

昭和初期における表現指導を重視した綴方教育の展開に関する研究  
—実践内容・方法を中心に—

杉 山 実 加

# 目 次

## 序 章

1. 本研究の課題と分析の枠組み …………… 1
2. 先行研究について …………… 7
3. 論文の構成 …………… 11

## 第 1 章 明治期及び大正期の作文・綴方教育の動向

### 第 1 節 課題作文から自由作文への移行 …………… 14

1. 明治期の作文・綴方教育 …………… 14
  - (1) 形式主義の作文教育
  - (2) 言文一致体の普及と国語科の誕生
  - (3) 明治末期の綴方教育の実際
2. 芦田恵之助の随意選題 …………… 21
  - (1) 随意選題の提唱
  - (2) 小倉講演での論争
3. 文芸界からの影響 …………… 23
  - (1) 写生文の導入
  - (2) 『赤い鳥』誌上における作品指導

### 第 2 節 初等教育における生活指導 …………… 28

1. 大正期までの修身・訓練での生活指導 …………… 28
2. 大正期における各教科での「生活」への着目 …………… 30
3. 綴方における生活指導の登場 …………… 31
  - (1) 田上新吉『生命の綴方教授』
  - (2) 峰地光重『文化中心 綴方新教授法』
  - (3) 昭和初期の各教科での生活指導

### 第 3 節 東京高等師範学校附属小学校の見解 …………… 38

1. 1923 年以前 …………… 38
  - (1) 綴方と児童の生活との関係
  - (2) 表現指導
2. 『小学綴方教授細目』の出版 …………… 42
  - (1) 綴り方指導の根本方針
  - (2) 表現に関する指導事項
  - (3) 生活指導

## 第 2 章 各府県の師範学校附属小学校の綴方教育

### 第 1 節 1923 年以降の東京高師附小教員たちの主張 …………… 52

1. 表現指導 …………… 52
  - (1) 記述前の指導
  - (2) 記述の指導
  - (3) 記述後の指導
2. 生活指導 …………… 60

### 第 2 節 1920 年代までの各府県師附小の見解 …………… 64

1. 綴方教育の目的 …………… 64
2. 表現指導 …………… 65
  - (1) 表現内容に基づく指導の提唱
  - (2) 表現過程に即した指導事項
  - (3) 取材範囲の検討
3. 生活指導 …………… 69

第3節	1930年以降の各府県師附小の見解	73
1.	「小学校令施行規則」における綴方教育の目的の再認識	73
2.	表現指導	75
	(1) 表現指導重視の見解 (2) 描写の指導 (3) 綴る内容について	
3.	生活指導	79
	(1) 生活指導の目的と指導範囲 (2) 新しい生活指導の提案	

### 第3章 1930年代における生活指導を重視した綴方教育

第1節	生活指導を重視した実践の背景	87
1.	綴方教育の現状への批判	87
2.	評価観点の提案	91
第2節	『綴方生活』の発刊と小砂丘忠義の綴方教育	94
1.	綴方教育の目的	94
2.	記述前の指導	95
	(1) 観察 (2) 構想	
3.	記述の指導	97
4.	記述後の指導	101
第3節	佐々井秀緒の科学的綴方	105
1.	綴方教育の目的	105
2.	1930年までの綴方教育	106
	(1) 記述前の指導 (2) 記述の指導 (3) 記述後の指導	
3.	1931年以降の綴方教育	113
	(1) 記述前の指導 (2) 記述の指導 (3) 記述後の指導	
第4節	国分一太郎の生活を勉強する綴方	121
1.	綴方教育の目的	121
2.	記述前の指導	122
	(1) 生活態度 (2) 構想	
3.	記述の指導	126
4.	記述後の指導	130

### 第4章 1920年代後半からの表現指導を重視した綴方教育

第1節	菊池知勇による『綴方教育』の創刊	137
1.	『綴方教育』の創刊	137
2.	記述前の指導	138
	(1) 観照態度・生活態度 (2) 取り扱う題材の範囲 (3) 構想	
3.	記述の指導	143
4.	記述後の指導	145
第2節	富原義徳の土の綴り方	152
1.	『土の綴り方』の出版と「地方的」生活表現の重視	152
	(1) 富原義徳の略歴 (2) 「地方的」生活の特質	
2.	記述前の指導	156
	(1) 観照 (2) 構想 (3) 文話指導とスクラップ帳の活用	

3. 記述の指導	162	
4. 記述後の指導	165	
<b>第3節 古見一夫の形象原理に立つ綴方教育と日本精神に立つ綴方教育</b>	<b>168</b>	
1. 綴方教育の目的	168	
2. 記述前の指導	169	
(1) 生活態度	(2) 「綴方凝想帖」の活用	(3) 構想
3. 記述の指導	175	
3. 記述後の指導	176	
4. 「日本精神に立つ綴方教育」の提唱	178	
(1) 「日本精神に立つ綴方教育」発表までの流れ	(2) 提唱内容	

## 第5章 表現指導を重視した綴方教育の実際 駿東郡『児童文苑』の場合

<b>第1節 文集発刊の経緯</b>	<b>190</b>		
1. 「国民精神作興ニ関スル詔書」の渙発	190		
2. 駿東郡初等教育振興策の制定	192		
3. 駿東郡全域を対象とした教科研究の展開	195		
(1) 体育科・唱歌科	(2) 国語科		
<b>第2節 全児童購読文集への変更と発刊活動の発展</b>	<b>197</b>		
1. 新しい文集刊行規程の設定	197		
(1) 駿東郡教育会児童文集刊行規程	(2) 児童文集投稿細則		
2. 編集体制	200		
3. 誌面構成	204		
(1) 文話	(2) 作品研究	(3) 鑑賞	(4) 掲載項目の変化
<b>第3節 『児童文苑』誌上での指導</b>	<b>209</b>		
1. 富原義徳編集委員長期	209		
(1) 童謡・詩の創作能力向上	(2) 指導方針		
(3) 『土の綴り方』と『児童文苑』の関係			
(4) 杉山正賢の綴方観の変化と編集への影響			
2. 古見一夫編集委員長期	217		
(1) 指導方針	(2) 新企画の実施	(3) 千葉春雄による『児童文苑』評価	
3. 鈴木三郎編集委員長期	226		
(1) 戦時体制の影響	(2) 表現指導の内容		

## 終章

### 文献一覧等

## 図・表一覧

### 第1章

- 表1-1 尋常科3・4年の指導予定細目 …… 20
- 表1-2 尋常科6年の単元内容と時間数 …… 26
- 表1-3 「私たちの町」発言概略一覧 …… 31
- 表1-4 掲載論文題目・執筆者一覧 …… 36
- 表1-5 各記事での提唱内容 …… 37
- 表1-6 「腹案」の指導事項 …… 44
- 表1-7 「取材」の指導事項 …… 45

### 第2章

- 図2-1 四段活用説明図 …… 57
- 表2-1 尋常科5年2学期における作品処理の指導事項 …… 72

### 第3章

- 表3-1 「綴文欲求の文話」一覧 …… 107
- 図3-1 構想の段階での板書 …… 117
- 図3-2 時間経過や記載の軽重の図式化 …… 126
- 表3-2 「表現を計画させる」ための文話一覧 …… 127

### 第4章

- 表4-1 「佳い綴り方と拙い綴り方」タイトル一覧 …… 145
- 表4-2 各学年での構想の指導一覧 …… 159
- 図4-1 綴り方学習帳の使用例 …… 161
- 図4-2 「綴方凝想帖」のページ構成と記入例 …… 172
- 表4-3 作品「かへる」の文章比較 …… 175
- 表4-4 構想と記述についての古見の主張内容 …… 182

### 第5章

- 表5-1 駿東郡教育会主催の新教育に関する講演一覧 …… 192
- 表5-2 駿東郡における主な国語科研究会 …… 196
- 表5-3 編集委員長担当期間一覧 …… 201
- 表5-4 編集委員一覧表 …… 201

表 5-5	掲載作品の割合	……	206
表 5-6	各欄の掲載回数と掲載率	……	208
図 5-1	編集委員長任期別の各欄掲載率	……	208
表 5-7	掲載作品作家名と掲載冊数	……	209
表 5-8	杉山と富原の記載内容の比較	……	214
表 5-9	杉山正賢の主な執筆記事	……	216
表 5-10	古見と編集委員の「教員文話」掲載冊数	……	217

## 序章

### 1. 本研究の課題と分析の枠組み

#### (1) 昭和初期までの綴方教育

本研究は、1920年代後半からの綴方教育の中で表現指導を重視した実践に着目し、その実践内容と方法の検討、さらには各府県の師範学校附属小学校の実践や生活指導を重視した実践との比較を通して、表現指導を重視した実践の展開と特徴を明らかにしようとするものである。対象とする時期は、綴方において表現と生活が指導対象として認識され始めた1923年頃から、国民学校令が公布される1941年頃までとする。

綴方とは尋常小学校および高等小学校での国語科に含まれる科目の一つであり、作文を指導する科目であった。1872年の学制および小学教則では公用文の指導をする「書牘」という科目が設定され、1879年の教育令において口上書類や日用書類に関して指導する「作文」が設けられ、「読方」と「作文」から成る「読書」という科目が設定した。こうした中で「綴り方」という表現が用いられるようになったのは、1900年に施行された小学校令施行規則からである<sup>1</sup>。当時の指導では記述の際には文語体が一般的に用いられていたため、児童の生活とかけ離れた教育内容であった。

その後、1903年に小学校令が改正され国定教科書制度が確立するが、綴方の国定教科書は編集・発行されなかった。そのため、綴方の目的や指導内容と方法は、教員たちによって常に模索が続けられることとなる。本研究はこうした中で、表現指導を重視した綴方教育の展開を明らかにすることで、昭和初期の綴方教育の新たな実態的側面を提示しようとするものである。

なお、本論文では「表現指導を重視した実践」「生活指導を重視した実践」という名称を用いて検討を進める。前者は表現能力育成を指導目的とした実践、後者は表現能力の向上ではなく児童の実生活への認識を深めて生活内容の向上を指導目的とした実践を指す。国定教科書がなかった綴方において一般的な指導を定義することは難しいため、「表現指導を重視した実践」とは一般的な指導以上に表現指導を「重視」したという意味ではなく、あくまでも生活指導を主目的としなかった実践という意味である。また後者は「生活綴方」とも称される実践であるが、この名称は1920年代の芦田恵之助の実践から1930年代の『綴方生活』を中心に展開した実践までを含む広義の意味があるため、本論文では1930年代に行われた実践に限定する意味で「生活指導を重視した実践」とする。

はじめに、明治後期から昭和初期までの綴方教育について概観することにより、本研究の課題を明確化させたい。

明治後期になると、樋口勘治郎が「自己の思想を表はすべき」作文において「諸種の規則を定め、範疇を与へて、自由の思想を拘束するとは何事ぞや」と主張したが、この主張に見られるように、それまでの児童の生活と乖離した文章指導ではなく、児童の思想を発表させるために文章を綴るべきであるとの意見が登場した<sup>2</sup>。ただし、この時点では完全な

児童の自由のもとでの表現ではなく、提示された文題の範囲内で児童が自由に思想を発表する程度であったが、それまで単なる模写や定型文作成が中心であった綴方教育においては大きな転機となった。

児童の生活や自由を尊重する方向は大正自由教育の流行と同時に高まりを見せ、1910年代から芦田恵之助が「随意選題」を提唱し、文章表現の課題を提示せず児童の表現したいことを自由に綴らせる実践が注目を集めた。その一方で、芦田の随意選題に対して友納友次朗が課題の重要性を主張し、綴る内容を教員がある程度規定するべきか否かが議論の中心となった。課題を提示しないという実践は従来の指導を一転させるものであったため、全国的に注目を集め、全国の教員を巻き込む大論争となった。さらに、1920年代に入ると、田上新吉や峰地光重など、綴方において児童の生活を重視し、その生活をも指導すべきとの主張が各地の教員からなされ注目を集めるようになる。

こうした中で、「随意選題」をめぐる議論に一定の結論を示すことを目的の一つとして、1923年に東京高等師範学校附属小学校で開催された「全国訓導綴方協議会」において、同校の国語研究部が「十箇条」におよぶ「綴り方指導の根本方針」を提示した。その6条では「自由選題・課題いづれをも合はせ取る」との見解が示され、両者折衷案が最善であるとされた。また、綴方の目的は「自己の生活を文に表はし、自己を成長せしむることを目的とする」とされた。これによって綴方は、文章表現能力育成のための「表現指導」だけではなく、表現の土台となる児童の生活や児童自身の成長を目指す「生活指導」の2つの指導からなる教科であることが「公認」されたのである<sup>3</sup>。

なお、東京高等師範学校附属小学校の教員らが示した「生活指導」とは、後に登場する生活指導を重視する綴方教育での生活指導とは異なり、彼らが「より深き表現」のために「よりよき生活」をする必要があると述べているように、「表現のための生活指導」と称される指導であった<sup>4</sup>。そのため全ての指導は表現能力育成のためになされるものであった。

一方で、同時期には文芸界からも綴方に関して多くの提案があった。写生文が注目を集めていた文芸界からは、綴方にも写生文の表現方法を用いるべきとの主張がなされた。1918年に創刊された鈴木三重吉主宰の『赤い鳥』では、童謡や童話の他に児童の綴方作品が掲載され、同時に鈴木自身による評もなされた。鈴木は美辞麗句を並べるのではなく、児童が見たまま、感じたままを「ありのまま」の言葉を用いて綴るべきであると主張した。『赤い鳥』は全国各地で購読され、授業で同誌を教材として用いる教員が現れるようになる。

しかし『赤い鳥』に掲載された作品の多くは都市部に住む児童の作品であったため、自身が受け持つ児童の生活実態との差や生活課題の相違を感じる教員も多く存在した。こうした教員らの一人であった静岡県駿東郡の教員富原義徳が、著書『土の綴り方』で「地方性」を尊重する理論を提唱したことで、各地で児童の実態に即した実践の模索が一層進むこととなる。さらに、1910年代に学校教育現場に普及し始めた謄写印刷器が1920年代に入ると綴方作品の印刷にも用いられるようになり、各地で学級文集や学校文集が作成され



るようになった<sup>5</sup>。これらの文集は全国各地の学校で相互交換されたり、綴方教育関係の各種雑誌で紹介されるなどし、綴方教育がさらに盛んに行われる要因の一つとなっていた。

1930年代になると経済恐慌の影響を受けて農村も都市部も経済的貧困に陥ったことが初等教育段階の子どもたちにも影響を及ぼし、長欠や非行、窃盗や身売り等の問題が頻発していた。こうした状況の中で児童の「生活意力」を「積極的にたかめ」、「力強く生活開拓に邁進」させるために教育すべきではないかとの考えをもつ教員が登場する<sup>6</sup>。そして、1930年5月の『綴方生活』に掲載された、小砂丘忠義をはじめとする同雑誌の同人による第二次宣言では「社会の生きた問題、子供達の日々の生活事実、それをじっと観察して、生活に生きて働く原則を吾も掴み、子供達にも掴ませる。本当な自治生活の樹立、それこそ生活教育の理想であり、又方法である」と明言され、生活の主体者としての育成を重要視する生活教育としての綴方が提唱されたのである。これは、それまでの表現指導重視の立場から、綴られた児童の生活を指導して、生活改善・向上を図ろうとする生活指導重視の立場への大きな転換であった。特に教員らが児童の厳しい生活状況を目の当りにしていた東北地方では活発にこの実践が行われた。こうした考えを抱く教員は全国各地で登場し、東北地方では成田忠久が創立した北方教育社、都市部では小砂丘忠義が後に代表となる雑誌『綴方生活』の同人、西南地域では、佐々井秀緒が所属した伯西社といったグループなどを基盤に展開されていく。さらに、社会や生活について児童が学ぶことを目的の一つとして科学的観察や調査報告を行う「調べる綴り方」なども登場した。

その後、1941年に国民学校令が公布されるまでの綴方教育は以下のように展開した。1931年の満州事変以降、強まる軍国主義が綴方教育にも大きな影響を及ぼし、「銃後の綴方」のような作品が多く見られるようになった。また、紀元2600年祭が盛大に行われた1940年には、全国各地で記念文集が発刊された。こうした状況に加えて、1933年頃から生活指導を重視した実践を行っていた教員の一部が表現指導を重視する立場へと転換したり、1940年2月から全国各地で綴方教育を積極的に行っていた教員が治安維持法違反を疑われ検挙されたことで、綴方教育の新しい動きは少なくなっていく。

上述のように綴方において表現指導と生活指導の両方が行われていく1923年以降、表現指導を重視した実践を行っていた教員たちが、どのような指導内容と方法を唱え実践していたのかを明らかにすることは、昭和初期の綴方教育の実践の新たな一部を明らかにするとともに、同時期の綴方教育の全体像を捉えなおすことに繋がると考える。

## (2) 本研究の研究課題

本研究の主な研究課題として、以下の3点を設定する。

### (1) 表現指導を重視した実践内容と方法の究明

1930年頃から生活指導を重視した実践が勃興し注目を集めた時期に、各地では表現指導を重視した実践を続けた教員が存在した。従来の研究では、生活指導を重視した実践を取り上げて昭和初期の綴方教育の発展が検討され、そうした教員たちの実践については十分

な検討がなされてこなかった。一部の先行研究で分析視点の偏りが指摘され、新たな視点から実践を捉えなおしていることを踏まえると、これまで注目されてこなかった実践についても検討が必要と考える。そこで、本研究では、表現指導を重視した実践を行った教員として菊池知勇、富原義徳、古見一夫を取り上げ、彼らが行った実践内容と方法を究明する。

### (2) 地域文集発刊を通じた地域での教科研究活動の実態究明

昭和初期には、各地で郡教育会が主宰する地域文集が発刊されており、この発刊活動は地域での教科研究を推進する上で重要なものであった。また、有志教員の研究会とは異なり地域内の全教員が関係する活動であることから、当時の実践の実状を検討するためには重要な対象として位置づくものである。しかし、地域文集の存在は確認されているが、史料が現存していない場合が多くその実態解明は十分には行われていない。このため、本研究では実践例の一つとして静岡県駿東郡『児童文苑』を分析し、表現指導を重視した実践が文集を通してどのように地域内の教員に受容されたのかを明らかにする。さらに発刊方法や編集活動についても検討し、文集発刊を通じた教科研究活動の実態を究明する。

### (3) 昭和初期の綴方教育の全体像の再検討

本研究では、①各府県の師範学校附属小学校の実践、②生活指導を重視した実践、③表現指導を重視した実践の3つを取り上げて、実際の指導内容と方法を比較する。後述するように、先行研究では各実践に根づく教員の子ども観や教育観といった思想から実践の目的や指導の意味が明らかにされてきた。本研究では、そうした知見を踏まえながらも、各実践で行われた実際の指導内容と方法を比較し、異なる思想や理念の下で展開された実践の差異や関連性を明らかにする。これによって、表現指導を重視した実践の特徴を究明するとともに、生活指導を重視した実践での表現指導の実態についても明らかにする。これにより、昭和初期の綴方教育の全体像の再検討のための素材を提供することになると考える。

### (3) 本研究の特色

本研究の特色として以下の3点を挙げることができる。

第一に、表現指導を重視した実践について、地域文集、教員の著書、雑誌掲載の記事等これまでの先行研究で分析されてこなかった一次資料を用いて究明することにある。本研究で取り上げる3人は、後述するように、これまで生活綴方教育史の中で位置づけられてきた。たとえば、古見一夫は1933年頃から皇国主義的な綴方教育を提唱した教員の一人とされている。先行研究ではこの点のみが取り上げられており、古見が1933年以前に発表していた多くの教育雑誌への論文投稿や著書出版での主張内容については分析されていない。また古見が地域文集の編集委員長を務めるとともに、各地の小学校で講演や研究授業を行っていたことも明らかにされていない。本研究では、新たな史料を用いて菊池、富原、古見の綴方教育の実践内容と方法を検討することで、これまでの生活指導を重視した

実践に着目した先行研究では明らかにされてこなかった昭和初期の綴方教育の実態を明らかにしたい。

第二に、各実践での記述前から記述後までの表現指導と生活指導の内容と方法を具体的に明らかにする。後述するように、先行研究では教員の人生観や子ども観、教育観といった実践を形成する背景にまで迫り、実践の意義や特徴が明らかにされてきた。しかし、そうした研究では、指導内容についての具体的な検討がなされていないものや、指導の一部面だけが明らかにされているものが多い。そこで、本研究では表現指導と生活指導の両方を取り上げるとともに、指導の目的や意義に留まらず具体的な指導内容と方法を明らかにする。これにより、綴方観や文章観だけでなく、実際の指導においてどのような差異があったのかも明らかにすることができ、各実践の独自性や成果をより明確にすることができると考える。さらに、表現指導を重視した実践の展開が、新しい実践の勃興や1930年以降にみられる生活指導重視から表現指導重視への転換にどのように関係していたのかについても検討を試みる。

第三に、地域文集の発刊活動を取り上げて地域ぐるみの綴方教育の実態について明らかにする。本研究では表現指導を重視した実践の検討において菊池知勇をはじめ3人の実践を主に取り上げるが、彼らが関係した文集発刊活動についても実態を究明することで、一般教員たちにどのように実践内容と方法が伝えられ受容されていったのかという視点も含めて実践の展開を明らかにすることを目指す。また、『児童文苑』は各地での地域文集発刊に影響を与えた文集であり、同文集の実態解明は各地の教科研究活動の実態や特徴を検討する上でも重要な素材になると考えている。

#### (4) 本研究の分析の枠組み

以上の研究課題を明らかにするための分析の枠組みについて述べる。

(1) 各府県の師範学校附属小学校での綴方教育について、その目的・表現指導・生活指導の時代的変遷及び各時期の特質を明らかにする。

各府県の師範学校附属小学校（以下：師附小と略記する）の実践を検討する理由は、各校が公立尋常小学校において規範的存在として位置づき、教科書の発刊されなかった綴方においては、特にその指導的役割が大きかったからである。ここでは、師附小の実践を、生活指導を重視した実践、表現指導を重視した実践の特徴を考察する際の視点として加えるとともに、各実践への影響やその独自性についても着目する。

本研究では、各府県の師附小の実践を①1923年以前、②1923年から1929年、③1930年以降の3期に分けて、各校が出版した教科指導関連書籍の記載内容を分析し、全国的な動向について考察する。まず1923年以前に各校ではどのような実践が行われていたのかについて分析し、次に東京高等師範学校附属小学校が「綴り方指導の根本方針」を提案したことで、各校での実践がどのように変化したのかを明らかにする。そして、最後に生活指導を重視した実践が勃興した1930年以降に師附小はどのような実践内容と方法を行う

べきだと主張していたのかを検討する。

なお、各府県の師附小が東京高等師範学校附属小学校の国語研究部が提唱した理論や実践を参考にしている場合が多いことから、同校に関しては研究部に所属した各教員が独自に発表した理論についても注目する。

(2) 生活指導を重視した実践における生活指導・表現指導の内容と方法について分析する。

生活指導を重視した実践は、地域によって多彩な展開を見せていたことが先行研究によって明らかにされている。本研究では特定の地域での実践の特質を明らかにすることではなく、生活指導を重視した綴方教育に見られる共通事項を考察し対比的に分析する。また、表現指導の内容についても比較することから、東北地方、首都圏、西南地方の各地域から生活指導と表現指導の両方に関して実践内容や記事が確認できた教員をそれぞれ分析対象として設定した。すなわち、東北地方での実践者として国分一太郎、西日本での実践者として佐々井秀緒、全国的に活躍した実践者として小砂丘忠義の3人を取り上げる。各教員を分析対象とした理由の詳細は第3章の各節で述べることとする。生活指導を重視した実践での表現指導は「生活指導のため」に行われるものであったことが先行研究によって明らかにされているが、実際の指導内容についての検討は十分とは言えない。本研究では、先行研究の成果を踏まえながらも、特に各実践の表現指導については史料を再検討し具体的な指導事項や指導方法を明らかにする。

(3) 表現指導を重視した実践における表現指導と生活指導について、その目的・内容・方法について分析し、その理論と実践の特色と時期的推移を明らかにする。

本研究では実践者として菊池知勇、富原義徳、古見一夫の3人を取り上げる。この3人を分析対象とするのは、第一に著書や雑誌発刊を通して全国的に著名となったことで影響力があった教員であり、第二に先行研究において生活指導を重視する実践が勃興した昭和初期において表現指導を重視した実践を行った教員として一定の評価がなされているからである。

上述した3人に関して、先行研究では中内敏夫の『生活綴方成立史』に代表されるように、生活綴方の成立・展開の構造の中に位置づけられてきたために、それに関連する主張内容や理論の限界点が取り上げられており、実践内容については明らかにされていない。このため、本研究では先行研究では用いられてこなかった史料を用いて、菊池、富原、古見が展開した実践内容と方法を分析するとともに、生活指導を重視した実践の勃興が彼らの実践に影響を及ぼしたのかについても着目する。さらに、3人の実践にみられる共通点と相違点を考察することで、表現指導を重視した実践の特色とそれぞれの実践の独自性についても考察を試みる。

(4) 地域文集『児童文苑』で行われた指導内容と発刊活動の実態を明らかにする。

同文集は1926年の創刊から1941年の休刊まで15年間発刊が続けられた文集であり、活動には静岡県駿東郡内26校の小学校が関わった。本論文では、創刊までの経緯を整理

することで文集発刊の目的を明確にするとともに、編集委員長の交代を区分として①創刊から1929年、②1929年から1938年、③1938年以降の3期に分けて、各時期の実践内容を分析することで、文集を通して行われた実践内容と発刊活動の展開をより詳細に明らかにする。

(5) 表現指導を重視した実践と各府県の師附小の実践、生活指導を重視した実践を比較検討する。

上記(1)～(3)の分析を行った上で、本研究では表現指導を重視した実践の特徴を究明するために、指導段階を以下の3つに分けて、各段階での実践内容と方法について対比的に分析する。

#### ①記述前の指導

表現指導としては記述する題材の選定や文章全体の構成について、生活指導としては生活の観照態度や観察・調査の方法についてが指導内容として挙げられる。本研究では、実践者たちはどのような生活事象を文章に表現させるべきだと考えていたのか、文章表現のための生活指導の対象とした生活範囲は表現指導を重視した実践と生活指導を重視した実践ではどのような差異があったのかに着目する。

#### ②記述の指導

表現指導を重視した実践では情景や人物等の描写や基本的な文法に関する指導、さらには使用する言葉の選定に関して指導していた。こうした表現指導について、生活指導を重視した実践を行っていた教員たちからは、作家や文芸家を養成するための教育ではないとの批判がなされていたことが指摘されている。しかし、実際に両者の表現指導にどのような違いがあったかについての具体的な分析は十分なされていない。そのため本研究では、小学校6年間で児童に身につけさせようとしていた表現技術や知識についての比較を行い、実際の指導内容にどのような違いがあったのかを明らかにする。

#### ③記述後の指導

記述後は完成した文章をもとに、表現指導としては文章の構成や表現技術に関して、生活指導としては観察態度や綴られた生活内容に関して解決策を模索したり、今後の活動に活かすための指導が行われた。本研究では記述後の指導に関する理論と、実際の文章に対しての教員の指摘内容を比較することで、各実践の特色を明確にするとともに、表現指導を重視した実践における指導の成果と限界についても考察する。

なお、生活指導を重視した実践では、文章表現過程に含むことのできない事項についても指導している場合がある。これらについては各実践者が位置づけた指導段階において取り上げることとする。

## 2. 先行研究について

ここでは、昭和初期の綴方教育に関する先行研究を概観して、到達点と残されている課題を明らかにする。はじめに綴方教育史に関する先行研究を検討した上で、表現指導を重

視した実践に関する先行研究についてまとめる。

#### (1) 綴方教育史からの研究

昭和初期の綴方教育については、1950年代に金子書房編集部編『生活綴方と作文教育』（金子書房、1952年）等で、当時の実践者らによって実体験をふまえてまとめられていたが、自らの理論の主張や実践回顧的な記述も多く、客観的に綴方教育史を捉えたとは言い難いものであった。こうした中で、1970年代になると綴方教育の発展史、通史が刊行される。すなわち、中内敏夫『生活綴方成立史研究』（明治図書出版、1970年）、滑川道夫は『日本作文綴方教育史 1〈明治篇〉』（国土社、1977年）、『日本作文綴方教育史 2〈大正篇〉』（国土社、1978年）、『日本作文綴方教育史 3〈昭和篇 I〉』（国土社、1983年）などである。

中内は「歴史的に特殊なひとつの形態」である「生活綴方」が発生し定型化した過程を、教員たちの社会思想や文化的基盤との関係から検討し、1920年代から1930年代にかけての生活綴方成立史を解明した。滑川は、主要な文献を取り上げて「解題」と「意義」を検討することで明治から昭和までの作文・綴方教育の通史をまとめた。滑川と中内が、生活綴方とそれ以前の綴方教育の指導目的の差異を明確にするために、「生活のための表現指導」、「表現のための生活指導」という表現を用いたように、これらの研究では、学校教育の実状や教員たちの思想が変化したことで、綴方での各指導の意義が時代を追って変化したことが明らかにされた。

さらに、今野三郎「1930年代におけるリアリズム綴方教育観の形成〔1〕」：北方教育社グループの綴方教育観を中心に」（『教育學雑誌』第8号、日本大学教育学会、1974年）が、東北地方で結成された北方教育社の同人たちの綴方教育論や実践を支えた教育観や文化的要因を明らかにする一方で、川口幸広『生活綴方研究』（白石書店、1980年）は、昭和初期の「生活綴方」は「広範な教師群によってそれがすすめられた」という当時の先行研究の知見をより明確なものにするために、意図的に北方教育など著名な実践とは関わりの少ない各地の教員を取り上げながら生活綴方の成立と発展を考察した。

その後、1990年以降、綴方教育の研究は細分化していく。すなわち、特定の地域や教員、研究会を対象とした研究が多く発表された。地域を対象とした研究としては、岐阜県での実践を取り上げた高橋弘の研究や<sup>7</sup>、教員の研究会が盛んに開催されていた北海道を対象とした岡屋昭雄の研究等がある<sup>8</sup>。こうした特定の都道府県での実践を対象とした研究では、第一に全国的に購読者の多かった『赤い鳥』や『綴方生活』への投稿内容、第二に教員団体の機関誌や講習会の内容の分析によって、全国誌等の影響の程度や、各教員集団が主張した綴方教育の理論や実践の特徴が明らかにされてきた。特定の人物を対象とした研究としては、宮崎県の教員であった木村寿の実践に注目した菅邦男の研究や<sup>9</sup>、「自己—他者」の概念から小砂丘忠義の実践の基本構造や主張内容変化の理由を考察した飯田和明の研究<sup>10</sup>が挙げられる。

以上のように、昭和初期の綴方教育については「生活綴方」について①成立・展開過程、②実践の基本構造となる思想・教育観、③各地での展開に焦点が当てられてきた。そのた

め、表現指導を重視した実践の展開や特徴はほとんど扱われておらず、昭和初期の綴方教育を代表するものとして生活指導を重視した実践が位置づけられてきた。

こうした先行研究の問題点を指摘したものとして、高森邦明『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究:東京高師附属小学校教師の実践と理論』(高文堂出版社、2002年)、大内善一「昭和戦前期綴り方教育の到達点とその継承を巡る問題」(『学芸国語国文学』28号、東京学芸大学国語国文学会、1996年)がある。

高森は、これまでの研究が昭和初期の「生活綴方」の成立に「引きよせた立場」から大正期の実践の分析がなされたために、本来の多様性が欠如し、客観的に捉える事が困難になっていると指摘した。そして、先行研究が取り上げてこなかった『小学綴方教授細目』を分析し、同書が綴方教育史において重要な意義をもつことを明らかにした。高森が昭和初期の綴方教育を後史とする立場から分析視点の偏りを指摘したのに対して、戦後の作文教育研究の中で前史の検討に関して指摘を行ったのが大内である。大内は、戦後の生活綴方教育の復興と、戦前の生活綴方への「ノスタルジー」が、戦前の綴方教育の「到達点を忘失」させたとの見解を示している。そして、生活教育にばかり注目が集まり文章表現指導が見過ごされてきたと指摘している。大内が指摘しているように、昭和初期の「生活綴方」の研究は、実践の特徴でもある生活指導の内容や意義に着目したものが多く、そこでの表現指導についてはほとんど論じられてこなかった。この課題意識のもとで、大内は『昭和戦前期の綴り方教育にみる「形式」「内容」一元論—田中豊太郎の綴り方教育論を軸として—』(溪水社、2012年)を刊行し、田中豊太郎が実践を通して形式と内容を一元化しようとする過程にあったことを明らかにしている。

このように、先行研究の分析視点の問題を指摘し綴方教育史を再検討した研究がなされているが、これらの研究でも分析対象は生活指導を重視した実践を行った教員や東京高等師範学校附属小学校の教員であり、表現指導を重視した実践を行った教員を取り上げて、昭和初期の綴方教育の実態解明を進めた研究は行われていない。

## (2) 教育評価・当時の社会状況に注目して綴方教育を取り上げた研究

綴方での作品評価に着目した研究として、平岡さつき「評価基準転換が教育の本質に及ぼす意義：1920～30年代における綴方作品評価基準の検討を通して」(『上田女子短期大学紀要』第28号、上田女子短期大学、2005年)、川地亜弥子「戦前生活綴方における教育評価の理論と実践に関する研究」(学位論文、2007年)がある。平岡は生活指導を重視した実践の発表舞台であった各雑誌での作品評価基準の特徴を明らかにし、川地は教室での実践内容をも検討し、作品批評論の変遷と評価基準を明らかにした<sup>11</sup>。

さらに、2011年の東日本大震災後は、被災地の児童が置かれている環境と昭和初期の苦しい経済環境が類似しているとして、震災後の教育がどうあるべきかの答えを、「北方教育」の実践者たちの活動から導き出そうとしている研究もある<sup>12</sup>。

こうした研究は上述した「生活綴方」の成立史や展開を新たな視点から捉えなおすものではあるが、表現指導を重視した実践の展開を明らかにしたものはない。

### (3) 表現指導を重視した実践を行った教員に関する研究

上述したように、昭和初期の綴方に関する研究は生活指導を重視した実践に限定された形で究明が進められてきた。これらの研究では中内が「表現のための生活指導」を「克服」し「目標—方法関係を転倒させて『生活指導のための表現指導』という方法」が確立したと捉えているように、生活指導を重視した実践が表現指導を重視した実践を批判・克服したことで成立したと捉えられている。その中で若干ではあるが、生活綴方とは異なる実践を行っていた教員、菊池知勇や富原義徳、古見一夫に関しての分析があるため、ここに提示しておく。

まず、菊池知勇に関しては、綴方教育に関する初めての専門雑誌『綴方教育』を発刊した人物として中内や滑川の研究で評価されている。生活綴方が誕生する基盤を作った人物として一定の評価が与えられているが、彼の実践内容と方法を検討したものは、大内善一の「菊池知勇の綴り方教育論における「生活」と「表現」の一元化への志向」（『茨城大学教育学部紀要』第52号、茨城大学教育学部、2003年）などわずかである<sup>13</sup>。大内の研究では、菊池の考える「生活」概念は「観察の生活」であったこと、「表現」は内容と形式の比重の違いから3段階に分類されることが明らかにされている。

次に、富原義徳については、綴方教育において地方性を重視する必要性を主張した教員として評価されている。また滑川道夫『日本作文綴方教育史3〈昭和篇I〉』では「被指導者の地方の実践綴方教育者」が「全国的に台頭するきっかけ」が富原の活躍であったと位置づけられている<sup>14</sup>。富原の主張は後の生活指導を重視した実践の勃興に大きな影響を与えた理論ではあったが、彼の実践が、『赤い鳥』に代表されるような童心主義の見解が随所に見られたために、小砂丘忠義や生活綴方実践者たちの「否定的媒介」として位置づくこととなった。そのため、富原が地方性を重要視するに至った経緯や、自身の提唱した実践への批判を受けて、昭和初期にどのような実践を展開していたのかについては明らかにされていない。

最後に、古見一夫に関しては、1933年頃から「日本精神に立つ綴方」を提唱し、雑誌『新綴方教育』を主宰した人物として複数の先行研究で取り上げられている<sup>15</sup>。これらの研究では、皇国主義が強まる中で右翼化していく綴方教育の端的な例として古見の実践が取り上げられているため、皇国主義的な主張部分ばかりが注目されており、実際の古見の実践内容と方法について明らかにする研究は行われていない。

以上のように、昭和初期の綴方教育に関する研究は、生活指導を重視した実践の成立過程や基盤となる思想、生活指導の意味と内容については十分な検討がなされてきたが、同時期の表現指導を重視した実践に関する研究は不十分の段階にある。そのため、特異な実践であった生活指導を重視した実践の実態解明が進む中で、昭和初期の綴方教育の全体を捉え、実践の成果と課題を明らかにすることが難しい状況である。このような先行研究の状況を踏まえ、本研究では表現指導を重視した実践を分析対象として、これまで明らかにされてこなかった昭和初期の綴方教育の新たな実態的側面を提示しようとするものである。



### 3. 論文の構成

本研究は以下の 5 章で構成している。

第 1 章「明治期及び大正期の作文・綴方教育の動向」では、本研究が対象とする昭和初期までに初等教育段階の綴方教育がどのように展開してきたかについて、先行研究をもとに確認する。その際の視点として、第一に、課題作文から自由作文への移行について、第二に生活指導がどのように各教科の指導項目として定着し、綴方教育の指導にまで含まれるようになったのか、第三に全国の小学校の模範として実践のモデルを示していた東京高等師範学校附属小学校は表現指導と生活指導についてどのような見解を示していたのかについて着目する。

第 2 章「各府県の師範学校附属小学校の綴方教育」においては、各府県の師附小が出版した教授細目や指導書等を分析し、綴方教育の目的、さらには表現指導と生活指導の指導内容の特色と時期的変遷を明らかにする。まずは、東京高等師範学校附属小学校の教員たちが、1923 年以降にどのような主張をしていたのかを、同校の初等教育研究会編集の『教育研究』や各教員の著書を用いて明らかにする。次に、各府県の師附小の実践について、①1923 年以前、②1923 年から 1929 年、③1930 年以降に区分して検討する。先行研究では、昭和初期は師附小も独自の綴方教育を提唱していた時期であったとされているが、その詳細については示されていない。本章では、特定の師附小や教員の見解の変遷を追うのではなく全国的な動向を明らかにすることに重点を置くが、各府県の師附小が出版した著書の内容を検討し、具体的な指導事項等を挙げながら、多様な指導例が提唱されていたことを明らかにする。

第 3 章「1930 年代における生活指導を重視した綴方教育」では、生活指導を重視した実践に着目し、まず、生活指導を重視した実践が勃興した背景として、1920 年代後半の一般的な実践に対してどのような批判がなされていたのかを雑誌『綴方生活』に掲載された座談会や論考の内容から把握する。次に、小砂丘忠義、佐々井秀緒、国分一太郎の実践を取り上げて、表現指導と生活指導の内容を明らかにする。本章では、先行研究の成果を踏まえつつ、生活指導を重視した実践においてどのような表現指導が行われていたのかを、史料を再検討することで明らかにする。また、1930 年代後半から 3 人が表現指導の重要性を主張し始めることにも注目し、指導にどのような変化があったかについても検討する。

第 4 章「1920 年代後半からの表現指導を重視した綴方教育」では、表現指導を重視した実践に関して、菊池知勇、富原義徳、古見一夫の 3 人を取り上げて、その実践内容と各実践の特徴を究明することを課題としている。その際、表現指導の内容についてだけでなく、生活指導に関する主張や実践内容にも注目し、生活指導を重視した実践での生活指導との相違を明確化する。本章の課題を究明するため、菊池が主宰した雑誌『綴方教育』はもちろんのこと、菊池の『児童文章学』や、富原の『土の綴り方』、『教室用綴り方』、古見の『形象原理に立つ綴方教育』や雑誌『新綴方教育』など、従来用いられていなかった著

書での主張内容についても分析する。さらに、次章でも用いる静岡県駿東郡『児童文苑』誌上での発言にも注目し、指導の実態を検証する。なお、時系列としては、本章で取り上げる表現指導を重視した実践の後に、第3章で取り上げる生活指導を重視した実践が勃興する。本研究で、表現指導を重視した実践に関する分析を後に行う理由は、先行研究で示されてきた知見を新たな視点を加えて整理した上で、新たに表現指導を重視した実践について、本章と続く第5章で分析することで、表現指導を重視した実践の実態がより明確になると考えたからである。

第5章「表現指導を重視した綴方教育の実際」では、前章で取り上げた3人、中でも富原と古見が主に関係した実践として、1926年に創刊された静岡県駿東郡の地域文集『児童文苑』の発刊活動について検討する。表現指導を重視した実践が地域ぐるみでどのように展開したのかを明らかにするために、まず、『児童文苑』が創刊に至った経緯を1923年の「国民精神作興ニ関スル詔書」の渙発に伴う駿東郡教育会の動向を踏まえて検証する。次に、『児童文苑』の編集体制や掲載企画について時期的変遷を明らかにした上で、編集委員長の交代と合わせて発刊期間を3つに区分し、各時期の実践について考察を加える。その際、富原や古見が他の教員とどのような関係性であったのか、さらには彼らの綴方に関する主張がどのように『児童文苑』の編集や、他の教員の発言に影響を与えていたのかについても注目する。

終章では研究を総括し、①各府県の師附小の実践、②生活指導を重視した実践、③表現指導を重視した実践の内容を対比的に検討することで、表現指導を重視した実践の特色を明確化するとともに、実践に含まれていた課題についても考察する。

## 注

- 1 奥田真丈監修『教科教育百年史』（建泉社、1985年）225、228、245頁。
- 2 滑川道夫『日本作文綴方教育史1〈明治篇〉』（国土社、1983年）221頁。
- 3 滑川道夫『日本作文綴方教育史2〈大正篇〉』（国土社、1983年）433頁。
- 4 中内敏夫『生活綴方成立史研究』（明治図書出版、1970年）127頁。
- 5 太郎良信「学級文集・戦前の歴史」『学級文集の研究—生活綴方と教育実践—』（日本作文の会、1993年）46頁。
- 6 川口幸広『生活綴方研究』（白石書店、1980年）150、156頁。
- 7 高橋弘「昭和前期における岐阜県の綴方教育（1）」『岐阜聖徳学園大学国語国文学』第18号（岐阜聖徳学園大学国語国文学会、1999年）、高橋弘「昭和初期の岐阜師範附属小の綴方教授細目：川口半平から岸武雄へ」『岐阜聖徳学園大学国語国文学』第21号（岐阜聖徳学園大学国語国文学会、2002年）。
- 8 岡屋昭雄「小学校綴方教授細目の研究：北海道の綴方教育の草創期を中心に」『北海道教育大学紀要 第一部 C 教育科学編』（北海道教育大学、1985年）、岡屋昭雄「北海道綴方教育史の研究—坂本亮文集「ひなた」を中心に」『教育学研究紀要』45（2）（中国四国教育学会、1999年）。

- 
- 9 菅邦男「宮城県の生活綴方教師・木村寿（四）：文集『光』における「調べる綴方」の展開」『宮城大学教育文化学部紀要 教育科学』13号（宮城大学教育文化学部、2005年）、菅邦男「宮城県の生活綴方教師・木村寿（七）：文集『光』の終焉」『宮城大学教育文化学部紀要 教育科学』17号（宮城大学教育文化学部、2007年）。
- 10 飯田和明 学位論文「小砂丘忠義の綴方教育における基本構造と思想」（2012年）、飯田和明「小砂丘忠義におけるプロレタリア教育の影響と「表現技術」指導」『日本語と日本文学』第29号（筑波大学、1999年）、飯田和明「小砂丘忠義の綴り方教育、その思想」『読書科学』51巻第3号・第4号（日本読書学会、2009年）。
- 11 川地亜弥子 学位論文「戦前生活綴方における教育評価の理論と実践に関する研究」（2007年）、川地亜弥子「戦前生活綴方における教育評価論研究の方向性：綴方批評と「生活台」分析を結ぶ観点から」『京都大学大学院教育学研究科紀要』50号（京都大学大学院教育学研究科、2005年）、川地亜弥子「戦前生活綴方における教育評価論の構造：1930年代の「集団的合評作業」の分析を中心に」『教育方法学研究』30巻（日本教育方法学会、2006年）、平岡さつき「評価基準転換が教育の本質に及ぼす意義：1920～30年代における綴方作品評価基準の検討を通して」『上田女子短期大学紀要』第28号（上田女子短期大学、2005年）。
- 12 乙訓稔「国分一太郎の生活綴方教育の理念」『実践女子大学 生活科学部紀要』第50号（実践女子大学、2013年）、土屋直人「地域に生きる「生活者」としての子どもと学力：北方性教育運動の視点から」教育科学研究会編『教育』第810号（かもがわ出版、2014年）。
- 13 これ以外に、大内の研究として「菊池知勇著『児童文章学』にみる「表現」概念の位相」『全国大学国語教育学会発表要旨集』126巻（全国大学国語教育学会、2014年）などがある。
- 14 滑川道夫『日本作文綴方教育史3〈昭和篇I〉』（国土社、1983年）242頁。
- 15 中内『生活綴方成立史研究』、太郎良信「国分一太郎による生活綴方教育批判の検討：1936年から1939年における」『教育学部紀要』第45集（文教大学教育学部、2011年）、柳久雄、川合章編『現代日本の教育思想』（黎明書房、1962年）。

## 第1章 明治期及び大正期の作文・綴方教育の動向

### 第1節 課題作文から自由作文への移行

本節では、昭和初期の綴方教育について分析する前提として、明治期から大正期にかけて綴方教育での表現指導がどのように展開してきたかを確認しておきたい。特に課題作文から自由作文へと移り変わっていったことと、文芸界からの影響を受けたことで見られた変化について取り上げる。

#### 1. 明治期の作文・綴方教育

##### (1) 形式主義の作文教育

明治初期の作文教授は「形式主義」と称されることがあるように、模範として示される文章と同じように書けることが目指されていた。1875年に出版され、教科書として使用されていた桜井益友の『小学入門図解』には、「本一本ハ紙にて製し其中に諸の事を記したものであります」、「狼一狼は猛獣にて深山に住み地の獣を殺して食用にします」といった例文がある<sup>1</sup>。こうした例文を模範として題材を変えながら文章形式の練習が行われた。1878年に作成された『京都府下小学生徒秀華文鈔』という文集に掲載された下等八級生の「鶯」という作品をみると、「夫レ鶯ハヨキ聲ヲ出シテ人ノ心ヲヨロコバシムルモノナリ」というものであり、上記のような例文の形式に従った文章であることが窺える<sup>2</sup>。学習内容は、こうした一文での説明から徐々に長文での説明へと発展する。たとえば、下等五級生になると次のように「馬車」について「人力車」と比較しながらその特徴を説明するような文章を作成している<sup>3</sup>。

馬車記 河内国古市郡富田林校 下等五級生 小寺 永次郎

馬車ハ人力車ト同シク人ヲ乗スル者ナリ然レトモ馬車ハ馬ニ牽カセ人力車ハ人力ニテ動く者ナリ故ニ馬車ノ速ナルコト人力車ノ能ク及フ所ニアラス其馬車ハ大ニシテ車四ツ有り其上ニ屋ヲ設ク人力車ハ車輪ニツナリ然シテ便ハ馬車ニアリ何ントナレハ大ニシテ通常六人ヲ乗ス人力車ハ之ニ反シテ二人以上乗セ得サルナリ而シテ馬車ノ便ハ都会ニ有リテ山間僻地ニ便ナラス其利一得一失孰レカ伯トシ仲トセン人力車ノ我邦ニ行ハルルコト維新以来ニシテ其盛ナルハ反テ萬国ニ耻ツル所ナリト。

この「馬車記」では、馬車に関する児童の体験ではなく、馬車の動力や利便性についての常識が述べられている。こうした論説文の指導は1880年代後半に入っても盛んに行われた。また、交通網の発達に伴い、書簡文の必要性が高まりを見せていたことに加え、「手紙を書ける力」が庶民の「生活的欲求」を反映するものであったために、書簡文の指導が盛んに行われた。たとえば、関口直吉・小俣孝太郎編『小學 中等作文教授本』では、指導

内容として、「出産を賀する文」や「支店の地を求る書」などが挙げられていて、次のような「離縁の証」なども指導事項として示されている<sup>4</sup>。

#### 離縁ノ証

其許儀不和ニ付双方熟議ノ上離縁致シ候之レニ依テ孰方ヘ結縁候共異論之レ無ク候也

	(住所)	(身分)	
年月日		元夫 (氏 名)	
		同	
		媒人 (氏 名)	
			殿

なお、当時の書簡文は仮名交じり文ではなく草書体で書くものとされていたため、児童たちの文章も当然ながら草書体での記述となっている。題材としては、この他にも「養子実親ヨリノ証」や「借家ノ証」など、児童の日常生活には直接必要の無い例文が多く取り上げられている。この時期の作文教育は滑川が指摘しているように、「社会生活への準備」として卒業後「やがて実用になる」事柄の学習が行われていた。そのため、上記のように児童の生活とは全く関係のない事柄を題材とした文章表現の指導も行われていた。

このように、作文教育が初等教育の指導内容として登場した当初、その指導内容は、模範文に倣って事物や事柄を説明する文章や、実生活で必要と想定される書簡文の形式の指導だったため、児童が自由に題材や形式を決めて文章を綴ることは一切行われていなかった。

## (2) 言文一致体の普及と国語科の誕生

上述したような形式主義の作文教育が自由作文を基本とする綴方教育へ転換する要因の一つとして、言文一致体が小学校教育の読み方や綴方にまで影響を及ぼしたことが挙げられる。1880年代後半に入ると、二葉亭四迷の『浮雲』、山田美妙の『武蔵野』や尾崎紅葉の『多情多恨』など、それまでは一部の新聞や専門書で用いられていた口語体を用いた文学作品が発表されるようになる<sup>5</sup>。こうした作品が発表されたことで文芸界でも口語体による文章表現が一躍注目を集め、多くの人々が言文一致体に関心を寄せることとなり、国語教育にも影響を及ぼすこととなる。

1887年の検定教科書『尋常小学読本』の第一巻には口語文の文章が教材として採用されている<sup>6</sup>。ただし、全7冊で構成されていた『尋常小学読本』の中で、上記のような口語体の文章が用いられたのは第一巻のみであり、第二巻以降は文語体であったことから、依然として文語体での文章表現が適切であると考えられていたと推察される。その後、言文一致体が徐々に教育界にも浸透し、これを受けて文部省は1891年に「小学校教則大綱」を

示し、作文の指導内容について次のように定めた<sup>7</sup>。

作文ハ、読書、又ハ其他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項、児童ノ日常見聞セル事項、及処世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ、行文平易ニシテ、旨趣明瞭ナラシメンコトヲ要ス。

注目すべき点として、第一に「記述」する題材の一つとして、「児童ノ日常見聞セル事項」、すなわち、児童の日常と関連した内容を取り上げるということが、初めてこの時点で加えられた点を指摘できる。第二には、言文一致運動や国語国字運動の影響を受けて「行文平易」であることが明記された点である<sup>8</sup>。

この大綱が 1900 年の「小学校令施行規則」にも引き継がれる。同規則では「読み方・書き方・綴り方」からなる「国語科」を設けるとともに、「作文」ではなく「綴り方」という名称を用いることとした。国語科の要旨は「普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ、正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ、兼テ智徳ヲ啓発スル」こととされ<sup>9</sup>、綴方の目的は次のように示された<sup>10</sup>。

文章ノ綴り方ハ、読ミ方、又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項、児童ノ日常見聞セル事項、及処世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ、其ノ行文平易ニシテ、旨趣明瞭ナランコトヲ要ス。

条文は 1891 年の「小学校教則大綱」をほぼ引き継ぐものである。綴方に関しては 1941 年の「国民学校令」まで、この条文が教科の内容を規定するものとなった。同年には、帝国教育会内に「言文一致会」が設立され、同会が提出した請願書『言文一致の実行に就ての請願』が両院で可決し、続いて 1901 年には「全国聯合教育会」で「小学校の教科の文章は言文一致の方針によること」が可決された。さらに 1902 年には文部省内に設けられた国語調査委員会によって、学術的な調査や研究が進み<sup>11</sup>、1904 年の国定教科書『尋常小学読本』では、「文章ハ口語ヲ多ク」するとの編集方針のもと、口語文の教材が多く採用されることとなった<sup>12</sup>。「読み方」で口語体が採用されたことは、綴方にも影響を及ぼし、徐々に口語体による文章表現が大勢を占めていくこととなる。

以上のように、1891 年の「小学校教則大綱」によって、綴方では児童の日常生活に関することを題材とすることと、文章は「平易」とすることが示された。そして同様の方針が 1900 年の「小学校令施行規則」でも示されるとともに、言文一致体が普及したことにより、初等教育で扱う文章の多くが口語体へと変更された。この「小学校令施行規則」の規定により、大正から昭和初期にかけて多様な実践が展開されたことを踏まえると、1891 年の「小学校教則大綱」において上述した方針が示されたことは、文章形式や美辞麗句による表現からの脱却に留まらず、児童たちの生活経験を表現しやすい状態に「接近」する<sup>13</sup>、綴方教育の発展において非常に大きな転換であったと理解できる。

### (3) 明治末期の綴方教育の実際

上述した制度上の教科内容の規定の変化とともに、1900年頃には実践の理論として、児童の自由な文章表現の必要性が主張され始めていた。

樋口勘治郎は1898年に長野県で開催された小学校教員講習会での講演内容をまとめ、1899年に『統合主義新教授法』（同文館）を出版している。同書の中で樋口は「教育の作業は、総て生徒の自発活動」によるものであるという方針のもと、作文教授について次のような指導法を提唱している<sup>14</sup>。

特に作文科の如き、自己の経験又は他の学科に於て得たる思想を發表せしむる学科に於て然とするを、さまざまの型式に拘泥して、児童の思想、文字、文体等に拘束を加へ活動力を剋制して、受動的に文を作らしめ、これが為に發表力を萎縮せしむる傾向あるは実に慨嘆に堪へざるなり。故に予は自作文に於ては別に教案を立てず、只、文題を定めおくのみ。而して児童には、其の課題（目的指示）につき随意の文体によりて作文せしむ

樋口は形式的な文章表現が未だ一般的であった当時において、児童の「随意」で文章を綴らせるべきであると主張した。「随意」に綴る効果について、樋口は例文を挙げて示している。まず、形式に拘束された文として、「某県附属小学校」の尋常科4年生が綴った下のような文章を例に挙げている<sup>15</sup>。

牛ハ人家ニ飼ル獸物ニシテ体ハ大キク頭ニハ二本ノ角アリ又オモニヲ負ヒテタウキ道ヲ歩ミ又其乳肉当ハ人ノ滋養ノ功アリ

この文章は、教員が指示した順序や用語に従って綴られたという。そのため、学級内の他の児童が綴った文章も上記の文章と同じようなものであったと指摘している。

一方、樋口が受け持っている尋常科2年生に同じように牛について綴らせた際の作品としては次のような例文が挙げられている<sup>16</sup>。

其一 （尋常二年生守屋源一、自作）

牛は毛物にして頭には二本の角がありて草やこく物などを食ひます牛にはめすをすありてめすから乳を取りそして人か飲みますそして牛にはぶち又は色々の色ありてめすは乳の四つのもあり六つのもあり

其二 （尋常二年生穂積眞六郎、自作）

牛は馬などゝちがひ角二本ありてわらなどを食いて成長す牛にはおすめすありそして

めすには乳ありてそれを人々は食いなどする物なり牛はおとなしき毛物なれどもおこりし時は角にてつゝきなぞすることもあれど又になどをにないて道のあるきなどして人のためになることをしはなはだよき毛物なり

樋口の実践では、児童は牛に関して自らの知っていることを自由に綴っている。前者の児童は牛の体の模様などについて、後者の児童は牛の性格や人との関わりについて綴っているように、「牛」という共通課題であっても、記述内容は児童によって多様であった。樋口は、尋常科2年生の文章は「整頓を欠く」ものではあるが、「自己の思想を円満に発表」する点から見れば、尋常科4年生の作品よりも優れていると指摘している。そして、尋常科4年生が形式的な文章表現しかできないのは、牛についての知識が乏しいからではなく、「教師より束縛」される指導のために、知っているはずのことさえも「自由に発表」ができないのだと指摘している。

このように、樋口は、模範文に倣って綴った尋常科4年と、自由に綴った尋常科2年の文章を事例として挙げることで、題材や形式、使用する用語など多くの規定を設ける従来の指導は「受動的」であるとともに、児童に内在する「発表力が委縮」することを示した。すなわち、自作文による文章表現が「本領」であるべきだと提唱したのである。

また、福岡県師範学校訓導であった有馬驍も児童の自作を取り入れていた。有馬が1900年に発刊した著書『国語科綴り方教授法』では、教員と児童が談話をした上で文章を綴るという実践例が複数掲載されている。たとえば、「昨日の雨降りに何事をなしゝか」を題材とした授業では、教員が「雨降りたる時に如何にして遊びしか誰か語るべし」と発問し、それに対して児童が「各自の経験を語る」という活動を10分ほど行った後、25分ほど文章を綴らせている。この授業で児童たちが綴った文章の一例は次のようなものである<sup>17</sup>。

オツボノイケノミズガ 雨デイツパイニナリテ イケノ水ヲ手ニ入レテ ソコイラヲ  
フリマスヤラ 木ヲウエテヲルトニカケルヤラ シマス

七月四日 池田壯介

ワタクシハ 雨ガフツテ 水ガタマルト ニンギ\_ヤ\_ウヲツクツテ アソビマスガ  
ソヲシテニンギ\_ヤ\_ウガレケマシタナラバ オツボヲマアツテ アソビナサイ シマ  
ヘテ キヲトリニイキマシタ オモシロヲゴザイマシタ

七月四日 秋村 彌

有馬は各児童の文章では、雨に興味を持っていたり、遊んでいる様子が「目前に見るが如く」綴られていると自由作文の良さを指摘し、「是を彼の今日迄行はれし教授即ち教師の観想のみを書せしむる教授と比せば霄壤の差のみならず」であると述べている<sup>18</sup>。

以上のように、「自作文」での文章表現を主流とすべきとの主張が実践研究を踏まえて



徐々に現れていたが、いずれも題目としての「課題」は必ず提示されており、完全な自由表現ではなかった。以上のように、言文一致体の普及が教科内容の規定に影響していた同時期に、実践研究でも実際に口語体を用いた実践が行われるとともに、「自作文」での文章表現を重要視すべきとの主張が行われるようになっていた。ただし、この時点での「自作文」の指導では、題目をも完全に児童の自由とするものではなかった。

このように、児童が自由に綴ることの効果が各教員らによって主張され始めた頃、東京高等師範学校附属小学校の国語研究会においても、小学校令が改正された 1900 年に『文部省令準據 小学国語綴方教授書』を出版し、指導内容についての見解を示している。この書籍は、小学校令が改正されたことを受けて、綴方の教授内容がどのように変わったかを知ろうとする教員たちの参考書としての性格をもつ書籍であった。同書では、「自作法」はこれまで添削などの手間がかかるとして敬遠されてきたが、それは「甚ダ遺憾」であるとし、「思想ヲ正確明瞭ニ表彰スル」ことが綴方教育の目的であるから、「十分ニ練習」させる必要があるとされている。こうして自作文の必要性について述べる一方で、依然として文章を候文体に改めさせる「翻訳法」や、最終的には文語体の文章を綴ることができるようにすることを目指すとされた。また書簡文や電信文といった日用書類に関する指導も含まれていた<sup>19</sup>。

このように、東京高等師範学校附属小学校は「自作法」を指導の一部面として位置づけるが、依然として文章形式の指導も重要視していた。さらに、当時は最新の実践内容が全国各地の師範学校附属小学校、さらには公立の各学校にまで浸透するには数年が必要であった<sup>20</sup>。そのため、1900 年以降も書簡文の指導や模範文に倣う形での文章表現の指導が各地で行われていた。たとえば、青森県師範学校附属小学校の 1901 年度の綴方の教授細目をみると、尋常科 3、4 年の 1 学期の指導内容は表 1-1 のとおりであった<sup>21</sup>。

「注文文」や「問合文」など、実生活で文章が必要となる場面ごとに単元が構成され、それぞれ形式の指導が行われる。たとえば、「貸借文」の具体的な指導例と思われる「書物を返す文」の教案によると、授業では「借りたる書物を返すときの手紙の文を書かん」と目的を提示した上で、「今用明になりし故向うの人へ返さん口上にて何というか」を学級全体で確認した後、記述させるという展開となっている。尋常科 3 年生は、「国語読本拝借いたしありがたく候只今御返し申し上げ候」という文章を、さらに尋常科 4 年生になると、「御大切」「永々」「御受け取りください」を必ず使用する用語と規定し、「御大切の国語読本永々拝借いたしありがたく存じ候只今御返し申し上げ候故御受け取り下されたく候」といった文章を綴らせるとしている。

また応用として口語を文語体に改めさせるともしている<sup>22</sup>。同附属小学校は、1905 年も教授細目をまとめたものを出版しているが、そこでも、「入学を祝ふ手紙」「公園にお友だちを誘ふ手紙」といった日用文や、「酒と煙草の害」「運動ノ心得」といった論説文が教授内容として挙げられている<sup>23</sup>。

表 1-1 尋常科 3・4 年の指導予定細目

週	予定細目
1	四季（談話文）
2	贈進文
3	日の丸の旗
4	貸借文
5	伊勢神宮
6	報知文
7	やまとたけるのみこと（談話文）
8	注文文
9	有用の植物
10	依頼文
11	養蚕（假名文）
12	礼状
13	空気
14	問合文
15	練習
16	練習

（『青森県師範学校附属小学校教授細目』より筆者作成）

このように、1891 年の「小学校教則大綱」から制度上は「行文平易」であるべきとされ、口語体での文章表現が初等教育ではふさわしいとされ始めていた 1900 年前後においても、各府県の師附小では依然として文語体による文章形式の指導が中心に行われている状況であった。

また、明治末から大正初期までの岐阜県における綴方教育の動向を明らかにした高橋弘によれば、岐阜県のある教員は、1910 年に 6 年生の担任をした際に「候文体を重視して日用文を書くこと」を綴方の中心にしていたと回顧している。その理由は、父兄から「八年も弁当持て学校へ通はせたけど、茄子苗の注文一本満足に書けない」という指摘を受けたことで、実用的な文章表現を児童に身に着けさせる必要性を痛感したからだという<sup>24</sup>。その一例が「田植に手伝はれしを謝する文」であり、教員が提示した口語文を以下のような候文体に児童が改作するものであった<sup>25</sup>。

連日の好天気にて時折柄誠に詔向に御座候去りながら此の上照続きては御他當たりは灌漑水に缺乏を來して御困りと存じ候いづれかと申せば一雨ある方御同様結構と存じ候陳者先達ては當方田植なりとて御多忙中をお二人までお手傳下され候段誠に有難く存じ候お蔭により一昨日午前中に全く植終申候間御安心下され度候（以下略＝引用者）

このように、文体は些か簡易にはなっているものの、口語体で常識的な謝礼文を綴ることを目的に指導していたことがわかる。1917 年に岐阜県師範学校附属小学校が主催した

「第一回国語科研究会」での発表や討議では、「書簡文教授の実際的取扱」や「日用文の練習に就きて」「農村小学校に於ける実際的取扱」といったような、日用文や書簡文の指導について取り上げられていることから、岐阜県内では、自由作文を新たに取り入れるよりも、効果的な文章形式の指導の在り方が模索され続けていたようである<sup>26</sup>。

以上のように、明治末になると、一部の先進的な教員の中からは、児童には自由に文章表現をさせるべきであるとの主張がなされていたが、全体としてみた場合、依然として明治初期からの文章形式を指導して、卒業後に実用となる手紙文や公用文などの書き方を獲得させることを主目的としていたのである。

## 2. 芦田恵之助の随意選題

### (1) 随意選題の提唱

明治末期から大正にかけて、徐々に児童に自由に題材を選定させて綴らせる「自作」が指導内容の一部として位置づけられるようになってきていたが、「自作」は綴方教育の「到達点」であるという見解が主流であり、高学年になるに従い「自作」の機会が増えるという状況であった。こうした中で、東京高等師範学校附属小学校の教員であった芦田恵之助は、1915年に次のような見解を主張した<sup>27</sup>。

綴り方教授の到達点は、自作と自ら推敲する事である。しかしかの旧式なる綴り方教授者が説くやうな尋六或は高一二に於てその境に、到らしめるといふのではなく、尋一の最初から之を課して、自作の力、推敲の力を十分独立させる意である。

「自作」を綴方教育の最終段階とするのではなく、尋常科1年の段階から指導すべきものであるという考えを示している。さらに、翌1916年に『国語教育』に掲載された論文「綴り方教授の一例」では、芦田は「随意選題は余は綴り方教授の骨子であると思つてゐる」とまで宣言している<sup>28</sup>。その後も『国語教育』や『教育研究』誌上で「随意選題」に関する論文を複数発表した。そして、1918年に東京高等師範学校附属小学校で開催された全国訓導協議会で随意選題について発表したことで、綴方教育界における芦田の主張は一層全国的に注目を集めることとなる。

芦田は「随意選題」は「無指導」のもとで自由に綴らせるという指導ではなく、以下のような順序で展開されることが基本であると説明する<sup>29</sup>。

文題をさがさせておく 文の題材は身に近い所に多い。注意深い者は自分の足許から多くの好材料を拾つてゐる。児童には常にこの種の注意を與へて、綴方の時間には必ず一の文題を用意しておくやうにと命じておく。

文題を十数名にいはせる 教授のはじめに當つて、十数名の児童にその持つてをる文題をいはせる。教師はそのいふがまゝに板書して、一には全級児童取材の参考に供

し、一には文題蒐集に拂ふ注意の諸方面を具體的に指導するのである。

記述せしむ 児童各自はその選定した題によつて、綴るのである。この時教師は別になすべきことがないから、机間を巡視して、差支なき限文字を教授し、文の工夫に関する相談相手となるのである。

批正 批正は多く簿上に於て個別に之を行ひ、適材を得た時には板上批正を行ふ。

指導の順序は、探してきた文題を授業内で複数人に発表させた上で、各自が選んだ文題について綴り、その文章を批正するというものである。そして、児童が記述する段階になると、教員は「別になすべきことがない」状態になると説明している。これは、児童の自由を尊重するというだけではなく、芦田が文章表現過程の中で、児童自身で文章を「構想」「発表」し、間違いがあれば「自分で発見し自分で指導をする」ことをさせようと考えていたからである<sup>30</sup>。滑川によれば、「子どもに内在する『発達する力と理想』を助長」することが「指導」であり、「児童に『発達』を自覚」させることを目指していたのである<sup>31</sup>。

## (2) 小倉講演での論争

しかし、こうした芦田の教育観は各地の教員たちが彼の実践を受容していく中で正しく認識されず、当時注目されていた「自由教育」と結びつき、児童の自由に綴らせるという方法が教員たちの関心を集めた。そのため、教育界での議論は「課題」か「自由」かが論点になっていく。さらに、全国綴方訓導協議会の後、『国語教育』や『小学校』等の雑誌で「随意選題」と「課題主義」の論争を特集で取り上げるなど<sup>32</sup>、論争は盛り上がっていった。

芦田の実践を含めた「自由選題」を批判していた代表的な教員が、広島高等師範学校附属小学校の友納友次郎であった。そして、両者が演説者として招かれたのが、1921年に小倉教育会が主催した立会演説会、いわゆる「小倉講演」である。

友納の主張は、全ての教科には「練習目的」すなわち「教えなければならない」事柄が必要であるという前提から、各学年の指導目標を明確にと定める必要があるというものであった。さらに、指導目標は文章表現の「技能其の物の発達順序」と「確実に吟味して」系統立てる必要があるとして、次のような見解を述べた<sup>33</sup>。

或人に言はせると、綴方は全然児童心理の基礎の上に立つべきものであると主張してゐるが、斯ういふやうな方面から案の基礎を定めようとしても、それは全然失敗に終るのは当然のことと思ふ。児童の心理的傾向は各人区々中中一定した見解の下されるものでない。しかも児童の心理的考慮は教授の場合に於ける取扱上の注意に属すべき部分で、教授の目的としては立つべき性質のものではあるまい。教授の目的として定めらるべきものは、どうしても論理的に技能発達の順序をきちんと踏進むべきもので、その練習目的に応じて教材を取扱ふ場合に児童の知識、趣味、傾向等の心理

的事項を顧慮し、適確な指導の方法を工夫しなければならぬ。

友納は「児童の心理的傾向」は「取扱上の注意に属すべき部分」であり、「教授の目的として定めらるべきもの」は、やはり表現技術に関する指導事項であると主張していた。たとえば、尋常科 2 年生の指導事項「個物の存在状態の記述」は、1 学期の「第一週から第二学期の第十週」までの「四十三時間」行うとし、その際の練習目的は「個物を詳細に観察させて観察・吟味の力を養ひ、其の存在・状態を出来るだけ詳細に記述させる」こととされている<sup>34</sup>。

このように友納は系統案の必要性を主張したため、「自由選題一点張りで通す」ことには反対であり自らを「非自由選題論者」と称していたが、自由選題そのものを否定していたわけではない。文章表現指導の一つの方法としては自由選題を認めるとはしていたが、50 人程度の児童を一斉教授しようという時、それぞれの「児童の進んで行く後から附いて」個別に指導することは「不可能」とであると当時の教育現場の実情から実践の限界点を指摘した<sup>35</sup>。自由選題論争は、先行研究でもその史的意義が指摘されているように、単なる指導の「方法・技術」についての論争ではなく、「児童自身の中から発見させて」いくべきか、「教育を環境の方から統制」していくべきかという「教育そのものの考へ方の問題」でもあったために、多くの教員の注目を集めることとなった<sup>36</sup>。

こうして、芦田が「随意選題」を提唱し、友納と芦田の主張が対決する構図となった「小倉講演」が注目を集めたことで、ようやく全国的に綴方における自由作文を積極的に指導することへ関心が寄せられるようになったのである。小倉講演では芦田と友納が直接論争する場面はなく、「自由」か「課題」かという方法上の問題の結論は出されなかったために、自由選題の支持が多いながらも各地で盛んに議論が続けられることとなった。そして、この問題は後述する 1923 年の全国訓導協議会で、東京高等師範学校附属小学校の国語研究部が折衷案を提示するところで一応の結論が提示されることとなる<sup>37</sup>。

### 3. 文芸界からの影響

上述したような教育界の動向とは別に、文芸界の動向も小学校での綴方教育の内容に影響を及ぼした。ここでは、文芸界からの影響として綴方教育での写生文の導入と、雑誌『赤い鳥』における作文指導について検討する。

#### (1) 写生文の導入

1890 年代の言文一致体の普及とともに、文学界では写生文が新たに注目を集めた。本来「写生」とは絵画における表現技法であったが、正岡子規が知人の洋画家、中村不折から絵画における写生を学び、俳句や文学において「ありのままに書く」ことを主張するようになったことで、文学においても「写生」という用語が浸透した。この主張は文学界のみならず、「教師その他文章をかこうとしているひろい青少年層に影響」を与えた。そして大

正期になると綴方でも写生の技法を取り入れようとする動きが見られるようになる<sup>38</sup>。

こうして写生文に関心が寄せられる中で、駒村徳壽・五味義武『写生を主とした綴方新教授細案』上・下巻（目黒書店、1915年）が出版された。滑川の評価を用いれば、同書は「伝統的な明治型式主義作文」や「自由発表主義の無指導性を批判し、新生の綴り方教授法を創出」しようとするものであった<sup>39</sup>。

まず、同書では綴方に写生の技法を取り入れる理由について、「架空的な思想整理」である現在の綴方教育は「無価値」であるとし、「どこ迄も現物を眼の前にした『写生』によるでなければ、力強い綴方教授の指導は出来ない」からだと説明されている<sup>40</sup>。写生の方法は以下のようなものとされた<sup>41</sup>。

「写生する」といふことは、物を観又は書く一つの仕方を指すのである。即ち図画なり、綴方なりに於て、個物又は景色等を眼前にして、それが描写者又は記述者の眼に映じ、耳に響きなどする状態を、其の儘に写し取らんとする動作の一仕方を言ふのである。従つて日本に居ては支那の事を写生することは出来ないし、昔の事を今の人が写生することは出来ない。又現在自分の近くに在ることで、見えもせず、聞えもせず、すべての感覚に感じて来ない事は写生する事は出来ない。

自らの「眼」や「耳」で実際に感じ取った物事だけを、ありのままに記述させようとするのが駒村と五味の考えであった。そのため、文章の後半に記されているように、想像や空想の表現は彼等の実践上では「出来ない」ものであるとされた。

写生文を用いた指導の実際について、前掲の『写生を主とした綴方新教授細案』下巻に掲載された尋常科5年の授業案実践「事物の写実的記述の練習」から検討する。授業は計3時間で計画されており、初めの1時間は「人物画二三枚」の練習、残り2時間で「学級内の二生の動作及身なり」「庭掃除の人、訪問の人々、道行く人々」等を材料として実際に活動している人々を写生するとされている<sup>42</sup>。実践案とともに、家の中で2人の弟の様子を観察したことを綴った次の作品が挙げられている<sup>43</sup>。

恒さんと秀さん（家庭に於て弟を観察して記述したもの）

女中室で恒さんがボール紙で造つた小さい兵隊さんを持つて遊んで居ります。此間床屋に行つたので、まだ髪は短くて、大きな目玉のある顔は真赤な色になつて居ります。白地に立縞のは入つた三つ身の筒袖の着物を着、黒い帯をしめ、白い腰巻をまいて、真黒な両手をくんで、両足を前に出して居ます。そして兵隊を並べて、一心にかたはらに居る女中に話をして居ます。

秀さんは食堂にはつてある地図を、何も忘れて見て書いて居ます。やはり同じく短い髪であります。顔は壁に向いて居るので分かりませんが、少し近眼なので地図の近くに目をやつて居ります。黒地に十の字の入つた着物に黒い帯を後できちんと結び、付

ひもが帯の間から見えて居ります。右の手で四五寸位の黒い鉛筆を持ち、左手で今かくところをおして居ます。白い紙を地図の右におきふみだいにのり一生懸命書いて居ります。そつと後から見ると今は県庁の所を書いて居るのです。

1 段落が「恒さん」について、2 段落が「秀さん」についての記述である。弟たちの様子として、「まだ髪は短くて、大きな目玉のある顔は真赤な色」といった外見描写や、「筒袖の着物を着、黒い帯をしめ、白い腰巻をまいて」というような服装の描写、「真黒な両手をくんで、両足を前に出して居ます」といった様子の描写がそれぞれなされている。

上記の指導では、綴る内容は観察対象の有り様を詳細に綴る段階で留まっているが、この指導は尋常科 6 年になると、観察対象に対する作者の感想を中心とした「内面的写生」の段階へと進む。前者の弟たちの様子の表現を「事物の有りの儘を忠実に」表現しようとする「写真的記述」とするならば、作者が表現したい「思想」を表現するために適切な様子を選んで描写しようとするのが「内面的写生」である<sup>44</sup>。一例として次の「気の毒なる子守」という作品がある<sup>45</sup>。

#### 気の毒なる子守

ちやうど私とおなじ位、十二三歳の遊び盛りの女の子である。毎日どこかの子供の守をしながら、麥わらをあんだりして、私の家の前を歩いて居るが、どこの子守であらう。学校へも出ないで、友達と楽しく遊ぶこともしないで、ああして毎日朝晩を暮して居る。同じ年頃のよその子供は、きれいな着物を着て面白く遊んで居るのに、この子守だけはぼろぼろの着物に、垢のついたねんねこぼんてんをかけて、しょぼしょぼと下向きになつて歩いて居る。そして面白さうにして居るよその子供をうらやましさうにも見ない。おぶはれて居る子供は、上にねんねこぼんてんをかけられてあるだけでも嬉しいことであらう。

この作品では子守をする自分と同年代の少女が観察対象となっている。気の毒に思う心情を表現するために、少女が学校へ行かず、友達とも遊ばず、粗末な着物を着ている姿が綴られている。このように、駒村と五味は、主観を適切に表現するために写生文を指導した。

ただし、駒村と五味は全ての指導時間を写生文の指導に当てるとは考えていなかった。表 1-2 は、尋常科 6 年の単元内容と時間数をまとめたものである。

1 学期は 9 単元で構成されており、その中で写生文形式の文章表現を用いるのは、2「中心思想を定めての記述練習」、4「人物について伝記的に其性質感想等を中心として記述する練習」、5「感想中心の人物写生」、8「中心思想を定めて文章を綴らしむる練習」の 4 単元であり、時間数としては 30 時間の内 13 時間が当てられている。その他の単元は「日本文」「地理的記述」「日記」「対話体」など、従来どおりの文章形式の指導が行われていた。

たとえば、2 学期の単元である「日用文練習」中の、遠方の関係者に慶弔の手紙を書く練習をする授業での作品をみると、「久しく御無沙汰いたしました。あなた様はこんどいよいよ御入営なされることにおきまりになつたとのこと」といった敬体の文章練習がなされていた<sup>46</sup>。

表 1-2 尋常科 6 年の単元内容と時間数

指導内容		時数
一学期 16 週 30 時間		
	日用文練習	5
	中心思想を定めての記述練習	4
	冒頭及結尾練習、並に著長文指導	3
	人物について伝記的に其性質感想等を中心として記述する練習	3
	感想中心の人物写生	3
	対話体の文章の指導	5
	日記の認め方	2
	中心思想を定めて文章を綴らしむる練習	3
	位置限定の地理的記述	3
二学期 16 週 30 時間		
	日曜文練習	9
	中心思想を定めて材料の取捨選択をなさしむる練習	5
	長文記述の指導	3
	対話体の文章記述	5
	概念理法の説明記述	6
	韻文の指導	2
三学期 10 週 20 時間		
	自由作の批評及文章紹介	2
	中心思想を定めての材料の取捨選択	5
	概念理法の説明記述	5
	日法文練習	6
	公用文類の雛形を示すこと及注意	2

(駒村徳寿・五味義武『写生を主とした綴方新教授細案 下巻』221-220 頁より筆者作成)

このように、駒村と五味は、児童の自由を尊重するあまり放任になりがちであった自由作文に一定の指導性を持たせるものとして写生文を取り入れた。そして、よりよい自由作文を綴らせるためには写生技術や題材の取捨選択に関する表現指導が必要であることを提唱した。ただし、滑川が指摘しているように、児童が観察対象を客観的に眺める観察者として位置づいている点は駒込らの実践の限界点であった<sup>47</sup>。また、あくまでも綴方で指導する複数の文章形式の内の一つであり、写生文だけを扱うというものではなかった。

## (2) 『赤い鳥』誌上における作品指導

上述したように写生文はあくまでも指導事項の一つとする指導を批判し、さらに自らの



生活内容を「ありのままに書く」ということを文芸界から推し進めた人物が『赤い鳥』の主宰者である鈴木三重吉であった。同誌は全国各地の教員が購読する雑誌となり、中には教材として用いる教員がいるほど、綴方教育に大きな影響を与えたものであった。1918年7月の創刊とともに、以下のような説明のもと綴方作品の募集が行われた<sup>48</sup>。

私は少しも虚飾のない、真の意味で無邪気な純朴な文章ばかりを載せたいと思ひます。その材料はすべて会員乃至会員のお子さま方の作文または会員が御推薦下さる作文（いずれも尋常小学から中学一年迄のもの）を私が選定補修して、一方に小さい人の文章の標準を与へると共に一面では会員のお方全体の大きな家庭的の楽しみを提供したいと存じます。どうか文章の長短にかかわらず、空想で作つたものでなく、ただ見たまま、聞いたままを、素直に書いた文章を、続々お寄せ下さいますようお願い致します。

（括弧原文ママ）

募集説明の最後にあるように、「空想で作つたものでなく、ただ見たまま、聞いたままを、素直に書いた文章」を鈴木が求めている点から、鈴木が写生文の技法を児童の作品に求めていたことがわかる。

『赤い鳥』での鈴木の前掲の駒村・五味の実践との違いは、写生文を学習すべき文章形態の中の一つとして扱うのではなく、児童の文章表現の基本形態として「徹底」<sup>49</sup>して打ち出していこうとする点であった。鈴木はこの時期の綴方教授法で基本的な枠組みとされていた文体による区分について、次のような批判を『赤い鳥』に掲載している<sup>50</sup>。

元来、記事文だの叙事文だのというごとき、そんな下らない過去の修辞上の区わけを今、今の世に尤もらしく引きずり廻してゐたりすることは、多くの場合に於てその区分の便利そのものの点よりも、寧ろもっと哀れな或る証左として、役立つに止つてゐる。直言すればつまりそんな当人が、われわれには最早とくに無意味となり終つてゐる、すべての愚劣な過去の文章観に対して、少くとも或る程度までの盲目的奉仕から永久に擺脫することの出来ない、悲惨な劣敗者であることを語るに役立つといふのみである。

鈴木は綴方で用いられている文章の種類は古い区分に基づいていると批判している。そして綴方は「子供が現在眼の前に、又は比較的最近に、もしくはすべての過去に於て一番深く印象に刻んでゐる事実の記述」であり、「何でも子供の書きたいもの」を書くのが一番であると考えていた<sup>51</sup>。そのため『赤い鳥』誌上では「何でもかまはず自由に書いて御覧なさい」と呼びかけた<sup>52</sup>。

『赤い鳥』に掲載された児童作品の傾向について分析した木下紀美子によると、取材範

囲は「自分の身のまわりの人間、せいぜい親、兄弟、友人等」の休み時間の様子や、家庭での遊びや所有物についてであった。表現形態としては「生活文、日記、手紙、創作、対話劇風のもの等」多岐にわたった<sup>53</sup>。ありのままに「何でも」綴ってほしいと呼びかけた結果、児童の身近な生活についての作品が多く投稿される結果になったとみることができよう。

このように「ありのまま」の表現を重視したため、鈴木作品に対する批評も当然ながら、「実感的に印象的に描く」「ありありと動いて（言動・感情）目に見えるように精細に活写する点」を中心に行われた<sup>54</sup>。さらに複数の先行研究で指摘されているように、鈴木作品の批評は表現方法に対して行われ、綴られた生活内容は対象ではなかった<sup>55</sup>。たとえば、担任に告げ口した友達を憎む気持ちを綴った作品「くやしかった事」の入選理由について、鈴木は「下駄で人をぶつたのを悪いとは思はないでその人が先生に告げに行つたことばかりにくむのは、少しまちがつてゐます」と作者の道徳観について指摘しつつも、作品としては「とゞこほりなくよくかけてゐる」「これまで人が書かなかつたやうな」題材であるということから選んだとしている<sup>56</sup>。

以上のように、文芸界で写生文が注目され、それが綴方教育にも取り入れられていく中で、写生文が児童の主観の表現に適していることと、写生の技法や題材の取捨選択といった指導が可能であることから、自由作文の指導の方法の一つとして写生文の指導が位置づいた。大正末頃からは「描写」という表現が用いられるようになるが、細かな描写による文章表現が、その後の実践へも引き継がれていく。

## 第2節 初等教育における生活指導

ここまでは、明治期から大正期にかけての綴方教育での表現指導の展開について検討してきたが、本節では、綴方教育の指導内容として生活指導が含まれるようになるまでの過程として、小学校における生活指導がどのようにして各教科、さらには綴方教育の指導内容として位置づいたのかについて検討する。

### 1. 大正期までの修身・訓練での生活指導

明治10年以降、「躰方」や「教化」といった名称で、「正シキ行為ヲ勸メ、悪シキ行為ヲ抑へ」ることや、「勉強耐忍ノ習慣」をつけるといった児童管理の必要性が主張され始めた<sup>57</sup>。さらに明治後期以降、ヘルバルトの教育学などが紹介されていく過程で、教授と対比する用語として「訓練」が定着していった<sup>58</sup>。

明治末期の「訓練」は、定められた項目を児童が遵守するという「極度の徳目主義もしくは干渉主義の訓育」が支配的に行われている状況であった<sup>59</sup>。1903年に出版された佐々木吉三郎の『訓練法撮要 下巻』では、東京高等師範学校附属小学校の訓導11人の各学

級での実践報告が掲載されている。その中で松田茂が挙げた訓練要目をみると、「教室についての心得」では、「つねに口をとじ、姿勢をただしくして課業に注意せよ」「妄りに発言または離席をするな」「反古紙の類を床の上に捨てるな」といったように、非常に細かい生活態度にまで指導が及んでいる<sup>60</sup>。

このように、児童の学校生活および家庭での生活に対しての訓練要目を各学校が設定をし、徹底して守らせるという指導が一般的になっていくが、生活指導の変遷について研究した宮坂哲文が指摘しているように、前掲『訓練法撮要』では要目を徹底させる実践とは異なり、「子どもの自治を重んずる後の生活訓練の先駆ともいえるかもしれない」<sup>61</sup>以下のような実践報告が含まれていた<sup>62</sup>。

「先生誰さんは私を打ちました」と訴えて来るものありとすれば、教師はこれに向つて一応その事情を聞いた後に於て、「打たれたから如何にせよといふのであるか」と尋ねてみる。そう尋ねられると、訴えてきた児童は、大抵答に窮して黙つて居る。そこで教師は、重ねて「打たれたから相手のを打つてくれといふのであるか」と問いかければ、益々その答えに窮する。この時になつて、教師は「汝の訴えて来たことは、どうしてもらいたいのであるか、先生には少しも分らない、尚よく考えて来い」といつてその児童を帰す。こんな風にすればその児童は二度と来ない。(中略=引用者) 今では訴え事は極稀になつて来た、即ち児童は己れの道徳的判断によつて自分自身を処置する様にむいて来たのであとうと思ふ

