

戦後初期国語教育における「単元学習」の受容

—— Ruth G. Strickland, *How to Build a Unit of Work*. (1946) との関連を中心に ——

小久保 美 子

はじめに

わが国の国語教育に、「単元学習」の考え方が入ってきたのは、『昭和二十二年度（試案）学習指導要領国語科編』（以下、22年度国語科編（試案）とする）に付録として入れられた、「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」においてであった。この単元は、CIE（Civil Information & Education：民間情報教育局）の中学校係官であったオズボーンの示唆によるものである^①。興水は、この経緯について以下のように述べている。

……オズボン^②氏のサジェッションは井坂氏が日本語に訳してくれましてね。ほんとうはそれを自分で書き直そうと、すこし試みたのですが、うまく書けないんです。結局、オズボン氏のをそのまま頂いて、すこし手を入れただけです。……そういう形で進めたところ、石森さんが二の足を踏まれましてね。「興水君、こんなの入れていいかしら」といって考え込んでしまわれました^③。

このように、22年度国語科編（試案）編纂の段階においては、まだ単元学習がどのようなものなのか、よく理解されていなかった。そのため「参考一」として付されたのであった^④。

「単元学習」が具体的に全貌をあらわしたのは、後述するように、昭和23年5月下旬に開催された「中学教員指導者養成協議会」における興水実の説明である。その際の基礎的文献となったのが、*How to Build a unit of Work*.^⑤（以下、本書）である。

本研究では、本書のもたらされた経緯および内容を概観した上で、興水実の説明と本書とを比較検討し、単元学習受容上の問題点を明らかにしたい。

1. *How to Build a Unit of Work*. について

1-1. 本書と興水実

昭和23年の5月初旬、CIEより全教科の単元学習の講習会をやるようにとの指令が出された。命を受けた石森は急いで興水実^⑥にその旨を通知した。講習会までには一週間の猶予しかなかった。興水は直ちに上京し、CIE係官であったオズボン氏に参考文献を求めた。そこで、氏より貸与されたのが、ストリックランドの *How to Construct a Unit of Work*.（筆者注一左記書名は興水による。正式書名は、*How to Build a Unit of Work*. 下線筆者）であった^⑦。

興水の述懐によれば、その文献に基づいて、中学教員指導者養成協議会^⑧（以下、本協議会とする）で講義を行い（中学校のみ）、さらに、昭和26年改訂版『学習指導要領 国語科編（試案）』

(以下、26年改訂版国語科編(試案)とする)において、以下の単元の6項目を示したということである。

(一) 単元設定の理由 (二) 目標 (三) 内容 (四) 資料 (五) 方法 (六) 評価

このように、本書は単元学習の導入時に重要な役割を果たしている。しかし、本協議会における興水の講義と本書との関連について述べられた当時の文献は少なく、興水の2編の論考⁷⁾において一言触れられているだけである。本協議会に関する多くの文献には本書との関連が述べられておらず、協議会での興水の講義内容および26年改訂版国語科編(試案)における単元の6項目は、花田哲幸が次に述べるように、興水の考えに依るものであると理解されていた。花田哲幸は、『コトバ』(昭和23年9月号)において、「私も先生(筆者注一興水のこと)の教えにしたがって第二学期から実践しようと、この八月中に具体案を考える予定であります。それには、先生が発表されている七条件(一、必要の確かめ、二、単元の概観、三、目標の設定、四、…)を考え、…」(旧字体は新字体に改めた。以下同様)と述べている。そして、7項目に対するこの理解は今日まで続いている⁸⁾。

1-2. 本書の内容

本書は、アメリカの教育省に寄せられた初等学校の units of work についての質問に答えるために書かれた、同省の報告書である。アメリカでは教科の単元学習という考え方には立っておらず、したがって、本書も国語科の立場から書かれたものではない。しかし、ストリックランドは、国語の大家とされていた人物である。その人物が units of work の構築について本書を著したところに、units of work における国語科の中心的位置づけがあらわれているともいえる。その証拠の一つに、アメリカの進歩的な学校では、カリキュラムのコアに、social-living をおいていたが、それは、language arts と social studies と guidance を融合したものであったことが挙げられる⁹⁾。

