

# 大村はま「単元学習」の受容形態について

—レシピア化・レパトリー化という観点から—

新妻千紘 埼玉大学大学院教育学研究科  
戸田 功 埼玉大学教育学部言語文化講座

キーワード：大村はま、単元学習、受容、継承、国語科教育

## 1. はじめに

今日まで教育現場では多種多様な人々が優れた実践を残してきている。例えばある現場の教師の一例であるが、彼女は子どもに掃除を促したいとき「お掃除戦隊！」とかけ声をあげる。そして次々に拳手をする子供たちに対して特撮のヒーローをイメージして「あなたはレッド！君はイエロー！」と役割を与える。すると指名された子供たちは嬉々として掃除に取り組むという。

これは本来子どもにとっては喜ばしくない掃除と言う取り組みをいかに積極的に楽しく行わせるかという意図をのみに編み出された指示の一工夫である。このようなごく簡単な指示の方法は誰にとっても取り入れやすい。模倣することもできれば、気のりしない活動と子どもが夢中になる要素を掛け合わせるという工夫の在り方を理解することで、自分なりの新たな工夫を生み出すことも可能だ。

しかし模倣の対象が大村はまのような実践者であればどうだろうか。彼女は波多野完治や井上敏夫といった著名人たちからも高く評価される優れた実践者ではあるが、大村の実践はとても取り入れやすいとは言い難い。子どもたち一人一人に違った課題を与える、一度使った教材は二度と使わないといった手法は手軽に取り入れられるものではない。単純に一人一人違った課題を作成する負担が大きいことに加えて、教科書をベースに実践を行う多くの教員にとって同じ教材を二度と扱わない手法の必要性は理解しがたいものだろう。模倣や加工という手段を取ることができないとすれば大村はま「単元学習」の継承を望む実践者はどのような過程を経て優れた実践を受容し継承することを可能とするのだろうか。

模倣も理解も困難な大村はま「単元学習」を継承しようと日々試みている人々がいる。東京都青年国語研究会（以下青国研とする）だ。昭和26年に倉沢栄吉を指導者として活動を始めた研究会である。結成当初から国語科におけるあらゆる領域を研究主題として活動しているが、近年は特に大村はま「単元学習」の継承に取り組んでいる。

本稿では青国研の取り組みをもとに、大村はま「単元学習」の受容がどのように為されているのか明らかにしたい。現在青国研では中心的なメンバーの一人で初期の段階からその課題に継続して取り組んできた甲斐利恵子の実践を参考にして多くの教員が自身の取り組みを発展させているという構造を見ることができる。そこで大村はま「単元学習」継承の草分けの一人である甲斐利恵子を「第一世代」、甲斐利恵子の実践をもとに継承を試みる実践者たちを「第二世代」と呼ぶことにする。それぞれの世代が辿ってきた実践受容の形態の変遷を明らかにすることで、大村はまのような優れた実践の継承の手法を導き出したい。そして継承するだけでなく実践を自覚的に

理解し発展させていくための糸口を探っていきたい。

## 2. 第一世代における大村はま「単元学習」の受容形態

### 2-1 不完全な模倣としての受容

まず、受容の変遷をたどるために「第一世代」である甲斐の初期の実践を参照したい。氏はまず大村はま「単元学習」の受容に当たって、外来語の学習のために生徒それぞれの部活に応じた新聞記事を教材として準備することで「一人一課題」を再現しようと試みたと言う<sup>1)</sup>。しかし甲斐は続けて「ほとんど全員の生徒が『外来語がいっぱいあることに気づきました。これからも外来語に注目していきたいと思います。』という内容」の発表をした旨を述べて充実した実践たり得なかったふがいなさを綴っている。

「一人一課題」は本来生徒全員が違った活動をすることで優劣の比較を避ける<sup>2)</sup>、あるいは一人一人が異なる成果を発表することで学習に充実感を持たせる効果を狙う工夫だ<sup>3)</sup>。異なる課題を用意しながら多くの生徒が似たような成果を得たということは甲斐自身が痛感しているように大村の実践の再現とは言い難いものだったと言える。甲斐の初期の実践は大村が実際に行った単元の再現というよりは、大村の実践の一部を取りあげるにとどまるものであった。よって第一世代における初期の受容は不完全な模倣であったと言える。では甲斐は不完全な模倣としての受容を補っていくためにどのような手段を講じたのだろうか。

