

国語科における主題単元学習論の萌芽

— 長谷川孝士を中心に —

池田 匡史

(2014年10月2日受理)

A Sign of Thematic Unit Theory in Japanese Language Education

— In the case of Takashi Hasegawa —

Masafumi Ikeda

Abstract: In this paper, I considered about a sign of thematic unit. In this case, I focused on Takashi Hasegawa. His theory is starting point of thematic unit in Japan. He had an awareness of the issues that is unreasonable skill principle in Japanese language education those days. As the correspondence, he advocated of thematic theory. I show three main points of this theory below. (1) “theme” is recognition theme and form of a question. (2) “Theme” must be decided intentionally. (3) Language activities must be set up effectively for approaching “theme”. His theory was practiced at the junior high school of Ehime University Faculty of Education around 1971. His theory was inherited by Chikako Makimoto who was taught by Takashi Hasegawa at Hyogo University of Teacher Education. His theory is was very influential in Japanese language education.

Key words: thematic unit, Takashi Hasegawa, the contents of a subject, character building

キーワード：主題単元学習，長谷川孝士，教科内容，人間形成

1. 問題の所在

国語科教育の場において、主題単元学習と呼ばれる学習方法はこれまで、広島大学附属中・高等学校、加藤宏文、牧本千雅子、遠藤和子、渡邊春美など、熱心な実践者たちによって展開されてきた。

その主題単元学習の導入を先駆的に提唱したという意味で、主題単元学習の展開における核と言える人物が、長谷川孝士である。しかしながら、長谷川の主題単元学習論は、単元学習の史的展開を追った研究の中で正当に評価づけられてきたとは言いがたい。単元学習の史的展開を論じた渋谷孝（1979）、野地潤家（1992）、浜本純逸（1994）、田近洵一（1999）など、多くの論考の中で扱われる動きはどれも、戦後初期にアメリカの介入によって導入された単元学習、その時期から長く単元学習に打ち込んだ大村はま、戦後初期から単元学習に携わり、昭和40年代には新単元学習論

を唱えた倉澤栄吉、1980年代後半に入ってから取り組まれた浜本純逸らによる新単元学習、桑原隆らを取り組んだホール・ランゲージ運動の紹介などの事項が対象となっている。つまりこれらの中では、長谷川の成果に焦点が当てられていないということである。ただ、唯一長谷川の主題単元学習論に関して触れている論考として、山元悦子（1991）が挙げられる。山元は、長谷川を「単元展開の軸となる「話題」に人間形成上の意味を見だしその系統を考えている点、および、話題追求過程において意識的に言語技能学習への目配りを組み込む構造的な発想である」（山元,1991,p.22）点で戦後初期の単元学習論を克服しようとしたと評価している。ただ、この山元の研究は戦後国語科教育における「単元・単元学習」概念の史的変容を検討することを研究の目的とするものである。そのため、長谷川の論の詳細な内実や、長谷川が主題単元学習論を唱えるに至った当時の問題意識などを追究したものではな

い。また、長谷川の論が後々の主題単元学習論に与えた影響なども同様に問われていない。また、主題単元学習論以外の内容も含めると、長谷川の国語教育論を対象とした論考には藤堂浩伸（1992,1994,1996）が挙げられるが、これは長谷川の著作から、長谷川を持つ学力観や古典教育論を考察したものである。つまり、長谷川の問題単元学習論に関しては、取り立てて問題にされてこなかった。

そこで本稿では、先行研究で触れられていない単元学習論、国語科教育に対する長谷川の問題意識の内実や、その論が与えた影響などについて考察を行うことを目的とし、検討する。このことは、当時単元学習の、ひいては国語科が抱えていた問題を浮き彫りにすることや、主題単元学習という学習方法、学習理念の原点として、以降に展開された主題単元学習と比較する際の基準を作ることにのみなり得るため、国語科教育の歴史の一端を明らかにすることに繋がると考えられる。

2. 研究の方法

研究の方法を示す前段階として、まず長谷川孝士の経歴を示す。長谷川は、1926年に広島県に生まれ、1950年広島文理科大学文学科国語学国文学専攻を卒業した。その後、広島女子高等師範学校、広島大学附属福山中・高等学校、広島大学附属中・高等学校を教諭として歴任し、1966年に愛媛大学教育学部、1979年兵庫教育大学において研究者として活動した。また、兵庫教育大学退官後も松山東雲女子大学で教鞭を執った。長谷川は、正岡子規に関しても造詣が深く、1996年から2002年までの間、松山市立子規記念博物館の館長も務め、正岡子規に関する論を国語科教育、主題単元学習論に関連させながら論じているものもある。

さて、長谷川の論考の中で、単元学習、また主題単元学習について主に扱ったものには、単元学習についての初めての論考であり、それまでの国語科教育の歴史を踏まえ導き出した問題点と、その解決に向けての論が示されている長谷川（1968）、1977年に稿を上げていたが未発表であった論考を所収した長谷川（1983）がある。ただ、直接的には扱っていないものの、主題単元学習に関する内容を言及しているものは多くあり、長谷川（1972,1975,1976,1983,1986a,1986b）といった長谷川の国語教育論に関わる単著¹だけでなく、高校において出前授業として実践した内容を論じた長谷川（1978a）、当時の学習指導要領における展開を提案した長谷川（1978b）など、多く存在する。

