

国語科単元学習の再生

後藤恒允

A NEW PERSPECTIVE OF THE UNIT OF STUDY IN JAPANESE LANGUAGE TEACHING

Tsuneyoshi GOTO

The purpose of this paper is to clarify the historical development of the Unit of Study which is again highlighted in the field of Japanese Language Teaching Methodology. The writer takes up the theories of Minoru Koshimizu, Eikichi Kurasawa and Hama Ohmura in this field, discussing the relationship between them.

Through that attempt he is trying to find out how teachers of Japanese language have started to reevaluate the importance of the Unit of Study in the Japanese Language Teaching Methodology.

1 はじめに

単元学習は、経験主義に基づく学習指導法として戦後にアメリカから導入され、実践への定着が図られたが、混乱のうちに衰退し昭和30年代にはほとんど忘れ去られようとした。しかし、国語科教育ではその間にも少数の人間が実践・理論両面から拡充を図り、昭和40年代になると倉澤栄吉がはやくも「今後の言語教育論は、『単元学習論の再建』の方向に向くのではないか」¹⁾と予測するに至っている。単元学習が日本国語教育学会の活動を中心に今日「新単元学習」²⁾として再生し、新たな展開をするようになった事態を彼は予見したのである。ただ国語科における単元学習の導入、衰微、再生の現象は、単に国語科における方法論の推移という視点だけから捉えるべきではない。倉澤が「言語教育論」について「他のもろもろの教育論にもまして、人間や社会や文化の総体を巨視的な発想でとらえようとすべきものである」と述べるように、昭和50年代を境に、社会・文化・教育思潮・人間観が大きく転換したと密接に結びつけて、単元学習の再生は論ぜられねばならない。

すなわち、社会的には工業化社会から情報化社会・国際化社会へ、学問的には狭い専門的分化から人間を統合的にとらえる学際的な方向へ、教育政策の面では画一・管理から教育の量的拡大に伴う多様化・個別化へ、といった変化を視野に入れる必要がある。「言語の教育」である国語科教育も能力主義・系統学習論に基づく「言語要素」中心の狭い言語教育から人間教育としての言語教育へ、教科書教材内に閉じられた読解指導から情報活用力育成としての読書指導へと変わった。単元学習はこうした変化を背景に、時代の要請に応えうる方法論として再評価されるべきなのである。前述の「新単元学習」は、昭和20年の「単元学習」を引き継ぎながら、生活単元・教材単元・練習単元を併用し、基礎学力も情報処理能力も保障しうる新しい単元学習となったのである。

単元学習の見直しは国内だけでなされているのではない。イギリスでは主題単元が堅実に実践され続けており、桑原隆の紹介によればアメリカではアリゾナ大学教授ケネス・グッドマンの提唱するホール・ランゲージが広がっていて、総合的な言語活動としての国語学習が再評価されている。教育を人間学的にとらえなおそうとする世界的風潮のなかで、単元学習はそれに応えうる有力な学

習方法論としてそれぞれの国の実情に合った形で実践化されている³⁾。

表題に掲げた「単元学習の再生」の意味は以上のような実態をふまえて、「新単元学習」の原理、授業構想論、授業方法論、授業技術論等について考察しようというのである。

本章ではそこに至る序論として、まず単元学習の生成について簡略に触れることにしたい。考察の対象とするのは、興水実、倉澤栄吉、大村はまの三人の論考である。

この中で興水と倉澤は、それぞれ文部省の教科書編纂委員や視学官として行政の立場から単元学習の導入・普及に尽力した理論的指導者である。二人は、『国語教育講座』（刀江書院 昭和25年）第4巻分冊「国語学習指導の方法 上」でともに単元学習について論じている。しかし、昭和30年代を境に、興水は単元学習を否定して能力主義、系統学習を推進することになり、一方、倉澤は戦後一貫して単元学習論を推進することになった。

二人はなぜそれぞれ違った方向を歩き出したのだろうか。もとより、単元学習を認知するか否かの争点は、単元学習が基礎的な国語の学力を育て得るか否か、国語科で問題解決学習としての単元学習を成立させ得るか否か、の二点にかかっている。興水はいうまでもなく「～得ない」とする立場であり、倉澤は「～得る」とする立場である。二人のこの乖離^{かいり}には、根底に言語観の相違があることを注目せねばならない。本稿では、どのような言語観が、二人にどのような違った方向をとらせたかに照明をあてて、理論面から単元学習の生成を考察する。

もう一人の大村はまは、実践面で単元学習を生成させた人間である。大村はまは自分の単元学習の歩みについて、「単元学習というものがあって、それを実践してきた歩みのあと」ではなく、「……一つ一つの国語学習をほんとうに子ども一人一人を伸ばし、一人一人の言語生活をゆたかに高めよう」と努力しているうちに、いつのまにかそれが「単元学習と呼ばれていた、その歩みのあと」だと述べる。つまり、単元学習という既成の観念や外来思想を実証することが、自分の単元学習ではなく、実践での必然的な必要から自然発生的に生成したのが自分の単元学習であって、日本独自の学習指導の方法だというのである。

大村が指導要領作成の一委員として理論的指導者と交流しつつ、実践の苦闘の中からいかにして単元学習を生成させ、成熟させたかを考察する。そのことによって、単元学習が基礎的言語能力をも育てることができること、国語科でも問題解決学習的な単元学習を成り立たせ得ることを実証できよう。

2 興水実の単元学習論

① 興水実は、戦後の指導要領の作成や改訂に深くかかわってきたが、そのいきさつは『昭和国語教育個体史』⁴⁾（以下「昭」と略記し引用箇所のパージ数だけを示す）にくわしく書かれており、経験主義から能力主義へ、単元学習の導入普及から撤退へと移って行った事情を明らかにしている。

