

## 綴り方教授細目作成論の検討

—『綴り方教授細目の新建設』第一部・第二部を中心に—

前 田 真 証

(一九八二年九月十日 受理)

### はじめに

雑誌「綴り方教育」主幹菊池知勇氏は、昭和九(一九三四)年九月二五日発行「綴り方教授細目の新建設」(文録社刊、本文三四六ペ)において、全国各地の実践研究者に依頼して、「実教育の基準とも参考ともなるだけの深さをもつ」(「序」二ペ)綴り方教授細目の編成を企図された。

本書「綴り方教授細目の新建設」の構成・執筆者名・分量は、次のようである。(なお、執筆者名には稿者によって通し番号を付した。)

#### 第一部 綴り方教授細目新建設予備考

(田島高保<sup>1</sup>・小栗磯生<sup>2</sup>・守家敏郎<sup>3</sup>・中西房次<sup>4</sup>・望月次郎<sup>5</sup>・後藤一利<sup>6</sup>・磯長武雄<sup>7</sup>・大沢雅休<sup>8</sup>の八氏執筆。三九ペ)

#### 第二部 綴り方教授細目新建設への道程

(伊藤信一<sup>9</sup>・木村雄一<sup>10</sup>の二氏執筆。二三ペ)

#### 第三部 綴り方教授細目新建設部分例

(山下源蔵<sup>11</sup>・栗生政二<sup>12</sup>・高野柔蔵<sup>13</sup>・高橋啓吾<sup>14</sup>・池田宗矩<sup>15</sup>・大野幸造<sup>16</sup>)

・古本哲夫<sup>17</sup>・葛西慶蔵<sup>18</sup>・坂本亮人<sup>19</sup>・野村精策<sup>20</sup>・木村英治<sup>21</sup>・平井柳村<sup>22</sup>  
・今田甚左衛門<sup>23</sup>・刀祢勇治<sup>24</sup>の一四氏執筆。一三二ペ)

#### 第四部 綴り方教授細目新建設完結例

(今岡起<sup>25</sup>・松尾米次の二氏執筆。九一ペ)

#### 第五部 綴り方教授細目新建設実施後の反省

(亀山茂樹氏一名が執筆。四八ペ)

執筆者二七名のうち、田島高保<sup>1</sup>・小栗磯生<sup>2</sup>・望月次郎<sup>5</sup>・大野幸造<sup>17</sup>・本哲夫<sup>18</sup>・葛西慶蔵<sup>18</sup>の六氏を除いた二一名が、「綴り方教育」誌の「主要な執筆者」<sup>△註1</sup>に含まれている。なかでも、高野柔蔵<sup>13</sup>・木村英治<sup>21</sup>・今田甚左衛門<sup>23</sup>の三氏は、通巻一八六号のうち一〇一〜一六〇回執筆、大沢雅休<sup>10</sup>・木村雄一<sup>12</sup>・栗生政二<sup>12</sup>・高橋啓吾<sup>14</sup>の四氏は六一〜一〇〇回執筆した、と菊池知勇氏<sup>△註2</sup>みずから語られている。当時、「綴り方教育」誌(大正一五(一九二六)年四月号創刊〜昭和一九(一九四一)年三月号終刊)を拠点として活躍する実践研究者の力のこもった報告(試論)が収められている。

本書は、第一部・第二部において、従来の綴り方教授細目の問題点や綴り方教育の現状認識・自己の細目観・最近の綴り方教育思潮から、理

想的綴り方教授細目の条件・編集形態や細目作成の過程を導き出し、第三部で、綴り方指導系統案（ここでは各月に配当される前の骨格をなすものを意味する。）及び細目案の一部を加え、第四部・第五部で細目案の全体像を示している。

今回は、そのうちの第一部・第二部を取り上げる。第一部・第二部の報告（試験）<sup>△注3</sup>一〇編は、配列の仕方も考慮に入れると、大きく三つに分けることができる。

#### I 細目作成の基盤となるものを究明した報告（試験）……六編

#### II 細目作成論をさらに深めた報告（試験）……二編

#### III 細目作成の過程を具体的に示している報告（試験）……二編

以下、右の区分にしたがって、個々の報告（試験）を検討していき、綴り方教授細目作成論として明らかにされたことと依然として残る課題とを探ることにしたい。

### I 綴り方教授細目作成基盤の検討

#### 1 田島高保氏のばあい<sup>1</sup>

「はじめに」で、これまで綴り方教授細目・系統案の研究や論議がさかんに行なわれながら、これこそと思われる細目が見られない、とされる。一時期の細目不要論も「書き表はされた細目とか系統案は不要であっても、指導者にはそれ以上の系統案が力としてなければならぬ」（三べ）とする点で、依然として重要である。たしかにそうした教師の力量をつけることは不可欠であるが、ただちに多くの人に望むべきことではない、教師の系統案体得の一階梯として、細目が要請される、と述べられる。

以上のことを前提にして、従来の綴り方教授細目の問題点を二つ示さ

れる。

(1) 文章観（児童の文章を見る目）が養われていない——指導者の問題

(2) 具体性を欠くこと——細目の問題

前者(1)の方が根本的だとされる。従来の細目の問題点の中に、活用する教師の側の文章観もあげられている。細目の価値は、それを使用する教師と切り離しては論じられない、と考えられているゆえであろう。ここにも、教師の力量を重視した細目不要論（随意選題論）からの摂取が見られる。

教師の文章観が養われていないという根本的な問題をかかえながら、細目をどう活用していくのか。「児童の文の中に絶えずその細目を見出して行く」（四べ）ことだとされる。それが「真に児童の生活指導に食ひ入った生活指導」をすることになる。これを「処理」の仕事とされているところから見ると、児童の作品を読みぬくことによって、細目のどの段階にあるのか突きとめ、児童生活に即した次の指導事項を見出していくことになる。

しかし、児童の作品を細目の中に位置づけていくためにも、「細目そのものが少しでも我々の文章観を高めて呉れる様に」「具体的に」（四べ）作成されていなければならない。できれば「児童の学習の予定」（五べ）にもなるだけの平易性を有するものでありたい、とされる。

「文章観の確立」と「具体的に」という二つの要請は、有機的に結びつけられている。

「文章観の確立」が教師に対する要請であるから、理想的細目の条件は、「具体的に」という一項目に示はられる。それは、田島高保氏のばあい、「参考文例を豊富にすること」に帰着する。「参考文集即ち細目

と考へたい位の気分を持つてゐる」とまで言われている。それは、(1)指導者のねらいを具体化する点で重要であるばかりでなく、(2)「暗示的に児童の文章観、綴文能力を高める」点でも必要になってくる。参考文例は、明瞭性と郷土性を有すべきだと記されるのも、いずれも児童の理解しやすさを考慮されたものである。

ただ、田島高保氏の「具体的に」という要請は、「教材を何年には何、何月には何、何週には何といふ明瞭な区分をつけて配当する」(六ペ)ことを伴うわけではない。児童に「内面的な真の生活指導」をしていくためには、「全教材を大体難易の程度によつて排列する程度に止め、児童の学習に則して臨機に形を換へ得る様にして置いた方がよい」とされる。児童が書いた文章から出発する「随意選題主体」の田島高保氏から見れば、この方が「より具体的」だとされるのである。

細目には、指導主題によつて分類がなされ、児童文主体の参考文例が配当されていれば充分だと言われる。田島高保氏自身においては、指導主題は不完全ながら氏の文章観としてあるとされ、適当な参考文例を受持児童の作品・各地の文集・児童文主体の雑誌から蒐集につとめられている。その理想に近いものとして、編者菊池知勇氏の著書『児童文章<sup>1</sup>』があげられる。田島高保氏の勤務する北海道釧路市湖畔校では、全校職員が参考文を選ぶために、毎月数回綴り方作品座談会を行ない、全校文集が作成されていた。これが、田島高保氏の考へでいくと、そのまま「着々として全校細目を形成して行つてゐる」(七ペ)ことになる。このやり方は、「出来上つた細目そのものよりも、座談によつて高められる文章観によつて、より根本的な効果をもたらす」「細目編制法である」と記されている。

<sup>1</sup> 田島高保氏が個人で構想されていること(氏の指導主題をもとに、参

考文例を学級・地域・雑誌から蒐集すること)と全校で行なわれていること(綴り方作品座談会による文集作成および文章観の育成)とは、いずれが主になるべきか、両者がどう結びつけられるのかまでは言及されていない。しかし、問題点を焦点化して、随意選題主体の簡明な綴り方教授細目作成計画を提示した点に特色がみられる。文章観の二側面―児童の文章を読み取る側面と、それを指導する側面―は分けられておらず、指導主題としてどういう項目を設定し、どう学年ごとに配列していくのか、という具体的な問題には至っていない。それにしても、綴り方教授細目作成の課題を大きく見通した報告になっている。

## 2 小栗磯生氏のばあい

全国至るところで、整備された綴り方指導系統案・綴り方教授細目ができている現状は、力強く思うと言われる。しかし、「従来(公刊された)細目は綴り方経営の好伴侶として頼るにはあまりにも概念的であり」(八ペ)、「綴らせるのみの細目」で処理の問題を解決できず、したがって一部の愛好家にしか用いられていない、と指摘される。

一方、各校作成の細目は、「自己特有の専門語?を以て」するか、反対に「名家の説の羅列に終り」「其の学校の事実<sup>1</sup>に立脚しない浮草の如き」(九ペ)ものになっている。

そこで、「基礎調査」が必要になる。「内よりの調査」と「外よりの調査」の二種類に分けられる。「内よりの調査」とは、「取題の方向」・例題・指導眼目・「処理結果、反省、模範文例、特殊文例」などを、教育実践による模索の中から記録し、全校で作成するもの(実践研究)。「外よりの調査」には、「名家の説に対する考察」(理論研究)や「郷土的材料の研究」(郷土研究・環境研究)が入る。別の箇所には、「自

己の抱く文章観により磨かれ」(九ページ)することも記されている。「文章観」とそれを具現した「参考文例」に焦点化される<sup>1</sup>田島高保氏に比べて、かなり分析的になっている。

細目の形式にも言及がなされる。

「(内よりの調査で得た)一ヶ月、一ケ年の記録は細目の一部とみなし、外よりの調査(名家の説に対する考察、郷土的材の適用等)により経緯の關係が顧慮せられねばならない。」(一〇ページ)

小栗磯生氏においては、「内よりの調査」が細目の土台になり、「外よりの調査」によってはつきりした位置づけが考究されることになる。

以下には、理想的細目の条件として、統一性・明解性・柔構造性を有し、「文種による配当に拘泥」せず、「地方的特色を加味」したもので、「文材表」と密接な関連を持たせることが提案されている。問題は、基礎調査と細目作成とが質的にどう異なるかという点である。「内よりの調査」は細目の「仮案」であり、「本細目と同一形式にする」とも言われている。それゆえ、基礎調査として「内よりの調査」が主、「外よりの調査」が従になるという重みづけも、「内よりの調査」を基底とし、「外よりの調査」や統一性・明解性以下の各観点からの検討を経て、細目作成に至るという筋道も明解である。しかし、基礎調査が終れば(1)実践の中から記録し、(2)集めたものを一つにまとめ、(3)理論研究と郷土研究を行えば、実質的には細目の大部分ができあがることになる。実践と直結しており、効率的ではあるが、基礎調査としても根本的に調べる必要があるのではないかと疑われる。基礎調査重視の意向が強くはたらくためか、そちらに細目作成の際考慮されるべきことが移行し、基礎調査と細目作成の基本的相違点を意識化するには至っていない。

### 3 守家敏郎氏のばあい

最初に「我々と児童との共同労作によつて」「綴方教育の大道」(一ページ)を切りひらくという、基本的な姿勢が示される。

細目がありながら「生起的な指導」が今なお目の前に見られるのはなぜか、と問題を提起され、(イ)現実性稀薄、(ロ)郷土性欠如、(ハ)時代性の無視(編集時期と活用時期との隔たり・現代の綴り方教育思潮を見抜く目の欠如)の三点が、細目作成上の問題点であるとされる。

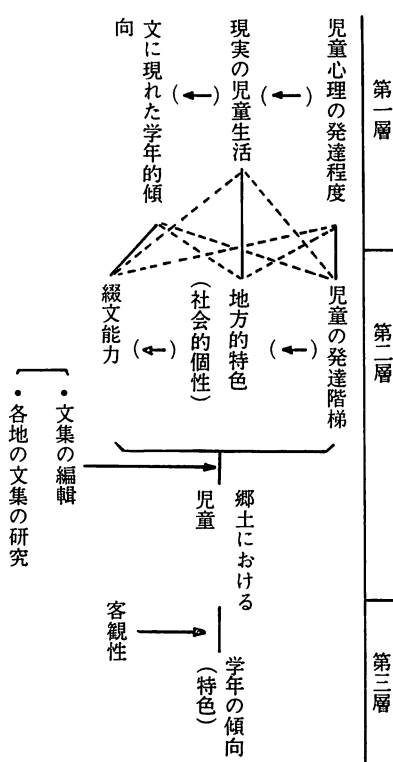
それゆえ、①生きた「児童の生活を基底」(一二ページ)とし、②郷土を「あるがまゝに認め、かくあらしめねばならぬ」(一七ページ)状態に高めるため、③綴り方教授が「一瞬も停滞を許さない生命を対象」(一三ページ)とした仕事であることを自覚し、④現代綴り方教育思潮に「鋭い批判と省察を加へて」(一六ページ)細目を作成しなければならない。それには、「自分の実践」(一七ページ)をもとに構築していくべきことが、再度強調される。

細目に必要な項目は、「学年の傾向(特色)」と「一般的事項」の二つに大別される。前者「学年の傾向(特色)」には、次のような説明がなされている。

「児童心理の発達程度、現実の児童生活、文に現はれた学年的傾向、この三方面から眺めた。これによつては、児童がどの発達階段にあるものかの見当がつく。更に究めて、三者の徹底的な研究から、地方的特色社会的個性とでもいふか、をはつきりと知り、綴文能力といふやうなものも分つてくる。即ちその郷土に於ける児童がはつきりしてくる。文集の編輯、全国の各地の文集の研究は之を調べる上にも非常に役立つ。更にこの上に客観性を与へてはじめて学年の傾向(特色)をはつきりと認

識する。これを私は細目編製の根柢だと考へる。細目の各要項にはすべてこの問題が基礎（出発点）を与へるものだと思う。」（一七―一八）

これを図で示せば、次のようにならうか。（括弧の矢印は私が補った。）



三つの層が見出せる。第一層は、児童心理の発達程度・現実の児童生活・文に現れた学年的傾向の三者をとらえる段階。第二層は、第一層の三者から児童の発達階梯・地方的特色（社会的個性）・綴文能力を見きわめ、郷土における児童のあり方を明らかにする段階。第三層は、第二層で焦点づけたものを吟味して、客観的に「学年的傾向」としてまとめいく段階とならう。

これだけの階梯をたどれば、たしかに「学年的傾向」も正しくとらえられようが、その各過程・一項目ごとの精査に膨大な時間と労力が費やされてしまう。第一層で言えば、児童心理の発達程度は主として心理学書により、現実の児童生活は観察により、文に現れた学年的傾向は作文

を読むことによるとすれば、それらの一項目の基準を立てるにしても容易でない仕事になる。実際には、この何を手がかりにするのかの打ち合わせから出発しなければならないが、何を選んでみたかな手がかりであると保証することはなかなかむずかしい。しかも、三者が、図に括弧の矢印で示したように、それぞれ独自性を保ちながらも、深くかわり合って存在している。それゆえ、それぞれの把握とともに、関連させての把握が不可欠になってくる。

