

# 総合的な学習につながる国語科授業の検討（Ⅰ）

櫻 本 明 美\*

## 1 国語科と「総合的な学習の時間」との関連

### (1) 「ねらい」の照応に着目して

学校が変わろうとしている。この変動期にあって、国語科教育においても、新教育課程で新設が決まった「総合的な学習の時間」との関連に可能性を見出だそうとする実践の試みが、徐々に広がりつつある。教育専門誌でも特集が生まれ、実践レベルでの論議が様々な場で交わされるようになってきた。

周知のとおり、新学習指導要領案（1998年11月）では、「各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実を」めざすという一般方針が示されている。この方針のもとに、新設の「総合的な学習の時間」は次のようなねらいをもって指導を行うものとされた。

- (1) 自ら課題を見付け、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。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、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て、自己の生き方を考えることができるようにする。

ところで、国語科との関連を捉えようとするとき、このようなねらいは「総合的な学習の時間」の有無にかかわらず、以前からも国語科授業づくりで大切に考えられてきたことに気づく。実際、今、このねらいに照らして自分たちの実践を振り

返り、「国語科の授業改善に学校ぐるみで取り組んできたけれど、工夫に工夫を重ねていくと、自ずと総合的な学習になってきた」という教師のことばも、間々聞かれる。

学習指導要領案に例示されている学習課題にしても、「国際理解、情報、環境、福祉・健康」などに関わる話題は、国語科の教科書教材にも取り上げられていて、それらの問題を自分自身の生活につなげて考え認識を深めることを単元の価値目標にすえていることが少なくない。また、「児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題」などは、子どもの日常生活を基盤にした課題設定の大切さを意味していると受けとめられる。

そこで、例を作文指導にとってこれまでの国語科をふりかえてみると、多くの先人が同様のねらいをもって実践に実践を重ねてきたことに思い至る。たとえば、「生活構成の綴り方教育」を提言した滑川道夫氏は、すでに1952年4月の時点で、「生活文は、なぜかかせなければならないか」と題する論文<sup>1)</sup>を『作文と教育』に発表し、そこで次のように述べている。

子どもの日常の生活経験を土台にして教育が営まれるべきであることは、文部省の指示をまたなくても、基底的な常識になった。してみれば、作文の指導も当然その原理に包括される。そういう土台と無関係に、文表現の能力ばかりでなく、あらゆる生活力となる能力が養われるはずがないことも常識の一つになったのである。

氏は、このように「基底的な常識」が「往々視野から逸脱する現象が、さまざまな面にあらわれている」から、この常識を改めて確認してかから

\* 本学助教授

なければならないという。また、言葉のコミュニケーション機能に着目して、西尾実氏は<sup>2)</sup>、

われわれの社会生活を営むうえに必要な、あらゆる文章を書き、われわれの、言語を媒介として、あらゆる文化を創造し発展させる文章を書くことのできる、基礎能力としての「書くこと」の学習でなくてはならない。だから、われわれが、いま取り組んでいる作文は、各個人における社会意識の発達にともなった「書く力」を伸ばすことである。

とし、さらに具体的な学習活動にまで言及して次のように論を続けている。

小学校でも、中学校でも、彼ら自身の社会生活の必要と、学習生活の要求に応じた「記録」や「報告」を書くことの学習が、当然な作文の一領域でなくてはならない。

これらに代表されるような、個々の生きかたに密着し社会生活の必要に応じる作文教育の考え方は、今日の実践にも生かされ続けているものである。

## (2) 検討を要する問題

このような捉え方をする限りにおいて、国語科と総合的な学習とのかかわりについては、これまでの国語科教育の延長線上に「総合的な学習の時間」を位置づければよいという、時間の運用上の問題と考えればよいことになる。しかし、今日提起されている国語科教育の課題に応えようとすれば、当然のことながら時間の問題に短絡させてしまうわけにはいかない。もっとこの機会を積極的に受けとめ、「総合的な学習」をこれからの国語科教育の問題として、その解決の方途を探っていく必要がある。

