東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

大村はま「国語科単元学習」における「観点の設定のカリキュラム」を再検討する

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2021-07-05 キーワード (Ja): キーワード (En): Ohmura Hama, Tangen Gakusyu, viewpoint, Max Weber, Idealtypus 作成者: 新妻, 千紘 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173394

大村はま「国語科単元学習」における「観点の設定のカリキュラム」を再検討する

――「目的合理的解明」に対する「反証」としての「意図せざる結果」に着目して ――

新　妻　千　紘*

1．はじめに

戦後を代表する国語科教育の実践者，大村はまに対しては，今まで様々な評価及び研究がなされてきているが，その実態については明確に理解されていないという現状がある。

例えば，生徒一人一人に異なる教材を作成するという大村独自の指導方法に対しては，生徒一人一人の個性を尊重する姿勢が表れている[1]，あるいは，その残した記録の膨大さは注目に値する[2]といった評価を得ているが，なぜ多大な労力を前提とするこのような指導方法が大村にとって必然であったのかについては明らかにされてはいない。生徒一人一人に異なる教材を与えることは，生徒の個性を尊重するための必要条件であるとは必ずしも言えない。また，教材作成にかける時間や残された記録が多いという事実が直接教師の有能さを示すものであるとも一概には言えない。それでは，なぜ大村はまはそのような実践を行ったのであろうか。

近年，大村の実践をより明晰に理解するための方法として，マックス・ウェーバーの議論に基づく理解的方法というアプローチが提案されている[3]。先に挙げた例が，大村に対する外からの評価を前提に大村の指導方法を検討しているのに対し，理解的方法は，まず大村自身の主観的評価を検討することで，大村の指導方法がどのような目的に基づいて導き出されているのかを明らかにする。前者の場合，研究者自身の主観的評価が研究内容に干渉することで，研究内容が実態とかけ離れていく，あるいは，無自覚のうちに限定された枠組みによって対象を捉えることが常態化するといった問題が発生しやすい。一方，後者の場合，研究対象の行為を説明可能な目的と行動の連関によって捉えることで，明示された枠組みのもとに検証可能な形で対象の全体像を把握することができる。ウェーバーは，このような研究の手法を「目的合理的解明」と呼び，理解社会学においてそれらは最も高い「明証性」（エヴィデンツ）を持つと述べている[4]。

ところで，教育という場では，しばしば「意図せざる結果」というものが生じ得る。「意図せざる結果」は，社会学や経済学において頻繁に用いられる用語であるが，教育学の場合，「反面教師」という事象が最も一般的な用例であろう。すなわち，教師と相反する主観的評価を殊更に強く学び取ってしまう場合であるが，それは教師の意図とは外れたところに起こる現象である。研究対象の目的と方法の連関によって実践の解明を目指す理解的方法において，「意図せざる結果」は研究の根幹に関わる重大な変数となる可能性がある。しかしながら，大村の場合，「教えるということ」に関して，その結果までを含んで責任を全うすることを生涯の課題としていた[5]ことから「意図せざる結果」は全く見出されないか，見出されても極めてわずかであったことが推測される。

ところが，このような想定，すなわち仮説の「反証」となり得る論稿がある。甲斐伊織による「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[6]」である。甲斐によ

＊　にいづま　ちひろ　東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
キーワード：大村はま／単元学習／観点／マックス・ウェーバー／理念型

れば，子どもの「学習経験の総体」の中に，学習者自身が主体的に観点を設定し課題を解決するカリキュラムを見出すことができると言う。ところで，「学習経験の総体」とは，教師の意図とは無関係に，学習者が何を経験したか，という観点から実践を捉えるものである。従って，大村の意図とは外れたところに，カリキュラムとして位置付けることができるほど精度の高い実践が展開されているとすれば，その中に大村はまの目的合理的解明における理解に対する「反証」が見出される可能性がある。

本稿では，甲斐伊織による論稿が，このような理解における「反証」を見出しうるものであるか否かを判断するために，その実証の過程を改めて検討し直すこととしたい。なぜなら，正確な判断は仮説の整合性とともに，それと関連する事実の精査に求めるべきだからである。そうすることによって，理解的方法の有効性自体もまた，再度検討することができるだろう。

なお，本研究は，理論研究及び歴史研究であり，倫理的配慮を必要としない範囲内で行ったものであることを付記しておく。

2．甲斐伊織が提唱する「観点の設定のカリキュラム」の概要

2．1　「観点の設定のカリキュラム」の概要

まず甲斐伊織が提唱する大村はま「国語科単元学習」における「観点の設定のカリキュラム」の概要を見ていくことにしよう。

甲斐は安居總子による論稿から，国語科単元学習における目標は「学習者が主体となって課題の解決に向かう」ことにあると位置づけている[7]。そして，エンゲストローム，松下佳代，藤原顕の議論に基づき，課題解決の学習を構成する要素として〈対象〉〈道具〉というタームを導いている[8]。

甲斐は，〈対象〉〈道具〉というタームは，課題解決の学習の二つの段階を示すものであるとしている。すなわち，〈対象〉とは，知識や方法を習得する段階，そして，〈道具〉とは，習得した知識や方法を実際に用いて課題の解決に向かう段階である。

