

戦前生活綴方運動の教育方法思想に関する一考察

——1930年代の児童方言詩論争における
言語観の検討を中心として——

伊 藤 隆 司

A Historical Study on the Educational Method in the
Pre-War “Seikatsu-Tsuzurikata” Movement

ITŌ Takashi

は じ め に

本稿にいう生活綴方運動は、リアルな文章表現を通じて教育実践の画一化・形式化に反対し、児童を「自由な認識主体であり、責任ある実践主体」¹⁾として自立させることを意図した教育運動である。その方法原理は、明治期以来の綴方教授改善の長い伝統の上に、加えて、「自由教育運動以来の教育改造運動の継承」²⁾として昭和初期に形成されたとみられている。

もとより本稿は、戦前におけるこの教育運動の全面的な再評価を意図したものではない。ここでは、多様な内実をもつこの教育運動の「歴史的遺産」を、とりわけ、文章表現・言語にかかわる教育方法思想の研究という脈絡のもとにわずかな事例を取りあげて考察するにすぎない。

戦前の生活綴方運動に関する先行研究の中には、そこで「生活」を文章表現することが重視されたことの理由を、「日本農村の局部にかけられたいろいろなイデオロギー的ヴェールを容赦なくひきはぐ効果をもった」³⁾からであると説明するものがある。確かに、教育方法の創出は、その時代の歴史的社会的条件と無関係にあり得ず、その限りにおいて上記の如き観点からの理解は有意義ではある。だが、ことがらを歴史的社会的側面から評価することにとどまっていたのでは、その教育方法が時代を越えて受け継がれてきたことのもつ教育方法内在的な根拠を認識し伝達可能なものとするとはできないといえよう。ここに、もうひとつの側面、即ち、人格形成についての意義・役割という側面からの考察の必要性が生じるのである。

そこで本稿では、生活綴方運動のもつ教育方法内在的な特質の考察にあたって次の諸点に留意したい。(1)この教育運動の担い手たちは、なぜ、児童の文章表現、広くは言語の問題に固執しつづけたのか。(2)彼らは文章表現・言語にいかなる意義・性格を見出したか。(3)その結果彼らは、児童の内面に働きかけようとする教育実践において、即ち、児童の発達との関わりにおいて、文章表現や言語の役割・可能性・その教育のあり方をどう構想・実践するに至ったか。これらを総じて本稿では、言語観の分析と呼ぶこととする。

ところで、こうした視点を採用することが、戦前生活綴方運動の多様な成果を、「書くこと」の過程に至小化して理解することになると危惧する者があるとしたら、それは筆者の本意ではない。教育方法としての生活綴方が単なる文章表現技術の指導にとどまるものでないことは言うま

でもないが、同時に、それは、文章表現を離れては存在し得ないのである。筆者の基本的視座は、この点を明確化させ、生活綴方運動を児童のリアルな文章表現を手がかりとした教育改革運動と見た上で、その積極面を史実に即して再評価しようとするところにある。生活綴方運動史の先行研究の中には、この点に弱点をもつものが少なくないのである。

例えば、その一例として、この教育運動の歴史的経緯を、「表現のための生活指導」から「生活指導のための表現指導」への「発展」というシェーマで理解しようとするものをあげることができる⁴⁾。この区分は、たとえ史実の一部に適合するものがあっても、生活綴方運動の全体を捉えたものではなく、また理論的にも次の問題点をもつ。第1にこうしたシェーマは、生活指導と表現指導との二元的分離に道をひらくものである。表現指導を介さない生活綴方教育はあり得ず、むしろ、表現指導の過程でこの両者を統一的に把握・構想した点にこそこの教育運動の独自性があると言えよう。第2に、表現指導（教科指導）、生活指導という領域論的枠組を前提にして史実を裁断することによって、この教育運動が独自に形成してきた教育の構造的認識やカリキュラム改革構想、教育技術観などの諸成果を検討の視野から欠落させてしまう危険性をもつ。本稿が、先に掲げた視点をもとに、あくまで言語観を中軸として、史実に即した事例検討の積みあげをはかろうとするのは、こうした点への批判意識に基づくものである。

さて、本稿が直接検討の対象として取りあげたのは、青森県の教師、三上斎太郎（1909— ）の提唱を受けて1934年から39年にかけて展開された児童方言詩（以後、方言詩と略す）をめぐる議論である。後に詳述するように、三上の方言詩の提唱は、生活実感と乖離した標準語政策の形式性を逆説的に批判するにとどまらず、言語と意識（認識・感情）の不可分の結びつきを説き、また地域の習俗・文化のもつ教育力への再認識を求めるものであった。また、論争の背後には「土着主義対近代主義の対立」⁵⁾があったとも言われており、言語にかかわる教育認識の発展と教師の社会意識のあり方との関連がみられて興味深い議論が展開されている。

しかし残念なことに、この議論は、資料の不足も原因して、「今日なおその問題のもつ意味が、解明されたということとはできない。せっかくの提唱・討論も、実らぬままに忘れ去られた形である」⁶⁾と評されるままに取り残されてきた。そこで本稿では、可能な限りの資料に基づきながら、言語観の検討において示唆に富むと思われるこの議論を、その展開過程に即して分析・考察することによって、戦前生活綴方運動のもつ教育方法思想の特質解明にせまる一歩としたい。

第1章 方言詩の提唱とその反響

第1節 三上斎太郎による方言詩提唱の意図とその背景

会話部分に限らず、全文を方言によって綴らせようとする方言詩の試みが提起されたのは、1934年のことであった。それは、北日本国語教育連盟の結成（1934年11月）を機に結束を深めた東北6県の生活綴方運動が、全国的に注目を集めていた時期のことである。提唱者の三上斎太郎は青森県の教師で、柳田国男・折口信夫らの日本民俗学に関心を寄せる一方、「地方主義文学」を標榜する福士幸次郎らの文学グループとも交流をもつ人物である。方言詩に対する賛否両論は、『工程』『教育・国語教育』『国語教育研究』『教育北日本』といった戦前生活綴方運動の代表的諸雑誌に続々と発表され、その議論は、「今は昔、ある偉き人々が綴方論争の立合演説をやつて以来、空前の事に属する」⁷⁾と評されるほどであった。

では、なぜ方言詩の主張はそれほどまでに注目されたのであろうか。

児童詩や綴方において方言の使用を認める動向は、はやく大正期の『赤い鳥』運動にみることができる。当時一般には未だに定型表現が重視されていただけに、それは画期的なできごとではあったが、そこでの方言使用はせいぜい会話部分に限定されていた。それに比すなら三上の主張は、全文に方言使用を許容し、しかもそれを教育の立場から積極的に意義づけようというのであるから、はるかに斬新なものと言えよう。ただし、方言詩に対する関心が広範な人々に広がったのはこうした新奇さからばかりではなかった。むしろより根本的には、後に述べるように、政府の進める標準語政策に飽きたらないものを感じていた同時代の多くの教師たちが、三上の主張の中に「国語政策対生活的必要」⁹⁾（国分一太郎）という対立点のあることを見ぬき、この論争のむこうに生活教育という名の教育改革の可能性がひらけるような期待感をもってむかえたからだと思われるのである。

