

# 大正期末の岐阜県における随意選題論争

高橋 弘

一

綴方指導における随意選題の是非について、芦田恵之助と友納友次郎による立会講演会が、小倉市において、五日間にわたって開かれたのは、大正十年一月のことであった。

小倉市教育会が主催して、六百名ほどの聴衆を集めたこの会の模様については、白鳥千代三がいち早く「國語教育」二月号誌上に、「小倉に於ける芦田友納両氏の立會講演」と題する速報を載せ、次いで同年四月刊行の『小倉講演綴方教授の解決』の中で、二人の講演内容を詳しく紹介している。

芦田恵之助が主張する「随意選題主義」と、それに異を唱えた友納友次郎の「練習目的主義」の主張の対立は、大正中期の綴り方教育界において全国的な話題を集めていた。それだけに、小倉での両者の立会講演会は、多くの者の注目するところとなったのである。

この状況について、大正七年岐阜師範学校を卒業した川口半平は、次のように書いている。

大正七年から十年ころまで、綴方教育界を賑わした論争の主題は、随意選題か課題かということであった。綴方教育の研究者が、それぞれ好むところによって、両説の何れかに荷担し、活発な討論を続けて長く相對峙したことは、おそらく綴方教育史を通じて、例を見ないことではないかと思う。それは随意選題に芦田恵之助、課題主義に友納友次郎というかっ好の代表があつて、芦田は東京高師の訓導であり、友納は広島高師の訓導であつたことから、「西の友納、東の芦田」といった掛声も伴つて、一層この問題を劇的にしたことでもあつた。

〔『作文教育変遷史』昭33〕

芦田恵之助の随意選題論の形成過程については、これまでに数多

くの考察がなされてきている。それらによると、大正二年の『綴り方教授』、大正三年の『綴り方教授法』、大正四年の「文章研究録」に連載した『綴り方教授細目私案』、同年の『綴り方教授に關する教師の修養』などを経て次第に明確になり、更に大正十年の小倉講演の頃には、綴り方を、教科の枠を越えて人間形成の観点から捉えようとする「随意選題思想」にまで至っている、というのがおおかたの考え方である。

小倉講演の中から、芦田の主張の幾つかを取り上げてみよう。

▼ 私の文章観は「眞剣な態度で、自己の人生觀のひらめきを、自己の使つてゐる日常語を以て表はす、それは自己を向上させる尊い一路である」と申しましたが、この文章観に立つて綴方教授に當るに於ては、随意選題より外にとるべき道はありません。……それはよく／＼考へて見ると、單なる手段方法ではないやうな氣がします。即ちこの随意選題こそは文章を書くといふ眞の境涯である。眞の文章生活とはこのやうにして自己生活内に題材を求めて自己に満足の出來るやうに書く、それ以外に何物もありません。

▼ 随意選題に對して無系統だと非難する人が甚だ多いのですが、果して完全な系統などといふものが得られるでせうか。兒童の生活にうまく添ふやうな系統案が出来るでせうか。私はたゞ立

案者の氣休め位なものではあるまいかと思ひます。それよりか、教師の文章觀に照して、兒童の自然な發達を導いて行くといふことが、融通無碍な坦々たる綴方の大道ではあるまいかと思ひます。

▼ 課題と随意選題、これは範圍を限るとか、中心思想を限定するとかの差で、根本的の相違ではないといふ人がありますが、私は非常な違ひだと思ひます。自分から發動して是非書かうと欲する文と、他から與へられて、その中に自由を見出したといふ文とは、文の本質上に差異があります。……之を内部的に見ると、課題は外からする感が強く、随意選題は内からの心持が強い。その差を言現はすに、私は適當な言葉がありませんが、強いて言へば一は「氣」が充實し、一は氣が飢ゑるとも申しませう。しかし文に氣のりがすると否とは、發動的と受動的との差となり、眞の文が成るか成らぬかの差となります。文の本質的の區別がそこに存するのであります。

▼ 随意選題に伴ふ指導は、文の發達を自覺させることであります。兒童が發達して行くあとに意義をつけることであります。兒童が體驗の結果、種々なる文則にふれて行くそのふれた所を注意してその自覺をうながすのです。

▼ 綴方は生きた修身科ではあるまいかと思ひます。現今の様な

口で説く修身科は価値の乏しいものです。どうしても體驗による修身でなければなりません。文を眞劍なものと考へて書くのは立派な修身科といつてもよいでせう。私は綴方科を人生科とでもいつたら名實相伴ふかと思ひます。

▼ 自己の進歩發達に自覺のない者が、他を導いて進歩發達させることは出来ません。文章についてもやはり同じことで、自己が文章を修養して、進歩發達した自覺のない人が、兒童の文章修養の指導をすることは不可能だといはなければなりません。

この（教育觀の 筆者注）上に文章觀をのせて、教師としての修養を考へたいと思ひます。之をやゝ細かに申しますれば、自己を眞劍に表はすために、自分で本氣に文を綴るといふことが第一で、兒童の成績を自己の修養の意味で熟讀することが第二です。

一方の友納友次郎の主張は、大正三年の『實際的研究になれる綴方綴方の新主張』及び同年から広島高師附屬小で創刊された雑誌「學校教育」誌上の諸論考を経て、大正七年の『綴方教授法の原理及實際』、大正八年の『尋常小學綴方教授書 卷二』等によって、綴方科における系統、練習目的重視を打ち出し、非自由選題の立場を明確にしてきていた。

小倉講演の中から、友納の主張の幾つかを取り上げてみよう。

▼ 私は表現の至醇といふことを重んずる。表現の至醇を期するために、個性の如實な躍動を尊しと見る。従つてその發表形式も、語句も、個人の特質の表はれであることを欲する。……しつくりとその人の思想感情のとけこんでゐる言葉でなければ表現の至醇を保つことは出来ない。

▼ 私は非自由選題論者でありますが、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す。だから非自由選題は不自由選題ではありません。……私は自由を尊びます。どこまでも兒童の自由を尊重します。尚又題を自ら選んで書くことも一の方法であると認めます。綴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點張りで通すのが悪いといふのです。……自由選題主義といひ練習目的主義といひ、手段方法の争であつて、根本の争ではないと思ひます。

▼ 私はいふ、「教授時間中の自由は節制ある自由でなければならぬ。」と。すべてこの世に生をうけてゐる何んでも、ある種の制限をうけなければならぬ。その制限その節制が即ち練習目的なのであります。……練習目的は兒童の自由を尊重

することは随意選題と同じ気持であつて、唯之あるがために、放任の譏を免かれるのであります。

▼…………教材は一つのはつきりした系統を有してゐなければならぬことになり、また其の系統は作業其の物の繁簡難易によつて組織立てられなければならないことになつて來るのであります。

▼綴方は見方によつて矢張り技能科であります。現行の教則にも表彰の能とありますやうに……従つて綴る技能を養ふ上からそこに一定の練習順序があるべき筈で……

芦田の主張する「随意選題主義」と、友納の主張する「練習目的主義」の論争の根底にあるものについては、これまでに多くの論及がなされている。概して言えば、川口半平が「芦田が綴方を人格陶冶の教科として考えているに對して、友納はどこまでも技術上の問題として論じている両者の根本的なくい違い……」（前掲書）と述べているような捉え方が多いようである。

これに對し波多野完治は、この論争を、二つの思想の對立が芦田、友納両氏によつて具体化されたものと捉える。つまり、この當時行われていた二つの基本的教育思潮とその児童觀が、綴り方の題を兒童の随意にするのか、教師から課題するののかという技術的形態をとつて現れたものと捉えるのである。（『作文教育新論』）

そこで述べられている波多野の考え方の概要は次のようである。

二つの基本的教育思潮、その一つは児童自身の中から発見させて行こうとする考え方であり、これは、教育を画一の方向から引きもどして、できるだけ個人の自由に任せ、個人の素質を其のまま伸ばして行こうとする当時の自由教育思想の流れである。児童の自発性を尊重し、その創意を絶対視する。子どもを自由にし、子どもにむやみに干渉することは、その満足な發達をうながすことにはならない、という思想である。いわば分化の方向をとるものである。

もう一つは教育を環境の方から統制して行こうとする考え方であり、これは、教育は本来的に子どもを社会の成員として育成していくことにあり、教育を自由にし、子どもを分化的、個性的に教育してもいいが、しかしこの場合でも最少限の教育活動は必要であり、分化にも一定の方向、限度が必要である、とする思想である。いわば同一化の方向をとるものである。

自由選題論争において、児童の中から綴る能力を發現させて、それをそのときどきに應じて指導して行かねばならぬとする自由選題主義は前者の代表であり、綴り方はかような放任一点張りになつては十分な指導ができないから、場合によつては児童の嫌がることでも課題して行かねばならないとする非自由選題は、後者の代表であるとした波多野が次に強調することを概括してみると、「自由選題

論争の問題は、単なる教育技術のみに止まらない。それは教育の根本的な作用に根ざす問題である。大正という社会的分化を最も必要とする社会の上向期にあって、自由教育が根本的に重要性を得ているとき、社会の分化的要求と社会の統一化的要求という根本的な問題に由来するものなのである。」と、どちらも思想的なものを背景に持った論争、という捉え方に立っているのである。

筆者も、この捉え方に賛同したい。随意選題論争を、一方が教育の根本、一方が単なる技術の主張という構図では、いかにも軽重の差があり過ぎる。随意選題論争以降今日に至るまでの綴方・作文教育の歴史を考えてみても、この二つの主張は、どちらも教育の捉え方、考え方に深い根を持っている。従って本論では随意選題論争を、教育をどう考えるのかという根本思想に根ざす論争であるという捉え方に立って、以下、岐阜県における随意選題論争と言われるものについて考察を加えてみたい。

## 二

大正八年九月から大正十三年の三月まで岐阜県女子師範学校附属小学校訓導であった野村芳兵衛が、その当時を回顧した文章の中に次のようなくだりがある。

当時、東京高師の芦田恵之助と、広島高師の友納友次郎が、

自由選題か課題かで大論争をやり、それが各県にも持ち込まれて盛んに論議されたのであるが、岐阜県でも、男子師範付属の梅沢英三と、女子師範付属の村山四郎三郎とが論戦した。

〔生活作文の壁〕・一九五

また、安池重壽は「綴方岐阜人の回想」(雑誌「教育ぎふ」・昭25)の中で、昭和五年秋、岐阜市本荘小学校で開催された県下綴方教育研究会のことに触れているが、その時の講師であった梅沢英造について、「男子附小時代、課題綴方、自由選題綴方論争時代の雄として斯界の大先輩」という表現をしている。

野村、安池が言う「論争」の内容に触れたものに、「大正期における本県綴方教育の概況」(川口半平・岐阜県郷土資料研究協議会会報・昭56)、『岐阜県教育発達史』(戸部芳文・一九一)がある。どちらも、「岐阜県教育」誌に載った村山と梅沢の論文の一部を引用しながら、自由選題・課題に対する二人の考え方と論争の意義を考察している。

こうしてみると、大正期末には、全国的な注視を集めた小倉立会講演会の余波とでも言うべき随意選題の是非についての論争が、岐阜県においても行われたことが分かる。では、ここに名前の挙げられた梅沢英造と村山四郎三郎との間で、いつの頃、どのような内容で、どのような論争がなされたのであろうか。まず、綴り方教授に

関する二人の発表論文等を、年代順に見てみよう。

発表されたのは殆どが月刊誌である。表の中では、「岐阜県教育」は「岐教」と略し、「国語教育」は「国教」と略した。誌名の下の数字はその発行月である。年号は明治を(明)、大正を(大)と略した。また、論文題名に( )が付してあるのは、著者が学校、教科部となっているが、梅沢、村山本人の筆になると推測できるものである。なお、両者とも、綴方指導だけでなく読方指導等に関する論考も幾つかあるが、ここでは省略した。

