

高等学校国語科における主題単元の実践 V

— 国語科主題単元（カリキュラム）から見た総合的な学習の課題 —

森田 信義・葛原 昌子¹

(2003年9月30日受理)

Practicing the Thematic Units in the Senior High School Japanese Classroom V
— Examining the Problems in “Comprehensive Learning” from the point of view
of Building Thematic Units in Japanese Language —

Nobuyoshi Morita and Masako Kuzuhara

We have developed some thematic units of Japanese language learning for senior high school students, and practiced them since 1997. Now many teachers are trying to develop new style units for “Comprehensive Learning” (Sogotekina Gakushu), though in many cases they can't produce excellent results. The reasons they have difficulty in developing some new type, and can't get expected results are as follows: 1) the relationships between the aims and contents of the existing school subjects, such as Japanese, or Social Studies and so on, and those of the new subject (Comprehensive Learning), 2) the new subject emphasizes “Learning by doing”, or “Experiences”. By this method, it is not easy to help students achieve specific abilities and knowledges systematically. To find a solution to these problems, we insist that the structures and functions of thematic units for Japanese language we have developed should be reevaluate. From the first, the structures of the units and characteristics of teaching materials of Japanese language as a school subject are thematic and comprehensive, though Japanese language teachers often have little understanding of it.

Key words: Thematic unit, Japanese Language, Comprehensive Learning, High school, Curriculum
キーワード：主題単元，国語科，総合的な学習，高等学校，カリキュラム

はじめに：総合的な学習の 現状と課題

小・中学校に続き、今年度から高等学校でも新しい学習指導要領による教育課程が、完全実施となった。高等学校における今回の学習指導要領の大きな改訂は、「総合的な学習の時間」と教科「情報」の新設である。週5日制に伴い授業時間が減少した上での設置で、従来の教科学習の時間は短縮されることとなった。

昨年度、既に「総合的な学習」を実施している小・中学校において、その成果について疑問の声が上がっ

ている。「画一性から抜け出ようとしたよきはある」¹⁾「教員の意識改革・授業改善に役立っている」²⁾「学校にとって一種のショック療法になる場合がある」³⁾等のプラス評価もあるものの、「体系だった知識を入手することが困難になる」⁴⁾というマイナス評価もある。

教科学習の中でこそ総合的な学習を、という意見もある。「教科こそ社会や実生活に目を向けた、しかも生徒にとってすごく重要であると思われるような課題を切り口にして、その中にきちっとその教科で学習しないといけないことを系統的に位置づけていく」⁵⁾べきではないかというものである。中嶋哲彦氏はさらに「なぜ各教科の外側に総合学習を特設する必要があるのか。あるいは『生きる力』の育成は教科の枠を超えなければ達成できず、超えれば達成できるのか。『教

¹⁾広島県立廿日市高等学校

科]は人類の知の体系に照応しつつ、学校教育にふさわしい事項を選択し、児童生徒の発達段階等を考慮して歴史的に形成されたものである。その意味では、各教科はそれ自体として完結する体系性を備えつつも、ほかの教科や現実世界との交流を確保しなければ、一つの教科として存立する意義さえ失ってしまうはずだ。各教科がそれぞれの『枠』にとらわれていると言うなら、そのようなあり方の改善を図らなければならないのではないだろうか⁶⁾と、「総合的な学習」を特設することに否定的である。

上野健爾氏の「日本の教育そのものがあまりに受験にシフトしすぎてしまっていて、受験のための知識を詰め込む、あるいは受験のためのテクニックを教えることになってしまっていて、実は身につけた知識を総合的に生かしていくという観点が薄くなってきたことにある⁷⁾という現場の実態は確かにある。しかし「知識の詰め込みと知識を獲得する方法を学ぶことの両方ともが必要であって、そのバランスがいま崩れているので、そのバランスをどうやって取り戻していくか⁸⁾」に答える方法として「総合的な学習」の設置が適切かどうかには疑問がある。それは、「総合的な学習」を教科学習に対してどう位置づけるかに関係する問題である。

加藤幸次氏が示した「総合的な学習」の位置づけには、「底に、基本的な力として『読み書き計算』という道具の部分があります。真ん中に、学習のねらいがはっきりしているけれども、子どもが自覚するように問題解決型の理科、社会を置く。その上に、教科の枠を離れた総合学習＝発信型授業を置くのです⁹⁾」というものがある。しかしそれは、「各教科をこのように位置づける根拠はどこにもない¹⁰⁾」と、前述の中嶋哲彦氏に批判されても、それに反論する根拠のないものではないだろうか。

本稿では、国語科に携わる者として、特に「基礎技術の習得」という「国語」の低位な位置づけに反論し、総合教科としての特性を実証し、その可能性を追求したいと考えている。「総合的な学習」の「横断的・総合的な学習」というのは、そもそも国語科主題単元学習で実現されてきたものではないのか、という視点に立ち、まず、「総合的な学習」の実態を考察する。次に、総合的な学習と国語科主題単元との関係を明らかにし、さらには国語科主題単元の要素を総合的な学習に組み入れることで、教科学習とつながる「総合的な学習」の提案を行いたい。