まず、それら長谷川の論考の中から、長谷川の主題単元学習に関する概念が形成されるまでの国語教育に

対する問題意識や、主題単元学習論の形成過程を探ることを通して、それまでの単元学習論との関連性について明らかにする。また、長谷川が愛媛大学に在籍していた時点における附属学校の成果を問わせながら、長谷川の主題単元学習論の内実に迫った上で、その主題単元学習論が以降の国語科教育の展開にどのような影響を与えたのかを考察する。それによって、長谷川の問題単元学習論を位置づけることができると考える。

3. 1960年代後半までの単元学習を取り巻く風潮

長谷川が初めて主題単元学習に大きく関わる論考を発表した1960年代後半までの単元学習をめぐる風潮としては、どのようなものが存在したのかについてまず確認する。それは、戦後初期単元学習とスキル学習との競合ということばで表現できよう。

そもそも国語単元学習が導入された戦後初期の時代にさかのぼってみると、国語単元学習は昭和22年度版学習指導要領国語科編（試案）において「参考 一 単元を中心とする言語活動の組織」として掲げられたものに方向付けられた。ここでは、「単元による方法は、児童生徒が解決しなければならないような問題を解くときのすべての経験、到達した結論、達成した結果をまとめていくことであると定義できようであろう。」と説明されているが、ここで言う「問題」の例として出されているものは、「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」、「民主政治では、各個人の意見が、なぜ大切であるか。」などといったものである。その問題自体は国語科の内容と言えるようなものではなく、それを追求する過程においてなされる言語活動こそが内容であるという考え方に特徴があった。つまり、国語科は技能（用具）教科としての性格を与えられていたのである。これは、国語科においては教科単元学習という概念は矛盾を孕み、成り立たないということを示し、教科枠を問う動きであると言える²。また、それに伴い、この立場の単元学習では、「文学作品を真に楽しむ」といった国語科独自性が失われがちとなる危険性（小山恵美子,1982,p.61）を孕んでいることも指摘されている。

ただ、こうした単元学習だけでは、技能を獲得できるとは言えないという論も出された。1954年に文部省から出された、戦後初期単元学習について1つの到達点を示したパンフレットである『単元学習理解のために』では、「単元学習の流れのうちで国語や算数の技能を学習する機会があるが、それと同時に、あるいは

平行して、単元学習の流れのそとで国語や算数の技能の学習を行う必要がある。」(文部省,1954,p.41)と、技能を取り立てて学習する必要性が述べられ、単元学習における技能的な内容への不安が形として表されており、能力主義の勢力が大きくなる流れが出てくる要因と捉えられる。またそのことと関連し、経験主義的な単元学習は言語経験に系統がないと批判された。その後、輿水実などによって「系統学習」の必要性が述べられるところとなり、読解重視の傾向に代表されるような技能尊重の国語科教育へと展開する。このような流れが存在したために、1960年代後半にもなると、単元学習の機運は失われていったと認識されている。

4. 長谷川の問題意識とその解決のための思想

さて、こうした単元学習、ひいては国語科教育の展開に対して、長谷川の問題意識はどこに向けられていたのだろうか。はじめて長谷川が単元学習についての問題に触れた、1968年の論考である、「国語科の構造—『単元学習』の深化のために—」の内容を軸に検討していく。長谷川はまず、単元学習の機運が下がっていった原因の1つとなったとされる「系統学習」は、国語科の場合、けっして「単元学習」に代置される二者択一的なものとして出てきたものではない(長谷川,1968,p.54)とした上で、「『単元学習』方式の方法論的な基本の意味は、今日も失われてはいない。」(長谷川,1968,p.54)と述べる³。ただ、ここで、単元学習の価値を見いだしている点を「方法論的な基本の意味」、つまり学習者の問題意識を喚起して、それを解決していくという方法の価値のみに限定しているのは、2つの乗り越えるべき課題を意識していたからである。1つは国語科という教科に関わる問題、もう1つはそれに伴った、系統性を生み出す必要性の問題である。戦後初期単元学習においては、国語科に対して技能教科としての性格を与えられていたこともあり、解決する「問題」は、国語科特有のものとは言いがたいものであった。その「問題」について長谷川は、以下のように述べる。

言語・国語の機能に沿って、形象・表現に密着する形をとおして認識を深化するところに、国語科独自の役割が存するであろう。(長谷川,1968,p.54)

ここからも見て取れるように長谷川は、「問題」の対象を、「形象・表現」つまり、文字テキストに表されているもの、また、そこから読み取れるものに設定することを意図したことが理解できる。「形象・表現」ということばで表されているものこそが、作者や筆者

が示している「話題・主題」に対しての認識であった。また、長谷川はその「問題」の解決方法についても言及している。

学習者主体の問題意識を尊重して、それを解決する学習とは言っても、生活的、行動的にそれを解決することに発展させるのは、無系統の経験万能主義に再びおちいる恐れがある。国語科という教科のわく内で、このことを考えていく限り、性急に生活・行動のなかで実践的に解決することを求めないで、むしろ生活化・行動化への契機となるような能力につちかうことをねらいとしなくてはならないと思われる。(長谷川,1968,p.54)