児童同士のもめごとが起きた際、教員が児童を諭したり、理想的な対応を教授したりするのはなく、「如何にせよといふのであるか」「尚よく考えて」と教員が児童自身に対応を考えさせている。主体者である児童自身が「己れの道徳的判断」によつて考えて行動することができるよう援助するという指導方法である。同様の実践は同じく黒沢道吾の報告にもみられ、喧嘩が起きた際に「教師が先づ判断を下すことを避けて、児童をして、自ら考へさず方法」を取ったと報告されている<sup>63</sup>。

その後、明治後半から大正初期にかけて、ペスタロッチの教授法やベルグソンの哲学など、西欧の人格主義・理想主義的思想・哲学が日本国内で注目される。大正期の教育界では「生活」や「経験」「人格」が尊ばれ、明石女子師範学校附属小学校や、成城小学校、児童の村小学校などを中心に新教育の実践が盛んに行われた。このような児童の生活を重視する大正新教育に影響を受けて、学校訓練でも新たな実践が行われるようになる。

大正期の訓練の指導内容は大きく 2 種類に分けられる<sup>64</sup>。第一に「しつけとしての生活訓練」である。教員が「訓諭やお説教」をするのではなく、「直接子どもの具体的な行動にふれながら、直接的に訓練をはかる」指導である。たとえば「教室の掃除をしながら、掃除の仕方を訓練づける」「水泳をして脱衣の方法や水に入る入り方の方法等に就て、直接にその生活に即して指導」といった指導であり、「その場においてその実行を期して行く」

ものであった<sup>65</sup>。つまり、生活上必要な技術や方法を実際に必要となる生活場面の中で、教員が児童に対して直接実践を指導するというものであった。第二に「自治訓練としての生活訓練」であり、千葉県師範学校附属小学校などで行われた児童の「自治訓練」や「自治会」のことである。同校の実践では、児童たちが主体となってさまざまな行事を企画したり、「学校生活に於て改善を要する事項」について問題意識をもち議論するといった活動が行われていた<sup>66</sup>。上述の2種類の実践は、どちらも児童の実際生活を対象として、「子どもの具体的な生活実践の場の下り立った指導」を行う点は共通するものであった<sup>67</sup>。

以上のように、明治後期から大正期にかけて、訓練要目を徹底させる指導から、改善や指導の必要のある生活場面において、実際の行動を直接指導してより良い生活態度に導いていく指導へと変化していった。しかし、この生活訓練には扱う児童の生活範囲に限界があった。すなわち、前者は修身教育の一層の徹底という立場上から、指導場面以外の生活は対象としておらず、また、後者の「自治訓練」も、学校内での集団生活の自治を対象とすることがほとんどであった。そのため、多様な生活場面を指導対象として考えていくとき、後述するように各教科でも生活指導との関連が模索されていくこととなる。

## 2. 大正期における各教科での「生活」への着目

大正期には新教育が注目されたことで、各教科で児童の生活と指導内容に関係性を持たせることが重要視されていった。分団式動的教育法を提唱した及川平治の著書『分団式各科動的教育法』（弘学館、1915年）に「病友を見舞う」という修身の実践記録が掲載されている。この実践では、病気で欠席している級友を案ずる児童に対して及川が「如何にして慰むべきか」と問いかける。これに対して児童が「毎日見舞う」「見舞品を贈るべし」との提案をしたために、実際に絵や作文といった表現活動を行い、それらの作品を「見舞品」として級友に送ったとされている。及川の実践は、知識や定義を教え込む教授形式の実践ではなく、「子どもの生活上の要求にもとづいて」授業が行われている<sup>68</sup>。従来の「徳目」を教授する修身とは大きく異なる実践であった。

さらに、「生活」への着目は修身だけに限られたものではなく、次第に各教科指導へも広まっていった。成城小学校の教員であった佐藤武は、算術の「問題を構成する材料事実は児童のよく理解して居るもの」であることと、児童が「親しみを感じ興味を感じずるもの」であることが望ましいとして、児童の生活を「よく観察して児童の生活に立脚した問題」を教員が作成することを提案している<sup>69</sup>。

また、当時の地理や歴史の授業改革について分析した永田忠道が事例として挙げている奈良女子高等師範学校附属小学校の「私たちの町」という実践も、児童の生活との関連を重視した一例と言えよう。同実践は、奈良市のさまざまな場所で交通量や店舗に関して調査する活動を通して、「私たちの町」である奈良市の特徴を掴むことを目的としていた。以下の表は調査結果を踏まえた児童と教員の問答部分の授業記録をまとめたものである。

表 1-3 「私たちの町」発言概略一覧

教員の発問・発言	児童の発言
なぜ奈良にはそんなに名産屋や宿屋が多いのでしょうか。	・人がたくさん来るからです。
なぜそんなに人がたくさん来ますか。	・先生先生、大仏さんがあるからです。 ・まだあります。五重塔や春日さんや若草山があるからです。
それがどうしたというの。人が来るといふことと、名産屋や宿屋がおおいといふことは、何かかわりあがありますか。	・見物に来る人が多いでしょう。だからお土産を買う人もあります。また遅くなれば遠い所の人は帰れませんから泊まります。それで名産屋や宿屋が多いのです。
ではそんな人達はどこから来ますか。	・日本中から来ます。
そう。中でもたくさん来る所は。	・それはやはり大阪や京都です。電車や汽車があるから 45 分か 50 分で来られます。
皆さんは大阪へ行ったことがありますか。	・あります。僕は動物園へ連れて行ってもらいました。 ・私は三越へ行ってエスカレーターに乗りました。 ・僕は築港へ軍艦を見に行きました。
ではその大阪の町と奈良の町と比べてみると、どこか違う所があるように思えますか。	・もともと大きく広くて賑やかです。 ・電車や自動車もたくさんに通っています。人も奈良よりずっと多いです。
町の模様は。	・名産屋や宿屋よりも、他の大きな店や工場などがたくさんあって、どの煙突からもムクムクと煙を吐いています。
なるほど、先生も大阪へさいさい行きましたが、奈良とは大分違うようです。皆さんが言ったように、町の様子がすっかり違いますね。	

(永田忠道『大正自由教育期における社会系教科授業改革の研究—初等教育段階を中心に—』  
風間書房、2006年。304-308頁より筆者作成)

「なぜ人がくるのか」「大阪へ行ったことがあるか」といった教員の発問に対して、児童は「大仏があるからです」「三越へ行ってエスカレーターに乗りました」など、自らの経験を踏まえて答えている。教員は児童が語った生活経験を踏まえながら、奈良市と大阪市を比較させ奈良市の特徴を学ばせようと試みていたことがわかる。

このように、師附小や私立小学校での取り組みの成果が著書や講演会で紹介されていったことで、次第に各地の公立小学校でも児童の生活を指導内容と関連させていくことになる。そして、児童の生活は訓練や修身に限らず、各教科が指導において考慮すべき事柄として考えるようになった。

### 3. 綴方における生活指導の登場

#### (1) 田上新吉『生命の綴方教授』

綴方における生活指導の「明確」な「最初の登場」とされているのが、広島県高等師範学校附属小学校の田上伸吉が1921年に出版した『生命の綴方教授』である。1889年に鹿児島県で生まれた田上は、師範学校を卒業後、1917年から広島県高等師範学校附属小学校に勤務し、綴方や読み方に関する研究を熱心に行っていた。同書は昭和10年頃まで版を

重ねるほど全国の教員に多く読まれた書籍であった<sup>70</sup>。

田上は、従来の綴方では「作者の人格的生命の活動とか精神生活とかは、全く考へられてなかつた。随つて文章とは客観的实在、科学的真のありのままの表現で、それ以上には何の意味もなかつた」と述べている<sup>71</sup>。そして、次のようにその指導の限界点を指摘している<sup>72</sup>。

『表現能力』は、其の個人の『生活』・『人格』・『個性』に即して、之と共に伸びてゆくべき性質のものである。若し『生活』や『人格』等はどうでもよい。先ず『表現の能力』を助長せしめよと主張する人があつたら、それは遂に『苗をぬく』人の愚を学ぶの徒ではあるまいか。私は敢てかう信ずる。“綴り方に於ける『表現能力』の偏重は、ついに綴り方教授の自殺を意味する”と。

表現能力は「生活」や「人格」と共に伸びていくものであるため、表現技術だけを指導するのではなく、児童の生活をも指導の対象に含めて考えることが必要だと主張したのである。

なお、上述のような田上の主張には、ベルクソンの哲学が影響していた。綴方教育においてベルクソンの生命論を早い段階で取り入れたのは、滑川道夫の研究によれば浅山尚であった。浅山は1915年に出版した『綴方教授の破壊と建設』（隆文館図書株式会社）の中で、綴方は「思想感情を如実に自在に何の障害を感じることなく発表させる」「生命の自由表現」と定義づけた。滑川が指摘しているように、浅山はベルクソンの創造的進化論に基づいて「生命」を捉え、それは文章形式や指導目的で拘束されずに自由に表現されるものであると主張した<sup>73</sup>。田上も「文章」は「作者の人格的生命の創造活動そのもの」と定義し、上述のように形式の指導に重点を置くことを批判し、自由選題であっても綴るための順序を児童に強いるものであると批判したのである<sup>74</sup>。

こうした綴方教育の現状を批判した上で、田上は綴方の目的を次のように規定した<sup>75</sup>。

現在の子供を対象として、その自ら向上進展しつゝある子供の生活を、子供自らが内省し、整理し、表現するやうな態度と能力とを養ひ、之によつて其の子供の個を、自ら理想に基づいて更に更に改造進転せしめるにある。約言すれば、現在に於て自ら太り自ら向上しつゝある子供の生活及び其の表現を指導して、之を無限に連続する理想の一路に置くところに、本科教授の真使命を認めたいと思ふ。

綴方を単なる文章表現指導の科目とせず、児童の生活をも指導する科目として位置づけたのである。ここで言う「生活」とは、何かを「観ることであり感ずることであり知ること」であり、換言すれば「直観し認識」することであった<sup>76</sup>。そして、この「直観」の「はたらきの中心」である「感受性」を「養ふの工夫が必要」と主張している<sup>77</sup>。すな

わち、田上の考える生活指導は、児童の「感受性」の指導であり、その方法は、第一に「子供の直観生活に即して教師が暗示を与える」ことであった<sup>78</sup>。一例として、次のような児童への声かけが挙げられている<sup>79</sup>。

「あれ御覧なさい。あの若葉の色を。どんな気持ちがしますか。」…「あれ静かに聞いて、御覧なさい。何の音ですか。どんな気持ちがしますか。」…「あ、あ、あれは何んですか。百舌鳥ですね。どうです、秋になつたといふ気持はしませんか。」(中略=引用者)といったやうな具合に、ちよいちよいと注意を促して、彼等の物の観方に暗示を與へるのである。

ここでは、生活のさまざまな物の色や音、様子に注目させ、それらを見聞きしたことで何を感じたかを考えさせるという実践が紹介されている。田上によれば、こうした指導は綴方の時間に限らず、遠足などで校外へ出たときや、日常のあらゆる機会に行うとされている<sup>80</sup>。

そして第二に「他人の文章を鑑賞せしむることによって暗示を得させる方法」である。作品鑑賞を通して、他者の「物の観方」や「言ひ表し方」から刺激を受けることが、「感受性培養の修養」には大切であるとされている<sup>81</sup>。また、上記2つの指導以外にも、「日常生活の間に『ハツ』と気がついたり思つたりしたこと」を手帳に記したり、短文を作ってみるといったことも指導として有効だろうと提案している<sup>82</sup>。

以上のように、田上は綴方での生活指導として生活観照態度を指導することを提唱し、その指導は記述前の段階で行われる指導であった。

## (2) 峰地光重『文化中心 綴方新教授法』

田上が著書を出版した同時期に、綴方で「主要な問題意識をもって『生活指導』を正座にすえた」人物とされるのが、峰地光重であった<sup>83</sup>。峰地は鳥取県師範学校附属小学校の訓導として勤務した後、1924年からは児童の村小学校の訓導となり、新教育に積極的に取り組むこととなる。1927年に同校を退職後は、鳥取県で教員として活動しながら、『綴方生活』の創刊に参加したり、郷土教育の実践を行った。

峰地は、1922年に出版した著書『文化中心 綴方新教授法』において、綴方を単なる「技能科」とせず、児童の「心の芽生を正しく美しく伸ばして行く」という意義に立つ「人生科」とするべきだと提案した<sup>84</sup>。そして、児童が「理想なる真、善、美、聖に向つて其の生活を進めていく」ことを「児童の文化生活」と定義し、「綴方はさうした児童の文化生活の表現」であると主張した<sup>85</sup>。彼は綴方での生活指導の必要性について、次のように説明している<sup>86</sup>。

文は立派な魂がなければ、立派なものが出来ないのだから、誰れでもその日常生活

の中に、真の経験を積んで立派な魂をもつ人にならなければならない。

しかるに児童はどちらかと云へば、その生活を至つて放漫な態度で過してゐる場合が多い。そこでその生活を指導して、価値ある生活を体験するやうに導かねばならない。生活指導をぬきにして綴方はありませんのである。従来綴方の成績が思はずしく上進しなかつたのは、この生活指導といふことが殆ど顧みられてゐなかつたことが慥かに一因をなしていたのである。

峰地も田上と同様に表現指導に偏っていた従来綴方の限界性を指摘し、立派な文章を綴るためには、その文章表現の題材となる生活がより良いものになるように指導する必要があると述べている。ただし、ここで言う生活の向上とは、生活を経済的、もしくは物質的に向上させることではなく、「真・美・善・聖」を理想とする「精神生活」の面での向上を意味している<sup>87</sup>。

峰地は綴方における生活指導として2つの方法を挙げた。まず一つは「よりよき綴方を生むための生活指導」であり、教員が「自身の生活を発表示現」するという方法であった。たとえば、以下のような話を児童に聞かせるとされている<sup>88</sup>。

皆さん晴れた夜空を仰ぐと美しい星がたくさん見えるでせう。そのたくさんの星の中で、毎晩早く高麗山の上に光だす、大きな星がありませう。あれは人間が住まつてゐると云はれてゐる火星と云ふ星です。今夜はこの星の一番地球に近づく時になつてゐるのです。晩方に出て見なさい。(中略＝引用者)世が進んで行けば火星の人間と交通が出来るやうになるかも知れません。火星からお嫁さんを貰つたりお聾さんになつて行つたりするやうなことが出来るやうにならないとも限りません。

児童の表現意欲を誘発することを目的に、このような話を教員が児童に聞かせたり、教員が日常生活の一端を記した文章を児童に発表したりすることを、綴る前の生活指導として提唱した。

もう一つは「綴方の上に表示した生活を指導して、更によりよき生活に導き入れようとする」指導である。ここで注目すべき点は、綴られた児童の生活内容を指導対象として、文章を綴った後に生活指導を行うとしたことである。たとえば、残忍であつたり不道徳であつたりする行為について綴られた作品について、行為を後悔している姿勢が作者に見られない場合は、その行為について「反省させなければならない」と峰地は述べている<sup>89</sup>。具体例として、ある児童作品を学級全体で批評し合う活動が紹介されている。児童たちは、「もつと面白く書いたらよいではないか」「よくかけてゐる」など表現について指摘するに留まらず、文章中に綴られた「松かさ鳥の首をしめて殺す」という作者の行動に対して、「可愛そうに思はなかつたか」と指摘している<sup>90</sup>。峰地は、作品の批評を通しての生活指導は「極めて自然」であり、「効果の最も多いもの」と述べている。



峰地と田上が提唱した生活指導の大きな違いは、田上は記述前に指導すると考えていたのに対して、峰地はそれに加えて記述後にも作品に基づいて指導すると主張した点であった。これが、これ以降の綴方教育における生活指導の方法を形づくることとなったことから、峰地の実践は、滑川が評しているように「開拓的業績」であったと言えよう<sup>91</sup>。また、中内敏夫が指摘しているように、彼らが提唱した生活指導は細かい描写を要求する「表現のための生活指導」ではあったが<sup>92</sup>、前述したように他教科では教授内容を児童の生活に馴染みのあるものにすることが目指されていた当時において、児童の生活を文章表現と関連させて指導するべきだと提唱した点は先駆的であった。

### (3) 昭和初期の各教科での生活指導

最後に、昭和初期にかけて各教科での生活指導がどのように扱われていったのかを確認しておきたい。昭和期になると、山路兵一の『生活指導尋五の学級経営』（東洋図書、1927年）のように、生活指導に重点を置いた実践紹介がなされたり、山田義直『国史教育重要問題十講』（郁文書院、1928年）では「国史教育と生活指導」が重要事項として取り上げられるなど、ようやく各教科でも児童の生活を指導の際に考慮するというだけでなく、その生活を指導するとの考えが提唱されるようになる。

東京高等師範学校附属小学校編集の『教育研究』346号（1929年）では、「学校外の児童生活」をどのように扱い指導すべきかというテーマで特集が組まれた。同誌には、文部省社会教育官であり督学官でもある小尾範治が、「児童の校外生活指導の問題」と題する論文を寄せている。小尾は、児童が学校生活よりも家庭や社会で生活する時間が長いことから、「学校以外に於ける児童生活の指導」は重要な問題であると指摘している。そして、学校外の生活に対する指導が「不充分」であるために「教育の効果が未だ充分挙らない」として、「学校教育の目的を貫徹する為には、家庭生活並に社会生活の間に於ける児童の指導に意を注ぐことが肝要である」と主張している<sup>93</sup>。このように、昭和初期になると、学校教育の効果をより高めるという目的から、学校外の児童の生活を指導することが各教科指導に含まれていく。

同誌では小尾の論文に続いて、東京高等師範学校附属小学校の教員が各教科での生活指導について見解を述べている。各教員の論文題目と該当教科は下記のとおりである。

川島次郎は、修身における生活指導について述べているが、その内容は上述した修身や訓練の「生活化」の動向と差異はない。すなわち、修身の授業等では「社会生活についての心得を授け」ることと、「心情の陶冶」を教授によって行い、生活の直接的指導としては、「校外取締規定」や「通学規程」を設定し、「社会生活に関する具体的な方法の指導」を行っていくべきだとした<sup>94</sup>。

表 1-4 掲載論文題目・執筆者一覧

タイトル	著者	教科
児童の校外生活と道徳教育	川島次郎	修身
校外教育と国語	小林佐源次	国語
読方指導と校外の生活	佐藤末吉	国語
校外における児童国語生活の指導	宮川菊芳	国語
文集所感	千葉春雄	国語
学校以外の生活と算術教育	三井善五郎	算術
歴史趣味の養成と夏季休業	山田義直	歴史
野外に於ける地理の実習	隈江信光	地理
<small>私が現在遭遇してゐる</small> 学校外の理科教育問題	堂東 傳	理科
夏休と子供の理科研究	橋本為次	理科
家庭に於ける子供の唱歌について	小林つやえ	唱歌

(初等教育研究会編『教育研究』346号より筆者作成)

算術教育と生活指導の関連について述べた三井善五郎は、算術と生活を結びつける指導の一例として、時計の読み方の学習をした後に、実際の生活の中で時計を読むことを継続的に行うことや、計算の学習をした後は、その計算が実際の生活の「どんな場合に用ひられるか」を学校外の生活で「例を探して来させる」といった活動を挙げている。三井が述べている「生活化」「実際化」は、三井独自の見解ではなく、岩下吉衛が『生活指導の算術教育』を著しているように、大正期以降、算術教育研究の重要な課題となっていた<sup>95</sup>。岩下の著書では、実生活に即さない問題として、36人で50個の柿を分けると、1人あたり約1.38個となることを求める文章題を挙げている。この文章題について、岩下は「どこの国に一つの柿の百八分をはかつて食べる人があらうぞ」と実生活に結びつかない問題であることを批判している<sup>96</sup>。そして岩下も、三井の言う「生活に貢献」しない「学校算術」ではなく、実際の生活に貢献するような教材、たとえば、1箱28銭のクレヨンを買った場合、「幾ら拂へばよいか」という基本的な問題から派生して、「50銭銀貨だけで渡すには幾つ」銀貨が必要か、自分の持っているクレヨンとの価格の違いはどうか、といった実生活に即したさまざまな課題へと繋がっていくような教材を用いるべきだと主張している<sup>97</sup>。このように、算術では、教材を児童の生活と密接にすることが、児童の生活指導にも繋がると考えられていたが、その内実は教材研究であり、生活指導とは言い難いものであった。

その他の歴史、地理、理科、唱歌について述べた記事の概要は下記のとおりである。夏季休暇中の生活と各教科との関係について述べられており、児童の生活を指導するという見解は示されていない。

表 1-5 各記事での提唱内容

筆者	教科	主張内容
山田義直	歴史	戦記や伝記を読むこと 年代図や歴史地図等の大作を作製すること 旅行帖を作ること
隈江信光	地理	山地における地理実習 海岸における地理実習
堂東 傳	理科	児童理科研究団体に子どもを送る場合に関して 化学関係展覧会での公衆マナー 夏季休暇中の採集や調査に関する諸注意
橋本為次	理科	夏季休暇中の理科研究の題材の提案
小林つやえ	唱歌	児童の歌いたいという気持ちを尊重し静止しないこと

(『教育研究』346号より筆者作成)

唱歌と生活指導の関係について述べた小林は、児童が歌ったり表現したりすることを「大人の勝手な考へから御止めさせになつたり、御こゝどをおつしやつたりなさいますのは大切な子供の芸術の芽をつみとること」になるため行わないでほしいと述べている。そして、「よい音楽はよい国民性をつくるときいてをります」と結んでいるが、指導の具体例は示されておらず、唱歌と生活指導の関連は見いだせていなかったことが窺える<sup>98</sup>。

こうした状況の中で、教科と生活指導の関係性を具体的に示したのが国語科であった。国語に関しては4人の見解が掲載されているが、千葉だけは広範囲にわたる児童の生活を国語科として指導することに批判的な見解を示している。千葉は、家事や家業を手伝うことや、不良児への対応といった学校外の生活の指導は「社会教育」の範囲であり、「必ずしも各科指導の領分ではない」と主張している<sup>99</sup>。

一方で、千葉以外の小林、佐藤、宮川の3人は、国語科としての生活指導を具体例を挙げながら解説している。指導内容としては、第一に文章中の生活を正しく読み取らせるために、「田舎生活の経験のない」児童らに田舎の生活を体験させることや、登山、海水浴といった「生活を豊かにさせる」指導が必要であるとしている。そして第二に、家庭生活などで読書や書き物といった国語科に関連する活動を「自学的」に行うようにするための指導や、児童にとって適切な読み物を教員が選別する指導を挙げている<sup>100</sup>。また、学校外での生活において標準語の使用を推奨していきたいとの見解も述べられているが、これは地域住民全体の問題であることから、注意喚起はするが実際には指導は難しいとの見解が示されている<sup>101</sup>。

このように国語科が他教科に比べて積極的に教科指導と関連させて生活指導の内容を提案できたのは、1920年代初めに綴方において生活指導の必要性が提唱され、指導内容とし

て一般化されていったことがその背景にあったと推察できる。しかし、読み方が中心となる国語科として提案された生活指導の内容は、児童の生活態度までを指導するものではなかった。こうして各教科における生活指導の在り方が検討されたからこそ、最も児童の生活内容や態度を直接指導できる教科として綴方が位置づけられ、多様な生活指導の内容や方法が提唱されていくことになったと言えよう。

### 第3節 東京高等師範学校附属小学校の見解

本節では、さまざまな新しい実践が発表されていた大正後期に東京高等師範学校附属小学校（以下：東京高師附小と略記する）の教員たちがどのような見解を提示したのかを明らかにする。同校は、1923年に『小学綴方教授細目』を出版するとともに、全国訓導協議会を開催し同校の見解を公開している。同書と、そこで示された「綴り方指導の根本方針」は、その後の綴方教育の展開に大きな影響を与えることから、ここでは、1923年以前に同校の教員、中でも綴方に関して多くの実践と理論を発表した国語部主任の丸山林平をはじめ、田中豊太郎、飯田恒作、千葉春雄の4人の主張内容を確認した上で、1923年にどのような見解を同校が示したのかを明らかにする。

#### 1. 1923年以前

##### (1) 綴方と児童の生活との関係

千葉は『人・生活及教育』（目黒書店、1922年）において、次のように自由選題を肯定する中で生活の指導についても言及している<sup>102</sup>。

文は決して知の所産ではない。寧ろ生活の再現であり、創造意欲の希求が造つた客観的形態である。これ程尊重な子供の生命を、どうして私共の冷酷な知のみによつて判別し得ようぞ。選材も表現も凡てが子供の自由で可い。（中略＝引用者）自由作文の指導は、私から観れば生活の指導である。正しきことの希求や、人間的要求の皆無なところに生活はない。従て自由作文はない。故に、生活としての実質さへ常に豊富充満すれば、其の興奮と緊張が、一人手に表現の作法を指示する。こゝに形態と生活との心理的意義が生じ、不可分的意味を成立させる。それを在来の綴方は、全く逆に形態の知的吟味ばかりが八釜しくつて、少しもその形態を生む実質、即ち生活を念頭におかない。

従来の綴方教育は文章形式の指導に重点を置くあまりに、表現の題材となる児童の生活を尊重してこなかったと批判し、児童の自由を表現活動において尊重するべきだと主張している。そして、児童が自由に綴った文章を指導することは児童の「生活をみるこ

と」であり、「生活の指導」であると説明している。千葉が綴方について多く主張するのは1923年以降であるため、上記以外で1923年以前に綴方について言及した論文などは確認できないが、自由選題と綴方において生活指導を行うことについては肯定的であり、積極的に推進しようとする立場であったことがわかる。

文章表現は自己を表現することであるという主張は他の教員にも共通するものであった。丸山林平と田中豊太郎の共著『綴方教授の実際的新主張』（大日本学会、1921年）では、理論の執筆を担当した丸山が綴方の目的について以下のように述べている<sup>103</sup>。

わたくしは、綴り方教授は義務教育の大目的たる「人」を作る所の基底を与へる事業に参加する最も重大なる作業であつて、児童をして深く内面生活に入り人間的人間として生長する為に行はせえる精神的方面の作業であると断ずるに躊躇しないのである。  
(中略＝引用者)

人会社会を美しくいきいきせしめ、発展せしめ進化せしむる大原則は、人間各自の個性をどこまでも伸ばすことにあると思ふ。換言すれば人間各自の自己をどこまでも生長せしむることにあると思ふ。

またしても、綴り方教授の目的ないし作業は矢張り、此の自己生長にあるといふより他はない。何故ならば綴り方教授の目的は、「人」を作ることにあるのだから。

丸山は綴方の目的を児童の「自己生長」であると定義している。そして、自らを取り巻く環境から「何物も受取り得ない」もしくは受け取ることを「知らない」児童たちに対しての指導が必要であると主張し、次のように観察や考察態度の指導が必要であるとした<sup>104</sup>。

児童日常の生活に於て、児童が自己の環境たる自然界の現象人事界の現象等について、常に深い注意観察進んでは考察批判せしむるやうに仕向けることは教授者の任務であり、児童が当然綴り方教授に於て受くべき所であらねばならぬ。それは全く個性に応じてである。

また、田中も同書で綴方での指導について次のように述べている<sup>105</sup>。

綴り方教授の教師の仕事、即ち指導と云ふ事を考へた時当然二方面がある様に思はれる。其の一は本源的指導とでも云ふべきものである。綴り方の本質が純真な自己表現であるからには其の表現すべき純真な自己即ち人間を造ることが指導の第一義であることは当然である。其の二は實際的指導又は表現法の指導である。

綴方の指導は「人間を造る」指導と表現法の指導の2つから構成されるとし、「人間を造る」指導、すなわち生活指導としては、自己を成長させるために五感を「敏感にしてや

ること」や、「対象について深く深く考へ」観照する態度を指導するとしている<sup>106</sup>。さらに、同書では「本学年の思想」と「表現の傾向と指導の努力点」の2点について、実際の児童が綴った作品を事例として挙げながら解説している。

たとえば、尋常科4年生は、「感情生活」が「開けて」くるとともに、「人情美を讚美し、自然美を、歎賞し、自然物を愛護する念が盛に」起こる時期であるから、動植物に対する愛情などが表現された場合に、「自然物に対する愛情」を深める指導が効果的だと説明されている<sup>107</sup>。また、表現の傾向としては、語彙が豊富になり表現が「描写的」になるとともに、「高潮した点を捕へて、これを主想」とする構想の力も発達する時期であるとされている。こうした表現能力の発達を踏まえて、本学年では「描写に要する材料を精選する」ことや、構想の指導としては「排列、順序」についてより考えさせるよう指導したいと述べた<sup>108</sup>。このように、田中は各学年の児童の実態について表現能力と生活面の両方を把握し、それに基づいて指導事項を設定しようとしていた。

こうした児童の実態把握をより重要視していたのが飯田恒作である。飯田は1918年に出版した『教案中心綴方教授の実際案』（教育研究会）において、綴方の目的は「正確に思想を表彰する能力を養ふ」ことであると、1900年に施行された「小学校令施行規則」を根拠として示しながら説明している<sup>109</sup>。そして「教授者は先づ児童の精神生活を知ることから始めなければならない」として、生活指導を行う以前に教員が児童の実際の生活を知ることが先決であると主張している<sup>110</sup>。ここで言う「精神生活」とは、高森邦明によれば「観念的な内的生活」のことではなく、「単純に実際生活における心の動き」のことである<sup>111</sup>。つまり、児童はどのような事柄に「自らの心を動かして」いるのかを教員が理解しなければ、児童の生活に基づく指導はできないと主張したのである<sup>112</sup>。

東京高師附小の教員たちは、綴方において児童の生活を重視し指導する必要性を認め主張していた。ただし、その指導方法や内容については具体的に言及されておらず、この段階では、児童の生活と文章表現の関連を指導において重視することについての肯定的な見解を示す程度であったと言えよう。

## (2) 表現指導

児童の生活を重視する方向性が示されていた中で、表現指導の重要性についてはどのような見解が示されていたのかについても確認しておきたい。

まず、丸山は従来の形式主義の綴方への批判と合わせて、「言語と文字との単なる形式教育」である「欧米のグラマチカルなコンポデイション」と綴方は異なるものであると主張し、作品指導において表現された「内容」を重要視するとの考えを示していた<sup>113</sup>。また、明治期から行われてきた模範文を真似て文章を綴るような指導では、「自己表現」を児童に求めることは不可能であり、文章の形式は、「児童の文を見てそれが何型に属し何れに表現の欠陥があるかを明らかにして」、児童の綴った文章をもとに適宜教員が指導すればよいと説明している<sup>114</sup>。また、構想の指導では、「中段はかくあるべし」といった型に嵌めるよ

うな指導はせず、「書くべきことを考へて、如何なる順序で書かうかを心の裡で定めてから筆を取れ」という程度の指導でよいと述べている<sup>115</sup>。このように、丸山は形式や技術の教授を前提とした指導ではなく、児童の綴った文章をもとに必要な表現指導を行うべきだと主張した。あくまでも児童の「自己表現」に基づいて指導するとした丸山の理論では、自由作文で扱う文章形式は写生文に限定されることなく、内容に合わせて適当な形式で表現することになる。

一方、飯田は丸山とは異なり、さまざまな文章形式の指導を児童の自発性を待つばかりではなく、積極的に指導すべきだと主張していた。そして、指導のためには、児童の生活を知ることと同様に、表現指導についても児童の発達段階を解明することが必要だと以下のように主張した<sup>116</sup>。

表現を指導するのが綴方教授の任務でありながら、如何なる時代に如何なる表現の傾向が現はれるものがあるか、又如何なる時代に如何なる指導が可能であるものかを観破し得ないで、真の指導が出来るであらうか。

1922年の著書では各学年での指導事項は具体的には示されていないが、「実際案」として、尋常科3年での「書簡文の書方に慣れしめる」ことを目的とした指導案、尋常科5年では「説明的の記述に慣れしめる」ことを目的として、「理科の実験」について綴らせるといった指導案が示されている<sup>117</sup>。さらに、尋常科6年での「問合せの手紙」の書き方についての指導では、「あいさつのことば」「問合せの用向」「おはりのことば」といった大まかな記述の順序をもとに児童が構想を行い綴るとされている<sup>118</sup>。著書出版以前にも、1919年の『教育研究』の191、197号では書簡文の指導に関する論文を執筆しており、書簡文に関しては書き方や形式などを教員がきちんと「知らしむべき」と述べていることから、飯田は児童の実態を尊重しながらも、最低限の文章形式の指導が必要であると考えていたことがわかる<sup>119</sup>。また、構想の指導についても尋常科4年あたりから目次を作成することや、表現の中心となる思想を記述前に定めることや順序を考える態度を養っていくといったように、丸山より詳細な手順の指導を提案していた<sup>120</sup>。

田中は1921年の『教育研究』229号に掲載した「綴り方研究の出発」の中で、「精神さへあれば、形式は自然に湧いて出て来る、など落ち着いてみてはならぬ」「文章はやはり、作らなければならない」と述べ、自由選題が流行する中で放任になりがちであった指導を批判しながら表現指導の重要性を主張した<sup>121</sup>。丸山との共著での指導内容に関する解説をみると、尋常科3年では、「文の接続上必要な語句」の練習や、「速書練習、聴写練習、視写練習」などによって「筆写力の養成」に努めるといったように表現技術の指導が挙げられている。また、「詳細に書かうとする」傾向が児童に見られることから、文章の中心となる部分を「詳述する様に導きたい」とも示されている<sup>122</sup>。さらに尋常科4年では、構想の指導として「材料の排列、順序」を考えさせて、「文の中心点」を明確に表現させることが

指導事項とされた<sup>123</sup>。

このように、東京高師附小の教員たちは、児童の生活や実態を無視した文章形式の指導については否定していたものの、飯田が強調したように、児童の発達段階に即してある程度の形式指導や、「筆写力」を指導すべきとの見解を示していた。1910年代以降、芦田恵之助の随意選題や雑誌『赤い鳥』が注目されたことで、児童の自由作文が浸透するとともに、写生文での文章表現が自由作文の典型と考えられる状況であったが、こうした東京高師附小教員たちの見解からは、そうした特定の表現技法にのみに限定してしまうことに対しては否定的であったことが窺えよう。

なお、1920年代に入ると「写生」に変わり「描写」という用語が次第に綴方教育の表現態度及び方法を示すものとして用いられていく<sup>124</sup>。飯田と田中は文章の中心となる部分の事柄や様子を詳細に綴ることが基本的な文章表現での良い文章表現と考えており、後述するように1923年以降に出版された著書などでは、描写の方法について言及しているが、1923年以前にはそうした解説はみられない。飯田が1921年に執筆した「描写と新しい文章」という論文で「描写の詳密を狙って冗漫となり、省略を謀って粗笨となる」児童の実態を踏まえて、「妥当な指導を定めたいと思つてゐる」と述べていることから、描写の指導については検討段階であったと考えられる<sup>125</sup>。

## 2. 『小学綴方教授細目』の出版

### (1) 綴り方指導の根本方針

上述したように、各教員は著書を通して綴方に関する主張を展開していたが、同時期に学内では1920年の夏頃から綴方に関する共同研究が行われていた。そして、共同研究の成果として1923年に『小学綴方教授細目』が出版された。同書の出版は、同年5月19日から23日に「綴方指導系統案」を協議題として開催された第20回全国訓導協議会と一連のものであった。書籍出版と協議会を通して、東京高師附小の綴方に対する一定の見解が全国の教員に対して提示されたのである。

協議会では国語研究部主任である丸山が教授細目の編纂にあたり方針として決定した「綴り方指導の根本方針」（以下：「根本方針」と略記する）について、飯田が「教授指導要項」について報告を行った。丸山の報告した「根本方針」は以下のとおりであった<sup>126</sup>。

- 一 綴り方は自己の生活を文にあらはし、自己を成長せしめることを目的とする。
- 二 材は主として実際生活から取らせる。
- 三 常に経験を通して自己を視つめる態度を養ふ。
- 四 発表の態度は外面生活より漸次内面生活に向はせる。
- 五 文体は凡て口語体とする。
- 六 自由選題・課題いづれをも合はせ取る。
- 七 児童の発達態度に応じて指導する。



八 形式の指導は内容に即して行ふ。

九 韻文を作ることは児童の随意とする。

一〇内容形式とも多方面に導くを本体とする。但し、多少一方に偏することがあつても止むを得ない。

第一条で綴方は、「生活」を文章として表現することと、「自己を生長せしめる」ことを目的とすることが示されている。綴方で扱う文章表現が「生活の表現」であり、その表現指導を行うことと児童を成長させるための生活指導を「公認」するものであった<sup>127</sup>。

第六条では「自由選題・課題」の両方を綴方で扱うことが明言されている。これは、前述したように、放任過ぎる自由作文の指導を批判するとともに、ある程度の文章形式の指導が必要だと主張していた教員らの見解が反映されたものと考えられるが、これによって、「随意選題論争」に対しては両者折衷案という形で論争に決着がつけられた。この折衷案にみられるように、「根本方針」は、この時期に提唱された多くの実践の「公約数整理をこころみた」ものであったと滑川は指摘している<sup>128</sup>。しかし、形式主義の指導から口語体による自由作文へと、ようやく転換し始めていた各地の師附小や公立小学校の教員たちにとって、綴方の目的や指導内容について同校が簡潔にまとめたことは、目指すべき綴方の在り方を明確に示したものとして各地の教員に受容された。また、自由作文か課題作文かの問題や形式の指導についても同校としての回答を示したことで、これ以降、生活指導の内容や、具体的な表現指導の方法といった新たな面で綴方の理論と実践が模索されることとなる。

## (2) 表現に関する指導事項

『小学綴方教授細目』では、「根本方針」に基づいて教授細目が策定された<sup>129</sup>。各学年の指導事項は、文章表現過程の「取材・復案・記述・推敲」に「鑑賞と批評」を加えた5段階に即して設定された。まず、記述前の腹案については、尋常科2年までは「厳格な意味に於ける」指導はしないとされており、指導が主に行われる尋常科3年以降は以下の表1-6のような指導が計画された。

「経験の順序」に従って綴ることを基本としながらも、目次を立てることや、文章の中心を定めることなどの手法についても指導するとされた。なお、尋常科3年で多くの指導事項が挙げられているが、指導事項を具体化した教授細目を確認すると、尋常科3年では目次を立ててから綴ることの指導が中心であり、「中心と部分」の指導は尋常科4年から指導していたようである。尋常科5年以上では、単純に経験の順序に沿った記述方法だけでなく、感想や議論文でどのような順序で「事実」と「感想」を書くかといったことや、経験内容を分類して書くといった方法についても指導している<sup>130</sup>。

表 1-6 「腹案」の指導事項

学年	指導事項
第3学年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 経験の順序通り記述を予想させる場合。</li> <li>2 自然の順序によらない時は目次を立て、記述させる。</li> <li>3 長い文をかくときは事件の要点々々を切り取って記述を考へさせること。</li> <li>4 文の起首と結びにつき、まとまりを考へさせること。</li> <li>5 最も大事な中心が逸せられぬやうに。背景を詳述するため、中心を書く時には、疲れて其の力を失ふことなどが無いやうに。</li> <li>6 常体と敬体との異別を明瞭にさせる。</li> <li>7 筋の混乱せぬやう、明瞭なるやう注意させること。</li> </ol>
第4学年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 経験の順序に従つて、文を行ふ様にすれば自然であるから容易であるが、文を行ふ手法としては、必ずしもさうとは限らない。故に、其の手法の初歩を本学年では知らさなければならぬ。即ち、目次を定めること、文の起しと結び、文の中心、筋と味、全体と部分、其の他常体と敬体との適用などに就いて、考へさせ、これを指導する。</li> </ol>
第5学年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 手法の最も初歩について知らせる。 想の軽重 主想 精略 描写の初歩 順序</li> <li>2 不自然な技巧に陥らないやうにする。</li> </ol>
第6学年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 稍進んだ手法について知らせる。 想の軽重、主客、統一、順序、精略、描写</li> <li>2 不自然な技巧に陥らないやうにする。</li> </ol>

(『小学綴方教授細目』より筆者抜粋)

また尋常科5年以上では構想の指導だけでなく「描写」や「精略」など表現技法に関する指導も「腹案」の指導事項として含まれている。指導事項では尋常科5年で初めて「描写」が指導事項として含まれるが、教授細目では、尋常科1年や2年の指導の中でも「何事でも目に見えるやうに書く」ことが大切であるといったことや、「読んでみて目に見えるやうに」綴るための指導が作品を例に挙げながら示されている<sup>131</sup>。表現手法としての解説はなくとも、早い段階から詳細な描写による表現を指導していたようである。こうして、「腹案」の指導事項に描写など表現技法の指導が含まれたために、続く「記述」の指導事項では、「一般的な記述の約束」である「句読点、かぎ、書き出し」についてや、「文字を丁寧に書く」といった記述態度についての指導が計画された<sup>132</sup>。このように、文章形式や題材別ではなく文章表現過程に即した指導事項を学年段階に即しながら表現指導の内容を設定した。これは、「根本方針」で示した、形式の指導は内容に即して行う指導に適した系統案の在り方を示すものであった。

### (3) 生活指導

生活指導に関しては、「取材」の指導として生活を捉える視点について指導事項が挙げられている。各学年の指導事項は下記のとおりであった。

表 1-7 「取材」の指導事項

学年	指導事項
第 1 学年	1 経験を思ひ出す指導をする。 2 多方面に取材の暗示を与へる。
第 2 学年	1 経験事項に対してなるべくこまかい所まで想起せしめる。 2 多方面に取材の暗示を与へて、自己の生活の凡てが綴り方の内容となることを意識せしめる。 3 自ら自由に題材を見出し得るやうに指導する。
第 3 学年	1 経験事項には、出来るだけ反省を加へて取材する態度を養ふ。 2 物事にひそむ面白味、さういふものを見出すやうな指導をする。単なる実利的な態度で物象に対することなく、非実利的方面からも物を観る態度を養ふ。 3 題材が個人によりかたよらぬやう注意させる。 4 日記文を十一月に七日間ぶり、書簡文を書く学期に一篇を配した。
第 4 学年	1 経験の反省を稍深くすること。 2 物事を味つて見る初歩の指導をすること。 3 題材がなるべくかたよらないやうにすること。 4 日記文や書簡文を加へること
第 5 学年	1 だんだん物事を内面的に見るやうにする。 2 なるべく意味の深いものを題材とする。 3 物事に対する感想及び意見をも題材とする。 4 主として次の如き類の書簡文を指導する。 親交 見舞 御礼 報知
第 6 学年	1 物事を内面的に見るやうにする。 2 なるべく意味の深いものを題材とする。 3 感想及び議論に関する題材も加へる。 4 書簡文を稍系統的に指導する。

(『小学綴方教授細目』より筆者抜粋)

指導事項の中には、取材に限らず書簡文などの指導も含まれているが、その中で生活観照態度の指導に着目してみると、尋常科 1 年での生活内容を「思ひ出す」指導は、尋常科 2 年になるとより「こまかい所まで想起」させる指導へと発展している。さらに、尋常科 3 年での「出来るだけ反省」を経験事項に加えるという指導が、尋常科 4 年では「反省を稍深くすること」と、尋常科 5 年以上では「物事を内面的に見る」態度の指導へと発展している。このように、大きくは 2 学年ごとに指導事項が設定され、1 年目では態度や技術に慣れること、2 年目では技術の習熟が目指すことが計画されたことがわかる。指導としては、例文を挙げて、それまで関心を寄せていなかった事柄へ注目させたり、物事を観る視点の解説が行われた<sup>133</sup>。

記述された生活内容に対する生活指導については、上述した表現指導のような学年別の指導事項は記載されず、教授細目中で個別の事例に即して若干の記載がなされている程度であった。たとえば、次の尋常科 2 年の児童が綴った作品が生活指導の必要な作品であるとされている<sup>134</sup>。

ボク ハ キノフ アサカラ オヒルマデ テフテフトリ ヲ シマシタ。一リ  
ハ 竹ヲ モツテ、アト ハ ミンナ ボウ デ トリマシタ。

一トウ ハジメ ニハ 金ヲサン ト 正チヤン ガ 四ハ トリマシタ。アト  
デ ハ 八ハ トリマシタ。ソレデ イクハ キルカト 思ツテ、ハコ ヲ アケル  
ト、ニハニゲテ イツテシマヒマシタノデ、十一ハシカ キマセンデシタ。ソノ ハ  
コ ヲ 上ニ ホウツテ ヤリマシタ。オチルト ハコ ガヒライテ テフテフ ガ  
ニゲテシマヒマシタ。マダ ヨハツテ キナイ ノ ハ ニゲマシタガ ヨハツテ  
キルノハ トバナイノデ、オチテ シマヒマシタ。ソレカラ トンデ イタノヲ 又  
ツカマヘテ、又 ニガシテヤリマシタ。

(下線=引用者)

児童が蝶を捕まえたことについて綴った作品であるが、その中で「竹や棒をもって蝶をたゞきおとす」「逃げるのを又つかまへて」といった行動が綴られている。これに対して次のように生活指導について述べられている<sup>135</sup>。

綴り方が単に表現法又は手法の指導に終るものでなく、生活の指導にまで入らねばならぬという吾々の主張からすれば、右の文の如きについて如何なる態度で行くべきか。竹や棒をもって蝶をたゞきおとす、それを箱に入れて上へほうり上げる、落ちて箱から逃げる、逃げるのを又つかまへて・・・といふなぶり方である。情緒の陶冶に欠けた、そして無知な、極めて野性的である。かゝる内容に対しては指導者の人生観から作者を指導して行くことは教育の綴り方として必づ要求さるべきだ。

児童の蝶を扱う態度を問題として、「指導者の人生観から作者の生活を指導して行く」ことが必要であると記されている。このように児童が綴った生活内容に何等かの問題や指導の必要があると教員が判断した場合は生活指導を行うという考えであった。同書では上記の生活指導が必要だと指摘された作品以外にも数点の作品に対して生活指導が必要であると記されているが、どの作品においても、児童が綴った生活内容に問題や指導の必要性があると教員側が判断した際に適宜個別に指導する程度であった。田中が 1921 年の著書で綴方での「人間を造る」指導として観照態度の指導を挙げていたように、1923 年の時点で東京高師附小は、綴方での生活指導は生活観照態度の指導であるとの見解を示した。

以上、明治初期から大正期の作文・綴方教育の動向について、課題作文から自由作文への移行、教科における生活指導の展開、東京高師附小の見解の 3 つの視点から検討した。以下、その要点をまとめることとする。

第一の課題作文から自由作文への移行については、言文一致体の普及とともに 1891 年の「小学校教則大綱」で文章は簡易であることと、児童の生活をも題材に含めていくこと

が制度上明確に示された。その後 1900 年頃からは樋口勘次郎に代表されるように、自作文による文章表現の重要性が提唱され始めていたが、全国的に関心を集めるのは、1915 年以降芦田恵之助が「随意選題」を提唱し、さらに文芸界の影響を受けて写生文が綴方で取り入れられるようになってからであった。

第二に生活指導が綴方の指導に含まれるようになった背景や経緯についてまとめると、1900 年頃から徐々に実践されていた児童に生活態度を考えさせるような指導が、大正新教育で「生活」「経験」が重要視されたことで、児童の実際の生活内容を直接取り上げて指導する実践へと発展していった。さらに大正期には各教科でも生活との関連が模索された。算術や地理などでは指導内容を生活に近づけることが目指されたが、既に児童の生活を文章表現の題材に含めるとされていた綴方では、よりよい文章表現のために、生活を指導する必要性が提唱された。このように綴方では他教科に先駆けて教科での生活指導が行われていくこととなった。

第三に東京高師附小の 1923 年時点の見解を確認した。同校の教員たちは、1923 年以前から綴方における生活指導を肯定的に捉えていたが、1923 年の「根本方針」の提示によって、綴方では表現指導と生活指導の両方を行っていく方針が示された。そして、表現指導は内容に即して行うとして、文章表現過程に即した指導事項を提示し、生活指導としては生活観照態度を指導するとした。明治から大正にかけての作文・綴方教育は、文体・形式・題材と大きく変化する中で、さまざまな実践が提唱された。1923 年の時点で東京高師附小がそれまでの綴方教育の展開をまとめる形で綴方教育の方針を提示したことで、自由作文か課題作文かといった問題に一応の決着がつけられ、これ以降は、具体的な表現指導方法や、生活指導の内容と方法について理論と実践が深められていくこととなる。

## 注

1 滑川道夫『日本作文綴方教育史 1 〈明治篇〉』（国土社、1977 年）41、67 頁。

2 同上、41-43 頁。

3 同上、43 頁。

4 同上、115-116 頁。

5 野村剛史「明治スタンダードと言文一致（2）言文一致を中心に」『言語・情報・テキスト』第 14 巻、第 1 号（東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻、2007 年）35-37 頁。

6 奥田真丈監修『教科教育百年史』（建泉社、1985 年）251 頁。

7 同上、239 頁。

8 田中三郎「作文教育百年における形式と内容の深化（その 1）」『滋賀大学教育学部紀要・人文科学・社会科学・教育科学』第 20 号（滋賀大学教育学部、1970 年）208 頁。滑川『日本作文綴方教育史 1 〈明治篇〉』238 頁。

9 奥田『教科教育百年史』244 頁。

10 同上、245 頁。

11 山本正秀『言文一致の歴史論考』（桜楓社、1971 年）58-59 頁。

- 
- 12 貝美代子によれば、第五巻までは全て口語体の教材で構成され、第六巻から第八巻にかけては徐々に口語体の教材が減り、文語体の教材が多くなっている。貝美代子「国定教科書の言文一致」『国語論究 第11集 言文一致運動』（明治書院、2004年）。
- 13 滑川『日本作文綴方教育史1〈明治篇〉』273頁。
- 14 樋口勘次郎『統合主義新教授法』（同文館、1899年）156頁。
- 15 同上、160頁。
- 16 同上、161頁。
- 17 野地潤家編『国語教育史資料 第一巻 理論・思潮・実践史』（東京法令出版株式会社、1981年）440頁。
- 18 同上、441頁。
- 19 滑川『日本作文綴方教育史1〈明治篇〉』244-250頁。
- 20 同上、257頁。「中央に起こった新教授法が、地方に普及するには「年」を単位とする時間が必要であった。文化伝達は、郵便制度の発展や活版技術の進歩と普及によって大幅に改新されたとはいっても、輸送は汽車にたよるしかない。（中略＝引用者）東京高等師範学校、同付属小学校が投ずる一石が全国的に波紋を描いてひろがっていく。そこから同系統の地方師範学校、同附属小学校へ、そしてそこが中心となって、県下に普及されていくというのが原則的な伝播系統と見られる。」
- 21 青森県師範学校附属小学校編『青森県師範学校附属小学校教授細目 明治34年度』（青森県教育会、1901年）68-69頁。
- 22 同上、297-299頁。
- 23 青森県師範学校附属小学校編『小学校教授細目 前編』（青森県教育会、1905年）56-57頁。
- 24 高橋弘「転換期（明治後期より大正初期）の岐阜県における綴方教育概観」『聖徳学園岐阜教育大学国語国文学』第14号（岐阜聖徳大学、1995年）94頁。
- 25 同上、94頁。
- 26 同上、95-96頁。
- 27 『芦田恵之助国語教育全集』第3巻（明治図書出版、1987年）524-525頁。ただし、芦田が当初から随意選題、ないし自作を教授の中心と位置づけていたわけではない。芦田の指導観の変遷や随意選題の成立については、沖田寛編著『随意選題綴方教育の真髄』（同志同行社、1935年）や、滑川道夫『日本作文綴方教育史2〈大正篇〉』（国土社、1978年）、高森邦明『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究—東京高師付属小学校教師の実践と理論—』（高文堂出版社、2002年）など多くの書籍で考察されている。
- 28 『芦田恵之助国語教育全集』第6巻、551頁。
- 29 同上、501-502頁。
- 30 同上、512頁。
- 31 滑川道夫『日本作文綴方教育史2〈大正篇〉』（国土社、1978年）58、64頁。
- 32 高森邦明『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究—東京高師付属小学校教師の実践と理論—』（高文堂出版社、2002年）99頁。
- 33 友納友次郎『綴方教授法の原理及実際』（目黒書店、1918年）110-111、145頁。
- 34 同上、148頁。
- 35 白鳥千代三『綴方教授の解決：小倉講演』（目黒書店、1921年）211頁。
- 36 波多野完治「自由選題論争の歴史性—綴方教科問題史—」『教育』第3巻第2号（岩波書店、1936年）365-366頁。
- 37 たとえば、静岡県では同県の師範学校附属小学校の教員が『静岡県教育』誌上で「課題の新意義」と題した論文を発表したり、駿東郡の綴方訓導会で指導法が議題に上がり、「二法の各々の長」を取ることが最善ではないかとの議論がなされていた。鈴木頌雄「課題の新意義」『静岡県教育』353号（静岡県教育会、1926年）。駿東郡教育史編集委員会編『駿東教育史』（駿東地区教育協会、1975年）324頁。ただし、『静岡県教育』誌上では1929年頃にも課題作と自由作についての論文が発表されていることから、小倉講演後しばらくは関心を集める議題となっていたことが窺える。

- 
- 38 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』84 頁。
- 39 同上、292 頁。
- 40 駒村徳壽・五味義武『写生を主としたる綴方新教授細案 下巻』(目黒書店、1915 年) 12 頁。
- 41 駒村徳壽・五味義武『写生を主としたる綴方新教授法の原理』(目黒書店、1916 年) 383 頁。
- 42 駒村・五味『写生を主としたる綴方新教授細案 下巻』59 頁。
- 43 同上、65-66 頁。
- 44 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』89-90 頁。
- 45 駒村・五味『写生を主としたる綴方新教授細案 下巻』267-268 頁。
- 46 同上、322 頁。
- 47 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』95 頁。
- 48 同上、175 頁。
- 49 大内善一「作文教育における『表現』論の史的考察」『秋田大学教育学部研究紀要 人文・社会科学部門』第 41 集(秋田大学、1990 年) 24 頁。
- 50 鈴木三重吉「綴り方教授法の根本的研究〔その七〕」『赤い鳥』第 4 巻第 6 号(赤い鳥社、1920 年) 92 頁。
- 51 鈴木三重吉「綴方の研究(一)」『赤い鳥』第 3 巻第 5 号(赤い鳥社、1919 年) 74-75 頁。
- 52 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』179 頁。
- 53 木下紀美子「『赤い鳥』初期綴り方作品研究」『国語科教育』19(全国大学国語教育学会、1972 年) 67 頁。
- 54 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』348 頁。
- 55 同上、348 頁。滑川は鈴木作品の評価について、「すさまじいケンカも、活写されていることが一義的にもとめられている。そのケンカを作者がどう考えているかという考えかたの問題は選評指導にいまだあらわれてこない。作者が綴方を書くことによる人間的成長とのつながりを意識することは、ほとんどない。そこに表現指導のみが、選評指導の対象となっていて、生活指導の側面には、触れないという限界がある。この時期の三重吉にしてみれば、それは、教師のしごとであり「赤い鳥綴方」にそれをとりいれることは、道徳性や教訓性にかかわってくるから芸文としての綴方に負数を与えることになる」と理解していたのであろう」と評価している。
- 56 鈴木三重吉「鼠の藝當」鈴木三重吉編『赤い鳥』第 4 巻第 5 号(赤い鳥社、1910 年) 67-68 頁。鈴木三重吉「綴方の研究」『同前書』77 頁。
- 57 国立教育研究所編『日本近代教育百年史 第四巻 学校教育 2』(財団法人教育研究振興会、1974 年) 216 頁。能勢栄『学校管理術』(金港堂、1890 年) 134 頁。西村貞訳述『小学教育新編』第 4 巻(雄松堂書店、1881 年)。
- 58 訓練が日本国内の初等教育で一般化していく過程については、『日本近代教育百年史 第四巻 学校教育 2』に詳しい。
- 59 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』(誠信書房、1962 年) 44 頁。
- 60 同上、45 頁。
- 61 同上、49 頁。
- 62 佐々木吉三郎『訓練法撮要 下巻』(1903 年) 673-674 頁。
- 63 同上、671 頁。
- 64 宮坂『生活指導の基礎理論』50-53 頁。
- 65 堀之内恒夫『修身教育言論』(東洋図書、1929 年) 345-347 頁。
- 66 手塚岸衛『自由教育真義』(東京宝文館、1922 年) 191 頁。
- 67 宮坂『生活指導の基礎理論』50-53 頁。
- 68 中野光・吉村敏之『日本の教師 11 生活と生き方の指導』(ぎょうせい、1994 年) 30 頁。
- 69 佐藤武『算術教授革新論』(同文館、1919 年) 125 頁。
- 70 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』294、316 頁。
- 71 田上新吉『生命の綴方教授』(目黒書店、1921 年) 143-144 頁。

- 
- 72 同上、130 頁。
- 73 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』126 頁。
- 74 田上『生命の綴方教授』145 頁。
- 75 同上、150 頁。
- 76 同上、157 頁。
- 77 同上、172 頁。
- 78 同上。
- 79 同上。
- 80 同上、173 頁。
- 81 同上。
- 82 同上。
- 83 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』323 頁。
- 84 峰地光重『文化中心綴方新教授法』(教育研究会、1922 年) 76 頁。
- 85 同上、11-12 頁。
- 86 同上、68 頁。
- 87 同上、14 頁。
- 88 同上、69-70 頁。
- 89 同上、172-173 頁。ただし、必要以上の指導をしてしまうと「綴方に虚偽を書く」ようになってしまうので、露骨な指導はしないとしている。
- 90 同上、164-171 頁。
- 91 滑川『日本作文綴方教育史 2 (大正篇)』332 頁。
- 92 中内敏夫『生活綴方成立史研究』(明治図書出版、1970 年) 127 頁。
- 93 小尾範治「児童の校外生活指導の問題」初等教育研究会編『教育研究』346 号(初等教育研究会、1929 年) 11-12 頁。
- 94 川島次郎「児童の校外生活を道徳教育」『同前書』136-140 頁。
- 95 岩下吉衛『生活指導の算術教育』(郁文書院、1929 年) 167 頁。
- 96 同上、7 頁。
- 97 同上。
- 98 小林つやえ「家庭に於ける子供の唱歌について」『教育研究』346 号(初等教育研究会、1929 年) 199-200 頁。
- 99 千葉春雄「文集所感」『同前書』161-166 頁。
- 100 小林佐源次「校外教育と国語」『同前書』145-147 頁。佐藤末吉「読方指導と校外の生活」『同前書』151-152、154 頁。宮川菊芳「校外における児童国語生活の指導」『同前書』158-159 頁。
- 101 宮坂『生活指導の基礎理論』158 頁。
- 102 千葉春雄『人・生活及教育』(目黒書店、1922 年) 191-192 頁。
- 103 田中豊太郎・丸山林平『綴方教授の実際的新主張』(大日本学術会、1921 年) 6、13-14 頁。同書については、高森『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究：東京高師付属小学校教師の実践と理論』に詳しい。
- 104 田中・丸山『綴方教授の実際的新主張』16 頁。
- 105 同上、135 頁。
- 106 同上、138 頁。
- 107 同上、213、222 頁。
- 108 同上、223-225 頁。
- 109 飯田恒作『教案中心綴り方教授の実際案』(教育研究会、1918 年) 32-33 頁。
- 110 同上、62 頁。
- 111 高森『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究：東京高師付属小学校教師の実践と理論』135 頁。
- 112 同上、55 頁。



- 
- 113 田中・丸山『綴方教授の実際的新主張』37、46頁。
- 114 同上、36-37、111-112頁。
- 115 同上、116-117頁。
- 116 飯田『教案中心綴り方教授の実際案』13-14頁。
- 117 同上、275-276、329-330頁。
- 118 同上、351頁。
- 119 飯田恒作「綴り方教授に於ける書簡文—普通文と書簡文其の二—」『教育研究』197号（初等教育研究会、1919年）21頁。
- 120 同上、168-169頁。
- 121 田中豊太郎「綴り方研究の出発」『教育研究』229号（初等教育研究会、1921年）34頁。
- 122 田中・丸山『綴方教授の実際的新主張』185頁。
- 123 同上、200-201、224-225頁。
- 124 大内善一「作文教育における『描写』論の指摘考察」『秋田大学教育学部研究紀要 人文・社会科学』第三十七集（秋田大学教育学部、1987年）。
- 125 飯田恒作「描写と新しい文章」『教育研究』第220号（初等教育研究会、1921年）42頁。
- 126 初等教育研究会編『小学綴方教授細目』（培風館、1923年）2-3頁。
- 127 滑川『日本作文綴方教育史2〈大正篇〉』433頁。
- 128 同上。
- 129 この指導事項と教授細目の特徴や、教員飯田和明の研究や主張が細目に大きく影響していることは、高森『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究—東京高師付属小学校教師の実践と理論—』で詳細に検討されている。
- 130 初等教育研究会編『小学綴方教授細目』303-304頁。
- 131 同上、30、58頁。
- 132 同上、160、211頁。
- 133 たとえば、尋常科3年の教授細目では、おたまじゃくしの成長を取り上げた作品を例文として、朝顔や筍といった動植物の成長について「書く様に導いたら面白かろう」との解説がある。同上、174頁。
- 134 同上、44-45頁。
- 135 同上、45頁。

## 第2章 各府県の師範学校附属小学校の綴方教育

### 第1節 1923年以降の東京高師附小教員たちの主張

1923年までの東京高師附小の教員たちの綴方に関する見解は第1章第3節で明らかにしたが、本節では、その後の彼らの主張内容にどのような変化があったかについて述べる。

#### 1. 表現指導

##### (1) 記述前の指導

まず、構想の指導についての各教員の見解をみると、飯田恒作は1926年に出版した『綴方指導の組織と実際』（目黒書店）において、尋常科3年の「全体と部分」の指導の概要を次のように解説している<sup>1</sup>。

全体と部分の現はし方を指導する必要がある。これも内容の豊かな、経験の順序のはつきりしてある材料を取って指導するがよい。例へば博覧会の見物で余興だけを取って書くとか、遠足で前夜のたのしみとか汽車の中などを取って綴るやうなものである。そして、選んだ部分はなるべく精叙するやうに指導するがよい。

ある出来事を「全体」として、その中から中心となる「部分」を選び、そこを詳細に記述するという指導である。さらに尋常科4年では「精と略」についての指導が取り入れられ、「きまりきった平凡なものは略して、新味のある生活を精しく綴る」という明確な基準が提示されている<sup>2</sup>。ただし、毎回綴る際にこうした中心の設定を求めるわけではなく、無理のない程度で行うとして強制はしていない<sup>3</sup>。このように、飯田は1923年に示した各指導事項をもとに、具体的な指導内容や、児童に示すべき例文についての細かく解説した。飯田はその後よりよい系統案の作成に熱心に取り組んだ。実践研究を踏まえて1923年に示した指導事項の段階や時期を調整し、1932年に『教育研究』誌上で指導要項を検討している<sup>4</sup>。

飯田による構想の指導においては、綴る順序を立てるだけでなく「精と略」といった軽重をつける技術も指導するとしたのに対して、丸山は1932年の『国語教育学』で「書くべき順序を別記に記して置かせる」準備が必要と述べているように、1923年以降も一貫して綴る順序を決めていく程度の構想の指導で十分であると主張していた<sup>5</sup>。当時、記述前の構想を重視しすぎると、文章表現が形式的になると危惧されていたようであるが、これに対して丸山が次のように自らの見解を明らかにしている<sup>6</sup>。

「書き出しはかくあるべし。」「中段はかくあるべき。」「括りはかくあるべし。」などと

固定的の方を授けることは、唯児童の尊い個性を殺してしまふばかりである。

しかしながら、こゝに混同してはならぬ重大な一事がある。それは、他から一つの固定された型を強ふることゝ、自らが順序を定めて計画を立てそれを遂行することゝの差異である。今日の誤つた自由主義者は前者を極端に排してはゐるが、後者を全く忘れてゐる場合がある。真の自由とは自らプロジェクトしたことを自らの力で遂行して行くことであらねばならぬ。誤つた自由主義の人達の意見を綴ることに持ち来たし、之を徹底的に行かしまれば、児童をして其の刹那々々に筆の向かふがまゝ想の走るがまゝに運ばせることにならざるを得ない。

以上のように、丸山は児童の自由を尊重するあまりにプランを立てず思うままに綴るよう指導することは誤りであり、「主想を活かすため、文意を明瞭ならしめるために」構想を立てること、およびその指導の必要性を主張した<sup>7</sup>。

田中も丸山同様に、綴る順序をある程度決めておく程度の指導で十分であると考えていた。1924年に出版した『生活創造綴方の教育』では、あまりに「やかましくいつたのでは子供は伸びられない」と述べ、指導は「日頃文話によつて書き出す前によく考へて、大体の順序を頭に思ひ定める」程度で良いとしている<sup>8</sup>。また、1931年に出版した『綴方教育の分野と新使命』においても、構想の指導として「文体の決定」「材料の取捨」「材料の配置」「中心と部分」「精略」の5段階を示しているが、「結局は基礎たる自然の順序、経験の順序、材料に忠実にといふことをモットー」として指導すればよいと説明している<sup>9</sup>。さらに、1932年の「綴り方の生活化法案二三」になると、「子供の行文に対する要求を軽減することを要求」するとして、多様な構想の方法を児童に教えることに消極的な見解を示していた<sup>10</sup>。

しかし、田中は上述のように構想は順序の決定程度で良いと主張する一方で、『生活創造綴方の教育』では尋常科5・6年で「中心思想を明瞭に意識させて、中心思想を表現するに必要な材料を募集すること、それを適当に配置すること」を指導するとしている<sup>11</sup>。さらに児童向けの読み物として出版した『五年生への文話 綴方のおけいこ』（目黒書店、1930年）でも、「あまり工夫をこらさない方がよい」との注意をしながらも、順序の組み立てと中心部分を明確にすることを指導していた。

田中は丸山と飯田の見解を折衷した形での指導事項として飯田と同様に学年が進むにつれて複雑な構想の指導を設定したが、十分条件として丸山と同様に綴る順序について構想を練ることを挙げた。指導内容には教員間に差異があったが、どの教員からも構想の形式や複雑な技術を児童に強いないことが強調された。

上述した3人以上に、構想を重要視しすぎることは児童の文章表現を不自然なものにする強く主張したのが千葉春雄だった。千葉は「本当の文、表現欲の活発な奔出によつてかゝれる文」は『腹案』を重んずるものでないとして、構想の指導に対して否定的意見示した<sup>12</sup>。その理由は、第一に構想の指導を受けていない尋常科1年の文章が、既に「か

なり整頓もしてゐるし、また統一もとれてゐる」ことから、「不自然なまったく知的な仕方」である構想の手續きに「たよらせようとする」ことは不必要であると考えていたからであった。そして第二に、次のように児童の文章表現を構想の指導が拘束することを危惧してのことであった<sup>13</sup>。

時を経るに従つて、文と腹案との関係がうすくなり、記述は記述・腹案は腹案となれば、もともと「生かしたつた材に一従属的にあるべきものが、いつか、地位をかへて腹案そのものが、記述を左右することになる。各独立的立場にあるといふことが、さうした権力をもつことになる。

千葉は、表現しようとする題材に付随する形で場面を整理するはずの構想が、構想を重視するあまり、題材を構想に付随させるような傾向を生じさせると指摘している。ただし、千葉は構想を行うことそのものを否定したわけではない。続いて千葉は本来あるべき構想について自らの見解を示している<sup>14</sup>。

しからは、今日の腹案の態度にかへて、如何なる方法手段に出づべきであらうか。

文芸家などのとるもつとも真実な態度は「材を心に生かしてとつた」後、それに重圧を加へることである。作となるべきもを選択するために、心の選択にまかせる方法である。(中略＝引用者) 外発させたい心をおさへて、いつまでもいつまでも圧を加へるのである。その事によつて、あるものは亡び、あるものは消え、あるものは圧を破つて成長し、驀進して来る。その驀進に更に一そう強力に圧を加へる。その圧を加へつゝある間に、「心に生きてゐる材」は、自然に記述的興味に駆られ、素朴な姿が、漸次心の中に於て整頓して来る。それがもつとも自然な記述の順序である。

千葉は表現したい欲求を自身の中で留めておく過程で、心の中で自然に記述の順序が「整頓」されてくるのが本来の構想であると考えていた。千葉が用いている「圧を加へる」とは、「たえずその材のことについて考へること」を意味している<sup>15</sup>。つまり、ある出来事を経験し、文章に表現するまでに何度もその出来事を回想することで、目次作成や中心部分を検討するといった作業をせずとも構想は自然になされるものであると千葉は考えていたのである。

このように、1923年に『小学綴方教授細目』で示された「経験の順序」で綴ることがその後の構想の指導においても基準とされた。また、構想の手順を児童に強制しないようにとの見解が強調されたため、構想をどのように立てるべきか、何を中心に設定すべきかといった指導については、東京高師附小の教員によっては具体化されなかった。

## (2) 記述の指導

前章で触れたように、『小学綴方教授細目』の出版以前は検討事項とされていた描写の指導については、1923年以降になると具体的に言及するようになる。飯田は1926年の『綴方指導の組織と実際』において、優れた描写表現について次のように述べている<sup>16</sup>。

現はし方の妙は理屈を見せないで、読者を納得させるにある。描いてみるうちに読者をなるほどと感服させるにある。(中略=引用者) 淋しいと何遍いつたところで、嬉しいと何遍叫んだところで、読者に淋しさや嬉しさがわかるものではない。事実を描け——さすれば淋しいとか嬉しいとかいはないでも、読者の胸にはさうした心境がせまつて来る。これがすぐれた現はし方である。

飯田は、描写表現とは、伝えたい感情を単に「淋しい」「嬉しい」と一言で表現するのではなく、文章全体からその感情を読み取ることができるように「事実を描け」と説明している。また、田中も飯田と同様に、事柄や場面、人物を目に見えるように、「読者が本当にそのものに接して、作者と同じ経験をしてゐる様に」描き出すことが「描写」であると説明している<sup>17</sup>。この説明の中で田中が例文を挙げて描写の在り方を解説している。まず、描写が上手くできていない例として、女中について綴られた次の作品が挙げられている<sup>18</sup>。

うちの女中は、まつといつて、今年十七になる。今年の一月から来てゐるので、もう大ぶんなれて来た。

よく太つてゐて、何をしてもものろのろしてゐるので、時々お母さんに叱られてゐる。それでも、いゝのは気が長いところである。

まつが一番おもしろいくせは、よくみねむりをすることである。しかし、これも仕事がたくさんあつて、つかれたのだから仕方はないと思ふ。

(下線=引用者)

この文では、人物紹介のような形で女中の容姿や生活について大まかに綴られており、児童は女中の「一番おもしろいくせは、よくみねむりをする」ことであると指摘している。続いて、描写が上手くできている例として同様の生活を表現した文章が提示された<sup>19</sup>。

をとゝひの晩、僕が勉強してゐると、台所の方えがちやんがちやんと大きい音がしたので、どうしたのかと思つてゐると、やがてたけやがお母さんのところへ行つて、「つひそさをいたしまして、西洋皿を二枚こはしました。」

といつて、あやまつてゐた。お母さんは、

「しかたがないが、ちつと気をつけなさいよ。あなたは、仕事をするときに、少しかうかしてゐる様だから。」

といつて、あまり叱らなかつた。

そのうちに、またいつものやうに、ゆくわいさうな歌ひ声が聞えて来た。

たけやは今年十七になるのだが、よく太つてゐて、何をするにも、のろのろしてゐるから、お母さんに

「もつと何でもせつせとする様にしなさい。」

とよく言はれる。それでもやつぱりのろのろである。

けれども、どんなに言はれても、ちつとも怒つた様な風を見せたこともなく、何か仕事をする時には、必ず歌を歌つてする。井戸端で、おせんたくをしてゐる時などでも、きつと歌つてゐる。その歌がやんだと思つて見ると、たらひの中へてを入れたまま、こくりこくりやつてゐる。そんな時にちつと後ろから行つて、

「ひあッ」

といつておどかすと、びつくりして立ち上つて、きやつきやつ笑つて、また歌つて仕事をする。

足でも手でも、大根のやうに丸々してゐるので、おとうさあんが、

「たけやの手足は大根の様だね。」

といふと、「へえ」と、いつて笑つてゐる。

かういふ風だから、お母さんには、時々叱られるけれども、妹（三つになる）などは、大へんよくなつて、お腹さへ出来てゐると、おかあさんよりも、たけやの方を好いてゐるのかと思ふほどしたつてゐて、どこへでもついて行く。

僕も、あのちつとも怒らないで、どんな仕事とする時にでも、いやな顔をせず歌つてするといふ気持は、大へんいゝと思ふ。

(下線=引用者)

冒頭部分では、実際に「女中」が仕事を失敗して母親に叱られる様子が綴られており、「女中」の仕事振りを読み取ることができる。また、棒線部分の「女中」が叱られたり揶揄されたりした際の様子を表現している部分からは、「女中」が叱られても気に留めない性格であることが具体的に読み取ることができる。さらに、波線部分は「女中」が居眠りをすることに面白さを感じていることを表現した部分である。児童と女中のやり取りが細かに綴られたことで、児童は居眠りをする女中に面白さを感じているのではなく、その女中を児童が驚かせて笑いあふことに面白さを感じていることを読み取ることができる。

描写で詳細な生活内容の表現を求めたことで、細かに綴ることとともに「言葉を選ぶ」ことも重要視されていった。田中は、「手」と「おてゝ」、「下駄」と「かつこ」はそれぞれ同義語であるが、その言葉から受ける「感じ」はそれぞれ異なるといった事例を挙げて、様子や感情をより正確に読者に伝えるためには、それを表現するのに最も適切な「言葉を選ぶ」ことが大切だと述べた<sup>20</sup>。

次に、句読点や文法の指導について、飯田が1932年に提示した指導要項では、尋常科1

年から正しい句読点の使用についての指導が挙げられ、尋常科 3 年から括弧の指導が加えられている。そして尋常科 5 年以上は、これらを「一般的な記述の約束」と一括し「慣れさせる」段階へ進めるとしている<sup>21</sup>。各学年での指導は、飯田が「尋常一二年には句点読点の指導」「尋常三四年ではこれに『カギ』の指導を加へ、尋常五六年になつて『ふたへカギ』や『クロマル』の指導を行ふ」と解説したように、句読点の指導から括弧、中点の指導へと進めていくものであった<sup>22</sup>。なお、指導は各児童の作品に即して行うことが基本とされた。

文法指導については、言及している記事や著書が少ないことから、綴方ではあまり積極的には行われなかったものであったようである。こうした中で丸山は 1932 年に出版した『国語教育学』において文法指導について触れている。小学校では「特に組織的には文法を指導しない」としながらも、「読方に於ても綴方に於ても、具体的材料に即して、文法指導を試みることは必要である」としている<sup>23</sup>。丸山の 1936 年の講演内容をまとめた『綴方教育に就て』でも同様に文法指導が可能であることに触れており、「尋三ぐらみから語尾変化のことは、それとなく教へるがよい」と記されている。語尾変化とは「四段活用」に限定してのことであるようで、次の図が添えられている。

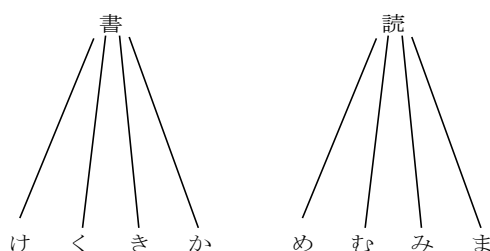


図 2-1 四段活用説明図

(丸山『国語教育学』より筆者抜粋)

こうした図を用いながら具体的な例を示して児童に説明すれば、尋常科の児童であっても「比較的容易に納得する」との見解を述べている。このような動詞の活用に関する指導を指導内容に含めたのは丸山のみであった。各府県の師附小の教員や表現指導を重視していた教員がどの程度文法指導を行おうとしていたのかについては後述することとしたい。

1921 年の時点では、飯田が描写をしすぎると「冗漫」になるとして指導方法の検討を進めていたが、1926 年頃からは、作者の主観を読者に伝えるために必要な事柄を詳細に綴るという方法が定着し、記述指導の中心的指導となった。そして、描写の指導方法については各教員からおおよそ共通の解説がなされていたために、各府県の師附小や公立学校は、これを模範として実践を進めることができた。

### (3) 記述後の指導

1923年の東京高師附小の『小学綴方教授細目』で推敲指導は、尋常科1・2学年では誤字脱字等の形式や意味の不明について「正さしめる」とされ、尋常科3・4年では「次第に自己訂正の習慣を養ふ」段階として、言葉の重複や補正の修正が加えられていた。そして尋常科5・6年では「自己批正を主」として、さらに「心持 深み まとまり」の修正が加えられた<sup>24</sup>。態度としては、「正させる」という受け身的な態度から、自発的な「自己批正」への育成が目指され、形式の推敲から、内容の忠実な表現のための推敲へと発展させることが目指された。基本的にはこの方針に大きな変化を加えず、1923年以降も推敲指導のあり方として各教員によって提示され続けているが、教員間に以下のような見解の相違がみられた。

まず、田中は尋常科1年の段階から、教員の添削によって誤字脱字だけでなく言葉の重複や括弧の使用についても推敲を行っていく系統案を提示した<sup>25</sup>。尋常科1年では当然ながら教員指導の下での推敲が大半を占めるが、徐々にその割合が変化し、尋常科3年になると教員が訂正箇所を符号をつけなくとも、自らで「必ず推敲するやうになつた」と報告している<sup>26</sup>。

これに対して飯田は「学年によってかなり程度を異にしている」として<sup>27</sup>、尋常科2年で「意味の不明」、尋常科3年で「かぎ」と「重複」が加わるといったように、学年発達に即して徐々に推敲箇所を追加する方法を採用した<sup>28</sup>。児童による自己批正に関しては、田中が尋常科3年の段階である程度自己批正の態度が定着するとしていたのに対して、飯田は尋常科3年から自己批正の態度指導を本格的に始めるとしている<sup>29</sup>。このように田中と飯田の指導では、文章形式や語彙の選択な「自己批正」の内容は共通するものであったが、その指導を開始する時期に違いがあった。

では、実際に児童の推敲能力は彼らが系統立てたように発展していたのであろうか。1927年の『教育研究』314号に掲載された飯田の「教育の実際 尋四綴方指導」は、尋常科4年の推敲指導の一場面が掲載された記事であり、自分の作品を改めて読み返した際の児童の感想が掲載されている。児童の感想をみると、文章の後半が主題と異なる内容になっていることや、まとまりが悪いことに気が付き文章構成や記述内容の改善点を見出している児童もいるが、遠足について記述した文章に対して「すいぶん歩んだものだ」といったように、自らの文章に対して感想を述べる程度の児童も見受けられる<sup>30</sup>。飯田の指導系統案は尋常科4年の段階では自己批正の態度の指導が本格化して2年目の時期であり、「経験を思ひ出して文を吟味する」段階であったが、実際には改善点を自力では見出せない児童も多くいたことが上述の実践紹介からは窺えよう。

一方、田中と飯田は異なる指導内容を示したのが千葉と丸山である。千葉は、そもそも推敲が誤字脱字や使用する言葉の選択といった「わるいところをなほす」態度で行っていくというそれ自体が間違いであると批判していた。千葉は一例として、霧で山の裾野が見えない様子を「山がきれてゐるようです」と表現した作品を挙げ、「きれてゐる」とは本来



は不適語であるが、千葉はこれを作品の「美点」の一つであるとして、こうした児童の表現を推敲の際に訂正してしまうことに苦言を呈していた<sup>31</sup>。

丸山は、推敲とは「自己改造の作用」だと解説しており、生活内容や思考を「改造」する作業であると主張した<sup>32</sup>。そして次のように推敲の目的を説明している<sup>33</sup>。

推敲の目的は何処までも自己生長のための自己改造にある。自ら綴った文について、不満を感じるところに推敲が生ずる。不満の感は、自己批評乃至内省の結果として生ずるものに他ならぬ。自己に対する批評もなく内省もなく不満の感も起らないところに自己生長はあり得ない。不満の感が生じても、それを努力して改造しようとするのでなければ、また自己生長はあり得ない。

丸山によれば、推敲とは「自己生長のための自己改造」を目的とするものであり、綴った文章に「不満を感じるところ」に「推敲が生ずる」とされている。さらに、綴られている生活内容は文章よりも先に存在することから、推敲は単なる「文字語句に面接した改造作用」ではなく、「生活内容に直面した思考作用の改造作用」とであると解説している<sup>34</sup>。

その指導内容をみると、低学年では、本来は父親と二人で歩いていたところを「ぼくは」と記していることに対する指摘や、一昨年の出来事を綴った際に記した自分の年齢が合っていないという指摘がなされている。生活内容と文章と照合して、正しく生活を表現できているかという視点から表現の誤りを正している。これが高学年になると思考の批評にも及ぶ。その事例として尋常科6年の「僕は山を好む」という作品が挙げられている。この作品は、海や川よりも山で過ごすことが好きだと主張したものであるが、この主張の欠陥について丸山は次のように指摘している<sup>35</sup>。

山が好きであるといふ理由をあげているが、「涼しい」「景色がよい」「からだを丈夫にする」といふ条件は、果して川や海に欠けているであらうか、作者は殆ど川や海については考へていない。海や川には、「バイキンがある」「人がおぼれて死ぬ」といつてゐるが、山で死んだ人のことには目を向けてゐない。最後に山を好む理由として、「去年海に永らく行つたのでかへる頃には海がいやになつたから……。」といつてゐる。山に永らくゐたら——といふことには少しも考へを触れさせてゐない。

丸山は、表現の仕方ではなく、山が好きだと考える児童の理論に矛盾や不足点があることを指摘している。この事例では丸山が指摘する形になっているが、本来は児童が自ら推敲を通して自分の主張の欠点に気付き修正するのだという。つまり、丸山が行っていた記述後の推敲指導は、意味の不明や誤字脱字を見つけるだけでなく、表現した自らの意思や心情についても振り返ることを指導するものであった。

ここでの推敲の指導では、飯田や田中のよりよい文章表現にするための指導と、丸山の

「自己成長」のために生活内容の反省をも含めた指導の大きく2つに分かれていたことになる。

## 2. 生活指導

田中は1924年に出版した著書『生活創造綴方の教育』（目黒書店）の中で「綴方に於ける生活指導」という章を設け、生活指導について解説している。田中は生活を「認識生活」「実行生活」「観照生活」の3つに分類した。認識生活とは「自然会人事界の事物物象を感覚し知覚し認識する」科学的認識の生活のことであり、実行生活は「我々の情意の本体即ち人格が何物かに発動した時、これにたいして順応し適応する」生活であると述べている。そして認識生活と実行生活は、それぞれ綴方以外の教科や訓練によって指導される生活であるとして<sup>36</sup>、綴方で行われる生活指導は観照生活に対する指導だと主張した<sup>37</sup>。

つまり、綴方の教育に於いて、生活指導といふは、何れかといへば、第三の観照生活である。で、観照生活とは、科学的生活の如く実質の取得でもなく、実行生活の如く、直接行為でもない。実に生活の態度である。

故に、綴方に於ける生活指導とは、畢竟するに、第一義としては、生活態度の指導に外ならぬ。

既に大内善一が指摘しているように、田中は1924年の時点で綴方での生活指導を「『綴文能力の発達』を促す『観照生活』の指導にある」と考えていた<sup>38</sup>。そして、態度の指導とは「見方の指導、考へ方の指導、心持の指導」であった<sup>39</sup>。

その後、田中は1929年頃から生活指導を「綴り方の生活化」、表現指導を「生活の綴り方化」と独自の表現を用いて説明するようになる<sup>40</sup>。田中が「綴り方の生活化」という表現を用い始めた1929年の『教育研究』6月号「綴り方の生活化」では、生活指導について次のように説明している<sup>41</sup>。

よい綴り方作品を得ようとするものは、取来つた生活を表現することを指導すると共に、今一段その以前に立ち入つて綴り方に持来べき生活に目をつけなければならない。そして、綴方に取来つて、それをよく表現すれば立派な作品になるべき生活にまで仕立てゝ置くことを考へなければならない。

つまり、よい作品になる様な生活を営ませて置くことである。（中略＝引用者）  
綴り方作品の上で、よい生活を有つたものだと言はれる様な生活の見極めがついて居れば、われわれは、文に書き表はされる以前に於て、子供等にその生活を営ませて置けばよいからである。

「よい綴り方作品」のためには「よい作品になる様な生活を営ませて置く」指導が必要

と述べているように、田中は 1923 年以降一貫して、文章表現のための生活観照態度の指導が綴方での生活指導であることを主張した。

なお、綴られた生活内容に対する指導、特に非道徳的行為が綴られた場合の指導については、児童に表現を通して「赤裸々な告白」を求めるのならば、道徳的規範での指導や叱責は綴方では行えないとした。しかし一方で「放任」もできないとして、綴った内容の善悪は「人生観・社会観・道徳観が進むにつれて次第にわかつて来るもの」であると結論づけ、綴方では積極的に取り扱うものではないとの見解をしめしていた<sup>42</sup>。

具体的な生活態度や生活認識について指導しないという見解は丸山にも共通するものであった。1924 年『生活表現と綴方指導』で、綴方での生活指導について次のような見解を記している<sup>43</sup>。

綴りに於ける生活内容の指導とは、児童の人生全円の生活、児童の自己生活のあらゆる内容に人間らしさを見出させつゝ生長せしめて行くことを意味するものである。児童の叡智生活、感情生活、道徳生活、経済生活、趣味生活、享楽生活、体としての生活を内省し、又は総合し統一し、又は飛躍して生を突進して行かせる態度について暗示なり注意なり参考なりは、やがて、彼等児童の生活内容の指導となるのである。

