

2000年代以降における「主題単元」論の動向

一言及数減少の理由の推究

池田 匡史

1 問題の所在

国語科における単元学習論の展開の中で、「人間、社会、自然、言語、文化、自己、愛、青春など」(野地,1988,p.589)抽象度の高い価値内容の追究を単元の構成原理とする「主題単元」という単元構成は、これまで広島大学附属高等学校、加藤宏文、遠藤和子、牧本千雅子、渡辺春美、石津正賢、森田信義・葛原昌子らによって、特に1980年代および1990年代に多く実践、報告されてきた。これらは各者の実践や理論に影響を受けながら、眼前の学習者の現状を意識した上で自らの実践や理論を開拓していく営みであった¹。また、先に例として挙げた実践者以外にも、ある意味で「突発的」とも言える形で「主題単元」実践の報告がなされてきた。たとえば単元学習を志向する日本国語教育学会の学会誌『月刊国語教育研究』では2015年度までに22本の「主題単元」の呼称が用いられている実践報告及び理論、言及が存在する²。ただこの22本の内実を見ると、2001年の論考より後には、「主題単元」という呼称が用いられている実践報告はおろか、「主題単元」への言及すら認められない。このような2000年代に入ってから、国語科教育研究における「主題単元」への言及の減少傾向は、他の媒体まで視野を広げても同様の傾向を持っている。つまり、2000年代以降、「主題単元」に関する言及は多くないのが現状である。これは単なる実践数の減少でもあり、国語教育に携わる実践者の「主題単元」への認識が薄くなっていることでもあると考えられる。

では、このような現状はどのような理由で生じたのであろうか。そこで本稿の目的を、2000年代以降における「主題単元」論の動向を明らかにするとともに、「主題単元」の実践報告および言及される数が減少してきている理由の一端を推究することに設定する。

2 研究の方法

研究の手順としては、まず2000年代以降における「主題単元」論は、カリキュラム設計、単元設定、主題設定、教材選択、指導方法など授業実践の数ある局面の中で、どのような点に焦点が当てられているのかを検討する。このことを通して、「主題単元」論ではどのようなことを到達点や課題として認識されていると言えるのかを明らかにする。

また本稿では2000年代以降における「主題単元」に言及した論の減少の理由として、仮説的に1990年代に「主題単元」の持つ問題点が認識されていたという点と、文学作品の読みにおいて「主題」把握指導に対して否定的な見方がされてきたという点との二点を措定し、各事項について「主題単元」論の外側から検討することとする。

以上の手順によって、2000年代以降において「主題単元」の実践報告および言及される数が減少してきている理由の一端を推究する。

3 2000年代以降における「主題単元」論の状況

ではまず2000年代以降における「主題単元」論の中でも、授業実践のどのような点に焦点が当て

られているのかを検討する。

2000年代以降における「主題単元」論には、管見の限り森田信義・葛原昌子(2000a,2000b,2001,2002,2003,)、葛原昌子(2000,2001)、井上雅彦(2001)、福田祐子(2001)、牧本千雅子(2002)、玉木雅己(2003,2005)、加藤宏文(2007)、石田誠(2014)、遠藤和子(2014)、信木伸一・渡辺春美・富安慎吾(2014)、茅野克利(2015)などがある³。

2000年代前半においては、雑誌論文、紀要論文、単著等において、単発での主題単元学習実践の報告が多くを占めている(葛原,2000;葛原,2001;福田,2001;牧本,2002;玉木,2003;玉木,2005;加藤,2007)⁴。また、2010年代に入ってから遠藤(2014)も、1990年代に行った自身の実践を振り返り、まとめたものである。このように単発の実践報告という性質を持つ論考が多い中であって、それだけにとどまっていないという点で特徴的なものとして井上雅彦(2001)がある。この論考は、国語科で展開した「主題単元」での学びが、他教科及び総合的な学習の時間での学びと関わり合って、ある学習者の中で構築されていくすがたを論じたものである。

ただ、2005年以降では、単発の授業実践の事例ですら多くは認められない。たとえば信木伸一・渡辺春美・富安慎吾(2014)は、古典学習のカリキュラム設計を目指す中で、小学校5年生から高校1年生までの学習者にアンケート調査を行い、「主題単元」としてどのようなものを仕組みばよいのかという手がかりを探るものである。また、石田誠(2014)は「レトリック単元」⁵と呼ぶ単元と「主題単元」との接続、単元同士の連関の有り様を報告したものである。さらに、茅野克利(2015)は、年間のカリキュラムを一つのテーマのもとで展開する「主題単元」の実践を報告したものである。これらの論考は、年間を通してのカリキュラムの設定を視野に入れ、その妥当性を検討するものと言える。つまり、単発の実践報告である論考はなく、単元間の関係まで広げた内容を論じるレベルになっている。換言すれば、そのような水準の論考でなければ、新規性の開拓ができない状況であると言える。ただ教員間の連携の面や、期末試験の存在といった面など、困難を生み出してしまう様々な要因があるため、年間を通しての「主題単元」によるカリキュラムの開発は容易ではない。それもあり、「主題単元」としての言及が少なくなっていると推測される。

