
「北方教育社」同人田村修二の実践と学級経営についての研究

Research on the practice of “Hoppo Kyoikusha” coterie Shuji Tamura and the class management

小田嶋 悟*

はじめに

本論は、「北方教育社」同人であった田村修二の実践について、学級経営の観点から考察したものである。

「北方教育社」は、1929（昭和4）年、秋田県において主として小学校の訓導の有志が集まって組織された、いわばサークル的な団体である。「北方教育社」同人の教育実践については、東北地方における教育運動としての「北方性教育運動」、もしくは「生活綴方」の一方法として見なすことも出来る。仮に彼らの活動の意義を「教育運動」としてのみ見なすならば、それは特別高等警察による弾圧をもって一区切りついたことになり、彼らの活動は一つのエポックを迎えたことになる。また「生活綴方」の一方法という観点のみで彼らの活動を推し量るならば、当時「生活綴方」の実践者は東北地方に限らず、関東や山陰・中部地方などほかの地域にも存在しており、「北方教育社」同人の実践から地域性を見出すことが困難となる。「北方教育社」同人は、弾圧を受けた後も教育的な活動を続けていた¹⁾。また彼らは、ほとんどが公立の小学校の訓導であり、国語科における「生活綴方」意外にもあらゆる実践を行っていた。こうした意味からも、「北方教育社」同人の実践については、「北方性教育運動」や「生活綴方」としての側面だけでは、その意義を十分にとらえることは出来ない。むしろ、彼らの実践の意義は、学級の子どもたちとのふれ合いにあった。この実践の意義を明らかにする一環として、「学級経営」という観点からの考察も必要になる。ここで言う「学級経営」とは、「児童・生徒の望ましい関係を作り上げる活動」としての「学級づくり」を意味する。さらにこの「学級づくり」は、「学級を自主的・自治的な集団に作り上げていくもの」ということと、「学級の間人関係を円滑化し、成員個々の価値実現と学習の効率化とに寄与させようとするもの」ということの二つの要素を内包する²⁾。このような「学級づくり」としての「学級経営」の観点から考えた場合、「北方教育社」同人の中でも、田村修二の亀田小³⁾における実践には独自性があり、また同時に問題点を見出すことも出来る。その意味でそれは、「学級経営」としては分かりやすい実践であった。

以上のことから本論では、田村の教育実践について、主として亀田小における活動を対象に「学級経営」の観点から考察していく。

158
(115)

* 一般教育 非常勤講師 日本教育史

I. 田村修二について

田村修二（1906（明治39）年～1997（平成9）年、旧姓細谷）は、秋田県大内町で生まれ、1926（大正15）年に秋田師範学校を卒業した後、同県由利郡松ヶ崎小訓導を経て、亀田小訓導となった。亀田小では、1934（昭和9）年4月から、4年生2クラスのうちの一つである梅組を担当した。このクラスには男女約50人の子どもが在籍し、その年から持ち上がりして担任を受け持った。その間、文集活動にも精を出し、学級文集『かめだのこども』をはじめ、文集『北門』⁴⁾や尋四『実・生活・文』⁵⁾などを出した。一方、「北方教育社」には、1931（昭和6）年から同人として参加した。そして、「北方教育社」の創刊による地方誌『北方教育』をはじめ、全国誌『綴方生活』などに、北村修三のペン・ネームも駆使しながら、論文等を投稿していた。とりわけ、1934（昭和9）年、『北方教育』に掲載された「北方性の展開」については、「北方性」という言葉の初出の文書史料とされている⁶⁾。しかし、1940（昭和15）年には、特別高等警察により弾圧を受け、教職を退いた⁷⁾。1950（昭和25）年に復職し、由利郡内の教諭・校長を歴任する傍ら、組合活動にも参加し、第5代秋田県教職員組合委員長に就任した。退職後は、県議員や本庄市議員にも当選している。なお、戦後に結成された「北方教育同人懇話会」の主催により、彼の実践記録の一部が、「日曜日記一金三郎と修二先生」と題するドキュメントタリー映画によって公開された⁸⁾。

