

## 高等学校国語科における主題単元の実践 III

森田信義・葛原昌子<sup>1</sup>

(2001年9月28日受理)

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

Nobuyoshi MORITA and Masako KUZUHARA

This paper aims to analyze the teaching of the thematic unit named "Culture: Gazing and discovering", which is a part of Modern Japanese for the 11th graders, evaluate the results, and point out the problems to be solved to reconstruct the whole curriculum. At the final stage of the plan, students were asked to write short essays on "what develops the culture" consisted of the following 3 paragraphs; (1) what students thought before starting the unit, (2) what they thought on the methods of recognition through studying each texts in the unit, and (3) what they realized through the activities of (1) and (2). One third of the students showed the evidence that they arrived at higher level of recognition, though the texts in the unit required them to think in the abstract to a high degree. By analyzing the unit construction and the teaching-learning process, we found the effectiveness of the arrangement of the selections, and student-centered teaching. But there are many students who could not achieve the expected objects. We should improve the construction of units and teaching-learning activities to help all the students arrive at desirable level.

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

### はじめに一本論文の位置づけ、及び目的・方法

2000年度紀要論文において、「国語I」の教科書から1ないし2教材を用いて再構成した「1999年度 国語I (現代文)の主題単元一覧(カリキュラム)」を掲げ、その特徴を説明し、成果と課題を考察した。

本論稿では、まず、教育出版「新現代文」(勤務校での使用教科書)の教科書教材を用いて再構成した2000年度の単元一覧(カリキュラム)のうち、最後に実践した単元を取り上げ、その成果と課題を明らかにする。その上で「2000年度 2年現代文における単元一覧(カリキュラム)」を掲げ、カリキュラム全体としての成果と課題を考察する。

### I 2000年度実践「単元 文化一見えないものを見る」

2001年1、2月に、「現代文」の授業で2年生1クラス(39名)対象に行った「単元 文化一見えないもの

を見る」を取り上げる。まず、「単元まとめの文章」に見られる学習者の到達状況を分析し、そこに至るまでの授業の手だてとその効果を考察したい。

#### 1 「単元まとめの文章」に見られる学習者の到達点 (本実践の成果)

単元のまとめとして、「自分を振り返りながら、『文化を育むもの』について考えたことを、ひとまとまりの文章に書いてみましょう」という課題を出した。記述にあたって次のような柱を持つ三段落構成で書くことを指示した。

- 1 単元学習に入る前に、テーマに関して考えていたこと
- 2 それぞれの教材で「ものごとの捉え方」について考えたこと
- 3 1・2をふまえて、「文化を育むものは何か」について考えたこと

<sup>1</sup>広島県立廿日市高等学校教諭

書かれた「単元まとめの文章」を、認識の深化が見られると判断したものをA(5名)、多少ではあっても認識の深化が見られるものをB(5名)、認識の深化が余り見られないものをC(29名)と評価した。

以下に、A評価のうち、特によく書けた2名の文章を取り上げる。書かれた文章から要点を抜き出す形で、認識の変容過程を整理する。(以下、数字は三段落構成の段落順を示す。)

A-1

- 1 「ものごとの捉え方」と「文化を育むもの」をどうして並べて扱おうとするのかが全くわからなかった。ものごとの捉え方はその人特有のものだし、文化というのは大衆によって育まれるもので、二つの共通点がどこにも見いだせなかったから。
- 2 「ミロのヴィーナス」からは「有ること」と「無いこと」では捉える感覚が違うということを学んだ。  
 「有ること」…完成された美術作品は目で見て批評するだけにとどまる。  
 「無いこと」…部分的に欠けていると、無いものを自身の想像力で補って見る。作者の作った土台に自分で着色し、その美術作品を完成させる。
- ・「セレンディピティと私の方法」からは、一見全く異なる二つの文化が、それぞれの、現在に至るまでの過程をたどっていくと、根本ではどちらも人間の本能的な部分でつながっているということを学んだ。
- 3 (1) この二つの教材は「有ること」からだけでは、捉えきれないものを捉えているという点で共通している。  
 ・「ミロのヴィーナス」では、腕がないことから、見る側が独自で想像の腕を捉えている。  
 ・「セレンディピティと私の方法」では、現状には見られない、そこに至るまでの過程から文化の成り立ちを捉えている。
- (2) そもそも文化とは、古く何もなかったような時代に、人が無から想像し、それを形にしたり思想にしたりして発展させたもの。(例…宗教)人は無から何かを想像することで、その都度そのものを具現化し、物事として捉えてきた。この積み重ねこそが、文化と呼ばれるものになった。
- (3) 文化を育むものとは、人の想像力、いわば

どの人間にも共通する根本的な精神活動。

A-2

- 1 「ものごとを捉える」とは五感で知覚することだと考えていた。
- 2 最も驚いたのは「ものごとを捉える方法」だけでなく、「捉えるものごと」についてだ。私は実在しているものに対峙することで「ものごとを捉える」のだと考えていた。しかし、教材1にしても教材2にしてもそこに存在するはずのないものを捉えるのが可能なのは、人間の想像力といったものや、過去の経験といったものによって実現するのだと教えられた。
- 3 (1) 確かな感触を得られない不安定なものの中にこそ人間というものの文化や経験が存在する。姿形はなくともひとりひとりのさまざまな考えが重なり折り合って初めて文化という一つの形を取る。  
 (2) 形のない文化を伝えていくのはとても大変なこと。(現に途絶えてしまっている文化も数多くある)大切なのは伝えていくだけでなく、築き上げていくこと。「ものごとを捉える」方法が一つでないのと同じように、文化も完成されたものではない  
 (3) 真に文化が途絶えるときは人間が考えることを感じることをやめてしまった時だから、文化を育むものは紛れもなく私たちひとりひとり。

