

鹿児島県の小学校における「書くこと」の教育史（２）

－ 昭和 30 年頃における作文指導についての一考察 －

原 田 義 則〔鹿児島大学教育学系（国語教育）〕

The history of the writing education of the elementary school of Kagoshima (2)

- A study of the writing education around 1955 -

HARADA Yoshinori

キーワード：昭和 30 年頃の作文指導，ありのままに書かせること，多様な対話

1 本研究の目的

原田（2014）¹では、当時 700 名を超える会員（そのほとんどが現職の小・中学校教員）を誇った「鹿児島国語教育研究会」の機関誌『鹿児島 国語教育』を中心資料として分析を進め、「南方綴方」の成立について考察を行った。明らかになったこととして、「南方綴方」とは、副田²や吉嶺³らが述べるように「北方綴方」で表された「現実を直視する態度」に重ねて、「前向きに成長していく子どもの姿」を描き出そうとするものであり、その目的は「表現技術と生活を拡充しようとするもの」であった。この理念は、昭和 30 年代当時の県下に大きな影響を与えていたと考えられ、今でもその名称は小学校現場において聞かれる。

そこで、本稿では「南方綴方」の理念がよく語られていた昭和 30 年頃の『鹿児島 国語教育』に掲載論文の中から、実践の内容が詳細に記されているものを取り上げて分析することで、当時の小学校現場における作文指導の輪郭を明らかにしていくことを目的とする。

2 昭和 30 年頃の鹿児島県小学校作文指導例

(1) 小・中学校の作文指導の相違点

昭和 31 年 6 月に発行された『鹿児島 国語教育第 4 号』は、作文指導の特集号として発刊された。鹿児島大学教育学部教授蓑手重則の「作文教育課程論」を巻頭に置き、以下、小・中学校の実践記録が 26 本、随想が 11 本掲載されている、総頁数 162 頁に及ぶものである。同書において、中学校教師の前野⁴は当時の作文指導の相違点を次のように述べている。

作文教育において、生活のありのままを引き出してやることを中心に指導する段階を小学校とするならば、中学校では、生活のありのままを、その時、その場の目的に応じて、どのように効果的にまとめていくか、が表現の中心問題として取り上げられなければならない。ここでいう効果的な表現とは、科学性を基盤とした一文法的に正しい表現でなければならない。その意味において、基本となるような正しい表現技術を十分身に付けられるよう徹底した指導が大切になってくる。

前野は、小学校においては「生活のありのままを書く」ことを目標とし、中学校では「正しい表現で効果的に書く」ことを目標とすると述べ、中学校における重点事項を次のように紹介する。⁵

- ア 接続助詞の乱用を避ける。
- イ 主述の関係をはっきりさせる。
- ウ 修飾・被修飾の関係をはっきりさせる。
- エ 助詞の使用に気を付ける。
- オ 接続詞の使い方に慣れさせる。
- カ 指示語の使い方に慣れさせる。
- キ 自分の言葉で書く。（よく理解していない語句、難解な語句は避ける）
- ク 句読法を身に付けさせる。
- ケ 段落・改行に留意する。
- コ 語句・文体を正しく整えて、思想・感情を的確に表現する。
- ・生活綴方はいつまでも方言描写の方法に寝ておられない、スクラムを組んで

共通語への道を突破したい。

- ・常体と敬体の混乱を放置しない。

ケ 各種の表現方法を体得させる。

- ・時間的順序，行動の順序，回想的な順序，空間的事象の表現（風景の描写），心理的事象の表現，抽象的事象の表現，論理的な内容の表現。

サ 内容的に統一のある文章に仕上げる。

- ・経験や行動の順序に従って書く。
- ・主題を支えている事柄は詳しく書く。
- ・必要性のない部分はどしどし削る。
- ・書き出しと書きおさめに留意する。

ここには，正確な文章を書けるようにしたいというねらいから，文法的な指導事項が並んでいる。加えて，「共通語への道を突破したい」という言葉が象徴するように，語彙においても「共通語を使えるようになる」ということが強く意識されていたと考えられる。すなわち鹿兒島の中学校の作文教育には，いわば日本語のスキル指導という色合いが強かったように思われる。

(2) 小学校の作文指導例

それに対して，小学校の作文指導とは，次のようなものであった。⁶

学年	指導の眼目	指導の形態
1	思ったことを自由に書かせる	作文を書く前（記述前）の指導
	方言や，言葉の使い方を制約しない	記述前の指導
2	よく思い出させて，範例をよんでやって	記述前の指導
	書きたいことを思う	記述前の指導
	存分に書かせる	
	会話をいれて	作文を書いている途中（記述中）の指導（個別に注意）
	まとまりのある文に（中心になることがらを決めて書かせる）	記述前の指導