さて、そこでまず、三上の方言詩論がいかなる内容のものであったのか、その提唱当初の主張をみていくことにしよう。

三上は方言詩を主題とした最初の論稿「方言詩の主張」（『工程』1935年4月）の冒頭で、方言詩の特質として次の4点を指摘している。「a. 永い間の伝統を持つている b. 地方的な特殊性を持つている c. 生活内容の具現的な表現である d. 日常生活と緊密な肉親的な愛情の表現である」⁹⁾。そして、これらを認めるなら、方言＝「未開野蕃の象徴」＝矯正の対象とみなす方言全面否定論は、「中央集権的な文明批評の見解」⁹⁾として斥けられるべきだという。

ここから三上が方言詩に見出した第1の意義は、「地方の文化運動」という性格であった。つまり「〈謎〉・民謡・昔噺・児童の遊詞等の形」⁹⁾で伝承されてきた方言を通じて「永い間の伝統がもっている精神の把握」⁹⁾を進め、それを根拠にして「地方を新しい精神に自覚せしめ」⁹⁾ようというのである。ただし、この時点では、ここに言う「新しい精神」とは何かが具体的に説明されず、議論の余地を残すこととなった。

はたして、文化運動であるというだけであるなら、とりわけ学校で、しかも児童詩教育として取り組まなければならない積極的理由としては不十分であろう。そこで三上は、別の論稿とあわせて、方言・詩・教育の相互関係について述べ、教育の側面から第2の意義づけを行なっている。

この点の三上の見解は、「言葉としての児童詩」という考え方に集約される¹⁰⁾。彼によれば、児童詩の本質は「言葉の作用」なのである。「児童の認識を、児童の自己と呼ぶならば、そして児童の自己表現のための児童詩が考えられるならば、認識を外部に表現する作用即ち、認識を還元する言葉の作用こそ、児童詩の本質でなければならない。」¹⁰⁾ 加えて自己表現としての詩の根底には、「目にふれるもの、鼻でかかれるもの、耳にひびくものすべて」¹⁰⁾から生起する感動が存在する。そしてその感動は、まさに対象の何たるかを「『知る』ために感じ、発見し、思考する」¹⁰⁾過程において確かなものとなる。従って児童詩教育では「知る」過程を大切にしなければならないのだが、「『知る』ことは言葉を発見すること」¹⁰⁾に他ならない。なぜなら「物象の認識は言葉に還元されてはじめて理解されると同時に、意味は言葉に還元されて表現される」¹⁰⁾からである。

こうした見解からは、三上が、子どもの認識・感情の高次元と言葉の発見とを相互促進的な関係において理解していたことを読みとることができよう。「児童詩は、言葉を知るための方法で

ある」¹⁰⁾と三上は言うが、「言葉を知る」という課題は三上にとって、より高次の認識・感情の獲得と同義なのであった。

では、その場合の「言葉」がなぜ方言でなければならないのか。それは、まず先に述べたように、「永い伝統がもっている精神」を把握するためである。だが、より以上に重要な理由は、児童が日常生活で思考し感動する際に用いる言葉が他ならぬ方言であるという事実のうちに存在している。「児童の観方、感じ方が方言として感知され、観察されている場合、方言として表現することが最も簡単であり、少なくとも真実である」¹⁰⁾と三上は言う。つまり、教育実践が児童の認識や感情に働きかけるしごとである以上、児童の言葉の「真実」即ち認識・感情の「真実」を把握しておくことが教師にとって不可欠の課題として要請されるのであった。また方言への着目は、児童詩の表現形態として有効であるという点からも意義づけられている。即ち、三上は、方言がもつ「端的で、断片的で、意欲的」⁹⁾な性格が、児童の短詩表現の形態に適していると言うのである。

このようにみえてくると、三上の方言詩の主張は、単に、方言が極度に残存する辺地での実践という特殊的条件に根拠を有したものであるというよりも、むしろ、生活と言語、児童詩と言語、言語の獲得と認識・情意の形成といった普遍的教育命題と結びつくものであったことがうかがえる。そしてそれ故に、同時代の教師たちの地域を越えた関心をよんだのである。

では、以上の三上の方言詩論は、当時どのように受けとめられたのであろうか。その点の考察に先だて、ここでは、方言詩論の意義・内容を一層明確にするために、三上による方言詩論構築の背景にあった客観的条件についてふれておくことにしよう。

三上を方言詩論の構築に積極的に取り組ませるに至った第1の客観的条件は、まず、三上の住む青森県津軽地方の児童の日常生活の言葉と国語読本の示す標準語との間に著しい乖離があり、教育の名において児童に「標準語」を強いることに大きな抵抗があったことにある。

東北地方において標準語の定着が遅れたのは、長い冬と不便な交通による文化的交流の不足、長期にわたって寄生地主制度を温存した「東北型」農村の後進性など¹¹⁾に原因があった。とはいえ、我が国の場合、標準語自体の側に、それが十分な国民的検討を経ずして国策として与えられたという特殊な事情があったことも看過することはできない。

文部省が標準語を策定したのは1900年代初頭のことであった¹²⁾。本来標準語は日本各地の言葉の実態調査と地道な合意作りを踏まえて慎重に策定されるべきものである。事実、文部省自身もそのことの必要性を認め、1902年3月に設置した国語調査委員会では、「検討事項」として「方言ヲ調査シ標準語ヲ選定スルコト」¹³⁾を確認していたのである。ところが文部省はこの調査事業の成果をまつことなく1904年からの第一次国定国語読本を「文章ハ国語ヲ多クシ用語ハ主トシテ東京ノ中流社会ニ行ハルモノヲ取りカケテ国語ノ標準ヲ知ラシメ其統一ヲ図ルヲ務ムル」¹⁴⁾という方針で編纂することとなった。「イエスシ」の文字ではじまるこの読本が方言矯正の意図をこめたものであったことは明白であるが、教科書の強引な国定化の背景には、日清戦争後の新たな対外進出にむけた国内の国民統合政策がすえられていたのだった。

さて、三方を方言詩にむかわせた客観的条件の第2は、当時津軽地方において「地方主義文学」の樹立を訴える者たちが進めていた文学運動としての方言詩運動の影響である。年々減びゆく生活と文化の民間伝承を方言に託して残そうとするこの運動は日本民俗学とのつながりをもち

ながら進められ、ともすれば否定されがちな方言の文化的価値に対する再評価の機運を醸成していた。三上の場合、この運動への関心は高く、高木恭造の方言詩集『まるめろ』を教材に使用したり、自らも進んで方言詩の創作に取りくんだのであった。

また、第3に指摘できるのは、三上の主張の背後に、彼自身による多年にわたる教育実践の経験の蓄積があったことである。三上は、尋常小学2年生に対して、標準語による詩を書かせたところ、現実感・意欲性に乏しく、平板・浅薄な作品が続出したと嘆いている¹⁵⁾。「使ひやすい道具を捨てておいて馴れない道具で仕事をしようとしてもよい結果を得るに難いであるまいか」¹⁶⁾というのが三上の素朴な実感であった。

