

戦後初期単元学習論と文学教育

— 国語科における主題単元的発想の醸成 —

池田 匡史

(2016年10月6日受理)

The Relationship between the Unit Learning Theory and Literary Education
in Early Post-war

— Focus on the idea generation of thematic unit in Japanese language arts —

Masafumi Ikeda

Abstract: In this paper, I considered how literary education entered to unit learning theory in early post-war. In general, it was thought the unit learning does not intersect with the literary education in those days. Because, the people who advocated the literary education were criticized the unit learning theory. But, there was a movement tried though them by the following ways: 1) To extend the meaning of language experiences; 2) To regard as the unit by combining the teaching materials. I concluded they are the application of the concept continued from pre-war by using concept of US.

Key words: thematic unit, unit learning, literary education, early post-war, NCTE

キーワード：主題単元，単元学習，文学教育，戦後初期，NCTE

1. 問題の所在

これまで、国語教育学における戦後初期単元学習論の展開を明らかにした研究では、単元学習批判を繰り広げた立場の一つに文学教育を推進しようとする立場からのものがあったことが指摘されている(田近,1999;河野,2001,2002)。河野智文(2002)は、「戦後「新教育」における国語科教育の方向性のもとの文学教材の取り扱いの方向性が、実践的にはじゅうぶんに受容されなかった(中略=稿者)。それまでの授業観が、戦後にあってもなお、実践者と実践に影響していた」(河野,2002,p.45)と指摘している。また、浜本純逸(1994)は、単元学習論の展開を通時的に描こうとした中で、「府川源一郎氏は、『文学教材単元学習の新展開』(一九八六・九 明治図書)において、単元学習になじみにくいと思われていた文学作品を単元的展開で学習する試みをまとめた。」(浜本,1994,p.14)と述べている。この文言から分かるように、1980年代に

至っても文学と単元学習間の関係は「なじみにくい」ものとされていた。つまり、文学教材を扱った単元学習論の展開は十分になされていたとは言えない状況にあった¹のである。

しかしながら、戦後初期に文学教育と単元学習論を結びつけて捉えようとした営み自体は存在していたと考えられる。当時は、新教育の目玉であった単元学習論に取り組むことが正しいとされていた時代である。いくらそれまでの授業観が文学教育的なものであったとしても、文学教育か単元学習かという二者択一ではなく、それらを両立させようとする営みがあったと考えの方が自然である。では、文学教育と単元学習論を結びつけようとした営みはどのような形で存在していたのであろうか。この点について、これまでの単元学習論においては文学教育との関連の上で捉えられていたとは言いがたい。

稿者はこれまで、奥水実が昭和30年代前半に「主題単元」という単元方式をとることによって、「読むこと」

を達成する単元学習として推奨したことを明らかにしている²。また幸田国広（2011）は、1952年以降発行された中学校、高等学校の分冊型教科書の編集原理をタイプ分けしている。この中で「文学編」の教科書について、「このうち中学高校ともに多いのが①「主題単元」によるものである。国語科の単元としては、主題に沿って複数の教材を並べる型が、「単元学習」を想定した場合に、そのねらいが最もわかりやすいためであろう。」（幸田,2011,p.114）と指摘している。一方で「言語編」については、中学、高校ともに「主題単元」の存在を認めていない。

これらのことから仮説として、文学教育を行うための学習を組織する方法として、主題単元という方法が醸成されたということが考えられる。そこで本稿では、この仮説のもと、戦後初期の単元学習論に文学教育がどのように参入したのかを検討する。

2. 研究の方法

研究の手順として、まず単元学習導入期周辺における文学教育の要求の実態を確認する。このとき、その要求は、社会的要求などの面も含めて強調している文学研究の立場と、具体的な国語科学習指導の面を強調している学習指導の立場から展開されたと言える。両者の立場は厳密に区分できるものではないが、文学教育を求める根拠とされたものの焦点がどこに当てられているかによって、違いは認められる。これらの立場からの文学教育の要求が、どのような理由によってなされたのかを確認する。

次に、当時の単元学習論が受けていた文学教育との関係についての誤解と、その誤解に対応しようとした論を検討する。最後に、複数教材を一つのまとまりとして価値内容を追究するという発想が生まれるに至った要因を、日本の戦前の国語教育との繋がりや、アメリカの文献を手がかりにしながら明らかにする。

3. 戦後における文学教育の要求の実態

ではまず、戦後における文学教育の要求はどのようなものを背景としながら生まれたのかを確認する。

3.1. 文学研究の観点から文学教育を求める立場

単元学習導入期にあつては、言語教育か文学教育かという二者択一で国語教育が考えられていた面がある。益田勝実（1953）は、「戦後の国語教育は、皇国臣民を錬成する国民精神教育に反対した言語生活教育で、精神教育の手段としての国語教育に不満であつた学者達の言語生活本位に、アメリカ式言語教育が合流

