

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—

Learning system that can be Tailoring & Orchestrating
— Case of OOMURA —

若木 常佳

Tsuneka WAKAKI

教職実践専攻 (教育実践力開発コース)

(平成25年9月30日受理)

本研究の目的は、学校教育の普通教室での授業において、個別化と個性化を実現するための学習システムを明らかにし、一般的教室での個別化と個性化を実現するための授業実施の可能性を追究することにある。前段では、個別化と個性化を実現することの必要性について、学校という「装置」が抱える学校教育の課題と今後世界で求められる能力を踏まえ、今後日本の学校で求められる学習の在り方について整理した。後段では、個別化・個性化を実現している大村の実践を対象として、個別化・個性化を可能とするための教育観と、アセスメントシステム、単元展開、複数教材、「学習の手びき」の整備を捉えた。

キーワード：個別化と個性化 学習システム 大村はま

1 問題の所在

学習は個の能力を高めるために行われるものであるが、それが個に留まっていることは、石黒の指摘した「個人の能力 (ability) がどうなのか」という「個体能力主義」(石黒広昭)¹が問われるだけである。「個人の能力」が求められ問われることは大切である。問題は、それが一斉に同一のものが求められるということなのである。一斉に同一のものが求められるということは、求められるものに対して対応できるかできないかということをはっきりと示す。それは個人に有能感と無能感、優越感と劣等感を生むだけでなく、他者との関わりについても深刻な事態を生み出すことになる。できる場合はできない他者との関わりは無駄を感じるであろうし、できない場合は逼塞感や焦りとなり、他者との関わりに苦痛を感じる。

そうした学習がよいものではないことは誰もが知っているし、生きるということが「個体能力主義」で対応できるものではないことは誰もが感じている。そうであるならば、「個体能力主義」に

拘泥する学習の仕方は変えなければならない。その個に必要な「個人の能力 (ability)」を鍛錬しながら、一方ではその個の独自性を、その個と他者が同時に認識するような学習の仕方へと変えなければならない。考えなければならないのは、「テーラーリング」と「オーケストレーティング」の双方が同時に成立する学習なのである。では、そうした学習はこれまでになかったか。そうではない。社会構成主義学習観や状況論的学習論という学習に対する考え方、単元学習的展開には、そうした「テーラーリング」と「オーケストレーティング」の双方が同時に成立する学習の仕方が示されている。

本稿においては、そうした社会構成主義学習観や状況論的学習論という学習に対する考え方、単元学習的展開の学びを整理しながら、その実際事例として大村はまの国語科単元学習を取り上げ、その構造や工夫とともに構造や工夫を創出した大村の教育観・指導観に触れ、「テーラーリング」と「オーケストレーティング」の双方が同時に成

立する学習システムを示したい。

2 学校における学習が保有する課題

伊東博が、いわゆる問題行動を起こす児童・生徒について「学校から押し出された子どもたち」という表現を用い、その存在が日々膨らんできていること、そうした子どもが生まれる背景として「もっとも根源的な原因を学校自体が作っている」ことを指摘したのは1980年であり、今から30年前である。さらに伊東は、「『自己の証明』を拒否する学校というものは、はたして存在する価値があるのだろうか？」と学校の存在意義そのものを取り上げ「学校存在の根源にかかわる問題から見なおさなければならない時期に来ている」²と述べた。果たして現代までの30年余の間に、この問題は解決し得たと言えるであろうか。部分的、つまり、個々の実践事例においては、解決されたものもあるであろう。しかし、全体的に考えた場合、この問題はまだ解決してはいないと言うべきであろう。

この伊東が挙げた「『自己の証明』を拒否する学校」の姿について、「学校は一つの装置 (disposition) であり、モノと人と知の配置 (disposition) によって特有のシステムと権力空間を構成している」³と捉え、その問題を指摘したのは佐藤学 (2012) である。我が国において学級単位や一斉授業の授業スタイルが定着したのは、学校制度が発足した1872年からであり、それまで藩校や寺子屋において個々に行われてきた教育は、皆学機関の開設によってリスタートとなった。佐藤は、その時から学校は「装置」としての性質を明確にしたと指摘する。佐藤が挙げる日本の学校に存在する「装置」とは、次のようなものである。

「教育する主体」と「教育される客体」「学校と教室の無機的なレイアウト」「一方的に均質な速度で流れる時間」「文化の配置と階層化」「(一斉授業と問答法という) 授業の様式」「(一斉授業と問答法という) コミュニケーションの様式」「学年」「学級」

佐藤の指摘するこうした「学校という装置」によって導きだされる教育のスタイルは、「無機的なレイアウト」と「教師の発問と指示によって子どもたちを一斉に集団的に統制する教室」と「一方的に均質な速度で流れる時間」という環境の中で、教師という「教育する主体」が児童・生徒という「教育される客体」に対して、一方向的な「コミュニケーション様式」による授業を行い、

試験によって管理するというものである。こうした「装置」によって、学校は「全国のすべての子どもたちが同一の年齢の同一の時間に、同一の内容を同一の教室で同一の活動をとおして学ぶ場所」⁴となった。それは、単に教育の均質化としての役割だけでなく、1900年代の他国との競争に勝たねばならないと考えて富国強兵を求める時代の流れとも重なり、国益に利する人材の輩出を効率的に行うための「装置」としての機能も果たしてきた。