《表1》

明44	梅澤英造	村山四郎三郎	「綴方教授に関する研究(一)」(岐教6) 「綴方教授に関する研究(二)」(岐教7) 「綴方教授に関する研究(三)」(岐教8) 「綴方教授に関する研究(四)」(岐教9) 「綴方教授に関する研究(五)」(岐教10) 「綴方教授に関する研究(六)」(岐教11) 「綴方教授に関する研究(完)」(岐教12)		
明45			「初歩の綴方教授(一)」(岐教3) 「初歩の綴方教授(二)」(岐教5)		
大4			「綴方教授方針の確立」(岐教9) 「作文力と児童発達階級」(岐教10) 「記述力養成を主としたる作文教法」(岐教11) 「言表力養成を主としたる作文教法」(岐教12)		
大5			「言表力並に作文力養成を主としたる作文教法」(岐教1) 「各種作文教授法具体案」(岐教2)		
大10	梅澤英造	村山四郎三郎		「綴り方教授要領」岐阜県女子師範学校8)	
大11			「自由選題に依る綴り方は如何に指導するか」(岐教1) 「表現の悩みを知るまで」(国教4) 「短い文章、長い文章」(岐教5) 「文章の鑑賞教授に就いて」(国教6) 「国語教育上の悲哀」(岐教11) 「文章教授と藝術的陶冶の實際」(小学校11)		
大12			「よりよき表現への綴方教授」(岐教12) 「よりよき表現への綴方教授」(岐教1) 「よりよき表現への綴方教授」(岐教2) 「よりよき表現への綴方教授」(岐教3) 「よりよき表現への綴方教授」(岐教4) 「(文藝と綴方との関係)研究 一―4 付属小国語科研究部」 「綴方教授に於ける鑑賞について」(研究 一―19) 「綴方教授に於ける鑑賞について」(研究 二―15)	「綴方教授に於ける範文について」(国教1)	
大13			「綴方教授に於ける鑑賞について」(研究 二―15)		

《表1》から分かるように、随意選題について梅沢、村山両者がそれぞれの立場を主張したのは大正十年から十三年にかけてのことである。そして、お互いの主張は、明治四十四年以後数年にわたって発表されてきた「綴方教授に関する研究」から「各種作文教授法具体案」に至る梅沢の考え方を念頭に置いて、まず村山の、「自由選題」の

考え方に立つ論の発表から始まり、それが一段落したあたりから、今度は梅沢が「非自由選題」の立場から、村山の論考に応える形で自分の主張を発表していき、それについての村山の反論はなく、そこで論争が終わった、という構図になっている。

教壇歴十三年、理論と実践において岐阜県綴り方教育界に押しも押されぬ立場にあった梅沢に、論争を挑んだ形の村山四郎三郎は益田郡馬瀬村出身。大正七年、師範学校卒業後すぐ女子師範附属小学校訓導となった。同級生には、前記野村芳兵衛、川口半平、そして「赤い鳥」綴方の福富高市など、岐阜県の作文教育に多大の足跡を残した人達がいる。村山も、卒業後数年を経ないで『綴り方教授要領』（大11）をまとめ、「岐阜県教育」誌だけでなく、「国語教育」、「小学校」といった全国的な教育雑誌に、随意選題論に立つ綴り方教授の主張を発表していく。村山は、若く気鋭な実践者であり論客でもあったことが分かる。

対する梅澤英造は恵那郡大井町出身。明治四十二年、師範学校卒業後すぐ附属小学校訓導となった。《表一》にもあるように、すでに卒業後二年で「綴り方教授に関する研究」を「岐阜県教育雑誌」に連載し始めるほどの気鋭で研究的な訓導であった。その総合的、論理的、堅実な論調と、附属小訓導としての実績は、県下教育界でも十分認められ、評価され、信頼も厚かったようである。例えば、大

正三年、梅沢が岐阜県教育会総会において「綴り方教授卑見」と題して発表した際の、それを伝える「岐阜県教育」誌の紹介文（「岐阜教育大学国語国文学」第十四号拙稿参照）、あるいは大正十一年末、村山の自由課題論に依って梅沢が書いた「よりよき表現への綴り方教授」の論考に付された編集記者によるコメントの中の、

梅澤氏が従来綴り方教授に就て造詣の深い士であることは、此處で私が改めて申すまでもなく、諸君御承知のことであるが、過般國民教育獎勵會の選に當り、本邦文化の中心たる東都に於て、特に満半ヶ年の歳月を専斯方面の研究に費されたのであるから、私共は、首を伸ばして其の發表を待つて居たのであったが、……（「岐阜県教育」大11・12）  
という文章等からも窺うことができる。

小倉講演会の芦田、友納がそれぞれ東京高師附属小、広島高師附属小の訓導であったように、梅沢は岐阜師範附属小、村山は女子師範附属小の訓導であった。二人の論争の背景にあったこの岐阜県の両附属小学校について、川口半平は次のように述べている。

当時、初等教育において新しい教育の研究は、全国的には高等師範の付属小学校が指導的な立場にあり、また各県においては、県立男女両師範の付属小学校がその責をはたしていた。

……県下における教育研究の中心校は、男女両師範の付属小

学校であったが、当時男師付属は伝統的に老舗といった観があった、堅実な歩みを示しているのに対して、女師代用付属（加納小学校）では、そのころ生きのいい若い連中が集まっていたので、新しい教育の思潮を先取りして、時代の先端を歩もうとする意気が見られた。

したがってこの問題についても、加納小学校は自由選題の旗幟を鮮明にして、県下へ喚びかけた。

（「大正期における本県綴方教育の概況」）

このような状況の中にあつての論争であつたが、その当時のことを回想して、辻権次郎が次のように書いている。辻は、村山の一年後輩で、師範卒業後すぐ、村山と同じ女子師範附属小学校訓導となり、一緒に仕事をしている。

僕は大正八年四月から十一年四月迄（附属小で 筆者注）御厄介になつていました。先日「教育ぎふ」十一月號で安池氏の「綴方岐阜人の回想」を感慨深く讀ませてもらった時、次のことを想つたので一筆。

當時梅澤英造先生が課題式？で縣下を風靡していられたが、こちらでは新進気鋭の村山四郎三郎君が自由選題をひっさげて論陣を張り、生活指導にまで徹底する必要を堂々とやっていた。僕は師卒直後何の準備もなしに之にかかわり、三年目に

村山君の片棒をかついで、縣教育大會の翌日に綴り方の研究授業をやったことを記憶しています。（「北斗」・昭25）

僕の勤めていたのは女師付属で……新進に村山四郎三郎・野村芳兵衛君等がいて、活気溢れた教育活動をしていた。僕は新卒のくせにいつの間にもやら加賀・野村・村山の諸君の「おれ、おまえ」の仲間に入ってあげすけに論議もし、遊びもして夜おそく家庭にまで迷惑をかけたものであつた。僕は綴り方研究部員になり、主任の村山君の後について、当時やかましかった「自由選題か課題か」の論議にピリオドを打つべく、研究発表会を二年にわたつて開催した。これは男師付属の恩師梅沢英造先生の綿密に計画された課題主義の教育に弓をひくものであつて内心辛かつた。（「北斗」・昭38）

小倉市での芦田、友納の立会い演説から一年を経た大正十一年一月、当時岐阜県教育関係者のほとんどが目を通して「岐阜県教育」誌に、村山の「自由選題に依る綴り方は如何に指導するか」が載つたことがきっかけとなつて、岐阜県における随意選題による綴り指導の是非についての論争が始まつたのである。

片や師範学校訓導の梅澤英造、片や女子師範学校訓導の村山四郎三郎。岐阜県の教育界の人々は、全国的な随意選題論争、その頂点をなすような小倉の立会い演説会と重ねて、二人の論争を見守つた



ことであろう。また、二人の論争が激しいものになることを期待した一面も窺うことができる。

梅沢が、「よりよき表現への綴り方教授」〔岐阜縣教育〕・大11・12)の冒頭に、

本月の八日九日の兩日に亙つて、羽島郡教育會で、國語科の綴り方、書き方、話し方の三分科に就いて研究會が開かれ……

私は第二日目に此の席上で、綴り方教授に関する私見を述べるの機會を與へられたことを感謝します。此の時の演題は「よりよき表現への綴り方教授」といふのでしたが適々此の席に臨んで居られた、縣教育會の幹事總山文兄氏から、「今の講演を」といふので原稿用紙をつきつけられたのに對し、辞し難くて遂に其の概要を書き記して大方の批正を仰ぐことにしました。

と述べ、また、この梅澤の論文の後に、編集記者が前掲の付記に続けて

次には現時の問題となつて居る「課題と自由選題」に關する氏の意見を載せる豫定です。此問題に就ては、豫て本誌上に紹介した如く、女子師範の村山氏の如き猛烈な自由論者があるのですから、之を機會に益有意義な研究が行はれることであらうと思ひます。

と書いてるところから、当時、県下の教育問題についての唯一の

発表誌であつた「岐阜縣教育」編集部が、両者の誌上での論争を目論んでいたことが窺われる。

大正十一年ほぼ一年にわたつて、村山が「岐阜縣教育」誌を中心に、次々と自由選題の立場からの主張を述べたのに対して、梅沢はその間沈黙を守つた。その梅沢が、「よりよき表現への綴り方教授」から自由選題への反論を始めたことについては、

▲正月も四日になつた、ぶらりと宿直にやつてくると縣教育雜誌が來てゐて、珍しく先輩梅澤氏の綴り方教授に關する研究が出てゐる。面白い。久しく自由選題と課題とで國語教育界が騒ぎまくられてもうけりがついたかと思つてゐたら、岐阜縣にはまだ思想整理が綴り方教授の大切な仕事と思つてゐる連中が多いといつて村山君がどなり出した此頃(?)だから、梅澤氏が、反對論者なら一層面白からう。片や友納、片や蘆田といふ格の極めて面白い見物だ。

▲といつて何も他人に喧嘩をさせて高見をやらかすといふ惡意ではない。幾分の茶氣は感情の動物には免れないとしても、縣下教育の爲を思ふ微意位は確かに有り合せて居るのだ。……

▲一話には身が入らなくては面白くない、渦中に飛びこんだらよからうが、水練不得手の我等には危険性がある。然らば貴殿と一本つきこまれるとたゞくするに定まつて居る。先づは

高見の見物聲に高論を拜聴したいものだ。

〔岐阜縣教育〕・大12・1〕

という投書がコラム欄に載った。やや斜に構えたような見方をしているところもあるが、それでも梅澤の反論の始まりを歓迎しているのが感じられる。また、川口半平（当時、揖斐・大和小）も、「梅澤氏の所論を讀みて」と題する一文で、

私は梅澤氏の「よりよき表現への綴方教授」を讀んで、先づ氏が沈黙を止めて自己の所信を公にせられた事を喜ぶ。氏の表現の解釋はクロウチエの美論をとり入れてゐるやうに思はれる。……氏も表現とは内にあるものを外に見せたといふやうなことでなくて、内にあらしめることが表現であると、説いて居られる。併し表現の解釋はどうでもよい。私は氏が従来の内容と表現とを混和融合させて、其處に綴方教授の目的を置いた事をうれしく思ふ。

〔岐阜縣教育〕・大12・4〕

と書いている。大正十一年のほぼ一年間、村山の所論に対して梅沢の方から何の反論もなかったことにじれったさを感じ、それだけに梅沢が発言を始めたことに安堵感を覚えていることが、川口の文面から窺える。

このように、岐阜県の教育界に、課題か随意選題かの論争の始まりを期待させたのであるが、前表でも分かるように、大正十二年二

月以降は、今度は村山の論文は見られず、梅沢の主張が次々と発表され、そして終わっている。これは、向学を志した村山が、大正十二年三月末をもって女子師範附属小を辞め、上京してしまつたこと、また梅沢も、翌大正十三年五月、恵那郡巖邑（岩村）小学校長として師範附属小から転出したことによるものである。