I. 「総合的な学習」の実態

1. 主題の選定の一般的な例とその分析

(1) 学習指導要領

学習指導要領においては、扱うべき「学習活動」と

して、三項目が示されている。しかしその記述は一律でなく、曖昧なものとなっている。

一つ目の「横断的・総合的な課題」については「国際理解、情報、環境、福祉・健康」という4テーマの例示があるが、それを「どのように」という扱い方については触れられていない。「高等学校学習指導要領解説 総則編」を見ると、「関連する各教科・科目等の内容を有機的に関連づけることなどにより、知の総合化を目指すものである」との記述があるが、具体的に「関連する各教科・科目」が明示されているわけではないので、設定の仕方によって規模も内容も随分異なったカリキュラムとなる。

二つ目の「生徒の興味・関心、進路等に応じて設定した課題」については「知識や技能の深化、総合化を図る」という目標が掲げられているが、「生徒の興味・関心」がそもそも広範囲なものとなる。

三つ目の「自己の在り方生き方や進路」については「考察する」という扱いになっていて、その方法についても何の記述もない。

先行の実践事例として、「生徒の興味・関心」に基づいたテーマ設定を行ったものに、山口県立田部高等学校における実践がある。年間を通して4コース18講座を開設している¹¹⁾。たとえば、「福祉健康コース」では「福祉マインドを育てよう講座」や「野球講座」があり、これは、総合学科での自主編成カリキュラムに類似している。

他に、「自己の在り方生き方や進路」に基づいたテーマ設定を行ったものとして山口県立宇部西高等学校の実践がある。これは、1学年次「産業社会と人間」での個々人のライフプランに則って、以後の「進路」学習が展開される¹²⁾。

このように、三項目それぞれに見られる曖昧さが、「総合的な学習においてどのような力を育成するのか」という点で教育現場での混乱を招いているように見受けられる。

「生徒の興味・関心」でテーマを設定すると、活動そのものが中心になりがちで、その活動を通しての学力習得にはならず、自分の生き方を考えることにはつながりにくいのではなからうか。また、「自己の在り方生き方や進路」でテーマを設定しているのを見ても、この「進路」学習は、次学年での科目選択や進学する際の学部・学科選択等差し迫った進路選択への対応の色彩が濃く、その選択を行う自己について、深く考察した上でのものになっているかどうかの疑問が残る。

(2) 諸家の理論及び実践例

「横断的・総合的な課題」に基づいたテーマ設定を行ったものとして、一つには、神戸大学附属明石中学

校における実践がある。附属明石は、幼稚園より12ヶ年の一貫教育に取り組んでいて、中学校では「探求学習」として「環境」「国際理解」「人間」という三つのテーマを掲げている。そのうち「環境」「国際理解」については、社会科を主軸としたカリキュラムを組んでいる¹³⁾。

1995年度カリキュラムのうち、「国際理解」を見てみたい。三年間を学年進行で3期に渡って区分し、次のような小テーマ及び教科での扱いとなっている。

表1 ※ () 内は時間数

1 年次：視点を定めて国際理解意識を高める学習	
①	アメリカ合衆国について調べよう ……社会(6)
②	欧米諸国の音楽 ……音楽(3)
③	身近なことについて積極的に コミュニケーションを図ろう ……英語(1)
④	日米の密接な関係と貿易摩擦 ……社会(4)
⑤	私たちと資源の関わりを調べて、 世界を知ろう ……社会(6)
2 年次：様々な面から国際理解について考えを深める学習	
⑥	世界の様々な文化を知ろう ……社会(5)
⑦	外国人にインタビューしよう ……英語(4)
⑧	状況と言葉から世界を知ろう ……国語(3)
⑨	様々な考え方を知るために、積極的に コミュニケーションを図ろう ……英語(1)
⑩	日本の絵、世界の絵から学ぼう ……美術(5)
3 年次：環境・国際理解学習を総合させ自らの生き方につなぐ学習	
⑪	現代の国際社会と環境問題を討論しよう ……社会(8)
⑫	楽曲に秘められたメッセージを読み取ろう ……音楽(10)
⑬	マジョリティ・マイノリティ ……英語(8)
⑭	英語スピーチコンテスト ～環境問題・国際理解をもとに～ ……英語(8)
⑮	環境問題・国際理解に関する意見を発表しよう ～弁論大会 ……国語(5)

「社会科を主軸とする」ということの意味は、どこにあるのだろうか。ここからは、社会科で扱う小テーマの数が多いということ以外に見あたらない。

このような総花式カリキュラムは、小学校の取り組みでもよく見られるパターンである。兵庫県小野市立来住小学校の「生活科を核とした総合クロス単元の展開」(1年)でも「かもいけの秋」という単位では次のようなカリキュラムになっている¹⁴⁾。

表2

第1次：秋を見つけよう	
①	身の回りで見られる、感じられる様子の 変化について話し合う ……生活(6)
②	いろいろな虫になって (バッタ・とんぼ・こおろぎ) ……体育(2)
③	自然と友達 ……道徳(1)
④	虫の歌を歌おう／まねっこ遊び／ ピアノで虫の音を作ろう ……音楽(4)

⑤	繰り上がり、繰り下がりのある たしざん・ひきざん ……算数(1)
⑥	秋のお便り／詩を読む／手紙で知らせる ……国語(2)
⑦	こんな秋見つけたよ (絵に描く) ……図工(3)
第2次：落ち葉や木の実で作ろう、遊ぼう	
⑧	素敵なものを工夫して作ろう ……生活(3)
⑨	ふるさと集会 (家庭・地域とのクロス) ……特活(2)
⑩	落ち葉、木の実を使って／粘土で葉皿を ……図工(3)
第3次：展覧会をしよう	
⑪	展覧会を開き、友達の作品の良さと 工夫などを見つけ合う ……生活(3)