まとめ段階で、A-1は教材1を、A-2は教材2を基にしているという違いがあるが、これら二つの文章に見られる認識は次のような点で評価できる。

A-1

- ① 2つの教材の共通点を「『有ること』からだけでは、捉えきれないものを捉えている」とし、その捉え方の違いも整理できていること。
- ② 「人々の、無からの想像を具現化させ、ものごととして捉えてきた積み重ねが文化」であるとし、「ものごとの捉え方」と「文化」の関わりを上手く関連づけていること。
- ③ その上で、「文化を育むもの」を「人の想像力」であるとし、その働きを「どの人間にも共通する根本的な精神活動」であるとまとめていること。

A-2

- ① 「存在するはずのないものを捉えるのが可能なのは、人間の想像力や、過去の経験といったものによる」と2つの教材の共通点を整理しながら、

同時に捉え方の違いを相違点として把握していること。

- ② 「ものごとを捉える方法が一つでないのと同じように、文化も完成されたものではない」と、「ものごとの捉え方」と「文化」を関連づけたこと。
- ③ 「真に文化が途絶えるときは人間が考えることを感じることをやめてしまったときだから、文化を育むものは紛れもなく私たちひとりひとり」と、人間の有りようが文化に大きく関わることを指摘することでまとめとしていること。

この単元学習の何が認識の深化をもたらしたのか、その過程を辿ってみたい。

## 2 単元設定の趣旨及び単元設定上の工夫

いったい、高校生は抽象レベルの高い問題に対して、どのような反応を示し、どのように格闘し、そしてどのように自分の意見を構築していくのだろうか。

今回、「ミロのヴィーナス」を共通教材として扱うことになったのをきっかけに、私は自分自身に次のように問いかけた。多くの教科書にしかも長期にわたって採用されてきたという意味で、古典的教材ともいえる「ミロのヴィーナス」は、無いことを欠落と見るのではなく、そこに無限の可能性を見出す視点を提示している。それは逆説的発見という意味で確かに面白い視点である。しかも、失われたものが両腕でなければならないのは、腕というものが世界や他人との、また自己との交渉の手段を象徴的に示す存在だからだという。この教材で提示された「想像力の働き」を「ミロのヴィーナスにおける清岡卓行の芸術観」として、単なる新しい知識の取得に終わらせることなく、もっと応用が利くものにできないだろうか？ 学習の到達点を「ものの見方」を手掛かりに、文化の成り立ちから更には自分と文化との関わりを考えさせるところまでに設定できないだろうか？ それにはどういった手が必要だろうか？

ミロのヴィーナスの失われた両腕から、その「無いこと」自体に意味や価値を見出し、その芸術的価値をより一層高めてみせるというのは無から有を生み出す「文化」的行為である、と私は考えた。学習者には、その文化的行為の意味を、つまり、そこにはどういった精神のはたらきがあるのかを考えさせ、そのことを通じて、あらゆる「有形物」を生み出してきた人類の歴史を想起させたいと考えた。

そのためにも「ミロのヴィーナス」とは別の観点で、無形のものから文化の成り立ちやしくみを考えることのできる教材を用意した。それが湊千尋の「セレンディ

ピティと私の方法」である。

この教材は『現代日本文化論7 体験としての異文化』（河合隼雄・養老猛司編・岩波書店・1997年刊）に収録されている「セレンディピティと私の方法」という文章の最初の章（「スナップという狩猟」）の全文を採ったものである。（「セレンディピティ」とは推論的パラダイム、推論的枠組みのこと。「結果の中に見られる微細な手掛かりから原因を推論する道」をいう。）

「スナップショット」という写真の一撮影形態の持つ特殊性を、西欧文化が培ってきた視線の文化と対比させ、ガボン奥地でのできごとを事例として出した後、自身のスナップショット撮影がアルカイックな（太古の）文化とつながる意味を持つという価値の位置づけが提示されている。

「見えないもの」に価値を見出すという点では「ミロのヴィーナス」と共通するが、何をもってその「見えないもの」を見るかという迫り方が両者では異なる。「ミロのヴィーナス」では像の欠損部分を実際に補う形で働かせる想像力だった。しかし、「セレンディピティと私の方法」では、現代人では見ることのできない存在を全感覚を動員して感じることでできたピグミーの男の「狩人の感覚」だった。

さらにこの教材が「ミロのヴィーナス」と異なるのは、「スナップショット」という写真の一撮影技法を「私の文化」として位置づけ、「西欧文化」との比較を行った上で、「ピグミーの文化」との関連を見いだしているところにある。つまり「文化のつながり」という「見えないもの」を、「推論する」という想像力の働かせ方によって発見しているのである。このような、自分の属する文化を相対的に見つめ直すという視点は「ミロのヴィーナス」にはなかった。

