

大正後期における綴り方教授細目の考察

―東京高師附小『小學綴方教授細目』を中心に―(その一)

前 田 真 証

(一九八四年九月二〇日 受理)

はじめに

大正後期、初等綴り方教育界においては、随意選題論争以後どのような綴り方教授細目を作成していくべきかに関し、模索が続けられていた。当時公にされた綴り方教授細目のうち、最も注目すべきものとして、『小學綴方教授細目』(東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編纂、大正12年5月15日、培風館、本文三五二ページ)が挙げられる。本書は、大正一二年(一九二三)五月一九日から二二日に至る四日間、東京高等師範学校附属小学校において開催された、綴り方教育に関する全国訓導協議会に備えて、刊行されたものである。

東京高師附小の国語科同人は、綴り方教育が過去数年の間に実践者の撓まざる努力によって多様な発展を遂げたと評価しつつも、目的においても方法においてもなおゆるぎのない確かなものが見いだされていないとする。そこで、綴り方指導の具体的標準として新たな綴り方教授細目の必要であることを認め、綴り方研究部員八名によって四八回もの会合

を重ねて、本細目をまとめたという。(「序言」一―二ペ)

本細目には、綴り方指導の根本方針一〇箇条が掲げられ、各学年の指導要項が、「學年の發達程度に應じて」配当される(「序言」三ペ)。狭義の具体的な綴り方教授細目は、月・参考文例及び指導事項・参考文題から編成されている。

このような成立事情と組織とを有する『小學綴方教授細目』について、Iその中心内容となる指導要項が設定された意義を明らかにし、II学年に即してどのような系統化がはかれようとしているかを探ってみたい。

左に、本論文の全体構想と今回取り上げた箇所を示しておきたい。

I 『小學綴方教授細目』における指導要項設定の意義

1 本書における指導要項の定位

(1) 「綴り方指導の根本方針」との関連

(2) 具体的な綴り方教授細目における使用例から

2 大正初期・中期における綴り方教授組織化の動向から

今回

- (1) 明治期綴り方教授の継承・深化をはかる系列において
 - (2) 「綴り方の全作業」に基づいて系統化をはかる系列において
 - (3) 綴る態度に着目して綴文能力練磨をはかる系列において
 - (4) 飯田恒作氏の綴り方教授組織論の展開において
- 3 大正後期における綴り方教授組織化の動向から
- II 『小學綴方教授細目』における指導要項の学年的展開

- 1 取材
- 2 腹案
- 3 記述
- 4 推敲
- 5 文話

I 『小学綴方教授細目』における綴り方指導要項設定の意義

各学年の指導要項としては、取材・腹案・記述・推敲・文話の五項目が、それぞれ何箇条かにわたって提示される。この指導要項が設定された意義を、1本書『小學綴方教授細目』における位置・使用例から、2大正初期・中期における綴り方教授組織化の動向から、3大正後期における綴り方教授組織化の動向からの三点から、探究していくことにしたい。

1 本書における指導要項の定位

(1) 綴り方指導の根本方針との関連

取材・腹案・記述・推敲・文話の指導要項五項目は、特に定義されずに提出されている。これは、指導要項をさらに具体化した指導事項が、〈注8〉に引用したように詳しく規定されるのと、対照的である。指導

今回

要項を考える前提となった「綴り方指導の根本方針」の中に、指導要項を方向づけていく要素が秘められているのではないかと、推測される。ところで、「綴り方指導の根本方針」一〇箇条については、綴り方協議会で代表して発表した丸山林平氏が、『生活表現と綴方指導』（大正13年3月1日、目黒書店、四一九ページ）の中で詳細に論及されている。両者を対照して示せば、次のようになる。（破線は直接に対応するもの意味。）

綴り方指導の根本方針

- 一 綴り方は自己の生活を文にあらわすことの意味と力
- はし、自己を生長せしめることを
- 目的とする。

『生活表現と綴方指導』の構成

- 二 材は主として實際生活から取らる。
 - 三 常に経験を通して自己を視つめる態度を養ふ。
 - 四 発表の態度は外面生活より漸次内面生活に向はせる。
 - 五 文体は凡て口語体とする。
 - 六 自由選題・課題いづれをも合はせ取る。
 - 七 児童の発達程度に応じて指導する。
 - 八 形式の指導は内容に即して行ふ。
 - 九 韻文を作ることば児童の随意とす。
- 第一章 綴ることの意義と力
- 第二章 綴方の目的観
- 第三章 生活内容の指導…綴る前
- 第四章 表現態度の指導…綴る時
- 第一節 着想の指導
- 第二節 構想の指導
- 第三節 記述の指導
- 第四節 推敲の指導
- 第五章 自由選題と課題及指導系統案
- 第一節 自由選題主義と課題主義
- 第二節 指導系統案
- 第六章 形式指導の諸件
- 第七章 文体に関する問題と指導

