

第6章 金子彦二郎のインベンション指導

第6章では、大正期から昭和前期にかけて、当時の高等女学校において広く採択された作文教科書『現代女子作文』（光風館、1925年初版）を考察対象として取り上げる。著者金子彦二郎は、早くから生徒に「書く内容」を発見させることの重要性を自覚し、「暗示的指導」の必要性を唱えてきた指導者の一人である。この「暗示的指導」とはいかなるものか。また、この教科書において、どのような作文課題が示されたのかということを中心に、考察を進めたい。

第1節 金子彦二郎の業績と評価

1 金子彦二郎の略歴

金子彦二郎は、1889（明治22）年、新潟県に生まれ、1904（明治37）年、新潟県准教員新発田講習所を修了、新潟県西蒲原郡米納津尋常高等小学校准訓導に任ぜられた。さらに、勤務しながら勉学を続けて正教員免許状を取得、1906（明治39）年から同校訓導となっている。1907（明治40）年、新潟県新潟師範学校に入学。1911（明治44）年、東京高等師範学校予科甲組に入学。

1915（大正4）年、同師範学校本科国語漢文部を卒業して、石川県女子師範学校教諭兼訓導に任ぜられ、石川県立第二高等女学校教諭をも兼任する。これが中等教育に携わった最初である。金子は、この石川県での実践を元に、1916（大正5）年11月、27歳にして第一著書『女子作文の考へ方作り方及び文例集』（明治出版協会）を出版。また、同年7月から翌年7月にかけて、雑誌『国語教育』（保科孝一主幹、育英書院）に「我が作文教授」を6回にわたって断続的に連載し、その実践内容を明らかにしている。

1917（大正6）年8月、新潟県立三条中学校に転じたが、翌年6月から再び上京して、東京高等師範学校専攻科修身教育部に入学。1920（大正9）年3月、同校卒業後、京都府立第一高等女学校教諭となる。京都での在勤期間は短かったが、その活動ぶりは生徒の心を捉え、「同校の卒業生は、異口同音に金子先生を推賞した」と伝えられている。この時期の論考に、「師範四年生に対する作文の一試み」（『国語教育』第2巻第11号、1917）、「作文科校長担任論」（同第3巻第9号、1918）、「中学の作文に翻訳を」（同第4巻第7号、1919）がある。

1921（大正10）年、東京女子高等師範学校附属高等女学校教諭兼教授となる。金子の後任である石井庄司の証言*1によれば、「校内においては学級担任として、国語科主任として、また、教務主任として、縦横にその才能を発揮せられた。また、校外では、小学校の国語教育から、高等女学校、中学校と広く天下の国語教育界に、その指導の手をのばし、自ら模範授業を行って微細に指導せられ、当時中等学校では、実に珍しい存在と称せられ」という。この時期に編集されたのが、『現代女子作文』（全4巻、1925）である。

1929（昭和4）年、同校を退職し、新設の東京文理科大学研究科（国語国文科）に入学。研究科在学中は、東京女子高等師範学校講師及び第六臨時教員養成所講師として勤めつつ、「白氏文集」研究に取り組む。1936（昭和11）年、帝国女子専門学校教授兼国文学科主任を経て、1941（昭和16）年、東京女子高等師範学校教授となる。

1943（昭和18）年、『平安時代文学と白氏文集、句題和歌・千載佳句研究篇』（培風館）を刊行。本書には、帝国学士院賞及び日本文学報国会国文学賞が授与された。

1945（昭和20）年、女子学習院教授。1946年、慶応義塾大学から文学博士の学位を授与。

1946（昭和21）年、学習院教授を命ぜられ、その後は、東洋大学文学部教授などを歴任。

1958（昭和33）年、胃癌のため逝去。享年70歳。

2 金子彦二郎の業績と評価

金子は、主著『平安時代文学と白氏文集』（培風館、1943）などにより、日中比較文学研究の先駆者として知られてきたが、国語教育史においては、ほとんど取り上げられることがなかった。当時の国文学界では傍系に立たされていたために、国語教育界のジャーナリストから軽くあしらわれていた*2という。出身地新潟県の人物伝『郷土の碩学』（2004）*3においても、和漢朗詠集と白氏文集の比較研究や、重厚で穏やかな人柄だけが評価され、国語科教育の業績については触れられていない。

しかし、金子が編集した教科書・副読本は31種を数え、国語教育関係の著書は、単著10冊、個人雑誌1種に及んでいる。そのうち、作文教育に関する著述は次の通りである。

- ①『女子作文の考へ方作り方及び文例』明治出版協会、1916（大正5）年11月
- ②『現代女子作文』初版（全4巻）光風館、1925（大正14）年1月—作文教科書
- ③『辞典を兼ねたる女学生の作文』文洋社、1926（大正15）年5月
- ④『三元的国語教授へ』明治図書、1927（昭和2）年5月
- ⑤『新文話と文の教育』明治図書、1929（昭和4）年5月
- ⑥『現代女子作文』修正再版（全5巻）光風館、1930（昭和5）年12月—作文教科書
- ⑦『手紙文実習講話』三元堂書店、1935（昭和10）年2月
- ⑧『智目と行足との新国語教授』培風館、1936年（昭和11）3月
- ⑨『新進女子作文』（全4巻）光風館、1939（昭和14）年5月—作文教科書
- ⑩『明るい中学作文』（全6巻）光風館、1949（昭和24）年11月—作文教科書