II. 田村修二の学級経営観

1. 子どもの「生活」に即した学級活動

(1) 子どもの「生活」の実態

田村が担当したクラスは、町から通う子どもと農村部落から通う子どもとがほぼ半々の構成比率であった。また学級児童数の半分以上が小作農の家庭の子どもであり、クラスの中で家計の豊かな子どもはほとんどいなかった。そして、在学時の成績が優秀な子どもは商工業の学校に進学し、体力のある子どもは満蒙開拓団に行ったという。奉公や身売りに連れ出される子ども達を除き、それ以外の子ども達が村に残ることになる。田村は、とりわけこの村に残る子ども達のことを気にかけていた。すなわち、村の立場で考えれば、労働力が減少することになる。したがって産業の合理化や共同経営、あるいは共同作業といった能率性・効率性を生かした村の取り組みが必要になる。そこで要求される頭脳や技術力を子ども達にいかにか身に付けさせるか。あるいは村に古くから残っている「個人主義的な、むしろ利己的な伝統・集团的活動」をどうするのか。「体位の問題、栄養の問題、広く農村文化の全面的更新の必要が急務中の急務であるのに、此の子等は打開し、建設し、維持し得るか」という切実な問題が浮かび上がっていた。この現実に直面した田村は、何度も「この子達が此処に残るのだ」と深刻に考えていた。だが、田村の心配をよそに、子ども達は、まるでそうした現実とは「いささかのかかり合いも示さぬ」様子であった。例えば、高等一年の教え子に、「藁縄位はキリキリと引緊つたやつをさらさらなへるかと思つてやらしてみると、まるで、みみずの腹の皮のただれたようなのを、べたんと坐ったあぐらの後にないためている」。では教科の勉強は出来るかという、それもままならない。例えば算術にしても、「十銭の五分の

二がそのまま十銭であったり、八銭であったりする」ような有様であった。この状況で、東北読本の「積極進取の精神と確固不拔の志操の勉強」を教えようにも、子どもにとっては上の空であり、単なる空念仏にすぎないものとなる。だが、子ども達は、何事に対してもやる気はあった。そして田村を始めとする教師の言うこともよく聞いていた。登下校の時はもちろん、どこで出会っても教師に対してきちんと挨拶をし、また教室内の掃除も「床板はテカテカ光る程」きちんと行っていた。マラソン大会があれば、常に精一杯走る。また、彼らの多くは、家に帰れば親の仕事を手伝い、中には何日もかけて黙々と作業をこなして羽織を一枚仕上げる子もいたり、午前二時に起きて稲こき作業をこなす子もいた。こうした作業に対して子ども達は、不平や不満を言うこともなく、むしろ喜んでやっているという。彼らが、やがて、「百姓になり炭やきになり、兵隊に行く、人を泣かせる働きの出来る人間にもなるのだ」。田村は子ども達の現実に対して、このような見方をしていた⁹⁾。

(2) 「生活」の実態を表現させる実践

こうした「生活」の実態を目の当たりにした田村は、その「生活」を直接取り上げることの出来る学習活動について考えた。その結果、彼は国語科の「綴方」に注目した。彼は綴り方において、「あなたたちに ぶつかってくることを どれほどしっかりやったか (略) これをよく考えて こんど、どんなにしっかりやるかの勉強をする」と子ども達に論ずることを試みた¹⁰⁾。