先に示した引用と合わせて捉えると、教材を読むことを契機として、そこから学習者の言語生活、言語活動をより良いものに発展していけるような単元の構築を念頭に置いている。また、このとき系統性について明示しやすい能力面についても見据えることによって、系統化を企てにくい経験万能主義を乗り越える単元学習が可能となると長谷川は考えたのである。また、この系統化ということに関して長谷川は、その当時の教科書に対して、「形式的には「単元」の姿を保ちながらも、技能を原理として構成されたものや、作品・文章のジャンル、あるいは言語活動の領域・形式を原理として構成されたものなど、その面での「系統」性を正面に打ち出したものが多く見られる」(長谷川,1968,p.55)ことを不安視している。なぜならば、それらの「単元」は、たしかに教科としての枠の中で行われるものとして捉えられるが、学習者の問題意識と全く別のところで設定されるものであると共に、「言語の技能そのものを取り出して訓練すれば、それなりに身につくようになりうるとしても、そうした技能は、どのような主体が、どういう目的のために、何に対して適応するかによって、初めて意味を持つはずのものである」(長谷川,1968,p.55)と長谷川は考えていたからである。長谷川は、技能それ自体を系統化して追求することを否定しているわけではない。むしろその逆で、その必要性を述べている。しかしながら、学習者の存在を認め、その全人的な発達という視野で捉えることで初めて言語技能に価値が生まれると考えているのである。そして更に、系統化について考える際には、「学習者主体が生きている今日の状況や問題にふれる価値ある話題や主題を、可能なかぎり系統的に選定」(長谷川,1968,p.55)すること、つまり主題の系統性についても設ける必要性を訴えている。

このように、単元学習の方法論的意義を残しつつも、スキル学習の持つ系統性を取り入れようとした試みは、国語単元学習の展開において大きなもので

あったと位置づけることができる。つまり、長谷川は、「国語単元学習」という語に表れているような、コア・カリキュラム的な考え方を意味に含んでいるそれまでの単元学習像を、国語科で行われ、国語科特有の学習内容であるという教科性を前面に打ち出したものに、つまり、「国語科単元学習」とでも言える単元学習像へと深化させていったのである。そして、教科性を持たせるための具体的な方法として、「話題・主題を精選して表に立て、それとのかかわりで喚起された問題を解決したり、価値を追求したりすることをねらいとする学習の過程に、技能や言語要素を位置づけていくことを基本として「単元」を組織する」（長谷川,1968,pp.55-56）ことを提唱したのである。この段階では、その言葉でこそ登場してはいないが、これが「主題単元学習」の原型となる論と言えよう。

5. 長谷川主題単元学習論の具体化

ここまで、1968年段階で示された論をもとに論じてきた。この段階では、まだ「主題単元」という語は用いられていない。また、系統性を述べるものの、その具体については深く言及されてはいない。つまり、長谷川の中での主題単元学習論は体系的な完成をみてはいない。では、これ以降の長谷川の主題単元学習論は、どのように展開されたのだろうか。まず、国語科という教科の枠、そして系統性の問題について検討する。その上で、長谷川が主題単元学習を通して、どのようなことを達成しようとしたのかという面での展開について検討する。

5.1. 国語科という教科の枠と系統性

系統性について考える際にまず挙げられるのが、当時長谷川が所属していた愛媛大学の附属学校での実践的取り組みについてである。愛媛大学教育学部附属中学校教諭であった村井義昭（1971）は、長谷川の理論を実践レベルでより具体的に展開した。ここにおいても、長谷川が示したように「かつての『生活単元学習』における学習者の意欲と、『系統学習』における国語科の学問的体系ないしは系統性、この両面の良さを生かした『新単元学習』」（p.62）を求めていく必要性が述べられている⁴。村井は、この取り組みの前段階として、学習者へのアンケートを行い、どのような話題・主題を扱うかを定めるための手掛かりとしており、単元学習の方法論的価値を重視しつつも、国語科の教科の枠についてもまた意識していると言える。それは、単元の指導事項においてもあらわれており、長谷川の言うように、「形象・表現に密着して認識を深化」しようという意図を見ることができる。以下は、村井が

示す年間カリキュラムの一部を稿者がまとめたものであるが、ここに見られる「筆者のものの見方や考え方」や「表現に即して」という文言がそれを示している。

月・時間：4月～6月（約25時間）

○単元名、教材名

単元：「少年の心」

①新しい目（石森延男）

②こども（山村暮島）

人形（八木重吉）

③赤い子馬（スタインベック）

④少年の日の思い出（ヘッセ）

⑤アンネの日記（フランク）

⑥人間の悩みとあやまち（吉野源三郎）

⑦自分を見つめて（生徒作品）

○指導目標

・人間の心の底にあるものにふれ、少年時代の自分の心や生き方について考えを広める。

○指導事項

・文章を読んで、筆者のものの見方や考え方をつかむこと。

・詩や物語にえがかれている情景や心情を、豊かに想像しながら読み味わうこと。

・詩の朗読を味わって聞くこと。

・人物の性格や、作品の主題について、表現に即して考えること。

・人物の行動や会話の意味するものについて感想や意見を書いたり、話したりすること。

・論説文を読んで、問題をとらえ、自分の感想や意見をもつこと。

・自分を見つめて感じたり考えたりしたことをまとめて書くこと。

・事実と意見を区別して、よくわかる文章を書くこと。

・語句の正確な使い方を理解すること。

・原稿用紙の正しい使い方に慣れること。

この村井の論考においては、技能面でも、主題面でもその原理的な事項は示されることがないが、具体的な形として中学校3年間のカリキュラムが設定されている。3年間のカリキュラムを予め計画しておくことは、一見、その時々学習者が持つ要求を生かすことができているとも取れる。しかしながら、アンケート調査を行うことで、ある特定の主題について考えるということが興味関心を喚起する学習であると見なし、系統性と単元学習の方法的価値の共存を訴えることができる。

