



# 生活綴方・作文教育における作品批評と到達度評価 —京都綴方の会を中心に—

川地, 亜弥子

---

(Citation)

教育目標・評価学会紀要, 31:19-26

(Issue Date)

2021

(Resource Type)

journal article

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100477525>



# 生活綴方・作文教育における作品批評と到達度評価

——京都綴方の会を中心に——

川地亜弥子

<キーワード>生活綴方、作文教育、作品批評、到達度評価、京都綴方の会

Key word Daily Life Writing, writing education, critique of work, criterion-referenced evaluation, Kyoto Tsuzurikata no Kai

## 1. 生活綴方と到達度評価

本稿は、本学会共同研究「戦後地域生活綴方・作文教育サークルにおける作品批評論の展開」(2015-2016年度)の研究報告の一つである。この共同研究は、生活綴方・作文教育を重視する点では共通しながらも、特に全国組織の民間教育研究団体日本作文の会から一定の距離を取りながら主張を行ってきた地域の民間教育研究団体(いわゆるサークル)や実践家に注目し、分析を試みた。作品批評の特徴を明らかにすることが、生活綴方・作文教育の多様な目標・評価論に迫るうえで必要と考えてのことである。とりわけ、彼らの教育評価及び目標生成の実際やその変容について示すことに取り組んだ。

生活綴方と到達度評価の関係については、幾度も論じられてきた。中内敏夫は、雑誌『教育』1982年2月号上で到達度評価の源流として生活綴方を描き出したにも関わらず、1990年代に生活綴方の規定を変更し(この経過については川地2003参照)、2005年『教育評論の奨め』(pp.187-188)において、生活綴方を教育ではなく生活訓練の系譜に位置づけた。『「評価の時代」を読み解く』(いわゆる20周年本)においては、「生活綴方から『教育』という特異な人づくりをとらえると、子どものおかれた現実や子どもの側から、『教育』という行為それ自体の妥当性や是非がとらえ直され、鍛え直されるものとなる」(平岡・中内2010, p.169)と記され、生活綴方が教育評価として機能していることについて一定の理解が深められてきた。小林千枝子は、「教育が教育ならぬものを自らに取り込むことによって本物

の教育になるということを伝えている」と指摘し「近代の所産である教育が抱える一つのアポリア」(小林2014, p.33)と述べている。

菊池愛美は、「中内が生活綴方と到達度評価の接点として『代行』論を介して主張していたのは、民衆の教育要求を教育目標としてすくい上げていく教師のしごと」(菊池2017, p.24)であり、中内の主張は綴方教師(特に師井恒男)が注目した生活困窮者の生活権保障の一つとしての学力保障を一つの根拠とし、到達度評価における教育福祉領域創出の試みを促したことを指摘する。菊池の指摘は代行論を介しての主張の分析としては重要であるが、子どもたちのねがいや要求こそ重視していた生活綴方のもつ評価論を明らかにする点は課題として残されている。

子どもが自分の生活から題材を取り、自ら文章を綴ること重視する生活綴方は、ノンプログラムという性格を有する。その一方で描くこと、語ること、身振り等と融合している初期の書くことから、イメージをことばに、ことばを文字にし、文、文章へとしていく過程には、意図的・計画的な指導及びそれに対する評価が伴う。本稿は、生活綴方と到達度評価の間のアポリアに取り組むために、綴方教師による教育評価において重要な役割を果たす作品批評に注目する<sup>1)</sup>。

## 2. 生活綴方における作品批評

生活綴方において、作者と共に読み合う集団的な作品批評は欠かせないものとして位置づけられてき

た。例えば「生活綴方にはふたつの定義がある。ひとつは児童・生徒またはおとなが書いたある特定の性格をもった文章(作品)について定義づけたもの、もうひとつは右のような作品を綴らせる過程、綴られた作品をある集団のなかで互に研究し吟味する過程、その他のすべての過程を通じてする教育的、自己・相互教育的作業(仕事)に対して定義づけたものである」(国分1958、p.21)と記述される<sup>2)</sup>。こうした作品批評は、題がつけられている、会話文が使われている、時系列に沿って書かれている、などの文章の形式に注目するのではなく、むしろそれらではとらえることのできないような、子どもの思いや行動、生活背景までを含み込んで行われ、教師のこれまでの指導を照らし返し、次の指導に向けた目標を創出するという道筋を含みこんでいる。