	表現のうまい言葉を取り上げて板書し指導，構想発表，表記上の約束，五感を生かして書く	記述前の指導
3	（教師は隅に座って観察）	記述中の指導
	表記上の誤り，説明不足，経験のみの羅列，主述の非対応，想の混乱等の修正	作文を書いた後（記述後）の指導
6	構想をたてさせる	記述前の指導
	記述前の指導	記述前の指導
	体験したことの具体的な想起（5W1H）	記述中の指導
	主題の一貫性	記述後の指導
	表記上の修正	記述後の指導

小学校の事例を並べてみると，当時の作文指導法の輪郭が見えてくる。すなわち，記述前にクラス全体に構想指導や表記に関する指導を行い，次に記述中は「教室の隅で観察」することを基本として，特に進んでいない子がいる場合のみ，個別的に指導することを行っていた。そして，記述後は再び全体に対して，記述前に指導した項目を観点として据え直し，批正させていくといった流れである。

(3) 「生活をありのまま書かせる」とは

では，「生活をありのまま書かせる」とは，どのようなことなのか。具体例として，上記した表中の小学3年生の例を見てみよう。山下⁷では，約6単位時間の流れについて次のように説明している（下線は引用者）。

【山下－小学3年生を対象の実践例】

1 書く前の指導（約20分間）

- ①経験を発表させる。
- ②表現の不足なのは，教師が補ってやる。
- ③発表を遠慮している子どもには，示して発表させ，発表を助けてやる。
- ④印象的なところ，表現のうまい言葉は，とりあげて板書してやる。びゅんびゅん。空が見えた。がたんがたん。べちゃんこ。机も動いた。

など

- ⑤めいめい題目を決める。(この場合、台風)
- ⑥どこから書き始めてどこで書き終わるか、どこを文の山にするか構想を発表させる。
- ⑦記述上の約束をする。(くわしく、先生に教えるつもりで。五感を生かして。句読点漢字。)

2 書いているときの指導 (100 分間)

記述中は、教師は隅に座って観察し、記録した。(注：クラスの児童計 46 名の) 平均字数 665 字、最多約 1600 字は予想以上であった 5 分間以上鉛筆を取らなかったものが 10 名ほど、これらのものには「台風の時、きみはどうしたの?」「風や雨の様子は?おとうさんは何にしていた?」などの助言をしたのでほとんど 10 分以内には筆をとった。O さん(上位：稿者注、成績上位の意味)は 15 分も考えていたが、書きだすと、790 字を 55 分間でまとめ、M 君(下位：引用者注、成績下位の意味)は一向注意が集中せず、20 分間たって、「ぼくたちがみんなであっていたら……」と書きはじめ、途中休み休みして、26 字を 42 分間で仕上げた。助言は最少にとどめたが、書く前の指導の必要なことが痛感された。

3 作品の実態

「作品の実態」を分析する観点は次の通り。

- ①書き出しー 日時、音、ぼくが・わたしが・台風が、学校から
- ②表記ー 送り仮名、あて字、方言、訛り言葉、語法の間違い

4 書いたあとの指導 (120 分間)

- ①自己批正
- ②共同批正
- ③全体批正
- ④教師批正
- ⑤揭示(文集としてまとめる)
- ⑥評価

この実践例が示すように、記述中は「助言は最少にとどめ」ることが「生活をありのまま書く」ことへつながると考えられていた。あれこれと教師が指導するのではなく、「観察」することが、肝要とされたのである。こうした指導上の立場は、

小学 1 年生を対象にした荒田の実践例にも見られる。⁸

交通安全週間とか、詩文集編さんの企画にのって、特定の子どもに書かせてみる。うまく書けぬ。まして、一年生、一度などは兄さんを連れてきて、清書をさせたことすらある。感激もなく、ただ文句をつらねているのみ。これでは作文力の向上どころか、かえってきらいになってしまうだろう。

そこで、私は自由に、書きたい時書かせてみた。「はっと思った事をそのまま書けばいいのよ。」といったら、「はっと思った事をそのままかけばよい。はっ、木がゆれる。はっ、いねがこんちは、こんちはしてる。」等と、すき勝手を書いている。そのすき勝手が、押しつけをしないことが、子ども等の負担を軽くさせたものらしかった。