高等学校における実践も同様である。たとえば滋賀県立虎姫高等学校では、平成13年度に「湖北に生きる」というテーマの下に6つの講座を選択開講し、第1学年の一斉授業において年間15回(30時間)実施していた。その講座一覧は「表3」の通りである¹⁵⁾。

表3. 「湖北に生きる」

1	湖北と文学 (文学鑑賞)
2	湖北の地理 (地域調査)
3	シルクフィールド (伝統産業の縮緬・養蚕業・絹織物)
4	湖北の自然教材を生かした生涯スポーツ
5	湖北の街道と道標 (写真・拓本)
6	Welcome to KOHOKU 「湖北の市町村の英文パンフレット作成」

それぞれの講座は、特定の一教科との結びつきが想定できるが、わずかに「3 シルクフィールド」においてのみ、その内容説明に「伝統産業の縮緬、およびそれに関連する蚕・養蚕業・絹織物など、シルクに関することを、地理・歴史・文学・産業といった方面から多角的に調査・学習する」とあり、複数教科に関連させていることがうかがえるが、教科を並列させただけで融合する取り組みとはなっていない。

以上の、小・中・高を通しての実践に共通するのは、複数教科にわたっているものの、寄せ集めただけで、有機的な関連づけはなされていないということである。つまり、ありとあらゆるものをテーマに関連づけようとするため、限りなく広がってはいるが、焦点は定まらない。それゆえ、さまざまに活動したことは記憶に残っても、思考の深まりや認識の深まりにはつながりにくいと考えられる。

これは、学習指導要領が、各学校においての創意工夫を生かした学習活動を行うよう、その指導内容を意図的に示さなかったことが裏目に出ているといえるのではないだろうか。

なお、附属明石の「環境」をテーマとしたカリキュラムについては、先に紹介した「国際理解」の場合と

多少異なる。社会科以外でも教科内容を生かした小テーマも含まれている。たとえば、「家庭生活と環境の関係を考えよう」(家庭)、「生物どうしのつながりを科学的な視点で捉えよう」(理科)、「環境破壊が人体に及ぼす影響を知ろう」(体育)などである。

しかし、それら11の小テーマによる学習を統合させた「コンピュータを利用した環境問題提言」がどのような「統合」によるものかは定かではなく、「国際理解」の時と同様に、「社会科を主軸とする」ということの意味が曖昧である。

「横断的・総合的な課題」についての「総合的な学習」のテーマ及び学習活動は、既に存在する、教科公民の「現代社会」との重なりが大きい。この点についての考察は「まとめ」の項で取り上げたい。

II. 国語科主題単元の構成原理と方法

国語科では、「横断的・総合的な学習」として従来から「主題単元学習」がある。この章では、「総合的な学習」と比較するために、国語科主題単元の構成原理と方法を見ておきたい。

1. 主題の選定と編成 (認識の対象)

国語科主題単元で主題となるべきものは、さまざまに考えられるが、論者自身は、学習者が学ぶべき認識の対象領域を「自己」「言葉」「社会」「自然・文化・科学」「人間(生き方)」の5領域に設定した¹⁶⁾。この時、主題とは、対象と対象への切り込み方の双方が必要事項であると考えた。つまり、先の5領域名がそのまま主題単元となるのではなく、対象に切り込む態度・方法が相俟って主題単元が実現する。

たとえば、「自己」という対象領域を一つとっても多様な主題単元を作りうる。これまでに作った単元は「表4」のとおりである。

表4. 対象領域「自己」での単元

1 「単元自己-自己の内の子ども性」(1998年度1年生対象)
2 「単元自己-自己発見の方法」(1998年度2年生対象)
3 「単元自己-自己変革と自己受容」(1998年度3年生対象)
4 「単元自己-自己との出会い」(1999年度1年生対象)
5 「単元自己-自己との出会い」(2003年度1年生対象)
6 「単元自己-成長とは何かを考える」(同上)
7 「単元自己-問いかける喜び, 問いかける苦しみ」 (2000年度2年生対象)
8 「単元自己-自己受容と自己変革」(2001年度2年生対象)
9 「単元自己-存在の意味」(2001年度2年生対象)
10 「単元自己-いのちの尊厳」(2002年度3年生対象)

サブタイトルが「対象に切り込む態度・方法」を表しているが、たとえば、ほぼ同じ単元名でも1998年度3年生対象に作った「単元 自己-自己変革と自己受容」と2001年度2年生対象に作った「単元 自己-自己受容と自己変革」とでは、教材の選定も組み合わせ方も異なる。

1998年度3年生対象の単元は、3つの教材を用意し、教材①(論説)で孤独であるからこそ連帯が生まれることを認識し、教材②(詩)でその孤独感というものが何から生じるものかを考え、教材③(随想)で、何によって人との連帯が可能であるのかをつかむことを意図している。

この単元では、「孤独」とは何かを考え、またそれへの対し方を考えることで、自己受容しつつ自己変革を試みることの必要性を認識させたいと考えた。

2001年度2年生対象の単元は、2つの教材を用意し、教材①「鼻」(小説)の主人公内供の苦悩がなぜ人間理解に至らなかったのかということ疑問として残したまま、教材②「鏡」(詩)に入り、「鏡は何を映し出すのか」を考えることでその答えのヒントとなるよう配置している。

