

『新しい学校』一九五五年四月号（興文館）

国語学習における単元の実態

矢口 新

(一)

国語における単元学習というのは、文部省の学習指導要領によると、話題や問題、或は経験などを中心にして学習を進めながら、その間に、国語のいくつかの領域、読むとか、書く、綴るとか、話す、聞くといった活動を行う学習ということになっている。併し、現在教科書がそういう単元学習を予想して、編集されて居て、教材をいくつかまとめて、単元という形をとっている。だからこの教科書の単元に従って学習するのも、単元学習といってよいと言っている。これはよく考えてみるとおかしなことである。とくに現実に行なわれる学習を考えると、前者と後者では、全く異ったものとなるのであるが、ともに単元学習とよんでもよいということになっている。要するに単元学習とは、どうでもよいということかも知れない。

教師と児童が話題や問題を中心にして、学習を進めるということになる。本質的には教材は、教師と児童によって発見されることになのである。それでなければ、話題や問題が中心になって学習が進められることになるまい。読むものでも話すものでも、綴るものでも、はじめからきまっていることはない筈である。教科書のこの教材を読

ませ、これについて話し合いをするということがはっきりきまっていなければならない。最初からそのように学習をすすめた方がよいのであって、何も、話題を中心にして学習をすすめるごときふりをする必要はないであろう。そういうことをすると、話題を途中で切りかえて、それでは教科書をよみましょうというようになってしまふのである。何のために、話題や問題を出して学習をすすめようとしたのかわからなくなってしまうのである。

このことは、単元学習という考え方に甘さがあるということである。例えば読むということも考えてみると話題を中心にしてそこから、読む学習をさせるとすると、読むものを何とするか、如何なる態度で読むかということが、皆話題としていことから規定されて来るのである。それは本当の読み方である。本来読むということは、そうして読んでいるのである。たとえば、そういうことが自覚されていなくとも、読むということとは、自分の一定の問題に応じて、読むものをえらび、自分の問題によって一定の読み方をしているのである。だから、それを自覚して読むことは、それだけ、はっきりと読む活動をすることになる。

所がそれは、必ずしも、読む教材を読みたことにならない。読まれるもの、つまり教材は、一つの表現であって、表現されたものは読む人に応じてその姿をあらわすのである。誰にでも全く同じ表現であるのではない。深く読める人にはその全貌をあらわにするであろうし、浅くしか読めない人には、浅くしか姿をあらわさない。もちろんこの場合、教材であるから、児童の力を考慮して、提出された表現ではある。だから読みの力の差によって非常なちがいが無いようには考慮されている。しかしそれは程度の問題であって、本質的には表現がもつ基本的な性格として、表現がうけとるものによって、ちがいがあるといふことにはかわりはない。

そこで、多くの人により様々な読み方がなされて、それらが相互に比較されて、より深い読みが、どういう読みかということが明らかになっていく。そこに読みの進歩がある。これがみんな学習をすることを通じて、読みがのびて行くという学習が成立つ所以であろう。読みがのびるためには、自分の読みと人の読みとが比較されなくてはならぬ。比較するためには、一定の基盤がなくてはならぬ。その基盤にあるものが、読む観点であろう。単元学習の中でいう話題とか問題とかであろう。そういうものが、基盤にあるから、読みが比較出来、よりよい読みが見え、読みの方法もわかって来る。

これだけの心構えがなくては、単元学習ということはなり立たない。単元学習の話題というのは、読むための視点である。この視点は読むものに即して立てられるべきであって、一般に言う漠然とした話し合いの問題ではない。所が多くの学習では、極めて漠然とした話し合いを展開している。そうして結局教科書の教材に入っていく。ここに単元学習についての理解の甘さがある。

つまり話題というのが、はっきり考えられていない。それがはっきりして居れば、話し合いに即して、教材がえらばれなければならぬ筈である。所が、話し合いに即して教材がえらばれていくとなると、必ずしも教科書の教材を読むという必然性はなくなる筈である。その場合には、教材が豊富にあつて、どれをどう選択するかをきめられるようになっていなくてはならぬ。そうなっている学習を見ようとしても実際には見ることは出来ない。

また逆に教材に即して話し合いが進められるということも考えられる。多くの学校では、教科書の教材が使用されているから、むしろ教材に則して、話題をもつという形だともてよい。それならばそれらしく、教材を読む視点についての話題がもたれて、学習が進められて、