村山、梅沢それぞれの主張がなされ、いよいよこれから本格的な論争が始まるかというところであつただけに、綴り方指導の本質にかかわつての一層の追究がされずじまいに終わったことは、残念な気がする。しかし、全国的な傾向として、小倉講演会の頃からはもう、随意選題論争は影をひそめ、綴り方教授の中心的な問題は、

「児童自身の自発性と能力・生活に忠実に即した綴り方学習指導体系の内容の追求」（井上敏夫・『近代国語教育論体系』解説）へと移つていた。岐阜県においても、村山、梅沢がそれぞれ両附属小を去つて以後、随意選題の是非についての論考が「岐阜縣教育」誌に掲載されることはなかった。

以上、岐阜県における随意選題論争の概略を述べたが、では村山、梅沢がそれぞれ、どのような主張を行い、相手方の主張のどこを問題として論じたのかを次に見てみたい。

村山四郎三郎の「自由選題に依る綴り方は如何に指導するか」と題する一文が、初めて「岐阜縣教育」誌に載ったのは、大正十一年一月のことであった。

この論考の中で村山は、「私の常に主張して居ります自由選題を本體とした綴り方教授」「私の常に申して居ます綴り方教授は道徳教授にも宗教教授にもなる……」「私が自由選題を叫ぶと共に叫んで居るモットー……」という表現で、自分が自由選題による綴り方教授の立場に立っていることを明言している。

この時から十か月後の同年十一月、初等教育研究雑誌「小學校」に、当選論文として掲載された「文章教授と藝術的陶冶の實際」の中でも、村山は

私の綴り方教授は先づ課題主義とか練習主義とか系統案主義とか何とも譯の解らん一切の主義を捨て、之等は皆大人の頭で子供を彼是するので有るから唾棄したいのである。私の綴り方教授は自由選題で自由作を唯一の方法として居る。之は主義でも何でもない、……當然さうでなくてはならない、當り前の事を當り前にやって居るだけの事である。

自由題自由作の方法をとると、子供達は自分々に生きて来た世界を自己でしっかり見とゞけて、其の自己の姿を自己の言

葉や文字で表現する、之が本當の生命の表現であるのだ。子供各自が生きて居る世界又は生きて来た世界は総て獨自唯一なものである。それを文章として表現する事になると、尚一層時間的に空間的に獨自性を増して來るのである。そこへ課題をするなどは一種滑稽と言わねばならん。此の根本的な獨自性から考へても、當然綴らせる事は自由作で無くてはならない。

と、調子を一段と高めて自己の立場の表明を行っている。先に挙げた「岐阜縣教育」誌記者の「女子師範の村山氏の如き猛烈な自由論者」(対象11・12月号)という表現も、このあたりのことを言っているであろう。

大正七年師範卒の村山が、大正十一年初頭の「岐阜縣教育」に論考を発表するまでに、どのようにして、随意選題主義の綴り方教授の立場に立つようになったのか定かではない。しかし基本的には、彼の若さが、大正自由主義教育という時代の流れを敏感に感じ取り、随意選題へと突き動かしていったのであろう。そして、先に引用した川口、辻の一文にもあった、その当時の女師附属小の教育の方向、雰囲気、意気込み等が、村山を一層随意選題論へ没入させていったのではないかと、推測できそうである。

この間の、村山の随意選題の主張が形成されていく過程を推測させる小冊子が、国立国会図書館に残されている。大正十年八月、岐

卓郎女子師範学校（代表・掘桑吉）名で刊行された『綴り方教授要領』（菊判、本文二十七ページ）がそれである。この書の冒頭に、当時の女子師範学校附属小学校主事・堀桑吉が、次のように書いている。

小学校の綴り方。教授は容易のことではない。従つて其方法に迷ふのも無理はない。訓導村山四郎三郎君。思をこゝにいたし、實地研究を基礎とし、先輩の意見をも参考して綴り方教授要領を著はし余に示さる。小冊子であるが、斯道を利益すること尠なからぬ事と信ずる。

これが書かれた日付が大正十年二月となっている。そしてその後のページには、この書の刊行に寄せたものと思われる「大正九年十一月二十五日 芦田識す」とした一文が載せてある。

児童はおのづから育つものである。この義に立脚して児童を導かば教授の大道は我等の眼前に自らあらはれる。教授はすべて創作的でなければならぬ。他人の足跡をたどつても得る所は存外少い。をのづから育つものは児童のみではない。教師も亦自ら育たなければならぬ。

この後に、冊子作成の意図と経緯について述べた「はしがき」が続くが、それが書かれたのが大正十年一月二十三日とある。

これらの月日を勘案してみると、『綴り方教授要領』の内容は、

大正十年の初頭にはできあがっていたことが推測できる。そして、これらの文章から分かつてくることは、女子師範学校名で出された『綴り方教授要領』の内容が、恐らく、芦田恵之助の随意選題の主張に傾倒した村山が（あるいは村山が中心となって）書き上げたものであり、この時期の村山の綴り方教授に対する考え方を表したものとと言えるのではないか、ということである。

奥付に（價貳拾五錢）とあるこの『綴り方教授要領』が、どれくらいの部数印刷され、どのような販売のされ方で、どの範囲の人の手に渡って読まれたのか分からないが、随意選題の女子師範附属小、特に、随意選題の村山四郎三郎、という県下教育界の受け止めは分子予想できるのである。

また、先の項で挙げた辻権次郎の回想文によれば、辻が女師附属小に在職した大正八年四月から大正十年度末までに二回の研究発表会を行っているのであるから、そこでもまた、村山が多くの特会者たちに向かつて随意選題による綴り方教授を主張する機会があったはずである。だから、随意選題の村山、として注目されるようになったことは、ここからもまた十分考えられそうである。従つて、村山が、随意選題の立場を明らかにして県下へ訴えるようになった初めの時期は、川口半平や戸部芳文が、「岐阜縣教育」誌に「自由選題による綴り方は如何に指導するか」を発表した大正十二年一月、

としたよりはもう少し早い時期ということになるであろう。

では、村山は『綴り方教授要領』をどのような考え方に立って執筆しているのだろうか。「はしがき」の中で、村山は次のように述べている。

……綴り方の教育的眞價値を考察せず。考察しても實用方面のみを考へ且又兒童の眞生活を了解せず其の彰れた文章を尊重せず大人の頭で考へ大人に必要な文章を書かせやうと思つて教壇に立つて見ても兒童は大人の縮少でない以上教師の心算ははづれる。

子供の文章は子供の生んだ子供である。従つて眞に子供を愛する教師であつたなら孫の可愛いやうに子供の生んだ子供の文章は可愛いゝはづである。子供の可愛くない教師は教職に在る資格がない。子供の生んだ文章が可愛くない人は綴り方の教師として資格がない。

而して綴り方の教育的眞價値の考察と兒童の文章に對する教師の情熱とは最も完全に近い綴り方教授の方法を生み出すものではあるまいか。……

この「はしがき」で村山が主張しているのは、子どもの書いた綴り方を読む教師の姿勢の問題である。このことについて村山は、「自由選題に依る綴り方は如何に指導するか」の中の「(一) 兒童の

文章を読む教師の態度」の項で、一段と強調して述べている。

ところで此の指導方法(筆者注・自由選題を本體とした綴り方教授)を考へる順序として、第一に考へねばならぬ事は、教師が兒童の文章を何んな態度で讀むかと言ふ問題であります。考へて見るに、多くの綴り方研究者が言つてをります様に、兒童の文章は兒童の人格の表現であり、それを讀むのは教師の人格でありますから、教師が兒童の文章を讀む態度如何といふ問題に關して考へねばならぬ事が二つあると思ひます。その一つは人格に關する問題で他の一つは教師の人格が兒童の人格の表現である所の文章を讀むときの心的過程の問題であります。

……一般には教師の人格の廣さ強さ深さが兒童の人格のそれより勝つて居るとは言ふものゝ、必ずしもそうだと斷定することは誤りであると私は思ひます。又事實に於いて、兒童の人格が教師の人格より一步先ずる事が有るのであります。私は實際綴り方を教へて居て兒童の導きを受けることが何度あるかわかりません。……

此の點から考へて、兒童の文章を讀む教師は大まかに兒童の文章を讀まぬ様、兒童は今どの點に自覺しつつ有るかと言ふ點を吟味しつゝ讀む様にせねばならぬと思ひます。

……私は兒童の文章を讀む場合に、淺薄な情調で讀まないで、

味はふ、尊んで味はふといふ美しい心持で読んで欲しいと思ふのであります。

この村山の考え方は、十か月を経て発表された「國語教育上の悲哀」では、文章の調子も更に一段と高くなり、単に綴り方教授上の問題ではなく、村山の教育思想、信念の様相を帯びてくる。

……子供は神の清めたる生命體である。尊いこと此の上もないものだ。至上尊は佛といふ偶像では無い。子供に合掌の出来る先生で無くては、本當に神や佛を認識する事は出来ない。そんな、尊い子供が焼ける程熱した内部生命を表現した綴り方の成績が、なぜ読んでやれんのか。……

兒童が自己の内的生活のどん底を教師といふ最愛の戀人に打ちあけて表現する。こうした表現は教師にとつては、又最愛の戀人からのラブレターに等しい。魂を打ち込んで讀まじには居られない。血眼になつて讀む、讀めば子供の内的生活のどん底が解る。解ればそこへ教師の生活が浸潤する。さうして教師と兒童とが全く融合し、そこに大教育道が展開される。とらはれた作文教授をすてよ。然して大自由海に子供を放り出せ。心配しなくても子供は自ら生き、自ら統一して行く。私の子供は大自由海に乗り出して、然も嚴肅な歩みを續けてゐる。その大膽な内部生命の表現振り!! その嚴肅な生活振り!! 私は作品を

讀んでは驚かすには居られない。

このように、村山は、随意選題主義による綴り方指導の立場や、子ども、綴り方作品の捉え方などの教師としての在り方などについては、一貫した姿勢を執り続けていることが分かる。

それでは、随意選題主義に立つての綴り方指導を、村山はどのように行おうとしたのであろうか。まず、『綴り方教授要領』の「方法」の項で見してみよう。(本文はすべて項目を挙げての箇条書きになっている)

#### 一 自由選題と課題

#### イ 自由選題

- 1 綴り方の根底(自己表現)より見れば綴り方教授は自由選題を以て本體とす。
- 2 自由選題は綴り方教授の出發點にして又其の到達點なり。
- 3 然れども自由選題を本體とする綴り方教授なるものは放任教授を意味するものに非ず。周到なる指導を要す。

#### ロ 課題

- 1 時に題を課し自由選題によりて得たる力を或る範圍内にて練習せしむるも効あり。
- 2 課題と言ふも事實の範圍を廣く限り其の中より兒童各自に題材を選ばしむる様成可自由選題的に取扱ふを可とす。

## 二 指導

### イ 生活觀照の指導

自然界を綿密に觀察し人事界を精密に透察する様指導すること

- 1 教師が自己の生活を觀照して之を兒童にかたり聞かしめ且つ模範文を作りて讀み聞かしむ。
- 2 大家が生活を觀照せし實例に付きて語り聞かしむ。
- 3 兒童相互に各々生活觀照の實感を表現せしめ他の兒童をして味はしむ。

### ロ 選題の指導

文題の選定は表現の全體に亙りて大なる關係を有するが故に其の着想に工夫せしむべし

- 1 自由選題によりて現はれたる文題は時々全兒童に紹介して参考とせしむべし。
- 2 文題は必ずしも始めに定むべきものにあらず綴り終りて然る後に付することあるを知らしむべし。