この他にも、「生活をありのまま書く」ことについては、小学 4 年生を対象にした田畑⁹の実践例でも、「自分のことばでありのままに自分の生活の中から書いていく指導が大切だと思いました。」と、「ありのまま」をキーワードとした指導観が語られていた。

もちろん、中学校で目指していた共通語指導を小学校でまったく取り組んでいなかったわけではない。田畑⁹の実践例においても、次のような記載がある。

○ 作文は日本のことばで

二学期になると作文を楽しむ子どもがふえてきました。

- ①書けるようになったから。
- ②じぶんのしたことを書くから。
- ③うれしいことやほがよいことを先生や、友だちがよく分かってくれるから。

等、作文への意欲がもりあがり、好きだという子どもが 24 名にふえて参りました。

a 作文指導から共通語指導へ

書いたかいがある作文、自分を素直に表す作文。何でも言える環境がまずできあがり、学年はじ

めの目標（引用者注：自分のことばで生活をありのままに書けるようになること）が、達成された感がするようになりましたので、各県の方言交じりの作文をとりあげることにしました。今までありのままをくわしくと重点的にとりあげたために、指導の段階として方言も許容してきました。「方言はおもしろいね」「だけどわからない」と実際生活子どもたちどうしの身近な作文から方言の子どもの興味を移行させようと思いました。作文だけでなく、学校生活全般に共通語使用への計画をくみ、実施したところ9月から10月まで平均1日に1人が0.3回しか方言をつかわないところまでこぎつづけました。（後略）

共通語の使用回数を計測するなど、時代性を感じさせるが、注目すべきは「学年はじめの目標」で、方言交じりの文体を許容し「ありのまま」に書かせ、その後段階的に共通語指導へと結び付けていった点である。裏を返せば、小学校ではあくまでも作文を日本語のスキル指導として扱うのではなく、身近なことを対象として自由に書かせることを重視していたことが分かる。だからこそ、記述中は、できるだけ「教室の隅に座って観察」することを基本とし、筆が進まない場合のみ、個別的な指導にあたることに徹したのである。

(3) 「生活をありのまま書かせる」ための工夫

では、「生活をありのまま書かせる」ための工夫としては、子どもに自由に書かせ、教師は「観察」に徹することが、その全てであったのだろうか。しかし、それでは学習指導とは遠いものになってしまう。「南方綴方」の特徴である「前向きに成長していく子どもの姿を描き出す」や、「生活の拡充」に仕向ける指導上の工夫があったはずである。

そこで、前述した山下実践の「書く前の指導」の必要ことが痛感された。」の文言をヒントとして、当時の他の実践録について記述前・後の指導に焦点を当て分析を進めよう。

(4) 小学校作文指導における記述前・後の指導

① 大浦小の作文指導

昭和30年に発刊された『鹿児島 国語教育

第3号』には、「NHK放送速記 大浦の子」¹⁰が掲載されている。これは、NHKのアナウンサーが、当時作文指導で数々の賞を受賞していた大浦小学校の作文指導についてインタビューしたものである。ここでは、大浦小学校が日教組作文コンクールで第1位に入賞したり、読売の全国綴方コンクール第2位、学校賞として文部大臣賞を受けたりしたことが述べられ、「作文指導で日本全国にその名を馳せた大浦小学校」と紹介されている。そして、アナウンサーと大浦小の川上教諭との対話が始められる。少し長くなるが、次に引用する（下線は、引用者）。

（アナウンサー） このように大浦の子どもたちが、作文において日本全国にほまれを輝かし、学校賞としては文部大臣賞までかち得たということは、大浦の子どもたちが、子どもなりに「人生を」どうして生きていくかという目標に向かって、平素の生活をとおして、こまかに見、鋭く感じ深く考えて文を書きあらわす技術と態度を身に付けていることを示すのでありますが、この子どもたちのかげに、よい伝統と情熱のもとに一致団結して指導していられた大浦小学校の先生方がいられたことを忘れてはならないと思います。（中略） 子どもたちに「何を、どのようにかかしたらよいか。」といった所からでも、お母様方にもわかるように、やさしく、ひとつー

（川上） 作文指導と申しまして、つまりは生活指導だと思んですが私どもは私どもの子どもたちが、ひとりひとり、ありのままの自分の生活を、他人にもよく分かるように書き表そうとすることが何よりだいじなことだと思います。（後略）

