

〈論文〉

## 1950年代の『作文と教育』における綴方教育と教科教育

富士原 紀絵

### はじめに—先行研究の整理による問題の所在

1950年に生活綴方運動推進の全国組織として発足した日本綴方の会とその継承団体の日本作文の会（以下、日作と略す。）は、1962年に作文教育として国語科の領域に位置づけるという方針転換を掲げた。この方針は機関誌『作文と教育』1962年8月号に「62年度活動方針」として掲載され、運動に関わる全国の教師や研究者に広く知られ、それを巡って、あるいはそれを継承して様々な論争が引き起こされた（川地 2017：54-56）。

『戦後作文・生活綴り方教育論争』（1993, 明治図書）をまとめた大内は「作文」と「綴方」という術語は「日本近代教育の生成と発展の歴史の中で、領域と機能・方法という二重の概念の下に使用されてきた」とし、戦後「作文」は国語科という一教科の中に位置づけられたことで領域概念をもつとともに機能・方法概念も伴うもとなったのに対し、「生活綴方」は戦前には「綴方科」という領域概念をもっていたものの、戦後は「自ずからして」機能・方法概念に「変質した」ものとして位置づける（大内 1993：1-2）。「自ずからの変質」の意味するところについては議論があるだろうが、本稿では大内の作文・生活綴方を領域と機能・方法概念で捉えるという視点に注目したい。この視点に立てば、日作の62年の方針転換は一見すると、「生活」を追究する教育的機能・方法概念を縮小することで領域概念を獲得することを意味していたともいえる。50年代後半から60年代にかけて教科教育の教育内容研究と授業研究が進展し、また、綴方という方法によらぬ集団主義的生活指導による実践への追究がなされる中で、固有の領域を持たぬ生活綴方は教育内容を持つ＝教育課程の中に領域として位置付くことを選択した。事実、方針転換後は国語科における文章表現指導の系統・体系化を推進する。

奥平（2016）は「教科指導の内容と方法の戦後的形態を見つけ出す」ための理論や実践研究が進む状況下における生活綴方の置かれた状態を「周辺化」と呼ぶ（奥平：171, 187）。その際、彼は戦後の生活綴方運動の理論的支柱であった国分一太郎の1950年代初期の著作を分析し、国分はもともと「生活綴方機能限定論であり、教科学習・教授領域の独自性を重視した並立論」者であり（奥平：172）、「各教科の教材体系に従属して、生活綴方的方法を使え」とする立場だったことに依拠して、62年の方針転換は「突然生じた」のではなく「50年代中頃を境にして」当初の実践の形から離れ始めた」と説明する（奥平：183）。奥平は「生活綴方教育と教科教育とは対立関係にはない」とするが、これは国分が一貫して主張していたスタンスであった（奥平：189）。

白井（2013）は「戦後教育史を支える視点」の一つとして「科学主義」と「生活主義」の統一」を指摘する。白井は科学主義を代表する民間教育研究団体（教育科学研究会、歴史教育者協議会、数学教育協議会、科学教育研究協議会）に対し、「生活主義」の立場を打ち出す団体の一つに日作（ほか、日本生活教育連盟、郷土教育全国協議会、地域と教育の会）を挙げ、1950年代は両主義ともに「新教育」

批判を踏まえて(再)出発した点で共通していたものの、1960年代には生活主義の立場が「後景にしりぞく」とする。しかし、「大局的にみるならこの二つの立場は対立しつつも統一すべきものであったと捉える」視点で戦後教育実践を再検討する必要性を唱える(臼井:4)。奥平の表現と重ね合わせれば、生活主義の生活綴方教育と科学主義の教科教育を「対立関係」においてだけではなく「統一すべきもの」として評価する視点が、従来の戦後教育実践史の研究では欠けていたということである。この視点に立てば、日作の62年方針の転換は、この「統一」を目指したとして位置づけることは可能ではないか。上述の奥平の分析を踏まえれば、そもそも日作には、国分を中心として、組織の立ち上がり当時から「統一」の芽が内包されていたと見ることもできる。

ところで、方針転換時には「生活綴方的教育方法」という呼称を止めることも提案されていた。1957年5月号(第8巻第5号)の『作文と教育』誌上で今井誉次郎により提案され、その後、会として用いていた「作文法」という呼称は「生活綴方的教育方法」を教科や教科外活動で適用する際に用いるものとされたが(今井1957:16)、実際には「生活綴方的教育方法」として浸透した呼称は払拭しがたかった。今井は1961年7月号(第12巻第7号)では「作文法は主として各教科に従属した方法」で「生活綴方的教育方法は各教科ばかりでなく教育全体とつねに結びついた方法である」(今井1961:23-24)とその違いを説明するが、この定義では「生活綴方的教育方法」は「各教科」とも結びつく点で「作文法」との違いが明瞭にならない。その上「作文法」は呼称として、公定の国語科の作文領域の指導と混同され「とかく誤解されがちであった」。そこでこれも止めることとし、方針転換以後は「文筆活動法」のごとく言う提案がなされた(日作編:276)。

上述の経緯はさらに多様な資料を用いた検討が必要であるが、本稿でひとまず注目しておきたいのは、日作は方針転換以前から、国語科という固有の一領域に含まれるのとは別の形で、紆余曲折ながらも「生活綴方的教育方法」あるいは「作文法」として、比較的まとまった量の文章を各教科や教科外活動で「書くこと」に教育的な機能を積極的に見いだしていたという点である。

戦後生活綴方復興ののろしを上げたと言われる『やまびこ学校』(1951)の無着成恭は、その実践を行った山形県の寒村を離れた後に勤務した、東京の明星学園という私立小学校での複数の教師による校内実践を『続・やまびこ学校』(1970)として出版し、子どもの多数の教科作文を掲載した。それは確かに「生活」綴方ではない上、多教科に渡っていることから固有の領域の学習活動としては把握できない。つまりは機能としての作文である。とするならば、その機能を指導上要する理由や教育的に子どもに果たす役割は大きく異なっているものの、結局、無着は生活綴方の『やまびこ学校』同様に「書くこと」の機能を認め、それに依拠せざるを得なかったとも言えるのではないか。

2000年代になり、『山びこ学校』と比較して長らくその価値を見出されることの無かった『続・山びこ学校』に掲載された教科作文に価値を見出したのが、上述の奥平の研究である。「無着の思いを超えて、教科作文はかけがえのない教育機能を果たす可能性を開いていた」(奥平:156)と評価する奥平は、教科作文について「今読み返してみると、教科作文を書くことによって子どもたちが学習事項を自分のことばで語れるものにし、さらに理論を具体的で経験的な事例で検証することによって、その子自身の新しい疑問を見つけ出したり、理論的な発展へと自力で歩み出している例を見ることができる。教科授業による学習過程が、自分の物語として語り直され、自分の文脈に位置づけられている」こと(奥平:147)、そして「学

習において自分の認識や感情を表現すること、とりわけ書く＝綴ることによって表現することは、学習や認識を子ども自身の主体的な文脈・物語に転換する上で重要な役割を果たしていた」（奥平：148）と評価する。

