



Title	大村はまの授業論(2)
Author(s)	西森, 章子; 井上, 光洋
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1999, 25, p. 175-190
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/11989">https://doi.org/10.18910/11989</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 大村はまの授業論(2)

西 森 章 子  
井 上 光 洋

### 目 次

1. 研究の背景
2. 大村はまに対する回想録の分析
3. 本研究の目的
4. 大村はまの実際の授業
5. 課題と今後の方向性

## 大村はまの授業論(2)

西森 章子  
井上 光洋

### 1. 研究の背景

1998年6月に出された教育課程審議会による審議のまとめにおいて、教師については「教師は児童生徒と共に学び考え、児童生徒の問題解決を助けていくという姿勢に立つこと」や「教師は教育の専門家として、自らの専門分野の指導力の向上に積極的に努める」ことが求められている（日本教育新聞、1998）。また指導方法についても、「個に応じた指導の工夫改善を一層進める必要がある」とされ、従来の「教師一・生徒多」といったいわゆる一斉授業の形のみならず、チーム・ティーチングを初めとする個別指導など、様々な授業へのアプローチのしかたが考えられている。また、教育学分野における教師教育・授業研究といった領域では、専門職としての教師の力量を定義していくために、教師の技術をいかにとらえるか、また教師の専門的技術をいかにして育成するなどの問題が論議され、それらの問題に応じて実践的に数多くの研究が行われ、それらの知見が積み重ねられている（生田・吉崎、1997）。

生徒との関連において、教師については「指導者から支援者へ」といった表現の変容が見られるが、実際の授業において中心的な役割を果たすのは教師である。またその機能と役割はかつてないほど重要視されており、授業実践の中では状況に応じて柔軟な姿勢をとることが望まれていると言えるだろう。このような中で「教育の専門職として」定評のある教師の授業のすすめかたと展開を考察することは、現在の教師像に何らかの示唆を与えると考えられる。このような考えにもとづいて、これまで西森らは、「すぐれた」教師として、国語教育における熟練教師、大村はまをとりあげてきた（1997、1998）。大村はまの業績については、その国語教育なし教材の取り上げ方などについて倉澤栄吉（1991など）、波多野完治（1990など）があり、また鳴門教育大学附属図書館には大村から寄贈された子どもの学習記録を中心とする「大村はま文庫」が設置されている。その他にも筑摩書房より「大村はま国語教室」全15巻、インタビュー記録などが現存しており、野地潤也氏の尽力があったとしても、一人の教師についてこれほどまでにその足跡が残されているというのは驚きである。

井上（1988）は、「ベテラン教師の授業というのは、そこに見られる様々な知識・知見・考えが客観的に記述されることを通して、他の教師にとっても同様に実現・実施可

能であり、伝達できるものとして受けとめたい」「授業一般についての知見を教育実践の中から得なければ、積み重ねのある共通の財産にしていくということはできない」という考え方から、斎藤喜博をはじめとするベテラン教師に注目し、その授業記録を分析することによって教師の教育技術ないし授業技術を解明する研究を行ってきている。

本研究においては、大村はまという一人のベテラン国語教師に対する回想録の分析結果から得られた枠組みをもとに、現存する授業実践記録における教授行動の分析を行い、ベテラン教師が身につけている教育技術を明らかにすることを主な目的としている。そして今日の教育的、社会的状況のもとで教師に求められる教育技術とは何かについて考えてゆきたい。

## 2. 大村はまに対する回想録の分析

大村はまが公立中学校教師の職を辞して既に10余年以上となる。したがってその指導の実際がどのようなものであったのかを知るのはやさしいことではない。これに対しては、大村はま自身による多数の著書があり（1989、1996など）、これらを通して、大村はまの授業の様子及び授業論を推察することは可能であるが、同時に大村はまから学んだものの立場から見ることによってもその事実を明らかにしていくべきであると考え、西森・井上（1997、1998）は、大村はまという教師の実像及び授業の事実に迫るべく、キーワード抽出・構造化法という方法を用いることにより、大村はまに対する回想録24人分を分析している。詳細は別稿にゆずるとして、この分析の結果、以下の点が明らかになっている。

- ① 授業に取り組む姿勢
- ② 展開された学習の内容
- ③ 指導方法—子ども一人一人への対応

特徴となる点のそれぞれの内容については、表1に整理した。これを見ると、大村はまについて回想する人達にとっては、教材に対する考え方及びそれに基づいた授業が特に強い印象となって残っており、また同時に大村はま自身も、教材に対する考え方（材料は教師・子ども双方にとって新鮮であること、など）があり、それが実際に展開された指導・学習内容にも反映されていた（表1）。