この単元では、自分を等身大に見ることが成長につながることに気づき、自分を変えていくには、まず、今の自分を受け入れることが必要であることを認識させたいと考えた。

このように、同じ主題単元名でも、教材の組み合わせ方によって認識の方法が変わる。学習者の思考を練り上げ、認識を深めていくためには、それぞれの教材特性を生かしながら、より効果的な組み合わせを考え、扱う教材の順序をよく考えて単元を組む必要がある。

2. 主題へのアプローチ (認識の方法)

前項で取り上げた、1998年度3年生対象の単元¹⁷⁾及び2001年度2年生対象の単元¹⁸⁾では、認識・表現の方法として、「表5」の掲げるとおりである。

表5. 認識・表現の対象

<1998年度 3年生対象の単元>
・教材①…論説という文章特性を踏まえながら、筆者の論の立て方を把握する。
・教材②…「こうもりがさ」に象徴される雑踏での人のあり方を、詩人はどう捉えたのかをつかむ
・教材③…詩の可能性をどのように説明しているかを掴む
<2001年度 2年生対象の単元>
・教材①…各場面における登場人物の行動がどういった心理から生じたものかを捉え、鼻が元に戻った後の状況を予想する。
・教材②…「鏡」が映す出すものによって「かなしみ」がどう変わるか(象徴)を吟味する。

下線部は、ジャンル特性につながる部分である。各教材ごとにそれぞれのジャンル特性や文体特性を踏まえながら、作者及び筆者が提起している問題が何であるのかをつかみ、その妥当性を吟味する学習活動が、まず行われる。

次に、教材の重ね読みの段階であるが、この二つの単元は、教材の関連のさせ方が異なっている。1998年度3年生対象の単元は、「孤独」「連帯」といった言葉をキーワードとし、教材①＝「孤独」と「連帯」の関係(前提条件)、教材②＝「孤独が生じる原因」(因果関係)、教材③＝「連帯の方法」(判断－事例)という仕組みになっている。2001年度2年生対象の単元は、教材①で残る問題を解決する鍵(前提条件)を、教材②で配置する、という仕組みである。これらの教材相互の関係により、読み重ねの方法はいくつか存在する。

前述の「(ア)因果関係」「(イ)判断－前提条件」「(ウ)判断－(根拠となる)事例」以外にも、その他、教材の関連の仕方には「(ニ)比較的考察」「(オ)仮説－検証」などが考えられるが、「表2」で提示した単元の教材が、それぞれどのような関連の仕方になっているかを「表6」で示しておきたい。

表6

1	自己の内の子ども性	……(ニ)・(イ)
2	自己発見の方法	……(ニ)(発想レベルの違い)
4	自己との出会い	……(イ)・(ニ)
5	自己との出会い	……(ニ)・(ウ)
6	成長とは何かを考える	……(ニ)
7	問いかける喜び、問いかける苦しみ	……(オ)・(ニ)
9	存在の意味	……(イ)・(ニ)
10	いのちの尊厳	……(ニ)

「表3」のうちの、7の単元を取り上げて、(ニ)と(オ)の説明を補足しておきたい。7の単元では教材を3つ用意した。教材①は、工藤直子の詩「てつがくのライオン」、教材②は西研の随想「考えることのおもしろさ」、教材③は高野喜久雄の詩「鏡」である。教材①で「てつがく」が何にもつながっていかないのはなぜかを考え、「哲学」とは何かを考えるきっかけとする。「哲学」とは何かという仮説を立て、教材②及び③の学習を通して、仮説を検証。)その後、教材②の問いかけることの面白さ・喜びと教材③の問いかけることの苦しみを比較できるように配置していることを示している。

いずれにせよ、「教材の関連のさせ方」の問題は、「問題の焦点化→問題の解明→問題の解決→課題設定の仕方・解決方法の振り返り」という課題解決の過程

の中で、直接には「問題の焦点化」に関係し、その後の「問題の解明」や「問題の解決」にも大きく影響するので、問題の焦点化がよりシャープになるような教材の組み合わせを考える必要がある。

III. 国語科主題単元と「総合的な学習」における単元の関係

1. 両者間の同質性について

「総合的な学習」において取り扱うべき内容のうち、教科学習に関係するものとして、ここでは「横断的・総合的な課題」について取り上げたい。

「横断的・総合的な課題」として学習指導要領には「国際理解」「情報」「環境」「福祉・健康」が例示されているが、これらは現代社会における「課題」であり、同時に国語科主題単元のテーマともなりうるものである。

さらに、学習指導要領に示された「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」「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や深求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考える」という「総合的な学習」のねらいは、そのまま国語科主題単元のねらいでもある。つまり、現状において「今何が問題か」をとらえ、「なぜ、そのことが問題なのか」「どのように問題か」という原因・理由を解明し、「どうすべきなのか」という今後のあり方を考える、という一連の学習過程は、両者に本質的な違いはないといえよう。このことは、前章に於いて既に明らかにした。

2. 両者間の相違について

一方、両者の違いを指摘するのは、難しい。なぜなら「総合的な学習」でなくてはならないものが明確に存在し得ないからである。

「高等学校学習指導要領解説 総則編」には、「総合的な学習の時間」で身に付けた資質や能力、態度等は「各教科・科目および特別活動においても、それぞれの特質等に応じその育成を目指すもの」とあり、「総合的な学習の時間」のみで達成されるものを挙げていない。

