

Title	大村はま実践における指導目標と学習目標
Author(s)	熊谷, 芳郎
Citation	聖学院大学論叢,18(3) : 135-149
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=78
Rights	

聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

大村はま実践における指導目標と学習目標

熊谷芳郎

The Practice of Hama Omura: Guidance Targets and Learning Targets

Yoshiro KUMAGAI

In her teaching, Hama Omura definitely distinguished between guidance targets and learning targets and practiced guidance. This becomes clear through analysis of “the unit for talking vividly”. Furthermore, Omura incorporated the item of “interest of a learner” into two things: guidance targets and learning targets, which enabled her to tie learning activity and guidance naturally. As a result, she was able to show us an example of scholarship while at the same time allowing learners to accept guidance naturally, without being conscious of guidance.

However, it is felt, despite Omura’s genius as a teacher, that guidance “without notice or naturally” can be concluded without revealing the guidance target to the learner. Furthermore, this supposition about the “guidance target” is to some extent confusing and contradictory.

Key words: 指導目標, 学習目標, 二重構造, 学習者への非提示

1. はじめに

「授業時数の確保」や「指導に生かす評価」, 「つけるべき学力」などが話題となる中で, 国語科の単元学習はどのような指導原理が求められるのであろうか。本発表では国語科単元学習の原点ともされる大村はま実践の中から, 「単元 いきいきと話す」と題された実践をとりあげ, その指導原理について考えたい。

2. 「単元 いきいきと話す」実践概要

大村はまは、中学校国語教育の実践家として知られ、一貫して「単元的展開による新しい授業の創造に取り組み、月例研究会・実践研究発表会を通して、単元学習についての数多くの提案がなされた⁽¹⁾」と評価されている。さらに、『学習指導要領』の作成にも深く関わっており、文字通り、戦後の国語教育を実践面で長くリードした人物である。したがって、大村はまの実践について考えることは、即ち戦後国語教育の実践面が抱えた課題を考えることに繋がるであろう。

その大村はまの実践の中で、本実践は、1975年6月に石川台中学校で実践されたものであり、1976年4月にNHKから「教える」と題してテレビ放送されたものである。大村は放送内容に関する文章を、研究会資料として1975年6月に発表し、さらに『『いきいきと話す』(資料・根本進著『クリちゃん』より)』と題した文章を「授業記録」として「総合教育技術」⁽²⁾に改めて発表した。現在、『大村はま国語教室 第二巻』に「単元 いきいきと話す」と題して収録されている⁽³⁾。本発表は、この文章をもとに、本実践における指導目標と学習目標について考察を進めていく。

2 1 単元の柱

本単元を設定するに至った理由として、大村は、この学習の前に行った「朗読の発表会」での反省をあげている。

そのときの雰囲気を生かしながら、心から話すことができず、またその話で雰囲気を作っていくことなどはむずかしいのです。なんのためか、だれに話しているかを意識せず、聞き手とは別の世界に身をおいて、既製品を出すだけ出している感じでした。⁽⁴⁾

さらに、「単元 いきいきと話す」の指導目標については、

このときの学習のねらいは、「いきいきと話すこと」「いきいきと話せるようにすること」でした。⁽⁵⁾

と述べる。そして、指導目標について、これ以上具体的には述べていない。しかしながら、「学習のねらい」の「いきいきと話すこと」を具体化すれば、本単元が前単元の反省に基づいて設定された以上、当然その反省を踏まえたものとなるはずである。

そして、大村は単元の組み立てにあたって、次のような2本の柱を立てる。

第1は「話す内容」をもたせることである。そのため、せりふのないマンガ「クリちゃん」が選

ばれ、それにせりふをつけるという活動が企画された。

柱の第2は、大村自身が「よい聞き手」になって学習者の話を引き出してやることである。

以上の2本の柱をもとに組み立てられた単元は、以下のように2つの学習活動を含むものとなった。

(1) マンガ「クリちゃん」の中から任意の2編にせりふをつける。

(2) つけたせりふを全体の前で発表する。

単元の指導目標に直結する活動は(2)である。

2 2 単元の指導内容

指導目標に基づいた学習については、使用された「てびき」と共に説明されている。それによれば、マンガにつけるせりふを考えた後の発表において、次のような指導がなされたという。

