が行ったでしょう。わたしは、十一月の終わりの日曜がいいのではないか、勤労感謝の日もあるけれど、何かの催しのあることが多いから、普通の日曜日のほうがいいのではないかと思いますと書きました。／場所に、上村さんの家だと書いたところです。あなたの返事も、そんなところではありませんか。／その日には、きっと来るでしょうね。その時、いつか話していた「幼な子のことば集め」を持ってきて見せてください。わたしもやりたいのです。お願いします。

(三) また、次のように、場面を設けてみるのもよい時がある。次の内容の手紙を、それぞれの相手にあてて書く。

○秋の文化祭で、学年の出し物として劇をすることになった。

○いつか見た「鳥」という脚本にしたいが、見つからないので、持っていたら貸してほしい。

○なお、ほかのいい脚本があったら知らせてほしい。

イ 小学校の先生あて／ロ 転校して行った友だちあて／ハ 同じクラブだった先輩あて

(四) 「字がへただから」「文章がへただから」といって、手紙を書くことを苦にしている友だちにあてて書く。そのほか、何か今、問題を持って苦しんでいる友だちがあれば、その人にあてて書く。

### 【C案】

- (生徒に力があり、また手紙に関する本など、資料がある程度集めることができる場合の案。)
- (一) 返事をもらうことができるとされる人にあてて、手紙を書いて出す。(二、三通。あて先は、小学校の時の先生、以前ともに学んだ友だち、親類の人たち、など。こちらから出した手紙も送り返してくれるように頼む。)
- (二) 指導者からの、いろいろな手紙に返事を書く。(内容の種類をいろいろにする。形式も、封書・はがき・往復はがきなど、いろいろにし、電報も加える。プリントにして与える。用紙もそれぞれプリントして与える。) この書く間に、自分の迷ったこと、疑問に思ったこと、できなかったことなどを、詳しく記録しておく。
- (三) (二)で書かれたものを見て、指導者の取り出された問題点と、自分たちが記録しておいた問題点とを整理する。
- (四) 問題点の解決を求めて、教科書を初め、いろいろな本を読んだり、話を聞いたりする。
- (五) 学びえたことを発表し合う。ある問題点については、指導者の話を聞く。
- (六) まとめ—「通信のおぼえ」「通信の手引」「通信問答」というような、学級共同のレポートをまとめる。問題点を中心に、解説・実例・見本などを入れる。
- (七) 初めに出した手紙の返事が来たら、こちらから出した手紙とともに掲示する。

ここで注目したいのは、いずれの案も、「書く場の設定」が具体的かつ实际的だということである。架空のものでなく、書く必要性を実感できるような学習活動が組まれている。

その特徴の第一として、全く面識のない人に突然出すのではなく、顔見知りの小学校の先生から届いた手紙に対する返信を書くことから始めているということが挙げられる。返信ならば、相手の用件や意図が明確なので、書くべき内容も見つけやすい。第二に、先生・友達・先輩などと相手を様々に変えてみることによって、場にふさわしい言葉遣いができるように導いていることが挙げられる。第三に、確実に返信がもらえる相手を選び、実際に送ることによって伝わる喜びが味わえるように仕組んでいることが挙げられる。

手紙文の指導は、必要に応じて実際に書けるようにすることが目的であるから、伝える内容を持たせることを優先させるべきであり、形式面の知識は事例を掲示することで済ませればよい、というのが大村の指導観である。「実際に、書きたい要求のあること、書く必要のあること」を持たせるために、場の設定に工夫を凝らすのである。

### 第3節 記録・報告文におけるインベンション指導—「テーマ設定」を中心に

記録・報告という学習は、生徒の自主的にやろうという姿勢ができていなければ成功しにくいものである。生徒の関心のあるテーマで、調べる価値のあるテーマを設定することが何よりも重要なこととなる。そのために大村はどのような工夫をしているのだろうか。

その事例を「記録と報告」(『国語・学習指導の研究2』)及び「発表と報告」(『国語・学習指導の研究3』)に見てみよう。

#### 1 題目案の提示—「記録と報告」の場合

大村は、中学2年生に研究テーマを考えさせる際には、生徒任せにせず、「いくつかの題目案」や「問題をとらえるヒント」を与えた方がよいと言う。また、国語科の範囲内で問題をとらえるようにした方がよいとも言う。

例えば、次のような問題例を挙げている。教科書に示された二つの課題(1.新聞記事には

、どんな場合にかたかなが使われているか。/2.わたしたちの名まえには、どんな意味が現あらわわされているか。) 以外に、学習指導案【B案】として示した問題例である。

- ① 文末のいろいろな表現の例を集めて分類する。
- ② 「に」とか、「か」とか、ある助詞の使われている例を集めて分類する。
- ③ 書き出しの文を集めて調べる。たとえば、読書の感想文の書き出し文。また、コンクールの入選作品集の書き出し文。
- ④ いくつかのお話を決め、それを、いろいろな年代の人に話して、感想を求めて整理する。作文でも、昔ばなしでも、新聞の記事でもよい。
- ⑤ 新聞には、どんなことわざが多く出てくるか、どのように使われているか。

