

加藤周四郎の綴方評価論とその実際

川 地 亜 弥 子

The Tsuzurikata (Composition) Assessment Theory by Kato Shusiro
and his Practice

KAWAJI Ayako

1 は じ め に

本稿は、北方教育社（1929.6-1940.11）の秋田県同人加藤周四郎（1909-）の綴方評価論とその実際について考察し、戦前生活綴方における綴方評価論の内実に迫ることを目的とする。

戦前の日本では、「評価もまた教育でなければならない」とする近代的な評価論が、生活綴方によって成立しつつあった。先行研究においては、小砂丘忠義（1897-1937）の「全教育合力の上に立つ綴方」（『綴方生活』1935年12月）、国分一太郎（1911-1985）の「文壇的批評と教壇的批評」（『教育・國語教育』1936年10月）が、生活綴方の評価論を明示したものとしてあげられてきた¹。中内敏夫は、彼らの評価論を以下のように分析する。

- ①知識だけでなく、それが行動化される場面も測定と評価の対象としなければならないという全人評価の立場をとる。
- ②①の立場が、知識の所有、非所有だけでなくその使い方までも統制しようとする立場とは逆に、教条化し、制度化した知識の枠組から自由な行動の主体を解放しようとする思想からでている。
- ③②は、その評価を行う主体が、統治の体系から自由な存在で、かつ、教育活動の主体（教師）であるかどうかにかかっている。
- ④評価活動を公教育制度と国家意思を評価する作用として機能させる立場をとる。
- ⑤学芸的価値の体系に対する教育的立場の主体性の確立という手続きを経過している。
- ⑥授業は子どもの発達課題の表現である子どもたちの生活のあえぎや不安や疑問に手をのばさないかぎり、「身についた知識」を育てえないという観点から新たな評価の系統を模索している²。

このような評価論の探究を可能にしたのは、綴方教師たちが切り拓いてきた「リアリズム」という方法論であった。この「リアリズム」には二つの意味がある。一つは、子どもにリアルな認

識と表現を求めるという「リアリズム」であり、もう一つは教師の指導および研究上の「リアリズム」である。この二つのリアリズムをむすぶものが「綴方の評価」であったといえよう。子どもたちが生活をいかに認識し、また、そこで子どもはいかなる願いや要求や悩みを持っているのかを、リアルに綴られた子どもの作品から明らかにし、ここから教師は自らの指導や子どもをとりまく環境をいかに改善していくべきかを探究していったのである。なお、本稿では、作品を綴る過程と書かれた作品そのものに対する評価を「綴方の評価」とする。「綴方評価論」は、「綴方の評価」に込められた教育評価の考え方であるとする。

戦前の綴方教師たちの中でも、特に北方の綴方教師たちは恐慌と凶作による極度の貧困の中にいる子どもたちを前に、自らの指導のあり方を問い直す必要に迫られていた。1931年10月の調査によれば秋田県下の欠食児童2,442人（この中で給食を受けているもの712名）、栄養不良のもの2,847名、欠食児童のいない学校は県内100校という有様であった。教員の生活基盤もおびやかされ、秋田県下小学校346校のうち、1932年6月時点で69校（19.0%、ただし回答のあったものは144校）、1933年8月には134校が俸給未払いとなっていた³。農本主義思想の強い右翼や、農村出身の兵隊に接することの多かった青年将校たちは、「健民強兵」の基盤である農村の窮乏に重大な危機感を抱いた。政府は1932年以降、農政省の決定した「農村経済更正運動」に重い腰を上げたが、ごくわずかの「農村救済金」と「自力更正」のスローガンによる責任転嫁ともいえる政策をとった。東北地方は1931,32,34年とうち続く冷害による大凶作がおこり、「小作争議、貧困ニ起因スル自殺者、子女ノ売買、農家ノ破産逃亡、小学校ニ於ケル欠食児童等益々多キヲ加ウルニ至レリ」⁴という状況を呈したのである。彼らはこのような「北方的環境に根底を置」き、「方法上の観念的な概論や空論を棄てて具象的な現実の中に正路を開拓することを使命」⁵として、「リアリズム」という方法論をうち立てたのである。

本稿でとりあげる加藤周四郎は、北方教育社における中心的な同人の一人であり、「生活綴方」ということばを文書上で初めて使用した人物として知られている。彼は1934年前後に発表した綴方評価論において、教師による子どもの生活把握を、綴方の評価の基盤とすることを提唱して、教師の指導のリアリズムを深化し、綴方において子どもの認識のみならず行動までも評価すべきであると主張した人物である⁶。

加藤の評価論についての先行研究としては木村元（1995）⁷が挙げられる。彼は、加藤を「教科研と北方教育を結ぶキーパーソン」として位置づけ、彼の職業指導実践に注目した。

本稿では、加藤の綴方評価論は、彼の綴方の評価に込められた教育評価の考え方が表されており、彼の実践全体を貫いているものであると捉え、彼の綴方評価論とその実際について考察を進めていきたい。これは、加藤が綴方を「カリキウラムのあらゆる総合の上に實を結ぶ」ものであり、「この結実とは、また、各教科の基底」となると捉えていること、「綴方する態度は、子供のあらゆる生活分野に、生活の眼となり、生活の手となり足となって、生々と生き抜くことを考え、意欲し、行動する、健康明朗な生活態度をもたらし」と捉えており、綴方が彼の指導の中で中心的な地位を与えられていたためである。

