

戦後生活綴り方（書くこと・作文）教育における 「文章表現形体」論についての考察

菅原 稔

わが国の作文・綴り方教育は、戦前には、いわゆる「生活綴り方事件」等によって衰退・消滅したが、戦後は、民間教育（運動）の復興を背景として、「日本作文の会」を中心にいち早く復興した。しかし、1950年代初めに様々な形の「批判」を受け、大きく方向転換を行う。その中で提唱されたのが、ここで取り上げる「文章表現形体論」である。

本稿では、この「文章表現形体論」の成立過程とその内容及び位置・意義等を考察することによって、わが国における戦後生活綴り方（書くこと・作文）教育史研究の一助としたい。

Keywords：戦後，作文，綴り方，生活綴り方，日本作文の会，文章表現形体論

はじめに

わが国における戦後の生活綴り方（書くこと・作文）教育は、『山びこ学校』^(注1)や『新しい綴り方教室』^(注2)等を契機として復活・興隆し、1950年代の初めに一つの頂点を迎えた。その後、理論的・実践的な展開・発展によって深化・拡充し、「日本作文の会62年度・活動方針案 意義ある伝統のもとに確信をもって前進しよう」によって、その方向を大きく転換した。その「62年度・活動方針案」と軌を一にして提唱されたのが「文章表現形体」論である。

ここで言う「文章表現形体」という用語の意味および概念について、今井誉次郎は、次のように述べている。

児童文は、児童の認識の発達のすじみちとひろがりによって書かれるもので、児童のことばで、児童の思想・感情が、ありのままに表現されていることが特徴である。

……表現形体ということばを使ったのは、おとなの文章の一般的な文体や、文章形態、文章の分類などと、はっきりと区別するためである。つまり、ここで使う文章表現形体という言葉は、

教育上の用語である。^(注3)

児童の書く文章は、大人の書く文章を分類する際に用いる「記事文」「叙事文」等の言葉でとらえることは難しい。また、それは、大人の書く文章に対する基礎的な段階でも模倣でもない。児童の書く文章は、あくまでも、独自の視点・観点からとらえられなければならない。そのような考え方から導かれたのが「文章表現形体」という用語である。したがって、「文章表現形体」という言葉は、これまでに用いられてきた「表現形態」や「文章形態」等の言葉に対置するものであり、児童を対象とした生活綴り方（書くこと・作文）教育の中で用いられる独自の用語である。言い換えれば、大人の書く文章を「記事文」「叙事文」等ととらえるのと同様に、児童の書く文章を、そこに見られる固有の認識や表現を視点としてとらえようとする術語なのである。

このような、児童の書く文章を特有の認識や表現を基にしてとらえようとする考え方は、すでに鈴木三重吉の『綴り方読本』に、次のように見出すことができる。

綴り方の取材たる経験的事実とは、いふまでもなく、過去において対面した事実と、画におけ

る写生の行程と同じやうに、現に直面しつゝ、写出する場合の目前の事実との二つである。この第一の事実の記録（記述、叙写）は、以下に解説するとき総合記叙と展開記叙との二つに分かれる。第二の事実の記叙は、展開記叙の部にはいる。

総合記叙といふのは、時間を異にした、いろいろの場合に直面した、又は、いろいろの観点から見た、人物、事象を総合して記叙する形式である。

……なほ総合と展開との両分子の交錯をくはしくいふと、展開記叙の作といへども、全部が展開に尽きてゐる外に、人物事象の説明的記述において、部分的には総合記叙がまじることがある。^(注4)

鈴木三重吉は、児童の文章に見られる固有の表現の姿を、時間的な経過に即して記述した「展開記叙」、主題意識や表現目的に即して記述した「総合記叙」、両者の混合したもの、の3つに分けている。

ここに見られるやうな、児童の文章を固有の観点から類別する考え方を、今井誉次郎は、「文章表現形体」と名付けているのである。また、鈴木三重吉の「展開記叙」と「総合記叙」の二つを中心とした考え方は、今井誉次郎にも、後に、日本作文の会における「文章表現形体」論の中心的な担い手となる国分一太郎にも取り入れられている。

本考察では、この「文章表現形体」論が、第1に、国分一太郎を中心として、どのように成立・発展し確定して行ったのか、第2に、日本作文の会の内部で、理論的・実践的にどのように受けとめられたのかについて考察し、その展開過程を明らかにしたい。

「文章表現形体」論の成立

—国分一太郎の論考を中心に—

国分一太郎の手になる論考の中に「文章表現形体」論が見られるのは、管見に及んだ範囲では、1955（昭和30）年5月に刊行された『生活綴方ノートⅡ』^(注5)が最初である。それは、同書の第Ⅰ章「生活綴方のしごと」の第3節「生活綴方＝生活記録をおとなのものにするには」に含まれており、その見出しからも分かります。大人を対象とした、生活記録運動を勧めるものである。

国分一太郎は、「ここでは、生活綴方・生活記録の書き方の三つの型のようなものをあげますと、つぎのようになるかもしれません。」と述べたあと、大人の書いた文章を例としながら、先の鈴木三重吉のものとはほぼ同じ3つの型を紹介している。

いま、その論述の中から文例を省略し見出しの部

分だけを取り出すと、それは、次のようなものである。

ここで、生活綴方・生活記録の書き方の3つの型のようなものをあげますと、つぎのようなものになるかもしれません。

第1の型—ある時、ある所であった、ある事を、時間の進む順序に書いていく書き方です。これが一番書きやすい型です。

第2の型—これは、比較的長い間にわたってあったこと、あること、見ていること、または、いつもあること、いつも見て、気づいていること—などを、ややまとめた書き方でかいていく型です。ちょっと説明型の文章になるといいかもしれません。

第3の型—これは、第1型と第2型のチャンポンです。ふくぎつなことを生活綴方に書くようになると、たいていのかたのものが、この型の記録になるやうです。また、すこし、くふうして書くということになっても、この型になります。^(注6)

ここに取り上げられている3つの型が、鈴木三重吉のものとはほぼ同じであることから、直接的な引用の形をとってはいないものの、国分一太郎が鈴木三重吉の考え方を全面的に肯定し、それを踏まえて、この提言を行っていることが分かる。

