

広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第51号 2002 55-64

高等学校国語科における主題単元の実践 IV

森田 信義・葛原 昌子¹

(2002年9月30日受理)

Practicing the Thematic Units in the Senior High School Japanese Classroom IV

Nobuyoshi Morita and Masako Kuzuhara

This paper revealed the results and problems of practicing the thematic units in the 11th grade Japanese subject, "Contemporary Style of Writings" in 2001, and inquired into the assignment of developing the curriculum of Senior High School Japanese Language composed of thematic units. On inquiring into the problem of developing the curriculum mentioned above, we showed a figure which explains the five steps in studying and teaching Japanese texts through thematic units. Those steps are as follows; (1) making ready to read at an early stage before reading the texts, (2) understanding each text, (3) discovering interrelationship among the texts in the unit, (4) confirming the theme of the unit, (5) becoming aware of the process of transformation in recognizing the theme of the unit. We found out that there are many assignments in the third, fourth, and fifth steps, among the five steps. The most important problems to be solved is to develop a sequential and systematic curriculum, and learning process which attaches importance to the methods how learners learn.

Key words: Thematic unit, Japanese language, High school, Curriculum

キーワード：主題単元，国語，高等学校，カリキュラム

はじめに—本論文の位置づけ，及び 目的・方法

2001年度紀要論文において、「現代文」の教科書教材を用いて独自の構成をした「2000年度 2年現代文 単元一覧」を掲げ，その特徴を説明し，成果と課題を考察した¹⁾。

本論稿ではまず，「2001年度 2年現代文 単元一覧」を掲げ，2000年度実践との違いを中心にその特徴を説明したい。次に2001年度の最後の単元である「単元 自己—自己受容と自己変革」を取り上げ，その成果と課題の考察を通して，2001年度実践の成果と課題を考察する。

さらには2001年度実践で改善した授業評価項目を考察し，最後に高等学校国語科における主題単元のまとめとして，主題単元によるカリキュラム編成にかかわ

る課題について考察を加えたい。

I. 2001年度 2年現代文における 主題単元一覧

「現代文」の教科書から1ないし2教材を用いて再構成した「2001年度 2年現代文 主題単元一覧（カリキュラム）」は，2000年度実践と同様，教育出版「新現代文」（勤務校での使用教科書）を用いている。以下に，勤務校での共通教材，カリキュラムの編成原理，2001年度実践との違いを整理する。

1. 共通教材

勤務校での教科書教材の年間学習指導計画は，②の教科書外の教材も含め，以下の教材を順に扱うこととなった。

- ①「アメモマケズ」（詩）宮沢賢治
- ②「言語の恣意性について」（論説）田中克彦

¹広島県立廿日市高等学校

- ③「山月記」(小説) 中島敦
- ④「脳のモデルとしてのコンピュータ」(論説)
佐伯胖
- ⑤「こころ」夏目漱石
- ⑥「ミロのヴィーナス」(評論) 清岡卓行
- ⑦「鼻」(小説) 芥川龍之介

この教科書には言語教材が採用されていなかったの
で、投げ入れ教材(②)を組み入れることを提案し、
承認された。

1999年度の国語Ⅰ(現代文)における実践や、2000
年度実践と同様に、共通教材を用いるという制約があ
る中での実践であったので、単元配置は共通教材を扱
う順に依らざるを得なかったのであるが、年間指導計
画を私自身が提案し、②の投げ入れ教材を採用するこ
とや、⑦の教材を最後に持つてくることなど、これま
でに比べて多少は工夫することができた。それでも認
識の対象領域に重複や(「自己」「人間」でそれぞれ2
つ)、不足(「社会」はなし)が生じた。

共通教材は、それぞれ次のような問題を抱えている。

- ①「アメリモマケズ」…自己犠牲的な在り方は神々
しいが、共感を得られにくい。
- ②「言語の恣意性について」…言語の恣意性という
抽象概念に対して、意味面だけでなく音声面から
も真正面から解説を試みたものであるが、難度が
高い。
- ③「山月記」…自己の内面の告白という設定は興味
深い、現代に生きる読者として、変身譚という
特異な状況をどのように捉えるかという問題が残
る。
- ④「脳のモデルとしてのコンピュータ」…脳の働き
に関連づけてのコンピュータの説明はわかりやす
いが、学習者にとってコンピュータが、まだそれ
ほど身近なものではないので、問題意識を持ちに
くい。
- ⑤「こころ」…お嬢さんを巡っての「わたし」のK
に対する心理描写は、物語としての面白さがある
が、閉塞状況に追い込まれていく主人公の生き方
に問題の解決策は見いだせない。
- ⑥「ミロのヴィーナス」…両腕のないヴィーナスに
美を見いだすのは想像力のはたらきによるものだ
が、他の芸術品に対して応用は利かず、また想像
力の働かせ方としても一面的である。
- ⑦「鼻」…主人公の異様な鼻を巡って、周囲の人間
を含めユーモラスに描かれ、人間の在り方を考え
させるが、主人公の悩みが思索にまで深まって
いないので、どのような在り方が望ましいのかとい
う解決策には至りにくい。

こういった問題を克服するための単元として、主題
単元を7つ創り上げた。

2. カリキュラムの編成原理

2001年度のカリキュラム編成原理は、2000年度のカ
リキュラムとは、年間で扱う単元数以外変わらないが、
以下に掲げておく。

- ① 年間カリキュラムを全て主題単元で構成する。
- ② 学習者の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領域になるべく沿わせる。
- ③ 1年間で扱う主題単元数を合計7つとする。
- ④ 1単元に教材を2ないし3用意する。
- ⑤ 各単元で育成する言語能力の明確な位置づけを
する。

1単元に2～3教材を用意するのを原則としたが、
例外は共通教材「こころ」を扱った単元である。この
教材自体が長かったため、学習者の負担を勘案して1
教材だけとし、学習活動を組み込んだ主題単元を創っ
た。

