

戦後国語教育思想の考究

—倉澤栄吉のばあい—

鈴峯女子短期大学

森 美智代

キーワード：倉澤栄吉、アメリカ経験主義、ソーシャル言語学

0. はじめに

戦後の国語教育思想を『学習指導要領』の変遷という側面から見ると、経験主義と能力主義とが交互に謳われ、それはなお現在も続いていると言われていた。では、一人の国語教師の国語教育思想はどうか。教師の思いや願いは、『学習指導要領』の改正と折り合いをつけながら、日々の授業実践の蓄積と、授業研究や教材研究の積み重ねの中で、教育観（あるいは学習観）として形作られていく。その際、影響を与えた教育学や言語学といった諸学問の知見をもとに一教師の教育思想が形作られるのだとしたら、国語教育思想研究は、一教師の思いや願いを形作る、あるいは汲みとる理論研究であるといえるだろう。

野地潤家（1974）によれば、「戦後の国語教育学の展開は、全国大学国語教育学会の発足を一つの契機としている（注1）」。学問としての国語教育学の樹立である。その発会式が行われたのは、アメリカ経験主義の影響を強く受けた昭和22（1947）年版『学習指導要領 試案』と、その修正により「能力表」が明示された昭和26（1951）年版『学習指導要領試案』の間である昭和25（1950）年であった。発会式において、西尾実氏が行った記念講演「今日こそ国語教育学が樹立されなければならない」は、当日の参会者に深い感銘を与えたという。その主張は西尾（1951）『国語教育学の構想』から読み解くことが出来る。一部を引用すると次のようなものである。

これまでの国語学では、概念的に規定した国語の形態的な分析とその系譜的な跡づけは試みられているけれども、実存としての言語生活の実態をとらえた生態的な把握は試みられていない。（中略＝引用者）われわれの「国語教育」は、一個の学にならなくてはならぬ関係に立っていると思う（注2）。

こうした「国語教育学の樹立」を唱える動きに対し、発会式では垣内松三氏が賛同する祝辞を述べ、また別の場所では、「永遠性を持った国語教育論（学）」を目指し藤原与一氏もまた賛同の意を表した。これらの一連の動向に、深い感銘を受けたことが野地（1974）には記されている（注3）。

このような時代、倉澤栄吉氏は、昭和24（1949）年に東京都教育委員会指導主事となり、昭和26（1951）年には渡米し、アメリカの教育事情を視察した。昭和31（1956）年に文部省初等中等教育局視学官となり、学習指導要領の編集や全国能力検定テスト、全国学力調査、教育白書作成などに携わった。倉澤は、文部省という国の中枢において戦後の国語教育を導き、戦後の国語教師たちの思いや願いに影響を与えていったといえる。

ここでは戦後国語教育思想を考える手がかりとして、倉澤栄吉単元学習論についての考察を行いたい。

倉澤は、一貫して学習者の側に立つ単元学習を主張してきた。その背景にはどのような国語教育思想があるのか、まずは概観してみることをここで目的としたい。

1. 研究の方法

『倉澤栄吉国語教育全集』（1巻～12巻）をもとに、昭和23（1948）～50（1975）年の著作について考察する。この時期について、田近洵一（1991）は次のように述べている。

戦後教育の特質は、一言で言うなら、生活経験の重視と、児童・生徒（学習者）の重視とにあった。（中略＝引用者）そして、この生活経験の重視と学習活動の上に具体化したのが、昭和二〇年代の単元学習であった。（中略＝引用者）

その（初期の単元学習論で新教育の性格を

明らかにした＝引用者注) 倉澤が、情報化社会における読書指導への発言をばねとして、「新単元学習」を提唱したのは、昭和五〇年代に入ってからである。その「新単元学習」は、もちろん昭和二〇年代の初期の単元学習論の延長線上にあると言えよう(注4)。

田近は、倉澤単元学習論について、昭和20年代を「初期単元学習」、昭和50年代を「新単元学習」として分けて捉える立場をとる。これに習えば、『全集』における著作を考察することは、「初期単元学習」から「新単元学習」への移行の過程を見ていくことであると言えるだろう。

さらに田近は、昭和40年代という時期について、「補説」として次のように述べている。

……昭和四〇年代以降の倉澤は、教育・国語教育のあり方に、歴史的・社会的な視野からたえず本質論的な問いをなげかけ、自ら新しい展望をきりひらき続ける、きわめてラディカルな追求者であった。私見を述べるなら、倉澤は、国語科を越えて、教育のあり方に革新的な方向をきりひらく現代の教育思想家の一人である(注5)。

昭和40年代以降とは、『全集』では第8巻以降、「学習者側に立つ」「人権尊重」「話しことば」「情報化社会」「単元学習」について論じられた時期である。ここでは、「話しことば」論を切り口として、現代の国語教育思想をきりひらいた倉澤の追求を追ってみたい。

