

戦前生活綴方における教育評価論の検討

— 国分一太郎の実践を中心に —

川 地 亜弥子*

The Educational Evaluation of the "Seikatsu-Tsuzurikata" (Life Composition) before the World War II

— focusing on Ichitaro Kokubun —

Ayako KAWAJI*

はじめに

『教育実践』から出発した学的体系は『そのジレンマ』を足場としてしか建設することができない——山形の綴方教師、国分一太郎（1911-84）は、秋田の綴方教師、佐々木昂（1906-44）に宛てた手紙の中でこのように書いた¹⁾。この言葉に示されるように、戦前の綴方教師たちは、あくまでも実践を「足場」として、これまでの教育を問い直そうとしていた。

彼らがこのように述べた1935年ごろの日本では、ファシズムが台頭し、超国家主義、軍国主義の教育が蔓延しており、教育研究を行うには厳しい状況にあった。綴方教師自身も強い締めつけを経験する中で、なおも教育を問い直そうとした原動力はどこにあったのか。このような問題意識に基づき、本稿では、戦前生活綴方の教育評価論について、綴方教師が教育を問い直す「足場」とした教育実践の検討を通して明らかにしたい。とりわけ、国分一太郎の実践に焦点をあてて分析を進めていく。

戦前の生活綴方は、生活に取材した作品を子どもたちに綴らせる過程や、できた作品をみんなで読み合い、話し合う過程を通して、子どもたちの生活の不安や悩み、喜び、悲しみを明らかにし、共有することによって、子どもたちの人格形成と生き方の指導を行った運動である。1920年代にその萌芽が現れ、1930年代を中心に展開された。

1930年代の日本は、アメリカの教育測定運動に大きな影響を受けていた。従来行われていた試験、考査が客観性に乏しく、考査の標準が曖昧であることが明らかにされ、その影響で、知能テスト、学力テストなどがさかんに行われた。このようにテストが流行した背景には、「学力」水

* 大阪電気通信大学講師 Osaka Electro-Communication University

準の低下と「学力」格差の明確化、これに対応するための「個性尊重」の教育の提唱とそのため
の「個性調査」の要求が上げられる。軍部、産業界、国民から「学力」水準の向上が求められ、
より効率的な教育を行うために、知能テストや個性調査が実施されたのであった。

天野正輝によれば、教育測定運動の隆盛の後、アメリカにおいては、測定行為の自己目的化に
陥った教育測定運動に対する批判が起り、タイラー (Tyler,R.W.) によって「エヴァリュエー
ション」概念 (教育的価値実現のための、教育活動に対する評価) が提唱された。しかし日本に
おいては、前述のように、教育研究活動全体が停滞し、教育評価研究の基盤が失われつつあった。
このような状況下で、生活綴方は、実生活と教育の結合という立場から教育を問い直すとして
いたと位置づけられる²⁾。事実、綴方教師たちは、子どもの生活に根ざした悩みをとらえること
ができず、学習内容の習得状況の実態を明らかにすることもできない「個性調査」を否定し³⁾、
あくまでも子どもの表現やそこに見られる子どもたちの要求に寄り添って教育を問い直した。

本稿で注目する国分一太郎は、北方教育社の実践的・理論的研究の中心となった人物である。
戦後は児童文学者、教育評論家、教育運動家として活躍した。国分が教職にあったのは、1930～
1937年度まで (但し1931年4～9月兵役、1937年12月以後病氣療養のため休職) であり、その間
転任することなく山形県長瀬尋常高等小学校に在籍した。ここで読者は、実践が理解されず、勤
務校を次々と変えさせられた小砂丘忠義 (1897-1937) などに比べれば、平穏な教師生活だった
と想像されるかもしれない。しかし、1931年11月には治安維持法違反容疑による被検挙 (結果は
不起訴、復職)、1937年度には、自分にかわって家業を継いだ弟の死去、さらに、病氣療養中に
同僚の相沢ときと出版した『教室の記録』(扶桑閣、1937年12月) が原因となつての免職と、波
乱にみちた教師生活を送った。

国分は、この足かけ8年間の教員生活で、子どもたちの指導及びその研究に全力投球し、文集
「がつご」第1～3号 (1930年度尋4男～1931年度尋5男 (もちあがり))、「もんぺ」第1～5号
(1932年度尋3男～1933年度尋4男 (もちあがり))、「もんぺの弟」第1～8号 (1934年尋3男～
1937年度尋6男 (もちあがり)) などを発行した。同時に、雑誌『北方教育』『綴方生活』『教育・
国語教育』『国語教育研究』『実践国語教育』『生活学校』などに実践報告や論評を発表し、次第
に影響力を増していった。

国分の教育評価論についての先行研究としては、国分「文壇的批評と教壇的批評」(『教育・
国語教育』1936年10月) を分析の対象とした中内敏夫の論考⁴⁾がある。また、戦前・戦後の区別
をせずに総体的に国分の教育評価の特徴の分析を試みた黒田耕司の論考⁵⁾、国分「私の描く綴方
指導系統案」(『国語教育研究』1935年4月) および1932年度の集団的合評作業に注目した拙論⁶⁾
などがある。

しかし、これらの研究においては、国分が雑誌や著書などに発表した論考の検討が中心であり、
子どもが直接手に取る文集や学級新聞を十分にふまえたものとは言い難い。国分自身が理論の足
場を実践に求めていたことは先に紹介した通りであり、彼の教育評価論の一層の解明には、文集
における評言や、教室での評価の分析が必要になる。

そこで、本稿では、前掲の文集や学級新聞、さらに、国分の教え子への聴取調査の結果などを
分析の対象として、国分一太郎の教育評価の理論と実際を、綴方指導を中心としながら明らかに
したい。国分の文集の分析では、戸田金一⁷⁾、田中俊弥⁸⁾、船橋一男⁹⁾、佐内信之¹⁰⁾などの優れた