ところで、もちろん三上は、標準語の教育そのものを無視・軽視したわけではない。「私は何も国語科全時間に涉つて方言詩を指導してゐるのではなく、更に綴方科全時間を方言に費すのではなく、一ヶ月に一回か多くて二回の綴方科の時間を二十分か三十分利用するのであつて、殆ど課外的に取扱つてゐるのである」¹⁶⁾と三上は言う。三上は、「学校教育が標準語の普及に重大関心を持つ」¹⁷⁾ことを肯定しそのための教育に力を注いだ上で、なお方言の尊重を訴えていたのである。それは標準語と方言の単純な共存論ではない。それぞれの特質を認めた上で、両者の溝を埋める回路として、方言をベースとして出発する方法の存在すること及びその意義を説こうとしたのであった。「共通語を草花に例へ方言を土壌に例へるならば、その土壌をよく研究理解して草花の栽培が考へられなければならぬ」¹⁸⁾と三上は述べている。

さて、それでは次に、こうした内容をもつ方言詩が、同時代の生活綴方運動内部でどのように受けとめられたかについてみていくことにしよう。

第2節 方言詩への反響

方言詩という三上の提唱に対する反応は、およそ2つのタイプに分けることができる。

第1のタイプは、「正しい日本語の教育」の第一義的課題として標準語教育をすすめる立場から、方言詩教育に反対もしくは否定的なもの。第2のタイプは、方言詩の提唱のうちに、教育改革の積極的契機を見出そうとするもの。ただしこの中には、方言詩教育の進め方自体については異論をもつ者もあった。この2つのタイプは、それぞれ、教育・国語教育のあり方に強い関心をもつ点では共通していたものの、方言（言語）の性格や機能に関する理解の点では根本的な相違をもつものであった。

まず第1のタイプに属するのは、鳥取県下で綴方教育に関心をもつ教師たちが結成した伯西教育社（1933年7月結成）の福永晶爾や、鹿児島県の教師で雑誌『童詩教育』を主宰した磯長武雄らである。

福永は三上の論稿「方言詩の主張」が掲載された『工程』創刊号（1935年4月）に「児童詩の方言的表現に対する疑念」と題する論稿を発表し、続いて同誌第3号に論稿「方言詩に駁す」を書き、次のような論点を提出した。

第1に、方言使用によって「作品の地方性」を表現させようとするのは「甚だしい誤謬をもつところの、原始的理論」¹⁹⁾であるという批判。福永によれば「作品の地方性」は、本来①素材の特殊相②思考の地方的傾向という2点において付与されるべき性格のものである。従って表記はあくまで普遍性客観性のある標準語によるべきであり、それによってこそ、より高い社会性と濃厚な地方性を備えた作品を生みだすことが可能となる。第2の批判点は、社会性が「極めて局部

的で偏狭」²⁰⁾ 以上に、「文化的価値に於いて極めて低級」¹⁹⁾ な方言を「珍重」することは、とりわけ、「言語陶冶の未完成な」²⁰⁾ 児童にとって、「国語教育の観点から言っても違背して」¹⁹⁾ いるのではないかという点である。

次に磯長武雄の場合も福永とほぼ同様の論点を提出している。彼は、「〈母〉と書くべきところを〈あば〉がといつて、すましているような詩の教育はきびしい清算を受けねばならない」²¹⁾ と言う。彼は、表現の目的を、「自己の思想感情を他人に伝へようとする」²²⁾ という点に認める立場から、方言は共有性に乏しいと批判し、標準語による表記を求めたのであった。

では、この両者は方言の使用を全面的に否定したのであろうか。ところがそうではなく、部分的限定的に一応は認めているのである。福永の場合、方言を許容する一般的原則として、「生活感情が正しい日本語に依つて表現し得ない場合〈標準語に翻訳出来ぬ場合〉」「その地方の特殊な事象」「文章中に於ける会話」²³⁾ といったケースを例示している。また、磯長の場合には、「対話乃至独り言」²¹⁾ および語彙の貧弱な低学年においては「大目に見なくてはならぬが、学年の進むにつれて漸次標準語化」²¹⁾ しなければならないと述べ、児童の発達段階を考慮することを方針としたのである。

こうした福永・磯長らの主張には次の共通点を見出し得るといえよう。それは両者が標準語と方言の比較を、伝達手段としての機能（共有性、語感の洗練さ等）を第一義的基準として行なっているという点である。そこには、言語（標準語・方言）を伝達・表現の手段＝道具とみなす認識が存在しているように思われる。なぜなら、一般に道具の進歩性は、能率性・公共性・交換性などを基準として評価されるのであり、福永らの場合、まさにそうした基準に準拠していると思われるからである。また、言語を道具とみなす見解は、方言と標準語の交換（翻訳）に関する彼らの認識のうちにも見出すことができる。すなわち彼らは方言使用の是非を、標準語への翻訳可能性、表記上の効果性（会話・独白部分の効果など）といった点を基準として機械的に処理しようとしているのである。通例、道具はある一定の目的達成のための手段として存在し、ある特定の社会・集団・個人を前提としなくても、それらとは外在的に存立し得るのであって、そこに交換性・共有性などの優位さが保障される根拠をもつ。福永らが、方言から「標準語」への交換（翻訳）を機械的に把握したのは、言語を道具一般と同じ性格のものとして、つまり、使用する主体とは独立した外在的文化のひとつとみなしていたことの当然の帰結であったように思われるのである。

だが、はたして言語は単なる伝達の道具にすぎないのであろうか。先に三上が指摘した方言のもつ4つの特質を積極的に活かす方途はないのであろうか。ここに、方言詩に対する反応の第2のタイプが登場する。それは主として、三上が加盟していた北日本国語教育連盟に属する東北地方の教師たちであった。

彼らの基本的観点は、生活と教育の結合という大原則のもとに、歴史と生活の創造的統治主体を育てる生活教育の樹立をめざすことにあった。それは連盟の次の宣言にも示されている。「暗澹として濁流にあえぐ北日本の地域こそ、我等のひとしき『生活台』であり、我等がこの『生活台』に正しく姿勢することに拠つてのみ教育が真に教育として輝かしい指導性を把握する所以である」「我等は濁流に押し流されてゆく裸な子供の前に立つて、今こそ何等為すところなきリベラリズムを揚棄し、『花園を荒す』野生的な彼等の意欲に立脚し、積極的に目的的に生活統制を

速かに為し遂げねばならぬ。」²⁴⁾

では、彼らは方言詩の問題にどう取り組んだのであろうか。

方言詩が提唱された当初、彼らは、三上と福永の見解の相違の背後に「国語政策対 生活的 必要」という対立の存在を予感し、同時に「子供の生活をひきあげ、たかめる現実の立場」⁶⁾ からの方言詩教育の可能性に期待をかけたのであった。彼らは、1935年8月に仙台で開いた北日本国語訓導協議会で三上と福永の立合演説会を実現させ、ひきつづいて、連盟機関誌『教育北日本』誌上での連続的検討を企画した。