したものであらうと思います。」（益田,1953,p.33）と述べる。

このような戦後新教育に対して、文学教育を推奨する立場からの批判として、以下のような言説が提示された。

言語は社会的傳達の手段として、又思惟と離れられないものとして存在しているが、具体的には国語としてある。傳達手段としても民族の手段であり、思惟の関係においても民族の深い心の底のものまでむすびついている。これが、観念的に言語ということばでコスモポリタンのものとして理解する傾向に出されているのは誤りである。（小野,1953,p.47）

つまり、「日本」や「民族」という意味をより押し出していく必要性が述べられていたのである。これは、サンフランシスコ講和条約締結による日本の主権の回復と言いつつも、日米安保条約によるアメリカ軍の駐留が決定するなど、いわば日本の再独立をめぐる問題が存在したことから巻き起こった「国民文学論」の考え方が、教育の場においても同様に提示されたものとして捉えることができる。また日本文学協会の場で、荒木繁による「民族教育としての古典教育」論が展開されたのもこの文脈上のものとして捉えることができる。このように、当時の政治的情勢と、戦後新教育の思想全体に対する拒否反応とが相まって、文学教育の提唱がなされたのである。

3.2. 単元学習に対する批判を念頭に文学教育を求める立場

また、具体的な学習指導の展開という観点からの文学教育を要求する声も存在した。すなわち、戦後新教育の目玉でもあつた単元学習に対する批判から生まれた文学教育の要求である。たとえば堀田要治（1951）は、単元学習導入期の実践者の状況について、「単元学習でなければならぬといった強い信念に達していない」（堀田,1951,p.20）と指摘し、仮に実践者たちが単元学習に目覚めたとしても、問題はまだ残っていると指摘している。その理由の一つに、教師の指導力不足を挙げている。

現在の国語教師たちのほとんどが従来の文学研究指導中心の国語教育の中に育ち、その後専門家として國文學なり國語學なり漢文學なりを修めて教師となった者たちである。「インタビューのしかた」「速記・ノートのとり方」といった単元学習が学習指導要領要（ママ）に例示されているとい

うので、さっそくこれをやるとして、さてどれだけの国語教師がほんとうに自信をもつて指導者たりうるであろうか。参考書などあざれば一應指導上の知識は得られるであろうが、生徒が実際にそれらの経験を通じて学びとりつゝある傍に立つて、指導者が俄か仕込の知識をもつてどうして真の指導ができればか。(堀田,1951,p.21)

このように、当時の現場の教師はやはり文学を教えたいという想が多かったようである。堀田はこのことに関連して、単元学習での学習指導は小説作品が単元の資料の一つという扱いにしかならないという点を問題として挙げている。つまり単元学習導入以前の扱い方ならば、その文学作品、文学教材に時間を多くかけることができていたが、それが果たせないということに対する不満である。このことから、「基礎的なじつくりとした読解力の養成に缺けるのではないか」(堀田,1951,p.22)という不安を導出するのである。このように、国語科を学ぶということは文学を学ぶということである、という「読むこと」偏重の状況が存在していた状況では、「準備期間がほしい」(堀田,1951,p.22)ということばに表されている想が実践者共通のものであったことが窺える。

こうした状況もあり、飛田多喜雄(1952)は「文學的教育方法の研究不足」(飛田,1952,p.65)を中学校の国語学習における欠陥の一つとして指摘し、「ここ数年、どちらかと言語技術、それも、後に述べるように無選擇なあるいは非能率的な言語技術の指導にとらわれ過ぎて、感性的な文學指導はおろそかになっていたので、この點十分な指導が望まれる。」(飛田,1952,p.65)と述べている。戦後初期の文学教育を求める動きには、以上のような背景が存在したのである。

3.3. 「問題意識の喚起」への着目

ところで、戦後の文学教育において重要な位置を占めた人物の一人に、西尾実がいる。西尾は、戦前から文学教育に関する検討を加えていた人物である。

その西尾は、上述した背景から生まれた荒木繁の「民族教育としての古典教育」論を受けて、「もし、この鑑賞による「問題意識」の喚起という、否定することのできない文学機能を見逃すならば、文学活動を経験させる教育にはならないであろう。」(西尾,1976,p.56)と述べるように、「問題意識喚起」の文学教育論を主張した。つまり、「日本」や「民族」という問題を棚上げして、「問題意識の喚起」という意味に限定したのである。ここで言う「問題意識」という語について西尾は以下のように述べている。