本稿では、以下のように検討をすすめていく。まず、彼の綴方評価論として、最もまとまっており、北方教育社における綴方の評価に関する議論について画期をなしたと考えられる1934年前後の論考を中心に分析する。そこでは教師の生活把握と子どもによる集団的合評作業が重視され

ていることを確認し、次に、それらの実践について彼の残した記録類をもとに明らかにする。なお、加藤は1929年4月に教員となり1939年12月に退職するが、そのうち、7年3か月もの間、高等科の受け持ちであった。よって、今回は主に高等科における実践を分析していく。

2 加藤周四郎の綴方評価論

最初に加藤が綴方評価論を提起した背景を簡単に述べる。北方教育社では、発足当初から綴方の評価について議論が交わされていた。1930年9月から翌年6月にかけては機関紙『北方教育』誌上で綴方の評価についての論争が行われた。そこでは、綴方の評価基準は教師と文壇の二つの基準によって行われるほかないと結論づけられていた⁸。加藤はこれに対し、「生活綴方の評価の問題」⁹において、綴方は「まず教育として、その作者をよく知る教師によつて指導さるべきだと前提する」¹⁰と明言した。彼は、綴方の評価の「礎石」について以下のように述べる。

第一に、作者は、どんな生活の中に結びつけられてゐるかの、作者の生活に關して、
第二に、作者はいかなる部分材料を選擇したかの、意識の傾向性に關して、
第三に、作者は、材料を如何に表象して行かうとしたかの、主題に關して、まづ、指導者のふはつかない調査と觀察が用意されてゐなければならない¹¹。

これらの「礎石」から、彼は「作品の現實性」について検討していく。

- (一) 作者の生活と、意識と作品にうそがないか。もつと云ひば、ことばが、生活の刺戟によつて必然に湧立つた緊密さを持つてゐるかどうか。
- (二) このことばを打ち通して、作者の意志する主題が、生活にとつて正しいかどうか、正しかつたら、どの程度まで強く一貫されてゐるか。
- (三) 最後に、この作品が、作者自身の生活へはもちろん、みんなの生活に何を注ぎこみ得るか。[マ]の科學的な批判がなされなければならない¹²。

この綴方評価論の特徴は、子どもの生活を綴方以外からも把握していることを「礎石」の第一としておいていることである。この点を、加藤と同じく、『北方教育』誌上の綴方の評価に関する議論を意識して提出された佐々木昂（1906-1944）の綴方の評価の観点と比較してみよう。佐々木の綴方の評価の観点を要約すると、(一) 何が素材に構成されているか、(二) 構成された素材がいかに描き出されているか、(三) 作品今後の指導点に関わる観点、となる¹³。佐々木においては子どもの生活把握は綴方から読みとることのできる範囲でよいのに対し、加藤は子どもの生活自体を把握することを「第一」の観点とし、そこから子どもが何を「部分材料」として選んだかを「第二」の観点として分けて論じているのである¹⁴。

このように、加藤が綴方評価論において、子どもの生活を把握することを第一の「礎石」として位置づけたことには、次のような意義が見出せるであろう。①作者である子どもの生活をよく知っているという点から、「文壇」や国家ではなく、教師が綴方の評価の主体となりうる。②子

どもの具体的な生活と綴方とを比較することによって、子どもの必要や要求をよりの確に把握することができ、それに適した教師の指導のあり方や評価の体系を探究する主体として教師が位置づけられうる。彼は1932年に「教師の正しい社会認識」¹⁵の重要性を指摘していたが、具体的な個々の子どもの生活を把握し、それと子どもの綴方とを照らし合わせることによって、子どもにとって重要な課題を明確にし、それを通してまた教師の社会認識をも問い直すという関係が成立するといえよう。

また、加藤の示す(一)(二)では、作者が表現欲求を持った「部分材料」について、リアリズムに徹して描かれているかということ、さらに意識の前進性がうちとおされているかが作品に即して評価されて行く。もし、加藤の綴方評価論においてこの観点が欠落したならば、加藤の主張は教化の手段としての綴方の評価への道を開くことになるだろう。彼は、「綴方の正しい教育の出発は、表現と生活との間に、うそのない、本当の語りの中から生まれる」¹⁶、「教師の生活感情と子どもの生活感情に——ことにその意識的方向に——距離があればあるほど、生活綴方は教育の名より遠ざかるのみである」¹⁷、と述べて、子どもの内面の真実性に立脚した綴方の評価を重視していた。この点については、佐々木も「リアリズム綴方教育論」¹⁸として提唱している点である。ただし、加藤においては、子どもの内面の真実性だけではなく、これが教師による生活把握を「礎石」として行われることによって、子どもの綴方に対する評価がよりの確なものとなり、教師の指導のリアリズムが深化されているといえよう。

さらに、加藤は(三)において「みんなの生活」を想定しているように、子どもたちによる綴方の集団的合評作業を重視しており、これを「共同研究」¹⁹と呼んでいた。この「共同研究」における子どもたちの相互批評を「はっきり批評者の意識を表すし、それが転化して作品行動の場合の態度となる」²⁰と位置づけており、子どもの認識と表現と行動の関係を把握する上で有効であると捉えていた。加藤は、1936年には、この「共同研究」に示された子どもの綴方批評を、「僕等実践者の自己批判の鞭として、甘受すべき本物にするように」²¹として、子どもに対する指導の成果の現れであり、実践を改善するための情報だとしているのである。

以上の検討より、加藤の綴方評価論においては、教師による子どもの生活把握と子どもの「共同研究」が、子どもの綴方のリアリズムを捉え、教師の指導のリアリズムを深化するために特に重要であったといえよう。