これらの著述に対する当時の評価の一例として、『女子作文の考へ方作り方及び文例集』（1916）を取り上げよう。巻頭には、東京高等師範学校において師事した佐々政一と芦田恵之助の序文が載せられている。佐々は「修辞又は作文教授に関して、自分が君に教へたところは、思へば唯空漠たる概念に過ぎなかつた。然るに今、本書に対すれば、自分の信じてゐるところ、伝へんとしたところが、鮮やかな具体的な形となつて、眼前に浮かび出たやうな感がある。」という賛辞を贈り、芦田は「当今の女子作文の振興は、君をまつて始めてその緒につかとうれしい。」と述べている。この本は8ヶ月の内に3版を重ねるほどに評判が高く、『新教育』の新刊紹介*4にも取り上げられ、絶賛されたのである。

こうした金子の業績をいち早く評価したのは、野地潤家である。「大正中期における中等作文教育」（1972）*5では、金子の論考「我が作文教授」*6を取り上げ、その指導の特徴を、「作文忌避思想をとりのぞくこと」「真実を書かせること」「題材を生徒の生活経験からとらせること」「主想を確かにさせること」「暗示的指導を行うこと」「美点称揚主義をとること」などの十項目に整理し、「作文教授の核心に迫っている」と評価している。

また、「中等作文教科書の考察」（1977）*7では、『現代女子作文』修正再版（全5巻、1930）及び『新進女子作文』（全4巻、1939）を取り上げ、その構成の仕方や実例の提示の仕方について、「当時として可能な限り学習者の作文学習に寄与しうるようにくふうされ、配慮されていた」と評価し、当時の作文教科書の代表例として位置づけた。

さらに、「旧制中等学校の作文教育」（1988）*8では、金子の実践記録「作文科教授記録の全面的公開」（『智目と行足との新国語教授』培風館、1936所収）を取り上げている。これは、

高等女学校二年生に「音」という題で書かせた50編の作文*9について、素材、文題、文体、段落の四観点から概評したのち、優秀作を選んで朗読して聞かせ、生徒たちの鑑賞・批評を巧みに引き出した授業である。生徒作品の取り上げ方や授業の進め方にも工夫が凝らされており、野地は、金子を「優れた授業構想力」の持ち主であったと評価している。

第2節 『現代女子作文』（初版本）の特徴

『現代女子作文』（B6版、各巻平均230頁、1925）は、当初は全4巻であったが、3年後に巻五（260頁）*10が発行された。「高等女学校令」改正により五年制の設置が認められ、学校数も急増したことに伴い、五年生用教科書が求められたのである。本教科書は全国各地で採用され、この後、類書*11が他社からも出版されるようになった。なお、『現代女子作文』修正再版（全5巻、1930）は、初版を全面的に書き換えたものである。初版以降の金子の実践成果及び全国での活用ぶりが窺えるものとなっている。

本教科書の特徴は、金子自身が東京・京都・金沢の各高等女学校及び女子師範学校において8年間にわたって実践した教授要目と、その授業によって生まれた生徒作品によって構成されているところにある。8頁にわたる「緒言」（巻一）には、本書の編集のねらいや工夫点が詳しく述べられている。その中から、特徴的なものを要約的に示す。

- ①「何も書くことが無いといふ生徒も、実は書くべき材料を持合してないのではなくて、如何なる方面に着眼すべきかに思ひ当らない者」だから、着想や取材方面や表現形式等に関する「暗示的指導」を試みたこと。
- ②作品例は全篇、同級・同年輩の生徒が作った優秀作品を採録し、「鑑賞批評の材料」とすると同時に、「努力仰望の標的」たらしめたこと。
- ③作文を愛好せしめる為に、出来る限り「生徒達の趣味性を満足させ得る題材」を選んだこと。
- ④「お話の続きの創作」「絵画に表れてある情景の描写」「エハガキ文の実習」「短い挿話の脚色」「遠足の童謡化」など、新しい試みを企てたこと。
- ⑤作法等の注意事項は、特殊な文の暗示的指導の後に附記し、独立した章を設けた文話では、「趣味と実益とに富んだ新鮮な講話」を掲げたこと。
- ⑥修辞法の知識は、特に必要なもののみを掲げ、しかも活用を期する為に、欄外の鑑賞において、直ちにその知識を応用させるように仕向けたこと。
- ⑦文例の後には必ず鑑賞批評を試み、欄外に於ても短評を加えたこと。
- ⑧誤字や仮名遣や文法上の誤謬の最も共通的なものを、欄外に摘記して注意を促し、生徒達の誤記・誤用を予防し、文法科の知識の活用を促すと共に、教授者の添削の労を少くして、作文科の能率増進を図ったこと。
- ⑨書牘文は、なるべく少なくして、実際の必要に応じて作らせる工夫を講じたこと。また、附録に「ペン字の手紙」を添えて、ペン字練習にも活用できるようにしたこと。
- ⑩口絵・挿絵・組版から装幀の上にも考慮をめぐらし、少女達の趣味性の涵養の一助に、特に意を用いたこと。

