

1937年段階における国分一太郎の綴方教育実践の検討 —文章表現技術指導としての綴方教育の問題—

太郎良 信*

An Examination of Ichitaro KOKUBUN's Writing Education Practice in 1937: Issues with the Writing Education as a Technical Guide to Written Expression

Shin TAROURA

要旨 国分一太郎（1911-1985）は、1934年頃から1936年半ば頃までの時期においては、生活勉強としての綴方教育を主張し実践していた。一般には、生活綴方教育実践と概括されるものである。ところが、1936年半ば頃から1937年にかけて、生活勉強としての綴方教育を否定し、文章表現技術指導のみを重視する綴方教育への転換を主張する論考を立て続けに発表した。しかしながら、その転換の後において、国分の綴方教育実践がどのようなものであったかということに関しては検討されてはこなかった。本論文は、文章表現技術指導に転換する経緯と1937年段階における国分の綴方教育実践の検討を通して、文章表現技術指導に限定する綴方教育実践の問題点を明らかにしたものである。

キーワード：国分一太郎 生活綴方教育 綴方指導案 文章表現技術指導

はじめに

国分一太郎（1911-1985）は、1930年3月に山形県師範学校を卒業して、4月には山形県北村山郡長瀬村の長瀬尋常高等小学校訓導となった。同年に尋常4年の学級文集『がつご』全3号（1930年度）をつくったのをはじめ、その後には学級文集『もんぺ』全5号（1932～1933年度）、学級文集『もんぺの弟』全8号（1934～1936年度）をつくったことに象徴されるように、綴方教育の実践家として広く知られる存在となった¹⁾。

その国分は、1934年頃から1936年半ば頃までの時期においては、生活勉強としての綴方教育を主張し実践していた。国分の用語で言えば、「生活探究」を目的とし「表現技術」を手段とした綴方

教育である²⁾。一般には、生活綴方教育実践と概括されるものである。

ところが、1936年半ば頃から1937年にかけて、生活勉強としての綴方教育を否定し、文章表現技術指導のみを重視する綴方教育への転換を主張する論考を立て続けに発表した³⁾。ちなみに、1937年の国分論文には「綴方では『文字といふ道具を使つて思想や感情を他人にわかるやうにかく』といふ立場からだけ、私は今度うんと悩んでみたいと考へてゐる⁴⁾」と書かれている。

しかしながら、その転換の後において、国分の綴方教育実践がどのようなものであったかということに関しては検討されてはこなかった。

本論文は、文章表現技術指導のみを重視する綴方教育に転換する経緯と1937年段階における国分の綴方教育実践の検討を通して、文章表現技術指

* たらうら しん 文教大学教育学部発達教育課程初等連携教育専修

導に限定する綴方教育実践の問題点を明らかにするものである。

第1章 国分一太郎の生活綴方教育批判

第1節 方向転換の時期

国分は晩年の証言において、自らの戦前と戦後の生活綴方教育論の異同について言及したことがある。

『生活綴方とともにⅠ 国分一太郎文集第5巻』（新評論、1984年）は戦前の綴方教育論の一部が収録されているものであるが、新たに加えられた「わたくしのそえがき」において、国分は「あの時代のものとして、別の巻の『生活綴方とともにⅡ』の考え方とは、かなりにちがった内容の文章が、そのままの形で入っている⁵⁾」と解説している。『生活綴方とともにⅡ 国分一太郎文集第6巻』は戦後の綴方教育論の一部が収録されているものであり、国分の綴方教育論は、戦前と戦後とは相当に異なることを明らかにしたものであることとなる。

しかしながら、国分の綴方教育論には、戦前と戦後の違いを議論する以前の問題として、戦前の綴方教育論において二つの時期に区切らねばならぬほど大きな転換がみられる⁶⁾。この転換にかかわっては、国分が前述の「わたくしのそえがき」において、次のように記している。

「この巻の最後の方にのっている文章のうち、『綴方教師としての悩み』に『明治大帝』という語を用いたり、中国での作文教育に関したホンヤクを、わたくしがしたりして、もっぱら文章表現の力を、子どもたちの文化的技術として授けようようにしたいと書いたりしたわけは、すこし推しがきくのであろう。はじまりかかった弾圧に、わたくしたち（これには村山俊太郎氏もふくむ）はすこし転向し、また、意識的なとうかいをなしはじめていたのである⁷⁾」

ここでは、国分が自ら綴方教育論を「もっぱら文章表現の力を、子どもたちの文化技術として授

ける」ものに転換したことが、「とうかい（倒潰）」であったことを認めている⁸⁾。ただし、そこにおいて具体的に言及されている国分の論文は教員であった時期のものは「『綴方教師としての悩み』について」〈『綴方生活』1937年1月号〉のみであり、翻訳の「小学作文教学法」（『綴方学校』1939年8月号）は教員退職後に南支派遣軍報道部宣撫班の一員として勤務していた時期のものである。

しかしながら、国分の綴方教育論における「転向」「とうかい」は1937年の論文「『綴方教師としての悩み』について」によってはじめて明らかにされたものではなく、前年の1936年に始まっていた。『生活綴方とともにⅠ』に収録されているもので言えば、「文壇的批評と教壇的批評」（『教育・国語教育』1936年10月号）が該当する。

この論文の執筆事情について国分は、入江道夫の「芸術科学と綴り方理論（続）」（『教育・国語教育』1936年1月号）にみられる「公式主義」への批判意識があったとして次のように記している。

「このことについては、筆者も『文壇的批評と教壇的批評』という論文を1936年10月号の『教育・国語教育』に書いている。これは『なんでもよいからかいてくれ』とたのまれ、たぶん6月ごろに送稿したのだったが、編集者である入江氏がなかなかのせてくれず、10月号までにその掲載がのびた⁹⁾」

ここで国分が記していることは、国分の見方によれば『教育・国語教育』の編集実務担当者でもあった入江道夫が国分論文の掲載を先送りとしたということであるが、この証言から「文壇的批評と教育的批評」は1936年6月ごろまでに執筆したものであることがわかる。執筆時期に関するこの証言を裏づけるものとして、1936年5月24日の国分の日記に次のような記述が確認される。

「5月24日（日）雑誌よみ日也。

綴方について——文学や社会問題論文と

少しもちがはぬ、しかも大げさないひ方の不遜についてしきりに考へてみた¹⁰⁾」

ちなみに、「文壇的批評と教壇的批評」の冒頭部分は次のものである。

「最近の綴方論文をよんで感ずる事は、文芸評論と綴方評論が、同じ歩調をとつてゐるとどまらず、その論旨の頂点までも精密に同じ高度にあることだ¹¹⁾」

こうしてみると、この冒頭の論述は前述の日記の記述と同じ趣旨のことを表していることがわかる。国分が5月24日に読んだとみられる5月の雑誌の綴方関係記事を確認すると、鈴木道太の論考「子供の労働に綴り方をみる」(『教育・国語教育』1936年5月号)がある。これは、鈴木道太が宮城県でともに生活綴方教育を実践していた鎌田冬二との対話のかたちをとって論じたものである。

鈴木は、学級文集にみられる生活綴方教育の動向として子どもの労働を取り上げたものが多いこと、そしてその動向を肯定しつつも、単に労働を取り上げればよいというものではないとして、プロレタリア文学界における論議を振り返って次のように鎌田に語っている。

「プロレタリア文学の場合に問題になつたことだと思つたがプロレタリア小説は工場の闘争にばかりあるんぢやなくて、娼妓を描いても商人を描いても弁証法的唯物論、その眼でだね歴史的な秩序を見失はないなら正しいつて¹²⁾」