まず、岩手の高橋啓吾の場合、三上の論理への基本的賛意を表明している。彼は、方言詩を否定する福永を「国語政策公式主義者」²⁵⁾ とみなした上で、三上が「地方精神と、児童の生活性を強調している点」²⁵⁾ に同調したのだった。そこで高橋は、三上に対して、「指導実践の方法とか実績を着々と発表」²⁵⁾ せよと注文している。

この高橋の主張は、三上の論旨の再確認の域を越えるものではなかったが、次にみる山形の国分太郎の論稿は、方言詩と生活教育の関連を問うという視角からの鋭い問題提起をはらむものとなっている。

国分の論文は「生活詩の立場から」と題されている。そこで国分は、「特にとりたてて方言詩を建設する必要があるというのが私の結論である」²⁶⁾ と述べた。しかしその真意は、方言を決して単純に否定することにはなかったといえる。なぜなら国分は、「三上氏が、方言詩が生活詩としてどんな新しい面をたがやし、どんな生活意義をもつかを説いてくれたら考えなおすかもしれない」²⁷⁾ と記しており、むしろ国分は、方言詩が「北方的生活とこの子等の文化的低さ」²⁷⁾ を克服・改善する方法としていかなる可能性をもつかという点の解明をこそ、逆に強く切望していたと思われるからである。

国分の生活教育の立場によれば、「詩に於いては、言葉の問題より先に、現実に対する子供の態度、姿勢、そこがら来る生活感情こそが問題であり、それが出来てこそ、生活に即した言葉も選り出される」²⁸⁾ のである。だから態度・感情の問題から出発せずに、表記上の問題として、方言によろうが、標準語によろうかという議論を先行させることは逆立ちした議論である。なぜなら、例えば、もし方言詩を試みたとしても「題材に対する態度・感情の方向」²⁸⁾ などに対する指導を欠落させたなら、やはり「花鳥風月方言詩、自然風景の裁断方言詩、生活累列方言詩、牧歌的方言詩」²⁸⁾ が生じることを避け得ないからである。

こうした国分の主張は、方言詩に関する三上の初期の主張のもつ弱点のひとつをみごとに指摘したものといえる。というのは、三上は確かに言語と認識・感情の内的関連については言及したのであったが、言語の問題を、言語をあやつる主体の生活及び態度のあり方との関連においてダイナミックに捉えるという点では必ずしもその見地を明確に示し得ていなかったからである。そのために、「児童詩は、言葉を知るための方法である」¹⁰⁾ という三上の結論は、言葉と人格形成とを安易に結びつける言葉主義への転落への危険を払拭しきれていなかったと言えるのである。

では、国分という生活教育の実現にとって、方言は意味をもたないのであろうか。そうではない。国分は標準語と区別して、方言の特質を正当に評価しようとしている。「現実生活の正しい認識と行動から来る感情をより直接的につたえ」²⁷⁾ ようとする限り、必ず方言に依らざるを得ないと国分は言う。なぜなら「北方生活に即いた言葉、真実を帯びた言葉が、より多く方言にあり、

より少なく標準語にある」²⁷⁾ からである。ただし、国分にとっての関心は、「殊更に方言詩を建て」²⁷⁾ ることにはなく、あくまで「現実生活の正しい認識と行動」²⁷⁾ を育てる生活教育の実現にあった。そのため、言葉としての方言は生活教育の契機とはなり得ても、方言詩となると、それはこの目的達成のための手段の一つとして相対化され、結局とりたてての指導の目標とはならなかったのである。

東北6県を結ぶ北日本国語教育連盟に結集した教師たちの方言詩論は一様であったわけではなく、他にも青森の福士秀治、秋田の鈴木正之などの論稿が残されている。また、直接方言詩を対象としたものではないが言語問題についての論稿も少なくない²⁸⁾。

方言詩をめぐる議論は、以上のような特徴的意見の対立を内包して進められてきた。それは、1930年代後期の生活綴方運動が、未だに言語と意識（認識・感情）の関連、言語＝道具観の是非といった論点を未解明のままに残していることを浮きぼりにするものであった。また、それは、この運動が単に言語の操作能力や表現技術の教授にとどまるのではなく、自由で責任ある実践・認識主体の確立と「生活」の変革に資するための生活教育運動としての質を獲得する上での課題の所在を暗示するできごとだったといえるのである。

第2章 方言詩論争が提起した問題

第1節 論争の背後にあった言語観の確執

数年間にわたる方言詩をめぐる議論のなかには、提唱者と批判者との間で、はじめから論点がかみ合わないものも少なくなかった。例えば、先の第1グループ（福永・磯長ら）と三上の論争はその典型である。そもそも福永らの関心・立論の基盤は、あくまで国語教育における方言矯正にあった。彼らの機械的な言語観は問題点をもつものであったとはいえ、方言矯正の立場からすれば、方言詩の試みが「あまりにも時代錯誤であり、昭和の一怪事」²⁹⁾ と見えたとしても無理からぬことといえよう。

では、論争参加者におけるこうした立論のズレはなぜ生じたのであろうか。その原因を個々の論者の個性のうちに見出すことは簡単であるが更にそれを同時代の言語をめぐる客観的問題状況のうちに見て取ることはできないであろうか。

このことを明らかにするためには、当時の言語と言語観をめぐる状況がいかなるものであったかを検討する必要があるのだが、それを概観することは決して容易なことではない。そこで本稿では、雑誌『生活学校』を取りあげ、そこでの言語をめぐる議論を整理・検討することによって、この課題に接近してみたい。雑誌『生活学校』は、方言詩論争と同時期、1935年1月から38年8月まで全40冊が発刊された。検討の対象としてこの雑誌を取りあげたのは、周知のように、それが「現場教師の実践と、在野の教育評論家、学者、芸術家らの結合の場」³⁰⁾ となっており、また「1930年代の反ファッション人民戦線の内容をもつ教育運動の合法的な舞台」³⁰⁾ として、北日本国語教育連盟の加盟者や全国の生活綴方運動の担い手達が少なからず関わりをもった雑誌だったからである。またこの雑誌は、次第に政治的社会的自由が制限されていくこの時代の中において、文化擁護の立場から広く文化と教育の問題を扱い、教育雑誌としては極めて盛力的先駆的に言語の問題を取りあげたもののひとつであったといわれている³¹⁾。

さて、『生活学校』誌で言語問題の最初の特集が組まれたのは、1936年3月号であった。編集

者の戸塚廉は編集後記にその趣旨を次のように記している。「エスペラント運動を始めとして、日本式ローマ字運動、カナモジ運動、発音式カナ使ひ運動は、日本文化の将来に、決定的な影響をあたえるものであり、初等教育にたづさわる者の是非とも理解していなくてはならない問題である。」⁸²⁾

