

石川県における大正期の綴り方教授

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/7393

石川県における大正期の綴り方教授

深 川 明 子

一 大正前期の綴り方教授

1. 大正初期の実態概観

雑誌「石川教育」を見ると大正3年を頂点にしてその前後年に、綴り方教授についての論考が多い。大正2年3月、芦田恵之助氏の『綴り方教授』が刊行され、それを契機に綴り方への関心が高まったことが原因であろう。加えて、石川県の場合は、大正3年4月、石川女子師範学校に、広島高等師範学校訓導の久芳龍蔵氏が赴任されたこともそれに拍車を掛ける結果になったことと思う。(注1)

久芳氏は明治42年同僚の藤井慮逸氏ら3人と『綴り方教授法精義』(弘道館)を著わした。これは当時好評を博したが、彼はその後単独で大正3年2月同じ弘道館から『綴り方教授の新研究』を上梓した。女子師範赴任1か月余前である。なお、彼のこの著書については、師範学校の和田訓導が、同年6月号の「石川教育」(124号)に「『綴り方教授の新研究』を読む」と題して1頁余りの紹介文を書いている。その中に「書中『石川県』の三字を散見するのは、著者が先年講習会講師として来県せられたる際、材料を得られたるに由るならんか」ということばがあるが、これから、当時実践家として全国的に名の知られた久芳氏の講習を受け、更に本県へ迎え入れることになって、綴り方への関心が高まったとも言えると思うのである。(注2)

では、当時どのようなことが問題視され、論議の対象となっていたのか、順次具体的に見ていくことにする。

河北郡種谷尋常高等小学校訓導の広川捨吉氏(石川師範明治43年卒)は、「綴り方小言」(「石川教育」113号。大正2年6月)で文題について強調し、「興味ある様に提供せねばならぬ」と、児童に興味ある事実を挙げさせて、文題命名の必要が起るようにすべきだと言う。そして、命名は教師児童共同で考えることが大切だとして、「此れ即ち児童の自動的自発的の心意を満足せしむる訳になるので奮発心を助成し、興味を持たず意味に合するのである。」と言う。児童が意欲的に綴り方教授に立ち向うにはまず文題の取り扱いに留意する必要があることが説かれている。当時そのことについては従来の綴り方教授脱皮の一方法として良く問題にされ、彼の独創の見解ではないが、実感としてその必要性を痛感している点を評価しておきたい。

教授内容についての特徴は批正についての意見である。彼は、綴り方においては個人批正を原則とすべきと言い、明治期比較的良く行われていた共同批正は「極めて稀に」行う程度で良いと言う。そして、自己批正の他には共同批正に代って相互批正を推賞し、その利点を次のように述べている。

- 1 他の非点を見出して批正する鑑識力を養ふ
- 2 美点を見出して自己を反省し之を葉籠中に収むることを得
- 3 腕前を見せてやらうと興味をもつて努力すること
- 4 教師の批正の補助になり児童自治心に益あること

ここにも、児童一人ひとりが活動せざるを得ない立場が強調されて、個人が意識されていることが認められると思うが、更にまた、児童の自主性、積極性など態度的なものにも意義を認めている。これを文題の取り扱いと重ねてみると、そこに個々の児童を大切に、児童の心意に添った教授法を見い出そうとしていたことが窺われるのである。

しかし、綴り方そのものに関しては、「児童の練習する綴り方は短いもので終始一貫した思想が表はれればよい。二ページにも渡つたらもう結構である。一文題にさう多量の思想を含ませぬがよい。」と述べている。これから、綴り方を練習作文として捉え、自己表現として一まとまりの内容を持つ所謂綴り方としては考えていなかったことが窺える。つまり、綴り方それ自体に対する認識の変革にまで至っていなかったと言うことであろうか。

「石川教育」の同じ号に河北郡医王山尋常高等小学校訓導の松本富吉氏が「綴り方練習の一方法（児童郵便物）」という小論を寄せている。

これは、葉書や手紙の書き方の上達を狙った実用性が重視されているが、児童が興味を持って取り組んでいるところに特色があろう。「医王山尋常小学校児童郵便規則」なるものを作り、家庭や卒業生との連絡親密を計るという実用性も兼ねながら、また、書式や文面などの指導も合わせ行っている。児童270名中191名の参加であり、又5か月間の投函数の推移も表にしてある。これをみると平均一日の投函数が、前年10月の実施月は、一日平均21.44通であった。その後11月は0.85通、12月は2.68通と一端減少したが増加の傾向をみせ、1月59.25通2月90.63通と増えている。筆者はこれを、単なる好奇心から真の興味へと定着したと分析し、合わせて絵葉書など新しい分野へ意欲的に取り組んでいる実情を報告している。

2. 大正初期における研究の実態

大正3年に入ってからには力作が相次いで「石川教育」に発表される。まず、師範学校訓導の

寺尾誠文氏（石川師範明44卒）は「綴り方教授に就いて」と題して、2月、3月、10月と寄稿し、能美郡浜尋常高等小学校の紙谷順太郎氏は（石川師範明45卒）「綴り方私見」を3月と翌4年10月に寄稿している。また、師範学校訓導の桜井祐男氏（石川師範明44卒）は7月に「一文題に四時間を費したる余が綴り方教授」を、更に9、10、11月に「綴り方再作説を主張す」を発表。金沢市野町尋常小学校の松野余所男氏は「綴り方教授の失敗と自覚」を11、12月に、「綴り方教授に於ける範文法に就いて」を翌年8月に発表している。他には、「童話的材料の研究」を著わした小寺幸三氏（鹿島郡高階尋常高等小学校、明治45年石川師範本科二部卒）が、「自作文に就いて」を4月に、金沢市松ヶ枝尋常小学校の野村鋭夫氏が4年9月に「綴り方教授漫言」を寄稿している。

寺尾氏の論文は、綴り方教授全般に渡って述べられてはいるが、特色は文題に関する部分と方法論の部分であろう。

「文題選択上の標準」では、「今は最も有力な説は実生活より『実感のたしかなもの』を採るといふことになつてゐる。」として、このことを最初に提言した芦田恵之助氏の文章を約2頁に亘って引用している。中でも引用文中の「故に余は児童生活といふ語で綴り方材料の深さを示し、『実感』といふ語でその深さをあらはさふと思ふ。」に、寺尾氏の真意があるものと思われる。

彼が述べている「文題選定上の諸注意」をみると、「最近に起つた出来事中最も児童の注意を惹き、感興を与へた事柄を文題に選ぶがよい。そして成るべくその事項は児童一同の齊しく観察し実験したものを選ぶがよい。」とか、児童の各々が見聞した事項、例えば「わが家」「わが家の庭」「毎晩私の家では」などの文題で書かせることが強調されている。日常生活における実感に題材の範囲を拡大しようとしている意図が見い出されると言えよう。

教授方法では、従来の方法の中から指導法（直観法・文段法・範文法）と自作法のみが有

効であるとし、実際の教授においては次のような点を強調している。

- ・目的指示——「是非書いて見たい」といふヒントを与へて自発的態度をとらしめる事が眼目である。
- ・思想整理——材料の選択さへ当を得て居れば思想整理などといふ面倒な手続は入らぬのである。たゞ是までに児童が既に有する思想を適當なる発問に依つてすれば夫で足りるのである。
- ・話し方練習——（必ずしも必要なしとの見解）
- ・成績の処理について——(a)教師の訂正、「二回三回と訂正に訂正を重ねて遂にその個性の本領を没却するが如きは策の得たものではない。」
- ・記述中に於ける教師について——（個別指導つまり、個性に適應した指導をすること。いたづらに机間巡視をして児童の思考を妨げないことを強調している。）

以上、必要部分のみ抜粋してみたが、書くまでの指導では、従来の教授形式を踏みながらも、児童の自主性を尊重するよう努力しており、また、記述中や処理の段階でも主体としての児童を尊重しようとする態度が見られると言える。

紙谷氏は、「旧文章は文章の為の文章であつた。新文章は内容の為の文章でなければならぬ。」として、綴り方における内容の充実を特に強調しているところに特色がある。

文章の為の文章を学ぶ時代は過ぎ去つた。如何に小学校に於ける作文は幼稚なものであつても其立場が失はれてはならぬ。幼稚ならば幼稚で其内容は充実せらるべきである。

そして、「自分は尋常科では口語以外の文体を授くる必要がないと思ふのである。」と言う。

具体的実践例としては、1限45分の中、15分を校庭に出して、予め順序を定めて景色を眺めさせた。「兎に角、作文せしめることは一度児童の経験したことでなければならぬ。」と思つてのことであつた。しかし、結果はどうも思わしくない。だが、1～2週間前の村祭りを綴ら

