

昭和戦前期における「調べる綴り方」の理論と実践
—綴り方倶楽部臨時特輯号『調べる綴り方の理論と指導実践工作』をもとにして—

The Theory and Practice of “Shiraberu Tsuzurikata” in the Early Showa Era:
Based on Tsuzurikata Club Extraordinary Recollections Issue “The Theory and
Practical Guidance of Shiraberu Tsuzurikata”

福田喜彦*
FUKUDA Yoshihiko

本稿の目的は、昭和戦前期における「調べる綴り方」の理論と実践を『調べる綴り方の理論と指導実践工作』をもとにして明らかにすることである。本稿で明らかとなったのは以下の3点である。

第一に、「調べる綴り方」は単なる文章表現の改革ではなく、大正期の生活綴り方の省察を踏まえて、論述的に社会や生活を見つめる視点を養うことをねらいとしていたことである。

第二に、「調べる綴り方」は、何のために調べるのかという問題意識を重視し、子どもたちに自ら問いを作り上げ、その問いをもとに調べたことを構成したり、記述したり、批判したりさせる授業実践を展開したことである。

第三に、「調べる綴り方」を論じた教師達は、低学年や高学年でどのような学習を進めるべきかカリキュラム的な要素も視野に入れながら、理論と実践の構築を図っていたことである。

このように、「調べる綴り方」は、子どもたちに科学的・論理的に社会や生活を考えさせることの必要性を感じた教師達の試みであり、それが戦後の社会科へと継承されたのである。

キーワード：昭和戦前期、「調べる綴り方」、低学年、高学年、応用科

Key words : early Showa era, “Shiraberu Tsuzurikata”, lower grades, higher grades, applied lesson

1. 問題の所在

本稿の目的は、昭和戦前期における「調べる綴り方」の理論と実践を『調べる綴り方の理論と指導実践工作』（東宛書房、1934年）（以下、本書の引用に当たっては同書を『調べる綴り方』と略記し、頁数のみを（ ）内に記載して明示する）をもとにして明らかにすることである。

戦後の社会科の出発点の一つとして高い評価を受けた無着成恭の「山びこ学校」は、山形県山元村の新制中学校を舞台にした教育実践である。その後、『山びこ学校』は映画化され、多くの人々に感銘を与える作品となる¹⁾。近年の教育学研究においても戦後日本の教育思想を見直す視点から奥平康昭が、『「山びこ学校」のゆくえ』（学術出版会、2016年）でその軌跡を詳細に考察している。²⁾

これまでの先行研究でも指摘されてきたように、「山びこ学校」の教育実践は、戦前の「生活綴り方」運動の影響を受けたものである。無着自身も自著『無着成恭の昭和 교육論』（太郎次郎社、1989年）のなかで、「綴り方倶楽部編『調べる綴り方の理論と指導実践工作』や平野婦美子『女教師の記録』『綴る生活』などから学んだ」（53頁）と述懐している³⁾。そこで、本稿では、無着の社会科教育実践の基礎となった『調べる綴り方の理論と

指導実践工作』⁴⁾をもとにしながら、社会科教育史の観点⁵⁾から「調べる綴り方」の理論と実践がどのようなものであったのかを検討し、その歴史的意義を明らかにしたい。

2. 新たな教育思潮と「調べる綴り方」理論の導出 (1) 生活綴り方の批判と「調べる綴り方」の登場

三重県師範学校附属小学校の今田甚左衛門⁶⁾は、「調べる綴り方の実践とその作品」で「調べる綴り方」が唱道されるようになった歴史的背景について、綴り方教育が文芸教育と同じものと捉えられ、子どもたちの生活の感激に基づいた創作的熱情が文章表現の唯一の動機であるかのように考えられていたことを反省的に振り返っている。

「殊に大正中期に於ける童謡の勃興は、愈々藝術的香氣の高い綴り方作品を要望すること甚だ切となり、指導の主力は概ねここに向けられるやうになつた。然し乍ら我々の日常生活に於てそんなに感激性を伴ふ事象ある筈がなく、やがて取材に行詰まりを生じ、児童からは「題がない」といふ訴へを度々聴くに至り、指導者は毎回千遍一律な身邊雑記的な綴り方を見せつけられて、過去の熱情はいつの間にか失せて全くうんざりしてしまつた。」

* 兵庫教育大学大学院教科教育実践開発専攻社会系教育コース 准教授

平成30年4月25日受理

〔調べる綴り方〕、6-7頁)

こうした状況で教師や児童がともに疲労困憊し、喘いでいるときに、「調べる綴り方」が郷土教育の新思潮として雄々しく誕生したのである。さらに、「調べる綴り方」の果たす役割について、次のように今田は指摘している。

「この調べる綴り方こそは、(1)綴り方の題材に新しい視野を拓き、(2)綴らんが為の生活を積極的有意的に活動させ、(3)千遍一律な文表現の様相を多面的にならしめる。といふ三つの重大なる責任を生まれながらにして背負つてゐるのである。さればこそいつまでも郷土の産業や交通を調べることに逡巡してゐては、調べる綴り方本来の使命を果たすことは到底覚東ないのである。」(『調べる綴り方』、7頁)

このように今田は、大正期の生活綴り方の批判から「調べる綴り方」の新たな理論を導出していったのである。

では、今田は、「調べる綴り方」の学習題材としてどのようなものに着目していたのであろうか。

「然らばさうした生活は一體どこに於て営為されるか、それは児童の郷土を外にしては考へることが出来ない。郷土を離れて児童の生活がある筈はなく、郷土をよそにして児童の生活を論ずることは出来得ない。故に郷土は綴り方題材の母胎である。」(『調べる綴り方』、2頁)

今田は、児童の生活と密接な関係のある「郷土」に綴り方の題材を求め、新たな教育思潮と連携して、「調べる綴り方」の理論を形成していこうと考えていたのである。

「近年郷土教育が盛に唱へられるに當り、綴り方教育に於ても特に郷土化の必要を主張する者がある。然しその主張は考へ方によつては一應さもあるべき意見のやうに思はれるが、又一面前記の如く、郷土とは本質的に深い関係交渉をもつてゐる綴り方が、教育思潮として郷土教育が叫ばれ出したからとて、今更改めて郷土化を強調する必要は毛頭ないのである。」(『調べる綴り方』、2-3頁)

今田は、郷土教育が新たな教育思潮として論じられたから「綴り方」も郷土化するのではなく、郷土と本質的に深い関係をもっているからこそ「調べる綴り方」として価値があることを述べている。そして、「調べる綴り方」の学習題材として8つのカテゴリーを導き出している。

具体的にみてみると、「気候」「産業」「交通」「戸口」「宗教」「風俗・迷信」「遊び」「その他」の8つのカテゴリーに学習題材を分けて、児童が書いた綴り方を位置づけている。さらに、前任校であった四日市市塩浜小学校の「調べる綴り方」の月ごとの学習計画を明示している。

詳しくみてみると、年間学習計画の中で社会的なアプローチによるものは、「農村問題」「郷土の歴史」「御蔭神社」「東洋毛糸会社」などがある。また、「自由研究」として児童が自ら学習計画を立てまとめる学習が八月と三月の2回位置づけられている。特に、三月の「自由研究」では、「卒業記念にうんと力のこもつた研究をする

こと」「調べる題目やその方法等については各自任意とす」「統計、グラフを多く挿入すること」の3点が方向性として示され、「調べる綴り方」の学習としての成果を児童がまとめるようにしている。今田は、次のように指摘している。

「調べる綴り方の實際的な取扱としては、所謂新しい意味に於ける課題主義によるを本體とする、勿論自由研究として児童各自に選定せしめ、各自プランをたてさせて研究調査せしめる場合も認めてよいと思ふ。」(『調べる綴り方』、19頁)

特に、今田は児童の主体性を重視し、「調べる綴り方」の實際的な扱いとして児童に研究するテーマを自由に選定させ、調査研究していくことを求めていたのである。

また、「調べる綴り方」の理論として今田は、「綴り方は生活の表現である」と考え、「綴り方」の根源をなす人間の生活は、①真理を追究しようとする科学的な生活(知)、②美を味わおうとする芸術的な生活(情)、③美に生きようとする道徳的な生活(意)の三つがあると述べている。

そして、この知・情・意がお互いに内的に総合・連関して一つの有機的な統一体をなしているとし、「科学的な生活」を次のように述べている。

「然し言ふところの科學的生活なるものは、所謂人間の知・情・意の三者が、内的に連關して綜合統一された人間性のその一要素一構成分子たる知(科學的生活)であつて、それは藝術的生活と對立するものでもなければ、並列するものでもない。この故に調べる綴り方に於て取扱はれるところの科學的生活なるものは、(1)真理そのものよりも、真理より生ずる感情(2)結果そのものよりは、結果希求の精神(3)知識そのものよりは、知識を愛せんとする慾望であつて、かうした理念が根本となつてゐるところの調べる綴り方こそはほんたうに望ましい綴り方であると思ふ。」(『調べる綴り方』、14頁)

このように、今田は芸術・文芸的と批判されていた綴り方に対して、郷土に目を向け、科学的な視点も取り入れることで、新たな「調べる綴り方」の理論を再構築しようと試みていたのである。

(2)「調べる綴り方」の評価と基準の段階性

岡山師範学校附属小学校の時本堅⁷⁾は「調べる綴り方の実践組織とその展開面」で「調べる綴り方」が論じられるようになった歴史的背景と学校教育の厳しい現場の状況を4つの視点から捉えて、以下のように述べている。