このように、「題材の選択」に十分な配慮をおこない、「着眼点の暗示」を与えたり、「文体上の工夫」を勧めたりして、「作文を愛好する」精神を養うことを第一目標として編集されたのである。当時はまだ、作文は「文語文ヲ主ト」する規定（高等女学校作文科教授要目）が残っていたにもかかわらず、「時代の趨勢と実際生活の要求」に鑑み、書翰文も含めて、全て

口語文を採用するなど、斬新で先進的な教科書であった。

第3節 単元構成と「文話」の内容

巻一は全23課、巻二～四は全21課、巻五は全20課で構成されている。そのうち、文話だけの単元（以下、「文話単元」という）は、各巻3～5課にとどめられ、残りはすべて課題中心の単元（以下、「課題単元」という）となっている。「文話」に1時間、「課題」に2時間を配当すれば、ほぼ一年間で実践できる適度な単元数*12となっている。（初版本及び修正再版本の目次一覧を、本論文巻末注記4及び注記5に示した。）

まず、「文話」の内容を整理しよう。金子は何を強調したのであろうか。

巻一の文話は、「「まこと」といふこと」、「「まごころ」の表はれた名文」、「砂糖水のたとへ」、「句読法の話」の4課である。強調点の第一は、「真心を、熱意を以て正直に素直に楽しんで書き表す」ことである。第二は、「中心点を際だつやうに表はす」ことである。すなわち、砂糖の甘さを際だたせるには、水の量との適度なバランスが必要なように、主想を明確にし、それにふさわしい簡潔な表現を志せというのである。

巻二の文話は、「題のつけ方」、「人物の描写について」、「作者の位置と文の四態」、「知の文と情の文」の4課である。着眼点や立脚点を強調するとともに、文体に関する解説が増えている。特に、「題のつけ方」「文の書出し」「結び」については、数多くの事例を挙げ、「新奇なそして内容にふさわしい題」をつけること、「書き出しと結び」に細心の注意を払うべきであることを説いている。実例として西条八十の詩の題、漱石文学の書き出し、「最後の一句」（鷗外）や「ウエリントン公爵」（尋常小学読本巻11）の結びを挙げ、その理解を図っている。「描写」については、「容貌や風采の特徴」「表情・動作の特異な点」「言葉の特徴や癖」を捉えるなど、焦点化の重要性を強調している。「文体」については、作者と読者と事件との位置に着目し、「説明体」「対話挿入の説明体」「対話体」「自叙伝体」の四態に分けている。「記事文」「叙事文」「論説文」「書翰文」という分類法をとらず、作者の位置による分類法を採用したところに、学問体系の伝授よりも、生徒が活用しやすい方法を優先しようとする姿勢が窺われる。

巻三の文話は、「表現の新味と適切」、「推敲といふこと」、「写生文の話」、「自然と人事との配合」の4課である。「表現の新味と適切」では、「独創の暗示を得るための模倣は許すべき」だと主張する。本教科書で改作を数多く提示する理論的根拠となっている。「写生文」については、「輪郭を限定すること」「絵画的に写すこと」「山場が必要であること」の三つの着眼点を説いている。材料の取舍選択と主想の細叙が肝要だというのである。また、「自叙伝体」を用いて「現在法」や「断叙法」を活用せよと説いている。「読者自らが観察しているように感ぜしめる」ためである。「自然と人事との配合」も、発想・着想に関する助言である。「人事を叙するにも必ず自然と相提携すべき」であり、山水の景観を主として描く紀行文においてさえも「処々に人事的連想を配合按排」するとよいという。

巻四の文話は、「新らしい文章の要素」、「余韻といふこと」、「主なる修辞法の知識」の3課である。最終巻として学習事項の整理を行っている。「余韻」というのは「描写」に関する注意である。「型によって物を観ない」で、個性的な見方によってものごとの「真実」を捉え、その「主要な本質的属性だけを描き出して、他はそれによって読者に想像させ、自ら創作するやうな感じを味はわせる」のが勝れた方法であると説明している。