## 3. 本研究の目的

本研究では、前述した回想録の分析を基にして、大村はまの授業の事実としての授業記録を客観的に対象化し、授業の展開及び教材の利用方法を教授行動の視点から分析することにより、大村はまの教育技術および授業論を見いだすこととする。

前述したように、大村はまの授業の実際がどのようなものであったのか、例えばどの

表1 大村はまに対する回想録の分析結果

	特徴となる点	解説	教師自身の認識
①	(大村はまの) 授業に取り組む姿勢	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大村はまの自己に対する厳しさ、授業の確かさを回想する人が多い</li> <li>・想起されることの多いカテゴリーとして「学習内容」がある(2との関連)</li> </ul>	
②	展開された学習の内容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「学習内容」の特徴として、「単元学習」及び「新しく発掘された教材」などがある、多様な種類の教材</li> <li>・教材としては、身の回りにある材料が利用される</li> <li>・最初から教材としてあるのではなく、教師が見出した「材料」を「教材」にしていく</li> </ul>	<p>(イ) 身の回りにあるというのは、教師の生活、子供の生活に関連するということを指す、教師子供双方にとって「新鮮」であることが重要</p> <p>(イ) 長期的な視野(過程)での材料収集を行う、子供が材料収集に参加するようになる。</p>
③	指導方法 一子供一人への対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「大村先生の丸椅子」という道具</li> <li>・個別指導</li> </ul>	<p>(イ) 「寄り添う」「見下ろさない」ことが必要</p> <p>(イ) 「(戦後の状況)やむをえないこと」であり、その時点で「教育とは結局個人個人のもの」であることを認識する</p> <p>(イ) 授業へのしこみを必ず行う、発表の前には「(話す)種を持たせました」</p>

注 (イ)は大村はまに対するインタビュー記録(「教師であり続ける」、NHK1983年)による補足

のような教授行動がとられていたのかということを直接的に探る手掛かりは少ない。NHKにおいて昭和51年(1976年)8月に放映された「教える~教師生活48年・今も教壇に立つ先生を追跡~」にも、その授業の一部が写しだされているのみである。これに対して井上は、1978年に開催された研究授業を映像の形で記録しており、本研究ではこの映像記録を対象として分析を進める。

#### 4. 大村はまの実際の授業

##### (1) 対象となった授業

分析の対象となった授業は、昭和53年(1978年)6月9日、東京都大田区立石川台中学校の3つの1年生クラスにおいて行われた。表2は、「大村はま国語教室1」『国語単元学習の生成と深化』に所収されている「私の研究授業一覧」から該当する授業記録の部分について抜き出し、その内容をテーマ、単元名、用いられた資料(教材)、あらましに分類し、授業記録と対応させながら整理したものである。同じ日に3つのテーマの異なる授業が展開されているが、これについて大村はまは、「『あらまし』は、その単元全体のあらましであり、年月日は、そのなかの研究授業や実験授業の当日を指している。同年月日で、二ないし三の授業があるのは、研究授業・実験授業の際、二ないし三時間、別の学級、別の単元の学習を展開したからである」ことを説明している。それぞれの授業の展開過程のうち、導入部分を表3、表4、表5として示す。

表2 1978年6月9日に行われた研究授業

大村はま国語教室1・「国語単元学習の生成と深化」(1982、筑摩書房)「私の研究授業一覧」より

	第1校時	第2校時	第3校時
テーマ	国語学習発表会	本を探しあう、知らせあう	単語の種類
(単元名)	発表	こんな本がありました ～手紙～	ようすを表すことばをつけて みよう
資料	○朗読の資料「ひばりの子」「中等新国語一」(光村図書)	「こんな本があれば読みたい」 (全員の「読書生活の記録」から) ○岩波児童図書目録 ○岩波少年文庫解説目録 ○岩波文庫ジュニア60選 ○NHKブックスジュニア目録 ○偕成社、学研、小学館、講談社、筑摩書房、福音館、さ・え・ら、小峰書店、岩崎書店、ポプラ社の目録	○「旅の絵本」安野光雅 ○教科書（文法のページ） ○便覧（文法のページ）
あらまし	○国語学習の準備の総括 ○発表会の内容 司会 開会・閉会のことば 友達の紹介 詩の暗唱 スピーチ「中学校生活50日」 朗読 研究発表「私たちの朗読」	○いろいろの目録を見る。友達の「こんな本があれば読みたい」といっている本があったら書きとめる。 ○見つけた本を、その友達に知らせる手紙を書く。	○さまざまな生活場面を細かく描いた「旅の絵本」によつて、まず動詞を拾い、それを修飾することば、その動作の主、その修飾語、それらを短文にまとめるときの付属語というように、いろいろの品詞のおよその理解。