昭和22年に占領軍のCIEは文部省に学習指導要領の作成を命じ、興水は文部省の教科書編纂委員として昭和22年試案学習指導要領を執筆している。制度史的に見ると、単元学習が外来の思想として強制的に急遽導入された点是否定できず、これを執行する側の態勢も受動的で、未消化のまま現場に伝達することになったのである。すなわち、興水の言葉によれば「試案」は「アメリカのサジェスション（指導、教示）によって文部省が作った」「まったく取りあえずのもの」であった（「昭」211ページ）。この時点では執筆者の興水自身さえ、「正直いってわたしは、コース・オブ・スタディというものは、まだつかめなかった」（同140ページ）と述懐する状態であった。今日では、たとえば佐藤学の『米国カリキュラム改造史研究——単元学習の創造——』⁵⁾などによって、19世紀以降にアメリカの各州で展開された単元学習の開発と実践による授業改造の運動がかなり明らかになっている。しかし、当時、CIEの担当者から貸し与えられる資料に頼るだけでは国語科のコース・オブ・

スタディを理解するのに限界があり、五里霧中の状態にいたことは否めない。このときの苦心を綴ったのが『国語のコース・オブ・スタディ』⁶⁾（以下「国」と略記しページ数だけを記す）である。

この本は、学習指導要領執筆者の内面を語る貴重な歴史的資料である。まず肯定的に評価すれば（単元を「作業単元」だと考える興水の規定のしかたには後述するように問題があったにしても）、単元学習の本質をつかんでいたことは次の記述からうかがえる。

ここで作業単元とっているのは、つまり、児童生徒に与えられる問題、それも相当大きな問題のことです。そしてそこには、1.問題、2.問題解決の全経験、3.問題の解決、4.得られた成績という4つのことがふくまれていなければなりません。問題そのものから見ると、

1. 問題の組織
2. 問題の遂行・解決
3. 結果の評価

でいいわけですが、単元のやりかたは、結局、学習の経験を与える機会をつくるということがねらいのようです。（「国」107～108ページ）。

ここには、いわゆる問題解決学習の、その「学習の経験を与える」単元学習のねらいがよくとらえられている。

また、興水は同じところに次のようにも述べている。

ただ新しい考えかたでは、「学習」というものが、(1)生活そのものから出発して、(2)総合的に行われ、(3)豊富な学習経験が準備されていなければならない。そこで、学習の組織者としての作業単元も、どうしても、生活的、総合的、経験的に選定され、構成されなければならないようになってくる。そこにちがいがあがる。現代の作業単元は、「一つの興味ある話題（トピック）を中心としてひとまとまりの学習が組織されているもの」とでも定義すべきであろう。（「昭」177ページ）

単元学習には生活単元（トピック単元）、教材単元、作業単元、練習単元などがある。これらすべての単元学習を包括したメタ単元学習を簡略に定義はできない。しかし、単元学習が目指すのは、まず生徒の生活から出発すること、生徒自らの生活の中で何らかの課題を解決すべき切実な必要に迫られたとき、その解決のために総合的な言語活動を組織して一貫した学習を続ける、目的的で主体的なひとまとまりの学習である、と一応は規定することができよう。そうした学習を喚起し組織するのが単元学習の指導方法といえよう。興水の著述は単元学習の志向するところを的確に捉えていたし、単元学習の構造も〔目的—範囲—目標—単元—方法—評価〕とおさえていた。

しかし、一方で、単元を旧来の教材単元（単位）と考え、それを支える音声・語彙・文法等の「支持単元」を「直接に学習」させるべきだとする矛盾を孕んでいた。当時の風潮が「単元」といえば経験単元（生活単元）であり、「教材を超越した実生活の問題解決学習」に限るという考え方であったのに対し、興水は次のように批判している。

わたしは、そういう「単元」のことと同時に、「国語科」の確立ということを考えて。ユニット・オブ・ワークで、作業単元といわれるが、そういう作業単元は国語科を出てもいい。しかし、「国語科とは何か」が問題である。それには国語科の「単位」（ユニット）を見極めておく必要があると思った。その意味ではそれは、むしろ古い教材単元の方向でもあった。（「昭」174ページ）

社会科をコアとしたカリキュラムのなかで、国語科の授業なのか社会科の授業なのかかわからない授業が行われ、国語科独自の機能とは何かが当時問われた。その意味では、教材単元による言語要素の学習指導が国語科教育の独自の機能である、経験（生活）単元は国語科教育の域外の方法論だと規定したことは、安全で確実な方向を選択したといえる。興水のいうように「国語科それ自身としては、国語の力をつけることが主目的でなければ」ならないことは疑うことのできない前提条件

である。しかし、興水自身が「古い教科単元」へ逆行するものだと認めているように、経験（生活）単元による授業の活性化という「新教育」本来の目的を閉ざす可能性をも秘めていた。

言語要素を直接に学習させるべきだとする興水の主張は、戦前の『言語教育概論』⁷⁾に胚胎している。この中で興水は「言語の実体は語彙と語法とである。語彙は言語の内容或は素材であり、語法はその形式或は活動である」と述べ、「我国の文字、音声、語彙、語法について一応の見わたしを行って見識を養ひ、これが指導の筋道を立てて行く」ところに国語科教育の本質があるとしている。また興水はこの本の「結語」として「言語教育の学年的階梯」の章を設け、次のような大綱を発表している。

- 第1学年 発音（音読の調子、よい言葉）
- 第2学年 文字（漢字字源・部首名称・音訓・仮名遣）、手紙
- 第3学年 文章（主語・述語、句読点、散文・韻文）語感、敬語
- 第4学年 語彙（読物、辞書）、文語と口語、地方的差別
- 第5学年 語法（助詞・助動詞）、黙読
- 第6学年 文学（名文鑑賞、修辭法）、発表練習

興水の試案が「階梯」として適切か否かは置くとしても、言語能力を分析し能力表を作ろうとした意図は評価される。戦後に刊行することになった『コース・オブ・スタディ』には、この「階梯」が発想源となっているのである。

② アメリカの単元学習の導入と、旧来の教材単元（単位）への逆行を同時に遂行しようという興水の内部矛盾は、26年試案を作成するときにはさらに大きくなっていった。

すなわち、一方ではアメリカの単元学習を以前に比べて鮮明に理解するようになり、普及に尽力するのである。

昭和23年の5、6月の単元学習の協議会は、それへの準備、あるいは過程であった。国語科も生活単元、経験単元というものを本格的に考え、その上で国語科の学習というものを考えなければならなくなった。（中略）われわれにもだんだんと、経験カリキュラムというものが分かってきたのだった。