このカリキュラム編成原理にしたがって創造した単
元一覧(カリキュラム)は次頁の「表1」のとおりで
ある。

3. 「2000年度 主題単元一覧」との相違点

(1) テーマ配置

テーマ配置は螺旋を仕組み、自己の存在の意味を
問う単元(「単元 自己-存在の意味」)を第一単元
に置き、最後に自己の有りようを問う単元(「単元
自己-自己変革と自己受容」)になるよう設定し
た。前年度までと同様、いずれも自己否定に陥ること
なく、自己を肯定的に捉え、受け入れることができ
るよう、セルフ・エスティーム(=自己の受け入
れ・自尊感情)につながる教材を選定した。

(2) 認識の対象領域の偏りの是正

教科書教材を用いたカリキュラム編成では、認識
の対象領域での偏りの問題を抱えやすいが、なるべ
く5領域(自己、言葉、社会・自然・文化・科学、
人間の生き方)を網羅し、しかもテーマ相互の関連
的把握ができるよう、足りないものに関しては新た
に設定した。具体的には、言語教材が教科書になか
ったので、投げ入れ教材を組み合わせた単元を設定し
た。

(3) テーマ設定の工夫①-教材「山月記」を含む単元 の、テーマ変更

2000年度実践では、単元名を「単元 人間-自己
と他者と」とし、組み合わせた教材は生徒作品の

表1. 2001年度 2年現代文 単元一覧(カリキュラム)

単元名	単元構造(教材)			指導目標(学力)		備考(学習活動等)
	教材名	教材特性	教材関連の視点(単元の趣旨)	認識内容	認識・表現方法	
1 自己	<存在の意味> ①「ぼくがここに」(詩) まで・みちお ②「アメニモマケズ」(詩) 宮沢賢治・教科書教材 ③「生きる」(詩) 谷川俊太郎	①自分という存在が、所与のものであることを発見した驚き。 ②神々しい自己犠牲的在り方でもって自分の存在を見いだそうとするもの。 ③生きるということが、日常の些細な感覚や小さな営みに支えられていることをうたったもの。	①で、自分という存在は、既に自然の恩恵の元にあることを知り、その上で、存在の意味を見いだす方法として、②では自己犠牲的在り方を、③では自己犠牲的在り方、④では日常生活の感性を大切にしている存在を肯定的に捉えられるよう配置している。	自分の存在を肯定的に捉えるところから出発し、自分の存在の意味をより深めていくことのできる在り方にはどのようなものがあるのかを認識する。	①ソウとママという対比は、存在価値としては同等であることを捉える。 ②対比表現を捉え、その効果を考える。 ③五つの連の関係を考え、最後の連に集約していく構造を捉える。	○疑問点解明のためのグループ討論 ○単元のま章柱指示・字数制限なし
2 言葉	<言葉をとらえる・言葉でとらえる> ①「鉛の唄」(詩) 川崎洋 ②「言語の恣意性について」(論説) 田中克彦 ③「言葉」(詩) 川崎洋	①言葉を擬人化して、言葉の立場から言葉であることの不自由さを嘆いたもの。 ②言語の特性である恣意性について、事例をあげて説明したもの。 ③「表現された言葉とその意味する内容は、人によって異なる」ことから生じる問題を、取り上げたもの。	①で、なぜ言葉は「そり立つ鉛の唄に生まれたのか」という問題を抱えたまま、言語の恣意性についての②の論説とそれに関連した③の詩を学習した後、再び①に戻ることで、言葉の特性をより深く考えられるよう配置している。	表出された言葉と、意味内容には違いが生じること、さらには使い手によって違うが生じることを認識し、曖昧さとともに、それゆえの表現の可能性を認識する。	①「そり立つ鉛の唄」とは何の比喩なのかを捉える。 ②「恣意性」とはどのようなことを指すのか、事例との関連とともに、それゆえの③二連目、「恣意性」の問題であることを捉える。	○疑問点解明のためのグループ討論 ○単元のま章柱指示・字数制限なし
3 人間(生き方)	<表現された自己> ①「あなたは誰？」生徒作品 ②「山月記」(小説) 中島敦(教科書教材)	①自己紹介文を書き、他の学習者に回覧して、誰の紹介文かを答えさせたもの。 ②詩人を目指しながら果たせなかった李徴の、虎への変身を巡って語った独白。	①で、自分が理解している自分と、他人が理解している自分との差異を考慮することで、普段見過ごしがちの自己理解の不確かさを明確にし、その上で、②の虎への変身をどう捉えるかを考えるよう配置している。	虎に変身した後、自分も「詩人になり損ねた自分」を世に残したいと願う李徴の在り方から、自己理解がどれほど難しいものであるかを認識し、さらにそこから脱却方法を考える必要性を認識する。	①自分が理解している自分と、他人が理解している自分との差異がどこから生じるのかを考える。 ②虎への変身に對して李徴がどのように自己分析をしているかを捉え、その是非を捉える。	○疑問点解明のためのグループ討論 ○単元のま章柱指示・字数制限なし
4 科学	<科学と人間> ①「脳のモデルとしてのコンピュータ」(論説) 佐伯謙・教科書教材 ②「科学の人間性」(論説) 村上陽一郎	①コンピュータとは人間の脳の働きに似せて作られたものであることを説明したもの。 ②科学の方向性を決定づけるのは人間の在り方であることを説いたもの。	①で、情報化社会の幕開けを担ったコンピュータと、人間の関係を知り、さらに②で、科学と人間との関係に広がることで、今後の人間の在り方が、あらゆる未来を決定することに気づくよう配置している。	科学は、人間の道具として出発したが、今では人間の在り方を反映するものとなっていること、ゆえに今後の科学の方向性は人間の在り方にかかっていることを認識する。	①筆者の主張を捉え、四つの意味段落がどう構造されているかを捉える。 ②筆者の提案を具体化するを通して、今後の人間の在り方を考える。	○疑問点解明のためのグループ討論 ○単元のま章柱指示・字数制限なし
5 人間(生き方)	<自己否定に陥らない生き方> ①「こころ」(小説) 夏目漱石(教科書教材)	下宿先のお嬢さんを巡って友人Kとライバル関係に陥った私は、Kを出し抜くことで恋を成就させるが、Kの自殺を招いてしまう。Kにお嬢さんへの恋をうち明けられてからの苦悩からKの自殺に至るまでの私の細かな心理描写が展開される。「遺書」の一部分。	自己否定に陥らないために、自分の嫌な面に気づいたときの解決方法をまず考えてから、①の「私」の置かれた立場、及び彼の解決方法とはどういったものかを考える。 (※本単元の単一教材によるため、教材に入る前の活動を提示した)	自らを責め、苛み、果ては自殺に至ったところで、誰も救われないのだから、自己否定に陥らない解決法が必要であることを認識する。	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、明治という時代性を加味しながら、「生き方における理想」と「他者との関わり」といった点と「自己否定」との関係を考える。	○疑問点解明のためのグループ討論 ○単元のま章柱指示・字数制限なし
6 文化	<見えないものを見る> ①「ミロのヴィーナス」(評論) 清岡卓行(教科書教材) ②「見る」(詩) 谷川俊太郎	①ミロのヴィーナスは両腕が失われているからこそすばらしいということを2つの理由から説明したもの。 ②さまざまなものを対置的に捉え、「見る」ことを通して、自分の立つ位置を確認しようとしたもの	見えないものを見る方法として、①での欠損部分を実際に補う形の想像力、②でのあらゆるものを対置的に捉え、自分との関係を探るという想像力の働かせ方を提示し、文化を育む要因を考える視点を得られるよう配置している。	文化の発展に寄与する想像力は、「見えないものを見る」のに有効な手段であるが、そのはたらかせ方は一つでないことを認識する。	①筆者の主張がどのような根拠をもとに提示されているかを捉える。 ②五つの連の関係を捉え、最終的に何をしようとしているのかを考える。	○疑問点解明のためのグループ討論 ○単元のま章柱指示・字数制限なし
7 自己	<自己受容と自己変革> ①「鼻」(小説) 芥川龍之介・教科書教材 ②「鏡」(詩) 高野喜久雄	①異様に長い鼻に振り回される主人公の内面の心情と、その鼻を巡る周囲の人間の反応をユーモラスに描き、人間存在のの卑小さを考えさせるもの。 ②「問うこと」と「問われること」は密接な関係にあり、問うことには苦しみを伴うことを提示したもの。	①の内面の苦悩が、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、②に入り、「鏡は何を映し出すのか」を考えることとなるその答えのヒントとなるよう配置している。	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する。	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。 ②「鏡」が映し出すものによって「かなしみ」がどう変わるのかを吟味する。	○疑問点解明のためのグループ討論 ○単元のま章柱指示・字数制限なし