これは、いわゆる社会科学的な意味の問題意識ではなく、あくまで、鑑賞者自身の性格と生活経験を地盤として、作品により喚起された主体的な問題意識であって、読者の生活問題意識とでも限定したらよいであろうか。(西尾,1976,p.65)

ここから西尾と荒木は対談を重ねるが、荒木繁も「自分達の生活を離れて、文学の世界は美しいものと考えるのでなく、自分達の生活と結びつけて文学を理解させ、味わあ(ママ)せるような教え方をしなければいけないということなんです。」(荒木ら,1953,p.5)と述べるように、学習者自身の生活と文学作品を関連付ける必要性が共有されていたのである。

4. 単元学習論への文学教育の参入方法

ここまで、社会的背景に基づく文学教育の要求と単元学習論の展開に伴う文学教育軽視への批判論を取り上げてきた。特に後者では、単元学習論への批判、ひいてはアメリカから導入された戦後新教育への批判が論じられていた。ただし、実際は単元学習論が文学教育の可能性を排除していたわけではない。そこで、単元学習論の中で文学教育の捉え方をどうすべきかを論じたものを検討する。

4.1. 言語経験概念の拡張

戦後新教育を推進した人物の一人である奥水実(1950)は、昭和22年度版学習指導要領国語科編(試案)の趣旨の伝達がなされた「中等教員指導者養成協議会」で行った自身の解説の内容を振り返りつつ、以下のように述べている。

アメリカの「言語教科書」からの単元例、たとえば「電話のかけかた」とか「実用的な手紙はどう書いたらよいか」というような例を多くあげたが、これは言語の働きそのものを問題として単元を構成することで、国語科固有の単元であるというように説くものが出て来た。しかしそれは当時この単元例を紹介したわたくしが説いたことではない。またわたくしの真実とも多少ずれている。(奥水,1950,p.32)

つまり、新教育の理念を公式に解説する場において、言語の面を大きく扱ったことによって、そうした学習が求められているとの考えが広がったことが示唆されるのである。また奥水自身も、国語科としての実践として認知させようとする意図があった³ことから、そ

うした解説を展開したと考えられる。このことが分かるのが、以下の文言である。

言語経験の中心となる「機能的主題」について、国語科以上のものであるとして、今日まであまりふれないで来たが、これからはこの点についてもっと解明して行きたい。これによって国語科と社会科や理科との関連が具体的に規定されるし、また単元学習と教科書の関係も明らかになるであろう。(興水,1950,p.35)

つまり、当時広まっていた認識である言語の面のみではない単元構成の軸の探求、およびそれによる単元学習の価値の探求を目指すという宣言でもある。この考えのもと興水は、アメリカのイリノイ州のコース・オブ・スタディで指示されている単元学習について紹介している。このコース・オブ・スタディでは、「小学校特に低学年においては、読本の中に社会、自然、保健などの基礎的な話題をとり入れて、社会科、理科、保健科などの単元学習の核心になって行くこと」(興水,1950,p.14)が目指されているとする。このことについて、より詳細に興水が紹介しているのが、以下のコース・オブ・スタディの一節である。

現代はたとえば、『友だちと近所の人』そしてその人たちが町や村で何をするか、四季折々の『遊びと仕事』、『われわれの愛玩動物』、『家族』、『動物園』等々のような話題に注意が集中されている。ユニットの核心は読本に見出され、そして、同一或は類似のユニットが言語や社会科や理科の教科書にしばしば出ていて、それによって学習事項の統合を非常に簡単にしている。(興水,1950,p.8)

ここで注目すべきは、「読本」によって単元学習が展開され得ることを紹介していることである。また、その読本は、「言語」のものではないことが分かる。つまり、文学を用いたものであることが推察される。過度に実用主義的、言語技術的との批判が集まっていた経験主義新教育にあつて、「読むこと」も「経験」概念の中に含まれているということを強調した論と位置付けることができる。

この後の時代に興水は主題単元論を提唱するに至るのである。また、他の研究者にも「読むこと」は「経験」概念の中に含まれるという考えが共有されるに至っている。たとえば水田潤(1960)は熊谷孝の述べた準体験的認識を「経験学習そのもの」(水田,1960,p.37)と述べ、「経験」概念を読むことにも拡張して捉えてい

ることが分かる。このことが、「古典教育が文学教育だけにかぎつて考えることはまちがいである。(中略＝稿者)古典単元の設定においても、たんに読むことにかぎつて単元設定の視点を考える必要はない。また、文学を、聞くこと、話すこと、書くこととは別の次元であると考えられることもまちがっている。」(水田,1961,p.53)という論へと繋がり、文学教育のみで通用するような特殊性を否定し、文学教育でも同じような単元構成原理でうまく機能させる必要性を述べているのである。

