

小・中国語科における基礎・基本の指導と総合単元づくりとのかかわりに関する研究

山元 隆春 杉川 千草 北方 和彦
濱田 一路 木本 一成

1. 総合的・単元的な国語科学習の展開における基礎・基本

国語科の学習における総合的・単元的な展開は、いったい何のために必要なのであろうか。

それは、単に複数の教材（学習材）を配列し、構成していくということではない。たとえば、国語教科書における「単元」は、ある構成原理を軸として構成された複数の教材（学習材）群を指すことが多い。しかし、実際に学習を進めていく上で重要なのは、そうした複数の教材（学習材）をどのようなかたちで学習者たちが活かしながら、そこで力を伸ばしていくのかということである。

総合的・単元的な学習の展開においては、当然のことながら学習者に何らかの「経験」をもたらすことが目指される。しかし、学習を営ませていくという限り、「経験」をもたらしてそれで終わり、ということは許されない。営まれる学習のなかではたされる「経験」を通じて、学習者が何を獲得しつつあるのかということに光を当てなければ、総合的・単元的な学習の意義もあらわれることはない。

「経験」という概念の幅は広い。むしろ「経験」とはならないもの、を見出すことの方が困難なことであるようにも思われる。そして、「経験」の対極に「能力」や「知識」という概念を据えたいくなるという誘惑に駆られてしまう。だが、学習における「経験」の意義を考える場合、そのように「経験」と「能力」「知識」とを対立するものと考えること自体無理なことである。なぜなら、学習そのものが「経験」を通じて「能力」や「知識」を伸ばしたり増やしたりしていくことを目指すものだからだ。総合的・単元的展開は、まさにそのことを実現するために必要なものである。総合的・単元的展開は、あるかたちで、「経験」を通じて「能力」や「知識」を増進させる営みなのである。

しかし、そのようにまわりくどいことをしなくても、「能力」や「知識」をもっと効果的に学習者のものに

する方法もあるではないかと考えることもできる。いわゆる「ドリル学習」の行き方であり、パターン・プラクティスの行き方である。

もしも総合的・単元的展開を、そのような「ドリル学習」やパターン・プラクティスの対極に立つ学習と考えたとする。そうすると、総合的・単元的展開は「能力」や「知識」の増進を中心的な目標には置かない学習指導法ということになってしまいかねない。これでは、総合的・単元的展開が学習者の力の伸びについては障壁になるという言い方も可能になってしまう。そうなってしまうと、総合的・単元的展開を営む傍らで「ドリル学習」にも励むという風景が展開されることになるだろう。これでは、子どもに求める学習時間が増えるばかりで、指導者のしなければならないことが膨らんでしまうばかりである。

このようなジレンマから脱するためには、総合的・単元的展開を通じて学習者に何を生成させるのか、そもそも学習者の力の伸び（発達）に対して、総合的・単元的展開が何をもちこたえるのか、という問題に正面から取り組んで、その答を探っていかなければならない。そして、総合的・単元的展開を通じて学習者に獲得させるべき力とは何かということを見つめていかなければならない。

たとえば「知識」という問題を考えるときにも、それが知っていればいい、記憶すればいいというかたちでの知識と、何かの事を為す際に身に付けておかねばならないような知識とがある。後者はいわば「運用」のための知識であると言うことができるだろう。

国語科の総合的・単元的展開のなかで重要な要素と考えられているのは、ことばの使用される「場」であり、「文脈」「コンテキスト」である。「場」「文脈」「コンテキスト」から切り離された「知識」ではなく、実際に「場」や「文脈」や「コンテキスト」のなかで生かされる「知識」の獲得こそ、この学習方法は目指すのである。そうしたことを果たすために重要な