さらに指導上は、次の点に留意するように呼びかけている。

- ① 「書くこと」が、実際に徹底して行なわれるように、特に留意したい。メモの必要性や書き方、報告のまとめ方などが、話し合われたり、理解されたりするだけでなく、実際にメモが書かれ、報告が書かれるように、学習を進めたい。
- ② メモと丸写しとの違いを、「すずめは害鳥か」(教科書教材)のあとを受けて、徹底してわからせたい。終わりに、報告をまとめて提出する時、メモも必ず、いっしょに提出させ、掲示などの場合も、メモも掲示させるというようにするのである。
- ③ 仕上げの日を決め、めいめいの計画を立てさせ、提出させておく。
- ④ グループの場合も、個人の場合も、簡単な研究報告を出させて、進捗を見、何か問題やつまづきが起こっていないか、全体をとらえていくようにする。
- ⑤ 「かたかなの使い方」については、だいたい、新聞の5~7日分くらいが適当であろう。また、取り上げる欄も限ったほうがよい。社会面の下の方にあるコラム(『朝日』の「青鉛筆」、『毎日』の「雑記帳」、『読売』の「いずみ」)などが、材料としておもしろい。あるいは、社会面のトップ記事と決めてやるのもよい。広告などは取り上げないほうが安全である。
- ⑥ 「わたしたちの名まえには、どんな意味が表わされているか」について、もちろん、べつに意味というほどのこともない場合もあり、必ずしも、そこに親の願いが出ているとはかぎらない。しかし、また、このような見方をしてもいい面もあるであろう。具体的に研究のあらすじをいえば、二年生の氏名一覧表を、二学年の全クラス分もらう。その姓名の名のほうを調べる。
  - どういう字が多いか。それは、どういう意味の字か。
  - 名まえをつけた人の、どういう気持がそこに考えられるか。
  - 人に喜ばれる意味は、どんなのであるか。
  - 音ねは、どんなのが多いか。
  - 人に好かれる音は、どんな音が多いか。
- ⑦ B案の問題例①については、材料は、文集(クラスの文集、学校としての文集、その他、他校の文集とか、出版されている各種の文集。)がいちばん適している。また、新聞の投書欄なども使うことができる。

B案の問題例④については、昔ばなしが最もやりやすい。日本の五大おとぎ話を取り上

げると、小さい子どもから、おとなまで、対象にすることができる。そして、感想の聞き方も、その年齢によって変えなければならないので、いろいろな学習の場が開けてくる。「こぶ取り」の話なども、年齢により、人により、幅広く、いろいろな感想が得られる。また、この問題は、話をいくつ取り上げるか、何人の人に聞くかによって、能力に応じ大きくも小さくも研究することができる。結果も、小さければ小さいなりにおもしろく、一応まとまるところがよい。

テーマの絞り方、調査対象の選定の仕方、学習計画の作成と点検など、きめ細やかな指導計画である。大村はこのように、教科書に示された課題だけではなく調べてみる気になれない生徒の心理をよく理解し、生徒の関心と能力差に応じた具体的な課題を示すとともに、どの生徒も確実に研究を進めることができる手だてを明らかにしていった。この課題の示し方と授業の進め方に、大村のインベンション指導の特徴を見出すことができる。

## 2 「書き方」の意識化と「書き出し例」の提示—「発表と報告」の場合

中学3年生の「発表と報告」の場合は、「書く計画」を立て、「発表」し合い、めいめいの「書く計画」をさらに充実させていこうとするところに、実践上の特徴を見出すことができる。この場合、発表することが具体的な目標となっているので、「書く内容」だけでなく、どのような「書き方」をするかということも計画していくことになる。発表形式を考えていくことが、「想」の明確化に役立つ例である。【B案】では、次のような事例が挙げられている。

〈書くものの種類の例〉

- ①この日から終わりまでの学習記録。（何をしたか、何を学んだか、など、自分と自分の周囲の学習生活が、ありありとわかるような学習生活の報告。）
- ②「ぼくの意見」に準ずるような、意見や主張を発表する文章。（広く材料を求めて、数多く書く。）
- ③見学記。かねて見学したいと思っていたところを見学して、その報告を書く。グループで見学し、分担して一つの報告にするのもよい。
- ④教科書の作品を中心にしての文章。
  - 「ぼくの意見」への、賛成なり反対なりの意見。
  - 「造船所」の文章から、見学記の書き方として学んだこと。
  - 「書く楽しみ」を読んで、考えさせられたこと。
  - 「オングル村一番地」と「造船所」とを比較しての感想。
  - 特に研究として、
    - △文体と、その感じ。
    - △文末の表現。いろいろな判断や気持ちを表わす言い方について、この単元の六つの文章を分析して考える。
    - △漢字がどのくらい使われているか、数的に調べ、そこから受ける感じを比較する。
      - 一見して、やさしい感じを受ける文章は、何字に対して何字くらい漢字が使われているか。また、その反対の場合。
    - △これらの研究の結果を、わかりやすく、興味深い文章として書き表わす。

さらに、【C案】として、文章構成の練習を兼ねて、数多くの「書き出し例」や「対話型の質問例」を提示している。この書き出し例が、発想の「呼び水」として機能し、「想」の形成と定着を促していくのである。

〈書き出し文の例〉

- 日本という国は、外国人—日本にきたことのない、普通の一般の外国人には、いったいどういうふうに理解されているのだろうか。
- この間、銀座を歩きながら、何か、ほかの店と色彩の違うショー・ウィンドーだな、という気がして足を止めてみたら、それは外人向けの店であった。
- 感想文コンテストに入選した中学生の男子と小学生の女子のふたりが、ごほうびの外国旅行に羽田を出発する写真を見ながら、ぼくは考えさせられた。
- 日本は外国に正しく理解されていない。外国人の心の中にある日本人は、今、日本のどこにでもいる日本人とは、とても違っているようである。
- わたしたちは、真実の日本をわかってもらうために、もっともっとくふうしなければいけないのではないか。
- アイヌは、今はみな、日本語を話し、日本の文字を使っているそうですが、その以前はアイヌの文字があったのですか。
- 調査の結果では、小・中学校の生徒のうち、作文の好きな人は、全体の十分の一にも満たないありさまだったそうですが、その原因は何だと思いにになりますか。
- 毎日の生活の中で、話したり聞いたり読んだり、だれでもしますが、書くことはそんなにしないですみませぬ。それだけ必要の度合いが少ないわけですが、どうして、小学校・中学校で、聞くこと・話すこと・読むことと並んで、書くことを学習しなければならないのですか。

大村は、この単元の指導上の留意点について、「意見を書かせる時、まず意見を持たせることがたいせつである。月なみでない、新鮮な意見を持たせることができれば、あとは、生徒自身が自分で動いて、必要な知識は自分で獲得して書き続けるであろう。」と述べる。この留意点は、意見文に限ったことではない。調査・報告する内容が「新鮮なもの」であれば、生徒は意欲的に学習を進めるものである。