3 教師による子どもの生活把握の具体的方法——「個性調査簿」の自主作成——

2の検討より、加藤の綴方評価論においては、教師による子どもの生活把握が教師の指導のリアリズムを深めていることが示された。以下では、加藤が教師による生活把握の取り組みの中で「虎の巻」²²だとして位置づけていた「個性調査簿」(表1, 次々ページ)について、検討する。

1930年代の日本の教育は、アメリカの教育測定運動(educational measurement movement)から大きな影響を受けていた。従来行われていた試験・考査が客観性に乏しく、考査の標準がいまいであることが、岡部弥太郎、田中寛一らによるアメリカにおける教育測定の理論の紹介などによって明らかにされた。その影響で、性格テスト・適性テストの普及数は1908～1914年に1, 1915～1924年に16であったのが、1925～34年には75と四倍以上になっている²³。このようにテス

トがさかんに行われた背景には、「学力」水準の低下と「学力」格差の顕在化、これに対応するための「個性尊重」の教育の提唱とそのための「個性調査」の要求があった。軍部、産業界、国民から「学力」²⁴水準の向上が求められ、より効果的な教育を行うために、子どもの個性を調査し、また、教授活動の効果を測定する目的で知能テストや適性テストが導入されたのであった。

ところが、知能測定法における一般知能は、生得的、固定的であって、学業成績と高い相関をもつと考えられていた。これに第一次世界大戦後の受験競争の激化が重なり、初等教育における個性調査は、中等教育機関への進学要求を他へ向けさせるという選別の役割を持たされることになった。1927年には訓令第20号「児童ノ個性尊重及び職業指導ニ関スル件」（以下「訓令第20号」と略）によって個性調査が奨励されたが、この個性調査の目的も、児童生徒の教養指導・職業指導の資料として活用されることとの文言はあるものの、実際には調査に基づく進路指導によって受験競争の激化をおさえる意図があったことが指摘されている²⁵。

一方、北方教育社では、当時さかんに行われていた「個性調査」に対して批判的であった²⁶。加藤は「家庭訪問環境調査、職業調査等による個性調査簿や、郷土教育の方法による調査等も、消極的な調査の認識までは可能であろうけれども、積極的な診断とその療法はほとんど不可能に思はれる」²⁷と述べている。しかし彼は調査をすべて排したのではなかった。記録方法や調査方法を工夫して、自らの子どもの生活把握に役立つ「個性調査簿」を作成したのである。

以下では、訓令第20号に基づいて高等小学校用に制定された東京市小学校の「個性調査票」と、加藤の「個性調査簿」の比較を試みたい。東京市では1927年に調査票を制定して以降、1929年と1931年に改訂を行っているが、今回検討するのは1931年版である。

東京市小学校の「個性調査票」は、児童の学籍及び家庭環境、学業成績、出欠状況、身体状況、個性観察、性能検査、希望職業並びに進路、備考の欄から成っており、個性観察欄は29の観察事項に分類されている。東京市においては、個性調査は観察法²⁸を主体とするが、性能検査、知能検査の結果も記録できるようにした。さらに、教師の観察によることは、「主観に流れ、数量的に表示することが困難」であるとして、調査の客観性を増すために、正規分布曲線を変形した五段階品等法で観察結果を記入する「個性調査表記入手引」²⁹を作成し、1929年から採用している。「個性調査表記入手引」では個性観察の観点がさらに細分化され62の項目が挙げられている（表2、次ページ参照）。

この「個性調査票」の作成に協力した心理学者増田幸一は、「自然的個性」とは「生まれながらに有する性情」であり、これを「目的を意識し、自覚的に働く個性」、すなわち「価値的個性」にまで育成することが教育の任務であるという。そのためには「個性」を「科学的」に測定し、「学級編成や異常児教育、個別的教導、職業指導」などに調査結果を利用していく必要があることを主張した。彼は「個體を徹頭徹尾一つの全體として観取するをつとむるよりも、立脚地をかへて種々の方面より観る事に依り、より明らかに理解し得る」との立場から、個性を「個性調査表記入手引」に見られるようなさまざまな要素に分類し、その総体として子どもの個性を捉えようとし、また個性の要素一つひとつを正規分布曲線に基づいて評価する立場をとっている³⁰。つまり、増田は、それまでの主観的で標準があいまいな試験・考査を克服し、個性の科学的な測定に基づいて、子どもに対するより教育的な指導を行うという目的のために「個性調査票」を作成したというのである。

表1：加藤周四郎作成「個性調査簿」

	詩
生産された作品の特異な生活のものを摘記	散文
継続観察（授業料、学級費、家事費、茶話会費等々の納付状況および税金調べ）により、家庭の経済状態と経済意識の変行を見ようとするもの	経済
学級相互祝賀会の昼の会のメモ	誕生日
好悪関係と偶発事項	その他
肉体的関心のもとにおける子どもの意識傾向（これは肉体・意識ともに熟せるもの、肉体・意識の不均衡な状態、肉体・意識ともに未成熟など）	性意識
高二なるがゆえの欄	志望
学習態度への学科好悪、社会性へのキネマ、音楽、食べもの	好悪
地域的環境。（住宅地、商店街、雑居地など）兄弟姉妹の有無、その関係。	環境
子どもの読書範囲	文化
家庭の経済状態、父兄の教養、家庭のイデオロギー関係の傾向。上部構造の基底となるもの。	職業
氏名	分類 氏名

