

創作指導の史的考察

——昭和20年代から30年代を中心に——

高 草 真知子

はじめに

「創作指導」というと、詩、短歌、俳句など韻文の「創作」を連想する人が多く、実践的にも研究の面でも長い間の蓄積があるが、物語や童話など散文の「創作」については、あまり研究が進められていない。しかし、日本でもごく短い期間ではあるが、創作指導は行なわれていたのである。まず最初は、大正から昭和の初めにかけて、児童文芸誌『赤い鳥』を中心とした児童芸術運動のさなかに、童謡や童話を作らせることが爆発的に流行した。しかし、『赤い鳥』廃刊（昭和11年）とともに急速に下火になっていく^①。その後、国語科の正規の授業として、本格的に導入されるようになったのは、戦後の新教育以降のことである。昭和22年の「学習指導要領国語科編」では、「書くこと」の学習指導の中で「創作活動」を重視し、教科書にもつづき話、リレー童話などの単元が生まれ、さかんに実践が繰り広げられていた。

それが、昭和37年を限りとして、教科書からは全く姿を消してしまう。

その後、昭和49年に教育出版で、昭和51年に光村図書で復活してからは、今日まで改定のたびに新しい創作単元が採用され続けている（表1）参照）。また、最近では中学や高校の教科書にも創作単元が登場し、実践報告も増え始めているのである。

もちろんその間も、大村はま、青木幹勇等、意欲的な実践家が独自の創作指導を展開していたが、大きなうねりとなった現れたのは、以上3つの時代であろう。

昭和20年代から30年代にかけて行なわれた創作指導はなぜ衰退したのだろうか。その原因を、当時の作文教育の理論的な潮流と実践上の問題（教材・方法）から解明したい。これによって、今新たに展開されている創作指導が、一時の流行に終わらず、より効果的な学習が実現する一助となれば幸いである。

1. 創作指導、導入の経緯

興水実は昭和22年版「小学校学習指導要領国語科編（試案）」の作成の経緯について、当時を回想して次のように述べている^②。

昭和22年度学習指導要領はアメリカのサジェスション（指示，教示）によって文部省が作った。まったく取りあえずのものだった。国語科は、文部省の者に外部から沖山光（当時はまだ第一師範）、花田哲幸、西原慶一、滑川道夫、それに、わたしが協力して作ったが、大体

はヘッファナンさんとオズボン氏のサジェスションによっていた。中にちよっちょつと、日本の考えを取り入れた。とにかくこれは暫定的のものだった。

この文言によると、まさにアメリカ直輸入とも言える学習指導要領だが、実はこの22年版は創作指導をかなり重視して書かれている。たとえば「第二章 小学校一、二、三学年の国語科学習指導、第二節作文」では、学習すべき文章の種類を「1. 児童の日常生活から生ずる必要な通信 2. 必要と興味のあることがらについて 3. 興味ある必要なノート・発表文・広告文 4. 創作活動」の4つに分け、「創作活動」として次のような具体例を挙げている。

(1)物語・詩 (2)童話や簡単な子どもしばいの脚本 (3)なぞなぞ、笑い話 (4)逸話

つまり、「創作活動」が、通信(手紙)、日記・記録、発表文・広告文と並んで、四領域の一つに数えられているのである。以上は1～3学年だが、第4学年では「国語教材の学習によって、作文意欲をもちあげ、これを満足するように創作の世界に入る」、第5学年では「一つのできごとを、散文として書くだけでなく、物語や詩にしたり、紙芝居にしたり、シナリオにしたりして、いろいろな形で書いてみる」、第6学年では「日常生活をふりかえり、ごく身近なものの中に新しい題材を発見し、各自の興味のあるものを創作する」とあり、各学年の作文指導の項目に、必ず一つは「創作」が掲げられている。また、中学校でも、「すべての生徒が文学的的作文を書くめばえをもっている」とし、「詩や小説などを創作し、その個性をよくのばしていく」という目標を各学年ごとに挙げている。

このように、「アメリカのサジェスションによって作られた」とされる昭和22年版「学習指導要領国語科編(試案)」は、小、中学校ともに、手紙など実生活に役立つもの、新聞編集・広告文など言葉の社会的機能を重視したものと並んで、創作活動も作文の重要な指導方法の一つに位置づけているのである。これは、当時アメリカで行われていた経験主義的な作文教育の実情を色濃く反映するものであった⁹⁾。