では、その「新鮮さ」を維持するには、どうすればよいか。大村は、その方法について、「生徒に、身の生活—学校生活はもちろん、社会生活にも目を向けて、問題を取り上げ、いつも新鮮な問題を生徒の心に投げかけるために、個人や、また、時には全体に、話したり、写真なり記事なりを、掲示したりする。新鮮な、ものの考え方の出ている論文を読ませる。（読書指導の一環として。また、時にはプリントして。）ラジオ・テレビの視聴指導による。」と述べる。つまり、発想・着想指導の質を高めるには、新鮮なものの考え方の出ている情報を提供し、読書に誘うことが欠かせない、と主張するのである。

#### 第4節 意見文におけるインベンション指導—「文題による導き」を中心に

意見づくりを中心に据えた指導例を三つ取り上げる。①「意見を書き合う」（昭和48年度中学2年生対象）、②「一つの意見」（昭和49年度中学3年生対象）、③「感想を育てる」（昭和

41年度中学1年生対象)である。

### 1 他者の意見を踏まえた意見づくり—「意見を書き合う」の場合

大村の指導の特徴として、「他者の意見を踏まえた意見づくり」を挙げることができる。大村は、「創作する力をつける」授業を実践する際にも、「創作ということは、無から有を生ぜしめることでなく、AとBとCとをもって、AでもBでもCでもない、Dを作ることだ」\*10と述べていたが、「意見文の指導」\*11でも同じ考え方で指導にあたっている。

例えば、「意見を書き合う」では、新聞投書などによって他者の意見を知らせ、それに対する自分の意見を作らせている。しかも大村は、新聞の投書だけでなく、投書を読んで書いた友達の見聞の意見も読ませて、自分の考えをいっそう発展させるように導くのである。

誰にでも言えることだが、漠然としたテーマではなかなか意見が明確になってこない。また、いくら取材しても価値ある題材が毎日見つかるとは限らない。ならば、既に焦点化され具体化された他者の「想」を提示し、その「想」と向き合うことで、自分の意見を明確化させればよいと、大村は考えるのである。しかも、新聞を用いれば視野を広げ、友達の見聞を読ませれば身近な問題として感じるさせることができる。それぞれが、各自の意見の形成に役立つものとして生かされるのである。

この方法は、「課題図書について考える」(昭和49年度中学3年生対象)、「意見から意見、意見に意見」(昭和54年度中学1年生対象)の各実践でも活用されている。

### 2 文題例と問い方による発想・着想の指導—「一つの意見」の場合

「意見文の指導」のもう一つの特徴は、文題例が導く発想・着想の指導である。

「一つの意見」の実践では、二か月前に学習内容を予告し、緊張感をもって題材を探すように仕向けている。だが、実際には、意欲的に書けるような題材はなかなか見つからない。たとえ「なにか胸にいっぱいになっている」状態であっても、それをはっきりとらえることができないのが中学生の実態である。そこで、大村は、「生徒の身になって、生徒の目でとらえた一つの視点」を文題案に作りあげ、「こんなに意見を述べたいことがある」\*12というプリント(題目一覧)にまとめていく。このプリントを配布したとき、教室のそれまでの「沈んだ空気」が一変し、「生徒の頭の中、心の中で、考えが動きはじめ、書こうとする意欲が音を立ててきたような気がした」という。プリントに示された文題例は、生徒にとって、「一題一題があのかのときのことだとか、あのかのときのだれの言ったことがもとになっているとかいうようにわかる」ように具体的に作られており、それまでの漠然とした思いが一挙に言葉として結晶していったのである。

小田迪夫は、この手引きについて、「生徒の個々の目の位置に自己の目を置いて発見した題材であるからこそ、その生徒の題材発見のてびきの役割を果すのであろう」\*13と指摘し、この「題材一覧」は「文題のトポス\*14」であり、「トポス自体が想を発動させる機能を持っている」と評価している。

では、この「想を発動させる機能」はどこから生まれてくるのであろうか。その要因は、文題の表現の仕方にもあると考えられる。大村は、タイトル案を作成する際に、次のようなスタイルを用いるのである。

①二項対比(類比)的視点の提示—「～と～」や「～の功罪」という形で、二つのものを対比させ、その相違点や共通点に目を向けさせたり、物事を多面的に捉えさせたりしようとする題の立て方である。例えば、「ユーモアとだじゃれ」「パンとご飯」「無口の功罪」「『まね

する』ことの功罪」など。この二項対比型の題の立て方は、論点の明確化に役立つものである。

②問いかけによる問題の焦点化—ストレートに問いかけることにより、問題を焦点化し、思考を揺さぶろうとする題の立て方である。例えば、「心さえあれば形は問わないか」「時間を使うか、紙を使うか」など。これらは二項対比的な問いかけともなっている。

③分析的視点の提示—語の構成要素や一字の違いがもたらす意味の違いについて考えさせ、対比的、分析的に主題に迫らせようとする題の立て方である。例えば、「うたわない人、うたえない人」「気になること、気にすること」など。

④中断や空所による誘いかけ—空白部分のある表現や中断した表現にして、欠如部分を補わせ、そのことを通して、各自の発想を導こうとする題の立て方である。例えば、「日本人が（ ）といわれること」「同じことばでも」など。

⑤逆説的表現による発想の転換—見矛盾するような言葉をつないだ逆説的表現を用いることによって、常識だと思われていることについてもう一度考え直すように導く題の立て方である。例えば、「ユーモアのむりじい」「おしゃべりの効用」など。