ここに示されているように、雑誌『生活学校』にみられる言語問題の関心は、まず、国語・国字の改革問題から始まっている。従って当初は、エスペラントやカナモジなどの普及啓蒙を意図する企画があいついだ。例えば36年3月号では、田辺清が「発音式仮名ずかい」を強調し、黒滝きよ子が、国語合理化の究極目標をローマ字による表音文字化にすえた上で当面「厄介な漢字を出来るだけ追出し、カナを発音通り使う」ことにしようと呼んでいる。また4月号に日本ローマ字会の塩見春雄、5月号にはカナモジ会の松坂忠則が論文を載せている。これらの論稿はいずれも国語・国字の後進性を指弾しその打開方向を示唆するものであった⁸³⁾。

こうした論稿に続いて、1936年6月号に黒滝成至（ペンネーム青江有因）の論稿「言語問題の整理と展開」が発表された。そこで黒滝は、当時の言語問題に関する諸論稿を批判検討した後に、言語改革の「問題は教育全体に関係している」「誰よりも教育者は積極的に努力してほしい」⁸⁴⁾と記している。雑誌『生活学校』における言語の問題は、およそこの論稿以降、言語にかかわる教育のあり方という点に議論の重点を移しながら、終刊まで、ねばり強い検討が続けられていくことになったといえる。

終刊までの間に、この問題で最も重厚な論理を展開した人物は、この黒滝成至であろう。彼は、国語教育改革の基礎には厳密なる学問的考察に基づく言語観が不可欠であるという認識のもとに、当時、言語の改革を反封建主義の闘争とみなしたタカラテルらによって進められていた唯物論的言語学研究の成果などに学んで自らの言語観を構築していった。

黒滝の言語本質規定の特徴は、言語を「生産の手段」とみる点にある。「もともと言語は生活の道具だ。生活は基本的に生産にあり、言語の本質は生産の手段であることだ。だから言語は生産点でこそ正しく進歩する」⁸⁵⁾と彼は言う。

こうした規定をとることによって黒滝は言語問題にいかなる展望を獲得したか。その第1は、言語を道具とみることによって、言語を改善され得る対象として明確化することができ、言語をいたずらに神秘化する見方を排することができたことである。黒滝によれば当時の教育界においては、いかに言語が不合理にみえるものであったとしても、苦学して学ぶことにこそ意義があるなどとして、「修養とか道とか、ついには神秘的な意味まで持たせ」⁸⁶⁾て現状肯定する主張が根強く残っていたのであった。第2に黒滝はこの規定によって言語改革運動に、当時の史的唯物論研究の成果を導入する視点をもたらした。当時タカラテルは、複雑な文法と困難な表記法をもつ日本語の後進性が、日本社会に残存する封建主義の性格に帰因するものであるとする見解を示していた。彼によれば、経済流通をせき止めた幕藩制度による「よこの分裂」と、身分制度による文化の断絶という「たての分裂」が日本語の発展を妨げたのであった。そして彼は教師に対し、言語問題に限らず、教育界に根深い封建制度の残存物との闘争の必要性を自覚せよと訴えたのである⁸⁷⁾。タカラが行なったような、言語の発展を生産様式の変化との関係において分析する史的唯物論的方法是言語問題に社会の矛盾を投影してみせ、また国語の改革の主体と方向とを歴史の発展法則に照らして明らかにする上で極めて有効な方法だったと思われる。黒滝はここから、

言語改革の視点とあわせて教育と社会に対する社会科学的洞察力を涵養していったのである。

こうした見地に立って黒滝が重視したのは、児童をとりまく言語文化の検討や、国語・国字の合理化であり、また、国語教育としては、理解力・表現力の形成という点であった。ここではこれ以上ふれないが、タカラテルの最新の言語研究などを援用しながら歴史的・実証的に言語問題を論じる黒滝の主張は、当時においては極めて説得的なものであったといえよう。

ところが雑誌『生活学校』には、黒滝の主張を、言語本質規定の側面から根本的に批判する人物が現われている。それは、いわゆる生活教育論争の総括提案者として後に有名になる増田貫一（ペンネーム高山一郎）であった。彼は、37年5月号に論稿「国語教育の基礎問題」を書き、「同君の国語教育論も、現在の国字・国語合理化論者たちのもつ偏向に支配されている点もあるために、国語教育の正しい発展方向をそらせる要素が含まれているように私は思う」³⁸⁾と述べて黒滝を批判したのであった。

増田（高山）によれば、「偏向」は国語・国字合理化論者たちの言語本質観に由来していた。

彼は、言語の本質規定には大別して次の2つがあるという。(1)言語を、人々の有する意志・感情・知識の相互伝達のための道具とみなす見解。(2)言語は交通手段であるばかりでなく、意識そのもの、思想そのものの存在形式・発展形式であるとする見解。このうち、合理化論者や黒滝を(1)の見解に立つものとみなした上で、増田（高山）自身は(2)の見解を支持している。

彼は(1)の言語＝道具説が、言語を改革の対象たることを明示する上で有効である点を一応認める。しかし言語と意識との不可分の関係を見落す言語＝道具説は、残念ながら、「言語をアマク見すぎ、余りにも思い通りに『合理』化できるものだと思いがちな危険」³⁹⁾から逃れることができないと指摘するのである。そして更に、彼は、言語の本質を「生産の手段」とみることとは「オソロしい一般論」であるという。なぜならそれは、言語と社会との関係を一面的に捉えるものであって、「複雑きわまりない政治や文化」と言語との関連を事実には照らして見ようとしない見解であると思われたからである。

そこで増田（高山）は、「言語は意識である」「言語は交通の手段であるとともに認識の手段である」⁴⁰⁾という本質規定を与えた上で、言語にかかわる教育のあり方を次のように述べている。「言葉は、単に、人のゆうことがわかり、また自分にわかっていることを人にわからせるための手段であるばかりでなく、社会と自然——外界の対象——をつかむための手段である。それは談話や読書や表現の要具であるとともに、観察や実験や思考のための、欠くことのできない媒介物である。だから、言語の教育である国語教育の過程は、指導及び学習上のあらゆる要素を含む複雑きわまるものたらざるを得ない」⁴⁰⁾。

こうした、増田（高山）の言語観は、国語教育が言語能力の形成と結合して自然・社会の認識形成に取り組むべきことの根拠を明らかにする上で重要な論点をはらむものであった。というのは、この点の無理解こそは、言語の教育を形式化させ、言語技術だけを身につけた主体性を欠く人格を生む重大な要因となると思われるからである。しかし、ここに述べられた増田（高山）の批判点がすべて黒滝の言語観にあてはまるわけではない。なぜなら黒滝は、「言語をアマク見すぎ」た一部の国語合理化論者に対しては一定の批判意識をもっており、また、言語と文化・社会との関連についても独自の考察をなしていたからである。

黒滝と増田（高山）との間では誌上での論争が数度にわたって続けられた。もしその議論がよ

り生産的建設的に行なわれていたならば、『生活学校』誌を通じて彼らに学んだ同時代の教師たちの多くは、言語をめぐる問題状況とそれへの対応についての一層明確な確信を形成し得たに違いない。しかし残念なことに両者間の議論は、一定の結論・合意をみることなくやや感情的な対立のうちに、『生活学校』誌のやむを得ぬ終刊（1938年8月）によって頓座させられてしまったのであった。