ただし、「主題単元」という呼称が用いられていないもので、ある「主題」を追究させようとする実践報告がないわけではない。たとえば2000年代後半には、古典教材を核とし、ある「主題」を追究させようとする展開を持った学習の実践報告や論考が多く展開されている⁶。これは、2003年の中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」、2006年の教育基本法改正、2007年の学校教育法改正、2008年の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」、2008年(高等学校は2009年)の学習指導要領改訂という一連の古典教育推進の流れが関わっていると考えられる。「主題」を追究させようとする展開を持った学習が、「古典に親しむ」ための有力なアプローチの一つとして捉えられていたということである。

その具体例としては松澤直子(2008)がある。松澤は、「現代の高校生は「古典」に対してあまり親しみが持てないようである。その理由としては、作品の内容や表現に自分とのつながりを感じられないことがあげられる。」(松澤,2008,p.58)と、古典教育に対する問題提起をしている。そこで松澤は、『伊勢物語』の第84段「さらぬ別れ」を教材とした実践を行った。この実践の内実は、口語訳、内容確認の後に、「作者が伝えたかったこと」として「①親子の絆②死ぬということ③かけがえのない存在」の三つのテーマが提示された後に、三つのテーマに関連する教材として、斎藤茂吉「死にたまふ母」、芥川龍之介「羅生門」、菊田まりこ「いつでも会える」「君のためにできるコト」との比較を行い、

テーマについてまとめたことを他の学習者と語り合うという流れである。松澤はこの実践のような経験を繰り返すことによって「感じること、考えることの楽しさ」を知るとともに、古典が生涯にわたって親しむ態度が形成されるとした。このように「古典に親しむ」という文言の具体的な内実として、「主題」を追究させようとする展開を持った学習が展開されたのである。つまり、「主題単元」的な展開を有しているが、「主題単元」という呼称を用いていないものが報告されているのである⁷。

この例に代表される実践からは、内容価値を複数教材から追究するという「主題単元」的な展開を持った取り組みが、特別なものとして捉えられなくなってきたことが示唆される。つまり、この年代においては、「主題単元」と特別に呼称することの必要性が問われていると言える。

4 1990年代に向けられた「主題単元」に対する問題提起

次に、1990年代に向けられた「主題単元」という単元方式、及びその実践に対して向けられた批判的な論を取り上げ考察する。

国語科教育の展開の中で、「主題単元」という単元方式に対する大きな批判は1980年代になるまで目立つことはなく、むしろ様々な実践や理論の構築の営みに対しては、学習者にとって意欲的な学習であることや、文章ジャンルを複合することが可能な学習であることなどに対して、好意的な目を向けられることがほとんどであった。しかしながら、1990年代において「主題単元」という単元方式に対する問題点として、内容主義的すぎることを挙げる声が目立つようになった。たとえば鶴田清司(1992)は以下のように述べている。

「主題」「話題」さらに「活動」そのものは、学問の体系に従って易から難へ、基礎から応用へと系統化することがきわめて困難である。例えば、「戦争と平和」「自然を守る」といった主題単元は学年別にどう系統化できるか、また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)

このように、価値内容を前面に押し出した単元構成であることから「主題単元」という単元方式での学習は、国語科という教科の性格との関係で大きく問い直されるべき単元学習であることが指摘されている。この点に対しては、三年間の指導計画を構築する中で各単元で指導する言語技能を体系的に位置づけようとした森田信義・葛原昌子の一連の研究(森田・葛原,1998; 森田・葛原,1999; 森田・葛原,2000a; 森田・葛原,2000b; 森田・葛原,2001; 森田・葛原,2002; 森田・葛原,2003)などで解決が図られようとしたものの、それだけでは解決できない問題と認識されていたようである。そうした認識が示された例と言える森田信義・種谷克彦の一連の研究(森田・種谷,1997; 森田・種谷,1998; 種谷・森田,1999)では、「認識単元」という新たな発想を持った単元学習が提案された。この提案の理由には、鶴田が述べる問題点と同様の問題意識がある。