つまり、題材が何であるかということではなくて、その題材に向きあう視点が重要ということを確認している。そのうえで、綴方に即して次のように語っている。

「子供の生活認識の培養器としての労働は、それが自分たちの(父の母の妹の弟の一家の)生きる道に関つて居り、父の意志も母の感情も、その労働を通してある一点に、しんしんとして働いてゐる時、子供はそこから生活の哀歎も正義も邪悪も発見し意志し行動するんだよ。

だから、労働と貧乏とはこの場合基本的な関りを持つてゐるんだよ¹³⁾」

これに対して、鎌田は「かう話し合つてみると、綴り方の道はそのまんま人生の道であり社会の道だね¹⁴⁾」と応えている。

このように、鈴木は、プロレタリア文学界における論議に言及しつつ、綴方教育論を語っていることがわかる。こうしたものを国分は「不遜」とみたものとみられる。

第2節 方向転換の理由

国分の論文「文壇的批評と教壇的批評」の論旨は多岐にわたっている。

導入の部分では、さきに言及したように、文芸評論と綴方評論とが同一歩調をとっているとみることを記したあと、次のような具体例らしきものを示している。

「『現実世界と格闘する作家の血みどろな肉体的実践行動が……』などとよんだその後へ『現実社会と格闘する児童の血みどろな行動がもつ生活組織と生活感情を』などと読むと何か、父親の靴をはき、帽子をかぶり、ステッキをふりあげて、ガラス窓でもこはしてゐるやうなポンチ絵をみるやうな気がしないでもない¹⁵⁾」

国分は、例として挙げたことの論拠は示さぬままに「一介の小学生が、どのような社会の、どのような場面に、どのような仕方で格闘するのであるか」との批判をする。子どもの姿を「血みどろな行動」云々としてとらえる教師など実際には存在しなかったものとみられるが、経済的な貧困のなかにあった子どもたちがその貧困に挫けることなく生きていることを理解し、そうした子どもたちを励ましてきた教師たちが、前述の鈴木道太や鎌田冬二にとどまらず数多くいたことは確かなことである。また、それは、少し前までの国分自身でもあったはずである。国分は、そうした教師たちを揶揄し、また、自嘲していることになる。

本論部分の「1. 文壇的批評」においては、文

壇においては常に優れた新しい作品が求められているように、綴方や児童詩の評価の際にも作品主義になりがちであるとして、それを「文壇的批評」としてとらえ、そこには次のような問題点があるとす。

「文壇的批評によれば、かうした子供らの生活の幾層には心を用いず、直ちに作品主義となり、深刻な作品、元気のよい作品、特殊な作品、現実をあらはに暴露しただけの作品、意欲とやらの明瞭な作品を求めたがる¹⁶⁾」

ここでも、こうした批判をする具体的な論拠は示されていないが、「深刻な」内容を含む綴方や「現実をあらはに」記した綴方が書かれることがあったことは確かである。しかし、そうした現実のなかにある子どもがありのままに綴った結果であり、教師が深刻な事実を綴ることを強いたり、深刻な内容の綴方を珍重するためのものではなかった¹⁷⁾。また、そうした深刻な生活のなかにいる子どもにどう対応するかが具体的に問われる場合もあった。秋田の『北方教育』（北方教育社、1930年創刊）同人たちの大きな課題の一つは、子どもが直面する深刻な問題への対応をめぐるものであった¹⁸⁾。『北方教育』同人でもあった国分は、こうした状況を十分に承知しつつも、この時点では「深刻な」内容等を含む綴方に対応することを「文壇的批評」として揶揄していることとなる¹⁹⁾。

国分は、このように「文壇的批評」の問題について触れたのちに、本論部分の「2. 教壇的批評」において「教壇的批評」にあらためていく必要があるとする。その際の心構えとして「子供達の各個がひとりひとり、ほんとに自己の現実生活に密着して綴方をかいているか。教師のことばなどをうのみにして、心にもなく身にもつかぬ観念や概念でかいてはるないか²⁰⁾」など8点をあげて、個々の子どもや学級に即した評価のありようを提起している。

ここまでは、国分のいう「文壇的批評」の問題点を克服するための方策として述べられているものである。

これに続けて、国分は、「生活の眼を開かせる」ことについて論じている。

「主観的なものを客観的なものへ、個人的なものを社会的なものへ生活の眼をひらかせるの道は、つねに『現実生活』の把握によつて『現実生活』で証明し、現実生活にとかしこんで導かねばならぬ。自然発生的な社会認識をもつた子供を科学的な社会認識に導くことも、すべて『生活』によつて証明しつつ、あるひは他教科の各面に於て心づかひつつ、あるひは子供達が村の社会事業や、文化事業にかこまれてゐる事を自覚させ乍ら順次わからせていかねばならぬ²¹⁾」

「現実生活」と「生活」にカギ括弧が付されており、その意味するところは曖昧であるが、それらが他教科、社会事業、文化事業と並んで「生活の眼」を開かせるものとみる考え方から推察すれば、「現実生活」や「生活」の意味するものは、個々の子どもや家族の現実生活のことではなく、子どもや家族の外側から「自覚させ」「わからせ」られるものということとなる。そうすると、従来、国分において、生活勉強の手段として位置付けられてきた綴方は、「生活の眼」を開く手段としての役割はなくなる。

そのとき、綴方教育はどのようなものとなるか。

「学級の人々をほんとに感動させ、生活のまことさに組織するやうな任務を果たす文である限りは、すぐれた形象化のある作品であらねばならぬ点からいつでも、平易ながらもわかりのよい文として、すぐれた表現技術も生活の眼と同時に練磨されるだらう。僕達の教壇的配慮はたゞ、生活観の高揚が表現技術の高度化となる事を、無理せず、あせらず待つのみである²²⁾」

この叙述によると、綴方は学級に役立てられなければならぬものとなるから、おのずと表現技術も向上するという。また、表現技術は「生活観の高揚」とともに高度化するとみている。こうした見通しが妥当なものであるならば、綴方教育とし

てとりくまなくても、生活観も文章表現技術も向上することとなろう。なお、この時点では、文章表現技術指導に限定するとは明言してはいないが、綴方教育が「生活の眼」を開くためのものではなくなった以上、綴方教育の役割は文章表現技術指導だけが残ることになるのである。

まとめにあたる「3. 綴方の局外」においては、綴方が各教科などからの作用をうけて「綴方の道」を豊かにし、「生活の知性がたかまり、生活が充実し、生活行動が真摯になる」ことを見通している。

「綴方が綴方の垣の中にとちこもる如きは、その機能を衰微させる自己矛盾として、むしろ警戒するに価することなのである。貧しさを深刻にかいた綴方があつてくれるやうに、貧しさよ永遠に滅ぶ勿れ——等といふのは綴方の望む処ではない。貧しさのなくなるやうに、防貧事業や救貧事業が、あるひはもつと根本的な社会事業が、学校の周囲でどしどしと行はれる事などは綴方にとって慶賀すべき事である²³⁾」

「貧しさよ永遠に滅ぶ勿れ」と願う人が世の中にいるはずはないし、冗談でも口にするにはありえない暴言でしかない。にもかかわらず、国分はなぜ「貧しさを深刻にかいた綴方があつてくれるやうに、貧しさよ永遠に滅ぶ勿れ——等といふのは綴方の望む処ではない」と、あえて書いたのだろうか。それは、前述した鈴木道太や鎌田冬二のように働かざるを得ない子どもを励ます綴方教育実践を揶揄し、否定するためのものであったとみるほかはない。