まず、だれかに指名しますと、生徒は、「先生！」と呼びかけます。そこで私は、できるだけ明るく、気持ちよく、生徒が思わず次の「クリちゃんの……」と話しかけたくなるように、と心がけて「はい」という返事をしました。また、このとき、生徒があまり近いところにいると、声も張れませんので、私は指名しながらその生徒から遠い位置に移動するようにしました。先生が遠いので、しぜん生徒は声が大きくなり、二人だけの話し合いでなく、クラスみんなが聞いている話し合いになっていきました。⁽⁶⁾

なに色の本で、何ページかを生徒はいうわけです。「クリちゃん」は一セット四冊で、表紙の色が、だいたい、きいろ、みどり、青の四色になっています。

この色とページの数が、一度で聞きとってもらえるように言うということが、学習の一つにしてありました。「みどり色の本で」というところで、ちょっと切ること、ちょうど、その色の本が手にされたころ、タイミングよく数を言うよう、タイミングの計り方を学習の一つに数えていました。そして数をはっきりと、一度で聞きとってもらえるようにするには、その前に一瞬、静かなときがなければならないということ、ただ数をはっきり言うだけでは、聞きとりにくいことなども、体験でわからせるようにしました。⁽⁷⁾

このように、「いきいきと話す」の具体的内容を「声の出し方」と「ま」のとり方を中心において指導しようとしている。さらに、それを指導者自身が「いい聞き手」になって引き出そうとしているのである。

2 3 大村における本実践の位置

では、大村はまという実践家にとって、本単元はどのような位置を占めていたのでしょうか。大村が単元学習について述べた文章の中に、本実践について次のように自ら位置づけている。

（昭和：引用者）四十八年度、もうためらいもなく、選択もなく、単元学習一筋になっていた。そして、国語指導の目標を、できるようにしたいと思っていることを、そのまま、なにになしなさいという作業にしないこと、たとえば、文章を深く味わう力をつける、深く味わえるようにしたいという場面、「深く味わいなさい」という言い方、仕向け方をしないこと。そして、適切な学習の展開のために、しぜん深く味わっているようになり、深く味わう力が育つ。そのようにしなければならないということ。このことが単元の計画と展開について、わかりやすい、自己評価のめやすになっていた。

（中略）

（引用者注：この後に「クラスの歌」「私たちの生まれた一年間」「ほめことばの研究」「の本」「明治・大正・昭和の作文の歩み」「外国人は日本（日本人）をこのように見ている」の諸単元があげられている）

（昭和：引用者）五十年、前から大切に考えていたことではあるが、達したい目標をそのまま、注意や指示にしないで、しぜんその目標に向かわせ、目標を達するようにするということをまた、いっそう強く感じるようになり、そういうところをもとを置いて計画を立てたり学習活動を考えることがよい工夫、新しい工夫を生むことであると、今さらのように考えた。単元学習の教室は、そういうろこつな注意や指示のないところ、ほんとうの意味で自主的・主体的・意欲的なところなのだと思った。とくにこの気持ちを確かめようとすることもあって、「いきいきと話しなさい」と一度も言わずに、「いきいきと話す」ことを身につけさせる目的の単元を展開したりした。⁽⁸⁾

これによって、大村の単元学習実践の中でそれまでの指導目標に対して考察してきたことに自信をもった結果として取り組んだ実践として位置づけられていることが分かる。その意味で、本実践について考察していくことは、大村の単元学習の指導原理につながるものとなる。

3 大村はまにおける指導目標意識

大村の実践についての考察に入る前に、大村自身が指導目標についてどのように考えていたのかを確認しておく。

スピーチに関する実践について述べた文章の中に、大村は指導目標を意識することの重要性を強

調して、次のように述べている。

なお、準備なしに、予告なしに、「急に」ということはしなかった。「急に」「急でも」話のできることもよいことであるが、中学生の段階ではむりであると思う。別に、上手に話さなくても、「なんとか話せれば」とか、「なんとか一応話してみる」ということは、国語教室の「学習」としては非常に弱いと思う。弱いということは、学習の意義が乏しく、つまり「学習」にならないと思う。せいぜい、ひとつの生活経験にしかならないと思う。準備もなしに、貧しい拙い話をしてしまったとして、それについて、工夫が足りないとか、材料が適さないとか、貧弱であったとか、評を受けるというようなことは、学習にならない、評を受けるに足る話でないものに対する助言は、身についた活力にはならないと思う。聞き手の生徒としても、中学生は、スピーチは、よいものを聞くことが一番よい、よいスピーチからしか学べないといってよいと思う。よくないのを聞いて、批判をもつということから学ぶところまで成長していないと思う。⁽⁹⁾（傍線は引用者）

