

国分一太郎の生活綴方教育の理念

乙 訓 稔

生活環境学科 教育学研究室

Kokubu Ichitaro's Idea of the Life Composition Education

Minoru OTOKUNI

Department of Human Sciences and Arts, Jissen Women's University

The mind and method of the Life Composition (Tsuzurikata) which was practiced during the period of the Pacific War is appraised in the Japanese education history, that is, it played a big role to promote the Crusade of the Postwar Education. Life Composition was practiced flourishingly in the impoverished Tohoku district with the bad times of the world financial crisis and the Sanriku earthquake of the early Showa era, and large bad crop by the unseasonable weather in a series of for two years. The Life Composition showed children the composition of their life plainly, and let them examine its contents closely in order to guide their viewpoint of the life and think the way of life, and so its aim was to revolutionize the recognition of children's life and to improve their life.

Kokubu Ichitaro was a teacher who practiced such a Life Composition eagerly, and he also was the leader of such an educational movement that is called the Life Composition Movement. In six Tohoku prefectures, it was called especially the Northern Education Movement that aimed at the improvement and progress of a poor hometown and the movement of the social reform. Under the emperor system of Japan nationalism, it was considered an anti-national movement, and so it was oppressed by "Maintenance of the Public Order Act". In the year 1940, 300 teachers were not only arrested but also put in the prison and ousted from the teaching profession. Kokubu was similar.

He was freed from the prison in the last year of the Pacific War, and thereafter during several years, he started writing activity, and wrote about composition education and national language education. The theory of his Composition Education was the "Examining Composition" which was aimed that a child could use for communal living with finding the way of life by observing nature and society and investigating them.

Therefore, Kokubu's ideal teacher was the Life Composition Teachers who think about the material-mind stability and improvement of the village for the happiness of children. Furthermore, his theory of national language education makes much of the basic scholastic ability in particular reading and writing, in other words, his national language education theory is what we can say is a basic education of national language education with cultural nationalism.

Key words : Kokubu Ichitaro (国分一太郎), life composition (生活綴方), northern education movement (北方性教育運動), life composition movement (生活綴方運動), composition teachers (綴方教師)

1. はじめに

2011年3月11日、経済不況や政治不信に追い打ちをかけるかのように東日本大震災が発生し、これまで

にない大きな地震と津波と、津波による電源喪失で東京電力福島第一原子力発電所の爆発事故というトリプル災害に見舞われた。福島第一原発の事故は、炉心溶

融 (meltdown) により地震翌日の3月12日に1号機、14日に3号機が水素爆発を起こし、それぞれ建屋が吹き飛ばされ、大量の放射性物質が広範囲に飛散した。当初、原発事故のレベルは4と発表されたが、その後、国際原子力機関 (IAEA) の定めた最高のレベル7の深刻な事故と訂正され、政府は原発から半径20キロ圏内の住民を避難させた。放射能汚染は、爆発時の風向きや天候により首都圏や関東近県でも認められ、原発事故の終息には30年以上掛かるとされ、周辺各県の学童の健康問題を案ずる状況が続き、その不明瞭・不適切な対応が問題とされている。

文部科学省によると、昨年12月1日現在で地震と津波での学童・学生・教職員の人的被害は、641人、行方不明者92人、負傷者241人であった。また、国公私立学校7,988校の校舎や体育館が倒壊・半壊などの被害に見舞われた。地震と津波により友達や先生を失い、また学童・生徒の住環境や家庭の崩壊と保護者の生業の喪失など、学校教育の環境は激変した。

学校教育は、震災から半年余りを経たなかで、曲がりなりにも再開したが、学童・生徒の心のケアをはじめ教職員の疲労などへの対応の必要と、とりわけ学校校舎の早急な復旧工事と耐震化が語られ、その対策としての増税と予算措置のもとで復興に向けての努力が行われているが遅々として進んでいない。復興予算も、本来的には災害地域の社会基盤の復興や放射能除染に専ら投入されるべきなのであるが、震災復興と直接関係のない地域の公共事業や官公庁の改築などに転用され、中央政府とその行政の姿勢が問われている。

このような内務行政の不手際をはじめ、中国や韓国との外交の拙さや動かぬ国会は国民の政治不信を生み、とりわけ赤字財政下のデフレ不況と雇用喪失の状況は、憲法体制では異なるが、いみじくも昭和初期の日本の状況と類似したものがある。すなわち、1933 (昭和8)年3月3日、昭和三陸地震がマグニチュード8.1で、今回と同様に津波が三陸沿岸を襲い、津波で死者・不明3,064人、家屋流失4,034戸の被害を出している。この数年前の日本の政治経済状況は、1929 (昭和4年) のアメリカ合衆国ウォール街での株の暴落から勃発した世界恐慌で、日本経済も輸出の暴減から銀行の倒産に至るまで破滅し、とりわけ東北地方は冷害で1934 (昭和9)年から2年に亘る大凶作で、米価の暴落により東北の農村は疲弊し、貧農の娘の身売が急

増したのである。

日本の1930年代は、歴史的には明治期以来の天皇制国家主義が徹底された軍国主義ファシズムへの突入期であって、日清戦争以来の国策であった極東での領土拡大に向けて、世界第1次大戦で中国のドイツ領を奪い、1931 (昭和6年) に中国東北部に謀略的争乱を惹起し、1937 (昭和12年) には中国中心部への侵攻で日中戦争が本格化した時代であった。国内の諸政策は、ファシズムの常態として反国家的な思想や言論をはじめ、教育・宗教から社会風俗に至るまで厳しく統制された。そのような対象にされた教育運動のなかに、東北地方で特に盛んとなった生活綴方教育があった。生活綴方教育は、子どもたちに綴方で生活の現実を書かせることによって正しい物の見方や感じ方と考え方や生き方を育てることを目標にし、ひいては彼らの生活する現実や社会を変え、日本の前近代性を打破して生産協同体社会の建設をめざすことを最終目的としていたことから、軍国主義ファシズム最頂期の1940 (昭和15)年には「治安維持法」⁽¹⁾によって全国で300人を超える生活綴方教育運動の指導的立場にあった教師たちが検挙・投獄され、弾圧されたのである。

生活綴方教育の淵源は、大正期に鈴木三重吉唱道の「赤い鳥」運動から始まった都市部中心の文芸主義的綴方が地方に普及するなかで、昭和初期に文芸的なものから地方の生活の現実をありのままに描く生活綴方が主流となった。特に、秋田県で創刊された雑誌『北方教育』と、東北諸県において結成された北方教育社や、北日本国語教育連盟の「綴方の北方性」を標榜した北方性教育運動が顕著なものであった。その運動は、東北農村部の零細農家の子どもたちの健康な発達と成長を願い、彼等に生活綴方を書かせて生活の現実や社会関係に目を開かせ、子どもたちが逞しく生きることを考えさせる教育運動であった。本論のテーマである国分一太郎は、冷害による凶作や経済不況による東北・山形県の貧しい子どもたちの教育を考え、生活綴方を実践した「生活綴方教師」の一人であり、1930年代の北方性教育運動・生活綴方運動の指導的存在であった。そこで、以下に国分の綴方教育論を焦点として、彼の児童観や国語教育論と教師論を言及するとともに、その理念を明らかにし、またその特質を指摘することにしよう。

2. 児童観

国分一太郎は、貧しい床屋の子沢山の長男として国分家を興すことを夢見て、小学校も高等科まで進んで猛勉強し、授業料が無償で県から月 10 円の奨学金の出るだけでなく、折から寄宿舎が消失したことで寄宿費のかからぬ自宅通学を許可していた山形県師範学校本科 1 部に合格し、5 年間無欠課・無欠席で卒業した。彼は、卒業時に優等生として山形師範附属小学校の訓導に残るようにと勧められたが、家計のために実家に近い北村山郡長瀬村の尋常高等小学校に赴任し、貧しい農村の教師として読み書きや計算能力のひどく劣った子どもたちの指導に従事した。

このような経歴の国分の児童観は、当然なこととして、当時の世界恐慌影響下の東北農村の貧しい子どもたちが対象となっていて、日記を出版した『教室の記録』（相沢ときとの共著、扶桑閣、1937 年・昭和 12 年 12 月）において窺うことができる。同書には、彼の故郷に近い小学校での授業風景と、また彼自身の勤務の様子や綴方の教育実践での問題点などが綴られ、とりわけ農村での教え子たちの生活ぶりが描かれていて、そこに国分の児童観が看取れる。

同書のなかの「虱の卵」では、教室の窓硝子拭きで姉が縫った雑巾に虱の卵が付いていたことをとやか言う子どもが描かれ、虱の卵が娘に付いていても構ってやれない貧農の母親への感傷が綴られており⁽²⁾、また、「生活でものをいふ」では子どもたちの生活を確かに捉えて物を言おうとする国分の自負とともに、自分の弁当を分け与えつつも昼飯を持って来られない生徒のことが綴られ⁽³⁾、そして「子どもの採取癖として」での遠足の帰りに食べられる芹などの野草を摘む風景や⁽⁴⁾、理科の時間に草の葉や根の役目を説明しながら、茎はどんなためにあるのかと問うと、「食うため」と答える子ども⁽⁵⁾、読み方の時間に具体的な例として土地の地名を出したら、あそこには薪がうんと落ちていると言う子ども⁽⁶⁾、ナニヌネノをカキケコと読むほど、家の仕事のためにアイウエオを習っていない子ども⁽⁷⁾などが描かれている。

また、1938（昭和 13）年の『教育』4 月号掲載の彼の論考「ありし日の村の子ども」にも東北・山形の農村の子どもの様子が描かれている。すなわち、国分は同論考のなかで、新学年や新学期を前に子どもたちが教科書を譲り合うことを書いていて、1 冊が 5 銭か 7