「変身願望一覧」であったが、2001年度実践では、単元名を「単元 人間―表現された自己」とし、組み合わせた教材も生徒作品の「あなたは誰？」に変更した。これは2000年度実践の反省を踏まえ、「山月記」の読み深めに、より有効な学習活動を設定したためである。

主人公李徴の虎への変身という、いわば荒唐無稽なストーリー設定への接点を学習者に見いださせるために、2000年度実践では自己の変身願望を探ってみたが、虎となった李徴の苦しみではなく解放感を

読み取る学習者も出て、授業者としては、それでは「他者との関わり」を考えていくというテーマにはそぐわないという思いが残った。

2001年度実践では、香西秀信氏²⁾の「したことではなく、しなかったことを告白する李徴」として展開される読みに触発され、自己理解がどれほど曖昧なものであるのかを実験的に検証するため、ニックネーム等すぐに手がかりとなるような記述を避けて自己紹介文を書かせ、それを約20分ほどで、他の学習者に回覧して、誰の自己紹介文かを答えさせると

いう活動を仕組んだ。その後、本人を確定した後で、「他者紹介」も書き込ませてから、『自己紹介』『あなたは誰?』『他者紹介』という活動を通して考えたこと（それぞれが、どのような「自己」を提示しているか）「あなたの『自己紹介』からうかがえる『自己認識』はどのようなものだったか」を問うた。そういった一連の活動を経て「山月記」に入ったところ、自己認識の難しさという点で主人公李徴との接点を見出し、虎への変身が自己解放と捉える読みはなくなった。

(4) テーマ設定の工夫②—教材「鏡」を用いての新たな単元の設定

2000年度実践では、詩「てつがくのライオン」、随想「考えることのおもしろさ」とともに詩「鏡」を用いて、「哲学とは、最終的には自分のありようを問いかけることであり、それは自分の内面と密接に関わる問題であること、それには他に発した「問いかけ」が自分に返ってくるという苦しみを伴うことを認識」するために設定した単元「単元 自己—問いかける喜び、問いかける苦しみ」で、教材の組み合わせが功を奏し、成果を上げることができた。

2001年度実践では、小説「鼻」を用いた単元を設定するにあたり、主人公内供の喜悲劇が、自分を等身大に見られないことに起因することに気付かせ、「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」ということを認識させるために、詩「鏡」との組み合わせが有効であると判断した。それで「単元 自己—自己受容と自己変革」の教材2として配置した。この実践については次の章で取り上げたい。

(5) 段階を迫った「学び方」の学習指導

2001年度実践では、「学び方の学習」として、学習者が自分で教材を読み深めていく手だてを「学び方」として習得できるよう、年間を通して段階を迫った学習指導を設定した。