第3節 生活綴方教育批判の展開

国分は、1936年半ば以降において生活綴方教育批判の論文を繰り返し書いている。すでに言及したのもも含め現時点で判明しているものを列挙すると、次のようになる。

- ①「社会事業的文化事業的教師として」(『日本文化と国民教育』1936年8月号)

- ②「文壇的批評と教壇的批評」(『教育・国語教育』1936年10月号)
- ③「自己に鞭打つての書—綴方教育の反省」(『教育・国語教育』1936年12月号)
- ④「『綴るその事が生活だ』説の再吟味」(『教育論叢』1937年1月号)
- ⑤「『綴り方教師としての悩み』について—あまりに平凡な一面的な」(『綴方生活』1937年1月号)
- ⑥「綴る欲求と必要と機会と」(『実践教育講座 研究編2 国語2』第一書房、1937年4月)
- ⑦「農村に於ける国民教育の新方向」(『教育報国』1938年1月号)
- ⑧「文化摂取と文化啓蒙—農村教師の場合」(『教育』1938年10月号)
- ⑨「綴方教師から文化技術者へ—農村教師から文化技術者へ—農村教師の文化的役割序説」(『綴方学校』1939年1月号)

これらは、生活勉強の綴方を否定して、文章表現技術指導(ないしは、文字表現指導)への転換を論じ、さらに生活綴方教育をおこなう綴方教師から国民の啓蒙者への転換を促すものである。

これらの生活綴方教育批判については、筆者の既発表論文において明らかにしている²⁴⁾。

第4節 「尋常科第六学年(男)綴方科指導案」の存在

ここで留意しておかねばならないことは、国分が1936年8月以降において綴方教育を文章表現技術指導(ないし文字表現指導)に転換する論文は前述のように多数確認されているにもかかわらず、文章表現技術指導に転換した後における綴方教育実践についての論考は確認されてはこなかったということである。

ところで、国分が自ら蠟原紙に刻字した謄写刷の「尋常科第六学年(男)綴方科指導案」(『交換綴方』第2号、1937年11月。以下「指導案」と略称)が現存している²⁵⁾。その「指導案」の指導題

目は「何かねらひのある文をかくこと」である。

ただし、この「指導案」については、戦後において国分によって、指導の対象は6年生ではなく5年生であり、指導案を作成した時期は1937年ではなく1935年であるとする修正がなされた。そのため、『作文と教育』1975年2月号に再録されたものと『生活綴方とともに1』（前出）に再録されたものはいずれも「尋常科第五学年（男）綴方科指導案」と改題され、執筆の時期は1935年11月とされている。

こうした国分の証言は、1937年6月以降は病氣療養中で教壇に立つことはなかったとする記憶を前提とするものであるが、実際には、1937年11月には1か月ほど教壇復帰していたのである²⁶⁾。また、「指導案」には教材の一つとして「五百字パンフレット」があるが²⁷⁾、これはカナモジカイが1936年11月に発表した漢字五百字制限案をもとに国分が1937年2月に自作したものであったとみられる²⁸⁾。

したがって「指導案」は国分が戦後に修正した1935年11月のものではなく、掲載された『交換綴方』第2号が発行された1937年11月のものと判断することができる。

国分は、この「何かねらひのある文をかくこと」を指導題目とする「指導案」より約半年前に、『文の主題』をこそかゝせる指導』（『教育・国語教育』1937年5月号）と題する指導計画を書いていた。国分において、文の「ねらひ」と「文の主題」とは、「文の主題（ねらひ）²⁹⁾」と表記する場合があるほど同じ意味をもっている。

すでに明らかのように、国分は6月から10月まで病氣療養のため教壇には立ってはいなかった。そのため、『文の主題』をこそかゝせる指導」と「指導案」との間には約半年間の時間があるものの、『文の主題』をこそかゝせる指導」における指導計画を実際の授業として具体化したものが「指導案」とみてよいものである。

そこで、第2章においては、『文の主題』をこそかゝせる指導」の検討、第3章においては、

「尋常科第六学年（男）綴方科指導案」の検討を行うこととする。

第2章 「『文の主題』をこそかゝせる指導」の検討

第1節 指導の目的

国分の『文の主題』をこそかゝせる指導」は、「文のねらひ」のある綴方を書かせる指導計画について述べたものである。

冒頭の「1. 文のねらひ」は「尋三四の頃までは、文の内容としての面白さや意味深さを大切だとして、その表現も初から終りまでどこもくわしくかゝせるといふ風にして来たし、子供にもそれが自然であつたやうだ³⁰⁾」と書き始めて、五年生になったら次のような指導をしたいということが記されている。

「けれども五年になつてからは、『この題で綴るのだ』として文の題材をえらんだ限りは、そこにきつと、文の主題となるものが、感動の中心が『この題で、このことをかく』といふ、ねらひがなくてはうまくないといふやうに指導したいものだ。そして、その文のねらひをにがさぬ、焦点を外れぬかき方を練習させてやりたいものだ。この事は又、結局手紙の用向をもつとも正確にかく態度を養ふことになると思ふ³¹⁾」

ここで改められようとしていることは、それまでの初めからおわりまでどこも詳しく書いていくようなものではなくて、書くべきことを意識してそこを中心に書くということを指導するということであった。

そのとき、「主題」や「感動」という語は用いしつつも、かつての「文の内容としての面白さや意味深さ」に対応する、綴方における主題や感動の内容についての関心はみられない。国分の関心は、今回の指導が、手紙文を書く際の正確さにつながるだろうということにある。

第2節 文例「リヤカ」を用いた指導計画

前出の「指導案」にもあるように、1937年度の

国分は持ち上がった尋常6年の担任であった。そのため、1936年度はその児童たちの尋常5年のときの担任であったこととなるが、ここで文例として示されている尋常5年男子の綴方は国分の指導したものとはみられない³²⁾。

国分が引用した際には、綴方の題は欠けている。ただ、引用のあとの論述において「リヤカといふ題で何をかきたいのか」という発問があり、本来は「リヤカ」という題があったものと判断されるため、題として「リヤカ」を補ったうえで全文を引用する³³⁾。

リヤカ

尋五男

六月四日の寒い夕方の事だつた。

私とねえさんと母と、小さいセイ子と畠の草とりに行つた。帰る時はねえさんが自転車であつた。そして私は、セイ子をうぶつてリヤカにのつて来た。お母さんはリヤカをひいてくれる。せなかの上ではセイ子がギヤアギヤアと泣く。ひろびろとしてゐる田、つばめが水をのむやうにして、ばたつと尾を水におとして又とんで行く。うゑたばかりの苗、風にふかれて、さらさらとうごく。その音しづかにきこえる。後からも、リヤカや車ががらがらだ。前からも寒い風顔にあたる。くわ(桑)にしを〔こしを一引用者〕かけてのつて行く。しづかにあるくりヤカ、蛙もにぎやかになく。村も近づいた。二段上げ(揚水場の二段装置のこと)の所まで来てちよつととまつた。そして、「やる、あつ母あ田見て行くさけ、あつちのむづり角まで行つてゐろ」と言つた。母は細い田のくろをわたる。

私はよこたらよこたらとリヤカをひつぱつて行く。母の姿を見い見いとしつぱつて行く。風もだんだんあたゝかい。六年生の人も自転車の後にのつて行く。「あー」といふ。後をむいたら、もう前に行つてしまつた。だんだん村に近づく。するとどこからか、いわしのほひが私のはなに来た。母は見えなくなつた。せなかで泣いてゐたセイ子もなかないし、ゆつくりした。村にはいつた。子供はわいわいとさわいである。とまつた。リヤカを道のふちにおいて、リヤカのぼうに腰をかけて休ん

