

新しい単元学習の創造

— 活性化する単元学習論・その状況

安河内 義 己

一 新しい単元学習の提言と問題点の指摘

1 新しい単元学習の提言

一九九〇年代に入って、新しい単元学習についての提言が、国語科においてあいついだ。

- ・ A書 一九九二年刊『ことばの学び手を育てる国語単元学習の新展開』日本国語教育学会（東洋館）
- ・ B書 一九九三年刊『国語科単元学習は成立するか』渋谷孝著（明治図書）
- ・ C書 一九九四年刊『国語科新単元学習の構想と授業改革』浜本純逸・井上一郎編（明治図書）

まず、「A書」、「C書」について、それぞれがどのような新しい単元学習を提言しているか、次の表1「新しい単元学習の提言—A書、C書の場合」によって、端的に見ている。

| | 単元学習とは | |
|--------------------------|--|---|
| (2) 国際化社会に生きるための | <p>A書の場合</p> <p>学び手の興味・関心・必要に根ざす話題をめぐって組織される一まとまりの価値ある活動であり、それによってことばの力、学ぶ力、生きる力を適正に育て得るものを言う。 (A書Ⅲ、17頁)</p> | <p>C書の場合</p> <p>教育観として次の三つを持つ。 (1) 学習活動の中心は学習者。 (2) 聞く・話す・読む・書くの活動を多く経験させて、言語能力を育てる。 (3) 学習課題や学習方法を選ぶ場を設け、個性を育てる。 目標として次の四つを持つ。 (4) 言語化能力を育てたい。 (5) 言語生活を向上させる能力と習慣を育てたい。 (6) 自己学習能力を育てる。 (7) 人間形成に資する。 (C書上巻一—一四頁)</p> |
| (1) 情報化社会に生きるための 国語学力 | <p>1 未来社会に生きるための国語学力の育成</p> | <p>1 情報化・高齢化・国際化・個性尊重など、急激な変化に対応していくために、学校を自己学習力養成の場に変えていくことが大切であろう。</p> |

表1「新しい単元学習の提言—A書、C書の場合」

| 新しい単元学習提言の理由 | |
|--|--|
| <p>(3) 生涯学習社会に生きるための国語学力</p> <p>(4) 多様化社会に生きるために必要な国語学力</p> <p>2 学習者の国語学力・国語学習の実態への対応</p> <p>① 学習活動の結果として獲得した、知識・技能・習熟の総和(学力の执行的側面)の低下</p> <p>② 学習活動の中で、形成され、発達していく学習能力・学習意欲・学習への傾注(労岸学力の鼓舞的、調整的側面)の低下</p> <p>(A書I 37～41頁)</p> | <p>2 学校の内外では、いじめ、無気力化、受験競争の激化、塾通いの増加によるダブルスクール化などの現象が顕在化している。問題のもつとも鋭角的な現れが子ども不登校である。これを改めるには、学校の中心は子どもでもあり、と発想していくことが必要であろう。</p> <p>3 総合単元学習に大きな可能性(自己学習力育成の、また、子供の側に立つ発想を生かすこと)を見出し新単元学習として国語科の活性化をはかろうとした。</p> <p>(C書上巻 一頁)</p> |

表1中の「新しい単元学習提言の理由」の項は、教育の現状・教育の置かれた状況・教育への期待、という三つの観点から両者の認識のありようを整理してみた。

いささか乱暴な整理の仕方であるが、一瞥、両者のありようを見るには許されよう。

この表1に拠れば、単元学習の定義についても、単元学習提言の理由についても、両者の間に根本的な差異は見られない。

ただ、「C書」には、「A書」に見られるような単元学習についての端的な定義が欲しかった。そうすれば、端的な定義であるゆえに、両者の単元学習のとらえ方の差異が見えてくるに違いない。

い。そういう差異が見えてくれば、そこから、単元学習を發展させる糸口がとらえられる。

表1が示す内容については、筆者の認識も大筋のところと同様である。そして、それゆえにこそ「新しい単元学習」の実践的創造と提唱が今こそ必要である、という思いもまた同様である。

この「教育の現状」、この「教育の置かれた状況」を乗り越えさせ、この「教育への期待」に応えられる教室レベルの方略として、筆者もまた「新しい単元学習」を教室に展開させること以上ものを見いだしていない。

その意味で、九〇年代に入ってからこれらの「新しい単元学習」の提言は、筆者にとってこれほど心強いものはない。

表1から窺えるように、両者とも、「新しい単元学習」というときの「新しい」を、一九四五年(昭和二〇年)から三〇年初頭にかけてを機に広まった「経験単元」、そのアンチテーゼとして提唱された「教材単元」、この二者の止揚総一に求めようとしている。

筆者も、またしかり。「新しい単元学習」の構想はそういう方向で試行している。

そこで、問題は、「新しい」は真に「新しい」か、である。

「経験単元」と「教材単元」のメリット・デメリットは、真に増幅され、真に相殺されたか、である。

2 指摘された単元学習の問題点

「B書」によって指摘された国語科単元学習の問題点は、次の二点である。

国語科単元学習は、言語それ自体の学力をつけているのかという問題、国語科単元学習は「関心・意欲・態度」の育成を内包するのかという問題との関係で、今後、私達は何を継承すべきかについて最終的に考察した。(B書二頁)