丸山は、綴方では児童のあらゆる生活場面を指導対象とするが、各場面における態度を細かに指導するのではなく、あらゆる場面において「内省」する態度、「生を突進」していくような態度を形成することが、綴方での生活指導であると考えていた。そして 1924 年の時点では、指導内容として、田中と同様に綴る前に生活観照態度を指導すること、さらには課外読物を提供するなどして、児童の視野や見聞を広める指導を挙げていた<sup>44</sup>。

この後、田中はそれまでの主張内容をより簡潔に体系化することに努めるが、同時期に丸山は精神分析理論に注目し、綴方での生活指導に取り入れていく。すなわち、綴られた生活内容を精神的に検討し、児童が表現した内容の背景にある生活環境や潜在意識をも含めて生活を指導しようと試みていった。ところが、1934 年に出版した『綴方教育論』（明治書院）では次のように生活指導について述べるようになる<sup>45</sup>。

児童の思想や中等学校の生徒の思想が、綴方教育や作文教授によつて、どれだけの進歩を来たしてゐるかと反省してみると、当然時代の進運に伴つて進歩してゐる部面の他、殆ど何ものもないやうに思はれる。若し、私のこの観察が誤りでなかつたならば、我が綴方教育界は、その声を大にして叫んだ生活指導に於ても、また殆ど効果を上げ得なかつたといはねばならぬ。

我等は、寺子屋時代または明治時代の如き形式的な作文教授に反対して、むしろ内容的価値を重視し、そこに生活指導の叫びを上げて来たのであつたが、今や、三転して、新しき立場に於ける表現方法の指導を高唱せざるをえなくなつた。

丸山はこれまでの綴方教育の成果に鑑みて、自身を含めて綴方教育界が注目してきた生活指導は「殆ど効果を上げ得なかつた」と結論づけている。そして、この結論から新しく求められるのは表現指導であると述べている。1937年に執筆した「小学校に於ける国語教育」においても、「綴り方教育独自の目的は、どこまでも表現的手法の指導である」と示していることから、丸山が1934年以降は表現指導を重視する立場へと変化したことがわかる<sup>46</sup>。なお、高森によれば、この転換理由は第一に、流行していた「調べる綴方」への批判を通して、丸山自身が主張してきた生活指導重視の綴方教育も一方で「表現指導に系統性を欠く」のではないかという結論に至ったこと、第二に、丸山がこの時期、東京高等師範学校講師として国語科教育法を講じていたことから、彼が「国語教育の正道」や「国語の力」について見直す立場にあったことが影響しているのではないかとされている<sup>47</sup>。

飯田が生活指導について言及している著書は少なく、先行研究によれば1928年に出版された『綴方の本質と指導の実際』が唯一「綴り方における生活指導の問題について正面から解答している」ものであるとされている<sup>48</sup>。飯田は生活指導が各教科で行われるべき指導であることを前提として、綴方における生活指導について次のように述べている<sup>49</sup>。

綴り方教育における生活の指導は、その最も自然なかたちにおいて、最も作者読者の心境にふれることにおいて、また最も綴り方の本質にせまることにおいて、広い意味での鑑賞にほかならないといふことが出来る。いふまでもなく、鑑賞は創作生活の暗示であつて、一般的な生活指導等と意味を異にするが、創作生活を離れた生活指導は綴り方の個性を置忘れた第二義的な仕事である。綴り方教育における生活の指導は、飽くまでも綴ること中心とする生活の純化でなければならない。この意味から見ることを深める鑑賞の指導をすることが、結局生活の指導になるのである。

飯田はここで示しているように、綴方における生活指導は「鑑賞」によってなされると考えていた。このことは「鑑賞は綴り方における生活指導の極致」とも述べていることから明らかである<sup>50</sup>。生活指導の事例として、「あやまち」という作品に対する指導を紹介している。この作品は耳が遠いせいで失敗の多い「女中」のことを題材として、失敗を繰り返さないように「女中」自身も用事を言いつける側も気をつけるべきであるという胸中を綴った作品である。この作品について飯田は次のように解説している<sup>51</sup>。

「あやまち」は道徳的な児童の生活が、かなり純化されてゐる作品である。この頃の児童は、かうした見方をするよりも他人の弱点にからかふのが常である。他人の美点長所を見るよりも欠点短所を挙げて題材とする。この作品にもし生活指導を求めるとすれば、作者の見方を自然な暗示として、自己の生活を純化するにある。

作者の生活の見方を評価して、この見方を作品鑑賞で「暗示」として他の児童にも示すことが生活指導になるとされている。作品を鑑賞の教材として、そこに現れている作者の生活態度に着目させ、自らの態度についても考えさせていくというのが飯田の綴方における生活指導であった。

千葉は1928年の『生活させる綴り方指導』において、綴方における生活指導として「綴り方に要求する生活を生活させるために、常に生活の解放を具案し実施すること」と、「事件や題材」を「客観視させる指導」の2つを挙げている<sup>52</sup>。第二の「客観視」の指導とは、文章表現のために「これは面白さうだ。さてこれを文にしよう。では一つ観察を」という態度で生活を観察するのではなく、過去の生活を追憶し「反省」という客観的態度を経て表現することである<sup>53</sup>。そして、この態度の指導は、第一の「生活の解放」がなされて初めて可能となると次のように強調している<sup>54</sup>。

先ず第一には、今日の児童が持つてゐる「学校にての態度」といふ意識を、消滅させねばならぬ。「家庭にての態度」が、必ずしも「学校にての態度」でないことはよいとしても、それは以前に、「人間としての態度」といふものに、よくよく意識を高めることが必要である。学校といふ集団、それを支配する教師といふものゝ権力を、余りにも大に見過ぎた現在の教育は、空疎をもつて形式をつくることにおちいるのは当然である。

千葉は教員の権威のもとでの児童の生活態度はつくられたものであり、本来の児童の生活態度ではないと指摘している。また、生活を家庭生活、学校生活、社会生活と区切って考えることは間違いであり、それぞれの生活が「群居」している状態が本来の生活であると指摘している<sup>55</sup>。つまり、児童の生活を指導する以前に、そうした「形式的・道学的・教訓的教師」<sup>56</sup>から児童が解放されることが必要であると考えていたのである。

千葉は他の教員が指摘していなかった学校教育という枠組みによって固定されている児童生活の解放の必要性を指摘した。この主張は、生活指導を重視した実践者たちが国定教科書や教員の規定概念によって児童の生活が固定されていると批判したことと類似している。ただし、千葉はまもなく東京高師附小を退職するため、同校でこの主張はこれ以上展開されなかった。

1923年以前から、文章表現において児童の生活を重視する必要を主張してきた教員らは、1923年に発表した「綴り方教育の根本方針」で「自己成長」を綴方の目的に含めて以降は、綴方での生活指導の内容と方法に関する自らの見解を主張する。各教科で生活指導の在り方が模索され始めていた中で、彼らが主張した綴方での生活指導の内容は「表現のための生活指導」を中心とし、個々の生活内容については直接指導しないというものであった。指導内容には一定の共通性がみられたが、指導理由や方法については、表現指導の描写に関する解説が共通していたのとは異なり、各教員が独自の解説や実践を行った。さらに、

千葉は他の教員とは全く異なる主張を行ったことで、明確な共通見解が打ち出されない状況が続くこととなった。このように東京高師附小教員の見解が分化したために、綴方での生活指導は、内容と方法ともに模索が続けられていくこととなる。

以下、東京高師附小教員らの見解を踏まえたうえで、各府県レベルではどのような実践が模範として示されていたのかを明らかにするために、各府県の師附小の実践を取り上げ、綴方の目的と指導内容について検討する。

## 第2節 1920年代までの各府県師附小の見解

### 1. 綴方教育の目的

1900年の「小学校令施行規則」施行直後は、同規則第3条の条文をそのまま用いて綴方の目的とする師附小がほとんどであったが、1910年代後半になると、条文を各校で解釈するようになる。たとえば、新潟県高田師範学校附属小学校は、『綴方教授の実際的研究』（六盟館、1916年）において、「小学校令施行規則」は「大体の輪郭」を示したものであるとして、綴方の目的について次のように「吾校の見解」を示した<sup>57</sup>。

抑も綴方教授の目的は実用的見解・趣味的見解の孰れにも偏重すべきものでない。実用的見解を重視すると、日用文主義といふやうなものに陥つて、果ては児童の程度に適さない材料を多く課すやうになり、真情吐露の文に知らず知らず遠ざかつて、綴方に対して不真面目な考を抱かせるやうになる。又趣味的見解を重視すると、小学校の綴方の要求にそはぬことゝなる。即ち実用的見解の下に、正確達意な文を綴らせ、一方には處世的方面を顧慮して行くやうにする。同じ手紙でも単に正確一方なものより、対者を気持ちよく読ませる所謂情趣の勝つた方が力がある。又児童をして将来永く文に親ませるといふ点からも、趣味的なものを綴らせなくてはならぬ。

同校は「実用的方面」のみに偏った表現指導をするのではなく、「実用的方面・趣味的方面とも」に表現能力を養うことを綴方の目的とした<sup>58</sup>。このように、条文を根拠として示しながらも、実用文だけではなく「趣味的方面」、すなわち生活内容などを自由に記述する能力を養っていくことも綴方の目的に含まれるという見解が各地の師附小で次第に主張されていく。山口県山口師範学校附属小学校の『小学校各科教授要項』（1918年）でも、条文は「簡に失す」と指摘されている。そして「法令の要旨を体し、更に諸種の意見を参酌して」「綴方の第一目的」は思想を「正確」「明瞭」に発表することと「綴文自習力を養ふ」ことであり、「第二目的」は「綴文興味及び一般文学的趣味を養ふこと」や、「思想表彰に関する知識」を与えることであるとしている。また「第三目的」として「文字、語句、文

章」の知識を豊富にすることも挙げられている<sup>59</sup>。

さらに1920年代に入ると、各校独自の見解を示す傾向が一層強くなる。たとえば、1925年に三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会が編集した『各科学習指導の理論と実際』では、綴方は「飽くまでも生命の表現であり、且つ向上進化の真剣なる自己創造である」と定義している<sup>60</sup>。そして「綴方となるべき心を指導」すること、すなわち「よく見得るやう、よく考へ得るやう、よく感じ得るやう」な指導が重要であると述べている<sup>61</sup>。また、滋賀県女子師範学校附属小学校も、綴方の目的を「生命力を持つ児童の生活其の表現をして邪路に陥らしめず無限に連続発展する理想の一路に進めしむ可く彼等を鼓舞激励する事」と定義している<sup>62</sup>。両校が「生命」「理想の一路」といった単語を用いていることから、田上の『生命の綴方教授』の影響があったことが窺える。1920年代に入ると、各府県の師附小は「小学校令施行規則」の条文から離れ、当時の最新の綴方教育論の見解を積極的に取り入れていった。

1923年には東京高師附小が「根本方針」において、綴方の目的を「自己の生活を文にあらはし、自己を生長せしめる事」としたが、この「根本方針」を引用もしくは参照したと師附小もあった。岡山県女子師範学校附属小学校は、『各科新教育の実際』（1927年）において「綴り方は児童のよき生活内容を文章に依つて現はし、自己を伸展、成長せしめることが目的である」とし、福井県師範学校附属小学校の『各科教授方針』（1928年）では「目的は児童自身の生活を文章化せしむる事に依り其の生活を創造進展せしむるにある」とされている<sup>63</sup>。

綴方での生活指導の重要性が主張され始め、東京高師附小の「根本方針」によって文章表現と自己生長を目指すことが教科目的とされたために、各府県の師附小でも「小学校令施行規則」の条文から離れて目的を独自に設定するようになった。この時、東京高師附小の「根本方針」を引用する形を取った師附小があったように、同校が当時の種々の綴方教育論をまとめて簡潔に示したことが、「小学校令施行規則」の条文から離れて綴方の目的を設定し指導内容を模索していくことを推し進めたのである。

## 2. 表現指導

### (1) 表現内容に基づく指導の提唱

1920年以前は、前章で示したようにさまざまな日用文の形式を教えることが綴方教育の主流であった。たとえば、1912年の東京府青山師範学校附属小学校『高等小学各科教授細目1編』では、「説明文」や「記述文」はもちろんのこと、「議論文」「伝記文」「評論文」「問い合わせ文」「電報文」「催促文」などが指導する文章形式に含まれていた<sup>64</sup>。さらに、尋常科6年では「頭括式説明文」や「韻文を散文に改作」するなど、高度な表現技術の指導が設定されていた<sup>65</sup>。

その後、大正期に入り自由選題が一般的な指導として定着したことで、各校での指導には次のような変化がみられた。

第一に表現指導の内容の簡易化である。前掲の東京府青山師範学校附属小学校は 1911 年の時点では、尋常科 2 年で段落や括弧の使用について指導するとしていたが、1926 年の『尋常小学綴方教授細目』（隆文館）では、尋常科 3 年の指導で「形式的方面は寛大に取扱ふ。が強ひない程度に於て、極く簡単な事項を指導する」として、段落や対話挿入の指導が挙げられている<sup>66</sup>。また、尋常科 6 年での「韻文を散文」にするといった指導は削除された<sup>67</sup>。こうした指導事項の簡易化は他校の教授書にもみられた。静岡県浜松師範学校附属小学校は、「言語文字語法修辞法等の国語上の知識に通曉せしめることは、読方教育の任務に属すべきことである」として、修辞法等は読方で指導し、綴方は読方教育で身につけた技術を活用して文章を綴らせると説明している<sup>68</sup>。

第二に綴られた文章に即した表現指導への転換である。愛知県岡崎師範学校附属小学校は「この生命の像をいかに文字といふ符号をかりて如実に表現さすかといふ所に、表現への指導が必要となるわけである」とし<sup>69</sup>、大分県師範学校附属小学校も、「生活内容を如実に現はさねばならぬといふ念願のもとに表現の指導を行ふのである」と述べている<sup>70</sup>。従来のように題材や形式を指定して綴らせる場合は、学級内の児童の綴る内容はある程度同様のものであった。しかし、自由選題では各児童が自由に題材を選ぶため、滋賀県師範学校附属小学校が「あるものは詳細にあるものは簡潔に或る者は詩に或る者は散文に、各自独特の印象感興創造を中心にして生きた表出をなす筈である」との見解を示したように<sup>71</sup>、同一時間内にさまざまな内容・形式による文章が綴られる状況であった。こうした状況から、表現指導は綴られる作品を想定しての指導から、綴られた文章に基づいての指導へと大きく転換したのである。

## (2) 表現過程に即した指導事項

自由作文を綴らせることが全国的に広まりを見せる中で、東京高師附小の『小学綴方教授細目』の影響を受けて、文章表現過程に即して各学年での指導事項を設定することも各府県の実践で取り入れられていった。

たとえば、岡山県女子師範学校附属小学校は、記述過程を「取材」「腹案」「記述」「推敲」「鑑賞と批評」の 5 段階に区分して、次のように指導事項を列挙している<sup>72</sup>。

### 尋三

#### (一) 取 材

- 1、経験の反省を次第に深くする。
- 2、物事にひそむ面白味、それを見出させる指導をする。
- 3、多方面の暗示を与へよ。
- 4、特別形式を持つ文を配する（日記、書簡）

#### (二) 腹 案

- 1、経験の順序を中心として手法の初歩を知らせよ。



目次（順序）長文、全体と部分（中心点）

2、常体と敬体との異別

(三) 記述

- 1、自由に、奔放な想の暢達をはばまないこと。
- 2、段落をきることの指導。
- 3、文字を丁寧にかく習慣を養うふ。

(四) 推敲

- 1、自己訂正の態度を養ふ。
  - a、誤字、脱字、句読点、仮名混用、発音表記意味の不明（一学期）
  - b、aに語の重複を加へて（二学期）
  - c、a、bの態度を深める（三学期）

(五) 鑑賞と批評

- 1、参考文献を与へて、内要表現について鑑賞批評せしむ。

このように、各学年での表現指導内容が設定されていったことで、理論と実践の間に若干の矛盾が生じることとなる。三重県女子師範学校附属小学校は、「真」の表現指導は「個人の表現の発達傾向を細心に調査」して「個人に最も適応する」指導であると述べている。しかし、一斉指導が一般的である学校教育の実情をふまえて、次のように指導について説明している<sup>73</sup>。

児童の現実表現過程の傾向を外にしては全く意義をなさぬ。どうしてもその児童個人について、表現の発達傾向を細心に調査し、教師の知識理想に照し、美点はこれを助長し、欠点は之を矯正して、その個人に最も適応するやうの指導が真の指導である。どこまでも個人の現実が対象でなければならぬ。

現今教育は学級組織である限り、之を学級教授として見て行くことも必要である。学級として一斉指導を行ふ時は個人差があるだけむつかしい。この時は先づ児童の全成績を細心に見破る。相当骨の折れることではあるが、これを措いては他に指導の手掛がない。

ここで指摘されているように、現状の「学級組織」を考慮すると、「学級として一斉指導」を行う必要があった。同校は一斉指導を行う際は学級内の全児童の作品を十分に分析した上で、学級全体としての傾向を掴み指導せざるを得ないとの結論を示している。このように、ある程度児童の個人差を考慮しながらも一斉指導を行わなければならない状況から、各学年別に設定した指導事項が、一般的な児童の表現傾向や修得が可能とされる表現技術を示すものとして意義が見出されていく。栃木県女子師範学校附属小学校は、「修辞上の技巧は思想内容に伴つて自然」に行うとしながらも、「指導系統案」では次のように非常に細

かく指導事項を設定していた<sup>74</sup>。

尋常小学第五、六学年指導案

## 2、腹 案

イ、記述及び時間的叙述の題材に於ては只管経験の再現に努め、今を忘れて再現された経験の中にひたるやうにする。

ロ、説明、評論、感想等の題材に於ては、相手を決定すること（同輩とか、目上とか目下とか、或は誰とかいふ風に）想の主客、軽重を弁別すること。

ハ、伝記、歴史譚、童話、戯曲等の題材に於ては次のやうな事項を考へさせる。時としてはそれを目次とすることもある。

□題材の筋と、稍々具体的な、人物と、時と、場所とを定め、その間に自己の経験及理想等を基礎とした、具体的想像をめぐるし、その主人公と自分とを一如にする事

□或中心思想（友情、奮闘、愛の力等）を各自の理想生活の上から決定して其思想を中心人物の生活に托し、其の人物の生活を具象する為に、他に人物、時、場所事件等を想定する。

文章形式を「記述及び時間的叙述」と「説明、評論、感想」「伝記、歴史譚、童話、戯曲」に大別し、それぞれに適した「腹案」の方法の指導が設定されている。児童の綴った文章に基づいて表現指導を行うことを理想としながらも、一方では各学年で一定の表現技術を習得させたいと考えていたことが窺える。

こうした中で宮崎県範学校附属小学校は、綴方の教材を「創作的教材」と「指導的教材」の2つに分けて指導について解説している。前者は自由選題のように「自由に生まれる」場合であり、後者は表現技術の指導を意図して行われる場合を指し、「記事文、旅行記、対話文」や「書簡文」「議論文」「伝記文」等がこれにあたる<sup>75</sup>。多くの師附小が形式の指導については教授書等に記載していない中で、同校は自由に綴らせることと同時に、上記の文章形式の指導を設定している。教材の性質から2つに区分することで、自由に綴らせるという理論と、一定の表現技術を習得させたいという現実の間の矛盾の解決を図ろうとしていたと推察される。このように、課題作文と自由作文の両方を行っていくことが東京高師附小の方針として示されたが、その後、それをどのようにして実現するかという点において、各校が独自の見解を提案していた。

### (3) 取材範囲の検討

課題作による指導が減少してきたことで問題となったのが、何について綴らせるかということであった。たとえば、愛知県岡崎師範学校附属小学校は、以下のような見解を示している<sup>76</sup>。

純然たる理智の文章は、真を追求するための学科の発表に任せても差仕へないことになる。水中の小動物の習性についての研究論文は、理科の指導として取扱はれなくてはならないし、学校前の道の勾配についての実測計画書は、算術で取扱はなくてはならぬ。(中略=引用者)けれども情感的文章に至ると各学科でふれ得ることが少ない。(中略=引用者)綴方で取扱ふべき文章は、情感的文章であらねばならぬといふ帰結を得たのである。

綴方で扱う文章は「情感的文章」に限定し、科学的文章や実測計画書等の指導は理科や算術が担当すべきとされている。一方、秋田県女子師範学校附属小学校は、これとは反対に以下のような見解を示している<sup>77</sup>。

綴方を情感方面のみに限る人もありますが、私はとりません。綴方を自分の生活を文として表現するものだとする以上、そして児童の生活にこの四つが実際にあるものとするならば、真善美聖何れの表はれも、肯定したい気がします。科学的の文章は、それぞれの学科にまかせて置けといった所で、事実その時間はないし、あつた所で小学校の綴方は文芸家を作るものでもないし、たゞ我々の願ふ處は、児童の心の成長であります。情感方面のみを伸ばして、その他のものは出て来ても、それを押えて置く必要が何処にありませう。

他教科で文章指導をする時間がないことや、児童が情感的文章以外の内容を綴った場合にそれを否定する必要はないとの理由から、綴方ではあらゆる内容を扱って差し支えないとした。この時期は、綴方で扱う題材については師附小ごとに見解が分かれており、各校が独自の見解を提示している状況であった。

### 3. 生活指導

1920年代に入ると、静岡県浜松師範学校附属小学校の『各科指導指針』(1926年)にみられるように、次のように「よい文」の定義に基づき生活指導の必要性が解説されるようになる<sup>78</sup>。

より善い文はより善い心から生れる。より善い文を生み出さうとするには、より善い心の持主とならなくてはならない。其の善い心の持主になるには、より善い生活、より深い生活を営まなければならぬ

綴方での生活指導は、「より善い文」を綴るための指導であり、「善い心」「よりよき生活」を目指して行われた。また、岡山県女子師範学校附属小学校は生活指導の意義を次のよう

に説明している<sup>79</sup>。

綴る前の指導とは何か、即ちこの生活指導をさしていふのである。従来の綴り方は表現指導にのみあまりに汲々としてみ過ぎたのではあるまいか、生活内容の乏しいものからどうして価値あるものが生れよう。豊富な生活内容からこそ尊い児童の芸術作品は生れて来る。

豊かな生活内容がよりよい文章表現の基盤になるとの理由から、乏しい生活内容を「豊富な生活内容」に発展させるための生活指導が重要であると述べている。各地の師附小は、東京高師附小の教員らと同じように、生活指導は表現能力を高めるために行う指導との見解を示していた。

では、文章表現のための生活指導として、実際にどのような指導が提案されていたのだろうか。指導は大きく分類すると綴る前の指導と、綴った後の指導に分けられる。

まず、綴る前の生活指導として重視されたのが生活観照態度の指導である。生活指導が注目される以前の 1910 年代には「観察力」の指導として次のような指導事項が掲げられていた<sup>80</sup>。

如何なる方法によつて（観察力を＝引用者）指導するかを述べよう。そこで先づ順序として、其の指導の材料の一斑を挙げて見ると、最初は実物の位置属性や、教師の動作や簡単な絵画等の直観を行はせ、漸く進みては、実物には動作の加はれるもの、或は実物の状態、及び稍々複雑なる絵画の直観を行はせる。以上は主として尋常一学年の材料であるが、尋常二学年に進んでは、実物動作の直観を更に進めて、『学校の桜』『今日の遊戯』等いふ者に更へ、絵画の直観は愈々複雑なものに進め、尚朋友・教師の容貌・行動等を写生するといふ点に迄及ぶのである。

尋常三学年になると、絵画の直観といふやうなことが殆どなくなつて、『五智の佛様』『夕立』『十五分の休み』といふやうな複雑なものが漸次現はれて来るやうになり、夫れ以上の学年に進むと、是等の事項は漸次複雑になり、遂に人物や実景の描写に迄進むのである。

1910 年代には、忠実に物事を文章に記すためによく観察するという指導であった。また、課題作が基本であったため、観察対象は上記のように教員側が指定する場合がほとんどであった。こうした指導が 1920 年代に入ると、田上新吉が「生活観照」という言葉を用いたり<sup>81</sup>、成城小学校教員であった奥野庄太郎が「対象を観察し、新しく独創的な意味を見出すこと」を「観照」と呼ぶようになったことで<sup>82</sup>、「観察」から「観照」「凝視」という名称が変化した。そして、東京高師附小らの教員が綴り方の生活指導を生活観照態度の指導を中心とすることを提唱したため、全国でも各校から同様の見解が示された。

大分県師範学校附属小学校は「観照の生活」について次のように解説している<sup>83</sup>。

綴方における生活の指導、それは実に、観照生活の指導でなければならぬ。即ち、対象に向つて、意味を見出し、その意味の中に沈潜し、或は享樂し、冥想する態度の指導である。別言すれば物事を深く観、鋭く感じ、細かく味ひ、豊に想像する態度の養成である。

綴方での生活指導では「物事を深く観、鋭く感じ、細かく味ひ、豊に想像する態度」を育成するとされている。また、秋田県師範学校附属小学校は、綴方に関する研究の課題は「生活（特に観照的生活）をば如何に指導すべきか」（括弧原文ママ）であると述べている<sup>84</sup>。山口県師範学校附属小学校も「観方感じ方考へ方」を新しくしていかなければならないとして、「未だ先人のよく発見せぬ新しいものを多く創見」するような観照態度の指導を目指した<sup>85</sup>。ただし、三重県女子師範学校附属小学校が、「児童自らが自己内界の凝視をする」ことや「自己以外のものについても凝視する」ことを指導するとともに、「価値追及の生活をはかる」と説明しているように<sup>86</sup>、綴方での生活指導は生活観照態度の指導であることは明確に示されていたが、その指導方法については具体的には示されていなかった。

次に、綴った後の生活指導について検討する。ここでも観照態度の指導が中心となる。栃木県師範学校附属小学校は尋常科 5 年を例として作品処理の内容を表 2-1 のようにまとめた。

ここでは作品に対する推敲・指導の観点として 22 点が挙げられているが、15 項目までは「誤字、脱字」「接続詞の不適當」「修飾が不自然」といったような表現に関する観点が多い。「教師補導」の段階とされている 16 項目からは「観方感じ方の不足」「取材に行きつまつたもの」といったように、どのように生活を観照するか、もしくはどのように出来事を切り取るかといった点の指導が挙げられている。

また、静岡県静岡師範学校附属小学校が、綴方で行われる生活指導は「生活態度の指導」であり、「実行にまでの指導に非ず」と述べているように<sup>87</sup>、東京高師附小の教員らの見解と同様に、実際の生活内容の指導や、道徳的な指導は綴方では行わないとの見解を示した師附小もあった。大分県師範学校附属小学校は「科学的認識生活」や「道徳的実行生活の直接指導」は「他の学科の担当すべき領域である」と述べており<sup>88</sup>、滋賀県師範学校附属小学校も帝国教育会編纂の『綴方教授に関する最新研究 上』（文化書房、1922 年）において、綴られた生活内容が非道徳的な内容であっても、「表現することは懺悔である」ため、「形式道徳の判断を加へない」との見解を示している<sup>89</sup>。

表 2-1 尋常科 5 年 2 学期における作品処理の指導事項

	指導の対象	主動者
1	誤字、脱字、假名遣、送り假名	各自の自己作業
2	句読法及び符号	
3	語句の重複	
4	助詞、説明語の脱漏	
5	語句の位置が不適當で文意の曖昧	
6	時の誤ったもの	
7	思想の加除	
8	語句の不足から来る文意の不明	児童相互
9	想の主客及概念の階級を誤りしもの	
10	不必要な語句をもつたもの	
11	文体を混淆したもの	
12	接続詞の不適當及段落なきもの	
13	照応の誤り	
14	不熟の言葉の濫用されたもの	
15	修飾が不自然なもの	教師補導
16	手法に行詰つたもの	
17	観方感じ方の不足な浅い文	
18	連想過度な文	
19	不統一な文	
20	取材に行きつまつたもの	
21	内容の狭い文	
22	綴文の態度	

(栃木県師範学校附属小学校『指導の實際を基調とする各科教授要項』より筆者作成)

綴方で道徳的指導を行わない理由について、新潟県師範学校附属小学校は文章表現において自由に綴ることを推奨することを挙げて次のように説明している<sup>90</sup>。

綴方科を所謂修身科の奴隷としたくないといふことである。(中略＝引用者) 自由なる表現を思ひ切つてやらせると、やたらに「兄弟けんくわ」「お菓子をとつて」といふ様に、赤裸々なものを書いて出す。これを見て教師が「何です。こんなことを書いて、兄弟けんくわなんかいけません。こんどから気をつけなさい。」とやつてしまふ。(中略＝引用者) 教師が一括すれば、それ以後は教師の目的どおり「兄弟けんくわ」は文の上にはあらはれないであらう。然らば、児童は決して兄弟けんくわをしないのかと言へばさうではないのだ、唯、教師と児童との間に極めて堅い城壁が築かれたにしか

過ぎない。

綴られた内容に対する道徳的な指導は、題材選定の自由を否定することになると同時に、児童が教員からの指摘を予想して赤裸々な文章表現を避ける傾向を生じることにも繋がるとして、道徳的な事柄な指導しない方針が示されている。

また、東京府青山師範学校附属小学校は『尋常小學校綴方教授細目』で、次のように指導内容について述べている<sup>91</sup>。

この細目には、文の内容即ち児童の思想感情上に関する指導については、実質的には何等の指導上の注意を挙げて置かない。それは予め推測することが不可能であるからである。それ故、児童の綴った文に即して、その内面的生活を適当に指導するやうにしてほしいものである。

同校は内容に対する指導について否定はしていないが、細目上に指導事項として提示できるものではないとして、「指導上の注意」は記載しないと説明している。

1920年代の各府県の師附小の実践の特徴をまとめると、次の2点となる。第一に、表現指導の内容と方法については抽象的な解説に留まるものであった。各校では、児童の実態に即した指導事項の設定と、自由作文と課題作文の両者をどのように扱うかという点で独自の実践が行われていた。また、形式主義的な実践を批判する形で自由作文による指導を取り入れた。そのため、指導事項は設定されたものの、具体的な指導方法や児童への提示方法などを検討し提案することはされなかった。

第二に、生活指導については、綴方としての生活指導の在り方が強調された。すなわち、「よい文」を綴るための生活観照態度の指導であることが強調されるとともに、指導範囲外についても明確に示された。

### 第3節 1930年以降の各府県師附小の見解

#### 1. 「小学校令施行規則」における綴方教育の目的の再認識

和歌山県師範学校附属小学校は、1933年の『劳作教育による各科生活指導の実際』の中で、「従来の綴方教育は単に表現にのみ、あまりにその力を注ぎ過ぎたかの観がある」とこれまでの綴方教育を反省し、表現だけではなく、「生活」「観照」「表現」という文章作成過程のそれぞれの段階で「よりよい生活」「深い観照」をさせるように指導しなくてはならないと述べている<sup>92</sup>。また、埼玉県女子師範学校附属小学校も、1933年に『生活教育の理論と実際』を出版し、その中で、「小学校令施行規則」の条文を用いず、生活指導に重点を置

いて綴方の目的を次のように説明している<sup>93</sup>。

生活を表現するといふことは過去の生活を土台として、土台にするといふことはその時の生活力を再燃させ再び対象に働かせることである。土台にして新しい生活を営むことである。新しいといふことは一つの命に統一されることによつて、益々純粹になることである。故にそこには又新しい生活を生み以後の生活の根源となる。(中略＝引用者) 生活力の伸展が如何なる場合に於ても、綴方教育の最大目標である

同校は、表現することを通して児童が過去の生活を「土台」として「新しい生活を営む」ことができるようにすることが目的であるとしている。このように、「小学校令施行規則」には触れずに目的を設定した学校が存在した一方で、1931年に熊本県第一師範学校附属小学校が編集した『各科指導現象的学習法』では、次のように綴方の目的について記載されている<sup>94</sup>。

従つて綴方科の目的を強ひて之に求めるならば此の条文中の

「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ。」

ではないかと思ふ。故に国語科として究極の目的たる。

「兼テ知徳ノ啓発スルヲ以テ目的トス」

にあつては、綴方に於いても自己の思想感情を遠慮なく表現し得るの境地に至つてこそ望まれ得べきものであるが云ふまでもなくこのねらひは国語科全体としてのものであれば、綴方のみの独占すべきものでなく読方書方と連絡を取つて目的を遂行すべきものと考へてゐなければならない。

「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スル」という条文を2分割し、前半を綴方独自の目的、後半を綴方、読方、書方を含めた国語科全体の目的を示すものと説明している。そして、綴方の目的は「自己の姿をはつきりとみつめるといふ意識の下で」「只ありつたけの精神内容を文字文章に表現させる」ことであり、そのような表現指導がなされれば、「必然的」に「人格完成、生活創造」という生活の指導にも至るとされている<sup>95</sup>。

また滋賀県師範学校附属小学校は、条文に基づきながらも、これを「規範的な外面的抽象的なもの」とし、以下のように「内包する具体的意味」を示す中で、綴方の「主流」は「創作表現」とであると指摘している<sup>96</sup>。

国語教育の底を流るゝ一貫の生命は文学活動であり、その二方面たる文学の読解（鑑賞享受）と文学の発表（創作表現）の受動能動をそれぞれ読方教育・綴方教育に分科する。そして綴方教育の主流をなすものは創作表現即ち綴文作用そのものにある。

（括弧原文ママ）



両校の解説からわかるように、「小学校令施行規則」の条文に基づいて目的を設定した師附小は、綴方が国語科の一分科であるという側面を非常に重視し、綴方の独自性が「表現すること」であり、表現能力の育成が重要な目的であるということを強調するようになった。

その後 1930 年代後半になると、「小学校令施行規則」の条文を用いて綴方の目的を解説する師附小が一層多くなる。佐賀県女子師範学校附属小学校編集の 1937 年『農道精神錬成への農村学校の教科経営』では、「小学校令施行規則」の条文の「前半は表現力の陶冶であり、後半は生活指導に依り、人格生命の啓発深化」を意味していると解説されている<sup>97</sup>。ただし、ここで生活指導が目的に掲げられているのは、1920 年代に勃興した生活綴方の影響を受けてではない。同書において国語科での指導が最終的には「国語愛の精神涵養」や「国民的農民の人格の完成」に繋がると解説されているように、戦時体制が進む中で、練成や国民の育成と綴方教育を結びつけようとする考えからであった。同校以外にも、徳島県師範学校附属小学校の『興亜精神に基く小学校教育』（徳島県師範学校附属小学校、1939 年）や、兵庫県師範学校附属小学校の『国意顕現各科新教授要論』（教育研究会、1939 年）など、全教科を国民教育や児童の錬成と結びつける教科指導書が多く出版された。

徳島県女子師範学校附属小学校の『教学刷新の精神に立つ教育の実際』（1939 年）では、その傾向がより顕著に示されている。同書では綴方の目的は、「正確ニ思想ヲ表彰スル能ヲ養フ」という表現能力を養うことと「知徳ヲ啓発スル」という「日本人としての人格錬成」であると示されている<sup>98</sup>。また、埼玉県師範学校附属小学校も、綴方は児童の生活との関係が深い教科であると指摘しているが、ここで言う生活とは「日本人としての生活」を意味しており、綴方は「日本人の養成」に繋がる教科であると説明されている<sup>99</sup>。

1930 年代前半は、1920 年代後半から継続して児童の生活を向上させることを目的に設定した学校と、「小学校令施行規則」の条文の示す内容を根拠として示しながら、国語科の一分科として綴方の目的を強調する学校の大きく 2 つに分かれていた。そして、1930 年代後半になると、戦時体制の影響を受けて国民の育成が主目的に据えられていった。

## 2. 表現指導

### (1) 表現指導重視の見解

この時期もこれまでと同様に、児童の表現したい内容に即して形式を指導すべきとの主張がなされていたが、より生活内容を巧みに綴らせるために表現指導を積極的に行うべきとの見解が強調されるようになる。山口県女子師範学校附属小学校は、「現在流行の寵児たる生活指導は『生活第一』の標榜により表現指導を無視する傾向はあるまいか」と表現指導が軽視されている傾向を危惧している。そして「児童は学年の進むと共に精神内容は複雑となり、精神内容が複雑になればなるほど表現も複雑になり一層困難を感じて来る。之全く表現無指導の結果である」として、高学年において表現に苦心するのは、表現指導が

表現したい内容に適する段階まで指導されていないからだと述べている<sup>100</sup>。山口県師範学校附属小学校の国語研究部も、表現指導が「今日の凋落的地位から復活して『生活指導』と対等の地位を獲得することでなければならぬ」として、表現指導の重要性を強調している<sup>101</sup>。

さらに、熊本県第一師範学校附属小学校は、次のように、より明確に生活指導重視の立場を批判している<sup>102</sup>。

生活指導といふ標識の下に行はれてゐる現今の綴方教育の現状を見たら何うであらう。彼等は生活指導を重視する。故に目的として児童の生活を本体と考へてゐるから、表現の仕方を生活指導のための過程だと考へてゐる。従つて表現をすることそれ自身は目的意識を希薄ならしめてゐることになる。のみならず極端な人になると方便的のものだとさへ解してゐる人も少なくない様に見受けられる。之は甚だ間違つた問題だと思ふ。

ここでは、生活指導を重視した実践で、文章表現を生活指導の「過程」または「方便的なもの」と捉える傾向があることに対して厳しく批判している。上記のように、表現指導の重要性が再確認されたことを受けて、一部の師附小では表現指導の方法にも変化がみられた。山口県女子師範学校附属小学校は、「表現技術」指導として「視写」「聴写」「暗写」「假名変換作業」「記号使用作業」といった作業の必要性を主張している<sup>103</sup>。また、和歌山県師範学校附属小学校は、「直裁簡明に自分の意見、報告、調査」を述べるためには「実用的な方面の文章の修練」が必要であるとして、「科学的な文」「ポスター・広告文」「調査報告文」の練習など<sup>104</sup>、課題を出して綴らせることや形式の指導が以前よりも積極的に行われるようになった。

形式の指導の一例が、岐阜県師範学校附属小学校が1936年に出版した『新綴方系統案』に掲載された指導案にみることができる。尋常科2年では句読点の指導として次のような計画が掲載されている<sup>105</sup>。

#### ▼句読点（凡四時間）

##### 要 旨

句点は一年の時、既に習得してゐる筈であるが、読点を意識的に付けさせるのは最初である。創作力を損ふことなく、自然にこの技術に慣れさせたい。

##### 要 項

- 一、句読点の指導は読本とよく連絡して指導するとよい。
- 二、板書、プリント、或は臨写、聴写、自由作等種々の方法から理会させたい。
- 三、読点は 句点と同じく一字として勘定して一欄占める。（句読点が行の最初へ来た時の処理法ははまだ教へなくてもよいと思ふ。）

四、子供はよく次のやうな誤りをし易い。それは「夕」があれば文の切れ目だと形式的な見方から来る誤謬である。(以下略＝引用者)

指導時間は4時間とされており、明治期に行われていた「臨写」や「聴写」による指導が計画されている。また、尋常科4年では次の「人物の観察」という単元が6月に設定されている<sup>106</sup>。

#### ▼人物の観察(凡四時間)

##### 要 旨

近所に住んでゐる人の性格、職業、生活等を観察させ記述させる。観察から出発した適確な描写、説明、批判、感想等を期待したい。

##### 要 項

- 一、近所の人の中特に親しいか、或は特に變つてゐるか、要するに印象の強い人物を中心にして解剖させる。
- 二、観察の方法を考へてやることが大切である。
  - (イ) 其の人の家の様子、生活。
  - (ロ) 其の人の性格。
  - (ハ) 其の人の職業。
  - (ニ) 其の人と近所の人。
- 三、その人に対する自分の感想、批判等も見脱さずに育てゝ行きたい。

この単元は「人物の観察」を課題として、観察の視点や、観察したことを適確に描写もしくは説明することを学習するものである。この他にも「自己の説明」や「社会現象の観察」、「批判的な文」といった単元計画が掲載されているが、どの実践もおおよそ3、4時間で計画されている。綴方の授業は週2時間が基本とされていたため、こうした実践が1ヶ月の授業数の約半分を占めていたことになる。こうした課題作による指導の一方で、「自由作」の単元も毎月確保されていることから、自由作文を基本としつつも、毎月の課題作を通して表現技術の指導が一斉指導の一つとして計画的に行われていたことがわかる。さらに、これらの実践は、1920年代に師附小が示していた児童の作品に基づく指導とは全く異なる実践であるとともに、指導方法としては1920年代以前の形式主義の指導に立ち戻るものであった。

#### (2) 描写の指導

山口県師範学校附属小学校が「表現手法は抽象を避けて、具象につき悲しいといはずして悲しがらせるがよい」と説明しているように<sup>107</sup>、東京高師附小の教員たちの描写指導に関する主張が各校の指導に影響を及ぼした。同校は「よくわかる文」「真実なる文」「印象

の明らかなる文」「個性の明らかなる文」が良い文であると述べ<sup>108</sup>、奈良県女子師範学校附属小学校は「よい文は深みのある文、実感のよく出た文、観察（観方）の細かい純な文、児童の体験や生活のしつかりあらはされた文といったものでせう」（括弧内原文ママ）と述べている<sup>109</sup>。「よい文」であることの条件は師附小によって若干の差異はあるが、読者が作者の個性や感情を確実に読み取ることのできる文であることが共通することであった。このように、各校の実践でも描写による文章表現が「よい文」に位置づけられた。岡山県師学校附属小学校は、以下のように「描写型態の正確」として 7 点、「叙述の精細」として 8 点の条件を列挙している<sup>110</sup>。

#### 描写型態の正確

- ①描写は対象に就かうとするから散漫になり易い。描写にも必ず根本的な中心点、主題が必要である。
- ②客観の態度を持しても材料の選択は文の生命を決定する。
- ③描写の対照的分類に立脚して、夫々対象の点を把握せしめる。そのものらしいところを観察募集するのが大切である。
- ④描写では作者の小主観を混じたり、材料に好悪を感じたりする事を成る丈避けて出来る丈対象になりきって描現する事が大切である。
- ⑤描写では対象の動き色其他の情態により描現の方法も考慮する必要がある。
- ⑥描写は自分を対象に置く事も可能である。此の場合実質的には叙述でも形式的にはやはり描写である。
- ⑦描写には感官の修練と自覚的使用が必要である。

#### 叙述の精細

- ①中心になる心境、主題が明瞭でなければならぬ。
- ②主観を強調しても静観の態度を忘れぬことが大切である。
- ③時・所・人の動き、静止を明瞭にすることが大切である。
- ④具体の象徴化、単純化を計る。
- ⑤偏修的な自己、執はれたる個性を出してはならぬ。
- ⑥材料の募集は多方面でその処理は論理的ではなくてはならぬ。
- ⑦思想は厳正、感傷や興奮に、随してはならぬ。
- ⑧大局に着眼する事も必要であるが微細な点にも留意する必要である。

ここでは、「必ず根本的な中心点、主題が必要」であるといった描写の条件と、「主観を強調しても静観の態度を忘れぬこと」「時・所・人の動き、静止を明瞭にすること」「具体の象徴化、単純化を計る」など、描写による文章表現のために指導すべき事柄が具体的に示されている。表現指導の重要性が再認識されたことで、1930年頃からようやく各校から

自由作文に対する表現指導の具体的な方法や指導事項が示されるようになった。

### (3) 綴る内容について

1930年代に入ると科学的認識や記述に重点を置いた「調べる綴方」が雑誌等で多く取り上げられるようになっていた。実践に対しては賛否両論の意見が展開されており、各府県の師附小もこの動向に対して見解を示した。

奈良県女子師範学校附属小学校は、「せまく唯芸術方面のみ考へて文学作品を主としたり、或はしらべる綴方しらべた綴方、としての科学的作品を第一と考へることは一寸偏した行方であると思ふ」と芸術方面も科学的方面も含めた「児童の生活内容全般」を文章表現で取り扱うべきであると述べている<sup>111</sup>。

埼玉県師範学校附属小学校は、「科学的綴方といふものは科学的生活を中心とした文章で、文芸主義の綴方が忘れてみた人間生活の一面を認めて高調してゐるもの」であり、それまで「文芸主義」に偏っていたために綴方が包括できていなかった「人間生活の一面」であると説明している。そして「科学的綴方なるものは正しい綴方教育の中に一つの部面を占むべき」であると述べている<sup>112</sup>。

このように、1930年代に勃興してきた「科学的綴方」や「調べる綴り方」については、それだけに指導が傾倒することを否定しながらも、実践の一部とすることには肯定的見解を示している。題材とすべき児童の生活についてのさまざまな見解は、1930年代に生活指導を重視した実践が勃興したことで、児童の生活に基づく文章は全て扱われるべきとする見解で決着することとなった。

## 3. 生活指導

### (1) 生活指導の目的と指導範囲

1929年頃からは『綴方生活』を中心に、生活指導を重視した実践が注目される。生活綴方教育史をまとめた川口幸広は、生活綴方の綴方観を「現実を直視し、その現実を意欲的に切り開いていくような積極性、しかもそれを理性をもって事にあたっていけるような知性を備えた人間形成」を目指すものであったと評価している<sup>113</sup>。すなわち、各府県の師附小がそれまで指導の対象外としてきた実行までの指導や、認識生活こそが重要な指導部面だと主張する実践が展開されたということである。

では、同時期に師附小はどのような生活指導を主張していたのか。埼玉県女子師範学校附属小学校が「よき綴方学習のためによき生活が用意されねばならぬ」<sup>114</sup>と述べているように、1920年代後半から一貫して「綴るための生活指導論」の立場を示し、観照態度の指導を生活指導の中心としていた。

さらに、綴方では「実行まで」は指導しないことを強調した師附小も存在した。山口県師範学校附属小学校は、1925年に出版した『各科に於ける教授の真諦』では、生活指導は「観照」「凝視」態度の指導であるとの説明に留まっていた。この説明は1933年の『綴方

教授細目とその取扱の実際』でも同様に用いられているが、同書ではさらに以下の説明が補足された<sup>115</sup>。

観照生活の指導とは、認識生活の如き実質を取得させることでもなく、実行生活の如く、直接行為を指導することでもない。生活態度の指導である。日常の実行生活、日常の認識生活を材料として、それ等の材料に対する態度を、より深くより真剣ならしめることである。即ち対象に対しては凝視の態度を、自己に対しては内省の態度を養ふことを意味するのである。

それまでも生活指導を「観照」「凝視」態度の指導であると説明していたことから、文章化されていなくとも「直接行為」の指導が範囲外であることは明らかであった。しかし 1933 年の時点では、上述のように「実質を取得させる」ことや「直接行為」を指導することは範囲外であると改めて明言している。また、静岡県静岡師範学校附属小学校は、既に 1927 年の『各科教授法真義：新潮を汲める』において、生活指導は「実行にまでの指導に非ず」との見解を示していた。同校は 1935 年の『最新各科学習指導要諦』で、より具体的に生活指導の指導範囲を限定し、「観察力・洞察力・感受力・想像力・観照力・統制力・反省力・批判力等」の指導とした。挙げられた能力は生活事象を受け取る際の能力のみであり、行動や実行といった能力の指導は含まれていなかった。

記述後の生活指導に関しても栃木県師範学校附属小学校が次のように説明しているように、1920 年代との大きな違いはみられない<sup>116</sup>。

素材そのものを直接の研究対象とはしない。その素材を如何に観照し、如何に綴つたかに主要な目的があるのであるから、その素材が非道徳的であるにしても、これを蛇蝎視するには当らない

同校は、綴られた児童の生活内容に対する指導は、それが「非道徳的」生活であったとしても、綴方での「直接の研究対象とはしない」と明言している。生活の一場面を児童がどのように観照し表現したかが研究対象であり、指導事項であると述べている。

1930 年代以降も、各府県の師附小の多くは 1920 年代と同様に文章表現のための生活観照態度の指導を綴方における生活指導として位置づけていた。そして、新潟県師範学校附属小学校が「綴方こそが生活指導の教科だとか、生活指導は綴方の手段だと」捉えることは誤りであると指摘しているように<sup>117</sup>、生活そのものを指導し、児童の行動まで指導をすることは、綴方では行うべきではないと強く主張していた。

## (2) 新しい生活指導の提案

### (a) 皇国主義の影響

ここまで確認してきたように、師附小の多くが従来どおり文章表現のための生活観照態度の指導を生活指導として位置づけていたが、1930年代後半になると、綴方の目的を国民育成と結びつける傾向に伴い、新しい生活指導を提示した師附小がある。

滋賀県師範学校附属小学校は、1933年の教授方針に「偏狭ナ個人的感傷的傾向ヲ排撃シ、強キ生活力アル生キタ社会人ノ養成ヲ目指ス」ことや、「常ニ人生科トシテ綴方全人陶冶ノ主要基調タル使命ヲ自覚シソノ達成ニカムルコト」を掲げている<sup>118</sup>。そして生活指導について次のように主張している<sup>119</sup>。

綴方科に於ける生活指導とは弱々しい感情的陶醉、自己の狭い心境にのみ捉はれた個人的な生活観照、風流的な安佳、閑人的心境に偏せしめ執せしむるの謂ではない。

夢の世界から超越した勇敢な姿！

環境に対する正しき認識と批判！

強き生活力を持つ生きた社会人！

綴方での生活指導を「正しき認識と批判」のできる「生活力をもつ生きた社会人」の養成のための指導として捉えている。そしてより具体的に次のように述べている<sup>120</sup>。

不正の識別峻拒、よりよき自己の建設、よりよき社会の招来。時代への奉仕、よりよき時代の醸成、よつて以てそして又かくてはじめて、皇基国体の擁護、無窮皇運の扶翼々賛てふ大和民族最高最後の使命職責を果し得るの力と信念の啓培が可能であると考へる。

かゝる態度の、性情の馴致、確固不動の信念を持つ、王石不混の具眼者を育ぐくむことこそ現代及将来国民教育の根幹であり、同時に新時代の綴方教育の竟局の目的であり標的であらねばならぬ。

この一文から窺えるように、「生きた社会人」を綴方で養成することは、児童の生活の質を向上するという考えに基づくものではなく、「国体の擁護」、「大和民族」としての「信念の啓培」といったように、国家に奉仕する国民の養成を担うという学校教育の性格を強調することから導き出されたものであった。

### (b) 郷土教育、労作教育との関連

和歌山県師範学校附属小学校は、流行していた郷土教育や労作教育との関連から新しい生活指導を提案した。同校は郷土教育や労作教育に関連して『労作教育による各科各学級経営の実際』（1931年）、『新郷土教育の実際』（1931年）、『労作教育による各科生活指導

の実際』(1933年)の3冊を出版している。生活指導を行う意義は、他の師附小の見解と類似しており、「よりよい文を生むためには、よりよい生活がなされることを」考えるべきだと述べている<sup>121</sup>。

同校が新たに綴方に取り入れた生活指導は、児童に「豊かな生活をさせる」ことであった。指導内容としては、①労作や郷土調査、映画劇、音楽会等を「体験させる」こと、②体験できないことを間接的に経験するために「読書を多方面にさせる」こと、③自然や郷土文化との関わりを増やし「環境を豊かにする」ことである<sup>122</sup>。郷土調査を行う点は、生活綴方の「調べる綴方」と類似しているが、その目的は、あくまでも「立派な文」を綴るためであった。

以上のように、本章では1923年以降の東京高師附小教員の主張内容を確認した上で、各府県の師附小が1920年代から1930年代にかけて提唱した実践を検討し、実践内容と時期的変遷を明らかにした。

その要点をまとめると、東京高師附小が1923年に多くの主張を「公約数」的にまとめながらも、実践方針を示した役割は多大であり、各府県の師附小は同校が示した「根本方針」に基づく実践を教授書を通して発表した。しかしながら、この際に各府県の師附小は児童の生活を重要視しすぎたために、表現指導の内容が簡易化すると同時に、その指導方法の検討を進めることができなかつた。この結果、東京高師附小の教員らが、1923年以降に描写による文章表現の意義や指導内容と方法を主張し始めたことに加えて、各校が考えていた綴方での生活指導の範囲を超越した実践が勃興したことを受けて、各府県の師附小はそれまでの提唱内容を自ら批判する形で、表現指導を重視する立場で表現技術を児童に確実に身につけさせていく必要性を説いた。個々の実践の目的や内容には差異がみられ、滑川が指摘していたように多様な実践が展開されていたことは間違いないが、全国的な動向として各府県の師附小の実践を捉えると、1930年前頃に、生活と表現をともに重視する立場から、表現を主に重視する立場へと転じるという大きな転換を契機に、各校が表現指導方法を具体化していったことになる。つまり、1923年頃から1930年代前半において、師附小は表現指導を各学年でどのように指導して行くかという模範を公立小学校の教員らに示す存在にはなっていなかった。

なお、東京高師附小の丸山や各府県の師附小が1932年頃から表現指導を重視する立場に転換したことには、同時期に治安維持法違反で教員が検挙されていたことも影響していると考えられるが、転換理由の解明は今後の課題としたい。

## 注

<sup>1</sup> 飯田恒作『綴方指導の組織と実際』(目黒書店、1926年)189頁。



- 
- 2 同上、258 頁。
  - 3 同上、「自然に中心のある文が尊い。理屈で無理に見出したやうな中心は文を不自然にする」345-346 頁。
  - 4 飯田恒作「尋常三・四年綴方指導要項批判」初等教育研究会編『教育研究』388 号（初等教育研究会、1932 年）56 頁。
  - 5 丸山林平『国語教育学』（厚生閣、1932 年）413-414 頁。
  - 6 丸山林平『生活表現と綴方指導』（目黒書店、1924 年）113 頁。
  - 7 同上、108 頁。
  - 8 田中豊太郎『生活創造綴方の教育』（目黒書店、1924 年）289-290、347 頁。
  - 9 田中豊太郎『綴方教育の分野と新使命』（郁文書院、1931 年）116-124 頁。
  - 10 田中豊太郎「綴り方の生活化方案二三」初等教育研究会編『教育研究』389 号（初等教育研究会、1932 年）151 頁。
  - 11 田中『生活創造綴方の教育』332、363 頁。
  - 12 千葉春雄『生活させる綴方指導』（厚生閣、1928 年）176 頁。
  - 13 同上、184-185 頁。
  - 14 同上、185-186 頁。
  - 15 同上、186 頁。
  - 16 飯田『綴方指導の組織と実際』418-419 頁。
  - 17 田中豊太郎『五年生への文話 綴方のおけいこ』（目黒書店、1930 年）135-136 頁。
  - 18 同上、136 頁。
  - 19 同上、137-138 頁。
  - 20 同上、152-154 頁。
  - 21 飯田恒作「高学年の綴方傾向と各学年の指導要項」初等教育研究会編『教育研究』393 号（初等教育研究会、1932 年）56-59 頁。
  - 22 飯田恒作『綴り方の内面的研究』（天地書房、1924 年）485 頁。
  - 23 丸山『国語教育学』394 頁。
  - 24 高森邦明『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究：東京高師附属小学校教師の実践と理論』（高文堂出版社、2002 年）163 頁。
  - 25 田中『綴方教育の分野と新使命』258 頁。
  - 26 同上、264、283 頁。
  - 27 飯田恒作「児童作品と観方の展開（二）」初等教育研究会編『教育研究』420 号（初等教育研究会、1934 年）36 頁。
  - 28 飯田『綴方指導の組織と実際』210 頁。飯田「高学年の綴方傾向と各学年の指導要項」57 頁。
  - 29 飯田恒作『綴る力の展開とその指導』（培風館、1935 年）尋常科 2 年 10 月の段階で、ただ読み直して気づいた間違いを訂正する段階から、自己訂正として「補記」や「言葉づかひ」にも注意するよう指導している。そして尋常科 3 年以降は年間を通して「自己批正」の態度指導が行われるようになる。
  - 30 飯田恒作「教育の実際 尋四綴方実際指導」初等教育研究会編『教育研究』314 号（初等教育研究会、1927 年）72 頁。
  - 31 千葉『生活させる綴り方指導』209-220 頁。
  - 32 丸山『生活表現と綴方指導』133 頁。
  - 33 同上、133 頁。
  - 34 同上、131 頁。
  - 35 同上、138 頁。
  - 36 田中『生活創造綴方の教育』239-240 頁。
  - 37 同上、244 頁。
  - 38 大内善一『昭和戦前期の綴り方教育にみる「形式」「内容」一元論—田中豊太郎の綴り方教育論を軸として—』（溪水社、2012 年）307 頁。

- 
- 39 田中『生活創造綴方の教育』242頁。
- 40 田中が「綴り方の生活化」「生活の綴り方化」という用語を用いるようになるのは、1929年の『教育研究』340号に掲載された「生活の綴り方化」と、前掲の「綴り方の生活化」からであったとされている。高森『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究：東京高師附属小学校教師の実践と理論』391頁。
- 41 田中豊太郎「綴り方の生活化」初等教育研究会編『教育研究』343号（初等教育研究会、1929年）42-43頁。
- 42 田中豊太郎「綴り方に於ける生活指導の意義」初等教育研究会編『教育研究』306号（初等教育会、1926年）100、103頁。
- 43 丸山『生活表現と綴方指導』45-46頁。
- 44 同上、49-50、80頁。
- 45 丸山林平『綴方教育論』（明治書院、1934年）60-61頁。
- 46 丸山林平「小学校における国語教育」『師範大学講座国語教育5 国語教育の実際 上』（建文館、1937年）50頁。
- 47 高森『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究：東京高師附属小学校教師の実践と理論』324-326頁。
- 48 同上、248頁。
- 49 飯田恒作『綴方の本質と指導の実際』（郁文書院、1928年）464頁。
- 50 同上、462-463頁。
- 51 同上、462頁。
- 52 千葉『生活させる綴り方指導』252-253頁。
- 53 同上、287頁。
- 54 同上、279頁。
- 55 同上、283-284頁。
- 56 滑川『日本作文綴方教育史3（昭和篇I）』157頁。
- 57 新潟県高田師範学校附属小学校編『綴方教授の実際的研究』（六盟館、1916年）9-10頁。
- 58 同上、5-10頁。
- 59 山口県山口師範学校附属小学校編『小学校各科教授要項』（山口県山口師範学校附属小学校、1918年）98頁。
- 60 三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会『各科学習指導の理論と実際』（三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会、1925年）68頁。
- 61 同上、71頁。
- 62 滋賀県女子師範学校附属小学校編『教育実習指針』（滋賀県女子師範学校附属小学校、1924年）133頁。
- 63 岡山県女子師範学校附属小学校編『各科新教育の実際』（駸々堂出版部、1927年）422頁。福井師範学校附属小学校『各科教授方針』（福井師範学校附属小学校、1928年）33頁。
- 64 東京府青山師範学校附属小学校編『高等小学各科教授細目1編』（広文堂書店、1912年）165-173頁。
- 65 東京府青山師範学校附属小学校編『尋常小学各科教授細目第1編国語科』（広文堂書店、1911年）489、491頁。
- 66 東京府青山師範学校附属小学校編『尋常小学綴方教授細目』（隆文館、1926年）1-6頁。
- 67 同上、489、491頁。
- 68 静岡県浜松師範学校附属小学校『各科指導指針』（静岡県浜松師範学校附属小学校、1926年）34-35頁。
- 69 愛知県岡崎師範学校附属小学校『体験生活深化の真教育』（東洋図書、1926年）189頁。
- 70 大分県師範学校附属小学校編『図画・綴方・書方の研究』（大分県師範学校附属小学校、1926年）4-5頁。
- 71 帝国教育会編纂『綴方教授に関する最新研究 上巻』（文化書房、1922年）350頁。
- 72 岡山県女子師範学校附属小学校『各科新教育の実際』432-433頁。

- 
- 73 三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会『各科学習指導の理論と実際』（三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会、1928年）99-100頁。
- 74 栃木県女子師範学校附属小学校『指導の実際を基調とする各科教授要項』（集英堂書店、1927年）71-72頁。
- 75 宮崎県師範学校附属小学校編『各科教授要綱』（宮崎県師範学校附属小学校、1927年）40頁。
- 76 愛知県岡崎師範学校附属小学校『体験生活深化の真教育』184-185頁。
- 77 秋田県女子師範学校附属小学校『体験的学習指導の諸相』（拾華会、1928年）136頁。
- 78 静岡県浜松師範学校附属小学校『各科指導指針』33頁。
- 79 岡山県女子師範学校附属小学校『各科新教育の実際』423頁。
- 80 新潟県高田師範学校附属小学校『綴方教授の実際的研究』27-28頁。
- 81 田上新吉『生命の綴方教授』（目黒書店、1921年）443頁。「こゝに生活の観照といふのは、自分の生活をしみじみとあとから味つてみることである。即ち私が前に創作の過程に於て述べた所謂生活の内的省察をすることである。これは実にあらゆる創作の源泉乃至根本ともいふべきものであるから、此の態度の誘致如何は全く綴り方の生命の死活に関する問題である。」
- 82 山本茂喜「奥野庄太郎の綴方教育論」『人文科教育研究』第9号（筑波大学、1982年）82頁。
- 83 大分県師範学校附属小学校『図画・綴方・書方の研究』3頁。
- 84 秋田県師範学校附属小学校学習研究会編『最新教育指針』（秋田県師範学校附属小学校学習研究会、1928年）41頁。
- 85 山口県師範学校附属小学校『小学校各科教授要項』114-115頁。
- 86 三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会『各科学習指導の理論と実際』154頁。
- 87 静岡県静岡師範学校附属小学校『各科教授法真義：新潮を汲める』（浅見文林堂書店、1927年）47-48頁。
- 88 大分県師範学校附属小学校『図画・綴方・書方の研究』4頁。
- 89 帝国教育会編纂『綴方教授に関する最近研究 上巻』354頁。
- 90 同上、188頁。
- 91 東京府青山師範学校附属小学校『尋常小学綴方教授細目』4頁。
- 92 和歌山県師範学校附属小学校編『劳作教育による各科生活指導の実際』（教育実際社、1933年）73-74頁。
- 93 埼玉県女子師範学校附属小学校編『生活教育の理論と実際』（文泉堂書房、1933年）178-179頁。
- 94 熊本県第一師範学校附属小学校『各科指導現象的学習法』（教育実際社、1931年）133-134頁
- 95 同上、137-138頁。
- 96 滋賀県師範学校附属小学校編『各教科の新経営』（文泉堂書房、1933年）133頁。
- 97 佐賀県女子師範学校附属小学校編『農道精神錬成への農村学校の教科経営』（文教書院、1937年）144頁。
- 98 徳島県女子師範学校附属小学校編『教学刷新の精神に立つ教育の実際』（徳島県女子師範学校附属小学校、1939年）77-79頁。
- 99 同上、173-174頁。
- 100 山口県女子師範学校附属小学校『各科教授指針』（山口県女子師範学校附属小学校、1929年）58頁。
- 101 山口県師範学校附属小学校国語研究部『綴方指導細目とその取扱の実際』（山口県師範学校附属小学校国語研究部、1933年）3頁。
- 102 熊本県第一師範学校附属小学校『各科指導現象的学習法』（教育実際社、1931年）138頁。
- 103 山口県女子師範学校附属小学校『勤労教育の原理と実際』（山口県女子師範学校附属小学校、1930年）225-226頁。
- 104 和歌山県師範学校附属小学校『劳作教育による各教科各学級経営の実際』（章華社、1931年）190-191頁。

- 
- 105 岐阜県師範学校附属小学校『新綴方系統案』（文教書院、1936年）31頁。
- 106 同上、114頁。
- 107 山口県師範学校附属小学校国語研究部『綴方指導細目とその取扱の実際』93頁。
- 108 同上、26頁。
- 109 奈良県女子師範学校附属小学校『共同社会生活を基調とせる教科経営の実際』（文泉堂書房、1934年）98頁。
- 110 岡山県師範学校附属小学校『組織と体系を基調とせる教科経営の実際』（修学社、1932年）182-183頁。
- 111 奈良県女子師範学校附属小学校『共同社会生活を基調とせる教科経営の実際』98頁。
- 112 埼玉県師範学校附属小学校『日本教育の各科経営：中正原理』（文泉堂書房、1934年）97頁。
- 113 川口幸広『生活綴方研究』（白石書店、1980年）89頁。
- 114 埼玉県女子師範学校附属小学校『生活教育の理論と実際』（文泉堂書房、1933年）181頁。
- 115 山口県師範学校附属小学校国語研究部『綴方指導細目とその取扱の実際』145頁。
- 116 栃木県師範学校附属小学校編纂『農村小学校教育の建設』（教育実務社、1933年）217頁。
- 117 新潟県師範学校附属小学校『各科教授法指導要項』（新潟県師範学校附属小学校、1939年）60-61頁。
- 118 滋賀県師範学校附属小学校編『各教科の新経営』117頁。
- 119 同上、143頁。
- 120 同上、144頁。
- 121 和歌山県師範学校附属小学校編纂『労作教育による各科生活指導の実際』（教育実務社、1933年）73頁。
- 122 同上、74-85頁。

## 第3章 1930年代における生活指導を重視した綴方教育

1920年代後半以降の綴方では、児童の生活を重視しその生活を指導することが先駆的な実践者たちによって提唱されるとともに、各府県の師附小からもその重要性が示されたことで、綴方での生活指導の内容と方法について検討が進められた。1929年創刊の雑誌『綴方生活』で生活教育が綴方の主目的であることが主張されたことを契機に、生活指導を重視した実践が全国各地で行われるようになった。そこで本章では、各地の実践者として小砂丘忠義、佐々井秀緒、国分一太郎に着目し、それぞれがどのような表現指導と生活指導を行っていたのかを明らかにすることとしたい。

### 第1節 生活指導を重視した実践の背景

#### 1. 綴方教育の現状への批判

生活指導を重視した実践の展開に大きな役割を果たした雑誌『綴方生活』は、1929年10月に志垣寛を編集人として文園社から創刊された雑誌である。同誌は創刊に際して「教育に於ける『生活』の重要性を主張する。生活重視は実に吾等のスローガンである」と宣言した。この宣言は岡屋昭雄が指摘するように、「表現技術を中心とする綴方指導から、子どもの生活現実を重視する綴方教育へと大きく舵を切った」ことを示すものであった<sup>1</sup>。

小砂丘は、創刊号掲載の「作品に表はれたる現代綴方の功罪」と題した記事で、現状の綴方教育は表現指導に「没頭」しているか、そもそも「指導原理」をもたずに指導しているかのどちらかだと批判した。さらに、前者の場合は、「口ではいかに『自由にかかけ』『思つたまゝを』『題がないとは何事だ』」というように自由な表現を求めているが、実際は、国定教科書と先生の頭、すなわち、教員の固定観念で児童のあるべき姿を規定して、自由な表現を妨げる傾向がみられると指摘した<sup>2</sup>。その一例として、小砂丘は『少年倶楽部』に掲載された「少年模範分壇」という欄を挙げている。この記事では、「小僧さんの恩」「見知らぬ人の恩」「親の恩」といったように、他者の恩に感謝するという思考が表現の模範として示されていた。小砂丘は同記事に掲載された下記の作品を取り上げて批評している<sup>3</sup>。

級友の恩（優等）                      札幌                      某男子

「石田!! 立て」

「はっ」私は立つた。

「貴様はなぜガラスを破つたのか。それからまだ居るだらう」

その時山下が立つた。次に小山が。川井・宮下・伊東・下田・澤村の順で全部の生徒が立つた。

怒ると厳罰に処する中田先生の性質を知つてゐる級友五十名は、私を救ふために皆立つて呉れたのだ。暫くの間先生はだまつて居られたが、やがて

「お前達は何時までも其の精神で我が大日本帝国の為に働いて呉れ」と言われた。  
私はこの級友の恩と中田先生の熱烈なお願ひは一生忘れる事が出来ない。

この作品では、ガラスを割った作者を叱っていた教員が、作者を庇う級友たちの姿をみて叱ることを止めて、その姿勢を誉めたという出来事が綴られている。作者は級友の行動と教員の「お前達は何時までも其の精神で我が大日本帝国の為に働いて呉れ」という「熱烈なお願ひ」を一生忘れないと綴っている。この作品に対して小砂丘は、教員の発言を「まっ正直にうけとつて感銘しきつてゐる作者のこの無批判さはなにごとだ」と厳しく批判した。

こうした中で、小砂丘が上記の作品と同様に教員の訓話に触れた作品でも高く評価した作品がある。『鑑賞文選 尋四』に掲載された「働かざる者食ふべからず」という次の作品である<sup>4</sup>。

或日のこと、先生が「働かざる者は食ふべからず」のお話をして下さいました。その後で「皆さん毎日家の手つだひをする人は手を上げてみなさい」といはれました。私はちよこちよこ手つだひはしますが、毎日は手つだひをしないので、すぐに手をあげることが出来ませんでした。学校から帰つて、そのことをおばあさんに話すと「さうです、それは先生がよいことを教へてくれましたね」といひました。

しかし大人は朝から晩まで働きますが子供はべんきやうと遊ぶのが仕事で、その間に、ちよこちよこ手つだひや、おつかひをすればよいのだ。私は何か仕事をして見たくてたまりません。

うちの方を見ますと、おばあさんが、かぶあらひをしてみました。かけ出していつて「手つだひをしよう」と言ひましたら「いやいやお前なんかしようものなら着物をだいなしにしてしまふ」とことはられた。しかたなくそこらに遊んで居りました。すると「キイチヤン」と呼びました。「おばあさんなに」と聞きますと「木の葉が落ちてうら中一ぱいになつて意るから、はいておくれ」といはれましたので、喜んでほうきを持つて一生けんめいにはきだしました。すると一匹のありが自分のからだより大きい虫を力いつぱいひつぱつてゐる。どうするのかと見てみると、自分の穴の中へ持つて行きます。ああこのありが一生けんめいにはたらいてゐるのだ。私もありにまけないやうに働かなければならぬとしみじみ思ひました。

教員と作者の祖母から、「毎日家の手伝いをする事」が大切であり「よいこと」だと教わるが、作者は「子供はべんきやうと遊ぶのが仕事で、その間に、ちよこちよこ手つだひや、おつかひをすればよいのだ」と自らの考えを綴っている。小砂丘はこの点を非常に評価し、「よくそれについてあなたは考へてゐます。人からきいたことをすぐ本当にするでなく、じぶんの考をも加へていろいろと又考へてみるのですね」と批評した。

2つの作品に対する小砂丘の批評からわかるように、彼は、教員が自らの理想や国定教科書に示された子ども像を児童に「あるべき姿」を押しつけた結果、児童たちがその生活を絶対的なものとして「身をゆだねることによって」「安定を得ている」状況になっていると現状を指摘した<sup>5</sup>。そして、児童が自分なりに思考したり批判したりする態度の指導を第一に行っていくべきだと考えていたのである。

同様の批判は、上田庄三郎の記事でより詳細になされている。上田は『綴方生活』の創刊以前から小砂丘が中心となって発刊していた『鑑賞文選』の編集者を務め、『綴方生活』創刊に尽力した人物であった。上田は綴方での生活指導の弊害として、第一に「生活の圧迫」を挙げている。現在の綴方における生活指導は常識や習慣、学校規則といった「ありとあらゆる束縛」がある中での指導であることを指摘している<sup>6</sup>。そうした生活を「圧迫」するものに国定教科書も含まれた。『綴方生活』第2巻第4号に掲載された「どこに問題があるか？」という記事で国定教科書による影響について、次のように述べている<sup>7</sup>。

国定教科書の文章は、形式的に内容的に児童の自由な表現への大きな障害となつております。いかにも上品に大人しく出来てはありますが、その影響の下では到底、真の子供を実現してゆくことは出来ません、(中略＝引用者)その文章法では到底子供の真の要求、真の表現を出来難くさせてある。形式の上から内容が教科書的に限定されてある。

国定教科書の教材で示される児童のあるべき姿や、文章の形式が児童の模範となるために、綴方で表現される生活内容、さらには文章形式にまで影響を与えていると指摘している。

さらに、上田はそうした不自由な状況の中で行われている指導が「生活悪導」になっていることも指摘している<sup>8</sup>。

小学校の綴り方生活指導の標準は大抵、もう道徳的生命の喪失した常識道徳、(中略＝引用者)道徳的尺度から割り出して来る。でなければ教師自身の生活思想の押売である。或は「綴り方で要求するやうな生活態度を日常生活の中に浸潤させて、日常生活そのものを綴り方で要求するやうな生活にさせる」といふやうな生活指導である。

小砂丘と同様に、上田も「教師自身の生活指導の押売」である現状と、児童の実態を考慮せずに、模範的生活の表現を要求して、それを日常生活でも要求するという指導を批判していた。

また、『綴方生活』第2巻10号に掲載された「教育に於ける綴方の位置」と題した座談会では、綴方を規定する「小学校施行規則」に対しても批判的な意見が出されていた。座談会には、伊福部隆輝、照井猪一郎、西原慶一、清水輝吉、千葉春雄、野村芳兵衛の6人

が参加した。会の冒頭では、綴方と「小学校施行規則」の条文の関係について次のように触れられている<sup>9</sup>。

**清水** 文部省が正科として定めてあるからには、綴方科の目的といふのも定められて  
ゐるだらう、それによつてやつてゆきたいですね。

**野村** 国語科の一分科といふのでせうねやつぱり……（千葉氏に向つて）

**千葉** うん、それは……それはその教則第三条といふのに規定されてみえますがね。  
それには綴方は「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想  
ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ知徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」となつてゐて、読方も、  
書方も含まれてゐるので、これによると綴方は「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養フ」  
といふのが目的と見られるわけだが、実際に今の綴方の目的は決してそんなものでは  
ない。それと全然はなれてゐるといふのではないが、もつとはるかに微妙な所を  
実際には考へてゐるのである。単に思想を正確に表彰するでは嫌らぬ。実際吾々が  
日常やつてみて親しく経験してゐることの中から目的を見出さうとしてゐる。

**野村** 僕等は、さういふ規定なんか知らないんだが、やつぱりやつてゐることは自然に  
その規定も含めてゐるのだね。

**清水** 結局、今の教育者は、その文部省の、思想を正確に発表するといふ規定には拘  
泥してゐないですね。

**千葉** 少なくとも国語科ではそんな教則に支配されてはゐないやうですね。

**照井** 拘泥しないといふことは換言すればもつと芸術的なものと考へてゐるといふこ  
とだらう。

**清水** 少くも文部省のさういふ規定が一般に認められてゐないといふならば、結局さ  
うでせうな。

**照井** むしろ文部省で定めることは、日常生活に必須な知識技能を得しめるといふこ  
とであつて、それは一般教科の方でもできることではないだらうか。

**野村** 一般的には純芸術的に見られてゐるが一部には一つの生活科として——図画や  
手工もさうだが——子供の表現を通して子供の生活を指導するのが綴方だと見てゐる  
者もあるぢやないでせうか。

千葉や野村の発言からは、参加者たちが綴方教育の目的は「小学校施行規則」の規定内  
容だけでは不十分だと考へていたことが窺える。この後、座談会では各参加者の実践内容  
の概要説明に話題が移っていく。後半になると、伊福部が「大分横道にそれたが」と前置  
きした上で、やや長い引用になるが、次のような疑問を投げかける<sup>10</sup>。

**伊福部** 大分横道にそれたが、表現となつた以上手を加へられぬ。指導し得るのは認  
識だ、認識を確かにするとのために手を加へることが教師の生き得る道ではないか。



西原 さきの表現と同じだ。いかに認識するか、ある人はいゝがある人はわるいといふことになうてくるだらう。

伊福部 認識ならばわるいものは一つもない、みないゝにきまつてる。

千葉 ところが今の学校教育には、その認識を阻むものが各科こぞつていくらかもある。学校といへば、子供はそれだけで襟を正すのだ。

野村 外はお天気でも校門を入ると霧がかゝつてぼうつとしてゐるんだからなあ。

千葉 長年の学校影響といふものだね。

伊福部 たとへば蛙の脚なら脚ばつかり観察した子供があるんだ。文章はなつてゐなくとも脚のことばかり見て書いてゐてもいいと思ふんだ。

千葉 さう出来ればいゝが、それを阻む幾多のものがある。たとへば人の死んだといふ文を書く時に、子供は人が死んだといふことに対する実際経験を書かないで、日本の悲しいといふ掟にのつかつて、悲しむ点に於て敢て人後におちないやうにと悲しみを強調する。悲しい悲しいといふ社会的掟の上につかる所に邪魔者があるのです。

伊福部 その邪魔者は表現だ。学校の先生自身、あなた自身がそれに邪魔されてゐる。

千葉 いや、それは学校要求です。

清水 僕は学校がいかぬと思ふ。殊に東京とか大阪などの大都市の学校となると益々ひどいやうです。

伊福部 表現をすてゝ認識といふことをやればどこだつてやり得るよ。

野村 だが、その認識の世界にさへ今日の学校教育は「死は悲しい」ものだと認識せよと強要するのだからおつつきませんよ——同笑。

このように、伊福部が、生活認識への指導をもっと重視すべきではないかとの疑問を投げかけたことに対して、千葉や野村が本来自由であるはずの認識さえも学校教育や固定概念で拘束されている状況だと返答している。

前章で明らかにしたように、各府県の師附小は綴方での生活指導において道徳的指導は行わないとの考えを表明していたが、生活観照態度の指導が、視野や考え方を広め深める指導ではなく、教員が考える正しい考え方を児童に求めるものになってしまっていた。これに関して生活指導を重視した実践を行った教員が問題点として指摘したのである。

## 2. 評価観点の提案

さらに現状への批判は表現技術の優劣を中心とした作品評価に対してもなされた。たとえば、上田庄三郎は「今の綴り方指導者の一般的欠陥」として次の3点を挙げている<sup>11</sup>。

技巧主義、芸術至上主義の空靈から脱却せよ。問題は特殊な綴り方の天才にはなくて、未だ評価されざる綴方の劣等視されたる非技巧群にある。(中略＝引用者) 少なくとも

今の綴り方指導者の一般的欠陥は、

- 一、うまく書けてある——といふことが至上の標準である。
- 二、うまく書けてみない文章は、どんなに優れた内容を以てみやうと問題にしてとりあげない。
- 三、あの子はあの子はと、個人本位にばかり見てゆく。

上田は、第一に表現能力の優劣が作品評価の絶対的な基準であること、第二に綴られた内容が優れていても、表現能力に一定の評価がなされなければその作品は評価されないこと、第三に評価は個々にだけなされている点を指摘した。続いて上田は、作品評価は次のような観点から行うべきだと自らの考えを提案した<sup>12</sup>。

従つて将来の指導者は、

- 一、うまく書けてあるかみないかは末梢の問題だ。先づ何を書かうとしたかを洞察する。
- 二、優れた内容を以つたまづい表現の綴り方を、貧弱な内容を持つうまい文章よりもよいとする。
- 三、いつも新しいあの子を見出してゆく。

上田は児童の生活内容に対する評価と指導が、最優先に行われるべきであり、表現指導は「末梢の問題」であると位置づけた。さらに、作品の優劣をつける場合でも表現能力の高さよりも、生活内容の高さが優先されるべきと主張した。このように生活内容への評価と指導を中心とすべきとの主張がなされる中で、どのように児童の生活を評価し指導するかについても活発に議論が交わされた。

1932年『綴り方生活』第2巻第3号に、「綴り方教育を如何に打開すべきか」という題目の座談会記事が掲載された。参加者の野村芳兵衛が、個性を文の評価基準とする従来の方法ではなく、「作品の一般性社会性を見る必要がある。作のもつ社会的価値如何等が問題にならねばならぬ」と提案する。これに関連して中重信や上田庄三郎、池田種生が次のように答えている<sup>13</sup>。

中 社会的の見方で指導していくと、子供は子供なりに自分で正していくと思ふ。

上田 子供自身で正しくしていくことが真実だ。

池田 子供は子供らしく純真なものであるとするのは舊時代の見方だと思ふ。勿論子供には独特の世界もあるだらうが、親父と一所に親父の貧乏な生活をして居れば、親父同様に悲惨な社会的影響も受くれば反抗心も起る。そうなると大人と子供の意識はなかなか分けられないよ。

(中略＝引用者)

池田 個性よりも重大なものがあることを強調する必要<sup>7</sup>があるんだよ。

野村 そうだ。これまでの専門家のものは個性一点張だ。

以上の議論からは、作品評価において社会性や客観性を重視すべきとの考えが座談会参加者の一致した見解であったことが窺える。ただし、どのような社会性を目指していくかについては、「ブルジョア」も「プロレタリア」も違うとしながらも、それ以上の見解は提示されなかった。また上田は、作品評価は各教員の主観によるものではなく、何等かの基準の下で行うべきではないかと疑問を投げかけたが、座談会では基準を「社会的に」つくることは難しいだろうという結論しか出されなかった。

座談会で議題を提示した野村は、別の記事でも作品評価に関して批判を行っている。一般的な作品評価の観点を「力のある文」「聡明な文」「個性の出ている文」「味のある文」「まとまった文」の5つとし、これらを次のように改善すべきと述べている<sup>14</sup>。

「力のある文」と言ふ主観的抽象的独断を持つための文の研究でなく、この作者は、如何にぐんぐんと共同の生活問題を開拓して行つたのかの事実と、そしてその必然法の把握である。「聡明な文」と言ふ主観的抽象的独断を持つための文の研究でなく、この作者は、如何にはつきりと共同の問題を掘んであるか、そしてその問題を判断するのに、科学的な態度をとつてあるかと言ふ事実と、そしてその必然法の把握である。

「個性の出ている文」と言ふ主観的、抽象的独断を持つための文の研究でなく、この作者は自分の個性を、如何に社会の集団活動の上に役立てて、生かしてあるかと言ふ事実と、そしてその必然法の把握である。

ここで野村は、現在の評価観点は「主観的」「抽象的」であると批判し、評価は児童がどのように「共同」の生活問題を掘み、解決しようとしたかを作品から把握することが目的であると述べている。そして、児童の個性に関しては、集団活動の中で個性をどのように活かしたかという点から評価すべきであると提案した。教員の主観に左右されがちな現状の作品評価の問題を、集団生活に対する関わりという明確な基準に従って評価することで、評価に客観性と具体性を持たせようとしていた。また、「味のある文」と「まとまった文」という評価観点についても、「有閑と贅沢から来た味」である場合は否定されるものであり、「個人主義的」に「利己的」「主観的」にまとめている子どもの生活には同感できないとした。

以上のように、教員たちは現状の綴方の問題点として、第一に児童の文章表現と思考の自由が、教員の固定観念と国定教科書で示される模範的な子どもの姿によって拘束されていること、第二に表現能力の評価が中心の作品評価では綴られた生活内容や思考への評価と指導が正しく行われていないこと、第三に生活内容の評価で社会性が考慮されていないことを指摘した。こうした現状への問題意識をもった教員たちが生活指導を重視した実践

を展開することとなる。

## 第2節 『綴方生活』の発刊と小砂丘忠義の綴方教育

### 1. 綴方教育の目的

雑誌『綴方生活』は志垣を中心とする発行体制はわずか1年で終了し、1930年10月からは郷土社からの出版となった。これに伴って同誌の経営と編集の中心は志垣から小砂丘忠義に移ることとなった<sup>15</sup>。

高知県に生まれた小砂丘忠義（本名：笹岡）は、1917年に高知師範学校を卒業後、県内で小学校教員として勤務していた。衰退していく山村の現状を目の当たりにする中で、富裕層ではない子どもたち「みんな」が「やり得る」学習として綴方に注目し、綴方教育を熱心に行った<sup>16</sup>。1925年に上京して以後は、『教育の世紀』や『鑑賞文選』、『綴方生活』の編集にあたり、各雑誌を通して多くの主張を行った。特に『綴方生活』は昭和初期に生活指導を重視した実践が勃興した際の「中央機関誌」の役割を担うとともに、小砂丘は「生活綴方の始祖」と称されるように教育運動の中心的存在であった<sup>17</sup>。

小砂丘は1926年の『教育の世紀』第4巻第9号において、高知県時代の実践を次のように回顧している<sup>18</sup>。

人生これ綴り方だと見るのが私の教師としてのスタートだった。各自めいめいの綴り方——勿論紙に書く書かぬは問ふ所ではない——へまでの役目をつとめる修身であり、そのための歴史であり、……であるべきはずである。その見地から私はあらゆる教師の仕事をなし、又最も綴り方の仕事を熱心にさう思ってやってきた。

小砂丘が「スタートだった」と述べているように、彼は教職1年目の終わり頃から学級文集『山の唄』の発刊企画に着手する。1919年に発刊された第2号には、綴方は「人間一生の仕事の中でいちばん大きなこと」とであると記されているように、綴方を重要な教育と考え熱心に取り組んでいた。さらに、小砂丘は実践の中で教育は「外から」ではなく「内から外へ伸び上がる」ものであるとの考えに至ったと述べている<sup>19</sup>。これは教員の「自己」を児童に押しつけるのではなく、児童の「自己」は教員の「自己」とは異なるもの、すなわち「他者」として認識するということであった<sup>20</sup>。また、1921年に開催された高知師範附属小学校初等教育研究会での発表メモにも「綴り方ハ人間ヲ作ル」教科であると記されている<sup>21</sup>。このように小砂丘は、高知県での教員生活の中で綴方が「人間ヲ作ル」、児童の生活向上を担う教科であること、さらに教育において児童の「自己」を重視するという認

識を明確なものにしていた。前述した小砂丘による現状の綴方教育への批判は、こうした教育観に基づいて行われていたことがわかる。

このような小砂丘の認識は、小砂丘を中心とする新体制のもとで発刊された『綴方生活』1930年10月号に掲載された「第二次同人宣言」にも反映されていく。その内容は以下のようであった<sup>22</sup>。

生活教育の叫ばれるや久しい。されど現実の教育にあつて、これこそ生活教育の新拓野であると公言すべき一つの場面を発見し得るであらうか。

何時も教育界は掛声だ。そこには一つの現実をリードすべき原則なく、一人の現実を生き切るべき実力者がいないかに見える。

教育は無力であるか。果して教育は無力であるか。真実に生活教育の原則を握り、その実現力としての技術を練るの道、これこそ若き日本教育家のなすべき仕事の仕事であらねばならぬ。