然るべきである、所がその話題というのが殆んど、形式的なものではない。つまり教材を読んで行く態度や視点をきめるような話題ではない。だから児童は教材に対するときは、改めて、自分自身の読み方をきめて、それで読んで行かなくてはならぬ。こうして話題として読むことと読むこととは統一されないうままに散漫な学習となるのである。

これは国語の学習をするということ、話題を發展させるということとの具体的な関連が考えられていないからである。その一例として次のような学習の場面をあげてみよう。

この教材は、四年のもので善太と三平という兄弟が自分の家にかつている牛と別れることになってからの牛に対する心情と行動を描写したものである。

この文を読むということは、そういう場における心理が行動にどうあらわれているかということを読みとることである。兄弟の行動が牛と別れるという場において深いかげをもっている。一つ一つの行動の描写は別に理解に苦しむような表現をとってはいない。ただそれらが牛とわかれるという場における心理のうごきとして全体的には特殊な展開をみせるのである。その行動の連鎖から背後にある心理を読みとることが出来なくてはならぬ。

善太と三平はどういう行動をしたのか、それはどういう場の、どういう心持の動きなのかを読みとらせることが、この教材を読むことのねらいであるならば、話題はそういう所に置かなくては、この教材を読む必然的な意義がない筈である。

所が実際にここで話題となっていることは、ただ牛についての一般的な話し合いである。これはそういう意味でこの教材を読むときの中心的な話題という意味はもっていない。いわゆるただ一般的な導入という意味であろうが、一体こういう導入が何程の意味を發揮するのか

教師の活動	児童の活動
<p>○家に牛のいる人は手をあげてごらんなさい。</p> <p>○A君、あなたのうちの牛はどんな牛ですか、話してごらんなさい。</p> <p>○小さいんですか。</p> <p>○いつからかっていますか。</p> <p>○そうですかまだあんまりなれていないでしょう。</p> <p>○どこかで牛を売ったうちがありますか。</p> <p>○いつ売ったの。</p> <p>○どんな牛でした。</p> <p>○売ったとき、どんな気もちでしたか。</p> <p>○誰が世話をしていたの。</p> <p>○そうB君は自分で世話をしていたからですね。</p> <p>○そうですね、それではね、犬や猫をよそのうちへくれたうちありませんか。</p> <p>○それでは教科書をあけてごらんなさい。そしてお別れというところを一度よんでごらんなさい。</p> <p>○それではわからない事をしらべていきましょう。二九頁にありますか。</p>	<p>ハイ、ハイ（十人）</p> <p>黒い牛です。</p> <p>大きい牛です。</p> <p>今月の四日にかいました。</p> <p>ちっとも、かわいくなんかありません。</p> <p>ハイ僕のうちでうりました（一人）</p> <p>去年です。</p> <p>ハイ大きい黒い牛でした。</p> <p>なんとも思わなかった。でっかい牛でちっともかわいくなんかなかったもの。</p> <p>お父さんがしていた。</p> <p>先生大きい牛の世話なんか出来ないよ。おつかないんだから</p> <p>ありません</p> <p>一回読む。</p>

疑わしいと言わなくてはならぬ。所でそうするとこの教材をつかう学習の話題というものは何であるべきであろうか。それはこの教材が提出している話そのものである。何故ならかいた牛をうるときの心の動きはどうなのか、どんな風に行動するのだろうか。そういう心構えで読むとき、そこにいろいろ読みとるものが出て来る。そこで国語の学習が成立つ。だから教材が話題を提供する。とすれば、教材を読むことから逆に話題が出来る。従って、形式的に話題をつくって、学習を進める必要はない。むしろいきなり教材を取扱うことによつて、話題が出来、それから次第に話が発展するのである。

このように考えると、話題と教材との関連が、異つたものとなつて来る。話題とか、問題とかは形式的に、教材を読む前に出されて来るというものではない。むしろ教材を読んでから出て来てよい。つまり教材を取扱っている間、それと密接に関連して読む視点となり、読んだ後の検討の原動力となるものである。つまり簡単に言えば教材を読んで、より深く読むことについて話し合つて行く問題がはっきりしているということである。

こう見て来ると、大切なことは、この教材が、どう読まらるべきかということがはっきりしていることである。そこから、自然に話題も発展するし、読む活動も深くなって行くのである。所がそのような見地からこの単元の学習をみると、読む学習のどの部分も、そういう読みを深める問題がはっきりしていない。例えば次の例のような場面である。