「学び方」の学習には、大きく分けて一つの教材を読み深めるための方法を把握するものと、複数教材を重ね合わせるための方法を把握するものに分かれる。さらに詳しく見ていくと、一つの教材の読み深めには、初読の疑問点を出発点として、読み深めのための有効な課題に作りかえる「学習課題づくり」につなげる必要がある。その際、必要とされるのは、分析・統合・関連づけといった観点である。その上で、複数教材を比較し、関係づける「手だて」が必要である。それらを無理なく、順を追って学べるよう設定した。

II. 2001年度実践「単元 自己—自己受容と自己変革」

2001年度実践を振り返るにあたって、まず、「単元まとめの文章」に見る1年間の変化（到達度）を考察しておきたい。次に、最後の単元である「単元 自己—自己受容と自己変革」における学習者の認識の到達点を考察する。この実践は2クラスで行ったものであるが、成果と課題を見るにあたって、4組1クラスのみを取り上げる。

1. 「単元まとめの文章」に見る到達度

最初の単元で書かせた「単元まとめの文章」と最後の単元で書かせた「単元まとめの文章」をそれぞれよく書けた5名に絞って比較した。その結果、次のことが明らかになった。

(1) 総字数の増加

最初の単元で280字～480字であったが、最後の単元では660字～940字と増加していた。

(2) 書き出しの工夫

段落の柱立ての項目をそのまま書くのではなく、自分なりに咀嚼して書くようになったため、文章がこなれてきた。特に、書き出しの工夫が顕著になった。これは9月から10月初めに実施した、4番目の単元である「単元 科学—科学と人間」以降に見られる傾向である。

(3) 論理的な構成

最初の単元では、段落の柱立ての項目ごとに記述されているだけで、段落間のつながりも希薄であったが、最後の単元では、論理的につながりのある構成での記述が見られるようになった。

(4) 教材相互を関連づけた視点

1つの教材だけを取り上げるのではなく、複数教材を取り上げるようになり、さらにそれらを関連づけて書くようになった。

(5) 自己に引きつけた問題解決策の提示

「自分を振り返りながら、～について考えたことを書く」という指示があるので、よく書けている学習者は、最初の単元から自分に引きつけてのまとめを書いてはいたが、最後の単元ではさらに自分の抱えている問題をどのように解決していけばよいか、どのように解決しようとしているかまで踏み込んだ記述ができていた。

2. 最後の単元における学習者の認識の到達点

以下は、よく書けた学習者5名の「単元まとめの文章」からの抜き書きである。

(1) 二つの教材から「自分を受け入れること」について考えたこと

A-1<本名和貴子>…内供は自分に近づきすぎ、周りの人々は自分から離れすぎているような気がした。結局はどちらも自分を受け入れてはいなかったのだ。どちらも自分に自信がないから他人の不幸を望んでいた。内供は、自分と同じ鼻の人を探すことで自分をなぐさめようとしていた。周りは内供が鼻が長いままでいつづけることを望んだ。

A-2<中山佳苗>…自分を受け入れるためには自分自身を近くから見るのではなく、適度に離れて見る必要があると分かった。近づきすぎると自分自身も周りも見えなくなってしまい、間違った自分のコンプレックスとの付き合い方をしてしまうということが教材2からよく分かった。教材1の内供は自分のコンプレックスである鼻しか見ていなかった。…また、鼻が短くなった時も鼻しか見えてなかった。だから自分が笑われるのは鼻のせいだときめつけて、人間の優越感を常に感じていたという気持ちから笑われていることに気付かなかった。鼻ばかり見ず、少し離れ、客観的に見ていたら、この人間の本質が見抜けただろう。

A-3<河村香織>…教材2の「自分が問いかけた質問は自分に問いかける質問になる」ということから、ずっと同じ場所で一つのことを考えていても何も見えてこないのだということが分かった。内供がもっと自分をしっかり見て、周りを見ていれば、周りに振り回されて鼻を短くしたりする必要もなかったのではないかと思う。

A-4<河井真知子>…教材2での「鏡」の前に立っている人が教材1の内供だと考えると、内供は鏡に張り付き、鼻ばかりをひたすら見つめていることになるのだろう。そしてどうしたらその鼻を短くできるか、鏡の中の自分を見つめ、一人でもがいている。もしも内供が鏡の前から少し離れ、自分全体を見つめられたら、案外他の人と変わりがないことに気付けたのではないだろうか。

A-5<倉本清香>…まとめをした時、出た意見の多くは、「気にしなくなった」というのや「自信を持った」というものだった。それを見た時、何となく「自分を受け入れる」ということの意味がわかりかけた気がした。教材2の「鏡」については、自分で見えない自分を含んだ「自分」というものを見つめる時の適度な距離というのを考えた。

(2) 「自分をよりよいものに変えていくこと」と「今の自分を受け入れること」の関連について考えること

A-1…少しも自分に自信がなく、自分を受け入れられないのならば、自分に何も望んだりはいしないだろう。だから自分に「こうあってほしい」と望むことが自分をよりよいものに変えてゆくこととつながっていくと思う。自分に望むことはこれからもつきないと思うけれども、あまり自分と近づきすぎず、周りに埋もれてしまいすぎず、よい距離を自分自身で考えていきたいと思えた。

A-2…この二つの教材で、あらためて、自分を受け入れることの難しさ、大切さが分かった。外面的なコンプレックスは、どうすることもできないので、自分で考え方を変えるしかない、と思った。内面的なコンプレックスは、私の場合、離れて考えると、周りの人と自分を比べすぎなのかな、と思った。…これからは、…今までより自分を受け入れられるように思う。そして自分を受け入れることで、自分に自信が持てるようになりたいと思った。

A-3…自分を受け入れるということは、まず自分に自信を持つことが大切だと思う。自分に自信が持てるということは、誰かを見下さなくてもいいということだ。しかし、自信を持つことは大変な気がする。持ちすぎれば自尊心が高くなってしまったり、持てなければ、やはり自分より下の者を無意識的に作っている気がする。自分というものを自分で理解し、時に少し離れた所から見方を変えて、見直していくことが必要だと思う。