一点目は、国語科単元学習は、言語それ自体の学力をつけているのかという問題。これについて、渋谷氏は、つけていないとの結論を出す。

氏は、例えば、先のA書(V中学校編)中の「単元『地球の未来はショックング』—環境問題をテーマにして発見・探究の学習を—」の実践事例を踏まえ、次のように断じる。

「単元展開の概要」は次の通りである。

- ①アニメビデオ『木を植えた男』の鑑賞(一時間)
- ②「森の働き」(教育出版『新版中学国語二』富山和子氏の文章)の読解(三時間)
- ③環境問題についてのスピーチ(三時間)
- ④環境問題についてのレポート(三時間)(B書八〇頁)(中略)

環境問題を考えるという主題単元による総合学習としてなら、優れた実践研究だと考えられる。ただし、国語科の読み方教材としての「森林の働き」の読み解きの学習という立場からは、評価できない。三時間の教材本文の授業の構想が、同書のP125〜P127に掲載されているが何とも中途半端である。

〔第四小段落〕 森林はみずをたくわえ、徐々に、はき出してくます。来る日も来る日も同じように、水を贈り続けてくれます。この「徐々に、いつも同じように水を贈り続けてくれる。」ということこそ、森林のもつかけがえのない働きでした。それでは人工のダムとはどう違うのでしょうか。(後略)

ここのキー・ワードは、「徐々に、徐々に」である。文脈上で関連のある語句は「来る日も来る日も」「いつも同じように」「贈り続けてくれる」であり、

新しい単元学習の創造

それを把握出来なければ「森林のもつかけがえのないはたらき」の意味を理解したことにはならないし、それが分かっているならば人工のダムとの区別もわからないのである。国語科の説明文は、事柄としての事項を拾い出すことではない。笠井氏は、右に部分的に引用した文で、「読解技能習得の読みから、もっとダイナミックな読みをするためのステップとして位置づけた」と言っているが、言葉尻を捉えるのは止めるが、国語科における言葉の学習の意味についてのように考えているのだろうか。何が「ダイナミックな読み」なのか。幻想に曇惑されてはならない。(B書八一頁)

二点目は、国語科単元学習は「関心・意欲・態度」の育成を内包するかという問題。これについては、氏は、内包すると。しかし、その育成は単元学習にだけ依存するのではない、と言う。

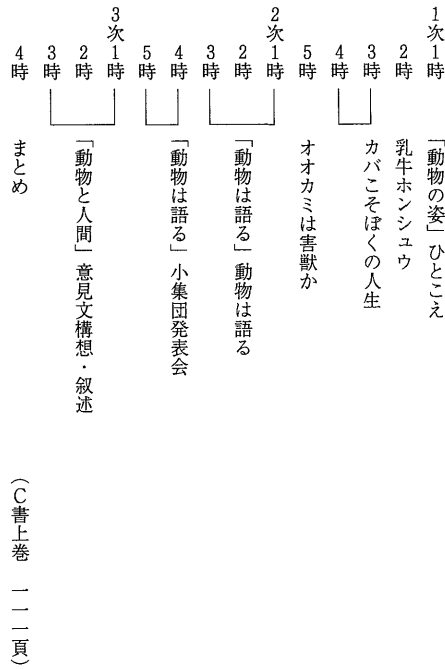
意欲・関心・態度の育成は、学級経営と学習指導の仕方に依存するのであって、単元学習にだけ依存するのではない。(B書八五頁)

この渋谷氏によって指摘された二つの問題点は、その翌年刊行の「C書」の場合にもそのまま言えよう。

例えば、単元「動物と語ろう(中学一年 一四時間)―写真を読みながら、自然への思いを表現する学習―」の場合。

- 本単元で育てたい言語能力
- 場面、経過に注意して、作品の筋を読みとる。
- 筆者のものの見方や考え方をとらえ、自分の考え方を広げる。
- 場面や情景、登場人物の心情をいきいきと表現する。
- 微妙な言葉の意味の違いに気づき、より適切な表現を用いる。
- 読み手を意識し、書こうとする意見に必要な例を選んで書く。(C書上巻 一一一頁)

「単元の意義とねらい」の一つとして、以上のような「本単元で育てたい言語能力」が掲げられ、次のような「単元の展開」がなされている。



この「単元の展開」に示された「1次」の「5時」「オオカミは害獣か」は、論説文の読みの時間である。この時間の実践の様子は次のように記されている。

論説文「オオカミは害獣か」(藤原英司)を読ませた。

「害虫や害獣という呼び方は、あくまでも人間の立場からみた場合の言い方で、人間に被害を及ぼす動物でも、自然界全体からみるといろいろな面で役立つものが多い。改めて自然全体の立場から考え直してみる必要がある。」という筆者の考えを読み取らせ、筆者の考え方についての意見を書かせた。

(C書上巻 一一六頁)

しかし、これでは、「本単元で育てたい言語能力」として設定された「筆者のものの見方や考え方をとらえ」という「言語能力」が、はたして「育てた」ことになったのか、それとも「育てたい」という願望のまま終わったのか、はつきりしない。はつきりしないというより、結局は「育てなかつた」のではないか。そう言うのは、この部分の実践資料の提示が不十分なためだからではない。

たとえ十分な資料の提供があつたとしても、論説文の読ませ方自体が、「筆者のものの見方や考え方をとらえ」る読ませ方となっていないからである。

このことについて、本書には、重要な提言がなされている。

教材との関わりでは、筆者の考えを学ぶ姿勢が強く、読者論から見ると「読者」を育てることに方法十分な配慮が行われていないように見受けられる。(略)一般的な読解中心の授業に対して唾棄したはずの主題・要旨主義が根強くはびこっているのではないだろうか。(C書上巻 二五頁)