銭の教科書代を節約するために、使わなくなった教科書を子ども同士で売買する様子を描写している⁽⁸⁾。そして、彼は山形の農村の子どもが雪の消える頃に路上に残る馬や牛の糞を堆肥にするため拾い集めたり、田植えの頃には、男の子は小学校の高学年ともなれば「しろかき」と称する田の整地や、水を引いた泥田で「させごとり」と呼ばれていた馬や牛の鼻を牽く役を担い、時にはよその家からも頼まれ、日当 30 銭か 40 銭で貧しい小作農家の欠くことのできない労働力となっていた様子を記している⁽⁹⁾。さらに、国分は「風呂もらい」とう論考では、貧しさの故に風呂がない農夫一家が風呂のある家に気兼ねをしながら「もらい湯」をする悲喜こもごもを綴り⁽¹⁰⁾、また「小労働者・小百姓」という論考では、教室で算数の不出来を叱る教師の自分と、夕方まで親の農作業の手伝いをする男の子や、親のいない家で幼い弟や妹の子守をする小さな女の子に感心する矛盾した国分自身的心情を描きつつ、農民の子どもの現実に言及しているのである⁽¹¹⁾。

さらに国分は、教え子の作文・綴方のなかの、子守で背負っていた子どもをおろした時の気持ちの表現を題材にした「天竺に上った気持ち」で、当然のこととして務めさせられていた農村の当時の子どもたちの有様を冷静ではあるが同情に溢れる描写を綴り、その結びに「彼らを、彼女たちを、永久に天竺にいるが如く感じさせるため、託児所の恒久的建設は、いそぐ必要がある⁽¹²⁾、若い彼等によって幼い命が危険や災難から守られているが、そうした子どもたちの「心身が疲れ、勉強がはばまれてはならない⁽¹³⁾……「子どもは……社会の子である。国の民である。わかき国民をして、つねに天竺、あらしめよ。」⁽¹⁴⁾と綴っているのである。

他の国分の農民の子ども描写には、小作農家が現金収入を得るために子どもたちに兎を飼育させ、その毛皮を陸軍や海軍に買い取ってもらい、また馬や牛の肉を食べることのなかった家での食肉にしていた有様が綴られている⁽¹⁵⁾。そして、ふた親が農作業に出ているために、方言で「こびり」と言われる味噌か塩のみの麦飯のむすびを間食に食べ、兎の餌草とりや弟妹の子守、そして夜には親に代わって「水見」や「水引」と呼ばれた夜通しの農作業であった田の水の管理などに従事した様子が描かれているのである⁽¹⁶⁾。

かくして、国分の『教室の記録』や『子どもをとらえる』は、日本の昭和初期の東北農村の窮状を教え子の子どもを通して描くとともに、農民の子どものたのしみと彼等への同情を綴っていて、そこには貧しさゆえに農業労働補充者として学ぶ時間の無さから来る学力の低い子どもをどうかしなくてはならないという教師の思いが窺えるのである。そうした思いが、まさに国分に子どもが書く「つづりかた」のなかで農村生活の事実をしっかりと把握し、子どもたちが事実を見つめるなかで自己確立できる人間に育つようにと生活綴方教育の研究と実践に打ち込ませたとと言えるのである。

国分は、戦後になってからであるが、戦前の昭和7・8年から昭和13年頃の東北農村の疲弊期に教職にあった教師たちの独自の児童観を1948（昭和23）年の『新児童文化』10月号の「生活綴方教師の児童観」で論じている。彼によれば、綴方教師たちは、綴方により文学的表現だけでなく生活の現実を表現させることでよりよい生活を、より進歩した社会を、より美しく豊かな文化を児童たちに求めさせ、実際に自分のたちのものにするためにはどうしたらよいかを考えさせるという「生活の勉強」をさせようとしたのであった。すなわち、綴方教師たちは子どもたちの生活を彼等の生活の目で見つめさせ、生活の姿や言葉で文字を表現して生活を綴らせ、またそれらを教材として生活の目で生活の心を研究して生活への希望と意欲を持って生活に立ち向かうことを合い言葉にする「リアリズム的教育観」⁽¹⁷⁾に立っていたのであった。

したがって、国分によれば綴方教師たちは、15年戦争中の尽忠報国のために死ぬことが最もよく生きることであるという小国民観や、「童心主義」という近代の自由主義的児童観にも組みせず、零細農耕の封建的農業労働という劣悪な労働条件下の幼少年労働にあった成長期の子どもたちに発達条件と機会を与えず、人間としての権利をいささかも保障しなかった日本の時代状況への批判として現実から目を背ける観念的、牧歌的な「童心主義」を否定したのである⁽¹⁸⁾。彼によれば、綴方教師たち自身が探りあてた児童観は、①児童も自然・社会のなかで成長する人間であり、どのような社会関係のなかで生きるか子どもかという視点や、②児童の精神は内的な精神力から発展するのではなく、社会経済の現実を反映して発達・成長

していくとする観点と、③児童もまた生産に係わる次の世代として心身の健康な発達を保障されなくてはならない存在であること、そして、④児童を取り巻く社会関係や環境が児童の要求を虐げ、彼等の成長の権利を阻み、生存と学習の権利を無視していると考えた児童観となっているのであって⁽¹⁹⁾、この児童観がまた、まさしく国分の児童観とも言えるのである。

3. 綴方教育論

1984（昭和59）年に出版された国分一太郎の『生活綴方とともにI』のあとがき「わたしのそえがき」によれば、国分が国語科教育・綴方教育に興味を持ったのは彼が師範学校の3年生の頃で、綴方教育に熱心な山形師範学校「代用附属小学校」⁽²⁰⁾の訓導であった村山俊太郎の影響によるものであった。国分は、すでに5年生の秋の山形師範学校附属での教生の際に、高等科1・2年女性徒の複式学級で初めて文集『まどろ』を作成したりして綴方の指導をしていた。彼が綴方の研究書としたのは、綴方教育に社会意識の強いプロレタリア文学などの考え方を採り入れた文園社出版の『綴方生活』（1929年・昭和4年創刊）であり、同誌を創刊から継続購読するなかで、彼は1930（昭和5）年から実家の隣村である北村山郡長瀬村の尋常高等小学校に勤務し、綴方の指導に励んでいたのである⁽²¹⁾。

そこで、国分が当時の綴方教育の実践で拠り所とした考えは、『綴方生活』において展開された「調べる綴方」「調べた綴方」であり、その主張するところは自然や社会の現象をより客観的に捉えつつ自己の心の燃焼とともに描く綴方という考えで、「主観をもやす文学的なつづりかたのかたわらに、いわばすこしく子どもの科学的探求、子どもの学問によると考えられる『調べるつづりかた』」⁽²²⁾であった。そのような立場から国分が著した論考が1934（昭和9）年の『綴り方倶楽部』の3月臨時特集号に掲載された「調べる綴り方への出発とその後」である。同論考において、彼は「調べる綴り方とは、子どもの科学としての綴り方、学問としての綴り方であり、それが生活に役立つとき、実用的意味を持つものである」⁽²³⁾と捉えている。また、彼によれば、綴方が子どもの生活の勉強であるとき、綴方営為は芸術的側面、実用的側面、科学的側面を包括した多角的な姿をとらなければならないのであって、彼が綴方によって望むことは自然や社会を観

察調査して表現することにより、子どもが生活を共感するなかで子どもらしい生活の理法や生活方法を発見し、それを集団生活のなかに役立てることなのである⁽²⁴⁾。

このような「調べる綴り方」の農村用の指導案を国分は、1934（昭和 9）年に尋常 1・2 年生から 3・4 年生、5 年生、6 年生まで作成している。それは「文話指導系統案」と題されたもので、1935（昭和 10）年 3 月に東宛書房の『系統的实践文話 尋常一・二学年』に発表されている。同案の尋常一・二学年では、綴方は本の勉強と本にないことの勉強で生活を勉強することであり、綴方では言いたいこと覚えたいことを何でも思った通り本当のことを書くように、また何でも聞いて分かりたい子、考える子になり、仕事を覚えて好きな子になれば、綴方の本来の指導目標が掲げられている⁽²⁵⁾。しかし、その実践は、国分によればまだおぼつかないものであって、綴方によって調べた自然環境や学級と郷土の生活面も表面的であり、農村の子どもの生活自覚のなかで農村生活の生産面の認識とともに、農耕生活の技術の発見などへのより深い多角的な題材の開拓と表現を求める総合的な生活訓練の指導に、とりわけあらゆる教育営為、学習訓練が綴方生活の基底として工夫されなくてはならない状況であった⁽²⁶⁾。

このような国分の生活綴方の考えは、彼が 1934（昭和 9）年に参加した「北方性教育運動」から影響を受けたもので、特に綴方教師たちを組織化するために彼も中心となって組織した「北日本国語教育連盟」の活動や 1935（昭和 10）年 1 月創刊の『生活学校』を拠点に深められ展開されている。彼が同年 12 月号の『生活学校』に書いている「北方における生活教育運動鳥瞰」では、北方と言われる彼の故郷である東北地方における綴方教育と生活教育の関連について彼の理解がまとめられている。すなわち、大正末期に小学校の代用教員であった成田忠久が教員を止めて秋田市で 1929（昭和 4）年に創立した北方教育社を拠点に、1935（昭和 10）年にかけて結成された東北 6 県が加わる「北日本国語教育連盟」によって展開された「北方性教育運動」は、折りからの経済恐慌の北方的環境のもとで教育全般の検討を進めるなかで、そこから生活現実を見つめる「生活教育」が新しく求められるべき教育として提唱され、その中心的方法として生活現

実からの反映に鋭敏であり、また生活に即した教育を見出した綴方教育を生活綴方として捉えたのである⁽²⁷⁾。

国分は、人間を育てるために宮城の綴方集団は文学と綴方の交わりを生活の場に求め、福島「綴方文化」集団は積極的な生活訓練のために「調べる綴方」に向かい、自然災害で生産力の低下から生活を傷めつけられた岩手の集団は単なる生活概念でなく、半封建的な生産関係のなかで資本主義生活機構に足をとられている東北型農業地帯の惨めな生活現実に立ち向かう生活教育に情熱を燃やしていると、北方性教育の綴方教育の特質をまとめている。すなわち、それらは東北地方の低い文化と厳しい生活の谷底から、その生活現実を認識し、真実なるものに向かって子どもをどう生きぬかせ、貧しい文化のなかにある子どもたちにどのような文化を養い与えるのかが、1934（昭和 9）年の凶作以来の北方性綴方教育の課題であり、また北方地帯の綴方教師の務めであると捉えているのである⁽²⁸⁾。