この認識のもとに、授業を構想し実践につなげようと試行を重ねているのが現状ではないだろうか。ただ、目にするのできた限りにおいてではあるが、

○1教科の学習を中核にすえる単元構成は「総合的な学習」の考えと矛盾しないのか

○これまでの国語科教育の何を継承し、どこを改

めるべきなのか

などのこたえが不明瞭なままで実践を試みているものが少なくない。2点目については、時に、意識の外においてしまって、アイデアのおもしろさや活動の目新しさに依存し、学習への興味づけにとどまりかねない。

現状に、さらに広がりや奥行きを求めるとすれば、上記2点について検討し、「ことばの学習」を基軸にすえる国語科に「総合的な学習」がどう位置づけられるのかを見定める必要がある。

(なお、以下の論述では「総合的な学習の時間」の考え方をふまえた学習という意味で「総合的な学習」ということばを用いる。ただし、煩を避けるため、特に必要のない限り「」をつけなくて表記する。)

## 2 国語科を中核にすえた単元構成の意義

まず、一点目の問題、

○1教科の学習を中核にすえた単元構成は「総合的な学習」の考えと矛盾しないのかについて検討する。

総合的な学習は、教科ではなく教科以外の教育活動として計画するものであって、1教科内の学習はこれに相当しないのではないか。そう考える向きもある。確かに「総合的な学習の時間」の活動としては、新学習指導要領案の「『総則』第3 総合的な学習の時間」に、

各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。

と規定されていて、「横断的・総合的な学習」という点に注目した場合は、その見方が成り立つ。しかし、そのように限定してかかるよりは、もっと広がりやを求めるようにという意味にとらえる方が、子どもの意識を大切にする学習計画が立てやすい。

また、その配慮事項の中には、「発表や討論」

「問題解決的な学習」「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態」「地域の教材や学習環境の積極的な活用」などとあり、これらの事項は、これからの国語科でも十分な配慮が求められていることである。

この点について、田近洵一氏は「知の総合化」の課題に応える国語科の総合的な学習という視点に立ち、次のように述べている。<sup>3)</sup>

「知の総合化」の本質は、問題の発見・課題の設定から出発し、解決すべき課題を分析して多角的な視点を設定する。そしてそれぞれの視点から課題を追究し、それを関係づけ総合して課題を解決するとともに、そこで得た知見を一つの情報にまとめることで明確化していく—そのような分析から総合へのプロセスにある。

とし、

国語科で言うと、問題の発見、課題の設定から、多角的な追究を経て、まとまった知見を形成（まとまった情報を構成・発信）していくまでの活動を「言語の学習」として組織するなら、それは国語学習としての「知の総合化」となる—私は、そのような、言語学習として価値ある「国語の総合学習」を実践的に開拓していくべきだと考えているのである。と、国語科の時間を総合的な学習として再編成することの必要性和有効性に言及している。

氏の発言に沿う学習では、「国語学習としての『知の総合化』」をめざすわけであるから「縦断的」な単元となる。つまり、

A 国語科の各領域・言語事項をつなげる場合である。これはこれで総合的な学習の在り方の一つの形とみることができるのではないだろうか。

また、国語科が「横断的・総合的学習」の中核的役割を果たすという見方もある。それは、

B 国語科を他教科・領域等につなげる場合

C 国語科を家庭や地域につなげる場合

などを想定したとき、国語科の学習指導が充実してこそ「横断的・総合的学習」のねらいも達成されるということである。B・Cに簡単な説明を加

えるとすれば、Bの場合は、教育課程審議会の答申（平成10年7月29日）にある「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」に着目したものである。この中にある「各教科」の一つとしての国語科に単元の基軸をすえる。Cの場合は、新学習指導要領案（1998.11）にある活動例から発想すれば、たとえば「自然体験やボランティアなどの社会体験」「ものづくりや生産活動など体験的な学習」をめぐって「発表や討論」をすることがこれに当たる。また、そのような活動を通じて家庭や地域の人々とのコミュニケーションを図り、問題解決的な学習が展開できる。

要するに、国語科を中核にすえた総合的な学習は、分けても問題解決に向けての情報収集・選択・活用能力、言語表現力などを存分に発揮し伸ばす場となり得るということである。従来の教科枠としての国語科で総合的な学習をつくっていくことは、これからの国語科の授業改善に多くの可能性を秘めている。