は「反省」的な思考を行う機会をもたらししていくことではないのだろうか。「経験」を「能力」や「知識」に変えていくために「反省」が不可欠なものだからである。

国語科においては、上に述べたことが「日本語」に即してどのように考えることができるのかということを探っていかなければならない。小学校から中学校にかけての9年間は、ことばの成長・発達の著しい変化が見られる時期である。それだけに、そこで営まれる国語科の学習のなかで、「日本語」に関する「経験」がどのような「場」で学習者にもたらされ、その「経験」がいかなるかたちで各々の「能力」や「知識」として獲得されていくのか、そのことに教師はどのように関与することができるのか、ということを見据えていかななくてはならない。

本研究はこのような課題に応じていくための研究である。まず、教室での国語科授業実践の一つを検討することからこの課題に取り組んでみたい。

2. 国語科授業における単元的な展開と基礎・基本—中学3年「人と人とのかかわりを表現する」を中心に—

ここでは、中学校で行った単元的な授業の事例を取り上げ、どこに問題があるか、なぜ問題なのかを明らかにしたい。

(1) 単元的な展開の必要性

私たちが、単元的な授業に取り組もうとしているのは、次のような理由による。

これまで本校の国語科では、いわゆる単元学習はほとんど行ってこなかった。確かに、いくつかの教材を束ね、それに単元名をつけて授業を展開することはあったが、それは単に教科書を中心にして複数の教材を読むだけの教材単元であったり、特定の技能を繰り返して学習するだけの技能単元でしかなかった。

このような教材主義・技能主義は、子どもたちの学習意欲の低下というかたちであられるようになった。小学生の頃の生き生きした様子は、中学生になると学年をあがるごとに激減していった。

私たちは、子どもたちが国語科の学習に主体的に取り組めるように、また、学習をとおして様々な知識や技能が関連しあって一つのまとまった学力になることを願って、単元的な授業を試みることにした。

もう一つの理由は、国語授業の時間数の削減という校内事情である。本校では、2002年度から実施される「総合的な学習の時間」を先取りして実施することになり、そのための時間（年間35時間）を、1、2年については国語科から供出することになった。削減された

時間数の中で、国語の力の水準を維持するためには、教材を精選するとともに、それぞれの教材の特徴を生かし、それぞれを関係づけ、重みづけする必要性が生じた。このような授業を行うには、単元的な展開が最も適切であると判断した。

(2) 単元「人と人とのかかわりを表現する」の設定

①単元設定の背景

「人と人とのかかわりを表現する」という単元は、主に子どもたちの社会性の側面に視点をあてたものである。このような単元を設定したのは、次のような生徒の実態を考慮したからである。

《読みの力》

ア. 小説を読んで、人物像を思い描いたり、人物の気持ちを推測したり、主題を考えたりするというように、文学作品を読むための基本的な技能は身につけている。

イ. 文学作品を、社会や文化、歴史的な背景でとらえなおしたり、また、自分と作品との関係を見つめ直したりすることは、ほとんどできていない。

《読みを交流する力》

ウ. 文脈を考えながら会話を展開していくことはできるが、意図的に話題を変え文脈をコントロールしながら話の質を高めるまでには至っていない。

エ. 他者の意見や考えを聞いて、自分の読みを修正していこうとする姿勢が弱い。

《言語生活の様子》

オ. 生徒の間で、ことばの誤解を発端にした人間関係の問題がしばしば見られる。

カ. 人間関係や社会的な関係は、日々経験しているにもかかわらず、その本質が見えていない。

このような実態から、ことばを媒介にして、人間関係を見つめ直し、コミュニケーション能力を高める単元が重要であると考えた。

②ねらい

本単元のねらいを次のように設定した。

私たちは、どのように他者を理解し、受け入れ、それによってどのように自分自身を変えていこうとしているのだろうか。その他者受容と自己変容を、ことばを中心にしながら、身振りや雰囲気などでどのように表しているかを考えたり、表現したりする。

③教材の構成

本単元で用いた教材は次のとおりである。

教材・作者・出版社	時間
I. 音声「会話を分析する」	3
II. 小説「握手」井上ひさし（学校図書）	9
III. 読書「汚点」井上ひさし	2
IV. 評論「学校を変えよう」（NHK出版）	6
V. 作文（創作）「絵本の創作と読み聞かせ」	9

