

早稲田大学大学院教育学研究科  
博士学位審査論文

大村はま国語教室のカリキュラム研究  
—カリキュラムからみた単元学習論—

2017

甲斐 伊織

はじめに	1
序章 研究の目的・方法・意義	2
1 節 本研究の目的	2
2 節 本研究の方法	8
3 節 本研究の意義	18
4 節 本研究の構成	19

## 第 1 部 研究編

### 大村国語教室における単元学習カリキュラムの全体構造の解明

第 1 章 話し合い指導における話題選択の要因	21
—入門単元における話題の変遷から—	
1 節 大村国語教室における話し合いの入門単元	21
2 節 話し合いの入門単元における話題の変化とその要因	25
3 節 三年間の見通しに基づく話し合いの入門単元の設置	29
第 2 章 大村国語教室における観点の設定のカリキュラム	32
—単元「一年生からの手紙」への着目—	
1 節 大村国語教室における資料に対する検討方法	32
2 節 実践時期による観点の設定の位置づけ	34
3 節 単元「一年生からの手紙」の実際	36
4 節 観点の設定のカリキュラムの各段階	41
5 節 観点の設定のカリキュラムの全体像	44
第 3 章 台本型手引きにおける指導の重点の変化	46
—単元「クラスの歌を作る」への着目—	
1 節 台本型手引きへの着目	46
2 節 台本型手引きの変化	47
3 節 単元「クラスの歌を作る」の実際	51
4 節 各構成要素の趨勢	57
5 節 カリキュラムの進捗に伴う指導の重点の変化	58

第4章	大村国語教室における人間関係の構築のカリキュラム	61
	—単元「ことばの意味と使い方」の実践時期をめぐって—	
1節	国語科教育における人間関係の構築	61
2節	大村国語教室における人間関係の位置づけ	62
3節	人間関係の構築に関わる学習経験の蓄積	63
4節	人間関係の構築後における単元の指導内容の変化	67
5節	人間関係の構築のカリキュラムの全体像	69
第5章	単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割	72
	—単元「課題図書について考える」の位置づけをめぐって—	
1節	先行研究による単元の役割の分類	72
2節	単元「課題図書について考える」の概要	74
3節	言語能力以外のカリキュラムにおける分節単元としての 単元「課題図書について考える」	78
4節	観点の設定のカリキュラムにおける単元「課題図書について考える」 の位置づけ	81
5節	人間関係の構築のカリキュラムにおける単元「課題図書について考える」 の位置づけ	83
6節	単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割	85

## 第2部 実践編

### 単元学習カリキュラムの全体構造に基づく授業実践の報告と考察

第6章	単元相互の関連を生む学習者との対話の実際	89
	—逸脱からの学び—	
1節	学習経験の蓄積と到達度を知るための対話	89
2節	単元「山月記」における「簡単 ver. 山月記づくり」の構想	90
3節	学習の実際	92
4節	指導者の見通しと実際の齟齬	95
5節	学習者との対話を通じた単元構想	99

第7章	学習経験の蓄積を踏まえた言語能力の育成	101
	—朗読発表会への過程で育む話し合いの基本—	
1節	学習経験の蓄積に応じた話し合いの話題の設定	101
2節	単元「声に出して読みたい“春”」の構想	101
3節	話し合いの基本を身に付けることと詩の内容を検討することの両立	104
4節	学習の実際	108
5節	単元の成果と今後の単元における手引きの構想	118
第8章	観点の設定のカリキュラムにおける初歩段階の単元の実際	120
	—文集の分類—	
1節	大村国語教室における観点の設定のカリキュラムの初歩段階	120
2節	単元「知る・詠む・味わう 短歌の世界」の構想	121
3節	学習者による観点の設定を目指した単元の工夫	123
4節	学習の実際	126
5節	単元の成果と課題	129
第9章	三つの構成要素が併存する単元	133
	—それぞれの学習経験の蓄積に応じた手引きの作成—	
1節	各構成要素の併存	133
2節	単元「人間・正岡子規」の構想	134
3節	学習の実際	137
4節	単元における三つの構成要素の学習経験の蓄積	146
第10章	単元相互の関連を意識した学習経験の蓄積	148
	—中学校第一学年一学期の実践報告—	
1節	2016年度第一学年一学期の学習経験の概要	148
2節	第一学年一学期における各単元の概要と実際	150
3節	第一学年一学期を踏まえた二学期以降のカリキュラムの開発	162
4節	本研究の帰着点	165



終章	本研究の成果・課題	166
1 節	研究の総括	166
2 節	今後の課題	171
おわりに		173
参考文献		174
初出一覧（既発表論文・口頭発表と本研究との関係）		178
巻末資料		181

## はじめに

日々の授業を構想・実践する際に、自分が指針としているのは町田守弘のいう「魅力溢れる国語科の授業」である。町田守弘（2011）は、「読んで、説明して、分からせて、暗記させる」（11 頁）という授業形態が、一般的な国語科の授業として定着していることへの疑問を呈した上で、二つの要素を持つ「魅力溢れる国語科の授業」の提案をしている。一つの要素は「楽しい」である。「学びを支えるのは「楽しい」という思いである」（36 頁）という町田の指摘は、現場の教員であれば共感できることであろう。もう一つは「力のつく」という要素である。町田は「その授業を通して、どのような国語の学力を育成するのかということは、授業構想の段階でしっかりと押さえておくべきことである」（同）と述べている。この「力のつく」という要素が授業では軽視されていないだろうか、と警鐘を鳴らしていた国語科教員がいた。それが単元学習の実践者として知られている大村はま（1906～2005）である。

単元学習の実践においては、多くの場合様々な言語活動が行われる。それは、町田のいう一般的な国語科の「読んで、説明して、分からせて、暗記させる」という授業形態とは一線を画するものである。ただし、大村（1987）は一般的な国語科の授業が行われている中で、時折行われる単元学習の実践は「それほどよい展開ができなくても、いつもの型から出たことだけで、たいへん楽しくなるものです。」（33 頁）と釘を刺し、「年中単元学習でやっているのではなければ効果はありません」（165 頁）と断言する。そして、「国語の学力を意識して、学習の一つ一つがきちっとつながっていなければ困ります」（46 頁）と述べている。以上のことから、学習活動が相互に関連づけられている継続した単元学習の実践こそが「楽しく、力のつく」授業である、という大村の考えが見えてくる。このような授業を通して、大村が学習者につけようとした「力」の解明と検証が本研究の主たる目的である。

おりしも、「言語活動の充実」や「アクティブ・ラーニング」といった文言によって、国語科の授業に「読んで、説明して、分からせて、暗記させる」以外の形式が取り入れられようとしている。こうした状況においてこそ、単元学習および大村の実践を問い直す意義がある。学習者は、大村が指摘するように、いつもと異なる授業の形式を「楽しい」というに違いない。しかし、そこで学習者・指導者共に満足しては、「力のつく」授業にはならない。本研究は、「楽しい」で終わらない、その先にある「力のつく」授業の実現に向けた第一歩となるものである。

## 序章 研究の目的・方法・意義

### 1 本研究の目的

本研究の第一の目的は単元学習カリキュラムの全体構造および単元相互の関連について、大村はまの国語教室（以下、大村国語教室）における持ち上がりの三年間の学習経験の蓄積の検討を通して明らかにすることである。さらに、その結果得られた成果に基づいて単元学習の構想・実践を行い、その考察によって今日の国語教室に資する提案を行うことが第二の目的である。

単元学習、という用語の定義については、塚田泰彦（2010）が「単元学習は、戦後盛んな議論を経て多様な理解のもとで実践されてきたため、国語科に限っても、この概念は必ずしも共通理解を生んでいない。」（46頁）と指摘するように、定まった一つのものは存在しない。さらに、単元学習は国語科に限定された用語でもなく、教科全般においては『学校教育辞典』（第3版、教育出版、2014年）で「学習内容を一つの有機的なまとまり（単元）として構成し、学習者（子ども）の主体的な学びを保障しようとする学習指導の方法」（碓井岑夫、550頁）と定義されている。

そもそも、戦後米国から単元学習が移入した直後の位置づけについては、桑原隆（2010）が「アメリカのユニット（単元）という考え方は、サブジェクト（教科）に対立する概念であって、教科内の内容や指導方法の問題ではなかった。すなわち、並列的な教科カリキュラムに対するものであり、教科カリキュラムを児童中心の立場から止揚し、編成しなおそうとするものであった」（23頁）と述べている。つまり、当初単元学習は各教科に限定されたものではなく、むしろ各教科の枠組みを「編成しなおそうとする」ものとして捉えられていた、ということである。しかし、この試みは「昭和20年代中頃から大きくなった基礎学力低下という批判によって一気に下火に」（24頁）になっていく。上記の状況を背景として、国語科における単元学習は「教科カリキュラムの大枠の中で国語教育の理論と実践として開拓されてきたのが、国語単元学習とあってよいだろう。」（26頁）と桑原は指摘している。確かに、単元学習と題された今日の実践を概観すると、総合的な学習の時間等の教科外で行われたものも散見されるものの、その大多数は各教科内で行われている。本研究では、桑原の指摘と今日の状況を踏まえ、単元学習を教科である国語科において行われるものとして位置づけることにする。

国語科における単元学習の定義や説明は以下のようになされている。

例1：国立国語教育研究所編『国語教育研究大辞典 普及版』（明治図書、1991年）

「単元学習」（森久保安美）

単元学習は理念も実態も多様であり、固定的形式的にとらえることはできない。しかし、次のような原理的特徴を備えるものと考えられる。

(1) 教科中心の講義型や発問中心型とは対極にあるものである。学習者の言語生活を基盤とし、その興味関心（顕在、潜在）と社会的要請との接点に単元学習は組織される。

(2) 興味関心のみに基づく作業化ではなく、どのような国語の力をつけるのかという明確な目標を以て、作業、活動が組織される。（以下略）（591頁）

例2：田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典 第三版』（教育出版、2004年）

「単元学習」（桑原隆）

単元学習は学習者の作業や活動を重要視する。その場合、作業や活動自体が目標ではなく、目標を達成していくために組織されるのが作業や活動である。したがって、目標が何よりも明確にされていなければならない。学習者の実態や興味・関心、求められる必要との接点において、どのような国語の能力・技能・態度をねらうのかが明らかにされていなければならない。（208頁）

上記の国語科における単元学習の定義・説明に共通することは「どのような国語の力をつけるのか」（森久保）「どのような国語の能力・技能・態度をねらうのか」（桑原）の箇所からわかるように、単元の課題を解決する学習活動を通して学習者の身につける能力や態度について指導者は自覚的になる必要がある、ということである。桑原は「戦後の（引用者注：昭和）20年代に行われた単元学習の実践が、必ずしも成果を上げえなかった点は、単に活動や作業に目を奪われてしまった点にあらう。」（同）と述べている。本研究で改めて単元学習を研究対象とするにあたり、学習者の身につける能力について無自覚なままでいると、単元学習は戦後直後と同じ道をたどることになる。

以上の定義を踏まえ、本研究では単元学習を「国語科の教科内で行われ、学習者が主体的に課題の解決に向かい、その過程で学習者の身につける能力が明確である学習」と捉えて、論を進めることにする。

上記のように単元学習を定義した場合、「身につける能力」が問題となる。単元学習によって身につく能力について、安居總子（2010）は「自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、問題を解決する資質や能力」（16頁）としている。安居の指摘に基づけば、単元

学習によって身につく能力は今日求められているものと合致する。2014年11月20日に開かれた中央教育審議会への諮問では、今後の初等中等教育において「基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしているようにすることが重要である」（『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）諮問理由』）と述べられている。加えて、そのような学習の実現のためには「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく」（同）必要があるとしている。このことから、単元学習が目指す目標と、諮問に示された初等中等教育における今後の目標とは、共に学習者が主体的に課題の解決に向かう、という点において重なる。単元学習はさらにその過程で身につける能力について自覚的であることを求める。単元学習について検討することは、学習者が主体的に課題の解決に向かうために必要な能力を明らかにすることにもつながるだろう。

個々の単元によって身につく能力に関する研究や実践はこれまでも豊富に蓄積されてきている。しかし、その一方で藤井知弘（2014）が「単元学習は、単なる思いつきの単元の羅列と批判されたり、誤解されることがある」（3頁）と述べているように、複数の単元の集合体であるカリキュラムを通して身につく能力については、十分な蓄積があるとは言い難い。藤井のいう「批判」や「誤解」の根拠は、単元学習をカリキュラムの視点から捉えようとする研究が不足していることに求められる。

ここで、「カリキュラム」という用語についても確認しておくことにする。佐藤学（1999）によるならば、1980年代以降、教育課程や年次計画、時間割といった「計画（プラン）」としてではなく、「教師が組織し子どもたちが体験している学びの経験（履歴）」の総体として捉えられてきている。「カリキュラム」の捉え方の変化の影響を佐藤学（1996）は、「カリキュラムに即して子どもの学習活動が決定されるのではなく、子どもの学習の事実とその可能性に即してカリキュラムが決定される」（35頁）ようになることであると指摘する。このようなカリキュラムの捉え方は、藤原顕（2000）が「現在、カリキュラム論では、カリキュラムを子どもの学習経験の総体と捉え直す考え方が、有力になってきている。」（63頁）と述べているように、一般的になりつつある。本研究の立場も同様に、カリキュラムを学習経験の総体として捉えるものである。

単元学習のカリキュラムの問題は、次節で示すように繰り返し指摘されてきた。本研究

の成果は、これらの指摘にこたえた上で、今日の国語教室における実践を構想する際に、必要な視点を改めて示すものとなる。なお、本研究では単元学習のカリキュラムを「単元学習カリキュラム」と称して論を進めることにする。

### 1-1 単元学習に対する二つの批判

今日に至るまでの研究や実践の蓄積によって、単元学習はその価値が認められてきた一方で、戦後単元学習の実践が広まった直後の1950年代から様々な批判もなされてきた。田近洵一(1999)は1950年代の単元学習に対する批判を「①分析的国語教育の提唱—能力主義からの批判」「②基礎学力としての「読み、書き、計算」の重視」「③生活綴方の復興」「④文学教育の提唱」(258-259頁)の4点に整理している。これらを受けて、「どのような子どもに、ことばのどのような力をつけようとしているのか、年間計画の中でその単元をどう位置づけているのかについては、ほとんど明らかにされていないのが実情である。」(264頁)とし、現在にも共通する単元学習の課題を挙げている。それは、単元学習によって学習者の身につく能力と、単元学習の年間指導計画における個々の単元の位置づけ、これら二つの不明瞭さである。

田近の指摘を裏づけるように、同様の単元学習に対する批判は、1990年代においても行われている。渋谷孝(1993)は、「国語科単元学習でことばの力はつくか」(9章)という問いを掲げ、単元学習によって育まれる言語能力について疑問を呈している。渋谷の批判は「言語技術の学習指導の模索は厳しく行われなかった」(89頁)という指摘に端的に表れているといえよう。もう一つの年間指導計画と単元学習の関わりに関しては「単元構成の規模が大きくなるほど、配当時間が多くなる。したがって、その妥当性を検討できるような、年間指導内容との関係についての位置づけを示しておく必要がある。」(55頁)と述べ、「単元学習の授業の評価の問題は、その当該の授業を見て評価すべきことは当然であるが、それとともに年間計画の全体についても知る必要がある。」(60頁)と指摘している。

単元学習に対する二つの不明瞭さに対する批判は、2000年代に入っても継続して行われている。佐藤洋一(2005)は単元学習の実践は「音読・視写・論理的に「聞く」・論理的に「話す」・漢字語彙力・メタ評価能力」のような「基礎的な言語能力」の育成に重点を置いていないため、発展的な学習が空疎なものとなっているとし、「前提となっている“学びの系統的指導”への意識が希薄なのである。」(79頁)という。

佐藤の批判における「基礎的な言語能力」を育成していない、「学びの系統的指導への意識が希薄」であるという指摘は、これまでの批判と重なるものとして捉えられる。つまり、

単元学習に対する二つの批判は、60年以上にわたって繰り返され続けているのである。

## 1-2 大村はま国語教室における実践への着目

前節でみたような批判がなされている単元学習ではあるが、学習者に身につけさせる能力を明確に意識した単元学習の実践は着実に蓄積されてきている。その一例が、田近によって「大村はまの場合は、その単元で習得される学力がしっかりと見きわめられていた。」

(308頁)と指摘されている大村国語教室における実践である。大村が各単元において学習者に身につけさせる力を意識的に設定していたことは、大村(1992)が「本当の力をつけようと思って、単元学習をやるのであって、力がつかなくてもいいなんていう方法は、学校というところでは許されないのです。学校は力をつける専門の場所ですから、力のつかないことはどんなに喜んで、どんなに結構そんなことであっても、やってはだめなのです。」(243頁)と述べるように、その著作において繰り返し述べられていることである。個々の単元においても、学習者に身につけさせる力を見通した上で実践していた様子が全集である『大村はま国語教室』からはうかがえる。例えば、1972年度三学期に行われた単元「新一年生に石川台中学校を紹介する」においては、「どのような能力を養う機会があったか」という資料によって、学習者に身につけさせようとしていた能力を知ることができる。この中の、「聞くこと・話すこと」の「討議」の場面では、議題ごとに「順序良く、根拠と主張の関係のはっきりわかるように話す」「ほかの人の意見に活発に反応して、討議を盛り上げる」等、4～9点の能力が挙げられている。「聞くこと・話すこと」の他、「読むこと」「書くこと」それぞれに対しても同様である。

このように、大村による主な単元の目標・内容・方法等の把握は、全集を参考とすることによって比較的容易に行える。しかし、一つの単元に注目しただけではカリキュラムにおける個々の単元の位置づけはわかりにくい。単元相互の関連や、カリキュラム全体における個々の単元の位置づけ、カリキュラムの全体構造のそれぞれが見えにくい現状によって、単元学習のカリキュラムに対する批判がなされてきたともいえる。本研究では、個々の単元が蓄積されていく過程を検討し、単元相互の関連や全ての単元を構成する要素を明らかにすることによって、単元学習カリキュラムの全体構造を示すことにしたい。

単元学習カリキュラムにおける単元の構成や配列を検討する際に、大村国語教室における実践はその参考となりえる。なぜならば、大村自身が「研究のために、単元を一学期に一つやったり、一年に二つやったりしている方もずいぶんあります。(中略)しかし単元学習のよさはずっとやってくるころにあるので、たまにやっというわけにはいかないの

です。」(大村(1992)、241頁)と述べるように、年間を通して単元学習の実践を行っていたことで知られているからである。

次節では、大村国語教室における単元学習カリキュラムに着目し、学習経験の蓄積の総体に系統性や段階を見出している先行研究を概観する。

### 1-3 大村はま国語教室における単元学習カリキュラムに関する先行研究

大村国語教室に着目するのは、先行研究によって1年間ないし3年間で蓄積された学習経験の実際が明らかにされてきていることによる。2017年現在、1966年度(3年間・甲斐雄一郎2003)、1972年度(3年間・甲斐雄一郎2004)、1975年度(2年間・甲斐伊織2012(注1))、1979年度(1年間・坂東智子2011)入学者の学習経験の蓄積状況がほぼ明らかになっている。先行研究の成果に基づき、当該年度における単元学習カリキュラムを検討することが可能となってきた。先行研究では、各言語能力の領域ごとにそのカリキュラムの解明が行われてきた。

まず、話すこと・聞くことに関する先行研究として、若木常佳(2004・2011)が挙げられる。若木(2004)では、大村が示した4種類の話す・聞く能力の「系統表」を考察の対象としている。その検討を経て、各系統表には「認識の深化」が「段階性を持って行われ」(306頁)していると指摘している。さらに若木(2011)は、大村国語教室における話すこと・聞くことの手引きに示されている「情報処理の方略」に着目し、そこに「単純な情報処理から、複雑な情報処理が求められる場面への設定、要素的な単純な情報処理から、次第に複雑な情報処理へと進化させている」(294頁)という段階が認められると述べている。

話すこと・聞くことのみならず、書くことについて検討した先行研究もある。藤井永久子(2014)は1959年度に行われた研究会「中学校における作文指導の問題点とその解決」で配布された資料に基づいて、作文に関連する単元を検討している。その結果、大村の作文指導には、「書く力の土台となる「書き慣れ」・継続的に行う作文基礎力の練習・文種を中心とした文章の書き方の指導・学習の力を発揮させるための自由作文」の段階があったと指摘している。

同じ書くことであっても、作文ではなく学習記録を作成する学習経験の蓄積過程を明らかにしている先行研究もある。学習記録とは、大村国語教室における学習者が一定の期間ごとにノートや手引き、配布された文集や資料を一冊の本の形式にして綴じたものを指す。学習記録における目次の作成について検討しているのが、平瀬正賢(2013)である。平瀬は1年次に目次づくりの「基本」「練習」「応用」の段階があったとしている。さらに、1



年次を「基本」、2年次を「練習」、3年次を「応用」とする、3年間の中でも段階があったことを指摘している。宮本浩子（2009）は平瀬と同じく学習記録の作成全体に関して言及し、学習記録の作成を「編集の技能に関わる指導」と「日々の学ぶ姿を記録に映し出す指導」の二方向から検討している。その結果、学習者の発達段階に即して指導を質的に変化させていると指摘する。そして、この指導を支えているのは一つの学習記録作成の単元に対する評価に基づいて、次の目標を設定していることであると、これにより学習記録作成の単元間に「有機的な関連付け」（87頁）が生まれているとしている。

ここまで挙げた先行研究の成果によって、大村国語教室における単元学習カリキュラムは、言語能力の育成という立場から検討したとしても、そこには系統性が存在することが明らかにされてきている。さらに、育成する言語能力によって、検討の対象とする単元の限定をせず、単元学習カリキュラム全体における単元の配列の論理を検討した先行研究もある。山元悦子（1994）は、1972年度入学者が中学校3年間において経験した単元を「練習単元・応用単元・集積単元・総合単元」に分類し、「ねらいを異にした諸種の単元学習実践が時期を考慮しながら周到に配列されている」（35頁）と指摘する。同様に、坂東智子（2011）は1979年度入学者の第一学年を対象として行われた古典学習の方法が、先行する単元における既習事項を活用して行われていることを明らかにしている。両氏による先行研究によって、単元をカリキュラム全体の中に位置づけ直してみることや、単元群の配列の根拠を検討することの意義が理解されてきているといえる。

## 2 本研究の方法

### 2-1 「話すことの系統表」への着目—単元学習カリキュラムの構成要素

本研究では、まず単元学習カリキュラムを構成する要素（本研究では「構成要素」と称する）を措定する。それを踏まえ、各構成要素の段階を考察し、単元学習カリキュラムの全体構造を明らかにしていくことにする。

大村は、言語能力以外にも個々の単元が成立するための条件を想定していたと考えられる。その根拠は、大村（1957）による話すことを成立させる条件とその内容の難易度を示した一覧表（ここでは「話すことの系統表」とする）にある。この表は、特に話し言葉について扱っているものである。しかし、この表は話すことの領域が中心となる単元のみならず、他の単元においても活用し得るものである。なぜならば話し言葉等の言語能力以外にも、単元の構成要素について示しているからである。

表1 大村（1957）による「話すことの系統表」を構成する項目

言語内の条件	(一) 音声	①発音
		②アクセント
		③イントネーション
	(二) 語	①形式(常体⇒敬体)
		②用語の適否
		③敬語
		④方言
		⑤語感
	(三) 文	①主述の関係
		②修飾語と被修飾語の関係
	(四) 話	①話の筋道
		②話の要点
		③話の個性
		④話の組み立て

言語外の条件	(一) ことがら	①話題
		②構成
	(二) 場	①相手との関係
		②目的
		③場
		a 雰囲気
		b 場所
		c 準備
		d 形態
		e 媒介物

以下、表1に示した「話すことの系統表」を詳しく見ながら、単元学習カリキュラムの構成要素について検討していく。「話すことの系統表」は「言語内の条件」14項目と「言語外の条件」9項目によって構成されている（注2）。この枠組みを特徴づけるのは、話し言葉の学習の内容が「言語内の条件」のみならず、「言語外の条件」によっても規定される、としたところにある。

「話すことの系統表」の「言語内の条件」には、「音声・語・文・話」の4項目が挙げられている。そして、各項目の難易度に応じて三段階が示されている。例えば「(四) 話 ①話の筋道」の項目では「筋を立ててわかりやすく話す。」が第一段階、「こみいったことを、巧みに整理してわかりやすく話す。」が第二段階、「中心のはっきりした話をする」が第三段階として設定されている。「言語内の条件」は、話すことの言語能力についての段階を示しているため、「言語内の条件」とは言語能力の育成段階を示したものとして捉えられる。大村国語教室における単元学習カリキュラムを構成する要素の一つとして、系統だった言語能力が位置づけられることは、前節までに挙げた先行研究のうち、話すこと・聞くことについては若木常佳（2004・2011）が、書くことに関しては藤井永久子（2014）・平瀬正賢（2013）・宮本浩子（2009）が指摘する通りである。

一方の「言語外の条件」は「ことがら」と「場」の2項目から構成されている。本研究では、「言語外の条件」に示されたこれら2項目に着目したい。従来の先行研究で見出されてきた単元学習カリキュラムの系統は、「言語内の条件」にあたる各言語能力であった。言語能力を単元学習カリキュラムの構成要素の一つとして位置づけ、それとは異なる構成

要素を「言語外の条件」の二項目の具体例から導き出すことにする。

まず「(一) ことがら」の例としては、「民話白うさぎ」に対する問いを示してこの項目の段階を表している。第一段階は「大国主命はどんな人がらか」、第二段階は「私たちの祖先はどんな人を理想と考えたか」、第三段階は「私たちの祖先の考えた理想の人と、私たちの考える理想の人」という三段階となっている。各段階はそれぞれ、話す話題となる「民話白うさぎ」に対して、検討を加える観点を設定しているのである。本研究では「(一) ことがら」が示すような、単元で扱われる話題・題材に対して観点を設定することが単元学習カリキュラムを構成する要素の一つであると措定する。本研究ではこの構成要素を「観点の設定」と称する。

次に「(二) 場」では「①相手との関係」が設定されている。この項目では、第一段階は「親しい友だち」、第二段階は「互に顔だけ、あるいは、名だけを知っているひと」、第三段階は「初対面の人」となっている。これを中学校三年間のクラス内での関係にあてはめるならば、中学校入学直後の入門単元においてのみ第二段階であり、その後の関係の成熟に伴って、第一段階へと以降するということになる。ここから分かることは、大村が単元を構想する際に、学級内における人間関係の構築の度合いを考慮すべき一つの項目として位置づけていた、ということである。本研究では、「(二) 場」から、学級内の人間関係を構築していくことが単元学習カリキュラムを構成する要素の一つであると措定する。本研究では、この要素を「人間関係の構築」と称する。

次節以降、ここで単元学習カリキュラムの構成要素として措定した「言語能力」・「観点の設定」・「人間関係の構築」のそれぞれの関係や理論的な根拠について検討していく。

## 2-2 「言語能力」「観点の設定」「人間関係の構築」の相互関係—倉澤栄吉による理解

単元学習を構成する要素として措定した「観点の設定」と「人間関係の構築」、および先行研究によっても言及されている「言語能力」の相互関係を理解するために、倉澤栄吉(1948)による「言語三角形」を参照したい。

倉澤は「話し手、聞き手、ことがらの三つを頂点とする三角形を考えて、その三頂点をつなぐものがことばだとする」(23頁)という図式を提案している。この図式は、三角形の頂点に「ことがら」、左下に「話し手」、右下に「聞き手」が配置されており、その三角形の内側に「ことば」が位置づけられているものである。後年、倉澤(1994)はこの図式と関連して、「コミュニケーションの場面」として「対事／対他／対自／対辞」(8頁)の4点を挙げている。これらは順に先の「言語三角形」の「ことがら」「聞き手」「話し手」

「ことば」への意識とそれぞれ対応する。

倉澤による図式に従うならば、「話し手」である学習者は「コミュニケーションの場面」において「ことがら」「聞き手」「ことば」の三方向へ意識を向ける必要があることになる。例えば、倉澤は「話し手」と「聞き手」が対立する場面では、「どうしてこのことがわからないかと相手の無理解を憤慨してみたり、なぜもっとはっきり言ってくれないのかと不親切を責めたりする」(24 頁)と述べている。この対立の解消の糸口について、倉澤は以下のように述べている。

相手がよくわかってくれないのは、自分がことがらを不十分にしか知らないからではないかと反省する。少なくとも、相手とことがらの関係を正しく見つめて、その理解度に合うように話さないからではないかと反省する。(同)

「自分がことがらを不十分にしか知らないからではないか」という反省は、「ことがら」に対する理解の不足を反省するものである。このことは、「ことがら」に対する理解の切り口となる「観点の設定」の不足への反省ともいえる。同様に、「理解度に合うように話さないからではないか」という反省は、他の学習者に対する意識の不足といえる。

倉澤の論に依拠していえば、単元学習の実践に際しては、「ことば」＝「言語能力」、「ことがら」＝「観点の設定」、「聞き手」＝「人間関係の構築」という三方向に関わる視点が不可欠ということになる。倉澤の示す図式によって、それぞれの構成要素は独立して存在しているのではなく、相互に関連するものとして位置づけることができるのである。次節では、本研究における考察の中心となる構成要素である「観点の設定」と「人間関係の構築」に関して「活動システムモデル」によって理解することにしたい。

### 2-3 「活動システムモデル」による単元学習カリキュラムの構成要素への理解

前節までの考察によって、単元学習カリキュラムを構成する要素は「言語内の条件」、つまり各言語能力のみならず、「言語外の条件」からの検討も必要であることが示された。つまり、学習活動全体を捉えるような枠組みが必要となるのである。

そこで本研究では、「学習活動の構造」を示したとする、エンゲストローム (Engeström, Y.) による「活動システムモデル (activity system model)」を参考にしたい。エンゲストローム (1987:邦訳 1999) によれば、このモデルは「学習活動の本質的な特質、つまりその転換的、拡張的な性格を示している」(144 頁) という。このモデルが示す学習活動の構造について、松下佳代 (2015) は「学習 (学び) は、〈学習者 (自己)〉と〈対象〉と〈他者〉という 3 つの構成要素とその相互関係によって描き出されてきた。」という前提から、

「上の三者を〈主体〉、〈対象〉、〈共同体〉と捉えた上で、それらを結びつける媒介項として〈道具〉、〈分業〉、〈ルール〉を指定した」(6頁)とする。松下は学習活動の全体像を活動システムモデルに依拠しながら以下のように描いている。

主体は、道具を介して対象に働きかけ、結果へと変換するが、それはまた、主体が、共同体の他のメンバーと仕事・役割を分業・分担し、ルールを共有しながら、共同体に参加していくことでもある。このような活動として学習を捉えるのである。(同)

秋田喜代美(2006)もこの活動システムモデルに基づき、示されている6点の要素(主体・対象・道具・ルール・分業・共同体)を「学びの活動の6要素」と位置づけ、それらを以下のように言い換えている。

1 誰が主体であり、2 学ぶ内容としての対象は何であり、3 そこでどのような道具を使用しているのか、4 そこではどのようなルールが働き、5 授業の参加者によって授業の課題がどのように役割分担され、6 その学びはどのような集団(共同体)で担われているのか(13頁)

ここに挙げられた6要素は、大別して二つに分類することができる。一つは1(主体)・2(対象)・3(道具)の学習者個人の学習を分析の単位とするものであり、もう一つが4(ルール)・5(分業)・6(共同体)のグループや学級といった複数人の集団の学習を分析の単位とするものである。

まず、1(主体)・2(対象)・3(道具)について検討する。単元学習において1(主体)は常に学習者である。問題となるのは、2(対象)および3(道具)である。エンゲストローム(1994:邦訳2010)は学習者が主体的に課題を解決する学習について、以下のように描いている。

学習者は好奇心を持った観察者であり、問題解決者である。学習の対象は、説明の必要な問題や現象である。学習者は何ももたずに対象にアプローチするのではない。学習者は、問題を説明し解決するために、ツール、書物、他者による説明等の知識の源泉を頼りにする。そのような知識の源泉は、学習における道具として役に立つ。学習は、学習者、対象、道具の間の循環的な運動として行われるのである。(16頁)

個人が単位となる学習を「学習者、対象、道具」からなるものと捉えた場合に、「道具」となる「知識」の示すものが問題となる。松下佳代(2015)は、エンゲストロームによる学習サイクルの六つのステップ「動機づけ—方向づけ—内化—外化—批評—コントロール」の「内化—外化」の段階における知識の位置づけについて、以下のように述べている。

いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したり書いたりするなどの外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく（内化が深まる）。知識は内化される段階では、活動システムにおける〈対象〉の位置にある（たとえば「遠近法を理解する」というとき、「遠近法」は理解の対象である）。しかし、外化の段階では〈道具〉になる（たとえば「遠近法の点から芸術作品を分析する」というとき、「遠近法」は分析の道具になっている）。そして、道具として用いながら、その知識の理解はさらに深化していくのである。（9頁）

この「知識」の内化と外化について国語科の実践に即して述べているのが藤原顕（2008）である。藤原は詩の創作の実践に関して分析する中で、次のように述べている。

子どもたち（＝主体）は、教科内容とみなせる表現方法（＝文化的道具）に媒介されて（それを利用しながら）、詩の創作（＝対象・目標）という言語活動にとり組んでいると言える。こうした文化的道具に「媒介された行為」としての学習では、活動の対象・目標（詩を創作すること）だけではなく、活動の手段としての文化的道具（表現方法＝教科内容）についても同時に理解が深まっていく。（10頁）

藤原によるならば、国語科における「道具」とは教科内容である詩の表現方法に関する知識であり、その知識を活用しながら詩を創作することによって、詩の表現方法自体への理解も同時に深まっていく、ということになる。つまり、国語科においても教科内容の知識は道具にも対象にもなり得ることを示している。

知識が道具にも対象にもなり得ることを、大村は話し合いの学習に関して指摘している。大村（1962）は、話し合いの指導に関して、以下のように述べている。

実際の教室で「話し合い」の行われているとき、一見、生徒のしていることに変わりはないようでも、指導者としては、はっきりと、次のうちどちらであるか、決めていなくてはならないと思う。

A 話し合いの力をつけるために、話し合いをさせている。

B 他の目標—たとえば、文学作品を味わうことをめあてとして、その方法に「話し合い」という方法をとっている。（中略）

Aのほうの学習が進み、ある程度の実力をつけてこなければ、Bのほうに進むことはできないと言えよう。また、Bのほうで、いろいろ、話し合いのしかたの上で問題になった点は、記録しておき、次のAの時間に織りこんで、考え、学習させるべきである。（177頁）

ここでは、話し合いの進行や発言方法といった、話し合いに関する知識が教科内容となる。はじめに、学習者は話し合いの知識を得るために話し合いを行う。これは「内化」の段階であり、話し合いに関する知識は「対象」の位置にある。そして、次の段階では「内化」の段階で得た話し合いの知識を活用しながら、例えば文学作品を味わうために話し合いを行う。これは「外化」の段階であり、話し合いに関する知識は「道具」の位置にある。「外化」する過程で、話し合いに関する知識で不十分だと感じるようなところがあれば、「内化」の段階にまた戻り、話し合いに関する知識を習得する学習を行う。大村の話し合いに関する指摘を活動システムモデルに即して言い換えると、このようになる。以上のことから、国語科における教科内容としての知識は、対象と道具の間を基本的には対象から道具へと向かいつつも時に対象へ戻ることもあるものとして理解できる。

#### 2-4 観点の設定の位置づけ

前項で挙げた「活動システムモデル」から、「観点の設定」と「人間関係の構築」を位置づけていくことにする。ここではまず、「観点の設定」について検討していく。4節において検討したように単元で扱われる話題について、単元の目標に即して理解をするためには「観点の設定」が必要となる。ここでは大村国語教室における実践の一例として1972年度二学期に第一学年を対象として実践された単元「国語学習発表会」の学習活動を取り上げる。この単元における調査の一つに日本、中国、朝鮮の民話の特徴を調べる、というものがある。大村はこの調査の段階において「喜びとされていること」、「忌まわしく思われていること」、「重要な動物」等について三つの国の民話を読むよう手引きに示している。

大村国語教室における多くの単元では、この例のように大村が設定した観点到して課題の解決に向けた学習が進められている。つまり、大村が学習者に対象に向かうための道具を提供していた、ということになる。そうであるならば、「喜びとされていること」「忌まわしく思われていること」「重要な動物」等は、対象となる民話の特徴を明らかにするための道具として大村が学習者に提示したものとして捉えられるため、この単元において観点の設定は道具の位置にあるといえる。そしてこれらの道具は、大村が単元の課題を達成するために必要なものとして選び出しておいたものと捉えられる。

大村は自身が観点を提示するだけでなく、学習者自身に観点の設定をさせる単元も実践している。例えば、単元「国語学習発表会」の実践と同じ1972年度に単元「小さな研究」が実践された。この単元において、学習者は教科書に掲載されている教材文10点と4月から6月までに大村によって語られた談話7点の計17点の題名のつけ方を分類する。

分類する観点は、学習者自身が決定する。

分類した結果はクラスで共有され、その場で自分とは異なる観点の設定の仕方を知ることになる。その結果、学習者は一つの資料であっても複数の分類する観点が存在することや、その設定方法によって、得られる結果やその資料の捉え方も変化してくることを実感しているといえる。このように観点の設定を学習者自身で行い、その意味を体験させる単元であるため、この単元においては観点の設定が対象の位置にあるといえる。

単元「小さな研究」と「国語学習発表会」の後、観点の設定は、道具と対象それぞれの位置にある単元が繰り返し行われていくものの、最終的には言語能力と同様に道具の位置へ移動していく。この移動は、単元の課題に対して、徐々に学習者自らが解決に向けて話題・題材に対する観点を設定するようになっていく、ということを示している。つまり、課題の解決に向けて観点の設定を自然と行えるようになる、ということが観点の設定のカリキュラムの最終的な目標といえるのである。

以上のように、「活動システムモデル」を構成する道具と対象の関係から、「観点の設定」を「言語能力」と同様に単元学習カリキュラムの構成要素として位置づけて考察を進めていくことにする。

## 2-5 人間関係の構築の位置づけ

次に、グループや学級といった複数人の集団の学習を分析の単位とする4（ルール）・5（分業）・6（共同体）の要素について検討する。山住勝広（2008）が活動システムモデルについて「集合的な活動システム（すなわち、「主体」「対象」「媒介人工物（引用者注：本研究では「道具」の訳語を充てている）」「ルール」「コミュニティ」「分業」からなる人々の社会的・協動的実践活動の構造的・形態的な単位）の文化・歴史的発達を分析するとともに、新たにデザインする枠組みとなった。」（17頁）と述べるように、このモデルを採用する一つの根拠は、学習の単位として個人のみならず共同体をも含んでいる点にある。

学級内での共同体の構築に関しては、国語科の範疇を超えて学級経営の問題として捉えられることもある。実際に、大村（1983a）が「教育は結局個人である。学級もグループも、個人を育てるためのもの」（411頁）と述べるように、大村は個人個人の成長を目標として設定しており、学級やグループ内の人間関係を構築し、学習共同体を形成することが単元の目標として位置づけられたことはない。ただし、その一方で大村（1962）は、「話し合いの指導をしていくために先行しなければならないこと」の一つとして、「学級の中で、だれかがだれかをあなどっていない、また、だれかがだれかにあなどられていると思って



いないということ」(182頁)を挙げている。このことは、大村が話し合いを充実したものとするために、学習者相互の人間関係を構築するための手立てを講じていた可能性を示すものである。

実際に大村国語教室における人間関係の構築過程と指導内容の変遷を検討してみると、学習者相互の長所を挙げ合う段階から相互批評をする段階へと移行し、その後は単元の目標に向かって学習者相互が異なる課題を担当する段階となっていることが明らかになった。最後の段階を「活動システムモデル」に即して理解するならば、「ルール」に基づいた「分業」によって、単元の課題解決を目的とした「共同体」が構築される、ということになる。以上のことから、単元学習カリキュラムを構成する要素として、「人間関係の構築」を位置づけることにする。

## 2-6 本研究の対象とする実践時期

ここまでの考察によって導かれた「観点の設定」と「人間関係の構築」の各構成要素に重点を置き、単元学習カリキュラムの構造を明らかにしていきたい。本研究で主として考察の対象とするのは、大村自身最後の三年間持ち上がりの学年となった1972年度入学者の学習経験の蓄積である。本研究では、1972年度入学者が三年間で経験した単元を表2に示す21単元と数え、論を進めることにする。当該年度入学者が経験した多くの単元は、大村の全集『大村はま国語教室』によって、その詳細を知ることができる。さらに、大村(1983a)自身が1972年度からの三年間について「単元学習に徹しようとした」(310頁/1972年度)、「ためらいもなく、選択もなく、単元学習一筋になっていた」(同/1973年度)、「これこそ単元学習、と思った」(311頁/1974年度)と述べているように、単元学習を志した実践の一つの成果として捉えられる。

1972年度入学者が経験した学習経験の蓄積は、甲斐雄一郎(2003)による調査によって把握できる(注3)。しかし、全集に採録されていないことから、その方法や目的、展開等の実態が未だ明確になっていない単元もある。例えば、第二学年一学期に行われた単元「クラスの歌を作る」は、一学期の総授業時数の63時間のうち約半分の30時間をかけて行われた大規模な単元であったにも関わらず、全集に掲載されておらず、その詳細がわかっていない。同様に、第二学年二学期に18時間をかけて行われた単元「一年生からの手紙」も実態が明らかになっていない単元である。本研究では、これらの単元の学習活動や手引きの詳細に関する調査を行い、単元の復元を行っていく。復元するための資料として、鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫に所蔵されている学習記録を資料として参照する。

表2 1972年度入学者が経験した単元一覧

第1学年	1学期	国語学習入門/小さな研究
	2学期	学習記録に学ぶ/国語学習発表会
	3学期	スピーチ大会/ことばの意味と使い方/ 新一年生に石川台中学校を紹介する
第2学年	1学期	クラスの歌を作る/朗読発表会/五色のしか
	2学期	このスピーチに、この題を/一年生からの手紙/ 私たちの生まれた一年間
	3学期	五つの夜/ほめことばの研究/意見を書き合う
第3学年	1学期	明治・大正・昭和の作文の歩み/もっとこんな本も
	2学期	課題図書について考える/一つの意見/ 外国の人は日本(日本人)をこのように見ている
	3学期	平家物語を読む/ここはこれをふまえている

さらに同文庫に所蔵されている、大村が年に数回開催していた「月例研究会」における配布資料も参考とする。この研究会は、大村が実際の学習者を相手に授業を行い、その様子を来訪者が見学する形式である。単元「クラスの歌を作る」「一年生からの手紙」とも、同研究会において発表されている。来訪者には授業で用いる手引きをはじめ、単元の指導案や目標とする言語能力を示した資料が配布されている。以上の諸資料を参考としながら、単元の学習活動を復元しつつ単元学習カリキュラムの全体像を明らかにしていくことにする。なお、学習記録は公表することを目的として作成されたものではなく、鳴門教育大学附属図書館では「学習記録複製物」を学会あるいは図書、論文等で公表する場合は、必要に応じて実名を伏せる等、「匿名性」に配慮することを求めている。このため、本研究では参照した学習記録の題名と資料番号のみ記載することにする。

### 3 本研究の意義

本研究の意義は次の三点である。

第一に、単元学習の実践をカリキュラムの視点から捉える方法の究明である。本研究は、大村国語教室における単元学習カリキュラムに着目し、単元相互の連関や配列の論理を明らかにすることを目的としている。その方法として、大村の示した「話すことの系統表」の「言語外の条件」に着目し、言語能力の他に「観点の設定」と「人間関係の構築」の各要素から検討を試みる。二点の要素は、単元において行われる言語活動や、単元で扱われる題材を越えて、単元学習カリキュラムの全体構造について検討することを可能にするものである。カリキュラムの視点から個々の単元を捉え直すことによって、これまで単元学習の課題であった年間指導計画の中における個々の単元の位置づけを示すことができる。

第二に、大村国語教室のカリキュラムの復元とその全体構造の解明である。本研究の対象となる1972～74年度には、単元の実際が未だ明らかになっていないものもある。それにより、単元相互の関連が見えにくくなっている現状がある。本研究では、このような研究対象となる期間の空所を資料によって埋めていき、カリキュラムをほぼ完全な形で復元する。三年間の単元学習カリキュラムの全容が明らかになることによって、単元相互の関連がより見えやすくなり、その全体構造を明らかにすることが可能となる。

第三に、上記二点の意義を今日の国語教室において活用した具体的な実践の提案である。本研究で考察の対象とした1972年の大村国語教室における実践は、2017年現在から45年前のものである。当時と今日の国語教室とでは、教育を取り巻く環境や社会情勢、国語科全体の授業時数等、異なることが多い。つまり、大村国語教室における実践を今日の国語教室にそのまま再現することは不可能であるといえる。そこで、今日の国語教室において活用しえる要素を、第一・二の意義によって大村国語教室における実践から取り出し、その要素に基づく実践の提案を行う。

本研究の意義は、大村国語教室に代表される単元学習カリキュラムの全体構造の解明とその具体的な実践の提案にある。ただし、本研究の成果は単元学習を標榜する今日の授業実践に限定して活用可能なものではないと考えている。それは、本章でも検討した通り、単元学習と今日の教育現場において求められる「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」とは共通点が認められるためである。このような授業実践の実現を目指した場合に、学習者の学習経験の総体であるカリキュラムの視点から個々の実践内容を構想していく視点は、単元学習に限らず意義があるものと考えられる（注4）。

#### 4 本研究の構成

本研究は2部構成となっている。第1部「研究編」では、大村国語教室における単元学習カリキュラムの全体の構造、および個々の単元のカリキュラムにおける役割について検討を行う。1章では、序章でも取り上げた「話すことの系統表」を用いながら、複数年度の話し合いの入門単元の話題に着目し、話し合いにおける話題を決定する要因が、学習者の学習経験の蓄積であることを指摘する。2章では言語能力以外の構成要素である「観点の設定」に関する学習の蓄積過程とその段階について考察する。3章では、話し合いの台本型手引きを取り上げ、「言語能力」と「観点の設定」の指導の重点がカリキュラムの進捗と共に変化していることに着目する。そして、カリキュラムの進捗に伴って言語能力に関わる指導が漸減していることを指摘し、その要因について考察する。4章では、もう一つの構成要素である「人間関係の構築」に関して、その段階と人間関係の成熟に伴う単元の学習内容の変化を指摘する。5章では、これまでの考察の結果に基づいて単元学習カリキュラムにおける個々の単元が担う役割について明らかにする。以上が研究編の内容である。

第2部「実践編」では、「研究編」で得られた成果に基づいて単元学習の構想・実践を行い、その考察によって今日の国語教室に活用しえる提案を行う。ただし、単元学習に限らず、今日の国語教室において実践内容を決定する要因は、学習者の興味関心や状況や学校の運営方針、担当する授業時数等多岐にわたる。つまり、「研究編」で得られた成果によってのみ「実践編」が成立しているわけではない。「実践編」において示した各実践は、その前提のもと実践内容を決定する一つの要因として「研究編」における成果を位置づけて、構想・実践したものである。

カリキュラムを「学習経験の総体」として捉える本研究の立場では、その前提としてカリキュラムの中途における学習者の学習経験の蓄積やその時々々の能力について、指導者が知悉しておく必要がある。6章では、単元における指導者の見通しと学習者の実態との齟齬への自覚から、学習者の学習経験の蓄積を把握することの実際について考察する。これを受け7章では、学習者の学習経験の蓄積と状況を踏まえた話し合いの単元、およびその手引きを用いた成果と課題を報告する。8章は、研究編において構成要素とした「観点の設定」に関わる学習活動を行う単元の実践とその考察である。「観点の設定」の経験が無い学習者に対する単元の構想を行い、実践した成果と課題を検討する。9章は、研究編で示したカリキュラムの構成要素の全てが併存する単元の構想と実践の考察である。10章は、これまでの総括であり、研究編で示した三つの構成要素に基づいて三年間の単元学習カリ

キュラムを支える第一学年一学期の学習経験の蓄積過程を検討する。最後に終章では、本研究を総括し、本研究の成果と課題を述べる。

## 注

- 1 詳細は巻末資料を参照のこと。
- 2 「話すことの系統表」の具体的な使用方法に関しては、1章において言及する。
- 3 本研究では、資料の残存状況や同じ学習者の学習経験の蓄積を検討するために第一・二学年はB組、第三学年はC組における実践を考察の対象としている。
- 4 2015年9月14日に行われた文部科学省の中央教育審議会・初等中等教育分科会（第100回）において配布された資料には、「学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」の一つに、「カリキュラム・マネジメント」の確立」を挙げている。「カリキュラム・マネジメント」とは、同資料によるならば「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのか」を検討することである。この用語によるならば、本研究は「カリキュラム・マネジメント」の例を示すことになるだろう。ただし、「カリキュラム・マネジメント」という用語には、「教育課程全体を通じた取組を通じて、教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくこと」も含まれている。本研究は、本章の冒頭において述べた通り、国語科という教科の中におけるカリキュラムを検討するものである。この点に関し、坂口京子（2017）は国語科のカリキュラムの改善・改革について「国語科と他教科・他領域との連携を図る横断的視野と、知識や技能、言語能力の接続を捉える系統的視野」（16頁）からなされてきたと指摘している。本研究の立場は国語科に限定した「系統的視野」に立つものであり、「横断的視野」に関しては別稿を期したい。

