

## 戦後作文・綴り方教育史研究

### — 昭和20年代における「作文」「綴り方」の位相と実践理解 —

菅原 稔

#### 1. はじめに

我が国における戦後の「書くこと（作文・綴り方）」教育は、「昭和二十二年度（試案）学習指導要領 国語科編」（昭和22〈1947〉年12月20日）、および「昭和二十六年（一九五一）改訂版 小学校学習指導要領 国語科編（試案）」（昭和26〈1951〉年12月15日）によって公教育としての内容・体制を整えた。この間、いち早く結成された「作文の会」によって「作文教育 第一集」誌（昭和23〈1948〉年10月25日 八木橋雄次郎ら）が刊行され、また、「国語創造」誌（昭和21〈1946〉年11月1日 寒川道夫ら）、「実践国語」誌（昭和24〈1949〉年4月1日 西原慶一ら）、「つづりかた通信」誌（昭和25〈1950〉年6月25日、無着成恭ら）、「作文と教育」誌（1950〈昭和25〉年11月1日 来栖良夫ら）等の同人誌が相次いで創刊された。また、戦後の「書くこと（作文・綴り方）」教育復興の大きな契機となったとされる、国分一太郎「綴り方の復興と前進のために」の連載（昭和24〈1949〉年8月30日から昭和25〈1950〉年12月1日まで「教育新報」誌を中心に12回にわたって連載され、後『新しい綴り方教室』—昭和26〈1951〉年2月28日 日本評論社—として刊行された）、無着成恭『山びこ学校』（昭和26〈1951〉年3月5日 青銅社）の刊行も行われた。

このような中で、先にあげた「作文と教育」誌を中心とする「日本作文の会」の同人によって「第1回作文教育全国協議会」（昭和27〈1952〉年8月1日—3日 岐阜県中津川市 参加者1300名）が開催された。

これらの一連の流れは、ある意味で、戦後の「書くこと（作文・綴り方）」教育の復興・興隆が順調に、また盛んに行われた、一つの姿を示すものといえる。しかし、「書くこと（作文・綴り方）」教育が盛んに

なればなるほど、その多様性が、相違点や対立点あるいは立場の違いとして、とらえられるようになった。それは、大きく、戦前の生活綴り方教育を発展的に継承しようとする立場と、戦後の新たな作文教育を「学習指導要領」に基づいて展開させようとする立場との違いとされた。

この問題を取り上げたのが、次に掲げる3つの新聞記事（いずれも無署名の記事である—引用者）である。

A 『「つづり方」か“作文”か—学校作文への反省—』

朝日新聞 昭和27〈1952〉年3月1日

B 「混乱する綴り方教育 生活文か、作文か 『指導要領』に教師の悩み」

読売新聞 昭和27〈1952〉年4月25日

C 「社説 教育の観念化を恐れる」

毎日新聞 昭和28〈1953〉年4月6日

上のA、B、Cの3つの記事のそれぞれで、「つづり方」「生活文」「生活綴り方」の例として、先にあげた無着成恭の『山びこ学校』が取り上げられている。この『山びこ学校』は、出版と同時にベストセラーとなり、劇化・映画化される等、その反響は教育界だけではなく、広く日本全国に及んだ。それとともに、新聞・雑誌等のマスコミを介して社会の目を「書くこと（作文・綴り方）」教育に向けさせる契機にもなった。

このことから、すでに述べた「書くこと（作文・綴り方）」教育の戦後の大きな流れを背景とし、無着成恭の『山びこ学校』を直接的な契機として、ここで取り上げたA、B、Cの3つの新聞記事が書かれたものと考えられる。

ここでは、これら3つの新聞記事を取り上げ、その内容、特質などを考察するとともに、反響、反論

を明らかにし、戦後作文・綴り方教育史研究の一環とすることができればと考える。

## 2. A 『つゞり方』か“作文”か—学校作文への反省—の内容、特質と反響、反論

この記事(朝日新聞 昭和27(1952)年3月1日)では、まず、「つゞり方」でいう「ありのまま」が、すでに20年以上前に「赤い鳥」誌に掲載された豊田正子の作品に見られたものであり、戦後の新しいものではないとした上で、教育内容としての「つゞり方」と「作文」の違いを次のように述べている。(注1)

ところで、「つゞり方」という言葉はいまの学校では使われていない。それと“似た”作業は「作文」と名を改め、その内容も、すっかりと違って、くらい変わってしまっている。最近でたばかりの小学校の「作文集」をちょっとのぞいても“遠足”“お手玉”といった題の生活風景を、つゞり方風にかいたものも、もちろんあるが、「映画を見て」の感想やら、運動会についての「対談」筆記、工場見学記について、その工場へのお礼の「手紙」、めだかの観察日記、理科のレポートのようなもの、「おかあちゃまったら、こどもみたいにおとうちゃまっています。まるでわたしのおねえちゃまみたい」という一年生のぶっきらぼうな「短文」など…いわゆるつゞり方からはみだしたようなもの、方がずっと多い。これが戦後の新しい「作文」教育がそだて、いるものである。