しかし、国分が尽力した北方性教育運動は日本軍国主義の台頭により神格化された天皇制の帝国絶対主義体制下において、治安維持法と内務文教当局により弾圧され、その指導的立場にあった綴方教師たちが解職されたり、起訴・投獄されて転向や沈黙せざる得なくなり、綴方教育運動は衰退したのである。国分一太郎は、死の前年の 1984（昭和 59）年に、「死ぬ前に、かならずのこしておきたいとおもい」⁽²⁹⁾『小学校教師たちの有罪一回想・生活綴方事件一』（みすず書房）を出版し、同書の「あとがき」に生活綴方教師たちを有罪としたのは「もと左翼運動参加者であったところのひとりの特高（敗戦前にあった思想を取り締まる特別高等警察の略称……引用者註）係警部補（同書の国分によれば一同書 8 頁一 その人物は砂田周蔵で、戦争末期に警視正として内務省警保局思想課主任に出世している）の砂田が「生活教育」を勝手に「生活主義教育」一同書 281 頁一としてでっちあげ、それを全国的に統一した見解とさせ、やがて力の弱い多くの小学教師たちを犯罪者にしたと書き⁽³⁰⁾、「砂田警部補の功名心が全国での生活綴方研究者弾圧のもとになった」⁽³¹⁾と書き留めている。まさに、国分は「あの弾圧事件のために、自殺をしたり、早死にしたりしたひとや、その妻たち、子どもたち、孫たちのことも思っていた」⁽³²⁾ 同書を書いたのである。

太平洋戦争後の国分の綴方に関する著作は、その10年余りに著された『新しい綴方教室』（新評論、1957年・昭和32年）であり、その後『みんなの綴方教室』（新評論、1973年・昭和48年）、『現代つづり方の伝統と創造』（百合出版、1982年・昭和57年）、また前述の『生活綴方とともに』のI巻、II巻（新評論、1983年・昭和58年）、『つづり方教育について』（むぎ書房、1985年・昭和60年）などがある。これらの著書のなかで、『新しい綴方教室』は、日本の戦後の作文・綴り方教育の復興・興隆に大きな役割を果たした⁽³³⁾書と言われる。同書には、国分の前半生を打ち込んだ生活綴方教育の方法論や目的論が見られる。そこで、以下に国分における生活綴方教育の方法論や目的論を論究しよう。

国分の生活綴方教育の方法論や目的論は、生活の綴方として子どもの「ありのままの生活から出発し」⁽³⁴⁾、本当のことをありのままに書かれた具体的内容を吟味しながら生活の見方・考え方・行い方を指導すること⁽³⁵⁾がその方法論なのである。すなわち、「生活綴方の教育方法とは……かんたんにいければ、現実直視・現実把握の方法」⁽³⁶⁾によって、「自然および社会の生きた事物を、子どもたちの感覚や行動を通じて、生き生きと把握させ……そこを出発点として、……子どもを、かしくし……物の見かたや考えかたを、ゆたかに、まっすぐに、新しくしていく方法」⁽³⁷⁾なのである。とりわけ、その要点は「子ども自身に現実把握の方法を教え……認識の発達のための勉強の方法を自覚させていく」⁽³⁸⁾ことを原理としているのである。そして、このような事実を事実として書かせて生活を把握させるという手法で、「子どもたちの生活に対する認識をも変革し、前進させること」⁽³⁹⁾が生活綴方の教育目的なのである。

国分によれば、綴方には学校での社会科や理科や算数はもとより、家庭や社会のなかで受けた感化がすべて子どもの全生活に溶けこんで綴方に偽りなく出てくるので、綴方は漢字の習得などの小さいことから、大きくは人生観や世界観の基礎に至るまで子どもの全精神に溶けこんでいるものを把握できるのである。したがって、彼においては綴方が生活のための教育成果を測る鍵なのであって、将来の社会生活にとって欠くことのできない生活のための仕事と考えられているのである⁽⁴⁰⁾。

しかし、国分はいわゆる日本の「戦後新教育」のもとで、「すべての教科、すべての学校でのいとなみが、子どもたちの生活を指導する 生活に出发し、生活に帰着する教育」⁽⁴¹⁾となったが、すべてを生活から学ばせることはできないとして、プラグマティズムの経験主義だけでは真に科学的な人間形成とはならない⁽⁴²⁾と批判している。彼は、読み・書き・計算の基礎は世界観獲得のために重視するが、彼がその前半生を賭けてきた綴方についても、独尊主義を廃して「綴方だけでは、真に科学的な生活教育、人間教育ができない」⁽⁴³⁾としつつも、戦前の子どもの綴方を読むなかで教えることが許されなかった農業技術の様式や封建的な生産関係からの解放は、戦後における日本社会の歴史的課題であり、また日本の教育の目標であって、封建的な前近代性の払拭や生産手段の占有からくる貧富の廃絶、また平和の擁護などに生活教育の綴方の効用が見出される⁽⁴⁴⁾と結論しているのである。

これまで国分の綴方教育論を論究してきたが、彼は1957年8月出版の『生活綴方読本』（百合出版）において、次のように端的に生活綴方を定義している。すなわち、「生活綴方トハ、(1)カラダトイノチヲモチ、社会ノナカニ生キル生活者トシテノ子ドモタチガ、(2)自分ヲトリマク外界（自然オヨビ社会・人間）ノ事物カラ働キカケラレタリ、マタ、自分カラソレニ働キカケル過程デ、(3)ソノ心身ノ発達ト環境ノチガイニ応ジテ、(4)考エタコトヤ感ジタコトヲ、(5)ソノ考エヤ感ジガ出テキタモトデアル外界ノ事物ノ具体的ナ姿ヤ動キトイッショニ、(6)自分ノモノニナッタコトバ、体験ト思考ト感動ニウラヅケラレタ生活ノコトバデ、(7)日本語ノ文法上ノ約束ニモ合ッタコトバデ、(8)日本ノ文字デコトバヲ表記スル上ノサマザマナ約束ニモ、ホボシタガイナガラ、(9)ダレニモワカルヨウニ、ハッキリト表現」⁽⁴⁵⁾させることであると。

そして、このような生活綴方を書き、それを集団で吟味して話し合う過程で、国分は次のように生活綴方による教育の達成目標を述べている。すなわち、「子ドモタチニ、(1)事物ノ姿ヤウゴキヤソノ相互ノ関係カラ意味・ネウチヲ見イダシ、事実ニモトヅイタ思想・感情ヲ形ヅクル態度ヲシダイニツクリアゲ、(2)自然ヤ社会ノ事物ニツイテノ正シクユタカナ見方、考エ方、感ジ方ヲシダイニ養イ、(3)書き手自身ノ観察力・想像力・思考力ヲノバシ、頭脳ノ能動性・創造性

ヲシダイニ発達させ、(4) コノコトニヨッテ、子ドモ
 タチニ自由ナ個性的ナ自我ヲ確立サセルトトモニ、(5)
 人間の社会的ナ連帯感ヲ、シダイニ育テイクコト
 ヲ目ザスノデアル。(6) 一方日本語(単語・文法・文
 章・文章構造ナド)ヤ日本ノ文字ニツイテノ意識的ナ
 自覚ヲウナガシテイクノデアル」⁽⁴⁶⁾と、生活綴方の
 教育目標を述べているのである。

かくして、国分にとって綴方教育は、彼自ら述べて
 いるように、15 年戦争に至る時期に「まじめな日本
 の教師たちが、いきぐるしい古い教育のなかで、苦勞
 に苦勞をかさねて独自に発見し、ねりにねりあげてき
 た、いわば民族的な教育方法のひとつ」⁽⁴⁷⁾であって、
 単に文学好きな国語教師のものではなく、全校
 校・全学級のなかの全活動に生かして使うべき方法な
 のである⁽⁴⁸⁾。そして、その目標とするところは、北
 方性綴方教育の伝統を継承し、子どもたちの生活現実
 から真実なものに向かって子どもを生きぬかせるとい
 うところに集約されているのである。

4. 国語教育論

国分は島木赤彦のような教師歌人になろうとして師
 範学校 5 年生のときに短歌の雑誌を出し、その頃から
 一方では国語教育を研究し、教職に就いてからは読
 み・書き・計算の能力の劣った農村の子たちの指導に
 尽力した経歴があった⁽⁴⁹⁾。そのことを戦後の 1954
 (昭和 29) 年出版の著書『現代教育の探求』(未来社)
 でさらに詳しく述べている。すなわち、彼は師範学校
 在学中から教科では国語教育に関心を持ち、早くから
 国語教育に注目して東京高等師範学校附属小学校が出
 していた雑誌『教育研究』を図書館で毎号読み、読み
 方や綴方などの国語教育の目的や方法についてノート
 を作成していた。しかし、彼は農村の小学校の 4 年生
 に教科書を読ませれば字面さえ読みこなせない子や、
 綴方を書かせれば 2・3 行の文さえようやく綴り、読
 めない嘘字だらけなので驚き、調べると勉強ができな
 いのではなくて勉強をする暇がないということを知っ
 たのである。それは、男の子は野良仕事のために早退
 して半人前でも農作業をさせられ、女の子は畑仕事に
 忙しい親の代わりに暗くなるまで子守をさせられると
 いう貧しい農村の生活環境からであり、彼等は遊び時
 間には活発でも授業では学習意欲がなくなるというの
 が実態であった。そのような現実のもとで、国分は子

どもたちの生活の姿を捉え、彼等の生きた心理を把握
 するために生活のありのままを書かせ、その事実につ
 いて考えさせる綴方を始めることになったのである⁽⁵⁰⁾。

したがって、国分においては国語教育の中心は綴
 方・生活綴方と考えられるのである。しかし、戦前の
 国語教育全般についての彼の論考が見出せないことか
 ら、戦後になるが 1957 (昭和 32) 年の著書『文学と
 教育・文学と教師』(未来社) 所収の「国語教育と文
 学教育」における彼の国語教育論について言及するこ
 とにしよう。