認識単元は、「何かについて知りたい」という文章の内容に対する学習者の目的意識を尊重することから出発し、「テーマ単元」の形態をとる点で、従来の単元学習および近年の新単元学習と軌を一にする。ただこれまでの単元学習は、同じテーマで書かれた複数の教材文を個別あるいは漫然と重ねて読む内容主義的性格の濃いもので、学習者を単にあるテーマに関する知識・情報が増えるというだけの拡散的な読みに陥らせやすいという問題を有していた。これに対して認識単元は、学習者の認識力を鍛えることを目標とし、同じテーマでありながら、対象のと

らえ方、表現の仕方がどのように異なるのか、なぜ異なるのかを吟味・評価し、更には自分ならどのようにとらえるか、表現するかを考える学習活動を特性とする。(森田・種谷,1998,p.17)

つまり、これまでの内容を表立たせた単元学習実践および国語教科書における単元構成が極めて内容主義的であり、読むことの学習組織を作り上げることができていないという批判である⁸。このように、単に内容を追究するだけの傾向になっているという指摘は、他でも見られる。たとえば、言説論に基づく古典教育論⁹である。「言説」は、「世界理解の枠組みを共同幻想として所有する共同体とそこに棲まう構成員によって制度的に生産され、規則として作用する、一連の様式的な言表編制」(竹村,2003,p.19)であり、特定の「問題領域」に対する応答の仕方を慣習化させるものことである。このとき、教材となる文章は、語り手が自らの言説共同体(言説を共有している共同体)に所属していない者を取り込もうとする、もしくは、排除しようとする「欲望」に基づいたものと捉えられる。そこで、「語る」という行為に見え隠れする語り手の「欲望」について批評することを提唱する立場である。この立場に立つ竹村信治(1996)は、以下のように述べている。

ある教室では“古典文学における愛のかたち” “古典文学における人の生き様、人の死に様” “古典世界の少年たち” “古典世界の親子像” “王朝の恋” “古典に取材した現代文学” “美の表現としての和歌” “清少納言の美意識” “××(恋愛小説・冒険小説・ファンタジー・戦争文学…)としての〇〇物語”等々と、「欲望」に砂糖をまぶして呑み込ませようとしている。(竹村,1996,p.14)

この批判は、ここで示されているような学習が「言説」及び問題領域への応答の仕方という物語行為に付いてまわる事項を考慮に入れていないことに向けられたものである。学習者が、無批判に古典教材が孕む「欲望」を受け入れてしまい、もし古典教材が教化した「言説」が、現代まで負の側面のぞかせ受け継がれてきていても、それに目が向けられないことになるからである。

しかしながら、この立場は「主題単元」の可能性自体を否定するものではない。同じ立場に立つ武久康高(2004)はこの立場での学習について、「テキストがいかなる言説にもとづき(どのような立場から)、何を(どのような話題(主題)をめぐって)、いかに語っているのか(どのように〈社会〉(言説・他者)と向き合っているのか)」(武久,2004,p.282)が問われるとする。このとき、同時に「〈他者〉(古文テキスト)の〈社会〉(言説・他者)との向き合い方にかんして批評し、他方で自分自身、あるいは自分と〈社会〉(言説・他者)との向き合い方について見つめ直す」(武久,2004,p.284)ことが求められる。そこで重要な条件として、「〈他者〉(古文テキスト)と学習者との〈対話〉の媒介となる話題(主題)は、現代の学習者の関心に響く「問題領域」であることが必要で、そうした「問題領域」をもったものが教材として選ばれるべきである」(武久,2004,p.284)ことを指摘している。つまりこの意味では、ある「主題」を追究すること自体に否定的な目を向けているのではなく、あくまで物語行為にも目を向けたものにすべきであるとの見解である。

これら、1990年代を中心に向けられた問題点に対しては、森田・葛原の一連の研究による言語技能を明確化したカリキュラム構築などで解決が図られているものの、明確化した言語技能自体に対する評価が十分でないこともあり、検討の余地は残されている。たしかに、「主題」の追究だけでは、現状の国語科教育においては、国語科の教科内容として認められるものとは言えない。国語科の教科内容としての位置づけがなされるためには、「主題」の追究以外の、国語科の教科内容として市民