## 第 1 部 研究編

大村国語教室における単元学習カリキュラムの全体構造の解明

## 第1章 話し合い指導における話題選択の要因

### —入門単元における話題の変遷から—

#### 1 大村国語教室における話し合いの入門単元

##### 1-1 話し合いの入門単元とその変遷

本章では、序章で単元学習カリキュラムを構成する要素として措定した言語能力、観点の設定、人間関係の構築が、大村国語教室における単元の構想に与える影響について考察を試みる。本章で着目するのは、中学校入学直後の第一学年一学期に行われた単元である。安居總子（1987）は年度初めの段階において「学習者一人ひとりが学習に必要な最低の学力（基礎的、基本的ともいうべき力）」をつける必要があるとし、それらは「国語科の聞く・話す・読む・書く、の能力の基礎的基本的な力を指すだけでなく、学習するのに必要な環境づくりや学習への取り組みも含めた基礎的基本的な力を指している」（18頁）という。特に、第一学年の年度初めの単元を「入門単元」と称し、「中学生としての学習のあり方を教える」（24頁）ものとしている。

本章では特に、話し合いの学習活動が行われている第一学年一学期の単元に着目する。話し合いは中学校三年間を通し、さまざまな教科や特別活動等の時間に実施されるため、話し合いの能力は安居がいうところの「基礎的基本的な力」に相当するものといえる。本章では、中学校第一学年一学期に初めて話し合いの指導が行われた単元を「話し合いの入門単元」として論を進めることにしたい。

中学校入学直後の時期には、学習者は共通する学習経験を持たず、かつ学級内の人間関係が未だに構築されていない状態でもある。そのような集団を前提とした場合に、序章で示した単元学習カリキュラムの構成要素が単元の内容の決定に与える影響を本章では明らかにしていくことにする。

構成要素と単元の内容との関連を考察するために、複数年にわたる話し合いの入門単元における学習活動の異同に着目する。本研究の対象としている1972年度からの三年間は、大田区立石川台中学校における実践である。石川台中学校在職時に、大村は9回にわたって第1学年を担当している。その中で鳴門教育大学付属図書館に所蔵された学習記録によって、一学期の単元の実際を把握できるのが表1に示す8年度についてである（注1）。これらのうち、各年度の一学期に初めて話し合いが行われている単元を取り出した。ここでは、第一学年一学期に話し合いが行われている単元を「話し合いの入門単元」として、論

を進めることにする。話し合いの入門単元とその学習活動については、以下の表 1 に示した通りである。

### 1-2 定着した話し合いの入門単元

それぞれの単元の目標と内容に着目するならば、これらは三つの類型に分けられる。

第一の類型は、単語の用例に関する判断を行う単元である。話し合いでは、他の学習者が作成した例文における単語の用例の適否や大村が用意した例文における単語の用例の分類が話題となる。この類型には①・②・⑥が該当する。

第二の類型は、各自が作成した要点ノートと呼ばれる文章の要約集を資料として行われた。授業開きという学習の目的に対して的確な要約を同級生相互で話し合って選出する、という単元である。条件を定めた話し合いによって対象を限定していく過程は、大村(1983b)が「討議をする能力を養うことを主目標」とした学習である『『掘り出すなぞの都』の副題』の学習過程と類比しているというように見ることもできる。この類型には③のみが該当する。

第三の類型は、グループごとに詩の朗読発表を行う単元であり、話し合いは単元の最後に位置づけられた学習発表会の実現に向けて、プログラムや役割分担を決定するために行われる。この類型には④・⑤・⑦・⑧が該当する。大村は、この類型の単元を「国語学習発表会」と称している。

学習活動の類型の相違にもかかわらず、話し合い指導の基礎段階という学習経験の位置づけという点では共通している。そして、その中で最も多く実践されており、かつ教員生活の終盤において繰り返し実践されていることから考えるならば、大村にとっての入門単元の達成は「国語学習発表会」であったということができよう。この単元における話し合いは、朗読発表会を目的とし、あらかじめ用意された演目の選択、配列によるプログラム内容および役割分担の決定である。

本章では「国語学習発表会」と第一、第二の類型との異同の検討を通して、この単元が満たした条件を、序章で挙げた単元学習カリキュラムの各構成要素から検討したい。具体的には、言語能力を育成する「言語能力」、単元で扱われる話題に対して、検討する観点の設定を行う「観点の設定」、学級内における人間関係を構築する「人間関係の構築」の三点からの考察を試みる。



表1 石川台中学校在職中の大村国語教室における話し合いの入門単元の変遷

番号	実施年度	単元名	実施期間	単元の概要	学習活動
①	1964	ことばの意味と使い方	5.19-6.6	個人で与えられた語句を用いて例文を作成する。例文をグループごとに集め、分類・評価をし、発表会にて結果を報告する。	与えられた語句を用いて50字以内の短文を作る。
					他の学習者が作成した短文をグループで評価する。
					話し合いの結果をクラスの前で発表する。
					作文「発表会から学んだこと」を書く
②	1966	ことばの意味と使い方	5.12-5.30	個人で与えられた語句を用いて例文を作成する。例文をグループごとに集め、分類・評価をし、発表会にて結果を報告する。	与えられた語句を用いて36字以上96字以内の短文を作る。
					他の学習者が作成した短文をグループで評価する。
					話し合いの結果をクラスの前で発表する。
③	1969	要点ノートの検討	5.31-6.16	共通の文章を読み、作成した要約の適否を話し合い、その成果を発表する。	「サルはどうして人間になったか」と題された文章を読む。
					各自で文章を要約する。その際に、各自で重要語句の選出を行う。
					各自の要約をまとめた資料を読み、グループでの話し合いによってそれぞれの適否を評価する。
					話し合いの結果をクラスの前で発表する。
④	1972	この新鮮な気持ちを	4.19-5.9	ルナール作「この新鮮な気持ちを」朗読と暗誦・作文発表による発表会を行う。	ルナールの文章を読み、感想を書く。
					ルナールにならい、身の回りの出来事から「私の感じたこと発見したこと」を書く。
					朗読の発表会を行う。
					発表を聞いて、他の学習者に感想を書く。
					他の学習者に宛てられた手紙が共有され、他の学習者の評価を読む。
⑤	1975	朗読発表会	4.26-6.10	ルナール作「この新鮮な気持ちを」の朗読発表会を行う。	ルナールの文章を読む。
					朗読発表会に向けた話し合いを行う。
					発表会のプログラムを作成する。
					発表会を行う。
					作文「朗読発表会から学んだこと」を書く。
⑥	1977	一つの言葉がいろんな意味に使われている	6.11-7.9	班ごとに、決められた語句を用いた例文を分類し、学級全体で共有する。例文は大村が用意している。	グループで担当したことばについて話し合い、分類する。
					分類した結果を「発表資料」としてまとめる。
					分類した結果を発表会を行って学級全体で話し合う。
⑦	1978	私たちの発表会	5.9-6.29	「ひばりの子」の朗読を中心に、スピーチなどの内容を各班の裁量で取り入れた発表会を行う。	「ひばりの子」を読む。
					発表方法や朗読の工夫などをグループで話し合う。
					発表会のプログラムを作成する。
					発表会を行う。
⑧	1979	私たちの国語発表会	5.14-6.22 (中断あり)	「ひばりの子」の朗読を中心に、スピーチなどの内容を各班の裁量で取り入れた発表会を行う。	「ひばりの子」を読む。
					発表方法や朗読の工夫などをグループで話し合う。
					発表会を行う。

表（再掲） 大村（1957）による「話すことの系統表」を構成する項目

言語内の条件	(一) 音声	①発音
		②アクセント
		③イントネーション
	(二) 語	①形式(常体⇒敬体)
		②用語の適否
		③敬語
		④方言
		⑤語感
	(三) 文	①主述の関係
		②修飾語と被修飾語の関係
	(四) 話	①話の筋道
		②話の要点
		③話の個性
		④話の組み立て

言語外の条件	(一) ことがら	①話題
		②構成
	(二) 場	①相手との関係
		②目的
		③場
		a 雰囲気
		b 場所
		c 準備
		d 形態
		e 媒介物

### 1-3 「話すことの系統表」の使い方

序章でも取り上げた「話すことの系統表」では各項目を三段階に分けており、段階に応じて点数が設定されている。点数は、第一段階に1点、第二段階に2点、第三段階に4点が配されている。そして実践の構想に際して、項目ごとの段階を設定していく。表2は、その一例として「言語外の条件」の「場」の項目の「相手との関係」の項目を、大村の説明に基づいて表にしたものである。これは、「親しい友人」を相手として話をするのは容易であるが、「初対面」の人を相手に話をするのはそれに比べて難易度が高いことを示している。そして実践の構想に際しては項目ごとの段階を設定し、各項目の段階の合計点数がその学習の難易度を示す、というのである。

表2 大村はまによる話すことの「言語外の条件」表

場	段階	難易度
相手との関係		
親しい友人	第一段階 (1点)	低 ↑ ↓ 高
親しくない人、ただ互に顔だけ、あるいは、名だけを知っているひと	第二段階 (2点)	
初対面の人	第三段階 (4点)	

「言語内の条件」は、全14項目のうち7～8項目を取り上げ、その合計点数を第一学年では7～12点、第二学年で10～24点、第三学年で20～32点と設定している。大村(1957)は学習活動に際して「現れてくる場を、みんな指導の対象にするということではなく、その相ついでおこる経験の中で、いま指導を加えるものと、問題点はあってもふれずに、今は黙過するもの」(60頁)があると述べている。ここで取り上げられなかった項目は、大

村の言葉でいえば「今は黙過するもの」となるわけである。

一方、「言語外の条件」は、常に9項目全てを取り上げる。「言語外の条件」に示される各項目は、いかなる話し合いの場においても付帯するものであるため、全ての項目を取り上げる必要があるものと考えられる。「言語外の条件」の合計点数は第一学年では9点から20点、第二学年で15点から25点、第三学年で20点から40点と設定している。

表の具体的な使い方について、大村（1957）自身が各項目の相関関係を示しながら以下のように述べている。

最近の経験の中から「民話白うさぎ」を読んでの話しあいを取り上げてみる。中学一年生でこのような物語をとりあげるのであるから、話題としては、深く取りたいと思い、第三段階をとった。言語外の点数は最高としても二十である。しかし、生徒の話し合いの力、その他力がたりないので、話題以外の条件は、やさしくして、計十六～十七くらいでなければ、学習が苦しくなる学習である。十六と考えると、話題の四点を引くと十二点である。十二点で、あと八つの項目をみたすわけであるから、第二段階からは、三つしかとれないわけである。もし、もう一つ第三段階からとるとすれば、第二段階からは一つもとれず、第一段階から七つ、第三段階から一つということになるわけである。(68頁)

「言語内の条件」「言語外の条件」それぞれに示された点数が、学年ごとの上限を上回ると、難易度が高すぎる学習となり、反対に下回ると容易にすぎる学習ということになる。指導者は、各学習活動を学年ごとに設定された点数の範囲に収めるために、各項目の段階を変更して調節し、適切な難易度になるようにする。つまり、ある項目の難易度を高く設定した場合、ほかの項目の難易度を低くして調節する必要がある、ということである。

## 2 話し合いの入門單元における話題の変化とその要因

### 2-1 單元「ことばの意味と使い方」「学習記録の検討」をめぐって

本項では、第一・二の種類の單元について詳しく見ていく。まず、第一の種類の中でも①・②單元「ことばの意味と使い方」について検討する。この单元の特徴は、年度によって実践されている時期が変化している、ということである。1964年度と66年度に実施された①・②單元「ことばの意味と使い方」は、目標と内容においてほぼ同一のものである。それが、1972年度以降、入門單元としては行われていない。しかしこの学習それ自体が、その後の大村はま国語教室において全く実践されなくなったのではなく、たとえば1972

年度では、第一学年の三学期に同種の学習が行われている。大村は、一度は入門単位において実施した学習を、異なる時期に位置づけたのである。これらの事象が示すことについて考察を加える。

1972年度三学期に実践された単元「ことばの意味と使い方」で用いられた手引きでは、司会を含む六人のメンバーによる「たたずむ」という単語の用例に基づく話し合いの例が示されている。言語能力の要素からみるならば、手引きに示されているのは話し合いの進行方法とその具体例である。進行方法として、挨拶と作業内容の確認があり、実際に検討する部分では、評価の交流、用例に基づく確認、結論、本人に伝える方法の吟味の仕方等を、学習者は手引きによって学ぶことになる。これは、「言語能力」の構成要素に関わるものであるといえる。

一方、「観点の設定」の要素からみると、単語を検討する観点とその具体例が手引きには示されている（注2）。この手引きにおける話し合いにおいては、話題となる単語から受ける印象や辞書的な意味、不適切な用例についての話し合いがなされている。これは、単元固有の課題を解決するための方法を示しているといえる。この手引きについての検討を加えたものに、若木常佳（2011）がある。若木は「ことばそのものの意味」「具体的な使用場面」「使用しない場面」「使う際の心情面から見た意味」「自分たちの説明を聞く側の意識」（286頁）から検討がなされていると指摘している。これらは、語句を検討する観点を示しており、大村によって観点の設定がなされているといえる。すなわち、1972年度三学期に用いられたこの手引きでは、話し合いの方法を学ぶという「言語能力」の指導と共に、話題について検討する観点を学ぶ、「観点の設定」に関する指導がなされていたということになる。

つまり、1972年度三学期に用いられたこの手引きでは、話し合いの進行の仕方や発言方法等を学ぶという「言語能力」の指導と共に、話題について検討する仕方を学ぶ「観点の設定」の指導がなされていたのである。単語に関する議論であるならば、まず学習者の意識を単語の用例と、その適否について集中させる必要がある。しかし、言語能力と観点の設定の両方に注意を向けることは、入門単位として許容される点数をこえることになる。

さらに、人間関係の構築に関する要素からも、単元「ことばの意味と使い方」が入門単位として許容される点数を越えている、ということが指摘できる。この単元において、学習者は他の学習者が作成した短文について単語の用例が適切か否かを検討する。それは、友人が作成した例文に、批判的な意見を述べる必要があることを意味する。先に挙げた「言

語外の条件」のうち、「相手との関係」の系統によるならば、入門単元においてのみ「互に顔だけ、あるいは、名だけを知っているひと」という第二段階であり、その関係の成熟に伴って「親しい友達」としての第一段階へと移行するということになる。すると、中学校入学直後の話し合いにおいて、まだ関係が構築されていない他の学習者の例文について批判的に意見を述べることは、難易度が高いものとなる（注3）。

入門単元として許容される点数を越えてしまう、ということは第二の類型である③「要点ノートの検討」の話し合いが「話し合いの力をつけるための話し合い」として重視されていたにもかかわらず、その過程では他の学習者が作成した要約の適否がその話題となっていることと関連する。これもまた、「相手との関係」の点数が許容される域を逸することになる。だからこそ、第二の類型はその後一度も繰り返されなかったと考えられる。

これらを踏まえると、この単元が一学期から三学期へと移行した理由として、中学校入学直後の学習者にとっては、単語の用例の適否に関する分析、および人間関係が構築されていない状況での相互批判がそれぞれ困難であったことがその一因として挙げられる。つまり、大村は第一・第二のタイプの単元が入門単元において許容される点数の上限を超えてしまう、と捉えていたものと考えられる。

## 2-2 単元「一つのことばがいろんな意味につかわれている」をめぐって

1977年度に実施された⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」は、ことばを話題とした①・②単元「ことばの意味と使い方」に類する学習として、一度だけ入門単元として位置づけられている。これは①・②単元「ことばの意味と使い方」よりも⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」の方が入門単元としてふさわしいとする大村の判断の所産であると考えられる。

⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」は、①・②単元「ことばの意味と使い方」と同様に単語の用例を検討する単元である。この単元では各グループに異なる単語を用いた例文十種前後が配布され、それらを用例によって分類する際に話し合いが行われる。この時検討の対象となる例文は、大村が用意したものである。一旦は入門単元の指導内容から単語の用例の検討を外したにもかかわらず、この年度に限って実践したのは、その学習活動の価値を認めた上で各項目の点数が①・②単元「ことばの意味と使い方」より低くなる見込みが大村にあったからであると考えられる。

⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」においては、例文が大村によって用意されたものであるので、話題となるのは単語の用例のみであり、その適否について

学習者が判定する必要はなくなる。さらに、①・②単元「ことばの意味と使い方」では、検討の対象となる例文が、他の学習者によって作成されたものであるために、まず用例の適否について検討した上で分類をしなければならない。これにより、⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」の観点の設定に関する点数は①・②単元「ことばの意味と使い方」と比べて低くなる。さらに、⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」では考察・検討の対象となる例文は大村が用意したものである。そのため、人間関係の構築の点数は、他の学習者が作成した例文や学習記録を批判的に検討する必要がある①・②単元「ことばの意味と使い方」および③「要点ノートの検討」と比べて低くなる。友人が作成した例文ではない分、検討がしやすいというわけである。

いずれの項目においても難易度が下がるため、単語の用例を検討する単元であっても、入門単元における話し合い指導として位置づけることが可能となる。これらのことから、大村は再び単語の用例を検討する単元である⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」を入門単元として位置づけたのでありと考えられる。

しかし、⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」はその後の入門単元において実践されていない。この要因は、国語学習発表会の単元に比べて観点の設定に関する点数が入門単元における話し合いの学習としては高いとする大村の省察によるものと考えられる。①・②単元「ことばの意味と使い方」と比べれば各項目が容易な⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」における話題も、あらかじめ用意された演目の選択、配列によるプログラム内容および役割分担を決定する国語学習発表会の話し合いと比べると、話し合われる内容について詳細に分析する必要がある。

つまり、①・②単元「ことばの意味と使い方」および③「学習記録の検討」と比べればそれぞれの点数は低いものの、それでも入門単元としては難易度が高く、入門単元における話し合いの話題は、極力容易なものにする必要があるという認識を大村が有していたことを示している、と理解できる。

以上の検討から、①・②単元「言葉の意味と使い方」、③単元「要点ノートの検討」、⑥単元「一つのことばがいろんな意味に使われている」と④・⑤・⑦・⑧単元「国語学習発表会」の差異は、話し合われる内容の平易であるということと、手引きの中心が話し合いの進行や方法等「言語能力」の指導に重点を置いていることといえる。次節ではこのことが示す意味について考察する。

### 3 三年間の見通しに基づく話し合いの入門単元の設置

本章では、大村国語教室における話し合いの入門単元における話題の変化に着目し、「国語学習発表会」の達成について考察した。その結果、言語外の条件にあたる観点の設定と人間関係の構築に関する項目の点数を極力低くしようとする大村の姿勢が認められた。そのような話題を設定した根拠は、単元全体の点数を抑えて、中学校入学直後の学習者に対して適切な難易度を設定しようとしたことに求められる。話し合いの入門単元においては、話し合いの基礎的な能力を身につけることが目標となるため、必然的に言語内の条件にあたる言語能力に関する項目の点数は高くなる。単元全体の難易度を抑えようとするならば、言語外の条件の諸項目の点数を下げざるを得なくなる。つまり、単元の目標を、話し合いの力を身に付けることに置くからこそ、話し合いの話題は難易度が比較的低いものが選択されたのである。

入学直後の第一学年一学期の段階において、話し合いを運営する方法の習得に重点が置かれた単元を実践した目的は、三年間の学習活動を見通したものと考えられる。本研究で主たる考察の対象とする 1972 年度に実践された単元を見て行くと、1 学年の間に話し合いの入門単元を含め 5 単元 29 時間もの発表の場が設けられている。3 年間を通してみると、14 単元 80 時間を発表会の時間として割り当てている。その準備のための話し合いの授業時数は、三年間で 121 時間に及ぶ。1972 年度入学者は三年間で国語科の授業を 493 時間経験しており、その 4 割近くが話し合いと発表会に費やされているのである。話し合いや発表会に向けた各自の作業時間を含めれば、その割合は半数を超えることになる。総授業時数に対する話し合いや発表会、およびそれに向けた準備の時間が半数以上を占めることは、1972 年度からの三年間は発表会を中心としたカリキュラムであったことにその特徴があるといえる。

1972 年度の話し合いの入門単元に関して、大村（1981）は次のように述べている。

私は、一年生の初めに、「学習準備」という単元をするのが例です。（中略）そのいちばんおしまいに、話し合いとか、発表会とかがございます。そういうことも中学三年間の生活では、これから終始やることになりますので、その基礎を置くということでございます。（106 頁）

上記の記述からは、大村が年間のカリキュラムを想定した上で入学直後の第一学年一学期に「話し合い」や「発表会」の基礎的な能力を身につける単元を設定したものと考えられる。学年の冒頭に、年間のカリキュラムを見通して基礎的な能力を身に付けるために、

安居總子（1987）は学年の冒頭に「授業開き」の単元を設定することの必要性を指摘している。安居は「授業開き」の単元の意図として「「出会い」を大切する」「基礎的基本的な学習力を身につける」「学習者の実態を知る」ことを挙げている。その中で、「基礎的基本的な学習力を身につける」ことに関しては「学習訓練」であるとし、「基礎的基本的学習力は、指導者自身が、今後学習をすすめていくについて、スムーズに学習に入っていける力、実際に学習をすすめていける力と考えるべきである。」（18頁）という考えを示している。

安居の指摘は、ここまでの考察を裏づけるものとなる。1972年度から始まる三年間のような、話し合いと発表会が連続するようなカリキュラムを構築した場合、その冒頭に当たる第一学年一学期の段階において、それぞれを運営する力を身につけておく必要がある。そうすると、必然的に入学直後の単元においては、話し合いと発表会という学習形態に学習者を慣れさせるとともに、その過程において話し合いや発表会の仕方に関する指導に重点が置かれるようになる。単元の難易度を中学入学直後の学習者に合わせるならば、言語能力に関わる事項の点数が高い分、詳細な分析や人間関係の確立を要する話題は避けられたと考えられる。

本研究で単元学習カリキュラムの構成要素として示した言語能力、観点の設定、人間関係の構築は、本章で検討してきたように相互に関連しあいながら単元の学習内容を決定づける要因となるのである。次章以降では、各構成要素のカリキュラムの詳細を明らかにしていく。

## 注

- 1 話し合いの入門単元の復元にあたり、学習者が作成した学習記録を参照した。主として参照した学習記録は以下の通りである。なお、個人情報の保護を目的として、作成者の名前は掲載しない。

1964年度学習記録 『あいさつ』（資料番号：3911A47）

1966年度学習記録 『国語学習の出発』（資料番号：4111B15）

1969年度学習記録 『新しい生活』（資料番号：4411C34）

1972年度学習記録 『ふたば』（資料番号：4711B39）

1975年度学習記録 『体験』（資料番号：5011A40）

1977年度学習記録 『国語学習記録』（資料番号：5211A45）

1978年度学習記録 『青空』（資料番号：5311B46）



1979 年度学習記録 『のら猫』（資料番号：5411A46）

- 2 この手引きでは、「たたずむ」という語句の使い方に関する議論が展開されている。ある学習者の「ぼくはへんだと思います。「たたずむ」って、そんなところに使われないんじゃないかな。」という問題提起を発端として、複数の観点から語句の用い方に関する検討が加えられている様子が描かれている。
- 3 単元「ことばの意味と使い方」の実践時期が移動したことについては、4 章で人間関係の構築の構成要素から検討する。

## 2章 大村国語教室における観点の設定のカリキュラム

### —単元「一年生からの手紙」への着目—

#### 1 大村国語教室における資料に対する検討方法

本章では、単元学習カリキュラムの構成要素のうち「観点の設定」について検討する。大村国語教室における観点の設定のカリキュラムに関する先行研究として、甲斐雄一郎（2010）によるものが挙げられる。甲斐は1972～74年度の観点の設定には段階があるとし、それは以下のように展開したとしている。

一年一学期：観点それ自体、またその設定の仕方の重要性に気付く。

一年二学期～二年三学期：いくつもの単元で観点の設定の仕方を指導者の例によって体験する。

三年一学期：グループにおける相談によって観点を設定してみる。

三年二学期：各自で設定した観点を前提として、学習を進める。（231頁）

上記の過程を序章において用いたエンゲストロームの用語によって言い換えるならば、第一学年一学期には観点の設定が単元を通して学ぶ「対象」の位置にあり、第三学年二学期には単元の課題解決に際して活用していく「道具」の位置にある、ということになる。これを踏まえると、観点の設定のカリキュラムとは、三年間を通して観点の設定を対象の位置から道具の位置へと移行させる過程として捉えられる（注1）。

1972年度入学者は、三年間で序章に示した単元（表（再掲）参照）を経験している。先行研究によって「いくつもの単元で観点の設定の仕方を指導者の例によって体験する」とされている第一学年二学期から第二学年三学期の間に実践された単元のうち、「国語学習発表会」「ことばの意味と使い方」「新一年生に石川台中学校を紹介する」「クラスの歌を作る」「私たちの生まれた一年間」「ほめことばの研究」の6単元では大村の示す観点に従って単元の課題を解決していく。これらの単元においては、大村によって示された観点は課題を解決するための「道具」として位置づけられる。

しかし、第二学年二学期に実践された単元「一年生からの手紙」は、観点の設定を学習者が行っているのである。この単元については、大村が1979年11月の「実践研究発表会」の際に配布した「提案一覧」と題された小冊子（『大村はま国語教室』別巻、筑摩書房所収）に参考となる記述がある。ここには1972～79年度までの実践の目標や工夫が一覧にまとめられている。238点に上る工夫の中で、単元「一年生からの手紙」は「観点のとらえ方

を学ばせるため」の単元として挙げられている。つまり、この単元では観点の設定の仕方自体が目標となっているのである。「提案一覧」に示された単元「一年生からの手紙」の目標に基づくならば、第一学年二学期から第二学年三学期の間は、大村の示す観点に基づいて考察するのみならず、学習者自ら観点の設定を目指されていた期間でもあるということになる。ここまでの用語に即して換言するならば、この時期においても観点の設定が対象の位置に置かれていたことになる。

本章では先行研究が明らかにした観点の設定のカリキュラムをより精緻なものとするため、単元「一年生からの手紙」を中心に検討し、その意義を探っていく。当該単元が採録されている学習記録『歩み』（資料番号：4822B35）や、1973年11月20日に行われた月例研究会で配布された資料（資料番号：A48）を参考としながら、単元の展開や学習活動を復元しつつ観点の設定のカリキュラムを明らかにしていくことにする。

表（再掲）1972年度入学者が経験した単元一覧

第1学年	1学期	国語学習入門/小さな研究
	2学期	学習記録に学ぶ/国語学習発表会
	3学期	スピーチ大会/ことばの意味と使い方/ 新一年生に石川台中学校を紹介する
第2学年	1学期	クラスの歌を作る/朗読発表会/五色のしか
	2学期	このスピーチに、この題を/一年生からの手紙/ 私たちの生まれた一年間
	3学期	五つの夜/ほめことばの研究/意見を書き合う
第3学年	1学期	明治・大正・昭和の作文の歩み/もっとこんな本も
	2学期	課題図書について考える/一つの意見/ 外国の人は日本(日本人)をこのように見ている
	3学期	平家物語を読む/ここはこれをふまえている

## 2 実践時期による観点の設定の位置づけ

### 2-1 学習者による観点の設定に関わる単元の概要

甲斐雄一郎（2010）が学習者自身による観点の設定に関わる単元として挙げているのは以下の単元である。

一年一学期：「小さな研究」

三年一学期：「明治・大正・昭和の作文のあゆみ」

三年二学期：「外国の人は日本（日本人）をこのようにみている」

以下、これらの単元の概略をみていく。「小さな研究」は第一学年一学期に実践された。この単元において、学習者は各自で観点を決定し、教科書に掲載されている教材文 10 点と 4 月から 6 月までに大村によって語られた談話 7 点の計 17 点の題名のつけ方を分類する。例えば、「（1）作（話）者の意図が表れている題 （2）意味の広い題 （3）作者の気持ちが表れている題 （4）意味のせまい題」等の項目を立て、各教材文・談話の題名をそれぞれの項目に配置していく。

分類した結果はクラスで共有され、他の学習者による分類の方法を知る。共有された後に書かれたまとめのレポートに、「みんなの分類のし方をよく見てみると、一つの物に対する視野が自分とはとてもせまいということに、気づいた。たとえば、「気をつけること三つ」というたった一つの題でも、人によっては、たいへんおもしろい観点からこれを分類している。」と書いている学習者がいた。

このような観点の設定の仕方によって分類の結果が変わることに着目してレポートを作成している学習者が多いことから、一つの資料であっても複数の分類する観点が存在すること、さらにその観点の設定方法によって、得られる結果やその資料の見方・捉え方も変化することを実感している様子がうかがえる。そのため甲斐はこの単元が実践された第一学年一学期を、「観点それ自体、またその設定の仕方の重要性に気付く」段階としている。ここでいう「重要性」とは、先に挙げた観点が複数存在することと、観点の設定による資料の見方・捉え方の変化を示している。このような「重要性」について学習者に体験させる単元であるため、この単元は観点の設定が対象の位置にある段階といえる。

第三学年一学期に実践された単元「明治・大正・昭和の作文のあゆみ」における資料は、明治から昭和にかけての中学生の作文が記録されている『中学生日本つづり方作文全集』が主なものである。この資料はテーマ（家庭生活、家族・隣人、学校生活、社会生活、職業・労働、健康・災害、自然・動植物、感想・日記、戦争・平和の 9 項目）ごとに巻が分

かれており、巻構成を活用してグループが編成されている。担当する資料を検討する観点は、学習者がグループでの話し合いを経て、大村と相談した後に決定する。例えば、家族・隣人のテーマを担当したグループは「子供は両親に対してどう思っているか」「家庭内で教育されていたこと」等の観点をグループ内での話し合いと大村との相談によって決定している。

単元「外国の人は日本（日本人）をこのようにみている」は第三学年二学期に行われた。この単元の資料は、大村と学習者が一年生の頃から集めてきた書籍や記事等である。膨大な量の資料に対して、大村は自然、生活・風俗、性質（国民性）、ものの考え方、文化・芸術、日本語の6項目をテーマとして示している。学習者は、各自が担当した資料に即してこれらのテーマに関わる事項の有無について明らかにしていく。各テーマに基づくその後の読書会の場においては、学習者自身がより詳しく検討する観点を自ら設定している。例えば、外国人から見た日本語というテーマにおける読書会では男女差や表記、難易度、他言語との関連、文法といった観点が学習者によって設定されている。

第三学年において実践された「明治・大正・昭和の作文の歩み」・「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」の両単元は、どちらも資料の検討は学習者が設定した観点を基本として行われている。序章で見たように、単元学習カリキュラムのうち、構成要素の一つとして位置づけた「観点の設定」の最終的な目標は、単元の課題解決に向けて適切な観点の設定を自然と行えるようになる、ということであった。そのため、単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」および「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」の両単元は、観点の設定のカリキュラムの到達点として位置づけられる。以上のことを本章で用いてきた用語によって換言するならば、観点の設定は第一学年一学期においては対象の位置にあり、それが第三学年においては道具の位置へ移行している、ということになる。このような過程をたどる観点の設定のカリキュラムにおいて、単元「一年生からの手紙」が持つ意味について、次項では見ていくことにする。

## 2-2 単元「一年生からの手紙」の位置づけ

単元「一年生からの手紙」は、1972年度入学者が第一学年三学期に経験した単元「新一年に石川台中学校を紹介する」と呼応するものである。単元「新一年に石川台中学校を紹介する」は、第二学年になる学習者が、新入生に対して自分たちの学校を紹介する文集を作成することを目的とした単元である。学習者は17時間をかけて文集を作成する。学習者の日常生活から取材することはもとより、学校要覧や古い生徒会誌等を資料として、大

村が示した例に基づきながら文集を仕上げていく。書かれた文章には、学校の歴史、年間行事の様子、校内や教員、クラブ活動の紹介、勉強方法への助言がある。単元を通して作成された文集は、一年生の国語科担当教員に手渡され実際に新入生が読むこととなった。そして、その文集に対する読者としての一年生一人ひとりからの礼状が、単元「一年生からの手紙」の資料となる（注2）。そして、一年生の文集に対する反応を礼状の分析によって知る、ということが単元「一年生からの手紙」の課題である。この課題の解決に向けた学習活動を通して大村が育てようとした能力は、1979年11月の実践研究発表会の際に配布した「提案一覧」によって知ることができる。「提案一覧」における単元「一年生からの手紙」の提案を参照すると、8項目12点が挙げられている。その中に「観点のとらえ方を学ばせるために」という項目があり、提案内容は「ものを見るとき、いろいろの角度から、それを見る観点をとらえる力をつけるくふう」とされている。このことから、課題解決に向けた観点の設定が単元の目標の一つであったことがわかる。

単元「一年生からの手紙」は、第二学年二学期に実践されている。この時期は、先行研究によれば観点の設定のカリキュラムの「いくつもの単元で観点の設定の仕方を指導者の例によって体験する」段階にあたる。しかし、実際に学習者による観点の設定が目標となっている単元が行われているため、この期間は先行研究の示す段階としてのみ観点の設定のカリキュラムに位置づけられるものではなくなる。次節ではこの期間の位置づけを探るため、単元「一年生からの手紙」の実際を確認していく。

### 3 単元「一年生からの手紙」の実際

単元は、第二学年の二学期冒頭から間に漢字テスト等中断をはさみながら18時間をかけて行われた。ここでは、単元「一年生からの手紙」の実際を確認していくことにする。

#### 3-1 単元の目標と方法

単元「一年生からの手紙」において、観点を設定することが目標として設定されていることは、先に挙げた「提案一覧」以外にも、1973年11月20日に行われた月例研究会で配布された「どのような能力を養う機会があったか」という資料によっても知ることができる。この資料における「読むこと」の項目に、「(1) 同じ題材の文章を多く読み、共通点を拾う。どのようなところに目をつけて読んだらこの資料を生かし役立てられるかを考える。採りあげた観点を分類し、整理して、まとめる。カードを利用する。(2) 観点によって、資料の手紙を読みなおす。目的を持って文章を読む」という点が挙げられている。

さらに、「聞くこと・話すこと」の項目内の「話し合い」において「たいへん、たくさん出ている観点を、まとめていく話し合い。ばらばらのようにみえるものに、通じるものを発見して、それによって一步一步まとめていく話し合い。」とある。諸資料における単元の目標から、学習者による観点の設定が単元の目標として位置づけられており、それを話し合いによって行うことが示されているといえる。

観点を設定する目的は、単元の冒頭に配布された手引きに示されている「私たちの作った文集を読んで、一年生はどういうことについて、どう感じているだろうか」という問いに答えることである。この課題は、一年生からの反応によって、作成した文集に対する自己評価を行うための観点の選定と自己評価の実行と捉えられる。

単元において検討の対象となった資料は、先述の通り文集を読んだ一年生からの礼状である。一年生全5クラスからの礼状が揃ったが、時間の都合上二つのクラスの礼状（総数81点）が単元の資料となった。この礼状を様々な観点から検討することによって、学習者は文集に対する自己評価を行うことになるのである。

### 3-2 単元の展開

ここでは、単元の冒頭に配布された手引きの項目に基づいて、単元「一年生からの手紙」の展開を確認していくことにする。

#### 【1】 一年生からの礼状を、各自で読む。（4時間）

全81点の礼状が冊子として配布され、それを各自で読んでいく。礼状には、文集の印象や、興味を喚起したり、参考になったりした箇所、文章の批評、文集への注文等が書かれている。礼状を読む際の手引きには、「① 読みながら「こういうことについて調べたらどうだろうか、こういう観点から見たらどうだろうか。」と考えたことを、つまり、観点、視点を拾う。② それをカードに書く」とある。学習者は資料を検討する観点を考えながら資料を読んでいく。読み進める過程で、各自が観点を考案し、カードに書く。大村は例として「どんなものが喜ばれているか」「どんな疑問が出ているか」「みんなが問題にしないのはどういうものか」という礼状の内容に着目させるものと、「注文をするときの言い表し方」という表現に着目させるものを挙げている。

#### 【2】 観点を整理し、まとめる。（2時間）

資料を読み、観点を採りあげたカードの整理を行う。各自で選定した10～15点の観点とその説明は、「こんな観点で（一） みんなの案」という冊子にまとめられる。

事前に大村が示した例に基づいて、学習者は内容面に関して「感謝されているものはな

にか」「どんなところを面白いと感じているか」等を考察する観点として挙げている。一方の表現面では、「褒める時にはどのような言葉を使っているか」「感謝の言い表し方にどのような種類があるか」等の観点を挙げていた。

### 【3】 話し合って、採りあげる観点を十くらいにしぼる。(2時間)

クラスの観点案をまとめた冊子「こんな観点で(一)」をクラス全体で読む際、大村は「大勢の人の取り上げている観点を取っていくこと」「たった一人でも、よい観点、多くの人の気づかなかったところをとらえているもの」「本人が、これは特に大切にしたいと注記しているもの」の三点に注意を促している。ここでの話し合いを経て、「こんな観点で(二)」が作成された。これは、グループ課題と個人課題が示されているものである。グループ課題は、主に文集の内容に対する意見を検討する。そのための観点が九項目にまとめられており、項目ごとに具体的な観点が3点～12点示されている。以下は各項目の具体例である。

- 一 ・どんなところが好かれているか
  - ・おもしろいといわれているのはどこか
  - ・どんなところがよろこばれているか
- 二 ・苦勞したと認められているのはどんなものか
  - ・感心されているのはどういうところか
  - ・感謝されているのはどういうことか
- 三 ・参考になったといっているところは
  - ・ためになったといわれているのはどういうところか
  - ・読みがいがあると思ったのはどんな点か
- 四 ・どんな疑問が出ているか
  - ・どんなところを疑問に思っているか
  - ・問題にされていないのは、どういうところか
- 五 ・批判しているのはどこか
  - ・どんなところがおもしろくなかったか
  - ・残念だと思われているところ
- 六 ・どんな注文が出ているか
  - ・もっと説明してほしい点はどんなところか
  - ・どこをくわしくして、といっているか
- 七 ・この文集を読んで、どんな興味をもったか



- ・自分なら、ここをどうすると思っているか
- ・文集を見て、最後にどんな決心をしているか
- 八 ・文章の組み立てや書き表し方をどう思ったか
  - ・わかりやすく書けていたか
  - ・会話体で書いたところはどうだったか
- 九 ・体裁をどう思ったか
  - ・表紙やカットについて、どんな感想をもったか
  - ・文集の名前をどう思ったか

上記の項目ごとにグループが編成される。各グループはそれぞれの課題について考察し、その結果をクラスで発表する。

個人の研究課題では、主に一年生の礼状の文章表現に着目させる。例えば、「どのような形容詞を使って、この文集をほめているか」や「ありがたい」ということを、どのようなことばであらわしているか」等、礼状の表現を検討する観点が示されている。個人の研究課題は、口頭発表の場を設けずにレポートにまとめて提出させており、単元の中心はグループ課題の方にあるといえる。

#### 【4】 観点別にグループを編成する。(5時間)

「こんな観点で(二)」に示された9項目から、学習者の希望によってグループを編成した。観点八、九を希望した学習者がいなかった為、全7グループとなった。なお、八、九の観点は各グループに割り振って担当させている。

グループに分かれた後、「それぞれの観点による研究と発表の手引き」が配布される。この手引きには、各グループの検討を進める際の方法が記されている。例えば「一、好意的に読まれた箇所について」のグループに対しては、「①意味によって四つぐらいにまとめる。たとえば、1(どんなところが好かれているか)、4(どんなところが喜ばれているか)、8(特によかったのはどれか)。もちろん、数は平均にではない。5(どんなところが感謝されているか)等は、一つ、別である。②分担して調べ、報告し合ってまとめる。③この反響をみて、考えたこと、感じたことをつける」とある。

各グループの手引きを概観すると、「こんな観点で(二)」に示された各項目内の観点のまとめ方の提示と、「考えたこと、感じたことをつける」という文言に代表される、各観点からの調査結果の報告に留まらずそれに対する考察を促す2点が共通点として認められる。



なれてきている型を、そのまま踏襲（どこも変えないで、やってきたとおりにやる）しないで、くふうすること」と指示されている。工夫の種類として、司会の言葉遣い、図表の説明方法に関する工夫が挙げられている。その中でも「考えたこと、感じたことは、ぜひ、みんなで発表しなさい」という手引きがあり、資料の分類だけではなく、そこから導き出される考察を述べることが強く求められている。

以上が、単元「一年生からの手紙」の概要である。次節では、観点の設定のカリキュラムにおけるこの単元の位置づけを考察する。

#### 4 観点の設定のカリキュラムの各段階—単元「一年生からの手紙」を中心として

##### 4-1 第一学年—学期の学習経験を前提とした単元「一年生からの手紙」

単元「一年生からの手紙」の内容を踏まえ、1972～74年度までの観点の設定のカリキュラムの各段階について、単元「一年生からの手紙」を中心に前後の単元との関わりに基づきながら考察していく。

第一学年—学期に行われた単元「小さな研究」において、学習者は教材文や談話の題名のつけ方を分類する観点を各自で設定し、その交流を行っている。この単元の課題は、資料には複数の分類する観点が存在することと、観点の設定方法によって得られる結果やその資料の見方や捉え方が変化するとの経験にあった。つまり、観点の設定そのものが対象の位置にあった単元であるといえる。そしてこの単元における学習経験は、学習記録の編集や文集の目次作成を行う際に継続して活用されている。

一方、単元「一年生からの手紙」の課題は、作成した文集に対する自己評価を、自ら設定した観点に基づいて行うことである。観点の設定の意義を知るだけでなく、実際に観点の設定を課題解決のための道具として用いる単元としてこの単元は位置づけられる。

学習者は資料となる礼状を読み、各自で検討する観点を探していく。ここで、観点を探すための詳細な手引きは無い。そうであるにも関わらず、「こんな観点を(一)みんなの案」にまとめられたように、学習者全員が各自で観点を探し出している。

手引きが無くとも検討する観点を探し出すことができた要因として、この単元に至るまでの学習経験の蓄積が考えられる。そしてその一例として、第一学年時に行われた単元「小さな研究」が挙げられるのである。この単元における学習経験が、一年生からの礼状を検討する観点を探していく際に詳細な手引きを必要としなかった要因の一つである。

その後、実際に検討を行う観点を決定するまでには4時間の授業時間を割いている。出

された観点案を絞り込むための話し合いに際し、学習者は多数の提案があったものや本人の強い希望があるものに注意しつつ、600点を超える観点の案を取捨選択していく。これは、単元の目標の一つである「どのようなところに目をつけて読んだらこの資料を生かして役立てられるかを考える」ための学習活動である。話し合いを経て、資料を検討する10点の観点が「こんな観点で(二)」にまとめられた。

観点を探すための詳細な手引きは無い一方で、観点の設定に関しては時間をかけてクラス全体での話し合いが行われていた。大村がクラス全員の観点を冊子にまとめた後、すぐに課題に取り組みせずにクラス全体で観点の設定に向けた話し合いの時間を設定した根拠は、学習者に単元の課題解決のための見通しを持たせるためであった、と考えられる。観点の探し方や観点の設定が持つことの意味は、先行する単元によって学習者は既に経験し、実感している。だからこそ、指導の中心を観点の探し方ではなく、観点の選択を通しての課題解決に向けた見通しの持ち方に置いたのである。

#### 4-2 第三学年一学期に実践された単元の達成要因としての単元「一年生からの手紙」

単元「一年生からの手紙」において、学習者は話し合いを経て決定した観点に基づいて資料を検討し、考察を行っている。これと同じ単元の展開を有しているのが第三学年一学期に行われた単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」である。資料の巻構成に基づいて割り当てられた各テーマを検討する観点は学習者によって決定される。資料の巻別にグループ分けが行われた後、グループ内で観点の検討と設定がなされている。

単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」において、観点の設定は全て学習者によってなされたわけではない。観点の設定にいたるまでの学習者の様子を大村(1983c)は、「やり方をあやまった研究というのは、ない方がよかったような結果を生むのだ、などと今まで言われたことがありますので、恐れております。それで相談するのです。」(145頁)と述べている。大村による学習の実際の描写からは、学習者が観点の設定に際し、積極的に大村と相談を重ねていた様子がうかがえる。

しかし、単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」においては、学級全体での観点の検討や、各観点に対する手引きの配布は行われていない。これらの支援を行わなかった根拠として大村は、学習者が「今までのことを考えてみんな自分で考えて」(同)学習を進められていることを挙げている。ここで大村のいう「今までのこと」とは、第二学年三学期に至るまでの学習経験を指していると考えられる。

第一学年一学期には単元「小さな研究」において観点の設定の仕方による結果の異なり

を実感する。それを踏まえ、第二学年二学期の単元「一年生からの手紙」によって、単元の課題解決に向けた見通しのつけ方とそれに基づく観点の設定を経験する。同じ時期には、大村が課題解決に向けた観点を示す単元も行われている。例えば単元「一年生からの手紙」の直後に実践された単元「私たちの生まれた一年間」では、自分たちが生まれた年の状況を鮮明に捉えることが単元の課題となる。用意された資料を調査する観点として大村は「災害」「少年の生活・教育」「文化・芸術」等6項目を示している。単元「一年生からの手紙」を経験している学習者は、大村の示した観点が課題の解決に向けた見通しに基づいて設定されていることを理解できるようになるのである。

第三学年一学期に実践された単元までは、観点を検討する学習活動が行われ、その際には大村による支援が行われていた。ここまでの観点の設定に関する学習の集大成が、第三学年二学期に行われた単元「外国の人は日本（日本人）をこのようにみている」である。この単元における観点の設定は学習者一人ひとりの選択に委ねられている。

単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」において観点の設定に関する手引きが存在せず、かつグループやクラスによる観点を検討も行われていないということは、三年間の単元を経験してきた学習者が単元の課題解決に向けた観点の設定に関しては一定の水準に到達した、とする大村の判断を示している。よって単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」は、観点の設定のカリキュラムの到達点として見ることができる。そして、学習者が自ら観点の設定を行えた要因の一つに、ここまで見てきたような単元における観点の設定に関わる学習経験の蓄積がある。

第一学年一学期から第三学年二学期までの過程は、観点の設定自体が「対象」の位置にあった段階から、学習者自身が観点の設定を「道具」として使いこなす「対象」に向かっていく段階への変化として捉えられる。つまり、観点の設定のカリキュラムは、観点の設定という行為を単元の課題に即して、手引きがなくとも自然に行えるようになる過程といえる。第一学年一学期に、学習者は課題解決に向かう際に観点の設定という「道具」が必要であることを知る。そして、その「道具」を大村に与えられたり、支援されたりしながら意識的に行ってきた観点の設定が、最終的には大村の支援無く学習者自身で行えるようになる。このような学習者が意識せずとも、観点の設定が行えるように単元を配列し、段階を経てその支援を徐々に減じて行く点に、大村国語教室の一つの特徴が認められるのである。

## 5 観点の設定のカリキュラムの全体像

大村国語教室における観点の設定のカリキュラムは、次のようにまとめられる。まず第一学年一学期における単元「小さな研究」において、学習者は観点を初めて自ら設定し、観点の設定の方法によって分類の結果が異なることを知る。次に、第二学年二学期における単元「一年生からの手紙」において、学級全体での検討を経て実際に観点の設定を行い、課題を解決するための見通しをつけることを経験する。単元「一年生からの手紙」における学習経験によって、大村が観点を提示する単元において、学習者は単元の課題の解決に向けた見通しに基づいて観点が提示されていることを自覚する。次の段階である第三学年一学期の単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」では、学習者相互の相談が中心となって観点を設定している。そして最終的に、第三学年二学期の単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」では、学習者が観点を設定することが基本となる。

第二学年二学期において、大村の示す観点に従って課題の解決を行う単元のみならず、学習者が課題解決に向けた観点の設定を行う単元も実践したことの意味は、観点の設定とは課題の解決に向けた見通しに基づいて行われている、ということを学習者に実感させることにある。この学習経験によって、学習者は他の単元において大村が観点を示した場合であっても、それが単元の課題の解決に向けた見通しに基づいて設定されていることを理解することができる。そしてその理解が、第三学年以降における学習者による観点の設定を可能としているのである。

観点の設定のカリキュラムは、当初「対象」の位置にあった観点の設定が「道具」の位置に移行し、学習者一人ひとりが課題の解決への見通しに基づいて、「道具」として観点の設定を使いこなせる存在へと育てていく過程として捉えられる。つまり、学習者が単元の課題解決という「対象」に向かっていくためには、そのための「道具」、すなわち解決に向けた見通しに基づく観点の設定が不可欠なのである。

この帰結は、学習者が主体となって課題を解決する学習の実践に際しては、課題の解決に向けた観点の設定に関する段階を指導者が意識し、複数の単元を経て観点の設定を学習者自身で行えるようにカリキュラムを組織する必要がある、ということを示している。

次章では、カリキュラムの進捗に伴って、本章で検討した観点の設定と言語能力に対する指導の重点が変化していることに着目し、その要因について探る。

## 注

- 1 1972年度からの三年間を通して、学習者は大村による手引きを用いて単元の課題を解決しているため、全ての単元における手引きは「道具」の位置にあるといえる。しかしここでは、学習者によって観点の設定がなされている単元群については、観点の設定が「対象」の位置にあるものとして捉えることにする。
- 2 大村は単元「新一年生に石川台中学校を紹介する」を報告する一環として、作成した文集が扱われた様子を『大村はま国語教室』第1巻（371～372頁）で紹介している。さらに、単元「一年生からの手紙」は、その名の通り一年生との異学年交流によって成り立っている。一年生側の指導を行ったのは当時石川台中学校に赴任していた廣野昭甫である。単元「一年生からの手紙」において、学習者が検討する資料となった礼状の指導やその実際に関しては廣野昭甫（1975/2007）において報告がなされている。

### 3章 台本型手引きにおける指導の重点の変化

#### — 単元「クラスの歌を作る」への着目 —

##### 1 台本型手引きへの着目

2章では、大村国語教室における観点の設定のカリキュラムを示した。本章では、単元学習カリキュラムの構成要素として観点の設定と共に挙げた言語能力に関する指導を取り上げ、観点の設定と言語能力の関係を明らかにする。二つの構成要素は、常に同じ配分で指導されているわけではなく、カリキュラムの進捗に伴って指導の重点が後述するように徐々に変化している。指導の重点の変化は、各単元における手引きの変化によって知ることができる。手引きの変化が最も顕著なものが、話し合いの指導における「台本型手引き」である。