だ。いくら待つても来ない。

そこへ勤君が、おほこをんぶつて来た。そして「何しつたな」ときいた。「今畠から来たなだ」といふ。梅の木もゆれる。私は急に走り出して土手に上つた。寒い。ほつちこつちを見たが母はゐない。大ごえで「あつかあ」とよぶ。でもゐない。がつかりしていそいでもどつた。電気はどうについた。電信柱が見えるそばに来た。①そしたらリヤカがない。心の中がびつくりした。

そのリヤカには、ほかから借りてゐるえつこ(幼児を入れて置く籠)それからねんねんこ(寝巻みたいで子供を負つた上に着る)それから鋏一丁、それから桑六貫目ぐらい、傘一つ、それからむしろ三枚がつけてある。そして母がひつぱつて行つたのだから、ぬすまれたのかわからない。セイ子は又ぎやんぎやんと泣く。ざりやらを、ざりざりとあるく足、いくらさがしてもない。勤君が又よつて来て、「何したな」といふ。「リヤカないなだ」といふと「んだら、家さ行つて見たらよいべちや」といつた。砂利やら道のあるいてゐると涙がこぼれて来た。子供らは元気よくあそんでゐる。私はだんだんあせばんで来る。

角の家(屋号)の所で父と行きあつた。父が「あつかどこ来る」ときくそして今までのことをいふとにくらしい声で「んー」といつて、ぐんぐん自転車をふんだ。なみだがぼろぼろこぼれた。下をみいみいあるいた。そこらの家で「まゝけはあ」といふこゑも聞える。そしてせい子も泣く道をむじつた走つた。②家の前に行くとリヤカがある。

まつさきに「あつ母、どつから来たやなあ」といふと「こつちからよう」と役場の方の道をさした。

「うんとた(づ)ねたけた(づ)ねたけりねだもの、んだはけ(だから)やる泣くな泣くな」といつた。子供をおろした。どつかとした。そこらもうすぐらくなつた。

(誤字訂正)

国分は、文例としてこの綴方を取り上げる意味について次のように述べている。

「この文は詩のような描写などはすぐれてゐる。自分の心の表現も相当に出来てゐる。そ

してこの文の主題は『母を待つ間に、リヤカがなくなつて心配し、家に帰れば母がひいて来たのであつたといふ安心』にある。

ところが、その主題の所が、力を入れた表現となつてゐないで、リヤカをひいて帰る前半などがあまりにも細い描写となつてゐる。大人のことばで言へば、焦点がはづれてゐる。的を得てゐない。主題はりつぱにもつてゐるが、そこをくわしく力強く書いてはゐない³⁴⁾」

つまり、国分は、この綴方には、文の主題はあるものの、そこが中心に綴られるのではなく、主題ではないところが詳しく綴られていることを気づかせる、「欠点に気付かせる方法で³⁵⁾」文例として用いるという。

このように「リヤカ」に文例としての価値を見出したあと、「指導方法」として次のように述べている。

「(1) リヤカといふ題で何を書きたいのかと聞いてみる。すると主題にふれる。それが文のねらひだねと板書する。そして大体の文の筋を語らせる。黒板に横線をひいて、次は、次はと弧線を入れてもよい³⁶⁾」

これは、作者が書きたかったことを確認させる形で、主題がどこにあるかを考えさせようとするものである。

「(2) そしたらこの文のどこを一番くわしくかくかと質問する。リヤカのなくなつた所、その時の心配、家に帰つたらある所、喜んだ所と答へができればよいもの。さつきの板書に赤チヨークを使ふ³⁷⁾」

くわしく書くべきこととして、リヤカーがなくなったこと、それで心配したこと、家に帰ったらリヤカーがあったこと、そしてそれで喜んだということの4点が児童から出されることが期待されている。ここは、(1)のあらすじを踏まえて中心となる場面を考えさせようとするものである。

「(3) 所がこの文ではどこがくわしいかと尋ねる。

この時プリントして与へてみたら、行数など数へさせる事も悪くはない。そこではじめの方の描写の割合には、リヤカのなくなつたのを見つけた時、その時母のことをどう考えたか、途中で父とあつた時、父は何しにいつたか、家についてリヤカを見つけた時のふしぎ、母にきいたこと(どこから来たかだけではあるまい)、自分が盗まれたと思つて心配したことを語つた時の母の事、後で父の帰つた時のみんなのねらひ一等をもつともつとかいてこそ、この文は『ねらひ』をほんとうによくみんなにわからせる事が出来るのだと語つてやりたい³⁸⁾」

国分は、たとえば、リヤカがなくなったことに気づくまでの行数と、それ以降の行数を数えさせるなどを通して、主題にかかわることが書かれた行数の比率が少ないことに気付かせることを想定している。そして、主題にかかわることこそ、多くの行数をつかって書くべきであると気づかせることを想定している。

「(4) それがかつて文をよみなほすと、文のどこらへんが足りないか、何行目の『そしたらリヤカがない』(下線㉑-引用者)といふ次あたりに、リヤカをおいてあつた場所のやうす等、砂利道ならリヤカのタイヤでへこんでゐないかとか、川端ならあとがついてゐないか等みないのか——といふ批評や、『家の前にいくとリヤカがある』(下線㉒-引用者)の所で、リヤカの上のさつきの荷物のことや、それがかたづけてあるのか投げてあるのかなどもまだまだよく観た筈ではないか等といふ考が子供からのべられる事がのぞましい。出ないなら、先生が話してやるのもよいわけだ³⁹⁾」

ここにみられるように、主題に応じて、下線㉑や下線㉒のあたりで、作者の行動や状況についてもっと詳しく書くべきだと児童から発言が出されることが期待されている。

第3節 ものの見方や考え方，行動のしかたについては不問

あらためて，この「リヤカ」の主題はどこにあると国分がとらえていたかを確認すると，「母を待つ間に，リヤカがなくなつて心配し，家に帰れば母がひいて来たのであつたといふ安心」とされていた。あらすじを追えば，そうなるであろう。

しかしながら，そもそものところ，この「事件」は，作者が母との約束を守らず，母を探しに動いてしまったことから始まっている。

そして，母が引いていったのか，盗まれたのかわからないとして，もしかしたら母が引いていってくれたのかもしれないという期待もしない。日常生活における母親の行動を思い返せば，母親の行動についてある程度の推測ができるのではないだろうか。

また，勤君に「家さ行つて見たらよいべちや」とアドバイスされても，聞き流すだけで何も受け入れず，涙をこぼすだけである。

さらに，父親に出会って，事情を説明したとき，父親は「んー」といったということしか書かれていない。「んー」とだけしか言わなかったとすれば，これは父親の理解では，盗まれたとかいような重大なできごとではなく，母親が引いていったのだろう，何も心配することではないということだったのではないか。作者は，そうした父のことばに込められた思いを察することなく，ただ「にくらしい声」として聴いて，またぼろぼろ涙を流すだけである。

このようにいくつかの事柄に着目するだけでも，作者の，ものの見方や考え方，行動のしかたについて，無視できない問題が見いだされる。

しかし，この指導計画では，そうした作者自身について関心が払われることはない。

文章表現技術指導の一環として「文の主題」を書かせるという指導は，作者のものの見方や考え方，行動のしかたなど綴方の内容を不問にして，「焦点を外れぬかき方⁴⁰⁾」の指導に終始するものであったということとなる。

