

戦後作文・綴り方教育史研究

—倉沢栄吉氏の論考に見る戦後作文・綴り方復興の一側面—

菅原 稔

1. はじめに

わが国の小学校における戦後の教育・国語教育、わけでも「書くこと（作文・綴り方）」教育は、「昭和二十二年度（試案）学習指導要領 国語科編」（昭和22〈1947〉年12月20日）、および「昭和二十六年（一九五一）改訂版 小学校学習指導要領 国語科編（試案）」（昭和26〈1951〉年12月15日）によって公教育としての内容・体制を整えた。

このような法制的な整備の下、一方で、戦後の新たな「書くこと（作文）」の考えに立つ「作文教育第一集」誌（昭和23〈1948〉年10月25日 八木橋雄次郎ら）や「実践国語」誌（昭和24〈1949〉年4月1日 西原慶一ら）が刊行されるとともに、一方で、戦前からの「書くこと（綴り方・生活綴り方）」を復興・興隆させようとする「つづりかた通信」誌（昭和25〈1950〉年6月25日、無着成恭ら）や「作文と教育」誌（昭和25〈1950〉年11月1日 来栖良夫ら）等も刊行された。また、それぞれの立場によった、国分一太郎『新しい綴り方教室』一昭和26〈1951〉年2月28日 日本評論社一、無着成恭『山びこ学校』一昭和26〈1951〉年3月5日 青銅社一、倉沢栄吉『作文教育の体系』一昭和27〈1952〉年12月30日 金子書房一等の出版も相次いだ。

このような流れは、ある意味で、戦後の「書くこと（作文・綴り方）」教育の復興・興隆が順調に、また盛んに行われた一つの姿を示すものといえる。しかし、「書くこと（作文・綴り方）」教育が盛んになればなるほど、その多様性が、相違点や対立点あるいは立場の違いとして、とらえられるようになった。それは、大きく、戦後の新たな「書くこと（作文）」を展開させようとする立場と、戦前からの「書くこと（綴り方・生活綴り方）」を発展的に継承しようとする立場との違いと理解された。

このような中で、「書くこと（作文）」教育論を積

極的に展開したのが、倉沢栄吉氏（1911〈明治44〉年～）である。

倉沢栄吉氏は、戦後、国語科教育の各領域、わけでも作文・綴り方に関する数多くの論考を公にしている。

本稿では、それらのうちから、とくに、昭和20年代から昭和30年代にかけての時期に執筆された論考《具体的には「書くことの指導」—『国語学習指導の方法』（昭和23〈1948〉年9月30日 世界社）—から『表現指導』（昭和32〈1957〉年12月15日 朝倉書店）までに、著書9冊、論文22編を数える。》によって、倉沢栄吉氏が戦後の作文・綴り方復興の上で、どのような役割を果たしたのかを考察するとともに、その「書くこと（作文）」教育論の意義・価値、および内容・特質についても明らかにすることができればと考える。

なお、昭和20年代から昭和30年代にかけて執筆された倉沢栄吉氏の著書・論文を時間的な順序に配列し、それぞれの時期に中心として論じられた観点及び主要な著書を柱として区分すると、大きく次のようにとらえることができる。以下、本稿では、ここに掲げた区分に従って考察を進めたい。

- I・〔実作主義〕・《単元学習》の中での「書くこと（作文）」を中心とした時期
「書くことの指導」—『国語学習指導の方法』（昭和23〈1948〉年9月30日 世界社）—から『作文教育の体系』（昭和27〈1952〉年12月30日 金子書房）まで
- II・〔言語主義〕・書く活動の中での《言語・表現》の機能を中心とした時期
「作文教育の現場における問題点」—『作文教育の方法』（昭和28〈1953〉年5月25日 新光閣）—から『作文の教師』（昭和30〈1955〉年5月20日 牧書店）まで

Ⅲ・〔活動主義〕・書かれた作品よりも《書く活動・書く過程》を中心とした時期

「現代日本語教育と作文教育」—『作文教育講座・6・現代教育と作文』（昭和30〈1955〉年7月30日 河出書房）—から『表現指導』（昭和32〈1957〉年12月15日 朝倉書店）まで

2. 倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」教育論の展開

I・〔実作主義〕・《単元学習》の中での「書くこと（作文）」を中心とした時期

倉沢栄吉氏は、戦後初の著書である『国語学習指導の方法』（昭和23〈1948〉年9月30日 世界社）において、「今まで作文というと、『原稿用紙に書く、題を持った何百かの文字』に限られていた。」^(注1)とした上で、あるべき新しい作文指導について、次のように述べている。

…手紙のあて名を書いた札を首に下げるとき、その札に書くことばも作文である。…各自の体験を書く、作文である。…自分のしらべた星の図を書き、名や説明を記せば、それも作文である。…あらすじをノートに書けば、それも作文である。^(注2)

ここでいう「作文」とは、ひとまとまりの文や文章を書くことでも、文字や語句の練習をすることでもない。さらには、行事やでき事を話題にしたひとまとまりの「作品」を原稿用紙に書くことでもない。各教科の学習や生活の場等での「書く」活動の全てを、それが何のために書かれたものであっても、どの程度の長さのものであっても、等しく「作文」ととらえるのである。ここで言う「札に書く」「体験を書く」、あるいは「名や説明を記」すことや「あらすじをノートに書く」ことは、国語科の中だけで行われる活動ではない。より広く、社会科や理科等の他の教科、さらには学校や家庭での様々な生活の場で行われる「書く」活動である。それらの全てを、倉沢栄吉氏は「作文」の場とする。

このようなとらえ方は、当時の『昭和二十二年度（試案）学習指導要領 国語科編』の「国語科学習指導の目標は、…聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである。」^(注3)という目標とも共通する。その学習として、国語科の中で、様々な「書く」機会や場を与えるだけではない。他の教科や生活の中でも、可能な限り「書く」活動を取り入れてその習熟を図ること、それが、「書く」ことの指導であり「作文」指導の内容であるとする。したがって、様々な形で

「書く」活動や体験を重ねて、その習熟を図ることを何よりの「作文」指導とするのである。

このような立場から、倉沢栄吉氏は戦後の「作文復興」の動きに対して、次のように述べている。

作文復興の主張はいろいろの形で現われている。「つづりかた」の名を復活せよというもの、作文の時間を設けよというもの、もっと味のあふ文を書かせよというもの等、その名称の問題は二の次として、時間特設の主張と、文学的作文の復興運動、生活作文の再興論については、かなり厳重な警戒が必要である。^(注4)

上にある「時間特設の主張」「文学的作文の復興運動」「生活作文の再興論」のうち、まず、「時間特設の主張」である。

倉沢栄吉氏は、上の「時間特設の主張」に対して、「私どもの任務は、特設しなければやらない人を特設しなくてもやれるのだと励ましてやることである。」^(注5)とし、さらに次のように述べている。