しかし、昭和26年の学習指導要領になると、文学的な創作指導よりも、手紙や報告文など、実用的な作文のほうが強調されるようになった。たとえば、中学校の「作文指導の目標」にも、「文を書くということは、創作活動によって個性を伸ばし、教育を高めるのにも役立つものであるが、中学校では、まず、実用的な手紙や報告文などを主として、実際生活に役立つような一般指導をすべきである」として、個性的な自己表現の文章よりは、社会的通達の表現力を重視している。

また、小学校の「第二章第一節の四、書くことの経験」では、「児童は、日常生活を基盤とした生活文を書くことから、感じたり、考えたりしたことをまとめて、物語や、小説や、詩や、脚本や、シナリオなどをつくって、文学的な創作活動をする。これは、生活を豊かにするための、まったく有効な表現手段である」としながらも、「学習指導要領一般編」では、「創作はたいせつな活動ではあるが、個性に応じて無理のない指導をすべきである」と指摘するなど、22年版ほど全面的に肯定しているわけではない。

戦後、CIEの指導によって導入された「創作活動」は、「個性を伸ばし、生活を豊かにする」と意義づけられ、作文教育の四領域の一つに据えられたものの、言葉の社会的機能を重視する風

潮と、すべての子どもたちに一齐に指導する必要があるのだろうかというためらいの中で、スタートしたのである。

2. 昭和20年代における創作単元

昭和22年の学習指導要領が発行される一か月前、文部省は国定としては最後の第六次国定教科書『国語』（石森延男編集，昭和22年1月25日）を刊行した。民間編集の教科書が完成するまでの数年間、暫定的に使われていたものである。しかし、創作に関する単元は、22年版「学習指導要領国語科編（試案）」であれほど重視していたにもかかわらず、6学年全部見わたしても、『第三学年 下』にわずか2頁あるだけであった。それも「かべ新聞」の中の「つづき話」という一コマである。創作の単元が少なかったのは、編集者の意図が「創作指導よりも、手紙その他の生活に必要な書き方を重んじる」⁶⁾という傾向にあったことと、導入されたばかりの創作指導を教科書でどう扱うか、その方法が熟していなかったためと考えられる。

さて、昭和24年度から民間編集の教科書が使われるようになってきたが、昭和20年代から30年代にかけて発行された12種類（日本書籍，学校図書・二種類，二葉，中教出版，東京書籍，大阪書籍，大日本図書，教育出版，三省堂，光村図書，日本書院，信濃教育会出版部）の小学校国語教科書のうち、実際に創作の単元があるのは、4社である（〈表1〉参照）。そのうち、二葉と日本書籍は、話し方指導の一環としてつづき話をさせるものなので、書くことの単元として取り入れたのは、学校図書と中教出版だけであった。12社中2社というのは少ないと言わざるを得ないが、2社ともに具体的な作品を挙げながら、大きく取り扱っている（学図は127ページ中33ページ，中教は145ページ中27ページ）。

3. 教科書教材と実践の検討

次に、昭和20年代から30年代にかけて行なわれた創作の典型的な指導方法である①つづき話、②リレー童話、③生活童話を紹介し、その意義と限界について検討する。

①つづき話

前述した「かべ新聞」第一号の「つづき話」とは、以下のようなものである。

つづき話

この第一号に、つづき話の第一かいめを書きます。第二号をつくる人たちは、このお話のつづきを書いてください。第三号をつくる人は、またそのつぎを書くのです。そのようにしてどこまでもお話をつづけてみましょう。どんなふうにお話がすすんでいくか楽しみではありませんか。お話のだけはべつにきめませんから、かってにつぎを考えてください。