興水はこの頃、アメリカ各州のカリキュラムを調査し、刀江書院の国語教育講座に「国語の単元学習」を執筆するなど、行政の直接的担当者として普及に努めた。殊に26年試案の「まえがき」は、学習指導要領の『「指導原理」とか『根本的過程』』を示すもので、その「6箇条はわたしが原案を作った」と述べており、今日にも通じる単元学習の原理が明示されている（「昭」213～4ページ）。

この6箇条は、「国語の教育過程は～になろうとしている、～なければならなくなってきた」という文型になっており、～の部分には次の語句が入る。

「1 だんだんと、広い社会の必要に応じる」「2 言語の知識を授けるよりも、価値ある言語経験を豊かに与えるという方向」「3 読み方・作文・文法という科目に分かれず、学習活動が総合的に展開される」「4 他の教科から孤立することなく、全体の学校計画の中で、固有の地位を占める」「5 生徒のひとりひとりの必要に応じる」「評価の体系を備える」。

つまり、生徒の興味と社会的必要との調和、価値ある言語経験、総合的な言語活動、個人差（個性化・個別化）、明確な目標の設定と評価といった基本的な事項が記述されていた。

しかし、昭和20年代の終わりになって学力の低下が問題とされ、単元学習離れが進むにつれて、興水の考えは変質していく。興水には個人的な他の事情もあったが、「コース・オブ・スタディ」というものはわかってたから、もうたくさんという気分もあって（「昭」255ページ）、能力主義に傾いていく。興水は、経験主義か能力主義かのどちらかに偏する二者択一の弊害を十分に認識しながら、「言語経験要素の全面にわたって、まんべんなくこれを提示」する「経験主義」よりも、「目標とす

る能力・学力の立場から選択して与えようとする」「能力主義」をとる。この立場から、基礎基本を指導するのが学校だとして「カリキュラムの社会化」に懐疑をあらわにしていった。

興水が取ろうとしたのは、生活（経験）単元の前提になる基礎的な言語能力を教科書に即して系統的に習得させる確実な方法で、国語科を言語技術習得の学科だと考える流れから見ると賢明な選択だったと評価できよう。昭和20年代、理想的な単元学習を行おうにも十分な資料がなく、単元学習を展開させる小さなステップの積重ねがまだ十分開発されていなかったときだったので、興水の選択は堅実だったといえよう。情報処理能力や問題解決能力は確かに長い間に次第に身につくものであり、それは細かで多様な実践場面に支えられて初めて可能となる。問題は、気長にねばり強く情報処理能力や問題解決能力を培っていくか、即効的で確実な言語能力を培うかの選択である。後者を選択することは堅実であるけれども、しかし情報処理能力や問題解決能力の基底にある、人間として状況を生き抜く言葉の力を培うことが閑却されがちになる。昭和20年代後半に起こった単元学習否定の動きは、単元学習の短所と一緒に長所をも流し去ろうとしたのである。

③ 以上、昭和22年と26年の両「試案」との関係を中心に興水の中にある矛盾を見てきた。戦後における教育改革の方法的基軸として導入された単元学習は、理論の不明確さ、方法論の未熟、能力分析の欠如、教科書教材の不備が原因となって混乱した。この混乱を学習指導要領の執筆・伝達を図ろうとした行政側の責任だけ転嫁するのは酷いというものであろう。しかし、行政側の混乱は実践現場ではより深刻な混乱に拡大された。

たとえば、堀田要治は実践の立場から「国語科単元学習を行ない得ない」理由をさまざま探っている⁸⁾。その一つに、実践家も理論家も「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こと」をあげている。殊に「新教育を鼓吹する理論家たち」は、国語教育の伝統から必然的に功罪を選別したうえで「はじめて必然的發展として自分のものとしての新しい国語教育の理論と方法」をつくり出す「内からの手続き」をすべきだと主張している。

単元学習が日常の実践の苦しみから必然的に生まれたものと認識されるには、大村はまの単元学習が成熟しそれが教育学の立場から正しく評価される昭和50年代にまでまたねばならなかった。また、単元学習の理論が、国語教育の伝統を批判的に継承した土着の思想であると言い切れるようになるのは、昭和40年代の倉澤栄吉の理論構築までまたねばならなかった。国語科教育が「単元学習でなければならぬといった強い信念に達」するまでには、長期にわたる実践による証明と、理論による検証が必要であったのである。

また鳥山榛名は、単元学習の論議が、(1)単元学習そのものの意義が明確を欠いているために起因しているもの、(2)教育課程との関連に起因しているもの、(3)指導法との関連に起因しているもの、(4)指導内容、すなわち国語教材との関連に起因しているものに焦点化されていると指摘している⁹⁾。殊に、生徒にとって解決すべき価値ある問題をどのようにして必然的な問題として喚起するか、その問題解決過程と「言語技能」の育成とをどうかわらせるかが根本問題だと指摘している。理論的指導者よりむしろ実践現場の方が、実践方法を具体化する過程で現実的に深刻に単元学習の本質に触れていた。

さて、昭和20年代の単元学習については後代の理論家からの評価も厳しい。

たとえば、理念だけが先行する一方で教科書さえ十分整わなかった終戦直後の初期単元学習について、渋谷孝は次のように述べる¹⁰⁾。

昭和20年代には、管見によると、単元目標は明確であっても、それを達成すべき教材は、平面的に並ぶだけであって、中心教材となるものの位置づけが明確でなかったことがあるようである。だから、社会科や理科との関連も、たがいの限界をわきまえた上での総合ではなく、統合という名の放恣になったことがあるようである。

ついて、渋谷は単元学習の展望について次のように述べる。

今日は、新しい単元学習と言うべきものが各地で実践的に追求されている。ただし、単元学習は、どのような立場を取るにせよ、その時代の教育状況が直接的に関係してくるから、前途は決して明るくはないのである。