教師による批評という点では、河原尚武が、「作品が生まれるまでの子どもの生活や思考過程にこそ教育実践評価に関わるポイントがある。綴方作品の制作過程に関わった(子どもの生活の具体を身近で知っている)実践者が、子どもの状況を背景に作品の意味を考える過程が、生活綴方における評価行為の核心である」、「別の言い方をすれば、子どもの綴方表現の『一回性』に関わる問題ということ」(河原2020、p.21)と指摘するように、子どもをよく知っている実践者自身が、子どもの作品の意味を考えることは、教育評価として行う作品批評の中心となる。さらに河原は、「生活綴方において究極の批評の観点は、『文章表現による生活の認識と組織』がどのように進められたかという指導のありようである」(河原2020、p.29)との立場から、批評の意義として教師自身が子どもの生活を認識すること、自身の子ども理解を確認すること、共感を深めること、指導の方向を省察することを挙げる。そして「その批評(評価)は、教師のうちにただ累積させるだけでなく、子どもに還元されなければならない」(河原2020、p.24)として、教師の理解・共感・省察を子どもへと還元することの重要性を指摘する。このように、教師が行う作品批評は教育評価の一つの核をなす。

子ども同士の批評(読みあい、集団的合評作業)も盛んにおこなわれてきた。いわゆる教室での読みあいは、学級で作者を交えて作品を読み込んでいく中で、描かれた・描いた人の見方、考え方、感じ方、

行動の仕方について認識を深めるだけでなく、お互いのそれらの違いについても深めることで他者と出会う。その出会い方も含めて、教師は見とって自らの指導の評価を行い、次の目標を見出そうとしてきた。

このような教室での批評を中心としながら、それ以外の場、つまり学級以外の読者に作品が届けられ、その読者からの批評が直接・間接(教師が受け取り作者に伝える、通信に載せる、等)に届けられることもある。家族の批評、学校内の読者(直接の指導者ではない教師や他の学級の子どもたち等)の批評は、その典型的なものである。そのことで、批評空間は広がり、変容していく。

さらに、学校では時間と空間を共にしていないが同じ地域に暮らし学級通信や学校通信を読んでいる人(保護者や家族、地域住民等)の批評、遠く離れた地域の読者(文集交換先の子ども・教師や文集の出版などで作品を読んだ人)からの批評、サークルにおける作品批評(多くの場合は作者の指導者を交えた批評であり、子どもを交えずに行う)等がある。子どもたちは教室の内だけでなく外の多様な他者、生活に出会い、大人たちもまた、子どもや大人の書いたものを通じて、たとえば地域の他者と出会い直す。それらを通じて学校や地域が評価され、課題が見いだされ、目標が立ち上がり、また作品批評を通じて変容していくのである。

雑誌上では作者やその生活を知らない者が評文をつけることがあり、こうした作品批評の研究も積み重ねられてきた(伊藤隆司1982、佐藤さつき1987等)。作者を知らない人間が行うからと言って「文壇の批評」になるわけではなく、そのありようの研究が重ねられてきた<sup>3)</sup>。

本稿が注目する京都綴方の会は、戦後生活綴方の第2の復興期のさなかの1973年5月に発足し、実践家はお互いの影響を受けながらも、ひとり一人異なった実践方法を模索してきた。綴方と到達度評価の間をつないで論じる試みもあった。こうした性格をもつ京都綴方の会は、中内が提起した生活綴方が到達度評価の源流でありながら教育ではないという問題を考察するうえで重要な手掛かりを提供するものと考えられる。

### 3. 京都綴方の会の特徴

京都綴方の会については、河原(2020)において紹介・分析が行われている。会の発足当初からのメンバーの一人、小宮山繁への聴取調査の結果、提供資料からの補足を加え、以下に最低限の内容をまとめておく。