これからの論説文の読みは、こういう提言を警鐘として十分に受け止めるべきである。残念ながら実践されたこの論説文の読みは、その十分な受け止めがなされていない。理由は、次のとおり。

- ・ 筆者のものの見方・考え方という、その「見」の実質内容、その「考え」の実質内容というものは、文章中のどこか一箇所にあるというものではない。文章内容のいたるところ一それは論拠としたもの・ことの内容、論証したことの内容、判断したことの内容、主張したことの内容など一に散りばめられている。にもかかわらず、この実践は、宝探しのようになら

それらのうちの二箇所だけを求めて、他を切り捨てた。

・筆者のものの見方・考え方という、その「方」は、文章内容だけを追ってはいとらえられない。文章表現のあり方―それは段落の並べ方、事例の挙げ方、語句の使い方、文末表現の仕方などが問われて読者の手に入る。それは、もの・ことを見、考えるときの視点・観点であり、手順・順序であり、手立てであり、見たこと・考えたことの組み立て方・関係づけ方である。この肝心の「方」のとらえに手が付いていない。

以上、渋谷氏によって指摘された「新しい単元学習」の問題点、なかならず一点目の問題点は、実は、筆者の試行している「活動単元学習」についても、授業研究会に参会した指導主事、それにいわゆる授業のベテランといわれる方が、異口同音に指摘してくれる問題点である。

そうであれば、なんとしてでも、「言語それ自体の学力をつけているか」という、この一点目の問題点を克服しないことには、「新しい単元学習」は、「新しい」の提言にはなりえない、ということになる。

以上の二点のほかにも、指摘されている単元学習の問題点は、いくつもある。

さらに、「B書」に拠って、渋谷氏の指摘を列挙してみる。

- ① 学力がつくか。
- ② 興味・関心、意欲の喚起は単元学習特有のものにあらず。
- ③ 単元構成の規模が大きくなるほど、時間配当も多くなる。従ってその学習内容は、学習者にとって必然的な理由がなけ

ればならない。

④ 年間指導計画の位置づけを吟味しておく必要がある。一つのことにも多くの時間を配当するということは、他の何かを捨てることであるからである。

⑤ 一まとまりの規模が小さければ、関連学習か、読み書き関連学習と同趣のものになつてもよいのである。

⑥ 「体験」と「経験」は、ほぼ同義に使われているが、差異がある。これについての混同が、単元学習は、学習者主体の学習だの、単元学習によって子どもに言葉の力はつくのだというような一種の論理的必然性のない「付加価値」がつく原因である。(B書 六一頁)

⑦ 「単元学習」に対する「 \wedge 信仰 \vee 」と「 \wedge 無視 \vee 」の両極端の立場が出てくるのである。(筆者、注「だからその根源を絶て。そのためには、教育的信念のレベルを脱して、実践に基づく理論的立場の表明をせよ。」と) (B書 六九頁)

これらの指摘については、筆者も同様である。そして、これに加えて、筆者は、次のことを指摘しておく。

⑧ 単元学習が育てる学力は、従来とらえられてきた学力と同じであろうはずがない。単元学習は、単元学習の教育観によって展開されるからである。例えば、「A書」では、「ことばの力」を育てると言い、「C書」では「言語能力」あるいは「言語化能力」と言う。両者ともに国語教室における言語活動をあれほどに重要視するのであるならば、なぜこれを「言語活動力」としないか。筆者は、「言語活動力」を育てると

する。「ことばの力」と「言語能力」と「言語活動力」とでは、「力」のありようが違うのである。

⑨ 言語活動を重視するということを、渋谷氏の言うように入教育的信念√のレベルに放置しておかないためには、例えば「言語活動」を「言語活動を通して」という文脈に位置づけるのではなく、「言語活動の結果として」という文脈に位置づける。方法・手段としての「言語活動」ではなく、目的としての「言語活動」という位置づけをするのである。

この考え方は、「C書」にも、

「インタビュアーという経験をすること」自体が子どもの活動目標となりうるのである。(C書上巻 一一頁)

と見える。しかし、「C書」が一貫して言うのは、

言語能力としての理解力と表現力は、理解する活動や表現する活動を通して育つ。(C書上巻 一一頁)

である。どうしても「通して」でないとだめなのか。

⑩ 活動単元・作業単元・ジャンル単元・主題単元・総合単元と、「C書」だけ見ても単元学習の構想を多様にする試みは活発である。単元の多様な発想は、単元学習の発展にとつては欠かせないことである。しかし、いたずらな多様は煩雑さを生じる。したがって、「単元学習の構想を多様にする」というとき、それは単元学習の目的論に関わることなのか、方法論に関わることなのか、区分して進めたがよい。因みに、活動単元は、⑦で述べたような立場に立つ筆者にとつては、方法論としての「活動単元」の発想ではなく、目的論

としての「活動単元」の発想だということになる。

⑪ 「新しい単元学習」の構想は、ひとり国語科だけのものであつてよいものか。表1に見たように、「新しい単元学習提言の理由」として述べられていることの内容は、国語科、一教科だけで荷なえるものではない。全部の教科が、それぞれに十分な対応を進めていって、初めてその成果が期待できることばかりである。したがって、これからの「新しい単元学習」の構想は、国語科にも算数・数学科にも、どの教科にも通じる目的原理、方法原理に支えられなければならない。