話し合い指導の方法として、大村は三年間を通して台本型手引きを用いていた。台本型手引きとは、劇の台本のように話し合いにおける実際の発話を大村が想定して作成したものである。この手引きを用いた意図について大村(1981)は「グループで「こういうことを相談しなさい」と言ったのでは、ちょっとこれはできません。ですから、初めのあいさつから始めて、一つの台本—「グループの話し合いはこんなふうに」という題をつけておりますが—を作っておりました。この通りにしなければならぬというわけではありませんが、こんなふうというてびきです」(107頁)と述べている。大村が意図を述べた手引き「グループの話し合いはこんなふうに」は1章で検討した話し合いの入門単元において用いられたものであり、中学校入学直後の学習者を想定したものである。しかし、台本型手引きは中学校入学直後にのみ用いられたものではなく、三年間にわたって形式を変化させながら用いられ続けたのである。

本章では、1972年度入学者の中学校三年間における台本型手引きを用いた学習経験の蓄積に着目する。序章で述べた通り、当該年度入学者が経験した多くの単元は『大村はま国語教室』(全15巻)によって、その詳細を知ることができる。しかし、第二学年一学期に行われた単元「クラスの歌を作る」は、一学期の総授業時数の63時間のうち約半分の30時間をかけて行われた大規模な単元であったにも関わらず、全集に採録されていないことから、その詳細がわかっていない(注1)。

本章でこの単元に着目する根拠は、1972年度入学者が蓄積した学習経験全体の復元にもある。当該年度の学習経験の内容については、全集掲載の単元や国語教室通信等で他のど



の学年よりも明確になりつつある。ただし、30時間に及ぶ本単元について、その内容が明らかになっていないため、三年間の学習経験の蓄積全体を復元することが困難である。このため、単元相互の関連が見えにくくなっている。

そこで、単元「クラスの歌を作る」の概要や展開を、本単元の実践が含まれている学習記録『成果1号』(1973年度第2学年B組1学期(複製)資料番号：4821B35)と、本単元について発表された1973年5月25日と6月28日に行われた月例研究会の資料(資料番号：A48)から復元する。本単元を復元することにより、1972年度入学者の実践単元の全容がほぼ明らかになる。本章では、その結果に基づいて話し合い指導の重点の変化を明らかにするとともに、その変化の要因について考えることにしたい。

## 2 台本型手引きの変化

### 2-1 台本型手引きを用いた単元

本研究において用いている単元学習カリキュラムの構成要素に従えば、話し合い指導に関しても、話し合いを運営するための知識や相手に伝わる話し方の習得等の言語能力と、話し合われる話題に対する観点の設定の二つの指導内容が想定されていたといえる(注2)。そして、ここに挙げた二つの構成要素を含んでいる手引きが話し合いの形式と、話題を検討する観点を共に示している台本型手引きなのである。本章では、台本型手引きにおける言語能力と観点の設定の関係について、考察を進めることにする。

台本型手引きは、複数の単元において用いられている。そして、単元が実践された時期によってその形式が変化しているのである。1972年度入学者は三年間で表1に示した単元を経験している。そのうち、下線を付した単元においては話し合いの学習活動が行われており、さらに\*を付した単元では話し合いにおいて台本型手引きが用いられている。

話し合いが行われている12単元のうち、台本型手引きの使用が明瞭なのが「国語学習入門」「ことばの意味と使い方」「私たちの生まれた一年間」「外国の人は日本(日本人)をこのようにみている」の4単元である。

表1 1972年入学者が経験した単元における話し合いと台本型手引きの使用状況

第1学年	1学期	* <u>国語学習入門/小さな研究</u>
	2学期	あとがきに学ぶ/ <u>国語学習発表会</u>
	3学期	スピーチ大会/* <u>ことばの意味と使い方/</u> <u>新一年生に石川台中学校を紹介する</u>
第2学年	1学期	<b>クラスの歌を作る</b> /朗読発表会
	2学期	このスピーチに、この題を/ <u>一年生からの手紙/</u> * <u>私たちの生まれた一年間</u>
	3学期	五つの夜/ <u>ほめことばの研究</u>
第3学年	1学期	<u>明治・大正・昭和の作文の歩み/修学旅行二題</u>
	2学期	課題図書について考える/意見文を書く/ * <u>外国の人は日本（日本人）をこのように見て</u> <u>いる</u>
	3学期	平家物語を読む/ <u>ここはこれをふまえている</u>

表1に示したように、「小さな研究」「国語学習発表会」等のように話し合いの学習活動に台本型手引きを用いていない単元も複数存在する。これらの単元における話し合いの学習活動の位置づけに関して、大村はま(1957)による学習活動と単元の目標の関連を参考にしたい。大村は学習活動に際して「現れてくる場を、みんな指導の対象にするということではなく、その相ついでおこる経験の中で、いま指導を加えるものと、問題点はあってもふれずに、今は黙過するもの」(60頁)があると述べている。台本型手引きは、若木常佳(2011)が「大村はまが、話し合いの指導において実際にどうするとよいのか理解させることを目的として考案したものである。」(295頁)と述べるように、特に話し合いに関して「指導を加える」単元において用いられていると考えられる。その他の単元では、話し合いの学習活動は行われているものの、単元の目標としてはその他の指導に重点が置か

れているものとして捉えることができる(注3)。

## 2-2 台本型手引きの二種類の形式

話し合いの台本型手引きは、二種類の形式に大別できる。形式の一つは、話し合いにおける展開が具体的な発話によって示されている手引きである。

例えば、第一学年の入学直後に行われた単元「国語学習入門」における手引きの冒頭部分は次のようになっている。話し合われている内容は、朗読発表会の役割分担と発表順に関するものである。

司 では始めます。よろしくお願いします。

一同 よろしくお願いします。

司 きょうは、今度の発表会のプログラムを決めること、司会者、開会のことば、閉会のことばを決めることについて話し合うのです。話し合う順序を、次のようにしてはどうかと思いますが、どうでしょうか。まず、プログラムを作る。次に、司会者を決める。それから、開会のことばを言う人、閉会のことばを言う人を決めたいと思いますが、この順でどうでしょうか。ご意見をどうぞ。

A いいと思います。

B ぼくも、いいと思います。

C それでいいです。

D だいたいはいいいと思いますが、一つ一つの、つまり、作文なら作文を読む順、暗誦なら暗誦の順、だれからするのか、次々、どんな順にするか、決めておかないでいいでしょうか。

司会者が話し合いの内容について周知させた後、決定の方法や順番について議論を行っている様子が描写されている。学習者はこの台本型手引きの読み合わせを行いながら話し合いの展開の仕方を身に付けて行く。手引きには、話し合いの進め方はもとより、話題の提示や発言に対する確認、質問等、話し合われるべきこととその方法までも示しているのである。このような、具体的な発話の展開が示されている手引きを、ここでは台本型手引きの「展開例示形」と呼ぶことにする。この手引きは、先に挙げた二つの構成要素である言語能力と観点の設定のうち、話し合いの運営に関する知識の習得に重点が置かれているため、言語能力の指導に重点が置かれているものである。

もう一つの形式は、話し合う観点が主として提示されているものである。例として第三学年二学期に実践された単元「外国の人は日本(日本人)をこのようにみている」の話し合

い(読書会)が行われる際の手引きを取り上げる。手引きの冒頭は、展開例示形と同じように、司会者がこれまでの話し合いの経過と本日のテーマの提示を行っている。異なっているのはそれに続く以下の部分である。

司会 日本の自然は、外国の人の目には、どのようにうつっているのでしょうか。Aさんからどうでしょうか。

- これは「——」という本にあったのですが・・・。
- 「——」という本に・・・というのがあります。
- そんなことを言っているのですか。
- それは、自然は・・・という意味をもっているということですか。
- ……というのは、どういう意味でしょうか。
- それについては、・・・こういう考えも出てきそうな気がします、だれか、よんだ人、ありませんか。

これらの手引きでは、話題の提示や発言に対する確認、質問等、話し合われるべきことを示している。このように、話題について発言する観点を示している手引きをここでは「観点提示形」と呼ぶことにする。この手引きは、話し合いを充実させるために、話題に対する観点を示しているものである。なお、2章において、単元「外国の人は日本(日本人)をこのように見ている」は、学習者が観点を設定していると結論づけた。これは、観点提示形の手引きを踏まえた上で、各テーマについてさらに各自で観点を設定し、実際の読書会を展開させていたことによる。

同じ参加者の発話例を具体的に示した台本型手引きであっても、上記のような二種類の形式がある。用いられた手引きの形式は、単元「国語学習入門」「ことばの意味と使い方」「私たちの生まれた一年間」においては展開例示形であり、単元「外国の人は日本(日本人)をこのように見ている」では、観点提示形である。本章で取り上げる単元「クラスの歌を作る」は、第二学年一学期に実践された。その前後の第一学年三学期に実践された単元「ことばの意味と使い方」と第二学年二学期に実践された単元「私たちの生まれた一年間」は共に展開例示形である。ただし、第一学年三学期の単元で用いられた手引きは読み合うことを前提とした文字通りの台本であるのに対し、第二学年二学期の単元で用いられた手引きは話し合いの展開を示しているものの、その発言例には空欄や選択肢が設定されている。これは、自分たちの状況に即して手引きを用いて話し合いを展開していくための手引き、ということである。

本章で取り上げる単元「クラスの歌を作る」はこの両者の中間に位置づくものである。ここで本単元の展開や手引きの内容を明らかにすることは、1972年度入学者の学習経験の蓄積の全容の解明に資するとともに、台本型手引きの形式の変化の過程や要因に加えてその系統についての検討を可能にすることが期待できる。

### 3 単元「クラスの歌を作る」の実際

#### 3-1 単元の目標と方法

本単元の概要は、複数の学校関係資料を参考としながらクラスの歌の歌詞を創作することである。月例研究会で配布された資料には、この単元を通して「指導の機会を得た」ものとして、「身近な資料を読む」「辞書の活用」「話し言葉」を挙げている。ここでは特に、話し合いの台本型手引きと関連する話し言葉の指導に着目する。

この単元における話し言葉の指導について、大村は1973年5月25日に行われた月例研究会の資料中（資料番号：A48）で以下のように述べている。

詩を選ぶときのように、なかなか、こうと自分の思っていることを人に伝えにくい、(微妙なことばの感じなどを説明するときなど)場合があります。(中略)なんと言ってよいかわからない微妙なことをなんとかして表そうとした、その努力が力をつけたと思います。

この言葉を裏づけるように、話し合いを経た結果を報告する手引き「グループの発表のしおり」には「( )番目の( )は、( )と似ていますがこれは…」等、グループで選択した語句の語感について話し合った結果を報告する形式が示されている。

以上のことを総括すると、この単元の目標の一つとして、個人個人が持つ語感を他の学習者と比較することで、その適否を判断することが挙げられる。この意味である語句を用いた例文について、辞書を用いつつ話し合いを通して適否を判断させようとした第一学年三学期の単元「ことばの意味と使い方」の延長上に位置づく単元ということもできる。

以下、単元の実際を資料によって復元していくことにしたい。

#### 3-2 単元の展開

単元は、第二学年の一学期冒頭から朗読会や定期考査による中断をはさみながら30時間をかけて行われた。ここでは、単元「クラスの歌を作る」の実際を確認していくことにする。なお、単元の実践に対する大村の発言は全て月例研究会における配布資料からの引用である。

**【1】 資料を用いて、クラスの歌に取り込む語句について個人で検討する。(5時間)**

「石川台中学校 昭和48年度教育目標・努力目標」「第二学年の学年目標」「校歌」「生徒心得」を主たる資料として、個人でクラスの歌に取り込む単語を探していく。候補とした単語について、学習者は辞書を引いて、その意味をそれぞれノートに記録している。この段階の目標は、「身近な資料を読む」、および「辞書の活用」である。

大村は学習活動の意義について「ともすれば読まれずに見過ごされる、こうした身近の読み物を読ませることができました。(中略)ひと通り読むのではなく、辞書を活用しながら組の歌に盛り込む内容として、その奥行きを探るように読ませることができました。「思考」は「考える」、という程度にわかっていたことばを辞書で調べて、正確に深くとらえて興味を持ったようでした。」と述べている。この段階において個人で収集した語句が次の段階であるグループ内での話し合いの資料となる。

**【2】 組の歌に盛り込む内容をグループ、クラスでの話し合いを通して考える。(8時間)**

各自で選択した語句をグループでの検討を経て提案資料にまとめ、クラス全体で話し合い、取り込む内容を決定する。このグループでの検討の段階で台本型手引きが用いられている。手引きに基づいて、グループで取り込みたい語句をまとめた資料を作成し、クラス全体で発表する。その後の全体での話し合いを経て、クラスの歌に取り込む内容を決定する。B組では、24点の語句が全体での話し合いを経て決定され、それらを下記の五つの内容に大村が分類している。

A：まとまり・助け合う・仲良く・協力

B：実行・やりとおす・努力・思考力

C：健康・明朗・元気・はつらつ

D：主体的で美しいもの・ほんものを目がけて力強く・感動する心・夢を持つ・希望・新しいものに挑戦・新しいものをつくり出していく

E：誠実・純粋・すなお・打算がない

グループ、クラスと二つの段階の話し合いを設定したことに関して大村は「一つ一つの討議が実際に、次の討議なり学習なりに結びついていて、どうしても話し合わなければならない場面でした。討議の結果が形になってあらわれるものでした」と述べ、話し合いの連続による目的の明確化をその意義として挙げている。クラス全体での話し合いを経て決定された五つの分類を元に、学習者は各自でクラスの歌の歌詞を作成していく。

**【3】 各自で作詞をする。(2時間)**

クラス全体の討議を経て、各自で作詞をする。当初は、作詞のために十日程度の時間をとり、授業中に作詞をする時間を設けず各自で仕上げてくる予定であった。しかし、学校行事との兼ね合いから時間がうまくとれず、授業中にも作詞の時間を二時間とることになり、結局クラス全体での話し合いから六日後には全員分の作詞が完了した。

この点に関して大村は「やはり、じっとあたためていく十日間は、ほしかったと思います。時間をかけて熟らせていくべきであると思います」と時間をかけて検討させたかったという反省を述べている。

#### 【4】 グループで一編を選択し、仕上げた後にクラス全体での発表会(第一回)を行う。(6時間)

各自で完成させた歌詞をグループ内で検討し、代表となる一編を決定する。決定した一編について、グループ内で彫琢して発表会に臨む。発表会では、歌詞を朗読した後に「苦心したところ」や「長所」、「まだ完全ではないところ」等について報告する。

例えば、ある学習者は「苦心したところ」について「守りとおそう、最後まで」とされている歌詞が当初は「守りとおすが人間さ」という案であったと述べている。その変更の要因として、「「人間さ」の「さ」はたいへんくだけたことばで、ここに使うとすればほかのところにも全部使わなければなりません。「人間だ」にすると、ことばが強すぎます。それで、思い切って「守りとおそう、最後まで」と直しました」と報告している。このような助詞から受ける印象の他に、性差による言葉遣いの差異（「最初「いつまでもすなおな心なの」となっていました。「～なの」は男子にはちょっと使えません」）や凡庸な表現であることの指摘に対する戸惑い（「花美しく見えるなら…」の「花美しく」はよく使われるありふれたことばだそうですが、どんなことばで新鮮さを表現したらよいかかわからない）等が報告された。

全8グループによる発表を1時間で終え、単元は3週間程中断する。その間、単元「朗読発表会」や中間テスト、創作作文が行われた。

#### 【5】 大村の示す手引きによってグループで歌を推敲して改めて発表会(第二回)を行い、その後最も良かった歌詞に投票する。(5時間)

中断の後、発表した歌詞に対して推敲する点を示した大村による手引き「さあ直そう」が配布された。この手引きには、「「若者」ということばの感じは、皆さんよりも少し大きい人たちです。中学生には合いません。」という用いる語感の適否に関する指摘や「「花美しく」は「花が美しく」の「が」を省いたのですか。このような「が」、つまり、主語

を示している助詞は、文語の場合にはよく省かれます。(中略)全体が文語的ではないので、ここだけに文語の調子がいってきているので、ちぐはぐです。」という文語・口語の混同に対する指摘が多くのグループに対して認められる。他にも、「期待をかける」ということはよくいいますが、「にかける」ですと、すっかり意味が違って、「〇〇に賭ける」になってしまいます。」という助詞の使用法に関する指摘や修飾語の係り受けを質す指摘がある。各グループはこの手引きに従いながら推敲し、二回目の発表会を行う。発表会の内容は第一回と同様である。

発表会終了後、記名式により最も良いと思われる歌詞に投票をする。上位2グループのものはさらにクラス全体で検討することになる。

#### **【6】 投票結果の上位2グループの歌詞を各グループで推敲し、最終的に代表者で話し合いを行う。(4時間)**

前時の投票結果に基づいて上位2グループを発表する。その2グループの歌詞について、各グループでさらに推敲する。それぞれの歌詞について、修正の提案をプリントにまとめ、全体に配布する。その際に大村は「口頭で、考えてみてはどうか」という指示を出している。これは、実際に声に出して読んだ際感覚に焦点を当てるよう促しているものと考えられる。さらに、全体について検討し直すのではなく、「全部取り上げなくても、一か所でもよいから、じゅうぶん考えて、よい提案をしてほしい」と要望を出している。

2グループの歌詞に対して示された提案に基づいて、各グループの代表者が討論を行う。各グループの代表者は学習者の互選である。基本的には、代表者である学習者が話し合いを行うパネルディスカッションの形式であるが、聞いている学習者に対しても考えがある場合には発言をするよう促している。代表者の話し合いにおける、2グループに対する意見の詳細は記録に残っていない。この代表者の話し合いをもって、単元は終了する。まとめの文章を書いたり、曲をつけたりする学習活動は行われていない。以上が、本単元の展開と実際である。

#### **3-3 単元「クラスの歌を作る」における台本型手引き**

本単元における台本型手引きは「【2】組の歌に盛り込む内容をグループ、クラスでの話し合いを通して考える」段階において用いられている。話し合いの目的は、クラスの歌に採用する語句の絞り込みにある。以下は、台本型手引きの全文である。なお、引用文中の「/」は実際には改行していることを表す。

1 司 ではこれから始めます。よろしくお願いします。



- 2 一同 よろしくお願ひします。
- 3 司 これから話し合うことは、私たちの組の歌に、どういふ精神、どういふ気持ちをうたうかということです。／今まで、学校の教育目標をはじめ、資料について、めいめいでいろいろ調べてきました。それをじゅうぶんに生かしたいと思ひます。／いろいろあるなかで、これはぜひ、どうしても、と思ひのと、それほどでもないものとあるだろうと思ひます。また、その「ぜひ」といふなかにも、順があるかもしれませぬ。／それから、資料として調べたなかにはなかつたけれども、つけ加えたいといふものも、きっとあると思ひます。／そういうことを話し合つて、グループの案をまとめるのです。／まとめて言ひますと、きょうは、「どううたうか」ではなくて、「何をうたうか」を話し合うのです。／まず、調べたことから始めましよう。どういふことがあるか、出してください。
- 4A まず(ア)といふことがあると思ひます。
- 5B ぼくもそう思ひます。
- 6C それはあると思ひますが、一番にあげるほど大事ではないと思ひます。
- 7 司 どれが大事かといふことはあとにして、まず、ありつたけ出してみませぬか。
- 8C そうですな、じゃあ(イ)。
- 9D それから(ウ)。
- 10B (ウ)は、どの資料から考へたのですか。
- 11D 自分で考へたのです。
- 12B え？それは・・・
- 13 司 資料から考へたのを先に出しあつて、それから自分たちのつけ加えたいものを  
出していこうと思ひますが、どうですか。
- 14B それでいいと思ひます。
- 15A・C 賛成
- D はい。それでは(エ)。
- 16 司 私からも出させてください。(オ)
- 17A ああ、それもありましたな。
- 18B (カ)
- 19C それは(イ)と同じ意味でしょう。
- 20B そうかなあ。でも、少し感じがちがうと思ひます。

21D ちがうと思います。ことばの感じが。

22 司 いちおうだしておいたらと思います。

23C そうですね

♪♪

24 司 もう資料からはないでしょうか。／では、ここまでをまとめましょう。

25 司 この、たくさんあるのを、まず三つくらいに分けてみましょう。どうしても入れたいのと、できたら入れようというのと、その二つの中間と、三つに。／三段にメモがとれるように、用意してください。

26D まず1のらん、「どうしても」のところに、(イ)を。

27A 賛成

28B 私は(イ)は、2のらん。

29A どうして？

30B だって(イ)はね・・・

31C それもそうだけど、こういうことも考えられませんか。

32 司 ほかのをもっと決めてから、(イ)のことをもう一ぺん考えることにしましょう。

33A (カ)は、ぼくは3でいいと思います。

♪♪

34 司 今度は、つけ加えるのを出してください。さっきのDさんの(ウ)がありました。まず(ウ)。

D もう一つ(ク)。

A (ケ)をぜひ。

B (コ)と、それから(サ)

(いろいろ出たのについて、25のようにする。)

35 司 では、全体討議に提案する案をまとめましょう。

空欄には、各自が選択してきた語句と、選択の根拠を各自で補充していく。手引き全体では、まず司会によって話し合いの内容が、語句の選定であることが示される(3)。次いで、候補となる語句の提示(4～18)、意味の重複に対する指摘や選択の根拠の提示、語感の検討等、語句に対する評価や吟味(19～33)、追加する語句の提示(34)がなされている。

手引きを用いた話し合いの結果として、あるグループは「どうしても」の欄に「実行力・思考力・希望に燃える・友情・責任・協力・誠実・積極的・はつらつ」(9点)、「でき

たら入れよう」の欄に「実践・つねによろ気・真心」（3点）、「その二つの中間」に「主体的・情操豊か・奉仕・ひたすらはげむ・調和・真理・明訓・確かな物を見ぬく・向上・活発」（10点）の各語句が挙げられている。ここで挙げた語句をクラス全体に向けて発表し、クラスの歌を作成する際に用いる語句を決定していく。

グループで提案する語句を選定していく具体的な展開例が示されていることから、単元「クラスの歌を作る」の台本型手引きは、展開例示形といえる。ただし、先行する台本型手引きを用いた単元「ことばの意味と使い方」とは、同じ展開例示形であっても相違点もある。それは、学習者に委ねられる箇所の設定である。

2節2項で示した通り、単元「国語学習入門」「ことばの意味と使い方」「私たちの生まれた一年間」における台本型手引きには、空欄なく具体的な話し合いの展開例が示されている。一方、単元「クラスの歌を作る」では、学習者による補充が不可欠な空欄が設けられるようになる。いわば展開例示・空欄補充形といえる手引きである。その後の単元「私たちの生まれた一年間」では、さらに多くの空欄が設けられ、最後には単元「外国の人は日本(日本人)をこのように見ている」で用いられたような、観点提示形へと移行していくのである。

## 4 各構成要素の趨勢

### 4-1 言語能力の指導の減少

大村国語教室の手引きは、台本型手引きが展開例示形から展開例示・空欄補充形、そして観点提示形へと変化していったことが明らかになった。その過程は、言語能力と観点の設定の連動によって理解することができる。ここではまず言語能力の指導に関わる事項の手引き上の変化を見て行くことにする。

言語能力の指導は、展開例示形の手引きに多く示されている。例えば、入学直後の単元「国語学習入門」における手引きでは、話し合いの始め方、間が生じた時の切り出し方、話題の転換の方法、賛成・反対を含む意見の示し方、質問・確認の仕方、話が逸脱した時の修正の仕方、話のまとめ方等が示されている。これらは全て、話し合いを運営する上で必要となる言語能力の指導に関わる事項である。

その後に用いられる、本章で扱った展開例示・空欄補充形の手引きでは、話し合いの始め方や、話し合いの展開を促す方法等は発話番号1~3のように変わらず示されている。しかし、話が逸脱した際の修正の方法や、自分の意見の根拠の表し方が示されなくなる。そ

して、第三学年において用いられる観点提示形の手引きでは、質問や確認の方法やそのまま示されているものの、その他の言語能力の指導は示されていない。

同じ台本型手引きでありながらその形式が変化した要因は、学習経験の蓄積にある。当該の三年間において、学習者は複数話し合いの学習活動を経験しており、第三学年の段階では展開例示形の手引きによって発言の方法や話し合いの進行等は既習事項となっている。そのため、話し合いの目的に即した話し合いの進行の詳細や発言の仕方を、具体的な展開例に即して指導する必要性は減じていくものと考えられる。

#### 4-2 継続する観点の設定

言語能力の指導が減少していく一方で、観点の設定に関わる指導は、三年間継続して行われている。単元「国語学習入門」における話し合いでは、手引きの大半が言語能力の指導で占められているため、観点の設定は発表会のプログラム配列の決定に際しての留意点が示されているのみである。続く単元「ことばの意味と使い方」においても、展開例示形の台本型手引きが用いられており、依然として言語能力の指導に重点が置かれている段階である。しかし、この単元の台本型手引きにおいては話し合いの基本を確認しつつ、語句の用例の適否を検討する具体的な場面を提示することによって、その観点を示しているといえる。

展開例示・空欄補充形に移行した後である第二学年の単元「クラスの歌を作る」でも、発話番号19～33のように、提示された語句に対して評価・吟味する観点が示されている。同じ形式の手引きを用いている単元「私たちの生まれた一年間」においても、担当した資料について報告し合い、その分類について検討する観点の提示がある。

そして、第三学年二学期に用いられた観点提示形の手引きでは、先に見た通り話し合われるべき観点の提示が手引きの中心となっている。以上のように、観点の設定は、台本型手引きの形式が変化しても変わらずに継続して示されているのである。これは、言語能力の指導に比べて、観点の設定は話し合いで扱われる題材と単元の課題によって、話し合いを充実させるための要点は異なるため、学習経験の蓄積があったとしても最低限の指導が継続して必要であることによると考えられる。

### 5 カリキュラムの進捗に伴う指導の重点の変化

展開例示形から展開例示・空欄補充形、観点提示形へと変化した過程は、進行の理解や発言の仕方等に関する事項が指導の中心から外れていく過程として捉えられる。学習者が

実際に課題解決を目指して話し合いを行うためには、展開例示形の台本型手引きを用いて、運営や進行の方法を習得した上で実際に話し合う学習経験の蓄積が必要だったのである。その蓄積を経た第三学年二学期に、観点提示形の手引きを用いて、話し合いの進行を大村が学習者に委ねたことは、言語能力の指導を行わなくとも、話し合いを運営できる能力は既に学習者には備えられている、という大村の判断によるものであったと考えられる。

台本型手引きの変化は、進行の理解や発言の仕方等に関する事項が指導の中心から外れていく過程として捉えられた。この変化は、大村国語教室の話し合い指導の重点が言語能力から観点の設定へと移行している過程を表しているのである。

本章では、台本型手引きにおける言語能力と観点の設定に対する指導の重点の変化を考察した。4章では、言語能力、観点の設定と共に単元学習カリキュラムの構成要素として挙げた人間関係の構築のカリキュラムを明らかにしていく。

## 注

- 1 単元「クラスの歌を作る」が全集に採録されなかった要因としては、ページ数や巻数等、形式的な側面からの制約による可能性もある。しかし、単元の内容的な側面、つまりこの単元固有の事情で掲載が見送られた可能性もまたある。

大村が本単元についての発表を行った、1973年5月25日に開催された「月例研究会」の資料によって知ることができるのは、この単元が、大村の当初の計画とは異なる形で実践されたということである。単元構想の段階では、校歌についての学習を構想していたが、資料が揃わなかったため断念せざるを得ず、その代わりに学校の教育目標や学年の目標、学校要覧や生徒心得を活用したクラスの歌を作成する学習の構想に至ったとしている。加えて大村は作成するものが歌である以上、作詞のみならず作曲の可能性も検討していたものの、音楽科の授業内容の進捗と合わずに「歌を作る」という単元ながら、実際に歌を作ることは出来なかった。複数の学習記録を検討しても、実際に歌を披露する機会は確認できていない。このことは、単元の構想が未完のままに終わった可能性を意味するのではないだろうか。全集に採録されなかった理由の一端として、以上のような事情を推測できる。

- 2 話し合い指導において「場」は重要な要素である。しかし、本章では台本型手引きから読み取ることができる話題に対する観点の設定に焦点化して「言語外の条件」を捉えることにしたい。

3 第一学年三学期に実践された単元「新一年に石川台中学校を紹介する」においては「どのような能力を養う機会があったか」の中に、「討議」として話し合いに関わる能力を育成する機会があったとされている。ただし、その目標に即した具体的な手引きが用いられていないことから、ここでは考察の対象外としている。

## 4章 大村国語教室における人間関係の構築のカリキュラム

### —单元「ことばの意味と使い方」の実践時期をめぐって—

#### 1 国語科教育における人間関係の構築

本章では、単元学習カリキュラムの構成要素の一つとして挙げた「人間関係の構築」の指導過程とその進捗に伴う指導内容の変化について明らかにする。国語科における人間関係の構築に関する研究は、2013年5月と2015年5月に日本国語教育学会の機関誌『月刊国語教育研究』の特集がそれぞれ「人間関係を育む言語活動」「人間関係力を育む国語教育」とあるように、研究が蓄積され始めた領域といえる。

人間関係というと、教科教育を離れ生活指導や学級経営の課題と考えられそうである。しかし、府川源一郎(2013)は「教室の言語活動は、仲間同士の関係を新たに構築したり、それを更新したりしながら、さらなる言語活動を生み出し、人間関係を活性化させるのだ。この意味、教室内の言語活動を充実させ、その質を高めていくことは、そのまま教室内の人間関係を育むことと同義だとも言えるのである」(2頁)と述べ、国語科の学習と人間関係の構築の関連を指摘している。府川の指摘は、序章で提示したエンゲストロームによる学習理論にける「共同体」、つまり他の学習者の存在が学習を構成する一つの要素として位置づけられていたことと関連する。両者の指摘は、他の学習者との関係が学習活動に影響を与える、という点で共通している。

言語活動に人間関係が関わっていることを念頭に置きながら実践を構想していた人物の一人として、本研究の対象としている大村はまがいる。大村(1962)は国語教室における人間関係の構築に関して、「広く学級経営の問題であるとも言えよう」(182頁)としつつも、「そうやって国語教室の指導から略してしまうことは大きな誤りであり、また、国語教室を充実させる面から考えても、大きな手ぬかりであると思う」(同)とも述べている。さらに、序章で挙げた「話すことの系統表」の学習内容を決定する「言語外の条件」の一つに、「相手との関係」を挙げていることから、大村の国語教室において人間関係の構築が学習内容として意識されていたといえる。

本章では、大村国語教室において複数年度にわたって実践されていながら、実践時期が変化している单元「ことばの意味と使い方」に着目する。この单元は1章で確認したように、1964年度と1966年度には中学校入学直後の一年生を対象として実践されている。一方で、本研究の考察対象としている1972年度にはほぼ同じ内容の单元が三学期に実践さ

れている。その実践時期の移動の一つの要因として、1章では話し合いの話題の難易度を中心に検討した。その結果、話し合いの入門単元における話題は難易度が低いものが選択されていることを指摘した。本章では、実践時期の移動のもう一つの要因として、人間関係の構築の進捗から考察する。そして、人間関係の構築の過程（本章では、「人間関係の構築のカリキュラム」と称する。）とその進捗に伴う指導内容の変化について検討する。以上の検討を通して、大村国語教室における人間関係の構築のカリキュラムを明らかにしたい。

## 2 大村国語教室における人間関係構築の位置づけ

### —話し言葉教育における二つの目標からみる人間関係の構築の位置づけ—

大村（1983a）が「教育は結局個人である。学級もグループも、個人を育てるためのもの」（411頁）と述べるように、大村国語教室においては個人の成長が目指されており、学級内あるいはグループ内の人間関係の構築自体が単元の目標となったことはない（注1）。その一方で、その「個人を育てるため」に必要な教室内的人間関係に関してしばしば言及している。例えば大村（1962）は、「話し合いの指導をしていくために先行しなければならないこと」の一つとして、「学級の中で、だれかがだれかをあなどっていない、また、だれかがだれかにあなどられていると思っていないということ」（182頁）を挙げている。これは、互いを認め合える人間関係が構築されていなければ、話し合いをはじめとした交流による諸言語活動は空疎なものになってしまう、と大村が考えていたことを示しているといえよう。

大村が単元の構想に際して学級内の人間関係について考慮していたことは、序章で取り上げた「話すことの系統表」によっても裏づけられる。大村は「言語外の条件」の一つの項目として「相手との関係」を設定している。このことは、話すことの学習の成立条件に「相手との関係」、つまり学級内での人間関係があると大村が考えていたことを示すものである。

「言語外の条件」の難易度は三段階で構成されている。「相手との関係」の項目内で最も難易度が高いとされているのが「初対面の人」である。その次の難易度が「親しくない人、ただ互いに顔だけ、あるいは、名だけを知っている人」であり、最も難易度が低いのが「親しい友人」となっている。これは、「親しい友人」を相手として話をするのは容易であるが、「初対面」の人を相手に話をするのはそれに比べて難易度が高いということを意味している。この一覧表からは、大村が人間関係の構築を段階があるものとして捉えていたことが



わかる。

大村が人間関係の構築に関して、「広く学級経営の問題でもあるといえよう」と述べているように、国語教室においては人間関係を構築することのみが目標となるのではない。それと共に言語能力の育成や題材への理解が単元の目標として存在する。このように教科内容への理解と共に、人間関係の構築が国語科の目標となることは、主に話し言葉教育における目標論において検討されてきた。長田友紀（2011）は先行研究の術語に依りながら、話し言葉の目標論を二区分するものとして「課題領域」と「社会的情緒領域」を挙げている。「課題領域」とは「情報内容に焦点」を当てた「話題そのものの議論に関する行為」であり、一方の「社会的情緒領域」とは「他者との人間関係に焦点」を当てた「人間関係の調整に関わる行為」であるとする。国語科における人間関係の構築は、長田の示す二つの目標のうち社会的情緒領域にあたる。本章の目的を長田が示す術語に基づいて言い換えるならば、大村国語教室における社会的情緒領域にあたる学習の蓄積過程と、それに伴う課題領域の指導内容の変化について明らかにすること、となる。

長田は「国語教育においては、この両者のどちらにより重きを置くのかという目標設定がなされやすい」と指摘する。その上で、「課題領域と社会的情緒領域の目標をいかに乖離せずに統合していくか」が、課題として残されているという。長田の用語を、本研究で用いてきた用語によって考察すると、単元学習カリキュラムの構成要素として挙げた三点のうち「観点の設定」は、話し合いの内容について理解するための道筋を示すものであることから、「課題領域」と重なるものであると考えられる。そして、本章で考察の対象とする「人間関係の構築」は、「人間関係の調整に関わる行為」であることから、「社会情緒領域」と重なるものといえる。残る「言語能力」は、「話し言葉の目標」そのものであることから、「課題領域」と「社会情緒領域」の両方に関連するものとして捉えられる。この理解は、序章で挙げた倉澤栄吉による「言語三角形」の理論と合致するものである。

本章では、人間関係の構築と他の構成要素との関連に着目し、3章と同様にカリキュラムの進捗に伴う指導内容の重点の変化から、人間関係の構築のカリキュラムを明らかにしていくことにする。

### 3 人間関係の構築に関わる学習経験の蓄積

#### 3-1 単元「ことばの意味と使い方」の実践時期移動の要因

大村国語教室における人間関係の構築過程を明らかにするため、1章でも考察対象とし

た1972年度の第一学年三学期の単元「ことばの意味と使い方」に着目する（注2）。1964年度と1966年度に実施された単元「ことばの意味と使い方」は、第一学年の一学期に初めての話し合いの単元として行われていた。それが、1972年度以降は入門単元として行われておらず、1972年度では第一学年の三学期にこの単元が行われている。つまり、大村は一度入門単元において実施した学習を異なる時期に位置づけたのである。

実践時期の移動の要因を探るべく、まず単元「ことばの意味と使い方」の概要を確認する。この単元においてまず学習者は、各グループ一つの語句を割り当てられ、他の学習者がその語句を用いて作成した用例の適否を検討する。話し合いの手引きには、「たたずむ」という語を例とした話し合いの具体例が示されており、その話し合いの中で語句を用いる場所、状況、単語から受ける印象や辞書的な意味、不適切な用例についての話し合いが行われる。学習者は手引きに示されている観点を参考に、用例の適否について検討する。

次に、グループで検討した結果を学級全体で発表する。発表に際しては、発表方法に関する手引きと共に、発表に対する質問をするための手引き「質問のしおり」が用いられる。「質問のしおり」とは、用例の適否について検討した結果の発表がなされた際、その質問の方法を示したものである。例えば、「———」と同じように使える言葉には、どんなことばがありますか。それは「———」と全く同じに使えますか」のように疑問を示すものや「わたしの例文は、×になっているのですが、さっきのお話………を聞いて考えますと、これもいいのではないかと思います」のように、発表に対して批判的なコメントをする方法が例として提示されている。

用例の検討や発表に対する質問に際しては、友人が作成した例文や発表内容に対して批判的な意見を述べる必要がある。序章で挙げた大村が示した「話すことの系統表」の「言語外の条件」に基づけば、「親しい友人」を相手として話をするのは容易であるが、「初対面」の人を相手に話をするのはそれに比べて難易度が高いということを意味している。中学校入学直後の話し合いは、人間関係が構築されていない段階であり、他の学習者と話すこと自体が緊張感を伴う難易度の高い学習活動である。そのような状況において、他の学習者の例文について批判的に意見を述べることはさらに難易度が高くなり、入学直後の段階では実践が困難な学習活動ということになる。以上のような状況から、大村はこの単元の実践時期を入学直後から移動したものと考えられる。

そうであるならば、単元が実践された三学期においては相互の批判を受け入れ合い、協力して語句の用例について検討し、言葉の持つ幅広さを知ろうとする人間関係が既に教室

の中に構築されている、とする大村の判断があったということになる。そして、そのような人間関係は、三学期に至るまでの諸単元における学習活動の蓄積によって構築されてきたはずである。

以上のことを踏まえ、次項では 1972 年度に実践された単元「ことばの意味と使い方」に至るまでの人間関係の構築に関わる学習経験の蓄積を見ていくことにする。

### 3-2 相互批判し合える関係に向けて—単元「ことばの意味と使い方」に至るまでの学習経験の蓄積

単元「ことばの意味と使い方」に至るまでに、学習者は以下の単元を経験している。

第一学年一学期	国語学習入門／小さな研究
二学期	学習記録に学ぶ／国語学習発表会
三学期	スピーチ大会

これらの単元の中で、人間関係の構築に関わる学習が行われているのは、「国語学習入門」「小さな研究」「学習記録に学ぶ」「国語学習発表会」の四点である。

大村国語教室における人間関係の構築の出発点となるのは、相手への感謝や共感である。中学入学直後に行われた単元「国語学習入門」では、朗読・暗誦・作文の発表を聞き、他の学習者に対して感想の手紙を書く学習活動が設定されている。手紙を書く際に用いられた手引きには、発表で用いられた語彙の意味が明確になったことに対する感謝や、朗読・暗誦において発表者が強調していた箇所に対する共感を表すような書き出しが示されている。大村は、手引きに感謝や共感を示す書き出しが多いことに触れ、「だいたい、よい場合、共感する場合の例ばかりですが、その反対の場合や疑問をもったのでたずねる場合もあるでしょう。しかし、態度としては、よいところを探したいと思います。」と手引きに示している。この手引きからは、入学直後の単元においては他の学習者に対する共感を学習者に呼び起こさせることによって、相互交流の第一歩を歩ませようとしていることがうかがえる。大村による「話すことの系統表」における「相手との関係」の用語に従えば、中学校入学直後である単元「国語学習入門」において手紙を書く相手は、難易度が高い「初対面の人」あるいは「親しくない人、ただ互に顔だけ、あるいは、名だけを知っているひと」である。相互に緊張感が残る時期であることを考え、批判や疑問を呈すことよりは行いやすい共感する場合を示し、「よいところを探」すよう促したものと考えられる。

一学期の後半には、単元「小さな研究」が実践された。この単元では、教科書に掲載されている文章と大村による談話につけられた題名のつけ方を学習者各自で観点を決定し分

類する学習活動が行われている。他の学習者が分類した結果に対するコメントを述べる際には、これまでと同様に共感を示す観点が示されている一方で、「これとこれをくくったのは、どうしてですか」のように、疑問を示すものもある。

二学期の冒頭には、単元「学習記録に学ぶ」が実践された。学習者はこの段階において日々の学習をまとめた冊子である学習記録を作成する。この学習記録には、各自が学習をふりかえる「あとがき」を書くことが求められている。単元「学習記録に学ぶ」では、学習者全員分の「あとがき」がまとめられた冊子である「あとがき集」が配布されている。「あとがき集」を読み、感想を書く際の手引きには、共感や称賛、同意の例と同時に、「——さんは……………こういうことは考えないのかな、……………こういうことは、どう思うのかな、と思います」というように、疑問や意見を述べる例が記されている。この手引きからは、一学期には意図的に避けられていた疑問を呈したり意見を述べたりすることが、多少は可能である人間関係が、学習者の間で徐々に構築されてきたとする大村の判断があったものと考えられる。

二学期には、47時間をかけて行われた単元「国語学習発表会」がある。この単元における発表会では、複数の学習の成果が発表される。複数ある発表内容のうち、ここでは「文集の研究」を取り上げる。「文集の研究」は、夏休みの報告をまとめた文集が学習材となる。配布される文集には、目次や表紙がついていない。まず個人で文集全体を精読し、全ての作文の内容を把握した上で、内容に応じて作文を分類して小題のもとにまとめて目次を作成する。次に、文集の内容や書き出しの種類、題の付け方等文集を分析する観点をグループで検討し、決定した観点から分析した結果を発表する。

「文集の研究」がこれまでの単元と異なるのは、他の学習者の作品が検討の対象となっている点である。感想を述べるにとどまっていた他の学習者の表現に対して、この単元では内容を含め詳細な検討を行っているのは、単元「ことばの意味と使い方」と共通する点である。

以上の単元を経て単元「ことばの意味と使い方」は行われていた。この単元に至るまでに他の学習者に対して共感や感謝を示す段階から疑問を表明する段階、他の学習者の作品を検討する段階を経て、批判的な検討や質問を行う段階に至っている。大村国語教室には人間関係を構築することを目標として、このような段階を踏んだ単元が継続して行われていたのである。

単元「ことばの意味と使い方」を三学期において実践した要因として、単元に至るまで

の「社会的情緒領域」にあたる人間関係の構築に関わる学習経験の蓄積が挙げられる。第一学年二学期までの学習経験の蓄積によって、相互に批評し合うことを許容する人間関係を構築していったと考えられる。相互批評が可能となった人間関係が構築されているからこそ、他の学習者の用例に対して適・不適の判断をするのみならず、他のグループによって出された結果に対して「質問のしおり」で発表に対する反論の例を示すことができたのである。

#### 4 人間関係の構築後における単元の指導内容の変化

大村（1994）は話し合いの場では、参加者各々が「なるべくそれがユニークで、その人らしい着眼で、他の人と違ったものを持っている必要がある」（162頁）と述べている。この言葉を裏付けるように、1972～74年度の大村国語教室においても学習者やグループごとに異なる課題を与え、それぞれの成果を発表させたり話し合わせたりする単元が行われている。そして、そのような単元は全て単元「ことばの意味と使い方」の後に実践されている。

つまり、大村国語教室においては一定の人間関係が構築された後に、学習者はグループごとや学習者ごとに資料や観点が異なる課題を与えられている、ということである。学習者自身が行う学習の成果は、そのまま他の学習者にとって必要な情報となり、他の学習者の学習の成果は自分が単元の課題を解決するために不可欠なものとなる。単元の課題は学級全体で共通しており、学習者はその目標を達成すべく、一人ひとりが「他の人と違ったもの」を担当するのである。

単元「ことばの意味と使い方」以降、学習者は以下の単元を経験している。

第一学年三学期	新一年生に石川台中学校を紹介する
第二学年一学期	クラスの歌を作る／朗読発表会／五色のしか
二学期	このスピーチに、この題を／一年生からの手紙／私たちの生まれた一年間
三学期	五つの夜／ほめことばの研究／意見を書き合う
第三学年一学期	明治・大正・昭和作文の歩み／もっとこんな本も
二学期	課題図書について考える／一つの意見／外国の人は日本（日本人）をこのように見ている
三学期	平家物語を読む／ここはこれをふまえている

以上の単元の中で、グループや学習者ごとに課題が異なっているのは、「一年生からの手紙」「私たちの生まれた一年間」「ほめことばの研究」「明治・大正・昭和作文の歩み」「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」の計五単元である。

単元「一年生からの手紙」は、2章で示した通り単元「新一年生に石川台中学校を紹介する」で作成した文集に対する一年生からの礼状を検討し分析する単元である。「感心・感謝されているところ」や「注文がつけられているところ」等の分析する観点によってグループが編成され、各グループは異なる問いに基づいて検討を行う。グループごとの研究成果を発表し、その結果を共有することによって「一年生は私たちの文集をどのようにとらえただろう」という全体の問いについて学習者は明らかにしていく。

単元「私たちの生まれた一年間」も同様に、グループごとに異なる観点が与えられている。この単元は、学習者が生まれた年の新聞（社会面・投書・コラム）を資料として行われた。この単元の目標は「自分たちの生まれた一年間に起こったことを知る」ということである。この目標に向けて、学習者は当時のものの見方や考え方、時代の状況等を理解し、それをまとめて報告をしあう。学習者は月ごとにグループに分かれ、特に社会面と投書の記事を検討する。そして、その月に何が起こったのか、どのような月であったのかを調査しまとめ、全体に報告することが求められている。学習者は、自分たちが担当している月については熟知しているものの、他の月に起こった出来事等を知るには、他の学習者の発表を聞くしかない。つまり、単元の目標「自分たちの生まれた一年間に起こったことを知る」ことを達成するためには、他の学習者の発表を聞かざるを得ない。言い換えれば、自分たちが十分な発表をしないことは、担当している月の出来事が不鮮明となるため、学級全体が単元の課題を解決できないことにつながってしまう、ということである。

続く第二学年三学期の単元「ほめことばの研究」、第三学年一学期の単元「明治・大正・昭和作文の歩み」、第三学年二学期の単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」の各単元も同様に、それぞれの単元の課題に対してグループごと、学習者ごとに資料や観点等の担当が異なる。「ほめことばの研究」であれば、「褒める際に用いられる言葉にはどのような種類があり、我々はそれをどのようにとらえているのか」という問いに各グループが「優しい」「賢い」等異なる語句を担当する。「明治・大正・昭和作文の歩み」では、明治時代から昭和戦後までの児童・生徒の作文を資料とし、価値観や社会を見る視点の変遷を知ることが全体の課題となる。課題の解決に向けて、資料である『中学生日本つくり方作文全集』の巻構成に従い、家庭生活、家族・隣人、学校生活・社会生活等の異な

る観点をグループごとに担当する。「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」では、単元名の通り外国の人の日本（日本人）の捉え方を明らかにすることが単元の課題となる。そして、そのテーマとして自然、生活・風俗、性質（国民性）等6点が示されており、各グループで一つのテーマを担当する。そして、割り当てられたテーマについて、自ら観点を設定して資料を検討していく。

単元「ほめことばの研究」「明治・大正・昭和作文の歩み」「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」のそれぞれにおいて、各グループや各個人はそれぞれのテーマに基づいて調査・考察を行い、その成果を学級全体に報告する。学習者は自分達の調査・考察とあわせて他の学習者による報告を聞くことによって、各単元の課題を学級全体で解決していくのである。

単元「ことばの意味と使い方」以降、グループや学習者ごとに課題が異なる5単元においては、単元「ことばの意味と使い方」以前に見られたような、他の学習者に対するコメントの仕方、注意点等を示した手引きは用いられていない。他の学習者に対する意見の述べ方の手引きの減少が示すことは、本研究で用いてきた術語によるならば、人間関係の構築（社会的情緒領域）よりも、観点の設定（課題領域）に手引きの重点が移行している、ということである。

異なる資料や観点をグループや個人が担当し、学級全体で課題解決を行う実践を可能としたのは、他の学習者の学びが自分の学びにとって意味を持ち、同様に自分の学びが他の学習者にとって意味を持つという学習者相互の共通認識によるものと考えられる。それは、大村のいう「だれかがだれかをあなどっていない、また、だれかがだれかにあなどられていると思っていない」（先出）状態が、人間関係の構築に関わる学習経験の蓄積によって形成されていたことを示しているといえる。

## 5 人間関係の構築のカリキュラムの全体像

第一学年三学期に実践された単元「ことばの意味と使い方」において、学習者は他の学習者が作成した用例に対して批判的な検討を行う。これを可能にするのは、単元「ことばの意味と使い方」に至るまでの単元における人間関係の構築に関わる学習経験の蓄積にあった。相互批判を行っている単元「ことばの意味と使い方」は、人間関係の構築のカリキュラムにおいては、社会的情緒領域の指導の到達点として位置づけられる。そして、その後の主たる単元においては、構築された人間関係に基づいて単元の課題に対して学習者・

グループごとに異なる資料や観点が与えられていた。これは、複数の観点から目標に向かう単元として理解できる。このような単元の実践を可能としているのは、学習経験の蓄積によってもたらされた「学級の中で、だれかがだれかをあなどっていない、また、だれかがだれかにあなどられていると思っていない」（大村・先出）状態であるといえる。

そして、学習者ごとに課題が異なる形式の萌芽は、単元「ことばの意味と使い方」にある。単元「ことばの意味と使い方」では、グループごとに異なる語句を担当し、他の学習者が作成した用例の適否を検討する。その成果を発表し合い、学級内でも議論することで、語句を用いる際には文脈の適・不適があることを学級全体で理解していく。この単元で、学習者は他の学習者の成果を聞くことが自分を含めた学級全体の課題解決につながることで、単元の話題・題材を複数の異なる観点から検討し、その成果を共有することで単元の課題が解決できることを知る。よって、国語教室における人間関係を構築する過程では到達点として位置づけられた単元「ことばの意味と使い方」は、その後の単元を実践するにあたって基盤の役割を果たしているのである。以上のことから、単元「ことばの意味と使い方」は、大村国語教室における人間関係を構築するカリキュラムにおいてこれまでの単元の到達点、かつその後の単元の基盤となるいわば結節点の役割を有しているのである。