『生活綴方ノートⅡ』の次に「文章表現形体」を取り上げているのは、1957（昭和32）年8月に刊行された『生活綴方読本』^(注7)である。この『生活綴方読本』は「今日の生活綴方とはどんなものか。それをスッキリとわかりやすく概説したやうな本がほしい。」^(注8)という要望に応じて刊行されたものとのことであるが、『生活綴方ノートⅡ』とはほぼ同じ内容が、下のやうに述べられている。

つぎに、生活綴方の書き方には、

- a ある日、ある時、ある場所であったできごとを、時間の順序に書いたもの
 - b ひじょうに長い間にわたって、あるいはやや長い間にわたって、いつもあること、いつも見ていること、いつもしていること、そしていつも考えたり感じたりしていることを、やや説明風にまとめて書いたもの
 - c aとbを両方いれて書いたもの（したがって時間の順序によらずにかいたもの）
- ほぼこの3種類の書き方があることを、実際の文章を例としてだしながら、知らせていく。^(注9)

ここでも、『生活綴方ノートⅡ』と同様のとらえ方が、同じ3つの柱によって説明されている。ただ、

その表現や言葉が整理され整然とした分かりやすいものになっていることから、鈴木三重吉の考え方から出発した国分一太郎の「文章表現形体」論は、鈴木三重吉の考え方を根底に置きながらも、独自のものとして具体化し、発展・展開していると理解することができる。

国分一太郎は、『生活綴方読本』の4か月後（1957〈昭和32〉年12月）に、論文「表現指導へのさらに一步の工夫を（2）」で、「文章表現形体」を、次のような5つの柱によってとらえることを示している。

- ①過去にあったことを、そのときの考えや感じとともに「…した…した」「…しました…しました」と書いた文章。
- ②過去にあったことを、そのときの考えや感じとともに「…している…している」「…しています…しています」と書いた文章。
- ③今おこっていることを、そのときの考えや感じとともに「…している…している」「…しています…しています」と書いた文章。
- ④やや長い間にわたって起こっていること、存在していることを、それについての考えや感じとともに「…である…する」「…のです…します」と説明風に書いた文章。
- ⑤特定の相手に向けて、何かについて、「…してください」「…ですか」「…しようではないか」と呼びかける形の文章。^(註10)

ここでは、『生活綴方ノートⅡ』および『生活綴方読本』に見られた一鈴木三重吉の「展開記叙」「総合記叙」という類別を踏まえた一とらえ方が細分化・再編成されていることが分かる。

この①から⑤の内容をとらえ直すと、それぞれは、次のように言い換えることができる。

- ①過去形で記録風に記述する。
- ②過去形に説明を加え説明を中心に記述する。
- ③現在進行形で描写風に記述する。
- ④出来事や考えをまとめて現在形で説明風に記述する。
- ⑤読み手に呼びかけるように記述する。

この①から⑤の類別を、先の鈴木三重吉の「展開記叙」「総合記叙」「展開・総合記叙」、および、国分一太郎の第1の型から第3の型までの3つの類別にあてはめると、それぞれの対応は、下のようになる。

- 展開記叙 — 第1の型 — a — ①③
 総合記叙 — 第2の型 — b — ②④
 展開・総合記叙 — 第3の型 — c — ⑤

このよう整理すると、国分一太郎の類別は、時間

的経過に従って文章を構成する展開的記述を基としながら、①とその進化した形体としての②、③とその進化した形体としての④という形で構成され、それらの発展形体として⑤が位置づけられていることが分かる。このような類別の①から④は、国分一太郎が後の論文「なぜ児童文の表現諸形体に目をつけるか」—「作文と教育」誌 1962〈昭和37〉年3月号—に示した「文章表現形体」の体系の中の「基礎的文章表現形体」として、⑤は「発展的文章表現形体」の「(7) うったえ・勧誘的表現」として、位置づけられる。

国分一太郎の、このような、「基礎的文章表現形体」と「発展的文章表現形体」とを持つ「文章表現形体」の体系と、別の論文「文章表現指導の基礎と発展」で「基礎的表現形体」に加えた説明—『講座生活綴方・第3巻 生活綴方の指導体系Ⅱ』1961〈昭和36〉年12月25日—を取り出すと、それは、それぞれ次のようになっている。

○基礎的形体

- (1) 展開的・過去形表現
- (2) 総合的・説明形表現
- (3) 展開的・現在（進行）形表現
- (4) 総合的・概括形表現

○発展的形体

- (5) 議論・説得的表現
- (6) 反省・思索的表現
- (7) うったえ・勧誘的表現^(註11)

生活綴方のしごとでは、

- (一) 過去のことを過去形で書くこと＝すべての文章表現の基礎
- (二) 過去のことを現在形（現在進行形）で書くこと＝描写の基礎
- (三) 長期間の直接経験を総合して書くこと＝説明の基礎
- (四) すでに明らかにされている知識など、間接経験の形で学習したことを概括して書くこと＝概括の基礎

の四つを、児童の文章表現形体のなかの基礎的なものとする。^(註12)

ここでは、「基礎的文章表現形体」とされた①から④まで—(1)から(4)も、(一)から(四)も同様である—が、記録、説明、描写等の文種による類別であるのに対し、「発展的文章表現形体」とされた⑤—および(5)から(7)—は、書き手の意図や目的による類別である。このことから、まず「基礎的文章表現形体」の学習段階では様々な種類の文章を書くことを学び、「発展的文章表現形体」の段階では、その学習を踏まえ、表現の意図や目的

に応じた適切な文章を書くことを目指すのである。

このようにとらえると、「文章表現形体」の体系として示されている「基礎的文章表現形体」と「発展的文章表現形体」のうち、学習指導において重視されるのは「基礎的文章表現形体」ということになる。「基礎的文章表現形体」の確かな指導が行われて始めて、その応用としての「発展的文章形体」が意味を持つからである。また「発展的文章表現形体」にあげられている(5)から(7)の3つの「表現」は、過程あるいは段階としてとらえられるべきものではない。あくまでも必要に応じて求められる「文章表現形体」の広がりや多様さの類型と理解するべきである。