国分は、同書の同論考において、まず国語教育と文
 学教育の関係について、当時の一般的な考え方を次の
 ようにまとめている。すなわち、①言語教育・国語教
 育として行う「読むこと」「書くこと」「話すこと」「聞
 くこと」の指導のなかに当然文学的な要素が入るので
 言語教育・国語教育と文学教育は別でないとする説、
 ②戦後の国語教育は余りにも言語技術主義・言語活動
 主義を強調しすぎて人間形成が忘れられているので、
 国語教育の領域に文学教育を大きく入れ直して国語教
 育を人間形成に役立つようにしようとする説、③文学
 教育は国語教育の全領域のなかでの専門的な特殊領域
 であり、言語教育が「読むこと」「書くこと」「話すこ
 と」「聞くこと」の言語活動を大切にしていることで、
 それらの 4 つの言語活動がそれぞれ働くより広い範囲
 に亘る文学活動を大切にしようとする説、④国語教育
 の真の目的は芸術文学の作品を読ませることによって
 達成されるのであるから、文学教育を国語教育の主要
 な仕事にしようとする説、⑤文学が国民の生活の中で
 占める位置・範囲が最近とくに高く拡大したので、義
 務教育の教科課程で美術教育としての図画教育を特設
 するくらいであるならば、文学教育の課程を特設する
 必要があり、いわゆる国語科からはみだした部分とし
 て文学そのものが持っている特殊な教育的機能を生か
 すとともに、文学についての知識を深める仕事もしよ
 うとする説、⑥一挙に⑤のようなことができないので
 あれば、新中国における「語文科」やソビエトの「ロ
 シア語・文学教科」のようなものを日本でも置いて義
 務教育の或る段階から主に文学の教育に力を注ぐよう
 にしたほうがよいとする説を挙げ、彼としては⑤⑥の
 説を支持しているのである⁽⁵¹⁾。

しかし、国分は彼が支持する⑤⑥の説は、次のよう

な4つの問題があるとしている。すなわち、読むことを中心として考えた場合では、①日本での国語の文字や文章は小学4年生ぐらいまでに一通り子どもたち自身のものになる性質のもので、②小学4年生ぐらいまでの国語読本には文学的文章、科学的・学問的な文章、実用的な文章のそれぞれが入っていて、どの文章もほぼ読み取る力がつくような指導ができるし、③小学5年以上では国語読本に内外の古典や近代と現代の文学だけを載せ、④科学的・学問的な文章や実用的な文章の優れた例は歴史や地理、理科、算数、職業家庭科などの教科書にあるので、それらの教科の学習で「書物による学習」として指導する必要があると考えられるが、しかし日本の現状ではとてもそのようにはいかないと、国分は考えるのである⁽⁵²⁾。

このように、国分の国語・言語教育論は、「よい文学を読ませるためには、国語・文字についての基礎的な指導が必要」であり⁽⁵³⁾、文学の教育のための基礎的指導と考えられ、文学教育のもとでの国語教育・言語教育と考えられているのである。また言葉・言語の教育は、「よい文学を読ませるためには……コトバの形象性の意義をわからせ」⁽⁵⁴⁾、「質のよい文章を書かせなければならない」⁽⁵⁵⁾と述べ、芸術文学の全体的形象の働きに寄り添いながら、児童生徒の人生的視野を拡大して事実認識を正し、彼等の行動の指針を真実で新鮮なものにしなければならない⁽⁵⁶⁾と考えられているのである。

以上のように、国分においては言葉・言語の教育・指導には「よい文学を読ませるために」が前提になっていて、特に彼自身も書いているように「国語（とくに語いや語法）や文字の個々についての子どもたちの知識を、次第に体系的・意識的なものにしていく程度の国語科指導ではなくなってくる」⁽⁵⁷⁾が、一方で彼は国語科の指導において様々な文章を読ませ、文字や言葉（語彙や語法）についてしっかり教えるなかで、文章表現も指導していくことを重視しているのである⁽⁵⁸⁾。すなわち、彼はそのような教育的な仕事こそが、歴史的・生活的に磨き上げてきた祖先の言葉や民族の言葉の深い働きを会得させるのであって、形式化された言葉から子どもたちを解き放ってやれば子どもたちは生活のなかで使われる生き生きとした言葉を自分の言葉で文章に書くようになる⁽⁵⁹⁾と言うのである。このような観点は、まさに彼の戦前の生活綴方の

教師としての経験と信念が表れていると言えるのである。かくして、国分における国語教育の焦点は文章表現の指導に収斂されると言えるのであって、その基盤には彼が「国語教育と文学教育」の論考の最後で述べているように、「わが国の初等教育の伝統としての生活綴方の精神によって指導」⁽⁶⁰⁾が考えられているのである。

こうした「よい文学を読ませるために」が前提となっている国分の国語教育論は、多分に彼が師範学校時代から文芸青年であったことや、また綴方運動が文学との関連で展開されてきた経緯が強く影響していると言えるが、その後彼は1960（昭和35）年の『国語教育の本質』（明治図書）において国語教育論を本格的に論じている。彼は同書の「新教育と学力低下」において、読み・書き・計算が学力のすべてではないが、そのような力を十分に付けてやれないような学校はろくな学校ではないし、教育でもないかと断じ、近代以後の学校の当然のねらいである読み・書き・計算の力を最後のひとりまで付けてやることは民主主義教育の最低綱領でなければならないと、敗戦直後の改革期の教育現実を弾劾している⁽⁶¹⁾。そして、1952（昭和27）年から1956（昭和31）年にかけての「考えなおしをしたころ」という論考で、戦前戦後の基礎学力について論じている。

国分は、戦前の読み・書き・計算の基本能力・基礎学力は徴兵検査での学力調査がそうであったように平均小学4年生程度に留まっていたと記し、その原因を1学級の生徒数の多さによる指導の不行き届きと国家体制の要求する国民道徳の詰め込みによるものである⁽⁶²⁾とし、とりわけ文化の恵みの薄い農山魚村の生活の貧しさにあったとしているが、しかし戦後の読み・書き・計算能力は「さまざまな議論はあるけれども、……戦前よりも低下した」⁽⁶³⁾としている。そして、その原因は、戦前の学校教育は読み・書き・計算の3Rの教育が中心であったが、戦後教育はそれらの力をつけることを軽んじ、またすべての教科教育を生活経験中心の学習指導方法によって記憶や練習を軽蔑して、読み・書き・計算の基本能力をつける時間と機会が削減された結果であったとしている。また、彼は読み・書き・計算の基本能力をつけることはその後の学習や将来の社会生活を続けていくための極めて大切な土台となるもので、文字を読み書きする力や文章を作

る力をつける基礎教育が何よりも優先するという考え方を曖昧にしてしまった結果であると結論づけているのである⁽⁶⁴⁾。

このような基礎教育の軽視が国語教育にももたらされたと国分は述べ、その内実を次の4つにまとめている。すなわち、①言語活動と言語経験ばかりを重視して日本語そのものの語彙や語法などから必要なものを選んで子どもたちの身につけさせることを怠り、また日本語の文字や文章についての知識を与えることは「静的な言語教育だ」としてけなした。②国語教育の題材の選択と配当において社会科中心や生活単元の方法をとり、言語の学習や言語経験を「話題」と「問題」中心に教材を組み、国語の基本的な体系（一定の語彙と一定の語法による組み立て）から子どもの精神発達に相応しい順序で必要なものを選ぶという題材配列の方法を忘れた。③順を追って学ばせなければならぬ日本語の多様な語彙や語法と文章の様々な形態から国語学習の題材を選択・配列しなければならぬ根本的立場を見落した。④話すこと、聞くこと、読むこと、書くこと（習字と作文を含む）等の言語機能を活発にさせるという目的のために話すこと、聞くことを大切にせず書くこと（とくに作文）を軽視し続け、文章を書かせる過程でこそ養われることの多い文字記載力や文章表現力、思考力を極端にしぼませた⁽⁶⁵⁾と、基礎教育としての国語教育の軽視の実態を挙げているのである。

このような同時代の国語教育の問題点の批判と反省のもとに、国分は国語教育の目標として、先ずその目標設定において考慮すべきことを箇条書き的に述べている。すなわち、①国語教育も、学校教育の本質である意識的・計画的な過程であること、②日本の次の世代を対象とする日本の言語の教育であること、③思考と結びつく言葉の教育は認識の発達のためであること、④正しい話し言葉と書き言葉の指導は将来の社会生活のための準備であること⁽⁶⁶⁾と、4項目を挙げてそれぞれを説明し、その上で国語教育の目的を掲げている。すなわち彼は、子どもたちに、日本語（単語と文法）と、その表記に必要な文字とについての感性的・知的な理解を与え、そのたくわえを豊富で確実なものにさせ、子どもたちが理解の面においても発表の面においても日本語を正しく豊かに駆使できる能力を磨いてやり、子どもたちが言葉を獲得する過程、その

働きを理解する過程、それを駆使する過程で、彼らの観察する力、知覚する力、注意する力、記憶する力、想像する力、思考する力を伸ばし、その感情の質を高めて全体としての認識の力を発達させることを国語教育の目的としている。そして、一人ひとり子どもに、正しく豊かなものの見方・考え方・感じ方を持たせ、その自我を確立させるとともに社会的連帯感を自覚させ、日本語に対する愛情とそれにとまなう正しい民族意識を自然のうちに形成し、将来ひとりの人間として、民族の一員として、また人類の一員として正しく生きていくための現実生活の認識、様々な実践、文化遺産の摂取、学問や芸術の探求に必要な準備を与えること⁽⁶⁷⁾を、彼は国語教育の目的としているのである。

5. 教師論

国分の教師に関する論考は、戦前では1939（昭和14）年の教育雑誌『綴方学校』1月号に掲載した「綴方教師から文化技術者へ」があり、戦後では数多くの論考が雑誌に掲載されていて、その多くは新評論から1983（昭和58）年に「国分一太郎文集4」として配本された『そのときどきの教師論』にまとめられており、また単行本としては1951（昭和26）年の『君人の子の師であれば』（東洋書館）と1956（昭和31）年の岩波新書『教師—その仕事—』がある。そこで、これらの書から国分の考える教師像を明らかにし、その特質を指摘しよう。

国分は、前述したように山形県師範学校本科1部を卒業して北村山郡長瀬村の尋常高等小学校に赴任し、国語科教育・綴方教育を拠り所に一生貧しい農村の教師として農村教育に従事しようと覚悟を決めていた。しかし、同郷の上級生村山俊太郎に誘われて参加した山形県教育労働組合の件で1932（昭和7）年の3月6日楯岡署に拘束されたが2週間で釈放され、免職されずに教壇に復帰した。彼は、校長や村長の監視下ではあったが、生活綴方の研究と実践に打ち込むなかで「北方性教育運動」に参加し、山形県内の中心的役割を担って雑誌『教育・北日本』に盛んに寄稿した。

