

倉澤栄吉国語教育論考察

首藤久義

千葉大学教育学部

Eikichi Kurasawa's Ideas on Japanese Language Education

SHUTO Hisayoshi

Faculty of Education, Chiba University, Japan

倉澤国語教育論の特色は、①特定の主義への排他的狂信を嫌い実践の立場から必要なことを行うという姿勢、②教科書を教え込むのではなく教科をこえて広く言語生活を見通して教材を見出し生活に役立つ国語力の育成を目指す姿勢、③目的を目指す活動とその活動の全過程で反省し続ける評価の精神を重視する姿勢、④安易な学力低下論に乗せられない姿勢、⑤コミュニケーション機能を重視した国語教育観、⑥子どもの側からの発想を重視し子どもの内面洞察を踏まえて具体的な指導を工夫する点、⑦理論の空中戦よりも実際の教育実践を大事にする点、などにあり、その基本姿勢や具体的方法には、時代をこえて学ぶべきものがある。

キーワード：倉澤栄吉 (Eikichi Kurasawa) 国語教育 (Japanese Language Education) 言語生活 (Language life) 単元 (Unit) 評価 (Evaluation)

1. はじめに

倉澤栄吉は1911 (明治44) 年1月13日に生まれ、1948 (昭和23) 年、37歳の年に最初の著書『国語学習指導の方法』を出版している。倉澤はその後も国語教育の進路を示し続け、2009 (平成21) 年の現在も日本国語教育学会会長として活躍している。

本稿では倉澤の国語教育論について、最初の著書が出版されて以後10年ほどの間に出版された著書群^(註1)を主な資料として、考察する。

その時期、倉澤は、1947年12月に千葉師範学校に教授として着任し、翌年、IFEL (通称「アイフェル」) Institute for Educational Leadership = 教育指導者講習会^(註2)を受講している。倉澤は、この講習を受けるときすでに、新しい教育の在り方に魅力を感じ、教育行政への転進を決意していたそうである^(註3)。

新制大学移行に伴い千葉大学教授になっていた倉澤は、1949年8月に大学教授の職を辞して東京都教育委員会指導主事に着任した。「東京都教育委員会は当時木造で、有楽町のドブ川のおいのする都庁にあった。そこから毎日のように都下の各学校に出かけて行って、新教育の普及に動きまわっていた」とは、当時を回想した倉澤の言葉である^(註4)。

1951年1月から4カ月間、倉澤はガリオア^(註5)による奨学金により米国国語教育を視察し、教科書・学習参考書等を含む多数の文献を収集した。ある小都市を訪問した際に大歓迎され写真入りで新聞に取り上げられたが、その記事で自分の身分が「professor of education at Chiba Gakugei University in Japan」と紹介されていることに言及して倉澤は、「身分 (都教委) などを示すことが出来ず、前職の千葉師範、千葉大を名乗ってしまった

たらしい。」^(註6)と告白している。

1956年には文部省視学官となり、1964年東京教育大学教授に転出。1974～76年および1982～88年には日本読書学会会長に就任し、1976年に日本国語教育学会会長に就任して現在に至っている。

1987年10月から『倉澤栄吉国語教育全集』(角川書店) 第1巻が刊行され始め、1989年の第12巻刊行をもって完結している。私(首藤)は同全集編集委員の一人であった。

以後、本稿で同全集に収録された著作から引用する際には、「全集〇巻p. 〇〇」という形で典拠を示す。

2. 特定の主義にとらわれず実践に立脚して柔軟に

倉澤国語教育思想の特色の一つに、特定の主義への狂信を警戒し、実践の立場から柔軟に物事を考えようとする姿勢がある。倉澤は、

わたしどもに必要なのは、二つの考え、いろいろな思潮を見分ける力なのである。信念はどちらかを狂信するところに生まれるのではなくて、実践の立場から、両方を正しく見分けて、わが心に自得したものに安心するところにある (全集7巻p. 39-40)

と言う。これは、倉澤著『読解指導』(1956年) で言われていることであるが、当時の教育界をにぎわした経験主義か能力主義かという対立に対して、倉澤の態度を表明したものである。

一方の立場に固執して他を排斥することを嫌う倉澤の姿勢は、作文教育にかかわる場面にも現れている。1954年8月12日付『日本教育新聞』に掲載された記事に、8月1日の作文の会全国大会パネルディスカッションを紹介したものがあつた。その記事は、「石森氏よりさらにははっきりした作文派としての八木橋氏の『生活つづり方よ、国語教育に帰れ』と云っているのに対し、倉澤氏は、『生活つづり方よ、なが道を行け』とつづばなした」と

連絡先著者：首藤久義

書いている。「なが道」は「汝が道」であり、「石森」は石森延男、「八木橋」は八木橋雄次郎である。

この記事を読むと、八木橋発言は、私のところに戻ってきなさいという包容力のある発言に聞こえるかもしれない。が、よくよく考えてみると、それは異質の立場の存在を許容しない発言である。それに対して倉澤の発言は、突き放しているように見えて、実は「生活つづり方派」が自分の道を行くことを容認する発言である。言い換えると、異質の立場の存在を容認し、それぞれの共存を訴えているのである。異質の立場を排除する八木橋の発言に対してとっさに投げられた牽制球が、この倉澤発言の真意であると私は理解する。

私のこの理解が的はずれでないことは、倉澤の次の発言からも確認できる。

「生活つづり方よなが道を行け」と私が言ったのは、生活つづり方と作文と、この両者は立場を変えていって共存共在し得るということをお願いしたのである^(注7)。

異質の他者の存在を認めない狭小で排他的な“主義”に対する倉澤の拒絶反応は、倉澤国語教育論の根底深く根付いている。右であろうと左であろうと、偏狭な主義の押し付けを嫌い、実践の立場に立って、国語教育のあるべき姿を追求し続けるのが倉澤の根本姿勢である。

倉澤は「単元法は単元主義ではない。規定の原理や計画の中にとじこもって、それ以外のものを寄せ付けないというものではない。主義と方法とは違うのである」(『国語教育概説』全集2巻p.335)と主張する。他を寄せ付けない“主義”を警戒する姿勢が、ここにも表れている。

倉澤は「実際の方法は、唯一の主義を通そうとはせず、採長補短的に原理を媒介する性格を持っている」(同書p.336)と続ける。長所は採用し、短所は補おうという柔軟で流動的な姿勢が、ここにある。

その姿勢は、私(首藤)が倉澤からもらった年賀状(1982年元旦)にも表れていた。その年賀状には、伊藤左千夫の次の短歌が印刷されていた。

寂しさのきはみに耐へて
天地に寄する命をつくづくと思ふ

この短歌に続いて、

「耐へて」は、初案は「立ちて」であった。耐へては動、立ちては静、前者は耐えつつある状態、固定ではなくゆらいでいる精神、そこが私の共感を呼ぶ。(同賀状)