この教材を「教材2」として据えることで、想像力が鍵となりながらも、その働かせ方に違いがあることに気づかせようとした。

今回「文化」というテーマで単元を設定するにあたって、「ものの見方」を切り口に「文化」という広範なものに取り組もうとした。サブタイトルを「見えないものを見る」としたのは、特に五感以外の「想像力の働き」に焦点を当てたためである。

## 3 学習指導の流れ

一般的に、知覚の方法として認識されているのは五感である。今回、五感以外の「想像力の働き」を取り上げるにあたって、どれほどの学習者がその存在に気づいているだろうかと考えた。「文化とは何か」を問うてみなかったのは、日常的に文化を意識していることはまずほとんどないと思われたからである。

「単元に入る前の設問」として「ものを知覚する方法として『目で見ると』以外にどのような方法がありますか。それは『目で見ると』方法と比べてものごとの捉え方がどのように異なりますか」を問うた。

その結果、五感のうち視覚以外の聴覚・嗅覚・触覚・味覚の全てもしくは一部を取り上げたものが答えとして返ってきた。「ものごとの捉え方がどのように異なるか」という点に関しては、やはり、視覚に比べ、面的・部分的になるという答えであった。

この実態から、教材1「ミロのヴィーナス」で提示される「想像力」の働きは、学習者にとって意表を突くものだろうと思われた。しかし、(腕のない)ミロのヴィーナスという具体的事物でもって説明されるので、比較的すんなりと受け入れられると予想できた。

教材1の文章特性として、本文に点在する抽象的表現の難しさが挙げられる。しかし、これはミロのヴィーナスのどのような点を指してこのように表現されているのか等、具体と抽象の関係を捉えさせ、その表現効果の是非を評価したり、そこから筆者の思想・立場を把握させていけばよいと考えた。

学習者の一読後の疑問点を見ると、予想したとおり、抽象的表現の意味を問うものが多かった。そこで、教材1はそうした疑問点を中心に授業を組み立てた。具体的には、各人の疑問点を一覧表プリントにして配布し、それを学習課題に絞り込んだ。読み違い等の問題は文章構成を確認すれば解決されるものもあったので、まず三つの部分の構成を確認し、その後、学習課題についてグループ討論後に発表し、さらに検討を加えることにした。

教材2「セレンディピティと私の方法」は、何と何を比較し、どのように位置づけているのかという論理構造が、学習者にとってわかりづらいたらと予測できた。実際、一読後の疑問点を見ると、「私の文化」「西欧文化」「ピグミーの文化」の三者の関係がつかめたら解決できる疑問点が多かった。それで、一読後の感想を意見交換し、各人の疑問点をプリントに一覧表にして配布した後は、文章の論理構成を詳細に確認することにした。

以上の学習指導の流れを整理すると次のようになる。(全12時間)

第1次 ・「単元のねらい」及び「学習目標」提示  
・単元に入る前のテーマに関する設問

第2次 教材1の読み深め

- (1) 一読後の感想を意見交換
- (2) 疑問点を基に学習課題をつくる
- (3) 文章構成を確認

- (4) グループ討議及び発表。検討。
- (5) この文章から「ものごとの捉え方」について考えたことを書き、意見交換する

第3次 教材2の読み深め

- (1) 一読後の感想を意見交換
- (2) 文章の論理構成を確認
- (3) 疑問点を基に学習課題をつくる
- (4) グループ討議及び発表。検討。
- (5) この文章から「ものごとの捉え方」について考えたことを書き、意見交換する

第4次 単元のまとめ

- (1) 「教材ごとのまとめ」を書く
- (2) 「単元全体のまとめの文章」を書く
- (3) よく書けた10人(A評価5名・B評価5名)の文章を読む
- (4) 授業を振り返り、この単元学習の評価をする

#### 4 第2次における学習者の読み深め

教材1の「ミロのヴィーナス」は『手の変貌』(1966年、美術出版社)の巻頭に「失われた両腕—ミロのヴィーナス」と題されて収められているものの全文である。題名以外の異同はない。この教材は1行あけで示された3つの部分から成り立っており、その文章構成は次のとおりである。

- I 失われた両腕の持つ意味(ミロのヴィーナスの失われた両腕は、生命の多様な可能性の夢をたたえている)
- II 失われた両腕の復元案を否定する理由(ミロのヴィーナスの腕が復元されたとしたら、それは量の変化でなく質の変化であり、別物になってしまう)
- III 失われたものが両腕でなければならない理由(両腕でなければならない理由は、それが世界や他人との、また自己との交渉の手段であるからだ)

一読後には計21の疑問点が出された。そのうちの5つは本文を読み違えたところから出されたものであることを確認し、残り16を、結局同じことを別の角度から問うているものを統合して整理し、9個の学習課題にまとめた。それらは次のとおりである。

#### 教材1における学習課題

- A どうしてギリシアの海や陸を「生臭い秘密の場所」と書いているのか
- B 「特殊から普遍への巧まざる跳躍」とはどうい

- うことか
- C 「ここで問題となっていることは、表現における量の変化ではなく、質の変化であるからだ」の意味が分からない／両腕があるとどうして「他の対象」になるのか
- D 「一種の怒り」とはどんな怒りなんだろうか
- E 「芸術という名において」という言葉からうかがえる筆者の「芸術観」はどのようなものか
- F なぜ失われた物が、目、鼻、乳房ではなく、手であればいけないのか
- G 「手というものの、人間存在における象徴的な意味」とはどういう意味なのか
- H 「不思議なアイロニー」とはどういうアイロニーか
- I なぜミロのヴィーナスを選んだか？ 他にも芸術作品は多い

