

戦後作文・綴り方教育史研究

——戦後当初（昭和二二年二月）刊行の作文（綴り方）教育実践書を読む——

菅原 稔

一 はじめに

昭和二〇（一九四五）年から昭和三二（一九四七）年にかけての三年間は、敗戦（終戦）によって、それまでの我が国の社会のあり方や体制のほとんどが否定され、全く新しい価値や目標に向けた全面的な転換・変革が行われた時期である。

それは、また、学校教育においても同様である。

教育の理念や制度・組織等だけではなく、具体的な教育の目的・目標、内容・方法等にいたるまで、全ての面で新しいあり方が模索された。それは、教育の根底を支える価値観や教育観・児童観、さらには、学校教育の制度や方法、指導のあり方にまで及ぶものであった。

このような戦時体制、さらには敗戦（終戦）による教育の転換・変革のありようは、次々と公にされた下の法律・規則等の名称にもうかがうことができる。

- | | |
|-------------------|----------------------|
| 一九四四（昭和一九）年 二月一六日 | 「国民学校令等戦時特例」 |
| 一九四五（昭和二〇）年 五月二二日 | 「戦時教育令」 |
| 八月一四日 | 「終戦ノ詔書」 |
| 九月一五日 | 「新日本建設ノ教育方針」 |
| 一九四六（昭和二一）年 三月三一日 | 「米国教育使節団報告書」 |
| 一九四七（昭和二二）年 三月二〇日 | 「昭和三二年度 学習指導要領 一般編」 |
| 三月二一日 | 「教育基本法」 |
| 三月二九日 | 「学校教育法」 |
| 二月二〇日 | 「昭和三二年度 学習指導要領・国語科編」 |
- 本稿で取り上げる実践記録集『綴り方実践への道』は、一九四七（昭和二二）年二月一五日に北海道・札幌市で刊行（ことばと文化の会編 自由建設社刊 B五版 全一四九ページ）されたものである。その刊行時期は、右の年表で、一九四六（昭和二一）年三月三十一日の「米国教育使節団報告書」と、一九四七（昭和二二）年三月二〇日の「昭和三二年度 学習指導要領・一般編」との間に位置

づけられる。したがって、この『綴方実践への道』刊行当時は、すでに敗戦（終戦）によって国民学校制度や戦時教育体制は否定されたものの、それに代わる新しい教育の理念や制度等、具体的なあり方は、まだ示されていない。いわば戦中、戦後の谷間とも言える時期である。また、この『綴方実践への道』の刊行当時は、戦後の新たな用語である「書くこと」や、戦後に²⁾“composition”の訳語として用いられた「作文」という言葉等は見られない。しかし、ここでは、戦前・戦中の「綴り方」ではなく、あくまでも、戦後教育としての、新たな、あるべき「綴方実践への道」が模索され、その成果が公刊されたと理解される。

本稿では、このように位置づけられる実践記録集『綴方実践への道』を取り上げ、その内容、特質を分析・考察するとともに、位置・意義等を明らかにしたい。それによって、戦後の「書くこと」作文・綴り方」教育が公的な意味で再出発する以前の、「書くこと」の、新しい「綴り方」教育の地方的な展開のありようを明らかにすることができればと考える。

二 『綴方実践への道』の目次・構成と、「推奨のことば」にみる飯田廣太郎の作文・綴り方教育（論）

『綴方実践への道』（B六版、全一五〇ページ）は、冒頭の「推奨のことば」の他、長短一〇篇の実践記録・論考によって構成されている。いま、それぞれの題目と執筆者の所属・氏名、所収ページを

取り出すと、それは、次のようになる。

一	綴方教育の回顧と反省	飯田廣太郎	三
二	綴方教育と児童文化	札幌市幌北国民学校 山田貞一	七
三	綴方の生活指導	札幌市幌南国民学校 本間留次郎	一九
四	綴方教室の経営	札幌市幌南国民学校 安藤鉄夫	三三
五	与へる文話の研究	札幌市北光国民学校 山崎 弘	四三
六	表現技術の指導	札幌市桑園国民学校 三浦 一	五五
七	鑑賞批評指導の理論と実践	札幌市幌北国民学校 山田貞一	七一
八	問題となる作品の処理	札幌第一師範附属国民学校 佐藤一郎	八三
九	童謡童詩指導の実際	札幌市苗穂国民学校 源 政一	一〇五
一〇	話し方聴き方の新研究	札幌市桑園国民学校 後藤正治	一一九
		札幌市桑園国民学校 三浦 一	一三三