大村は「ひとつの生活経験にしかならない」ものは「学習にならない」という。ここに、大村が指導目標の重要性に対して明確な意識をもっていたことが窺える。

さらに、大村は、学習活動自体を支える基礎学力と、その学習活動を活用した学習との二つを指導の上で明確に区別しようとしていた。その姿勢は、以下のように語られている。

国語教室で、討議という形の学習が行われているとき、二つの場合があると思う。一つは、言語生活の一環として討議、その討議をする能力を養うことを主目標としている場合、もう一つは、討議という方法を使って、読むことなり書くことなりの力をつけることを主目標にしている場合である。

この二つが、はっきり意識され区別されていないために、じゅうぶんな討議の力が育っていないままで、文学の鑑賞を話し合いでさせようとしたり、文学を味わう時間のさなかで、意見の出し方、話し合いのしかた、時には司会のしかたまで注意されるほど、本目標からそれていってしまう。⁽¹⁰⁾

このような大村にとって、話しことばを活用した学習を組むにあたって、「いきいきと話す」力を重要な学力と考え、その力を育てることを目標とした単元を組み立てようとしたことは当然のことであった。

4．国語科単元学習における指導目標と学習目標

国語科単元学習において指導目標と学習目標とを区別して考えることを重視して、世羅博昭は次のように述べている。

学習者の目標は、その学習課題の解決を図ることにあり、指導者の目標は、学習者が聞く・話す・読む・書く学習活動（＝言語活動）を展開する過程で、学習者の認識を深化・拡充させるだけでなく、国語科独自の目標である聞く・話す・読む・書く言語能力、および自己学習力を身につけさせることにある。このように、学習者の目標と指導者の目標とを区別し、二重構造をもったものとして目標をとらえると、国語科単元学習は理解しやすくなる。⁽¹¹⁾

つまり、学習者の目標すなわち学習目標は、「その学習課題の解決を図ることにあ」る。それに対して、指導者の目標すなわち指導目標は、「学習者が聞く・話す・読む・書く学習活動（＝言語活動）を展開する過程で、学習者の認識を深化・拡充させるだけでなく、国語科独自の目標である聞く・話す・読む・書く言語能力、および自己学習力を身につけさせることにある」。したがって、「学習者の目標と指導者の目標とを区別し、二重構造をもったものとして目標をとらえる」ことが必要だという。

5．単元「いきいきと話す」の分析

5 - 1 指導目標と学習目標

では、単元「いきいきと話す」において、指導目標と学習目標との関係はどうなっているのだろうか。

まず単元の指導目標であるが、それは単元名にもあるように「いきいきと話す」力をつけることであり、具体的には次のように考えられる。

- 1 そのときの雰囲気を生かして話す。
- 2 心から話す。
- 3 その話で雰囲気を作っていくように話す。
- 4 何のために話しているのかを意識して話す。
- 5 だれに話しているのかを意識して話す。
- 6 聞き手と同じ世界に身をおいて話す。
- 7 その場で創造的に話す。

それに対して、次のように2つの学習活動が企画された。

- (1) マンガ「クリちゃん」の中から任意の2編にせりふをつける。
- (2) つけたせりふを全体の前で発表する。

指導目標に直結する活動は(2)であった。

しかしながら、世羅によれば、学習者の関心はむしろマンガにせりふをつけるという活動、およびつけたせりふを全体の前で発表するという活動に向く。つまり、学習目標はこの2つとなる。

実際、学習者にとって最も難しいのは「ま」をとることであろう。これだけは、事前に練習してくるわけにもいかないからである。その場で、全体の動きを見ながら、おおよその状況を把握してタイミングを判断しなければならないのである。かなりの緊張感と負担を感じるであろう。大村も、次のようにこの場面の重要性を述べている。