蓄積がある。本稿では、田中、船橋が注目している1935～1936年度を中心に検討していく。この年度は、文集、学級新聞だけでなく国分の日記も残っており、また教え子からの聞き取りも可能であるなど、資料的に充実している時期である。さらに、1936年末ごろからの国分の主張の変化をとらえるためにも検討が必要な時期だと考える。

1 国分一太郎の作品批評論にみる教育評価論

国分一太郎の教育評価論として、もっともまとまっているのは、国分「文壇的批評と教壇的批評」『教育・国語教育』（1936年10月）である。なお参考のために、文壇的批評と教壇的批評について、国分の論考をもとにまとめた比較の表（資料1）を次ページに挙げておく。

国分のいう文壇的批評とは、作品そのもののよしあしについて文壇で批評するように、文学理論との関係（理論に対する典型性や特殊性など）で作品のよしあしを論じる批評である。子どもの作品に対して文壇的批評を行う場合、珍しい作品、すぐれた作品を生み出せる子どもが、いわゆる「綴方優等生」として、もてはやされることになる。

一方、教壇的批評とは、子どもの生活や思いに根ざし、彼らの行動に影響を与えているかという観点からの批評になる。このため、ごくありふれた生活が書かれた作品でも、子どものリアルな認識に貫かれているものは高く評価される。作品としては稚拙なものであっても、彼らが心を動かし、ぶつかった生活が書かれていることを高く評価するのである。やや大胆にまとめれば、教壇的批評とは、大人や文壇を喜ばせる作品を評価することではなく、子ども自身のものの見方や考え方、表現の仕方、行動の成長、発達という観点から作品を批評するものだと言える。批評の基準になるのは、他の子どもの標準的な作品ではなく、作者自身の以前の作品なのである。国分は、あくまでも、指導のリアリズムに基づいた批評によって子どもに寄り添い、子どものリアリズムを育てる教壇的批評を採用するのである。

また、作品を学級の中で共有したときに生まれる価値も重視される。このときには、綴方が上手な子の作品だけが尊重される文壇的批評とは違い、綴方が苦手な子の作品も、みんなに共有され、生活を観る目を確かにするために役立てられる。たとえば、「劣等児Sのこの作品のこの部分はみんなに示して、自然発生的な生活認識をもたせるに用いよう」となるし、逆に概念化ばかりがすすんで生活を見る目が深まらない子どもについても、「副級長Mの少年クラブ耽読による概念化はどんな作品をみせることによって救おうか」と、学級の子どもの作品を通してその目を育てることが意図される。

文壇的批評	教壇的批評
<p>1 すぐれた作品を最も嘉しとしてとりあげることに熱中する。</p> <p>2 サンプル作品（理論を証明するに見本となる）を求めたがる。</p> <p>3 特殊の作品が珍重される。</p> <p>4 児童各個の生活階段（生活を観る目、考える眼、欲求の度合、行動の正否、強弱等）の差異を考えない欠点をもつ。</p> <p>5 個々の児童を育てる親切さよりも、ある児童を活躍させる誇りをもちすぎる。</p> <p>文壇的批評によれば、こうした子どもたち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、現実をあらわに暴露しただけの作品、意欲とやらの明瞭な作品と求めたがる。しかも、それが作品主義である限り、それを表現させることが問題であって、それを表現するに至るまでの学級全体への生活指導、あるいは表現をどう行動として生かして行くかといった「教育」としてのほんとの部面、さらには「作品」を「学級」の中でいかに吟味し、いかに共同生活へ役立てて行くかというようなことには、全く無関心である。</p>	<p>1 ……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。……心にもなく身にもつかぬ観念や概念でかいてはいないか。</p> <p>2 ……生活現実在即した＝肉体化した生活認識や生活感情をいだいているか。</p> <p>3 そして誰の作品は、この前の作品と比べてどこが進んでいるか、退歩しているか。</p> <p>4 学級の一同に示して、みんなの目をもっと広げてやるには誰の作品のどこを利用したらいいか。</p> <p>5 学級の一同に示して、みんなの生活態度を立派に進めるにはどれが役に立つか。</p> <p>6 ごく平易なわかりいい文表現で、自分の心にあることくらいは誰でもがいいあらわせるか。</p> <p>7 児童各自の生活の眼をたかめるには、どのような学級協働の組織をつくろうか。読み方や理科や地理や歴史や修身では、いわゆる綴方の局外＝しかしながら全文化・生活からの批判として、どのような態度に終始すべきか。</p> <p>8 文表現あるいは文鑑賞（研究）後の子どもらの生活行動は何らかの変化をもたらしているか。いないか。</p> <p>文壇的批評の根幹的精神は、「リアリズム的教育実践」でなくてはならぬ。……ひとりの子ども切り捨ててはならぬ。極端な概念論者の子どもがいたら、まずそれはそれとして肯定せねばならない。そこから概念を砕いてやる方法をみつけるわけだ。……けれどもまた、学級の人々をほんとに感動させ、生活のまことに組織するよ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っても、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ろう。僕たちの教壇的配慮はただ、<u>生活観の高揚が表現技術の高度化となることを、無理せず、あせらず待つのみである。</u>（下線筆者）</p>

資料1 文壇的批評と教壇的批評の比較（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月をもとに筆者がまとめたもの）

さらに、子ども個人の認識のリアリズムだけでなく、学級の協働や、学校内に限らない子どもの行動の変化への影響なども、批評の観点となる。これも、作品そのもののよさが重視される文壇的批評とは違い、子どもたちの生活行動の改善が批評の観点となる。これらの観点に基づいて、教師はその後の自分の指導が、いかに子どもたちのものの見方、感じ方、考え方、表現の仕方によりそったものになっているかという、指導のリアリズムを問い直すことになるのである。