京都綴方の会は、1962年8月に発表された日本作文の会活動方針案「意義ある伝統のもとに確信をもって前進しよう」(いわゆる「1962年度方針」)に対しては、「生活綴方が生活の重荷を下ろすこと」にも、「国語科の一領域」に限定することにも賛成しないというのが大勢であった。小宮山によれば、系統性は否定しないが、一枚文集<sup>4)</sup>を活用し、子どもが書いてみようと思える課題の仕方、表現意欲喚起の方法を模索してきたという。その一方、中学校教師であった松永操長の「生活・言語・集団」が重要だという主張は広く受け入れられ、ここには一定の計画性が必要と言うことも合わせて認識された。いわば、日本作文の会常任委員会が提起する「私たちが描く指導系統案」に与するのではないが、系統性、計画性も否定しないという立場に立っていた。

他サークル・組合・全国とのつながりを積極的につくるために労を惜しまない点も特徴である。つなぐ役割を積極的に担い、民協連結成への働きかけを行う、サークルと組合を「車の両輪」と位置づけどちらにも関わるという姿勢が貫かれてきた(藤原2002b)。なお、京都市つづり方の会は、京都綴方の会が発足した翌月(6月)、会の市内サークルを改名したものである(小宮山2012、川地2014所収)。

1990年には近畿作文の会を結成し、上述の小宮山が事務局長となった。田宮輝夫から小宮山へのはがきには、「『大同団結』のための京都の努力」(2000年3月)との記述があったことが記録されている(第49回全国作文教育研究大会(いわゆる日作全国大会)速報「かもがわ」2号、2000年7月30日所収)。

その一方、教育委員会との関係は、少なくともサークルから見て良好とはいえない。これは綴方のサークルに限ったことではなく、「京都で全国大会をやると、どのサークルも公開授業ができない」(藤原義隆「京都生活つづり方物語④」『京都市つづり方の会会報』2002年2月号)、『(教委から)指導要領を批判している。そこには「後援」は出せない』と回答してきました。『批判』は『悪』だとする姿

勢に恐ろしさを感じるのは私だけでしょうか」(第49回作文教育研究大会速報「かもがわ」25号、2000年8月1日)との記述がある。

### 4. 京都綴方の会における作品批評

京都綴方の会における作品批評についても、河原(2020)で一定の分析が進んでいる。西條昭男は、一枚文集を常に生かすことによって、共感と連帯の意識を学級において形成しようと努めてきた(河原2020、p.24)。これは、教師が批評言で伝えることだけで達成されるのではなく、たとえば、「直接応える言葉はなくても、作品を受け入れてくれる他者があったという経験がもたらす意味は大きく、一人一人を意識して理解しようとする指導者と共になりながら日常が進むという学級の空気(climate)<sup>5)</sup>」(河原2020、p.29)として指摘される。さらには、「何を書いたか、書こうとしたか、その背景を洞察を以って思い浮かべることも、批評の不可欠な視点である。教師にとっての批評や評価(反省)の意義はここにもある」(河原2020、p.29)として、直接書かれていないことから読み取ろうとする洞察の意義が示されている。

倉本頼一における作品批評を含んだ実践批評の目的については、「厳しい家庭環境の下で生活をどのように整え、心身の成長と共に、生活の主体として生きていく見通しと力をいかに獲得するか、そのために綴方(教師)がいかなる役割を果たすことができるか」(河原2020、p.29)という教師による生活と認識の全面にわたる関わりを指摘する。子どもにとって必要な文章表現能力がどのように付いたかを確認する批評(評価)も、指導過程に不可欠であり、内容や興味・意欲と関係した指導、文学や説明文の読みの指導等を行ってきたことを確認している。

これは、推敲等の経過で教師が直接言葉を直すという方法ではなく、子どもたちが読む経験と表現と認識を行き来する中でさらに自らの生活を深く認識し表現することをうながすという、いわば深い思考と表現の力を形成する取り組みであった。

### 5. 教師の作品批評を支え育てる作品研究

#### 一 子どもの表現を読むことと鑑識眼一

こうした教師たちの作品批評を支えるものとして、京都綴方の会の作品研究<sup>6)</sup>があった。河原が指

摘するように、「指導や批評を行う際にも『本当のこと』を読み取り（聞き取り）、子どもの発達や要求に基づく意識的な実践を構想するという指導過程」（河原 2020, p.29）は重要である。このためには、教師が「本当のこと」を読み取る（聞き取る）こと（もう少し踏み込んでいえば、子どもが何を書こうとしたのかを想像しながら謙虚に読み取る）ができていくような場が必要になる。そのための場が、作品研究である。