表3：第1校時「国語学習発表会」授業記録（部分）

時間 (分)	授業展開	教師の行動	学習者の行動	備考
0	あいさつ 第9班による司会発表		佐々木（開会の言葉） 松本（友だちの紹介「秋本くんとは」） 佐々木（友だちの紹介「松浦さんとは」） 松浦（暗唱「海」） 松本（スピーチ「厳しいんだなあ」） 佐々木（「先輩」という言葉） 松浦（友だちの紹介「佐々木さんとは」）	
5	「やり直しなさい」		秋本（友だちの紹介「松本くんとは」） 全員（朗読「ひばりの子」） 秋本（スピーチ「これが小学校と違う」） 松浦（「小学校の教室」）	
	「下に置いちゃだめよ」		佐々木（暗唱「うつくしいもの」） 秋本（閉会の言葉）	
10	「ちょっとね、時間があるのでね、アンコールしましょ う。」→佐々木さん、松浦さんを指名		佐々木（暗唱「うつくしいもの」）	
	「下に置いてしまうでしょ」「みんなの顔ちょっと見て、ね」		松浦（「小学校の教室」）	
	「時間があるから松本さん。どう？スピーチ」「さっき よりも少しうっくり」「みんな見ながらね」		松本（スピーチ「厳しいんだなあ」）	
	「閉会の言葉のアンコールってことないけど」			
15	「ご苦労さまでした」「みなさん、ちょっと入れ替わる 前に思ったことをプログラムでいいから書いときなさ い。ちょっとね」 第8グループによる発表		市川（開会の言葉） 柿崎（友だちの紹介「市川くんとは」） 市川・柿崎（朗誦「ライオンのお父さん」） 坂入（友だちの紹介「大野さん」） 大野（スピーチ「心細くなったとき」） 柿崎（「先輩とは」）	
20	「みんなの方を見なさい」		坂入（「上級生」） 市川（「不安になったとき」）	
	「ん、いっぺんやり直せばいいわこれからね」		全員（暗唱「海」）	
25			市川（友だちの紹介「柿崎くんとは」） 全員（朗説「ひばりの子」） 大野（友だちの紹介「坂入さんとは」） 大野・坂入（朗説「ライオンのお父さん」）	
30			大野（閉会の言葉）	
アンコール	「何アンコールしましょう」「成田さん」 「返事した？」 「どれアンコールしますか？」 「誰の聞きたい？」 「ああ、そうですかそれじゃあライオンのお父さん続けてどうぞ」 「さっきよりもう少しゆっくりぐらのほうもいかと思うけど」 「上手」 「穂高さん」「あなたも、もう一度お願ひするの、どれ？」 「返事した？穂高さん」		成田「ライオンのお父さんというのと…」 市川・柿崎（朗誦「ライオンのお父さん」）	
	「ひばりの子」評判がいいですよ。」		穂高「わたしは『ひばりの子』の一節 がすごく声が大きくて良かったので もう一度やってもらいたいと思います」	
	「ついでに『海』をやってくれません？みんなでね」		全員（朗説「ひばりの子」）	
	「『ひばりの子』ぐらいにやって。」「題は誰が読むこと に、言うことになったの？」			
35	「決まってなかった？」			