巻五の文話は、「愛と感謝で物観る態度へ」、「文学とは何か」、「文学の内容と形式」、「文学の実質的傾向について」、「文学表現上の諸傾向」の5課である。よく「観察」すること、「立脚点」（物象との適度の距離）を正しく設定すること、「真善美を増盛発揚せしむ位置」を選定することなどを強調している。

以上の文話を貫く考え方は、次の五点に整理できる。

第一、真実を書こうとする精神を持つこと。第二、対象をよく観察すること。第三、中心点を際立たせ、他は暗示的に表すこと。第四、書き手の立脚点や位置を明確にすること。第五、個性的な見方を持つこと。

このように並べてみると、金子がいかに発想・着想を重視したかがいっそう明確になってくるであろう。

第4節 課題の特徴と内容

課題単元は、主題別に設定されている。書翰文、議論文など文体を指定した単元もあるが、文体別に学ばせるのではなく、常に内容に即した多様な表現を試みるように勧めている。ここに近代化された新しさがある。

課題単元は、「講話」「生徒作文例（2～3編）」「鑑賞・短評」の三つで構成されている。課題を与える際に、着眼点を「暗示」し、書くべき内容を見つけさせようとするのである。その「講話」に続いて、「暗示的指導」によって導かれた優秀作を紹介し、その鑑賞と短評を添えている。

さて、「想」の発見を促すには、題材と形式の両面から検討する必要がある。本教科書では、どのようなテーマが取り上げられ、どのような文体の作品が例示されているのであろうか。

1 素材別特徴

各課題のテーマを、「自己・家庭」「学校・社会」「季節・自然」「物語・創作」に分類すると、次表のようになる。（丸数字は、巻ごとの単元数である。）

巻	自己・家庭 12単元	学校・社会 28単元	季節・自然 22単元	物語・創作 24単元
巻一	②入学後の模様を（手紙）／我が家の人々	④私の学校の徽章／山へ、野へ、海へ（遠足の記）／読本巻一を読み終へて／お祭の印象	⑧蝉時雨を聞きつゝ（夏休雑題）／秋になつた／動物さまざま／友を誘ふ（菊見に…音楽会に）（書翰）／逝く年／私たちの新年／雪の降る日に／去年の此の頃	⑤詩を散文に（改作）／随意選題／正兵衛と慾兵衛／絵から文を（改作）／お話の続きを（改作）
巻二	②手／此の頃の私	⑨新教科書を手にして／絵葉書便り（書翰）／学芸会所感／私の学校の小使さん／皇太子殿下御帰朝奉迎記／生きた手紙三つ（転・退・休学せる友に）／読本巻三を読み終へて／運動会の記／二年生生活を回顧して	②初袷着る頃／音	④お話の筋書（改作）／秋の歌を散文に（改作）／絵画から文を（改作）／随意選題

卷三	②写真…写真機／ 最も	③転任せられし旧師へ、 その他（書翰）／博覧会 見物にいらつしゃいませ んか（書翰）／電話のか け方	⑥春の力／椿は落 ちる／五分間の写 生／夜…黎明／寒 い／光	⑥石童丸（改作）／随意 選題／或物語のつゞき （改作）／弟切草（改作） ／伝説と実話／塞翁が馬 （改作）
卷四	③髪／ミシン台を 前にして／顔	⑥電報文の書き方／お礼 の手紙二つ／左側通行論 ／新聞紙／東京（震災の 前後）／卒業を前にして	③火事／糸／死	⑥絵の心を（改作）／随 意選題／音楽雑感／「花 すみれ」の御歌を拝して ／随意選題／俳句の詩趣 を散文に（改作）
卷五 我	③反省／唇／昔の	⑥伊勢路の初旅／手紙と いふもの／ラヂオ／校風 論／くさぐさのお便り／ 女性の立場から	③葉／波濤／動と 静	③詩趣から文姿へ（改作） ／古文に新しい持ち味を （改作）／随意選題

この表からも明らかなように、学校生活に関する素材が最も多い。共通の話題として取り上げやすいからである。低学年では季節の変化に即した課題が目立っている。高学年になると、「左側通行論」「東京（震災の前後）」「女性の立場から」など、社会問題に目を向けるように導いている。

このほか、特に顕著なのが、「物語・創作」の欄に示した「改作」である。絵や物語や詩歌に素材を求め、原作を手がかりに書き換える課題を数多く与えている。現代の「リライト作文」*13に相当する作文課題である。

2 生徒作品の文体別特徴

掲載された生徒作文を、「書翰文」「記事文・叙事文」「^{例文数（文体別生徒作品数）}論議文・議論文」「^{例文数（文体別生徒作品数）}創作文（詩歌、物語）」に分類すると、右表のようになる。

	書翰	記事文・叙事文	論議文・議論文	創作文（詩歌、物語）	合計
一	9	28	6	5	48
二	7	27	5	9	48
三	6	21	5	7	39
四	4	20	6	4	34
五	4	26	11	3	44
計	29	122	43	28	222

