

「国語科単元学習」の可能性

—生きて働く「カリキュラム」を生み出すために—

山元隆春

アメリカの国語教育学者アーサー・アップルビーの提唱する「対話としてのカリキュラム」論 (Applebee, A. N., *Curriculum as Conversation*, The University of Chicago Press, 1996) は、学習を切り開いていくための根本問題を多角的に扱っている。その論の中で彼は次のように言う。

○状況から切り離された知識ではなくて、ある状況のなかで生きて働く知識の獲得を。

○様々なレベルでの相互肥沃化（お互いがお互いを豊かにしていくこと）を促進すること。

○学習者が本気で取り組む最良の経験を創造していくこと。

○個人内の活動と個人間の活動との関連を図ること。

これが、いわゆる「社会的構成主義 (social constructivism)」の立場から為された指摘であることは確かなことであるが、そのような「主義」の問題である以上に、「単元学習」を成立させるために必要な何かを探るものたりえているという点に注目したい。

この夏の研究協議に登壇した三人の報告者の実践報告は、いずれもアップルビーの示した学習の「構成」に関する指摘に響き合うところが少なくなかった。高等学校における「国語科単元学習」の可能性を探るということは、つまるところ、学習を構成し、活性化する条件を明るみに出す営みなのである。

一 学習者にとって「最良の経験」としての読みを創造すること

金子直樹氏の報告は、古典作品に対して学習者が生み出した反応に焦点を当てた実践報告であった。金子氏の学習実践において重要なのは、学習者が古典作品との対話の末に生み出した「読み」の進展・展開をいざなっていくという姿勢に貫かれているということである。これはかつて荒木繁氏の実践報告を出発点とし、日本文学協会国語教育部会で論議された「問題意識喚起の文学教

育」論争の中心課題ともなることである。それは、学習者側の古典作品との対話を学習指導の中心にするという方向性である。

もちろん、学習指導を進めるにあたって金子氏自身の内に抱かれた各々の作品に対する見方が、学習の方向性を決定する重い条件になっていることは確かなことである。が、その見方を大切にしながらもなお、学習者にとつての「最良の経験」として教室での古典作品の読みが営まれることを金子氏が目指していることが伝わってくる。金子氏の報告資料の末尾「II よりよい単元構成のために」には次のような諸点が記されている。

(1) 教材の選定、配列の工夫

— 指導者の好みによる恣意と、学習目標に照らしての必然とのかね合い

(中略) 山元

(2) まとめの作業の工夫

— 読解と表現を結びつけるための作業の明確化、意識化

(3) 授業形態の工夫

— 学習活動の個別化によって生じる深まり・拡がり、水準化・統合とのかね合い

(4) 授業のねらい、学習指導の工夫

このうち(1)から(3)の「—」以降に記されていることがここでは重要である。すなわち、(1)では教師側の意図と、学習者側の学習目標との関係が問われ、そのなかで学習する上での必然性を持たせた教材の「選定、配列」の必要性が問われている。(2)では古典作品を理解することと、それをもとにして表現活

動を営んでいく上で、なぜそのような活動や作業を営まなければならないかということについての学習者側の意識を明確なものにしていくことの必要性が問われている。また、(3)では、学習者の個人内で営まれる学習の深化・拡充が、個人間での相互作用と交流のなかでどのように実現されるのかということに対する問いかけが見られる。

このように、金子氏の報告は、古典作品を読むという行為が、学習者にとつて「最良の経験」になるために「単元学習」が果たす重要性を示すものであった。

二 人間としての発達の中での国語学力の発達

中島元昭氏の報告は、「人間的発達の総体の中で国語学力を発達させるため」に国語科単元学習が必要であるとする立場から、国語単元学習成立のための諸条件を考察したものである。中島氏は当日の発表のなかで、「総合単元学習」を成立させるための「留意点」として次の四点を掲げている。

ア 単元の学習課題が学習者の「やりたいこと」になっているか。

イ 必要な情報(たとえば、新聞・雑誌・図書など)が、必要なだけ準備できるか。

ウ 学習活動をすすめるのに必要な基礎的学力が育っているか。(たとえば、話し合いの能力や発表の能力など)