また、ここでは倉澤単元学習論を、言語観・教育観・言語教育観という観点から考察する。倉澤は、「単元学習成立の根拠」を論じる際、次のように述べている。

国語教育を国語論・教育論・および国語学習論から、手落ちなくながめていく必要がある。以下、ここでは、単元法の根拠となる点を、言語観・教育観・言語教育観の上から見ていこうと思う(注6)。

本稿では、「言語観・教育観・言語教育観」という倉澤自身による三つの視点の提出にならい、倉澤

単元学習論の考察を行う。その際、教育思想研究の新しい試みとして、援用されている諸学問に注目し、一人の国語教師の国語教育思想を探る手がかりとしたい。

2、言語観について

倉澤単元学習論における言語観とはどのようなものであるのか。昭和25年の著書では、ことばを機能として捉えることを重視し、従来の国語教育が、素材、静態としての体系や、内容を持った文学自体を扱ってきたことを批判的に振り返り、次のように述べている。

……従来の国語教育においては、ことばを機能と考えずに、素材、静態としての体系、内容を持った文学自体と考えて、その学習に重点が置かれすぎたのである(注7)。

ここで倉澤は、ことばを4つの機能、すなわち、話すこと、書くこと、聞くこと、読むことから考えることを重視している。

さらにこの部分の言語観については、注において次のように述べられている。

言語観については、まず、小林英夫訳、ノシュールの『言語学原論』(昭和三年、岡書房)を丹念に読むことをすすめたい。それから、時枝誠記の『国語学原論』(昭和十六年、岩波書房)を読むとよい(注8)。

それに続いて、奥水実『現代の言語哲学』、オグデンとリチャーズ『意味の意味』、イエスペルセン『言語、その本質・発達及び起源』、サピア『サピア言語—ことばの研究序説』などが挙げられているが、学問的には広く言語学に分類できるものらが挙げられているといえる。ただし、ブルームフィールドを挙げず、サピアを挙げている点には注目しておきたい(注9)。

昭和25年前後、倉澤は言語学を背景として、素材としての音声、文字を考えたり、法則としての語法、話法を考えたりという従来の言語観、あるいは、文学や哲学など、ことばの負っている内容を考えるという従来の言語観に対し、機能として考えるという言語観を提唱した。ここでの機能への着眼、重視

というのは、道具としての言語ではないコミュニケーションへの着眼、重視の反映であり、それは後述べる「言語生活」の重視へとつながっている。

したがって、この時期に倉澤の言語観の背景となった言語学も、従来一般的であったと思われる「科学」的な記述言語学ではなく、ラングとパロールによって言語の使用という側面を示したソシール言語学や、言語の使用面をより強調した時枝の言語過程説であったことが指摘できる（注10）。

言語過程説に対して倉澤は、昭和30年の著書において次のように述べている。

言語を〇〇観で固定的に考えようとせず、使うことと考えるのが過程説であろう。しかし過程説では、言語そのもののしくみはわかっても、言語の機能（はたらき）は明らかでないとは私は考える。言語の機能は、言語生活の意義の解明によらなければならない（注11）。

倉澤の言語観の根底に、時枝の言語過程説があることがわかる部分である。倉澤は言語過程説の主張するところをさらに推し進め、教育現場に実現するための方途を探ろうとしていたといえるのではないか（注12）。

時枝はソシール言語学を批判したことで知られている。その最大の批判は、ラングとパロールを対立させ、ラングのみを研究対象とした点にあったと言えよう。すなわち、生活世界における具体的経験的な言語の使用（パロール）と自然科学的単位概念の適用であるラングの分析とを分け、ソシールが後者を選んだ点を批判したのである（注13）。

そうした時枝の言語過程説が言語を使用する人間に着目したことを受け、倉澤はさらに、「言語の機能（はたらき）」を重視した。

倉澤は次のように述べている。

……まず形式即内容の理會をして、そのつかみとったことばを、ことばの別の地盤—人間関係、事象への照らし合わせ—で、批判してみると、そこにある不誠実さが見出だされるのである（注14）。

倉澤は、ことばの考察には「人間関係、事象への照らし合わせ」という方向からの吟味が必要である

ことを明らかにしたのである。それはことばを人間から切り離されたものとしてではなく、「言語生活」としてとらえることを重視するということである。ことばを使用する人間への着目、すなわち、人間によって使用される道具としての言語というとらえをさらに進め、「言語生活」という、言語が使用される生活まるごとを取り出して扱うことの必要性を指摘したといえる。その際に倉澤が取り上げたのが、当時、新しい潮流として期待を集めた「機能」という視点であったといえよう（注15）。

「言語生活」は、西尾実の国語教育学によって普及した概念であり、倉澤が活動を行っていた「話しことばの会」の会長を務めた西尾の理論の倉澤における影響は大きいと思われる。倉澤の「話しことば」論については、後で考察を行いたい。