つづき話（第一かい）

あるところに、一びきの子ぐまが住んでいました。お友だちと遊ぼうと思って、山の谷を

〈表1〉 創作単元の変遷（小学校国語教科書）

光村図書	教育出版	中教出版	日本書籍	学校図書	二葉	年代
				S24 3年下 童話会 (話し方) 「ビー玉と石ころ」 他3編	S24 3年前期 つぎたし話 (話し方) 「きつねとおおかみ」	S24
			S26 3年の2 つづき話 (話し方) 「海へ行つたちようちよ」		S27 3年上 同上	S26
		S27 3の下 私たちが作った話 「へやのお月さま」 他2編				
		S30 4の下 同上	S30 同上	S30 四の上 リレーどうわ 「海をわたる」	S30 3年Ⅱ 同上	S30
			S33 同上	S33 四の上 リレーどうわ「水の旅」		
S35 4上 リレーどうわ 「月の世界へ」				S35 三年上 リレーどうわ 「ふうせんの旅」		S35
				S37 三年上 同上		
	S49 3年上 「子くじらのぼうけん」 (つづきを書く) 4年下 「ドーナツ島のたんけん」 (地図を見て)					S49
S51 5の下 「物語を作ろう」 (地図を見て)						
S57 5の下 同上	S52 3年下 「たからばこ」 (2枚の絵を見て)					S57
	S61 3年下 「話をそっくりして書こう」					
H1 3下 「たから物を さがしに」 (地図を見て) 4下 「四年1組物語」 (姿身作文) 5下 絵を組みあ わせて物語 をつくる						H1
H4 5年下 「物語を作ろう」	H4 5年下 「インガルス一家の生 活を想像して書く」					H4
H8 2年下 「こんなお話を考えた」 5年下 「リレー物語を作ろう」	H8 3年下 「ソメコのその後？」 6年下 「「きつねの窓」が 作れたら」					H8

歩いていきました、すると、一ぴきのさるにであいました。

「さるさん、さるさん。遊びましょう。」

と、子ぐまがいうと、さるは子ぐまをみてこわがって、

「きゃっ、きゃっ」

といって、木の上にするするとのぼって行ってしまいました。子ぐまはまた歩いていきました。

「お話のだいはべつにきめませんから、かってにつぎを考えてください」とあるように、テーマは特に設定せず、思いつくままに次々とつなげていくという方法である。このような「つぎ話」はかべ新聞だけでなく、当時流行した童話会（お話会）の中でもさかに行なわれ、昭和20年代に発行された教科書の創作教材も、大半がこの「つぎ話」の形式をとっている。かべ新聞の一コマとして始まった「つぎ話」は、実は後の創作指導の内容を大きく方向づけていったのである。

たとえば、「話し方」の分野に「つぎたし話」（『国語の本 3年前期』二葉 昭和24年）という単元がある。じゃんけんで負けた人が自分で考えた話をし、話がおもしろくなってきたとき、急に話をやめて指名する。指された人は、その話に合うように話をつづけ、もし話ができれば負けになるというもので、一種のゲームである。説明の最後に「つぎたし話はいろいろにひろがってほんとうにおもしろいあそびです」と結ばれているように、学習というよりは「あそび」としてとらえられていた。

その指導書にも、「つぎたし話もことばあそびの一種であって、数人がとりとめもなく一連のつぎ話を楽しみ、創造の生活に没入することができる。本教材はそうした児童たちに健全な楽しい言葉遊びを知らせるのがひとつのねらいである。つぎたし話は楽しい言語の自然習得のためにも役立つと思う」⁶⁰とあり、楽しい言葉遊びを体験することによって、「言語の自然習得」をねらったものだということがわかる。つまり楽しい言葉遊びを体験すること自体に意味があるのであって、それによって何を学習させるか、到達すべき目標は何かなどということは意識されていない。

しかし、このような活動は、その後「とりとめもなくつぎ、学習効果を上げていない」、「ともすると、映画や雑誌の影響をうけて、荒唐無稽の構想を展開する。ことばつなぎをただ漫然と実施した教師は、一様にその感をもつであろう」、「そうした荒唐無稽のものでは、こどもの文章力を育てることに、創作力を伸ばすことにもならない」⁶¹という批判が上がり、新たな単元が開発された。それがリレー童話である。

②リレー童話

リレー童話が教科書に初めて登場したのは、昭和30年発行の学校図書『国語 四年下』である。これは、複数の子どもたちがリレー式に話をつなげていって、一つの物語を完成させるというものだ。学図では「海をわたる」（30年）、「水の旅」（32年）、「ふうせんの旅」（35年）、光村では

「月の世界へ」(35年)という単元が採用されている。

「海をわたる」(学図)の「ねらい」に、「一つの創作を完成させるためには主題をもたなければならない」、「書こうとする事実について調査して資料を集めなければならないことなどを理解させる」とあるように、リレー童話の形式をとりながらも、内容に一貫したテーマをもたせ、よく調べて書くなど、単なる「遊び」に終わらず「学習」ということを意識した教材になっている。