A-4…教材を学習する内に、「そこだけにとらわれる」ということの怖さを知った。自分のどこがあだから嫌だ、と、それのみにとらわれることで、その部分は自分の中で大きくなって、自分自身でも手に負えない「コンプレックス」となってしまう。しかし、そこだけではなく、自分全体を見つめれば、きっとそれは体の中の一部にしか過ぎず、そこを補える程の良いところは自分がいくつも持っていることを知ることができるはずだ。…「私はこういう悪い所がある。でも他にこんないい所があるんだ。」と言うことができれば、自分をよりよく変え、自分を受け入れることができたと言えるだろう。

A-5…結局「自分を受け入れる」ということは、「好きになる」とか「妥協する」とかいう小さな範囲の考え方ではなく、もっと全体的なことなのだった。長所も短所も含めた自分が「自分」であり、それを自覚することが「自分を受け入れる」ことだと私は考えた。…自分を受け入れるためには、自分に対する認識が必要だが、あまりに狭い視野で自分を見れば、それも片寄ってしまうし、

あまりにも広すぎると見えるものも見えにくくなってしまふ。自分を受け入れるというのはとても難しいと思うけど、自分をよりよく変えるには、今の自分を受け入れることが不可欠だと思うので、受け入れるようにしたいと思う。

(3) 考察

A-1は、「鼻」の内供と周囲の人間を対比的に捉え、その上でそれらの共通項にも目が向けられている。直接には教材2に触れてはいないが、教材2との重ね読みを下敷きとして教材1の分析がなされている。

A-2は、教材1の内供が自分のコンプレックスに囚われるばかりで、人間理解には至らなかった理由が端的に指摘されている。教材相互を関連づけ、コンプレックスをいかに自己理解や自己の成長に生かすかが考察されている。

A-3は、教材1を教材2と関連づけ、内供が周囲に振り回された理由を明らかにしている。しかし、「自尊心は悪」と理解しているため、「自信を持つこと」＝「自尊心」とつながり、うまく整理し切れていない。しかし、こういった「自尊心は悪」という認識は、この学習者に限ったことではないと考えられたので、この文章を提示することで、自尊心を持つことは唯我独尊に陥ることではなく、生きていく上で必要なものであること、自尊心を持つことと排他的でないことは相反しないということを考えるきっかけにした。

A-4は、教材2に関連づけた教材1の解釈が具体的にわかりやすい。短所がどのようにコンプレックスとなっていくのかという経緯の分析に説得力がある。

A-5は、「自分を受け入れる」ということを中心に据えて考察を展開した。「長所も短所も含めた自分が『自分』であり、それを自覚すること」という自己受容を自分なりの言葉で表現できるまで、ねばり強く追

い続けた。

いずれも、2つの教材を関連づけることを通して、教材1の主人公内供の在り方を考察し、今、自分が抱えている問題を、今後どのように解決しようとしているか、今後の自分の在り方を考える「単元まとめの文章」となっている。

III. 2001年度 授業評価

授業評価として「1 各単元の評価(1)―自分の考え方(思考の深化)に影響を与えたか」(5つの選択肢からの選択)、「2 各単元の評価(2)―自分の考え方(思考の深化)に影響を与えたと考えた理由」(自由記述)、「3 1年間の授業での成果」(15項目について、それぞれ4つの選択肢からの選択)の3項目について答えさせた。毎年、1年間の授業後に、授業を受けての感想を取ってはいたが、2001年度は、単なる感想に留まることなく、授業評価が明確に出るような項目を立てることにした。そうすることにより、次年度への改善がより明らかになると考えたからである。以下、3項目についての回答結果(データ)を示し、考察を加えたい。

1. 授業評価データ

(1) 各単元の評価(1)

「自分の考え方(思考の深化)に影響を与えたか」について、5つの選択肢で答えさせた。その結果は次の「表2」のとおりである。

(2) 各単元の評価(2)

次に、「自分の考え方(思考の深化)に影響を与えたと考えた理由」を自由記述させた。その主な理由は次のとおりである。(①～⑦は単元番号)

表2. 各単元の評価(1)―自分の考え方(思考の深化)に影響を与えたか

(1:効果があった 2:まあまあ効果があった 3:どちらとも言えない 4:あまりよくなかった 5:よくなかった)		
(共通教材名)	2年4組 (回答数 36)	2年8組 (回答数 37)
① (詩―雨ニモマケズ) ……………	11 : 18 : 5 : 2 : 0	12 : 17 : 5 : 3 : 0
② (論説―言語) ……………	7 : 17 : 6 : 3 : 3	7 : 11 : 14 : 5 : 0
③ (小説―山月記) ……………	7 : 11 : 12 : 6 : 0	8 : 16 : 10 : 3 : 0
④ (論説―コンピュータ) ……………	3 : 6 : 14 : 8 : 5	3 : 5 : 16 : 10 : 3
⑤ (小説―こころ) ……………	13 : 16 : 6 : 1 : 1	16 : 15 : 5 : 1 : 0
⑥ (論説―ミロのヴァイナス) ……………	4 : 13 : 12 : 3 : 3	3 : 10 : 16 : 8 : 0
⑦ (小説―鼻) ……………	17 : 13 : 5 : 1 : 0	22 : 8 : 6 : 1 : 0