奥平は太田堯を同時代的に『続・やまびこ学校』に一定の評価をした「稀な教育学者だった」と評する。太田は「生活綴方のもつ主体的学習原理の重要性が、そこでは有効にはたらいっていると見ていた」（奥平：148）という。つまり、どの教科であっても「書くこと」には子どもを「主体的」に学習対象と関わらせる機能があるという評価をしているのである。「生活綴方教育と教科教育とは対立関係にない」とすれば、それは「書くこと」において、子どもの主体的学習を保証する機能において共通しているということにほかならないだろう。

そして、「書くこと」により子どもに主体的学習を保証する機能をもたせるための教師による指導方法の要点は、戦前から生活綴方が継承してきた「リアリズム」の指導理論である。川地（2013）によれば、それは「子どもをまるごと受け止め、寄り添いながら指導をするという指導のリアリズム」と、「そのような指導を通して、生活に対する主体的意欲に支えられた子どもたちの認識と表現のリアリズムを育てること」と説明されている（川地 2103：11）。この指摘を踏まえれば、「生活」に対してでは無くとも「教材」に対して真剣に向き合う「主体的意欲に支えられた」子どもの「認識と表現のリアリズム」を教科作文は裏付けているのではないか。その際に重要となる「主体的意欲」を支える前提となる「子どもをまるごと受け止め、寄り添いながら指導する」という「指導のリアリズム」が明星学園の教科作文に方法として通底していたのかは未解明であり、本稿では教科作文への通底が見出される可能性を指摘するに留めたい。

以上、近年奥平によって再評価された戦後の教科作文がもつ価値の追究が課題として残されている。奥平の知見を踏まえた研究として、例えば菊田（2018）による「日本作文の会における「文筆活動法」の到達点と課題」を挙げることができる。菊田は1960年代以降、日作が「作文法」から呼び名を変えた「文筆活動法」について、『続・山びこ学校』がその「代表的な作品集」と位置づけられていたことに注目し、主に1970年代以降の明星学園の教科作文の成立と展開、そして「文筆活動法」が行き詰まった原因を検討している。

本研究では62年の日作の方針展開後に注目した菊田とは逆に、62年以前の『作文と教育』に掲載された教科作文、あるいは教科教育と綴方教育の関係性をめぐってなされた議論等の記事一覧を整理し、生活綴方が教科作文を如何に位置づけられていたのかを確認することを目的とした。

## 1. 1962年方針転換までの『作文と教育』に掲載された教科教育に関する記事と作文・綴方の全体像

日作の前身として1950年7月に日本作文の会が発足し、後に『作文と教育』に継承される月刊誌『作文研究』を同年11月に発行する。本論考では1986年に日作編集、岩崎書店発行により復刻された『作文研究』と『作文と教育』の1960年12月号（第11巻第13号）までの復刻版の目次を主たる手がかりとし、「教科」と「教科教育」が明示されている記事や綴方をリストアップする。よって、目次からでは一見して判明しない綴方や論考は漏れ落ちていることを断っておく。1961年度と62年8月号で活動方針が明示される前までは雑誌本体を調査する。

『作文教育』や『作文と教育』誌上における、国語を除く教科の綴方実践であることが明示的な教師

の記録や論考、子どもの綴方・作文、そして座談会等での教科教育の検討記録、さらに日作の「会」としての著作発行物を時期を追って並べると下記の通りとなる。なお、菅原（2003）は「昭和30年代」に限定し『作文と教育』に掲載された記事や綴方の全般的な整理を行っており、1955年から1957年の教科作文をリストアップしている。本稿では菅原の整理の時期を前後に拡張することになる。

以下、掲載年順に列挙する。特定のコーナーでの掲載の場合には、記事名の後にコーナー名も〈〉として載せる。

- (1) 酒井賜浩「メッキの実験」〈作品研究〉1951年2月号（第2巻第1号）
- (2) 黒坂勝巳「観察記録の指導」〈新人報告・作文教育の開拓（四）〉1951年8月号（第2巻第3号）
- (3) 三尾鳳介「理科学習と表現活動―殊に観察の文章表現について―」〈同上〉同上号
- (4) 三尾鳳介「観察記録を書かせて」〈自然観察記録の指導《実践記録》〉1953年7月号（第4巻第5号）
- (5) 有路美智子「きせつだより《二年生の観察記録の指導》」〈同上〉同上号
- (6) 今井誉次郎「生活綴方と創造美育―話し合いのいとぐちを作るために―」1953年12月号（第4巻第9号）
- (7) 今井誉次郎「体育と生活綴方」1954年1月号（第5巻第1号）
- (8) 峰地光重「自然観察と作文」〈自然観察と作文〉1954年6月号（第5巻第5号）
- (9) 荒木千春子「自然観察と作文―低学年における実験―」〈同上〉同上号
- (10) 佐々木賢太郎「「体育ノート」と「家庭訪問ノート」」〈第三回小砂丘賞記録〉1955年3月号（第6巻第2号）
- (11) 特集コーナー〈安藤社会科とわれわれの社会科〉（執筆者 本間隆利、田島定雄、野名竜二、遠藤豊吉、渡辺春正）1955年4月号（第6巻第3号）
- (12) 座談会記録「子どもの科学性を育てるために」（大久保忠利、田中実、国分一太郎・司会）1955年10月号（第6巻第9号）
- (13) 畑佐美好「1年生の実践 図工学習「風ぐるま」と作文―「書くことは考えること」を信じながら―」〈考える力をふかめるための作文指導の実践とその記録〉1955年12月号（第6巻第11号）
- (14) 座談会記録「作文教育の現状とこれからのみち」（「☆他の教科指導に役立つ作文」の項立てあり。この項目の発言者は順に綿引まさ、伊達兼三郎、柳内達雄、国分一太郎、藤田圭雄、土岐兼房、今井誉次郎、滑川道夫、倉沢栄吉）1956年1月号（第7巻第1号）
- (15) 今井誉次郎「生活文（生活つづり方）を頂点とする作文教育の領域について」〈第3回合宿研究会における研究の整理〉1957年5月号（第8巻第5号）
- (16) さがわみちお「作文教育をどう位置づけるか」同上号
- (17) 座談会「算数教育と作文教育―作文法の手はじめ―」（数学教育協議会より遠山啓、長妻克亘、横地清。日作より今井誉次郎、江口季好、野沢茂、後藤彦十郎）同上号
- (18) 座談会「理科のしごと・作文のしごと」（田中実、阿部春雄、林淳一、川合明、寒川道夫、本間繁輝、後藤彦十郎、司会・今井誉次郎）1957年9月号（第8巻第9号）