しかし、上記のような「生活」の実態にある子ども達に対して、こうした題目をいきなり掲げて綴り方を書かせたとしても、それは容易なことではない。そこで田村は、「とりあえず書ける準備を整え」ようとした。つまり、まず子ども達に対して、「綴方」には書くことがないという不安をぬぐい去ることから始めた。簡単な例として、「私」の下に「の……」「が……」「は……」をつけて考えてみる。例えば、私の鞆、私のおじいさん、私の家の仕事といった具合にして考えて書いてみたらどうか。私というのは、一人一人の皆が私で、その下につくものの中から一番書きやすい、もしくは書きたいもの一つ選んで書く。これならば書けない人はないのではないか。田村はこうしたことを子ども達に提案した。すると子ども達の間から、それならば書けるという声があがるようになった。そこで、それを宿題として課し、家の人にもよく聞きながら書いてくると子ども達に話した。その結果、今まで「綴方」については「殆ど書いて教師の私に提出した子はいなかった」にもかかわらず、ほぼ全員の子どものがこの宿題を提出した。一通り目を通して見ると、長短いろいろあったり、中には判読に時間がかかりそうなものも相当あった。それでも、とにかく期日を守って提出したことに対して、一人一人ほめた。この方法により、例えば、「私の家」と題して、自分の家が「亀田うどん」の製造元であり、父親から手ないうどんの歴史や種類、あるいは卵うどんの作り方、さらには今まで作った麺の長さが地球を何周もまわるほどになることなどについて聞かされたことを、書いて提出する子どもも現れるようになった。また、「私の鞆」と題して、母親の手作りによるその鞆が気に入っていることを書いた子どももいた。さらには、「私の祖父」と題して、祖父が大工の棟梁であり、駅前の米倉庫をたてたことを誇りに思っていることを書く子どももいた¹¹⁾。

こうした工夫を綴り方で行った結果、「片かなと平がなをまぜてかいている子どもでも、

教室で読本を読めない子どもでも、指名されても答えない子どもでも、誤字の多い子どもでも、全部の子ども一人残らずこのくらしの箇条書だけは書いて教師の私に提出させることができた。」田村は、「これはすべての子どもに最も抵抗の少ない綴り方以前の作業」であると考へた。この意味は大きい。なぜなら、「殆ど今まで教室の中で話もしなかった、あるいは学科の勉強で手をあげたり、発表したりしたことのない子どもがとも角書いて出してくれた」わけである。つまり、この実践により、子ども一人一人が学級活動に参加しやすい雰囲気づくりが形成されたことになる。これまで教科の勉強に自信を持てなかった子どもに対しても、これなら参加できるという自信を与えることにつながった。それは、この方法が、子ども達の日々の現実に即した実践だから、子ども達にとって、誰もが参加しやすいという利点を有していたことに起因する。実際、この実践は「綴り方」に限定されたものではなかった。ゆえに、「この作業は、綴り方の時間にやらせるものときまっていた訳ではない。簡単なことだから放課後の五分間、ザラ紙を渡してかかせる、あるいは宿題の形で書かせて翌日提出させる。」ということも行っていた¹²⁾。

(3) 「生活」の実態に即した学級活動

この実践により、田村のもとには、子ども達の家における生活状況をはじめ、彼らを取り巻く常日頃の赤裸々な生活状況が告白されることになった。そして、その中から例えば、「六年最後の全校学芸会に六年女児の綴り方作品を題材とした劇(略)を、作者自身を入れ、この子の父、母・近隣の人々を、やはり担任学級の子どもから選んで、実演させ」ということも行った。それは、「秋深い稲の刈取り、はさがけ作業の夜の場面と、作業後家庭でのたき火を囲んでの会話の場面」という設定で行った。田村はこの劇を通して、「はげしい農作業の中に働く農家の子ども、そしてこの子と家庭、隣人との間に交わされる話をとおしての人間的な温かさなど、そのようなものがでているこの作品を劇として表現させたいと意図した」という。また、応召になった教員の担任を田村が引き継いだ時、その年の学芸会において、学級全員による「実科歳時記」と題する紙芝居を公開した経験があった。これは、「春夏秋冬の子どもの生活印象記を簡単な画と文を模造紙に描き、演者の紹介係、舞台係、紙めくり係、説明係、挨拶係を分担し」て行った。内容としては、「春、学校裏の高城山の頂上に皆でのぼり、遥かに戦地に向かい、武運長久を祈ったこと、また修学旅行の旅先で買い求めた竹細工の蛇など、いろいろな品を慰問袋にして送ったこと、皆で紙芝居の制作と演出をすることなど」というものであった。「クラスの児童数が多くなかったこともあって、それぞれの部門担当をさせやすく、一人残らずそれぞれの部門を担当して、この劇に参加したのだから、彼等も満足した」という。そして、「彼等の多くはこれまでの、在校中かつて一度もこのような作業に参加してその一部分でも担当したことがなく、まして公開の席にたとい簡単な所作せりふであろうとも発表したことのない子ども達だったから、その喜び、満足も深かったことと思われる」とも言っている。この実践は、通常の教科の時には目立たない子ども達に、彼らの活躍の場を与えたことになる¹³⁾。