続いて，甲斐は，大村はま「国語科単元学習」には，「観点の設定」を〈対象〉及び〈道具〉として位置づけることが可能な単元[9]の一群が存在するのではないか，という仮説を提示する。そして，1972年度入学者に対して三年間継続して行われた「観点の設定」に関わる学習経験の総体を「観点の設定のカリキュラム」と位置づけ，その仮説の検証を試みた[10]。

続いて，「観点の設定のカリキュラム」の具体的様相について見ていこう。

2．2　甲斐雄一郎の先行研究に見る「観点の設定のカリキュラム」

「観点の設定のカリキュラム」を提唱するにあたって，甲斐伊織が重要な先行研究として挙げているのが甲斐雄一郎による「大村単元学習指導の研究[11]」である。甲斐雄一郎は，1972年度から1974年度の学習者に対する大村の単元には，次のような「段階」を見出すことが可能であると述べている。

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[12]。

甲斐雄一郎の先行研究に基づけば，第一学年一学期は，「観点の設定」が〈対象〉の位置にあり，第三学年一学期及び二学期は「観点の設定」が〈道具〉の位置にあると捉えられると甲斐伊織は述べている[13]。換言すれば，観点を設定することの重要性そのものを学習する〈対象〉の段階から，自ら観点を設定することで課題解決に向かう〈道具〉の段階へと発展していく過程を見出すことが可能であるということである。ただし，「観点の設定のカリキュラム」を具体化していくうえで，

甲斐雄一郎の先行研究には欠落部分が存在する。上記の「段階」に対して，甲斐雄一郎が提示した，対応する単元は次の通りである。

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」[14]

甲斐雄一郎の先行研究においては，第一学年二学期から第二学年三学期の間に「観点の設定のカリキュラム」に該当すると想定できる単元が示されていない[15]。なぜなら，指導者である大村が提示した観点を用いた学習は存在するものの，学習者が自ら観点を設定することに基点の置かれた単元が，甲斐雄一郎によっては見いだされていないためである。

そこで，甲斐伊織は，鳴門教育大学付属図書館大村はま文庫の学習記録を調査することによって，欠落部分に当たる単元の復元を行った。それが第二学年二学期に行われた単元，「一年生からの手紙」である。

2．3　単元「一年生からの手紙」に見る学習経験の蓄積

甲斐伊織によると「一年生からの手紙」は，二年生が作成した文集に対する一年生の感想が綴られた手紙を生徒自ら設定した観点によって分析し，分析に基づいて文集に対する自己評価を行うことを課題とした単元である[16]。では，「一年生からの手紙」は「観点の設定のカリキュラム」の全体にどのように位置づけられたのだろうか。

甲斐伊織が「観点の設定のカリキュラム」の構想にあたって着目しているのは，観点を設定するための手引き，そして，話し合いの有無である[17]。単元「一年生からの手紙」には，観点を探し出すための詳細な手引きが提示されていない一方で，分析する観点を選ぶためにクラス全体での話し合いがなされていると言う。その二点が意味するのは，「観点の設定のカリキュラム」における段階性である。

甲斐伊織は，第二学年に行われた「一年生からの手紙」は，第一学年に行われた「小さな研究」における学習経験の蓄積を前提としているために，手引きの省略が可能であったと推測している。そして，第三学年一学期に行われた「明治・大正・昭和の作文の歩み」は，個別の相談はなされているものの，手引き及び，全体での話し合いが省略されており，さらに，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」においては，観点の設定はすべて学習者に委ねられているとしている[18]。このように，手引き及び話し合いを省略していく過程に，「観点の設定」が〈対象〉から〈道具〉へと移行していく過程が見出せるとともに，学習者が主体となって課題を解決する学習の実現がなされているというのが甲斐伊織の出した結論である[19]。

3．「観点の設定のカリキュラム」における大村はまの意図

さて，甲斐伊織の論稿には，「観点の設定のカリキュラム」は大村が意図して行ったのかどうか，という点について明確には触れられていない。

学習経験の総体をカリキュラムとして捉えるという手法に則れば，「観点の設定のカリキュラム」には，大村はまが意図せずして実現した何らかの結果を含んでいる可能性がある。一方で，甲斐伊織は第三学年二学期に行われた単元において，手引きや話し合いの省略がなされているのは「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，とする大村の判断によるものである[20]」と述べている。「観点の設定のカリキュラム」の成立に大村の判断が関わっているならば，甲斐伊織の論稿は大村実践のさらなる目的合理的理解を進めうる研究として捉えられることになるだろう。

そこで，甲斐伊織の論稿の位置づけを明確にするために，大村の著作を元にして，「観点の設定のカリキュラム」における大村はまの意図の有無について検討してみたい。

3．1　単元「小さな研究」に見る大村はまの意図の検討

単元「小さな研究　文章や話の題はどのようにつけられているか」は，昭和47年（1972年）7月石川台中

学校の第一学年に対して行われた。七つの談話と十の文章につけられた題を，生徒が設定した観点によって分類し，話し合いを経て分類の結果を報告する文章を書く活動である。「小さな研究」について，甲斐雄一郎は「観点それ自体，またその設定の仕方の重要性に気付く」段階と捉えており，甲斐伊織は「観点の設定」が〈対象〉の位置にある単元として考えている。本単元の詳細については『大村はま国語教室　第十巻[21]』に収録されている。