これが第二層になれば、過程はいっそう複雑になる。第一層の三者がどう組み合わせられ、それに何がつけ加えられることによって、児童の発達階梯・地方的特色（社会的個性）・綴文能力が導き出されるかが明確に打ち出されなければならない。図表に実線で示したように、第一層の児童心理の発達程度は主として第二層の児童の発達階梯に結びつき、現実の児童生活は地方的特色（社会的個性）と、文に現れた学年的発達は綴文能力と深く結びつけられる公算が大きい。しかし、引用部分からすると、第一層と第二層の関係は直線的でなく、破線で示した関係も考慮しないわけにはいくまい。

第二層の三項目がそうして明らかにされたとしても、郷土における児童として一本化するためには、三者がそれぞれどういう比重を占め、どのように統一されるのか考えておく必要がある。さらに、最終段階である第三層において「学年的傾向」がとらえられても、それが直接「一般的要項」に反映されるわけではない。「細目編製の根柢」は見据えられているものの、実際の細目作成にどう生かされるのかには論及されていない。しかしながら、ここに「一般的要項」とは独立した基礎的研究領域が示されたことにならう。小栗磯生氏の「基礎調査」以上に基礎的な調査が、ここで行なわれることになる。

「一般的要項」としては、以下の項目が示される。

「イ、作品が出来るまでの階梯

着想、構想（計画）、記述、推敲、文字・語句・句読点諸符号の使用法<sup>（注5）</sup>

ロ、表現の種類

1、生活表現の文／2、科学的記述文（特に自然科学の意に限定）

／3、調べた綴り方／4、童話・戯曲・小説／5、日記／6、手

紙／7、児童詩歌

ハ、補助材料

1、文話・詩話／2、鑑賞材料・参考材料／3、批正材料／4、特殊要項（村の研究、郡・県の研究へ）（一八へ、一部抄出）

峰地光重氏の『最新小学綴方教授細目』（大正10年8月18日発行、児童研究社刊、六八へ）によって、綴り方指導系統化の二つの柱とされた、文章表現過程（イ。峰地光重氏の呼称にしたがえば「付帯的指導教材」、後に「表現指導教材」<sup>（注6）</sup>）及び文章表現形態<sup>（注6）</sup>（ロ。峰地光重氏によれば「基本的指導教材」、後に「生活指導教材」<sup>（注6）</sup>）をふまえた要項になっている。ただ、この二つの原理を導き出す理論・両者のいずれが基底になるかという基準・それぞれの原理が先に引用したように下位区分される根拠は、「学年の傾向」にも、「一般的要項」にも示されていない。綴り方教育理論・思潮の研究や従来の綴り方教授細目の原理に関する研究が、どこかに定位されなければならぬまい。

それにしても、文章表現過程と文章表現形態を縦糸と横糸とする系統化は、「学年の傾向」を基盤に据えることによって、たしかにゆるぎのないものになると考えられる。守家敏郎氏に至って、綴り方教授細目作成の際の基本的な枠組が整えられたと言えよう。基礎的な調査（学年の

傾向）と一般的指導要項が、ここでは截然と区別され、それぞれの性格が鮮明なものになった。ただし、そこでは、両者をどう結びつけていくかが、新たな問題として浮かび上ってくる。「学年の傾向」を生かした、学年別指導要項の設定から、学年目標の設定へ、さらには全学年を通じた基本方針の樹立へ、と向かうことになる。

なお、補助資料（ハ）に文話・詩話、鑑賞材料・参考材料、批正材料が含まれるほか、郷土研究たる特殊要項が入れられている。郷土研究は、「学年の傾向」を見定める際にも部分的に取り込まれていたが、ここで掲げた理由は、「郷土に対する精確なる認識をもつ児童をつくり、郷土人を作る」（一九へ）ためだと述べられている。二種の位置づけがなされていることには問題があるにしても、「調べた綴り方」（ロの3）に関連させ、とりわけ郷土研究に力点を置いて指導しようとする。守家敏郎氏の思いが汲み取れる。

#### 4 中西房次氏のばあい

教育者であるかぎり「とうていきまぐれなでたらめな指導はゆるされない」（二〇へ）という教師のあり方、「綴方は国定の教科書を持たない」という綴り方科の制度上の特殊性、「小学校の教科目の内で綴方ほど、学校学校によって又一つの学校でも学級によって差のはなはだしい学科はない」という現状認識から、結局「教師の問題」に帰着させる。しかし、熱心な教師にしても、個々人としては、指導観の曖昧さ・作品評価の尺度の狭隘さはまぬがれない。そこで、「まちがいのない、よりどころ」（二二へ）として、綴り方教授細目が必要になってくる。当然、「おんげんな妥当な細目」が求められる。

細目作成のためには、目の前の受持ち「児童のすがたをよくみつめ」

(二三ペ)、「児童発達の過程」を見きわめて、適切な指導要項を設定することが、第一に重要になる。「まづ児童をながめ、即ち自己をながめ、教育的環境をながめて、それにそくした独自のもの」を、「先輩諸氏の尊い記録」を参照して、作成しなければならぬとする。随想的な述べ方で、前文と後文に掲げられたことがどう対応するのかは、はっきりしない。しかし、ここで注目されるのは、児童把握・教育環境研究・理論研究(このばあい、先行の綴り方教授細目の研究)の三点が、児童把握に力点を置いて提示され、そこから指導要項(あるいは綴り方教授細目)が導き出されようとしていることである。小栗磯生氏の「基礎調査」では、「外よりの調査」で、教育環境研究・理論研究の二項目は示されていたが、「内よりの調査」の実践研究が児童把握をふまえたものとしては提示されていなかった。守家敏郎氏の「学年の傾向」では、児童把握が正面に据えられるものの、教育環境研究の位置づけが曖昧であり、理論研究の必要性に至っては間接的にしか言及がない<sup>△註7</sup>。

中西房次氏によって、基礎的な調査項目の設定とその妥当な重みづけがなされたことになろう。むろん、「まだ先生といふものになつて、満二ケ年も立たぬ」(二二ペ)中西房次氏としては、どう児童を把握をしていくのか、「教育的環境」をどうながめるのか、「先輩諸氏の尊い記録」から何を引き出してくるかという手だてについて、論及することはなされていない。また、その上に築かれるべき指導要項の形式についても、これより後探求されていくことになる。それにしても、的確な児童把握のためには、根底的な確かな自己省察が要ると指摘し、児童把握を中心に教育環境研究(郷土研究)・理論研究も加えた基礎調査を提案した点は、小栗磯生氏にも守家敏郎氏にも見られないものになっている。

## 5 望月次郎氏のばあい<sup>5</sup>

文種を基軸に「何月何週何時間何々文についての指導」と精細に規定された細目を見ると、「果してこれが幾人の指導者によつて運用されてゐるか大に疑問を持つ」(二四ペ)と言われる。しかし反対に「行き当たりばつたりの放任主義」でもない。本質観に立つて対象たる児童の取材や表現傾向を入念に調査し、これに郷土として国としての社会的要求を加味した根本方針と、各学年別指導要項とを確立した指導系統案を必要と思ふ。「ここでいう「本質観」とは、児童の生活を基底に据えた綴り方指導観と見られる。「郷土として国としての社会的要求」を明らかにすることが、教育環境研究・理論研究を含むとすれば、ここでも中西房次氏と同じく、基礎的な調査項目として、児童把握・教育環境研究・理論研究の三点が指摘されたことになる。しかも児童把握は児童文を対象にしたものに焦点化される。ただし、取材・表現傾向から各学年別指導要項を導き出すのは比較的容易にできても、学年を貫いた根本方針を導き出すには相当の隔たりがある。先の四氏の報告に見られない根本方針を設定しようと考えられているが、演繹的に導き出すのか帰納的に導き出すのか、曖昧になっている。

「指導要項の内容は便宜上取材・構想・表現・鑑賞及文話の四項目に分ける」とされるのも、取材・表現傾向(その中に構想も含む可能性が大い)という基礎調査に見合ったものと考えられる。推敲の項目が省かれているのは、取材・構想・表現の各過程内で取り扱おうとされているのであろうか。要項の指導順序や時間配当・方法は一切指導者に任せよう<sup>△註8</sup>にしたい、と述べられる。一般性を持つ指導系統案と、細目(実施細案)とを分け、前者には妥当性を、後者には即応性を持たせようと

されている。文種（文章表現形態）にふれられないのも、それが具体的な細目において問題になるためとも見られよう。

系統案作成とともに、「各学年共指導要項を具体的に説明するやうな標準児童文集」を作って、はじめて完全な系統案になると言われる。児童文集は、系統案と細目（実施細案）とをつなぐものになろう。

流行の科学的綴り方・調べる綴り方に対しては、「児童として無理のないやう伸ばして行く」（二五ペ）上で取り入れるようにすべきである、郷土性強調も「作品に上塗りの郷土色」に堕さないよう留意しなければならぬ、と言われる。指導の上で不自然さをもたらすものを排し、あくまで児童の成長に即して伸ばして行こうとされる。綴り方教育思潮にも一定の距離を置いた立言となっている。

中西房次氏・望月次郎氏ともに、まだ実際の細目作成にたずさわっていないため、一般的にはなるが、実践をふまえた体験的試論として貴重なものをもっている。

## 6 後藤一利氏のばあい

目的を指示されただけで教科書がないのが、一般教師大衆が綴り方を遠ざけるようになる第一の原因とされる。その上、綴り方実践の困難なことが、一般教師によけい綴り方を敬遠させる。「一、成績向上の遅鈍／二、成績品の処理難／三、よい文の鑑識難／四、思潮の混乱／五、無軌道な指導案／等努力すればする程混乱な途、堅牢な障壁に進行を妨害される」（二六ペ。斜線は改行を表す。以下も同じ。）これらの綴り方科の宿命的な困難を解決し、一般教員が綴り方教育に邁進できるようにするために、「綴り方教授細目の厳製」（二七ペ）が求められる。

過去の綴り方教育思潮は、「一、理論的に走ったこと／二、反動性に

踊ったこと／三、現実根を張らなかつたこと／四、多面的でなく鋭角的であつたこと」（二八ペ）などの問題点を蔵していた。それゆえ、単に「綴り方科のための研究努力」に終始するのではなく、広く「児童教育」（二九ペ）の立場にたって、幅も深さも持ち、全体性を有した教授細目として結晶させてこそ、多くの教科を受け持つ「教員大衆の共力」が得られる、と説く。

綴り方教授細目（細密案）の作成によって、

「一、力の経済化

二、綴り方教育の正しき理解

三、綴り方教育実際の具体的方法

四、児童創作課程の認識方法

五、児童文の鑑識力の養成

六、欠点、陥り易き点の発見

七、教具の使用法

八、文材の排列

九、綴り方に於ける仕事の組合せ法

十、鑑賞批評の重点

等、其他出来る限りの細部に渉る事項を与へて教員の負担を軽くせしめ、力を綴り方教育に尽さしめるやうに」（三〇ペ）する。それが「一面に華美に咲き誇つてゐながら」裏面では「捨てられて顧みられ」ない綴り方科を改善する方途である、と言われる。

一（力の経済化）は細目全体を通して配慮されるべき点。とりわけ最初にあげた「二、成績品の処理難」の克服に主力が注がれよう。二（正しい理解）は後に「教員大衆の目に容易に理解されること」（三一ペ）と記されている項目に近く、綴り方教育の本質・内容が誤りなく、しか



も平明に述べられることを要請したものと見られる。先の「四、思潮の混乱」にあっても動じない堅実なあり方を求めた項目であろう。以下、配列順にはならないが、四（児童創作課程の認識方法）を基礎に、九（「綴方に於ける仕事の組合せ方法」―指導過程論）を導き、指導過程論をさらに具体化させるため、八（文材の配列）・三（実際の具体的方法）・七（教具の使用法）の各項目が必要になる。これによって、最初の「五、無軌道な指導案」が排され、理論的根拠を持ち、実際にも有用な学習指導案が示されることになる。五（鑑識力の育成）・六（誤りやすい点の発見）・十（鑑賞批評の重点）は、児童の作品に即応した力動性・柔軟性が不可欠な項目である。五（鑑識力の育成）によって、批評においては、六（誤りやすい点の発見）が学級に共通な問題として浮かびあがり、鑑賞批評においては重点をどこに置くかが明らかになる（十）ことになる。この系列は、最初の課題「三、よい文の鑑識難」にこたえるものと言えよう。

細目を実際にどう作っていくかというより、使用する際にどういふものが必要かという観点に立った項目の提示がなされている。それだけ授業に密接な項目（三、五、十）が多くなっている。重なってくると思われるものもあるが、教員大衆の目が綴り方科に向けられ、有効に力を注げるよう、少しでも多くの項目について、詳しく書かれた実際の細目を作成してほしい、という願いがよく表されている。項目の配列は、一・二を除けば列挙方式になっており、基礎調査・系統案・細目いずれの層にあたるのかは述べられていない。最初にあげられた問題点のうち、目的が示されただけで教科書がないこと、及び「一、成績向上の遅鈍」に直接かわる項目も見出せない。しいて考えれば、教科書に代るものが八の文材配列にあたり、四（児童創作課程の認識方法）が体得され、五

（鑑賞力の育成）が積み重ねられることを通して、成績向上の停滞・遅鈍を乗り越える方策が生まれるとも言えようが、それらの関係はなお間接的であるにとどまっている。

綴り方教授細目の作成順序については、「綴方の普遍化」をめざして、「共通的な指導細密案の作成」↓「それを骨子として各地方町村の宝典的な指導案」（三一ペ）の作成という順序が考えられている。そして、「教員大衆の共力」を得ようとする。ここで、細目作成者（共通的な細目を作成する綴り方研究者と、地方的な細目を作成する人たちとに分かれる。）と細目使用者（綴り方教育ばかりに力を注ぐことのできない教員大衆が大多数を占める。）とが区別され、後者のために前者の仕事が果されるべきことが改めて提言されている。それは、細目作成が自己目的化するのを防ぐとともに、普遍性と地域性とをあわせもち真に有用なものとなるよう求めたものとなっている。

以上、六編の報告（試論）を関連づけて配列順に整理してみたい。

<sup>1</sup> 田島高保氏は、綴り方教授細目作成の前提として、教師の文章観の確立を要請し、細目には児童にもわかるような具体性を求めた。細目の形態としては、参考文例が指導主題によって分類され、易から難へと配列されておれば充分であるとした。教師の文章観から指導主題が導かれ、参考文例を蒐集すると言われている。指導主題と参考文例との関係が、前者から後者へと一方的に規定するのか相互規定的なものなのかは、明らかでない。

<sup>2</sup> 小栗磯生氏は、細目作成以前の基礎調査重視を打ちだされた。内よりの調査（実践研究）を細目の仮案とし、外よりの調査（理論研究・環境研究）を細目の指導眼目・例題や文材表に反映させるようにする。それ

をまとめる際に、教師の文章観も投影されてこよう。文章観は、田島高保氏<sup>1</sup>において最重要と考えられていたが、ここでは副次的な位置にある。教師の文章観を重んじた田島高保氏を主観主義というとすれば、基礎調査を立脚点とする小栗磯生氏は客観主義と言えるかも知れない。教育実践に基づく調査だけに、実際の細目にそのまま生かされる公算も大きい反面、内よりの調査の直截性が、基礎調査としての性格を弱めるものともなっている。