表4：第2校時「本を探しあう、知らせあう」授業記録（部分）

時間	授業展開	教師の行動	学習者の行動	備考
0	あいさつ	さ、それじゃあ、始めましょうね。おはようございます。	おはようございます。	
	今日の課題	今日は、その複写便箋にお手紙を書こうと思うの。昨日出してくださったのを見ましたけど、三人ぐらい出てる中に、まだ本が誰のも、ちょっと見つからなって言うことがありました。		
		それは初めて見た目録によることだから、ないからいけないってことはありませんわね。		
		で、それがあるまでもう少しゆっくり目録を見てから書きたいとは思いましたけれども、この間ああいうわけで抜けたりしたから時間がちょっといっぱいになってしまいました。		
		ね、それでは、今日その人、三人、私が知っている三人ですけれども、そのグループの方の誰かのを見つけた方があると思います。		
		そのグループでありますから、それを聞いてそして手紙と一緒に練習したいと思うんです。分かりました？		課題；手紙を一緒に練習したい
		知っている人もあるけど、ちょっと手あげて下さい。誰のも書くこと出来ないような探していない人、手挙げて下さい。		
		あっそーう。一人。二人。そこはちょっと大変だわね。		
		じゃここはいいわね、融通がききますね。梅沢さんのをちょっと見せてあげてね。これがある。		
		で、そこのお隣りから聞いていいです。ね、どういう、誰のがどこにあるかって聞いて、種をもらってよろしい。		
		そこは困ったわね。そこは誰ですって？ないの。じゃないの？		
			いや、いません。	
		言うことないの？ないの？	いや、あります。	
		ありますか？それじゃあ、こっちの席　ないんでしょ。		
		さ、それじゃ安心。だいたいはありますね。		
		みんなの出した報告を見ましたらね。ずいぶんよくいろんなの探してありました。あれっきり時間がなかったり。で、今日はそれのどれかを書きたいと思います。		報告(生徒が提出した)を基に
	便箋の説明	これ、初めて使いますね。これはなんて言うのかな？見て下さい。		
		コクヨっていうのは名前ですね。会社のね複写便箋って言うの。複写便箋っていうのは一枚、一枚の紙のことですね。		
		さあ、いっぺん聞きなさいよ。これはねえ、二枚でセット。ひらけてご覧なさい。こういうふうにね、パックカーボンっていいます。パックは後ろっていうことですよ。カーボン、パックカーボンの紙って言います、これ。		
5		それじゃワンセットの後ろにいれるの、入れてご覧なさい。下敷きを。裏のついている紙何もついていない紙。その下に下敷きを入れるの。入れてご覧なさい。		
		誰も間違えてない？大丈夫？自信満々？ちゃんと入れたつもりだったなんというのだめよ。つもりじゃ。大丈夫なの？		
		どっか、驚かしていい？驚かして…あのね、この紙はね、いっぺん書いたら消せないの。ね、間違えるとないで怒っても消せないの。ね、間違えると泣いても怒っても消せないの。だから気をつけて書くよね。		
		何の手紙かな？お友達にね、こういう本、こんな本がありましたって知らせてあげるの。そうするとそいまいにできたら自分の本を頼むの。		
		一番最初にね、開会の言葉みたいなことをね、あの時勉強したようなちょっとした挨拶を入れたいと思うの。わかる？今いろんな人の聞いてみてよさそうなのを書きましょう。ね、ちょっと考えてみて。今日はどういうお天気で…		
		もう聞いていい？開会の言葉の要領ね。		
		じゃ、誰さんって言ったら「はい」って言ってね。なにはともあれ、何か言って下さい。いい？下手下手手な一しね。何も言わないのはまずいけど、下手手なのは勘定にしないことにしましょうね。誰からがいいかな？		
	書き出し、挨拶（季節）	じゃあ女子からにしましょうか。こういうことは女子の方がうまそうだ。 相沢さん。どうぞ。	はい。	女子生徒
A		ああそーう？相沢さん。	はい。	
		はい。	外の緑もさわやかで…。風も気持ちがよく…。	
		佐藤さんが聞こえないんだって。だからもう少しだけ大きい声で言って、ね。	外の緑もさわやかで…。風も気持ちがよく…。	
		うん、どうしようか。	夏らしくなってきました。	
B		ああいいじゃない、それでね。さあそれじゃ、今度はせいさん。	はい。	男子生徒
10		どんどん		

