

国分一太郎著『新しい綴方教室』の成立とその背景

— 戦後作文・綴り方教育成立史研究 —

菅原 稔

わが国における作文・綴り方教育は、戦前に、芦田恵之助の随意選題の提唱や鈴木三重吉による「赤い鳥」の刊行等によって飛躍的に発展し、やがて生活綴り方の実践・理論によって、一つの頂点を迎えた。しかし、その後、いわゆる「生活綴り方事件」等によって、その活動は、徐々に衰退して行った。このような戦前の作文・綴り方教育は、戦後、一方で、新たな経験主義の立場に立つものとして、また一方で、戦前の成果を継承し発展させるものとして、復興・興隆した。

本稿では、上のような、戦後の作文・綴り方教育の復興・興隆の契機の一つとなった国分一太郎の『新しい綴方教室』を取り上げ、その成立の背景を考察するとともに、同書が戦後の作文・綴り方教育の歴史の中で果たした位置・意義・役割等を考察する。

Keywords : 戦後, 作文・綴り方, 生活綴り方, 国分一太郎, 『新しい綴方教室』

1. はじめに

わが国における戦後の国語科教育、わけても作文・綴り方教育は、一方で、戦前の豊かな理論的・実践的成果の集積を継承し、また一方で、戦後の新たな理論的・実践的なあり方を模索し、独自の形で生成・発展して行った。

このような戦後の作文・綴り方教育の復興・興隆ともいえる動きの中で、国分一太郎(1911〈明治44〉～1985〈昭和60〉)の『新しい綴方教室』(1951〈昭和26〉年2月28日 日本評論社刊 増補版は1952〈昭和27〉年4月1日 新評論社刊)の果たした役割は大きい。

この『新しい綴方教室』の歴史的意義については、すでに様々な形で言及されているが、その代表的なものとして、船山謙次の、次のような言葉をあげることができる。

国分氏の『新しい綴方教室』は、……戦前の生活綴り方の理論と実践とを総括したといえるもので、戦後の生活綴り方教育の理論の礎石ともなった。……生活綴り方教育のすべての理論が、この本から直接間接に出発したものとみられる。

その意味でも、この本は歴史的文書といわなければならない。(注1)

わが国の戦後教育は、敗戦を契機として、アメリカ合衆国から輸入された経験主義(プラグマティズム)の考えに立つ単元学習、わけても戦後の新しい教科である社会科を中心として出発した。それは、戦前の教育とは全く異質の、全てが斬新な、文字通りの新教育であった。そのような中において、国分一太郎の『新しい綴方教室』は、戦前の優れた教育実践・理論の一つである作文・綴り方教育の到達点を、戦後の新しい教育の中で継承し発展させようとするものであり、当時の新教育とはまた逆の意味で、日新しく新鮮なものとして迎えられた。

このような戦後における作文・綴り方との出会いを戦後の作文・綴り方教育を代表する実践記録の一つである『学級革命』(1955〈昭和30〉年9月20日 牧書店)の著者・小西健二郎(1924〈大正13〉～1995〈平成7〉)は、次のように述べている。

その頃、丹波の山奥までも、カリキュラム、シーケンス、スコープと、はいからな言葉が入ってきました。講習会に出たり、社会科の研究

会などというものに出て、なるほどと感心して帰って来ても、さて自分のクラスでどうするかということになると、手も足も出ないのです。……こんな日々を送っている時、出張した帰りの汽車の待ち時間に、本屋で何気なく手にしたのが「新しい綴方教室」でした。じぶんなりに、ボンヤリ考えていた教育方法、それをわたくしは綴方教育に見出しました。作文教育関係の本をさがして読みました、おそまきながら、今受持っている子どもとともに勉強していこうと考えました。(注2)