わが国における当初のコア・カリキュラムの考え方では、社会科・理科を中心学習の教科とし、国語科は周辺教科として位置づけられた。しかし、アメリカのコア・カリキュラムにおいては、国語科と社会科とを融合させて中心に位置づけるという考え方こそみられるものの、国語科を周辺教科に位置づけるといった考え方を見いだすことは困難である¹⁰⁾。それは、1930年代に、移民の増加や reading の研究の進展に伴い、reading の考え方に大きな転換がおきたためと考えられる。つまり、読みの力をつけるには、生活上の多様な目的に応じた読みの指導が必要とされ、そのような読みを実現可能にする方法として、多読を取り入れることのできる units of work の指導法が、国語科において重視されたものと思われる。

このようなアメリカの教育事情を背景に、国語教育の研究者であるストリックランドの手に依って本書がまとめられたものと推察できる。

本書の内容構成は以下の通りである。

I. 単元学習とは

興味と資源の事前調査

単元学習の選択

全体カリキュラムにおける単元学習の地位

単元学習の計画と実行

Ⅱ. 幼児向けの単元学習

幼児および未成熟の子どもたちに向けて

5, 6 才児および7 才児向けの単元の特徴

遅れた子どもと優れた子どもに対する準備

幼稚園と第一学年向けのカリキュラム領域

7 才児向けの旅行に関する単元の事前計画に対する示唆

Ⅲ. 中学年向けの単元学習

この段階における単元の特徴

通信 (communication) に関する単元の事前計画に対する示唆

Ⅳ. 高学年向けの単元学習

高学年で進展させうる航空の学習における異なった方法

経済的, 社会的, 国際的問題の強調

科学および航空のメカニクスの強調

空気および天気学習の強調

教科書資料を必要とする単元学習構築に向けての示唆

V. 単元学習における適合と変化

地方の学校における航空の単元

短い臨時の単元学習

断続的に再現する長期の学習

結論的な見解

Ⅵ. 教師の単元学習構築を支援する参考文献

果たして、興水はどの部分をどのように受容したのであろうか。そこには、単元学習に対する興水のどのような考え方が前提としてあったのだろうか。

これらの問題意識に基づいて、本協議会における興水の講義内容を中心とし、それに関する飛田隆や倉澤栄吉、大村はまの記録⁽⁴⁾および協議会後に書かれた興水の関連文献と本書とを照らし合わせながら、本研究の目的に迫っていきたい。

2. 中学教員指導者養成協議会について

2-1. 本協議会の性格とプログラム

興水の単元学習の受容を考察する前に、本協議会の性格とプログラムについて述べておくことが必要であろう。

本協議会は、昭和23年5月27, 28, 29の三日間に渡り、東京第二師範女子部で開催された。飛田隆によれば、本協議会は、「昭和二十二年度（試案）学習指導要領国語科編と昭和二十六年学

習指導要領国語科編（試案）とを結ぶ重要な役割を果たしているものであった。」⁽¹²⁾つまり本協議会は、22年度国語科編（試案）に付録として取り上げられた「単元学習」に対する指導法の理解を促し、経験主義国語教育を実現させるための第二の手続きとして講じられたものである。因みに第一の手続きは、昭和23年2月に全国を8地区に分けて開催された第三回新教育協議会であった。

本協議会は、基礎理論班、教育心理班、教科班（社会科班、国語科班、数学科班）に分かれて実施された。一日目の午前中は、文部省の役人による、「新制中学校教育の原理について」（9:30～9:50）と「教員の教育活動と態度について」（9:50～10:20）の共通講義があった。その後、各班に分かれ、国語科は、以下のプログラムに基づいて進行していった⁽¹³⁾。

〈1日目〉

- 10:30～12:00 新制中学校教科課程の編成について
- 13:00～14:00 国語科の目標について
- 14:00～15:30 同上ディスカッション
- 15:40～16:30 単元の構成について

〈2日目〉

- 9:00～10:30 単元構成の実際
- 10:10～12:00 グループで単元計画を実際に立てる
- 13:00～16:30 単元の学習活動の実施について

〈3日目〉

- 9:00～10:30 単元学習の効果判定について
- 10:10～11:00 同上ディスカッション
- 11:00～12:00 学習評価方法の共同作製
- 13:00～16:30 同上