### 3 「総合的な学習」と重なりをもつ学習の要件

国語科と総合的な学習との重なりを見てきた。一方で、「総合的な学習」と銘打つ限り、その原理・原則は踏まえておかなければならない。

ここでは、次の三つの事柄に焦点化して述べる。

- (1) 課題設定に関すること
  - (2) 学習活動に関すること
  - (3) 「学びの旅」の継続

#### (1) 課題設定に関すること

まず、その解決や探究活動に値する学習の課題設定はどうあるべきなのだろうか。

周知のとおり、学習指導要領案には、総合的な学習の時間の課題が例示されている。すなわち、「国際理解、情報、環境、福祉・健康、児童の興

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」とある。これらはあくまでも例示であるが，このように示されたために，指導者の意識はとりわけ「国際理解，情報，環境，福祉・健康」の四点に向けられるものと予想する。実際，東京書籍がアンケートを実施し，その結果をまとめた冊子『現場調査のまとめ』<sup>4)</sup>によると，小学校の場合，総合的な学習の時間配分を考えるうえで先の四つの課題以外のものも含めている教師が77名中8名で，約1割にとどまっている。しかし，この傾向をそのままよしとするわけにはいかない。なぜなら，課題の例だけを見ても「児童の興味・関心に基づく課題，地域や学校の特色に応じた課題」なども並列的に掲げられていて，「なんでもあり」のように受け取れないわけではない。

この点について，加藤幸次氏は「総合的な学習とは本来なんなのか，あるいは，なんであるべきか」という検討のないまま，なかば，勝手気ままに総合的な学習が考えられ，実践に移されている感じである。<sup>5)</sup>と現状を厳しく批判している。そして，「子どもたちの生活・経験に根ざしたところで総合的な学習は構成されるべきである。」と結論づけている。

要は，「なんでもあり」ではないはずで，子どもの興味・関心を「日常生活」「地域生活」「社会生活」の中から見だし，子どもの側からの問題として追究の場を組織することが必須条件だという考えである。したがって，国際理解以下の四つの課題にとらわれない。

具体的な計画立案の拠り所としては，この程度の柔軟性をもった条件の共通理解が望ましいと考える。

## (2) 学習活動に関すること

総合的な学習では，「体験的な学習」を積極的に取り入れることが強調されている。これは，子どもたちが主体的に学習活動に取り組むプロセスを重視するという考えからである。また，実際に自然や人と積極的にかかわっていく中で，そこから触発される「気づき」を自分たちの新たな問題

として追究し学ぶ。そのことが学び方やものの見方・考え方を形成していくことになる。

したがって，ただ体験的な活動だけで終わらせるのではない。体験を通して実感し納得に至ってこそ「身についた力」の蓄積を可能にする。安彦忠彦氏は，総合的な学習の独自性を明確にするうえで，やはり「体験的活動」に着目する一人であるが，氏は，

小学校の中学年まではともかく，高学年から上の「総合的な学習」は，ただの体験的活動で終始することなく，理論的世界との往復運動を必ず含ませることが必要である。<sup>6)</sup>

とし，「低次の総合」と「高次の総合」を区別したうえで，体験的活動に総合的な学習の独自性を見ている。

## (3) 「学びの旅」の継続

これまでの教科書中心の学習指導では，教科書の単元配列にしたがって学習活動が進められることが多かった。しかし，総合的な学習の考え方を組み入れた場合は，子どもの側の問題意識が学習活動を生み出していく。それゆえ，一つの単元が組まれたとしても，その学習がそれで終結するとは限らない。むしろ，その学習が次の問題意識を生み出し，子どもは，あらたな学びの一步を見定めることになる。一つの課題選択が，いわば「学びの旅」の出発点になる。

このような学びは，教師主導から学習者主体の問題解決学習への転換を図るうえで，是非，念頭におかなければならない。

## 4 先行研究・実践の継承と改善に向けて

—大村はま「私の国語単元学習」の場合—

国語科の学習を中核にすえる単元構成は，先に明らかにした「総合的な学習」の諸要件を視野に入れて構想する。その具体化を図るにあたっては，「これまでの国語科」と「これからの国語科」に通じる不易の面を見定め，先人の実践研究の集積に学ぶ姿勢で臨みたい。