「話すこと」の最もむずかしいところは「ま」にあると申します。その「ま」を計ることは、このように、あのようにと口ではいえないことです。体得しなければならないことです。そしてそういう機会は、容易につくりえないのです。体得させなければなりませんのに、その場が得にくいのです。⁽¹²⁾

そしてこの、「なに色の本で、何ページかを」言う場面が、指導目標のうち、1、4、5、6、7に対応しているのである。その指導目標の上から、指導者にとって最も重要な瞬間である。

一方、学習者の側からは確かに最も緊張する瞬間ではある。しかしながら、それは事前準備ができないことからくる緊張である。この単元の山場として意識しているからではおそらくなかろう。なぜなら、学習者は全体の前で自分のつけたせりふを発表するという活動に取り組んでいるのである。学習者の関心は、せりふをいかに生き生きと実際に話されているように読むかにある。そのために練習もしてきていることだろう。

たしかに、せりふを生き生きと話しているように読み上げること、それもこの単元における重要な学習活動ではあろう。しかしながら、大村が「話すこと」の最もむずかしいところ」と述べる「ま」のとり方に関する学習活動は終わっているのである。学習活動の重要な瞬間に関する捉え方に差異がおこる。これは、指導者の指導目標と、学習者の学習目標との相違から生じるのである。この単元においては、その時間感覚の相違が巧みに仕掛けられている。

しかも、学習者は学習目的への意欲から、その重要さを意識しているという点にも注意しておきたい。

5 - 2 扱う素材と指導目標との関連

この単元においては、指導目標と学習目標とを巧みに繋ぐ「しかけ」がある。それは、学習活動

で扱っているものがマンガのせりふだということである。

せりふは当然のことながら話し言葉である。しかもほとんどの場合に、独話ではなく対話であり、その場の状況の中で発せられるものである。それを考える学習活動は、当然の結果として、学習者の関心を「その場の状況の中で発せられる」ことばというものに向かわせるであろう。「その場の状況」にふさわしいことばを考えるとという活動に取り組んでいる学習者にとって、「その場の状況」にふさわしい自分のことばを発するということは至極自然なことと感じられることだろう。

大村がその指導者の立場として、先に引用した部分で

生徒が思わず次の「クリちゃんの……」と話しかけたくなりように、と心がけて「はい」という返事をしました。また、このとき、生徒があまり近いところには、声も張れませんので、私は指名しながらその生徒から遠い位置に移動するようにしました。先生が遠いので、しぜんに生徒は声が大きくなり、二人だけの話し合いでなく、クラスみんなが聞いている話し合いになっていきました。⁽¹³⁾（傍線は引用者）

と述べている。実際、NHKの放送を見ると、学習者がそこで緊張したり、次をためらったりしている様子は見られない。それは、誰に向かって話しているのかを意識しているからであり、「その場の状況」にふさわしいことばを考えるとという活動に取り組んできたからであろう。

さらに、「ま」のとり方の指導に続く。ここでも、「その場の状況」にふさわしいことばを考えるとという活動に取り組んできた結果として、「聞き手と同じ世界に身をおき」、「その場で創造的に話す」ことに無理なく向かう。まさに、「いきいきと話さない、といわずに、いきいきと話させてみよう」⁽¹⁴⁾という意図が結実しているということができよう。

本単元においては、世羅が指摘したように、「学習者の目標と指導者の目標とを区別し、二重構造をもったものとして目標をとらえる」ことができる。しかも、その二重構造を学習者がきわめて自然に受け入れられるよう、指導目標に直結する素材を、学習活動として取り扱うという組み立てがなされている。学習者の関心を、自分たちが指導されようとしている内容に向けておくことによって、指導されていることを指導されているという意識をもたせずに受け入れさせていく、という点で、実に巧みな単元であるということが出来る。

5 - 3 指導目標を示さないことへの疑問

ただ、本実践に関して大きな疑問となるところがある。それは、大村が自らの指導目標を学習者に示さない点である。本実践に関して、単元設定の理由を次のように述べている。

私は「もっといきいきと話さない」ということばのむなしさを、心から知っている人間で

す。そういうろこつな、ごもっともな、しかし実際には救ってやることのできないことばを口にせず、いつか、しぜんに、「いきいきと話せるように」子供を変え、子どもを育てることが、教える、指導する人、教師の教師たるところ、つとめであると思うのです。⁽¹⁵⁾

