

国語科と総合学習

上越教育大学 松本 修

はじめに

「総合的な学習の時間」が新しい学習指導要領に位置づけられ、その導入が小・中・高すべての学校段階で行われることになった。そのため、「総合的な学習の時間」をどのように位置づけ、学校内のカリキュラムを作っていくかが、緊急の課題としてそれぞれの学校に課されている。すでに多くの先進的な取り組みが行われ、その成果を含めて提言が相次いでいるが、一方で学力低下を心配する声も大きく、この試みのゆくえは必ずしも明確になっているとはいえない。特に、中学校・高等学校においては、教科担任制が前提であるため、小学校のような学級単位のカリキュラムは構築できない。総合的な学習の時間をどう位置づけ、各教科のカリキュラムとの整合性を保ちながら、いかにして学校の特色あるカリキュラムを構築するかが問われている。ここに学校五日制に伴う授業時間数の削減という事情も加わり、全く新しいカリキュラムの構築が求められているのである。

こうした状況のもとでは、逆説的ながら、各教科がどのように「総合的な学習の時間」との関わりをとっていくかが一番の問題になる。教科の発想を超えて「総合的な学習の時間」を考えることはもちろん大切であろうが、教師集団が現実には各教科の教師の集まりであること、あるいは教師の教育活動の大半は教科の学習指導を拠点に行われることを考えると、教科と「総合的な学習の時間」との関わりをどう捉えるかが、カリキュラム構成の出発点となるのが裏側から見た場合のカリキュラム構築の実態であろう。また、教科のカリキュラムの「スリム化」が求められる際に、「総合的な学習の時間」との関係を有機的にすることがどうしても求められる。総合的な学習の時間と各教科との関わり方が問われるゆえんである。

「総合的な学習の時間」と「総合学習」

まず確認しておかなければならないのは、「総合的な学習の時間」に行われる授業と、「総合的な学習」「総合学習」の授業とは異なるということである。とりわけ、「総合学習」が「総合的な学習内容を備えた学習」として把握される場合はそうである。「総合的な学習の時間」について、教育課程審議会の答申（1998.7）では、次のように述べられていた。

ア 「総合的な学習の時間」の創設の趣旨

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら

学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。

我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている。

イ 「総合的な学習の時間」のねらいや学習活動等について

(ア)「総合的な学習の時間」のねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考ええる。

(イ)「総合的な学習の時間」の教育課程上の位置付けは、各学校において創意工夫を生かした学習活動であること、この時間の学習活動が各教科等にまたがるものであること等から考えて、国が目標、内容等を示す各教科等と同様なものとして位置付けることは適当ではないと考える。(略)

(ウ)「総合的な学習の時間」の学習活動は、(ア)に示すねらいを踏まえ、地域や学校の実態に応じ、各学校が創意工夫を十分発揮して展開するものであり、具体的な学習活動としては、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、適宜学習課題や活動を設定して展開するようにすることが考えられる。その際、体験的な学習、問題解決的な学習が積極的に展開されることが望まれる。(略)

中央教育審議会の第一次答申(1996.7)にある「生きる力」を身に付けさせるための様々な方策の集約的な実現の場として「総合的な学習の時間」があることがわかる。しかし、それはまた同時に、従来の教科の枠に入らない「国際理解」「情報」「環境」といった領域の学習を行うことができる実体的な授業の時間そのものを確保するためのものであることも見てとれよう。要するに、教科の教師が存在しない教育内容を何らかの形で学習させるには、そのための授業の齎が必要だったという事情がある。(ア)のねらいにも述べられている通り、「横断的・総合的な学習」はその一例にすぎない。(ウ)の学習活動における課題の例示においても、「横断的・総合的な課題」はその一例にすぎない。しかも、「国際理解、情報、環境、福祉・健康など」という課題の一つ一つもまた例示にすぎないのである。つまり、ある学校では、たとえば「情報」だけを課題として、「主体的、創造的に取り組む態度を育成」しつつ「体験的な学習、問題解決的な学習」を展開すれば、それは「総合的な学習の時間」の学習として適切なものとなるし、「児童生徒の興味・関心に基づく課題」ないし「地域や学校の特色に応じた課題」