昭和25年前後、「言語生活」に根ざした言語の使用・機能を重視することを主張した倉澤であるが、さらに昭和47年の著作を見ると、次のような記述がある。

……新しい学問研究の結果、この（記号と意味との＝引用者注）対応関係はあやしいということになってきたわけですね。（中略＝引用者）一般意味論は意味と記号とのまっすぐな対応関係を否定してみるのです。記号に絶対の権威があつて、この記号がこの意味に対応するという、そういう考え方を否定して、この意味を与えた人間の気持ちや作用が、もしまちがった、あるいはねじくれたものであれば、当然ねじくれたものになってしまうのではなからうか、という見方になってきたわけです（注16）。

ここで倉澤は、新しい学問研究として一般意味論を取り上げている。一般意味論自体が倉澤単元学習論の基盤となっているとは言い難いが、その可能性を見抜き、いち早く取り上げた点から、新しい学問研究に対する倉澤のスタンスが垣間見えると推測される。

一般意味論は、アルフレッド・コージブスキー（1933）によって提唱された理論で、日本での始まりは、S. I. ハヤカワ（1949）の翻訳された1951年（昭和26年）とされている（注17）。国語教育において一般意味論を表題として掲げているものに、井上

尚美他(1966)と、その理論的考察をほとんどそのまま残したとされる井上尚美他(1974)がある。井上尚美(1996)によれば、一般意味論は(1)非同一(2)非総称(3)自己反射という3つを根本原理とし、それぞれの説明として(1)「地図は現地ではない(コトバは、それが指示するモノそのものではない)」「(2)「地図は現地のすべてを表すものではない(コトバは何事につけてもそのすべてを言いつくすことはできない)」「(3)「地図は、それ自身の地図を含む(コトバについてのコトバを語る事ができる)」と述べられている(注18)。

こうした一般意味論(特に(1)非同一の原理)を受けて、倉澤は、先の引用の「意味と記号とのまっすぐな対応関係を否定してみるのです」と述べていると思われる。

そして、倉澤はそれをさらに進めて、次のような見方を図解とともに提出している。

……意味のレベルの上に、別のもう一つのレベルがあるのではないかということが考えられる。これを仮に「意図のレベル」とします。すると、記号のレベル(sign)と意味のレベル(meaning)と意図のレベル(message)があつて、今までは文章を読んだら、その文章に載っているその意味との対応関係を探ればよかつたのだが、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、関係を考えていかななくてはいけない(注19)。

倉澤が特徴的であるのは、一般意味論をもとに、一般意味論には明示化されていない「生産者の意図」を、「記号」と「意味」という関係に加えた点である(注20)。ここにも、人間と切り離された言語ではなく、「言語生活」としてとらえようとする倉澤の立場が反映されているといえよう。

国語教育が強い影響を受けたS. I. ハヤカワの一般意味論は、「コトバの魔術」に気づき、見破るために有効な科学として提出されたものである(注21)。したがって、当時見通されたこれからのマス・コミ時代、情報化社会を生き抜くための「コトバ」の力として、倉澤によっていち早く取り入れられたと思われる。

以上の考察は一例でしかないが、倉澤単元学習論

における言語観は、言語を人間と切り離された単なる道具ととらえるのではなく、「言語生活」としてとらえようとするものであったといえるだろう。またこうした言語観は、その時代の要請や思想の先端、流行に対して敏感に反応し、常に見直され、取り入れられつつ構築されてきた。反省し、創造すること、このことは、この後考察する「国語教師の専門性」とも相反することなく、結びついている。

3. 教育観について

倉澤単元学習論における教育観を大まかに言うならば、①経験主義の影響を受けた新教育と②学習者中心の教育といえるだろう。

昭和26年の著書には、教育の問題点について指摘する中で次のように述べられている。

われわれは「なすことによって学ぶ」という新説を紹介された。けれどもそれは不幸な日本の現状に唯一の原理とはなりえない。(中略=引用者)指導者はこれ(「なす」ことのできない現状=引用者注)を軽んじて、なすことによって学ぶ「原理」を紹介し提案した。実践家はそれに従って、なすことをさせる計画を立てたが、結果は、Learning by DoingではなくLearning for Doingとなつてしまった。そこであやまれる経験主義が行動という方法を目的と同一視してしまつたのである(注22)。

学力低下論や能力主義からの新教育批判がなされる中で、倉澤は経験主義そのものの問題以上に、その実施の不徹底を問題として指摘した。倉澤は、経験主義的教育の立場をとりつつ、それをいかに実現するのか、というところに力を注いだのである。それは、田近が、倉澤単元学習論を教育方法論として位置づけたことから裏付けられる。

「なすことをさせる計画」を立てようとした実践家に対して、倉澤は、カリキュラムメーキングではなく、授業づくりの視点から、単元法という教育方法を提示しようとしたのである(注23)。