右の目次・構成から、この『綴方実践への道』は、冒頭に置かれた飯田廣太郎の「推奨のことば」の他に長短二〇編の論考によって構成されていることが分かる。ただ、これらの論考のうち「一 綴方教育の回顧と反省」と「六 表現技術の指導」は、同じ山田貞一、「五 与へる文話の研究」と「一〇 話し方聴き方の新研究」は、同じ三浦一の手になるものである。そのことから、この『綴方実践への道』の執筆者は、「推奨のことば」の執筆者である飯田廣太郎を除くと六校・八名となり、現在の札幌市内の公立小学校二〇六校、教員約四五〇〇名（二〇一四―平成二六―年末）を考えると、必ずしも多くはない。

しかし、北海道では、一九四〇（昭和一五）年一月から翌一九四一（昭和一六）年四月にかけて、札幌、旭川、釧路を中心に、「北海道綴方教育連盟」に属する約五〇名の教師が治安維持法違反容疑で逮捕された、いわゆる「北海道綴方教育連盟事件」が起こっている。管見の範囲で、この『綴方実践への道』の執筆者の名前の中に、その折の逮捕者は見られない。しかし、当時は、まだ、その事件の記憶が生々しく残っていたことが推測される。その点を考慮すれば、この『綴方実践への道』は、「北海道綴方教育連盟」の関係者というよりは、飯田廣太郎が指導していた研究会である「読本夜話会」「国語夜話会」等の会員が中心となり、指導者・飯田廣太郎の呼びかけによって、刊行されたものであることが推測される。

いま、右に掲げた目次・構成のうち、飯田廣太郎の「推奨のことば」の中から、その作文・綴り方教育観を端的に示す部分を取り出

すと、それは、次のようなものである。²⁾

なる程、子供たちは、色々なことを見たり、聞いたりしてゐる。だが、それはそのまま、綴り方にはなり得ない。（生活綴り方から、綴り方生活への展開が必要な所以である。）

更に、「そのまま」とはどんなことなのか、「くわしく」とはどんなことなのか、その意義すら必ずしも明確にはなつては居らず、加へて、「そのまま」「くわしく」といふことが、直ちに表現を規制する決定的な条件にはならないことを考へて見る時、綴り方表現の一線に浮浪してゐる子供たちを救ひ、綴り方生活の成長を期するためには、指導者は、もつと真剣に子供たちの表現生活の内部に沈潜し、もつと具体的な指導の計画を組織し、そしてもつと力強い実践に、希望と愛と熱をもつて、前進しなくてはならないと思ふ。

ここには、飯田廣太郎の作文・綴り方教育観、さらには、作文・綴り方指導の方法論を支える考え方が、端的に示されている。飯田廣太郎の目指す作文・綴り方教育は、生活指導のための綴り方や生活問題解決のための綴り方ではない。あくまでも、綴り方のための生活、表現活動のための生活を問題にする。概念的・観念的ではない、生活の中での経験や思考・認識を自らの課題や問題として書く・綴ることのできる主体としての児童を育てようとする。このような基本手的な考えを、飯田廣太郎は、端的に「生活綴り方から綴り方生活へ」と表現する。言い換えれば、生活を表現することより

も、表現のある生活を、さらには、表現活動を日々の暮らしの中に位置づけ生活者を目指すべきだと述べる。このような考え方は、また、戦後の国語(科)教育で大きく取り上げられた「言語生活の向上」という考え方にもつながるものである。

作文・綴り方指導において、なぜ「そのまま(ありのまま)」「くわしく」書くことを目指さなければならぬのか。それは、「良い作文」や「長く詳しい作品」を書かせるためではない。あくまでも、「良い生活」「綴り方のある生活」のための指導である。言い換えれば、あるべき表現主体を育てることである。それが、飯田廣太郎の「生活綴り方から綴り方生活へ」という端的な言葉の意味でもあると理解できる。ここに、飯田廣太郎の目指す、新しい意味としての「綴り方」「綴り方生活」指導の特質を見い出せる。

三 『綴方実践への道』所収論考に見る作文・綴り方教育(論)

『綴方実践への道』に収められている一〇篇の論考は、いずれも一〇ページから一五ページ程度の比較的短いものである。いま、それぞれ別の論考を、筆者が強調している点を中心に整理・類別すると、それは、大きく次のようにとらえられる。