そこで、総合的な学習に向けることを前提にしたとき、これまでの国語科教育の何を継承し、どこを改めるべきなのかという問題意識の下に論を進める。

(1) 具体化の拠り所を得るために

これまでの検討結果から、次の要件を満たしている国語科の授業は、総合的な学習の授業づくりにおける一つの具体像とみることができる。

- a 学習課題は子どもの「日常生活」「地域生活」「社会生活」の中からのものであること
- b 人や自然などと積極的にかかわるプロセスを大切にし体験的活動を取り入れること
- c 「学びの継続」が期待できること

さらに、a～cと相まって、学習課題追究に伴い、その活動の要としての言語活動、すなわち「調べる」・「整理する」・「話し合う」・「交流する」・「まとめる」・「発表する」・「聞く」などが展開される。これらの活動に際して求められる言語能力としての、

- ・情報収集力
  - ・情報選択力
  - ・文章などにまとめる力
  - ・発表や討論などの力
- （\*一括してd 言語能力の育成 とする）

などの育成に重点をおくことによって、「活動はしたけれど、言語能力の向上にはつながらないのではないか」という不安を払拭する学習指導が期待できる。そこで、上記□□□□枠内のような言語能力の育成を要件dとする。

この確認のもとに国語科教育を考えると、はじめに記した「国語科の授業で工夫に工夫を重ねていくと、自ずと新しい総合的な学習で言われているような方向の授業になってきた」ということばが改めて大きな意味をもってくる。

つまり、これまでの実践・研究の中で提言されてきた論の中に、改めて見直し継承すべきものが

あるのではないかということである。

そこで、上記の考えの具体化に歩を進めるために、先人の論を繙いてみることで、これからの実践に有効な拠り所を得ることができるのではないかと考える。

その試みとして、ここでは、大村はま「私の国語単元学習」<sup>7)</sup>を取り上げる。これをまず取り上げようと考えたのは、総合的な学習の全体的なイメージが、これまでの国語科で言えば大村はま氏の単元学習に最も近いのではないかと考えたからである。

(2) 大村はま「私の国語単元学習」に学ぶこと

大村はま氏の業績については、すでに『大村はま国語教室』1～15巻が出版されていて、ここに改めて述べるまでもないであろう。

多くの論述の中から「私の国語単元学習」を取り上げるのは、題目どおり単元学習に関する考え方が詳述されているからである。論の末尾に、

これは、昭和五十二年七月十五日東京教育大学で行われた月例会での講演をもとに構成したものです。

とある。講演とはいえ、単に文字化しただけでなく内容のまとまりごとに小見出しがつけられている。次の通りである。

- ☆ 単元学習の出発
  - 単元学習と教師の姿勢
  - 単元学習と教師の実力
- ☆ 単元学習における教材
  - 師弟共に学ぶ単元学習
  - 単元学習における評価
  - 単元学習のめざすもの
- ☆ 単元学習における教師の工夫
- ☆ 個人指導の機会
- ☆ グループ編成の留意点
- ☆ 単元学習実践の回顧

先に示した「国語科を中核にすえる総合的な学習」としての要件に照らして、☆印を付けた項の論述内容を中心に見ていくことにする。

実践につなげていく拠り所を得るために、次の5点に着目する。

- ① 「単元学習実践の回顧」にみる教育観
- ② 「生活からの出発」ということ
- ③ 「教材」からではなく「問題」からの発想
- ④ 単元学習とは一点ばりをしないこと
- ⑤ 学習形態の側面から

① 「単元学習実践の回顧」にみる教育観

総合的な学習は、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育むことをめざすという趣旨の実現に極めて重要な役割を担うものとして提示された。

一方、大村氏は、ご自身のこれまでの実践をふり返って、「単元学習というのは、苦勞だけかもしれないかもしれませんが、なんともいえない味があると思いますか、やってくる間に困難はありましたけれど、こういうことはやめてもとのようにやってみようかなどという気持ちには一回もなかったことはありません」と、言い切っている。