これに関連して、同じく愛媛大学の附属学校である

愛媛大学教育学部附属小学校でも、主題単元学習実践に関する論考を出している。ここでは、主題の系統として、「家族愛」(小学校高学年)→「友情」(中学校)→「人間愛」(高等学校) (愛媛大学教育学部附属小学校国語科,1976,p.17) というものを設定しているが、原理的な系統性への考察には至っていない。

以上のような附属学校での実践や検討を背景として踏まえた後に長谷川は、「完全にフォーマルな認識対象体系・系統表をかかげることは不可能である。」(長谷川,1983,p.49) と述べ、主題自体の系統性を設定することの困難さを示している。しかしながら長谷川は、「自然」に関わる主題を例として、主題を追求するための活動を観点にした系統性を述べる。

認識あるいは認識力の発達段階から考えて、「人間にとって自然環境とは何か」という抽象度の高い「問い」(主題)はかなり高度といえよう。その「問い」をめぐっての認識・思考活動としての言語活動をいとむことは、たとえば小学校低学年・中学年の児童には困難であろう。その段階では、「人間にとって……とは何か」という「問い」の前段階として、自然(自然環境)を対象化して、たとえばその不思議さ、美しさ・恐ろしさ・摂理・法則などを表現した言語文化の典型的なものに接したり、あるいは直接経験したことを客観的・感動的に言語化(作文・口頭による言語表現)したりすることが必要である。(長谷川,1983,p.48)

つまり、長谷川の主題に関する系統性への考察は、「たとえば、現実認識→空間的認識→時間的認識とか、現実的感覚的認識→情動的認識→思考的認識とか、事実→感動・疑問→統合的認識とかのような」(長谷川,1983,p.52) 活動、いわば認識方法での系統性を設けることで解決を図っている。また、その技能面についても、重要性を指摘している。

別個に、言語活動体系表あるいは文種配当一覧表のようなものを作って、言語活動様式のかたよりを排除するとともに、同時に教材さがしの目安とする必要がある。このことは、言語技能についてもいえる。言語技能体系によって各単元に重点化した技能を配当することは、ぜひ重要である。(長谷川,1983,p.52)

活動、技能の体系について、原理的な面について長谷川はその後、明確に提示することはなかった。しかしながら、それを明らかにしようとした取り組み自体については評価できる。主題そのものに着目して系統づけるのではなく、活動、認識方法と関わらせることで系統化を説明可能となったことは成果と言える。

また、ここで引用した1977年の論考では、主題単元

学習の要件を7点にわたって示している。それが以下である。これをもって長谷川の主題単元学習論は完成を見たと言えよう。

- 1 「主題単元」の「主題」とは認識主題であり、それは「問い」の形式をとる。
- 2 したがって、「主題」は「話題」と深い関係をもつが、けっして同一ではない。たとえば「自然環境」は「話題」であるが、「人間にとって自然環境とは何か」は「主題」である。
- 3 「問い」としての「主題」(認識主題)は、場あたりに便宜的にかかげられるものではなく、認識能力・言語能力の発達形成過程(したがって人間形成過程)に即応して教育的価値判断のもとに意図的に措定されたものでなければならない。
- 4 「主題」は、可能な限り体系的、系統的に措定されるべきであるが、重点化することが望ましい。
- 5 「主題」にせまるための言語活動は、単なる言語経験ではない。その「主題」深化のために有効な言語活動を意図的に精選した「学習活動としての言語活動」でなければならない。そうでなければ、国語科の自立性・独自性を失ってしまう。
- 6 「主題単元」における言語活動(意識化された学習活動としての言語活動)は、領域総合の場合も、単一領域の場合もありうる。「一主題・総合領域(よむ・かく・きく・はなす)・総合文種(ジャンル)・複数教材で一単元」の場合の対極に、「一主題・単一領域・単一文種・単一教材で一単元」を構成する場合もありうる。
- 7 「主題単元」では「言語機能」をたいせつにする。「主題」にせまるための言語活動を組織するにあたっては、手段としての「言語技能」を精選配当し、その技能を駆使することによって言語活動が「主題」接近に初めて有効に機能することを自覚させる。「言語技能」そのものを学習の目的や目標としてあらわにかかげるのでなく、「技能」や「技術」は主体が価値ある目的・目標にせまるために手段として使いこなすものであるという構造を基本とする。(しかし、これは基本構造であって、技能の取り立て学習を排除するものではない。)

このうち、1と2は、「主題」そのものの捉え方についての論である。問いの形式をとるということは、問題解決の形を明示的にしようという意図が見受けら

れる。昭和22年版学習指導要領（試案）において「参考」として出された単元においてもこのように問題解決の形を明示的に表したものであったことを想起したと考えられる。

3と4は、系統性に関わる論である。認識能力、言語能力の段階性だけでなく、「主題」の段階性をも設定することを求めているものではあるが、「主題」に関しては、その段階性を説明することが極めて難しいため、同じ領域に位置づけられる「主題」を多く扱うことで各「主題」の関連という観点から更なる認識の深化を求めようとするものである。このことを「重点化」ということばを用いて表している。

5と6と7については、「主題」への認識を深化させていく過程についての論である。言語活動が、主題接近に有効に機能するように設定しなければならないという考えが示されている。また、このうち、6は教材に関わる論を含んでいる。

これら3本の柱が長谷川の主題単元学習論の根幹をなす考え方である。

5.2. 主題単元学習で達成できること

さて、主題単元学習という学習方法を用いて国語科の学習を展開することで、果たされるものには、どのようなものがあると長谷川は捉えてきたのだろうか。それは、単純に1つのことだけではない。

