

友納友次郎の綴方教授法序説

岡屋昭雄

一、友納友次郎の再評価

朝倉書店発行の「国語教育辞典」で井上敏夫氏は、「自由選題と課題作文」の項で、「芦田の随意選題論が児童中心の心理主義であったのに対し、友納の課題作文は、教材中心の論理主義であったといえる。このうち、全日本の作文教育界は、この両派に分れてかっぱつな論争を展開したが、大正一〇年一月小倉市における芦田・友納の立会講演によりいちおうの終止符が打たれ、自由選題支持に傾いていった。」とまとめられている。

また、「問題点」として、「課題主義は、国語表現力の養成という国語科自体の練習目的や社会生活の必要性に重点をおく点で、戦後の作文教育にもつながりを持つ。この対立の根底にある考え方は、戦後もまた『生活つづり方と作文教育』という題目でくり返され作文教育を進める上につねに当面する課題となつてみるとみられよう。」と述べていられる。

友納氏と同じ頃広島高等師範学校の訓導であった「生命の綴方教授」の主唱者として有名であった田上新吉氏が、その著書の中で、自由選題と課題作文について触れている。

「芦田氏の唱へた随意選題の綴り方は、或る意味に於て此の氣勢

の急先鋒とも見るべきものであらう。その個性の自由を叫び、生活の内省を高調した點に於て其の聲を以て判ずれば、恰かも彼の哲学上の新理想主義、或は文学上の新理想主義の行き方と其の基調を二にしてゐるかのやうに察せられる。しかしながら、さて果して事實がさうであるか否か。且つまた随意選題を中心にして現はれたところの所謂自由選題の行き方が果して同様な根柢に立脚してゐて、それが吾人の進むべき道を示してゐるか否か。これらに就いてはなほ更めて考へてみる必要があらう。

次に此の随意選題乃至自由選題に對する批評は随分とやかましく當時の教育界を賑はしたものであるが、就中その聲の大きかつたのは友納氏の所論であらう。氏は所謂氏の寫生主義的立場から堂々と論陣を進めたものであるが、第三者から最も冷静に判ずれば、結局反對のための反對に終つたかのやうな氣がしてならない。特に氏の所論の中心が、單に「自由」の意義や範圍やを闡明するにとゞまつて、其の根柢たるべき教授の目的觀や、子供の生活といつたやうな方面に觸れなかつたことを遺憾に思ふ。^{注①}

田上氏は、友納氏が、寫生主義の根柢にある教授の目的觀や、子供の生活といったことに觸れなかつたことに不満を持っている。

また、現場の実態についても、本當に自由選題の中味を理解した

実践になり得ず、課題作文についても、何らの説明もなしに、課題が与えられて、児童が困惑したということがあった、ということを書べていることを知るにつけても、自由選題と課題作文の論争が徹底的に行なわれたら、と思うのはわたしひとりだらうか。

大正十年の小倉に於ける芦田・友納論争については、野地潤家編「作文・綴り方教育史資料」(桜楓社)の上巻で詳しく述べられている。わたしも、この論争での友納氏の主張が、氏の著書に見られる綴り方に対する考え方と必ずしも一致しないどころか、ぎゃくに、誤解される所が多いと思う。

友納氏自身、課題作文と自由選題は一致してはならない、ととらえている。

或地方の綴方教授を視察した時、どの学校でも、「高潮した思想」とか「実感的の記述」とか言っていて、どうして、その教材を選択したのか、どのような方法で指導したかということが曖昧であった所から、友納氏が、児童が学校を卒業して社会の一員になった場合に自己の思想・感情を自由に表現できるだけの基礎を作ること目標を据え、如何なる方面からどんな文材を選択するかということ練習目的を考えたのである。

友納氏が氏の綴り方についての方法論を確立した根拠をさぐるうとすれば、大正三年、「目黒書店」発行になる「文藝的研究」に於ける「綴り方綴方の新出張」の第二篇「綴り方教授の刷新」を見るのとよくわかる。