音声教材では、相手から重要な話を引き出す会話の方法について学習することによって、コミュニケーションの力を高めたいと考えた。小説教材では、出会いと別れの中に人間のかたい絆が描かれた作品を選んだ。他者受容と自己変容という問題を形象的な側面から考えさせるためである。評論教材は、人間関係で悩む中学生の問題を、実態調査などをおして明らかにしようとしたものである。作文は、絵本を創作し、実際に幼稚園児に読み聞かせしようとした。ことばで表現するという行為が、人間関係の様々な側面を豊かに支えていることを理解させたいと思ったからである。

なお、IIの小説以外は、自主教材である。

④計画

本単元の学習計画は、次のとおりである。

教材	学 習 内 容
I	1 グループ内でインタビューし、会話を記録して文字にする。 2 インタビューの会話記録を分析する。 3 反応を予想したシミュレーションを作成し、インタビューする。
II	1 文集や文学作品の中に見る様々な人と人との出会いと別れを読む。 2 通読し初発の感想を書き、それをもとに学習課題をつくる。 3 グループ学習（課題の追求と話し合いのシミュレーションをする。） 4 話し合い（対話形式ふうの提案をする。）
III	1 本文を通読し、初発の感想を出し合う。 2 兄弟が互いを思いやる様子は、どんなことばや仕草にあらわれているかを読みとる。
IV	1 小学生へのインタビューの記録の部分を読んで、感想を出し合う。 2 何を問題にしているか、なぜそれが問題なのかを読みとる。 3 インタビューをとおして、小学生の考え方の変化をとらえる。
V	1 幼児の絵本の読み方の特徴を知る。 2 絵本の特徴（表記、絵、語り）を知る。

- 3 グループごとに絵本を作る。
- 4 幼稚園児に読み聞かせする。
- 5 読み聞かせの体験を交流する。

なお、ここでは、教材IとIIの実践のみを取り上げ、この2つの教材をとおしてどこまで単元的な展開ができたか、どのような成果や課題が見えてきたかを、中間報告の形で述べることにする。

(3) 実践I「音声『会話を分析する

ーインタビューで大事な話を聞き出すー」

①教材について

私たちは、第3学年では、次のような話し合いができることを目標に掲げている。

直接的な自己主張はひとまずおいて、相手から様々な考えや意見を聞き出す発言を心がける。
(相手の反応を予想しながら話す。)

相手の発言を取り入れて、自分の考えを柔軟に変えたり、また、自分の考えの変容を相手にわかりやすく示す。

ここでは、素材として日常生活を取り上げ、インタビューという談話行為について実践させたり考えさせたりする。インタビューは、聞き手が話し手から話を引き出す活動であり、相手の話題を受けて話すという対話の基本的な特性を備えている。そこでは、相手との人間関係や、話の文脈、取り巻く状況、相互理解、出来事や問題の共有化と本質の追究、自己の認識の変容、などについて学ぶことができる。また、この学習によって、他教科を含めて授業での話し合いを活性化させたり、日常的な言語生活を豊かにさせていくことも期待できる。

②指導にあたって

指導にあたっては、自分の言葉に対する自覚を深めるために、音声言語を文字化したり、テープレコーダを使って録音したりする。また、実践の機会を多く設けるために、インタビューはグループごとに行い、その都度グループ内で役割を交代して色々な立場を経験させたい。さらに、会話の特徴を断片的な知識に終わらせることなく、インタビューのシミュレーションを作り、実行することによって実践的な知識・技能として身につけさせたい。

③第1時の授業の様子（2000.5.23.）

〈授業展開の計画〉

- 1 最初に「怖かったこと」「恥ずかしかったこと」「困ったこと」「驚いたこと」などのテーマで、

自分の経験をノートに書く。

- 2 グループ内で、聞き手、話し手、記録者に分かれてインタビューし、録音する。聞き手は、大事な話を聞き出すことに専念する。
- 3 記録者を中心にして、録音テープを再生し、文字に置き換える。