先にも挙げた愛媛大学教育学部附属中学校での実践報告論考のなかで村井は「情報化社会の中で、言語あるいは映像による情報を、すばやく正確に受け取ったり作り出したりする能力を高めるとともに、その情報の真偽を判断し、取捨選択する能力」と「言語活動を通して、人間を疎外から守り、人間らしさ、人間性の維持ないしは回復をめざすこと」（村井,1971,p.63）の2点を現代における国語科の役割として示している。ここに示された認識は、これ以降の長谷川の主題単元学習論にも大きく関わっている。

たとえば、長谷川の論の中で、この村井の論との関わりを示すものとして、「主題単元」ということばが初めて登場する1973年初出の論⁵では、読書指導の文脈で主題単元を用いることを提案している。つまり、「認識を深めようとする、あるいは解決しようとする主題に迫る学習過程に、いわゆる中心教材のほかに、適切な書物（あるいは作品・文章）を、関連的、補足的、発展的に読む活動をいとなむというのが、主題単元による読書指導」（長谷川,1975,p.161）であるとし、それを「読書と読解を（中略＝稿者）一元的、統一的に「読むこと」としてとらえる」（長谷川,1975,p.159）ための方法であるとの認識を示しているのである。こ

の多読についての観点は、当時キーワードとされていた、情報化社会への対応が求められているという文脈と近いものがある。

さらに長谷川は、「人間形成」という問題についても、主題単元学習論で乗り越えようとする。長谷川は、「国語教育における人間形成は言語能力を身につけることとは別のものではない。ただ、その言語能力を、内容と形式に分けた場合の形式の側だけでとらえたり言語技能・言語技術としてのみとらえたりしたのでは、言語能力と人間形成は別の次元のものになってしまうであろう。」（長谷川,1975,p.22）とし、「単元学習法の本来の理念にかえって、真に教育的な価値のあるテーマ（＝問い）をかけた、有効な言語活動を組織し、その認識深化に機能する典型的な教材を複数で編成する」（長谷川,1975,p.22）ことで人間形成を意図的に志向することを論じた。そしてその後、主題単元学習についての要点を具体化し、長谷川の主題単元学習論は一応の完成をみたといえる1977年稿の論考では、このことに関わらせながら、「教育的な価値のあるテーマ」を追求することを、言語能力として位置づけようとする意図も見せ始める。

主体が対象（こと・もの。状況といってもよい。）に向かって人間としての活動をするときに、具体的な言語行動が発せられる。そのときに、対象を感覚的に認知する力、それに対して豊かに情動する力、さらにそれについて思考する力が発揮される。そういう力には、それぞれ言語の力が密接に関わっている。認識力としての言語力、情動力としての言語力、思考力としての言語力、それらをあわせた認識思考力としての言語（能）力の育成こそ、国語科教育で意識的・意図的になされなければならない（中略＝稿者）能力観の拡大が今日必要とされる。（長谷川,1983,pp.44-45）

この認識思考力を言語能力の1つとして育成することを重視する国語教育観は、長谷川の国語学力観を考察した藤堂浩伸の論⁶とも一致する、長谷川の国語教育観の根幹である内容である。すなわち、学習者の全人的な発達を望む、長谷川の国語教育観を達成することが可能となる学習方法の具体的な方法こそ、主題単元学習であったと言えよう。

6. 長谷川主題単元学習が与えた影響 —継承・発展—

ここまで見た長谷川の単元学習論、国語教育論は、その後の国語科教育の展開にどのように継承されていくのであろうか。長谷川の論の直接的な影響を見るの

に妥当である方法として、長谷川が兵庫教育大学に在籍していたときに指導した学生が、どのような主題単元学習に関する論を発表したのかを検討したい。兵庫教育大学は、昭和55年度より修士課程が設けられ、全国各地の現職教員が研鑽を積み場としての役割を担った。そのため、この課程を修了した後に、研究者や、実践発表に意欲的な実践者としての道を歩んでいった者も多い。ここでは、その兵庫教育大学で長谷川が指導した35名の中で、牧本千雅子を取り上げる。牧本は、修士論文では、「西尾実文学教育論」という題目で長谷川からの指導を受けていた。この修士論文の中で牧本は、西尾実の「主体的真実」論⁷に力を入れており、牧本の主題単元学習論にも反映されている。このことを踏まえた上で、長谷川の主題単元学習論との比較、検討を行っていく。

比較、検討を行うにあたっては、5.1.で示した長谷川の主題単元学習論の要件である、「主題」そのものの捉え方についての論、系統性に関わる論、「主題」への認識を深化させていく過程についての論の3つの観点から検討することとする。

まず、「主題」そのものの捉え方について着目する。「主題」そのものについて、牧本の主題単元学習論においては、認識すべきテーマ、つまり思考する課題としての意味では用いられているものの、特に「問い」の形で提示するといったような配慮はなされていない。牧本が実践、報告した主題単元学習は、「カゲロウ一生をみつめて―」、「王朝人の愛と美のかたちを探る」、「旅」、「ひとすじの道」などがある。ここには長谷川との大きな差異が見られる。この差異をどう捉えればよいだろうか。