佐藤が挙げた日本の学校に存在する「装置」の大部分は、現代に引継がれている。それを考えれば、その「装置」の中で行われている「同じ内容を集団的に学ぶ文化」についても、同様に現代に引継がれていると言わざるを得まい。学校教育が抱える問題は、まさにこの点、《日本の学校の多くが現在もなお学校に設定された「装置」によって「全国のすべての子どもたちが同一の年齢の同一の時間に、同一の内容を同一の教室で同一の活動をとおして学ぶ場所」となっていること》にこそある。確かに、教育の均質化は必要である。しかし、人間は本来個々に異なる。異なるからこそ、個々の存在意義がある。「同一の内容を同一の教室で同一の活動をとおして学ぶ」ことのみを求められる学校においては、「自己の証明」を得ることは難しい。

熱病のように皆が必死に他国に勝つことや経済的豊かさを求め、結果として努力に対する目に見える効果を手にすることのできた時期は、必死になることに「自己の証明」を見出すことができたのかもしれない。しかし、その時期が過ぎれば、そのときには決して見えなかった個々の存在や個に存在する独自性が無視される学校の「装置」が見えてくる。見えなくとも、他者と同じであることを求められ、十把一絡げにされていることへの不満を感じることになる。自身がかげがえのない存在であることを実感させてくれることのない場所に居続けること、居続けて営々と努力を重ねることは、誰にとっても困難であるが、その先の「地平」⁵を見ることが出来ず、自我を意識し始めたばかりの児童・生徒には、とりわけ難しいことであろう。その結果、個々の存在を意識した児童・生徒は、学校の学級や授業の中で「自己の証明」は得られないことを悟って耐えしのぐのか、放課後のクラブ活動にそれを得るのか、あるいは、家庭や学校外の活動に意識や価値を見出して外に出て行くのか、または、他者に対して自己の存在を誇示する行為を行うのかという選択を迫られるこ

とになる。

日本の学校は、140年余にわたって確かに多くの優れた人材輩出をしてきた教育機関である。しかしそれとともに、自己の存在への疑義を持ち、生きることの意味を見出せない、あるいは、これからどのように他者とともに長い時間を過ごせば良いのか途方に暮れた人々をも、同時に生み出す機関ともなったことを忘れてはなるまい。

教室が「全国のすべての子どもたちが同一の年齢の同一の時間に、同一の内容を同一の教室で同一の活動をとおして学ぶ」場所であることには、全員の所属の場である社会というものにおいて、その社会が持つ文化や規範を学び、文化や規範を共有することによって相互に暮らしやすくするための基礎力と培うという意味がある。しかし、学校教育の意図はそれだけではない。教育は個々の人間のために行われなければならないし、学校教育は個々の人間が学校教育以降の長い人生を生きていくための基盤とならなければならない。

そのように考えたとき、学校に存在する「装置」は、次の二つの問題を提起する。一つは、学ばせている「同じ内容」や「同じ活動」が、その場で学んでいる次世代を生きる人間にとって、相応しく必要なものなのかということであり、もう一つは、個々に異なる資質や能力を持つ人間に対し、その社会が持つ文化や規範や価値を学び文化や規範を理解し価値を共有する（極端に表現すればそれらに適合させる）という面だけを捉えて評価する教育になってしまうことである。繰り返すが、理解や共有が必要ではないと言っているのではない。問題は、個々に異なるものに対する対応や承認があるのかということであり、異なりある者に対し、「同じ内容」「同じ活動」を同一の空間の中でさせることや、それに対する到達の度合いとして一定の水準を設定し、その水準に対し適合すること（させること）を、何の疑問もなく追求してしまうことである。

前者の問題に対しては、「内容」と「活動」が吟味・検討されるべきであるし、後者においては、「内容」と「活動」に加えて、それらに対する到達ラインに対する考え方の吟味が必要である。

3 学校における学習が向かうべき方向性

(1) 学習観の点から

まず、学習が成立する場という点から考えてみたい。それについてはその学習が個人の中で生じるものか、個人間で生じるものかという整理がある。前者は行動主義心理学に基盤をおく行動主義学習観、人間の認知システムに基盤をおく認知主

義学習観であり、その中心概念は獲得である。後者は、人間の知的活動は決して人間個体で行われるものではなく共同体の一員として存在し、その共同体に参加する過程で行われるという考え方に依るものであり、社会構成主義学習観や状況論的学習論がそれらに該当する。この場合の中心概念は参加である。次に、その学習はいつ成立するのかということである。それについては、獲得であれ参加であれ、何かを学習しているまさにその時の成立と、学習を一度終えてから学んだものを眺め直し、自己の学んだ内容と向き合う時が考えられる。後者については、「まなびほぐし」「アンラーン (unlearn)」と呼ばれている。

学習が個人の中で生じるとする行動主義学習観と認知主義学習観の共通性は、個々が知識や技能を獲得していくことであり、多くを得ることがゴールとなる。その違いは、「できる」か「わかる」という点と、その獲得の仕方にある。行動主義学習観であれば、練習によって強化されることによってそのことができるようになるということであり、そこにどのようなリクツやイミがわかるのかということについては考えなくてもよいし、必ずしも理解していなくてもよい。しかし、認知主義学習観であれば、自己の保有するスキーマや既知と照応し、新しいものであれば、保有するスキーマや既知と結びつけることを行い、そのことのリクツやイミを自分なりに理解した上で、そのことを長期記憶に保存する。なぜそうなるのかということが「わかる」ということであり、他者にも説明することができるということになる。

こうした個人の内部に着眼する行動主義学習観と認知主義学習観の学習者観は、学校教育には馴染みが深い。それは、授業中に教師が多用する「わかりましたか」「できましたか」という言葉に反映されている。