考えてみれば特設するかしないかは、毎週何時間目ときめることではない。全体の単元計画の中にはっきりと位置づけることである。その意味では特設すべきなのである。それは教育計画の確立ということである。いきあたりばつたりに「必要の場の生じた時にいつでも書く」というのではなく、必要の場とはどれどれであるのか、その場でどの点をどの程度指導するのかが、あらかじめ計画された年間計画の中に設定されていなければならない。^(注6)

倉沢栄吉氏が、自ら「かなり厳重な警戒が必要である」と述べる「時間特設の主張」とは、授業の時間割の中に“毎週何時間目は作文の時間”と設定することであり、そのような形での特設（設定）を倉沢栄吉氏は明確に否定する。その上で、「特設しなければやらない人を特設しなくてもやれるのだと励ましてやること」、すなわち、「作文」の時間を特設せず、「国語」だけではなく、「算数」や「理科」等の他の教科の指導時間の中に、さらに日常の生活の場の中に、必然的な学習活動の場として「作文」を取り入れるべきであるとする。そのような形での「作文」の時間の特設（設定）を、倉沢栄吉氏は「その意味では特設すべきなのである。」とする。

ここで、倉沢栄吉氏は、あるべき作文指導を「全体の単元計画の中にはっきりと位置づけることである。」としている。ここでの「単元」という言葉は、管見に及んだ範囲で、戦後の倉沢栄吉氏の作文教育に関する論考の中で最も早く用いられているものである。この論考に次いで「単元」という用語が用いられているのは、次の箇所である。

かつて、日本の教育が、天下りの教科教育であったころ、生活綴方は、ただ一つの、「単元科」であった。綴り方科は、古い教科カリキュラムの挑戦者として、光栄ある先駆者だったのである。…今は事情が違う。形ばかりとは云え、カリキュラムは、経験化され、社会科理科をはじめ、多くの教科に単元が設定されて、カリキュラム改造が進められている。^(注7)

戦前は、どの教科においても、国定教科書の教材配列が、そのまま、各教科の指導内容・指導事項の配列であり順序であった。そのような中で、「綴り方」には基本的には教科書がなく、学習者の生活を話題・題材のまとまりとして指導されたこと、そのことを、倉沢栄吉氏は「生活綴方は、ただ一つの、『単元科』『光栄ある先駆者』と述べるのである。

このような考え方を前提とする限り、作文についての「時間特設の主張」は、当然否定されるべきものとなる。ある意味で作文の時間の特設は戦前の教育への回帰を意味することになるからである。戦後の単元学習では、各教科や領域の指導は、全て学習者の生活と切り離すことのできないものとして取り上げ配列される。その考え方からは、「時間特設の主張」は、「書くこと（作文）」だけではなく、国語科の他の領域である「読む」「聞く」「話す」の指導においても、また、国語科そのものや理科、社会科等の指導においても、当然、否定されるべきものである。

また、国語科や作文だけではなく「多くの教科に単元が設定されて、カリキュラム改造が進められている。」ことを認めるとき、国語科や作文だけを過大に評価することも否定される。国語科や作文が生活から切り離すことのできないものであるにしても、理科や社会科も、同じように生活から切り離すことのできないものとしてとらえるべきである。また、逆に、国語科や作文の力は、理科や社会科の学習との関わりの中でこそ有効に働き、また育てることができる。このように考えるならば、先に引用した「私どもの任務は、特設しなければやらない人を特設しなくてもやれるのだと励ましてやることである。」という倉沢栄吉氏の言葉は、むしろ特設しない指導の中にこそ、本来の作文指導があると述べるものと理解できる。

次に、倉沢栄吉氏が「かなり嚴重な警戒が必要である。」とする「時間特設の主張」「文学的作文の復興運動」「生活作文の再興論」のうちの「文学的作文の復興運動」「生活作文の再興論」である。

倉沢栄吉氏は、「復興運動」「再興論」があるとすると、それ以前の「文学的作文」「生活作文」の問題点を、

次のように述べている。

今までの作文指導は、直観を尊び、すなおな感動を育てていくことを主張した。これは、ある少数の生徒の創作的才能を伸ばすことはできたが、多くの子どもは、「手紙一本満足に書けない」ままに放り出されたのである。^(注8)

作文指導の目的を、自己表現としての、ひとまとまりの文学的な文章を書く（創作する）ことに置くとき、それは勢い「作品上の欠陥も、児童なるがゆえに大目に見ようとする。方言や、一二の表記上の欠点は問うところではない。子どもは、このように『真実を表現している』ではないか。」^(注9)という立場、言い換えれば、「直観」や「素直な感動」を過大に評価する、誤った「作品主義、児童主義、そして文学主義」^(注10)に陥ると述べる。このような倉沢栄吉氏の提言は、戦前・戦後の生活綴り方（教育）が持っていた一つの課題に対する、鋭い問題提起といえることができる。この問題は、ある意味で、当時の生活綴り方（教育）の持つ限界ともなっていたからである。倉沢栄吉のいう「文学的作文」や「生活作文」が、「ある少数の生徒の創作的才能」による感動的な作品を生み出したからこそ、ある意味で、戦前の生活綴り方の隆盛があり、戦後の社会現象とまでいわれた『山びこ学校』や『山芋』等への高い評価が生まれたことは否めない。しかし、本来の生活綴り方（教育）は、決して、「ある少数の生徒の創作的才能を伸ばすこと」を目標とはしていなかったし、ましてや、優れた感動的な「作品」を生み出すことが目的でもなかった。むしろ、そのような「作品主義、児童主義、そして文学主義」の対局にあるのが、伝統的な生活綴り方（教育）の求める方向であったはずである。しかし、生活綴り方（教育）が盛んになればなるほど、一方で、特定の児童の文章が優れた「作品」として過大に評価されて一人歩きをし、他方で、「多くの子どもは、『手紙一本満足に書けない』ままに放り出された」ことも、ある意味で事実である。それは、優れた“感動的な作品”を作文教育の結果ではなく目的とする「文学主義」「作品主義」、さらには、自らの貧しく厳しい「生活」や心に迫る不幸な「でき事」を話題・題材にする“貧乏作文”“訴苦作文”への偏りへの厳しい批判でもあった。

倉沢栄吉氏は、そのような立場から、あるべき作文指導の方向を次のように述べている。

今後の作文教育は、「かく力」を、自己表現のみとは考えない。本質的には、伝達作用、コミュニケーションと考える。コミュニケーションであるから、必ず相手がいる。かく相手は、

目の前にいないのがふつうであるが、そのような距離にもかかわらず、自分をして、その相手にかかざるをえないようにさせる、ある具体的な関係を持っているのである。^(注11)