ここまでの考察から大村国語教室における人間関係を構築するカリキュラムは社会的情緒領域である人間関係の構築の指導に重点を置くところから始まり、一定の人間関係が構築された後は課題領域である観点の設定の指導に重点が移っていく過程であることを明らかにした。長田は、「課題領域と社会的情緒領域の目標をいかに乖離せずに統合していくかが、現在でも問われていること」（先出）としていた。大村国語教室における単元学習カリキュラムは、国語科における二つの目標をカリキュラムの進捗に伴って段階的に達成していこうとしたものとして理解できる。

本研究の1～4章までの考察から、大村国語教室においては学習者の学習経験の蓄積状況に応じて、言語能力、観点の設定、人間関係の構築の三要素に対する指導の重点を相対的に移行させながら、学習内容が組織されていることを明らかにした。次章では、これらの構成要素のカリキュラムを踏まえ、単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割について考察する。

## 注

- 1 学習共同体の構築は、大村国語教室において目標となったことはない。ただし、甲斐



雄一郎（2010）が「大村単元は研究・制作活動の遂行過程が学習共同体の形成過程でもあったともみることができる」（232頁）と指摘するように、大村国語教室においては単元固有の課題を解決していく中で、一人一人の自立を促し、相互に「あなどっていない」、あるいは「あなどられていると思っていない」関係を構築していったものと考えられる。その結果、甲斐は大村国語教室における学習者同士が「所与の課題を媒介とするそれぞれ自立した共同の問題探究者・作品制作者として見なされていた」（233頁）と指摘している。目標としては示されていないが、人間関係の構築が単元の課題を解決するために必要なものであるという認識が大村国語教室においてあったことは、上記の先行研究によって指摘されていることである。

- 2 『大村はま国語教室』第二巻における記述では、単元「ことばの意味と使い方」は二学期後半である11月に実践されたと記載されている。これは、実践された時期が学級によって異なっていることによるものである。本研究では第一・二学年はB組、第三学年はC組における実践を考察の対象としている。これは、当該期間における学習経験の蓄積が大村はま文庫所蔵の学習記録によって再現可能な学級である。第一学年のC・D組では、二学期である11月に単元「ことばの意味と使い方」が実践されており、全集の記述はこれらの学級における実践に基づいてなされたものと考えられる。これに伴い、全集を資料としてこの単元の手引きを検討している若木常佳（2011）等の表記も11月の実践とされている。本章の考察対象である一年B組、およびA組では三学期である1月に実践されていることから、ここでは単元「ことばの意味と使い方」は三学期に実践されたものとして論を進めることにする。

## 5章 単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割

### —単元「課題図書について考える」の位置づけをめぐって—

#### 1 先行研究による単元の役割の分類

前章までに、大村国語教室における学習経験の蓄積を、序章で確認した単元学習におけるカリキュラムを構成する要素である「観点の設定」と「人間関係の構築」に基づいて考察し、それらの段階や指導の重点の移動等を明らかにしてきた。本章ではこれまでの成果を踏まえ、二つの構成要素から単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割を探ることにする。

本研究で検討の対象としている1972～74年度の大村国語教室におけるカリキュラムを考察の対象とし、それぞれの単元の役割について言及した先行研究に、山元悦子（1994）がある。山元は、当該年度に大村はまが実践した単元を「練習単元」「応用単元」「集積単元」「分節単元」「総合単元」の5種に分類している。次頁表1は、山元による単元の分類である（注1）。

それぞれの単元の役割について、山元は以下のように定義している。

「練習単元」 学習準備のための単元

「応用単元」 練習単元で学んだ諸事項になれ、実際に行ってみるための単元

「集積単元」 準備的な単元を経て初めて小さなグループ研究の発表集会である単元

「分節単元」 育てるべき言語能力をしぼった小規模な学習

「総合単元」 それまでの学習の積み重ねの後に設定される総合的な言語活動が展開する単元

本章では、山元の示した「練習単元」「応用単元」「集積単元」はそれぞれ1単元ずつのみ割り当てられていること、および上記3単元が中学校における国語科の学習に向けた導入を行っている単元として位置づけられていることを踏まえ、これらをまとめて「導入単元」として捉えることにする。

山元は「分節単元」と「総合単元」を、単元において行われる言語活動の種類と、単元の規模によって分類している。それぞれの単元の実施時期について、「分節単元」は、「主に二年生で用意されている」とし、「総合単元」は「それまでの学習の積み重ねの後に各学年の学期末や三年時を中心に設けられている」と指摘する。

表1 山元（1994）による1972年度入学者が経験した単元の分類

学年	学期	単元名	単元の役割
第1学年	1学期	国語学習入門	練習単元
		小さな研究	応用単元
	2学期	国語学習発表会	集積単元
	3学期	ことばの意味と使い方	分節単元
		新一年生に石川台中学校を紹介する	総合単元
第2学年	1学期	クラスの歌を作る	分節単元
		朗読発表会	分節単元
		五色のしか	分節単元
	2学期	このスピーチに、この題を	分節単元
		一年生からの手紙	総合単元
		私たちの生まれた一年間	総合単元
	3学期	五つの夜	分節単元
		意見を書き合う	分節単元
		ほめことばの研究	分節単元
第3学年	1学期	もっとこんな本も	分節単元
		明治・大正・昭和の作文の歩み	総合単元
	2学期	課題図書について考える	分節単元
		外国の人は日本(日本人)をこのように見ている	総合単元
		一つの意見	分節単元
	3学期	平家物語を読む	分節単元

山元の指摘に従うならば、大村国語教室においては、「導入単元」「分節単元」「総合単元」の三つの段階がある、ということになる。そして「分節単元」は、「総合単元」の実践に向けた基礎となる力を身につける、その後の単元に向けた準備のための単元として位置づけられる。そうすると「分節単元」においては、今後必要となる力に目標を絞った詳細な手引きや手厚い指導があるはずである。しかし、大村国語教室においては、「分節単元」として位置づけられている単元であっても、簡単な手引きしか用意されていなかったり、十分な授業時数をかけていなかったりするものもある。本章では、このことを手掛かりとして、単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割について先行研究の達成に基づいて考察を試みる。なお、1章において既に「導入単元」の役割や意味づけは行った。よって、ここでは特に「分節単元」と「総合単元」の関連について検討し、そこから個々の単元が単元学習カリキュラムにおいて持つ役割を明らかにしたい。

## 2 単元「課題図書について考える」の概要

### 2-1 単元「課題図書について考える」への着目

本章では、第三学年二学期に実践された単元「課題図書について考える」に着目する。この単元は、課題図書に関する意見文を、新聞の投書や資料、他の学習者の作文に基づいて作成していくものである。学習活動の中心は意見文を書くことにあり、全集である『大村はま国語教室』においても「作文学習指導の展開」と副題がつけられている6巻に採録されている。そのため、山元による先行研究においても「育てるべき言語能力をしぼった小規模な学習」である分節単元として位置づけられている。

単元における課題図書というテーマは、学習者が作成した「百字の意見」に基づいて大村が設定した。「百字の意見」とは、第三学年の夏休みに課された、新聞から投書を選び、百字の意見を書くという学習である（注2）。この学習を終え、大村（1983d）は「クラス全体のを読んでみたところ、「課題図書」に関して、いちばん投書の数があり、したがって「百字の意見」も多かったので、これを材料とすることにした。」（159頁）と、テーマ設定の根拠を述べている。

単元は授業時数4時間をかけて行われた。その間に学習者は課題図書に関する投書5点、学習者が課題図書について書いた「百字の意見」10点、課題図書に関する資料1点を読み、手引きに基づいて意見文を書く。短い授業時数の中で、学習者はそれぞれの意見文を完成させている。全集に掲載されている学習者の作品は、原稿用紙12枚にも及ぶ大作である。

限られた授業時数内において、学習者が多くの資料を参考としながら課題図書に関する意見文を作成しえた要因は、単元において大村が示した手引きによるものと考えられる。しかし、後述するように手引きは全体の構成を大まかに示すのみで、内容の構築やその表現方法に関しての指示は充実しているとは言い難い。つまり、学習者が意見文を書き得た要因は、この単元の授業内容のみを検討しただけでは見えてこないということである。

そこで、本章では単元「課題図書について考える」の達成の要因として、単元に至るまでの学習経験の蓄積に着目する。ただし、単元で行われている言語能力の領域にのみ着目しては、達成の要因は明らかにはならない。一例として、単元「課題図書について考える」と同じ意見文を書く学習活動が行われている第二学年二学期に行われた単元「意見を書き合う」においては、投書を用いて意見文を書いたり、他の学習者による意見文を読んだりするものの、それらの分類は行われていない。つまり、単元「課題図書について考える」において学習者が意見を分類した上で考察を行い、意見文を書き得た要因は、意見文に関する学習経験の蓄積にのみ求められるものではない。

以上のことから、本章では、これまでの各章で検討してきた単元学習カリキュラムの構成要素である「観点の設定」および「人間関係の構築」に即して検討することにしたい。そのために本節ではまず、単元「課題図書について考える」の概要と実際について確認する。

## 2-2 単元の展開

単元「課題図書について考える」の実際の展開を確認していくことにする（注3）。

### 【1】 単元の展開を知り、資料を読む。（1時間）

単元の冒頭に、以下に示した学習の過程を示した手引き「学習の進め方」と、各種資料が配布されている。なお、引用中の「／」は実際の手引きでは改行していることを示している。

- 一、 資料（一）を読む。／意見によって分けてみる。／自分の考えをメモ。ただ賛否でなく、考えの進め方について。
- 二、 資料（二）を読む。／意見によって分けてみる。／それぞれの考え、その考えの根拠（理由）を考える。／自分の考えをメモ。ただ賛否でなく、考えの進め方について。
- 三、 資料（一）の（5）、（三）を読む。
- 四、 「課題図書」というものを、はっきりとらえる。

- 五、 資料（一）、（二）を見直す。／批判的に考えてみる。
- 六、 自分の考えを確かめる。やはり残されている問題はないか。
- 七、 文章として書く。

（引用者注）

資料（一）：課題図書に関する投書、特に「（一）の（５）」は、全国図書館協議会による投書であり、課題図書の取り決めや性質を説明したものである。

資料（二）：夏休み中に学習者が投書の意見に対して意見を述べた「百字の意見」を指す。

資料（三）：児童文学会理事による「読書と読書感想文」と題された約 3000 字の資料である。

「学習の進め方」を示した手引きには、実際に意見文をまとめる際の手引き「まとめの文章（およそこんなふうに）」も併せて以下のように示されている。

- 一、ここに「課題図書」についての数編の投書がある。
- 二、（５）は別として二つに分かれる。／その一は……という意見で、――がこれに属す。／その二は、
- 三、私はこれらを読んで
- 四、この投書をめぐって、延べ十人の意見が出ている。大きく分けると、／それぞれ、何人、だれだれか それぞれの考え
- 五、私はこれらを読んで
- 六、そもそも「課題図書」とは何か。／ここに――（資料（一）の（５））がある。／どういう人の書いたもの どういうことを言っているか／もう一つ――（資料（三））がある。／どういう人の書いたものか 課題図書について言っていること
- 七、六によって、前の意見を考えると、
- 八、私の考え／どう考えるべきだと思うか／「課題図書」というものをはっきり知った今の自分としての考え

以上の資料と手引きをあわせると、B 4 版の片面プリントにして 8 枚に及ぶ。これらの資料をもとに、学習者は各自の意見を構築していくのである。

## 【2】各自で作文を書きあげる。（2 時間）

配布された資料や手引きに基づいて、学習者は意見文を書き上げていく。その際に、新たな手引きが配布されている。手引きには 4 点の議論となるポイント「課題図書そのもの

には、押しつけはないが。」「感想文とは、きっぱりと切り離して考えないと。」「自分で選ぶというが。」「片寄りということは。」が示されており、それに対して学習者は自分の意見を短く書いていく。この手引きの意図を大村（1983d）は「『自分の考えを確かめる』こと（学習の進め方＜プリントてびき＞の六）をしやすくするためのてびきである。問題点を四つ、取り上げ、考えを誘うようなことばを工夫してみた。」（167頁）としている。

学習者は、この手引きを活用して自分の意見を整理して意見文にまとめていく。手引きに示された4点の項目は、自分自身の考えを確認する観点となっている。以上のことから、考えをまとめる段階においては、大村による観点の設定が行われていたといえる。

### 【3】数名の代表者による作文の発表会（1時間）

2時間の授業時数の中で作文を書き上げられなかった学習者は、宿題として後日提出する。それから1週間ほど間をあけて、代表者による作文の発表会が行われた。C組では4名の代表者が作文を発表した。

聞く側の学習者は、あらかじめ大村が用意したそれぞれの発表者の要旨をまとめたプリントを読みながら聞く。ただし、このプリントの文章には、以下のようにところどころに空欄が設定されている。

課題図書は、押しつける方より（ ）に問題があると私は考えます。課題図書に選ばれた本以外に、（ ）の方に、です。自分の好きな本を読むのも結構、だれかに紹介された本もちろん、そして課題図書（ ）目を向ける、これが（ ）であると思います。

聞く側の学習者は、発表を聞きながら要点をとらえて上記の空欄にそれぞれ言葉をいれていく。ある学習者は、この発表に対して以下のように言葉を入れている。

課題図書は、押しつける方より（押しつけられる方）に問題があると私は考えます。課題図書に選ばれた本以外に、（関心を示さない人たち）の方に、です。自分の好きな本を読むのも結構、だれかに紹介された本もちろん、そして課題図書（にも）目を向ける、これが（読書生活）であると思います。

この学習活動の意図について、大村は「記入した内容が、自然に、発表の特に大切なところ、ポイントになっている。」（同前）と述べている。

以上が、単元「課題図書について考える」の概要である。次節以降、単元の単元学習カリキュラムにおける役割について、これまで検討してきた構成要素に基づいて考察していくことにする。

### 3 言語能力以外のカリキュラムにおける分節単元としての単元「課題図書について考える」

#### 3-1 単元「課題図書について考える」のもう一つの目標

本節では、書くことの言語能力以外の面から、単元「課題図書について考える」の分節単元としての役割を検討してみたい。本単元が書くことの言語能力のカリキュラムにおいて分節単元としての役割を担うことは、前節で確認した通りである。ただし、この単元は書くことの言語能力を身につけることのみを目標とした単元ではない。単元「課題図書について考える」には、それ以外の目標が存在しているのである。本単元を扱った1974年9月20日に行われた月例研究発表会の資料（注4）において、大村は以下の点をこの単元の目標として挙げている。

夏休みの学習のあと始末でもありますが、このあとにつづく単元の学習のなかで、「いろいろな考えを比べて考え、全体をとらえたり、その中に一つ一つを位置づけたりして、自分の考えを確かにしていくこと」が必要なので、その準備的練習でもあります。

書くことの能力を身につける目標と共に、複数の意見を比較したり、意見の全体像を把握したりしながら、自分の意見を構築していくことが目標として挙げられている。この目標からは、単元「課題図書について考える」は書くこと、すなわち言語能力を育む分節単元としてではなく、それ以外の面から見ても、その後の単元を支える分節単元として単元学習カリキュラムに位置づけられていたことが分かる。

そこで本節では、本研究で言語能力に加えて単元学習カリキュラムの構成要素としてきた観点の設定と人間関係の構築のカリキュラムにおける単元「課題図書について考える」の分節単元としての役割をまず見出していくことにする。

#### 3-2 観点の設定のカリキュラムにおける分節単元としての単元「課題図書について考える」

単元「課題図書について考える」のもう一つの単元の目標として「いろいろな考えを比べて考え、全体をとらえたり、その中に一つ一つを位置づけたりして、自分の考えを確かにしていくこと」が挙げられていることを手掛かりに、本単元の観点の設定のカリキュラムにおける位置づけを検討していく。

2章では、観点の設定のカリキュラムの終盤を以下のように明らかにした。第三学年一学期は単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」に対する考察から、学習者相互の相談が中心となって観点を設定する段階であり、同二学期は単元「外国の人は日本（日本人）をこ



のように見ている」に対する考察から学習者が観点を設定することが基本となる段階である。本章で考察の対象としてきた単元「課題図書について考える」の実践時期は、上記二単元のちょうど中間の時期にあたる。

単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」と、単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」の観点の設定に関する差異は、他の学習者との相談の有無である。単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」では担当したテーマに対して検討する観点を相談によって決定している。それに対して単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」では、学習者一人ひとりが各自の観点を有して読書会に臨んでいる。

その中間に位置する単元「課題図書について考える」は、これまでグループや学級単位で行っていた、観点を設定して資料を分類し、その結果について考察する活動を、全て一人でやる初めての単元である。続く単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」においては、学習者一人ひとりの観点が読書会の前提となる。読書会を円滑に進めるために、一人で観点を設定し、考察してみる、という「準備的練習」を直前の単元「課題図書について考える」において行ったものと考えられる。

実際に単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」の読書会においては、単元「課題図書について考える」における学習経験の蓄積が活かされていると考えられる。読書会における手引きは、3章で考察の対象とした。この手引きには、以下に挙げる六項目が示されている。

- 一、読書会を始める際の挨拶や話し合いの見通しの提示
- 二、自分が読書によって得た情報の提示
- 三、他の学習者の提示に対する確認、自分が読んだ資料との共通点・相違点の指摘
- 四、司会者による読書会中盤のまとめ
- 五、読書会を行う中での質問・追加の情報や自分の意見の提示
- 六、司会による読書会のテーマに対する意見・感想の募集

上記のうち「三、他の学習者による提示に対する確認、自分が読んだ本との共通点・相違点の指摘」では「私も、同じような意見をよんだことがあります。」のように、共通点を挙げる発言がある一方で、「まるで反対のことも言われています。この、私のよんだ本では・・・」や「反対の見かたの出ているのもあります。『――』という本で。」のように、相違点を挙げる発言も示されている。このような会話の中で、読書会の参加者は「いろいろな考えを比べ」る必要がある。他にも、「四、司会者による読書会中盤のまとめ」におい

では「ずいぶんいろいろの見かたがありました。今、ざっと分けてみます」というように、挙げられた情報を分類し、全体像を把握しようとする発言がある。手引きに示されているような、複数の立場の資料を紹介し合い、そこから全体像を見出すことは、単元「課題図書について考える」の「全体をとらえたり、その中に一つ一つを位置づけたり」することとつながる。

つまり、単元「課題図書について考える」に挙げられていたもう一つの目標である「いろいろな考えを比べて考え、全体をとらえたり、その中に一つ一つを位置づけたりして、自分の考えを確かにしていくこと」は、読書会に臨む参加者として必要である観点の設定に関する最低限の能力、ということになる。以上のことから、単元「課題図書について考える」は、言語能力以外にも後続する単元の実践に向けた基礎となる力を身につける準備のための単元である分節単元として、観点の設定のカリキュラムに位置づけられる。

### 3-3 人間関係の構築のカリキュラムにおける分節単元としての単元「課題図書について考える」

前項では、単元「課題図書について考える」が言語能力のみならず、観点の設定のカリキュラムにおいても分節単元として位置づけられることを指摘した。本項では、人間関係の構築のカリキュラムにおける分節単元としての役割を見出したい。単元「課題図書について考える」において、学習者は人間関係の構築のカリキュラムにおいて後続の単元的前提となる学習活動を行っている。それは、他の学習者の意見を分類し、それを踏まえて自分の意見を確立させる、ということである。

他の学習者の意見によって、自分の意見を確立させることは、単元「課題図書について考える」のもう一つの目標である「いろいろな考えをくらべて考え、全体をとらえたり、その中に一つ一つを位置づけたりして、自分の考えを確かにする」と重なる。この目標が設定されていることから、「学習の進め方」の手引きでは「二、資料（二）を読む。」において、「意見によって分けてみる。／それぞれの考え、その考えの根拠（理由）を考える。／自分の考えをメモ。ただ賛否でなく、考えの進め方について。」という他の学習者の意見を踏まえて自らの意見を書く指示があったと考えられる。同様に、「まとめの文章」の手引きでは、「四、この投書をめぐって、延べ十人の意見が出ている。大きく分けると、／それぞれ、何人、だれだれか それぞれの考え」と、他の学習者による意見を分類させたのちに、「五、私はこれらを読んで」という自らの意見を書くための書き出しが示されているのである。

他の学習者の意見によって、自分の考えを述べる学習経験は、続く単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」において生かされている。前項にも挙げた読書会における手引き「四、司会者による読書会中盤のまとめ」は、他の学習者による意見を分類するものである。それに続く「五、読書会を行う中での質問・追加の情報や自分の意見の提示」は、単元「課題図書について考える」と他の学習者による意見文の分類を通じた自分の意見の構築という同じ展開となっている。

手引きがこのようになっている以上、単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」の読書会に参加する学習者は、他の学習者の意見が自分の意見を確立する際に意味のあるものである、という認識を有している必要がある。他の学習者の意見を分類し、その総体を把握することが自分の意見を確立させる際に意味がある、ということは、単元「課題図書について考える」における一連の学習活動の蓄積によって認識されるものであると考えられる。

以上のことから、単元「課題図書について考える」は、人間関係の構築のカリキュラムにおいても、後続の単元に向けた準備のための単元である分節単元として位置づけられる。本節では、言語能力に加えた二つの構成要素からも、単元「課題図書について考える」が分節単元としての役割を有することを明らかにした。次節以降、この単元がそれまでの学習経験の蓄積に基づいて実践される総合単元としての役割を有していないか、それぞれの構成要素に基づいて検討する。

#### 4 観点の設定のカリキュラムにおける単元「課題図書について考える」の位置づけ

ここでは、観点の設定のカリキュラムにおける単元「課題図書について考える」の分節単元以外の位置づけを検討していく。結論からいえば、単元「課題図書について考える」で行われているような、複数の情報を設定した観点に基づいて分類していく学習は、大村国語教室において繰り返し実践されていた。2章での検討と重なる部分があるが、ここでは特に観点の設定と共に分類が行われている単元を詳しく見ていくことにする。

まず、第一学年一学期に実践された単元「小さな研究」において、学習者は複数の情報について、観点を設定して分類する活動を行っている。この単元では、2章で詳しく見たように文章や談話に付けられた題名を学習者自身が設定した観点に基づいて分類する。

第一学年二学期には、「学習記録に学ぶ」において、学習記録の目次を作成する学習が行われている。この単元の概要は、初めて作成した学習記録の目次とあとがきについて、学

習者が作成した例に基づいて検討するというものである。あとがきを集めた「あとがき集」をめぐる他の学習者との議論が、人間関係の構築のカリキュラムにおいて初歩段階からやや発展させた内容であることは、4章で指摘した通りである。本章では、単元の目次の作成に着目する。目次の作成を通して、学習者は自分自身が経験した学習経験の蓄積を分類し再構築することになる。単元では、学習者が作成した目次5例が共有され、学習のまとめ方や配列の仕方、細かい講話の位置づけについて話し合いが行われた。単元「学習記録に学ぶ」によって、学習者は目次の立て方によって個々の学習の位置づけが変わることを実感しているといえる。学習記録の作成は三年間を通して実施されており、そのたびに学習者は自らの学習経験について分類する学習を行っていることになる。

目次を作成する学習活動は、学習記録に関してのみ行われたわけではない。同じく第一学年二学期に行われた単元「国語学習発表会」のうち「文集の研究」では、各自の「夏休みの報告」と題された作文の文集を分類する学習が行われている。まず、学習記録と同様に、自ら観点を設定して複数の作文を分類して目次を作成する。次に、大村によって設定された内容、題、書き出しの観点から文集を検討し、考察を加えている。この単元において学習者は、単元「学習記録に学ぶ」と同じ学習経験を蓄積しているといえる。

三学期に行われた単元「ことばの意味と使い方」も同様に複数の資料を分類する学習である。他の学習者によって作成された例文における用語の適否について、大村が示す観点に基づいて判断していく。この学習は、多くの例文を適・不適によって分類していく学習として捉えられる。

学年が上がっても、複数の情報を分類する学習活動は継続して行われている。3章で復元した第二学年一学期の単元「クラスの歌を作る」では、歌詞に取り込む語句について、グループとクラスそれぞれにおいて検討する。グループ内では、挙げられた複数の語句を、クラスの歌に取り込むものとして提案したい度合いによって分類していく。

二学期には、2章で復元した単元「一年生からの手紙」が行われた。この単元では、資料となる一年生からの礼状を、クラスでの話し合いで決定した観点に基づいて分類する。分類した結果は、図表等にまとめて提示し、分類結果について考察を加える手引きが示されている。続く単元「私たちが生まれた一年間」においては、学習者が生まれた年の新聞を資料として提示している。社会面の記事を「災害」「少年の生活・教育」「体育・スポーツ」「文化・芸術」等6項目に、投書欄を「教育問題」「環境問題」「国語問題」等12項目に分類する。この単元においては、分類する観点は、大村によって示されている。

第三学年に上がって行われた単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」では、「中学生日本つづり方作文全集」が資料となる。巻構成に従ってグループが編成され、各グループで資料となる担当する巻に採録されている作文を分類する観点を決定する。その観点に基づいて、作文の分類を行い、その結果に基づいて考察が行われている。例えば、「職業・労働編」を担当した学習者は、「両親の職業や仕事についての考え方」について、「自分の考えが書いてある」「考えが書いていない」という観点や、「書き出し」の観点から分類を行っている。

以上のように、単元「課題図書について考える」に至るまでに、学習者は先行する単元において、観点に基づいて資料を分類し、その結果に対して考察する学習経験を蓄積してきた。そのため、単元「課題図書について考える」において、詳細な手引きが無くとも分類することが可能であったものと考えられる。このように、観点の設定のカリキュラムから考察すると、単元「課題図書について考える」は分節単元としてのみならず、それまでの学習経験の集大成である総合単元としても単元学習カリキュラムに位置づけられるのである。

## 5 人間関係の構築のカリキュラムにおける単元「課題図書について考える」の位置づけ

次に、人間関係の構築のカリキュラムにおける単元「課題図書について考える」の分節単元としての役割以外の位置づけを探っていくことにする。入学直後から人間関係を構築するための学習活動が組織されており、それがある程度構築されたことによって、他の学習者が作成した例文について適否を判断する単元「ことばの意味と使い方」が実践可能となったことは、4章で指摘した通りである。そして、それ以降の単元においては、構築された人間関係に基づき、学習者ごとに課題が異なる単元の実践が可能となった。なお、ここでいう人間関係とは、ほかの学習者の存在・学びが自分の学びにとって意味を持ち、同様に自分の存在・学びがほかの学習者にとって意味を持つという学習者相互の共通認識がある関係を指している。

人間関係が構築されたことによって、単元の課題が異なるのみならず、単元「ことばの意味と使い方」においてそうであったように、他の学習者による文章や発表に対して批判的な意見を述べることも可能となっている。その一例として、第二学年二学期に実践された単元「このスピーチに、この題を」が挙げられる。この単元では、自分のスピーチに対して他の学習者がつけた題を検討する学習活動が行われている。他の学習者によって付け

られた題は、プリントにまとめられる。このプリントが配布された後の学習の手引きには、「これはよいと思ったものに、○を」や「よいと思うのには、どんなつけ方が多いか」のように、他の学習者がつけた題について賛成の意を示す手引きがある一方で、「あまり心をひかれないのには、どんなつけ方が多いか。」「明らかに内容とちがうと思うのには、？をつける。」「ことばの使い方が誤りであると思うものを書きぬいて直してみる」のように、批判したり、反対意見を表明したりする手引きも存在する。このような指摘を可能にした要因は、4章で明らかにしたような、第一学年における人間関係の構築に関わる学習経験の蓄積に求められる。これらの単元における相互批評の過程で、学習者は他の学習者の存在が、自分の学習にとって意義ある存在であることを認識していく（注6）。

他の学習者への批判は、発表会における質問にも表れてくる。ここでは、第三学年一学期に行われた単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」における発表会の場面を取り上げる。この単元の発表会においては、質問の仕方等に対して批判的な意見を述べることを促す手引きは用いられていない。それは、第一学年時の単元「ことばの意味と使い方」と異なる点である。しかし、それにも関わらず発表会においては、以下のように資料の表記の曖昧さを批判する発言が行われている。なお、この話し合いには大村も参加している。

質問者：読んでいて一番終わりのところに、「子の母に対する愛情のようなものが感じられる」とあるんですけど、これが少しあやふやな気がします。どうなんでしょうか。

発表者：これは、この子どもが母の胸にとびこんだり、母がいることだけで力強いというか、そういうふうに文章が書いてあったことで、私はこう書きました。親子の絆というか、そういうものが強く結ばれているということが文章全体にも表れていたわけです。

大村：なぜ愛情が感じられると言わなかったんですか。愛情のようなものというところを説明してほしいわけね。愛情と言ってはいけなかったわけですか。

発表者：何か愛情と言い切るには、ちょっとふさわしくないような感じが読んでいたからです。

大村：それは、ちょっとこみいった、もっと簡単な一言でなんかは言えないような深い気持ちというんですか。

発表者：そうです。そのことをこの文章に書かなかったことをちょっとおわびいたします。

(大村はま (1983c) 285 頁。引用にあたり大村以外を個人名から「質問者」「発表者」へと改めている。)

上記のやりとりにおいて、質問者は発表者の「愛情のようなもの」という曖昧な表現を批判している。それに対して発表者は、正確に答えられていないため、大村が議論の焦点化を図るため発言したものと思われる。そして、「簡単な一言でなんかは言えないような深い気持ち」を表すために、曖昧な表記になったということが、ここでの議論の結果として浮かび上がってきたことである。質問者は発表者に対して、まず批判的な意見を述べている。その議論の展開を大村は支援しているものの、発端となる批判は学習者によってなされている。このような発表に対する批判を可能としたのは、相互批判を繰り返し行ったこれまでの学習経験の蓄積であり、それらを経て構築してきた人間関係であるといえる。

以上のように、単元「課題図書について考える」に至るまでに、学習者は第一学年から継続して、他の学習者の表現に対して意見を述べる学習経験を蓄積してきている。そして、その過程で手引きの中心が人間関係の構築を目的としたものから、単元の課題を解決するものへと変化してきたことは、4章で指摘した通りである。このような学習経験の蓄積によって、単元「課題図書について考える」においては詳細な手引きがなくとも、他の学習者によって、自らの意見を確かなものとする以下のような作文が書けたものと考えられる。

T君は、それとは別に、子供にまだ選択能力のないことを指摘している。(中略)私は、T君の考えと異なる面が多い。最初の一子供たちに自由に本を選ぶだけの能力があるのか一からしてまるで違う。子供は、自由に本を選ぶ力を養うのである。その芽を大人がつむことはない。人間の身だしなみとなるような本を自分で選べるような能力を助け育ててやるのが、大人の義務ではないだろうか。(大村 (1983d) 173 頁より)

他の学習者からの批評・批判を受け入れ、自分の考えを確立することができる人間関係は、単元「課題図書を考える」に至るまでの蓄積によって構築されたものと考えられる。以上のことから、人間関係の構築のカリキュラムにおいても、単元「課題図書について考える」は分節単元としての役割のみならず、総合単元としての役割も有しているといえる。

## 6 単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割

ここまで、単元学習カリキュラムにおいて分節単元とされている単元「課題図書について考える」の位置づけを、観点の設定と人間関係の構築のカリキュラムから検討してきた。詳細な手引きがなくとも、学習者が短い時間のうちに意見文を完成させられた要因は、先

行する単元群における学習経験の蓄積に求められた。

大村は、資料に対して自ら観点を設定した上で分類し考察する学習経験を、各構成要素のカリキュラムの進捗に応じた手引きを用いながら蓄積させてきた。よって、学習者が意見文を書く際に、詳細な手引きがなくとも資料を分類した上で課題図書に関する意見文を書きあげられた要因は、観点の設定に関わる学習経験の蓄積にあったといえる。同様に、他の学習者が作成した作品を検討の対象としたり、批判をしたりする学習経験も継続して行われてきた。この学習経験の蓄積によって、他の学習者が作成した課題図書に対する意見文を批判的に捉えることが可能となったのである。以上のことから、単元「課題図書について考える」は、多くの先行する単元の積み重ねに基づいた総合単元としてもカリキュラムに位置づけられる。

単元「課題図書について考える」の実践を支えている先行する単元の中に、総合単元として位置づけられている単元「一年生からの手紙」「私たちの生まれた一年間」「明治・大正・昭和の作文の歩み」が存在することは、カリキュラムにおける個々の役割について新たな側面を見出す根拠となる。つまり、総合単元として位置づけられている単元は、分節単元の積み重ねの成果としてのみではなく、その後に実践される単元を支える分節単元としても単元学習カリキュラムに位置づけられることになるのである。単元「課題図書について考える」のみならず、大村国語教室の単元学習カリキュラムにおける個々の単元は、分節単元や総合単元等の単一の役割を担っているのではなく、しばしばそれら双方の役割を担っているといえる。この結論は、本研究のここまでの考察によって明らかとなった、単元同士のつながりによって裏づけられる。個々の単元で扱われる題材やテーマ、あるいは行われている言語活動からのみ検討すると、単元学習カリキュラムにおける単元同士の関連を見出すことは難しい。しかし、観点の設定と人間関係の構築の各構成要素のカリキュラムから検討すると、先行する単元の学習活動が次の単元の学習活動を支え、それが連続して続いていく単元学習カリキュラムの構造が浮かび上がってくるのである。

本研究のここまでの「研究編」においては、言語能力、観点の設定、人間関係の構築の三つの構成要素から単元学習カリキュラムを検討してきた。その結果、先行する単元の学習活動が次の単元の学習活動を支え、学習経験の蓄積状況に応じて指導の重点が変化していく、という単元学習カリキュラムの全体構造を明らかにした。この結論は、大村国語教室における実践のみならず、今日の実践を検討・構想するうえで必要な視点となると考えられる。それは、今日の単元学習の実践においても、個々の単元には固有の目標が設定さ



れており、指導者はその達成に向けて、カリキュラムの進捗や学習者の状況を踏まえ、手引きや展開を変化させていく必要があることによる。

次章以降では研究編によって得られた成果に基づく単元の構想・実践について考察する。まず6章では、学習者の学習経験の蓄積や、単元の振り返りによって学習状況を把握することの実際について検討する。その後、7章では1章で考察した話し合いの入門単元における手引きのあり方を参考として、学習経験の蓄積と実践の対象学年に即した話し合いの実践を考察する。8章では、2章で明らかにした観点の設定のカリキュラムを踏まえ、その初歩段階における実践の実際を示す。7・8章、および3章において明らかにした手引きにおける言語能力と観点の設定の指導の割合が、カリキュラムの進捗に伴って変化していることを踏まえ、9章では二つの構成要素が併存する手引きの実際について考察する。最後に10章では、単元学習カリキュラムの構成要素としてきた言語能力、観点の設定、人間関係の構築の学習経験が、関連し合いながら蓄積していく過程を、中学校第一学年一学期における実践を例として示すことにする。

## 注

- 1 山元が挙げる1972年度～74年度の単元と序章で挙げた単元は完全に一致しない。これは、山元が複数のクラスにおいて実践された単元を取り上げているためである。ここでは、序章で述べた通り、1・2年はB組、3年はC組の実践を考察の対象とする。なお、単元名は本研究における表記に基づいている。
- 2 「百字の意見」の目的として、大村(1983d)は「短文の練習という目的ではなかった。これまで意見を書くことを鍛えてきたが、四十日も書かないでいると、書くのがおっくうになるとか、自分の考えを文字で表すコツを忘れるとか、とにかく力が落ちやすい。それで、たとえすぐれた文章でなくても、とにかく、考えを書き表すということとつながりつづけて暮らすようにさせたい。」(159頁)としている。
- 3 本章で示した単元「課題図書について考える」の展開は、『大村はま国語教室』(第6巻)と示しているものと一致しない。本章の記述は、鳴門教育大学附属大村はま文庫に所蔵されている第三学年二学期学習記録(『旅立ち(後編)』資料番号:4932C35 『そよ風』資料番号:4933E34)に基づいて復元したものである。
- 4 鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫所蔵(資料番号A49-2)。この資料は刊行されていない。

- 5 大村が勤務していた中学校では、三年間毎年クラス替えが行われており、学習者同士の親疎は毎年変化することになる。しかし、他の学習者が自分の学習にとって意義ある存在であるという実感は、人間関係の構築のカリキュラムを通して、クラスを超えて蓄積されているため、クラスを構成する学習者が変化したとしても、第一学年からの学習経験の蓄積が、第二・三学年の単元の内容に関係するものと考えられる。

## 第2部 実践編

単元学習カリキュラムの全体構造に基づく授業実践の報告と考察

## 6章 単元相互の関連を生む学習者との対話の実際

### —逸脱からの学び—

第1部「研究編」では、大村国語教室における単元学習カリキュラムに着目し、その構成要素や構造を明らかにしてきた。第2部「実践編」では、「研究編」によって得られた成果に基づいて単元学習の構想・実践を行い、その考察によって今日の国語教室に資する提案を行うことが目的である。

ただし、序章でも述べた通り、国語教室において実践内容を決定する要因は多岐にわたる。本研究の「実践編」も「研究編」で得られた成果によってのみ成立しているわけではない。「実践編」において示した各実践は、その前提のもと学習内容を決定する一つの要因として「研究編」における成果を位置づけて、構想・実践したものである。

「研究編」で得られた成果の一つは、大村国語教室においては、学習者の学習経験の蓄積状況に応じて、学習内容となる各構成要素の段階とその指導の手引きを決定していた、ということであった。今日の国語教室においても、カリキュラムの中途における学習者の学習経験の蓄積やその時々々の能力について、指導者は知悉しておく必要がある。なぜならば、その後の学習内容を決定していく上で、学習者の状況は重要な要因となるからである。指導者が考える学習者の状況と学習者の実態との間に齟齬があった場合、その単元における手引きは上手く機能せず、単元は不調のまま終わることになる。

本章では、その後の単元構想に向けた学習者の学習経験の蓄積および実態を把握する過程を、具体的な単元に基づいて示すことにする。

#### 1 学習経験の蓄積と到達度を知るための対話

序章で確認したように、本研究では「カリキュラム」という用語を「教育課程」や「年次計画」、「指導案」等の「計画（プラン）」ではなく、「教師が組織し子どもたちが体験している学びの経験（履歴）」（佐藤 1996：4頁）と捉えている。後者のようにカリキュラムを捉えることで、佐藤学（1999）は、指導者が「授業の準備と実践と反省のすべての過程をとおして、教材と対話し、子どもたちや同僚と対話し、自分自身と対話しながら、教室における学びの創造に挑戦し続け」（175頁-176頁）る存在となる、と指摘する。研究編においては、ここで佐藤が示したような指導者として大村を捉えてきた。研究編では、大村が常に学習者の学習経験の蓄積を把握し、学習者の状況に適した手引きを用いていたこ

とが明らかとなった。本章では、特に学習者との対話によって自らの授業実践の反省しつつ、学習者の学習経験の蓄積と実態を把握し、次の単元の構想へと活かしていく実際の過程をまず報告する。

学習者との対話は、学習活動を行っている最中に学習者と交わした言葉や、学習者の作品や発表、ノート等の毎時の学習の記録によって行われる。これらを通して、学習者との対話を絶えず行うことが、学習経験の蓄積や到達度について把握することになり、それを踏まえて実践を構想することで、単元相互の関連が生まれることになるのである。

本章で考察するのは、2010年度に高等学校二年生を対象に「山月記」を用いて行った「簡単 ver. 山月記づくり」である。「山月記」はこれまでに多数の実践が報告されており、浜本純逸（2010）が指摘するような読みの教育の動向に即して、自分の国語教室においても「学習者の主体的な読みを交流」（i 頁）する授業を目指そうとした。その方法として、グループワークと発表会を用いた学習活動を計画したのである。毎時間の授業において学習者が他の学習者と活発に意見を交わし合う状況を想像し、期待して授業に臨んだ。しかし結果として、多くの課題を抱えながらこの実践は終わってしまった。その要因は、ここまで用いてきた用語によるならば、学習者との対話が不十分であったことによるものといえる。そこで以下、学習者の作品や学習記録によって、学習者との対話を試み、学習者の状況の把握の実際を示すことにする。

## 2 単元「山月記」における「簡単 ver. 山月記づくり」の構想

**単元名** 山月記—内容理解と人物像の考察

**実践時期** 2010年5月～6月

**学習者** 本単元の実践対象となった学習者は、早稲田大学本庄高等学院第二学年である。持ち上がりの学年ではなく、4月から担当することになった。読書等を通して、物語に親しみを持って読み慣れている学習者がいる一方で、普段全く本を読まず、物語は好きではないという学習者もいる。本単元に至るまでに、本年度は要約や話し合いの学習活動は行っていない。

**単元の構成（全11時間）**

**第一次：グループでの話し合いと発表会を通して、「山月記」の内容を理解する。**

（「簡単 ver. 山月記づくり」 6時間）

1 学習の流れや目標を知る。

- 2 グループに分かれ、担当箇所を平易化する。
  - ・話し合いの手引きを配布し、平易化する際に抑える点を知る。
  - ・自分の担当箇所と前後のつながりを意識しながら全文を通読する。
  - ・手引きに即して、グループ内で話し合いを行い、担当箇所を平易化する。
  - ・話し合いの成果を、発表の手引きを参考に発表用にまとめる。
- 3 発表会によって「山月記」の全体像を理解する。
  - ・グループごとに平易化した担当箇所の内容を発表する。
  - ・聞き手は、発表を聞きながら発表に対するコメントを記入する。
  - ・発表の成果を一枚のプリントにまとめて共有する。

#### 第二次：李徴の人物像を各自で考察し、相互に批評する。（「李徴人物論総選挙」 5時間）

- 1 学習者個人で、「李徴はどのような人物か」という題の作文を書く。
- 2 書かれた作文を小冊子にまとめ、全体で読み合う。
- 3 自分が考えつかなかったり、面白いと感じたりした人物論を選ぶ。
  - ・選ぶ際には、その根拠も併せて述べる。
  - ・最も多くの票を集めた人物論を紹介し、指導者による講評を行う。

「山月記」を教材として扱う単元の前半が、本章で考察の対象となる「簡単 ver.山月記づくり」であり、後半がそれを踏まえた「李徴人物論総選挙」である。「李徴人物論総選挙」において、他の学習者が提示した人物像を読み、それを理解・評価するためには、その前提として物語の全体像への理解をクラス全体で共有している必要がある。「簡単 ver.山月記」とは、そのために「山月記」本文の語句を平易化し、本文に対する理解を共有しようとしたものである。学習者はグループに分かれ、それぞれが平易化する担当箇所を割り振られる。各グループで作成した担当箇所を発表し合うことによって「山月記」の理解をクラス全体で共有するのである。

#### 「簡単 ver. 山月記づくり」の目標

作品に対する共通の理解に基づいて、「李徴人物論総選挙」は行われる。そのための準備段階としての学習が「簡単 ver.山月記づくり」である。李徴の人物像に関する議論を活性化させるためには、基本的な共通理解を学習者の間で共有しておきたい。「簡単 ver. 山月記づくり」は、本文の内容の誤解したまま人物像を作成し、意見を交流する際の話題が本文の内容確認に集中してしまうことを避けるために設定した。これを踏まえた学習の目標は以下の二点である。

◆ 「山月記」本文を、平易化して理解し、共有できる。

「簡単 ver.山月記づくり」は、教材としての「山月記」が抱える課題を克服することを目的としている。「山月記」には難解な表現が多く含まれ、学習者は読み始める前から抵抗感を示すことが報告されている（注1）。このことは自分の国語教室においても同様であった。そこで、「山月記」本文に学習者を向き合わせるためにこの実践を行った。クラス全体が「山月記」を理解するためには、各グループが文章を正確に平易化しなければならない。学習者の使用語彙を用いて、相手意識を持たせながら「簡単 ver.山月記」にリライトしていくのである。

物語文をリライトする学習は多く行われている。浅田孝紀（2010）は、作品のリライトを取り入れる目的として「作品に対する興味・関心を深める」ことや、「リライトのために読みを深め、深めた結果を表現することで表現力を高める」（90頁）ことを挙げている。本実践では、「山月記」のリライトを学習者自身が行うことによって、本文の内容を正確に把握することを目標とした。「李徴人物論総選挙」に繋げるための本文の理解が目標であるので、個人や各グループの本文に対する考察ではなく、本文の語句や修辞の理解が学習の中心となる。

◆ 他の学習者の発表内容を把握し、評価できる。

「簡単 ver.山月記づくり」に続く「李徴人物論総選挙」では、他の学習者による李徴の人物論を読み、内容を把握した上で評価する。その学習が効果的に行われるために、他の学習者の発表内容を把握し、評価する学習を経験しておく必要がある。

本実践では、グループで指導者によって割り当てられた担当箇所の「簡単 ver.山月記」を作成し、発表会を行ってクラス全体で共有する。発表会の際には各グループの発表に対するコメントを書くことを指示した。お互いのグループが用いた語句の適否を学習者相互が検討し合うことで「山月記」の本文に対する理解をより正確なものにできると考えた。

以上二点が「簡単 ver.山月記」の目標である。次節では、授業の実際を示す。

### 3 学習の実際

【1】 学習の流れを知り、担当箇所と前後のつながりを意識しながら全文を通読する。

（第1・2時）

第1時では学習者に「簡単 ver.山月記」を作成する目的と方法を伝えた。指導者が「山月記」本文を13の場面に分け、これに従い42名のクラスを13グループに分けた。その

後「話し合いの手引き」を配布し、グループが担当している箇所の「簡単 ver.山月記」を作成するために話し合う観点や注意点を伝えた。「話し合いの手引き」に挙げた項目は、以下の4点である。

- ① 担当箇所の確認—どんな場面？—
- ② 担当箇所に書かれてある事柄の確認—何が書かれている？—
- ③ 中心となる事柄の選択—②の中でどれが大切？—
- ④ 文にまとめる—③をどうまとめる？—

担当箇所において何が書かれているのか、すなわち学習者が物語の「事実」を把握することを目的に手引きを配布した。その中で取捨選択を行い、物語の進行において外せない重要な点を学習者が踏まえられることを目指した手引きである。事実を端的に把握することができる短文が出そろえば、「山月記」の内容を把握することが容易になるだろうと考えたのである。

第2時では、第1時で示した課題を念頭に置きながら全文を通読した。学習者は、語句の難解さに戸惑っていた様子であった。その後、手引きを実際に用いながら、個人で自分の担当箇所を平易化・要約する学習活動を行った。

## 【2】 手引きに即して話し合いを行い、発表会に向けた準備を行う。(第3時)

発表会に向けて、全てグループでの話し合いにあてた。発表会では各グループが平易化した担当箇所を示し、担当箇所において描かれていた事柄と、その中でも特に重要と思われる事柄を、根拠と共に発表することになる。その発表に向けた準備の時間である。

各グループが話し合った結果は、プリント「グループレベルの話し合いの結果」にまとめるよう指示した。このプリントは「話し合いの手引き」に示した4点の観点をグループ内で共有し、それぞれの意見をまとめたものを書くものである。これが発表会の際の台本の下地となる。本時の話し合いの到達点は、発表台本を完成させることである。学習者には、以下の「発表の手引き」を配布し、発表のフォーマットを提示した。各数字は、「話し合いの手引き」と対応している。A～Cは、グループの中で担当箇所を振り分けたものである。

A:これから( )グループの発表を始めます。私たちのグループは、( )頁から( )頁までの部分を担当しました。この部分を私たちは(① )と名付けました。この場面に書かれている事柄として、



(② )

(② )

(② )

などが挙げられました。

B：その中で、(③ ) を、担当箇所

における中心的な事柄として選びました。なぜならば、

(③を選んだ理由 )

と考えたからです。

C：結果、選んだ部分を (④ )

という文にまとめました。まとめる時に気をつけたことは、

( )

ということです。

以上で発表を終わりにします。ありがとうございました。

### 【3】 グループごとに担当箇所の平易化・要約を発表する。(第4・5時)

第4・5時は発表会を行った。発表するグループは、授業の冒頭で黒板に担当箇所の「簡単 ver.山月記」を全文書く。その後、1グループから順に発表を行った。発表は、発表台本に基づいて行われる。聞き手は、発表を聞きながら発表に対するコメントを書きこんでいく。書かれたコメントは、第6時において発表した各グループに配布される。黒板に書かれた他のグループによる「簡単 ver.山月記」を読みながら、発表を聞く学習者が多く見受けられた。

### 【4】 発表に対するコメントによって、自分たちの発表を振り返る。(第6時)

各グループが提示した「簡単 ver.山月記」を1枚のプリントにしてまとめ、「〇組で作った簡単 ver.山月記」として配布した。さらに、各グループの発表に対して書かれたコメントを全員分1枚のプリントに集約してフィードバックした。それらを読んだ上で、「グループワーク・発表会を振り返って」という文章をまとめた。この文章は後日指導者がコメントを記入した後、学習者に返却した。

以上が「簡単 ver.山月記づくり」の概要である。次節では、指導者の見通しと実際の学習とが合致しなかった事柄について取り上げ、その原因を考察していく。

## 4 指導者の見通しと実際の齟齬—課題から見える学習者の状況を踏まえた単元構想のあり方

### 4-1 単元「簡単 ver. 山月記づくり」の課題

「簡単 ver. 山月記づくり」を行うことによって、その後の「李徴人物論総選挙」において効果的な議論がなされていたように思える。しかし「簡単 ver. 山月記づくり」で表面化した課題を看過することはできない。それぞれの課題は、今後単元を構想し実践する上で必要な学習者の状況、およびそれを踏まえて作成する手引きに記載する内容を示唆しているからである。以下、課題として見出された3点について、学習記録や学習者が作成したプリント、授業中に学習者から出された質問等を参考に述べることにする。