最後に紹介されている「短文」をどのように評価するかは別にしても、戦後の作文教育が多様な文種の文章を書かせようとしたことは事実である。これは、昭和22年度および昭和26年度の「学習指導要領」に、「手紙・日記・記録・報告・研究・随筆」(注2)や「簡単な議事録」「注文・依頼・お礼など、いろいろな用件に応じた手紙」「電文」(注3)等、多様な文種に応じた「作文」指導の考え方が取り入れられたことの反映である。それは、生活の中での実用や経験を重視する、まさしく戦後の新しい「作文」教育観に立つものであった。

ただ、この記事の論調に見る限り、「戦後の新しい『作文』教育がそだて、いるもの」としての「作文」を、全面的に肯定し支持しているとは読み取れない。基本的には、実用や経験をふまえた指導に対して一定の距離を置こうとする立場に立つものと受け止められる。

このような「作文」への理解を前提にし、戦後の「つゞり方」について、さらに、次のように述べられている。(注4)

つゞり方か作文か、は単なる文字の違いだけではなく、もっと大もとで、二つの考え方がたかかっていると見られないことはない。というのは“山びこ学校”の真のネライがなんであるにせよ、この出現は、戦争中冷めしをくわされていた“生活つゞり方”の復活と考える、いわゆる“生活派”のつゞり方指導者たちが活発に動き始めた事実に関係がある。それは戦後開かれた「社会科」のマドから社会批判にむかい、現実を深く探って生活をたて直そうとする若い情熱的な教師たちを、生活つゞり方指導に走らせる後盾になった。

この論述から、当時、「つゞり方」「生活つゞり方」という言葉が“山びこ学校”と同義語であるかのように理解されていたことが分かる。確かに『山びこ学校』は、その副題に「山形県山元村中学校生徒の生活記録」とあるように、中学校の生徒の生活記録文を集めたものである。しかし「学習指導要領」でいう「手紙・日記・記録・報告…」という文章形態の一つとしての「記録」を意識して書かれたものではない。

それは、『山びこ学校』の編者である無着成恭の次のような言葉からも理解できる。(注5)

目的のない綴方指導から、現実の生活について討議し、考え、行動までも押し進めるための綴方指導へと移っていったのです。生活を勉強するための、ほんものの社会科をするための綴方を書くようになったのです。

ここでは、はっきりと「ほんものの社会科をするための綴方」と述べられており、国語科の一領域としての「書くこと(作文・綴り方)」とは異なる立場が示されている。さらに、このような「ほんものの社会科をするための綴方」という考え方は、「戦後開かれた『社会科』」の立場からも、肯定されるものではなかった。

このように、『山びこ学校』を、国語科の「書くこと(作文・綴り方)」とも「戦後開かれた『社会科』」とも異なる独自の「つゞり方」「生活つゞり方」ととらえた上で、この記事は、次のようにまとめられている。(注6)

しかし、つゞり方を人間形成の一般的な科目として他学科に優先するものという“生活派”の考え方は一方で新教育における「作文」のそれと対立し、もう一方で、社会生活重視の立場をとるところからの反対にであっている。

『山びこ学校』に代表される“生活派”の“つゞり方”“生活つゞり方”の考え方を「人間形成の一般的な科目として他学科に優先するもの」と位置づ

けることが否定されている。それが、国語科の「書くこと（作文・綴り方）」の範疇を超えるものであり、同時に、「戦後開かれた『社会科』」の側からも反対されているとする。

このようにとらえられる「朝日新聞」所収の記事であるが、その題目は「『つゞり方』か“作文”か—学校作文への反省—」であった。すでに述べてきた考察から、この「『つゞり方』か“作文”か」という見出しは、言い換えれば、『山びこ学校』でいう「つゞり方」か「学習指導要領」でいう「作文」「書くこと」か、どちらが本当の意味での、学校教育で行うべき「書くこと（作文・綴り方）」かと言う問いかけと理解される。ただ副題の「学校作文への反省」に着目すると、「反省」の対象とされている「学校作文」とは、言うまでもなく「学習指導要領」の内容を指す。したがって、この記事は、「学習指導要領」に言われる「作文」が、「反省」するべき様々な課題や問題を持つことを前提としている。その「学校作文への反省」の一つが、『山びこ学校』に象徴される「つゞり方」「生活つゞり方」から学ぶべき点である。だからこそ、この記事が「『つゞり方』か“作文”か—学校作文への反省—」とされたことと理解できる。

次に、この記事に対する反響、反論である。

もっとも早い時期に反響、反論を記したのは、「作文と教育」誌の第7号（昭和27〈1952〉年3月20日）に掲載された、野口茂夫の「生活文を軽視していいか」である。ここで野口茂夫は、朝日新聞の記事が「これが戦後の新しい『作文』教育がそだて、いるものである。」と述べていた多様な文種の指導と生活文との関係を、次のように述べている。（注7）