単元「小さな研究」を紹介するまえがきにおいて，大村は次のように述べている。

> 教科書の教材は，ていねいに読む，繰り返し読む，そして，正しく読みとることが大切にされている。そのことを一遍ずつの文章について追求するのでなく，教科書全体を一冊の本としてその目的に向かう学習を進めたものが，これである。（中略）題がどんなふうにつけられているかを考えようとすれば，どうしても文章全体を頭に入れなければならない。分類するときはもちろん話し合いになって，その題は，この分類に入れるほうが，より適切ではないか，などという意見が出ると，思わず読み返し，読みひたるということになる。そういう場面が続出で，しらずしらず，読みが繰り返された[22]。

大村によれば，本単元の目的は「観点」について学習することではなく，分類するという作業を通して文章を繰り返し読むことにある。また，「小さな研究」で使われた手引きは4種類が掲載されているが，いずれも，観点の設定の仕方について生徒に説明することを意図したものではない[23]。したがって，単元「小さな研究」において，観点の設定の重要性を学習させる意図は，大村にはなかったと言うことができる。

3．2　単元「一年生からの手紙」に見る大村はまの意図の検討

では，第二学年二学期に行われた単元「一年生からの手紙」から，「観点の設定のカリキュラム」に関する大村の意図を見出すことは可能だろうか。

甲斐伊織は単元「一年生からの手紙」が「課題解決に向けた観点の設定が単元の主たる目標であった[24]」と言える論拠について次のように述べている。

> 1979年11月の実践研究発表会の際に配布した「提案一覧」における単元「一年生からの手紙」の提案を見ると，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[25]。

この単元で提案された8項目のうち1項目が観点についての提案であるという事実から，「観点の設定が単元の主たる目標であった」と結論付けるのは，十分な論拠に基づいていると言えるだろうか。

それを検討するためには，甲斐伊織が参照した資料に基づかないといけないわけではない[26]。『大村はま国語教室　別巻[27]』によれば，1976年から1978年に国語科実践研究発表会においてなされた提案を参照することができる。そこには，「一年生からの手紙」についての提案は7項目11点しか掲載されていないが，発表年度及び項目数，そして，甲斐伊織が指摘している観点についての項目と全く同じ文言であることから，内容はほとんど重なるものと考えて良いと思われる。

さて，大村がこの三年間で行った提案の数は36項目238点に渡る。この中で，観点に関する提案はどのように扱われているだろうか。提案は，目的が述べられた項目に対して，目的を達成する具体的な工夫が複数記されるという形で掲載されている。例えば，「いろいろな場の話しことばを育てる」という項目については，28点の工夫が挙げられており[28]，「楽しい気分をつくるために」という項目については，12点の工夫が挙げられている[29]。なお，挙げられた工夫については，どの単元で用いられたかについても確認することができる。ほとんどの項目について複数の工夫が挙げられている中，「観点のとらえ方を学ばせるために」という項目に対する工夫は，1点しか挙げられていない[30]。そして該当する単元は「一年生からの手紙」のみである[31]。

ここで検討した国語科実践研究発表会の提案の中で[32]，

観点に関する学習が占める割合は，「一年生からの手紙」という単元単体で見れば，8分の1，そして，三年間の研究発表でなされた提案全体の中では238分の1という極めて小さいものであることが明らかになった。この事実から，この時期の大村はま「国語科単元学習」の全容において，観点に関する学習が占める比率は低いものであり，また大村はまの意図のもとに「観点の設定のカリキュラム」が構想されていると判断するための十分な根拠に欠けていると結論付けることができる。

3．3　「観点の設定」が〈道具〉の位置にある単元に見る大村はまの意図の検討

続けて，単元「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」から，「観点の設定のカリキュラム」についての大村の意図を探ってみよう。

「明治・大正・昭和の作文の歩み」については，『大村はま国語教室　第四巻[33]』に詳細が掲載されている。まえがきには，本単元を取り入れた経緯として，転任したばかりの石川台小学校の図書館の蔵書『日本つづり方作文全集』が大村にとって「おもしろくてたまらなかった[34]」こと，そして，本の内容を話して聞かせた生徒達も「いつもおもしろそうであった[35]」ことが述べられている。まえがき以降は，記録の報告がなされているだけで，大村本人が本単元を特にどのように位置づけたかについては記されていない。

「明治・大正・昭和の作文の歩み」については，『大村はま国語教室　第二巻[36]』にも記述がある。大村がこの単元について重要視しているのは，「学習の方法論を熱心にたずねる[37]」場面が生まれたことである。

> 私は，私の作ったこの学習の場がクラスに五十もの観点を生み，それを見つめて研究が進められる場合に，尋ねること，その話し方についてのみんなのくふう，そこからせっぱつまって生み出された方法をうれしく思いました。たいへん頭を痛くしながら，みんなのいろいろな，似たような，しかしちょっと違う問題の案の見きわめが大変でありました。しかしこの単元をやってみて初めて，そういうふうな場面に出くわすことができたのだと思いました[38]。

自ら観点を設定する姿勢そのものよりも，生徒が積極的に大村に相談を求めたこと，そして，相談の際に尋ねる内容や話し方についての工夫が様々に生み出された点について大村は特に言及している。なお，後述するように観点の設定も生徒自らが独力で行うものではなかったことも確認することができる。やはり，「明治・大正・昭和の作文の歩み」についても，大村が意図して「観点の設定のカリキュラム」を構想した様相は見出すことができないと言える。