守家敏郎氏<sup>3</sup>に至って、細目とは独立した「学年の傾向(特色)」が基礎に据えられた。その上に、文章表現過程・文章表現形態二つの柱を備えた「一般的要項」が置かれた。しかし、独立した基礎調査には小栗磯生氏のばあいとは反対の懸念が生じた。つまり、「学年の傾向」が「一般的要項」に充分生かされるという保証がないのである。また、田島高保・小栗磯生両氏には系統案と具体的な細目との弁別がなされていないかったのに、ここで一般的要項として綴り方指導系統案の形式が示された。次の段階として、指導案(具体的な細目)の整備が必要になつてこよう。

中西房次氏<sup>4</sup>は、随想的ではあるが、守家敏郎氏の「学年の傾向」(児童把握)<sup>2</sup>と小栗磯生氏の「外よりの調査」(理論研究・環境研究)を結びつける役割をになっている。前者に力点を置きつつも、後者も加えて具体的な細目ができ上がることを切望されている。基礎調査とは断つてないが、基礎調査項目の設定とその妥当な重みづけがなされている。的確な児童把握(前者)を述べる際、それと対にして教師の的確な自己把握が掲げられている。この教師の自己把握が、田島高保氏が力説され、小栗磯生氏にも言及のあった教師の文章観の確立に資するものとすれば、綴り方教授細目作成の前提となる二つのこと―教師の教育的素養と

しての文章観と児童にかかわる基礎調査―が、見出される報告(試論)とも考えられる。

望月次郎氏<sup>5</sup>は、基礎調査の児童把握(守家敏郎・中西房次両氏<sup>3 4</sup>によって提示された)を児童の取材・表現傾向に焦点化し、郷土・国家からの社会的要求も勘案した根本方針と各学年別指導要項とを備えた指導系統案が必要だと説かれた。調査による下からの積み上げと、郷土・国家という上からの要請とをどう組み合わせる根本方針(目的)を作っていくのか、述べられていないが、指導系統案の中に根本方針を加え、目的―指導内容(指導要項)と系統性を貫いたものが構想されている。指導要項は学習指導(文章表現)過程の区切りによって分節化し、要項を具体化する児童文集を作るが、実施細案(細目)は教授者に一任したいと言われる。守家敏郎氏の「一般的要項」では、文章表現過程・文章表現形態という二つの系列が考えられたが、ここでは前者文章表現過程を含めた学習指導過程一列のみが記されている。守家敏郎氏のように具体的な細目にふれず、系統案の段階で考案する時には、指導要項に文章表現形態の系列も加えられ、望月次郎氏のように系統案の段階とは別に具体的な細目を念頭に置く時には、文章表現形態は具体的な細目の方に移行されるともみられる。いずれにせよ、文章表現過程・文章表現形態の二系列は、同じく系統化の原理とされながら、位置づけが異なっている。また、田島高保氏<sup>1</sup>とともに授業に直接反映する具体的な細目(指導案)については各教授者が作成するという主張は、共通には指導系統案が作成されるだけになり、教育実践の記録を細目の仮案とする小栗磯生氏の説(具体的な細目に比重が置かれる説)と対照的になっている。

後藤一利氏<sup>6</sup>は、綴り方教育に行き悩む大多数の教師が、有効に力を注げるよう、あたうかぎり詳細な綴り方教授細目(細密案)を、共通的な

指導細密案↓各地方町村の宝典的な指導案の二段階をふんで作成することを提言された。<sup>1</sup>田島高保氏から望月次郎氏まで、細目作成者が細目の使用者でもあることは、暗黙の前提であったと見られる。具体的な細目（指導細案）は教授者が作成するという望月次郎氏の見解も、各教授者がその前の指導系統案・児童文集作成に参加していれば、より説得力を増すし、<sup>1</sup>田島高保氏に至っては、その前に全職員で全校文集を作成することが明言されているからである。しかし、ここでは、細目作成にも携われない大多数の教師に対しても、有用な細目が求められる。そのためには、指導細密案の作成においても、共通性・普遍性をもったものを骨子とした上に各地方の郷土的特性を有したものを作るという、二段階の作業が必要と判断せざるを得なかったであろう。

六編の内容は多岐にわたるが、大きくは次の諸点が明らかにされたと言えよう。

1、綴り方教授細目作成の教師の側の前提として、自己把握を基底に据えた文章観の養成・確立が必要であること。<sup>4</sup>（中西房次氏・田島高保氏において）

2、綴り方教授細目作成の直接の前提としては、児童にかかわる基礎調査が不可欠であること。基礎調査の内容としては、児童把握・理論研究・環境研究の三領域があり、児童把握―とりわけ取材・表現傾向の把握―に力点を置いて調査・研究されるべきこと。<sup>2</sup>（小栗磯生氏・守家敏郎氏・中西房次氏・望月次郎氏）<sup>5</sup>

3、綴り方指導系統案の段階では、一方で根本方針（目的）↓学年別指導要項（内容）と一貫性―縦の系統化―がはかられる（望月次郎氏）とともに、他方で指導要項の構造化―横の系統化―も考えられていたこと（守家敏郎氏）。指導要項に文章表現過程に即した系列を設定す

る点は共通であるが、文章表現形態に即した系列を含めるか否かには見解がわかれている。

4、具体的な細目（実施細案）を綴り方指導系統案と分かťことは、望月次郎氏以外、試みられていない。しかし、細目に具体性を求める点では共通している。文例の必要性については四氏（田島高保氏・小栗磯生氏・守家敏郎氏・望月次郎氏）<sup>5</sup>が、文材表（文材の配列）については二氏（小栗磯生氏・後藤一利氏）<sup>6</sup>が、言及されている。それ以外の項目では、小栗磯生氏が、取題の方向・例題（仮題）・指導眼目・処理結果・反省という、指導案に実施した記録を加えたものを示し、後藤一利氏が綴り方教育の実際的方法・欠点の発見・教具の使用法など示されている。しかし、いずれも「等」（などの意）が付されており、項目の策定には至っていない。

5、実際の教授における即応性・自主性と綴り方指導系統の一貫性とを両立させることが考案されていたこと。共同で作成するのは指導系統案・児童文集まで、細目（実施細案）の作成は教授者に任せたいという考えが、望月次郎氏の方から示され、<sup>1</sup>田島高保氏にも同様の見解がうかがえる。

6、綴り方教授細目作成に携わらない大多数の教師のためには、できるかぎり詳細な細目の厳製が不可欠で、共通性・普遍性と地方性を備えた細目（指導細案）を段階的に作り上げていく必要があること。<sup>6</sup>（後藤一利氏）

## Ⅱ 綴り方教授細目作成論を深めた報告の検討

### 1 磯長武雄氏のばあい

公刊されたものうち、磯長武雄氏の手もとにある細目として、以下

の四冊が挙げられる。(通し番号・括弧は考察者。)

1 東京高師附小内初等教育研究会編『小学綴方教授細目』大正十二年版

(大正12年5月5日発行、三五二ペ、培風館刊)

2 峰地光重氏著<sup>△注11</sup>『最新小学綴方教授細目』大正十二年版(大正10年8月

18日初版発行、六八ペ、児童研究社刊)

3 鹿児島県教育会編『小学校綴方教授細目』昭和六年版

4 富原義徳氏著『生活に即したる尋四綴方指導日案』昭和七年版(昭和

7年6月2日発行、小学館刊)

四編の細目の特色は、次のように2↓1↓3↓4の順に指摘される。

峰地光重氏<sup>△注13</sup>のものが最も古く、初版は大正一〇年。数版を重ねてい<sup>△注14</sup>る。八〇ページ足らずの小冊子であるが、「各地学校の細目の大半は峰<sup>△注15</sup>地氏のものから多くの指針を得てゐる。」(三二ペ)

東京高師附小内初等教育研究会のものは、尋常科のみであるが、文例豊富で「各学年の指導要項などけふでもそのまゝ各種の綴方研究物に転載されてゐる。」

この影響力の大きかった二著に対して、近年出た鹿児島県教育会のも<sup>△注16</sup>のは、「地方的特質の上に立つて編纂」されており、富原義徳氏<sup>△注17</sup>のものは最も新しく、一学年を対象とただに「詳細を尽してゐる。」(三三ペ)

四つの細目中の主要な項目が示されている。(斜線は改行を示す。)

「1、指導上の根本方針

2、各学年の指導要項

イ、取材／ロ、腹案／ハ、記述／ニ、推敲／ホ、文話／ヘ、注意

3、教授細目(各学年別 指導予定時間数)

イ、参考文例／ロ、指導事項

4、細目編纂の方針

イ、真実表現の喜びともいふべき魂の生長の横溢を目ざして

ロ、自由の気分を十分に含有するやうに

ハ、最も深味ある学習の要求に立つて

ニ、児童の鑑賞批評力を養成するやうに

5、本教授細目使用上の注意

6、草稿及び推敲標準

7、綴方教材配当一覧表

8、綴方精神の樹立

9、その施設と経営状況

イ、創作心境の内面的弾力／ロ、教室環境／ハ、補導の途上／ニ、

作品とその発表

10、四季の行事と綴方生活」(三三～三四ペ)

峰地光重氏と東京高師附小の細目は、左のような項目からなっている。

。峰地光重氏のばあい

1、先ず綴り方を「人生科」として生かせよ

2、本綴り方教授細目の特徴<sup>△注18</sup>

3、本教授細目使用上の注意

(1) 教材取扱の方式(学習指導過程)

創作教材取扱の方式／指導教材取扱の方式(基本的指導教材取扱の方式・付帯的指導教材取扱の各場合)

(2) 指導教材の内容

A 基本的指導教材(文章表現活動)

1、観たままを書き表すこと／2、感じを抒べること／3、日

記の書きかた／4、書翰の書き方／5、時間の順序に述べるこ  
と／6、事物のわけを説き明す述べ方／7、考えを述べるこ

#### B 付帯的指導教材（文章表現過程）

1、物を観ること、特色を捉えること／2、文の組立方／3、  
文の段落／4、文の調子／5、比喩の仕方／6、推敲の仕方

4、草稿及び推敲標準<sup>△注17</sup>

5、綴り方教材配当一覧表

学年・一単元の所要時数・学期・教授時数・創作教材数・指導教材  
数・同上割合・随意選題・記事・日記・書翰・叙事・抒情・説明・

議論・綴り方会・文例計

6、四季の行事と綴り方生活<sup>△注18</sup>

月・行事・自然観察・遊び・仕事其他

7、各学年綴り方教授細目

時間（学期・月・週・時数）・教材（単元名・指導事項）及び文例  
・参考事項（文話・参考文題）（同上書、三／一二ページより）

。東京高師付小内初等教育研究会のばあい

1、本細目制定の由来（綴り方指導の根本方針を含む）

2、本細目制定の目的

3、本細目の内容一斑

(1) 指導要項（各学年別）

一 取材／二 腹案／三 記述／四 推敲／五 文話（「注意」  
が付されている。）

(2) 教授細目（各学年別）

時間（学期・予定時数）・参考文例・指導事項・参考文題

4、本細目使用上の注意

（同上書「序言」一／六ページより）

三者の対照表を作れば、以下のようになる。（◎は磯長武雄氏が掲げ  
られた四つの細目の主要項目にそのまま該当する項目、○はほぼ対応す  
ると見られる項目、△は対応する点もあるが違いも大きいもの、×は対  
応する点が見られないものを意味する。）

磯長武雄氏掲載の 四細目の主要項目	峰地光重氏編「最新小学 綴り方教授細目」中の項目	東京高師付小編「小学綴 り方教授細目」中の項目
1 指導上の根本方針	◎1「先ず綴り方を『人生科』として生かせよ」がそれにあたる。	◎1「本細目制定の由来」の中に一〇か条にわけて掲げられている。
2 各学年の指導要項	△3(2) B「付帯的指導教材」に近いが、①区分の仕方が異なり、②文話が定位されておらず、③それらが学年ごとには示されず、④付帯的指導教材と対になる基本的指導教材は上記の主要項目にあがっていない。	◎3(1)「各学年の指導要項」が、そのまま該当する。
3 教授細目	◎7 教授細目中の「教材及び文例」の中に含まれる。しかし、本書には「指導事項」の用語はない。	◎3(2)「教授細目」がそのまま該当する。ただし、本書には他に「参考文題」が掲げられている。
4 細目編纂の方針	◎2「本綴り方教授細目の特徴」の圈点部に、以下の	×

5 本細目使用上の注意	四項目が見出せる。 ◎3が同じ項目名。内容は指導過程と指導要項にあたる。比較的に原理的な側面に力点がある。	◎4が同じ項目。こちらでは、実際の使用に力点が置かれている。
6 草稿及び推敲標準	◎4がそのままではまる。	×
7 綴り方教材配当一覧表	◎5が該当する。	×
8 綴り方精神の樹立	×	×
9 施設と経営状況	×	×
10 四季の行事と綴り方生活	◎6が該当する。ただし、昭和四年改訂版以降。 <sup>（注19）</sup>	×

大きな骨組にあたる項目（1～3、および5）では、峰地光重氏の細目よりも東京高師附小の細目から取り上げ、それに示されない項目（4・6・7・10）においては峰地光重氏の細目から取り上げられている。この二つの細目に主要項目がかなり挙がっていたことが知られる。

それゆえ、最近の二著から新たにつけ加えられたのは、8（綴り方精神の樹立）・9（その施設と経営状況）の二項目になる。8は新しい思潮を汲んだ綴り方教育の宣言、9は教育環境重視の考え方から取り入れられた項目と見られる。いずれも、昭和に入ってから綴り方教育の動向を反映したものである。

磯長武雄氏は、これら四つの細目が「十分信用のおけるものである」（三四ペ）と認められながらも、現代綴り方教育の動向から、問題点を

五つ指摘される。

- (1) 調べる綴り方や児童詩の指導要目・文例がない。
- (2) 詩話が文話と独立して示されていない。
- (3) 「形式指導上の適切な材料」を欠く。
- (4) 「文例に真に鑑賞に値するものが少ない。」
- (5) 「郷土的色彩に乏しい。」

そこで、理想的な細目を作成するためには、上記一〇項目を整理し、どの学校にも通ずる面と、その学校にのみ真に適用される一面とを合わせ持つことが要請される。

細目の編集形態は、次のように構想されている。

#### 「1、指導の根本方針

#### 2、各学年の指導要項

イ、取材／ロ、腹案／ハ、記述／ニ、推敲／ホ、批評鑑賞／ヘ、文

話／ト、詩話

#### 3、綴り方学習法（低、中、高、高等科別に）

イ、創作の仕方／ロ、推敲の仕方／ハ、鑑賞の仕方／ニ、批評の仕方

#### 4、教室経営

#### 5、指導日案

イ、一単元の綴り方題材表

ロ、指導事項

1、目的 2、準備 3、作業

ハ、作品例

#### 6、綴り方題材表」（三五～三五ペ）

1（指導の根本方針）では、主要項目の1（指導上の根本方針）・4

(細目編纂の方針)・8(綴り方精神の樹立)が一項目にまとめられる。鋭角的な理論や思潮を前提としないばあい、根本方針(綴り方教授の目的)を立てるのはきわめて困難である。しかしここでは、題目(項目名)の選び方からして、理論・思潮は取り入れつつも、実践に根ざした方針を提示されるものと思われる。根本方針(目的)は、すでに望月次郎氏によって綴り方指導系統案の中に必要なものとされていたが、磯長武雄氏が四つの細目をもとに改めて定位されている。

## 2 (各学年の指導要項)では

- (1) 鑑賞批評を新たに加えたこと
- (2) 詩話を独立した項目として立てたこと

の二点に工夫が見られる。

(1)によって、峰地光重氏や東京高師附小の細目に系統化の原理としてあった文章表現過程に即する系列が、それを含めた学習指導過程に即する系列として定位し直されたと言えよう。「文章表現過程」から「学習指導過程」への転換は、東京高師附小が、学習指導過程のどこにでも位置づけることの可能な教師の「文話」を、指導要項の一つとして取り出した時から方向づけられていたものである。磯長武雄氏は、それを一層明確なものにしている。