渋谷はこのことを示唆する例として、経験単元を「教育の非能率だ」と明言してはばからなかった山梨県の学校教育課長の話をあげて、教育の能率を求める現代の教育状況の中で単元学習の前途が暗いことを隠喩的に表現している。教育の効率性、とりわけ受験に対する効率性を基準にして単元学習の適否を論ずることは、アメリカにおいても日本においても切実な問題として討論（闘論というべきか）されてきた。また、教科書の検定は、平成3年の現在でも必ずしも単元学習の展開に有利なようには運ばれていない。しかし、初期単元学習を含めて新単元学習が「明るくない」と運命判断を下していか検討の余地は十分にある。そこで、次節では倉澤栄吉の単元学習論を概観してみたい。

3 倉澤栄吉の新単元学習論

前節では、行政の立場から単元学習の導入普及に努めた興水が、単元学習から撤退し、系統学習、スキル学習、基本的指導過程といった、バーバリズム（言語主義）や学習指導法の固定化を唱える立場に変わっていった、その内部矛盾を明らかにした。同時にそれは興水の本来の主張に還帰することを意味することであるのもすでに見てきた。

倉澤栄吉は、視学官として行政の立場から単元の導入に努めた点では興水と同じであったけれども、歩んだ方向は対照的であった。

第1は、単元学習の深化、再生のために生涯を懸けた点である。

倉澤は『国語教育 わたしの主張』¹¹⁾の奥書に、すべての「著書をつらぬく主張の核は『単元』であった。この精神は（終戦後以来）40年以上続いている」と述べている。芭蕉の生涯を貫通するものが風雅の誠であり、孔子の主張の核が恕であったように、「単元」は倉澤理論の精髓にあたる。著書の中では特に『国語学習指導の方法』（昭和23年 世界社）、『国語単元学習と評価法』（昭和24年 世界社）、『これからの読解読書指導』（昭和46年 国土社）、『国語教育講義』（昭和54年 新光閣書店）に単元学習論開拓の跡を刻んでいる。

第2は、単元学習を論ずるモチベーションの違いである。

『国語単元学習と評価法』で倉澤は、「単元学習というのを、既成概念として、また、与えられた思潮」として受け入れるのではなく、「学習指導」の現状を「最も正しく効果のある学習過程と指導法」たらしめる参考にしようとしている（倉澤栄吉国語教育全集 257ページ）。つまり、単元学習とは何かという「理論」としてよりも「実践の問題」として、その「中核」をなす「目標決定、学習指導、評価のいとなみ」をどうするか、具体的に考察することから出発する。当時は単元学習が「組織つまりカリキュラム論としてだけ論ぜられていた」風潮を批判し、「学習計画であり学習の展開である」（『全集』1 475ページ）と理解さるべきだと主張している。倉澤の単元学習論が、当時の混迷していた国語教育の改善に「一つの方向をつける」資料として提示された、指導方法論・指導技術論であったところに特色があった。

興水と倉澤との他の対照点は、以下に倉澤の単元学習論を考察するうちにひとりで明らかになるであろう。

① 目標と評価

倉澤によれば、「単元」とは、生徒が内部の欲求に突き動かされ、それを価値ある何かにまとめあげていくときの、学習活動の一まとまりであった。生徒の「内部から」発する、目的的で主体的な

活動それ自体であった。倉澤はこの「内からまとまった学習」の内部構造を「目標—評価」ととらえ、目的的でありつつ絶えず自己評価によって規制されるものであるとする。

倉澤は、単元学習の成否は「社会的要求と児童の欲求との『調和』」にあるとする。生徒はその背後に「生活経験の基盤」（狭義の生活経験+趣向・能力・個性）を持ち、そこから発する「欲求」に従って生きようとする。学習はこれなしには成立しないが、「欲求」は往々にして「社会的要求」に背反する。生徒はこれらの背反するものを「調和」させて自らの言語生活を価値あるものとして高めること、言語文化に高めることが必要である。しかし、生徒は必ずしもこの必要感を切実に自覚するとは限らないし、多くの場合、必要感を無自覚的に潜在させているか、あるいは低レベルにとどめている。そこで教師は、生徒が「価値ある何かへつながる興味」を持つよう喚起したり自覚化させるための手だてを講じなければならない。学習目標は生徒の内側に潜在しているとはいえ、教師はそれを生徒に自覚させ醸成し、ある場合には教師が自らでつくり、生徒に与えていかねばならない。ともあれ、生徒が「価値ある何かへつながる」ことを「目的」とし、それを「自分の具体的な到達目標 goals と自覚」することが単元学習成立の要求となる。

倉澤の目標論は、国語料の具体的な目標を「教材の中」に置くのではなく、「教材に対する学習行動のうえに置いた点に特色がある。つまり、教材を国文学や国語学の立場から抽出してその学問的価値にだけ学習者を到達させるのではなく、教材の学習を通して価値ある何かに到達しようとする言語活動そのものの中から行動目標を析出し、体系化しようとするのである。しかも学習が日常の生きた言語生活に直に接すると考えられる以上、単元学習の指導は、実際の言語生活に必要な思考力・認識力・批判力や情報処理の技術が目標とされねばならないとするのである。

昭和20年代前半には、話す・聞く・書く・読むを緯とし、学年の能力発達段階を経とした能力分析のマトリックスはまだ十分に練られていなかった。このため倉澤は、さまざまな能力分析表を試案として提示し、これをもとに形成的評価・総括的評価の方法および評価表を発表している。

倉澤の評価論で注目されるのは、学習全体が学習目標で貫かれているかを絶えず確認しようとする形成的評価の姿勢であり、学習の結果ではなく学習過程で「生徒に、どれだけのことがなされたか」「生徒の成長の価値」を見ようとする主張である。

今日、子どもを見るのに、常に「全体として (as a whole) 見よ」と教えられている。私は、学習をも常に、全体としてながめるべきだと思う。目標をいつも全体の学習過程を通して、念を押す。同じように評価も、その目的行動（学習の全体）を (as a whole) として、つまり、始めから終わりまで一貫してはたらく営みと考えたい（『全集』1 258ページ）

平成3年6月下旬、アメリカのアリゾナ大学教授ケネス・グッドマンが来日し、「ホールランゲージ」について講演した。統合的な言語活動を核として人間学的な学習を組織しようとするこの運動は、単元学習の再評価としてアメリカで関心を持たれている。倉澤の評価論は、まさにホールランゲージとしての学習活動を^{つと}夙に目指していたのである。