書くことは、必ずしも自己表現や自己表出だけを指すのではない。むしろ、何らかの必要、あるいは必然性に基づいた、「ある具体的な関係を持っている」相手に対する伝達、コミュニケーションを目的とするべきであるとする。したがって、そこで書かれる文章は、必ずしも心を打つ名文である必要はない。上手であることよりも、まず、誤解を招かない、正確で正しい文章であることが求められる。さらに、読み手とのコミュニケーションを意識した、相手意識に基づく分かりやすい表現であることも必要である。そのような条件を満たすのが「伝達作用、コミュニケーション」としての作文指導である。

倉沢栄吉氏は、このような考えを前提とした上で、作文指導の目的・目標を次の3項目として述べている。

- ・第一のねらいは、一言で言えば「筆まめにする」ということであろう。
- ・第二に作文教育のねらいは、目的に合う文を作ることであろう。
- ・そして個性を豊かにし、情操を養うというのが、第三のねらいであって、これは低学年や小学校のすべての子に要求してもむだな目標である。^(注12)

この三項目には、この時期の倉沢栄吉氏の作文教育観が端的な形で示されている。

倉沢栄吉氏は、何よりも書き慣れることを重視する。様々な必要に応じて、自在に、気軽に、こまめに書くことを求める。実際に鉛筆を握って書けることが、まず大切である。実際の書く活動を抜きにした作文指導はありえない。まず書くこと、書けることである。それができて始めて、第二に、どう書くかが問題になる。相手意識、表現意識に基づいて言葉や文章が選ばれ、正確で適切な表現が行われる。ここまでの第一、第二の目的・目標が、全ての学習者に対して行われるべき作文指導である。これら第一、第二の目的・目標の後に、第三として、「個性を豊かにし、情操を養う」ことがあげられる。ただ、この第三の目的・目標は、「これは低学年や小学校のすべての子に要求してもむだな目標である」とされている。

以上の考察から、倉沢栄吉氏が作文指導で求めるのは、単元学習の中で、学習者の必要感と相手意識に基づく伝達作用・コミュニケーションのために、自在に、気軽に、また、こまめに書かれた文章であ

る。決して上手で感動的な「作品」ではない。もちろん、書かれた結果としての「文学的作文」や「生活作文」の全てを否定するのではないであろう。しかし、先の引用部分にあったように、「多くの子ども」が「放り出され」ることを前提にしたとされる「文学的作文の復興運動」や「生活作文の再興論」は、全面的な否定はしないものの、積極的に肯定・支持するには至っていないのである。

以上から、この時期の倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」教育に対する考え方は、「単元学習」を中心とするものであり、文字通りの「実作主義」の立場に立つものと理解することができる。

3. 倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」教育論の展開

II・[言語主義]・書く活動の中での《言語・表現》の機能を中心とした時期

倉沢栄吉氏が「文学的作文の復興運動」や「生活作文の再興論」に必ずしも肯定的でなかったことは、すでに述べたとおりである。その理由として、倉沢栄吉氏は、かつて盛んに行われた「文学的作文」や「生活作文」の指導が、第一に、限られた特定の児童による、ひとまとまりの感動的な「作品」を書く（創作する）ことにとどまり、「多くの子どもは、『手紙一本満足に書けない』ままに放り出された」経緯があったこと、第二に、作文活動が狭い意味での自己表現や自己表出に限られ、必要・必然性に基づいた伝達、コミュニケーション能力の育成にまで至らなかったことをあげていた。それは、戦後の作文教育が「綴り方」から「書くこと」にかわったように、その指導も、優れた感動的な作品よりも、伝達・コミュニケーションのための的確で分かりやすい文章を目指すようになったからである。

倉沢栄吉氏は、以上のような考え方を前提として、児童の文章に対する教師の姿勢を、幼児に対する母親の態度になぞらえて、次のように述べている。

子供の文は子供の人間や生活の全体から生まれてくる。そのために、文そのものを見ないで、文の生まれてきた生活や人間を見てしまう。どのような片言でも、母親の心には理解される幼児のことは、母にとって表現不足ではない。けれども、その「迎えられるシチュエーション」においては、とかく表現意図の有無に関係なく解釈されてしまう。解釈しよう解釈しようという心がまえがあるためである。^(注13)

児童の書いた文章を解釈して「人間や生活の全体」を問題にし、「文そのものを見ないで、文の生まれてきた生活や人間を見てしまう」のは、「文学的作文」

や「生活作文」を読む際に教師が陥りやすい傾向である。しかし作文指導が「作文」の指導である限り、書かれている「生活」よりも、言語や表現のありようを問題にするべきである。もちろん、作文指導も生活指導と無縁なわけではない。しかし、それは、あくまでも作文を通した生活指導、作文による生活指導の範囲にとどめるべきである。このような作文指導と生活指導とは、また、手段と目的との関係としてもとらえられる。作文指導では、書かれた内容としての生活を手段としながら、書く活動としての言葉・表現を目的とする。言い換えれば、何が書かれているかを手段としながら、どう書かれているかを目的にするのである。したがって、「文そのものを見ないで、文の生まれてきた生活や人間を見てしまう」のは、ある意味で、上に述べた“手段”と“目的”との逆転である。「人間や生活の全体」を問題にするのは作文指導だけの固有の仕事ではない。

例えば、戦後の「生活作文」を象徴するとも言える『山びこ学校』の「あとがき」の「生活を勉強するための、ほんものの社会科をするための綴方を書くようになったのです。」^(注14)という言葉は、しばしば紹介される。いま倉沢栄吉氏が、上の論考「作文教育の現場における問題点」を執筆した時期は、この『山びこ学校』がベストセラーとなり、劇化・映画化される等、その反響が日本全国に及んだ時期と重なる。そのような時期であるだけに、倉沢栄吉氏は、「文学的作文」「生活作文」を感動的な「作品」として取り上げ解釈することを否定したのである。児童の書いた文章は、あくまでも「教育」や「指導」の対象であり、感動的な文学作品として解釈したり称揚したりするものではないからである。

倉沢栄吉氏が「文学的作文の復興運動」や「生活作文の再興論」に必ずしも肯定的ではなかった理由の第三として、この『山びこ学校』が意識されていたことが推測される。このような感動的な「文学的作文」や「生活作文」を求めることは、倉沢栄吉氏の考える作文教育の目的ではなかったのである。

このような考えから、倉沢栄吉氏は自らの考える生活指導と作文指導との違いを、次のように述べている。

…別の所で生活指導をやって、作文指導には書くことそれ自体、あるいは書くプロセスとか、でき上がった作文でなくて作文をしようとする、作文することを問題にする。この点こういえば、生活と作文という問題は国語教育の上でとりあげることはそう全面的には賛成できない。^(注15)
作文指導とは、あくまでも「書くことそれ自体」