それに対して、(2)の文話と詩話を分けたことは、児童詩の指導をなんとか取り込んでいくとする熱意がうかがえるものの、次のような問題点をはらんでくる。文話と詩話を分かつものは、対象となる文章の表現形態の違いにはかならない。しかし、それまでの(イ)の項目(取材・腹案・記述・推敲・鑑賞批評)については、磯長武雄氏は、峰地光重氏のように文章表現形態を指導系統化の原理として立てることはせず、学習指導過程(文章表現過程を含む)一本で貫こうとされていた。詩話を

入れるとすれば、文章表現形態という観点を取り入れざるを得なくなる。調べる綴り方や児童詩の指導要目(要項)も組み入れたい磯長武雄氏にとっては、文章表現形態(あるいは文章表現活動)としても一系列の指導要項を設定した方が、論理的斉合性を備えることになる。指導要項として二系列を設けたばあい、それらを統合するものとして、学年ごとの総括的指導目標が、いつそう必要になってくる。

3(綴り方学習法)は、主要項目6「草稿及び推敲標準」をもとに「イ、創作の仕方／ロ、推考の仕方」を設定し、それに2の学習指導過程にそった指導要項に準拠して、「ハ、鑑賞の仕方／ニ、批評の仕方」を加えたもの。二年単位で考えられているのは、峰地光重氏の「草稿及び推敲標準」がそうになっているためでもあるが、児童につねに意識化させ、身についたものにするには二年間必要という判断がはたらいたためでもある。しかし、指導要項が各学年別に配当されていることとどうかわってくるのか、究明される必要が生じてくる。それにしても、綴り方教授細目に児童の学習法を織り込んでいくとされた点は、特記すべき事項であった。

4(教室設営)は、主要項目9「その施設と経営概況」を一語でまとめられたものであろうか。

5(指導日案)は、主要項目3「教授細目」をさらに日ごと(一時間ごと)に具体化したもの。この項目設定には、呼称から考えて『生活に即した尋常綴方指導日案』(富原義徳氏著)が大きく影響しているとも考えられる。イで、本単元にふさわしい綴り方題材表を示し、ロの目的を掲げる前に児童生活の掘り起こしをはかろうとされている点、ロ・ハで、東京高師附小では参考文例↓指導事項の順であったが、それを逆にし、とりわけ「目的」をはっきり打ち出そうとしている点、指導事項

の内部においても目的↓作業(学習活動)と展開過程の明解なものにしている点には、注目させられる。指導日案における「目的」は、単元目標の中での位置づけを必要とし、さらに各学年の指導要項とどう関連してくるのか考案されることになる。指導日案にしたために、実用性は増すものの、各学年の指導要項との結びつきはむしろ稀薄になるという問題も出てくる。しかしながら、磯長武雄氏<sup>7</sup>に至って、一時間あたりの指導計画案が、綴り方教授細目の最も具体的な領域として、明確に位置づけられたと言えよう。

6 (綴り方題材表)は、主要項目10「四季の行事と綴り方生活」を綴り方題材にまでしばって提示するものと考えられる。そこには当然郷土性を取り入れられてくる。前項の「一単元の綴り方題材表」との関係については、二つのばあい考えられる。綴り方題材表から各単元にふさわしいものをそのまま選んでくればあいと、綴り方題材表から選んだ項目を児童の表現意欲を喚起するためさらに練って掲げるばあいである。このいずれになるかは、綴り方題材表が児童周知のものになっているか否かとも深くかわってこよう。

主要項目のうち、5 (本細目使用上の注意)・7 (綴り方教材配当一覧表)が省かれており、四つの細目の問題点としてあがった、(3)「形式指導上の適切な材料」・(4)真に鑑賞に値する文例には、直接言及されていないが、これらは、実際の細目作成の際、考慮されるのであろう。細目の形態として、磯長武雄氏は、網羅性よりも簡潔性を尊んでおられるようである。

以上、具体的な細目事例の項目を検討して導き出した試案だけに、かなり堅固なものとなっている。

## 2 大沢雅休氏のばあい<sup>8</sup>

教育が意図的・計画的営為である以上、綴り方科においても「確固たる目的を定め」、「教授方針、具体的指導要項、それに要する材料」(三七べ)などを精練組織して、一つの細目を作成しなければならぬという教育本質論、及び一般教師の綴り方に対する識見の問題の二点から、綴り方教授細目の必要性が説かれる。

しかし、実際には、

- (1) 「或る小数の特に此の科に対して熱心の学校及指導者をのぞいては殆ど細目が利用され活用されていない」し、
- (2) 「どれだけしつかりした細目が編成されているか」調べてみると、多くは「細目のための細目であつて有名無実」に終わっている。

なかでも(2)が根本的な問題であり、(1)は(2)から派生してくる実際的な問題と見られる。しかし、それぞれの拠って来るところを顧みれば、

- 1 綴り方教授細目は、「他のいかなる学科のその編成よりは難物」(三八べ)であり、(2)と対応)

- 2 綴り方教授細目の「利用活用には、それを編成出来るだけのすぐれた識見が縦横に透つてゐなければならぬ」(1)と対応)

という自覚が、不可欠になってくる。

- 1 (綴り方教授細目作成のむずかしさ)については、さらに次の二点にわたって説明される。

- A 綴り方科のばあい、地方・学校・学級・個人個人で児童間の実力差が甚だしいため、予め整然と策定されている細目を、そのまま適用することができない。



B 現今の小学校の組織が「尋常一学年から尋常六学年まで、更には高等（科）卒業まで、縦に一つ学級を受持つて見ることが殆ど不可能」になっており、たとえ一学級においても「真に児童の成長過程というものが体験的に了解できない」（三八ページ）。

それゆえ、次のようなことが考えられてくる。

「綴方に関する見識高く、実力ある指導者にして、数次、最初学級から最後学級まで縦に一貫せる教授経験のある指導者で、それ／＼の環境的に一致の立場にある者と、それ／＼別個の環境にあるものたちが数名もしくは数十名共同して恰も国定教科書を編纂するやうに大が／＼に、しかも経費を惜しげもなく使用して作成するのでなかつたならば理想的細目等は到底出来ない」（三九ページ）。

同一学級を最後まで持ち上って教えた経験を何度も持ち、綴り方教育に関する識見と力量を兼ね備えた指導者たちが、同じ地域からも、別の地域からも集まって、共通的にも郷土的にもすぐれた細目を、協力して作り上げることが要請されている。二十年來の教壇歴を持ち、数度細目作成を試みた経験<sup>〔注20〕</sup>を有する大沢雅休氏の立言だけに、説得力を持っている。

そこで、全国で多く細目作成の典拠とされた東京高師附小の細目が、検討の対象とされる。取材・腹案・記述・推敲・文話の各学年別指導要項に、教授細目として参考文話・細密な指導事項が付され、豊富な文例には、鑑賞も丁寧に記されている。<sup>〔注21〕</sup>しかし、詳細にみていくと、なお、

- (1) 「参考文例があまりよくない。」（四〇ページ）
- (2) 「その作品鑑賞に於ても吾々のそれとは少なからず逕庭がある。」

- (3) 「詩的材料」が貧弱であること

などの問題も出てくる、とされる。

大沢雅休氏は、「やはり細目は単に方針的でなく、又教材配当的なく実際の教授に直ちに役立つまで作製せねば駄目だと思ふ。」（四一ページ）と述べられる。菊池知勇氏の『児童文章学』（昭和四年）が例にとられ、「あれ以上に細部にわたり又、実際文例、詩歌句等の実例、それに関する批評鑑賞、取扱方法等も明示されたもの」と望まれる。しかしそれは、一律な指導を形式的に強いるものではなく、一冊に取材の指導・構想の指導・表現の指導・推敲の指導・批評鑑賞の指導・文話の指導のいずれの過程においても、「容易に千変万化に出来得るまでに豊富な材料」が、「系統的に一目明瞭に分類整理されてゐる」ものである。<sup>〔注22〕</sup>ここでは、きわめて精細な細目の作成が、実際の授業実践に有用であることを意図した結果、単線型の系統化を越えた多様な展開が考案されるに至っている。授業実践を見通した綴り方指導の系統を実践系統と呼ぶとすれば、ここに実践系統を有した細目作成がめざされることになる。

そこで大沢雅休氏は、「七八年來さういふ仕事を思ひ立つて暇あるごとに材料の蒐集と、分類整理とをしてゐる。文章、詩、俳句、歌等にわけ、文章もその他も更に各種類に分つて、材料上から、表現の種類上その他から細別して、それを綴方全教授の上から統制して、縦横の連絡を正しくして、その学校の環境や、児童や指導者の実力によつて、適宜運用の出来るやうにと編成してゐるのであるが遅々として仲々世に問ふまでには至らぬ。」（四一ページ）と記されている。

実践系統を貫いた細目作成を目ざして、材料を文章・詩・俳句・歌等の文章表現形態の中に位置づけ、他方、先に指摘された取材・構想・表現・推敲・批評鑑賞・文話の学習指導過程（文章表現過程を含む）にお

ける位置づけもはっきりさせ、目的・教授方針・各学年の指導要項・各単元の指導事項（指導目標・内容・学習活動・指導方法を含む）が整えられようとしている。しかも学校の環境や児童の文章発達段階だけでなく、教師の力量にも応じて、多様な授業展開を可能にするような細目作成が企図されている。その仕事がなかなか進まないのも、作成構想の雄大さによるものと言えよう。

大沢雅休氏が最初に断つてあるように、「随筆風に」（三七六）述べられているものの、授業実践を見据えた綴り方教授細目作成論が提起されている。

以上の二編の報告（試論）により、前節で明らかにされた六つの項目は、どのように深められる可能性が出てくるのかを考えていきたい。

綴り方教授細目作成の前提となる1（教師の自己把握―文章観の確立）と2（児童にかかわる基礎調査）については、二編いずれにも直接の指摘はない。ただし、大沢雅休氏が、同一学級を持ち上って「真に児童の成長過程」を「体験的に了解」することの重要性を説かれている点（三八六）は、ある時点における基礎調査―主に児童把握（児童の文章表現傾向の調査）―の背景に、教育営為の蓄積によって児童の成長過程に対する見通しを経験的に獲得することが要請されたものと解することもできる。

3の綴り方指導系統案の段階において、磯長武雄氏は、望月次郎氏と同じく根本方針（目的）―各学年の指導要項と一貫性を考慮し、学習指導過程に即した指導要項を配列されているが、なかに文章表現形態に即した指導要項も入っている。大沢雅休氏に至って、目的―教授方針―指導要項という一貫性―縦の系統化―と学習指導過程・文章表現形態の二

系列を備えた指導要項の構造化―横の系統化―が統一される。しかしながら、綴り方指導系統案の段階と綴り方教授細目の段階とが区別されておらず、文章表現形態が指導系統案（とりわけ指導要項）の中に確固たる位置を与えられたとは言いがたい。それゆえ、指導方針―学習指導過程に即した学年別指導要項の設定はほぼ定まり、どの段階かで文章表現形態に即することも考案されているものの、綴り方指導系統案として携げるのか、綴り方教授細目に掲げるのかについては、なおいづれかに収束するに至っていない、とまとめられよう。

4の綴り方指導系統案と区別された具体的な細目の内容は、磯長武雄氏によって、教授細目をさらに分節化した指導日案―一時間あたりの指導計画案―として提示された。指導日案の中では、目的（本時の指導目標）をはっきりと打ち出し、目的―（準備）―作業（学習活動）という骨組に、綴り方題材表と作品例を組み込んでいる。指導過程も一部うかがえるものになっている。

綴り方教授細目をどの段階まで作成し、それに教授者がどうかかわるかという問題については、大沢雅休氏が、6の大多数の教師のための詳細な細目の厳製という要請と、5の綴り方指導系統の一貫性と実際の授業における即応性との両立という要請を総合した。系統性をすみずみにまで行き届かせるため、できる限り精細なものにしつつも、場に応じ人に応じて多様な展開が可能になるような細目の作成―実践系統を貫いた細目の作成―が案出されている。5の方式では、綴り方指導系統案・児童文集まで貫かれてきた指導系統が、実際の授業に生きてはたらく保証がなかった。指導系統案までの一貫性に細目の自主性・即応性を結びつけるのでは、どうしても木に竹をつぐ感が残ってしまう。また、6の詳細な細目の厳製も、半面では教授者を拘束し、場に応じた指導をできに

くくする恐れも出てくる。大沢雅休氏の提言は、それらを止揚したものと  
言うことができる。

上記の点に加えて、新たに次の点も明らかにされている。

7 学習指導過程に即した指導要項を児童の意識するまとまりから考え  
て再整理し、児童の綴り方学習法として教授細目の中に織り込むこと  
が必要であること。(磯長武雄氏)

### Ⅲ 綴り方教授細目作成の具体的過程の検討

#### 1 伊藤信一氏のばあい

伊藤信一氏は、最近の教育思潮として、(1)訓練主義の再生と(2)調べる  
綴り方の隆昌の二点を挙げられている。(1)が根底にあり、(2)が綴り方領  
域において実際に主張されているもの。したがって、この二項目は一つ  
にまとめることもできる。この調べる綴り方は、以下の五点の特色を持  
つとされる。

ア 綴り方生活視野の拡大(実用的綴り方、および自然観察・社会  
観察などの学問的な綴り方の開拓)

イ 題材主義の再生(動的な題材の発見)

ウ 地方主義綴り方の再生(従来の土の綴り方が感傷的・牧歌的・  
浪漫的であるのに対して、客観性・現実性・科学性を強調)

エ 生活の研究(従来の文によって生活を研究する教科書の研究に  
対して、生活によって生活を研究することの強調)

オ 総合教科としての綴り方科の提唱

この調べる綴り方の立場を前提とした上で、「実践への過程として

1、指導価値のある文の蒐集(と)

2、課題の研究

との二方向から、綴り方生活訓練方案としての細目を完成しやうと計画」  
(四七ページ)されている。それに続いて、「その細目は大略次の文研究系  
統案を基礎として編成される」とある。この文面からは、「文研究系統  
案」がすべての基礎として作成され、それをもとに「1、指導価値のあ  
る文の蒐集/2、課題の研究」の二方向から細目作成がはかれるよう  
に読み取れる。しかし、「文研究系統案」を見ると、一七の指導事項が  
列挙された下に、研究文として尋一から高二まで八つの欄が作られ、計  
一三六(17×8)の欄に「文例」とのみ記されている。これは「文例」  
そのものではなく、実質的には空欄のままになっていることを示してい  
る。とすれば、「文研究系統案」はすべての基礎となる完成したもので  
はないことになろう。

空欄となった「文例」は、どこから持ってくるのであろうか。二項目  
のうちでは、1の「指導価値のある文の蒐集」によると推定される。指  
導価値のある文章を集め、それが文研究系統案の一七の指導事項のどれ  
に該当するかを考え、作品(文章)を得た学年の欄に位置づけていくこ  
とになろう。この空欄を補充することによって、「文研究系統案」は完  
成する。以上のように「指導価値のある文の蒐集」↓「文研究系統案」  
の完成という作成順序になるが、それならなぜ「文研究系統案を基礎と  
して編成される」(四七ページ)と書かれるのか。指導価値のある作品(文  
章)を位置づけていくためには、文研究系統案の分類基準としての指導  
事項と、学年を示す空欄になった「文例」欄が不可欠である。その意味  
の「基礎」で、作成の前後関係を意味する「基礎」でないと考えれば、  
伊藤信一氏の真意に近くなろう。