筆者自身を省みても、25年にわたる現職経験のならわしで、教材を作品として分析しそこから析出した言語的要素的な目標によって学習活動を組織し評価しようとする意識は強い。能力主義の伝統の中で培われた教育技術がわれわれの中に根強く残って、生徒一人一人の「成長を全体としてとらえようとする」意識に切り換えるのはむずかしいのである。昭和20年代前半に倉澤が提唱し実践で検証されるのを待っていたこの評価論に、教育の本質を論じたものとして我々は回帰していく必要がある。

ともあれ、単元設定の根拠を確かなものとするため「現段階においては、評価こそ最も大切」なものとして価値づけた点、すなわち能力分析の原理と方法、評価基準を明示しようとした点に、単元学習を真に単元学習たらしめた倉澤の功績があったのである。

② 教材論

倉澤は、単元学習が成立するか否かの鍵は「教科書を含めた多くの資料と子どもの実態をにらみ合わせて、そこに、教科書をつくること」にあると考える（『全集』1 193ページ）。つまり、教科書を唯一絶対の教材と考えて生徒の身丈をそれに合わせるのではなく、生徒の実態・指導の実態と「教科の要求（するもの）」に合わせて、その教室にふさわしい「教科書をつくる」ことだとする。単元学習ではむしろ「教材というのは子どもが作るものであり、教材化するもので」あって、「教材というものが固定的にそこにあるのではな」い。倉澤のいうように教科書の存在は否定されなければいけぬ絶対視すべきでない。また、教科書は目の前にある本などといった実在するものではなく、生徒・教師・資料の三角形の結節点にできる実存的なものとなる。倉澤のこうした教科書論は、前項の目標論から必然的に導かれるものであった。

教科書絶対視・教科書信仰は、戦前の国定教科書時代のなごりを残して現在も教師の意識から消えない。倉澤の教科書論はこれを打破したものであり、地域の実態や生徒の実態に合わせて教材化の範囲を拡大することに役立った。

倉澤は昭和40年代になって、情報化社会にふさわしい読書指導・情報処理能力育成の必要を訴え、「脱教科書論」を展開する¹²⁾。ただ、「脱教科書論」は教科書否定論ではなく、ポスト教科書論であったことに注目せねばならない。「教科書をこなし、教科書中心主義にやって、その次にくるべき授業だ」という意味である。この点がよく理解されず誤解を招いている。生徒がそれぞれの興味や関心に合った価値ある課題をもって、それを解決するために多くの資料を集め処理するとき、「当然教科書というものを離れなければならぬ」くなる。現今の「新単元学習」では、すべての文献が「情報材」となる。つまり、生徒が問題解決のためにどの文献が必要なのか、教科書教材であるか否かにかかわらず、また文学・非文学の区別にかかわらずに情報として収集し処理して、それを利用し新聞や論説文やシナリオなどの情報を創造する指導がとられている。

倉澤の提唱した「脱教科書論」は新奇な革新論ではなく、時代の推移に対応すべき国語科教育の必然から編み出されたものであり、現在では小学校段階での日常的な実践としてさえ定着するようになってきている。

③ 読書指導論

倉澤の「脱教科書論」は、独自の読書指導論と連動している。

昭和47年に倉澤は『筆者想定法の理論と実践』（共文社）を出した。「筆者想定法」というのは「その文章を生み出した筆者と、直接に対面しようとする読み」である。「できあがった文章を主たる対象とはしないで、むしろ、その文章が生産されていった過程に光をあて」ること、つまり「筆者の発想や着想を探ることから始めて、取材や選択の苦勞、構想のくふうのあとをたどることによって、その文章の世界を豊かに想定しようとするもの」であった。

筆者想定法は既に大正時代に源流を持つ。倉澤がこれを現代に再生させた意味は、文章構造の読みに固定されがちな正解指導を改革し、情報化社会に適応した新しい読みの指導論を構築しようとしたからである。

……情報化社会では、生産者とともに、読み手主体が、情報を生産していく過程に参加するというふうに考えます。したがって大事なことは、われわれひとりひとりが、どのように、生産的に文章を読むかということなのです（120ページ）。

ここには、「読解指導における表現と理解の接点をどうとらえていくか」という倉澤の過渡期的な課題があって、これが文章を媒介して書き手の表現意図を読むこと、読み手主体と書き手主体とがコミュニケーションをすることだという方向を探り当てたとき、次のような読みの理論となった。

記号のレベル (sign) と意味のレベル (meaning) と意図のレベル (message) があって、今ま

では文章を読んだら、その文章にのっているその意味との対応関係を探ればよかったのだが、今やこのような関係だけではだめで、このような記号が、どういう生産者の意図によって生産されたものであるのかという、その関係を考えていかななくてははいけない。従来の文章に即するところの記号のレベルと意味のレベルとの間を、主として往復活動した読解の仕事のほかに、当然読解したところの意味のレベルと、その意味を生産した生産者の意図のレベルとの間の往復運動、フィードバック、これが読みの普通の生活ではないか¹³⁾。

倉澤の理論は、今日の記号論のレベルから見ると「記号」の概念を狭くとっているなどの問題はあるが、「読む」という行為を言表という表層構造を媒介として人間と人間との表象が交流すること、人間と人間との認識が相互に作用し合うことと捉えていた点で、実践界に新しい指導法を拓いていくきっかけを与えたのである。

倉澤の理論ではまたイメージが重視され、読み手が言語をイメージ化することによって書き手の表現意図をリアルに概念化する点を強調した点、高く評価されよう。

さらに、倉澤が文章・文献・作品の「読み」と、「諸般の媒体を基にして認識をする、弁別をする、評価をする、考察をする、想像をする」といった「よみ」とを区別した点も注目される。情報化社会の現代、表現のメディアは文字だけではなく、映画・TV・写真・絵・図表・漫画など多様となり、それらは記号として言語記号に劣らないはたらきをしている。これらからどのようなメッセージを読みとりその認識内容をどのように言語で表現するか、逆に言語表現をどのようにしてこれらの記号で表現して、いかにその認識内容を伝えていくかは、国語教育で無視できない研究分野となっている。倉澤の実践理論はその意味で先見的であった。