倉澤は、教材単元か経験単元かという議論に対する答えとして次のように述べている。

……つねに調和のとれたあり方を、実践の上に反省していくという「教師の評価的な態度」が

もっとも大事であろう。この態度なしには、単元学習は、理論として成立していても、教師の中に生きて成り立っているとはいえない（注24）。

倉澤は、教材単元か経験単元かという類型にとらわれるのではなく、どちらかに偏りすぎていないかどうかを反省するための基軸と捉えることが主張し、常に授業づくりの視点から言及している。

授業づくりの視点から、「教師の評価的な態度」を挙げているところも注目すべき点である。国語教育における多くの論争は、どちらかを正しいと見定めて信ずるためにあるのではなく、自分自身の教育が調和のとれたものであるのかどうかを判断するための基軸として、それぞれの教師が意味づけていくことが重要であることが指摘されている。それが、倉澤の考える「国語教師の専門性」であるといえるかもしれない。

次に、倉澤単元学習論における学習者中心の教育観について考察してみたい。昭和30年の著書に、次のような言及がある。

……教室を持っている先生は、生徒を超越してはならぬ。学者や評論家ができないことをする権利と責任がある。教材研究は、そのようなものであって、教師の専門職としての、仕事の重要な部分をしめているのである（注25）。

ここには倉澤の考える国語教師の専門性が示されている。それは、「教室を持っている先生は、生徒を超越してはならぬ。」という、学習者の側に立つ教育観であり、それを実践した場合の教材研究のあり方である。それは、国語学者や評論家にはできない研究アプローチであるという。

倉澤は次のように続けている。

……真に主体的な教材研究とは、生徒と同じ立場に立って、問題を追求していく態度の中にある。読書指導の際、教師が生徒とともに、問題を文章によって解決しようとするとき、その文章はもっとも有益な教材と化し、そのような文章を選定していくことが、教材研究の方法を体得させるもとになるのである（注26）。

国語教師の専門性は、学習者とともにあることに在る。学習者ととも教材と向き合うことが、新しい研究アプローチを可能とし、真の教材研究を実現していくと提唱している。

文章をもとに、書き手の人物研究をしたり、文体を研究したりという手法は、文学研究や国語学研究における研究手法の一つである。しかし、そうした研究手法で取り組む過程に、学習者の存在を考えるという思考が入り込む余地はない。そうした研究手法は、取り組むほどに、議論を進めるほどに、学習者から遠ざかってしまうのである。

それに対して、倉澤は、「二元論的視点」と題した節において次のように述べている。

二元論的な視点は、国語教育論の中にある前に、ことばそのものの中に根づいて存在している。

ことば と 意味
事実 と 言語表現
言語の意味 と 言語認識

などのひっぱりあう力として、また背きあう方向として。（中略＝引用者）

けれども、文章はそこにある。子どもは学ぼうとしてそこにいる（注27）。

そしてこの「二元論」を総合するもしくは総括を図ろうとするところに、倉澤は可能性を見ようとした。それが、学習者の側に立つということであり、「言語生活の向上」という「第三の発想」である（注28）。この「第三の発想」について、倉澤は、注の中で次のように述べている。

自己をよむ読み手の主体性の論、書き手に迫るの説、読解過程の主張、いずれも、教材の文章の外に、第三の視点を置く考え方であるから、垣内学における「形象」論とは、立場を異にするものである。意味構造の説が垣内学の流れをくむといわれるのはこのゆえである。別に「機能」を重んじる論は、形象的でありながら、言語主体を志向しているものとみることができる（注29）。

倉澤における学習者中心の教育観は、「読むこと」

における読み手への着目、筆者への着目、情報を獲得する過程への着目といった新しい展開をみせていった(注30)。学習者の生活に根ざす教育観は、「言語生活」者がどのように言語と関わっているのかを重視する言語観と相反することなく結びついている。

4. 言語教育観について

戦後における倉澤単元学習論は、言語観においてはアメリカの記述言語学ではない言語学に期待を寄せながら、教育観としてはアメリカ経験主義の強い影響を受けている。また、ヨーロッパの言語学(ソシユールや意味論)の影響を受けつつも、ヨーロッパ型教育における形式主義への批判的立場から、学習者重視の教育論を展開している。

	言語観	教育観
アメリカ	記述言語学	経験主義
ヨーロッパ	ソシユール言語学 意味論	形式主義

アメリカ経験主義の影響を受ける際、当時のアメリカにおいて主流であった記述言語学を受容することもあり得たにもかかわらず、そうしなかったこと、それに代わる言語学としてヨーロッパの言語学に着目していったことを鑑みると、倉澤の言語観、教育観の基盤となる学問は、学問の流行とは別に、明確に見極められた上で受容されていることがわかる。

なぜ、ヨーロッパの言語学だったのか、また、なぜアメリカ経験主義だったのか。その理由が倉澤の言語教育観にあると言える。あるいは、アメリカにおいて記述言語学と経験主義とが同時に流行するという事態が孕む矛盾が、新たな言語教育観を形作っていったと言えるかもしれない。倉澤単元学習論の言語教育観は、当時流行していた言語学と教育学との矛盾に対する回答として、繰り返し言及がなされてきたものであるといえる。その基盤に「言語生活」という概念があり、その概念の構築に影響を与えた西尾実理論が指摘できるだろう。