以上、この時代の言語をめぐる問題と議論の特徴をみるために『生活学校』誌を検討してきたのであるが、そこからはおよそ次の点を指摘できるであろう。

第1に、1930年代中期において、漢字制限・仮名づかい・ローマ字等をめぐって専門の民間団体の活動はあったものの、一般の教師たちの関心、取り組みは必ずしも活発なものではなかったこと。不都合さを感じつつ、為すすべをもたないというのが現実だったと思われる。第2に、言語に関わる教育のあり方に基礎を与える言語研究が次第に蓄積されはじめていたこと。タカクラテルのような唯物論的研究とは対照的に、本稿でふれることができなかったが、この時期に多大な影響力をもった言語理論として垣内松三（1878—1952）『国語の力』（1922年）以来の形象理論・解釈学に基づく言語観文章観があった。黒滝や増田（高山）はこの形象理論・解釈学の系譜を共通の論敵としていた⁴¹⁾。第3に、明確な結論こそ出ていなかったものの、言語にかかわる教育のあり方を質的に左右する分岐点として、言語の本質規定をめぐる議論が取りあげられはじめていたこと。更に付言するならば、この他、この時期には言語をめぐる文化状況への教育的関心を示す論稿も散見することができる⁴²⁾。

さて、方言詩論争は、言語をめぐるこうした理論・実践状況のもとに展開された論争であった。この事実をふまえるなら、福永や磯長らが方言矯正論を機械的に主張したことの信条も理解できよう。科学的・体系的な言語研究とそれに基づく教育研究の蓄積の浅い時期にあっては、一面的な方言矯正論でも、「進歩的」だったのである。また、三上と福永らとの争点のひとつは、言語と意識の関係をどう把握するかという点であったが、その論点は、ここでみた黒滝—増田間の言語本質規定をめぐる争点とオーバーラップするものとみることができよう。まさに、『生活学校』誌を通じて見たこの時代の言語観の確執こそ、方言詩論争の底流として存在していたのであった。

第2節 方言詩の提起した生活教育の可能性

さて、方言詩に対する様々な反響に応えるにあたって三上が最も積極的に取りあげたのは、生活教育と方言詩の関連を問う、先にみた国分一太郎の主張であった。1936年5月、三上は『教育北日本』第3号に論稿「方言児童詩の再認識」を発表した。本節ではまず三上の再論を検討した後、方言詩論争が総じて、言語と教育をめぐる問題に関していかなる「歴史的遺産」を残したかについて総括していきたい。

この論文の眼目は、生活教育の構想とそこでの方言詩の意義・役割を論じることにあった。そこで三上は、生活教育を次のように構想した。まず、教育目標の設定にあたっては、それが児童のいかなる「生活的必要」に立脚するものであるかを考察しなければならない。そしてその指導過程においては、「具体的な実生活と真実な生活感情」⁴³⁾を積極的に組織することが不可欠である。このことを実現するためには「生活」とは何かを把握する必要がある。しかしそれを「文学といふもので探索したり、社会学や経済学の学とはいはれないほどの貧困な知識で」⁴⁴⁾認識することには限界がある。まして「生活を営む人間は常に同じ事を考へ共同の利益を共有」⁴⁵⁾すると

考えるのは「夢想」にすぎない。なぜなら「社会学や経済学で説明できぬものを生活は数々蔵してゐる」⁴⁵⁾ からである。

では三上はどうやってこの「生活」を把握するというのか。三上にとってそれに可能性を与えるのが「民俗学」「民間伝承論、採訪学とも言はれる新しい学問」⁴⁵⁾なのであった。そして方言詩はそれを具体化したものといえる。

三上は、こうした構想を、「協労性」という教育課題を例にあげて説明しているので要点を紹介してみよう。「もし子供らの生活の中に協労性の具体的事実があつたならば、協労性はその具体的事実の上にうちたてらるべきものと考へる。これが生活教育の素朴なる精神ではないか」⁴³⁾と三上は言う。問題は、その事実を、皮相的にでなく、文化の伝統と生活の中にどのようにして把握するかという点である。そこで三上が着目したのは、東北の自然村に伝統的に存続してきた相互扶助の関係・制度・感情を表わす事実・言葉としての「ユエ」「ユエコ」であった。田畑の耕作に協力しあう時「ユエコする」という形でこの言葉は用いられた。

確かに三上の言うように、過去の自然村には、個々の家族の財産と並んで、人会地やムラ山などの村民共有の財産が維持され、しかも、田植え・収穫・冠婚葬祭・道路の普請などの折の多様な共同作業が人々のくらしを支える不可欠のシステムとして存在していた。三上は「協労性」の教育にあたって、こうした伝統的な事実への着目をうながしたのであった。そして、その事実を認識する方法が他ならぬ方言詩なのであった。このことを三上は次のように述べている。「方言詩は、方言によって構成された生活事実をより生活的だと考へ（例へばユエの事実）生活を更に掘下げて生活の本質をつかみとらうとするのがその目的である。」⁴⁵⁾

三上による以上の再論をみると、方言詩は教師の児童理解の手がかりとしてだけでなく、書き手としての児童にとっても伝統的な生活の事実や感覚を再認識・学習していく方法として機能するものであったことが理解できよう。それはまさに、「村落の成立ちといつしよに父祖からその精神を生と共に伝承されて来た筈」⁴⁶⁾の数々の思想・習慣・風俗を学校教育の場に新しく蘇生させる方法だったとみることができるのである。

さて、管見の限りでは、方言詩を直接の対象とする論争は、この三上論文を最後に収束してしまつた。従つて、この三上論文によって、国分一郎が、先に提出した「方言詩が生活詩としてどんな面をたがやし、どんな生活意義をもつか」⁴⁷⁾という疑問点にどこまで納得したかを知ることとはできない。方言詩論争の展開は、生活教育における日本民俗学の可能性についてのひき続く議論をも予想させるものだっただけに、論争の早すぎた収束は極めて残念なことといえよう。

さて、それでは、本稿で以上に検討してきた方言詩論争とそれに関連する議論のまとめとして、それらが人格形成と言語、生活教育と言語をめぐるいかなる論点を提出するものであったかについて総括していくこととする。

方言詩論争がもつ教育方法思想上の特質の第1は、言語と意識（認識・感情）の密接不離な関係に対する着目である。

三上の場合、言葉の獲得と認識・感情の高次化とが、相互促進的に把握されていた。この理解は、方言と標準語とが、使用する道具一般を取りかえるほど単純に交換（翻訳）できるものでないことを示唆する。またそれは言語を児童にとって外在的文化の一つとみなす見解を批判しその内在性への着目を促す。即ち言語の獲得、言語による表現の過程は、同時にまた、主体形式の過

程そのものなのである。この点を見落とすなら、言語にかかわる教育は、容易に、技術・操作の反復練習として機械化形式化するであろうだけに、三上の理解は卓見であったといえよう。