という倉澤の言葉が印刷されていた。

この「固定ではなくゆらいでいる精神」が、倉澤の国語教育思想の根底にある。倉澤国語教育論の特色は、ゆらぎ続け、動き続けて、求め続けるところにある。

その姿勢は、「わかることの教育観」に投げかける倉澤の疑念にも通じている。倉澤は言う。

「わかることの教育観」にあぐらをかいていていかどうか。(中略)理解本位の知識偏重教育は一向に勢力を和らげない。そこへもってきて、入学選抜という制度が追い打ちをかける。「わかることの教育観」には、傷がつかないのである。(中略)先生は絶えず「わかりましたか」と呼びかけ、何がわ

かり、どういうことがわからないのかと評価をする。このように「わかりました(ね)(か)」を核とする授業の流れは、あの虚礼的なコーラス「ワカリマシタ」に象徴されている。(中略)かくして教室には、物分かりのよい子が充満し、わからないで苦しんでいる子は疎外される。真の教育とは、わかろうと努めながらわかり得ないでいる不安定な状態にあるべきだ^(注8)。

ここに示されている倉澤の教育観は、分かったと思いきんでしまわないことを大切にする教育観である。ペーパーテストの正誤で学力を見ようとする学力観とは対極にある学力観が、ここにある。

3. 学力低下論への反論

倉澤著『国語教育の反省』(1953年)の「まえがき」に次のような一節がある。

世論の中でもいちばんにぎやかだったのは、「学力低下」のかけごえでした。ところが、このかけごえは、となえる前から、ある保守的定見に基づいていたのです。ですから、学力低下、それ新教育の反省、学力低下、それ反復練習、学力低下、それ基礎学習とわめきすぎました。いったい、学力とは何かと言えば、簡単に低下とか向上とかいえない、教育の効果は、すぐにおいそれとはわからないものだという事は、百も承知のはずなのですが。(全集2巻p.370)

当時の学力低下論に対する倉澤流の反論であるが、この反論は、近年の学力低下論に対する反論としても有効である。

歴史は繰り返すと言うが、現代の学力低下論も似たようなものである。PISAという国際ペーパーテストの、2000年の結果と2003年の結果におけるランク低下に過剰反応したのか、マスコミや政治家の論評に押されたのか、学力低下論が盛んになって、2007年度から毎年、文科省による「全国学力・学習状況調査」が実施されるようになり、都道府県別の順位が公表されて、その順位に過剰反応する知事が現れたり、そのテスト練習が強化されたりという事態が、すでに起き始めている。

PISA結果の国際順位の下下がそのまま日本の子どもの学力低下を示すものでないということは、公表された報告書を丹念に読めば分かる。そのテストの傾向と採点方法がフィンランドの子どもにとって高得点を取りやすいものであったということは、結果が見事に証明している。確実に言えることは、ただそれだけである。

4. 広く生活の中に教材を見出す

今まで、教材というと、そのまま、「教科書の文」を意味した。(倉澤『国語学習指導の方法』1948年、全集1巻p.11)

とは、太平洋戦争敗戦から3年後に出版された、倉澤にとって最初の著書に書かれた言葉である。倉澤は、従来の教科書中心の国語教育批判をさらに続ける。

教材の一課一課につき、くわしい教案が立てられ、

そのでき上がった筋書きに従って、その計画の線へ、子どもを到達させるために、各種の技術が工夫される。もし、その教材がわからなければ、教授者が、その意味・結論を、授けなければならない。各課の文は、それぞれ、深い意味を持っているのだから、「よみ」の指導は、あくまでも深くなければならない。教科書に盛られた意図のおおもとまで、さかのぼって、そこを、指導の終点とする。終点に行きつくために苦心はしても、その途中の子どもの姿にはあまり考えを向けない。(全集1巻p.12)

そして倉澤は、これから進むべき方向を次のように提案している。

子どもの(教科書も、子どもの本の一つである)本は、どこにでもある。(中略)言語文化は、子どものことばから、おとなのことば、今のから昔の、日本のから外国のというように、やさしいのから、むずかしいのへとあらゆる段階に、無数に存在している。(中略)教室にとじこもって、与えられた教科書だけを教えていても、りっぱな国民はできない。(同書p.13)

これは、教育観と教材観を根底から転換しようとする提案である。

「しかし、」と倉澤は付言する。

国民精神の宝庫と考えられた従来の教科書観は過去のものになった。しかし、新しい教科書が、それに代わって、民主精神の唯一の宝庫であると考えては、また、あやまりである。(同書p.14)

倉澤は、たとえ民主主義であっても、それを上から教え込むことに反対しているのである。

倉澤はさらに言う。

いろいろなことばの世界が媒介になって、ことばの力はのびていく。その媒介としての教材は、日常のはなしことば・レコード・ラジオ・広告・看板・公私の文書・児童図書、家庭や社会に、無数にある。(同書p.15)

教材は、広く言語生活全般に見つけることができるとの指摘である。

このような国語教育観は、言葉の働きをコミュニケーションの機能としてとらえ、生活に役立つ言葉、生活に生きて働く言葉、言い換えると、機能する言語を重視する言語観を土台にしている。

その言語観は、倉澤がその著『国語教育概説』(1950年)で、「ことばのはたらきがあつてはじめて、社会が成り立ち、運行する。このように、ことばを、社会機能としてみたとき、この大切なはたらきを、コミュニケーションという」(全集2巻p.13)とする言語観である。生きて働くことば、コミュニケーションの働きを重視する言語観である。

そのような言語観に立てば、「上から与えられた教科書の、分割されたページを追っていくことでなく(中略)各地域や学校で(中略)児童生活の実態や社会の実情をよく考えて計画する」(同書p.16-17)が必要になるのは当然の帰結であり、教材を見出す視野が広がるのは必然である。

教科書だけでなく、広く生活の中に教材を見出す倉澤

の立場は、読むことの教育においても一貫している。読むことの機能について、倉澤は、

よむというはたらきは、目によって、文字記号をつかみ、記号の内容を理會し、自分の生活に役立てることである。(同書p.78)

と簡潔にまとめている。自分の生活に役立てるために読むのだという見解である。

倉澤はまた、

よむことは、今までのように、教科書のむずかしい内容を、教室で先生から、解釈してもらうのではなく、自分が何かの必要上、各種よみもの(文書資料)から、何かをよみとって、生活上の目的をはたす、という意味に変えられる。だから、他教科で、いろいろの本をよむこともまた、大事な学習の場面である。(同書p.76-77)