京都綴方の会における作品研究は、会報（サークル開催案内）に掲載された作品（指導や生活に関する補足情報などは一切つけない）を事前に参加者が読んできて、当日、その子どもの説明などは聞かずに、作品だけを手がかりに作者の思いや生活などを想像し、批評を加えていくものである。一通りどのように読んだかを語り合った後に、初めて指導した教師が明かされ、どのような子どもで、自分がどのように指導をしてこの作品が生まれたのかを語るというものである。

小宮山は、子どもの生活を知った上での子どもの理解ではなく、子どもの表現そのものから子どもの生活や生き方、教師の指導の在り方について考える作品研究について、以下のように述べている（2017年2月聴取調査）。

表現から子どもを読む。…何の予備知識も持たずに子どもの表現したものを読み、それぞれの意見を出し合うことがおもしろい。これは作品の読み方を鍛える。表現の特徴、生活のしほりや認識のありようについて着目することをまず考えている。一つの作品だけでなく気になる子の何作品かから子どもを読み取ろうとする。また、全体からその教師の綴方への向かい方、指導の具体についても考える。子どもの実態から表現を読むのではなく、表現からその子の生活や生き方を読むことは大事な視点だと考えてきた（小宮山提供資料 2017, p.6、下線は引用者）。

小宮山は、京都のサークルにおける、子どもについて誰が指導したのかも知らずに読む作品研究の魅力を端的に伝えている。特に重要だと思われるのは、「表現から」生活や生き方を読むという読み方と、（教

師の）作品の読み方を鍛えるという記述である。

もし、子どもの実際の生活を知らなければ作品を読めない、ということになれば、教師の作品批評は生活を知ることの次に行われるものとなり、作品を読むことそのものの価値は二次的なものになる。しかし、作品そのものから子どもを読むことが重視される場合、作品を根拠に、そこから自分が読み取ることのできる子どもの認識、表現、生活を論じていくことになる。そのような批評においては、評者自身の価値観やこれまでに会った子どもたちに対する理解などが色濃く反映される。言い換えれば、批評者自身が自分を出しながら語っていくことになる。

その場を直接見ていない者が、子どもの表現を手掛かりに、作品批評を通じてその子どもの理解を示し、そのことが直接子どもを知る教師にも納得され、その教師の子ども理解や作品批評が深まるということがある（小宮山他 2015 所収の星野由美論考参照。大阪の事例では勝村 2021, pp.34-36）。

一人ひとり経験の違う教師が子どもの作品と向き合い、語るなかで、一参加者として批評する教師が学ぶだけでなく、自らの実践を報告する教師も気づき学ぶのである。ここに、子どもの作品、子どもの声をつかんで指導の手がかりを得て目標を生成していく作品批評のダイナミズムがある。

## 6. 生活綴方と到達度評価をつなぐ

### —「縄目的」一元論—

京都綴方の会では、生活綴方と到達度評価を正面から取り上げ議論した結果も報告されている。藤原義隆は、会の事務局の集团的成果として「生活綴方と到達度評価」を発表した（藤原 1978）。問題提起の域を出ないものと付記されているが、約10名で2回の討論を経たものとのことで、当時の会の議論の様子が垣間見える。

まず、日本作文の会常任委員会による「われらの描く系統案」における「自発的表現活動と、計画的・体系的な系統案に用意された指導題目による順次的な共通指導」について、「二元的立場」「二本立て論」であり、両者の関係を「“平行線”的に配置」している点で矛盾が生じてしまうという点から批判している（藤原 1978, p.69）。「われらの描く系統案」は、一方の指導が抜けると、他方が弱くなるというよう