表5：第3校時「単語の種類」授業記録（部分）

時間	授業展開	教師の行動	学習者の行動	備考
0	あいさつ	はい始めましょう。おはようございます。	おはようございます。	
	前回の復習(確認)①	「大丈夫だと思うけれども、昨日まで書いたのをちょっとね、読みませんか？合わせてみましょう」		
		「伊達さんに読んでもらいましょう」		
			伊達「書く。離す。答える。話し合う。話しかける。呼びかける。見る。見合う。曲げる。交渉する。」	安野光雅「旅の絵本」2場面
		「それは1ですね。もう一つですね」		
			伊達「揃える。貸す。買う。払う。約束する。承知する。待つ。引く。引っ張る。渡す。ふけこむ。」	
		「はい、ありがとう。ここまで何が違ってなかった？」		
	前回の復習(確認)②	「今度は相沢さん」「はいって言った？」		
		「返事した？」「今したのね。相沢さん」		
			相沢「利用する。着る。着用する。かかる。思う。考える。決める。決定する。まとまる。喜ぶ。安心する。ほっとする。安堵する。」	
		それから？		
		「あのね。そよぐの後。もういっぺん読んで下さい」		
			相沢「頑う。」	発音の違いを指摘
		「この2枚目でみなさんどう？大丈夫なの？あ、そう。」		
		「それじゃあ、今度は3枚目読んでもらいましょうね」		
	前回の復習(確認)③	「じゃ、伊藤さん。読んで」		
			伊藤「はく。広がる。統く。突き出る。遊ぶ。」	
		「あれ？ 突出するは？突き出るの後に、突出するが入ってない？」		
		「あれ？」	他「入ってる」「入っています」	
		「飛ぶがあると思うけど。飛ぶないです？」	伊藤「遊ぶ」「盛り上げる」	
		「草はいらなかつた。食む。」	伊藤「食べる。振り上げる。食べる。草を食む。」	
		「あれ？ 踏むってないですか？」	伊藤「むく。踏む。ある。」	
		「言つたの？あ、そう。聞こえなかつた。ごめん。」	伊藤「言いましたよ」	
		「あれ？」		
			伊藤「めぐる。分れる。分岐する。家が建つ。」	
5		「あれ？ 建つだけでいいの。」「繁茂するでしょ」		
			伊藤「繁茂する。並ぶ。並び立つ。光る。」	
		「光るが変な場所にあったわねえ。もっと前にあつたと思う。ひとつ危なくない？」	他「えー？」	
	前回の復習(確認)④	「そのページが今、ちょっと怪しかったわね。もう1人、ちょっと読んでみて。野村さん、読んでみて」		
			野村「はい。はく。広がる。草原…」	
		「はくだったと思う。服だったからね」		
			野村「はく。広がる。草原。統く。遊ぶ。」	
		「ん？少し危なっかしいね」	他「草原？」	
	前回の復習(確認)⑤	「ちょっとおかしいね。清田さんは？」		
		「読んでみて。抜けてないんでしょ。ちょっと、じゃ」		
			清田「はく。広がる。草原。」	
		「あれ？」「統くじゃない？」	清田「あ、統く。草原？」	
		「草原は入ってない」		
		「あのね、草原が続いているっていう話があつて統くを書いたのよ」「草原はここへは書かないのよ。笑き出でですよ。その次」		

## (2)分析の視点

分析の視点として、つきのa) からd) の4つを想定した。

- a) それぞれの授業の中に見られる授業の展開

- a-1 共通する／異なる展開
- a-2 授業展開の特徴
- b) それぞれの授業の中に見られる大村はまの教授行動
  - b-1 共通する／異なる教授行動
  - b-2 教授行動の特徴
- c) 生徒の「学び」～子ども一人一人への働きかけとの対応～
- d) 素材の教材化

特にc) およびd) の視点は、回想録の分析結果から導きだされた知見であり、ここでの大村はまの教授行動を見取っていく際に重要なものであると考える。

### (3)結果と考察 ～大村はまの教授行動・3つの授業を通して～

#### a) それぞれの授業のなかに見られる授業の展開

授業展開の実際については、それぞれの映像記録およびそれに対応した逐語記録から学習の内容を同定し、学習の展開の段階に分けるという作業を行った（表6）。表6からわかるように、授業のテーマに即して、それぞれ異なる授業の展開がとられている。これらの授業の展開を、井上（1988）のまとめた大村はまの単元構成（図1）と合わせてみると、第1校時「国語学習発表会」は「国語学習の準備の総括」という目的のもとに進められているために、単元構成の後半部分に位置している。ここでは、教師による学級集団全体に対する指導は行われておらず、生徒による発表にほとんどの時間が費やされている、またこれに対して、第2校時「本を探しあう、知らせあう」及び第3校時「単語の種類」は、単元構成の前半部分の授業過程に合致しており、全体的な指導から個別的またはグループ指導を進めるまでが本時の記録となっている。

表6：各授業ごとに異なる授業の展開

時限 テーマ	I	II	III
	国語学習発表会	本を探しあう、知らせあう	単語の種類
学習 展開	1. あいさつ 2. 第9グループ発表 3. アンコール 4. 第8グループ発表 5. アンコール (拍手のしかた) 6. 先生による評価 7. 発表学習の進め方に についての提案	1. あいさつ  2. 本時の課題の説明 3. 道具の説明：便箋 4. 挨拶の書き方説明 (A~H) 5. 個別学習 (机間巡視、指導) 6. 続く挨拶の説明 7. 本の紹介のしかたの 説明→筋(すじ) 8. 学習記録の記入	1. あいさつ 2. 前回の内容確認 (A~E) 3. 本時の課題の説明  4. グループ学習(机間 巡視、指導)  5. 学習記録の記入