それは、単元学習の実践を重ねてきて、子どもの「生きる力」にプラスになるという実感が得られたからこそなのではないだろうか。このことを裏付けるのが、次の論述である。

もとの方法で、子どもを退屈させながら、叱りながらやることよものも、冒険だったけれども、そうでない方法、単元学習の卵みみたいな方法でやったことが、子どもたちにも、やっぱり、将来に対して何ものかを築こうとするような、そういうものを得させたんではないかと思うのです。 …中略… 教師が次の時代をみこして自分なりにつかんだ将来のイメージをもって、それに役だつ人間の国語能力を目指して、私の場合は、同じ教材を使わず、工夫して向かっていく。こういうことは、たとえ、かなりの失敗があったにしても、子どものほんとうの生きる力ということから言えば、プラスなんじゃないかと思うことがあります。 (下線は引用者。以下同様。)

上記のことから、大村氏の単元学習は、すでにこれからにも通じる教育観のもとに実践されていたことが確かめられた。

② 「生活からの出発」ということ

氏の単元学習は、戦後の混乱した状況の中学校でスタートした。「声もとどかない、何も教材もない」ところから、なんとかして子どもを学習に引きつけようと工夫し、氏の創意によって生み出されたものである。そこには、モデルがあったわけではない。そして、先の教育観から、「生活からの出発」という方向が見いだされた。この点に関しては、次のように述べられている。

単元学習がなぜ生活から出発しなければならぬかという、子ども達が勉強していくのに生活に密着していないと、子どもを引きつけることはできません。生活の実態・生活の中から取材した、そういう単元学習の展開のなかで学び得たものが、あまり手数を経ないでその人の実力になると思うのです。

…中略…

生活の中で勉強したことはそのまますらっと、その人の、庶民の生きていくことばの力になっていくのではないかと思います。

大村氏の単元学習は、はじめに「単元学習」というがあって、そこから発想したものではなかったという。「簡単に言うために、ことばとして使いやすいので」使っただけで、「そういう名前呼びたいと思ったことは別にありません」と述べている。その学習指導は、「生きていくことばの力」の育成をめざして、「生活に密着させる」ということを基軸にしたものである。これは、総合的な学習の要件 a, d に重なっている。

③ 「教材」からではなく「問題」からの発想

単元学習における場合は、教材から出発したようになっていても、子どもの問題から出発する中にその教材を資料として改めて位置づけられる。なぜなら、氏の考えでは、「材料が先に決まっているんじゃないかと、ひとつの目あてっていか、やること、問題、それが先に決まっているということ」だからである。これは、やはり要件 a に重

なる考え方である。

氏のことばによって少し説明を加える。

なんとかいう文章がある。これをどうしようか、単元学習を使ってどうやろうか、こういう発想は単元学習への道程としてはありうるけれど、単元学習そのものではないってことをしっかり自覚していないとやっていけないではないかと思うんです。

この教材に関する見方は、まさに総合的な学習における場合と合致する。

ここで、私たちは、氏の単元学習が教材を前提としてそれを生活的に扱うという発想によるものとは区別すべきものであることを銘記しておく必要がある。

「教材」の意味を手元の辞典（『日本語大辞典』講談社）で確かめると、「教授・学習用の材料」と記されている。また、たとえば生野金三氏は、

教材は、ある内容を教えるための材料である。それは、学習者にとっては、ある世界を認識する媒介物であるといつてよい。つまり、教材は目的的教育の営みにおいて、ある学習活動を成立させる媒材である。<sup>8)</sup>

と説明している。どちらかといえば、指導者の側の意図が先行し準備されたものという意味合いが強い。しかし、大村氏の単元学習や総合的な学習においては、「はじめに教材ありき」ではないのである。この点を大切に考えると、子どもの問題から発想する単元構想のもとに用意される媒材は「教材」よりは「学習材」という語を用いる方が適当かもしれない。

因みに、子どもの日常生活そのものであるが、それゆえ見過ごされやすい「時季性、地域性」に着目し、国語科教育に「歳時記的方法・風土記的方法」を提唱する中渕正堯氏は、国語科学習材を次のように定義している。<sup>9)</sup>

「国語科学習材」というとき、言語そのものの知識や体系、あるいはその研究の仕方、話すこと・聞くこと、書くこと、読むことという言語活動そのもの、その活動を具現化させる話題・題材、それにともなう言語による