目次を見ると次のようになっている。

第一章 綴り方教授の缺陷

第一節 綴るといふ態度が養はれてゐない

第二節 文を綴るといふ眞意を會得してゐない

第三節 綴り方教授の基礎的要件

第四節 綴り方教授の通弊

第五節 綴り方能力の發展に關する調査

第六節 方法に囚はれたる従来の綴り方

第七節 文體に囚はれたる綴り方の教授

第八節 習慣に囚はれたる綴り方の教授

第二章 綴り方教授の本質

第一節 綴り方の修練

第二節 教材選擇の標準

第三節 綴り方の指導

第三章 綴り方教授の豫件

第一節 綴り方の教授は藝術的性質を有している

第二節 個人的色彩の發揮

「綴り方教授の基礎的要件」の所で、文を綴る仕事の性質について「綴り方教授なるものゝ基礎的要件は、言ふまでもなく文を綴ると云ふ仕事の性質でなければならぬ。文を綴ると云ふことの意義は、既有的の想念を或要件に合するよう整理して、之れを文字・語句によつて發表するといふ仕事に外ならない。此或要件は即ち文章の文旨を意味し、之れを整理する働きは即ち布置・結構の仕事である。而して文章は此文旨の如何によつて綴らるゝ文の性質も定まるし、既有的の想念も適當に取捨選択せらるゝのである。」として、綴り方教授に対する氏の考えを述べ、さらに「文を綴るといふ仕事は、第一に事物思想即ち内容に關する知識と云ふものがなければならぬ。

児童の個人としての思想・感情が文を綴るに十分でなければならぬ。第二には内容を取扱ふ力であつて、今綴らうとする内容を取扱ふ所の力が十分に習練されてゐなければならぬ。第一の要件は如何なるものを綴らせるかといふことであつて、教師の取材に關する問題。第二の要件は綴る力即ち児童の綴文能力に關する問題である。

すると綴り方の基礎たるべき要件は、

一、綴らしむべき内容は必ず児童の有する想念でなければならぬ。児童の有しない思想や、十分同化してゐない内容を發表させようとするのは、甚だしき謬見である。

二、如何に綴るべきかにつきての能力は児童の思想發展の根柢に着眼して修練せらるべきものである。換言すれば児童の思想は如何に發展するかといふ考への上に基礎をおいて或一定の要件に對して如何に内容を整理し、且如何に發表すべきかの工夫と技能とを修練するといふことに主力を傾注しなければならぬ。^{註①}と、述べ、氏の綴り方教授の根柢を示している。そして実践現場が綴り方指導で材料を殆んど読本や修身から取つていたので、子どもたちは記憶に頼つて書かなくてはいけないことを述べ、どの子も同じような文章を綴ることを歎いている。

その上、一年生から六年生までの綴り方指導で殆んど書かせ方に違ひのないことを述べ、子どもの思想發展に着目してそれに対応した指導法をとらなくてはいけないことに着眼している。そして、その指導の仕方として、「そこで余は此時期の児童に對して先づ部分／＼に對する記述といふものを十分に修練し、かくて次第に發達するに伴つて漸時に部分は全體に及び、單純は複雑に進むといふやう

な具合に方案を立てなければならぬものと考へてゐる。」^{註②}と、カリキュラムを根柢に据えて考えるべき条件を示している。

そして、読本などの指導が材料になるのでなく、文章を綴る場合は対象になる事物・思想を凝視させることに着目し、文題は、綴り方を書き上げた後につけるものだ、としている。

このような考えから、友納友次郎は、綴り方の方案というものを立て、教授の体系の樹立を目ざすのである。

自由選題といい、課題作文といい、要は指導者である教師の教養と修養が物を言うのである。自由選題の芦田恵之助氏にしても芦田恵之助の人格から発する影響力が子どもの綴り方の根柢にある意志に働きかけるといふ緊張關係が存在していることを見逃すことはできない。他の人がいくら表面だけを真似をしても成功することはない。

綴り方指導で大切なことは、指導する教師の人格と、綴り方に對する高い識見を持つことが要求されるのである。

わたしたちが学ばなくてはいけないのは、子どもに對する深い洞察と、子どもをどう育てるかという実践力に裏づけされた、教師の主體的な構えがあり、芦田氏や友納氏の綴り方指導觀の底に沈む思想・哲学に触れることである。