について同様の学習を展開しても、それは「総合的な学習の時間」の学習として適切なものである。

「学びの総合化」というようなことも言われているが、そもそも学習者の視点から見た場合、各教科の学習内容がそれぞれまったく没交渉に存在するわけではなく、学習者個々の内部でそれらは総合化されていたはずである。このことは、(ア)のねらいのなかにも「これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考える。」と示されている通りである。学習者の知識・技能が総合的に働くような学習活動の場を設ければいいのであって、一つ一つの学習のユニットが総合的な内容や総合的な活動を持つ必要はまったくない。

つまり、「総合的な学習の時間」における学習活動は、それが体験的な学習活動である限り、個々の学習者の学習活動の多様さによって必然的に「総合的」なものになるはずであり、あらかじめ教師の側が「総合的な学習内容」を用意しなくてはならないというものではないのである。また、クロスカリキュラムの発想と、「総合的な学習の時間」の発想には違いがある。総合的な学習の時間にかかわってクロスカリキュラムがクローズアップされたのは、現実にかくつかの教科の教師がチームを組むというところから出たものであろう。しかし、「環境」なら社会科・理科・家庭科が内容を持ち寄って学習内容を構成するというようなものでは、「総合的な学習の時間」創設の趣旨とはかえって背馳することになる。

ただし、このことばをもつばら学習者の側から見た場合、「自然体験やボランティアなどの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など」の活動の積み重ねはまさに「総合学習」としての内実を備えていくものではある。「総合学習」が教師から見た教育内容や指導体制の側からではなく、学習者の側から把握されることが必要である。教師の側からこのことばを見る場合にはせいぜい「学習形態が多様で総合的」「追求課題が多様で総合的」という程度の意味で捉えることが望ましい。

要するに「総合的な学習の時間」への対応は、学校の判断に対して相当の幅をもった自由度が認められているのである。しかし、實際上総合的な学習内容をある程度備えた典型的な「総合学習」単元が形成されていくことも一方で必然であろう。単元開発にかかる労力を考えると、モデルが必要であることも理解できる。また、学習者の学習活動の側面から見た総合性をとらえて「総合学習」と呼ぶことには何ら問題はない。ここで心配しているのは、教育内容の総合性をあらかじめ前提してしまうと、社会科・理科・家庭科のような教科の内容のみがクローズアップされてしまい、国語科・体育科のようにもともと活動中心的な性格を持つ教科とのかかわりが見逃される可能性があるということである。活動中心の学習においては、むしろ技能と活動をともに追求する性格をもった、国語科のような教科の教育内容との関連を考えていくことの方が重要なのである。このことは(ア)のねらいに「情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう」と言及されていることに端的に示されている。

国語科と総合学習

国語科には戦後を通じて「単元学習」の流れがあり、その単元学習の実態は、まさに多様なテーマにかんして、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する」学習活動、「情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付ける」学習活動を行うというものであった。だから、「日本の総合学習は、中教審の答申から始まったのではない。」¹⁾という言い回しが可能になる。

神戸大学附属校では、浜本純逸氏の指導のもと、「大村はま国語教室」の拠点校というような位置付けで国語科新単元学習の実践研究を行い、公表している²⁾。国語科教育においては、大村はま氏の実践が単元学習の典型とされており、その現代化を図ったとも言える側面を神戸大附属の研究は持っている。それは、総合単元ではあるが、テーマが言葉の問題を中心としたものであるということで、国語科総合単元、言語総合単元とでも呼ぶべきものとなっている。国語科の実践の蓄積には、「総合的な学習の時間」に行われる一つの単元形態としての「総合学習」においても学ぶべき点が多くある。そしてまた、現実的な要請から、国語科と総合学習との関係を考えていかなければならない。この現実的な要請については、次のように指摘したことがある。