#### (1) 物語を要約する際の困難の種類

指導者が学習者に期待した「平易化」とは「物語を要約しつつ、語句を平易なものに改める」ことである。「簡単 ver. 山月記づくり」に際し、学習者はさまざまな困難に直面した。その困難は、本文理解への障壁となるものである。問題なのは、この困難に複数の種類があることに対して指導者として自覚的ではなかった点である。授業中に学習者から出された質問やノートの記録によると、理解への困難には大別して以下に挙げる2種類があるように思われる。

#### ○ 固有名詞・語句・修辞への理解の困難

固有名詞とは、例えば、「隴西」や「商於」等の地名であり、語句とは「江南尉」「監察御史」等の役職名や、「峭刻」「狂悖」等の熟語である。この困難は、主に本文の冒頭部分に集中する。この場面の担当となった学習者は、辞書や教科書の解説を用いてこの困難に対応していた。修辞への理解とは、たとえば「己の毛皮の濡れたのは、夜露のためばかりではない」等の表現が指し示す意味内容への理解である。学習者の中には、「夜露のためばかりではない」という表現が示す事柄を汲み取れない者もいた。その際には、前後の文脈を確認し、李徴の心情を検討させた上で「涙を流したこと」という正当に導いた。

#### ○ 物語の内容への理解の困難

「物語の内容への理解の困難」とは、李徴の独白部分に関するものである。たとえば李徴の独白部分が担当箇所であった学習者は毎時の記録に「私の担当する箇所は、李徴の一人悩み苦しむ心情を描いたシーンなので要約しにくい。事実が書かれたシーンは割とさくさく書けるのだが」と書いている。この学習者の反応からは、本文理解への課題が場面により異なることがわかる。

その中でも特に、李徴の詩を聞いた袁愴が「このままでは、第一流の作品となるのには、何処か(非常に微妙な点に於て)欠けるところがあるのではないか」と感じたその要因と、李徴が虎になった理由として挙げる自身の「我が臆病な自尊心と、尊大な羞恥心」に対しては、多くの質問が出された。質問内容は、それらが指し示す内容について問うものがほとんどであった。

この問いに答えることは、「簡単 ver.山月記づくり」に続く「李徴人物論総選挙」に影響を与えてしまう。李徴の人物像を考察する上で、この両点を説明することは、学習者から出される人物像を画一的なものにしかねない。つまり、物語の主題に関わる部分に関して指導者が説明を加えてしまうと、李徴の人物像についての学習者の発想の幅を狭める恐れがある、ということである。この問題は「李徴人物論総選挙」において学習者個人が扱う課題であるため、ここでは語句を平易化することのみを指示した。

固有名詞や語句、修辞を調べながら読めば表現の意味内容を理解できる部分と、これらの事項を理解しても、物語の内容を理解するのが難しい部分が「山月記」にはある。以上のことから、それぞれ位相の異なる読解上の困難を学習者は「山月記」に対して感じているということが明らかとなった。

## (2) 要約の方法

「物語を要約しつつ、語句を平易なものに改める」際に担当箇所から李徴の人物像を考察し、平易化した文章に反映させて発表するグループがあった。「簡単 ver.山月記づくり」は、後に続く「李徴人物論総選挙」における議論を効果的に行うために、学級内で本文に対する理解を共有することが目的である。よって、李徴の人物像に関わる考察を「簡単 ver.山月記づくり」の段階から表現することは、他の学習者が李徴の人物像を考察する際に影響を与えるものになってしまう。以下は、その具体的な事例である。

### 【本文】(注2)

漸く四辺の暗さが薄らいで来た。木の間を伝って、何処からか、暁角が哀しげに響き始めた。最早、別れを告げねばならぬ。酔わねばならぬ時が、(虎に還らねばならぬ時が)近づいたから、と、李徴の声が言った。だが、お別れする前にもう一つ頼みがある。それは我が妻子のことだ。彼らは未だ虜略にいる。固より、己の運命に就いては知る筈がない。君が南から帰ったら、己は既に死んだと彼等に告げて貰えないだろうか。決して今日のことだけは明かさないで欲しい。厚かましいお願いだが、彼等の孤弱を憐れんで、今後とも道

塗に飢凍することのないように計らって戴けるならば、自分にとって、恩倖、これに過ぎたるは莫い。

#### 【簡単 ver. 山月記】

人間であった頃は、妻子のことなど気にせず、詩人になることに没頭していたのに、獣となり、妻子など持てぬ身となった今、妻子を気にかけるなんて皮肉なものだ。おれは獣になってから、人よりも人らしくなったのだ。

要約した文章中の「皮肉なものだ」や「人よりも人しくなったのだ」という表現は、本文中の文章を「要約しつつ、平易化した」結果として表れたものではない。本文の最終部分を踏まえた上で、李徴の人物像を考察し付け加えたものだと考えられる。学習者がこのような表現を行ったことは、指導者の見通しから逸脱するものであった。「簡単 ver. 山月記」の目標は、あくまで本文の内容の理解である。そうすると、各グループによる李徴の人物像を要約に加えることは、目標と合致しないものとなる。グループにおける指導過程において、指導者側の見通しとの差異を指摘できなかったこともさることながら、学習者が学習の目的を正確に把握できていないまま、学習活動を行っていたことが、この表現によって明らかとなった。要約する、という学習活動について具体的な指示を出さなかったことと、目標に合致した手引きを用意しなかったことが、この逸脱の原因であると考えられる。

#### (3) 他の学習者へのコメント

学習者には、平易化した要約文の発表に対するコメントを書くよう指示した。コメントする対象は、各個人ではなくグループ全体に対して、とした。指導者としては、要約の方法や用語の使用の適否に対するコメントが出ることを想定し、コメントを書くための観点を詳しく示さなかった。

その結果、実際に学習者のコメントを見てみると、コメントの内容が発表の内容に言及したものや、発表態度に関するもの等、学習者によって異なってしまった。繰り返しとなるが、コメントの内容として、平易化された「簡単 ver.」についての適否を想定していた。例えば、「その箇所において大切なのは、その点ではないのではないか」「この言葉は、文脈に合っていないのではないか」「この言葉を平易化したものとして、この用語を捉えるのは誤りではないか」等の指摘が学習者からなされることを期待した。つまり、「話し合いの手引き」に示した「②担当箇所に書かれてある事柄の確認」や「③中心となる事柄の選択」

「④短文にまとめる」の観点に関するコメントが出されることを予想していたのである。

実際に出されたコメントの観点をまとめると、大別して「発表態度」と「内容」に関するコメントがあった。それぞれ以下のようなコメントが認められた。それぞれのコメントは実際の発表に対してなされたものである。

#### 「発表態度」

—発表する姿勢 「前を向いて、はっきりと話せば良かった」

—声量 「声をもっと張った方が良い」

#### 「内容」

—平易化の適否 「本文の内容をしっかりと分析していた」

—分量 「もう少し短くまとめた方がわかりやすい」

—タイトル 「タイトルにセンスがあったと思った」

上記のうち、「平易化の適否」に関するコメントはほとんど無かった。これは指導者が想定したコメントの観点と、学習者のコメントの観点到に齟齬が生じていたことを意味する。本学習の対象となった学習者の学習経験の蓄積を正確に把握しておらず、コメントを書く観点も示さなかったため、学習者は上記のうち発表態度に対するコメントを多くしたものと思われる。コメントが発表態度に偏ってしまったことは、課題（2）にも挙げた学習者が学習の目的を意識できていない状況を示しているものであると考えられる。

### 4-2 課題の総括

「物語を要約しつつ、語句を平易なものに改める」過程において出現する課題として「固有名詞・語句・修辞」と「物語の内容」の2種類が存在した。「簡単 ver.山月記づくり」では、後続の「李徴人物論総選挙」において李徴の人物像を各学習者が考察する場を設定するため、語句や修辞の理解の徹底を目標としていた。語句を理解した上で「欠けるところ」や「臆病な自尊心と尊大な羞恥心」を考察することは、そのまま個々人の李徴の人物像を描き出すことになる。指導者の想定していた平易化・要約と、学習者がそれまでの学習経験に基づいて行った平易化・要約が、完全には合致していなかったということである。

本節4-1（2）で示したような、李徴の心情を各自で考えた上で要約する方法が出現したことは、学習者が物語を要約する場合には自身で場面や表現を考察し、本文には無い登場人物の心情等を補う能力をそれまでの学習経験において習得してきたことの証左となる。要約という学習活動を、「全体を短縮すること」であると学習者がそれまでの学習経験によって考えていたのであれば、例で示した作品は表れなかったはずである。

もちろん、学習者が各自の人物像を含んで行った要約自体は、学習者の学習経験の蓄積の到達点として認める必要がある。しかし、今回の学習は「李徴人物論総選挙」の前段階として位置づけられる学習である。例として挙げた、本文中には存在しない「皮肉なものだ」や「人よりも人らしくなったのだ」という表現は、担当したグループの李徴の人物像への判断によって挿入されたものと考えられる。これは「物語を要約しつつ、語句を平易なものに改める」という学習を超えて学習者の判断を介在させているため、本文の語句や修辞の理解という実践の目的と合致するものではない。

指導者の想定した平易化を達成するためには、物語を要約する際に生じる困難の種類と学習者が身につけている方略を複数想定し、次の学習を踏まえた上で、語句や修辞にのみ着目させる手引きを作成する必要がある。そうすればこの学習の意図が明確となり、学習者にとっても「簡単 ver.山月記づくり」を行った上で「李徴人物論総選挙」を行う必然性を理解するものとなっただろう。

コメントをする観点の多様性も、指導者の想定を超えるものであった。多様な観点が学習者から提出されたことは、学習者が小学校以来蓄積してきた他の学習者を評価する学習の反映として理解される。学習者の持つ、発表態度や声量等を指摘するべきだという意識と、指導者の期待する内容の適否に言及するという意識の間に齟齬が生じていたのである。

学習者が物語を要約したり、発表にコメントを書いたりしたことは、本実践の学習目標の達成としてのみ認識されるものではない。小学校から続く物語を扱う学習経験や発表会の学習経験の蓄積の発露として理解でき、学習者の学習経験の総体と現在の到達点の概略を知ることになるのである。

## 5 学習者との対話を通じた単元構想

本章で報告した「簡単 ver.山月記づくり」においては、指導者の想定を超える反応が多数出現した。この原因は、指導者の見通しと、学習者の学習経験の蓄積とその到達度との間に齟齬が生じていたためであると考えられる。研究編の5章において、個々の単元はそれまでの学習経験の集大成である総合単元としての役割を有していると指摘したように、個々の単元に臨む学習者の諸言語活動は、その時点での学習経験に基づいて行われている。単元を構想する際には、学習者のそれまでの学習経験とその到達度を勘案し、指導者が意図した学習目標に即して学習活動を設定し、手引きを作成する必要がある、ということが今回の検討を通して改めて明らかになったことである。

学習経験の蓄積や到達度を把握することは、指導者と学習者との対話によって可能になる。「簡単 ver.山月記づくり」でいえば、グループワークの最中に学習者と交わした言葉や学習者が提出した発表の台本、毎時の記録が学習者との対話を実現させた。

研究編でも明らかにしたように、単元の目標を達成させようとする場合、その目標の実現を支える学習経験は多様になる。例えば、5章で考察の対象とした意見文を書く単元「課題図書について考える」における達成は、書くことの言語活動の蓄積によってのみなされたものではなかった。それ以外にも単元に至るまでの観点の設定と人間関係の構築の学習経験の蓄積によって、単元「課題図書について考える」は実践されていた、ということが考察の結果明らかになったことである。

5章において、個々の単元はそれまでの学習経験の集大成である総合単元としての役割を有していると指摘したように、個々の単元に臨む学習者の諸言語活動は、その時点までの学習経験に基づいて行われている。単元を構想する際には、上記の点を勘案し、指導者が意図した学習目標に即して学習活動を設定し、手引きを作成する必要がある、ということが今回の検討を通して改めて明らかになった。つまり、個々の単元の目標を達成するためには、言語能力、観点の設定、人間関係の構築に関する学習経験の蓄積と到達度について知悉しておく必要があるのである。

次章以降では、ここに挙げた単元学習カリキュラムの構成要素それぞれに関わる単元の実際について報告し、その結果について考察する。

## 注

- 1 渡辺通子（2010）『『山月記』（中島敦）の授業実践史』（浜本純逸編『文学の授業づくりハンドブック』溪水社）による。
- 2 本文の引用は全て中島敦『李陵・山月記』（新潮文庫）に採録されている「山月記」による。なお、引用に際しルビは省いた。

## 7章 学習経験の蓄積を踏まえた言語能力の育成 —朗読発表会への過程で育む話し合いの基本

6章では、学習者の学習経験の蓄積を把握する実際を示した。本章では、6章での成果を踏まえ、学習経験の蓄積と発達段階に応じた言語能力の育成、特に話し合いの手引きのあり方について考察を試みる。そして、1章において明らかとなったこと、すなわち中学校入学直後の話し合いの入門単元では、話題の難易度を低く設定していること、を踏まえて行った単元の実際を報告する。

### 1 学習経験の蓄積に応じた話し合いの話題の設定

話し合いの学習活動を行う際には、その話題が問題となる。大村国語教室において話し合いの基本を身に付ける場合、第一学年を対象として最も多く実践していた単元は、1章でも明らかにした通り詩の朗読発表会である。発表会に向かう過程で話し合いが位置づけられ、その話題は発表会のプログラムの配列や役割分担であった。この話題を選択した根拠は、話し合いの決定内容を比較的容易なものとし、話題それ自体に対して検討を重ねることよりも、話し合いの基本を習得させることに重点を置いたことであると考えられる。

本章で紹介する単元はこれに倣い、詩の朗読発表会を単元の終末に位置づけ、それに向けた話し合いを通して話し合いの基本となる言語能力を学習者につけさせることが目標である。ただし、大村の実践は中学校入学直後の一年生を対象としたものであり、本単元は三年生を対象としたものである。三年生における話し合いの基本となる力を検討した上で、その実現を図るための単元の構成および話し合いの話題について考察する。

### 2 単元「声に出して読みたい“春”」の構想

**単元名** 声に出して読みたい“春” —谷川俊太郎「春に」から—

**実践時期** 2014年4月～6月（途中中断あり）

**学習者**

本単元の実践対象となった学習者は学習院中等科三年生である。持ち上がりの学年ではなく、4月に初めて担当することになった。学習者に第二学年までの国語科の学習経験を尋ねたところ、読むこと及び書くことに比べ、話すこと・聞くこと、特に話し合いに関する学習経験についての自覚が十分ではない状況が明らかになった。話し合いの能力は、第



三学年の国語教室を運営していく上で基礎的な能力となるものであるため、一学期の早い段階に位置づく本単元において話し合いの基本を身に付けることを目標とし、単元を構想していった。詩の朗読発表会を単元の終末に設定すると、その実現に向けて話し合いを行う必要が生じる。学習者にとって話し合わざるを得ない状況を設定し、その過程で話し合いの基本を身につけさせようとした。

### 単元の目標

詩の朗読発表会に向けた過程において、話し合いの学習活動を行う。この学習活動を通して、三年生としての話し合いの基本を身につけることが本単元の指導目標である。一年生の段階における話し合いの基本を構成する力として、安居總子（2013）を参考にした。安居は以下 13 点の力を挙げている（143 - 144 頁）。

- |                   |                      |
|-------------------|----------------------|
| 1 話し合いの内容を知って参加する | 8 相手にわかるように話す        |
| 2 自分の考えをもって参加する   | 9 話し合いの筋道からそれないように話す |
| 3 目的意識をもって参加する    | 10 ルールに従って話し合いを進める   |
| 4 他人の話は最後まで聴く     | 11 人を傷つけないよう言葉を選ぶ    |
| 5 一回で話の内容を聞き取る    | 12 敬意表現を使う           |
| 6 話の内容を正しく理解する    | 13 パブリックな話し方で話す      |
| 7 自分の考えと比べながら聞く   |                      |

これらの力は相互に重なり合うものの、いくつかの種類に分類できる。1～3は、話し合いの参加者としての心構え、4～8は、話し合いに参加するための技能、9～13は、話し合いにおける態度といえよう。話し合いの最中に必要となる技能や態度だけではなく、話し合いの最初の段階である資格も含めて基本的な力として位置づけている点に着目した。これら三種類のうち、態度に関しては小学校段階から繰り返し指導されていると考えられる。そのため、本単元では資格および技能を中心となる目標として設定した。

資格と技能を三年生に対する実践に適する目標とするために、平成 20 年版学習指導要領の第三学年話すこと・聞くことを参考にした。その指導事項「エ」には「話し合いが効果的に展開するように進行の仕方を工夫し、課題の解決に向けて互いの考えを生かし合うこと」があり、この事項は三年生で初めて示されるものである。話し合いを「効果的に展開」させるためには、話し合いの見通しをグループの全員が持っている必要があり、これは資格に関する力と位置付けられる。続く「課題の解決に向けて互いの考えを生かし合う」こ

とには、二つの技能が関連している。一つは「課題の解決」であり、もう一つは「考えを生かし合う」ことである。この単元において「課題の解決」は、朗読発表会を実現させるために読む詩や朗読の方法の決定を意味し、議論の結論を導く技能といえる。もう一方の「考えを生かし合う」ことは、選択した詩の考察をグループ内で行う際に必要となる技能である。ここまでの検討を踏まえ、本単元では下記三点を目標として設定した。

- ◆ 見通しを持って話し合いが行える。
- ◆ 他の学習者と自分の意見を重ね合わせられる。
- ◆ 項目ごとに結論を出せる。

### 谷川俊太郎「春に」への着目

本単元では、谷川俊太郎「春に」を扱った。この詩について谷川自身は、「詩は理解しなければならぬものではありません」とした上で、以下のように述べている。

この詩は思春期の私自身の経験をもとにして作られています。誰にでもおぼえがあると思いますが、からだどこころが大きな転換期を迎えるその時期、私たちは自分でもとらえきれない矛盾した感情に襲われます。「よろこび」のうちに「かなしみ」が隠れている、「いらだち」とともに「やすらぎ」がある。言葉の上では分裂しているように見えるかもしれませんが、感情とはそういう矛盾に満ちたものではないでしょうか。

(中略) もしこの詩を味わおうとするなら、いちいちの語句の解釈よりも、この詩に書かれているようなこころの状態に、子どもたち自身にそして教える先生がた自身に気づいてもらわなければなりません。(『中学校国語 学習指導書 2 上』29 頁、光村図書出版、2006 年。指導書のための書きおろし)

単元を通して、自分の中にある「矛盾した感情」に学習者自身で「気づいて」欲しいと考えた。この「矛盾した感情」は谷川が「誰にでもおぼえがあると思います」と述べるように、谷川に特有のものではなく多くの人を感じるものであろう。思春期の複雑な心情と向き合い、その考察を通して自分自身に対する理解を深めて欲しいと考えた。そのため、「矛盾した感情」を表現した詩を学習者各自で探し、「春に」と比較検討し、それぞれのグループで詩の内容に対する考察を話し合いによって深めることを目指した。その話し合いの成果を活かし、工夫した朗読の発表を通して、詩に対する考察を深めさせようとしたのである。

## 単元の構成（全9時間）

### 第一次：谷川俊太郎「春に」を読み、関連付けられる詩を探す。（3時間）

- 1 学習の流れや目標を知る。
- 2 谷川俊太郎に触れ、「春に」を読む。
  - ・絵本「かないくん」の読みきかせ、全体で「いるか」と「春に」の朗読を行う。
  - ・配布資料を読む。
- 3 詩を探し、作文にまとめる。
  - ・手引きに基づいて「春に」と関連付けられる詩を各自で探す。
  - ・作文にまとめる。

### 第二次：各グループで話し合い、朗読発表会の準備をする。（3時間）

- 1 発表例を見て、発表のイメージをつかむ。
  - ・指導者が用意した発表の手引きに基づき、発表例を学習者に見せる。
  - ・グループに分かれて顔合わせを行う。
- 2 発表の準備を各グループで行う。
  - ・話し合いの手引きを配布し、話し合いの展開やまとめ方を知る。
  - ・各自が集めた詩を紹介し合い、朗読発表会で用いる詩を決める。
  - ・決定した詩について考察し、朗読の仕方を決める。
  - ・発表台本を作成し、練習する。

### 第三次：発表会を行う。（3時間）

- 1 発表会を行う。
  - ・発表会のルールを確認する。
  - ・コメントをする観点に基づいて他のグループにコメントを書く。
- 2 自分たちの発表を振り返る。
  - ・他のグループから寄せられたコメントを参考にする。

## 3 話し合いの基本を身につけることと詩の内容を検討することの両立

### 3-1 話し合いの話題となる項目

話し合いの学習活動を設定する場合には、学習者の学習状況に合わせた話題の選定が必要となる。1章で触れたように、大村が石川台中学校の教壇にあった期間（1960～80年）で、一年生を担当した際には毎回その一学期に話し合いの基本を身につける単元を設定し

ており、最も多く話題として選択されていたのは、詩の朗読発表会に向けた準備であった。

詩の朗読発表会に向けた話し合いの手引きは、主に3章で考察を加えた「台本型手引き」である。本單元における話し合いでは、大村実践に倣い、詩の朗読発表会に向けた準備をその話題とした。ただし、大村実践の対象が中学校入学直後である一年生であったのに対し、本単元の対象は三年生である。大村国語教室における三年生を対象とした手引きは、既に話し合いの基礎的な能力を身につける言語能力の指導よりも、話し合われる題材を検討する観点の設定の指導にその中心が移行している。よって、本單元においても、単に話し合いの能力を身につけるだけではなく、話題として詩の内容への検討・考察を加えることにした。彼らは、話すこと・聞くことに関する学習経験は十分に蓄積していないものの、これまで詩の鑑賞や朗読に関しては相応の蓄積がある。一年生であれば、「春に」に描かれた谷川のいう「矛盾した感情」に共感することは難しいかもしれない。しかし、三年生であれば共感することが可能であろうし、思春期の自分の感情と向き合うことは意味があることと考えた。そのため、本單元においては発表会における役割分担のみならず、詩の内容面に関することも話題として設定した。以上を踏まえ、話し合いの話題は、発表会の内容に即して以下の三項目とした。

- A グループで朗読する詩の選択
- B 選択した詩に対する考察
- C 朗読方法の決定

なお、大村はま（1983b）は話し合いの基本を身に付ける場合の「適切な話題の条件」として、以下の五つの条件を示している。

- 1 太い線で話を進められるような、どう言ってよいかわからないというような微妙なところがあまりなく、程よく単純なこと。
- 2 こういう筋道で、このように討議を展開するという見通しが、子どもの力でつけやすいこと。
- 3 話の切れ目がつけやすく、話の節目が目立ちやすいこと。
- 4 資料の分量が少ないこと。
- 5 授業時間一時間で、一応、結末がつけられること。（369-370頁）

本單元における話題は、朗読発表会での発表という明確な目的があったため、「太い線で話を進められ」、かつ「こういう筋道で、このように討議を展開するという見通し」を学習者自身がつけやすいと考えられる。その「筋道」は、朗読発表会の実現に向けた三項目を

配置することによって「話の切れ目をつけ」ることができるだろう。今回の話し合いで資料となるのは、各手引きと学習者各自が持ち寄った詩のみであり、資料の分量は少ない。以上のことも踏まえ、上記三項目による話題で話し合いを行った。

### 3-2 話し合いの手引きの工夫

話し合いは、三つの項目によって構成されている。一つ目は発表する詩の選択、二つ目は選択した詩に対する考察、三つ目は朗読方法の決定である。これらは、発表の手引きに示した朗読発表会を実現させるための筋道を示すものとなる。これらの話題についての話し合いを行う過程で、単元の目標を達成できるよう、話し合いの手引き（資料1）を用いた。

#### ◆ 見通しを持って話し合いが行える。

手引きの冒頭で司会者である学習者Aの発言が手引きとなっている。学習者Aは「今日の話し合いの内容は、①みんなが探して来た詩を紹介しあい、その中からグループで朗読する詩を決める。②選んだ詩と「秋のまんなかで」を比べてみて、どういう点が同じでどういう点が違うか、また、それは何を意味しているのか考える。③選んだ詩の朗読の方法を決める。以上です。」と述べる。この部分は、司会者が話し合う話題を確認し、それを受けて全員で話し合いの帰着点を確認し、見通しを共有することが目的である。手引きを全体で読み合わせを行った際に、話し合いの見通しは司会者のみならず全員が持つよう指示している。加えて、注意点には「常に、今何の話し合いをしているのかを自覚する。」と入れ、現在の話している話題が全体のどこに位置づくのか意識するよう伝えた。

#### ◆ 他の学習者と自分の意見を重ね合わせられる。

いずれの項目においても他の学習者と意見を重ね合う場面はあるものの、特に二つ目の項目である「B 選択した詩に対する考察」において、必要となる技能である。ここでの話し合いにおいて、Cが二つの詩の共通点として、「普通“秋”って「どこかさびしい」とか、「終わりに向かっていく」みたいに捉えられがちだと思うんだけど、この二つの詩は“秋”の中に「はなやかさ」を見出しているところが大きな共通点」と指摘する。これを受けた後の三点のやりとりが他の学習者の発言に対する反応の具体例となっている。発話の種類は数多くあるが、本単元における手引では以下の三点その代表的なものとして提示した。

#### [1] 同意

Bはこの意見を受け、「なるほどー。確かに、「秋のまんなかで」は、「山が祭りのように

あかるくなり」って表現しているし、「秋の夜空」の方も、「賑わしき」って表現があるよね」と述べている。ここでBは、他の適する具体例を示している。これは、具体例を示しながら他の学習者の発言に同意をしている様子を表している。

## [2] 疑問

Bの発言の後、Dが「そういう風にも考えられるけど、「秋のまんなかで」では「しずかだ」って書いてあるじゃん？そこは矛盾しないかな？」と、CとBの発言の反証事例を挙げて疑問点を提示している。疑問や反論をする際にも、具体的な事例を交えつつ発言をすることを手引きとして示した。

## [3] 補完

Dの提示した疑問点に対しては、Aが「確かに「秋のまんなかで」では、「おおい」って呼んでも、「しずか」だったんだけど、「秋の夜空」は、「下界は秋の夜というに」っていう言葉があって、これはつまり、上天界との対比で下界は静かだということだと思う。だから、さっき出た「どこかさびしい」とか、「終わりに向かっていく」とはまた違う、「秋」っていう季節が持つ独特の「しずか」な賑やかさ・華やかさがある、っていうのがやっぱり二つの詩には共通しているじゃないかな？」と発言する。これは、Cの意見に対して同意を示しつつ、その意見をより確たるものとするためにCの発言を補完する発言である。

なお、同じく二つ目の項目において、「C Aはフォローがうまいなあ。さすが！この間の中間もかなり行ったっしょ？何点だった？」というように話し合いの筋道からそらせようとする発言を入れた。これに対し、「さて話を戻そう」というように、話がそれたと思ったらすぐに修正するようにした。下段には、その注意点として「話し合いの話題がそれてしまわないように注意する。そのままずると私語の時間にしてはならない。自分たちで注意する判断力を持つ」という注意書きを入れてある。このやり取りは、話し合いの態度に関わることであり、小学校の段階から繰り返し指導されていることであると考えられる。そのため、ここでは話し合いに臨む態度の復習として提示してある。

### ◆ 項目ごとに結論を出せる。

本単元の話し合いでは、詩の解釈、それを踏まえた朗読方法の決定等、項目ごとに結論を出す必要が生じる。手引きにはそれぞれの項目における結論を出すための条件や手順といった枠組みを示してある。学習者は、結論を導く枠組みを知らながら話し合いを行うことになる。

一つ目の項目「A グループで朗読する詩の選択」では、下段に示した「春に」と共通する矛盾した感情が表現されているか?と「四人で朗読するのに十分な分量はあるか?」の二点が枠組みとなる。各グループで4点の詩が集まり、この枠組みから詩を吟味し朗読する詩を絞り込んでいく。

二つ目の項目「B 選択した詩に対する考察」では、選択された詩について考察を行う。具体的には「春に」に描かれる矛盾する感情が選択した詩に表れている箇所を中心に、前向きな姿勢、自分への視線について比較をしていく。考察を行うための枠組みをここでは三点示しているといえよう。二つ目の項目における話し合いをまとめるために「二つの詩を重ねて読むことによって」という言葉を示した。この言葉に続くようにグループでの考察結果を述べれば、この項目のまとめを行うことになる。

三つ目の項目「詩の朗読方法」では、読む方法を検討する具体例として「例えば、最初の「A これはまあ、おにぎわしい」は、秋のイメージを変えるように、みんなで大きな声でそろえて読む」や、「B もし、先頭をそうするなら、「下界は秋の夜というに」は、一人でしっかりと読むと対比が出ていいかもね」を挙げている。加えて、考察の結果を反映させるための朗読方法の種類として人数・強弱・速度・間を挙げた。学習者は、考察結果と朗読を関連づけるという枠組みの中で朗読方法を決定していく。

#### 4 学習の実際

##### 【1】 谷川俊太郎の作品に触れ、学習者の興味関心を喚起する。(第1時)

冒頭に、単元の全体計画を配布し、これから行う学習活動の概略を説明した。谷川俊太郎について知っていることを尋ねたところ、ほとんどの生徒が名前だけは知っている、もしくは全く知らないという状態であった。そこで、谷川俊太郎の最新作で話題となった絵本『かないくん』(東京糸井重里事務所、2014年)を紹介し、読み聞かせを行った。これは、学習者の谷川俊太郎に対する興味関心を喚起することを狙ったものである。学習者は、普段絵本と接する機会が少ないため、興味を持って読み聞かせを聞いていた。

資料1：単元「声に出して読みたい“春”」 話し合いの手引き

国語(甲斐)プリントNo.9 単元 声に出して読みたい“春” 話し合いの手引き  
 ※話し合いの方法・進め方について、前回の授業で見た発表のための話し合いの例を参考にする。  
 ※この話し合いの結果、プリントNo.9の発表が完成した。プリントNo.9を適宜参照すること。

【はじめのあいさつ・話し合う内容の確認】

一同 よろしくお願ひします。

A(司会) それでは、個人でやったプリントを用意して、それを見ながら話し合いをしましょう。  
 今日の話し合いの内容は、

- ① みんなが探して来た詩を紹介しあい、その中から班で朗読する詩を決める
- ② 選んだ詩と「秋のまんなかで」を比べてみて、どういふ点が同じでどういふ点が違うか、また、それは何を意味しているのか考へる
- ③ 選んだ詩の朗読の方法を決める

①【みんなが探して来た詩を紹介する・グループで一つ詩を選ぶ】

A まず、各自が調べて持ってきた関係づけられる詩を一人ずつ発表してもらいます。

その際、「秋のまんなかで」との共通点も説明して行つてください。

では、B君からよろしくお願ひします。

B はい、ぼくはまだ・みちおさんの「コオロギ」を選んできました。読みます。

(選んで来た詩を発表する、以下同じ。)

A ありがとうございます。では、C君続けてお願ひします。

C 僕は中原中也さんの「秋の夜空」にしました。読みます。……

A ありがとうございます。では、D君お願ひします。

D 僕は門倉詠さんの「つくし」にしました。読みます。……

A ありがとうございます。では、最後に僕が選んできたものを読みます。

僕は、星野富弘さんの「秋の道」にしました。読みます。……

※全員が発表し終わったら、選んで来た詩の中で最も良かったものを一つ選ぶ。

※この班では、C君が持ってきた中原中也「秋の夜空」を選んだ。

【話し合いの手引き】

※あいさつをする。

※司会の人、今日話し合う内容を確認する。

今回の話し合いは上記三点を話し合う。  
 常に、今何の話し合いをしているのかを自覚する。

※各自の課題を交流する。選んで来た詩は、全文読み上げる。全員に聞こえるように。  
 (周りも同時に話し合いをしているので、聞き取りづらことがある。)

【①のまとめ】

※詩を選ぶ際には、以下の点から絞り込む。

- ・「春に」で読み取った矛盾した感情が表現されているか？
- ・四人で朗読するのに十分な分量はあるか？



②【選んだ詩と「秋のまんなかで」を比べる】

A うちの班はC君が探してきた中原中也さんの「秋の夜空」を読むことになりました。C君の課題をベースに、話し合いを進めていきましょう。改めて、C君「秋のまんなかで」と「秋の夜空」の共通点を指摘してください。

C 似ていると思った点は、二つの詩の「秋」に対するイメージです。普通「秋」って「どこかさびしい」とか、「終わりに向かっていく」みたいに捉えられがちだと思うんだけど、この二つの詩は「秋」の中に「はなやかさ」を見出しているところが大きな共通点かなと思うんだよね。

B なるほど。確かに、「秋のまんなかで」は、「山が祭りのようにあかるくなり」って表現しているし、「秋の夜空」の方も、「賑わしき」って表現があるよね。

D そういう風にも考えられるけど、「秋のまんなかで」では「しずかだ」って書いてあるじゃん？そこは矛盾しないかな？

A 確かに「秋のまんなかで」では、「おおい」って呼んでも、「しずか」だったんだけど、「秋の夜空」は、「下界は秋の夜というに」っていう言葉があつて、これはつまり、上天界との対比で下界は静かだっということだと思う。だから、さつき出た「どこかさびしい」とか、「終わりに向かっていく」とはまた違う、だけどただ賑やかなんじゃないかって、「秋」っていう季節が持つ独特の「しずか」な賑やかさはなやかさがある、っていうのがこの詩には共通しているんじゃないかな？

C Aはフオローがうまいなあ。さすが！この間の中間もかなり行ったっしょ？何点だった？

A いや、助動詞が難しくて全然だったよ。さて、話を戻そう。ここまで共通点を挙げてきたけど、相違点はどういうところがありますか？

B 「秋の夜空」は、その名前の通り、夜の様子を表しているよね。でも、「秋のまんなかで」は、「日がふりそそぐばかりであった」っていう表現から、きつと昼の様子を表していると思う。

C だから、それぞれの詩が描いている風景は違うよね。ほんとは、それでも、「秋」に対して同じような捉え方ができているのが面白いよね。僕は、描写の仕方も異なっていると思う。「秋のまんなかで」では、「生きものは急ぎ足」とか「風」に対して「行ってしまった」って言う比喻は使われているけど、基本的には自分が見たり感じたりしたものをそのまま描写して感じるがある。

だけど「秋の夜空」の方は、そもそもファンタジーというか、空の上では「夜の宴」が行われているっていう設定で、直接の描写はあんまりない。だから、描写の仕方にも違いがあると思う。

【②のまとめ】

※二つ目の話題では、「春に」に表現されていた次の三点を、選択した詩と比較しながら考察を進める。

- ◎矛盾する感情
  - ・前向きな姿勢
  - ・自分への視線
- ↓「二つの詩を重ねて読むことによって」

【他の生徒の発言に対するコメント】  
 「同意」同意をする場合には、合致する具体例を述べながら発言する。

「疑問」疑問点を提示する場合には、前の発言に対する反対の事例を挙げながら発言する。

「補充」他の人の発言に同意しながら、その発言をさらに詳しく説明する。  
 この場合にも、具体例の提示を忘れずに。

※話し合いの話題がそれてしまわないように注意する。  
 そのままずると私語の時間にしてはならない。  
 自分たちで注意する判断力を持つ。

A ここまで、共通点と相違点がそれぞれ出たね。

じゃあ、これらを踏まえて考えなきゃいけないのは、ここまでの考察から二つの詩を重ねて読むと見えてくると、分かったとどうでなんだろうか？

それはつまり、「秋のまんなかで」だけ読んでたら気付けなかったと、ということになるね。

「以下、班としての考えをまとめる。」

※この部分は各自の課題には無かった所なので、改めて考える必要がある。

※発表の際には、「二つの詩を重ねて読むこと」によって」という文言を入れること！

### ③【詩の朗読（群読）方法の決定】

A 次に、うちの班で選んだ詩「秋の夜空」の朗読の仕方について話し合おう。さっきまとめた、班としての考えを踏まえて、例えば、最初の「これはまあ、おにぎわしい」は、秋のイメージを変えるように、みんなで大きな声でそろえて読む、とか。

B もし、先頭をそうするなら、「下界は秋の夜というに」は、一人でしつとりと読むと対比が出ていいかもね。

「以下、詩をどのように読むか検討する」

#### 【③のまとめ】

・②の考察結果を踏まえて、読み方を工夫する。

#### 【朗読の種類】

- ・何人で読むのか。（一人？二人？全員？）
- ・強弱はどうするか。（大きく？小さく？徐々に大きく？徐々に小さく？）
- ・速さはどうするか。（勢いづけてはやくよむ？しつとりとゆつくり読む？）
- ・間をどうするか。（余韻を持ってたくさん間をとる？間を取らずまくしたてるように読む？）

※班での考察をまとめる。

二つの詩を読むことによって明らかにしたこと、あるいは他の詩とくらべて読むことによってより明確になったことを考える。

※群読の種類の確認。

発表台本（後日配布）に読み方の記号・割り振りなどを各班で考え、記入していく。

※実際の発表では、それなりに緊張する。

息を吸って大きな声で読めることが前提。

※読み方や割り振りを決めただけでは、本番で上手く読むことはできない。各自練習をすること。

【終わりのあいさつ・話し合った内容の確認】

A では時間になりましたので、ここで話し合いを終わりにします。

決定したことは・・・

まだ決定していないことは・・・

未決定の部分は、空いた時間に打ち合わせしましょう。

今日はどうもありがとうございました。

一同 ありがとうございます。

---

※終わりのあいさつをする

決まったことと、まだ決まっていないことの整理。

決まっていないこと、終わっていない作業は、

各班それぞれ空き時間をみつけてやる。

メモ

## 【2】 「春に」の読解・朗読することの意義を学び、実感する。(第2時)

教科書に掲載されている「春に」の全文を通読した後、二種類の資料を配布した。一つは、先に提示した谷川俊太郎自身が「春に」について語っている資料であり、もう一つが齋藤孝『声に出して読みたい日本語』（草思社、2001年）に採録されている声に出して読むことの意義を説明しているものである。

谷川俊太郎の文章を用いて、「春に」において谷川の「矛盾した感情」が表現されていることを確認した。齋藤孝の文章は、声に出して詩を読むことの意義を述べたものである。これを実感させるために、谷川俊太郎「いるか」を練習としてクラス全体で朗読し、その後「春に」をクラス全体で指導者の分担により朗読した。

## 【3】 「春に」と関連付けられると思われる詩を探す。(第3時)

詩の朗読を終えた後、実際に「春に」と関連付けられる詩を探す手引きを配布した。手引きには、前時に確認した「矛盾した感情」が表れている詩を選択するよう示した。加えて、図書室の詩集がある場所や、出典の書き方等を示し、学習者が詩を探しやすいよう配慮した。実際に学習者が集め、グループで選択された詩が資料2に示したものである。「矛盾した感情」を中心に探すよう指示はしたものの、「春に」のタイトルに影響され、春に関連する詩を選択するグループが多くなった。

## 【4】 発表の例を見て発表のイメージをつかむ。(第4時)

各自が「春に」と関連づけられる詩を選んで来たことを確認した後、三名の学習者に協力してもらって学習者の前で発表例を提示した。

まず、発表例で扱われる工藤直子「秋のまん中で」と中原中也「秋の夜空」を配布した。本単元で全員が読む「春に」にあたるのが「秋のまん中で」、グループで選択された詩が「秋の夜空」であるという設定で、学習者はいずれも初めて目にする詩である。次に、学習者三名と指導者を含めた4人のグループが、配布した詩二編を考察して発表会に臨んだ場合の発表例を提示した。実際の発表でも、学習者は4人で1グループを作る。なお、発表の形式は前半が詩二編を比較した考察、後半が選択した詩の朗読という構成を基本とした。

発表の手引きには、発表例の文字起こしと以下三点の事柄が書かれている。一つ目は「最初と最後に礼をする」という様式に関するもの、二つ目は「二つの詩の共通点を述べる。その時、どのような観点から二つの詩を比べたのか、しっかりと伝えるようにする」「二つの詩を重ねて読むことによって、どのようなことが見えてくるのか述べる」等内容に関するもの、三つ目は「細線は小さく読む・太線は大きく読む」等、詩の朗読方法の例と台本

記入例である。第四時では、グループ分けと顔合わせをるところまで行った。

#### 【5】 グループ単位での話し合いを行う。(第5・6時)

授業開始後、前回の発表例が作られる過程の話し合いの手引き(資料1)を配布し、読み合わせを行った。この手引きは、話し合いの展開についての自覚が十分ではない状態であったため、実際の話し合いの流れを具体的にイメージしやすくするために、台本型の手引きにした。

手引きの読み合わせ、説明を終えた後、各グループに分かれて話し合いを開始した。グループは、4人一組で構成される。実際の話し合いの様子を見てみると、話し合いの手引きや発表の手引きを参考にしながら、話題の確認や、各自が持ち寄った課題の紹介、詩の選択、考察等を行っている様子がみられた。話が脱線しそうなグループの話し合いにおいても「さて、話を戻そう」という手引きの文言を使いながら、話し合いを進めようとする姿勢があった。

第6時は話し合いの最終日である。各グループ選ばれた者の課題をグループ全員分コピーして資料として配布した。選ばれた者の課題は、これまでの発表・話し合いの手引きと共に、話し合いを進める上で資料となる。前時と同様、話し合いの手引きや発表の手引きを参考にしながら、選ばれた者の課題について検討するグループが多かった。話し合いが行き詰ってしまっているグループには、詩のどこに着目すると良いか、どのような観点を設定すれば話し合いが進むか等を助言して回った。時間内に終わり、練習を開始するグループもあれば、話し合いがまとまらずに選択した詩を変更するグループもあった。終了直前に発表順を決定して、この時間は終えた。

#### 【6】 発表会を行う。(第7・8時)

発表会に際し、各グループが選んだ詩を一覧にして学習者に配布した。クラス内で同じ詩を選択したグループは無かったため、全グループが異なる詩を「春に」と重ねて読むことになる。学習者は発表を聞きながら、コメントを書く。コメントを書く際には、発表の手引きで示した「様式」「内容」「朗読」の各観点からコメントをするよう指示した。

#### 【7】 発表会を振り返る。(第9時)

各グループに寄せられたコメントをフィードバックして、発表の振り返りを行った。他の学習者からのコメントを踏まえて、学習者には「話し合いの反省」「コメントを読んだ発表の反省」「単元全体の感想・反省」を書くよう指示した。多くの学習者が共通して述べていることは、「手引きに従って話し合いが進められた」ということであった。話し合いの

方法について十分に自覚できていない学習者にとって、手引きは話し合いを運営する上で有効に作用したといえそうである。

資料 2 : 単元「声に出して読みたい“春”」グループで選択された詩一覧

- |                 |                    |
|-----------------|--------------------|
| ・「春」大橋政人        | ・「心のスケッチ D」谷川俊太郎   |
| ・「春」谷川俊太郎       | ・「春」金子恵子           |
| ・「はじまり」小池昌代     | ・「うたふやうにゆつくりと」立原道造 |
| ・「てんとうむし」阪田寛夫   | ・「春の消息」中原中也        |
| ・「春宵感懐」中原中也     | ・「卒業式」谷川俊太郎        |
| ・「春の風」坂村真民      | ・「謎の音楽」三好達治        |
| ・「寂しき春」室生犀星     | ・「早春の旅」石垣りん        |
| ・「今ぼくは・・・」三島慶子  | ・「北の春」丸山薫          |
| ・「山ざくら」金子みすゞ    | ・「春を感じる」村上貞雄       |
| ・「春」佐藤正代        | ・「ある時」山村暮鳥         |
| ・「郊外の春」室生犀星     | ・「走る」川崎洋           |
| ・「はるやすみ」木村信子    | ・「春の雨」高田敏子         |
| ・「芽」高橋順子        | ・「公園にて」後山光行        |
| ・「春光呪詛」宮沢賢治     | ・「ひとり」木村信子         |
| ・「支度」黒田三郎       | ・「時の記念日に」石垣りん      |
| ・「さくらはなびら」まどみちお | ・「今日からはじまる」高丸もと子   |
| ・「生きる」谷川俊太郎     | ・「春の岬に来て」三越左千夫     |
| ・「春の河」山村暮鳥      | ・「あいたくて」工藤直子       |
| ・「春の訪れ」まどみちお    | ・「春のために」大岡信        |
| ・「月夜の浜辺」中原中也    | ・「春の夜」中原中也         |
| ・「整列」和合亮一       | ・「空をかついで」石垣りん      |
| ・「桜と雲雀」室生犀星     | ・「春が来た」与謝野晶子       |

以上が単元「声に出して読みたい“春”」の実際である。単元における学習活動を通して出された学習者の例を以下に示すことにする。

【例 1】 選んだ詩：工藤直子「あいたくて」

(『新編 あいたくて』新潮文庫、2011年より引用)

だれかに あいたくて	とほうに くている
なにかに あいたくて	
生まれてきたー	それでも手の中にみえないことづけを
そんな気がするのだけれど	にぎりしめているような気がするから
	それをてわたさなくちゃ
それがだれなのか なになのか	
あえるのは いつなのかー	だから
おつかいのとちゅうで	あいたくて
迷ってしまった子どもみたい	

発表

これから僕たちの班の発表を始めます。

僕たちの班では「春に」と関連付けられる詩として工藤直子「あいたくて」を選びました。

二つの詩は、春に感じる自分の不安や矛盾した感情に葛藤を覚えながらも、“これはしたい”というどこか前向きで希望があるところが共通しています。例えば「春に」では「この気持ちはなんだろう」や「よろこびだ しかしかなしみでもある」、等で矛盾した感情があります。その一方で、「会ってみたい話してみたい」等で前向きな希望が感じられます。同様に、「あいたくて」では「あいたくて 生まれてきた」はずなのに、「それがだれなのか なになのか あえるのは いつなのか」が分からず「とほうにくている」等で矛盾や不安な気持ちを表しています。しかし、「てわたさなくちゃ」という前向きな気持ちも表現されています。また、表現のしかたも共通しています。「春に」は「この気持ちはなんだろう」という言葉を反復し、「あいたくて」では「あいたくて」というフレーズを反復してそれぞれの感情を強調しています。二つの詩は、これらの点が共通しています。

二つの詩を重ねて読むことによって、不安を感じ自分の矛盾した感情をどうしたらいい

か分からないながらも、どこか前向きな気持ち、そして希望が見いだせることを感じました。それは、人生の春である青春の時期に誰しもが感じることだと思います。みなさんも複雑な気持ちになったらこの二つの詩を読んで、ぜひ希望を見出してみたいはいかがでしょうか。それでは朗読をはじめます。

このグループでは、矛盾した感情を「あいたくて 生まれてきた」ものの、その対象が不明であることに見出し、前向きな姿勢を「あいたくて」の反復から読みとっている。この二点は、それぞれ「春に」の中でも描かれているものであり、学習者は工藤直子「あいたくて」について「春に」と比較検討することによってこれらの「感情」を読み取れたものと考えられる。まとめ部分において「青春の時期に誰しもが感じること」として「矛盾した感情」を位置づけており、二つの詩を自分の問題として捉えられている様子がうかがえる。

**【例2】** 選んだ詩：三島慶子「今ぼくは・・・」

(『中学生に贈りたい心の詩40』PHP 研究所、2013年より引用)

うれしいから しらんぷりした  
かなしいから うっすら笑ってみた  
つらいから 平気な顔でいた  
てれくさいから 少しおこった目をした  
今ぼくは 階段を二段とぼしでのぼる  
坂道を ななめに歩いてみる  
鏡をみて 見えない僕を 探している

**発表**

これから発表をはじめます。

僕たちの班では、「春に」と関連づけられる詩として三島慶子さんの「今ぼくは・・・」を選びました。

「春に」と「今ぼくは・・・」の共通点は、青春時代の筆者が自分の気持ちを探っている点です。「春に」には、「よろこびだ しかし悲しみでもある」「いらだちだ しかもやすらぎがある」「あこがれだ そして怒りがかくれている」というように、矛盾する感情が描



かれています。同様に、「今ぼくは・・・」では、「うれしいから しらんぷりした」「かなしいから うっすら笑ってみた」「つらいから 平気な顔でいた」「てれくさいから 少しおこった目をした」も、行動と気持ちが一致しない、矛盾する感情を表しています。

そんな気持ちを持ちつつも、「春に」では「大地から足の裏を伝わってこみあげる」や「枝の先ふくらんだ新芽が心をつつく」という表現から前向きな気持ちを持っています。同じように、「今ぼくは・・・」の方でも「見えない僕を探している」というように、前向きになろうとする筆者の気持ちを表しているように感じました。

二つの詩は、青春という人生の中での春を表しています。二つの詩を重ねて読むことにより、何だか分からない、なんとも言いようがない心の迷いがありながらも、一歩ずつ前向きになろうとする気持ちが伝わってきました。

みなさんも、今思春期を迎えており、むしゃくしゃする時もあると思いますが、そんな時はぜひ自分と向き合い、前向きになってみてください。それでは朗読を始めます。

このグループでは、選択した詩の前半部分の感情と行動の不一致が生じている箇所から矛盾した感情を、「見えない自分を探している」という箇所から前向きな姿勢をそれぞれ読み取っている。まとめの言葉のところで、「みなさんも、今思春期を迎えており、むしゃくしゃするときもあると思いますが」と述べ、自分たちが抱く感情として「矛盾した感情」を捉えられているように思われる。

## 5 単元の成果と今後の単元における手引きの構想

三年生の学習者を対象とした場合の話し合いの基本となる言語能力を身につけるための話題として、本単元では朗読発表会の実現に向けた三つの項目を提示した。

「A 朗読する詩の選択」については、個別の課題が話し合いの材料となる。話し合いに至るまでに各自が課題を行ってきているので、それぞれに語る内容が十分に備わっていた。自分の考えを準備できているため、他の学習者の選択した詩や考察を聞き、自分のものと比較する姿が見られた。詩を選択する際には、手引きに示した枠組みに即してお互いに持ち寄った詩を検討しつつ朗読する詩を絞り込んでいった。

