

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

—単元「ことばの意味と使い方」の実践時期をめぐって—

甲 斐 伊 織

一 はじめに

本研究は大村はま国語教室における人間関係の構築過程とその進捗に伴う指導内容の変化について、単元の設定時期の変化を手掛かりにカリキュラムの観点から考察を試みるものである。国語科における人間関係の構築に関する研究は、二〇一三年五月と二〇一五年五月に日本国語教育学会の学会誌『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、近年その機運が高まっているといえる。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捉えられそうである。しかし、府川源一郎(二〇一三)¹⁾が「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」(二二頁)と述べるように、言語活動と人間関係の構築の間には関連があると考えられる¹⁾。

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、大村はまがいる。大村(一九六二)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」(一八二頁)としつつも、「そういつて国語教室の指導から略してしまふ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。以上の大村の言葉は、大村国語教室において人間関係の構築が意識されていたことを示すものである。

本研究では、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るながら、実践時期が変化している単元「ことばの意味と使

い方」に着目する。この単元は、一九六四年度と一九六六年度には、中学校入学直後の一年生を対象として実践されている。しかし、一九七二年度にはほぼ同じ内容の単元が三学期に実践されているのである。その実践時期の移動の一つの根拠として、人間関係の構築の度合が入学直後よりも進んでいる三学期に実践する方が、単元の内容を勘案すると適切であるという大村の判断があったものと考えられる。そこで、一九七二年度入学者の三年間の学習経験、特に人間関係の構築過程とその進捗に伴う指導内容について検討し、単元「ことばの意味と使い方」の位置付けを探りなが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を明らかにしたい。

二 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

大村(一九八三)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」(四一一頁)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³⁾。その一方で、その「個人を育てるため」に必要な教室内での人間関係に關してしばしば言及している。例えば大村(一九六二)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ぬこと」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」(二八二頁)を挙げている。これは、学習者一人

ひとりの成長によってそれぞれが自立し、互いを認め合える存在でなければ、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。換言すれば、大村国語教室においては、人間関係の基本は自立した個人の存在である、ということである。そのため、甲斐雄一郎(二〇一〇)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」(二二三頁)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」(二二三頁)と指摘している⁴⁾。

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、大村が提示した話すことの学習の成立させる条件について示した一覧表の存在によっても裏付けられる。大村(一九五七)は話すことの学習を成立させる条件について、「言語内の条件(音声・語・文・話)」と「言語外の条件(ことば・場)」に分け、それぞれの内容を難易度によって分類した一覧表を作成した⁵⁾。そして、「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の論理があるものとしてとら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(二〇一一)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。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。本研究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るか」が、課題として残されているとし、その解決方法として、「両極を同時に実現させる実践を設定する」とことと「両極それぞれを重視したカリキュラムを設定する」ことの二通りを示している。ここでは「両極それぞれを重視したカリキュラムを設定」した具体例として大村国語教室をとらえ、考察を進めることにする。

三 大村国語教室における人間関係の構築に関する学習の蓄積

三―一 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ここではみていくことにしたい。そのために、一九七二年度三学期に第一学年を対象として行われた単元「ことばの意味と使い方」に着目する。この単元は、複数年度にわたって第一学年を対象として実践されているものである。しかし、実践される年度によって、実践の時期が変化している。一九六四年度と一九六六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、一九七二年度以降は入門単元として行われておらず、一九七二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として実践した単元を一年の終盤の時期に位置付け直したのである。

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なされている。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の検討を行う。

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」が配布されている。この手引きは、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。たとえば、「―――」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、×になっていないのですが、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。先に挙げた大村が示した「一覧表の「言語外条件」」に基づけば、「初対面」の人と話をするのは難易度が高いということを意味している。そ

のため、中学校入学直後の人間関係が構築されていない段階での話し合いにおいて、他の学習者が作成した例文について批判的な意見を述べることは難易度が高く、実践が困難な学習活動ということになる。このような状況から、大村はこの単元の実践時期を一学期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つたといえる。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つて構築されてきたはずである。

以上のことを踏まえ、一九七二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。

三―二 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 あとがきに学ぶ／夏休みの報告文集

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特に行わ

れているのは、「国語学習入門」「小さな研究」「あとがきに学ぶ」「国語学習発表会」の四点である。以下、各単元の概要を見ていく。

大村国語教室における人間関係の構築の基本となるのは、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ように、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ている。

続く一学期後半には、単元「あとがきに学ぶ」が実践されている。これは、一冊目の学習記録を作成した後に書くあとがきの学級全員分を冊子にまとめ、それを読み合つて感想を書くというものである。手引きは「——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、と思いません」というように、共感や称賛、同意のコメントと併せて疑問や付け足すことを「あとがき集」から発見するよう促す内容となっている。

その次に行われる単元「小さな研究」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、「これとこれをくくつたのは、どうしてですか」のように、疑問を示すものもある。