とも指摘する。かくて、読みの対象が、教科書や教科の枠をこえて広がるのである。

文化社会は、数多くのよみもの(文書資料)を持っている。それは、本のように一冊としてまとまったもののほか、ピラ、カレンダー、などの、一枚のもの、数枚のものがあり、新聞やポスターのように大きなものから、名刺や薬品の小箱のような小さなものに及んでいる。印刷されたもの、かかれたもの、実にさまざまである。(同書p.79)

2003年前後になって、PISA論議がきっかけになって注目された「非連続テキスト」(ポスターなど)の読みを含む幅広い文書が読みの対象になるという広い視野が、それより半世紀前のこの著書ですでに提示されていたのである。

倉澤はさらに言う。

例えば社会科で必要な資料をよんだり、理科などで事典や参考書をよんだりするのは、精読によらず、必要のところのひろいよみや、索引のよみや、ざつとよみなども、実際には行われているのである。

また、宣伝の文や広告などについては、批判的によみとることが要求される。今までは考えてもみなかった漫画のよみ、通俗少女小説のよみなども学習に取り入れて、指導しなければならない。さらに社説のよみかた、辞書のよみなどを考えてやる必要がある。

教養や娯楽のためのよみにしても、単に国文学の古典に限らず、東西の翻訳文学などについてふれさせるべきである。(同書p.80)

他教科における読みを視野に入れ、さらに、広く社会生活における多種多様な読みにまで目を向けて、それらを批判的に読むことをも含み、娯楽読みや、辞書を引くことをも、読むことの対象としてとらえる、倉澤の広い視野が認められる。それは、近年の学習指導要領や国語科教科書が目指している方向と基本的に同じ方向である。ここにも、倉澤国語教育論の、今なお新しい価値を見出すことができる。

5. 国語単元は、教科をこえ、言語生活全般に及ぶ

倉澤は、「国語生活こそ国語であり、その中に人間力

のすべての要因がとけこんでいる。」(1949年発行『国語単元学習と評価法』, 全集1巻p. 216)と述べ、「よみ、かき、きき、はなす活動が一体となって生活の中にとけこんでいる」(1950年発行『国語教育概説』, 全集2巻p. 16)と述べている。「とけこんでいる」(前出)と見るところから、倉澤が考える国語単元の広さが生まれる。

倉澤が考える国語単元は、生活全般を見通した国語単元である。ここで言う「国語生活」は「言語生活」と同義である^(註9)。

ちなみに、「国語生活」という用語は木下竹次によっても使われている。倉澤の「とけこんでいる」という見方は、「国語生活は各学科はもちろんのこと広く人生中に存在する」(木下竹次『学習各論下巻』目黒書店, 1929年, p. 49)とする木下の見方にも通じるものがある。

そのように広い言語観に立ったうえで倉澤は、「国語科」の単元を次のように分類する。

- イ 日常生活にもとづく単元
- ロ 他教科に関連する単元
- ハ 国語の練習を主とする単元

(倉澤「国語科における単元学習」初等教育研究会編集発行『教育研究』第6巻第8号, 1951年, 全集1巻p. 451)

そして、これらがみな国語科の単元であり「それぞれは対立するのではなく、相助け補うべきで、それが日本の国語科のアメリカと違う点である」(全集1巻p. 451)とし、「国語科において、このように単元学習を広く解してきたのが、日本で生まれ育った考え方なのである」(同書p. 451)としている。

このようにとらえると国語科は、日常生活や他教科と重なり合う広い国語科になる。倉澤が考える国語単元が、言語生活や言語文化を視野に入れ、生活や人生に生きて働く国語力の育成を目指す単元になるのは、当然の帰結と言える。

ここには、近年のホール・ランゲージ言語教育運動で提唱された、「二重カリキュラム」観や「カリキュラムを貫く言語」という見方に通じるものがある。それだけでなく、2008年版学習指導要領で示された、生活に役立つ国語、言語活動を通しての国語学習、教科をこえて広がる言語活動という見方にも通じるものがある。

6. 単元における目的と活動

倉澤は『国語単元学習と評価法』(1949年)で、

単元とは、学習活動の一単位である。だから、作業のひとまとまりa unit of workとされている。モリソン(Morison)によれば、

By a unit of work we mean the various experiences and activities of a grade which center around some one interest. (Teaching the Elementary Curriculum 1931)

であるから、単元学習では、「種々の経験と活動」が一義的である。

その際、活動は、どのように流れるかといえは、実にさまざまである。なぜなら、私どもの生活の領域は限りなく広く、教材の分野もまたすばらしく広

い。地域により子どもによりその時の条件により、千変万化する。ことに国語学習の場合は、そうである。(全集1巻p. 234)

ここに、単元を活動のひとまとまりとしてとらえる単元観があり、生活にそって広がる単元観があり、地域や子どもの実情に応じて柔軟に変化する国語単元観がある。

学習活動をするのは子どもである。子どもの活動を呼び起こすのは、子どもによるゴールの自覚にあると、倉澤は指摘する。

目的(aims)を、自分の具体的な到達目標(goals)と自覚したとき、興味は起き関心が持たれるのである。ゴールに向かってスタートする。スタートしたら、もうゴールまで一目散にかけろ。この意味で、単元学習にとって、まず大切なのは、ゴールの見定めである。(同書p. 197)

子どもが持つゴール意識の重要性が指摘されている。その意識が単元の活動の原動力になるとの指摘である。倉澤はまた言う。

目標はしっかりしているが、活動はダイナミックであり柔軟性に富む。たとえてみれば、セパレートコースでなく、オープンである。学習は幅広く自由である。(同書p. 198)

活動は多様に変化する。実情に応じて変わるものである。その変化に応じて、指導を自由に变化させる「実地指導力」を倉澤は求めている(同書p. 238)のである。

だが注意しなければならない。倉澤が求めているのは、「自由な変化」そのものではなく、あくまで、子どもの実情に応じることである。

自由な変化の多い、とらわれない学習活動を展開するといつて、実情と遊離すれば、かえって「自由」のとりこになる(中略)。古い教科書と絶縁して、単元法による教科書を採用しても、それをそのまま移入したのでは、かつて金科玉条とした教科書観と同様の結果を招くことになる。(同書p. 239)

単元設定のいちばんの基準となるのは、子どもの興味の実際と、能力の段階である。これがわかっていないと、学習のピントが合わなくなる。自分の児童生徒の実態を基礎とせず、だれかが作った「単元」を借りてやるのでは、それはやはり、外から「与えられた教科書」と同じで、教科書中心の昔の学習と大差がない。(同書p. 186)