### 2-2 実践の受容における二つの段階

甲斐は実践の失敗について「説明の言葉」の不足が原因であったと述べている。「説明の言葉」とは何を意味するのだろうか。氏の「教師力講座」の文脈を辿ると「説明の言葉をもつこと」は、目標の明確化、方法選択の根拠の提示、教材の適性の提示、手引きの有効性の提示といったあらゆる意味を複合的に含みこんでいる。恐らく甲斐は、実践を完成させていく過程でそれらの不足を段階的に補っていったのではないだろうか。甲斐が初期に考案した実践生成の経緯を参照して、氏がどのような試行錯誤を経て現在に至ったのかを追ってみよう。

鳴門教育大学の図書館に大村はま文庫が併設されている。ある時、そこで、百字くらいの手作りの原稿用紙みたいなものを見つけた。何に使ったのか授業記録を見てもわからなかったが、調べてみると、先生（大村はま<sup>4)</sup>）が「言葉は使ってこそ意味がある。」「言葉にはぴったりの場面があるものです。50字以上書けなかったらその言葉をぴったりぴったりいい場面で使っているとは言えませんよ。」と言っていたことが子どもたちの記録に残っていた。もしかしてこれは、言葉のぴったりした場面を書かせていた紙ではないかと勝手に解釈した<sup>5)</sup>。

これは甲斐が考案した活動である「言葉の小劇場<sup>6)</sup>」が生み出された契機が語られた箇所である。氏は原稿用紙の用途を類推しつつ、大村の言葉から「実際に使うことができる」「語彙に即した場面を50字以上で記述できる」という語彙習得の条件を導き出す。そして二つの要素を合体させることで「言葉の小劇場」を考案した。

「言葉の小劇場」からは「一人一課題」の再現の失敗にも見られた、形式が先に受容されるという受容形態の特徴が見られる。不完全な模倣としての受容と異なるのは、活動の目的を大村の言

葉によって提示している点である。

甲斐において形式が先んじて受容された実践の一例に「国語教室通信（以下、通信）の発行」がある。通信は大村が作成した新聞の体裁を取ったプリントの一形式である。言語生活や文学、学習予定に関する記事で成り立っている<sup>7)</sup>。甲斐の通信にも「国語教室心得」「類語大事典より」「漢字コーナー」「今週の本棚」といった大村と似通った記事が見られる。

大村は、通信を発行する目的について「時間の儉約のためでありました。（中略）単なる連絡や注意のために国語の時間を割きたくないと思ったからでした<sup>8)</sup>。」と述べている。一方甲斐は通信を用いて生徒とコミュニケーションを活性化させて「国語と言う教科がいかにも楽しいものなのかわかってもらいたい」と述べている。ここには授業の場は楽しくあるべきだという甲斐の価値観が通信の使い方に反映されていることが読み取れる。

注目すべきは双方が全く異なる意図から通信を用いている点である。「言葉の小劇場」生成の過程では形式の受容の後に大村の意図を探る段階があった。通信の発行においてはその代替として、形式に対して自身の価値観をどのように反映できるかを試行錯誤する段階を経たのではないだろうか。

二つの実践の様相を追うことで第一世代が大村はま「単元学習」を受容する過程を推測することができる。第一段階は形式の受容がなされる。ただし形式の受容だけでは不完全であり「説明の言葉」が補わなければならない。「説明の言葉」の不足とは実践者の意図や目的の不在を意味すると考えられる。甲斐は「言葉の小劇場」においては大村の言葉を参照することで形式に目的を付け加え、模倣のまま不完全に終わった失敗を克服している。通信の発行においては、自身の価値観を反映させた意図を明確化することで、元来大村が意図しなかった独自の手法を生み出している。形式に意図と目的を付随させる。これが実践の不足を補う受容の第二段階である。受容の第二段階には重要な示唆がある。甲斐は価値観を実践に反映させることで不足を補うだけでなく独自性を持った新しい手法を展開している。この点は大村はま「単元学習」の継承と発展というテーマを追求するうえでさらに検討されなければならないであろう。

### 2-3 実践受容の第三段階

自身の価値観を打ち出した実践の意図と目的を明確化することで、実践に更なる発展をもたらす可能性が示唆された。前に引用した講演で、甲斐は教科書教材「シカの『落穂拾い』—フィールドノートの記録から<sup>9)</sup>」を用いた実践（以下単元「シカの落穂拾い」とする）を紹介している。平成25年に実施されたこの単元は、甲斐が独自に生成したもので大村由来の形式の受容は見られない。その点で、本単元は受容の新たな段階を示唆していると考えられる。そこで以下講演の内容を参照しながら甲斐の更なる大村はま「単元学習」の発展の在り方について探っていきたい。