また、社会や理科などの特定の教科と結びついたテーマである場合、その教科学習での知識理解を必要とするが、しかしそれは、国語科主題単元で設定するテーマが特定の教科と結びついた場合と同様であり、両者に違いは見られない。

IV. 総合的な学習における単元・カリキュラム編成の構想

1. 教科の特性

(1) 国語科の特性

これまでの「総合的な学習」における実践は、総花的であることを明らかにした。その原因は、「核」として据える教科が明確でないままに、それぞれの教科で可能な「活動」をテーマに関連させて、「付け加えて広げる」といったカリキュラムの作り方をした点にある。

本稿において、国語という教科を「核」にしたカリキュラムを提案するにあたり、他教科と比べた場合の国語科の教科特性を明らかにしておきたい。

たとえば、「国際化」のテーマを国語科で扱う場合、多くは論説・評論文教材になるが、教材には何らかの「問題提起」をする筆者の立場がある。教材の中で示される根拠の妥当性への検討を通して、「問題提起」されたものの妥当性や価値を吟味することが学習内容となる。

もちろん、教材文中、問題の背景がすべて説明されているわけでもないし、説明不足である場合もある。また、専門用語の知識理解が必要な場合もある。教材外の資料を持ち込む必要が生じて、しかしそれは教材としての不備を意味するものではない。

そもそも国語科における学習は、体系だった知識の伝授を目的としたものではないのである。最終的な学習目標は筆者の「意見」への同意ではなく、自分の意見を構築することにある。

つまり、国語科の教科学習の特性として、教材そのものを吟味する過程を含むことが挙げられよう。

なお、国語科では「読む」「書く」「聞く・話す」の3領域を学習内容として扱うが、それらの領域を組み合わせた総合単元において、特に「総合的な学習」との類似が見られる。たとえば、平成8年検定済みの光村図書「中学校国語3」では、「未来に向かって」という最後の単元は、単元目標に「人間や社会に考えを巡らし、自分の生き方を展望する」とあって、「表7」のような教材が配置されている。また、教科書の最初に置かれた「学習の主な内容」には、この単元だけ「表現」と「理解」の枠を取り払った学習目標が掲げられている。

表7

教材①…「未来に向かって」(随筆) 教材②…「温かいスープ」(随筆) 教材③…「私を束ねないで」(詩)

教材④…「三つのイメージ」(詩)

<学習目標>

- 1 これまでに触れた作品や自分の体験と重ねて、読み取ったことを話し合う
- 2 テーマを決めて、読み取ったことについて発表し合う
- 3 課題を決めて、自分の考えを文章にまとめる

総合単元における「調べ学習」「話し合い」「発表」「レポート作成」等、学習活動自体が「総合的な学習」と変わらないことを確認しておきたい。

(2) 他教科の特性

「国際化」に関連の深い教科は、公民科であろう。それは政治、経済、文化について取り上げることになるからである。

実際、学習指導要領で、科目「現代社会」で扱う内容の「(2)現代の社会と人間としての在り方生き方」の項「ア 現代の社会生活と青年」には、「大衆化、少子高齢化、高度情報化、国際化など現代社会の特質と社会生活の変化について理解させる」と明記されている。

では、公民科で「国際化」を扱う場合と国語科で扱う場合とでは、何がどのように違ってくるのだろうか。

公民科で扱う場合、教科書を用いるであろうが、その教科書の記述はある特定の立場に立って「国際化」を解説したものである。こういった現象を指し、こういった背景があり、こういった問題が生じているのか、といった概略はつかみやすくなっているが、そこでの学習は往々にして「解説」を理解することが求められ、「その解説で妥当なのかどうか」を考える視点は求められない。

このことは「公民科」という教科及び「国際化」というテーマに特定されることではない。国語科の論説・評論教材で扱う内容には、その他理科に関するものも家庭科に関するものも存在するが、それぞれの教科では、教科書での解説の理解を求めるのみで、それに対する自分の意見は求められていない。以上のことより、国語科以外の教科では、それぞれの体系だった知識の伝授を何より目的としていると考えてよいだろう。

2. 国語科を「核」としたカリキュラム

—「国際化」を例に—

では、「総花的」にならない、国語科を「核」としたカリキュラムとはどのようなものであろうか。「国際化」をテーマに考えてみたい。なお、ここに掲げた単元中の教材に関しては、引き続き検討の余地はあるが、テーマに対して異なる「切り口」を設定し、さらにその「切り口」の統合を目指すための一試案として提示しておく。

(1) 単元設定の趣旨

「国際化」と聞くと、人の交流・物の流通がすぐさま思い浮かぶが、それに伴う文化の面では「内なる国際化」という問題も生じている。日本人は明治維新で西欧の経済・文化の影響を、第二次世界大戦後はアメリカ経済・文化の影響を大きく受けた。それら欧米に対する劣等感は、同じアジアに対する裏返しの優越感や蔑視につながっている。卑屈なまでの欧米追従は、最近だけに見られる姿ではない。

自国の繁栄のみを願うようなあり方は自滅にしかつながらないが、そういった片寄った「ナショナリズム」ではなく、「共存を目指した上で自国の繁栄を追求する」といった当たり前のあり方を、日本も追求すべきではないだろうか。追従することではなく、独立国家として自国の判断を示していくことが、国際社会においても尊敬を受ける存在となる。それが国際社会における地位向上につながるのである。お金をいくら出したか、ではない、「あり方」の問題である。