「B 選択した詩に対する考察」は、「春に」に表現されていた矛盾した感情が表れている箇所を検討することを中心に、選択した詩と「春に」の共通点を検討する。この項目を通して、学習者は「春に」との共通点を確認し、選択した詩に対する考察を深める。結論

を出す際に示した「二つの詩を重ねて読むことによって」という文言により、考察をまとめることもできた。

「C 朗読方法の決定」に関しては詩の反復部分や自分たちのグループの考察で取り上げた箇所を全員で読む等、二つ目の項目を踏まえた形でそれぞれの工夫が見られた。

全てのグループが程度の差はあれ発表を全うできたことは、話し合いを通して各項目の結論を出せたことを示している。話し合いの全体を見通しながら、各項目で話し合いを深め、それぞれについて結論を出すことを今回の手引きは支援している。これは、単元の目標として示した三点と密接な関連があると思われる。この達成に、話し合いの手引きが影響していたと考えてもよいだろう。

本単元の対象が三年生であったことから、学習経験の蓄積を踏まえて詩の内容に関する検討も話し合いの話題の一つとして設定した。多くの学習者は、各グループで選択した詩の検討を通して「矛盾した感情」についての考察を行うことができていた。単元終了後に書かれた振り返りに「思春期には期待感・不安感・寂しさ・力強さ等いろいろな感情があり、それぞれがぶつかりあって矛盾した感情を生んでいるのだと思いました。思春期を生きていると、いろいろな感情があり混乱しますが、そのことを上手く表現してくれている詩だと思いました。」という感想を書いた学習者がいたことに代表されるように、思春期の時期にある学習者にとって自分自身の感情と改めて向き合う契機になっていたように思われる。

今後の単元では、話し合いの方法よりも、話し合いの話題に対する観点の設定の指導に重点を置いた手引きの使用が可能になる。このことは、3章における考察で明らかになって台本型手引きの形式の変化の過程を踏まえている。そうすれば、より高度な事柄を話し合いの話題として選択できる。学習者の学習経験の蓄積と到達度を勘案しながら、単元の目標を設定し手引きを作成した一つの例として、この単元は位置づけられる。

本章では、話し合いの言語能力をつけることを目的としつつ、話し合われる話題を実践の対象となった中学校第三学年に即したものとした手引きの一例を考察した。次章では、本研究において単元学習カリキュラムの構成要素の一つとして考察してきた観点の設定に関する単元の実践報告を行い、その結果について考察する。

## 8章 観点の設定のカリキュラムにおける初歩段階の単元の実際

### —文集の分類—

7章では、単元学習カリキュラムの構成要素のうち、主に言語能力に関わる単元について検討した。具体的には、学習者の学習経験の蓄積と発達段階を踏まえた話し合いの手引きを示した。本章では、構成要素として言語能力と共に挙げてきた観点の設定に関連する単元の実践報告を行い、その成果と課題を考察する。その際に、2章で明らかにした観点の設定のカリキュラムを参照する。

#### 1 大村国語教室における観点の設定のカリキュラムの初歩段階

本章では、資料を分類する観点の設定、およびその観点に基づいて分類・考察する能力の習得を目標とした単元「知る・詠む・味わう 短歌の世界」における文集の分類について報告し、その結果を考察する。本単元の対象となったのは、中学校二年生の学習者である。2章で明らかにした通り、大村国語教室における観点の設定のカリキュラムにおいては、二年生の段階で学習者によって単元の課題解決に向けた観点の設定が行われていた。これに倣い、本単元でも第二学年の学習者を対象として、実際に単元の課題解決に向けた観点の設定を学習者に行わせようとした。ただし、大村国語教室においては、観点の設定に関して先行する実践が行われたことによって、学習者による観点の設定が可能となっている。それに対し、本章で報告する単元の対象となった学習者はその前段階にあたる学習経験を蓄積していない状態である。

大村国語教室において、学習者による観点の設定以前に行われた単元とは、2章でも見た通り単元「小さな研究」と「国語学習発表会」における「文集の研究」であった。単元「小さな研究」は第一学年一学期に実践された。この単元は、学習者が各自で観点を決定し、教科書に掲載されている教材文と大村による談話の題名のつけ方を分類する、というものである。続く単元「国語学習発表会」は第一学年二学期に実践された。その中の「文集の研究」は次のような学習である。まず夏休みにあった出来事等について学習者が作文にしたものを文集にする。その文集は配布される際に目次や項目が全く無い状態で渡される。内容を読みながら、項目を立てて文集に収められている作文を学習者が分類し、目次を作成していく。

段階を経た観点の設定の学習経験を蓄積して、大村国語教室における学習者は観点の設定が単元の課題を解決していく上で必要になることを理解し、自ら行えるようになってい

く。本章において報告する単元では、特に単元「国語学習発表会」における「文集の研究」の実践を参考とした。第一学年を対象とした単元を参考とした根拠は、学習者の観点の設定に関する学習経験が十分に蓄積されていないことによる。単元の目標として「文集の研究」の実践を踏まえ、まず分類する観点を設定し、それに基づいて分類項目を立て、実際に分類することとした。ただし、「文集の研究」を大村国語教室では第一学年で行っているのに対し、本章で報告する単元の対象は第二学年であることから、分類するのみでは容易に過ぎる学習内容になると考え、分類した結果に対する考察を行うことまでを単元の目標とした。

## 2 単元「知る・詠む・味わう 短歌の世界」の構想

**単元名** 知る・詠む・味わう 短歌の世界

**実践時期** 2015年5月～6月（途中中断あり）

### 学習者

本単元の実践対象となったのは学習院中等科二年生である。持ち上がりの学年ではなく、4月に初めて担当することになった。学習者は第一学年の頃に詩の群読やスピーチ、文学作品に対する意見を述べる等、様々な言語活動の経験を蓄積してきている。そのため、指導者による指示を聞いて学習を進めたり、提示した観点到即して考察を行ったりすることはある程度可能となっている。その一方で、資料に対して自ら観点を設定したり、その観点到基づいて考察を行ったりする学習経験は十分に蓄積されていない状態である。そこで、指導者が示した観点到や指示にはすぐに反応できるものの、課題の解決に向けて学習者が観点到の設定を行う能力を養う必要があると判断し、本単元を構想した。学習者は5月下旬に宿泊行事に参加している。そこでの体験を紀行文にまとめ、文集を作成した。この文集を資料として、学習者自身による観点到の設定と分類、さらに考察を行うのである。

### 単元の目標

本章では単元を構成する全10時間のうち観点到の設定に関わる文集作成後の三次4時間を主に取り上げることにする。単元三次の指導目標は以下の通りである。下記三点は相互に関連し合うものであり、上から順に段階を経るものとしてとらえ、実践を行った。

- ◆ 分類する観点到を自ら設定できる。
- ◆ 観点到に基づいて分類項目を立てて分類できる。
- ◆ 分類した結果に対して考察できる。

## 単元の構成（全 10 時間）

第一次：短歌を作ったり短歌に関する資料を読んだりして、短歌に親しむ。（3 時間）

- 1 単元の流れや目標を知る。
- 2 短歌を作ってみる。
  - ・下の句を限定して短歌を作成し、優秀作品をクラスで共有する。
- 3 複数の資料に基づいて短歌に対する認識を深める。
  - ・教科書・資料集を用いて短歌の基本的な知識（句切れ・技法等）を確認する。
  - ・穂村弘「それはトンボの頭だった」（教育出版『中学国語3 伝え合う言葉』所収（付録・書下ろし）、長谷川権『一億人の俳句入門』（講談社現代新書）を資料として短歌をはじめ詩歌に関する考え方を知る。

第二次：手引きに基づいて宿泊行事の紀行文を書き、文集を作成する。（3 時間）

- 1 資料を参考にしながら、紀行文と短歌作成のポイントを抑える。
  - ・宿泊行事での出来事について、紀行文を作成する。今回の紀行文は、短歌を必ず最後に入れることにする。
  - ・紀行文と短歌作成に際し、その参考として俵万智『短歌の旅』（文春文庫）『考える短歌』（新潮新書）の一部分を参考資料として配布する。
- 2 下書きシートを活用しながら、清書して提出する。
  - ・下書きシートには、題材の選択や書き出し、全体の構成、短歌のそれぞれに関して手引きを作成した。この下書きシートに記入していく形で、学習者は下書きを完成させていく。
  - ・下書きシートに記入した内容を踏まえ、清書して提出する。
- 3 提出された紀行文をまとめて文集にする。
  - ・期日までに提出された紀行文を、一冊の文集にまとめて配布する。掲載の順番は出席番号順で、目次等は設けていない。

第三次：観点を設定して文集の分析を行う。（4 時間）

- 1 文集を一通り読み、他の学習者の作文を読む。
- 2 練習として、指導者が指定した観点に基づいて分類し、考察を行う。実際に考察する際の観点案を挙げる。
  - ・分類し考察する練習を指導者が指定した観点に基づいて行う。
  - ・観点は、紀行文に書かれている「場面」とした。分類を行う際に、書かれている内

容、「場面」が最も容易であるという考えからである。

- ・分類し考察を行ったものを提出する際に、実際に学習者自身が設定する観点の案も併せて提出させた。自分なりの観点を思いつく限り書かせ、複数の観点を考えるよう促す。
- 3 一部の学習者の考察結果と観点案を全体で共有し、自分が考察する観点を決定する。
- ・「場面」の観点で分類した結果に対して、自分自身の見解を述べられているものを考察ができていたものとしてクラス内で4～5名選び紹介する。
  - ・考察の紹介と併せて他の学習者から出された観点の案を共有する。
- 4 各自が決定した観点に基づいて文集の分析を行う。
- ・プリントによって示された観点の案を活用しながら各自観点を設定し、文集を分析する。
  - ・文集を観点到して分類するだけでなく、考察の段階まで進めることを確認する。
- 5 一部の学習者の考察を全体で共有し、他の学習者による観点の設定や考察を知る。
- ・分類と考察が適切に行われているものを各クラス4作品選択し、全体に配布する。
  - ・単元全体の感想をまとめる。

本章では特に学習者による観点の設定に関連する第三次（7時間目～10時間目）について報告する。

### 3 学習者による観点の設定を目指した単元の工夫

第三次では、学習者による観点の設定の指導・支援として以下の二点の工夫を行った。

#### 3-1 練習段階の設定

本単元では、先に挙げた学習者自身による観点の設定を行うことが目標である。そのため、学習者にすぐに観点の設定をさせるのではなく、練習→本番の段階を踏み、指導者からみて基準に達している作品を学習者と共有することを行った。これにより、適切な観点の設定や考察の方法について学習者に伝えることが可能となる。

文集を一通り読んだ後に、練習として紀行文に書かれている「場面」を観点として分類するための手引きおよびワークシートとして資料1を配布した。資料1は実際に学習者が使用したものである。紀行文を読んで、最も把握しやすいのは書かれている「場面」である。今回の紀行文を書く際には、一つの場面に焦点化するように指導をしていた。そのため、分類する練習として好適と判断し、練習の観点として「場面」を選択した。

この観点に基づいて、分類項目を各自で立てていく。分類項目の立て方の例として、最も紀行文に書いている者が多かった“洞窟探検”を一つ目の項目として手引きには挙げてある。学習者は、示してある“洞窟探検”の項目に続けて他の場面を分類項目として設定していく。各自で設定した分類項目に即して文集を分類した後は、その分類結果に対する考察を行う。手引きには「分類結果から言えることは何か」と課題を提示し、「なぜそのような結果になったのか」「その結果が意味するものは何か」という文言を付け、考察を促している。

分類項目を立てること、および考察することのそれぞれに練習の段階を設けたことがこの単元の工夫の一つである。

### 3-2 学習者の例の提示

練習（「場面」の観点による分類と考察）を終えた後、全員分を回収し内容を点検した。練習の段階では、各自で設定する観点の案も併せて書かせている。学習者が実際に書いたものの中から文集を検討する観点例 10 点と、考察例 4～5 例を提示した。観点例は全クラス共通のものであり、考察例は全クラス資料となる文集が異なるので、クラスごとに示してある。

観点の例は、考察までつながり得ると指導者が考えた以下の 10 点を挙げた。

- ・文章の書き始めの方法 ・書き終わり方（結末部分の言い方）
- ・題名の付け方（内容との関係） ・描かれている心情 ・紀行文の中の時間
- ・段落の構成 ・紀行文の中での心情の変化（その有無）
- ・描かれている体験と心情のバランス ・誤字 ・短歌の中で用いられている色彩

観点は参考として提示したものであり、この中から選ばなくとも良いことにした。学習者から出された観点の例を示すことによって、全く考察の観点が思いつかないという他の学習者に対する支援となる。これは、観点の案を自ら考える段階を経て、複数の観点から文集を検討し得ることを実感させようとしたものである。

観点と同様に、考察に関しても学習者による考察例をいくつか示した。以下の文章は資料 1 のものである。

樹海について書かれた文が多かった。それはおそらく、いつもと違う雰囲気や初めて見た、等の印象が文章に残りやすいからだと思った。河口湖が少ないのは、都会と似たような、「いつも」の雰囲気があったからだと思う。

資料1：単元「知る・詠む・味わう 短歌の世界」分類の手引き

五	四	三	二	一	分類項目	該当する作品の番号	備考
	ホテル	河口湖	樹海	洞窟探検		23 24 25 27 9 10 11 14 22	
	8	4 12 20 26	1 3 5 6 13 15 16 17 18 19 20 27 28				

国語(甲斐)プリント No.8 紀行文集を分類してみよう  
 ◎ 紀行文集を分類して、クラスの傾向を探る。  
 研究するとき重要なのは(調査)と(考察)！  
 練習①：各紀行文を描かれている「場面」の観点から分類してみよう。  
 一つ目の例を参考に、自分で項目を立てて作文を分類していく。  
 四つ以上項目が必要な場合は自分で追加する。  
 その他は「タメ」

樹海について書かれた文が多  
 かった。それはおそらく、いつもと  
 違う雰囲気だ、初めて見た、な  
 どの印象が文字に残ります  
 のからだと思った。河口湖が少  
 ないのは、都会と似たような、いつ  
 もの雰囲気があったからだと思



( ) 組 ( ) 番  
 氏名 ( )  
 練習②：分類結果から、考察をしてみよう。  
 分類結果から言えることは何か、考えて書く。  
 「なぜそのような結果になったのか」  
 「その結果が意味するものは何か」の二点に答えられるようにする。  
 少なかつた項目への目配りもすると良い。





作品例を配布する際には、ただ配布するだけではなく、その作品が選ばれた根拠も説明するようにした。例として挙げた作品は、まず分類の結果として「樹海」の場面を選択した学習者が多かったことに触れ、その根拠を「いつもと違う雰囲気や初めて見た」、いわば非日常感に求めている。一方で「河口湖」周辺の様子は、普段の都会の生活と変わらない景色が多かったことから、印象に残りにくかったものと考察がなされている。この考察例は、多数派と少数派どちらにも目を向けていること、そのどちらに対しても根拠を明らかにしようとしていることの二点を優れている点として学習者に説明した。これは、学習者に対して適切な考察方法を伝えることを目的としたものである。

#### 4 学習の実際（第三次：7時間目～10時間目）

##### 【1】 学習の流れを知り、文集を「場面」の観点によって分類する。（第7時）

宿泊行事の紀行文集は前時までに配布してある。他の学習者の作文を読む機会はあまりないため、積極的に他の学習者の紀行文を読んでいた。本時では、文集を分類して考察を行う旨を伝え、まず練習として紀行文に書かれている「場面」を観点として分類するための手引きとワークシート（資料1）を配布した。この手引きに基づいて、学習者は文集を「場面」によって分類し、その結果に対して考察を加えていく。分類項目を立てる際に、「場面が複数あって分類できない」「その他の項目を作ってはだめか」という質問が多かった。その際には、「その他」の項目は不可であり、書かれている場面の軽重を良く判断して位置づけるよう指示した。分類項目を立て終えていない学習者も散見されたが、授業終了時に回収した。

##### 【2】 他の学習者の例によって考察の方法を学び、自分で観点の設定を行って分類し、その結果に対して考察する。（第8・9時）

前時に回収した練習において、学習者から寄せられた分類する観点の案と考察例数点をクラス全体で共有した。資料を用いながら、考察とは分類結果を文字起こしすることではなく、「なぜそのような結果になったのか」等、その結果の要因に対する意見を述べることであることや、観点を選択する際の注意を行った。観点を選択する際の注意とは、例えば「題名のつけ方」を観点とする際には、題名だけを見ていくのではなく、題名と本文の関係にも目を向ける必要があることを伝えた。

一通りの説明の後、本番用の用紙を配布して各自で作業させた。一連の作業にはある程度の時間がかかったので、時間を多く割いた。その間、机間指導を行った。事前に示した

観点例に基づいて観点を選択できている学習者が多かったものの、その後の分類項目の立て方に苦勞している様子が見られた。そのため、指導者が学習者の選択した観点に即して一つ目の分類項目の例を立てて示すことで支援を行った。例えば、「題名」を観点として選択した学習者には、一つ目の分類項目として、「行った場所になっているもの」を項目例として提示した。この一つ目の分類項目から、学習者は「出来事になっているもの」「場所や体験から受けた印象になっているもの」の二項目を分類項目として立てていた。

分類する際、練習時と同じく「その他」の分類項目は立てないことにした。これは、考察の段階も練習時と同様である。9時間目の最後に全員分を回収した。

### 【3】 分類し、考察した結果の共有をする。(第10時)

前時に回収したものの中から、数点を選択しクラスで共有した。選択したものは、観点の設定や分類項目の立て方がユニークなものや、考察が明確になされているものを選択した。学習者には、選ばれた作品の長所を説明した。その一例が資料2である。

この学習者は観点を「主題」と設定し、各紀行文に描かれている中心的な事柄を「人との繋がり、絆(友情、愛情)」、「素晴らしい大自然(感動)」、「苦勞と喜び(達成感)」、「ふと思ったこと・考えたこと」、「反省や後悔」の五項目に分類している。さらに、作文の内容を自分なりに抽象化して捉え、分類できている様子がうかがえる。考察には、分類してみても、「素晴らしい大自然」が多くの作文の主題となったことの根拠として、「大自然の素晴らしさや感動を描いたものが多かったのは、普通の森ではない、「樹海」という所に行ったからこそだと思う。また、行く前の「樹海」のイメージと実際とのギャップも、逆に皆の感動を生んだと考える」とし、分類結果に対する考察が述べられている。分類項目の立て方と考察の方法が優れている一例として、この学習者のものを含む数点を紹介した。

他の学習者の作品例を見た後に、単元全体の振り返りを行った。



## 5 単元の成果と課題

### 5-1 観点設定・分類・考察の結果

学習者が選択した観点には、以下のものがあった。

- ・作文中の短歌
  - 短歌の中の色彩（26名）、短歌に描かれた場面（7名）、短歌の表現技法（8名）、短歌に使われている五感・感情（2名）、短歌と作文の関係（1名）
- ・作文の冒頭、結末部分の方法
  - 書き始めの方法（18名）、文章のまとめ方、終わり方（18名）
- ・作文に描かれている感情や心情
  - 作文中に描かれている感情（24名）、作文中の心情の変化（4名）、学んだこと（2名）
- ・作文の題名
  - 題名のつけ方（19名）、題名と内容の関係性（8名）
- ・作文に描かれている場面（11名）
- ・作文中の時間
  - 日数（9名）、時間帯（3名）
- ・作文の段落数（6名）
- ・その他（11名）
  - 登場人物は何人か、誤字の種類、会話の回数等。

最も多く学習者が選択した観点は、紀行文と併せて創作させた短歌に関するものであった。今回の紀行文では、短歌を創作することを課題とし、その中に色彩を入れることを条件としていた。分類がしやすい観点ではあるが、文集の中の短歌のみに着目し、紀行文を丁寧に読んでいないと思われる学習者もいた。そのため、なぜそのような分類結果になったのか、という考察まで至らずに分類結果を文字化することにとどまってしまうものが散見された。ただし、その中でも場面としては洞窟探検が多かったにも関わらず、その象徴であるような黒色が少なかったことに着目し、「洞窟の色といってもよい黒色が伸び悩んだのは、体験としては頭に残ったがそれをそのまま短歌に表わすのはつまらないという気持ちがあったからだと思う」というように、考察につなげられている例もあった。他にも、短歌のみに着目するのではなく、紀行文の内容との関連を考察し、「短歌の文章中への使い方」という観点から「文章の要約になっている」「文章内の一部の詳細になっている」等の分類項目を立て、短歌と紀行文のかかわりを考察しているものも認められた。

文章の書き始めの方法・書き終わりの方法も観点として選択するものが多かった。書き出しについての分類項目は「過去の経験」「行ったときの体験」「行く前までのイメージ」「行った時の率直な感情」等が挙げられていた。その分類に対して「行ったときの体験」が多かったことに触れ、「実際の体験をまず全面に押し出すことによって、読者の興味を引きたいと思った人が多かったのではないか」と考察しているものがあった。

次に多かった紀行文に描かれた心情の代表例は資料2のものである。描かれている心情だけではなく、心情の変化の有無や最終的な心情に着目するものもあった。

題名のつけ方に関しては、短歌の観点と同様に内容との関連まで考察できていないものも多かった。しかし、ある学習者は「場所」「場所+自分の言葉」「自分の言葉」の分類項目を立て、それぞれに分類された紀行文の特徴を考察していた。その結果は、「場所」が題名になっている作文はそのほとんどが洞窟探検に関するものである、としている。その要因として、「寒い、美しい」などの印象は強く残ったものの、中は暗くどこまでも同じように続く情景だったので、題名に「洞窟」しかつけられなかったのだと思う」と考察している。一方、「自分の言葉」を題名に入れているものは洞窟以外の眺望が開けている場面が多かったことを指摘し、「目に映る景色がバラエティ性に富んでいたから自分の言葉で表現しやすかったのだと思う」と考察している。

段落数に着目した学習者は少なかったものの、「三段落構成」「四段落構成」「五段落構成」の観点項目を立て、それぞれの文章構成の特徴として、「三段落構成」と「四段落構成」は人数が多いことを指摘した上で、「最初の印象→出来事→感想という順で書かれているものが多く、書きやすいことが原因と考えられる」としている。

考察までつなげる観点の設定および分類ができていた学習者がいる一方で、有効な観点を設定できなかった学習者もいた。例えば、紀行文の中の時間を観点とした学習者は、「1日」「2日」「3日」等の分類項目を立てたものの、そのほとんどが「1日」に分類されるため考察ができないこともあった。

## 5-2 単元の成果

本単元の成果として、まず他の学習者の作文を精読する場の設定が挙げられる。大村(1983e)は「文集の研究」の意義として、「目次を作るために、どうしても全部、それも、精読しなければならない。文集全体に、どのような文章があるかとらえ、それをいくつかのグループにして、小題のもとにまとめて目次を作る。どうしても読まなければならないわけである。」(252頁)と述べている。本単元においても大村の指摘する通り、観点を設

定し分類をするために他の学習者の作品を精読する必然性が生じた。観点によっては、短歌のみに着目する等、精読するまでに至らなかった学習者もいたものの、多くの学習者は自身で設定した観点に基づいて資料である文集を読み込んでいた。ふりかえりの際にも「分類する時、一つ一つの紀行文を深く読むことができたので、ただなんとなく読むときとは違う、メッセージが伝わってきた」と述べた学習者がいた。

このことは、文集を作成した後の学習例の一つとして位置づけられる。本單元においては、学習者の作品がそのまま単元の資料となった。このような学習を組織する際には、他の学習者が作成した作品を読まなければならない必然の場を創出する必要がある。本單元はその点で、全員の作文を読み込む場面を学習者に与えることができた。

次に、もう一つの成果として観点の設定、分類、考察の学習経験の蓄積とそれによる観点の設定への学習者の自覚が挙げられる。単元の目標は「分類する観点を自ら設定する。」「観点に基づいて資料进行分类する。」「分類した結果に対して考察する。」であった。練習と本番の二段階において、練習段階の「分類する観点を自ら設定する。」を除き、それぞれの力をつける場面を設定した。

先に示した結果でも明らかになったように、「分類した結果に対して考察する」まで至らなかった学習者が散見されたものの、観点を設定し、分類することに関しては、単元を通して全ての学習者が行えた。学習者自身が観点を設定し、それに基づき分類し、その結果に対して考察を加えたことは、学習者が自ら課題の解決に主体的に向っていく際に資する学習経験となるだろう。これにより、今後の単元において学習者自身による観点の設定をする際には、本單元のような練習の場を設けなくとも実践を行うことが可能となる。

さらに、工夫で挙げたように他の学習者による例を複数提示したことによって、観点の設定の仕方によって資料の見え方が異なるということを実感できたことも、この実践の成果である。振り返りに「他の人の分類例を見て、同じ文集を読んでいるはずなのに、自分とは全く違う見方をされていて、そういう見方もできるのかと驚いた。また、自分と観点が同じだが、分類項目の立て方が違っていることもあり、まさに十人十色だなと感じた。」と述べる学習者がいた。この学習者の感想に代表されるように、観点の設定の仕方による対象の見え方の異なりを実感できていたものが多かった。これは、大村国語教室における観点の設定の第一段階にあたることでもある。この段階を経たことによって、第二、三段階へと学習を進めて行くことが可能となる。他の学習者の優れた考察例や分類方法に触れることによって、様々な観点、考察方法を実感として知ることができたのは、この単元の成

果であった。

### 5-3 単元の課題

上記二点の成果が認められる一方で、課題も残る単元であった。観点の設定に関わることでは、手引きが不十分であったことが挙げられる。観点の設定に際して用意した手引きは、10点の観点例のみであった。学習者はそれに基づいてそれぞれが観点を設定し、分類・考察を行った。しかし、中には考察までつながらない観点もあった。先に挙げた「作文の中の時間」はその一例である。観点を設定し、分類を行ってみるという経験に重きを置いたために、今回の単元では観点の適・不適を手引きの中には設定しなかった。そのため、考察までつながらない観点を選択する学習者が存在してしまっただと考えられる。

同様に、設定した観点に基づく分類項目の立て方についても、手引きを用意しなかったために項目間で位相が異なるものが散見された。例えば、「作文の書き出し」を例にとると、分類項目として「情景」「体験」と共に「工夫があるもの」という項目が立てられている。これは、その他の項目と位相が異なるものであり、分類項目としては適切ではない。その指導が行えなかったことが本単元の課題である。

以上の課題は、指導者による単元の課題解決に向けた観点の吟味が不足していたことを示している。学習者が選択しうる予想される観点と、実際に分類していく上での困難を、指導者が把握しきれていなかった点が課題である。本単元が実施されるような、観点の設定に関して十分な学習経験の無い状態の単元においては、観点の例を示すだけでなくその観点ごとの分類項目の立て方や考察の方法に関して指導をする必要がある。単元学習を進めて行く上で、単元の観点を吟味すること自体が学習の対象ともなりうる。そのためにも、観点の設定における第一段階では観点それぞれについての詳細な手引きが必要となる。

本章では、観点の設定の第一段階における単元の実際を報告し、その成果と課題について考察した。学習者自身が設定した観点に基づき分類し、その結果に対して考察を加えたことは、学習者が自ら課題の解決に主体的に向っていく際に必要な学習経験となるだろう。これにより、今後の単元において学習者自身による観点の設定をする際には、本単元のような練習の場を設けなくとも実践が可能となる。次章では、これまで別個に考察してきた単元学習カリキュラムの構成要素である言語能力、観点の設定、人間関係の構築の学習が併存する単元の実際について検討する。

## 9章 三つの構成要素が併存する単元

### —それぞれの学習経験の蓄積に応じた手引きの作成—

#### 1 各構成要素の併存

第二部実践編では、ここまで単元学習カリキュラムの構成要素である言語能力（7章）と観点の設定（8章）それぞれについて、具体的な単元例を示してきた。本章では、主に4章で考察を試みた人間関係の構築を含めて、各構成要素が関連し合いながら併存する単元の実際を示していくことにする。各構成要素が相互に関連し合うことは、序章において倉澤栄吉による「言語三角形」に基づいて明らかにした通りである。

4章で得られた結論の一つは、ある程度人間関係が構築された後に、大村が単元の課題解決に向けて学習者・グループごとに異なる資料・観点を与えていた、ということである。このことは、学級全体で単元の課題に対して、複数の観点から考察することとして理解できる。本章では、この成果に基づき、複数の観点から単元の課題にアプローチし、学級全体で解決を目指す単元の実際を示していくことにする。

「研究編」で考察の対象としている1972~74年度の単元学習カリキュラムにおいて各構成要素の到達点として位置づけられている単元は、第三学年二学期に実践された単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」である。この単元における手引きは3章において検討の対象とした。この単元の概要は、日本や日本人が外国の人にとってどのように捉えられているのか知る、という課題に対して、複数の資料を検討し各グループ・各個人で答えていく、というものである。大村はこの単元の実践を見据えて学習者が第一学年の頃から資料を学習者と共に集め、単元に入る時には資料となる書籍と新聞記事が60種を超え、加えて放送の録音テープ7本が用意されていた。これら多くの資料群から、学習者は個別に与えられたテーマに基づいて資料を読み、読書会を行い、それをまとめる文章を書いている。

この単元が充実した一つの要因として、資料が豊富に用意されていたことが挙げられる。しかし、本研究のこれまでの考察で明らかにしてきた通り、大村は資料収集のみを行っていたわけではない。学習者は、言語能力、観点の設定、人間関係の構築それぞれの構成要素に関わる学習経験を着実に蓄積してきた。学習経験の蓄積によって、3章で考察を加えたような簡単な手引きであっても、自ら課題に即した観点を設定しながら、充実した話し合いを運営していくことが可能であったものと考えられる。



ただし、これまでの実践編でも述べてきた通り、必ずしも第一学年から継続して学年を担当できるとは限らず、持ち上がりの途中から学年を担当することも教育現場においては珍しくないだろう。本章で取り上げる実践も、第三学年から担当した学習者が対象となる。本章では、学習者のこれまでの学習経験の蓄積を検討しつつ、複数のグループがそれぞれ異なる観点を担当し、学級全体で課題の解決を試みた単元について考察する。これは、これまで個別に考察してきたそれぞれの構成要素が併存する単元の実際を示す試みである。

## 2 単元「人間・正岡子規」の構想

**単元名** 人間・正岡子規—様々な観点から人物像をとらえよう—

**実践時期** 2013年4月～5月

### 学習者

本単元の実践対象となったのは学習院中等科三年生である。彼らは一・二年次に俳句の鑑賞を国語科の授業内で経験しており、行事に合わせての俳句の創作等も行ってきた。そのため、俳句に対する興味・関心はある状態である。

学習者とは4月に初めて出会った。本単元は1学期の6月第1週から行ったため、本単元に至るまでに行った授業時数は12時間であり、詩の暗唱および文法事項を学習している。学習者はこれまで話し合いの学習経験はあるものの、進め方や展開等について十分に自覚的ではない状況であった。さらに、自ら観点を設定して資料を検討する、という学習を行った学習経験も十分ではない。そのため、言語能力と観点の設定のそれぞれの構成要素については、単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」に比べて手引きを大幅に充実させた。言語能力については、話し合いの台本型手引き、特に話し合いの参加者の発話例が記載されている「展開例示形」を用いて基本的な話し合いの運営方法の習得を目指した。観点の設定では、指導者が資料を検討する観点を指定した。その一方で、第三学年ということもあり他の学習者の発表を聞いたり、意見を交流したりすることは国語科のみならず他の教科においても十分蓄積されている状態であった。そのような状況から、単元の課題に対してグループごとに異なる課題を与え、学級全体で解決を試みることは可能と判断した。

以上のように、各構成要素のうち、言語能力と観点の設定に関しては手引きを充実させたり、指導者からの提示に基づいて考察させたりして、研究編で明らかにした各構成要素のカリキュラムの基礎段階に近いものを示した。その一方で人間関係の構築については、

詳細な手引きを用意せず、異なる観点をグループごとに担当させた。これは、人間関係の構築のカリキュラムにおいては発展段階として位置づけられる。

#### 単元の目標—正岡子規への着目

- ◆ 資料の中からグループの課題に即して必要な情報を取捨選択できる。
- ◆ 学校図書館等を活用して、課題に即した情報を得られる。
- ◆ 調査結果を話し合いながらまとめ、クラス全員に向けて発表できる。
- ◆ 他の学習者による発表から、正岡子規を一人の実際に生きていた人間としてとらえられる。

中学生は、国語科のみならず他教科においても、様々な過去の人物と出会う。そして、その人々が達成した業績を学ぶ。しかし、出会う人物が多くなれば多くなるほど、彼らの中では「この人は〇〇を成し遂げた人、あの人は〇〇を発見した人」という一面的な知識に留まってしまふ恐れがある。もちろん、過去の人物達が何を成し遂げたのか、等の知識は重要である。それに加えて学習者には、その人たちが実際に生きて、生活して、血の通った一人の人間であったことを実感させたい。国語科に限定していえば、作家や俳人、歌人等を様々な観点から理解することによって、作品を読む際に受ける印象も変化するだろう。そのような考えから、過去の人物を実際に生きた一人の人間としてとらえさせるために、取り組んだのが本単元である。

本単元で対象とする人物は、正岡子規である。2013年現在本校で使用している教育出版3年の教科書に「近代の俳句」という単元がある。ここには、14名の俳人による俳句が季節ごとに分類されて掲載されている。事前に学習者に14名のうち知っている人物はいるか尋ねたところ、正岡子規が圧倒的に多かった。子規についての予備知識があらかじめ学習者の中に備わっていることも、子規に着目する根拠である。自分自身の持つ知識を基盤として、資料により様々な子規の姿をとらえて欲しいと考えた。

教科書に掲載されている子規の句は「いくたびも雪の深さを尋ねけり」である。この俳句は、子規の病床生活を表す句として扱われることが多い。しかし、子規の自然に関する考えや、家族への想い、病床での思索等を知ると、単に病床生活を表す俳句としての捉え方とは異なる鑑賞が可能となる。俳句そのものの鑑賞に関しては二年生までの段階で行っているため、本単元ではその作り手である俳人に着目し、作り手の観点から改めて俳句を鑑賞することにした。

## 単元の構成（全 7 時間）

### 第一次：単元の導入、話し合いに向けた準備を行う。（2 時間）

- 1 学習の流れや目標を知る。
- 2 話し合いに向けた準備をする。
  - ・話し合いの手引きによって、話し合いを行う上での留意点を知る。
- 3 正岡子規にアプローチする 10 の観点を知る。
  - ・グループごとに分かれて、資料を読む。

### 第二次：各グループに分かれてそれぞれの観点から資料を検討し話し合う。（2 時間）

- 1 各グループに割り当てられた観点について、話し合いの手引きに基づいて話し合う。
  - ・資料から、各観点に基づく子規のエピソードを見つける。
  - ・そのエピソードから分かる子規の人物像を考察する。
- 2 発表の準備をする。
  - ・発表レジュメを作成する。
  - ・発表原稿を作成する

### 第三次：発表会・振り返りを行う。（3 時間）

- 1 クラスで各グループの話し合いの成果を発表しあう。
  - ・発表会のルールを確認する。
  - ・コメントをする観点に基づいて他のグループにコメントを書く。
- 2 自分たちの発表を振り返る。
  - ・他のグループから寄せられたコメントを参考にする。
  - ・まとめとして正岡子規に対する印象の変化の有無と単元の感想を記述する。

## 単元の工夫

単元「人間・正岡子規」で中心となる学習活動は、第一次では各自で資料を読むこと、第二次では話し合いを行うこと、第三次では調べた内容を発表することである。今年度に入ってから、資料の検討や話し合い、発表の学習活動は行っていない。そのため、「資料を読む」「話し合いを行う」「発表する」というこれらの学習活動に関しては、全て指導者が手引きに記載したり、実際に発表を行って学習者に見せたりして、各学習活動の例（モデル）を学習者に提示するようにした。資料の読み方、話し合い・発表の仕方に関して、指導者がモデルを示すことによって学習者にこれから行う学習活動を、具体的にイメージさせることが目的である。

### 3 学習の実際

#### 【1】 「国語教室通信」によって、学習者の興味関心を喚起する。(第1時)

単元の最初に、教科書の俳句を確認した。その中で、正岡子規の俳句「いくたびも雪の深さを尋ねけり」に着目させた。正岡子規について知っていることを自由に出させると、「病気がちであった人」を中心に、「野球が好きだった人」「『坂の上の雲』(NHK テレビドラマ)に出ていた人」等が挙がった。正岡子規について、全く知らないという学習者はいなかったものの、詳しい家庭状況や病状等まで知っている学習者はいなかった。

そこで、学習者の正岡子規に対する興味関心を喚起するために、「国語教室通信」を配布した。「国語教室通信」は、広く言葉に関する事柄を集めた国語教室の新聞のようなものであり、大村が実践していたことで知られている。自分の国語教室では月に一度のペースで通信を発行している。この通信の内容は、正岡子規が野球に没頭していたことや植物を愛していたこと等を伝え、それらを知ることによって人物に対する印象が変化すること、子規の随筆「病床六尺」を漫画化したものの紹介、子規がホトトギスを意味することに関連して鳥の名前の難読漢字、今後の単元の予定を掲載している。

通信の学習を終えた後、学習者全員に子規に関する資料を全体に配布した。この資料は、長谷川權著『子規の宇宙』(角川学芸出版、2010年)から、子規の俳号と絶筆三句に関する箇所を引用し、第2時に各グループに配布する予定の資料と同じ分量とした。この資料は、指導者が示す話し合いや発表のモデルの基盤となるものである。第1時では、資料を配布し、それを読み合わせるところまで行った。

#### 【2】 話し合いを円滑に進めるために、台本型手引きを使用する。(第2時)

本研究の3章・7章・8章でも取り上げた台本型手引きを単元「人間・正岡子規」においても用いた(資料1)。手引きに示した話し合いは、前時に配布した資料をめぐっての話し合いである。

例えば、「エピソードから分かる子規の人物像についての人物交流」の項目では、先行する「エピソードの確認」で提示された「亡くなる数時間前まで俳句を作っていた」ということから分かる人物像を検討している。その際、Bは、意見を求められて「死ぬ直前まで俳句を詠んでたんだから、「俳句がすごく好きな人」とか？」と発言する。これに対してCは、「確かにそうだけど、それって、当たり前っちゃ当たり前じゃない。俳句が好きってことから、つまり彼はどういう人かっていうのが大切なんじゃないかな。しかもそれは、他の班のエピソードでもいえることだし、うちの班でしかいえないことってないかな」

【エピソードから分かる子規の人物像についての意見交流】

D じゃあ、最初にB君が出してくれた「亡くなる数時間前まで俳句を作っていた」っていうエピソードから分かる人物像について話し合おう。B君はどんな人物像を考えた？

B えーっと、死ぬ直前まで俳句を詠んでたんだから、「俳句がすく好きだな」とか？

C B君確かにそうだけど、それって、当たり前っちゃ当たり前じゃない。俳句が好きってことから、つまり彼はどういう人かっていうのが大切なんじゃないかな。しかもそれは、班のエピソードでもいえることだし、うちの班でしか言えないことってないかな。

D じゃあ、A君が出してくれた最後の俳句に着目してみたら？

A 絶筆三句では「糸瓜咲いて痰の詰まりし仏かな」って言ってたじゃない。まだ生きているのに、自分のことを「仏」って表現するっていうのは、どういふことなんだろうかね。もう死にたいと思ってるってことじゃないと思うんだけど。

A それは、ちよっとかっこつけて言えば「自分の死と正面から向き合った人」っていうことになるかな。自分のことを仏っていうことは、既に自分を死んでる存在として見てるってことだよ。

C それは、D君が挙げたエピソードの自分の俳句を自分の病気を表す「ホトトギス」にしたっていうのと関連するんじゃないかな？投げやりな、諦めた感じよりは、そんな自分を面白おかしく描いているような気がする。

B 死ぬ直前まで俳句で苦しむ自分を描いて楽しむなんて、やっぱり俳句がとことん好きで、俳句を詠まずにはいられない人なんだよ。でも確かに、俳句が好きっていうだけだったら表面的な感じがするなあ。じゃあ、少しまとめて「一つのことに情熱を燃やし続けた人」っていうのはどう？

A お！それかっこいい。しかも、上手く子規の人となりを表せてる気がする。

C やるじゃん。こないだのクラスマッチでもお前かっこよかったよな。

B だろ？俺はやっぱり天才なんだと思うわ。でも、話が逸れてきちゃったな。話を元に戻そう。病氣のことを聞いて絶句したことは、やっぱり「もっと生きていたいって思ってた人」ってことだよ。

D 単純に長生きしたいって思ってたんじゃないかって、いろいろながしたい、知りたいから時間が欲しいってことだったんじゃない？だから、さっきの「もっと生きていたいって思ってた人」っていうのは、「探究心の塊のような人」とも言い換えられるよね。

○ エピソードから、「つまり正岡子規とはどういふ人なのか」ということを班で考察する。

※ 「くが好き」「くが得意」ではなく、そこから見えるの子規の「人となり」を考察する。

※ 資料は、他の班と全て異なる。自分たちだけの資料から、独自のエピソードやそこからの人物像を探る。

※ 例のように、「く人」の形式で人物像は書く。

※ 他の人の考えと自分の意見が似ていたり、共通点がある場合には、「関連づけ」や「まとめ」を行って班の考えをまとめるようにする。

※ 話がそれて、授業に関係の無い話になりそうだったら、各人が軌道修正するよう心掛ける。そのままずるずる私語の時間になってはならない。

※ 前に出ている意見を踏まえた上で、「言い換え」を行うことで、浮かんでくる人物像を様々な観点からみる。

と述べる。このCの発言について、下の欄には「～が好き」「～が得意」ではなく、そこから見える子規の「人となり」を考察する」「資料は、他の班と全て異なる。自分たちだけの資料から、独自のエピソードやそこからの人物像を探る」と、Cの発言が持つ、話し合いを進める上でのポイントを提示している。

第2時には、この手引きを用いてクラス全体で読み合わせを行う。数名を指名して役割分担をした後に、台本型手引きを読み上げさせた。読み上げを適宜止め、下欄に示した留意点等を改めて説明した。具体的な話し合いの言葉の下欄に脚注をつけ、注意点を明記することによって、学習者が話し合いで意識する点が明確になることを目的としたものである。

次に、各グループに分かれて手引きの読み合わせを行った。グループは、4人ずつで構成されている。学習者は台本型手引きで話し合いの様子を具体的にイメージしながら楽しく読みあっており、積極的に取り組む者が多かった。学習者には、毎時間の授業の板書の他に感想や疑問に思ったことをまとめる記録を書かせている。第2時の記録には「手引きのようにスムーズにはできるかはわからないが、話し合いの雰囲気はつかめた」と書いた学習者がいた。実際に話し合いを行うグループで読み合わせを行ったことで、次の時間に行われる話し合いの展開の概要を掴めた学習者が多かった。

第2時の最後には、指導者による発表の実例を学習者に示した。第1時に全体に配布した資料に基づき、手引きに示した話し合いを経たと想定しての発表例である。その際、指導者が作成したレジュメも配布した。これらは、具体的な発表例を学習者にイメージさせるのがその目的である。

### 【3】 各グループで話し合いを行う。(第3・4時)

前時に話し合いの進行方法を理解し、2時間をかけて各グループの話し合いを行う。まず、各グループがどの観点から正岡子規にアプローチするか決定する。提示した観点は以下の10点である。

- ① 子規の少年時代    ② 子規の青年時代    ③ 子規と漱石    ④ 子規と家族
- ⑤ 子規と食べ物    ⑥ 子規と植物    ⑦ 子規と野球    ⑧ 子規と芭蕉
- ⑨ 子規と弟子たち    ⑩ 子規の死の直前

上記の観点は、指導者が設定した。観点の設定の根拠は、学習に適した資料があり、その中に学習者の興味を惹きそうなエピソードが含まれていたことによる。今回の単元で使用した資料は資料2として示した句集2冊、文献13冊、雑誌3冊である。なお、これら

の文献は話し合いを行った3・第4時には全て教室に持って行き、自由に利用できるようにした。必要があれば休み時間等に職員室に来て貸出する旨を伝えると、借りに来た学習者もわずかながらいた。

資料2：単元「人間・正岡子規」使用資料一覧

種別	タイトル	著者/編者	出版社	出版年
句集	子規句集	高浜虚子	岩波文庫	1940年9月
	子規の俳句	大岡信	増進会出版社	2002年1月
単行本	子規の書画	山上次郎	二玄社	2010年2月
	東京の子規 歩く人・正岡子規	井上明久	創風社出版	2009年11月
	子規新古	山下一海	武蔵野書院	2001年9月
	子規の素顔	和田茂樹	愛媛県文化振興財団	1998年3月
	子規、最後の八年	関川夏央	講談社	2011年3月
	子規の宇宙	長谷川權	角川学芸出版	2010年10月
	子規の文学 短歌と俳句	泉寔	創風社出版	2002年3月
	俳句の発見 正岡子規とその時代	復本一郎	日本放送出版協会	2007年11月
	正岡子規	坪内稔典	岩波新書	2010年12月
	新潮日本文学アルバム 正岡子規		新潮社	1986年1月
	正岡子規・夏目漱石往復書簡集	和田茂樹	岩波文庫	2002年10月
	正岡子規（コレクション日本歌人）	矢羽勝幸他	笠間書院	2012年1月
	正岡子規	ドナルド・キーン	新潮社	2012年8月
雑誌	國文學 正岡子規・日本的近代の水路		學燈社	1986年3月号
	國文學 正岡子規・やわらかな思想		學燈社	2004年3月号
	正岡子規の世界		角川学芸出版	2010年6月

各グループの観点が決定した後、それぞれの観点に関連する資料を渡した。資料は指導者が複数の文献から引用したA3用紙表裏の分量である。各グループへ資料配布後、まず個人作業の時間を設定した。個人作業は、各自ワークシートに基づいて行う。個人作業での課題は、「資料から読み取ったエピソード」「エピソードから読み取った人物像」「エピソード・人物像に関連する正岡子規が著した俳句・短歌・文章」の三点を書くことである。個人作業で考察したこれらの項目は、そのままこの後の話し合いにおける議題となるものである。

個人作業中に手が止まってしまう学習者がいた場合には、配布した資料の手控えに基づいてアドバイスを行った。手控えとは、各グループの資料について、気づかせたい箇所を準備しているものであり、これがあると学習活動が学習者任せにならず、単元を実践する上で重要な位置を占める。手が止まってしまう学習者には、どこにエピソードが記載されているか、どのようにそのエピソードを取り出したらよいか、をアドバイスした。例えば、「子規と植物」の観点で「子規は植物が好き」とだけエピソードを抜き出し、それ以上の考察ができていない学習者がいた。資料には、植物を写生すると病気の苦しみが少し和ぐ、という記述や「草花の一枝を枕元に置いて、それを正直に写生していると造化の秘密がだんだん分って来るような気がする」という子規の随筆『仰臥漫録』の一節が引用されている。それらの記述に着目させ、単に「植物が好き」というだけではない子規の人物像に迫らせようとした。

次に、個人作業を経た上でグループでの話し合いに入る。他の学習者とは取り出したエピソードが異なったり、同じエピソードを取り出してはいても、そこから浮かび上がる人物像は大きく異なったりと、学習者は自分とは違う考えに出会い、新鮮な驚きがあったようである。

話し合いが停滞しているグループには、各グループに配布した資料だけではなく、教卓の上に置いてある資料の参考になる場所を提示し、考えるヒントを提供した。例えば、「子規と芭蕉」の観点のグループには、矢羽勝幸他『正岡子規—コレクション日本歌人』（笠間書院、2012年）の解説を提示し、正岡子規が一度は芭蕉に心酔していること、芭蕉そのものよりも、芭蕉を神聖化する周りの風潮を批判していたこと等を具体例として示し、そこから考え得る正岡子規の人物像を考察するよう指示した。

第4時は、全体に配布するレジュメの作成と、話し合いを発表にしていけるために、発表の手引きの配布を行った。発表の手引きは、第2時にモデルとして示した指導者の発表を



文字起こししたものである。原稿だけではなく、話し合いの手引きと同様に、発表する際の留意点や、発表原稿の下書きとなるフォーマットを示してある。手引きの下欄には「紹介するエピソードは、一つひとつかなり詳しく、具体的に説明する。例えば、時期や当時の子規の状況、社会の風潮、用語の説明なども。」や「自分たちの観点からしか言えないようなエピソードを選択するようにする。」と示した。その結果、多くのグループが、手引きに従い具体的なエピソードを発表できていた。例えば、「子規と漱石」の観点からは、子規の有名な句「柿食えば鐘が鳴るなり法隆寺」が、漱石の作った「鐘つけば銀杏散るなり建長寺」の句を受けて作られたものであることや、「子規と野球」の観点からは、子規と高浜虚子の出会いは野球の練習をしている時で、野球が彼らの師弟関係を結ぶきっかけとなったこと等を挙げていた。

単元の随所において提示した指導者によるモデルは、学習者にとってそのまま手引きとなりえていたようである。

#### 【4】 発表会を行う。(第5・6時)

2時間の話し合いの時間を経て、発表会を行う。各グループが作成したレジュメは冊子にして学習者に配布した。レジュメに記載する事項は、「担当した観点からのエピソード」「グループでの話し合いの過程」「考察した子規の人物像(結論)」「考察した子規の人物像がよく表れていると思われる子規の著作(俳句・短歌・随筆等)」の4点である。

発表の聞き手は、発表に対するコメントを書く。コメントを書く観点を指定しなかった場合、「声が大きくて良かった」「フラフラしていた」等、発表態度に関する事柄にコメントが集中しがちである。発表に対するコメントについて、指示を出さない場合に発表態度に偏ることに関しては、6章において詳しく報告した通りである。これを解消するために、コメントをする観点として、発表態度と発表内容の二点に必ず言及するよう伝えた。