社会の生きた問題、子供達の日々の生活事実、それをじつと観察して、生活に生きて働く原則を吾も掴み、子供達にも掴ませる。本当な自治生活の樹立、これこそ生活教育の理想であり又方法である。

吾々同人は、綴方が生活教育の中心教科であることを信じ、共感の士と共に綴方教育を中心として、生活教育の原則とその方法を創造せんと意企する者である。

この「第二次同人宣言」は1929年の創刊時と同様に生活を重視しながら、「生活に生きて働く原則」を掴み「自治生活の樹立」まで生活を発展させていくことを目指すものであった。さらにその目的は綴方に留まらず、中内敏夫が指摘しているように、「全教育課程の第一義的に重視されるべき組織原則」として示されたのであった<sup>23</sup>。

## 2. 記述前の指導

### (1) 観察

小砂丘は、1931年5月の『綴方読本 尋四』に掲載された「理科の学習と観察」において、理科と綴方での観察の仕方について児童向けに解説している。理科での観察は「なぜ、こんなになつたのだらう」「こんどは、どんなになるのだらう」と考えながらよく見ることであり、「理科ばかりではありません。綴方にも大へんいりようなことです」と理科での観察態度と同様の態度が綴方の観察にも必要であると述べている<sup>24</sup>。具体的な観察方法について、青虫を見つけた場合を例に挙げて次のように説明している<sup>25</sup>。

だいこんの葉に、青虫がとまつてゐます。おいておけば、だいこんの葉つばをたべてしまふわるい虫ですが、あの青虫をとつて来てガラスの瓶か、小鳥かごなどに入れて、葉つばをたべさせて、そだてゝごらん。いつのまにか、へんな、とげとげのある、

かたまりになつてしまひますよ。それを、いぢらないでそつとしておいてごらん。次には、どんなことになるだらう。ぜひ、やつてごらんなさい。

青虫の成長過程に着目して観察することを薦めている。このように、小砂丘の観察指導は「なぜ」「どうして」「どんなに」といった「科学者の目」<sup>26</sup>で生活を見ることを促すものであった。理科と同様の観察態度を綴方で求めることについて、小砂丘は1930年11月の『綴方生活』の中で次のように説明している<sup>27</sup>。

綴方科に新しく自然観察を唱へる所以は、単に綴方の分野を拡め題材を豊富にする意図からではない。これによつて綴方の方向を確立し仕事を深めんとするにある。

今日までの綴方殿堂は、表面堂々としてゐるかに見えるが、之はともすれば蜃気楼の如く、空に架つた美しさであつた。しつかりした足場をもたせることが綴方における自然観察の役目である。

新しく見直したり自然を持たうといふよりも、見る見方をまづ定めようといふのだ。本物の姿を見るためには、従来あまりに吾々のまはりには濛々たる煙幕や巧妙な保護色に包まれてゐた。それらを掃拭して本物の姿を見んがためには、今日までの綴方に科学者の目をもたさねばならぬ。

このように小砂丘は、従来の綴方での観照態度の指導は非常に曖昧であつたと指摘し、「本物の姿」を観るために「科学者の目」、すなわち理科と同様の観察態度を綴方でも指導すべきだと主張した。

また、尋常科4年頃からは、積極的に生活に働きかけることや、客観的な観察態度の必要性を説いている。たとえば1933年7月の『綴方読本 尋四』では、尋常科4年の段階では「はたらきかけられた」という受け身姿勢の生活ではなく、「自分で働きかけた」という積極的な生活を実践し、それを綴るべきであると述べている<sup>28</sup>。また1932年7月の『綴方読本 上級』では、事件について綴る場合について、自分は「かう思ふ」「かういふことをした」という「自分一人の問題」として事件を考えたり扱ったりするのではなく、学級や学校、複数の人にとってその事件が「どんな関係があるか」と考える態度が必要であると述べている<sup>29</sup>。このように、小砂丘は記述前の指導において、観照態度の指導を具体化するとともに、集団や社会の一員として思考する態度を指導した。

## (2) 構想

小砂丘は文章の構想について、1926年の『鑑賞文選 尋四』11月号で次のように構想の手順について述べている<sup>30</sup>。

いろいろの事がある中から、その文のために入用かどうか考へて入用のことだけ書き

たいと思ひます。(中略=引用者) いちばんさきに、自分はどういふことを書かうかといふことを綴り方の始めにきめるのです。何でもかでも、思ひつき次第に書いていてもいゝ文は出来ません。

これは文を作る前の用意の一つです。

(ルビ原文ママ)

小砂丘は、この時期に各府県の師附小が「腹案」で示している内容と同じく、「その文のために入用」なことだけを選択することが文章を綴る前の作業として必要だと説明している。その後も、「これとこれとを書かうと決めてかからねばならないのです。どれがこの文に必要なことかといふことを考へて必要なことだけをくはしく書く」ために、「プラン」が必要であると述べている<sup>31</sup>。さらに、綴る事柄の選定だけでなく、自らの感情の整理も事前に行う必要があるとの指摘が確認できる。すなわち、尋常科4年の「凧あげ」という作品では、凧あげをし始めた時の様子や、落ちた凧を拾うために氷の張った田んぼに入り、友達や家族に心配されたり笑われたりしたことが綴られていた。この作品に対して小砂丘は総評で次のように批評を行っている<sup>32</sup>。

かなり長くかけてゐますが、その中でおしまひの方が、とくべつおもしろい。たこ上げをしてゐる所は、こくめいにかけてゐるけれども、そこには、文としてのおもしろみは少ないやうです。凧上げをしたその日の生活はおもしろいのですが四年生の文としては、もう少し感じの中心をはつきりして、そこに力を集めるやうにしたいものです。

小砂丘は、出来事を一通り刻銘に綴った点は評価しつつ、この文の中で面白みを感じるのは、凧を拾うために泥だらけになったことで「皆におこられたり、笑はれたり、僕は泣いたり、笑つたり」したという「おしまひの方」であると指摘している。つまり、凧あげについて始めから終わりまでを全て記述するのではなく、「感じの中心をはつきり」させること、そこを中心とした文章の構想を練ることが必要であると指摘しているのである。

このように構想の必要性を述べている小砂丘だが、綴る必要のある事柄をどのような基準で選定するのか、さらには「感じの中心」である文の中心をどのように設定するのかについての具体的な提案はなされていない。1935年になっても「文は構成すべきである。表現に構成的な、積極的な意図を示すことが現下綴方界の緊急事である。その構成、如何に文章にするか、が今日以後の課題となるべきであると思ふ」と述べていることから、具体的な指導方法は確立されていなかったと推察される<sup>33</sup>。

### 3. 記述の指導

前述したように、小砂丘は生活指導を重視した綴方教育を主張していたため、表現指導

に関する独自の見解はあまりみられない。たとえば、1929年10月の『鑑賞文選 尋六』では「言葉でなく、事柄で」と題して描写について解説している。「どうすれば、その心持を、うまく文に書き表はすことが出来るだらうか」という問いに対しては「悲しいとか、嬉しいとか」といった言葉ではなく、「自分の頭につよく印象された事柄を書くやうにして下さい」と解説している<sup>34</sup>。さらに1930年にも次のように描写に関して述べている<sup>35</sup>。

『かはいさうだ』といふことをよく生かして、なるほどかはいさうだ、見てみられないといふ心持を本当にあらはすためには、頭に錐をこつんと打たれて、鋭い小刀でさあつとさかれてゆくやうすを、目の前に見えるやうに描写しなければなりません。『頭から尾つぼまでさくのを見てみるとかはいさうだと思ひます』といふ言葉だけでは、大してかはいさうだとは思はないが、苦しみながら殺されてゆくうなぎのやうすを目の前に見えるやうに、うつし出して書いたならば、だれでもかはいさうと思ふでせう。

そこでかういふことがいわれます。

何も関係のないほかの人がよんでも、自分が目に見たと同じやうにそのやうすが目の前に浮び上つて来るだらうかどうかと、考へることです。そして、なるべくさうなるやうにいろいろと工夫しなければなりません。

このように、小砂丘は伝えたい感情を一言で表現するのではなく、読者が文を読んで作者と同じように様子が「目の前に見えるやうに描写」するように表現しなくてはならないとしている。また、1931年には、括弧や記号の使用法、原稿用紙の使い方、推敲方法についての指導は「あつてもよい」としながらも、「それかといつて、これのみをとりたてて文話といふ程のこともないだらう」と述べ、文法や修辭法の指導には消極的な見解を示していた<sup>36</sup>。

しかし、ある時期から小砂丘はそれまで自らが先頭に立って主張してきた生活指導を重視する立場を批判するようになり、次のように表現指導を重視する立場へと変わる<sup>37</sup>。

「綴方は文章を書く技術を錬磨する学科である」

◇文章の書けるやうな「生活」を持つということも元より、このためには必要不可欠のものではあるが、その「生活」はあくまで「文を書くため」の生活であつて生活そのものが綴方の目標ではない。

◇文章を味はふといふことも亦必要なことではあるが、これも亦「よき文を書くため」の栄養としてであつてそのこと自体が綴方当面の目標ではない。

要するに文章が書ければ能事了れりである。上手に書ければ結構なのである。

小砂丘は綴方を「文章を書く技術を錬磨する学科」と定義し、「文を書くため」の指導を重視すると主張している。



この小砂丘の主張の変化については、表現技術獲得を目的とする立場へと「転換」したとする碓井岑夫の論<sup>38</sup>と、生活指導を重視する立場は変わらずに目的達成のための「方法」として「表現技術」を重視するようになったとする飯田和明の論がある<sup>39</sup>。また、小砂丘の主張が明らかに表現指導を重視するようになった時期について、碓井は 1933 年、飯田は 1935 年と指摘している<sup>40</sup>。このように、先行研究では小砂丘の主張内容の変化に着目しているが、実際にどのような表現指導を提案していたのかについては明らかにされていない。本論文では表現指導を重視する傾向がみられ始めた 1933 年以降に、小砂丘がどのような表現指導を行おうとしていたのかを検討する。

小砂丘は、雑誌に投稿される作品の多くに文法や修辭法等の誤りがあることから、表現指導がまともになされていない現状を危惧して、誌面上で表現能力について指摘するようになる。たとえば 1936 年の「綴方は綴方の角度から一綴方観の小さな訂正として」と題した記事では、尋常科 6 年になっても次のような誤りがあると指摘している<sup>41</sup>。

△私は起きてみると、お父さんもお母さんも、家にはゐなかつた。

△昨日買ったのは、鉛筆とノートを買ひました。

(中略=引用者)

△お父さんのお薬を買に行つた。店に着て見と何時落たのだらう、きちんと手に握てみた金がない。

以上は手もとにある某会発行、尋五六年用文集中から拾ひ出したものである。之に類する誤謬又は拙劣な叙法は今日の児童文に際限なく見られる所で、六年生で尚且句読点を誤り（明らかに誤つてゐるもの）「」の用法を出鱈目にし、誤字脱字の多いのは驚くばかりだ。

(括弧原文ママ)

小砂丘は小学校の最終学年である尋常科 6 年の作品でも助詞や誤字脱字、時制の間違ひがあることに驚きをみせている。こうした誤りの多い記述になる原因について、小砂丘は綴方の指導において生活指導を重視したために、指導者が『文章を書く技術習練』なる綴方の目標を軽視した」結果であると指摘している<sup>42</sup>。

では、小砂丘はどのような表現指導を行うべきだと考えていたのか。1935 年の『綴方生活』4 月号の「文章技術の徹底的注入」では、尋常科 5、6 年生に対する指導方法について言及している。小砂丘は「如何に」書くかという指導に専念するという自らの主張は、修辭学や文法の知識等を教授しようとする考えとは異なると説明している。小砂丘の考える「らくらくと文が書ける近道」とは、以下のように児童に「よい作品を読ませること」であった<sup>43</sup>。

その方法としては何よりもよい作品をよませることである。

子供たちはすでに数年、よい先生たちの懇切なる指導によって「よい生活」をしつつある。しかも一向に「よい文」ができぬのだ。「よい文はよい生活から生れる」とはうそではないかもしれぬが「よい生活からよい文の生れぬ」実際はいくらでもあるだらう。そこを我われは、よい作品をよませることによつて

「かゝる際には斯く感ずべきものか」

「かゝる感じは斯くも書きあらはさるべきものか」といふやうなことを発見せしめて匡救しようと考えた。

すなわち、小砂丘は鑑賞活動の際に表現技術に着目させるなど、他者の作品を読むことで表現技術を教授していこうと考えていたのである。1933年の『綴方読本 尋三』7月号では「およめさん」という作品を取り上げ、人々の様子や服装、自動車の進んだ順序、日にちに関して文章から読みとる問題を出している<sup>44</sup>。

#### およめさん

東京市中野区桃園小学校 赤川美和子

私が杉田さんの家へあそびにいつて、かへらうとすると杉田さんが「あそこに人が一ぱいゐるから、なにかあるのでせう。いつて見ませう」といつたので、一しょにいつて見るとみんなが「今に出てくるよ」とか「出てきたらきつとすごいぜ」とか「おむこさんもりつぱだらう」などこゑがします。前の方へいつてまつてゐました。すこしひつこんだ所に五だいの自どう車がありました。男の人がふざけて「じきでできますからうんと見てやつて下さい」といひました。まちくたびれて外の方へ出ました。みんながよけるげたの音と「せうせう」といつて人をよこへよけさせるこゑとをききました。あつまつてゐる人の中で「およめさんがきた」といつたので来たとしりました。

(中略＝引用者)

およめさんは、おしろいをつけてかほをしろくして、ほほべにをつけてゐました。とてもきれいなおよめさんでした。くろいちりめん、松とつるのもやうが下にかいてありました。つのかくしからおよめさんのかほが見えました。およめさんはやせてはゐませんでした。(中略＝引用者)

一番前の自どう車には、たかさごやおみやげなどを入れて、つぎの自どう車には男の人が三人のりました。そのつぎはおよめさんののつてゐる自どう車です。そのつぎのはつきそひの人がのり、つぎは女中さんや赤ちやんがのりました。すこしやすんでから出て行きました。私はおよめさんの自どう車だけ見てゐました。夕日がひかつて、およめさんの自どう車のがらすをてらすと、およめさんのかんざしがひかりました。まもなく前より早く行つてしまひました。

(五月六日)

この作品について小砂丘は、「その時のやうすが、目に見えるやうにうつし出せてゐます。三年生の綴方ではこれだけうつせれば上等です」と賞賛している。そして、読者である児童に対して「つぎのことに答へて下さい。よくうつせてゐるから、文をよめばすぐ答へられます」と呼びかけ次の問いを挙げている<sup>45</sup>。

- およめさんが出てくる前に、人びとはどんなふうにしてまつてゐましたか。
- 赤川さんは、よそへいつてゐて、およめさんが出て来たことをどうして知りましたか。
- およめさんは、どんなやうすでしたか。
  - かほは？
  - きものは？
  - そのほかは？
- 自動車はどんなじゆんですすみましたか。
- およめさんが出かけたのはその日のいつごろでしたか。それがどうしてわかりますか。

設問は結婚式の参列者や花嫁の様子や物事の進行状況や時間などについてであり、細かく綴られている部分に着目させ、描写への理解を深めようとしていることがわかる。

描写の指導については、以前からの主張と大きな変化はなく、嬉しかったことについて綴る時は「そのうれしさを『とび上るほどうれしかった』とか、たゞ『うれしいうれしい』」と綴るのではなく、「もうすこしくふうして、こんなふうにうれしかったといふやうに書く」ようにと指導している<sup>46</sup>。

中内敏夫は、こうした小砂丘の描写の指導を「生活綴方発達史」において、「転回」以前から「子どもの文章表現指導運動に独自の領域を開拓していこうとするものであった」と位置づけている<sup>47</sup>。しかし、本節で明らかにしたように、小砂丘による表現指導の内容は、当時の各府県の師附小が提唱した描写の指導と同様のものであり、後述するように、表現指導を重視した実践を行っていた教員たちも 1930 年頃から行っていた指導であった。すなわち、小砂丘は当時の一般的な描写についての指導を自らの実践に取り入れ、表現技術の指導を重視していこうとしていたのである。

#### 4. 記述後の指導

1931 年『綴方生活』4 月号の「児童文批評の吟味」では、作品をどのように評価すべきかという小砂丘の見解が示されている。小砂丘は作品を「作者の主張であり要求であり抗議」であると定義した上で、作品批評の意義は教員から「作者に対する主張であり要求であり抗議」であるとしている<sup>48</sup>。作品批評を作者の主張に対する返答として意義づけた

ことから、批評の基本は、第一に「子供の思想傾向への批評であること」、第二に「子供により個々別々の批評であること」としている<sup>49</sup>。

この小砂丘の作品に対する批評の特徴として、滑川道夫は次の5点を挙げている。すなわち、①「長所をほめる」、②「はげましている」、③「考えをひき出そうとしている」、④「いかに生活に目をむけられるかの示唆を与えようとしている」、⑤「いかに書くかの方法・技術をくふうさせる」ことの5点である<sup>50</sup>。

実際に作品評価から、これらの特徴を確認してみたい。すなわち、小砂丘は「児童文批評の吟味」に掲載された「馬」という作品に対して、次のように7点を指摘している<sup>51</sup>。

#### 馬 尋 四 女

私は馬です。毎日々々貨車をひつぱつて、朝早くから奥の町を歩きまはつて、夕方になると帰りはじめます。帰りつく頃には、もうまつくらになつてゐます。おなかがすいてたまりません。町まで来ると、どの家にも電気がついて仕事をしまつてゐます。

だんだん行くとやつと家へ来ましたので、一こゑ「ひゝん」とないて中へはいり、自分の部室にはいりました。すると部室の外から、さつまいもかなんかを切るやうに、ガザガザといふ音がきこえはじめました。私は、今か今かとまつてゐました。切る音がやんだと思ふと、おいしいごちそうがはこばれました。おなかがすいてゐたところだったので、がぶがぶたべました。私は家の主人をありがたいと思ひました。

- 1、奥山へ行つて君は何をしてゐるのか。
- 2、その仕事はだれの仕事なのか。君と主人の共同の仕事であるか。君は主人より多く働いてゐるのではないか。
- 3、その仕事でどれ位もうかるか。そのもうけは君にどれだけわけてくれるのか、さつまいもと蕪きれを食はしてもらつて君は十分だと思つてゐるか。
- 4、町の人やすんでゐるのを見た時、君も少しは身体をやすめてみたく思はなかつたか。
- 5、君が、主人をありがたく思ふわけを一々話してくれ。
- 6、君は今こそ仕事ができゐるが、もつと年とつたらどうなると想ふか。自分の行末を考へてみたことがあるか。今の家にゐる方がよいといふのならば、そのわけをくはしくきかせてくれ。いつそ、そび出してよそへ行つてみたいと思ふなら、その方法を考へてきかしてくれ。
- 7、君は、君の友達がどんなくらしをしてゐるか、考へてみたことがあるか。あればそれも話してくれ。

作者である児童に対して「何をしているのか」「どれ位」「思ふわけ」「どうなる」「どん

な」といった質問をして、多様な視点から「生活に目をむけさせる」ことを意図する発問がなされている。注目すべきは6と7の質問である。この作品は馬の様子を擬人化した文章であるが、小砂丘は6で「もっと年をとつたら」と馬が今後どうなるのかについて考えるように示唆している。さらに7の質問では他の馬との比較を求めている。他の作品に対する批評でも、「なぜそこにいないのだらうかなどいふ疑問をもたなかったのか」と指摘したり<sup>52</sup>、「第三者としての事件の圏外に立つて静観するといふ態度はもう一步進んで、自らその圏内に突き入って問題を究明する所までゆかなくてはならない」と自身や自身を含む集団の問題として考えさせるような発問を行っている<sup>53</sup>。自らの現在の生活について「考えを引きだそう」としたり、着目させるだけでなく、前述したように「どんなになるだらう」と考えながら、その後の生活の在り方についても考えさせるような観察態度を育成しようとしていた。

また、前述したように小砂丘は文章表現を「作者の主張であり要求であり抗議」であると考えていたため、記述後の指導においても集団の一員として生活事実を捉えて考える態度の指導していた。まず、児童の作品を示す<sup>54</sup>。

高木さんのくるしみ 高知県香美郡赤岡小学校 曾我善子

六くみの当番は教室である。

その日は雨がしとしとふつてゐた。朝来て見ると六のくみの高木さんと道子さんがせきをふいてゐた。外の当番の人たちはしらぬかほをしてあそんでゐた。

間もなくかねがなつたので先生が入つてこられて

「気持がいゝ」

と、六のくみをおほめになつた。

高木さんは私とならんでゐるのでよく様子がわかるのです。先生が入つて来ると、しもばれでまつかになつた手をふりふり、にがいかほをして

「おゝひやい、おゝひやい」

となさけなさうにいつてせきへ着いて小ごゑで

「あたし、うんとざんねんでたまらん、横矢さんら小松さんらあは(水にさはらないで)水もつゝかんづゝあそびよつたに私、しもばれで、昨日も水をつゝいて夜前(ゆうべ)うづいてねれざつた」

と話した。私は急にかはいさうになつたので、ちやうどその時、オーバーを着て来てゐたので

「そんなら之へつゝこんぢやりなさいや」

といつて、オーバーへ手をつゝこませて「ぬくいらう」といふと「ぬくい」とよろこばしげに言ひました。

そして二時間目はオーバーを全部かしてやりました。

又かほりにお当番をしてやらうかと思つたが、早くかへらなければならなかつたので、じゆぎやうがすんだ時、横矢さんに

「高木さんに水をつゝかせんとおつて」  
とたのんでかへりましたが、心配なのである日高木さんに聞いて見ると高木さんは  
「<sup>(けれど)</sup>けんど水つゝかんと、横矢さんがおこるもの」  
とさげびました。

(括弧・ルビ原文ママ)

作品の内容を示すと、作者の友人は手が「しもばれ」になっているにも関わらず、教室内の席を水拭きしていた。それを友人との会話で知った作者は上着を貸し、水を使わせないよう他の掃除当番の人に伝え帰宅するが、翌日友人に尋ねると「横矢さんがおこる」との理由からまた水拭きをしたという出来事が綴られている。

この作品に対して小砂丘は、悲しみや同情について綴られていることを踏まえながらも、「格別どうしようといふことはなしに、思つたまゝに文にした」不十分な作品であると批評している。そして、こうした生活事実直面した場合は、「かういふ事実の行はれてある学級なり学校なりの組織に対し、又は学級人の無自覚に対して公憤を感じ、学級全体の自覚を促すために」という目的を持って綴ることを望むと意見を述べている<sup>55</sup>。つまり、友人が置かれている状況はどうしたら打開されるかという視点から考えをまとめ、それを綴って学級や学校全体に示すべきであると指摘したのである。

さらに、記述後の生活指導は綴られた生活の指導だけではなく、児童の生活全体にまで及ぶこともあった。たとえば、『綴方生活』に掲載された尋常科6年の作品に対して<sup>56</sup>、小砂丘は自分が指導者の立場であれば次のような対応を取るとしている<sup>57</sup>。

- 1、まづ職員会議にもち出して各自に自己反省を求め、学校全体としての訓練方針を立て直す所までこぎつけ
- 2、次に当事者たる子供、次に全校の子供の問題として意見をきゝ、
- 3、学校全体を今日の議会制度以上<sup>マ</sup>の自治体とするやうに努力する。その自治体は教育圏内のものといふ限度を自覚して活動するのは勿論である。

児童が綴った内容を受けて、学校全体の「訓練方針」の立て直しや、学校生活での自治の強化といった対応を教員側が行うこともあると小砂丘は考えていた。なお、作品と同時に掲載された実際の指導教員の作品批評では、「先生は皆さんが何か悪いことをするから叱るのです」「叱られるほど身のためになることはない」といったように、教員は児童に教員側の理屈を押しつけようとしている。小砂丘はそうした指導を否定し、児童からだされた批判や要求は学級や学校生活全体の課題として対応を検討し、よりよい生活態度へ導くために指導すべきだと主張した。

以上のように小砂丘は、客観的に生活事実を把握することや、今後の生活についても考えを巡らせること、集団の問題を自分の問題として究明する態度の指導を重視した。さら

に、綴られた作品を児童の主張であると位置づけ、「自己成長」の素材ではなく、教員も含めた学校生活、地域の生活を改善するための素材として扱った。当然ながら、そうした生活指導の内容は国語科の一分科としての綴方としては位置づけられない、広範囲に及ぶようになっていた。ただし、読者を「動かす」ような作品を児童に綴らせるためには、十分な生活思考態度と表現技術の両方が揃っている必要があったが、生活内容への指導が重要視されたために、表現技術の指導は第二義的なものであった。そのため、碓井が指摘したように、表現技術を指導する教科としてはもちろん、飯田が指摘したように小砂丘の理想とする綴方を実践するための「方法」としても表現指導が不十分であったと言えよう。

### 第3節 佐々井秀緒の科学的綴方

#### 1. 綴方教育の目的

本節で取り上げる鳥取県の教員佐々井秀緒（1905－1989年）は、鳥取師範学校を卒業後、同県で小学校訓導となる。童謡と綴方教育の研究に熱心に取り組み、教育雑誌への投稿はもちろんのこと、『新文話と綴り方教育』（厚生閣、1931年）、『科学的綴り方教育の設営』（厚生閣、1933年）、『綴り方開発の教室文話』（伯西教育社、1935年）などの著書を通して実践研究の成果を発表していた。さらに1933年には鳥取県内の教員の綴方研究のグループ伯西教育社を結成し、同人誌『国・語・人』の発刊なども行った。同誌は当時北方教育者の『北方教育』、宮城の教員グループの『国語教育研究』と並んで「三大地方誌」<sup>58</sup>の一つと言われるほど、全国的に著名なグループであった。また、先行研究では「北方系」と「南方系」の2つの系統に分けて実践内容の検討が進められており、佐々井秀緒は「南方系」の担い手として取り上げられている。

佐々井の綴方教育について一部の先行研究では、佐々井を含む西日本の教員による実践は「社会主義思想が全くなく」「ロマン主義」であったとされているが、中内敏夫が既に指摘しているように、佐々井と東北地方の教員たちとの間には「いわれてきたほどの違い」はなかった。すなわち、佐々井の綴方教育の目的は、「社会的認識力を養ふこと」「労働に関心を持つこと」「社会経済組織に関心を持つこと」「実用主義に立脚すること」の4点を主な原理として、「社会認識を適確に、十分なさしめんとする」ことであった<sup>59</sup>。

1931年の『綴方生活』第3巻第11号で「科学的綴方を切望す」という記事を発表して以降、佐々井は「科学的綴方」に関する提案を多く行うようになり、1933年には『科学的綴り方教室の設営』（厚生閣）を出版している。彼の提唱した「科学的綴方」は、生活上のさまざまな事実を「認識」し、「これ正確に表現する」態度と技術を養おうとするものであった<sup>60</sup>。彼は従来の綴方があまりに作者の主観を表現することを重視しすぎているとして、次のように主張している<sup>61</sup>。

科学的綴り方とは、客観主義に立脚する綴り方経営の謂に外ならない。(中略＝引用者)  
私の科学的綴り方は、科学者の如き態度と、科学者自身の行ふ科学研究の手法を学ぶことによつて、児童の生活態度と、表現技術を磨かうとするものである。

「科学的綴方」では客観的であることを重視して、児童には「科学者」のような態度を求めた。詳細については後述するが、実践例としては、「清潔整頓」という課題に対して、まずは家庭内の「不潔不整頓」に「注意」を向け、次に「清潔整頓の方法を考究」し、「實際をれを幾日かかゝつて」行わせるというものであった<sup>62</sup>。1931年頃には佐々井だけでなく各地の教員が生活調査に基づく「科学性」や「科学的」な文章表現に注目していた時期であり、実践研究を経て徐々に理論が雑誌等で発表され始めていた<sup>63</sup>。佐々井もそうした新しい実践に取り組んだ1人であった。

以下、佐々井の実践について検討するが、彼が「科学的綴方」を本格的に提唱し始めるのは1931年10月頃からである。同年5月には著書『新文話と綴り方教育』が発刊されているが、同書では「科学的綴方」という表現がほぼ用いられていない。このことから、本論文では『新文話と綴り方教育』は1930年までの佐々井の見解をまとめた書として取り上げ、1930年までと1931年以降の主張内容を分けて分析することとする。

## 2. 1930年までの綴方教育

### (1) 記述前の指導

#### (a) 生活態度

まず、佐々井は『新文話と綴り方教育』で、「正しい社会認識力を養う」ための生活指導は綴方に限らず各教科が「相寄り相助けて」行う指導であり、綴方における生活指導は社会認識力を養う指導ことだけでなく、次のような教科としての独自性を有する指導を含むものだと主張した<sup>64</sup>。

最近綴方生活の指導原理は、社会の正しき認識力を養ふ生活の建設といふことが最初の又最後の目標となつてゐる。これは確かに必要な生活指標である。しかしながら、これは飽くまで生活一般への指導であつて、綴方生活そのものの指導ではないのである。この種の生活指導ならば、修身科にでも又は理科などにでも直に適用されるものである。生活の根本としては必要であらうが、これを以て綴方生活指導の全部であるとは言へないのである。(中略＝引用者) 私は綴方生活指導といふものゝ原理は、正しくはもつと綴方の實際に即したものであると思ふ。(中略＝引用者) 綴方生活指導は、生活指導の一内容として存在するのである。

佐々井は、「綴文欲求の常住発生生活」「題材探索の自発的生活」「表現欲求常住発生生活」



すなわち、表現欲求を刺激し、題材を探し表現しようとする態度を指導する「綴方生活指導」と、全教科で行う社会認識力の指導の両方を綴方での生活指導の内容として位置づけた<sup>65</sup>。

綴方独自の生活指導である「綴方生活指導」に関して、系統案では「綴文欲求」と「題材発見」に区別して各学年での指導事項が設定されている。まず「綴文欲求」を「性質、方向、段階」の違いから「再現」「教化」「社会認識」「告白懺悔」「報告」「報道」「備忘」「論駁弁明」「功利」の9種類に分類している。そして6年間を通して9種類の「綴文欲求」に基づく文章表現を経験させるように系統案が立てられている。

表 3-1 「綴文欲求の文話」一覧

尋 常 科	1年	再現的綴文欲求の刺戟 文を作る楽しさ(一) 主我的な傾向がこの頃の児童の特色である。こゝに着眼して、常に児童の生活を知ることにつとめ、児童日常生活の再現想起をはかること。
	2年	1、再現的綴文欲求の刺戟 2、告白懺悔的綴文欲求の刺戟 文を作る楽しさ(二) 一年生頃の主知的傾向はあるが、次第に稀薄となりそれにつれて代つて対人的傾向が濃厚になり、思想がひろまる。客体に喚びかける態度をつくること。
	3年	1、告白懺悔的綴文欲求の刺戟 2、教化的綴文欲求の刺戟 文を作る楽しさ(二)(三) 3、報道的綴文欲求の刺戟 現実に対する内省の態度が深まつて来る。又一方対人的傾向は近親より次第に一般人に及ぶ時期であるからそれらの交渉へと指導を進めること。
	4年	1、告白懺悔的綴文欲求の刺戟 2、教化的綴文欲求の刺戟 3、報道的綴文欲求の刺戟 4、報告的綴文欲求の刺戟 5、備忘的綴文欲求の刺戟 文を作る有難さ(三)(五) 6、功利的綴文欲求の刺戟 文を作る有難さ(一)(二) 現実生活に深く着眼するやうになる。調べる綴方の指導に進むこと。
	5年	1、告白懺悔的綴文欲求の刺戟 2、教化的綴文欲求の刺戟 3、社会認識的綴文欲求の刺戟 4、報道的綴文欲求の刺戟 5、報告的綴文欲求の刺戟 6、備忘的綴文欲求の刺戟 7、功利的綴文欲求の刺戟 この頃の児童になると、性的にも個人的にも、著しく個性的な色彩が加はつて来る。自然・人事・事件・その他社会の諸現象を個性に従つて深く観させるやうに導くこと。
	6年	1、告白懺悔的綴文欲求の刺戟 2、教化的綴文欲求の刺戟 3、社会認識的綴文欲求の刺戟

		4、報道的綴文欲求の刺戟 5、報告的綴文欲求の刺戟 6、備忘的綴文欲求の刺戟 7、論駁的弁明的綴文欲求の刺戟 8、功利的綴文欲求の刺戟 実用的、実利的生活を自ら希望するやうになる。純粹な功利的感情を芽生えさせること。
高 等 科	1年 2年	1、高等科の綴方は、一通りの文章観が樹立されてゐる筈であるが、未だ十分でない。故に尋常科の既習事項を満遍なく復習し一層その確率をはかること。 2、男子は多く論駁弁明的綴文欲求を自然発生し易い傾向があるから之を善導すること。 女子は再現的綴文欲求に走り易いから成るべく偏らないやうに指導すること。

(佐々井秀緒『新文話と綴り方教育』より筆者作成)

表に示したように、経験した「気持」や「状態」を文に綴ろうとする単純な「再現的綴文欲求」から始まり、尋常科2年では「自己の過失」などを表現したいという「告白懺悔的綴文欲求」、尋常科3年では「正義感」や「愉悦」「義憤」から来る「教化的綴文欲求」を指導するとしている。尋常科4年以降は「再現的綴文欲求」をより詳細に分類し、「報告的綴文欲求」「報道的綴文欲求」「備忘的綴文欲求」の指導が計画され、「懸賞募集」のためといった「功利的綴文欲求」についても取り上げるとしている。尋常科5年では児童たちに「社会の諸現象」についても観察させるとして、社会認識を通して感じたことを表現したいという「社会認識的綴文欲求」の指導、尋常科6年では他人の主張に対して反論等を行うような「論駁的弁明的綴文欲求」の指導が挙げられている。

なお、前述したように、当時多くの師附小が作成していた系統案や細案は、観照態度や題材に関する指導が含まれる「取材」が第一段階に設定されていた。ところが、佐々井の場合は「取材」にあたる指導を「綴文欲求」と「題材発見」に分けている。これは佐々井が現状の綴方において、「今日は何でもよいから好きなことを書け」「昨日の遠足のことを書いて見よ」といった児童の表現欲求を無視した指導に懸念を抱いており<sup>66</sup>、児童の「綴文欲求」を発生させることを「指導の第一着手点」として強調したからであった<sup>67</sup>。

このように、佐々井は「生活を深める」「多方面」から文題を取らせるといった抽象的な生活観照態度の指導を、文章表現欲求という観点から題材を分類することで、系統的にしようと試みた。

「綴文欲求」に続く「題材発見」の指導では、「綴文欲求」が単純な低学年では、対象をどのように観照するかという指導が挙げられ、欲求が複雑化する高学年以降は、どのように題材を選定するかといったことが指導事項として設定された。たとえば、尋常科3年以降では、「よく観ること」「観るにはどんな心がけがあるか」「どうして文題を発見するか」が指導事項とされている<sup>68</sup>。

では、佐々井にとって「観る」とはどういう意味をもつものであったのか。綴方で必要な「観る」態度は、何気なく「見る」、風景を「看る」、近づいてよく「視る」、物事の違いを「覧る」という複数の見方を組み合わせて成り立つと解説していた。そしてアンリ・フ

アールを例に挙げて次のように説明をしている<sup>69</sup>。

ほんたうに観やうとするには、観ようとするものを遠くから離れて見たり、近よつて見たり手にとつてみたり、裏から表から、縦から横から、あらゆる方法で見なければならぬのです。その見方はちやうど皆さんが理科の時間などに、一匹の昆虫を研究材料としてくはしく見てしらべるやり方とよく似てゐるのです。

このやうにしてよくみて、それから後徐ろに自分の考へ、感じをきめるのが綴方でいふ「観る」ことなのです。

綴方における観照は理科での態度と似ているとする佐々井の見解は、理科での「観察」が綴方においても大切であるとした小砂丘忠義の主張と同様であると言えよう。さらに「観る」ことの中にはさまざまな調査も含むとしていることから、この時点で佐々井の言う「観る」態度には調査的活動も含まれていたことがわかる。表現指導を重視した実践において「深く観る」と言った場合は、人物の心情や表情など目に見えない部分にまで注意を向けるという態度であったが、佐々井の場合は観察や調査を通して多くの事実を集めて考察するという態度を意味するものであった。ただし、この段階では児童の「主観」によって題材が決定され、「客観的存在なる」生活上の「素材を主観化」という説明にもあるように<sup>70</sup>、どのように考えたり感じたりするかという部分は各児童の主観に任されていた。

さらに、「題材発見」の指導では「綴方生活」の指導として題材発見に繋がる生活習慣についても指導事項が設定されている。具体的には、文章表現のための生活記録である「文題帳」や、「日記」「読書感想ノート」「人工・機械観察」の指導である。「文題帳」は東京高師附小の教員千葉春雄が作成した「文題帳」の形式を参照しながら、文章表現のために生活上の珍しい出来事や景色等を書き留めておく習慣をつけさせるよう指導していた<sup>71</sup>。

「日記」や「読書感想ノート」は、学校生活全体で行われる「社会的認識力を養う」ことや、「道徳的生活」「科学的、創造発見的な生活」をさせるための指導と位置づけていた<sup>72</sup>。佐々井は「綴方する生活」の指導の前に、日常生活全体において「自己の力を信ずる」「個性的な人間」、すなわち「本能的な生活」態度にまで高める指導が必要であると主張していた。この「本能的な生活」とは有島武郎が用いた生活分類の一つである。佐々井はこれを「自然に対して人の方から働きかける生活」であり、「創造」する力をもつ生活態度であると解釈している<sup>73</sup>。そして、その指導の一つが日記や読書記録だったのである。

このことは、日記の記載事項として設定した以下のような項目からも確認できる<sup>74</sup>。

#### 個人の日記の指導

- 1、尋一——尋三 絵入日記、一日一善欄
- 2、尋四——尋五 文のみの記述—観察欄、一日一善欄
- 3、尋六一高一、二 文、観察欄、読書感想欄、一日一善欄

日記帳若しくは、日記記入用紙は、大体右の如く特別必要欄を設ける。

毎月月末の綴方の時間に「日記朗読会」と題して各自好きな内容を一つ発表する機会を設定していた。そして教員や児童が作品について、「反省の姿がある」「親切な行為」を喜ぶことは美しいといったような「簡単な批評」を行っていた<sup>75</sup>。また「人工・機械観察」とは、産業や村の文化調査など、佐々井が1931年以降に展開した科学的綴方の題材となるものであった。しかし、『新文話と綴り方教育』では、この実践については詳細には触れられていない。

こうした指導が「題材発見」に分類された根拠は推測の域を出ないが、その根拠として、第一に佐々井の系統案が中内の指摘しているように、「文章表現過程の各セクションに即して『文話』を系統づけている」ものであったこと、第二に佐々井が日記等の指導を系統案に「付加」するのではなく、重要な指導事項として系統づけたいと考えていたことが挙げられよう。文章表現過程に即して指導を分類する場合、佐々井が批判しているように、その過程に属さない日記の指導は備考として記すことが一般的であった。しかし、佐々井はそうした位置づけを「重要な存在とは考へられていない」と批判した。そして、日記等の指導は授業前の学校外生活における活動の指導であることから、「題材発見」の段階に位置づけたのではないかと推察される。

以上のように、1930年までの佐々井の記述前の指導は、児童の表現意欲を刺激した上で、物事を多面的に見て考察する「観る」態度を定着させようとするものであった。さらに、綴方での文章表現と関連した指導とは別に、日記を利用して道徳的生活や社会認識を指導していた。指導内容の多くは、国内での綴方教育の研究や実践の成果を踏まえたものであったが、文章表現欲求を用いて指導内容を系統化しようと試みた点、さらに日記や感想ノートなど、綴方での文章表現に繋げることを義務づけずに、「よき生活を得るため」に行う活動として位置づけて指導した点は特色と言えよう。

## (b) 構想

佐々井は構想の指導の開始時期については、各府県の師附小等の見解と同様に尋常科3年からと考えていた。構想を練る手順についても当時の一般的指導方法と変わらないものであり、以下のように説明していた<sup>76</sup>。

先づ書かうとする事柄を、もう一度考へなければなりません。(中略＝引用者) さうするといつかその題材の一番大切な所、一番面白い値打ちのある点が、はつきりと力強く心の中に浮いて来ます。これを文の中心といひ、又は主想が定まるといひます。この主想がしつかり定つてゐないと文に力が出て来ません。で、よい文を生むには先づよく題材を心の中で考へて主想(文の中心、文の山)を決める。

ことを第一の仕事としなければならないのです。

文の中心となる「着想」を決定することを第一として、それを中心に「書き現す順序と組立」を考えるとしている。前述したように佐々井は綴る目的を多様に設定していたが、構想についてはこの方法だけを指導していた。

## (2) 記述の指導

佐々井は文章表現を「事柄、様子をそのままに述べる」叙述と、「事柄、様子の心持を述べる」描写の 2 種類に分け、綴方で自らの感じ方を表現するには「描写に依らなければ」ならないとした。この違いについて佐々井が例に挙げた作品「子猫」についての解説によると、「うちの子猫は可愛らしい」というのが叙述であり、「うちの子猫は生れて間がなく、白いつやつやした毛をしてみて、大さうきれいです。子猫には、赤いくび玉がつけてあつて、歩くと小鈴も、チャラチャラ鳴ります」というのが描写である<sup>77</sup>。

このように、描写指導の基本は東京高師附小の田中豊太郎や飯田恒作らの主張と同様であったが、佐々井はさらにこれを「自然」「人物」「動物」「事件」に細分化し描写について指導した。たとえば、「自然」についての描写では「遠くのものから近くのものへ」「近くのものから遠くのものへ」、もしくは「中心から前後左右の物に眼をうつしてそれを描写する」といったように、描写の順序に留意するよう指導した<sup>78</sup>。「人物」「動物」「事件」については以下のとおりである<sup>79</sup>。

### 2 人物描写の仕方

- イ 描写しようとする人物の顔、かたち、姿などをなるべく細かに写す。
- ロ その人だけ持つてゐると思はれる、癖や、その他、長所美点などを発見して書くこと。
- ハ その人に対する自分の感じ、関係。
- ニ その人の話してゐる言葉通りに会話などを描くこと。
- ホ 人の性質などは、その話ぶりや身振りのちよつとしたことにあらはれるものであるから僅な身振りなども、見逃さないで書くこと。

### 3 動物描写の仕方

- イ その動物の形態をよく観て書き、且つ形態の特徴を見出しで書くこと。
- ロ その動物の持つてゐる他動物と異つてゐる習性を観て書くこと。
- ハ 動物の形態、習性、動作、などについての自分の感じをかくこと、

### 4 事件描写の仕方

(中略＝引用者)

- イ 事件について最も感動したことを中心として
- ロ 事件の時間的な進展をもとにして

## ハ 事件のありのままに自己の感じを添へて

描写する対象に合わせて、どのような部分を詳細に記述すべきかが挙げられており、そこに自らの対象に対する「感じ」を加えるとされている。この指導では、対象を詳細に観察して特性や様子を捉えることが重要視されており、作者の感動・感想は付随するものとして位置づけられている。

この時期、各府県の師附小の綴方関係の指導書では、表現の中心となる「主想」を如何に読者に伝えるかを重視し、使う言葉や詳細に綴る事柄を選定する際に「主想」を判断基準とする指導が多くみられた。岩手県師範学校附属小学校のように「人物を中心として」「動物を中心にして」「物の特徴を捉えること」といったように表現する題材別に表現技能を習得させようとする学校は一部であったが<sup>80</sup>、佐々井の指導もこうした表現技術の定着を重視した立場であったと言えよう。

他にも佐々井の記述指導では、細かい表現指導が行われている部分がある。たとえば、「文と背景」の関係について次のように述べている<sup>81</sup>。

小さなものには、大きな背景、

大男があるから、小男に気がつく。

美しいものには、醜いものを背景に、

泥水が流れてゐるから、清い流れが分かる。

(中略＝引用者)

すべて、反対のものを用意深く考へて書き現して行くことは、その文の組立を大きく、深く力強くするものですから、十分心得てゐなければなりません。

どちらか一方ばかり、懸命になつて現さうとしても、それは決して効果のあることではありません。

表現したい事柄をより効果的に文章で表すために、正反対の事柄についても記述するという表現技術を指導している。例文として松尾芭蕉の作品が挙げられているため、この指導を受けて実際に児童がどのような作品を綴ったのかは明らかにならないが、系統案では尋常科5年でこの指導が設定されている。佐々井が設定した表現指導に関する指導事項は、当時、各府県の師附小が指導事項を簡略化した中で、高度で細かな表現技術を含むものであった。

### (3) 記述後の指導

佐々井は作品評価と鑑賞について児童の文章を「自然生活の文」「人道・人情を表した文」「労働生活の文」「世の中を見渡した文」の4つに分類し解説している。第一の「自然生活の文」と第二の「人道・人情を表した文」に対しては、「観察の行届いた細かな描写」が

重要であるとして表現技術に関する点が指導の中心とされた<sup>82</sup>。

第三の「労働生活の文」に対しては、「仕事にかゝる前の気持と、仕事に熱中したときの気持とが、どちらもくはしくうまくかけてあると思ひます。頭で考へたのではかうした文は決して書けません」といったように、児童がよく働いていることを称賛するような発言が多い<sup>83</sup>。そのため労働の経験が少ない作品に対しては、一層の経験を求めている。前述の小砂丘が取り上げた「働かざる者は食ふべからず」という作品を佐々井も取り上げている。この作品に対して佐々井は次のような批評を行っている<sup>84</sup>。

これは、先生から働くことの大切なことを聞いて、その感じをのべたわけなのです。  
(中略＝引用者) あくまで感じだけです。その感じに劣らないほどの仕事をまだ十分といふまでにしてみないのです。

そこにこの文の弱さがあります。実行と感じとが同時に現れた文がよい文です。

佐々井は小砂丘が注目した児童の思考には着目していない。作者の感想に対して「あくまで感じ」だけであり、行動が不足していると指摘している。このように、労働経験について綴った文に対しては、思考したことではなく、どれほど経験をしたかということ重視した。

第四の「世の中を見渡した文」については、あまり社会について考える児童が少ないことから、行動や思考の是非ではなく、「新聞の記事によく注意してある」など社会に対して関心を向けていることが評価されている<sup>85</sup>。

以上のように、佐々井は記述後の指導においても、文章を類型化しそれぞれに異なる内容を指導していた。自然の様子や自らの感情を表現する場合は表現技術に関する表現指導が中心であり、労働や世の中について表現する場合は表現された生活内容に着目し社会への認識や労働への参加を促すことのための生活指導が中心であった。

### 3. 1931年以降の綴方教育

#### (1) 記述前の指導

##### (a) 観察

佐々井は1931年以降になると「科学的綴方」を本格的に提唱し始める。「科学的綴方」の実践では提示された課題に基づく調査と文章表現が多くなるため、「綴文欲求」を刺激するといった指導ではなく、「科学者」のような態度を身につけさせる「生活実践の指導」を重視するようになる<sup>86</sup>。「生活を科学的」にする「訓練」として、観察記録である日記の記述、課題に基づく「材料の収集」「調査」「測定」の実施、客観的な判断の練習として学級でおきた喧嘩の「裁判」、表現技法に関する「童話・新聞記事の批判」「児童文の研究批評」等を経験させることが挙げられている<sup>87</sup>。その中で特に重要とされたのが、正確で継続的な観察とその記録を取ることであった。佐々井は次のように述べている<sup>88</sup>。

どうするかといふに、<sup>87</sup>観察すべき対象を定めてそれを継続的に細心の注意を以て観察せしめるやうに、絶えず意を用ひなければならぬ。例へば動植物を飼育培養をすることによつてその観察を記録させたり温度表を作製させたり、家人の行動を観察して記録させたり等々、観察の好題目は到るところに多数存在する。観察指導に於ては、観察の明晰を重んじ、曖昧を絶対に避けせしめるやうにしなければならない。

継続的な観察とそれに伴う記録は、児童が自発的に行うものではなく、教員から課題が与えられ行われるものであった。たとえば尋常科6年では「職業」という課題が教員から提示され、児童たちには授業までに次のような観察や調査を行うことが課せられた<sup>89</sup>。

イ 先づ自分の欲する職業を考へてみて決定すること。

ロ 観察について。

A なるべく継続して、幾日も観察すること。

B 観察事項をノートしておくこと。

C 観察のみにとどまらず、自分に出来ることは実際にしてみることに。

ハ、調査について。

A 自分が一寸見た位で、その職業のよい悪いをきめることは出来るものでないから、自分が見て感じたことのみにとどめず、さういふ職業に永年就いてゐる人々に、一々たづねてみることに。

B なるべく多くの人にたづねること。直接たづねるもよい、他のその職業に関係のない人にたづねるのもよし、或は場合によつては手紙などで問合はせるもよし。

教 では次の綴り方の時間までに、以上のことを十分観察調査して来て下さい。

観察や記録だけでなく、実際に可能な範囲で職業を体験してみることや、インタビューも行うように指示している。このように、佐々井の記述前の指導は1931年の「科学的綴り方」の提唱を契機に、児童の自発性を尊重し多様な表現欲求に基づく指導から一転し、題材を教員側が指定し、客観的な観察や調査の態度と方法を学ばせる指導へと大きく変化した。

ところが、1935年頃になると、これまでの自らの主張を一つの指導体系にまとめていく動きがみられる。1935年に出版した『綴り方開発の教室文話』では、文章表現を「説明を主とした文」と「描写を主とした文」の2つに大別している。「説明を主とした文」に関しては、綴る前には実際に「調べる」「やってみる」、誰かに「聞きあはせてみる」といった活動を数日間にわたって行い、記録を取る必要があると説明している<sup>90</sup>。後者の「描写を主とした文」に関しては、「うれしかったこと」「面白かったこと」「悲しかったこと」といった「一番心に強くひびくもの」を取り上げて文章にすることや、「誰にも云へない苦し



み」といったものも表現の題材になると説明している<sup>91</sup>。前者は「科学的綴方」以降の主張を引き継ぐものであり、後者は 1931 年の『新文話と綴方教育』で佐々井が「再現的綴文欲求」「告白懺悔的綴文欲求」に分類していた文章表現である。

さらに、この過程で新しい実践も佐々井は提案した。佐々井は 1935 年に木下竜二編『綴方教育実践叢書』第五の一部分の執筆を担当している。同書は「文材暦作製・使用の具体的研究」についての書であった。文材暦とは、文章表現の題材のヒントとなる行事や活動を月ごとに示したものであり、佐々井が同書で解説しているように、「国民的行事」「季節のもの」「月々の自然風物行事」等を排列するのが一般的な文材暦であった<sup>92</sup>。しかし佐々井は、こうした「参考資料」として用いられる一般的な文材暦では不十分であるとの見解を述べている。そして自らが実践している文材暦の指導では、第一に「自分の知りたいと欲する事項」、第二に「級友との約束ごと」、第三に「自分の責任事項」(傍点原文ママ) の 3 点を主要項目として児童に計画を立てさせ文材暦を作製していると述べている<sup>93</sup>。児童が作成したある月の計画が次のものである<sup>94</sup>。

- 一 たづねたいこと  
読み方の勉強の仕方について
- 二 たづねる人  
A さん
- 三 答へてあげること  
染物のことについて
- 四 答へてあげる人  
A さん

この計画では「知りたい」事項として「読み方の勉強の仕方について」を設定し、それについて「A さん」に尋ねることと、「A さん」が知りたいと思っている「染物のことについて」答えることが「約束」及び「責任事項」として設定されている。佐々井は、こうした予定を必ず実行する事柄として児童たちに計画させた。調査事項は児童が自由に設定するのではなく、各学期に教員が「五年生らしい生活」の構築、「新聞記事に注意」すること、「動植物の観察」といった目標を提示し、それに基づいて「知りたい」ことを児童が模索し設定していたようである。

さらにこの計画は、集団生活の中で他者と協力関係を結ぶ能力を身に着けさせる指導でもあると、佐々井は指導の意義を説明した<sup>95</sup>。

自分の知りたいと思ふことを考へて、自分と協力する人を先づ見つけ出すことが大切である。

それを見つけ出すためには、この人ならば自分の知りたいと思つてゐることを完全

に答へてくれるに違ひないといふやうな、最も適当した協力者の選定が必要である。この協力者の選定が終つたなら、決して自分一人ぎめてすまさないで、その選定者に選定の趣旨をよく伝えて交換条件をもとめるのである。つまり B が A に、読み方の勉強の仕方をたづねたいと決定したなら、それを A に話し、A にその交換条件をもとめる。A は交換条件として B の家が染物屋である故を以て染物のことを知らしてほしいといふ交換条件を出す。

児童たちは適切な協力者を選定し、自らが得たい解答を他者からもらうために自分が解答可能なことを交換条件として提示し解答を得る約束をする。佐々井がこの活動を「協同自治的」な活動を通して文章表現の題材を見つける活動と意義づけていることから、この指導の要点は文章表現の題材決定に関連づけて他者と如何に関わらせるかであったことがわかる。つまり、児童が日常生活において自らの「生活欲求」を解決するための一つの方法として、他者との交渉技術を身につけることが目的であった。佐々井はこれを「自由選題」の新しい形態として説明しているが、課題が設定された上に活動についても条件がある文章表現活動は、児童の自由な表現とは言い難い。文章表現の課題設定者が教員から児童に変化した課題作文の一種とみるべきである。

#### (b) 構想

1930 年までは一般的な構想の指導を実践していた佐々井であるが、「科学的綴方」では「想念を如何に排列し結構するか」<sup>96</sup>は指導せずに、新たな構想の指導を提唱した。彼は「科学的綴方」における構想を、「知識を科学的認識にまで進展」させ、「本質的意義の理解発見を為す作用」であると位置づけた。そして、複数の調査等で明らかになった事実を「分析的に考察し思索し」、事実から「同一性」と「差別性」を「摘出」する作業を行うと主張した<sup>97</sup>。

実践例「麥の肥料」から構想の手順を明らかにする。「麥の肥料」では児童が①肥料の種類、②肥料購入金額、③資金捻出方法、④肥料の効果の調査を行った。これらの調査結果の「同一性」と「差別性」にまとめると次のような図になると示されている。

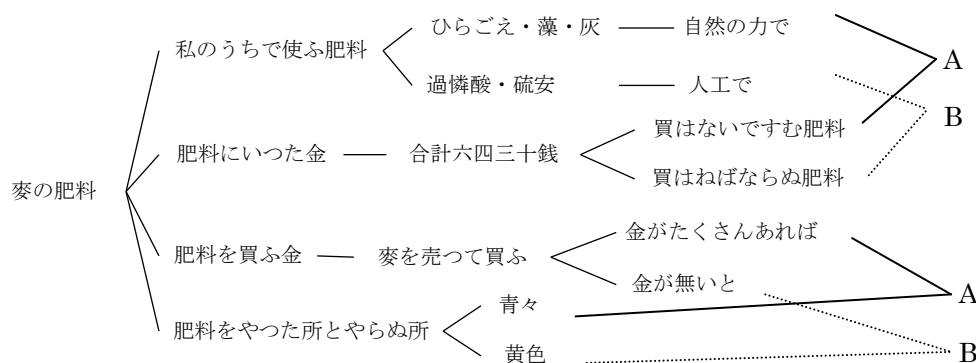


図 3-1 構想の段階での板書

(佐々井『科学的綴り方教育の設営』より筆者作成)

まず、①肥料の種類と②肥料購入金額の調査結果を総合的に考察し、「自然の力」で生産される「買はないですむ肥料」と「人工」で生産される「買はねばならぬ肥料」に分類している。次に、③資金捻出方法と④肥料の効果についても同様に考察し、「金がたくさんあれば」麦は「青々」と育ち、「金がないと」「黄色」く育ってしまうとまとめている。このように、複数の調査結果の関連性を考察することを佐々井は「同一性」と「差別性」を明らかにすると表現した。そして、これが記述前の構想にあたりと説明している。実践例ではこの考察を踏まえて次のような佐々井と児童の対話がなされたようである。引用中の○は佐々井、△は児童の発言である<sup>98</sup>。

- 「お金を使はないやうにするために、お金のかゝらない方の肥料を使へばいいではないか。」
- △「牛のみな家なら牛のくそはないのだから困ります。」
- △「それに灰なんか、そんなにたくさんは取れません」
- △「そんなにして時間や労力をかけて肥料を得るやうだつたら、買った方が便利です。」
- △「買った肥料はきゝめがよいだらう……」
- 「さうですね。今皆さんが言つたことは、それぞれ尤もです。お金を出して肥料を買ふ方が都合のよい場合がありますね。」

人工肥料を使用した方が便利で効果も高いことに注目させた上で、さらに佐々井は次のように発問し問題点についての議論を進めている<sup>99</sup>。

- 「お金のたくさんある家なら、(肥料を=引用者) 買つてもなんともないが、お金の少ない家は困りますね。」

- △「麥を作り、それを売って儲けたお金で肥料を買ひます。」
- △「損だなあ……」
- △「でも仕方がない。」
- 「実際お百姓も困るわけですね。でも肥料をやらずにはおけないしね。」
- △「肥料をやらんと黄色になつて、元気がわるくなり、よい麥が出来ない。」
- 「さあ、いよいよ困るね。どうします……」
- △「困るなあ……」
- 「よしよし。皆大分困つてゐますね。(以下略=引用者)」

題材が内包する問題点や矛盾点に注目させ、「麥の肥料と農家の経済といふものを連結して考へさせる」ことで「表現すべきものが何であるかが決定される」と佐々井は説明している。このように「科学的綴り方」では、調査結果を分析することを構想として位置づけた。滑川道夫が「科学的綴り方」は「生活そのものを考えさせていこうとする動き」の一つであったと位置づけているように、生活認識を深めるための指導が構想として行われた。この事例では学級全体で活動しているが、最終的には「態度等が、十分に出来上つたなら、児童は、各自自分の力に応じて、自分の材料を、うまくこなして行くやうになる」と佐々井は説明している<sup>100</sup>。

しかし、尋常科の児童が調査結果の考察を完全に自力で行うことは難しかったのではないかと推察される。実際に佐々井の実践に対しては、「低学年児童にはむづかしくて出来ないと思ふ」「一般の中以下の児童にはやれさうにない」「綴らせる綴り方」ではないかといった疑問が寄せられていた。佐々井はこれらの質問に対して、なぜ指導せずにできることに対して1週間に2時間も授業があるのだと反論し、「十分指導」して「綴らせて綴れるやうになつたら、後には自分で綴れるようになる」として、「綴らせる綴り方」の正当性を主張した<sup>101</sup>。さらに、低学年や文章表現の苦手な児童にも可能な実践であると説明しているが、それを裏づける学年別の指導系統案の提示はできておらず、各地の教員が自らの実践の中で取り入れるには佐々井の主張は不十分であったと言わざるを得ない。

## (2) 記述の指導

「科学的綴り方」の実践においてはそれまでの記述の指導と大きく異なり、次のような指導を新たに提案した<sup>102</sup>。

出来得る限り完全に簡単明瞭に記述して、最も自然なる法則に合致するものたらしめなければならない。従来の綴り方に於ける記述は徒に冗漫に流れて、真実を糊塗し一層曖昧にした場合が多い。科学的綴り方における記述はさういふ曖昧を避けるために、簡潔な手法として表解を用ひ、数字を以つて示し、地図を掲げグラフを利用しなければならぬ。

記述は「簡単明瞭」であることが重要であり、数字や地図、グラフを使用することを推奨した。1933年の著書『科学的綴り方教育の設営』の中でも記述に関しては同様の説明がなされていることに加えて、「描写」という用語が全く用いられなくなった。

このように簡潔で単純な表現を求める記述指導は、佐々井だけではなく、当時「科学的」「科学性」「調べる」といった文章表現を重視した教員たちの共通見解であった。たとえば、「科学性をもった綴り方」を提案した木村英治は「やれ描写がうまい」といったような指導は改められるべきであり、場所や人数に関しては「図で補ふ」ことで誰が呼んでも「わかるやに」書くべきであると主張した<sup>103</sup>。

ところが、1935年になると、扱う題材を科学的な生活内容に限定しなくなったことで、再び細かな描写を行うとする主張に戻り、1930年までの描写の指導と同じように指導するようになる。その後、1937年の「生活綴り方の発展とその明日への企図」では、より明確に表現指導を重視する必要性について述べている<sup>104</sup>。

今日の児童文の多くは、「生活のしきうつし」程度のものが多く、「生活を現した文」といふものに至っては極めて稀にしか見受けられない。

敢えて私は作品主義を唱へる者ではないが、これだけの生活を、作品として生活化するためには、もつと生活綴り方の立場からするところの表現技術の指導といふものが、工夫創造されなくてはなるまいと考へる。

佐々井は「生活綴り方の立場」から表現技術の指導を「工夫創造」しなければならないと指摘した。このように1937年の段階で佐々井も小砂丘と同様に生活指導を重視した実践を展開する上で必要な一定の表現技術の指導が具体化していないことを指摘し、指導の必要性を主張したのである。

### (3) 記述後の指導

調査や観察の結果を記述した作品の評価について、佐々井は1934年の「調べる綴り方の理拠とその実践」では第一に「調査事項の正確不正確」を検討し、次に「方法の吟味検討」「調査事項に対する作者の判断力」を評価していた<sup>105</sup>。つまり、表現内容が「経験と観察、即ち、行動化せられたる事実」であり、その行動が「社会生活の本体たる生産活動に固く結びついてゐること」、読者の「生活行動を刺激」するような文章かを評価し指導するものであった<sup>106</sup>。このように生活内容や調査内容に対する評価を第一としたが、同時に「語法、假名遣等は常に生活なること」「文の段落、記号、句読等」は「十分考慮せられてゐること」といった表現技術についても指導していた。

さらに、1933年『教育・国語教育』12月号に掲載された「尋三 綴り方指導実際案」では、「学期末考査」を目的として「犬」という課題で文章を綴らせて「構想力、表現力、文

字仮名遣ひ等の良否」を判断し綴方の成績とするという指導を提案している<sup>107</sup>。あくまでも考査の「一方法」であるとの但し書きはなされているが、佐々井が「科学的綴方」を展開する一方で表現技術の優劣を成績判断材料の一つとしていたことが窺える。

また、1934年『綴方生活』第6巻11月号に掲載された『『赤い鳥』の綴方的指導精神—児童作品研究・その九—』では、佐々井の指導が他の教員らと異なっていることが確認できる。同記事では、東京市の児童の作品に対して佐々井と横川正郎、田川貞二の3人がそれぞれ批評を行った。佐々井は作品について、人物や風景の描写が非常に精緻で適確になされている点、「構想の不備」が原因で文が「やゝ冗長である」点を指摘した<sup>108</sup>。一方、横川は「愛好出来る作品」ではあるがとしながらも、幼いころの「山奥」での生活の「思出」を単に綴っただけの「生活のない文」だと指摘した。また山奥での経験を綴らせるのであれば、その地域の人々の生活の様子から「社会といふものをのぞかせようとする努力」が教員側に必要だったのではないかと指摘している<sup>109</sup>。両者の差異は、作品の形式と内容のどちらに対して指導するかという点から生じている。このように佐々井は全ての作品に対して客観性や科学的な思考を求めたのではなく、「科学的綴方」の場合は作品の内容と調査態度を、そうでない作品では形式を指導するというように、作品によって形式と内容のどちらを指導するかを区別していた。

その後、1935年の著書『綴り方開発の教室文話』では次の8項目を良い文の条件として挙げている<sup>110</sup>。

- 1 思考力のはたらいた文
- 2 行動的な文
- 3 正確でごまかしのない文
- 4 統制のよくとれた真実味ある文
- 5 作者の個性のあきらかな文
- 6 心を刺戟し次の行動を喚び起す力の文
- 7 詩味情味のゆたかな文
- 8 伸びの約束されてゐる文

佐々井の解説をみると、「思考力のはたらいた文」とは何かを「立派にやりぬくために」心を働かせている生活を表現した文であり、調査活動を含む表現がこれにあたる。「正確でごまかしのない文」とは調査の有無に関係なく表現された生活事実に虚偽がない文のことであり、「統制のよくとれた真実味のある文」とは表現した感情や感動を中心に文章が構成され、その感情や感動や読者によく伝わる文である。「詩味情味のゆたかな文」とは「美しい心がけ」や「人の情」が表現されている文や、自然の風景の描写が細かい文のことであった。

以上のように、佐々井は実践を蓄積する過程で、児童の文章の類型化を何度も行い、そ

れぞれに対してどのような指導をすべきかを検討した。そのため、生活内容の指導が中心となる場合と、表現指導が中心となる場合の両方が佐々井の実践には含まれた。表現指導中心の指導では、師附小の実践以上に細かな表現技術を指導していたが、生活指導が中心の場合は、調査結果を複雑に考察することや他者との交渉を実践に取り入れるなど、独自の試みを行ったが、その際の表現指導については、小砂丘と同様に具体化できていなかった。

## 第4節 国分一太郎の生活を勉強する綴方

### 1. 綴方教育の目的

国分一太郎（1911－1985年）は、1930年に山形県師範学校を卒業後、同県の北村山郡長瀬尋常小学校教員となる。学級文集の作成などを熱心に行い、1933年頃から『北方教育』や『綴方生活』など、多くの雑誌で自身の実践を発表するとともに、依頼を受けて多くの記事を執筆した。1934年には秋田で結成された「北方教育社」の同人として加わり、東北地方の教員たちと盛んに交流を行った。先行研究でも1930年代の「北方性教育運動・生活綴方運動」の指導的存在の一人として取り上げられている。東北地方を代表する実践者として、国分の他にも佐々木昂や村山俊太郎、鈴木道太などがいるが、本論文では、表現指導と生活指導の両方に関して、実際の指導内容や方法を検討できるだけの資料が確認できた国分を東北地方での実践者として取り上げる。

国分は1930年代後半に「調べる綴り方」を実践し、綴方教育は「生活を描かせる綴方」ではなく、「生活を勉強する綴方」であると主張した<sup>111</sup>。「生活を勉強する」ということについて次のように解説している<sup>112</sup>。

綴方でする勉強は生活の勉強。村の子供らしい生活方法を覚えて行く勉強。村の生活者の強い心を持つて行く勉強。村をよくする、国をよくする勉強。そして一番しまひには、自分達のよい考を、たゞ生活でばかりしていく力を鍛へて行く勉強だ。

このように、綴方を「村の子供」として「生活方法」や「村をよくする」ことを考える教科として位置づけた。また、「調べる綴り方への出発とその後」と題した論文でも、「自然や社会を観察調査し、表現する生活の中に、子どもらしい生活理法や生活方法を発見し、生活共感が行われ、それがまた子どもの集団生活の中に役立つこと」であると説明している<sup>113</sup>。太郎良信が指摘しているように、国分の考える綴方での指導は「文章表現技術にとどまるものではなかった」のであり、文章表現を通して生活方法の獲得や集団生活に役立つ事柄を学ばせようとするものであった<sup>114</sup>。

## 2. 記述前の指導

### (1) 生活態度

国分は1935年の『工程』9月号に掲載した「綴る前の指導略図」において、題材選択や文章の構想の「もっと前の指導」として、「生活精神・意識・態度・姿勢」、すなわち「生活教育」の指導を挙げている<sup>115</sup>。指導の第一は、新しいことや特殊なことに気づくこと、平凡なことに意味を見出す「眼をふかめる」観照態度の指導、第二に、正しさを求め不正を退ける考え方の指導であった<sup>116</sup>。

イ、何にこそ感動したらいいか——生活感情の豊かさと深さを、ひろめ、ふかめる仕事である。そして「新しいもの」「めずらしいもの」「はげしいもの」を捉える眼をひらき、「ごくあたりまえなもの」「ありふれたもの」「しずかなもの」に意味をみつける生活の眼をふかめるのである。

ロ、何をこそ求めたらいいか——生活態度の前進・昂揚の迫力をます指導である。ここに子どもの認識の正しさは、不正を憤り、正しい生活を求め、不真を退け、真実を求める生活意欲、生活必要を錬磨するのである。

ハ、イとロとは、何と取組み合い、何を楽しみ、何を悩み、何を究め、何を求めるかを示唆するがために、「何を観察し」「何を反省し」「何を行動するか」を教えて、表現に際しての、細心な観察と、きびしい反省と強い断定とをもたらすのである。

「ハ」で「何と取組み合い、何を楽しみ、何を悩み、何を究め、何を求めるかを示唆するがため」と説明されているように、国分は詳細な描写表現のための観照態度の指導ではなく、事実を正しく認識して自らの生活と結びつけるために観照態度の指導が必要であると考えていた。このように、国分は「村の子供」として必要な知識や技術を身に着けるために観照態度を指導した。そのため「文話指導系統案」では、どのような生活を営むべきかについても具体的に計画されている。国分の系統案は、尋常科1・2年、3・4年、5年、6年の4段階で構成されている。尋常3・4年の「綴方生活訓」の項目では、綴方を通して「生活をしっかり考えて、生活の勉強をしていく」こと、「村の生活」を営むことの必要性についての指導が設定されている。これが尋常科5年以降になると、次のようにより明確に村の一員としての生活態度や考え方を求めるようになる<sup>117</sup>。

- 1 村の子どもは村のすべての生活の土台が働きであることを知って、村の生活をすること
- 2 村の子どもは村の中におとなと一緒に生活することを忘れるな
- 3 村の子どもは村の生活事実を観察し、反省してほんとのことをわからねばならない



- 4 村の子どもは綴方を何らかの勉強のためにかかねばならない。生活について村の子どもらしい考え方をもちねばならない
- 5 村の子どもは村の生活を調べて村の生活方法を知り、自分をきびしく反省して自分の生活をすすめていかねばならない
- 6 村の子どもは協働的な生活方法をしっかりと覚えていかねばならぬ
- 7 自然の美しさのほかに、自然の力を知り、農作物の育て方や家畜の飼育等も研究せねばならない

尋常科 5 年の指導は「村の中のおとなと一緒に生活すること」から始まり、「村の生活を調べて村の生活方法」を知ることや、「協働的な生活方法」を覚えていくこと、さらには「農作物の育て方や家畜の飼育等」についても「研究」するといったことにまで及んでいる。

さらに、尋常科 6 年に対する「綴方生活訓」としては次の 9 項目が挙げられている。傍線部は尋常科 5 年の項目を発展させた内容が記載されている部分である<sup>118</sup>。

- 1 村落児童は村の生活の土台が働きであることを知って生産生活に参加せねばならぬ
- 2 村落児童は村落の子どもらしいものの観方、感じ方、考え方をもち、村に適した生活方法をもたねばならぬ
- 3 村落の子どもは村落らしい自然や生活の事実をよく観察し反省して、村落の真実の姿を常にみていくことだ、真実を語る者になることだ
- 4 村落児童はまず、自分や皆の「生活」を大事にし、本気に考えていく子どもとなれ
- 5 村の綴方は村に生活する子どもの生活を勉強する道具だ
- 6 村の子どもは自分の生活、村の生活について、いつも自分の「考え」をもつことだ
- 7 村の子どもは協働生活の方法を覚え、綴方をそれにも役立てねばならない
- 8 村の子どもは生活の真実をわかると一緒に、村民としての生産技術を持つべきだ
- 9 村の子どもは生活と必要な帳面や手紙の書き方を覚えねばならぬ

(下線=引用者)

尋常科 6 年になると、さらに生活態度や内容に対して具体的な目的が設定されている。たとえば、「生産生活に参加」すること、「真実を語る者になること」といったように、生活環境や現状を「知る」段階から「参加」し「語る」というように、より積極的な関わりを求めるようになる。さらに項目 7 では協働的な生活を営む中で綴方を活用すること、項目 8 では、「生産技術」の習得が求められている。同年に発表した「私の描く綴方指導系

統案」でも、「生活探求のため」に、記述前に限らず綴方教育全体を通して「生活技能」や「生活方法」「生活協働力」「生活改良・実践」といった技能や態度を尋常科 5、6 年の段階で指導すると計画していた<sup>119</sup>。

このように、最終学年である尋常科 6 年では、綴方を通して「村の子ども」としての生活を確立させるとともに、文章表現を実生活の中で役立てていく能力を獲得させることを目指した。

このような生活を進めていくことを前提に観照や題材選定の指導がなされる。1934 年の『教育・国語教育』第 4 年 12 月号に「尋二綴方指導案」として掲載された「よく観る綴方」の指導では、「目、耳、鼻、體、心」を働かせて「人々のやうす」や「はなし」「音」「匂」「他の人とちがった所、細かい所」などをしっかり観照することが指導されている<sup>120</sup>。こうした「こまかいみ方」「新しいみ方」の指導をした上で、学年が進むにつれて、何を観照するかについての指導が詳細に行われていく。「調べる綴り方への出発とその後」の記事の中では、一例として祭りの前日の実践が記されている。国分は児童に対して次のように話をした<sup>121</sup>。

「明日はお祭だな」——「んだんだ」

「明後日は綴り方だな」——「んだんだお祭り！」「けれども三年生になってからは、自分のしたことだけ書いては駄目だな」——顔が歪む——

「どんな店が出ているか、売れるか。気をつけてくること。自分の貰った銭も、使った銭も勘定してくることだ。自分の家のお祭の仕度などよくみてくのもよい。そして綴り方を書くんだぞ。いいか。」

明日のお祭りで「見る可きものときとところ」（傍点原文ママ）を事前に児童に伝え、綴方に取り組ませようというものであった。こうした観照態度は自然環境を対象とする場合も同様に必要とされた。たとえば、4 月の「自然観察」の題材例としては、「春のたんぼ」「残雪調べ」「蛙の卵日記」「兎の好きな草。きれいな草」「つばめの巣のつくり方」などが挙げられている<sup>122</sup>。その季節に見られる動植物に着目させるだけでなく、それらの成長の様子や生活の仕方、種類、特徴といったことを観察させることで、自然に関する知識や技術を身につかせようとしていることがわかる。たとえば「兎」について観察する場合について、国分は児童に次のように語っている<sup>123</sup>。

仕事をしたら、その生活描写もいいが、仕事を覚えて、それを綴方にして皆に知らせろ。生活方法を綴れ。あるがままに、美しい綴方からあらせる綴方がほしい。兎も飼っていても、可愛らしいだけではいけない兎の病気の見つけ方を知り、好きな草ときれいな草を調べ、兎の飼い方を研究せよ。兎の成育を観察せよ。百姓のことは先生は教えられない。働いて覚えよ。覚えた証拠は綴方に書け。

飼育している動物について取り上げる場合には、動物の可愛さや面白さに注目するのではなく、「飼い方」に注目して観察し思考し、文章に表現すべきであるとした。自然の美しさや動物の可愛らしさ、それらと触れ合った経験に着目するのではなく、観照対象に関する事実や方法などを発見させようとしていた。また、「百姓のこと」は教えられないと発言しているように、学校教育では学ぶことのできない知識を、村の生活を観察対象とすることで、実生活から学ばせようとしたのである。

## (2) 構想

構想の指導は一般的な指導と同様に、尋常科3年頃からとされ、その方法は「生活の感動・必要の中心」を捉えた上で、「どこからはじめて」「中頃に何をかいて」「何で終わらせるか」の検討をつけ、「どんなことがらを『細か』に、どんなことがらを『おおまか』にかくかをきめる」というものであった。また、「綴方の前に文のねらいをかかせる」ことも指導していた<sup>124</sup>。

この構想の指導の際に、国分は図を用いて指導しやすくしていたようである。これは、他の実践ではほとんど見られない指導方法であり、国分の構想の指導の特徴と言えよう。この指導は、児童の作品を教材として行われる。ここでは、例文「しろかき」をもとにその図を確認する。国分はまず文章を8つに区分している<sup>125</sup>。

- ① 私は「休みになった」といってよろこんでうちへかえりました。するとお母さんは「孝夫」とよんで「あしたからしろかきするな」というので私はうれしくてたまりません。
- ② つぎの日になりました。八時ごろになると、私の兄さんが「さあしろかきにあべは」といいました。私は「んだか」とついていきました。
- ③ 田につきました。馬の首に竹をつけて田の中にはいりました。あんまりふかいので、ひざかぶの上までぬかりました。
- ④ 一ばんたばこすうわといいました。
- ⑤ またひるまだはといってむかいにいきました。
- ⑥ それで「んだか」といってかえりました。
- ⑦ ごはんをたべると、ひるあそびだと私と兄さんは柿の木の下にむしろをしいて勉強をしました。
- ⑧ 二時になると、また馬をひいて田にいきました。またまぐわをおして、かきはじめました。夕方になったからかえりました。

(傍点原文ママ、段落番号は引用者加筆)

傍点の部分は作者の具体的な体験や感動が綴られていると国分が指摘した部分である。

この文章を図式化したものとして次の図が示されている。右端が文章の冒頭であり、文章の区分ごとに半円が書かれている。

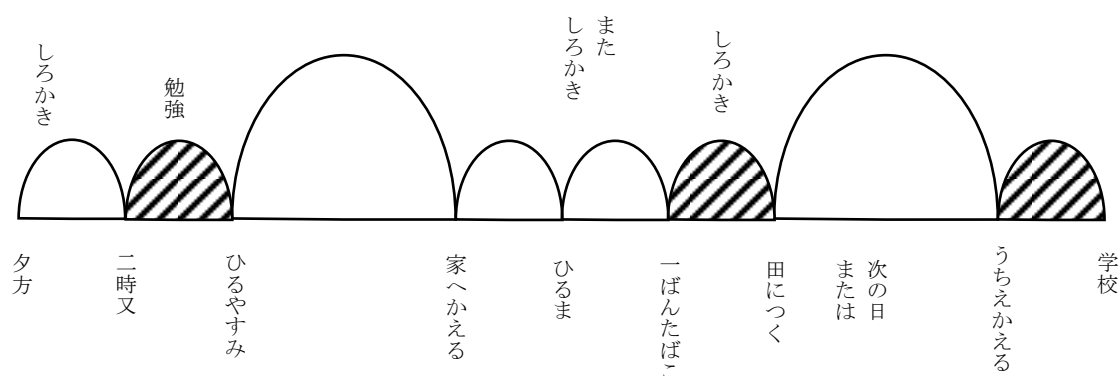


図 3-2 時間経過や記載の軽重の図式化

(『国分一太郎文集 5 生活綴方とともに I』より筆者作成)

半円の大きさは時間経過を示しており、円が大きいほど、経過した時間が長いことになる。また、斜線が引かれている半円は、記述内容に作者の感想等が含まれていることを示している。図で示すことで、作品の②と⑥の部分は時間経過が長い割にその間にあった出来事や情景の表現が少ないことや、「しろかき」について書かれた作品であるが、記述の中心が「しろかき」以外の生活部面となってしまうことが視覚的に理解できる。この図を児童が活用することを必須としたかは不明であるが、国分が指導の際に用いていることから、児童が構想を立てる際には、この図式がイメージされたり、実際に書いたりすることがあったと推察される。また、構想では記述する場面を選定する際にも図式化することにより、不必要な場面の判断がし易かったであろう。

### 3. 記述の指導

国分は 1934 年 3 月の時点で、自らの実践を含めて「調べる綴り方」の実践において次のように表現指導が不足していることを認識していた<sup>126</sup>。

何を、なぜ調べるかだけが僕たちの歩みの第一の目あてであったため、いかに表現するかが落されていた。何をの問題が題材を探る初期の努力となり、なぜの間が生活理法、生活技術の発見から、教える綴り方の歩みになった。その問いにいかに表わすかの課題だけが、指導面に明確に浮び出なかった。

よく調べたことを

- 正確に。順序よく。
- はっきり。わかりやすく。
- 考えて。(心持)

これくらいが表現への貧しい指導語であった。

「いかに表現するか」の指導が十分ではなく、「正確に」「順序よく」「はっきり」といったような簡単な指導しか行っていないと指摘している。さらに、「調べる綴り方」に対して「作者の考えが欠如している」「明治の課題文の復古」だという批判がなされていることも踏まえて、「調べる綴り方」で求められる「法則性」や「生活理法」を追求するためにも、「生活の姿と生活共感の描写」が必要であるとの見解を示した。そして、「調べる綴り方の今後の大きい努力は表現指導のうえにはらわれなければならない」と述べ、「調べる事からの姿を、様子をうつせ、そしてそこから見つけた自分の考えと心持を書け」と指導するようになる<sup>127</sup>。この指摘は、国分の実践だけでなく前述した小砂丘や佐々井をはじめ、多くの生活指導を重視した実践の欠陥を適確に指摘したものであった。

1935年の系統案において、各学年の描写等に関する指導事項は以下のとおりであった。「文の順序の決め方」など構想の段階に関するものも含まれているが、抜粋せずに全項目を表に示した。

表 3-2 「表現を計画させる」ための文話一覧

尋常科一・二年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 残らずかけ—どこ、いつ、だれ、なぜ、どうなった。そこで、それから</li> <li>2 一つのことだけかけ—一番かきたいことをきめたか</li> <li>3 よく思いだしてかくこと—何でもぐんぐん思い出せ</li> <li>4 そのとき思ったことをかけ—思ったとおりぐんぐんと</li> <li>5 あった通り、した通り—時間の順序に思い出してかけ</li> <li>6 心の中でいってみて—唇にうつして—字にうつせ</li> <li>7 短い綴方と長い綴方のできるわけ</li> <li>8 くわしく細かに</li> <li>9 観察の文—よくわからせるには(項目のわけ方、観察画)</li> </ol>
尋常科三・四年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 なぜかくのかをまず決めよ</li> <li>2 一つのことをくわしくかけ—時、所、人、けしき、言葉、心と考。目や耳鼻、体をよくつかえ</li> <li>3 くわしくないとなえわるいかの文話</li> <li>4 どこを一番くわしくかくか—大事なところ、よくわからせたいところ</li> <li>5 文の初め方と終わらせ方の工夫</li> <li>6 文の順序の決め方(時間のままがいい)</li> <li>7 「いました」文と「いる」文。「しました」文と「している」文</li> <li>8 会話の入れ方。景色は生活のバック。観察画等の入れ方</li> <li>9 心持はようすでかく事。心持は素直にかけ</li> <li>10 くわしくない文のかきなおし—その時、そこで、それから、なぜ、いつ、だれ、どこ等</li> </ol>

尋 常 科 五 年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 文の観点をきめよ—主題のきめ方</li> <li>2 素材の調べや反省は精密か正確か</li> <li>3 文の構成のプランのたて方（時間の順序と文の順序とちがわせてもよい）</li> <li>4 詳述せよ。具象化の方法—生活で描け。様子でかけ</li> <li>5 文の経済化—省略・切捨・文の中心のよい生かし方</li> <li>6 説明でかく文と描写でかく文</li> <li>7 文の調子はどうするか</li> <li>8 心持の出し方、自然の写生のし方、会話の生かし方</li> <li>9 観察調査事項の配列、整理批判のし方</li> <li>10 一つの言葉、正確な言葉で、生活からの言葉で</li> <li>11 味ある表現、力強い表現、正確な表現へ</li> <li>12 表現の過不足</li> <li>13 文題のつけ方</li> </ol>
尋 常 科 六 年	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 文の観点の生かし方（多方的に、具象的に、確実に、明瞭に）</li> <li>2 説明で行くか描写で行くか</li> <li>3 精密さと単純性。詳述と略叙</li> <li>4 主観を圧搾して具象化するか</li> <li>5 生活素材の調べ、反省は正確か、精密か、周到か</li> <li>6 文の構成をせよ（始、中心、終）</li> <li>7 抽象化する文と具象化する文</li> <li>8 生活の具体で描け、姿で描け</li> <li>9 生活からの言葉、心からの言葉で（自分の言葉、村落の言葉）</li> <li>10 一つの言葉をえらべ</li> <li>11 描写のし方について—会話スケッチ、背景、人物、立体化のし方<sup>マ</sup></li> <li>12 観察調査事項の整理、類別、比較、吟味、統整。資料の使用法。結論の仕事</li> <li>13 個性の文（私の文）と客観的な文（私たちの文）</li> <li>14 日記や手紙の様式について</li> <li>15 文の書き直し（詳述と経済化と）</li> </ol>

（『国分一太郎文集 5 生活綴方とともに I』より筆者作成）

記述に関する指導事項に注目すると、尋常科 3 年頃から「心持はようすでかく」ことや、「会話スケッチ、背景、人物」の描写のし方についてを指導している。たとえば、前掲の「しろかき」という作品については、次のように「くわしくかかせる」ための指導がなされている<sup>128</sup>。

- ・なぜよろこんだか。どんなにしてかえったかかきなさい。
- ・なぜうれしいか。しろかきするのがうれしいわけをかかせろ。
  
- ・田にいくときのあたりけしき、人々のようす  
自分はどうなにしていったか  
心にどんなことを考えながら行ったか  
何かしんばいなどしなかったか  
誰がいましたと「     」をつけてかけ。
- ・しろかきのようすをもっとかけ。
  - ・田の中、土、水

- ・鳥
- ・兄さんの顔、からだ、あるき方
- ・自分のしたこと
- ・二時になるとまた——ひるまとおなじかちがうか。
  - ・何枚ぐらいしたか
  - ・つかれたこと
  - ・馬のかせきぶりなど
  - ・もっとくわしくそこをうつすこと

このように、景色であれば「そらもよう」を、人物であれば「顔つき、しごと、ようす、会話」を詳細に記述することを求めた。また、系統案の尋常科5年の指導項目に「説明でかく文と描写でかく文」があるように、描写を用いる文章表現とは別に説明的な文章表現の技術も獲得させようとしていたことが窺える。さらに、日記や手紙文、詩での文章表現も指導事項として挙げられており、「かき方のいろいろ」を教えるために「今日は手紙」といったように「表現形式の課題」を与えて書かせることも行っていた<sup>129</sup>。つまり、「調べる綴り方」を実践すると同時に、描写による文章表現や、実用的な文章表現も指導していた。さらに、1935年4月に系統案「試案」を公表するが、それは従来からの文章表現過程に即した表現指導のためのものではなく、「生活指導のための表現指導」という立場から作成されたものであった<sup>130</sup>。