さて、「水の旅」(学図)という単元は、水滴が雲から雨となり、谷川、小川を経て、大きな川を流れていくまでを、水滴を主人公にして擬人風に描いた作品である。9人の児童がリレー式につながっているが、社会や理科での学習を土台にしているので「荒唐無稽」なものにはならず、取材をすればいくらかでも話は発展する。何を書いていいかわからない子たちにも、話のアウトラインはつかめるのでとりつきやすいというよさはある。だが、実際に教室でリレー童話を実践するとき、小学校4年生の児童9人が集まって、「首尾一貫した主題をもち」、「事実を調査して資料を集め」、「ひとつの創作として完成した作品」を仕上げることができるだろうか。かなり綿密な計画と教師の指導力が必要である。

柴田京子(秋田県神宮寺小学校教諭)は、リレー童話について、次のような実践報告をしている⁹⁾。柴田は「指導書には(童話作成は)家庭作業となっているが、それでは教師が指導する場は少なくなる」として、家庭作業にはせず、教室で3時間かけて指導した。テーマも、「『水の旅』では教科書につられて同じような内容になってしまう」ので、「さけの旅」と「ほくはひと粒のもみでした」という題名を用意している。「さけの旅」は、村にさけの孵化場があるため、孵化場を見学し、地図を見ながらさけの一生をたどったもの。後者は「ほくはたくさんのともだちと、暗い、暗いたわらの中で生活しました」で始まる物語で、もみの一生(もみが成長して稲になるまでの過程)を描いたものである。

そして、なかなか完成に至れない児童のために、次のような方法も考えた。一つは8枚の絵を自由に組み合わせて話を作り、それをもとに文章を書くグループ、もう一つは、既製の紙芝居の絵を見て、絵にふさわしい文章を書いていくというグループである。以上4つの中から自分で好きなグループを選んで活動する。個に応じた指導である。つまりこれだけの準備がなければ、「一貫した主題をもつ」リレー童話を完成させるのはむずかしかったのであろう。

実践を終えて、柴田は「童話といっても事件を含んでそれを解決するという手法は、わたしの組ではむずかしい」と言い、「擬人風に書くと事柄を追って平板になり、とかく変化に乏しくなりがち」だと指摘している。さらに、取材の仕方も、「調査して資料を集める」というのではなく、「子どもたちの、見たり聞いたりしたものの中から得た知識を創作に利用した」と述べている。

実際にリレー童話を実践してみると、「その場その場の思いつきが多く、自由に脈絡のない話題が出てくる。短い作品ならまだしも、リレー式にするほどの大作(長編)になると簡単な筋では、文章をもてあましてしまう」という難点が、すでに指導書の中でも指摘されている¹⁰⁾。それならば、なぜわざわざリレー方式にして物語を作るのか、リレー式にする有効性はないか。言い換えれば、どんな力をつけるためにリレー童話をするのか、ということが言及されないまま教材

化されているのである。このあたりに、リレー童話の理想と実践上の限界がある。

③生活童話

生活童話とはリレー式につなげていくのではなく、一人で一話完結の童話（物語）を書くというものである。中教出版の『こくご 3の下』（昭和27年）の「私たちが作った話」には、「話の書き方」について次のような説明がある。「むずかしいことではありません。話は、作文を書くと同じで、自分たちが、ふだん見たり、聞いたり、思ったり、考えたりしていることを、もとにして書きます。作文とちがうのは、中に出てくる草や、木や、動物などが、人間のように話をしたり、何かしたりすることができます。話には、何が、どうしたということが必要です。それから、その話の主人公が必要です」

身近な生活をもとに、草木や動物や自動車などを擬人化させて物語を作るという方法は、「赤い鳥」時代からの古典的なやり方だが、このような説明だけで、はたして物語が書けるのだろうか。確かに、創作の実践記録を読むと、「いつも作文というと喜ばない子が、真剣そのもので書き始めた」とか「子供たちは、喜んで書き、喜んで読み合う」という記述が多く、子どもたちは活発に活動している。また、子どもの書いた童話集も出版され、一部の実践家の間では活況を呈していた。だが、そのような前向きな報告が多い中で、実践上の問題点や作品の内容の貧しさを指摘したものもある。