この時点で国分は、教壇的批評の立場であれば、生活の観方の向上が表現技術の向上に結びつくのだ、逆ではない（前掲表の下線部）という立場に立っている。また、他教科については、「生活の知性が高まり、生活が充実し、生活行動が真摯になるならば」綴方においても好ましい、さらには、「他教科にとどまらず、学校全般、社会全般の批判も、どしどしと綴方の垣を越えて来てほしいのである。かくしてこそ、綴方はますます生活組織としての機能を発揮するに便利であろう」と述べている。すなわち、国分はこの段階では、綴方はひとり綴方のみならず、ほかのものも含みこみながら実践されるべきだと考えていたのである。

2 国分一太郎における綴方指導と生活指導の関係認識

ここで、国分が綴方指導と生活指導の関係についてどのように認識していたのか、もう少し深めておきたい。国分は「生活勉強・農村綴方」¹¹⁾で、生活綴方と生活指導の関係についての变化を次のように整理している。

まず、「生活を描かせようとする立場からの生活指導」（綴方のための生活指導）から、「生活をよくしておかうとする立場からの生活指導」（生活指導のための綴方や各教科の指導）へと変化した。だが、これでは、結局生活指導さえ成されればよいのであって、綴方を指導する独自の意義がわからなくなってしまう。そこで、次に「綴方の生活指導は表現を通してする」立場が現れた。これは、たとえば、盗みを書いた綴方であれば、その綴方をもとに、こんなことはよくない、と指導するという立場である。しかし、これでは、反省の材料となりそうな生活が書かれている綴方であればなんでもよいということになる。子どもの感動や、悩み、生活を観る目の深まりなどは問題にならないことになる。

そこで、国分は、これからの指導について「生活を描かせる綴方」から「生活を勉強する綴方」へと展開することを目指した。つまり、単に生活指導に都合のいい内容を綴らせるのではなく、むしろ、子どもたちの疑問や悩みに根ざし、また、生活への眼を育てながら、生活そのものを綴ることを通じて学ばせることを目指したのである。このように、文化勉強と生活勉強を対置し、大人がまとめた文化の内容ではなく、生活の具体の中から学ばせることで取材の独自性を持つことができる¹¹⁾。

国分は、この論考で「生活の問題から、文表現することへと思考し実践していくのが今後の綴方である」と述べて、生活に取材し綴ることが、子どもの認識の側面だけでなく実践にまで結びつくことを目指している¹²⁾。この発想に立てば、生活綴方の独自性は、認識から行動までの広い

ii) なお、文化勉強と生活勉強という対置は、野村芳兵衛の「読書科」（文化遺産を伝達する教科書がある）とそれに対する「生活科としての綴り方」の発想に学んだものであろう。

人間形成を、あくまでも生活に取材した綴方を中心にしながら進めていく点にあり、基本的に1936年頃までこの考えは一貫して持ち続けていたと考えられる。

3 綴方指導系統案に見られる教育評価論

次に、以上の教育評価論についての体系化を試みたといえる指導系統案について検討したい。国分は、長瀬小に赴任した際に、主席訓導奥山信一から、前綴方科研究主任がやりのこした教授細目作成の仕事を引き継ぐよう要請され、「業務」としてやりはじめた。最初はやむを得ず始めたのだが、それらの蓄積によって系統案を作成することができたという。しかしそれは、県視学が来たときにとりあえずあればいいというような気持ちで作ったのではなく、むしろ「北日本国語教育連盟のしごとの発展のため」という思いで作成したのだった¹³⁾。

国分は、「どこまでも『生活勉強』系統案をつくらねばならない。『表現技術』の指導も『正しい勉強のし方』の問題にならねばいけない」と考えて、「生活勉強・綴方教室進行過程（段階式の試み）」（次ページ資料2）¹⁴⁾を発表した。

まず、指導系統案作成の主体であるが、「旧来の指導案は上からの案——教育哲学・教育科学・表現学・文学理論からの系統案——理論的プラン。すなわち指導の『尺度原器』を神様からもらっていた」と指摘して、このような指導案を否定した。あくまで、「下からの系統案とみなでつくる系統案」を目指すべきであり、「私たちの日常実践——最後には理論をも導くまでの——が発見した具体的法則」「生活具体の中に動きながらも一貫性をもつところの、相対的な尺度原器」を見出そうとするのである。

ここでも、旧来の教育学や文学などが綴方に見出す価値ではなく、日々の子どもたちの生活を見つめ、成長を見守る教師こそが発見できる系統こそ大切にすべきことが明言されており、文化勉強の系統案ではなく生活勉強の系統案であることが意識されている。

さらに、教師自身が評価の対象となるような系統案の必要性も述べている。「教師の指導良心の系統案こそほしい。たとえば『指導良心第一課——綴方を書取練習にしないこと、綴方は必ずよむこと。等々。』系統案がないとって、それにかこつけて怠けている人々への鞭はこれ以外にはない」といい、指導系統案といえ、子どもを測るものさしであって、教師は測る側の人間であるという当時の一般的な認識を逆転させている。教師が「指導良心」をもたないのに、子どもに確かな生活勉強をさせていくことなどできないし、そのできなさを子どものせいにするのは教師として失格だと考えたのだろう。

しかし、なぜ階段式にしたのだろうか。階段式にすることは、生活を観る目も、表現する力も、悩みや興味も違う、一人ひとりに寄り添う指導の邪魔になるとは考えなかったのだろうか。実は、国分はこの点について、むしろ逆だと考えていた。指導の段階が必要とされるのは、作品としてのよしあしだけを問題にする指導から、一人ひとりの子どもを育てる指導へと変化してきた証拠だという。この点について、国分は次のように述べている。

最近になって児童心理が綴方の発展過程の究明に大切だとされたり、児童文詩の学年的段階が必要とされたり、あるいは児童的リアリズムは育つか、育てるべきである等々と、いわ