この表から三つの特徴が見出せる。第一は、大半が記事文・叙事文だということである。生活体験に取材して出来事を描写するのが、小学校以来の

第二に、高学年では説明文・議論文の比重が大きいという。これは、^{例文数（文体別生徒作品数）}「電話のかけ方」のように、写真や図表を用いずに、言葉だけで物事の手順を秩序立てて説明させようとしているものもある。

第三に、創作文が多いという傾向も指摘できる。その多くは、先にも触れた「改作」であるが、一般的なテーマの場合にも、詩や童謡や短歌の作品例をしばしば取り上げている。趣味性を重視して、書くことを楽しむ生徒を育てようとしたのである。

全体としてみると、同時期の他の作文教科書に比べ、学年ごとの文体の差は極めて少ない。いずれの学年においても、多様な表現がバランスよく配置されている。これは、次のような指導内容と関係している。

例えば、入学当初の弾む気持ちを書かせようとする際に、まず「私の学校の徽章」などとい

う文題例を与えて取材対象を明確化させている。さらに、述べ方についても、制服や徽章の由来や教訓に関する説明は「とにかく理屈ばって、味わいも面白みもない文章になりがち」だから、そういうときは「対話体」に仕組んで、「母と子の気軽な親しみのある問答の中に色々の知識を呑み込ませるやうに工夫」すればよいと示唆を与える。このように材料のとらえ方だけでなく、書き表し方においても、常に新しい試みをするように誘いかけることによって、生徒たちの「想」の発見を促すのである。

3 課題設定の考え方と特徴

(1) 随意選題と課題主義

当時話題となっていた随意選題については、実践者としてきわめて穏当な判断を下している。「文章は書かねばならぬ必要があつて書くべき性質のもので、他人から注文されたり命ぜられたりして書くべき性質のものではない」から、基本的には「随意選題を尊重」すべきである。だが、「自然に放任しておけば、(中略)生徒の作文能力の進歩にむらが出来るとし、又或偏した文ばかり書きなれて、それ以外の文章が書けないといふ不自由な人になつても困るので、学校では種々雑多の文章練習の機会をみんなに与へる為、主として課題主義でやるのだ」というのである。さらに卒業後は、「書く必要のある機会」を自分で見つけ、それらを芸術化したりして人生を楽しむ人になってほしいと願う。このように、生涯にわたって文章を書くことを楽しむ人になってほしいと願うが故に、随意選題を理想としつつ、現実的な指導法としては課題主義を選択したのである。

(2) 改作(リライト作文)

本書の課題の中で、最も特徴的なのは「改作」である。学年ごとに2~3單元ずつ設けられているが、内容別に、4類型に整理することができる。

ア 絵の文章化

第一は、絵の文章化である。「絵から文を」(巻一、巻二、巻四)のねらいは、写生文を書くことにある。見たままを書く写生文は、一見たやすい学習のように思われるが、実は、対象の切り取り方や生氣のある再現の仕方が難しい。そこで、絵を活用するのである。絵ならば、最も趣致のある場面だけが既に切り取られており、いつまでも変化しない。対象をよく観察し、中心点を発見するのに好都合なのである。問題があるとすれば、単なる模写になりやすいことであろう。そこで金子は改作モデルを用意する。釣果を手にした少年を描いた口絵「口笛を吹きながら」と小説「泣き笑ひ」(国木田独歩)の一節を組み合わせて示し、画面を自由に解釈して新たな物語を創作してよいと強調するのである。

教材として用いる絵は、各自が選択できるように複数用意されており、しかも必ず人物が登場している。動きのある絵の方が文章化しやすいのである。学年が上がるにつれて、複数の人物が登場する絵や、働く姿の描かれた絵が増えている。また、台詞のない四コマ漫画も用いられている。

こうして生まれる作品は、原作の意図とは異なる場合もある。だが、金子は、「動かない妥当性」さえあれば、原作の意図以上に「深い、趣深い意味づけも企て得て、愉快な作業の一つ」となると考える。「伝統のみに拝跪してゐず、独創を出すといふ心構へ」(巻四)を重視したのである。

イ 物語の敷衍と縮約

第二は、物語の敷衍と縮約である。「お話の続きを」(巻一)、「お話の筋書」(巻二)、

「短い挿話の脚色」（巻三）のように、物語をふくらませたり長い話を短い話に書き換えたりするのである。

例えば、「短い挿話の脚色」では、「弟切草」という語の定義（『言海』による）を発想の種にして、約1500字の物語に敷衍させている。この課題の場合でも、「すぐに漫然と原作の引き延ばし」にかかるのではなく、「原文の要素を精細に分解して其の真意をしっかりと把握」すること、「言外の余情含蓄」を噛みわけること、「其の周囲の光景や、活動や、事件の発展や感情等に対して、美しく且つ正当な想像を働かせ」ることが大切だと説いている。「改作」をすればよいというのではなく、「深い読みこそが、優れた文章表現を引き出す」と説くのである。