4.2. 教材単元としての工夫

また、戦後初期にあつても経験単元的展開を必ずしも重視しないという論も存在した。増淵恒吉(1950)は、古典学習において単元学習を導入することを推奨する中で、以下のように述べている。

もし、こうした学習方法が、有効に実施できるとすれば、従来の古典学習の弊害、教師の一方的な講義による興味のうすい、古文解釋の指導の弊害から逃れることができるであろう。少く(ママ)とも、単元学習の持つ長所をとらえ、そこに学習指導の重点を置くだけでも、これまでの指導とは、異なつたいきいきとした学習が展開されることであろう。ただ古典というものが、直接生徒の生活と関連のあるものではなく、また、現代文學に比して、興味も薄く、かつ、生徒の切實に解決を求めるといふような問題も、多く持つていないので、古典学習の単元は、いわゆる生活単元や問題単元として取りあげられることは少なく、教材単元となることはやむをえない。(増淵,1950,p.37)

このように、教材単元として展開するのもやむなしの姿勢を示している。ただし、「古典の単元学習について述べてきたが、単元学習そのものについても、未だ実験期を出ない。まして古典学習は多くの問題をはらんでいるだけに、その単元学習をどうもつてゆかかということ、これからの研究にまつところが多い。」(増淵,1950,p.44)とこれからの展開への期待も述べているように、発展の余地が残されていることは増淵自身理解していたようである。

また、ここで示したものは古典学習についての文脈ではあるが、それ以外の文脈における単元学習全体に対する考え方も似たものを示している。増淵(1951;1971)では、以下のように述べられている。

いうまでもないことだが、高等学校の生徒の関心領域は、中学生の場合とくらべてはるかに薄く

なっている。そうした（遠足や運動会などの学校行事のような＝稿者補）外面的なものよりも、伝統とは何か、人生の意義はどこにあるのか、芸術の本質とは何か、古典と現代のつながりはどうか、善とは何か、といったような内面的な課題が、次第に彼らの心をとらえてゆく。したがって、高等学校の国語科の単元には、理解、または知識を主とする言語活動をふくんだいわゆる教材単元が、中学校における（ママ）よりも数多くなってくる。（増淵,1971,p.284）

すなわち、読む教材を起点とした価値内容の追究という形を意識したものである必要が述べられているのである⁴ここでいう「教材単元」とは、単に教科書の一課一課と同義のものではない。広く主知主義的にある知識を理解することを主とする活動のまとまりのことを指している。ただ、このように「内面的な課題」を追究することを単元の構成原理としたところに、「教材単元」と言いつつも経験単元的な要素を組み込んだ工夫が認められる。このような形での文学教育と単元学習を両立させた取り組みを見ることが出来る。

5. 文学教育として主題を軸とした単元構成が展開された要因

5.1. 戦前期国語教科書との関連

ところで、戦後になって、新教育が展開されたとは言っても、戦前の国語教育からの影響は否定できないものがあつたと考えられる。

たとえば余郷裕次（1985）は、昭和戦前期の中等国語教科書である、岩波書店刊行の『国語』の教材編成の原理や体系を明らかにしている。この教科書には、以下のような特徴が指摘できると述べる。

第一学年から第三学年までは、各学年ごとに、それぞれ一貫する主題のもとに教材が編成されている。すなわち、第一学年では、季節感・自然美を中心に国土愛・国家愛を、第二学年（とりわけ巻三）においては、国語愛を、第三学年では、日本文化の根本性格としての“道”の精神を中心に人間的教養を、それぞれ啓培、要請することを主題として、教材が配列されている（余郷,1985,pp.105-106）

ここで述べられているように、各教材の前後教材の連関として、「内容（主題）の共通性」「内容（主題）の発展性」があつたと指摘しているのである。ここか

ら余郷は、「教材編成には、戦後の単元学習への、日本国内からの崩（ママ）芽も含まれていたと考えられる」（余郷,1985,p.112）と指摘している。このように、戦前の中等国語教科書において、すでに「内容（主題）」でのまとまりが形成されていたのである。しかし、それらを一つのまとまりとして捉える必要性は共有されていない。単元学習の萌芽というにしても、あまりにも初期の段階のものであり、ほど遠いものと言わざるを得ない。ただ、この岩波書店刊行の教科書『国語』は、70パーセントの採択率を誇っていたとされる。つまりこの発想は、後に文学教材を用いた単元学習達成のための教科書編集、および実践に繋がる土壌となったものと考えられる。