権が与えられている観点との複合が必要不可欠である。

しかしながらそもそも「主題単元」は、国語科の教科内容の他の性質の単元構成原理と組み合わせられることが多いとは言えない。先に検討した、「主題単元」の形態で、かつ筆者の認識の方法という観点からの単元形態であった森田・種谷の一連の研究の他には、「特定の文学作品」という学問の論理体系を大前提として、具体的な「主題単元」設定を行ったものは見られる。渡辺春美(1989)は、『源氏物語』を一年間通して学習するという実践を行い報告している。これは、「様々な愛の姿」という年間学習テーマを設定し、さらに下位項目として、単元ごとに小テーマを設けたものである。この渡辺の実践は、可能な限りその作品像を感じさせることが出来るような配慮をしつつ読むというものである。このような、ある特定の単一の作品を特定の学習テーマで学習するという形の主題単元学習として渡辺は他にも、『伊勢物語』を教材とした単元「みやびの世界を歩く」や、『大鏡』を教材とした単元「歴史を生きた人々」などを報告している。

これらの事例のように、複数の国語科の教科内容の観点の複合を見せる展開はある¹⁰ものの、より他の観点の複合という方向での検討、実践開発の余地は未だ残っていると云える。

5 「主題」把握指導に対する否定的なまなざしからの影響

では続いて、「主題単元」に言及した論の減少の理由の一つと仮説的に推察される、文学作品の読みにおける「主題」把握指導の衰退について検討する。

わが国の国語科教育の展開において、文学教材の読みの授業ではながらく「主題」把握が目指されてきた時代がある。文学教育の領域で使用される「主題」という語は、厳密に言えば「主題単元」という語に含まれている「主題」という語とは、指す意味の異なるものである。文学教育の「主題」は主に作品のテーマを表す語であるが、「主題単元学習」の「主題」はそうではない。たとえば長谷川孝士(1983)は、「「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。」(長谷川,1983,p.47)と述べる。つまり、「主題単元」という語の「主題」の意味は、文学作品、または文学教育での用語である「主題」とは異なり、学習を通して思考していくテーマのこととして捉えられる。ただし、これらの「主題」という語は全くの無関係であるかというところではない。たとえば、渡辺春美(1989)は以下のように述べている。

源氏物語は、様々な主題を抱え持っている。宿世・死・愛・憎・ものの哀れ・救い・恋・業・愛執・政争……と、私達は、そこに様々な意識と拘わらせれば、人に応じ、時に応じて、源氏物語は様々な姿を見せるのである。

そのような源氏物語の中から、生徒の関心や興味を引くような主題(授業者のとらえる主題—以下同様)、共感や反感を持つことによって自らを確かめ得るような主題、あるいは、刺激し揺さぶることによって自らを問い、考えを深め得るような主題に貫かれた場面を切り取る。(渡辺,1989,pp.112-113)

この例の中では、『源氏物語』から受容することのできる数ある「主題」の中から、単元化する「主題」を取り上げるという関係性を確認することができる。このように、文学作品で言うところの「主題」と、「主題単元」で言うところの「主題」との間には、完全一意ではないものの、重なる部分が生まれる場合も存在するのである。そこで、まずこれまでの文学教育の領域における「主題」概念の扱われ方を検討する。

これまでの国語科教育における「主題」の捉え方は、「古い文学理論では、作者の表現しようとした中心的観念ということでは一致していた。しかし最近では、この定義に対して疑問が出るようになった。」(足立,2001,p.157)との文言に示されるように、作家及び作品側に単一の「主題」があるという論から出発し、それに対する批判的な考えから読者、学習者の存在を視野に入れる方向で展開されてきた。中でも市毛勝雄(1980)は、それまで展開されてきた「主題」論、「主題指導」論を検討し、統一的な「主題」を設定することの不可能性を指摘した。それまでのように単一の「主題」を設定することの悪影響は、実践の水準でも影響が指摘されてきた。たとえば浜本純逸(1991a)は、1970年代から80年代にかけての国語科教育の問題点を以下のように述べる。

文学作品なら「主題」を、説明的文章なら「要旨」を、一つにまとめあげさせていく「読解指導」は、読みを広げたり深めたりしていく情的・知的興奮と緊張がない。個性が生かされないの、主体的に授業に参加する気になれず、受け身になって、結果的には国語が面白くないということになるのである。(浜本,1991a,p.39)

浜本は、このことを単元学習が再び注目を集めた理由の一つとして挙げている。また浜本は、「全文通読、段落分け、段落ごとの読み、主題(作者の言いたかったこと)を読む、という指導過程を踏む」(浜本,2001,p.160)学習によって、「四〇人学級の斉授業で共通の理解をさせようとする、素直な感想」は押しつぶされざるを得なくなる。(浜本,2001,p.160)と述べる。このことから、「主題読みに終わる読解指導的な文学作品の取り扱い、もう卒業してもよいのではなかろうか。」(浜本,2001,p.162)との考えを示している¹¹。これは、「主題」を把握することを読むことの実践の最終的な目標とすることへの問題提起と言える。また山元隆春(2010)はこうした展開を踏まえて、「主題」に関して以下のように述べている。