私は、シカについて興味はない。しかし、(中略)新しい言葉や事柄を勉強し終わると、シカってすごいなあ、面白いと思った。いわゆる教材研究をすることによって、教材に対する愛が生まれるのだ。(中略)「これなら授業ができる」と思えるようになっていた。

まず、甲斐は実践を構想するにあたって自身が楽しめるように教材研究を行う。彼女の価値観が実践が成立するための基本的な条件となっていることがわかる。

もし、その段階で授業をしたなら（中略）シカの賢さが印象に残る授業をしたことだろう。しかし、子どもたちに言葉の力をつけることはできないと思った。子どもたちが、フィールドワークを自分のやりたいこととしてやるにはどうすればいいのか…と考えたとき、クラスの男子が以前言っていた「なんで俺たちのクラスはいつも給食を食べる時間が短いんだよ。」という言葉思い出した。（中略）子どもの身の周りにあるフィールドワークができそうだ、というのが最初の発想だ。

続いて、甲斐は生徒が授業を楽しむための活動設定を試みる。通信の発行にも見られたように「楽しむ」ことの主体は教師だけでなく生徒も含んでいる。そしてこの発想の段階で「言葉の力をつける」という実践の目標が明確になる。では、甲斐の言う「言葉の力」とは具体的に何を示すのだろうか。

氏はフィールドノートの記録によって仮説の検証を行いシカの落穂拾いについて新たな考察を得るという「シカの落穂拾い」の文章に準じて、日常生活から生まれた子供たちの問いをフィールドノートの記録と仮説の検証によって考察するという活動を設定する。そして活動をまとめて班ごとに発表をする過程で「発表のための語彙や表現の工夫」を教え込む。

甲斐は自作のプリントを用いて「抽象化と具体化した語彙」を特に指導すると言う。教科書の文章が示されたプリントの脚注には子どもたちが本文を参考に発表原稿を作成する際に利用できる言い回しや語彙が載せられている。例えば「観察のきっかけ」という小見出しの付いた文章を抽象化する語彙として「現状」という語を教える。そして具体化する語彙としては、「現状」を述べるために利用できる脚注に示された言い回しに注目させる。

甲斐の言う「言葉の力」とは、以上から推測すると、抽象化と具体化を行き来するための語彙力であると考えられる。ここから「言葉の小劇場」で踏まえた大村が提示する語彙習得の条件を満たしつつ、特に抽象化と具体化に焦点を当てた甲斐独自の語彙指導が創造されていることがわかる。

甲斐は自身の価値観や現場の生徒の実態に合わせて単元を創造することで、自ずと意図と目的の明確化を実現し、第二段階までの形式の受容から脱却している。そして脱却のみにとどまらず大村の実践を土台としながら新たに実践を発展させていることもわかる。このように甲斐は実践を自分自身のものとして使いこなし進化させることで現在に至っている。ここから甲斐の最新の受容の在り方を実践受容の第三段階として位置付けることにする。

### 3. 第二世代における大村はま「単元学習」の受容形態

#### 3-1 実践の均質な受容

第二章では甲斐の実践を基に大村はま「単元学習」の継承を試みる青国研に見られる第二世代の受容形態を探っていきたい。

青国研では月に2回の例会、年に2回の大会を通して活動を行っている。主な活動は各々の実践報告や悩みや疑問についての相談、討論などである。本章では、2017年12月に行われた冬の大会での実践報告の中から二つを検討する。そして第二世代にどのように甲斐の実践が受容されているか見ていきたい。

まずF教諭の「単元 私たちの名画鑑賞 おやつのお食レポから名画鑑賞レポへ」という実践で

使われたプリントを見てみよう。

単元 私たちの名画鑑賞 おやつのお食レポから名画鑑賞レポへ 学習のてびき  
(中略)

◎目標

- ・美術作品の魅力の観点を知る
- ・観点を意識して、作品の魅力を豊かに語る

◎学習の流れ

1時間目 おやつのお食レポクイズを作る

2時間目 p179「感じたことを整理する」→美術作品の魅力語る観点、鑑賞してみたい絵を選ぶ

3時間目 作品を鑑賞する。同じ絵を選んだグループで観点を分担して。鑑賞文、下書き

4時間目 鑑賞文を書く。(作品の魅力→魅力の具体的な説明→まとめ)