〔出典：加藤「生活綴方の現実の問題（四）」『北方教育』1934年1月、pp.64-65。各項目の記載内容は、本文中から筆者引用。〕

表2：東京市小学校「個性調査表記入手引」

（項目のみ摘記）

知能並特殊能力	一般智能	1 学科成績（殊に智的なもの）
		2 物のわかり
		3 新しい境遇に対する順應（新教材新教法新遊戯）
	推理	1 算術の應用問題解決
		2 理科学習に於ける理論の歸納並に應用
		3 其他各科に於ける推論的質問應答
	想像	1 繪畫觀察による想像
		2 想像畫の出来ばえ
		3 綴方の出来ばえ（殊に擬人文等）
	記憶	4 各科教授中の質問應答に於ける想像
知能並特殊能力	觀察	1 各科の既習教材
		1 掛圖挿繪の觀察
		2 日常事物の觀察
	注意	3 寫生畫にあらはれたる觀察
		4 理科学習に於ける實物實驗の觀察
		1 學習中に於ける注意集中の度
	注意	2 不注意による誤（イ、讀書の場合 ロ、書寫の場合 ハ、算術計算の場合）

感覺運動	巧緻	1 手工手藝の成績
		2 スケッチ畫及び模寫の場合
		3 裁縫の成績
	舉動	1 教室に於ける諸動作（名簿の點呼道具の出入其他）
		2 體操遊戯及競技の場合の動作
		1 體格體質營養等の觀察
	健康	2 身體勞作の強度及持續
		1 握力計
		2 體操時に於ける懸垂
力	走力	1 體操時に於ける徒歩競走遊戯等
		1 人柄
		1 日々の行動の觀察
	快活性	1 日々の行動の觀察
		1 自治心
		1 自分の始末
	親切心	2 自治會等の決議を實行するか
		1 人が災難にあつて困つてゐる時
		2 友人が學用品等を忘れて困つてゐる時
情	従順性	3 人に物事を尋ねられたとき
		1 長上に對して
		1 掃除其他の當番の場合に於けるかげひなた
	正直	2 過失をした場合
		3 遺失物を拾得した場合
		1 友人との折合
	社交性	2 人づきがよいか
		3 人と話をする事を好むか
	統率能	1 級長其他リーダーに推された場合
		2 學級内に起こりし事件の解決
素	共同性	1 體操遊戯連立級會掃除等に於ての行動
		2 手工、裁縫等に於ける共同製作の場合
	責任感	1 約束をした場合
		2 當番其他特別な任務を帯びた場合
	意志力	1 授業中に於ける注意の持續
		2 困難な問題に出會つた場合
質	清潔	1 身體
		2 机中の整頓
		3 學用品其他の所持品
	作法	4 書方、圖畫、手工の成績品
		1 日常の坐作進退（友人及長上に對する挨拶、言葉遣、物品の授受等）
	言寡黙	1 必要な場合
		2 不必要な場合
	其辯舌	言葉遣ひ
		言語明瞭
		容姿

〔出典：山極武利「東京市小學校に於ける個性調査票」『心理學研究』個性調査特輯號、第6巻第5輯、1931年10月、pp.74-75。〕

しかし、このような個性調査からは、一人ひとりの子どもが具体的にどのような要求をもっているかを捉える視点が欠如していた。また、正規分布曲線に基づく評価を採用したことによって、すべての子どもの個性を「価値的個性」へと育成し得たかどうか判断することがそもそも不可能であった。しかも、「客観性」の追求の名のもとに、教師自らの教育的働きかけと照らし合わせた主体的な評価からも遠ざかったのだった。

一方、加藤が自主作成した「個性調査簿」（表1）は、教師自身が子どもの環境について具体的に把握すること、さらに子どもがその中でどのような願いや要求、悩みを抱いているかを明らかにするために作成された。さまざまな能力についてのクラス内での相対的な位置とその組み合わせによって表される「自然的個性」については全く記載されなかった。しかし、このことは、加藤が子どもたちの「学力」の把握とその保障を放棄していたことを意味するのではない。「個性調査簿」には項目がないが、別の記録で子どもたちの学習内容の習得状況について「分数四則計算が出来ない」「ひらがなを書けない」「九九を知らない」³¹ というように、具体的に記述している。しかも、すべての子どもにその習得を保障することを自らの課題としていたのである³²。

加藤の「個性調査簿」は、継続観察のみならず、家庭訪問、綴方での記述、週に一度提出される「反省録」や、子ども一人ひとりとの懇談といった方法で、子どもとの相互交流を深めることが不可欠となっている点が特徴として挙げられる³³。特に「反省録」は、子どもたちが毎日の学習の記録や反省、所感などを書き、週に一度加藤に提出するものであり、加藤において「高等科全児童ひとりびとりの心の日記」「私たちの子供との大切な相互生活のひとつ」³⁴ であると位置づけられている。子どもたち自身も、「私達の生活になければならない友達」「計画を立てるにも一週間ぶりかえってみるにも反省録のような立派な友達がいないときちんとした生活態度を産み出すことはできない」³⁵ ものとして「反省録」を捉えていた。ここからは、加藤の「個性調査簿」が、子どもたちの悩みや願い、要求を捉え、記録することが可能であったことが示されている。

また「個性調査簿」の項目は東京市のものと比べて圧倒的に少なく、職業、文化、環境、好悪、志望、性意識、誕生日、経済、散文、詩、その他の11項目である。子どもの能力に関する項目がなく、子どもの関心と家庭・地域の状況を中心に構成されている。記述はいずれも具体的に文章で行われる。