⑥多面的な切り口の提示—同じテーマを扱った場合でも、具象的な題と抽象的な題の両方の例を見せる。例えば、「心さえあれば形は問わないか」と「内容と外観」、「気になること、気にすること」と「真に憂うべきこと」などが挙げられる。このように題の用語の選び方によって、切り口も変わり、文体も変わっていくことを学ばせるのである。このように複数の題を示すことで、生徒たちは多面的な切り口が存在することを実感し、これから直面する様々な抽象的課題を自分の問題として消化していく際の「着想のヒント」として生かしていくことができる。抽象的思考を苦手とする生徒にとっても、「想」を具体化し、書くことを発見していくのに役立つのである。

このように大村は、それぞれの生徒にふさわしいテーマを想定し、問いかけ型や二項対比型の題を立てるとともに、同じテーマであっても多様な提示の仕方を行い、「書くべき内容」を発見させようとした。「文題自体が想を発動させる機能」を持っているとは、こうした工夫を指すものと考えられるのである。

### 3 書き出しや書き継ぎによる感想の拡充—「感想を育てる」の場合

読書指導と関連づけた作文指導の一つに、「感想を育てる」\*15という単元学習例がある。中学1年生を対象に4回にわたって行われたものである。これは「感想文を育てることを目的にする指導とは別の、そのもとになる感想そのものを育てようとする試み」である。

この学習は、次の三つの段階から成り立っている。

- ① めいめいの読んだ本、読んでいる本について、五行の感想を書く。
- ② 子どもの書いたあとへ、もう一步深まったりもう少し別の方向へ目を転じたりできる文を（教師が）書き継ぐ。その書き継いだ文に子どもたちがまた書き継ぐ。
- ③ 全員のをプリントした「五行感想集」を配布し、読み合う。

一見、単純な単元構成のように思われるが、「想」の形成を図るという点において、細やかな配慮のなされている授業である。

第一に、五行（100字程度）という字数である。中学生にとって、負担感が少なく、気軽に書くことのできる分量である。また、指導者にとっても、授業時間内（実質は約30分間）に45名全員に「手引き」を書き与えることのできる適度な長さとなっている。

第二に、「書き継ぎ」の言葉である。大村は、一人ひとりの読んでいる本、書いている内容

によって、多彩な「書き継ぎ」を行っている。

例えば、「ぼくは、平家のほうが源氏より強いと思っていたら、この本を読んで、平家より源氏のほうが強いことがわかった。／はじめのほうは、平家が勝っていたので、しめたと思ったが、最後のほうで平家が負けてくやしかった。」という五行感想に対して、「ぼくがなぜこんなに平家びいきかという」と書き継いでいる。

また、「『小泉八雲集』は、とてもこわいところもあれば、おもしろいところもありました。たとえば、「耳無し芳一」などは、一度読んだことがあるのであまり気がのらずに読みだしたのですが、やはり何度読んでもおもしろいと思いました。」という五行感想に対しては、「こわくておもしろいところを、一つ紹介します」と書き継いでいる。

これらの場合、「書き継ぎ」の言葉がすべて「書きさし」の形態になっていることに注目すべきであろう。長すぎず、短すぎず、必要最小限の言葉で、理由を書いたり、具体例を挙げたりするように導くのである。生徒は、この「書きさし」にしたがって書き継いでいくと、新しい考えが開けてきたり、今まで漠然とした状態にとどまっていた自分の感想が確かなものとなってきたりする。発想の「呼び水」としての機能を発揮しているのである。

第三は、「感想集」の活用である。この感想集には、全員の感想が記載されており、ページ下の三分の一は空白になっている。手引きに続けて書いてみることを誘うのである。また、同じ本を読んだ生徒にとっては、他の生徒の感想と先生の書き継ぎとがヒントになって、さらに感想が豊かになっていく仕掛けとなっている。

この事例の特徴は、書き終えたことに対して評価言を与えるのではなく、書いている途中で、新たな着眼点や適切な用語例や論の展開形式例を教示している点にある。生徒たちは、この調子で書いていけばよいのだと、安心して書き進めることができる。「ハゲミ」としての機能\*16を果たしているのである。

「書き出し」や「書き継ぎ」の言葉が見つからなくて、いつまで経っても筆が進まないというのは、誰もが経験したことのある苦しみである。大村は、その苦しみを乗り越えさせるために、具体的な表現を「書きさし」の形でそっと提示する。生徒は、その一言によってつかえていたものが取れ、一気に書きだす。「書き出し」の言葉は、その段落の（ときにはその文章全体の）方向性を決定するものであるから、書き始めさえすれば、書くことによって次々と「想」が浮かんできて、文章がまとまってくるのである。

大村のこの「書き出し」の指導は、予知能力を持った「神の手」と呼びたくなるほど効果的なものであったが、その背景にあるものを見逃してはならないであろう。ひとつは、生徒の内に潜んでいる「想」を洞察する力である。日常の対話や断片的に書いたわずかの表現から、その生徒が何を感じ何を考えているかを見抜く力がなければ、かえって押しつけの指導となってしまう。生徒をよく観察し、生徒の側に立って書くべき方向性を見つけるのである。もう一つ重要なのは、どのような書き出しの言葉が、どのような内容や思考を導き出すかということに対する分析力である。大村は1958（昭和33）年から翌年にかけて全力を挙げて「書き出し文」の研究\*17に打ち込んでいた。その研究成果を生かして、実際にどの言葉が効果的であるかを見つけ出していったのである。

## 第5節 創作文におけるインベンション指導

大村はまの作文指導の代表的なものに、「創作力を養う」ことを目指した独創的な実践があ

る。この実践は、「作品を創作する」ことをねらったものではない。「作品を作る」ことではなく、自由に想像の羽を広げ新しいものを生み出していく「創作力」を身につけさせることを目標とした実践である。

新しいものを創り出すということは、そう簡単なことではない。イメージを広げるといっても、類型化したありきたりのものしか浮んでこないのが実情である。そこで、大村は、「書く価値のあること」「書きたくなる題材」を与え、そこから先へつづけて書かせようとする。それは、すぐれた児童文学であったり、絵本であったり、名作の舞台設定であったりした。すなわち、作品（「灯台とハマナデシコ」「八つの夜」等）の途中や続きを書いたり、文字のない絵本（『りんごがたべたいねずみくん』『白銀の馬』『旅の絵本』等）に言葉をつけたりしていくのである。前者は、原作の場面設定を利用しながら新たな物語を作り出す学習であり、後者は、絵画のイメージに依拠しながら言葉を探り出す学習である。