### ハ 着想の指導

着想は或ひは學年により或ひは題材そのものにより或ひは文種により千差萬別なりされば多方的に之が指導をなすべし

- 1 下學年（尋一、二頃迄）にありては自己の内的生活に綴る可き思想の數多あることを自覺せしむべし。

- 2 中學年にありては文材の着想指導に力を用ひ特に之が選び方取り方の指導をなすべし。

- 3 高學年に至りては有力なる着想をなす様指導すべし。

### ニ 構想の指導

發表の構想形式は其の題材並びに之か内容等により千種萬態なり兒童をして多方的に工夫創作せしむべし。

- 1 下學年にありては餘り指導せざるを可とす。

- 2 尋四頃に至りて文想の配列順序。精叙略叙の手心。主想客想の關係等を指導すべし。

- 3 高學年に至りて冒頭結尾の氣合文段の切り方文の起筆中要結尾について自覺せしむべし。

- 2 3は共に範文によりて指導するを可とす。

### ホ 形式方面の指導

- 1 下學年（尋二頃迄）視寫聽寫等を行ひ文字運用の練習をなすべし。又誤字脱字語句重複等を正すべし。

- 2 尋三、四にありては語句の重複破格の文章不純文章を正しく且つ文章の切斷に付きて指導すべし。

- 3 高學年に至りては一般的に形式方面の誤りを正すべし。

### 三 記述

#### イ 思想整理

- 1 自己の生活を内省し之をまとめ要項を記する習慣を養うべし。
- 2 兒童の各自に立案せしむべし。
- 3 言表練習は絶対に之をなすべからず。

#### ロ 一氣呵成

記述は一氣呵成に仕上げしむべし。

#### 四 成績處理（略）

#### 五 教授上の注意

- 1 綴り方教授にありては常に注意して兒童に左の如き信念を持たしむべし。
    - イ 文は易きものなり。楽しきものなり。
    - ロ 文は自己に生み出すべきものにして他人を似ぬるものに非ず。
    - ハ 剽窃は大なる罪惡なり。
  - ニ 記述は綴り方の始めの仕事にして推敲は綴り方の中の仕事清書は綴り方の終りの仕事なり。
  - ホ 文は推敲せざれば完全となるものに非ず。
- 2 指導に付いて
    - イ 指導は記述前に行ふことを成るべく少くし推敲の前に之を行ふべし。
    - ロ 自由選題は批正の時間を待ちて始めて其の効を奏するものなることを記し必ず批正指導すべし。
    - ハ 叙事的記述の指導にありては事の經過を精密に記する様に之をすべし。
    - ニ 記事的記述の指導にありては客觀を記するものなれば兒童を客觀的位置に置くべし。
    - ホ 説明的記述にありては對者を確定し之に向つて表現せしむべし。
    - ヘ 議論的記述の指導は兒童を議論せざるべからざる位置におくべし。
  - 3 視寫聴寫に付いて  
視寫聴寫によりて文字の運用練習をなすときは其の内容を充分しらしめ自から綴るが如き態度にあらしめて書き取らしむべし。
  - 4 批正材料の選定に付いて（略）
  - 5 書簡文に關して
    - イ 書簡文は普通と同様にして只讀書を豫想したる場合なれば自由選題的に取扱ふべし。但し共通材料を得たるとき



は課題するも可なり。

ロ 普通文を記述せしめ後之を書簡文體になほさしむるも可なる方法なり。

ハ 自由選題の場合にありては兒童は眞の要求により書きたる書簡文を提出するも可なることを前以つて兒童に告げ置くべし。

6 用語について

イ 用語は口語を本體とす。

ロ 方言訛言は時を追ふて之を批正し一時に批正して發表をにぶらすが如きことなき様注意すべし。

7 其他注意事項（略）

この後に、各学年綴り方教授の指導要項として、尋常科第一学年から第六学年まで、それぞれ六乃至十項目が挙げられている。例えば第五学年の場合で見ると次のようである。

1 生活観照の指導。

2 勢力ある着想の指導。

3 思想構成練磨。文の段落の冒頭結尾の指導

4 気分描写の指導。

5 語句の妥當を要求すべし。

6 語句文章の照應に付きて指導すること。

7 日用文の練習。

冊子の最後の部分には、活字を小さくして「教授の一般的形式」の項が設けられている。そこには、「一 隨意選題の場合」「記述の時間」、「二 隨意選題の場合」「批正の時間」、「三 課題的に取扱ひたる場合」「記述の時間」、「四 課題的に取扱ひたる場合」「批正の時間」の四例が挙げられている。例えばこのうちの、二、四、の場合を見ると、次のようになっている。

隨意選題の場合

1 総評をなす。

2 佳作を朗讀し全兒童に聞かしむ。

3 文題の紹介

4 一般的欠點を提示し之が批正をなす。

イ 全體の批正

主として着想につき指導す

主として構想につき指導す

ロ 部分の批正

主として形式につきて指導す

5 推敲を行はしむ。

各自推敲 推敲要目の提示

劣等兒童指導

## 相互推敲

6 朗讀せしむ

7 清書（家庭作業となすも可なり。）

課題的に取扱ひたる場合

1 総評

2 佳作を朗讀して全兒童に聞かしむ。

3 前時間の指導の主眼點を憶起せしむ。

イ 態度に就て

ロ 着想に就て

ハ 構想に就て

4 各自熟讀

5 細評

6 推敲を行はしむ。

各自推敲

推敲要目提示

劣等兒指導

相互推敲

7 清書（家庭作業となすも可なり。）

この文語調で書かれた『綴り方教授要領』の条々を読んでみると、「まえがき」に「項目書であるから意見の總てをあらはすことは出來ない。只其の骨格を示したに過ぎん。」と断りがあるものの、随

意選題による綴り方の授業の実際という観点に立つと、その特長が明確になっていないのではないかという疑問が残る。

何よりも大正十一年末頃の村山が、「課題主義とか練習主義とか系統主義とか何とも譯の解らん一切の主義を捨てる……唾棄したい」、「題を課す、要項を定める、それに依つて書かせるなどはさつぱり譯の解らんもので……」、「課題をするなどは一種滑稽と言わねばならん」などと激しい調子で攻撃している課題主義、練習目的主義の色合いが窺える点である。

例えば「課題」について「時に題を課し……或る範囲内にて練習せしむるも効あり」と認め、「課題と言ふも事實の範囲を広く限り其の中より兒童各自に題材を選ばしむる……」と、友納の主張と同じようなことを述べたり、各学年の指導要項に「時に課題的取扱をなすべし。」（第四学年）を挙げたりしている。また、書簡文について「共通材料を得たときは課題するも可なり。」とか、「普通文を記述せしめ後之を書簡文體になほさしむるも可なる方法なり。」としているところや、また、日本文指導などを特に取り上げている点なども見受けられる。さらに、教授の一般的形式を示すのに、随意選題の場合と課題的に取り扱った場合とを並列的に挙げている点も見られる。

これらのことから考えられるのは、『綴り方教授要領』作成の時

点において、「私の綴り方教授は、自由題で自由作を唯一の方法としている」（『文章教授と藝術的陶冶の實際』）と言い切る村山の随意選題の考え方が先行していて、具体的な指導法にまで及んでいなかったのではないか、ということである。教育現場において、考え方が説得力を持つのは、その考え方に基づく具体的な指導方法、指導形態等が明らかになっていることである。

この点について村山は、「自由選題を本體とする綴り方教授なるものは放任教授を意味するものに非ず。周到なる指導を要す。」（『綴り方教授要領』）とか、「私の常に主張して居ります自由選題を本體とした綴り方教授は、自由放任ではないので、それには澤山の指導が要るのでございます。」（『自由選題に依る綴り方は如何に指導するか』）とか述べている。では、この『綴り方教授要領』の時点で不明確であった随意選題における「周到なる指導」「澤山の指導」の具体が、それ以後の村山の論文の中で明らかにされていったのであろうか。

#### 四

村山の実際の綴り方の授業の様子を窺うことができる授業記録風のもの、「自由選題に依る綴り方は如何に指導するか」の中に載せられている。

授業で扱ったのは次の綴り方である。

母の病気 尋五 吉田くら

私のお母さんは六月からなやんでみへる。このごろは大へんにひどくなりました。

二十九日の晩も私がねてゐると「おきてくれおきてくれ」とよびなさいました。私はびつくりしておきて見るとお母さんは「おなかをさすつてくれ」と言ひなさいました。さすつて居るといもうとが二人おきてきました。お母さんは私に「お父さんをよんできてくれ」と言ひなさいましたので提灯に火をとぼして私とさかゑさん（妹）と二人でとぼくとくらくらくまつくらな所を通つてお父さんをよんできました。

お父さんは私たちに「もうねよ」とおつしやいました。お母さんは「家の子供でなければならぬ。お母さんの此の重い病気がなほつたらきつとおだちんをやる」とおつしやいました。

其の時私はとこの中で苦しいのにあんな言葉はいらないのにと思つて涙をこぼして泣いてゐました。

時々私はお母さんの言葉を思ひ出しては涙をこぼす事があります。

（一〇・一〇・一三）

村山は、子どもの綴り方を、教師が「大まかに淺薄な情調で讀まない事が教師の態度」であるとして、授業に先立って、この綴り方

をどう味わたかか述べている。その概略は次のようである。

まず作品を一読し、「一讀しては机の上に置き兼ね、手にしたまゝ再讀」し、「再讀してまた三讀」した。

次に、「提灯に火をとぼして私とさかゑさんと二人でとぼくくらうくらうまつくらな所を通つてお父さんをよんできました。」と書いた作者の心根を、「二十四孝の（荀掘りの）行爲と何等遜色の無い事を無條件に認定」する。さらに、「姉は尋常五年僅か十一歳の少女であります。妹はまだ學校にも上つて居ない七歳の幼女であります。時は眞夜中、秋も深く、泣く虫の音も限り無く淋しさを益すのであります。右手に提灯を、左手に妹の手を握りつゝ、苦痛に叫ぶ母を後にして、墨を流した如な暗をついて、とぼくくと歩む有様」に村山は「理屈なしに感涙を催」している。

また、「家の子供でなければならぬ。お母さんのこの重い病気がなほつたらきつとおだちんをやる。」については、「母が苦痛の叫びにかへた此の信賴の語」に、村山は「復たも涙の泉とな」り、「信賴するに足る子を持つ母の心事もうかゞはれ、且つ又信賴された子の心中も思はれ」、「傍らに居た父の心にも涙の波が漂ふてゐる」と思っている。

「その時私はこの中で苦しいのにそんな言葉はいらないのにと思つて涙をこぼして泣きました。」については、「母の信賴の言葉に

對して……母よ吾れに與ふるに其の言やもつたいなし……子の心中、泣かずに居れないのが當然」であつて、「母の言葉に次ぐ子の感涙、おお緊縮した刹那よ。讀んだ私も泣いた」と村山は言う。

最後の「時々私はお母さんの言葉を思ひ出して涙をこぼすことがあります。」について、「餘情如何で盡くべき、泣き且つ泣く子の心中、私は嬉しい様なもつたい無い様な心持」で読み終えている。

以上のような事前の読みを持つて、村山は十一月二日、この綴り方を使つての鑑賞の授業を次のように行つたのである。

まづ教室へ入る前に、私は教案に鑑賞事項と書いて次の四項目を書き附けて置きました。

- 一 暗い夜中に父のむかい
- 二 母の信賴の言葉
- 三 母の言もつたいなし
- 四 餘情去り難し

教案と言へば何か大綴りな教案帳でも有るのかと言ふと、そうではないのです。私の教授上の研究事項を無茶苦茶に書きつける帳面の一端に右の様を書いて置いたのであります。そうして此の四つをシツくりと味はせるのが今日の目的であつたのであります。

教室へ入ると、五十に餘る小女達は、光りと希望とに満ちた

眼を私に集めて待つてゐます。「先生今日は書くのですか」「直すのですか」「味はふのですか」などと言ふ言葉が其所所に起ります。私は「今日は一文を味はふのだ」と告げました。それから、此の前の綴り方全體に對する總評やら優良な文章の紹介やらを十二三分もやつた。そうして居るうちに一隅から味ふ一文とは何れかといふ意味の質問が出たから、私は「味はふ文は今讀みます。しかし此の文は皆さんにうっかり聞いて頂けぬ文です。心を落ちつけて聞いて下さい」と言つて綴り方を讀みました。一句づゝ相當考へる餘地を与へて讀みました。