「書くプロセス」「作文しようとする」との指導、言い換えれば、文章表現活動そのものの指導であるとする。そのような考えからは、書かれた作品を取り上げた話し合いは、「書いた後」の話し合いの場であり、書く材料を図書室で調べることは「書く前」の読むことの指導であるとする。いずれも厳密には「書くことそれ自体」の指導ではない。このように理解するとき、作文を用いた話し合いは「話すこと・聞くこと」の指導、図書室での調査は「読むこと」の指導ということになる。

したがって、普通に作文指導の過程とされる取材指導、構想指導…は、全て記述指導と理解される。それぞれが、「書くことそれ自体」としての記述指導の中に含まれる一領域として、とらえられるからである。

書く前に行われる「書くための思考・認識の指導」や、書いた後に行われる「書かれたものを用いた話し合いの指導」等がある意味で思考や認識を深め、生活を考え行動を振り返る機会になることはある。しかし、「書くことそれ自体」が、直接的な生活指導になることはない。生活行動を支える思考や認識の指導、あるいは生活問題を解決するための指導の中で「作文」が用いられることはあっても、それはあくまでも、作文指導とは異質の生活指導（生活の中での思考・認識を方向づけるための指導、生活の中で起こる問題を解決するための指導）であると理解される。

先に、倉沢栄吉氏が、あるべき作文指導の方向を「伝達、コミュニケーション」に置くことを述べた。この伝達・コミュニケーションを重視する立場と「書くことそれ自体」に着目する立場の関係を、倉沢栄吉氏は、次のように述べている。

自己の内なる他を相手として、語りかけ反問し、考え、追求し、深く正しく見返し思い返したときには、ふたりして回想にひたりあうという、この心的作用－よみかきの一体的作用は、作文学習における一次的なコミュニケーションとして、もっと大事にされなければならない。この一次的作用が、次の二次的コミュニケーション、つまり具体的な読み手への交渉の効果と力を左右するわけである。^(注16)

倉沢栄吉氏のいう「一次的なコミュニケーション」は、書き手としての自己と読み手としての自己、この二つの自己の内での対話として行われる。それは、鉛筆を握って書き進める緊張感の中での、内面的な思考活動ともいうことができる。言い換えれば、書き手としての自己と読み手としての自己との対話であり、瞬時にめまぐるしく立場を交換する〔自己

←→自己」の対話でもある。また、表現する立場と理解する立場の交換であり、同時に主体の立場と客体の立場の交換でもある。この「一次的なコミュニケーション」は、必ずしも表現の過程としての「記述→推敲」の中で行われるものではない。「記述」が「推敲」に、「推敲」が「記述」にもなる関係であり、さらには、取材・構想・記述…の全ての表現過程が渾然一体となって行われる「記述」活動でもある。倉沢栄吉氏のいう「書くことそれ自体」とは、正しくこのような意味での「一次的なコミュニケーション」としての活動をいうのである。

このとらえ方は、また、作文指導における文・文章の機能、あるいはジャンルの問題にもつながる。

倉沢栄吉氏は、この、指導すべき「作文」の機能とジャンルについて、次のように述べている。

…したがって、どのような文を書かせても、文表現のすべての機能にふれて指導することができるのである。みじかい文を系統的に指導しても、訴え（通信、感想）生活の摘要（記録、通達）詩の形（書式）にふれて、指導できる。創作機能の指導は詩だけと限定する必要はない。^(注17)

ここでは、「訴え」「生活の摘要」「詩」等が文章のジャンル、「通信」「感想」「記録」等が文章の機能とされている。したがって、「訴え」を書くことによって指導できる文章表現の機能として「通信」と「感想」、生活の摘要を書くことによって指導できる文章表現の機能として「記録」と「通達」、詩の形によって指導できる機能として「書式」、短い言葉に千万の思いを込める文学の機能としての「創作」、の六つが、その機能として取り上げられていることになる。どのような短い、または長い文や文章であっても、全ては、上の六つの機能のうちのどれか一つ、または二つを目指して書かれていると理解できる。

このことを、倉沢栄吉氏は、「手紙文」を例に、次のように述べている。

…手紙文の相手は、

イ 父母、兄弟、遠い親戚、休暇中の教師のような身近な人から、

ロ 転校した友人、他校の同学年生、文集交換の相手のように半ば他人の人へ広がり、さらに、

ハ 意見の公開状、意見の回答

のような、多くの未知の人への通信もありうる。それぞれで、イ、通信・通達 ロ、通達・記録 ハ、感想・創作 の機能が養われるわけである。相手と場を変えればよいのである。^(注18)

日常生活の中では、様々なジャンルの文章を、六つの機能のうちのいくつかを意識して用いている。したがって、基本的に六つの機能それぞれの文章を書く力を身につければ、後は、相手と場（目的・条件・意図）によって書き換えればよいとする。したがって、この六つの機能に基づく書き方や表現方法を学べば、それ以上の文章ジャンルなどに応じた事前の学習や練習はしなくても良いことになる。大切なのは「書くことそれ自体」の学習と「一次的なコミュニケーション」の集積である。

倉沢栄吉氏の、この時期の作文教育論は、以上のような内容を特質とする。それは、「書く前」「書いた後」ではなく、「書くことそれ自体」の中での「一次的なコミュニケーション」を先ず尊重するものであり、文章の機能に着目した指導を重視するものでもあった。ここに見られる様々な提言は、今もなお斬新なものであり、多くの学ぶべき事柄を示唆するものと評価することができる。

4. 倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」教育論の展開

Ⅲ・〔活動主義〕・書かれた作品よりも《書く活動・書く過程》を中心とした時期

これまでに取り上げ考察を加えてきた倉沢栄吉氏の作文教育論は、すでに明らかなように、『山びこ学校』に代表される「生活綴り方」や「生活作文」と同じ立場に立つものではない。ある意味で、「生活綴り方」や「生活作文」とは異質の考え方である。いま、その相違点を対比的に示すと、次のように整理することができる。

1. 児童の書いたものを一まとまりの文や文章として見るのか、作品としてみるのか。
—文章主義⇔作品主義—
2. 分かりやすく正確な文や文章を目指すのか、個性的で豊かな作品を目指すのか。
—伝達主義⇔個性主義—
3. 書く活動を重視するのか、書かれた作品を重視するのか。
—活動主義⇔作品主義—
4. 書かれている表現に価値を見出すのか、書かれている内容に価値を見出すのか。
—表現主義⇔内容主義—
5. 多様なジャンルの文章を書く経験をさせるのか、「生活文」を書くことを深めさせるのか。
—経験主義⇔深化主義—
6. 伝達・コミュニケーションのために書くのか、自らの認識の深化のために書くのか。
—伝達主義⇔認識主義—