この「指導価値のある文の蒐集」と「文研究系統案」の密接な結びつ  
きに対して、もう一つの方角である「課題の研究」は、「文研究系統

「案」の枠におさまらない可能性が大きい。後にふれるように、「文研究系統案」の一項目にも、「課題の研究」に関連のある「文題の見つけ方（文の視野）」が掲げられている。しかし、これはあくまで文例から文題へという方向をとり、課題（文題）そのものの研究とは幾分性質が異なってくる。それに「文題の見つけ方」が文例を参考にして児童自らが文題を探し出すのに有用なものであるのに対し、「課題の研究」は教師が児童にふさわしい課題を研究するものである。それゆえ、後には、ここまで取り上げられなかった「課題の研究」を中心に、細目作成の準備工作が進められていく。

「文研究系統案」の指導事項欄には、左記一七項目が挙がっている。

「(ア)文題の見つけ方（文の視野）」／「(イ)観察の仕方／(ウ)心の動き（作者の個性）」／「(ロ)表現技術／(ハ)批評／(ニ)文の評価（二つの文の比較評価）」／「(ホ)文の上達法（一人の子どもが同じ題で書いたもの）」／「(ヘ)観察文の指導／(ヘ)日記文の指導／(セ)手紙文の指導／(ソ)見学記旅行記の指導／(シ)計画文の指導／(ス)批判文の指導／(セ)標語・広告文の指導／(シ)説明文の指導／(セ)報告文の指導／(イ)創作の指導（童詩・童話・脚本）」（四八～四九ペ。ハ～イは、考察者が付す。）

大きく、(ア)～(イ)の学習指導過程の系列と、(ウ)～(イ)の文章表現形態に即した指導の系列とに分けることができる。前半の学習指導過程の系列では、

- (1) 「(ア)文題の見つけ方」が特立されていること。
- (2) 取材にあたる項目が、対象に即した「(イ)観察の仕方」と、主体に即した「(ウ)心の動き」の二項目置かれるのに対し、構想にあたる項目が見られないこと。

(3) 記述にあたるものが「(ロ)表現技術」に、推敲にあたるものが

「(ハ)批評」になっていること。

- (4) 鑑賞・批評・文話に相当する「(ロ)文の評価」・「(イ)文の上達法」に具体的な指示があること。

の四点に特色が見られる。

後半の文章表現形態に即する指導の系列においては、

- (1) 「(シ)計画文」や「(ス)批判文」の指導が、学問的な綴り方の一部として独立の項目になっていること。

- (2) 「(セ)標語・広告文の指導」が、実用的な綴り方に関する項目として掲げられたこと。

- (3) 「(イ)創作の指導」が一項目にまとめられているのに対し、その他の項目（(ウ)～(イ)）はかなり細かく分けられていること。（九項目）

などに特色がうかがえる。

学習指導過程の系列と文章表現形態に即する指導の系列を関連づけて考えれば、

- (1) 取材に属する「(イ)観察の仕方」と文章表現形態である「(ウ)観察文」の指導の結びつきがきわめて強く、研究文として何を掲げるのが実際にはむずかしいこと。

- (2) 同じ取材に属する「(ウ)心の動き（作者の個性）」が反映される文章表現形態が、「(イ)創作の指導」の「童詩」を除けば見あたらず、日常生活の中の感情をどの形態において表現するのかわかりにくいこと。

が問題になってこよう。

細目作成に至る過程として、四段階の準備工作（(1)課題の研究↓

(2)課題の検討↓(3)細目用紙への記入↓(4)細目原案の作成)が考えられている。先にふれたように、これは「指導価値のある文の蒐集」―「文研究系統案」にかかわるものではなく、「課題の研究」にかかわるものである。

### (1) 課題の研究

「1、各学年に於ける題材一覧表と

2、各学年より提出されたる代表的作品

3、指導者の反省

4、指導者の指導案

を基礎とし」、「更に郷土の事実、綴方教育に於ける一般的傾向、子供の一般的綴方心理を考察した上で、一つの課題が、決定され」(四九ページ)と述べられる。予め作成した1題材一覧表・4指導案、及び指導の結果としての2代表的作品・3指導者の反省に、郷土研究・思潮(理論)研究・児童把握(創作心理を主とする)を加味して、各学年の課題が設定されようとしている。第一節(Ⅰ)で基礎調査として位置づけられていた郷土研究・理論研究・児童把握が、ここでは授業の計画・実践・結果(実践研究<sup>26)</sup>)を補うものとして示されている。

しかも、「課題の題目よりもむしろ、その課題を如何に観察させるか、如何に考察反省させるかといふ態度に重点がある」と述べられ、課題そのものよりも課題に関する指導上の留意事項に力点を置こうとされている。実際には、勤務校(富洲原校)の綴り方研究部によって作成された五月と六月の題材が例示されている。

「五月の綴方題材(綴方研究部)

○各学年課題

尋二<sup>26)</sup> かたつむり(二時間) 観察記。かたつむり日記。教室に飼育す

るか各児飼育させたい。

尋三 ぼくらの○組(三時間) 各級の長所短所を反省せしめ更に向上の計画をさせたい。

尋四 貝の取り方(二時間) その方法を科学的に記述させる。

尋五 けんくわ(二時間) 事実につき批判的な立場から記述させる。

尋六 僕のからだ(二時間) 自己の身体につき具体的に反省させる。

高一 連合運動会(三時間) 共同制作として各観点から記述させる。

高二 僕達の作業(三時間) リーダーとしての態度及び作業の方法につき記述させる。

○各学年に共通するもの

運動会 特にその事前指導に努力されたし。観察の要点綴方的労作事項はプリントにして置いた方がよい。

端午の節句 郷土に於ける節句の事実につき記述させるか、学校に於ける端午会のありさまを記述させる。高学年は史的考察を加へさせたい。

○尋六高二は満州の少年少女に送る手紙をひきつゞき指導されたし。

○課外作として富洲原かるたを作らすもよい。例

に 西は伊勢電東は築港

は 八間道路は国道港へつゞく

ほ 帆柱並ぶ富洲原港

六月の綴方題材(綴方研究部)

○各学年課題

尋二 ツバメ(二時間) 継続観察でもよいし、ツバメに関する経験の記述でもよい。

尋三 近況を知らす手紙(二時間) 親しみをもつて話しかけるやうな

態度で記述させたい。類型におち入らぬやう。

尋四 ドツデボールの仕方(二時間) ドツデボールの興味あるわけ、

或は、その経験でもよいが、その戦法をかけば更によい。

尋五 学習のしらべ(二時間) 日々の予習復習日記でもよいし、〇〇

の調べ方或は〇〇の好きな理由、きらいな理由、〇〇を作り上げる  
までといふものでもよい。

尋六 友だち(二時間) 何故〇〇君は好きだとか、きらいだとか、い  
ふことでもよし、〇〇君についての経験でもよい、理論的な態度で  
かゝせたい。

高一 富洲原町に於ける交通(三時間) 実践調査を主とする課題であ  
るから、その事前指導には十分努力されたし。

高二 富洲原港の将来(二時間) 困難な題材であるけれども、築港第  
一期工事、第二期工事、都市計画案を基礎とし、伊勢大橋国道の完  
成を顧慮して記述させたい。

○各学年共通の題材

遠足 共同制作可、詩の指導によい機会である。

衛生週間 ポスター標語、衛生日記、僕の方法等。

時の記念日 ポスター標語。時の記念日について。」(四九〜五一ペ)

各学年課題と共通課題(尋六〜高二のように学年を指定したのもあ  
る)と課外作とにわかれ、それぞれ指導上の留意事項が付されている。

調べる綴り方を標榜されるだけに、「観察」・「事前指導」・「実践  
調査」・「共同制作」が重視され、「科学的」・「批判的」・「理知  
的」態度が求められ、最終的には「反省」から「向上計画」・「将来」  
を考へるようになされる。しかも、課題によっては書けないという子がな  
いように、児童の生活経験も価値観もできるだけ取り込んで行こうと努

められている。六月の尋二、尋四〜尋六の指導上の留意事項に、それが  
典型的に表されている。一方、課題をどのように自己の文題とし、文章  
表現形態に結びつけていくかも示唆されている。「かたつむり日記」  
(尋二)「予習復習日記」「〇〇の調べ方」「〇〇の好きな理由」「〇  
〇を作り上げるまで」(以上、尋五)や「衛生日記」「僕の方法」  
(以上、共通題材)は文題のとり方に関するもの。「観察記」(尋二)  
・「手紙」(尋三)・「詩」「ポスター標語」(以上、共通題材)は、  
文章表現形態に言及されたものである。これらの課題・指導上の留意事  
項が各学年各月でどう系統化がはかられていくのかは、これより後に問  
題にされることになろう。

なお、課題とともに「参考文例」・「綴方指導に関する研究」(五一  
ペ)も示していると付記されている。後者「綴方指導に関する研究」  
が、課題に関する指導案を意味するの否か、これだけでははっきりし  
ない。指導案を意味しないとすれば、先に引用したように、課題に簡単  
な指導上の留意事項が付されたものと参考文例だけで実践することにな  
る。それを次に組上にあげて研究会で検討するに値するかどうかが問題  
になってこよう。指導案を意味するとすれば、最初の指導案との質的差  
違が明確にされなければならない。

## (2) 課題の検討

(1)の課題によって得られた作品は、「子供の課題作品朗読会」↓  
「研究部員及指導者の研究会」の二段階にわたって検討される。前者では  
「子供の綴方生活態度の指導」を主とし、後者では「課題の適否、指導  
過程の反省」(五一ペ)を行なう。「指導過程の反省」とあることか  
ら、前項の「綴方指導に関する研究」においても、指導案が作成されて  
いたことがわかる。

ここでは、尋二の五月の課題「かたつむり」の授業における反省会の発言が一五例記されている。(a～oの記号は引用者。五一～五二ペ)

「a かたつむりはあまりたくさん居らないが、天ヶ須賀にはたくさん居る。」

b 一色で泉竜寺の境内にたくさん居るよ。

c 子供は嬉<sup>マ</sup>んで、みんな飼<sup>マ</sup>つてゐたやうである。

d 観察のし方がわからないらしい。

e さう言つたときは、例文で指導するのがよい。

f さうだ、事前の指導が余程重要性をもつてくるのだ。

g 某君のかいたかたつむり日記はいいね。

h 一つの生活観察より、あつした日記形態で継続観察の指導<sup>マ</sup>するのはい。

i 各角度からその生活の観察が出来るから。

j 子供は自分のかいたものは、よめなければならぬ筈だのによめないやうだ。

k 低学年の子供は、はなしから文字へ、言葉移しでいくからだね。

l 二年生あたりでは推敲といふ前に、よくよむといふ訓練をつけなければいかんね。

m それから、二年生位の子供は、書いてゐるとすぐあきて、やめてしまふ子供が多いやうだ。

n だから、かくときは何よりも、根気よくかゝせる訓練が必要なかだね。

o それは綴りばかりでなく、読方に於て全文書取等やらせて、筆写力をつけるとともに、その訓練をつけていかねばならぬ。」

a・bは、授業の中で対象であるかたつむりが児童の数に比べて少

かったためか、観察対象の所在地を指摘し、指導者の準備に遺漏なきことを勧めている。

cは、児童の対象への関心が高く、かたつむりを取り上げたことが成功であったと、評価している。それに対してdは、児童のかたつむりを飼う関心が高いことが、観察の深化に結びついていないのでは、という懸念を表明している。そこでe・fは、事前に例文によって指導する必要性を述べ、gは、具体的な例として「かたつむり日記<sup>ハチツムリ</sup>」をあげている。gに触発されてhは、事前に観察の仕方を示唆するだけでなく、実際の記述に際しても日記形態で継続的に観察し、文章化させていくことの大切さを説く。iは、日記形態による継続的な観察が、日々観察の角度(対象への接し方・対象の反応)を新たなものにしていくゆえ、とhの提言を理由づけている。「かたつむり日記」の観察の仕方が優れているのは、日記という文章表現形態の特質にも支えられていることになろう。dから出された観察の仕方をどう指導するかという問題に対し、事前に例文によって指導していくことと、日記形態によって継続して観察し文章化させるという二つの対策が考え出されている。

j～lは、推敲の過程に対する発言。jが児童は自分の書いたものが読めないように思われると、授業を見て推敲されたことを述べると、kがその理由を発達段階から説明し、lは対策としてともかく書いた文章をよく読む訓練をすべきだとしている。mは、二年生程度では書いている途中でもすぐ飽きる子が少なくない現実をとらえ、nが、根気よく書かせる訓練も要すると述べる。oは、j～nの発言を受けて、綴り方においてだけでなく読み方においても基礎的な筆写力をつけ、飽きずに書き、書いたあとは読み返すことを習慣づけることが、不可欠であると指摘している。

なお、この「反省会」の反省は、「課題」を設定する前に「指導者の反省」があるから、二度目の反省（検討）ということになる。むしろ、個人的反省と研究会における多くの人の検討という差違は残っている。

### (3) 細目用紙への記入

(2)の課題の検討をふまえて、綴り方研究部によって加除自在の細目用紙に記入されていく。用紙には、科・学年・学期・週のほか、題目・目的・計画・指導事項・参考文献・参考事項の六つの欄が、作られている。記入例が、題目「かたつむり」について、示されている。

目的としては、かたつむりに関する「経験」を、観察を表現させ観察の態度と表現につき指導する」(五五ペ)ことが、挙がっている。

計画(全体の指導計画)と指導事項(各時間の指導内容・過程)をまとめて示せば、次のようになる。

#### 「第一時 文話による観察の指導」

1、生活経験の整理／2、作品による観察の指導／3、実践指導

#### 第二時 記述

1、観察の要点的整理／2、記述計画／3、記述の注意

#### 第三時 文研究と実践指導

1、観察態度についての概評／2、表現上の誤りについて／3、研究文についての研究／4、更<sup>△</sup>に他の動物への観察を指導する。」

(五五ページより配列を換えて引用)

第一時は、反省会での検討を生かして観察の仕方を指導するもの。前の各学年課題の設定の際には二時間計画であったが、三時間計画に改めている。おそらく、この第一時が新たに付け加えられたのであろう。

まずかたつむりに関するこれまでの生活経験を出させ、何項目かにまとめる。次に、参考文欄に記入した三作品<sup>△</sup>のいずれか―反省会の発言か

ら推測すれば、おそらく「かたつむりにつき」―を中心に、よく観察している点を発見させる。ここでは、先の生活経験の整理では出なかったところが取り出されてこよう。そして、実際にかたつむりを観察させてみる。

第二時は、第一時の終りから本時に至るまでの間に家庭や学校(教室)で飼育し観察して気づいたことを発表させ、まとめる。その後、書く計画を立て、記述の際に留意すべき点を注意する。実際の「記述」が書かれていないのは、書かなくても明らかなためか。ここまで時間に時間がかかり、家庭作業になるためか。

第三時は、出来上った作品を読み、観察の仕方と表現について批評を加えた後、「研究文」を共同で鑑賞・研究し、他の動物の観察へ導くことになる。六月の課題「ツバメ」に無理なく結びつくよう配慮されている。ただ、ここでのいう「研究文」はどこから持って来るのであろうか。

「研究文」の用例は、「文研究系統案」の各学年に付される文例にしか見られない。その中で考えれば、「観察の仕方」と「観察文の指導」に近いが、(1)「観察のし方がわからないらしい」(五二ペ)という反省会の発言をもとに作られた例であり、(2)日記形態になることも問題にしている点から、「文研究系統案」の「観察の仕方」尋<sup>△</sup>二の研究文がここに取り上げられることになろう。この細目用紙へ記入する段階―課題の研究の第三段階―になって、「指導価値のある文の蒐集」によって「文研究系統案」に位置づけられた「研究文」が取り入れられることになる。課題の研究の系列と「指導価値のある文の蒐集」―「文研究系統案」の系列との接点<sup>△</sup>が、ここに見出される。