《会話記録》

できあがった会話記録は、次のようなものである。

《A》聞き手 《B》話し手 《C》記録
ア. 国語班「怖かったこと」

- A 1 怖かったことを教えてください。
B 1 えっと、テニスの最中に野球のファールボールが飛んできたことです。
A 2 もうちょっと詳しく。
B 2 ボールが、ほほに当たりました。
C 1 ワンワン。
A 3 痛かったですか？
B 3 まあ、それは痛かったで一す。
A 4 他にないですか？
B 4 思いつきません。
A 5 えーっとね、私の怖かったことは、こないだ犬に追いかけられました。しかも、自転車に乗っていたのに、ジャスコから学校まで追いかけられた。
B 5 どんな犬ですか？
A 6 柴犬みたいな。特にないけど、その犬、遭ったとき、目があって、追いかけられた。
B 6 周りの人は見ていましたか？
A 7 Tさんが見ていて、後ろですごく笑っていました。
B 7 かなり、恥ずかしいね。ハハハハハハハハ。
A 8 なんか、とおったところで、笑われました。
B 8 その状況は、Uターンできなかったのですか？
A 9 もう少し、詳しく話すと、階段があるのを知らなくて、階段を自転車で下りました。
C 2 意味ないじゃん。
A 10 いいじゃん、別に。
B 9 そこの君、何か言いたいことがあるのかね。
C 3 終了。終了！！

イ. 理科班「恥ずかしかったこと」

- A 1 何か話してください。
B 1 …はい？
A 2 何か恥ずかしかったこと、ありませんか？

- B 2 恥ずかしかったことはありません。
A 3 じゃあ、ア、ウ、エ、オは、ありますか？
B 3 んー、8月頃、海に行って、友達が溺れたときです。
A 4 その友達は、誰ですか？
B 4 その友達は、I、Iです。
A 5 (手でたたく) どうして溺れたんですか？
B 5 Iの泳ぎ方がヘタで、波にさらわれて…。
A 6 泳いでいて、波にさらわれたんですか？
B 6 はい。
A 7 あたし、いま何って言った？
A 8 その友達は、どうなりましたか？
B 7 何とか浮き輪につかまって、助かったんだけど、そこで、フグに噛まれて、また、溺れたけど、小さい子に助けられたんだよねえ。
A 9 プリファー。ほんまに？
A 10 その友達は、そのことを何と思っているのかね？
B 8 はい、そのことはよく分かりません。
A 11 いつのことですか？
B 9 中1の夏頃。
A 12 助けてくれた子供は、どのくらいの…？
(首を振る。)
B 10 小学校3年くらいの子でした。
A 13 大変でしたね。
B 11 そうですね。
B 12 一応、溺れてない2人組は、レスキュー隊を呼びに行きました。呼びに行ったら、小3に助けられていました。
A 14 溺れないようにしましょう。
B 13 そう、そうですね。以上で。
A 15 ありがとうございます。
B 14 ありがとうございます。
A 16 恥ずかしかったですね。

④第2時の授業の様子(2000.5.25.)

《授業展開の計画》

- 1 前時に行ったインタビューの会話記録を2種類読んで、どこが面白いかを発表する。
- 2 2つの会話記録の特徴と問題点を話し合い、整理する。次の3点を手がかりとする。
 - ・ 文末表現の変化
 - ・ 話し手と聞き手の逆転
 - ・ 話題の転換と文脈
- 3 大事な話に迫るには、どのように展開すればよかったのかを考え、実際に行ってみる。次の2点を手がかりにする。

- ・ 期待する話題
- ・ 予想される反応

《授業の様子》

このような授業は、1年の頃から何度か経験しているが、生徒には新鮮に映ったようで、興味をもって学習に取り組んでいた。

まず、アについては、「途中で、聞き手と話し手の立場が入れ替わっているのがおかしい。」という指摘があった。そこで、どこで入れ替わっているかを確認した後で、なぜこうなったのかを考えさせた。すると、B2、B3に見られるように、話し手の側に質問に答えるだけの内容が十分には無いからだ。それでやむなく、聞き手が自分の経験を話し始めたのではないかと、いうことになった。