ここでは、この教材を読みとる話題がないことがよくあらわれている。話し合っていることはただ事件の推移である。ただ字面を読んでいるだけであり、それを話し合っているだけである。こういう読み方は、これを形式的に単元といい、導入の話し合いから読みに入ったと

教師の活動	児童の活動	教師の活動	児童の活動
<p>○一度だまって、読んでみて下さいね。はい、一度よみ終りましたか、読んでもらいましょう、よく本を持って、お話しているように人に解るように読んでみて下さい。(指名する)</p> <p>○大変よくよめましたね、本をおいてこちらをみて下さいね。このお話は誰がどんな事をした話なんですか。話せますか。</p> <p>○そうですね、善太と三平が牛を可愛がった話なんですね。</p> <p>○そうそれはよい所へ気がつきましたね、何頁ですか。</p> <p>○それではそこを読んでみましょう。</p> <p>善太と三平は一番はじめどんなことをして、牛をかわいがりましたか。</p> <p>○うん、それから</p> <p>○それから</p> <p>○そうですね。そんなことをしましたね</p>	<p>一同黙読する。</p> <p>指名読み(六人)</p> <p>C君</p> <p>善太が学校から帰って来たら三平が門の所に立っていて、青山号を売るといって。そしてばくろうさんが来て青山号をつれていこうとした。善太と三平はかわいそうになったので子牛に乳をのませたり、森へ草をたべさせに行った。</p> <p>青山号を可愛がった話が教科書に書いてあるよ。</p> <p>ハイ、三一頁の終りの方の「ふたりは」というところから終りの方まで。</p> <p>一同斉読</p> <p>牛小屋へいって、はげやかなぐしで青山号の大きな背中をかいてやった。</p> <p>ふけをすり落してやったりした。</p> <p>首の下をかいてやったりした。</p>	<p>○それから</p> <p>○そうですね、子牛はよろこびましたか。</p> <p>○どんな風によるこびましたか</p> <p>○それから善太と三平はどんなことをした。</p> <p>○そして、どうしました。</p> <p>○そうですね。青山号も子牛もうんとよろこんだでしょうね。</p> <p>それから三五頁の「はんすう」をするとありますね。どんなことですか。</p> <p>○そうですね。かんで一度胃に入ったものをもう一度口へもどしてかむことですね。牛の他にありますか。</p> <p>そう、やぎもそうですね。</p> <p>○それから森へいってからも親牛と子牛はちがいますね。どんな風にかがいます。</p> <p>○そう親牛はそのりのそり歩いていましたね。子牛はどうでした。</p> <p>○そうですね。よくわかっていましてね。それでははじめからもう一度読んでみましょう。</p>	<p>第二青山号にちちをのませてやったん。</p> <p>うんよろこんだ。</p> <p>のどをならして、一生懸命ちちをのんでいたん。</p> <p>森へあそびにつれていったん。</p> <p>たくさん草をあつめて食べさせたん。</p> <p>一度たべたものをもう一度口の中へ出してたべること</p> <p>ハイ、やぎ</p> <p>親牛はおっくうそうに歩いていった。</p> <p>子牛はたえずとびはねて、ちよつともじつとしていましてした。</p>

しても、なんにもならない。単元学習という考え方の本質は全く生かされていない。この文は、善太が学校から帰って来ると三平が門の所へ待っているという所からはじまるのだが、その叙述が既に三平の心理をあらわしているのであり、二人が母親の所へとんで行って母親に聞く所から、つづいて牛をかわいがる行動まで一つ一つが牛とのわかれという心情がもたなくなっておこっていることを描いているのである。そこを問題にしなければ、読んだことにならない。

この例に出た話し合いは、外面的な事実の位置だけであって、これはただ字面を読んだということである。こういうものを深く読むにはやはり中心の視点が必要なものであって、そこに話題を中心にして読むことの意味がある。その大切なポイントが忘れられているのである。これは単元学習という形式にとらわれてこの教材を読むことを忘れていているということであろう。

(11)

次に単元学習ということの大きなねらいとして、国語のいくつかの領域を有機的に組合わせて学習させるといふことがある。即ち読む学習をしたり話す（聞く）学習をしたり綴る学習をしたりすることが、まとまった発達をもてる学習として、関連をもつて一つの単元となっているということである。必ずしも、常にこれらの学習のすべて一つの単元の中において行われなくてはならぬことはないとしても、そういう考え方が必要だというわけである。

所が実際にこういうことが成立しているか、前にあげた善太と三平の物語を取扱った学習では読む事以外行われていないのである。今その学習のプロセスを示してみると次の如くである。(第三表)