（アナ） よく分かりました。すると結局、作文は子どもたちがありのままの生活をこまかに見たり考えたりして、それを人にも分かるようにはつきりと書き表すということにつきますよね。世間では生活綴方というと、何かこう暗い家のくらしを書き表したものに考えたり、或はこましゃくくて反抗的なもの、それを露骨に書

き表したもののだけを考えて、そんな反抗的な気持を植え付ける教育はごめんだという風に考えておいでの方もあるのではないかと、やと思うのですが、その点をひとつ―

引用した下線部から、作文＝生活＝くらしい家の様子を書き表したものの、という当時の見方や考え方がうかがえる。これに対して、川上教諭は「長い綴方教育の歴史の中には、そんなかたよった考え方が盛んだった時代もありました」と認めつつも、当時の作文指導で対象とする「生活」は、もっと範囲が広がっていると答えるのである。

(川上) なる程、長い綴り方教育の歴史の中には、そんなかたよった考え方が盛んだった時代もありましたし、又今でもなお、子どもが大きくなるまでの間にはずいぶんと親や教師が憎たらしき思うような時期もくるでしょう。そんな場合かし万一ですよ。私どもの子どもがそんなことを考え、そんな風に書くようなことがあったとしても、親や教師は決して怒らず、甘やかさず、じいっと腰を落付けて、子どもと一緒に正しい方向を見つけ出す努力をしなければならないと思います。生活と言え、いろいろなお手伝いはもちろんのこと、遊びでも子どもたちにとって大事な生活ですし、遠足もそして赤ちゃんがうちに生まれたことも、すべて生活であるわけですからね。(中略) こう考えますと、家庭と学校にわたって子どもの生活の野は広く、もう生きることのすべてが生活であり、どんな教育もここをはなれては意味がないんじゃないでしょうか。

川上が「南方綴方」の考え方を意識しながら語っているのか、この記録からは判断できない。しかし、原田(2014)において考察した「南方綴方」のねらいと比べると、ほぼ合致していることが分かる。すなわち「南方綴方」が、「綴方」で貧しい生活を暴露するのではなく、学校生活を含む全ての生活を題材としつつ、前進する生き方や生活態度を書かせるところに目的を置いたように、川上も「家庭と学校にわたる」全ての生活を対象とし、「子どもと一緒に正しい方向を見つけ出す努

力」をすべきだと述べるのである。川上は時間の関係からか、ここでは具体的な実践については触れていない。そこで、大浦小の河野が、『鹿児島国語教育第4号』に執筆した論文¹¹を取り上げ、さらに考察を進める。

② 大浦小の作文指導例

河野は作文指導について、「1 子どもの悩みにふれる」「2 詩の指導から」「3 だれの罪だろうか」「4 話し合い」「5 指導上注意した点」「6 子どもたちはどんなに変わってきたか」という6つの小見出しを設けて紹介を行っている。その内容は次のようなものであった。¹³ (下線は引用者)

1 子どもの悩みに触れる

本当に粗暴な子どもらであった。教師生活 20 数年してきたけれど、こんな手に負えない子どもたちは初めてであった。(中略) 今度の4年生だけは、暴れ方が違う。子どもらしい無邪気さと言うものが少しもない。(中略) 子どもの中に勇敢に率直に、舌たらずの表現ではあるが人柄を表した文がでてきた。私は、さっそくその文を取り上げて、皆に読んでやり、こんな文が人の心を動かす強い文であることを話した。(後略)

2 詩の指導から

(前略) 嘘を書かないで、赤裸々に自己を表現させるとのことだった。彼らの腹の中にあるものを、へどを吐くように白い紙の上に吐かせたかったのだ。(後略)

3 だれの罪だろうか

(前略) 私たちは(中略)手に負えない子どもの(中略)生傷の在りかを探ってやらねばならない。そして、その傷を洗ってやり薬をぬり、白い包帯を巻いてやらねばならない。

4 話し合い

(前略)(作品に書かれた)相手のくらしや考え方に触れることによって(中略)話し合うことによって(中略)必ずしも自分の生活や考え方が正しいものではないということが、だんだんとわかってくるようになる。(中略)話し合いという理性の世界には、暴力という凶悪なものは住めないものだということがはっきりとわかってきた。

(後略)