④ 言語理論

倉澤の単元学習論を根底からとらえるとすれば彼の言語観を見ねばならない。

倉澤は昭和22年に『国語学習指導法の方法』ですでに、「私は、今の日本の現状にかんがみて、いちばん根本のことは、一言にして表せば、『ことばにおける人間性を重んずる』ということになるかと思う。『人間の学としての言語学』とでもいいたい」と述べている。

「人間の学としての言語学」という命題は倉澤単元学習論の背骨となって生涯貫き通される。倉澤の言語理論が集約されている論考に『言語と人間』¹⁴⁾収められた「言語の機能と言語教育」(A)、「言語教育のあゆみ」(B)、「言語教育論の展望」(C)があるが、(A)では次のように述べて人間と言語との関係に思いを深めている。

言語教育の本質は、まず原点を見定めることから出発する。原点はいうまでもなく、「人間とは何か」ということであるが、それはとりもなおさず「言語とは何か」ということでもある。その間を唯言語的に追うのではなく、人間にとっての機能としての言語を本質的に問うていくのである。

倉澤が排除し続けたのが「唯言語的に追う」こと、すなわち悪しきバーバリズムであった。それは能力主義、系統主義的学習論に見られる硬直した言語観への戦いでもあった。いましばらく、(A) (B) (C)の言語理論を追うことにする。

(A)ではまず、人間を多極的な契機を混在させる存在ととらえ、それと表裏をなす「言語の機能の矛盾的同一」性を論ずる。

その一つが言語の「日常性と反日常性」である。人間は言語の日常性に根ざすことによって「もの」や「こと」を換喩的に現実的に認識する。と同時に言語の「反日常性」によって隠喩的に「もの」や「こと」を言語的に認識し、現実を二次化する。しかし、人間は言語の日常性、反日常性のいずれか一方に立つことはできず、「日常性と反日常性との間に立つ」と倉澤は考える。倉澤のこの考えは、単元学習を生徒の生活経験という基盤に発するものととらえつつ、目標（ゴール）

を言語文化にまで高め価値づけることに置いていたことと関連がある。倉澤の理論はその意味では西尾実が提唱した言語生活論の流れに立っている。

二つは「回帰と離散」という観点である。人間は現存在的な時間と超現存在的な時間との間を、あるいは具象と抽象との間を、そして言語の無力さと重さとの間を生きている。

また人間は、ラングという「社会の制約」と、パロールという「個人の自由」のはざまに生きている。倉澤はこれまでの国語科教育が「ラング」に、すなわち「回帰」性に力点を置きがちだったことを指摘し、「パロール」に、「離散」性を重視すべきことを説く。読みの指導では読み手主体の役割重視にこのことはつながっていく。

コミュニケーションとしての言語の機能は、情報の生産者から受容者へと一方的に流れていくことを認めない。制約と自由との矛盾的緊張関係は、たての関係ではない。よこの地平で結ばれるものである。したがって真の理解は、生産者と受容者とが相互に反発し合ったり攻守所をかえたりする、情報の変動的変容体制を予想するものである。

ここには、すでに読者論的読みの理論が展開されていて、情報の生産者と対話する読み手主体、情報の生産過程をも理解しうる読み手主体の存在が想定され、情報処理・情報活用としての「読み」が準備されていた。

(B)では、ダートマウス・セミナーについて8項目から論じている。その中で注目されるのは第3の項目である。

イギリスの言語教育は創造性に力点が置かれている。書いたり語したりすることの教育に力点が注がれている。(中略)実際の場面で言語を使うことが大事であって、この生活に根ざした言語使用が、イギリス人の言語教育にとって、力点のおかれたところである。

「生活に根ざした言語使用」は単元学習の本質でもある。情報処理の学習活動がそのまま生きた言語活動、生きた言語生活になることが望まれているのである。

(C)では、言語教育の未来像が、創造・人間・社会と文化、の3点から展望されている。この中で注目されるのが「創造」の観点で、人間の言語活動が真に創造的であるのは、「具体的な生活状況の中で、その状況を内にも外にも超えていこうとする人間の行為だから」と規定している点である。この点は現代哲学の研究課題でもあって、倉澤の簡潔な表現の中には、現象学的な深い心理が藏されている。

また注目されるのは、この状況の乗り越え論と連動して、現代の人間には「情報環境に適應するだけでなく、情報を修正し加工していく」力が必要とされることを論じている点である。情報加工としての作文指導こそ今日の読書指導が目指す点であって、国語の学習はまさに「書くために読む」ことを主目的にする必要がある。学習者が一人ひとり違った課題をもって情報に対し、独自の仕方ですべてを解決し、その結果得た自分の思想をメッセージとして創造することを、言語教育として展望している。

倉澤の展望・予測は的中した。現在では、小・中・高の生徒の実態に見合った、多様でゆたかな情報処理能力育成の成果が報告されるようになり、教師主導の一斉授業や、教科書教材の読解に終わっていた授業に改善が加えられるようになった。

以上のように、倉澤の単元学習論は、国語科教育の現実を打開する改善案として提唱され、現場との絶えざる相互交流により、また時代の変化に即して修正され成長してきた。しかも、単なる実践技術論だけではなく、人間と言語との本質的なかわりを見すえようとする、国語科教育の王道を歩んでいるところに特色がある。倉澤の理論は、垣内理論や西尾理論といった国語教育の伝統を批判的に継承しながら、それらと対峙できる新しく大きな独自の体系となっているのである。

4 大村はまの単元学習

単元学習は、戦後30年間にわたる大村はまの創意工夫によって具体的な学習指導の方法として開拓され続けた。倉澤栄吉が「単元学習の歩みを大村はまの実践に即して語っていくと、戦後の国語教育史の大部分をうずめることになる」¹⁵⁾と語るように、大村はまの膨大な実践記録を抜きにしては単元学習は語れない。