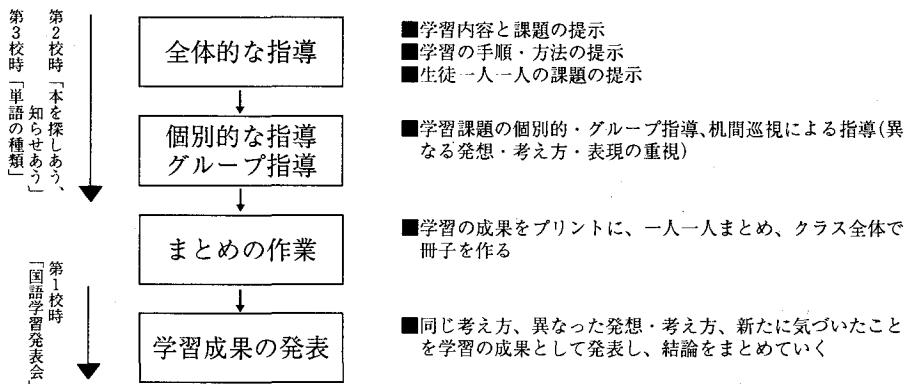


図1 大村はまの単元構成（井上、1988より）

### b) それぞれの授業の中に見られる大村はまの教授行動

次に3つの授業に見られる大村はまの教授行動について考察する。共通に見られるものとして「連続性の重視」があげられよう。この「連続性」には2つの意味があり、一つは前時の授業と本時の授業の学習課題とを対応づける「連続性」への働きかけを指す。例えば表4および表5の授業記録においては、授業の最初の部分で「今日は、その複写便箋にお手紙を書こうと思う。昨日出してくださったのを見ましたけど(略)」、「昨日まで書いたのをちょっとね、(略)合わせてみましょう」と大村はまが切りだし、前時に行われた授業を生徒が想起するような働きかけをおこなっている。もう一つの「連続性」への働きかけは、本時の中で生徒が多様な意見や表現を出すなかで、それらの意見や表現を生徒が相互に影響しあうこと、または他の生徒の意見や表現を自分のそれと関連・比較させるよう指導していることである。

また第2校時および第3校時においては「勉強を書き残す」ための学習記録のとりかたについての指導を行っている。この学習記録には、生徒がそれぞれ授業の中で取り組んだことや授業のなかで感じたことを書き込むように指示されている。

その他のものとしては、国語教室における「きまり／ルール」の指導である。表3及び表5にしばしば見られるように、表現の明瞭性に欠ける生徒に対して、「やり直しなさい」「さっきよりも少しゆっくり」「みんな、見ながらね」というふうに言葉で働きかけたり、「返事した?」と即時に問い合わせる(即時のフィードバック)ことによって生徒に対して、不十分である点を知らせ、生徒による「明確な」応答や表現を求めている。これは恐らくこれらの授業が実施された時期と関連していると考えられる。つまり中学校一年生になって一ヶ月余りの段階では、まだ学級集団として組織されておらず、また大村はまが希求した「自分の言葉で表現する」という学習意欲・態度に生徒たちが至っていないなかったためにとられた教授行動であろう。

c) 生徒の「学び」～子ども一人一人への働きかけとの対応～

また第2校時、第3校時の授業においては、つねに机間巡視を行うによって、生徒と対話をしている。ここでは間違いの指摘ということではなく、教師は生徒と対話し、解明行動をしてゆくなかで生徒に新たな気づきを促し、獲得させている様子を読み取ることができる。例えば表7にあるように、「立つ」という言葉に、動作を現す言葉（副詞）をつけるのに戸惑う生徒たちに「誰々と立っているとかね。腰曲げて立っているとか」「だるそうに立っているとか。ね。」「熱心に話してんじゃない？」「一生懸命話すとかね。」というように具体的な例を挙げながら、異なる表現方法を一人一人の生徒に提示し、そのなかで生徒は自分の感覚・感性に合致した表現を選択したり、対話によって新たな表現を見いだしていっている。