「生活指導の綴り方は、中央の進歩的學派の實際家達の理論によつて構成せられ、實驗せられ、批評せられ、昂進させられて来たのに對して、調べる綴り方は、A山村のいびつな教室の片隅から、B 栄養不良やトラコーマや疥癬に苦しむ子供達の手によつて、C 俸給不拂で泣かされてゐる若い卒業後間もない同僚達の手によつて、D 教育的良心と科學的眞實のもとに、歴史的社會的必

然の帰結として戦ひとられたものとしてみなくては、正しい認識ではないと思ふ。」(『調べる綴り方』, 71頁)

時本は、新たな「調べる綴り方」が、これまでの生活綴り方のように、中央の進歩的な学派の理論によって構成されたものではなく、地方の教師たちの地道な取り組みによって進められてきたものであることを強調していた。

そして、「調べる綴り方」というのは、材料、材料に対する感覚・思想、思想が構成する意味、それが言葉によって翻訳された文章に対してそれぞれ調べるという方法を加えることだと考え、「調べる」という精神に教育的価値を含めた調べ方であるとして、次のように述べている。

「『調べる綴り方』とは材料、材料に対する感覚・思想、思想が構成する意味、それが言葉によって翻訳された文章に対してそれぞれ調べるといふ方法を加へる事である。それは単に「轉換期の文學」などによつて示唆された意味をもつばかりでなく、調べるといふ精神に充分の教育的価値をふくめた調べ方である。」(『調べる綴り方』, 72頁)

また、「調べる綴り方」において、時本は調べる過程を、①生活的、②功利的、③目的、④科学的、⑤実証的、⑥社会的の6つの視点から捉えていた。そして、こうした6つのプロセスを重視することで、「調べる綴り方」で児童に科学研究の精神と態度を得させようとしたのである。

「調べるとは、1 目や耳にふれるものから—生活的
2 役に立つものを撰び—功利的に 3 目的にむかつて自己を集注して—目的的に 4 合理的な計くわくと判断のもとに—科学的に 5 自分にうなづきながら—実証的に 6 自分や社會の進み行く方法と方向をみとめる—社会的に 表現といふ仕事にむかつて、ひたすらに活動する事を、極めて實際的にいつたのである。この調べる過程、過程にこもる態度は、極めて科学的で、聊かの妥協も隠蔽も遮断も強辯もないありのままの世界でなくてはならぬ。そこで科学研究のたくましい精神と態度とを、充分その根本に取得しようといふのである。」(『調べる綴り方』, 72-73頁)

さらに、時本は、「調べる綴り方」を総括的に含蓄をもつ言葉で語るものであると考える一方、内容的には「科学的綴り方」と位置づけている。それは、純粋な思惟を命題とする純粋科学として捉えるのではなく、個々の事実を概括して系統を立てて論述し、証明する様子を「調べる綴り方」と考える必要があると捉えたからである。

「随つて方法の上に、總括的に、含蓄をもつ言葉で語る調べた綴り方は、又一方で内容的に科学的綴り方といつていい。科学的綴り方といへども架空の上に立ち純粋思惟のみを命題とする純粋科学ではない。だから自然科学でも精神科学でもない。説明科学でも規範科学でもない。「個々の事実につき、秩序なき想像又は意見にあらず

して、概括して系統を立て論述し証明するさまにいふ。—廣辞林の如き科学的なる綴り方である。それは同時に調べる綴り方であるとしていい。」(『調べる綴り方』, 73頁)

また、文芸主義や生活主義の綴り方に対して、時本は子どもの生活に生まれる広義の文学を科学的な調べる精神と態度によって改編しようとするのが「調べる綴り方」と考え、すべての生活場面で「調べる」という精神と態度を築くことが必要だとして、以下のように説いている。

「私共は綴り方—子供の生活に生れる廣義の文學—を調べる精神と態度—科學的—によつて改編しようとする。それは生活の中にある科學的部分を表現させる事で満足はしない。すべての生活部面に亘つてその根本的態度に調べるといふ精神と態度を築く。だからその出發點が多少文藝主義の墮落や生活主義の足踏に不満足を感じたものであつたにしてもその全部面に科學的態度を敷く事に於いて断じて反動とはいはせない。調べる綴り方は文藝主義綴り方や生活主義綴り方と同位的意味をもつ程の謙遜を保持はせてゐない。これは私なりの自負ではない筈だ。」(『調べる綴り方』, 75頁)

一方で、マルクス主義の視点からの批評について時本は、「調べる綴り方」は社会の生きた事実に触れさせ、子どもの生活の忘れられた部分を掘り下げ、計画的に客観的に認識するような態度を育てるからといってマルクス主義の亜流ではないと指摘している。そして、時本は、生きた社会の事実に触れさせ、調べて認識する態度を学ばせることに「調べる綴り方」の意味を見いだしている。

「科學的綴り方に対してさういふ批評が出た。それについてはここで精しく述べる必要も餘裕もないと思ふ。調べる綴り方が身邊的即興的偏情的な取材態度を排撃して社會の生きた事實に触れさせ、子供の生活の忘れられた部分を掘り下げ、計画的に、客観的に認識する様な態度を訓練するからといつてマルキシズムの亜流でもあるまい。生きた社會の事實に触れさせ、調べて認識する態度を学ばせることは、それ自體に於て批判せらるべきで、マルキシズム云々の様なデマギイで參るわけには行かぬ。」(『調べる綴り方』, 75頁)

時本は、「調べる綴り方」の精神と態度を養った子どもたちは経験したことのない出来事に対して調査・研究・観察といった調べる態度で経験を享受することができる」と論じている。また、過去の出来事に対しても調べる態度で再認識することができる、次のように述べている。

「調べる綴り方の態度と精神に訓練せられた子供たちは、偶発する現前の経験に直面しても、恰も調べる態度で経験を。調査し、研究し、観察する態度で経験を。過去の経験を材料とする場合でも調べる態度で再認識する。一列一體に調べる態度を綴る作用の中に導入しようといふのである。この態度が綴り方に如何に表れるか。それは「調べた藝術」等の理論をむし返さなくても、子

供の作品で実証出来る。要は綴り方の根本を調べる態度、科学的の態度で「ぬりつぶしてしまふ」のでなく、さういふ態度を十分に混色しようといふのである。」(『調べる綴り方』, 76頁)

さらに、「調べる綴り方」は、幅広く調べる子どもの文学一般として解釈する必要があると時本は考えていた。

なぜなら、「調べる」という仕事を直接的な契機とする教育的効果が成立し、功利性・科学性・実践性・社会性を目標とした生活指導も生み出されていくからである。

そうした活動によって、科学性を備えた子どもの文芸が可能となると時本も考え、以下のように指摘している。

「調べる綴り方は勿論「調べた綴り方」であり、「調べた子供の文芸」でもあり、又、幅広く調べる子供の文学一般でもあるといふ様に解釈すべきである。そこには調べるといふ仕事を直接の契機とする教育的効果がなりたつ。そこには、功利性や科学性や実践性や社会性を目標とする生活全面に展開する改装された生活指導がある。さうして平明適勁な子供の文学が発想する。特に科学性を十分に装備した子供の文芸が出来上る。実用性をこめた子供の文が生誕する。」(『調べる綴り方』, 77頁)

時本は、「調べる綴り方」では、私たちの社会生活の進歩発展という一点に着眼して材料を取ることが重要であると考えていた。そのためには、「調べる綴り方」の材料選択の原理は子どもの飽くなき想像性や新奇性にまかせるのではなく、子どもの生活の一部分をなす科学的な生活が重要だと捉えていた。そして、そうした科学的な生活の啓培が思いつき的で、生活性のない思想を整理する課題主義の綴り方とは異なると時本は次のように指摘している。

「調べる綴り方では、郷土の調査工場の観察、それに歩行する子供の生活、しかも關心ある子供の生活を指導する事を断じて見落としてゐない。調べる綴り方は課題主義綴り方の思いつきの課題や、生活性のない思想整理をばとつくに清算してゐる。調べる綴り方では調べるものとり上げを、あくまで私共の社会生活の進歩発展といふ一点に着眼して材料をとる。だから材料の選擇の如きはその原理が「子供の生活の一部分をなす科学的な生活の啓培」にある等と考へて、子供のあてどなき想像性や新奇性にこびる様なことはしない。」(『調べる綴り方』, 78頁)

では、こうした理論に基づく「調べる綴り方」の評価の基準を時本はどのように考えていたのであろうか。「調べる綴り方」の評価を時本は、以下のように述べている。

「調べる綴り方に於ても指導の全細目が評価の基準になる事は論をまたぬ所である。作品評価の標準を指導要項の外にあるかの様に機械的に考へられた時代がある。指導要項が年次的階層的制作態度の基準であるかぎり、直ちにとつてももつてこれを實現し得たものに高い評価をおくべきは勿論である。しかし調べる綴り方に於ては其中で特に次の様な諸點に評価の基準を求むべきでは

ないかと考へる。私共もたえずかういふものに着眼をもとめて子供達の作勞に接してゐるつもりである。」(『調べる綴り方』, 94頁)

時本は、指導要項の視点も参考しながら、「調べる綴り方」の評価の基準として、以下のような9点をあげている。

- | | |
|---|---|
| イ | 調べる動機は充分有意的功利的であるか。 |
| ロ | 生活に根ざす意欲、感動をもつて調べ、調べたものが眞に理解によつて構成されてゐるか。 |
| ハ | 調べる過程に充分のうなづきや具體的取得があるか。 |
| ニ | 過去の経験を材料とした場合も、細密な再認識があるか。 |
| ホ | 調べるコースや構成や方法の上に、充分の科学性があるか。 |
| ヘ | 調べた結果に獨断や強辯はないか。 |
| ト | 詩的對象を材料とした場合は眞に對象の本質性を把へ得てゐるか。 |
| チ | 総括して其の反映を當を失してはゐないか。 |
| リ | 総括して児童文としての眞意を備へてゐるか。 |