たしかに、「もっといきいきと話さない」と言ったからといって「いきいきと話せる」ようになるわけではない。この点はそのとおりである。

しかし、大村はこのような姿勢、指導目標を学習者に提示しないという姿勢について、「自分の願わしき目標というのを露骨に言わないというのを信条にしているんです」⁽¹⁶⁾と倉沢栄吉に語ってさえいる。なぜ、そこまで学習者に指導目標を秘す必要があるのであろうか。この点が大村実践を現在の視点から捉えようとする際の、大きな疑問点である。それについて、次章で疑問点を列挙する形で考察を加える。

6．大村における指導目標

6 - 1 指導目標への意識

先にも触れたことではあるが、ここで、大村が指導目標に対してどのように考えていたのかについて確認しておきたい。教師の目標意識について次のように述べている。

マンネリズムは子どもの最もいやがることで、変化こそ子どもの好むことですし、またいろいろな文型に慣れさせるという面からも、私たちは一つの目あてをねらいながら、発問の形と作業をいろいろ考えていきたいと思います。教師の目は目標をはっきりと見つめており、一見、なんのためにさせているのかと思われる作業も、ある目標にぴったりつながれているはずです。私たちは教師という専門家ですから、目標をいつも見つめていなければならないと思います。一つ一つの、いろいろの学習作業がどの目標につながっていて、生徒はその作業をいっしょうけんめいにやっていたら自然に目標にかなってしまう、この道からもあの道からも登っていくことができた峰というふうにやりたいということなのです。(傍線は引用者)⁽¹⁷⁾

このように明確な目標意識の必要性を訴えている。

6 - 2 指導目標と学習目標

では、そのような指導者をもつべき指導目標と、学習者をもつべき学習目標に関して、大村はどのようにとらえていたのであろうか。

『大村はま国語教室』第二巻には「話し方学習の系統化」という未発表原稿が収められている。これは、「話し方」学習の「目標」を6つあげ、それぞれをA B Cの3段階に具体化しているものである。「A B Cは、一年二年三年を表す意味ではない。だいたい、Aは一年の一、二学期、Bは一年三学期から二年の一、二学期、Cは二年三学期から三年一学期を考えている。」との記述があることから、「話し方学習の系統化」のために、それぞれの目標について段階的な具体的な目標を示そうとしたものである。これによって、大村が指導目標に関してどのような具体的な理解をしていたのかが分かる。その一部分を次にあげる。

目標1 よい対話（一対一の話し合い）ができる。

目標1を、三段階に分けて考える。

- A 相手と同じくらいの分量と内容をもって話しあえる。
- B 相手の話をしっかり受け止めて自分の話をする事ができる。
- C 相手と話しあいながら、だんだんに話を深めたりゆたかにしたり、新しい方へ展開させたりして、話しあいを成長させている。

目標2 よい会話ができる。

目標2を、三段階に分けて考える。

- A 会話の中に進んではいっていく。
自分だけ多く話し過ぎない。
- B 共通の話題をとりあげる。
話していることがわからない人のないように心を配り、もしそういう人があったら適当に言うべきことをいい直す。
- C 話を高め、ゆたかなものに展開させていく。

目標3 よい独話ができる。

- A 自己紹介、グループで調査したことの発表（十分以内）をするとき、その一部を担当して話す。作文の題材の発表など、何かの学習活動の一部にある一～三分の話。
- B 感想とか苦心談、グループの発表などのときのあいさつや発表内容や発表者の紹介、新聞を読んだり放送を聞いたりしての意見など、いろいろな学習活動の中で独立した位置をもつ話。
- C 研究発表・意見発表など、独立した、それだけでまとまった学習になる話。¹⁸⁾