倉澤は、「自由」でさえも、それにとらわれてはならないと言う。大切にすべきは、あくまで、目の前の子どもの実情である。その実情に応じることの大切さを、倉澤は、根底から求めているのである。

7. 評価の精神

(1) 学習活動修正のための評価

倉澤は『単元学習と評価法』(1949年)において、「単元学習が成功するか否かは、一に評価の実際にかかっている」(全集1巻p. 258)と言い、「単元学習は、目標の自覚、問題解決のための学習活動、評価の三つを具えていればよい」(同書p. 258)というほど、「評価」の営みを大切にしている。

では、倉澤の考える「評価」とはどういうものか。

学習や指導が、生徒の能力や興味に合っているか、その進行はなめらかにいっているか、学習者の実態に密着した作業としておこなわれているか、そして、結果はよかったか。これらはすべて評価と考えていいのである。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。(中略) 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。(同書p. 258)

倉澤は、評価を、学習活動の全過程に働く営みとして考えているのである。そして、それは、教師だけでなく、子どもや保護者も共に「参与すべき」(同書p. 258) ものとして位置付けているのである。

倉澤はまた言う。

結果を見定めるのではなく、たえず見つつ行くことなのである。したがって、目標に照らしてみても、それに基準を置くだけでなく、かえって、置いた目標そのものを反省しなければならない。(同書p. 259)

評価行為とは行いつつ反省する行為であり、反省に基づいて、目標そのものをも考え直す行為である、と言うのである。

単元学習にとって必要な評価をそのようにとらえる倉澤が、「もっとも理想的な評価は相対的テストでなくて、自己評価 (self evaluation) である」(同書p. 263) とするのは当然の帰結であろう。倉澤は言う。

点を出して比較させることは動機化にはなるであろう。しかしそれが自信を失ったりする弊害をともなうときは止める。点にしなくても自覚させる方法はあるし、それによって、成長への努力を刺激さえすればよい。(同書p. 263)

要するに、学習者一人一人が成長するために役立つものでなければならないということである。

さらに、

テストといっても、紙に答を書かせることに限らない。評価はその精神さえ持てば、いつでもできるし、随所随所にやっていることなのである。(同書p. 265)

と倉澤は言う。ペーパーテストだけがテストではなくて、日常的な振り返り行為がテストの本義であるとしているのである。

(2) 国語力は数量化しにくい

倉澤はさらに、

採点式にやって、優劣の段階を数字や評語で表すことは、一つの量主義であって、他との比較はわかるが、そのものの姿を十分につかめない恐れがある。質を見るには、数量に表せない部分を表そうとするには、くわしければくわしいほどよいのだから、ことばによって記録風を書けばよい。国語力のように複雑な因子から成り立っているものは、ことに記録的に表すべき点が多い。(同書p. 266)

評点や評価の言葉で優劣を付けるのではなくて、観察

と記録が大事であり、国語の場合は特にそうである、との指摘である。

1951年の著書『国語教育の問題』で倉澤は、

教育事象のすべてが評価の対象となる。方法も、①質問、②論文などを書かせる、③ノートや報告などを見る、④客観テストをする、⑤教師の客観テスト、とあって、いろいろの方法を用いる。(中略) 観察法を多く行って、主観的な評価を客観化する(中略)。よみの評価にしても、生徒がきいている時、はなしている時、黙って考えている時、感動に打たれている時などをよく観察して、客観的な基準を教師の頭の中へ立てたいと思う。(全集2巻p. 359)

と述べて、多種多様な方法で多面的に評価することの大切さを説くとともに、特に「観察法を多く行って、主観的な評価を客観化する」(前出) としているのである。

「客観的な基準を教師の頭の中へ立てたい」(前出) という倉澤の思いは、客観的な基準を全国標準テストのように、外に立てるのではなく、教師一人一人の心の中に立てたいとする思いとして受け止めたい。ここに、子どもの実情を、教師の主観を通して注意深く観察し、それが独断に陥らないように気をつけようという、倉澤の呼びかけが読み取れる。

(3) 子どもや教師の品定めが目的ではない

テストは、むろん、生徒いじめにするのではない。また通信簿に付けるためにするものでもなく、成績序列をつけるために行うものでもない。(同書p. 266)

成績序列を付けるためでなく、あくまで学習や指導をより効果的なものにするために行うものであるというのが、評価に対する倉澤の基本的な態度である。

倉澤は、1950年の著書『国語教育概説』で、評価について次のように述べている。

評価はあくまで具体的に個人に即して行うべきで、学級相互に比べて成績の比較をしたり、できる子とできない子というレッテルをはったりするためではない。(中略) 指導者の品定めが目的ではない。生徒により適切なカリキュラムにするためであって、理念的なカリキュラムと比べて、その劣っていることをあばくためではない。評価は単元の展開中、随時に行う。例えばグループ学習をしている時、無口な子がふと何か言っているのを発見してすぐにほめに行ってやるようなこと、その子の成長を伸ばす心構え、それが評価の精神なのである。(全集2巻p. 116)

倉澤が考える評価は、他の子や学級と比べるためのものでもなく、「理念的なカリキュラムと比べて、その劣っていることをあばくため」(前出) の評価でもない。学習指導要領も理念的なカリキュラムの一つであることを考えると、学習指導要領が適切に実施されているかどうかを点検するための学力調査も、倉澤が求める評価ではないと、私(首藤)は理解する。

倉澤が大事にする評価は、学習者の実情やカリキュラムの適否を事実即して冷静に把握して指導改善に役立

てるための評価である。

8. 理論をもてあそぶより実践を重視

倉澤著『国語の指導』（1951年）には、ゲームや言葉遊びや、作る活動や演じる活動を含めて、国語学習に役立ちそうな100の言語活動例が収められている。それらが、「きく」「はなす」「よむ」「かく」という言語活動の全4領域に「入門期」を加えた五つの部に分類され、小学校の全学年に配置されている。その中には、「文字あそび」「電話のメモ」「伝言ゲーム」「ペープサート」「配達係座談会」「実況放送」「私たちの辞書作り」「紙上討論」など、多様な言語活動例が含まれている。その中の「私たちの辞書作り」は、各教科の必要語彙を集めて辞書を作るという活動が含まれていて、教科横断的な言語活動になっている。

これらの具体例は、倉澤がアメリカで入手した小学生用の学習書をヒントにし^(註10)、倉澤が交流する小学校で「すでに試みられ、また試みられている」(『国語の指導』、全集3巻p.9-10)ものだとということである。

倉澤は「理論をもてあそぶ国語教育にあきたらず、黙々と指導の実をあげようとする、各地の実践的な教師のために」この本を書いたと述べている(同書巻頭「この本を使う方のために」)。理論の空中戦よりも、地に足がついた実践を大切にする倉澤の姿勢が、ここにも表れている。