興水がストリックランドの文献を基に講義を行ったのは、第一日目午後の「単元の構成について」（以下、本講義）のところである。本講義の内容は、Ⅰ.単元的方法の理論的根拠 Ⅱ.国語科と単元 Ⅲ.単元選定の方法について Ⅳ.単元選定の条件について Ⅴ.単元構成のしかた となっている⁽¹⁴⁾。

2-2. 本協議会に臨む興水の立場

前述したように、本協議会は単元学習の理解を促すために講じられたものである。しかしそこには、いくつかの制約があった。それは、22年度国語科編（試案）における「単元学習」の導入に先んじて、第六期の国定国語教科書（通称「みんないいこ」読本）が作成され、言語教材を中心とした、「詩情表現のむれ」「思索記録のむれ」「物語のむれ」「演劇一般のむれ」という教材群の四つの基本的分類ができたことによって、それが「国語科の単元」として迎えられ、教材単元の考え方が広まってしまったことである。

興水は、「新しい国語教科書の編さん趣意を知ってもらふこと、そしてそれを通して新しい国語教育の行きかたを考えてもらうことが最も必要なことだ」と考えた。そして、学習指導要領の

「作業単元の考えかた」と「教材単元の考えかた」とをどう調和させるか、文部省の「教科書」と作業単元の考えかたとをどう結びつけるかが課題となったのである。『教科書』は『指導要領』よりも前に編修されているのだから、同じ新教育の精神から出ているにしても、厳密に同一ではありえず、興水等は、両者の関係を二つの方法によって切り抜けた。すなわち、「教科書の一課一課は作業単位である」と考えることで、この考え方を『学習指導要領国語科編』に明記するとともに、「中等国語」の昭和二十三年度版に「国語学習の手引」を附録として載せたのである⁽¹⁵⁾。

このような流れの中で、単元学習の理念の伝達を趣意とした本協議会が実施されたのである。興水の講義は、これらの状況に立った上でのものであったことを念頭に置く必要がある。しかしながら本研究の目的は、そのような興水の立場を踏まえた上でなお、興水の言説に潜む単元学習（作業単位）と国語科に対する前提的な考えを浮上させることにある。

3. 興水実の *How to Build a Unit of Work* の受容

3-1. units of work の解釈と教科書の扱い

興水は、本書の units of work を「作業単位」と訳した。一般的にも、「単元学習」は「作業単位」でなければならないとされる風潮にあった⁽¹⁶⁾。しかし、本書で用いられている units of work は、わが国の「作業単位」の意味よりは広く、むしろ「単元学習」の意味に近い。本書の冒頭部分において、units of work は、次のように定義されている。

UNITS OF WORK represent an effort on the part of the school to relate subject matter and the development of skill in the organization of children's learning about important interests, topics, or problems.⁽¹⁷⁾（下線引用者。以下断りない限り同様。）

ストリックランドは units of work を「教材とスキルの発達とを関連させる学校側の努力を意味する」と定義している。そして units of work は、(1)教師の興味 (2)教師の資源 (3)子どもの必要と興味 (4)学習指導要領の要求 の4つに基づきながら多様な方法で遂行されるものだとしている。

本書の units of work が、活動本位の作業単位でないことは確かである。また単元学習の展開において、必ずしも子どもの必要や興味が第一ではなく、まず教師の興味、教師の資源が挙げられている点にも着目したい。いわゆる子ども任せの児童中心主義「単元学習」でないことがうかがえよう。

しかし興水は、units of work を、わが国における「作業単位」—本来それは問題単位であったのだが—の意に解したために、『作業単位』の方法で、国語科としての練習をどこまで満足させることができるか」を本質的疑問とした⁽¹⁸⁾。そして、「単元の方法は、教師が子どもたちの興味と必要に応じて話題を選び出し、これを中心として学習活動をさせていくのであるから、その究極は教科書の無視になる」と述べ、単元の方法と教科書をどう調和させて行くべきかを第一の問題としたのである⁽¹⁹⁾。そこには、体系的・規範的なわくを出ることができなかった教科書の限界性を指摘し、単元を作っていくことを説きながらも、根底において、子どもに与えるべき教育内