認識や思考、さらにそれを体制化する態度や習慣などのすべてが、対象となる。

この考えに基づく実践例を大きく括るとすれば、たとえば作文学習を中核に据えた場合「わたしたちの情報探索」「わたしたちの生活の発見」「わたしたちの文化の発信」などとなっていて、子どもの側から学習材が拓かれていくものであることが分かる。このような考え方は、大村氏と軌を一にするものと見てもよいのではないだろうか。

#### ④ 単元学習とは一点ばりをしないこと

国語科を中核にすえる総合的な学習の実践にあたって、その要件を見据えて子どもの実態に沿いながら子どもが主体となる学習を計画するのは、指導者の役割である。この計画で、子ども一人一人がどのような課題を見つけ、どのような学びを実現していこうかということ予測する力が求められる。また、指導者自身が柔軟な見方、考え方をもち「学びの継続」を実践する人でありたい。

総合的な学習に取り組むことになって、「では、どうしたらいいのか、具体的に知りたい」という思いから、マニュアルを求めようとする。そこからは、総合的な学習は生まれにくい。すでにみてきた通り、「創意工夫を生かした教育活動」が望まれているのであり、そこに指導者の主体性を発揮することを考えるべきではないだろうか。

この点について、大村氏は、自らの実践経験を踏まえて次のように述べている。

単元学習を、ただ、この方が生徒が楽しそうだからなどということではやり出すことはできません。

…中略…

自分の子どもたちの様子、さらに社会一般の様子をよく見ながら、何が何を生んでいくかということを鋭く見定め、だめなことに対しては潔く他の方法を工夫する。そういう姿勢がないと単元学習をやることはできないと思います。

さらに、言葉を換えて、次のようにも言う。従来の、漢字のベタ書きという方法を、最初

から頭に入れていてあれはいつやるのか、それから、段落わけはいつやるのか、などと自分の頭の方はちっとも切り換えなくて、そのことはもう金科玉条として持っている。そういう、何だか固まってしまった考え方になりますと、単元学習はやれないんじゃないか。

大村氏は、子どもに単元の「いつ、何を、どんな方法で」指導するのかということに、マニュアルはないという。単元学習とは「一点張り」をしないことであり、それは「単元学習には生きないと思う」と述べている。

この言葉は、今日、総合的な学習の在り方を模索している私達への警鐘として受けとめられる。

この問題の解決策として、氏は、「私は、自由な気持ちで、私達の先輩たちがやってきたこと、みんながやっていくこと、それをよく見て、その功罪を厳しく見ながら、だめだったならば、それ以外の方法をきつと工夫しようとするだろうと思います。」と述べ、指導者がより広い視野に立つ判断力と創造性を身につけることであるということを示唆している。これは、指導者自らも学び続ける人であることによって実現されるのではないだろうか。

### ⑤ 学習形態の側面から

子どもの側に立つ学習では、課題追究の過程が多様化する。そこでの学びは、自ずと個別学習やグループ学習の形態をとる機会が多くなるであろうと予想する。したがって、指導者の個別・グループ別支援については、今後、熟慮を要することとして心にとめておく必要がある。

大村氏も、この点については、とりわけ大切に考えられた。

まず、個人指導については、その機会のつかみ方と指導法に工夫を重ねられたようである。ポイントのみを以下に記してみる。

- ・個人指導の機会を作ることのない単元学習なんていうのは、成り立たないのではないか。
- ・単元の構想段階で、その展開の中にすでに個人指導のチャンスをねらって考えておく。
- ・個人指導にあたっては、指導者がまわって行っ

てもよいが、少しまとまった指導であればコーナーを作ってそこで個人指導をする方がいいかもしれない。

次に、グループで取り組む学習で、グループ編成の留意点については、次のように述べている。

私はグループの編成のことについては、とにかく、こまめに変えるということが、まず、大事だと思います。ひとつ決めたら、そのままということではなくて、こまめに変えて、一時間でも、三時間でもその必要があったら変えるだけのことはしなければなりません。それがすんだら、さっさと解散して、他の目的の勉強なら、そのためにした方がいいと私は思います。