第3章 「尋常科第六学年（男）綴方科指導案」の検討

第1節 尋常科第六学年（男）綴方科指導案」のなりたち

この「指導案」が『作文と教育』1975年2月号に再録された際に国分が付記した一文に，「山形師範の生徒が私の学校へ農村教育実習のためにきていたとき，私がやってみせた綴方の授業である⁴¹⁾」とある。その一文には，1935年のことであつたかのように書かれているが，1937年のものであることは前述したとおりである。そして，その1937年にも教育実習生は来ていた。国分が12月に再び病氣療養に入った時期に，国分学級の『もんぺの村新聞』第30号（1937年12月23日）には教育実習生の石塚が「六年男生へ」と題して「国分先生は病気で休んでおられる。しかし国分先生は君たちを心配してゐるのだ」などとを書き，また，教育実習生の奥山が「長瀨小学校の皆さんと僕等三人」を書いており，教育実習生が3人は来ていたことがわかる⁴²⁾。

その教育実習生が授業を参観する際の資料として提供するために作成されたものということとなる。

第2節 指導の展開

この「指導案」を検討していく⁴³⁾。これは直接的には全四時間計画のうちの第四時の研究授業のためのものであるが，すでに実施した第一時から第三時までの指導の記録をも含むものとなっている。

「一、指導題目」には「何かねらひのある文をかくこと⁴⁴⁾」とある。

「二、指導目標」には，指導題目の設定理由と目標が次のように記されている。

「『稲しよひ』したから『稲しよひ』の綴方をかく，『ふしきり』したから『ふしきり』の文を綴るといふのでなく，稲しよひしてる間にかういふことがあつたからそれをかく。『或る夜のふしきり』の時に，こんなに思つたから，こんなにかく——といふやうに，文に何かねらひのある綴り方をさせて見たい。

心のうごきをふくませて事件や行動をかゝせてみたい。

つまり、ある生活から、『心のうごいた場面』『特殊な生活感動の焦点』をえぐり出してかくことをさせてみる。文に一つのねらひ（文旨＝テーマ）をふくませてかゝしてみたい⁴⁵⁾」

下線を付した部分は、第2章でみた「ねらひがなくてはうまくないといふやうに指導したい」という目標と共通するものである。

「三、指導時間」には、次のように全4時間のなかで、第一時から第三時までにおいて実施した内容、そして第四時に予定した内容が示されている。

「第一時 『文のねらひ』 についての話と記述
第二時 続けてかくことと訂正（綴方字引⁴⁶⁾・
五百字パンフレット⁴⁷⁾）

第三時 題材の紹介と文のねらひのあるなし
についての研究（よんできかせて）

第四時 文例による研究一文のねらひと表現
について（研究教授の時間⁴⁸⁾」

さらに、「四、研究授業までの指導経過」が詳細に記録されている。

「前日までの予告」として、「自由な題材で綴ることをはなす。但し注文がある。『何かねらひのあることがら』」と話している。

第一時では、「題をきめて来ましたかときいた。それから『何かねらひ』を入れられますかときいた」あとで、「文のねらひ」ということについて次のように説明している。

「1. ねらひといふのは一文の中にかくれてゐる『青いりんごだ』、『赤いりんご』でなく、みどりの木の葉の間にかくれてゐる『青いりんごだ』。心のことだ。或る心だ。この事でこれをかきたい。この事でかういふ心をかきたいといふねらひのことだ。

同じ毎夜のふしきりでも或る夜は

→くやしかつた。うれしいことがあつた。
たのしかつた。

→けんくわになつた。ゆびをきつた。さび

しかつた。おどろいた。

→しかられた。がんばつた。

→夜食がうれしかつた。心配した。ほめられた。面白い話も出た。

その中の何かひとつを『ふしきり』といふ題で『あの心持』をかかう——といふやうに綴りませうと語つた⁴⁹⁾」

「赤いりんご」ではなく「青いりんご」ということばで伝えようとしていることは、文章表現としてそのまま目に見えるようなものではなく、文章表現に込められた作者の思いのことである。ふしきりの手伝いをしたとき、ふしきりをしたということをそのまま書くのではなく、そのなかで心が動いたことをテーマにして書こうという指導である。こうした指導のあとは、記述の時間として

第二時は、第一時に続いて、記述の時間とされている。ここで、『綴方字引』や五百字パンフレットが用いられているのは、ひらがなを漢字に改めたり、漢字を確認したりするためのものとみられる。

第三時においては、今回の授業で書かれた綴方の題材の紹介と、ねらいの有無についての指導にあてられている。

自然描写が優れているとする綴方を紹介しつつも、ねらいがなくて平凡なものとなっていることに気付かせるという指導がみられる。

そうした指導のあとで、「いねしよひ」の綴方をとりあげている。指導案には「ねらひのある文例を読んでやる一中児N『いねしよひ』はどうだ」と書かれており、Nの「いねしよひ」と題する綴方を読み聞かせたものとみられる。その全文は示されていないが、おおよその内容は次のように記されている。

「学校からかへるとすぐいく。一そくしよふ。近所の大工にわらはれる（くやしい）二そくしよふ（おもい—よくでき稲^{ママ}）。天気のしんぱい。夜のいのり。父母のよろこび。次の日のひる、いねはもうしまふ。はたらきたかつ

た。父への共感⁵⁰⁾」

この記述から察せられる内容は、次のようなことであろう。作者は、学校から帰ってすぐに両親たちが稲刈りをしていた田に行き、稲運びの作業をした。稲一束を背負うと近所の大工さんに笑われてしまった。それで、二束背負うこととしたら重かったが、それは稲がよく稔っていたためもあった。「天気のこと」とは雨の心配かもしれない。「夜のいのり」は神仏への祈りの際に晴天への願いも込めたのかもしれない。父母の喜びは、稲の出来がよかったことによるものであろう。翌日には、稲の取入れが終わってしまって、もっと働きたかったという思いが残った。こんな仕事をしている父親への敬意を感じる。

おそらくは、作者が一生懸命に稲運びをしたことを通して、農作業の大変さと喜びを体感して、取入れの作業がおわったときにもっと働きたいという思いを抱いたということが中心に書かれているということ、確認したものとみられる。

第四時は、「文例による研究」の時間であり、教材として「①この文にどんなねらひが入れているか ②しばらくの事と今」という見出しが付されたB4判4枚のプリントが用意されている。これらのプリントには、梅津芳吾「家の馬」、阿部正男「わらうち」、梅津敏夫「牛・牛の子」、永瀬正「ふしぬき」の4編の綴方が掲載されているが、第四時で直接に取り上げる予定のものは最初の2編のみで、残りの2編は自習用とされている。

第3節 文例による指導

ここでは、第4時の「文例による研究」を検討していく。

(1)「家の馬」の場合

まず、指導案中の『「家の馬」の研究』を検討していく。梅津芳吾「家の馬」の全文は次のものである⁵¹⁾。

家の馬

梅津芳吾

十月十七日、学校からかへつて見ると、兄さんたちがまやをかたづけてゐた。私は「馬つれてくんな」ときいたら、兄さんが「んだ。今つれてくるのだ」と言つた。

①私は喜んで、まやかたづけをした。すると馬がないた。ひづめの音がパカパカときこえてくる。私は馬來たのだなと思つた。

父は馬を戸の口の柱につないだ。馬は「うふうふう」とないた。

見ると体がくりげ色で、したえが白く、しだが白い馬でした。②父は「つかつては、こういふ馬一番良いのだ」と言つた。

兄さんと私は又まやをかたづけた。その時、家の前の実君が桑の木の上で口ぶえをならしながら目を光らせて見てゐた。

まやもかたづけた。そうしてわらを入れた。父はまやのこわれた所をなほしてゐた。そこへ勝己君が子供をんぶつて私の所に来た。勝己君は馬を見てゐた。お父さんが「柿あるんないか、勝己ちや持つて来てくれんだな」