しかし、調査や観察といった事柄に時間を割く中で、一般的な表現技術指導は確実な定着にまで達していたのだろうか。国分は1937年に『綴方教師としての悩み』についてと題して次のように自らが受け持つ児童の実態について記している<sup>131</sup>。

私の身近にいる子どもたちなどは、なかなかそれさえもできないのです。誰にもわかることばで、字で、すらすらと、思いのままを思いのままに、見たままを見たままかくことさえもできないのです。いつ、どこで、誰が、何のために何を、誰をどうして、どうなった、それを、どう思うか——ということさえも、思わしくかけぬ子が多いのです。いつも見なれ、聞き馴れている僕でさえもよんでわからぬことが多いのです。ましてや漢字を多く使う子は実力があるのだ等と考えねばならぬものなら、それはゼロです。

前述したように、1935年頃からは表現技術に関しても積極的に指導していた国分であったが、児童の多くは文字表現の技術や知識をほとんど習得できていなかったことが窺える。これは、国分の以下の説明にあるように、指導内容や方法の問題だけではなく、文章表現が児童たちの日常生活において定着しづらいという地域の実態も関係していた<sup>132</sup>。

しかしまた一面、どうしてそんなかくことのできぬような生活になっているのかを考えてみる必要も感じます。かけないわけは、かく必要のないこと、乏しいこと、機会の少ないことが起因だと思われまゝです。子どもばかりでなく、その父母たちも、田畑で働くことはありますが、帳面にものをかくというような機会はほんとに少ないのです。かく必要のないような忙しい一日一日が年中つづくのです。

児童たちは、家庭では働き手として農作業に多くの時間を割いており、宿題を課しても「はたらきつかれ、夜は眠ってしまう」ことが普通にあるのだと国分は児童の生活現状を把握している。このように労働に多くの時間を割いている児童たちに、授業までに何かを調査してくることや、それを踏まえて授業内に記述をさせようとするのは無理が生じていたのではないだろうか。

生活指導を重視した実践における表現指導を学年別の系統案として示したことは特筆すべきことである。しかし、限られた授業時数の中で村の生活について学び考えさせることも重要視した実践において、一般的な綴方教育と同様に複数の文章形式や描写技術を獲得させることは困難であったと推察される。

#### 4. 記述後の指導

記述後の指導では、句読点や記号の使い方、文法、助詞の正誤に関しては、各学年において段階的に指導するとされているが、こうした指導は学級全体で行うものではなく、「事実の指摘」、すなわち、綴られた作品を通して推敲の際に「ふれる」事項だと考えていたようである。そのため、「文話指導系統案」ではこうした文法や表記に関する指導は「別に時間をかけてやるのではない」との注意書きがなされている<sup>133</sup>。

国分の記述後の指導の中心は、他者が綴った文章の研究を通して児童たちに生活を学ばせることであった。「文話指導系統案」の項目として「文の研究・生活研究文話」を立てていることから、学級全体で作品を通して生活を研究させようとしていたことが窺えよう。

前述したように、彼は記述前の指導において、「自己反省」や「生活方法を覚える」「学級生活の改良」といった目的をもって綴るべきであると指導していた。これと呼応する形で記述後の指導では、「この文はなぜ生まれたのか」、換言すれば「文の必然性」の有無を読み取ることを全学年にわたり指導している。尋常科 5 年の「文の研究・生活研究文話」では以下の 11 項目が挙げられている<sup>134</sup>。

- 1 この文はなぜ生まれたのか、何故かかずにはいられなかったのか
- 2 この文の目的一観点を吟味せよ
- 3 作者の綴方用意はいいか（反省、観察、調査、批判、吟味等）
- 4 素材の研究一筋、人物、場所、時間
- 5 文の構成の研究



- 6 この作品による作者の勉強（作者性のあらわれ、作者にもたらしているもの）
- 7 この文から教えられたこと、学ぶべき点（個人として学級として）
- 8 作者の生活、文の生活実現について共同で研究せよ
- 9 作品による学級の生活、反省、計画、実践
- 10 農村生活者らしい観方、考え方の吟味
- 11 生活と綴方の不離について講話

「生活研究」と題しているように、文章で表現された生活内容についての検討が中心である。1 から 6 に示されているように、第一に作品の意図や提示された課題を見つけることが目的であり、7 からは、第二に「生活実現について共同で研究」すること、すなわち、他者の作品から自分たちは何を学び、自らの生活をどのように改善し行動していくかについて考えさせることを目的に作品鑑賞が行われた。こうした作品研究を行った上で、自分たちの学級や日常生活を「反省」し、より良い生活にむけて「計画、実践」するというのが、国分の記述後の指導であった。

この過程を 1934 年の『教育・国語教育』5 月号に掲載された指導案において具体的にみることにする。これは、身体測定を受けて「私のからだ」について綴った文章をもとにした鑑賞の指導案である。全 3 時間の単元とされ、第 3 時が作品研究及び「生活反省」「改良」「実践」の時間とされた。まず授業では国分が選定した児童の作品が資料として全児童に配付され、各作品について検討するところから始まる<sup>135</sup>。

二、総評。調べ方について。事項の多様。計画のある文。様子のわかる文。各人のよき公開。

三、プリントの文（1）の吟味

- 1 調べ方の詳しい点。よく気づいてゐる点。
- 2 様子が詳しいので心持も、自然わかる点。
- 3 作者は自分の体を勉強してどんな事に気がついてゐるか。わかつたか。どんな考が出てきたか。かうするつもりだと考へて居る場所は何所か。
- 4 文の角度一思ひ出。聞いた点。考察。

四、特殊作品例の吟味

五、表現考究（無理なく）

- 1 今日の文の現はし方—わかる文。

2	{	思ひ出して書いた所 きいてかいた所 自分の考をかいた所	}	文のちがひ
---	---	-----------------------------------	---	-------

まずは各作品について、詳しく綴られている部分や、調べ方や考え方の良い部分を指摘

している。さらに、思い出した事、聞いた事、考えた事の表現の違いにも着目させている。表現技術に関して理解を深めた後、授業は次のように進んでいく<sup>136</sup>。

#### 六、文を読んで皆の為になつた点

イ、しらべ方につき。あらはし方につき。

ロ、生活のし方について。体を丈夫にするために、役立つ事はないか。

諸君の文を読んで反省する事はないか。例へば自分達は誰君を「焼け」などと呼んで馬鹿にしてみたが、今日の文をよんで諸君の文をよんで誰君の残念さを思ふと、僕たちの生活に改良する所はないかの如く、生活の反省と実践の計画を語つて行く。

身体のために、気をつけねばいけない事などわかつた事はないか。又自分ならばかうしたらと思ふところはないか。

ハ、調べた綴方は自分のためばかりでなく、学級のみみんなのためになるのが、りつぱな作品であることも、この機会に話してやつて欲しいと思ふ。

作品中に「生活のし方」や「体を丈夫にする」ことに関して「役立つ事」があったか、または「反省する事」があったかに注目させ、他者の文章から読み取ったことを自らの生活と関連させて考えるようにしている。また、より良くするために「自分ならばかうしたら」と考えさせることも試みている。「イ」に示されているように、表現技術に関して着目させてはいるが、指導の中心は健康な生活の仕方についての学習であると言ってよいだろう。

さらに、身体との関連から身体的特徴を卑下するような態度があった場合についても触れ、そうした態度も作者の心情や苦悩を知った上で改めるべきではないかという指導にまで及んでいる。

このように、国分の記述後の指導は、よりよい文章表現のために行われるものではなく、作品を通してよりよい生活の仕方を学ぶことや、生活を改めるために行われるものであった。

本章では生活指導を重視した実践における表現指導を生活指導の内容と方法を明らかにするために、小砂丘忠義、佐々井秀緒、国分一太郎の3人の実践を取り上げた。個別の生活事象への指導を避けたために抽象的な生活観照態度の指導しか提示できなかった各師附小とは異なり、生活指導を重視した実践では、観察すべき生活事象と方法を具体的に示した。また、「村」や「学級」といった集団の一員であることを意識させるという指導方針も明確であった。表現指導については、実践を通して自らが指導不足を指摘し「生活指導のための表現指導」を各教員が模索した。この際、生活指導を重視した実践では客観的に生活を考察することを目指したために、描写の指導だけでなく説明文や調査報告文といった文章形式の指導も含めなければならなかった。そのため、指導事項は多岐にわたり高度な

表現技術を含むものであった。

このように、1930年代に入ると指導目的には違いはあるものの各府県の師附小に続いて、生活指導を重視した実践でも表現指導が重要視された。こうした展開に先駆けて表現指導を重視し、指導内容と方法の検討を進めたのが次章以降で取り上げる表現指導を重視した実践を行った教員であった。

## 注

- 1 岡屋昭雄「小砂丘忠義研究—選評と子どもの綴方との関連—」『教育学研究紀要』第46巻第2部（中国四国教育学会、2000年）114頁。
- 2 小砂丘忠義「作品に表はれたる現代綴方の功罪」『綴方生活』第1巻第1号（文園社、1929年）48頁。
- 3 同上、44-45頁。
- 4 中内敏夫他編『小砂丘忠義教育論集 下』（南の風社、1993年）703-704頁。
- 5 飯田和明 博士論文「小砂丘忠義の綴方教育における基本構造と思想」（筑波大学、2012年）134頁。
- 6 上田庄三郎「教師への降伏状としての綴り方—生活悪導論—」『綴方生活』第1巻第1号（文園社、1929年）41頁。
- 7 上田庄三郎「どこに問題があるか？」『綴方生活』第2巻第4号（文園社、1930年）214-215年。
- 8 上田「教師への降伏状としての綴り方—生活悪導論—」41頁。
- 9 座談会「教育に於ける綴方の位置」『綴方生活』第2巻第10号（郷土社、1930年）53頁。
- 10 同上、61-62頁。
- 11 上田庄三郎「綴り方教育の新拓野」『綴方生活』第1巻第3号（文園社、1929年）8頁。
- 12 同上、8頁。
- 13 座談会「綴方教育を如何に打開すべきか」『綴方生活』第2巻第3号（文園社、1930年）45-47頁。
- 14 野村芳兵衛「文話に対する吾等の検討—文話・文の研究・生活の研究—」『綴方生活』第3巻第6号（郷土社、1931年）40頁。
- 15 この経緯に関しては中内敏夫『生活綴方成立史研究』（明治図書出版、1970年）に詳しい。
- 16 同上、328-330頁。
- 17 日本作文の会編『生活綴方の伝統』（百合出版、1953年）、川口幸宏『生活綴方研究』（白石書店、1980年）104頁。
- 18 小砂丘忠義『私の綴方生活』（モナス社、1938年）200頁。
- 19 小砂丘忠義「村に来て」『教育の世紀』第4巻第1号（1926年）。
- 20 飯田和明「小砂丘忠義の綴り方教育、その基底」『人文科教育研究』第23号（人文科教育学会、1996年）10頁。また小砂丘が綴方を重視するようになった経緯については、川口『生活綴方研究』、中内『生活綴方成立史研究』でも詳細な検討がなされている。
- 21 梶村光郎「小砂丘忠義と生活綴方運動」『上武大学商学部紀要』第7巻第2号（上武大学商学部、1996年）20頁。
- 22 「宣言」『綴方生活』第2巻第10号（郷土社、1930年）。
- 23 中内『生活綴方成立史研究』630頁。
- 24 小砂丘忠義「理科の学習と観察」『綴方読本 尋四』1931年5月号。中内敏夫他編『小砂丘忠義教育論集 下』（南の風社、1993年）908頁。
- 25 同上。

- 
- 26 巻頭言「自然観察の役割」『綴方生活』第2巻11月号（郷土社、1930年）。
- 27 同上。
- 28 小砂丘忠義「文の研究」『綴方読本 尋四』1933年7月号。『小砂丘忠義教育論集 下』825頁。
- 29 小砂丘忠義「文の選後に」『綴方読本 上級』1932年7月号。『小砂丘忠義教育論集 下』926頁。
- 30 小砂丘忠義「写真と絵のこと」『鑑賞文選 尋四』1926年11月号。『小砂丘忠義教育論集 下』904-905頁。
- 31 小砂丘忠義「文の研究」『綴方読本 尋四』1934年1月号。『小砂丘忠義教育論集 下』836頁。
- 32 小砂丘忠義「文の研究」『綴方読本 尋四』1934年5月号。『小砂丘忠義教育論集 下』849頁。
- 33 小砂丘忠義「時宜を得たる警告的提言—田川君の『本格的綴方の解明』を読む—」『綴方生活』第7巻3月号（郷土社、1935年）127頁。
- 34 小砂丘忠義「言葉でなく、事柄で」『鑑賞文選 尋六』1929年10月号。前掲『小砂丘忠義教育論集 下』924頁。
- 35 小砂丘忠義「工夫しなさい」『鑑賞文選 高等科』1930年6月号。『小砂丘忠義教育論集 下』956頁。
- 36 小砂丘忠義「一つの文話形式—児童文に即して—」『綴方生活』第3巻第6号（郷土社、1931年）17-18頁。
- 37 小砂丘忠義「綴方は綴方の角度から—綴方観の小さな訂正として—」『綴方生活』第8巻第7号（郷土社、1936年）20頁。
- 38 碓井岑夫「小砂丘忠義の綴方理論との転回—『綴方生活』誌を中心に—」『季刊 教育運動研究』No.5（あゆみ出版、1977年）85頁。
- 39 飯田和明「小砂丘忠義におけるプロレタリア教育の影響と『表現技術』指導」筑波大学国語国文学会編『日本語と日本文学』第29号（筑波大学、1999年）15-18頁。
- 40 碓井「小砂丘忠義の綴方理論との転回—『綴方生活』誌を中心に—」84頁。飯田「小砂丘忠義におけるプロレタリア教育の影響と「表現技術」指導」15頁。
- 41 小砂丘「綴方は綴方の角度から—綴方観の小さな訂正として—」22頁。
- 42 同上、23頁。
- 43 小砂丘忠義「文章技術の徹底的注入—尋五・六綴方の拓野—」『綴方生活』第7巻4月号（郷土社、1935年）20頁。
- 44 小砂丘忠義「文の研究」『綴方読本 尋三』1933年7月号。『小砂丘忠義教育論集 下』816-817頁。
- 45 同上、817頁。
- 46 小砂丘忠義『綴方読本 尋三』1933年11月号。『小砂丘忠義教育論集 下』688頁。
- 47 中内『生活綴方成立史研究』540頁。
- 48 小砂丘忠義「児童文批評の吟味」『綴方生活』第3巻第5号（郷土社、1931年）59頁。
- 49 同上、61頁。
- 50 滑川道夫「小砂丘さんの好きな作文選評に見る指導性」『作文と教育』1987年10月号（本の泉社、1987年）32頁。
- 51 小砂丘「児童文批評の吟味」62-63頁。
- 52 小砂丘忠義「生活指導と綴方指導（二）」『綴方生活』第5年10月号（郷土社、1933年）18頁。
- 53 小砂丘「一つの文話形式—児童文に即して—」23頁。
- 54 小砂丘忠義「全教育合力の上に立つ綴方」『綴方生活』第4巻第7号（郷土社、1932年）20-21頁。
- 55 同上、22頁。
- 56 小砂丘忠義「自由主義綴方の検討」『綴方生活』第3巻11月号（郷土社、1931年）14-15

- 
- 頁。
- 57 同上、16 頁。
- 58 中内『生活綴方成立史研究』809 頁。
- 59 同上、832-835 頁。
- 60 佐々井秀緒『科学的綴り方教育の設営』（厚生閣、1933 年）1 頁。
- 61 佐々井秀緒「科学的綴り方教育試論」『教育・国語教育』11 月号（厚生閣、1932 年）32 頁。
- 62 同上、33 頁。
- 63 川口幸広『「調べる（た）綴方」の成立と発展—その理論的展開を中心に—』『季刊国語教育誌』第 2 巻第 2 号（日本国語教育学会研究部会、1972 年）105 頁。
- 64 佐々井秀緒『新文話と綴り方教育』（厚生閣、1931 年）479-482 頁。
- 65 同上、480 頁。
- 66 佐々井秀緒「再び興味の対象に就いて」『国語教育』15 巻 5 号（育英書院、1930 年）55 頁。
- 67 佐々井『新文話と綴り方教育』38 頁。
- 68 同上、文話の系統案。
- 69 同上、114-115 頁。
- 70 同上、51 頁。
- 71 同上、130 頁。
- 72 同上、552 頁。
- 73 同上、490-493 頁。
- 74 佐々井秀緒「生活と日記及び其の指導」『綴方生活』第 2 巻 8 号（文園社、1930 年）22 頁。
- 75 佐々井『新文話と綴り方教育』552 頁。
- 76 同上、145-146 頁。
- 77 同上、193-194 頁。
- 78 同上、199 頁。
- 79 同上、199-200 頁。
- 80 岩手県師範学校附属小学校『各科教授の標準型』（岩手県師範学校附属小学校、1930 年）115-116 頁。
- 81 佐々井『新文話と綴り方教育』222-223 頁。
- 82 同上、292、296 頁。
- 83 同上、311 頁。
- 84 同上、306-307 頁。
- 85 同上、336 頁。
- 86 佐々井「科学的綴り方教育試論」34 頁。
- 87 佐々井『科学的綴り方教育の設営』69-71 頁。
- 88 佐々井「科学的綴り方教育試論」34 頁。
- 89 佐々井秀緒「尋六 綴方指導実際案」『教育・国語教育』2 月号（厚生閣、1933 年）126 頁。
- 90 佐々井秀緒『綴り方開発の教室文話』（伯西教育社、1935 年）118 頁。
- 91 同上、33-34 頁。
- 92 佐々井秀緒「取材と表現の力を伸ばす教材暦の作製利用」木村竜二編『綴り方教育実践叢書第 5 教材暦作製・使用の具体的研究』（東宛書房、1935 年）229 頁。
- 93 同上、230 頁。
- 94 同上、234 頁。
- 95 同上、234-235 頁。
- 96 佐々井『科学的綴り方教育の設営』79 頁。
- 97 同上、79 頁。
- 98 同上、84-85 頁。
- 99 同上。
- 100 同上、81 頁。
- 101 同上、219-220 頁。

- 
- 102 佐々井「科学的綴り方教育試論」35頁。
- 103 木村英治「科学性をもつた綴り方」『綴り方生活』第3巻8号（郷土社、1931年）66-69頁。
- 104 佐々井秀緒「生活綴り方の発展とその明日への企図」『教育論叢』43巻5号（文教書院、1937年）30-31頁。
- 105 佐々井秀緒「調べる綴り方の理據とその実践」『調べる綴り方の理論と指導実践工作』（東宛書房、1934年）44頁。
- 106 佐々井『科学的綴り方教育の設営』101-103頁。
- 107 佐々井秀緒「尋三 綴り方指導実際案」『教育・国語教育』12月号（厚生閣、1933年）124頁。
- 108 「『赤い鳥』の綴り方の指導精神—児童作品研究・その九」『綴り方生活』第6巻11月号（郷土社、1934年）48頁。
- 109 同上、47頁。
- 110 佐々井『綴り方開発の教室文話』142頁。
- 111 国分一太郎「生活勉強・農村綴り方」木下龍二編『綴り方生活指導の組織的実践』（東宛書房、1935年）4頁。
- 112 国分一太郎「農村児童に与へる文話—特に文の研究、生活研究のための—」千葉春雄編『系統的实践文話 尋常四学年』（東宛書房、1935年）60頁。
- 113 大田堯他編『国分一太郎文集 5 生活綴り方とともにI』（新評論、1984年）35頁。
- 114 太郎良信「国分一太郎による生活綴り方教育批判の検討：1936年から1939年における」『文教大学教育学部紀要』第45集（文教大学、2011年）24頁。
- 115 大田『国分一太郎文集 5 生活綴り方とともにI』31頁。
- 116 同上、32-33頁。
- 117 同上、176頁。
- 118 同上、180頁。
- 119 中内『生活綴り方成立史研究』734-735頁。
- 120 国分一太郎「尋二綴り方指導案」『教育・国語教育』第4年12月号（厚生閣書店、1934年）98-91頁。
- 121 大田『国分一太郎文集 5 生活綴り方とともにI』36頁。
- 122 同上、66頁。
- 123 同上、27頁。
- 124 同上、30、196頁。
- 125 同上、195頁。
- 126 同上、50-51頁。
- 127 同上、52、64頁。
- 128 同上、196頁。
- 129 国分「尋二綴り方指導案」89頁。指導案では、「十二月綴り方予定」に「冬をむかへる言葉—（一行詩）」、「生活詩」についての単元が含まれている。大田『国分一太郎文集 5 生活綴り方とともにI』215頁。
- 130 中内『生活綴り方成立史研究』734-740頁。
- 131 大田『国分一太郎文集 5 生活綴り方とともにI』110頁。
- 132 同上、111頁。
- 133 同上、178頁。
- 134 同上、179頁。
- 135 国分一太郎「尋二綴り方指導案」『教育・国語教育』第4年5月号（厚生閣書店、1934年）103頁。
- 136 同上、104頁。

## 第4章 1920年代後半からの表現指導を重視した綴方教育

### 第1節 菊池知勇による『綴方教育』の創刊

#### 1. 『綴方教育』の創刊

本節で取り上げる菊池知勇（1889－1972年）は、綴方教育に関する初めての専門雑誌『綴方教育』を発刊した教員である。菊池は1910年に岩手県師範学校を卒業後、岩手県盛岡市城南小学校の訓導となり、綴方教育に熱心に取り組んだ<sup>1</sup>。1917年に上京、本所牛島小学校訓導を経て、1919年に慶應義塾幼稚舎の訓導となる。そして1926年に小林澄兄の協力を得て「日本綴方教育研究会」を結成し『綴方教育』を創刊した。菊池について、先行研究では、生活綴方が誕生する基盤を作った人物として一定の評価が与えられているが、表現指導を重視した実践を続けたために、生活綴方が展開される昭和初期以降に関しては研究がなされていない。

日本綴方教育研究会は、「全国各地の小学校に於て、実地に綴方を教育しつつある人及び綴方教育に興味を有する人々を会員とし、協力して綴方教育に関する諸問題を研究」することを目的に結成された研究会であった<sup>2</sup>。同研究会には小林澄兄をはじめ、東京高等師範学校主事の日田権一、広島高等師範学校主事佐藤熊次郎、東京女子高等師範学校主事北沢種一、奈良女子高等師範学校主事木下竹次といった教員が「顧問」として参加し、「賛助員」には全国各地の師範学校の教員や小川未明や野口雨情などの作家たちが名を連ねた<sup>3</sup>。

同時期には鈴木三重吉主宰の『赤い鳥』が全国的に注目されていたが、同誌では指導方法については十分な解説や提案が行われていなかった。そのため、「指導過程や教育技術」について言及している『綴方教育』は、現場の教員たちに文章表現指導の「指導技術を供給するという役割」を担う雑誌であった<sup>4</sup>。

創刊当初の『綴方教育』では、さまざまな議題に対して各会員が見解を述べるような記事が多く掲載されている。第1巻第2号では「綴方は芸術でせうか」という議題に対する26人の意見が掲載された。この中で菊池は次のような見解を述べている<sup>5</sup>。

私は綴方に於て、本当に立派な芸術品だといひたいやうな作品を、自分の導いた児童の間から随分沢山見出して来ましたし、また、さういふ風に導いて来たのですが、しかし、芸術の創作を指導するつもりでやつたことは殆どありませんでした。終始一貫正確な表現の指導をしてみると、折り折り子供らしい芸術的作品が生れて来ることがあるのです。

菊池は、指導の結果として「立派な芸術品」と言えるような作品が生まれることがあるが、そうした作品を綴らせることが綴方の主たる目的ではなく、「終始一貫正確な表現の指導」を行うことが目的であると述べた。このように、菊池は「正確な表現の指導」を綴方

の目的であると主張し、『綴方教育』では多くの実践例や系統案を発表した。

## 2. 記述前の指導

### (1) 観照態度・生活態度

菊池は1926年『綴方教育』第1巻第3号で、文章表現を行う前の児童の生活のあり方について次のように説明している<sup>6</sup>。

よい文を書くには、平素立派な生活をしなければなりません。綴方の時間にいくら一生懸命になつても、平素の生活がまづければ、その生活を書いた文がよくなろう筈がありません。平素の生活をよくするには、よく物事に心を注ぐことを第一に心掛けなければなりません。

菊池は、よい文章を綴るためには文章表現を行う以前に「平素の生活」をよくしなければならぬとして、日常生活の中で「物事に心を注ぐこと」が大切だと説明している。具体的には「はつと思つたこと」や「その日あつたことの中、目立つこと」を「気をつけておぼえておくこと」「一つところで物を見ておくこと」「一つのをよく見ておくこと」の4つを挙げている<sup>7</sup>。こうした生活観照の必要性については、同時期に東京高師附小の教員や各府県の師附小教員も同様に指摘していた。菊池の主張もこれと類似するものであり、「どんなものでも、よくよく見てみると、そのものを愛する心が起ります。それは、見てゐる中に、だんだんそのものいゝところがわかつて来るからです」という観照態度についての説明がなされている<sup>8</sup>。

ただし、菊池の「立派な生活」を児童にさせるための指導は、こうした観照態度の指導だけでなく、生活を「向上」させていくこと、すなわち行動の仕方の指導も含むものであった。1926年の『綴方教育』第1巻第4号に掲載され、1929年の『児童文章学5』にも掲載された「生活の向上」に関する記事の中で、「経験を積んで自分を育てる」とことと「自分の生活を工夫する」とことについての指導を挙げている。生活を工夫することの指導では、次のように述べている<sup>9</sup>。

生活を薦めて行くには、自分で工夫することが大切です。自分の仕事は自分で工夫し、自分の遊び方も自分で工夫するといふやうに、自分の生活は、成るべく自分の力でやつて行くのです。

若し、自分の仕事も一々人から教はつてばかり居り、自分の遊び方も人の真似ばかりしてゐるといふやうに、何事によらず人ばかりたよりにしてゐては、いつまでたつても、自分の力で自分の生活を進めることが出来ません。

菊池は、どんなことでも「自分で工夫」し「自分の力」でやってみることについて言及



している。さらに、「経験を積んで自分を育てる」と題した文話でも、行動の仕方についての次のように述べている<sup>10</sup>。

自分の生活を進めるには、自分の経験を役に立てなくてはなりません。二度目に川を泳ぐ時は、一度目の経験を役に立てなくてはなりません。

「先にはああやつて見たからいけなかつた、今度はかうやつて見よう」といふ風に役に立てれば、どんな拙い経験でも役に立ちます。

ここでは、遊びや仕事の仕方を自分なりに思考することの大切さを説いている。課題解決に経験を活用するという行動の仕方についての指導がなされている。上述の説明に続いて例文として挙げられた作品「後ろから追い越す」は、児童が中学生を歩いて追い越すために、「またを大きくひらいて」歩いたり、「駆けて」みたりといったことを試しながら漸く追い越すことができたという経験を綴ったものである<sup>11</sup>。菊池はこの例文について、中学生を追い越すことが課題意識であり、失敗を活かしながら追い越すために歩幅や速度を変えて試した行為が経験を活かした行動であったと解説している。

このように、菊池は生活上の課題解決に積極的に取り組む態度を養成する必要があることを認識し実践を重ねていた。生活指導を重視した綴方教育の実践者が1929年頃にそれ以前の綴方教育を「花鳥風月的写実主義の綴り方」であったと揶揄しているが<sup>12</sup>、菊池の実践では上述のように考え方や行動の仕方についても指導していた。その他にも「他人の考と自分の考」の違いについて表現することや、「生活をよりよくするための題材」を取り上げること、「仕事の説明」をすることも題材として取り上げるべきだと述べていた<sup>13</sup>。ただし、菊池が想定する生活上の課題は、生活指導を重視した実践で取り上げられる課題や問題とは質的に全く異なるものであった。すなわち、各個人の生活内容を対象としており、必ずしも集団生活上の課題や生活の質的向上に関係する事柄ではなかった。

## (2) 取り扱う題材の範囲

前述したように、菊池は記述前の指導において、観照態度だけでなく行動の仕方についても指導していた。これは各府県の師附小が提唱した指導内容とは異なる見解であった。そのため、綴方で取り扱う文章についての見解にも師附小の教員らとの相違がみられる。

菊池は『綴方教育』創刊年の1926年の段階から、他教科での学習事項についての文章表現を綴方で扱うことについて関心を寄せていた。同年の『綴方教育』第1巻第9号では「綴方としての学習事項」と題して多数の教員の見解が掲載されている。東京高師附小教員の千葉春雄が他教科での学習事項に関する文章表現を「わざわざ綴り方の中にまで及ぼさなくてもよいとおもひます」との消極的見解を述べているのに対して、埼玉県北足立郡の教員である鈴木卯三郎は、綴方が「生活表現である以上」「学習生活」の展開として、学習事項に関して表現することは「無意味」ではなく、「綴らせてよい」と積極的見解を示し

ている<sup>14</sup>。こうした中で菊池は「あらゆる学習事項は、当然綴方の題材となり得るものがあります。否、なり得なければならぬもの」と強く主張した<sup>15</sup>。

そして、1927年の『綴方教育』第2巻第8号では、「学術的表現への行進曲」と題して42ページにわたって他教科での学習事項に関する表現を綴方で取り扱うことの必要性を主張している。菊池は現状の綴方が文芸的表現に傾倒しすぎていると指摘し、綴方が生活の表現を扱う教科である以上、生活の一部面である学術的な生活を題材とした文章を扱うのは当然であると説明している。さらに、「従来の学習が生活外にあつたことを不合理として、その生活化を高潮するものが今日の学習」であり、それが徐々に成果を見せてきていの中で、学習したことを表現することは「何等の不都合」もなく、「それを除外すべき理由」もないと述べている<sup>16</sup>。すなわち、各教科で児童の生活と学習を結びつけていくことが積極的に進められている状況において、綴方で扱う生活部面を限定することは間違いであると指摘した。

菊池は同論文で「学習の生活化」と「生活の学習化」という独自の名称を用いて児童の生活について解説している。「学習の生活化」とは、学校での学習を契機に自らの生活に関心を向ける場合のことであり、「生活の学習化」とは、日常生活での発見や観察が知識習得に繋がる場合のことである。これらについて菊池は実際の児童の作品を例に挙げて説明している。まず、「学習の生活化」の一例である「橘曙覧の歌を読んで」という作品の一部分は以下のようなものである<sup>17</sup>。

#### 蟻と蟻うなづき合ひて何か事ありげに走る西へ東へ

僕は蟻の行列を時々家の庭で見た、大抵の時は、砂糖のこぼれとか、蟬の死体とかがあつて、そこから蟻の巣までその行列がつづいてゐるのだ。

その行列を池のわきにしやがんで見てみると、何かの白い小さい粒をくはへて持つて来る蟻と、これから取りに行く蟻とが途中であふたびに、互いに挨拶をして通つて行く。それが何となく言葉をかはして行くやうに見える

その行列の目的物が見つからないと、何かあるのだらう、何か蟻たちにとって大事件が起きてゐるのではないかといふやうな気がする時がある。

橘さんが歌つたのは、今僕のいつたあとの時の心持ちではないのだらうか。

これは尋常科6年の児童が学校で学んだ橘曙覧の歌に対する感想を綴った作品である。各教科での学習内容の発展的内容を綴った文章を可能な限り各教科内で扱うことに異議はないと述べながらも、作品に対して表現指導を加えることは綴方が担当する指導であるとの見解を示した<sup>18</sup>。また、複数の教科での学習事項を含む題材を綴る適切な教科は綴方以外にはないとして、綴方で「学習の生活化」がみられる内容を表現することを認めなければならぬと解説している。

次に「生活の学習化」に関しては、尋常科4年生の作品「水の上で石がバンドする」が挙げられている。作者の児童は池で水切りをしている際に、石がなぜ水面で跳ねるのかに疑問を抱き、疑問を解決するために次のような行動をしたと綴っている<sup>19</sup>。

今日はゴム毬でやつて見やうと思つて持つて来たので、早速昨日のやうにして投げて見た。するとゴム毬は、たゞ水の上をつるつるとすべつてそのまま浮いてしまつたばかりであつた。

僕はその時思つた。「水の上ではねさするには固いものでなければいけないのぢやないか」と。それで今度はポケットにあつたビー球を投げて見た。だけれどビー球は一度水につくとすぐ沈んでしまつた。「固くて丸いものぢやいけないのか」と思つた。

(中略＝引用者) 水より重ければ沈むし軽ければ浮かぶばかりだと信じて居た。だけれど今実験してから僕は以外なことがあるものだと考へずに居られなくなつた。

もしかすると、これはバンドするのではなくて、たゞ一寸石が飛んで行く途中に水をかすめるだけぢやないのかと思つたが、それだとゴム毬でもビー球でも同じでなければならない。だからやはり「水の上でバンドする」といふことはうそぢやない。そうしても水より重いものが飛んで来た時、それをはねかへす力が水にあるやうに僕には思はれる。

作品には、児童が石と比較するためにさまざまな物で実験し、投げた物体が水面で跳ねるための条件を模索したことが綴られている。菊池は、このような生活を文章表現の題材として扱うことは自発的学習態度の育成に繋がるとして、綴方で積極的に扱うべきだと主張した。このように、菊池は記述前の指導に「生活の向上」を含めたために、見聞きした生活内容だけでなく、考えたことや試したこと、学習したことについても扱った。

### (3) 構想

菊池は小学校段階での文章表現における「よい作品」の条件の一つに作品の中心が明確であることを挙げていた。そして、そうした「よい作品」を綴るためには「表現の眼目が確立」されていることが重要であると指摘していた<sup>20</sup>。「表現の眼目の確立」について菊池は以下のように説明している<sup>21</sup>。

表現の眼目を確立するといふことは、表現についての抽象的な意義を決定することではなくて、書かうとする一つの題材について、どういふ部分を、どういふ風を書くかといふ、具体的な考をきめることです。その文の精神を決定することです。一つの題材をえらぶにあつて「あのことを書かう」といふ風に、漠然とした考えをもつてその題材に対することをせず、「あの時のあのかなしかつた心持を書かう」とか「あの山の上の眺望を手にとるやうに書かう」とかいふ風に、いや、もつともつと細かに、

具体的に、しかも一点をとらへるのです。

菊池の言う「表現の眼目」の確立とは、「具体的な考をきめること」と説明されているように、記述前に表現の中心を明確に設定することであった。前述したように構想の指導は一般的には尋常科3年からと考えられていたが、菊池は指導を尋常科1年から行うとした。文章表現について学び始める尋常科1年当初から構想について指導することで、文字の学習と同様に、文章表現の中心を明確に設定する技術を自然に身につけていくことができると説明している。また、尋常科3年まで指導しない場合、尋常科1、2年で「出鱈目の悪い癖」が付き、尋常科3年からの指導が困難になる可能性があるとして指摘し、入学当初から指導する意義を説明している<sup>22</sup>。

では菊池は6年間での構想の指導をどのように設定していたのであろうか。まず尋常科1年では、生活上のさまざまな出来事が表現の題材となり得ることを説明した上で、「書きたいことがいくら澤山あつても、まづ一つのことを書くもの」であるとして綴る出来事を絞ることの指導から始まる<sup>23</sup>。尋常科2年では「面白いと思つたところや、心に残つたところ」など、取り上げる題材を選ぶ判断基準について指導している。ここでは例文として運動会での「まりおくり」について綴った作品が挙げられている<sup>24</sup>。

運動会の時、二年生はけいぐみと、おうぐみと一しょになつて、赤と白にわかれました。僕は白ぐみにはいりました。

赤のまりはまつかです。白のまりはまつ白です。

「ようい」

「ズドン」

白ぐみでは、いぬみくんがかけ出して、先生から白いまりをうけとつて、けいぐみのせいとにわたしました。

(中略＝引用者)

まりを先生にわたしました。白がかちました。

「ばんざい！」と先生がいひました。白は先生を一しょに

「ばんざい！」といつて手をあげました。赤でもつづいてばんざいをしました。

白ぐみは列をつくつて、ごほうびをもらひに行きました。そこには小林先生がゐました。そこでまた、ばんざいをしました。

同作品は、運動会中の「まりおくり」に限定して、競技開始の合図から勝敗が決まり喜んだところまでを綴ったものである。ところが、このように綴る場面を限定する指導の一方で、尋常科2年では別の手法についても解説がなされている。綴ろうとする生活内容が初めから終わりまで終始嬉しかったといった経験の場合、「どこをとつて、どこをすてる」ということを判断するのは難しいため、「いくら考へても、どこもすてるところがないこと

であつたら、長くともはじめからおしまひまで書く」べきであると菊池は説明している。例文では「運動会」と題した次の作品が挙げられている<sup>25</sup>。

五月十六日に、けいおうの運動会がありました。その日僕はいつもより早く学校へきました。みんな来てゐました。

先生は、赤と白のくみわけをしたあとで、にはに出て、ときやそうの時のならび方ををしへて下さいました。僕はだんだんうれしくなつて来ました。

(中略＝引用者)

それから大学や、ふつうぶや、幼稚舎のきやうさうが、かはるがはるありました。僕はいつでも白におうゑんしてやりました。

(中略＝引用者)

おひるになつたので、学校へかへつて、ごはんをたべてきました。

またはじまりました。いろいろ見てみると、一、二、三年のたま入れになりました。あみの中にたまをいれるのです。ぼくはこはくて入れられませんでした。

(中略＝引用者)

それからまた、いろんなきやうさうを見ました。僕は面白くてたまりませんでした。

学校へかへると、先生は

「あしたくたびれ休みです」とおっしゃいました。

長文のため抜粋の形で引用した。この作品は運動会当日の登校の様子から、昼食を取りに学校へ戻ったこと、そして運動会が終わった後に明日は休みであると教員から伝えられたことまでが綴られている。すなわち、前掲の「まりおくり」とは正反対の構成である「はじめからおしまひまで書く」という手法についても菊池は指導していた。

さらに学年が進むにつれて構想の指導は複雑になる。尋常科4年では見聞きした順序と綴る順序が同一の場合と、見聞きした順序に関係なく内容や位置等の関係からまとめ直す場合の2つの方法の指導が挙げられている<sup>26</sup>。

このように、菊池は東京高師附小や各府県の師附小と同様に、一つのことに絞って文章をまとめ、見聞きした順序で内容を再構成する方法を最善であるとしたが、師附小らが指導事項に含める程度であった複雑な構想の方法について、具体的に例文を示しながら解説した点で菊池の実践はより具体的に指導を示したものであったと言えよう。

### 3. 記述の指導

菊池の描写指導の根本方針は東京高師附小の教員らと同様であり、「自分のうれしい心もちを、ほかの人にわからせるには、『うれしい』とかかないで、うれしいわけをかけばいいのです」という指導であった<sup>27</sup>。菊池はなぜこのような文章表現をしなければならないのかについて、各学年に合わせて解説している。まず尋常科1年では、会話での意思表示の

場合は、聞き手側が質問をすることで次第に理解が深まるが、文章表現では「どこで」「誰と」というように「ききかへしてくれる人」がいない。そのため、「聞きかへされないでもわかるやうに細かなことまで書いた文が一番やくにたつ文」であるとの説明がしている<sup>28</sup>。

尋常科6年では主観と客観の関係から解説した。客観とは「この世の中にありとあらゆるもの」が五感を通して「心の中に入っているお客様」であり、「形や色があるので、言葉であらはずと、外の人によく感じられます」としている。一方の主観はその客観によって「いろいろに、いろどられて動いて」「自分の心の中で感じてゐること」であるが、「あらはず言葉もあまりないので、いきなりほかの人に伝えること」ができないため、文章表現では「客観の方だけを書いて、ほかの人がその客観をなかだちにして感じてくれるやう」にする必要があるとしている<sup>29</sup>。このことについて菊池は、さらに次のように解説している<sup>30</sup>。

私の心が、今、大層うれしいとします。そこで、まじりのない主観語で「うれしい」といつたとしませう。私としては、自分の心持をいつたつもりですが、ほかの人がきくと、何のためにうれしいのか、どんな風にうれしいのか、一向にわからないでせう、ところが「梅の花が机のところまで匂ってくる」といふやうに目や鼻から感じた客観の事柄を、客観の言葉で書きあらはしたら、どうしてうれしいか、どんなにうれしいかが、はつきりわかるでせう。

菊池は、読者に主観を明確に伝えるためには、五感を通して感じ取ったことを綴る必要があると説明している。このように、細かい描写を通して「心持」を表現することを指導する一方で、尋常科4年では、「心持ちを説明してしまふ書き方」について指導している。これは、「うれしいなら『うれしい』と「はつきりした言葉で書いてしまふ」方法であった<sup>31</sup>。この表現方法は、表現したい心持ちが「はつきりした言葉で、いひあらはせるような心持」の場合に非常に「都合のよい書き方」であると菊池は述べている。例文「家の二階」では、二階の部屋は日当たりがよく暖かいということ、を、「暖かくて、いい気持ちがある」「暖かな気持ちになつて来ます」と表現している<sup>32</sup>。

このように、菊池は表現技法においても特定の方法に限定することなく、多様な表現技法を児童に指導していた。他にも尋常科3年では、会話文だけでは表現できない人物の様子や表情を文章で補うことについて指導する一方で、会話文だけの表現についても指導している<sup>33</sup>。また、同学年では、文章中に「昨日」「或日」「朝」「何月何日」といった言葉をどのように文章に入れるかについても指導していた。この指導では、「月日ははつきりとことわる」べき文章と、「時をことわらなくてもいい」文章があるとしてそれぞれについて説明している。日時を明確に記す場合の一例として、元旦に初日の出が見られなかった悔しさを綴った作品を挙げ、同作品の面白さは「一月一日」に初日の出が見られなかった点にあるため、「昨日」などの曖昧な表現ではなく明確な日付を書く必要があると指摘している

34。そして、「時をことわらなくてもいい文」としては起床時の様子を綴った作品を例に挙げ、冒頭を読めば「朝のことだ」と読者は理解できるため、「朝といふこと」をわざわざ記す必要はないと説明している<sup>35</sup>。

さらに菊池は議論文や説明文といった形式の指導も積極的に行うべきだと主張していた。1923年に東京高師附小が自由作文と課題作文の両方を綴方で扱うとの見解を提示したことで、この時期は自由作文をどのように指導するかに注目が集まっていた。各府県の師附小から出版された教授書等では、議論文や伝記文などの指導についての記述はごく僅かであった。こうした中でも菊池は議論文や説明文の指導を積極的に行った。たとえば、議論文は「人間の心がけ、人間の考、人間の行ひを正しく導いて行くもの」であるから、「私達の生活をもつとよくするもの」を題材として記述するような態度と技術を養成しなければならないとしている<sup>36</sup>。菊池の議論文に関する指導内容をみると、例文とされる作品に対して、問題点や改善点、改善すべき理由が的確に論じられていることや、自らの強い主張で文章が結ばれていることを評価している<sup>37</sup>。すなわち、菊池は議論文の主張内容にはほとんど触れずに、議論文という形式で正しく記述できているかという点を指導していた。

以上のように、菊池は記述の表現指導でも、特定の方法に限定することなく多様な表現方法を指導していた。しかし、前述の日時を示す言葉を入れるかどうかの指導の中で、「昨日」とあえて綴っている作品について、「別にその言葉は用もなささうでみながら、何となく、すてられないやうな気がします」と曖昧に解説している部分があるように、どの技法を用いて綴るかについての判断基準は明確には提示されていなかった<sup>38</sup>。

#### 4. 記述後の指導

菊池は1929年4月から1932年3月まで『綴方教育』ではほぼ毎号「佳い綴り方と拙い綴り方」と題して作品批評の記事を掲載している。内容が確認できたものは下表のとおりである。

表 4-1 「佳い綴り方と拙い綴り方」タイトル一覧

発刊年月	タイトル
1929年4月	着想に成功し表現に失敗した文／精細で自然な客観的表現／まとまりのないことを書いた文／取材を学び結構を反省すべき文／概念を概念に比較した文／構成と叙述と用語を誤った文
1929年6月	心の動きを極度まで見つめてとらへる／事象の表面だけをとらへた文／前後顛倒の結構と中心を忘れた文／事実と記述の前後相反してある文／題材に深みはないが表現は如実
1929年7月	対象の中心をとらへた取材と表現／枝葉の修飾に心を奪はれて根本の事実を忘れた文／感情の律動をとらへた文
1929年9月	幼児の素直な表現／平板な生活を書いた文／基礎的な指導材料にいい文／心の動きを突きつめた表現／単純な取材簡素な表現／題材も概念表現も概念／思想を練る材料となる感想文
1929年10月	会話の中に物語をとり入れる／細叙によつてあらはした地方色／取材表現の互助内容の空虚な文／構造上の不足／概念の風景を描く
1929年11月	生きた事実を逸した取材／はげしく感じた心の表現／雑然たる心そのまゝの文／他人の文に引ずられてある文／背景と用語の欠陥／感情の誇大から生れる拙文／生活の上に立つて

	考へよ
1930年1月	幼くて忠実な叙述の美しさ／事実の輪郭と言葉の調子にとらへられた文／空想と幻想の生活をとりへる／肉親の争闘を書いた文
1930年2月	父母の喧嘩を書いた文／猫の生活を書いた文／情愛のあふれた生活とその表現／浅劣粗暴な生活と統一のない表現／常識養成用概念寄せ集め文／観察と把握に生活してみせびらかしに失敗した文／概念の風景を美辞でつくり上げた文
1930年7月	かゞやく心／未完成の活写／心の深みへ手がとどかない文／構想に失敗した文
1930年9月	取材の純真さと表現の素直さ／家庭生活の惜しい題材／農村生活の好題材 自分を見失った題材／実生活の重大事件を取扱った文
1930年10月	心のおどろきを一つだけとらへた文／一つの風景に眺め入った心持／背景をほしい事実 一通りお心とその欠点／もつと深い感じをとらへる必要／実生活の取材と表現
1930年11月	題材としての忘れもの／文題よりも生活の事実／深みと面白味を欲する勤労生活 長文細叙の場合統一集結の欠陥
1930年12月	事実を細々と並べただけの文／課題された説明文／困惑を感じた生活の実体／民謡を引用した叙景文／一般的描写から以上の境地へ進出のみち／深い理解と愛とから生れた文
1931年1月	感興の中心と感興の埒外／活写における諸相／対話によつて育まれた心の表現／気取り一つで人をおどろかさうとした文
1931年2月	実感をとりへる指導が必要／だんだん強く感じて来た人の親切／二つの心の争ひをとらへた文／心の養ひ心の足りない文
1931年3月	女性の目ざめを叫んだ文／拾ひものゝ道徳を書いた文／憎悪の情と愛撫の年との燃焼した文
1931年4月	会話の表現指導に適当な作品／見た映画の筋を書いた文／興味を中心の見出し難いさ題材 ／概念と真実感との区別
1931年5月	滑稽をとらへた文とその表現／心ならずも鼠を殺すかなしさを書いた文／立案を併せて発表した文
1931年6月	目的意識の先決を忘れた文／お義理には書かせたくない題材／反省と統一ある生活／取材の態度と題材の内容
1931年7月	心の強く動いたところを主題とする／誰の目の前にも散らばつてゐる題材／愛にみちみちた親子の生活
1931年9月	概念の文と説明文／病気のさびしさを蠅の観察にあらはす／深さをもつた題材と直に円熟した表現
1931年11月	事件の表面だけをかいた文／心の持ち方を正したい文／事実が人の心をひく文
1931年12月	科学的生活の基礎をなす観察／科学的生活と科学的常識との差異／生活から生れた科学的説明
1932年1月	観方の深さと表現の順序／郷土の研究と説明文の形式の精神の体得／見のこされたもの考へ のこされたもの
1932年2月	満州にゐる同胞児童の叫び／少女小説風の文
1932年3月	思ひ出の取材と表現／つくり過ぎた叙景／情を主とした文の統制ある表現／健康な母を書いた文

(筆者作成)

この表から明らかなように、「心のおどろきをひとつだけとらへた文」「滑稽味をとらへた文とその表現」などの「佳い」作品と、「構想に失敗した文」などの「拙い」作品を毎月5作品ほど取り上げて解説している。各作品に対する菊池の批評は全て「取材」と「表現」から行われている。綴方の生活指導と表現指導の「一元論」についての研究で菊池を取り上げた大内善一は、「取材」と「表現」の双方から批評している点から菊池が生活指導と表現指導を対立するものではなく、一元的なものとして捉えていたことが窺えると指摘している<sup>39</sup>。

たとえば、1930年の『綴方教育』第5巻第10号の「感じをもつと深くつかむ必要」と題して取り上げられた作品と批評は下記のとおりである<sup>40</sup>。



小さい人 (尋六児童作)

日も西に入り、あたりはうすぐらくなつた。遊びつかれた僕等は、さんばしの上に横つてゐる製氷会社の渡し板の上に腰かけて休んでゐると、突然高等二年の女の人が僕に向つて、「今日唱歌の時間に三人ならんだ中で一番小さかつた」とわらひながらいつた。僕はくやしくてたまらなかつたが、この位のことだと思つて、「小さくてもいゝよ」といつた。するとそばで聞いてゐた四年生の喜一ちゃんが「六年生でも僕のくらゐしかない」といつた、で高等二年の人がわらつた。僕はくちびるをかんでくやしがつた。いまにもかん癩玉がはれつしさうになつたが、むりにこらへてゐるところへ、喜一ちゃんがつかつかと僕のそばにきて、「このくらゐだ」といつて僕の頭に手をあてた。僕のかん癩玉はいきなりはれつしてしまつた。僕の手は喜一ちゃんの顔をいやといふ程なぐつた。喜一ちゃんは顔に手をあて、後へさがつた。もう一つなぐらうと思つて手を出したとたんに、どこかのおぢさんがきて「やめろ」といつて僕の手をおさへた。高等二年の人は「いはなければよかつた」といふたうな顔つきで「おどけでしたんだ」といつた。その間に喜一ちゃんは見えなくなつた。僕はすずごとと歩みをはこびながら、「小さいために下級生にもわらはれてゐるのか」と思ひ家に向つた。風はそんな事は知らぬらしく、すつと吸きさつた。あらちはもうまつくらになつてゐる。

高等二年の人も家へ帰つた。僕は家へはいつた。電燈の光はめうに常よりは明るいやうな気がした。ごはんをたべようと思つてはしをとつてもおちつかない。本をよんでもさつぱりわからない。そしてだんだんおちついてみると、小さいといはれたくやしきよりも、喜一ちゃんをなぐつた後悔にせめられるやうな気がしてそのばんは一晩をずもずしながら床についた。

批評

△取材 せいの小さいことを笑はれて、とうとう笑つた相手をなぐつた。しかしその夜はそのためによく眠られなかつたといふ心の経過を書いたものです。

この題材は、尋六ころの児童の取材としては極めて普通のものですが、題材が、大分心をなやましたことにも似ず、至つて心をひきもしなければ感じさせられません。

これは、その時の自分の心の動きをこまかに感じ、こまかにとらへることが出来ず、したがつて、それを書かなかつたからです。このやうな、大ざつばな感じ方、とらへ方をしたのでは、かういふ題材は生きません。

ことに、怒らせる時の心の動きと、夜の心の動きとを、もつとこまかにとらへなければいけません。

△表現 感じないこと、とらへないことはかけませせん。したがつて、まづ取材に要求しましたが、その要求は、直ちにここに移して来ていいわけです。

けれど、表現の方には、更に、表現だけの要求もあります。それは「風はそんなことを知らぬらしく、すつと吸きさつた」といふやうな、心の眞実から出發せず、単にか

ざり気から人のいびりを真似るやうなことをやめて、すべて、本当の感じ、実感を書いて行くことにしたいと思ふのです。

菊池は「取材」について、作者は「怒らせる時の心の動き」「夜の心の動き」を詳細に振り返ることが出来ていないと指摘している。続いて「表現」では、「取材」不足であるという前提から描写については批評せずに、「取材」で指摘したことを改善しそれ「直ちに」文章で表現すれば良いと指摘している。このように、生活事実や自身が感じた心持を十分に表現するためには、「取材」がきちんと行われていることが不可欠であるとして、作品に対して「取材」と「表現」の観点から指導していた。

上記の作品とは別に、菊池が「心の動きを極度まで見つめてとらへる」ことが出来ると評価した作品に対しても「取材」と「表現」の観点から批評している。例文の「けが」という作品は、転んで怪我をした出来事について綴ったものであり、菊池は次のように批評している<sup>41</sup>。

△取材 学校でたふれて怪我をした時のことを書いたものです、普通の叙事文ですが、その時の自分の心の動きを、極度まで見つめて、いさゝかでも遁すまいとしてゐる熱烈な態度が、全文に非常な力と生氣とを与へてゐます。殊にたふれた時間から、職員室にいつて先生にあふまでの心の激動をば、微に入り細にわたるて感じわけてとらへてゐるところなど、見上げたものです。これだけ真剣に、これだけ深く自分の心を見つめることが出来、とらへることが出来れば、綴り方はもうこつちのものです。

△表現 表現は、もとよりとらへた心に副ふべきであつて、この文は、飽くまで真摯にとらへた心をどこまでも正確に表現しようとして努力してゐるのが見えてうれしい限りです。結構から見ると、叙述に先つて、序のやうな一筋があり「のどもとすぎれば熱さを忘る」といふ句をもつて来て、そこから文を導き出して来たところ、なかなか考へたものゝやうです。しかし、厳密に批評するならば、私は、この文の目的を二つの場合に分けて考へたいのです。その一つは単に、その場合の苦しかつた心持を表現するのですが、それならば、序の一筋をはぶいて、「その日、二時間目の国語がすんで」から書き出すのです。その方が一層文が緊張して印象を鮮明にするからです。もう一つは、「のどもとすぎれば熱さを忘る」といふ古人の言葉を、今更自分が体験して切実に感じたことを書くのであつて、その場合は、このやうな序にはじまり、終りはさらに治療して痛みがなくなり、次第に忘れかけてくることを書き、序の筋と照応させて、文の効果を確実に収めるのです。

取り上げた題材は「普通」としながらも、作者の「自分の心の動きを、極度まで見つめて、いさゝかでも遁すまいとしてゐる熱烈な態度」が非常に良く、「表現」では、捉えた「心の動き」をきちんと書き表せていると評価している。前掲の「小さい人」と比較してこの

文が良い文と評価されているのは、児童が出来事の最中の心持や出来事を通して感じたことを明確に掴み、それが読者にきちんと伝わるように細部まで表現しているからである。このように、菊池の記述後の指導では、題材として選んだ出来事の中で「心の動き」、すなわち主観が明確になっているか、そして主観を伝えるために物事の詳細までをきちんと描写できているか、さらにはより効果的に表現するためにはどのような構成や語彙を用いることが適切かということが指導の中心であった。

そのため、良い文章に重要な児童の主観が誤っている場合は、態度や考え方についての指導が必要であるとした。1927年の『綴方教育』第2巻第3号では、「生母の死を喜ぶ文」を「どう指導し処理したらいいでせうか」という教員からの相談に答えるための記事が掲載されている。問題とされた作品は次の「別れた母」という高等科1年の児童の作品であった<sup>42</sup>。

別れた母 高一女兒

私の母は、私を産下してから二三日たつ間もなく帰らぬ旅に出かけたのだそうです。私はその時小さかったのので、母が何の病気にかゝって死んだのやらわかりません。そして私は里子にだされ、こちらの家から、もらはれ、今は何の苦もなく、幸福に育てられて居ます。

今かうして考へて見ると、かへつて母が死んでしまった方がよいと思つて居ます。こちらの家は兄弟が少くないし、私をまぜて四人です、それにお父さんやお母さんがよく私を育ててくれます。

私を産んでくれたお母さんは、あの暖い世界に行つて、どんなに私をかはいがつて居るだらうが、私はお母さんにあいたい、又はなつかしいとは、少しも思つたことはありません。私は母がなくとも幸福です。

私は今育てられたお父さんやお母さんのために、よくつくそうと思つて居ます。

この作品では、生母がなくとも幸福であり、生母の死に対して「かへつて母が死んでしまった方がよいと思つて居ます」という気持ちが綴られている。同作品について、菊池は作者である児童は「利己的な打算的な思想」の持ち主であるとの見解を述べている。菊池の受け持ち児童ではないため、作品に対する批判は推測の域を出ることはないが、このような作品を綴った背景として、「人情の美しさを書いた」童話や物語を読んだことがなく、また親戚や知人から「〇〇さんは仕合せなんだよ」と言い聞かせられてきたのだろうと指摘している<sup>43</sup>。

児童に対してどのような指導をすべきかについて、菊池は次のような方法を提案している<sup>44</sup>。

(児童との対話から＝引用者) 作者の文を為した思想の根源とおもはれるものを、悉

くきはめて、果たして本当に生母に対する情愛思慕を感じたことがないか、どうかをきはめ、作者が胎内にあつた時生母がどう思つてゐたであらうかといふこと、おそらく作者を生んだことによつて死んだであらうことなどを考へさせて、既に養父母に対して情愛を感じ、感謝をさへげてゐる作者に、生母に対する情愛思慕の念をもたねなければなりません。そして、うまくその目的を達したならば、その時、原文を示して「どうです、この文はこれでいいの、あなたの今の心持とぴつたり合ひますか。文といふものは、ながくのこるものですから、あとで読んだ時、後悔しないやうに書きなほしておきませう」といつて改作させます。

菊池は相談者である教員に対して、児童と教員の対話を通して生母への情に気づかせて、改作を勧めてみてはどうかと提案している。なお、事象に対する心持の改善と文章の改作が完了してから始めて表現指導が可能になるとして、現段階で表現指導はできないと述べた<sup>45</sup>。

このように、綴られた内容や心持について指導が必要な場合は、個別指導を行うとの考えを示していた菊池であるが、同時に指導の限界性についても述べている。たとえば、1931年の『綴方教育』第6巻第3号に掲載された記事「性生活を書いた文の是非—尋常一年生の綴り方—」では、綴方における生活指導の限界性が次のように述べられている<sup>46</sup>。

綴り方は、生活の表現ですから、その生活にして肯定出来ないものであるとしたならば、その表現も否定すべきですがまだ尋常一年生では、その生活の可否を判断できないのですから、生活を否定することすら非常に注意を要します。まして表現の根底であるところの正直に書いたことを否定するわけにはいきませんから、この文はそのまゝ是認して、別の方法で生活否定をするより外はないのです。

表現された生活が「肯定できないもの」であつたとしても、文章表現の要件の一つである「正直に書いたこと」を否定することのないように指導しなければならないと菊池は考えていた。ここでは尋常科1年生に対する指導が例として挙げられているが、指導方法としては、作品はそのままにして「綴方の時間とは無関係な他の機会」に児童と話す場を設けるしかないとされている。すなわち、問題のある生活内容に対する指導は必要としながらも、その指導は綴方で文章表現活動の一部として行うのではなく、教科外の生活指導として綴方の授業時間外に行うべきであると主張した。

このように、菊池は表現指導と児童の生活内容の指導を区別して考えていたために、指導が必要と思われる生活態度が綴られた作品を例文として挙げている場合があつた。たとえば、『児童文章学3』に記載されている尋常科3年生向けの正直に書くことの重要性についての指導では、例文として「姿勢とおまる」という作品が挙げられている。この作品は、児童が学級内で姿勢の良い他の児童を評価するという活動の中で自分が「まるを付けて貰

はれなかつたことを残念に思つて、一生懸命姿勢をよくする心持」を正直に綴ったものである。同作品の最後の一文には、姿勢の良さを級友に認めて貰うことができなかつたために、「しやくにさはりましたから『堀内君を泣かしてやらう』と思ひました」と綴られている<sup>47</sup>。自分が認められないことに対する不満を級友に向ける心持が綴られているが、菊池はこの作品を「一生懸命姿勢をよくする心持を正直に」綴った作品だと紹介している<sup>48</sup>。さらに「面白いことも、つまらないことも、またよいことも、わるいことも、みな書いて悪いものはないのです」とも説明している<sup>49</sup>。

また、菊池が生活内容に対しての指導を強調していない別の理由として、生活内容を文章に表現することが「生活の向上」に繋がっていくと考えていたことが挙げられよう。尋常科5年生に対する「不平を薬にする」という指導の中で菊池は日常生活で感じた不平を文章に綴ることを勧めている。例文とした「字をきれいに書く不平」に対して、菊池は次のように解説している<sup>50</sup>。

このやうに不平を感じてゐれば、はやく書きたいといふ心が、つねに心からはなれませんが、いつかきつといふ工夫がつくか、練習の功によつて、きれいに書いて、しかもはやくかけるやうになるでせう。で、かういふ不平は、自分の生活を向上させるにはいふ薬です。それを文に書くことは、一層よい薬です。いまにその薬が利いて、生活が向上するでせう。

上記で菊池が「このように不平を感じてゐれば」と述べているように、作品では、生活上の不平を解決するための具体策については一切綴られていない。しかし、菊池はそうした点を批判することなく、不平が正しく正確に表現されていることを評価し、児童が抱く不平は「いつかきつと」何等かの方法で解決するだろうとして、解決方法を模索していない児童の態度についても言及していない。また、表現することが生活に効く「薬」になると説明していることから、文章表現は生活上の不平不満を解決するためではなく、そのことに気づく機会になるという位置づけであったことが推察される。菊池の記述後の指導は出来事について正しい感情を抱くことができているか、そしてその感情を明確に捉え正直に表現できているかという点に対して行われていた。そして、綴られた生活についての指導は綴方では行ふべきではないとの見解であった。

以上のように、菊池の実践ではあらゆる生活内容を題材として扱うとしたために、文章の構想や記述の指導でも複数の文章形式や表現方法を指導した。1920年代後半からは、学級や各個人の作品の傾向を考慮しながら適宜必要な表現指導を行うことが目指されたが、師附小はその際の指導については具体的な指導内容や方法を提示していなかった。こうした中で、例文を豊富に挙げながら各表現技法について解説した『綴方教育』に掲載された菊池の記事は、各地の教員が必要な指導を適宜取り出して自らの実践に取り入れることができるものであったと言えよう。このように、菊池が系統案の提案ではなく表現技法ごと

に指導内容と方法を解説したことで、従来の研究で指摘されているように『赤い鳥』で注目された「ありのまま」の文章表現の指導方法を全国の教員に示す役割を担ったと考えられる。

## 第2節 富原義徳の土の綴り方

本節では「土の綴り方」を提唱した富原義徳を取り上げる。先行研究では、『土の綴り方』での主張内容が生活指導を重視した実践の「否定的媒介」として位置づけられてきたために、富原の実践内容については検討が進められていない。本節では「土の綴り方」を提唱して以降、富原がどのような実践を行っていたのかを明らかにする。

### 1. 『土の綴り方』の出版と「地方的」生活表現の重視

#### (1) 富原義徳の略歴

『赤い鳥』で写生文が注目され、菊池によってさまざまな文章表現技法の指導が示される中で、田舎や地方の生活を尊重して文章に表現すべきと児童の生活内容に注目した実践を提唱したのが富原義徳（1893－1950年）であった。

富原は現在の静岡県御殿場市に生まれ、1914年に京都市真宗京都中学校を卒業後、大谷大学予科へ進学するが、中退し静岡師範学校本科第二部へ進み1916年に卒業した。卒業後は静岡県駿東郡の高根尋常小学校に赴任、さらに同郡印野小学校へ転任した後、1921年からは原里尋常高等小学校で首席訓導を務め、1929年に東京の竹町尋常小学校へ転任するまで同校に在職した<sup>51</sup>。富原は大学予科在籍中から俳句に関心をもち、大谷句仏（おおたにくぶつ）が主宰していた『懸葵』<sup>52</sup>で指導を受け、同誌に多くの作品が掲載された。綴方に関して富原の顕著な活動が目立つのは、1923年の全国訓導協議会以降のことである。彼は同協議会で童謡や詩の創作と鑑賞についての発表を契機に、東京高師附小の教員との親交を深めることとなる<sup>53</sup>。そして1925年に創刊された初めての綴方教育専門雑誌『綴方教育』では、日本綴方教育研究会の賛助員に公立小学校教員として唯一富原の名が掲載された。さらに同年には富原の勤務地である静岡県駿東郡で教科研究が盛んに行われるようになり、富原は国語科研究の中心的存在として活動し、第5章で取り上げる地域文集『児童文苑』の編集委員長も務めることとなる。このように、綴方教育界での活躍を増していた富原が1928年に出版したのが著書『土の綴り方』（厚生閣書店）であった。

#### (2) 「地方的」生活の特質

前述した『赤い鳥』誌上での綴方や童謡の指導は、「ありのまま」の表現を求める点で多くの教員らに支持された。しかし、ここで言う「ありのまま」とは、作品選者であった鈴木三重吉や北原白秋が理想とする子どもの「ありのまま」の姿であり、地方の教員からす

れば、そこに表現されている「ありのまま」の生活は、眼前の子どもの「ありのまま」とは随分かけ離れた生活であった。こうした都市中間層の子どもの生活表現が理想とされそうな状況を破ったのが富原であるとされている<sup>54</sup>。著書では、田舎の子どもには都会の子どもとは異なる生活があることの再確認が次のように示されている<sup>55</sup>。

子供の生活たるや、しばらく実相を凝視すればわかる通り、所謂大人の生活とはくらべものにならぬ程、時間的にも空間的にも、歴史的にも地理的にも、その範囲が狭隘である。

子供の書く綴り方が、子供の生活の表現であるならば、その生活も表現も必然的にその狭隘な生活範囲から所謂「地方的」たらざるを得ないのである。

ことに子供時代の環境は、生活そのものにすでに運命的な浸潤を余儀なくされてゐる。さうしなければ生きることが出来ないのである。子供にとっての環境は、彼等にとって絶対尊厳な生活地表であり生活相そのものであるとも言へる。だから、その地方特有の色調や感触といった所のものに自己の生活を随順せしめるより他には生活することも、生活する舞台も生活する方途もないのである。

富原は子どもの生活範囲は大人に比べるとあらゆる意味で狭く、地域性に密着した生活になることは「運命的」と言えるほど必然であり、随順するしか方途はないと説明している。そして田舎と都会の生活の違いを「どうも地方の児童は」と否定的な要素として認識するのではなく、「生活の独自性」として「正しく凝視」すればよいと提案している<sup>56</sup>。当時岩手県の教員が富原のこの主張を「宿命論」「現実肯定論」と評していたように<sup>57</sup>、富原は生活内容について考えさせたり課題を持たせることは指導せず、田舎の生活を肯定的に捉えて受け入れることの重要性を主張した。

富原は都会と田舎の生活が内包する特質の違いを説明する中で、次の「人間の匂ひ」という都会に住む児童の作品を例に挙げている<sup>58</sup>。

#### 人間の匂ひ

慶応前で飯田橋ゆきの電車に乗りました。見るとすいてゐるから腰掛けると、僕と一緒に乗った大学生が僕の左隣に腰掛けました。右隣には府下の学校の先生みたいな人が腰掛けてゐました。

何だか匂ひがします。「何の匂ひだらう」と思つて気をつけてみると、それは大学生の匂ひです。汗臭いのかそれとも何の匂ひかわかりませんが、けれども大学生の匂ひだといふことだけはわかりました。

さう思つてみると、また匂ひがありました。それは先生らしい人の匂ひのやうです。それは蜜柑の匂ひのやうな匂ひです。「變だな」と思つてもやつぱり蜜柑のやうな匂ひです。

だんだん暑くなつて電車に乗つてゐる人が汗臭くなつて来ると思つたら、去年の夏の電車のことを思ひだしました。

どの人もどの人も汗臭くて電車の中が汗の臭ひで一ぱいになつてゐるのです。その中に兵隊さんが乗つてくると、そばによりつけないぐらゐ汗臭いのです。さういふ時とのひとの臭ひの中にいゝ匂ひがして来たと思つて気がついて見ると、大学生が帽子をとつてゐたこともありました。

男の人がハンケチなどに香水をつけてゐるのは、何となく女みたいですが、ハンケチに香水をかけておくと、便利なことがいくらかもあります。植木にこやしをやる時などそのハンケチを鼻にあてゝゐれば、香水の匂ひばかりします。

よく男の子の口の臭いのがあつて、お話も出来ず、逃げるわけにも行かず、一緒に遊ぶのにこまつてしまふことがあります。さういふ時にも、そのハンケチがあれば助かります。

こんな事を考へてゐると、誰か飛び降りたやうでした。見ると電車はもう飯倉の坂の上に来てゐました。(尋四 男作)

同作品は千葉春雄の『綴方研究叢書 第1』(1928年)に掲載された作品であり、『土の綴り方』には千葉の解説もそのまま掲載された。千葉の解説では、綴られた生活内容はもちろんのこと、汗臭い中で「香水の必要性」を感じることや、植木に肥料を与える際に「鼻にハンケチ」をあてると便利だという考え方が「都会生活独特のもの」であるとされている。なお、『土の綴り方』には富原による作品解説は掲載されていないが、1931年に出版された著書『教室用綴り方』には、千葉の見解と同様の内容で富原による作品解説が掲載されている<sup>59</sup>。

一方で、田舎の児童の作品としては、次の駿東郡の児童の作品「馬力引」が例として挙げられている<sup>60</sup>。

#### 馬力引

家へ帰つたら、もう日が暮れてゐた。

いつものやうに風呂の火をたきつけていると、家の前がばかに騒々しくなつたので行つて見ると、大きな材木を山程つんだ馬力の、片方の輪が、くぼつこへはいつて、動かなくなつたのだつた。

(中略＝引用者)

其の中に久平さんが来て

「なアんだ馬鹿にたんと木を積んだぢやアないけえ。」と言ふと、馬方は、「こればつか積んだつて、何のこたあるべえさ。こいつがちくどうだだ。」と言つてゐる。

今度は三人があとを押し、一人が引いたが、なかなか出さうにない。馬の鼻先に黒



い犬が座りこんで見てゐる。又、僕と並んで見てみた幹雄は、皆が「一、二、三、」と言ふ度に、左足を前に出して体で押すやうな事をする。自分では気がつかないのだが。こつちだつて、力を入れてやりたい位だ。

僕は、もう夕飯になるから家へ帰つた。夕飯を食べてみると、ごん、ごんと音がする。

「動かないものだから、荷をみんな下して引きだすづら。」と父が言つた。

夕飯をすまして又行つて見ると、さつきの久平さんや文さんは居なくて傳さんが居た。そして、三人で荷を下してゐた。

するとその時、向かうから、ヘッドライトをピカツと光らして、自動車が一台はしつて来た。そして通れないのでそこへ止つた。

馬力引の一人は

「向ふも商売づらが、こつちだつて商売だ。」と言つて平気である。仕方がないので運転手は自分で下りて来て、通れるやうに、道の丸太をのけてから、また乗つて

「ブー。」と警笛をならして出て行くつた。

馬力引の一人は

「おらあ、腹がへつてとても仕様がねえ。」と言つたので、野良がへりの一人が

「おれの弁当の残りがあるから、食へやあ。」と言つて出した。其の人の近所の人らしい。馬力引は、

「さうけえ。」と、にこにこしながら受けとつて食べはじめた。外の人達は、もう下してしまつたので、馬力を樂々とほらつこから、引き出しといて、つけ初めた。

なかなか手間がとれるので、さつき自動車が来た方から来た馬力が、二台とまつて待つてゐる。又、自転車に乗つた小僧が、くすくす笑つて通つたので、馬力引の一人が癪にさはつたのだらう、

「ひとの困つてゐるのを、笑つて通つたりすると、はりとばすぞ。」とどなつた。だいぶ短気のやうだ。小僧は、まるまつて走つて行つてしまつた。

もう八時頃だらうが、月夜なので、べつにあわてもしないで、つけてゐる。

その中に、さつきの自動車のかへりが来てとまつた。が、まもなくつけ終つたので、馬力が先に出かけて、他の道によけて、自動車を先にやつて、それから、馬力が出て行つた。まもなく、大きな声で、馬方のうたふうたが聞えて来た。

僕は、寒くなつたので、すくむやうにして家へ帰つた。(尋六 男作)

この作品は「馬力」の車輪が溝に嵌まり動けなくなった時の「馬力引」の様子や、周囲の人々の様子を綴った作品である。富原はこの作品について、対向車が来て「こつちだつて商売だ」と言つて焦る様子がないところや、他人が手伝ってくれている最中に人から貰った弁当を喜んで食べるような「田舎人」らしく「のんき」で素朴な様子が綴られており、それを観た児童の感じ方も「田舎らしいたどたどしさ」があると解説している。同作

品を指導した杉山正賢の作品解説でも、児童がこの出来事を「みじんも憂鬱」には思っていないところや、「都会人らしい儀礼」が人々の間にないところが非常に田舎らしいとされている<sup>61</sup>。

上述の二作品を例に挙げながら、富原は都会の生活は「流麗」「軽妙」「繊細」「洗練」「近代」的であり、田舎の生活は「純真」「鈍重」「荒彫」「素朴」的な要素を生活に有している」と指摘している。そして、こうした生活の要素は児童の作品にも当然含まれているものであるから、教員はそれを理解した上で指導しなければならないと主張した<sup>62</sup>。

この富原の主張は各地の教員らの注目を集め、滑川道夫の調査によれば『土の綴り方』は発刊3年後には第8版を発刊するほどだったようである<sup>63</sup>。次項からは「地方的」生活を重視する綴方として、実際どのように指導していたのかを分析する。

## 2. 記述前の指導

### (1) 観照

まず記述前の観照態度の指導にあたり、富原は次のように「観る」という概念について説明している<sup>64</sup>。

綴り方に於ける「観る」といふことは、芸術的見地に立てる「観る」といふことであつて、科学的見地に立てる「観察」といふこととは、すでに叙上の如く、心の態度や方向の上に相違する点が鮮かである。

いふまでもなく芸術生活は情を主として営まるゝ生活であり、科学生活は知を主として営まるる生活である。

富原は「情」を主として営まれる「芸術的見地に立てる『観る』」と、「知」を主として営まれる「科学的見地に立てる『観察』」は異なる行為だと考えていた。特に富原の記述前の指導で注目すべきは、「内省」することや自らの主観を意識した生活を送ることを目指した指導である。彼は児童に向けて次のように自らの「心」の姿を省みるることについて解説している<sup>65</sup>。

自己を静かにみつめてほしいと思ふ。概念でみつめるのでなくして自己の心のゆらぐすがたを静かな宇宙の寂寥の中に置いてほしいと思ふ。(中略＝引用者) 綴る心の修練は、この漠然たる寂寥の中に、そよぐ心を捉へることから始まる。

ここでは、自身を取り巻く生活ではなく、「自己」を「みつめる」ことが重要であると述べている。別の解説では「自分の心にうつる物の象、自分の心に萌ゆる生活の実感、自分の魂を信じ、自分の心の流れをはつきり」捉えることが大切だと説明している。すなわち、富原は生活の事実を単に観察するのではなく、そこでの自らの「心」の様子を「観る」こ

とが重要であると考えていた。富原が編集委員長を務めていた静岡県駿東郡の地域文集『児童文苑』に掲載された児童向けの記事「綴方学習指針」の中でも、尋常科5年の児童に対して「自分の心眼を開いて、自然をも人事をも、深くするどく」「よく観る」とのと解説している<sup>66</sup>。

富原がこのように「心を捉える」ことを重視していたのは、文章表現の質を向上させるためだけではない。彼は文章表現に関する一連の活動が「生命活動」であると位置づけていた。そして、綴方での生活指導は「わが如実の心相を内面に凝視して、心相をとぎすまず螺旋的作用の静かなる暴風のなかに無限に展開する創造的精神に随伴する」指導であると考えていた<sup>67</sup>。こうした指導観に基づき富原は観照の意義について次のように説明している<sup>68</sup>。

生活観照の作用は、おのがじし、自らの魂の尊厳のために、自らの魂の光を信ずることから出発する。かうした芸術的精神の、黎明の微風のごとく、青くさわやかな生ひ立ちから、無限に向上し深化しようとする生命の雄々しい一路には、清朗な、あるひは陰惨な、人生の風景が展開するであらう。

生命自らが、生命の発動する姿を直観する。無限に復帰し無限に進展して、自他融合の生命が恒に、涼しく光る意味の中に流れていく純美恍惚たる心境——それこそは観照の至境である。

綴方での観照は「自らの魂の光」を信じ「生命の発動する姿を直観する」ことであると富原は解説している。先行研究で指摘されているように、富原は「仏教的思念」に根差した考えに基づき、「神秘の世界、抒情の世界」を観照することを目指していた。そのため、綴方において実生活の「現実把握」や「生活認識」については指導していなかった<sup>69</sup>。

ところが1936年頃に『教育・国語教育』で連載を担当していた指導案の記事では、労働している人に注目させる「街頭の所見」<sup>70</sup>など、扱う題材を多方面に設定し、思考を深めることや視野を広げることに留意した指導事項を多く挙げるようになる。また、こうした社会的事象へ注目させることと並んで、自然や季節の変化に注目させるようなことも指導していた。1936年の『教育・国語教育』2月号では、「冬の日々の自然の景象を精緻に観察せしめてこもるもの、籠れるもの、芽しらんとするもの、常磐なるものなどの美」に触れさせるため「自然の観察」を行うと記されている<sup>71</sup>。このように当初は「心をつめる」といった観照態度を指導していた富原であったが、生活指導を重視した実践が盛り上がっていた1935年頃からは徐々にそうした主張が少なくなり、社会や生活への認識を深めることも指導するようになっていた。

## (2) 構想

1929年の『土の綴り方』や1931年の『教室用綴り方』では、「心の焦点をはつきり」

させることと「文の視点を定めさせる」ことが重要だと述べているが、構想については、「ある事象に対して、心にどんなゆらぎが湧いてきたか」「どうしてこんな感動におのゝくのか」「生活の実感からさまされた心持をしつかりと掴んで見よ」といった抽象的な解説しかしていない<sup>72</sup>。これは、富原が文章表現の模範形式を提示しすぎることは、児童を「鋳型」に嵌めることになると考えていたからであった。

模範形式を提示することに消極的であった富原の実践では、文章の構想は児童との対話を通して個別に行うことが理想であるとされた。1931年の『教育・国語教育』7月号では、以下のような実践が紹介されている。引用中の「C」は児童、「教」は富原の発言内容である<sup>73</sup>。

C「私は日曜に山へ百合掘りにいったことを書きます。」

教『いゝでせう。どこへいったんです』

C「東山の窪澤です」

教『誰と』

C「お父さんちが、山へいつてみたから、弁当をもつていつてやりながら、窪澤の奥にうんと白い百合が咲いてみたのでそれを掘らうと思つて……」

教「あたりの景色をみたまゝに、うんとこまかに書いて下さい。

- 1 山々の景色。
- 2 お父さんちのお弁当のこと。
- 3 百合の咲いてある具合
- 4 掘る時のありさま
- 5 掘つたあと。

これらを、みのがしては駄目ですね。そして鳥なんかもあの窪澤ではかなり啼いてみたでせう。たくさん掘れたかね。……」

C「駄目。みんな小鋏で切つちやつた」

教師「百合は痛かつたらうよ。」

紹介された実践例では、児童が週末「百合掘り」に行ったことを富原に話し、それに対して富原が「誰と」「どこへ」といった詳細を尋ねている。対話を通して出来事を振り返ると同時に、綴るべき事柄について富原が助言することで、文章の構成を対話を通して明確にさせようとしていたことが窺える。富原によれば、これを学級内の「全児」と行うとしているが、この指導を学級全員に行うとなると、かなりの時間を要することが推察される。また、「鋳型」に嵌めることを嫌いながらも、富原の助言や発問が児童の文章表現に与える影響は大きいと言わざるを得ない。

なお、構想の指導に関しても観照態度の指導と同様に指導内容に変化がみられる。富原は1933年頃になると記述過程に即して「取材の指導」「綴る前の指導」「記述の指導」「綴

つた後の指導」の4つの区分を用いるようになる。この中で構想の指導は「綴る前の指導」であり、各学年では次のような指導が提案された<sup>74</sup>。

表 4-2 各学年での構想の指導一覧

尋常科 1 年	おぼろげにもせよ、表現眼目を樹立せしむること どういふ風にかかうかしらとごく素朴な腹案をする 経験の順序にしたがって自然に記述せしめる
尋常科 2 年	思想の整頓をひとりでに馴致して来る 経験の順序にしたがって、思想を発表する態度を養ふ
尋常科 3 年	形象をこゝろに確めること 経験の要点を吟味すること 文の視点と焦点をはつきりして、中心と背景とを吟味してかゝること
尋常科 4 年	心の自然を旨として文の中心、統一をはかること 意識的構成について知らしむること
尋常科 5 年	作品を成す計画について指導すること 材料の選択とか、記述の形式とかについても相当の計画 中心と背景、精粗の権和等適切な指導をする
尋常科 6 年	作の計画に常に努力する態度を指導すること

(筆者作成)

構想の手順に関する本格的な指導は尋常科 3 年からとされ、尋常科 5 年までに全ての指導を終え、尋常科 6 年は構想の態度を習熟させる段階とされている。各学年での指導事項は若干異なるが、どの学年でも「文の中心」と「背景」を明確にすること、記述事項を選択し構成することに関しての指導が掲げられている。尋常科 1 年の指導事項の中で用いられている「表現眼目」という用語は菊池知勇が用いていた表現である<sup>75</sup>。このことから、富原は 1933 年の時点で構想の指導についての新たな指導内容を提案したのではなく、各教員の主張内容を要約する形で指導事項を設定し実践するようになっていたと考えられる。

### (3) 文話指導とスクラップ帳の利用

綴方での文話は、指導事項を教員が口頭で解説する、もしくは作品について児童と議論するといった一斉指導が一般的であった。しかし、富原はそうした「文に関するお話」や「文形式の文話」のような文話ではなく、次の引用のように「教師の体験をとほして語る」、または児童と「語り合ふ」ことで行われる指導が文話であると考えていた<sup>76</sup>。

あのね、先生が今朝ね、いつものやうに、自転車であの三角林のところを、汗をふき

ふき上つてくるとね、北畠のあの新治郎さんとの雑木林がすっかり芽をふいて、それに朝日がきらきらして、とつてもきれいだつたよ。あの、あすこいつたことあるだらう。あの雑木林に、まつしろに咲いてゐる花があるが、みんなも見たか。

(中略＝引用者)

とこんな調子の文話をわたくしはやるのである。そして

「どうだい。みんなもそんな風なことを見たことはないかね。」(中略＝引用者)

かうして一時間位進行していくのである。かなり無駄だと思ふであらう。しかしかうした文話は、子供にかなり響くのである。

この実践例では、富原が登校中に見た雑木林の様子を児童に語っている。その後児童に類似の経験がないかを問いかけていることから、綴方の題材の幅を広げることを目的とした文話であることがわかる。自らの経験を語る文話は「一時間位進行していく」とされているが、「子供にかなり響くのである」と主張しているように、「きいてみると、しらずしらず、あ、あれを書いて見ようとか、それまでにいかなくても、綴らうとする心持が、内に、静かにあたゝまつて来る」効果が十分にあると富原は説明している<sup>77</sup>。このように、文話は教員が自身の経験や思いを語ることを通して、児童の表現意欲を「触発」「誘導」するようなものであるべきだというのが富原の主張であった。

富原がこのような文話の必要性を主張したのは、彼が綴方は「知識として収得せしむる教科ではない」と断言しているように、表現に関する一定の知識や技能を児童に身につけさせる指導に批判的であったからである。これには富原の「仏教的思念」が影響している。先行研究で指摘されているように、富原は綴方での指導は教員と児童との間に「大乘的な大信大愛」が醸し出されることが前提となって成立すると考えていた<sup>78</sup>。そして指導には「教師の真の意味に於ける体験によつて光芒する精神の喜悦や、文宗作の経験を透した正しい文章観は必需」であり、それを教員と児童の間に「親愛」がある関係において語ることが綴方の指導であるとした<sup>79</sup>。そのため、前述したように富原の指導では明確な技能や知識の提示を避け、あくまでも暗示的に児童に「語る」ことで表現意欲等を刺激する方法が採られた。

ところが、別の実践紹介では上述の主張とは異なる内容が紹介されている。富原は児童に「綴り方学習帳」もしくは「綴り方スクラップ」と称した綴方用のノートを持たせていた。ノートは取材のメモや文章の題名を書き留めておくといった「文題帳」として使用するだけでなく、「新聞・雑誌の切り抜き」「広告ビラ」「入場券」等を貼りつけたり、スケッチをしたりすることもできるノートであった。『教室用綴り方』では次の図のように使用例が紹介されている。

月日	六月 二十三日  七月一日
取材と文題	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>1 島まはり 島のものがどんな になつたか。</p> <p>2 ぞろぞろとのびた もろこしの葉。</p> <p>3 さつまいもの葉の 虫をとる。 (中略  引用者)</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>1 山開き 山開きを見にいっ たこと。</p> <p>2 花火</p> <p>3 角力。</p> </div> </div>
文話・鑑賞・批評	<div style="display: flex;"> <div style="width: 45%;"> <p>文話 題のとりかた よい題</p> <p>2 1 こまかな心でよく見る。 すなほな心でよく書く。</p> </div> <div style="width: 10%; text-align: center;"> <p>自分の心 外に在る もの</p> <p>↓</p> <p>自分の心に 流れる心持</p> <p>↓</p> <p>よい文</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>批評 鶴田君の「蛍草と露草」 ○つゆ草の方が、いかにもいきいきと けてあます。</p> <p>1 自然の美しさ(自然の美観)</p> <p>2 人生の美しさ(人生の寶石)</p> </div> </div>

図 4-1 綴り方学習帳の使用例

(『教室用綴り方』より筆者作成)