さて、この岩波書店刊行の教科書『国語』は、西尾実が編集の中心的な役割を担ったものである。この西尾が持っていた思想に再び着目する。「わたしは、西尾先生には、大いに愛された方です」（大村・波多野,2004,p.111）と自身を評する波多野完治は、大村はまとの書簡の中で、「西尾〔実〕先生も、アメリカにおけるテーマ別文学教育に関心をおもちでした」（大村・波多野,2004,p.28）と、西尾の興味関心の内容を明らかにしている⁵。

ただ管見の限り、西尾の文学教育論の中において、「アメリカにおけるテーマ別文学教育」への関心が認められる直接的な言及は見当たらない。この「アメリカにおけるテーマ別文学教育」が指す内容はどのようなことなのであろうか。山元隆春（2009）は、大村が参照したと考えられる *English Journal* 誌の広告ページに掲載されていた E・A・クロス（E.A. Cross）編の教科書『文学：アンソロジーシリーズ』（*Literature: a series of anthologies*）中学校編の「学習のための問い」を検討している。その中で山元は、この教科書が「いづれも主題単元構成になっていて、巻末に少し長めの教材が配置されている」（山元,2009,p.86）ことを指摘している。このような形態による文学の学習が「テーマ別文学教育」のことを指しているのだと考えられる。

「読者の生活問題意識」を重視する発想を持っていた西尾が、「アメリカにおけるテーマ別文学教育」に興味を示していたことは興味深いことである。つまり、このことは西尾にとって、「読者の生活問題意識」を重視するための一つの策として、「テーマ別」による文学教育が位置づいていたと考えられるのである。岩波書店刊行の教科書『国語』で「内容（主題）の共通性」「内容（主題）の発展性」があつたことも、西尾はそのような指向を有していたからと考えられるであろう。

そしてそれを単元学習と結びつけるに至るには、ア

アメリカの論との関連が大きいと考えられる。以降では、アメリカでの主題単元的発想の生成のあり様や「アメリカにおけるテーマ別文学教育」の実際がどのようなものであったのかを検討する。

5.2. アメリカの単元学習論における文学教育と主題単元

主題単元 (thematic unit) を通した英語とヒューマニティーズの指導の在り方を構築したカンザス大学の英語教育の研究者であったブッシュマン (John H. Bushman) と高等学校の実践者であったジョーンズ (Sandra K. Jones) は、アメリカにおける主題単元について、以下のように述べている。

主題単元による計画は新しいものではなく、また現代においても使われているかもしれない。1935年にまで遡って、NCTEのカリキュラム委員会は主題による計画の考えを提唱している。カリキュラム委員会の論の成果としては、いくつかの単元学習が生まれるとともに、主題に基づいたアンソロジーがわずかに組まれた。(Bushman&Jones,1979,p.1)

ここで述べられる NCTE (全米国語教育者協議会) のカリキュラム委員会による提唱というのは、ハットフィールド (W. Wilbur Hatfield) が代表を務め報告した *An Experience Curriculum in English: A Report of the Curriculum Commission of the National Council of Teachers of English* のことを指している⁶。わが国の国語教育研究においてこの著書と単元学習論との関連については小久保美子 (2001) によって取り上げられ検討が加えられている。小久保は、この著書に見られる単元例とそこに表れている言語経験の質を中心に検討している。ただ、ブッシュマンとジョーンズが述べているような主題単元との関連性という観点からは検討されていない。ブッシュマンとジョーンズの発言で注目すべきは、*An Experience Curriculum in English* に表れているものを主題単元と呼ばず、「主題による計画の考え」と呼んでいる点である。それはどのようなものを指しているのだろうか。

そもそも *An Experience Curriculum in English* は、幼稚園段階から高等学校段階に至るまで⁷の経験カリキュラムが、「文学経験」、「読むことの経験」、「創造的表現の経験」⁸、「コミュニケーションの経験」という四領域に分かれ示されたものである。それぞれの領域の言語経験の内実や要素が示されるとともに、そうした言語経験のいくつかを例にして組まれた単元例も示されている。各言語経験においては、「主な目標

と「指導目標」が示されていることから、これらの言語経験が単元として成立することが窺えるものである。

この各種領域および言語経験の中で「主題による計画の考え」が窺えるものは、「文学経験」に当たるものの中にある。以下に、「文学経験」の領域の中で、「主題による計画の考え」が見受けられる部分の、中学校から高等学校段階における言語経験の内実⁹を示す (Hatfield,1935,pp.44-50)。

【B 自然科学の世界を探究する】

1. 《主な目標》○家での旅を楽しむこと。《指導目標》○新しい地形、地域によって異なる服装、未知の習慣を知ること。○これらを自分自身のものと比較するとともに、できる限り簡単に類似点や相違点とそれが生まれる理由を見つけること。○読んだものの中に見られる旅人たちに刺激された考えや気持ちを書き留めること。○喜びのようなものか、考えやイラストの素材になるようなもののどちらかを代わりに経験すること。