容が網羅されている教科書を重視する興水の国語教育観がうかがえる。

しかしまた、その国語教育観の背景に、教科を超えた単元学習が望ましいと分かっている、単元学習の計画に必要な不可欠な、子どもの興味や必要の調査、言語生活の調査などの基礎調査が何もできていない当時の状況を鑑み、過渡的段階として、教科書教材を単元的に取り扱っていくのが最善であるという考えがあったこともうかがい知ることができる。

しかし、いかに過渡的な段階であったとはいえ、本来的に教科を超える局面をもち、言語の機能という点から国語が重要な役割を担う単元学習に対し、それと一線を画して国語科における単元学習の考え方を示した興水の国語教育観は、逆に22年度国語科編度(試案)にも強調されている「他教科との相関」という経験主義国語教育の理念を阻む結果になってしまったことは否めないであろう。

3-2. units of work と国語科

興水は本書に対し、次のような解釈を下している。

ヘファナン女史の後任として来られたストリックランド女史の著書『いかにして作業単元を構成するか』(一九四六年)にも、「全教育課程の中における作業単元の地位」と題して、『作業単元はカリキュラムの重要部分を占めるが、しかしその全体ではない。作業単元のほかに子どもたちは多くの本を読んでよい。また、ある種の技術はもっと実践を必要とする』とあったが、ストリックランド女史も、国語を、この単元の方法以外のある種の技術と考えておられたようである⁽²⁰⁾。(下線引用者)

興水は、ストリックランドが、「国語(科)を、単元の方法以外のある種の技術と考えていたよう」であると解釈している。果たして興水のこの解釈は妥当だろうか。原典をみてみよう。

Units of work form a large part of the curriculum but not the whole of it. Just as a business or homemaking, such as hobbies, recreation, church, clubs, and community service, so in the school the teacher and children have many interests. The major units of work tend to occupy a central place and take a large share of time. In addition, children read many books that do not fit the units. Some of the books are for information, to open up new interest and explore new fields, and some are just for the enjoyment the reading affords. Many of the most delightful of children's stories and books fit into no unit of work, but are valuable just for themselves and because children like them. There is music for its own sake as well as music that fits the units; art expression is an end in itself as well as a means of furthering the interests of unit. Some aspects of skill will need practice for mastery and this frequently does not fit into the unit though the motivation for the mastery can come from need for the skill in carrying on the activities of the unit.⁽²¹⁾……

興水が訳したのは、下線部のみである。興水は、Some aspects of skill を「国語」としているが、そのように限定してよいものだろうか。ストリックランドは単元事例の説明において、「読みや言語のスキルは、他教科との統合による様々な活動を通して発達する」と述べている。同じス

トリックランドの著書 *The Language Arts in the Elementary School*. (1951) を読んでみても、国語科を、言語の社会的機能の視点に基づき、社会科や理科、算数等の教科と関わらせて、単元的な指向で説いている。両書とも「国語」それ自体の練習に言及している箇所は見当たらない。トリックランドが、単元に関係しないとしているのは娯楽読書や芸術鑑賞の領域であり、練習を必要とする技能の面（国語とは限定できない）である。

では、トリックランドは単元学習のどこに「国語」の価値を見出していたのだろうか。

本書のV.「短い臨時の単元学習」の項において、トリックランドは、次のように述べている。

If subject-matter values are less significant, that fact may be more than compensated for by the socializing experience of give and take in cooperative working and planning and by the language and reading values which grow out of the strong motivation of enthusiasm and keen interest.

……One interest often leads to another so that children delve into many areas in their individual reading. ⁽²²⁾

トリックランドは、「仮に教材の価値の重要性が減っても、それらは協同的な作業や計画のやりとりの社会的経験、また熱心さや鋭い興味の強い動機づけから生み出されてくる言語や読書の価値によって償われる」と述べている。そして、「一つの興味はしばしば別の興味を導き、子どもたちは個々の読書において多くの領域を探究する」としている。

興水は、単元学習では国語の練習が充分に行えないことを本質的問題として、教科書との調和を第一に考えた。しかしトリックランドは、教材の価値よりも、単元学習によって生み出される社会的経験や内発的に強く動機づけられた言語や読書への価値を第一としたのである。