また、こうした学問の受容において倉澤が、マックス・ピカートやマルティン・ブーバーといったヨーロッパにおける言語学以外の学問に影響を受けた、というの注目すべき点である。

そこでここでは、倉澤単元学習論の言語教育観を考えるために、西尾実理論とブーバーの「対話」論の影響のもと展開された、倉澤「話しことば」論を

切り口として、言語教育観の構築に影響を与えた学問についての考察を行いたい。

倉澤「話しことば」論において、他分野の学問は、どのように考えられているのだろうか。いくつかの引用から探してみたい。例えば、昭和44年の著書には、次のように述べられている。

……しかし、最近の哲学ブームに見られるように、この問題は、教育論として、とくに社会学、人間学としてきわめて慎重にかつ熱心に研究されてきている。(コミュニケーション科学に関する文献、ブーバーの所論、実存主義の各文献、最近ではジョンソン [P. E. Johnson] = 小野泰博訳、『我と汝』[誠信書房 昭和四二年] = など。なお入門期には加藤秀俊の『人間関係』(1966、中公新書=引用者注)を参照。)

われわれはこの立場から、話しことばの教育を考えていこうとする。言語学や言語心理学の領域からだけ攻めていって、国語の中へ閉じ込めたり、逆に外へ出してはならない(注31)。

ここには、社会学、人間学が取り上げられ、具体的にはブーバー、ジョンソンといった名前が挙がり、加藤(1966)が取り上げられている。また、言語学や言語心理学という領域からのアプローチだけでは充分ではないという立場が窺える。

社会学、人間学への着目は、次の部分からもわかる。

……世界の学者が、社会学や文化人類学や人間学という発想で、急速に追求しようという研究を始めている。教育学でも話しことばを媒介として人間がどのように変わっていくものか、どのような社会構造を持つものかというようなことを追求しているわけである(注32)。

ここでは、社会学、人間学に加えて、文化人類学が取り上げられている。学問上の当時の世界的な流れを察知しながら、その流れの中に教育学を位置づけようとしている姿勢が窺える。

そのような流れにあって、では、国語教育学はどうあればよいのだろうか。

昭和45年の著書には、西尾実(1951)『国語教

育学の構想』(筑摩書房)を受けて次のように述べられている。

なるほど、反復可能、集中可能、練習可能な、技能的なものを中核にした内語教育を大事にするという考え方は認めてよい。これはヴィゴツキー、ピアジェのような言語心理学の立場やもろもろの言語学者の支持することであろう。しかし、今日の言語観は、個人の成長発達ばかりを考えているのではない。その人間が、社会の一員として、社会の形成者として、どんな役割を果たすのかということ、現在の言語教育は考えている。発達心理学の発想以外のものを大事にしていかなければならない(注33)。

ここから、倉澤が、ヴィゴツキーやピアジェといった言語心理学や言語学の立場を重視しながらも、そのような立場が個人の成長発達のみにとどまっていると捉えていることがわかる。言語教育を考えるためには、「その人間が、社会の一員として、社会の形成者として、どんな役割を果たすのか」を考えなければならない。そのためには、発達心理学の発想以外のものをもっと取り入れられるべきだと主張しているのである。

ここで、「発達心理学以外のもの」と呼ばれるものは一体何なのか。従来の国語教育学は、何に偏り、何が充分でなかったのか。やや長くなるが、次の部分から考えてみたい。

関連諸科学、すなわち言語心理学、大脳生理学、精神医学、あるいは生理学、社会科学の諸分科科学をよく知っていないと言語をよく知ったとは言えない、言語教育とは、そういうところに成り立つのだと教えている。(第三、四、五巻「言語教育と関連諸科学(1)～(3)」文化評論出版 昭和42年参照)(注34)

それにしても、もっと別に国語教師の専門性というものがあるのではなからうか。(中略＝引用者)つまり、国語教師の所属する学問分野は、人文科学であっていいのかどうか。(中略＝引用者)

いずれにせよ、目下のところ、人文科学的な専門家知識よりも、社会科学的教養を必要とするのではないかという反省が強い。いまのよう

に、文学と言語学をしっかりとやっていたら国語の先生になれるというのでは、少し狭いように思われてきたのが実情だと思う。

しかしながら、仮に社会科学的なものをついで込んでいけばそれで十分かという、必ずしもそうではない。国語教師は、やはり、人文科学、自然科学、社会科学に共通する深いところに独自の専門性を持っているべきではないか。というわけで、言語哲学や文芸哲学などの領域から、国語教師の専門性を要求してくるようになってきたとわたしは考える。