一讀して全生を見渡すと、皆の子供が言ひ合せた如く首をたれて聞いてゐます。私は無言の時を少しはさんで再讀しました。三讀しました。もう此の文を書いた作者は机の上に伏してしまつて居ます。兒童の中には眼に尊い眞實の涙が溢れさうになつて居る子もあります。私は「皆さん一番何處に泣かされますか」と聞きますと一時にさつと手は舉りませんでした。ぼつぼつ七八名の擧手がありました。指名しますと「くらい夜にくらさんが妹と出かけた所です」と言ひます、そこで私はすかさず「その時のくらさんの心持ちは？」とつきますといろくいな答が出ました。其の中の答の主なものをおあげすると、

一、さびしい心持ちがしたのです。

一、おそがい心持ちがしたのです。

一、家のお母さんを心配しつゝ出掛けて行きなかつたんです。  
一、早くお父さんと呼んで来ようと思つて行きなかつたんです。

などでありますそこで私は「そうです後にはお母さんを心配しつゝ引かれる様な心持で淋しい所を通つてお父さん呼びに行つたんですね」と纏めた。

もう外に泣かせられる所は無いですかと聞くと、「くらさんがお母さんの病氣で苦しい中からおつしやつた言葉で泣いたと言ふ所です」と答へます。私は「先生も……」と言ふて漸時口をつむつてゐました。黙のタイムが刻まれて行きます。「苦しい中からあゝもつたい無い、苦しい中からくらさんよくよんで来て下さつたありがとうとお禮のお言葉、胸もさける様な氣がしますね」と私は言ふて、子供の顔をみると、澤山の子供が目には涙を一ぱいにして居ます。私は修身の授業で子供が泣いてくれた事はそんなに多くありませんが、こうした綴り方の授業では時々子供が眞剣な涙を流して呉れます。

もう外にと聞くと、手を舉げる者は一人もありません。私は「それでは母さんになつてくらさんを見た心持ちは？」と聞くと、一生が手を舉げます。指名すると「くらさんの家ではくらさん

が一番上で、お母さんが病氣のときはくらさんが何もかも爲るのであります。それでお母さんが非常に嬉しいのです」と言ひましたから、「その晩もくらさんが自分でお父さんの迎へに行つたんですね」と私は後から付け加へました。もう此の頃は教室中が一種靈的氣分で充満されてゐます。

最後の句は私から「あの言葉はくらさんにとつてとても忘れられないのだね」と、自分から鑑賞して聞かせました。私には、もう外に言ふ言葉も無く、再びかなり長い沈黙の時間を續けました。私は無言でこの文章を黒板に書き始めると、兒童は知らぬ間に、言ひ合せた如く一生懸命に寫してゐます。三分の二位寫したと思ふ頃、授業終りの鐘がなりました。味はせたのか何か知りませんが、私はこうして一時間を子供と共に深刻に生活をしたことを喜んで教室を出ました。

この一連の綴り方鑑賞の授業の記録を読んで感じられることは、村山自身の増幅された感情の高ぶりである。確かにこの綴り方作品は、その素材としては、書き手の子どもの心を強く動かした生活の中のできごとであり、捉え方としては申し分ないものである。しかし、この作品を読む側からすれば、子どもの表現力の不十分さから、その場の状況、作者の気持ちなど、分かりにくいところが多いいろいろな出て来る作品である。村山が、担任の子どもということで、綴り方

以前のこの子どもの性格、心根、家庭の状況など熟知していることはよく理解できるのだが、それにしても、事前の綴り方の読みにおいて、この表現のままの作品から、「理屈なしに感涙を催し」

「復たも涙の泉となり」「泣かずに居れないのが当然」「読んだ私も泣いた」「餘情如何で盡くべき」は、いかにもおおげさな受け止めとしか言いようがない。また、「信頼するに足る子を持つ母の心事もうかゞはれ」「信頼されたこの子の心中も思はれ」「傍らに居た父の心にも涙が漂ふて居たと思ふ」など、表現の背後にあると思われ、るものを自分で作り出して読んでいる。さらに、授業においても、綴り方を三回読んだ後の最初の発問が、「一番何處に泣かされるか」と、村山自身の感情の高ぶりのままに、子どもの読み味わいの方向づけをしている。

結局村山は、綴り方作品を、表現を厳密にたどって読まずに、極めて主観的な解釈をし、表現の足りない部分は自分の解釈、思いに従って補足し、言わば、本来子どもの綴り方であったものを、村山の思い描く作品に恣意的に作り替えてしまっている、と言えるのではないだろうか。そして授業においても、この子どもの作品を提示しながら、実際では、村山流に作り替えたイメージとしての綴り方を子どもたちに鑑賞させている、と言うことができる。川口半平が、「率直に言って彼の児童文の鑑賞は、正しく鑑賞するよりも自己陶

醉に陥っている感がある。」（「大正期における本県綴方教育の概況」）と評しているのも至極もつともなことである。

村山のこうした子どもの綴り方の読みとそれに基づく授業の実際をみると、それは教科としての綴り方指導ではなく、綴り方を使つての、生活・道徳の指導、随意選題論者の言う人生科の指導になつてしまっている感じである。もっとも村山にしてみれば、それは当然のことであり、例えば前掲の、鑑賞指導に当たって教師が先ずその文章をどう味わうかについて述べた最後のところで、村山は次のように述べていることから分かるであろう。

私の文章を味はふと言ふのは文章を其のものを味はふのでは  
ありません。其の文章を透した中味の生活を味はふのでござい  
ます。この點が、私の常に申して居ります綴り方教授は道徳教  
授にも宗教教授にもなると申すので生活から導いて眞の文章を  
作らせると言ふ立論から當然兒童の文章を鑑賞すると言ふものゝ、  
實は兒童の生活を鑑賞する事になるので有ります。

また、別のところで次のようにも述べている。

私の子供は自由作ばかりであるが、非常に名作が多い。昨年  
の二月頃だったらう。Tといふ子供の作った文章で、私が授業  
をやつた時、來合せて居た二十名ばかりの參觀者は皆泣いた。  
勿論子供も教授者も一緒に泣いた。実に立派な創作であつた。

こんな創作に出會ふ度に、私は何時も作者と、私と級の子供と  
が、一緒になつて深い々々本當の世界へ連れられて行く様な氣が  
する。……………

綴らせた後の始末、之は人々が私にいつも尋ねて來る問題で  
ある、私は答へる、教師先づ兒童の成績を味はひつゝ讀めと。  
そして其の中の優良文を能く他の子供と一緒に讀めと。  
のだ。時には味はつて居て泣く、時には味つて居て躍り出す、  
時には級中一同双手をあげて萬歳を叫ぶ、時には全級静寂にか  
へつて思索の三昧境に入る。此の味はふ事に用ふる時間は私の  
綴り方教授の大半をしめてゐるので……………

（「文章教授と芸術的陶冶の實際」）

このようにして、自由選題を本体とした村山の綴り方指導は、  
「周到な指導」「沢山な指導」を明らかにしていくことはなく、『綴  
り方教授要領』の「まえがき」にある「綴り方の教育的眞價値の考  
察と兒童の文章に對する教師の情熱とは最も完全に近い綴り方教授  
の方法を生み出すものではあるまいか。」という方向が一層強調さ  
れるようになっていったと考えられる。「先生さへ純な心で讀んで  
置けば」、「（先生が）味わつて讀みさへすれば、其所には必然的に  
指導の方案も現はれて來る」、「指導案と言ふより人格と人格との接  
触点に両者の向上案が現出する」（「自由選題に依る綴り方は如何に

指導するか」と、教師次第で指導の方策が生まれるという考え方を、さらにそれが一層拡大され

……子供達を取りまく総ての萬象を光として感じ得る心の向きを作つて置く事だ。言葉を換へて言へば彼等の環境を五感に光として感じ、彼等の環境に提起する総ての事實を肯定し得る心を養つて置く事である。……私はこうした心の向を作るだけでも、綴り方教授は其の大半を成功したものであると思つてゐる。（文章教授と芸術的陶冶の実際）

と主張するようになる。

結局村山には村山としての、綴り方教授を含めての教育思想があり、それは自由選題による綴り方でしか達成されないという主張と、授業取り組みへの情熱があり、また、綴り方教授の成果を生み出すこともできたであろう。しかし、それは、どちらかというと、村山という個人の力量に属することであつて、一般の教師が、日々の授業において、具体的にどのような内容を、どんな順を追つて、どのような点に留意してやればそれが実現できるのかが示されないで、前掲のような抽象的、概念的な言い方だけでは、県下への広がり、教育現場での支持、受け入れはむずかしいことであつた、と言わねばならない。

## 五

村山四郎三郎が、大正十一年初めから毎月のように「岐阜縣教育」誌や中央の「国語教育」誌等によつて随意選題による綴り方教授の主張を始めても、また、それ以前の「綴り方教授要領」の発刊があつても、あるいはまた、辻権次郎が「恩師梅沢先生の綿密に計画された課題主義の教育に弓をひくものであつて内心辛かつた」と回想するような、女師附属小の研究発表会があつても、梅沢英造は、それに対しての反論はおろか、綴り方教授に関する自己の主張をいかなる雑誌にも発表することなく、大正五年初頭に「各種作文教授法具体案」を「岐阜県教育」誌に書いて以来、ほぼ七年間にわたつて沈黙を続けた。

若くして綴り方研究の第一人者と認められるほど、研鑽を積み実践を行つてきた梅沢英造が、随意選題論争に関心がないはずはなく、また、そのことに対しての自身の意見は、大いにあつたはずである。それなのに、「岐阜縣教育」誌などに筆を執らなかつたのは、どうしてなのだろうか。

一つには、県下の教育研究の中心校として堅実な歩みを進める師範附属小にあつて、梅沢が、大正初期以来の随意選題主義と練習目的主義の対立とその流れを冷静に見つめ、その長短についての研究を深め、その結果、この問題について自分は非随意選題・練習目的



主義的な立場をとりながら、なお軽々な判断を避けよう、としたことが考えられる。しかしもう一つ、直接的なこととしては、大正十一年四月十五日から、教育自由研究のため半年間、上京し、村山が盛んに誌上で主張を行っていた頃は岐阜に不在であった、ということが挙げられるであろう。

ともかく、本稿二の部分で引用したような、県教育会・総山幹事の強いすすめもあって、梅沢は、村山も含めた自由選題論者が主張する綴り方教授の考え方、その指導の在り方についての反論を始めたのである。大正十一年十二月から「岐阜縣教育」誌に五回にわたって連載された「よりよき表現への綴り方教授」は、論理的、総合的、構成的で、説得力に富んだ論文になっている。その内容項目を示すと、次のようである。

- 一 表現といふこと
- 二 綴り方教授の目的
- 三 課題か随意選題か
- 四 個性と綴り方
- 五 綴り方の正しい道
- 六 生活の題材化
- 七 題材の分類
- 八 題材の取り扱い方

## 九 模倣と創造

### 一〇 鑑賞と創作

#### 一一 創作の芽

#### 一二 綴り方教授の方法

梅沢はまず、「一 綴り方教授の目的」のところ、自分の主張の足場を明確にする。すなわち、これまでの誤った綴り方教授については反省しなければならぬ点もあるが、「それだからと言って、直に綴り方教授の目的は人格の完成だ、生命の成長だといふのはあまりにも大掴みな、餘りに平凡で奇抜な言ひ方」ではないかと、随意選題論者に疑問を呈して、次のように述べる。

綴り方教授は教育の一教科であるが爲めに教育の目的である人格の完成をねらつて居なければならぬことは言ふまでもありません。綴り方教授が教育の一教科であることを忘れて、單に文藝の爲めであるとか、技巧の練習であるとかの考へに陥つたものを救い出す爲めの清涼劑として必要ではあらうが、箕の綴り方教科の目的は、他の諸教科と共に人格の完成と云ふ教育の目的を條件としての綴り方教科独自の目的でなければなりません。……綴り方教授に於て兒童の個性を發揮せしめることによつて生命を成長せしめようと企て、居る新しい人々が綴り方教科そのもの、個性を没却して何等そこに特異な点を明瞭にし