最後に，単元「外国の人は日本（日本人）をこのようにみている」についてはどうだろうか。この単元については，『大村はま国語教室　第七巻』に収録されている[39]。大村は，「この単元が生まれるまでには，個人的な長い歴史がある[40]」としているが，幼少期から外国人や外国の文化に触れることが多かったこと，そして，本単元に向けて長年資料を蓄積してきたことなどが述べられているが，「観点」については全く触れられていない[41]。

また，本単元を終えて「この学習で，どのような力をつける機会があったか」について，29点が挙げられているが，「観点」という言葉すら用いられておらず[42]，「この学習の指導によって，とくに提案していること」についても，7点が4ページに亘って詳細に説明されているが，ここにも「観点」に関する記述は見つからなかった[43]。

本項では，甲斐伊織が「観点の設定のカリキュラム」に該当するとした単元すべてについて，検討を行ったが，大村が，観点の設定によって生徒自らが課題を解決する姿勢を育てようとする意図は見出されなかった。したがって，「観点設定のカリキュラム」は「意図せざる結果」のもとに構築されており，目的合理的理解によっては検討できない仮説であると結論付けることができる。

4．大村はま「国語科単元学習」における「観点の設定のカリキュラム」の再検討

前項の検討によって，大村はま「国語科単元学習」

において「観点の設定のカリキュラム」が実現されているとすれば，それは「意図せざる結果」によってなされていることが確認された。そこで，本項では，甲斐伊織の論稿の実証性を，学習者の学習経験の蓄積に着目することで，再度検討し直すこととしたい。具体的には，学習者は自ら観点を設定することで課題解決に向かう力を実際に獲得しているのか，そして，学習経験の蓄積によって，段階的に観点の設定を行う力を獲得している様子が見られるか，に焦点を置くことにする。

4．1　単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」の再検討

学習者自ら観点を設定する力が獲得されているとすれば，その様相は，「観点の設定のカリキュラム」の到達点として甲斐伊織が考えている，単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」に最も顕著に表れるはずである。

単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」は，読書指導の単元の一つとして挙げられている。各自に割り当てられた単元の題目に関する様々な資料を読んで分析し，その内容を紹介しつつ，話し合いを行うというのが，本単元の概要である。『大村はま国語教室　第七巻』には，単元の流れを説明した，次のような手引きが掲載されている。

〈てびきプリント〉
単元「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」学習のてびき
一，読書会のいろいろとその長短
（中略　A，B，C三種類の読書会の形態と，それぞれの長所，短所が説明されている）
二，私たちの読書会
○形はC
○題目は「外国の人は，日本（日本人）をこのように見ている」
○観点，読みながら，次の観点でカードをとる。
1　日本の自然について
2　日本の生活，風俗について
3　日本人の性質（国民性）について
4　日本人のものの考え方について（宗教に関しては，この中に含めておく）
5　日本の文化，芸術について
6　日本語について[44]

本単元について，甲斐雄一郎は「各自で設定した観点を前提として，学習を進める」段階であるとし，甲斐伊織は，「観点の設定」が〈道具〉の位置にあるとしていたが，学習のてびきを参照すると，大村によって，分析する観点はあらかじめ決められている。加えて，大村がつけた注において「これ以外の観点については，採りあげないが，どの観点といえなくても，特におもしろく思ったことは，カードにしておくことにした[45]」と述べられている。この言及からは，学習中に生徒自ら観点を設定する場面があったとしても，授業でそれを扱うことはなく，あくまでも，大村が設定した観点に含まれない例外として考えられることがわかる。

では，甲斐伊織は，学習のどの場面において生徒自ら観点を設定していると判断したのだろうか。甲斐は次のように述べている。

> 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，多言語との関連，文法等の観点が学習者によって設定されている[46]。

甲斐伊織は，大村があらかじめ提示した観点について「テーマ」と表記しており「観点」であるとは考えていない。そして，学習者が自ら観点を設定する場面は，読書会の場に見出されると述べている。では，ここで，その読書会の記録を参照してみよう。

○読書会の第六回「日本のことばについて，外国

の人はこのように見ている」の記録から
――これは「日本を知る」という本にあったのですが，日本語はアジア語と密接な関係があるということです
――そう，そういうことが私の読んだ本のなかにもありました。
T　それは，どの本？
――「日本遠征記」です。
――それは，日本人に親しみをもっているということですか。アジア語を使っている人が。
そうではなくて，日本人をやっぱりアジア人だと思い直したとでも言うか，日本語はいかにも英語なんかと違うなあと思ったと言うこと。
T　何か，日本語の感じなどは言っていませんでしたか。日本語はどんな感じがするというような。
――それは書いてありませんでした。
――「日本を知る」のなかに，ヨーロッパと比べてあって，ギリシア語，フランス語にもまさる，なんて書いてありました。
――まあ，フランス語にも？
――どういう点で？
T　梶浦さんの「ニッポン日記」に何か書いてあったでしょう？
――いえ，「ニッポン日記」には，そのことは……。日本文化と世界の中の現代日本文学の問題点……今日の世界の言語のなかで，表記法において日本語ほど複雑な構造を持っているものはないって，これは「比較日本人論」で。
――日本語というと，むずかしいって思われていることになる。
――竹中さん，日本語の「表記」が，でしょう。日本語そのものじゃなくて。
――はい。でも，日本語をどうみているかということになると，やっぱり表記だけじゃなくて，日本語って，考えてるかもしれません。日本語っていうと，すぐ表記が頭に出てきて，ほかのことは考えないというぐあいで，言っていると思います[47]。