5 指導上注意した点

- ・ いいところを見つけてほめてやる。
- ・ 出来合いの理屈で簡単に割り切って考える態度を反省させる。
- ・ 推敲を入念にさせる。
- ・ いい文を示してやる。(子どもの作品で文体のレベルの高いもの－実感や行動の上に立った言葉－がよい。)
- ・ 発表の踏切をつけさせる。(不安な心理を、上手におだてあげて踏切をつけてやる。)
- ・ 他学科を大切にする。(生活をふとらせていくには、どの学科からも栄養をとらねばならない。)
- ・ すべての子どものための文集をつくる。
(あまり上手でない子どもも、みんなの作品と一緒に背をならべることによって、卑屈感や劣等感がいつの間にか、薄れてしまう。)

6 子どもたちはどんなに変わってきたか。

二学期をすぎると外面においても子どもの態度は目に見えて明るくなってきた。明るさと子どもらしさはりっぱに脱皮していった。

(中略) 下卑なことばや、他人を傷つけることばが次第に姿を消していった。それに代わってやさしいことば、正しいことばが登場してきた。ことばは人なり。(中略) 分裂していた学級が、いつのまにか、まとまり幸福に生きようとし、自分の能力をのぼそうとし、全体的な話し合いの中から、共通の目標を求めて、たくましい前進をしていく。あの狼の子はどこにもいない。

子どもたちの成長する姿に興味をひかれるが、その分析は別の機会に譲り、ここでは下線部に注目したい。ここには、「指導上注意したい点」が書かれている。まとめると「学校生活を含む子どもの全生活を対象とさせ、その上で良い作文モデルを示し、推敲させたものを文集としてまとめ、価値づけていく指導」ということになろう。つまり、モデル文提示と賞賛が重要なポイントとなっていることが分かる。さらにモデル文提示の効果について河野¹³は「子どもは、先生が読んでくれる作品に大きな影響を受けるものである。すぐに

その文体を真似したがるものである」と続ける。残念ながらモデル文の具体例は掲示されていないが、良いモデル文の条件として「生きた気持ちや行動と離れている」のではなく「実感や行動の上に立った言葉」が書かれている作文が良いとしている。

以上のことから、どのような輪郭が浮かび上がるのか。再度、まとめると、

ア 教師が良いとするモデルの提示

イ モデルを真似た記述

ウ 文集による賞賛・価値づけ

ということになる。これを繰り返すことで、「あの狼の子はどこにもいない」になったのである。再確認するが、河野の作文指導は生活指導と密接な関係にあった。したがって、前進する生き方や生活態度を書かせるためには、肯定的な「実感や行動」を書かせるように、教師が強力に方向づける必要があったと考えるのが自然であろう。

③ 他小学校の作文指導例

前向きな作文を書かせるための、教師の強力な方向付け。その方向に沿って書かれた作品を賞賛し、模範作文としてのモデル化を図ること。実はこの指導法は他の実践例にも見られる。以下は、『鹿児島 国語教育第4号』(昭和30年、P138～P141)に掲載されている財部町南小の福富哲雄教諭が紹介する「わたくしは、このようにして六年生の作文指導をする」から引用したものである(下線は引用者)。

1～2は割愛。

3 作文指導をどうしたか。

① 書く前の指導をどうしたか。

「今日は何の日ですか。」と発問した。「今日は母の日です。」「母の日は何のためにもうけられたのですか。」「母に感謝するようにもうけられた日です。」「そうですね。」と言って話題を母に変えて「皆さんのお母さんについて話し合ってみましょう」と発問すると、やさしい母、きびしい母、仕事をしているときの母など話し合いが行われた。「じゃ今日は皆さんのお母さんについて書きましようね。」

先生は皆さんのお母さんがどんなお母さんであるか知りませんので知りたいですから。」といって原稿用紙を2枚ずつ配布した。

② 構想を立てる。

配布し終わると、(以下、引用者が内容をまとめると、主題の再確認、母親のどんな様子を書くか、感想を忘れずに書くという指示をしたことについて述べられている)という、児童は一人書き二人書きして書き始めた。しばらくすると鉛筆の走る音だけが聞こえるだけだった。事前指導は15分くらいだった。事前指導は長くかけると失敗することが多い。

③ 書いているときの指導

書き出してから15分くらいすると、行きづまって書けない児童が目につきはじめた(以下、内容をまとめると、母親の具体的な様子の想起させるように5w1Hについて助言したことについて述べている)。

④ 書いた後の指導

(以下、内容をまとめると称讃・相互発表後、「構想・内容から見て適当な作文」を例として配布し指導した。記載されている例は以下の通り。)