「取材と文題」欄は一般的な「文題帳」と同様に、記述の参考になるように、ある生活場面や児童が気になったことを書き留めておく欄である。特筆すべきは、「文話・鑑賞・批評」欄として、授業内容や、鑑賞の感想を書き留める箇所を設けていることである。指導内容を箇条書きや図を使って書き留めておくという実践は他の実践ではみられない特色である。富原は、文話は「誘導性」と「触発性」をもつ指導であると説明していたが、この「綴り方学習帳」の活用方法をみると、児童は文話を聞くだけでなく、要点を書き留めて自身の表現の参考にしていたことがわかる。

ここで児童が書き留めた図は、富原の「題のとりかた」と題した文話が掲載されたページにも掲載されている。つまり、富原が文話をする中で板書した図を児童が「綴り方学習帳」に書き留めたものと推察される。

記述前の指導では必要以上指導せず、児童との対話の中で暗示的に指導するというのが富原の方針であった。しかし、実際には他の教員らの実践と同様に具体的な表現技術についての指導がなされていたようである。また、1933年頃からは暗示や対話を通して行うとしていた当初の指導から一転して、各学年での指導事項を設定し、基本的な表現技術を指導するようになっている。このように指導内容や方法が変化した理由について、富原自身

は著書などでは触れていないが、1929年に東京へ転任したことで、受け持つ児童の生活環境がそれまでの児童とは異なったこと、指導系統案に基づいて指導することが一般的となってきたことが影響したのではないかと推察される。

### 3. 記述の指導

富原は、「ありのままを正直に」書くことを基本として、各府県の師附小や、東京高師附小の教員らが示していた描写の指導と同様に、「かなしい」「おもしろかつた」という言葉を用いるのではなく、あり様を詳細に書かなければならないと指導していた。そして、描写の軽重についても「無条件に何から何までくはしく並べるといふのではなく」「中心をしつかりきめて、背景をよく取捨選択して」書いていくことに留意すべきだとした。そのため、次の「寒い朝」という作品は作者の個性が全くない美辞麗句を重視した文章であると批判している<sup>80</sup>。

「今日は大さうさむいなあ」と誰かぞいつたのに驚いて起きた。雨戸をあけた。  
富士山は、はんぶん以上、白雪におほはれてみて、何ともいへない美しさである。  
屋根は霜でまつ白である。北の方から何となく寒い風が吹いて来る。池の金魚はさぬさうに、あつちこつちとおよぎまはつてゐる。

顔を洗ひにいった。いきをはくと白いものが出てくる。理科の時にきいたことをおもひながら、顔を洗つた。氷のやうなつめたい川の水は、美しい心をもつてゐるだらう。「コケコツコウ」といふ鶏のこゑが、あたりのしづけさを、やぶつてきこえてくる。  
ふと、向ふを見ると、いかにも寒さうな朝であつた。(尋五女)

富原はこの文を『寒い』といふ心持を『寒さうな』概念のきれはしをよせあつめたにすぎない」文であり、「誰かぞいつたのに驚いて起きた」「何となく寒い風」といった抽象的な表現が非常に多いことや、「あたりのしづけさを、やぶつてきこえてくる」等のよくありがちな表現を多用している文だと批判している。

上述のように、描写の指導については一般的な指導と同様の内容を指導していた富原であるが、その指導を本格的に行う時期は尋常科5年頃からとしていた。1933年に『教育・国語教育』で発表した系統案では尋常科5年の指導事項に「描写の態度について指導する」ことが挙げられ、次のように補足説明が加えられている<sup>81</sup>。

描写的な態度についての指導である。それまでもそのアウトラインは提示してあるのであるが、このあたりで、やゝ方法としては科学的な説明を加へることがよい。描写的な態度といふのは、説明的な態度とは反対であつて、対象の色彩のまゝ、動くまゝの陰影を、絵を描く如く言葉で描くことである。つとめて、「さびしい」とか「かなしい」とかいふ主観的な説明はさけたがよい。



尋常科5年の段階でようやく「色彩のまゝ、動くまゝの陰影を、絵を描く如く言葉で描くこと」を児童に丁寧に説明するとされている。ただし、「それまでもそのアウトラインは提示してある」と富原が述べているように、低学年の段階から細かに綴ることを指導していた。1929年7月の『児童文苑』尋二では、「人にお話するやうな心持で、なるべくながく、そして、そのありさまをこまかに」「つつましくかくさず」綴るように指導している<sup>82</sup>。細かに綴る必要性についての説明はなく、上述のように綴れば「それがそのまま、りっぱな文になる」と説明している。

なお、富原は尋常科5年以上の描写の指導では「情・景・語」の「三つの視点」という解説を多用していた。換言すれば「こころもち」「ありさま・けしき」「ひとのいつたことば」である<sup>83</sup>。「情」は「こころもち」を詳細に書くということであり、感情や感動を様子や変化の記述を通して表現するということである。そして「情」の表現をより活かす要素が「景」である。富原は「自然の景をこまかに」「瞳に視えるやうに」書くことで「情」も「景」もより明確になると富原は考えていた。また、「景」には自然の景色だけでなく周囲の人々の様子なども含むとしていたが、言葉を重視した富原は3点目として「語」という視点を設定している。同じ花を見たときの言葉でも「まあ、きれいな花！」と「いゝ花だなあ。」といった違いが当然あり、そうした違いが「性格、風貌、さては心のしみらな面持をまで」伝えることになると説明している<sup>84</sup>。たとえば「山の畠の草とり」について綴る場合として、次のように「情・景・語」について解説している<sup>85</sup>。

例へば『山の畠の草とり』といふことを心の題材として活かしとつたならば、

I 情

(さうした時の暑熱に堪へて草とりをした労働心の心持を)

II 景

(その時、處、人のありさまをありのままに、ことにその自然の景をこまかに、澗  
瀨と感覚して清新に)

III 語

(お父さん、お母さん、兄さんなどのお話し合つた言葉のまゝを挿し入れて)

落ち着いて活写しようといふのです。

このように富原は、描写する内容を「情・景・語」の三要素にわけることにより詳細な表現になるよう指導していた。

なお、富原が上述したような「ありのまま」に生活を描写することを重要視したのは、そうした文章表現が児童の個性や生活内容を如実に表現させることを可能にするだけでなく、子どもらしさが文章に現れると考えていたからである。次の「学校ごと」は、富原が「子供らしいよい文」として紹介した作品である<sup>86</sup>。

学校ごとをする時には、いつも私が先生になります。なぜかといへば子供の内で私より上の者が内にはみないからであります。二人の生徒でいつもします。二人がきちんとすわつて、はとのやうな眼をして私の顔を見るので、吹き出してしまひました。私が「はと」と大きなこゑで言ふと、一しよにそろつて言はないで、「はと」「はと」と言ふので、「そろつて言ひなさい」と先生顔で言つたら「はい」とまじめな顔で言ひました

しばらくして口でリンリンリンと言つて外へ出ました。又リンリンリンをならして今度はたいさうをしました

「お一二お一二」と手をたゝきながらあるきました。

しばらくすると小さい妹が「ししがしたい」と言ひましたので行かせませうと、大きい妹までが「あたしも」と言ひながら行きました。私はいたづらをしてやらうと思つて、炭だはらのおいてある所へかくれてみました

しばらくすると小さい妹が大きなせつたをばたばたさしてやつて来ました。「姉さァーん」とよびましたけれどもだまつてみると、今度は先生とよんだので「ばあ」と炭だはらの横からひょいと顔を出すと、ほべたをふくらして「こんな先生だめだわ」と言ふながら内へ入りました。私も入らうと思つて、ひょいと上を見ると、まあ、物ほしの上からよそのをぢさんがにこにこ笑つて見てゐられたので、驚いてにげこみました。(尋四女)

この作品は、姉妹で楽しく学校ごっこをした時の様子を綴ったものである。富原はこの文を「子供らしさのすべてが子供らしく生き生きと写されてゐる。その子供の面持、声といったものまでもいかにもよく書かれてゐる」と評価し、「子供の文は実にこれといふのだ」と述べている。

さらに、低学年においては、「不適語」の使用を子どもらしさの表出として容認するとしていた。ここで言う「不適語」とは、「テニヲハの誤用」「用言に関する誤用」「言葉の重複」「接続詞を多く使ふ」「ながつたらしく書く」等のことである。たとえば「用言に関する誤用」とは、霧が「にげた」「とけた」といったように正しい表現ではない言葉を用いている場合である。「不適語」の使用を容認する方針は、富原の独自の主張ではなく、千葉春雄が主張したものである。『教室用綴り方』の「児童文の研究」の章の冒頭には、「随所に、千葉春雄氏の示教を得た所が少なくない」と明記されていることから、富原が千葉の主張に賛同していたことが窺える<sup>87</sup>。低学年においては、文法や表現上の間違いを全て訂正させるのではなく、それが「心なり生活なりを汲み得らるゝ限り」は否定せずに容認すべきだというのが千葉や富原の見解であった<sup>88</sup>。

ただし、こうした作品解釈は描写について指導する尋常科5年以上では行われていない。『教室用綴り方』で例文として挙げられた尋常科6年の作品「父の理髪師」では、父親に

髪を切られる様子を表現する言葉として、「毛が逃げる」「父と毛のおにごつご」といった表現が用いられている<sup>89</sup>。低学年の児童の作品であれば、こうした表現は「用言の誤用」として捉えられ、子どもらしさを感じさせる独特な表現として判断される。しかし、この作品の場合は、尋常科6年の児童の作品であることや、冒頭で美辞麗句が並べられていることを踏まえて、「茶化し気分の技巧」であり、「滑稽な修飾」であると厳しく批判している。さらに、こうした技巧を凝らした文章は教員の間違った指導の結果から生じるのであり、「尋六だといつても自然に、正しく、素直に文創作にいそしんだ態度の子供の文であるならば」「滑稽な修飾などはしない」とも指摘している<sup>90</sup>。

このように、富原は低学年では子どもらしさの表出として「不適語」を容認しながら細かに事柄について綴ることを指導し、尋常科5年からは自らの心持を明確に表現するためには細かに描写する必要を説き、「情・景・語」という三要素を用いて指導していた。細かな描写を要求していたのは感情や心持を読者により明確に伝えるということだけでなく、子どもらしい生活内容や感情の表現を富原が綴方において重要視していたからであった。

#### 4. 記述後の指導

児童の作品を評価する際にも、富原はその作品の作者が「子供」であることを非常に重要視した。そのため、「子供の文を観る」ことについて『教室用綴り方』の中で次のように述べている<sup>91</sup>。

児童の生活には、——大人もかつては子供であった、こゝに清浄な回顧をしてほしい——大人の社会的習慣や常識的論理や或は大人的なる独断や感情を飛躍して、子供だけが持つ、子供だから持つ性情が、彼等の生活に大人とはちがった生彩を持たしめてゐるのだ。

子供の文を観るについては、われわれは、まづ、幼年時代の清浄な回顧ののちに、純な、澄な人間性をよびさまして、深い愛と正しい認識とをもつて、子供の生活の真なるまゝの姿を、再び見なほさなければならない。

ここでは、児童の文章を読む際には「大人」とは違う「子供だけが持つ」考え方や生活の姿があるということを認識する必要性を主張している。そして、児童の作品の特質として「稚拙」「冗漫」「純真」といったことを重視した<sup>92</sup>。1929年頃から生活指導を重視した実践が勃興し、子どもも大人と同じ社会の一員であるとの主張がなされる中で、富原は、子どもは大人とは異なる存在として位置づけ、童心主義の立場から指導した。

では、記述後の指導はどのようなものだったのか。富原は尋常科6年に対して行った指導の覚書を『教室用綴り方』に掲載している。指導では父親たちと萱刈りに行った日のことを綴った作品が例文として提示された。文章中にある数字や下線は指導箇所として富原が示したとおりに記載した<sup>93</sup>。

この前の日曜日は、かやかり<sup>1</sup>でした。

朝まだ暗い中に、僕が便所に<sup>2</sup>出ると、父は<sup>3</sup>僕のことを「時計は幾時になる」ときいたから

「時計はいま、三時が鳴るとこだ」と言ったら

「われも、かやかりに歩け」と言つた。すると、母や、おさあさんも口をそろへて、

「<sup>4</sup>まつたくだ。いくがいゝぞ……」と言つてだまつてしまつた。間もなく又父は

「もう皆も出てくるから、仕度をしよう」と言つて起きた。僕も起きた。

馬をひき出して来て馬に鞍をのせ、馬力に<sup>5</sup>ひっかけると、母は僕に

「飯を食え……」と言つて。

<sup>6</sup>それで僕は父と一緒にかやかりに行くことが出来た。僕はかやかり山に行くまで馬力に乗つて行つた。<sup>7</sup>色々の景色はまだ夜が明けない。途中で馬力が一台、<sup>8</sup>僕等の馬力を待つてゐた。それは忠秋君のうちのであつたみちみちかやかりの馬力がだんだん増えて、八台になつた。

<sup>9</sup>かやかり山へ近づく頃夜はだんだんと明けて来て人の顔が見える様になつて来た。みんな寒い様な顔つきで手綱をかけた手をふところへ入れてだまり込んでゐる。がたがたする馬力の音が、静かな原の中に響いてゐる。「もう四五町でかやかり山だ」と父が言つた。<sup>10</sup>だんだん行つて見ると、きらきらつめたい穂の出た茅山がずうつと長くつづいてゐる。僕らはそのかや原のまん中どころで馬力をとめた。

「さむいから、あたろう」みんなは焚火をして、しばあくあたり込んでから、いよいよかやかりをはじめた。

僕は父のあとについて、父の横でかつた。

<sup>11</sup>かさり、かさりとかやを刈る音が、さびしく聞こえてくる。ときどき、オーイオーイと遠くで呼ぶ声が聞えるその中に風が寒くなつてきた。寒くなつて来て僕はあまり刈れなかつた。ぐずぐずしてゐる中に、冷い風が吹き、雨さへ降つて来たので、みんなはもう元気がなくなつて今にも家へ帰りたい様になつて来た。それでも僕はみんなが家へ行かうと言ふまでは待つてゐながら刈つてゐた。すると忠秋君のうちのおぢいさんが

「<sup>12</sup>ひやあ、うちへいつてみべえぢあ」と言ふと、みんなも「もうだめだなあ」といひながら刈つたかやを馬力につけた。

<sup>13</sup>冷たい雨がぼつぼつふつてゐる。

<sup>14</sup>僕は馬力のかやの上へ乗つて、その上へむしろをひっかけて帰つて来た。

「<sup>15</sup>依、寒かつつら——」

といつて母はゐろりへどんどんと火をもしてくれた。

作品中に示された 15 点について、富原はそれぞれ次のように解説している<sup>94</sup>。

- 1 この「でした」は一寸落付かない。表現の口調としても整つてゐない。
- 2 便所に「出ると」はうつし得てゐる。小さい農家の便所は多くは戸外に在る。
- 3 「僕のことを」は「僕に」が普通だらう。
- 4 この辺は味がこもつてゐる。
- 5 「ひつかける」に心律がひゞいてゐる。
- 6 この一行が作者の労働への信条を全文にひゞかせてゐる。
- 7 「色々の景色はまだ夜が明けない」何とい素朴な表現であらう。大人にはかうは書けぬ。やあり児童の独自の表現だ。しかもそれは昨日の新感覚派をおそつてゐる。
- 8 「僕らの馬力」に自己を中心としての文が屈起する。
- 9 とくにもだまりこんだ人々の姿が目にはつきりと見えてくる。
- 10 このあたりかや原の景色が、見たまゝに、いかにもよくかけてゐる。この数行の描写のためにも、この文の存在をほこつていゝ。
- 11 こゝもたまらなくいゝ。ことに、さびしいかや山にひゞく、人なつかしのよび声は、たゞ「オーイ、オーイ」とよぶだけでもいひしれぬなつかしさだ。
- 12 失望——そこに一味のユーモアもある。
- 13 「冷たい雨がぽつぽつふつてゐる」読者の心にも冷たくしみて来る。よくきいてゐる。
- 14 生活の中に詩がある。
- 15 土の生活、ことに母の愛はこの二行に深い余韻をのこしてゐる。

まず、表現に関する指摘箇所をみると、1は「でした」という表現が文全体の「表現の口調として」統一されていないこと、3は「僕のことを」ではなく「僕に」と表現すべきであるといったように、細かい表現上の間違いを指摘している。2、9、10は風景や人物の様子が非常によく綴られている部分であり、7は「色々の景色はまだ夜が明けない」という表現が「大人にはかうは書けぬ」「新鮮性」がある表現だと指摘している。

次に、11、12、13は生活内容についての指摘である。富原は遠くから聞こえる「オーイオーイ」という呼び声や、雨が降ってきたことへの人々の反応から「なつかしさ」や「ユーモア」が読み取れるいい場面だと評価している。最後の15では、母への感謝の念が文中に込められていると指摘している。このように、表現指導では正確な記述を目指して細かに指導し、生活指導では「子どもらしさ」や「地方的」生活が感じられる場面や表現を読み取り良い点として指摘していた。

なお、この作品指導において、富原は作者である児童が何を表現したかったのかという点には言及していない。これについて富原は次のように説明している<sup>95</sup>。

「どういふ心持でこの作品を作つた」といはれても、ことにも芸術的な作品は、一口

に言葉でいへるものではない。『これはどうしたお心持をあらはした御作ですか』と問はれるたびにロダンは『ことばでいへる位かんたんなら苦心してこんな作品は作らなかつた』といつも答へたといふではないか。すぐれた詩文も口で説明できない、作にこもる永遠の心の余剰を「作それ自身」が全一的に提示してゐるのである。全力はいつも美だ。全力で作をかいてほしい。

富原の「一口に言葉でいへるものではない」という説明からもわかるように、富原は表現の目的を明確にすることを文章表現の絶対条件とは考えていなかった。富原は「生活それ自身をそのまま」に綴ることで、地方での生活が必然と内包する「地方的」生活や「子どもらしさ」が文章に現れると考えていた。ただし、その読み取りの判断には明確な基準がなく、教員側の主観に依るところが大きかったと言わざるを得ない。

富原は「地方的」生活を重要視することを主張したが、その指導内容や方法は 1920 年代に発表された田上新吉や峰地光重らの実践での教員の語りや、千葉春雄の文章観、それ以降に師附小や菊池が発表した指導方法を取り入れたものであった。その中で富原は教員と児童との対話を重視したために、一斉指導が基本である小学校教育において、富原の提唱した実践を行っていくことは時間的にも限界性を有していた。こうした中で、学校教育の中でより効果的に文章表現を指導し、表現技術を児童に身に付けさせようとする教員が現れてくる。そこで次節では、その一人として古見一夫を取り上げ、その実践内容と特質を明らかにすることにしたい。

### 第3節 古見一夫の形象原理に立つ綴方教育と日本精神に立つ綴方教育

#### 1. 綴方教育の目的

古見一夫は1906年に静岡師範学校を卒業した後、静岡県田方郡北狩野第一尋常小学校、同郡田中尋常高等小学校で奉職し、1914年から田中尋常高等小学校校長となる。そして、複数の学校で校長として勤務した後、1928年に静岡県駿東郡成美尋常高等小学校の校長となり、同校で約十年間奉職する。古見は校長としての傍ら綴方の授業を受け持ち、教科研究を積極的に行っていた。1929年からは富原義徳の後任として、地域文集『児童文苑』の編集委員長を務め、菊池知勇主宰の『綴方教育』にも多くの論文を投稿した。1932年には『形象理論に立つ綴方教育の実際』（厚生閣書店）を出版し、翌1933年からは自らが主宰となって『新綴方教育』を創刊し、雑誌の発刊と共に研究会を頻繁に開催していた。

古見は著書や雑誌を出版したことで全国的に著名となる。佐々井秀緒は1935年の時点で全国的に主要な綴方教育運動機関の一つとして古見が主宰していた『新綴方教育』の発刊活動を挙げている<sup>96</sup>。また、兵庫県綴方教育人連盟の機関誌『綴方精神』では、古見は

千葉春雄や菊池知勇、小砂丘忠義と並んで「地方賛助員」として毎号手紙での評価等を行っていた<sup>97</sup>。

古見は綴方を芸術の一部面を担う教科として捉えていた。著書では綴方が担う教育の役割について次のように述べている<sup>98</sup>。

人間向上のための教育には、絶対価値の方面と手段価値の方面とがある。絶対価値の方面には、真の理想に向つて進ましむべき智的科学的陶冶の方面と、善の理想に向つて進ましむべき意的道徳的陶冶の方面と、美の理想に向つて進ましむべき情的芸術的陶冶の方面とがあり、(中略＝引用者)我が綴方教育は音楽図画等と共に、芸術的陶冶の方面を担当すべきものであると私は信ずる。

古見は「人間向上」に必要な教育を「手段価値」と「絶対価値」とに分け、綴方は「芸術的陶冶」を担う教科であるとした。このように、文章表現は芸術に属すると考えていたため、綴方での指導はよりよい作品を綴るために行われるものであり、「実用的議論文・実用的手紙文・実用出来諸書式」は綴方ではなく、「教育の他の部面に於て養成すべきものである」と主張した<sup>99</sup>。

## 2. 記述前の指導

### (1) 生活態度

古見が1932年に出版した著書『形象原理に立つ綴方教育の実際』には、「綴方教育の基礎」は「先づ第一に、生活態度の指導である」と記されている。彼が生活態度の指導を重視したのは、文章で表現すべき生活を次のように考えていたからである<sup>100</sup>。

芸術は生活の表現であると言ふ説がある。文章は生活の表現であると言ふ説もある。生活の表現には相違ないかも知れないが、三百六十五日、四六時のくだらない生活を片つ端からそのままに表現したつてそんなものは芸術でもなんでもない。吾々の生活の中で最も貴き部分、最も意義ある部分、最も価値ある部分——それを選択して表現するのでなければ駄目だ。

しからば如何なる部分が、吾々の生活中最も貴く、最も意義あり、最も価値ある生活であるか言ふまでもなく、それは魂の躍動せる部分、生命の伸展せる生活でなければならぬ。

古見は、「魂の躍動せる部分、生命の伸展せる生活」を生活の中から選んで表現するべきだと考えていた。古見の言葉を用いて換言すれば、表現に適した生活は「感動を覚え、感動の起きる生活」であり<sup>101</sup>、そうした生活をさせることを目的として生活態度の指導が必要だとされた。このように、古見は文章表現のために生活指導を行うことを主張していた。

生活態度の指導として古見は2点挙げている。まず一つが「自己内省態度」の指導である。行動や経験内容を報告的に記述する文章表現を批判していた古見は、「自己をさうさせた動機一心の動きを反省させ」自らの感情を含めて表現することを求めた<sup>102</sup>。文章表現のために日記を記すことを生活習慣とさせ、「平素常住」内省する習慣を身につけさせようというものであった<sup>103</sup>。

もう一つは「対象凝視態度」の指導である。古見は多くの記事の中で「凝視」すること、すなわち「対象と一枚になる観照態度」の必要性に触れている。古見はこの指導を内省態度の指導よりも重視した。それは、古見が「俳句から考へついで」実践を行ったと述べているように<sup>104</sup>、古見の綴方教育の基礎となった俳句の創作において、この態度を重視していたからである。

尋常科2年向けの『児童文苑』では「ものをかはいがるころ」と題して、次のように観照態度について説明している<sup>105</sup>。

ものはなんでも、ぢつと見てゐればきつとかはいくなります。かへるやみみずのやうなものでも、ぢつと見てゐてごらんなさい。きつとかはいくなります。かへるのそらを見あげてゐるすんだ目、ぐつとむすんですましかへつた口、なんといふかはいらしさでせう。みみずだつてさうです。くらいつちの中にもぐつて、かうしておとなしくいきてゐるのか……かうおもひながら、あの目もなくはなもないやうなすがたをぢつと見てゐると、やつぱりかはいくなつてきませう。

かうして、ぢつと見てゐれば、なんでもみんなかはいくなります。このよの中に、かはいくないものは、一つもありますまい。このものをかはいくおもふころこそ、よい文をかくもとです。

尋常科2年に対しては、どんなものでも「ぢつと見てゐればきつとかはいくなります」として、観照を通して物事に愛着をもつことの大切さを解説している。さらに、尋常科5年向けの『児童文苑』での解説は次のようであった<sup>106</sup>。

先ずものを視る態度が出来てゐなければなりません。即ち深くもの事を視る態度、じつとものを視つめる態度、それが出来てゐなければなりません。

どうすれば、さうした態度が出来ると言へば、私はもの事の心になつて、それを視なさいとお答へします。俳聖芭蕉は「自然と一体になれ」と申されましたが、草や木や虫や魚を視るにも、草木虫魚の心になりて、じつと視つめるのです。その人の心になりて、他人の實行をみつめるのです。さうすれば必ず何等かの感動が起りませう。また何等かの感想が湧きませう

尋常科5年に対しては、物事に愛着をもつだけでなく、「もの事の心になつて」観る態



度が必要であると説明している。このように古見は、物事や他者の外面的な部分だけを観るのではなく、他者が考えていることや心情までを推し量れるほどにその対象を観照する態度を綴方での生活指導で行った。しかし、その説明は非常に抽象的なものであった。

俳句創作の態度を参考に考案された古見の実践は、よい文章表現のために行われるものであった。さらに、生活観照態度では主観を重要な基準として、生活上の科学的事象を観察するのではなく、そこでの自分や他者の感情に注目させようとするものであった。

## (2)「綴方凝想帖」の活用

前述したように、古見は生活態度の指導の一つとして日記をつけることを重視していた。この日記を綴方でより効果的に活用するために、古見は「綴方凝想帖」を考案する。著書の中では彼が実践において試行錯誤したことが次のように記されている<sup>107</sup>。

私は綴方生活に於ける取材の指導上から考へて、文題帖と言ふものを児童にもたせることにした。そして始めは、これを始終携帯させて、日常生活に於て、感動を起こしたつど、その文材に假文題をつけて、これを文題帖に登録させようとした。

しかしこれは失敗に終つた。(中略＝引用者) 飛んだり跳ねたりの子供に対して、文題帖を携帯させ、そのつど記帳させるなど、到底出来得べき事柄でない。

次に私は、文題帖を日常携帯しないまでも、せめてつねに学校鞆の中に入れておいて、毎夜床につく前に、一日の生活を回顧してみ、一日の言行を反省してみ、その中に感動を起した事柄があつたならば、それを文に書くものとして、假に文題を与へて、文題帖に登録させておく様に奨励してみた。この方法はよほど厲行し易い。

(中略＝引用者)

これを暫く厲行させてゆく間に、段々考へついた事は、折角一冊の帳簿を作らせておいて、只文題をかゝせてゆくだけでは、如何にも勿体ない、何となく意義が薄い……何とかして、もう少し文題帖の利用法はないかしら——と言ふことであった。

かくて考へついたのは、この一冊のうちに、構想をも記録させたらどういふものであらうかと言ふ事であつた。

古見は「文題帖」へ書き留めることを、いかに無理なく日常的に行わせるかを試行し、毎日の終わりに一日を振り返って記録させるという方法に至った。そして、その記録を文章表現により役立たせるために、構想の際にも活用できる「綴方凝想帖」を考案したと回顧している。この実践がいつ頃から始められたのかを『児童文苑』で確認すると、1929年の時点では「文題帖」という用語が用いられているが、1931年4月号では「綴方凝想帖」の説明が掲載されている。このことから、1930年頃に考案し実践を重ねて効果を見出していたと考えられる<sup>108</sup>。

構想の指導については次項で検討するため、ここでは構想の指導についても必要な限り

触れるが、主に「綴方凝想帖」の特色を確認することとしたい。「綴方凝想帖」は以下のよ  
うなページ構成であった。

		月 日	綴 方 の 向 上	裏 表 紙 見 返 し			月 日	本 文		
		文 題			假 文 題				感 動	
		評 語					感 動 の 焦 点 (一 番 強 く 感 じ た と ころ)			
					四、一三	同	四、一二	同	四、一一	
					いやな湯	ひよこ	櫻	○かへる	たこ	
							かはいさう			
							びんの中から出ようとして、はね 上つては、苦しさうに、いきをす るところ			

図 4-2 「綴方凝想帖」のページ構成と記入例

(古見一夫『形象原理に立つ綴方教育の実際』より筆者作成)

本文とされている通常ページには「月日」「假文題」「感動」「感動の焦点」を記載する欄が設けられている。まず一日の活動を反省して「月日」「假文題」の欄のみを記入する。そして授業では毎日家庭で記入してきたものを見ながら、何について書くかを決定し、假文題の上に「○」をつける。そして、「感動の焦点」欄を記入するというものである<sup>109</sup>。このように「綴方凝想帖」は授業外の時間に記入して完了するものではなく、授業中の構想を練る段階でも活用されるものであった。

なお、「裏表紙見返し」に記載するのは、完成作品の文題と、それに対する教員の評語である。書き留めておくことで以前に自身が綴った作品を参考にすることが可能となり、自己の文章表現能力の向上に繋がると古見は考えていたようである<sup>110</sup>。「綴方凝想帖」の構成からも明らかなように、古見の記述前の生活指導は、文を綴るためにどのように題材を生活から選択するかという表現技法の指導であった。

### (3) 構想

古見は従来の綴方での構想の指導は、「文題をきめたならば、その文題として書くべき事項を集輯し、それを整理してこれが記述の順序を立てる」というものであったと説明して

いる。たとえば、遠足について書くとした場合、「前夜の感想」から「朝の仕度」「目的地にて」「帰途」「帰宅」といった順に綴るといったものである。古見はこうした従来の指導では「平凡なスケッチ」しか生まれないと批判して<sup>111</sup>、次のような手順で構想するように指導していた<sup>112</sup>。

**第一** その文材についてどう感じたか——を回想させる。

**第二** その感動感想を、最も強く起したのは、どこか——を追憶して、そこをじつと視つめる

**第三** その感激の焦点の前後に何を書き添ふべきか、何処から書き始め、何処で書き結ぶべきか。

古見によれば、この指導の独自性は、文の主想となる感情を規準として表現内容を構成しようとする点にある。構想の手順は、綴る事柄について「回想」することから始まる。古見はこれを「感激回想の指導」と称し<sup>113</sup>、出来事を思い出すためだけではなく、その出来事を通じて最も強く感じた感情を明確にすることを目的とした。その重要性については次のように説明されている<sup>114</sup>。

吾々は何事かに出会った時、或る一種の感想しか起らぬといふこともないではないが、多くは数種の感想感激が同時に併起し、或は前後して列起するのがつねであつて、それ等の感動は、相似よつたものもあれば、全く矛盾したものもあう。さう言ふ感動の錯綜して起つた事柄を——経験を、何等回想もせず、追憶もせずして、直に執筆して、片端から順次書き進んでゆく事になると、どうしても文想の一貫を欠き易くなるのは当然で、その出来上つた文には、読者に迫るところの精神のないのはもとよりその所でなければならない

出来事を通して受ける感情は一つとは限らないため、回想することで、さまざまな感情や感動の中から最も強く感じたものを選び、それを表現するというのが古見の主張であった。古見はこの態度を綴方における全ての文章表現に求めた。複数の感情が表現された文章では、作者が「どう感じたのであるか」を読者が捉え難くなるとして、表現すべき事柄が限定されていることを「佳い文」の条件の一つとしていた<sup>115</sup>。

続く構想の第二、第三の手順は、構想の第一段階で選んだ表現する感情が最も大きかった場面である「文の山」を選び追憶し、「文の山」の場面と自身の感情を伝えるために記述する必要がある前後の事柄を選定するというものであった<sup>116</sup>。当初は上述の三段階の手順を各自「心の中において施策」すると想定していたようだが、児童の中には「おかまひなしに、どんどん書いてゆくもの」や「そんなことには耳をも貸さず外の勝手な事を考へてみるもの」がいたため、「綴方凝想帖」に書き留めさせた<sup>117</sup>。古見によれば、「綴方凝想帖」

に構想の結果を書き留める手順を踏ませたところ、「どうしても構想をしないわけにはいかなくなり」「適確になされる」ようになったとされている。

では、古見が構想の指導を6年間でどのように行っていたかと言うと、学年別に指導事項が設定されていたとは考えにくい。1934年6月の『新綴方教育』第2巻第6号では、学年が進むにつれての指導事項の展開について、次のように述べている<sup>118</sup>。

尋二に於ては、先づ一文一項を徹底させ、次に一項詳叙を訓練づけ、尋三に入つては、大事なところ重なところを詳叙させ、尋四に入つては、取材に於ける新鮮味の指導も加へてゆかなければならぬ。それから漸次構想の指導も加へてゆき、段々「象徴帖」の使用へと誘導していきたいのである。

低学年の段階では「一文一項」で記述する態度の指導を徹底して行い、尋常科4年頃からより詳細な構想について指導するとしている。この方針は、尋常科3年までの『児童文苑』では、構想に関して「一ツキリヲ、クハシク」「一つくはしくおもなことをくはしく」といった表現する内容を限定することのみが書かれた古見の記事が多く、尋常科5、6年の『児童文苑』には前述した構想の手順が「筆をとる前の心がまへ」として掲載されていることから確認できる<sup>119</sup>。

尋常科4年以降の構想の指導について、著書に掲載された指導案例をみると、尋常科5年での「感動焦点凝視の指導」では、作品鑑賞を通して主想以外の感情を表現した不必要な部分に注目させ、綴る事柄の選定について指導している<sup>120</sup>。また、高等科1年と2年での指導案例も掲載されているが、尋常科5年に対する指導との違いは「感じの強かつたところ」という表現を「主想」と変えている程度であり、指導内容に違いがみられなかった<sup>121</sup>。

以上のように、古見は菊池知勇とは異なり、一つの手法のみに限定して指導していた。指導事項を簡潔にした古見の実践は、群馬県女子師範学校附属小学校が1935年に出版した『全体観に立つ各科教授の要諦』で、次のようにそのまま実践に取り入れるほどであった<sup>122</sup>。

古見氏が構想の指導を述べて（形象理論に立つ綴方教育の実際）

- 1 感激の回想、感動の追憶・・・（その文材についてどう感じたか）
- 2 感激の焦点凝視・・・（その感動感激を最も強く起したのはどこか）
- 3 冒頭、結尾の予定・・・（何処から書きはじめて何処で書き結ぶべきか）

と記してあるが、構想の眼目ともいふべきは氏の言ふが如く、作品の中に児童の生命を遺憾なく横溢せしめること、又その表現が出来るだけ具象的たることにある。

古見と同様に文章表現の中心を設定するという見解は、菊池知勇が『綴方教育』創刊の1926年から継続して主張しており、さらに、栃木県女子師範学校附属小学校も1927年に

出版した『指導の実際を基調とせる各科教授要綱』（集英堂書店）において、「書かうとする思想を他の思想と明瞭に区別する事、厳密には主想の認識力」の指導について述べているように、極めて新しいものではなかった<sup>123</sup>。しかし、その構想の手順を上述のように簡潔に提示し、その手順を効果的に行うための「綴方凝想帖」を考案した点で古見の実践は当時注目を集め、多くの実践で取り入れられていた。

### 3. 記述の指導

古見は構想での段階と同様に記述においても「文の山」となる部分を意識して綴るよう指導していた。1930年の『児童文苑』尋3、6月号に掲載した文話「どうすればもつとよい文になるか」では、蛙を眺めて可哀相だと感じたことを綴った文を例に挙げ説明している<sup>124</sup>。児童が最も可哀相だと感じた「文の山」となる場面は、蛙が「びんの中に死にさうになってゐるのを見た時」であった<sup>125</sup>。記事には、児童が古見の指導をもとに推敲した文章も掲載されている。次の表は訂正前後の文章を比較したものである。

表4-3 作品「かへる」の文章比較

訂正前	びんの中をみると、小さいのが一匹死にそうになってゐました。
訂正後	びんの中をみると、小さいのが一匹目をほそくして、 <u>白いむね白いはらをびくびつくさせながら、くるしさうにいきをしてゐます。時々ぐつと大きくいきをすひこんでは、びよんととびあがります。しかしいくらとび上つてもびんの口まではいきません。やがてまたじつとしてびくびくと小さい<sup>ママ</sup>いきをむねでいたします。</u> （下線＝引用者）

（『児童文苑』尋3、6月号（1930年）より筆者作成）

児童は古見の指導を受けて、「死にそうになってゐました」と簡潔に綴っていた部分を訂正し、「死にそう」だと感じた原因である蛙の動きを詳細に綴っている。この指導は東京高師附小の田中豊太郎や飯田恒作らが、「嬉しい」「悲しい」という感情を人物の様子や場面といった多くの事実を書くことで伝えるようにするべきだとした「描写」に関する主張と同様であると言えよう。

記述指導に関する学年間の違いをみると、尋常科2年から4年に対しては、読者により正確に物事を伝えるためには「クレオンでづぐわ（図画＝引用者）をかくやうなきもちで、そのもののいろをかく」ことが大切であると指導している<sup>126</sup>。そして、尋常科6年と高等科1年に対しては次のようになされている<sup>127</sup>。

文の中に、いろいろものが出て来る事がありますが、そのものがよくかけてゐないと、文の力が出ないものです（中略＝引用者）それは色に限りません。大きさ・かつかう・手ざはり・香・味・色・つや・それに光線の当たつてゐるぐあひ……さういつた様なもののうち、自分の感じを出すのに一番適当したものをとつて書くのです

それはちやうど、図画で静物をかくのと少しもちがひません。たゞ絵具で書くか、筆で書くかの相違だけです。

高学年に対しては、物の色だけでなく大きさや香りといったことまでも含めて詳細に綴ることを指導している。

「文の山」や伝えるべき状況を詳細に綴ることを、古見は「象徴的」という言葉で説明した。古見の言う「象徴的」とは、「その人の感想感動感激を表現するに具象的の技法を以てする事」である。「象徴的」に近い考え方として「写生」と「印象」を挙げているが、「写生」は「やゝもすると、見たまゝ聞いたまゝの平面的なスケッチにとゞまつて」しまうものであり、「印象」は「主観的」ではあるが、「選ばれた部面を取捨もなく選択もなく、隅から隅まで描写してゆく」方法であると「象徴的」との違いを説明している<sup>128</sup>。つまり、「象徴的」な表現とは、構想の時点で決定した「文の山」を意識して、作者が重要だと感じる部分をより詳細に綴るということであり、その目的は、読者に作者が感じた「感想感動感激」を伝えることであつた。このように、「文の山」に設定した場面によって描写する事柄は異なるため、古見の実践では、富原義徳や佐々井秀緒の実践のように描写すべき事柄を分類し、それぞれの表現方法について詳細に解説することはしていなかつた。また、古見は綴方を芸術的陶冶の教育を目的とする教科であると考えていたために、議論文などの文章は扱わなかつた。そのため、記述の指導は菊池の実践ほど複雑化せず、細かい描写で「文の山」をより明確に表現するという手法のみを指導した。

#### 4. 記述後の指導

古見は文章の「批正訂正」は「文を批評し訂正してやることに依りて、作者の心に訂正を加へてやつて、その次に書く文をよりよくさせる」ことに重点を置かなければならないと述べている<sup>129</sup>。『児童文苑』誌上では、毎号ではないが作品に対する古見の批評文が掲載されることがあつた。次の文章は、1931年の『児童文苑』尋6、7月号に掲載された作品と、それに対する古見の批評文である<sup>130</sup>。

ある日のこと 大岡 有馬ふで子

私は大急ぎで学校から帰つて行きました家の表口をくゞつて家の中へ入つて行くと、足音をきゞつけて「ふで子、ご飯を食べたら子守をしておくれ」とお母さんが言つたので、すぐに着物を着がへ、ご飯を食べてから妹を負ぶつて遊びに出かけました。

其日は小雨がしとしとと降つて居ました。私は右手にかさを持ち、左の手はつめたいので暖かい所に入れてずんずん行きました。

往来まで来るとちやうど向かうから近所のお友達が来ましたので「一しよに遊ぼう」と言つてみんな足をそろへて、お話をしては笑ひながら途中まで行くと、みんなは私と遊んでくれないやうな事を言ふので、私はたゞ一人皆と離れてあとからついて行き

ました。面白さうに笑つてはみんな一しよに後をふりかへつては私を見ます。私はたゞ一人でつまらないみんなは向うへ行つてしまひました。そこには電信柱がありました。私は電信柱の所で足いたづらをはじめました。けれどもちつともおもしろくないので、泣きたくなりました。

家へ帰らうと思つて垣根をすぎて家の前まで来た時、やつぱり遊びにいきたくなりました。行つたつてあの人達は私とは遊んでくれない。とうとう私はあきらめました。

家の中へはいつてその事をお母さんに話したけれど、お母さんはいそがしさうでだまつてみました。私は三年の弟と二人でかくれんぼをしてあそびました。

推稱の辞 古見豆人

友だちから仲間はずれにされた時の淋しさが、非常によく出てゐる。ことにその淋しさを一番強く感じた所——みんながあとからついてゆく自分をふりかへつては笑ふ。そしてみんないつてしまつたあとに電信柱があつた。その電信柱のそばで足いたづらしてゐた——そこが非常にこまかにかけ<sup>て</sup>みて淋しい感じがいかにも力強く出てゐる。それに家へ帰つて来てお母さんに言つても、忙しさうにして何とも言つてくれないから、三年の弟とかくれんぼして遊んだといふことも淋しさを強める助けとなつてゐる。

これは妹の世話をしていた作者が友達の輪に入れてもらえず、また母親にもその淋しさを受け止めてもらえなかつたという出来事を綴つた作品である。古見が「推稱の辞」で指摘していることは、第一に「淋しさ」が文章によく表れていること、第二に最も淋しいと感じたであろう場面の様子がよく書けていること、第三に最後の一文が効果的であることの3点である。作者と友人との関係性や、今後について全く触れていないことに対しての指摘はない。

また、走行中の自動車に飛び乗つたことを綴つた「自動車」という作品に対しても、「悪いいたづらをしたものである」と触れながらも、「かう書く位だから、もう再びかういふことはしないだらう」という程度の指摘しかしていない。それよりも、袖が自動車に引っ掛かり焦りながらも何とか飛び降りた様子が「書き足らない」「気持ちも出てゐない」といったように、「文の中心」を上手く表現するために改善が必要な箇所を指摘している<sup>131</sup>。このように、「生命の伸展する生活」を「感激を覚え、感動の起きる生活」と換言していた古見の指導は、生活に対する考え方を改めるものではなく、上述のように文章の中心となる感動をより明確に掴ませようとする指導であつた。

続いて記述後の表現指導では、東京高師附小の丸山林平や田中豊太郎と同じように、適切な語彙を用いているかについて指導した。古見が「適当」な語彙の使用を重視していたことが窺える記事として、1933年12月の『新綴方教育』第1巻第4号に掲載された「一文に依る指導の諸相」がある。ここでは、児童の作品の中で橋の上にいる児童たちと川岸

に立つ男性とのやり取りにの部分为例に挙げて、「適当」な語彙を用いることについて次のように解説している<sup>132</sup>。

「ほら一犬をすてるよ」

の「ほら」の書き方に依つて、作者達と男性の距離 即ち橋の高さを現はすことが出来る。

「ほら」 距離最も近し、橋最も低し

「ほらあ」 距離中位 高さ中

「ほおら」 距離最も遠し、橋最も高し

男生は<sup>マ</sup>こちらを<sup>ミ</sup>むきました。

では、橋の高さが出ない。

男生は<sup>マ</sup>こちらを<sup>ミ</sup>見上げました。

とすれば、それが十分にでる。

(傍点部分原文は×印=引用者)

呼びかける男性の言葉を「ほら」「ほらあ」「ほおら」のどれにすれば最も児童と男性の距離感が正しく表現されるか、さらには、橋の下にいる男性の様子としては「むきました」ではなく「見上げました」が適切であると指摘している。実際の様子を正確に表現するために、かなり細かい言葉の違いにまで注意して綴ることを求めていることがわかる。古見が重視した「作者の心に訂正」を加えるとは、上述のように観照態度と表現の仕方を指導することで、生活を豊かにする「感動」を明確化させることであった。

以上のように、古見の実践は、生活の中での感動を明確に掴みそれを如実に文章で表現させる指導に重点を置くものであった。説明文と描写文どちらも扱うとした菊池や、第3章で取り上げた生活指導を重視した実践での表現指導とは異なり、描写による表現のみに限定したため、構想の指導も記述の指導も非常に簡潔なものであった。この指導が1934年頃に「日本精神」重視の立場を表明してから、どのように変化があったのかを次項で検討する。

## 5. 「日本精神に立つ綴方教育」の提唱

古見は1934年頃から「日本精神」という用語を綴方に関する記事等で用いるようになる。先行研究ではこの時期の古見の実践のみが取り上げられ、皇国主義の立場から生活綴方を批判する者であったと位置づけられている。しかし、古見がこの時期に実際にどのような主張を展開していたのかについてはほとんど明らかにされていない。そこで本項では、古見の1934年以降の主張内容を明らかにするとともに、それ以前の古見の主張からどのような変化があったのかを明らかにする。



### (1) 「日本精神に立つ綴方教育」発表までの流れ

「日本精神」という用語は、和辻哲郎が1935年に『続・日本精神史研究』の中で『日本精神』という言葉は目下の流行語の一つであると指摘しているように、1933年頃から多様な分野で用いられていた言葉であった<sup>133</sup>。その契機は1933年7月13日の思想対策協議会で決定し、翌14日の閣議に報告された「教育・宗教ニ関スル具体的方策案」、続く8月15日の閣議に報告された「思想善導方策具体案」によって、『日本精神』の闡明及び普及徹底が「国家戦略として確立」したことにあった<sup>134</sup>。両案では「日本精神ヲ闡明シ之ヲアラユル社会層ニ普及徹底セシメ以テ国民精神ノ作興ニ努ムル」ことが第一事項として示され<sup>135</sup>、「思想善導方策具体案」では具体策として「国民精神文化研究所」の拡充や、「日本精神ノ闡明及一般思想ニ関スル書籍資料ノ編纂刊行」の奨励、「地方ニ国民精神文化研究所ノ支所」の設置などが挙げられた<sup>136</sup>。竹内洋の研究によれば、「日本精神」を題名に含む書籍は1933年には40冊程度であったのが、1934年には100冊以上となっていた。なお、「昭和八年中に於ケル日本精神ニ関スル出版物調」（内務省警保局、1933年）によると、1933年に発刊された日本精神に関する書籍は55冊となっているため、実際は竹内の調査で明らかになった冊数より多くの関連書籍が発刊されていたと推察される<sup>137</sup>。

「教育・宗教ニ関スル具体的方策」が出された約2ヶ月後の1933年9月に、古見が主宰する『新綴方教育』が創刊される。創刊当初から「日本精神」を重視していたとするような見解もあるが<sup>138</sup>、創刊の辞では「国心」といった言葉が使用され、「日本精神」は用いられていない。同誌で「日本精神」が取り上げられるのは、1934年3月の第2巻第3号からである。巻頭言で古見は「かくも教育の野に日本精神が高唱され、各般の陶冶が日本主義に徹するならば、そは当然児童綴方作品の上にも現はれて」くるはずであり、「作品を通じて更に日本精神の陶冶」に力を入れることで「日本主義はまさに敢然として確立」するだろうと述べている<sup>139</sup>。同誌では特集として「日本精神と綴方教育」が生まれ、2月7日に静岡県師範学校附属小学校で開催された新綴方教育研究会の座談会内容も掲載された。この座談会の冒頭で、古見は日本精神の涵養のために「綴方教育は如何すべきであるか」が座談会の議題であると説明している<sup>140</sup>。古見は、日本精神は「普遍性」と「独自性」の両方を有するものであること、その指導としては「年中行事」を通して「精神を吹つ込む」ことと発言しているが<sup>141</sup>、同誌で日本精神涵養のための綴方教育について論じた他の教員に比べるとその主張は具体性に欠けるものであった。

その後、1934年6月の『新綴方教育』第2巻第6号では「日本精神に立つ綴方教育実践」が特集で生まれ、古見の「日本精神の顕揚と年中行事の新建設」と題した記事が掲載された。これは前述の座談会で古見が主張した年中行事を通して日本精神を「直観的」「作業的」に体験させることについて具体化したものであった。しかし、古見自身がこの記事の内容は「研究の一端」であり、「日本精神に立つ綴方教育の全部」ではないと説明しているように、古見の主張の全体を示すものではなかった<sup>142</sup>。

古見が「日本精神に立つ綴方教育」の全体像を提示したのは、1934年8月1日から3日まで行われた「新綴方講習会」での講演と、同年9月に発刊された『新綴方教育』第2巻第9号に掲載した「日本精神に立つ綴方の大道」であった。この講習会の開催は同年3月には既に発表され、6月には古見が「日本精神に立つ綴方実践」と題する講演を行うことが決定していたことから、古見はこの講習会で自身の主張を発表する考えであったために、それまで具体的な見解を発表しなかったのではないかと推察される。

## (2) 提唱内容

では、古見は「日本精神に立つ綴方教育」として、どのような実践を行おうとしていたのか。まず、古見は「日本精神」について次のように解説している<sup>143</sup>。

日本に長く居て、日本を審に研究したアメリカの某博士は「日本精神は『産び』にある」と言はれたさうだ。「産び」は造化の神たる高皇産霊神・神皇産霊神の産びであつて、二物を融合渾成して一つの新しいものを創造する意味であらう。さう言はれてみると、日本民族にはさうした融合性創造性が旺盛である様に考へられる。これまでも佛教思想・漢学思想・西洋思想等を輸入し融合し同化して一種日本的なものを創り上げて来た。

古見は日本精神は「産び」(むすび)であると説明している。この説を唱えた「アメリカの某博士」とはJ.W.T.メーソンのことであつた。1933年に出版された今岡信一良が翻訳したメーソンの著書『神ながらの道』の中で、神話の解説に「ムスビ」が登場する。同書で「ムスビ」とは「内在的創造力として成長するといふ意味に於る生産を意味する」と解説されている<sup>144</sup>。このメーソンの主張を古見も用いているが、この考えは前述の座談会に出席していた静岡県田方郡の三島小学校校長の日吉加以智の見解であつた。座談会の中で日吉は、メーソンが「日本精神は『産び』の精神と見て」いて、それは「二つのものの結び合によつて新しい生命を産み出すこと」だと説明している<sup>145</sup>。古見もこの日吉の解釈を用いながら、「産び」とは「二物を融合渾成して一つの新しいものを創造する」という意味だと説明している。この「むすび」を古見は次のように自らの言葉に換言して解説している<sup>146</sup>。

それは日本民族独特の自他一如の心境にある様に思はれる。この心境を他民族の民族精神に比較してみると一層はつきりしてくる。西洋人は愛を最も重んずるのであるが、その愛も自分と相手とをどこまでも対立的に考へてゐる。即ち「吾汝を愛す」だ。が日本人は相手とびつたり一枚一体になつてしまふのである。(中略＝引用者)だから日本人に限つて、殉死が出来、仇討が出来、心中が出来るのであらう。(中略＝引用者)自他一如の心境は、俳人芭蕉の歩まれた道である。芭蕉は門人に対つて「自然と一枚

になれ」と教へられた。この自然は単に自然物だけでなく、対象の一切を指すのである。俳句に於ては、風をあげる児等、田を植ゑる乙女も亦自然の一景物と観るのである。(中略＝引用者) 私はこの自他一如の心境に、綴方指導の根本を求めんとするものである。自他一如の心境に立つて物を観れば、何を観何をきいても必ずや心が動いて来る。

古見は、「むすび」という日本精神を「自他一如」と換言し、その態度を綴方の生活観照態度として指導することが「日本精神に立つ綴方」において重要であるとした。さらに、古見は「日本精神」の第二の特徴として「象徴性」を挙げて次のように説明している<sup>147</sup>。

或る精神を捉へえたならば、必ずそれを象徴せざれば已まざるところが日本民族の一大特徴である。こゝが西洋民族の思想と非常に違ふところである。キリスト教では、神は認めるが、その姿を表現しない。神は天にましますものとして、只心に念ずるだけである。然るに東洋民族は、神を祀れば、直に御神体を作り、佛を念ずれば直に佛像を造りあげなければ気がすまない。(中略＝引用者) 俳句に於ける朝顔は、何科かに属する単なる一植物ではなく、初秋の爽かなる気分の象徴たる、朝顔であつてそこに俳句独特の季節を創り上げてゐる。浮世絵も、茶室も亦象徴だと言つてよい。

精神や思想、風景等をさまざまな形態で具体物にしようとする態度が、もう一つの日本人特有の態度であるとして古見は「象徴性」は「日本精神」であると解説している。そして、この「象徴性」は綴方においては文章の構想の段階に取り入れるべきであるとした。このように、1929年頃から古見が綴方において重視してきた「自他一如」や「象徴性」を「日本精神」に位置づけて「日本精神に立つ綴方」としたのである。さらに、指導内容について、1929年の「綴方指導管見」と1934年の「日本精神に立つ綴方の大道」における説明を比較すると、表4-4のようになる<sup>148</sup>。

「日本精神に立つ綴方の大道」では、構想は「どう感じたのであるかを回想させる」ことから始めるとしている。そして、次に「その感じを一番強く起こした」場面を「回想」させ「文の中心」を明確にすると述べている。その方法は「綴方指導管見」で示された古見の指導と同様であった。

表 4-4 構想と記述についての古見の主張内容

1929年「綴方指導管見」	1934年「日本精神に立つ綴方の大道」
<p>第一にその時に自分はどんな感じを抱いたのだらうと反省追想してみる。すると小僧達か遅くまで山から帰らなくて心配な感じだったとつきとまる。第二にはその心配な感じはどうした時どのところで最も強く感じたかと考へてみる。すると父があはてゝさがしに出てゆくところだつたと言ふことがわかる。そこでその場面をじつと凝視する。さうすると、その時の情景が眼底に思ひ浮んで来る。それはその時には気づかなかつた点までがはつきりと思ひ浮んで来るに違ひない。そこを最も詳しく最も力づよく、最もはつきりを記述するのである。第三にはその感じをより強からしめるために、その前後に何を書き添へたらよいかを考へてみる。</p> <p>(中略＝引用者)</p> <p>さうすれば文の山がありありと浮き上つて見える様になる。(中略＝引用者)これを抽象的に言つてみると、ある感じを表現するに或る事象を以てしたのである。即ちなきものを表現するのに形あるものを持つてするのであつて、私は勝手に象徴主義文章法と称している。</p>	<p>象徴のはたらきを、綴方に於てどういふ工合に用ゐるかと言へば、或る一つの素材を捉へたならば、先づその事に依つてその時どう感じたのであるかを回想させる。即ち主想をしつかりと掴ませる。</p> <p>(中略＝引用者)</p> <p>この魂を表現するに具象を以てするのであるが、それには、その感じを一番強く起したのはどこであったか、どうしたところであったか、そこを回想させて、そこを最も詳しく、最も力強く、最も如実に——換言すれば、具象的に精叙させるのである。そこを文の中心と私は呼んでゐる。執筆前にさうした文の中心をじつと凝視させる</p> <p>さうすれば、その時の情景がありありと眼前に思ひ浮んで来る。思ひ浮んで来たまゝに記述させるのである。そしてその中心の前に何を書き、どこから筆を着けるか、中心のあとに何を添へるか、何処で筆をとめるか、そこまで考へてから筆を執らせる。これを象徴的構想と言つてもよからう。</p>

(筆者作成)

このように、主張の大部分は従来古見の綴方に関する主張と同様であったが、「日本精神顕揚行事」は新しく加えられた要素であった。前述したように古見は、日本精神は「独自性」と同時に「普遍性のあるもの」だと主張しており、この「普遍性」の指導として年中行事の実施が提案された。

1934年の『静岡県教育』457号では、4月から10月までの行事が掲載された。始めに特定の月に割り振れない「早起遙拝」「国旗掲揚式」「ラヂオ体操」「清掃奉仕」「勅語奉読式」「皇族御尊影奉安囊」「廃品塔」についての説明が記載され、さらに月別に活動事項が挙げられている。たとえば、7月は次のとおりである<sup>149</sup>。

#### 一、七夕祭(七月七日)

△各学級に於て七夕竹を立て星祭をやる。七夕竹には、予め作らせて一人一篇づつ選抜してやつた短詩、短歌俳句を色紙若くは短冊に認めてつけさせる。

△詩歌、俳句の浄書に就いては、その朝早起をして、草木の葉露を洗ひ浄めた硯に集め、それを磨つた墨汁を使はせる。

△学校に於いて大七夕竹を立て、各級代表者に色紙短冊をつけさせる。

△祭のすんだ後は、七夕竹を農業実習地若くは学校園に立てさせる。

## 二、孟 蘭 祭（七月十三日）

△予め家々の墓所を清掃させる。

△祖父母又は父母より先祖についてのお話を聞いておさせる。

△当日は家人打連れて墓参させる。

△無縁佛の墓地を清掃し礼拝供華させる。

## 三、土 用 干

△祖父母又は父母に、家賓の由緒を聞いておさせる。

△入学当初よりの一切の成績品及教科書を初め自分の蔵書の虫干をさせる。

## 四、土用の丑

△川狩をさせる。

△川狩の獲物を調理して味はわせる。

△薬草を採らせる。

（中略＝引用者）

## 七、明治天皇祭（七月三十日）

△早朝国旗を掲揚させる。

△桃山御陵及明治神宮を遙拝し、明治天皇の御製を奉唱させる。

△明治天皇御盛徳謹話会を開かせる。

古見が挙げた行事を区別すると、①「明治天皇祭」「氏神祭」「戊申詔書記念式」「神嘗祭」など天皇制や国家に関する記念日、②「潮干狩」「七夕祭」「十五夜」など季節感を味わうもの、③「学校園」「遠足」「運動会」など学校行事、④「時の記念日」「乳幼児愛護デー」など民間で制定されたものがある。各行事では可能な限り国家の歴史や日本精神涵養に結びつくような活動が具体案として示されており、②の季節の行事などでは、日本の伝統文化を体験することが主目的となっているものもある。これらの行事を学校生活に取り入れ、それを題材として文章を綴らせたり、作品鑑賞を行うことで「精神を一層強めることが出来ると思ふ」と古見は述べている<sup>150</sup>。

この指導を古見は「生活統制指導」と称しており、講演では強調して述べていたようである。1934年10月28日に古見が校長を務める静岡県駿東郡小山第一尋常高等小学校で行われた「日本精神に立つ綴方教育研究発表会」に出席した教員が執筆した参観記の中には、「人には特異性があると同時に通有性でもあるのであるから、特に日本精神の顕揚に資すべき生活を強調」して、それについて綴らせることも必要との古見の発言が記されている<sup>151</sup>。

また、さまざまな行事を体験させて文章表現に関連づけたこと、手紙文や科学的な事柄について綴った文なども扱うようになる。たとえば、5月の「乳幼児愛護デー」では「標語及びポスター」の作成、7月の「野営」では「野営地から親戚知友に通信」を

送るといった活動が挙げられている<sup>152</sup>。

古見の「日本精神に立つ綴方教育」の内容をまとめると、綴方教育での観照態度の指導や構想、記述の指導はこれまでと同様の表現指導であり、以前からの主張を「象徴性」「自他一如」が「日本精神」の特徴であるとの説明を用いて主張し直したものであった。また、「文の中心」となる強い感動を抱く活動を日本独自の年中行事に関連して行うことで、そうした活動について綴る機会を増やし、その文章の「文の中心」を明確に綴らせようとする表現指導は日本精神の涵養に繋がるとも考えていた。しかし、日本精神を重視するあまり「道徳的ばかりに進むことは困る」との発言や<sup>153</sup>、「道徳的の取材のみに偏るといふこと」は警戒しなければならないと主張していることにも注目する必要がある<sup>154</sup>。年中行事の活動例には課外活動なども多く含まれていることから、綴方としての生活指導ではなく、学校生活全体を通しての生活指導として「日本精神顕揚行事」に関する指導を挙げ、綴方では一貫して文章表現を指導しようとしていたと考えられる。

以上、本章では表現指導を重視した実践を行った教員として菊池知勇、富原義徳、古見一夫を取り上げて、それぞれの実践内容を明らかにした。

各府県の師附小が表現指導の内容と方法を具体的に示していなかった1920年代後半に、菊池は多様な文章形式や技法の指導方法について『綴方教育』を通して全国に示した。さらに、1930年頃から師附小が表現指導を重視する立場に転換し、さまざまな文章形式の指導を指導内容に含めていく時期に、古見は描写による主観の表現に限定して指導していた。指導事項と主観を表現することと描写による表現のみにしたことで、古見の実践は簡潔なものであった。なお、富原も「地方的」生活を表現した描写による文章を扱うとしたが、古見のように指導内容を具体化していなかった。このように、同じく表現指導を重視した実践であっても、あらゆる生活場面や思考を表現の題材として認め、多様な文章形式から適した方法を用いて正確な表現をさせようとした菊池と、特定の表現方法に限定し、その方法の確実な習得を目指した古見の実践の大きく2つに分かれていた。なお、どちらの場合も生活観照態度の指導を綴方での生活指導に位置づけ、生活指導を重視した実践が勃興してからも、集団や社会性以上に個々の主観を重視した。そのため、前章で取り上げた国分や佐々井の実践のように、観照すべき題材を具体的に示すことができず指導が抽象的となった点は、この時期の表現指導を重視した実践の課題であったと言えよう。

従来の研究では、生活指導を重視した実践の展開の中で、小砂丘をはじめ国分らが表現指導を重視する立場に転換したことについて考察されてきた。しかし、表現指導の不足は、自分たちの実践の反省だけでなく、同時期に菊池や富原、古見をはじめとする表現指導を重視した実践において、一定の表現技術を獲得した児童の作品が文集や雑誌を通して全国に示されていたことでより明確に認識され、表現指導重視の転換に至ったと考えるべきである。一方で、表現指導を重視した実践においても、富原や古見の実践にみられるように、1935年頃からは、それまでは指導対象外としてきた文章形式や社会事象観察を指導に含めるようになる。

すなわち、生活指導を重視した実践、表現指導を重視した実践の両者において、それぞれの実践の問題点や不足点を補い、新たな実践を生み出そうとする展開が 1935 年頃から進んでいたと捉えることができる。しかし、どちらも理論と実践が確立しないまま、国民学校への移行へと進んでいったために、戦後の作文・生活綴り方教育論争において、再び「書くことによる教育」の在り方が取り上げられることになるのである。

## 注

- 1 菊池の岩手県での活動については、大内善一「綴り方教育史における文章表現指導の系譜―菊池知勇の初期綴り方教育論を中心に」『秋田大学教育学部研究紀要・教育科学』第 47 集（秋田大学、1995）に詳しい。
- 2 菊池知勇編『綴り方教育』第 1 巻第 1 号（文録社、1926 年）。
- 3 同上。
- 4 中内敏夫『生活綴り方成立史研究』（明治図書出版、1970 年）448 頁。
- 5 菊池知勇「綴り方は芸術でせうか」菊池知勇編『綴り方教育』第 1 巻第 2 号（文録社、1926 年）13-14 頁。
- 6 菊池知勇「新時代の綴り方教科書（その三）」『綴り方教育』第 1 巻第 3 号（文録社、1926 年）77 頁。
- 7 菊池知勇「新時代の綴り方教科書（その八）」『綴り方教育』第 1 巻第 9 号（文録社、1926 年）72 頁。
- 8 菊池知勇「新時代の綴り方教科書（その一）」『綴り方教育』第 1 巻第 1 号（文録社、1926 年）69 頁。
- 9 菊池知勇『児童文章学 5』（文録社、1929）53-54 頁。同じ記事が 1926 年の『綴り方教育』第 1 巻第 4 号に掲載されたことは前後の連載内容から明らかであるが、第 4 号のみ保存が確認できていないため、ここでは『児童文章学 5』で内容を確認した。
- 10 同上、47 頁。
- 11 同上、51-52 頁。
- 12 上田庄三郎「綴り方教育の新拓野」『綴り方生活』第 1 巻第 3 号（文園社、1929 年）10 頁。
- 13 菊池知勇「新時代の綴り方教科書（その七）」『綴り方教育』第 1 巻第 8 号（文録社、1926 年）87 頁、菊池知勇「新時代の綴り方教科書（その十一）」『綴り方教育』第 2 巻第 3 号（文録社、1927 年）88 頁。
- 14 「綴り方としての学習事項」『綴り方教育』第 1 巻第 9 号（文録社、1926 年）2、8 頁。
- 15 同上、18 頁。
- 16 菊池知勇「学術的表現への行進曲」『綴り方教育』第 2 巻第 8 号（文録社、1927 年）5 頁。
- 17 同上、13-14 頁。
- 18 同上、18 頁。
- 19 同上、20-21 頁。
- 20 菊池知勇「表現眼目の確立」『綴り方教育』第 6 巻第 1 号（文録社、1931 年）2 頁。
- 21 同上、4 頁。
- 22 同上。
- 23 菊池知勇「新時代の綴り方教科書（その二）」『綴り方教育』第 1 巻第 2 号（文録社、1926 年）59 頁。
- 24 菊池知勇「新時代の綴り方教科書（その十）」『綴り方教育』第 2 巻第 2 号（文録社、1927 年）78-79 頁。
- 25 同上、76-77 頁。

- 
- 26 菊池「新時代の綴方教科書（その三）」73-76 頁。
- 27 菊池「新時代の綴方教科書（その十七）」『綴方教育』第 2 巻第 10 号（文録社、1927 年）83 頁。
- 28 菊池「新時代の綴方教科書（その十）」74-75 頁。
- 29 菊池知勇「新時代の綴方教科書（その十二）」『綴方教育』第 2 巻第 4 号（文録社、1927 年）105 頁。
- 30 同上、108 頁。
- 31 菊池知勇「新時代の綴方教科書（その十九）」『綴方教育』第 2 巻第 12 号（文録社、1927 年）96 頁。
- 32 同上、96-97 頁。
- 33 菊池知勇「新時代の綴方教科書（その七）」76 頁、菊池「新時代の綴方教科書（その八）」76 頁。
- 34 菊池知勇『児童文章学 3』（文録社、1929 年）141 頁。
- 35 同上、153-154 頁。
- 36 菊池「新時代の綴方教科書（その七）」87 頁。
- 37 同上、87-88 頁。「さてその論じ方を見ると、現在の規則のうちで、改正しなくともいいものをあげ、次に改正しなければ困るものをあげかういふわけだからこゝを改正してくれといふ論じ方です。いふべきことをきちんきちんとおべて、ちつともまごついてゐません。うまいものです。論じ方も申文ありません。（中略＝引用者）結びなどおどろくべき鋭さです。議論はかうなくてはなりません。」
- 38 同上、152 頁。
- 39 大内善一『昭和戦前期の綴り方教育にみる「形式」「内容」一元論—田中豊太郎の綴り方教育論を軸として—』（溪水社、2012 年）112-115 頁。
- 40 菊池知勇「佳い綴り方と拙い綴り方」『綴方教育』第 5 巻第 10 号（文録社、1930 年）87-89 頁。
- 41 菊池知勇「佳い綴り方と拙い綴り方」『綴方教育』第 4 巻第 6 号（文録社、1929 年）78-81 頁。
- 42 菊池知勇「生母の死を喜ぶ文の指導」『綴方教育』第 2 巻 3 号（文録社、1927 年）28-29 頁。
- 43 同上、31 頁。
- 44 同上、32 頁。
- 45 同上、32-33 頁。
- 46 菊池知勇「性生活を書いた文の是非—尋常一年生の綴り方—」『綴方教育』第 6 巻第 3 号（文録社、1931 年）63 頁。
- 47 菊池「新時代の綴方教科書（その二）」64 頁。
- 48 同上、65 頁。
- 49 同上、64 頁。
- 50 菊池知勇「新時代の綴方教科書（その五）」『綴方教育』第 1 巻第 6 号（文録社、1926 年）86 頁。
- 51 富原義徳 履歴書、静岡県総合教育センター所蔵。
- 52 『懸葵』（かけあおい）は、1904 年 2 月に中川四明によって京都で創刊された俳誌である。1905 年から大谷が後援し主宰者となる。（『現代俳句大事典』（三省堂、2005 年）100、134 頁）。
- 53 『土の綴り方』では序文を千葉が、奥書を丸山が担当している。また滑川に依れば富原と千葉は「童謡教育の同志として親交があった」ようである。滑川道夫『日本作文綴方教育史 3 〈昭和篇 I〉』（国土社、1983 年）220 頁。
- 54 中内『生活綴方成立史研究』474 頁。滑川『日本作文綴方教育史 3 〈昭和篇 I〉』242 頁。
- 55 富原義徳『土の綴り方』（厚生閣書店、1928 年）130-131 頁。
- 56 同上、131 頁。
- 57 豊田ひさき「岩手県の生活綴方的教育方法の研究（その 1）—高橋六介の実践を中心に—」『現代教育学部紀要』第 2 号（中部大学、2010 年）。



- 
- 58 富原『土の綴り方』137-138 頁。
- 59 富原義徳『教室用綴り方』（厚生閣書店、1931 年）214 頁。
- 60 同上、140-142 頁。
- 61 同上、143-144 頁。
- 62 同上、144-145 頁。
- 63 滑川『日本作文綴り方教育史 3（昭和篇 I）』241 頁。中内『生活綴り方成立史研究』473 頁。
- 64 富原『土の綴り方』39 頁。
- 65 富原義徳「心の風景」『綴り方教育』第 1 巻第 3 号（文録社、1926 年）37 頁。
- 66 富原義徳「綴り方学習指針」『児童文苑』尋 5、5 月号（駿東郡教育会、1928 年）9 頁。
- 67 富原『土の綴り方』12 頁。
- 68 同上、30 頁。
- 69 山本一『郷土における生活綴り方教育史の研究』（百合出版、1983 年）22-24 頁。
- 70 富原義徳「（尋二）新年の指導案」『教育・国語教育』1 月号（厚生閣書店、1937 年）133 頁。富原義徳「尋二綴り方（3 月）」『教育・国語教育』3 月号（1937 年）140 頁。
- 71 富原義徳「尋二綴り方指導案（2 月）」『教育・国語教育』2 月号（1936 年）107 頁。
- 72 富原『土の綴り方』47-48、77-78 頁。
- 73 富原義徳「文話の仕方（文話小見 3）」『教育・国語教育』7 月号（1931 年）125-126 頁。
- 74 富原義徳「綴り方指導系統概説」『教育・国語教育』11 月号（1932 年）25-29 頁。12 月号（1932 年）21-23 頁。1 月号（1933 年）59-60 頁。2 月号（1932 年）60 頁。
- 75 菊池は 1931 年に「表現眼目の確立」という論文を発表している。
- 76 富原義徳「文話小見（1）」『教育・国語教育』5 月号（1931 年）112-114 頁。
- 77 富原義徳「文話に本質として持つべきもの（文話小見 2）」『教育・国語教育』6 月号（1931 年）118 頁。
- 78 滑川『日本作文綴り方教育史 3（昭和篇 I）』240 頁。
- 79 富原『土の綴り方』6 頁。
- 80 富原『教室用綴り方』391 頁。
- 81 富原義徳「綴り方指導系統概説」『教育・国語教育』1 月号（1933 年）59 頁。
- 82 富原義徳「お話のとほりにお書きなさい」『児童文苑』尋 2、7 月号（1929 年）25 頁。
- 83 富原義徳「情・景・語」『児童文苑』高 2、7 月号（1929 年）25 頁。富原義徳「景は心で活かされる」『児童文苑』尋 5、11 月号（1926 年）57 頁。「情・景・語」を加筆修正したものが、1931 年の著書『教室用綴り方』に掲載されている。富原『教室用綴り方』487 頁。
- 84 同上、486-489 頁。
- 85 同上、489-490 頁。
- 86 同上、377-378 頁。
- 87 同上、343 頁。
- 88 同上、346-348 頁。
- 89 同上、403-404 頁。
- 90 同上、407 頁。
- 91 同上、331 頁。
- 92 同上、335-341 頁。
- 93 同上、443-445 頁。
- 94 同上、446-447 頁。
- 95 同上、448-449 頁。
- 96 佐々井秀緒「全国綴り方教育運動の情勢」『國・語・人』10 号（伯西教育社、1935 年）73 頁。
- 97 菅原稔「昭和 10 年代の綴り方教育—「綴り方精神」（綴り方兵庫）」誌を中心に—」『武庫川女子大学紀要 文学部編』28 号（武庫川女子大学、1981 年）23 頁。
- 98 古見一夫『形象原理に立つ綴り方教育の実際』（厚生閣書店、1932 年）2 頁。
- 99 同上、5-6 頁。

- 
- 100 同上、43 頁。
- 101 同上、45 頁。
- 102 同上、160 頁。
- 103 同上、49-50 頁。
- 104 同上、42 頁。古見は教員としての傍ら、渡辺水巴の門下としても活動しており、月刊俳誌『大富士』（大富士吟社）の主宰を務めるほどであった。
- 105 古見豆人「ものをかはいがるころ」『児童文苑』尋 2、8 月号（1933 年）49 頁。「豆人」というのは古見の俳号であり、『児童文苑』では古見豆人の名で記事が掲載されている。
- 106 古見豆人「佳い文・優れた文」『児童文苑』尋 5、12 月号（1930 年）65 頁。
- 107 古見『形象原理に立つ綴方教育の実際』70-71 頁。
- 108 古見豆人「文題帖」『児童文苑』高 2、12 月号（1929 年）65 頁。古見豆人「綴方凝想帖」『児童文苑』尋 5、4 月号（1931 年）1 頁。
- 109 古見『形象原理に立つ綴方教育の実際』75-76 頁。
- 110 同上、72 頁。
- 111 同上、68 頁。また、『児童文苑』尋 2、7 月号（1933 年）65 頁、『児童文苑』高 1、8 月号（1930 年）33 頁でも、綴る事柄を限定する必要性を述べている。
- 112 古見『形象原理に立つ綴方教育の実際』67 頁。
- 113 同上、59 頁。
- 114 同上、60 頁。
- 115 古見豆人「どういふのが佳い文か」『児童文苑』尋 6、10 月号（1933 年）81 頁。
- 116 同上、67 頁。
- 117 古見『形象原理に立つ綴方教育の実際』71-72 頁。
- 118 古見一夫「尋四指導の展開」『新綴方教育』第 2 巻第 6 号（啓仁館、1934 年）72 頁。
- 119 古見豆人「一つをくはしくおもなことをくはしく」『児童文苑』尋 3、7 月号（1934 年）。古見豆人「一ツキリヲ、クハシク」『児童文苑』尋 2、7 月号（1933 年）。古見豆人「結尾までしつかりと」『児童文苑』尋 5、12 月号（1932 年）。
- 120 古見『形象原理に立つ綴方教育の実際』412-417 頁。
- 121 同上、398-400 頁。
- 122 群馬県女子師範学校附属小学校研究部編『全体観に立つ各科教授の要諦』（文教書院、1935 年）150-151 頁。
- 123 栃木県女子師範学校附属小学校『指導の実際を基調とせる各科教授要項』（集英堂書店、1927 年）59 頁。
- 124 『児童文苑』尋 3、6 月号（1930 年）17 頁。
- 125 同上。
- 126 古見一夫「もののいろをかくこと」『児童文苑』尋 2、12 月号（1933 年）113 頁。
- 127 古見一夫「ものを書いて感じを出すこと」『児童文苑』尋 6、11 月号（1933 年）97 頁。
- 128 古見『形象原理に立つ綴方教育の実際』17-18 頁。古見が「象徴的」という言葉を用いていたのには、田中王堂の『象徴主義の文化へ』（博文館、1924 年）が影響している。古見は 1933 年の『綴方教育』第 8 巻第 3 号で「田中王堂氏の象徴主義文化の提唱にヒントを得て、短歌並に俳句への精神から得た創作的心境を以て、乏しくも象徴主義綴方教育を建設した」と記載している。田中の書で俳句が取り上げられているのは、「象徴主義的」な物事の説明においてであり、「建築に於ける茶室」「文学に於ける俳句」「絵画に於ける浮世絵」は、「わが国民性の最も不羈なる発動の取つた最も自由なる様式として、わたし共の象徴主義的文明の最も光彩ある精華を成して居る」とされている。この田中の主張に影響を受けて、俳句創作の経験を活かした自らの綴方教育において、物事を文章で表現することを「象徴的」に表現すると古見は解説していた。田中王堂『象徴主義の文化へ』（博文館、1924 年）49-51 頁。
- 129 同上、104 頁。
- 130 「推稱文」『児童文苑』尋 6、7 月号（1931 年）27 頁。
- 131 古見豆人「結尾までしつかりと」『児童文苑』尋 5、12 月号（1932 年）65 頁。

- 
- 132 古見一夫「一文に依る指導の諸相」『新綴方教育』第1巻第4号（啓仁館、1933年）49-50頁。
- 133 和辻哲郎『続・日本精神史研究』（岩波書店、1935年）1頁。
- 134 越川求「『日本精神』による思想・文化・教育の動員枠組みの確立：長野県『二・四事件』の時期における内務省警保局の役割に焦点をあてて」『立教大学教育学科研究年報』第59巻（立教大学文学部教育学科、2016年）71頁。
- 135 『公文雑纂・昭和八年・第一ノ二巻・内閣一・各種調査会委員会諮問答申』245-246頁。（国立公文書館所蔵、請求番号：纂 02017100）。
- 136 同上、257-259頁。
- 137 竹内洋『大学という病 東大紛擾と教授群像』（中央公論新社、2007年）181頁。「昭和八年中に於ケル日本精神ニ関スル出版物調」（内務省警保局、1933年）。
- 138 柳久雄・川合章編著『現代日本の教育思想 戦前編』（黎明書房、1962年）194頁。著者の1人である海老原治善は、『日本精神に立つ綴方教育』を主張する古見一夫の雑誌『新綴方教育』の創刊と同雑誌とそれに参画する教員らを位置づけている。
- 139 豆人「日本精神と綴方教育」『新綴方教育』第2巻第3号（啓仁館、1934年）。なお、同様の内容が、古見一夫「新興国語教育は日本精神の涵養へ」『コトバ』第4巻第3号（不老閣書房、1934年）でも述べられている。どちらも1934年3月に発刊のため、同時期に執筆された文章であると考えられる。
- 140 「『日本精神と綴方教育』座談会」『新綴方教育』第2巻第3号（啓仁館、1934年）27-28頁。
- 141 同上、29、33頁。
- 142 古見一夫「日本精神の頭揚と年中行事の新建設」『新綴方教育』第2巻第6号（啓仁館、1934年）57-59頁。
- 143 古見一夫「日本精神に立つ綴方の大道」『新綴方教育』第2巻第9号（啓仁館、1934年）14-15頁。
- 144 J.W.T.メーソン著、今岡信一良訳『神ながらの道』（富山房、1933年）60-61頁。J.W.T.メーソン（Mason, Joseph Warren Teets）1879年アメリカ合衆国生まれ。末松謙松との出会いから神道や王陽明思想に関心をもち、研究に没頭するようになる。1932年に来日し各地で講演を行った。武内博編著『来日西洋人名事典』（日外アソシエーツ、1995年）486-487頁。
- 145 「『日本精神と綴方教育』座談会」29頁。
- 146 古見「日本精神に立つ綴方の大道」15-16頁。
- 147 同上、19頁。
- 148 同上、19-20頁。古見豆人「綴方指導管見」『静岡県教育』385号（静岡県教育会、1929年）50-51頁。
- 149 古見一夫「日本精神頭揚行事の新設計」『静岡県教育』457号（静岡県教育会、1935年）25-26頁。
- 150 古見一夫「日本精神に立つ綴方教育の指導部面」『新綴方教育』第2巻第12号（啓仁館、1934年）7頁。
- 151 望月記「本会委嘱研究学校小山第一小学校参観記一（綴方教育研究会）一」『静岡県教育』452号（静岡県教育会、1934年）86頁。
- 152 古見「日本精神に立つ綴方の大道」24、26頁。
- 153 「『日本精神と綴方教育』座談会」33頁。
- 154 古見一夫「道徳教育と綴方教育との交響」『新綴方教育』第3巻第10号（啓仁館、1935年）42頁。

## 第5章 表現指導を重視した綴方教育の実際 駿東郡『児童文苑』の場合

表現指導を重視した実践の内容については第4章で明らかにしたが、各地では、菊池や富原をはじめとする著名な教員らの主張内容を参考にして、一般教員が実践を行っていくことになる。そこで本章では、富原義徳と古見一夫が編集委員長として関わった1926年創刊の地域文集『児童文苑』の発刊活動の検討を通して、表現指導を重視した実践がどのように地域ぐるみで展開したのかについて考察する。

### 第1節 文集発刊の経緯

#### 1. 「国民精神作興ニ関スル詔書」の渙発

静岡県駿東郡における『児童文苑』の発刊の経緯の契機は、1923年に「国民精神作興ニ関スル詔書」が渙発されたことである。1920年代は不況の慢性化から労働争議が各地で発生し、労働者の政治への関心は普通選挙要求運動へと進展していた。さらに、1923年9月1日に発生した関東大震災によって、社会の状況はますます混乱を呈していた。こうした状況を収束し、国家体制を維持するべく、1923年11月10日、「国民精神作興ニ関スル詔書」（以下：詔書と略記する）が、「緊切な教育目標」として渙発された<sup>1</sup>。詔書では、「浮華放縦」や「軽佻詭激」といった風潮を改めるためには、「振作更張ノ道ハ他ナシ先帝ノ聖訓ニ恪遵シテ其ノ実効ヲ挙クルニ在ルノミ」、すなわち、「教育勅語」に基づく教育を徹底することが必要だと述べられた<sup>2</sup>。そして、目指すべき国家体制における国民のあるべき姿として「智徳ノ並進」「質実剛健」「忠孝義勇」「博愛共存」「恭儉勤敏」等が掲げられた<sup>3</sup>。これを受けて文相岡野敬次郎は、同年11月17日に直轄学校長、公私立大学長、私立高等学校長に対して「聖旨ヲ貫徹スルノ途ハ先ツ教育ヲ振興シテ国本ヲ培養スルニ在リ」との訓令を発し、詔書の趣旨徹底を命じた<sup>4</sup>。

詔書では、「浮華放縦」や「軽佻詭激」の内容について具体的に明示されていない。しかし、1924年8月7日の地方長官会議において、文相岡田が詔書の趣旨徹底を進める上で、「注意ヲ要スルモノ」の一つとして「教育上の新主義」を挙げ、さらに「質実剛健ノ民風」に反するとして「学校劇」の禁止を命じている<sup>5</sup>。このように、詔書渙発後の規制の強化をみると、教育においては新教育が規制対象の一つであったと言えよう<sup>6</sup>。

詔書渙発後の静岡県の動向をみると、磐田郡では小学校長会が「詔書趣旨徹底法案」を郡長に提出し、志太郡では校長会が口語訳や用語解説を加えた「詔書略解」を作製して児童に配布した。駿東郡でも県内の動向と同様に1924年1月、郡長が「各種団体ノ会合ヲ致シテ実行要目並細目ヲ協議シ挙郡一致ノ力実践ヲ期シ以テ聖旨ニ副ヒ奉ラントス」との指示を出した<sup>7</sup>。駿東郡教育会は詔書の「聖旨ノ徹底ヲ図ル」ことを誓い、1924年1月14日、「聖訓奉体実行要目並実行細目」を打ち出し、振り仮名付の詔書とともに印刷配付し、趣旨徹底を図った<sup>8</sup>。「聖訓奉体実行要目並実行細目」では、詔書の内容に即して次の実行

要目 5 点が掲げられた<sup>9</sup>。

- (一) 教育ノ振興ヲ図リ文化ノ開発ニ資スルコト
- (二) 忠孝ノ大義ヲ明ラカニシ義勇奉公ノ誠ヲ致スコト
- (三) 質実剛健ノ精神ヲ振作シ国家興隆ノ根底ヲ培養スルコト
- (四) 公益ヲ広メ世務ヲ開キ博愛共存ノ実ヲ挙クルコト
- (五) 秩序ヲ保チ責任ヲ重ンジ恭儉勤敏ノ美風ヲ發揮スルコト

各要目には、詔書で「国民のあるべき姿」の説明に用いられた「教育ノ振興」「義勇奉公」「質実剛健」「博愛共存」「恭儉勤敏」といった言葉が含まれている。さらに、「聖訓奉体実行要目並実行細目」には、各要目を達成するために、駿東郡全体として取り組むべき「共通実行事項」と、各種学校や団体が取り組むべき「実行細目」が掲げられた。「教育ノ振興ヲ図リ文化ノ開発ニ資スルコト」の共通実行事項と実行細目は以下のとおりである<sup>10</sup>。

#### 共通実行事項

- 一、町村教育会又ハ教育講演会等ヲ設置スルコト
- 二、町村ニ図書館ヲ設置スルコト
- 三、女子補習学校ヲ設置スルコト
- 四、主婦会ヲ設置スルコト

#### 実行細目

- 1 小学校ニ於ケル技能科、実業科ノ如キハ専科教員ヲ置キ是レガ内容充実ヲ図ルコト
- 2 高等科児童ノ就学出席ヲ一層励シ授業料ヲ免除スルコト
- 3 特殊児童ノ教育施設ヲナスコト
- 4 学校職員、神職、僧侶等ハ互ニ提携シ教化ノ途ヲ講ズルコト
- 5 本部ニ社会教育主事ヲ置クコト
- 6 補習学校専任教員ヲ必ズ一名以上置クコト
- 7 毎年十月三十日ヲ教育尊重デートシ大ニ教育第一ノ宣伝ヲナスコト

「共通実行事項」では、町村教育会や図書館、女子補習学校、主婦会の設置など、成人までを含めた教育機会の整備、「実行細目」では、専科教員の設置や、就学出席の奨励といった各教育段階での実施事項が掲げられている<sup>11</sup>。なお、その他の要目について記すと、「忠孝」「義勇奉公」として三大節拝賀式への参列や教育勅語の奉戴の他、「質実剛健」として武道や弓術の奨励、団体訓練の徹底、「博愛共存」として共済組合の設置、青年の義勇隊の組織、さらに「恭儉勤敏」として冠婚葬祭等の経費節約、服装の改善等が掲げられた<sup>12</sup>。