5時間目 発表会

鑑賞文のためのメモ (中略<sup>10)</sup>)

プリントには「目標」「学習の流れ」「学習のてびき」が示されている。これはいずれも甲斐が用いる手法である。第一世代の受容に見られた「まず形式が受容される」という特徴が第二世代にも引き継がれていることがわかる。また観点を意識して鑑賞文を書くという活動は、抽象化と具体化に着眼した甲斐独自の語彙指導を参照していると考えられる。単元「シカの落穂拾い」では抽象化と具体化の間を行き来する様々な表現を対応させて指導していたが、F教諭の実践は抽象化する語彙を特に「観点」という語に絞っている。また子どもの興味関心を喚起する教材設定として「食レポ」を取り入れる、教科書教材を用いるというように様々な要素をカスタマイズしている。

続いてI教諭の単元「ビブリオバトルに挑戦」を見てみよう。ビブリオバトルは複数人が集まり持ち寄った本の魅力を時間内に語り、質疑応答をしたのちに一番魅力的な本を多数決で決定するという書評会の一形態である。2009年に谷口忠大によって提案された<sup>11)</sup>もので、大村はもちろん甲斐も取り入れたことはない。I教諭の作成したプリントには、「めあて」「ルール」「成功のかぎ」という3つの項目があり、それぞれは「目標」「学習の流れ」「学習のてびき」に対応している。I教諭は内容としては新しい実践提案をしながらも、形式においては第一世代を忠実に受容している。そしてI教諭の「学習のてびき」にも本の魅力を引き出す「成功のかぎ」として「本を観点から分析する」ことが挙げられている。

二つの実践は「食レポ」や「ビブリオバトル」といった甲斐には見られない新しい挑戦をしながらも、形式においては甲斐の手法が忠実に再現されている。これは第一世代と第二世代の受容に見られる顕著な違いである。甲斐は形式の模倣による不足を補う過程で、自身の価値観を明確に押し出し実践を飛躍させている。一方、第二世代である青国研の実践者は新しい試みを果敢に取り入れながらも質を落とすことなく形式を使いこなしている。もちろん青国研という場自体が実践の共有や指導を目的としているのだから、類似した実践提案がされるのは当然と言えば当然である。しかし第二世代の受容は第一世代の受容と比べると受容が効率的で再現度が高いと言えることができるだろう。また、異質な実践や極端に質の低い実践が提案されづらいという傾向が見ら

れる。では、第二世代における均質な受容はいかにして実現されるのであろうか。

### 3-2 実践のカスタマイズ化

第二世代の実践受容は第一世代における実践受容の第二段階と類似している。異なるのは第一世代が形式に意図や目的、価値観を反映させているのに対し、第二世代が形式に新たな方法を組み合わせている点である。第二世代は意図や目的、価値観を反映させる段階（以下価値観の明確化とする<sup>12)</sup>）を省略していると言えるかもしれない。なぜ第二世代は第一世代の受容において不可欠だった第二段階を経ずに形式を使いこなすことができるのだろうか。

第二世代において受容されている3つの形式のうち「学習の流れ」「学習のてびき」は「言葉の小劇場」と同じく大村の意図を組んで用いられていることが甲斐の講演で確認できる<sup>13)</sup>。しかし「目標の提示」については大村の意図をあえて外して行っていると言う。

私のプリントには、学習の目標が書いてあります。大村先生は目標なんか子どもたちに伝えるなんてみっともない、そんなこと言わなくたって一生懸命やっていれば自ずと目標に到達できるものとおっしゃっていました。その言葉を思い出しつつも、目標は子どもと共有し合いたいと考えています。

目標を明確化させるという意識は確かに大村はまから継承されている<sup>14)</sup>。しかし甲斐はあえて大村の意向ではなく自身の意向を優先し目標を生徒に提示することをしている。

ここまで見てきた三つの形式の受容の在り方から推測すると、甲斐は実践受容の第二段階を経る過程で自身が意図や目的を補いやすい形式を精選していたと考えることができる。実際「はじめに」で触れたような「一人一課題」や「同じ教材の反復的使用の禁止」といった方法は第一世代に厳密には継承されていない<sup>15)</sup>。大村の実践から精選しながら甲斐が使いこなしてきた形式の数々は、第二世代にとって理解が容易く実践の中で利用しやすいものだったのではないだろうか。