あるいはまた逆に、「争い」に関連する86語を収集して、その一語一語から浮んでくる場面を連想しメモして物語を作らせることもある（「秘密の遊び場」の「連作」）。これは、語を基点にしてイメージをふくらませる学習である。

この学習が、発想・着想を豊かにするインベンション指導として生きているのは言うまでもないが、ここで注目したいのは、大村が「自由な想像の作文を支える条件」として次の三項目を挙げていることである。（創作「五つの夜」における大村の談話の内容\*18）

- (一) 作品として仕上げる一編について。ある日、ある時、ある所、というようなことなく、はっきりと、時代、場所を表わすこと。そのために、国のようすなり、それぞれの地域の生活、その時代の状態など、本を使って、十分に調べること。地理の本、歴史の本、風俗の本、写真集、旅行記、それに「世界の子供」「綴方風土記」など、その他、子どもの作文集など、広く本を利用すること。その上で、想像を広げていくこと。
- (二) 話の中に、どのような生活をとってもよいが、心のあたたまるような話一つ、労働の生活に触れた話（部分でもよい）一つ、貧しさに触れる話一つを含めること。
- (三) 五つの別々の話であるが、また、その五つがまとまって一つの作品でもある。五つの変化、調和、五つでかもし出すものに心を配ること。

この条件設定について、井上敏夫は、「想像にもとづく物語づくりではあるが、物語にリアリティをもたせるためには、「昔、ある所に」形式では、もはや中学生向き読物として通用しない。執筆のための資料調査、「調べて書く」「書くために調べ読みをする」という指導事項が、ここに明確に位置づけられている。」\*19と指摘している。

井上が言うように、単に想像をふくらませて自由に書き進めていけばよいのではなく、こういう条件が設けられることによって、おのずから読書活動が必要になってくるし、語彙を豊かにしていくことが求められるのである。また、物語の内容も、人びとの日々の営みの真実に触れるように方向づけられている。このように、大村の創作文の指導は、条件設定の厳しい学習であったが、条件が厳しいからこそ、生徒の言葉の力は磨かれていき、質の高い作品が生まれてきたのである。

しかも、この質の高さは、文章表現が達者であるという意味だけではない。「労働の生活に触れた話」や「貧しさに触れる話」を含めるように求めたことに端的に表れているように、「人

生の価値」に触れた深い内容をもつ作品であったということである。これは後に触れる「個人文集」にも窺えることであるが、大村の作文指導の根底には、人間教育を推進したいという強い願いがあったものと思われる。想像力豊かに創作文を書かせるのも、最終的には、自己を相対化して自己認識を深めるとともに、自己と他者との関係に思いを寄せ、広く深く人生を捉えることのできる生徒に育ててほしかったからである。現実社会や日々の生活をよく見つめ、その姿をありのままに描写したり説明したりすることも大切なことであるが、ある出来事を第三者の立場から物語ったり、ひとのことを一人称で書いたりする虚構の文章表現が、生徒の内面的成長に重要な役割を果たすことを大村は自覚し、創作活動を作文指導に積極的に取り入れていったのである。

## 第6節 処理段階における発想・構想指導—自己内省と立場の転換を中心に

作文の処理は、書き終えて作品が提出された後に行われるものでありインベンションとは直接関係のないことのように思われがちである。だが、大村は、「書く前」「書いている間」にも処理の手がかりは得ておくべきであり、事後処理においても取材や構想の指導は行えるものだという事を、身を以て伝えてくれている。その一つの事例を「作文の処理のを学習に」\*20に見ることができる。

大村が作文処理で用いたプリントAは、作品に添える「先生への手紙」\*21である。題材、主題、構想、書き出し、用語などについて、自分の作品を読み直し、別案の存在や反省事項を書き込んでいくのである。

例えば、次のような書式が示されている。（一部、引用者が簡略化した。）

〈プリントA〉私の作文「 」に添えて

この作文の題材は（ ）と思っています。私がこの文章で、じゅうぶん書き表わして、皆さんの心にありありとその場面を思い浮かべてほしいと思ったのは、（ ）

私は、この場面で感じた（ ）を書き表わしてみたかったです。そのために私は次のようなくふうをしました。

ヒント ○くわしく細かく書いた／○一つの文の長さを一／○会話を入れた／○構想を一  
○写生的に書いた（描写）／○気持ちをそのままいうことばを一／○調子を

この作文の構想は、次のように立てて書きましたが、下のようにも組み立てられると思います。（ ）

書き出しについては、いろいろくふうしました。この文章のように書き出すほかに、次のような書き出しも考えていました。（ ）

この作文の中で、私をもっとかんたんに書いたほうがよかったかもしれないと思っています

るところは—a

もっとくわしく書いたほうがよかったかもしれないと思っているところは—b

この作文の中で、よく書けたように思うところは—c

とくに、よく書けなかったと思うところは—d

この作文の中で、すらすらと書きすすめることのできたところは—e

とくに、つかえつかえ書いたところは—f  
何という言葉で書き表わしてよいかわからないまま、不満なまま使っている言葉は—g  
その他

また別のプリントBでは、「構想」案について比較したり、「題材」の善し悪しを検討したり、「題と書き出し」だけ示して「伏せておいた結びの文」と結びつけさせたり、「構想案」を二種示してそれぞれの「書き出し案」を考案させたりしている。

例えば、「構想案」の比較では次の二つを取り上げている。

① オリンピック

一 世界は一つ／二 オリンピックに九十四か国が参加する／三 そのオリンピックが開かれたこと／四 ほんとうにうれしいことだ

② オリンピック開会式

一 各国の入場と、それを見ながら考えたこと／二 選手がひとりだけの国を見て考えたこと／三 開会式の進行のようす／四 聖火の入場と、今までオリンピックについていろいろいわれていたことについて