ところで、立場が入れ替わるのはよくないが、聞き手が自分の経験を話すことについて、その是非を問うと、「相手が話しやすくなるから、いいことだと思う。」「聞き手の話を聞いていると、また違った話を思い出すことがあるので、いいことだ。」というように肯定的な意見が多く出た。

次に、イについては、一つの話題について、あまり脱線しないで話が続けている点がいいという意見が多かった。こうなった理由を推測させたところ、次のような意見が出た。

- ・ 聞き手が、話し手の立場に立って親身に話を聞くとしているから。
- ・ 聞き手が、質問ばかりをしていないから。
- ・ 聞き手か、話し手か、どちらがそうしているのかは分からないけれど、話を小出しにしているからではないか。

このようにして、本時は、相手から話を引き出すには、相手の立場に立って話を聞くこと、相手が話しやすいように自分の経験を必要に応じて出すようにすること、文脈を考えながら話を小出しにしていくこと、などが大切であることを確認した。

(4) 実践Ⅱ「小説『握手』」

①教材について

本教材は、人間関係の深まりと、無償の愛に対する感謝をテーマにした作品である。

養護施設時代の恩師であるルロイ修道士と再会した「わたし」は、思い出話や近況を交わしながら、修道士の無償の愛と彼への敬愛の念を再確認するとともに、自分と修道士が強い人間的な絆でつながっていることに気づいていく。その際、二人の特別な関係を象徴的に示すのが、指言葉である。この指言葉は、その意味を知っている修道士と「わたし」(たち)だけに通じ

るコミュニケーション手段である。この指言葉を、それが使われている場面、雰囲気、人物の様子などと照らし合わせながら読みとることによって、話の中で現実に展開されている会話とともに、その中で生じている「わたし」の変容を推測する仕組みになっている。

このように、二種類の言葉(会話)をとおして、人と人とのかわりを考えることができる意義深い教材である。

②指導にあたって

実践Ⅱでは、実践Ⅰでおこなった「会話の分析」から得た知識や経験を、グループ発表での提案にいかそうとした。それが、「対話形式ふうの提案」である。ここでは、仮に「対話形式ふうの提案」とは、次のようなものをさすことにする。

提案が、提案者の一方的な報告にならないように、司会者と提案者が共同作業で対話しながら少しずつ提案内容を説明していく形式のこと。事前に話し合いのシミュレーションを作っておくこと、内容を小出しにしていくこと、適宜フロアーの生徒もこの対話に加わること、などの特徴を持たせる。

③第7時の授業の様子(2000.6.23.)

《授業展開の計画》

- 1 学習課題を確認する。
- 2 担当グループが、課題についての考えを発表するとともに、みんなで質問や意見を交流する。

《授業記録》

次に示すのは、あるグループ(美術班)が発表のために事前に作ったシナリオである。「話題」の欄と「せりふ」の欄を見比べると、分かったことを一方的に提案するのではなく、わざわざ「行き詰まる」状態を作ってから本論へ展開しようとしていることが分かる。聞く側の反応を推測しながら、発表が単調にならないように、変化を持たせながら主張できるように工夫している。

(A：司会者／B：提案者)

《課題》 葬式の日、「わたし」はなぜ指を交差させたのか。		
話題	せりふ	反応予想
話題を引き出す	A あなたは、何について考えたのですか。	
	B 私たちは、葬式の日になぜわたしは指を交差させたのかについて考えてみました。	