例えば、「ホ 調べるコースや構成や方法の上に、充分の科学性があるか」や「ヘ 調べた結果に獨断や強辯はないか」では、調べた内容を児童が自ら振り返っているかを評価の基準として定めている。また、「ロ 生活に根ざす意欲、感動をもつて調べ、調べたものが眞に理解によつて構成されてゐるか」では、児童が調べる対象についての興味・関心をしっかりともち、調べたことを理解し、構成した文章となっているかを評価の基準にしている。

このように、「調べる綴り方」の評価基準に児童の「調べる綴り方」のプロセスを時本は重視していたのである。

3. 「調べる綴り方」の学習過程と実践的な展開

(1) 論文学習としての「調べる綴り方」

宮城県柴田郡村田小学校の鈴木道太⁸⁾は、「高学年に於ける調べる綴り方の展開—論文學習序説—」において、高学年の「調べる綴り方」の学習過程を「論文学習」と捉え、科学的綴り方としての学習のあり方を論じている。

「本論に於て、私の意圖するものは、新しい綴り方に於ける一つの極北としての「論文學習」の、全面的展開である。その展開の跡を辿つて、そこに新しい教育・綴り方の正しい動向が、明瞭に確立される事が私の希ひである。そのために私は先づ科学的綴り方としての「調べる綴り方」を規定し、その發展としての「論文學習」を定立し、更にその具體的な全様相を展開しようと思ふ。」(『調べる綴り方』, 286頁)

鈴木は、「調べる綴り方」の実践的な展開過程をいくつかに区分している。特に、「調べる綴り方」の方法が、自由制作に対する課題制作として、主題の方向を児童の身近な生活よりも社会的な領域へ転回したものとし、大正期の「芸術的綴り方」を経たことによってそれが可能と

なつたと捉え、実践のプロセスを次のように示している。

「学期の半ごろ、私は児童達と、論文の主題を協議する。各学習グループの委員達が、各グループの協議をまとめて、私を入れた最高協議會に集る。題材は、成可く、その学期全體の研究をまとめるやうな、廣汎なものが選ばれる。主題が發表されて、綴り方の最初の時間は、質問會となる。ノートの中に、各々構想が記入されて、不明な點が、質問される。さうして、論文の構成が大體決定されると共に、學習が注意深く進められる。」(『調べる綴り方』, 289頁)

このように鈴木は、学習過程に「調べる綴り方」の理論を取り入れ、具体的な実践方法を提示したのである。

では、鈴木は「調べる綴り方」をどのように規定していたのであろうか。鈴木も従来の芸術的綴り方のアンチテーゼとして「調べる綴り方」を捉えていた。そして、「調べる綴り方」のテーマの方向性が児童の身近な生活から社会的な領域へ転回した点を次のように述べている。

「調べる綴り方の第一の規定は、従来の、芸術的綴り方(自由主義的綴り方)の、否定として現れたことである。従つてそれは、明治時代に於ける「花見に友を誘ふ文」等の、課題綴り方に對する、否定の否定として、理解されねばならぬ。その故に、調べる綴り方の方法が、自由制作に對する課題制作として、主題の方向を児童身邊の生活よりも社会的な領域へ轉回したものとして、更に非實用主義として假例どれほど、その最初のものに酷似してゐても決して同じものではない。飽くまでもそれは、否定の否定として、芸術的綴り方を通過したことによつて可能になつた發展である。」(『調べる綴り方』, 286頁)

そして、鈴木は大正期から昭和期にかけて、「読み」「書き」「そろばん」といった基礎的な教育から新しい合科的領域の教育へと社会的に發展したことを踏まえて、「論文學習」としての調べる綴り方が生み出されたとしている。

「更に、私の「論文學習」のために、もう一つ重要な他の側面を視るならば、「読み、書き、そろばん」と云ふが如き素朴なる教育が、社会的發展と並進して、さまざまな科目に分化し、その發展が又新しい合科的領域へ飛躍すべきモメントにあることを、注意しておかねばならぬ。要するに、その否定は、單に綴り方の領域だけでなしに、教育のあらゆる分野に於て、おこつた歴史的現象である。」(『調べる綴り方』, 287頁)

さらに、鈴木は「調べる綴り方」が芸術性から科学性へとシフトしている点を捉えているが、單に課題主義や實用主義に陥るのではなく、児童心理の芸術的な表現技術も心にとどめておくことが肝要であると指摘している。

「調べる綴り方の第二の規定は、その科學的触手が、いつも藝術性と云ふものを、消化し、融合してゐること

なければならぬ。一粒の麥は、否定された時に開花し、否定の否定として千粒の麥となる。だから開花することなき麥粒は、飽くまでも最初の一穂であつて、調べる綴り方も、單に、課題や實用主義等のみ注目して、児童心理の自由清新なる藝術的表現技術を忘れたならば、それは後退であつて、發展ではない。」(『調べる綴り方』, 287頁)

鈴木は、大正期までの芸術的綴り方の問題点を省察することで、新たに登場した「調べる綴り方」の課題を整理し、「論文學習」としての在り方を明示したのである。

「けれども又児童生活の自由清新なる表現技術は、調べる綴り方(科學的綴り方)へ移行して始めて、發展し高度化するものであることも忘れてはならぬ。例へば、封建時代を通過しないでは、近代社會は出現しないが、近代社會にならなければ、生産も文化も發展し得ない、と同じやうに、これら二つの規定は、調べる綴り方の、目的論方法論を確立する場合の重要な骨子であるが、調べる綴り方を發生的に眺める時は、理論の前に、先づ實踐がおこつた。古い綴り方の發展は、先づ古い綴り方の行詰りとして、綴り方の最も進んだ層から、漸次新しい領域へその触角を伸ばしたのである。」(『調べる綴り方』, 287-288頁)

鈴木は、「調べる綴り方」を「論文學習」の論理から「題材を教科に従属させる」ことによって、「調べる綴り方」の偏向性を捉え直そうとしていた。そのなかで、實際のない題材は児童の調べる過程を彷徨わせるだけであると考へ、「調べる綴り方」を「論文學習」として定位することによって、鈴木は児童の調べる題材を教科と関連させ、實際のない題材の問題を克服しようと試みたのである。

「論文學習は、調べる綴り方の偏向を、清算する所から出發する。それ故に、論文學習の第一の規定は、『題材を教科に従属せしめる』ことによつて、調べる綴り方に於ける、主題の無限界を限定するのである。「歩く人の研究」「お祭りの研究」「下駄の研究」等々、數限りなき調べる綴り方の題材は、單に児童を、調べる過程の中に彷徨せしめるだけあつて、煩瑣な調査癖以外何らの結實がない。それ故に、綴る對象を教科の中に見出すと云ふことは、題材を限定して、系統立てると云ふ以外に、綴り方としての獨立的任務(表現の技術)が、眞に生活的に強力な武器として教科の中に突入し、新しい教育の中で、生々たる躍動をする道ともなるのである。更に、最初の(読み、書き、そろばん)が、そのアンチテーゼとしての、分化的多様化に、更にその止揚としての新しき合科的組織に教育は歩み出さうとしてゐる時、綴り方はその一要素として、再出發すべき契機にあるのだ。綴り方のみ新しき段階に於てその基礎たる教育が、古き皮囊であるなどと云ふことは凡そ意味ない。かくて論文學習の第一の規定は、題材を教科に従属すると云ふことに

よつて、調べる綴り方の第一の傾向を清算するのみならず、教育の新しい発展に適應し、更にその強力な武器として、全生活に呼應するのである。」(『調べる綴り方』, 288頁)

また、「書く」ということが「考える」基礎であるという立場に立って、「実践」から「理論」を生み出すために、表現・技術の積極性も重視している。鈴木は、大正期から昭和期の芸術的綴り方を批判的に継承し、表現技術の向上を「調べる綴り方」の独自の任務と捉えたのである。

「論文學習の第二の規定は、調べる綴り方の第二の偏向である。綴り方の独自の任務である、表現技術の軽視を、『表現技術の積極性を重視する』ことによつて、これを是正するのである。此の第二の規定の基礎的立場は、「書くと云ふことが考へる基礎である」と云ふことであつて、此の立場の極北には、「実践が理論を生む」と云ふ北極星の光影がある。」(『調べる綴り方』, 288-289頁)

そして、教科の課題を解決することで児童が自由に「調べる綴り方」に取り組んでも調査のための調査に陥らないように学習を進めることができると考えていた。鈴木は、「論文學習」が向上すると実践の成長過程において自由制作に移行し、児童の綴り方も質的・量的に高度化するとして「教科」の役割を重視し、次のように述べている。

「勿論児童成績の骨子は、この論文によつて、決定されるのであるけれども、論文學習が向上して来ると、彼らの製作は、質的にも量的にも高度化して来る。此のことは必然的に、全教科目に渡つて制作することは、到底不可能であり、若しもこれを強制するならば、論文全体の質量を引下げる結果となるであらう。それ故にこれは、その実践の成長過程に於て、必然的に自由制作へ移行し、ある二三科目が選ばれ、全科目に渡る時は、題材の範囲が小さく限定されるのである。これは、絶えず、質的向上を考へる場合に於て必然的な制限であらう。だが、かうした自由制作は、調べる綴り方に於ける最初の意向と同じではないか、當然かうした疑問が、讀者諸君の間に芽生えることと思ふ。けれども、一先づ教科の独自の課題の解決へさし向つた方向は、假例一見自由には見えても無價値なる調査のための調査の泥沼へは、陥没しない。」(『調べる綴り方』, 289-290頁)