このような展開を経、「文章表現形体」論は、日本作文の会編『講座・生活綴方 第3巻 生活綴方の指導体系Ⅱ』の「Ⅲ 文章表現形体に即する実際指導」において、次のような目次項目として示されている。

1. 過去形表現
2. 現在形表現
3. 総合的表現
4. 概括的表現
5. 他を動かす文章
6. 自己をたしかめる文章
7. 集団のための文章
8. 文学的表現^(註13)

1から4の「基礎的文章表現形体」の内容およびその順序は、先に引用したものと同じである。また、5から8は、その名称に多少の違いが見られるものの、「発展的文章表現形体」の各項目に該当する。これらは、いずれも、後に「日本作文の会理論研究部」から出された論文「生活綴方教育＝正しい作文指導の定式化は可能であるか」^(註14)に「指導段階」として示されている項目とも同じである。

鈴木三重吉の提言を踏まえて成立した国分一太郎の「文章表現形体」論は、今井誉次郎等との協同によりながら徐々に整理され、また、様々な曲折を経ながら深化・拡充し、最終的には日本作文の会の提言としてまとめられたととらえることができる。

「文章表現形体」論をふまえた実践

—「作文と教育」誌所収論考を中心に—

国分一太郎を中心として立論・提言された「文章表現形体」論は、すでに述べたとおり、3類型から出発し、1961(昭和36)年12月には、4つの「基礎的文章表現形体」と2つの「発展的文章表現形体」とを持つ6類型として一応の完成をみた。後、先に取り上げた『講座・生活綴方』の『第3巻・生活綴

方の指導体系Ⅱ』に取り上げられたこともあって、この「文章表現形体」論は、日本作文の会に属する教師たちの実践課題の一つとなった。

いま、この「文章表現形体」論が提起された直後の1960年代前半(昭和35年から昭和39年までの5年間)に刊行された「作文と教育」誌所収の実践記録のうち、この考え方をふまえたものの題目を取り出すと、それは、次の11編である。

ア・世古一弥「展開的記述と総合的記述」

1962(昭和37)年2月

イ・鈴木喜代春「事物の本質把握のための

概括的表現方法」1962(昭和37)年2月

ウ・徳差健三郎「『展開的記述』の文章表現」

1962(昭和37)年2月

エ・高森保「作者・対象・文章形体を合致

させることで」1962(昭和37)年5月

オ・佐野善雄「『目の前に見えるように』書かせる」

1962(昭和37)年5月

カ・近藤徹「他を動かさずにいないよう

な文章の指導を」1962(昭和37)年5月

キ・勝又典男「現在形表現の指導」

1962(昭和37)年5月

ク・菱川忠良「説明的表現の指導」

1963(昭和38)年2月

ケ・池亀一男「総合的記述への指導」

1963(昭和38)年3月

コ・谷山清「総合・概括的表現の指導」

1964(昭和39)年6月

サ・三土忠良「過去形表現と現在形表現」

1964(昭和39)年6月

上の題目からも明らかなように、これらの実践記録に取り上げられているのは、そのすべてが、「基礎的文章表現形体」の中の「展開的(過去形, 現在形)表現」と「総合的(説明形, 概括形)表現」である。これは、それまでの生活綴り方(書くこと・作文)教育が様々な文種の指導を話題にしながらも、その成果として公にされた文章の大部分が、いわゆる“生活文”—ある日ある時の事柄や出来事を中心に、一人称で、時間的経過を中心として書き連ねた、場合によっては、それに多少の説明や意見・主張等を書き加えた文章—であったことによる。この、いわゆる“生活文”とよばれる文章は、その大部分が、この「文章表現形体」論の類別によれば、「基礎的文章表現形体」の「展開的(過去形, 現在形)表現」を中心とし、場合によっては、その一部分に多少の「総合的(説明形, 概括形)表現」を付け加えたものである。そのようなとらえ方から、従来の「展開的(過去形, 現在形)表現」の見直し・再評価とと

もに、次の段階としての「総合的（説明形、概括形）表現」への取り組みが考えられ、これらの実践記録にみられる指導が行われたものと考えられる。

上のアからサまでの11編の実践記録のうち、まず「展開的（過去形、現在形）表現」を取り上げたものについて考察を加えたい。それは、ア、ウ、エ、オ、カ、キ、サの7編である。

これらのうちカの近藤徹の実践記録「他を動かさずにいないような文章の指導を」は、「いままでの、展開的、過去形表現の文章をのりこえさせよう。そして、『たしかな効果性を意識して、よく考えて書いた文章』を書かせるようにしよう。」との考えから、

- (イ) 他を動かす文章（説得、解説、勧誘など）
- (ロ) 自己をたしかめる文章（思索、反省、論評、自己主張、仮定、願望、叫びなど）
- (ハ) 集団のための文章（報告、報道、声明など）
- (ニ) 文学的表現の文章（創作など）^(注15)

を書かせることを提言し、その実践に取り組んだ記録である。ここにあげられている（イ）から（ニ）の項目は、先に国分一太郎が、その論文「なぜ児童文の表現諸形体に目をつけるか」で「発展的文章表現形体」としてあげていた内容とほぼ一致する。ただ、国分一太郎は、「展開的、過去形表現の文章をのりこえさせよう」として、いわば一つの到達目標として、「文章表現形体」の中に「発展的文章表現形体」を設定したのではない。児童・生徒の文章表現活動と生み出された文章を詳細に分析した結果、「文章表現形体」が見出され「基礎的文章表現形体」や「発展的文章表現形体」が取り出されたのである。したがって、国分一太郎の言う「文章表現形体」論では、「展開的、過去形表現の文章」も、「確かな効果性を意識して、よく考えた書いた文章」になる可能性を持っているととらえられる。「発展的文章表現形体」の文章だけが優れた文章とはしない。各過程、各段階ごとに、それぞれの完成形体があるからである。このように考えると、カの実践記録「他を動かさずにいないような文章の指導を」に見られる提言や実践は、「文章表現形体」に言及しながらも、他の実践記録とは性格の異なったものと言うことができる。