高橋正八郎（千葉県八掛町実在小学校教諭）は、5年生を対象に次のような実践を行なった⁹⁾。

子どもたちは物語や童話を読むことに多少の興味を持ち始めていたので、「物語を書こう」という話にすっかり乗り気になった。冒険活劇的なものを書くことと、生活の中に題材をひろってみることと、どちらが自分の心を豊かにするかということ話を話合ってみた。その結果、今回は冒険活劇的なものは書かないようにしようということになった。（中略）

まず第一回めのができあがって、その作品に目を通してみると、いたずらな子どもや動物たちがいろいろな事件の結果よい子になるというものが断然多く、半分以上である。いたずらな子供が改心していい子になるというありふれた筋は書き始める前にみんなで読んだ作品の影響だと思った。範文を示す場合の注意をはっきり示されたような気がする。いい子になる過程があいまいすぎたり、簡単にすぎたりしている。結論を簡単にわりきってしまったり、簡単に解決をつけたりする傾向は他の作品にも表れている。これらの作品をどうして考えることは、生活の深いところまで目を向けさせるのはなかなか困難なことである。

確かに「創作を書く」というと子供たちは喜ぶが、何も無いところから書き始めるのは、やはり「困難なこと」である。イメージを引き出すために、教科書では例文が何種類も載っていたり、書き始める前に童話を読んだり、お話を聞かせたりしているが、それではその作品の影響を受けて、かえって独創性の乏しいものになってしまう。「個性を伸ばす」ことをめざしながら、「半分以上が同じような筋」の物語を書いてしまうのである。

また、自由に書かせさえすれば想像力が広がるというわけでもない。単に「ふだん見たり、聞いたり、考えたりしていることをもとに童話を書きましょう」と指示されても、子どもたちは手

掛かりのないのに当惑し、想像力は萎えてしまう。すでに昭和31年に、山本正格が提案したように⁹⁹、「ある作品の省略部分を想像して書かせる」とか、「文字のない絵本（クリチャンのまんがなど）に説明を書く」という課題があるほうが、むしろイメージが広がるはずだ。

また、「結論を簡単にわりきってしまったり」「過程があいまいすぎたり」する傾向があるのは、「生活文を土台にしている」からではなからうか。子どもの身のまわりの見聞からだけでは、どうしても生活文止まりで、それ以上の発想の飛躍や文脈の豊かさは期待できまい。

このような創作指導の実情を冷静に見つめていたのは西尾実であった。西尾は、創作指導の意義を認めながらも、当時の現場の状況を厳しく批判している¹⁰⁰。

戦後の教室において、小学校ではたとえば、ひとつの「お話」を読み終わると、それを紙芝居にしたり、シナリオにしたり、脚色して上演したりする、演出的な活動がさかんに行われていた。また、詩や歌を読んでは、詩や歌を作り、「お話」を読んでは、絵をかき、指人形を作るというような、創作的な活動も盛んに試みられていた。（中略）こういう教室を見学し、実際の学習に触れてみると、そこにはいろいろ無理もあれば、まちがईと思われることもあった。にもかかわらず、先生も生徒も、それに本気になり、力を傾けて怪しまないばかりか、新しい張り合いさえ見いだしているらしかった。それらの方法を一般化していうと、文学鑑賞に媒介された演出であり、創作であり、また研究であって、そのどれもが、まだ正しい位置づけを得ていないための不安定が認められ、ほんとうの学習効果をあげ得ていないと思われる場合が少なくなかった。けれども、その反面において、文学活動の経験が学習の基盤であるという、革新的方向の開拓が、そこに行われていたことは確かである。

当時の教室風景を彷彿とさせる描写である。無理もあれば、間違いもある、それでも革新的な試みだというだけで、先生も生徒も必死になって力を傾けている様子がいたいたしいほど伝わってくる。「まだ正しい位置づけを得ていない」、「本当の学習効果をあげ得ていない」という指摘だが、確かに、当時の実践を見ると、どのような目的で、どういった力をつけるために行なうのかという点が明らかにされていない。さらに、「想像力をのばす」「心を豊かにする」「作文学習に喜びと楽しみをもたらす」など、精神面での意義は強調されているが、作文教育としての表現力、構想力、語彙力にはあまり目が向けられていない。このあたりにも、創作指導が衰退していく原因の一つがあると考えられる。

4. 創作指導の提唱とその批判

創作指導を戦後いち早く提唱し、その後も一貫して意義を認めていたのは、倉澤栄吉である。倉澤は、昭和24年に出版された『物語の研究と指導』の中で次のように指摘した¹⁰¹。