参考事項には、(2)の反省会の発言が投影された四項目のほか、次の二項目が記されている。



「5、十分間に何れだけ位歩くか、はからせてみるとよい。

6、かたつむりは、普通木のくさつたものや小さい虫をたべてゐるが、もしたべものがないと、本の表紙などを硫酸が侵したやうに食べる。」 (五七ペ)

5は、観察に計測可能な側面を導入させようとしたもの。6は、かたつむりの食生活に関する新しい知見を示したもの。いずれも、かたつむりを観察する際の観点を与えるものである。観察の仕方を少しでも具体的にしているといこうとされている。

この「細目用紙への記入」による指導案の作成は、「課題」設定以前の「指導者の指導案」が一度目、「課題」設定時に示す「綴方指導に関する研究」の中に含まれていた指導案が二度目であるから、三度目という計算になる。指導案を何度も練り上げて、下から細目を作っていくという姿勢が看取される。

#### (4) 細目原案の作成

伊藤信一氏は、(1)～(3)だけでは不十分で、「更に、この研究及反省によつて得たる実践上の問題を考察し、さきに掲げた文研究系統案を基礎として、それに適当なる文例を撰定し、細目用紙へ記入していくやうにしてゐるのである。

一ケ年の実践をまつて、文研究系統案によつて得たる作品及課題によつて得たる作品を組織系統することによつて、大略細目の原案を作成したいと思つてゐるのである。」(五七～五八ペ)と述べられる。

前段は、実践上の問題に対する方策と文研究系統案にもとづいて選ばれた研究文とを細目用紙に記入するもので、準備工作(3)の補足的役割をになうことになる。それに対して後段は、一年間教育営為に基づいた細目用紙への記入を継続して行なった後、全体を通して系統性が貫かれ

るよう、研究文・参考文献に着目して検討を加え、細目原案とすることになる。

「課題の研究」を軸にして帰納法的に作成した指導案に、演繹的な「文研究系統案」の指導事項にそつた研究文の指導を組み入れることによつて、細目原案が作成されようとしている。教育現場で、実践に即しながら綴り方教授細目を作成する際の、典型的な行き方の一つが示されている。

細目用紙への記入が一応終つた後、組織系統化は何を基準にして考られるのであろうか。研究文・参考文献を配列する原理は何かという問題である。文研究系統案の指導事項が内包している二つの原理(学習指導過程・文章表現形態)がそれにあたるとも考えられよう。しかし、文研究系統案は、研究文には直接結びついていても、参考文献には研究文を通して間接的な関係があると想定されるに過ぎない。研究文は<sup>八注28</sup>に示すように、各題目を深め、視野を広げるのに役立つものと考えられるが、各単元(題目から目的・計画・指導事項・参考文献・参考事項までを含む一まとまりを全体としてこう呼ぶ)内における位置は、副次的である。それに対して、参考文献は、各課題(題目)の「目的」を具体的に表したもので、中心的位置を占めて<sup>八注30</sup>いる。とすれば、参考文献にかかわる各単元の目的が基準になると考えられてくるが、(1)目的の叙述のしかた(「観察の態度と表現につき指導する」)が、文研究系統案の「観察の仕方」に近いものの、あくまで「かたつむり」に関してであるという個別性を失っていない、(2)目的は、準備工作(3)の細目用紙に記入する段階で初めて設定された項目で、題目(課題)に即して掲げられたものである、の二点から基準となりにくい。それゆえ、指導系統化の基準となるのは、題目(課題)であると見られる。これは、伊藤信一氏が、課題

を中心にした実践過程を述べてきたのは、

「1、郷土に立脚せる細目

2、自由作でなく課題作によつてその緩方生活を多角的に指導する細目

3、生活<sup>生活</sup>単位の細目

によつて緩方生活訓練の達成を期せんがため」(五七ペ)と言われる時の「生活」が、細目の中に表されるところを考へても明らかである。ここで伊藤信一氏によつて、題材(題目)による指導系統化が考えられるようになったと言えよう。題材(課題)はどのように配列されるべきなのか、題材と文研究系統案に含まれる学習指導過程・文章表現形態の二つの原理との関係はどう考えたらよいのか、という問題が新たに生まれてくるとしても、緩り方教授細目における題材(課題)の重要性を指摘した、貴重な報告となっている。

## 2 木村雄一氏のばあい

検討の対象として、四、五年前に作成された勤務校(新潟県片貝校)の緩り方教授細目(高等科一年)の一単元の事例が、題目・配当・要旨・準備・連絡・教授要項・参考文例・取扱上の注意の七項目にわたって掲げられている。

「題目」は「叙事文 約三時」(五九ペ)とある。文章表現形態による題目の系列化が考えられていることが知られる。これは、「連絡」として、

「一、教材相互の連絡 叙情文との差異を臆気ながら知らしむ。

二、他教材の連絡 第五課盤珪<sup>ハツシ</sup>禪師」(五九ペ)

とあり、一に叙事文と抒情文の対照性が説かれ、二に読本の叙事文教材

が示されていることから、首肯されよう。

「要旨」のうち、「価値あるものとしての事件の展開を自己と交渉づけ」た叙事文が書けるようにすることが、目標である。これを分節すれば、(1)「価値あるものとしての事件の展開」をどう見出させるか、(2)事件とかかわった「自己」にどう着目させていくか、(3)前二項目を叙事文としてどう結晶させるか、の三点になる。

指導計画では、第一次に模範文の鑑賞をもとに取材方向やジャンルの特質―「○叙事文の四要素／△時 場所 人物 事件／○叙事文の要素組合と其の配列の指導」(六〇ペ)―を知らせ、創作させる。説明が文題・取材にとどまっておき、「課題」と括弧に入れてあることから考えても、また時間配分を考へても、自宅で書いてくる可能性が大きい。第二次は、児童作品の批評―ここで推敲し、相互訂正させた後、「○価値あるものたりしか／○自己表現を含みしや否や」(取材)や「順序立」(腹案)の観点から検討される―を行ない、第三次では叙事文を書く能力をさらに高めるために、別の模範文を鑑賞させる。腹案・記述の検討が主になる。文例が模範文になる(第一次・第三次)か、児童作品になる(第二次)かの違いはあるが、それを除けば、どの時間も取材―腹案―記述(第三次は、腹案―記述)の順に鑑賞していく、鑑賞主体の指導過程になっている。目標の三つの眼目と関係づければ、模範文の鑑賞にもとづいて叙事文にまとめ、さらに模範文によつて叙事文理解を深めていくという展開で、(3)の叙事文としてまとめる点に、重点が置かれることになる。

木村雄一氏は、この細目の問題点として、五点挙げられる。

ア 教授指標が「すべて文表現技術の修練に終始して居」り、「叙事文、叙情文、何々文と区別し、その文例を提示して文表現類型

に当て倣めよう」(六二ペ)とした。

イ 「文の類型が先にあつてそれに当て倣まる生活が出て来るのではなく」、児童の生動する「生活があつてこれを表現しようとする営みが生れ来る」のに、この前後関係を逆にしてゐた。

ウ 「六月の郷土環境自然の中に健康な呼吸を続けてゐる生きてゐる児童であること」(六三ペ)をおろそかにしていた。

エ 「文例の選択(参考文例として、大和田建樹「大和廻り」と馬場孤蝶「煙霞になづみて」が載せられている)が誤つて」おり、「児童生活を表現する叙事文」の模範になっていない。

オ 「教授の自由性」がなく、「年毎に変わる児童の共同個性に適応した教授がなされない」。

アは、目標のうち、(3)の叙事文としてまとめる点に比重がかつたのを反省したもの。イは、眼目の(1)と(2)を達成するためには、事件と自己との接点となる「児童生活」への留意が足りなかつた点を指摘したものの。ウは、イの背景にある環境に着目したもの。アウが目標に関する問題であるのに対し、エは目標達成のための媒材の問題を掲げ、オは、アウエを通して、細目―教師―児童の三者に不適合な点があつたことを認めたものである。

そこで、「本校児童の現状に即した」教授細目の改訂を「本年度綴り方努力事項の第一」に掲げ、そのために、「1、指導系統案／2、指導実施案―綴り方指導概案／3、記述文題帳／4、優良文提出―反省合評会」(六四ペ)などの作成・実施が、行なわれている。

「1、指導系統案」は、「生活と文材」(綴り方生活暦、あるいは綴り方題材暦)・「時間配当」(指導計画)・「教授要項」(指導内容及び指導過程)の三項目からなっている。

「生活と文材」では、六月の例が挙げられている。

#### 「1、第一週 勤労週間

今週の努力事項と実施後の反省

#### 2、四日 齋齋予防デー／十日 時の記念日

新聞記事、掲示教育、学校講話等にこれを題材とする資料がある。これが記述によつてよくその目的を考へさせる。

#### 3、学校林の手入

五年以上弁当持で雪消後の学校林を手入するのであるが、初夏の山林に作業する楽しさもあるが、郷土の山林と云ふやうなことまでを題材とするやうに。

#### 4、珠算競技会

学級からも高等科の選手として中越珠算競技会に出場する。その結果を反省したり、児童各自の珠算力等を題材とすることも面白いことを知らせる。

#### 5、田植初まる

農家の児童も多い、田植の手伝ひといふやうな労働生活の体験記もよいが、それよりも自家の作付等に対する調べもよき綴り方であることを知らせる。

#### 6、螟虫駆除

三回午後の時間を充当して駆除する稲害に就いての調べ、改善すべき駆除法に就いての研究等。

#### 7、朗読会

今月朗読会の感想、講評の要点等。

#### 8、梅雨

陰鬱な天候から来る綴り方も出ようが、この雨時に畑などでは苗の移

植などで忙しい。さうした生活記もよい。

## 9、衣更へ

春から初夏へ、すがすがしい衣更の嬉しさも、殊に女生の題材になり易い。

## 10、学級自治会

## 11、全校自治会

今月の議題を捉へて各自の意見を發表させる。」(六四〜六五ペ)

1 「勤労週間」は、今週の努力事項(勤労)を意識化させ、実際に何をしたか、どういう点が足りなかったかをふり返らせる題材。高学年になれば、自己の生活経験だけでなく、みんなが実行できたかどうか合わせ考へて、表現させることになる。

2 「齷齪予防デー」・「時の記念日」は、日頃児童が漫然と読んだり聞いたりしている、新聞記事・掲示・学校講話などに資料を求め、齷齪(虫歯)予防デーや時の記念日の意味・目的を自覚化させる題材。「これが記述によつてよくその目的を考へさせる」とある「これが記述」が、読んだとおり聞いたとおりの記述なのか、作者の考へを入れた記述なのか明らかなでないが、書き手とかわらせることによつて、意味・目的も生きたものになる。これが「記述」の中に、読んだとおり聞いたとおりに書かせる低学年の段階から、作者の考へを徐々に入れて書く高学年の段階へ、という意図がこめられているのかも思われる。

3 「学校林の手入」は、尋常科五年より高等科にかけての題材。「初夏の山林に作業する楽しさ」という、直接的微視的な経験を表出させるよりも、それを越えて「郷土の山林」としてとらえさせることが、主になる。

4 「珠算競技会」は、高等科の題材。競技会の結果を反省すること

も、自分の珠算力を点検することも、選手として出場した子とそうでない子とは、深められる度合が異なってくる。この題材では、取り上げようとする人が限られてくる公算が大きい。自分の珠算力の点検には、児童が目をもむけたい要素も含まれていようが、それを直視させるところに、高等科の題材たるゆえんがうかがえる。

5 「田植初まる」は、多数を占める農家の児童を念頭に置いた題材。

ここでも、苗代で育てた稲の苗を水田に移し植える「田植の手伝ひといふやうな労働生活の体験記」の直接性以上に、「自家の作付等に対する調べ」という理知的要素が、強く求められている。これも、低学年では前者を主とし、高学年では後者に比重がかかるという、おおよその目安はつけることができる。

6 「螟虫駆除」は、3「学校林の手入」の系列に属する題材。みんなで一斉に駆除した経験を書くのではなく、駆除作業をしなければならなくなる理由を「螟虫(ズイムシ)の稲害について」調査し、もっとよい駆除の仕方がないか研究させようとしている。それは受動的に従事することの少なくない駆除作業を、改めて見直す契機となろう。ただし、尋常科低・中学年には、やや取り上げにくい題材になってくる。

7 「朗読会」は、2「齷齪予防デー」・「時の記念日」と同じ系列の題材。今月の会で行なわれた朗読について、自分の感想や講評をもとにまとめさせるもの。指導の要点は、朗読そのものの想起に力点がかかる段階から、感想・講評を織り込んで一作品に仕上げる段階へと、考えられていくことになる。

8 「梅雨」は、5「田植初まる」の系列の題材。「この雨時に畑などでは苗の移植などで忙しい。」とあるから、時期的にも田植え開始期に続いていることが知られる。「梅雨」と言えば、当然「陰鬱な天候から

来る綴方」が予想されるが、梅雨のなかで田植え仕事を続ける生活体験記を綴ることにも着目させようとしている。「陰鬱な天候から来る綴方」も梅雨の中で苗の移植作業をした作品も、いずれも児童の直接的な生活経験を書く点で、変わりはない。しかし、ここでも「陰鬱な天候から来る綴方」から梅雨の中で苗の移植作業の表現へと、学年配当されるという推定が可能である。それは、

(1) たしかに両者とも直接的な生活経験を書くのに違いないが、実際に教室で執筆することを考慮すれば、「陰鬱な天候から来る綴方」の方がより直接的であり、梅雨の中で苗の移植作業の表現は、書いている際には実際にしていないことを思い出し、再現しなければならぬ点でなお間接性を保持している、  
 と言えよう。また、

(2) 表現されるべき内容に価値の高下があり、後者の方がむしろ題材である梅雨を切実に―それこそ身に沁みて―感じるためであろう。

9 「衣更へ」は、「すがすがしい衣更の嬉しさ」をそのまま表現させる点で、低学年でも充分取り上げられる題材である。1～8は比較的上学年向きに述べられることが多かったが、9はそれを補正する役割を果たしている。そのためもあってか、1～8ではある程度見通すことのできた学年間の発展が、ここには見出しがたい。

10 「学級自治会」・11 「全校自治会」は、1 「勤労週間」が努力事項について反省を述べさせるのに対して、議題について意見を述べさせる題材である。1 はなお体験的であるが、10・11 は知的論理的な要素が濃くなる。高学年用題材としての性格が看取される。

以上、直接的な生活経験を表出させる題材もあるが、多くは生活経験を加工し、それを越えた目を持って表現させようとしている。そこには

当然学年への配慮もうかがえる。

「生活と文材」―一項目をもとに、どのような指導計画・指導案を立てていくのか。それが、「時間配当」・「教授要項」に記されている。考察の便宜のため、ここでは両者を統合した形に改めて引用する。

「1、文の研究―説明文の研究 一時間

イ、事象に対する正しい説明

ロ、順序、整理、統一の手法

参考文に就き右の事項を研究指導する。

2、詩の鑑賞 一時間

自然をうたつた詩よりも、生活そのものをうたつた詩を蒐集し鑑賞させて、生活そのもののうちにより健康な詩材のあることをうながせる。(中略)