2. 田村修二の「集団」意識

田村は、「真実の教育実践を強固にし発展せしむる動力」として、「北方地帯」における

「集団的な教育」を考えていた¹⁴⁾。田村はかつて東京に行った時、「北方人の偏狭」を指摘する元「北方教育社」同人の関瑞臣と論争を繰り広げたことがあった。その時田村は彼の発言に対して、「北教に対する態度は正しい成長に対する心からの助言ではなくて、憎悪であるかのような気配を感じた」と言う。東京に住む「関氏のところに厄介になって、いろいろ話している」うちに、まるでそこでは「適地にのりこむ」ような気持ちになっていた¹⁵⁾。つまり田村は、東京に行って、亀田小で実践している時には考えられないような違和感を覚えたわけであり、ここに田村の言う「集団的な教育」を見て取れる。では、田村が考える「集団的な教育」とは何か。

『北方教育』誌上における田村の論文では、それは「北方地帯」での教師間の連携を示唆した言葉としてとらえることが出来る。だが田村の実践を見てみると、実はその集団の対象として、教師だけではなく、子どもも含めてとらえていたことが分かる。例えば、「俺の五十人の子達にはほんとうの意味でのいい弟に、そして同志には、ほんとうのあとつぎに育てぬくぞ」という言葉にそのことがうかがえる。ここでの「同志」は、成田忠久をはじめとする「北方教育社」同人を指し示していると考えられる。そして、教え子を指し示している「ほんとうの意味でのいい弟」とは、田村の構想上においては、やがては「同志」となるべき「あとつぎ」としての存在になっていた。だからこそ、「五年の子達が送ってくれた鯉のぼり」に対して、「とても、うれしいあたたかさに、ポロポロと涙がこぼれ」るほど感動したのである。ここでは田村は教え子に対して、教師対児童・生徒という目線では見ていない¹⁶⁾。

田村は、「子ども達の覚えている昔話とか、笑い話、手品の類を教室を舞台に披露する」ための学級会を、計画そのものは子ども達に任せながら、月一回ほど行っていたという。これについては、「学級自治会のような性格のものではなかった」と、後に田村自身が述懐している¹⁷⁾。しかしそれは、見方を変えれば、田村が自分と子どもを対等な関係として見ているが故の学級会と見なすことが出来る。「夏には、受持の子供達と暮さうと思っています」と本人が言うように、田村は「文集、展覧会、研究会」と毎日日が暮れるまで仕事をこなしていた¹⁸⁾。また彼は、学級の歌をつくってそれを子ども達に歌わせたり、学級だけの小展覧会を開いたりした。あるいは子ども達と一緒に紙芝居の実演も行った。これについては、田村はこう述べている。すなわち、「ジャンバルジャン、ベンガルの槍騎兵等、松永健哉の紙芝居を注文して、その原面に適当な彩色をすることは子ども達が相談して作業を分担し、声優演者は教師の私がした(略)これらをとおして、愛とか、正義・労働・共同といった現在及びこれからこの子ども達が生きていくうえに必要な、励ましと支えになる心情をよびますうえには効果があったのではないかと思う」と述べている。さらに田村は、子ども達に対して、ローマ字やエスペラントについての話を聞かせるというようなことまで行っていた。「これらは、たいてい他の学級でやっていないことであった」と本人も言っている¹⁹⁾。こうした実践はすべて、受け持ちの子ども達に対して、「同志」となる可能性に期待していたからこそ、田村の実践活動であった。

また、先の「綴方」の実践にしても、田村は、「一人残らず教師の私に綴り方で、話しかけてくれて何ともうれしかった」と言っている。そして「自分の書いたものを二度ていねいにかき直し、清書した根気、家の人の話を改めてよくきいてかいたこと、自分のこと、自分のもの、自分のたべもの、きもの・あそび・はたらきなどかくためにもういっぺん心の中で