以上から、加藤の「個性調査簿」は、「生得的個性」についての記述はせず、子どもとの交流を深めながら子どもの生活環境について把握し、子どもの表現を通して把握した彼らの興味や志望について具体的に文章で記述する点に特徴があるといえよう。ここから、加藤の「個性調査簿」が、綴方の評価における子どもの認識と表現に対する評価の基礎となり、自らの指導の指針を得るものとして機能することが可能であったといえる。

4 「共同研究」の実際

加藤は「個性調査簿」の作成を通じて、学校の中でもとりわけ高等科の子どもたちに「個性的な自覚の落ち着き」³⁶ があることを発見していった。これを「個人主義」ではなく「協働性」に結びつくように促すことを自らの教育実践の課題とした。

彼の「共同研究」の実践は、高等科の子どもたちの「協働」を組織するための中心的な役割を担っていた。彼は「作品の実体について吟味し、それから得た、作品への同情の後から再び意欲的な生活前進のため」に批評することを「解釈的批評」³⁷ とし、これを学級集団で行うことを、高等科における「協働」として要求したのである。

このような批評を求めた原因として、昼食抜きで当たり前となっている子どもたちを前に、加藤は「狭いモラル意識」³⁸ を問い直す必要を感じていたことが挙げられる³⁹。この「解釈的批評」

の力が弱いと「作者の生活を同情するための吟味がうすいため」「せつかに『かうせよ』『あせよ』と叫んでいる」⁴⁰ ことになるという。加藤は、「生活を道德意識——モラルと名づける狭い道疑心で切り捨てることでなしに、[中略]すべてはこれ[事実]から出発し、もっと積極的に生活現実を認識させる」ことを通じて「事実について思索し行動し反省して、新しく意欲された生活組織のために、役割を自覚して協働する」ことを促した⁴¹。つまり、綴方作品に対して、自分の価値観からのみ批判するのではなく、作者の生活に対して共感的な理解を求め、その上で作者の生活を前進させるための具体的な批評を求めているのである。

以下では、加藤の「共同研究」においてどのように「解釈的批評」が行われているかを明らかにするために、1936年度秋田高等小学校高等科二年男子クラス（46名）における綴方「家と僕」の「共同研究」について分析する。この「家と僕」実践に相当するものは、他にも「家と私」（1933年4月、明德小学校高等科二年）、「私と家」（1934年2学期もしくは6～8月、明德小学校高等科一年）⁴²の指導がある。ここでは、指導案⁴³と実践記録⁴⁴が残っている五十嵐信一郎作「家と僕」についての「共同研究」に焦点を当てる。

この「家と僕」実践は、家族の暮らしぶりや自分のことをクラスメートに報告するという題材を加藤が提案したことから始められたものである。学級での自由な口頭発表の討議で、文章構成の主題が以下のように整理される。家については、①家の位置（簡潔に）、②家族（性格、労働の役割、会話）、③経済を主とした暮らし方（収入、支出、その他具体的会話）、④改造（以上三点への科学的批判）。自分については、⑤学力と身体力（反省）、⑥決心である。家の経済については、「分かっている範囲で、聞いて答えてくれる範囲で」とし、答えてくれない場合は、その時の理由や様子を書くようにと指導した。

子どもは上述の題材を討議の過程で「生活手帖」⁴⁵に書きとっておく。「生活手帖」は、「作品行動へのメモの役目を果たすために、常に研究される」⁴⁶ものとされ、日々の授業や自分の関心を書き留める自分だけの題材帳となり、また、構想を立てるノートでもある。

五十嵐作品の「共同研究」は45分間で行われた。彼は指導の目標を「作者の真面目な生き方と生活に同感させ、この気持ちに沿うてのみ、おのれの生き方として、生活の勉強をさせたい」とし、このことを通じて作品が「個性的な具体性」を持ち、作者が「傍観者としてではなく生活行動者として表現にのぼってくる来る」⁴⁷とする。ここには、共同研究では、読み手にとっては解釈的批評を行うことが課題となり、それを通して作者に表現と行動の変革を促すことが明確に規定されている。

以下、具体的に実践記録⁴⁸を検討していきたい。やや長文の引用になるが、以下の検討に不可欠なものであるため、まずは五十嵐作品を紹介する。

「家と僕」 五十嵐信一郎

僕の家は保土谷学校の小さい下駄置場の道を通って、お諏訪神社の前を行って、真直ぐに大工町へ出、電車停留所の方へ向かっていくのです。[中略]／家族は皆で三人です。僕とお父さんとおばあさんです。おばあさんは六十です。お父さんは四十で、僕は十五です。お父さんは労働者で毎日働く[マ]に行きます。おばあさんは三味線を教へています。[中略]おばあさんは毎日晝ごろから三味線を教へに行きます。[中略]おばあさんの三味線を

習ふ人も少いので困つて居ます。[中略]お父さんの一日の賃金は七十銭であります。それにいつも仕事があればよいが、雨の降った時などは休まなければいけなかつたりするのでとても困ります。時には一銭もなくなる時もあるし、さうかと思ひば、又入つて来たりします。みそかなどになると、ようようはらふによいくらいなので、たまには拂はれない時もあります。ですから、僕の家のからはよういではありません。／それに金などがなくなつて来ると皆面白くない顔をしてゐます。おばあさんとお父さんは時々口けんくわをする時がありますから困つてゐます。／お父さんもおばあさんも熱心になつて働くのは良い事だと思ひます。二階ですから不便です。僕の家はかういふ風にゆうふくではありませんから、早く卒業して業務についてお父さんやおばあさんを安心させなければならぬと、いつも心で思つて居ります。又こと同時に算術などすぐれない學科をよくするように心掛けて居ります。(ヲハリ)⁴⁹ [／は改行部分。]