子どもに對する綴り方指導に於ける児童への対し方は、芦田氏と友納氏も違わないということである。友納氏の学年に応じた指導体系に着目したいと思う。

田上氏も述べているように、綴り方に於ける課題主義とか自由選題とかを択一的に考えるのでなく、兩者の調和的統一ということが

大事であろう。

わたしは今日の作文教育の発展のためには友納友次郎氏の学年の発達に応じた指導を考察してみたいと思う。

二、友納氏の綴り方教授の実際

友納氏は、「すべて技能を主として發動を主とする教科は趣味が、其生命でよく兒童の思想の流れに裊さし、高潮せる思想を捉へて之を表彰しなければ、——止むに止められぬ——といふ位置に兒童をおくといふことが最も必要なことである。」と、子どもの書きたい気持ちを醸成させる必要性について述べている。

そして、綴り方の好きな兒童の作品を載せている。

綴り方（尋六女兒）

多くの學科の中で、私は綴り方が一番好きである。あすは綴り方があると思ふと、何だか待遠い心持がしてならぬ。

あのこんもりと繁つたあかしあの葉越に廣い運動場や美しい植物園を見下して鉛筆をとつたときの嬉しさは何ともかとも言はれない心持がする。

一所懸命に綴り上げた文章をくりひろげて、初めから何度も讀みかへし／＼して、悪い所を消したり、足らぬ所を補つたりして、やつと出来上つたものを、二枚でも三枚でも重ねて先生にお渡しする時の嬉しさは又一入である。今度の評は何とつくだらう。先生は何とおつしやるだらうと思いつゞけると次の時間が待遠しくて仕方がない。このあいだは宅の小猫を寫生して、先生から、之れは名文だとはめられた。このまへの時間には植物園に出て、あの池の端の芝

生に腰掛けて先生と一所に寫生した。先生からいろ／＼と批評していただいたが、池の中の小鮒が二ひきとり残されてゐたのと、菖蒲の切株に赤蜻蛉のとまつてゐたのと、園丁が落葉をたく煙が蜜柑畑を包んで煙の間から黄色の夏蜜柑がほの見えてゐたのとが私の綴り方の中で一番よいといつて二重丸をつけて下さつた。

私は何としても綴り方が好きでならぬ。^{注②}

この綴り方の根柢にある、子どもを見る目の確かさと、子どもの綴り方を継続する力を育てるための教師の評価が大切であることを教えてくれている。写生ということ教師と兒童が一緒にしていることに着目したい。正岡子規が、「写生」を唱えているが、見るという人間の基本的な働きを中心に据えていることと重ね合わせて考えてみて、友納氏が「写生」ということを綴り方の基本として大切にしていることを見過ごしてはならない。

もうひとつ子どもの綴り方を載せてみよう。

子どもが、「こんな可愛想な虫を見ましたよ。」と言つと「うむ、そいつは面白い、綴つてごらん。」と言つて書かせたものである。

かなかな（尋六男兒）

日光がぼかぼかときさして心持がよい。今日は散歩するにもよい日だ。學校のお稽古をすませて一人ぶらりと家を出た。帽子をあまりにかぶりあてもなくぶらり／＼と野原の方面に向つた。困泰寺新開のあせ道を傳つて一本松の方に足をむけると、ふと草むらで蟲が「かな／＼」と鳴いている、すぐ草をわけてさがして見ると名のわからない蟲が足を一本もがれてびつこをひきながらひよこり／＼し

「かな〜と鳴く、僕はあはれな目くらの老人が物をもらつて歩いてゐたときの事を思ひ出して可愛さうに思つた。「かな〜」と鳴く聲はちやうど不幸を訴へるやうに強く〜耳に響いて来る。何といふ悲壯な有様かと僕はしみじみとあはれに思つた。(児童の日記の中から)

この綴り方は、子どもの感受性に働きかけて書かせたものである。現在の社会から見れば、「目くら」という不適切なことはある。「目の不自由な」とでも書かせるべきだろうが、わたしは感心するのは、子どもの心と教師のことばによるタイムリーな書くきつかけをつかんでいることである。