こうした、到達すべき水準を設定し、それに対する個人の状況を問題とする行動主義学習観と認知主義学習観に対し、社会構成主義学習観や状況論的学習論は、学習は、他者（仲間・熟達者等）との関わりによって生じるという考え方であり、ヴィゴツキーの「最近接発達領域」の考え方の延長線上に位置している。そうした社会構成主義学習観における学習を、荻宿俊文は、次のように解説している。

子どもたちは、正解のある知識を獲得してはいないが、子どもたち同士がアイデアを出し合い、自分たちで作品づくりの共同体に参加して、それぞれが役割

を果たしていくことで、「自分たちが考え、協働して作った作品」という成果とそのプロセスに込められた意味を生成したことが学習なのだといえる。つまり、知識の獲得が目的なのではなく、他者と知識を「分かち合っている」状況、プロセスを学習と捉えるのである⁶。

状況論的学習論についても、『人間の学習は、知識獲得という個人的な営みではなく、対話やコミュニケーションから生まれるものであり、そのときの状況や文脈とは切り離せないもの』『共同体との社会的な関わりや、その共同体の中に存在するさまざまな人工物との相互作用の中で生じる過程』⁷と説明される。

これらの学習観においては、学習者個々のスキーマや特性の差こそが貴重となる。他者性のあるものが集ってこそその共同体であり、それぞれの役割が果たせるからである。こうした学習観に立つ場合の個人差は、その役割や立ち位置に生じるのであり、その個人に存在するところの《埋めなければならない不足分》とは捉えられない。その個々が、その場や状況に応じた役割を果たしつつ、他者と関わることで個々に成長していくのであるから、凸凹があることが当然なのである。共同体には、様々な人と役割が存在しているため、個々はそれらを見ながら、自己の学習を充実させていく。一律の基準によって評価されるのではなく、共同体内のモデルとなる熟達者を見ることにより、自己の方向性や特性について気づいていくことになる。

「まなびほぐし」「アンラーン (unlearn)」については、その提唱者の佐伯胖と高木光太郎が、「どこかで誰かによってあらかじめ定められた未来に向かうのではなく、まだ姿がよく見えない未来の時間を『いまここ』で生成する」⁸ことであると説明している。この学習観は、従来の「ゴールを明確に意識し、まっさらな状態からスタートして自分に必要な知識や技能を段階よく獲得していく」⁹という学習観の性質とは異質である。「ゴールを明確に意識しそれに向かう学び」に対し、「まなびほぐし」の学習論は、「いったん編み上げられた知が解体されつつ、不安定に揺らぎながら何か新しいものへと変化していく過程」¹⁰そのものに焦点をあわせている。それは、学校等において、「ゴールを明確に意識し」て行う学習の中で、教えられてきたことやいつの間にか習得し、無意識のうちに当然として行ってきたこと、自己にしみ込ませてしまった感覚や観念に気づき、それらに

対する再検討や吟味を行うということである。

こうした「まなびほぐし」の学習観は、従来の「ゴールを明確に意識し」そこに向かう学びによって構築した知を解体することである。しかしながら、それは決して従来の「ゴールを明確に意識し」そこに向かう学びを否定しているのではない。その特性を活用することの必要性を踏まえながらも、「ゴールに向かう学びは、時としてひどい閉塞状況を生み出してしまう」¹¹危険性があることを指摘し、その閉塞感に陥らないために、あるいは陥った際には、その閉塞感打破のために機能するものとして「まなびほぐし」の段階の設定が必要であると述べているのである。

こうした「まなびほぐし」は、個人内に生じる学習と個人間（共同体）における学習の両方において必要になる。自身が構築した知を俯瞰することで相対化し、確かに位置づかせるため、自身にこれから必要な学習を考えさせるためには、不可欠な過程と言えるだろう。

以上、代表的な学習観を整理すると、「知」というものの位置付けが、行動主義学習観や認知主義学習観と社会構成主義学習観や状況論的学習観においては異なっていることに気づかされる。行動主義学習観と認知主義学習観では、「知」は、自己の外部に位置しているものであり、獲得することによって自己の内部に蓄積されると考える。つまり、「知」は所有できるものなのである。しかし、社会構成主義学習観のような考え方であれば、「知」は、自己の外部、すなわち相互の間に位置するものであり、それを自己が主観によって解釈しているにすぎない。学習を集積させることによって生じるのは、その解釈の進化である。それが、自己や相互への理解や振る舞い方、対象への理解に結びつく。

また、「知」を獲得して構築することを学習の成立とし、そこに意識を向けるのか、あるいは獲得した「知」に対する再検討や吟味を行う段階に意識を向けるのかという違いも存在する。そしてそれが誰によって行われるのかという違いも存在する。この再検討や吟味を行う段階に対して着目したのが「まなびほぐし」の学習観である。

こうした「知」に対する考え方の相違は、学習者の学習への関わり方、学習の成果として習得されるもの、学習デザイン（展開・単元設計）、学習者に提供される学習内容やその評価に対し、質の違いを生じさせるのである。

(2) 今後において求められる点から

では、学習者が生きる今後の世界においては、

どのような力が求められるのであろうか。グローバル化が急速に進む現代から未来を考えた場合、能力の世界基準化は避けられない。そしてそれら世界基準の能力は、DeSeCoのコンピテンス概念として浸透した。DeSeCoのコンピテンス概念は、次の3類に象徴される。