戦後の作文・綴り方教育理論・実践の担い手は、そのほとんどが、戦前から作文・綴り方教育に取り組んで来た教師ではない。大部分が、この小西健二郎のような、いわゆる戦後派の教師たちである。したがって、ここでの小西健二郎の『新しい綴方教室』との出会い方は、一人、小西健二郎だけのものではない。数多くの教師たちが、当時の「新教育」にはない新しい教育の典型として、『新しい綴方教室』に出会ったのである。

わが国の固有の風土と環境の中で成立した戦前の作文・綴り方教育が、『新しい綴方教室』によって新たな意義を持つものとして紹介され、戦後の教育の中で、独自の発展・展開を見せたこととらえることができる。

本稿では、このような位置・意義を持つ国分一太郎の『新しい綴方教室』が、どのようにして成立し、どのような内容と特質を持つものであったのか、その成立と背景、さらには、位置・内容・意義・特質等について考察を加える。それによって、わが国における戦後の作文・綴り方教育の成立の経過を明らかにしたいと考える。

2. 『新しい綴方教室』

刊行当時の作文・綴り方教育

『新しい綴方教室』は、雑誌「教育新報」等に1949(昭和24)年8月から1年余にわたって連載された論考をもとにして編集・刊行されたものである。

その当時の作文・綴り方教育の様子について、国分一太郎は、後、次のように述べている。

正直に言えば、戦前生活綴方運動に参加した人たちまでが、社会科や生活科めくものの建設に、大きく力をいれたのだった。そうでなければ教員組合運動の推進に努力した。このようにして、綴方(作文)教育の復活と一般化までには、なおしばらくの時間の経過をまたねばならなかった。……

やがて反省の時がきた。……それは社会科を善意に富むものとして実施してきた人びとからも、より積極的な立場から批判する立場の人たちからも起ってきた。もっと日本や地域の地についた、そして子どもの生活と心理にいいいった教育がしてみたいというところから、生活綴方への回想が行われはじめたのである。1949年(昭和24年)のことであった。(注3)

ここでの生活綴り方の復興についてのとらえ方は先に引用した、小西健二郎が『新しい綴方教室』との出会いを回想した文章の内容と酷似する。戦後の作文・綴り方の復興・興隆は、戦前に隆盛を見せた作文・綴り方が、戦時中の空白期間を経て、ただ再出発をしたことを意味しない。戦後の作文・綴り方教育は、あくまでも、戦後の経験主義(プラグマティズム)の考えに立つ、いわゆる戦後新教育に欠落するものを補う形で、新たな形で出発したのである。

もちろん、国分一太郎の『新しい綴方教室』とそれにつながる一連の論考以前にも、戦前の作文・綴り方教育の復興を訴える、いくつかの提言がなされている。いま、それらの中から、比較的早い時期のものとして、志垣寛主宰の同人誌「国語創造」(注4)所収の2編の論考を取りあげたい。いずれも「綴方復興」と題されたものであるが、一つ目は、同誌第2号(1947(昭和22)年1月10日)所収の近藤益雄の「綴方復興」、二つ目は、同誌第8号(1948(昭和23)年1月25日)所収の志垣寛の「綴方復興」である。

近藤益雄、志垣寛は、ともに戦前の作文・綴り方と深く関わるとともに、戦後の作文・綴り方の興隆・隆盛を支えた人物でもある。

いま、それぞれの論考から基本的な考え方に關わる部分を取り出すと、それは、それぞれ、次のようなものである。

近藤益雄「綴方復興」

子供自身の手で子供自身のために描かれるもの—それがどんなに子供自身をあかるくするものであるかを、私共は忘れてはならない。子供たちがかういふ生活表現の意欲をもつとき、綴方もまた生々と生れてくるものだ。

これで誰にも分るにちがひない。子供の表現意欲をかうまでさかんにするといふことは、子供自身の手で、子供自身のために、子供自身の文化を獲得することを意味する。子供に思切つて自由を與へよ。これなのだ。(注5)