- 1 雪の朝、早くから台所で炊事している母の楽しげな姿。
- 2 昼間、雪の積もった山で、母と作者が薪取りをしている情景。冷たさにも負けず仕事する母の強い態度。
- 3 夕方から夜もおそくまで、家の中で針仕事(いねむり)をしながらも)を続けている母のようす。
- 4 結び。作者の母に対する感謝の気持ちが暖かく描かれている。

下線部をつなげると、「母の日」→「母へ感謝」→「鉛筆の走る音だけが聞こえる」→「母に対する感謝の気持ちが暖かく描かれている」になる。

記述前の強い方向付けと、その方向に沿って書いた作文を、良いモデルとして提示する指導。子どもたちは、このラインに乗って書いていた。

いや、教師が書かせていた。

(4) ある小学校教師の告白

教師が主導し、あるいは先導的に書かせていたことへの迷い。実は、この点について鹿児島大学附属小教論だった三浦¹⁴は、次のように告白している。(下線は引用者)

子どもたちの詩や作文を指導していると、その人間性にふれて、はっと胸をうたれる作品につき当たることがある。その中で、最も考えさせられるのは、むずかしい生活指導を要する作品である。次の詩もその一例であった。

母に見られた作文 6年 T児(男)

「あっしまった。」もうその時はおそかった。この前の、「おかあさん」という作文を見られていた。なくなった、前のおかあさんのことを書いていたのだ。見せなくなかったあの作文なのに……。母は、じっとぼくを見ていた。頭が、びんとして、ものが言えなかった。なにか、しかられているような気がした。母は、なにも言わないで、うつむいて、ただ、だまっていた。その時、ぼくは、「なぜ、こんな作文を書いたのだろうか。」「この作文は、悪い作文だろうか。」と考えた。ぼくは、分らない。

T児は、生後間もなく実母に死別し、今の母に育てられてきた。家庭では、その事をT児に知らせないようにしてきたのである。

私は、放課後にT児といろいろ話した。後にT児の母とも話し合う機会を得た。そして、この詩は、T児の希望も考え、友達に発表することを控えたのである。しかし、T児にとって宿命的なこの問題について、自分の指導が果たして十分であったかどうかを、今も考えさせられる。このような例は、どこの教室にもあることだろうか、先生方はどのように処理していただけるのだろうか。うかがいたいものである。

三浦の言葉は重い。T児は「ありのまま」書いたのに、「この作文は悪い作文だろうか」と悩み結局はみんなの前で読まれることは無かった。三浦はT児の声に真摯に耳を傾け、自分の、当時の作文指導に疑問を投げかけているのである。

もし、このようなことが繰り返されると、子どもは「ありのまま書きなさい。ただし、教師や大人の価値観に合うように気を付けて」という隠された教師の言葉を意識してしまうだろう。子どもたちが作文を書けない理由の一つに、「書くことが無い」という声をよく聞くが、本当は「書くことはある。しかし、教師に認められる価値あるものかどうか分からない」というのが本音なのではないか、と思えてくる。

3 研究の成果

(1) 昭和30年頃の県下の小学校作文指導の輪郭

「南方綴方」は「北方綴方」で表された現実を直視する態度に重ねて、前向きに成長していく子どもの姿を描き出そうとするものであり、児童の表現技術と生活を拡充していこうとするものであった。昭和30年頃の本県の小学校作文指導は、この理念を重低音として響かせつつも、指導方法としては子どもの生活指導と密接であったため教師主導、あるいは先導的な指導にならざるを得なかった。また、同時に三浦が述べるように、当時の心ある作文教師たちは、この問題を乗り越えようとしていたこともうかがえた。

では、何が問題なのか。昭和30年頃の教師や子どもたちは、時代を超えて今の作文教育に何を示してくれているのか。結論を述べれば、私は「多様な対話の重要性」について提起していると捉えている。

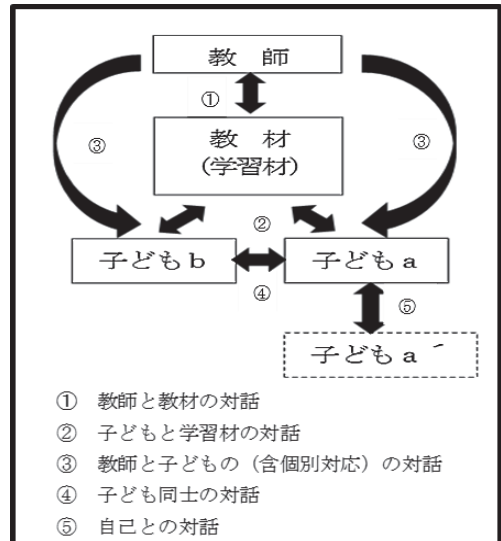
(2) 子どもと教師だけの対話からの脱却

文章を書くという行為は、誰しも経験したことがあるように、書いている途中でも他者と対話することで思考の整理が行われる。あるいは、新たな発想を生む。つまり、記述前・後はもちろん、記述中においても子ども同士が対話する場面を設定することで、教師が示したお決まりの表現内容や方法から、脱却することができるのではないか。必要な対話が盛り込まれた授業とは、決して「鉛