3、自由作 二時間

第一時 今月の生活と題材に就き話し合ひ取材の方向を決定し、出来たら文題を定め、記述要項を定めて記述を初める。尚書残されたものは課外作にて提出。

第二時 記述作品の概評、優秀作品、並に参考作品の研究。

『生活と文材』に示したやうに生活そのまゝの説明よりも、そのものの本質までも逐求するやうな態度で綴らせたい。新しい見方、深い研究等は特に強く推奨する。

○優秀作品及参考作品は全校合評会に提出する。

○課外随意作を奨励する。(六六六)

第1次と第2次で説明文と詩という全く異なる文章表現形態の作品を研究・鑑賞し、取材対象・文章表現形態の特質などについて視野を広げさせた上で、第3次の過程―「生活と文材」に基づいて取材方向を選択

し、題を決めて書き、書かれた作品の概評の後、優秀作品・参考作品を研究するという過程―が考えられている。最初に示された四、五年前の細目と比較すると、

(1)鑑賞の時間は依然として多い。しかし、前には模範文の鑑賞↓記述・批評↓模範文の鑑賞と、模範文に収斂する形をとっていたものが、今回は、鑑賞(参考文鑑賞↓別の表現形態の参考文鑑賞)↓記述・批評と、児童作品に収斂することになった。

(2)鑑賞文を説明文と詩という別の文章表現形態から取り上げたことで、文章表現形態に即した作品を書くことが主目標となった前の細目のように、表現形態に拘泥する恐れは少なくなった。

の二点に工夫のあとがうかがえる。

なお、各次にわたって精査すれば、以下のような点にも違いが見られる。

(3)第1次では、⑦説明文の本質を「事象に対する正しい説明」とし、①構成の仕方、書き手に即して、「順序」づけ、それを「整理」し、「統一性」をもったものになると、三つの段階を追って示した。

また、②研究(鑑賞)作品を、「模範文」としてではなく、「参考文」として取り扱っている。

(4)第2次では、⑦児童に「生活そのものをうたった詩」の蒐集活動をさせることによって、第1次とは異なった意識をもって鑑賞させようとしている。それと関連して、①第1次の説明文は「研究」として取り扱うのに対し、児童生活に近い詩については「鑑賞」と位置づけている。また、②児童の自主的な創作活動を尊重している。

(5)第3次では、⑦前には模範文にもとづいた文題選定であったが、ここでは「生活と文材」によって、多様な題材の中から選択できるよう

になった。しかも、①「生活と文材」から選ぶのは「取材の方向」であり、「文題」は必ずしも拘束を受けるわけではない。児童が内容や読み手に応じて自分で文題を考え出す余地を生み出した。それに加え、②児童生活を重んじつつも、生活現象より「本質」を探究する態度を養成しようとしてされている。

ここまで考察してきた「1、指導系統案」には、学年が示されていない。この指導系統案は全学年を通しての標準になり、これをもとに各学年の「生活と文材」・「時間配当」・「教授要項」が考案されることになる。ただし、ここである「指導系統案」は、今まで具体的な細目(指導案)と呼んできたものに近く、根本方針(目的)―学年別指導要項という縦の系統化や指導要項の構造化(横の系統化)がはかれるものとは、性格を異にしている。

この指導系統案の位置とかかわって、誰が作成するのか、という問題が残っている。次の「2、指導実施案―綴方指導概案」が、「担任者が、指導案(「1、指導系統案」)により実施した方案(「指導実録」)を記載(六六ペ)し、「毎月綴方主任に提出して検閲を受ける(六七ペ)」ものとされている点から見て、「指導系統案」は、綴り方研究部または学校全体で定めることになる。綴り方教授細目全体の中でも根幹をなすことが汲み取れる。

「2、指導実施案―綴方指導概案」は、項目のみ記されている。

#### 「イ、月 週 題目

#### ロ、要旨

#### ハ、前時学校郷土行事との連絡

#### ニ、指導要項

#### ホ、反省 (六七ペ)

「1、指導系統案」の項目と対比してみると、先の「教授要項」が「二、指導要項」にあたるものの、次のような違いがある。

A 「生活と文材」に相当するものは、見られない。これは、「1、指導系統案」中の「生活と文材」を各学年におろしたものを、そのまま活用するためかと思われる。

B 「イ、題目」と「ロ、要旨」が新たに設けられている。四、五年前の細目には示されていたこの二項目が、なぜ「1、指導系統案」では、取り上げられず、「2、指導実施案」に再び掲げられたのであろうか。考えられるのは、前の細目の「教授の自由性が無い」という問題点から引き出された「当面した指導者の実際創案の余地を残されてあるものでなければならぬ。」（六三ペ）という知見が、生かされているのではないか、ということである。しかし、題目と要旨（目標）が、実際の指導者に任せられるとすれば、学校全体としては何を手がかりに指導系統化をはかっていくのか、はつきりしないものになってしまう、指導者自身も、前の細目で題目として文章表現形態が掲げられていた点が批判されており、新しい指導系統案では略されているのであるから、題目設定・目標設定の仕方そのものに迷うことになる。 「1、指導系統案」で、「生活と文材」からすぐ「時間配当」―「教授要項」に続くところを見ると、題目はおそらく「生活と文材」から導き出されることになる。しかし、伊藤信一氏のように課題一つにしばって一単元を構成されるわけではないから、ここでも大きな障害が待ち受けている。

C 「ハ、前時学校郷土行事との連絡」が置かれ、「時間配当」（指導計画）が省かれているのは、「1、指導系統案」が一単元レベルで作成されるのに対し、「2、指導実施案」が各時間単位で作成さ

れるからであることがわかる。また、ハが「前時との連絡」と「学校郷土行事との連絡」の意味とすると、前の細目では文章表現形態上の連絡が考えられていたものが、児童の生活の一側面―どの児童にも共通な側面―である学校郷土行事との連絡に置き換えられている。この点にも、前の細目との力点の置き方の違いがうかがえる。なお、前の細目の「題目」と「連絡」の密接な関係から推測すると、ここでも、問題は残るものの、題目として「生活と文材」に即した題材が取り上げられる可能性が大きい。

D 「ホ、反省」が新たにつけ加えられて、授業の改善に資することがめざされている。この反省が授業レベルの反映にとどまるのか、綴り方教授細目（「指導系統案」）の修正にまで反映される可能性を持つのが、次に考えられてくる問題である。「毎月綴方主任に提出して検閲を受ける」という文面からは、授業レベルの反映しか考えられていないように見えるが、一方、「教授細目改纂の資としてようとするもの」（六六ペ）とも述べられている。既存の綴り方教授細目を越えるような反省は、当然その修正に生かされていくことになる。

この「2、指導実施案」を相補うのが、次の「3、記述文題帳」・「4、優良文提出―反省合評会」である。

#### 「3、記述文題帳」

取材の分野を見、指導指針を見え出さんとすると一緒に指導系統案のよりよき樹立のために各学級毎に用意し記載しておく。

#### 4、優良文提出

その学校の児童が最もよく文の内容に触れる優良文を毎月強制的に提出させ、教授細目の参考文、鑑賞文の一部としようとする。」

(六七ペ)

「3、記述文題帳」は、児童が実際に書いてきた―あるいは書こうとしている―作品の文題を学級ごとに記帳しておくもの。それによって、(1)学級児童の取材傾向をとらえ、(2)次の単元の題目をどう設定したらよいかを考案する手がかりとするだけでなく、(3)「1、指導系統案」のうち、特に「生活と文材」の項目と照らし合わせることによって、これをさらに児童の生活・意識に即したものに改めていくことが考えられている。

「4、優良文提出」は、それぞれの学校の児童生活が典型的に表れた指導価値のある作品の中から、「教授細目」の「参考文、鑑賞文の一部」を選ぶために行なわれる。「参考文」は、「1、指導系統案」「時間配当」―「教授要項」の第1次に、「鑑賞文」は第2次に置かれている。とすれば、木村雄一<sup>10</sup>氏の構想される「教授細目」の形式は、「1、指導系統案」の「生活と文材」―「時間配当」―「教授要項」を核とし、それに「参考文、鑑賞文」を添えたものになると推定される。(ここには、「2、指導実施案―綴り方指導概案」は含まれていない。)そのいずれの段階においても、教育実践の結果によって修正する余地を残していた。「生活と文材」には「3、記述文題帳」による検討がなされ、「時間配当」―「教授要項」には、実際の「2、指導実施案」が対置され、「参考文、鑑賞文」は各校児童の「4、優良文提出」によって一部を補うとともに、以後加除がきくように考案されている。

以上二編の報告(試論)は、それぞれ各学校で綴り方教授細目作成に取り組んでいく際の実際のありようがうかがえるものとなっている。いずれも具体的な細目の完成に焦点を絞って、一方は主に授業の立案・検

討を積み重ねることを通して(伊藤信一<sup>9</sup>氏)、他方は学校で作成する細目の各項目を、指導実践・学級の記述文題帳作成・優良文提出によって修正する余地をつねに確保することを通して(木村雄一<sup>10</sup>氏)、下から堅実な綴り方教授細目を作成しようとしている。

なお、綴り方教授細目作成の前提(1・2)・綴り方指導系統案(3)・具体的な細目(4)・綴り方教授細目と教授者(授業)とのかわり(5・6)(綴り方学習法(7)の問題には言及されていないので省略する。)の各段階にわたって考えれば、次のように言うことができる。

綴り方教授細目作成の前提の一つと考えられた2の児童にかかわる基礎調査(児童把握・理論研究・環境研究)は、伊藤信一<sup>9</sup>氏において、授業の立案・実践・反省が細目作成の根幹であり、それを補うものとしてとらえ直された。これはすでに、小栗磯生<sup>2</sup>氏の「内よりの調査」(実践研究)を土台とし、「外よりの調査」(理論研究・環境研究)によって位置づけをはかる立言の中に秘められていたものである。ここに、児童にかかわる基礎調査の二種の位置づけ―綴り方教授細目の根底に据えられ、それに基づいて綴り方指導系統案・具体的な細目が考えられるという基底的性格と、最初から実践研究を主体として細目作成が推し進められる時、それを補うという補足的性格―が明らかにされたことになる。

3の綴り方指導系統案の段階には、二編とも直接の言及はなされていない。伊藤信一<sup>9</sup>氏には、学習指導過程・文章表現形態の二系列を備えた「文研究系統案」があり、これが相当するようにも見える。しかし、「文研究系統案」の指導事項は項目として掲げられているだけで(括弧弧をして説明が加えられている項目もあるが)、学年間の発展・系統性を示すのは、文例(研究文)である。しかも、先にふれたように、この「文研究系統案」の指導事項を基準にして具体的な綴り方教授細目全体



の指導系統化がはかられた―綴り方教授細目の中に取り込まれる研究文の配列の原理となつたにしても―とは考えにくい。それゆえ、この「文研究系統案」も、指導系統案としての要素を持ちつつも、具体的な細目の前提となるのではなく、それを補うという性格が濃厚である。なお、木村雄一氏にも「指導系統案」と呼ばれるものがある。それにしたがって指導実施案が作成されるという意味では、たしかに基準としての役割を失っていないものの、実際には純然たる具体的な細目の一部であり、細目を一貫する綴り方指導系統について考究を加えられたものとは異なっている。

4の具体的な綴り方教授細目の段階が、両編とも最も力の注がれたところである。伊藤信一氏のばあい、題目・目的・計画(全体の指導計画)・指導事項(各時間の指導内容・過程)・参考文献・参考事項の六項目を細目用紙に記入し、「文研究系統案」の研究文の指導を組み入れて、一年間の蓄積の後、全体性を通して系統性が貫かれるように配慮して、細目原案の作成に至る。右の六項目は、磯長武雄氏の「指導日案」の項目と比較すると、一単元と一時間という単位の違いを無視すれば、ほぼ共通で、いずれもきわめて整然としたものになっている。異なっているのは、磯長武雄氏が「一単元の綴方題材表」としてあるのを、伊藤信一氏は「題目」(課題あるいは題材)に焦点化している点である。この課題(題材)の設定により、「題目」(題材)は各単元を代表し、指導系統化の主要な手がりになったと考えられる。それに對し、木村雄一氏は、先の細目において文章表現形態とその指導を題目・要旨(目的を含む)とした点を反省し、題目・要旨を省き、代わりに「生活と文材」(磯長武雄氏の「一単元の綴方題材表」にあたる。)を設定している。細目の形としてはむしろ整わないものを選ばれている。しかし「生

活と文材」の多様な題材群の中からそれぞれ児童の関心に合わせて「取材の方向」を決めさせ、自ら求めた「文題」で書かせていく「自由作」を、指導計画の前面に押し出したところには、題材群としての指導系統化の可能性も見出すことができる。

綴り方教授細目と教授者(授業)のかかわりについては、木村雄一氏が具体的な細目は作成しておきつつも、別に各教授者に指導実施案を提出してもらうことを記されているのが参考になる。このばあい、指導方針(目的)―各学年指導要項という綴り方指導系統案の段階における指導系統の一貫性は考慮されていないが、それを補って考えたい。すると、指導系統が目的から細目まで貫いているものを参考に、教師の自主性を生かし、教室における児童の反応に即した指導実施案を作成すれば、一貫性と即応性の両立する可能性が生れてくる。大沢雅休氏の実践系統を貫いた細目の作成が理想論を述べたものだとなれば、この木村雄一氏の考えは、現実的に細目を利用しながら一貫性と即応性が両立する道を示したと言えよう。しかし、教授者が指導実施案を作ることには望ましいことではあるが、教授者に負担がかかり、後藤一利氏から出た大多数の教師に対する配慮はまた改めて考慮される必要が出てくる。

## おわりに

一〇編の報告(試論)は、独立した綴り方教授細目作成論としてもそれぞれ注目すべき点を持っているが、それらを関連させて考えていく時、さらに多くの示唆を与えられるものとなっている。

I~IIIの考察で明らかにしたことを、次にまとめて述べていくことにしたい。

1 綴り方教授細目を基盤から構築するには、教師の文章観を確立する

とともに、基礎調査として児童把握・理論研究・環境研究が必要となった。綴り方教授細目(綴り方指導系統案・具体的な綴り方教授細目を含む)へどのように生かしていくかを考えれば、基礎調査の中でもとりわけ児童把握が重視され、児童の文章表現傾向を軸にとらえられるようになっていた。文章観・基礎調査を地についたものにしていには、教師の自己把握と、教育営為の積み重ねにより児童の発達段階に対する見通しを得ていることが要請されてきた。

2 それに基づいて、骨格となる綴り方指導系統案から具体的な細目に至るまで、論理的・一貫性をもって細目作成が行なわれるように、と考えられた。その要請によって、根本方針(目的)―各学年指導要項(学習指導過程に即した系列と文章表現形態に即した系列が考えられた。)—単元の題材一覧表(あるいは題目・課題)—指導目標—全体の指導計画—一時間の目標—指導内容・過程—参考文例—参考事項(指導上の留意点)の各項目が導き出されている。

3 大多数の教師の負担を軽減しつつも、綴り方指導系統を実際の授業に生かすはたらくものにしていくには、困難ではあるが、根本方針(あるいはその前の基礎調査)から一時間一時間の指導細案に至るまで各段階を追ってできるだけ精細なものにしていきながらも、教授者の力量や児童の反応に応じて多様な展開が可能であるような、実践系統を貫いた細目の作成が、考究されていた。