これらについてグループ討論し、発表した後検討すると、次のような意見にまとまった。

- A—「生臭い場所」だと皆避けて近づくこともない。更に「秘密の場所」だと誰にも知られていない場所である。筆者は多分「誰にも見つからない、見つけられない場所」という意味でこのように表現したと思われるが、わかりにくい。
- B—「特殊」とは両腕がない、欠損品としてのミロのヴィーナスで、「普遍」とはそのままで「美」として多くの人に受け入れられるようになること、ここでは腕がない状態で「完全美」と見られること。「巧まざる跳躍」とは努力せずとも得られた価値の変換を指す。ここでは、ミロのヴィーナスが両腕がないまま、「完全美」として見られるようになったこと。
- C—「量の変化」とは腕があるかないかという変化。「質の変化」とはそれによる芸術性の変化。筆者は腕がないものを「ミロのヴィーナス」と認めているから、腕ができてしまえば筆者にとって「別物」となる。
- D—失われていること以上の美しさを生み出すことができないというのが筆者にとってのミロのヴィーナスに感じる「芸術性」であるから、それを壊されることに対する怒り。
- E—作品のみで完璧な美を持つものでなく、想像力をかき立てられ、自分の想像で補うことができるものが芸術であるという考え方。
- F—手は喜怒哀楽といった感情を表すことができるが、他の部分では感情を表すことができないから。

- G—自己と他者・世界とを結ぶもの。他者や世界と関わる手段。
- H—ミロのヴィーナスの場合、腕がないことが、世界や他者との関わりを閉ざすのではなく、様々な想像されることによって逆に無限の関わりが生じていること。
- I—腕がないだけでこんなにいろいろ考えさせられるものは他にないから。

教材特性として既に指摘した「本文に点在する抽象的表現」に類するものはB、C、G、Hである。そのうち、Bは第Ⅰ段の要点、Cは第Ⅱ段の要点、G・Hは第Ⅲ段の要点に関係している。Aは、表現に関するものであるが、なぜそのような表現をしたのかという意図がよくわからないものである。D、Eは筆者の芸術観に関わるもので、第Ⅱ段の要点の根拠となるものである。Fは「他者や世界と関わる」ということの具体を考えることができたという点で、Gを考える前段階の課題として位置づけることができる。Iは筆者の発想や執筆意図を問題としたものである。

### 5 第3次における学習者の反応

教材2は、形式段落ごとに文章構成上のはたらきと共にその内容を次のように確認した。(①～⑫は形式段落番号)

- I スナップショットの位置づけ
- ①「最も特殊な視線」…スナップショット
- ↑ ③(言い換えによる説明)
- ＝近代以前の身振り
- ＝アルカイックな身振り
- 対 ④(言い換えによる説明)
- ＝狩猟の身振り(身体感覚)
- 比 ⑤主張1(スナップショットにはアルカイックな文化が保存されている)
- ⑥事例(イタリアの歴史家ギンズブルグの書物からの引用)
- ↓
- ②「西欧文化が培ってきた視線の文化」
- …・スタジオポートレート撮影(肖像画の視線の延長線上)
- ・科学や産業、軍事的な分野での撮影(顕微鏡や望遠鏡)
- II ガボン奥地の森でのできごとが意味するもの
- ⑦⑧⑨…事例(ガボン奥地の森で、案内役のピグミーの男は、私にはどうしても見えなかった像の存在を感じ取り、危険を回避するために退却す

ることを指示した)

- ⑩…事例の解釈1 (ピグミーの男には「狩人の感覚」があるが、私にはない)
- ⑪…事例の解釈2 (私は「狩人の感覚・能力」を持ち得ないが、全く未知で無縁のものとは思えなかった＝身振り＝スナップショット的なもの⇒「私の文化」)

### Ⅲ 私の撮る写真との関係

- ⑫…主張2 (「人間が狩人でいた時のアルカイックな文化の価値」が技術的なつながりと共に私の(撮る)写真の中に浮上してくる)

一読後に出された17個の疑問点は、「西欧文化が培ってきた視線の文化」と「スナップショット」が対比関係にあること、「スナップショット」に類するものとして何が挙げられているかがつかめると解決するものが約半数で、後はピグミーの文化が前述の2つの文化とどう関係するかがつかめると解決できるものであった。それらを次の5つの学習課題に集約した。

- A 「視線としてみれば肖像画家の延長線上にある」とはどういうことか
- B 「西欧文化が培ってきた視線の文化」とは具体的にどんな文化なのか
- C 「狩猟というひとつの文化の片鱗が保存されている」とはどういうことか
- D なぜ「狩猟という文化の片鱗を意識することなく享受している」のか
- E どうしてこの男の属している文化を「ピグミー」や、まして「アフリカ」といった呼称ではないことだけは確かであると言い切れるのか