こうした詔書の趣旨徹底のための動きは、全国的にみられるものであった。詔書の渙発以降、趣旨徹底の目的の下で教化運動が各地で盛んに展開され、翌 1924 年には全国の教

化団体を集めて連合会が成立し、種々の運動を展開していた。また、文部省でも成人教育講座や「母の講座」を開催し「広範な成人層を教育組織に組み入れ」ようとしていた<sup>13</sup>。駿東郡の「聖訓奉戴実行要目並実行細目」による詔書の趣旨徹底への動きは、全国的動向と一致するものであったと言えよう。

## 2. 駿東郡初等教育振興策の制定

「聖訓奉体実行要目並実行細目」では、教育活動の具体的内容に関しては明記されていなかった。そのため、駿東郡教育会の小学校校長会は、1924年2月6日に教員が実施すべき項目をまとめた「駿東郡初等教育振興策」（以下：「振興策」と略記する）を定めた。「振興策」には、詔書の趣旨徹底を目的として「教師」「児童」「教育作用」「設備方面」「其他」の5項目について詳細な実施内容が示された。項目ごとに「方針」が定められ、これを達成するための具体的な実施内容が「施設事項」として掲げられている。各項目の中には「聖訓奉体実行要目並実行細目」を反映した部分、すなわち「専科教員」の採用、図書館や主婦会の設置、「恭儉勤敏」の具体案として「学習用具ノ節約利用」などが含まれている。

では、詔書の趣旨徹底のための「聖訓奉体実行要目並実行細目」を具体化した「振興策」において、「教師」や「教育作用」に関してはどのような実施内容が挙げられたのか。このことを考察する前に、「振興策」制定までに駿東郡では大正新教育がどのように受容されていたのかを確認しておきたい。

駿東郡での新教育への取り組みは、1911年頃から確認できる。清水尋常高等小学校は同年の教育計画の努力点の一つとして、新たな学風の建設を挙げ、同校が研究教科としていた「算術読方ノ学習態度ヲ完成」させるべく、研究実施を指示している<sup>14</sup>。また、御殿場尋常高等小学校の1916年の経営概要・教授方針には、校長の土屋信太郎が、動的教授法の研究を進めること、児童の学習形式を改善すること、すなわち「動的教育法ヲ採用」することを決定したことが記録されている<sup>15</sup>。このように、新教育への取り組みが各学校で積極的に進められていた状況を受けて、駿東郡教育会は新教育に関する講演会を開催している。下表は駿東郡教育会が主催して行った講演会をまとめたものである。

表 5-1 駿東郡教育会主催の新教育に関する講演一覧

日付	講演者	題目	備考
1917年8月21日	明石女子師範学校教諭 及川平治	分団式動的教授法	7日間・28時間
1918年1月7日	兵庫女子師範学校訓導 永良郡事	動的教授法	4日間・20時間
1918年8月16日	明石女子師範学校教諭 及川平治	各科動的教授法	

(『駿東郡教育史』より筆者作成)

1917年8月21日、明石女子師範学校主事の及川平治を招いて「分団式動的教育法」の講演を7日間にわたって開催した。講演内容をまとめた『分団式動的教育法講義要項』によると、「動学観」や「教育法の新定義」といった概念が説明された上で、具体的実施内容として、「研究法の授與」「学習を作業に」「研究の模式」「研究に必要な興味習慣」「教材に対する態度」などの解説がなされたようである<sup>16</sup>。続いて、翌1918年1月には、兵庫女子師範学校の永良郡事が「動的教授法」について講演し、同年8月16日には及川平治が再び招かれ「各科動的教授法」の講演を行った。こうした各校の実践や教育会主催の講演会からは、駿東郡全域で新教育の教授法を積極的に実践に取り入れようとしていたことがわかる。

また、児童による自治活動も実践されていた。たとえば、御殿場尋常高等小学校では、「児童ノ人格ヲ尊重シ自発的内省的自治活動並同朋同愛一致協力」を目的として、学級会議や学年会議、級長会議といった組織を設けた。各種会議では、児童らが努力事項を協議決定し、その実行も「全部児童ノ責任観」によって行われていた<sup>17</sup>。

こうした児童の自発性を尊重する動向は綴方においてもみられた。1910年11月に行われた駿東郡北部の学校を対象とした綴方訓導会では、御殿場尋常高等小学校の小野三郎が、「児童には、児童としての生活があり、実感があり、創作があるに違ひない」として、児童の立場を尊重するべきとの意見を述べている<sup>18</sup>。さらに、ある教員は「児童の生活を理解することは、単に一綴り方だけの問題ではなく、教育の根本問題」であり、そのことが「大正新教育の求める理念である」と主張した<sup>19</sup>。このように、駿東郡では新たな教授方法が積極的に研究され、各教科でも大正新教育の理念に基づく実践が模索されていた。大正半ばにおいて、このような授業研究や講演会が頻繁に開かれ、駿東郡だけでなく近隣の沼津市や田方郡、富士郡などの教員も地区を越えて参加していたことから、駿東郡を含めた静岡県東部の小学校教員は、新教育の影響を強く受けていたことが明らかになる<sup>20</sup>。

こうした動向を受け、1924年に制定された駿東郡の「振興策」の「教育作用」の項目では、以下のような方針3点と施設事項7点が掲げられた<sup>21</sup>。

- 一 方針
  - (一) 教育ノ基調ト児童ノ生活ニ置キ之ガ創造性ノ指導啓培ニ努ムル事
  - (二) 児童ノ学習ヲ自主的自発的創作的ナラシムルコト
  - (三) 児童ノ人格ヲ尊重シ個性ノ進展ニ努ムルコト
- 二 施設事項
  - (一) 学習的態度ノ訓練ニ努ムルコト
  - (二) 独自学習ノ時間ヲ特設スルコト
  - (三) 実験実測ヲ重ンズルコト
  - (四) 学習資料ノ蒐集活用ニ努ムルコト
  - (五) 課外読物ヲ選択奨励スルコト
  - (六) 個性能力環境等異別的取扱ニ留意スルコト
  - (七) 常ニ児童ノ能力ヲ考察シ教育効果ノ反省ニ資スルコト

このように「教育作用」では、児童の学習を「自主的自発的創作的」にすることや、「人格ノ尊重」「個性ノ進展」を重視する方針として示され、それを具体化する手立てとして「独自学習」や児童の個人差に留意して教育することが施設事項に挙げられた。つまり、大正新教育の実践から取り入れてきた教授方法を今後も継続して実践することが「振興策」を通して郡全体の方針として示されたと言える。

実際に、「振興策」制定後の1926年に同郡鷹根尋常高等小学校では児童役員会が組織されている。児童役員会は訓練上の規約を協議決定する組織であり、学級自治会ではその規約についての細案が協議された。最終的には校長の決裁を要する組織であったが、教員の関わりを「干渉」ではなく「暗示」とすることで、「児童は個人として将又共同生活の一員として自律（自己自制）自為を養ふことができる」と考えられていた<sup>22</sup>。

続いて、「教師」については次の事項が掲げられた<sup>23</sup>。

- 一 方針 (一) 人格ノ修養実カノ向上ニ努ムルコト
- (二) 時代思潮ヲ研究シ採長補短ニ努ムルコト
- (三) 至誠ヲ以テ其ノ職ニ奉ズル事
- 二 施設事項 (一) 常設講習会ヲ開設シテ教員ノ素質ヲ改善スルコト
- (二) 趣味ヲ同スルモノヲシテ各種ノ研究団ヲ組織セシメ之ニ発表ノ機会ヲ與フルコト
- (三) 教科研究会ヲ組織的ニ改造スル事
- (四) 研究生ヲ派遣スルコト
- (五) 特定視察ノ制ヲ設クルコト
- (六) 懸賞論文ノ募集スルコト
- (七) 教員見習生ノ制ヲ置ク事
- (八) 各教科指導員ヲ設置スルコト
- (九) 交換勤務ヲ施行スル事
- (十) 学事研究会ヲ開催スルコト
- (十一) 務メテ事務ノ簡捷ヲ図ルコト
- (十二) 可成専科教員ヲ採用スル事
- (十三) 高学年ニ於イテハ学科担任制ヲ重ンズル事
- (十四) 事務員学校看護婦ヲ置クコト

教員の実力向上と時代思潮の研究を進めるための具体策として、「常設講習会」の開催、「教科研究会」の組織的改造と「各教科指導員」の設置が挙げられた。こうした研究会は、「方針」で示された3点を実行するために行われるものであるが、方針の「時代思潮ヲ研究シ採長補短ニ努ムルコト」が、どのような思潮であり、「採長補短」の基準も具体的には



示されなかった。先に確認した「教育作用」での規定事項が大正新教育を肯定的に捉える姿勢を打ち出していることを踏まえると、詔書換発後に規制されていく新教育や思想団体の思想を「時代思潮」として捉え研究することが可能であったと言えよう。つまり、詔書の換発以降、趣旨徹底の妨げになるとして規制対象となった新教育であったが、駿東郡では児童の個性や自発性を尊重する教育が既に根づいており、「振興策」によって、その実践は否定されず研究組織をより発展させる形で継続されるべきものとして再確認されたと言えよう。なお、この「振興策」を受けて、富原義徳が3月に国語科の指導教員に委嘱され、教科研究会の中心的存在となる。

### 3. 駿東郡全域を対象とした教科研究の展開

「振興策」によって研究会の組織改造が打ち出されたが、駿東郡での教科研究会は、駿東郡の北部では「振興策」制定以前から綴方や地理科の研究発表会が開催されていた。「振興策」制定以降は駿東郡全域を対象とした研究会が開催され、さらに児童の学習成果の披露も駿東郡全体を対象として行われるようになる。これらの動きを教科別に概観する。

#### (1) 体育科・唱歌科

まず体育科では、1915年11月11日に大典記念行事の一貫として、「泉、小泉、深良、嶽南、須山の五尋常小学校及佐野補習学校」が連合運動大会を開催した<sup>24</sup>。この連合運動大会が発展し、各校での運動会とは別に1921年には駿東郡を4ブロックに分けて「連合体操練習会」が実施され、リレーや体操教練が行われた。そして、「振興策」制定後にはさらに規模を拡大し、1925年11月に駿東郡内の全小学校を対象とした「第一回駿東郡小学校児童体育大会」が隣接する沼津市の沼津中学校庭で開催された。大会後は種目ごと4等までのタイム・学校名・児童氏名が発表され、さらに南北部得点表と全国ならびに静岡県レコードとの比較表、各学校別得点表も発表された<sup>25</sup>。

続いて唱歌科でも学校間の交流が進められ、1924年3月9日には、駿東郡内の北駿地域12校が参加した「北駿音楽会」が御殿場劇場で開催された。唱歌科の交流は北駿地域に留まらず、1925年には5校（小泉、泉、深良、嶽南尋常高等小学校、佐野実業学校）による「連合学芸大会」が開催され、各校による唱歌劇や童話劇等が披露されている<sup>26</sup>。このように、「振興策」制定以降は、駿東郡全域もしくは教育会の支部会を対象として各教科の教育成果披露の場を設定し、それに向けて各校が取り組んでいくという体制が整い始めていた。

#### (2) 国語科

こうした教科研究の体制が国語科でも整っていくこととなる。『児童文苑』創刊までに行われた主な研究会を下表にまとめた。

表 5-2 駿東郡における主な国語科研究会

日付	研究会内容	参加対象者
1910年11月16日	北駿小学校訓導会	駿東郡内の10校程度が参加
1925年2月8日	国語研究会	駿東郡教育会と校長会の共催 駿東郡内・近隣地域の教員が参加
1925年7月4.5日	国語研究会	同上

(筆者作成)

「振興策」制定以前の1910年11月16日に北部の小学校が合同で綴方訓導会を開催している。この会では、参加校の教員による実践や研究の発表と、随意選題と課題の方法についての議論が行われた。こうした研究会が「振興策」制定後には駿東郡全域を対象として行われるようになる。

1925年2月8日、国語科指導教員の富原が勤務していた原里尋常高等小学校で、駿東郡教育会と校長会の共催で国語研究会が開催された。研究会では、原里小の教員による読方、綴方、書方の各研究授業の後、東京高師附小教員の千葉春雄が「読方教育私観」、田中豊太郎が「綴方教育私観」と題した講演を行う大規模なものであった<sup>27</sup>。千葉や田中を講師として駿東郡に招くことができたのは、全国訓導綴方協議会等で千葉と交流のあった富原の尽力であろう。「振興策」で教科研究が奨励されたことにより、駿東郡教育会と校長会の後援を得た国語科研究会は参加者100人を越える大規模な研究会となり<sup>28</sup>、郡内外の教員を巻き込んで大きく展開することとなる。

さらに同年7月4、5日にも駿東郡全域を対象として国語研究会が開催された。研究会には静岡市や磐田郡の教員も参加し、100人を越える参加者が駿東郡に集まったとされている<sup>29</sup>。1日目は綴方、2日目は読方を中心に授業参観や研究発表が行われた。さらに2日目には富原の「国語教育と魂の深化」と題した講演も行われた。そして、この研究会の最後に「児童文集刊行に関する件」が協議され、『児童文苑』の前身である『文苑』<sup>30</sup>の創刊が決定した。つまり、文集発刊は駿東郡での教科研究会の活動の一環として行われたのである。

同研究会で規定された文集刊行規程は以下のようなものであった<sup>31</sup>。

#### 規程

- (一) 本会は児童の創作能力を修練し、国語科（主として綴方）の成績を向上せしめんがため、児童文苑を刊行す。
- (二) 本会の刊行する文集を「児童文苑」と称す。
- (三) 本文集発行本部は、本会国語科指導員奉職学校内に置く。

- (四) 本部には、主任及補助員を置き、本文集刊行に関する一般の事務を処理す。但し主任は指導員之に当り、補助員は当該学校長之を依嘱す。
- (五) 各学校に於ける事務は、当該学校国語科主任之に当る。
- (六) 各学校に於ては各学年につき児童の綴方成績を一点又は数点、半紙若しくは数枚に謄写印刷し四十部取纏め、毎月二十五日限本部に送付す。
- (七) 本部に於ては、各学校より提出したる文集を各学年別に編綴し、表紙目次序文又は範文等を附し、翌月一日発行とし五日限り之を各学校に配布す。
- (八) 本文集刊行に要する費用は、本部に於ける費用を本会より支出するの外、各学校之を負担す。

創刊の目的は、「児童の創作能力を修練し、国語科（主として綴方）の成績」の向上であり、「発行本部」は「国語科指導員奉職学校内」、すなわち、富原の勤務する原里尋常高等小学校内に置かれた。翌月 8 月から発刊された『文苑』は、学年別、各学級に 1 部がのみ配付され計 8 回におよんだ<sup>32</sup>。各学校の国語科主任が児童作品を持ち寄り、掲載作品の選定を指導員であった富原が全て一人で行った<sup>33</sup>。選ばれた作品は各校で謄写刷りにし、再度原里小学校へ持ち寄り合本にするという方法で『文苑』は作られていた<sup>34</sup>。規程によると、各学校から作品が集まるのは毎月「二十五日」であり、発行が「翌月一日」である。富原の選定から印刷、発刊までは非常に短時間で作業が行われていたことになる。各校の国語科主任の並々ならぬ努力によって謄写刷りの『文苑』は誕生し支えられていたのである。

## 第 2 節 全児童購読文集への変更と発刊活動の発展

### 1. 新しい文集刊行規程の設定

#### (1) 駿東郡教育会児童文集刊行規程

1925 年 8 月から始まった謄写印刷での『文苑』は、1926 年 4 月から新しい発刊体制の下で発刊されることとなる。1926 年 3 月、当時の沼津市大手町にあった駿東郡役所で第 1 回児童文苑編集委員会が開催された。参加者は、『文苑』の編集を手がけた富原義徳をはじめ、杉山正賢、清水胤夫、菅沼娚誦、清教、加茂英雄、大城和佐治の教員 7 人と、駿東郡教育会長である石川治繁の計 8 人であった。この時点で上記の富原以外の教員が委員として選ばれていた理由は不明である。委員会では活版印刷への移行、投稿規程や経費等の検討がなされた。この協議の結果、『文苑』を『児童文苑』と改称すること、活版印刷での発行することとともに、「駿東郡教育会児童文集刊行規程」（以下：「刊行規程」と略記する）が制定され、1926 年 4 月の創刊と同時に実施されることとなった。以下に「刊行規程」

を引用する<sup>35</sup>。

第一条 本会ハ児童ノ創作能力ヲ修練シ国語科（主トシテ綴方）ノ成績ヲ向上セシメムカ為メ児童文集ヲ刊行ス

第二条 本会ノ刊行スル文集ヲ児童文苑ト称シ毎月一回刊行トス

第三条 本文集刊行本部ハ委員長在職学校内ニ置ク

第四条 本文集刊行事務ヲ取扱フタメ左ノ委員ヲ囑託ス

本部委員 七名

内 委員長 一名

委員 六名

各学校委員 若干名

内 主任 一名

委員 若干名

第五条 本部委員ハ毎年本会常議員会ノ協議ニ依リ本会員中ヨリ会長之ヲ依嘱又ハ解嘱ス但シ委員ニ缺員ヲ生ジタル場合ハ会長之ヲ囑託シ次テ開催スル常議員会ニ於テ承認ヲ求ムルコトヲ得委員長ハ委員ノ互選ニヨリ之ヲ定ム

第六条 各学校ニ於ケル委員中主任ハ国語科（主トシテ綴方）研究主任之ニ充ツ他ノ委員ハ当該学校長之ヲ依嘱ス

第七条 各学校委員ハ毎月児童文苑投稿細則ニ依リ投稿スルモノトス尋常科第二学年以上各学年ニツキ三名

第八条 本部ノ委員ハ毎月委員長奉職学校ニ於テ委員会ヲ開キ各学校提出ノ原稿ニツキ調査ノ上評語ヲ附シ之ヲ印刷所ニ送付ス

第九条 印刷所ハ之ヲ其ノ月十日発行トシ十五日迄ニ各学校注文数ニ応シ之ヲ送達ス

第十条 本文集ノ定価ハ毎年幹事会ニ於テ決定シ左ノ三期ニ各学校委員之ヲ徴集シ本会々計係ニ納入ス

四月分ヨリ七月分迄 六月十日迄

八月分ヨリ十二月分迄 十二月十日迄

一月分ヨリ三月分迄 三月十日迄

第十一条 本文集刊行ニ要スル本部ノ費用ハ本会ニ於テ之ヲ支出スルモノトス

第一条に掲げられた目的は 1925 年 7 月時点での「規程」と同様であり、国語科として文章の「創作能力」向上が主目的とされた。第三条から第六条は編集体制に関する規定である。本部委員は 7 人とされ、これまで富原義徳が単独で行っていた作品選定と編集作業を学年ごとに担当者を決めて行うこととなった。『児童文苑』は尋常科 2 年から高等科 2 年までの 7 学年分が発刊されていたため、委員の人数は 7 人となっている。このように、各学年の編集を富原以外の教員が担っていく体制となったことで、実践研究に熱心に取り

組む教員が続々と登場することとなる。

第七条から第九条までは原稿の取扱と発刊までについての規定である。謄写刷りの『文苑』との大きな違いは、『児童文苑』が駿東郡内 26 校の全児童購読になり、一人一冊配付されることになった点である。創刊の 1926 年時、尋常科 1 年を除く駿東郡の就学児童数は 17000 人前後であった<sup>36</sup>。発行部数の増加に伴い、印刷方法を謄写刷りから活版印刷に変更し、印刷は沼津の印刷会社、耕文社で全て行われた<sup>37</sup>。第九条には、発刊日に関して規定されているが、これは発刊期間中に何回か変更がなされている。当初は規程どおりに発刊され、4 月号は 4 月 10 日に発刊となっていた。その後、1931 年は 8 月 10 日の 8 月号が発刊されず、8 月 25 日に発刊された『児童文苑』が 9 月号となっている。これ以降は毎月 25 日に翌月の『児童文苑』が発刊されている。また、1937 年の『児童文苑』には、発刊日は 1 日と記載されていて、4 月号は 4 月 1 日に発行となったようである。

第十条以降は金銭面に関する規定であるが、この点は出納帳等の資料が残されていないため、教育会からの出費や各学校の負担額については確認不能である。

## (2) 児童文集投稿細則

作品の投稿については以下の 6 条からなる「児童文集投稿細則」（以下：「投稿細則」と略記する）が定められた<sup>38</sup>。

第一条 児童文集原稿ハ尋常科第二学年以上各学年ニ付キ三名同一学年三学級以上ヲ有スル学校ニアリテハ三名乃至五名宛ヲ投稿スルモノトス

第二条 投稿原稿ハ児童作品中其ノ学年全部ニ亘リ成ル可ク順次各児童ニツキ優秀ナルモノヲ提出スルモノトス

第三条 投稿原稿ハ投稿以前ニ於テ必ず学校長ノ検閲ヲ経ルモノトス

第四条 原稿ハ左記形式ニヨリ駿東郡学用品購買組合選定第十四号用紙ニ浄書シ毎月二十五日迄ニ到着ノ予定ヲ以テ委員長奉職学校ニ送付スヘシ

形式

第一行 空欄

第二行 文題

第三行 校名及ヒ氏名

第四行以下本文

注意事項

(一) 学年及行数ハ欄外ニ朱書スヘシ

(二) 原稿用紙刷込ミ月日欄文題欄姓名欄ハ全然使用セス

(三) 本文原稿ハ一行十八文字詰トス

(四) 本文及各節毎ノ書き出シハ一字下ケ句点句読括弧ハ必ス一字ト見做シ其他符号モ印刷上ノ組方ヲ予想シテ適當ニ記載スヘシ

- (五) 一人一篇ノ原稿二枚以上ニ亘リタルトキハ必ス右方上部ヲ綴ルコト
- 第五条 各校投稿ニ関シテハ国語科（主トシテ綴方）主任充分ノ責任ヲ負ヒ本規程ヲ遵守ス可ク努力スルモノトス
- 第六条 投稿作品ノ取捨選択ニ関シテハ一切本部委員ニ一任スルモノトス

第一条は各校の投稿数についての規定である。投稿作品数は前掲の「刊行規程」では各学年3人となっているが、「投稿細則」では一学年3学級以上の場合には3人から5人までと、学校間の児童数の差が考慮されている。第二条では、「優秀ナル」作品を「提出」すること、第三条、第四条では投稿原稿は指定の原稿用紙に清書をして、校長の検閲を経てから提出するようにと規定されている。活版印刷に変更したことで、掲載決定後そのまま印刷所に原稿が送られることとなったため、掲載の有無に関わらず、投稿する全作品を教員もしくは児童本人が清書をし、校長検閲を経るという規則が設けられた。

ところが実際の発刊活動においては、ほとんど規定が順守されない状況であった。投稿数は学校によって差があり、1926年9月の時点で既に投稿がなかった学校がある一方で<sup>39</sup>、規定数以上の作品を投稿した学校もあった<sup>40</sup>。また、原稿用紙の記入方法や校長検閲が守られていないことについて『児童文苑』誌上では、「受持の主任の先生で規程によつて清書して出していただきたいと思ひます」との呼びかけや<sup>41</sup>、「投稿細則」で規定されているとおりに清書をするようとの注意が度々なされていた<sup>42</sup>。

一方で、各学校で「投稿細則」を順守したために、編集委員から指摘を受けている項目もある。前述したように、第二条では優秀な作品を投稿することが明記されていたが、この「優秀」という点に重点が置かれたために、同じ児童の作品ばかりが毎月投稿される事態となっていた。これを受けて編集委員は、「なるべく学年全体に渡る様にしたい」と投稿作品の偏りを改善するよう求めなければならなくなった<sup>43</sup>。

投稿状況からみても26校の参加状況には差があったが、26校は不参加を明示することはなく、『児童文苑』の休刊まで参加し続けた<sup>44</sup>。これは、『児童文苑』の発刊が各学校の自主的活動の一環ではなく、駿東郡教育会という組織内での教科研究活動の一環だったために、各学校の綴方への関心度に関わらず参加せざるを得ない活動であったからだと推察される。

## 2. 編集体制

1926年以降の編集体制は、各学年の文集を1人の教員が担当する体制であった。まず委員長についてみると、初代編集委員長は富原義徳、2代目編集委員長を古見一夫、3代目編集委員長を鈴木三郎が務めている。委員長の任期等は表5-3のとおりである。

委員長交代理由はいずれも転勤であり、富原は東京市竹町尋常小学校へ、古見は湘南学園への転勤のために委員長の職を辞している。富原は他の編集委員と同様に学年の担当者としても活動したが、古見と鈴木は誌面に批評や執筆記事を掲載することはあったが、特

定の学年の編集は担当しなかった。そのため古見が委員長に就任後は委員長を除く編集委員が6人から7人に変更になった。

表5-3 編集委員長担当期間一覧

氏名	開始	終了	期間	担当役職・担当学年
富原義徳	1926年4月号	1929年10月号	4年7ヶ月	委員長、尋六
古見一夫	1929年12月号	1938年3月号	8年4ヶ月	委員長、担当学年なし
鈴木三郎	1938年4月号	1942年5月号	4年2ヶ月	委員長、担当学年なし

(筆者作成)

さらに、『児童文苑』の編集後記等に記載された編集委員長以外の編集委員をまとめると、以下のとおりである。

表5-4 編集委員一覧表

	氏名	開始	終了	期間	担当役職・担当学年
1	清水胤夫	1926年4月号	1928年4月号	2年1ヶ月	尋二
2	菅沼淨誦	1926年4月号	1928年4月号	2年1ヶ月	尋三
		1933年7月号	1934年6月号	1年	高一
3	加茂英雄	1926年4月号	1927年3月号	1年	尋五
4	杉山正賢	1926年4月号	1929年10月号	4年7ヶ月	高一
5	大城和佐治	1926年4月号	1926年4月号	1ヶ月	高二
6	清 教	1926年4月号	1928年4月号	2年1ヶ月	尋四
		1935年7月号	1936年6月号	1年	尋五
		1938年4月号	1939年3月号	1年	尋六
7	土屋源次	1926年6月号	1928年4月号	2年1ヶ月	高二
8	湯山 茂	1927年4月号	1930年4月号	3年1ヶ月	尋五
9	横山和雄	1928年5月号	1933年5月号	4年1ヶ月	尋二、尋二、高二、尋三、尋六、尋五
		1934年7月号	1935年6月号	1年	尋三
		1939年9月号	1940年6月号	10ヶ月	高二
10	松井 要	1928年5月号	1930年4月号	2年	尋三
11	大島邦夫	1928年5月号	1933年5月号	6年1ヶ月	尋四、尋四、尋六、高二、高一、尋三
		1936年7月号	1937年6月号	1年	尋六
12	庄司正彦	1928年5月号	1928年6月号	1ヶ月	高二
13	水野禹門	1928年10月号	1930年4月号	1年7ヶ月	高二
14	山田好雄	1929年12月号	1933年5月号	3年6ヶ月	尋四、尋六、尋三、高一
		1934年7月号	1935年6月号	1年	高二

15	林 健吉	1929年12月号	1933年5月号	3年6ヶ月	高一、尋五、尋五、高二、尋四
		1935年7月号	1936年6月号	1年	尋三
16	芹澤善求	1930年6月号	1933年5月号	3年	尋二、尋四、尋二、尋二
17	岩邊喜代治	1930年6月号	1932年4月号	1年11ヶ月	尋三、尋二
18	保田林三	1930年6月号	1934年6月号	4年1ヶ月	高一、高一、尋四、高二、尋二
19	勝間田龜壽	1932年6月号	1933年5月号	1年	尋五、尋六
		1935年7月号	1937年6月号	2年	尋六、高一
20	芹澤邦治	1933年6月号	1934年6月号	1年1ヶ月	尋六
		1936年7月号	1938年3月号	1年8ヶ月	尋三、尋三
		1940年7月号	1941年6月号	1年	尋五
21	木村惣平	1933年6月号	1934年6月号	1年1ヶ月	高二
22	鈴木俊助	1933年6月号	1934年6月号	1年1ヶ月	尋五
23	野島角男	1933年6月号	1933年10月号	5ヶ月	尋四
24	小島秀三	1933年6月号	1934年6月号	1年1ヶ月	尋三
25	佐野鎮衛	1930年4月号	1942年5月号	12年2ヶ月	庶務(～1938年10月号)、尋一、尋五、尋五、尋三、初二、初二
26	渡邊敏郎	1933年11月号	1934年6月号	8ヶ月	尋四
		1936年7月号	1937年6月号	1年	尋五
27	後藤一策	1934年7月号	1935年3月号	9ヶ月	尋二
28	小野梅雄	1934年7月号	1935年3月号	9ヶ月	尋五
29	富原 薫	1934年7月号	1935年3月号	9ヶ月	尋三
		1936年7月号	1942年5月号	5年11ヶ月	尋二(～1941年6月号)、初四、初四
30	岩田哲郎	1934年7月号	1935年3月号	9ヶ月	尋六
31	江刺家真逸	1934年7月号	1935年3月号	9ヶ月	高一
32	棚橋 登	1935年7月号	1936年6月号	1年	尋二
33	芹沢茂一	1935年7月号	1936年6月号	1年	尋四
34	橋本雅仁	1935年7月号	1936年6月号	1年	高一
		1938年4月号	1939年3月号	1年	尋三
35	小野義則	1935年7月号	1938年3月号	2年9ヶ月	高二、高二、尋六
36	影山好明	1936年7月号	1937年6月号	1年	尋四
		1941年7月号	1942年5月号	11ヶ月	初五、初五
37	勝又良逸	1937年7月号	1938年3月号	9ヶ月	尋四
38	飯田徳吉	1937年7月号	1938年3月号	9ヶ月	尋五
39	三井芳男	1937年7月号	1938年3月号	9ヶ月	高一
40	平井重一	1937年7月号	1938年3月号	9ヶ月	高二
		1940年7月号	1941年6月号	1年	高一
41	根上三好	1938年4月号	1941年6月号	3年3ヶ月	尋一、尋一、尋一



42	宮本 茂	1938年4月号	1939年3月号	1年	尋四
43	上藤不二雄	1938年4月号	1940年6月号	2年3ヶ月	高一、高一
44	土屋 務	1938年4月号	1939年8月号	1年5ヶ月	高二、高二
45	河合桐男	1939年4月号	1939年8月号	5ヶ月	尋三
46	土井徳二	1939年9月号	1940年6月号	10ヶ月	尋三
47	岡本三男	1939年4月号	1939年8月号	5ヶ月	尋四
48	山本 一	1939年9月号	1940年6月号	10ヶ月	初一
		1941年7月号	1942年5月号	11ヶ月	初六
49	土屋宗作	1939年4月号	1941年6月号	2年3ヶ月	尋六、高二
50	遠藤君雄	1940年7月号	1942年5月号	1年11ヶ月	尋三、初一（庶務も兼務）
51	横山直巖	1940年7月号	1941年6月号	1年	尋六
52	中川祐次	1941年7月号	1942年5月号	11ヶ月	初三、初三
53	大庭景申	1941年7月号	1942年5月号	11ヶ月	高一、高一
54	片桐 丁	1941年7月号	1942年5月号	11ヶ月	高二、高二

（『児童文苑』より筆者作成。順序は氏名掲載年月の早い順とした。）

1926年から1942年までの16年間に54人もの教員が編集委員として『児童文苑』の発刊に携わった。任期は教員によって異なるが1年前後の任期の教員が多い。中には2年以上の長期にわたって務めた教員や、複数回編集委員となった教員もいる。

編集委員の主な業務は、提出作品の中から掲載作品を選定すること、文話の執筆、作品批評の座談会への出席であった。作品選定は「投稿細則」に示されたように、各編集委員に一任されていたが、委員の主観で全てを判断できる状況ではなかった。たとえば、1927年の『児童文苑』尋2、11月号に、「斎藤君の作品『らつかがさ』などはとても立派な出来でしたが先月号にも『じしんの記念日』で掲載いたしましたからだせませんでした」との説明が記載されているように、特定の児童の作品が頻繁に掲載されないように配慮されていた<sup>45</sup>。さらに、各学校への配慮から、投稿された作品から「各校一遍ずつ掲載」したり<sup>46</sup>、優秀な作品であったが各学校のバランスを考慮し掲載できなかった作品は「来月号に掲載する」といった編集が行われていた<sup>47</sup>。1927年『児童文苑』尋4、4月号に至っては、投稿作品が少なかったため、選定せず全ての投稿作品を掲載したと編集後書に記載されている<sup>48</sup>。選定の「取捨選択」は委員に一任するとの方針は規程上に留まり、実際は駿東郡教育会による出版ということから、各学校の作品を均等に掲載することや、できる限り多くの児童の作品が掲載されることが優先されたようである。

以上のように、『児童文苑』は地域内の優秀な作品のみを掲載する文集ではなかった。そのため、山本一が編集委員の「文を見る目」が低いために評価されるべきではない「概念文」が「入選作品のなかにも、まじっていること」があると指摘しているが<sup>49</sup>、上記のような選定の状況を踏まえると、掲載された作品の傾向から編集委員らの綴方観を検討することは無理があると言えよう。また、独自の編集が行えない状況ではあったが、文集発刊

を通して多くの教員が指導的立場に立ったことは、地域内の教員が綴方に熱心に取り組む環境を作り出すことに繋がったと考えられる。

### 3. 誌面構成

『児童文苑』には、児童の作品以外に、教員が執筆した記事なども掲載された。以下、紙面構成について、文話、作品研究、鑑賞に分けて検討する。

#### (1) 文話

「文話」は、編集委員や駿東郡以外の教員が綴方について執筆したものを掲載した欄である。以下、本論文では編集委員が書いたものは「教員文話」とし、郡外の教員に執筆を依頼したものや、他雑誌から転載したりしたものは「講師文話」とする。

まず、編集委員が執筆する「教員文話」は、編集担当学年の『児童文苑』に掲載されることがほとんどであった。ただし、編集委員長の執筆した「文話」は複数の学年にわたって掲載されている場合もある。たとえば、富原義徳の「三つの約束」と題した文話は、1929年4月号の尋常科2、3、4年の3冊に掲載されている。富原は尋常科6年の編集を担当していたが、委員長の執筆した文話として、他学年の誌面にも文話が掲載された。また、古見一夫は編集担当学年を持たなかったが、就任当初は各学年の『児童文苑』に掲載されるほとんどの文話を古見が執筆している<sup>50</sup>。このことから、編集委員長は「文話」を通して全学年にわたり指導する立場であったことがわかる。

「教員文話」の一例として、編集委員であった教員の文話を挙げておく<sup>51</sup>。

#### ●文を生むには

文は心から生まれて来るものですが、さうかと言つて「心から今に生まれて来るだらう」と言つてみたり「今に心の中から湧き出るだらう」と言つてまつてみても中々出て来るものでも、生まれてくるものでもありません。

ではどうしたらいいでせうか——と言ひますと、それはいつでも自分のすることをしつかり心の目でみてゐることです。

お家で仕事のおてつだひをしてゐる時でも、學校で勉強してゐる時でも或はお掃除の時でも、いつでも、自分のことをぢつとみてゐることが大切です。

皆さんが自分のことをぢつと考へたり或はお話ししたりすることをぢつと思つてみてゐることは一寸考へるとなんでもないやうですが、その時、もう皆さんの心の中には、ひとりでに文のたねが出来るのです。

皆さんが何かしたことを、ぢつと目をつむつて思ひ出しで御らんない、きつと、そのときのやうすが目の中にみえて来るでせう、これが文の種です。

このやうすをぢつとみつめてかけばいいのです。(以下略=引用者)

この文話は、観照の態度について解説したものである。文中の「皆さんが」「思ひ出して

御らんなさい」といった言葉にみられるように、「教員文話」の多くが読者である児童に向けて書かれたものであった。しかし中には、教員にむけて夏休みの課題や綴方指導方法について書かれたものもあることから、文集は教員向けの指導書としての役割も担っていたことが窺える。

郡外の教員が執筆した「講師文話」は、執筆依頼をしたものと、他雑誌から転載した2種類に分けられる。前者は田中豊太郎と千葉春雄の文話の一部がこれに当たり、後者は田中豊太郎「つづりかたのおけいこ」、菊池知勇『児童文章学』、千葉春雄『尋三つづりかたのおけいこ』、飯田恒作『綴方学習』、などから転載されたものがある。

## (2) 作品研究

名称は「作品研究」「合評」「研究文」「作品の研究」「作品座談会」と複数確認できた。本論文では、最も使用されていた「作品研究」の名称を使用し検討を進める。「作品研究」では、提出された児童作品の中から編集委員が一つの作品を取り上げ、その作品に対して編集委員が批評する座談会の内容が掲載された。たとえば、1927年の高等科2年の5月号では、作品に対する編集委員の批評が下記のように掲載されている<sup>52</sup>。

清水 ピリツと人の心をついてくる程強みのある文とは言へぬ。だらしとしてゐる。惜しいことだ。文には必ず文の中心がある。中心が君自身にしつかり握み得ない事が、まだ君自身大いに修養せねばならぬ点だろう。

想はよろしい。表現法に十二分の努力を望む。

菅沼 注射の前後の様子がよく表はれてゐる。かうした感じは誰も経験する所だ。相当によくかけてゐる文だ。

杉山 いよいよ自分の番になるまでの事を、あまりに持つてまわりすぎた感がある。それもいゝ場合もあるが、これではだらだらとしてしまりが無い。事實は単純な一つの事ではないか。一筆でぴりツと頭に来るやうな鋭い見方をして、文の効果をあげる事を工夫したい。あなたは骨を折つたにもかゝらず、却つて、印象を殺してしまつたのだ。

編集委員の発言は、「君自身」「あなたは」といった表現が使われており、編集委員が作品を綴った児童に向けて批評を送る形式になっている。上記の記事では編集委員間での意見交換はみられないが、中には作品に関して編集委員間で議論をしている様子が確認できる記事もあった。

「作品研究」は作品の改善点を編集委員が指摘する欄であったため、優秀な作品だけではなく、改善点があるような作品を意図的に取り上げることもあった。1927年の尋2、5月号には、「本月の研究文として鷹根の鈴木モリトシ君のを出しました。研究文として出す文必ずしも優秀文であるのではありませんから御承知下さい」と記載されている<sup>53</sup>。

### (3) 鑑賞

「鑑賞」欄には県内外の児童の作品だけでなく、小説家や俳人の作品や、編集委員が書いた作品など多様な作品が掲載された。掲載作品数を児童、作家、教員に分割して比較してみると以下の表のとおりである。

編集委員長の任期ごとに掲載比率の特徴をみると、富原の任期中は掲載数が年度によって大きく異なることに加え、児童と教員の作品の掲載率も年度によって激しく変化している。しかし、作家の作品は毎年必ず掲載される号が数冊あり、高い割合を占めている。2代目編集委員長の古見の任期中は、富原の任期中とは異なり児童作品が掲載される号が毎年必ずあり、鑑賞作品の40%以上を占めていた。その後の鈴木 of 任期中も古見の任期中と同様の比率となっている。

富原の任期中に作家の作品が多く掲載された理由については後述するが、富原が作家の創作した「詩」や「童謡」を読む機会を多く提供しようとしていたことが影響していると考えられる。

表 5-5 掲載作品の割合

委員長	発行年度	作品数	児童作品	平均	作家作品	平均	教員作品	平均
富原	1926年度	17	8(47%)	26%	9(53%)	67%	0(0%)	7%
	1927年度	64	0(0%)		49(77%)		15(23%)	
	1928年度	159	93(58%)		59(37%)		7(4%)	
	1929年度 (11月迄)	26	0(0%)		26(100%)		0(0%)	
古見	1929年度 (12月以降)	2	2(100%)	77%	0(0%)	15%	0(0%)	8%
	1930年度	45	40(89%)		5(11%)		0(0%)	
	1931年度	30	22(73%)		8(27%)		0(0%)	
	1932年度	15	7(47%)		6(40%)		2(13%)	
	1933年度	53	46(87%)		5(9%)		2(4%)	
	1934年度	65	53(82%)		9(14%)		3(5%)	
	1935年度	69	61(88%)		6(9%)		2(3%)	
	1936年度	52	36(69%)		2(4%)		14(27%)	
	1937年度	62	27(44%)		22(35%)		13(21%)	
1938年度 (6月迄)	27	25(93%)	1(4%)	1(4%)				
鈴木	1938年度 (7月以降)	108	73(68%)	76%	29(27%)	15%	6(6%)	9%
	1939年度	50	32(64%)		3(6%)		15(30%)	
	1940年度	62	60(97%)		2(3%)		0(0%)	
	1941年度	72	54(75%)		18(25%)		0(0%)	

(筆者作成)

なお、「鑑賞」欄で掲載された作品については、編集後記に「今月は鑑賞材料を数編載せましたから、理解されるまで味読さして下さい」といった説明が記載される程度で、作品の詳細な解説は掲載されていなかった<sup>54</sup>。『児童文苑』の毎月のページ数が固定されていたことと、児童作品を多く掲載することが重視されたために作品解説は記載されなかったのではないかと推察される。

#### (4) 掲載項目の変化

「教員文話」「講師文話」「作品研究」「鑑賞」の各欄の創刊から休刊までの掲載回数と掲載率は以下のとおりである。1929年度と1938年度は、委員長の交代に合わせて分けて示した。なお、『児童文苑』では、同じ記事が複数の学年の文集に掲載されることがあった。この場合、掲載回数を1回とはせず3回とカウントした。表5-6は年度別に、図5-1は編集委員長ごとに掲載率をまとめた。

それぞれの任期中の特徴としては、富原の任期中は発刊期間の中で最も「講師文話」が多く掲載され、古見の任期中は「教員文話」が多く掲載された。特に古見の任期中の1933年から1935年の3年間は多くの「教員文話」掲載回数が多い。編集委員長の交代によって、文話の執筆者に変化があったとみるべきであろう。そして鈴木の前期中は「作品研究」と「鑑賞」の掲載回数が多くなり、「文話」の掲載回数を上回っている。1933年以降は、「教員文話」だけでなく、「作品研究」や「鑑賞」もそれ以前より多く掲載されるようになっている。これは後述するように、1933年の6月号から文集のサイズ変更がなされたことで、紙幅がそれまでよりも増加したために、作品の掲載数はそのままに、各欄を掲載することが可能となったからだと考えられる。

『児童文苑』では、児童の作品を選定し掲載する以外に、「文話」や「作品研究」を通して、表現指導や生活指導が行われた。こうした各欄は上述したように編集委員長の任期ごとに紙面構成が異なっていることから、次節以降は各編集委員長の任期を時期区分として、どのような実践が誌面を通して行われていたのかを明らかにする。

表 5-6 各欄の掲載回数と掲載率

委員長	発行年度	教員文話	講師文話	作品研究	鑑賞
富原	1926	10 (36%)	5 (18%)	6 (21%)	7 (25%)
	1927	18 (21%)	24 (29%)	21 (25%)	21 (25%)
	1928	14 (30%)	5 (11%)	5 (11%)	23 (49%)
	1929 (11月迄)	27 (69%)	4 (10%)	0 (0%)	8 (21%)
古見	1929 (12月以降)	13 (81%)	0 (0%)	1 (6%)	2 (13%)
	1930	19 (40%)	2 (4%)	11 (23%)	16 (33%)
	1931	17 (45%)	1 (3%)	10 (26%)	10 (26%)
	1932	11 (41%)	0 (0%)	6 (22%)	10 (37%)
	1933	45 (58%)	4 (5%)	13 (17%)	15 (19%)
	1934	73 (61%)	0 (0%)	20 (17%)	27 (23%)
	1935	69 (63%)	0 (0%)	15 (14%)	26 (24%)
	1936	40 (48%)	1 (1%)	17 (20%)	25 (30%)
	1937	44 (42%)	1 (1%)	23 (22%)	37 (35%)
1938 (6月迄)	9 (41%)	0 (0%)	5 (23%)	8 (36%)	
鈴木	1938 (7月以降)	29 (39%)	0 (0%)	18 (24%)	28 (37%)
	1939	30 (34%)	0 (0%)	24 (28%)	33 (38%)
	1940	18 (26%)	0 (0%)	19 (28%)	31 (46%)
	1941	11 (14%)	0 (0%)	22 (29%)	44 (57%)

(筆者作成)

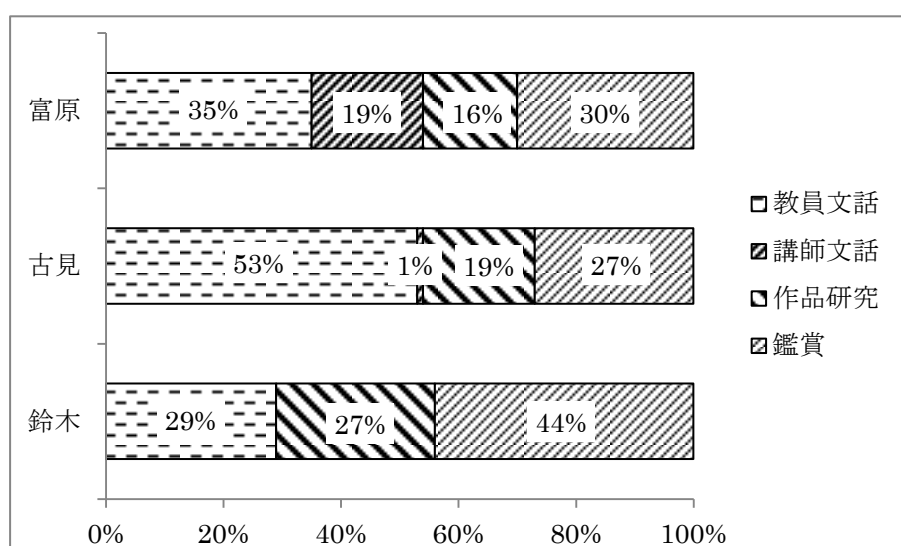


図 5-1 編集委員長任期別の各欄掲載率

(筆者作成)

### 第3節 『児童文苑』誌上での指導

#### 1. 富原義徳編集委員長期

##### (1) 童謡・詩の創作能力向上

富原の任期中の誌面構成の特徴として、前述したように「講師文話」が多いことと、「鑑賞」において作家の作品が多く掲載されたことが挙げられる。第一の「講師文話」については、執筆者が田中豊太郎、千葉春雄、飯田恒作、菊池知勇といった富原と関係のある人物であることから、富原の尽力によって執筆を依頼していたものと推察できる。第二の「鑑賞」について、掲載作品の作家一覧は表5-7のとおりである。

表5-7 掲載作品作家名と掲載冊数

年 作家名	1926	1927	1928	1929	年 作家名	1926	1927	1928	1929
巖谷小波	1				吉江喬松			1	
北原白秋	1	5	4	3	大隈言道			2	
生品新太郎	1				河井醉茗			1	1
ヘンシー・ロングフェロー	1			1	長塚節			1	
正岡子規	2	4	3	1	若山牧水			1	
西條八十	2	3		1	斎藤茂吉			3	
山村暮鳥	1	4	1	1	小林一茶			2	
三木露風		7			室井犀星			1	
野口雨情	1	2		1	石川啄木			1	
マガークース		2			萩原井泉水			2	
島木赤彦		4	3	3	橘曙覧			1	
百田宗治		1			阿部次郎			2	
山宮充		2			加藤武雄			1	
Miyasaki Toji		2			夏目漱石			1	
武者小路実篤		1			千家元麿			1	1
志賀直哉		1	2		市原多代女			1	
有島武郎		1			源実朝			1	
アミ・エル		1			良寛			1	
葉山嘉樹		1			久保田宵二				1
芥川龍之介		1	2		濱田広助				2
和辻哲郎		1			小池相良				1
里見弴		1			佐藤八郎				1
島崎藤村		1	1		徳富健次郎				1
菊池知勇		1	2		アンリ・ファブル				1
今井柏浦			1		相馬御風				1
中河一政			2						

(作家名は掲載が早い順とした)

富原の任期中には、少なくとも 51 人の作家の作品が掲載されたことが確認できた。古見と鈴木は、それぞれ 31 人、23 人であることから、富原の任期中は「鑑賞」欄の掲載回数が多いだけでなく、多くの作家の作品が掲載されていたことがわかる。中でも北原白秋が 13 冊、正岡子規と島木赤彦が 10 冊、山村暮鳥と三木露風が 7 冊と多くなっている。また、作品の多くは童謡や詩であった。

富原は『児童文苑』を通して童謡や詩の創作を勧めており、実際に創刊時から投稿作品の中に童謡や詩の作品も含まれていた。しかし、こうした投稿作品の出来が「まだどうもよくない」と富原は指摘し、掲載された文話等を指導の参考にするようにと呼びかけていた<sup>55</sup>。その後も、詩は「文に比してその成績が面白くない」との記載があるように、富原が期待したような作品が投稿されない状況が続いた<sup>56</sup>。こうした状況の中で、創刊翌年の 1927 年からは多くの鑑賞作品が掲載されることとなった。

以上のように、富原は童謡と詩の創作に関する指導不足に対して、「鑑賞」欄で多くの作家の作品を掲載し、児童と教員が童謡や詩を読む機会を増やすことによって、創作能力の向上を企図したのであった。しかし、1928 年 2 月の時点で、文集に詩を「だいのせた」が依然として指導が足りないと指摘しているように<sup>57</sup>、各校での実践は富原の期待するような指導ではなかった。

## (2) 指導方針

富原義徳が編集委員長を務めていた期間は、編集委員は年に 1 回のみ文話を執筆する方針だったために<sup>58</sup>、富原以外の編集委員の主張を窺える記事が少ない。富原の任期中に掲載された「教員文話」68 回の内、50 回は富原が執筆したものであった。そのため、彼らがどのような綴方教育を行っていたのかを明らかにすることはできないが、数少ない「文話」や「編輯だより」に書かれた内容から、富原以外の編集委員が『児童文苑』誌上で行っていた指導について確認したい。

創刊時に編集委員たちが多く指摘していたのは、作品で取り上げられている児童の生活内容が非常に限定的であり、その内容も乏しいという点である。1926 年の『児童文苑』巻 5、10 月号の「編輯後記」には、編集委員が各校の教員に向けて次のように記している<sup>59</sup>。

子供の精神内容を豊富にすること。でないといつも子供は一つところに足踏して、ひからびた作品だけを生むんで行きます。十五字詰七行の原稿用紙へ、一時間かゝつても一頁と二行位の電報式綴方しか書けぬでは、子供も綴方を好きになれるはずがない。——やせ馬に鞭打たず、馬を肥やすこと。

よい作品を求めるためには、現状のまま表現指導を行っても効果はなく、まずは「馬を



肥やすこと」、すなわち児童の「精神内容」を豊富にするための指導が必要だと呼びかけている。また、別の編集委員も「何といても綴方成績の向上は児童の生活経験の深化と拡充がその基調とならねばならぬ」と述べている。このように、1926年の創刊時、文集では児童の生活内容を豊かにする生活指導の重要性が編集委員らによって主張された。

表現指導では、「客観的描写」で留まるのではなく感情や感動といった「主観」を描写によって表現することを求めていた<sup>60</sup>。1927年の『児童文苑』尋4、6月号に掲載された「作品研究」には、次のように富原を含めた7人の編集委員の批評が掲載された<sup>61</sup>。

**杉山** はじめの五行ばかりは用意周到に書けてゐていゝと思ふ。だが、それから後の自然描写は、観方が、あまり大ざつぱだ。もつと、こまかく、突込んで、自然のよさを、はつきりとつかみ出してもらひたい。「その時の心持よさは今も忘れることが出来ません」といふ説明など不手際だ。

**土屋** 知らずに唱歌をうたひ出したり夢の様な気でポチの背を撫でたり、それが自然の美しさにひたつてひとりでにやり出したあんたの態度はうなづかれるけれど、それにしては自然の描写がまだ薄いと思ふ。然し高等科の生徒あたりで「春」「晩春」などの浅つばい描写から眺めると尋四の子としては先づ可なりであらうか

**富原** いゝ情景です。文の相当には書けてゐます。「松の小さな景色のよいのが」は景色のつかひ方が変だ。「枝ぶり」とかすべきであらう。文の後半が、ざらつぽくなつてしまつてゐるのは惜しい。はじめの様に、こまかなうつし方でゆきたかつた。ことに杉山先生もいはれてゐるが「その心持のよさは云々」の所謂筆舌につくしがたしはこの文の大きなきづである■こまかにかいてゆく心持のよさに自然に読者にも感じられてくるものだ。

**清水** 全体として考へれば、一つ一つの観方のまだ足れてゐない文だとも思はれます。だがまだ四年生だなんて考へるとよい出来でせう。その中に工場のきてきが鳴つた…なんとなく物足らぬ感がいたします。最初の書き出しに比べて余りにぼんやり過ぎてゐる、もつと考へて欲しい。

**菅沼** 尋五の「若葉の山道」に一寸似た書き振りだがあたりの描写にはまだまだ想をねる必要がある。しかし尋四としては佳なりの出来だ。

**湯山** よく書けてゐますが、他の先生方が御批評もあつた事ですが大づかまへの書き方を避けるやうにしたいと思ひます／例へば「なんとなくうれしくて…」とか「まるで夢のやう」とか、いふあたりはもつと細かに書き出して自然読者の心を捉へるやうに工夫しなければなりません。

**清** 始めの出来栄えと終りの書方とはちがひます。だんだんと文がたるんでゐる様に思はれました。然しなかなかよくかけました。ことに紀行文は六ヶ敷ものでありますのに、よく出来ました。四年としては上出来だと思ひます。

(下線=引用者)

各教員は作品について、後半が描写不足で情景がきちんと表現できていないと指摘している。こうした指摘は他の「作品研究」の記事でも同様に確認できることから、全編集委員が、情景や人物の様子を細かに描写する文章を目指して指導していたと考えることができる。こうした編集委員の作品批評からは、1925年頃から自由作文の文章表現は描写による表現であるとした東京高師附小教員や菊池知勇などの主要な教員の見解が、公立小学校の実践で取り入れられていたことが窺える。なお、同時期には各府県の師附小が説明文や書簡文の指導について消極的な見解を示していたが、1928年の『児童文苑』2月号では、編集委員であった湯山茂が「形式方面に手落のあるのも文としての完璧にあらずといふことを知らせることも綴方教育の一部面である」と述べて、文章形式の指導の重要性を主張した<sup>62</sup>。さらに1929年の『児童文苑』尋5、7月号では、投稿される作品の「文の型」に片寄りがみられる中で、「説明文や日用文が出た」ことが嬉しかったと感想を述べている。そして、次のような見解を示している<sup>63</sup>。

説明文や日用文の表はれたことを悦ぶ心は時代への逆行を希ふことだとお笑ひになる方があるかも知れませんが教育が一般陶冶をめざして尚個性の培ひを企てるやうに、綴方にも一般陶冶がなければならぬ筈だと考へます

各種文形への指導は、心の働き掛ける各この様相への指導であると強く考へさせられるのです。

編集委員である湯山は綴方の「一般陶冶」として、ある程度の形式指導が必要であるとの見解を示している。富原は文章形式の指導には否定的であったことから、この見解は湯山自身の綴方観から述べられたものと考えられる。上述の引用で湯山が形式の指導は「時代への逆行」だと考える教員もいるだろうと述べていること、その一方で説明文などが文集に投稿されていることから、形式の指導について駿東郡内では見解が分かれており、各校で多様な実践が展開されている状況であったことがわかる。

湯山の文章にみられるように、掲載企画については富原の意見が大きく影響していたが、各学年の文集に掲載された作品への指導は、各編集委員に任されていたことがわかる。このように編集委員が自身の綴方観に基づきながら誌面を通して指導する体制が創刊時に整ったことは、駿東郡全体での教科研究をさらに進めていく要因となった。

### (3) 『土の綴り方』と『児童文苑』の関係

富原は著書『土の綴り方』出版の3年前の1926年の『児童文苑』尋6、8月号で、「土からうまれた」という表現を用いて、駿東郡に生活する児童にしか綴ることのできない作品を綴るよう呼びかけた。そして1927年の6月号でも「編集後記」に次のような一文を掲載した<sup>64</sup>。

土の力のどつしりともつた、根強い生活から、生まれてくる文をほしい。文はいかにもその力なくしては、土のこどもの創作とはいへない。うんと働いた汗の、泥まみれの生活をだれかかいてくれないか。

このように呼びかけた後、同年の 11 月号では「土の綴方」という言葉を用いて、「土を愛し、土に感謝する心持から出発していただきたい」と述べ、頻繁に「地方的」生活を重視するようになる<sup>65</sup>。こうした発言は富原だけでなく、他の教員が執筆した記事でも確認できる。また、編集委員であった杉山正賢は、1929 年 2 月に教員であった田川貞二に向けて書いた手紙の中で、次のように『児童文苑』について説明している<sup>66</sup>。

私達は『児童文苑』によって、純地方的に独自の綴方欄を建設するといふことに、努力してゐるものです。富原君の『土の綴方』の著は、ごらんになったと思ひますが、あの主張は、とにかく、のせられた児童作品は、（多く、文苑のものですが）少なくともわれわれの目ざすものを、不完全ながら指示してゐると思ひます。

（括弧原文ママ）

この手紙からは、富原だけでなく杉山たち編集委員も「地方的」生活を重視し、『児童文苑』の発刊を通して「地方的に独自の綴方」を行おうとしていたことが窺える。ところが、その後の 1929 年 10 月 2 日付の杉山から田川への手紙には、富原との関係について次のように否定的な内容が記されている<sup>67</sup>。

富原さんは、前からつき合つて居て、『文苑』の仕事などを一しょになつたのですが、どうも僕らには肌が合ひません。僕ばかりでなく、一般に、この地方の教員は、富原君には推服してゐないのです。たゞ、一面の才気から、自己宣伝がうまく、千葉春雄や丸山林平などにとり入つて、あの、思はせぶりな『土の綴方』を、教育社会へおしつけたにすぎない—と、これはぶっきらぼうな言ひ方ですが、言へない事はないと思ひます。

『土の綴方』でも、僕は、ずいぶん、迷惑を感じました。第一、あの著書の、唯一のとり柄である例文へは、無断で、僕の学校の作品を多数採用して、出所を明かさないうなど非道いし、本文や鑑賞の中にも、僕の文章をそのまま盗用したりもぢつたりして入れてある部分が、かなりあるのです。僕が幾分でも綴方の研究に関心をもつものであるとすれば、こんな事も、かなりさしさわりになるのです。

2 月の段階では自分たちの目指す実践を「不完全ながら」も示す書籍として『土の綴り方』を紹介していたが、ここでは、杉山が執筆した文章や指導した作品を盗用した書とし

で痛烈に批判している。富原についても「僕らには肌が合ひません」とこれまでの協力関係を全面的に否定するような表現である。手紙を受け取った田川によれば、批判の背景には、杉山が著書出版を考えていたことがあったのではないかという<sup>68</sup>。

手紙の中の「僕の文章」とは、杉山が1928年2月に『綴方教育』で発表した論文「地方的特質」のことであった。『土の綴り方』は1928年10月に印刷されたと奥付に記されていることから、杉山の論文は『土の綴り方』の原稿が完成する約8ヶ月前に発表されていたことになる。同論文において、杉山は「純地方的に生きることをほかにして」児童の「生活があり得ない」と指摘し、「さうした地方的生活の中から題材を求めて書く綴方に、地方的の濃厚にあらはれるのは、当然」と主張した<sup>69</sup>。この主張内容は、富原が『土の綴り方』で「地方的」生活を重視する意義について述べている内容と非常に酷似している。さらに、両者の文章を比較したものが表5-8である。

杉山は、大人に比べて児童の生活は「せまい一地方に局限されている」ため、子どもの「性格」も「経験」も「純地方的」と述べている。富原も、児童の生活範囲が「狭隘」であれば、表現も「必然的にその狭隘な生活範囲からいわゆる『地方的』たらざるを得ない」と述べた。さらに、同じ都会でも「東京と京都是ちがふ」と杉山も富原も述べ、「地方」でも地域によってその生活は異なるということについて、杉山は「関東」と「北海道」、富原は「北海」と「南国」を例に挙げて説明している。

表5-8 杉山と富原の記載内容の比較

「地方的特質」(杉山正賢)	『土の綴り方』(富原義徳)
綴方教師にとっては、綴方の本質的研究と芸術的教養が根本ではある。(7頁)	教師には、綴り方の本質的研究と芸術的教養が絶対に必要なことは言を俟たない。(129頁)
大人が、その、精神生活や実際生活の拡大進展によつて、多くは自己の中にある「地方的特質」乃至、それに対する関心を希薄にされ不純にされ勝であるのに反して、子供の生活は、大体に於て、せまい一地方に局限されてゐるから、その性格も経験も、純地方的である。(7頁)	子供の生活たるや、しばらく実相を凝視すればすぐわかる通り、所謂大人の生活とはくらべものにならぬ程、時間的にも空間的にも、歴史的にも地理的にも、その範囲が狭隘である。子供の書く綴り方が、子供の生活の表現であるならば、その生活も表現も必然的にその狭隘な生活範囲からいわゆる「地方的」たらざるを得ないのである。(132-133頁)
唯一絶対の尊厳な、彼等の生活そのものなのだ。彼等には純地方的に生きることをほかにしては、生活があり得ないのだ。(7頁)	ことに子供時代の環境は、生活そのものにすでに運命的な浸潤を余儀なくされてゐる。さうしなければ生きることが出来ないのである。子供にとっての環境は、彼等にとって絶対尊厳な生活地表であり生活相そのものであるとも言へる。(133頁)
同じ都会でも、東京と京都是ちがふだらうし、同じ田舎でも、関東の農村と北海道の農村ではちがふだらうに、漁村と農村とでも、またちがふ。(7頁)	同じく都会といつても東京のそれと京都のそれとは趣が違ふし、田園といつても北海の田園と南国の田園とは風物の上にも幾多の異なる色調があらう。(135-136頁)

(筆者作成)

このように、用いている言葉には若干の違いがあるが、『土の綴り方』で提唱した理論の最も根幹である「地方的」生活を重視する理由の説明部分は、杉山の主張と酷似してい

る。さらに、『土の綴り方』で地方の児童の作品例として挙げられていた杉山が指導した児童の作品「馬力引」は、杉山の論文でも作品例として紹介されていた。

なお、杉山が手紙で指摘しているように、『土の綴り方』には、富原以外の教員が指導した児童の作品が出典を明記されずに掲載されていた。このことは現在では明らかになっているが<sup>70</sup>、当時は作品の「出所」が明記されていなかったため、読者の中には全て富原が指導した児童の作品と解釈する者がいたことが推察される。

以上のように、富原が『児童文苑』を通して主張し始めた「地方的」生活を重視する方針に他の編集委員も賛同したことで、同文集では「土の綴り方」が展開された。その成果を踏まえて『土の綴り方』が出版されるが、その主張の解説は主に杉山によるものであり、実践は富原を含めた駿東郡内の複数の教員が行っていたものであった。しかし、実際には富原の個人的な著書として『土の綴り方』が出版されてしまったために、駿東郡全域での取り組みの結果が集結したものとしては認識されなかったのである。

#### (4) 杉山正賢の綴方観の変化と編集への影響

杉山が富原を批判するようになったことには、文章が盗用されたこと以外に、綴方教育に対する杉山の考えに変化が生じてきていたことも影響していた。

杉山正賢は 1896 年に静岡県駿東郡に生まれ、1916 年に静岡師範学校を卒業している。富原より 3 歳年下であったが、富原が大谷大学予科を中退後に師範学校へ進学したため、2 人は同じ 1916 年に卒業となった。『児童文苑』創刊から編集に参加するとともに、各雑誌にも論文を投稿するなど綴方に熱心に取り組んでいたが、1929 年 7 月末から体調を崩したこときっかけに教員を辞職し、1930 年に 35 歳で亡くなった。

1929 年 2 月の『綴方教育』第 4 巻第 2 号に掲載された論文「個性の表現」において、杉山は「プロレタリアイデオロギイを根づよくもつた、澁刺たる新興芸術の芽」が「田舎の綴方の中に知らぬまに萌え出してゐないとも限らない」「新興芸術の眠れる大胎児ではないのか」と述べた。そして生活に内包する「プロレタリアイデオロギイ」の要素に気づかせ自覚させる点に指導の意義があるのではないかとの見解を示した<sup>71</sup>。中内が指摘しているように、杉山の主張は「生活指導のための表現指導」の立場に近いものであった<sup>72</sup>。このように、杉山は 1928 年頃から綴方における生活指導を重視するようになっていた。そして高橋敏が、杉山の立場は「児童文苑の指導者富原の立場と対立するものになっていた」と指摘しているように<sup>73</sup>、同じく「地方的」生活を尊重しながらも表現指導を重視した実践を行っていた富原とは綴方について見解に相違が生じていた。

では、こうした杉山の指導観の変化は『児童文苑』の編集にも影響したのであろうか。杉山が編集委員として執筆した記事で確認できたものは以下の 6 本であった。

これらの記事は、杉山が編集を担当していた高等科 1 年向けのものである。それぞれの内容の概略を示すと、1「日記に就いて」は石川啄木の歌について解説したものであり、2 は児童作品についての解説、3、4、6 の「作家とその生活」は参考図書を用いながら作家

の生活について説明したものである。そして、5の「小旅雑詠」は、杉山が作った俳句を掲載したものである。

表 5-9 杉山正賢の主な執筆記事

	掲載年と号	タイトル
1	1927年7月号	日記に就いて
2	1928年3月号	三つの頂点—総評にかへて—
3	1928年8月号	文話—作家とその生活 高架索のトルストイ
4	1928年9月号	文話—作家とその生活 落柿舎の芭蕉
5	1929年3月号	小旅雑詠
6	1929年8月号	—作家とその生活— 一茶のこと

(筆者作成)

この中でも「—作家とその生活— 一茶のこと」は、3ページにもわたる長文である。この記事が掲載されたのは、杉山がプロレタリア芸術を意識し始めていた頃であったが、文末には「大正十五年七月稿」と記されており、3年前に書いたものを掲載していた<sup>74</sup>。同月に発刊された他学年の『児童文苑』では、他の編集委員が題名のつけ方や、記述の仕方について執筆した文話を掲載しているが、杉山はそうした内容は全く記述していなかった。

1928年3月号では「三つの頂点—総評にかへて—」と題して掲載された作品に対する批評文を掲載した。同記事では、駿東郡内の3校からそれぞれ「特色鮮かなる」作品を一遍ずつ取り上げ、「指導者の個人的傾向」が児童作品に影響することを指摘している。そして次のように自らの指導的立場について述べている<sup>75</sup>。

以上の三篇については、私一個としてはすき嫌ひもあるし、意見もないではない。が、文苑の編集者としての立場からは、それがどういふ傾向のものであつても、いゝと信ぜられるものなら、遺憾なく伸したいといふのが私の、最初からの念願であつた。

杉山は、自らの理想とする指導を文集を通して教員や児童たちに伝えることよりも、作品が「どういふ傾向のものであつても」各校の指導方針のもとで綴られた作品の長所を伸ばしていくことが、編集委員の役割だと考えていた。

その後、杉山は体調不良のために、1929年8月号を最後に編集委員としての活動を終えるが、最後に次のような言葉を記している<sup>76</sup>。

新しい綴方の特色は、たとひ伝説でも、生活的に活かさずには置けないといふ、子供

の滲らつたる生命に立脚するところにある。だからわれわれは、なまじつかな文芸の既成概念からは完全に脱却して、どこまでも、児童の生活そのものと一体不二に提携して彼等の生命の拡充と進展とを、成就しようではないか。

児童の「生命の拡充と進展」を目指す「新しい綴方」を実践する必要性を教員らに訴えたが、これ以上の言及はなされなかった。

このように、杉山正賢は 1929 年頃になると生活指導を重視した実践の必要性を認識するようになったが、彼が『児童文苑』を自らの主張を各教員に伝える媒介と捉えていなかったことに加え、病気のために編集委員を辞任したことで、『児童文苑』では生活指導を重視するような傾向はみられなかった。さらに、富原が著書を出版したことで彼の指導的立場が駿東郡内で一層高まることとなり、富原の主張を基本方針として表現指導を重視した実践が継続され、新編集委員長である古見一夫へと引き継がれることとなった。

## 2. 古見一夫編集委員長期

### (1) 指導方針

編集委員長が富原から古見に交代したことで、『児童文苑』では「土の綴り方」という表現がみられなくなり、「かんじたことをくはしく」「その物その事と一体になつて」といったように、編集委員長である古見の主張が反映された。こうした中で、古見が編集委員長を務めていた期間は前述したように「教員文話」の掲載が多くなり、古見と編集委員両方の記事が掲載されることもあった。古見の任期中に掲載された「教員文話」の執筆者は次のとおりである。

表 5-10 古見と編集委員の「教員文話」掲載冊数

年度 執筆者	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937
古見	11	16	11	9	42	46	10	8	5
編集委員	2	2	2	1	8	22	44	24	35

確認できた文集のみの集計であるが、これによりおよその傾向を見ることができる。委員長交代から暫くは古見の執筆した記事が多いが、1933 年度あたりから編集委員が執筆した記事の掲載が増加し、1934 年度には 65 冊中 22 冊、1935 年度には 59 冊中 44 冊のぼり、古見が執筆した記事よりも多く掲載されるようになった。1935 年度の高等科 2 年向け『児童文苑』には編集委員の小野義則が執筆した記事が毎号掲載されている。こうした編集体制の変化には、1933 年 9 月から古見が主宰していた『新綴方教育』の発刊業務で多忙となったことが影響していると推察される。このように、古見が編集委員長になっ

てからは「教員文話」を通しての指導は編集委員長を含めた全ての委員が担うこととなり、富原の任期中以上に各編集委員の見解が誌面を通して示されることとなった。

古見の綴方教育の内容と方法は前述したように、文章表現の中心となる感動を意識した構成を行い、細かな描写による文章表現をさせるものであった。こうした指導が、「教員文話」の執筆者が古見から他の編集委員に移行し始める 1934 年以降も編集委員らによって行われていく。たとえば、1934 年『児童文苑』 5、7 月号では、編集委員であった小野梅雄が執筆した「一番強く感じたところをみつめよ」と題した文話の中で、以下のように構想について述べられている<sup>77</sup>。

書く前にもう一度、書かうと思つた文材について、その時の心持になつてみることで。例へば、お友達とお別れした時のことを書かうと思ふならば、（中略＝引用者）その中で別れが辛いといふ感じを強くし、深くするところだけを選んで、その感じを弱くし、鈍くすることがらを全部すてることです。かうすると感じははつきりして来ます。この強い感じが、書かうとする的 です。これを文の魂といつて居ります。

文章を綴る前の構想について、小野は「その時の心持」になり、「感じを強く」「深く」したところを選ぶように指導している。これは古見の説明とほぼ同じであり、小野が古見の主張を参考にしていたことがわかる。さらに、「文の中心」を「文の魂」と換言し、ここを「くはしく書くこと」が大切だとも述べている。また、1935 年度に尋常科 2 年の編集を担当した棚橋登は、「よい文」の条件として第一に「おもなところを、くはしくかくこと」を挙げている<sup>78</sup>。

このように、編集委員が古見の実践に賛同する見解を示したのは、実際に彼が校長を務める小山第一尋常高等小学校の児童作品が優れているとの認識からであった。1935 年尋常科 4 年の『児童文苑』では編集委員の横山和雄が次のような文話を掲載している<sup>79</sup>。

あなた方がりつばな文の花とさき、りつばな人の花となるためには、やはり、それだけのくらう（苦勞＝引用者）がいるのです。くらうなしにはえらくなれません。

それではどんなくらうをしたらよいか（中略＝引用者）それには日記を書くか、古見先生の「綴方象徴帖」をおつかひになるのが一ばんよいと思ひます。

小山のせいとはみんなそれをおつかひになつてゐるのでとてもうまいのです。

（中略＝引用者）「綴方象徴帖」をおつかひになるとよく書けるやうになります。

（傍点原文ママ）

よい文を綴るために古見が提案した「綴方凝想帖」の使用を勧めている。ここで横山が「みんな」使用していると記載しているように、小山第一尋常高等小学校では 1931 年頃から既に多くの教員が実践に「綴方凝想帖」を取り入れていた。たとえば、雑誌『静岡県



教育』では、1931年3月の407号で同校の岩田栄次郎が「記述前の指導」とし文題帖に「感動の焦点」を簡潔に記載させると論文の中で述べている<sup>80</sup>。また翌年1月の417号に掲載された佐野鎮衛「生活を文への段階」では、使用方法やページ構成が古見のものと全く同一の「凝想帖」の利用を提案している<sup>81</sup>。駿東郡内の全児童と教員が読む『児童文苑』誌上において「小山のせいと」の作品は「とてもうまい」と称賛するほど、「綴方凝想帖」は効果があったということが窺えよう。

以上のように、古見が編集委員長となってからは、彼が提唱した実践が編集委員の基本方針となり各学年の誌面を通して駿東郡内の児童と教員らに伝えられた。これは、古見の実践が簡潔であったために、多くの教員が理解して実践することができたからと考えられる。また、古見の理論を自らの言葉で換言していることや、「長文と短文」の扱いについて、文を綴るのは「三段構へ」であるといったような各編集委員の綴方観が反映された記事があることから、編集委員たちが古見の実践に賛同しながらも各々が熱心に綴方教育に取り組んでいたことがわかる<sup>82</sup>。

なお、古見は1934年頃から「日本精神」という用語を雑誌や講演で頻繁に使用するようになっていたが、『児童文苑』に掲載された古見の記事では一度も使用されなかった。各種研究会や講演会では「日本精神」をキーワードとして用いていたが、『児童文苑』に掲載する文章では、意図的に用いなかったと考えられる。この理由は明らかにはならないが、『児童文苑』誌上では古見が「日本精神に立つ綴方教育」提唱した1934年以降も、徐々に慰問文や戦争関連の作品が多くなるが、題材の取り方や描写の仕方といった表現指導が中心に行われた。

## (2) 新企画の実施

### (a) 共鳴文投票

『児童文苑』では、1930年から新たに「共鳴文投票」という企画が年1回行われた。同企画は、古見が『新綴方教育』で述べているように、児童の「文章観の向上」、さらには「文集に親しませよう」という目的のものであった<sup>83</sup>。企画の概要と方法は以下のとおりである<sup>84</sup>。

#### 一、児童諸子へ

十月号の児童作品の中（但、座談会、文話、鑑賞室の作品及自校児童の作品を除く）共鳴した文を二編選んで、その文題と作者氏名とを、半紙八つ切にし、自分の学校名と自分の氏名とを書き添えて、（題毎に別紙のこと）十月末日までに受持の先生へお出してください。

#### 二、受持先生へ

児童の投票をおまとめの上、表紙をつけ、表紙に在籍児童数と投票児童数とをしるし十一月一日までに、御校文苑委員へ御提出下さい。

### 三、文苑委員の先生へ

御校各級受持先生から御提出になつた児童の投票を学年別に綴られ、十一月三日までにとゞくやう（四日の編集会議に間にあはぬものは無効）本部へお送り下さい。

### 四、結果発表及当選者表彰

高点当選者及高点文投票者を十一月号の誌上に発表し、高点当選者（各学年五名）に賞品を贈呈します。

（括弧原文ママ）

『児童文苑』に掲載された作品の中から、児童が「共鳴した文」、すなわち良いと思った作品を「二編選んで」投票する企画であった。投票は学年別に集計され、翌月号の巻頭に1等から5等までの作品名と作者、獲得票数、編集委員による作品批評が掲載された。さらに、巻末には1等となった作品に投票した全児童の指名がフルネームで掲載された。

この企画は、当時の教員が「子どもは、投票するために、◎○△などをつけて、読みくらべて真剣だつた」と児童の様子を述懐しているように、これまでは読者であり選定される立場であった児童が作品選定の立場に立てる企画であったことから児童の興味を引いた<sup>85</sup>。企画への参加は強制ではなかったが、多くの児童が参加したため、票数は膨大なものであった。1935年の尋常科4年の投票をみると、1等が953票、2等が464票となっており、次点として掲載された作品を含めた10作品の合計獲得票数は3770票である<sup>86</sup>。投票用紙の集計と投票者名の確認にはかなりの時間を要したとみられ、1932年度からは結果発表が翌々月号に変更になった。

編集委員たちは「共鳴文投票」にあたって、どのように作品を評価すべきかについて「教員文話」等で解説した。そこでは第一に題材や主旨の新しさ、第二に主旨に重点を置いた描写、第三に正しい表現手法と内容を条件として挙げた<sup>87</sup>。つまり、教員らが児童の作品を評価する場合と同じ観点から、児童に作品を評価するよう指導したのである。そのため、題材が新しい作品や「その時の有様」が読者によく伝わるような作品が1等に選ばれると、編集委員らは「皆さんがよく読み出したことに感心しました」と児童を称賛している<sup>88</sup>。

ところが、中には児童の作品評価の傾向に編集委員が苦言を述べている号も確認できる。たとえば、1930年に高等科2年の部では「月」という作品が335票を獲得して1等となった。同作品は次のような書き出しで始まる<sup>89</sup>。

月！温和な光を放つ月。その月は冷塊だと言ふが、私は太陽よりも、星よりも好きである。

雲一つない鏡の如く澄み渡り空に浮く秋の月、朧にかすむ春の月、霜冴える冬の月、どれもよいが、涼しさうに松の間に表はれた夏の月は一段とよい。

この作品に対して編集委員の横山和雄は次のように厳しい批評を掲載した<sup>90</sup>。

一等当選『月』について

◇この文は、東西古今誰でもが感ずることで特異性が更に見当たらない。

◇高等小学読本巻二の第三課に月光と云ふ文章があるが想が全く其れと同じである。

(中略=引用者)

◇こんな文章を全部の児童がよしとするやうでは私達の永年の苦心は水の泡である。

横山が指摘の中で挙げている「月光」、正しくは「月の光」という『高等小学読本』に掲載された作品は、「月の光は温和で、日光のやうに強烈では泣き。日は赫々として仰いで見ることも出来ないが、月は眺めて親しみ易い」という書き出しで始まる<sup>91</sup>。横山が指摘するように、児童の作品は読本に掲載された文章と類似するものであった。さらに「誰でも感ずる」ことを題材とした作品が1等に選ばれたことを受けて、「私達の永年の苦心は水の泡である」とまで述べている。このように横山ほど明確に当選作品を批判する評は他の編集委員が執筆した批評文にはみられないが、2等以下に選ばれた作品を1等作品以上に称賛している批評は多く確認できる。編集委員の後藤一策は、4等に選ばれた作品を「大へんよい文」だと評価し、児童に向けて「もう一度読みなほしてみてください」と呼びかけている。この投票で1等に選ばれた作品の獲得票数は380票であり、後藤が称賛した作品の獲得票数は217票であった。児童と教員の作品評価には大きな違いがあったことがわかる。

では、児童たちはどのような観点から作品を評価していたのか。第一には、前述した「月」が当選していることから、『国語読本』に掲載された作品との類似性が挙げられよう。そして、第二に表現された生活が非日常的な出来事であるという点である。1937年の「共鳴文投票」では、各学年で1等となった作品は「死を取り扱った文」ばかりであった。編集委員らは「一同奇異な感に打たれました」として、児童の作品評価の傾向を危惧している<sup>92</sup>。この時、尋常科6年では、級友が病死したことを記述した作品が1等に選ばれた。同作品に対して編集委員は一部「叙述不十分」であるとの批評を掲載している。編集委員が指摘したのは次の下線部である<sup>93</sup>。

先生はあわてゝて行つてしまつた。飯塚先生がかはりに入つてこられた。さうして「佐野光一さんがなくなつたさうです」とおつしやつた。皆先生の顔をみつめてしんとしてせき一つしない。

思へばこの前の土曜日に光一君は暇をもたつて行つた。其の朝教室へ泣きながら入つて来た。先生は「何をしたのか」ときいたが泣いてみて言ひませんでした。僕が御用きゝに行つて帰つて来る時、泣きながら行つたがまもなく家に帰つた。

今になつて考へると、ずい分僕は悪いことをした。或時なぞ功一級のバンゲンな悪

口を言つてかまつた。もう光一君は見る事が出来ない。あやまる事も出来ない。  
(以下略=引用者)

(下線=引用者)

下線部は、級友が亡くなる前に教室で泣いていたことについて綴った部分であるが、なぜ、その場面を綴ったのか、さらに次の段落で綴られている後悔の念との関連も不明である。おそらく作者は泣いていたことと死亡したことに何らかの関連を見出したために綴ったと考えられるが、それは読者の推測の域を出ない。ちなみに、編集委員は7等に当選した作品を「一等以上のもの」だとして評価している。

この年の尋常科6年は、尋常科2年の頃から「共鳴文投票」を経験してきたが、5年目となる同年においても、上述のように編集委員と児童の作品評価の観点は異なる状況であった。関係者の「死」は非日常的な経験であり、作品評価の観点の一つとしていた題材の「新鮮味」という点には合致しているが、編集委員らが述べていた「新鮮味」とは、経験そのものの「新鮮味」に限らず、考え方や感じ方の「新鮮味」についても含む観点であった。さらに、文章の構成や描写、形式の正しさといった他の観点も含めて総合的に評価するというものであった。児童の評価においても、描写が優れた作品が高評価を得る場合もあったことから、児童は作品評価の各観点を把握してはいたが、題材に「新鮮味」があるという基準が、表現技法の優劣以上に重視されるものとなっていたと言えよう。

#### (b) カット募集

綴方とは直接関係ない企画も『児童文苑』では行われた。「共鳴文投票」が開始される1ヶ月前の1930年9月号では、新しく「カット募集」が始まり、以下のような募集要項が掲載された<sup>94</sup>。

##### カット募集

児童文苑のカット募集いたします。

次の規程により応募して下さい。

- 一、大きさ。葉書大
- 二、用紙。随意
- 三、応募者。尋二以上高二まで
- 四、応募数。各校一学級二点以上五点以下
- 五、期限。十月三十日。
- 六、届先。小山町第一小学校内児童文苑本部
- 七、審査。編集委員これを審査す
- 八、賞。優秀品を採用す。十点までに商品を呈す。

「カット募集」は綴方作品とは異なり、「優秀品」「十点までに商品」が贈られる懸賞企画として始まった。そして1月号からは特選に選ばれた作品が表紙に掲載された。ただし、上記のように期限を設けての作品募集は一度のみで、翌1931年からは募集形式が次のように変更になる<sup>95</sup>。

文を綴る気持と、画を描く気持とは、おんなじです。ですから、綴方と図画とは、共々に進みたいと思ひます。それで来月からは図画の成績品を募集いたします。皆様は力一杯の作品を毎月先生にお出し下さい。先生方は、一学級二点位を詩文の原稿と一緒に御投稿を願ひます。大きさは自由です。優良二点位を写真版にして誌上に掲載いたします。これに依つて文苑も非常に華やかになりませう。

毎月の綴方作品の投稿と同じように、図画作品も毎月受けつける方針に変更となり、懸賞企画ではなくなった。冒頭の「綴方と図画とは、共々に進みたいと思ひます」との説明からは、図画と綴方を共に「芸術的陶冶」を担当する教科と位置づける古見の考えが「カット募集」の企画に影響していることが窺える。

古見が編集委員長となつてから新たに始まった「共鳴文投票」と「カット募集」は、文集に親しませるという目的は十分に達成したが、「共鳴文投票」を通しての文章観の向上という点は、指導内容の一部のみが児童に伝わり、編集委員らが求めた文章観を完全に定着させるには至らなかった。

### (3) 千葉春雄による『児童文苑』評価

古見が編集委員長を務めていた時期、東京高師附小を退職した千葉春雄が主宰していた雑誌『教育・国語教育』誌上で、自らの手元に届いた各地の文集について紹介するとともに批評を掲載していた。ここで『児童文苑』が何度も取り上げられ批評されている<sup>96</sup>。以下では、千葉による『児童文苑』の批評を取り上げ、同文集を通して行われていた実践がどのように評価され、それに対して編集委員らがどのように対応したのかを検討する。

1932年の『教育・国語教育』11月号では、次のように『児童文苑』が初めて紹介された<sup>97</sup>。

一・二年用、三・四年用、五・六年用、高一・二用と分かれてゐる。静岡県駿東郡教育会が出してゐるもので、毎月一回、全部の児童へ配るといふ中々大規模の文集である。編集は現小山第一校長で、俳号豆人、形象原理に立つ綴り方教育の著者古見一夫が統帥し、委員に芹澤善求、山田好雄、安西亦三、勝富龜壽、横山和雄、大島邦夫、林健吉の諸氏がみて実務に当たつてゐる。日本でも、この位大仕掛で作る文集はさうあるまい。殆ど文のみであるが、たまには詩もある。巻頭にはおはなしや文話などがのることもある。欲をいへば、文について細評がほしいと思ふ。それから収録した文

についても、大胆に優劣を決したらいいと思ふ。各校の文集だから、いろいろ遠慮気兼もあるが、それでは、やはりこの文集を作ることに事欠かさなくても、進歩させることにはならないと思ふ。大局に■（不明＝引用者）する誠意があれば、そんなことは何でもなく出来ることと思ふ。

千葉は全国的にみても大規模な文集であるとして『児童文苑』の発刊形態や編集教員の紹介をし、さらに『児童文苑』を発展させるためには、各校の平等性への配慮を止めて「大胆に優劣」をつけることが必要であると指摘した。このように、初回の文集紹介で編集方針について指摘を行ったが、地域文集という発刊体制の事情を考慮したのか、1933年の『教育・国語教育』4月号で「實によく成功してゐる」文集であり、「文集としての老舗の権威をもってゐるし、文集研究家は、必ず細心に見通す義務のある文集である」と称賛されているように、1933年度に掲載された4回の記事では作品の優劣づけについては言及されなかった<sup>98</sup>。

ところが、1934年の『教育・国語教育』4月号では「若干過去に拘束されてはゐないか、もつと前進して時代に呼びかけてもいいのではないかと思ふ」との指摘がなされ<sup>99</sup>、翌月には次のように厳しい批評が掲載された<sup>100</sup>。