	A では、何を手がかりにして考えたのですか。	
	B 指言葉です。この指の交差には、「いけない」という意味があります。	それは分かっている。
	A そこからどんなことがわかりましたか。	
行きづまる	B 指言葉の意味からではよくわかりませんでした。それで、誰に対して言ったのか、を考えてみました。すると、ルロイ修道士に対してと、自分自身に対しての2つが考えられます。	どういうこと？ (疑問)
話題を変える	A なるほど。二つの考えがでてきたんですね。わたしに対してというのは、どういうことですか。	
	B 後悔の思いがあり、わたしはルロイ修道士に何もしてあげられなかった、ということを示しています。	なるほど (同意)
	A ルロイ修道士に対してというものは、どういうことですか。	
	B 体が悪いのに訪ねてくるなんて、自分を大切にしない悪い人ですね、という意味です。	
	…… (以下省略) ……	

実際の授業は、少しぎくしゃくしながら進んだ。最初、司会者と提案者が、シナリオを早口で棒読みしてしまい、聞いている生徒には何のことかさっぱり分からなかった。二人は、発表の途中でそれに気づき、どうしたらいいのか困っていたので、授業者がもう一度最初からやり直させた。すると、今度は、二人が司会と提案の役割を交替し、シナリオのせりふを少し変えて提案を始めた。

せりふを変えたために、話す速さは遅くなり、時々話に詰まるところもあったが、それが聞いている生徒には自然な感じを与えたようで、提案後、すぐにいろいろな質問が出てきた。

本時の提案のほとんどは、「指言葉は誰に向けられたものか」という話題が中心だったので、提案後の意見もそれについてのものがほとんどだった。それを大別すると、次の二つの対立する意見である。

ア ルロイ修道士は、自分の体を大切にできなかったから悪い人だ、という意味である。

イ 自分はルロイ修道士に対して何もできなかったから悪い人だ、という意味である。

この後、それぞれの考えについて、その根拠を出していったが、結局これ以上内容は深まりそうになかった。そこで、「指言葉は誰に向けられたものか」という手がかりそのものを別なものにすることにした。しかし、生徒からは有力な手がかりは見つからなかったもので、授業者が「指言葉を、伝達の言葉としてみるのではなく思考としての言葉でみるとどうなるか」という手がかりを与えて考えさせた。

本時の授業を振り返ると、「対話形式ふうの提案」は生徒の興味や意欲を刺激したが、内容の深まりという点では十分な成果をもたらすことはできなかった。

(5) 本実践から見えてきた成果と課題

本実践から、どのような単元的な展開の可能性と課題が見えてくるだろうか。実践ⅠとⅡを、実際に単元として実践した場合と、仮に個別に実践した場合とを想定して考察することにする。

①「聞く」ことの重要性の発見

実践Ⅰの授業での大きな成果は、聞くことの重要性の発見である。話し合いを中心とするふだんの授業では、自己表現が得意な生徒や自己主張する生徒が高い評価を受ける傾向が強い。しかし、この授業では、逆に自分の主張は抑えて、相手の話を聞く生徒に大きな関心が向けられた。

たとえば、先の「理科班」の会話記録の中で、聞き手の生徒(A子)は、ふだんほとんど発表することのない生徒である。それが、会話記録を分析する中で、A子が、同意したり、驚いたり、ユーモアを交えながら口調や雰囲気を変えたりして、相手から巧みに話を聞きだしていることに、他の学習者が気づくようになった。そして、話し合いは、決して自己表現や自己主張だけで成り立つのではなく、A子のような聞き役が重要な意味をもっていることを確認することができた。

このことは、実践Ⅱの中でもうかがうことができた。「美術班」の提案はぎくしゃくし、もう一度やり直すことになったと述べたが、2回目をする時、1回目に提案をした生徒(B男)が、2回目は司会の役に代わったのである。B男は、もともと自己表現するのが得意な生徒であり、司会者と提案者の二つの役があれば提案者になるのが自然であろう。しかし、行き詰まった原因が、「シナリオの棒読み＝聞き出す機能の欠如」と判断したのか、自己主張を抑えて、相手方に発表を促す役にまわろうとしたのである。B男は、「聞く」