以上のことから、国家レベルの「グローバリズム」と「ナショナリズム」の関係を考えるために、「経済」「政治」を左右する「文化」の関わりを個人レベルからも考えさせる単元を組みたいと考えた。

「グローバル化」とは、これまで存在した国家の境界を超え、地球単位にものごとを考えていこうとする過程を意味するが、そもそも1970年代に地球環境が人類的課題だという意識から生まれた言葉であった。しかし、東西陣営冷戦の終結を迎え、1990年代には「経済のグローバル化」が強調されるようになった。しかも、経済のグローバル化が「アメリカン・スタンダード」につながりやすい結果となったため、「グローバリズム」という言葉は文脈により、「資本支配の徹底による貧富の拡大」というマイナスイメージと「かけがえのない地球の共同体の一員」としてのプラスイメージの2つの異なった意味を持つようになった。

一方で冷戦終結後、イデオロギーを前にして封じ込まれていた地域や文化の違いが政治問題化し、さまざまな紛争が勃発し、解決を見ないまま21世紀に至っている。

このような世界情勢を把握した上で、共生・共存を創りだしていくためには、「ナショナリズム」と「グローバリズム」をどう関わらせることが望ましいのかを政治・経済と文化を絡めて考え、単に英語が使えることや外国人と交流することに留まるのではない、今後の日本にとっての「国際化」のあり方を模索したい。

(2) 教材一覧

- ①「価値観の流れは真・善・そして美へ」(川勝平太『週間ダイヤモンド』2001年7月14日掲載)

- ②「市場主義に抗して」(佐伯啓思『貨幣・欲望・資本主義』新書館・2000年刊)

- ③「文化は重い」(青木保『異文化理解』岩波新書・2001年刊)

- ④「日本文化の閉鎖性と国際化」(青木保『文化の否定性』(中央公論社・1988年刊)

(3) 教材相互の関係

教材①は、近現代史を振り返って、世界的な価値観の流れを、カントの「真・善・美」の流れになぞらえて捉えたものである。「グローバリズム」は、ここでは社会主義陣営と自由主義陣営のイデオロギーの対立時代(筆者はこれを「善」追求の時期とする)にそれぞれの主義による生産力の上昇によって自然破壊が進み、環境破壊を招いた結果、「美しい地球」を取り戻すために取り組むべき課題として生まれたという。

教材②は現代の世界経済のグローバル化を取り上げ、あたかも確固たる「グローバル・スタンダード」が存在するかのように、各国に経済システムの変革が迫られたことに対して疑問を呈したものである。教材①と教材②での「グローバリズム」の意味がどのように違うかを比較させ、その背後にある、時代による意味内容の変化をつかませたい。

さらに、教材②に指摘される「反グローバル化」の動きから、「ナショナリズム」と「グローバリズム」がどう関わるかが望ましいのかを考えたい。

教材③は、冷戦後に文化による違いが政治化し、紛争を招いたことが指摘される。「政治」「経済」と「文化」三者の関係を考える上で、それぞれ別物として存在しえない時代であるという位置づけを、まず把握させたい。

教材④は、日本人の異文化への対応の仕方の問題点を整理したものである。日本文化の閉鎖性とは、「異文化を異文化として受け取るよりも、同化して自文化にしてしまう」ところにあるという。筆者がいう「多様性を認めた上での共存」「異なるものの共栄」とは、どのようなものか、具体的な「自文化」と「異文化」の関わりで考えたい。さらには、「ナショナリズム」と「グローバリズム」の関わりを考える上で、「政治」「経済」に対して「文化」がどのような位置にあるのかを考えたい。

(4) 学習指導目標

- 1 「グローバリズム」の二面性を時代的背景と共に把握する。
- 2 「政治・経済」「文化」面における「ナショナリズム」と「グローバリズム」とは現在どのような形で現れているかを考える。
- 3 「今後の日本の望ましい国際化のあり方とは何

か」を考える。

(5) 学習指導計画

第1次：出会い，構えづくり

- (1) 「単元のねらい」及び「学習目標」提示

第2次：個々の教材の理解

- (1) 各教材の要旨把握

第3次：教材相互の関連づけ

- (1) 教材①と教材②を比較。
- (2) 教材③と教材④を比較。
- (3) 疑問点を基に学習課題を作る。
- (4) グループ討論及び発表，検討。

第4次：まとめ，拡大

- (1) わかったこと，まだわからないこと，さらに調べたり考えたことなどをレポート作成。

第5次：振り返りと新しい見通し

3. 「総合」の方法の考察

「総合」の方法とは，課題解決型学習を成立させる方法のことである。課題解決過程を含め，その成果を発表するまでの流れを以下に示す。

表 8

<課題設定> テーマ : 問題	<前提的作業> ①課題の分析	概念規定 定義	視座／歴史 キーワード
	<課題解説過程> ②問題の 焦点化	実態把握 問題発掘	→現状分析 →問題の背景
	③問題の 解明	解決方法	ア) 因果関係 イ) 判断—前提 条件 ウ) 判断—(根拠 となる)事例 エ) 比較的考察 オ) 仮説—検証
	④問題の 解決	結 論	
	⑤課題設定， 解決，結果 の振り返り と新しい見通し <成果の報告，発表>	評 価	
	⑥報告の様式・発表の形式		