れていることは、これを概括するというならば、あまりにも「文壇的」な作品批評にのみたよりすぎた指導では、われながら不安になって、もっと子どもを教育する立場の、あるいは子どもという、より生物的な人間を社会的人間にまで育てあげるための、公式的でない、たよりにできる絆として求めようとする良心の所産にほかならないであろう。つまるところ、文壇的な営為が教壇的な営為に変化してきたあらわれでもある¹⁵⁾。

つまり国分は、この系統を、(1) 文壇とは違う価値体系をもったものとして構築しようとし、(2) あくまでも子どもの生活勉強、生活行動のための綴方指導であり、そこに表現指導を密着させていくという立場から信頼できるものこそ必要だという立場を貫いている。

ここで、やや長くなるが、国分が綴方指導系統案をまとめた方針について述べた箇所を引用したい。

- 1 階段式に作る。指導段階を十段階にわけ、それを低中上高等の四学年に大別した。いまの私としては各学年用を作ることに困難、それに仕事のやり具合から言ってもこの方が相対的にいいと思う。
- 2 従来までは表現技術が下部構造で、それをたたき上げると上部構造の生活探究はひとりではできるとした。……[しかし]いとも事前に生活を追求し、深める指導とそれを表現する事の指導をどこまでも密着させ、しかも生活こそ下部基底であると考えてこの案をつくった。生活探究のため、表現技術のためがそれである。
- 3 文＝生活を契機とする生活勉強の仕事を、生活研究・文の研究としておいたが、これは、上下の階段を上昇する場合の「足場の研究」のつもりだが、まだ自信はない。これがバネとしての任務を果たすのは「生々しい生活」と「真実な表現」を前にした場合である。
- 4 いわゆる三行綴方や「春は桜」の尋五学級を受持った教師は上下の階段とも尋一・二からの延長である最下の階段「現実・真実」「くわしく」から、よじのぼって漸次上昇するほかはない（ただし「技術のある程度」の上昇が「生活を観る目」の輝きを加えるのではなくて、むしろその逆でさえある）。この点、階段に作った便利が新しい意味を持っていたら私はうれしい。
- 5 ……皆のなやむ問題は「よい題材」の問題であり、それが「生活態度・生活意識」の問題となるとき、北方性の生活につらなっていく。だから良心的に考えれば考えるほど「生活探究」の階段は工夫に困難である。だからこの過程案は「綴方教室」における「仕事の進め方」くらいに考えて、教室の中に生かしてほしい。……
- 6 指導系統案としては、もっともっと不足している気がする。従来の系統案も調べる綴方の台頭以来その趣を一変せねばならなくなっているのだが、誰もまだ考えてはくれない。……元来ぼくは図表や帳簿作りなどが好きである。けれども「人間をつくる、生活をたたき上げる案」には参った。協力を乞う¹⁶⁾。

これを読み解くと、まず、国分は階段を学年別に厳密に適用することは考えていない（上記1, 4, 5）。また、「生活勉強」を階段を登るときの「足場の研究」と位置づけ、これをぬきにして

漫然と「くわしくかけ」とくり返し言うような指導をしても、階段を上ることはできないことを明確にしている（上記3）。

さらに、次節で示すように、さまざまな段階に子どもたちがいることを認め、多様な綴方をとりあげて指導していくことで、学級の中でも多様な段階の作品をくり返し学んでいたと考えられる。

4 作品批評の実際

（1）文集『もんぺの弟』第4号までの批評の特徴

国分は、1934年度から担任したクラスで、文集『もんぺの弟』を発行している。第1～3号は学級全員のものを掲載した文集をだすことが目指されているが、まとまったテーマというべきものは見られない。それが第4号になると「詩で生活を勉強する」というテーマで文集が制作された。

この頃の国分の評には、以下のようなものが見られる。文集のものと、配布プリントのものとの二つを紹介する。

○『もんぺの弟』第4号（1935年6月）中の批評

[児童詩]

はたらく おとうさん
あせをだらへたらし
はたらくお父さん
僕らに
まゝくはせたくて
ばんかたまではたらくお父さんだ。
ありがたいな。

[国分の評]

これは口先だけで、教室の中にも言はれるコトバだ。これを或時の生活でかゝねばならぬ。そしてはたらくお父さんを、ぴりつとみんなにわからせねばならぬ。それには又、父母と一しょにはたらかねばならぬ。

○配布プリント「教へてくれる綴方」（尋三男、1933年3月11日）の批評の例（児童作品「やけぐすりの研究」『綴方生活の跡』長瀬小学校尋四男、1933年所収）

けんきゆう

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| 1、誰が、やけた時のできごとですか。 | 4、やけた時に、氣をつけね（ママ）ければならないこと——をおぼへましたか。 |
| 2、やけぐすりはどうしてつくるのですか。 | |
| 3、S君のうちで、つくった時のやうすが、はっきりわかりますか。 | 5、その外、かきかたの上手なところ、はっきりしないところ |

これを見ると、第4号以前の国分の作品批評は、表現のひとつひとつに即したものの、子どもの心情や表現に即した評というよりは、ごく一般的な表現指導や生活指導になってしまっている。

おそらく、評を受けた子ども自身も、「自分がいいたいことを先生は分かってくれた」「なるほど、そこを詳しく書きたかったのだ」と感じることは難しかったのではないだろうか。

余談になるが、このころの文集には、どうしたら子どもたちが綴方や文集に興味を持ち、読むようになるか、国分が悩んでいたあとが見られる。文集『もんぺの弟』第3号（1935年2月）に「のらくろよりおもしろいぞ」という題で「詩のうまれるまんが」を載せているが、逆に言えば、文学や文集よりもまんがの方が子どもたちに好まれる傾向にあったⁱⁱⁱ⁾。