これは，読書会の一部抜粋であるが，確かに甲斐伊織が指摘している，日本語の表記，難易度，多言語との関連等について話題にはなっている。しかし，この読書会の場面が，「学習者自ら観点を設定している」場面であると言えるだろうか。「観点」という言葉そのものは見られず，観点の設定によって課題を解決しようとする様子も伺うことができない。話し合いの様子から，甲斐伊織自身が観点を見出していると捉えたほうが適切だろう。

この点について，先行研究として踏まえられた甲斐雄一郎の論稿には，次のように述べられている。

> この単元においては読書会への参加者としてのふるまい方や話し合うことばのヒントなどを示した手引きが配布されている。しかし一次分割の結果としての個々の話題に即して細分化された観点は示されていない。それぞれの話題をめぐる読書会，例えば「外国の人は日本語をどのようにみているか」という読書会では，記録によるならば話し合いの過程で，外国人から見た日本語についての優劣，親疎，難易，日本語と日本人などの観点が表れている。それらの多くは教師としての大村が提出したのではなく，読書会を通じて子どもの側から出てきた二次分割の結果なのであった。観点の自発的な発見とそれにもとづく学習の展開という点において，大村にとって三年の二学期後半は完成の域に達しているという判断によるものと推測される[48]。

甲斐雄一郎の場合，大村があらかじめ提示した観点については「一次分割」，そして読書会を通じて「表れた」観点については「二次分割」と表現されている。段階的に生徒の学習が進行している様子が見られるという記述については適切と思われるが，やはり「観点の自発的な発見」という表現は過大な解釈であると言えるだろう。さらに，観点に関する学習について，大村の意図が見られないという点は前項に論じた通りであり，大村の「判断」に関する甲斐雄一郎の「推測」も当たらないということが指摘できる。

このように，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，そもそも学習者自身が観点を設定する場面自体が存在せず，したがって，

観点を自ら設定することで課題解決に向かう力が獲得されていると言うことはできない，と結論付けることができる。

4．2　単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」の再検討

それでは，第三学年一学期に行われ，甲斐伊織が「観点の設定」が〈道具〉の位置にあると述べている単元，「明治・大正・昭和の作文の歩み」において，観点を自ら設定する力を学習者が段階的に獲得している様子を見ることはできるだろうか。本単元については，甲斐雄一郎によって「グループにおける相談によって観点を設定してみる」段階とされているため，第一学年で行われた「小さな研究」及び第二学年で行われた「一年生からの手紙」の学習経験が踏まえられているかどうかについて，特に着目したい。

単元「明治・大正・昭和の作文の歩み」は，それぞれの時代の子どもたちが書いた作文を，設定した観点をもとに分析し，成果を発表するという活動で構成されている。

観点の設定がどのように行われたのか生徒の学習記録から検討してみたい。

> (18)(19) 5・17
> 観点
> ○時代別
> ○学年別
> ○学校別
> ○文章の中に含まれている漢字の割合
> ○題材にしているもの
> ○題のつけ方
> ○文末の形
> ○文章の種類
> ○文の長さと続け方
> ○用語の使い方
> 観点のとり上げ方を学習した[49]

ここに提示したのは，5月17日に2時間続きで行われた国語の授業の学習記録の一部である。興味深いことに，観点を決める話し合いを行う前に，「観点のとり上げ方を学習」する時間が設けられている。つまり，観点を設定するにあたって，「小さな研究」や「一年生からの手紙」の学習経験は踏まえられておらず，学習段階の省略も行われていない，と言うことができる[50]。

では，甲斐伊織は本単元における学習経験の蓄積を何によって認めたのだろうか。甲斐伊織は，論稿で次のように述べている。

> この単元においては，クラス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」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としてとらえられる[51]。

「一年生からの手紙」において行われた「クラス全体での観点の検討」が，本単元では行われていないと述べられているが，前者はクラス全体で同じ資料を用いているのに対して，後者はグループごとに違う資料を扱っている。したがって，クラス全体での検討は必要なかったと思われる。また，授業で観点の採りあげ方について学習していることを考慮すれば，手引きが配布されないのは至極当然であろう。

では，「今までのこと」は，学習経験の蓄積として考えられるだろうか。ここに同じ部分を引用して検討してみよう。

> 四人なら四人でやります時に，今までも指導をして来ましたのですが，大抵そういう場合は進め方というてびきがあって，何をやったら次は何というふうな方法を指示したプリントというものがあったのです。ところが（中略）五十近いテーマが動いている時に，その一つ一つのやり方などを説明しようとは夢にも思っておりませんから，今までのことを考えてみんな自分で考えてやります。それを私に聞くわけです，この方法論を。このことについてこのぐらいの時間でしなくてはならないのに，どういうふうに調べたらいいか，カード

をとってこうやったらいいとは思うのだけれども どうだろうかという，その研究の進め方。（中略）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[52]。