話しことばの指導は、人文科学系と社会科学系と両方の基礎を持っている。書きことばは、どちらかという、人文科学系の学問でほとんど処理される。しかし話しことばの教育は、社会科学系の学問の協力を得なければ十分に到達することができないと思われる(注35)。

ここでは、言語心理学、大脳生理学、精神医学、生理学などを挙げ、言語を知るためにはこれらの学問が重要であることを指摘している。その上で、しかし、「国語教師の専門性」については、もっと別のところにあるのではないかと述べられている。

これまでの考察から、倉澤における「国語教師の専門性」とは、学習者の側に立つことによって可能となる研究アプローチであることがわかってきた。それを支える学問領域として、「社会科学的なもの」に注目していると言えるだろう。

ここで倉澤は、それまでの国語教育学が人文科学系の学問に偏り、社会科学系の発想が充分でなかったと振り返っている。つまり、文学と言語学の専門性だけでは、国語教育、言語教育を考えるには充分でないという認識である。

また、この時期の倉澤は、特に話しことばの指導に関しては、社会科学系の学問をより積極的に取り入れなければならないと考えていることがわかる。

倉澤「話しことば」論において、「発達心理学の発想以外のもの」と表現されたり、「国語教師の専門性」は「もっと別に」と表現されたりした「もの」は、社会科学系の学問にあるのではないかと期待されている。

倉澤「話しことば」論は、文学や言語学を越えた諸学問の影響のもとに構築されたといえる。人間形成を目指し、関係性を重視する倉澤「話しことば」

論は、当時の言語学と教育学の矛盾の中で構築された言語教育観において形作られた。言語教育を研究する者、すなわち国語教育学者であるからこそその仕事であったといえよう。

5. まとめ

倉澤単元学習論は、一貫して学習者の側に立つことを主張することによって、教育現場から立ち上がる実践理論を構築した。また、学習者側に立つことによる国語教育学の専門性を明確化したという点にも研究的な意義がある。さらに、言語を人間や人間関係から切り離すことなく、より重視していくという方向性を示した。しかし、それだけではない。

倉澤単元学習論は、現在では声高に言われている領域横断型の学問の必要性をいち早く唱え、さまざまな学問的見地を取り入れることで、新しい研究アプローチを見出したといえる。

倉澤学習単元論において、諸学問の領域横断は、当時流行していた言語学と教育学との矛盾を克服するための必然であったと同時に、言語教育観を構築することを専門とする国語教育の研究者・実践家であったからこそ見出すことが出来た展望、可能性であった。もっと言えば、国語教育の研究者・実践家であった倉澤は、言語観だけを構築していく言語学者に、あるいは教育観だけを構築していく教育学者にはできない言語教育観を形作ることができたといえる。それができたのも、当時の言語学と教育学の間にある矛盾と向き合うことを常に強いられてきたからであろう。

国語教師にとって、言語観・教育観・言語教育観の確立と更新をうながす諸学問の知は、重要なものである。人文科学系のみならず、社会科学系の学問についても領域横断的に学んでいく必要がある。とはいえ、すべての学問を網羅することは簡単ではない。教師が、自身の教育思想を構築するためには、十分な自己省察の上で、必要な理論を見出し、その理論が学問上どこに位置づいているのか吟味して取り入れていく必要がある。それが、倉澤の主張した「国語教師の専門性」であるとも言えるだろう。

倉澤の「国語教師の専門性」を、コージブスキーの一般意味論の援用から垣間見ることができる。コージブスキーの一般意味論には、S. I. ハヤカワと並ぶ指導的立場にもう一人、アナートル・ラボポートがいる。断言は難しいが、倉澤の言語観の構築には、

S. I. ハヤカワよりもラボポートからの影響の方が強いように見受けられる（注36）。このラボポートのスタンスが非常に興味深い。例えば、ラボポートは次のように述べている。

……権威とか、真理の基準としての因習的な知恵とかを斥けることが、たえず学問に真実を検証することとか、コミュニケーションと協力が重要であることとか、科学的に検証された信念は普遍的妥当性を持っていることとかを信じてきた。ところが「人間の友愛」というものは、科学によって養われた思考習慣をもっているはずの多くの人には無縁なものであるという事実を見て、私は人間らしい優しさが科学の特性から自然に生じるものであるという信念に疑問を抱くようになった（注37）。

この著書の「序」において、S. I. ハヤカワによって「人間的・倫理的意義を与えられた」（注38）とされるラボポートの一般意味論であるが、その内容は「科学」というには違和感のあるものとなっている。ラボポートの「まえがき」に次のようにある。

この書は特に三つの点で人間の人間らしさに作用する科学観について述べている。その第一は〈コミュニケーション〉である。この研究には意味論という用具を用いる。第二は〈認識〉Orientationで、これは形而上学で扱う主題である。（中略＝引用者）第三点は〈価値〉で、伝統的には倫理学の領域である（注39）。