また、国分は日記に「“マンガ”よ、おまえは何という子どもの息さえもつかせずによみひたらせるのではないか。……よみひたるべき本はまだなれないよみの前にしずかに山積してある。先生は又“興フン”したり、“にこにこしたり”するキカイがない位に、本の、算術の、修身の内容をおもしろがれないでいる（1935年6月26日）」¹⁷⁾と記しており、子どもの読みの未熟さもさることながら、普段子どもが読んでいる教科書の内容についてのつまらなさを指摘している。このような現状を憂いた国分は、子どもたちが楽しんで読めるような文集作成を目指したのではないかと考えられる。

（2）『もんぺの弟』第5号における評の実際——第4号以前からの変化

次に紹介する『もんぺの弟』第5号（1935年8・9月号）は、田中俊弥（前掲論文）によって、国分の文集づくりのひとつの転換点を示すものと評されている。第4号以前の文集は、生活勉強のための本となることを目指して制作されたものの、子どもになかなか利用されなかったのではないか、そのために第5号では方針を転換し、児童の生活画や記念写真にあたる絵が取り入れられ、内容も子どもたちの楽しみを多く取りあげているのではないかと推察されている。指摘のとおり、第5号は、子どもたちが興味をもちやすいテーマ（たとえば、夏休みの生活、同級生の骨折、鈴木道太と「手旗」の子どものお訪、豆名月など）を多く含むものになっている。さらに注目すべき点は、作品に対する批評に大きな変化がみられることである。

○『もんぺの弟』第5号の児童の作品

ガス鉄砲
N・T
僕は夜寝る時、いそいであっかにかういった。
「あした五時前おこしてけるな。」しづかな
聲でいった。お母さんは又しづかに「なんしてや」ときいた。「何にもんない」といつて
ゐた。そうして夜の間はよくねむられなかつ

た。少しねむらると、上段でねずみがさわい
だので、又おきらった。上段の方はすみの方
で、電気もあたってうすぐらい。そこらは、
薄暗い中に僕一人ばかりおきてみてさびしく
てつごくってゐる。そうしている中に夜はふ
けてくる。人はとほらなくなる。そうとふく
風で障子がかたかたうごく。うんと目をひく

iii) この点については「もんぺの弟」時代の教え子のK氏からの聞き取り（2005年10月16日、於山形）でも証言が得られた。学級文庫での一番の人気は田川水泡作『のらくろ二等兵』であり、その様子を見て、国分先生は文学を読めとしまじりに勧めていたとのことである。ただし、国分はのらくろを子どもたちからとりあげるようなことはしなかった。文庫に入れたのも国分自身だったと思うとK氏は述べている。なお、国分は、文学作品を読むことを勧めるだけでなく、休み時間に子どもたちを集めて読み聞かせをしてくれ、それによってK氏は徐々に文学に親しんだとのことであった。

るとねむらってしまった。

朝よくもねないでお母さんにおこされた。僕はいそいでふくをきて、ガス鉄砲のはきごをかたにかけて、うんとておもたい戸をあけたら、そとはきりで遠くはよく見えなかった。北の方からさらと風がふいてくる。そこを自轉車はいきほひよくはしって行った。行ったあと僕に、ごうっと強い風がふいて来た。くびのあたりはだんへ寒くなって来た。

向のいたばしの方がきりで一ぱいになって見えなかった。そして少しあかるくなって来た。

はきごの中に一しょにしてみたガスとマッチはしけたかもしれない。

をいばたまでくると、風が少しやんだので、「どっこいしょ」とひとりごとをたてて、はきごをおろした。みづをかんに入れて、ガスのかんをあけると、ふんとガスのにほひがした。その時五時のサイレンがなった。かんの水にガスを入れると、白いけむりがぼこへと出た。そこでマッチをぬらさないようにして、チュウーとつけると、ぼうといてつかった。

僕は少し後にくびをひいてかんのあなにねらった。まもなく「ばーん」といった。そして向から山びこが来た。稲のはがうごいた。又ぶつと「ばがん」といった。もうすずめはいなくなったのか、一匹もとばない。こゝはをいばたの田だ。

[**国分の批評** ※国分が太字で強調しているところは太字にし、字体も変えた。]

くはしく書く ・そのわけと
・その方法と

N・Tの「**ガス鉄砲**」をよんだか。これはく

このように、文集中の作品に対する批評は、内容としては厳しい指摘も含みながら、かなり丁寧に作品に寄り添って展開している。また、作者はどうしてこの綴方を書こうと思ったのか、何を書きたかったのかに寄り添いながら、どのように書くべきかを指摘している。第4号までに見

はしい綴方だらうか。

なるほどちょっと見ると、一ぺんよんでみたばかりでは「くはしい」やうだ。けれどもよくよむと何だか「くはしくない」やうな気がして来る。

なるほど、前の晩のねむられないやうすや次の朝のでかける時の風やきりなどはくはしくうつされてゐる。

つまり、N・Tは「**アタリノヤウス**」や「**アタリの景色**」はくはしくかく男だ。だからその所はよくわかる。外のものはよくわかる。

けれども、私達が「くはしくかいて」もらひたいのは、外の景色ばかりをわかりたいのではなくて、**心**が——**心**がわかりたいからだ。Nの心が知りたいので、くはしくかけかけといふのだ。Nのガス鉄砲ぶちに行きたい心——前の晩の心。暗い中に起きて雀おひにこっそりで行きたい「心」をきゝたいのだ。それだからこそ「くはしくかいてくれるといいなあ」とわたしたちはおもふ。

所がN・Tはその「心」をわからせるためにくはしくかゝないで、夜のさびしきや朝のくらさ、寒さのことばかり、ばかに、こまかく、くはしくかいてゐる。

だからこの文はほんとにくわしいのではなく、だいじでない所ばかりがくはしいのだ。

[傍線国分]