※傍線は評価の高かったもの

- ①・生きるということは、それだけで意味のあることだと知り、自分に自信のなかった私も希望が持てた。(4組)
- ・自分がここにただで「存在する意味」があるというところに深く共感した。(4組)
 - ・自分が存在することで人の役に立てたらいいなあと思った。(8組)
 - ・地球上すべてのものが平等であると気づいた。(8組)
- ②・言葉の表現の仕方について、共感するところがたくさんあった。(4組)
- ・一つの言葉にもたくさんの意味がある。それは日本語の豊かさだと思った。なかなか楽しかったので、頑張れた。(4組)
 - ・言葉を使うことの難しさ、不自由さ、その中の良さについてよくわかった。(8組)
 - ・言葉でしか表せないことがあるということを知った。(8組)
- ③・私はどういう人なのか、自分ではちゃんと分かっている気でいたけど、分かっていたはずの自分は、実は理想の自分だったんだと分かった。(4組)
- ・自己理解というのはどれだけ難しいのか思い知らされた。(4組)
 - ・何かのきっかけがないと、人というのはなかなか自分を理解していくことができない。自分で知っている自分以外の自分を知るには、自分はこういう人だと決めつけないようにしなければいけないと思った。(4組)
 - ・自分自身が想像する「自分」と他人から見た「自分」とは違う場合があると分かった。(8組)
- ④・今どんどん進化している科学も、人間次第で良い方向にも悪い方向にも変わることができるのだとわかった。(4組)
- ・科学は人間のつくった「もの」ではあるが、人間の「道具」ではない。それは人間の価値観と関わって存在していて、その長所・短所を補うには、まず人間自身の改革が必要であること。(4組)
 - ・これからの科学は、人間のためではなく、世の中のためになるような方向に進めばいいな、と思いました。(4組)
 - ・科学と人間の関係は、人間の成長にかかっていると考えた。(8組)
- ⑤・自分では分からない自分を、他人が知っていることもある。他者から気づかされた自分を受け入れ、自分と向き合っていくことで自分はこういう人間でありたいという理想に近づくことができると考えた。(4組)
- ・他者とぶつかった時、どのように解決していくか、分かった。(8組)
- ⑥・文化を育むものは人間の持っている想像力だったんだと分かった。(4組)
- ・想像力から生み出されるたくさんの可能性はその時代時代のよりよい文化を生み出していき、文化を育てていく。よい方向へ想像力をのばしていくことが大切だと思えた。(4組)
- ⑦・最後に、最初と同じような内容をやったというのが、何か感慨深いものがあった。(4組)
- ・前より自分を受け入れられるようになった気がする。(4組)
 - ・自分に自信を持つことも大切。自分に自信を持てないと、自分を受け入れることができなくなってしまう。自分を受け入れることが他人の不幸を自分の幸福の手段として使わない方法でもあるのだと思うことができた。(4組)
 - ・小さい頃から思っていたモヤモヤが、ちゃんと形となった気がした。(8組)
 - ・今の自分と関係している単元だったと思う。嫌な部分だけでなく、全体をみることの大切さがわかった。とてもいい教材でした。(8組)
- (3) 1年間の授業での成果
- 「1年間の授業での成果」については、次頁の「表3」のような結果となった。
- 15の項目は、次のように整理できる。
- ・(1)・(5)・(8)…「書くことの意欲や方向性」に関するもの
 - ・(2)・(3)・(4)…「書くことの基本的技能」に関するもの
 - ・(6)・(7)…「書き方」に関するもの
 - ・(9)・(10)…「読むことと書くことの関連」に関するもの
 - ・(11)・(12)…「活動意義の理解」に関するもの
 - ・(13)・(14)…「認識力の向上」に関するもの
 - ・(15)…総合的な評価
- ## 2. 考察
- (1) 評価の高かった単元
- 「こころ」「鼻」といった小説教材を中心とした単元の評価が高い。これは、登場人物の心理に学習者が自己投影しやすいためと考えられる。
- 小説教材を中心としない単元で評価の高かったものは「言語の恣意性について」と「雨ニモマケズ」を中心とした単元である。前者は、詩教材との組み合わせが功を奏したと考えられる。また後者は詩教材のみで

表3. 1年間の授業での成果

	(1:かなりそう思う 2:どちらかといえばそう思う 3:どちらかといえばそう思わない 4:ほとんどそう思わない)			
	2年4組 (回答数36)		2年8組 (回答数37)	
	(1:2:3:4)	(1:2:3:4)	(1:2:3:4)	(1:2:3:4)
(1) 文章を書くことに抵抗がなくなった	6:22:6:2	4:17:15:1		
(2) 書く速度が速くなった	6:15:12:3	4:18:13:3		
(3) 自分の経験や考えなどと、今までよりも表現できるようになった	7:21:9:1	7:26:4:0		
(4) まとまった内容とある程度の分量で文章が書けるようになった	4:13:16:2	8:13:14:2		
(5) 書いた文章を評価されるのがよかった	14:13:5:3	14:13:5:5		
(6) 段落構成や文と文とのつながりに注意して書くようになった	5:19:11:1	8:18:10:1		
(7) よくかけた人の文章を紹介され、それを生かしていくようになった	10:12:12:2	9:14:12:3		
(8) 自分の文章の特徴がつかめ、以後どのように書いていけばよいかのつかめ	2:10:17:7	1:13:20:3		
(9) 自分の表現語彙の少なさを実感し、文章を読む時に表現に目を向けるようになった	9:16:9:2	7:20:8:2		
(10) 文章を読む際に、文章構成に目を向けるようになった	3:10:17:6	2:15:16:3		
(11) 作品(文章・詩)を読む楽しさがわかった	8:19:7:1	10:20:7:1		
(12) 討論する楽しさや意義がわかった	7:13:13:3	7:15:12:2		
(13) 表現したいことができ、書くことによって思考が深まった	5:16:13:2	7:16:13:1		
(14) 自分の考えや意見を持てるようになった	8:20:7:1	14:15:8:0		
(15) 次年度からもこのような授業を受ける機会があればよい	8:19:8:1	5:22:9:1		