- (19) 勝尾金弥「中学校での一 数学の作文」＜算数と作文 ★子どもの思考力・推理力を作文で確かめる ★作文によって算数の能力をのばした実例＞ 1957年10月号（第8巻第10号）
- (20) 田嶋定雄「子どもの思考力・推理力を作文でためした算数教育 ひとつの方法として」同上号
- (21) 深水吉春「算数日記の実践－作文法としてのこころみ」同上号
- (22) 遠山啓「算数と作文」1958年2月号（第9巻第2号）
- (23) 今井誉次郎「低学年社会科の新構想」1958年3月号（第9巻第3号）
- (24) みやのはら・あきら「芸術（音楽）教育と生活綴り方」同上号
- (25) 日本作文の会編『生活綴方事典』明治図書、1958年9月初版発行。「生活綴方教育方法」の章として各教科における「作文法」の解説
- (26) 今井誉次郎「生活綴方的教育方法適用の誤り」1959年4月号（第10巻4号）
- (27) 座談会「作文教育と図画教育」（新しい絵の会より鈴木五郎、多田信作、山本和俊、箕田源二郎、日作より国分一太郎、寒川道夫、今井誉次郎）1960年5月号（第11巻第6号）
- (28) 石山昭二「考える子どもをつくる教科学習－作文と話しあいをもとにした授業の記録」1960年6月号（第11巻第7号）
- (29) 今井誉次郎「教科学習と作文」1960年12月号（第11巻第13号）
- (30) 特集コーナー＜教科で学んだ力をどう作文に生かすか＞（個別原稿執筆者 東井義雄、小学校社会科・鈴木喜代春、小学校理科・三尾鳳介、小学校体育・亀村五郎、小学校文学教育・池田愛子、中学校理科・小林実、中学校数学・齋藤広一、中学校社会科・愛知県新城市東郷中学校の教師群）同上号
- (31) 戸田唯巳「教科学習に役立つ文集」1961年2月号（第12巻第2号）
- (32) 西田孝二「音楽に作文をどう利用したか」＜特集 新秋実践記録＞1961年10月号（第12巻第10号）
- (33) 永易実「他教科で学んだことを使って」＜同上 特集＞同上号
- (34) 日本作文の会編『講座・生活綴方 第4巻 生活綴方と教育実践』百合出版、1962年4月初版発行。教科教育と生活綴方の関係を論じる巻。国分一太郎により『生活綴方事典』まで用いていた教科教育における「生活綴方的教育方法」としての「作文法」の名称を「文筆活動法」と改称することが主張される。なお、『第3巻 生活綴方の指導体系Ⅱ』は全5巻の中で最初に出版され1961年1月初版発行。『第2巻 生活綴方の指導体系Ⅰ』は1961年11月初版発行。

—————この間、第11回作文教育研究大会における1962年度活動方針の提案—————

- ・日本作文の会編『講座・生活綴方 第1巻 生活綴方概論』1962年11月初版発行。末尾に62年活動方針の掲載。『第5巻 生活綴方と現代教育・文化』は1963年4月初版発行。
- ・日本作文の会編『生活綴方文例事典』明治図書、1964年9月初版発行。1958年の『生活綴方事典』（上記(25)）の「姉妹編」として出版。「はじめのことば」によれば『生活綴方事典』は「生活綴方の理論と実践を明らかにした書」、『生活綴方文例事典』は「戦後の実践の成果である児童文例を集大成したもの」と位置づけられている。

上記リストには含めなかったが、全国研究大会の開催前には基調提案が、開催後には記録が掲載され

ており、その中にも教科教育と生活綴り方の関係性を問う内容がある。ただし、基調提案や記録の書きぶりは一貫しておらず、細かく書かれているものもあれば、大枠しか述べていないものもある。

比較的丁寧に基調提案や記録が掲載されているのは、開催年順に以下の通りである。

- (35) 国分一太郎「他教科と作文」＜第3回全作協問題別研究会の協議課題[提案]＞1954年8月号(第5巻第7号)
- (36) 「他教科と作文」＜作文教育の諸問題－第3回作文教育全国協議会記録＞1954年9・10合併号(第5巻第8号)
- (37) 「科学教育と作文」＜第4回作文教育全国協議会第3分科会記録(二)＞1955年10月号(第6巻第9号)
- (38) 「他教科と作文法」＜第6回作文教育研究大会のために＞1957年7月号(第8巻第7号)
- (39) 江口季好「他教科と作文法の分科会 他教科の中で活用される作文法のあり方」＜第6回作文教育研究大会・テーマ別分科会協議会のまとめ＞1957年9月号(第8巻第9号)
- (40) 「第一分科会 科学的認識と作文教育」(問題提出 国分一太郎、司会 綿田三郎、柴田信夫、鎌谷嘉道)＜第7回作文教育全国大会 作文教育研究協議会分科会での討議記録＞1958年10月号(第9巻第10号)
- (41) 今井誉次郎「他教科と作文の関係の発展」＜第10回作文教育研究大会のために 特集/戦後作文教育の検討と総括＞1961年7月号(第12巻第7号)

リストの(12)、(40)の「科学性」「科学的認識」といったタームの含まれた記事を取り上げたのは、それらを論じる本質として必ずしも具体的な教科が想定されているわけではないが、中で必ず教科との関係が取り上げられているため含めた。

上記リストの中で具体的な子どもの綴方・作文・ノートや作品が掲載されているものの内訳として、子どもの綴方だけが掲載されているもの(1)、実践報告として中で子どもの綴方等を取り上げている場合(2、3、4、5、8、9、10、11、13、16、19、20、21、24、28、30、32、33。30は東井を除く)、他者の指導した綴方。作文等を用いて分析し持論を展開しているもの(6、11、26、29、30、31。30は東井)がある。

以下、本稿ではリストの概要を検討する。

まずは先行研究を踏まえ、上記のリストの特徴について触れたい。

菅原は上記リストにある(10)(13)(18)(19)をピックアップした上で、これらが「いわゆる生活綴り方的教育方法、あるいは教科作文の考え方に立つもの」とする。そして、この類いの実践記録は「後、特に昭和35年頃に多く見られる」ようになるものの、62年度活動方針以降は日作の「行き方と異なるものとされたため、急激に取り上げられなくなっている」と指摘する(菅原2003:108)。「昭和30年代」に限定して『作文と教育』掲載記事の傾向を分析した菅原の指摘はその通りではあるが、対象時期を拡張すると実際には1955年頃から増えていることがわかる。

1955年後から増えている理由について想定されるのが、日作の前身となる組織から生活綴方を運動として牽引し、理論的リーダーであり続けた国分一太郎の存在である。「はじめに」で取り上げた通り、「一

貫して生活綴方と教科教育との並立論」者であった国分は、奥平によれば「55年にはすでに（中略）「生活綴方的教育方法」などという教育全体にかかわる仕事や研究課題から手を引いた方がいい」と考えていたという（奥平：180）。上記のリストには国分が全面に出た論考は見られないものの、奥平の指摘する50年代中頃という時期は、上記リストで教科教育の記事が増える時期と一致している。そもそも創刊から国分が関わっていたとすれば1951年からはじまる理科の授業での観察記録の記事の連続的な掲載は、それを反映しているとも見ることもできるだろう。国分は1950年の『新しい綴方教室』の中で、既に「綴方だけにたよらないこと」という項目を立て、「すべてを生活から学ばせることはできない」と言い切り「経験的な認識・感性的な認識を、理性的な認識・科学的な認識に高めていく「外からの働きかけ」「外からの附与」」の必要性和各教科を平等に大切にすべきことを説いている（国分1950：233-237）。