せた中には良い作品があつた。そこで彼は、眼の前のものはどれも印象が同じ強さで迫ってくるが、追憶の文では印象的事象の選択が無意識に行われているからだと考える。そして、「遠足」を題材に書かせた時は、「①事実の選択、②事実に重きをおき外の事は極くあっさり書くこと」の二点を注意して書かせてみたのであつた。次の文章はその時の成果である。

十日に遠足がある筈であつたが、天気が許さないので十四日となつた。私がまだ寝て居る頃弟は起きて「祖母さん今日は遠足に行けやうか」と尋ねて居る。すると祖母さんは「いやいや今日のような天気にどうして行けやうか」と言つて居られる。これを聞いて居た私は、真当かと思つてどうしても起きる気になれない。間もなく弟が起しに来たので天気がよいかと尋ねると「天気はよいが祖母さんは遠足に行けないと言はれた」と答へた。起きると祖母さんは早や握飯をこしらへて居られる。こゝに至り初めて眠かつた目もすつかり覚めた。妹の如きは朝飯もたべずに喜んで居る。弟も朝飯中友達が誘ひに来たので飯を半にして外へ飛んで出た。」

内容の文章を求めて、一步一步着実に実践を積み重ねておられる様子が看取出来る。伸び伸びした筆致で遠足の朝の光景が活写されている。

松野氏の論は、失敗の箇所にその歴史的意義がある。氏は、「教材の研究が等閑に付せられたため、凡ての学科の進歩を阻止した。」として、国語読本も読み方として取り扱ふと同時に、「綴り方科の基礎としての取扱をせねばならぬ。」と言ひ、そのための取り扱い方を詳細に述べている。しかしそれは、「今日から思ふと、自分の考へは、稍理屈に偏し、且粗雑で、実際と調和を欠いて居た為め、能力中等以下の児童には、全然適合しなかつた。」と反省の言葉を述べている。読本に依拠しながら形式的に整理された指導法では、児童が動かないことに気付き、多くの児童がもっと生き生きとするにはどうしたら良いかと、次の課題に直面している姿が窺われる。そして、「文章の標準を読本に求めた」ことに無理があつたと気付き、

また、材料も、低学年では九割まで読み方と修身の教科書に求めていたことにその原因があったとその「失敗」を「自覚」するのである。明治期の読本万能の形式主義的綴り方教授を実際の体験に依って脱皮していく様を見出すことが出来る。

失敗の苦い経験を経た氏は、「児童の見聞遭遇せる中の、実感の明らかなるものから選んで、各児の異なる感想に依り、十分に、筆を伸させるが好いと思ふ。」と、素材の対象を大巾に変更している。これは本稿中も今まで既に触れたように、当時心ある人が多く発言している内容で特に目新しいことではない。しかし、次の発言はやや注目しよ。

そこで自分は、寧ろ綴らせんとする題目は、なるべく予告して置いて、自学に属する、一切の作業を了へた、明確な実質を、要求するが好いと思つた。別して、成績不良の児童に対しては、其滞在せる思想を、表出せしむる為め、予め刺衝手段を、考へて置くことが大切であることを自覚した。

文章の内容を豊富にするため、記述前に、児童がそれぞれ自主的に取材活動を行う必要性が強調されているところが卓見である。選題やその取材態度に具象性を欠いた硬さが感じられるのはまだやむを得ないことだろう。出来ない児童へも特に目が向けられていることも注目しておきたいところである。

氏の論文はその他、処理方法について具体的に述べたところに特色がある。それは、更に氏の「範文法」教授において綿密に完成されていたのであった。

当時県下の綴り方教授と言え、今まで見てきたように課題主義の中での教授法の改正という観点からの論述が多かった。それに対して、小寺氏は、「これまでの綴り方教授を見ると、やれ思想蒐集だ、やれ思想整理だ、やれ発表だと喧く言はれてゐるが、実際児童が其れなら一つ書いて見やうと思はない以上は効がないと思ふ」と言い、児童を「一つ文に綴つて見たいなと思ふ様にさせる」ことが大切であると説く。

そして氏は、「其処で私は常に児童に何でも文にしたいと思ふ事があつたら何時でも一気呵成に書けと命じて居る。」と自由作文の方向を提案しておられる。これまた当時としては思い切った実践と言えよう。

次に示す作品は、氏が尋常六年生に思い出の或一節を読み聞かせした後、自作させたものの一つである。

十二の時であつた。五月の十六日の晩、私は寝やうと思つて床に就くと、誰やらおーいおーいと呼ぶ声が聞える。私はふしぎに思つて耳をすまして聴いて居た。そして縁先の戸を明けると向ふの家がまづかに焼けて居る。私はびつくりして大声でお母さんと呼んだ。火はだんだん広がるばかり、火の粉は花火のやうに散る。しばらくすると、人が山のように集つた。そして火はだんだん消えた。私は今でも其を思ふと身が寒くなるやうな気持ちがする。教師の示した文章の為か、即席で書かされた為思い出の中に入り込む時間的余裕がなかった為か、やや客観的な冷静な文章で、思い出としての内面から突き上げてくる心情には多少欠けるとは思うものの、良く書けている文章と言えよう。

3. 大正前期の実践記録

大正初期における実践的研究として高く評価したいと思うのが、桜井祐男氏の論考である。氏は、「今日普通に行はれてゐる綴り方教授は、第一時に思想整理と記述、第二時に批評か板上訂正位をやつて、清書といふ具合に、切り上げてゐる様だが、どうも是では不徹底な点が多い様に思はれてならない。」として、一文題に4時間、その中、板上合作を2時間連続した指導を試みた。以下、その実践記録の主な内容である。（「文題に四時間を費したる余が綴方教授」『石川教育』125号（T3.7）より）

文題 蝶採集

第一時（前日の蝶採集の経験を想起させ、小黒板に書く要点となる項目を板書する。その項目ごとに印象を確認し、腹案を構成して記述させる）

（付記）自分は之を「項目付与法」といつて、綴

方指導の一方法としてある。無論項目は児童と共作する場合もある。普通思想整理と称して、文案の順序に発問して、音声の力(言語)を借りて発表せうとする内容の大体を言はしめ之を一つの話にして、それから記述させてあるやうだが、之には絶対に反対である。

自分の指導法は思想整理といふよりも、思想喚起に重きを置く主義である。

第二時 批評して再作を命ずるのであるが、批評は次の要領でやつた。(批評の實際を挙げているが、それをみると、作品の良いところを誉めることに原則を置いている)

(付記)自分は是非とも第二時に於て、奨励的に、発表方法の巧拙、文の構成などにつき、十分の同情ある批評を試み、脱字誤字にも深き注意を与へ、文は推敲の主なるに従ひて、益々上達するものであることなど、十分に会得させて、なるほど思ふ所へ、今一作と注文すれば、児童は喜んで再作の筆を起し、綴方教授の躍如たる生気がここに湧くものと信ずる。

第三時(二時間) 第二作の第一作に優れるを称揚し二三の批評を試み、次で、教師「今日は皆さんのうまい所ばかり集めて一つの文を綴つて戴きませう。」(と、元になる文を提出し、鑑賞後)教師、「それでは此の文の中へ皆さんの文のうまい所を適当に挿入するなり或は訂正して戴きます」

(児童各自の巧妙なる所には、、、○○○、◎◎◎を付けて返してある)

(付記)自分は板上訂正と言はないで板上合作といふのは板上訂正といふと原文者を殺すやうな気がするので合作といふ意味にして訂正するといふよりも各個人の長所を一文に集めて可及的完全なものにしたいといふ考へである。

第一時においては、書く内容を豊かにする為の「思想の喚起」に主眼が置かれている。形式的な整理から脱皮し、内容の充実を主眼とし、児童の心情に触れることに注意が向けられている。

第二時は喜んで書き直す意欲を起こさせるよう、誉めることを原則として批評を行うところに特色がある。書き直しの効用が良く体得され

ている上での発言である。

第三時の板上合作は問題が残る点も確かにあるが、一つの指導の方法ではあろう。児童の個々の意見が尊重されるよう配慮している点は注目して良いと思われる。

氏はこの実践を基に、「綴り方再作説を主張す」という論文を「石川教育」の127~129号にわたって発表している。再作=書き直しを主張する根拠を4点あげているが、その中に、良いものを生み出す為には徹底した指導を行う必要があること、形通りの指導によって桜の文は綴ったが、梅の文は綴れないということのないよう、所謂綴文能力を付けるのが綴り方教授であるということなどが説かれている。また、「再作法の遣り方」では、細かく教授上の注意などが述べられているが、その中で「再作法の利益点」に触れ、教師の利益として、教師の批評や注意が有効に働く点や劣等児の個別指導が可能な点を挙げている。実際に指導してみて、児童の積極的な学習への取り組みの中で、教師の教授目的が効果的に浸透していき、劣った児童にまで充分指導が行き届いた実感から生まれたことばであろう。