では、鈴木は「論文學習」としての「調べる綴り方」の意義をどのように考えていたのだろうか。例えば、各教科の視点から「歴史」や「地理」の課題を取り入れ、「鉄道」について調べた児童の作品を次のように論じている。

「此の作品が示すやうに、調査は、一つの理論によつて構成されてゐる。仙南軌達的发展から没落へかけての全過程が、収入表によつて示され、それに社会的な側面を計量し、更に兄の日記を取入れることによつて、全體として

藝術的な効果を考へてゐるあたり、各教科の本質的な理論を、極めて素直に消化してゐる證據である。若しもこれを各教科に於ける論文で示すならば、歴史の陰には地理が、或は綴り方がと云ふ具合に、各教科の独自の任務が、一つの目標のなかに、緊密に結合してゐることを、発見するであらう。」(『調べる綴り方』, 291-292頁)

また、別の児童の綴り方の作品を評価して、教科の課題として「農業」の視点を取り入れ、「調べる綴り方」のテーマについても社会的主題として内面的・本質的に出来事を捉えた綴り方ではないかと次のように論じている。

「調べる綴り方の主題の無限界は、實にその効果の無方針によつて示されたる迂遠さにあつた。農業科論文としては、「村を去る人々」「農産物と工業生産物との生産過程」「町から村へ、村から町へ、商品の研究」「農民理想郷論」等々の題材が現れたが、私はこれら一連の社会的主題によつて、論文學習の外面的なものより内面的なものへの進歩、抹消的なものより本質的なものへの移行を、察知することが出来ると思ふ。」(『調べる綴り方』, 298頁)

このように、鈴木は、「調べる綴り方」を実践する中で、「論文學習」としての理論を導出し、各教科の視点から課題に取り組むことで児童が「調べる綴り方」で実践していた「調べる」ことの意義を高めようとしたのである。

(2) 生活教育の実践的課題と「調べる綴り方」

東京高等師範学校附属小学校の田中豊太郎⁹⁾は、「調べる綴り方の綴り方教育上の地位」でこれまでの生活指導と綴り方教育の関係を捉え、以下のように指摘している。

「綴り方教育が、私共が、生活の指導に關係をもつといふことを称へたのは、今から十二、三年前の以前のことである。その當時は、綴り方が生活指導に關係をもつといふことならば、一切の教育がそれを狙つてゐるために、綴り方だけがさういふことを主張するとならば、出過ぎたことであるかのやうに、冷静な批評家からは批評を加へられたのであつた。その時私は何時々々もそれは綴り方教育が、総ての生活指導に關係するといふものではなくて、綴り方教育も生活の指導に關係をもつものだといふことを辯明したのであつた。斯うして生活指導の綴り方はその後年が経つに連れて段々と芽生へて来た。又教育の一切の原理も生活の指導又は生活教育といふことに段々と目覚めて来て、今日では生活と教育の關係を考へて、生活の教育、生活に即した教育、生活化した教育といふやうに、総べての教育について考へられるやうになつて来た。かうなつて来ると益々綴り方が生活指導に關係をもつといふことは、教育の圏内で當まれる綴り方教育としては當然なことになつて来るのである。それと同時に綴り方教育が特に生活指導であるといふことを稱へる意義も段々と薄くなつて来た形である。それでも私は決して私の前から稱へてゐる綴り方が生活指導に關係をもつものであるといふ主張については改める必要も

ないと思つてゐるのである。」(『調べる綴り方』, 158-159頁)

田中は、「生活の表現」という綴り方は綴り方教育において長い間目標にされてきたが、情意的・感情的・主観的な生活だけでなく、科学的・理智的に生活を児童に考えさせる必要があると述べ、以下のように指摘している。

「元来綴り方教育は文藝の教育といふことに、最も関係が深い。今日もまた綴り方教育は文藝の教育と離れることの出来ない深い関係にあるものである。表現が文である為に文を離れた綴り方教育がないために、表現または文といふところから文藝的、感情的といふことは何時の時代にも綴り方教育から抜き去ることは出来ないものである。ところが、生活の表現であるといふ綴り方は、かうした文藝的な、感情的な、主観的な生活が、生活の全野ではないのであつて、これは吾々が日常生活を考へて観ても分るやうに、時には非常に理智的に、非常に科学的に、ものごとを考へることもあれば、科学の指導するところに従つて生活に順應して行くといふことも澤山あるのである。子供においてもさうであつて、子供の生活中にもものごとを所謂科学的に研究するとか、ものごとを理智的に調査して観るとかいふやうなこともあるのであつて、これを抜きにしては生活の一部面を忘れてゐるといふはなければならない。生活の表現といふ綴り方はかなり長い間称へられて来てゐる綴り方教育の目標である。しかもさういひながら情意的生活、感情的生活、主観的な生活といふことが、凡ゆる生活の代表であるかのやうにいふはれて来たのに對して、最近は特に生活の全野に向つて行ふ綴り方教育は、理智的な生活までも綴り方の圈内に入れなければならないといふことになつて来たのである。」(『調べる綴り方』, 160頁)

特に、田中は、従来の綴り方教育が情意的側面を重視したのに対して、不足していた理智的・計画的・有意的な生活の側面を取り入れたものと考えていた。田中は、「調べる綴り方」の教育思潮について、次のように述べている。

「調べる綴り方といふ思潮は取りも直さず、この生活の全野から題材を採るといふ綴り方に對して、最も忠實にその思潮を闡明にしようとしたものであつて、従来の主情的、有意的、主観的、感情的なものに對して、理智的、計画的、有意的生活を採入れようとしたものに外ならないのである。だから概念的にいふならば調べる綴り方といふ思潮は、従来の綴り方教育が忘れてゐた一方面を鮮明にその思潮の中に入れて来ようとして来た現はれに過ぎないのである。」(『調べる綴り方』, 160頁)

しかし、田中は「調べる綴り方」といへども、児童自身が何の興味や必要もなく、自分の力だけではできないような研究・調査に取り組むことに対して批判的であつた。

「一時調べる綴り方と郷土教育といふことが提携して

綴り方教育は、郷土のいろいろなものを研究、調査してそれを表現するものでなければならぬやうにいつたことがある。そのために尋常二、三年の幼い子供が郷土の産業状態を調査するとか、尋常四、五年の子供がその村の財政を調査するとか、役場に行つて納税の状態を調査するとか、村の面積、人口などの統計を作るとかいふやうなことをやつてゐるとしたならば、これなどは至つて必要なことは必要であるが、それを研究、調査する子供からいへば、至つて迷惑なことである。自分自身何の興味もなく、何の必要もなく、又研究し、調査するにしても自分の力では到底出来ないやうなことを、教師に命ぜられるままに又は教師に煽てられるがままにやるのである。それが綴り方のために表現されて来るが、如何に不自然なことであるかは誠に明らかなことである。」(『調べる綴り方』, 162頁)

そこで、田中は、子どもの発達段階に応じて、理智的・統計的・実験的な科学の要素を綴り方に取り入れ、自然や人生を子どもたちに調べさせて報告させることが「調べる綴り方」につながると考え、次のように述べている。

「調べることといへば如何にも科学的であり、理智的であり、統計的であり、実験的であるやうであるが、これも子供の程度に應じては、何も大人の社會でいふやうな科学、統計、調査といふ程のものである必要はないのである。その態度さへ調べるといふものであれば結構だと思ふ。或る意味からいへば、綴り方教育は、一切が自然なり、人生なりを、調べたものの報告であるといつてもよいのであるが、さういふ廣い意味のことは避けるとしても、綴り方の対象である自然なり、人生について綴ることを、廣義に解するならば餘程まで子供向きに考へることが出来る。」(『調べる綴り方』, 163頁)

例えば、児童が調べた「お辞儀の研究」は随筆的に書かれていても生活や態度の表現において有意的・計画的に調べて観察している綴り方であれば、「調べる綴り方」と捉えることができるのではないかと論じている。

「前にも發表したかと思ふが、尋常三年の子供が「お辞儀の研究」といふことを書いたことがある。家のお父さん、家のお母さん、親類の小父さん、小母さん、家へ来るお客さんのA、B、Cさういふ人達のお辞儀について、その手の着き方、頭の下げ方。言葉使ひなどを細かに観察して述べてゐたことがある。その文はいたつて無邪気なもので、讀むからに滑稽な感じを起させるのであるが、作者自身からいへば、家のお父さんのお辞儀がちよつと普通の人と變つてゐるといふところから、お母さんのお辞儀、小父さん、小母さんのお辞儀、家へ来るA、B、Cの人々のお辞儀といふやうに有意的に計画的にお辞儀の仕方を観察していつたのである。だからたとひ、その文が随筆的に書かれてゐるにしても、その生活の態度といひ、その表現の態度においては科学的であり、調

べた綴り方といふ範囲に入れてよいものである。」(『調べる綴り方』, 164頁)

このように、田中は「生活」をどのように眺め、調査し、継続的に観察して調べていくかを児童に指導することが「調べる綴り方」においても重要だと考えたのである。

「調べさせ方についてもやはり調べる対象によつて異なるのであるが、従来のやうに日常生活を注意して眺めるとか、日常経験を忽せにしないといふやうな、一般的な注意でなくて、如何に眺め、如何に調査し、又如何に継続的に観察するかといふことを指導することが必要である。」(『調べる綴り方』, 165頁)

また、田中は調べる対象がわかりやすく面白いものであれば、統計図や統計表などの数学的なものを書かなければならないということではなく、理知的・科学的な文章を幅広く捉えたものを「調べる綴り方」と考えていた。