子どもたちにとって、通信文や日記報告などを書く経験と同じように、生活文を書くという経験があってもいいと思う。いやむしろ生活文を書くという経験が中心となるべきだと思うのだ。

野口茂夫は、「学習指導要領」でいう「手紙・日記・記録・報告…」という様々な文章形態の指導を認めながら、それに独自の文章形態としての「生活文」を加えるべきこと、さらには、様々な文章形態の指導の中心にあるものとして「生活文」を位置づけるべきことを述べている。

このような野口茂夫の論考が掲載された翌月、昭和27〈1952〉年4月の「作文と教育」誌には、滑川道夫の「生活文は、なぜかかせなければならないか」と題する文章が掲載されている。

ここで、滑川道夫は、「綴り方派と作文派があって、それを対立しているかのような印象を与えたり、

ジャーナリックな感覚からそれを喜び迎えようとしていたり、あるいは、それに政治的な意味附与をわざとしてみても、ながし目や白目をつかうことなど、すべて不愉快な現象ではないかと思う。」「生活綴り方というのは古いもので、これからは作文教育こそ新しいものであるといったいいかたは、あまりに幼稚で話にならないから黙殺することにする。」（注8）とした上で、「通信文や日記報告…」の指導と「生活文」の指導との関わりを、次のように述べている。（注9）

この日本独自の「生活文」を、新しい作文が継承発展させてわるい理由はどこにも見当たらない。むしろ、ひろい意味の「生活文」の展開したすがたとして学習指導要領に記されている記録・報告・手紙・はがき・日記類・広告・ポスター・標語・新聞編集・感想・意見・批評文等々の要求を受けとるべきだと思う。そのどれを書かせても「生活文」的な要素がにじみだすところに児童作文の特性があることも思い合わせてもいいことである。…「生活文」を大事にし、この自由な表現に力を入れてかからなければ、もろもろの項目は生きてこない。たとえば報告文にしても、生活文の裏づけによって成立するのである。

ここでの滑川道夫の考え方は、先の野口茂夫の考え方と通じる。野口茂夫は、多様な文種の指導と生活文の指導とを対立的にとらえてはいなかった。むしろ、生活文の指導が中心になり、その発展として、多様な文種の指導を位置づけていた。滑川道夫は、この野口茂夫の考え方を肯定する。「ひろい意味の『生活文』の展開したすがたとして」多様な文種の指導を位置づけているからである。滑川道夫は、このような考えに立ちながら、さらに「そのどれを書かせても『生活文』的な要素がにじみだす」「たとえば報告文にしても、生活文の裏づけによって成立する」としている。滑川道夫は「綴り方派と作文派」「生活綴り方と作文」といった二極対立的な考え方に異を唱えている。同様の考え方から、「生活文と記録・報告…」という考え方も否定する。「生活文から記録・報告…へ」というとらえ方を発展させ、「生活的記録文」「記録的生活文」…とでも言えらるるとらえ方を提言するのである。児童の書く活動は、常に何らかの目的に基づいて行われる。それをあえて限定し区分すれば「記録」「報告」「日記」と名付けられる。しかし「『生活』ということばは、広く漠然とつかわれているが、人間の生きていく一さいの活動をいみするのである」（注10）ととらえるとき、全ての「書かれたもの」としての文章は生活文となる。だからこそ、滑川道夫は、多様な文種の指導と生活文の指

導とを区別せず、一元的にとらえることを提言するのである。

このような“綴方派と作文派”“生活綴方と作文教育”といった対立的なとらえ方を排除し、両者の共通点・相似点を見つめていこうとする考え方は、きわめて穏健で穏当なものであった。

上のように述べた滑川道夫は、この論考の最後を次のように結んでいる。(注11)

綴方と作文が、互いに敵ではなくみかたである。おそるべき敵は外にある。それは、子どもにもおとなにも、真実の声を文で発表させなくする「言論弾圧」の風潮でなければならない。

それこそ、自由な文字表現を、綴方を、作文を変質させようとするものだからである。

滑川道夫は、一方で、戦前に生活綴り方、わけても北方教育運動に深く関わり、また一方で、戦後の昭和22年度と26年度の「学習指導要領」の編集委員も勤めた。そのような滑川道夫だからこそ言い得る「おそるべき敵は外にある」という言葉は、重くまた切実な響きを持つ。

この滑川道夫の論考が掲載された同じ「作文と教育」誌の第8号には、「座談会『つづり方か・作文か』」が掲載されている。この記事は「赤とんぼ会」の例会として開催された、会員四十数名が参加した座談会を収録したもののことである。

誌上に掲載されている論考にみる限り、参会者の中に大きな意見の対立や際だった見解の相違は見られない。ただ、(ア)自由記述によった文章と表現技能の練習として書かせた文章の違い、(イ)一まとまりの作品を生み出させる指導と練習として書かせる指導の違い、についてのとらえ方の相違が二か所で見られる。