先に、「表1について、筆者の認識も、両者と大筋のところで同様である。」としたのは、この理由による。

以上、渋谷氏の指摘による七点、これに筆者の指摘したこと四点を加えた十一点が、これからの単元学習が克服しなければならぬ問題点である。

そうだとすると、新しい単元学習の試み、実践、提言に当たっては、これら十一点にわたる問題点をいかにクリアしたかが、実践としても理論としても明らかにしなければならない。「新しい」を標榜すること能わず、ということとなる。

二 新しい単元学習への期待

先の「2 指摘された単元学習の問題点」の項に見たように、ただ今の単元学習が「新しい」単元学習として再生せられるためには、十一点にわたる問題点がクリアされなければならない。

では、クリヤーすることを可能にする発想点として、私たちは、どのようなものを立てればよいのだろうか。

ここでは、その発想点を次のところに求め、その可能性を一瞥しておく。

- 1 学習者・子どもの人間性を教室レベルに保証する。
- 2 今いわれている新（＝真）学力観を教室レベルに機能させる。

- 3 教科の指導目標を教室レベルにとらえ直す。
- 4 単元構成の仕方を教室レベルに具体化する。

1 学習者・子どもの人間性を教室レベルに保証する

(1) 活動的・自己表現的存在としての子ども

デュイイの言を借りれば、子どもは、本来、活動的存在^{〔1〕}である。そして、本来、自己表現的存在^{〔2〕}でもある。学級担任であれ、教科担任であれ、教室に日々ある教師にとつて、こういう子どもの実体はだれもがもつ実感である。

しかし、それにもかかわらず、教授主義^{〔3〕}を貫いてきたこの国の教育は、このことを教育の第一の重要事としては受け止めてこなかった。そのことの弊が、ここに来て、新学力観への切り換えを、しかも官主導でなさねばならないという事態を招いた。

新学力観への切り換える具体として強調されるのが、たとえば、子どもの体験を重視せよ、である。たとえば、思考↓判断↓表現の過程を踏ませよ、である。ではそのためには、どうするか。

そのために私たちがすることは、そのことをスタートさせるその第一歩のところまで、「活動的・自己表現的存在としての子ども」であることを、何をおいても、まずは、教室の眼前の子どもに認

めることである。そして、認めた以上は、そのことを目的原理、方法原理として、新しい単元学習の構想、構成、展開にしっかり機能させる。学習者・子どもの人間性を教室レベルに保証すると言以上、これが私たちのすることの一つめである。

(2) 教材の媒材化

教室には、三種の教材が存在する。筆者は、これを、第一教材、第二教材、第三教材と称し、次のように区分している。

第一教材＝学習対象としたもの・こと自体、あるいはその記号化されたもの。例えば、教科書など。

第二教材＝第一教材を媒材とすることによって生まれる教材。

学習者・子どもの表現活動自体。例えば、子どもの発言や発表、討議。子どもの作る作品としての作文や音読、朗読、群読、劇、など。

第三教材＝学習の場（教室）で突発的に生じるもの・こと。例えば、子ども同士のいさかい、鼻血を出す、など、教師の対応の仕方、扱い方次第でよりよく生きる、よりよく暮らすことの教材となるもの・こと。

ここで大事なことは、第二教材である。これをいかに多量に、いかに多様に教室につくり出しているかは、子どもが本来備えている活動的で自己表現的な性（さが）を、どれだけ大事にしているかのバロメーターである。

そのためには、新しい単元学習の構想、構成、展開に当たって、この第二教材を生み出す第一教材をいかに整え、第二教材を生み出す媒材としていかに機能させるか、である。学習者・子どもの人間性を教室レベルに保証すると言以上、これが私たちのすることの二つめである。

2 今言われている新(=真)学力観を教室レベルに機能させる

(1) 教授主義から構成主義へ

事例1 「新しい学力観に立つ授業改造の試み—バイキング方式による自主的・自発的な学習活動の支援を通して—」

(福岡県山門郡瀬高町立南小学校)

「バイキング方式」は、次のような教育構想をもつ。

- ・学習のめあても内容もコースとして自己選択し、自らの方法で追求して学びとる方式。(同校研究要録二頁 一九九四年)
- ・実際の食事の「バイキング・コース」成立過程に見立て、支援のねらい・内容・方法に、教師がどのようにかかわっていくのかを想定する。シェフ(教師)は、健康の維持増進(学力とその向上)を考え、献立(学習すべきこと)を頭に入れ、素材選び(教材、その研究)をする。それを味つけ(興味・関心)を考慮し、調理(単元計画)する。出来上がった洋風・和風・中華風いろいろな献立の膳(コース)をシェフ(教師)の助言を入れて選び、仲間同志で食卓(グループ)を囲み食事(学習)する。途中、食べ方(追求の仕方)の助言を入れ、おしゃべり(交流)しながら、おいしく(十分に)食事(学習)する。あとをきれいに(整理)して、満足の感想(発表)を述べ合い、新たなグルメの旅(発展学習)をする。(同 七頁)

この「バイキング方式」は、この研究会にしばしば同席させていただいた筆者に言わせれば、明治以来、百年余にわたるこの国の教育への挑戦である。これまでの教育が貫いてきた「教授主義」に代わる「構成主義」による教育の提唱である。