大村は、①については「漠然としていて、書くことがなくなりそうだ」と助言し、②については、「題のつけ方からして違う。せまく、深く、締まって書けそうだ」とほめている。このように、処理段階においても、発想・着想・構想に言及し、これからの学習に生かすように導いていくのである。しかも、ここに用いられた作文例は、いずれもプリントAによって得られたものである。身近にいる同学級の生徒作品を元にしてしているからこそ、生徒たちは真剣に取り組み、題材選択や構想の重要性をいっそう強く実感していくのである。

## 第7節 「個人文集」の指導—テーマ設定と課題提示の方法を中心に

大村はまが1975（昭和50）年4月から1980（昭和55）年3月の退職までの5年間に行った仕事の一つに、「個人文集」（全9冊及び第二案1冊）の作成がある。これは、書き上げた作品を集めていく従来の文集とは異なり、文集の枠や形が先にあり、そこに書き込みながら仕上げしていくものである。したがって、厳密には生徒個人の文集というよりも、「大村と生徒との共同制作による文集」と読ぶべきものである。

大村が、この文集を始めたのは70歳の時である。新たに一年生を迎え、この子どもたちが最後の生徒になるであろうという思いで「ふるえるような緊張」を覚えたという。最後の三年間だからこそ、「力の限り指導してみて、このような順序で、このように指導すれば、中学生としてここまで行ける、という一つの筋道を見きわめたい」<sup>22</sup>という思いで取り組んだのである。いわば大村にとって、国語教師の集大成としての仕事の一つであった。

この文集のねらいについては、まず、大村自身の文言を見ておこう。

「個人文集」第1集の第6課題「ことばの自画像」の自注には、「この文集のめあてがいちばんそのままに出ているページである。」<sup>23</sup>と記されている。「ことば」で自分を描き出すことがねらいだというのである。

また、次のようにも述べる。大村の作文指導の基本的考え方が凝縮された一節である。

この九冊を貫ぬく主題は「自己をみつめる」である。今までよく「私の自叙伝」というような作文を、三年生などに書かせたという報告を見たことがある。この九冊のねらいは

それに近い。／この文集は、どれだけすぐれた作品ができたかということ<sup>24</sup>を第一のねらいにしていない。どのくらい、「書く」ということが日常の生活になったか、ということ<sup>25</sup>を大切にしている。／そして、取材、着想というところを、大幅に手伝っている大きなわく組みが作られている。そのわくは、なんといってもわくではある。しかし、その大きなわくのなかで、それぞれの子どものわくがくふうされるので、もしこの大わくがなかったら、自分のわくを考えることもできないのではないか、「自分」をみつめ、「自分」を書き表すのに、どこに目をつけてよいかわからず、みのらない悩みに苦しむだけになるのではないか。苦しみ、努力することはもちろん価値のあることであるが、子どもの成長の度合いに合わない、成長の度を越えた苦しみは、不毛に終わることが多い。大きなわくのなかで、その子なりのわくをくふうし、そして、いつの日か大きなわくを考える力を養っていくのであると思う。

書きたいことを、書きたいように書けという言い方に反対の立場である。書きたいことに気づかせる、書くときよさそうなことを発掘してやる。これが自分で発掘する力を養うことであると思う。そのまま、指導であり、「教えること」である。

したがって指図はすべて、教師の説明なしに、ひとりで読んでわかることを建て前にしている。それでも、多少、ことばを添えた方がよいと思うようなところがあるが、なるべく簡単に短くと心がけた。個人で質問にすれば、納得のゆくまで説明し、指導することはもちろんである。<sup>24</sup>

ここに挙げられた二つのこと、すなわち、「自己を見つめる」ことを主題として設定すること、及び、指導者が「大きなわく」を用意することによって学習者に「書きたいことに気づかせる」ことは、いずれも教育の目的と方法の最も基本に位置づけられることである。

しかも大村は、この大切なことを求めながら、作業としては深刻になりすぎず、「明るく、心はずむ」ような気分で書き進めていけるようにと配慮している。さらにまた、「上手か下手かということが、第一に問題になってこないような文章」を書く機会を入れようとした。こうして、楽しく書き続けながら、最後には、生徒自身の三年間の集大成として、自己の成長のあとが浮かび上がるような文集づくりを目指したのである。

では、大村は、この文集において具体的にはどのようなテーマを取り上げたのであろうか。また、課題の与え方にどのような工夫を凝らしたのであろうか。

### 1 課題（テーマ）の特徴

全九冊で示された課題（テーマ）数は、約150題にのぼる。テーマの配置に明確な系統性は見出しにくい<sup>26</sup>が、バラエティに富んだ課題をこなしながら、三年間を振り返ってみるとおのずから一つの筋道ができるように編集されている。

一つは、時間軸である。現在の自己を見つめながら、自分の歩んできた道を振り返ったり、将来への希望を語ったりするように、仕組まれている。例えば、「ことばの自画像」（第1集）、「私のゆめの歴史」（第1集）、「去年の今ごろ」（第2集）、「最初の記憶」（第3集）、「変わってきた私」（第7集）、「こんな仕事をしたい」（第7集）、「十年前の私」（第8集）、「二十一世紀の担い手と言われて」（第9集）といった課題群である。

二つは、考察対象の軸である。自己について書く課題（外見と内面の両面から）が最も多い。例えば、「私の名前」（第1集）、「私の字」（第2集）、「私の顔」（第4集）、「私の秘密」（第4集）、「なんて（わたし・ぼく）は（ ）なんだろう」（第4集）、「私の願い」（第5

集)、「私の訴えたいこと」(第8集)といった課題である。

また、自己を取り巻く人々(家族、親戚、友人、先生など)との関わりについて書く課題も多い。時には、その人たちから見た自分について取材して書く課題もある。例えば、「家族」(第1集)、「影響を受けました」(第1集)、「父への注文」(第5集)、「先生にきいてみたいこと」(第6集)、「わが家でのわたしの位置」(第6集)、「私を育ててくださった方がた(家族のほか)」(第9集)等が挙げられる。