に読めるが、たとえば大阪の野名龍二の実践は自発的に書かせるだけで貫いた実践であり、二元論は必要とされなくなる。

もう一つは、この二元論は子どもの書きたいことと教師の書かせたいことは一致しないという前提に立っている点に弱点があるというのである。藤原は、「常に一致するとは限らないが、時に一致することはあり得るし、むしろ積極的に一致する境地を作り出すことこそ教育ではないかと思う」とさえ言う。その両者の関係が交叉することが可能なら「縄目的」な一元論になるというのである。そしてそれは、「ダイナミックな生活指導」によって可能になるという（藤原 1978、pp.68-69）。

「縄目的」一元論では、教師の書かせたいことが指導の中で子どもの内部に「必然性」（藤原 1976、p.69）を生み出すことが目指される。ここに、子どもたちがおもしろい、書いてみたいと思えるような題材が設定されることになる。

「縄目的」一元論は、子どもが書きたいことを決めて書く側面と、教師がこの時期にはこのようなことを書かせたいという計画的・系統的な指導をより合わせることで明示されたモデルである。逆に言えば、両者は、より合わせることはできるが同じにしてしまうことができないという点をモデル化している<sup>7)</sup>。その上で、教師の意図的・計画的・系統的な指導に一つのまとまりを見出し、それと到達度評価の親和性を見ていたことが看守できる。

なお、この時点での藤原の「私見」としての系統は以下のものである（藤原 1978、pp.70-71）。

- ①話しコトバから書きコトバへ
- ②ある日あの時のできごとを時間的な順序に従って書く
- ③かなり長い間の出来事、あるいは密度の濃い生活体験を基礎に長文に取り組みさせる
- ④教科学習等と結びつけて、資料等の準備もしながら意図的に書く必然性を盛り上げて書かせる
- ⑤文学作品の読み聞かせや親の戦争体験を聞くなど、自ら体験していないことを素材に、自分とのかかわりを大切に感想をも入れた文を書かせる
- ⑥いくつかの関連した事実の中の共通性、法則性、普遍性等を見つけ出させて総括的・概括的な文章を書かせる

藤原はこれに対し、「大いに批判検討してほしい」と述べた上で、「実際の指導は、多少の順序の入れ替えや、組み合わせが出てくるのは当然」（藤原 1978、pp.70-71）と補足している。内容を読むと、特に②③④がその前後の段階との関係で重要であることが示されている。たとえば、③に「これは②を基礎にその発展として、かなり力がついて来た段階でとり組めることだろうし、本質的には②と変わりません」という記述があり、④には「この段階でも③の表現指導はうんと生かします。そして将来、レポートや論文風のものを書く時の力の基礎が養われます」（藤原 1978、pp.70-71）というようにである。

さらに、藤原は評価について、①内容に対する評価、②表現力に対する評価の2側面があるが、子どもの認識の中で統一されているものであり、分けられないものとし、内容に対する評価に重点をおく。「表現と認識を統一的に捉えなくてはなりません。そういう意味では、認識を変えることによって表現を変えるというみちすじと共に、認識が変わらなければ表現は変わらないという段階論に陥ることなく、表現を通じて認識の変革に迫るといふ両面を大切にしたいと思えます」（藤原 1978、pp.71-72）と述べている。注意したいのは「子どもの認識にないこと弱いことを表現の上だけで強化しよう（実はいじくろう）という事はまちがいの」（藤原 1978、p.73）