なお、この論文は、教育實際社の月次懸賞募集に応募して当選し、大正3年11月号の「教育の實際」に掲載されたということである。

次に、授業として綴り方教授がどのように行われていたのか、具体的な1時間の授業記録の中でその実態を掴みとってみたい。例に挙げるのは、尋常6年生、第3学期の授業である。

題目 (自由選題)

目的 児童が冬季休業中に於ける経験界中より自由に選題し自由に記述せしめて、発表力の如何を試視す。特に本時に於て発表の簡潔情勢との合致につき訂正指導

教材 配当時 第1時 自由に選題し自由に記述
第2時 (本時) 板上訂正

訂正に供すべき材料

○雪合戦

一月六日雪が降つたので両方四人づつで雪合戦

をした。僕は敵のせなかと足とによくあてた。始めは遠くで雪を投げてゐたが、「突貫」といつて勢するどく突撃した。だんだん近くなつて来たら雪が頭に当つてもわからないほどにげき戦したが、まづ退却して柳の木の裏に陣どつた。敵は勢に乗じて突貫して来たが、僕等は一步も引かなかつた。雪の粉を散らして戦つたが、僕等の方はどうとう勝つた。その時はたいそううれしかつた。こしき板をあげて「万才万才」といつた。(根布)

○歌留多会の一節 (島村) (省略)

教法

一 批評及指導

- 1 概評 (省略)
- 2 個評 (省略)
- 3 目的の指示

尚ほ根布さんと島村さんとは実際についてお話させよう。

二 共同批判

1 朗読及批判

- イ 根布さんに一応読んで戴きます。根布さん。
 ロ 皆さんも一度お読みなさい。
 ハ 根布さんにもよほど上手な所があると思ひますがどこでせう。
 ニ さうそこが先生もよほど立派に出来たと思ひます。こゝが根布さんでなければ誰も真似出来ない所でせう。よく出来ましたね。

「雪が頭に当つてもわからないほどげき戦した」

「僕等は一步もひかなかつた」

「雪の粉を散らして戦つた」

「こしき板をあげて「万才万才」といつた」

- ホ さあそれでは「残念だ。かう直したら」と思ふ所はありませんかね。

2 訂正

- イ さう、先生もさう思ひます。「始めは遠くで投げてゐたが「突貫！」といつて勢するどく突撃した」では余り変化が急です。こゝへは「やがて」といふ言葉を入れるとよいです。さあ読んでご覧なさい。よいでせう。
 ロ さう、よく気づきました。だんだん近くなつて来たら、雪が頭に当つてもわからないほどにげき戦したが、……」で可笑しい。
 ハ 根布さん何か考へつきませんか。それでは河内山さんどう直しますか。外の方はどうです。

ニ 先生は「敵味方入り乱れて……」としたらと思ひます。皆さんどうですか。(児童賛成)

ホ さうして読んでご覧なさい。どうです前後が生きてきませう。根布さんどうです？其の時の様子と……。よく合つてゐるでせう。

ヘ まだありませんか。先生は今一ところあると思ひます。あーよく気がつきました。「その時はたいそううれしかつた。」といふのを削る方がよいです。その訳が判りますか。

ト 「こしき板をあげて『万才万才』と呼んだ」といへばそれで十分です。何ぜ？ さうよく言はれました。

チ さあ直したのと直さないもののと比べて、よく読んで見て下さい。

リ 綴方は綴つた後で、よく其の時の様子と合つてゐるか何度も何度も読んで見なければなりません。さうしてこの様に直されればそれで立派なものです。

これだけになれば根布さんはもう級一番です。よく綴つた後で気をつけてお直しなさい。

ヌ さあこの勢で島村さんの一つ見て戴きませう。(省略)

三 整理

1 反省

- イ 今日はどういふことが判りましたか。
 ロ これから如何しやうと思ひましたか。

2 視写

(『石川県師範学校付属小学校新撰教授の実際』大正6年刊より)

所謂訂正法と呼ばれる指導方法である。文章の表現面のみが問題とされていることが良くわかる。また、教師の発言が多く、教師が児童に問題点を示唆し、自から答え、更にその正当性の確認を強いているなど、教授態度が一方的でもある。従つて真に児童が自分のものとして理解し得たかどうか疑問は残るが、一応この方法としては纏りのある授業であつたと言うことはできよう。

二 大正後期の綴り方教授

1 課題主義と随意選題主義

大正期の綴り方教授においては、文題を与えて文章を綴らせる課題指導と自由に題を選んで

綴らせる随意選題とが良く論議の対象となった。(注3) 当時前者の代表と目されていたのが友納友次郎氏であり、彼の主張は練習目的論にあった。後者の代表は勿論芦田恵之助氏である。本項では、その両主義が地方においてはどのように受け止められていたか、羽咋郡福浦尋常高等小学校の白尾舜二郎氏の「石川教育」に発表された「綴り方教育に対する卑見」と「私の課題指導」を中心に考察してみたいと思う。

(注4)

氏は、久芳龍蔵氏に推められて友納友次郎氏の本を読み、その影響を強く受けた一人であるが、また、芦田恵之助氏に関しても造詣が深かった。以下、氏の両者の捉え方の中に、両説の地方における実態の一端を見ることにしたいと思う。

氏は、友納氏の『綴り方教授法の原理及実際』(大正7年3月刊)の第二章から次のような文章を引用し、それを高潮説と名付けている。

表現は吾人の痛切な欲求である。止むに止まれぬといふ境遇から生まれるものである。吾々が物に触れ事に接した場合にじつと其の物を凝視めてしつくりとその事を噛みしめてみると、何だか身体がぶるぶると振ふ様になる。その振動を文字に書き表はしたものが真の表現である。生きた文章である。

以上の主張からも了察出来るように、白尾氏は、友納氏の高潮説が文章の根本において、「自己の欲求を自己の文字で綴る」という芦田恵之助氏の実感説と全く差を見つけないことが出来ないとしている。

では、両者の相違はどこにあるのであろうか。それを白尾氏は、友納氏の側から彼が「完全なる表現は内容と形態との一致」から生まれるという結論に至った時「真の態度を失はぬ様に姿を凝視しながら之を表現する技術を養ふ。而してその技術は学習と練習とによつて鍛練完成の可能なることを肯定せる信条の下に遂に練習目的が建設されたのである。」と思考過程を推測している。つまり、「文章(綴り方)を何のためにかくかを(児童に)自覚せしむる」ことを具案化した説が練習目的論であると言う。

従って、その系統案は、随意選題による指導を当然含む筈であり、その点、友納氏が、自らを非自由選題主義(注5)と言ったその真意がよく汲み取られていると言えよう。

また、友納氏は大正7年11月に『教師の実習を主とした綴り方教授法講話』を上梓しているが、これは芦田氏の『綴り方教授に関する教師の修養』に対比されるものと言える。白尾氏は、この書の「綴り方教師として具有すべき修養方面を児童を純化して味得せしめんとした所や、時代の生産たる新進作家の作品を添へて鑑賞せしめんとした所」に注目して評価しているのだが、更に、序文の「綴り方教授で一番大切な事は教師が先づ綴り方について十分な技倆を有してゐなければならぬといふ事であります。すべて技能を主とする教科では其を指導する人の技倆其のものが重大なる意味を有して居るのであります。……」という文章を引用し、そのことを強調している点を注目しておきたいと思う。即ち、白尾氏は、「とかく氏は、綴り方教育に対する教師の修養を技能の啓培伸展によると主張されてゐられることは確然として首肯せられる。」と、友納氏の真意がそこに見られると結論しているのである。

同じく綴り方教授における教師の修養を説いても、芦田恵之助氏が生活それ自体を綴ることに重きを置き、主観的・人生的な綴り方を高く評価したのに対し、友納友次郎氏が生活や自然をありのままに綴ることに重きを置き、従って、客観的・写生的な綴り方に高い価値を与えた両者の態度的相違が、ここにそのような形で現われたと言えよう。

技能を重要視する立場にあっては、当然その系統案が必要になる。白尾氏は、友納氏の系統案を、「よほど興味で、又その主張が経験の稀薄なことは遺憾に思はれるのである。」と、氏の考えを一応述べながらも、「多くの氏に対する批判者は、その本質論を明にせないで直ちにその具案である形式によつて窺はんとする。」と、系統案のみの論議の不毛を指摘している。そして、「氏の系統案は氏にして初めて生きる

教授が出来る絶対的のものであるといはねばならぬ。」と、系統案が教授者各自がそれぞれ考え出すべきものであるとの見解に立っているのは卓見であろう。これに関しては芦田氏の随意選題による教授に対しても同じように述べている。つまり芦田氏が「児童の心理状態をなるべく児童の力で開かせようと苦心」してその方法を開拓したが、それは、彼が常に言うように、元来「私の中に存するもの」なのである。それを、「之を誤認した追従者は指導の苦心を取り除いて作らせようとする。」ので、綴り方教授が「淋しい結果を来す原因」となるのであるのだと。