#### 【5】 発表会の振り返りを行う。(第7時)

前時までに全ての発表を終え、コメントを各グループにフィードバックしてまとめを行った。まとめとして学習者が書いたのは以下の二点である

- ① 単元を終えて、正岡子規に対する印象は変わっただろうか？  
—最初に教科書に掲載されている俳句「いくたびも 雪の深さを 尋ねけり」を読んだ時の印象と、現在の印象を比較してみると・・・？
- ② 単元全体の感想  
—まず、他の人からのコメントを読んだ上で、自分たちの発表を振り返る。

一次に、単元全体を総括する。

多くの学習者は、最初に「いくたびも～」の俳句を読んだ時と印象が変わったと述べている。例えば、「最初の俳句を読んだときは、暗い、ひきこもりのような人という印象があったが、調べたり、他のグループの発表を聞いているうちに、野球好きで死ぬまで楽しく生きようとしていた前向きな人だという印象が変わった。だから、この俳句も病気をしながら雪を楽しんでいるんだなどと思った」という印象の変化を挙げる学習者が多数いた。一方で、「いろいろ調べてみたけれど、やっぱり病気が子規の人生に影響を与えているのは間違いない。だから、印象はあまり変わらなかった」と、述べる学習者もいた。ただし、子規に対する印象を変化させることではなく、学習者それぞれが作り上げた子規の人物像から詩歌を検討することが単元の課題である。そのため、印象が変化しなかった学習者であっても単元の課題解決に迫ることができているといえるだろう。

コメントに関しては、コメントをする観点で注意を促したが、やはり発表態度に対するコメントが多かった。そこから、自分の発表態度を見直すことができた者も多かったようで、発表態度に対する反省の弁を述べる学習者が多かった。内容に関しては、「子規と植物」について発表した学習者が、「草花で宇宙全体を理解しようとした」と述べたが、そこについてのコメントが多く、そこに力を入れて発表の準備をしていたので皆の印象に残ってよかった」と、自分たちの発表グループの主張が正しく理解されていることを実感できた者もいた。

子規に対する当初の印象の変化の有無にかかわらず、学習者は資料を読み込み、話し合いを重ねる中でそれまでの知識にはなかった正岡子規像を各自の中で構築し、その魅力を交流できていた。

以上が単元「人間・正岡子規」の実際である。単元における学習活動を通して出された学習者の例を以下に示すことにする。

#### 【例】 「子規と弟子たち」の観点からの発表

これからぼくたち二班の発表を始めます。よろしくお願ひします。僕たちの班は、子規と弟子たちをテーマに調べてきました。調べていくうちに、子規と弟子たちの仲の良さがうかがえてきました。ここでは、二人の弟子を取り上げます。それは、高浜虚子と河東碧梧桐です。主に、高浜虚子についての発表になります。使用した資料は、配布された資料のほか、ドナルド・キーンの『正岡子規』です。今からこの内容について話したいと思ひ

ます。

まず、子規が日清戦争に従軍に行った時のことです。この時、子規は弟子たちに手紙を出していますが、そこに、驚きの言葉がありました。なんと、弟子たちへの手紙の中に、足下という表現があったのです。これは自分を卑下して言う言葉で、それを弟子に対して使っているのです。

普通、師匠が弟子に自分を卑下する言葉を使うのは相当覚悟がいることだと思いますし、そもそも使わないと思いませんか？それでも子規は弟子に対して自分を卑下しています。自分を相手に積極的に近づける、このことから、子規は弟子にとって親しみやすい存在であったといえます。そしてまた、謙虚な人物であったこともうかがえます。この親しみやすい、謙虚な姿勢が多くの子規たちを惹きつけたのではないのでしょうか。そして、だからこそ次に挙げる子規と虚子の直談判の後でも、二人は仲を維持できたのではないのでしょうか。

では、その直談判について説明します。これは、道灌山での事件です。当時、子規を看病していた虚子は、子規が小康を得た時、帰ろうとしていました。この時に子規は、後継者の話を持ち出したのです。この時に虚子は明確な答えを出せませんでした。そこで、虚子から明確な返事を得るために子規が計画したのがこの直談判です。しかし、この時、虚子は子規の後継者になることをきっぱりと断ってしまいます。これにより、二人の師弟関係は壊れてしまうのではないかと思うほど悪化しました。子規は虚子に対して、「僕が志半ばで死んでしまったら、僕の志を引き継いで、仕事をしてくれるのはあなたをおいて他にはいないだろう。あなたが承諾してくれるなら本当に嬉しい。」と言っています。ここから、子規が虚子にどれほど期待していたかが分かります。断られた時の子規の気持ちはとても悲しいものであったでしょう。

しかし、こののち、虚子が子規に懇願し、仲が回復しています。その証拠に、半月後に、虚子が子規のもとを漱石と共に訪れていますし、子規は「虚子が来て漱石が来て大晦日」という句を作っています。このことから、さきほど言いましたが、子規と虚子の信頼関係がうかがえます。子規の死後、母の八重は、「昇は清さんが一番好きであった」と言っています。昇とは子規のことで、清とは虚子のことです。また、子規と虚子には次のようなエピソードがあります。それは、碧梧桐にくっついて遊んでいた虚子を、子規が心配していた、ということです。ちなみに碧梧桐はもう一人の弟子です。これらのことから、子規は弟子の中で虚子と最も仲が良く、信頼関係があったことがわかります。一方、河東碧梧桐

についても、子規との仲の良さがうかがえます。子規の顔は、母に言わせれば、「見苦しい顔」だったそうです。しかし、河東碧梧桐は、初対面時の子規の顔を「顔面全体として、破調的な醜さも不健康な滑稽さも見いだされなかった」と言っています。子規の方が年上で、また、初対面は八歳で記憶があいまいだったとも考えられますが、母の批評は子規の子供時代の事で、時間的には一致します。これは、昔から碧梧桐が子規の事を慕っていたことを表すと思います。

以上のことから、子規は親しみやすく、謙虚な師匠であり、また、弟子との信頼も強かったことがわかりました。子規は文学、特に俳句において偉大な業績を残し、新たな風を吹かせることができました。この偉大さは、弟子に慕われていたことから分かるように、本物であると思います。子規は、その弟子との関係において僕らの良い手本、すなわち師匠なのかもしれないと思いました。

これで二班の発表を終わりにします。ありがとうございました。

この発表について、詳しくみていくことにする。このグループは、エピソードとして「弟子たちへの手紙の中に、足下という表現があったこと」、「虚子が子規の後継者になることをきっぱり断ってしまうこと」、「子規が虚子に対して「僕が志半ばで死んでしまったら、僕の志を引き継いで仕事をしてくれるのは、あなたをおいて他にはいないだろう。あなたが承諾してくれるなら本当に嬉しい」と言っていること」、「碧梧桐が初対面の子規の顔を「破調的な醜さも不健康な滑稽さも見いだされなかった」と言っていたこと」の四点を挙げている。そして、これらのエピソードから「自分を相手に積極的に近づける」「弟子にとって親しみやすい」「謙虚な姿勢で接する」「弟子に対する信頼が強い」等の人物像を考察している。それらを統合させ、結論として「親しみやすく謙虚な師匠であり、また、弟子との信頼関係も強かった」人物としてまとめている。さらに、その人物像を表す俳句として「虚子が来て漱石が来て大晦日」を引用している。

エピソードの説明を具体的に提示し、そこから人物像を導いている点や、具体的な子規の俳句を引用していること等から、これまでに提示した話し合いの手引き、および発表の手引きが学習者の発表に反映されているといえよう。

以上が単元の実際である。次節では、単元「人間・正岡子規」における学習活動を、三つの構成要素によって整理していく。

#### 4 単元における三つの構成要素の学習経験の蓄積

本章の目的は、本研究の単元学習カリキュラムの構成要素として検討を重ねてきた、言語能力、観点の設定、人間関係の構築の学習が、それぞれ別個の単元によって実践されるのではなく、一つの単元に併存している様子を示すことであった。以下、単元「人間・正岡子規」における学習活動を、三つの構成要素に従って整理して述べることにする。

##### 【言語能力】

本単元では、主に話すこと・聞くことの言語能力の育成に重点を置いた。本章1節の学習者の状況で述べた通り、話し合いを展開していく方法について自覚的ではない状況であったため、話し合いの手引きを用意した。これによって、学習者は展開を意識しながら話し合いを行っていた。話し合いの方法のような基礎的な事項を習得させつつ、本単元の対象は第三学年であったため、8章で示したように話題について検討する観点も示した。話し合いに対して発表については学習経験の蓄積が多くあり、学習者も慣れている様子がうかがえたため、指導者の発表例を文字起こししたものと、資料3に示したように項目を示すものを手引きとして配布するにとどめた。それでも、学習者は前節において例として示したような発表を行っていた。

7章および8章での検討結果とも重なることであるが、話し合いの展開を本単元によって意識することができたので、これ以降の単元では、詳細な話し合いの手引きを用いる必要は減じることになる。

##### 【観点の設定】

正岡子規という人物について考察する観点を指導者が示し、それに基づいて学習者が資料を検討するという学習活動を行った。2章で示した観点の設定のカリキュラムにおいては、中盤の時期にあたる。学習者は、各自で観点を設定して資料を検討するという学習経験を蓄積していない状況である。観点の設定のカリキュラムを踏まえ、まずは与えられた観点到して資料を検討する学習を行った。

学習者は、与えられた観点到に基づいて資料を検討すること、および自分とは異なる観点からの情報を知ることが、単元の課題解決につながることを実感していた。このことは、人間関係の構築とも関連することである。

##### 【人間関係の構築】

本単元の実践対象となった学習者は、国語科に限らず他の学習者との相互交流を二年間繰り返している。他の学習者の発言を聞く姿勢は、本単元に至るまでの学習経験の蓄

積によって身につけていると判断し、グループによって単元の課題解決に向けてグループごとに異なる学習課題を設定した。この学習活動は、4章において考察した人間関係の構築のカリキュラムにおいては、ある程度の人間関係が構築された後に行われるものであった。本単元の発表会において、学習者は自分とは異なる観点からの発表によって、正岡子規という人物の複数の側面を知り、実際に生活していた一人の人間として捉えることが可能となった。単元の課題解決に向けてグループ、あるいは学習者ごとに観点を交える学習活動は、今後の単元においても意味を持つものと考えられる。

本単元における学習活動は、単元に至るまでのそれぞれの構成要素に関する学習経験の蓄積によって決定した。つまり、各構成要素のカリキュラムの進捗状況に従って、指導の重点は変化することになる。6章で示したような、学習者の学習状況の把握を継続して行い、各構成要素の段階を踏まえた単元の構想が必要となる、ということを示している。本章で報告した単元「人間・正岡子規」は学習者の学習状況を踏まえて、単元学習カリキュラムの各構成要素が相互に関連し合いながら併存している実例である。

本章では、一つの単元における各構成要素が併存する実際の単元について考察した。10章では、三つの構成要素が複数の単元によって蓄積していく過程を、中学校第一学年一学期における実践によって示すことにしたい。

## 10章 単元相互の関連を意識した学習経験の蓄積

### —中学校第一学年一学期の実践報告—

#### 1 2016年度第一学年一学期の学習経験の概要

これまでの研究の成果を踏まえ、単元相互の関連づけを意識した中学校第一学年一学期の学習経験の蓄積過程を本章では示すことにする。大村（1981）は、中学校第一学年一学期における実践に関して、「私は、一年生の初めに、「学習準備」という単元をするのが例です。（中略）そのいちばんおしまいに、話し合いとか、発表会とかがございます。そういうことも中学三年間の生活では、これから終始やることになりますので、その基礎を置くということがございます。」（106頁）と述べている。この言葉から、自分の国語教室においても第一学年一学期を、三年間の国語科学習を支える基礎的な能力を身に付ける時期として位置づけ、実践を行った。当然のことながら、基礎的な能力は一つの単元によって身につくものではない。単元相互の関連づけを意識しながら継続して行った学習経験の蓄積によって身につくものと考えられる。

本章では、2016年度の第一学年一学期に実践した単元について、時系列に沿ってまず報告する。実践対象は学習院中等科の第一学年の学習者である。それぞれの単元においては、学習経験の蓄積という点に重点を置いて説明していく。次にその学習経験の蓄積を、本研究でこれまで用いてきた言語能力、観点の設定、人間関係の構築の各構成要素に基づいて整理し、単元相互の関連を示すことにする。そして、一学期の成果と課題を踏まえた上で二学期以降の単元における学習活動の見通しを示したい。

複数の単元を関連付けた実践報告は、これまでも行われてきている。例えば、数井千春は2012年12月12日に行われた日本国語教育学会研究部 第2回公開研究会において「『単元』が『単元』を生む：単元「自分の見方・考え方を得る」を中心に」と題した発表を行っている。ここで数井は単元間の学習活動の関連性を詳細に報告している。また、2014年1月25日に行われた日本国語教育学会中学校部会研究会提案授業において、「単元が単元を生む 第三年次」と題し、第三学年までの学習経験の蓄積と相互の連関を資料に示しつつ提案授業を行っている。

本章の報告は、本研究のこれまでの成果に基づき、学習者の学習経験の総体を踏まえて、次の単元とその学習活動を構想していくという、単元学習のカリキュラム構想を示そうとする数井が行ったような試みの系譜に位置づくものである。

表 1 2016 年度第一学年一学期における授業一覧

日付	回	摘要	単元	日付	回	摘要	単元	
4月13日	1	・国語(甲斐先生)の授業の説明 ・国語教室通信	授業開き	5月16日	16	・中間考査返却 —国語の評定についての説明	考査返却	
4月16日	2	・単元「声に出して味わう詩」 —詩は理解するもの? —朗読の練習	声に出して味わう詩	5月25日	17	・単元「言葉の写真」 —一瞬を切り取る	言葉の写真	
4月18日	3	・単元「声に出して味わう詩」 —話し合いの基礎 —班での話し合い		5月28日	18	・単元「言葉の写真」 —他の人の表現から —下書き		
4月20日	4	・単元「声に出して味わう詩」 —班での話し合い(続き) —発表会の掟		5月30日	19	・国語教室通信 ・単元「言葉の写真」 —清書・提出		
4月21日	5	・単元「声に出して味わう詩」 —発表会		文法	6月1日	20	・文法 文の成分	文法
4月23日	6	・単元「声に出して味わう詩」 —発表会の振り返り —「味わう」とは…?			6月4日	21	・単元「語りを言葉に 情報の編集」 —「楼守三代」を読む	語りを言葉に
4月25日	7	・単元「声に出して味わう詩」 —「味わう」について …嶋岡説と長谷川説から			6月6日	22	・単元「語りを言葉に」 —聞き語り文の分析 —担当する人物の決定	
4月27日	8	・「味わう」についてのまとめ ・文法 言葉の単位			6月11日	23	・単元「語りを言葉に」 —資料配布 —編集開始	
4月30日	9	・文法 言葉の単位 —分節と単語	6月13日		24	・日本語検定に向けて —問題演習		
5月2日	10	・文法 言葉の単位(まとめ) ・国語教室通信 ・単元「僕の一行」導入	僕の一行	6月15日	25	・日本語検定について ・単元「語りを言葉に」 —まとめの手引き —下書きから清書へ	漢字の世界	
5月7日	11	・日本語検定確認テスト ・単元「僕の一行」 —一行の理由 —一行を選んでみる		6月17日	26	・単元「漢字の世界」 —基本事項の確認 ・単元「語りを言葉に」 —清書提出		
5月9日	12	・単元「僕の一行」 —芥川龍之介「蜘蛛の糸」より		6月22日	27	・単元「漢字の世界」 —外来語を漢字にする		
5月11日	13	・単元「僕の一行」 —「蜘蛛の糸」 クラスでの共有 —下書き		6月25日	28	・単元「漢字の世界」 —傑作選 ・単元「語りを言葉に」 —聞き語り文の確認 —ペアワーク		
5月14日	14	・中間前対策 —日本語検定 —文法		6月27日	29	・単元「語りを言葉に」 —まとめの発表会		
5月15日	15	・日本語検定対策 —「総合問題」練習	日本語検定	6月29日	30	・学習記録のまとめ方	学習記録のまとめ	



2016年度第一学年一学期においては、表1に示す通り30時間の授業時数があった。本校では、週5時間の国語の時間を3時間と2時間に分けており、それぞれ担当する教員が異なり、実践者は週3時間を担当している。そのため、第一学期の総授業時数が30時間となっている。一学期には「声に出して味わう詩」(7時間)「僕の一行」(4時間)「言葉の写真」(3時間)「漢字の世界」(3時間)「語りを言葉に」(7時間)の計5単元を経験している。その他にも、授業開きや文法学習、試験返却や学習記録の編集の時間を設定していた。本章では、複数の時間をかけて行った、ここに挙げた5単元の学習経験の蓄積を報告する。

実践対象となったのは中学校一年生(男子・5クラス・203名)である。活発な学習者が多く、授業中の正誤を確認する問いかけに対しては反応する者が多い。いわゆる問題を解くことには大半の学習者が慣れているものの、自分の意見を表明したり、他の学習者と協力して発表を行ったりすることには、不慣れな者が多いように感じられる。

## 2 第一学年一学期における各単元の概要と実際

### 2-1 単元「声に出して味わう詩」

#### 単元設定の理由

授業開きの際に、学習者に話し合いの学習経験を問うと、小学校時代に話し合いを経験したものがほとんどであった。その一方で、話し合いの進行や発言方法についての知識が十分であるとは言い難い状況であったため、まずは話し合いを運営する力を身に付ける必要があると考え、朗読発表会という目的に向けた話し合いの場を設定した。

入学して間もない学習者にとって、他の学習者との交流は緊張感を伴うものである。4章の成果に基づき、この時期においては、発表会後に他のグループに対して批判的なコメントをし合うよりも、互いの長所を探し合い、認め合う雰囲気を作りたいと考えた。お互いに認め合う環境を整えることも、本単元の目標である。

#### 単元の概要

- ① クラス全体で教科書(東京書籍)に掲載されている詩教材「風の五線譜」を群読し、群読の方法や種類について確認する。
- ② 谷川俊太郎の「みち」(全12編)の中から一つをグループごとに担当し、クラスで発表する。発表会に向けて読み方や工夫についてグループで話し合う。
- ③ クラスで発表会を行う。聞き手は発表の長所を探して「絶賛シート」にコメントする。

国語(甲斐)プリント No.2 話し合いをしよう―読み方の工夫を話し合う

話し合いの例―「風の五線譜」の朗読に向けた話し合いはこんな感じ…

A (司会) … それでは、話し合いを始めます。よろしくお願いします。

B・C・D … よろしくお願ひします。

A … 今日の話し合いでは、詩の朗読方法の工夫について、話し合つて決定します。そのあと、工夫を踏まえてうちの班の「聞きどころ」を決めます。うちの班が担当するのは、「風の五線譜」です。どんな工夫ができるか、Bさんから順に、理由と一緒に教えてください。

B … はい、この詩を読んで、同じ葉っぱであっても、いろいろな葉がある、ということに気が付きました。なので、「葉っぱ」のところがいろいろな読み方すると良いと思います。

C … いろいろな読み方って、例えばどんな？

B … 例えば、「大きな葉っぱ」は、大きい声で、「小さな葉っぱ」は、小さい声で、とか。  
D … 賛成です。

A … それでは、「葉っぱ」のところが様々な工夫をする、ということにしましょう。

詳しくは、後で決めるとして、他の工夫も聞いていきます。Cさんはどうですか？

C … はい、この詩の「ひとりひとり」と「みんな」というのが、対照的になっているので、「ひとりひとり」のところは、一人で読んで、「みんな」のところは全員で読む、というのはどうでしょうか。

A … 私も同じ意見でした。他の人はどうですか？

B … 賛成です。

D … 良いと思うけど、「ひとりひとり」のところ、前の「ひとり」と後ろの「ひとり」で読む人を変えるというのはどうかな？

C … あ、それいいかも！さすがDだな。小学校で天才の名を響かせてたもんな。

A … たしかに。足も速いし、言うことなしじゃん。そういえば、30秒のタイム何秒でる？

D … ほめてくれるのはありがたいけど、今は話し合いの時間だから、工夫を決めてしまおうよ。

A … ごめんごめん。Dは、何か工夫について意見はある？

D … 僕の意見は、最初に勢いをつけるために、タイトルを全員で読んだらどうかと思うんだけど、どうかな？

B … 僕もそれを考えたんだけど、最初にバラバラになると、詩の勢いがなくなっちゃう気がするから、タイトルは一人ではつきりと読んだ方がいいと思います。

【話し合いの手引き】

▼挨拶から始める。

▼今日話し合う内容を確認する。

▼自分が考えた朗読の工夫を一人ずつ発表。

▼分かりにくい場合は具体例を尋ねる。  
それに対して明確に答えられるように準備してくる。

▼賛成する時には、賛成であるという意見を表明をする。

▼司会が出された意見に対して、広く班員の意見を聞くようにする。

▼他の人の意見に追加して、自分の考えを述べるのも良い。

▼話の筋がそれないように、全員で注意する。  
それしつたら、自分達自身で軌道修正をするよう心掛ける。

▼反対意見を述べる場合には、根拠を明確に述べるようにする。

## 単元の目標

- ◆ 話し合いと発表の方法を理解する。
- ◆ 他のグループの発表の長所を見つけて指摘できる。

## 学習の実際

話し合いの基礎的な展開や発言方法を知るために、資料1に示す台本型手引きを配布した。手引きの内容は、4章での考察結果と対象となった学習者が中学校入学直後であることを踏まえ、話し合いの進行方法や発言の仕方に重点を置き、詩の解釈と朗読方法との関連等内容面に関わる事柄には触れていない。

話し合いの内容は、クラス全体で行った「風の五線譜」の群読方法が決定される過程を指導者が想定して示したものである。まず、クラス全体で手引きの読み合わせを行い、話し合いの展開例について示した。学習者には、手引きの下欄に記入してある「話し合いの手引き」を注意して読むよう指示し、その後、グループに分かれて台本を一度読み合っ、グループの中で話し合いの展開について確認した。実際の話し合いに移ると、手引きを参考にしながら話し合う事柄を確認しつつ、言い方を真似て話し合いを展開させている学習者が多く見られた。話し合いによって群読の方法を決定した後、発表会を行った。発表会という場が設定されているため、グループで話し合いを積極的に行わざるをえない。出会ったばかりの学習者同士ではあるが、相互に意思を確認しつつ、一つの案にまとめている様子がうかがえた。

朗読発表会は、話し合いの成果に基づきすべてのグループが工夫を含んだ発表を行うことができた。未だ慣れていない学習者の前で発表するため、緊張感のある発表会となった。発表会では、他のグループの良い所を探しながら聞き、「絶賛シート」にコメントを記入した。「絶賛シート」は、振り返りの授業で学習者にフィードバックされる。入学直後の学習者にとって、他の学習者と協力して群読を完成させたり、他のグループの長所を探しながら発表を聞き合ったりすることは、人間関係を構築していく上で効果的な学習経験となったようである。

### 2-2 単元「僕の一行」

#### 単元設定の理由

学習者には、毎月「国語教室通信」によって本を紹介している。学習者に読書の状況について尋ねると、毎月本を読む者が多かった。しかし、普段の生活の中では、自身の読書体験について他の学習者と語り合う場が無いようであったことから、この単元を構想した。

## 単元の概要

- ① 新潮文庫「わたしの一行」を配布し、形式に即して図書紹介を行うことを伝える。
- ② 齋藤孝『使える読書』（朝日新書、2006年）を読み一行を引用する目的を確認する。
- ③ 学習者全員で芥川龍之介「蜘蛛の糸」を読み、それぞれ印象に残った一行を選ぶ。その理由と共にクラスで共有する。
- ④ 自分自身が紹介する本を持ち寄り、本の概要・選んだ一行・理由についてまとめる。
- ⑤ 冊子にして配布し、夏休み中に他の学習者が紹介した書籍を最低一冊読む。

## 単元の目標

- ◆ 手引きで示された観点から、自分の読書経験を振り返ることができる。
- ◆ 指定された構成を活用して、作文を書くことができる。
- ◆ 他の学習者が紹介した本によって、読書の幅を広げることができる。

## 学習の実際

まず、学習者全員で芥川龍之介「蜘蛛の糸」を読み、それぞれ印象に残った一行を選ばせ、クラスで共有した。これは、齋藤孝『使える読書』の中の「一冊読んだときに、あなたにとってのベストの一文を選んでください」といわれると最も悩みます。面白いことに、同じ本でも、読む人によっては引用文が違いますし、「え、そこかよっ！そこじゃないだろう？」という囁きが自分の内側から聞こえてくる気がする。」（14-15頁）ということを実感させるために行った。学習者は、同じ「蜘蛛の糸」でも、印象に残る部分が異なることを、共有によって実感している様子であった。

次に、「蜘蛛の糸」の学習経験を踏まえ、自分が紹介する本から一行を選ばせた。選ぶ際の観点は指導者が指定した。観点として示したのは、「自分の認識が変わったもの」「励ましとなったもの」「新たなものの見方を提供するもの」等である。学習者は、指導者が示した観点到して、自分が紹介したい一冊から一行を選択した。学習者による紹介文は、冊子にまとめ全員に配布した。資料2は学習者の作品例である。冊子については夏休み中の課題としてその中から一冊を選択し、他の学習者が取り上げた一行を踏まえながら感想文を書く、ということをした。本を通じて他の学習者とのかかわりが生まれることを目的とした課題である。この学習活動を通して、普段は話題に上らない読書が学習者同士の話の中に出ることがあった。他の学習者によって薦められた本を読むという学習活動は、学習者にとって他の学習者が自分の読書の幅を広げる存在であるという認識を持つ契機となったようである。

「僕の一行」  
 ( )組 ( )番 氏名 ( )

○本のタイトル  
 世界から猫が消えたなら

○本の著者  
 川村 元氣

○出版社  
 小学館

○出版年  
 二〇一四年

○本の概要・あらすじ  
 郵便配達員(三十一)が、命を告げられた。そして、家に帰ると、自分にそっくりな悪魔が待っていた。悪魔は世界から何かを消すことで命を手に入れるという取引を持ち出す。世界からモノが消えていく。

検  
 甲斐

○選んだ一行の説明  
 自分が存在した世界と、存在しなかった世界。そこにはあるであろう、微細な差異。その小さな小さな差異こそ、それが小さな生きとぎした印なのだ。

○選んだ一行の理由  
 この一行は、人生の意味を教えてくれる一行だ。主人公僕は、自分を生かすために何かを消すことを辞めた。そして、運命的な一死をむかえる前である。この一行は何かを消す代わりに得た人生と、たまたま今死ぬ三十年の人生を比べること、長く生きる、とより何をしたかが大切であると、このことを感じさせる。

## 2-3 単元「言葉の写真」

### 単元設定の理由

5月末に初めての学年行事となる遠足が行われた。遠足の最中に起こった印象的な出来事を書く、という単元を構想した。遠足の作文を書く、となると、時系列に即して事実を羅列する学習者が一定数存在する。本単元では、そのような書き方ではなく、一つの出来事に焦点化してそれを視覚や聴覚・嗅覚等様々な側面から描写することを目指した。さらに、手引きでは段落を四段落と指定し、それぞれの段落に書く内容もこちらが指定した。指導者が示す形式に即して作文を書く学習経験の蓄積が目的である。

### 単元の概要

- ① 遠足で書く作文を見据えて、情景描写の練習を行う。
- ② 遠足に行った際に、自分が最も印象に残った場面について、視覚・聴覚等様々な面から記録しておく。
- ③ 記録から、遠足の一瞬の出来事を切り取り手引きの形式に基づいてまとめて書く。

### 単元の目標

- ◆ 示された観点から、自分の経験を振り返ることができる。
- ◆ 手引きに示されたモデル文を参考にして、作文を書くことができる。

### 学習の実際

情景描写の練習段階では、優れた表現を行った学習者の作品を共有して、その長所を指摘した。学習者は、他の学習者による表現に触れ、刺激を受けている様子であった。資料3は、実際に遠足の作文を書く際の手引きである。資料に示されているように、各段階において書く内容を指定している。このような形式を指定されていることに書きにくさを覚える学習者もいた。しかし、題材は整っていても書き方が分からない学習者に対して、手引きは一定の効果が認められた。加えて、手引きの指定に基づいて書き出しを指導者が個別に例示することで、書き出すことができた学習者もいた。以下は、資料3に示した手引きの指定に基づいて書かれた作品である。作品例のように、作文の手引きによって段落構成を意識し、出来事を時系列によらない焦点化された描写によって表せた学習者もいた。

国語(甲斐)プリントNo.9 単元「言葉の写真」一瞬を切り取って表現しよう

( )組 ( )番 氏名 ( )

【単元の目標】

○文章を「焦点化」して

「具体的」に書く。

○示された文章の形式に沿って作文を書く。

○友達の記事を読み、様々な観点から分析する。

【単元の流れ】※変更することもある。

- ① 教科書を読み、「鮮やかな表現」について知る。
- ② 表現の練習をする。
- ③ 作文の例から、文章の形式をつかむ。
- 遠足に行き、印象的な一瞬を切り取って、しおりにメモしておく。
- ⑤ 遠足で切り取った一瞬の作文を書く。
- ⑥ 友達と作文を読み合う。



【遠足の一瞬を切り取る】

○裏面の手引きを参考に、遠足の一瞬を切り取って書く。

○作文は四段落構成とする。

第一段落：切り取った一瞬の提示。

「遠足で切り取ったのは○○の瞬間だ。」

第二段落：その瞬間の簡単な状況や背景の説明。

「この一瞬は、○○で○○をしている時に訪れた。」

「もともと、○○に自信が無かった自分である。」

「最初から、嫌な予感はしていた。なぜなら」

第三段落：選んだ一瞬の“情景描写”。

「その時、目に飛び込んできたのは・・・」

「あっ、と思った時には既に・・・」

「どこからともなく聞こえる○○に思わず耳を傾けた。」

「まるで○○のように、僕には見えた。」

「その匂いは、自分達の○○を刺激した。」

第四段落：選んだ一瞬で自分が思っていたこと。

「その時、僕は思った。「○○」と。」

「○○、と思わずにはいられなかった。」

### 【生徒作品例】

遠足で切り取ったのは、ご飯が炊き終わり、飯盒のふたを開けた瞬間だ。

中等科に入って初めての遠足。僕は、ご飯を炊く係だった。しかし、料理を作るのは苦手だったので、プリント通りに作ったがこげないか不安だった。

しばらくして、やっどご飯が炊けた。それから五分間待った。その間「こげていませんように」と祈っていた。五分がたち、緊張しながらふたを開けた。その時、僕はびっくりした。「こげていない！」と。でも、僕はおかゆのようになっているのだろうと思い、しゃもじでつついてみた。それでもべちょべちょではない。何度も確認したが変わらず、お米たちは白く輝いている。

僕は、とてもうれしかった。「真っ黒にこがしてしまうのではないか」と思っていたからほっとした。そして、その後食べたカレーは、いつもよりおいしい気がした。

## 2-4 単元「漢字の世界」

### 単元設定の理由

学習者に漢和辞典の使用経験について尋ねたところ、多くの学習者は使用した経験があるものの、全く触ったことが無いという学習者も一定数存在した。そのため、漢和辞典に改めて触れさせる機会と漢字の特質について確認する目的から、本単元を設定した。さらに、後続の単元「語りを言葉に」において、ペアで意見をまとめて発表を行う学習を行う予定であったため、同じペアを組み、意見を交換しながらまとめる場を設け、その学習活動に慣れることも目標とした。

### 単元の概要

- ① 漢字の音読みと訓読みが成立した過程を確認する。
- ② 外来語等カタカナで表記されるものを漢字に直す（中国語訳等）際には、音を表す漢字を用いる音訳と、意味を表す漢字を用いる意訳、これら二つを併せた音意両訳があることを示す。
- ③ 身近な外来語について、漢和辞典を用いつつ音意両訳を試みる。テーマは指導者が用意し、単元「語りを言葉に」で組んだペアをそのまま活用し、ペアで一つの言葉を担当する。
- ④ 各自で案を考えた後に、二人で意見を一つの案にまとめて提出した後、傑作選を共有する。



## 単元の目標

- ◆ 漢和辞典に親しみながら、漢字の表音性、表意性等の特質を理解することができる。
- ◆ ペアの学習者と意見を交換し、合意形成をすることができる。
- ◆ 他の学習者による表現によって、発想の幅の広さを実感することができる。

まず漢字の音読みと訓読みの成り立ちについて確認し、三種類の外来語の訳し方について確認した。本単元は、李軍（2016）による「音意両訳語」を用いた漢字・語彙指導」の実践提案に基づいて実践している。李中国語における三種類の訳の例として以下のものを挙げている（210頁）。

[音訳]	巴黎	→	パリ	奥巴马	→	オバマ
[意訳]	電腦	→	パソコン	收音機	→	ラジオ
[音意両訳]	佳能	→	キヤノン	優衣庫	→	ユニクロ

実際の教室では、上記のものをクイズ形式で出題し、それぞれの特徴に気づかせた。その後、後述する単元「語りを言葉に」で形成したペアを活用して二人一組になり、漢和辞典を用いながら音意両訳を試みた。以下は、生徒の作品例である。

### 【生徒作品例】

#### ローソン⇒老孫

老人からその孫の代までの全ての世代が望むものがあるほど、品ぞろえが良いコンビニということ。

#### キットカット⇒喫人割十

最初の「喫」という字は味わう、食べるという意味だ。このことを知り、「これは使える！」と思い、「喫人」で味わう人にした。キットカットは食べる時に割るので「割」という字からたくさんの人に食べて欲しいということで最後は「十」にした。

各自で作業する際に、全く思いつかない学習者も散見された。その際には、個別に数文字を指定することで支援を行った。しかし、それ以上に他の学習者との意見交流の中で、自分には無い発想に触れることができた。「人によって、その物の捉え方が違って、何通りもの考え方がある。その考えをみんな（二人）で考え合ったのが楽しかった。」「二人組で見合った時、全く違う意見を持っていてとてもびっくりした。」等の感想からは、他の学習者との交流によって新たな考え方に触れている様子がうかがえる。他の学習者と自分の案をすり合わせて一つの作品を作成し、提出させた。このような、自分以外の学習者から学び、さらに自分との差異を確認した上で一つの意見にまとめる学習活動は、その後の単元

においても活用しえるものである。

## 2-5 単元「語りを言葉に」

### 単元設定の理由

一学期間、様々な学習経験を蓄積してきた。その中でも、作文を書くことと他の学習者と話し合って意見をまとめることの二点に関しては、確実に定着させたいと考えていた。それは、今後二学期以降の単元における学習活動を構想する際に、確実に身につけておいて欲しい能力であることによる。

単元「語りを言葉に」に至るまでに、学習者が経験していない学習活動として、資料から情報を取捨選択して編集する、ということがある。先にも述べた通り、学習者は与えられた問いに対して答えることには慣れているが、自分で問いを見つけ出したり、問いに基づいて資料から情報を探したりすることに不慣れである。そのような能力の第一段階として、課題解決に向けた情報を自ら選択し、それを編集していくことを目的として単元を行った。

### 単元の概要

- ① 「桜守三代」(光村図書教科書採録教材)を読み、聞き語り文の構成・要素を押さえながら、佐野藤右衛門の魅力の語り方を捉える。
- ② 『わたしが子どもだったころ』(全三巻、ポプラ社、2012年)から各自が担当する人物を決定する。
- ③ 確認した聞き語り文の構成要素や文体を活用しながら、著名人の自伝を資料として聞き語り文を作成する。
- ④ 各自の聞き語り文を文集にして共有し、担当した人物についてペアで発表する。

### 単元の目標

- ◆ 資料から目的に応じて情報を集め、得た情報を編集できる。
- ◆ 聞き語り文の構成や文体を理解し、情報をその形式に即してまとめることができる。
- ◆ 他の学習者と意見を交換し、情報の捉え方の幅広さを知る。
- ◆ 他の学習者の発表から、様々な人物の半生に触れ、ものの見方を広げる。

### 学習の実際

はじめに「桜守三代」を読み、インタビューによって得た情報を編集して表したものであることを確認した。聞き語り文は「人物のエピソードの紹介」「言葉の直接引用」「人物を表すまとめの言葉」によって構成されている。ここに挙げた三要素は、自ら

聞き語り文をまとめる際に必要な観点となる。文章を読み終えた後に、自分の資料を読む際に必要な観点の確認を行った。

次に、一人ひとり異なる資料を担当し、示された観点に基づいて聞き語り文にまとめた。この単元で使用した資料である『わたしが子どもだったころ』は、著名人 39 名の幼少期について自伝の形式でまとめたものである。このうち、20 名分の自伝を教材として選択した。1 クラスが 40 名前後であるため、同一人物を 2 名の生徒が担当することになる。このペアは、単元「漢字の世界」と同じペアである。

その後、全員について簡単なプロフィールを紹介し、担当したい人物について第三希望までアンケートをとり、その結果に基づいて担当する人物を決定した。「その人物について紹介できるのはこのクラスでは二人しかいない」と伝えた上で、各自が担当する人物の自伝を配布した。それぞれの人物の自伝は、各自が希望したものであり、かつ他の多くの生徒とは異なる資料であるため、真剣に資料と向き合っている様子がうかがえた。

「桜守三代」で取り出した三つの要素を観点として、各自に与えられた資料を読みこむ。読み進めながら、聞き語り文の構成に基づいてまとめる際に利用できそうな箇所を探している様子がうかがえた。聞き語り文にまとめる際には、指導者が自らの体験を資料とし、インタビューを受けたという設定の手引き（資料 4）を用いて、要素と文体の確認を行った。

以上のような過程を経て、学習者は例に示すような聞き語り文を作成していった。例に示した学習者は、資料 4 の手引きに即して、「じゅんちゃんについて語るよしもとばなな。」のような、聞き語りの文体を模倣することができている。他の学習者も、手引きにおいて聞き語り文の要素として挙げた、エピソードや引用文、人物をまとめる一文を的確に入れられている学習者が多かった。

国語(甲斐)プリントNo.10 単元「語りを言葉に」—まとめの手引き

【分量】 六〇〇字〜七〇〇字 + 編集後記

【資料を編集してまとめる際に必要な要素】

「聞き語り文」

○ エピソード

○ 語りの引用

○ 人物を表す一文

○ 編集後記

担当した人物の魅力や特徴が表れているエピソードを選んで描写する。一つ二つ程度。  
エピソードと関連してもしなくても良い。資料に記載されている語りからの引用は必ず入れる。  
エピソードや引用などから、考えて人物を表す一文を考える。  
「校守三代」における「命ある限り、佐野藤右衛門の校行脚に終わりは無い。」のように、すっきりとまとめると良い。  
情報を編集してまとめる際に工夫した所を中心に、まとめの作業を振り返る。

【例】

中学一年生の春、新生活への期待に胸を膨らませていた甲斐山が目当たりにしたのは、廊下を走るバイクと眉をそり上げた恐ろしい先輩たちだった。「本当に信じられませんでした。学校内で交通事故にあいそうになるなんてね。そんな時代だったんですね」と、甲斐山は懐かしそうに語る。

ある日の下校途中、部活の疲れから足元がふらつき、たまたま後ろからバイクでやってきた先輩に近づいてしまった。怒った先輩はすぐにバイクから降り、甲斐山をフェンスに押し付けて胸ぐらをつかむなり「死にてえのか、このやろう」とすこんだ。甲斐山は、「すみません、ごめんなさい」と震える声で繰り返すしかなかった。

「あの時ほど悔しかったことはなかったですね。あつちは無免許でしょ、なんで僕が怒られるんだ、と(笑)。同級生にも見られて、情けなくて泣きながら帰りました。でもその時、僕の心には火がつきました。暴力や素行の悪さでは敵わない。じゃあ、勉強とか部活とか、真つ当な道の方で見返してやるっていう感じだったかな。」

甲斐山の武器である、転んでもただでは起き上がらず、強引に前向きな気持ちに結び付けるといふ能天気さは、こうやって育まれていった。

【注意点】

▼人物のエピソードの背景があると、わかりやすくなる。まとめる側が経験したかのように、言い切りの形で書く。  
↓「聞き語り文」

▼具体的なエピソード。いつ、どこで、誰が、何をしてどうなったかが分かるように、資料の記述をもとに書く。  
地の文と引用文を混ぜても良い。

▼引用文。エピソードに関連することでもしいことでも良いが、必ず一つは入れる。資料の中で、その人の魅力や特徴が最も出ているところを選ぶ。

▼人物をまとめる一文。その人物の魅力や特徴がよく出るよう工夫する。

### 【作品例：作家・よしもとばななを担当した学習者の作品例（一部）】

父は思想家、母は俳人、姉はのちの漫画家という個性的な家族の下で育ったよしもとばななは、いつでも見えないところで支えてくれる家族の優しさを感じていた。

そして、学校での友達。よしもとばななの今後の人生を左右する人が二人いたという。

「自分というものがちゃんとあれば、どこにいても自分は自分だということを教えてくれたのは彼女でした。」と、当時の小学生の友達、じゅんちゃんについて語るよしもとばなな。じゅんちゃんからは、「幸せ」というものを学んだのだ。

もう一人の友達はさかい。さかいは、馬鹿がつくほどまじめで、少し変わっていたが、心のやさしい子だった。よしもとばななにとっては、さかいは自分の心を救ってくれた存在といっても過言ではない。

そうやって、いつでもだれかが別にやさしくせず、ただそばにいてくれたことが、今でもよしもとばななの大きな力になっているのだ。

全員分の聞き語り文を文集にまとめた後、編集方法の共通点・相違点を確認するために、発表会を行った。文集が配布されて、学習者は初めて同じ人物を担当したもう一人の学習者の聞き語り文を目にする。聞き語り文には、学習者一人ひとりのその人物の捉え方が表れるため、同じ資料を用いて作成した聞き語り文であっても、編集のしかたによって相違点が生じることになる。最後に、ペアワークを通して意見の交流を行い、共通点・相違点を確認した後に、その人物のエピソードや人物像についてクラスで発表した。

以上が第一学年一学期全体の報告である。これらの単元において蓄積した学習経験を、これまで用いてきた単元学習カリキュラムの三つの構成要素に基づいて整理していく。

## 3 第一学年一学期を踏まえた二学期以降のカリキュラムの開発

### 3-1 第一学期の学習経験の蓄積

第一学年一学期の実践における単元学習のカリキュラムを構成する各要素の学習経験の蓄積は、表2のようにまとめられる。

【言語能力】では、示された例に基づいて、話し合いや発表を行ったり、作文を書いたりすることを繰り返し行った。まずは、例を示してそれを参考に、表現を行う習慣をつけ

させようとしたためである。それと並行して、話し合いの際には他の学習者と意見を統合させなくてはならない場面を複数回設定した。今後、発表等を行っていく場合に、他の学習者との協働は不可欠である。規模の小さいペアや、グループでの合意形成の学習経験を蓄積することができた。

【観点の設定】では、各単元で単に資料を配布したり経験を振り返らせたりするのではなく、観点を示して単元の解決に向けた道筋を示すことを継続して行った。学習者には意識させていないが、単元の課題を解決するためには、適切な観点の設定が必要となることを複数の単元において、実感させようとした。

【人間関係の構築】では、発表の長所を探したり作品に触れたりすることで、自分の学びにとって他の学習者の存在が意味を持つ、ということを実感させようとした。中学校入学直後の学習者同士は、序章において示した大村による「話すことの系統表」の言葉を借りて言えば「互に顔だけ、あるいは、名だけを知っているひと」である。そのような関係を構築しつつある学習者にとって、複数の発表や話し合い、作品に触れあう時間はお互いの関係を「親しい友だち」へと変えていく一助ともなったように思われる。

全ての項目において、繰り返し同じ学習経験を蓄積したり、難易度を上げた学習活動を行ったりすることを意識した。その結果蓄積された表2に示した第一学年一学期において行った学習活動は、今後の実践を行うにあたって、その基礎となるものである。

### 3-2 二学期以降のカリキュラムの開発

一学期の学習経験の蓄積を踏まえることによって、二学期以降のカリキュラム開発が可能となる。各構成要素について、二学期以降の見通しを示すことにする。

#### 【言語能力】

一学期では各学習活動について、学習者全員に方法を伝え、経験していただくことを目的としていたため、話し合いの台本型手引きから、作文や発表の形式等、指導者による指定が多くなった。二学期以降では、既にこのような学習活動に慣れた学習者に対して同じように指定が多い手引きを用いる必要性は減じる。換言すれば、学習者自身の方法や表現に委ねていく必要がある、ということである。例えば、話し合いに関しては項目の提示のみ行ったり、作文や発表に関しては順序や形式の指定をせずに、学習者の構想に任せたりすること等が考えられる。二学期以降、指定を少なくした手引きを用いて実践を行った際に、指導者の想定と学習者の実際の言語能力が乖離しており、学習活動が円滑に進まなかった場合には、能力を限定して力をつけさせる単元を改めて設定する等の対応が必要となる。

表2 第一学年一学期における各構成要素の学習経験の蓄積過程

単元名	言語能力	観点の設定	人間関係の構築
声に出して味わう詩	話し合いのルールと発言の方法について知る	—	他の学習者による発表の長所を指摘する
僕の一行	示された構成に基づいて作文を書く	設定された観点に基づいて、自分の読書経験を振り返る	他の学習者による表現によって、読書の幅を広げる
言葉の写真	示されたモデル文に基づいて作文を書く	設定された観点に基づいて、体験を振り返る	—
漢字の世界	漢字の特質について知る 合意形成を目指して話し合い、意見をまとめる	—	他の学習者による表現によって、自分とは異なる発想を知る
語りを言葉に	示された項目に従って、資料から得た情報を編集して作文を書く 合意形成を目指して話し合い、意見をまとめる	設定された観点に基づいて、資料を検討する	他の学習者による表現によって、自分とは異なる編集の方法があることを知る

#### 【観点の設定】

観点の設定についても言語能力と同様に、指導者が観点を示し、それに基づいて学習者が資料を検討したり、自分の経験を振り返ったりするのみであった。二学期以降、学習者に資料等に対する観点の設定を行わせるために、段階を踏んでいきたい。具体的には、まず学習者に資料を検討する観点を設定させ、その設定の仕方による結果の差異に着目させる。次に、指導者の支援を加えつつ、学習者が単元の目的に即して自分で観点を設定し、その結果について検討させる。このように段階を経て学習活動を設定していく予定である。単に学習者に観点を設定させるのみならず、指導者による観点の設定も引き続き行う。これは、単元の課題に対して適切な観点の設定の方法を学習者に示すことにもつながる。

#### 【人間関係の構築】

一学期は、交流することの意義を実感させ、他の学習者の表現の長所を探すことを中心に行った。二学期以降は、普段の日常生活の中でも他の学習者と慣れ始める時期である。構築されてきた人間関係の中で、学習の次の段階として考えられるのは、相手の意見や表現に対して疑義を呈したり、相互に批評したりする場を設定することである。この場合、

常に単元の課題の解決に向けた学習の中で、相互に意見を交換しながら成果をあげていくという場を設定する必要がある。

#### 4 本研究の帰着点

本章では、単元「語りを言葉に」に至るまでの学習経験の蓄積を、単元学習カリキュラムの構成要素である言語能力、観点の設定、人間関係の構築から整理した。これは、本研究で繰り返し述べている単元相互の関連づけを示したものである。一学期の学習経験の蓄積は、二学期以降の実践を継続して有効に行っていく上で、必要となる基礎的な能力を身に付けさせることを目的としている。二学期以降、一学期の学習経験の蓄積を勘案しながら単元を構想することによって、上記三項目の次の段階を身に付けることを目指した学習課題の設定が可能になる。当然、指導者の見通しと学習者の実態との齟齬も実践を重ねていくなかで表出してくることが予想される。その場合には6章で示したような学習者との対話を通して、次以降の単元を構想する中で対応する学習活動を設定していくことが必要である。単元学習は、本章で示したように学習者の状況に応じて、継続して三つの構成要素の学習活経を関連づけつつ蓄積させることによって、学習者に力をつけさせることができると考えられる。

今後、継続して各構成要素に基づく学習経験を蓄積していき、今日の国語教室における中学校三年間の単元学習カリキュラムの全体構造を示すことが本研究の最終的な帰着点である。



## 終章 本研究の成果と課題

### 1 研究の総括

本研究の第一の目的は単元学習カリキュラムの全体構造および単元相互の関連について、大村はまの国語教室における持ち上がりの三年間の学習経験の蓄積の検討を通して明らかにすることであった。さらに、その結果得られた成果に基づいて単元学習の構想・実践を行い、その考察によって今日の国語教室に資する提案を行うことが第二の目的であった。

本研究は上記二点の達成に向けて「研究編」と「実践編」の二部構成となっている。まず、第一部「研究編」においては、大村国語教室の1972～74年度における三年間の実践について、複数の資料を参照して単元とカリキュラムを復元しながら考察した。考察は、序章において言語能力と共に単元学習カリキュラムの構成要素として指定した、観点の設定と人間関係の構築に基づいている。次に、第二部「実践編」においては第一部「研究編」において考察した大村国語教室におけるカリキュラムの構成要素とその段階を、単元の学習内容を決定する一つの要因として位置づけ、それに基づいた実践の報告と考察を行った。以下、本研究の成果を各部ごとに整理したい。

#### 第一部「研究編」 大村国語教室における単元学習カリキュラムの解明

研究編においては、以下三点の成果があった。

##### ① 単元学習カリキュラムの構成要素の提示

本研究では、大村が示した「話すことの系統表」に基づいて、単元学習カリキュラムの構成要素として言語能力の他に、観点の設定と人間関係の構築を提示した。単元学習カリキュラムは、これまで単元における言語活動によって育成される言語能力ごとに検討されてきた。先行研究によって一定の成果はあるものの、単元で行われる言語活動を越えた単元相互の関連へ着目した研究は、十分に蓄積されているとは言い難い状況である。そこで、単元間のつながりを見出すため、上記の二点の構成要素を提示した。観点の設定と人間関係の構築の構成要素は、エンゲストロームによる活動理論によって、学習を構成する諸要素として理解できた。この二つの構成要素は、単元学習カリキュラムを通して学習者が身につける能力としても位置づけられる。単元で行われる言語活動にのみ注目しては見えてこなかった、単元相互の関連を検討し得る構成要素を提示したことは本研究の成果の一つである。