d) 素材の教材化

大村はまが授業の中で教材をどのように取り上げていたかを明らかにするために、第3校時に実施された授業「単語の種類」を対象とする。ここでは動詞につながる様子を

表7：子どもへの働きかけ（第3校時「単語の種類」／机間巡視の場面より）

時間	教師の行動	学習者の行動
15		
	「誰々と立っているとかね。腰曲げて立っているとか」 新たな見方・表現の提示	
		「両足で立っている」
	「だるそうに立っているとか。ね。」	「いいでしょ」
		先生移動する「たつ」 女子2人
	「うんたつのここが違う」「熱心に話してんじゃない？」 新たな見方・表現の提示	「う~ん。そ。」「あーそう。そっか」
		「熱心」
	「うん、そう、一生懸命に話してんじゃない？わかりいいと思って」	
		「あ、じゃあ熱心に話している」
		「そういうふうにとるの」
		先生移動する 男子2人
	「一生懸命話すとかね。」	
		「両方。」
		「話すときに、こうでしょ」 身振りする
	「どうしても聞いてほしい話しどか。そ。話そう話そう」	
		「話しかける。熱心か」
	「どんなの書いたの？」	他の班を見る
20		
	「喜んでいるように見えないんだね」	「うん」 男子1人
	「ね、だから洪々答えるとか、やっと答えるとか。ねそういうふうにやってごらん。」 新たな見方・表現の提示	
	「こっちの人は指なんかこうだして大変熱心でしょ。相手のほうはそれほど熱心じゃない。しようがないなあと思ってね。ね。ね、仕方なしにとか、ね、それからやむを得ずとかね。洪々とか。そういうふうに考えてみれば？」	新たな見方・表現の提示
	「これで、あなたのこれは、これでいいでしょ。これでもいいの。」	

あらわすことば、すなわち副詞および主語との関連を見つけださせることをねらいとしており、安野光雅作「旅の絵本」が教材化されている。この授業では、旅の絵本の第2場面（3～4頁）のみが利用されており、静止画であるひとつの場面から70の動詞を子どもたちに読み取らせ、表現させている。「旅の絵本」第2場面には、他の場面に見られる「しきけ」ではなく、静止画場面に描かれている事物事象も相対的に少ない。しかし描かれている事物事象が少ない分だけ、生徒は場面全体に含まれている事物事象を知覚し、表現を認識しなくてはならない。したがってこの授業において、大村はまは、生徒たちに人間の生活のみならず、自然環境に対応する動詞を含め、1つの場面をまずじっくり見る、すなわち読み取ることから始めさせ、そこから動詞としての表現を多様に見とらせている。藤岡（1998）の「教師にできることは、子供に経験の場を準備することであり、その経験を自ら意味付けるように促すことである」という言葉にもあるように、子どもを絵本に向き合わせ、その中に描かれた事物事象を意味付けさせているのである。

大村はま自身は教材に関して、「その材料の力ってものが大きいですから、自然に子どもが、私というよりもそれを書かれた方、作られた方たちに直結してしまいますね。本当は読むと言ったようなこと、材料を活かすとはそういう姿でないといけないので（後略）」と述べており、よい材料には力があり、それを教師が生徒に示すによって、生徒が作者の表現やその表現のうらにある意図に近づくということ、すなわちそれが「読む」ということになる、と考えている。またこのような「材料」を探すときの手掛けりとして、「探す目処は一つの生活の断片が出てると言ったような写真…そこから気持ちなり情景なりを豊かに描いていくことができるようなという意味で集めて。一冊の写真雑誌から一枚あればいいっていうぐらいいいことですけれども、（略）、それともとにして文章を書いたりしますと面白いんです」とあるように、常に生徒にとって身近な生活に近いものを材料として選ぶようにしていたこと、それによって生徒は気持ちやイメージ、情景を豊かに描いていくことが可能であることを指摘している。

したがって、大村はまはこの授業においては、場面の中に描かれている人物や事物の様子や動きを生徒に読み取らせることによって、それとともに生徒自身のことばで表現させよう支援しており、それを実現する手がかりとして「旅の絵本」を利用したのである。

#### (4)まとめ～大村はまが授業において目指したもの

これらの授業記録の分析から、大村はまが目指した授業とはどのようなものであると言えるだろうか。また大村はまは、授業の中で生徒が本当につけなければいけない力としてどのようなものを想定していたのであろうか。その一つとしては「社会において自己表現する力」が、今回の分析およびNHK「教える」におけるかつての教え子の言葉より取り上げることができる。それは例えば第1校時の「国語学習発表会」ではやり直す、ゆっくり話す、前を向く、返事を（正確に）することを求める言語的な働きかけに