ウ 詩歌の散文化

第三は、詩歌の散文化である。「詩を散文に」（巻一、巻五）、「秋の歌を散文に」（巻二）、「石童丸（琵琶歌）」（巻三）、「俳句の詩趣を散文に」（巻四）など、原作の詩情を読み取り、その詩情を敷衍しながら、描写文や物語文に書き替えることを求めている。

詩の書き替え教材は、尾上柴舟「春のあした」、相馬御風「若葉」、薄田泣菫「おもひで」である。情景を描いた作品が多い。短歌や俳句の場合は、6首（句）から1首（句）を選ばせている。詩形が短くなれば、詩情を玩味することが難しくなるから、学年配当と例示作品数に配慮しているのである。

金子は、ここでも次のような注意を与えている。「たゞ言葉を逐つてむやみに書き下してはいけない。先づ示された原詩を幾度も幾度も熟読して、全体の材料については勿論、更に各節毎に細かく吟味して、この一節には「どういふ景色」「どういふ事柄」を主想として歌つてあるかを発見し、さて其の主想を出来るだけ色濃く描き出すやうに努めればよい。さうすればよしや詩が牡丹餅であり、散文がお茶漬であるにしても、そのお茶漬にはまた牡丹餅では味はれぬ、あつさりした妙味がこもつて来る筈だ。」（巻一）

ここには、原作を熟読・吟味して主想を発見できれば、原作とは違った味わいを持つ独自の作品となりうるのだという考え方が表れている。ゼロから作りあげるのではない気軽さで取り組め、書き上げたものはレベルの高いものになる。創作意欲のかきたてられる学習であったに違いない。

エ 古典の改作

第四は、古典の改作である。巻三では、「刻舟求劍」「塞翁が馬」などの寓話に表れている人生観や哲学を、評論してもよいし、物語に書き替えて創作してもよいとしている。巻五では、「忠度俊成に謁すること」（源平盛衰記）を教材化し、観察点（視点人物）を変更して叙述する課題*14を与えている。原作では、五條の三位俊成卿の館を訪ねていく忠度側から描かれているのを書き替えて、「其の夜の五條の三位」「俊成卿の煩悶」「俊成卿邸の青侍の独語」「千載集選者の昔語」などという題目の下に、事件の描写や心理解剖を行なってみようというのである。紹介されている生徒作品では、其の夜の五條の三位の動静が生き生きと描かれており、原作にはない侍童を登場させるなどの工夫が見られる。あるいは、忠度と最後の会見を済まして居間に帰った後のやるせなき悶えを主題とした作品も生まれている。この課題設定が、きわめて効果的であったことがよくわかる。

以上のように、金子は、「改作」という課題を積極的に取り入れることによって、生徒の表現意欲を喚起し、豊かな表現を引き出していた。この指導によって、生徒たちは、原作を深く

読み味わい、その主想を生かしながら、模倣止まりではない新たな作品を創作していったのである。

第5節 「暗示的指導」の特徴

こうした課題設定の工夫も含め、金子は「書くべき内容」を発見させるために、多彩な指導を展開している。その典型が、「暗示的指導」である。その「暗示的指導」とはいかなるものか。方法と内容の両面から検討する。

1 文話（講話）による「暗示的指導」

各単元の初めには、講話として、課題のねらいや学習に取り組む際のヒントが提示されている。これが実際の授業において与えた「暗示的指導」の摘要である。その内容は次の三点に整理できる。

- ①「話題の想起と焦点化への促し」（取材・着想に関するもの）
- ②「視点・立場の発見と転換」（取材・選材に関するもの）
- ③「記述上の工夫」（表現形式に関するもの）

典型的な例を示そう。「山へ、野へ、海へ」（巻一）における「暗示的指導」の例である。遠足の記を書く際に、順序や型にはめて書くのではなく、最もよいと思った部分に焦点を絞れというのである。

喜んで遠足の記を書き、楽しい一日の思出を書残さうと思ふなら、活眼を開いて新鮮な材料を取入れることもよいが、思ひ切つて新しい、ぴりつとするやうな試みをするがよい。それにはどんなやり口があるかと言ふに、何でも其の一日の遠足中、一番痛快であつたこと、苦しかつた事、楽しかつた事、頭に残つた事柄の「どれか」を中心として描いて、其の他の誰にも共通な経験であつた筈の出発時刻や、通過した地名や、お弁当を食べたなどいふことは、特に書くべき必要のない限り、ごくざつと書く位にして、大体端折つてしまつてよい。言ひかへれば、出発の前夜の模様とか、途中の面白かつた出来事とか、到着地点に於ける催し事とか、昼飯を頂く時の珍談とか、帰宅後の疲れや肉刺の療治とか、各人各個が体験した最もよい材料と思ふものゝ一つ二つを中心にして書くのである。かやうに一つ事柄に注意を集めて精細にかくと、きつと力のある纏つた作が出来る。（中略）凡ての物は、小部分に区ぎつて、そこだけを精細に鮮明にあらはすと、非常に美的効果が増して来るものです。「天の橋立股めがね」といふ言葉は、美学