ないのはどうしたものでせう。綴り方教授独自の目的は、人格の完成ただけでは不十分であります。「人格の完成」といふ語を賓位にもつ命題の主位は「教育の目的は」といふ語でなければならぬと思ひます。

そして、綴り方教授独自の目的についての梅沢の考えを次のように主張する。

(それは)「教育の目的である人格の向上、生命の成長、魂の錬磨、自我の發展を期するよりよい表現の修練を行ふことである」。簡単に言へば「文章によるよりよい表現の修練が綴り方教授の目的である」。而して「文章による表現」といふことは「文を作る」ことです。「文章によるよりよい表現」といふことは「よりよい文を作る」といふことになります。故に最簡明な綴り方教授の目的の言い表し方は「よりよい文を作る」ことの修練」といふことになるのです。……私は綴り方教授の目的は、「よりよい文を作る」ことの修練だ」と言ひます。故に綴り方は、「よりよい表現への綴り方教授」でなければならぬのですと主張します。

梅沢は、すでに明治四十四年六月から「岐阜縣教育」誌に連載し始めた「綴り方教授に関する研究」において、綴り方教授の目的を「国語科の教則に、思想を正確に表彰するの能を養ひ云々とあるは、

即ち綴り方教授の目的を示したものである。而しながら思想を正確に表彰するに、二種の方法がある。即ち一は言語によつてする詠方と、一は文字によつてする綴り方とこれである。而して文字を以て思想を表はしたものは、これを文章と云ふのである。綴り方教授はこの文字を以て思想を正確に表彰すること即ち文章を作成することを教授するものであると云はねばならぬ。」と述べており、綴り方教授の目的の考え方は一貫していることが分かる。

以上のような綴り方教授の目的論に立って、梅沢は、次の「三課題か随意選題か」「四 個性と綴り方」「五 綴り方の正しい道」の項で、当面する随意選題の問題について、自己の見解をまとめていく。まず梅沢は、課題か随意選題かその得失を論ずるには、永続的な研究が必要であるとした保科教授の考えに同感であるとした上で、随意選題論者の説について、二つの視点から考究を試みている。一つは生活の燃焼点とはどういうことかということ、もう一つは個性の上から見てどうかということである。

最初の問題について梅沢は、概略次のように言う。

「随意選題論者は児童の個性を重んずるがために、児童各自の生活の燃焼点と云ふことを重要なものと視」るが、「人は其の顔の異なる様に其の心も一様でない」。しかし一方では「日本人は日本人として共通な顔をして共通な心持を持つて居る」。生活の燃焼点を

心理学上の語に言い直せば、それは注意の焦点ということだ。では、人の注意の焦点は絶対的に別々のものだろうか。そのことについて自分は、「或る場合は全く別々にもなるし、或る場合は同一点に集まることもあると考へ」、どちらか「一方にのみ決定したものでない」とする。人は、生活に重大な関係のある事業に対してその注意を向ける性質を持っており、これは、人間が生きていることに適応していくためには、ぜひとも注意を集注しなければならぬからだ。

「教育教授は即ちこの注意集注の可能を予想して行ふ所に意義があり、」「この集注を作ることが出来るから教育が具体的に「行ひ得る」のである。だから教授とその反作用としての学習とは、「共に注意の集注点を作る、即ち生活の燃焼点を共作する」ことである。

このように述べた上で、梅沢はさらに次のように論を進める。

教師の作つた意識流の方向へ児童の意識の流れを流れしめ、それと教師の意識流とが合流することが教育なのであります。

言ひかへれば、同じやうなことを考へる、同じ處へ頭を向ける、同じ様なことを感ぜしめることによって教育が成立つのであります。吾人の二人以上の生活、共同生活は常に作用反作用のサークルとして存在するものであることを考へるならば、教育教授の可能も承認され、同一事象に注意を集注せしめることも成り立ち、従つて題を課して作らせる綴り方教授即課題法も肯定し

得られるのであります。斯く同一のことへ頭を向けることが出来ることによつて課題法が成り立ち、又別々な考へを持つことが出来ることによつて随意選題法も成り立つのです。故にその何れか一つでなければならぬといふ理由はどこにもまだ見出すことはできないのであります。

と、課題法・随意選題法どちらも成立し得ることを主張している。そして、この項の最後に、同じことに注意を向けた実例として、尋常科第三学年の綴り方の授業とそこで生まれた作品、また第五学年で持たせた文題帳について書く指導とそこでの作品を提示した後で、或る一つの事柄に児童の注意を向けて同一事項を題材として文をつくらせることも決して無理なことでないのみか、出来た文章に就いてお互に批評し合ふにも又教師が批評し指導する上からも頗る都合のよい性質のものであります。殊にその内容が皆同様に経験されたものである場合には、其の表現の指導が適切に出来るといふ利があります。

とまとめ、綴り方教授における課題の意義を強調している。

次に梅沢は、課題か随意選題かの問題について、「個性」という視点からの論を進めている。

稍もすると個性といふことを解して単なる小主観や偏執といふやうな、他と全然相異なる性質と見做して自他決して相容れ

ないものだとする弊があります。所が眞の個性はそんなものではないのであります。即ち特殊性と共に普遍性を持ったものであると考へます。特殊的普遍性そのものも個性であり、言ひ換へれば、特殊の姿の中に普遍の生命をもつたものが個性だと考へます。故に個性を尊重することは特殊の姿の中に藏せられた普遍性を尊重することなんです。即特殊的普遍性を發揚せしめることなんです。これはよい文章であるとか、悪い文章であるとか批評したり、又なる程うまい文だ、實に生命のあるよい文章だなど、いつて其の文章の生命を見極め、それに觸れ、それを掴むことの出来るのは、讀み味ふものゝ生命が、その對象である文章の生命と合致するからだと考へます。言ひ換へればその生命は即ち普遍性なんです。人にはこの普遍性があればこそ、其の思想や感情を交通することが出来るのです。……そして其の普遍性は必ず特殊相によつて具象化されるのです。具象化された即外的に表現されたものは既に特殊相を持たざるを得ないのです。普遍は其の精神で特殊は其の躰です。

此の見地に立つときは絶対的に隨意選題でなければ綴り方教授がうそだとは言はれないことになります。人間の個性の一面即特殊相ばかり見て極論するときは課題などは成り立たないこととなります。又特殊相を忘れた普遍論からは課題しか成立たないこととなります。何れも偏見たるを免れません。個性は特殊の方面と普遍的方面との二面を具有するものだといふことを忘れた議論は正鵠を得られないと考へます。

そして梅沢はここでも、隨意選題でも課題でも成立つ、と述べた上で、「極端な隨意選題萬能論者」に対して、

……隨意選題しか出来ない教師は兒童の生活を重んじ個性を尊重するのではなくて、兒童の生活の無理解者であり、特殊性しか目につかない者だと言ひ得るのです。穩健な隨意選題論者は、恐らく此の点を誤つては居るまいと思ひます。たゞ隨意選題萬能論者に於てのみ、この謬見に陥るのでせう。個性に特殊性と普遍性との二面があることを知つた者は恐らく極端な萬能論者たることは出来ないものと思ひます。

と、ふだんは論理的に、説得的に論を展開する梅沢にしては珍しく、感情を高潮させた書きぶりでのこの項を締めくくっている。

ここまでで分かるように、梅沢は、課題か隨意選題か、という二者択一の考え方ではなく、課題も、隨意選題もどちらも必要なのだ、という考え方に立って、言ってみれば小倉講演での友納友次郎の考え方の線で論を展開している。そしてこの考え方を、「五 綴り方の正しい道」で次のようにまとめている。

若し課題主義と隨意選題主義とが生まれつき仇敵同士であつ

て、喧嘩をしなければならぬ性質のものなら止むを得ないので  
すけれども、もと／＼綴り方教授の上の成績向上の方案である  
以上、其の何れかの一方が眞で他の一方が偽であるといふ様に  
簡単に片付けなければならぬ理由はないでせう。正反合の理を  
解するならば、其の兩者を止揚し、一段高い統一原理によつて  
兩者を統一することの可能なるを發見することとせう。多様は  
統一されて、初めて各の特色を發揮することが出来るのです。  
……一方に限ると思はれるのは一時の勢の然らしめる所です。

私は、隨意選題法と課題法とは其の質に於ては決して異なるも  
のではなくて、寧ろ同一のものであると考へるのです。たゞ異  
ると見なすべき点は、自由を與へる程度の差であると思ひます。  
課題法だからといって全然自由を與へないといふものでもなし、  
隨意選題法だからといって絶対の自由を與へ得るものでもない  
のです。

此の考え方を、梅沢はこの後も「兩者の差は自由を與へる程度の  
差」、「課題と隨意選題とは一つの連続した直線を中央から其の兩端  
へ正反対の方向へ眺めたときの兩端の名稱」、「一つの完体を相扶助  
すべきもの」、「その何れにしても彼れ等（筆者注 児童）の生きた經  
験内容から題材を見出すことに於て同一であるが故に、決して矛盾  
衝突するようなことはありません」等々のことばを使いながら、課

題、隨意選題が質において同一であることを説明している。そして  
この項を次のように結んでいる。

要するにいずれにしても生活内容を豊富にしておくこと、其  
の生活内容を題材化しておかしかつること、言ひ換へれば児童が  
ぼんやり事物を見聞し、行動しないで統覺をはたらかせ、觀察  
し、經驗しそれを反省する様にして、而も表現にまで進めるた  
めに、意識の第一統一即ち題材の構成にまで用意せしめるでな  
ければならないのです。斯うしておけば課題しようと隨意選題  
でやろうと、それ程やかましい氷炭相容ないやうな論議をしな  
くてもよい事になるのです。誤つた児童の生活以外から課題す  
る課題や放任無方針な隨意選題やの如きは最早何れも論外であ  
つて、問題にならないのです。

吾人の考察の対象である課題と隨意選題は、児童の生活内容  
其の物から題材を得る、得方に於て児童にばかり選材させる場  
合と、教師が指示する場合との適否を究めようするのです。そ  
れで、課題と隨意選題の問題は綴り方教授の全般を解釋する上  
にも重大な關係をもつて居るけれども、其の中心とする所は、  
綴り方教授中の題材處理を對象とした問題であると考へられる  
のです。

梅沢はこのようにして、本来は一体的であるべきものが、課題と

随意選題に分歧していくのは、そこに「題材の取り扱いについての見解」の問題、即ち綴り方の題材は、綴り方教授の本義から見て教師の方から提供すべきか、児童自ら随意に選ばしむものかの問題があるからだと考ええる。そして、その観点から課題、随意選題両者に考察を加え、そこに「表現の態度」「生活の題材化」という考えを打ち出している。

題材即ち綴り方の材料、それは同時に作文の内容となるものであるが、それについて梅沢は次のように説明する。

作文の内容となるものは単にあるがまゝの自然そのものではない。無意識な経験そのものでもない。苟も題材となり得るためには、表現の態度で見た外界の事象現象や自己の経験の反省でなければなりません。たゞ官覺的に目に映じただけのものや無自覺な自己の行動ではないのです。それには必ず統覺がはたらいて居なければなりません。即ち選ばれた自然であり、反省を加へられた自己の経験でなくてはなりません。従つて必ず構成的に取扱はれたものでなければなりません。更に言ひ換へると、内部的に表現されて居るものであるのです。