筆の走る音だけが聞こえる教室」ではない。

① 授業における5つの対話

授業とは、教師と子どもが教材を媒体として関係していくことである。原田(2001)¹⁵では、この三者の関係に注目し、国語科授業には基本的に5つの対話が必要であることを述べた。



私は鹿児島県の現場で、管理職や指導主事として500以上の国語科授業を参観・指導する機会を得ることができたが、その度に5つの対話の重要性を実感していた。例えば、幼稚園教諭が指導上重要とするのは、園児が環境に働きかけ自発的に遊び出すことを「待つ」ことだとしていた。一方、小学校教諭はカリキュラムの中で「いかに効率よく活動させるか」を重視し、中学校では生徒の主体的な学習を成立させるために、教師の専門的知識に裏付けされた「生徒に任せる場面の創出」が重視されていた。このことを、5つの対話に重ねると、小学校では教師と子どもの細かい対話が多くなり、中学校では子ども同士の対話が増加することを指している。同時に、対話する相手が偏ってしまうと「教師主導」であったり、反対に「放任」と言われるような状況も見られたりした。事実、小・中教員が合同で研修会をすると決まって小学校教師は中学校教師の専門性を求め、反対に中学校教師は効率的に活動させるノウハウを求めたのである。

これは、今後「書くこと」の教育史を正確に捉

えていく上で、重要なポイントだと考えている。例えば井上敏夫・倉澤栄吉・滑川道夫編『新作文指導事典』(昭和 57 年 11 月 25 日, 第一法規)には、次のような表記がある。(下線は引用者)

児童・生徒が懸命に書いている間は、原則として指導はいらない。むしろ教師が黙って書きやすい環境づくりに専念したほうがよいという意見もある。子どもが書きながら次々に浮かぶ「想」を教師の指導や助言のことばで「中断」しないほうがよいという考え方である。記述前の指導が徹底していれば確かにこの考え方は正しい。

昭和 30 年代から 20 年後の時点においても、記述前の指導を徹底すれば記述中の指導はいらない、と述べられているのである。この「記述前の指導の徹底」が昭和 30 年代とは違って、学校種の相違点を踏まえた、子ども主体の授業に結びついていただろうと期待しつつも、本稿では分析を行わない。本研究の進展を待ちたいが、いずれにせよ、授業における対話の質が、各年代・各学校種における作文の授業分析の観点になることを指摘しておきたい。

さて、昭和 30 年頃の作文指導に戻る。対話の側面から捉え直すと、教師と子どもの対話はあるが、作文指導過程全般において、子ども同士の対話が無いことに気付く。その要因としては、これまで見てきたように作文指導と生活指導が切り離せないため、教師と子どもの対話だけに偏ってしまったと考えられる。しかし、いつの時代においても、教師の強権的な指導だけでは、子どもは「ありのまま」ではいられない。

② 当時の「話し合い」の意味

誤解を生まないためにも、当時の実践にあった「話し合い」の時間について分析しておく。項目だけを見ると、子ども同士の対話のように思えるが、その内実は違った。先述した河野実践¹⁶を振り返りたい(下線は引用者)。

子どもと私の間には、詩を通して手を握り合う関係ができたが、私とだけでなく級友全体で作品を話し合う世界まで、これは広げて行かねばなら

ぬ性質のものである、と私は考えるようになった。みんなが相手のこと、仲間のくらし方や考え方を知らねば、わからねば本当に手を握り合えないのだ。相手のくらし方や考え方に触れることによって、子どもたちがたがいに異なった生活やその問題についての認識を深めていく。(中略) ものがいえるようになると、たしかに暴力はひっこんでいく。話し合いという理性の世界には、暴力という凶悪なものは住めないものだということがはつきりとわかってきた。又子ども全部の作品を問題にしていけるので今まで比較的優秀な生徒だけで動かされていた学級から、すべての子どもの学級へと解放されてきた。自分の作品が問題になっていくのだ。