友納氏も「綴り方教授の成功と失敗の分水嶺は、僅かに此呼吸、一つにある。教師がよく児童の情感を動かし、児童の思想に觸れ、文題を提出する、刹那の手腕といふものが十分備はつてゐれば、それで教授の大部分は成功したものだといふことが出来ると思ふ」と述べている。綴り方教室が教師の具体的な案でもって子どもの自由なる発想を刺戟することの重要なことについて述べている。たんに高潮した思想を捉えなければいけないと言ふような抽象的なものでなく、教師のきめの細かい指導がなくてはいけないことを友納氏は縷々と述べている。

しかも、「個人的色彩の發揮」という節をたてて、児童の偽らず飾らず記述した文章は「真氣透徹して一種の神韻を含んでいる。」とか「真率より出た自然の美は往々にして芸術の所産と一致するものである。」とか述べて児童の個性の發揮が綴り方指導で重要であ

ることを述べて、自由作文説を持つ人からの批判に対して答えている。

保科孝一氏のドイツの綴り方の改良運動の著書を読んで、友納氏自身が自分の綴り方指導に自信を持ったことは確実である。しかし、綴り方指導で児童の個性を殺さないで、のびのびと書き綴らせることは綴り方指導の生命と言つてもよいであらう。

課題作文を課する時、留意しなくてはいけないのは、実は児童の個性を没却させないという大前提が大切にされなくてはいけない。尋常科第一学年には、「概要」を見ると、三つの事項を挙げている。「言語の綴り方」「単語・単句の綴り方」「有りの儘の記述」である。

その中で「言語による綴り方」として、実物や絵画などを示して対話することによつて的確に文字や言語を使わせ、確実に思想を育てることをねらっている。

実物による対話として、

この花の名を知っていますか。

どんな形をしていますか。

どんな色をしていますか。

いまだどこにおいてありますか。

などが挙げられており、動作を観察させるために、次のような実践をしている。

先生はいま何をしていますか。

どこをあるいていますか。

どんなにしていますか。

目はどこを見てゐますか。

右の手には何をもつてゐますか。

左の手はどんなにしてゐますか。

とか、

ひごひは何びきゐますか。

こひはどうして泳いでゐますか。

尾びれはなぜあんなにうごかしてゐますか。

こひはなぜあんなに口をうごかしてゐるのですか。

という活動による子どもとの対話によって「概念くだけき」をしているのである。そして、話し言葉で応答させるだけでなく、文字を用いて書かせることもしている。

「先生は今何をしていますか。」に対して、「せんせいはいままでをあげていらつしやいます。」とか「せんせいはいまじをかいていらつしやいます。」と答への部分を綴らせている。

「何といふ字をかきましたか。」に対して、「一といふじをおかきになりました。」「先生は今何をしていますか。」「むちでじをさしていらつしやいます。」「野崎君は今何をしましたか。」「一といふじをよみました。」というような実践によって「言語による綴り方」は書かれている。

「単語・単句の綴り方」では、単語・単句に含まれている子どもの思想・感情を大切に必要性を述べ、これがやがて、一つの纏った思想を子どもたちが述べるようになるまで丹念に指導しなくてはいけない、と述べている。

宮島遠足が終つての活動で、「コヒ」「キシヤ」「ミヤジマ」「キセ

ン」「トリキ」「オミヤ」「シカ」「モミジ」という単語を綴らせることによつて、全体と部分との関係づけを明確にすることを強調している。そして、「コヒエキニキマシタ。」「キシヤニノリマシタ。」「ミヤジマエキニツキマシタ。」「キセンノリマシタ。」「アカイトリキガミエマシタ。」というように主述の整った文へ発展させる実践も見えている。

友納氏は、「言語による綴り方」を第一学期の第一週から第五週まで約十時間を設定し「単語・単句の綴り方」を第一学期の第六週から第十週までの約十時間とっている。

そして、第一学期の第十一週から、第二学期の第五週までの約二十時間を、前の練習を継続しながら、重要な部分をできるだけ、単語・単句・単文を用いて表現させている。

第二学期の第六週から第三学期の終りまでを興味ある題材を求め、なるべく干渉をさけて思うがままに書かせ、文字の使用が自由にできるように配慮して綴り方に対する興味を喚起させるように考慮している。