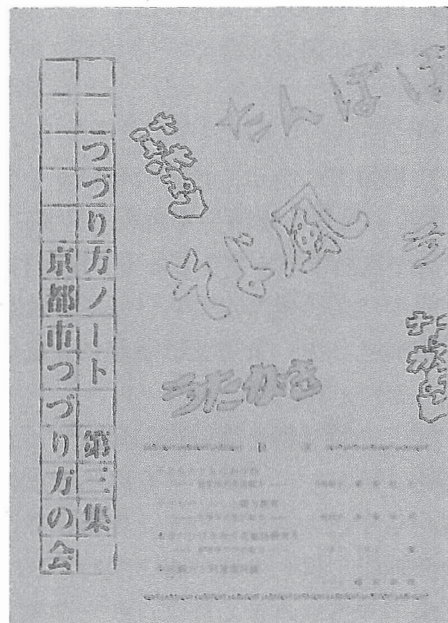


図1 『つづり方ノート 第三集』表紙  
（藤原「生活綴方と到達度評価」が最後に掲載されている。）

と述べていることである。

以上の藤原の提起は、倉本が聴取調査の中で語ったこととも重なっている。藤原の主張は、京都綴方の会でも一定受容されていたことが分かる。

その一方、小宮山は、この頃の到達度評価への受け止めについて、以下のように述べている(2017.2.23聴取調査)。

1978年頃の京教組は、到達度評価を前面に出す教文活動を展開していた。すべての教科で到達度目標作りが試行された。しかしその一方で、題材の価値を誰が決めるのか、表現技術だけで評価することには慎重であるべきではないのか、表現各過程での評価や複数回の推敲への忌避(「僕の作文ではない」と子どもが思ったり、子どもが作文を嫌いになるのではないか)などがあった。到達度を積極的に取り込んだ実践も、系統案に基づく日々の授業実践も京都の実践家には不評であった。

このように、「到達度」を「前面に押し出す」実践への厳しい評価も語られており、綴方サークルのメンバー全員が到達度評価を前向きに受容していたとは言い難い。その理由として小宮山の上述のものに加え、藤原の提起の中でも書かれているように大阪の野名の実践の影響は大きかったと考えられる。サークル内外での理論や実践の関係を見ていくことは、今後の重要な課題である。

### 小括

以上、京都綴方の会が、教師の多様性を尊重しながら、「生活・言語・集団」を重視し、1962年度方針の「生活の重荷を下ろす」ことも「国語科一領域」という位置づけも否定しながら、系統性は否定しないという指導の仕方、表現意欲喚起の方法の具体的提起を見て来た。

そこでは、一枚文集を継続的に発行し、共感と連帯を時間的に継続し、学級から家庭へと広げることと、表現から生活を読むという「作品研究」によって教師の鑑識眼を鍛える取り組みが行われていた。

前田・永田報告もふまえれば、サークルでの作品批評は教師の鑑識眼を鍛えるものであり、多様な参加者による「読み」の真剣勝負が展開される。子ど

もの表現・生活・集団を読み解き、交流し、子どもに還元するという教育評価は、学校教育から一見「はみだす」、「本当のこと」を射程に入れることを可能とし、同時に通信・文集を通じた批評空間の広がりをもたらした。これは、教育運動、目標論における共同性の模索につながり、さらに通信・文集の積み重ね(時空間的継続)によって、誰でも参加できる・私たちの物語としての通信・文集となる可能性を支えていた。

その一方、冒頭に述べたように、綴方・作文は、書き言葉による表現である。これは表情や指さし等の他の交流手段と比べ、文化による違いが大きく、とりわけ学校教育では正誤・整序・主題の一貫性などによってその適否を評価され、「よりよい表現」へと修正させられやすい。むしろそのことによって子どもの認識と表現が深まるとする立場もある。自己表現としての綴方・作文を追求する場合、たとえ作者の第一言語であっても、見たこと、聞いたこと、感じたこと、考えたこと等をびったりの言葉で書くことがそもそも難しいという問題がある。駒込(2020)においては、綴方を翻訳する困難さが指摘されているが<sup>8)</sup>、そもそも書かれたことが書こうとしたこと、書きたいことだったのかという問題がある。

このため、生活綴方・作文教育では、表現技術について直接教える、使って練習させる等をするだけでなく、子どもの表現に向かう姿勢や、表現されたものと表現したいもの間をいかに読み解き指導するかが重要となる。作者と共に読み語り合う作品批評が生活綴方・作文教育で不可欠のものとして位置づけられるのは、言語以前のモヤモヤを探りながら、あくまで作品から離れずに、他者として作者の書きたかったことを共感的に読み解こうとするからである。本稿の検討からは、こうした批評を支え育てるためにも、教師が表現の理解を深め、指導を交流する集団に身をおき、目標を生成する機会を有するかが重要であり、この点でサークルでの作品批評が必要であったことが示唆される。

### 参考文献

- 赤木和重(2021)「障害のある子どもと即興的表現活動」『障害者問題研究』第49巻第3号、pp.18-25。  
藤原義隆(1976)『「生い立ちの記」の実践——書くこと