それと同時に、同書の随所で「生活綴方的教育方法」はすべての教科、教科外の指導で用いられるべき指導原理であることも強調されている。そして、この「生活綴方的教育方法」について「かんたんにいければ、現実直視・現実把握の方法だ。まず自然および社会の生きた事物を、子どもたちの感覚や行動を通じて、生き生きと把握させることに出発する方法だ。そこを出発点として、人びとを、子どもを、かきこくしていく方法だ。物の見かたや考えかたを、ゆたかに、まっすぐに、新しくしていく方法だ。」（国分1950：372）と定義する。この定義に字面上忠実に添うとする、すなわち「まず自然および社会の生きた事物」の現実に立脚するとすれば、必然的に理科と社会科という教科に生活綴方的教育方法が容易に結びつくことは想像に難くない。本稿で国分の思想の詳しい分析を行わないが、こうした定義を彼が他の媒体等でも教師の間に普及していたとすれば（『作文と教育』1952年2月号・第3巻第1号にも「かさねて生活綴方的教育方法のこと」にも見られる）、リスト①から⑤の発刊当初の51年から54年にかけて教科で言えば理科あるいは理科の範疇として自然の観察記録という実践報告が多いのは、生活綴方において子どもが綴る対象として自然現象あるいは理科の授業の実験で子どもの目の前に現れた現象が尊重されていたことによるものであろう。

年を追う毎に、体育や図工や音楽などが加わり、後半には算数が増えてゆく。また、1956年以降は日作が特定の教科の研究を推進する民間教育研究団体との関わりを深めていったことで、座談会や理論的な記事が増えてゆく。

一方で、国分が子どもが直視すべき対象としていたもう一つの対象である「社会」、すなわち「社会科」を明示した内容が圧倒的に少ないことに気付く。この理由として「社会科」とは表題に掲げてはいないものの、実践記録や掲載された子どもの綴方には社会科での実践が含まれていることが先ずは想定される。生活綴方が子どもを向き合わせる「生活」が現実の「社会生活」であることで、「社会科」の実践と表立って言わずとも、社会科の教育内容と一体化した授業が数多く展開していたであろうことが推察される。このことは、指導している教師の領域意識が弱いことによるということも意味する。生活綴方を代表するとされた『山びこ学校』の無着が社会科の教師であったこと、上記リストに度々登場する今井は社会科の実践研究者でも知られることからすれば、生活綴方（教師）と社会科は領域として、極めて曖昧な関係にあったことがうかがわれる。とりわけ今井は国分と同様の立場で教科教育の体系性を尊重しつつ生活綴方との関係を追究し続けた日作における重要人物である（大内1993：159-160では、今井を「教科の独自性を否定していなかった」人物に位置づけている）。生活綴方に関わった研究的立場の人物の「思想」の検討

を中心とした奥平の研究では、社会科の実践家として著名な今井は中心的に取り上げられていない対象であり、彼の教科教育と生活綴方との結びつき方は詳細に検討する必要がある。

## 2. 生活綴方の領域化の問題提起

子どもが眼前の「現実」の「ありのまま」の把握を起点とする理科と社会科はともかく、生活綴方的教育方法の適用において、学校教育のいずれの領域（時間）で書かせるのかというのは雑誌初期から度々問題として論じられている。以下、リストには無い論文も取り上げて検討したい。以下、雑誌からの引用ページは（頁）で示す。

国分に依頼され『作文研究』発刊に尽力した来栖良夫は1953年3月号（第4巻第2号）の「中学作文の問題点」の中で「現行の小・中学校で一番大きい問題は、作文をいつ、どこでやるのかということであろう。むかしのように「綴方の時間」がなければできないという意見もおこる。これももつとも意見であると思う」とし、「作文が必要だと考えるならば、時間の特設がなくともやり得る」としつつも「もちろんどの教師でもやれる、いろいろな場における最低必須の書く指導の体系をつくることも今後の課題であろうし、時間の特設がぜひ必要だから、現制度を変えよという運動も行わねばならぬかもしれないが、現状の問題としては色々の諸条件の中で、どう実践の形をとるかを実践の問題としてとりあげねばならぬと思う」と述べている（来栖：5）。

同年の第2回作文教育全国大会報告の中では、綴方科特設議論が起きた。これを受けてか、10月号（第4巻第8号）の第二回作文教育全国協議会報告「生活綴方を考える」（2-41頁）という特別研究会記録の中では小川美一郎（埼玉）という教師が「現場の問題として、現在学校の国語の中の一部分で作文の指導をしています、作文の指導のための特設の時間がないという現在の教科構造の中で作文の指導を好ましい状態にもっていくのはこのままでいいかどうかお教えいただきたい。」と発言している（12頁）。他にも高野柔蔵（東京）が「生活綴方的学習を理科と社会科までやるか、それとも無着さんのような進み方でやるか、その方法なんです、生活綴方的教育方法をすすめていくためには、文部省の基準である指導要領を金科玉条とする必要はなくて、それぞれの地域社会によってどのような教科構造でどのような線でのような内容を取上げていくかという問題が出てくる」と述べ、教科構造との関係を論じている（39-40頁）。宮之原（鹿児島）という教師は「私どものところでも作文教育と生活綴方のことが論争されましたが、作文教育は国語科の中でやろう、生活綴方は社会科の中でやろうということになった。これはちょっと変わっているかも知れませんが、私は社会科の中に生活綴方の時間を1時間か2時間こしらえております。こういうことは果たしていいかわかりませんが、生活綴方の時間が特設されてまいりますと、生活綴方に興味をもたなくてはならないように仕向けられて関心を持たれだしています。そしてその成果らしいものも上がってきています。」と発言し、領域化に前向きな意見を述べている（41頁）。

しかし、この後の同年12月号（第4巻第9号）では福島県の小学校教師の今泉運平による[投稿]「作文科の特設はよくない」という原稿が掲載される（56-57頁）。原稿の最後に置かれた編集部の「おことわり」によれば「中央委員が作文科特設論を強力に唱えているわけではないので誤解なきようねがいます」と書かれている。

こうした経緯から見えてくるのは、この時点では、国語科の一領域として公定の作文指導では無く、戦後、

生活綴方という作文を学校教育のどの時間に書かせるのかということ、すなわち領域論は現場において重要な問題として浮かび上がっており、この問題の解決の方途として綴方科の設置という議論まで出ていたのである。生活綴方的作文＝「無着さんのような進み方」として、子どもにいつ、どのタイミングで書かせるのかという領域についての議論は生活綴方の来し方を決定する重要な議題であり、62年の活動方針の国語科の一領域に収まるという帰結以外にも、特設の他、地域に即した教科構造の検討を行いそこに位置づけるといった大胆な意見まで、当時は様々な可能性があったことがわかる。

しかし、その後、この領域を探究対象として取り上げる知見は見られなくなる。むしろ、1954年からは他教科の中で作文を書かせること、すなわち教科教育における生活綴方的教育方法の適用に関心が向くことになる。