3-3. 単元選定の方法と条件

興水は本協議会で、次の3つの「単元選定の方法」と5つの「単元選定の条件」を挙げている⁽²³⁾。

〈単元選定の方法〉

- (1)「学習指導要領」そのものにより、教科書は無視する。
- (2)ある教科書について、その活用として計画を立てていく。
- (3)ある教科書を利用しながら、独自なものを補っていく。

〈単元選定の条件〉

- ①興味—その話題は子どもが興味をもつ話題であるかどうか。
- ②必要—そうした学習は子どもの社会的必要に合っているかどうか。
- ③能力（程度）—それは子どもの言語能力に合致しているかどうか。
- ④均衡—それは能力を均衡に伸ばすかどうか。学習活動がかたよることはないかどうか。
- ⑤連続—前の単元とうまく連続し、また後の単元への発展をふくむかどうか。

以上は、興水が言うように本書を基にしたものである。しかし本書の「単元選定の方法」はこの限りではない。「単元選定の条件」に該当する項もなく、「条件」に相当する原語も見当たらない。興水が「条件」として挙げた5項目の出自について後に興水が述懐しているところによれば、

はじめの「興味、必要、能力」が、22年度国語科編(試案)編集に際して、幾度も CIE 係官から聞かされたことで、あとの「均衡、連続」が、教科書の編集において絶えず基準としていたこととということである⁽²⁴⁾。

本書に掲げられている「単元学習の選択の方法」は、次の4つである。

1. The unit of work can be chosen cooperatively by teacher and children out of the interest and on-going activities of the group and in line with their self-appointed goals for the year. (集団の興味や進行中の活動から、当該学年の目標にそい、教師と子どもたちが協同して選ぶ。)
2. The unit of work can be chosen cooperatively by teacher and children within the framework of a flexible curriculum requirement so that it fits the needs and interests of the children. (子どもたちの必要や興味に合致するよう柔軟なカリキュラムの枠内で教師と子どもたちとで選ぶ。)
3. The unit of work can be selected from source volumes which list units of work or from collections of units and logs or diaries of units which are available commercially. (単元リストの資料集や市販の単元事例集、単元の記録や日誌から選ぶ。)
4. The unit of work can be developed from and around required textbook material so that it meets the textbook-course of study requirement and still incorporates as much as possible of child interest and opportunities for initiative, enrichment, and differentiated work. (コース・オブ・スタディの要求を満たし、進取的で豊かな、差異化された作業の機会と子どもたちの興味とを一層統合するよう、必要な教科書資料から、またはその周りに単元学習を発展させる。)

興水が指摘するように、地域の財源や環境、子どもの興味、必要、能力などの調査がなく、学校独自のカリキュラムもない当時のわが国にあっては、1から3の方法はとるべくもなかったであろう。興水が採り入れたのは、4.の方法であった。

しかし、同じ「単元選択の方法」といっても、実はストリックランドと興水の「方法」に対する基本的な認識には相違があった。ストリックランドは、「一つの単元をどのようにして選択するか」という単元展開に対する実践的な視点から述べているのに対し、興水は、「一か年なり六か年、九か年、十二か年の単元計画を立てる場合の方法⁽²⁵⁾」として、鳥瞰的な単元計画の視点から述べている。したがって、本項の冒頭に掲げたような、(1)コース・オブ・スタディから、(2)教科書から、(3)教科書と他、という示し方になったのである。そして、(1)は教科書の無視、(2)は教科書中心になるため、(3)がよいとしたのである。

本来、コース・オブ・スタディは教科書と並ぶものではない。教育観を示したものであり、教科書を支えるはずのものである(ただし、先述したように、わが国では作成の順序が逆になってしまったという経緯があるが)。興水の中に、一つの単元をどのようにして選んでくるかという単元展開に対する実践的な発想があったとすれば、「コース・オブ・スタディか、教科書か、他か」

といった示し方にはならなかったのではないと思われる。過渡的な段階として説いたはずのものであったろうが、上記の「単元選択の方法」の示し方は、わが国の国語科における単元学習の展開を、「教科書教材を単元的な方法で」という方向へ収斂させてしまったといえるだろう。