- を『生き方』と結びつけて」京都綴方の会編『地域にねざす綴方教育』部落問題研究所、pp.61-95。
- 藤原義隆 (1978) 「生活綴方と到達度評価」京都市つづり方の会編『つづり方ノート 第3集』三光堂、pp.64-73。
- 藤原義隆 (2002a) 「京都生活つづり方物語④」『京都市つづり方の会会報』2月発行。
- 藤原義隆 (2002b) 「京都生活つづり方物語⑤」『京都市つづり方の会会報』3月発行。
- 平岡さつき・中内敏夫 (2010) 「生活綴方に学ぶ『教育評価』の実際と可能性」教育目標・評価学会編『「評価の時代」を読み解く——教育目標・評価研究の課題と展望(上)』日本標準、pp.164-175。
- Hiraoka, S. (2011) 'The Ideology and Practices of "Seikatsu-Tsuzurikata": Education by Teaching of Expressive Writing', *Educational studies in Japan: International yearbook*(6), Tokyo: Gakujutsutosho, pp.21-31.
- 桂直美 (2021) 「芸術批評が提起するカリキュラム構成の枠組み——アートに根差す授業論」『教育学研究』88(3)、pp.419-431。
- 河原尚武 (2020) 「戦後地域生活綴方サークルにおける指導論と批評観——京都綴方の会の取り組みを中心に」『教科外活動と到達度評価』第20号、pp.21-31 (教育目標・評価学会第29回大会(2018年11月25日)において、河原が同タイトルで行った自由研究発表をもとに執筆されたもの)。
- 河原尚武 (2021) 「第五章 学校カリキュラムにおけるつながりの危機と再生」教育目標・評価学会編『〈つながる・はたらく・おさめる〉の教育学—社会変動と教育目標』日本標準、pp.84-95。
- 川地亜弥子 (2003) 「生活綴方運動と到達度評価・目標運動についての一考察——中内敏夫の教育論を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49巻、pp.168-180。
- 川地亜弥子 (2013) 「現代の生活綴方実践における学級づくりと教師の目標の柔軟性」『教科外活動と到達度評価』第14号、pp.14-25。
- 川地亜弥子 (2014) 『綴方・作文教育における学力と評価に関する理論と実践』2010～2013年度科学研究費補助金若手(B)(課題番号:22730641)研究成果最終報告書。
- Kawaji, A. (2017) 'Daily life writing in school: Creating alternative textbooks and culture' in Yamasaki, Y. and Kuno, H. (eds) *Educational progressivism, cultural encounters and reform in Japan*. Oxon: Routledge, pp.109-123.
- 菊池愛美 (2017) 「生活綴方と到達度評価をつなぐもの——中内敏夫の学力保障論に着目して」一橋大学〈教育と社会〉研究会『〈教育と社会〉研究』第27号、pp.19-29。
- 小林千枝子 (2013) 「到達度評価の実践的可能性を探る——原点としての生活綴方が意味するもの」『教科外活動と到達度評価』第14号、pp.36-50 (小林千枝子・平岡さつき (2014) 『教育評価再考——豊かな子ども、教師、学校へ』松井ピ・テ・オ、pp.27-40 所収)。
- 国分一太郎、滑川道夫 (1962) 「生活綴方の本質」今井誉次郎、国分一太郎、寒川道夫、滑川道夫『講座 生活綴方1 生活綴方概論』百合出版、pp.15-92。
- 国分一太郎 (1958) 「生活綴方の定義」日本作文の会編『生活綴方事典』明治図書、pp.21-22。
- 駒込武編 (2020) 『生活綴方で編む「戦後史」——〈冷戦〉と〈越境〉の1950年代』岩波書店。
- 小宮山繁 (2012) 「京都綴方の会 京都市つづり方の会 その歴史」1月2日、川地 (2014) 所収。
- 小宮山繁 (2015) 「京都綴方の会の歴史から学ぶ」全国作文教育研究大会「生活綴り方の理論と歴史」分科会レポート、龍谷大学、8月2日。
- 小宮山繁 (2017) 「京都の生活綴方教育と日作62年方針・系統案とその実践・野名田宮論争・到達度評価実践」(聴取調査時提供資料)、京都大学、2月23日。
- 小宮山繁他 (2015) 「特集 京都発 子どもの苦悩に伴走できる生活綴方教育を」『作文と教育』825号、pp.5-32。
- 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』東京大学出版会。
- 中内敏夫 (1970) 『生活綴方成立史研究』明治図書。
- 中内敏夫 (2005) 『教育評論の奨め』国土社。
- 西條昭男 (2010) 「子どもたちからのメッセージは届いたか——生活綴方は現代の教育課題にどうこたえるか」田中耕治編著『西條昭男・金森俊朗・竹沢清 実践を語る——子どもの心に寄り添う教育実践』日本標準。