志垣寛「綴方復興」

綴方復興の第一義は、教育者が人間の權威に目ざむることだ。一人一人の教師が自己の尊嚴

を自覚することだ。自己の尊厳に目ざめたならば、勇敢に自己を主張すべきである。勿論、その為に自己を培うことが必要であるが。

……自己の主張に勇にして他を封殺することは許されない。この事は子供たちに最もよく指導されなくてはならぬ事である。……真に新しい教育が栄えて行くならば、綴方は必然に栄えて行くであろう。(注6)

ここに見られる考え方は、いずれも、戦前の作文・綴り方教育の考え方そのものであり、戦後の新教育に対する待望論でもある。まだ、国分一太郎の言うような、新教育に欠落するものを、作文・綴り方の新たな展開によって克服しようとするような視点は見られない。それだけに、当時、まだ、これらの論考が、『新しい綴方教室』のような大きな反響

を呼ぶところまでには至らなかったのである。

3. 『新しい綴方教室』の成立

先に述べたとおり、『新しい綴方教室』は、雑誌「教育新報」等に連載された論考をもとにして編集・刊行されたものである。

いま、これらの連載論考が、『新しい綴方教室』刊行の際に各章（「付録」と「あとがき」を除いて、第1話から第20話まで。第21話の「まとめと展望—生活綴方的教育方法」は、増補版刊行の際に付け加えられた。）としてどのように配列・構成されているかを明らかにしたい。

まず、12回に及ぶ連載論考の題目、掲載誌名、刊号、刊行年月日を表にして示すと、それは、下のようになっている。

1. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(1)」	「教育新報」No 5	1949. 8. 30
2. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(2)」	「教育新報」No 6	1949. 9. 15
3. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(3)」	「教育新報」No 7	1949. 9. 30
4. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(4)」	「教育新報」No 8	1949. 10. 30
5. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(5)」	「教育新報」No 9	1950. 2. 15
6. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(6)」	「教育新報」No10	1950. 4. 30
7. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(7)」	「教育新報」No11	1950. 5. 15
8. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(8)」	「教育新報」No12	1950. 5. 30
9. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(9)」	「教育時報」No 1	1950. 8. 30
10. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(10)」	「学力向上研究」No 2	1950. 9. 10
11. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(11)」	「学力向上研究」No 3	1950. 10. 30
12. 国分一太郎「すっきりした文章をかゝせるために」	「教師の友」No 1	1950. 12. 1

さらに、これらの12編の連載論考が、『新しい綴方教室』に収録されるのに際して、どのように構成・再編されているかを、連載論考と『新しい綴り

方教室』の目次・構成（第1話から第20話まで）を対照し、一線（矢印）で結んで示すと、それは、次のようになる。

1. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(1)」	→	第1話	綴り方、このよいもの
2. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(2)」	→	第2話	すなおな道
3. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(3)」	→	第3話	くわしくかく
4. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(4)」	→	第4話	ねうちに向うところ
5. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(5)」	→	第5話	ごくあたりまえのことでも
6. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(6)」	→	第6話	綴方の中の子ども
7. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(7)」	→	第7話	ふたつの現実主義
8. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(8)」	→	第8話	ねらいのある文章
9. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(9)」	→	第9話	表現指導のいろいろ
10. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(10)」	→	第10話	指導の記録のとりかた
	→	第11話	学年別の綴方指導
	→	第12話	文の研究・生活の研究
	→	第13話	綴方の生活教育
	→	第14話	児童詩の考えかた
	→	第15話	児童詩のみちびきかた

- | | | | |
|-----------------------------|---|------|--------------|
| 11. 国分一太郎「綴方の復興と前進のために(11)」 | → | 第16話 | 文筆活動のべつの側面 |
| 12. 国分一太郎「すっきりした文章をかゝせるために」 | → | 第17話 | だれもが、すらすらとかく |
| | | 第18話 | 必要に走る子どものペン |
| | | 第19話 | 子ども学者の新しいペン |
| | | 第20話 | 子どもたちの文学的活動 |