目標1と目標2に対しては、それぞれ解説がついているのだが、今は省略した。ここでは、それぞれのA B Cを比較検討したい。

目標1のA B Cについては、大目標「よい対話（一対一の話し合い）ができる。」に対してA B

Cが小目標として並んでおり、いずれも指導者が指導目標として考えるべきものである。それに対して、目標2では、大目標「よい会話ができる。」に対してABCは具体的な学習活動を示す傾向がある。それは、ABに具体的な解説がついていることによって感じられる傾向である。さらに、目標3になると、ABCは大目標「よい独話ができる。」について学習する際の学習活動を示していることは明らかである。もしも、目標1のように指導目標の段階的的具体を示すのなら「よい独話」の「よい」の段階的的具体例を示す必要があったであろう。それに対して、ここに示されたものは学習活動であり、学習者が意識すべき学習目標となってしまう。

以上のことから、大村自身が指導目標と学習目標とにやや混乱があったのではないかということが考えられる。ただ、この文章は未発表原稿として『大村はま国語教室』に収められているものであり、いつの段階で執筆されたものなのかが、今の段階では不明である。大村自身がこの状態からどのように指導目標と学習目標とを整理していったのか、これからの研究課題としたい。

6 - 3 指導目標のとらえ方

さらに、指導目標自体のとらえ方に問題はないだろうか。大村はしばしば「生」「なま」な言葉を問題とする。たとえば、自分の実践全体を振り返って先の「いきいきと話す」の単元について述べた中にも次のような記述がある。

私は、そういう自分の願わしき目標というのを露骨に言わないというのを信条にしているんです。自分がこうであってほしいということは、なまの言葉では言わない。それが自然にいきいきと話せるように仕向けて、子供が「いきいきと話さない」と小言めいた指示をされないのに、いきいきと話せるようになったと、こういうふうにやりたくて、そこが、ほかの方が教材を先に持ってこれをどう扱おうかと考えるのたいへん違うと思っています。そして、ずいぶんお話ししてもなかなか理解していただけない一つの点だと思います。⁽¹⁹⁾

たしかに、「単元 いきいきと話す」を映像で見る限り、板書されているのは「さあ、「クリちゃん」で／勉強しよう．／ 進めかた / さあ、見よう、よもう」(／は行の区切りを示す)だけで、「今日のめあて」にあたるようなものはない。

しかし、指導目標とはこのように「～しなさい」という形で学習者に示されるものであろうか。むしろ、この単元では「～することができるようにしよう」「～の力を身につけるようにしよう」という形で示されるものではないだろうか。大村が、なぜこのように命令形として指導目標を捉えたのか、今後明らかにしていきたい疑問である。

6 - 4 指導目標に対する姿勢

大村は一貫して指導目標を学習者に示さなかったのであろうか。ここではその点を取り上げる。

1955年の「国語教室」には大村と井上敏夫、大石初太郎、中馬静男との座談記事を「国語学習指導上の工夫点」と題して掲載している。そのなかで、大村は、指導したいこと（指導目標）とその具体的指導について、次のように語っている。東京都紅葉川中学校時代のこの段階で、指導目標の示し方についてどのようにとらえていたのかが分かって興味深い。

（前略）一旦聞いて耳に入った以上必ず聞いてわかっているという子供を育てることが、もっとも大事な基礎的なことではないかと思うのです。その態度は、わたしとしては自分の話を傾聴してもらえるような話にすること、聞き手に罪があるか、話し手に罪があるか、ぼんやりさせないということをやっています。それから後で板書の話も出ると思いますが、その時間の注意事項は必ず黒板に書いておりますが、一学期中、とにかく注意事項に、「一度で確かに聞く」ということを通していました。言葉を少しずつ変えて、新鮮な感覚がでるように気をつけながら、この聞くことの注意を書きつけました。とにかくはじめのうち聞くことに大精力を注いできました。

（中略）

一学期はもちろんですが、一年生の間はずうっと力を入れています。ようすを見ながら注意事項として出すことを、やめたり出したりしながらつけます。⁽²⁰⁾

「一度で確かに聞く」ということを指導目標とし、それを「注意事項」として黒板に書いて指導した様子が分かる。したがって、中学校における初期の実践においては、指導目標は学習者に対して「注意事項」という形で明示されていた。

ところが、その後、大村はそのような示し方を避けようとしていく。

たとえば、1951年10月に発表した「国語科の単元学習」は問答体で書かれた文章だが、この中で「山椒大夫」を「直接の資料」とした実践に関して述べた文章の中に次のような一節がある。