「調べる綴り方が理知的、科学的であるために、その表現法を理知的、科学的な文でなければならないやうにいふ人があるが、それも調べる対象、調べるものによつて一概にはいへないのである。調べる対象が極めて平易な面白いものであれば、そこに一般の綴り方と何等變るところがないと思ふ。必ずしも統計図や統計表や数学的なものを述べなければならないといふことはないと思ふ。」(『調べる綴り方』, 166頁)

田中は、教育という大きなカテゴリーにおいて各教科の時間が協同することで「調べる綴り方」の意義を捉えることができるとし、綴り方の独自の仕事を「文による表現」と捉えていた。田中は、次のように指摘している。

「といつても私は綴り方の圏外であるからそんなものは書いてはいけなといふのではない。かうなれば綴り方も算術も圖畫も、教育といふ大きなものの中に協同するものであつて、それがたとへ綴り方の時間に営まれてみても、地理の時間に営まれてみても、算術の時間に営まれてみてもそれはかまふところではないが、やつてゐるそのことは綴り方独自の仕事ではない。綴り方独自の仕事としては、どうしても文による表現をとらなければならない。その文を具體的にするために、たまに圖表を用ひ、グラフを用ひるといふことは勿論あつても差支へないが、それだけをもつて綴り方の表現であるといふことは、表現の本質もわきまへない無謀なことであるといひたいのである。」(『調べる綴り方』, 166-167頁)

田中は、これまでの課題主義とは區別して、綴り方のために研究し、計画的に調査することが「調べる綴り方」であると考え、それを「新課題主義」と位置づけている。

「調べる綴り方においては、従来考へてゐたやうな生活の後から生れるといふ綴り方でないために、綴り方のために特に研究し、特に計画的に調査するといふことがあるから、従つてそこにある意味において課題するといふことが必要となつて来る。これを私は特に昔の課題と

區別するために新課題主義とでもいつておく。」(『調べる綴り方』, 167頁)

一方で、田中は、これまでの課題主義は綴り方の時間に突然、課題として出されるものであったために、文才のある児童が評価されるに過ぎないものであったと批判している。また、児童の生活との関係も希薄な場合が多く、子どもの生活環境とは関係のない題材では児童が課題に対応できなかったと指摘し、以下のように論評している。

「従来の課題は随感、随想といふものを綴り方の時間に突然出されるところの題によつて手際よく書き連ねるといふことであつた。題も出されたために特に計画的に生活してみるとか、調査してみるとか研究してみるといふやうな餘裕は少しも與へられなかつた。これが従来の課題である。従つてその課題の題目が子供の生活環境に近いものであれば、比較的容易に営んだのであつたが、生活との関係に薄い場合には全く子供は面食つてしまつたのである。しかもその間に別の方法として模範文による指導といふのがある。……模範文に似せて作るといふことがあつて、その課題によつてある型の文を作る。厭々ながら作る、止むを得ず作るといふやうなことがあつた。文を作つたからといつて生活の躍進といふことは少しも見られなかつた。結局は頓智のよい、所謂文才のある子供がよい點をとるにすぎなかつたのである。」(『調べる綴り方』, 167頁)

田中が主張した「新課題主義」は、児童が題材に向かつて、有意的・計画的・継続的に生活させ、意識的に課題を観察し、調査するものであつた。田中は、児童の生活と関連させた「新課題主義」を次のように述べている。

「今私のいはうとする新課題主義はさういふものではなくて、課題したために子供を生活させるのである。その題材に向つて一週間なり十日なり特に有意的に計的に継続的に生活させようとするのである。これも一見子供の興味にあはないやうであるが、調査させるものが前にも述べたやうに子供の生活に合致してゐるならば別段苦しいといふ感じもなく、かうした課題がなくても當んでゐる生活を特に課題があつたために意識的に計的に観察し、調査するといふことになるのである。」(『調べる綴り方』, 167-168頁)

では、どのような題目を児童は題材として研究すればいいのだろうか。田中は、児童の生活と関連のある題目を考えさせ、各自の興味・関心を引き出すことで調査や観察の必要性を感じさせることが重要だと指摘している。

「で、調査、研究する場合には如何にしてその題目を選ばせるかといふことに、これの最もよい方法としては参考文例の適當なものを示すといふことである。参考文例によつて子供の生活の中に眠つてゐるものを喚びさまし、子供の生活態度に對してある鞭撻を與へて、さうして各人に調査の必要、研究の必要、研究の興味を起させ

ようとするのである。参考文例の取扱いといふことを前提としてそれに即して行つた文から自然の発展として新課題主義に行くのである。私はこの方法を綴り方教育の一方法として考へてゐるのである。』（『調べる綴り方』、168頁）

このように田中は、「調べる綴り方」を理論的・計画的な視点から調査・研究することを「新課題主義」と捉え、持続的に調べて学習する児童の育成を実践したのである。

4. 「調べる綴り方」の体系化とカリキュラムの構築 (1) 応用科のカリキュラムと「調べる綴り方」

福島県安達郡油井小学校の木下龍二¹⁰⁾は、「生活を統制する調べる綴り方」において「応用科」という新たなカリキュラムの視点から「調べる綴り方」を論じている。

「応用科と言ふ理由は、調べる対象が社会科であり自然科学であり科学科であり郷土科であることに少しの差異もないが、ただ調べる意識を社会科や自然科学や科学科や郷土科等の範疇内のみ止めたくないからである。例へば自然科学として山なり川なりを調査する時は単に山川の成生や形や面積、方向等の外面的認識にのみ終るであらうし、社会科として衣服の色彩等を調査観察する時にはこれも単にその圖解的又はグラフ的認識で済むであらう。私はかかる外形的認識以上の交渉を調べる綴り方に要求したい。」（『調べる綴り方』、222頁）

また、「応用科」という観点を取り入れながら既存の教科を再考している。例えば、歴史の「応用科」では、「単に歴史上の認識だけを統制することではなくてそこには頭と共に生活されてゐる歴史が対象とされるべきである。舊蹟・遺跡・傳説は無論のこと、もつと廣い意味にとつて、祖先・家風等々。必要によつては参考書の力で、或人物を調査記録すること等もあらう。そしてこれは常に歴史科と連つていい。」（『調べる綴り方』、223-224頁）と述べている。さらに、地理の「応用科」では、「これも郷土地理科として以上の生活的交流へまで持ち来たし得るものが対象となる。対象としては今までにも可なり多く、又可なり廣い範囲に涉つて取られて来てゐるが、態度が地理科としてのみ終始してゐる。子供の生活としての地理の上に立ち、それが生活としてあるべき地理へまで押し及ぼされてゐない。郷土調査の名によつて可なり細部まで対象は分類されてゐる。（中略）ただ対象としてだけは此の科の方面は割合によく探究されつつあるやうに思はれる。此の科は往々にして他の応用科と共に含まれてゐる性質を持つてゐる。」（『調べる綴り方』、224頁）

木下は、「調べる綴り方」の理論と実践に「応用科」というカリキュラムの視点を取り入れ、既存の教科との連携を図りつつ、新たな枠組みを構築していたのである。さらに、生活を「精神的生活」と「科学的生活」に区分し、

「調べる綴り方」においては科学的対象や科学的統制という点に着目して、言語形式から総合までの実践形態を論じつつ、「応用科」としての位置づけを考察している。

「綴り方がその対象とする内容を「精神」にのみ置くことは否定された。文は精神的内容とその言語形式との結合されたものとしても成立し得る。生活は精神的生活と科學的生活を持つ。従つて文教育に於ける二方面として、a 精神的対象の精神的統制 b 科學的对象の科學的統制とに分けて考へることが出来る。a も b も内容を更に分解すれば夫々雑多なものを含み、或は a 及び b の交流態としても存する。私は「調べる綴り方」の名を以て呼ばれてゐる b の内容について分析し、その言語形式との総合へまでの実践形態について述べることにする。b の重視への目的論的意義は既に常識とすらなりつつあるから、それについてはつとめて筆を触れない。私は「調べる綴り方」としての対象の内容に「応用科」といふ名称をつけたい。a が何等かの意味で精神科であるならば、それに對して b は応用科である筈である。ここで応用科としての内容を分析する前に、応用科と稱する意味を少し述べてみる。」（『調べる綴り方』、221頁）

特に、木下は、「調べる綴り方」を「応用科」として位置づけた理由として、調べる対象が「社会科」「自然科」「科学科」「郷土科」という各教科の範疇にとどまるのではなく、各教科が連携して、外形的な認識を越えた取り組みが必要となると考えていた。そして、木下は、外形的な認識に止まらない対象の内面的認識を、①対象の生活的交流の認識、②対象の功利的認識、③対象への意思と捉え、この3つの視点を以下のように位置づけている。

「ここで外形的認識以上の以上とは何であるかといふことが問題とされる。以上を私は次の a 対象の生活的交流の認識、b 対象の功利的認識、c 対象への意志と考へる。いはゆる対象の内面的認識である。a は如何に生活へ投影してゐるかを観、b は如何なる功利性を持つかを考へ、c は対象を如何にすべきかを省察するのである。」（『調べる綴り方』、222頁）

そして、「調べる綴り方」を通して、学習対象を生活としての認識にまで高めることで生活の動的な営みを捉えることを木下は求めていたのである。現代の教育観が調べる綴り方に要求している点を以下のように述べている。

「心理的に一面には事物に對する象徴的態度が表れ出してゐる頃だし、他面には自然的にさうした認識への萌芽が見られる。衣服の色彩の調査に於てこれを具體的に言へば、その圖解的やグラフ的の記録の後に、さうした色彩が (a) 人々をどんな氣持にさせてゐるとかどんな影響を與へてゐるとかを観、(b) 職業によつてどんなに役立ちどんなに弊害を及ぼしてゐるかを考へ、(c) 又以上 (a) (b) よりその色彩はどうあるべきが本當であるかを省察することは無理ではない。いはゆる対象を、生