例えば、第二世代の受容には形式の模倣と呼べる程に甲斐の実践が再現されているものがある。「国語教室通信の発行」である。冬の大会で提示された通信はどれも言葉の話題や本の紹介など子どもとのやり取りを活性化させる工夫に事欠かないものであった。字体や挿絵にも工夫があり、時間の節約のために通信を用いた大村よりも生徒と楽しむために通信を用いた甲斐の価値観が強く反映されていた。

以上を踏まえると、甲斐の実践が誰にとっても使いやすいもので形式の模倣に堪えうるものであることがわかる。その上で、第二世代は形式の模倣、あるいは形式に教材や方法を自由に組み合わせることで実践を自分用にカスタマイズしている。この受容形態を第一世代における実践受容の第二段階と区別するために「実践のカスタマイズ化」と呼ぶことにしたい。

### 3-3 共有知の獲得と蓄積

第二世代が精選された実践を継承することでカスタマイズ化を実現させていることが明らかになった。しかし依然としてなぜ第二世代から異質な実践や極端に質の低い実践が提案されづらいのか未だ明らかになっていない。甲斐は実践受容の第三段階において、あらゆる条件を加味して実践を生成する過程で必然的に価値観の明確化と実践の発展を実現させている。しかし第二世代がカスタマイズ化をするときどういふわけか個々の価値観が形式に反映されないように見える。第二

世代においても第一世代のような進化と発展を期待するならば、この点をぜひ検討しておかなければならないだろう。

甲斐の実践の中にも大村の意図や目的がそのまま受け継がれたものがある。恐らく青国研の中に取り立てて意識化する必要もないような事情で継承された共通する意図や目的が存在するのではないだろうか。

そこで中村和弘による『東京都青年国語研究会による語彙教育の実践生成過程に関する研究<sup>16)</sup>』を参照したい。氏は青国研の研究の中でも独自性が強く長期間に渡って継続した研究がなされた語彙教育に注視しその実践構造の変化を検討した。中村によると昭和51年度「語い選定の基盤」「単元構成」「指導の個別化」という諸要素が研究課題として明確化し平成6年度以降それらを基盤とした単元学習の研究が展開されたという。

中村が指摘する、単元学習は語彙指導の研究を基盤に発展したという事実は注目に値する。甲斐が独自に発展させた実践の一つも抽象化と具体化を行き来するための、語彙の習得であるからだ。さらに紹介した青国研の二つの実践例においても甲斐の語彙指導は殆ど同型ともいえるくらい正確に継承されている。

本稿では大村はま「単元学習」をいかに継承し発展させるかという問いを主軸に論を展開してきた。しかし大村はま「単元学習」の受容形態を論じると言うことは同時に青国研における単元学習生成の過程に踏み入ることも意味していたと言える。中村氏が研究を行う上で特に着目した昭和49年度から51年度は大村が一実践者として実践提案をした時期に当たる。大村自身も青国研における研究成果を受け継ぐ一人であったのである<sup>17)</sup>。

中村氏の研究から推測するに青国研には長らく追及されてきた様々な研究主題があり、相互交流の中で暗黙の内に実践において効果的と認められた諸要素が共通に獲得され蓄積されてきているのではないだろうか。第二世代が省略した価値観の明確化という過程は青国研の「共有知」として蓄積されることによって表面化することなく継承され利用されたと考えることができる。

少なくとも第一世代と第二世代の受容においては先に形式が受容されるという傾向があるため「共有知」は明確に意識化されることがない。しかし暗黙の内に効果が認められた「共有知」は実践者に効率的な受容を促し比較的均質な実践を保証すると考えられる。

## 4. レシピ化・レパートリー化という継承的發展の手法

### 4-1 実践のレパートリー化

第二世代は共有知の獲得によって高い質を保ったままに形式を使いこなしカスタマイズ化を実現させていることが明らかになった。加えて言えば甲斐自身も青国研で共有知を獲得している一実践者である。甲斐の実践の精選をする過程における判断や価値観、語彙指導に特化した発展も共有知に由来すると解釈できる<sup>18)</sup>。事実氏自身が自分の実践は青国研という場に支えられてきたと述べている<sup>19)</sup>。