と言つた。弟はいそいで家に行つて勝己君に柿を三つくれた。私にももつて来た。

それをたべてみると兄さんは「馬に大根葉でも持つて来てくはせろ」と言つた。私は川ばたから大根葉をとりに行つた。

③もつて来ると、弟が走つて来て「おれ、くはせるくはせる」と言つた。私は弟

にやつた。馬はこつちをむいてゐた。④弟が「馬おれ大根葉かせつさけ、おれになれろ」と言ひながらくはした。馬はおいしそうにぎりごりといはせながらたべてゐた。私と弟はねえさんによばられて家にいつた。

此の間、馬は出張からわらつけをした。私は出張にいつた。馬は田の中にはいつて草をたべてゐた。二りん車にわらをつけたから、馬を二りん車のかじぼうの所に入れた。入れる時もおとなしく、物をたまげたりしなかつた。お父さんは

⑤「この馬は車ひきしたことあるな。あんまりおとなしいも」と言つてゐた。

昨日邦雄君のおぢいさんが来て
「今日米つけしてくれられないべか」と言つた。お父さんは
「どこさや、よいべな」ときくと、
「山口さよ、一ぺんでつけられないはげや」といつて行つてしまった。

夕方邦雄君の新治さんと私の兄さんと家にかへつた。兄さんは

⑥「この馬だら汽車も自動車もたまげなくつてよいや」と言つた。馬はよろこんだやうに「ひゝひゝ」とないた。お父さんは弟に
「うさ、来年この馬とさせごさんなね。たまげねくてうんとよい」と言つてゐた。

「家の馬」について、国分は「中位の子供の作⁵²⁾」としている。

授業では、まず作者に読ませて、次に教師（または別の児童）が読むこととしている。

次に、「文のねらひについてきく——父のよろこび、うちの人々のよろこび⁵³⁾」と記している。これは、作者に「文のねらひ」を尋ねて、新しい馬が来たので父をはじめとしてうちの人々みんなが喜んでいるということを書くことをねらいとした、という趣旨のことを作者が発言することを想定したものである。

そして、「ねらひのよくわかる所をひろはせる」として、児童たちから次の6か所が挙げられるものと想定している。

「よろこんで馬屋かたづけ、

『つかつて良い』、

弟が走つて来て、

『馬おれになれる』、

『あまりおとなしいも』、

『汽車も自動車もたまげない』⁵⁴⁾」

このように国分が想定したことに対応する綴方の記述部分に下線を付して内容を確認してみる。

下線部①；新しい馬が来るので、作者も喜んで馬屋の片付けをしたこと。

下線部②；馬の姿をみて、仕事をする上でいちばん良い馬だと父が言ったこと。

下線部③；作者が馬に大根葉をやろうとしていたら、弟が走ってきて、自分がやるといったこと。

下線部④；弟が馬に、自分が大根葉をやるから自分に慣れろと言いながら、大根葉をやったこと。

下線部⑤；この馬はあまりにもおとなしい、前にも荷車を引いたことがあるに違いないと父が言っていたこと。

下線部⑥；この馬は汽車にも自動車にも驚かないと兄が喜んだこと。

この6か所の内容は、①は新しい馬が来るので作者が喜んでいること、②と⑤は父が新しい馬を褒めていること、③と④は弟が新しい馬の世話をしたくてたまらないこと、⑥は兄が新しい馬を褒めていること、ということになる。これら6か所は、国分が作者の「ねらひ」と想定している「父のよろこび、うちの人々のよろこび」に該当するものには相違ない。

しかしながら、下線が付されぬままの部分はかなり残っている⁵⁵⁾。そして、下線が付されぬままの部分にも、「ねらひ」に該当するものがあるとみられる。

一つ目は、兄と作者が馬屋の片付けをしていて、「その時、実君が桑の木の上で口ぶえをならしながら目を光らせて見てゐた」ところである。新しい馬を迎えて片付けをしている作者たちを実君が「目を光らせて見てゐた」（傍点は引用者）と書いたのは、新しい馬を迎えて、嬉しく、誇らしく思って片付け作業をしていた作者にはそのように見えたということであろう。

二つ目は、馬が来たばかりのときのこととして、「そこへ勝己君が子供をんぶつて私の所に来た。勝己君は馬を見てゐた。お父さんが『柿あるんないか、勝己ちや持つて来てくれんだな』と言つた。弟はいそいで家に行つて勝己君に柿を三つくれた」と書かれているところである。子守をしていた勝己君も新しい馬を見にきた。それに気づいた父親が勝己君に柿を渡すように弟に指示して

いる。これは、新しい馬が来た喜びを勝己君にもわかち気持の表れとみることができるのではないだろうか。

三つ目は、父親が邦雄君のおじいさんに米の運搬を頼まれて即座に了解して、兄が新しい馬を使って対応したところである。新しい馬が近所の人の役にも立っていることが記されている。

このように見て来ると、「ねらひ」のある文を書くという指導題目を立てて、「ねらひ」が表現されたところを確認するという文章表現技術指導に限定した授業の問題点が浮かびあがってくる。

「家の馬」の授業の場合、国分は作者の「ねらひ」を「父のよろこび、うちの人々のよろこび」と想定している。しかし、芳吾の綴方には、父や兄や弟や作者の言動にとどまらず、実君や勝己君、邦雄君のおじいさんとの関係の記述においても「よろこび」が示されているのである。

綴方に表れた作者の思いを全体として読み取らず、教師が「ねらひ」を想定して、それが直接に現れたところを綴方で確認していくことでは、教師が想定した「ねらひ」から外れたところの多い綴方という評価になりかねない。

(2)「わらうち」の場合

次に、指導案中の「『わらうち』の文の研究」を検討していく。

阿部正男の「わらうち」の全文は次のものである⁵⁶⁾。

わらうち

阿部正男

今年はじめにお父さんに「わらぶて」といはれた。去年ぶつたんだから、ぶたんないわけがないといつてぶつて見た。去年などは五はぐらゐつづけるのであつた。

今ぶつて見たら、とても二はしかつづけれない。①やんだくてゐると、秀がそばへきてながめてゐた。僕はお父さんに「秀男ばもぶたせるとよいなよ」と言ふと、お父さんは「秀男ぶつてみろ」といつたら、②秀男はよろ

こんでぶつ気になつた。

今まで私がたがつてゐたかけづちを秀男にやつて、僕がそれよりも③大きいかけづちをつかつた。お父は「秀男一等早く二人ぶちになれてみろまづ」といつた。秀男はおそくなつたといふと、うんとおそくぶつ。早いといふとうんと早くぶつ。

「だめだこらい。こんでがらじや、なんぼしたてなれらんないや」といつたら、秀男は「こんどこそうまくぶつてみる」といつた。

④ゐりりのそばで見てゐた弟たちは、口で「ガツケントガツケントガツケント」といつてくれた。こんどは少しあふやうになつた。それにおれがあわせて見た。⑤早くのうちあわなかつたが、それからはすこしあふやうになつた。そこに⑥となりのおばあさんがおゆにはいりに来て、「こんどわかいしゆ子だ、二人してぶつからいいもな。おらいの内に一びきもわかいしゆ子ゐない。一びきゆづらねかや」などといつて、ばかにしてゐた。