以上、白尾氏の論考では、両者の本質が的確に捉えられており、両者の趣旨は一応理解されていたと見てよいだろう。これは単なる一例にしか過ぎないが、理論的理解の実情の一端を示しているものであると言えよう。

次に、理論的に理解し、なおその具体案は各自が作り上げるべき性質のものであるとの見解に達した氏の実践を検討してみたいと思う。

まず、氏の基本的態度を取り上げてみよう。次は、「私の課題指導」と題する実践記録中の文章である。

私は全く自由課題をする時の心持と同じ様^(マ)に取扱つてゐる。多くの人々は自選と課題とはその指導に於て全然異つてゐる様に考へて種々どこかに何かの方法が潜んでゐるかを求めんとしてゐる状態だがその中の多くは綴方教育の根本についての交渉を離れた一種の偏見と云ふべきである。課題に於ては何を求むべきか、自選に於て何を求むべきか。この二問に対しては恐らく、綴方能力の付与と想の啓培、独創力の放射を考へないものはあるまい。勿論かうして児童の独自の域を整理して行くのが綴方教育の使命であることを思ふ時、その方法は之らを或る形式によつて付与せんとする教育者の刺戟の方法に過ぎない。それで綴らせる場合に於て教師の刺戟に対して児童の自由に想を発表させる時があり、自由に記述する時があり得るのである。処理の時でも課題によつて之を鑑賞せしめる時もあり、児童自身の作品を吟味せしめることもある。要するに之らは教師

そのものゝ一つの想定さへ確立してありさへすれば必ずどちらも手持無沙汰でない教授がきつと行はれる筈なのだ。

綴り方教授の目的とする所が同一である以上、両者の差は方法上の差に過ぎないと述べている。そして、彼は更に続けて、「この何れにも欠けてならぬことは即ち指導である。之れには文章観の確立も必要だし、文に関する修養も肝要である。」と言う。

両者の一致点の中に、綴り方教授の本質を見出ししている所は、白尾氏なりに綴り方教授を捉えてみての結論であり、氏のことばになっているとは思ふが、反面その差異をあえて問題にしなかった所に両者の特色が見失われてしまったとも言える。

次は、上記のような考えに立脚して行つた文話を主とした課題指導の実践例である。

- A 実施年月日 大正11年1月29日
B 学年 高等第1学年(男女)
C 教材 児童文集219頁(目黒書店発行)

D 指導要項

- ①記述の態度 イ どんな形にあらはれてゐるか
ロ どう思つてかく氣になつたか
ハ 事件のいつかいたか

- ②着想と観察 イ 自分の真に感じた所はどこか
＝見える様にかいてあるところ
はどこか
ロ どこからかき初めてゐるか

- ③構想の順序—どんな順序にかいてあるか

(教材「指を切つた思出」—省略)

E 教授の実際(□印は教師、○印は児童)

第一時

- 之はあなたと同じ田舎の小学校の児童が作つた作品だ。一度ゆつくりと読んで見なさい。

そして読点をつけてごらん。二人に読ませる。

- 男か女か……性別を定める。

- 僕といふ字があるから男です。

- さうだこんな様に証拠になる所が大切だ。それでは指を切つてからどれほど経て記述したものか。

- 今月二十一日といふことゝ、過去の形にかいてあるから、だいぶん後からかいたことが判る。

- ではどれ位だらう。

- 癒らん前……今でも見れば気が悪い。
 ○癒つてから……今あのことを思ふと。
 □題には指を切つた思ひ出とあります。でもか
 く切れ離れさうになつた指の傷だから一ヶ月位
 後で、もう痛くないなほりかゝつた時でせう。
 もう一度どちらかよく読んで見ませう。

各児微読せしむ

- 先生、今から思ふとありますから癒つてから記
 述したものです。
 □この文中に自分で見える様に感ずる所に傍線を
 引きなさい。(他人の作品をよく読むことゝ、
 よく味ふことの指導)
 各児いはしむ——多くは左(下)の三項であつ
 た。

- ①痛いと思つた時はもう中指はだらりとさがつ
 てゐた。
 ②僕ははつと思つて何の考へもなく其の指を右
 手でおさへて家へかけ込んだ。
 ③全身がぶるぶるふるえた。

- 皆さんの中でもひどく切つた方も居るでせう。
 ——各児手を見る。

- A 私もこんなことはあつた。
 B 手工の時竹細工してゐて切つた。
 C 血がドキドキしてゐるものだ。

- (…具体例を挙げて説明…)即ちその場合に即
 した作風が綴方そのものをひき立たせるもので
 大切な条件です。

- 組み立てについて調べてみやう(省略)

- この次には皆さんの思出のうち一つ宛書いて貰
 ひませう。

第二時 記述

(作品例) 河へ落ちた思出 高一 平場

もう暖くなつた三月の末ごろであつた。尋常四
 年の頃かと思ふ。学校の昼食時間であつた。その
 日は僕はべんたうを持つて来ないので家へ食べに
 行かうと思つて学校を出て家へ走つた。

橋のある所まで来てじまんさうにうしろむきにな
 つて目をつぶして渡つた。もうその橋を半分も
 渡らうとした時らんかんにつまづいて逆に落ち
 た。

うろたへて岸につかうとしたが綿入れを着てあ
 たから重くて泳げなかつた。漸くのこと岸につい
 た。身が水の中よりも一層重く残らずびしょぬれ
 になつた。

泣く泣く着物をしぼつて家へかへつた。家のも
 のにひどく叱られた。着物をきかへてごはんを食
 べて学校へ来た。

いつもその橋を通る時にあゝいふことをせねば
 よかつたと思ひ出す。今あの時よりも橋は狭くさ
 れてゐる。

以上が彼の実践例である。「思出」というほ
 とんど自由選題に等しい文題ではあるが、第一
 時では、何時の事かなどという読み手に客観的
 事実として知らさればならぬことから、心に訴
 える内容に至るまで、思い出の文章を書く為
 に必要なポイントが細かく指導されている。その
 意味では系統案に即した課題指導としての側面
 を充分持っていると言えよう。しかし、彼はま
 た、第一時の主眼は「暗示により、刺激によつ
 て児童の潜在想が引き出される」ことであると
 も言う。その意味では、精神的には自由選題の
 趣旨がまた充分貫かれていとも言えるのである。
 兎も角、白尾氏は氏自身の方法で綴り方教
 授を行い、成果を挙げていたと言える。

2 童謡教育是非論

大正期後半は、鈴木三重吉の「赤い鳥」綴り
 方運動を看過することが出来ない。特に、童謡
 教育は、「赤い鳥」に端を発し、西条八十、野
 口雨情らの活動と相俟って国語教育界にブーム
 を引き起こした。本節では、その石川県におけ
 る影響を考察することにする。

童謡教育の実践を積極的に試み、大きな成果
 を挙げたのは大正12年師範学校を卒業したばかり
 の若い工清定氏(注6)であつた。彼は、能
 美郡小島高等尋常小学校へ赴任して、次のよう
 な経過で、童謡教育への実践に着手した。

それは赴任してから一か月後の五月中旬の午後、
 その日の中食時間(マッ)に私の児童が硝子窓をわつたら
 しい。「おうりゃ よこと があらずわあつて せー
 んせに いはうさ。」といった風なわめきが聞えた。
 私は、天恵の機会をおめおめ逃がすやうな、へまな
 ことはしなかつた。

垢ついた顔。鼻汁のついた顔が、五十ばかりなら
 んであるのを見まはした私はまづ、さつきのできご
 とが、かもしたわめきを比較的低能な児童にきい

た。その児童はうめくやうに「おうりゃ……」と言った。つぎに私は、児童だちにそんな調子のいう、手拍子足拍子と合つてゐる言葉を、だれが作つたかを考へさせた。怪訝ないくつもの顔を見まはした数分ののちの私は、ますます自重して、比較的優等な児童にきいた。何の答もできなかつた。何人かの児童にきいたが、だれもしらぬと言つた。そのとき、私はこゝだと思つた。さうだ。だれにも習はない。まただれもつくりえない。がらすのわれる音をきき、わたしたかけを見、こまつてゐるらしい友だちの顔を見て、自然にうたへたのだ。だからみんなはえらい。こんな言葉をちやんと知つてゐるから。これはみんなのやうな児童だけの持つてゐる力である。そしておちついた心で、静かにものをみてほしい。小鳥でさへ唄つてゐる。さうしてみんなも小鳥のやうに、すらすらと唄つてほしい。こんな意味の言葉を、のみこますために、可成りの時間を費した。鈍さうな児童たちの顔には、産み出すものに対する何らかの悦の色の動いたのは事実だつた。「童謡」といふものを教へる)