文才ということばがあって、何か特殊な感じを負わされている。このために、文学的作文は特定の目標と考えられがちなのだが、実はすべての生徒が文才をもっているのである。文才をもっと一般的のものと考え、いわゆる文学のジャンルの世界から、子どもの言語世界の

ものに近よせて考えたい。文才とは、効果的な、人によろこんでもらい、うなずいてもらえるような表現能力のことなのである。そのためには、豊かな想像力に基づいて、適切ないまわしをもって、個性的な表現をするのである。その練習材料として、物語小説の創作ということは決して軽視できないことである。

つまり「文才」とは、プロの作家をめざすような特殊な能力ではなく、すべての人がもって生まれた表現能力であり、それは想像力を働かせ、適切で個性的な表現をすることによって磨かれる。そのためにも創作は有効な表現活動だと説いているのである。さらにできあがった作品を問題にするよりも、書く楽しさを味わうことの大切さも指摘している。以上が、創作指導を提唱する倉澤の基本的な立場である。

それに対して、戦後一貫して反対を表明していたのは「日本作文の会」であった。

アメリカの教育思潮に基づく作文教育が、批判の対象となりはじめたころ、これに対立するものとして、戦前の綴り方教育で大きな役割を果たしてきた生活綴り方運動が復興の機運を示し始めた。生活綴り方は、自分の生活や体験を「ありのままに」書き、心のうちにあるものを「正直にさらけだして」「ほんとうのことを書く」ことを指針にしている。このような作文教育観は日本の学校に深く浸透し、虚構（フィクション）を書くという態度は受け入れにくかったのである。国分一太郎は、昭和27年に出版された『新しい綴り方教室』の中で、創作指導に対して真っ向から対立する姿勢を示している⁽¹²⁾。

かんたんに物語や脚本などというけれど、それが文部省著作教科書式の官庁的文学をまねさせるのならともかく、真の文学作品をだれにもかかせるなどということは、なかなかむずかしいことなのだ。まして、その物語や脚本をかくことが、子どもたちの生活を、本当にゆたかなものにするためには、ますますもってむずかしいのだ。(中略)だから、生活からじかに生まれて、すこしの不自然な作為もなく、フィクション（虚構）も用いず、生活のコトバでかけられる綴り方は、多角的な文筆活動をする作業のなかでも、とくに大切にされなければならないものだとおもう。

時代は下るが、江口季好も「想像について」と題する論文の中で次のように主張している⁽¹³⁾。

子どもに童話を書けるだろうか。書けるとすれば、児童文学者は不要である。子どもに童話を書かせることに意味があるだろうか。認識の発達につながるだろうか。答えは明解であろう。児童文学作品は、文学である。ことばの芸術である。主題は人生を象徴しなければならない。高度な構成力とイメージを作り出す一つ一つのことばの結晶が児童文学作品である。子どもには書けるはずがない。(中略)子どもに童話を書かせると、それらしいものを書くことは書く。しかし、それは読むにたえないものである。

江口も国分も、創作指導を感情的に受けつけないかのような激しい口吻である。しかし、ここには2つの誤解があるのではないか。国分も江口も創作活動を「真の文学作品」や「児童文学作品」を書かせることだと思い込み、「書けるはずがない」と主張している。確かに「真の文学作品」を書くのは並大抵のことではないだろう。しかし、創作指導のねらいは、「真の文学作品」を

書くことでも「児童文学作品」を書くことでもない。創作することを通して、創作活動ならではの表現力（多様な文体、語彙力、構想力、描写力、発想する力）を育てることなのである。従って、個に応じた進歩があれば、それは十分「読むにたえる」ものなのである。

また、国分は「生活からじかに生まれて、フィクションも用いず、生活のコトバで」書くことによって「生活の真実」を見いだすことを説いているが、「生活の真実」は生活文を書かせることによってのみ表現されるわけではない。フィクションを用いることで、自己を客観視し、潜在的な自己を表現することができ、生活文よりもはるかに書き手の心情が表れる場合もある⁽⁴⁾。したがって、「生活の真実」にこだわるのであれば、フィクションも効果的な方法なのである。そして、創作活動を通してそれぞれの子どもが「もう一人の自分」を発見したり⁽⁴⁵⁾、カタルシスを感じたりできればいいと考えている。