エ 総合単元学習を指導できるだけの力量を教師が備えているか。(たとえば、使用する資料のすべてに目が通していること)

オ 学習者に応じた個別指導ができるか。

学習者の側の「やりたいこと」を中心に据えなければ、学習を展開するにあたっての動機づけが著しく弱いものになってしまう。それではどのような学習を進めていこうとしても、その人の力を伸ばす学習には結びつかない。そうでなければ、学習者の能動的な姿勢を生み出すことはできない。このような問題意識が中島氏のなかにはある。中島氏の場合、この五つの「留意点」を導き出す根底にあるのが、当日の報告資料の冒頭に掲げられた「人間の発達の総体の中で国語の学力の発達をはかっていく」ための「原則」である。

ア 言語による理解や表現活動を、認識活動と一体のものとして学習させる。

イ 学習活動の中には、「言語によるコミュニケーションの過程」が組み込まれていなければならない。

ウ 国語の教育課程は、言語それ自体を認識の対象として学習（言語学習）と言語を用いて行う言語活動の学習とが、相互に作用し合うように編成されていなければならない。

エ 言語活動の指導の中心は、「話し方・聞き方・書き方・読み方」といった方法に関する「知識」を与えることやむき出しの「技能の訓練」をすることではなく、そのような方法や技能が必要となる場面を指導者が提供することによって、実際に「言語活動をさせ、その言語活動の中でそのような方法や技能を使用させる」ことになる。指導者のなすべき重要なことは、そういう「場」を用意することである。

中島氏の「原則」は、あくまでも人と人とが出会う「場」のなかで、「言語」に関する生きて働く知識を学習者のものにしていくことに焦点を当てたものである。そして、「知識」が学習者の内部に必然性を伴った生きたものとなることをめざした学習として「総合単元学習」が必要になるというのである。

三 〈ことばの力〉の体系の把握と重層的な単元学習の構想

片桐啓恵氏の研究報告は、氏自身のこれまでの授業実践に基づきながら、「単元学習」の原理を的確に集約したものであった。当日の資料の一枚目には、次のように「単元学習」成立の七つの条件が掲げられていた。

- 1、単元学習の必要条件是、言語活動が明確な目標のもとに設定されていること。
- 2、主題単元に必要なのは、大きな抽象的なテーマではなく、独自の切り込み口（キーワードの設定）。
- 3、言語活動とテーマを設定したら、それが実現できる教材を集める。
- 4、単元学習は単発では本来の機能を果たさない。↓「重層的単元学習構想」の必要性。
- 5、単元学習はマニュアル化ができない。その代わりに、情報交換の場づくり（現場サークルなど）が必要。
- 6、教師自身が多様な言語活動を体験していなければ、単元学習はイメージできない。

7、教室の中だけにおさまらない生徒たち一人一人の《ことばの力》の育ち方を、さりげなく見守り続けることが、教室での単元学習実践に還ってくる。

これらはいずれも「単元学習」を成立させるための大切な条件である。「単元学習」を全うするために私たちが何を為さなければならぬのかということが、実的に確に捉えられている。

とくに右の「4」ないし「7」に関わって、片桐氏は「単元学習」においてどのように学習者の《ことばの力》を育てていくのかということ重要な課題として取り上げている。この《ことばの力》の問題に関わって、片桐氏は「《ことばの力》の積み上げは、螺旋状的かつ網の目的」であると述べ、「重層的単元学習構想」の必要性を強調する。協議会当日の報告資料に詳述されているように、片桐氏は、「《ことばの力》の体系」のモデルを構築しながら、「《ことばの力》を育てる学習構想を具体化し、その重要性を明確にした。

四 「国語科単元学習」の可能性

今回の協議会における三者の報告は、いずれも「国語科単元学習の可能性」を考えていくための重要な論点を提出するものであった。

まず、三者ともに、「学習者」の内部で、あるいは「学習者」の間で営まれる何か、を見つめていこうとする姿勢を保つことを重要なこととして捉えている。これは、どのような形態をとるも