次に、ア、ウ、エ、オ、キ、サの6編は、いずれも、「展開的（過去形、現在形）表現」である「ある日、ある時、ある場所であったできごとを、時間の順序に書いたもの」の指導を取り上げた実践の記録である。ここでの「展開的表現」は、過去形か現在形かによって区別される。

このような、「展開的表現」を過去形か現在形かによって区別することの意味を、佐野義雄はオの「『目の前に見えるように』書かせる」の中で、「ふぶきをついて」と題する6年生の児童の詩を引用しながら、次のように述べている。

ここには、詠嘆もしくは追憶のかけらもない。あるものは、すさまじいふぶきに挑みかからずしては、一步たりとも足が前へ進まないような、きびしい現実があるのみである。

過去から未来を開かんとするしんけんたたかひのなかに、かろうじて、現在がおしひらかれていく、そうした進行形現在というものが、詩のなかに、典型的に表現されているように思うのだ。^(注16)

自らが出会った出来事を、過ぎ去った過去の、したがって現在の自分とは何の関わりもない、単なる思い出としてふり返るとき、それは過去形によって表現される。しかし、あまりにも生々しい出来事である場合、または、それが昨日だけではなく今日も明日も同じように起こるであろう出来事の場合、いま置かれている現実から切り離して、客観的な過去の記憶としてとらえることはできない。佐野善雄が引用している児童の詩「ふぶきをついて」の作者が、低学年の子どもを守りながら「顔もあげられない。手も動かせない。」吹雪をついて登校する生活は、昨日今日に始まったことではない。毎年冬に繰り返して経験する事実である。だからこそ、その経験を明日も明後日も続く現実の問題として、言い換えれば、過去ではなく現在の自分の課題、生き方の問題として、「進行形現在」でとらえているのである。「ふぶきをついて」登校する姿勢は、同時に、家庭や教室で置かれている環境あるいは状況に立ち向かう主体的な生き方も共通する。だからこそ、現在形表現が過去形表現とは異なる独自の意味を持つのである。

また、高森保は、エの「作者・対象・文章形体を合致させることで」の中で、過去形と現在形の違いを、文章の背後にある作者の意識の差としてとらえ、次のように述べている。

過去にあった事実・事件に対する作者の意識として文を作らせるといふ観点から、文章形体は過去形が中心であるし、それを作者の問題意識から現在ある形として、ことがらを提出しなければ、というときは現在形をはさんでいく。だから、そういう点から文章形体にも気をつけて、見てやる必要がある。^(注17)

ここでも、先の佐野義雄と同様に、現在形表現と過去形表現の違いが、描写方法や表現効果の違いに

よるものととらえられてはいない。作者である児童・生徒の出来事に対する姿勢や意識のありよう、生き方の問題とされているのである。したがって、現在形表現を用いさえすれば、いつでも具体的で臨場感のある優れた表現になるというものではない。また、過去形表現が、すべて、傍観者的な、また低次元の「文章表現形体」というわけでもない。あくまでも、表現の背後にある児童・生徒の意識のありよう、姿勢から、「文章表現形体」が問題にされなければならないとするのである。

このような過去形表現と現在形表現についてのとらえ方は、他の実践記録においても共通する。

勝又典男は、キの実践記録「現在形表現の指導」の中で、「過去形表現を現在形（進行形）に変えさせ、その様相を想像、模倣させる」指導によって児童の書く「文章に迫力があり、内容も子どもらしくておもしろい」ものになることを指摘し^(註18)、三土忠良は、サの実践記録「過去形表現と現在形表現」の中で、1年生の児童に対する現在形表現の指導方法として「てがみごっこ」が有効であるとし、その理由を「てがみごっこは、ただ経験を羅列的に書きならべるのではなく、問いかけたり、やっている内容が直接に表現されてくるからであろう。」と述べている。^(註19)

国分一太郎は、自らの提起した「文章表現形体」論の中で、なぜ過去形表現を「基礎的文章表現形体」の最初に置いたのか、また、なぜ現在（進行）形表現をその後に置くのかについての説明をしてはいない。しかし、ここに取り上げた実践記録によって、その理由や根拠を理解することができる。児童・生徒は、ある出来事や事柄に心を動かされ、感動、感銘、あるいは怒り、恐怖を感じたとき、それに取材した文章を、借りものではない自らの言葉で記述する。あるいは、書こうとする事柄によって、時間的な順序で振り返り思い出し考え整理しとらえなおす。また、書きながら言葉を選び表現方法を考えて書き付けていく。それは、自らの思考や認識を確かめることであり、また言葉による豊かな表現力を培うことでもある。

時間的な順序で振り返り記述することは、最も基礎的な表現活動である。しかし、その出来事や事柄が終わってはいないで現在も続いている、あるいは、終わってはいっても現在もなお大きな意味や関わりを持っている場合、「～でした。」「～だった。」等の過去形ではなく、「～です。」「～います。」等の現在形で表現される。児童・生徒にとって、現在形で表現せざるを得ない問題・課題と理解されるからである。その他に、かつて、過去の出来事や事柄をすべ

て過去形で表現していた児童・生徒が、そこに現在の自らの必然的な関係や切り離すことのできないつながりを見出して現在形で表現した場合、それは、その児童・生徒の思考や認識の深まり、あるいは成長と理解できる。そこにこそ、過去の出来事や事柄を、時間的な順序で現在形を用いて書くことの意味がある。

生活綴り方（書くこと・作文）教育における過去形表現と現在形表現は、どちらも欠かすことのできない指導内容である。また、その表現過程における“取材（集材、選材）—構想—記述—……”の順序に違いが生じるものでもない。しかし、その両者の間には上に述べたような大きな違いがある。だからこそ、国分一太郎は、「文章表現形体」論の「展開的文章表現形体」の中に「過去形表現」と「現在形（現在進行形）表現」を位置づけたものと考えられる。