また、彼は1935（昭和10）年1月創刊の『生活学校』を拠点に、綴方教師たちを組織化するための活動に尽力するが、疲労から肺を病み休職して入院し、遺書のつもりで『教室の記録』1937年（昭和12年）を

出版したが、同書の関係で免職となった。免職・退院後も彼は『綴方学校』の編集をするなかで、同誌と『教育』や『教育・国語教育』に論考を執筆した。しかし、1934（昭和9）年から1937年（昭和12年）にかけて活動した「北方性教育運動」に関する治安維持法違反被疑で1941（昭和16）年10月12日逮捕され、山形県特別高等警察の取り調べで有罪とされた。彼は、1942（昭和17）年4月山形刑務所に収監され、1943（昭和18）年7月保護観察のもとに山形刑務所を出所し、工場に勤務するなかで敗戦を迎えた。

戦後、国分は出版社に転職し、民主主義科学者協会、児童文学者協会、民主主義教育研究会、新日本文学会などに加わり教育評論家として教師論に言及しているが、彼の教師論には当然として戦前の経験や影響が反映していると考えられるのである。すなわち、国分が問題とした教師の原像は綴方教師であって、彼は戦前の論考である1939（昭和14）年の「綴方教師から文化技術者へ」の冒頭に、「綴方に熱心な教師は、たいてい子どもを愛する教師であった。子どもの幸福をはかるには、その村の物質的精神的な生活が安定し向上しなければならないと考える人たちだった」⁽⁶⁸⁾と書いている。

国分によれば、綴方教師たちとは、子どもたちの幸福のために彼等に自分たちの生活の現実をありのままに綴らせ、村の生活現実に合わない消費的な都市生活者を基準とする学校の教科課程よりも子どもたちに綴らせた生活現実を教材とし、協力的な学級集団のなかで相互に彼等の生産的な生活を自覚させ、彼等の生活観や生活態度を指導しようと考えた教師たちであったのである。そのために、綴方教師たちは子どもたちのために薄給を割いて児童文学や自然科学や文化史などの図書を購入して科学的な精神を育み、親や青年たちをも啓蒙しようと考えていたのである⁽⁶⁹⁾。

しかし、「綴方教師から文化技術者へ」では、小学校教師を免職させられた1938（昭和13）年5月以前の綴方教師としての内省と批判も綴られている。すなわち、国分は綴方教師の内省として「綴方に現れてくる題材で、すべてのことを教育されない」⁽⁷⁰⁾と述べ、また他の教科をどのように生活的に取り扱うか、教師自身の生活が子どもに要求するほど理想的に建設されているかを「生活教育」の検討のなかに求め、教師の小学校教育の本来の任務を明らかにするとともに、綴

方を単純化して時代の変遷や社会の進歩に要求されている学校教育の新しい任務を知るなかで、その役割を果たす教師になることが検討された⁽⁷¹⁾と書いている。そして、彼は綴方教師の文化的役割として、次のような綴方教師から文化技術者としての教師像を掲げるのである。すなわち、国分は綴方教育を文章表現技術の指導とすることで、綴る内容を豊かに意味深くするために学校教育内外のあらゆる分野において努力し、自然および実際生活の政治経済を題材とした合科教授のように取り扱い、それまでの綴方教師の情熱を学校内外の文化運動の推進力として考え、社会と時代の必要に沿う文化の啓蒙と科学の伝達に力を注ぐ「文化技術者」としての教師像を掲げ、それが綴方教師の若々しい更生の機会となるであろう⁽⁷²⁾と述べているのである。

このような国分の教師論は、彼が戦前の悪法中の悪法であった治安維持法の拡大適用によって教職を追われた翌年に書き留められたもので、その教師像は8年間教職にあった彼の教職経験のうちで形成された綴方教師としての教師像であり、いわばそれは閉塞的な時代状況のもとで追い詰められながらも教師としての使命と矜持、また人間としての良心を表明した教師論と言えるのである。

こうした姿勢は、戦後改革期の1951（昭和26）年の著『君人の子の師であれば』においても窺うことができる。同書の出版は、敗戦後6年を過ぎた日本が占領下から脱する独立講和期の直前で、戦後教育の岐路となる時期であり、国分の教師への想いが新たに語られている。すなわち、同書はその「あとがき」にあるように、国分の思惟と経験だけでなく、全国各地の熱心な先生たちの実践経験に学んで、何か役に立つものがあればという気持ちから書かれたもので、「教えるものの自己変革のために」や「教えるものの確信のために」などが回想風に随筆調で綴られており、1955年（昭和30）年までに9版を数えたほど当時の多くの教師たちに読まれた書なのである。

国分は、前記の論考「教えるものの自己変革のために」において、敗戦後の日本が反軍国主義の気運と民主主義の精神を大切にしてきたなかで、戦前の生活綴方・生活教育運動での当局の圧迫の屈辱的な体験を綴りつつ、「長い間、ひくつな境遇に涙をたたえてきた教師たちの自己成長」⁽⁷³⁾として、「子どもには、相手

がどんなに幼くても、それをひとりの人間・一市民としてあつかう態度を持つように、教師であるあなた自身は、ひとりの人間であり、一市民であることのほりをもち、ひとりの人間・一市民であることの権利を高くかけ、その身体的、精神的自由を追求し、それを保持するように努力をしなければなりません⁽⁷⁴⁾と書き、まさに戦後日本の教育改革から講和期の時代的状況のもとでの教師の立場を論じているのである。

そしてまた、国分は同書のなかの「歴史をつくるものとして」で、講和期直後の日本の社会政治状況に応じた教師の在り方を論じている。すなわち、講和条約締結後の占領政策から解放された日本社会で戦犯が釈放されたのに伴い、戦前からの政治社会の指導者たちの保守党連合による日本民族主義や戦前の復古主義の風潮が生まれ、教育政策も野党を支持する日本教職員組合の隆盛もあって教員の政治活動を禁じた「教育二法案」⁽⁷⁵⁾が国会で強行採決された。そうした「いつかきた道」へと逆戻りする日本社会の政治状況下にあった 1955（昭和 30）年の同書の再版に際して手を入れ、国分は「子どもをひとりの人間・一市民として扱うことも、教師じしんがひとりの人間・一市民であることも、じつは、だんだんむずかしくなりました」⁽⁷⁶⁾と綴り、また国際的に東西の冷戦の対立のなかでの原爆や水爆の実験競争の時代状況下で、東西世界の社会体制・世界観をはじめ個人の新旧の人生観の違いを学問的真實から新しい歴史を創るべく対話と共存に導くために、「平和と真實と民主主義を追求させる教育に力を入れること……生命維持と生活水準の向上に理想をもやしてやる」⁽⁷⁷⁾ことが、日本すべての教師たちと国分自身の仕事であると論じているのである。

さらに、国分は同書の「教えるものの確信のために」では、子どもには「教えるてはならない」という「新教育」への批判として、教えない教師は無能な教師で、すべてのことを生活経験からは教えられないものであることを知らない教師であり⁽⁷⁸⁾、「おそれることなくさげびなさい。わたくしは教師です……」⁽⁷⁹⁾と喝破しているのである。

しかし、国分の言う「教える」ということは、いわゆる詰め込み教育ではなく、彼によれば詰め込みをするのではなく、詰め込みは役に立たないものである

が、掛け算の九九や漢字、数学の公式などは記憶する必要があって暗記させなくてはならないのであるが、いらないことまで暗記させることは間違いを意味するのである⁽⁸⁰⁾。彼によれば、人間の知識の発達過程には五感にふれたことから自然発生的に学んで結論づけていく面と、外部から論理的に教えられて結論に導かれる面のふたつの要素があり⁽⁸¹⁾、子どもたちの五感に直接的に訴えて学ばせることのできないものは本からの知識や教師の話によって教えていく必要がある⁽⁸²⁾と、彼は考えるのである。そして、また彼においては「教育というしごとから、『教師が教える面』をとりさってしまったら、それは教育ではない……それは自己成長とか、自然的成長ということではあっても、教育による成長、発展ではない」⁽⁸³⁾と考えられているのである。

かくして、国分においては教師は教える人であり、教師にとっては教えることが最も大切な仕事なのである。彼は、また教師が教える内容についても言及している。すなわち、教えるべきものとして最も基本的なものである読み・書き・計算の知識をまず挙げ、それを基礎に人間を幸福にするための正しい物の考え方や見方と行動の仕方を教えること、また社会の進歩を図っていくための科学的に体系づけられた知識を教えることを詰め込みではなく、説教やスローガンとしてでもなく、子どもたちが真に納得がいくように、彼等の五感に触れて知っていることに合わせて教えていなくてはならない⁽⁸⁴⁾と、彼は述べている。そして、知識を教えるのに価値判断が加わる際は、人間の生活水準の向上と人々を幸福にすることを判断の基準とし、子どもたちが五感で触れた事実との比較で価値判断を下すように教えることを説いているのである⁽⁸⁵⁾。

1956（昭和 31）年の国分の著『教師 — その仕事 —』（岩波書店）は、以上のような歴史的・時代的な状況のもとで述べられてきた国分の教師論を訂正したり加筆するなかで、同書の「まえがき」に述べられているように、教師としての仕事を中心としながら教育が教育である独自性を焦点に来るべき教育の在り方を論究している。そこで、次に同書から彼の戦後教育の 10 年間の総括的な教師論の基本的な像を明らかにすることで、国分の教師論の結びとしよう。

国分の前記の『君人の子の師であれば』の出版が 1951（昭和 26）年であり、それから 5 年を経た後の

書が『教師—その仕事—』である。この間の日本は、占領政策から脱して保守政治の復活から戦前回帰の反動的とも言える政治状況で、改革されはたずの教育法制のみならず国の最高の根本法規である憲法の改定が声高に叫ばれた時代であった。したがって、日本の教育は政治行政の下僕とされた時代であったし、1947（昭和22）年に大同団結して組織化された日本教職員組合（日教組）を拠り所として多くの教師たちの政治行政への批判が湧き上がって反対運動は盛り上がったが、絶対多数の保守政党の権力的政治行政のもとで法的に押さえ付けられた歴史であった。