ここには、工氏の、童謡とは自分の感じたことを自分のことばで調子良く表現したものという童謡観が示されていると言えよう。幼少時から創作を自に課してきた者の確固たる文章観である。従つて、経験のまだ浅い青年教師にしては卓抜した教授を行ひ得たのは、偏にその綴り方教授に対する氏の信念の正確な把握にあつたと言えるであらう。

だが、工氏の童謡教育に対して疑義が説えられた。それは当時の全国的な趨勢をみると、当然のことと言わねばならないだろう。安易な童謡教育ブームに対して、野口雨情のような内部からの批判もあつたが、高等師範付属小学校系の批判的評価は、全国の現場に与えた影響は大きかつた。鹿島郡越路尋常高等小学校訓導の諏訪青山(正明)氏の「石川教育」(大正13年3月)に寄せた「童謡から綴り方」へと題する論考もその立場からの意見であつた。氏の見解の主なもの拾つてみる。

・野口雨情氏は……童謡の小学校の正課に入れられることを力説して居られるが、これには私も共鳴するが共鳴するからと言つて直に取入れることを拒む

者です。^{こんな}童謡は出来ぬ、我等には教育の目的及び教育制度の上に立つて、常に「教育」と云ふ厳肅な目から冷静に批判することを忘れてはならぬ。故に、純文芸家と教育者の立場とはどうしても違ふものだ一と云ふ、此の点を忘れて早合点を演じてはならぬ。

・童謡は……家庭に、校庭に、野外に、学校帰りなど何れの場合でも好資料を得、感激した其の時に随時に各自が創作すべきもので、全くの自由時間にやらせるものだ。

・文章綴り方は思想の表現・思想の交換には、童謡より生活上重要な用法となつて来るのです……。小学校の綴り方は…此の大なる使命を果さんとするには童謡よりか綴り方へ——とならなければならぬ事になつて来るのです。

童謡の意義を認めながらも、正規の綴り方教授においては童謡はその範疇に入らぬとしている。これは綴り方についての認識が実用作文の域を出ていないところにその原因があると言えよう。

しかし、彼の考え方は特に旧式であつたと言ふわけではない。鹿島郡徳田尋常高等小学校の番匠 迪氏(大正12年石川師範二部卒)は、「……それが何時の間にか童謡といふものは作り易いものだといふ間違つた考へが彼等の心の上に植ゑつけられたのだ。それを助けたのはつまらぬ雑誌のつまらぬ散詩文体の童謡であつたのだ。」と、童謡それ自体の存在を否定する見解を述べている。そして、「私は私の級から童謡が何かわからない怪しいこの童謡を刈り取つてしまひたいと思つてゐる。そして真面目に記述するやうにしたいと思ふ。」(「石川教育」大正13年6月号「私の級の綴り方」)と、童謡に全く教育的意義を見出ししていないばかりか、有害なものとしてその除去に意をくだしている。実際には、童謡教育流行の中で批判的な立場の人もかなり多かつたと見てよいだろう。

ところで、諏訪氏に対する工氏の反論は当然起つた。彼は、「舊域を護る人々へ——諏訪青山氏に捧ぐ——」(「石川教育」大正13年4月)と題して次のように反論している。

・私は国語科の目的は、綴り科の目的は、生命の表

現であるといひたい。その目的のために、童謡を創作させるのに、何故、早合点であるといふ評が冠せられやう。

・「子供は詩人である。」といふことについても氏はかなり疑問を持つてをられるのではなからうか。それは何といふ悲しいことであらう。これを信じえないで、綴方の教壇にたつても、綴方成績の向上を期することは、むづかしいことであらう。

・私は、童謡は綴方の一分野であるから、大手をふつて、綴方の時間に思索もさせ、創作もさせ、批評もさせる。氏のいはれる自由時間にやらせるときもあるが、それだと言つて、全く時間外に放り出したくない。

童謡の捉え方、その取り扱い方、正に正鵠を得ていると言えよう。児童に対する捉え方も教育の根本精神を良く踏まえていると言える。

これに対して、諏訪氏は再度、「再び童謡から綴り方へ」(「石川教育」大正14年2月)を發表している。これは、主として東京高等師範学校付属小学校初等教育研究会国語部報告を骨子として、童謡教育に反論を説いていた八波則吉、千葉春雄などの意見を引用した形で論述が行われているが、その中心となる部分を引用してみよう。

これ(引用者注童謡)を全学級に強ひるやうなことをすると「歌を作るのは易い」「綴り方はむづかしい」と考へるやうになる。即ち、彼等は未だ詩的内容とか、詠歎すべき感情とかを意識するには、余りに幼稚である。唯、歌は何ごとでもよい。上と下とをウント明けて、言葉をならべればよい。だから楽に出来る。然るに、綴方は経験を想起して細密に記述しなくてはならぬ。だからもう綴方はむづかしくていやだ。歌の方は面白い——と云ふことになる。これは小学校の綴方成績を不成績にならしめる一大原因である。又、日本国民凡てが詩人となる必要がどこにあらうか。よしその必要があつたとて天性だ。駄目なものは駄目だ。之れに反して、日本国民の凡ては自分の思想感情を文章に(綴方として)綴る事は必要なのだから、これに力を注ぐべきである。普通教育と云ふことを忘れなければいゝのだ。

と、東京高師付小の初等教育会の報告を引用した後で、これが、「『童謡から綴り方へ』『童謡より綴り方に力を注ぐべき点』『童謡創作

より綴り方を厭ふべき傾向になる』と云ふ要項に対しての、理由や私の心持などが簡単ながら物語られてゐる。」と言う。そして、「普通教育上指導者となつてゐる我々教育實際家の、大いに味ふべき点が多々あるのではなからうか?」と述べているのである。

これに対して工氏は翌3月号に早速反駁文を「散策か舞踏か——旧城を護る人々へ 再論」として發表している。そして、諏訪氏の論考の大半が引用文から成っていたのに対し、氏の本意が氏の言葉で表現されていなかったことを「物足りなく思ふ」として、「切実な経験の告白を交換することによつて、論旨をすすめるのが、普通私たちのとるべき道ではなからうか。」と言う。信念を持ち、それを実践した者の謙虚だが確信に満ちたことばである。論考は特に新しい見解を表明しているわけではないが、「児童に対する童謡教授の真意」として、次に書いていることが、氏の立論の中核をなす部分であると思うので引用しておく。

……童謡はおそろしい勢で流行してきた。しかもいかげしい童謡がはびこる。それと同時に童謡について迷つてゐる児童たちの存在は、いなめない事実である。このときにあたつてこそ、児童の童謡が、児童の個の創作であり表現であり、全霊の芸術であること、個の客観主観から迸出する神秘的な芸術であることを、理解させるために、芸術的に詩的に生きやうとしてゐる児童の生活をより深刻にするために、私はやはり童謡をすてられない。

一年余りに亘る両者の論争は関係者の興味を惹いたことと思われる。そこで最後に、この論争がどのように受け止められたか、先に、童謡教育についての意見を取り上げた番匠迪氏の見解を以て終りにしたいと思う。(「石川教育」大正14年7月「童謡と綴り方」より)

童謡を作ることも綴方であるといふ工氏の意見は妥当であると私は信ずる。……嘗て私達は小学校の課程に於て一度だつて童謡なんか作らせられたことはなかつた。今日も明日も実利的な手紙文か、さもなければ見え透いた説明文をつくらされてゐたのではないか。……だが忘れられてゐた美の世界が存在してゐたことが見出され主張されて人間性に根ざし

た芸術教育の叫びが高くなつたことはほんたうに嬉しい。童謡も緩方だ——さう信ずる人が次から次へと現はれてきて伸びやまぬ純真な子供の上に真剣な肥料を与へつゝあることは喜ばしいことである。

1年前の氏の論文から見ると別人の観がある。細やかな論争ではあったが、童謡教育の真の意図が浸透していった一実例をここに見ることが出来るのである。

3 工清定氏の実践

本節では、童謡教育論の必要性を説いた工清定氏の実践について考察を加えてみることにする。(実践の時期は大正13年、対象学年は尋常6年生52人である)

大正13年、工氏教職に就いて二年目の第一学期の綴り方教授の概略は次のようである。総時間数30時間、その中、12時間が鑑賞、10時間が創作、6時間が創作批評、2時間が鑑賞童謡の絵画化となっている。創作の内訳は、散文が3時間、短歌が2時間、童謡が5時間であった。童謡の中から児童作品と工氏の短評を合わせて載せる。