「総合的な学習の時間」に行われる学習においては、目標と内容が学習指導要領に示されていない。そこで行われる学習は、それぞれの学校の学習集団の特性によって決定されてくる。それが教科の学習ではないところに意義があるということを認めつつも、学校五日制によって教科の学習時間が大幅に減少すること、すでに、基礎学力の低下が問題化していることなどを考えるとき、少なくとも、教科の学習と「総合的な学習の時間」における学習との関連を積極的に意識すべきであり、その際に、それぞれの学習内容のバランスシートの作成が必要になるものと考えらる。

バランスシートとは、資産や負債などを借り方・貸し方として対照させて把握できる貸借対照表のことである。教科における学習内容は一応学習指導要領に示されている。文部省は「学習指導要領はミニマムエッセンシャルズである」という見解を公式のものとする方向にあるので、学級・学年の実態に応じてさらに豊かな学習内容を個別に用意することが求められる。国語科の指導要領は原則2学年ずつにまとめられたが、学年別の内容を改めて考えることも實際上求められる。また、総合的な学習の時間における学習では、単元が構想された段階で、あるいは試行的な学習を踏まえながら、そこで身に付く学力とは何かということを考えなければならない。経験そのものが重要だといっても、何も身に付かない学習というものはない。

この二つの内容を見比べ、相互のバランスシートに発展させればよい。例えば、国語科の作文の題材が総合の側にあれば、その指導内容そのものを総合の方に移していくという形である。バランスシートの作成にあたっては、従来の教育課程のように単線的な順序性にこだわらず、「参照すべき系統性」のみを意識して、チェックリストのような形式も併用すべき

であろう。計画的に運用できない部分も必ずあるからだ。」

総合学習の内容が、教師の側から用意されるべき性質のものではないことをすでに述べたが、現実には生徒任せにしたままで充実した学習が生まれるものではない。具体的には、国語科の教師として組織可能な学習テーマがあり、あるいは指導可能な学習活動がある。そうした学習テーマの具体例がたとえば、「上越の方言」であり、「上越の民話」である。またそうした学習活動の具体例が「新聞作り」であり「インタビュー」である。具体的には国語科の教師はこうしたテーマ、活動のもとでの学習活動にかかわっていくことになる。これは、総合的な学習内容をあらかじめ用意することとは異なる。テーマも活動も限定的なものである。

そして、実際に国語科の教師が学習活動にかかわろうとすれば、国語に関わる指導内容が明確でなければかわりようがない。上越の方言について自らがある程度の知識を持ち、「誰に何をたずねればよいか」「どの本にどのような情報があるか」を知っていなければならないし、「インタビューをする際にどのような言語技能が必要であるか」、「どのようにすればそれば身に付くか」を知っていなければならない。それは総合学習における学習者の学びの全体を支配するものではないが、教師がかかわる場合には持っていなければならない前提である。また、学習者が困難に直面しているとき、指導をためらっていては充実した学習は展開されないし、高度で総合的な言語運用能力が求められる総合学習の学習活動が行われる前に、基礎的な言語的体験や学習能力がたがやされていなくては、知識も道具もなくて狩りに出るようなものである。

このような国語科と総合学習との連携を考える上で、重要な示唆を与えてくれる国語科単元学習への批判は、主として学力低下や系統化不能というような欠点に対して行われたが、浜本氏は、新単元学習の課題として次の4点をあげ、そうした批判に応えている。

- ・学習者の内面から生まれた問題意識を、学習の主題や作業に組織する方法の究明
- ・基礎学力と基本的諸能力を解明する
- ・学習指導計画の立て方
- ・総合単元学習におけるいっそう確かな評価方法の究明⁴⁾