9. 能力表批判

『昭和26年改訂版・小学校学習指導要領国語科編(試案)』(文部省著作権所有、中央書籍、1951年12月)に「能力表」が掲げられたことは、同学習指導要領の特色の一つである。その「能力表」の中に、「相手の顔を見ながら、静かに聞くことができる。」という項目が含まれている。

その2か月ほど前に出版された倉澤の著『国語教育の問題』(1951年)の中に、この項目を見越しての批判が展開されている。

倉澤は、能力表にあるとすればとして、「相手を見ながらきくことができる」という項目を提示して次のように述べている。

能力表にこのような言い方があるとする。これはちょっとおかしい。(中略)相手を見ながら、聞くことができるのは要求すべき能力ではなくて、自然に具わっている力である。(全集2巻p.311)

その通りである。話す人を見るのは、自然の反応である。学校でわざわざ付けなければならない能力ではない。と私(首藤)も思う。

あるいはまた、相手を見ないで真剣に聞くという場合もないわけではない。うなだれて聞く、目をつぶって聞く、いろいろな聞く形があって、そのいずれも真剣に聞いているという場合があるのである。

大事なものは、どこを見ているかという身体の形ではなく、内面である。倉澤の言葉で言うと、「話をきく時は相手を見るかどうかではなくて、話を聞こうとする心持

ちがあるかどうか、話に集中しているかである。」(同書p.311-312)ということになる。

そのうえで倉澤は、話の程度が高すぎても、聞く人が「いやになり、当然相手を見なくなる」(同書p.312)という現象にも言及している。聞かせられる子どもの側に身を寄せた発想である。

が、子どもの側の発想だけで終わらないのも、倉澤である。倉澤は、「むずかしい話でも(がまんして)聞いていることが能力である。相手に対する礼である。」(同書p.312)とも言っている。子どもの事情を大事にするけれども、社会人として成長するのに必要な側面も見落とさないのが倉澤国語教育論の特色である。ここにも倉澤の絶妙なバランス感覚が見られる。

倉澤は、「能力表」の記述の在り方をも問題にする。例えば、「相手のはなしやすいようにきく」という記述では、すべての教師が具体的につかむことができないとして、「相づちをうつ」とか、「何べんも言わせないで一ぺんでよくわかる」とか、「適当な方法で相手に理解や同感を表す」とか、「相手にその先をうながす」とかいう記述の仕方を提案している(同書p.316)。このあたりに、空理空論よりも現場の実際を重視する倉澤の顔が見えてくる。

が、倉澤の思考展開は、そこで終わらない。では、これらの項目を、小学校のどの学年に配置すればよいかという問題にぶつかるのである。倉澤が到達した答えは、結局、何をどの学年に配当するかは、「話の内容」「相手との関係」「その時の場面」によって違ってくるという事実である(同書p.316)。そこまでくると、「能力表」で細かな項目を学年配当して提示すること自体の難しさや不毛性が見えてくる。

倉澤は「能力表」を批判しながらも全否定はせず、修正提案をしているのであるが、その提案を展開する道筋をたどる過程で、相手や内容や場面の状況によって、必要な項目が変わるのだという認識に到達する。その認識は、「能力表」の存在意義を揺るがす可能性がある。

それだけでなく、倉澤は、子ども一人一人に内在する「生理的」「知的」「情緒的、社会的」な「因子」をも考慮に入れる必要があると指摘している(同書p.322)。それらの因子は当然のことながら、一人一人異なっている。身体上の原因や、情緒的な原因、人間関係上の原因などによって、話す人の顔を見ることが困難になることは、普通に起きることである。

そう考えてくると、子ども全員を対象にした「能力表」を作ること自体の問題点も浮き上がってくる。

倉澤は、米国のいくつかの州の「能力表」を紹介した後で、「一般に最近のコース・オブ・スタディ(Course of Study—日本ではこれが「学習指導要領」と翻訳される—首藤補足)には(文学にはむろん)能力表(Ability Chart)はついていない。」とし、米国各州の能力表は、「厳密な能力表というべきものでなく、軽い意味のもの(私見によれば、指導目標一覧表)にすぎない。」(「」内はすべて同書p.325-331)と述べて、この章(13章：能力表の問題)を結んでいる。そこまで読み込んでいくと、倉澤の真意が見えてくる。文部省が出す「能力表」に捉われすぎないで、現場や子ども一人一人の実情に応

じて柔軟に対応したほうがいいよ、という倉澤の声が聞こえてくる。

10. マニュアルでない教育技術論

『国語教育技術の大系』は倉澤が1952年に出版した著書である。が、勘違いしてはいけない。これは単なる「教育技術」のマニュアル集ではない。

同書で倉澤は、「国語独自の立場と、広い生活の視野、教科主義と経験主義などの相反する相違」を「安易な妥協や、一方的な絶叫を避けて、正しく処理していく」ことの必要性を説き（全集3巻p.155）、生活や他教科と国語科の関係を整理し、子どもの見方と学習活動を活発にする具体的な方法を明らかにしている（同書p.156-157）。

その具体的な方法論の根底にはいつも、学習者の側に立つ根本思想が流れている。たとえば、「個人差」という一節で倉澤は、

「個人差」ということばは、元来、学習者のひとりひとりの存在を認めていく、学級や学年の全体の中に、ひとりひとりを埋没してしまわないようにとの考慮から生まれたものであった。ところが個人差の「差」ということばに捉われすぎて、差異面が強調され、そこに「差別観」が生まれた。（同書p.208）と指摘している。

倉澤はさらに、その差別観が、「数量的比較、計量できる面」（同書p.208）だけから個人差を見ってしまうことに起因することを明らかにして、単純な量の差で個人を見るのではなくて、さまざまな側面が混在して表れる個々人の違いとして一人一人を理解し、個人差を一人一人の違いとして容認したうえで、一人一人全員の力が発揮できるような学習形態や指導の工夫を提案している（同書p.209-211参照）。

この著書は、学習者を人間としてどう遇するかという根本に立脚して、人間教師としての力量を高める手立てを、具体的かつ詳細に語った書物である。

11. 子どもの内面文法を見る目

学習者の側に身を寄せる倉澤の視線は、文法指導にまで及ぶ。倉澤は、その著『文法指導』（1959年）で、小学生の文法上の間違いの例として、

ぼくはまんがの本を読むのを一日でいちばん楽しいときだ。

おかあさん、おとうさんがおんせんからお父さんが帰ってきたらテレビを買ってくださいね。（全集6巻p.162）

などの事例を示している。そして、

このようなものは文法上のまちがいで、小学校低・中学年から指摘することのできるものであるが、これらをすべての子の文法上の問題として、一般的失態として考えてよいかどうか。（同書p.163）と疑問を投げかけている。これを単に間違いとして片付けてしまって、それでよいのかという疑問である。