思ってみ、考えてみ、順序をつけてかいた努力、先生の知らなかった皆さんのいろいろなことを知らせてくれてとてもありがたく、うれしかったことなど、特に勉強の方でふだんできのよくない子どもには改めて一々その子どもの名前を紹介して、ほめる時間をとった」とも言う。「かくことがないという子どもの声に、書くことがあることを示唆して、書かせただけのことであったが、その結果は、子ども一人一人が、「彼等の自ら私」を思いついたというよりも、教師の私に「新しい生きている子ども」を知らせた」と田村は言っている²⁰。こうした一つ一つの積み重ねが、田村と子ども達との間の信頼関係を築き上げていくことにつながった。

一方で、こうした田村の実践により、子どもどうしの間にも、信頼関係が築かれることになった。田村のもとに提出された、当時の教え子の丸山金三郎による次の作品をみてみたい。

(一) 日曜日記

ア サ

ニハハキ

カヤテノクズカタツケ

(かや屋根をこしらえたくづをとってすてること)

トリダシ

(にわとりをとり小屋から出すこと)

ウサギニモノクレル

オモテハキ

フ ル マ

「午前と午後」

(略)²¹

この実践は、「日曜日記」と題して、日曜日にどんな生活をしているかということテーマにして綴り方を書かせる実践であった。実際の作品には、作者が朝から晩まで一日中働いている様子が描かれていた。それはこの作者にとっては、「この日曜のくらしを特別なものとは思って」いない、「彼の生活そのもの」であった。この作者は、「これまで綴り方として教師に出したことが殆どなかった」子どもであった。その彼が、このような長編を田村に提出した。それゆえ、田村にしてみれば、「金三郎はこれを書いて驚かなかったが、教師の私が驚いた」ことになった。さっそく田村はこの作品を、『かめだの子ども』にのせてクラス全員に渡し、それをみんなで読み合い、感想や意見を出し合った。この実践が功を奏して、「同級児の級に対する理解と認識もこの一篇から新たにされ始めることになった」のである。これまでこの作者は、「教室での教科の学習には参加することのできない、しない」子どもであり、また教師によって一度もほめられたことがなかった。だがこの作品を通して、田村の「視野の中に大きく、はいりこんできた」わけであり、「一人の子どもの発見」につながった。そしてそれは、他の学級内の子ども達にとっても同じ発見となった。丸山金三郎の他にも、田村はその都度、子ども達の作品の中から適宜選んでプリントに印刷し、それを子ど

も達に配布して、教材化した。この実践のおかげで、丸山金三郎以外にも、それまで「綴方」の時間を始めとして、ほとんど教師にほめられたり仲間に紹介されることのなかった数多くの子ども達が他の子ども達からも認められるようになり、学級内において信頼関係が深まった²²⁾。

実はこの信頼関係は、田村と子ども達だけではなく、彼らの保護者との間にも成り立っていた。それは例えば、次のような子どもの作品が田村の元に提出されたことから読み取れる。

ふさく

「かせげ」といった。

「おれまだちいさくてしごどせね」といいました。

「したて、しごとせねたてしごどさねばみしくはね」

「けれどもかせげねもんだ。したらでどごさおいてある四とべうくつてなくなるまでくつてればえねが」というと

「これしんきち家さど、べのすけ家さど、ゆきち家さど」

「あとひばだれ家さもやらねてもえがな」というと

「まだやる家だばえつばいある」

(略)²³⁾

田村は、「ふさくについて家の人が云っていることを書いてみよう」というテーマのもとでこうした「綴方」を書かせた。そのねらいは、「家の人達と、どうくらしたか、どうくらすか」といった「毎日のこのくらし、くらし方」を題材に綴方に書かせることによって、それをみんなで考えてみようという点にあった²⁴⁾。それゆえ、「文章として完成を期そうとする表現の立場」を考える前に、「大切な内部的工作がなされなければならない」と言う。この作文を書いた子どもは、「級中随一の倭小児で、低能児」であり、文章もたどたどしいものであった。この「方言だらけの文」は、「ぼら^マだらけの叙述」ではあるが、「現実の刻まれた苦悩」がよく表れている²⁵⁾。