浜本氏の言う課題は、「新たな学力観をも取り込んだ学力・諸能力の解明と評価法の確立」「学習者側の問題意識に立つ学習の系統化の手法の確立」の2点に集約できよう。そして、この2点は、これからの「総合的な学習の時間」における総合学習と、国語科の時間における国語科の学習とのかかわりを考える上でも重要なポイントとなる。

一つには、総合学習で必要とされる実践的な言語能力というものがあり、それは細分化されてはいないものの、評価可能な知識・技能にかかわる能力として認定できるものであるということがある。「新聞作り」「インタビュー」にしても、「すぐれた新聞であるか」「上手なインタビューであるか」という総合評価が可能である。総合学習の中では、総合的な発表や報告を経て、上のような評価がなされる。そしてそれは、国語学力そのものとはいえないかもしれないが、一方、「見出しの付け方がよい」とか「インタビューの時の追加質問が効果的だ」とかい

う形で評価できる細分化された言語技能に戻していくこともできるわけである。これは従来の国語学力よりはゆるやかなものであるが、国語学力として認め、国語科の中で評価することが可能である。本研究で示すように、国語科の授業の中で、国語の学力としての「新聞作り」「インタビュー」のための力を身に付け、それを総合学習につなげて、そこでもっと実際的な場面を作ることによって実際に生きて働く学力へと高めていくという一つの形が見えてくる。

また一つには、国語科の単元はどうしても教材単元であり、またそうである方が自然であるという側面が強いが、総合学習のような場があれば、主題単元のような不自然な形ではなく、学習者にとって必然性のある単元が構成される可能性が高いということが言えよう。「インタビューをしよう」では必然性のある単元は構成できないが、「環境を考える」という単元でのインタビュー活動には必然性があり、学習意欲も高まるということである。国語科の枠内だけで単元学習の系統性などということを考えるよりも、学校カリキュラム全体の中での系統性をまず考え、その上で国語学力の系統をあてはめながら考える。そしてそこに国語科の学習を関連づけるという手順で考えればよいということになる。

「練習単元」と上越教育大学でのプロジェクト研究

国語科と総合学習をつなぐジョイントになる部分を形成するものとして、上越教育大学の研究では、「練習単元」を提案した²⁾。ここで国語科はその教科カリキュラムにおける教育内容を確保するとともに、その学習活動の展開・学習内容の応用の場を総合学習に求めることで、教科カリキュラムにおける時数上の負担を軽くすることもできる。

戦後まもなくの頃の教科書において、話し合いやインタビューのような言語技能にかかわる教材が扱われていたが、その後そうした教材は姿を消し、現在の教科書においては、ようやく類似した教材が復活しつつあるという状況である。教科書に頼る単元構成では、上のような目的に適う単元は構成できない。現状では、総合学習にかかわる国語学力を身に付けさせるための単元もまた、それ自体新たな単元として構想せざるを得ない。

神戸大学附属校における国語科新単元学習においては、学習の系統性や、培う言語技能・能力については、一覧表形式でのまとめが提示されるなど、十分配慮がなされている。しかし、実際の活動に入る段階では、「学習の手引き」のような形での一種のマニュアルに頼らざるを得なかったことがうかがわれる。国語科の学習としては、「インタビューのしかた」というマニュアルに頼るのではなく、本来なら、「上手なインタビューとはいかなるものか」について調べたり考えたりする学習過程がもたれるのが望ましい。つまり、総合学習の単元で使うインタビューの技能は、それ自体「インタビュー」そのものを主題とする小さな単元の中で身に付けられなければならないものだということになる。従来の総合学習では、マニュアルに頼らない場合は、この学習過程が、大きな単元の中に埋め込まれてしまっており、学習者の実感としても、授業者の意識としても、明確な知識・技能にかかわる目標を欠いた形で学習が行われていた。結果として、プレゼンテーション能力だけが目立つ、つまり、中身はないが派手な学習発表が行われがちであった。本研究における「国語科練習単元」は、まさにそのような問題