- 〈カテゴリー1〉 道具を相互作用的に用いる
- 〈カテゴリー2〉 異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう
- 〈カテゴリー3〉 自律的に行動する

では、これらは、これまで我が国で示されてきた能力とどのように異なり、どのように新しいのであろうか。それについて松下（2012）¹²の整理を参考としたい。松下は、我が国で最近様々に示される「生きる力」（1996）、リテラシー（2001）、人間力（2003）を取り上げ、それら「新しい能力」における類似性を踏まえた上で、DeSeCoのコンピテンス概念との相違を示している。

松下が、我が国で様々に示された「新しい能力」における類似性として挙げたのは、次の4点である。

- ・基本的な認知能力（読み書き計算、基本的な知識・スキルなど）
- ・高次の認知能力（問題解決、創造性、意思決定、学習の仕方の学習など）
- ・対人関係能力（コミュニケーション、チームワーク、リーダーシップなど）
- ・人格特性・態度（自尊心、責任感、忍耐力など）

松下は、これら我が国で最近様々に示されてきた能力について「個人の内的な属性として捉えられている」ものであると捉え、DeSeCoのコンピテンス概念との相違を、「個人の内的な属性と文脈との『相互作用』の産物である」と指摘している。さらに松下は、キー・コンピテンシーを「道具を介して対象世界と対話し、異質な他者とかがわりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力」と捉え、「個人の内部から、個人が対象世界や道具、他者と出会う平面へと引き出す」もの「関係の中で見出すものでありつつ、個人に所有されるものでもある」ものであることを捉えている。

この松下の指摘で注目すべきは、能力というものを、「個人の内部」から「他者と出会う平面」へ引き出すものであるという見解と、能力には

「関係の中で見出す」と「個人に所有」という二重の見方があることを示したことである。

(3) 学校における学習が向かうべき方向性

これまで、学校において常に求められてきたのは、個々に違っている学習者の保有する能力をいかに伸ばしていくのかという「個体能力主義」（石黒広昭）であった。世界の距離が縮まり、個が孤立して生きることはできず、全てが相互の関わりの中で進められていくことを考えた場合、「個体能力主義」的学習観に基づいた学習は課題が大きい。また、「学校的学習」の課題として教師がデザインした環境の中に置かれ、その結果発生した限定的なそれは、果たして本人の能力の不足かという問題と、「個体能力主義」と「日本型システム」の中で、ただひたすら埋没しつつ個の能力だけを求めるといった問題があることも忘れてはならない。

学校は、全ての子どもの可能性を引き出すところであり、個々の差に応じなければならないこともまた事実である。したがって、個別的指導という個々に応じる指導は必要なのである。ただし、その個別的指導をどのように発展させていくのかということが課題となる。つまり、個別化を個性化に昇華させることが求められるのである。〈カテゴリー1〉の「道具を相互作用的に用いる」こと、松下の表現によれば「道具を介して対象世界と対話」する段階においては、十分に個別的対応を行い、個々が必要とする能力を育成する時間と機会を設定する。ただし、そこで追究する課題は、次の〈カテゴリー2〉の「異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう」において、個々に個性的位置を占めるようなものである必要がある。場合によっては、「集団で相互にかかわりあう」ための準備として話し合い等の「かがわりあう」手段についての指導が為されなければならないであろう。そして、相互との関わりや「アンラーン」の機会を与えられることにより、自己の独自性の認識と他者とともに学ぶことのメリットに気づいたとき、その個は、自己と他者双方を大切にしながら「自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む」ことができるようになる。

こうした個別化への対応と個性化を、佐藤は「テーラーリング」と「オーケストレーティング」として、次のように述べる。

授業の改革においては、個への対応（テーラーリング）と個と個の響き合い（オーケストレーティング）の双方を追求する必要があるだろう。同じ教材を提示

しても、一人ひとりがその教材から感受し思考する内容は千差万別である。その微妙な差異に敏感に対応し、一人ひとりにおいて自立的で個性的な学びを実現することが、個への対応（テラーリング）である。そして、一人ひとりの感じ方や考え方や見方の差異をきわだたせ、それらの差異をすり合わせる対応が、個と個の響き合わせ（オーケストレーション）である。授業の過程は、この個への対応と個と個の響き合わせの二つの営みを通して遂行される過程と言ってよい。¹³

佐藤は、これまでの一般的な授業では「子どもの感じ方や考え方や見方の個性や多様性は、授業の出発点においてのみ尊重される場合が多かった。最初の段階では多様な意見をひきだして、それぞれの違いを意識させるものの、最後には『一つの答え』にまとめあげてしまうのである。』¹⁴とも指摘している。

個々の多様性が示され、それが最後まで保持され、互いに「響き合う」状態にするためには、教材や課題そのものに多角的な見方や価値が存在することが必要である。そうした教材や課題を見出し、個別化と個性化が成立する授業過程を考えること、そうした力を教師が持つことが求められているのである。

4 大村はま国語科単元学習の学習システム

(1) 国語科における単元学習の発想

単元学習という発想は、第二次大戦後に示された。ただし、何をもちて単元学習とするのかということについては見解が分かれるところでもある。しかし、そこに厳然として存在するのは、学習者から始まるという思想である。そのことは、1947年（昭和22年）と1951年（昭和26年）の学習指導要領（試案）の国語科編にも、「単元」について次のような文言によって繰り返し記されている。

まず1947年の場合であれば、「単元をたてるにあたって」として、単元構想において重要視しなければならないことを次のように記している。「単元をたてるにあたって、次の二つのことが児童・生徒に適しているかを考えなければならない。一 話したり、聞いたり、読んだり、書いたりする言語の活動そのもの。二 話されたり、書かれたりすることがら、題目、内容。」ここには、学習者に「適しているか」ということが問題とされている。