上の真理を言ひ表した諺なのです。遠足の記にもこの骨を応用して見るがよい。

続いて、記述方法にも工夫を凝らすように勧めている。視点を変えたり、自叙伝体で書いたりすると新しい味が生まれるというのである。

次に記述の態様ですが、必ずしも説明体にかゝねばならぬと決つたものでない。遠足の行列をば、路傍の田圃に働く農夫や、並木などの位置から観察したやうにかいてもよからう。或は遠足した人に携へられた洋傘とか、靴とか、バスケットとかいふ附属物となつて、其の主人一即ち遠足した少女の動作をわいて見るも面白からう。「文は人なり」で、出発から帰宅までの事を順序を追うて書く事も、其の人の腕次第でいくらかも良い作が出来るにきまつてゐるが、志ある人は以上述べた材料の取り方と記述のすがたとの二点に一工夫して見るがよい。

さらに、「左側通行論」（巻四）のように議論文を書かせる単元の場合でも、「第一、命題」

「第二、証明」「第三、結論（自説を力説し、反対論を反駁して、筆を結ぶ）」という一般的な組み立て方を教示した上で、次のように別の表現形式もありうることを暗示する。

時には、之を対話のやうに仕組んで論争させ、其の談話の中に自づと作者の持論を語らせることも面白い。諸君が熟知している尋常小学読本の「ヤクワンとテツピン」や「日本紙と西洋紙」の如きは、かういふ取扱方で成功した例である。

このように金子は、内容であれ、方法であれ、「他人の気のつかぬ方面を狙ふこと」を推奨するのである。

具体的な指導事例を挙げておこう。例えば、巻四・第11課「本・書物・Book」では、次のような着眼点を示して、読書感想文や読書論だけでなく、本や書物そのものを材料として書くように勧める。①形状やスタイルの上から、和・漢・洋書や、古書と現代の出版書との比較考察、②綴じ方や装幀方面から見た本や書物、③視覚的・触覚的感じや、読書欲のそそられる本とそそられぬ本、④秘蔵する本の由来ばなし、⑤本の定価からの考察、⑥教科書の装幀の善し悪し、など。さらに、視点を転じて本の立場から自分自身を語った「本の眩き」という作品例を紹介して、伸びやかな発想をするように促すのである。

はゝ、又沈思黙考が始つた。「あゝ危い危い、もしもし眼を開けて下さい。」私は思はず叫んだ。けれど、刻々と、磐石の様な顔が、私の身体の上へのしかゝつて来る。噫！我に足を与へ給へ。さらば此の机上より逃れ出でん。

「苦しい！」。到頭大きな頭が、うんと私の体の上へのさばつてしまつた。重くて動けない、五体が痺れてしまふ。あ痛い痛い。身体がもみ苦茶になつてしまふ。もう常々から「犬の耳」と言ふ痼疾にさんざん悩みきつてゐるのに。

「ドシン！」おや何だらう、胸を圧れて苦しい息の下からそつと横目で見たら、大きな図体の字書が、机の断崖から畳の谷へ墜落して、のめつてゐる。ウンウンと顔をしかめて居る。

「字引さん！ お気の毒ですな。」

「うゝん、あ、ありがたう。ひどい目に遭つた。俺は脳震盪でも起すかと思つたよ。でも腰骨ぐらゐで、まあよかつた。」

「まだ、その方がいゝ。私は誰か救手が来ないと、ウゝゝゝ、死んぢまひさうです。あゝ、孫子の代まで本になんか生れるもんぢやない。」

「まあ、さう湿つばいことを言ひなさるな。でもなあ、前には、立派な書店に、堂々と他の本達と一緒に並んで、或時は、賢さうな優しいお方のお目に止つたこともあるが、何の因果やら、……えゝ、腰がズキズキ痛むわい。」

こんな会話をしてみたら少しは気が晴れたが、どうも胸が苦しい。ズンズンズンズン…
…おや十時だ—。

「おいおい、馬鹿に静かだねえ—。」

冷かし半分の声が、お隣の室から聞えて来た。（以下略）

2 文題（課題名）による暗示的指導

どのような課題名で示すかということも「暗示的指導」の重要な要素である。本教科書の課題の多くは、「手」「髪」「顔」「唇」「光」「糸」「死」「葉」など、素材を示す一単語と

なっている。いずれも多面的に捉えやすく、個性的な発想を導きやすい素材である。具象的に描くこともできるし、象徴性を見出して論じることもできる。これだけでは発想の手がかりとなりにくい場合も、「講話」と組み合わせられると、これらの単語が、発想の核となり、主想や事例を想起する契機として生かされるのである。