もちろん、文学作品に「主題」をまったく認めないでよいかと言えば必ずしもそうではない。

「主題」を指定しながら作品を読むということは、各々の学習者の読みの焦点を明確にしていく上で重要な営みであり、それを交流させることによって、友人の読みの焦点の在り処を知り、その共通点と差異を検討することができる。「主題」を問題にすることを「結果」とみなさず、「出発点」とみなしていきながら、それを追究する「過程」において、「主題」指導はいまだに文学の指導における重要な局面なのである(山元,2010,p.98)

このように、「主題」把握を学習の最終的な目標とするのではなく学習活動の起点として有効に機能させていくことを主張する論もあり、「主題」把握自体を学習活動から否定すべきではないという認識は広く存在しているといえる。

しかしながら、「主題指導の弊害が広く認知され、学習指導要領からもその記述が消滅していったと考えられる。」(高木,2015,p.149)と述べられるように、ここまで確認したような「主題」指導の問題点もあり、平成20年版学習指導要領においては「主題」指導への言及が完全に消えているのである。このことから、その是非は別として、学習指導において文学的文章の「主題」を明確にすることを目指していくという方法は、平成年代を生きる人々にとってやや否定的な意味合いを持ったものとして存在している可能性が考えられる。文学的文章の「主題」を明確にすることを目指していくという営みは、「主題」追究という目標に向かって展開される「主題単元」という営みと近いものがある。同

じ時代とともに姿を見せなくなったという事実から、「主題」把握指導に対する否定的なまなざしからの影響が、「主題単元」という概念が用いられなくなった要因の一つとして考えられる。

6 結語

以上、2000年代以降における「主題単元」論の動向を論じるとともに、「主題単元」論の言及が減少傾向にあることと、その傾向を生んだ理由を検討してきた。本稿では、具体的に以下の点を指摘してきた。

○2000年代以降の「主題単元」論の内実は、単発の実践よりもむしろカリキュラム設計や複数単元間の関係などに関心が向いている。このことは、この年代における「主題単元」論の中での課題が、解決するには、長期にわたるものであったり、実現のためには多大な労力が必要なものになったりしていることを示唆する。

○国語科教育の実践において、複数の教材によって内容価値を追究するということが特別なことではなくなったため、当該実践を取り立てて「主題単元」であると認識されにくくなったと言える。

○1990年代に、「主題単元」に対する様々な批判が登場した。その批判は、国語科の教科内容としての妥当性を問うものであった。「主題単元」の今後の展開としては、それらの批判を乗り越えるために、国語科の独自の教科内容である他の要素との組み合わせによる単元化が強調されると考えられる。

○文学教育の展開において「主題」把握が重視されなくなっていった展開と、「主題単元」への言及が少なくなっていった年代が一致することが指摘でき、これらの関連性が窺える。

以上の点については今後、本稿で検討した2000年代以降という近年の動向を歴史として語るここのできる時代となったときに、再評価を試みる必要がある。

【注】

¹ 本稿で述べる「主題単元」の範囲は、実践者及び論者が報告した実践を「主題単元」と認識していることが確認できるもののことに限定する。理由としては、単元学習論は実践者及び論者によって単元学習観が異なるため、統一した枠組みを設定することが困難であるという点と、「主題単元」という語の使用の有無により、国語科教育に携わるものの「主題単元」への認識の姿勢を窺い知ることができるという点がある。

² 世羅博昭・堀泰樹(1981)、世羅博昭(1983)、富田克己(1986)、加藤宏文(1987)、片桐啓恵(1987)、中島英俊(1987)、小林國雄(1988)、中島英俊(1988)、牧本千雅子(1988)、高木功(1990)、加藤宏文(1990)浜本純逸(1991b)、田中時義(1992)、鶴田清司(1992)、山元悦子(1992)、石田誠(1993)、田中時義(1993)、渡辺春美(1994)、石津正賢(1996)、白武小百合(2000)、福田祐子(2000)、工藤陽市(2001)が「主題単元」に言及している。

³ 「主題単元」の一部として実践されたものの、その一部分を報告し、「主題単元」についての考察を稿の目的としていない難波健悟(2013)などに関しては計上していない。