この他、ことばに関わる話題、季節や自然をとらえた話題、超自然的存在あるいは現象(お化けや、占い、神仏など)に関する話題が取り上げられている。例えば、「忘れられないことば」(第7集)、「ああ、これが人間というものかな—小説「 」を読んで」(第7集)、「読書とわたし」(第8集)。また、「おぼけと私の歴史」(第2集)、「迷信とおみくじ」(第8集)、「真理だと思ふことわざ」(第9集)、「運命の不思議」(第9集)、「(神さま・仏さま)とわたしの歴史」(第9集)といった類である。

このように、自己を出発点として、家族や地域に視野を広げ、さらには想像の世界にまで幅を広げていく多彩な課題は、中学生の日々抱える問題と響きあうものであった。生徒たちは、気軽に書き続けながら、知らず知らずのうちに人生の深淵にまで思いを寄せるようになっていくのである。「自己を見つめる」ということは、「中学生にとって、とても大事な発想・着想の基盤になること」<sup>25</sup>である。大村のこの実践は、生徒の発想力や着想力を育てるとともに、人間そのものを育てる教育として具現していたのである。

## 2 課題の与え方の特徴

次に、課題の与え方の面から考察しよう。「個人文集」の「わく」を活用した表現形式や、内容のヒントや、記入上の注意事項から、次のような指導の方途を学び取ることができる。

### (1) 常套句の禁止(書き出しや書き納めの指導)

「個人文集」には、随所に「書き出し」や「書き納め」の具体例が示してあり、その多くに×印が付されている。例えば「私の名前」(第1集)では、「×私の名前は……」、「×いい名前と思う」、「×好きです」、「×別になんとも思いません」などと記されている。内容拡充・取材方法のヒントとして、「呼び名」「あだ名」「ペンネーム」、「きいて」「調べて」などと挙げる一方で、「陥りがちな安易な表現」を禁止することによって、表現の工夫を誘い、新たな発見を導くのである。「私の記憶」(第3集)でも、「ぽつと書きだす」「ぷつんと切る」等のヒントを与える一方で、「はっきり覚えていないが」「あれは何歳くらいのことだったろう」「今も忘れられないことである」「これからも一生忘れないと思う」等の常套句には×印をつけている。

### (2) 書き継ぎの指導

話題を提示するためのひとまとまりの文章を示し、それに「書き継ぐ」という指導方法である。「こんなことばでほめられたい」(第8集)では、書き出し文「先輩の学年で「ほめことばの研究」という学習をしたことがあったそうである。そのとき明朗・明るい・おもしろい・さっぱりしてる…いろいろのことばを並べて、言われたら自分はどれが一ばんうれしいか、調べたところ、「明るい」が第一位だったということである」を提示し、それに書き継ぐ課題を課している。また、各段落の冒頭の語を指定して、それに書き継ぐ課題もある。「友だちの言うには」(第二案第1集)では先生を紹介する文章を書かせるにあたって、①「( )先生は」、②「それに」、③「けど」、④「やっぱり」の接続語句を置き、段落意識を持たせる

とともに、発想の転換を図って、人物を多面的に紹介する文となるように仕組んでいる。

### (3) 文種・文体の多様さ

「自己を見つめる」をテーマとした場合、生徒の自由にさせておくと、描写を中心とした生活文や感想文に偏りやすい。そこで、大村は、説明文、紹介文、意見文、聞き書き、箇条書きなど、多彩な表現形式を採用するように促していく。なかでも特徴的なのが、想像によって書く文章である。例えば、「嘘」（第5集「大ぶろしきを広げる」）を書かせたり、「鉛筆対談」（第5集「サンタクロースとわたし」）を書かせたり、さらに創作活動（第5集「五つの夜」など）に発展させたりする。大村は、「想像して書く」ことも思考の柔軟さをもたらす大切な要素であると認識していたのである。

なお、大村が、このように多様な文体について書くように求めた背景には、「作文の基礎力を養うための学習」に関する綿密な分析\*26があることを見落としてはならない。大村は、「指導要領の内容から見直し、どの指導事項には、どれが基礎的な学習として役立つか」を明確にした上で、基礎学習を配置していったのである。大村の考案した基礎練習課題はその有効性を実践によって検証した上で、『中学作文』（筑摩書房、1961）\*27としてまとめられていった。この成果が「個人文集」に生かされているのである。

### (4) 視点や発想の転換

視点を転じ、他者の目で自己を見つめさせようとする課題である。「なんてわたしは（ ）なんだろう」（第4集）、「～よ おまえは（自己に語る）」（第9集）などは、その典型である。しかも前者では、（ ）内に対照的な語を入れるという条件をつけて二題書かせ、自己を多面的に捉えるように仕向けている。遊びの要素を加えたものとしては、「わがすむあたり」（第3集）がある。各段落の冒頭に「わ・が・す・む・あ・た・り」を一字ずつ配置して、できあがりつつある自分の殻を破り、普段と違った視点でものごとを捉えさせるように導く例である。

### (5) 類語及び連作による方法

語彙を手がかりにイメージを広げさせ、「連作」に取り組みさせる方法である。「争い」\*28（第7集）の場合、「争い」の類語「あつれき」「あらがう」「確執」など86語を並べて示し、生徒はそれぞれのことばから浮かんで来るイメージをメモしていくのである。連作の数は三編。構想は三編立て、文章化するのは一編だけ。「主題が思いがけないすがたで、思いがけない生活のなかに、それとなくあらわれている、というふうには書けるとよい」とねらいを説明している。生徒は、この学習を終えて、「一語一語ごとに、出てくる人、顔つき、からだの構え、服装、ことばづかいなどさまざま、走馬灯のようだ」と感想を語っている。このように、語彙を豊かに提示し、そこからイメージを連想させていくのである。