子どもの学校生活の中で、いつ、どの時間に書かせるかという領域論を突き詰めなかったことが、生活綴方の教育課程上の立ち位置を曖昧にしてゆく。

例えば、リスト(13)の北海道釧路市立桜ヶ丘小学校の畑佐美好という教師による図工科の時間に作るようになった「風ぐるま」をめぐる実践記録(2-7頁)では、図工の時間(①黒板の図と先生のはなしによって、失敗しないようにつくる。②みんながしあがったら、外のグラウンドに行ってみる。③風ぐるまのようすを作文にかく)のみならず、④子どもの作文から共通の間違いを発見するという教師の確認のプロセスを経て、国語と理科の時間(⑤その代表的な作文を板書して、みんなでまちがいを見つける。⑥風ぐるまがどんなふうになつたか、はなしあう)と社会の時間(⑦友だちのよい作文をきいて、感想をはなしあう)を用いて6時間配当で行うといった流れで実践が行われている。生活綴方的教育方法にもとづいた教科教育の指導といいつつ、これが教科教育の図工科の指導といえるだろうか。時間が配当された教科領域との関係でみれば「風ぐるまを作る」活動を目的として展開される教科横断的な学習であり、ここには作文指導(とりわけ④と⑤は正しい作文の書き方指導)はあっても、生活綴方と教科教育との関係性が成立しているとは言えない。③が国語科ではないこと、⑦の作文をもとに話し合うという活動は生活綴方に特徴的な活動ではあるがそれが社会科に配当されていることなど各教科の目的と子どもの活動との整合性がついているとは言い難い。

奥平(2016)は、太田堯が「一貫してこだわっていたのは教育の「計画性」という問題」であり、同時代的に「プラグマティズムも生活綴方も、他国文化を主体的に学び取る方法原理であるが、しかし計画的文化財学習と新集団形成の原理にはならない、と教育の計画性についての難点を指摘」していたことに注目する(奥平:226)。太田は1951年時点で既に「「やまびこ実践」の「無計画の計画性を析出」する必要があると述べていた」が、組織化された公定の教科が存在する中で生活綴方を実践する教師が各教科の領域内容との関係性を強く意識化していなければ、その実践は「計画化」からはほど遠く、また各教科の特性に基づかぬことで教科横断的にならざるを得ない。

この点においては、62年の方針転換を領域の獲得とも評することが出来るとともに、教科での固有の教育目的を遂げるために綴方・作文を「書くこと」の機能と方法に収斂させ、生活綴方の積み上げてきた経験や知見を教科教育に生かしてゆくという文脈で理解することも出来るのである。

### 3. 教科教育と綴方・作文の関係の分析－理科・自然領域の場合

本稿では試みとして『作文と教育』誌上に取り上げられた理科・自然領域の綴方実践の特徴を検討してみたい。上述したとおり、生活綴方的教育方法は自然と社会の現実把握・現実認識を原理とする点で、理科は子どもを対象としての自然を見つめさせる中核的な教科である。なお、以下では子どもの執筆物について、綴方、作品という呼び方も可能ではあるが作文と表記する。

上記リスト(1)の1951年の「メッキの実験」(35-37頁)は理科の授業中の出来事を綴った香川県三島郡観音寺小学校6年生の酒井賜浩という子どもの作文である。文末に「指導 和田邦一」として教師の名が記されている。酒井という子どもが理科室に入ってから退室するまでの間の銅貨を亜鉛でメッキするという実験の試行錯誤の一連のプロセスを書いている。作文の最後は「僕の不思議に思っていることは、最初の亜鉛版でうまくいかなかったのに、高橋君の亜鉛版でやるとうまくできたことと、亜鉛版を反対にしたらできたこととである。もしかしたら僕の見方が悪いのかも知れません」として、実験結果への疑問と反省を残して終えている。

この作文に対する編集部による講評がページ下部に述べられている。以下、そのまま引用する(35-37頁)。

〔メッキの実験〕日常のあそびや出来ごとはすぐ作文の題材になるが、学習生活のこと、特にその内容を説明し記述する文はとりあげにくい。学習生活が児童の心からの興味の対象でないということにも原因があるのかも知らぬ。しかし生徒と学習は切りはなしては考えられないので、こういう題材の作品も次々まわってきてよいはずである。

この文章は「メッキの実験」の過程をたんねんに、せいっぱいに綴っている。よく頭の中での整理もゆきとどいて順序よくかかれているのであるが、それでいてなにか読む相手に十分のみこませている文章になっている。ここでは、実験はどのような目的のものか、どのような材料と材料で行うのか、その方法を順序よく説明し、その結果(出来上がったこと、わかったこと、わからなかったこと)を明確に示すものでなければならぬ。

そのためには文章の構成や表現もいっそう工夫されねばならぬ。たとえば図によって実験の材料やかたちや大きさなど、またその材料の位置や行われる順序などを示したり、又ある箇所はこれをカ条がきにして説明したり、表現と構成の上で、いくとおりかの方法が行われてもいいと思う。つまり、読む相手をはっきり意識したうえで、どのような表現と構成をとったらいいかということを考えて綴らねばならぬ。またそうすることによってじぶんの学習というものを反省もし再認識もし、学習そのものの成果をあげることができるのである。

こういうものになると、やたらにカ条がきにしたり、図を入れたりしないとだめなものだと思こんでいる生徒の文もあるが、それはこまるので、そのときどきのあたりのようし、目や耳を働かせた描写、感動や感情もいっしょに順序よくおこまれてることは、なおいいのである。

酒井君の文は、これでも努力してりっぱにかかっているのだが、もっと、相手にわかるようにかきあらわす方法はないかと考えてみたいというのである。そういう方法で、いろいろにかきなおしてみることは、作文の勉強の上でぜひ行われねばならぬと思う。

講評者は不明であるが、文章の構成や表現方法、相手意識を強調する点など、生活綴方というよりも、国語科の作文指導に近い立場で書かれていることがわかる。理科の実験報告として必要な事実が書かれておらず、理科の実験の作文として不備があることを指摘する一方で、実験の記録が事実の羅列にとどまってもならず、「感動や感情」を折り込むことが「なおいいい」と指摘している点で生活綴方的といえるのかもしれない。それでも理科の作文指導の域をでないであろう。実験の結果を子どもの生活認識と結びつける指導の観点は一切見られない。この理由として、この作文が書かれた当時の『作文研究』誌には、生活綴方を支持する者のみならず、1948年に発足した「作文の会」に代表される作文教育運動を推進した研究者も集っていたことが関係しているのかもしれない（大内 1993：130-132）。ここで注目しておきたいのは、こうした綴方・作文を掲載したこと自体、そして同タイプの作文が「次々生まれてきてよい」と希望していることが、「生活綴方」に集った人々が子どもの現前の社会の中での「生活」を見つめさせるという点において一枚岩だったわけではなく、当初から生活綴方の教科作文への拡張の可能性が含まれていたことがわかるという点である。

同 51 年の (2) の執筆者の黒坂は兵庫県豊岡市三江小学校、(3) の執筆者の三尾は岐阜県恵那郡群田瀬小学校の教師である。三尾は 1953 年に (4)、1960 年に (30) も執筆している。

(2) の黒坂は冒頭で「理科指導のような論になりますことはおゆるし願いたいと思います」と詫びた上で、自身の観察記録の指導系統を「1 見たことをなんでもかいてみよう。2 毎日のくらしの中から問題をさがしてみよう。3 私たちのちからで発見しよう。4 一つの目的のために順序よくやろう。5 自分の力で疑問を解決してゆこう。」の 5 点で説明する (4 頁)。黒坂にとり、理科や科学を子どもが学ぶ目的は「生活を深め、又高めてゆくため」であり、教師は「子供たちの生活の中に起こる出来事を科学的に観るよう指導する」必要があるとする。そして「理科という科目を専門的に別個に形成させよう、そして、それが子供たちの生活向上改善の唯一の方法であるというようなかたよった考え方」には立たず、「情緒的な面と共に科学的な面へも動機づけしてやりたいというだけ」と指導の目的を述べている (4 頁)。これは (1) の作文に対する講評の立場と明らかに異なっている。理科や科学を学ぶ意味は生活綴方のスタンスであり、指導系統の「2」や「3」は生活綴方的教育方法を色濃く反映している。「2」に依拠するため、掲載されている子どもの作文も、子どもが生活の中で見つめた自然事象の「日記」が中心である。