⁴ 10年以上前の、各実践者の自身による実践記録の振り返りを含む。

⁵ 「文章中の句や文を共通の手がかりにして複数教材の〈理解と表現〉を組み立てる単元である。」(石田,2014, p.86)と説明されている。

⁶ この年代の古典教育に向けた論考として、竹村信治(2003)の、「知的刺激に満ちた、生徒にとって魅力ある古典学習の場とは、彼らの「生命と生き方への根源的な問い」をうけとめ、それをもとに考え深めていく教室ということになります。したがって、教材も、そうした生徒の知的関心とむすぶ教材、すなわち、それ自体「生命と生き方への根源的な問い」との向き合いのなかから生成したテキストが選択される必要がありますし、学習指導

も、そのテキストに見いだされる「生命と生き方の問題」の問い方、向き合い方を主題化し、これをなかだちとして生徒自身の「生命と生き方への根源的な問い」を鍛え深めさせていく指導がもたえられることになりましょう。」(竹村,2003,p.575)という発言などが挙げられる。この論については渡辺春美なども同様のことを述べており、特定の「主題」への接近により学習者を古典に親しませることが可能であるという論が世に出されている。

⁷ このタイプの論には、他にも田部井聡(2004a,2004b)、黒田あつ子(2006)、島村眞智子(2006a,2006b,2006c)などがある。

⁸ ここで森田・種谷の述べる「テーマ単元」というものは、「話題単元」とも換言されている。一般的に「話題単元」と「主題単元」との違いは、単元の構成原理となる、追究する対象が、具体性を持ったものが「話題単元」であり、無形の抽象的なものが「主題単元」である。それは、以下の牧本千雅子(2002)の単元の説明からも窺える。

ことばを「生」即ち「いのち」と結びつけ、言語表現を通して、いのちを輝かせてたくましく生きて欲しいと念願し、一語からの教材開発を行ったものである。従って話題単元でもあるが、「生をみつめて」という主題単元として位置づけるものである。(牧本,2002,p.9)

⁹ 世羅博昭(2002)はこの立場の古典教育論について、「古典作品を「社会的生成物」としてとらえ、「語るという行為の出来事性」に注目して、物語世界を語る〈語り手〉の〈視点〉を〈対象化・相対化〉させることによって、学習者のものの見方や考え方にゆさぶりをかけ、「現実に生起する諸現象を多角的に認識できる力」を育成することに意義を認める古典教育論である。」(世羅,2002,p.287)と説明している。

¹⁰ 国語科における「主題単元」の展開において、文章形態(文章ジャンル)という学問の論理体系とを合わせようとする営みは、あまり積極的には捉えられていない。むしろさまざまな文章形態を含んだ単元として展開させていこうとする意図が見られる。1970年代に中学校、高等学校で使用された三省堂の国語教科書では、「主題単元」構成を強く押し出していたが、同一文書形態での主題単元となっていた。編集委員の一人である中山渡は、「おそらく各地の要請もあって、主題単元を正面に出している「現代の国語」であっても、現状はこの程度にしかならないと残念に思っている。」(中山,1974,pp.163-164)とし、「ジャンルにしばられず、さらには文学にしばられず、認識活動の志向性によって学習主題を想定し、そこから主題単元を設定する」(中山,1974,p.162)ことを理想と捉えている旨を示している。また、昭和53年版高等学校学習指導要領で示された、現代文と古典の総合化に伴い、それに対応する学習方法として主題単元学習が多く実践されたこともあり、多様な文章形態を扱う単元として展開された。

¹¹ 浜本は、「主題」概念を「大造じいさんとがんの争い」のように、「○○しなければならない」などの価値づけが含まれない、素材の形で示されるものとして再定義するならば、価値の部分を読者の自由に委ねられるため良いとしている(浜本,2001,pp.165-167)。

【参考引用文献】

足立悦男(2001)「主題」大槻和夫編『国語科重要用語 300 の基礎知識』明治図書,p.157

石田誠(1993)「現代文の授業の創造(「森鷗外「舞姫」授業—個人学習カードの利用—)」『月刊国語教育研究』第259集,pp.90-91

石田誠(2014)「山田詠美「ひよこの眼」による表現活動—レトリック単元「括弧に入れて」—」中洌正堯・国語論究の会『高校国語実践の省察と展望』三省堂,pp.82-89