すでに考察した通り、倉沢栄吉氏は、一貫して、「文学的作文」でも「生活作文」でもない、「書くこと・作文」とでも名付けることのできる立場に立つ。言い換えれば、書かれたものとしてのひとまとまりの文・文章よりも、書くことそのものを第一義とする、「活動主義」「過程主義」を尊重するものである。そのような視点から、昭和30（1955）年5月以前（『作文の教師』一昭和30（1955）年5月20日 牧書店一刊行以前。筆者の設定したⅠ期、Ⅱ期以前）には、倉沢栄吉氏の、「生活文」や「生活作文」を取り上げた、次のような論考が数多く見られる。

今まで作文というと、「原稿用紙に書く、題を持った何百かの文字」に限られていた。…しかし、もっと広く考えて良い。ノートは作文帳である。うさぎ日記のように、「さしえ」を入れれば、ノートに、「創作」が作られたことになる。話し合いにおける、いろいろの意見が、ノートに記入されることも、ぜひ必要である。^(注19)

…ことに学校外の子どもの生活は、…いわゆる生活文によって知ることができる。けれども、生活作文という時間のかかる仕事を中心にしていくには、教師も生徒も、多大の時間をこれにかけ、カリキュラムの大半を注ぎ込まなければなるまい。^(注20)

ここには、ひとまとまりの「作品」や「生活文」を支持する、あるいは、その意義を肯定し積極的な指導を進める考えはない。むしろ、その指導から脱し、発想を転換して新しい立場に立つべきことが述べられている。その倉沢栄吉氏の立場が、上に対比した、作品主義、個性主義、内容主義に対する、活動主義、過程主義、伝達主義の考え方であった。

倉沢栄吉氏は、従来の「書くこと・作文」教育が持っていた負の側面を見つめ直すとともに、あるべき方向を問い直し、全く新しい視点からの整合性を積極的にとらえようとした。そして、そこから、あるべき「書くこと・作文」教育論としての「活動・過程重視の作文教育論」を構成したのである。そのように考えるならば、逆に、倉沢栄吉氏は、「作品主義」や「生活主義」、さらには生活綴り方（教育）の持つ理念や特質を最も深く承知していた一人であると理解できる。だからこそ、それまでの「書くこと・作文」論には見られなかった新しい視点からの「生活作文」「生活綴り方」への評価も生まれたのである。

いま、倉沢栄吉氏が、1650年代の後半（昭和30年～）に何度か繰り返す生活綴り方への肯定的な評価の中から、中心的な三つの観点に立つ文章を取り出すと、それは、それぞれ次のようなものである。

A なお注意すべきは、綴り方の方は、方ではあるけれど、必ずしも技術中心主義ではなかったことは周知の通りである。生活綴り方の果たした功績の一つは、技能重視を打破することにあった。生活綴り方は、新教育における経験主義の考え方とまったく通ずるものである。^(注21)

B …けれども、だからといってでき上がった作品が、学級や学校や、地域、全国の同学年ごろの子どもたちの共有の財産となって、かれらのものの見方や考え方をすこしずつ高めることが非常に良いということも認めないわけにはいきません。そのような巾の広い考え方が「中正なる作文教育」の名に価するでしょう。^(注22)

C 大槻一夫氏が『日本の生活綴り方』に書いているように、生活綴り方の教育方法を使うことが効果があるのは、まず児童と教師との間に愛情による結びつきがあるからである。…このような作品が生まれるわけは、教師と児童との間になんら情緒的な抵抗感やかべがないことを示している。…『学級革命』の中で、小西健二郎氏が子どもたちに示した愛情などはその見本的な例である。^(注23)

先ずAでは、生活綴り方が「書くこと（作文）」教育が偏りがちな「技術中心主義」的な考え方を否定したこと、さらに、そのような生活綴り方の行き方が戦後新教育の中心とされた「経験主義」と通じるものであるとしている。もちろん「生活綴り方」においても文章表現の技能を取り上げた指導を行う。しかし、それは、児童の思考や認識を離れて行われるのではない。表現技能を必要とする児童の主体の成長のために、言い換えれば、児童の主体が表現技能を身につけることによって、より豊かな表現主体として成長するために、表現技能の指導が行われるのである。それを離れて行われる技能の指導は、単に技能の知識として留まるものであり、児童が生きて用いるものとはならない。何よりも、技能の前提としての主体の形成であり、成長である。そのような考え方がまた、技能主義の対局に位置する経験主義の考え方でもあった。

Bに述べられているのは範文模倣の考え方ではない。ここで倉沢栄吉氏が述べるのは「でき上がった作品」を模倣させることではない。「でき上がった作品」から学ぶべき事柄は、その作品の背後にある「ものの見方や考え方」である。個性的な「ものの見方や考え方」とは、ある意味で片寄った「ものの見方や考え方」とも言える。時には立場を変え、第

三者の目で、改めて見直し考え直すことが、同時に思考や認識を深め高めることになる。それは同時に、主観的な「ものの見方や考え方」を、客観的で公平なものに成長させることでもある。そのような「ものの見方や考え方」を身につけようとする、身につけること、それを倉沢栄吉氏は、「中正なる作文教育」の大きな価値とするのである。

Cでは、児童の作文に対する教師の愛情、言い換えれば、優しさや暖かさが取り上げられている。児童の作文に向かう教師の優しさや暖かさは、ときに過剰なものになり、児童の甘えにつながる場合もある。しかし、倉沢栄吉氏は、生活綴り方を用いた様々な指導—生活綴り方的教育方法—においても、一般的な作文指導においても、先ずこのような教師と児童との人間関係や学級の雰囲気大切なものであることを指摘している。

わが国の生活綴り方が伝統的に持ってきた経験主義、模範文を用いた、強制するのではない思考・認識への配慮、さらには子どもへの愛情と学級の人間関係づくり、これらは生活綴り方だけが持つものではない。倉沢栄吉氏は、それらを、教育そのもの、わけても国語科「書くこと（作文）」が持つべきものとして、生活綴り方の中に見出していた。だからこそ、生活綴り方の方法には全面的な賛意を示さないものの、その根底にある理念や考え方は、積極的に肯定するのである。

次に、第Ⅲ期に区分できる「書かれた作品よりも《書く活動・書く過程》を中心とした時期」の到達点を示すものとして、倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」指導についての「まとめ」を取り上げたい。それは、次のような簡条書きの形で示されている。