だが、子どもが田村を信用していなければ、このような家庭内の立ち入った事情まで書き表した「綴方」を提出することはあり得ない。なおかつ、保護者の信頼もなければ、このような「綴方」を表立って公表することも出来ない。こうした信頼関係は、例えば、田村が思想犯容疑者として秋田県内の警察署をたらい回しにされていた間、亀田小の教え子がたびたび面会を求めてきたり、あるいは同僚や先輩が差し入れをしたりしていたことから、推測することが出来る²⁶⁾。まさに、教師と子ども、そして保護者との、三位一体の信用性が、こうした実践をも可能たらしめていた。

田村は、9月から1ヶ月ほどの農繁期にかけて、青年学校が休みになる間、「子守児など段々ふえてきた」こともあり、「部落まわり」をしたいと考えていた²⁷⁾。また田村は、「亀田に将来居残る者の教育」として、「青年教育とどう連絡をとり見透しをつけるか」ということも考えていた²⁸⁾。当時の秋田県は、「本県凶作地方の実情は惨状目を掩うものあり其の窮迫は積雪期に入りて益々甚しからんとす洵に憂慮と同情に堪えず」と発するほどの、厳しい状態にあった²⁹⁾。その中で、「村の児童は直接其の家庭の職業に参加しその労働の場に動員

せられて職業協働者として一つの位置を与えられる」ことになる³⁰⁾。こうした状況を背景に田村は、「何と云って、此の子達は此の親達にとって、全くかけがえのない可愛い子供達なのだ。この着物、この握りめし、此の学校道具を皆親達に揃えてもらって毎日こうして学校にくるのだ」ということを痛切に感じていた³¹⁾。学校に通うことが困難な子どもの立場にたった解釈であり、かつそうした子ども達の保護者への理解にもつながっていった。

III. 田村修二の学級経営における問題点

こうした田村の実践について、学級内における子ども達の間人間関係を円滑にし、かつ彼らの保護者からも信頼を得ていたという点で特色を考察すると、そこには学級経営として重要な視点が内在されていたことが分かる。だが、その規模を広げて学校経営としてとらえた場合、問題が浮かび上がってくる。

現実を見つめ直し、それを表現しながら認識を深めて、現実の中にある欠陥や矛盾を克服していくことを、子ども達に教えようとして、田村は実践を繰り返してきた。こうした田村の考え方は、昭和における戦中の時期での教育界では、「危険視」する動きがあった。「しかし、はっきりと職員会議の席上、あるいは教員室の中でそのような懸念を表明し、私に反省を求める先生もおらなかった」と言う³²⁾。これは、学校全体としては、田村の実践を放任していたと見ることも出来る。「他の学級の子ども達にもつとめて開放したのだったが、子ども相互、教師相互に学級の粹意識が強くて、子どもに差別感を強める結果にもなった³³⁾」という田村の言葉から考えれば、田村の実践は、学級経営としては成り立っても、学校経営まで進展し得なかったということになる。

いみじくも田村自身、「私もいつしか教師の独善経営が個性ある独走教育だと思い、他の学級のやらぬことを企画し実践することで、教育の実績をあげようとしていた」と証言している。また、「例えば修身科においては教育勅語の徳目にそう教育指導を強調し、綴り方においては、生活現実の中に真実を求める指導を進めるといった矛盾を同時に教育や指導の名において、あるいは教育実践の名において行ったことは、私にとって致命的なこと」だったと告白もしている³⁴⁾。田村自身の実践は学級経営の観点で考察した場合には、いくつかの特色を見出すことが出来る。だが、学級経営と表裏一体の関係にある学校経営の観点であらためて見直してみると、そこにはこうした問題点もあったわけである。

おわりに

田村の実践について、学級経営の観点から考察したわけだが、田村に関する資料は数少なく、その資料収集の作業が急務である。加えて短時日でまとめ上げた本論には、判断の誤りや修正を要する部分があるかもしれない。また本来ならば、より多くの子ども達の綴り方を出して、検討すべきである。しかし、紙数の関係もあって十分な検証が出来なかった。すべて今後の研究の課題としていきたい。