B（前略）つまりこの行き方は、この作品を味わいなさい、と押しつけてゆくのではなく、味わわなければならないような場面をつくってやって、ひとりで味わうという経験をさせてしまうわけです。味わう力というものは「味わう」経験をすることによって伸びることを考えると、この方法のよさがわかんと思います。

A 生徒がどのくらいに味わえているか、指導者にどこでわかるでしょうか。

B 生徒の、作品を見たり発表を聞いたりすれば、わかります。

A 直接、味わい方を直すとか、教えるとかいうことはないのでしょうか。

B それはもちろんあります。作品を作り、発表の練習をする間に、かんたんなことでは、漢字の読み、ことばのアクセントなどから更に文の解釈について、味わいについて、始終細かく指導するわけです。そしてその指導もなるべく、自分で文を味わい直すようにしむけて「文を味わう」という経験を得させようとする主旨に徹するようにするのがよいと思います。よく、全体の計画と、細かい一つ一つの指導と、目あてがくいちがっていることがあるのですがそういうことになりますと効果があがらないのです。²¹⁾

さらに、先に引用した指導目標意識について述べた部分の直前には次のような記述がある。

それからこういう文章（引用者注：教科書の文章）の場合、段落を扱うということがよくあるようですが、段落を扱うということは、段落はどう切れるかと聞くことだけではないと思います。段落を扱うことがどんなにたいせつでありましても、それは段落を切らせること以外にも方法がいろいろあるのだということを、考えていきたいと思います。段落を使う力がつくということがたいせつなので、その力は切らせることだけでつくのではないということです。

同じようなことは他のめあての場合にもあることで、要旨を取らせるという場合、この文章の要旨は何かと聞くのではなくて、要旨を取る必要のある、また要旨が取れなければできない作業を考えるということが大事なのではないかと思えます。目標を生で生徒にぶつけない、ということです。もっと簡単な例で、ある字が読めなければいけないという場合でも、この字はなんと読むかと聞く以外の方法でその字の読みを教えることはできないかということなのです。要旨を取る力をつけようとする「要旨は何か」と聞き、文章を味わう力をつけようすると、「この文章にはどんな味わいがあるか」というふうに、目あてを生で、生徒にぶつけすぎると思えます。このような取り組み方ですと、私たちの質問の形が十くらいしかなくなってしまい、いつも同じ形で聞くようになってしまいます。²²⁾

このように、指導目標を学習者に知らせずに「しぜんに」指導目標を達成させようとする姿勢は、実践のあらゆる方面に広くうかがえる傾向である。

では、このように指導目標を学習者に知らせないという姿勢はどのような思想に基づくのであろうか。その示唆を与えてくれるのが、「仏様の指」に関する記述である。

大村は、八潮高校在職のころ、奥田正造から聞いた話として「仏様の指」という寓話を紹介し、それに続けて次のように述べている。これによって、指導者の学習者への関わり方についてどのようにとらえていたのかをうかがうことができる。

大村はま実践における指導目標と学習目標

もしその仏様のお力によってその車がひき抜けたことを男が知ったら、男は仏様にひざまずいて感謝したでしょう。けれども、それでは男の一人で生きていく力、生きぬく力は、何分の一かに減っただろうと思いました。お力によってそこを抜けることができたという喜びはありますけれども、それも幸福な思いではありますけれど、生涯一人で生きていく時の自信に満ちた、真の強さ、それははるかに及ばなかっただろうと思う時、私は先生のおっしゃった意味が深く深く考えられるのです。⁽²³⁾

この、「生涯一人で生きていく時の自信に満ちた、真の強さ」のためには、「それが誰の力によってもたらされたものなのかを知らせないほうがよい」言い替えると「自分の力で抜けたと思わせる」という考えかたは、大村の「指導目標を学習者に示さない」という考え方につながっていくものと感じられる。しかし、この考え方の是非が問題とされよう。今後、指導目標を示すことの意義について考えていきたい。