1. 作文教育においても児童生徒の自主的な書く経験を重んじたい。
2. 自主的な書く経験を重んじるには、なんといっても、子どもたちが自由に書く、いわゆる生活文を利用するのがよい。それは作文教育の領域のなかの一つのだいじなめあてであるところの「作文にする態度・習慣の指導」である。
3. しかしながら、そのような基本的な態度・習慣とともに、国語科作文として本質的な表現力つまり思い出し、まとめ、感動し、しらべあげ、それらを正しい文で書くということを領域の中心部門にすえなければならない。
4. それには、いわゆる生活文のほかに、学校で学ぶ教科書の題材学習に伴う各種の文や、また生活のその都度おきる必要から、みじかい実用文、各種のジャンルの文を多く用意し

ておく必要がある。

5. このような体系に基いて文を書かせる場合には、よけいな文句や批評しあっこなどの時間をすくなくして、純粋な作文学習の経験を多くするように気をつけなければならない。^(注24)

児童の主体的で自主的な「書く」活動を促すために、まず、教師が様々な書く機会と方法を示し、「書く」経験を与える。それによって、気軽に自在に抵抗なく書くことができるようにする。それは、メモや手紙、ノートなどとともに、「日記」「記録」としての「生活文」の学習につながる。そのような形で「書く」ことへの抵抗感や違和感をなくし書き慣れさせたあと、国語科「作文」指導として、「通信」「通達」「記録」等の文章の機能を踏まえた指導を行う。この文章の「機能」に基づいた指導は、国語科「作文」として最も中心となるべき領域である。このような文章の「機能」に基づいた指導は、相手意識と目的意識による文章のジャンルに応じた指導にもつながる。このような順序（段階）を踏まえて行われる「書くこと（作文）」指導において、もっとも重視されなければならないのは、児童が自主的・主体的に、言い換えれば、興味・関心を持って「書くこと（作文）」活動をすることである。「書くこと（作文）」について考える、話し合う、調べる、優れた文章を読む等ではない。「書くこと（作文）」についての学習ではなく、「書くこと（作文）」そのものをさせることである。知識ではなく、経験・体験であり、活動である。

まず、「メモ」等の短い文や「日記」等の生活文から出発し、「書くこと（作文）」活動の中で主体的・意欲的な書く態度・習慣を育てながら、文章の各機能やジャンルの習得を図る。上の倉沢栄吉氏の1から5の簡条書きをさらに要約すれば、このようになる。

この時期の、書く活動や書く過程を何よりも大切にし経験させようとする倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」への考え方は、表現活動・言語活動を中心に据えようとするものであり、その考えは「過程主義」「活動主義」ととらえることができる。

5. 倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」教育の意義・目的論

—「書くこと（綴り方・生活綴り方）」批判を視点として—

すでに述べたとおり、わが国の戦後の国語教育、わけても「書くこと（作文・綴り方）」教育は、「昭和二十二年度（試案）学習指導要領 国語科編」等

によって再出発した。しかし、戦後の「書くこと（作文・綴り方）」がこの「学習指導要領」等によって直ちに具体化し、戦後の「新教育」として実践に移されたわけではない。それが本当の意味で具体化されるのは、先にあげた『新しい綴り方教室』『山びこ学校』『作文教育の体系』等の出版が大きな契機になっている。中でも『山びこ学校』の影響は大きい。『山びこ学校』は、山形県の一中学校の生徒たちが、その厳しい生活の有様を書き綴った“作品集”であり、決して楽しく読みやすいものではない。その『山びこ学校』が出版と同時にベストセラーとなり劇化・映画化される等、一つの社会現象にまでなったのである。当時—昭和26（1951）年頃—の社会状況を考えると、それは特筆されるべきことである。だからこそ、大きな影響力を持つものとして、また、戦後の、いわゆる“新教育”や「書くこと（作文・綴り方）」教育を象徴するものとして、受け止められた。

しかし、倉沢栄吉氏は、この『山びこ学校』が刊行される以前から、『山びこ学校』的なもの、言い換えれば、生活の中のでき事を“ありのまま”に“正直”に表現し読み手の感動を誘う、ある意味で文学的な、自己表現としての“作品”を書かせる「書くこと（綴り方）」を厳しく否定した。

その考えは、『山びこ学校』以前に公にされた、倉沢栄吉氏の次の文章にみることができる。

一言でいえば、従来の「かく力」というのは、「自己表現」であった。これは、自己の内なる感情を、ときとして思索を、いかに外に引き出すかという、内から外への表現であった。何かの外的目的に応ずるように、いかに自分の思想を、ときとして感情を、秩序づけて相手に伝えるかという伝達ではない。^(注25)

『山びこ学校』に掲載されている作文のほとんどは、中学生たちが、貧しく苦しい生活の中でたくましく生きていこうとする、文字通り“健気な”姿が表現された、いわゆる“生活文”である。それは読み手に新鮮な感動や驚きを与えるとともに、書き手の生徒にとっても、自己を見つめ自己の生き方を凝視させることをうかがわせるものであった。しかし、そこには、自己認識の結果としての優れた感動的な自己表現（自己表白）はあるにしても、読み手に対する語りかけ・伝達の意図は伺えない。自らの生活や思考・認識を見つめようとする活動はあっても、他者に伝えようとするコミュニケーションの意識はない。

繰り返すが、上に引用した倉沢栄吉氏の文章は『山びこ学校』の刊行後に書かれたものではない。『山びこ学校』の刊行以前に、「今までの作文指導」と

くに戦前の「書くこと（綴り方・生活綴り方）」の持つ特質を、克服すべき課題・問題として述べたものである。だからこそ、その提言は、『山びこ学校』に対しても、また、その後も、次のような形で繰り返されたのである。

作文教育は、教育の一分野である。いかに「すべての教育に通ずる大道」だと力んでみても、作文教育だけで、近代の人間が作れるわけのものではない。作文は生活から生まれる。それは正しい。しかしながら、生活から生まれるのは作文だけではない。かくことの外に、話すこと、書くことも、生活から生まれ、絵も音楽も体育も、家庭科も社会科も生活から生まれる。^(注26)

新しい作文教育は作品主義から作文主義へとかわらなければならない。

作品主義は今はいかにかなりしりぞいたけれども、まだ各所に残っていて、それがジャーナリズムに悪用されている。作品主義は、要するにいい作文が生まれればいいという考え方であって、まともな教育の考え方からすれば、かなり危険なしろものである。これに対して、作文主義というのは、文をつくることそれ自体を大事にしようとする考え方である。^(注27)