馬のくそ K・T

まつしろに
ほせた みちの上
さつきとほつた
馬車馬の
馬のくそから
かげらうが
おどりだす。

ねらひどころがどことなくちがふ。……通学距離が遠いせいか、その途中の実感らしい。ねらひどころがいゝが、こなし方がまづい。

水筒 T・K

ほしい ほしい 水がほしい
水筒の中はからつぽよ
北の庄のつたを見るけど
勝家の お話 きいたけど
やつぱり やつぱり ほおしいな

汽車にのつたに まだほしい

洗面の水でものみたいな

小さい、光のあせた水筒をもつて、児童の列のあ

とに、しよんぼりあるいてゐた女兒。渴いたときの気持が、かなりはつきり出てゐる。無口な女兒。

青いかさ H・K

あゝかい着物にきいろいおび

みどりのはかまに青いかさ

春さん 春さん

どこへ行く

私の兄さん

外国へ

勉強にいつてゐるの

だから 私は顔みにゆかう

らいねん もつと 美しい

すがたでかへつてきますから

また 手をとつて

あそびませうね

父のない母と兄と嫂だけの家庭にそだつた女兒にも似ず、全く楽天的な明るいかんじのする女兒。……これなどは、童謡といふより、むしろ少女詩といひたい。それにはじめの感覚的な技巧は、おそろしい位である。想像力の豊かなのをみる。

にじ F・I

うんどうじやうへ

出てみれば

向ふの森に

にじが出た

にじのかげから

春がゆく

……神秘的なうた。西条八十氏の童謡がすきだといふ。……(文題「春逝く」で)にじを捉へたのは、新奇といはねばなるまい。(以上、「収穫をおくる」より)

以上、例に挙げたように、評価している作品は、瞬間の光景を巧みに捉え、そこに詩情を見いだしている作品(馬のくそ、にじ)。自分の感情を全面に推し出し、切実な実感を歌いあげた作品(水筒)。感覚的に想像的に情緒的な世界を作りあげた作品(青いかさ)。写實的に情景を実写しながら自分の感情をその中に融和させた作品(にじ)など多岐に渡っている。評の中では省略したが、児童の生活環境や性格を捉えた上で、各自の個性に合った指導をしている。指導者の文学的資質に負うところが大きであったと言えよう。

ところで、彼は、「所謂大家（私は野口雨情氏の童謡が田舎の児童に好かれると思ふ。私一人としても野口雨情氏が好きである。）や私のゴコチない童謡やを板書させ、筆写させ、斉唱させ、一しよに鑑賞した。」（童謡といふものを教へる）と書いているように、野口雨情に傾倒していた。従って、児童の作品も全体的に見るとその傾向が強い。素材にそれが影響していることは言うまでもないが、更に「殊に氏の所論が『童謡はうたふものであらねばならぬ』といふのであることを知る私は……。」（童謡詩人小論）と述べている様に音調を重視した。作品中にもそれは顕われ、それが、「あかい／あゝかい／つゝじの花よ」とか「青葉よ若葉／あなたはたいへん／わあかいな」など、軽薄に使用されている例も少なくない。この辺り、白秋が、「赤い鳥」において童謡から児童自由詩へと形式のみならず、内容的にも変質させながら、質的向上を図ってきたが、その水準にまでは及び得なかったと言うことになるだろう。

次に短歌の実践を挙げよう。例に出すのは、夏期休業中児童が作ってきた短歌（宿題ではない）を児童に撰させたものである。得点の高いものから幾つか挙げてみる。（9月2日実践）

初秋や

こほろぎつれてきたのかや

風をふくろにいれてきたのか（24点）

……この創作はおそらくかれの即興であらう。それにしても、よく捉へたものだ。素材がある。純情がある。

ちくおんき

わたしがあきたらあさがほは

ラッパ二つでうたうたつた（23点）

……どこか喰ひたらぬところが見えないでもないが、私のいまの児童にこれ以上を、のぞむことはすこし、すぎたことであらう。

なすの木をひいてあつめる

父さんはせつせとたがやす

初秋のひる（18点）

……尊い創作。味験した事実を詩境には生きた創作の産れることを、しめすにはごく適当な短歌である。生活そのままが詩はれてゐる。こころよいこと

である。

夕飯をすまして涼しい庭に出れば

月はきらきら

松葉にかかる（17点）

……私の児童の叙景歌としては珍しいものである。（松葉にかかる）がおもしろい。（以上、「ふたたび収穫をおくる」より）

所謂短歌形式に固執しなかった点、三行分ち書きにした点に工氏の教授上の工夫が見い出される。氏自身が短歌に造詣が深かっただけに、短評も的確であると言えよう。彼等のこれ以前の作品と比較すると格段の進歩が見られる。

最後に挙げるのは童話の実践である。3学期1時間かけて童話について話をおこない、その後4時間を費して書かせている。

長靴のなる木

僕は先生にあるふしぎな一本の木をもらつて来ました。僕はそれをだいじにしてやどへ行つて、かうじの木のそばにうゑておきました。

ある日のこと、なに気なくやどへいつて見ると、なんとしたことせう。そのふしぎな木に、ながいながい長靴がなつてゐました。僕はそれをおそるおそるもいで足にあてゝみたら、僕の足にちやうどよい大きさでした。僕はすつかりよるこんでそれを、こもをあんでゐるなやの父の所へもつていきました。すると父はびつくりして、「その長靴はどうしたのだ」といはれましたので、……（以下省略）

（「みたび収穫をおくる」より）

書き出しの部分のみを引用した。発想の長靴のなる木には、何かヒントになるものがあつたことと思うが、成るものが児童の生活の中から出てきた品物である点、作者の想像力もやはり評価する必要があるだろう。また、「かうじの木のそばにうゑて」とか「こもをあんでゐるなやの父の所」とか描写が具体的で、児童の生活の背景から生まれている点も高く評価したい。空想物語としての想像力の豊かさや描写の正確さとが相俟って一つの作品世界を作り上げている。

学級全体の作品では、題材の多様性に個性の伸長が窺われ、作品内容で一年間の成長を見ることが出来る。

石川郡小学校綴方教授系統案

(表1)

二 尋		一 尋		年学	
代 時 備 準 合 結 ノ 字 文 ト 語 言 方 綴 ル 依 ニ 方 話				態 指 導	
代 時 覺 直				過 心 理 的 程 度	
成 助 ノ 現 表 的 観 直		成 養 味 趣 ト 起 喚 ノ 慾 現 表		階 表 現	
<p>文話</p> <p>一、参考文ヲ與ヘテ文ノヨイトコロ、ワライトコロヲ見出サシメル</p> <p>二、取材ノ指導中心トシテ綴ラントスル心ヲ養フコトニ努力スル</p>		<p>腹案</p> <p>一、思フママヲ綴ラシム</p> <p>二、経験ノ順序ニヨリテ自然ニ記述順序ヲ定メルヤウニ</p> <p>三、特別ノ場合以外ニ腹案ニ關スル指導ハ行ハナイヤウニ</p>		綴 方 過 程 作 業 ノ 標 準	
<p>推 敲</p> <p>一、特ニ此時代ニ於テハ左記事項ニ就テ正サシメルヤウニ</p> <p>誤字、脱字、句讀ノ誤リ、假名ノ混用、發音表記ノ誤リ、意味ノ不明、方言</p>		<p>記 述</p> <p>一、尋一ハ片假名尋ニハ平假名ニ慣レシムルコト</p> <p>二、ナルベク落チツイテ讀ミ返シナガラ綴ルヤウニ習慣ツケル</p>		指 導 年 項 ノ 要 項	
<p>會</p> <p>一、發表ニ興味ヲ與ヘ限定カラ養ヒ、書寫力及語ノ運用ヲ十分ナラシム</p> <p>二、文字ノ正寫、速寫</p> <p>三、物ノ存在、屬性狀態ノ記述</p> <p>四、正確ナル觀察ト感味</p> <p>五、綴ルト言フ意義ノ理解</p> <p>六、敘事ト寫生トヲ主トス</p>		<p>「話方練習ニヨリ思想ヲ啓發シ進ンデ簡單ナル文字發表ニ及ブ」</p> <p>一、發語練習</p> <p>二、談話發表 思想</p> <p>三、思想ト文字ノ接合</p> <p>四、文字語句ノ運用</p> <p>五、文字ノ練習</p> <p>六、實物繪畫ノ直觀</p> <p>七、綴ルベキ思想ノ自覺及其限定練習</p> <p>八、綴方ト話方トノ同時扱ヒヲ主トス</p> <p>九、思フ通り事物其儘ヲ記述サセル</p>		指 導 年 項 ノ 要 項	
二 尋		一 尋		年学	
期 學 三 第 (時〇三)	期 學 二 第 (時〇三)	期 學 一 第 (時〇三)	期 學 三 第	期 學 二 第	期 學 一 第
五 四 三 二 一	六 五 四 三 二 一	五 四 三 二 一	三 二 一	三 二 一	四 三 二 一
				順 材 教	