ガス鉄砲ぶちの**心**をかくには、もっと**自分のしたことをくはしくかくこと**だ。Nよ。

お前は夜ねるまへにどんなよういをしてねたか。

お前は朝おきてガステっぽう[マ]を先づ見にいかなかったか。

お前はガステっぽうをドーンとぶって、さてどうしてゐたか¹⁸⁾。

られるような、作品をつきはなしたような批評は減っていく。また、それ以前の配布プリントにおける作品の批評に現れているような、一般的な作品研究がへり、あくまで作品の中の一つひとつの表現によりそった批評が多くなっているといえよう。

(3) 作品批評を通しての文話——生活指導のための文話の克服

また、『もんぺの弟』第5号以降の批評は、文話としての側面も有している。中内敏夫は、国分について、文話といえば生活指導であると考えてことが主流だった時代に「文話の系統案は、即ち綴方指導全体の系統案でなければならぬ」¹⁹⁾ 言い切っていると注目している²⁰⁾。おそらく国分にとって、文話は、あくまで子どもが書いた作品か、書こうとしている題材に即してなされるべきものだったのだろう。

文話といえば、国分は「農村児童に與へる文話」『系統的實踐文話 尋常四學年』(1935年2月)を執筆し、ここでも児童の作品を多くとりあげている。しかし、このときはまだ書き手の心情に即した読み取りとはいいい難く、教師が伝えたいテーマに即して複数の綴方を紹介し、そこから、文の研究と生活の研究、村落児童としての態度、生活技術と生活信念、生活力などについて話を展開している。それが、長瀨小学校の教師向けに書かれた『綴方指導読本』(1936年1月)になると、厳しい評言でありながらも、あくまで子どもの一つひとつの表現に基づきながら、また、子どもが何に一番こころを動かされたのかを大切にしながら、指導の方法について述べられている。このことについて、国分は、綴方で重要な点について、スローガンのように示すよりも、ひとつひとつの言葉に寄り添って伝える批評や文話の方が、子どもたちの生活勉強に役立つと考えるようになったのではないだろうか。つまり、批評や文話が文章から遊離して、生活指導とイコールになるよりも、あくまで綴方指導として子どもの表現によりそうことが大切であるし、また有効でもあるとの立場に立ったのだと考えられる。以上から、1935年頃に文話観が確立し、その後子どもたちの表現に寄り添った批評へと変化したと推察される。

(4) 綴方指導系統案の具体化としての『綴方指導読本』

『綴方指導読本』(1936年9月)は、長瀨小学校の教員のためのガリ版刷り読本であり、指導系統案を具体化して長瀨小の教師たちに示したものと言える。『綴方指導読本』における作品批評の実際をみてみよう。「桑こき」は、兄と二人で早朝に出かけて桑こきをする様子を描いた作品である。

第十課 心からの言葉・生活についての言葉
(文を飾るな)

桑こき 尋六男

……兄さんがリヤカをひっぱり、僕が後を追った。村をすぎる頃西風がかかるく吹いて涼しい。……道の両側には⁵色こき青葉が道をふさいでいる様に、⁶その下をいく気持よさ、⁷筆や口で言われませんでした。⁸青葉の香も

プーンと鼻をつく。……¹⁶やがて桑こきをはじめた。兄さんは¹⁷いろいろ僕に注意してくれた。¹⁸僕は注意にしたがってこいている。と、¹⁹小鳥がそばに来て、楽しそうに声高くさえずっている。²⁰遠く月山が真白に²¹白雲に浮いて見えた。最上川の²³清流を見た時は²⁴僕の心はさっぱりした。……

[※筆者抜粋]²¹⁾

国分はこの作品を、「生活につかぬことば、ことばの技巧のためのことば、ことばにとらわれて、生活を観る目がどうもるか等」を見るために挙げている。国分は「ことばにとらわれているところ」として、たとえば下線5の部分には、「どんな色、何の青葉かもわからぬ」と評し、下線6には、「その下を通るときの具体をかけば7のようなごまかしはいわなくともよいのだ」と評している。実際の観察に基づかずとも書けるような文章は否定し、よく見て、詳しく書くことを徹底する。また、美しい景色といえは月山に最上川が出てくるような概念的な文章20～24には、必要のないことは書かなくてよいと批評する。いずれも厳しいといえる批評だが、一つひとつの表現に寄り添って書かれているため、実際に指導される場合にも、おそらく子どもはなるほどと理解しながら、生活を観る、表現するということを学んでいったと思われる。

5 国分における綴方指導と生活指導と分離

一方、1937年以降の国分の主張との関連で、『綴方指導読本』（前出）に気になる記述がある。冒頭に述べられる「綴り方をかう考へる」（綴方観）の記述である。

村の子どもたちが社会生活上、必要に応じて、自由勝手に、自分の考え、意欲を文字を用いて表現される能力＝技術を獲得させること。すなわち、自分の観たこと、したこと、考えたことを、わかりよく文字表現する力をつけてやること、これがどの子どもにも親切にもたせてやりたい文化交通上の武器である。……綴方を学級生活にぐんぐん役立てるやうな工夫をしよう。そして、将来、いかに忙しくても、小さな手帳や農業簿記のかたすみに、その日の大切なことをすらすらと、心たのしくかく習慣をもつような百姓に育てられないか。（下線筆者）²³⁾

この綴方観では、「生活勉強」の重要性が語られていない。綴方を学級生活に役立てることは、綴方を生活行動へ結合する重要な方法だが、この側面だけ取り出すと、生活指導に従属する綴方へと逆行する危険性がある。また、将来の生活において、自分の考えを文字で表現できる能力は確かに重要なのだが、生活を見る目をどのように育てるのか、どのような生活勉強を通じて子どもの考えを養うのかという議論がないと、結局綴方は文章表現力さえ身につければよいことになりかねない。さきの作品批評を読めば、もちろんそのようなつもりで国分が書いたのではないことがわかるが、綴方観としては大変気になる記述である。