教材としてふさわしいものとは，「現状分析」「問題の背景」が示されているものである。欲を言えば，さらに「解決の糸口」が示されていれば望ましい。それは「自分なりの解決策」を考える手がかりになるからである。教材によってはその中で「現状分析」も「問題の背景」の分析の記述もされている場合もあるが，ない場合は，それを補うような教材を別に配置しな

ければならない。いずれにせよ，「問題の焦点化」が明確になるように，(ア)～(オ)等の考察の方法が採れるような，効果的な教材配置を考えなければならない。

V. 総合的な学習の展開過程と結果の考察
 一 国語科との関係を中心に

1. 総合的な学習の遂行過程における国語科的学習

総合的な学習では，取り立てての言語能力の育成は行わないが，言語活動は随所で行われることになる。

まず，「単元のねらい」及び「学習目標」を読むことから始まり，資料や教材を読むことが行われる。その他，話し合いをしたり，発表をしたり，発表のための資料を作成したり，資料作成のために調べ学習もする。質問をしたり，それに答えたり，まとめとしてレポートを書いたり，小論文を書いたり，プレゼンテーションをしたり等「読む」「書く」「聞く・話す」のあらゆる言語活動が行われると見てよい。

こういった言語活動は，課題解決に向けての「課題の分析」や「問題の焦点化」，「問題の解明」のために資料を集めたり，資料を吟味したり，といった一連の活動を通して行われるが，それら全てが国語科的学習と言える。

総合的な学習において，テーマから発展させた作品を制作したり，レポートや小論文等にまとめたり，プレゼンテーションを行うなどの「発表の場が与えられる」ことが多い。確かに，発表の場が設けられたりすることで，実際の場面で役立つ技能を身につけることになる。

一連の課題解決過程における課題解決の方法の習得及び，課題解決を通して得られた認識の変容，あるいはその表出が，国語科的学習としても大きな意味を持つものであることを明記しておきたい。

2. 総合的な教科としての国語科の仕組みと課題
 一 国語科再考

「総合的な学習」が創設された理由は，教科学習では，「生きる力」につながっていないという現状を打開するためであった。「生きる力」という言葉は曖昧でとらえにくいですが，学習指導要領から「総合的な学習」で目指している能力を探してみると，問題を解決したり，新しい場面で学んだことの応用力を発揮したりという，「生きて働く力」のことであった。しかし，そもそも，そういった「実際の場面場面で生きて働く力」というものは，教室外で発揮されることでよとされてきたものではなかったか。そして教室での教科学習

は、教室外で発揮されるべき力を育成するためのものではなかっただろうか。

そうしてみると、本来は、力を失って本来の機能を果たしていない教科学習の改善に取り組むべきであった、それをなおざりにして新しい「総合的な学習」を作ったところで、実りは少ないのではないだろうか。現に、取り組まれているカリキュラムを見れば、活動ばかりが目立ち、それによってどれほどの認識力・表現力が高まったのかは定かでない。

本稿で「国語科を核にした単元」を提案したが、しかしそれは、国語科の立場からいえば、国語の教科学習で扱えばよいことであって、わざわざ「総合的な学習」として特設しなければならないことはない。ただし、現代のさまざまな課題に取り組むべき主題単元学習を行うならば、である。

実際は、あまりそういった観点で授業は行われておらず、他教科同様に、授業者の「教材の解説」を受け入れさせて終わっていることが多い。特に高校では、その傾向が顕著である。

国語の教科学習の見直しをしていく視点として、他教科との違い、つまり、総合的な教科としての国語科の役割といったものを考える必要があるのではないだろうか。もちろん、言語能力の育成といった点で、国語科にも他教科同様、系統だった指導が必要な分野が存在する。主題単元学習では、言語能力の系統だった指導はどうするのか、という問題の指摘はあろう。しかし、論者自身は既に、段階を追った言語能力育成をも含めて、主題単元学習のカリキュラムを提案している¹⁹⁾。主題単元学習でも、系統だった言語能力の育成は可能である。

では、国語科の教科学習で主題単元学習に取り組んでいくときに、必要なことはどのようなことであろうか。

まずは、国語科本来の、他教科にない国語科の特性を生かした授業を組み立てようとする意識である。授業者の教材の解説に終わることなく、教材そのものを吟味することや学習者自身の意見を作り出すことを目的とした授業の創設を目指したい。

次に、扱う内容も、「現代の課題」に鋭く切り込んでいけるようなものを設定したい。そのときに問題となるのは、教材である。現行の教科書教材は、「現代の課題」に鋭く切り込み、その解決策を探るというより、単なる問題提起に終わるものが多い。多少見方が偏っていたとしても、「核」になるような鋭い主張を伴う教材を用意すべきではないだろうか。教材の主張の偏りは、それを学習者に批評させればよいことである。また扱う教材は全て教科書教材にする必要はなく、資料集的扱いにして、独自の年間カリキュラムを組ん

でいくべきではないだろうか、と考える。

まとめ：総合的な学習の未来

教科学習との関係をどのように捉えて「総合的な学習」が設置されたのかを知る手がかりを得るため、高等学校教育課程分科審議会²⁰⁾の議事録を検討した結果、「現代社会」で取り扱うべきとされる「内容」の多くが「総合的な学習」の「横断的・総合的課題」と一致するにもかかわらず、両者の関係について取り上げられていないという事実が明らかになった。