また、1951年提示のものには、その二と五と六において、次のような記述がなされている。

・「これからの国語の教育課程は、知識を与える

ばかりではなく、児童の興味と必要を中心にして、価値のある、必要な言語経験を展開していくようなものでなければならない（二）」

・「国語の教育課程は、めいめいの児童の個人的必要に応じるように用意されなければならない。（引用者中略）個人個人の実態を調べて、それに適した目標をたて、そうして、その能力に適した速さと方法を学習するようにしなければならない。（五）」

・「ある題材を選ぶ場合には、それがほんとうに児童の必要と興味に合い、同時に地域社会の実情と合っているかどうかを見なければならない（六）」

1947年には、学習者に「適しているか」とされていたものが、4年後の1951年には、「児童の個人的必要」「児童の必要と興味」と、幾度も繰り返し学習者にとって必要なかどうか、興味を抱いているかどうか問われ、全ての始まりにそれらがなければならないことが示されている。また、「個人個人の実態を調べて、それに適した目標をたて」ることが明示され、個々に応じることの重要性が示されている。ここに、我が国における学習者から始まるという思想に立脚した単元学習の発想がはっきりと打ち出され、我が国における単元学習の基盤が示されたのである。

こうした単元学習の学習者から始まるという思想に加え、学習者の興味・関心や問題意識が基盤となって展開される学習活動そのものも、学習者自身のものとなるべきことについて指摘したのは、田近洵一（1993）である。田近は単元学習について、その構想を考える中で次のように述べている。

そもそも学習は、学習目標を達成しようとする一連の活動として展開する。したがって、その点から言うなら、単元学習は、決して特殊な学習＝指導の方法ではなく、ごく普通のというよりは、普遍的な学習のあり方だと言ってよい。それをわざわざ単元学習というのは、学習活動のまとまりを特に重視するからである。学習活動のまとまりは、言うまでもないことだが、学習者にとってのものでなければならない。そのためには、児童・生徒の興味や問題意識が基盤となり、その追求として一つの学習活動が成立する時、その学習は、一まとまりの活動として意識され、学習者自身のものとなる。¹⁵

また、田近は「ある問題を解決したいという内的欲求につき動かされて、友だちと意見を交換し

たり、関連する情報を収集したりする」¹⁶とも述べ、単元学習のあるべき姿を明示している。これらのことから、単元学習の成立には、学習者の興味・関心や能力その他の状況を把握し、必要であれば興味や関心を導きつつ、学習者が自身の課題を追究する過程を構成することが不可欠であることが捉えられる。

(2) 大村はまの国語科単元学習の実際

① 大村の単元学習の着想と理念

大村はその著書において、単元学習に傾倒していった経緯について様々に記している。それによれば、大村は最初から単元学習の理念を理解し、その理論を実践化しようとしていたのではない。それは事態を打開するための実際上の工夫から発したものであり、その最初の一步は、大戦後の荒れ果てた深川第一中学校の教室であったことが述べられている。

そうしたら、これはまたどうしたことでしょう。仕事をもらった者から、食いつくように勉強し始めたのです。私はほんとうに驚いてしまいました。そして、彼等はほんとうに「いかに伸びたかった」ということ、「いかに何かを求めていたか」ということ、私はそれに打たれ、感動したのです。そして子どもというものは「与えられた仕事が自分に合っていて、それをやるのがわかれば、こんな姿になるんだな。」ということがわかりました。(引用者中略)そして、人間の尊さ、求める心の尊さを思い、それを生かすことができないのは全く教師の力の不足にすぎないのだ、ということがよくわかりました。¹⁷

深川第一中学校の教室の机も椅子も、窓ガラスさえ満足に揃わない。その教室で騒ぎ続ける子ども達と対面し、ベテラン教師の大村は立ち往生をした。指示すらも通らず、共通の教材も充分にない。万策尽きた大村は、疎開させていた荷物の中から新聞や雑誌を活用し「百とおりの教材」¹⁸を作成し、それを個々に手渡して個々に指示を与えながら学習を成立させようしたのである。

大村は、その始まりにおいて決して個別の学習を意図して計画したのではない。しかし、共通の教材を準備できなかったために、やむを得ず選んだこうした方法は、大村に学習者の持っている「求める心」の存在を認識させ、強く意識させる結果となった。このことは、大村にとって「私の教師としての姿勢を変え」¹⁹る決定的なことであったわけであり、この出来事は、個々に応じる学習を準備すること、個々が学習活動に夢中にな

れるように整えることといった大村の学習指導に対する理念となっていく。

こうした大村の国語科単元学習について野地潤家は、国語科における単元学習を「与えられた国語教材（主として国語教科書）から出発」したものと「目の前の学習者（児童・生徒）の実態から出発」したものの二類に分けている。その上で、「後者の側に、わが国の国語科単元学習の本格的な生誕を見出すことが多い。それは外来の単元学習の移入・移植などではなく、終戦直後のわが国の教育現場の実践の中から、やむにやまれぬ、必然の方法に立つ授業として成り立った」と述べ、「創始され、試行され、探索され、定着せしめられ、完成の域にまで結実させられた」²⁰と記述し、その典型事例として大村の国語科単元学習を位置づけている。