次に「総合的（概括的・説明的）表現」の指導を取り上げた実践記録である。ここで言う「総合的（概括的・説明的）表現」とは、出来事や事柄を時間的な順序によって書き表すのではなく、書き手である児童・生徒の表現意識の流れや主題意識に沿って再構成された表現のことである。したがって、「展開的（過去形、現在形）表現」が事象の順序によるのに対して、「総合的（説明形、概括形）表現」は意識の順序によるものとも言うことができる。

このような「総合的（説明形、概括形）表現」の指導を取り上げた実践記録には、先にあげたアからサまでの11編の実践記録のうち、イ、ク、ケ、コの4編が該当する。

これらのうち、クの菱川忠良の実践記録「説明的表現の指導」^(註20)は、小学校1年生を対象とした指導の記録である。ここでは、「文の形は考えの形。考えの形は文の形。論理がしっかりすれば文型にもくろいがなく、文型がととのえば、論理もととのう。」との考えに立ちながら、「おとうさんは、……です。」「おとうさんと、……しました。」等の基本文型を用いた実践が記されている。また、コの谷山清の「総合・概括的表現の指導」^(註21)では、4編の児童の文章からうかがえる認識のありようを検討し、「……こういう意味で、『文章表現形体』に即する指導は、はじめに形があって、これを指導するのだと考えるのではなく、表現意欲と題材選択のありかたに従って、何を、どう書くかを、子どもみずからに考えさせ実行させていくことがだいじなのだ。」としている。児童・生徒が自然に書くのに任せては「総合的（概括的・説明的）表現」は生まれて来ない。場合によっては、「展開的（過去形、現在形）表現」

で固まってしまうことすらあり得る。児童・生徒の書く最も素朴な文章は、過去形と現在形の違いがあるにしても、ほとんどの場合が、時間的経過や出来事の順序によって取材され構成された「展開的（過去形、現在形）表現」であるからである。そこから「総合的（概括的・説明的）表現」へ速やかに移行させるためには、意図的な指導が必要である。それを、このクとコの実践記録では、形としての文型の指導によっているのである。もちろん、ある一つの文型や文章構成を用いることができたとしても、それで、その「文章表現形体」を十分に駆使することができたと言うことにはならない。その「文章表現形体」を支える思考・認識が育っていなければ、形式だけの模倣に終わってしまうからである。

このような意図的な「総合的（概括的・説明的）表現」の指導は、事実や事柄に即した展開よりも、それらに基づく児童・生徒の意見や提言を中心としたものになる。それは、時として、書かれた文章が観念的で概念的なものになる危険性を持つ。このような点への配慮を取り上げたのが、イとケの実践記録である。

まず、イの実践記録「事物の本質把握のための概括的表現方法」^(注22)で、鈴木喜代春は、算数の計算式から「はなが50本さいて、19本きって……」という文章題を作らせる、社会科で勉強した「ヤマトタケルという人をどう思うか」の感想文を書かせる等の指導とそこで生み出された児童の文章を紹介しながら、次のように述べている。

書くことは、自己をくぐらせることである。ところが、概括的文に限らず、文章表現することによって、自己が喪失する側面も考えられる。特に概括文においては、自己が喪失する。このことは、まったく概括文を書くねらいとは逆になる。

①したがって、概括的文の指導において、いかに自己をくぐらせ、自我を脱落させないようにするかという視点から指導をすすめるなければならない。②としては、概括文では、間接的経験や、教科学習で得た知識（技術、科学、真理など）をいかに自己のものに消化させ、自己のコトバとして表現するように導くかということである。^(注23)

鈴木喜代春は、算数科と社会科での学習活動を用いて、概念文としてではなく、あくまでも児童・生徒の自己表現として、「総合的（概括的・説明的）表現」の文章を書かせようとする。したがって、その表現の根底にあるのが教科で学習した客観的で概念的な事柄であるにしても、文章として書かれるの

は、自らが選び考え構成した事柄である。したがって、書く活動が、概念化され抽象化された学習内容を具体化し個性化するためのものとして用いられており、ある意味で、具体的な事実から抽象的な概括への活動が有効に取り上げられた実践事例として、高く評価することができる。

このような、イの鈴木喜代春の実践記録「事物の本質把握のための概括的表現方法」とほぼ同じ立場に立つのが、ケの池亀一男の「総合的記述への指導」^(注24)である。ここで池亀一男は、中学1年生に、教科書の伝記教材「おいたちの記」（アンデルセン）を用い、書かれている事柄のうちの「事実をすべて列挙する」ことを指導し、それによって「展開的記述の文章のなかみを総合的記述の文章に書き直す練習」をさせる。その後「練習を終わってから自由な題材をえらんで『まとめて説明する文章』を書く」ように導くと述べている。ここでは、まず、「展開的（過去形、現在形）表現」によって書かれている伝記教材の文章を、書かれている事柄ごとに細分化・項目化する。それを生徒の主題意識によって配列し直し「総合的（概括的・説明的）表現」に合う形に再構成させる。この指導は、書く方法を、ただ知識として教えるだけではなく、具体的な方法や技術として習得させること目指すものと言える。

このような指導を取り上げた実践記録「総合的記述への指導」のまとめとして、池亀一男は、次のように述べている。

総合的記述ということは、文章の形のうえて言えば現在形の指導であり、演繹的な、帰納的な構想の指導であるが、これに止まるものではない。それは論理的認識と思考の力を育てるという指導でもあるのである。^(注25)

「展開的（過去形、現在形）表現」が時間的認識による表現であるのに対して、「総合的（概括的・説明的）表現」は、書き手の主題意識あるいは表現意識に基づく表現である。したがって、その文章の構成は、話題や題材（あるいは事件や出来事）の時間的経過を中心としたものではない。あくまでも、書き手である児童・生徒が自らの主張や意見を効果的に伝えようとする意識による。そのことを、池亀一男は、総合的記述においては構想の指導が「論理的認識と思考の力を育てる」ことにもつながるとするのである。このような考え方は、一方で、児童・生徒の文章表現力のあり方を思考力や認識力の段階からとらえながら、同時に、知識や方法を超えた技能を育てようとするものと理解することができる。