いま、それぞれの当該部分を取り出すと、それぞれは、次のようになっている。

(ア) 吉田(瑞穂)朝日新聞の記事は、作文に二つの仕事があるということのかきかたがたりなかったようです。つまり、私たちが設けたカリキュラムによる生活教育から、必然的に出てくる作品群と、それとは別に、子どもの異なった個性と環境とによって自由に制作される作品群とがあることについて…

国分(一太郎)そういうふうにかッキリと二つにわけたくないね。(注12)

(イ) 片岡(並男)新聞で非難しているのは、題材の問題のように思う。政策的に出している気持もする。やたらに書かせた作品の発表だけをして、教室での処理を

怠っていることについての警告とも考えられる。…

吉田(瑞穂)生活文は記録文に包含されている。(注13)

ここに見られるとらえ方の違いは、「書くこと(作文・綴り方)」教育の根幹に関わる差違ではない。対比的にとらえられやすい内容と表現の問題、言い換えれば「何を書くか(内容)」「どう書くか(表現)」の指導は、「書くこと(作文・綴り方)」を支える二つの大きな柱である。もちろん、この二つを切り離して、別々のものとして指導することはありえない。ある意味で、渾然とした一体のものにとらえるのが自然だからである。しかし、身の回りの物事に興味・関心を抱いたり、何かについて考えや意見を持つたりすることができなければ、書くことはできない。同様に、文字や言葉を使いこなすことや表現の方法を知らなければ、書くことはできない。それは当然のことである。しかし、これらを二元的にとらえると、教師の指導によって生み出された文章と子どもが自由に書いた文章、作品として発表する文章と教室内で処理する文章といった対比的なとらえ方が生まれる。

このような理解は、先の「学習指導要領」で「手紙・日記・記録・報告…」と羅列された文章形態を、一つ一つの文種や技能としてだけ理解するところから起こる。しかし、この「座談会『つづり方か・作文か』」には、そのような文章形態に基づく文種や技能の指導に対する反対意見はみられない。一方で、文章形態に基づく文種や技能の指導は認めながらも、他方で、それらと関わる意欲・態度を支えるものとして、生活文の大切さを言うのである。

このような意味からも、先に取り上げた滑川道夫の論考「生活文は、なぜかせなければならぬか」にある、「記録・報告・手紙…」を「ひろい意味の『生活文』の展開したすがた」としてとらえるという考え方を高く評価することができる。したがって、この論考を、Aの新聞記事『「つづり方」か“作文”か—学校作文への反省—』に対するもっとも優れた、また有意義な内容を持つ反響・反論ととらえられる。

### 3. B「混乱する綴方教育 生活文か、作文か『指導要領』に教師の悩み」の内容、特質と反響、反論

まず、この記事(読売新聞 昭和27(1952)年4月25日)の見出しの言葉「混乱する綴方教育 生活文か、作文か『指導要領』に教師の悩み」に着目したい。ここでは、戦後の用語である「書くこと」「作文」ではなく、戦前からの「綴方」が用いられ、「混

乱する綴り方教育」と、「混乱」しているのは「作文教育」でも「書くことの教育」でもなく、「綴り方教育」であるとされている。また「教師の悩み」が『『指導要領』に教師の悩み』と「指導要領」の側に「教師の悩み」の原因があるかのように記されている。

また、この記事は、大きく次の4つの柱によって構成されている。

- ・誇るべき綴り方の伝統
- ・名称よりも内容
- ・文部省の狙うもの
- ・生活綴り方人の主張

ここでは、まず、1つ目の「誇るべき綴り方の伝統」で、鈴木三重吉の「赤い鳥」から無着成恭の『山びこ学校』までの「生活綴り方そのもの、盛況」を略述し、2つ目の「名称よりも内容」で、「学習指導要領」から「綴り方」という用語がなくなったにしても、生活綴り方の伝統を消すべきではないとする。さらに、3つ目の「文部省の狙うもの」で、石黒修の「『作文教育のいろいろな方面のものをやるという条件付で生活文を書かせるのなら賛成だ』という意見を紹介した後、最後の、4つ目の「生活綴り方人の主張」を次のように結んでいる。(注14)

ともかく世界にほこるべき綴り方の伝統を幾多の論争をこえて守りたいものだ。文部省のコース・オブ・スタディのためでなく、子どもの幸福のために。

このような見出しの言葉や記事の構成、内容、とくに結びの言葉等から、このBとしてあげた読売新聞に掲載された記事「混乱する綴り方教育 生活文か、作文か『指導要領』に教師の悩み」は、当時の「学習指導要領」に示された「作文」よりも、戦前・戦後を貫く「生活綴り方」に対して好意的な、その行き方を支持する立場から書かれたものであることが分かる。

ここでは、国分一太郎の文章「手紙の書き方を抽象的に教えるというのではなく、同級生が病氣した時に病氣見舞の文をかかせたり、…作文はこうでなければいけないという人々は記録文や社会科や理科の文も書かせなければならぬというが、それも生き生きとした子どもの生活から出発しなければならない」(注15)を引用した後、次のように述べている。(注16)