する。

第八章 児童の個性と文の傾向

一〇 内容・形式とも多方面に導く 第九章 成績処理と指導：綴ったを本体とする。但し、多少一方に 後

偏することがあつても止むを得な 第一〇章 綴り方学習上の諸件

い。」「序言」二二三）

「綴り方指導の根本方針」四の「発表の態度」に関して直接に説明された章・節は見当たらないが、それを除けば、ほぼ順を追って対応する項目が見いだせる。これを手がかりにすれば、「根本方針」は、一―目的、二―取材（あるいは取材範囲）の指導、三―目的に直結する生活態度の指導、四―発表態度の指導、五―形式上の文体（記述に関連）の指導、六―一〇―綴り方指導上の留意点について、指標を示されたものと言えよう。東京高師附小の指導要項、取材・腹案・記述・推敲・文話が導き出される所以を明らかにするためには、「根本方針」二―五のうち、四―発表態度の指導の内容を推測する必要がある。『生活表現と綴り方指導』には、発表の態度に近い「表現態度」の語が見られる。表現態度の指導は、『綴る時』に當つての児童の態度の指導（九五）の意味で、対照表に挙げたように、着想（取材）・構想（腹案）・記述・推敲の指導を内容とするものである。この表現態度の指導は、その前の章の生活内容の指導と対をなしているが、「根本方針」においても、発表態度の指導は前項生活態度の指導と対をなす可能性が大きい。四（発表態度の指導）―「外面生活より漸次内面生活に向はせる」ことと、三（生活態度の指導）―「経験を通して自己を視つめる」ことには、深い内容的関連性があり、二項目とも「態度」の語を用いて、一対になる項目であることを暗示していると見られるからである。とすれば、発表態度の指導は表現態度の指導と重なる可能性が高い。発表態度の指導その

ものに関する言及があれば、その可能性は一層高まることになる。発表態度の指導そのものについては、東京高師附小の『小學綴り方教授細目』以前に公された『綴り方教授の實際的新主張』（丸山林平・田中豊太郎共著、大正10年4月10日）「モナス版は大正11年7月10日」、大日本学術会、三二二ページ（「モナス版」）に、考察の緒が与えられている。この書においても、すでに生活内容の指導・表現態度の指導に対応する本源的指導・表現法の指導の二大区分が試みられ、後者表現法の指導に関する指導事項の一つとして「集めた材料を如何なる態度で発表するかと云ふ態度の指導」（一三九）が挙がってくる。ここでは、発表態度の指導は、文材の集め方の指導と構想の指導との間に置かれた一項目であるが、構想以後の過程を左右する側面を持っている。実際、発表の態度は、大正初期・中期においてとりわけ綴文能力を練磨していこうとする系列において―このような重要な意味をになって用いられてきている。それは、次の引用部分に明確に表現されている。

「思想を構成し發表するには、いつも（発表の）態度が先に構へられることが何よりも必要であつて、（発表の）態度の下にすべては取捌かれるのである。」（『寫生を主たる綴り方新教授法の原理』駒村徳寿共著、大正5年9月5日、目黒書店、五三八）

とすれば、発表態度（広義）を冠することによって、着想・構想・記述・推敲の過程を包んでいくことも十分に可能だと考えられる。『生活表現と綴り方指導』に表現態度の指導として掲げられたところに、発表態度の指導が重ねて解される理由は、以上のようである。

広義の発表態度の指導を、表現態度の指導とほぼ同義とすれば、「根本方針」二―五は、次のような内容を備えたことになる。二―取材の指導、三―生活態度の指導、四―取材・腹案・記述・推敲の指導、五―形