さらに、「『綴方教師としての悩み』について」²⁴⁾では、「綴方教師としてなんかは、……他の教科のことまでも、一般社会の情勢のことまでも、国際関係のことまでも悩む必要はないと考えます。……[綴方の]ほかの悩みに値するものは、理科にも分けてやりました。地理にも国史にも、修身にも分散してやりました。あらゆる学校教育の各方面に校外教育にまでも、みんなゆずってやりました……だから綴方では『文字という道具を使って思想や感情を、他人にわかるようにかく』という立場からだけ、私は今度うんと悩んでみたいと考えているのです」と述べ、これまでの綴方は生活勉強だという論調から明らかに異なる主張をしはじめる。また、「自己に鞭打つ書」²⁴⁾でも、「久しい間、私たちは、綴方に重荷をしょわせて、生活探求とか、現実格闘とかを

要求していた。しかしこのようなことは、生活教育の全場面がうけもつべきであって、綴方のみがやっきとなっても駄目なものだ……綴方とは『文字で書く——文章でかく』学科だといふ考えに到達するのであった」と述べるなど、綴方の役割を文章表現力育成に限定していこうとする発言が重なる。

国分のこのような主張は、生活勉強と綴方の機械的な分離であり、先に述べた階段式の系統案の発想とも全く異なるものではないだろうか。この考え方では、生活綴方における「生活勉強」や「生活行動」の指導の側面が切り離されてしまい、綴方の役割を限定的に捉えることになる。よって、この指導観では、子どもが言いたいことを伝えられるような文章表現力を持てたかということが問題になるだけで、どんな生活現実に眼を向けさせられたか、また、どんな行動に結びついたかつかなく、という観点からは評価されないことになる。また、このことは、子どもの中で、自らの生活の悩みと、学んだ内容が統合され、その結果として子どもの生き方にまで影響を与えることができるという生活綴方の独自の役割についても目をつむることになる。これでは綴方の指導は子どもの自由な表現を育てる指導になるのではなく、そのときどきの思いつきを文にまとめるだけになり、思考も深まらず、生き方に影響を与えるなど困難なことになるだろう。

ましてや、当時の教科指導が、はたして子どもたちの確かな認識を育てるものであったかという点から考えれば、国分のこの変化には首を傾げざるを得ない。当時の国分がおかれた状況から判断すれば仕方のないこととも言えるのだが、このときの国分の真意を、教室の事実などと照らし合わせながら説き明かしていくことが必要だろう。

6 国分一太郎の算術の時間における教科指導と生活の結合の実際について

ここで問題になるのは、国分の教科指導の実際であろう。この点については、いまだ十分には調査できていないのだが、幸い国分の教え子のK氏に、国分の教科指導と生活指導の結合がよく分かる授業の思い出を教えていただくことができた。K氏は、「もんぺの弟」の一人として、1934年度（尋3男）～1937年度（尋6男）に国分の指導を受けている。2005年7月22日の書状に、算術の時間の思い出を記した「飛ぶチョーク」という随想を同封して下さった。やや長い文章だが、重要な内容が含まれているので、ここに引用したい。なお、この指導の内容については、2005年10月16日に直接お会いして、口頭でも確認をしている。

飛ぶチョーク

国分先生は、常に優しい先生でしたが、こと勉強については、非常に厳しい先生でした。授業中、隣の人と話をしたり、脇見をしたり、或いはボーッと何かを考えたりしていると、間髪を入れずにチョークが飛んでくるのです。当時当てられた人を、私達は今日の「当たり屋」と言っておりました。先生はこ

れを知りません。1回誰かに飛ばされると、その日はそれでおしまい、皆は安心して授業が受けられるのです。

…中略

私が「当たり屋」になった時のことを書いてみます。あれは五年生の始めの頃でした。算術の時間です。私は算術は好きでは有りません。だから先生の話も面白くありません。

それでどこか、あさっての方を見ていました。その時です、先生のチョークが飛んできたのは・・・私はハッとして先生の方を見ました。「S、何を考えている」「何も考えてません」「いや考えている、こっちに来て壇の上に立って思い出せ」

私は仕方がないので壇の上に立ちました。先生は何事も無かったように授業を続けました。三分くらい経ったでしょうか。

「先生思い出しました」「そうか何を考えていた」「兎の事を考えていました」「兎がどうした」

「半月程前に種付けをやったから、あと何日位で兎の子が生まれるかなと考えておりました」

「そうか何匹生まれる」「たいがい五・六匹です」「そうか六匹生まれたとする、それをどうする」「一匹を種付け料として伝七君にやる」「オスカメスカ?」「オスでもメスでもよいが、一番元気な兎をやる事になっている」「そうか、あと五匹だ、どうする?」「二匹がオスで、三匹がメスだと良い」「なぜだ?」「オスだと一匹十銭、メスだと十五銭だ」「五

匹でなんぼになる」

「わからない」「何わからない、誰かわかる人いるか?」

ハイハイ数人が手をあげた。

「G、なんぼだ」「六十五銭」「なしてだ」

「オス一匹十銭だから二匹で二十銭、メス一匹十五銭だから三匹でエート・・・三一が三・三五、十五で四十五銭、足して六十五銭だ」

「皆それで良いか?」みんなでパチパチと手をたたく。

「S、六十五銭をどうする?」

「五銭を小遣いにもらって、六十銭を母ちゃんにあずけておく」

「あずけてどうする?」

「毎月学校でする十銭の郵便貯金の時に母ちゃんからもらってくる」

「そうか、Sはそうするそうだ、みんなどうだ?」

するとみんなはパチパチと手を叩いた。

私はホッとした。

「S、座っても良い」私はニコニコしながら机に座った。

「飛ぶチョーク」には、国分の指導において、子どもたちの生活の関心を教科指導へと結合させる様子がよく現れている。また叱責で終わらずに、生活勉強の題材を引き出すことで、算術が苦手な集中できない子どもでも、学級の中で認められていくことになる。なお、K氏によれば、長瀬小の他のクラスでは、何かあると廊下に立たされることが通常だったが、国分は廊下に立たせることはめったにできなかったという。あえて教室の中に残したのは教育的配慮もあつてのことと考えられる。