おゆにはいつてゐた弟が⑦「せふろまでひびく」といつてゐた。

五はぐらゐぶつたら、すつかりなれてしまつた。秀男はよろこんで⑧「まなくひくつてもぶつえ」といばつてゐた。

お父さんがおゆに入つているうち、僕は⑨お父さんのこづちをもつてぶつてみた。こづちは、かたつぽの手でぶつのだから、早くうちは元気がよかつたが、だんだんとしている中に、手がうごかないみたいになつてあわなくなつた。お父さんがゆから上つて「ぶついかや」といつた。僕は「すこしぶついか」といつた。

⑩となりのおばあさんも、ゆにはいつて「やつぱりひびくや、わかいしゆ子だぶつなべつたや」といつた。⑪内の人みんなわらつた。何もわからない、いもうとまでまねことしてわらつた。

国分は、作者について「劣に近いがいたづらな子⁵⁷⁾」としている。そのためか、先の「家の馬」の場合とは異なって、授業において作者に読ませるのではなく、教師が読むこととしている。

次に「文のねらひについて発表させる⁵⁸⁾」とし

ているものの、ここでは、想定される発言内容は書かれていない。その後「ねらひのよくわかる所を言はせてみる」として、予想される事柄が次のように示されている。

「やんだくてゐる—(はじめ)—秀男(弟)がよろこんで—大きいかけづちで、ゐりりのそばで小さい弟たち、一早くあわないが合ってくる三人ぶち、近所のおばあさんのことば『わかいしゆ子だかせぐ』—ゆにまでひびく。『まなくひくつてもぶてる』、大きい人のもつこづちで、となりのおばあさん『やつぱりひびく』『べつだや』—わらひ(うれしくなる)(後には)⁵⁹⁾」

これらに対応する部分を綴方本文に下線を付して、その内容をみると、次のようになる。

下線部①：作者は、父に促されてわらうちを始めたが、2把しか続けられなくて嫌になった。

下線部②：作者の言葉を受けた父が弟の秀男にもわらうちを促すと、秀男は喜んでわらうちをする気になった。

下線部③：そこで、作者は自分が使っていた槌を秀男に譲って、もっと大きい槌を使い始めた。

下線部④：ほかの弟たちが、「ガツケント、ガツケント、ガツケント」と声をそろえて応援しはじめた。

下線部⑤：最初のうちは自分と秀男の打つ調子がそろわなかったが、少し合うようになり、さらに秀男の調子に自分が合わせるようにして、少し合うようになった。

下線部⑥：風呂に来た隣のおばあさんが、作者と秀男がわらうちで働くのでいいなと言った。

下線部⑦：風呂に入っていた弟が、わらうちの音が風呂にまで響くと言っていた。

下線部⑧：5把くらい打って慣れて来た秀男は、目をつむっても打るといばっていた。

下線部⑨：父が風呂に入っているとき、作者は父の木槌を使ってわらうちをしてみた。

下線部⑩：隣のおばあさんも、風呂に入って、やっぱり風呂にも響く、若い子どもが打つのは格

別だ、とほめた。

下線部⑪：隣のおばあさんの話を聞いて家族みんなが笑った。幼い妹も、つられて笑った。

こうしてみると、下線部が綴方の全体に及んでおり、作者が父親や秀男やほかの弟たちや隣のおばあさんなどの動きやことばをうけとめながら、わらうちに対する作者の姿勢が積極的なものに変化していく様子が綴られていることがわかる。

つまり、この綴方には、父親に促されて始めたわらうちであったが、次第に面白く感じられるものとなっていったことが書かれており、綴方の主題も明確なものとなっている。

さきに、この作者について、国分が「劣に近いがいたづらな子」と解説していることを記した。「ねらひ」についても、そのことを理解して書く子どもとは見ていなかったようで、国分は次のように書いている。

「正男はねらひなんて考へないかもしれぬが、このことをといつてかきたくてかきたくてたまらなくてかくとねらひがひとりで出る⁶⁰⁾」

これは、とりたてて「ねらひ」を意識しなくても、作者が本当に書きたくてたまらないことを書けば、おのずと「ねらひ」のある綴方が生まれるということである。国分としては、作者への賞賛のことばとして書いたものであろうが、文章表現技術指導に限定して綴方教育を行おうとする国分の指導案への痛烈な批判となっているものといえよう。

おわりに

国分が1936年半ば以降において綴方教育を文章表現技術指導のみに限定する経緯と、1937年段階においてそれを具体化した指導計画や指導案を検討してきた。その結果は、文章表現技術の面からのみ綴方をみて、子どもの生活や思いを全体としてとらえる指導はしないということであった。

これは、戦後における国分の綴方教育論が、戦前の綴方教育論との関連でみるとどういった関係にあるのかということ把握するうえで重要なこと

となる。

国分は、晩年において、戦後の生活綴方教育のありかたについて、二つのことを述べている。

一つは、文章表現技術指導についてである。

「わたくしは『生活綴方のしごとは単なる文章表現の指導ではなくて……』などというのを、絶対にこのみません。『文章表現をさせ、みんなて読みあい、それについて話しあい、そしてそれを通じて……』といたいのです⁶¹⁾」

ここには、戦前において、文章表現技術指導に限定したことへの反省はまったくみられない。

もう一つは、戦前の東北地方での経験から相続するという「現実主義^{リアリズム}」についてである。

「わたくしは、東北でのかつての経験からは、ふたつの現実主義を相続しては強調してきたかのようにとおもっています。ひとつは『現実に即する』『現実からまなぶ』『事実にもとづいて思想感情を形成させる』ということ、もうひとつは、ひとりひとりの子どもの意識や精神の発達の、いまのいまの度合に即して、無理な飛躍のない、おしつけでない、適切なはたらきかけをすること、このふたつです。これは前者を普通にいうリアリズム、後者をリアリスティックな教育進行ということになります⁶²⁾」

ここで、今一度、1936年の国分の論文「文壇的批評と教壇的批評」を振り返ってみる。国分は「現実生活」や「生活」ということばをカギ括弧つきで用いていた。それは、子どもや家族の生活ではなく、すでに存在する「現実生活」なるものを受動的に受け入れさせられるものでしかなかった。そこには、学習の主体・生活の主体としての子どもは想定されてはいなかった。また、リアリスティックな子ども把握・教育進行ということに関しては、国分は、子どもの労働や貧困に教師がめを向けることを批判・揶揄していた。晩年に記した「現実主義^{リアリズム}」の内容は1936年以降の国分の姿勢とは異質なものである。

戦後において、国分は著書『新しい綴方教室』

(日本評論社、1951年)において、同時期に出版された無着成恭の『山びこ学校』(青銅社、1951年)を生活綴方教育実践として高く評価したかに見える。しかし、国分は1950年代を通して次第に文章表現技術指導重視の立場を明確にしていった。ちなみに、奥平康熙は、1975年の国分論文に即して「国分は『山びこ学校』そして生活綴方の価値を明瞭に見出すことができなかつた⁶³⁾」と評している。