甲斐伊織は，学習経験の蓄積によって手引きの省略がなされたと捉えているが，大村の言によれば，大量のテーマに対して手引きによる対応ができなかったことが理由と取れる。また，非常に文脈の取りづらい文章であるが，傍線部直後の「それ」とは，「この方法論」を指していると思われる。大村の言葉を辿ると，生徒は自分の研究の進め方が間違っているのではないかと戦々恐々としつつ，その手順を事細かに大村に質問していたと解釈できる。3．3に行った引用で触れているが，大村は生徒自ら観点を設定する姿勢よりも教師に相談する際の話し方に着目しており，生徒が学習経験を踏まえて自ら判断して企画を形作っていくような主体性を育てることを想定していない。したがって，「今までのこと」とは，大村の指示（手引き）に従ってきた経験であって，特に観点の設定に関する学習経験の蓄積とは考えることはできず，また，大村が意図的に観点を含む「方法論」について「相談」する場をつくりあげていることからは，本単元における大村の「支援」が，特に観点の設定に絞って見ても減じられていると言うことはできないと結論付けることができるだろう。なお，大村においては，この単元では特に生徒との「対話[53]」の場を作ることが意図されており，大村との「対話」において「腹の底から話す」ことができるよう，二人きりの場面を設け，その場面において大村が生徒から真剣に「相談」を求められる状況を作ったと推測することが可能である。

4．3　逆行する「観点の設定のカリキュラム」

再度の検討の結果，甲斐伊織による「観点の設定のカリキュラム」の仮説の論拠であった，生徒自ら観点を設定し課題を解決する力が獲得されている事実も，生徒が獲得した力に応じて教師が支援を減じていく過程も見出すことができなかった。したがって，「観点の設定のカリキュラム」は仮説にとどまらざるを得ないということになるだろう。では，甲斐雄一郎及び甲斐伊織はなぜこのような仮説を見出してしまったのだろうか。

今まで論じた点を踏まえて検討してきた単元を振り返ってみると，生徒自ら観点を設定し，課題の解決に向かっていると言える単元が存在する。それは，第一学年一学期に行われた「小さな研究」である。

3．1に触れたが，本単元において観点の設定の仕方を詳細に説明する手引きは存在しない。生徒は「談話や文章の題には，どんな種類があるか」という問いを明らかにするために，各自で観点を設定し，しかも，自らが達成した課題の意味を適切に理解しているのである[54]。

課題や解決の方法を提示しているのは大村であること，そして，最初に行われた観点に関する学習であったために，甲斐雄一郎・甲斐伊織は本単元を「観点の設定のカリキュラム」の初期段階と捉えたと思われる。しかし，双方がイメージする「観点の設定のカリキュラム」の到達点に一番近いのは，紛れもなく「小さな研究」である。

「小さな研究」に対して，第二学年に行われた「一年生からの手紙」は，各自で観点を設定する作業に加えて，クラス全体で観点を改めて検討する段階が加えられる。第三学年一学期に行われた「明治・大正・昭和の作文の歩み」は，各自で観点を設定する段階が取り除かれ，代わりにグループの相談，さらに，大村との相談によって観点を設定する段階が加えられる。第三学年二学期に行われた「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」に至ると，観点を生徒自ら設定する段階そのものが取り除かれる。甲斐伊織は「自ら観点を設定して課題を解決する」，すなわち，個が判断し決定する行為に「主体性」を位置付けていると思われるが，学年を追うごとに生徒一人一人が「主体性」を発揮できるような場面は減らされていることがわかる。要するに，徐々に減らされているのは甲斐伊織が言及しているところの大村の「支援」ではなく，観点の設定に関する各個人の裁量，すなわち「主体性」であると考えられる。言い換えれば，ここには〈道具〉から〈対象〉へと逆行していく「観点の設定のカリ

キュラム」が認められるのである。

甲斐伊織は，「『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』を育成するもの[55]」という安居總子による単元学習の定義を手がかりとして「観点の設定のカリキュラム」を構想していた。したがって，大村が観点の設定に関しては「主体性」の獲得を意図しておらず，むしろ，「主体性」を削減する方向に単元を配列していたという事実は予想に外れることであったかもしれない[56]。加えて，安居總子は，大村はま「国語科単元学習」の受容・継承をその大きな目標の一つとして掲げる青年国語研究会を主導して来た一人であるが，観点の設定に関する実践が数多く報告，提案されている場こそ，この青年国語研究会なのである[57]。甲斐伊織も，青年国語研究会に所属しており，甲斐雄一郎は本研究会に長らく携わり尽力している。これらの事情から，両名が青年国語研究会に見られる大村はま「国語科単元学習」の継承の在り様を，大村はま本人の実践に当てはめてみたという経緯を推測することが可能である。ところで，大村の実践においては「観点の設定のカリキュラム」を実証することができなかったとしても，大村はま「国語科単元学習」の継承者の実践から「観点の設定のカリキュラム」を見出すことができれば，それは国語科教育研究に資するまた別の功績として認められることになるはずである。

さて，甲斐伊織の論稿の再検討によって，大村はま「国語科単元学習」において観点の設定に関する「意図せざる結果」は見出されないということが確認された。そのことは，同時に実践者の主観的評価に基づいて明晰判明な理解をもたらす目的合理的解明の有効性をも確認するものである。しかしながら，絶えざる反証の提示とその追試は大村はま「国語科単元学習」の理解の精度を高めていくための重要なプロセスの一つである。これからも，より優れた研究を構築して行くために，今後もまた新たな「反証」がより多く提示されることを期待したい。