国分自身は、自らのこのような実践を背景として、綴方が担っていた役割を他教科にも広げ、綴方自身の役割を限定しようと考えたのかもしれない。しかしながら、「もんぺの弟」のクラスで、このような実践ができたのも、国分自身が綴方を通して、それぞれの家の暮らしや子どもの悩みや関心を知り、子どもとつながっていたからではないだろうか。たしかに、生活探求を綴方のみが担うことは「重荷」であったかもしれない。しかし、綴方がその「重荷」をおろしたときに、果たして他の指導がそれを代わって引き受けることができたのだろうか。綴方が、子どもの見たこと、きいたこと、感じたこと、考えたことを表現することのできる唯一の時間だったことを考えると、やはり、綴方はその「重荷」をおろせないのではないだろうか。むしろ、綴方で培った生活を観る目、行動する力を基礎とし、また教師も綴方を指導のリアリズムの出発点とながら、他の指導でも、子どもの認識を育て、生活を探究することを目指すべきだったのではないだろうか。

おわりに

以上、国分の1935～1936年の生活綴方の理論と実践とを取りあげ、そこに現れている教育評価論や作品批評の実際について検討してきた。そこでは、生活勉強としての綴方の重視と、作品の一つひとつの言葉を丁寧に検討する作品批評によって、子どもの本当に言いたかったことに寄り添い、それを表すにはどうすればよいのかを評言や文話で示していた。また、あわせて綴方にあられた作者の生き方を問い直すことで、生活行動の改善を目指していた。つまり、作品批評は単なる文章上の問題を指導するだけではなく、生活の見方や生活行動の在り方までも含んで行われていた。それゆえこの子に必要な指導は何か、学級に不足している指導は何かという観点から、作品に対する批評が、自らの指導のリアリズムや、他教科などを問い直す契機となり得たと考えられる。

ところが、国分は1937年ごろから、綴方の役割を文章表現力育成に限定する立場を表明するようになる。この展開をもたらしたものは何か。国分自身の綴方指導と教科指導の実際の解明を一層進める必要があるだろう。また、戦後の国分の「生活綴方的教育方法」の主張などともあわせて検討していくことが必要になるだろう。

<引用文献>

- 1) 成田忠久監修、戸田金一、太郎良信、大島光子編著『手紙で綴る北方教育の歴史』教育資料出版会、1999年、pp.270-278所収。推定1935年7月10日。
- 2) 天野正輝『教育評価史研究——教育実践における評価論の系譜』東信堂、1993年、第4章。
- 3) 城戸幡太郎他『『生活教育』座談会』（『教育』1938年5月号、p.60）に見られる佐々木昂の発言など。
- 4) 中内敏夫「原論Ⅰ 目標と評価を結ぶ 第3章第1節 全教育過程の羅針盤」『中内敏夫著作集Ⅰ「教室」をひらく』藤原書店、1998年。
- 5) 黒田耕司「国分一太郎の教育評価の分析」『北九州大学文学部紀要（B系列）』第23巻、1991年3月。
- 6) 川地亜弥子「戦前生活綴方における教育評価論の構造」『教育方法学研究』第30巻、2005年3月。
- 7) 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』第36集、1986年など。
- 8) 田中俊弥「山形県長瀬小学校における文集実践（昭和戦前期）の考察 国分一太郎の文集づくりを中心に」研究代表者位藤紀美子、平成9年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書『国語教育・美術教育共同による総合学習の方法改善に関する研究』1998年など。
- 9) 船橋一男「国分一太郎の生活綴方実践（1）北方性教育運動家の実践の事実と実践の言説」『立教大学教育学科研究年報』第39号、1996年など。
- 10) 佐内信之「国分一太郎の昭和戦前期における綴り方実践の研究」茨城大学大学院教育学研究科、2003年度修士論文。国分の編集した文集や学級新聞についての紹介が丁寧になされている。
- 11) 国分一太郎「生活勉強・農村綴方」千葉春雄編『綴方教育実践叢書第一巻 綴方生活指導の組織的実践』東宛書房、1935年4月。
- 12) 以上、引用は「生活勉強・農村綴方」pp.2-4。
- 13) 国分一太郎「わたくしのそえがき つづりかた教育とわが若き日」『国分一太郎文集5 生活綴方とともにⅠ』新評論、1984年、pp.255-257。

- 14) 国分一太郎「わたくしの描く綴方指導系統案」『国語教育研究』1935年4月。
- 15) 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。
- 16) 国分一太郎「わたくしの描く綴方指導系統案」。傍点は国分。
- 17) 『国分一太郎の青春の記録』新評論、1986年p.52、。
- 18) 『もんぺの弟』第5号、山形縣長瀨小学校尋四教室、1935年8・9月生活号、pp.25-26
- 19) 国分一太郎「綴り方指導系統案」千葉春雄編『系統的實踐文話 尋常五學年』1935年。
- 20) 中内敏夫『中内敏夫著作集V 綴方教師の誕生』藤原書店、2000年、p.214-222。
- 21) 国分一太郎「第十課 心からの言葉・生活についての言葉（文を飾るな）」『綴方指導読本』1936年9月、pp.21-22。
- 22) 国分一太郎「綴り方をかう考へる」『綴方指導読本』1936年9月、p.2。
- 23) 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。
- 24) 国分一太郎「自己に鞭打つの書」『教育・国語教育』1936年12月。