(3) と (4) の三尾は、現状の理科の観察記録や調査が活動主義に留まる問題意識を踏まえ、理科教育の目的、教師の指導の要点、そして表現する行為と子どもの科学的な視点の獲得の関係性について、より詳細に論じている。

(3) の冒頭では「自然に親しませ観察させたというだけで、これで理科の学習は終わったのだというような方法」は「物足りない気がしてならない」、あるいは「子供たちが、例えばメダカやアサガオを教室の隅で飼育し栽培したというだけでは、その学習は深さにおいて決して十分とはいえない」として現状の活動主義的な理科教育に疑問を投げる (12 頁)。そして「子供たちが目で見、耳で聴き、手で触れてみながら培ったメダカやアサガオに対する客観的な認識や理解、或いは主観的な愛情」は「口で言葉として発せられ、もみじのような手で文で綴られ、絵にかかれ、更に身振りや手振りとして劇に表現されてこそ、そこにはじめて子供たちの自然に対する認識や理解、愛情が深化せられ、その学習活動は確実さをもつものとなる」として、学習を言語や身体で表現することを求めた (13 頁)。

当時の新教育下では社会科や理科の調査や観察記録を書かせる行為はみられていたが、それらは「通り一遍の無味乾燥な文に終わっていて、子供たちが執拗に食い下がって行った粘り強さや、没入し得た歓喜がなく、そこには強烈な生命力を毫も感ずることができない」と評価し、理科の観察記録でも「勉強しようとする対象にとり組んでいる子供たちの、きわめずんば止まないような激しさがひしひしと感ぜられるような作品」が生み出されねばならぬとする(17頁)。そのためには、子どもは「観察と表現活動の反復を常にたゆみなく繰り返すこと」が必要であるとする(14頁)。「よりよい表現活動」には教師によって「よりよい科学的な生活活動」をさせること、すなわち「よりよい研究なり観察なりの指導」がなされること、さらに学習の成果としての表現活動の「子ども自身による反省」と「教師の指導や序言」が欠かせない。観察の方法としては「生態学的な観察」が「表現活動の領域を豊かにする」とも述べている(16頁)。こうした主張を彼の指導した複数の子どもの作文で裏付けながら説明している。

続く1953年の(4)(三尾は岐阜市加納第二小学校に異動している)でも、三尾は子どもの作文を紹介し、子どもと虫取りに行った際に子どもがバッタを見て綴った「はたおり草と同じような色でわかりません。だが、ぴよんととぶと『あっ』と思ってわかります」という部分を「如何にも保護色の特色が生き生きと把握されているような気がしてならない」とし、「ぴよんととぶと「あっ」とおもってわかります」というという言葉は「決して観念化された保護色の観念からはでてくるものではない」と子どもの認識が感性とともに、素直な言葉で表現されている点を高く評価している(5頁)。別な子どもの作文で「私の人さし指にくいついたのではありません。その虫は足が二本で手が四本でした」という表現については、「この子どもが足と思ったのはあの強大な後脚、手と思ったのは後脚の強大なのに比べてあまりにも貧弱な前脚と中脚の二対のこと」で、この表現は「大人の概念化された常識では一寸想像がつかない」、「いかにも、子どもらしい見方でこの脚の形態をとらえているので、ほほえましい。」と評価する(5頁)。彼は「たとい幼稚なつたない表現でも、実物から学びとる態度を尊重すべき」であり、教師が「理科の指導の出発はこのような子どもの見方から導いてやらねばならないと思うとき、綴方はそのとりもち役」になると位置づけている(5頁)。

彼は「ただ漠然と飼育して観察記録を書け」では教師の指示として不確かで、「なにをどう観察するのか、目標をはっきりと子どもに理解させておくこと」の重要性も説く(7頁)。目標を持ち「くわしく観察すれば新しいことを発見する。新しく発見したことは必然的に書きたくなる」のであり、「観察すること」と「記録を綴ること」すなわち言語化して表現することは「密に関連する」行為であった(6頁)。

黒坂と三尾は、子どもの観察対象を捉えた表現に感性が見られることを重視している点で、(1)の作文の講評にある「感情や感動」を尊重していたことがわかる。しかし、両者が重視していたのは対象を科学的に見る目を養うことであり、粘り強い観察の結果として、子どもが「発見」の喜びを得ることであった。三尾の「発見」の喜びがあれば、子どもは必然的に表現することを求めるとする認識には楽観的な印象もあるが、感情の動きは子どもが表現活動を求める行為と繋がっているという点で、作文を書かせる行為が理科の授業に伴うことは必然だったのである。

(5)の有路は山形県北村山郡大石田小学校の教師であり、彼女が小学校2年生の4月から7月にかけての「季節」の観察記録の指導の経過をまとめたものである。なお、三尾と(5)の有路の実践記録では、子どもにいつか作文を書かせるかについて共通点がみられる。ともに日常的な観察記録は書かせ続けるのであるが、三尾は「授業のまとめ」あるいは「学習の締めくくり」としての作文の意義を重視して

いた。有路も「まとめとしての発表会」に向けて作文をかかせており、その際の作文を載せている。有路は4月につたなかった子どもの表現が7月には子どもの方から教師の配った用紙では「くわしく書けないから、もっと大きくして下さいと要求された」としている(15頁)。子どもが教師のきめ細やかな指導のもと、観察行為を充実させてゆく中で「書きたい」と願うようになることを、有路の実践記録は裏付けている。

1954年(8)の峰地は戦前から生活綴方を継承している、戦後日作に集った教師から見れば、いわば大御所的存在である。彼は「書物学習はいつでもやれる」のに対し、「自然の観察は、その場、その時限りの一回的なもの」であるため、書物による学習は「ほおっておいて」でも自然観察をさることに学習の意義を見出している(21頁)。峰地が観察対象の一回性の実例を示すためにあげた子どもの作文には、いなごの目からウジ虫が出てきたことに直面した「驚き」が綴られている。この場面には峰地も立ち会っており、子どもとともに、彼自身においてもめったにみられない驚き＝発見として記されている。

また、書物と違い、直接の事物の観察は「子どもたちの五官を開放するもの」であること(21頁)、さらに自然観察の作文で「きたえたい」は「人間社会の観察」にも生かされることにも、その学習の意義を指摘する(22頁)。子どもの作文も取り上げられているが、自然観察が社会観察にも生かされるとする記述等は、これまでの実践記録に較べて観念的ではある。

(9)の東京・赤坂小学校の教師の荒木は自身の指導により、子どもの自然観察の目が育まれてゆく過程を、子どもの作文を通して明らかにしている。彼女も三尾同様に、教師には「長期にわたって継続的に、じぶんじんの目でしっかり見ながら勉強していくのだという指導」の必要性をあげるとともに、やはり三尾同様、子どもが「新しいものを見つけた喜びとか、生物の成育を見守る気持とか、小動物に対する興味を記録しようとする」ことは「自然の欲求」であり「作文教育とは切り離せない」として、その関係性を位置づける(25頁)。