綴り方を表現の上からみたのは傾聴すべき意見だ。もちろん綴り方教育の目的はかつての豊田正子のように、二のすぐれた選手を送り出し、小説家を作るものではない。子どもの基礎的な学力をしっかりとつけてくれるもの、あるいは社会に対する正しいもの、見方、態度を養うものとして父兄は綴り方に期待をかけているのだ

ろう。

ここで引用した記事で明確には記述されていないものの、国分一太郎の考え方を肯定的に引用し「傾聴すべき意見」としているところから、その考え方に同意する立場にあることが分かる。国分一太郎は、文章ジャンルに即した指導を否定してはいない。ただ、学習者の側に、そのジャンルの文章を必要とする生活があって初めて、ジャンルに即した指導が有意義な、また必然性に基づくものとなる。「学習指導要領」でいう「手紙・日記・記録・報告…」の指導の必要は認めながらも、だからこそ、その必然を生み出すための指導を、より大切なものとする。ただ羅列的に、手紙の書き方を教え、次に日記の書式を…と文章表現の技能だけを取り立てて指導しても、それは、生活の中で生きて働くものとはならないからである。

先の、Aとして取り上げた朝日新聞の記事「『つゞり方』か“作文”か—学校作文への反省—」では、「戦後の新しい『作文』教育がそだて、いるもの」として、「生活文」とは異なる『『映画を見て』の感想やら、運動会についての『対談』筆記、工場見学記…』等の、いわゆる文種別指導を認めていた。それに対して、このBの読売新聞の記事「混乱する綴り方教育 生活文か、作文か『指導要領』に教師の悩み」では、その全てを「生活文」(綴り方)の中に包みこもうとする国分一太郎の考えを肯定し、「戦後の新しい『作文』教育がそだて、いるもの」を認めない。このような立場に立つからこそ、その題目が「混乱する綴り方教育—生活文か、作文か『指導要領』に教師の悩み—」とされたのである。

このような読売新聞の記事の論調は、国分一太郎らの日本作文の会(「作文と教育」誌)と通じる考え方といえる。だからこそ、この記事に対する「日本作文の会」からの異論・反論は見られない。唯一見られるのは、この記事の2か月後に「作文と教育」誌に掲載された高野柔蔵の「書くこと(作文)指導をどう考えるか」と題する論考のみである。

高野柔蔵は、その論考「書くこと(作文)指導をどう考えるか」の中で、「作文」と「綴り方」の違いを次のように述べている。(注17)

実に今日みるところの生活教育を地でゆく指導を、綴り方教師はやってきたのである。その輝ける綴り方教科はすでになく、現行のカリキュラムでは、国語科の内容として、書くこと(作文)として従来より巾のある綴り方の指導をしているのである。…

かく考えるとき、作文だ、生活綴り方だという感情論をすてて、生活綴り方を実施する人々は、

生活教育の全体計画の中に綴方をどう位置づけて指導するのか、その点を明らかにして論じないと問題は永久に解決されないだろう。

ここでは高野柔蔵は、「作文」「綴り方」という用語を、はっきりと、「国語科」としての「書くこと（作文）」と「生活教育」としての「綴り方（生活綴り方）」の2つに分けて考えている。

戦前に教科としてあった「綴り方」は戦後にはなくなっており、戦後は、国語科の1領域としての「書くこと（作文）」になっていると述べている。さらに、戦後の「書くこと（作文）」は、戦前の「綴り方」と異なり、「手紙・日記・記録・報告…」を取り上げて指導する「巾のある」ものになっている。したがって、戦前の綴り方を継承する「生活綴り方」は、国語科とは異なる、異質の領域である「生活教育」の中で考えるべきであるとする。

いま問題になり論議を呼んでいるのは、このように区分をすることではない。「国語科（作文）」を「綴り方」として、あるいは逆に「綴り方」を「国語科（作文）」として、どのように包摂するかであった。このような高野柔蔵の区分では、目的か手段かは別にして、「生活綴り方」において「書くこと（作文）」活動が行われているにもかかわらず、それを問題にしないことになる。あるいは、「書くこと（作文）」の中で書かれた文章の内容としての生活は生活指導の問題であり、国語科では問題にしないということになる。もちろん、書かれた内容としての生活の中の出来事は「生活指導」の問題であり、「国語科（書くこと）」の問題ではない。しかし、書き表された児童・生徒の思考や認識は「表現指導」の問題であり、それが言葉を用いてされている以上、国語科の問題となる。このような立場に立つ限り「国語科（書くこと）」と「生活指導」を全く異質の、異なる次元のものとすることはできない。この点を明らかにしたのが、先に取り上げた滑川道夫の論考「生活文は、なぜかせなければならぬか」であった。

この高野柔蔵の論考が、なぜ「日本作文の会」の「作文と教育」誌に掲載されたのか、その経緯は分からない。しかし、ここでの論点はすでに解決されていたために、「作文と教育」誌上で問題にされず、また、取り立てた反論も行われなかったものと考えられる。