まとめ

以上、昭和20年代から30年代にかけて行なわれた創作指導が、衰退していった理由をいくつかの観点から検証した。衰退に導いた原因としては、次のようなことが考えられる。

1. 昭和20年代の作文教育全体の風潮として、文学的な作文よりも、実用的な文章や社会的機能を重視する文章が重んじられた。
2. 戦後の作文教育の動向に大きな影響を与えた「日本作文の会」が、一貫して創作指導に反対を表明していた。生活綴り方は、本当のことを「ありのままに」「正直にさらけだして」書くことを指針にしているが、このような作文教育観は日本の学校に浸透し、フィクション（うそ）を書くという態度は受け入れにくかった。
3. 創作の実践自体にも問題があった。冒険活劇の模倣や擬人的な生活童話、つづき話を漫然とつなげていくものが多く、「荒唐無稽だ」、「学習効果をあげていない」という批判が高まった。

その他、本稿では触れなかったが、4. 学力低下問題に端を発する単元学習批判の中で、戦後の新教育に対する見直しが迫られていた。5. 現場の教師や研究者の間でも、創作は特殊な才能のある者だけがクラブ活動で行ない、すべての生徒に指導する必要はないという意識が根強かった、という点も指摘できる。

では、以上のような歴史から、私たちはどのようなことを学び、現在に生かすのだろうか。

まず第一に「創作活動をすると、だれもが喜び、想像力がのび、心が豊かになる」と安易に期待しないことである。それよりも、構想力を育てるために数枚の絵を組み合わせる物語をつくる、作品をより深く理解するために続きを書いてみる、古典に親しむために「伊勢物語」を物語化するなど、どのような目的を実現するために、どのような創作活動が有効であるかを見極めて、国語教室のさまざまな場で、創作の魅力を生かすことが大切だ。

第二に、荒唐無稽な作品を書くことやまねをすることを認めることだ。大人から見るとどんな

に荒唐無稽でも、子どもにとってはかけがえのない作品というものがある。自分の愛着のある本を、写したり、まねたり、書き換えたりすることで、自然に自分らしい表現も身についてくる。それは、大人がものを書き始めるとき、まず尊敬する著者の作品から学んだり、影響を受けたりするのと同じことである。

第三に、名作を一つ生むよりも、いかにバラエティに富んだ作品が多く生まれるかを心がけることである。

以上のことを意識しながら、今後さらに創作指導の具体像をとらえていきたいと考えている。

(注)

- (1) 滑川道夫『日本作文綴方教育史2 (大正編)』国土社 昭和53年 194頁
- (2) 奥水実『昭和国語教育个体史』溪水社 平成2年 211～212頁
- (3) 森岡健二「アメリカの作文教育」(『作文講座 作文教育の展望』) 明治書院 昭和43年 207～223頁
- (4) 奥水実『昭和国語教育个体史』溪水社 平成2年 229頁
- (5) 二葉国語の本編集部『国語の本 指導書 三年上』二葉 昭和32年 66～67頁
- (6) 教育図書研究会『小学校国語 四年 上・下 教師用書』学校図書 昭和32年 83頁
- (7) 柴田京子「作文における創作指導の実際」(『作文教育』) 作文の会発行 昭和32年9月
- (8) 高橋正八郎「物語を指導して」(『作文教育』) 作文の会発行 昭和31年3月
- (9) 山本正格「童話の創作を育てる指導」(『作文教育』) 作文の会発行 昭和31年1月
- (10) 西尾実「文学教育とその歩み」(『日本文学講座 文学教育』) 日本文学協会編 東京大学出版会 昭和30年
- (11) 倉澤栄吉『物語の研究と指導』倉沢栄吉・大橋富貴子 金子書房 昭和24年 79頁
- (12) 国分一太郎『新しい綴方教室』新評論 昭和27年 360～361頁
- (13) 江口季好「想像について」(『作文と教育』) 百合出版 1980年7月
- (14) 同様の指摘は、森岡健二「これからの国語《表現》指導」(『国文学』) 学燈社 昭和52年9月臨増)、首藤久義『書くことの学習指導』(編集室なるにあ 1994年)、田中宏幸「私のかげら物語を創作する」(『月刊国語教育』東京法令出版 1992年2月)にある。
- (15) 浜本純逸「子どもの表現と自己解放」(『日本文学』) 日本文学協会編 1980年8月