大村はま単元学習の歩みは、倉澤栄吉の区分に従えば、第1期生成期（①開拓期、②転換期、③発展期）、第2期深化期に分けられる¹⁶⁾。

第1期 生成期

①開拓期 大村はまは昭和22年5月に第八高女から新製の深川第一中学校に転勤した。焼け野原に残った工業高等学校の講堂が教室であった。空襲の火熱で窓枠はくね曲がり、床板が焼けてむき出しになったコンクリートにガラスの破片が散乱していた。机も教科書もない状態の中で生徒が騒ぎまわり、大村はなすすべもなく苦悩し続けた。そうしたある日、ちびた鉛筆と新聞紙とを持って学校へ行き、体当たりで生徒をつかまえてはこれを渡し課題を与えた。すると意外にもその生徒たちは一生懸命に何かを読み書き始めた。「そのときの子どもの目、真剣というか、まさに人間の子どもの目」に「学ぶことの本能的な尊さ」¹⁷⁾を見て感動し、いかなる状態であれ適切な教材と方法の提示が学習にとってどれほど重要であるかに思い至るようになる。大村はま単元学習はこのように戦後の虚無、廃墟の中から、人間が本能的に持っている学習意欲への信頼を礎にして始まったのである。

大村単元学習はしたがって、この子たちをどうにかしなければならぬという極限状態の中からやむをえず生み出されたものであって、単元学習という理論が先にあるについていったものではなかった。大村の実践がたまたまアメリカから導入された単元学習に合致していたにすぎない。大村が回顧しているように「単元学習というものがあって、それを実践してきた歩み」ではなく、「ほんものの力をつけよう——としているうちに、ひとつのそれまでとちがった教室になっていた、そして、単元学習と呼ばれていた、その歩みのあと」¹⁸⁾が大村単元学習である。つまり大村の行為が単元学習の本質を規定したのであって、単元学習の本質が行為を規定したのではなかった。

ただ、大村が実践家としては単元学習の理論家と最も深くかかわっていたことを看過してはならない。大村は昭和23年には全国再教育指導者協議会でオスボンや興水実の講義を聴き、後には文部省の学習指導要領の委員として活躍し、29年には『中学校 高等学校学習指導法 国語科編』の「単元 伝記」を執筆している。また、西尾実や倉澤栄吉と交流し、理論的指導によって実践を修正し前進させたことは否定できない。

さて、開拓期は昭和22年5月から24年までの深川第一中学校時代、24年から27年8月までの目黒八中時代である。この間、教科書外の教材利用(手づくり教材の開発)、教科書教材を一まとまりのことばの生活に組織する単元学習の発想、個人に責任分担させる学習組織、読書新聞作りによる「読書生活指導」の開始など、単元学習を成立させる基盤をつくりあげている。単元学習らしきものを手づくりで作っていった時期である。

②転換期 昭和27年から31年までの紅葉川中学校時代、31年から35年までの文海中学校時代である。個人差に応じた指導や国語教育基本語彙の洗い出し、書き出し文の研究などに見るべき成果をあげている。特に注目されるのは、単元学習として実施した「研究発表」で、「この単元は大村単元中最も包括的な模範解答案と称してもよい。国語の単元実践例をこれほど完璧に詳細に記しあげた文献をほかに見ることがないといってよい。完成度の高い作品である」¹⁹⁾と評価される。

その概要を記すと次のようになる。

⑦生徒の実態把握 理科の担任から生徒の研究発表がまずいという嘆きを聞き、言語生活を指導すべき国語科教師の責任として、発表力を向上させようとしたのが動機となっている。そこで大村は自分でその発表を聴き実態を調査している。大村はここで、研究発表のまずさは研究方法のまずさにも原因があることをつきとめ、一連の情報処理能力の向上を図る必要を感じている。また、10名の生徒を選んでの面接や紙上調査も行い、研究発表の実態と必要とされる指導事項を中心に、10項目にわたる「単元設定の理由」を書いている。調査項目の具体的で適切な表現、綿密な実態把握のしかた、それを単元設定に結びつける手続きのしかたなど示唆される点が多い。

⑧目標・内容の選定 「1.研究を進める上のいろいろの方法を知る。2.調べることがらによって適当な方法を選ぶ。3.研究を発表するいろいろのしかたについて、その特色や適当な場合を知る。4.研究したことを発表する場合、目的・研究の種類によって、また相手によって、方法をくふうしたり選んだりする。5.研究発表について、他の教科の学習の中でも反省し、改善しようとする意欲を持つ。」といて、実態にふさわしい目標が設定され、これらを遂行するために24項目にわたる下位行動目標と、21項目にわたる学習内容が設定されている。この目標設定の背後には緻密な能力分析が想定される。ちなみに、文部省の『中等国語』を基に、各学年ごとに作成した大村の「能力表」(スコープとシーケンス)は、教材(横軸)と活動領域(縦軸)からなる活動表的なマトリックスながら、その分析の緻密さ、表現活動に力点を置いていることなど、今日的な新しい体系²⁰⁾として高く評価される。

⑨資料 単元「研究発表」は、すべての言語活動領域にわたる学習活動が構想され、それを展開させるのにふさわしい、他の教科書、文集、辞典、専門書、放送、出版案内、新聞、発表の手引きプリント、自己評価表、教具などが約30項目準備されている。多彩な学習活動を展開させる多様多量な教材・教具の準備が大村単元学習の特色である。

⑩学習活動の構想 先に設定した目標と内容について、いつどの項目がだれによってどのように具体化されるかを考え、32時間の時間配当を考えている。生徒が自らで目標・題材を選び、学習(研究方法)を決め、研究報告書をつくり、発表するまでの自主的学習活動がPDSの原理に従って展開されるよう工夫がこらされている。また、研究報告書の書き方、発表のしかた、聞き方などの練習単元が間にはさまれ、基礎的な国語学力をしっかりと養っている。

⑪評価 「評価を落ちなくする便利のため、どういう学習活動のときに、どの目標に対する評価の機会があるか、一応の見当」をつけるため、先述の目標を縦軸に、学習活動を横軸にしたマトリックスを作り、これを一人ひとりの生徒の評価表に適用して、形成的評価をしている。昭和20年代に、このように科学的で客観的な評価方法が堅実に実施されていたことは注目に値する。

大村単元学習は教育学の立場からどのように評価されるだろうか。ガニエは「最高の教授設計とは、学習者についての知識、目標の中に反映される課題、教授事象を効果的にする教授方略を表示することである²¹⁾と述べている。大村の単元学習「研究発表」に典型化されている単元学習は、ガニエがいう意味での「最高の授業設計」といえることは、右の概観からもうかがうことができよう。