理科では、観察対象が教室の実験であれ、身の回りの自然であれ、教師が何を観察するかを明確にした指導のもとで行われる観察行為の中で、子どもの心が何等かの、あるいは思いもよらぬ「発見」により動くことを想定し、その発見が書くことに代表される表現行為を必然としてともなうことが、ここまでの実践記録の共通項といえそうである。よって、作文には単なる事実の記録のみならず、感情・感動が表現されていることが理科としての学習成果がみられたことになる。

しかし、同年の第3回作文教育全国協議会記録(36)「他教科と作文」での理科と作文との関係を問う協議の中では、協議会で発表され検討されたカブト虫の生態の観察の作文に対して「生き生きしていない理由で生活綴方でない」という評価がある一方で、一層カブト虫の「概観を忠実に正確に書いた方がより生活的ではないか」といった評価もみられ、観察対象に対する子どもの表現として理科では何を求めるのか、表現の質として期待するものが一致していない状況もみられる(49頁)。「生き生きと」した表現とは何か。そもそも「生き生きと」していることが理科の表現として求められるのか。国分は「感情や情緒をさしはさんだ科学的な文が生活綴方というのはおかしい」とし、生活綴方の作文の特質として感情的・情緒的であるという認識がなされていることに警鐘をならす(50頁)。彼は「作品の中の主観やおどろきを無下に切りすてはしない」ものの「部分的断片的であるものを段階的な発展を経ながら次第に高めていくことが望ましい」とする意見を述べている(50頁)。この国分の警鐘は1955年の(12)の「子どもの科学性を育てるために」の座談会においても「つづりかたというのは、文学作品を書かせるみたいにおもっ

ている人もおりますけれども、わたしはそうではなくて、科学への芽ばえみたいなのをそだてるのだとっております」と表明している（44頁）。なお、この国分への応答はなされず、座談会は戦後新教育の学習指導要領下の生活教育的実践、あるいは教科書を用いて展開されていた理科教育の問題点をめぐる議論が焦点となっている。当時の科学教育研究協会（科教協）の田中実は座談会の中で生活单元的ではなく、かといって教科書に掲載された知識を覚えさせる教育方法にも、さらには教科書の内容と構成自体にも反対の立場で、当時、若手研究者として日本に系統的で体系的な科学教育を目指す活動の中心にいた。

科教協といった生活主義では無い教科教育の民間教育団体の影響を既に強く受けていた明星学園の寒川道夫が1957年の（16）で紹介する「理科で動くおもちゃ」を扱った後に「発展的なまとめ」として自転車の学習を行ってから子どもにまとめさせた作文は、1970年に『続・山びこ学校』に掲載される後の明星学園の教科作文を彷彿させる。ある子どもの作文に対して寒川は「数的把握が大へんあいまい」で対象を「印象論にしかとらえる力」がなく、「実質的関係的にとらえる細かな心の働きが成長していない」と評価している（26頁）。対象を把握する科学的な認識力が作文に現れているかどうかを評価していると言え、「感情や感動」は評価の視点にすら込められてはいない。

1950年代に実践記録を寄せていた三尾は、（4）から時期を経た1960年の（30）において、科教協といった民間教育研究団体の教科教育研究の成果が普及してゆき、寒川のような実践記録が報告される中において、自らの理科教育への信条を変えただろうか。

（30）の中で、三尾は田中実と同様、科教協の理論的支柱であった真船和夫が「自然科学の方法」として述べる「人間は自然に接近してゆく認識方法には、具体（現象）から抽象（本質）へ。そして実践による検証という過程をたどります。さまざまな感覚器官を働かして事実を集め、それから問題を設定し、仮説をたて、実験によって実証し、法則を見出すという方式は、この認識方法を実現するための実際的な手段と考えていいでしょう」という言説を引き、この中でも「様々な感覚器官を働かして事実を集めること」に注目し、「これは感性的な認識による事実の尊重である」と解釈した（23頁）。

三尾は真船の説明の中で自身が注目した点について、小学校2年生の一学期の子どものかたつむりの観察記録によって説明を行っている。例示している複数の作文の示しているのは、子どもが目の前のかたつむりの実態を正確に把握した記述では無く、「真実のさっぱりない空虚な連想に満たされ」といって、ひとまず評価する。ただし、三尾は、子どもの「連想や空想」を「低学年なりの類推の仕方」として「自然の事実の認識の方法の第一歩として尊重されなくてはならない」とし、子どもの表現する「連想や空想」は、無から生み出されたのではなく、子どもらが彼らなりに捉えた「事実」を踏まえ導かれている点にこそ、注目する。そしてそうした表現を生み出した思考を「柔軟」であり「独創的というか創造というか、この子でなければ考えられない個性的な思考」として評価する。そして、こうした思考も「低学年における学力として尊重」されねばならないとする（24-25頁）。真船の述べる「自然科学の方法」を身につけることが「理科の学力として重要な一面」と認めつつ、その一方で、低学年において、そして高学年になってもたとえ「つたない表現」しかとれなくとも、作文から子どもの発達に相応なりの「感性的な事実の認識」にもとづく「論理的な意考」を見出そうとする。

このことから、三尾は「論理的意考を尊重するあまり、事実に基づかないで頭の中ばかりで空回りをする」

こと、すなわち「事実を事実として認識した、その認識の基盤」に基づかぬ「論理的思考」を子どもに求めることを批判する(25頁)。この点において、子どもの作文から論理的思考力を評価する寒川と異なり、三尾は50年代と変わらず、子どもの感性的な事実把握行為を尊重し、対象への観察の没入によって子どもが得た認識を子どもなりの表現で表すことを重視し続けていた。理科教育において、国分の語った「科学への芽ばえ」を「自然科学の方法」獲得の重要な前提として育むことを尊重していたとも言えるだろう。

ただし、上述の通り54年に国分が「感情や情緒をさしはさんだ科学的な文が生活綴方というのはおかしい」と明言しており、50年代中頃から60年代に入っても、理科の実験や自然観察の作文に、子どもなりの事実把握の表現として「感性的」なものが現れることをどこまで許容するかについて、恐らく日作内部では意見の相違が存在し続けたことが想定される。教科教育の研究成果が教師の実践研究と結びつき一層進展し、また学校現場に広がってゆく60年代に、三尾的な理科教育と寒川的な理科教育の共通項と差異を以後の経過も含めて検討する必要があるが、本稿ではここまでの分析に留めたい。

### おわりに—今後の課題と展望

無着が研究のリーダー的立場として推進した明星学園の第1回の公開研究会は1961年11月22日と23日に、第2回は62年11月22日と23日に「基本テーマ」として「教科で何をどう教えるか、その基本的な構造と本質の究明」を掲げて実施された。63年11月22・23日に開催された第3回公開研究会の基本テーマは「教科の論理と授業の論理」であり、基調提案は遠藤豊と無着成恭が担当している。このテーマ設定は、生活綴方実践で著名な東井義雄が1957年に『村を育てる学力』の中で、自身の教育実践の構造を「生活の論理」と「教科の論理」と名付けたことを強く意識していたようにも見える。