しかし青国研の外側にいる我々にとってその様子は理解に困難が伴うものであろう。共有知は単純な方法知に留まらず個々の判断や価値観にまで影響している。内側では実践の均質な受容を支える支柱となりうるが、外側においては伺い知ることの困難なブラックボックスとして説明や理解の及ばない領域となってしまう傾向が生まれてしまうという問題をそこに見ることができよう。

そこで青国研の外側においても我々が学ぶべき価値のある共有知を目に見えるものとして把握するために、一つの単元として完成した実践をその実践者のレパートリーとして捉えることを提案したい。第二世代がカスタマイズ化によって生成した単元や第一世代の甲斐が実践受容の第三段階として完成させた単元をレパートリーとして捉える。レパートリーとして捉えなおすことで、共有知を外側から理解可能な形態として見ることはできるのではないだろうか。

レパートリーという語は字義に帰ると、①演奏者・楽団・劇団などがいつでも演奏・上演できるように擁してある曲目や演目、②その人が得意とする種目や領域、という二つの意味がある<sup>20)</sup>。ここから甲斐のレパートリーを二つの形態に分けてみよう。

単元「シカの落穂拾い」を考案した平成25年度から平成30年度までの甲斐の実践にも繰り返し用いられた単元が見られた<sup>21)</sup>。これが①の字義に相当する、完成された単元を繰り返し用いるレパートリーである。

②は新しい実践を構想する際の核となりうるレパートリーの必要条件を意味する。甲斐は大村の著作『教えるということ』に学び<sup>22)</sup>授業は教師と生徒が共に楽しむことが不可欠であるという価値観を獲得したと述べている<sup>23)</sup>。本稿で紹介した甲斐の実践には必ずこの価値観の表れが見られる。実践を成立させる一つの条件として甲斐の価値意識を「生徒・教師の発動性の確保<sup>24)</sup>」と呼ぶことにしたい。

また、甲斐独自の工夫の中でも、抽象化・具体化に着眼した語彙指導は常日頃から彼女が重要性を主張しており、氏のレパートリー化されたあらゆる単元に組み込まれている。第二世代の受容形態や、語彙指導が単元学習生成の基盤となったという中村氏の見解を参照すると、甲斐独自の語彙指導は、青国研における共有知の集積のもとに編み出されたと考えることもできる。

「生徒・教師の発動性の確保」「抽象化・具体化に着眼した語彙指導」という大きな二つの条件は第一世代である甲斐の単元構想の根幹をなすものでもあり、第二世代が共通して継承した共有知の一角でもある。第一世代、第二世代の双方において、この二つの条件を満たすことから新しい単元構想が生まれているのではないだろうか。これを②の字義に相当する実践の核としてのレパートリーと呼びたい。

#### 4-2 レパートリーのレシピ化の提案

青国研の第二世代は共有知によって先人たちのレパートリーから自身の状況に即した実践を選別しカスタマイズ化を行っている。しかし共有知を持たない者にしてみれば先人のレパートリーからカスタマイズ化に至る間には大きな飛躍がある。実践は方法だけで成立しているわけではない。生徒の人数、授業時数、教室の構造といった外的な要因から、生徒の実態、教員の実力、それぞれの価値観といった内的な要因まで様々な要素が相互に影響し合う中に成立する。まず蓄積された共有知を選んでいくとしても、レパートリーを理解し適切な部分を取り入れ自分のものとして使いこなす過程には必ず個々の教員の判断が問われなければならないはずである。

我々は共有知によって表面化しないままに為されてきた個々の判断を誰にとっても理解できる形で可視化することを目指したい。そこでレパートリー化とカスタマイズ化の間を埋める飛び石として、レパートリーのレシピ化を更に提案する。

「レパートリー」「レシピ」という語からは料理を連想することができる。「共有知」は例えば家庭料理における味付けに当たる。長く慣れ親しんできたものでありながらその配合や再現方法については明確に周知されていないのが「共有知」だ。大村はま「単元学習」に難点があるとす

れば、それは理解と再現にある。甲斐によってレパートリー化された実践をレシピ化することができれば共有知が足りなくても大村に近づくための足掛かりを得られるかもしれない。

### 4-3 レシピの提案

本稿では具体的なレシピの例示を通して、レシピ化の有効性を提案したい。例示するレシピは甲斐によって平成28年度に行われた単元「スピーチ『観点』を決めて」である。著者の一人である新妻は平成26年度2月から平成30年現在に至るまで継続して甲斐の実践を参観してきた。中でも本単元は核としてのレパートリーの条件に合致し授業時数が3～4の小單元であるため、レシピ化が行いやすいと判断した。