グループ討論結果をまとめると、次のようになった。

- A—肖像画の代わりにポートレート撮影が登場したということ
- B—出来上がり(予定されたもの・予め意図したもの)を撮る文化
- C—アルカイックな身振り、狩猟の身振りが基になっているということ
- D—人は昔狩人だった頃の名残を留めているから
- E—現在も狩猟生活を営んでいる人々にだけでなく、かつて狩猟をしていた祖先を持つ現代人にも、それらの感覚は潜在的には少なからず、残っているため。

学習課題のA・Bは「西欧文化」に類するもの、C・Dは「私の文化」に類するもの、Eは「ピグミーの文化」と「私の文化」の関係を問うものと言える。

### 6 課題

この単元学習のどういった活動が認識の深化をもたらしたのか、その過程を辿ってきたが、何が有効で何がそうでなかったのかを識別するには、認識の深化に至らなかった学習者はどこでつまづいているのかを分析する必要がある。認識が深まっていないと思われる学習者の「単元まとめの文章」から、その傾向を探ってみたい。

#### 認識の深化が見られない「まとめ」

- ア 教材1からものを知覚する方法に五感に想像力を付け加えただけで、「ものごとの捉え方」と「文化を育むもの」との関係が捉えられていないもの
- イ 教材2から文化が生まれる要因を「生活様式・生活習慣から得る感覚が育まれること」とし、どのような生活様式・生活習慣からどのような感覚を得るのか、またその感覚が「ものごとの捉え方」とどう関わるのかが捉えられていないもの
- ウ 2つの教材から導き出されたまとめとなっていないもの

認識の深まりが見られた学習者は、まずそれぞれの教材内の論理がつかめており、次に教材相互の関係が把握できていた。更に設問に合わせて、「ものごとの捉え方」と「文化」とを関連づけてまとめられていた。

それに対して認識の深まりが見られない学習者は、総じて、どのような「ものごとの捉え方」がどのように作用して文化を育てていくのかといった道筋が捉えられていないと言える。

そういった道筋を捉えるためには、「ものごとの関連」に目が向けられていなければならない。

今回の学習指導で、「ものごとの関連」を考えさせる活動には

- ①教材1の文章構成の確認
- ②教材2の文章構成の確認
- ③それぞれの教材を学習した後、「この教材から『ものごとの捉え方』について考えたこと」をまとめ、意見交換すること
- ④まとめの段階で、教材ごとに「ものごとの捉え方」を整理すること
- ⑤「単元まとめの文章」で教材相互の関係を踏まえさせる段落の柱の指示に従って書くこと

というものがあつたが、認識の深化に至らなかった約2/3の学習者は、そもそも教材内の論理自体が十分につかめていない実態が明らかになった。

振り返って考えてみると、教材1においても教材2においても、学習者の疑問点は部分の「ことがら」を問うものが多く、そこから作り上げた学習課題もポイントを確認するものにはなっても文章全体の論理を問うものにはなかなか成り得なかった。ましてその文章の主張や論理構造の是非を評価するところまでなかなか行き着かない。

そうであるならば、単に発問による誘導で文章構成を捉えさせるのではなく、学習課題を基にしながらもそれを作り替えたり別の設問を用意する方法で論理構造を捉えさせ、その是非を評価させる方法を探るべきではなかっただろうか。

教材1の学習課題については、次のようにいくつかを変更することが考えられる。

Eの筆者の芸術観を問うものについては、それだけでは、腕のないヴィーナスに美を見る筆者の根拠が確認できるだけである。そこから更に「実際に欠損がないと、想像力はかきたてられないものなのだろうか」という設問を加えると、筆者の芸術観の是非を問うことにつながってくる。

Gの「手というものの、人間存在における象徴的な意味」については、筆者の考える「意味」を確認することは、Eと同じく腕のないヴィーナスに美を見る筆者の根拠を確認するだけになるが、「手以外には、他者や世界と関わることができないのだろうか」と問うことでその根拠の妥当性を考えることができる。

これはFにも波及する問題である。学習者は筆者の論理にしたがって「手は喜怒哀楽といった感情を表すことができるが、他の部分ではできないから」と答えていたが、「筆者がそう考えていることはわかるが、果たして手以外の他の部分では感情を表すことはできないのか」を問うことでその根拠の妥当性を吟味することができたのではないかと。

Iの「ミロのヴィーナスを取り上げた理由」についても、「この文章で筆者が提示した視点は、ミロのヴィーナス以外にも用いることができるものか」を問えば、他の一般的な芸術作品に対して応用が利くものかどうかを問うことになり、この文章の普遍性が問題になる。

そういった設問に取り組んだ後、ミロのヴィーナスの失われた両腕にこそ価値を見いだしている筆者が、その根拠として挙げている復元案を否定する理由や失われたものが両腕でなければならない理由が妥当かどうか、さらに「I 主張/II 根拠1/III 根拠2」という配置そのものについても説得力があるかという点で妥当かという、この文章における論理構造を見直すことに取り組めば、この文章に対する学習者自身の立場が明確になったのではないだろうか。

教材2においても同様である。Bの「西欧文化が培ってきた視線の文化とは具体的にどんな文化なのか」を考えさせる前に、「西欧文化が培ってきた視線の文化に属するものを具体的に挙げてみよう」という問いを設定し、「本文には西欧文化以外にどのような文化が取り上げられているか。それは西欧文化とどのような関係にあるか」を併せて考えさせることが、この文章の論理構成を考える上で有効だったのではないかと。