※傍線はプラス評価(1と2の合計)が7割以上のもの
破線はプラス評価よりマイナス評価(3と4の合計)の方が多かったもの

構成した単元であった。

(2) 思考の深化への影響

どの単元も、自分とのつながりを見い出させることができた時に、自分の在りようによって価値ある未来を自分の手で創り出せるということに気付かせることができる。「当事者意識に立たせること」が要である。

(3) 1年間の授業での成果と課題

① 両クラスで見られる成果

両クラスとも7割以上の学習者が「自分の経験や考えなどと、今までよりも表現できるようになった」「自分の表現語彙の少なさを実感し、文章を読む時に表現に目を向けるようになった」「作品(文章・詩)を読む楽しさがわかった」「自分の考えや意見を持てるようになった」と答えた。

また、クラスによってばらつきがあるが、「文章を書くことに抵抗がなくなった」「書く速度が速くなった」「段落構成や文と文とのつながりに注意して書くようになった」を含めると、学習者は7項目に渡って授業での成果を自己評価している。

② 両クラスで見られる課題(1)

「まとまった内容とある程度の分量で文章が書けるようになった」については1クラス、「自分の文章の特徴がつかめ、以後どのように書いていけばよいかのつかめ」「文章を読む際に、文章構成に目を向けるようになった」の項目については2クラスとも、学習者の自己評価が低い。学習者が自分の書いた文章を、どのタイプに類別で

きるかという視点が持てるよう、手だてを講じる必要がある。

一案として、年度途中、時期としては秋頃に、学習者の文章を年度当初の文章と比較し、文章構成がどのように変化しているかを見てもよい。その際、典型例を数点用意するのが望ましい。振り返りの機会を持つことで、書く時にも、ひいては他の文章を読む時にも、文章構成に目を向けるようになるのではないかな。

③ 両クラスで見られる課題(2)

「作品(文章・詩)を読む楽しさがわかった」「自分の考えや意見を持てるようになった」と答えた学習者が7割以上にのぼる一方で、「討論する楽しさや意義がわかった」「表現したいことができ、書くことによって思考が深まった」と答えた学習者が、両クラスとも過半数には達するものの、多いとは言えない。討論活動の質を高め、思考の深化を図るための手だてを講じる必要がある。

一案として、何を明らかにしようとするのかといった討論の目的を、学習者自身が明確にできるような学習活動を組み込むというのがある。具体的には、討論する「学習課題」に対して、予め自分なりの意見を一文なりでまとめさせ、自分の疑問の所在を明らかにしておくことで、討論の目的も明確になり、意義もつかめるのではないかな。また、そういった思考の過程を残していくことで、思考の深化を学習者自身がつかみやすくなるのではないだろうか。

④ 文章評価されることへの評価

両クラスとも7割以上の学習者が「書いた文章を評価されるのがよかった」と答えている。活動に対する評価を適切に学習者に返していくことが、意欲喚起につながるし、学習者自身の学習目標も立てやすくなるのではないだろうか。

⑤ 総合的な評価

両クラスとも7割以上の学習者が「次年度からこのような授業を受ける機会があればよい」と評価が高かった。このことから、学習者にとって楽しみながら成果が上がるカリキュラムであったと評価できるのではないかと。

IV. 主題単元によるカリキュラム
編成にかかわる課題
— 4カ年をとおしてのまとめ —

1998年から4年にわたって、主題単元によるカリキュラムでの実践を積み重ねてきた。1998年度実践は、使用教材に制約がない形でのカリキュラムであった。1999年度実践は、教科書教材を用いるという制約がある中で、全ての単元が勤務校での使用教科書（大修館書店版「国語I」現代文分野）を用いたカリキュラムであった。2000年度実践は、1999年度と同様に、全ての単元が勤務校での使用教科書を用いたカリキュラムであったが、対象学年は2年生で、使用教科書は教育出版の「新現代文」ということが1999年度実践との違いであった。

2001年度実践は、教科書教材を用いるという制約がある中で、教科書外の教材だけで単元編成をしたものを一部含むという意味で、1998年度と、1999年度・2000年度の中間に位置するものである。

これら三種類の「主題単元によるカリキュラム」をとおしての課題を整理しておきたい。

主題単元学習は、学習の過程として5つのステップが考えられる。既に、主題単元の構想を立てた段階で、そのステップごとに「主題単元を成立させるための要件」として整理しているが³⁾、再度以下に掲げておく。

<主題単元を成立させるための要件>

- ① 明確な主題設定と学習目標設定（教材に入る前段階）
- ② 教材の論理構造を問う設問の設定（単元学習の途中段階）
- ③ 教材相互の関係を問う設問の設定（単元学習の途中段階）
- ④ テーマに照らし合わせた、教材相互関連の整理（単元学習のまとめ段階）

- ⑤ 認識の変容を自己確認するための、順を追った設問指示（単元学習のまとめ段階）

これは、授業者の立場で「主題単元」設定の観点で構想したものであったが、学習者主体の「主題単元学習の構造」として整理直すと、次のようになる。

<主題単元学習の構造>

- ① 第1次…教材学習前の、読みの構えづくり
- ② 第2次…個々の教材の理解
- ③ 第3次…教材相互の関連づけ
- ④ 第4次…テーマの確定
- ⑤ 第5次…認識の変容過程を確認（学び方・認識内容・認識方法の振り返り）

これを図示すると論文末尾の「図1」のようになる。

さらに、これまでの4カ年の実践で、どの段階でどのような成果があり、どの段階がどのような課題を残しているかをまとめておく。

<成果>

- ・第1次…「教材に入る前の、テーマに関する設問」について、必要に応じて意見交流を行った。これにより、既有的の認識にもかなりの違いがあることを知ることができた。
- ・第2次…疑問点と同時にできるだけ「それに対する自分の考え」を書きとめておくことで、疑問の所在の手がかりが得られるとともに、グループ討議の手がかりも得られた。
また、学習課題どうしの関係を考えることで、何について考えることが読み深めにつながるのかという「学び方」を認識した。
- ・第4次…「教材に入る前にテーマについて考えていたこと」「個々の教材を通して考えたこと」「総合してテーマについて考えること」という3つの柱立てで「単元まとめの文章」を書くことで、段階を追った認識の深まりを、自分自身で把握できた。
- ・第5次…「授業評価」として「テーマに関して興味を持てたか」「学習を経て、自分の考えが深まったか、深まったとすればどのように深まったか」「その原因は何か」についてまとめることで学習過程を振り返ることができた。