倉沢栄吉氏は、「書くこと（作文）」を、あくまでも国語科の一領域として位置づけようとする。もちろん、「書くこと（作文）」が学習者の学校や家庭での生活を話題にするにしても、また生活の中での思考や認識に基づいて書かれるにしても、国語科の中では、「書くこと（作文）」が取り上げられるのであり、書かれた内容としての、結果としての生活が問題になるのではない。言い換えれば、書かれた作品ではなく、書くという行為そのものを尊重すること、さらに、書き手の意図や願いを過不足なく表現しようとする行為そのものを目的とすることを意味する。そのことを、倉沢栄吉氏は、①生活指導としての作文指導—書かれている内容としての思考・認識等の直接的な指導—と表現指導としての作文指導—どのような言葉でどう書かれているかの指導—、②作品主義に立つ作文指導—書かれたものとしての内容を尊重する指導—と作文主義に立つ指導—表現の背後にある書く活動を尊重する指導—、③自己表現としての作文指導—書き表されている内容としての思考・認識の指導—と伝達・コミュニケーションとしての作文指導—正確さ、客観性を大切にする指導—と対比するのである。

上のようにまとめることのできる倉沢栄吉氏の考え方が、どのような立場や考え方を前提・根拠とし、どのようにして導かれたものであるのかは分からない

い。ただ、やや図式的な表現を用いれば、倉沢栄吉氏は、戦前の、ある意味で伝統的な「書くこと（綴り方）」の持つ作品主義・文芸主義ともいえる行き方を乗り越える考え方として、戦後の新しい言語主義・コミュニケーション主義の立場に立つ「書くこと（作文）」を提言したととらえることができる。

倉沢栄吉氏は、あるべき国語科・作文指導は「書くこと（作文）」の立場に立つべきであるとし、国語科・作文指導に、戦前からの伝統的な、また戦後の『山びこ学校』に代表される「書くこと（綴り方）」を持ち込むことを否定した。しかし、「書くこと（綴り方）」そのものを否定したわけではない。

それは、「書くこと（綴り方）」において取り上げられる、いわゆる「生活文」についての次のような言葉によって理解される。

生活文は、まず、生活文運動、生活文的考え方として理解されるべきであろう。生活文にあらざる文、すなわち、生活に根を持たず、浮いた文、毒にも薬にもならない文、観念的な空疎ないわゆる古い作文に対して、生活の中から真実の叫びや、切実な欲求や、当面の必要として書かれた文を意味する。作文のための作文ではなくて、生活のための作文として考えようとする、まともな運動としての価値を持つ。この意味では、「生活文」的な考えは主張として一つの真理であり、このような「新教育」においても、よりどころとなる主張である。^(注28)

ここで取り上げられている「生活文」の意味は、一般的に定義される“生活の中のでき事や経験を、自らの思考・認識・判断などを加えながら、主に一人称で描写し表現したひとまとまりの文章”と同じであり、「書くこと（綴り方）」指導の中で主に取り上げられる文章を指す。倉沢栄吉氏は、「生活文」も「生活文運動」も「生活文的考え方」も、決して否定してはいない。むしろ、「浮いた文」「観念的な空疎な」文の対極にあるものと述べているところから、生活文をその指導内容とする「書くこと（綴り方）」が、一方で、自らの考える国語科・「書くこと（作文）」とは異なるものであることを前提にしながら、一方で、肯定し支持していたと理解できる。

倉沢栄吉氏にとって、「書くこと（作文）」は、作文主義に立つものであり、書かれたものとしての文章ではなく、書く活動そのものを目的とする、コミュニケーションのための指導であった。その立場からすれば、「書くこと（綴り方）」は「書くこと（作文）」とは異なるものである。「生活文」は「書くこと（作文）」で指導する内容ではないし、指導する文章でもない。しかし「書く」という活動をその本質に持

つという意味では、重なりあう部分を持つ。また、戦後の「書くこと（綴り方）」教育が生み出した文章の持つ価値も、ある意味では高く評価すべき側面を持つ。その意味からも、「書くこと（綴り方）」が「書くこと（作文）」とは異質の立場に立つものであることを前提に、その独自の意義を積極的に肯定するのである。

6. 倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」教育の内容・方法論

倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」教育論がまとまった形で体系的に述べられているのは、『作文教育の体系』（昭和27〈1952〉年12月30日 金子書房）、『作文の教師』（昭和30〈1955〉年5月20日 牧書店）、『表現指導』（昭和32〈1957〉年12月12日 朝倉書店）の三つの著書である。

これらのうち最も早く刊行された『作文教育の体系』では、まず、「作文の内容をコミュニケーションの原理によって、順に配列して、六つの機能に大別してみた。」として、次の六項目が示されている。

1. 通信（機能）の領域
2. 書式（機能）の領域
3. 通達（機能）の領域
4. 記録（機能）の領域
5. 感想（機能）の領域
6. 創作（機能）の領域^(注29)

ここで「六つの機能」として示された「作文の内容」とは、手紙、日記、随筆、メモ……といった、いわゆる文章ジャンルではない。書き手が文章を書く際に持つ目的意識、あるいは、文章に求める働きである。書き手が自らの書く活動によってこれらの目的意識を十分に果たす文章が書けること、それが「書くこと（作文）」指導の内容であり目的であるとする。したがって、例えば「手紙を書く」指導においても、書き手の目的意識によって、「手紙」本来の「通信」の機能を目指す場合もあるし、「感想」や「記録」の機能を目指す場合もある。“日記を書く”指導においても、同様に「記録」として書く場合も「感想」として書く場合もある。そのように、まず書き手の目的意識を大切に、その目的意識に沿った、言い換えれば、書く「機能」に沿った指導を、「書くこと（作文）」教育の内容とするのである。『作文教育の体系』では、このようにとらえられた「六つの項目」が、さらに「A、国語科で計画すべきもの」「B、国語科以外でも計画すべきもの」「C、家庭や実生活、教科以外の活動に訴えて経験すべきもの」の三つに分けて配列され、さらに「A、国語科で計画すべきもの」が実際の五種類の教科書に即した、具体的な

指導事項・学習活動を取り上げた年間指導計画として例示されている。

この『作文教育の体系』に示された「六つの機能」の内容、及び、それをういた方法論は「単元」の考え方を取り入れた、極めて具体的で周到なものである。また、文章ジャンルではなく「機能」によるものであるだけに、その指導は、「聞く・話す」「読む」「書く」の各領域での活動のすべてを関係づけた、様々な活動（学習事項）によって構成されている。各単元での指導は、結果として、多様で盛りだくさんな内容や活動を持つ、ある意味で複雑なものになっている。そのためであろうか、この「六つの機能」の類別に基づいた指導について、倉沢栄吉氏は、後年、「これはまだ一般の共鳴を得ていない考え方である」^(注30)とも「その六つの分析が必ずしも完全なものであったとは思えないけれども、…（中略）…その後これに対する批判もすくなく、私自身もさらに完全な形で完成するだけの力も持ち合わせなかったことが残念である。」^(注31)とも述べている。