このような間違いの原因について倉澤は、「子どもの

文法的な意識がないから生まれたのではなく、単に読み返しが足りなかったというだけではないか。（文法力があるから、読み返せばすぐなおる。）」（同書p.163）と考える。

つまり、書かれた文面には確かに文法上の間違いがあるが、その文法を子どもが身につけていないわけではない可能性がある、と倉澤は考えるのである。書かれた結果としての文面だけでなく、子どもの内面を見る目を持つてば、その子どもに文法力があることがわかるであろうと、注意を促しているのである。

ここにも、子どもの側に身を寄せる倉澤の視線が見つかる。それは、子どもの内面に働く心理過程に注がれた倉澤のあたたかい目である。それは、文章を書く過程で生起する子どもの心理過程を見つめる目である。見えない学力を見ようとする、あたたかい心に裏打ちされた冷静な目である。

12. 子どもの側からの発想

倉澤は、「新授業論—子どもの側からの発想」と題する講座を雑誌『総合教育技術』（小学館、1970年4月号～7月号）に連載しているが、「子どもの側からの発想」は、倉澤国語教育論の根底を貫く思想の一つである。それは、倉澤自身が、「子どもの側からの発想といった基本線は、わたしのこれまでの活動において終始一貫してきている。」^(註11)と述べていることから確認できることである。

倉澤の著書から、子どもの側からの発想をうかがわせる文言を探すと、

- ① 国語のカリキュラムは、「学習者の数だけある」と考えるべきである。（『国語教育概説』1950年、全集2巻p.15）
- ② 指導者が、ある単元学習を進めようとするとき、まっさきに頭に浮かべるのは、児童・生徒でなければならない。（『国語教育の問題』1951年、全集2巻p.344）
- ③ 子どもの鋭い英知に感心するように、子どもの素直な感動に共感して、その文学理解の実態をつかみたい。（同書p.365）
- ④ 子どもの作品を読むことは作文指導の第一歩であって、これなくしては指導はできないことは明らかである。（『作文教育の大系』1952年、全集4巻p.309）
- ⑤ 発問は弟問が本質であるべきだが、教師の発問助言がよくないと、弟問の境地までいかない。（『国語の教師』1954年、全集3巻p.355）
- ⑥ 今日、学習指導法の欠陥の一つは、答の結果だけが目ざされて、答を求める途中の、考える人間の働きをどう促すかのくふうが不足していることである。（同書p.323頁）

というように、子どもの内面活動を大切に考える、倉澤の言葉がいくつも見つかる。

13. 文章表現過程における心の動きに沿う

文章を書く過程を注意深く観察して、子どもの内面に生起する文章表現の営みを明らかにして、その確かな認識に立って、文章表現の学習指導のあり方を考えようとした研究成果が、倉澤著『表現指導』（1957年）によって公表されている。

その中で例えば、

ぼくは、もう帰りたいとおかあさんがいけませんよと言いました。(全集5巻p.448)

というような、主述対応に問題がある事例を取り上げている。倉澤はこの問題の原因を、書いた子の内面に、主述対応に関する文法力が不足しているのだとは考えないで、

「ぼくは」に対応する述部が、不注意のため、ぬけているとみるべきではないか。(同書p.449)

というふうに理解することを提案しているのである。

そしてその指導としては、「ぼくはもう帰りたいと」の部分と、「おかあさんがいけませんよと言いました。」の部分との、「二つの意味単位に気づかせ、二つの意味単位は、それぞれひとまとまりの文になることに気づかせることは必要である。」(同書p.449)とする。

そのために倉澤が用意する指導の手立ては、読み返させることである。読み返せば、子どもの内面にある文法力が発動して、主述が対応した文に直すことができると倉澤は考える。かくて倉澤は「文法学習の基礎は、(中略)読み返しの習慣を作るところにある。」(同書p.449)とする。

「しかし、」と倉澤はなおも続ける。

しかし、読み返しのとき、作者(この場合は子ども一首藤補足)の作意を重んじる。二つの単位を一つにして、一方を抹消したり、訳もなく捨て去ったりしてはいけぬ。また、低学年のうちから、読み返しの強要するといけぬ。(中略)作文のための文法学習は、文法教授ではない。文法学習は、学習すべき必要さ適切さを考えてなされなければならない。(中略)文法ブームもけっこうであるが、行きすぎないようにいつも警戒すべきだというのが、中道派たるわたしの立場である。(同書p.449-450)

ここにも、倉澤の子どもの側に身を寄せる視線が息づいている。文法ブームに流されないが、無視もしない。あくまで、子どもの実情と教育現場の実情にとって必要なことを行うという姿勢を保っている。

14. 書くことの機能に立脚した作文教育論

倉澤著『作文教育の大系』(1952年)は、コミュニケーションの原理による、書くことの6機能(通信・書式・通達・記録・感想・創作)を提示し、「作文学習指導は、この六つの機能を伸ばそうとするとところに成り立つ」(全集4巻p.53)としている。同書ではこの6機能にそって、義務教育9年間を見通した作文カリキュラムを提案し、子どもたちの文章例を豊富に提示しながらその指導の在り方を提案している。これ以降、多くの作文教育書がこの6分類を参考にしている(首藤久義『書くことの

学習支援』東洋館出版社、2004年、p.154-155参照)。

この著書によって立つ基本理念は、同じくコミュニケーション重視の作文教育書『書くことの教育』(西尾実著、習文社)と通底している。

15. 教室のハイハイ病

倉澤著『国語の教師』(1954年)は、国語教育に携わる人間教師の在り方を、学習者をどう理解するかという根本姿勢から具体的指導方法にまで及んで、平易に説いたもので、「目から鱗」の提言に満ちた書物である。序章に「ハイハイ病」が掲げられている。倉澤国語教育論の実際と根本が、ここに象徴的に表れている。

だれかよめる人? ハイハイハイ。

わかった人は手をあげて? ハイハイハイ。

なんとという字ですか? ハイハイハイ。

どこの教室でも、何の時間でも、ひびいてくるハイハイハイ。このハイハイは、教師の質問やさそいに応じて、子どもたちから示す「元気な反応」として認められてきたのである。学習のかっぱつさを計るために、そして、自分のさそいの手の巧妙さに満足するために、教師はハイハイを強要した。(全集3巻p.306)

これを倉澤は、「教室工場の中で、学習の流れに伴うこの雑音」とし、それが「久しい間、あまり疑うことなくその存在を許されてきた」と述べている(同書p.305-306)。