式上の文体の指導（記述指導に関連する）……丸山林平氏は、このうち、三と二を入れ替えられる。取材より先に生活態度を置き、生活態度↓発表態度（狭義の取材に続く過程としての側面を生かし、他方取材・腹案・記述・推敲を内包する広義の用法も維持する。）↓形式上の文体の指導と順序づけたことになろうか。ともかく、「綴り方指導の根本方針」には、一の目的に続く必要な部分に、綴る前の生活態度の指導を含めた広義の文章表現過程に即した指導が、位置づけられている。項目の配列順にも、項目の意味する内容にも、なおゆれる部分・未規定な部分が残っているが、取材・腹案・記述・推敲の四項目を引き出す基盤は、ここにまとめられよう。

なお、「根本方針」三の生活態度の指導は、綴る前の指導とともに綴った後の指導も含むようである。丸山林平氏は、「綴った後に於ける生活内容の指導」（『生活表現と綴り方指導』九四ペ）として「成績處理」をあげ、批評・批評鑑賞・文話について節を立てて、説述していられる。本書『小學綴方教授細目』における文話は、右の三者を含む広義のものである。それゆえ、「根本方針」は、指導要項の文話を引き出してくる基盤も用意していると言えよう。取材・腹案・記述・推敲の芽も、文話の芽も、ともに「綴り方指導の根本方針」に見いだされるのである。ただし、それらがどのように区分され、どういう順序で提示されているかは、「根本方針」としての制約もあってか、述べられていない。

(2) 具体的な綴り方教授細目における使用例から

取材

尋一の二学期、初めて綴らせる時の指導事項が左のものである。「『さあ、これから綴り方を書いてもらひませう。綴り方は、ちつともむづかしいものではありません。皆さんが毎日見たり、聞いたり、したり、思ったりしたことを何でも書けば立派な綴り方になります。何

を書かうかと考へてみて、それが極つたらお書きなさい。』と、取材の範囲の廣く自由であることを話す。」（三ペ）

取材は「何を書かうか」という時の何にあたるもの。具体的には見聞・行為・思いなど、児童がどうかかわったかで生じてきたものである。材・材料や題材（尋四に瀕出）と等置されることも少なくないが、「取材」という原義から児童が能動的にはたらかける側面―動詞として用いられる側面―を内包している。

腹案

尋一の二学期の終りに、参考文例「クリスマス」に関して、次の指導事項が添えられる。

「この學年に於ては特に腹案といふ程の指導はしないのであるが、唯、なるべく人に讀んで貰つても分るやうに考へた順序をよく書くことを注意して置く。」（二三ペ）

腹案は主に順序にかかわるが、本来書く前に案を練ることの意で、筋を整えること（一〇五ペ）、主想と従想の関係を明確にすること（一二二ペ）、材の輕重（二八五）、中心についての心得・文の起首を考えること・常体敬体の異別（一四七ペ）など、取材や記述にも関与して、重要な役割をになう。

指導要項では、尋四以降「文を行^ハる手法」として示され、右の大部分の項目を含み、描写（尋五ハ六）をも包み込むことになる。

記述

「経験の順序によつて記述」（一四ペ）・「細密に記述」（一二二ペ）・「時の記述」（三一ペ）など、実際に綴ることの意であるが、「取材^マ」腹案、記述、推敲など、一つの作をまとめる迄の心理^ハ（二二四ペ）とあるところから、取材↓腹案に続く過程として意識されていることがわかる。文話を含めた指導要項五項目全体がいかなる原理から導き出されているかは、なお説明できないとしても、取材から推敲までは

一つの作をまとめるまでの心理的過程として自覚化され、それに即した指導事項が提示されたことになる。

推敲 尋二の二期、参考文例「體操の時かん」に即した指導事項に、推敲の用例が見られる。

「手法のまづさから妙な言葉づかひをする。右の文例でいへば『これからは白などのまけないやうになれ。』は、自分が白の大將として白の負けたことに氣をくさしてゐるのであるが、『何と訂正したらよいか。』と作者に推敲せしめるがよい。『これからは赤などに負けないやうになれ。』とか直すべきである。」(六九ペ)

読み返して問題となる箇所を修正する意で、記述した後に必要なとされる過程である。「一つの作をまとめる迄の心理」としては、最終の段階に位置する。

文話 尋六の三学期末の指導事項には、一・二として「何のために文を書くか」・「よい文とはどんな文か」の見出しのもとに解説がなされ(三五一ペ)、三に「これ迄に説いた文話を大體まとめる。」(三五二ペ)とある。これらの指導事項が本書の、そして尋常小学校のしめくりにあたるこの時期に掲げられた重要性を考えると、文話とは、一―作文(学習)の意義の体得、二―文章観の形成に資する教師の話と見てよからう。右の二項目は、児童の創作意識の調査においても、「何のために綴り方をけいこするか」・「よい文とはどんな文か」(三五一ペ)と、ほぼ照応する形で問われている。文話の中核をなすが、作文学習の意義を体得し、児童なりの文章観を形成することにあるのは、間違いないようである。