上の一線（矢印）で結んだ連載論考と『新しい綴方教室』の各章とは、同一の文章・内容ではない。いずれも大幅な加筆・削除がされており、その違いは、連載論考をもとにして『新しい綴方教室』が新たに書き下ろされたとも言えるほどである。例えば、『新しい綴方教室』の「第1話 綴方、このよいもの」の冒頭にある、後、同書を象徴するものとして有名になった「アメバ、アmenaテ カゼバ、カゼナテ……」ではじまる児童の文章は、連載論考には見られない。

また、連載論考「綴方の復興と前進のために(1)」の構成が、

1. わかいよろこび
2. この真剣なもの
3. てまのかゝるしごと
4. 綴方の復興のために

となっているのに対して、対応する『新しい綴方教室』の「第1話・綴り方、このよいもの」は、

1. ころみに
2. てまのかかるしごと
3. わかいよろこび
4. 綴方の復興のために

と構成されている。

1から4の各節の順序が入れ替えられるとともに、連載論考の「2. この真剣なもの」が児童の文章などを大幅に加筆して「1. ころみに」と改め、『新しい綴方教室』に収められているのである。

また、連載論考と『新しい綴方教室』の各章の内容を照らし合わせると、連載論考にはなく『新しい綴方教室』だけに見られるものとして、「第6話 綴方の中の子ども」「第9話 表現指導のいろいろ」「第13話 綴方の生活教育」「第14話 児童詩の考えかた」「第15話 児童詩のみちびきかた」の5つの章をあげることができる。したがって、これらの章は『新しい綴方教室』を構成・編集する際に新たに書き下ろされたものと考えられる。

4. 『新しい綴方教室』の作文・綴り方教育論に対する評価

『新しい綴方教室』が、無着成恭の『山びこ学校』（注7）とともに、戦後の作文・綴り方教育の復興・興隆の契機となったとする評価は、既に定着し

たものである。しかし、その反面、その限界を指摘する、否定的な色合いの濃いものとして、「……だからこの書には、新しい民主主義の理想を掲げた現代において生活綴方はいかに復興させるべきかという発想ではなく、『ありのまま』という戦前の生活綴方への郷愁が貫いているのである。」（注8）、「……アメリカ流の作文教育にたいする抗議としては重要な歴史的意義はあるが、戦後、解放された現場の実践の中から生まれたものでないところに、教条的限界があろう。」（注9）等の評価も見られる。

これらの評価に対しては、詳細な検証を行う必要がある。ただ、現時点で言えることは、国分一太郎が『新しい綴方教室』で述べた「ありのまま」という概念は、「戦前の綴方」への回帰を言うものではない。作文・綴り方が、戦前・戦後を通じてその核心に持つ本質を表わす言葉として、用いられているのである。だからこそ、そこから、戦後の作文・綴り方の新たな方法論であり本質論である「概念ください」等の考え方が導かれ、さらに、その考え方を拠り所にして、本書から出発した小西健二郎たち一戦後の若い教師たち一によって、戦後独自の、新たな作文・綴り方教育の実践・理論が数多く生み出されて行ったのである。

5. 『新しい綴方教室』の作文・綴り方教育論

国分一太郎は、連載論考「綴方の復興と前進のために(1)」の「4. 綴方の復興」の中で、戦前の、「赤い鳥」以降の作文・綴り方の歴史を略述する。続いて「わたくしたちは、この伝統をもういちど反省しなければならない。わけて、若い人たちには、大いに学んでもらわなければならない。いままでの学習して、それから新しいものを創造してもらいたい。」（注10）と、戦前の作文・綴り方の歴史と伝統とを継承し発展させる必要を述べた後、作文・綴り方の意義と機能について、次のように説明している。