もちろん、文章構成を考えさせるときに「発問」によってこういった問いかけをしていたが、こういった、「部分を問うことが文章全体の論理構造につながる問題」は、「部分を問うだけに終わる問題」と違って、ものごとの関係・関連を問う問題であることを発見させるためにもグループ討議させてみる価値はあった。

同様にEの「ピグミーの男の属している文化が『ピグミー』や『アフリカ』といった呼称ではないといえるのか」についても、さらに「そういった発見が、何によって可能だったのか」を問うことで「私の文化」との関係がより明確になったであろう。

その上で、学習者の学習課題には出てこなかった、イタリアの歴史家キンズブルグの書物からの引用やガボン奥地の森でのできごとといった事例が文章構造上どのような働きをしているかを考えさせること、筆者は「ピグミーの文化」を「西欧の文化」と比べてどういった評価をしていると考えられるか、その上で、「私の文化」をどう位置づけていると考えられるか、そのことをどう評価するかを討議させることは、自分自身の意見を構築させる上で有効だったのではないかと。

## Ⅱ 2000年度 2年現代文における主題単元一覧

勤務校での使用教科書の年間学習指導計画として、

- ①「考えることのおもしろさ」(随想) 西研
- ②「樹下の二人」(詩) 高村光太郎
- ③「頑是ない歌」(詩) 中原中也
- ④「山月記」(小説) 中島敦
- ⑤「山里の時間」(随想) 内山節
- ⑥「こころ」(小説) 夏目漱石
- ⑦「ミロのヴィーナス」(評論) 清岡卓行

といった教材を共通教材として、この順で扱うことになった。したがって、これらの教材を取り入れた単元を組むこととなった。

1999年度の国語I(現代文)における実践と同様に、共通教材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えなかった。また認識の対象領域も重複や(「人間」「文化」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 「考えることのおもしろさ」…自分に問いかけることの苦しみについては触れられていない点で、一面的である。
  - ② 「樹下の二人」…詩に詠われる作者の思いだけで「智恵子像」を作り上げるのは一面的で、別の角度から二人の関係を見直す必要がある。
  - ③ 「頑はない歌」…作者の描く自画像は一面的であるので、別の角度から見直す必要がある。
  - ④ 「山月記」…自己の内面の告白という設定は興味深いのが、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。
  - ⑤ 「山里の時間」…都市と村の生活を比較するのに、横軸の時間、縦軸の時間という切り込み口での分析は、一面、明解ではあるが、それで全てが解明できるほど単純なものではない。
  - ⑥ 「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。
  - ⑦ 「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汎用は利かず、また想像力の働かせ方としても一面的である。
- こういった問題を克服するための単元として6つ切り上げた。

2000年度のカリキュラム編成原理は次のとおりである。

＜カリキュラム編成原理＞

- 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6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年間で扱う主題単元数については、共通教材が7つあったため、そのうちの2つは同一単元に組み込んだが、それ以外は同一単元に組み込むのは無理であったためである。

また、1単元に教材2～3つを用意するのを原則としたが、例外は共通教材「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)は論文末尾の「表」のとおりである。

### Ⅲ 教科書教材を取り入れた主題単元による 2000年度の年間カリキュラムの成果と課題

この年間カリキュラムは、教科書の共通教材を単一で扱うにはそれぞれ問題を抱えていたので、それを克服することを目的として創ったものであった。したがって、この年間カリキュラムの成果と課題は、各単元のまとめとして書かせた「単元まとめの文章」で、共通教材の抱える問題をどう乗り越えて、どのような認識に至ったかという観点から、いくつかの単元を取り上げて考察したい。

「単元 自己一問いかける喜び、問いかける苦しみ」<sup>1)</sup>で、「『自分の捉え方』について考えたこと」を問うたところ、

- ・自分で自分を見つけていくことではないかと思うようになった。人からの評価だけでは自分を捉えられないから自問自答しながら自分を捉えていきたいと思った。
- ・自分の捉え方は決して一つではないし、時と場合によって違った捉え方があるが、そういう中から自分にはどういう捉え方が合っているのかを考えるだけでも自分を捉える第一歩につながる。
- ・人によって「捉え方」もさまざま、どこまで追求すれば「自分を捉えた」ことになるのかの最終地点などはない。

といった認識が見られた。考えること、自分に問いかけることには、面白さや喜びだけでなく苦しみも伴うことを認めた上で、しかし、それでも「自分を捉えること」の必要性に気づくことができたことがうかがえる。

「単元 文化一時を生きる」では、「『時間の捉え方』について考えたこと」を問うたところ、

- ・自分にとって、教材1という縦軸の時間は休日や遊んでいるときだと思った。教材2の「(今ここに)存在(すること)が時間」というのは、時の経過(未来)ばかりを考えるのではなく、今自分がいるその時の時間を大切にすることではないかと思った。
- ・教材1は時間の中に自分が存在するという考えだと思う。教材2は自分の存在が時間、存在している間が時間であるのだと思う。何を中心に考えるかで時間の捉え方も変わってくるのかもしれないけど、今生きているのも、これから生きていくの