#### 4. C「社説 教育の観念化を恐れる」の内容、特質と反響、反論

すでに取り上げた朝日新聞所収のA「『つゞり方』か“作文”か—学校作文への反省—」、および読売新聞所収のB「混乱する綴り方教育 生活文か、作文

か『指導要領』に教師の悩み」が、いずれも教育欄の「記事」として取り上げられているのに対し、この毎日新聞所収のC「教育の観念化を恐れる」は、同紙第1面に「社説」として掲載されたものである。したがって、このC「教育の観念化を恐れる」は、他の2紙の記事に比べ、比較的、主張・提言としての性格の強いものと理解できる。

ここでは、まず冒頭で、「綴り方教育が世の注目を浴びだした。」きっかけとして、無着成恭の『山びこ学校』について「子供たちが方言まじりの稚拙な筆で表現したその生活に、人々は強く打たれ、次から次へと読まれて行った。やがてこの本は芝居となり映画となり、その名は全国で知らない人がいないほどにひろまった。」(注18)と述べた後、そこから導かれる「書くこと（作文・綴り方）」の意義を、次のように述べている。(注19)

子供たちが自分なりの方法で表現力を得ることは尊い。表現は生活を豊富にするだけではなく批判力も養う。そしてこれらの総合した力の現れが綴り方であるといえる。さらに生活綴り方の方法は、教師が子供の生活を知ってだてにもなり、教師と子供の距離をちぢめ、生活に即した教育ができる材料にもなる。そのほかにも綴り方教育の効果はまことに大きいものがあるしその功績は高く評価されなければならない。

ここにみられる「書くこと（作文・綴り方）」の理解は、当時、その教育実践に取り組む教師たちが持っていた一般的な理解とほぼ同じである。したがって、ここに記された言葉は、ある意味で典型的な、また穏当な「書くこと（作文・綴り方）」理解といえる。

児童・生徒は、日常の平凡な生活の中に生起する出来事を、それに対する思いや考えとともに、具体的にありのままに記述する。それによって、生活の現実を見つめる目と方法を培い、生活の中の事柄を自らの課題や問題とする、主体的で自主的な思考や認識の方法を学んでいく。また、書くことによって自らの思いや考えを客観化し、その特質や課題・問題点を見出すこともできる。児童・生徒の個に即した成長と自主的で主体的な生き方の習得である。さらに、教師は、書かれたものとしての文章から、一人ひとりの児童・生徒の生活の現実や有様、さらには個人的な課題や問題を詳しく知り、一人ひとりに応じた指導のきっかけと場をとらえることも可能となる。

このような、「書く」活動と「書かれたもの」としての文章、その二つに着目して「書くこと（作文・綴り方）」の意義や目的を述べた後、このCの社説「教

育の観念化を恐れる」では、その見出しにもなっている「教育の観念化を恐れる」主張・提言を展開する。

それは大きく「綴り方教育の持つ危険」と「基本的教科に力を」の2つの柱によっているが、まず、最初の「綴り方教育の持つ危険」で、次のように述べている。(注20)

綴り方教育は非常に早く成果が見えてくるし、教師の自己満足を買うには一番やりやすい教育方法なのではなかろうか。これをもってジャーナリズムに名を売ろうという教師はまさかないだろうが、いわゆる教師の良心が、このへんで手軽く満足されてしまっているようなことはないだろうか。この手軽く、しかも派手な成果に酔って、地道な教育が軽視されるようなことがあるれば、これはおそろべきことである。

この言説の背後には『山びこ学校』が「一時出版界をふうび」し、また「芝居となり映画となり、その名は全国で知らない人がいないほどにひろまった。」ことが前提になっている。『山びこ学校』は、決して明るく楽しい作文集ではない。そこには、雪深い山奥の村で暮らす中学生たちの厳しく貧しい生活の現実が、ありのままに詳しく書き綴られている。その文章は、環境の厳しさや生活の困難さに負けることのない、素朴で素直なものである。また、その現実と状況を見据えた書きぶりは、強くたくましい。だからこそ、その文章が読み手の心を打ち、「一時出版界をふうび」し「ひろまった」のである。したがって、『山びこ学校』に至る指導は、文章表現の指導であるとともに、その文章を支える一人ひとりの生徒の生き方、考え方、思い方、さらには、現実のとらえ方、立ち向かい方の指導でもあった。そのような、生き方、考え方…と文章表現とが切り離されず、一体化され、必然的なものとして指導されたところに『山びこ学校』はあった。それは、言い換えれば、『山びこ学校』に収められた生徒の文章は、出版することを目的として書かれたものではないということである。あくまでも、優れた指導の目的としてではなく結果として、後に求められ、出版されたのである。しかし、『山びこ学校』の後、そこに掲載されたものと類似の内容や表現によった「作品集」が何冊か出版されことは否めない。そのような現実があったからこそ、ここで「ジャーナリズムに名を売ろうという教師」という言葉が用いられているのである。

このCの社説「教育の観念化を恐れる」では、先に引用したように、「綴り方教育の効果はまことに大きいものがあるしその功績は高く評価されなければならない。」と、その目的や成果を肯定的に述べて