ことによって、発表全体を組み立てることの重要性に気づいたのかもしれない。

②実践ⅠとⅡの関連

単元設定段階で、実践ⅠとⅡには、次の二つの関連を想定していた。

ア。「対話形式ふうの提案」という技能上の関連

イ。「人と人のかかわり」というテーマ上の関連

アの関連は、実践Ⅱが実践Ⅰを下地にして展開しているという点で意義があったと思われる。仮に、実践Ⅰと実践Ⅱを個別に行ったとすると、実践Ⅱでは、学習課題「指を交差させた理由」を追求したことだけで終わっていたであろう。しかし、先の①でもふれたように、発表が行き詰まると提案役の生徒が聞き役に交替するという行動で、実践Ⅰでの学習がいかされている。

イの関連は、大きな学習内容であり、実践Ⅰのみでは達成不可能であったと思われる。このような大きなテーマは、複数の教材を用いて関連させながら指導していく必要がある。ただし、では本実践のⅠとⅡでその目的は果たせたかという点、それは疑問である。テーマの性格を考えると、教室の中での録音教材や文献テキストだけで追求できるものとはとてもいえない。教室を越えて、もっと大きな言語生活の素材を持ち込む必要があっただろう。さらに、果たして「人と人のかかわり」というテーマが生徒にとって有益であったか否か、根元的な問題も残る。

③生徒の自主的・主体的な活動

本実践をとおして、反応の乏しかった中学生に自主的・主体的な姿勢がいくらか見え始めた。これは、ささやかな成果である。同じような教材、同じような指導法を避けて、文種の異なる教材や、「読む」とことと並行して「話す・聞く」学習を仕組んだことが影響したものと考えられる。

しかし、単元学習が本来めざしている「生徒中心の学習」からはほど遠い実践であるといわざるをえない。なぜなら、本単元の設定段階で、生徒の実態は考慮したが、生徒が何に興味や関心をもっているのか、どのような学習活動を期待しているのかについては、ほとんど取り上げなかったからである。

④単元の意義やねらいの意識化

単元の意義やねらいは、どこまで生徒の意識に浸透していただろうか。本単元では、「人と人のかかわり」について様々な知識や技能を関連させながら一つのまとまった力（認識力）を身につけさせようとしたが、授業を振り返ると、その成果はあまり期待できない。個々の教材を学習している時、生徒はほとんど単元のテーマを忘れていた。授業者が、途中で何度か単元を意識させようとしたが、それも結局その場かざり

であった。生徒の単元意識は、長い単元の中で何度も途切れてしまうようである。単元の設定に問題があったのか、単元の進め方に問題があったのかを明らかにする必要がある。

⑤基礎・基本の定着

学習が生徒の活動だけで終わることがないように、個々の授業の中では、ねらいとともに身につけさせた力（基礎・基本）を意識しながら行ったつもりである。たとえば、実践Ⅱでは、形象的な認識の基礎である「象徴、描写、人物の変容」などを強調しながら授業を進めた。しかし、先の「美術班」が提案した授業では、指言葉が表している象徴についてほとんど意見が出なかった。この原因は、指導法にもよるが、それ以前に本単元での基礎・基本が何であるかが明確にされていないことにあるといえる。また、このことは、学年をとおして基礎・基本がどのように明示されているのか、小1から中3までの各段階で、基礎・基本がどのように系統化されているのかを明らかにしなければならぬことを示している。

⑥教材の編成

ここでは、5つの教材で単元を作ったが、はたしてこの教材の編成は適切だったのか、振り返ってみなければならない。あえて文種の異なる教材、表現の仕方が異なる教材を用いているが、これは多様な活動を仕組むという点では意義があるかもしれないが、一方で子どもたちの認識の型（認識方法）を考慮に入っていないといえる。そもそも、異なる教材で、互いを何を軸にして関連づけようとしているのかをさらに明確にする必要がある。