この文話は、それだけを取り出して話した時には一般的になりやすく、児童にも感化を与えにくい。〈注8〉の指導事項に示唆されている

ように、「鑑賞又は批評の文例に即して」説いてこそ、実感をもって受け取られるものになろう。そのことが、考慮されたためか、各学年の指導事項においては、文話は鑑賞及び批評・批評を含むものとされている。批評に即して文話を話す際には、当然推敲の後になされているが、他人の作品の鑑賞・批評にそった文話のばあい、必ずしもこの位置に限定される必要はなくなる。「一つの作をまとめる迄の心理」とは独立して語られる可能性も生まれてくる。

ここまで文話の意味・文話の包括性・文話の位置づけの独自性について言及してきたが、文話にはさらに広義の用法がある。綴り方教育において、教師が教育的意図をもって添えることばすべてを文話と見なすばあいである。たとえば、下記の引用部分には、取材の際に行なう文話・腹案の際に行なう文話としての側面が見られないであろうか。

・「(感覚的な経験より、出来るだけ、内部的な経験―悲喜哀楽―を多く題材とするように、と前置きして)文話にて、外面的な経験と内面的な経験との別をさとらせ、兩種の文を読みきかせて、一層さうした判別の力を明かにしておきたい。」(一〇三ペ)

「文話は、左のことを中心にしたいものだ。

記述を順序立て文をわかるやうにかくためには、

1 時間の順序に従ふか。

2 空間を秩序的にかくか。

3 頭の中で抽象的に筋道を立てるか。

4 感じの強弱によつてするか。

この月は、之等の中、特に1と3とに該当するものを、参考文例として示してあるから、経験を奔放に成長させるかたはら、記述に際して、さうした願慮を拂はせるやうに仕向けたい。」(一〇六―一〇七ペ)

右のような見方が許されるとすれば、文話の意味・位置づけは、次のようにとらえ直されることになる。文話は、作文学習の意義の体得・文章観の形成という全体的な方向づけだけでなく、一つの作品をまとめるまでの心理的な各過程について個別的な示唆も行なう。したがって、位置づけも、推敲の後が主になるが、文章表現の各過程において、あるいは文章表現過程とは独立して掲げられる可能性を有している、と。

以上の具体的な用語の使用例からも、指導要項五項目には二つの側面がみとめられる。児童の「一つの作をまとめる迄の心理」を分節した取材・腹案・記述・推敲と、教師の教育的営為を包括する文話とである。

根本方針にはらまれていた分類基準とは、幾分異なっているが、取材・腹案・記述・推敲と文話を分けることでは軌を一にしている。この共通する部分を念頭に置いて、以下の考察を行なっていきたい。

2 大正初期・中期における綴り方教授組織化の動向から

大正初期・中期には、大きく次の三つの動きが見られる。

1 明治期綴り方教授の継承・深化をはかるもの。内容（範囲・文題）・形式（文種〔思想上の文体〕・文体〔形式上の文体〕・構成式・記述式・語法・修辭・仮名）・教授法の配当によって教授細目を作り、各学年において時間配分の割合を示している。それとは独立させて、各学年の処理基準が掲げられる。なお、文種を日用文に限って、各学年に誘引文・招待状などを配当するばあいも、少なくない。

2 「綴り方の全作業」（材料・自作・指導・処理）を見通し、自作を中心に児童の学習活動を取り込んで、綴り方指導の実践系統を見いだしているようにするもの。尋一から高等科に至る八年間の綴り方系統案を掲げ、各学年の「指導事項」を示している。この系列は、以後自作にさらに傾斜がかけられ、真に児童に即した実践系統が模索されるよ

うになる。他方、「綴り方の全作業」から系統化の困難な児童の学習活動（就中、自作）を省き各学年の指導要項を提示しようとする学習指導過程（文章表現過程を含む）に即した系列が生まれる。この系列は、この時点では、なお成立途上にある。