この『作文教育の体系』の三年後に刊行された『作文の教師』（昭和30〈1955〉年5月20日 牧書店）では、『作文教育の体系』に見られた、可能な限りの単元で「書くこと」の学習の場を設定し「六つの機能」のうちのいくつかを指導する、という考えから、一つの「書くこと」の単元で「六つの機能」を集中して取り上げ、幅広く指導するという考えに変化している。また、具体的な指導の場は、様々な単元の機会ではなく、大きく「読解の時間（読む→作文）」と「文話の時間（読む←作文）」の2つに限定されている。したがって、『作文の教師』では、具体的な指導事項・学習活動を取り上げた年間指導計画等は見られない。

次に三つ目の著書である『表現指導』（昭和32〈1957〉年12月12日 朝倉書店）である。

この『表現指導』では、『作文教育の体系』と『作文の教師』で取り上げられていた「六つの機能」に基づく論は見られない。また、具体的な指導の場や機能、単元に基づく指導の方法の事例等も見られない。その意味では、この『表現指導』は、それ以前の『作文教育の体系』『作文の教師』を継承・発展させたものとは言えない。ただ、この『表現指導』は、作文の表現過程に即した「書く前（表現前）の指導」「書くこと（表現過程）の指導」「書いたあと（表現後）の指導」の三つを柱として構成されており、中でも、「書くこと（表現過程）の指導」が全体の中心となっている。この「書くこと（表現過程）の指導」を中心とする考え方は、後の倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」教育論を特色づける考え方―「表

現過程を大事にし、子どもの実作を中心に、生活に片寄らず学習に偏せず、生き生きとした作文活動をふまえていこうとする」^(注32)―につながるものとして注目される。

7. おわりに

倉沢栄吉氏の国語教育論、わけても「書くこと（作文）」教育論は、わが国の戦後の作文・綴り方の復興・興隆を語る上で欠かすことのできないものである。その提言は、すでに考察してきたとおり、「書く」ことそのものの持つ思考力・認識力の育成も視野に入れつつ、より大きくは、通じ合い、コミュニケーション意識とその能力を育てることを目指すものであった。それは、また、「書くこと」を中心とした言語活動によって、社会生活における相手意識・他者意識を持たせようとするものともいうことができる。倉沢栄吉氏の「書くこと（作文）」指導論は、「書く前」の取材・構想の指導、「書いた後」の推敲・鑑賞の指導に偏らない、「書いている最中」の、文字通り「書きつつある児童」への指導を尊重する。したがって、従来、「書くこと（作文・綴り方）」の段階的な指導の過程と考えられてきた取材・構想・記述…指導の一つ一つを、児童の書く活動への抵抗を排除するための指導ととらえようとした。何についてどう取り上げて記述するかを考える取材指導、表現意図に即した自分らしい文章を記述ための構想指導…と、とらえるのである。このような考え方は極めて斬新なものであり、「書くこと（作文）」指導のあるべき姿を示すものとして、高く評価することができる。

また、通じ合い、コミュニケーションを目的とするその立場は、同時に、言語活動そのものを尊重するものであり、書かれた結果としての、優れた「作品」を目指すものではない。それは、作品主義に対する作文主義とも言える考え方であり、上手で感動的な「作品」のためではなく、こまめに気軽に「書く」ための「書くこと（作文）」教育論ともいえる。

本稿で取り上げた倉沢栄吉氏の論考は、いずれも半世紀以上前のものである。しかし、そこにうかがえる考え方は、考察してきたとおり、その果たしてきた役割だけではなく、現在もなお、優れた意義や価値を持つものといえる。改めて、これらの論考の内容や特質に思いをいたしたいものである。

〈注〉

- (1) 「書くことの指導」『国語学習指導の方法』倉沢栄吉 世界社 昭和23〈1948〉年9月30

- 日 pp.128
- (2) 同 上
- (3) 「昭和二十二年度（試案）学習指導要領 国語科編」文部省 昭和22〈1947〉年12月20日 pp.3
- (4) 「作文教育の問題」『国語教育の問題』倉沢栄吉 世界社 昭和26〈1951〉年10月30日 pp.172
- (5) 同 上
- (6) 同 上
- (7) 「作文教育批判の批判」倉沢栄吉 「実践国語」誌 昭和27〈1952〉年9月1日 pp.132
- (8) 「かく力を伸ばす」倉沢栄吉『教育大学講座・23・国語教育』 昭和25〈1950〉年9月30日 金子書房 pp.406
- (9) 「作文教育批判の批判」倉沢栄吉 「実践国語」誌 昭和27〈1952〉年9月1日 pp.130
- (10) 同 上 pp.131
- (11) 同（8） pp.407
- (12) 同（4） pp.179-180
- (13) 「はじめに・作文教育の現場における問題点」倉沢栄吉『作文教育の方法』 昭和28〈1953〉年5月25日 新光閣 pp.12
- (14) 『山びこ学校』 無着成恭 青銅社 昭和26〈1951〉年5月3日 pp.252
- (15) 「座談会・作文教育実践上の問題」倉沢栄吉 他『作文教育の方法』 昭和28〈1953〉年5月25日 新光閣 pp.340
- (16) 「文章表現指導上の基本問題—作文教育の本質—」倉沢栄吉 「作文と教育」誌 昭和29〈1954〉年4月20日 pp.20
- (17) 「作文指導計画の作成」倉沢栄吉 『作文教育講座・1・作文教育の理論』 昭和29〈1954〉年11月5日 河出書房 pp.143-144
- (18) 同 上 pp.144
- (19) 同（1） pp.128
- (20) 同（7） pp.132
- (21) 「作文教育とともに十年」倉沢栄吉 「作文と教育」誌 昭和30〈昭和1955〉8月20日 pp.36
- (22) 「作文教育観について—土居さんへ—」倉沢栄吉 「作文と教育」誌 昭和30〈1955〉年2月20日 pp.63
- (23) 「かけない子どもたち」倉沢栄吉 『ことばの講座・6・子どもとことば』 昭和31〈1956〉2月29日 東京創元社 pp.464-465
- (24) 「作文教育の領域と方法」倉沢栄吉 『明治図書講座・国語教育・5・作文教育』 昭和30〈1955〉11月1日 明治図書 pp.113-114
- (25) 同（8） pp.407
- (26) 同（7） pp.7-8
- (27) 『作文の教師』倉沢栄吉 昭和30〈1955〉年5月20日 牧書店 pp.39
- (28) 『作文教育の体系』倉沢栄吉 昭和27〈1952〉年12月30日 金子書房 pp.60
- (29) 同 上 pp.45
- (30) 同（27） pp.39
- (31) 同（21） pp.38
- (32) 『新訂 作文の教師』倉沢栄吉 昭和62〈1987〉年6月25日 国土社 pp.2