牧本は、「複眼的視角からアプローチすることを通じて、かえってその核となる一つの重大な問題を発見し、その解決に目的意識的に向かっていく」（牧本,2002,p.7）学習を志向している。つまり、問題の発見という部分から学習者自身に委ねているのである。具体的には「旅」という単元において、「旅」の定義、旅の属性の検討、人は何のために旅をするか、旅で何を得的のかと問い、旅の資料探しへと入る」（牧本,2002,p.83）というように、学習者が得た「主体的真実」と、そこから喚起される問題が多様性を持つようになる。そう考えたとき、長谷川の主題単元学習論のように、「問い」の形式にした場合には、その問題意識を限定してしまう恐れが出てきてしまう。それを防ぐという意図が見受けられる。

では次に、牧本の実践した主題単元学習と、系統性や、学習者の発達過程との対応についてはどのように考えられているのだろうか。牧本は、「カゲロウ

一生をみつめて―」の実践について、「理系に進む生徒達であるので、この思考や姿勢を将来生かしてくれるとうれしいと思ひながら授業をすすめた。」（牧本,2002,p.18）や「看護・医療分野にも進む理系クラスの生徒たちには、いのちの重みを体感してほしい」（牧本,2002,p.38）と述べている。つまり、どのような「主題」を扱うのかについては、学習者の卒業後の将来を見据えた選択を行っていることがわかる。ただ、長谷川が系統性や段階性について重要視したもう1つの側面である言語能力面においては、解決には至っていない。実践に対しての反省としても「多面的すぎて、育てるべき言語能力が曖昧になったのではないかという懸念」（牧本,2002,p.22）を持っていることが示されている。つまり、認識能力や言語能力についての段階性というよりもむしろ、学習者の卒業後の将来と関わる問題を扱うことへの意識が大きい。ただ、認識能力や言語能力の系統性について、意識がなかったわけではなく、課題として残されたことが意識されている。

最後に、「主題」への認識を深化させていく過程に関わる内容に関してはどうであろうか。まず、牧本の教材に関して次のように述べている。

長谷川孝士氏は、『ひびきあう国語教室の創造』（三省堂、一九八六）の中で、教材（言語と言語文化）と指導者と学習者とが結ばれて有効な言語活動が行われる時に、国語教育がひびきあいという形で創造されるとされ、学習者と指導者、学習者と学習者、学習者と教材、指導者と教材という四つの「と」が、ひびきあいながら統合されていく姿が、国語教室の実相であると述べられている。私は、更に、主題単元学習においては、教材と教材とのひびき合いも、相互媒体者たる教師によって、学習者の心を実現すると考える。古田拓氏の「よびかけ、よびもとめ、よびあひ、よびさましあふ」、西尾実氏の「通じ合い」と「主体的真実」も、「ひびきあい」と一ではないか。主題単元学習によって、その一体感は深く得られるものと思う。（牧本,2002,p.90）

ここからは、牧本が主題単元学習における教材は複数であることを志向していることが理解できる。長谷川は、単一教材で一つの単元を構成することもありうるとしていたが、牧本は複数教材で構成する単元であるからこそ、可能となることがあると考えている。この、教材を複数扱うという考えは、学習者によって発見された教材も扱っていくとする牧本の姿勢とも関連している。それは、学習活動、言語活動とも関連することがらである。たとえば、言語活動について牧本は、「蛍」を取り上げた学習を例にして、以下のよう

に述べる。

『伊勢物語』第四十五段の「行く蛩」ほか、歳時記、百科事典、詩歌、歌謡、散文中に描かれた蛩、新聞記事等の蛩の記述を探すと、相当な数にのぼる。生徒も、自分で探せば、「あった」という充足感から、その資料に向き合う思いも深くなるのではないだろうか。読み比べ、読み込み、自分の心の中であたためているうちに、つき起こってくる問題意識が、季節の風物としての叙情的方向になるか、いのち短さの実感からくる人生的方向になるか、あるいは、汚染された環境問題とその蘇生の問題に向かうか、はた、蛩の表現の仕方への興味になるか、(中略=稿者)“調べる”“比べる”学習が、主題単元学習でこそ、大切になるのではないかと考える。(牧本,2002,p.89)

ここからは、複数の教材を扱って読むことは、学習者の「主体的真実」を多様な方向に、そしてさらに深めることができると牧本が捉えているとわかる。また、このとき扱われる教材については、学習者が喚起された問題意識に基づいて、学習者自らが探すという活動も視野に入れており、またその活動を牧本が価値あるものとみなしていることがわかる。

また、それだけでなく、複数の教材を用いることが多くの情報を処理する力をつけることになるという面に目を向けていることについても見逃せない。「新学習指導要領によると、一層、個別的で、情報化に対する国語学習が要求されよう。」(牧本,2002,p.90)という文言から、社会の持つ情報化への要求に対応することを目指した結果ということが出来る。これは、長谷川の論においても訴えられていたことである。また、そのために単に多くの教材を扱えば良いということではなく、自らが設定した問題意識、主題に接近するための学習活動が織り込まれていなければならないとしている。

最後に比較または共通性の発見という形で小論文の記述をしたのでは、単元学習に合致しているかいないかというのではなく、学習効果が薄くなると危ぶまれる。材料の複合という面から、比較・対比・総合などにより、絶えず、群として見ながら、しかも区別と関連という観点をもって扱っていかねばならない。そのためには、効果的な学習課題を生徒と共に発見し、多様な言語活動を組み合わせたい。(牧本,2002,p.88)

この、それぞれの活動が与える学習効果への着眼点については、長谷川と同様の考えが示されている。牧本は、長谷川の主題単元学習論をベースにしながらも、複数教材で単元を設定するというに特別な意味を