いる。したがって、ここで「非常に早く成果がみえてくる」「教師の自己満足を買うには一番やりやすい教育方法」「派手な成果に酔って、地道な教育が軽視される」等の否定的ともいえる言葉は、『山びこ学校』に代表される当時の「書くこと(作文・綴り方)」の全体に対してのものではない。あくまでも、『山びこ学校』に類似しただけの「作品集」を意識した言葉であると理解できる。

次に、もう一つの柱である「基本的教科に力を」である。ここでは、「理科」や「学校演劇」を例に、次のように述べられている。(注21)

文学趣味の教師はとかく理科方面をなおざりにしたり、また学校演劇に興味を持つ先生が、授業時間の多くをそれに割いているという話も聞く。

こういうことはもちろん排されねばならないが、小、中学校教育では例えば1プラス1が2であることや、「山」という字や「川」という字を教え込むことが根本だということを、もう一度はつきり考え直すことが必要なのではなかろうか。

ここでは「書くこと(作文・綴り方)」教育、あるいは『山びこ学校』に見られるような教育実践が「文学趣味」とされ、「学校演劇」とともに、「理科」に代表される論理的・科学的な教育を阻害するものと述べられている。言い換えれば、児童・生徒の思考力や認識力を深め育てる指導の前に、まず、客観的で基本的な知識としての算数や理科、あるいは漢字の指導等を、確実に行うべきであるとする。そのような、算数や理科、漢字等の「基本的教科」の指導が確実に行われなければ、豊かな知識や思考・認識についての確かな学びを前提としない、安易な観念的思考を誘うことになる。だからこそ、「教育の観念化」につながる「綴り方教育の持つ危険」性を排除し、まず「基本的教科に力を」入れるべきであると述べるのである。

このように述べられた「社説 教育の観念化を恐れる」に対し、その2週間後に、同じ朝日新聞の「投書」欄に日本作文の会中央委員長の今井誉次郎の手になる「投書 生活綴り方の意義」と題する文章が掲載されている。(注22) この「投書 生活綴り方の意義」で、今井誉次郎は、「基本的教科の、たとえば『山』とか『川』とかいう字を、生活の生き生きとした事実と結びつけて学習させることも、戦後いちはやく基礎学力の低下を防止しようとしたのも『生活綴り方』の実践家たちであった。」(注23)とした上で、教科の指導や学力と「書くこと(作文・綴り方)」の関係を、次のように述べている。(注24)

基本的教科の、たとえば「山」とか「川」とかいう字を、生活の生き生きとした事実と結びつけて学習させる事も、戦後いちやく基礎学力の低下を防止しようとしたのも、「生活綴方」の実践家たちであった。「生活綴方」の方法によって国語教育や作文教育がしっかりできるばかりでなく、社会科や歴史、地理などの認識を高めることも、理科の観察や生産技術の理解を深めることもできるのである。

国語科の漢字や算数、あるいは理科、社会科などは、ときに、単なる知識や技能として、暗記や反復練習の対象とされることがある。しかし、そのような形で習得された知識や技能は、本当の意味での、生活の中で生きて働く学力とはならない。知識や技能を、一人ひとりの児童・生徒の個性的な思考や認識から問題にし学習・習得させることが必要である。そのために、知識や技能の学習を、主体的な活動である「書くこと（作文・綴り方）」の中に取り入れるのである。たとえば、「山」や「川」という漢字も、ただ知っている読み書きができるという、単なる知識の段階にとどめてはならない。自らの個性的な思考や認識、あるいは生活や行動を書き記す中に、自身のもので用いて初めて、生きて働く自らの言葉・漢字となる。

このような考え方に立つ指導は、ひとり漢字の指導だけではない。戦前には理科や社会科の「調べる（調べた）綴り方」として、戦後には「生活綴り方的教育方法」として、盛んに行われた「書くこと（作文・綴り方）」指導の方法であった。また、すでに取り上げた無着成恭の『山びこ学校』も、「ほんものの社会科をするための綴方を書くようになったのです。」とあるように、ある意味で、今井誉次郎の言う「社会科や歴史、地理などの認識を高める」ためのものであった。このような意味で、ここで今井誉次郎が述べている考え方は、戦前・戦後を通じた「書くこと（作文・綴り方）」の本質的で典型的な考え方であると理解できる。

さて、「作文と教育」誌の第17号には、この「社説 教育の観念化を恐れる」に対する10編の論考（反論）を取めた「綴方教育の本質—ひとつの社説をめぐって—」と題する特集が組まれている。

いま、それぞれの論考の見出しと執筆者名を取り出すと、それは次の通りである。

- ・基本となるものは「生活」である（峰地光重）
- ・出る釘をうつ説（師井恒男）
- ・「的はずれの矢」をも道具に（京都有路小学校内会員一同）

- ・綴方は誠実な人間を作る（鈴木久夫）
- ・教育の中の綴方（三井彰）
- ・逆宣伝（田淵初美）
- ・真偽判別を確実に（近藤益雄）
- ・研究した社説を（小西健二郎）
- ・観念教育と無縁のもの（ひろた・はやき）
- ・私達の意見（恵那綴方の会）