3 綴る態度（綴り方としてなすべき仕事）に着目することによって、綴文能力を練磨しようとするもの。練習目的論によるもの・写生主義によるもの・シュミレーター説に基づくものがある。綴る際の態度の区分は、実際には1の文種との関連が深く、大正後期には、一体となつて影響を及ぼしていく。

右にあげたいずれの動向においても、取材・腹案・記述・推敲・文話という指導要項設定にかかわる要素が、内包されている。

(1) 明治期綴り方教授の継承・深化をはかる系列においてこの系列においては、(1) 教師の念頭に置かれる指導過程に、また、(2) 児童の綴る心得に、2の学習指導過程（文章表現過程を含む）に即した各学年の指導要項設定の基盤が、醸成されている。

(1) の例としては、『綴り方新教授の理論及實際』（沢 正・清水恒太郎共著、大正1年10月10日、良明堂書店、三四七ページ）がある。第一編の第二章・第三章が、出題論・指導論となっていて、次のような下位項目が挙がっている。（出題論も文題の選択・文題の指示に分けられているが、ここでは別の過程をなす意識されていないので省いた。）

第二章 出題論（「文題は綴り方教授の冒頭にあつてその全過程を左右するものである。」二五〇）

第三章 指導論

第一節 構想指導（「構想指導に於て適良なることを得たならば、記述動機は従つてそのよろしきを得るであらう」三九

べ)

第二節 記述指導（推敲指導も記述作業の中に含む）

第三節 成績処理

括弧に示した説明を補ってみれば、ここでは明らかに出題―構想指導―記述指導（狭義の記述指導―推敲指導）―成績処理という学習指導過程が、想定されていると知られる。

（2）には、たとえば『各科教授主眼點の研究』^{松下友一 兼子鎮雄 共著、大正2年1月5日、広文堂書店、八五―一〇八ペ}がある。「綴り方の基礎的習慣」を必要な部分のみ抄出したのが、以下のものである。

「（一）腹案を立つる習慣

1、内容

一、選擇 何を書くべきか

二、統一 主眼點は何なるか

三、假想 日用文ならば先方の假設普通文ならば誰に見せるかの假想

2、形式

一、順序／二、結構／三、段落／四、文體／五、假名

3、方法

一、表記（尋五以上）／二、図解（高等科）／三、独語（尋四以下）

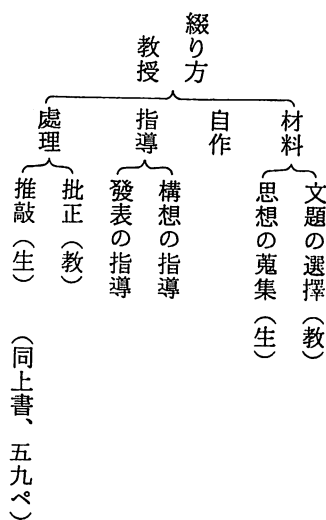
（二）記述上の習慣

（三）推敲の習慣 「（八九―九二ペ）

（1）と（2）を対照させてみると、①出題―腹案のうち内容、②構想指導―腹案のうち形式、③記述指導―記述と、指導過程と文章表現過程の違いがあるにしても、ほぼ共通した順序になっている。区分は異なるが、記述の後に推敲が来るのも一致している。指導過程と文章表現過程との間に同一の根の存在することが予想される。ただし、この時点では（1）の系列・（2）の系列ともに独自に取り上げられることがほとんどである。教授細目や各学年の指導要項にも部分的にしか反映されていない。^{△18V}

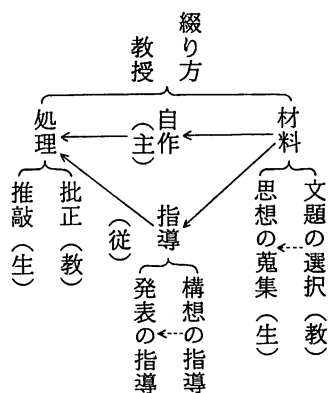
るが、記述の後に推敲が来るのも一致している。指導過程と文章表現過程との間に同一の根の存在することが予想される。ただし、この時点では（1）の系列・（2）の系列ともに独自に取り上げられることがほとんどである。教授細目や各学年の指導要項にも部分的にしか反映されていない。^{△18V}