表紙に出てゐる「お日さま」というふ詩などよくない。この文集は余り歴史が長いので、過去に発達したところに今日でも憧れ過ぎてゐる嫌ひがある、そして過去の発達には及ばないし、新しくは進めないしといふ苦痛の中を歩いているやうだ。もとより中々洗練された文のみである。が、気魄がない。逞しく発展しようとする欲念がない。平穩を守らうとするやうにのみ見える、編輯委員の顔ぶれを見ても、かうではいけない筈だ。何とかもつと生彩を出せぬものか。

それまでの評価とは一変し、『児童文苑』を通しての指導は「過去」のものであり「発展」がみられないと批判した。

このように『児童文苑』が批判される一方で、同時期に駿東郡の教員であった岩田哲郎の編集した学級文集『椋鳥の巣』は、「時代の色調の濃い」文集であり「どの文も悉く優秀品である」と評価されていた<sup>101</sup>。同文集を作成した岩田は、富士郡の教員であった平田秀夫主宰の同人研究誌『綴方細胞』の発刊に関わった人物であり、「子供がおかれている社会関係や現実生活の客観性」を指導において重視していた。さらに「東北や北海道から燃え生活綴方とは一線を劃している古見」の実践に批判的な見解をもつ教員であった<sup>102</sup>。つまり、千葉は生活指導を重視した実践が勃興する中で、『児童文苑』が表現指導を重視した実践を続けていることを批判し「かうではいけない」と指導方針の改革を要求した。

千葉の評価を受けてか、1934年7月号から岩田が『児童文苑』の編集委員の一人として加わる。岩田の任期は翌年6月号までの1年間であったが、確認できた史料は1935年

『児童文苑』5月号、6月号のみである。岩田は、破水工事の様子を詳細に綴った作品を「文苑としては育てなければならない傾向の作品と思ふ」と紹介している<sup>103</sup>。そして、6月号では文章表現において「念頭において」ほしい事柄として次の5点を挙げている<sup>104</sup>。

- 1 文は自分の生活から生れる。よい文を生むのはよい生活である。だから、うまいことを書かうなどと考へないで、よい生活をするを考へるとよい。
- 2 よい生活とは、真剣な生活、汗と力と涙と■（不明＝引用者）で色どられた生活である。体全体を働かした生活である。心をうごかした生活、労働の生活である。
- 3 うそを書くな、ほんたうのことを書け。頭でこしらへたものや、思ひつきはいけない。そんな綴方は今の世の子供の綴方ではない。
- 4 実験、観察、調査した正しい、的確な文をかけ。
- 5 手紙、日記など実生活に役立つ綴方をかけ。

岩田は綴方で「体全体を働かした生活」や「労働の生活」「実験、観察、調査をした」生活を表現するべきであると呼びかけた。このように、調べる綴方や労働の経験を綴ることを推奨する教員が編集委員となったことに加え、古見が主宰する『新綴方教育』誌上でも「調べる綴方」や「リアリズム綴方」が取り上げられていたことから<sup>105</sup>、古見をはじめ編集委員は、生活指導を重視した実践について認識していたと考えられる。しかし、1935年の『教育・国語教育』5月号で、千葉が再び「生活を解決しようとする厳粛な内面に欠けている。享受よりも能動へ進めたい」と指摘したように<sup>106</sup>、千葉は編集方針の改善について数回にわたり言及したが、『児童文苑』の編集には変化がみられなかった。

さらに、千葉の指摘は文集のサイズにも及んだ。1933年の『教育・国語教育』1月号で千葉は次のように『児童文苑』のサイズについて言及した<sup>107</sup>。

ただ、いつもこの文集について思ふことは、この四六倍版型をもう少し読む子供の実用に近づけられないものだらうかといふことである。尋二から高二まで、各学年八頁づつであるが、これが菊版か四六判だったら、どんなに手にし易く、またどんなに、便利なことであらう。それから一つは、二年あたりせめて活字を五号でも使ったらと思ふのである。

千葉は、四六倍版の8ページ構成の文集を、菊版か四六版の小さいサイズに変更してはどうかと提案した。この5ヶ月後の『児童文苑』6月号からは、菊版の16ページ構成に変更となった。サイズ変更の理由について編集委員長の古見が次のように読者に向けて説明した<sup>108</sup>。

文苑の内容が佳ければ、佳いだけ、皆様が余分にお使ひなさることと考へますが、今

までの様に型が大きいと、これを綴ぢてしまつておくにも、また鞆に入れて学校に持つて来るにも、それから又これを持つて読むにも、如何にも御不便であつた事とお察し致します。そこで種々の研究の結果、型を菊版——教科書の大きさに變へて、各頁の余白を出来るだけつめて、十六ページのものに致しますと、今までの四六二倍版八ページのものに比べて、紙面は凡そ五割増にひろがり、代価は凡そ三割増に止まるといふことがわかりました。それで、今までの定価のまま、かうした雑誌に變へることに致しました。

これまでの文集のサイズが教科書より大きく、学校生活に馴染まないものであったことからサイズを小さくしたと説明されている。また、同記事では、千葉が古見に宛てた手紙の中で「敬服に値する文集では、全国で先づ二十でせう。その中の一つとして、いつも読まして頂いて居ります」と記していたことが紹介されている<sup>109</sup>。さらに、尋常科 2、3 年の『児童文苑』では、字体の大きさも千葉が指摘したように変更された。

以上のように、『児童文苑』は全国でも有数の大規模な地域文集として、その発刊方法や編集体制は評価されていたが、表現指導を重視した実践は千葉春雄からは時代遅れだと指摘された。さらに、掲載作品も基準や方針に基づいて選定すべきだと指摘されていた。また、1935 年の『工程』第 1 巻第 5 号でも、駿東郡には「『文苑』委員だのなんだの」「有象無象」の教員がいると評される中で、岩田哲郎だけは高評価を受けていた<sup>110</sup>。このような文集を通して行っている実践に対して批判的意見が出されていることを編集委員らは認識していたが、編集委員らの変更に踏み切ったのは文集サイズのみであった。千葉から指導方針改善の必要性を指摘されながらも、彼らは従来のまま表現指導を重視した実践を意図的に継続した。

### 3. 鈴木三郎編集委員長期

#### (1) 戦時体制の影響

3 代目編集委員長となった鈴木三郎は、富原や古見とは異なり、綴方教育の指導的立場の存在ではなかった。そのため、年度の変わり目などの節目に合わせて文話を掲載していたが、その内容のほとんどは年度の反省や新年度への抱負であり、綴方の指導に関することは述べていない。たとえば、1939 年の『児童文苑』第 5、1 月号では次のような鈴木三郎の文話が掲載された<sup>111</sup>。

本年は特に非常時であります故、皆様の生活も引きしまり国を思ひ家を思ふ情は新年と共に新なるものがありませう。其の大切な決心なり覚悟なりを此の文苑を、通してどしどしと発表してください。

鈴木は、児童に対して国民としての「決心」や「覚悟」といった心情を表現した作品を



投稿して欲しいと呼びかけ、さらに、1940年4月号でも「りつぱな日本の子ども」の「やうすをかいて、文苑へのせるやうにしてください」と呼びかけている<sup>112</sup>。また高学年向けの文話では「東亜の盟主」としての「活動状況」を文章を通して教えてほしいと記している<sup>113</sup>。さらに、1941年の尋常科6年3月号では、「文苑ノ形式ヲ変ヘナイデ内容ガ新体制ニ合ツタモノヲ望ミマス」と記している<sup>114</sup>。このように、鈴木は編集や投稿についての規程を変更せずに「新体制」らしい生活内容を題材とした作品を投稿してもらうことで、国内情勢を反映した文集にしたいと考えていた。

しかし、鈴木が期待するような状況にはならず、同年の『児童文苑』4月号には次のような新年度の挨拶を掲載することとなった<sup>115</sup>。

新年度を迎ふるに当りて、過去一ヶ年文苑を通じて次のやうな事が考へられます。

非常時局と云ふ言葉は年と共に深まつて来ますが一ヶ年を顧みて、文の上に表現された、皆様の生活記録は、あまり緊張して居ない、と云ふよりも、表現の仕方に、考へ方に、勉強がたりないと思ふ。臣道の実践はされてゐると思ふが、表現が上つすべりがして深く心に刻まれてこない。

ぬるま湯や消えた灰のやうな冷たい文でなく、もつと生々として、子供らしい正直な文であつて欲しい。本年度は、

学年が改まり学校名が変わるのだから文の内容も一段と変りばへするものを望みます。

鈴木は文集に掲載された作品からは緊張した生活が感じられないと指摘し、「臣民の実践」を文章に表現するよう常に呼びかけた。

これまでも1933年頃から戦争に関連した作品が掲載されていたが、1941年からは誌面構成が大きく変化する。1941年4月から国民学校となったことで、鈴木だけでなく各編集委員も天皇賛美や戦時体制の状況を伝えるような「教員文話」や「編集後記」を多く掲載するようになった。たとえば、土屋宗作は家庭での「お手伝ひ」や学校での「きんらうはうし」といった「事変下に於ける皆さんのはたらきぶり」について「三度に一ぺんは」書いてみてほしいと呼びかけている<sup>116</sup>。さらに1939年の『児童文苑』尋6、6月号では「天長節を迎へて」と題した以下のような文話を巻頭に掲載した<sup>117</sup>。

晩春の陽光うらゝかに照り渡りたる此の日 天皇陛下には、事変下第二回の御誕辰を迎へさせ給ふ。玉体いよいよ御健かにわたらせ給ひ日夜軍国の大事にいそませ給ふのを拝し奉るのは、一億国民のひとしく感謝し、恐懼するところであります。

(以下略＝引用者)

綴方に関する事柄は一切述べず、天長節を迎えたことへの喜びのみが述べられている。さらに翌月号でも、「銃後の守りの完璧」のために健康であることの重要性が巻頭言で述

べられた<sup>118</sup>。

また、1942年の『児童文苑』高1、2月号では東京日日新聞に掲載された逗子八郎の作品「真珠湾」が掲載された。この作品に対して編集委員は次のように補足説明を行っている<sup>119</sup>。

米国はハワイがよもや開戦劈頭の戦場となるとは思はなかつたらう。私たちもハワイは太平洋の遙か彼方だと思つた。そのハワイが！而も米太平洋艦隊全滅だ！私達はうなつた。やつたな！大和魂がその儘神となつたことを想つたからである。

十二月十八日の報道に、真珠湾頭の華と散つた海鷲廿九機と共に「未だ帰還せざる特殊潜航艇五隻」を知つた時、私達は哭いて感謝の祈りをささげたのであつた。

真珠湾での戦闘の様子と戦死者への感謝の辞のみが記されていて、作品の表現方法や観方に関しては全く触れていない。これらの「文話」や「鑑賞」欄が、表現能力育成のためではなく、戦時体制の状況把握や皇国民錬成を目的としていたことは明らかであろう。この頃の文集発刊について、当時の編集委員が「時の流れにごく自然にそつて行って、国とともに生きていこうというようなことで行きましたね。そういうものが、やっぱり長く続いたひとつの原因だとおもう」と述懐している<sup>120</sup>。同時期には政府からの摘発を逃れるために、綴方教育についての主張内容を歪曲させた教員たちも存在したが、編集委員の述懐からは、意図的な編集方針の変更ではなかつたことが窺える。

以下では、戦時体制が進む中で児童の作品も編集委員の執筆記事も情勢を反映したものとなつた『児童文苑』において、表現指導はどのように行われていたのかを明らかにすることとしたい。

## (2) 表現指導の内容

各学年の掲載された作品をみると、慰問文などが特集で掲載される一方で、1941年頃も床屋で髪を切ってもらつたことや、兄弟で父親が買つてくれたシャボン玉で仲良く遊んだことなど、日常生活の一場面を綴つたものも掲載されていた。

記述後の指導に関して、1941年の『児童文苑』初等4、10月号に掲載された「作品座談」において、編集委員たちが描写不足、段落の使い方、句読点の誤り、題名の妥当性といった表現に関する4点を指摘しているように、表現指導が中心に行われた<sup>121</sup>。また、大東亜戦争について綴つた作品「私の覚悟」に対して、編集委員たちは「感激したこと、行つたことの中心をつかんで、もつとくはしく」綴るべきであるとか、「一日の行事やラジオなど聞いたこと」を詳細に綴つてほしいと批評している<sup>122</sup>。このように、戦時体制に関する作品が多くなっていく中でも、生活態度を直接指導するのではなく、表現指導を通して感動や体験内容をより明確化することを目指した。

鈴木の任期中には、古見が編集委員長であつた頃から始まつた「児童座談」という企画

が多く掲載された。この企画は、編集委員による「作品研究」と同じように、一つの作品を取り上げ、教員と複数の児童が作品を批評している様子を記したものである。「児童座談」での教員と児童との問答の内容をみると、「くはしく書くといふ」「毛の色が書けていない」といったように、編集委員たちの作品批評と同じように、児童たちにも表現に関する批評をさせている。1942年の『児童文苑』高等1、2月号に掲載された「児童座談会」では、大東亜戦争の近況をラジオから聞いた時のことを綴った作品が取り上げられた。この作品について、以下のような教員と児童の問答が掲載されている<sup>123</sup>。

先生「この文は大東亜戦争のはじまった日を書いてみますが、何を中心にして表して  
みますか」

勝又「皆がラジオのニュースに夢中になつてゐる様子を表してゐると思ひます」

先生「さうですね。書きぶりは」

富田「よく書けてゐます。臨時ニュースを詳しく書いて、作者は一生懸命に聞いて  
みます」

飯塚「東條首相のお話を聞く為集つたり、先生の声がラジオで聞きとれなかつたり、  
首相のお話が中止されたりする様子が、その日のあはたゞしさをよく表してゐる」

室伏「先生、然しまだ工夫したい所があります。ニュースを聞いた全校生は、皆日本  
の戦果を喜んだとあるが、喜ぶ様子などは詳しく書く方がよいと思ひます」

杉本「まだあります。皆負けるものかといふ強い信念をもつたといふ所もさうです。

他人の心持を表すのだから、特に友達の顔つき、話合つたことなどを書き表さないと、心持が読者にせまつてこない」

教員の発問によって、文章の中心が「ニュースに夢中になつている」部分であることを全員が確認した上で、詳しく綴られている部分や、描写不足の部分指摘している。取り上げた作品の最後には「僕達の毎日の生活も、心構へも、先生の言はれる決戦態勢にふさはしいものでなければならぬと思ふ」との一文があるが<sup>124</sup>、「決戦態勢にふさわしい」生活や心構えについて具体的に思考させる、教員が指導するといった活動は記されていない。

また、編集委員の富原薫は1942年の『児童文苑』初等4、2月号は戦争の文が多く集まったが「心をうたれる作品」が少ないと指摘し、「もつともつと自分のほんとの心を書いてもらひたい」と呼びかけている<sup>125</sup>。

以上のように、慰問文をはじめとして、勝利を讃える文、兵士を見送る文、銃後の生活についての文などに対しても、生活内容や考え方を直接指導するのではなく、古見の実践を引き継ぎ、感動を明確にするための描写の指導を中心に行い、より良い文章を綴らせるよう指導していた。ただし、ここでの表現指導が1930年代と同様に表現能力育成だけを目的とするのではなく、国民精神を強く持たせることにも繋がっていたことは間違いない。

編集委員であった大庭景申は 1942 年 3 月号の「編集後記」において、次のように編集上の悩みを記している<sup>126</sup>。

大東亜戦争を取扱った文章が今月もたくさんあつたので出来る限り載せたが、この生徒ならでは書けぬといったものの少ないのが一寸淋しい。来る月も来る月も同じやうな調子の文が出るとしたら銃後は足ぶみしてゐるやうな事になりはしないだらうか。又さうかといつて大東亜戦争の鼓動の感じられない文ばかりになつてしまつてはなほさらことだ皆して考へてみよう。

(傍点原文ママ)

大庭はこれまでの実践と同様に児童の作品に個性を求めようとしていたが、思想統制が進む状況において、児童の自由な感動や感想を綴らせることには限界があつた。結局、彼自身は妥当な指導方法を見出すことができず「皆して考へてみよう」と結んでいる。編集委員たちは、戦時体制を色濃く反映した作品が多くなってからもこれまでと同様に細かい描写を重視する表現指導を行っていたが、個性的な題材や考え方を取り上げることの指導は不可能になっていた。

以上のように、本章では静岡県駿東郡で発刊されていた『児童文苑』を取り上げて、富原や古見の主張した実践の地域での展開状況や、さらには文集発刊を通じた教科研究の実態の解明を行った。『児童文苑』は編集委員長の主張を基本方針としながらも、各編集委員が文話執筆や作品批評等のある程度自由に行える体制であつたため、編集委員たちはその活動を通して綴方教育の理論を深化させて指導力を向上させていくこととなった。こうした体制が「土の綴り方」を生み出したり、古見の綴方教育が多くの学校で展開されたりする過程で重要な役割を担った。1930 年代には地域内外の指導方針に賛同しない教員からの批判を受けても、国語科の教科研究活動の一環で発刊されていた文集は、生活内容や考え方について直接的には指導せず、文章表現能力を高めるための表現指導を続けた。従来の研究では有志教員の研究会や個々の学級文集が目目されてきたが、表現指導を重視した実践を検討したことで、こうした郡教育会が主宰となって発刊していた地域文集が地域内の教員にとっては非常に重要な教材であり、指導書でもあつたことが明らかになった。なお、各校での具体的な実践内容や、他地域での実践についての解明は今後の検討課題としたい。

注

<sup>1</sup> 国立教育研究所編『日本近代教育百年史 第一巻 教育政策 1』（教育研究振興会、1974 年）284

- 
- 頁。
- 2 亘理章三郎『国民精神作興詔書衍義』（中文館書店、1924年）54-55頁。
  - 3 教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第7巻（竜吟社、1939年）3頁。
  - 4 同上、4頁。
  - 5 『文部時報』第146号（1924年）2-3頁。
  - 6 国立教育研究所編『日本近代教育百年史 第一巻 教育政策 1』286頁。
  - 7 駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』（駿東地区教育協会、1975年）301頁。
  - 8 同上、498頁。
  - 9 静岡県立教育研修所編『静岡県教育史 資料編下巻』（静岡県教育史刊行会、1973年）228-229頁。
  - 10 同上、228-229頁。
  - 11 同時期の状況は確認できないが、図書館に関しては、1922年までに11の青年会附属図書館や町立図書館が設置されていた。実業補習学校に関しては、1918年の時点で、43校中6校のみが女子学生を受け入れていた。なお、昭和に入ると裁縫や茶道を学ぶ研究科が設置され、女子学生数は急増したようである。（駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』387頁）。
  - 12 静岡県立教育研修所編『静岡県教育史 資料編下巻』228-229頁。
  - 13 日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』（平凡社、1971年）525頁。『日本近代教育百年史 第一巻 教育政策 1』319頁。成人教育講座は1923年10月30日に第1回が大阪で開催された。1924年以降は規模を拡大し、1924年度は6市、1925年度は7市、1926年度からは各道府県で少なくとも1箇所は開設されるまでになった。「母の講座」は1930年に東京女高師ら全国4か所に開設された。
  - 14 駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』258頁。
  - 15 同上、256頁。
  - 16 及川平治『分団式動的教育法講義要項』（静岡県駿東郡教育会、1918年）目次。静岡県総合教育センター所蔵。資料は目次部分のコピーのみであり、具体的内容については確認できなかった。
  - 17 駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』259頁。
  - 18 小野三郎「私の綴り方教授観」『駿東教育史』322頁。
  - 19 杉山正賢「教育の根本問題より綴り方へ」『駿東教育史』326頁。
  - 20 沼津市史編さん委員会、沼津市教育委員会編『沼津市史 史料編 近代 2』（沼津市、2001年）206-207頁、『田方郡教育史』（田方郡校長会、1986年）148-149頁。
  - 21 静岡県立教育研修所編『静岡県教育史 資料編下巻』228-229頁
  - 22 駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』259-260頁。
  - 23 同上、901頁
  - 24 静岡県駿東郡役所編『静岡県駿東郡誌』（静岡県駿東郡役所、1917年）1273頁。
  - 25 駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』293-295頁。
  - 26 同上、304-308頁。
  - 27 同上、81-82頁。
  - 28 同上、332頁。
  - 29 同上、337頁
  - 30 創刊当時の教員たちの回顧録によると、1925年の創刊時は『児童文苑』ではなく『文苑』との名称だったようである。駿東文園四十年史編集部編『富士に育つ子ら 駿東文園四十年史』（駿東地区教育協会、1966年）460-461頁。
  - 31 駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』340-341頁。
  - 32 駿東文園四十年史編集部編『富士に育つ子ら 駿東文園四十年史』（駿東地区教育協会、1966年）460頁。
  - 33 同上。
  - 34 同上。
  - 35 駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』924頁。
  - 36 『静岡県教育』臨時発刊（静岡県教育会、1927年）17頁。資料上の数字であり、実際の人

---

数は確認できていない。

37 耕文社（こうぶんしゃ）。静岡県沼津市にある印刷会社で現在も『駿東文園』の印刷をおこなっている。耕文社に保管されていた当時の原稿は1927年の沼津大火や災害等で燃えてしまい保存されていなかった。

38 駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』924-925頁。

39 『児童文苑』、尋3、9月号（駿東郡教育会、1926年）48頁。「本号に小泉岳南須走の三校の原稿がなかつた為載せられなかつたのは遺憾でした」。

40 裾野市教育委員会編『児童文苑目録』（裾野市教育委員会、1998年）掲載された作品数が1号あたり5編の学校や、5編以上の学校がある。

41 『児童文苑』尋6、9月号（1927年）48頁。

42 『児童文苑』尋5、9月号（1927年）43頁。湯山茂の編集後記には「原稿の書方、朱書の形式、行の数へ方等規程のことは規程の通りにやつていただきたいのです。委員泣かせは罪の深いことです」と書かれている。

43 『児童文苑』尋3、10月号（1928年）58頁。

44 1941年度の『児童文苑』には26校の校名が掲載作品の作者の在籍学校名で掲載されていたことから、全校が参加し続けていたと判断した。

45 『児童文苑』尋2、11月号（1927年）64頁。

46 『児童文苑』尋5、10月号（1926年）56頁。

47 『児童文苑』尋5、8月号（1926年）40頁。

48 『児童文苑』尋4、4月号（1927年）8頁。

49 山本一『郷土における生活綴方教育史の研究・I』（百合出版株式会社、1983年）28頁。

50 たとえば、1930年3月号は、資料が確認できた尋常科2年、4年、高等科1年、2年の文集に古見の執筆した文話が掲載されている。

51 『児童文苑』尋4、3月号（1933年）89頁。

52 『児童文苑』高2、5月号（1927年）10頁。

53 『児童文苑』尋2、5月号（1927年）16頁。

54 『児童文苑』尋3、9月号（1929年）48頁。

55 『児童文苑』尋6、8月号（1926年）40頁。

56 『児童文苑』尋6、10月号（1926年）56頁。

57 『児童文苑』高1、2月号（1928年）88頁。

58 『児童文苑』尋5、8月号（1929年）40頁。

59 「編輯後記」『児童文苑』尋5、10月号（1926年）56頁。

60 「編輯後記」『児童文苑』尋5、2月号（1927年）88頁。

61 「研究文」『児童文苑』尋4、6月号（1927年）17頁。

62 湯山茂「編集後記」『児童文苑』尋5、2月号（1928年）88頁。

63 湯山茂「編集後記」『児童文苑』尋5、7月号（1929年）32頁。

64 「編集後記」『児童文苑』尋6、8月号（1926年）40頁。「編集後記」『児童文苑』尋6、6月号（1927年）21頁。

65 「作品研究」『児童文苑』尋5、11月号（1927年）57頁。

66 田川貞二「証言・杉山正賢との交流」生活綴方運動研究会編『生活綴方』第3号（あゆみ出版、1978年）116頁。

67 同上、121頁。

68 同上、124頁。杉山は『綴方教育』の主宰者である菊池知勇に出版の相談をしていたようである。

69 杉山正賢「地方的特質」菊池知勇編『綴方教育』第3巻第2号（文録社、1928年）7-8頁。

70 杉山鷲雄『土の綴方』・作品について—山本一氏に答える—生活綴方運動研究会編『生活綴方』創刊号（あゆみ出版、1977年）94頁。

71 杉山正賢「個性の表現」菊池知勇編『綴方教育』第4巻第2号（文録社、1929年）20頁。

72 中内敏夫『生活綴方成立史研究』（明治図書出版、1970年）488頁。

73 高橋敏『日本民衆教育史研究』（未来社、1978年）310頁。

- 
- 74 杉山正賢「一作家とその生活― 一茶のこと」『児童文苑』高 1、8月号(1929年) 33-35頁。  
75 杉山正賢「三つの頂点―総評にかへて―」『児童文苑』高 1、3月号(1928年) 92頁。  
76 杉山正賢「編輯だより」『児童文苑』高 1、8月号(1929年) 40頁。  
77 小野梅雄「一番強く感じたところをみつめよ」『児童文苑』尋 5、7月号(1934年) 50頁。  
78 棚橋登「よい文について」『児童文苑』尋 2、10月号(1935年) 33頁。  
79 横山和雄「文の花」『児童文苑』尋 4、6月号(1935年) 18-19頁。  
80 岩田栄次郎「記述前の指導」『静岡県教育』407号(静岡県教育会、1931年) 97-100頁。  
81 佐野鎮衛「生活を文への段階」『静岡県教育』417号(静岡県教育会、1932年) 36-40頁。  
82 清生「三段構へ」『児童文苑』尋 5、1月号(1936年) 129頁。清生「長文と短文」『児童文苑』尋五、修業記念号(1936年) 177頁。  
83 古見一夫「尋四綴方教育の展開(四)」『新綴方教育』2巻11号(啓人館、1934年) 24頁。  
84 「共鳴文投票」『児童文苑』尋 5、10月号(1930年) 56頁。  
85 駿東文園四十年史編集部編『富士に育つ子ら 駿東文園四十年史』41頁。  
86 『児童文苑』尋 4、10月号(1935年) 82頁。  
87 古見一夫「どういふのが佳い文か」『児童文苑』尋 6、10月号(1933年) 89頁。  
88 芹澤邦治「一等当選文『れい子さん』について」『児童文苑』尋 3、10月号(1937年) 83頁。  
勝間田龜壽「当選文について」『児童文苑』尋 6、10月号(1935年) 82頁。  
89 「月」『児童文苑』高 2、10月号(1930年)。  
90 横山和雄「共鳴文の投票を省みて」『児童文苑』高 2、11月号(1930年) 57頁。  
91 文部省『高等小学読本』巻 2(日本書籍、1928年) 8頁。  
92 小野義則「当選文について」『児童文苑』尋 6、10月号(1937年) 82頁。史料が確認できた尋常科 2、3、6年、高等科 1、2年の内、尋常科 2 念以外は「死」に関する作品が 1 等となっている。  
93 「佐野君ををしむ」『児童文苑』尋 6、8月号(1937年)。  
94 『児童文苑』尋 3、9月号(1930年) 48頁。  
95 『児童文苑』尋 5、5月号(1931年) 24頁。  
96 千葉が『児童文苑』を取り上げている号は 1932年 11月号、1933年 1、4、7、11月号、1934年 4、8月号、1935年 5月号の 8回である。  
97 千葉春雄「再び文集について」千葉春雄編『教育・国語教育』11月号(厚生閣書店、1932年) 93頁。  
98 同上、164-165頁。  
99 千葉春雄「文集談義 その十五」千葉春雄編『教育・国語教育』3月号(厚生閣書店、1934年) 110頁。  
100 千葉春雄「文集談義 その十六」千葉春雄編『教育・国語教育』4月号(厚生閣書店、1934年) 117頁。  
101 千葉春雄「文集談義 その十七」千葉春雄編『教育・国語教育』5月号(厚生閣書店、1934年) 90頁。  
102 岩田哲郎「日本精神綴方と小砂丘忠義」生活綴方運動研究会編『生活綴方』第 3号(あゆみ出版、1978年) 57-58頁。  
103 岩田哲郎「編集後記」『児童文苑』尋 6、5月号(1935年) 16頁。  
104 岩田哲郎「編集だより」『児童文苑』尋 6、6月号(1935年) 32頁。  
105 中内『生活綴方成立史研究』807頁。  
106 千葉春雄「文集談義」『教育・国語教育』5月号(厚生閣書店、1935年) 131頁。  
107 千葉春雄「文集談義 その四」千葉春雄編『教育・国語教育』1月号(厚生閣書店、1933年) 99頁。  
108 古見豆人「菊版にかへるについて」『児童文苑』尋 6、6月号(1933年) 17頁。  
109 同上。  
110 「全日本綴方人鳥瞰」『工程』第 1巻第 5号(椎の木社、1935年) 69頁。  
111 『児童文苑』尋 5、1月号(1939年) 113頁。  
112 鈴木三郎「三年生になつたみなさんへ」『児童文苑』尋 3、4月号(1940年) 1頁。

- 
- 113 鈴木三郎「新学年を迎へて」『児童文苑』尋 6、4月号（1940年）1頁。
- 114 鈴木三郎「紀元二千六百一年ヲ迎フ」『児童文苑』尋 4、1月号（1941年）113頁。
- 115 『児童文苑』初等 6、4月号（1941年）1頁。
- 116 土屋宗作「あとがき」『児童文苑』尋 3、11月号（1939年）96頁。
- 117 土屋宗作「天長節を迎へて」『児童文苑』尋 6、6月号（1939年）17頁。
- 118 「巻頭言」『児童文苑』尋 6、7月号（1939年）33頁。
- 119 『児童文苑』高 1、2月号（1942年）145頁。
- 120 座談会「駿東四十年の歴史とともに」静岡県出版文化会『教師の広場』第 4 卷第 3 号（静岡教育出版社、1966年）22頁。
- 121 「作品座談」『児童文苑』初等 4、10月号（1941年）82頁。
- 122 「座談作品」『児童文苑』初等 5、2月号（1942年）146頁。
- 123 「綴方教室」『児童文苑』高等 1、2月号（1942年）146頁。
- 124 同上。
- 125 富原薫「編集後記」『児童文苑』初等 4、2月号（1942年）160頁。
- 126 大庭景申「編集後記」『児童文苑』高等 1、3月号（1942年）176頁。



## 終章

本論文では、昭和初期の小学校における綴方教育の成果と課題を究明することを目的として、同時期に表現指導を重視した実践と生活指導を重視した実践の両者が展開されていた点に着目し、各実践においてどのような表現指導と生活指導が行われていたのか、さらには各地で指導的立場にあった師附小での実践の影響やその独自性を中心に考察してきた。本章では、その研究の成果と意義をまとめることとする。

以下、まずは第1章で考察した大正期までの綴方教育と、初等教育段階における生活指導の展開についてまとめる。続いて第2章から第4章での分析結果については、序章の「本研究の分析の枠組み」の第4点目に即した枠組みでまとめる。すなわち、指導内容と方法を(1)記述前の指導、(2)記述の指導、(3)記述後の指導の三点に分け、それぞれについて①各府県の師附小、②生活指導を重視した実践、③表現指導を重視した実践を対比的に考察し、各実践の相違点と共通点を明らかにする。そして、第5章で考察した地域文集『児童文苑』の実践の成果と意義を考察し、最後にこの時期の表現指導を重視した実践の特色と意義を示し、昭和初期の綴方教育の全体像について見解を述べる。

第1章では、昭和初期の綴方教育の前史として、明治期から大正期にかけての綴方教育と生活指導の展開を明らかにした。「形式主義」と称された明治初期の作文教育は、1891年の「小学校教則大綱」、続く1900年の「小学校令施行規則」において、児童の日常生活をも題材に含めることと、文章は「平易」であることが示され、これにより制度上は児童の日常生活からかけ離れた指導内容から大きく転換することとなった。その後、1915年頃から芦田恵之助の「随意選題」が注目を集め、さらには文芸界の影響を受けて、駒村徳壽・五味義武『写生を主とした綴方新教授細案』上・下巻(目黒書店、1915年)など、写生文の技法を綴方に取り入れる実践が提案された。五感を通して感じた物事をありのままに記述させる写生文は児童の主観の表現に適しているだけでなく、自由作文であっても写生の技法について一定の指導が可能であることから、自由作文の形式として情景や人物の様子を細かに文章で表現することが定着することとなった。

さらに、同時期には大正新教育の影響を受けて、各教科で児童の生活を重要視する傾向がみられた。算術や地理などでは学習内容を実生活に近づけることが目指されたが、既に生活を文章表現の題材と考えていた綴方では、他教科に先駆けて、よりよい文章表現のために生活指導を教科内で行うとの主張が田上新吉『生命の綴り方教授』(1921年)や峰地光重『文化中心 綴方新教授法』(1922年)を通して発表された。田上と峰地は、表現指導に偏っていた従来の綴方の限界性を指摘し、立派な文章を綴るためには、その文章表現の題材となる生活がより良いものになるように指導する必要があると主張した。彼らが提唱した生活指導は細かい描写を要求する「表現のための生活指導」ではあったが、他教科では教授内容を児童の生活に馴染みのあるものにするのが目指されていた当時において、児童の生活を文章表現と関連させて指導するべきだと提唱した点は先駆的であった。

このように、指導内容と方法についてさまざまな提案がなされていた 1923 年に東京高師附小が同校の見解を「綴り方指導の根本方針」として発表した。この「根本方針」では、児童の自己生長が綴り方の目的に含まれ、生活指導として観照態度を指導すること、形式の指導は内容に即して行うこと、自由選題と課題の両方を扱うとの方針が示された。これは、「根本方針」発表以前から、生活指導の必要性を認め、表現指導では写生文に偏らない指導が必要だと主張していた同校教員たちの見解が反映されたものであった。同校が綴り方の目的や指導内容を簡潔にまとめたことは、ようやく自由作文を実践に取り入れ始めていた各地の教員たちからは、目指すべき綴り方の在り方を明確に示したものとして受容された。

以上のような 1923 年の「根本方針」発表までの綴り方教育と生活指導の展開を踏まえて、第 2 章では各府県の師附小の実践、第 3 章では生活指導を重視した実践、そして第 4 章では表現指導を重視した実践において、どのような表現指導と生活指導が行われていたのかを明らかにした。ここからは前述したように、これらを (1) 記述前の指導、(2) 記述の指導、(3) 記述後の指導の 3 つに分けて考察結果と各実践の意義について述べる。

まず、(1) 記述前の指導を生活指導と構想の指導に分けて述べる。

東京高師附小が 1923 年に実践の方針を示した役割は大きく、各府県の師附小はその「根本方針」に基づいて実践を展開させた。師附小の中には綴り方教育の目的について「根本方針」の文章をそのまま用いた師附小もあり、東京高師附小の示した見解を基本としていたことが明らかになった。そこでの生活指導は、大分県師範学校附属小学校が「生活の指導」は「観照生活の指導」であると主張したように、文章表現のために生活をどのように観るかという指導であり、「物事を深く観、細かく味ひ、豊かに想像する態度の養成」が目指された。このように、文章表現のための生活指導を各府県の師附小は提案したために、栃木県師範学校附属小学校が「素材そのものを直接の研究対象とはしない」と断言したように、生活内容を直接指導するものではなかった。

こうした生活指導が『綴り方教育』の主宰であった菊池知勇や静岡県教員富原義徳、古見一夫の表現指導を重視した実践でも行われていたことを第 4 章で明らかにした。古見は自らの俳句創作の経験から綴り方教育の指導を考案し、生活観照態度の指導では頻りに松尾芭蕉の「自然と一体になれ」という言葉を用いて、物事や他者の外面的な部分だけを観るのではなく、他者が考えていることや心情までを推し量れるほどにその対象を観照する態度を指導した。富原は綴り方での「観る」は「科学的見地」からの「観察」とは異なると述べ、仏教的思想から綴り方での観照は「自らの魂の光」を信じ「生命の発動する姿を直観する」ことであると自己内省を重要視したが、両者はこれらの指導について具体的な指導事項を設定することはなかった。

こうした中で、菊池は 1926 年頃から他教科での学びや生活上で学んだ事柄を綴り方での題材として認めるべきと主張し、生活を工夫して進めていく態度を指導していた。この指導はあくまでも自己の成長を目指しよりよい文章を綴らせるための指導であり、生活指導を重視した実践での指導とは目的が異なるが、表現指導を重視する立場でありながらも、

課題解決の態度を指導していた点は特筆すべきである。1930年代に入り、ようやく各府県の師附小の実践でも科学的な生活事象を題材とすることや調査観察を推奨する傾向が現れたことから、菊池は表現指導を重視した実践において先駆的な指導内容を提唱していたと言えよう。

一方、『綴方生活』の編集者であった小砂丘忠義、鳥取県の教員佐々井秀緒、山形県の教員国分一太郎の生活指導を重視した実践では、小砂丘が「なぜ」「どうして」といったように、理科での観察と同じく「科学者の目」で生活を観察する態度を指導していた。さらに、観察すべき生活事象と方法が具体的に示され、観察記録をつけることや、多くの人にインタビューをすることなどが記述前の課題とされていた。また、表現指導を重視した実践では児童の主観が重要視されていたが、生活指導を重視した実践では「村」や「学級」といった集団の一員であることを児童に意識させて、物事を観察し考察する態度を指導していた。さらに、これらの実践では、小砂丘が読者を「動かさうとする目的」を明確に持って表現する指導、佐々井が「綴文欲求」を細分化して綴る動機づけを指導したように、生活の中で文章を綴る必要性を見出すことが指導内容に含まれていた。こうした指導は、文章表現が前提とされる生活観照態度を指導していた表現指導を重視した実践、各府県の師附小の実践では不必要であったために指導していなかった。

以上のように、1920年代から1930年代までの各府県の師附小と表現指導を重視した実践では、生活観照態度の指導が綴方での生活指導として位置づけられていた。こうした中で1930年頃から注目を集めた生活指導を重視した実践では、生活上の課題や事実を知ることが目的として観察態度を指導していた。文章表現を目的とするか手段とするかの違いから指導内容には大きな違いがあり、生活指導を重視した実践で観察内容や方法を具体的に示していたのに対して、表現指導を重視した実践での指導が「深く見る」「凝視」といった抽象的な解説に留まるものであった。

次に記述前の構想の指導についてみると、東京高師附小の教員たちは、「書き出す前によく考へて、大体の順序を頭に思ひ定める」程度で十分であると主張し、「材料の配置」「中心と部分」といった構想の方法については、可能であれば指導する程度で良いとして技法を児童に強制しない方針であった。また、各府県の師附小も、東京高師附小の系統案の影響を受けて「形式は内容に即して」指導することを重要視した。そのため、構想をどのように立てるべきか、何を文章表現の中心に設定すべきかといった指導については、各校が独自に学年別の指導事項設定を試みるものの、それをどのように指導するかについては明示できていなかった。これは、特定の師附小の実践に限定することなく複数の師附小が出版した『各科指導指針』や『新綴方系統案』などを用いて検討したことで得られた成果だと考える。

表現指導を重視した実践、生活指導を重視した実践では、具体的な指導内容と方法の提案が行われていた。師附小の見解に近い考えであった富原義徳は、技法を教え込むのではなく教員と児童の一对一の対話を通して生活体験を振り返ることで構想を練っていく方法

を提案したが、時間がかかる指導であったために実践としては限界があった。

菊池は東京高師附小の教員らと同様に、見聞きした順序のとおり綴ることが「一番書き易い」として指導しながらも、その方法に限定することなく、「長くともはじめからおしまひまで書く」方法や、「心に残った」中心部分のみを綴る方法、見聞きした順序に関係なく内容や位置関係から内容を再構成して綴る方法など、複数の構想の仕方について指導した。さらに、文章の中心を決めるといった単純な構想は尋常科1年から指導すべきと主張した。

古見は菊池とは反対に特定の構想の方法のみを指導した。すなわち、第一に「その文材についてどう感じたか——を回想させる」、第二に「その感動感想を、最も強く起したのは、どこか——を追憶して、そこをじつと視つめる」、そして第三に「その感激の焦点の前後に何を書き添ふべきか、何処から書き始め、何処で書き結ぶべきか」を考えると三段階の手順を指導した。さらに、この構想を効果的に行うために「綴方凝想帖」という構想を練るための手帳を児童に持たせた。この「綴方凝想帖」の考案に関して、児童の中には「おかまひなしに、どんどん書いてゆくもの」や「そんなことには耳をも貸さず外の勝手な事を考へてゐるもの」がいたと児童の実態について古見が述べていたように、東京高師附小や各府県の師附小の「大体の順序」を考える程度で十分とする指導では、構想の必要性すらも児童には伝わっていなかったことがわかる。古見はこの構想の指導を6年間の指導として体系化するまでには至っていなかったが、題材の種類に関係なく自由作文指導の際に活用できる構想の手順を三段階で簡潔に示した点で、古見の実践の意義は大きかったと言えよう。本論文ではこの古見の指導が、群馬県女子師範学校附属小学校が1935年に出版した『全体観に立つ各科教授の要諦』において、そのまま紹介されていたことも明らかにした。こうしたことから古見の実践は公立小学校の教員に留まらず、師附小の教員にも影響を与えていたことがわかる。

生活指導を重視した実践では、小砂丘は構想の指導を具体化できていなかったが、国分は構想を図式化することで視覚的に理解しやすい実践を行っていた。この指導方法は他の実践ではみられないものであり特筆すべきものであった。なお、生活指導を重視した実践では、綴る前に文章全体の構想を練るだけでなく、調査・観察事項の検討も活動の一つとして含まれていた。佐々井の「科学的綴方」での指導では、複数の調査結果をもとに生活上の課題や問題点を明らかにするという複雑な考察を児童に要求した。

以上のように、記述前の構想の指導では、各教員が独自の指導内容や方法を提案する傾向があった。生活指導を重視した実践では、従来は指導内容に含めていなかった調査事項の検討が活動に含まれたために、その際の指導方法を考案する必要がある。また、表現指導を重視した実践においても各教員が独自の指導内容や方法を提案したことは、東京高師附小をはじめ各府県の師附小が、前述したように順序正しく綴ることが出来れば良いとする見解を示し指導方法を具体化しなかったために、その指導内容と方法を具体化する必要が生じており、菊池や古見などはこの部分で重要な役割を担っていたと捉えることがで

きょう。

次に (2) 記述の指導について述べる。

まず 1920 年代に各府県の師附小は児童の自由な表現を重視し、愛知県岡崎師範学校附属小学校が「この生命の像をいかに文字といふ符号をかりて如実に表現さすかといふ所に、表現への指導が必要となるわけである」と主張したように、綴った内容に基づいて形式を指導することを目指した。一方で、東京高師附小の『小学綴方教授細目』の影響を受けて、文章表現過程に即して各学年での指導事項を設定することも各府県の実践で取り入れられていた。ある程度児童の個人差を考慮しながらも一斉指導を行わなければならないという学校教育の状況から、各学年別に設定した指導事項が、一般的な児童の表現傾向や修得が可能とされる表現技術を示すものとして意義が見出されていく。ただし、各項目についての具体的な指導方法については十分には示されていなかった。

ところが、その後、東京高師附小の教員たちが細かな描写を用いた文章表現の指導内容と方法を主張したことや、一斉指導の形態を採る学校教育において児童個々の実態に即しながら指導するには限界があったこと、各師附小が考えていた綴方での生活指導の範囲を超越した実践が勃興したことを受けて、山口県女子師範学校附属小学校が、「現在流行の寵児たる生活指導は『生活第一』の標榜により表現指導を無視する傾向はあるまいか」と述べたように、1930 年代に入ると表現指導を重視する立場へと転じて、表現技術の確実な獲得を目指して指導するようになった。

各校は 1900 年の「小学校令施行規則」中の「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ」という部分を引用することで綴方が国語科の一分科であることを強調し、表現能力育成が綴方の主目的であることを再確認するようになる。そして、熊本県第一師範学校附属小学校にみられるように、「表現の仕方を生活指導のための過程」だと考えている「生活指導といふ標識の下に行われている現今の綴方教育」は間違いだと指摘した。このように現状の綴方教育では表現指導が疎かになっている、もしくは生活指導のための手段と考えられている傾向があると指摘し、「視写」や「聴写」の指導、実用的文章の指導、教員側が題材を設定して観察や記述を行わせる指導など、1920 年代には行われていなかった表現指導が再び登場し計画的な表現指導が行われていたことが明らかになった。つまり、これ以前の 1923 年頃から 1930 年代前半において各府県の師附小は、どのように表現指導を行うかという具体例を、公立小学校の教員らに示す存在にはなっていなかった。

続いて、表現指導を重視した実践では、各府県の師附小が表現指導の内容と方法を具体的に示していなかった 1920 年代後半に、菊池が議論文や説明文なども含めた文章形式の指導や情景の現し方の指導について『綴方教育』を通して全国に示した。一方で、富原と古見はそうした文章形式は指導せずに、描写を用いた生活作文のみを扱った。このように、指導内容には違いがみられたが、3 人ともに描写による文章表現を基本とし、「うれしい」と書かずに「うれしいわけ」を情景や会話、様子などを描写することで読者に伝えるように指導していたことは共通であった。たとえば、古見は蛙が死にそうになっていたと綴っ

た部分を「目をほそくして、白いむね白いはらをびつくびつくさせながら」といったように改作させていた。

さらに、本論文では、この描写の指導が生活指導を重視した実践でも行われていたことを明らかにできた。指導目的は異なるものの、指導内容は細かな描写を用いて綴ることが全ての実践において基本とされていた。また、生活指導を重視した実践では、客観的に生活を考察することを求めたため、描写による主観の表現だけでなく、説明文や調査報告文といった文章形式の指導も含めて指導した。たとえば、国分の実践では「説明でかく文と描写でかく文」の両方が指導に含まれ、調査事項の整理、比較、資料の挿入についても指導していた。生活指導のための表現指導の内容が多岐にわたり高度な表現技術を含むものであったことは特筆すべき事柄であろう。

最後に(3)記述後の指導では、静岡県静岡師範学校附属小学校が「実行にまでの指導に非ず」と明言したことに代表されるように、各府県の師附小は1920年代から一貫して児童の生活内容を直接的には指導しないと主張していた。そのため、ここでの記述後の生活指導とは生活観照態度の指導であった。また、表現指導を重視した実践でも、菊池が題材の中心となる主観が明確になっているか、その主観を十分に表現できているかを指導し、富原は子どもらしさや地方的生活が表現できているかを指導した。さらに古見も感動の中心をより明確化させることで心の訂正がなされると主張したように、記述後は表現指導とともに、主観を明確に掴ませる観照態度の指導が生活指導として行われていた。ただし、指導が必要な生活内容や考え方が綴られた場合については、3人ともが綴方の時間内では指導せずに、教科外の生活指導として授業時間外に個別に指導すべきとの見解を示していた。このように、各府県の師附小さらには表現指導を重視した実践でも記述後に綴られた生活内容についての指導は、綴方で行うべき指導ではないと認識されていた。

生活指導を重視した実践では、国分が記述後の指導を「生活研究」と称していたように、文章を通して生活について思考させることが指導の目的であった。作品鑑賞の中で「文から教えられたこと」や「作品による学級の生活、反省、計画、実践」について考えさせるなど、綴られた生活内容や主張に注目し、よりよい生活を目指して具体的な「実行生活」について作品を通して児童たちに思考させた。こうした実践が各地で行われる中で、上述したように師附小が生活を直接的には指導しないと表明していたことは、生活指導を重視した実践への批判であったと考えられる。

このように、指導目的の違いは実生活の指導を記述後の指導に含めるかという指導内容の違いとなって現れていた。生活指導を重視した実践が勃興してからも、菊池や富原らが前述のように生活内容の指導を綴方では行わないと主張していたことは、そうした指導は綴方での指導範疇を超えていると考えていたことを裏づけている。ただし、鳥取県の教員佐々井の実践では、どちらか片方の実践に偏らずに両者を統合させていこうとする考えが窺えた。佐々井は児童の文章を「思考力のはたらいた文」「作者の個性のあきらかな文」「詩味情味のゆたかな文」といったように類型化を試みた。そして、それぞれに対して観察や

客観的考察など生活指導を重視する場合と、描写や表現技法などの表現指導を重視する場合といったように、形式や題材に適した指導を考案しようとしていた。統合を目指したことで小砂丘や国分の実践ほど生活について思考させることはできていなかったが、実用的文章と趣味的文章の両方を指導していた点は評価されるべきであろう。

ここまで、各府県の師附小、生活指導を重視した実践、表現指導を重視した実践の内容と方法を比較した。表現指導を重視した実践の特徴については後述するが、比較の結果明らかになった各実践での指導内容と方法の共通点と相違点は、第一に細かな描写は全ての実践において基本的な表現技法として指導されていたこと、第二に扱う文章形式の幅には教員間で差がみられ、①表現指導を重視した実践では、議論文などの形式指導は行わないとする実践とさまざまな形式の指導をするとした実践に分かれ、②生活指導を重視した実践ではその指導目的のために多くの形式を指導していた。そして、第三に生活指導の内容は、生活観照を通して生活の中での感動などの主観を明確に掴むことを指導した表現指導を重視した実践と、観察や調査を通して客観的に集団や社会について考えさせ実生活の行動へと反映させようとした生活指導を重視した実践で大きく異なっていた。

以上のように各実践での指導内容と方法について考察した上で、第5章では表現指導を重視した教員たちの実践として、静岡県駿東郡の地域文集『児童文苑』の発刊活動に注目し、彼らの実践が地域においてどのように展開されたのかを明らかにした。

『児童文苑』は1923年の「国民精神作興ニ関スル詔書」の趣旨徹底の中で進められた教科研究会の組織化に端を発し、駿東郡内の全小学校を対象とした数回の大規模な教科研究会を開催した後に、「国語科（主として綴方の成績を向上）させること」を目的に創刊された文集であった。教科研究活動の一環であった文集は、編集委員長の綴方観を基本方針としながらも、各学年の編集を担当した教員は作品選定や文話、編集後記の執筆を担っていた。このように各編集委員がある程度自由に作品批評等を行える体制であったため、編集委員たちは、編集活動を通して実践の理論を深化させて指導力を向上させていくこととなった。

こうした文集発刊体制の中で、本論文では富原が発表した「土の綴り方」の理論と実践が富原以外の教員によって深められていたことを明らかにした。『児童文苑』の各記事や編集委員が執筆した論文をみると、富原が「地方的」生活の表現を1926年に『児童文苑』で呼びかけて以降、複数の編集委員が富原の主張に同調するとともに、各校からも「地方的」な生活内容を綴った作品が投稿されるようになっていた。さらに、「地方的」生活を尊重する必要性の理論について、本論文では富原義徳『土の綴り方』と杉山正賢「地方的特質」の内容を比較したことで、編集委員であった杉山正賢の論文や実践が非常に大きな影響を与えていたことを明らかにした。

1929年に編集委員長が富原義徳から古見一夫に交代してからは、彼が提唱した実践が編集委員の基本方針となり各学年の誌面を通して駿東郡内の児童と教員らに伝えられた。これは、古見の実践が簡潔であったために、多くの教員が理解して実践することができたか

らであると考えられる。また、古見の理論を自らの言葉で換言していることや、「長文と短文」の扱いについて、文を綴るのは「三段構へ」であるといったような各編集委員の綴方観が反映された記事があることから、編集委員たちが古見の実践に賛同しながらも各々が熱心に綴方教育に取り組んでいたことが明らかになった。富原の主張が後の生活指導を重視した実践の勃興に影響していたという先行研究の成果を踏まえると、駿東郡の『児童文苑』の編集活動で教員交流が活発化し、実践の成果を共有できていたことは歴史的意義のある実践であったと言える。

1930年代に入ると、地域内外に『児童文苑』の指導方針に賛同したい教員が存在した。『教育・国語教育』を通して同文集を批判した千葉春雄は、『児童文苑』での綴方教育が生活指導を重視する方針でないことを批判していたが、こうした批判を受けながらも、『児童文苑』では生活内容や考え方については表現指導を通して暗示的に指導し、依然として従来どおり文章表現指導力を高めることを重要視した。

その後、1942年の休刊までは、戦時体制が進む中で当然ながら紙面にも慰問文など戦時体制を色濃く反省した作品が多く掲載された。そうした状況の中でも編集委員たちは生活内容や考え方を直接指導するのではなく、古見の実践を引き継ぎ、感動を明確にするための描写の指導を中心に行い、より良い文章を綴らせるような指導が行われた。ただし、ここでの表現指導が1930年代と同様に表現能力育成だけを目的とするのではなく、国民精神を強く持たせることにも繋がっていたことは間違いない。さらに、文章に個性を表現させたいと考えながらも、そうした指導によって「戦争の鼓動の感じられない文ばかり」になっては困るとして指導できずにいた編集委員の姿からは、表現指導を重視した実践であっても自由に行えない状況であったことが窺えた。

従来の研究では、全国各地の有志教員の研究会や個々の学級文集が注目されてきたが、本論文では、『児童文苑』のように郡教育会が主宰となって発刊していた地域文集が地域内の教員にとっては重要な教材であり、指導書ともなっていたことを明らかにした。

以上の考察を踏まえると、表現指導を重視した実践について以下の3点の特徴を挙げることができよう。

第一に、この実践は、1920年代後半から一貫して表現指導を重視し、各府県の師附小が主張した実践内容を具体化し内容と方法の検討を進めた。1920年代後半から1933年頃まで、各府県の師附小は児童の実態に即した学年別指導事項の設定と、自由作文と課題作文をどのように扱うかという点に重点を置いた。また、形式主義的な指導を批判する形で自由作文を用いた指導が取り入れられたため、「目次、長文、全体と部分」「多方面の暗示を与へよ」といった指導事項が設定されても、それを学級内でどのように指導するかという具体的な指導内容と方法については提案されていなかった。師附小の中には、「修辞上の技巧は思想内容に伴って自然」に行うとする一方で、細かな腹案の指導事項を設定した学校もあった。

このように、師附小が指導の模範を公立学校の教員たちに示す存在でなかった時期に、



菊池は多くの例文を挙げてさまざまな文章形式の指導について解説し、古見は各表現指導の指導内容を限定し簡潔な指導方法の検討を進めた。また、富原は子どもらしさや地方的な生活を重視して生活観照態度を指導する実践を提案した。自由作文が綴方での文章表現として一般化し、指導は表現内容に即して行うことが理想とされていた中で、菊池をはじめとする教員たちが具体的な指導内容と方法を提案したことは、非常に重要であったと言えよう。

第二の特徴は、その表現指導が大きく2つの傾向に分かれていたことである。すなわち、あらゆる生活場面や思考を表現の題材として認め、さまざまな形式から適した方法を選び正確な表現をさせようとした菊池の実践と、指導内容を特定の文章形式に限定し、その方法の確実な修得を目指した古見や富原の実践に分かれる。菊池の実践は各地の教員が必要な指導をそこから適宜取り出して自らの実践に取り入れることができるものであり、古見の実践は指導内容と方法が簡潔であり教員たちが模倣しやすいものであった。ただし、どちらの指導にも効果と課題が含まれていたことは触れておく必要がある。菊池の実践の場合は、児童が多様な文章を自由に綴ることが可能であったが、自由作文を推奨する中で、各形式の指導をどのように体系的に指導するかが課題であった。そして、古見と富原の実践では、特定の技法での表現技術の習熟は見込めるが、その他の文章形式を用いた場合の文章表現能力は向上できないという課題があった。

両者の実践に関して、綴方の国定教科書が発刊されず、教科目的や指導内容を示すものは「小学校令施行規則」の条文のみという状況下において、各校の教員が容易に取り入れることができていたのは、古見の実践成果によるものであった。このことは、静岡県駿東郡の『児童文苑』を分析したことでより明らかとなった。古見が編集委員長を務めた期間、彼が提唱した実践が編集委員の基本方針となり、各編集委員もほぼ同様の実践を行っていた。これは、古見の実践が簡潔であったこと、全学年で共通の内容を指導するため、どのような作品であっても同一に指導することが可能であったために、多くの教員が理解して実践することが可能であったことを示している。さらに、古見が県内外で講演会を行い、兵庫県綴方教育人連盟の機関誌の「地方賛助員」として活動していたことから、古見の実践が評価されていたことがわかる。戦後の国語教育では、実用的な文章や感想文など多岐にわたる文章の指導が学習指導要領で指導事項として示されたために、古見の実践はその後の国語科での作文指導には結びついていくものではなかったが、多くの教員が理解して実践に取り入れることができる指導内容と方法を提案した点は、綴方教育の発展において十分史的意義があったと言えよう。

このように、従来の先行研究で十分な検討がなされていなかった昭和初期の表現指導を重視した実践に関して、本研究では古見の著書『形象原理に立つ綴方教育の実際』や『新綴方教育』掲載の論文、さらには、地域文集『児童文苑』などを用いて考察したことで、菊池と古見の指導内容に差異があったことを明らかにすることができた。これは、この時期の表現指導を重視した実践が、生活指導を重視した実践と同じく多様に展開されていた

ことを意味している。このような表現指導を重視した実践の展開を明らかにできたことは、本研究の一つの意義と考える。

表現指導を重視した実践の特徴の3点目は、生活指導を観照態度の指導に限定し、主観を重視した。彼らは、生活指導を重視した実践が勃興し、客観性や社会性を重視すべきとの見解が出されてからも各児童の主観を明確にすることを指導した。自己の感動という目に見えない事象を観照の対象としたために、古見が「深くもの事を視る」ことが大切だと指導していたように、その観照の視点や方法については具体的に指導していなかった。特に、富原の「自己を静かにみつめる」といった指導は、児童には難解であり他の教員が実践するには困難であったと言えよう。1921年の時点で東京高師附小の田中豊太郎が「対象について深く深く」考える態度の指導が観照態度の指導であると主張したが、この理論が具体化されないまま1930年以降も展開されていた。『児童文苑』での「共鳴文投票」において、児童らの作品を選定する傾向の一つとして、非日常的な出来事を扱ったことが挙げられていたが、これは、生活を「深く」見るという教員らが目指した観照の態度が児童には定着していなかったことを示していると言えよう。このように、1920年代から主張されていた文章表現のための生活指導は、1930年代後半になっても明確な指導方法が確立されていなかった。これは表現指導を重視した実践が克服できなかった課題であったと言えよう。

最後に、本論文で表現指導を重視した実践の展開と特徴を各実践と比較して明らかにした成果から、昭和初期の綴方教育の全体像について述べる。

従来の研究では、生活指導を重視した実践を行っていた教員の一部が1930年代後半に表現指導を重視する立場に転換したことについて、当局からの弾圧を避けるための手段であったという論や、教員らの言語観や綴方観から導き出されたものであるとする論、実践の反省から表現指導を不足した結果であるといった論が発表されてきた。しかし、本研究で明らかにしたように、生活指導の内容には大きな違いが認められるが表現指導の基本は全ての実践で共通であったこと、同時期に表現指導を重視した実践の内容や、その指導成果として一定の表現技術を獲得した児童の作品が文集や雑誌を通して全国に示されていたことを踏まえると、生活指導を重視した実践だけを対象として昭和初期の綴方教育の展開の考察を試みることは無理があると考えられる。

大内善一は、1939年に平野婦美子が発表した『綴る生活の指導法』（厚生閣）が、生活指導を重視しながらも文章表現技術の定着を目指す表現指導も含むものであり、戦前の綴方教育の到達点であったと指摘している<sup>1</sup>。平野が富原の実践に影響を受けて、実際に彼の指導を受けていたと回顧していることから<sup>2</sup>、表現指導を重視した実践の影響を受けていたことは明らかである。さらに、本研究で明らかにしたように、各府県の師附小や表現指導を重視した実践においても、1935年頃からは従来綴方での指導の対象外としてきた文章形式や生活観察の指導を指導に含める動きがみられた。昭和初期の綴方教育の到達点の検討は今後も進められていくべき課題ではあるが、大内の評価を前提として考えたとしても、

その到達点に達したのは生活指導を重視した実践だけではなく、表現指導を重視した実践も含めて展開していた同時期の綴方教育の成果であると言えよう。すなわち、生活指導を重視した実践、表現指導を重視した実践の両者において、それぞれの指導内容や方法の問題点や不足点を補い、新たな実践を生み出そうとする展開が 1935 年頃から進んでいたと捉えることができる。結果的にそれは指導内容や方法の統合へと繋がった。しかし、指導内容・方法のみが統合へと進み、綴方教育の目的については両者の見解は異なるままであったことから、どちらも理論と実践が確立しないまま、国民学校への移行へと進んでいった。そのため、戦後の作文・生活綴り方教育論争において、再び「書くことによる教育」の在り方が注目され、議論が繰り広げられることになるのである。

以上のように、従来の先行研究では明らかにされていなかった戦前の綴方教育の展開に関して、新しい一面を提示することができたことは、本研究の一つの意義である。

最後に、今後の課題を示すこととする。本論文に関連した課題としては、古見と菊池が主宰者として関係した『新綴方教育』と『綴方教育』に掲載された論考を検討することで、表現指導を重視した実践をより相対的に究明する必要がある。また、各地域で模範的な指導を各学校の教員に提示する役割を担った地域文集については、本論文で扱った以外の他地域でどのような実践が行われていたのか、さらには実践形態の類型化や歴史的意義の究明を進めることが大きな課題となる。さらに、本論文の発展的な課題としては、戦後の国語科における作文教育において、戦前の表現指導を重視した実践がどのような成果として取り入れられたのかについての究明が考えられる。

## 注

---

<sup>1</sup> 大内善一『国語科教育学への道』（溪水社、2004年）。

<sup>2</sup> 山崎久代「千葉の教育を担った人々 『女教師の記録』の著者平野婦美子さん」千葉県教育文化研究センター編集出版委員会編『ちば—教育と文化』第5号（千葉県教育文化研究センター、1985年）127頁。

## 文献一覧

### 1. 【資料】

「昭和八年中に於ケル日本精神ニ関スル出版物調」(内務省警保局、1933年)。

『公文雑纂・昭和八年・第一ノ二巻・内閣一・各種調査会委員会諮問答申』(国立公文書館所蔵、請求番号：纂 02017100)。

教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第7巻(竜吟社、1939年)。

富原義徳 履歴書、静岡県総合教育センター所蔵。

文部省『高等小学読本』巻2(日本書籍、1928年)。

### 2. 【雑誌】(雑誌名順)

『赤い鳥』: 第3巻第5号(1919年)、第4巻第5号(1920年)、第4巻第6号(1920年)。

『教育』: 第3巻第2号(1936年)。

『教育研究』: 197号(1919年10月)、220号(1921年3月)、306号(1926年9月)、314号(1927年5月)、343号(1929年6月)、346号(1929年8月)、364号(1930年11月)、388号(1932年6月)、389号(1932年7月)、393号(1932年10月)、420号(1934年7月)、428号(1934年12月)。

『教育・国語教育』: 5月号(1931年)、6月号(1931年)、7月号(1931年)、11月号(1932年)、12月号(1932年)、1月号(1933年)、2月号(1933年)、12月号(1933年)、3月号(1934年)、4月号(1934年)、5月号(1934年)、12月号(1934年)、5月号(1935年)、2月号(1936年)、1月号(1937年)、3月号(1937年)。

『教育の世紀』: 第4巻第1号(1926年)。

『教育論叢』: 43巻5号(1937年)。

『工程』: 第1巻第5号(1935年)。

『国語教育』: 15巻5号(1930年)。

『國・語・人』: 10号(1935年)。

『静岡県教育』: 353号(1926年9月)、臨時発刊(1927年7月)、407号、(1931年3月)、417号(1932年1月)、452号(1934年11月)、457号(1935年4月)。

『児童文苑』 尋2: 1927年5月号、11月号、1929年7月号、1933年7月号、8月号、12月号、1935年10月号。

『児童文苑』 尋3: 1926年9月号、1928年10月号、1929年9月号、1930年6月号、9月号、1934年7月号、1937年10月号、1939年11月号、1940年4月号。

『児童文苑』 尋4: 1927年4月号、6月号、1933年3月号、1935年6月号、10月号、1941年1月号。

- 『児童文苑』 尋 5 : 1926 年 8 月号、10 月号、11 月号、1927 年 2 月号、9 月号、11 月号、1928 年 2 月号、5 月号、1929 年 7 月号、8 月号、1930 年 10 月号、12 月号、1931 年 4 月号、5 月号、1932 年 12 月号、1936 年 1 月号、修業記念号、1939 年 1 月号。
- 『児童文苑』 尋 6 : 1926 年 8 月号、10 月号、1927 年 6 月号、9 月号、1931 年 7 月号、1933 年 6 月号、7 月号、10 月号、11 月号、1935 年 5 月号、6 月号、10 月号、1937 年 8 月号、10 月号、1939 年 6 月号、1940 年 4 月号。
- 『児童文苑』 高 1 : 1928 年 2 月号、3 月号、1929 年 8 月号。
- 『児童文苑』 高 2 : 1927 年 5 月号、1929 年 7 月号、12 月号、1930 年 10 月号、11 月号。
- 『児童文苑』 高等 1 : 1942 年 2 月号、3 月号。
- 『児童文苑』 初等 4 : 1941 年 10 月号、1942 年 2 月号。
- 『児童文苑』 初等 5 : 1942 年 2 月号。
- 『児童文苑』 初等 6 : 1941 年 4 月号。
- 『新綴方教育』: 第 2 卷第 3 号 (1934 年)、第 2 卷第 6 号 (1934 年)、第 2 卷第 9 号 (1934 年)、第 2 卷第 11 号 (1934 年)、第 2 卷第 12 号 (1934 年)、第 3 卷第 10 号 (1935 年)。
- 『綴方教育』: 第 1 卷第 1 号 (1926 年)、第 1 卷第 2 号 (1926 年)、第 1 卷第 3 号 (1926 年)、第 1 卷第 6 号 (1926 年)、第 1 卷第 8 号 (1926 年)、第 1 卷第 9 号 (1926 年)、第 2 卷第 2 号 (1927 年)、第 2 卷第 3 号 (1927 年)、第 2 卷第 4 号 (1927 年)、第 2 卷第 8 号 (1927 年)、第 2 卷第 10 号 (1927 年)、第 2 卷第 12 号 (1927 年)、第 3 卷第 2 号 (1928 年)、第 4 卷第 2 号 (1929 年)、第 5 卷第 10 号 (1930 年)、第 6 卷第 1 号 (1931 年)、第 6 卷第 3 号 (1931 年)。
- 『綴方生活』: 第 1 卷第 1 号 (1929 年)、第 1 卷第 3 号 (1929 年)、第 2 卷第 3 号 (1930 年)、第 2 卷第 4 号 (1930 年)、第 2 卷第 8 号 (1930 年)、第 2 卷第 10 号 (1930 年)、第 2 卷第 11 月号 (1930 年)、第 3 卷第 5 号 (1931 年)、第 3 卷第 6 号 (1931 年)、第 3 卷第 8 号 (1931 年)、第 3 卷第 11 月号 (1931 年)、第 4 卷第 6 号 (1932 年)、第 4 卷第 7 号 (1932 年)、第 5 年 10 月号 (1933 年)、第 6 卷第 11 月号 (1934 年)、第 7 卷第 4 月号 (1935 年)、第 8 卷第 7 号 (1936 年)。
- 『文部時報』: 第 146 号 (1924 年)。

### 3. 【著書】

- J.W.T.メーソン著、今岡信一良訳『神ながらの道』(富山房、1933 年)。
- 飯田恒作『教案中心綴り方教授の実際案』(教育研究会、1918 年)。
- 飯田恒作『綴方指導の組織を実際』(目黒書店、1926 年)。
- 飯田恒作『綴り方の内面的研究』(天地書房、1924 年)。
- 飯田恒作『綴方の本質と指導の実際』(郁文書院、1928 年)。

飯田恒作『綴る力の展開とその指導』（培風館、1935年）。

岩下吉衛『生活指導の算術教育』（郁文書院、1929年）。

及川平治『分団式動的教育法講義要項』（静岡県駿東郡教育会、1918年）。

菊池知勇『児童文章学 1』（文録社、1929年）。

菊池知勇『児童文章学 3』（文録社、1929年）。

菊池知勇『児童文章学 5』（文録社、1929年）。

駒村徳寿・五味義武『写生を主としたる綴方新教授法の原理』（目黒書店、1916年）。

駒村徳壽・五味義武『写生を主としたる綴方新教授細案 下巻』（目黒書店、1915年）。

佐々井秀緒『科学的綴り方教育の設営』（厚生閣、1933年）。

佐々井秀緒『新文話と綴り方教育』（厚生閣、1931年）。

佐々井秀緒『綴り方開発の教室文話』（伯西教育社、1935年）。

小砂丘忠義『私の綴方生活』（モナス社、1938年）。

佐々木吉三郎『訓練法撮要 下巻』（1903年）。

佐藤武『算術教授革新論』（同文館、1919年）。

初等教育研究会編『小学綴方教授細目』（培風館、1923年）。

白鳥千代三『綴方教授の解決：小倉講演』（目黒書店、1921年）。

田中王堂『象徴主義の文化へ』（博文館、1924年）。

田中豊太郎、丸山林平『綴方教授の実際的新主張』（大日本学会、1921年）。

田中豊太郎『生活創造綴方の教育』（目黒書店、1924年）。

田中豊太郎『五年生への文話 綴方のおけいこ』（目黒書店、1930年）。

田中豊太郎『綴方教育の分野と新使命』（郁文書院、1931年）。

田上新吉『生命の綴方教授』（目黒書店、1921年）。

千葉春雄『人・生活及教育』（目黒書店、1922年）。

千葉春雄『生活させる綴方指導』（厚生閣、1928年）。

帝国教育会編纂『綴方教授に関する最新研究 上巻』（文化書房、1922年）。

手塚岸衛『自由教育真義』（東京宝文館、1922年）。

友納友次郎『綴方教授法の原理及実際』（目黒書店、1918年）。

西村貞訳述『小学教育新編』第4巻（雄松堂書店、1881年）。

能勢栄『学校管理術』（金港堂、1890年）。

樋口勘次郎『統合主義新教授法』（同文館、1899年）。

富原義徳『教室用綴り方』（厚生閣書店、1931年）。

富原義徳『土の綴り方』（厚生閣書店、1928年）。

古見一夫『形象原理に立つ綴方教育の実際』（厚生閣書店、1929年）。

堀之内恒夫『修身教育言論』（東洋図書、1929年）。

丸山林平『小学校における国語教育』『師範大学講座国語教育 5 国語教育の実際 上』（建文館、1937年）。

丸山林平『国語教育学』（厚生閣、1932年）。

丸山林平『生活表現と綴方指導』（目黒書店、1924年）。  
丸山林平『綴方教育論』（明治書院、1934年）。  
峰地光重『文化中心綴方新教授法』（教育研究会、1922年）。  
村山四郎『綴り方教授要領』（岐阜県女子師範学校、1921年）。  
亙理章三郎『国民精神作興詔書衍義』（中文館書店、1924年）。  
和辻哲郎『続・日本精神史研究』（岩波書店、1935年）。

#### 4. 【論文】

国分一太郎「生活勉強・農村綴方」木下龍二編『綴方生活指導の組織的実践』（東宛書房、1935年）。  
国分一太郎「農村児童に与へる文話一特に文の研究、生活研究のための一」千葉春雄編『系統的实践文話 尋常四学年』（東宛書房、1935年）。  
佐々井秀緒「取材と表現の力を伸ばす文材暦の作製利用」木村竜二編『綴方教育実践叢書 第5 文材暦作製・使用の具体的研究』（東宛書房、1935年）。  
佐々井秀緒「調べる綴り方の理據とその実践」『調べる綴り方の理論と指導実践工作』（東宛書房、1934年）。

#### 5. 【師範学校附属小学校出版物】

愛知県岡崎師範学校附属小学校『体験生活深化の真教育』（東洋図書、1926年）。  
青森県師範学校附属小学校編『青森県師範学校附属小学校教授細目 明治34年度』（青森県教育会、1901年）。  
青森県師範学校附属小学校編『小学校教授細目 前編』（青森県教育会、1905年）。  
秋田県師範学校附属小学校学習研究会編『最新教育指針』（秋田県師範学校附属小学校学習研究会、1928年）。  
秋田県女子師範学校附属小学校『体験的学習指導の諸相』（拾華会、1928年）。  
岩手県師範学校附属小学校『各科教授の標準型』（岩手県師範学校附属小学校、1930年）。  
大分県師範学校附属小学校編『図画・綴方・書方の研究』（大分県師範学校附属小学校、1926年）。  
岡山県師範学校附属小学校『組織と体系を基調とせる教科経営の実際』（修学社、1932年）。  
岡山県女子師範学校附属小学校『各科新教育の実際』（駸々堂出版部、1927年）。  
岐阜県師範学校附属小学校『新綴方系統案』（文教書院、1936年）。  
熊本県第一師範学校附属小学校『各科指導現象的学習法』（教育実務社、1931年）。  
群馬県女子師範学校附属小学校研究部編『全体観に立つ各科教授の要諦』（文教書院、1935年）。  
埼玉県師範学校附属小学校『日本教育の各科経営：中正原理』（文泉堂書房、1934年）。  
埼玉県女子師範学校附属小学校編『生活教育の理論と実際』（文泉堂書房、1933年）。  
佐賀県女子師範学校附属小学校編『農道精神錬成への農村学校の教科経営』（文教書院、

1937年)。

滋賀県師範学校附属小学校編『各教科の新経営』(文泉堂書房、1933年)。

滋賀県女子師範学校附属小学校編『教育実習指針』(滋賀県女子師範学校附属小学校、1924年)。

静岡県静岡師範学校附属小学校『各科教授法真義：新潮を汲める』(浅見文林堂書店、1927年)。

静岡県浜松師範学校附属小学校『各科指導指針』(静岡県浜松師範学校附属小学校、1926年)。

東京府青山師範学校附属小学校編『高等小学各科教授細目1編』(広文堂書店、1912年)。

東京府青山師範学校附属小学校編『尋常小学各科教授細目第1編国語科』(広文堂書店、1911年)。

東京府青山師範学校附属小学校編『尋常小学綴方教授細目』(隆文館、1926年)。

徳島県女子師範学校附属小学校編『教学刷新の精神に立つ教育の実際』(徳島県女子師範学校附属小学校、1939年)。

栃木県師範学校附属小学校編纂『農村小学校教育の建設』(教育実務社、1933年)。

栃木県女子師範学校附属小学校『指導の実際を基調とせる各科教授要項』(集英堂書店、1927年)。

奈良県女子師範学校附属小学校『共同社会生活を基調とせる教科経営の実際』(文泉堂書房、1934年)。

新潟県師範学校附属小学校『各科教授法指導要項』(新潟県師範学校附属小学校、1939年)。

新潟県高田師範学校附属小学校編『綴方教授の実際的研究』(六盟館、1916年)。

福井師範学校附属小学校『各科教授方針』(福井師範学校附属小学校、1928年)。

三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会『各科学習指導の理論と実際』(三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会、1925年)。

三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会『各科学習指導の理論と実際』(三重県女子師範学校附属小学校初等教育研究会、1928年)。

宮崎県師範学校附属小学校編『各科教授要綱』(宮崎県師範学校附属小学校、1927年)。

山口県師範学校附属小学校国語研究部『綴方指導細目とその取扱の実際』(山口県師範学校附属小学校国語研究部、1933年)。

山口県女子師範学校附属小学校『各科教授指針』(山口県女子師範学校附属小学校、1929年)。

山口県女子師範学校附属小学校『勤労教育の原理と実際』(山口県女子師範学校附属小学校、1930年)。

山口県山口師範学校附属小学校編『小学校各科教授要項』(山口県山口師範学校附属小学校、1918年)。

和歌山県師範学校附属小学校『労作教育による各教科各学級経営の実際』(章華社、1931年)。



和歌山県師範学校附属小学校編『劳作教育による各科生活指導の実際』(教育実務社、1933年)。

## 6. 【論集・全集】

大田堯他編『国分一太郎文集 5 生活綴方とともに I』(新評論、1984年)。

中内敏夫他編『小砂丘忠義教育論集 下』(南の風社、1993年)。

『芦田恵之助国語教育全集』第3巻(明治図書出版、1987年)。

『芦田恵之助国語教育全集』第6巻(明治図書出版、1987年)。

## 7. 【研究書・論文】著者名順

### ・著書

大内善一『国語科教育学への道』(溪水社、2004年)。

大内善一『昭和戦前期の綴り方教育にみる「形式」「内容」一元論—田中豊太郎の綴り方教育論を軸として—』(溪水社、2012年)。

奥田真丈監修『教科教育百年史』(建泉社、1985年)。

川口幸宏『生活綴方研究』(白石書店、1980年)。

国立教育研究所編『日本近代教育百年史 第一巻 教育政策 1』(教育研究振興会、1973年)。

国立教育研究所編『日本近代教育百年史 第四巻 学校教育 2』(教育研究振興会、1974年)。

高橋敏『日本民衆教育史研究』(未来社、1978年)。

高森邦明『大正昭和初期における生活表現の綴り方の研究：東京高師付属小学校教師の実践と理論』(高文堂出版社、2002年)。

竹内洋『大学という病 東大紛擾と教授群像』(中央公論新社、2007年)。

中内敏夫『生活綴方成立史研究』(明治図書出版、1970年)。

中野光・吉村敏之『日本の教師 11 生活と生き方の指導』(ぎょうせい、1994年)。

滑川道夫『日本作文綴方教育史 1 〈明治篇〉』(国土社、1977年)。

滑川道夫『日本作文綴方教育史 2 〈大正篇〉』(国土社、1978年)。

滑川道夫『日本作文綴方教育史 3 〈昭和篇 I〉』(国土社、1983年)。

日本作文の会編『生活綴方の伝統』(百合出版、1953年)。

野地潤家編『国語教育史資料 第一巻 理論・思潮・実践史』(東京法令出版株式会社、1981年)。

宮坂哲文『生活指導の基礎理論』(誠信書房、1962年)。

山本一『郷土における生活綴方教育史の研究・I』(百合出版株式会社、1983年)。

山本正秀『言文一致の歴史論考』(桜楓社、1971年)。

柳久雄・川合章編著『現代日本の教育思想 戦前編』(黎明書房、1962年)。

## ・論文

飯田和明 学位論文「小砂丘忠義の綴方教育における基本構造と思想」（筑波大学、2012年）。

飯田和明「小砂丘忠義におけるプロレタリア教育の影響と「表現技術」指導」『日本語と日本文学』29巻（筑波大学、1999年）。

飯田和明「小砂丘忠義の綴り方教育、その基底」『人文科教育研究』第23号（人文科教育学会、1996年）。

飯田和明「小砂丘忠義の綴り方教育、その思想」『読書科学』51巻第3号・第4号（日本読書学会、2009年）。

岩田哲郎「日本精神綴方と小砂丘忠義」生活綴方運動研究会編『生活綴方』第3号（あゆみ出版、1978年）。

碓井岑夫「小砂丘忠義の綴方理論との転回—『綴方生活』誌を中心に—」『季刊 教育運動研究』No.5（あゆみ出版、1977年）。

大内善一「菊池知勇著『児童文章学』にみる「表現」概念の位相」『全国大学国語教育学会発表要旨集』126巻（全国大学国語教育学会、2014年）。

大内善一「作文教育における『表現』論の史的考察」『秋田大学教育学部研究紀要 人文・社会科学部門』第41集（秋田大学、1990年）。

大内善一「作文教育における『描写』論の指摘考察」『秋田大学教育学部研究紀要 人文・社会科学』第三十七集（秋田大学教育学部、1987年）。

大内善一「綴り方教育史における文章表現指導の系譜—菊池知勇の初期綴り方教育論を中心に」『秋田大学教育学部研究紀要・教育科学』第47集（秋田大学、1995）。

岡屋昭雄「小砂丘忠義研究—選評と子どもの綴方との関連—」『教育学研究紀要』第46巻第2部（中国四国教育学会、2000年）。

岡屋昭雄「小学校綴方教授細目の研究：北海道の綴方教育の草創期を中心に」『北海道教育大学紀要 第一部 C 教育科学編』（北海道教育大学、1985年）。

岡屋昭雄「北海道綴方教育史の研究—坂本亮文集「ひなた」を中心に」『教育学研究紀要』45（2）（中国四国教育学会、1999年）。

乙訓稔「国分一太郎の生活綴方教育の理念」『実践女子大学 生活科学部紀要』第50号（実践女子大学、2013年）。

貝美代子「国定教科書の言文一致」『国語論究 第11集 言文一致運動』（明治書院、2004年）。

梶村光郎「小砂丘忠義と生活綴方運動」『上武大学商学部紀要』第7巻第2号（上武大学商学部、1996年）。

川口幸広「『調べる（た）綴方』の成立と発展—その理論的展開を中心に—」『季刊国語教育誌』第2巻第2号（日本国語教育学会研究部会、1972年）。

川地亜弥子「戦前生活綴方における教育評価論の構造：1930年代の「集団的合評作業」の分析を中心に」『教育方法学研究』30巻（日本教育方法学会、2006年）。

川地亜弥子「戦前生活綴方における教育評価論研究の方向性：綴方批評と「生活台」分析を結ぶ観点から」『京都大学大学院教育学研究科紀要』50号（京都大学大学院教育学研究科、2005年）。

川地亜弥子 学位論文「戦前生活綴方における教育評価の理論と実践に関する研究」（2007年）。

木下紀美子「『赤い鳥』初期綴り方作品研究」『国語科教育』19（全国大学国語教育学会、1972年）。

越川求「『日本精神』による思想・文化・教育の動員枠組みの確立：長野県『二・四事件』の時期における内務省警保局の役割に焦点をあてて」『立教大学教育学科研究年報』第59巻（立教大学文学部教育学科、2016年）。

今野三郎「1930年代におけるリアリズム綴方教育観の形成〔1〕：北方教育社グループの綴方教育観を中心に」（『教育學雑誌』第8号、日本大学教育学会、1974年）。

菅邦男「宮城県の生活綴方教師・木村寿（四）：文集『光』における「調べる綴方」の展開」『宮城大学教育文化学部紀要 教育科学』13号（宮城大学教育文化学部、2005年）。

菅邦男「宮城県の生活綴方教師・木村寿（七）：文集『光』の終焉」『宮城大学教育文化学部紀要 教育科学』17号（宮城大学教育文化学部、2007年）。

菅原稔「昭和10年代の綴り方教育—「綴方精神」（綴方兵庫）」誌を中心に—」『武庫川女子大学紀要 文学部編』28号（武庫川女子大学、1981年）。

杉山鷲雄「『土の綴方』・作品について—山本一氏に答える—」生活綴方運動研究会編『生活綴方』創刊号（あゆみ出版、1977年）。

高橋弘「昭和前期における岐阜県の綴方教育（1）」『岐阜聖徳学園大学国語国文学』第18号（岐阜聖徳学園大学国語国文学会、1999年）。

高橋弘「昭和初期の岐阜師範附属小の綴方教授細目：川口半平から岸武雄へ」『岐阜聖徳学園大学国語国文学』第21号（岐阜聖徳学園大学国語国文学会、2002年）。

高橋弘「転換期（明治後期より大正初期）の岐阜県における綴方教育概観」『聖徳学園岐阜教育大学国語国文学』第14号（岐阜聖徳大学、1995年）。

田川貞二「証言・杉山正賢との交流」生活綴方運動研究会編『生活綴方』第3号（あゆみ出版、1978年）。

田中三郎「作文教育百年における形式と内容の深化（その1）」『滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学・教育科学』第20号（滋賀大学教育学部、1970年）。

太郎良信「学級文集・戦前の歴史」『学級文集の研究—生活綴方と教育実践』（日本作文の会、1993年）。

太郎良信「国分一太郎による生活綴方教育批判の検討：1936年から1939年における」『文教大学教育学部紀要』第45集（文教大学、2011年）。

土屋直人「地域に生きる「生活者」としての子どもと学力：北方性教育運動の視点から」教育科学研究会編『教育』第810号（かもがわ出版、2014年）。

豊田ひさき「岩手県の生活綴方的教育方法の研究（その1）—高橋六介の実践を中心に—」『現代教育学部紀要』第2号（中部大学、2010年）。

滑川道夫「小砂丘さんの好きな作文選評に見る指導性」『作文と教育』1987年10月号（本の泉社、1987年）。

野村剛史「明治スタンダードと言文一致（2）言文一致を中心に」『言語・情報・テキスト』第14巻、第1号（東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻、2007年）。

平岡さつき「評価基準転換が教育の本質に及ぼす意義：1920～30年代における綴方作品評価基準の検討を通して」『上田女子短期大学紀要』第28号（上田女子短期大学、2005年）。

山崎久代「千葉の教育を担った人々 『女教師の記録』の著者平野婦美子さん」千葉県教育文化研究センター編集出版委員会編『ちば—教育と文化』第5号（千葉県教育文化研究センター、1985年）。

山本茂喜「奥野庄太郎の綴方教育論」『人文科教育研究』第9号（筑波大学、1982年）。

座談会「駿東四十年の歴史とともに」静岡県出版文化会『教師の広場』第4巻第3号（静岡教育出版社、1966年）。

## 8. 【教育史・記念史・市史など】

### ・教育史

『田方郡教育史』（田方郡校長会、1986年）。

静岡県立教育研修所編『静岡県教育史 資料編下巻』（静岡県教育史刊行会、1973年）。

駿東教育史編集委員会編『駿東教育史』（駿東地区教育協会、1975年）。

### ・郡史、市史

静岡県駿東郡役所編『静岡県駿東郡誌』（静岡県駿東郡役所、1917年）。

沼津市史編さん委員会、沼津市教育委員会編『沼津市史 史料編 近代2』（沼津市、2001年）。

### ・記念史

駿東文園四十年史編集部編『富士に育つ子ら 駿東文園四十年史』（駿東地区教育協会、1966年）。

## 9. 【その他】

『現代俳句大事典』（三省堂、2005年）。

武内博編著『来日西洋人名事典』（日外アソシエーツ、1995年）。

日本近代教育史事典編集委員会編『日本近代教育史事典』（平凡社、1971年）。