見出し、主題単元学習像を展開していったということができる。

ここまで行った、長谷川の主題単元学習論と牧本の主題単元学習論との比較からは、「主題」の捉え方と、単元で用いる教材の数についての考え方において差異が見られた。ただ、主題単元学習が持つ価値は、学習理念として共有されている。牧本による主題単元学習の成果は、長谷川の論が基盤としてあらわれているということが確かに見て取れるのである。

7. 結語

以上、ここまで長谷川孝士の主題単元学習論を、国語単元学習の歴史的展開の中に位置づけてきた。その成果として、長谷川は、読むことの教材となる文字テキストの中に含まれている話題・主題を土台として、学習者が喚起されると考えられる問題を設定することによって、国語科という教科の枠を重要視した「国語科単元学習」の構築を試みたということを明らかにした。また、附属学校での実践や検討を通して、系統化、その学習の要件の具体化を試みた結果、主題を追求する活動、認識方法において系統を作り出すに至ったという長谷川の考えを明らかにした。そして、認識思考力の育成を目指す長谷川の国語教育観を達成するための具体的な方法が、主題単元学習そのものであり、その教育観に基づき、その後に展開される主題単元学習の流れを生み出す土壌を作り上げたことを指摘した。つまり、単元学習の史的展開の中で長谷川の主題単元学習論は、単元学習批判論を否定し、その上で単元学習の新たな可能性を広げた重要な論であると位置づけることができる。また、それだけでなく、長谷川の主題単元学習論が、次の時代の主題単元学習論の基盤として作用していることも指摘できる。

長谷川が意図した、言語能力観の拡大については、国語科という教科の枠に関わる問題である。この問題は、これより後に発表された主題単元学習についての多くの論考で検討事項として据えられてきた。たとえば、鶴田清司(1992)が課題としてきた、「(主題単元学習が=稿者補)そもそも国語科固有の「教科内容」として適切かという問題について根本的な検討が必要となる。」(鶴田,1992,p.39)というような、主題単元学習への懸念を述べる言説や、井上雅彦(2001)や森田信義・葛原昌子(2003)、加藤宏文(2005)などが示したように、総合的な学習の時間との関わりで、主題単元学習との関連性を認めるような論などがそれである。このように、「国語科独自のもの」とは何かという事柄は問われ続けることとなる。しかしながら、

主題単元学習論の萌芽であった長谷川の主題単元学習論においては、その問題とは逆に「国語科独自のもの」を求めていこうとする過程に生まれた考え方であった。この長谷川の理念を起点として、今一度主題単元学習の史的展開を振り返ることで、国語科とは何かという教科の枠の問題を考えていく必要がある。

【注】

- 1 中渕正堯 (1991) において、長谷川孝士による国語教育研究、文学研究などの業績を対象とした総合インデックスが作成されている。
- 2 占領下日本の教育政策を担当した部局である CIE (民間情報教育局) 内でも、国語科内の単元学習が成り立つのかどうかについては意見が分かれていたようである (小久保美子, 2002)。また、結果的に学習指導要領に表された単元学習例がコア・カリキュラムの発想ではあったものの、高等師範学校の附属小学校などでは国語科の教科の中で行われた実践も存在することが河野智文 (1995) によって指摘されている。
- 3 このことは、森島久雄 (1984) も、「能力主義的系統学習論も学習者の経験活動は無視できないところだし、また経験主義的単元学習の方も基礎学力の増強や授業の能率化や学習の系統性を無視しているわけではなく、この両者の対立は結局は程度の問題とも言える。」(p.8) と指摘している。
- 4 村井は、「新単元学習」という語を用いているが、それについて「「新単元学習」と呼ぶことについては、愛媛大学教育学部長谷川孝士先生が提唱されておられ、わたくしもそれにならった。」(村井, 1971, p.62) としている。この年代においては、未だ「主題単元学習」ということばを使っておらず、ただ戦後初期単元学習の課題を乗り越えようとしていたという強い意図が読み取れる。
- 5 ここでは長谷川 (1973) を元にした原稿を収録している、長谷川 (1975) を引用している。
- 6 藤堂は、長谷川の国語学力観について、「生徒の生きた力としての学力」「人間力としての国語力」を常に (藤堂, 1994, p.13) 考え、言語認識能力を重視していると指摘している。
- 7 「主体的真実」ということばは、昭和30年頃から西尾が用いてきたことばで、西尾の国語教育論を対象とした研究の中でも、キーワードとされてきたものである (桑原隆, 1998)。西尾は、「主体的真実」という概念を、西尾なりの「主題」を表すことばとして用いているが、ただ単に作者が作品に込めたメツ

セージ性のあるテーマという意味としてだけではなく、読者を定位しているという点において特殊性がある。西尾は「主体的真実」について、以下のよう

に述べている。
「主体的真実」というのは、ただの客観的真実ではない。それは、あくまで主体の側だけで認識したというものでもない。全く、客観的真実とその主体とが一枚になりきった真実だと思う。わたしは、そういうものを文学作品成立の原動力であり、また、文学作品から読者が享受する主題である