あらわれているし、第2校時の「本を探しあう、知らせあう」では手紙（挨拶文・紹介文）の書き方および辞書の引き方の指導、そして第3校時の「単語の種類」での、新たな表現の仕方と方法へ導く、机間巡回における働きかけにあらわれていると言えるだろう。

## 5. 課題と今後の方向性

本研究では、大村はまの授業行動（言語行動）を中心とした分析を行い、以下のような知見が導きだされた。

- ① 多様なテーマの単元学習と内容に即した学習の展開
- ② 授業間および授業内における連続性の重視
- ③ 即時のフィードバックを用いることによる「基本的な表現のスキル」の学習

本研究では、授業記録（映像記録および逐語記録）より大村はまの教授行動ひいては授業論に迫ることを目的としたわけであるが、今後の研究の方向性としては次のような課題がある。

### ○生徒側の授業の認識

授業が実際に展開するなかで、大村はまがどのように生徒に対して働きかけたかという視点とともに、生徒は教師側からの働きかけを受けとめてどのように学習を進めたのか、その情況を明らかにする必要がある。従って今回取り上げた授業実践とそれに対応した生徒側の記録（鳴門教育大学附属図書館「大村はま文庫」所蔵）を突き合わせることにより、教師側の働きかけ、生徒側の授業過程への認識および教材の扱いかたの実際を探る。

### ○教室運営の過程

中学校における授業の場合は、教科および教師によってその教室の性格が決まってくる。したがって教室の中心となる教師がどのような教育技術を用いて教室運営を進めていったのかを、学級集団作りが出来上がっている時期と見なすことができる1977年11月に行われた授業実践3つも対象として、1時間のみならず長期的なスパンから眺めていく必要があると考えられる。

大村はま自身はその著書「教えるということ」「あとがき」のなかで、「国語教室を語りながら、そのなかに、国語教師も語り、教育者も語り、人間も語り、教育そのものも語っていたということであったと思います」とその思いを述べている。したがって大村はまが当時目指したものは、国語教育のみにとどまらず、「教える／学ぶ」といった事実に対して深く幅広い示唆を与えるものであると言えるであろう。

## 参考・引用文献

- 藤岡完治（1998）「授業をデザインする」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』p.20-21、  
金子書房
- 波多野完治（1990）『大村はま国語教室の創造性』『授業の心理学』p.172-188、小学館
- 生田孝至・吉崎静夫（1997）「授業研究の動向」日本教育工学雑誌、vol.20、No. 4、p.191-198
- 井上光洋（1988）「授業実践・指導事例から学ぶ 2. 大村はまの授業から学ぶ」東洋・中島章夫監修  
授業技術講座4『教師の実践的能力と授業技術』ぎょうせい
- 倉澤栄吉（1991）「国語教育私の主張」平凡社
- 西森章子・井上光洋（1997）「教材開発の手法－国語教師大村はまの授業観を基に－」教育方法学会第  
33回大会発表要旨、p.42
- 西森章子・井上光洋（1998）「大村はまの授業論(1)」大阪大学人間科学部紀要、第24巻、p.71-89
- 西森章子・井上光洋（1998）「大村はまの授業論(2)」教育方法学会第34回大会発表要旨、p.75
- 大村はま（1996）「教えるということ」、p.157-158、共文社
- 大村はま（1989）「教えながら 教えられながら」共文社
- 清水文雄、野地潤家編著（1966）「大村はま先生に学びて」広島大学教育学部国語教育研究室編
- 日本教育新聞（1998）「教育課程審議会・審議のまとめ」日本教育新聞資料版

## Research on Theory of Teaching (2)

### An excellent, experienced teacher, Omura Hama

Akiko NISHIMORI and Mitsuhiro INOUE

In this study, the authors take an experienced teacher Omura Hama, who has been teaching Japanese in secondary school, and tries to see the reason why Omura is called "an excellent teacher" in Japan.

By using the Structuring method of Keyword, and analysing the reminiscence about Omura, the authors found that she was teaching with many things (books, advertisement paper, picture books and so on) she found in her daily life. And she developed them as her teaching materials in her classroom with her students.

Analysing three VTRs, the authors recognize some instructional patterns in her classroom. Communicating students and using her teaching skills and her experiences, she has a purpose to do best teaching. They are, (1) guiding students to find new viewpoints by talking about what he/she was doing, learning and thinking. (2) teaching basic skills for smart presentation (how to express, ask questions and reply them).