次に梅沢は、如何にしてこの題材を作るのか、ということについて論を進める。

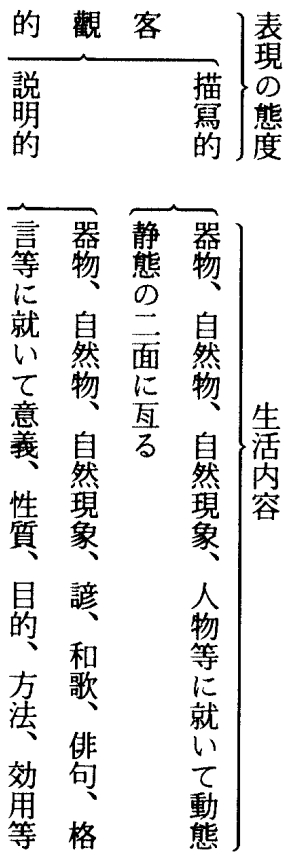
それには児童をして常に不斷の用意をもつて外界の物象を觀、

自己の行動を反省し——見ること、考へること、によつて意識の統一を作らしめることです。即ち表現の態度をもつて事物を見又考へる習慣を養つて行けば自ら表現内容——題材の蒐集が出來得るものであります。総ての見聞と自己の行動の上から題材を獲得する様になつて來るものと考へます。生活の全圖を眺めてそこに選擇や統一の作用が働くことであつて、斯うした訓練をされた児童は随意選題であつても直に生活内容から題材を採り得ることが出来るし、又課題であつても、其の生活内容その物が題材であるが故に其の題材に對して決して受動の位置にはをらないで、受動と同時に發動の態度となるのであります。若し児童が常に生活を題材化することに於て修練を経て居ないならば随意選題も、課題も成立しないのです。故に根本は生活の題材化でなければならぬと考へます。

梅沢は、このことについて日々児童に書かせている文題帳を使つての随意選題、課題両方の綴り方教授の實際を紹介した後、「六生活の題材化」の項を次のようにまとめている。

題材は児童の生活内容そのものであり、更に其の生活内容が表現態度によつて統一されたものであるが故に、教師は教育全體の上から児童の生活内容を充實するために有効な方法を尽すと共に、その生活内容を題材化する仕方を指導しなければなら

ぬのです。そして生活の充實と題材化とが相關の關係にあるものであることは直觀即表現の說の教ふる所であります。此の意味から、綴方教授はよりよい表現を行はしめるためにより深い生活を営ましめることになるのです。斯くして教育全體の上からと、更に綴り方教授其の物の上から——表現に即して——生活内容を充實せしめ、生活その物を、題材化する仕方を指導しなければなりません。此の故に綴り方教授の特に力を注がなければならぬ点は生活即題材の關係を作ることではなければなりません。詳言すれば、題材を作るため——表現を行ふため——に其の生活を深める、即ちよりよく事物の真相を見極め、自己の經驗を反省し、其の思惟を進めるのです。そしてそれを選択し統一して題材化するのです。表現の第一統一を作らしめるのです。之が綴り方教授の任務として最も重要なものと考へます。次に梅沢は、表現内容であり兒童の生活内容である題材の分類を試み、それを次のように表示している。



〔の概念及法則等に属するもの〕

敘述的 (經驗事項、事項の由來經過、傳記、歴史)

主 敘述的 (經驗事項、事物の由來經過、物語等)

觀 事物に対する感じ、自己の心得、決意等、

的 表現的 〔社交的事項(對者特定するもの)〕

梅沢はそれぞれの項目及びその内容に説明を加え、特に主觀的な表現態度は芸術的な性質を持つものであり、「文章に人生觀のひらめきがなくてはならぬ」という文章觀を綴り方教授に適用して、兒童の文章を指導する唯一の規範としているのが隨意選題派の人々だ、としている。そしてこのことについて梅沢は、

……兒童の生活内容を表現する態度が單に純粹表現——主觀的の意味——のみであると見ず、客觀的題材を取扱ふこともあり得るのであるし、またそれが發達の過程として必然的に踏まなければならないものであるとし、従つてその必然的の順序によつて表現の修練をすることが至當であるとする教育的見地に立つのが系統案派であり、この系統案派は自ら適當な課題を採用するのである。

と述べ、「此の文章觀に對する見解の相異もまた隨意選題論者と系統案派との議論の分れ目を作る」との見解を示している。

次の「八 題材の取り扱ひ方」の項では、題材の取り扱ひ方によ

り四通りに分けられるとして、小題材、中題材、大題材、随意選題挙げ、その各々について説明を加えている。

小題材は、題材の範囲の最も限定されたもので題材と文題とが一致している場合。例として「雨の朝」「荒田川の一時間」「私共の學校」などを挙げ、これらは児童の生活内容に課題するのであり、生活内容が充実し、また充実させて課題しさえすれば、随意選題派の最も嫌うようなことにはならない。むしろ、生活の題材化を具体的に指導する、特に生活を題材化する仕方を指導する上で、この種の題材は大いに必要である、と説いている。

中題材は、小題材よりやや範囲を広げ、その題材の中から数個の小題材——文題——を得る余地があるもの。例として「運動會」の場合では、この中から「徒歩競争」「リレーレース」「帽子取」など、「遠足運動」の場合ではその中から「遠足の朝」「汽車の中」「赤坂山」など随意に、自己の感じの強い、表現動機の盛んなものを選題させることができる。

大題材は、範囲の最も拡大されたもので、直観的事物、抽象的事項、経験的事項、感情的事柄というようにその範囲を示すもの。例として、「目に見たことを見て居るやうな態度で書け」「自分が考へて居ることを書け」「自分が特に感じたこと——うれしかったこと、かなしかったこと、決心したこと等について其の感じの表はれるや

うに書け」などを挙げている。前掲の表にある生活内容と表現の態度とから児童の程度に応じて題材を指示し、文題は各自が随意に選定、そして指示された範囲内で自己の生活に即した表現をさせるものである。

最後に随意選題。梅沢は、「これは題材の範囲を限定しないで全く自由に选材させるもの」と説明しただけで、あとは専ら随意選題で指導する場合の問題点を強調している。「若し常に子供の自由のみまかせておくときは或いは偏する嫌いがある」「一方から見れば個性に即した方法であるかの如くも考へられるが、また一方からみれば、反つて其の個性を發揮せしめる所以でないことになる。即ち、個性發揮の爲めの消極的自由を與へるばかりで、積極的自由——各種の機会を提供しないから、未だ發達の過程にある児童、表現の修練を要する時代の子供にはこればかりでは不十分」などである。課題と随意選題とを一体的に捉えようとして、これまでの論を進めてきた梅沢であるが、前三つの課題による取り扱ひの肯定的な説明と、随意選題の場合の否定的ニュアンスの説明とを見ると、梅沢の中では、部分的にはともかく、随意選題の考え方、指導法など全体としてなじめないものをもっていることが窺われる。そしてこのことは、連載「よりよき表現への綴り方教授」最終回の内容で取り上げている模倣と創造、鑑賞と創作の問題についても感じ取ること



ができる。

梅沢は、その当時の教育が、創造の中でも文芸的方面にのみ流れ  
て行く傾向があるとして、その状況を

……教壇の上は小俳優の躍り場となり、更に苟も表現的の性  
質を有する教科は悉く文藝化せんとし、稍もすれば教師は子供  
を詩人扱ひとし、藝術家扱にして、彼れ等の必然的活動を絶対  
視し、其の衝動的自由を眞の自由と混同し、創作への指導の妥  
當性を欠いた教育、寧ろ放任に近いことを敢てして居るものが  
ないでもないといふ非難される様なみにくさを暴露して居るのです。

国語科教授の如きもこの文藝的な影響を受けて、特に綴り方  
教授の上には児童の創作を熱愛し、その要求を充さんために、  
極めて自由な活動を行はせることをもつて唯一の方法としなけ  
ればならぬと高唱するものがあるに至つたのです。

と捉え、こうした教育界の傾向から「綴り方教授に於ける隨意選題  
論者は特に児童の創作を熱望するが故に、創作のための鑑賞を重要  
視する」という見方をしている。そして、

……抑々隨意選題と課題との根本的な分岐点は、題材處理の  
問題であつて、自由不自由の問題でもなく、模倣創作の問題で  
もないのです。然るに隨意選題論者は、題材の問題から更に歩  
を進めて、隨意選題以外の方法は、不自由な、個性のない、

模倣にのみとらはれた鑑賞創作などは忘れて居るものだといふ  
罵倒を加へて居るのであるが、それはあまりに隨意選題法を唯一  
のものと考へた獨斷から發する聲であると思ひます。

とするのである。その理由を梅沢は、模倣が反射的機械的模倣でな  
くて、自発的模倣である場合は、模倣は既に一種の構成活動と見る  
ことを前提として述べているが、その概略は次のようである。

### 模倣

### 鑑賞

被模倣物のもつ型に従い自発  
的に構成する定型的構成作用

被模倣物の作者の足跡を  
たどつて宮む再構成

### 創造

### 創作

自己が働き創意が主体となつ  
て構成する不定型的構成作用

全く新しい足跡を自己に  
依つて印する新構成

創作活動はこの創造の作用に基づき行われるものであるから、創作  
は、不定型的構成であり新構成である。しかし、新構成とは言え必  
ずそこに不変妥当なものがあり、その普遍性が個性に依つて独自の  
姿をもつて表現された時、創作としての価値がある。

鑑賞はどうかと言へば、作品に対して自己が作者の位置に身を置  
き、作者のたどつた足跡をたどつてその作品を再構成することであ  
る。即ち作品の持っている特殊の型に従つて而も自己を発動的構成  
的態度に置き、再び構成するのだから定型的構成となり、故に、

鑑賞と模倣とは同一の構成作用が働くわけである。従って「模倣と創造」の関係は即ち「鑑賞と創作」の関係であると言うことができ  
る。

では模倣からどうして創造が生まれるか、鑑賞からどうして創作  
が生まれるか。それは、模倣も創造も自発的態度において行われる  
構成作用であり、異なるのはその構成が、一方は定型的、一方が不  
定型的であること。だから模倣作用即定型的構成を、創造作用即不  
定型的構成に変えるものがあればよいわけである。その役目をする  
のが、個性を自覚し、有意的に個性を働かせることである。かくし  
て、個性味の多くなるにつれて、定型的構成は不定型的構成に變じ、  
模倣は創造に變ずるのである。要するに、模倣作用の中に個性を見  
出させ、個性の正当な發揮を営ませることによって創造の芽が伸び  
るのである。鑑賞から創作へも同じことが言える。

概略このような考え方をたどって、梅沢は、随意選題論者が非難  
する「模倣」の必要性を主張し、次のようにまとめている。

模倣は個性をはぐくんで創造にまで到らしめるための必要な  
過程であるのです。幼稚であればあるだけ、模倣に依る必要が  
あり、發達して來るにつれて模倣の母体から離れて獨立して創  
造の域に入るものであるのです。それは個性に目醒めて來るか  
らです。そして個性に目醒めることは或る程度まで發達してか

らでなければ出來ないことです。この或る程度までの發達は模  
倣の手によつて育てられなければならないのです。模倣はこの意  
味に於て決して創造の芽を摘むものではないのです。鑑賞が創  
作の芽を伸ばすものであることは全くこれと同義です。

「よりよい表現への綴り方教授」の最後の項「綴り方教授の方法」  
では、梅沢は「よりよい表現」とは創意の表れた表現、創意の多く  
含まれた表現を言うのであり、この表現に到るためには、鑑賞教授、  
製作教授、批正教授の三つの方法について考えねばならない、とし  
ているが、具体的な内容については、「他日を期して詳述」すると  
して筆を置いている。

## 六

「岐阜縣教育」誌に連載された梅沢の論考はここで終わって  
いるが、このあと、岐阜県師範学校附属小学校の研究誌「研究」第一  
卷第二号（大正12・9）、同第二卷第一号（大正13・5）にわたつ  
て、梅沢は「綴り方教授に於ける鑑賞について」を載せている。

ここで梅沢はまず「鑑賞」の価値について、生活の題材化、表現  
の仕方の二項目を挙げている。第一の、鑑賞することが「生活の題  
材化」にどう関係するかについては、次のように述べている。

他人の作った文章は、その作者自身が生活を題材化し、意識

の第一統一を作った結果に基くものである。故に其の文章を鑑賞することは、作者の位置に立ってもう一度構成する態度で見ることであるから、作者が生活を題材化したその仕方に觸れなければならぬことになる。従つて其の文を鑑賞することは、既成の文章——生活題材化された——を再構成して自己が作者と同様の生活を題材化することになる。斯くして生活題材化の仕方がはかれば、今度は独立して自己の生活を自己で題材化するようになる。