2. 《主な目標》○様々な自然科学の状況下の生活を確証すること。《指導目標》○人々がすることを鮮明にイメージすること。○ある場所での生活と他の場所での生活、特に自分たちの生活とを比較すること。○世界の人間の裏にある多様な習慣を理解すること。○できる限り、明確に自然科学の状況を理解すること。○その状況と生活様式の繋がりを理解すること。

3. 《主な目標》○自身の繁栄を促進するために自然を利用するという人間活動に参加すること。《指導目標》○様々な発明や発見に不可欠な自然を理解すること。○発明や発見が生じるステップと言われているものをほとんど理解すること。○それぞれの社会的意義がわかること。○発明家や発見者の喜びに共鳴すること。

4. 《主な目標》○過去現在の科学者と共に生きること。《指導目標》○科学者の真実を求めることへの専心がどのようなものかつかむこと。○発明の魅力と発見の興奮に気づくこと。○最近の数人の偉大な科学者や発明家の性格や偉業を知ること。○私たちの世界が変わっていくスピードが速くなっていることを書き留めること。

5. 《主な目標》○人類や世界のはじまりに関する科学的見解に参与すること。《指導目標》○進化理論を理解すること。○推定されている実際の進化の事実と理論との間の相違を理解すること。○進化論を支える根拠や結論と、教師などの権

威的な考えから離れた率直な捉え方を比較すること。○ソーラーシステムを構成する理論を理解すること。○宇宙線や分子物理学の研究がこれらの理論を変えてしまうかもしれないということを理解すること。

6. 《主な目標》○人類の社会的、理知的進化のいくつかの相を明らかにするか、文明発達がかかる絵や写真の印象的な遷移を目撃すること。《指導目標》○注意しつつ、大まかな理解をすること。○歴史的発展の意味という面から現存する記録や経験を説明すること。○現存する記録や読んだものの信憑性を確認するための知識を使うこと。○歴史的傾向をもとに、適度に未来の発展を推測してみる。

【C 社会的な世界を探究すること】

1. 《主な目標》○いくつかの私たちの先駆者の経験を要約することによって、私たちの生活をより豊かにすること。《指導目標》○昔の時代の人になることを経験すること。○他の時代の人々の生活と現在の人々の生活を比較すること。

2. 《主な目標》○私たちの祖先の知能の発達を自分のことのように共有すること。《指導目標》○彼らの文学の中にある知識を通して、様々な人々の知能の発達に対する理解を深めること。○科学的、社会的進歩が私たちの今日の生活に与えた影響はどのような結果をもたらしたのかに気づくこと。○過去の断続的な貢献の結晶である、今日の社会制度について理解すること。○以前の人々の社会的、文化的、経済的拡大を、自分のこととして経験することによって、彼らの時代に参加してみる。

3. 《主な目標》○魅力ある人物をより知るために、その人物の願望を共有する。《指導目標》○様々な人物や団体を理解すること。○打ち解けた関係を築く際につきまとう困難と問題を共有すること。

4. 《主な目標》○旅と探検家と開拓者について吟味すること。《指導目標》○探検と開拓の理由となることを経験すること。○これらの勇敢な人物が感じた苦難、困難を経験すること。○世界の関係を拡大するという情熱の効果を理解すること。

5. 《主な目標》○人間によってなされた工業の拡大に気づくこと。《指導目標》○自分たちの時代以前の工業と自分たちの時代の工業を比較すること。○良い環境と悪い環境の両方の下で働いて

いた男性、女性のことを自分のことのように経験すること。○私たちの現代の経済システムを分析し、他の時代のシステムと比較すること。

6. 《主な目標》○自分たちの日々の生活における水平貿易の拡大の影響をみとること。《指導目標》○新しい開拓者や新しい取引先というものが、どれほど彼らの取引範囲の拡大の努力の結果であったのかがわかること。○発明、調査、発見のために必要ないくつかのアイデアをつかむこと。○大きなビジネス組織とそれが持つ効率的、経済的な成果を書き留めること。

7. 《主な目標》○私たちの芸術の遺産と、それを楽しむための好機に気づくこと。《指導目標》○科学的、工業的な進歩が、人々に芸術を楽しむ余暇を与えたということを理解すること。○音楽、ドラマ、そして他の芸術を経験すること。

(下線は稿者による。)

ここに表題として示されている「B 自然科学の世界を探究する」と「C 社会的な世界を探究すること」は、「文学経験」の中に領域分けされた十種類の中の二つである。また、それぞれの表題の下に示されている「主な目標」に対して、具体的な教材が示されている。つまり、それぞれの目標のもとで、一つの単元として展開できるようになっているものである。