「文章表現形体」論の展開と変容

一 「表現形体」論から「定式化」論へ

すでに考察してきたとおり、「文章表現形体」論は、鈴木三重吉の「展開記叙」「総合記叙」というとらえ方から出発し、それに、この両者を兼ね備えた「展開・総合記叙」を加えた3類型としてまとめられた。のち、今井誉次郎と国分一太郎によって先導され細分化されながら発展し、最終的には「基礎的文章表現形体」の4つに「発展的文章表現形体」を1つにまとめたものを加えた5つの柱によるものとされた。それがまとまった形で示されたのは、「生活綴方教育＝正しい作文指導の定式化は可能であるか」と題する論考の中の、次のようなものである。

- (一) 第1指導段階……展開的過去形形体の文章表現の指導の段階
- (二) 第2指導段階……総合的説明形形体の文章表現の指導の段階
- (三) 第3指導段階……(一)、(二)の文章に、部分的に別種・別形体の文または部分的文をまぜたり、新しく現在進行形形体の部分をはめこんだりすることのための指導段階
- (四) 第4指導段階……総合的概括形形体の文章表現指導の段階
- (五) 第5指導段階……自分にとっての一回確認、他人に対する伝達・説得・感銘の達成をめざす文章の集約・完成の段階^(注26)

上は、箇条書きの見出しの言葉だけを取り出したものであるが、この見出しの言葉からだけでも、それまでの「文章表現形体」論に見られた「第一指導段階」と「第二指導段階」の間にあるべき「展開的現在（進行）形表現」がなくなっていることが分かる。また、「展開的記述から総合的記述へ」という大きなとらえ方は後退し、全体としての整合性が図られている。また、「展開的文章表現形体」が(一)の一項目だけになり、「総合的文章表現形体」が(二)と(三)の二項目になっていることも、この5つの柱によるとらえ方の特質と言える。さらに、「定式化」「指導段階」という用語が初めて用いられており、注目される。

すでに述べてきたとおり、「文章表現形体」論は、あくまでも、児童・生徒の文章表現の固有の姿を見るための視点として、文章表現能力の実態をそれぞれの時点で具体的にとらえる基準として、考えられ設定されたものであった。したがって、それは、児童・生徒が文章表現活動の中で必ずたどらなければ

ならない過程や段階を示すものではない。また、児童・生徒の文章表現能力がこのような過程や段階を経て成長・発展するというものでもない。このように考えるならば、1960（昭和35）年から1962（昭和37）年ごろ一日本作文の会編『講座 生活綴り方』（全5巻）刊行当時一に考えられていた、「文章表現形体」を「基礎的文章表現形体」と「発展的文章表現形体」との2つに分けてとらえるという考え方も、それが児童・生徒の文章表現能力の実態を区分してとらえるのに最も自然な分け方だからであった。このような分け方の背後には、児童・生徒の文章表現能力が、必ずしも、その過程をたどって成長・発展するものではないという考え方がある。また、当然、その段階を踏まなければ指導ができないというのでもない。そうでなければ、「文章表現形体」論の提起する生活綴り方（書くこと・作文）指導が、記録、報告、手紙、ポスター等の多様な文章に取り組みせるといふ形式的なジャンル作文、あるいは皮相な実用主義になってしまうからである。

このことを、国分一太郎も、次のように述べている。

しかしながら、わたしたちが、ここでいう「過去形表現形体」「現在形の形体」「説明的表現形体」「その他」は、右のような文の次元（教育科学研究会の「陳述のモダリティー」等を取り上げる考え方—引用者注）でのことではないのである。もっと大きな構造をもった、子どもたちの認識＝表現活動と密着した形における文章表現の発想・様式・タイプ・形体のことである。したがって、これは文の表現指導をいかに正確にしても、また多様にしても、そのままでは、効果を持たない次元での指導を重要な課題としているのである。^(注27)

このような考え方では「基礎的文章表現形体」にも完成された「文章表現形体」があるし、「発展的文章表現形体」にも不十分で不完全な「文章表現形体」があるということになる。形として表れる「文章表現形体」の背後にある認識を、表現活動と不可分のものとしてとらえるとき、その違いは個性ないしは多様性の表れとなるからである。しかし、「文章表現形体」を過程としてではなく段階としてとらえると、意味は違ってくる。児童・生徒の文章表現能力が、認識とは別の、発達の道筋になるからである。したがって、第1指導段階から第5指導段階までは、順に、また確実にたどっていかなければならないものとなる。

これまでの「文章表現形体」の類型の区分が、ここで初めて指導の段階＝指導過程とされたのである。

このようなとらえ方の変化は、「定式化」にも共通する。

上述の論考「生活綴り方教育＝正しい作文指導の定式化は可能であるか」には、(一)の「第一指導段階」から(五)の「第五指導段階」までのそれぞれについての「定式化」の内容が示されている。

やや長くなるが、(一)の「第一指導段階」に示されている「定式化」の内容を取り出すと、それは、次のようなものである。

(一) 第一指導段階＝あるとき、あるところで見聞き経験したなかで、つかまえたこと、それについて考えたこと、感じたことを「した、した」「しました、しました」「したのだった」というふうに書いていく文章のかき方に十分になれさせること。(展開的過去形体の文章表現の段階)

- ①取材指導—過去のことから表現したいことをえらびださせる指導をする。(多様化)
- ②構想指導—時間の推移、事件の進行にそつた形で、ことがらを配列する文章の組み立ての指導をする。
- ③記述・叙述の指導—そのときのようす、ものやことのごき、他人のごきやことば、自分の心理の内面のことをふりかえり、よく思いだし表象しながら、それを、「した、した」「しました、しました」というように、ひとつとひとつの適切な単語・文にしていく、つじつまがあうように正確にかいていくことの指導をする。
- ④推考の指導—かいたものをよみながら、もう一度、今かいている過去のことを思いだして文章を直していくことの指導をする。
- ⑤鑑賞指導—クラスの中に生まれた文章、他のクラス、他校で生まれた作品を、この指導の段階の観点から鑑賞させたり、批評したりする。
- ⑥よい題材（ねうちのある題材）のとらえかたの指導を加えていき、しだいにテーマの意識をもたせる。そのためには何が大事かをわからせていく（教科学習、教科外活動、現実のかんさつ、調査研究、生活の反省、家庭での文化的活動、読書、その他）、よくはたらくことなど。(深化・個性化)^(註28)