#### ・レシピ一例

〈單元名〉 「スピーチ『観点』を決めて」

〈対象〉 中学1年生

〈生徒数〉 25人前後を想定

〈授業時数〉 3～4

〈時期〉 1学期 7月上旬

〈用意するもの〉 生徒1人につき1冊の辞書

※異なる出版社の辞書をそろえることが望ましい

〈授業の成立要件〉

- ・生徒同士がお互いの発言に関心を持てるような環境づくりが必要。
- ・生徒が自分の考えや思いつきをいつでも自由に発言できる関係を作ること

〈授業内容〉

#### ①「観点」という語について学ぶ

小活動 辞書早引き

教員が「辞書早引き！」と声をかけ、生徒が一斉に指定された語を辞書で引く。引いたら生徒は挙手する。教員は挙手した順番に順位をつける。教室の半数ほどが辞書を引いたら順位の速かった生徒から語の意味を発表する。

#### ②生徒は辞書で引いた語（観点）をノートにメモする

#### ③教員が二つの観点を示したスピーチを実際に行う。

〈生徒によるスピーチ一例〉

キティちゃんについて発表をします。観点はプロフィールと容姿です。まずプロフィールからお話しします。本名はキティ・ホワイトといます。とても女の子らしくてかわいい名前です。キティちゃんの身長はりんご5個分で体重はりんご3個分です。りんごで表されている部分がとてもメルヘンです。続いて容姿です。キティちゃんの顔は人間が親しみやすい比率で作られています。だから外国の方にも好かれるのかなと思います。これを機会にキティちゃんについていろいろ知ってみてください。

#### ④生徒は自分が語りたいテーマと二つの観点を決定する。

#### ⑤教員が生徒一人一人に何をテーマに選んだか、観点は何かを尋ねる。

- ・必ず全員とやり取りをする。
- ・生徒が選んだ観点到十分な抽象化がなされていないときはその都度訂正を行う。

⑥スピーチの練習をする

- ・タイマーを用いた練習を2、3回繰り返して生徒に時間調整を行わせる。

⑦生徒が一人ずつスピーチを行う

- ・ボイスレコーダーを用いて発表を録音すると楽しむ中にも緊張感を演出することができる。録音を聞く時間を取る、録音を文字に起こして教材化するなど工夫の余地も広げられる。

⑧コメントをする

- ・1人発表するたびに2、3人を指名してコメントをさせる。
- ・コメントのルールとして「すごい」「すばらしい」などどの発表にも使える汎用性の高い語は禁止する。

⑨授業をまとめる

- ・「観点」という語とその使い方について生徒の発表を通して教員がまとめを行う。
- ・生徒の理解度が高ければ「抽象化」「具体化」という語の意について触れても良い。

「はじめに」において大村はま「単元学習」の代表的な特徴であり、再現が困難な特徴として「一人一課題」「同じ教材の反復的使用の禁止」を例として挙げた。レポトリをレシピ化することによって、甲斐がその特徴をどのように実践に取り入れているか推察が可能になる。

個の適性に即した異なる課題を与える「一人一課題」ではないが、本単元は、生徒が自由にテーマを選ぶことで一人一人が異なる成果を得られる。スピーチの長さや形式もゆるやかに幅を持たせてあるため自ずと適性に合ったスピーチが生まれる。甲斐は「一人一課題」を「一人一成果」に読み替えることで、大村はま「単元学習」の継承をしていると考えることができる。

また、本単元は活動そのものや生徒のスピーチが教材となっているため、違う集団に対して授業を行えば新たに違う教材が生まれると解釈することもできる。「一人一成果」によって成立する授業は「同じ教材の反復的使用の禁止」という条件についてもある程度満たすことが可能だと言える。このように、レポトリをレシピ化してみることによって、暗黙化されてきた共有知を明示化する一手段とすることができる。

実践の理解度を高めるためには、レシピには授業の成立に影響する要素はできるだけ多く含む必要がある。また個々の判断や価値観に強く関わる意識はレシピの内に明示されなければならない。例えば単元全体に影響する「発動性」は大村と甲斐ではその形態が異なっている。大村にとっての発動性は研究にひたすら没頭する姿勢を意味する<sup>25)</sup>。しかし甲斐にとっての発動性は、教師と生徒が共に楽しむことによって生まれるものである。レシピを用いる、或いはレシピを作成する教員は、自分にとっての「発動性」が何を意味するのかに自覚的に向き合うことが必要になるだろう。