一方、「五分間の写生」や「最も」（巻三）のように、課題名だけで焦点化を促すものもある。「五分間の写生」とは、「校庭にでも下り立つて、凡そ五分間ほど、或る題材を精細に観察して、其のなまなましい印象を出来るだけ選択取捨して、その時間的推移に従って記述」しようという課題である。「最も」とは、「最も貴重なもの」「最も悲しかった事」「最も困った時の事」「最も怖しかったこと」「最も不愉快を感じたこと」「最も得意であつた時代」「最も美又は醜と感じたこと」「最も尊敬する人」などと応用し、「強烈な印象が脳裏にきざみつけられてゐること」について書いてみようというものである。いずれも、中心点の明確化に効果的な題である。

3 例文（生徒作品例）による暗示的指導

同級・同年輩の生徒作品が222編収録されているのに対し、著名な作家の範文はわずか5編（国木田独步、正岡子規各1編、某小説家1編、金子彦二郎2編）である。生徒の表現意欲を喚起するには、身近な人物の優秀作が最も効果的だと考えたのである。しかも、収められた生徒作品の題名が、発想・着想のヒントとなっている。例えば、「この足が憎らしい」（巻一「山へ、野へ、海へ」）、「椅子のつぶやき」（巻二「学芸会所感」）、「決勝線まで」「その前夜」（巻二「運動会の記」）、「おいしさうな音」「あさましい響」（巻二「音」）、「三つのおもひ」「名乗らぬ父」（巻三「石童丸（改作）」）、「木枕のいたさ」「時と季節なら」「只乗りかと思はれて」（巻三「最も」）など、特色のある題がつけられている。主題を明示したもの、立場を転じたもの、話題を焦点化したもの、意外性のあるものなど、読み手の関心を惹くものが多い。このように、多彩な作品例を示すことで、文話（講話）内容を具体化していったのである。

4 鑑賞や短評による暗示的指導

鑑賞・短評も「暗示的指導」に大きな役割を果たすものである。例えば、「秋になった」（巻一）の作品例「あゝ、秋になったのかしら（詩）」には次のような批評文が添えられている。—「奇警な観察、絶好な着想、初秋の気分が一字一句からゆたかにあふれ出ている。夕顔棚の下から涼みする人の影が消え、氷屋の暖簾が「十三里うまい」の看板に変わり、日本髪に結ふ人が殖え、汗出し隠居の世話も省け、夏痩せがお甘藷と一緒に肥え出す秋が、実にうまく言ひつくされてゐるではないか。こんな趣味のある詩が浮んで来るのも、「さうださうだ、秋になった」からでせう。」

この単元の講話においては、「古人の口真似をした月光のたゞへごとや、「天高く馬肥ゆ」などの形容詞は、もう秋の気分を表はすものとしてはかび臭い気がしないでもない。（中略）或は用が無くなって干されてゐる蚊帳や、駄菓子屋の棚に売れ残つたラムネの瓶がほこりを浴びてゐるのや、蔓の干からびた西瓜の余されものがころがつてゐるあたりにも、秋の気分はたゞよつてゐよう。」と、見逃しがちな風物に目を向けるように呼びかけている。その「暗示的指導」と呼応するように、鑑賞・短評においても、着想や取材や表現形式の工夫について、的確な評言を加えていくのである。こうした鑑賞・短評は、記述者本人の発想力・着想力の向上に役立つだけでなく、読者にとっても、「書くに値する内容」を発見するのに貢献するもの

となったはずである。

第6節 金子彦二郎に学ぶインベンション指導の方法

金子の「暗示的指導」とは、素材に関連する話題を数多く想起させるとともに、その中から独自の題材を探し、中心点になることがらを発見させる指導であった。そのためには、場面を区切って焦点化したり、別の視点から観察したりすることが必要だと説いていた。さらに、文体についても、既成概念にとらわれず、常に新しい試みをするように求めている。

実際に与えられた作文課題は、生徒の趣味や嗜好に適合するように、日常生活に題材を求め、生活の必要性に留意したものであった。しかも、その日常を新しい観点から見るように求めたところに大きな特徴がある。

文体は、記事文・叙事文が中心ではあったが、書翰文や議論文・説明文にも積極的に取り組ませ、バランスよく配置されていた。また、知的に分からせることを目的とした文章にも、対話体や自叙伝体を用いた例を示すなど、楽しんで書くことができるように配慮していた。さらに、視点の転換や文体の変換を行う「リライト作文」も積極的に取り入れていた。

このように知的な遊びの精神に溢れた課題の設定は、思春期の生徒たちの表現意欲を喚起し、優れた作品を数多く生み出していったのである。

発想・着想に重点を置いた金子の実践成果と、彼の考案した作文課題は、現代の中等作文教育の立場から見ても、今なお新鮮味を保ち続けている。大正・昭和初期のインベンション指導は、ここまで水準の高いものを産み出していたのである。