⑦適切な場の設定

単元学習が有効に機能するためには、適切な学習の場が設定される必要がある。学習活動するに値する、必然性のある「実の場」である。確かに本実践では、幼稚園児とのかかわりなど、実の場の設定を工夫しようとしたが、全体を見渡すと、教師を中心とした教室の中でのやりとりで終始している。少なくとも実践Ⅰ「会話を分析する」については、効果的な学習の場が考えられたはずである。

3. 小・中学校国語科における単元づくりの課題

私たちは、中3の事例をもとに、本校の小1～中3の単元的な学習について、どのような問題があるかを話し合った。その結果、次のような課題が見えてきた。

①単元設定の必然性

《小学校》

ア. 児童にとって身近な内容であるか、児童の実態にあったものか、を考慮しながら単元づくりをし

てきた。しかし、実際には教科書単元に沿ったものが多く、児童の実態や特性にあった独自の単元を開発するまでには至っていない。

《中学校》

イ。教師は、生徒の実態や社会的な背景を考慮して意義ある単元を作ろうとするが、それは必ずしも生徒の興味・関心や意欲に結びついてはいない。今の中学生に、どのようなテーマが必要なのかを明らかにし、教師のねらいと生徒の興味・関心とをいかに調和させるかが重要である。

②基礎・基本の定着

《小学校》

ウ。単元的な学習を進める前に、言語事項や作文などの基礎・基本を確実に定着させる必要がある。しかし、基礎・基本ばかりを扱っていると、なかなか単元づくりまで到達しそうにない。単元的な学習と基礎・基本をいかに調和させるかを明らかにする必要がある。

《中学校》

エ。小学校から中学校までの基礎・基本の系統性がまだ明らかになっていない。したがって、いまだに単元ごとに個別の基礎・基本を学ばせている状態である。

③教材の編成

《小学校》

オ。友だちのよさ、命の大切さ、平和について、現在の政治・社会のことなど、子どもたちの興味を引きつける教材、より深く考えていく手がかりを示す教材を開発していく必要がある。

《中学校》

カ。生徒の言語活動が、読みに偏りすぎている。話す・聞く、書くという言語活動とのバランスを考えた教材を編成する必要がある。

④指導上の問題点

《小学校》

キ。中学校と比べて、他の教科との関連を持たせることが比較的容易である。今後、どの教科とどのような関連を持たせるのかを深めていく必要が

ある。

《中学校》

ク。生徒の活動の幅が十分に用意されていない。単元の課題を解決するための学習方法を多様に準備していく必要がある。

上に述べたことは、小学校から中学校までの9年間にわたる国語科学習のなかで、総合的・単元的展開をどのようなかたちで営んでいくのかということについて、現時点で私たちが見出しつつある課題の一部である。①から④の各々の課題は、それぞれが独立したものであるというよりも、むしろ関わり合うものであると思われる。とくに、②の「基礎・基本」の定着を他の課題に取り組む上でどのように図っていくのかということは、本研究の中心的な問題である。

総合的・単元的な展開は、それに取り組む上でさまざまな難しさがあることは確かである。しかし、本論文の2で論じたように、こうした展開を試みていくことによって、「読むこと」「書くこと」「聞くこと・話すこと」それぞれの言語活動を結びつけていくという学習が教室のなかで営まれ、学習者の「学び」に対する能動的な姿勢が生じることが明らかになった。もちろん、それがあろうべき十全なかたちで営まれたというわけではない。が、「読むこと」に過度に焦点化した学習のなかでは潜在化しているように思われる学習者の姿が、総合的・単元的な学習の展開のなかでは明るみに出され、そのことが学習者にとって「学び」の新たな次元を発見する手がかりになっているように思われる。このような営みのなかで、学習者の一人一人が見出していくであろう国語学習への欲動こそ、総合的・単元的な展開において私たちが「基礎・基本」として重く見なければならないものであると思われる。

国語科における総合的・単元的な展開が学習者にもたらす「経験」の過程で、そのようなかたちでの「基礎・基本」がいかにして学習者の力となっていくのか、また、小学校から中学校までの9年間にわたって、このことを捉えていくことが、本研究におけるこれからの重要な課題である。