第一世代である甲斐の場合、不完全な模倣の手痛い失敗から自身の価値観や大村実践の意図に対して自覚的にならざるを得ない状況に追い込まれた。同時に形式に縛られることからの脱却と新たな発展を実践にもたらすことに成功している。我々後進においては、優れた実践から学ぼうとするとき、レシピを作成することでより自覚的で効率的な理解が促され、実践に新たな継承と発展がもたらされることが期待できると考える。

注

- 1) 『国語教育相談室 中学校 No.54』、光村図書、14-15頁

- 2) 『新編 教えるということ』、大村はま、筑摩書房、1996年6月、179頁参照
- 3) 同掲書2 188-189頁参照
- 4) 著者による補足
- 5) 国語科授業力アップ研修講座『先生が楽しむ国語の授業づくり』より引用。平成27年8月6日 八戸市総合教育センター研修講座 第一章(2)(3)の引用はすべてここから。
- 6) 百字程度で教師が指定した語彙を用いて物語を書く活動。
- 7) 『大村はま国語教室11』、大村はま、筑摩書房、1983年10月、260-261頁
- 8) 『国語教室通信』、大村はま、共文社、1980年3月10日、1頁より引用
- 9) 『国語1』、宮地裕(ほか31名)、光村図書、平成27年2月5日
- 10) 「鑑賞文のためのメモ」は生徒が鑑賞文を書くための観点や表現を整理するためのもので、「学習のてびき」に相当する
- 11) 谷口忠大、川上浩司、片井修、『ビブリオバトル:書評でつながりを生成するインターフェースの構築』ヒューマンインターフェースシンポジウム2009、in CD-ROM.(2009)
- 12) 実践受容の第二段階は、形式に意図・目的を付随させる、自身の価値観を反映させるという2つの要素を含みこんでいる。意図・目的は必然的に実践者の価値観が反映されることを考慮して第二段階を「価値観の明確化」と呼ぶことにする。
- 13) 「学習の流れ」については前掲書5、「学習のてびき」については、講演「授業を創る 授業を楽しむ—大村はま国語教室から学んだもの—」(平成22年11月27日 於埼玉大学)で触れられている
- 14) 前掲書7 24頁参照
- 15) この詳細については4-3で触れる。
- 16) 『東京都青年国語研究会による語彙教育の実践生成過程に関する研究』、中村和弘、東京学芸大学紀要、人文社会科学系、163:1-8、2012年1月31日
- 17) 『評伝 大村はま』、荻谷夏子、小学館、2010年8月7日、422頁参照
- 18) 『国語科教育 第七十一集』、全国大学国語教育学会、2012年3月31日、81-82頁参照。甲斐は「自分の実践をみつめて言葉にしてみる。そのことを通して、自分の中に曖昧にしていた部分が輪郭を持つようになるのだ。(中略)『言語化』することで「そこにあるもの」と認識され、蓄積が始まる。この積み重ねを実現できたのが青国研の時間だった」と述べている。この発言から共有知蓄積の過程を垣間見ることができる。実践の「言語化」によって共有知は獲得され「認識」されるが、「蓄積」された後には再度表面化されづらいのではないかと考えられる。
- 19) 前掲書18 81頁「青国研があったからこそ今の自分がある」と甲斐は述べている。
- 20) 『新明解国語辞典 第七版』、三者堂、2012年12月1日
- 21) 平成26年度から平成30年度現在に至るまで「作品の良さを語り合おう」「平家物語名場面発表会」「筆者の述べ方を分析する」といった単元が繰り返し用いられている
- 22) 前掲書2 27頁より教師が研究し続ける姿勢を持つことが子どもと同じ世界に身を置くことにつながると述べられている。
- 23) 前掲書5 参照
- 24) 「発動性」という語は大村が師として仰いだ芦田恵之助に由来している。芦田は青国研に所属していたことはないが、大村が青国研の共有知を介して甲斐と同じように継承すべき知として「発動性」を精選したと考えることができる。  
『芦田恵之助国語教育全集第7巻 読み方実践編 その一』、明治図書、1987年刊、124-125頁 参照
- 25) 注22参照

(2018年3月5日提出)

(2018年4月5日受理)