ここで更に進んで考察したい点は、言識と意識の、そうした相互促進的関係を一層充実させるための条件は何かということである。三上の場合、「児童詩は、言葉を知るための方法である」¹⁰⁰という見解に示されているように、自分の考えや感じ方に最もふさわしい言葉や表現形式を徹底して探究することを重視している。確かにこの探究の過程は重要であろう。なぜなら児童は、言葉選びの過程を通じて、認識・感情の状態を正確に把握し再吟味することになるし、また、自分の言葉に対する責任の自覚化を進め、そのことは、言葉を媒介とした人間関係の真実さ豊かさを増すための土台となると思われるからである。とはいえ、この、「言葉を知る」過程、言葉・表現形式を選び取る過程を組織することは決して容易なことではない。特に注意されなければならない点は、言葉と事実、言葉と自己の内面との間の緊張関係を失なわせないようにすることであろう。そのためには指導者（教師）には、児童の言語の問題を、その児童の生活の事実と内面のあり方との関係において吟味・検討し得るに足るだけの十分な力量が要求されることとなる。そして、言語を単に国語科の限られた枠の内だけで取り扱うのではなく、児童の言語活動・言語生活全般を視野に入れた指導を組織することが必要となろう。国分一太郎は、方言詩に関連して、言語をあやつる主体の生活や態度のあり方との関係を欠落させた言語教育を批判していたが、それはまさにこの点を指摘したものであり、言語教育の形式化・言葉主義への転落を戒める性格の主張だったのである。かくして、生活・言語・意識の関連をダイナミックに構想しようとする国分の観点を堅持しながら言語にかかわる教育実践を組織する方策は、生活教育創出上の重要課題としてひきつづき検討されていかなければならなかったといえよう。

方言詩をめぐる議論がもつ教育方法思想上の特質の第2点目は、言語のもつ歴史的文化的性格とその教育力への着目である。

三上の最終論稿にみられたように、彼が方言詩を通して生活綴方運動の中にもたらしたものは、近代化される社会の中で崩壊しつつもなお脈々と生きつづける村落共同体のもつ教育力を再組織するという課題であった。言語には民衆の伝統的な物の見方・感じ方が凝集されている。従って方言及びそれに連なる共同体の生活の事実を無視し、政策的に「上からの教育」を押し進める時、それが現実によって厳しい反発を受けることは必至である。この点で三上の主張は、まさに「習俗としての教育の中にある民衆と、その子どもたちの自己形成のエネルギーに支えられた主張を暗黙のうちに含んでいた」¹⁰¹ものであったと言えるのである。

だがここに問題がないわけではない。すなわち、共同体のもつ教育力の質的吟味が一層必要であるという点である。

戦前の自然村に存在していた共同労働や相互扶助のための財産・制度・規律などは、そのすべてが村民相互の対等・平等な権利と生活を保障するためにのみ築かれたものであったわけでは決してなく、一面では、半封建的土地所有に基づく統治制度の下での身分的支配秩序としての性格をあわせもつものであったと考えられる。特に「東北型」農村が寄生地主制度を根強く残していたことは周知の通りである¹⁰²。こうした二面性が故に、民衆の子育てのエネルギーの学校教育への吸収という回路は常に紆余曲折を強いられてきたのではなかったろうか。従って共同体のもつ「教育力」に関する質的吟味に不十分さを残す時、三上の主張も、当初の意図の反対物へと容易

に転化する危険を内包するものであったといえよう。例えば、三上が進めた「協労性」の事実への着目の積極性は認めるとしても、その「協労」の質や「協労」を支える秩序の物質的構造的考察を欠いたならば、封建的身分秩序を越えた勤労者の対等平等の権利の上に築かれるべき真の協労性、連帯性は決して実現されなかったと言えるのではないだろうか。

このことを綴方や児童詩教育に即して言うならば、自然村的秩序のもつ二面性を基盤として現出している「協労」の事実の、どの側面を取材し、それをどういう観点から描くことが児童の認識の自由を拡大し、民主主義的行動能力を形成することに役立つかという点の解明が必要であるということである。この点で、例えば、三上と同様に北日本国語教育連盟に加盟していた秋田の鈴木正之や佐々木昂らが、自分の将来について悩みながら綴ろうとしている少女に対し、自らの生活の矛盾のよって来たる「必然性」を認識することを厳しく要求し、そのための援助を行なった経験などは示唆に豊むといえるのである⁴⁸⁾。

さて、方言詩論争のもつ教育方法思想の特質として、最後にふれておきたい点は、三上が民俗学との接近を手がかりとして、方言詩を通じて教育実践の場にひき出した「生活」観についてである。

三上の場合、方言詩は、眼前の事実の皮相な把握を回避し、文化的歴史的（民俗史）的脈絡において「生活」の深い意味を明らかにする試みであったといえる。確かに教育実践における児童理解の観点として、児童の「生活」をそうした背景と共に把握することは必要であろう。だが教育実践における「生活」把握はそれだけではこと足りないのではないか。特に、個々の具体性をもった児童に対する働きかけにとつての必要性という点から「生活」把握の問題をみるならば、いまひとつの脈絡、すなわち個人史的脈絡での「生活」把握が必要なのではあるまいか。その際、児童の発達は固定的断定的に捉えられるべきではなく常に変わり得る発達可能態として理解されなければならない。従って個人史的脈絡で「生活」を捉えるためには「生活」を静止的ではなく、児童が外界に働きかけ、同時に働きかけられていく動的過程のうちに捉えていくことが大切である。例えば、このことを先にあげた佐々木昂は明確に指摘している。彼によれば「生活」とは「未分化的事実」⁴⁹⁾である。つまり児童が外界との交渉を通じて、ある事実を確定していく過程を「生活」と捉えたのである。「自己充足的な欲求をもつ人間が模索していくのであり、模索の姿が『生活』である」⁵⁰⁾と佐々木は述べているが、ここにいう「模索の姿」としての「生活」を教師が主観におぼれずに捉えきることがなによりも大切なのである。佐々木がこうした「生活」把握を可能な限りリアルに追求する方法として取り入れたのは文学におけるリアリズムの手法であった。それは三上が民俗学に接近していったルートとは明らかに異なっている。

この両者における「生活」把握の視角と方法論の相違が、教育実践の具体的展開においていかなる相剋を生むことになるのか、また今日的には両者の視点をどう生かし得るのかという点は今後ひきつづき明らかにされていかなければならない課題である。とはいえ、三上と佐々木が提出した文化的歴史的（民俗史的）脈絡と個人史的脈絡という二つの視角からの「生活」を実現する方法として注目されたのが、共に文章表現であった事実は注目されてよいであろう。それは、教育実践において文章表現のはたす役割の豊かさをみごとに暗示しているように思われるのである。