教材ノ種類及排列	時配當數	題材ノ種類例	指導上注意スベキ事項及 其他參考事項
<p>家庭生活ニ於ケル自然人 事ニ就テノ言語表出 學校生活ニ於ケル自然人 事ニ就テノ言語表出 おとぎばなし(大イニ聞 カシメ大イニ語ラシム) 實物繪畫ノ直觀ト言語發 表練習</p>		<p>ねること、たべること、遊ぶこと、おきる こと、こはいこと、お湯にはいること、う ちへかへること、學校へ來ること、うれし いこと び、おともだちのこと、男の子、女の子、 せんせい、おともだちのこと、男の子、女の子、 活切雀のはなし、桃太郎さん、うさぎとか め、ナド澤山キカセル 子供ノ理解シ得ルコト勿論、ナルベク興味 アルモノニツイテ行フコト</p>	<p>對象 直觀—印象—言語 文字—文章ノ結合</p>
<p>讀本取扱ヒニ伴フ綴方的 話方ノ表出練習 (イ)單語取扱ヒニ伴フ表 出 (ロ)單文取扱ヒニ伴フ表 出 (ハ)文章取扱ヒニ伴フ表 出 他物ニ對シテノ主觀的表 出(擬人体) 書取、書寫練習</p>		<p>讀本教授中教師ハ常ニ話方綴方トノ結合的 取扱ヒヲ意ラザルヤウニツトムルコト 言語發表ヨリ漸次文字表現ニ移ラシムルヤ ウ心得ルコト 讀本、(板書)視寫、二年になつた 卓上の、器物中、教室内外、繪畫、特別ナル モノ存在(私のおもちや)、繪畫(朝の仕事) 机上のもの(本など)、實狀態ノ記述(うち のおさしき) おきてからがくこうまで</p>	<p>標準語へ 綴ル氣分ノ喚起 創造能力養成 字ヲ丁寧ニ書カシム ヨク讀ンデ見ル習慣ヲ此時代カラ ツケル 脱字、誤字ハナイカ ヨクワカルカ 。ヤ句讀モウツテアルカヤウ 綴ラウトスル氣分ヲ作ルヤウ 鑑賞へ</p>
<p>人物乃至動物ヲ主材トシ テノ表出練習 思想表現ト限定ノ練習 自由ナ表現 (兒童ノ創造ヲ生カシ テ鑑賞スルヤウ)</p>		<p>話ス通りニ書ク シタ通りニ書ク 聞イタ通りニ書ク 思ツタ通りニ書ク 讀本、(板書)視寫、二年になつた 卓上の、器物中、教室内外、繪畫、特別ナル モノ存在(私のおもちや)、繪畫(朝の仕事) 机上のもの(本など)、實狀態ノ記述(うち のおさしき) おきてからがくこうまで</p>	<p>暗示 觀察指導、話方練習 觀察指導 様々ニ狀態セシム 列舉</p>
<p>行動經驗(自己ヲ主ト ス)ノ記述 行動經驗ノ記述 物ノ存在狀態ノ記述 物ノ屬性ノ記述 行動經驗ノ記述 屬性及經驗ノ記述 自由作</p>	6 8 8 3 5	<p>どどこかへいつたこと 鳩(數)からすとすだめ(大小) (形)の紙、二本の筆、二本の花 うちへかへつたから、夕はんがすんでから 柿とみかん、太郎と次郎、はんがすんでから 個性ノ發揮創作力ヲ刺戟シ思想ト文トノ妥 當ヲ知ラシム</p>	<p>具体的記述 屬性ノ一部加味 比較對照的記述 一連ノ感想 比較觀察 他物ニ對スル主觀的表出法ヲ暗示 スルモノナリ</p>
<p>自由作 屬性ノ記述 相對的位置ノ記述 屬性及狀態ノ記述 自由作</p>	2 5 6 5 2	<p>何事モ題材トナシ得ルコトヲ知ラシム この椅子、だいでどころ、しごとば おせきの、この私供(特徴表現) 人の顔、この子供(特徴表現) 興味アル事項ヲ題材トシテ記述セシメ發表 ノ動機ヲ刺戟ス</p>	<p>二物比較、一物正確 一物ノ(どこに)限定 思索、觀察精細 童話ノ如何ナルモノナルカヲ示 テ可ナラン</p>

その他、彼は、「遠足」を題材として書かせたものについて、①形式的分類（散文・短歌・童謡）②思想的分類（叙景・抒情）③題材的分类（動物・植物・地文・天文・人物・其他）と分類してその考察を試みたり（「旅を詩ふ作品を観る」）児童の童謡観についての調査・分析を行ったり（「児童から観た童謡」）している。彼の実践は、当時の石川県としては、優れた効果を挙げたものとして高く評価出来ると言えよう。

4 「綴方教授系統案」

大正13年、石川郡では小学校長研究会の名で綴方教授系統案を公刊している。綴り方教授の目標を「綴文能力の培養」において、その為には、系統性が是非必要だとして作製されたものである。児童の生活の実態に即し、能力に即して「通俗的にして妥当なもの」を作ることを目標においた。従って、題目例には児童の生活の実態が反映し、指導上の留意事項には、児童の発達段階が考慮されているところにその特色があると言って良い。ここには、1・2学年の分だけを参考までに掲げることとする。

第1・2学年という性格上、記述・推敲指導における正確な表記が重要視されているのは当然のことであろう。しかし、「表現階梯」において「表現意欲の喚起・直観的表現の助成」を前面に押し出し、取材指導では、生活体験の想起と題材の拡大が意図され、腹案として、思うままに書く、順序を考えて書くなどがその具体的方策として取り上げられている点、充分注目に価する。

下表の具体的教授案になると、読本との関連が意図され、また、例えば、存在の記述、状態の記述など表現の形式的側面がかなり重視されて、従来の域を脱していない点も多い。しかし、家庭生活の中での体験（ねること、たべること）や学校生活の中での体験（うんどうばでのあそび）など、児童の興味ある体験を、「シタ通りニ」「思ツタ通りニ」書くなど、児童自身の生活体験を児童自身のことばで書かそうとする

積極的姿勢も濃厚に現われている。また、「何事モ題材トナシ得ルコトヲ知ラシム」と取材範囲の拡大についても、指導の時間が確保されているなど入門期の綴り方教授のあり方としては評価すべき点も多い。形式的な系統案の持つ要素を多分に保有してはいたが、一方では、新しい綴り方教授のあり方を目指しての系統案作製であったと言えよう。

5 学習指導案例

本節では綴り方の授業が実際にどのような方法で行われていたか。研究授業を中心にその学習指導案を取り上げることによって実態を探ることとしたい。

まず最初に例に挙げるのは、江沼郡京達小学校の大野茂雄氏の学習指導案である。大正12年の実践で、対象学年は6年生である。

題材 情的文章

要旨

一、着眼点——情的文章を鑑賞させ創作させ更に批評鑑賞させたりして特にこの種の文章に対する綴り方の力を伸ばしたい

二、取扱方針——鑑賞批評と創作とを互に連絡して進みたい

第1時 鑑賞 材料「桜の下」高2児童作

「母」児童の綴り方（2月） 創作予告

第2時 創作 希望的自由作

第3時 推敲 個人的指導

第4時 批評 鑑賞文記述 原文は前に配布

第5時 批評鑑賞整理—本時—

本時の着眼点 前に独自の批評鑑賞した結果を発表させ之を相互に研究してお互の批評鑑賞力ひいては創作力を培ふ事に資したい

本時の取扱方針

1 批評鑑賞の発表は主として情的方面に基礎を置いたものを取扱ひたい

2 整理指導も特にこの方面に力をそまぎたい

3 批評等の解決は原文作者の意志を充分尊重したい

本時の材料 原文 批評文

本時の方法

1 目的指示

2 原作者朗読

- 3 作者自評文発表研究
- 4 批評文発表研究
- 5 教師批評文発表整理

(「石川教育」228号より)

次は、大正15年12月第22回冬季講話会での研究授業の指導案である。授業者は師範学校付属小学校訓導の岡野正策氏で、対象学年は5年生であった。

題目 年の暮

目的 年末の状景描写について指導

方法

- 1 自由作(課外)
- 2 自己批評(第1時)
- 3 教師閲読(課外)
- 4 自己批評(第2時)①質疑応答②膝下指導
- 5 鑑賞批評(第3時——本時)①概評②謄写刷配布③自由読④質問⑤鑑賞批評——よい点、改めたい点⑥文話——描写について、その他⑦他の作品紹介(時間余らば)⑧全作品返付(簡単に評語を付して置く)
- 6 自己批評(課外)本時の取扱に基づいて更に各自で批評、再作も亦可
(「第22回冬季講話会講話要目並学習指導案」より)

最後に、実際の授業がどのように行われたか、実践記録の中にその実態を探り出してみることにする。実践の時期は大正13年10月で、対象学年は3年生であった。教授者は師範学校付属小学校の山本訓導である。