これを見ると、この単元では、読むこと以外行われていない。尤も

話し合うという事は盛んに行われている。所でこの話し合うという事は、話す学習としてどれだけの意味のあるものであろうか、話す学習になるためには、話すこと自体が練習されていなくてはならない。どう話すのが正確であるかと考えて話し、最も適切な話し方はどうかと考えて話すことがたいせつである。所が、この話し合いをみると前掲の話し合いの場面の如くそういう話し方が目標になっているのである。読むことが目標になった学習で話し合いが使われているというだけである。これはあらゆる教科で行われる話し合いとかわりはない。それは話すことの練習にはならないことではないであろうが、話すことを特に目指した学習をしていることにはならない。若しこういう学習を話す学習というなら、他の教科で教科書を読めば、読む学習をしていることになる。それは国語の教科の自殺である。教科はなくなってもかまわないが、国語の力がそれで充分であるかというところ、それは考えられない。読むこと、綴ることをそれとして特に学習しなければ、力はつかないのである。表現をよみとり、表現をするという方式を学習させる分野が必要なのである。それはその表現の内容を問題にすることとは別の問題である。

所で読むこと以外にこの単元では学習し得ないのであろうか。もちろんここで読むということというのは、ただ字の読みばかりでなく、大意の把握もしているし、語句の解釈も含めている。けれども、結局、広い意味の読みしか行っていないといえる。綴ることについては、ただ短文の指導として「びんびん」と「ごくごく」の二つの語句を使って文をつくらせることをしている。これは読みの分野に入るのか、綴る分野に入るのか限界が明らかではないといえはいいが、ともかくこれだけである。ではこの教材は、読む以外の学習活動を行わせるにむかない教材であるということなのであろうか。

第 三 表

時	主題	ねらい	学習活動
①	お別れ	売られゆく青山号に注ぐ善太と三平のやさしい心づかいを読みとる	○導入 ◇牛を飼っている家庭の子供に世話をした経験や売られていった時の気持を語らせるが、子供の答は『なんともなかった。でっかい牛なんでちっともかわいくなんかなかったもん』 ○読めない字に印をつけつつ自由読み。 ○むずかしい字の読みの指導。 ◇子供が読めないという字を教師板書して、読める者に言わせ、振り仮名をつける。 ◇『第、損、内、牛小屋、相談、相かわらず、角、一頭』
②		読み { 字 発生	○前時に続きむずかしい字の読み。 ◇『別れ、母親、足りない、見向きもせず、草場、空中、口先』 ○筆順練習 ◇『善』善のつく字を言わせ、善光寺が答えに出ると日本地図を出し長野をさがす。 ◇教師『善』を黒板にゆっくり書く、生徒はその順序を見つつノートへ。 ◇同様にして『角』 ○全員黙読
③			○全員黙読 ○指名読み(六人) ○大意把握 ◇『どんな話でしたか』という教師の間に、一人の児童はかなり長く文章を要約、要するに善太と三平が牛を可愛がった話だと教師結論。それを最もよく表わしている P.38 の部分を全員で斉読。 ◇教師の間に対して、児童、善太と三平がどうやって牛を可愛がったかを、かわるがわる答える。 その途中『はんすう』の意味の説明が入る。 ○全員黙読
④	町へ行く道	売られて行く牛の気持とそれを見送る善太の気持を推察させる	○『お別れ』の復習。 『お別れ』を二度自由読み。一人の児童がその内容を要約。 ○読めない字に印をつけつつ自由読み。 むずかしい字の読みの指導『お別れ』の場合と同じ方法。 ◇『仕方、意地、残り、勢、防ぐ』 ◇黒板の字の振り仮名を消し、指導して読ませる。
⑤			○自由読み(一回) ○指名読み(一人) ○むずかしい語句の解釈。 ◇わからない言葉を児童にいわせ、その言葉の前後の文章を何度もくり返し読ませ、教師自身も音読して聞かせ、前後関係から語句の意味を理解させようとする。 大抵の場合は教師の説明によってけり。(問答) ◇『はては、見かねて、いらいらして』 ○黙読