注

1　若木常佳「個別化・個性化を可能にする学習システム―大村はまの場合―」，福岡教育大学紀要　第63号　第1分冊　2014年，pp.119－129

2　松下佳代，「日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究」，京都大学学術情報リポジトリ，003科研費報告書，高等教育研究開発推進センター，2003年，pp.59－74，http://hdl.handle.net/2433/84941

3　新妻千紘，戸田功「個の教育行為を解明するための理解的方法の提案――大村はま「国語科単元学習」に着目して」『埼玉大学紀要第68号No.1』，埼玉大学教育学部，2019年3月，pp.19－34

4　Max Weber: ÜBER EINIGE KATEGORIEN DER VERSTEHENDEN SOZIOLOGIE, 1913, 邦訳書：林道義訳，『理解社会学のカテゴリー』，岩波書店，1968年，pp.13－14

5　『教えるということ』（大村はま，共文社，1973年，pp.29－66），『教えることの復権』（大村はま/苅谷剛彦・夏子，ちくま新書，2003年，pp.119－126）『教師　大村はま96歳の仕事』（大村はま，小学館，2003年，pp.11－17）『大村はま　国語教室の実際　下』（大村はま，渓水社，2005年，p.438），『日本の教師に伝えたいこと』（大村はま，ちくま学芸文庫，2006年，pp.29－36）『評伝　大村はま』（苅谷夏子，小学館，2010年，p.521）等を参照。

6　甲斐伊織，「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　第58巻第2号（通巻第228号）』，読書学会，2016年8月，pp.61－72

7　同書，p.61

8　同書，p.62

9　甲斐伊織は「観点」を〈対象〉〈道具〉とする単元と，「観点の設定」を〈対象〉〈道具〉とする単元を区別して扱っている。この点についての詳細は注12を参照のこと。

10　同　注8

11　甲斐雄一郎，「大村単元学習の研究」『豊かな言語活動が拓く　国語単元学習の創造　Ⅰ理論編』，日本国語教育学会編，東洋館出版社，pp.222－235

12　同書，p.231

13　前掲書6，p.63

14　同書，p.64

15　甲斐雄一郎が指摘している「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」段階に相当する単元について，甲斐伊織は「大村によって示された観点は道具として位置づけられ、それを使用しながら単元の課題を解決していくものとして理解できる」（前掲書3，p.63）と述べている。注6に指摘した，「観点」及び「観点の設定」を甲斐伊織が区別していることを改めて確認できる引用であるが，「観点」を〈道具〉として使用する単元が「観点の設定のカリキュラム」に含まれるのかどうか，甲斐伊織は明言していない。本稿では含まれないものと解釈して「観点の設定のカリキュラム」の「欠落部分」であると説明したが，甲斐伊織の論稿においては「この期間に学習者による観点の設定を目標として挙げている単元が行われている以上、この期間は大村の示す観点に従って考察を行う段階としてのみ位置付けられるものではなくなる」（同書，p.65）と説明されている。この点については，さらに注18を参照のこと。

16　同書，p.68

17　同書，pp.68－69

18　甲斐伊織が第三学年以降における手引き，話し合いの省略を可能とする「学習経験の蓄積」の中に，「観点」を〈道具〉として用いる単元の達成が含まれていると捉えていることがわかる次のような箇所がある。

「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。」（同書，p.70）

この点や注15の引用を鑑みれば，「観点」が〈道具〉として用いられる単元は「観点の設定のカリキュラム」に含まれると考えていい気がするが，そうであれば，「観点に関するカリキュラム」というような命名をすべきだろう。また，単元「一年生からの手紙」を復元した甲斐伊織の尽力への意味付けが弱まることになってしまう。注15にも触れているが，本稿著者は，あくまでも学習者自身が観点を設定するという行為に重きを置いている甲斐伊織の意向を汲み取り，「観点」が〈道具〉として用いられる単元は，「観点の設定のカリキュラム」に含まれないと解釈することにした。したがって，第2項では学習経験の蓄積によって生じる学習者の課題解決に向けた見通しについては触れていない。

19　同書，pp.69－70

20　同書，p.69

21　大村はま，『大村はま国語教室　第十巻』，筑摩書房，1984年4月，pp.389－415

22　同書，pp.389－390

23　掲載されている手引きは，学習の流れが記されたもの（同書，pp.390－392），扱う文章に含まれる言葉の読みや意味を記したもの（p.396），友だちがどのような分類をしたか整理するための着眼点を記したもの（p.400），そして，学習全体をまとめたもの（p.405），以上である。

24　前掲書6，p.65

25　同

26　この点については，いくつか論拠を挙げることができる。まず，前掲書3に触れているが，1970年に行われた富山県小学校新規採用教員研修会での有名な講演で，大村は「教えない教師」に対する批判を痛烈にしているが，退職した後の2002年に行った鳴門教育大学での講演でも同じ批判を行っている点から大村の思想的一貫性が強いことが指摘できる。したがって，甲斐伊織が参照した一次資料と本稿で参照した二次資料に実践の本質にかかわるような差はないと推測される。加えて「大村はま「国語科単元学習」の倫理的背景――大村はま「国語科単元学習」の理念型構築の第一段階として（1）」（新妻千