「説方綴方の新出版」では、「ミヤジマエンソク」「スマフ」「パウストリ」「オベンタウ」「日エウ日」が、「文字練習を主とする実感的記述」であげられ、「綴方教授法の原理及実際」では「日エウ日」「モチツキ」が挙げられている。「日エウ日」が両著に共通しているが特別にすぐれたというものでもなさそうである。

宮島の遠足をとりあげてみよう。

ミヤジマエンソク（尋一男児）

アサハヤクオキテ、ガクカウニイキマシタ。ソレカラミンナデソロ

ツテコヒエキニツキマシタ。

コヒエキカラ、キシヤニノツテ、ミヤジマエキニツキマシタ。

イツクシマニハ、オミヤガタクサンアツテ、シカヤハトガタクサン
サテ、ナカナカヨイトコロデシタ。

モミヂヤ、ロウソクノキガアカクテツテホマシタ。

ワタクシドモハ、モミジヲタクサンヒロヒマシタ。

ヤマヘノボツテ、アチラコチラミマシタラ、ナカナカヨイケシキデ
シタ。

ウミノナカニ、オホキナトリホガアリマシタ。アサイトコロニツル
ガホマシタ。

カヘリニモ、マタキセンヤキシヤニノツテ、ウミヤタナドヲナガメ

ナガラ、コヒエキニツキマシタ。

ソレカラ、タムラクント一シヨニ、ウチニカヘリマシタ。^註

この綴り方に見られる子どもの瑞々しい筆の運びに圧倒される。

「イツクシマニハオミヤガタクサンアツテ、シカヤハトガタクサ
ンサテ、ナカナカヨイトコロデシタ」とか、「モミヂヤロウソクノ
キガ、アカクテツテホマシタ。」とか、「ソレカラ」という副詞の使
い方が実に生き生きとしていて、

「ソレカラ」という接続詞の使い方も、この綴り方では、必然性が
あって、子どもの純真無垢な心ばえが仄見えておもしろい。

「スマフ」にしても、「ボクハミハラクントアサラクントヒガキ
クントロコゴシマシタカラ、ユウタイニナリマシタ。ボクハウレ
シウゴザイマシタ。」とか、「スルトセンセイガ、アシタケフスマウ
ヲトツタコトヲカイテコイト、オツシヤイマシタノデカイテキマシ

タ。」という所を読んでいると、最後の所は時制の点でおかしいの
だが、それがかえって、この綴り方のよさを増幅しているからおも
しろい。友納氏自身児童の性格が躍如として文中に動いてゐる、と
評価している。

現在の作文指導でわたしなども一年生の子どもに、もっと高度な
ことを要求しているが友納氏は、子どもたちが感情にまかせて思っ
がままに話させたり、綴らせたりすることによつて、綴り方に対す
る趣味を養い、綴ることの意義について知らせることに重点を置い
ている。

ここに、友納氏の綴り方指導に対するすばらしさが存在するよう
に思う。

一まとまりの思想を成熟させるために、子どもが、自己の思想や
感情を自由に言語に表出することが大事だからである。

友納氏の「綴り方系統一覧表」を見よう。(次頁参照)

今まで尋常科第一学年について見てきた。教授の系統として特色
として見られるものとして「静的の記述」を尋常二年生から、「動
的の記述」を尋常三年生から考えていることである。

また尋常四年生に「思想の纏め方・表し方」、尋常五年生に「作者
の態度を養ふこと」が位置づけられている。

「静的の記述」では、「ありどころ(所在)を主とする記述」「あ
りさま(状態)を主とする記述」「存在状態の記述」が例として出
ている。ねらいは、対象を精細に観察して詳細に記述させることを
ねらっている。