## 注

- 1) 本稿では生活綴方の英訳として Daily Life Writing の語をあてている。Composition は自由度の高い作文を



想起させにくいため避けた。Life writing は自伝との混同が予想され、生活綴方の原点として重視される短く不器用な作文が想起されにくいことから採用しなかった。子ども自身が身近な生活から題を選んで書くという生活綴方の原点に照準を合わせ、ややこなれない語ではあるが、Daily Life Writing を採用した。なお、Hiraoka (2011) は 'Seikatsu Tsuzurkata'、'Teaching of Expressive Writing' の語を用いている。

- 2) 国分一太郎・滑川道夫 (1962) の定義も同様の立場であるが、特に子どもの側から見ての定義と、教師の側から見ての定義とに分けて記述している。同書 16-17 頁参照。
- 3) 本誌掲載の永田論考、前田論考も、サークルにおける作品批評、学校がある地域に暮らしている人の批評を扱ったものである。
- 4) 1枚の紙でできている文集 (千葉春雄「一枚文集」日本作文の会 1958、p.483)。冊子タイプの文集に比べ、よいタイミングで子どもの作品を紹介し読みあうことができる。毎日発行する場合もあれば3日に1回、週に1回の場合もある。京都の教師は、毎回同じ大きさの紙に印刷し、子どもにファイルさせておき、ひとまとまりの時期の終わり (号数の区切りや学期の終わり等) に表紙をつけて綴じ、1冊の文集にすることが多い。
- 5) 河原は、教科外活動の評価の観点の一つに「集団にかかわる力」を挙げ、その指標として集団の雰囲気 (climate) を示している。河原尚武「教科外教育における目標・評価研究の原則を求めて (2)」『教科外教育と到達度評価』第4号、2001年、p.5。
- 6) なお、綴方の批評に限定した話ではないが、桂 (2021) においてデューイが芸術批評について主観に根を下

ろしつつ客観性を持つ価値判断の方法として位置付けたことを指摘しながら、批評としての評価を論じたことは、京都綴方の会の作品研究で行われている批評を分析する重要な手掛かりを与えてくれる。たとえば、批評という判断が仮説的要素を含む一つの冒険であるという指摘は、まさに作品研究において教師たちが全身全霊で作品ととつきみ、仮説を立て、批判や誤りを恐れずに自分を出しながら読んでいくという性質を言い当てている (桂 2021、p.43)。

- 7) これについて赤木和重は「よじれる」という表現を提起している (赤木 2021)。同じではないがより合わせたいという教師の意図によって、単なる平行線にならずに、よじれることが含意されている点で注目すべき表現であると思われる。
- 8) 駒込武 (2020) は、本稿で注目する作品批評よりも作品そのものを生活綴方として位置づける立場からの書である。同書では、場と時間と文脈——国、言語の違いがある点で、一層その距離は大きい——を超えてでも、子どもが生活を描いた作品を読むことに価値をおいたプロジェクトの深層に迫ろうとする。その中では、どのような作品が生活の作文として読みあうに値するものなのかという点についてのすれ違いもあり、また、生活綴方の作品を、翻訳することの困難さも含み持っていた。このように、本稿で扱う生活綴方との違いは大きいですが、この書から浮かび上がる問いは大きく、これを解明していくことも生活綴方研究の課題である。

## 付記

本稿執筆にあたり、小宮山繁氏より聴取調査協力、資料提供等、多大なお力添えを頂いた。記して感謝する。