「教室工場」「雑音」「自分のさそいの手の巧妙さに満足するために」等々、教育界の偽善を鋭くえぐる指摘である。この書物が世に出て半世紀たった今でも、思い当たる点が多いのではないだろうか。

この書で倉澤は、さまざまな問題を取り上げ、子どもの代弁をするかのように、問題指摘をしているが、しかし、そこにとどまらないのが倉澤である。実現できそうな改善の具体策を提案しているのである。改善の手立てが具体的にわかりやすく語られることによって、この、教師にとって耳の痛い問題提起が、前向きな建設的な提案に変わっている。

「すべての教師が国語の教師でなければならない」という(同書、全集5巻p.9)提言も同書の特色である。小学校でも中学校でも、すべての教科・領域の時間が国語学習の時間であり、すべての教科・領域の時間に言語活動が行われていて、それをすべての教師が理解して、国語学習の大事な機会として生かさなければならないということを指摘したものとして受け止めたい。

この考えは、国語科以外の教科における「言語活動」の意義を強調した2008年版学習指導要領の方向とも合致する。

16. 作品主義への警戒

倉澤著『作文の教師』(1955年)で倉澤は、「新しい作文教育は作品主義から作文主義へとかわらなければならない。」(全集5巻p.39)と宣言している。この「作文」主義とは、「文」を「作」ること自体、つまり文章作成

の営みそのものを重視するものであり、その立場を、倉澤独特の言い回しで表現したものである。

倉澤は言う。

作品主義は今ですでもうかなりしりぞいたけれども、まだ各所に残っていて、それがジャーナリズムに悪用されている。作品主義は、要するにいい作文が生まれればいいという考え方であって、まともな教育の考え方からすれば、かなり危険なしろものである。これに対して、作文主義というのは、文をつくることそれ自体を大事にしようとする考え方である。(中略)六十人ないし三百人なりの児童・生徒のひとりひとりについて、めいめいの書くことを尊重してやらなければならない。(中略)最近の作文教育において、結果主義をきらい、経過主義を尊重しようとする傾向のあるのは正しい。ジャーナリズムがコンクールをはやらせて、至るところで作文が商品化され、作文が商業宣伝のためにつかわれていることはある程度認めてよい。社会的意味はある。けれども教育的な意味では認められない。結果を尊ぶ主義をおし通せば、子どもの世界に資本主義時代における優勝劣敗の考え方に通じる競争心をあおる。(全集5巻p.39-40)

ここには、教師が作品のできばえを競うことへの警告がある。が、それをジャーナリズムが利用することは、「ある程度認めてよい」(前出)と言う。そう言いながらも、「けれども教育的な意味では認められない」と言い、「まともな教育の考え方からすれば、かなり危険なしろものである」とまで言っているところに、倉澤の思いが噴出している、と私は見る。

この思いが、これより15年後の「作文のために書くのではない。主体のために書くのである。」^(註12)という叫びにつながっていると考えられる。

「六十人ないし三百人なりの児童・生徒のひとりひとりについて、めいめいの書くことを尊重してやらなければならない。」(前出)と言っていることからわかるように、倉澤が大事にするのは、子ども一人一人の書くことを尊重することである。ちなみに、「六十人」とは当時の小学校の学級児童数を意味し、「三百人」とは中学校で一人の国語科教師が受け持つ生徒数を意味する数字である^(註13)。

ここに引用した文章の末尾には、結果主義・成果主義がもたらす優勝劣敗の冷酷さを快く思わない優しさがにじみ出ている。倉澤のこの眼差しを有り難いと感じるのは、私だけではないであろう。

この書『作文の教師』(1955年)はまた、文章作成過程における心の動きにまで言及して次のように洞察している。

文を書くということは、どのように場面を設定し、どのように仮設の相手を持ち、これに自分が呼びかけ、呼びかけてまた返ってきたことを自分がまた感ずるといふふう(中略)書いては読み、読んでは書く(中略)。自分の書いた文字を見ながら自分の頭の中にひとりの相手を思う、その相手が自分に刺激を与えてくれて、またそれを自分の筆にするというふうな、ピストン作業が行われている。(全集5

巻p.28)

この洞察が、後の論文「作文教育における評価」(注12参照)で「想の展開過程論」として結実する。

17. 書く場の重視

書く場を重視するのも、倉澤作文教育論の特色の一つである。倉澤は言う。

人間が相手を持つ、自分の先生なり友だちなりになにかを書かなければならないという場面、そういう生活の必要にぶつかったなら書かずにいられないというような社会的な場におこむことは、作文が書けるということの一つの条件を満たすこととなります。これがなくてはだめです。(『作文の教師』1955年、全集5巻p.20)

相手と必要のある、書く場が、決定的に重要であるとの指摘である。

18. 読解授業を生活読みに近づける

倉澤著『読解指導』(1956年)は、1970年までに19版を重ねて広く読まれた。

倉澤は同書で、

読解にはいろいろな種類がある。生活上の必要と興味によって、速く読まなければならないこともあり、ざっと読み、拾い読みなども必要である。私たちは、通読→精読→味読という定石だけを重んじない。あるときは精読を捨てて、多読でいく。教科書文の読解に中心をおかず、むしろそれを手がかりとして、図書館などで多くの読書経験をさせる。子どもは、精読よりも多読によって、真の能力を身につけるものである。(全集7巻p.36-37)

と言い、

読解力は広い。教材文の読解だけでなく、字引の利用、索引の引き方、その他にも指導の目を向けよう。(全集7巻p.36-37)

と言う。生活の必要に応じるいろいろな読み方を視野に入れ、さまざまな文書をよむことを視野に入れて、生活に役立つ力をこそ重視すべきであるとの呼びかけが、ここにある。

倉澤は、さらに従来の読解授業に分け入って、その変革を求めている。

従来の読解指導の際、学習的作為的な方法が取られすぎていたのではないか。技術的に走りすぎて、児童・生徒のなまの意識を無視していたのではないか、もう少し、作為的なものから解放されて、もっと自然な、もっと生活的な読みの意識のほうへ子どもたちを向けていくやり方をしなければ、物語教材の指導には革命が来ないのではないか、というのが結論です。(全集7巻p.29)

さらに具体的に倉澤は、「はだかの王さま」の授業を例に挙げて、次のように述べる。

「私がもし大臣だったら、やっぱり王さまに、『りっぱな着物を着ていらっやいますね』とうそを言うかもしれない」と考えさせられたり、ともか

く、自分の身とひき比べて、興味をもったり、批判的に考えたり、反省したりするというような読み方をしていく。それから、ある場面に引き入れられたり、作家や作品についての意欲・知識欲にかられたりする。これらの読み方こそ、生活で要求する物語読解ではないかと考えるのです。