このような教育への政治権力の強力な介入に対し、同時代の教師や識者は当然として政治的にならざるを得なかったのである。国分は、1953（昭和28）年から続けて日教組の研究大会の講師を引き受けていて、そうした経験のなかで「教育を社会や政治と結びつけるのあまり、教育が教育であることの独自性、つまり教育の自律性といったものを見失いがちにもなった……わたし自身も、いたらない教育研究者のひとりとして、そのような状態におとし入れた大きな責めを感じないではられません。」と『教師—その仕事—』の「まえがき」に書き、また同書では現場にいる教師たちのまじめな声を聞きながら、これからの教育の在り方と教師の仕事を論じたと記しているのである。

国分は、戦後日本の独立講和期の保守党合同でできあがった自民党の憲法改定のたくらみをはじめ、教科書批判、教育委員会制度の改定による中央集権化、教育二法等の教育の国家統制の反動文政の攻勢強化に反対し、社会の改造や進歩に熱心な教員組合の活動家の教員や若い教師たちに対して、子どもたちに読み・書き・計算の力をつけてやる教師の仕事では「まどろこく」「間に合わない」⁽⁸⁶⁾と焦り、社会進歩に寄与する教育をしたいと考えるのは当然なことであるけれども、教師は子どもの教育が社会の進歩に寄与することの特殊な寄与の仕方と筋道を考え、子どもの教育の独自の機能、いわば教育活動の自律性をしっかりと把握しなくてはならないと述べ、教育は社会進歩の機能としては間接的であり、小さな子どもたちを社会の改造者に仕上げようと焦るのではなく⁽⁸⁷⁾、望ましい教育活動を次のように提示している。

すなわち、国分は「教育活動というものは、その社会の土台である経済やその上に立つ政治などに直接働

きかける仕事ではない。その社会のなかに住む人間の身体・精神に働きかけ、まず、その人間の内部に、このましい精神的資質・傾向を意識的・計画的につくりあげる。やがて、その人間をして経済や政治などに働きかけさせることによって、社会の進歩に寄与するものである」⁽⁸⁸⁾と、教育活動の社会の進歩や社会改造に対する間接的な機能・役割の過程を説明しているのである。また、子どもの教育活動の場合では、子どもたちはまだ生産活動・経済活動や社会活動・政治活動に参加していないのであって、そのために学校教育で大人になるために必要な学び、つまり心身の発達に必要な知識や情操を獲得し、人格の形成を準備しているのであると、教育活動の独自性と子どもの教育の特殊性を論じているのである⁽⁸⁹⁾。

このような視点から国分においては、教師というのは子ども集団、未来を担う世代を立派な人間、立派な国民としての資質を持った者に育てることを役目とする人たちであり、今日および未来に向かって国民にかかっている課題をしっかりと把握して解決する者に相応しく、しっかりと者に育てていく専門家であって、一人ひとりの子に一人前の人間になるために必要な準備をしてやる仕事と、彼等に今日および明日の日本国民ないし人類の仲間として相応しい精神的資質・傾向をつくってやる仕事の二つが同時に課せられている⁽⁹⁰⁾と、結論されるのである。このような教師像は、1983（昭和58）年出版の『そのときどきの教師論』所収の1961（昭和36）年の論考「明日の教師像」においても箇条書き的にまとめられている。彼は、今後10年ぐらいの教師像として、①日本の教育を社会進歩と子どもの真の発達に寄与するよう努力する教師、②そのために教師の力量・識見を専門家として十分に身に付けた教師、③そのための条件を確保することに教師自身と国民と団結して努力する教師、それらがいれば普遍的な教師像であるとしているのである⁽⁹¹⁾。

6. おわりに

国分一太郎は、一般に昭和初期の東北地方での生活綴方運動の実践教師の一人として知られるが、また戦後社会においてはいわゆる「進歩的文化人」⁽⁹²⁾の一人として、その時々々の教育問題について論じ、自らの戦前の体験を基底に国語教育や文学教育、そして教師論に言及した人物として捉えられる。国分の全体像の

数少ない評価のなかで、津田道夫の国分一太郎論『国分一太郎 — 抵抗としての生活綴方運動 —』では、「国分一太郎は、とくに 1930 年代の北方性教育運動 = 生活綴方運動のいわばシンボリック的存在だった」⁽⁹³⁾と捉えられている。また、日本教育史上では、山住正己が『日本教育小史』（岩波書店、1978 年）において、戦後教育改革における社会科の新設に伴い、戦前に生活綴方に参加していた教師たちが生活綴方の精神と方法を社会科に導入するなかで生活綴方の復興運動を起したが、その際の運動推進に国分一太郎の 1951（昭和 26）年の著『新しい綴方教室』が大きな役割を果たした⁽⁹⁴⁾と評価している。まさに、国分一太郎と生活綴方は切っても切れない関係にあり、いわば生活綴方を巡る評価が彼の評価とも言えるのである。したがって、彼の生活綴方論についての先行研究者の評価を参考に、まずその基底となっている児童観の特徴とともに彼の綴方教育論の評価に言及し、続けて彼の国語教育論や教師論の特質について論評しよう。

国分の児童観を評すれば、彼の児童観は大正期から昭和初期にかけて盛んとなった鈴木三重吉創刊の『赤い鳥』の純真な子どもを育む児童文学や説話による「赤い鳥運動」の「童心主義」⁽⁹⁵⁾の児童観 — それは「新教育」⁽⁹⁶⁾の思潮のもとで都市の知識層や裕福な市民階層に支持されたが — とは異なっている。国分における児童観は、東北農村部の貧しい零細農家の子どもの健康な発達と成長を願い、彼等に生活綴方を書かせることで生活の現実や社会関係に目を開かせて逞しく生きることを考えさせるといふ、児童中心主義の教育観に対応する児童観であったと言える。まさに、生活綴方教師としての彼が教育対象とした子どもたちの多くは東北農山村の貧しい農民の子どもたちで、彼を免職に追いやることになった最初の著書『教室の記録』がそうした農村とその子どもたちの生活の実情を次のように伝えている。

国分は、日頃バナナも買えずその食い方も分からない農村の貧しい生活のなかで、銭が掛かって損をするから病気などにはならないと言う子ども、「飯をもってこぬ子供が今日も多かった」⁽⁹⁷⁾とか、学校生徒たちがイナゴ取りで得た 51 圓 20 銭が「又何につかわれるか。……その中 16 圓は楠公と海軍のために献上ときまる」⁽⁹⁸⁾と書いて昭和初期の日本の農村の貧しい生活や子どもの実態を描き、また日中戦争が本格的に

なった時代に尊皇愛国者の典型であった楠正成顕彰や軍部への献上金に疑問を呈していると取られる記述も見られるのである。思うに、このような農村の教室風景を描くなかで書きとどめられた日記的記録の出版は、当時の時局批判と解釈されかねないし、当然として公安当局の目に留まったのであって、実際また同書の内容と出版記念会に左翼の者が出席していたことにより一生を農村の教師であろうとした国分の夢も絶たれて、彼は小学校教師を免職させられたのである。

さて、国分の綴方教育についてであるが、彼が属した綴方運動の系譜は、大正期に鈴木三重吉唱道の「赤い鳥」運動から始まった文芸主義的綴方が地方に普及するなかで、昭和初期に文芸的なものから地方の生活性や生活の現実をありのままに描く生活綴方が主流となり、とりわけ秋田で創刊された雑誌『北方教育』や東北諸県において結成された北方教育社と北日本国語教育連盟を中心に「綴方の北方性」⁽⁹⁹⁾を標榜した北方性生活綴方運動であった。生活綴方教育は、生活の現実を綴方に書かせることによって正しい物の見方や感じ方と考え方や生き方を育てることで現実社会を変え、ひいては日本の前近代性を打破して生産協同体社会の建設をめざした。しかし、1940（昭和 15）年に、国分の先輩村山俊太郎をはじめ全国で 300 人を超える指導的立場にあった活動家や国分一太郎などの生活綴方教師たちが、治安維持法で非合法化されていた共産党に関係しているとして検挙・投獄され、戦前の綴方運動の命脈は絶たれたのである⁽¹⁰⁰⁾。

このように、北方性教育運動は、昭和初期の世界恐慌の影響による不況、1931（昭和 6）年から始まった日中戦争、またその後の東北地方の 2 年に亘る大凶作による農村の疲弊と生活苦、さらに日中戦争が拡大した 1937（昭和 12）年以後には労働力を女性や若年者に負わせる農村の子どもの労働苦などが背景や基底にあった教育運動であったのである。そのような閉塞的な時代状況のなかで、国分は前述したように「北日本国語教育連盟」を東北 6 県で組織し、「北方性教育運動」の中心となって活動したのである。

国分の戦前の綴方教育論は北方性教育の綴方論であって、北方性綴方教育の目標は東北地方の低い文化と厳しい生活の谷底から生活現実を認識し、真実に向かって子どもをどう生きぬかせ、貧しい文化のなかにある子どもたちにどのような文化を養い与えるかが課

題となっていたのであり、彼によればそれが北方地帯の綴方教師の務めであったのである⁽¹⁰¹⁾。このような課題は、やがて北方系教師たちのなかに学校教育における生活指導としての綴方教育から、前近代的村落社会から脱する生産共同体の人作りを旨とする生活教育⁽¹⁰²⁾へと展開されたが、しかし官憲に弾圧されて終息状態に陥ったのである。

太平洋戦争の敗戦後の綴方教育は、いみじくも国分一太郎の生地であった山形県の無着成恭の『山びこ学校・山形県山元村中学校生徒の生活記録』（1951年・昭和26年初版、青銅社、角川文庫や岩波書店からも出版された）に顕著であって、その翌年に映画化されてベストセラーとなって復活し、国分も『新しい綴方教室』を1957（昭和32）年に上梓し、生活綴方復興の理論的礎石を据えている⁽¹⁰³⁾。同書での彼の綴方教育の目的論は、子どもの生活の現実から出発し、ありのままに書かれた綴方の内容を吟味しながら生活の見方・考え方・行い方を指導することで、彼等の生活に対する認識を変革して前進させることにある⁽¹⁰⁴⁾。また、同年出版の『生活綴方読本』（百合出版）においては、生活綴方の教育目標は子どもたちに事物とその相互関係から意味や価値を見だし、事実に基づく思想や感情を形成する態度を作り上げ、自然や社会の事物に対する正しく豊かな見方や考え方を養い、観察力・想像力・思考力を伸ばすとともに、頭脳の能動性と創造性を発達させることで子どもの個性的な自我を確立させ、人間的・社会的な連帯感を育成することであるとしているのである⁽¹⁰⁵⁾。