さらに、本来単元学習展開の発露となるべき「興味」や「必要」が、「単元選定の条件」として、単元学習を展開させるときの留意点、あるいは手段と化してしまったことも見のがすことができない。また、興水が条件の④として掲げた「均衡」は、ストリックランドにおいては、「1年間の学習の結果として、経験のバランスがとれるように」という助言であった。次の言葉からも明らかなように、決して、一つの単元における条件として述べたものではなかった。「各単元は経験のあるタイプやある教科を強調しすぎる傾向にある。年間にわたる経験の全体は、バランスのとれた強調と活動で終わらなければならない⁶⁹⁾。」とストリックランドは述べている。

3-4. 単元構成の7段階

興水は、「単元を組み立てて行く上に必要な項目として、再教育講習会では次の七項目をあげた」と述べている⁷⁰⁾。その7項目とは、以下の通りである。

- (一) 必要のたしかめ—その単元学習が意義のあることを証明する。
- (二) 目標指示—その単元を通して成しとげられる重大な目標を列挙する。
- (三) 単元の概観—この学習に入ってくるなすべき色々な仕事、いろいろな経験を大観する。
- (四) 資料の蒐集—子どもたちと教師とが参考にしうる材料をあつめて表にする。
- (五) 動機化—子どもたちをこの単元の学習に導き入れ、興味をもたせる方法を考案する。
- (六) 学習活動（作業段階）
 - (a) 話し合いなどによって興味や態度、知識を見ておく。
 - (b) 問題を導き出したり、何をなすべきなのかの表を作ったりする。
 - (c) 参考書の書きぬきや調査研究をする。
 - (d) 集められた考えをまとめる。そして正しい解決の得られた問題にしるしをつけたりする。
 - (e) 全体の学習をまとめる。
- (七) 評価—全体の作業単元の評価をする。この評価は教師がするので、
 - (a) 子どもたちに起った成長と変化
 - (b) 個々人の強さや弱さ、更に注意すべき問題について注意する。

そして、「以上の単元展開の七段階は、昭和二十三年の再教育指導者講習会のために決定したものであって、昭和二十五年度の新しい学習指導要領の編集にあたって、これを整理して、「(1)理由 (2)目標 (3)内容（この単元のスコープとシーケンス） (4)学習活動（導入、計画、展開、総括） (5)評価 (6)資料 とすることにした」（本文は(1)～(6)まで箇条書き）と述べている。（傍点引用者）

この表現によれば、興水あるいは関係者等によってこの7段階が決定されたかのように受けとめられる。しかし実は、この7段階はストリックランドの本書に依拠したものである。興水は、下線の部分を省略して提示したのである。

1. Survey the needs and interest which justify this unit and make it significant. ...
2. List important objectives or goals which might be achieved through this study.
3. Make an overview of the subject matter which might enter into the study, the kinds of experiences which would be good, and any ways in which different subjects could be drawn in or integrated with this unit.
4. List books and other materials for the children to use as well as some for teacher reference.
5. Plan possible ways of introducing the study and getting children interested in it.
6. Plan the working period, keeping in mind the fact that only part of the working plan can be arranged in advance because the children are to help plan it.
 - (a) Carrying on discussion and other activities which help the teacher find out what children know about the subject, their attitude toward it, and what they are interested in.
 - (b) Planning the unit with the children and getting the work underway by: Listing questions on which information is wanted; making chart showing what to do; planning excursion, construction, and...
 - (c) Gathering information and ideas from books and other sources and sharing through discussions, reports, and other means. Carrying out the plans for excursions and other projects.
 - (d) Organizing the ideas gathered, checking the list of questions to see whether adequate answers have been found, and to see that the children really understand the material they have been studying.
 - (e) Summarizing the total learning in some way. It could be done through giving a program for or another group of children, writing an original play, painting a mural, or making a record for the class yearbook. Evaluating would be necessary to give the children an opportunity to consider the worth of the work they have been doing. There might be a group-made test on important points to be mastered.
7. Plan the evaluation of the total unit of work. Final evaluation would be concerned with two main points:
 - (a) Growth and changes which have taken place in children.
 - (b) Individual strength, weakness, and problems which need further attention.⁽²⁸⁾