このような、物語の本質的な読み方にもっていくには、従来のように、すじを追って行って、段落に分けて、それぞれのパラグラフの意味をまとめて、「ああしてこうなった」ということをわからせ、あらすじがつかめて、それで物語教材は終わった、ということだけでよいでしょうか。そうしたいき方は、ふつうの生活読みと比べると、あまりに学習的で、生活に遠すぎはしないかということです。あまりに学習的であって、生活読みと手を結んでいないので、役に立たないのではないかと思います。その点から、学習読みと生活読みとを合わせた、正しい意味での物語教材指導の改革がなされなければならないと思うのです。(全集7巻p.30-31)

従来の授業が、「生活読み」(通常の生活で行われている読みを倉澤はこう呼んだ)から遠すぎるとの指摘であり、授業における読み(これを倉澤は「学習読み」と呼んだ)をもっと生活読みに近いと近づけようとの提案である。

倉澤は、自主的な読みの態度を育てる方法として、「読んだことを他の目的に使う」という方法を提案している(全集7巻p.33)。

具体的には次のような提案がある。

たとえば、文面に書いてないことを探させたり(どこで音響効果を入れたらよいか—群衆の「ワア」という声、「だまれだまれ」という家来の声などをどこに入れるかと)、想像させ、創作させたりする作業に結びつけるのです。(全集7巻p.33)

これは、表現活動を取り入れて読みの授業を能動的なものにする工夫の一つとして高く評価できる。この工夫は、後に私(首藤)が提唱する「翻作法」^(註14)に通じるものがある。

しかし、たとえ、このような方法を採用するにしても、それを「一斉にやれば、あまりに計画的な、指導意識にかたよりすぎてしまう心配がある」(全集7巻p.33-34)として倉澤は、個に即して行う手立てをも提案している。

それは、

そこで、もっと個人に即して、たとえば、この物語を教師の指導下で一緒に読む必要のない子どもたちには、別グループにして作業を与え、図書館の本を借り出して与えておきます。17, 8人から20人ぐらいのふつうの子どもには、原紙を切って^(註15)問題を与え、やさしい作業をさせる。「もしあなたが王さまならば……」とか、「このあと悪人たちはどうなったでしょうか」とか、あるいは、「王さまはいばって歩いていきました、というその次のところを5行ほど書きたしなさい」とかの作業を与えてやって、解決させておく、そして残った十何人ぐらいの、ごく読めない子どもたちと一緒に、教師が中心になって輪をえがき、教師が音読してやるのです。音読の途中途中、要所要所で説明のこぼれを入れてや

るのです。やっかいですが、この方法がいちばん自然な、それぞれの子どもの自主性に結びついた方法といえましょう。(全集7巻p.33-34)

というものである。子ども一人一人の力が生きる授業形態の具体的提案である。

注および引用文献

(注1) この時期の倉澤栄吉単独執筆著書は次の15冊である。()内の数字は、角川書店発行『倉澤栄吉国語教育全集』の所収巻号数。

- ①1948年『国語学習指導の方法』世界社(1)
- ②1949年『国語単元学習と評価法』世界社(1)
- ③1950年『国語教育概説』岩崎書店(2)
- ④1951年『国語の指導』教育図書研究会(3)
- ⑤1951年『国語教育の問題』世界社(2)
- ⑥1952年『国語教育技術の大系』教育図書研究会(3)
- ⑦1952年『作文教育の大系』金子書房(4)
- ⑧1953年『漢字と国語教育』光風出版(6)
- ⑨1953年『国語教育』岩崎書店(1950年発行『国語教育概説』の改訂版であり、全集不収録)
- ⑩1953年『国語教育の反省』新光閣(2)
- ⑪1954年『国語の教師』牧書店(3)
- ⑫1955年『作文の教師』牧書店(5)
- ⑬1956年『読解指導』朝倉書店(7)
- ⑭1957年『表現指導』朝倉書店(5)
- ⑮1959年『文法指導』朝倉書店(6)

(注2) IFELは、1948(昭和23)年9月から1952(昭和27)年3月まで8期にわたって文部省とCIE(占領軍民間情報教育局)によって開催され、戦後の教育に大きな影響を与えた。倉澤が受講したのはその第2期講習会(1948年開講)。IFELについては、高橋寛人編集・解説『占領期教育指導者講習基本資料集成』(すずさわ書店、1999年)等に詳しい。

(注3) 倉澤栄吉「国語教育研究と著者の歩み」倉澤他著『倉澤栄吉国語教育全集別冊』角川書店、1989年、p.21

(注4) 同書p.21

(注5) GARIOA (Government Appropriation for Relief in Occupied Area: 占領地域救済政府資金)

(注6) 倉澤「1951年とわたし」『つくば教育学研究』第3号、2005年、p.5。その新聞記事が同書p.4に写真版で掲載されている。

(注7) 倉澤・今泉運平『子どもの創作の指導』東洋館出版社、1955年、p.4

(注8) 倉澤『ことばと教育』学陽書房、1979年、p.16-17

(注9) 『国語単元学習と評価法』では、「言語生活」という用語が「国語生活」と同義で使用されている(全集1巻p.216参照)。

(注10) 倉澤「1951年とわたし」(注6の文献)p.6

(注11) 「倉澤栄吉の人と業績」佐々木定夫他編『近代国語教育のあゆみⅢ』新光閣、1979年、p.278

(注12) 倉澤「作文教育のための評価」文化庁著作権所有『作文教育における評価／国語表現法の教育』第一法規，1970年，全集5巻p. 513

(注13) 倉澤がこの書物を出版した1955年当時の実情は，60人学級が珍しくなかった。1947年公布の「学校教育法施行規則」がすでに，1学級の児童・生徒数を小・中学校で50人以下にすることを標準としていたが，実際には60人弱の学級が多く存在していたのである。私（首藤）が小学校に入学したのは1954年であるが，1学級の児童数60人弱という状況が卒業まで続いていたのを覚えている。1958年に，小・中学校とも50人を標準とする「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」が制定され，財政上の裏付けも併せ

て，50人学級の実現が目指されるというのが現実であった。その後1963年には同法律が，1学級45人を標準とするように改正され，順次，45人学級，40人学級へと学級編制の改善が実現していくことになる。今日のような40人学級が完全に実現したのは1992年のことである。

(注14) 翻作法の理論と実際は，首藤・卯月啓子共編著『翻作法で楽しい国語』（東洋館出版社，2004年）に詳しい。

(注15) 「原紙を切る」とは，やすりの下敷きと鉄筆を用いて蠟引きの原紙に文字を刻みこんで謄写版（ガリ版）印刷の原版を作ること。当時の教師たちは，こうして子どもたちに配布するプリント類を作成した。