まず、加藤は五十嵐に作品を「共同研究」で使用する了解をとっておき、みんなに作品を提示する。加藤は、ごまかしや嘘をついたりせず、ありのままに書くのがよい綴方なのだと普段から指導している。共同研究は最初にみんなの「家と僕」に対して「ゴマカシ」がなく「本氣になって書いた文章はやっぱり僕の胸に本氣になってひびく」⁵⁰と評価し、「共同研究」の過程でもうそれをいわないでみんなに発表するように言うことから始まる。

その後、みんなで作品を朗読し、検討が始まる。加藤はみんなに綴方を読んで作者にたずねないことがないか聞いた後、何もないことを確認し、「よく譯の分かる文章」「まとまつてゐる」と評価する。しかし、家の場所がよく分からず、家族の性格についてはばらばらに書かれていて前後のつながりがないことを指摘する。

その後、記述内容の検討を行っていく。五十嵐作品からもっとも伝わってくることを加藤が子どもたちに尋ねると「貧乏」との返答が返ってくる。加藤はその返答を受けとめ、続いて五十嵐が貧乏で困っているという思いを表現するにとどまっていることを指摘する。その上で、みんなの作品も同様の点を読みとれたことを指摘する。すなわち、家の暮らしの困ることが記述されているが、具体的にどうしたらいいか、どうしているかは記述されていないと述べる。ここで子どもたちはみんな首をふつてうなずいて納得を示している。

次に加藤は子どもたちに自由に相互批評させる。子どもたちは「お婆さんの三味線を習う人がなぜ減っていくのか」といった質問をし、五十嵐が「藝妓屋組合の決議で専門の師匠をきめた」と答えると、「なぜ組合でそんなことを決めなければならなかつたのか」までを尋ねて、解決策を考えるために必要な事実を知ろうとしている。また、「[雨の日に父の仕事が休みになるなら]他に副業的な仕事がないだろうか」と具体的に解決策を提示する。ここからは、五十嵐の現実生活の問題を自分の問題として引き取り、彼の立場に立って考えようとしている姿が伺われる。

最後にまとめとして、五十嵐が家の問題について具体的に考え、行動していれば、家族の性格や、暮らしの困っている気持ちも日常の会話や動作の叙述の中にこまかにはっきりと出てくること、すなわち「文章の具體性」が出てくることを話す。ここで子どもたちに、文章表現における具体性と子どもたちの認識のリアルさと行動についての関係を明示している。

以上の「共同研究」の過程については、次のようにまとめることができよう。①綴方を提示す

る。必ず作者には前もって許可をとっておく。②全員で朗読させる。③文章表現のわかりやすさについて検討させる。④子どもたちに、綴方から読みとれる範囲で作者の生活を把握させる。⑤作者の生活の課題がみなに共通することを指摘する。⑥作者の生活に対して共感的な理解をしながら、作者の「生活前進」のために批評するよう要求する。⑦子どもたちの批評の過程で、作者に直接尋ねることもさせながら、作者の生活課題の解決について具体的に意見を述べ合わせる。

この加藤の「共同研究」には以下のような特徴を見出すことができる。一つには、子どもたちに作者の生活について共有させ、生活課題とそれに対する認識と行動の共通点を確認していることである。これによって、子どもたちは、五十嵐の作品についての「解釈的批評」を行うことが容易になる。事実、子どもたちは五十嵐が困っていることについて、彼の家庭の事情に即しながら具体的に解決策を提示しようとしている。また、生活課題に共通性を見出すことにより、子どもたちがお互いの批評を自分の認識と行動に対する批評として受け取ることを可能にする。すなわち、子どもの自己評価を促しているといえよう。

もう一つは、文章の具体性と作者の認識および行動との関連を明確に捉え、子どもに明示している点である。綴方の評価基準を認識および行動と結びつけて提示することで、綴方の評価が単に表現技術上のものにとどまったり、逆に作品には関わりなく行動の面のみが評価されたりすることを避け、子どもたちが認識と表現と生活とを統一的に捉えて相互に批評することを可能にするのである。

ここで、子どもの生活前進が目標であるならば、表現技術の検討は必要ないのではないかとの疑問も生まれよう。しかし、子どもの集団による「共同研究」においては、表現技術の問題は特に重要である。なぜなら、「共同研究」においては作者の生活に対する共感的な理解が重要であり、その理解の質を規定するものの一つが、作品における表現の正確さ、わかりやすさ、真実さといった表現のリアリズムに求められるからである。彼は1935年に「系統案的なもの」⁶¹を発表しており、これを見ると、尋常六年で「みなに知らせること」、高等科一年では「みんなのため」「みんなによって」、高等科二年においては特に「みんなと共に生きぬいて」いくことを目指している。このことから、生活の課題を共有することのできる表現であることは、加藤の綴方の評価の観点として重視されていたといえよう。実際、加藤は綴方の指導において、基礎的な記述表現力を育成することを重要な課題の一つとしていた。具体的に述べれば、彼は校庭や校外などに出て、自然や人物、町の様子や労働の有様を観察し、短文にまとめさせる「写生短文練習」⁶²を綴方の指導として行い、すべての子どもたちに基礎的な文章表現力を保障しようとしたのである。