紘・戸田功,『埼玉大学紀要第68号No.2』埼玉大学教育学部 pp.61－77）に論じられているが，大村はカルヴァン派プロテスタントとしての宗教的背景に影響されて自らの教育行為を客観的証拠の残る記録として残すことを続けている。社会的な実益を最優先するカルヴァン派プロテスタントの天職観において，大村の著作には氏の実践において重要度が高いと判断されたものが優先的に掲載されていると推測することができる。

27　大村はま,『大村はま国語教室　別巻』，筑摩書房，1985年3月，pp.336－359

28　同書，pp.345－347

29　同書，pp.344－345

30　同書，p.354

31　別冊に掲載された提案で扱われている単元は33に上るが，33単元の内「一年生からの手紙」のみが，観点を学習する目的を含んでいることから，観点による課題解決が主たる目標として位置付けられていると考えることは不可能ではない。しかし，この事実は「観点の設定のカリキュラム」が大村の意図の内になかったということを同時に示すことになるだろう。

32　なお，この提案の中で扱われている単元は，甲斐伊織が「観点」が〈道具〉の位置にあると指摘した，「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」「私たちの生まれた一年間」，そして，「観点の設定」が〈対象〉の位置にあると指摘した「外国の人は日本（日本人）をこのようにみている」を含んでいる。

33　大村はま,『大村はま国語教室　第四巻』，筑摩書房，1983年2月，pp.241－292参照

34　同書，p.241

35　同

36　大村はま,『大村はま国語教室　第二巻』，筑摩書房，1983年3月，pp.144－146

37　同書，p.145

38　同書，p.146

39　大村はま,『大村はま国語教室　第七巻』，筑摩書房，1984年6月，pp.205－261

40　同書，p.205

41　同書，pp.205－207

42　同書，pp.255－257

43　同書，pp.258－261

44　同書，pp.219－220

45　同書，p.220

46　前掲書6，p.65

47　前掲書39，引用箇所はp.236，読書会の全体はpp.236－238

48　前掲書11，pp.230－231

49　前掲書33，pp.246－247（18）（19）は4月からの国語の時間数を示している。加えて，記録には話し合いによって決定した観点が次のように記されている。

「観点　文法的　○明治の文語的表現の使われている割合　○各時代の文体の特色　○文末の形　○文の長さと続け方　○時代別の詠嘆的、写生的なつづり方の使われ方　○使われている漢字の割合　○人の会話が使われているかどうか　○どんな用語がつかわれているか」（同）

グループで決定した観点と，前回の授業で大村が例に挙げた観点がほぼ重なっている点も，今までの学習内容が踏まえられていない論拠として指摘できる。

50　ちなみに，同書，p.251には，生徒による同日5月17日の学習日誌の記録があるが，「この前から観点をさがしはじめたが、なかなかみつからない。七つばかりみつけ、やっと分担。」とあり，観点を探すのに苦労した様子が見られる。

51　前掲書6，p.69

52　前掲書36，p.145　傍線は引用者によるもの。

53　大村の言う「対話」が意味するものについては，次の引用を参照のこと。

「『対話』は一対一で二人きりで話すことで、他に一方的な聞き手がいないということなのです。そういうふうにしないと、腹の底から話すという習慣がなくなって、いつでもある程度思っているらしいことを、自分の心を見極めたり、つきつめたりせずに、口にする癖がついてしまう。そうすると、もう真実のことばが話せなくても平気で、自分は何か言っていればいいような気持ちになって、真実のことばを育てることができなくなる。だから『対話』で、ほんとうに本心の本心を言うとい

うのは、どんな味わいのものなのか、それを経験させるように、とおっしゃったのです。

私は、そういう『対話』のある授業がなかなかできなくて、ほんとうに苦しみました。西尾先生にお教えいただいたことの中で、いちばんむずかしかったのはそれでした。そういう機会をなかなか作れなかったのです。」

（大村はま，『日本の教師に伝えたいこと』，ちくま学芸文庫，2006年8月，pp.63－64）

西尾実による「対話」の定義は，前掲書36（p.140）にも記述があり，同書において「明治・大正・昭和の作文の歩み」は，西尾の課題に応えることを目指した単元の一つとして紹介されている。（「一対一の良い場面をつかみたい強い念願にもえておりました」（p.147）との記述がある。）

54　学習を終えた生徒の感想に「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、たいへん面白い観点からこれを分類している。」（前掲書21，p.416）という記述がある。この記述については，甲斐雄一郎，甲斐伊織の双方が取り上げており，単元「小さな研究」が，観点及び観点の設定の重要性に気付く段階であると位置づける論拠としている。（前掲書6，p.64，前掲書11，p.229）

55　前掲書6，p.61

56　大村が生徒の「主体性」についてどのように考えていたのか，そしてこのような単元の配置にはどのような意図があったのか，という点については，稿を改めて論じることとしたい。

57　青年国語研究会における観点に関する実践の提案の具体例については，「大村はま『国語科単元学習』の受容形態――レシピ化・レパートリー化という観点から」（新妻千紘，戸田功，『埼玉大学紀要第67号』，埼玉大学教育学部，2018年9月，pp.1－11）を参照のこと。