「動的の記述」については、「動的記述の練習は、記述の繁簡難

統 系 の 授 教										學 年	
						單 語 單 句 の 綴 方		文 字 の 變 化 を 主 と せ る 実 感 的 の 記 述		1	尋
										2	尋
										3	尋
						靜 的 の 記 述 (部 分 練 習)				1	尋
										2	尋
										3	二
日 記 文 の 指 導 (特 別 の 出 来 事 及 び 日 記 等) 書 簡 文 の 指 導 (本 文 の み の も)		説 明 的 の 記 述		動 的 の 記 述 (部 分 練 習)		動 的 の 記 述 (部 分 練 習)				1	尋
										2	尋
										3	三
前 文 後 文 を 加 へ		説 明 的 の 記 述		思 想 の 纏 め 方 表 し 方		寫 生 的				1	尋
										2	尋
										3	四
繼 續 し て 練 習 (目 頭 結 尾 を 加 へ)		叙 評		作 者 の 態 度 を 養 へ ば 可 事						1	尋
										2	尋
										3	五
屬 部 を 加 へ		情 的 傾 向 評 論 的 傾 向		稍 總 括 的 抽 象 的 の 者 を 加 へ ば 可 事 構 想 の 指 導		(描 寫 的) 稍 總 括 的 抽 象 的 の 者 を 加 へ ば 可 事		稍 總 括 的 抽 象 的 の 者 を 加 へ ば 可 事		1	尋
										2	尋
										3	六
(各 種 の 日 記) 實 際 的		叙 情 的 の 記 述		評 論 的 の 記 述		解 説 文 の 指 導		説 明 的 の 記 述		1	高
										2	高
										3	一
參 觀 記 旅 行 日 記 等 (繼 統 練 習 を 交 せ ば 可 事)		叙 情 的 の 記 述		評 論 的 の 記 述		解 説 文 の 指 導		説 明 的 の 記 述		1	高
										2	高
										3	二

易を考察して、先づ最も容易なる自己の行動を記述せしむることより始め、次いで自己の行動の他に及ぶものの記述に及び、最後に全く自己の行動と關係なき客観的記述に及ぼすの順序が最も適當であらう。」と述べてゐる。

「自己の行動の記述」として、「字をかいたこと」「きかいたいそう」が例として出ている。

「自己の行動の他に及ぶもの」として、「よこ山君をころがしたごと」が出てゐる。「自己の行動を離れた客観的の記述」では、「人物の行動」「動物の行動」「自然の變化」が考えられ、教室内で観察し、次に校庭に出て観察し、最後に郊外に出て観察するような順序を示している。

「二階の窓より」「門の前に立ちて」「学校の街路」の如く包括的な課題を課すようにしている。

「思想の纏め方表はし方」という所を見ると、個人的な色彩を失わしめないで、練習目的を達するように配慮しているが、植物園内池畔を歩きながら、「ここにこうしてゐるとどんな気がしますか。」に対して、児童は、「非常に気がいいです……私も……私も……」「それはなぜでしょう。」「お天気がよいから……風が気持ちよく吹いてゐるから……いろ／＼な花が咲いてゐるから……鯉がおよいでゐるから……蝶が舞つてゐるから……何々……何々……」と話し合ひしているのだが、いくら材料を集めて纏めると言つても四年生の子どもに効果的であるうか。むしろ教科書の文章や、綴方の文集などの文章をとり上げて、想の展開の仕方、文章のまとめ方を学習して、その考え方を自分の書きたい文章に適用したり、カードに

書きたい項目を書き出させて、みんなで検討したり、教師と話し合つたりした方が効果的のように思う。この所は、わたしに不満が残る。練習目的としては大切なことだが、実践例を見てみると疑問が残つた。

次の「作者としての態度を養ふこと」では各種の性質を異にする教材を選択して、それに適した書き方を教えることである。

表現内容の構成の仕方、文体などを含めて指導の大切な所ではないだろうか。教材として、「川中島」「豊太閤」「僕の学園」「理科実験」「魚取り」「柿の實」「富士山」のように性質の違う教材で身につけることを力説している。作者としての態度を養ふ、ということとは、描写、叙述、説明と、それぞれの目的に応じて書きかける力をつけることであろう。