石津正賢(1996)「読書生活と言語生活を豊かにする単元学習—三年間の学習个体史を追って—」『月刊国語教育研究』第291集,pp.22-27

市毛勝雄(1980)『主題認識の構造—文学教材指導の原理と方法』明治図書

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」『国語科教育』第 49 集,pp.89-96
- 遠藤和子(2014)「生きることを考える」主題単元学習—私論と実践のまとめ—中渕正堯・国語論究の会『高校国語実践の省察と展望』三省堂,pp.158-181
- 片桐啓恵(1987)「文化祭をとりこんで楽しむちょっと異色な総合単元二つの試み」『月刊国語教育研究』第 182 集,pp.13-17
- 加藤宏文(1987)「意見」をつくる—主題単元学習を通して—『月刊国語教育研究』第 178 集,pp.3-7
- 加藤宏文(1990)「古典の授業の改善(「語彙」を豊かにする古典学習の一方方法)」『月刊国語教育研究』第 222 集,pp.74-75
- 加藤宏文(2007)「意欲」の「火種」をかき立てる『月刊国語教育』27 卷 7 号,pp.36-39
- 茅野克利(2015)「年間テーマを通して読み、書き、考える現代文—主題単元「私たちが立っている『場所』の試み—」『国語教育学研究の創成と展開』編集委員会編『国語教育学研究の創成と展開』溪水社,pp.435-444
- 葛原昌子(2000)「高等学校国語科における主題単元の実践」『大下学園国語科教育研究会研究紀要』第 36 号,pp.72-95
- 葛原昌子(2001)「現代っ子の読む「舞姫」」『月刊国語教育』21 卷 2 号,pp.96-99
- 工藤陽市(2001)「総合的な言語活動によることばの学習(「主体的に言語活動に取り組む学習姿勢を育てる」)」『月刊国語教育研究』第 355 集,p.116
- 黒田あつ子(2006)「古典で学ぶ「学習」の意義と方法—福澤諭吉と本居宣長」『月刊国語教育』26 卷 2 号,pp.96-99
- 小林國雄(1988)「高等学校国語科教育の今日的課題—単元学習化の方向で考える—」『月刊国語教育研究』第 193 集,pp.18-22
- 島村眞智子(2006a)「テーマ学習「人待つ心」を読む①」『月刊国語教育』25 卷 11 号,pp.66-69
- 島村眞智子(2006b)「テーマ学習「人待つ心」を読む②」『月刊国語教育』25 卷 12 号,pp.66-69
- 島村眞智子(2006c)「テーマ学習「人待つ心」を読む③」『月刊国語教育』25 卷 13 号,pp.66-69
- 白武小百合(2000)「古人(いにしえびと)と語る部屋—日本古典・漢文の人々と生活に触れる国語教室—(「日本古典・漢文の人々と生活に触れる国語教室—王朝人の美意識に学ぼう—)」『月刊国語教育研究』第 342 集,pp.69-71
- 世羅博昭(1983)「高等学校「国語 I」の実践的研究—主題を軸とした「総合化」を求めて」『月刊国語教育研究』第 137 集,pp.10-11
- 世羅博昭(2002)「古典領域における実践研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書,pp.287-292
- 世羅博昭・堀泰樹(1981)「「国語 I」の実践的研究—総合化をめざして—」『月刊国語教育研究』第 111 集,pp.49-50
- 高木功(1990)「古典の授業の改善(「主体的に取り組む古典授業をめざして—古典入門期の学習の展開—)」『月刊国語教育研究』第 222 集,p.74
- 高木まさき(2015)「主題」高木まさき、寺井正憲、中村敦雄、山元隆春編著『国語科重要用語事典』明治図書,p.149
- 武久康高(2004)『枕草子の言説研究』笠間書院
- 竹村信治(1996)「説話と言表—説話と表現(2)—」『論叢国語教育学』第 4 号,pp.1-19
- 竹村信治(2003)『言説論—for 説話集論』笠間書院