おわりに

本稿では、三上斎太郎の方言詩論およびそれをめぐる議論とその背景を言語観の検討という視点から考察することによって、戦前生活綴方運動が、「生活」を文章表現するという行為のうちにきり拓いてきた教育方法思想の特質を明らかにしようとしてきた。しかし、三上が生活綴方運動に持ちこんだ日本民俗学の方法とその意義を、日本民俗学自体の深い理解の上に解き明かすという課題は今後に残している。また、本稿では、ひとまず児童詩を生活綴方運動という総称の内に組み込んで考察を進めてきた。けれども、厳密には生活綴方・児童詩・生活教育といった諸概念の整理と共にそれぞれの実践史を考察する作業が必要であると考えている。他日を期したい。

註

- 1) 大田堯「公教育と生活綴方」(『思想』No. 411 岩波書店1958.9, 48頁)
- 2) 城丸章夫・水内宏「生活綴方運動の遺産」(『講座日本の教育2』青木書店1975, 188頁)
- 3) 駒林邦男「抵抗的教育運動」(『近代教育史3』誠文堂新光社1956, 302頁)
- 4) このシェーマによる研究としては、宮坂哲文『生活指導』朝倉書店1954、藤田昌士「生活指導—その歴史的考察と今日の課題」(『現代教科教育学大系10』第一法規1954)などが代表的。
- 5) 久木幸男他編『日本教育論争史録2』第一法規1980, 370頁。
- 6) 入江道雄『児童生活詩形成史上』あゆみ出版1979, 260頁。
- 7) 国分一太郎「『方言詩論争』所感」(『国語教育研究』1935. 10, 25頁)なおここに紹介されている「ある偉き人々」の立合演説とは、随意選題か課題主義かをめぐる芦田恵之助と友納友次郎の作文論争のこと。
- 8) 国分一太郎 前掲書, 26頁。
- 9) 三上斎太郎「方言詩の主張」(『工程』1935. 4, 33頁)
- 10) 三上斎太郎「言葉としての児童詩の指導」(千葉春雄編『新童詩の理論と実践工作』東宛書房1935)
- 11) 森武磨「戦時下農村の構造変化」(『岩波講座日本歴史20』1976) 真壁仁他編『民衆史としての東北』日本放送出版協会1976 参照。
- 12) 吉田澄夫他編『明治以降国字問題諸案集成』風間書房 1962 など参照。
- 13) 国語調査委員会「国語調査方針と調査事項」(『官報』1902. 7. 4 所収)
- 14) 文部省「尋常小学読本編纂趣意書」1904。
- 15) 三上が指導した尋常小学2年生の作品を紹介しておく。(三上前掲書10より)

① 標準語による作品

つばきのはな 佐々木 進
つばきのはなを
皆とって行きます
学校からかへると
つばきのばんをしました

② 方言詩の作品

青森のあッば 斎藤 一三
俺の爺 青森さ行たけッ
まだ来ねで どひらべな
青森のあッば
身体 悪ぐねして
医者殿さ 行てらけあ
うって悪りだべな
早く爺の話をききてえなッ

- 16) 三上斎太郎「方言児童詩の反駁者へ」(『工程』1935. 8, 40頁)
- 17) 三上斎太郎「方言駆使への考察」(『工程』1935. 6, 51頁)
- 18) 三上斎太郎 前掲書16, 41頁。
- 19) 福永晶爾「児童詩の方言的表現に対する疑念」(『工程』1935. 4, 40頁)
- 20) 福永晶爾「方言詩に駁す」(『工程』1935. 6, 52頁)
- 21) 磯長武雄「児童詩に於ける方言駆使の限界」(『工程』1935. 6, 56頁)

- 22) 同上書 55頁。
- 23) 福永晶爾 前掲書20, 53-54頁。
- 24) 北日本国語教育連盟「設計図」(『教育北日本』創刊号1935. 1, 1頁)
- 25) 高橋啓吾「地方精神と児童の生活性にもつと強く立てよ」(『教育・北日本』2号 1935. 10, 5頁)
- 26) 国分一太郎「生活詩の立場から」(『教育・北日本』2号 1935. 10, 8頁)
- 27) 同上書 9頁。
- 28) 福士秀治「方言詩はことばとして存在するが文章では無力だ」(『教育・北日本』2号1935. 10; 6-7頁)
鈴木正之「方言矯正と生活矯正」(『綴方学校』1939. 11, 14-19頁)
- 29) 福永晶爾 前掲書20, 54頁。
- 30) 民間教育史料研究会編『民間教育史研究事典』評論社 1976 253頁。
- 31) 戸塚廉「『生活学校』教育運動」(『教育』国土社1964. 8, 106-107頁)
- 32) 戸塚廉「編集後記」(『生活学校』1936. 3, 48頁)
- 33) 田辺清「発音式仮名ずかいについて」黒滝きよ子「国語改良お実践して」塩見春雄「教育とローマ字運動」松坂忠則「文字進化の必然性」
- 34) 青江有因「言語問題の整理と展開」(『生活学校』1936. 6, 18-23頁)
- 35) 黒滝成至「言葉の訓練としての国語教育」(『生活学校』36. 1911, 16頁)
- 37) 高倉輝「教師と教養」(『生活学校』1936. 5, 9-13頁)「綴方教育の根本問題」(『教育』1936. 2, 10-15頁)など。また黒滝は言語改革の基本方針を次のように述べている。「言語わ(中略)生産の間でこそ健康なこと、生産点おはなれるとダラクすること、生産点に接して改まること、生産者の要求から発達すること、けっきょく生産が進歩させることわ、動かせない事実であり、いまの進んだ言語学が証明するところなのだ。」(黒滝成至「意識説から何が出るか」『生活学校』1937. 11, 65頁)
- 38) 高山一郎「国語教育の基礎問題」(『生活学校』1937. 5, 11頁)
- 39) 同上書 15頁。
- 40) 同上書 16頁。
- 41) 形象理論は生活綴方運動の担い手達にも少なくない影響力をもっていた。拙論「形象理論と生活綴方教育」(『関西教育学会紀要』第6号 1982) 参照。
- 42) 戸塚廉『学級文化の開拓』明治図書1976に詳しく紹介されている。
- 43) 三上斎太郎「方言児童詩の再認識」(『教育北日本』3号 1936. 5, 10頁)
- 44) 同上書 12頁。
- 45) 同上書 13頁。
- 46) 同上書 11頁。
- 47) 大田堯「現代教育学の課題と方法」(『教育学研究』第40巻第4号 1973. 12, 27頁)
- 48) 佐々木昂「リアリズム綴方教育論(≡)」(『北方教育』15号 1935. 5) また、佐々木昂の教育認識、生活綴方教育論については次の文献を参照されたい。佐藤広和・伊藤隆司「佐々木昂研究」(佐藤広和・伊藤隆司編『佐々木昂著作集』無明舎出版 1982 所収)、拙論「佐々木昂の綴方教育論の形成過程に関する一考察」(『関西教育学会紀要』第7号 1983)
- 49) 佐々木昂「指導の特殊性」(『北方教育』12号 1933. 8, 7頁)
- 50) 同上書 6頁。また佐々木の「生活」観については、前掲書48の「佐々木昂研究」312頁を参照のこと。

(本学部助手)