描写についても精細な指導がなされている。「自然描寫」「気分描寫」「人物描寫」「動物描寫」の四つの指導が設定されている。

友納氏が、児童の発達に即して、その学年に即した綴り方を書くための技能訓練を設定しているのである。

現在の作文指導がかかえてゐる問題を解決する理論や実践が友納友次郎氏の著書にあることを忘れてゐるのではあるまいか。

三、まとめと今後の問題点

わたしは、友納友次郎氏の実践や、理論が大正十年の小倉での論争「自由選題か課題作文か。」で、自由選題の方が認められた、という評価を鵜呑みしてしまつて、友納友次郎の綴り方の原理や実践を無視してきたのではあるまいか。

わたしは、友納氏の綴り方理論を見直す点として次の点を評価したい。

(1) 綴り方系統一覧表(概案)と友納氏の実践例を比較しながら、児童の発達段階に即した指導(練習学習)を見つめ直して、現場の実践に役立てるようになりたい。

(2) 文を綴るといふ基礎的要件を見つめ直し、児童の綴り方を綴るといふ意欲を育てながら、目的観、方法を児童にわからせた実践に学ぶ。

(3) 人間形成と綴り方のかかわりを考えながら、友納氏の実践の深さを理解したい。

(4) 綴り方(作文)を児童に指導しようとするならば、教師としての綴り方に対する教養、高い識見が要求される。

(5) 友納氏が「綴り方教授の欠陥」としてあげている、「綴るといふ態度が養はれていない」「文を綴るといふ真意を會得していない」という指摘をしているが、現在でも当てはまるのではないか。「表現」「理解」という二領域になっている現在の国語科の指導要領では、児童の創造性を育て、豊かな人間性を啓発していくことと作文指導は緊密なつながりがあるが、現実には、子どもたちの作文力はついていない。この現実を見据える時に、友納氏の敷きと同じではないか。

(6) 綴り方指導では、教師の人格が大切になっている。友納氏の実践の底流を支えている、児童と教師の信頼感がないと、よい綴り方は生まれて来ないことを銘記すべきである。友納氏にしても芦田氏にしても、人格的な魅力、指導者としての綴り方指

導の時の子どもひとりひとりへの対応の仕方が卓抜である。綴り方指導の本質を学ぶことが緊要である。

わたしが友納友次郎氏に興味を持ったのは付属小学校の校長室にある「学校教育」という付属小学校から発行されている雑誌を見てからである。特に「綴り方系統一覧表」に興味を持った。児童の発達段階に即して綴る力が育つような授業を組織していることに興味を持ち、いつの日か、現在の作文指導に役立つような「作文の系統案」づくりをしてみたいと思うようになった。

友納氏の理論の背景にあるものをとらえる所までに研究が深められなかった。それにもまして、「綴り方系統一覧表」と、それぞれの実践のひとつひとつを比較し検討しながら、友納氏の理論の確かさを実証したかった。

今後は、そこにしばって追究してみたいと思う。

野地先生には、本年還暦の年を迎えられ、その研究者としての充実を尊敬の念で仰ぎ見る時にわたし自身としての低さにつき当たるのです。「全き愛は懼れをとりぞく。」というマイイ佐のことばをわたしのこれからの生きていく指標にしたいと念じながら、一生学ぶことの大事さを守りつつづけたいと思います。

注① 田上新吉氏の「生命の綴り方教授」の第五節 最近の綴り方教授界―自由選題対課題の論争側面観―の72ページ11行から73ページ13行まで

注② 「読方綴り方の新出張」の149ページの4行から10行まで

注③ 同右著の149ページ11行から159ページ10行まで

- 注④ 同右著の163ページ5行から163ページ8行まで
注⑤ 同右著227ページ6行から8行まで
注⑥ 同右著226ページ7行から227ページ5行まで
注⑦ 同右著228ページ12行から229ページ2行まで
注⑧ 同右著228ページ3行から6行まで
注⑨ 同右著261ページ13行目から262ページ12行まで
注⑩ 「綴方教授法の原理及実際」の183ページ3行から5行まで

(本学大学院学校教育研究科)