註

- 1) この点については、拙論「『北方教育社』同人の実践と教育観（二）——秋田県由利郡同人の弾圧下における相克について——」（全国地方教育史学会『地方教育史研究』第18号、1997年）を参照のこと。
- 2) 岩内亮一ほか編著『新版 教育学用語辞典』学文社、1986年、p. 35
- 3) 秋田県由利郡亀田尋常高等小学校の略称。以下、亀田小と略記。
- 4) 文集『北門』については、『北方教育』誌上において、「小林恒二佐藤忠三郎等と由利七区の『北門』開拓に専心」と紹介されている。（『北方教育』第14号、昭和9年8月、p. 43）また田村は、同じ「北方教育社」同人である佐々木太郎宛に『北門』を送付していた。（田村修二発信佐々木太郎宛書簡（戸田金一ほか編著『手紙で綴る北方教育の歴史』教育史料出版会、1999年所収、p. 58））
- 5) 「文集人名簿（三）」（『綴方生活』第7巻第2号、1935年2月所収、p. 5）
- 6) 民間教育史料研究会編『民間教育史研究事典』評論社、1975年、p. 123
- 7) この頃の田村の活動については、拙論「『北方教育社』同人の実践と教育観（二）」（前掲）を参照のこと。
- 8) 北方教育同人懇話会・北方教育研究会共同機関誌『北教』第59号、1998年9月、及び田村発佐々木宛書簡（前掲）、p. 58
- 9) 田村修二「亀田の子どもとともに」（北方教育同人懇話会編『北方教育——実践と証言——』東京法令出版、1979年所収、p. 61）、及び田村修二「村の教師手記」（『綴方学校』第3巻第2号、昭和14年2月所収、p. 48）
- 10) 亀田校尋四梅組教室文集『かめだのこども』、1935年10月
- 11) 田村「亀田の子どもとともに」（前掲）、pp. 62-65
- 12) 同上、p. 64
- 13) 同上、pp. 75-76
- 14) 田村修二「北方性の展開——岩手県綴方講習会——」（『北方教育』第14号、1934年所収、p. 53）
- 15) 田村発佐々木宛書簡（前掲）、p. 377
- 16) 同上、p. 250
- 17) 田村「亀田の子どもとともに」（前掲）、p. 72
- 18) 田村修二発信成田忠久宛書簡（戸田ほか編著『手紙で綴る北方教育の歴史』（前掲）所収、p. 107）
- 19) 田村「亀田の子どもとともに」（前掲）、pp. 73-74
- 20) 同上、p. 64
- 21) 田村修二「児童生活の農村に於ける在り方——尋四児童綴方作品から——」（『北方教育』第7巻第15号、昭和10年5月、pp. 11-12）
- 22) 田村「亀田の子どもとともに」（前掲）、pp. 64-69
- 23) 北村修三「現実から作品へつながるもの」（『綴方生活』第7巻第7号、1935年7月所収、pp. 30-31）
- 24) 亀田校尋四梅組『かめだのこども』（前掲）
- 25) 北村「現実から作品へつながるもの」（前掲）、pp. 31-32
- 26) 田村修二「北方教育獄中記」（秋田県教職員組合編「戦争と教育」無明舎出版、1981年所収、pp. 69-73）
- 27) 田村発成田宛書簡（前掲）、p. 330
- 28) 「今年の私のプラン」（『北方教育』5月・特集）（リーフレット・タブロイド判、1937年6月所収、p. 2）
- 29) 「冷害に際し民心策励の件」告諭（昭和10年1月4日、県報号外）（秋田県編『秋田県史』資料（大正・昭和編）、1962年所収、p. 51）
- 30) 田村「児童生活の農村に於ける在り方」（前掲）、p. 11
- 31) 田村修二「村の教師手記」（『綴方学校』第3巻第2号、1939年2月所収、p. 48）
- 32) 田村「亀田の子どもとともに」（前掲）、p. 72
- 33) 同上、p. 74
- 34) 同上、p. 72