以上をまとめれば、子どもの作品のリアリズムと、読み手が作品と書き手の生活に即して批評するという「解釈的批評」を通して、子どもたちが主体的に認識と表現と生活が変革していく取り組みとして、「共同研究」を位置づけることができる。これは、子どもの自己認識を深め、また、子どもたちを評価の主体として確立していく過程でもあるといえよう。まさにこのような過程が「共同研究」において見出されるからこそ、子どもの「生活前進」を目標としていた加藤にとって「自己批判の鞭」になり得たといえる。

5 お わ り に

本稿では、加藤の綴方評価論とその実際について考察し、加藤の綴方評価論においては、教師による子どもの生活把握と子どもの「共同研究」が、子どもの綴方のリアリズムを捉え、教師の指導のリアリズムを深化し、子どもの認識と表現と行動を指導するために特に重要な役割を果たしていたことを明らかにした。

教師による生活把握では、綴方以外からも子どもの生活を把握していることを重視して、「個性調査簿」を作成し、子どもの生活環境とその中での子どもの生活認識と要求や悩みについて捉えようとしていたことを明らかにした。評価の客観性、普遍性が要求されていた時代において、教師の主體的な評価を重視し、自らの指導に必要な項目に限定し、具体的に文章で記述する帳簿を作成していたことは高く評価されてよい。

さらに、加藤の指導した「共同研究」の実際を分析し、子どもの作品のリアリズムと「解釈的批評」を通して、子どもたちが主體的に認識と表現と生活を変革していくことを目指した取り組みであることが明らかになった。

今後の課題としては、加藤の綴方評価論における基礎的な表現力の育成および評価と、子どもたちの「共同研究」における集団的合評作業との関係について、より明らかにすることが挙げられる。具体的には、一定の目標に基づく教師の指導と、子どもの合評作業における自由な批評、および生活課題に対する具体的な解決策の探究との関係を分析することによって、加藤の綴方評価論の構造について明らかにしていきたい。

註

- 1 中内敏夫「教育評価」『岩波講座 現代教育学 2』岩波書店、1960年（中内『学力と評価の理論』国土社、1971年、中内『中内敏夫著作集 1 「教室」をひらく 新・教育原論』藤原書店、1998年に再録）。佐藤さつき「1920～30年代における綴方作品評価基準の史的展開」『一橋研究』第12巻第2号、1987年7月。小林千枝子「I—II 戦前型絶対評価克服の試み」『現代教育と評価 1 現代の学校・学級づくりと教育評価』日本標準、1984年。
- 2 中内敏夫、前掲書（1998年）、特にpp.161-166。
- 3 加藤周四郎『秋田の北方教育史』秋田県教職員組合、1964年、p.166。
- 4 同上、p.43。
- 5 「吾等が使命」『北方教育』創刊号、1930年2月。
- 6 詳しくは、川地亜弥子「北方教育社における綴方評価論の形成過程」（『教育目標・評価学会紀要』第11号、2001年）参照。
- 7 「北方教育と教育科学運動——加藤周四郎の職業指導実践に注目して——」『一橋論叢』1995年8月号。加藤の実践全体をとらえようとしたものには、戸田金一『真実の先生』（教育資料出版会、1994年）、戸田『秋田県教育史北方資料編』（みしま書房、1979年）がある。
- 8 詳しくは、川地、前掲書参照。
- 9 加藤「生活綴方の現実の問題（四）——綴方に於ける生活実践の意識について（2）」『北方教育』第十三号、1934年1月、p.53。
- 10 同上、p.53。
- 11 同上、p.55。
- 12 同上、p.55。
- 13 佐々木昂「作品批評に對する三つの觀點」『北方教育』第十号、1933年1月。