各論考のおおよその内容は、それぞれの見出しの言葉からも理解することができる。いずれも、すでに取り上げた「社説 教育の観念化を恐れる」の2つの内容、すなわち、綴り方教育は観念教育を行っている、綴り方よりも国語科や算数科等の基本的教科を重視すべきである、のいずれか、あるいは両方に対する反論である。

上の10編の論考を代表するものとして、「社説 教育の観念化を恐れる」の2つの内容の両方を取り上げた「恵那綴方の会」の「私達の意見」の中から中心となる部分を取り出すと、それは次のようなものである。（注25）

すべての教師は読、書、算と云うような基礎学力をつけるために今日も明日も全力を尽さなければならない。然しこれは各教科の学習をしっかりとやることによって達成出来るのであって、綴方のみですべての学習が行えるが如きことは毛頭考えていない。我々は、つづり方を見る場合でも教科の指導がどんな姿で身に付いているか、たん念に見ているのである。…「戦争はやめよう」などと、観念で、口先ばかりでさげお子どもにはしたくないからこそ、綴方に力をいれるのである。「びんぼう綴方」のみが良い綴方であると言ふ錯覚もさせたくない。自然や社会に対する子どもらは、生々とした感動を大切に、具体的な事物のつまかさねによって、概念を構成していくようねらっている。

ここでの「恵那綴方の会」の考え方は、先の今井誉次郎の「生活綴方の意義」と、ほぼ同じである。「読、書、算と云うような基礎学力」を中心とした「教科の指導がどんな姿でついているか」を「つづり方を見る」ことによって確かめ、観念に走らないように、「具体的な事物のつまかさねによって、概念を構成していく」ことを目指しているとするのである。

今井誉次郎の論考「生活綴方の意義」、および、この「恵那綴方の会」の論考「私達の意見」によって、Cの「社説 教育の観念化を恐れる」に対する反論は十分に尽くされており、この範囲での残された問題はない。



5. おわりに

「書くこと（作文・綴り方）」が短時間に「全国で知らない人がないほどにひろまった。」ために生じた疑問、『山びこ学校』の垂流とも言える「作品集」によって生まれた危惧等が、これらの記事の背景にあったと考えられる。ある意味で、これらの疑問や危惧は、後に様々な形で顕在化して大きな問題となる「書くこと（作文・綴り方）」の科学化の問題、系統性・体系的、さらにはカリキュラムの問題、あるいは、生活と表現の問題、その本質として含み持つ生活指導の内容・範囲の問題等が、まだ明確な形として顕在化してはいないものの、すでに、これらの記事の中に見出される。

戦後何度か繰り返されてきた「書くこと（作文・綴り方）」教育の課題・問題が、教育の世界からではなく新聞紙上の社会的な事柄の一つとして、すでにこの時期に取り上げられていたのである。ただ、新聞紙上という性格上、十分な論議もされず、課題や問題などが、これ以上、深化も顕在化もすることはなかった。しかし、このような形とはいえ、戦後早い時期の3つの新聞紙上にこれらの記事が相次いで掲載されたことは、注目に値することと言える。

【注】

- (1) 「『つづり方』か“作文”か—学校作文への反省—」朝日新聞 昭和27（1952）年3月1日
- (2) 「昭和二十二年度（試案）学習指導要領 国語科編」5ページ
- (3) 「昭和二十六年（一九五一）改訂版 小学校学習指導要領 国語科編（試案）」61ページ～64ページ
- (4) 同（1）紙
- (5) 無着成恭『山びこ学校』（昭和26（1951）年3月5日 青銅社）252ページ

- (6) 同（1）紙
- (7) 野口茂夫「生活文を軽視していいか」「作文と教育」誌 第7号（昭和27（1952）年3月20日）8ページ
- (8) 滑川道夫「生活文は、なぜかかせなければならぬか」「作文と教育」誌 第8号（昭和27（1952）年4月20日）2ページ
- (9) 同上 6ページ～7ページ
- (10) 同上 4ページ
- (11) 同上 7ページ
- (12) 「座談会『つづり方か・作文か』同上誌 9ページ
- (13) 同上 12ページ
- (14) 「混乱する綴り方教育—生活文か、作文か『指導要領』に教師の悩み—」読売新聞 昭和27（1952）年4月25日
- (15) 同上
- (16) 同上
- (17) 高野柔蔵「書くこと（作文）指導をどう考えるか」「作文と教育」誌 第9号（昭和27（1952）年6月20日）9ページ
- (18) 「社説 教育の観念化を恐れる」毎日新聞 昭和28（1953）年4月6日
- (19) 同上
- (20) 同上
- (21) 同上
- (22) 今井誉次郎「投書 生活綴り方の意義」毎日新聞 昭和28（1953）年4月20日
- (23) 同上
- (24) 同上
- (25) 恵那綴り方の会「私達の意見」「作文と教育」誌 第17号（昭和28（1953）年6月20日）12ページ～13ページ