「現代社会」が創設されたのは昭和53年版学習指導要領であり、実施はその4年後であるから、既に20年もの間の実践を重ねていることになる。科目「現代社会」が存在するにもかかわらず、「総合的な学習」が新設されたのは、それが「横断的・総合的」「課題解決的」学習にならなかったためであろう。その理由について、もう少し詳細に調べる必要があるが、おそらくは他の教科・科目同様「知の体系」の伝授に陥ったためではないだろうかと考えられる。

現在行われている「総合的な学習」には、意図的に「体験」を多く組み込むように作られている。それは学習指導要領中の、配慮する事項の一番目に「自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること」という記述があるからである。

このような記述の経緯を考えるに、高等学校教育課程分科審議会の第7回議事録²¹⁾を見ると、「特に『総合的な学習の時間』については座学だけで良しとするものではなく、特に校外で多様な探求活動をするという活動も含めて、その時間を配当することが実際上起きてくるし、またそのことが望ましい」という発言がある。

「総合的な学習」に「座学でない活動を」という発想の背景には、従来の教科学習が「座学」で行われているという認識の元での判断であろう。「座学」とは、授業が授業者によって一方的な講義のみで行われる授業形態を指すと考えられるが、こういった判断には、高校現場での教科内容の改善も授業方法の改善もさほど行われていない実態が反映されている。

しかし、だからといって「校外で多様な探求活動」を行えば問題は解決するのかというと、そうではあるまい。どの段階で、必要不可欠なものとしてどのような体験をさせるのかを考えたカリキュラムの中でこそ体験は生きるが、それはかなり周到に用意されたカリ

キュラムの場合のみである。

多くは体験というと、実際の体験をさせることに終始してしまい、その体験を振り返って考察させることが少ない。あるいは、体験から何かを学んだとしてもそれを言語化しない限り、消えていく。こういった傾向が強いことに論者は危惧を感じている。

「国際化」といえば外国人を教室に連れてきたり、「福祉」といえば介護体験等をさせたり、「情報」といえばパソコンを操作させたりといった、即物的な「学習」のみが先行するのは、余りにも「教育」という営みを浅薄なものにしている。そういった「体験」は、狭い「体験」でもって全てを「わかった気にさせる」という問題も生じさせるのではないだろうか。

高等学校における体験とは、実際の場面での「活動体験」ではなく、ものの見方が変わる、いわば「認識体験」をもっと用意してもいいのではないだろうか。それが教科学習で取り組むべき課題である。

教科学習の見直しという観点からみると、「総合的な学習」が、その契機となることは可能である。国語科以外の、体系だった知識の伝授を主たる目的とする教科に関しては、今ある体系そのものに過不足はないのか見直すきっかけとなる。またその授業方法も見直すことになるのではないかと思われる。

今回、国語科についても他教科同様、国語の教科学習を見直す契機になった。それは、「国語科主題単元学習」の充実を目指す、という方向性である。

【注】

- 1) 『世界』(2002年6月号, 岩波書店) 所収の対談「現場発, 総合学習はこんなに面白い!」での千葉保氏の発言, p.98
- 2) 1) に同じ, p.101
- 3) 渡部淳, 「総合学習に展望はあるか」『世界』(2002年6月号, 岩波書店) p.111
- 4) 山合健一, 「知の空洞化をもたらす安易な『総合』」『論座』(2002年9月号, 朝日新聞社) 所収の読者投稿, p.107

- 5) 『論座』(2002年8月号, 朝日新聞社) 所収の対談「教師の力量を高めるチャンスにしよう」での牧田秀昭氏の発言, p.179
- 6) 中嶋哲彦, 「子どもの『問い』を核にした実践を」『論座』(2002年9月号, 朝日新聞社) p.73
- 7) 『論座』(2002年8月号, 朝日新聞社) 所収の対談「教師の力量を高めるチャンスにしよう」での上野健爾氏の発言, p.177
- 8) 7) に同じ。
- 9) 加藤幸次, 「総合学習が学力を引き出す」『世界』(2002年6月号, 岩波書店) p.122
- 10) 6) に同じ, p.74
- 11) 「高等学校における総合的な学習の時間に関する研究—特色ある学習活動の展開について—」山口県教育委員会の報告書による (<http://www.ysn2.jp/html/yumeakari/no75/presen/o.pdf>)
- 12) 11) に同じ。
- 13) 『横断的・総合的な学習とクロスカリキュラム』(今谷順重編著, 黎明書房, 1997年刊) pp.98-126
- 14) 同上, p.74
- 15) 森美穂, 「高等学校普通科における『相互的な学習の時間』の取組みについて」(2000年度研究調査) 滋賀県総合教育センター, p.9
- 16) 森田信義・葛原昌子, 「高等学校国語科における主題単元の構想」, 広島大学学校教育学部紀要, 第I部, 第20巻, 1998年1月, p.9
- 17) 森田信義・葛原昌子, 「高等学校国語科における主題単元の実践」, 広島大学学校教育学部紀要, 第I部, 第22巻, 2000年, pp.2-4
- 18) 森田信義・葛原昌子, 「高等学校国語科における主題単元の実践IV」, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部(学習開発関連領域), 第51巻, 2002年, p.57
- 19) 17) の論文において提案。
- 20) 「高等学校教育課程分科審議会」の議事録による (<http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/12/kyouiku/gijiroku/003>)
- 21) 同上。