を克服した国語科の学習を行う「ミニ単位」を追究したものである。

しかし、この単位を小さなサイズにすることは実際には非常に難しい。本書に示される実践においても、活動の必然性、学習者の学習の必然性を考慮するとある程度の時間数は必要であることがわかる。また、総合学習に生かすことが予想されている学習内容でも、その総合学習の単位と全く切り離れた形での単位にしてしまえば、学習の必然性の問題はもう一度戻ってくるということがある。とはいえ、可能な限り切り詰めたサイズでなければ、練習単位としての意味をなさない。練習単位の開発は、従って、指導目標をさらに絞り込みながらの作業となる。ここに提示する試みも含めて、多くの試みがなされることで、こうした練習単位の姿が明瞭になってくるものと考ええる。

上越教育大学では、平成9～10年度の2カ年にわたり、上越教育大学学校教育研究センター〈実地教育分野〉の事業として、客員研究員として迎えた都留文科大学教授・鶴田清司先生を中心に、8名の大学教官・小学校教諭・中学校教諭によって「国語科の指導内容に関する研究」というプロジェクト研究を行った。鶴田先生が、文学教材の教材研究および授業論にその業績の中心をもち、また、いわゆる「言語技術教育」の有力な推進者の一人でもあること、一方、上越における義務教育諸学校における長年にわたる総合学習の伝統を勘案し、「総合学習にいきる国語科練習単位の開発」を具体的な目標におくことになった。プロジェクト研究員となった上越教育大学附属小学校・阿部勉先生、東頸城郡安塚町立安塚小学校・井上光廣先生、上越教育大学附属中学校・石野秋広先生はいずれも総合学習にかかわる実践研究にたずさわってきた経験がある⁶⁾。たとえば、上越教育大学附属中学校では、平成七年から4か年にわたる継続的な研究主題として、「21世紀の教育課程の開発」を掲げ、研究に取り組んできた。この教育課程は、グローバルセミナー、桜城セミナーなどの総合学習を中核とするものであり、教科と総合とのかかわりをまさに追求したものとなっている。

このプロジェクト研究では、大手町小、安塚小、上越教育大学附属中学校でそれぞれ試みられていた「総合学習にかかわる国語の単位」の発表をまず行い、ついでより目的の明確な練習単位を開発するために、神戸大学グループの先行研究⁷⁾をテキストとして、勉強会をもった。こうして、総合学習、言語総合単位といったものについての基礎的な理解を共有化し、典型的な練習単位の素材を検討した。また、教科書における総合学習に使える技能を育てる教材・単元をさがし、その検討を行った。こうした過程を経て、松本が単位の基礎的なプランを提示した。小学校では新聞作り、中学校ではインタビューという素材である。この松本の提示したプランを検討し、当初2単位時間ないし3単位時間程度のミニ単位を考えていたが、活動の必然性、学習者の学習の必然性を考慮するとある程度の時間数は必要であることがわかった。また、新聞作りの全体、インタビューにかかわる様々な言語能力を一度にすべて指導することの難しさも見えてきた。この検討を踏まえて、附属小の阿部先生の新聞作りの単位、附属中の石野先生のインタビューの単位の案がそれぞれによって提示され、公開で実践に移された。

今後の課題

今後の課題は、第1に、多くの練習単元が開発されることである。「総合学習」においても、学年進行の典型的な主題、活動群とでもよぶべきものが整理され、系統の類型化も進むであろう。総合学習単元の系統に沿って、連携する国語科のミニ単元、練習単元が開発、系統化されることになる。ただし、それぞれの練習単元はそれなりの汎用性をも持つものであり、そう複雑な構成にはならないとも思われる。たとえば、「ポスターセッション」や「活動レポート」や「テレビ番組作り」などにかかわる単元などが考えられよう。