(後略)

下線部から、ここでの「話し合い」とは、完成した作品を対象とした、記述後の「話し合い」であることが分かる。このような「話し合い」は、かつて無着成恭が、『山びこ学校』において紹介した「話し合い」と似ている。無着は子どもの作品を基にして学級で「喧々ごうごう」話し合わせ、「農民をもっと金持ちにすること」などの認識を子どもに持たせることに至ったことを紹介し、国分一太郎はこれを「生活綴り方の特長の一つ」として述べていた¹⁷。すなわち、作品が書き手の思いを効果的に書いているかという観点で話し合うのではなく、描かれた苦しい生活の様子や思想について「話し合う」というものであった。

以上のことを踏まえて、当時の作文指導の輪郭を再度まとめると、次のようになる。

	子どもの学習活動	教師の関わり	対話
一次	教師の話を聞く。経験の想起。	教師が良いとするモデルの提示。	教師と子どもの対話が中心。
二次	モデルを踏まえて作文を書く。推敲する。	主に観察。困っている子には個別に対応。	教師と子どもの対話が中心。

三次	作品を基にした話し合い。作品のテーマから考えたことをクラスで共有化。	賞賛・価値づけ、文集の作成。	子ども同士の対話が中心。 しかし話し合われる対象は作文ではなく描かれた生活や思想。
----	------------------------------------	----------------	--

昭和30年頃の鹿児島における作文指導の目的は、「南方綴方」が掲げた「前進する」生き方や生活態度を書きつつも、子どもの表現技術も拡充しようとしていた。そして、キーワードとして何にもとらわれず、「ありのままに書くこと」が重視された。しかし、当時の時代状況や小学生の発達段階、生活指導との密接なつながり等の理由から、いつしか生活指導の方法としての側面が重視され、次第に教師主導、あるいは教師の先導的な作文指導になっていったのではないだろうか。

4 今後の課題

今回の研究で、昭和30年頃の鹿児島県における小学校作文指導の輪郭を明らかにすることができた。一方で先述した片山のように、教師の先導的な指導に対して、当時から疑問を抱き、他の指導方法を模索していた教師もいたことが分かった。今後は、当時の様子を実際に見聞きした教師から聞き取り調査を行い、今回描きだした輪郭の修正や肉付けを行っていく。

注

- 1 原田義則「鹿児島県の小学校における「書くこと」の教育史(1)―「南方綴方」の一考察―」, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 Vol.24 p.1-10, 2014 においては、昭和30年代に発刊された『鹿児島 国語教育』第2号～第17号所収の作文教育関係論考84本を対象に分析した。本稿はその分析を踏まえている。
- 2 八木三郎, 吉嶺勉, 田代徹也共著『南方三人衆』, 村田印刷工業株式会社, 昭和49年, P382～P383
- 3 吉嶺勉「南方綴方史」『鹿児島 国語教育第

4号』, P22～P26

- 4・5 前野繁「記述の指導」『鹿児島 国語教育第4号』, P31～P35
- 6 同書のP99～P138に掲載されている学年別の「作文指導」の合計9本の論文から記述に関する指導例が明示されているものをまとめた。
- 7 同書, 山下裕美「作文の実態とその指導」―台風の作文3年生―, P113～P118をまとめたもの。
- 8 同書, 荒田洋子「一年生の作文指導について」, P101
- 9 同書, 田畑実「子どもとともに書く―おくれた四年生と先生の場合―」, P119～123
- 10 「NHK放送速記 大浦の子」『鹿児島 国語教育 第3号』, 昭和30年, P70～P73
- 11 河野道治「作文教育とヒューマニズム」―表現指導と生活指導―, 『鹿児島国語教育第4号』, 昭和30年, P11～P16
- 12 稿者が上記から一部を引用しまとめた。
- 13 11.12 同様。
- 14 三浦定男「作文と生活指導」『鹿児島 国語教育第3号』, 昭和30年 P85～P86
- 15 原田義則『「読み」を生成し自己を認識する 国語科授業の研究』, 鳴門教育大学大学院修士論文, 20001
- 16 11と同じ
- 17 無着成恭「あとがき」(1950年), 無着成恭編『山びこ学校』, 岩波文庫, 1995, P308～325及び国分一太郎「解説」(1955), 同書, P331～P351による。なお、本書は1951年に青銅社から出版された初版本が底本。