<課題>

- ・第3次…教材相互の関連づけをどのような方法で行ったかという、方法の意識化が十分でない。
- ・第4次…単元学習のまとめとして「単元まとめの文章」に取り上げたテーマが、どのような観点のものなのかという、テーマの位置づけの、学習者自

主題単元学習の構造

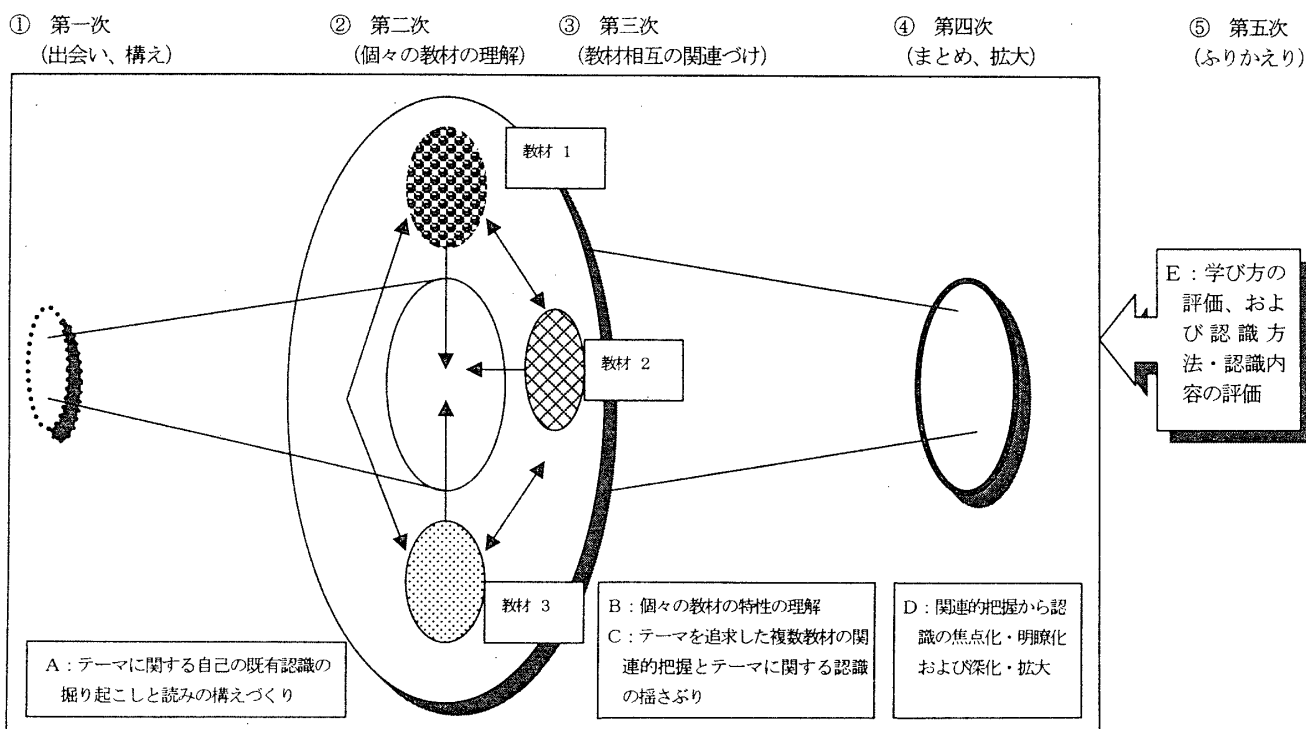


図 1

身の意識化が十分でない。

・第 5 次…「学び方の系統だった学習過程」という点で、不十分である。

このようにしてみると、第 3 次以降の段階で問題を多く残している。それらの改善を今後の課題としたい。

おわりに

主題単元創造のための構想、その構想の検証を目的とした実践研究を通して、前章に書いた成果と課題が明らかになったが、カリキュラムの開発・創造のためには、なおいくつかの解明を必要とする課題が存在する。

まず、そもそも主題単元を構成する柱となる「主題」の是非を検証しなくてはならない。五つの主題で必要十分であるのか、さらに必要なものがあるのか、相互にどのような関係を持つのかなどは、引き続き研究をしなくてはならない。

また、主題単元を構成する複数の教材を掘り起こし使用する観点・視点の問題がある。どのような観点・視点から、どのような教材（群）を組み合わせることが効果的な学習結果を生むのか。この答えはひとつで

はないであろう。いくつかの型を解明する必要がある。

さらに、学習者が、どのように学びを成立していったのか、それを学習者自身がどのように自覚し、国語科を超えて機能する学力を獲得することが出来たのかは解決すべき、最も重要な課題である。

主題単元は、ややもすれば達成すべき学力とその系統が曖昧になりやすい。確かな学力を保障する構造をもつ主題単元、その単元で構成されるカリキュラム開発のための総合的な考察は、別の機会を得て行いたい。

【注】

- 1) 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Ⅲ」, 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第一部, 50号, 2001年, pp.111-120
- 2) 香西秀信, 『修辞的思考—論理でとらえきれぬもの』, 「第四話—自己欺瞞の文法的特徴: 中島敦『山月記』」 明治図書, 1998年刊. pp.134-155
- 3) 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Ⅱ」, 広島大学学校教育学部紀要, 第Ⅰ部, 第21巻, 1999年1月, p.22