この内実について見てみると、下線部の「代わりに経験すること」や「自分のことのように経験すること」という文言から窺えるように、文学的文章を扱った学習に特有のものが多く認められる。また、それと共に重視されているのが知識獲得の面である。その中には、言語芸術に関する知識のように国語科特有のものもあるが、大部分は国語科独自のものというよりも、むしろ社会科や理科に関わる内容の知識や価値追究が認められているのである。しかしながら、それが国語科で指導すべき、獲得させるべき言語経験と位置づいていることは大きな特徴であると言える。また、価値内容的なことが目標として据えられているものの、それらは文学作品で言われる「主題」のようなものではなく、むしろ学習テーマという向きが強い。

ところでこの文献は、小久保(2001)が「当時わが国では、梅根悟、倉澤剛、平井昌夫、倉澤栄吉、増田三良らを取り上げている」(小久保,2001,p.65)と述べるように、日本にも多く持ち込まれ、参考にされたものである。また、以降のアメリカの国語教育においても大いに参考にされた文献であり、こうした発想も引き継がれていくことになる¹⁰。つまりアメリカの文学教育の展開においては、このように内容価値的な経験

も重視したものとなっていくのである。そして、その展開の延長線にある論が、わが国の国語科教育に持ち込まれていくのである。

わが国の国語科教育にはあまりなかった発想である。複数教材による価値内容の追究を国語科の言語経験として位置付ける営みは、単元学習論への文学教育の参入するための発想を与えたものと推察できる。すなわち、単元学習という文脈に、文学教育という文脈を結びつけようとした際、戦前までの国語教育でも考えられていたため比較的イメージしやすい、テーマ別に教材のまとまりを作り、価値追究の言語経験を設定するという主題単元的な発想が、一つの方法として見出されたと言える。

6. 結語

以上、戦後国語科における単元学習論と文学教育がどのように参入したのかを検討してきた。戦後初期において文学教育を求める論と単元学習論は別のもので展開されていたように捉えられているが、言語経験概念の拡張や、教材単元としての工夫などによって、文学的文章を教材に含みこんだ単元学習論を形成しようとする動きがあったことを確認した。そしてその内実は主題単元的発想の単元学習論であったことを指摘した。

またその発想は、戦前の国語教科書が作り上げた土壌に、アメリカの単元学習論を利用していったものであろうことを確認した。これらの発想があったことが、後にわが国の国語教育の展開において、文学的文章を教材として含みこんだ単元学習論として主題単元という形に結実していったと言うことができる。

【注】

1 府川源一郎(1986)は、「昭和四十三年度版の学習指導要領(小学校編)が公布された後、一部の国語教科書に、単元の名称を、「くぎるところを考えて、声に出して読もう(どう話)・三年」のように言語技能を正面に出して構成したものが登場したことがある。これは、それまでの単元名が、作品名をそのまま流用したり、ジャンル名をそのまま単元名としていたことに対して、そこでの指導の目標をより明確にしようと意図したものであった、といえるだろう。確かにそれまで文学教材の読みのめあては、子どもたちにとって必ずしもはっきり捉えられてはいない傾向が多かった。」(府川,1986,pp.13-14)と述べる。ただ、このことが言語技能の習得のみを

目指す学習活動に制約されたということから、府川は「①ジャンル単元、②主題単元、③言語活動単元」(府川,1986,p.27)という単元構成によるものを提案した。

- 2 拙稿(2016)「奥水実の単元学習論における「主題単元」概念の成立」『国語科教育』第79集,pp.15-22
- 3 小久保美子(2002)は、この協議会で奥水が用いたストリックランドの著作*How to Build a Unit of Work*を受容する際、「本来的に教科を超える局面をもち、言語の機能という面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」(小久保,2002,p.82)ことを指摘している。
- 4 増淵の単元学習観については世羅博昭(1986)が詳細に検討している。世羅は、増淵の単元学習論が昭和27年を境に前期と後期に分けられるとし、「前期単元学習は“ある一つの話題のもとに複数の教材を取り上げて総合的に単元を展開する”というもので、(中略=稿者)「ある一つの話題」とは、生徒の生活上の生きた話題をいうのではなく、国語科という教科に即した話題をいう」(世羅,1986,p.102)と指摘している。上の引用で示した「内面的な課題」も教科に即したものであることを考えるならば、この例の多くは文学教材から導かれることを想定していたと考えられる。
- 5 この部分における文脈は、大村はまの実践における重ね読みが、アメリカの文学教育からヒントを得たのかを波多野が尋ねているというものである。
- 6 森田信義(1992)は、この文献を「経験主義教育理論が国語教育の分野に導入され、明瞭な形で示される」(森田,1992,p.1)もとになったものと位置付けている。
- 7 各領域の言語経験は、幼稚園から小学校段階と中学校から高等学校段階のものに分けて示されている。
- 8 森田信義(1974)は、この「創造的文章」の意味が「文学的文章に限定せず、生活文、批評文、新聞記事等の表現活動も合わせ含んだ、広義の」(森田,1974,p.49)ものであり、アメリカの中等学校作文教育に大きな意味を持つものであったとしている。
- 9 この部分には、具体的に「代表的な教材」の例がいくつか示されているが、ここでは省略している。
- 10 たとえばThe Commission on the English Curriculum of the National Council of Teachers of English(1956)では、「ここでの用語(「単元」という語=稿者注)の意味は、国語科の多様な活動