かくして、国分の綴方教育論は、戦前においては東北地方の低い文化と厳しい生活の現実を認識し、子どもがどう生きるかを指導する北方性教育の綴方論であり、そうした北方性綴方教育の目標は谷底から生活真実に向かって貧しい文化のなかにある子どもたちにどのような文化を養い与えるかが課題となっていて、さらに前近代的な村落社会から脱する生産共同体の人作りを旨とする生活教育へと展開される、いわば社会改革的な傾向を持つものであった。このような綴り方教育を通して貧しい農村の改革を志向した国分の思想の基底や社会的・時代的な状況に対する姿勢には、彼が『そのときどきの教師論』の「わたしのそえがき」⁽¹⁰⁶⁾に書いているように、師範学校生時代の汽車通学時に夢中になって読んだペスタロッチ（Johann Heinrich

Pestalozzi, 1746-1827）の影響があったと考えられるのである。

一方、戦後の国分の綴方教育論も、基本的には変わらない生活綴方の手法で、その目的も「子どものたちの生活に対する認識をも変革し、前進させること」⁽¹⁰⁷⁾であり、漢字の習得などの小さいことから大きくは人生観や世界観の基礎に至るまでの子どもの全精神に溶けこんでいるものを把握することであるとしている⁽¹⁰⁸⁾。特に、「生活綴方の教育方法とは……かんたんにいければ、現実直視・現実把握の方法」によって、「自然および社会の生きた事物を、子どもたちの感覚や行動を通じて、生き生きと把握させ……そこを出発点として、……子どもを、かしくし……物の見かたや考えかたを、ゆたかに、まっすぐに、新しくしていく方法」⁽¹⁰⁹⁾であると、教育方法としての生活綴方を強調しているのである。

こうした人生観に留まらず世界観にまで至る指導を視野に入れる生活綴方の理念に対し、教育史学者の石山脩平は1953（昭和28）年の「生活綴方派と作文派」と題する論考で、生活綴方は生活を綴る文章表現が目的でなく、生徒指導が主なねらいで、文章表現は生活指導の手段にすぎないと評している。また、石山は生活綴方派の生活指導の方向や傾向は「左翼的」「反抗的」「批判的」であって建設的でないとして評し、生活綴方派の世界観や生活体制の建設の方向がはっきりしないと疑問を呈し、具体的な順序や方法の設計図や仕様書を示して歴史の審判を仰ぐべきであるとしている⁽¹¹⁰⁾。一方で、石山は「わたくし自身生活綴方の指導者たちに、これまでの努力にたいし、深い敬意をはらい、今後ともその活動に大きな期待をいだいている」⁽¹¹¹⁾と書いてはいるが、その疑問などは生活綴方派への批判であると言える。すなわち、石山の生活綴方派に対する評価は綴方が国語科教育の部分である文章表現に留まる明治以来の伝統が影響していると考えられる一方、教育の方法としての生活綴方を重視する生活綴方派に世界観や生活体制の建設の方向を明確にすることを求めるのは、戦時中の無産政党の影響が強かった生活教育運動派を想定しての要求なのか、はたまた戦後教育における教育の中立性や公共性を質したいための要求なのか、理解に苦しむところである。つまり、戦前に東京文理大教授、戦後には東京教育大学の教育史の教授が、教育思想ではなく教育理論において、それ

も公教育を視野に入れての世界観や社会体制の一定方向を質するのは教育の本質論から逸脱する論理であり、かつまた為にする質疑であると言えよう。いずれにせよ、戦後教育の国家体制は民主主義にあり、教育においても同様であって、戦後の国分などの生活綴方派もその点は前提にしているのであり、それ以上の未来についての方向性は当然のこととして被教育者である子どもや学生たちの若い世代が自己決定すべきものであることは言うまでもないのである。

国分における綴方教育論の教育方法論の特質として挙げられるのは、彼が 1957 (昭和 32) 年の著『新しい綴方教室』の第 21 話「まとめと展望 — 生活綴方的教育方法 —」において、「生活綴方の教育方法」は人々の「直観を重んずる方法である」との言に対して「そのとおりだ。けっしてめずらしい方法ではない」と書いているように⁽¹¹²⁾、直観教授の原理に基づいた教育方法と言えよう。すなわち、生活綴方の教育方法における子どもの「ありのままの生活から出発し」⁽¹¹³⁾、「自然および社会の生きた事物を、子どもたちの感覚や行動を通じて、生き生きと把握させ……そこを出発点として、……子どもを、かしくくし……物の見かたや考えかたを、ゆたかに、まっすぐに、新しくしていく方法」⁽¹¹⁴⁾は、ペスタロッチの教授論『ゲルトルートはどのようにその子どもたちを教えるか』(*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 1801)における「直観はすべての認識の絶対的基礎である」(*die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniss sey*)⁽¹¹⁵⁾や、「あいまいな直観から明確な直観に、明確な直観から明瞭な表象に、明瞭な表象から明瞭な概念へと導く」⁽¹¹⁶⁾直観教授の方法原理と軌を一にしていると考えられるのである。

ところで、国分の国語教育論は、前述したように国語科の指導において様々な文章を読ませ、文字や言葉(語彙や語法)をしっかりと教え、また文章表現の指導が重視される⁽¹¹⁷⁾が、しかし言葉・言語の教育がよい文学を読ませることが前提となっていることに特質がある⁽¹¹⁸⁾。このような国分の国語教育論は、彼自身も述べているように⁽¹¹⁹⁾必ずしも新しい考え方ではない。しかし、後者の基礎教育としての国語教育論は、いわば占領軍のアメリカ合衆国の影響のもとでの戦後教育改革のなかで、児童中心主義を標榜するデューイ(John Dewey, 1859-1952)を祖とする進歩主義教育に

おける「新教育」が日本においてはいわゆる「這い回る経験主義」と揶揄される状況への批判と、その反省からの基礎学力を重視した国語教育論であり、特に読み・書きの基礎教育としての国語教育論と評することができるのである。また、彼の国語教育論は、占領下の日本の独立を経るなかで冷戦下の時代状況を反映して人類の平和などのインターナショナリズムと同時に、日本の国語教育としての文化的ナショナリズム・民族主義的な視点が強調された国語教育論であるとその特質を指摘できるのである。

また、国分の教師論の特質は、前述したように彼の戦前の教師経歴と生活綴方運動での経験において形成された綴方教師が原像となっていることである。すなわち、綴方教師の具体像は「子どもの幸福をはかるには、その村の物質的精神的な生活が安定し向上しなければならないと考える人たち」⁽¹²⁰⁾が彼の理想とする生活綴方の教師像であった。しかし、前述したように山形県教員労働組合の件で検挙され、またその後北方性教育運動の中心的な教師であったことから官憲の監視の対象となり、やがて起訴・拘禁の果てに教職を罷免された。その罷免の後、国分は綴方教育については章表現技術の指導に焦点を当て⁽¹²¹⁾、綴る内容を豊かに意味深くするために学校教育内外のあらゆる分野での実際生活や政治経済を題材とした合科教授のように取り扱い、それまでの綴方教師の情熱を学校内外の文化運動の推進力として考え、社会的・時代的な必要に沿う文化の啓蒙と科学の伝達に力を注ぐ「文化技術者」としての教師像を主張しているのである⁽¹²²⁾。

以上のような原像としての綴方教師像は、戦後の国分の教師論における教師の社会的、文化的な役割として引き継がれ、時代状況の大変化のなかで社会的時代的な側面が強調されるのである。すなわち、第二次世界大戦後の米ソ覇権の東西冷戦下において世界状況を切り開く教師の仕事の歴史的方向性として「平和と真実と民主主義を追求させる教育に力を入れること……生命維持と生活水準の向上に理想をもやしてやる」⁽¹²³⁾ことが日本のすべての教師たちの仕事であるとしているのである。同じような論述は、1983 年出版の『そのときどきの教師論』所収の「人類の立場からの発想 — 80 年度日教組運動方針を読む —」という晩年の 1980 (昭和 55) 年の論考にも窺うことができる。すなわち、国外的には世界の先進資本主義と社会主義の

国が第2次世界大戦のもたらした深刻な教訓を忘れ、それぞれの覇権主義から世界各地で危険な緊張を作り出し、世界人類の社会的進歩と生活水準の向上を妨げているのは、人類的立場を忘れてからであり、国内的には高度経済成長と大量消費の時代で「三無主義」に陥っている「生活保守」の状況があり、そうした状況で育った「シラケ」の世代に対して、日教組が教育・文化の面でも教育現場の研究・実践の仕事に人類的立場を高らかに宣言すべきであると提言し、それが教員組合に無関心の「生活保守」の戦無派教師たちへ刺激を与えるであろうと論じているのである⁽¹²⁴⁾。

このような国分の教師論は、政治優位の時代状況のなかで、教師としての仕事の困難さを辛抱強く論じ、教育活動の本質に従って体験的・経験的に現場に生きる教師の立場を理解して真摯に論究しているところに特質がある。まさに、『『子どもの教育をおこなうには、こうするよりほかはない』という自信……で、……支配権力が政治の力を用いて、彼らの政治の方向にそうたうた悪い教育を行わせようとする意図に対しては、子どもたちの人権の尊重という立場から、子どもたちへの深い愛情の発露として、いかにも教育らしい教育をもって抵抗する……ことが大切になる』⁽¹²⁵⁾と説く極めて社会政治性のある教師論なのである。

一方で、当然のことではあるが、国分は同書の4章で「教育の専門家」という項目を掲げ、教師は「子どもの発達をはかる、人格をつくるという点で、専門家でなければなりません。有用な知識・技能を確実に獲得させ、正しい物の見方・考え方・感じ方・行い方を育てることで、専門家でなければなりません。子どもたちの精神的資質を、人間として全面的に発達する方向にみちびくという仕事において、りっぱな専門家でなければなりません。」⁽¹²⁶⁾と、教師が未来を担う世代を育てる専門家であるということを繰り返し記しているのである。