ここでの「定式化」には、これまでに考察を加えてきた「文章表現形体」論とは異なる立場が見出される。すでに明らかな通り、「文章表現形体」論は、あくまでも「児童の文章に見られる固有の表現の姿」を見すえ、そこから生活綴り方（書くこと・作文）

教育を出発させようとするものであった。しかし、ここに取り上げた「定式化」の第一から第五までの「指導段階」の内容は、根底に児童・生徒の作文力への配慮はうかがえるものの、あくまでも、文章表現過程—取材・構想・記述……—に即した指導を行うことを前提に、各段階ごとの指導事項が、児童・生徒に与える活動や経験として配列されているのである。その内容は、必ずしも「文章表現形体」論独自のものではない。従来の「教授細目」「指導系統案」等と呼びならわされてきたものとも通じるものである。これまで、生活綴り方（書くこと・作文）教育に取り組んできた教師が行ってきたのは、例えば、あるべき「取材指導」として「過去のことから表現したいことをえらびださせる指導をする。」場合に、児童・生徒を前にして、具体的に、どのような指導をするのかの様々な方法・工夫・配慮の模索であった。多くの教師は、「えらびださせる指導をする」ことの必要が分かっているからこそ、それを、児童・生徒の現実の思考や認識とどう切り結び、書くべき価値のある題材や素材として、どう集め「えらびださせる」か（集材・選材）の方法に腐心して来たのである。

そのような方法・工夫・配慮は、生活綴り方（書くこと・作文）教育（実践）の歴史の中に豊かに集積されて来たはずである。戦後の生活綴り方（書くこと・作文）教育の復興の一つの契機となったとされる『山びこ学校』^(註29)は、「社会科で求めているようなほんものの生活態度を発見させる一つの手がかりを綴り方にもとめた」^(註30)社会科（生活認識・生活問題解決）のための指導実践の記録である。また、「日本作文の会62年度・活動方針案 意義ある伝統のもとに確信を持って前進しよう」で代表的な生活綴り方の実践記録の一つとされた小西健二郎の『学級革命』^(註31)は、「極端にいつて、四間、五間の教室の中でおこる問題さえも解決できないで、どうして、新しい社会をつくりあげていく子どもにすることなどできるものか」^(註32)という考えに立った、学級づくり（集団づくり・集団指導）の指導実践の記録である。いずれも、文章表現（作文）の指導を直接の目的としたものではない。生活指導や学級づくりに働く手段や方法として、生活綴り方（書くこと・作文）が用いられているのである。しかし、だからこそ、書くことを書くことと意識しない指導によって、逆に、書くことの機能が有効に活用され優れた文章が生み出されたのである。

このような実践記録において言われてきた「生活綴り方的教育方法」、あるいは、「解放から規律への綴り方指導」等のとらえ方は、生活綴り方（書くこ

と・作文)教育だからこそ可能な、固有の「定式化」の一つの内容とすることができる。

いずれにせよ、このような生活綴り方(書くこと・作文)の定式化は、波多野完治から「たいへんよく出来ている」^(註33)との評価をされたが、その後、日本作文の会の内部でも、またその機関誌「作文と教育」誌上でも再び取り上げられることはなかった。

また、国分一太郎も、上の「定式化」を示した論考「生活綴り方教育=正しい作文指導の定式化は可能であるか」の後、再び、この「定式化」についての言及はしていない。ただ、「文章表現形体」論については、その一部分が、後の著書である『みんなの綴り方教室』(1973〈昭和48〉年9月30日 新評論)、『文章表現指導入門』(1979〈昭和54〉年4月 明治図書)『続みんなの綴り方教室』(1980〈昭和55〉年8月10日 新評論)『現代つづりかたの伝統と創造』(1982〈昭和57〉年7月10日 百合出版)等に散見される。とくに、『ちからを伸ばす 作文の授業』(1982〈昭和57〉年8月10日 日本書籍)では、唯一、この「文章表現形体」論が体系として、詳細に取り上げられている。

この『ちからを伸ばす 作文の授業』に示された「文章表現形体」論の見出しの項目だけを取り出すと、それは、次のようなものである。

- (1) ある時またはある日、ある所で見聞きしたり、自分でしたり、人にされたりしたことを、そのときの感じや考えもいれて、ことからのあった順序に、時間のうつりすすみの順序に、「…しました」「…したのでした」「…した」「…したのでした」というように、書きつづっていく文章の書きかたになれさせる。
- (2) 長いあいだ、やや長いあいだにわたって、なんべんも見聞きし出会い、自分もそれにかかわり、なにかを感じたり考えたりしていることを、頭のなかでまとめて、ひとによくわかるように、「です・します・のです」「…だ・である・のである・する・するのである」といった書き方で書きつづっていく文章について、その書き方をきちんと指導する。
- (3) の (a) (1) の文章を書いていく途中で、理由だの根拠だのを示すために、すこしくわしい説明部分を(2)でおぼえた文章の書き方で挿入するような表現の技術について指導する。
- (3) の (b) (2) の文章を書いている途中で、事例だの、証拠だのを示すために、あ

る時と所の限定をして、すこしくわしい記述を、(1)でおぼえた文章で「…しました」「…した」という過去形表現で挿入する。このような表現の技術について知らせ、やがて各自にも身につけさせる。

- (3) の (c) 過ぎ去ったことを、あった順序に叙述している途中の文章の一部を、継続態・現在うごいているように書きつづる方法を、ゆっくりと教えていく。
- (4) 新しい知識についてまとめたり、自分がなにかのまとまった意見をつくりだしたときに、それを、子どもらしい論文・子どもらしい学問の文章を書けるようにしてやること。これは(2)の説明の文章よりも、よりよけいに抽象化したり、一般化したりして書く文章であって、小学校の高学年のころから、すこしずつ書かせるようにする。^(註34)

いま、この『ちからを伸ばす 作文の授業』に示されている(1)から(4)までの6つの分類を、先の「基礎的文章表現形体」と「発展的文章表現形体」とに分ける「文章表現形体」論、および「定式化」論に当てはめると、それぞれは、次のように対応させることができる。