ここで言われているように、要は、グループは目的に合わせて、柔軟に、こまめに変えるということである。

このようにして、適時適切な個別学習・グループ学習の場が設けられることによって、課題追究の過程における言語学習の充実が期待できる。

### (3) まとめ

大村はま氏の「私の国語単元学習」は、先の要件に照らして言えば、主に要件①について述べられたものであった。これは、もとになる講演が単元学習そのものの考えを話すという趣旨のもとに行われたからである。

大村氏は、この考えの具現化した実際例を多岐にわたり数多く記録し、それらを著書の中で紹介されている。それらを併せて見ていけば、要件②、③、④を満たす実際例を確かめることができるのであるが、その詳細な検討は、後日に譲りたい。

ただ、ここでは大村氏の「国語単元学習」が総合的な学習の考えに相当するところが多く、単元づくりを工夫するうえでも多くの学ぶべき点を見いだすことができたという確認にとどめる。

## 5 結び

国語科は、言語の教育としての立場を重視する



ところに独自性がある。総合的な学習に結ぶ場合であっても、国語の基礎的・基本的な内容を系統的に身につけさせるという固有の目的から目をそらすわけにはいかない。同時に、これからの子どもの「学びの転換」を常に意識の内において、授業を計画していかなければならない。そして、この「学びの転換」の実践的な内実とは、他ならぬ指導者自身の学びから徐々に形づくられてくるはずである。

たとえば、ヘレン・ケラーの教育にあたったアン・マンスフィールド・サリバンの著書『ヘレン・ケラーはどう教育されたかーサリバン先生の記録ー』は、言語の教育を子どもの学びとするために本来どうあるべきなのかを捉え直すうえで、数多くの示唆を与えてくれる。次に挙げるのは、その例としての一節である。

言語を知的に使うためには、人はそれについて話す事柄をもっていなければならない。また、話す事柄は経験の結果もつことができる。子どもが人に伝えたいと思うことを心の中にはっきりともっていないとしたら、また他人の心の中にあるものを知りたいという欲求を彼らのなかに目覚めさせることに成功しなかったとしたら、どんな言語の訓練をしても、彼らが容易にしかも流暢に言語を使えるようにすることはできないだろう。<sup>10)</sup>

書くことにおいても、「書くことのためには、人は書くべきものをもたねばならず、書くべきものをもつには、精神的な準備が必要である」とある。これらの論述と出会って、言語が様々な経験や人とかかわる欲求を支えにしてこそ獲得され磨かれていくものだという事を改めて心に刻むのである。

小稿では、国語科教育を足場にして、先人の実践・研究に学ぶという姿勢で「私の国語単元学習」を中心にみてきた。そのことによって、国語科を中核にする総合的な学習のイメージづくりに一歩近づくことができたのではないかと考える。総合的な学習は、0から始めるものではない。先人に学ぶ視点をもつことによって、少なくとも1、

あるいは2からの出発にすることができる。このことが確かめられた。

さらに、大村氏の実践例をはじめ、他者の文献等にも検討の目を向け、これから新しい実践・研究を築いていくための基盤を固める必要がある。

#### 注

- 1) 『国語教育基本論文集成 8』明治図書 1994 p.39
- 2) 注1)と同書。p.104
- 3) 田近洵一『『国語科の総合学習』の開拓』『教育科学国語教育 NO.574』明治図書 1999.4 p.62
- 4) 東京書籍『『総合的な学習』現場調査のまとめ』による。これは、1998年5月～8月に会社で任意に実施したアンケートの結果がまとめられたものである。
- 5) 加藤幸次『『なんでもあり』ではないはずー子どもの生活・経験に根ざせー』『生活科と共に総合的学習を創る NO.98』明治 図書 1992.2 p.10
- 6) 安彦忠彦「その独自性を明確にすることへの勇気」注5)と同書。p.11
- 7) 『大村はま国語教室 1』筑摩書房 1982.11 pp.347～368 以下、同書からの引用については、注記を省く。
- 8) 生野金三「教材研究と学習者研究」『国語科教育の理論と実践』現代教育社 1999.4 p.32
- 9) 中瀬正堯・国語教育探究の会『子どもとひらく国語科学習材 作文編』明治図書 1999.4 「はじめに」より引用。
- 10) アン・マンスフィールド・サリバン著 遠山啓・楨恭子訳『ヘレン・ケラーはどう教育されたかーサリバン先生の記録ー』明治図書 1973.4 p.121