活としての認識へまで高めるわけである。だから或事物に對しては以上の中の一つのみが遂げられてもいいし、それが混然とした中に遂げられてゐてもいい。要するにここに従来の科學文としての説明文以上のものがあり、それは生活への動的な営みとも言ひ得られる。だから「調べる」對象としての内容は「應用科」であり、單に社會科や科學科の名称を以てしては満されぬものがあることとなる。これについては後に再び触れるであらうが、それは一に現代の教育觀が調べる文をここまで要求してゐるのだと言つていい。以上は應用科と稱することの意味である。」(『調べる綴り方』, 222頁)

こうした広領域的な枠組みによる「應用科」としての「調べる綴り方」を木下は、①修身應用科としての對象、②歴史應用科としての對象、③地理應用科としての對象、④理科應用科としての對象、⑤実業應用科としての對象の5つに分類している。では、木下は5つの「應用科」を具体的にどのようなものと考えていたのであろうか。

「そこで此の章の本旨にかへつて、調べる文の對象としての内容が「應用科」であるならば、それがどんな具體的な材料から成立つてゐるものかを考へてみよう。嘗て「精神科」としての内容が分類されようとして分類し切れなかつたやうに、「應用科」も亦、分類し切れるものではないかも知れない。然し、内容の特質の上から便宜上これを分けて考へてみるならば、A 修身應用科としての對象 B 歴史應用科としての對象 C 地理應用科としての對象 D 理科應用科としての對象 E 実業應用科としての對象となるであらうと思はれる。調べる對象はこれ等の幾つかが交錯してゐる場合もある。斯う分類することは慘酷であるかとも思はれる。ただそれを心得てゐるならば、此の分類も有利な點が多いであらう。」(『調べる綴り方』, 222-223頁)

例えば、「修身應用科」としての「調べる綴り方」では、修身の視点から生活を觀察・調査させるものと木下は考へていた。そのため、「労働」の調査は道德的概念によるのではなく、現象の生活に基づく必要があるとしている。

「修身科を調査せしめるのではなく、修身生活を觀察調査せしめることがAの領域であらうと考へる。それは修身科とも勿論連結するであらうが、消化されない道德的概念の上に立つのではなくして、飽くまでも現象の生活に立たねばならない。従来これに似た劳作として「自己の長所」とか「自己の短所」又は「家風」とかについて書かした文があつた。然しそれはいはゆる説明文として概念であり非科學的であつた。少くとも「調べる」といふ営みがそこには續けられなかつた。調べる綴り方としての修身生活の觀察調査は、即ちそれらの材料の統制は従来の営みと全く別個のものとしてすら在る。これは後章「統制」に關したところで詳説する。且、私は此の修身生活といふものを極めて廣義に解釋する。だから、

對象は廣い。「労働」の調査などは實業應用科としての對象に入る場合もあるし、統制の方法では又修身生活も入つてくる。」(『調べる綴り方』, 223頁)

また、「理科應用科」としての「調べる綴り方」についても、「動物」「植物」「機械」といった対象だけではなく、「修身應用科」とも関連をもたせた「身体」や「保健」といった対象もこの範疇に入ると木下は指摘している。

「應用理科も對象としては今までにも可なり廣く取材されてゐる。動物に關し、植物に關し、機械に關し、實驗調査せしめられて来た。科學的と言へばこうした方面を聯想し易いからであらう。私は動物・植物・機械一、それに身體とか保健とかの方面も此の科の中に入れておきたい。身體とか保健とかは修身應用科としても對象たり得る。然し、理科應用科としても可なり大きい内容を持つてゐる。病氣の経過についての記録・發育についての觀察・保健上の諸考察等、これから開始されていい對象内容であらう。」(『調べる綴り方』, 224頁)

さらに、「実業應用科」としての「調べる綴り方」では、「農業」「商業」「金銭」といった対象が範疇となり、1930年代に新教育思潮として着目されていた公民教育や劳作教育の立場からもこうした内容が重要だと指摘している。

「農業上・商業上・金銭上等の對象がここにはある。大きい意味から言ふならば、職業上の諸對象があると言つてもいい。應用科の一分科としては相當に重視されていい方面であると考へる。それは實業といふものが可なり消化されて子供達を取圍んでゐるからであるし、又公民教育・劳作教育とした立場から考へても此の方面の開拓は必要であらうからである。その觀察調査すべき事實内容については容易に、子供達の周圍から發見し得られると思ふ。」(『調べる綴り方』, 224-225頁)

こうした「應用科」の視点で木下は各教科の對象を各学年毎に位置づけ、指標や題目を月ごとに定めて「調べる綴り方」を実践しようと考え、次のように述べている。

「『調べる綴り方』が如何なる方面を對象とするかについて、以上の分析をした。學年の生活性と萌芽性の上に立つて、これを如何に配當するかが次の問題となる。カリキュラムである。その構築である。私は原則として各學年に各科上の對象を取入れたいと思つてゐる。次の案によつて私は尋常科第四學年二學期の調べる綴り方を實踐した。」(『調べる綴り方』, 225頁)

では、具体的に木下は「應用科」の視点をもとにして、どのようなカリキュラムや授業案を考へていたのであろうか。木下は、具體的な事例として尋常科第四學年第二學期の「調べる綴り方」授業案を取り上げて説明している。

木下が「應用科」のカリキュラムとして示した「調べる綴り方」の題材では、「生活單位」と「文化單位」の2つの視点に分けられている。そのなかで、「生活單位」としての調べが生活を実践的に統制するものであるのに

対し、「文化単位」としての調べは生活を観念的に統制するものと論じている。そして、「生活単位材としての対象」の題目事例について、木下は以下のように指摘している。

「生活を単位として対象を切取ることである。だから題目が「秋の働き」となり「虫の捕へ方」となる。対象がどこまでも具象に始り具象に終る。調べる綴り方の大半を占めてゐる対象である。」(『調べる綴り方』, 226頁)

生活を単位とした題材に加えて、「文化単位材としての対象」の題目についても木下は以下のように述べている。

「しかし、文化単位材といふものも亦あり得る。科学的な文として、到着するところの最後のものでもある。高学年に於ては次第にこうした対象を消化せしめ、これを統制せしめねばならない。それは科学的持つ抽象の意義をこれによつて果たすことも出来るからである。それは或程度まで分析ではあるが、その分析は又新しい意味でより高次の認識消化へ子供たちを選ぶであらう。今ここに『警察署』といふ文化単位材によつて指導するならば、次のやうな項目の決定があつて調査記述することとならう。一 村に於ける國民保護の事實 二 その一ヶ年に於ける件數 三 國民保護の種類及自己の見聞 四 村に於ける犯罪取締の事實 五 その一ヶ年に於ける件數 六 犯罪取締の種類及自己の見聞 七 警察署の必要とその感謝」(『調べる綴り方』, 227頁)

特に、木下は子どもたち個々人の生活性が対象にすべて生かすことができるかを問題としている。対象の価値が子どもたちの「調べる綴り方」として価値のあるものになるかという点について木下は次のように論じている。

「然し、子供個々の生活性が対象すべてを活かし得るかの問題である。対象の価値が直ちに子供の文生活の価値となるかといふことである。これについては自ら二つの見解を持つことが出来る。その一つは a 調べるといふ条件が附加されてゐるから、対象の価値は子供の価値となることが出来る。b 調べることは客観性の上に立つてゐるから、如何なる対象でも消化し得る。c 科学的文は正確といふことを要求するのだから、調べる態度さへ正確であれば文生活としての価値も遂げられる。」(『調べる綴り方』, 228-229頁)

このように、木下は「調べる綴り方」を「応用科」の枠組みから捉え、「生活」や「文化」を一つの単位として各教科の学習材と関連づけた綴り方を展開したのである。

(2) 「調べる綴り方」と調査の系統案

宮崎県師範学校専攻科の柴田清一¹¹⁾は「生活を調べる綴り方」で調査系統案に基づいた「調べる綴り方」の教育実践として、第五学年「郷土の人口」を提示している。

「かつて私は調査系統案(案の寫しは紙面の都合で省く)に基いて、第五学年の部の「郷土の人口」中の「出稼人」といふ項目を選んで児童と共に調査した事があるが、當時苦悩した私の生活體驗は今尚忘れ得ない程印象

に深く刻み込んでゐる。」(『調べる綴り方』, 397頁)

柴田は、自分が担任する学級の児童に地域の出稼ぎをしている女性の人口分布を調査させ、身近な地域の様子について考えさせようとし、次のように呼びかけている。

「私は先づ村勢要覧を見た。然しそれには、「他府縣へ出入人口一一七人」とあるのみで出稼人數など分らない。そこで私は役場に行つて調べた。が唯出入人口が年々増加するといふ事實を知つたのみで他に得る所は何もなかつた。そこで私は在籍三十五名の女兒を部落別に分ち、「皆さんの部落より他町村他府縣へ出稼に行つてゐられる女の人を調査しましせう。氏名、年齢、職業、行先地を忘れないやうに」と、調査用紙及び父兄へ了解を求める印刷物を渡し、調査上の諸注意を與へて、各個人別部落別に調査をさせた。」(『調べる綴り方』, 397頁)

そして、柴田は児童の調べてきたことをもとに、行き先、年齢、職業などを整理するように指導し、調べた内容から村のどのような実態がわかるかを考えさせている。

「翌日児童はよく調べて来た。しかしそれだけでは意味をなさないからこの結果を如何にすべきかを児童に問ふた。すると児童は行先別、年齢別、職業別に整理するといひと答へた。その整理を児童に命ずると、彼等は合議の上部落より三名づつを選び、他に筆記する者三名を選んで、行先地別に年齢別に職業別に整理した。」(『調べる綴り方』, 397-398頁)