興水の省略（以下の「 」の部分、 1.「興味」 3.「教材」,「よいと思われる」経験の種類,「単元への異なった教科を単元に引き入れたり統合したりする方法」 5.「作業計画は、あくまで子どもたちの単元計画を支援するために、前もって立てられたものにすぎないという事実を念頭に置く」 6.(a)「主題に対する知識」,「主題への態度」,興味を持っていることを見出すために,

話し合いや「他の活動」を行う (b)「子どもたちと一緒に単元の計画を立てる」、「ほしい情報」に関する質問を挙げる (c)本や「他の資料（文献に限らない）」から「情報や考えを集める」「話し合いや報告，他の方法で共有し合う」「旅行や他のプロジェクトを行う」 (d)「適当な答えが見つけられたかどうか，学習した資料を本当に理解できたかどうかを調べるために」質問のリストをチェックする (e)「何らかの方法でまとめる」「評価の機会を与える」などは，いずれも単元学習の展開を根底から支える重要な活動である。

興水はなぜ，これらの部分を省略したのだろうか。それは，興水の言説，「単元の選択及び展開の一般的公式として，ストリックランドさんの『如何にして作業単元を構成するか』という本を貸して頂いて，大体それに基づいて，しかし日本のわれわれにやりやすいような形で述べてみた⁽²⁹⁾。(傍点引用者)」からもうかがえるように，当時のわが国の国語教育状況（学習指導要領に先立って教科書が作られた，単元学習の展開に必要な基礎的調査ができていない）に適應させるためであったと思われる。つまりその時点においては，単元学習を「国語科」「教科書教材」の枠内にとどめておくのが最善であると考えたのではないか。したがって，本協議会で興水は，「大きな単元ではなく，むしろ小さな単元，国語科固有の単元を作って，単元学習を試みること⁽³⁰⁾」をすすめた。以上のような考えのもとに，興水は単元学習の本質ともいえる多様な活動の広がりを見せる部分を外したのではないかと推察される。

4. 終わりに

ストリックランドは，本書の冒頭部分ならびに末尾の結論部分において，繰り返し同様の考えを述べている。それは，以下の2点に要約される。

(1)単元の組織は，すべての子どもに，共通経験（common experience）をもつ機会を提供する。

そして，優れた子も劣った子も，それぞれのレベルに合った活動を行うことができ，しかも，共通経験の価値に対して貢献できる。

(2)教師は，次の3点の枠組みに基づいて，カリキュラムを開発する。①教師の状況下にある資料や要求，②地域社会の必要，③現下の基準

そして最後に，「教師は，興味も，考え方も，仕事の仕方も異なっている。だから各教師は，子どもの必要に出会うだけでなく，自分が挑戦したいと思い，興味をもつことにおいて最善の仕事をなすことができるのだ」と述べている。ストリックランドは，教師が一人の学び手となって単元学習を構築していくことの重要性を説いている。しかしこの結論部分が興水によって取り上げられることはなかった。

ところで，デューイは晩年の著書『経験と教育』（1938）において新教育運動の児童中心主義的傾向を批判した。森田尚人によれば，デューイは「思考作用が知識の受動的な受容ではなく，本質的に能動的・主体的な活動に根ざすものであること，しかもそうした思考が文化・社会的文脈のなかで，相互主観的に構成されること」，そして「子どもははじめから能動的な社会的行為者として活動していること」に着目していた⁽³¹⁾。

デューイのこの基本的教育観を、本書をまとめたストリックランドにも見出すことができる。すなわち、子どもたちどうし、また子どもと教師が相互に関わり合う社会的実践を通してこそ、子どもの能動的・主体的な思考作用が促され、そうした過程において言語の力がつくという考え方である。そして、その社会的実践を可能にする学習のあり方が「単元学習」であるといえよう。