と考えるのである。(西尾, 1976, p.141)
このことが、主題単元学習論に示唆を与えることは、学習者が主題、問題に対してどう考えたのかということ

【参考文献】

- 井上雅彦 (2001) 「国語科と「総合的な学習の時間」との連携の在り方—ある学習者の高校3年間にわたる学びをもとに」全国大学国語教育学会『国語科教育』第49集, pp.89-96
- 愛媛大学教育学部附属小学校国語科 (1976) 「総合的言語能力の育成—内容の精選と指導の重点化—」愛媛大学教育学部附属小学校『初等教育研究紀要』第15号, pp.13-27
- 加藤宏文 (2005) 『戦後国語(科)単元学習の出発とその去就—山口県における実践営為を中心に』淡水社
- 河野智文 (1995) 「広島高等師範学校附属小学校における国語単元学習—『国語科教育の実際』(昭和二六年)を中心に—」全国大学国語教育学会『国語科教育』第42集, pp.163-172
- 河野智文 (2001) 「昭和二十年代における国語単元学習批判論の再検討」兵庫教育大学『兵庫教育大学研究紀要』第2分冊, 言語系教育・社会系教育・芸術系教育』第21号, pp.25-35
- 桑原隆 (1998) 『言語活動主義・言語生活主義の探求—西尾美国語教育論の展開と発展—』東洋館出版社
- 小久保美子 (2002) 『GHQ/SCAP 機密文書 CIE カンファレンス・レポートが語る改革の事実—戦後国語教育の原点—』東洋館出版社
- 小山恵美子 (1982) 「昭和二十年代における経験主義国語教育—当時における先進的研究にみられる経験主義国語教育の検討—」全国大学国語教育学会『国語科教育』第29集, pp.59-66
- 渋谷孝 (1979) 「単元学習」倉沢栄吉・田近洵一・湊吉正編著『教育学講座8 国語教育の理念と構造』学習研究社, pp.171-184

- 田近海一 (1999) 『増補版 戦後国語教育問題史』大修館書店
- 鶴田清司 (1992) 「これからの単元学習に望むこと—「ことばの学び手が育つ」ために—」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』247集, pp.38-39
- 藤堂浩伸 (1992) 「長谷川孝士先生の国語教育論に学ぶ(一)—学力論・国語学力論について—」愛媛国語研究会『国語研究』第121号, pp.44-53
- 藤堂浩伸 (1994) 「長谷川孝士先生の国語教育論に学ぶ(二)—「思考力」「想像力」の問題と国語科授業改善の具体的方策について—」愛媛国語研究会『国語研究』第125号, pp.1-15
- 藤堂浩伸 (1996) 「長谷川孝士先生の国語教育論に学ぶ(三)—「古典教育論」(目標・方法・教材論)について—」愛媛国語研究会『国語研究』第128号, pp.97-109
- 中洸正堯 (1991) 「長谷川孝士教授国語教育論の文献・資料」長谷川孝士教授退官記念論文集刊行委員会『長谷川孝士教授退官記念論文集 言語表現の研究と教育』三省堂, pp.350-368
- 西尾実 (1975) 『西尾実国語教育全集 第五巻』教育出版
- 西尾実 (1976) 『西尾実国語教育全集 第八巻』教育出版
- 野地潤家 (1992) 「国語単元学習の歴史的展開」日本国語教育学会『ことばの学び手を育てる 国語単元学習の新展開 I 理論編』東洋館出版社, pp.18-35
- 長谷川孝士 (1968) 「国語科の構造—『単元学習』の深化のために—」愛媛大学教育学部国語国文研究会『国文学研究会報』第30号, pp.49-59
- 長谷川孝士 (1972) 『国語教育の検討—深化・拡充を求めて—』青葉図書
- 長谷川孝士 (1973) 「提案 I 国語科における読書指導」全国大学国語教育学会『国語科教育』第20集, pp.4-7
- 長谷川孝士 (1975) 『豊かな国語教室—原理・方法の探究—』右文書院
- 長谷川孝士 (1976) 『国語教育の源流—教室創造の契機を求めて—』青葉図書
- 長谷川孝士 (1978a) 「高校の古典教育」日本文学協会『日本文学』27号3巻, pp.9-17
- 長谷川孝士 (1978b) 「V 指導計画の作成と学習指導の展開(「国語 I」「国語 II」) 5 古典(古文)の指導」馬淵和夫・大矢武師編『改訂高等学校学習指導要領の展開 国語科編』明治図書, pp.237-249
- 長谷川孝士 (1980) 『生きる力につちかう■ことば・文学・教育を考える■』青葉図書
- 長谷川孝士 (1983) 『国語教室の深化』青葉図書
- 長谷川孝士 (1986a) 『ひびきあう国語教室の創造』三省堂
- 長谷川孝士 (1986b) 『続豊かな国語教室—国語科教育論—』右文書院
- 浜本純逸 (1994) 「単元学習の歴史—教育観と方法を中心に—」浜本純逸・井上一郎編『国語科新単元学習の構想と授業改革 下巻』明治図書, pp.7-19
- 牧本千雅子 (1983) 「西尾実文学教育論」昭和五十八年度兵庫教育大学院修士論文
- 牧本千雅子 (2002) 『ひびきあう高校国語教室を求めて』友月書房
- 村井義昭 (1971) 「「新単元学習」のすすめ—国語科教育の現代化の視点から—」愛媛国語研究会『国語研究』第64号, pp.61-86
- 森島久雄 (1984) 「いま、なぜ単元学習か」文教大学国文学会『文教大学国文』第13号, pp.1-12
- 森田信義・葛原昌子 (2003) 「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—」広島大学大学院教育学研究科『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52号, pp.125-134
- 文部省 (1954) 『単元学習理解のために』牧書店
- 山元悦子 (1991) 「戦後国語科教育における「単元・単元学習」概念の検討—その史的変容を中心に—」広島大学教育学部『広島大学教育学部紀要 第2部』第40号, pp.19-27

(主任指導教員 山元隆春)