② 大村の単元学習の構造

大村の国語科単元学習の構造を明解に示したものととしては、山元悦子(1995)の「単元 明治・大正・昭和の作文の歩み」単元構造の分析が挙げられる。

山元は大村の「単元 明治・大正・昭和の作文の歩み」を、単元学習の代表事例として提示しつつ、「単元展開」「学習者」「教材」「指導者」4要素に分類し、それぞれがどのように展開されていくのかということ「表『単元学習の構造』」²¹として示している。それらから大村の単元構造(骨格)を取り出すと、【資料1】のように示すことができる。

【資料1】「大村の単元構造(骨格)」

要素	構造(骨格)
単元展開	○構想段階、実施段階、発展段階の3段階に分類される。 ・構想段階：単元実施以前に行われ、学習者が単元のテーマに関して興味を持つことを目的として行われる。 ・実施段階：課題追究と言語活動が行われる。 ・発展段階：学習者が単元の学習を振り返って達成感と課題意識をもつことが行われる。
学習者による学習活動	○学習の内容は、課題追究とそれに伴って行われる言語活動(情報収集・理解・表現・話し合い)の二種類である。 ○学習の進め方は、冒頭で学習のねらいと方法の提示が冒頭に示され、個別学習・グループ学習・全体学習・総括学習が行われる。 ・個別学習とグループ学習：問題の追究

	<ul style="list-style-type: none"> ・全体学習：交流により学習内容の深化 ・総括学習：達成事項の確認や整理（学習者個々に、学習記録が作成されることが多い） ○学習の支援や調整は、教材・資料、学習計画表や学習のてびきによって行われる。
指導者による対応	<ul style="list-style-type: none"> ○指導者は、評価活動と指導活動を行う。 ・評価活動：学習者のアセスメントが行われる。 ・指導活動：資料の選択や作成、学習内容の選択、個別対応の有無の選択が行われる。

単元学習は、前項に示したように学習者尊重の精神に貫かれる。そのため、学習者個々の状態、学習者の生活をそのスタートに置く。したがって、大村の単元展開にも、前項に示したアセスメントが単元の実施前や指導者による対応にも随所に見られる。そこでのアセスメントにより、学習内容や展開が決められ、個別学習の機会とそれをサポートするための教材や学習者を導くための手びきが考案されているのである。

また、経験単元の弱点であるところのテーマとなる課題追究に意識が向けられ、国語科が育てるべきことばの力の育成が等閑になることがないように、学習活動が課題追究と言語活動の2類が意識的に配置されている。このことについて山元は、次のようにその意味を説明している。

テーマをめぐる展開する単元学習は、表面上は目的を持った主体的な言語活動による内容追求学習である。そしてその過程で、言語技術（言語能力）の指導をはかろうとするのである。そこでは、必然性が自覚された言語技術学習（学習方法の学習）が成立しうる。また、それだけではなく、むしろそこで練られる中心的な言語能力は、総合的な言語能力—言語運用能力である。すなわち、問題の発見と追求、成果の自己表現化、学習記録のまとめという、一連の言語活動が展開され、言語活動そのものの経験・学習の場となりえているのである。²²

つまり、大村の単元構造は「表面上は目的を持った主体的な言語活動による内容追求学習」であり、その過程で、言語技術（言語能力）の指導をはかろうとする」という二重の構造になっているのである。この構造については、世羅博昭（1993）が、前者は学習者の目標であり、後者は指導者の目標であるとして、指導者と学習者がそれぞれの目標を持ち、それが交差する中に授業が展開されるという「目標の二重構造化」²³という

ことばを用いて説明している。

さらに、大村の単元構造には、個別学習と全体学習の関係性に特性がある。大村の場合は、多様な教材を用いる。それはテーマを「追求」するための資料でありながら、難易度や視点が様々であり、個々の関心や言語能力に対応することができる。それらを用いることは、単に個の関心や能力に応じるといふ個別指導ができるということだけではなく、個別の学習を独自の学習とさせることができるということである。独自の学習をさせるということとは、他と比較されることがないという状態をつくり出し、個別指導の容易性とその個にしかない学習成果という独自性をつくり出すことができる。まさにテラーリングとオーケストレーティングである。前項で述べた「個々の多様性がされ、それが最後まで保持され、互いに『響き合う』状態」を具現化したものとして、単元学習の発想、そしてその代表例として、大村はまの実践を挙げるのであり得るのである。

③ 大村の単元学習を支える「学習の手びき」

テラーリングとオーケストレーティングを実践する大村の単元構造を支えているものの一つに、「学習の手びき」の存在がある。山元の示した「単元 明治・大正・昭和の作文の歩み」においても4点の「学習のてびき」が用いられ、個別学習や全体学習、総括学習それぞれで配布されていることが示されている。世羅博昭（1993）の示した「単元的展開による授業モデル」においても、「各種学習の手引き」が学習過程に位置づけられ、世羅は次のように記している。

学習課題の解決を目指して、学習者が聞く・話す・読む・書く学習活動（言語活動）を展開するときに、学習者一人ひとりに学習のしかたを教え、言語能力を着実に習得させるためには、「学習の手引き」を工夫する必要がある。「学習の手引き」は、学習者一人ひとりの実態と、そこで習得させるべき言語能力や学習の方法を考慮に入れて、具体化が図られなければならない。国語科授業を、学習者に「させる」指導から、学習者が「する」学習へと転換させるためには、「学習の手引き」の実践研究が急務となる。²⁴

ここには、「学習の手引き」が「学習者一人ひとりに学習のしかたを教え、言語能力を着実に習得させる」ための機能と、学習を主体的にさせるための機能を持ち得る可能性があることが示唆されている。