4 綴り方指導系統の整備に応じて、文章表現過程を児童の意識のまともにより分節化した綴り方学習法も、二年単位で考えられるようになってきた。

5 一方、最初から実践研究を重視していく立場からは、基礎調査も、学習指導過程・文章表現形態の二系列を含む「文研究系統案」も、補

足的位置に置かれ、下からの細目作成の方向を示した。その際、題材(あるいは題材群)による指導系統化が考えられ始めていた。

以下に、右の作成論を生かしていくために考慮されなければならない課題を、各段階において考えていきたい。

(1) 綴り方教授細目作成の基盤のうち、教師の文章観の問題では、その内面的構造の究明が求められよう。それが文章観体得の過程を明らかにするものになる。基礎調査においては、以後の指導系統案に生かすために、どのような調査項目を設定し、どういう経緯をたどってまとめられていくのか明確にされる必要がある。文章表現過程に即した児童把握は、各学年別指導要項の各項目には直結するにしても、根本方針(目的)にどう生かされるのか明らかでない。根本方針には理論研究が、指導要項には児童把握が結びつくとなれば、別にその間の調整が不可欠になってくる。(上記1と対応)

(2) 右のこととかかわって、綴り方指導系統案の段階では、何よりも根本方針と各学年別指導要項をつなぐ学年目標をどう設定していくかが大きな課題である。また、指導要項においては、文章表現形態に即する系列が入るにしても入らないにしても、学習指導過程と文章表現形態とをどう結びつけていくのかの解明が求められてこよう。(2と対応)

(3) 具体的な細目においては、綴り方指導系統案をどう具体化しているかが問題になる。指導系統化を前の段階によらず、題材だけで行なうとする時には、そこにどういう要素が含まれているのかを見きわめ、どう配列していくかが考慮されることになる。題材は、児童に取材―構想―記述―推敲の文章表現過程を経て、何らかの文章表現形態の文章を書く活動の起点をなすものである。とすれば、題材の中に

文章表現過程に即する系列と文章表現形態に即する系列が統合されているとも見なすことができる。題材の中にひそむ二側面をどのように見きわめていくかが、題材系統化の鍵になると考えられる。(2・5と対応)

- (4) 根本方針(目的)から実際の授業まで実践系統を貫いた細目の作成においては、それがどのような順序をたどって明らかにされるのかの解明が必要になる。綴り方指導系統案は骨格であるから動かさないにしても、各学期・各単元にどのように具体化していくのかが示されなければならない。大沢雅休氏は材料の蒐集整理から帰納的に多様な実践系統が成立するよう考えられているのであるが、その際にも、上からの綴り方指導系統とどう結びつけるのが困難な課題になってくる。(3と対応)

- (5) 綴り方学習法としては、二年単位で学習要項が示される理由と、学年単位で示される綴り方指導系統案の指導要項との関連の究明が、課題となる。(4と対応)

以上をもって、『綴り方教授細目の新建設』のうち、第一部・第二部を中心に、綴り方教授細目作成論の検討を行った結果の報告としたい。

# 〈注〉

- 1 滑川道夫氏稿「解題・近代日本作文綴り方教育史年表(2)」(「作文と教育」誌二九六号、昭和50年7月20日発行、百合出版刊、一〇〇一―一〇一六)に拠った。なお、同氏著『日本作文綴り方教育史2(大正編)』(昭和53年11月20日発行、国土社、六四九六)に再掲されている。

- 2 菊池知勇・滑川道夫氏対談「『綴り方教育』と『佳い綴り方』(下)」(「作文と教育」誌昭和31年12月号、二〇六)。考察者は、滑川道夫氏稿「解題・近代日本作文綴り方教育史年表(2)」(「作文と教育」誌二九五号、昭和50年6月20日発行、一〇二六)および同氏著『日本作文綴り方教育史2(大正編)』(六四四

行、一〇二六)および同氏著『日本作文綴り方教育史2(大正編)』(六四四)に拠った。

- 3 一〇編の報告者の当時の勤務校(いずれも小学校)は、考察者の調べでは次の通りである。

1	田島高保氏	北海道釧路市湖畔校
2	小栗磯生氏	兵庫県神戸市山手校
3	守家敏郎氏	香川県綾歌郡坂出西部校
4	中西房次氏	和歌山市大新校
5	望月次郎氏	未詳
6	後藤一利氏	北海道亀田郡日新校
7	磯長武雄氏	鹿児島県肝付郡神山校
8	大沢雅休氏	東京府幡代校
9	伊藤信一氏	三重県富洲原校
10	木村雄一氏	新潟県片貝校

- 4 「児童文章学」は、全六巻、いずれも昭和四年四月二五日発行。文録社刊。各巻のページは、一の巻…本編一八八頁・付録四九頁、二の巻…二二八頁、三の巻…二九二頁、四の巻…二九〇頁、五の巻…三〇二頁、六の巻…二九二頁。はしがきに、「本書は、尋常一年に入學した五十の児童が、尋常六年を卒業するまで、六ヶ年間、系統的に体験しながら生んだ『実践綴り方教育体系』」(二六)であると述べられ、文話の系統を示す言葉が五〇種類、二〇五項目にわたって配列されている。

- 5 「作品が出来るまでの階梯」の最後に「文字・語句・句読点符号の使用法」が置かれているのは、場にそぐわない感がある。記述・推敲いずれの段階においても留意すべき表記に関する要項がうまく位置づけられず、このような配列になったのではなかろうか。

- 6 峰地光重氏は、各表現形態の文章を書く活動として掲げられているから、厳密には「文章表現活動」と言うべきであろう。しかし、守家敏郎氏は、「文章表現形態」として掲げられている。

- 7 守家敏郎氏には、細目に必要な項目(「学年の傾向」及び「一般的要項」)を導き出す前に、細目作成上の問題点の一つとして「時代性の無視」(編集時期と使用時期との隔たり・現代の綴り方教育思潮を見抜く目の欠如)の指摘がある。これが、背後に理論研究の必要性を意識している発言と取れなくもない。

が、なお間接的であることは否めない。

- 8 ほかに、望月次郎氏が推敲に力点を置かれなかったためとも考えられよう。しかし、氏自身が「四項位」と述べられているので、特別の意味を考えないでよいのかも知れない。

- 9 田島高保氏は、「児童の学習に則し、現れて来た傾向に則して臨機に形を換へ得る様にして置いた方がよい」(六六)とだけ述べられているのであるが、実際に指導案を作成するとすれば教授者に任せることになるという意味で、ここに掲げた。

- 10 ただし、それぞれの文例の位置づけは異なっている。田島高保氏のばあいは指導主題とともに掲げられ、守家敏郎氏・望月次郎氏においては綴り方指導系統案(指導要項)にかかわるものとされ、小栗磯生氏のみが具体的な細目の中に定位される。しかし、教育実践の場で活用されるべきものである点では、いずれも一致している。

- 11 表紙と裏表紙には「峰地光重編」とあり、奥付には著作者としてある。初版冒頭部には、「過般私は我が郡(鳥取県西伯郡)教育会の方から『綴方教授細目』の編纂を委嘱されまして、心からの喜びを感じながらその編纂に従事して近頃それを完成し得た」(一ペ)とあり、以下も一人称で完成の喜びを述べている点から、本書は峰地光重氏の単著であったことが知られる。磯長武雄氏が著書として扱われているのも首肯されるわけである。

- 12 同じシリーズの『生活に即したる尋一綴方指導日案』(田上新吉氏著、小学館刊、一八四ペ)は、昭和七年六月二日発行である。また、『生活に即したる尋五綴方指導日案』(池田小菊氏著、小学館刊)も、野地潤家先生責任編集『国語教育史資料第六巻年表』(昭和56年4月1日発行、東京法令刊、七九五ペ)四六二ページ、国語教育欄によれば、昭和七年六月二日発行となっている。それゆえ富原義徳氏が担当された尋常科四年においても、同年六月二日に発行された可能性が高い。ちなみに、田上新吉氏の著書の巻末広告では、「尋一が田上新吉氏、尋二・尋四が富原義徳氏、尋五が池田小菊氏、尋六が田中豊太郎氏執筆となっている」。

- 13 私の入手した『最新小学綴方教授細目』奥付には、大正一〇年八月一八日初版、大正一〇年一〇月一八日訂正再版、大正一〇年十一月一〇日第三版とある。したがって、磯長武雄氏の手にしておられる大正一二年版は、少くとも四版にはなっていたことになる。

- 14 初版は括弧で示したように六七ページ。「八〇ページ足らず」とある数字を信ずれば、大正一〇年一〇月一八日訂正再版発行の際に増補され、七〇ページ以上のものになったと推測される。

- 15 昭和四年二月二八日発行の新訂版『小学綴方教授細目』(表紙には「綴方教授細目 尋常科各学年用」とある。文園社刊、九四ペ)の「本細目編纂の経過」に、峰地光重氏自ら次のように記されている。

「(大正一〇年八月初版発行の『最新小学綴方教授細目』に対する)反響は可なり大なるものがあって、某々郡の如きは全郡全学級に亘つて使用せられ、内地は勿論朝鮮、満州、樺太、更に支那にまではいつて行つたのである。かく広く用ひられたことは、主として従来の煩瑣な綴方教材体系に比して、明瞭簡易なる教材体系をこの綴方教授細目によつて提示したからであつたと思ふ。かくして版を重ねること数度に及んだ。」(三ペ)

- 16 昭和四年新訂版では、1と2が一項目(「本細目編纂の主旨」)にまとめられる。

- 17 昭和四年新訂版では省かれている。

- 18 この項目は、もとの大正一〇年初版発行の細目にはなく、昭和四年新訂版で新たに登場してきたものである。

- 19 磯長武雄氏は、峰地光重氏の細目については、大正一二年版(初版は大正一〇年)と昭和四年新訂版の二冊持つておられたのかも知れない。

- 20 「十五六年以前に北海道の北見の田舎の小学校に奉職してゐた頃一度細目を作つたことがあるし、その後も一二度別の奉職校で細目とか指導方針とかいふものを作られた」(三八ペ)し、群馬県前橋市の桃井小学校に奉職していた時にも、「『桃の花』といふ文集(一学期一冊)を月刊に改めて月々優良作品を集め、それを基礎にしてその学校としての綴方細目を作ろうとした(三九ペ)ことが、記されている」。

- 21 磯長武雄氏の項でふれたように、東京高等師範学校附属小学校の教授細目は、参考文例・指導事項・参考文題の三項目からなり、指導事項の中に、作品鑑賞や文話も含められている。ここでは、大沢雅休氏はそれほど厳密な述べ方をされていない。

- 22 このような発想がどこから生れてきたのかを解明する鍵になると思われる文章が、次のものである。

「綴方教授細目編成の必要不必要が論議せられた時代があつた。そして必要論

者は指導の目標がはっきりしてゐて、それによつて漸進的に進まなければならぬとし、不必要論者は「児童の動きが予定される如きものでなく、千変万化であるから、その児童、その学級、その学校、その教師の如何によつて教授指導、学習を進行さすべきで、型に囚はれ、ある形式的細目に縛られるが如きは最も排斥すべきである」といふやうな次第であつたと思ふ。」(三七ペ。波線は引用者。)

大沢雅休氏の卓見は、この細目の必要 unnecessary に関する論争(随意選題論争)に、主体的にこたえられようとしたところに胚胎したもの認められる。

23 「綴り方学習法」をここで掲げるとすれば、次の「教室設営」も取り上げるべきであろう。しかし、教室設営の意味内容が一義的に明確でなく、典拠とされた書物も探し出せていないので、ここでは保留に従つた。

24 土の綴り方は、富原義徳氏著「創作鑑賞 土の綴り方」(昭和3年10月18日発行、厚生閣刊、四二二ペ)の書名に拠っている。

25 細目作成の当初から実践研究(内よりの調査)が主体になる時、理論研究・郷土研究(外よりの調査)が実践研究の足りない点を補う役割を果たすことは、すでに小栗磯生氏によつても指摘されていた。

26 尋一が取り上げられていないのは、「本校では(尋一)二期の半頃までは、他の作業と関連して指導」(五八ペ)するためである。

27 「かたつむり日記」(桜井良子作)の本文は、次のようである。

「五月二日 水曜日

きのふ、でんでんむしを、とつて、おもちゃのはこへ入れておきました。おきて見たら、一つもありませんでした。びっくりしてさがしましたら、はこのふちにみなとまつてゐました。小さなからだに大きなつのをだしてゐました。手とつてつのをいれてやると、びつくりしてすくんでいきました。それで、私のでん／＼虫々かたつむり、つの出せやり出せあたまたみ出せとゆひましたら、また出してきました。五つのでんでん虫が、あたまたをそろへて出してきました。

五月三日 木曜日

けふ、がつかうからかへりましたら、でんでん虫はしなびたはの上にころころになつてゐました。私はいはそうにおもつて、ぎぼんのはをちぎつてきて、入れてやりました。しばらくすると、でんでん虫はうれしさうにあたまたをあげて長いつを出して、木のはの上をはひまはつてゐました。

(以下、長くなるから略す)」「(五六ペ)

28 ここでは、そのうち「でんでん虫」(木全輝男)と「かたつむりにつき」(桜井良子)の二作品が掲げられている。

29 ただし、「研究文」の例はここに示されておらず、細目に記入する段階において「参考文」との関係をどう考えられているのか、細目にもつく実践の段階で、参考文・授業で得られた作品・研究文の三者がどうかかわると見られているのか、判然としない。指導過程上の位置からすれば、参考文が各課題(題目)の「目的」を具体的に・典型的に表したものであるのに対し、研究文は、各課題を深めるとともに、関連する題目へと視野を広げる文例になると考えられるが、参考文・研究文がつねにこのような位置づけになるのかどうか、明らかにされていない。

30 伊藤信一氏自身も、準備工作(3)細目用紙への記入のところで、細目用紙表の題目・目的・計画・指導要項・参考文の五項目の記入のうち、「その主とするところは、綴り生活に於ける文化材であるところの文の撰定」(五七ペ)である、参考文重視の姿勢を打ち出しておられる。

31 生活と題材(課題。單元内においては題目)との関係については、「題材主義の再生」の説明の中に、「子供の生活の動向を凝視することによつて、その題材を決定していかうとするもの」(四七ペ)と言及があるのによつても、了解されよう。

32 国定第三期教科書「高等小学読本巻一」(文部省、大正15年2月10日発行、大正15年度・昭和14年度使用)一六一一八ページに所収。

以下がその全文である。(叙事文、文語体)

「盤珪禪師は播磨國竜門寺の住持にして、識徳一世に高く、教を請ふ者常に門に満てり。或年仏道修行の催ありし時、来り集る者頗る多かりしが、其の会衆中、金品を失ふ者数人に及べり。然るに間もなく一僧の所為なること明らかとなりしかば、会衆一同禪師に言ひて、直ちに之を追放せんことを請ひぬ。禪師「よし／＼」と其の旨を聞入れしかど、更に追放のことなかりければ、数日の後、会衆は総代を以て再び此の事を言出でたり。禪師、此の度も「よし／＼」と承諾したるのみにて、少しも彼の僧を追ふ様子なし。かゝること尚三四度度及びしかば、会衆大いに立腹し、「若し彼の僧を追放し給はずば、我等は一人も残らず退散致すべし。」と言出でぬ。其の時禪師一同に向ひて、「退散したしとならば、心のまゝに退散せらるべし。御身等の如く修行を積み行正しき人々は、何処に行きても宜しかるべし。されど彼の僧は、我捨去らば誰か之を

教へ導くべき。此の度の催の如きも、かゝる悪心ある者を教化せんためなれば、盗をしたればとてみだりに追ふべきにあらず。」と諭しければ、会衆も大いに感じて、申出を取下げたり。彼の僧も亦此の次第を聞きて、禪師の徳に感泣し、己が前非を悔い、一同の前に出て涙ながらに悪事を懺悔し、其の後道徳堅固の僧となりしとぞ。」

## 付 記

本稿は、第60回全国大学国語教育学会（昭和56年8月3日、東京・茗溪会館）において口頭発表したものに、今回加筆修正をほどこしたものである。

（昭和57年9月8日稿）