いわゆる「新教育」の観念性をうちやぶるためにも、それをブルジョアの民主主義にとどまらせないためにも、わたくしたちは、いまこそ、綴方教育の効能を発揮させるときではないか。

なぜ、綴方をそんなに、おもくみるのか。か

んたんにいえば、やつぱり綴方は、①生きた生活からはなれたらもうだめなこと②生きた子どもの精神の成長をじかにつかみとれること③子どものコトバのなかから、いちばんリアルで独創的な物の考え方をよみとれること④あらゆる教科での勉強が、どれほど、かれらの血となり肉となつているかをくみとるのに便利なこと— ということだといえるだろう。(注11)

ここで、国分一太郎が、民主主義を標榜し経験主義(プラグマティズム)を柱とした戦後の「新教育」を、「観念性」を持つもの、「ブルジョアの民主主義」に傾くものとして、批判的にとらえていることに着目したい。当時(1949〈昭和24〉年から1951〈昭和26〉年ごろ)の教育界の大勢は、コア・カリキュラムや単元学習の考え方に基づく自主的な教育課程の編成、新しい教科である社会科の教科内容の把握と構成、等を中心的な課題としていた。それは、「新教育」という言葉が示す通りの、新しく理想的な、取り組むべき課題・考え方とされていた。そのような趨勢の中で、国分一太郎は、その「新教育」の限界と問題点とを見抜き、戦前からの、わが国独自の教育方法である作文・綴り方によって「新教育」の限界を乗り越えるとともに、それにも勝る教育が可能になるとしたのである。

したがって、『新しい綴方教室』で述べられている作文・綴り方教育の全てが、戦後の「新教育」に即したものではない。むしろ、一方で、戦前のわが国において大きく花開いた作文・綴り方教育の理論・実践の到達点と成果とを確実に継承しながら、また一方で、その新たな展開の可能性や方向性を、戦後教育の中に位置づけようとしたのである。

①・「概念くだけき」

(くわしく書く・ありのままに書く)の指導

『新しい綴方教室』(連載論考「綴方の復興と前進のために」)に示された国分一太郎の作文・綴り方教育論を代表するものとして、第1に、「概念くだけき」の提言をあげることができる。ここでいう「概念くだけき」とは、「あまりにまとまりすぎていて、子どもらしくない文章からの解放のしごと」(注12)のことであり、「概念的・抽象的・観念的な見方や考え方を積極的にうちくだいていく」(注13)ための方法論である。具体的には、短くまとまった、いわゆる「三行綴方、五行綴方、七行綴方を、ぶちこわして、もっとよけいにかかせる」(注14)ことを目指す、「くわしくかかせることの、もっとも有効なコツ」(注15)を意味する。

国分一太郎は、この『新しい綴方教室』の「第2話 すなおな道」で、まず、「秋」と題する概念的

な文章の例と「かやをはずしたこと」と題する「じぶんのコトバで、すなおに綴っている。かざってかく意識などは、すこしも感じられない」文章の例とを示している。(注16)さらに、具体的な「概念くだけき」の指導の方法の一つ目として、同じ「けんか」という題で書かれた二つの文章を並べ、対比することによって読み手である児童に「どちらが概念的・観念的な考え方か?」「どちらが具体的・現実的な考え方か?」と考えさせることができることを述べている。(注17)また、「第3話 くわしくかく」では、二つ目の指導の方法として、「じてんしゃのくさり」と題する概念的・観念的な文章に対し、

(イ) どこをどうくわしくかくのか。

(ロ) それを、この文のどこにかき入れるとよいのか。

(ハ) くわしくとは、どんなことか。(注18)を具体的な赤ペンによって詳細に指摘し、それによって、10文で構成されていた「概念的・観念的」な文章が書き直され、26文の「くわしい」文章になったとしている。