この「学習の手びき」について大村は、「その

つど、新しく作っております。目的も資料も、第一、その手びきを使わせる子どもがちがいますから、そのたびに作らなければ、どうにもならないように思います。」²⁵と述べる。さらに作成するときに考慮するものとしては、対象者の年齢、同種の学習経験、能力、学習展開を挙げ、「その変化するところが生きた学習をさせる」²⁶と記している。つまり、「学習の手びき」は、テーラーメイドで作成するからこそ、学習者を真に導くものになり得るというわけである。

「学習の手びき」は、このようにテーラーメイドで作成するものであることは事実である。ただし、大村の作成した「学習の手びき」の性質については、共通したものが認められる。『大村はま国語教室』全10巻に所収された185点に対する分析結果として、構成要素と機能、利用の仕方のそれぞれ重複したものが認められることが報告されている²⁷。そのうちの、何がその「学習の手びき」に記されているかという点から見ると、《単元全体の進め方》《学習活動や作業の指示》《着眼点》《話し合いの仕方等》《知識（言語的知識を含む）》を見出すことができる。これらが具体的な学習者をイメージして作成されるということは、個々の能力や学修状況、その個のために準備された内容や項目が提示されるということである。それによって、学習者個々の学習を導く個別的支持と学習を主体的にさせることが可能になるのである。

この「学習の手びき」は、個々への必要な対応を可能にして学習の個別化を図るだけでなく、この「学習の手びき」によって学習者個々が行う学習の成果をその個独自のものとする独自性の確保も可能にしている。個の独自性を可能にしているのは、「学習の手びき」に記された複数の《着眼点》である。この複数の《着眼点》は、指導者が学習者に考えさせたい、気づかせたいと思うものが、短い言葉や時には話し言葉で示される。学習者はそれら複数の《着眼点》から自分で選択し、個別に学習を進めるのである。大村が「学習の手びき」に記した複数の《着眼点》は、個別の学習の段階ですでに個性化が図られるように整備され、交流学习の際には独自の意見となる。

例えば、1977年に実施された「楽しくつくる『旅の絵本』」（中学1年対象）であれば、教材として安野光雅の『旅の絵本』のシリーズⅠ～Ⅴが準備され、さらにそれら複数の教材からさらに自分の作品を作るための着眼点が、【資料2】のように「学習の手びき」によって複数通り示されて

いる。

【資料2】「楽しくつくる『旅の絵本』」の「学習の手びき」

- 『旅の絵本』によって書く 一さあ どんな形で ヒント
- 一 旅日記 旅の記憶
 - 二 旅だより その日その日 日々の手紙
 - 三 子ども（弟、妹、だれときめず、幼い子ども）に語ることば（見せながら）
 - 四 人生断片 ここにある人生
訪問 労働 誕生 というふうにとらえて
 - 五 ここにも人の生活が
働く 笑う 走る うたう 逃げる というように動詞でとらえて
 - 六 心から心へ ひびきあうことば
吹き出しをつける
 - 七 「ここに人間がいる」と始まる詩 各ページごとに。「ここに人間が生きている」と始まる詩 各ページごとに。
 - 八 「ぼくは馬に乗って、人生をさがしに行った（出た）—創作
 - 九 絵の中のどの人かになって書く。いろいろの人になる。
 - 十 もし加えなら 私はこの一ページを わたしの加えたい一ページ

この学習は、『旅の絵本』を読みながら心に浮かぶことを、様々な形で「書く」ことが目指された学習である。この「学習の手びき」には、内容面からは、学習者が歩んできた「道のり」²⁸を引き出したり、学習者に考えてもらいたいと指導者が思うもの、形態面からは、詩や手紙、あるいは小さな子どもへの語り等が示されている。学習者は、これらを手がかりとして『旅の絵本』に記された人生や生活場面、あるいはそれを透過して自己と対話する。そしてそれらを表現したものを相互に鑑賞し合い、自己や他者に対する認識を深めていく。この「学習の手びき」に示された着眼点の難易は様々であるが、ちりばめられていることから、優劣に振り回される必要がなく、学習者は安心して、自己の関心のあるテーマで存分に学習に取り組むことができる。

5 個別化・個性化を可能にする学習システム

大村はまのめざしたものは「優劣を越えた」世界である。そのために指導者が行うことは、個々が夢中になってその学習に取り組み、その過程で個々の能力を伸長させ、他者と関わることでそれぞれの認識を深化・拡充させ、他者に対する敬意を伸長させるための授業をデザインすることである。こうした大村の授業デザインの背景にある大

村の教育観は、次のような大村のこたばに代表される。

子どもは、常に一人一人を見るべきであって、それ以外は見るべきではない。東にして見るべきものではないと思います²⁹。

優か劣か そんなことが問題になる、そんなすきまのない つきつめた姿、持てるものを 持たせられたものを 出し切り、生かしきっている そんな姿こそ³⁰

異なる個々に対応し、その個々が優劣のつかない状態になるように授業を設計することが、個別化・個性化を可能にする道筋である。そのためには、個々を的確にアセスメントしなければならない。大村の場合、個々に対するアセスメントは、実施時のみではなく、【資料1】「大村の単元構造(骨格)」の山元が述べてところの「構想段階」「実施段階」「発展段階」のいずれにおいても行われている。構想段階でのアセスメントは実施段階へ活かされ、実施段階でのアセスメントは発展段階や次の単元の構想に活かされる。その様子を整理すると【表1】のようになる。