「構成主義」による教育の一つの具体がこの「バイキング方式」ならば、「教授主義」のそれは、例えば「口移し方式」、か。そうだとすれば、そこに、

構成主義⇄バイキング方式⇄教授主義⇄口移し方式

という対比の構造が炙り出されてくる。これを端的に見たのが、次の表2「構成主義と教授主義の教育」である。

表2 構成主義と教授主義の教育

| 構成主義 | 教授主義 |
|--|---|
| <p>バイキング方式</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 相対的真理観に立つ。 ・ 再構成の原理が機能する。 ・ 知識のネットワーク(これを「知」という)を増殖させる。 ・ 自己表現させることを重視する。 ・ 獲得した学習内容は使う・活用する。 <p>以上によって 知は社会的に共有される財産となる。</p> | <p>口移し方式</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 絶対的真理観に立つ。 ・ 再生の原理が機能する。 ・ 知識を口移しできるよう細分割して系統化し、その量を積み上げる。 ・ 理解させることを重視する。 ・ 獲得した学習内容は受容する・蓄える。 <p>以上によって 知識は個人的に私有される財産となる。</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習活動すること自体を目的・目標とする。 ・ 教材は再構成のための媒材とする。 ・ 子どもが問う人である。 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習活動を目的・目標達成のための方法・手段とする。 ・ 教材は再生のための規範とする。 ・ 先生が問う人である。 |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・先生は援助者である。 ・○○学習活動援助（支援）案が作られる。 ・体験を重視する | <ul style="list-style-type: none"> ・先生は指導者である。 ・○○学習指導案が作られる。 ・体験は目的・目標達成に必要な限りにおいてなされる。 |
| <p>以上によって</p> <p>学習者・子どもは学習の主体者となる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・試行・実践に力を注ぐ。 ・学習対象との、学習仲間との対話活動に力を注ぐ。 ・表現人間を育てる。 | <p>以上によって</p> <p>学習者・子どもは学習の受容者となる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・復習・ドリルに力を注ぐ。 ・暗記・記憶に力を注ぐ。 ・理解人間を育てる。 |
| <p>以上によって</p> <p>民主主義の推進者としての主体的な人間が育つ。</p> | <p>以上によって</p> <p>体制順応型の従順な人間が育つ。</p> |

表2について詳述する余裕はここではないが、今言われている新（＝真）学力観を教室レベルに機能させるということの第一は、この「構成主義」に貫かれた教育の具体として、新しい単元学習の構想、構成、展開の具体を進めるということである。

(2) 「理解」と「表現」の一体化

前述したように、新学力観に立ったというただ今の学習指導要領が強調する一つに、「思考し、判断し、表現する力の育成」ということがある。

これを「思考力」、「判断力」、「表現力」と分断して育てようと

新しい単元学習の創造

したのが今までである。しかし、その結果は、どの力も十分に育て得なかった。分断してはだめである。

「思考」という「理解」は、「判断」という「表現」の目的を得てこそ十分な思考となり、的確な「判断」は十分な「思考」あってこそ得られる。そして、その「判断」が十分な「表現」を生み出していくのであり、「表現」という必要に迫られるからこそ「判断」という「理解」もまたよりの確であろうとするのである。「理解」と「表現」とは、本来、かくのごとく一体である。

したがって、思考、判断、表現と、これをバラバラなものとして学習させてはならない。「思考↓判断↓表現」、つまり、「理解↓表現」、これをそのままワンパックのものとしてとらえ学習の対象とするのである。

今言われている新（＝真）学力観を教室レベルに機能させるということの第一は、こういう考え方に立って新しい単元学習の構想、構成、展開の具体を進めるということである。

3 教科の指導目標を教室レベルにとらえ直す

(1) 活動力の育成をこそ

田近洵一氏は言う。

国語教育の目標は、すぐれた言語行動者の育成にある。（『言語行動主体の形成―国語教育への視座』四九頁 一九七五年 新光閣書店）

時枝誠記氏は言う。

国語教育の内容を、児童生徒の言語行為であるとすれば、国語を教育すると

いうことは、児童生徒に、そのような言語行為を遂行する能力を与えることである。(『時枝誠記国語教育論集』一三九頁 明治図書、「国語教育の方法」一九四四年習文社刊 第四章「国語教育の目的と教科の性質」中の「二 国語教育は訓練学科である」より)

倉沢榮吉氏は言う。

国語科の中で、作文を行うことは、一体の言語行為として経験させ、それを指導することである。(『倉沢榮吉国語教育全集』三四頁 角川書店。)

また、単元は、

活動を中心に考える。それも、はなし、きき、よみ、かきを単位的にばらばらにして扱うのではなく、よんだりかいたりはなしたりを、一体として扱っていく。(『前出書』二一九頁)。

西尾実氏は言う。

いったい、我々の言語なる観念は、言語学によって一種の概念的規定を経たそれであるがゆえに、叙上のごとき領域は言語と呼ぶことによっては明了しない。そこで私は、そういう概念規定を経ない、具体的現実的な言語的表現を呼ぶのに、しばらく「言語活動」なる語を用いようとする。そうすると、今後の国語教育は、この言語活動を地盤的領域とする発展でなくてはならないということが出来ようと思う。(『西尾実国語教育全集第二巻』三〇頁 教育出版、「国語教育の領域」中の「四 新領域としての言語活動」による。)

さて、国語教室では、子どもたちがなし、子どもたちが身に付ける力は、言語行動(力)、言語行為(力)、言語活動(力)、の

いずれであつたらよいのか。

「行動」と対極の位置をとるのが「行為」であろう。倫理的判断をも加わつてなされるのが「行為」である。これに対して、生理的・本能的欲求によつても発動されるのが「行動」である。だから、田近氏は、「主体的行動」と「主体的」という条件を「行動」には付している。