かくして、東北から生まれた綴方教育が、時代と時を超えて2011年3月11日に大災害に見舞われた東北地方のみならず、日本の未来を生きる子どもたちの教育に魅り、閉塞状況を切り開くすべの一助となることが望まれるのである。

註

- (1) 1918（大正7）年に成立したソビエト革命政府による国際共産主義運動の防止のため、1925（大正14）年4月22日に制定された国体・天皇制国家体制の変革、私有財産制度の否定を目的とする結社の組織者と参加者を処罰する内容の法律で、同時に制定された国民への飴であった「普通選挙法」に対し、ムチと言われた悪法であった。治安維持法は、1928（昭和2）年の改定で、当初はなかった死刑も刑罰に加わる手直しが行われ、適用が拡大解釈された悪法の最たるもので、1945（昭和20）年8月15日の太平洋戦争敗戦まで、反政府・反国策的な思想や言論の弾圧の手段として使われた。プロレタリア作家小林多喜二が拷問で、敗戦の年の9月に哲学者三木清が獄死して犠牲となった。
- (2) 国分一太郎、相澤とき著『教室の記録』扶桑閣、1937年、13頁～16頁。
- (3) 同前書、26頁、28頁。
- (4) 同前書、26頁、34頁～35頁。
- (5) 同前書、40頁～41頁。
- (6) 同前書、48頁。
- (7) 同前書、57頁～58頁。
- (8) 国分一太郎著『子どもをとらえる』新評論、1983年、32頁～33頁。
- (9) 同前書、35頁～39頁。
- (10) 同前書、45頁～48頁。
- (11) 同前書、49頁～53頁。
- (12) (13) (14) 同前書、56頁。
- (15) 同前書、56頁～64頁参照。
- (16) 同前書、64頁～76頁参照。
- (17) 同前書、304頁～305頁。
- (18) 同前書、305頁～306頁、308頁～310頁。
- (19) 同前書、312頁～313頁。
- (20) 代用附属小学校とは、農村児童を対象とした複式学級の小学校で、授業では教生の実習が行われていた。
- (21) 国分一太郎著『生活綴方とともにⅠ』新評論、1984年、248頁～251頁。
- (22) 同前書、252頁。
- (23) 同前書、34頁。
- (24) 同前書、34頁～35頁。
- (25) 同前書、169頁。
- (26) 同前書、63頁～64頁。
- (27) 同前書、100頁～101頁。

- (28) 同前書、101 頁。
- (29) (30) 前掲『小学校教師たちの有罪 — 回想・生活綴方事件 —』、281 頁。
- (31) 同前書、2 頁。
- (32) 同前書、11 頁。
- (33) 菅原稔「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 —」、岡山大学教育学部研究論集録、2007 年、19 頁。
- (34) 前掲『新しい綴方教室』、222 頁。
- (35) 同前書、222 頁～223 頁。
- (36) (37) 同前書、372 頁
- (38) 同前書、373 頁
- (39) 同前書、223 頁。
- (40) 同前書、228 頁。
- (41) 同前書、233 頁。
- (42) 同前書、234 頁。
- (43) 同前書、234 頁、238 頁。
- (44) 同前書、235 頁、221 頁。
- (45) (46) 国分一太郎著『生活綴方読本』百合出版、1957 年、10 頁～11 頁。
- (47) (48) 前掲『新しい綴方教室』、371 頁。
- (49) 前掲『北に生まれて』、119 頁～121 頁、130 頁～132 頁参照。
- (50) 国分一太郎著『現代教育の探求』未来社、1954 年、363 頁～365 頁参照。
- (51) 国分一太郎著『文学と教育・文学と教師』未来社、1957 年、133 頁～134 頁。
- (52) 同前書、135 頁。
- (53) 同前書、136 頁。
- (54) 同前書、146 頁。
- (55) 同前書、147 頁。
- (56) (57) 同前書、152 頁。
- (58) 同前書、153 頁参照。
- (59) 同前書、146 頁～147 頁参照。
- (60) 同前書、151 頁。
- (61) 国分一太郎著『国語教育の本質』明治図書、1960 年、25 頁。
- (62) 同前書、49 頁～50 頁。
- (63) (64) 同前書、50 頁。
- (65) 同前書、51 頁～53 頁。
- (66) 同前書、89 頁～92 頁。
- (67) 同前書、96 頁。
- (68) 国分一太郎著『そのときどきの教師論』新評論、1983 年、19 頁。
- (69) 同前書、20 頁～21 頁。
- (70) 同前書、21 頁。
- (71) 同前書、21 頁～24 頁。
- (72) 同前書、25 頁～26 頁、30 頁。
- (73) 国分一太郎著『君ひとりの子の師であれば』東洋書館、1951 年初版、1955 年 9 版、176 頁。
- (74) 同前書、175 頁。
- (75) 「教育二法」とは、1954 (昭和 29) 年、乱闘国会で与党自民党によって強行成立された「義務教育諸学校における教育の政治的中立の確保に関する法律」と「教育公務員特例法の一部を改正する法律」の 2 つの法律を意味する。建前は教育の現場における政治的中立性の確保であったが、意図は野党を支持する 50 万人の公立教職員を中心とする強大な労働組合であった日本教職員組合 (日教組) の力を削ぐことにあった。
- (76) 前掲『君ひとりの子の師であれば』、181 頁。
- (77) 同前書、192 頁～193 頁。
- (78) 同前書、220 頁。
- (79) 同前書、220 頁。
- (80) 同前書、221 頁～223 頁。
- (81) 同前書、238 頁。
- (82) 同前書、223 頁。
- (83) 同前書、239 頁。
- (84) 同前書、225 頁。
- (85) 同前書、247 頁～248 頁参照。
- (86) 国分一太郎著『教師 — その仕事 —』岩波書店、1956 年、6 頁～7 頁、2 頁～3 頁参照。
- (87) 同前書、13 頁～15 頁参照。
- (88) 同前書、21 頁。
- (89) 同前書、23 頁。
- (90) 同前書、48 頁～49 頁。
- (91) 前掲『そのときどきの教師論』、229 頁。
- (92) 進歩的文化人とは、太平洋戦争敗戦後の占領期から 1980 年代までの学界やマスメディアの文化領域で活躍したリベラルで進歩的な学者や言論人を言い、革新政党や組合・市民運動などの指導的役割を果たした。

- (93) 前掲『国分一太郎 一 抵抗としての生活綴方運動 一』、25 頁。
- (94) 山住正己著『日本教育小史』岩波書店、1978 年、179 頁～180 頁。
- (95) 大槻一夫著『日本の綴方教育』国土社、1955 年、18 頁。
- (96) 「新教育」(New Education) とは、20 世紀初頭スウェーデンの女性評論家ケイ (Ellen Karolina Sofia Key, 1849-1926) をはじめ、アメリカ合衆国のプラグマティズムの哲学者で教育学者でもあったデューイ (John Dewey, 1859-1952) やイタリアの教育家モンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) 女史などのそれぞれが、18 世紀のルソー (Jean J. Rousseau, 1712-1778) とペスタロッチ (Johann H. Pestalozzi, 1746-1827) やフレーベル (Friedrich W. Fröbel, 1782-1852) などの近代教育の思想や実践を復活・復興した動きを言う。教育史上ではそれを「新教育運動」と言うが、その教育思想の主な思潮的特徴は「子どもから」(vom Kind aus) を標語とする児童中心主義にある。
- (97) 前掲『教室の記録』、66 頁。
- (98) 同前書、71 頁～72 頁。
- (99) 前掲『日本の綴方教育』、19 頁～20 頁、30 頁～31 頁参照。
- (100) 同前書、30 頁～33 頁。
- (101) 前掲『生活綴方とともに I』、101 頁。
- (102) 中内敏夫著『中内敏夫著作集 V 一 綴方教師の誕生 一』藤原書店、2000 年、241 頁～248 頁参照。
- (103) 前掲『日本の綴方教育』、33 頁参照。
- (104) 前掲『新しい綴方教室』、222 頁～223 頁参照。
- (105) 前掲『生活綴方読本』、1957 年、11 頁。
- (106) 前掲『そのときどきの教師論』、364 頁参照。
- (107) 前掲『新しい綴方教室』、223 頁。
- (108) 同前書、228 頁。
- (109) 同前書、372 頁。
- (110) 石山脩平「生活綴方派と作文派」、『国語教育実践講座 5 巻』所収、牧書店、1953 年、289 頁～292 頁。
- (111) 同前書、292 頁。
- (112) 前掲『新しい綴方教室』、372 頁。
- (113) 同前書、222 頁。
- (114) 同前書、372 頁。
- (115) Artur Buchenau, Eduard Spranger, Hans Stettbacher hrsg., *Pestalozzi Samtliche Werke*, Bd.13, Walter de Gruyter und Orell Füssli, Berlin, Leipzig, Zürich, 1932, S.309.
- (116) ebenda, S.258.
- (117) 前掲『文学と教育・文学と教師』、153 頁参照。
- (118) 前掲『国語教育の本質』、50 頁。
- (119) 同前書、96 頁。
- (120) 前掲『そのときどきの教師論』、19 頁。
- (121) このような綴方教育を文章表現技術の指導に収斂させる国分一太郎の立場の変化を「転向」と評されたりし、彼自身も「はじまりかかった弾圧に、わたくしたち (これには村山俊太郎氏もふくむ) は、すこしく転向し、また、意識的なとうかいをなしはじめていたのである。」(国分一太郎著『国分一太郎文集 5 生活綴り方とともに I』新評論、1984 年、260 頁) と「転向」を認めている。この国分の綴方に関する立場の変化については中内敏夫が『中内敏夫著作集 V 一 綴方教師の誕生 一』(藤原書店、2000 年) の 247 頁～248 頁において詳しく論究している。
- (122) 前掲『そのときどきの教師論』、25 頁～26 頁、30 頁。
- (123) 前掲『君ひとりの子の師であれば』、193 頁。
- (124) 前掲『そのときどきの教師論』、335 頁、339 頁、342 頁～344 頁参照。
- (125) 前掲『教師 一 その仕事 一』、42 頁。
- (126) 同前書、107 頁。