- 14 同様の指摘は佐藤広和によっても行われている（佐藤「戦前生活綴方運動に於ける生活認識の教育方法（その2）」『教育論叢』第19号，名古屋大学大学院教育学研究科，1975年，p.87）。
- 15 藤村周吉「生活・文芸・綴方」『北方教育』第九号，1932年11月。脱稿日は，論文末尾の「1932・9」の記載から，1932年9月と考えられる。藤村周吉は加藤のペンネーム。
- 16 加藤周四郎「生活綴方の現実の問題（二）」『北方教育』第十一号，1933年5月。
- 17 加藤「生活綴方の現実の問題（四）」p.70。
- 18 佐々木昂「リアリズム綴方教育論」（序）（二）（三），『北方教育』第十三～十五号，1934年1月，1934年8月，1935年5月。
- 19 加藤周四郎「子供の文集研究」『北方教育』第十六号，1936年2月，p.30。
- 20 同上，p.30。
- 21 同上，p.36。
- 22 加藤「生活綴方の現実の問題（四）」p.24。
- 23 増田幸一「本邦テスト発達年表試案」『教育評価』1956年2,3月。
- 24 ただし，ここでの「学力」は現代の用法とは異なる。中内敏夫は，1935年版新村出編『辞苑』の「がくりよく〔学力〕」の定義「学び得た学問の力」を引用し，「学問」は「帝国大学や官立の研究所など，一般の人びとの日々のなりわいやものの考え方とは切れたところに，生活語とも切れたかたちで完成されている権威としての知の体系」であると考えられていたという。
- 25 天野正輝『教育評価史研究——教育実践における評価論の系譜』東信堂，1993年，pp.217-218。
- 26 城戸幡太郎他「『生活教育』座談会」（『教育』第六巻第五号，1938年5月号，p.60）における佐々木昂の発言など。
- 27 加藤周「『問題の子供』とその生活性——劣等少年の場合——」『綴方生活』1934年1月，p.12。加藤周は加藤周四郎のペンネーム。
- 28 場所や時間を限らず，児童生徒の自然のままの様子を教師が観察し，それを項目ごとに記録する方法。
- 29 この手引きは尋常小学校のために作成したものである。東京市個性調査委員会委員山極武利は「高等小學校としては聊か不穩當の點もあるが利用して便宜が甚だ多いと信じている」（山極「東京市小學校に於ける個性調査票」『心理学研究』個性調査特集号，第6巻第5輯，1931年10月，p.76）と述べている。
- 30 増田幸一『職業指導二十講』三省堂，1935年（『近代日本青年期教育叢書』第VI期第8巻，日本図書センター，1993年所収）。
- 31 加藤周「歩いてきた道の自己批判——村での第一歩の綴方生活」『綴方生活』第十号，1934年11月。
- 32 この課題意識から，加藤は名門校と言われていた明德小學校から新設校で県下6割強の子どもたちが通う秋田高等小學校へ転任した。加藤周四郎『わが北方教育の道——ある生活綴方教師の昭和史』（無明舎出版，1979年，p.84），および，木村，前掲書，p.237参照。
- 33 加藤「生活綴方の現実の問題（四）」。
- 34 「高一女・しんぶん」（号外）no.1，1934年4月10日発行，秋田大学附属図書館北方教育資料室所蔵。
- 35 加藤周四郎「街の現実を生きる綴方」『綴方教育実践叢書——綴方生活指導の組織的実践』東宛書房，1935年，p.176。
- 36 加藤周四郎『文章技術と生活技術』1935年12月，p.3。
- 37 加藤の「解釈的批評」は，石山脩平（1899—1960）の『教育的解釈学』（賢文館，1935年4月）から示唆を得たものである。先行研究において，石山は国定教科相対化と生活指導のために教科指導を位置づけるという立場では綴方教師と一致していながら，「『生活の理解』の形式として教科以外の物がありうるなどとは考えていなかった点」に綴方教師との「もつれの釘」があるとの指摘を受けている（中内敏夫『生活教育論争史の研究』日本標準，1985年，p.64）。
- 38 加藤周四郎「生活綴方の現実の問題（三）」『北方教育』第十二号，1933年8月，p.38。
- 39 上北手尋常高等小學校（以下「上北手小」と略）において尋常六年を担任していた1930年度には，

地主の子が小作料を3年分滞納しているある小作人の子Sに「小作料を払わないのは悪いことだ」と迫る事件があった。その時にクラスの他の小作人の子どもたちは地主の子に「お前のところの蔵にはまだいっぱい米がある。Sのそこには米がない。さぼっているわけじゃない」と反論し、加藤に回答を求めたが、加藤は地主の子に「お父さんにきいてこい」といったという。その地主とは実は村長で加藤もよく知っている人物だった。村長は「ようすをみているよりしかたがあるまい」と答えたという。この事件は加藤が「モラル意識」について考察するきっかけの一つになったと考えられる。

- 40 加藤「子供の文集研究」p.30。
- 41 加藤周四郎『文章技術と生活技術』p.2, 秋田大学付属図書館北方教育資料室所蔵。また、このような状況の中で、彼は、修身の時間においても徳目を説くことをやめて、「生活発表の時間」（上北手小）、「生活勉強の修身」（明德小学校、秋田高等学校）として、子どもたちが日々の生活の中で感じたことを自由に話し合う実践を行って、子どもたちの「モラル意識」を問い直そうとしていた。
- 42 二学期とされている資料は加藤『文章技術と生活技術』p.4。6・7・8月とされている資料は加藤「街の現実を生きる綴方」p.67。
- 43 加藤周四郎「綴方教育案」1936年4月、秋田大学附属図書館北方教育資料室所蔵。
- 44 加藤周四郎「生活のはなし——ひとつの文話として」『綴方生活』第八巻第七号、1936年8月。
- 45 加藤の実践においては、「西洋紙四つ切の奴をとちた小さいノート」で一人ひとりが身につけて「案書でも、なんでも筆を走らせるそのまんまの雑記帳」（加藤『文章技術と生活技術』p.4）とされる。「綴る前の用意」（『北方文選』第6号低学年用）で、滑川道夫によって提案された「雑記帳」が起源といわれ、北方教育社同人たちの間で発展した。
- 46 加藤『文章技術と生活技術』p.4。
- 47 加藤「綴方教育案」。
- 48 加藤「生活のはなし」p.32。
- 49 加藤「綴方教育案」所収。加藤「生活のはなし」（p.31）にも掲載されている。
- 50 加藤「生活のはなし」p.30。
- 51 加藤『文章技術と生活技術』p.6。
- 52 彼はこの指導の目標を「一、ひとりやふたりの文藝的優等児を作るのではなく學級全部の子供が、（これ位なら大丈夫書ける）といふ表現の實力養成の立場に立つ。／二、短文といふ基礎的な形態から出發して一字もおろそかにしない慎重な吟味を、句讀點、假名遣、誤字、段落の推敲作業からやつてゐる。／三、自然→人物→心理→生活へ發展して行くものである」とする（加藤『文章技術と生活技術』p.8）。

（博士後期課程1回生、教育方法学講座）