「活動」は、読んで字のごとく「活き活きと躍動する」、「活性化し、胎動する」である。

そうして見ると、国語教室がよくするのは、この「活動」ではないか。

ここで、西尾実氏の言、

言語活動主義に立脚した国語教育の地盤的領域の確立を期することは、国語教育発展の上のみではなく、国民教育徹底の上にもきわめて重要なことであると思われる。(『前出書』三五頁)

が、示唆するところのものは大きい。今後の重要な吟味事項である。

国語教育ではない国語科教育に「行為」を課するのは酷である。なぜなら、高度な倫理的判断をも子どもに求めることになる。そうかといつて、「行動」では、田近氏のように「主体的」というような条件を付けない限り、これを教育の対象とはできないであろう。

「活動」に倫理的判断がまったく働かないということはない。「活き活きと躍動する」、「活性化し、胎動する」には、少なくとも倫理的気働き(判断とまではいわない)が要求されるからで

ある。

以上は、瑣末な用語選びの差異をあげつらつてのことではない。学習者・子どもに「行動」を求めるか、「行為」を求めるか、「活動」を求めるかでは、新しい単元学習の構想、構成、展開のしようがまるで違ってくるからである。これは、国語科に限らず、他の教科の場合でも同様である。

教科の指導目標を教室レベルにとらえ直す、ということの第一歩は、子どもが「活き活きと躍動する」、「活性化し、胎動する」そのような「活動」をこそ教室の目標とすることである。

(2) 学校教育目標・学級目標への統合

表1に見たように、「生きる力を適正に育てる」(A書)、「人間形成に資する」(C書)と、いずれも単元学習の最終目的は「人間力」の育成にある。

しかし、この言は、「人間力」の育成という抽象的レベルに止めているかぎり、絵に描いたモチである。それを言う以上は、「人間力」の具体を明示し、そこへの取り組みの道筋を付けて見せるべきである。

時枝氏が言うように、

国語教育においては、従来、専ら、教材に盛込まれた事実内容を。読み取らせることによって、児童生徒の人格に、ある影響を与へ、感化を及ぼすところに、国語教育が、人間形成に関与すると考へられてきた。(「前出書Ⅰ」四四頁)

しかし、今後は、「言語行為の訓練そのものの中に、人間形成の場を見出すべきである。」(同書四九頁)

新しい単元学習の創造

確かにそうなのだが、これをもう一步進めて、これに、各クラスがもっているいわゆる学級目標の具現化ということを加味する必要がある。

学級は、烏合の衆の集まりではない。そこでは、学級目標なるものが成員の合意の下に掲げられ、その目標の具現化のために成員の組織化が図られ、組織はその組織がもった計画に従って動く。そういう学級という環境で子どもは育つのである。ひとり教科の学習のみが、そういう環境と無縁なところで進められてよいはずがない。

教科の指導目標を教室レベルにとらえ直す、ということの第二歩は、子どもが「活き活きと躍動する」、「活性化し、胎動する」ことを、学級目標の具現化に向けて収斂させていくことである。

4 単元学習の発想を教室レベルに進める

単元学習は、これまでに、実に多様な発想を見てきた。それは、これまでに発想された単元名のいろいろを一瞥するだけでも十分である。

| | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|
| 教科単元 | 教材単元 | 能力単元 | 言語単元 | 題材単元 | 課題単元 | 問題単元 |
| 話題単元 | 練習単元 | 理解単元 | 表現単元 | 経験単元 | 生活単元 | 地域単元 |
| 形態単元 | 作業単元 | 総合単元 | 統合単元 | など。 | | |

このため、教室には、しばしば混乱が生じる。
曰く、総合単元と統合単元は、どう違うのですか。
曰く、課題単元と問題単元は、どう違うのですか。

曰く、総合単元と課題単元は、どう違うのですか。

こういう混乱を招く原因は、いろいろ考えられるが、その大きなものの一つは、単元学習の目的・目標論から発想されたものと、内容論から発想されたもの、それに方法論から発想されたものとの、教室レベルのところで混在しているからである。もう一つは、「経験単元」とその対極にある「教科単元」、どちらの単元学習を旨としたかの区分が教室レベルのところであいまだからである。