## ② 単元の復元による観点の設定と人間関係の構築、それぞれのカリキュラムの解明

単元学習カリキュラムの構成要素として提示した観点の設定と人間関係の構築のそれぞれの大村国語教室におけるカリキュラムを明らかにした。具体的には、それぞれのカリキュラムの段階を明らかにした、ということである。まず2章では、観点の設定のカリキュラムを取り上げた。観点の設定の初歩段階は、入学直後の第一学年一学期における観点の設定の方法によって分類の結果が異なることへの理解であった。この学習経験を踏まえた次の段階として、学級全体での検討を経て実際に観点の設定を行い、課題を解決するための見通しをつけることを行っている。第二学年の段階で、自ら観点を設定して単元の課題の解決を試みることは、これまで着目されてこなかった単元「一年生からの手紙」の復元によって明らかになったことである。観点の設定を自ら行うことによって、学習者は大村によって観点の設定がなされる単元においても、課題の解決に向けた見通しに基づいて観点が提示されていることを自覚する。第二学年までの学習経験の蓄積に基づき、第三学年一学期では、学習者相互の相談が中心となって観点を設定している。さらにカリキュラムの終盤である第三学年二学期では、学習者が観点を設定することが基本となる。

上記の観点の設定と、言語能力との関係を探るべく、3章において三年間を通して用いられていた台本型手引きの変化から両者の指導の変化について考察した。まず台本型手引きには、「展開例示形」と「観点提示形」の二種類の形式があることを指摘した。その上で、先行研究では言及されて来なかった単元「クラスの歌を作る」を資料から復元してみると、この単元における台本型手引きが二種類の形式の中間に位置づけられる「展開例示・空欄補充形」であることが明らかとなった。上記の台本型手引きの変化の要因について考察した結果、台本型手引きの形式が変化した過程は、進行の理解や発言の仕方等話し合いの運営に関する事項が指導の中心から外れていく過程として捉えられた。学習者が課題の解決を目指して話し合いを行うためには、展開例示形の台本型手引きを用いて、運営や進行の方法を習得した上で、実際に話し合う学習経験の蓄積が必要だったのである。展開例示形の手引きに基づいて話し合いの学習経験を蓄積した後の、第三学年二学期に観点提示形の手引きを用いて、話し合いの進行を大村が学習者に委ねたことは、言語能力の指導を行わなくとも、話し合いを運営できる能力は既に学習者には備えられている、という大村の判断を示していると考えられる。つまり、台本型手引きの形式の変化は、大村国語教室の話し合い指導の重点が言語能力から観点の設定へと移行している過程を表しているといえる。

言語能力、観点の設定と共に、もう一つの構成要素として挙げた人間関係の構築のカリ

キュラムについては、4章において年度によって単元「ことばの意味と使い方」の実践時期が変化していることに着目し、その要因について考察を試みた。その結果、人間関係の構築に関わる指導は第一学年一学期が最も充実しており、その後徐々に減じていくことが明らかとなった。一定の人間関係が構築された後は、手引きの中心は観点の設定の指導に移っていく。そして、人間関係の構築に関わる指導が減少した後は、単元の課題解決に向けて学習者・グループごとに異なる資料や観点が与えられていた。このような単元の実践を可能としているのは、人間関係の構築に関する学習経験の蓄積によってもたらされた、大村が話し合いの前提として必要としている「学級の中で、だれかがだれかをあなどっていない、また、だれかがだれかにあなどられていると思っていない」（大村（1962）、182頁）状態であるといえる。

以上の考察から明らかになったことは、単元学習カリキュラムを構成する三つの構成要素はそれぞれ段階があり、学習経験の蓄積状況を踏まえた上でその段階に応じた学習内容が組織されているということである。

### ③ 単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割の解明

各構成要素の実際が明らかになることによって、大村国語教室における単元学習カリキュラムの構造が見えてくる。5章では、4章までの成果に基づいて単元学習カリキュラムにおける個々の単元の役割について、先行研究による単元の分類に依拠しつつ考察した。具体的には、「育てるべき言語能力をしぼった小規模な学習」である「分節単元」と、「それまでの学習の積み重ねの後に設定される総合的な言語活動が展開する単元」である「総合単元」の関連に着目した。先行研究では「分節単元」は「総合単元」の実践に向けた基礎となる力を身につける、その後の単元に向けた準備のための単元として位置づけられる。5章では「分節単元」とされている単元「課題図書について考える」の位置づけを各構成要素の学習経験の蓄積に基づいて検討した。すると、単元「課題図書について考える」は、「分節単元」としての役割のみならず、それまでの単元における学習活動が前提となって行われている「総合単元」としての役割も有していることが明らかになった。この結果から、大村国語教室の単元学習カリキュラムにおける個々の単元は、分節単元や総合単元等の単一の役割を担っているのではなく、しばしばそれら双方の役割を担っていることが明らかとなった。

個々の単元で扱われる題材やテーマ、あるいは行われている言語活動からのみ検討する

と、単元学習カリキュラムにおける単元相互の関連を見出すことは難しい。しかし、観点の設定と人間関係の構築から検討すると、先行する単元の学習活動が次の単元の学習活動を支え、それが連続していく単元学習カリキュラムの構造が浮かび上がってくるのである。

大村国語教室における単元学習カリキュラムには三つの構成要素があり、これまで言及されてこなかった単元を復元した上で、観点の設定と人間関係の構築のカリキュラムを明らかにしたこと、およびその成果に基づいて単元学習カリキュラム全体の構造を示したことが、本研究の研究編の成果である。

## 第二部「実践編」 第一部の成果に基づく授業実践の蓄積

第二部では、研究編によって得られた成果に基づいて単元学習の構想・実践を行い、その考察によって今日の国語教室へ活用方法の提案を行った。第二部の成果としては、以下の二点が挙げられる。

### ① 今日の国語教室における各構成要素と学習者の学習経験の蓄積に基づく単元の構想・実践および考察

研究編では、大村国語教室においては、学習者の学習経験の蓄積と状況を常に把握し、単元の学習活動を決定していたと結論づけた。一つの単元を終えた後は、その達成と課題について検討した上で次の単元の手引きや学習活動を決定していくことが必要である。6章では、実践編における前提として、学習者の状況を把握し、次の単元の構想へと活用していく実例を示した。各章で報告した単元は、6章で示したような単元における学習者の表現や、学習者との対話によって学習経験の蓄積状況を踏まえた上で構想し、実践を行ったものである。

7章以降の実践編は、研究編で明らかにした単元学習カリキュラムの構成要素に基づく実践である。ただし、人間関係の構築に関しては、三年単位での長い期間が必要である。実践編で考察の対象とした単元の実践対象は、全て持ち上がりではない学習者であったため、本研究では特に取り扱うことができなかった。この点に関しては、今後の課題において触れることにする。

7章では、3章で取りあげた台本型手引きを用いた実践を行い、その結果について考察した。大村国語教室において、全ての学習者の発話が記載されている「展開例示形」の話し合いの手引きは中学校入学直後の学習者に対して用いられる。しかし、7章において実践の対象となった学習者は、話し合いの展開方法について十分な自覚が無い状態である中

学第三学年の学習者である。話し合いの言語能力を身につけさせつつ、学習者がこれまで蓄積してきた詩を味わうことを両立させる手引きを提案した。これは、言語能力と観点の設定の二つの指導が台本型手引きによって行われていることを表している。

8章では、観点の設定の初歩的な段階の実践である、文集を分類する観点を自ら設定し、その結果の考察を行う単元について提案した。文集の内容を分類する学習活動は、大村国語教室においては第一学年二学期において行われている。8章で実践の対象となったのは第二学年の学習者である。観点の設定を行って分類するのみでは、第二学年としては容易にすぎる学習活動になってしまうと考え、その次の段階として分類結果に対する考察まで行うことまでを単元の目標として設定した。

研究編で明らかになった単元学習カリキュラムの構成要素と、学習者の学習経験の蓄積を踏まえて、単元の構想・実践を今日の国語教室において実際に行い、今日の国語教室においても活用し得る具体的な提案を行ったことが、実践編の成果の一つである。

## ② 単元学習カリキュラムを構成する三要素の蓄積を意識した授業実践の蓄積

研究編で明らかにしたこととして、一つの単元に各構成要素に関する指導が併存している、ということがある。9章ではこのことを踏まえ、三つの構成要素の指導を併存させた単元の実例を示した。対象となった第三学年の学習者の言語能力、観点の設定、人間関係の構築それぞれの学習経験の蓄積を検討し、手引きを作成した。言語能力に関しては、話し合いの能力を身につけさせることを目標とし、台本型手引きを用いた。話し合いに対して十分な学習経験の蓄積が無いことに対し、発表に対しては慣れている様子が見えなかったため、詳細な手引きを用意しなかった。発表の手引きは要点を示したもののみであったが、学習者は話し合いの成果を発表することができた。

観点の設定は、指導者が単元の課題に対して検討する観点を提示し、各グループに担当させた。観点の設定の構成要素から見ると、指導者に与えられた観点によって考察を行う段階である。ただし、担当する観点はグループによって異なる。この学習活動は第二学年までの学習経験の蓄積によって、相互の発表を聞く人間関係が構築されている、という判断から設定した。他の学習者による発表を聞き、学級全体で単元の課題を解決していこうとする学習は、人間関係の構築のカリキュラムの後半の段階に位置づけられるものである。

9章では、各構成要素の指導が併存する単元の実例を示した。その成果を踏まえ、10章では、各構成要素の学習経験が蓄積していく過程を、中学校第一学年一学期に実践した五

つの単元によって示した。単元相互が関連し合いながら各構成要素のカリキュラムが進んでいくという構造は、研究編の結論として示した単元学習カリキュラムの全体構造と合致するものである。五つの単元における学習を、各構成要素に基づいて整理し、単元において行われる言語活動の領域を超えた単元相互の関連について考察した。

以上のように、実践編の成果は、研究編での成果に基づいた実践を行い、大村国語教室の実践を、今日の国語教室に資する提案を行ったことである。

## 2 今後の課題

本研究では一定の成果を得られたものの、残された課題も少なくない。ここでは三点の課題を挙げる。

### ① 1972～74年度以外の単元学習カリキュラムとの比較

本研究は、1972～74年度の大村国語教室における三年間の持ち上りを検討した。同一学習者集団の受け持ちの起点から終点までを一つのサイクルと名付けるならば、この期間は、大村自身最後の三年間のサイクルとなった。ただし、大村が三年間のサイクルを担当した年度は他にも存在し、序章で指摘した通り、2017年現在複数のサイクルの全容が明らかになりつつある。本研究は、主として1972～74年度の期間における大村国語教室の実践に限定して考察を重ねてきた。その結果、ある単元が先行する単元を前提とした展開であることや、一つの単元として完結しているものがその後の単元の準備ともなっていることについての理解が可能になった。つまり、個々の単元は重層的な構造を持っており、個々の単元の理解のためには、カリキュラム全体の中に位置づけ直してみるものの有効性が本研究によって示された。今後の課題は、最後のサイクルとなったこの時期を、異なるサイクルとの比較を通して新たに意味づけることである。本研究のように、一つのサイクルに着目する方法を「縦軸からの検討」と考えるならば、今後の課題となる方法は「横軸からの検討」ということができるだろう。サイクル間の関係には以下のようなことがありうる。

- A 一つのサイクルには存在するが、別のサイクルには存在しない。
- B 二つ以上のサイクルに存在するものの、その内容や方法、実践時期に差異がある。
- C 二つ以上のサイクルに存在し、内容や方法、時期がほぼ共通している。

これらの場合、それぞれの異同に対する解釈の加え方によって単元の理解の仕方は異なることになる。一つの単元に対する理解の深まりは、大村国語教室の研究においても、今日の実践の構想においても新たな視点をもたらすことが期待できる。

## ② 大村国語教室における実践と資料の復元

大村の実践単元のいくつかは、全集である『大村はま国語教室』（筑摩書房、1982年～1985年）の各巻に収められた記録でその実際を知ることができる。ただし、カリキュラムの全体構造を捉えようとした場合に、そこには依然として明らかにされていない単元があることに気づく。本研究では、これまで具体的な単元の内容が明らかにされてこなかった、単元「一年生からの手紙」（2章）、「クラスの歌を作る」（3章）を、鳴門教育大学附属図書館大村はま文庫に所蔵されている学習者による学習記録と月例研究会の資料によって復元した。特に、大村自身によって単元の目的や意図が述べられている月例研究会の資料は、各単元の新たな側面を見出すことができる資料であるにも関わらず、これまであまり着目されて来なかった。このような諸資料を翻刻した上で、本研究で扱った1972～74年度以外の単元の実際についても復元し、それぞれのサイクルの中に個々の単元を位置づけていくことは、大村の実践単元への理解に資するものとなるだろう。

## ③ 一年間や三年間の授業実践の蓄積と報告

本研究の実践編においては、個々の単元や一学期間の単元学習カリキュラムの実践報告にとどまった。本来、単元学習カリキュラムは研究編で明らかにしたように、一年間あるいは三年間のまとまりを持って初めて意味を持つものである。今後、本研究の成果を踏まえて継続して実践を重ね、一年間や三年間の学習経験の蓄積を、各構成要素に基づいて整理したい。単元相互の関連を意識し続け、各構成要素の見通しを持って実践を今後も重ねていくことが、本研究の成果をより確かなものとするようになる。

## おわりに

早稲田大学大学院教育学研究科修士課程に入学して以降、様々な紆余曲折を経て本研究はまとまった。この間に、多くの方々からご指導・ご支援をいただいた。

修士課程在学時、当時早稲田大学教育・総合科学学術院特任教授でいらした桑原隆先生による「国語科教育特論」によって、単元学習が持つ魅力と奥深さに引き込まれ、研究テーマとするきっかけとなった。また、桑原先生には博士後期課程進学にあたって、研究の方向性について様々にご指導いただいた。和田敦彦先生には、修士課程在学時にお声掛けをいただき『国定教科書はいかに売られたか』（ひつじ書房、2011年）を執筆する機会を与えていただいた。過去の資料を発掘し、その資料を意義づけていく方法は、本研究の研究編においても活かされている。博士学位請求論文の提出の前には、幸田国広先生からご指導をいただく機会に恵まれた。学術用語の使い方や定義など、研究の基本とも言える部分を改めてご指摘いただき、自分の論文の全体構造を見直す契機となった。

本研究の第2部は「実践編」として、具体的な単元の報告とその考察に基づく今日の国語教室に対する提案をしている。国語教育の研究をする上で、実践を行う場にも恵まれた。2010年度から非常勤講師として早稲田大学本庄高等学院に勤務し、2013年度から現在まで専任教員として学習院中等科に勤務している。2015年度には、学校法人学習院から「安倍能成記念教育基金学術研究助成金」の助成を受け、研究を進めることができた。

単元の構想・実践にあたっては、大村も参加していた東京都中学校青年国語研究会（青国研）において、安居總子先生をはじめとする先生方にご指導いただいた。また、青国研のメンバーであり、大村と石川台中学校でご同僚だった広野昭甫先生には、当時の様子をうかがったり、単元に関する資料をいただいたりした。実践の復元にあたっては、資料が保管されている鳴門教育大学附属図書館にも足繁く通った。資料を手取るたびに魅力的な授業に圧倒され、少しでも大村実践に近づきたいという思いが研究の原動力となった。

恵まれた研究の環境もさることながら、町田守弘先生のご指導を学部生時代から継続して受けられたことが何よりも貴重なことであった。2006年に「国語表現論」で町田先生の授業を受けた時はまさに「衝撃」を受けた。表現したくなる話題や、他の学習者の表現を知ることによって世界が広がっていく感覚、授業案を提出した時の現場を想定したご指導等、その「衝撃」は枚挙にいとまがない。今日に至るまで、町田先生のご指導はどれもまさしく「楽しく、力のつく」ものであった。研究・実践両面にわたり、懇切丁寧にご指導いただいた町田先生に心から感謝申し上げます。ありがとうございました。



## 参考文献

- 秋田喜代美（2006）『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会
- 浅田孝紀（2010）「文章の脚色と古典の書き換え」町田守弘編『魅力ある言語活動の開発事典』東京法令
- 大村はま（1957）「「話すこと」の学習」日本国語教育学会編『国語の系統学習』東洋館出版（『大村はま国語教室』第2巻（筑摩書房、1983）所収）
- 大村はま（1962）「話し合い指導について」『国語通信』（『大村はま国語教室』第2巻（先出）所収）
- 大村はま/倉澤栄吉/野地潤家（1981）「話し合える人を育てる」『大村はまの国語教室』小学館（『大村はま国語教室』第2巻（先出）所収）
- 大村はま（1982～1985）『大村はま国語教室』全15巻・資料編4巻、筑摩書房
- 大村はま（1983a）「単元 私たちの生まれた一年間」『大村はま国語教室』第1巻、筑摩書房
- 大村はま（1983b）「初歩段階の討議指導にはどんな話題がよいか」『大村はま国語教室』第2巻、先出
- 大村はま（1983c）「単元 明治・大正・昭和の作文の歩み」『大村はま国語教室』第4巻、先出
- 大村はま（1983d）「意見文の指導」『大村はま国語教室』第6巻、先出
- 大村はま（1983e）「単元 国語学習発表会」『大村はま国語教室』第2巻、先出
- 大村はま・井上敏夫・森久保安美（1992）「対談 国語単元学習の諸問題—実践への指針」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開 I 理論編』東洋館出版社
- 大村はま（1994）『新編 教室をいきいきと I』筑摩書房
- 長田友紀（2002）「話し合い指導における教材化研究--談話理論による大村はま「話し合い指導の手引」の分析」『日本語と日本文学』35、筑波大学国語国文学会
- 長田友紀（2011）「国語教育における話し言葉指導の目標論の検討」『文藝言語研究 文藝篇』60、筑波大学文藝・言語学系
- 荻谷夏子・荻谷剛彦・大村はま（2003）『教えることの復権』ちくま新書
- 甲斐雄一郎（2003）「『大村はま国語教室』における学習の軌跡 1974年度卒業生の学習記録に基づく調査研究」『人文科教育研究』30、人文科教育学会

- 甲斐雄一郎（2004）『大村はま国語教室』における読書指導の軌跡 1968 年度卒業生の学習記録に基づく調査研究』『人文科教育研究』31、人文科教育学会
- 甲斐雄一郎（2010）「大村単元学習の研究」日本国語教育学会編『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 I 理論編』東洋館出版社
- 倉澤栄吉（1948）『国語学習指導の方法』世界社（『倉澤栄吉国語教育全集』第 1 巻、角川書店、1987 所収）
- 倉澤栄吉（1994）「教室コミュニケーションの基礎理論」安井總子/東京都中学校青年国語研究会編『中学校の表現指導 聞き手話し手を育てる』東洋館出版社
- 桑原隆（2010）「単元学習の思想」日本国語教育学会編『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 I 理論編』東洋館出版社
- 佐伯胖（1995）『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 坂口京子（2017）「国語科授業づくりにおけるカリキュラムの改善・改革 横断的視野と系統的視野、資質・能力の見取りと言語活動の設定」『教育科学 国語教育』806、明治図書
- 佐藤学（1996）『カリキュラムの批評』世織書房
- 佐藤学（1999）「カリキュラム研究と教師研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房
- 佐藤洋一（2005）「国語科の単元学習批判 「基礎学力」重視は“学びの系統性”から」『現代教育科学』580、明治図書
- 渋谷孝（1993）『国語科単元学習は成立するか』明治図書
- 田近洵一（1999）『増補版 戦後国語教育問題史』大修館書店
- 塚田泰彦（2010）「言語教育としての単元学習」日本国語教育学会編『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造 I 理論編』東洋館出版社
- 橋本暢夫（2001）『大村はま「国語教室」に学ぶ 新しい創造のために』溪水社
- 浜本純逸（2010）「監修者緒言」浜本純逸編『文学の授業づくりハンドブック』第 4 巻、溪水社
- 坂東智子（2011）「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」、『国語科教育』69、全国大学国語教育学会
- 坂東智子（2017）「中学校国語科年間カリキュラムに関する研究—大村はま昭和 54 年度の実践を中心に—」『研究論叢 人文科学・社会科学』66(1)、山口大学教育学部

- 平瀬正賢（2013）「大村はま国語教室におけるカリキュラムの研究 1972～1974年度「国語学習記録」の目次作りを中心に」『長崎大学 国語と教育』38、長崎大学国語国文学会
- 廣野昭甫（1975）「中学校段階の「学び方」を取り入れた授業」『教育科学国語教育』206、明治図書
- 廣野昭甫（2007）「生きて働く「実の場」の先駆者」『Educo』12、教育出版
- 府川源一郎（2013）「人間関係を育む言語活動」『月刊国語教育研究』493、日本国語教育学会
- 藤原頭（2000）「教師のカリキュラム経験」グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房
- 藤原頭（2008）「アプロプリエーションとしての国語科教科内容の学習」『国語科教育』64、全国大学国語教育学会
- 藤井永久子（2014）「大村はま氏の「書くこと(作文)のカリキュラム」の考察」『九州国語教育学会紀要』3、九州国語教育学会
- 藤井知弘（2014）「単元学習による授業の創造（1）読むことの学習における単元・カリキュラムのありかた」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』13、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター
- 町田守弘（2011）「「楽しく、力のつく」国語教育の創造—学習者の「いま、ここ」を見つめて—」町田守弘編著『明日の授業をどう創るか 学習者の「いま、ここ」を見つめる国語教育』三省堂
- 松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房
- 宮本浩子（2009）「大村はま国語学習記録指導のカリキュラム」『教育目標・評価学会紀要』19、教育目標・評価学会
- 安居總子（1987）『授業開きの構造』光村図書
- 安居總子（2010）「中学校における国語単元学習」日本国語教育学会編『豊かな言語活動が拓く 国語単元学習の創造VI 中学校編』、東洋館出版社
- 安居總子（2013）『中学校・国語科 今、「国語」を問う 教師のプロフェッショナルリズム』東洋館出版
-

- 山住勝広（2008）「ネットワークからノットワーキングへー活動理論の新しい世代」  
山住勝広・ユーリア・エンゲストローム編『ノットワーキング 結び合う人間活動の創造へ』新曜社
- 山元悦子(1994)「単元学習による国語学習カリキュラムの構想」『月刊国語教育研究』264、日本国語教育学会
- 李軍（2016）『日中漢字文化をいかした漢字・語彙指導法：「覚える」から「考える」へ』早稲田大学出版部
- 若木常佳（2001）『話し合う力を育てる授業の実際 系統性を意識した三年間』溪水社
- 若木常佳（2004）「話す・聞く能力を育成する国語科カリキュラム」『教育学研究紀要』50（2）、中国四国教育学会
- 若木常佳（2011）『話す・聞く能力育成に関する国語科学習指導の研究』風間書房
- 渡辺通子（2010）「『山月記』（中島敦）の授業実践史」前出『文学の授業づくりハンドブック』
- Engeström , Y （1987）.LEARNING BY EXPANDING: An activity-theoretical approach to developmental research.Orienta-Konsultit Oy （邦訳：山住勝広・松下佳代他訳（1999）『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社）
- Engeström , Y （1994）.Training for change: New approaches to instruction and learning in working Life. ILO International Labour Office （邦訳：松下佳代・三輪建二監訳（2010）『変革を生む研修のデザイン』鳳書房）

## 初出一覧（既発表論文・口頭発表と本研究との関係）

※博士論文としてまとめるにあたり、大幅に加筆修正を加えている。

### 序章

#### 【論文】

甲斐伊織(2016d)「国語科単元学習カリキュラムの系統性の見方 ―大村はまによる「話すことの系統表」によって―」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』24-1、早稲田大学大学院教育学研究科

### 第1章

#### 【口頭発表】

「入門期における「話し合い」の指導内容：大村はま国語教室における入門期の単元分析を通して」全国大学国語教育学会 全国大会 自由研究発表 2011年

#### 【論文】

甲斐伊織(2014a)「話し合い指導における話題選択の観点 ―大村はまによる入門単元の検討を通して―」『月刊国語教育研究』503、日本国語教育学会

### 第2章

#### 【論文】

甲斐伊織(2016b)「大村はま国語教室における観点の設定のカリキュラム ―単元「一年生からの手紙」への着目から―」『読書科学』58-2、日本読書学会

### 第3章

#### 【論文】

甲斐伊織(2016c)「大村はま国語教室における台本型手引きの変化からみる話し合い指導の系統 ―単元「クラスの歌を作る」の復元―」『国語科教育』80、全国大学国語教育学会

## 第4章

### 【論文】

甲斐伊織 (2016a) 「大村はま国語教室における人間関係を構築するカリキュラム 一単元「ことばの意味と使い方」の実践時期をめぐって一」『早稲田大学国語教育研究』36、早稲田大学国語教育学会

## 第5章

### 【口頭発表】

「大村はま国語教室における書くことのカリキュラム：昭和48年度実践「意見を書き合う」に着目して」全国大学国語教育学会 全国大会 自由研究発表 2010年

### 【論文】

甲斐伊織 (2017a) 「大村はま国語教室のカリキュラムにおける個々の単元の役割 一単元「課題図書について考える」の位置づけをめぐって一」『早稲田大学国語教育研究』37、早稲田大学国語教育学会

## 第6章

### 【論文】

甲斐伊織 (2011) 「単元を学習経験の束としてとらえる 一逸脱からの学び一」町田守弘編著『明日の授業をどう創るか 学習者の「いま、ここ」を見つめる国語教育』三省堂

## 第7章

### 【口頭発表】

「朗読発表会への過程で育む話し合いの基本 二つの詩から“春”を語り合う」日本国語教育学会 国語教育全国大会 校種別分科会 中学校部会 話すこと・聞くこと 2014年

### 【論文】

甲斐伊織 (2014b) 「朗読発表会への過程で育む話し合いの基本 一単元 声に出して読みたい“春”一」『学習院高等科紀要』12、学習院高等科

## 第8章

### 【論文】

甲斐伊織（2015）「実践報告：課題解決に向けた学習者による観点の設定 ―单元「知る・詠む・味わう 短歌の世界」における文集の検討を通して―」『学習院高等科紀要』13、学習院高等科

## 第9章

### 【口頭発表】

单元「人間・正岡子規 情報読書への入り口として」日本国語教育岩手県支部 国語教育イン盛岡 中学校実践提案 2013年

### 【論文】

甲斐伊織（2013）「実践報告：单元「人間・正岡子規」 ―情報読書の入り口として―」『学習院高等科紀要』11、学習院高等科

## 第10章

### 【論文】

甲斐伊織（2016e）「单元相互の関連を意識した学習経験の蓄積 ―中学校第一学年一学期の実践報告―」『学習院高等科紀要』14、学習院高等科

## 終章

書き下ろし

## 巻末資料

### 【論文】

甲斐伊織（2012）「大村はま国語教室における学習経験の蓄積 ―1975年度入学者の学習記録に基づく調査研究の観点―」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』20-1、早稲田大学大学院教育学研究科

## 巻末資料 1975年度入学者の学習経験の蓄積（2年間）

### 資料編・凡例

- ・本資料には授業日・授業回数・単元名・授業内容を記した。
- ・授業日・授業回数・授業内容は、学習者が作成した学習記録によるものである。
- ・すべての期間の学習記録が比較的多く残されていることから第一学年はA組、第二学年はE組の記録によった。
- ・複数の資料を参照しても記録が見つけれなかった期間は空欄にしてある。
- ・単元名の下に付した番号は、当該単元に関する言及がある全集の巻数及びその章数である。
- ・授業内容に記されている「/」は、実際の学習記録では改行していることを表す。

一年次 1975(昭和50)年度 A組				
日付	回	単元	授業内容	
414	1			一、私は あの人は この人は 二、お話 1 「はい」と 2 一度で聞く
418	2 3			一、学習記録を見て
419	4			読書生活の記録用意
421	5			読書生活の記録用意 続き
422	6			一、国語教室通信について
423	7			一、「読書日記」の書き方 / 二、まわして読む本 三、題材集めについて / 四、読みたい本を書く
426	8 9			一、教科書を見る / 二、便覧を見る / 三、文法の本を見る
430	10	朗読発表会		一、お話「さん」と「くん」 二、朗読会 1 この新鮮な気持ちを 2 グループごとに朗読の発表をする
506	11			一、通信4号を読む / 二、朗読の練習
507	12			一、自習「やさしい漢字教室」8～15 ページ
510	13 14			一、読書生活の評価 / 二、通信を読む / 三、朗読を練習する
511	15			一、話し合いの進め方
513	16			一、話し合いのしかた / 二、朗読の録音を聞く
514	17			一、話し合い 朗読会について
517	18 19			一、自習について / 二、話し合い / 三、テストについて



520	20		一、記録を整える / 二、発表会の準備	
521	21		一、プリントの書き方 / 二、グループで準備	
524	22 23		一、日程	
526	24		毛筆習字(文字四宝の点検)	
527	25		中間テスト	
531	26 27		朗読発表会 第一、二、四、五グループ	
602	28		毛筆習字	
603	29		第三、四グループ	
604	30		一、テストの答案を見て お話	
607	31 32		朗読発表会 七・八・九・十グループ	
609	33		話し言葉教室(季節とことば)楠本謙吉	
610	34		一、朗読発表会から学んだこと 作文	
611	35	「書こう話そう」 いっきと話す	一、「書こう話そう」学習準備 1 まず読む 2 いいのを選ぶ	
613	36		一、「書こう話そう」資料の作成	
614	37 38		一、「書こう話そう」 / 発表の内容を豊かに	
616	39 40		一、発表資料の作成	
617	41		一、通信の読み方確かめる / 二、発表の練習	
618	42		一、資料を整える / 二、発表の準備	
620	43		一、発表方法の確認	
621	44		一、喜ぶたいこと、考えなければいけないこと / 二、クリちゃんのことば 三、表すことの大切さ / (自分の存在を知らせる、自分の努力を大切に)	
623	45		一、毛筆書写(風光)	
624	46		一、発表、こういうふうにしたかな	
625	47		一、クリちゃんのおはなし -発表-	
628	4849		学習 記 の 集	一、集める(一) / 二、学習記録の作成(目次の作り方...よい目次) 三、作文の点の意味 上(内容)中(書き方)下(表記)
630	50			毛筆習字(風光の提出)
701	51			一、索引の作り方 / 二、記録を仕上げる
702	52			一、記録の仕上げ
705	53	テスト		
707	54	一、毛筆書写(真実)		
708	55	一、記録のしあげ		

709	56	導入 白銀の馬	一、お話を書こう(灯台とハマナデシコによって)
712	57 58		一、お話を書こう 1灯台とハマナデシコ 2 ?
714	59		一、暑中見舞い
714	60		一、夏休みの国語学習について / 二、発表
717	61		一、夏休みの学習 続き
902	62		一、夏休みの学習の始末 / 二、二学期の学習の準備
902	63	道 ハ 白銀の馬	一、作文「空中ブランコ乗りのキキ」別役実作(前文あらずじ)
904	64		一、みんなの「空中ブランコ乗りのキキ」(作文を読む)
906	65		一、もう一作書く「空中ブランコ乗りのキキ」
908	66		一、ひらがなを美しく
909	67	ついでに 学習記録	一、学習記録について学ぶ / よい目次、問題のある目次、私の目次
910	68		一、学習記録のあとがきによって考える
913	69		一、学習記録のあとがきから学ぶ
913	70	白銀の馬 6 I	一、「白銀の馬」でこんなふうに勉強しよう / 二、本を見る
916	71		一、さあ、よい作品を / 制作日記のこと、仕上げのかたち、提出日
917	72		一、「白銀の馬」制作
920	73		一、「白銀の馬」進める
922	74		一、自分の名の練習
923	75		一、読書生活通信の愛読者になろう
927	76 77		一、「白銀の馬」思いでになるようないい作品にしよう 読書生活の記録(読んだ本と読書ノートは読んだら書く)
929	78		一、文化(書写)
930	79		一、予定の確認 / 二、作品にかかる
1004	80 81		一、ものを出すということ / ものを出すということは大切なこと やらないことは一人前じゃない 二、作品を少しでもよいものに / 「よい」とは すじをはっきり・出る人物の性格をはっきりと
1006	82		一、文化(書写)
1007	83		一、白銀の馬 力作にしよう
1008	84		一、作品に挑む いどむとは
1011	85 86		一、いよいよ力をしぼって
1013	87		文化(書写)
1014	88		一、急がば回れ 落ち着いて書く 豊かに書く
1015	89		一、作品 少しでもよいものに、少しでも豊かに(報告の提出)
1018	90		中間テスト
1020	91		一、プリントを書く
1021	92		一、プリントを書く

1023	93		一、プリント仕上げ
1025	94	〔読 人 の 読 力 を 養 う た め に〕	一、本を知る窓 中学生は本を探せなければいけない。 本を知る。本を選ぶ。
1027	95		一、本を知る窓を開こう(まず出版案内の窓)
1027	96		一、本を知る窓 推薦の言葉や評を読みましょう
1029	97		一、案内パンフレットでわかったことを本にあたって考えてみる。
1030	98		一、本を知る窓を一つあけて(研究授業)
1101	99		一、研究会のこと / 二、今日は 100 時間め
1104	100		一、本を知る窓をひとつあけよう
1108	101		一、本を知る窓 まとめ / 「この本をこういう人にすすめよう」 よんな考えの人、どんな生活の人… / 題「私の推薦文」
1111	102		一、「白銀の馬」まとめ 「私たちの白銀の馬」
1115	103		吉田先生の授業
1117	104	一、私たちの白銀の馬 作文	
1118	105	書写	
1119	106	一、私たちの白銀の馬 仕上げて提出	
1122	107	一、読書生活の記録 1 もっとていねいに 2 これからは全部を書く 3 切り抜き 4 書き抜き	
1122	108	一、表記の復習 / 二、学習記録のまとめ	
1125	109	読 む 人 を 読 む 7 I 読 書 人 の 読 力 を 養 う た め に	一、「読む人をよむ」学習の準備 二、学習記録 テストについて、目次・あとがきについて
1126	110		一、「読む人をよむ」進め方のたしかめ 民話を読む カードをとりながら 読書の記録 はしがき この民話を読むまえに 解説の一 民話 尾なしぎつね
1129	111		一、文節と文の成分
1204	112		一、きょうはたくさん読もう / カードの取り方を確かめて
1205	113		期末テスト
1206	114		学力テスト
1208	115		一、今日はぐんぐん書き進める。 / カードをとる
1210	116		書き初めの練習
1211	117		一、本を読み進める / テストについて / 白銀の馬について
1215	118		一、話し合いのしかた / 二、話し合いの準備 発表練習 書写

1216	125			一、話し合い A・Bグループ
1217	126			一、話し合い C・D
1220	127 128			一、話し合い E・A・B・C
1223	129			一、話し合い D・Eグループ
1224	130			一、三学期に備えて 二、記録の整理 1文献を探す 2本を知る窓 3文法 / 4表記 5集める(1)(2) 6教科書のよい文を拾う(朗読会) 7作文(文集)
112	131			書写
113	132			一、通信を生かすくふうを加えよう / 二、「本を知る窓」
114	133			一、「本を知る窓」読み進める はさむテープにどこについてのものか書いておく
116	134			一、「風土記」を読み進める
117	135 136			一、できるだけ読み進めて報告する
120	137	本を知る窓 7I(「読書人の基礎能力を 養うために」)	文献の探索 7I(「読書人の基礎能力を 養うために」)	一、録画の予定と準備 / 二、「文献探索」の準備
121	138 139			一、放送について復習 / 二、文献の探索
121	140			一、「風土記」を読み進める このかたの推薦されているとおりだ① こんなこともよい 私なら推薦したい②
124	141			一、文献探索
124	142			一、発表 / この方の推薦の言葉通りのところがありました もっとこんな点も推薦したいと思います。
126	143			細筆書写
128	144			一、文献探索 / 提出 ことばについて考える 「風土記」の発表 / 「迎える」「促す」
129	145 146			一、文献 一種でも多く
131	147			一、文献探索のまとめ / 二、空中ブランコ乗りのキキ お話の続きは 三、次の単元の用意
202	148			「おほんのことば指 針」
203	149	一、このことばがこんなふうに使われている。		
204	150	一、このことばがこんなふうに使われている。		
207	151 152	NHKのアナウンサーによるインタビュー		
209	153	硬筆書写 詩を書く		

210	154			自分の予定を書く
214	155			一、今日の予定 自分の予定を書く
	156			一、今日の予定
216	157			一、集める(二)
217	158			一、仕上げに向かう
218	159			一、集める(二) プリント下書き
221	160			一、あとの予定の確かめ / 二、大切な準備は
	161			三、パネルディスカッション
223	162			一、プリントの内容をまとめる
224	163			一、討議の準備 / じゅうぶんな準備こそ討議の命
225	164			一、この例ほどの分類にはいるか 「地面が崩れ、深い落とし穴が皆を迎えた」
				一、討議 これほどの例に 「銀河のほとりにいくつかの散開星団を視野に迎えて楽しもうと、夏の夜空が更けるのを待つ」
226	165			一、討議これほどの分類に 「そよ風がつゆに濡れた若い羊歯の強い香りをのせてふたりを迎えた」
	166			
301	167			テスト
304	168			テスト
306	169	私の 編集 10		一、「中等新国語一」によって作る 1 一つの主題で作品集を作る(編集) 2 「国語学習事項索引」を作る(作成)
	170			二、主題を探りながら読む「針路、西」
308	171			一、主題を探りながら読む 1 「針路、西」つづき / 2 爪王
309	172			一、主題を探りながら読む「少年の日の思い出」 / 二 朗読の準備 三、索引の作成
310	173			一、朗読 全員「杜子春」
313	174			一、朗読 女子「赤毛のアン」 / 二、朗読 男子「宮沢賢治」
	174			
316	176			一、学習記録のこと / 二、「私の編集」まとめ
317	177			一、まとめる「私の編集」「索引」

二年次 1976(昭和51)年度 E組				
日付	回	単元	授業内容	
408	1		一、学習準備 / 1 決意 / 2 「読書生活の記録」の整備	
412	2		一 (1)の時間の記録の確かめ 二、読書生活の記録 1整備、2内容の確かめ	
415	3	「国語 習 案 」作成 10II	一、読書生活の記録 書き方・内容の確かめ 二、学習準備の二 「中等新国語二」の学習事項索引の作成…本の活用のために	
416	4		前の時間の感想から / 一、事項索引を作ろう 本の活用のために	
419	5		一、感想を発表する / 二、索引の作成	
420	6		一、記録の整え(自習)	
422	7		一、(7)の時間の報告と確かめ / 二、索引のカードをとる	
426	8		一、索引カードを終わる / 二、実習・練習の時間の内容 三、語句カードの扱い 1 ナンバーの付いた語句 2 慣用句や呼びあうことば	
427	9		一、索引の仕上げ	
430	10		「中等 新国語 」を読む —この視 から— 10II	一、「この視点から」 学習の進め方 私ほどの視点から? 計画をたてる
506	11			一、聴写「シンガポールのお正月」 / 二、行書を覚える 三、書き入れながら味わう
507	12			一、それぞれの研究について 1 方法を考え計画をたてる 2 日程を決める 二、計画によって進める
510	13	一、今日の予定 書き出しと結びを書く / 少年について調べるなど		
511	14	一、今日の予定 書き出しを書く結びを書く		
513	15	一、形を整えたいひらがな / 二、行書 三、作文 お話に書き継ぐ(インドのお話・ある日ねずみが~)		
514	16	一、今日の予定 分類…書き出し		
519	17	一、学習記録のこと(見出しをつけよう) 二、今日の予定(カードを書き続ける)		
520	18	一、敬語の使い方 / 二、形を整えて書く / 三、糸へんのくずしかた 四、話を聞いて要旨を書く(大意・要点・要旨) / 五、要点を表にまとめる		
521	19	一、テストについて / 二、分類 教科書を読む		
524	20	一、予定の確かめ 二、比較 / (美を求める心、サーカスの馬、の書き出し・結びの比較)		

526	25 26			一、本を読む(サーカスの馬を読んで) 二、書き出しの比較(サーカスの馬、美を求める心)
531	28			一、文学作品との比較 / 二、説明文・意見文との比較
602	29 30			一、文学作品との比較
603	31			一、説明文と意見文
607	32			一、下書き
609	33 34			一、前書き / 二、後書き / 三、思ったことをまとめる 四、残りのを仕上げてプリント / 五、見直す
611	35			一、資料を生かして 1 他のグループに質問を提出する。 / 2 発表の準備 (資料のはじからはじめまで言わない 見たこと読んでわかることは言わない) 聞く身になる
614	36			一、資料を見、質問や希望の事項をまとめる / 1 類義語・対義語
615	37 38			一、発表の準備 はじめのことば、始話、疑問点、気づいたこと、おわりのことば、進行
617	39			一、「中等新国語二」を読む 1 少年の姿に視点をおいて / 2 固有名詞に視点をおいて
618	41			一、研究発表「中等新国語二」を読む 1 文末表現に視点をおいて / 2 複合語に視点をおいて
621	42			一、研究発表「中等新国語二」を読む 1 文章の冒頭と結びに視点をおいて 2 「符号」に視点をおいて
623	43 44			一、研究発表「中等新国語二」を読む 1 類義語・対義語に視点をおいて 2 写真、挿絵、図表などに視点をおいて
624	45			一、読書計画 1 計画のたて方 2 立案 / 擬人法・比喩に視点をおいて 二、発表資料・発表の向上のために
625	46			一、研究発表「中等新国語二」を読む 1 漢語に視点をおいて 2 カタカナで書かれた語句に視点をおいて
	47			一、研究発表「中等新国語二」を読む 1 類義語・対義語に視点をおいて 2 固有名詞に視点をおいて
630	48 49			一、研究発表をさらにりっぱにするために / 二、復習
702	50			一、テスト
707	52 53			一、予定 / 二、学習記録のまとめ / 三、読書について考える

708	54			資料欠(他クラス(A組)は毛筆書写など)
709	55			
712	56			
713	57			
714	58			一、スピーチ / 二、夏休みの学習について
715	59			一、「本の利用」の学習 / 本を使って「注」をつける・学習の進め方 二、表紙に内容紹介を書く
715	60			一、表紙に紹介を書く
716	61			一、私の紹介文は 二、どのことばに「注」をつけようか 三、ここに「注」を
903	62			一、報告 1読んだ本 2文集について / 二、読書生活の記録の確かめ 三、読んだ本について話し合いの準備のしかた
908	63	夏休みの読書について語り合ふ会		一、談話(中止) 二、読書会「夏休みの読書について語り合う会」準備 1 内容 2 資料プリント
909	64			一、読書会 佐野「ホウムズ」井出「地球最後の日」 小池「老人と海」、渡辺「愛の旅立ち」ら9名
913	65			一、読書会 和田「流れる固体」、山田「歩いて出会った六大陸」、 岸田「ふたりのイーダ」、吉沢「ゴーシュ」
916	66			一、読書会 若月「火星への道」、前山「罪と罰」ら7名
917	67			一、読書会 北原「ひとすじの道」ら
920	69			一、「各国に生きる現代の子供たちの姿」 / 学習の進め方 予定
922	70	各国に生きる現代の子供たちの姿 7Ⅱ		一、各自で読む 少しでも多く / 記録 1視点の表 2 カード
924	72			一、各自で読む
927	73			一、各自で読む
929	74			一、少しでも多く読もう。カードの記入も
929	75			一、予定を確定する。 / 二、読み続ける。
930	76			一、どんどん読む。
1004	77			一、少しでも多く読む。
1012	78			一、「ここに視点をおいて」 / 自分の案を立てる
1013	79			一、「この作品はここに視点をおいたら」 / わら半紙に案を書き、時間の終わりに提出
1013	80			
1015	81			



1018	82			<p>一、「発言のいろいろ」を学ぶ / 「いけない」「いい」と考えない  そう思ったら言った方がいい / 相手の話をよく聞いて応じる  何か言われたら必ず口を開く</p> <p>二、話し合いの準備</p>
1019	83			一、話し合い準備(ふれあい)
	84			一、話し合い(ふれあい)練習的に
1020	85			一、「ふれあい」ということに視点をおいて世界の子どもの生きている姿を考えるにはどの本を主な材料にしようか。
	86			一、次の準備
1022	87			一、「なぞをとく・探検」「おとなの世界にふみこむころ」の問題に視点をおいて世界の子供のいきている姿を考えるにはどの本を主な材料にしようか。
1025	88			1 おとなの世界にふみこむころ / 2 いどむ
1026	89			一、話し合い / 二、私の案をまとめる
1027	90			自習(本を読む)
1029	91			一、「この視点から考えるときはこの本を」
	92			二、「こんな場面で各国の子どもたちが / ○どうするか○なんというか」考えたい
1101	93			一、選ばれた本 / 二、場面の付け加え
1105	94			テストについて(話し合い) / 本を読み足す
1108	95			一、こんな場合にどうするだろう、なんと言うだろう / どこからか来た少女
1109	96			一、こんな場合にどうするだろう、なんと言うだろう(話し合い) (1)7 明生と良二、アレン中佐のサイン
1110	97			一、こんな場合にどうするだろう、なんと言うだろう(話し合い)
	98			(1)5 いっせいに花咲く町 / (2)2 クローディアの秘密
1112	99			一、こんな場合にどうするだろう、なんと言うだろう(話し合い) 明生と良二 / (3)5 新ロビンソン・クルーソー / (3)8 ジョコンダ夫人の肖像 (7)3 愛の旅立ち
1115	100			一、こんな場合にどうするだろう、なんと言うだろう(話し合い) (3)8 モモ・クローディア / (7)3 いっせいに花咲く町 一郎
1116	101			一、こんな場合にどうするだろう、なんと言うだろう(話し合い) (7)6, (6)1, (8)4
1117	102			一、学習の成果をしっかりと書き残そう
	103			
1119	104			一、まとめの文章をゆたかに書こう
1122	105			一、内容のゆたかな重みのある作品にしよう
1124	106			一、しっかりと書き上げる。
	107			
1126	108			一、「古典への門」枕草子
1129	109			一、予定と復習

1130	110	私たちの作 たこ ばあそび I	一、ことばあそび / こんなめあて、こんなふうに	
1201	111		期末テスト	
1204	112		学力テスト	
1206	113		一、ことばの力のつく楽しい遊びを考えよう	
1207	114		一、アイデアを出し合おう・そだてあおう	
1208	115 116		一、「ことばあそび」を作ろう / 力のつく たのしいのを	
1210	117		一、ことばあそびを作る	
1213	118		答案を返すにあたって / 一、「言葉遊び」をつくる	
1214	119		一、ことばあそび 1この場面にはどんなことわざ？ 2 熟語作り	
1215	120 121		一、このことばづかいをどう考えたらよいだろうか 学習の進め方・グループ作りをして席を決める	
1217	122		一、準備(自習)アンケートについて クラスの中で	
1220	123			
1221	124		一、学習記録の作成について	
1222	125 126		一、ことばあそび仕上げ / 二、作ったのであそぶ(交換して) 一、プリント	
1224	127		一、ことば遊び仕上げ	
110	128			一、書き初め 清書
112	129 130			一、学習記録の向上のために / 二、書き初めについて 三、三学期の予定 / 四、各国に生きる現代の子どもたちの姿 まとめ
113	131		一、作文 題材を集める / いろいろな目の付け方 個人文集に載せる作文(やさしい文章教室 P27・P8を讀んで)	
114	132		一、学習記録の提出 / ことばのゲーム	
117	133	インタビューの練習・III 「インタビューの練習」考 たよいか	一、インタビューのために / どんな資料を用意しようか	
119	134		一、話の内容と順序 / 資料を加える方法	
	135		一、アンケート 1説明・質問、2各自の答え	
120	136		一、アンケートのまとめ	
121	137		一、記録の練習	
124	138		一、インタビューの練習 / 尋ね方、記録、報告	
125	139		一、記録・報告の練習	
126	140 141		一、準備と練習 本番(命令の時に「ください」を使うのはおかしいというのをきいた)	
127	142		一、このことばづかいをどう考えたらよいか (1)倉沢(2)古矢弘(3)先生(4)くん 二、インタビューの経験から学んだこと	
131	143			欠課
202	144		自習 一、やさしい文章教室 50~91 すきなところから読む	
	145		自習 一、やさしい文章教室 始めからやる 文章を書く	

203	146			自習一、「身体語彙による表現」プリントをとじてなおす	
204	147			自習一、語源を楽しむ	
207	148	古 へ 門 ― 枕 草 子 よ て ― 3 II		一、「古典への門」として 枕草子を読む / 1学習の進め方 2読む	
209	149 150			一、てびきを見直す / 二、分担のところをよむ	
210	151			一、読む	
214	152			一、読み進める カード 朗読分担	
216	153 154			一、ぐんとはかどらせよう / カード(同感)を書く	
217	155			一、調べることが156で終わるように進める。	
218	156			一、読む練習 カードの内容を豊かに	
221	157			一、まとめの文章を書く。	
223	158 159			一、今日は大いに進めよう。できるだけ内容を豊かに	
224	160			一、今日は書き上げよう。	
225	161			一、テストに備えて復習	
228	162			枕草子 朗読会	
302	163				期末テスト
304	164				学力テスト
305	165	こ と ば の 学 習 「 切 る 」 9 I		一、一つのことばがこんなにもいろいろな意味で働く その一つのことばは「切る」 一人一つの意味。場面を考える。場面を話しては言葉を当て合う。	
309	166 167			一、お話を作る / 二、話し方練習	
314	168			一、「切る」は「切る」でもこの「切る」は？	
	169			自習一、「語源のたのしみ」によって語源を楽しむ。	
316	170 171			一、ことばの学習のまとめ / 二、あとの予定・提出 三、学習しなかった単元のあらまし / 四、学習記録まとめの用意 五、テストの始末	