「科学」では嫌われる形而上学的な思考や倫理的な思考を取り入れ、「人間らしさ」を対象として分析を行い、科学観を語る、ラボポートの一般意味論は特異なものである。

しかし、戦争によって顕わとなった、「科学」主義や文明の進歩、それが神話にすぎなかったということをも真正面から受けとめ、なお科学としての未来を語ろうとするラボポートの試みは、当時の思想家たちの本音を表しているといえるのではないか。

S. I. ハヤカワの一般意味論を主として取り入れた国語教育において、ラボポートの一般意味論は補足的にしか登場しない。また、「科学」的でないラボポートの一般意味論は、当時の学問界では受け入れ

がたいものであったようである。しかし、言語学における行動主義的アプローチが見直された今、レポートの非「科学」性は即座に否定されるべきものでもない。倉澤は、一教師の思いや願いのレベルで、こうしたレポートの可能性を、当時より察知していたといえよう。

国語教師が、自身の教育思想を構築するために、学問を吟味する必要がある。時代の要請に合わせて新しい学問を取り入れるだけでなく、その学問を吟味し、その学問のどの部分かに惹かれている自分に対する自己省察を行うことである。

そして私は、戦後の国語教育思想を考察するにあたり、諸学問の影響だけでなく、ここで考察したような思想家の本音部分を探ることなしには、その時を生きた研究者・実践家の思いに届く教育思想を描くことはできないと考えるに至った。

国語教育思想研究として一人の研究者・実践家を取り上げる際、当人さえも無自覚であった思いをも汲み取るのであれば、良くも悪くも結果的に「作者」至上主義に陥るだろう。「本人に尋ねる」方法以外の思想研究の道を（道も）ひらいていく必要がある。

そこで本稿では、研究者・実践家の思いに対するアプローチの一つとして、援用された諸学問を検討するという方法を提示した。そして倉澤自身の観点の提出にならない、言語観・教育観・言語教育観という3つの観点から考察を行った。しかし、倉澤の国語教育思想の考察としてはまだまだ不十分な点が多く、詳細な考察が必要である。また別の機会にいくつかに分けて考察を行っていきたいと考えている。

注

1. 野地潤家 (1974) 『国語教育学史』 共文社、p. 62。
2. 西尾実 (1951) 『国語教育学の構想』 引用は西尾実 (1975) 『西尾実国語教育全集 第四巻』 教育出版、p. 38。
3. 注1と同じ、野地は、「戦前における国語教育学（国語教育科学）の展開の中心をしめていらえた垣内松三氏が、このような（国語教育講座は、国語・国文学の応用学科ではなく、第三講座として設定されるべきものである＝引用者注）決意と所見を述べられたのである。感慨の深いものがあつた。」(p. 64) と述べている。また、昭和26（1951）年に広島市己斐小学校で西尾が行った講演の質疑の時間、「藤

原与一先生が発言を求められ、国語教育学の過渡的性格に対して、「永遠の国語教育学」を考えていいのではないかと述べられた。わたくしは深い感銘をうけた。」(p. 72) と述べている。p. 201も参照。

4. 田近洵一 (1991) 『増補版 戦後国語教育問題史』 大修館書店、p. 287。
5. 注4と同じ、p. 289。
6. 倉澤栄吉 (1955) 「国語の基礎学力と単元学習」、引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第1巻 (1987)、p. 463。
7. 倉澤栄吉 (1950) 『国語教育概説』 引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第2巻 (1988) 「第1章 新しい国語教育とはなにか—言語観・コミュニケーション」、p. 14。
8. 注7と同じ、p. 18。
9. 池上嘉彦 (1995) は、1965～1967年のイェール大学在籍時を回想し、「言語学科の図書室には偉大な先達、サピアとブルームフィールドの写真が並べて掲げてあつたが、サピアの方は当時の好みからするといささか心理的過ぎる議論があるということで、話題にされることは遙かに少なかった（現在では、それが完全に逆転した状況になっているのも興味深い。）」(国語学会編『国語学の五十年』武蔵野書院、p. 376) と述べている。
10. 現在、ソシュールの言語学の特徴を、言語の恣意性を明らかにした点に置く捉え方が多く提出されているが、共時的な構造の重視や記号論的な分析に比重が置かれているように見えるのは、時枝によるソシュール批判の影響であると推測することもできよう。
11. 注6と同じ、p. 464。
12. 昭和23年の著書では、解釈と表現のどちらを重視するのかという議論に対し、「表現即理會」を主張した上で、次のように述べている。「ことばの作用を、「一般的材料を、個人が、その言語行動において限定する」（ソシュール学説）とする考えは、解釈的立場だと思ふ。反対に、具体的個的な素材を、非限定的一般的に表現する（時枝学説）というのは、表現的立場にあると思ふ。（中略＝引用者）前者は、理解の中に、言語行動という表現がふくまれ、後者は、表現過程を追認するという解釈をもっているものであって、両方とも正しいのではないか。」「『国語学習指導の方法』(1948) 引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第1巻 (1987)、p. 168。