そこで、これを、整理、分類しておく。

(1) これまでに発想された単元学習の整理と活用

先に見た単元のさまざまは、次の表3「これまでに発想された各種単元の分類一覧」として、見やすくすることができる。

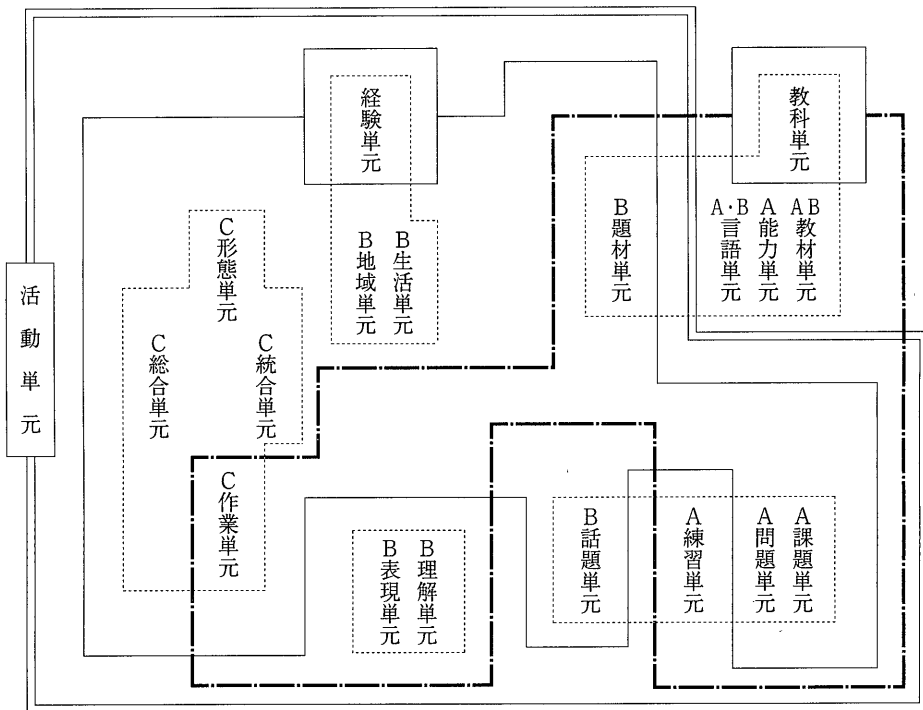


表3 これまでに発想された各種単元の分類一覧

注

- 1 単元名の採集は、飛田多喜雄『戦後国語教育方法論史』『統戦後国語教育方法論史』（一九六五、八八年 明治図書）に拠った。
- 2 表3中、類似の単元は□で括った。
- 3 系統主義といわれる「教科単元」にくみする単元は□で、経験主義といわれる「経験単元」にくみする単元は□で、括った。筆者の提言する「活動単元」にくみする単元は□で括った。
- 4 今までに発想された単元学習のこのような整理・分類には、確かな論拠と論証が要る。しかし、それは、本論の主旨ではないので、ここでは触れない。
- 5 単元名に付したA、B、Cの区分は、次に拠る。
A II主として、単元の目的・目標のあり方をどうするかというところから発想された単元。
B II主として、単元の内容のあり方をどうするかというところから発想された単元。
C II主として、単元の方法のあり方をどうするかというところから発想された単元。

こうして見ると、表3中から、向後、新しい単元学習の創意・工夫に、教室レベルで活用できるものは、「総合単元」、「統合単元」、「活動単元」など、いくつかであろう。

(2) これからの単元学習の発想

今の時点で、その区分がいちばんあいまいなのが、「総合単元」と「統合単元」の区分である。例えば、次の事例2。

事例2「感動を拡げる教育過程の創造―教科研究と生活実践を

結んで」

(福岡県宗像市立加東小学校)

- ・感動を拡げる教育課程とは、その対象を生命・強調・労働におき、それを中心に教育諸活動の関連・統合を図っていく教育課程である。
- ・教科追究における認識の内容や方法・表現や理解を関連化・統合化すること

新しい単元学習の創造

を目標とした教育課程である。(同校「研究発表会要録」八〇、八一頁 一九九三年)

これに加えて、次の事例3のように、先の「C書」に見られるような「総合単元」のありようが示されると、話はますますこんがらがってくる。

事例3「C書」に言う「総合単元」

単元学習を切り拓くにあたって、わたしたちは、聞く・話す・読む・書く・調べる・考えるなどの活動の総合、話しことば、説明文・文学作品・記録・報告・マンガ・ビデオ映像・アニメなど各ジャンルの総合ということをめざして「総合単元学習」を求めてきた。(「C書」上巻二頁)

そこで、これらを、学習者・子どもの立場に立って整理し、次のように定義することにしよう。

① 総合単元

「総合」といい「統合」といい、これらは、主として単元構成の仕方、それも、今ある教科の枠組みをどうするかの問題としてとらえることとしたらどうか。

そうすると、事例3は、「読む」「書く」「聞く」「話す」という言語活動のさまざまな領域を、また、教材のもつさまざまなジャンルを、いろいろ取り揃えて総合的に一つの単元に取り込んだからといって、これを「総合単元」と言うには当たらない、というよりはむしろ大仰に過ぎる、ということになる。

「総合」は、学習者・子どもの立場に立って、次のような論理でとらえたが、学習者・子どもの利するところ大となろう。

デンデンムシ まどみちお

きみは デンデンムシ
ひっそりと

雨戸をわたっている
どこかの淋しい国へ
逃げてでも行くように

だが きみはいま

必死で横断中なのだ

はっぱ ー まい

つゆ ー しくもない

この垂直の砂漠を

アンテナを高くおしたてて

新しいオアシスの探検へと

いま きみの中で

きみの社会と理科

算数と図工と体育たちが

どんなに目まぐるしく

立働いていることだろう

教えてくれ

ミスター・フルスピード・ノロ

きみの行手がちかづくだけつつ

きみの後へのびていく

きみの道のまぶしさを

きみの勇気の光なのか

天からのくんしようなのか

フルスピードで のろのろと

考えてみれば、表1にも見たように、そもそも学習を「単元」

として発想するという以上、それは、学習者・子どもの側からすべてを発想しようということであったはずである。そうだとすれば、教科のもつ論理や教材のもつジャンルや特性というものは、単元学習構想の時点で、自ずと総合されざるをえないものである。あえてこれを「総合単元」と命名し、提唱するほどのことではあるまい。