第二の、鑑賞することが「表現の仕方」にどのように関係していくかについては、

他人の文章が先づ生活の題材化から始まつて基礎的に分化し更に分化が分化を生んで發展して行くその分化發展の仕方と、これを具現する言語の機能とを鑑賞することに依つて、作者の構成した跡をたどつて再び踏んで見て自ら會得するのである。故に鑑賞は自ら其の表現の仕方を眞の意味に於て理解することになる。即文の型を模するのではなくて其の呼吸をのみこむこととなる。それは外から文章をながめて取扱ふのではなくて其の文の表現動機にさかのぼつて、内部から自己を中心として、構成するのであるからである。

と説明している。

これらは、先に梅沢が「よりよい表現への綴り方教授」の論考の中で鑑賞がどうして創作へつながるのか説明したところを、「鑑賞」の観点から整理して述べていることが分かる。

梅沢は、この後に続けて、一般的に見られる鑑賞指導について、……：……稍もすると鑑賞はただ兒童に品隣を與へ創作力を刺戟するのであるといったきりで、何故に然るかを考究しない弊がある。そしてこのぼんやりした考へに立つたものの文章の鑑賞のさせ方は漫然としたものに流れて、たゞ讀んでよい所を賞めておくだけのやうなことになってしまう。従つて鑑賞の眞義に觸れずに終ることが往々にしてある。

と述べている。綴り方教授の目的を文章による表現能力の育成に置く梅沢にすれば、先に挙げた村山の鑑賞指導のようではだめだということが言いたかったのであろう。

次いで梅沢は、鑑賞指導で取り上げる材料はどんなものがよいのかについて述べている。鑑賞の価値の考え方に従つて、イ、生活題材の上から、ロ、表現の仕方の上から、そして、ハ、児童文集と三項目を挙げ、これに説明を加えている。

まず、「生活題材化の上から」では、鑑賞材料として提供される文章で最もよいのは鑑賞者の生活其の物を題材化したもの、と言う。しかし、児童の生活そのものが題材化されたのならどんなものでも

よいという訳ではない。最も妥当に題材化されたもの、即ち眼のつけどころのすぐれたもの、平凡普通の事柄であってもそこに作者の個性が発揮され、生命の躍動しているものでなくてはならぬ。「生活の題材化は意識の第一統一であり、自己発見であり、中心点の確立」であるから、「ここがしつかりと定まらなかつたら如何に表現の技巧が工夫されて居ても、空虚な魂のない人形同様なものになる」と述べる。

次の「表現の仕方の上から」の項では、「表現の仕方は意識の第一統一が出来たものが分化発展して行く、其の仕方及びそれが最も適確に、如實に、妥當に具現されるために言語に表されるその表し方を見なければならぬ」。材料が児童の作品では一般的に言つて隙があり過ぎる、ぴったりことばが合つて居ない場合が多い、推敲の余地のあるものが多いなど、微細な所まで注意された表現という点で、児童の文では到らぬところがあるので、むしろ、国語読本の文章の中の同一境遇、同一年齢又は近い学年の児童の優良作品を材料にするのがよい。この場合、辛うじて一通りの読解ができるようなのでは、到底鑑賞はできないから、該当学年より下学年の読本の文章を用いると効果の上がることを経験している、として読本中の教材名を幾つか挙げてゐる。また、現代名家の文章の中から採つた、例えば鑑賞文集やクオレの訳など、多くは高学年の場合に利用でき

るし、その他教師自作の文章も価値があるが、これは総ての教師に強いることは困難である、と述べている。

三つ目の「児童文集」では、自校児童の優良文の蒐集、整理、活用に関することとして、自己の実践を示している。まず、毎月各学校から優良文を数点ずつ提出してもらつてそれを掲示場に掲げて児童に随意に読ませる。数日掲示した後取り外し保存する。学年の終わりになつて作品を学年別、月別に組んで綴じ合わせ、その年度における児童優良文集とする。この文集には最初の所に目次を付け、目次の側に、生活の題材化、表現の仕方等がどんなになつてゐるかを、簡便に見ることができるよう簡単な文を記入する。そして、鑑賞文として取り扱うのに便利であるようにしておく、というのである。

なお、鑑賞指導と直接関係はないが、梅沢は自分の作成する児童文集にかかわつて、最後のところで次のように述べている。

この文集は、單に鑑賞文として取扱ふばかりでなく、綴方教授細目の姉妹編として、又綴方教授細目改訂の資料として、児童言語能力の研究資料として活用するのである。余は過去十四年間の優良文を蒐集保存をして居て時々それを讀んで見る。……

其の當時の余の綴り方教授の上に犯せる罪を自ら責め、反省の資料とすることも少くはない。過去十四年間の優良文を通じて

余の綴り方教授変遷史を見ることが出来ると共に、更に新しい建設を試みなければならぬことを自覚するのである。

この論考が載った「研究」誌が発刊された大正十三年五月には、梅沢は恵那郡・岩村小学校長として転出しており、右の引用文中の省略部分に、綴り方を書いた子どもの回想があるなど、文章全体に回顧的な気分が感じられるが、注目すべきは、梅沢が意図した、児童の優れた綴り方を伴った綴り方教授細目のことである。昭和年代になると、系統を考えた教授細目による綴り方指導は、全国的な問題となり、岐阜県においても、師範学校附属小学校訓導・岸 武雄の手によってまとめ上げられていったこと、また教授細目による綴り方教授が、岐阜県の綴り方教育の進展の上の、一つの大きな流れを形作っていったこと等を考えると、梅沢の先見性には十分注目しなければならぬであろう。

なお、この論考の「鑑賞の材料」の中の「生活題材化の上から」の項に、梅沢が、「日常普通の出来事ではあるが、よく題材化たれて居る点に於て讀者——鑑賞者自身の生活をかへりみさせるに足る好材料である」として、附属小児童の作品を例示している。村山が鑑賞指導の授業に使用した綴り方と対比して見てみよう。

爪の行方

尋六 板橋安五郎

湯から帰つて來ると心地よい西日に庭の木々は輝いて居た。

寝ころびながら手をみると、爪が氣味の悪い程やはらかくつて居るのが目に附く。僕はふと爪を切る氣になった。「チョキン〜」氣持よい音をたて、人差指の爪は庭におちて運動靴の中へ勢よく飛び込む。續いて「パチン」小さい音をたて、薬指の爪は本箱の横にうづくまる。親指の爪は小さな波紋を残して庭の水たまりへお陀佛になった。突然「チン〜」時計は五時をうった。

「五時が打つてから爪を切ると其の人の親が死ぬ」と云ふことを聞いてゐる。まだ爪は切つてない。切らうか、どうせ迷信だけれど、どうしよう。切らうか、ほんたうに、いや、やめよう。うそにも父母が死んだら困る。よさう〜。僕はかう思つて立上つた。あたりにはもうたそがれの色がみなぎつてゐる。

この文は、『児童綴り方博覧會』（東京・南海書院刊）に掲載された特選作品、の注があり、この作品についての葦田、友納、桂田三選者の批評が載せてある。

友納氏、軽い味にする文のやうだけれど、どうしてどうして、爪のうしろに大きいちからがふんばつて居る。

葦田氏、ふつくりとした湯上がりのやうな文です。文は人です。人がこれだけ自然の支配をうけるものですから、おそろしいやうなものです。

桂田氏、こんな一寸したことでも、これ程面白いものが出来るのです。よい文です。

梅沢がこの綴り方を引用したのは、自分の綴り方教授の方針によって書かれた作品が、全国コンクールで特選の評価を得た、ということ、そしてまた何よりも、随意選題か課題かで論争した芦田恵之助と友納友次郎の二人ともが、この綴り方を評価し特選にしたことにより、随意選題・課題を一体的に捉えようとする自分の方向が、事実としてまちがいでないということ、明らかにしたかったためではないかと考えられる。

しかし、綴り方作品として考えてみると、梅沢が是として引用したこの「爪」は、確かに表現は整っているけれども、書き出しの一文と、それに照応する結びの文の型にはまったところなど、その子らしい新鮮な表現に乏しく、何よりも、題材そのものに、子どもらしい生き生きとした生活、感動を感じ取ることができなくて物足りない。こうした綴り方を、芦田、友納までもが、特選相当と評価するところに、鈴木三重吉が排斥したいいわゆる「学校綴り」の、当時の実態があったのではないかと考えられる。事実この同じ時期の、岐阜県における「赤い鳥綴り」は、村山が挙げた「母の病氣」そしてこの「爪」と比べて、いかにも子どもらしい生活感のあふれた題材を捉え、その状況を、見たまま、聞いたまま、生き生きと表現して

いる作品であり（岐阜教育大・国語国文学会会報第15号拙稿参照）、理論はともかく、実際の綴り方において豊かなものが生み出されていた、ということが出来る。

村山四郎三郎と梅沢英造の随意選題をめぐる論争は、結局のところ綴り方指導における内容と表現の問題につながるものである。つまり、書き手である子どもの生活・心・意識をどう捉えるかということと、日々の綴り方授業において育成する表現力及びそのための具体的な指導法とその段階的見通しの問題であり、また、子ども的人格形成・人間教育と教科指導とのかかわりの問題である。これらの問題については、大正期末以後現在に至るまで、折りにふれ、綴り方・作文指導上の問題として引き続いてきているものである。

いずれにしても、大正期末の村山四郎三郎と梅沢英造による随意選題論争が、岐阜県の綴り方教育界へ一石を投じたことは間違いなことであり、このそれぞれの流れが、岐阜県における赤い鳥綴り方の流れと共に、次の昭和初期における岐阜県の綴り方教育の実践に広がり、活気を生み出し、実践上の成果をもたらすことになったと考えられるのである。

参考文献

- ・『綴り方教授』（近代国語教育論大系4） 蘆田恵之助著  
光村図書 昭和50年11月
  - ・『綴り方教授に関する教師の修養』 “ “
  - ・『綴方教授法の原理及実際』（近代国語教育論大系6）  
友納友次郎著 “ 昭和50年3月
  - ・『小倉講演綴方教授の解決』 白鳥千代三著 “ “
  - ・『近代国語教育論大系6・解説』 井上敏夫 “ “
  - ・『作文教育新論』 波多野完治・滑川道夫著 牧書店 昭和28年
  - ・『國語教育』（六一二） 大正10年、  
（七一四、六、一二） 大正11年、（八一―） 大正12年
  - ・『小學校』（三四―三） 大正11年
  - ・『私の歩んだ教育の道』（野村芳兵衛著作集8） 野村芳兵衛著  
黎明書房 昭和48年2月
  - ・『作文教育変遷史』 川口半平著 岐阜県国語教育研究会  
昭和33年10月
  - ・『日本新教育百年史 5』 小原国芳編 玉川大学出版部  
昭和44年6月
  - ・『大正期における本県綴方教育の概況』 川口半平  
岐阜県郷土資料研究協議会会報・第30号 昭和56年10月
  - ・『岐阜県教育発達史』 戸部芳文著・発行 一九二一年10月
  - ・『綴り方教授要領』 岐阜縣女子師範學校著・発行  
大正11年8月（国立国会図書館蔵）
  - ・「研究」 岐阜縣師範學校附属小學校編・発行  
（一一二） 大正12年9月、（二一一） 大正13年5月
  - ・「岐阜縣教育」 岐阜縣教育會編 明治44年～大正12年
  - ・「教育ぎふ」 11月号 岐阜教育図書 昭和25年
  - ・「北斗」 岐阜市立加納小學校編  
43号・昭和25年、 58号・昭和38年
- 参考文献のうち「研究」については前・岐阜市長良小学校校長山口正和氏に、「北斗」については前・岐阜市加納小学校校長奥村収氏に、それぞれ資料閲覧の上で格別の御配意をいただいた。