のであれ、学習を成立させるための必須の条件であるが、とりわけ「国語科単元学習」という方法をとる場合に重要な問題として浮かび上がってくる。というのも、「国語科単元学習」が学習者の側に何らかの「総合化」を求める営みだからである。「単元学習」と呼ばれるものなかでめざされる「総合」とは、けっして教材（学習材）の配列・選択上の総合ではない。あくまでも学習者の内であるいは間で営まれる総合のあり方がそこでは常に問われることになる。もちろん、そのような学習者側の「総合」のあり方は一様ではない。教師の側が想定する総合のあり方と、学習者側が実際に営む総合のあり方は多くの場合食い違う。それは、教師の側のアイデンティティ・テーマと学習者各々が抱くアイデンティティ・テーマが異なるためであるし、また学習者側の総合する力の違いによるものであるとも考えられる。それならば、学習者側の総合に至るすじみちをどのように見据えて、価値づけていくのかということが「国語科単元学習」の成果を左右することになると言えるのではなからうか。

第二に、三人の報告者が共通して取り上げていた問題に、「教師の力量」の問題がある。金子氏が指導の「工夫」として掲げていた諸点、中島氏が総合単元学習成立の条件の一つとして取り上げていた「指導できるだけの力量」を教師の側がそなえているかどうかの問題、片桐氏の言う「情報交換の場づくり」及び「教師のためのワークショップ」の必要性の問題、などである。もちろん、「力量」がなければ「国語科単元学習」はできない、などと言ってみても、この際あまり意味のないことであらう。そのこと

を自覚した上で、なおこの学習方法に「可能性」を見いだそうとするのであれば、「力量」を形成していく要因は何かということ
を分析していく必要がある。三人の報告者の報告はいずれも豊かな実践を背景にしており、その点でこの協議会自体が、「国語科
単元学習」の姿を描き、その「可能性」を求めるための恰好の
「ワークショップ」であったことは確かである。おそらく、参会
者の各自が自らの「国語科単元学習」成立のための思いをそれぞ
れに描いたことであろう。再び、学会の席上であるいは他の場所
でその成果が報告されることであろう。「教師の力量」という問
題は、実はそのようにして考えていく性格のものであるように思
われてならない。もしも「力量」を教師個人の問題としてしまえ
ば、あるいは限界につきあたるといふことがあるかもしれないし、
中島氏が報告の中で「単元学習の短所」として論じているように、
荷が重すぎてこのようなことはできない、という思いが生じるこ
とすらあろう。しかし、「教師の力量」には、各々の実践を交換
し、それについて考え、自ら実践し、再び交換し合い……という
サイクルのなかで各自のものとなっていく部分も少なくないので
はないだろうか。むしろそのことの重要性を、三人の報告は教える。
片桐氏が「へことばの力」の体系」として、金子氏が「学習活
動の個別化によって生じる深まり・拡がり」と、水準化・統合との
かね合い」として、中島氏が「人間的発達の総体の中で国語の学
力の発達をはか」ることとしてそれぞれに述べていたことは、
「国語科単元学習」が必要となる根拠としてもっとも大切なこと
である。総合していくなかで個人の能力が伸び、集団における交

流のなかで個人の能力が深まり広がっていくということ、
三人の報告者は各自の「国語科単元学習」実践の営みのなかで求
め、あるいは実感してきたのではないだろうか。片桐氏の言葉を
借りると、「重層的」に展開される学習の中でのいかなる「ことば
の力」をどのように学習者のものとしていくのかということを見
極めていくことが重要なのである。学習者のことばの力がこれま
でどのように形成されてきたのか、現在はどうであるか、これか
らどのように形作っていけばよいのか、という見通しなりヴィジ
ョンなりを抱きながら構想されるものが単元学習であるなら、それ
はことばをとおして人を育てる学習ということと同義であろう。
単元学習がユートピアを招くものであるわけではない。しかし、
学習者の「学ぼう」とする志を核にして、ことばの文化と対話・
対決させながら、学習が展開され、学習者の手元に自ら築いた成
果が残され続ける限り、「国語科単元学習」は学び手を育て、人
を育てていく「方法」としての「可能性」を開き続ける。

(広島大学)