そこで、「総合単元」とは、次のようである。

「総合単元」とは

学習対象としたもの・ことのよりよい探究・追究に必要な教科を参加させ、これによって学習活動の広がりや深まりを期すと共に、各教科の学習の成果も相互に得るところ大となるように、総合的に学習活動が組織されることによって成る単元。

例えば、次の事例4・5がそうである。

事例4 総合単元「もつとすみよい金川に」小三

(福岡県甘木市金川小学校 一九九五年度指導計画)

事例4の福岡県金川小学校は、環境教育に力を注がれ、その効果的な推進に総合単元学習が欠かせないという判断の下、鋭意その実践研究に取り組まれている。筆者もまたその一員に加えていただいで、総合単元学習と効用の大きさを、子どもの姿にまざまざと見ている。

ねらい・自然のすばらしさに気づくとともに自然や動植物を大切にしようとする意欲を持つことができる。

・地域社会の一員として身近な環境に目を向け、校区を住みよくするための活動を進んですることができる。

計画1 国語「シャボン玉のいろがわり」(説明文)を読み、作文「金川を住みよくするために、自分は何なことをやれたかな。」を書く。

2 道徳「みんなが使う物や場所を大切にするためには、どんな心がけが大切だろうか。」

3 社会「わたしたちの市でつくり出される物―川茸づくりのことを調べよう」

4 特活「川茸づくりで知った環境のことを全校に呼びかける方法を考えよう。」

- 5 社会「調べたことを紙しばいで表そう。」
- 6 理科「色セロハンを使って川茸づくりの影絵をつくろう。」
- 7 特活「できた作品などを使って実際に全校の人に呼びかける計画を立てよう。」

(同校「総合単元構想計画」一九九五年度)

事例5 香川大学教育学部附属坂出学校の場合

〔IMETS〕No.118 一九九五年 財団法人才能開発研究財団

ここでは、合科的自由学習(無学年制)として、異なる教科同士が合体してテーマ追究学習を進めている。

・テーマ「ディスカバーふるさと・日本―昔の旅を探り、現代の旅行プランを作ろう」(国語科と社会科で)

ねらい・先人の知恵や地域の特徴を生かした旅行プランを作ることを通して、ふるさとや日本のよさを発見できる。

・先人の紀行文や名所絵図から、ものの見方・考え方・心情などを味わい、「旅」の歴史とその意味について考えることができる。

・現代の人々の悩みをいやし、人々の心を豊かにするユニークな旅行プランを作ることができる。

・テーマ「瀬戸大橋を支える力」(数学科と理科で)

ねらい・瀬戸大橋がどのような力で支えられているかを、「自然と人間」の視点から分析し、この橋の偉大さを再認識することができる。

・瀬戸大橋に関わってきた人の行き方を通して、自分の生き方を見つめ直すことができる。

・テーマ「数学で検証、瀬戸大橋効果」(社会科と数学科で)

② 総合単元

「総合単元」とは、「総合単元」の定義に沿えば、次のようである。

新しい単元学習の創造

「総合単元」とは

学習対象としたもの・ことのよりよい探究・追求に向け、今ある教科の統廃合をも辞さず、教科の枠を超え、あるいは取り払って、必要な学習活動が集中的に統合されて学習活動が組織されることによって成る単元。

例えば、次の事例6・7がそうである。

事例6 兵庫教育大付属小学校では、低学年の国語科と算数科を統合して「記号科」とした。(同校「第三次研究報告書」)

事例7 東京都錦華小学校では、従来の教科の枠を解体、統合し、「環境科」「表現科」「生活科」「人間科」の四教科とした。(同校「研究紀要」平五年版)

③ 活動単元

(活動単元については、項を改めて詳述する。)

以上、新しい単元学習を誕生させるに当たって、今までの単元学習の問題点をクリヤーするに、どのような発想をすればよいか、その発想点を、概略ではあるが、四点にわたって見てきた。

見てきたとおり、この発想点に立てば、なんとか「新しい」単元学習の発想はかないそうである。

次からは、常にこの発想点に立ちながら、具体的な単元の構成と展開を進めていくことにする。

注1 松浦美朗『デューイにおける活動的な諸仕事研究』七頁(風間書房)

2 同右書七頁に、「デューイは、『子供は、なによりもまず、活動的、自己表現的な存在(an acting, self-expressing being)である』と規定している。」とある。

3 『LOGO WORLD』1994 SPRING 30 (ロゴ教育システム刊)

4 頁に、「物事を理解し認識することは、自分でいろいろな世界の要素をもとにして、その要素を組み合わせて自分の世界を解釈することなんです。」「ものを理解するというのは、ものを単に受け止めるのではなくて、外から与えられる情報を自分のもっている基礎知識を総動員して、世界を理解するために組み立てていくのだと。そういう考えを構成主義といいます。」「そういう構成主義的な考え方で人間観、それが新学習指導要領の新しい学力観にもつながった流れとなります。」と坂元昂氏は言う。

4 平成元年『小学校学習指導要領』総則第4の2の(2)に、「各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、児童の興味や関心を生かし、自主的・自発的な学習が促されるよう工夫すること。」とある。

平成元年『中学校学習指導要領』総則第6の2の(2)に、「各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、生徒の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。」とある。

5 平成元年『中学校学習指導要領』総則第4の2の(3)に、「生徒が自主的に判断、行動し積極的に自己を生かしていく」とある。

平成二年『高等学校学習指導要領』総則第6款の6の(3)に、「生徒が主体的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができる」とある。

6 注3に同じ。