注

- (1) 小久保美子 (2002) 『GHQ/SCAP 機密文書 CIE カンファレンス・リ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 p. 248
- (2) 興水実 (1967) 「実践対談 国語科における単元学習の導入」(井上敏夫 対 興水) 『国語教育の近代化』第60号 p. 45
- (3) 石森延男 (1965) 「占領下のころ」 『言語生活』 5月号 筑摩書房 p. 59
- (4) *How to Boild a Unit of Work* については、『両輪』第35号(浜本純逸編 2001.8 pp. 165-202) に、小久保による全訳が掲載されている。
- (5) 興水実 (1967) 「実践対談 国語科における単元学習の導入」 『国語教育の近代化』第六号 pp. 47-49
- (6) 昭和23年5月27, 28, 29日の三日間にわたり、東京第二師範学校女子部附属で開催された。飛田隆は、本協議会の歴史的意義について、「単元学習指導は、この説明によって、具体的に全貌をあらわしたことになる、……この解説の影響は、他地区にも、また全国的にも単元学習指導への理解と実践とを誘発し、その名残は、今日の国語教育においても認められる。」と述べている。(『戦後国語教育史上巻』1983, 教育出版センター p. 112)
- (7) 興水実 (1949) 「国語教育における単元学習の進展」(『新しい国語教育の方向』篠原利逸編 教育新報社 p. 147), および興水実 (1950) 「国語の単元学習」(国語教育講座第4巻『国語学習指導の方法 上』刀江書院 p. 32)
- (8) 山元(池田)悦子 (1986) の「昭和20年代における国語科単元学習論の考察」(『教育学研究紀要』第32巻 第2部 中国四国教育学会 pp. 67-72) に、「また氏(筆者注―興水のこと)は、単元を『学習活動の組織』ととらえ、(一)必要のたしかめ、(二)目標指示、…の七つの段階で組織することものべている。」とある。また広瀬節夫 (1999) の「国語科授業方式の研究―昭和二十年代の『国語単元学習』論」(常葉学園大学研究紀要教育学部第20号)においても、「興水実氏の『国語単元学習』論」と題した節の中で、この7項目が取り上げられている。
- (9) Freeman and Green and Macomber. (1941). *Guiding children Development in The Elementary school*. American Book Company p. 159 (本書は筑波大学のIFEL文庫に保管されている。)
- (10) 当時CIE係官として国語教育に関わったヤイデイは、国語科を周辺に位置づけるカリキュラムの考え方をしていた形跡が見受けられる。(『初等教育資料』昭25.5 文部省 東洋館出版社 pp. 4-5)

- (11) 本業議会における大村はまの記録は山元悦子によって活字化されている。「大村はま国語科
単元学習実践の研究」『福岡教育大学紀要 第49号 第1分冊』2000年2月
- (12) 注(6)飛田に同じ p. 101
- (13) プログラムの内容は、倉澤栄吉氏所蔵の、当協議会にて実際に使用されたプリントに依る。
- (14) 注(6)飛田に同じ p. 116－117
- (15) 注(7)に同じ「国語教育における単元学習の進展」pp. 139－141
- (16) 『昭和二十二年度学習指導要領国語科編（試案）』に参考一として挙げられた「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」というオズボーン発案の単元は、
バージニアプランの流れをくむ「問題単元（problem unit）」であり、本講義で用いたストリ
ックランド著の報告書における単元は、カリフォルニア州の流れに属する「a unit of work」
であり、系譜の違う単元であった。しかしわが国の国語教育においては、その区別がなされ
ず、どちらも「作業単元」として受容された。
- (17) Ruth. G. Strickland. *How to Build a Unit of Work*, p. 1 Bulletin, 1946, No. 5 p. 1 U. S. Office
of Education.
- (18) 興水実（1950）『国語科概論』有朋堂書店 p. 174
- (19) 同上書 p. 175
- (20) 同上書 p. 176
- (21) 注(17)に同じ pp. 4－5
- (22) 同上書 p. 44
- (23) 注(15)に同じ pp. 145－147
- (24) 興水実（1990）『昭和国語教育個体史』溪水社 p. 199
- (25) 注(15)に同じ p. 147
- (26) 注(17)に同じ p. 4
- (27) 注(18)に同じ pp. 184－187
- (28) 注(17)に同じ pp. 5－6
- (29) 注(7)に同じ「国語の単元学習」p. 32
- (30) 注(15)に同じ p. 147
- (31) 森田尚人（1999）「ジョン・デューイと未完の教育改革」『近代教育思想を読みなおす』新
曜社 pp. 105－126