さらに、柴田は、「調べる」ことの教育的価値は調査の結果だけでなく、「調べる」こと自体が教育の重要な部面であると考えていた。特に、自己による尊い体験の教育であるとし、「超分科主義」「直観主義創造主義」「作業主義」の3つの生活指導の観点から次のように述べている。

「私は此の結果を見て考へた。否考へさせられた。これで調べることは終つたのかと。よく誌上や、他校參觀の折教室でこの種の調査物を見受けるが、私共はかうした調査で満足して居る場合が多くはないか。よしそれが児童の手になつたものであり教師の手になつたもの、或は共働でなつたものにせよ。調査、調べることの教育的価値は調査の結果のみにあるばかりでなくて、調べるそれ自体が教育の重要な部面であり、それが超分科主義の教育、直観主義創造主義の教育、作業主義の教育であり生活指導であり、自己活動による尊い體驗の教育であるともいふ。」(『調べる綴り方』, 398頁)

加えて、柴田は、児童の一般の日常生活を目的的に価値づけて生活するようになり、児童の自己活動を喚起したりすることで、全一的な価値的生命を把握しながら、自己を見出すことができるとし、次のように述べている。

「教育はもつと生活による直接の影響を重視し、児童の生活全領域に對する直接の影響を以て全教育の基礎とせねばならぬ。意志及び身體の勢力は實生活に於て初め

て練られ、教授によつて與へられたものも實生活に於てこそ初めて生きた力となし得る。しかるに、兒童の郊外生活の指導はその必要を叫びながらその實際は行はれてゐない。しかも教室内に於ける兒童の生活と郊外に於ける兒童の生活は硝子窓一重で大きな隔がある。そこで私共はもつと兒童が郊外の一般の日常生活を目的に價值づけて生活するやう、常に暗示を與へ、訓練を施して生活の指導をし、兒童の自己活動を喚起し、日常生活に於ける態度、習慣、知識等の不完全なるものは、學校の意圖的、具案的、持續的指導によつて、喚起せられたる自己活動を正し直して完全なる世界へ向はせ具體全一的な價值的生命を把握しつつ正しき自己を見出させて行かねばならぬ。」(『調べる綴り方』, 399頁)

また、柴田は生活内容と目的意識に基づく「綴り方」の教育的意味を自己の外なる様式に表現しながら、内なる自己をそのまま反省的・統一的に凝視し、生命や生活の深化発展を図るものと捉えて、次のように述べている。

「綴り方は自己の表現であるとか、生命の表現であるとか、生活の表現であるとかいふ。この自己とか、生命とか、生活(内容生活)といふのは、少くとも目的意識を以て(目的聯關)活動し、刻々に生々發展して轉じてやまぬ創造の自己、生命、生活であると思ふ。この自己、生命、生活體驗を、内なる構想の作用の生きた働きによつて、反省し、批判し、整頓し、統一し、凝視し、それが言葉を求め言葉を育て、言葉と結び、文字によつて表現されたものが綴り方であると思ふ。だから文を綴りつつある自分は、自分の心の姿を見つつある自分である。即ち自己を外なる様式に表現すると共に、内なる自己をその儘反省し統一し凝視し、生命、生活の深化進展をはかるもので、ここに綴り方の教育的意味がある。」(『調べる綴り方』, 402頁)

特に、柴田は、兒童が自己の生活を反省し、自己に気づくようにするためには、毎日の自己の生活を調べさせ、関心を持たせることが大切であることを指摘している。

「兎角兒童の生活は自然的な生活が多く、毎日々々の生活の中に、變化あり、新味あり、深味あるものを注意して凝視し、反省批判考察する事を怠りがちなものである。約言すれば、自己を知るといふ事にあまりに無關心である。そこで私共は、兒童がもつと自己の生活を反省して、自己に気づくようにせしめるために、自己の生活を調べさせる事が大切と思ふ。」(『調べる綴り方』, 403頁)

柴田は、正しい認識と理解を得るためにはどんなことでも調べることが必要だと考えていた。また、郷土教育において郷土調査を重視するように、精神的・経済的・社会的方面において、個人の生活と村全体の生活を調べることが重要だとし、その意義を次のように述べている。

「實際、正しき認識と理解を得るためには何事によらず調べる事が重要で、調べて始めて正しき認識と理解が得ら

れるのであると思ふ。例へば郷土教育に於て郷土調査を重視するが如き、調べることは、個人の生活は勿論村全體の生活についても、精神的方面、経済的方面或は社會的方面に於て重要なことである。」(『調べる綴り方』, 403頁)

そして、教師が兒童の立場で考え、兒童の生活を教師の生活とするとき、兒童の問題が教師の問題となり、兒童の調べる生活の欠陥も補われて、兒童はよりよい生活を営むことができるとして、以下のように指摘している。

「かく如く調べる事によつて兒童は自己活動により、説明を聞くのでなくて理解しつつ、自由に價值的生命を把握しつつ正しき自己を見出して行くのであると思ふ。しかし、生活を調べさせつつ生活せしめる事は、決して兒童の自然的な生活の儘にのみ放任して置くといふのではない。そこには無限なる價値の將來の獨特なる所有として成長する未完成の兒童に本性より傾倒し、兒童の心的發達に對して個性獨自の陶冶性に從つて、意圖的に、具案的に、長時繼續的に影響を與へる教師の指導があらねばならぬ。かく教師が兒童の地位に自らを置き、兒童の生活を自らの生活とするとき、始めて兒童の問題は自らの問題となり、兒童の調べる生活の缺陷もおぎなはれて、兒童はよりよき生活を営む。しかも、兒童が生活を調べることを亦調べた事を綴り方にかく事によつて(前述した綴り方の教育的價値と關係づけて)兒童は深く生活を凝視し、自由に價值的生命を把握しつつ正しき自己を見出して行くと思ふ。」(『調べる綴り方』, 403-404頁)

「調べる綴り方」の能力は、単なる知的活動ではなく、知・情・意の統一としての働きによって正しく習得され、兒童の生命、生活が進展していくものと柴田は考え、綴り方教育が兒童の實踐生活に直接關係することで重要な地位を占めることができるとし、次のように述べている。

「實際、綴り方教育も、この兒童の日々の實踐生活に直接に關係して始めて教育の一分野中重要な地位を占めるのである。又ここに基礎を置いて始めて、綴り方は労作と結び、思想は強く反省せられて混沌たるものは自覺統一され、綴り方能力は深くかつ高められ、普通の言語、日常須知の文字及び文章は、單なる知的活動ではなく知情意の統體としての働きによつて正しく修得せられ、文章觀も確立されて、創作母胎も深められて行き、表現の力も活躍して来て、綴り方の成績も向上し、兒童の生命、生活は進展して行くと思ふ。」(『調べる綴り方』, 404頁)

では、どのようにすれば調べる綴り方の能力を高めることができるのか。柴田は、郷土の調査、日記・植物の栽培、動物の飼育園、理科の實驗觀察など学校内外の兒童の生活にある價值的生活を繼續的に営ませ、綴り方に表現させることでこうした課題に答えようと考えていた。

「これを具體的にいへば、校内外の兒童の生活にあるはずのすべての價值的な生活、例へば郷土の調査、日記、植物の栽培、動物の飼育園・學校園の管理經營等、又理

科の実験観察等々の生活を、目的々に長時継続的に営ませて体験せしめそれを綴り方に表現せしめる事によつて。児童は一層強く生活を理解して、自然の世界より価値の世界へ無限に進展して行くと思ふ。」(『調べる綴り方』, 404頁)

柴田はこうして農村の動向を凝視すると、小学校を卒業した村の子女の生活苦の脅威が重大な問題であることに気づき、心理的・社会政策的・職業選択的に児童が充分な状態にないことを見いだすことができるとしている。

「知情意の心的機能並に各種価値活動が未分化の渾一状態にあつて、内面的分裂対立を意識する事のない児童期に於ては、自己の職業（ここでは女工の意）の客観的性質に就ても理解なく、自己の性能の特質に就ても極めて僅かな自覚しか持たない。これは心理的にも社会政策的にも、職業選擇にも時期尚早と言はねばならぬ。それに此等の児童を捕へて職業上の自己生活中心決定を問ふのは間違つてゐるだらう。或人はそんな事は、農村に於ては補習教育に重点を置くからそこで充分陶冶すればいいではないかといふだらう。尤な事だ。さはれ、現時の農村の動向を凝視し、哀れ、小学校を卒業するとすぐ生活苦の脅威が村の子女を驅つて、已むなく、この尚早なる職業戦線に追ひ込む事を知る時、果たして、私共は黙つてゐられるだらうか。」(『調べる綴り方』, 405頁)

「調べる綴り方」を通して見えてきた現状から柴田は、農村更正を背負う堅実な農村の女性を育てていかなければならないとし、農村の子女の苦境や農村の窮状を國家的見地から考えていく必要性を以下のように説いている。

「ここに於て私は國家的見地に立つて、農村更正を背負ふ健全な農村の女性へと、萌芽としての彼等の根源精神をもつとしつかり強く育て上げねばならぬと思つた。實際、現時の時勢が、農村の窮状が、農村の子女をかくさせざるを得ない苦境に於く事を知つたら、教育者も親も、村も社会も國家も黙つて居られるだらうか。思想善導、家庭教育、学校教育、社会教育、郷土教育、國家の教育、皆重点をこんな所に置かねばならぬ。勿論、近時農村問題が盛んに叫ばれ、國家も商工に力を入れると同時に農業にも力を入れつつあるが、まだその実践は充分に行はれて居ないと思ふ。」(『調べる綴り方』, 406頁)