【表1】「大村はまの学習展開」

段階	前の単元の発展段階	構想段階	実施段階	発展段階
指導者	次の単元のための単元構成の考案	複数の教材や「学習の手びき」の準備、学習内容の刺激提示、	「学習の手びき」の作成、	「学習の手びき」の作成、学習記録の作成指示
	アセスメント	アセスメント	アセスメント	アセスメント
学習者	前の単元の学習記録作成と振り返り	学習に興味を持つ	個別学習・グループ学習・全体学習・総括学習で内容追求と言語能力の鍛錬	学習記録作成により、学習を振り返り、達成感と課題意識を持つ

【表1】の学習者欄の網掛け部分を対象として指導者がアセスメントを行う。そこで捉えた学習者の関心や能力を、指導者欄の下線で示したものに反映させ、学習者の個々の能力に応じた学習とその学習が結果的に学習の個性化につながるように学習内容と展開を設計している。大村のアセスメントについて付け加えれば、実施単元の前後だけでなく、年度当初の「学習準備」の単元においてもなされ、そこでは全ての言語活動を取り入れた学習展開を設定し、今後の国語科の学習に必要なことを学ばせながら、学習者に対するアセスメ

ントを同時に行っている。

こうしたアセスメントシステムとそれによって捉えた個々に対応し、優劣を感じさせないための個々に異なった学習の準備とそれら個々の学びをどのように活かしていくのか、それが大村の国語科単元学習の核である。その核を具体的に移していくために、複数の教材と選択した教材や自己と向き合うための手がかりとして複数の着眼点、あるいは学習を実際に導くための仕方や知識を「学習の手びき」として準備しているのである。

以上、個別化・個性化を実現している大村の実践から導出できる個別化・個性化を可能にする学習システムは、次の2点によって成立していることが捉えられた。

- ・「優劣」を越えた地点、学習者一人一人を見るという教育観
- ・その教育観に裏付けられたアセスメントシステムと単元展開、複数教材の準備、具体的に導くための「学習の手びき」の整備

6 研究のまとめ

本研究の目的は、学校教育の普通教室での授業において、個別化と個性化を実現するための学習システムを明らかにし、一般的教室での個別化と個性化を実現するための授業実施の可能性を追究することにあつた。個別化・個性化を実現している大村の実践からは、可能とするための教育観と、アセスメントシステム、単元展開、複数教材、「学習の手びき」の整備を捉えた。

今後学習者に求められるのは「道具を介して対象世界と対話し、異質な他者とかがわりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力」(松下)である。そうした能力は、対象世界と対話するために、その個独自の手がかりを着眼点として示し、それに取り組む過程でその個独自の学びを成立させるという学習の個別化と、異なる他者と関わって学びを深化・拡充させるとともに、自己の学びを相対化させるという学習の個性化によってこそ伸ばすことができるのである。

¹ 石黒広昭 (1998)「心理学を实践から遠ざけるもの」(佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(東京大学出版会 p.107)

² 伊東博 (1980)『自己実現の教育—豊かな人間性の育成をめざして—』(明治図書 p.21)

³ 佐藤学 (2012)『学校改革の哲学』(東京大学出

- 版会 p.35)
- ⁴ 3に同じ p.46
- ⁵ Gadamer.H-G)の哲学的解釈学による表現。参考文献『真理と方法Ⅰ』『真理と方法Ⅱ』(法政大学出版局)等。
- ⁶ 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(2012)『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』(東京大学出版会, pp.79-80)
- ⁷ 美馬のゆり(2012)「認知と知識」(『ワードマップ 状況と活動の心理学 コンセプト・方法・実践』茂呂雄二他編 新曜社, p.60)
- ⁸ 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(2012)『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』(東京大学出版会, p.24)
- ⁹ 8に同じ
- ¹⁰ 8に同じ
- ¹¹ 8に同じ p.25
- ¹² 松下佳代編著(2012)『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』(ミネルヴァ書房, p.2-3)
- ¹³ 佐藤学(1997)『教師というアポリア—反省的实践へ—』(世織書房 p.238)
- ¹⁴ 13に同じ
- ¹⁵ 田近洵一(1993)「単元学習の構成」(『ことばの学び手を育てる国語単元学習の新展開Ⅰ理論編』(日本国語教育学会編 p.58)
- ¹⁶ 15に同じ
- ¹⁷ 17に同じ pp.62-63
- ¹⁸ 大村はま(1978)『教えるということ』(共文社 p.62)
- ¹⁹ 17に同じ p.35
- ²⁰ 野地潤家(1994)「国語科授業論(2)授業方式論」(『国語教育基本論文集成 29巻』明治図書 p.164)
- ²¹ 山元悦子(1995)「国語科授業の構造—単元学習」(『国語教育を学ぶ人のために』(世界思想社 pp.230-231)
- ²² 21に同じ p.232
- ²³ 世羅博昭(1993)「単元学習の発想を導入した国語科授業の創造」(徳島市立津田小学校校内研修講話資料 p.9)
- ²⁴ 23に同じ p.4
- ²⁵ 大村はま(1988)『教えながら 教えられながら』(共文社 p.155)
- ²⁶ 大村はま(1983)『大村はま国語教室 第五巻』(筑摩書房 p.120)
- ²⁷ 若木常佳(1996)「大村はまの国語科単元学習」
- ²⁸ 金子晴勇(1976)『対話的思考』(創文社 p.92)
- ²⁹ 17に同じ p.54
- ³⁰ 荻谷夏子(2007)『優劣のかなたに』(筑摩書房 p.223)