が、学習者にとって明確で重要なテーマや目的を中心として、その周りに開発されていることであるといえる。」(The Commission on the English Curriculum of the National Council of Teachers of English, 1956, p.69) とされるなど、文学に限らないものとして主題単元的な発想を展開するに至っている。

【参考引用文献】

- 荒木繁・廣末保・益田勝実・古田擴・増淵恒吉・西郷信綱・日向秋子・西尾実 (1953) 「座談会 文学教育をめぐって—その課題と方法—」『日本文学』2巻7号, pp.1-14
- 大村はま・波多野完治著, 野地潤家・橋本暢夫編 (2004) 『22年目の返信』小学館
- 小野牧夫 (1953) 「国語の前進をめざす国語教育」『日本文学』2巻3号, p.47
- 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
- 河野智文 (2002) 「文学教材の取り扱いからみた昭和二十年代経験主義国語教育の特質」『国語科教育』第52集, pp.40-47
- 幸田国広 (2011) 『高等学校国語科の教科構造—戦後半世紀の展開—』溪水社
- 小久保美子 (2001) 「1930年代のアメリカにおける「国語の単元学習」—An Experience Curriculum in English (1935) にみる単元展開—」『人文科教育研究』第28号, pp.65-76
- 小久保美子 (2002) 「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—」『人文科教育研究』第29号, pp.77-89
- 興水実 (1950) 「国語の単元学習」国語教育講座編集委員会『国語教育講座第四巻 国語学習指導の方法上』刀江書院
- 世羅博昭 (1986) 「増淵恒吉氏の国語科単元学習についての一考察—都立日比谷高等学校時代を中心に—」『国語科教育』第34集, pp.98-105
- 田近洵一 (1999) 『戦後国語教育問題史〔増補版〕』大修館書店
- 西尾実 (1976) 『西尾実国語教育全集 第8巻』教育出版
- 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
- 飛田多喜雄 (1952) 「中學校國語學習の缺陷と對策」『国文学解釈と鑑賞』17巻7号, pp.64-68
- 府川源一郎 (1986) 『文学教材単元学習の新展開』明治図書
- 堀田要治 (1951) 「国語科単元學習の反省」『国語と国文学』28巻7号, pp.19-24
- 益田勝実 (1953) 「文学教育の問題点」『日本文学』2巻1号, pp.32-41
- 増淵恒吉 (1950) 「古典の単元学習」『国文学解釈と鑑賞』15巻8号, pp.34-44
- 増淵恒吉 (1971) 『国語科教材研究』有精堂出版
- 水田潤 (1960) 「文学教育の条件」『論究日本文学』第12号, pp.35-44
- 水田潤 (1961) 「古典単元の設定の視点」『論究日本文学』第14号, pp.50-62
- 森田信義 (1974) 「アメリカ中等学校における創造的文章の指導—その歴史的考案—」『国語科教育』第21集, pp.44-50
- 森田信義 (1992) 「アメリカの国語教育の展開」森田信義編著『アメリカの国語教育』溪水社, pp.1-14
- 山元隆春 (2009) 「読むことの学習指導における「学習のてびき」の一流流—E.A.クロス編『文学：アンソロジーシリーズ』を中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第58号, pp.83-92
- 余郷裕次 (1985) 「中等国語教材史研究—岩波『国語』を中心に—」『国語科教育』第32集, pp.104-113
- John H. Bushman & Sandra K. Jones (1979) *Teaching English and The Humanities Through Thematic Units*, Lucas Brothers Publishers
- The Commission on the English Curriculum of the National Council of Teachers of English (1956) *The English language arts in the secondary school*, Appleton-Century-Crofts
- W. Wilbur Hatfield (1935) *An Experience Curriculum in English : A Report of the Curriculum Commission of the National Council of Teachers of English*, Appleton-Century-Crofts, Inc.

(主任指導教員 山元隆春)