⑥			<ul style="list-style-type: none"> ○指名読み ○大意の把握 <ul style="list-style-type: none"> ◇何が書いてあるかを考えながら黙読。 ◇一児童非常に長い要約（但し出来事の羅列にすぎない） 教師黒板に善太の家、森、町、道……の図を書き、物語のくわしい説明。 ◇教師の問に対し、児童がかわるがわる青山号が動かなかった理由を喋る。その部分の斉読。 ◇青山号を見送る善太の気持を発表させる。
⑦	帰って来た青山号	帰って来た青山号の気持や子牛、善太三平の喜んでいる様子を味わせる	<ul style="list-style-type: none"> ○読めない字に印をつけつつ自由読み。 ○むずかしい字の読みの指導。（前と同じ方法） <ul style="list-style-type: none"> ◇『味方、知合い、出会い』 ○自由読み <ul style="list-style-type: none"> ◇入れかわり、たちかわり児童読み、間違うと他の児童が指導する。 ○黙読 ○どんなことが書いてあるかを読みとってくる事を宿題とする。
⑧			<ul style="list-style-type: none"> ○指名読み（四人） ○何が書いてあるかをまとめるための黙読 ○事件の推移について、問答形式での話し合いに続く。 <ul style="list-style-type: none"> ◇青山号が帰って来た理由。 ◇子牛の喜んだ様子。 ◇善太の嬉しかった気持。 ◇親牛、子牛、善太のうち誰が一番喜んだか。 ○短文指導 <ul style="list-style-type: none"> ◇『ぴんぴん』『ごくごく』 ○一斉に音読

ここに国語の学習における、読みと綴りのかなり基本的な問題がはらんでいるように思われる。この教材を牛をかつている家庭の子供が、それとの別れの場面における心理とその行動であるという点から読んでいけば、それは自ら表現の仕方の問題について理解を与えなくてはならぬ筈である。それはただ読むことでなく、表現することを問題にしての読みでなくてはならない。如何に表現されているかを読んで行くことである。そのことは、裏から言えば綴る学習をして行くことになるのである。綴る学習というのが、現在はただ文を綴らせることに墮しているが、それももとより必要であるが、ただ何等の方法の考慮なく、文を綴らせていても綴る学習にはならないのである。むしろ逆説的に言えば、綴らせないので、読ませることが綴る学習になるとも言えるのである。そういうように考えると、ここでこの教材を真に読ませるならば、それは綴る学習の第一歩の道を開いていることになる。そうして、それを土台にして、実際に、同じような文をつづらせることも可能になるのである。

もちろんこのような長い場面を綴らせるということではない。この教材のどういう一部分でもよいから、それを表現の見地からはっきり把握させ、その短い部分について、同じような描写をさせてみるという事も可能である。綴る学習は、むしろ、短い文を数多くデッサンとして綴らせるということが必要であって、そういうものがなく、いきなり、長い生活文などを綴らせるのは決してよい方法でない。

この学習に限らず、一般に綴る学習については、何か一つのテーマの教材を読むと、それにちなんで、何か文章を綴らせるといった方法がとられている。例えば、詩が出てくれば「皆さんも詩をつくって下さい」という形で詩作をやらせる。この場合に、詩をつくることについては、大抵思ったとおり書きなさい、短かく書きなさいなどという注意だけで詩をつくらせている。それでは一方詩を読む場合に、表現するということを問題にして読んでいるかというところではない。ただ字面を読んでいるという場合が多い。これでは詩をつくる学習にはならない。児童は、めくら滅法詩らしいものを書くだけである。こういう指導が一般である。これは、つまり綴る学習についての方法論がないということである。綴る学習のカリキュラムがないということである。それがそのままに、原始的な綴り方が、単元学習の中にとり入れられて、依然として昔のままの綴り方活動が行われているだけである。

このような一般的地盤において考えてみると、この学習で綴ることがとり入れられていないという理由も明らかである。つまりこの教材に即して、如何なる綴る学習を行うかということが何等明らかでないのである。一般的な段階で考えれば、牛とのお別れだから、犬か猫との別れの文でも綴らせるといふようなことが考えられる程度であろう。そういう考え方では、ここに綴る学習がとり入れられないのも無理はないのである。

以上ここに一つの例をあげて、単元の実態を分析してみたが、単元といわれるものが成立つためには、世上いわれる単元の形式が問題なのでなく、むしろ、如何に読み、如何に話し、如何に綴るかということのカリキュラムが先に必要なのであって、その中から具体的な活動が考えられるようにならなければ、真の学習にはならないであろう。そう言った

ときは今単元学習という言葉でよばれるものとは、似ても似つかぬものとなるかも知れない。それならば、それでよいのである。単元学習が問題であるのでなく、国語学習が問題であるのだから。