リスト(30)の1960年に書かれた論考においても、自身の30年間の教師生活の中における生活綴方の原点に揺らぎない東井は、特集の「教科で学んだ力をどう作文に生かすか」というテーマ設定自体を問題とし、日作が進めていた「生活綴方的教育方法」という「教科指導にどう作文を取り入れるかという発想」から自身は「スタートしたくない」と述べ、「教育実践そのものを、生活綴方教育的発想と方法で生かすという願いから問題にされるべきだと思う」とする(14頁)。その上で「教科の指導は、その発想においてどうしても生活綴方・生活作文の発想に立つべき」であるとし「生活を高めなければ作文は伸びない。生活を高めるには、あらゆる機会と方法を通じて、ひとりひとりの感じ方・思い方・考え方・行ない方・生き方をみがくより道はない。それをみがく最も力強い機会が、教科指導の機会である。(中略)教科と作文の関係はここでも、奉仕・被奉仕の従属関係においてでなく相互媒介の関係において高まり合うのである」として教科教育と生活綴方の関係性を問う(17頁)。ここで彼が掲げてきた「生活の論理」と「教科の論理」とにおいて両者の関係性を問うスタンスに揺らぎはない。

63年の公開研究会で明星学園が掲げた「教科の論理」と「授業の論理」というテーマは、この点でも生活綴方の原点を放棄することのない東井の発想を強く意識化して立てられたものといえる。この時期、無着は「授業研究」に邁進していた斎藤喜博との距離を縮めており、公開研究会の講師にも招聘していた。テーマ設定には斎藤からの強い影響がうかがえる。

同時期の『作文と教育』においても斎藤の影響力が現れている。リスト(28)の実践記録を著した東京・石神井小学校の教師、石山昭二は「(一)まえがき」で「生活綴方の気持ちだけではどうしようもな

いと実感したのは、同僚たちにさそわれて群馬県の島小学校を参観してからであった」と述べ、島小の「小黒板学習」を「生活綴方的教育方法発見のための模索」（74-75頁）として取り入れた国語、算数、理科の授業記録を掲載している。ここに掲載されているのはあくまで石山という教師の手による教科書単元の授業の記録である。授業の流れの中で子どもに書かせた作文は教科作文とみなせるもので「生活」とは無縁である。

子どもが過ごす学校生活の時間の中で多数の時間を占めるのは、確かに領域化された教科の授業の時間である。とすれば、子どもがまとまった作文を書くことの機能は、領域として多数の時間を占める教科教育の「教科の論理」を間にはさみ、東井の語る「生活の論理」と明星学園で用いられた「授業の論理」とを、例えば、「主体的構想力」（奥平：156）の形成の視点で、統一的に繋ぐことができるのではないか。

今後、本稿でリスト化に留まり、具体を詳細に検討しなかった生活綴方教育における教科教育の作文等を検討するとともに、日作において提案された生活綴方的教育方法—作文法—文筆活動法を無着と明星学園の実践に即して検討することを課題としたい。

（なお、本稿は科研基盤研究（C）「日本の戦後初期授業実践における「表現」に関する基礎的研究」の中間報告である。）

## 参考・引用文献

＜『作文研究』と『作文と教育』の引用論文＞

- ・荒木千春子「自然観察と作文—低学年における実験—」『作文と教育』1954年6月号（第5巻第5号）pp. 23-25
- ・有路美智子「きせつだより《二年生の観察記録の指導》」『作文と教育』1953年7月号（第4巻第5号）pp. 11-15
- ・畑佐美好「1年生の実践 図工学習「風ぐるま」と作文—「書くことは考えること」を信じながら—」『作文と教育』1955年12月号（第6巻第11号）pp. 2-5
- ・今井誉次郎「生活文（生活つづり方）を頂点とする作文教育の領域について」『作文と教育』1957年5月号（第8巻第5号）pp. 13-17
- ・今井誉次郎「他教科と作文の関係の発展」『作文と教育』1961年7月号（第12巻第7号）pp. 19-24
- ・今泉運平「作文科の特設はよくない」『作文と教育』1953年12月号（第4巻第9号）pp. 56-57
- ・石山昭二「考える子どもをつくる教科学習—作文と話し合いをもとにした授業の記録」『作文と教育』1960年6月号（第11巻第7号）pp. 74-84
- ・黒坂勝巳「観察記録の指導」『作文と教育』1951年8月号（第2巻第3号）pp. 4-11
- ・来栖良「中学作文の問題点」『作文と教育』1953年3月号（第4巻第2号）pp. 2-6
- ・峰地光重「自然観察と作文」『作文と教育』1954年6月号（第5巻第5号）pp. 20-22
- ・三尾鳳介「理科学習と表現活動—殊に観察の文章表現について—」『作文と教育』1951年8月号（第2巻第3号）pp. 12-17

- ・三尾鳳介「観察記録を書かせて」『作文と教育』1953年7月号（第4巻第5号）pp. 4-10
- ・三尾鳳介「自然科学の方法」と観察記録『作文と教育』1960年12月号（第11巻第13号）pp. 23-26
- ・さがわみちお「作文教育をどう位置づけるか」『作文と教育』1957年5月号（第8巻第5号）pp. 21-27
- ・酒井賜浩「メッキの実験」『作文研究』1951年2月号（第2巻第1号）pp. 35-37
- ・東井義雄「教科と作文」『作文と教育』1960年12月号（第11巻第13号）pp. 14-16
- ・「特集・第二回作文教育全国協議会報告 特別研究会記録「生活綴方を考える」」『作文と教育』1953年10月号（第4巻第8号）pp. 2-41
- ・「作文教育の諸問題－第3回作文教育全国協議会記録 問題別協議会で話し合われた問題 他教科と作文」1954年9・10月合併号（第5巻第8号）pp. 49-50
- ・「子どもの科学性を育てるために」1955年10月号（第6巻第9号）pp. 44-52

<上記以外>

- ・川地亜弥子（2013）「生活綴方教育におけるリアリズムと教育目標」心理科学研究会『心理科学』第34巻第1号，pp. 11-22
- ・川地亜弥子（2017）「第1章 書くことによる実生活と教育の結合」田中耕治編『戦後日本教育方法論史』ミネルヴァ書房，pp. 47-66
- ・菊田尚人（2018）「日本作文の会における「文筆活動法」の到達点と課題」全国大学国語教育学会『国語科教育』84，pp. 22-30
- ・国分一太郎（1951）『新しい綴方教室』（本稿では、ほるぷ出版社から1984年に現代教育選集12として発行された1952年の復刻版を用いている）
- ・日本作文の会編（1962）『講座・生活綴方 第1巻 生活綴方概論』百合出版
- ・奥平康熙（2016）『「山びこ学校」のゆくえ 戦後日本の教育思想を見直す』学術出版会
- ・大内善一（1984）『戦後作文教育史研究』教育出版センター
- ・大内善一（1993）『戦後作文・生活綴り方教育論争』明治図書
- ・菅原稔（2003）「昭和30年代における作文・綴り方教育実践の位相（その3）」全国大学国語教育学会『大会研究発表要旨集』105，pp. 105-108
- ・菅原稔（2016）『戦後作文・綴り方教育の史的研究』溪水社
- ・白井嘉一監修（2013）『戦後日本の教育実践－戦後教育史像の再構築をめざして－』三恵社