7. まとめと今後の課題

単元学習の組み立てにおいて、指導目標と学習目標との相違はこれまでも意識されてきた。これからも、「目標に準拠した評価」や「つけるべき学力」との関連で、指導目標と学習目標との区別は当然に求められるであろう。しかしながら、その区別について意識しすぎることはともすれば指導を「生な」かたちで学習者に突きつけることにつながる危険も潜んでいる。そのようなとき、大村実践は、指導目標と学習目標の二者に、「学習者の関心」という1項目を組み込むことによって、学習活動と指導とを自然に結びつけ、学習者に指導ということ意識させずに自然に指導を受け入れさせ、学力をつけていくということができるといえるという実例を示している。

しかしその一方で、指導目標を学習者に示さずに、「いつか、しぜんに」指導が成立しているという単元指導には、大村の教師としての天才的な力量を感じると同時に、不自然さと疑問を感じるのである。

もちろん、大村の実践について研究を始めたばかりであり、先行研究に関してもまだまだ研究が不足している。しかしながら、大村はまという偉大な実践者の足跡を今後を受け継いでいくためには、指導目標を提示しないことの意味を多くの実践の中で考えていくべきなのではないだろうか。今後はそのような観点から、他の大村実践を研究していきたい。

さらに、他の単元学習の実践者において、指導目標はどのように扱われているのだろうか。その点について研究することも今後の課題としたい。

注

- (1) 国語教育研究所：編『国語教育研究大事典』明治図書，1991，pp75-76，記述は広瀬節夫による。
- (2) 大村はま「『いきいきと話す』（資料・根本進著『クリちゃん』より）」、『総合教育技術10月号増刊』，40（11），1985，pp.119-128
- (3) 大村はま「単元 いきいきと話す」（『大村はま国語教室 第二巻』筑摩書房，1983，pp.319-337）また、このときの放送については「NHKビデオ 大村はまの世界1 教える」と題されて筑摩書房から出されている。
- (4) 大村はま「前掲論文」p.320
- (5) 大村はま「前掲論文」p.320
- (6) 大村はま「前掲論文」p.325
- (7) 大村はま「前掲論文」pp.325-326
- (8) 大村はま「単元学習の成熟」（大村はま『大村はま国語教室 第一巻』筑摩書房，1982，pp.310-311）
- (9) 大村はま「お話がお話を呼ぶ」（前掲『大村はま国語教室 第二巻』，p.408）
- (10) 大村はま「初歩段階の討議指導にはどんな話題がよいか 討議のしかたを学ぶ」（前掲『大村はま国語教室 第二巻』，p.367）
- (11) 世羅博昭「第三章 国語科授業構築の原理と方法」（倉澤栄吉・野地潤家：監修『朝倉国語教育講座 5 授業と学力評価』朝倉書店，2004，pp.40-41）
- (12) 大村はま「単元 いきいきと話す」（前掲『大村はま国語教室 第二巻』p.326）
- (13) 大村はま「単元 いきいきと話す」（前掲『大村はま国語教室 第二巻』p.325）
- (14) 大村はま「単元 いきいきと話す」（前掲『大村はま国語教室 第二巻』p.324）
- (15) 大村はま「単元 いきいきと話す」（前掲『大村はま国語教室 第二巻』p.321）
- (16) 「対談 大村教室の『単元学習』について」（大村はま白寿記念委員会『かけがえなき この教室に集う』小学館，2004，pp.107-108）倉澤栄吉との対談記事。（『総合教育技術』小学館，1980年10月号増刊に発表されたものの再録）
- (17) 大村はま「国語教室の実際」（大村はま『大村はま国語教室 第十一巻』筑摩書房，1983，pp.66-67）初出は1970年12月。
- (18) 大村はま「話し方学習の系統化」（前掲『大村はま国語教室 第二巻』，pp.71-75）
- (19) 前掲対談記事「対談 大村教室の『単元学習』について」前掲『総合教育技術』，pp.107-108）
- (20) 対談記事「国語学習指導上の工夫点 東京都紅葉川中学校大村浜先生をお迎えして」『国語教室』第44号，大修館書店，1955，p.20-21
- (21) 大村はま「国語科の単元学習」（前掲『大村はま国語教室 第一巻』，p.66）
- (22) 前掲「国語教室の実際」（前掲『大村はま国語教室 第十一巻』，p.66）
- (23) 大村はま「教師の仕事」（1973年2月山形県天童市東村山地区教育委員会協議会主催講演会での講演）（大村はま『教えるということ』共文社，1973，p.131）