大村単元学習で学ぶべきことの一つは、生徒の実態を知悉した、目標・能力分析・学習内容の具体的で適切な項目の設定と表現である。また、それを学習活動に転換させるための具体的な学習課題・学習の手引きの設定とその平易な表現のしかたである。これは実践家のみのなしうる仕事といわねばならない。堅実な実践が生み出す言葉が、箴言のように重い響きをもって紡がれている点に、理論家は学ばねばならない。

⑫発展期 35年に石川台中学校に転勤してから40年代前半までの初期石川台中学校時代である。

第2期 深化期

55年3月に石川台中学校を退職するまでの期間である。昭和40年から、倉澤栄吉東京教育大学教

授と彼の研究室に内地留学している教師に限って授業参観を許し、また47年からは毎年1回実践研究発表会を石川台中学校で開いて、実践を公の前に開いた。読書生活指導、語彙指導、個人文集の作成など、自在な発想により単元学習の幅を拡げ、総合的単元学習の深さを増した時期である。

以上、大村単元学習の生成過程を概観してきたが、そこから単元学習の原理をどのように汲みとっていきべきだろうか。概念化するまえに、「提案一覧」²²⁾が示す大村自身のことばを摘記し、実践体験に裏打ちされた学習指導のコツをうかがってみたい。

〈国語教室〉

- 1 学習を真に学習生活にするくふう
- 2 一人一人、それぞれに、ことばの何かの力が静かに、確かに身につけている時間にするくふう。

〈主体的に意欲的にさせる、本気で学習に取り組ませるために〉

- 4 生徒たちを、自然に主体的にさせるくふう。学習に夢中にさせるくふう。

〈現実には目的のはっきりした真実の場で学習させるために〉

- 26 情報収集を仮定した状況においてではなく、実際の必要に迫られている、真実の場とすることのできる題目。

- 27 現実の目的を書かせるくふう。

いろいろの文章を書く必然の場を設ける計画上のくふう。

〈特にこんな場面を〉

- 32 個人指導の場を種類多くもつくふう。

〈優劣のかなたに〉

- 39 一人一人、学級においてかけがえのない位置を占め、優劣のこだわりから解放するくふう。

〈教材を作る〉

- 59 生徒の生活から教材を作るくふう。

〈本の利用〉

- 153 書くために読むことをさせるくふう。

- 154 情報化社会を生きぬく力を養う方法。

〈古典に親しませるために〉

- 167 じかに古典に触れさせるくふう。

〈文学作品を読む〉

- 207 「人間とは何か、人生とは何か」の問いに対する作者の答えを受けとることを学ばせるくふう。

以上は238項目の一部にすぎない。大村単元学習の特色を一言でいえば「言語生活の指導」²³⁾——ゆるぎない言語生活者を育成することであった。そのために必要な主体的で真摯な言語の学習が組織されたのである。

桑原隆は「単元構成の原理」として「学習論に立つ単元構成」「学習者主体の原理」「個別化の原理」「生活化・活動化・課題化の原理」「学習材の多様化と創造の原理」をあげている²⁴⁾。「提案一覧」の全項目はこれらの原理を内包しながら、生き生きとした豊かな国語教育の生態を抽出している。大村単元学習によって、単元学習は初期単元学習が抱えている課題を克服し、新しい地平が開かれたのである。

大村単元学習は大村自身にしかなしえなかったものであり、その偉業は正当に評価すべきである。しかし、単に大村を神格化するのではなしに、客観的な研究対象として考察し、だれもが、どこでも、いつでも自らの実践に生かせる点は生かしていくという姿勢をとるべきだろう。なぜなら、大村単元学習の生成に見たように、単元学習とは地域や生徒の実態に合わせて柔軟に構成していくべきものであり、包括的で自由な発想を許す学習指導方法論なのであるから²⁵⁾。

注

- 1) 倉澤栄吉「言語教育論の展望」(『現代教科教育学体系1 言語と人間』 第1法規 昭和49年 232ページ)。
- 2) 倉澤栄吉「新単元と脱教科書」 昭和47年9月5日 川崎市教育研究所(『国語教育講義』 新光閣書店 昭和54年所収)など。
- 3) 桑原隆「国語教育・アメリカと日本」(『月刊国語教育研究』 No. 222 日本国語教育学会)
- 4) 輿水実『昭和国語教育个体史』 溪水社 平成2年
- 5) 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』 東京大学出版会 平成2年
- 6) 輿水実『国語のコース・オブ・スタディ』 非凡閣 昭和23年
- 7) 輿水実『言語教育概論』 晃文社 昭和15年
- 8) 堀田要治「国語科単元学習の反省」(『国語と国文学』 昭和26年7月)
- 9) 鳥山榛名「国語教育における単元学習の反省」(8に同じ)
- 10) 渋谷孝「単元学習」(『教育学講座8 国語教育の理論と構造』 学習研究社 昭和54年)
- 11) 倉澤栄吉『国語教育わたしの主張』 国土社 平成2年4月)
- 12) 倉澤栄吉「脱教科書論」(『教育科学 国語教育』 昭和48年4月~49年3月)
- 13) 倉澤栄吉『国語教育講義』 新光閣書店 昭和54年 94ページ
- 14) 1に同じ
- 15) 倉澤栄吉「解説」(『大村はま国語教室1』 筑摩書房 昭和57年 529ページ)
- 16) 15に同じ
- 17) 大村はま『授業を創る』 国土社 昭和52年 156ページ
- 18) 15に同じ 7ページ
- 19) 15に同じ 533ページ
- 20) 19に同じ
- 21) R・M・ガニエ, L・J・ブリッグズ『カリキュラムと授業の構成』 持留英世・持留初野共訳 北大路書房 昭和61年 43ページ
- 22) 『大村はま国語教室 別巻』 336ページ
- 23) 15に同じ 316ページ
- 24) 桑原隆「単元構成の原理は、どのように考えたらよいか」(倉澤栄吉他編『単元学習の進め方 小学校国語科教育5』 教育出版 昭和57年)
- 25) 倉澤栄吉「小学校国語の単元学習」(刀江書院『国語教育講座 国語学習指導の方法 上』 昭和25年 64ページ)