13. 時枝誠記 (1941)『国語学原論 (上)』引用は (2007) 岩波文庫には、「言」^{パロル} 循行中に、「言語」^{ラング} を定位することは、既に「言」^{パロル} 循行に対する科学的操作であって、従って「言語」^{ラング} の概念は、一の学問的結論であって、具体的な対象ではない。我々の具体的な経験的对象と、学問的認識の結果とを同列に我々の観察の対象と考えると、「言」^{パロル} の言語学と「言語」^{ラング} の言語学とを対立させるソシュールの見地は、承認し難いことである (p. 91)」と述べている。ここには、フッサールの現象学の影響が見てとれる。

14. 倉澤栄吉 (1948)『国語学習指導の方法』引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第1巻 (1987)、p. 171。

15. 例えば倉澤栄吉 (1969)『話しことばとその教育』には平井昌夫 (昭和30)『話しことばの機能』光風出版と中沢政雄 (1963)『国語科の発問』明治図書が引用され、倉澤における機能主義の影響が見える。また1962年には中沢政雄『機能的国語教育』明治図書が出版されていることから当時の流行が窺える。

16. 倉澤栄吉 (1974)『国語教育講義』引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第12巻 (1989)、p. 98。

17. コージブスキー (1933)『科学と正気』と、S. I. ハヤカワ (1949)『思考と行動における言語』、大久保忠利訳 (1951)、岩波現在叢書 (原著は1964年と1972年に改訂されている)。その日本における影響力について福沢周亮 (1996) は、「この翻訳の果たした役割の大きいことは、わが国の一般意味論の発展のうえで特筆に値する」(p. 164) と述べている。井上尚美・福沢周亮著 (1996)『国語教育・カウンセリングと一般意味論』明治図書。

18. 注17と同じ、p. 18。

19. 倉澤栄吉 (1974)『国語教育講義 新時代の読書指導を中心に』引用は『国語教育の問題』引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第12巻 (1989)、p. 98。

20. 後の「ことばの三層構造」についての言及には、「サイン (記号) とミーニング (意味) とメッセージ (伝達内容)」(p. 514) とある。倉澤栄吉 (1973)『ことば・人間・教師』引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第9巻 (1989)。

21. 「訳者あとがきに代えて」の第三版の付け加え部分には「この理論は (中略=引用者)「自身の行為と他人の行為とを叙述し・説明し・判断し・方向づけるなかに含まれている、(ことばのなかの) 意味論的要素を探求する」のに、手がかりを与えてく

れている。このことは、日本の社会で言えば、そこに横行しつづける「ことばの魔術」破りの方法を示してくれる。」(p. 329) と述べられている。S. I. ハヤカワ (1972)『思考と行動における言語 原書第三版』、大久保忠利訳 (1974) 岩波現在叢書

22. 倉澤栄吉 (1951)『国語教育の問題』、引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第2巻 (1988)、p. 139。

23. 注4と同じ、p. 277。

24. 注6と同じ、p. 470。

25. 『倉澤栄吉国語教育全集』第8巻 (1988)「教材研究の方法 (連載講座) (昭和42~43年)」、p. 405。

26. 注25と同じ、p. 406。

27. 倉澤栄吉 (1965)『国語教育の実践理論』引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第8巻 (1988)、p. 307。

28. 注27と同じ、p. 307。

29. 注27と同じ、p. 310。

30. 読解指導における筆者想定法や作文指導は、倉澤の国語教育思想を考察する上で重要であるが、ここでは詳細に見ることができなかった。別の機会に考察を行いたい。

31. 倉澤栄吉 (1969)『話しことばとその教育』引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第10巻 (1989)、p. 149。

32. 注31と同じ、p. 237。

33. 倉澤栄吉・東京都青年国語研究会共編 (1970)『国語科 対話の指導』、新光閣書店。引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第10巻 (1989)、p. 454。

34. 棋垣実他 (1967)『言語教育学叢書 第1期 第3巻 言語教育と関連諸科学 第1』、石橋幸太郎他 (1967)『言語教育学叢書 第1期 第4巻 言語教育と関連諸科学 第2』、泉井久之助他 (1967)『言語教育学叢書 第1期 第5巻 言語教育と関連諸科学 第3』、共に、野地潤家、垣田直巳、松元寛編、西尾実、石橋幸太郎監修、文化評論出版のこと。

35. 倉澤栄吉・東京都青年国語研究会共編 (1970)『国語科 対話の指導』引用は『倉澤栄吉国語教育全集』第10巻 (1989)、p. 494。

36. 1967~1968年の連載講座「教材研究の方法」における倉澤によるラポポートの引用からはS. I. ハヤカワ以上の影響が読みとれる。注25と同じ、p. 370。

37. A. ラポポート (1950)『一般意味論 人間の目標と科学』、真田淑子訳 (1965) 誠信書房、p. ii。

38. 注37と同じ、p. viii。

39. 注37と同じ、p. 17。