も自分なので、自分の存在、生きていることが時間なのではないかと思う。

- ・「縦軸の時間」と「横軸の時間」、教材1に入ってからすぐこの2つの時間に興味を持った。二度と戻ることのない不可逆な時間と何回も戻ってくる永遠に回帰する時間を指しているということは後に解ったが、なぜこんな風に時間を定義するのだろうかという違和感を覚えた。それに引き替え、教材2の存在こそが時間だという考え方は私と同じような捉え方だった。この学習で私が行き着いた答えは、時間は自然に動いているものではなく自分で動かしているものということ。「精一杯生きてその生きた分だけ存在する」それが人間だが、時間も同じような存在ではないだろうか。

といった認識が見られた。特に3番目のまとめからは、教材「山里の時間」での「縦軸の時間」「横軸の時間」という切り込み口で時間を分析するには単純すぎて、だから私たちはどのような時間の過ごし方をする生活を送ることが望ましいといえるのか、という答えにつながっていかないことがよく捉えられている。

このように、複数教材での主題単元を組むことが、単一教材だけでは見えてこない多角的なものの見方を育成することにつながったと評価できる。

しかしながら、教材によってはテーマ設定が難しく、十分な成果を上げられなかったものもある。

「単元 言葉一よびかける言葉」では、『よびかけ』について考えたこと』を問うたが、

- ・「頑是ない歌」を初めて読んだときは中也は何のためにこの詩を書いたのだろうと疑問に思った。補助資料から中也は寂しがり屋で親に頼りすぎる情けない人だと思ったが、自分に自信が持てないところに共感し、意味のある呼びかけが伝わってきた。だからこそ中也の父親も中也の詩を読み涙を流したのだと思う。

といったように、補助資料で別の視点を持ち込むことで詩の鑑賞が深まった面もあるが、

- ・よびかけは自己主張、自己表現の方法の一つで、人と人とのコミュニケーションや自分を忘れないために必要なものだと思う。
- ・伝えたいと思っても、そのよびかけがいつも伝わっているとは限らないのは、呼びかけられた人に、呼びかけた人やことに対して深い思いがないからだ。自分の気持ちを他人に伝えることがどれだけ難しいかわかった気がした。

というように、必ずしも補助資料からの異なる視点を踏まえていないものも見受けられた。

これは、そもそも「よびかけ」といったものが漠然

としていて、この2つの教材の組み合わせからの必然のテーマであるとは言い難いことからきている。しかし、この教材どうしの組み合わせに依らない単元を2つ創るには、授業時間数から考えて無理な状況であったため、漠然とした大きいテーマを掲げざるを得なかった。

こういった、中には十分な成果が上げられなかった単元も含まれるが、総体として、学習者の多角的なものの見方を育成し、文章の批評ができる読みを保証し、テーマに対する自分の意見を構築できるカリキュラムであったといえるのではないか。そのことは、最後の単元「文化一見えないものを見る」において、かなり抽象レベルの高いテーマに対してでも、約1/3の学習者が自分の意見を構築できたことからもうかがえる。

#### おわりに

2000年度の実践は、1999年度の実践よりさらにテーマ選択・教材選択上、制約があった。これは、「国語I」の教科書に比べ「現代文」の教科書自体が、「山月記」「こころ」「ミロのヴィーナス」などのいわゆる「古典的教材」が授業時間数から考えても大きな位置を占めていること、その他の教材も文学史上有名な作品や作家が多く採用されていることが原因である。その結果、幅広くテーマを設定するための教材に乏しい編成となっている。3年生が使用する「現代文」はさらにその傾向が強く、教科書教材を用いての主題単元年間カリキュラムを組むのは非常に困難な状況である。

教科書教材の、このようなあり方を変えていくためには、学習指導の目的を、教材に書かれた内容を理解することでなく、その教材から何を考えたかを主眼とする学習者の主体の育成に置く必要がある。

一方、授業者の課題として、テーマに取り組む際の道筋を可能な限り明確なものにする必要がある。今回取り上げた単元で、「ものごとの捉え方」からいきなり「文化を育むもの」を問うことには、飛躍があった。学習者は戸惑っただろうが、それにもかかわらず、自分なりに咀嚼してよく取り組んでいる。

今年(2001年)度、同様な制約がある中で、同じく2年生の現代文で、同じ教科書を使いながらも違ったテーマ・違った教材での年間カリキュラムを創っている。学習者の実態に応じ、学びの構造を踏まえた授業の実現を目指していきたい。

#### 【注】

- 1) 葛原昌子・森田信義、「『学び方』の学習—高等学校国語科における読むことの教育の改善—」、広島

大学教育学部附属教育実践総合センター、学校教育実践学研究、第7巻、2001年、pp. 89-98にこの単元の成果と課題をまとめている

(表) 2000年度 2年現代文単元一覧(カリキュラム)