いま、この事例で、国分一太郎が示している10項目の赤ペンのうち、最初の二つを取り出すと、それは、次のようなものである。

まず(1)という番号をつけてある、そのばしょに、赤ペンで—の印をつけてやる。そしてその上部に、「きのうのいつごろか」と、小さくかいてやるのだ。そうすれば、これを受けとった子どもは、—の中に「きのうの夕方」とか、「きのう学校から帰ってから」とか、「きのうの夕方、すこしくらくなりかけたころ」とかかき入れる。かき入れて、よみなおしてみても、なるほど、これがくわしいということか」となるとくがいく。微笑する。

(2)のところでは、同じようにして、「だれのくすりか」「どこのいしゃか」などとかいてやる。もっときくなら、「そのじてん車はどうだったのか」ともかいてやる。すると、子どもは、いっしんに考える。目をほそめて考える。くびをまげて思い出す。記憶をよみがえらせようとこれつとめる。「なるほど、じてん車のくさがきれたことをかくのだから、はじめはきれていなかったこともかかなければならないわけか」と気づきはじめる。(注19)

もちろん、このような赤ペンによる詳細な指導は、児童の書いた文章を否定するためでもないし、書き直させることを前提とするものでもない。また、教師が赤ペンで指摘した事柄の全てを書き直させるわけでもない。

に走る子どものペン—実務的文章の基礎をかためる」に記されている19項目中の10項目、(3)の記録文・報告文の指導について、『新しい綴方教室』の「第19話 子ども学者の新しいペン—科学的文章の芽を育てる」に記されている5項目の全てを取り出すと、それは、それぞれ、次のようなものである。

○事務的・実用的文章の指導

- 1 さまざまな報告書をかかせる。
- 2 おぼえがき(メモ)。
- 3 調査書。
- 4 意見や批判を書かせる。
- 5 質問書や答弁書をかかせる。
- 6 日記をかかせる。
- 7 よんだ本の紹介や感想をかかせる。
- 8 発表会の原稿をかかせる。
- 9 議事録のようなものをかかせる。
- 10 決議文や規約などのつくりかたにもなれさせる。(注25)

○記録文・報告文の指導

- 1 いつでも、どこにでも、あてはまるようなまとまった(概括的な)表現をする。
- 2 ある事実を、ややくわしくかくときでも、それは、あるひとつのきまり(法則)をわからせるためにかくのである。
- 3 一語一語にも、あいまいさやゴマカシがあってはならない。つねに、正確で、明快な表現を必要とする。
- 4 必要なときには、数字や図表や図解なども適当に活用される。
- 5 描写よりは、説明の方がよけいに用いられる。感情にうったえるよりは、人間の理性にうったえる部分がよけいになる。(注26)

ここで取り上げられている項目は、いずれも、戦前からの生活綴り方(生活作文)の範囲に含まれるものではない。「事務的・実用的文章の指導」にあげられている項目は、生活そのものの指導ではなく、狭い意味での国語科文章表現技能の指導を目指すものである。それは、やや図式的に表せば、生活を手段とし表現を目的とするものであり、生活そのものを指導の対象とするものではない。また、「記録文・報告文の指導」にあげられている項目は、児童の家庭や学校での生活(生活の中での行動や認識)の枠を超え、理科や社会科を中心とした学習活動の中で、科学的で客観的な思考・認識の技能を培おうとするものである。したがって、それは、文章表現力そのものの指導を直接の目的としたものではない。

このように見てくると、いわゆる生活文(生活記録文)は、先に文章表現指導の範疇としてあげられ

ていた(1)から(4)のうち、(4)に文学的文章とともに含まれるだけであり、(1)(2)(3)には含まれないことになる。このような生活文(生活記録文)の位置づけは、戦後の作文・綴り方教育の課題として、後、「作文・綴り方論争」「1962年度活動方針案をめぐる論争」として、大きく取り上げられることになる。