目的 多数の作品を作者に朗読させて、之を聞かせ、鑑賞して批評させる。

<一時間の実際(要点)>

作品の返付

- ① 今日には急に時間をかへて綴りにしました。
- ② 今日には自分でなほして貰ふのだがそれをやめて、よいのを読んでいただいてよく聴き、よい点改めたい点を言ひあひませう。

黙読

- ① 一度自分のを読んで見て下さい。自分の書いたものを読むのは、本をよむよりずっと上手に読める筈なのに、大ていの方は自分の文を読む

にあまり上手でないのはなぜでせう。

② 一同黙読

③膝下指導 石野一想の選択について 徳丸一言葉の選択について

総評

- ① 近来は皆中々上手に書けるやうになつた。島本、八井、高尾さん等は今まであまりあらはれなかつたが、此頃は大へん立派なものを書くやうになつた。
- ② 欠点について
 - a 句読点をていねいにつけること
 - b あわてず、落着いてまとまつたものを書くこと
 - c 童謡にはよいものが多かつたが、中にはいひわけに書いた様なものもあつた。書かうと思ふことをよく選んで書くこと。普通以上の苦心もいること。
 - d ことばの誤り、多くの人がまちがつてゐたもの、「かつどうしやしん」「いつしやう」を児童に訂正させる。

朗読——鑑賞、批評

誰か自分のを読みたい人はないか(引用者注—この後、8名の作文に対し、朗読と鑑賞、批評が順次行われる。その中から一番短いものを例に挙げしておく)

こねこ 須田緑

うちにねこが三四います。それがうちでだけたりころがつたりすまふをとつたりしています。私が行くとせなかをまるくしておこります。おやねこが行くと喜んでちちにさがります。

おやねこがあるくと、そのあとにつれだつてあるきます。ごはんでもおさかなのほねでもやるとよろこんでたべます。又おやねこがねずみでもとるともつてきてやります。するとこねこはにやんにやんといつておやねこのそばへ行つて、みんなでねずみを取りあいこしてたべます。私はねこが大すぎです。

網川 うちのえんの下にもこねこがつてどんなおもしろかつた。おやねこが一匹づゝくはへて行つてしまつたわね。わたし等そばへ行くとおやねこがおこるわね。

山本 ねずみとりやいこする所が面白い。

松岡 せなかをまるくしておこる所など目に見えるやうです。

松田 こねこがさわいでゐる所が目に見える。

川北 こねこのことをもつとくわしく書くとよい。

沢田 こねこが腹立てるのにすぎだといふのはおかしい。

教師 上手にかいてあるがもつとくわしくかいてあればよいね。いくら腹立てても自分のうちに居るこねこは可愛ね。

批評——本時の仕事に対して

須田 童謡はよかつたけれどあとによいのがなかつた。

石野 声が小さい。

山本 意見をいふ人が少ない。

教師 (子供の意見を肯定し) しかしとびぬけたものはなかつたがみんな上手になつた。これからもつと元氣よく意見をいふことにしよう。

備考 (反省) 相河の「からす」といふ童謡に対して、「あゝそれは夕やけとした方がよい」といふ様な適切な言葉が、たゞ聞くだけの約束の所へ思はず飛び出したのなどは嬉しいが、川北や松岡が節をつけて歌へますとさゝやいてくれてゐたのに多数の人におちてうたひ得なかつたのは淋しい。

(『最近思潮』各科学習指導法『石川県師範学校附属小学校著、大正14年1月 明治図書刊より])

児童の作文も水準に達しており、また、鑑賞批評での意見も的確であったと言えよう。形式や系統性を重視する綴り方教授法の立場における石川県の到達点と見てよいだろう。

(昭和56年4月30日)

(注1) 久芳龍藏氏は、大正3年広島高師の訓導から、石川県女子師範の教諭に採用された。翌4年付属小学校新設の際主事となり、9年8月までその職にあったが、9月新設の横浜市岡野小学校長として赴任し、本県を去った。本県における活動は、主事としての性格上、綴り方のみに力を注ぐわけにはいかず、「石川教育」に寄せた論考をみると、国語に関しては、大正7年7月号(173号)の「国語読本の特色を述べて読み方教授の態度に及ぶ」の一点のみである。しかし、羽咋郡の白尾舜二郎氏が「私が友納氏の著書を読みかゝつたのは、大正六年の夏季講習(羽咋郡主催)に於て前

女子付属主事の久芳龍藏さんから直接紹介を得てからである。」(「石川教育」220号)と述べていることの例でもわかるように、やはり綴り方教授においてその影響の看過出来ないものがあったと思う。

なお、「石川教育」に寄せた国語科以外の論考には次のようなものがある。「県下教育界の片影」(T6.4)「軍隊見学の一斑」(村井又三郎と連名)(T6.5, T6.6, T6.7)「記念すべき女教員の活動」(T6.7)(教授法研究の必要を述べて修身教授の刷新に及ぶ)(T9.7)また、大正9年9月号には「去るに臨みて」10年6月号には横浜から「此の感想果して当を得たるか」などの寄稿もある。

(注2) 久芳龍藏氏の『綴り方教授の新研究』については、滑川道夫氏が「解題・近代日本文教育史年表」(「作文と教育」1972年7月号、のち『日本文綴方教育史・大正編』)の中で、「『綴り方に関する三文著書』が雨上りの筈の様に現れる今日」(「普通教育」誌)と評される大正元～三年ごろの状況の中で、この書は芦田の『綴り方教授』以上に読者を獲得している。「久芳の綴り方教授法は、実践的であり、綴り方教師のなやみに切り込んだ書としてひろく影響を与えた」とその影響について解説しておられる。一般的状況でさえもそのようであったとすれば、その著者を迎えた石川県としては、綴り方教授についての関心が高まったのは当然のことと言えよう。

(注3) 随意選題—自由選題でなかったことに関しては、滑川氏の著書『日本文綴方教育史Ⅱ』(大正編)に詳しい。が、氏も同書で述べておられるように当時そのことが正当に理解されず、むしろ同じものとして理解されていたのが実態であった。従って、ここではその実情を踏まえての論述である。

(注4) 白尾舜二郎氏の「石川教育」に発表された次の論考に依った。「綴り方教育に対する卓見」219号(T11.7)220号(T11.8)222号(T11.10)225号(T12.1)「私の課題主義」229号(T12.5)230号(T12.6)

なお、大正10年1月小倉で行われた芦田恵之助氏と友納友次郎氏の所謂「立会講演会」について、中内敏夫氏は『生活綴方成立史研究』の中

で、「……芦田、友納間のやりとりだけを見てみると、あたかも芦田の勝利が導かれたかのような事態が出てきているにもかかわらず、この論争に参加した全国教師の動き、それに見あった公教育の現実の変化如何の問題になると、必ずしもことはそうなし崩しには進まなかった。」と述べておられる。白尾氏の論考はその一具体例と言うことも出来よう。

(注5) 友納友次郎氏は『小倉綴り方教授の解決』の中で次のように述べている。

「私は非自由選題論者ではありますが、非自由選題の意味は自由選題主義でないといふだけのことであります。だから非自由選題は不自由選題ではありません。雑誌などによく私を不自由選題の如くに思つて非難する人がありますが、私は自由を尊びます。どこまでも児童の自由を尊重します。尚又自ら選んで書くことも一の方法であると認めます。綴り方教授の目的を達する手段として、自由に選題させることがよい場合には自由選題を、課題がよい場合は課題でやる。要するに選材を方便と見るのであります。だから私が自由選題に抗して戦ふのは自由選題一点張りで通すのが悪ひといふのです。

(注6) 工清定氏は能美郡根上町福島の生れ。大正12年石川師範学校本科一部卒業、能美郡小島尋常高等小学校へ赴任。師範学校時代、同校生の手になる文芸雑誌「銀扇」「パラダイス」の同人。三年の秋、「芽生え」を創刊。編集責任者となる。大正12年2月、6号まで続く。短歌を中心とした文芸雑誌であった。

なお、「石川教育」に発表された工氏の論考は次の通りである。

「童謡といふものを教へる」(237号)「童謡 郊外創作の題材の分類」(238号)「国語読本卷十一 十二韻文雑感」(239号)「旧城を護る人々へ」(240号)「童謡詩人小論」(241号)「若い農夫の言葉」(242号)「収穫をおくる」(244号)「旅路は遠い」(245号)「ふたたび収穫をおくる」(246号)「旅を詩ふ作品を観る」(247号)「児童から観た童謡」(249号)「深山の森に産まれた童謡」(250号)「散策か舞踏か」(251号)「みたび収穫をおくる」(252号)

(付記) 工清定氏の略歴に関しては、奈良正一氏、梶本須磨子氏にいろいろとご教示いただきました。記して感謝の意を表します。