①・戦前の作文・綴り方教育を振り返り、

戦後の新たなあり方を提言するもの

…… 一、二、四、七、八

②・戦後の作文・綴り方教育で中心となるべき

新たな視点や観点を積極的に提言するもの …… 三

③・戦前の作文・綴り方教育の持つ長所を再評価し、それを新たな視点から継承しようとするもの

…… 五、六

④・その他

…… 九、一〇

右のように類別すると、①の「戦前の作文・綴り方教育を振り返り、戦後の新たなあり方を提言するもの」に属する論稿が多く、過半を占めていることが分かる。これは、この『綴方実践への道』への寄稿者の多くが、戦前に、様々な考えや立場から積極的に作文・綴り方教育(実践)に取り組み、戦後の再出発に大きな期待と熱意を持って臨もうとしていたことによると思われる。

まず、①の「戦前の作文・綴り方教育を振り返り、戦後の新たなあり方を提言するもの」に類別される論考の中から、戦後の作文・綴り方教育の在り方・方向を「総論」とでも言える立場から述べている一の「綴方教育の回顧と反省」を取り上げたい。

ここで山田貞一は、「何ものをも圧する教科」であった作文・綴り方が「何故かうも衰退したのであろうか。」と述べ、その理由を次の四項にあげている。

・リアリズム綴方への反感

・綴方教師への弾圧

・国民学校綴方教師用書の誕生
・戦争による取材の偏向

この四つの項目のうち、「綴方教師への弾圧」は、先にあげた「北海道綴方教育連盟事件」を指しており、「戦争による取材の偏向」は、いわゆる「戦時綴り方」「慰問文綴り方」「銃後の綴り方」等を指していると考えられる。ただ、作文・綴り方の「衰退」の理由として、これらの「綴方教師への弾圧」「戦争による取材の偏向」とともに、「リアリズム綴り方への反感」が挙げられている点は注目される。戦前のある時期、厳しく貧しい生活を余儀なくされた児童・生徒に、作文・綴り方を書くことによって、置かれている生活の現実に取り組ませ、主体を回復させようとする、綴り方教育（綴り方による教育）があった。国語科の枠を超えた、いわゆる生活主義綴り方（生活綴り方）である。そこで大切にされたのは、作文（綴り方）の表現と表裏一体の関係にある生活のありようであり、それによって支えられる主体的・積極的な姿勢・生き方であった。そこでは、児童の作文（綴り方）は、常に、その背後にある生き方や社会と関わる姿勢の表われとしてとらえられる。もちろん、学習の主体としての児童を育てる視点から、「戦時綴り方」「慰問文綴り方」等は「戦争による取材の偏り」として否定される。しかし、それと同時に、生活の現実を厳しく立ち向かうことを求める「リアリズム綴り方」の重視も、また、作文（綴り方）の衰退を招いたとする。山田貞一のあげる綴り方の衰退の四つの理由のうちの、「リアリズム綴り方への反感」と、他の三つの「綴方教師への弾圧」「国民

学校綴方教師用書の誕生」「戦争による取材の偏向」とは、互いに矛盾するように見える。戦前の「綴り方教師への弾圧」や「戦争による取材の偏向」は、「国民学校綴方教師用書の誕生」にともなった「戦時綴り方」や「慰問文綴り方」に対してではなく、生活の現実や矛盾を厳しく見つめさせようとする「リアリズム綴り方」に対したものであったからである。

このような、戦前・戦中の「戦時綴り方」「慰問文綴り方」や「国民学校綴り方教師書」を用いた指導ではなく、また「リアリズム綴り方」でもない、戦後のあるべき綴り方を、山田貞一は、次のように述べている。⁴

時は一変した。日本は敗戦の姿で、今や虚脱している。

児童は教科書もなく、経済生活の貧困に学習意欲も薄れ、つかみどころのないま、に過ごしているが、然し、どこからか見つけ出す古い雑誌等を引き張り合って、読んでいる。（中略―引用者）

この困迷した時局に、綴り方の使命は何であらう。私は結論的に―せめて読む楽しみが薄ければ、表現、発表するの楽しみを与へてやりたい―と叫びたい。

児童は黙って居られぬ性を持つてゐる。表現したい活動をもつも抱いてゐる。この性を巧みに助長し、こゝに文化志向の途をひらいて行くことに努めねばなるまい。

山田貞一は、終戦（敗戦）直後の、経済的にも、また精神的にも

虚脱し退廃した児童に、どのようなものであれ、ただ「表現、発表するの楽しみを与えてや」るための作文・綴り方指導を提言する。ここで目指す作文・綴り方は、生活や現実を厳しくリアルに見つめる、あるいは、あるべき明日の姿を確実に展望しようとするものでなくてもよい。もちろん、優れた文章や巧みな表現である必要もない。児童の現実に即した、「表現、発表するの楽しみ」を十分に味わわせることのできる作文・綴り方、あるいは、「黙って居られぬ性」を開放する喜びを経験させる作文・綴り方を目指すべきであるとする。作品としての完成度や上手・下手ではなく、ただ一点、何物にもとらわれない自己解放や自己表現の充実感・満足感を味わわせ、そこから「文化志向の途をひらいて行く」ことを求めるのである。