いずれにせよ、『新しい綴方教室』では、戦前の作文・綴り方の歴史や伝統を踏まえ発展させながら、新たな行き方として、「多角的な文筆活動」(さまざまな表現技術)の指導が考えられたのである。

6. おわりに

すでに見てきた通り、国分一太郎の『新しい綴方教室』(連載論考「綴方の復興と前進のために」)は、その底流に、戦後の新教育としての経験主義(プラグマティズム)への批判を持つものとして公刊された。それは、ある意味で、戦後輸入された経験主義(プラグマティズム)が、理念・観念の域にとどまり、児童の生活経験や置かれている現実を正しくとらえたものとなり得ていなかったことによる。だからこそ、この『新しい綴方教室』(連載論考「綴方の復興と前進のために」)によって、児童の経験を尊重し、その生活から出発する教育が、戦前の教育遺産である作文・綴り方(生活綴り方)と結びついたのである。それは、輸入された、新教育としての経験主義(プラグマティズム)から、日本の伝統的な経験主義(プラグマティズム)への回帰とも理解できる。

また、この『新しい綴方教室』(連載論考「綴方の復興と前進のために」)にみられる作文・綴り教育は、狭い意味での国語科の範囲にとどまらず、より広く、教育全体にかかわる方向性を持つものである。それは、戦前の作文・綴り方(生活綴り方)にも共通する。しかし、その一方で、国分一太郎は、すでに考察してきた通り、事務的・実用的文章の指導や記録文・報告文の指導にも言及している。これは、戦前の作文・綴り方(生活綴り方)教育にはない立場であり、明らかに、戦後の、作文・綴り方から書くことへの流れ、および単元学習と軌を一にするものといえる。

一方で、戦前の歴史や遺産を踏まえ、また一方で、戦後の視点を加えた新しい作文・綴り方教育—文字通り、わが国の作文・綴り方(生活綴り方)教育の大きな転換点を導いたものとして、この国分一太郎の『新しい綴方教室』(連載論考「綴方の復興と前進のために」)を評価することができよう。

<注>

- (1) 船山謙次「戦後生活綴方教育論史(5)」『作文と教育』誌 1961〈昭和43〉年4月号74ページ
- (2) 小西健二郎『学級革命』(1955〈昭和30〉年9月20日牧書店) 24ページ~28ページ
- (3) 国分一太郎「何が問題であったか、今もあるか?」『作文と教育』誌 1955〈昭和30〉年8月号41ページ
- (4) 志垣寛, 寒川道夫らによって教育新聞社(教新社)から刊行された国語教育誌。1946〈昭和21〉年11月1日から1949〈昭和24〉年1月15日まで刊行され, 誌齢13号を数える。
- (5) 「国語創造」誌 第2号(1947〈昭和22〉年1月10日) 19ページ
- (6) 「国語創造」誌 第8号(1948〈昭和23〉年1月25日) 4ページ
- (7) 無着成恭『山びこ学校』1951〈昭和26〉年3月5日 青銅社
- (8) 高橋和夫「戦後国語教育史(4)」『教育科学国語教育』誌 1960〈昭和35〉年6月号124ページ
- (9) 上田庄三郎「作文教育か生活綴方か」(小川太郎他編『戦後教育問題論争』1958〈昭和33〉年6月30日 誠信書房) 111ページ
- (10) 「綴方の復興と前進のために(1)」前出 12ページ
- (11) 同上
- (12) 『新しい綴方教室』前出 30ページ
- (13) 同上 35ページ
- (14) 同上 27ページ
- (15) 同上 51ページ
- (16) 同上 31ページ~34ページ
- (17) 同上 37ページ~39ページ
- (18) 同上 46ページ
- (19) 同上 47ページ
- (20) 同上 32ページ
- (21) 同上 35ページ
- (22) 同上 305ページ~306ページ
- (23) 同上 307ページ
- (24) 同上 308ページ
- (25) 同上 327ページ~335ページ
- (26) 同上 343ページ~346ページ