- (1) — 基礎的形体(1)
展開的・過去形表現
— (一) 第1指導段階
- (2) — 基礎的形体(2)
総合的・説明形表現
— (二) 第2指導段階
- (3) の (a) — 基礎的形体(3)
展開的・現在(進行)形表現
— (三) 第3指導段階
- (3) の (b) — 基礎的形体(4)
総合的・概括形表現
— (四) 第4指導段階
- (3) の (c) — 基礎的形体(4)
総合的・概括形表現
— (四) 第4指導段階
- (4) — 発展的形体(5)(6)(7)
— (五) 第5指導段階

国分一太郎が『ちからを伸ばす 作文の授業』で(3)を(a)から(c)に分けていることから、(1)と(2)を基礎段階の入門的な指導、(3)を基礎段階の発展的な指導、(4)を基礎段階の完成的な指導ととらえていたことが考えられる。(1)と(2)で指導した展開的な「文章表現形体」と総合的な「文章表現形体」を、(3)で発展、(4)で完成させ、両者を自在に活用する能力を育もうとし

たのである。ここに、国分一太郎が、その生活綴り方（書くこと・作文）教育で目指した指導の体系、および文章表現能力のあり様を見出すことが出来る。

おわりに

わが国における戦後の生活綴り方（書くこと・作文）教育は、「日本作文の会・62年度活動方針案 意義ある伝統のもとに確信をもって前進しよう」によって、その方向を大きく転換した。それは、様々な形で提起された、いわゆる“生活綴り方批判”に対応し、民間教育団体としての行き方を明らかにしようとするものであった。その一つが、ここで取り上げた、児童・生徒の文章表現能力の実態を「文章表現形体」という観点からとらえ、そこから、系統的・科学的な指導過程や指導方法・指導内容の「定式化」を行おうとするものである。しかし、このような取り組みは、従来の生活綴り方（書くこと・作文）教育には見られなかったものであり、戦後の生活綴り方（書くこと・作文）教育の歴史の中に、今もなお、大きな意味を持つものと言うことができる。それは、生活綴り方（書くこと・作文）教育の科学化・系統化を目指したものであった。しかし、同時に、結果として、ノンカリキュラムを前提として児童・生徒の生活現実や認識に即してきめ細かな表現指導を行うという、伝統的な生活綴り方（書くこと・作文）の一つの特徴を自ら否定することにもなったともとらえられる。

ここで考察した、「文章表現形体」論から出発し「作文指導の定式化」へと展開した考え方は、いまもなお、生活綴り方（書くこと・作文）教育の本質論、方法論、指導論にかかわる大きな課題・問題として理解することができる。

<注>

1. 無着成恭『山びこ学校』
1951〈昭和26〉年3月5日 青銅社
2. 国分一太郎『新しい綴り方教室』
1951〈昭和26〉年2月28日 日本評論社
3. 今井誉次郎「文章表現形体の基礎」『講座生活綴り方・第3巻 生活綴り方の指導体系Ⅱ』
1961〈昭和36〉年12月25日 百合出版 pp.14
4. 鈴木三重吉『綴り方読本』
1935〈昭和10〉年11月20日 中央公論社 pp.509-514
5. 国分一太郎『生活綴り方ノートⅡ』
1955〈昭和30〉年5月20日 新評論社
6. 同上 pp.73-77
7. 国分一太郎『生活綴り方読本』
1957〈昭和32〉年8月1日 百合出版
8. 同上 pp.1
9. 同上 pp.59-60
10. 国分一太郎「表現指導へのさらに一步の工夫を（2）」『作文と教育』誌 1957〈昭和32〉年12月号 pp.13
11. 国分一太郎「なぜ児童文の表現諸形体に目をつけるか」『作文と教育』誌 1962〈昭和37〉年3月号 pp.42
12. 国分一太郎「文章表現指導の基礎と発展」
同3書 pp.42
13. 同3書 「第三章 文章表現形体に即する実際指導」の目次・構成
14. 日本作文の会常任委員会理論研究部「生活綴り方教育=正しい作文指導の定式化は可能であるか」
『作文と教育』誌 1965〈昭和40〉年6月号
15. 近藤徹「他を動かさずににいないような文章の指導を」『作文と教育』誌 1962〈昭和37〉年5月号 pp.35
16. 佐野善雄「『目の前に見えるように』書かせる」
同上 pp.27
17. 高森保「作者・対象・文章形体を合致させることで」
同上 pp.19
18. 勝又典男「現在形表現の指導」
同上 pp.41
19. 三土忠良「過去形表現と現在形表現」
『作文と教育』誌 1964〈昭和39〉年6月号 pp.44
20. 菱川忠良「説明的表現の指導」
『作文と教育』誌 1963〈昭和38〉年2月号 pp.18-31
21. 谷山清「総合・概括的表現の指導」
『作文と教育』誌 1964〈昭和39〉年6月号 pp.23-32
22. 鈴木喜代春「事物の本質把握のための概括的表現方法」
『作文と教育』誌 1962〈昭和37〉年2月号 pp.20-26
23. 同上 pp.22
24. 池亀一男「総合的記述の指導」
『作文と教育』誌 1963〈昭和38〉年3月号 pp.46-54
25. 同上 pp.54
26. 同上 pp.77-79
27. 国分一太郎「なぜ児童文の表現諸形体に目をつけるのか」
『作文と教育』誌 1962〈昭和37〉年3月号

28. 同 14 pp.41
pp.77
29. 同 1 書
30. 同 上 pp.252
31. 小西健二郎『学級革命』
1955〈昭和30〉年9月20日 牧書店
32. 小西健二郎「『学級革命』から『山びこ学校』
へ」
「作文と教育」誌 1957〈昭和32〉年7月号
33. 波多野完治「作文教授過程の定式化について
(一)」
「作文と教育」誌 1972〈昭和47〉年11月号
pp.71
34. 国分一太郎『ちからを伸ばす 作文の授業』
1982〈昭和57〉年8月10日 日本書籍
pp.10
pp.34-46