それまでの戦時体制による全体主義的な行き方からの全面的な転換である。ここでは、作文（綴り方）指導は、上手・下手ではなく、一人ひとりがどれだけ自分らしく、正直な、ありのままの自己を表現しているかが目指される。このような考え方を前提とすると、児童の文章の内容としての生活や行動、あるいは思考・認識と、それらを表現する形式としての言語力・文章力とのかかわりが問題となる。いわゆる形式としての文章表現と内容としての認識・行動の問題である。この形式と内容、あるいは表現と認識・行動との関係は、これまでの作文・綴り方教育の中で様々な論じられてきたが、この『綴方実践への道』では、とくに、四の「綴り方教室の経営」、および、八の「問題となる作品の処理」に、同様の考え方に基づく、次のようなとらえ方がみられる。

綴方教室の解放、それは、学級社会の全員が自由に自己の思想を発表し、又他の思想を十分に理解しうる力を与えられることから始まる。…（中略―引用者）…新しい綴方教室、それは、解放された教室であり、解放された教室は解放された学校にのみ営まれる。

問題は表現された作品そのものよりも、その作品を生んだ生活態度なり、生活環境なり生活意識なりが、如何なる所にあつて、作品に如何に作用したかといふ所にあるのであつて、指導の重点も、主としてそこに向けられなければならない。

ここでは、作文（綴り方）指導を、狭い意味での国語科の表現技能、あるいは言語能力の範囲だけにとどめず、その根底にある思考・認識（思い方、考え方、感じ方）の指導をも含めた、生活指導の中に位置づける。このようなとらえ方は、ある意味で、戦前・戦中の全体的・画一的な教育体制から解放された教師の、理想主義的な姿勢の表われとして理解することができる。

次に、②の「戦後の作文・綴り方教育で中心となるべき新たな視点や観点を積極的に提言するもの」に類別される三の論考「綴り方の生活指導」である。

ここで安藤鉄夫は、いわゆる「生活指導」と「綴り方の生活指導」とを区別するべきであるとして、次のように述べている。⁷

…その文の内容をなす生活事実の特異性を感得せしめんと

するはたらきが余りにも強くはたらき、かうした指導態度のもとに育てられてきた児童はいつの間にか、鑑賞材料の作品に対して、その創作の態度なり、表現の妙味なりを、理解、感得するといふよりも、文の内容をなす作者の生活行為なり、生活態度を憧憬、模倣することに意を向けやすくなつてしまふ。児童の文を観る態度が、かうした傾向にあることは、文の鑑賞指導上非常な危険を招く原因となるから十分注意しなければならぬ。

ここに見られる安藤鉄夫の考え方は、新しく、また示唆に富む。わが国の戦後の作文・綴り方(教育)を代表・象徴するものとされることの多い『山びこ学校』は、そこに表現された生徒の生き方・生活の姿よりも、それらに取り組む取材力、表現・描写力、文章力、その活動を支える主体的な言語力……が高く評価されるべきである。しかし、それらの「表現」よりも、表現された「内容」としての生活・生き方が感動の対象としてもはやされた。それは、教育実践記録の読み方として誤ったものと言わざるを得ない。

このような、戦後の作文・綴り方教育が生み出した『山びこ学校』への評価の誤りを、『山びこ学校』刊行の四年前に、安藤鉄夫は、すでに指摘しているのである。

最後に、③の「戦前の作文・綴り方教育の持つ長所を再評価し、それを新たな視点から継承しようとするもの」の中から、五の三浦一の「与へる文話の研究」を取り上げたい。

三浦一は、「初等科二年に与へたい文話要項」として、文話を与える留意点を、

- 一・材の範囲を拡大してやる。
- 二・少しづつ内面的な観方にまで向はせる。
- 三・「日記」「童詩」「手紙」の初歩的なものを取り入れる。

の三点として示した後に、「こもり」と題した二年生の児童の文章を取り上げ、その後に、次のような「文話」の例を示している。

◎「皆もおもりをしたことがあるでせう。おもりは中々めんどうですが、これを読むとよくおもりをしたことがわかりますね。妹をお世話してゐるお姉さんらしいところ、妹のかいところ、妹のかわかりますね。ねえさん、おかあさん、ヨシ子のことばに「」をつけていますね」