単元名	単元構成(教材)		教材関連の視点(単元の趣旨)	指導目標(学力)		備考(学習活動等)
	教材名	教材特性		認識内容	認識・表現方法	
1 自己	< 問いかける喜び、問いかける苦しみ > ①「てつがくのライオン」(詩) 工藤直子 ②「考えることのおもしろさ」(随想) 西研(教科書教材) ③「鏡」(詩) 高野喜久雄	①形から入る「てつがく」に励むライオンの滑稽さを微笑ましく描いたものを②「考えることのおもしろさ」を3つ挙げ、ニヒリズムからの脱却を試みたもの。③「問うこと」と「問われること」は密接な関係にあることに気づかせ、問いかけることの苦しみを提示するもの。	①で「てつがく」が何にもつなげていないのはなぜかを考え、では「哲学」とは何かを考えるきっかけとする。その後、②で提示される、問いかけることの面白さ、喜び、③で提示される、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。	哲学とは、最終的には自分のあり方を問いかけることと分る。その内面と密接に関わる問題である。問うことには他に「問う」ということと「問う」ということとを認識する。	①ユーモラスな表現の効果を考える。②「てつがく」にひらがな表記である意味を捉える。③「鏡」が映し出すものによって「かみ」がどう変わるかを吟味する。	○疑問点のグループ討 ○単元の文章柱数と(段落・字数)制限なし
2 言葉	< よびかける言葉 > ①「樹下の二人」(詩) 高村光太郎(教科書教材) < 補助資料 > 「高村光太郎のフェミニズム」(評伝) 駒尺喜美(朝日文庫) ②「頌はない歌」(詩) 中原中也(教科書教材) < 補助資料 > 「私の上」に降る雪は一わが子中原中也を語る(評伝) 中原フク(講談社文庫)	①精神疾患に陥った智恵子に対する、光太郎の変わらない愛情を歌い上げたもの。< 補助資料 > 智恵子の精神疾患が、光太郎との生活で自身は創作活動が続けられなくなったことに起因することを分析したもの。②子ども時代から遠く離れた自身の歩みを振り返ったもの。< 補助資料 > 母が、中也の人生を振り返ったもの。	①は光太郎が智恵子に対して語りかける詩である。しかし、詩という表現を取り、多くの人間と身も言える。どちらもある思いが先行するが、果してその言葉は、よびかけの言葉かという点と、補助資料で別の視点から読みかき直せる。	よびかけの言葉としての発せられたものが、必ずしも相手に届くわけでもない。よびかけは、それによって人間関係の介在をせざるを得ないことを認識する。	①詩から読みとれる二人の関係と評伝から読みとれる二人の状況と比較し、光太郎の思いがどういったところから発しているのかを考える。②詩から読みとれる中也の自己に対する読みとれる中也の思いがどういったところから発せられているのかを考える。	○疑問点のグループ討 ○単元の文章柱数と(段落・字数)制限なし
3 人間(生き方)	< 自己と他者と > ①「変身願望一覧」生徒作品 ②「山月記」(小説) 中島敦(教科書教材)	①人間以外の別なものに変身するとしたら何になりたいか、その理由は何か、変身して何がしたいかについて各人が書いたもの。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、自分自身の変身願望を考えた上で、虎への変身をめぐり、自分の意思を明確にする。②の虎への変身をよ配置している。	虎に変身してしまおうという生かすという関係性を認識する。	①自分の意識と世の意識を比較し、そのあり方を考える。②虎への変身に対して李徴がどのように自己分析をしているかを捉え、その是非を考える。	○疑問点のグループ討 ○単元の文章柱数と(段落・字数)制限なし
4 文化	< 時を生きる > ①「山里の時間」(随想) 内山節(教科書教材) ②「道元の時間」(随想) 中野孝次(雑誌「図書」岩波書店 2000年7月号)	①都市生活と村生活の違いを、流れる時間の速いとして縦軸の時間・横軸の時間と捉え、分析したもの。②道元の「過ぎ去ること」が今ここに存在すること自体が時間である」という時間意識を解釈したもの。	①で、流れる時間の速いとして「縦軸」と「横軸」という比較で見る見方と②の「過ぎ去ること」と「今ここに存在すること」と両者を比べて、時間の捉え方を考える。	どのような見方があるのかという問題を解決し、より有効な時間意識とは何かを捉え、時間の捉え方を認識する。	①「縦軸の時間」と「横軸の時間」のそれぞれの説明の仕方を見方のは是非を考える。②筆者が道元の時間理由とその見方の是非を考える。	○疑問点のグループ討 ○単元の文章柱数と(段落・字数)制限なし
5 人間(生き方)	< 自己と他者と II > ①「このころ」(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にお嬢さんへの恋をう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。	自己否定に陥らないために、自分の嫌な面を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どういったものかを考える。(※本単元のみ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、たが果ては自殺に至ったところから、誰にも救われない自分、自己否定に陥らざるを得ないことを認識する。	各場面上における登場人物の行動がどういった心理から生じたのかを捉え、時代性や「生かす」と「死なす」と「他者との関わり」といった点と「自己否定」との関係性を考える。	○疑問点のグループ討 ○単元の文章柱数と(段落・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「セレンディビティと私の方法」(評論) 湊千尋(「現代日本文化論」7 体験としての異文化) 岩波書店・1997)	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もつ理由から説明したもの。②「ビッグミーの文化」はスナップショットという撮影方法を通じて「私の文化」とつながっている、とするある写真家の文化論。	見えないものを見る方法として、①で欠損部分を実際に補う形で想像力を、②で全感覚を動員する「私」の想像力の方法を提示し、その上で②で文化を相対的に見つめ直す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を見つめるのに有効な手段はないかと認識する。	①筆者の主張がどのような根拠をもっているかを捉える。②「私の文化」「西ミの文化」「西ミの文化」の関係性を捉え、筆者の見方のは是非を考える。	○疑問点のグループ討 ○単元の文章柱数と(段落・字数)制限なし