- 田中時義(1992)「ことばの学び手が育つ評論教材の指導(「主題単元による学習活動の展開—主体的な読み手の確立をめざして—)」『月刊国語教育研究』第 247 集,p.118
- 田中時義(1993)「主題単元による学習活動の展開—主体的な読み手の育成をめざして—」『月刊国語教育研究』第 252 集,pp.22-27
- 田部井聡(2004a)「生」と「死」を見つめる単元の展開①—これからを生きていく力を育むために—」『月刊国語教育』24 卷 9 号,pp.74-75
- 田部井聡(2004b)「生」と「死」を見つめる単元の展開②—六十年の歳月と空間を超えて響く戦争に散った兵士の言葉—」『月刊国語教育』24 卷 10 号,pp.74-75
- 種谷克彦・森田信義(1999)「高等学校国語科における論説文指導の研究Ⅲ—認識単元学習の実践的考察(2)—」『学校教育実践学研究』第 5 卷,pp.17-30
- 玉木雅己(2003)「教科書教材の有効活用～主題単元「自分らしさって」」『月刊国語教育』23 卷 4 号, pp.64-67
- 玉木雅己(2005)「主題単元の学習 三つの質問—問いかけること・思い深めること・応え伝え合うこと」『月刊国語教育』25 卷 9 号,pp.64-67
- 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」のために—」『月刊国語教育研究』第 247 集,pp.38-39
- 富田克己(1986)「第八回高校部会(例会)報告(「主題単元の実践」)」『月刊国語教育研究』第 164 集,p.53
- 中島英俊(1987)「単元学習の実践的工夫(「国語Ⅰ」・「国語Ⅱ」における総合性に基づく単元学習)」『月刊国語教育研究』第 186 集,p.43
- 中島英俊(1988)「主題単元学習による読解・読書の指導」『月刊国語教育研究』第 199 集,pp.22-27
- 中山渡(1974)「Ⅲ認識を確かにする学習指導 文学教材[詩]の指導」波多野完治・吉田昇・木原茂編『現代の国語教育理論—認識と学力の統一—』三省堂,pp.151-165
- 難波健悟(2013)「山田詠美「ひよこの眼」の授業実践—学習者の内発的動機付けを喚起する発問の条件—」『論叢国語教育学』復刊第 4 号(通巻 9 号),pp.35-46
- 野地潤家(1988)「単元」国語教育研究所編『国語教育研究大事典』明治図書,pp.587-590
- 信木伸一・渡辺春美・富安慎吾(2014)「古典学習における主題単元のテーマの設定—「学習者にとっての問題調査」から—」『教育学研究紀要(CD-ROM 版)』第 60 号,pp.457-462
- 長谷川孝士(1983)『国語教室の深化』青葉図書
- 浜本純逸(1991a)「単元学習の第二期—単元学習を見直す(四)—」『月刊国語教育研究』第 225 集,pp.38-41
- 浜本純逸(1991b)「中・高等学校の単元学習—単元学習を見直す(六)—」『月刊国語教育研究』第 227 集,pp.38-41
- 浜本純逸(2001)『文学教育の歩みと理論』東洋館出版社
- 福田祐子(2000)「学習者の読みの力を高める指導(「主題単元学習の試み—「読む」活動を生かす授業—)」『月刊国語教育研究』第 343 集,p.152
- 福田祐子(2001)「生徒の意欲を喚起するための試み—主題単元学習を通して」『月刊国語教育』21 卷 1 号,pp.20-21
- 牧本千雅子(1988)「多資料から求心的な思索を導く「旅」そして「昔話と人間の心—猿蟹合戦に学ぶ—」の場合」『月刊国語教育研究』第 194 集,pp.60-64
- 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

- 森田信義・葛原昌子(1998)「高等学校国語科における主題単元の構想」『広島大学学校教育学部紀要 第 I 部』第 20 巻,pp.1-15
- 森田信義・葛原昌子(1999)「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,pp.11-24
- 森田信義・葛原昌子(2000a)「高等学校国語科における主題単元の実践」『広島大学学校教育学部紀要 第 I 部』第 22 巻,pp.1-17
- 森田信義・葛原昌子(2000b)「高等学校国語科における主題単元の実践 II」『広島大学教育学部紀要 第一部 学習開発関連領域』第 49 号,pp.85-94
- 森田信義・葛原昌子(2001)「高等学校国語科における主題単元の実践 III」『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 50 号,pp.111-120
- 森田信義・葛原昌子(2002)「高等学校国語科における主題単元の実践 IV」『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 51 号,pp.55-64
- 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紀要 第一部 学習開発関連領域』第 52 号,pp.125-134
- 森田信義・種谷克彦(1997)「高等学校国語科における論説文指導の研究 I—新しい単元編成の試み—」『広島大学学校教育学部紀要第 I 部』第 19 巻,pp.17-30
- 森田信義・種谷克彦(1998)「高等学校国語科における論説文指導の研究 II—認識単元学習の実践的考察—」『広島大学学校教育学部紀要第 I 部』第 20 巻,pp.17-33
- 山元悦子(1992)「戦後「単元学習」論の展開に学ぶ—これからの単元学習実践のために—」『月刊国語教育研究』第 240 集,pp.46-51
- 山元隆春(2010)「三 文学教育の研究」森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一『新訂国語科教育学の基礎』溪水社,pp.74-127
- 渡辺春美(1989)「「源氏物語」指導の試み—古典に親しむ態度の育成を目指して—」『月刊国語教育』9 巻 1 号,pp.112-119
- 渡辺春美(1994)「「源氏物語—様々な愛の姿—」の学習指導—古典の学び手を育てる単元学習の試み—」『月刊国語教育研究』第 271 集,pp.12-15

(広島大学大学院博士課程後期 3 年)