二学期には、四七時間をかけて行われた大型単元「国語学習発表会」がある。この発表会は、複数の学習の成果を発表する場であり、ここではその内容のうち、「文集の研究」について取り上げる。「文集の研究」では、夏休みの報告をまとめた文集が配布される。この単元において配布される文集は、目次や表紙がっていない。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、題の付け方など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のみの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。それまでに構築された人間関係に基づいて実践された単元が「ことばの意味と使い方」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することが可能となった要因として、ここまでの社会的情緒領域にあたる人間関係を構築する学習経験の蓄積が挙げられる。

四 単元「ことばの意味と使い方」以降の指導内容の変化

大村（一九九四）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つている必要がある」（二六二頁）と述べている。この言葉を裏付けるように、一九七二年度～七四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、あるいは学習者ごとに資料や着眼点等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目標を達成するために不可欠なものとなる。単元の目標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

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

第三学年一学期

明治・大正・昭和作文の歩み／修学旅行二

二学期

課題図書について考える／意見文を書く／

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／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の課題が異なっているのは、「二年生からの手紙」「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、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」など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」も同様の形式である。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、学習者は月ごとにグループに分かれ、当時のものの方や考え方、時代の状況などを理解し、それをまとめて報告をしあう。そして、担当した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。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などを知るには、他の学習者の発表を聞くしかない。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、他の学習者の発表を聞かざるを得ないのである。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、学級全体の不利益につながるということの意味する。

続く「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」各単元も同様に、それぞれの問いに対してグループごと、学習者ごとに課題が異なる。「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、価値観や社会の変遷を知ることが全体の問いとなる。この問いに対し、資料である『中学生日本つづり方作文全集』の巻構成に従い、家庭生活、家族・隣人、学校生活・社会生活など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）の捉え方を知ることが単元の問いとなる。そして、自然、生活・風俗、性質（国民性）などの六観点が示されており、各グループでこれらの観点を担当する。

「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」の各単元において、各グループ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、各単元の問いに答えを見出ししていくのである。

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五単元は、一―三〇授業時数をかけて行われた大型の単元である。カリキュラムの大部分を構成する大型の単元において、課題が学習者によって異なる形式を大村が選択した根拠は、甲斐雄一郎の指摘する「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」（先出）という関係が大村国語教室において構築されていた、とする大村の判断にあったと考えられる。そして、これらの単元においては、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、注意点等が記載された手引きは用いられていない。このことが示すのは、ここまで用いてきた術語によるならば、社会的情緒領域よりも、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。

このような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つて意味を持ち、同様に自分の学びが他の学習者にとつ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きたことを示しているといえる。

五 おわりに―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

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付けられる。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目標に対して学習者・グループごとに異なる課題が与えられていた。これらの単元は、複数の観点から目標に向かうものとして理解できる。

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つてもたらされた「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にとって有益となることと、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。よつて、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付けられた単元「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の指導に重点が移つていく過程となっている。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カリキュラムは、国語科における二方向の目標の統合について一つの具体例としても理解できる。

本研究では人間関係の構築過程という観点から、大村国語教室の三年間のカリキュラムを検討した。今後の課題は、目標に即して資料を考察するための観点の設定や、話し合い・発表・作文等の表現方法に関する知識やその運用能力の獲得の視点などから、当該年度の実践を検討することである。以上の検討を経て、よりそのカリキュラムの構造・構成要素を明らかにし、単元学習とカリキュラムの関連について考察していくことにしたい。

注

- 1 府川源一郎(二〇一三)「人間関係を育む言語活動」『月刊国語教育研究』四九三集、日本国語教育学会
- 2 大村はま(一九六三)『話し合い』指導について』『国語通信』(引用は「大村はま国語教室」第二巻、筑摩書房、一九八三)
- 3 大村はま(一九八三)「単元 私たちの生まれた一年間」『大村はま国語教室』第一巻、筑摩書房
- 4 甲斐雄一郎(二〇一〇)「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
- 5 大村はま(一九五七)『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(引用は「大村はま国語教室」第二巻、先出)
- 6 長田友紀(二〇一三)「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』六〇集 筑波大学文藝・言語学系

7 本研究における各単元に関する記述は、特に断らない限り大村はま文庫所蔵の学習記録と全集である『大村はま国語教室』(筑摩書房)を参考にして
いる。

8 『大村はま国語教室』第二巻(先出)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一月に実践されたことと記載されている。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、二学期である一月に単元「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(二〇一三)『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)等の表記も一月の実践とされている。本研究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一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。同一の年度内における学級間での実践された単元や実践時期の差異に関する考察は別稿に譲りたい。

9 甲斐伊織(二〇一四・三)『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』五〇三集、日本国語教育学会)は、単元「ことばの意味と使い方」の実践時期が年度によって変化していることに着目し、中学校入学直後の話し合い入門時期に適切な話題の選択について考察を行っている。

10 大村はま(一九九四)『新編 教室をいきいきと』(筑摩書房)

付記
本研究は、平成二十七年学習院安倍能成記念教育基金学術研究助成金の助成を受けている。

(学習院中等科・早稲田大学(院))