そして、柴田は様々な経験を通して確実な自己認識や具体的な生活計画を考えさせ、価値領域や生活様式を学ぶことで、「調べる綴り方」が営めるようにしたのである。柴田は、「調べる綴り方」の軌跡を次のように述べている。

「以上、私は第一次の第二次のと高次的に、又廣く廣く、深く深く、持續的に目的々に、子女の生々發展する生命根源に食ひ入り、内にしては自我を發見し、自己を個性的に育成せんとする努力、外にしては自らの生活計画を樹立し、それに向つて獨立勇往せんとする努力が、かうした幾多の體驗によつて、次第により確實なる自己

認識となり、具體的な生活計画を把握して、何等らかの価値領域生活様式へ進み行くやう、正しき直き人生の道を示して、生活中心決定への努力的生活を営むやう教育して来た。その貧しき體驗を語りながらその中に、私が、生活を調べる綴り方を如何なる目的のもとに、如何なる方法で、如何に実践工作して来たかは、了解に苦しまれるかも知れないと思ふ。唯私の魂の聲を信じて下さる人が、この作品より何物かを拾つて下されば幸ひと思つて居る。」(『調べる綴り方』, 409頁)

このように柴田は、「調べる綴り方」の実践で得られた調査の系統案をもとにして、農村の子女の出稼ぎの様子を捉え、児童自らの生活の在り方を考えさせたのである。

5. 成果と課題

本稿では、昭和戦前期における「調べる綴り方」の理論と実践を『調べる綴り方の理論と指導実践工作』をもとにして考察してきた。歴史的意義として社会科教育史の観点から本稿で明らかとなったのは以下の3点である。

第一に、「調べる綴り方」は単なる文章表現の改革ではなく、大正期の生活綴り方の省察を踏まえ、論述的に社会や生活を見つめる視点を養うことをねらいとしていた点である。「調べる綴り方」を模索した教師らは大正期の綴り方を批判的に継承しつつ、その理論を形成していった。

第二に、「調べる綴り方」は、何のために調べるのかという問題意識を重視して、子どもたちに自ら問いを作り上げ、その問いをもとに調べたことを構成したり、記述したり、批判したりさせる授業実践を展開した点である。それは児童の生活を価値あるものと見直す試みであった。

第三に、「調べる綴り方」を論じた教師達は、低学年や高学年でどのような学習を進めるべきかカリキュラム的な要素も視野に入れながら、理論と実践の構築を図っていた点である。その中では、既存の教科との関連性の捉え直しや新たな視点からのアプローチも試みられていた。

このように、子どもたちに科学的・論理的に社会や生活を考えさせることの必要性を感じた教師達の「調べる綴り方」は戦後の社会科へ継承されていく。今後の課題は社会科教育実践史からその言説を再考することだろう。

【註】

- 1) 映画版の『山びこ学校』（新日本映画社）は今井正監督で1952年の作品である。『山びこ学校』に同封されているDVDの解説によれば、「当時彼は、生活作文に力を入れることが民主教育の中心的な課題であると考え、村人たちの反対にあいながらも、子どもたちと共に歩み、生活に根ざした教育を切り開いていく」と紹介されている。
- 2) 本書で奥平は、「子どもたちが生活と労働に組み込まれているという点をテコにして、子どもたちを生活と学習の従属者から、学習と生活の主体者に転換して

- いく教育、それが「山びこ」実践だった。それは、日本の教育実践・理論の歴史において、新しい質の段階の到来だった、と見ることができるのではないかと指摘している。奥平康照『「山びこ学校」のゆくえ』学術出版会、2016年、11頁。
- 3) また、無着は、同書で「社会科をどう実践するかということで悩んでいたときに、須藤先生から「作文を使ってみたらよかんべ」とすすめられたのだった。それは、私が生活綴り方を知るきっかけでもあった。社会科の指導要領にあるような「社会的経験そのものを発展させ」るためには、自分が参加している生活そのものを描いてみて客観化する必要がある。そのためには、子どもたちに生活を書かせて、それを教材にするのがいちばんいいのではないかと、須藤先生から言われた。」(107頁)とも述べている。
 - 4) 近年の先行研究においても谷口が、同書に掲載されていた鈴木道太の「論文学習」についてその先駆性を評価している。谷口和也「1930年代日本におけるアメリカ研究の受容と「社会科」の誕生」『社会科教育論叢』Vol.50, 2017年, 146頁。
 - 5) 社会科教育史研究においては、例えば、河南が、「村山の生活綴り方教育は、児童に現実の社会を科学的に認識させることによって、児童を社会変革の担い手として育成することを目指していた。そしてその教育論の中核を占めているものこそ、現実社会の科学的認識であった。この点において、彼の生活綴り方教育は社会の科学的認識と態度形成を一元的に把えようとする社会認識教育の一類型であることが知られる。」と指摘している。河南一「生活綴り方教育における社会認識教育論—村山俊太郎をてがかりとして—」『社会科研究』23号, 1974年, 84頁。また、坂井は、滑川道夫の理論を「戦後の社会科や総合学習の基本形態が提示されており、山形における無着成恭指導の『山びこ学校』、新潟の江口武正指導の『村の五年生』など、封建的社会慣行や非合理的な生産活動、矛盾に目を向かわせる実践につながる。その意味で社会改造科としての指向性もつもの」と評している。坂井俊樹「昭和戦前期における滑川道夫の生活教育論の分析—社会認識教育としての「社会性・科学性」論を中心に—」『史海』35, 1988年, 1-17頁。さらに、溜池は、北方性教育運動の視点から加藤周四郎の実践を分析し、「子どもが獲得する社会認識形成に関して、理論的な基礎を形成する可能性」を指摘している。溜池善裕「『調べる綴り方』教育史における加藤周四郎実践の再評価」『秋田大学教育学部研究紀要教育科学』53, 1998年, 1-10頁。
 - 6) 明治34年5月阿芸郡明村生まれ。『調べる綴り方』によると、三重県師範学校に入学し、昭和3年卒業、同専攻科を終えて、三重県四日市市塩浜小学校で綴り方教育を開拓し、昭和8年に三重県師範学校附属小学校に赴任した。
 - 7) 明治36年2月生まれ。『調べる綴り方』では、「彼の児童達はよい綴り方を持ってゐる。よい生活を持つてゐる。夫れが最も雄辯に君の実践を物語つてゐる」と評されている。
 - 8) 明治40年8月宮城県刈田郡白石町生まれ。『調べる綴り方』では、教職に就いてから文学や国語教育に関心を注いでいると紹介されている。また、豊田は鈴木道太の綴り方教育論について、「鈴木が行った生活綴り方教育方法とは、授業の内外で子どもに生活綴り方を書かせることを通して、この批判軸で物事を判断し、自分の意見を持ち、それを他人に対しても説得的に説明していく力、つまり、「生きる力」を育むことであった」と評している。豊田ひさき「生活綴り方教育方法の再考—鈴木道太を手がかりに—」『現代教育学部紀要』1, 2009年, 10頁。
 - 9) 大正4年香川県師範学校を卒業後、香川県師範学校附属小学校、香川県女子師範学校、坂出高等女学校などに籍を置いた。大正9年9月に東京高等師範学校附属小学校に赴任、同校の『教育研究』ではなくてはならぬ存在と紹介されている。また、田中については国語教育史の視点から村重が、「昭和三十一年（一九五六）東京教育大学附属小学校を退職するまで、終始、附属小学校にあって、小学国語教育実践面に活躍し、退職後も西町インターナショナルスクールで日本語を教え、国語教育実践五十年の長きに及ぶ。昭和四十二年秋の生存者叙勲に際し、「教育に尽すとともに国語教育振興に寄与した」功績により勲四等瑞宝章を授けられた。この田中氏の半世紀に及ぶ国語教育実践の足跡は、現在及び将来の国語教育の実践に示唆を与える所が少なくない」と指摘している。村重嘉勝「昭和初期国語教育実践史 田中豊太郎氏の実践（〈特集〉言語感覚の育成）」『国語科教育』26, 1979年, 58-64頁。
 - 10) 明治43年11月長崎生まれ。福島で中等教育を終えた。『調べる綴り方』では、「其の頃父君を失つた君が初等教育を志した事は、何か大きな精神的衝動があつた様に思はれる」とその生い立ちが紹介されている。木下は、白河中学校を卒業後、東白川郡笹原小学校代用教員となり、石城郡盤崎小学校を経て、昭和7年4月に安達郡油井小学校に転じた。昭和10年に退職して、千葉春雄に師事している。日本作文の会編『生活綴り方事典』明治図書、1958年、593頁。
 - 11) 宮崎県延岡市北小路生まれ。延岡中学校卒業後、独学で正教員の資格を取得した。宮崎県の生活綴り方に関する菅の研究によると、草川小学校で尋常4年生の担任をしていた頃に柴田は学校文集である『草川文苑』を編集し、日常的に日記・詩・綴り方などを指導していた。菅邦男『『赤い鳥』と生活綴り方教育 宮崎の児童詩と綴り方』風間書房、2009年、58-59頁。なお、『調べる綴り方』では宮崎県東臼杵土々呂小学校の木村寿も紹介されている。土々呂小学校は、生活綴り方の先駆的な学校として当時、昭和7年3月に赴任した木村寿の指導のもとで県下に知られていた。菅邦男『『赤い鳥』と生活綴り方教育 宮崎の児童詩と綴り方』風間書房、2009年、467-468頁。
- ※本研究は、平成29年度科学研究費補助金若手研究(B)「昭和戦前期における〈歴史教育〉言説の生成と「学知」の構築過程に関する分析的研究」(課題番号: 15K17401)による研究成果の一部である。