この例から、「文話」を用いた指導とは、学級の全員の児童を対象に、特定の児童の文章を例として取り上げながら、具体的な形で語りかけ、指導することであることが分かる。学級の児童が共通して持つ課題や問題を、あるいは、時には本人も気づいていない長所や短所を、具体的な学級の児童の文章を例に、学級の全員に対する一斉指導として話しかけ気づかせようとする。

ともすれば個別の赤ペンあるいは膝下指導になりがちな作文指導を乗り越えるための、一つの方法であろう。

この三浦一の「与へる文話の研究」では、上に取り上げた「初等科二年に与へたい文話要項」を含め、一年から六年までの各学年ごとの児童の作文と文話の例、及び解説が取り上げられている。いま、上の「初等科二年に与へたい文話要項」の発展として、「初等科四年に与へたい文話要項」と「初等科六年に与へたい文話要項」を取り出すと、それは、それぞれ、次のようなものである。

初等科四年に与へたい文話要項

- 一、多方面に暗示を与へ、価値のある題材を用意させる。
- 二、文の中心点を定め、それによつて文を統一するようにさせる。
- 三、長文を作らせ、十分綴る力を伸ばすと同時に表現上の工夫をさせる。

初等科六年に与へたい文話要項

- 一、社会的事象に対する感想評論方面を知らせる。
- 二、物の観方を一層内省的に考へさせる。
- 三、真実の表現をたつとばせ、生活観照の態度を深める。¹¹

右のように取り上げると、学年が上がるにつれて、取材範囲の拡大→多方面化への暗示→社会的事象、文種の拡大→価値のある題材→真実の表現、内面的な観方→綴る力・文を統一→真実の表現、「日記」「児童詩」「手紙」→長文→感想評論方面と、様々な観点からの発段階、指導の系統・発展がとらえられていることが分かる。このような視点及び指導の観点によって、教師は、毎回の指

導の言葉や内容を具体的に与えられることができる。また児童にとつても、ただ書くのではなく、書く際の課題や留意点、注意点をはっきりとさせることもできる。

このような立場・観点から行われる「文話」は、児童に対する、書く前の取材・構成・記述……の指導であり、書いた後の、児童の作文に対する教師の評価・励ましであるとも言える。

四 おわりに

我が国の教育、わけても国語(科)教育は、戦後、大きく転換したと言われる。それは、国語(科)教育を支える方法・制度・思想・原理・原則の全てが第二次世界大戦の終結に伴う社会体制の変化(変容)によつて、制度的にも内容的にも、大きく変化(変容)したからである。そのような変化(変容)の姿と戦後の到達点の具体的なありようとを、各地域の教師の典型的な実践記録や回想から、あるいは時々の学校文集・学級文集等に収められた児童の文章からとらえようとしてきた。その作業の中で本稿に取り上げた『綴方実践への道』に出会うことができた。冒頭にも述べたが、昭和二二年二月に北海道・札幌市で刊行された本書『綴方実践への道』との出会いは大きな驚きであった。しかし、出会い以上に、その内容の新鮮さへの感動を禁じえない。戦前の豊かな遺産を継承した新たな作文・綴り方教育への理解・実践の姿が、この『綴方実践への道』に見出されるからである。戦後の作文・綴り方教育理論・実践の成立・展開への理想的な姿が、ここに、すでに、様々な形で豊か

に示されていると言えよう。

注

- 1 飯田廣太郎（いいた・ひろたろう 一八九四―一九五四）札幌師範学校卒業。「読本夜話会」「国語夜話会」を組織し、北海道内の国語教育研究に大きく寄与した。北邦教育協会から『飯田廣太郎記念著作集（全六輯）』が刊行されている。
- 2 飯田廣太郎「推奨のことば」
『綴方実践への道』 三〜四ページ
- 3 山田貞一「綴り方教育の回顧と反省」
同 右 書 八ページ
- 4 同 右
一四〜一五ページ
- 5 山崎 弘「綴方教室の経営」
同 右 書 四七〜四八ページ
- 6 源 政一「問題となる作品の処理」
同 右 書 一一二ページ
- 7 安藤鉄夫「綴方の生活指導」 同右書 四二ページ
- 8 無着成恭『山びこ学校』一九五一・〇三・〇五 青銅社
- 9 三浦 一「与へる文話の研究」
『綴方実践への道』 六一〜六二ページ
- 10 同 右 六五ページ
- 11 同 右 六八〜六九ページ
（岡山大学名誉教授）