第2に、評価法を確立することである。すでに指摘したように、総合学習において新たに認められる学力があり、それに見合った評価がなされることは学習指導の向上を図る上からも必要であるが、それに加え、総合学習の目標自体に「自己学習力」を身に付けることが含まれると見られるからである。この場合、評価の方法自体が自己評価の形になっていくことが予想される。しかし、総合学習に生きる国語学力は、単純な評価法には適さず、自己評価そのものが困難であることが予想される。こうした場合の解決策の可能性としては、相互評価をふまえた自己評価、あるいは相互評価を経由した授業者による評価、その授業者による評価を経由した自己評価というような形、それも、言葉による評価の形をとっていくことが大切だと考えられる。学習目標を一元的に管理するような立場からの授業者の評価は、総合学習には形態的にも目標論的にもなじまないし、評価そのものを相対化することのない独善的な自己評価は、学習の意義そのものを奪うことになりかねない。

このような課題を見つめながら、「総合学習に生きる国語科練習単元の開発」が行われることによって、「総合的な学習の時間」の導入とその一翼を担う「総合学習」の単元開発が、教科そのものを解体してしまうのではなく、むしろ教科の内容をより明確に規定していくための契機となっていくことを期待したい。国語科はもともと学力論が成立しにくい教科であるが、総合学習との関係を明らかにすることで、改めて学力論、指導過程論、内容論を考えていくことも可能になるかもしれない。

(まつもと おさむ 上越教育大学助教授)

*1 倉沢栄吉 「「総合」と「持続」『実践国語研究』別冊No.188 (「生きる力」を育成する国語科の総合的な学習) 明治図書 1998.9 p.10

*2 浜本純逸・井上一郎編 『国語科新単元学習の構想と授業改革 上巻』 明治図書 1994.7

浜本純逸・井上一郎編 『国語科新単元学習の構想と授業改革 下巻』 明治図書 1994.7

遠藤瑛子 『ことばと心を育てるー総合単元学習ー』 溪水社 1992.7

*3 松本 修 「提言・教科学習と総合的な学習はどう関連するか 学習内容のバランスシートを作成しよう」 『授業研究21』 1999.12 明治図書 p.12 一部状況に合わせて改訂

*4 浜本純逸 「単元学習の新生」 浜本純逸・井上一郎編 『国語科新単元学習の構想と授業改革 上巻』 前掲 pp.17-18. より

- *5 上越教育大学学校教育研究センター 『総合学習に生きる国語科練習単元の開発』 1999.3.
この内容を膨らませたものとして同名の書が明治図書から刊行予定である。本稿はそれの中の記述とほぼ同一のものである。
- *6 上越教育大学附属小学校 『教育課程開発 生き生きとした子供』 上越教育大学附属小学校 1997.5
上越教育大学附属小学校 『W a n C h a』第1号 上越教育大学附属小学校 1998.5
上越教育大学附属小学校 『みんなで総合しよう COUT DOUN 2002』W a n C h a 特別号 上越教育大学附属小学校 1998.12
安塚町立安塚小学校 『平成8年度研究紀要「自ら学び、心豊かに生き生きと活動する児童の育成」』 安塚町立安塚小学校 1997.3
新潟県上越市立大手町小学校 『子どもの明日を見つめて』 文化印刷 1997.2
新潟県上越市立大手町小学校 代表小林毅夫 『新しい教育課程ににじ色の夢 教科・領域を超えて！ 新しい単元群の構成と実践』 日本教育新聞社 1998.2.
上越教育大学附属中学校 新井郁男監修 『こうしてつくった総合学習』 教育開発研究所 1998.6.
- *7 浜本純逸・井上一郎編 『国語科新単元学習の構想と授業改革 上巻』 明治図書 1994.7
浜本純逸・井上一郎編 『国語科新単元学習の構想と授業改革 下巻』 明治図書 1994.7
遠藤瑛子 『ことばと心を育てるー総合単元学習ー』 溪水社 1992.7
浜本純逸 「単元学習の新生」 浜本純逸・井上一郎編 『国語科新単元学習の構想と授業改革 上巻』 前掲 pp.17-18. より