## 第8節 大村はまのインベンション指導の特徴

このように詳細に検討してみると、インベンション指導の方途は、大村はまの実践に無尽蔵に蓄えられているように思われる。生徒に「内的緊張感」を持たせておくという「学習者の心理的な条件」作り、目的・意図・相手意識などを明確にした「実の場」作り、取材・構想・記述の各段階を配慮した「手引き」作りなど、大村の実践においては、一つ一つが重い雰囲気にならないようにきめ細かく配慮され、高次の目標に到達できるように計画されているのである。

大村はまは、何よりもまず「書く内容」を持たせることが重要だと考え、発想・着想・構想

指導に力を注いでいった。そのアイデアに満ちたインベンション指導の特徴は、5項目に整理することができる。

### 1 生き方の探究を見据えた学習課題（テーマ）の設定

大村は、作文教育の最終目標を「自己を見つめ、自己を育てる」ことに置いていた。他者と心を通わせることばの力を育てるとともに、生き方について考える生徒を育てようとしていたのである。その方向性は、「個人文集」における作文課題（テーマ）の立て方に顕著に現れている。自分がどのように育ってきて、これから何を目指して生きていこうとするのかという問題を軸として、多面的な角度から自己を見つめさせようとしたのである。

作文課題を設定する際の第一条件は、生徒が関心を持つテーマを取り上げることである。だが、それだけでは底の浅いものとなる恐れがある。生徒が関心を持ち、しかも深い人生の真実の探求につながる課題であってこそ、取り組む意欲をかきたて、「書くに値する内容」の発見に導くこともできるのである。大村は、「三年の終わりには、どうしても、神とか仏とか、人以上の力について、どういう心のかかわりを持っているか考えさせたい」\*29とも言っている。このように高次の目標を持って、取り組むに値する作文課題を設定することが、インベンション指導にとってきわめて重要な意味を持つのである。

### 2 文章表現力の分析を踏まえた学習課題（作文技術）の設定

大村の作文課題は、「書き出し」の研究や「作文の基礎力を養うための学習」に関する研究など、文章表現力に関する綿密な分析を踏まえたものであった。例えば、「段落の切り方」「主題の出し方」「中心文の位置」「結びの書き方」「文と文の書き継ぎ方」のように、構成や記述に関する諸能力を取り出し、細分化し、各事項に対応する学習課題を考案していったのである。

その具体的な指導方法として特に注目されるのは、「常套句の禁止」である。生徒にしてみれば、安易な書き出しや結びのことばが禁じられているので、主題を明確化するとともに、述べる順序についても真剣に考えなくてはならなくなる。表現を洗練しようという気持ちが、「想」を明確化することにもつながっていくのである。少し難しい課題が示され、それを乗り越えていくうちに、おのずと「想」が明確になり、「書き方」（形）も習得していくことになる。大村の設定した課題は、「形」を考えることによって「想」を明確にし、「想」を明確化することによってますます優れた表現が生まれてくるという、「想」と「形」との一体化した指導であった。

### 3 二種類の「場の設定」

「場の設定」に関しては、文章内容に関するものと、学習環境に関するものとの二つの位相で捉えることが必要である。

前者は、その文章を書く目的や相手を明確にさせるための状況設定や場面設定である。大村は、漠然としたテーマで書かせるということはしなかった。常に、状況や場面を明確にして、話題の焦点化を促すように配慮していた。

後者は、同級生と学びあう場を設けたり、心理的負担感を軽減したりする、学習の場の設定である。大村は、取材、構想、記述、推敲の各過程において、生徒相互の表現交流を盛んに行っていた。しかも、漠然と感想を述べ合うのではなく、「作文題材集」や「作品に添えた手紙」のように、「学習の手引き」にしたがって各自の発見や学びを伝え合ったり、提案しあったりして、互いに高め合う「場」を設けたのである。

この二種類の「場の設定」が、大村のインベンション指導の大きな特徴であった。

#### 4 日常的取材活動の重視と読書による取材内容の充実

大村は、「書きたいこと」を常に持っている状態に育てていくことが、インベンション指導の最も基本であると考えていた。それは、「折あそば書こうとしていること」で心をにぎやかに、はずませつづけることのほうが、中学校のころには、いいのではないか\*30ということばに端的に表れている。作品を書き上げることは一学期に一つ程度にしても構わないから、「題材集めの用紙」を活用することによって、日常的な題材集めを欠かさないように指導したのである。

だが、これだけでは内部探索にとどまる恐れがある。生徒の「想」をいっそう豊かにしていくには、外部探索の場を設ける必要がある。それが、読書指導である。「こういうことを書いた本があったら読みたい」（「個人文集」第1集）、「資料によって感想を育てる」（昭和41年石川台中学校一年生への指導）\*31、「読書生活の記録」\*32など、大村は、読書と作文とを有機的に関連づけた指導を展開した。読みたいという意欲を持ち、読書によって感想を育て、その内容を記録することを生活化していくことが、「書くべき内容」の発見につながっていくと考えていたのである。

#### 5 「呼び水」キーワードによる発想・着想・構想の支援

大村の作成した「学習の手引き」には、インベンション指導の技術が数多く含まれている。なかでも、①「書き出し文」や「書き継ぎ文」の提示、②題材案やとらえ方のヒントの提示、③問いかけ型の文題の提示、に注目したい。

生徒たちは、書きたいことを持っていたとしても、それがうまく言葉に凝縮できないことが多い。その漠たる状態にある「想」が「形」を得て、言葉として定着する過程を支援するために、大村は、「生徒の個々の目の位置に自己の目を置いて発見した題材」や「書き出し」の言葉や「書きさし」の言葉を提示していったのである。

この発想の「呼び水」としての機能を果たす言葉を、「呼び水」キーワードと呼ぶことにしよう。このキーワードによって、生徒たちは、自分が今書こうとしていることが何かを明確に把握することができ、この調子で書いていけばよいのだという励みを感じ取っていったのである。この「呼び水」キーワードの提示は、目に見える形で働いていくインベンション指導の典型であった。