国分の綴方教育論は、1936年半ばに文章表現技術指導に限定して以降は、晩年に至るまで、理論的にも実践的にも文章表現技術指導に限定されたものであったといえよう。

-
- 1) 国分一太郎が作成した学級文集に関しては、戸田金一「国分一太郎の文集づくり」(『秋田大学教育学部研究紀要 教育科学編』第36号、1986年)参照。
 - 2) 国分一太郎の用語による。国分一太郎「私の描く綴方指導系統案」(『国語教育研究』第4巻第2号、1935年)参照。
 - 3) 太郎良信「国分一太郎による生活綴方教育批判の検討—1936年から1939年における—」(『文教大学教育学部紀要』45集、2011年)参照。
 - 4) 国分一太郎「『綴方教師としての悩み』について—あまりに平凡な一面的な—」(『綴方生活』1937年1月号、p.112)
 - 5) 国分一太郎『生活綴方とともにI』新評論、1984年、p.248
 - 6) この問題については、太郎良信「国分一太郎による生活綴方教育批判の検討」(前出)において一部論じたことがある。
 - 7) 国分一太郎『生活綴方とともにI』前出、pp.259-260。傍点は引用者。
 - 8) 国分は「ただし、わたくしたちが日本語による表現力の保証を強調しはじめたのはタカクラテル、クロタキセイシ氏らの国語国字合理化の意見や、中野重治、甘粕石介氏らの生活綴方への忠言にもよるのであって、かならずしも転向

- ないし偽装転向とはいいきれない」(『生活綴方とともにI』前出, p.260, 傍点は引用者)とも述べている。
- 9) 国分一太郎「“生活組織”“生活認識”ということばはどこからでてきたか?」『教育学』第3号, 1974年, p.53
- 10) 『国分一太郎青春の記録』新評論, 1986年, p.92
- 11) 国分一太郎「文壇的批評と教壇的批評」『教育・国語教育』1936年10月号, p.152
- 12) 鈴木道太「子供の労働に綴り方をみる」『教育・国語教育』1936年月5月号, p.135
- 13) 同前, p.137
- 14) 同前.
- 15) 国分一太郎「文壇的批評と教壇的批評」前出, p.152
- 16) 同前, p.154
- 17) 木村文助が指導した綴方には, 深刻な内容を含むものも多かったが, 暴露するためのものではなく, 作者が自らの生き方を探求する意味ももっていた. 太郎良信『翻刻・校訂 木村文助著「綴方概論」』(2020年, 科学研究費助成金研究成果報告書) 参照.
- 18) 太郎良信「家庭環境の福祉的ケアと教員の職務—1930年代の事例をもとに—」(文教大学教育学部紀要』第52集別集, 2019年) 参照
- 19) 「文壇的批評」という用語自体は, 伊藤整「文壇的批評と非文壇的批評」(『セルパン』1935年9月号) に使用例がある. 国分の「文壇的批評と教壇的批評」のタイトルは伊藤整論文に倣ったものとみられる. 太郎良信「綴方教育における『文壇的批評』の意味の検討」『教育研究ジャーナル』第5巻第2号, 2013年, 参照.
- 20) 国分一太郎「文壇的批評と教壇的批評」前出, p.155
- 21) 同前, p.156
- 22) 同前.
- 23) 同前, p.157
- 24) 太郎良信「国分一太郎による生活綴方教育批判の検討」前出, 同「国分一太郎の農村教師論—国民精神総動員運動のもとで」(『教育研究ジャーナル』第7巻第2号, 2015年) 参照.
- 25) 山形県立博物館教育資料館所蔵.
- 26) 「指導案」の作成時期をめぐっての詳細については, 太郎良信「1937年における国分一太郎の教壇復帰状況の検討」『教育研究ジャーナル』第9巻2号, 2017年, 参照.
- 27) 「指導案」のなかの「第二時」のところに「五百字パンフレット」が挙げられている.
- 28) 1936年11月にカナモジカイの漢字五百字制限案が発表された(オカザキツネタロウ「カンジ制限ノケンキュウニ関スル報告」『カナノヒカリ』1936年11月号). その漢字500字を国分が謄写刷りで子ども用に作成したパンフレットとみられる. 国分は1937年2月4日に「明日より, 五百字制限の漢字をプリントしてやること」(『国分一太郎の青春の記録』新評論, 1986年, p.174), 翌5日に「“五百字制限の案”をパンフレット風にきざむ」(同前, p.175)と記している.
- 29) 国分一太郎「『生活課題』をする時の文話」『教育・国語教育』1936年11月号, p.141
- 30) 国分一太郎「『文の主題』をこそかゝせる指導」『教育・国語教育』1937年5月号, p.104. 下線は引用者, 以下同様
- 31) 同前.
- 32) この綴方「リヤカ」には, 波線を付した部分にみられるように擬音語・擬態語が過剰ともいえるほど多用されるなど, 文章表現技術が意識的に用いられている. 出典が未確認のため, 断定はできないが, その文体の特徴からみて, 新潟の寒川道夫(1909-1977)が大幅に加筆した綴方か, 寒川が書き下ろした一文である可能性が高い. 寒川の指導作品に共通する文体の特徴については, 太郎良信『「山芋」の真実—寒川道夫の教育実践を再検討する』(教育史料出版会, 1996年) p.315以下参照. なお, 国分一太郎と寒川道夫は1932年頃から交友関係に

- あり（国分一太郎「寒川君の批評精神」『作文と教育』1977年11月号，p.52参照），国分の論文「綴る欲求と必要と機会と」（前出）は寒川の論文に共感しながら執筆されている（太郎良信「国分一太郎による生活綴方批判の検討」前出，p.34参照）ことなどを踏まえると，「リヤカ」は寒川から提供された可能性がある。
- 33) 国分一太郎「『文の主題』をこそかゝせる指導」前出，pp.104-105から再引用。傍点と括弧内は雑誌論考のまま。下線と①②および波線，□内は引用者が付したもの。
- 34) 国分一太郎「『文の主題』をこそかゝせる指導」前出，p.105
- 35) 同前。
- 36) 同前。
- 37) 同前。
- 38) 同前。
- 39) 同前，pp.105-106
- 40) 同前，p.104
- 41) 国分一太郎「授業案例（1）（戦前の場合）」『作文と教育』1975年2月号，p.36
- 42) 山形県東根市，国分一太郎資料収蔵室所蔵。
- 43) 国分一太郎「尋常科第六学年（男）綴方科指導案」の引用は『交換綴方』第2号（1937年11月）による。B5判（B4判袋綴じ）16ページ分のものであるが，ページは付されていない。引用に際してはp.1からp.16とみなして注記する。
- 44) 国分一太郎「尋常科第六学年（男）綴方科指導案」前出，p.1
- 45) 同前，下線は引用者。
- 46) 峰地光重編『綴方字引』（伊藤研文堂，1934年）のこと。この学級の児童は3年生のとき，峰地から『綴方字引』の寄贈をうけていた。詳しくは，太郎良信「峰地光重編『綴方字引』に対する児童と保護者のうけとめ方」（『教育研究ジャーナル』第14巻第1号，2021年）参照。
- 47) 注28参照。
- 48) 国分一太郎「尋常科第六学年（男）綴方科指導案」前出，p.1
- 49) 同前，p.2
- 50) 同前，p.5
- 51) 同前，pp.9-11
- 52) 同前，p.7
- 53) 同前。
- 54) 同前，p.8
- 55) 下線を付したのは筆者であり，②の「こういふ馬」という場合に「体がくりげ色で，……」という姿の叙述にまで下線の範囲を拡大することもありうる。
- 56) 国分一太郎「尋常科第六学年（男）綴方科指導案」前出pp.11-12。①～⑩の数字と下線は引用者。
- 57) 同前，p.8
- 58) 同前。
- 59) 同前。
- 60) 同前。
- 61) 国分一太郎『生活綴方とともにⅡ』前出，p.357
- 62) 同前，p.356
- 63) 奥平康照『「山びこ学校」のゆくえ』日本図書センター，2016年，p.175