（2）「綴り方の全作業」に基づいて系統化をはかる系列において2は、芦田恵之助氏によって先鞭がつけられ、開拓されていた系列である。芦田恵之助氏は『綴り方教授』（大正2年3月18日、育英書院、四六四ページ）において、綴り方教授の意義を「綴り方に關する知識を授けて、之に熟達せしむる教師の努力と、學習に關する兒童の努力とをあはせたもの」（二〇ペ）ととらえる。したがって綴り方教授の系統を樹立しようとする際にも、教師のなすべき作業と兒童の作業とを織り込んだものを考案される。それが「綴り方の全作業」である。その組織は次の表で示される。



このうち、自作は「綴り方の本幹」（五〇ペ）、指導は「自作の力を發達させるがために行ふ作業」（五三ペ）、處理は「自作又は指導の結果として出來た成績物を批正し推敲する作業」（五七ペ）と述べておられ

る。材料が最初に必要なになり、処理を最後に行なうのは、自作においても指導においても変わらない。とすると、この「綴り方の全作業」は、次の二つの学習指導過程を想定して作成されたことになる。



すなわち、自作を中心とする主要な過程と、指導（構想の指導・発表の指導）を要に置く副次的な過程という、二つの学習指導の過程が組み合わされて、この順序に掲げた判断される。実線の大きな流れを仮定すると、さらに破線の矢印で示したように、材料においては文題の選択から思想の蒐集へ、指導においては、構想の指導から発表の指導へと、それぞれの項目の内部においても順序づけのあることが、気づかれてくる。この順序は、明らかに個々の単元（学習指導の一まとまりを仮りにこう呼ぶ）の次元で考えられたものではない。具体的な個々の単元においては、構想の指導―「思想の構成に関する方法を指導する」作業（五四ペ）―が済めば、処理に移り、発表の指導は行なわれない。反対に、発表の指導―「文字・語句の運用・文の連接・段落及び篇の結構について指導する」作業（五四ペ）―を試みた際には、構想の指導は別の機会にまわされる。構想の指導も発表の指導も、作業としての独立性・完結性を持っており、一度に続けて課されることはありえない。それに

もかわらず、構想の指導を先に、発表の指導を後にしたところには、個々の学習指導過程を越えて、綴り方指導系統化の原理としての学習指導過程（広義）が、創出され、自覚化されつつある経緯が見てとれる。ただし、綴り方指導系統化の原理としての意識が、十分に明確になるまでには至らなかったようである。それは、以下の三点に表れている。

(1) 各学年においては自作・発表の指導・構想の指導・処理の順に言及がなされる。「綴り方の全作業」を表にしたものと、構想の指導と発表の指導との順序が入れ替わっているが、本書ではその理由は説明されていない。

(2) 処理においても、推敲↓批正の順に提出すれば、下位項目においても指導する過程に対する意識が絶えずはたらいっていたことになろうが、ここでは、処理・批正の順になっている。先に材料の二側面を、文題の選択（教師）・思想の蒐集（生徒）と、教師・生徒（児童）の順に掲げたのに、照応させようと考えられたのであろうか。

(3) 自作が先、指導が後に記されるのは、本幹となるものか否かという重要度の違いで、学習指導過程の前後を意味するものではない。

それにしても、この『綴り方教授』（大正2年）において、

(1) 1の明治期綴り方教授の継承・深化をはかる系列における二側面（指導過程と文章表現過程）が、「綴り方の全作業」として有機的に統合され、

(2) 個別的・具体的な綴り方教授細目・学習指導過程とは独立させて、指導系統化の原理として児童の学習活動（自作）を根幹に据えた学習指導過程が構想され、八年間の見通しをもって学年ごとの指導要項が提示されたことは、特筆に値する。

芦田恵之助氏は、続いて「綴り方教授法」（『文章研究録』第一巻第一

号（第一二号、大正3年1月1日）大正3年12月1日、育英書院、合冊本三八六ページ）において、自作の過程に言及し、考究を深められる。

「児童が文書自作する場合の事情は

- 第一 文題を選定しなければならぬ。（文題の想定）
- 第二 主想を定めて之をあらはすに足る思想を整理しなければならぬ。（思想の整理）

第三 記述しなければならぬ。（記述）

第四 反復通讀して推敲しなければならぬ。（推敲）

第五 必要に応じて清書しなければならぬ場合もある。

自作した成績物は第六に批正して結末がつくのであるが、それは處理の方法に屬することで、別問題である。余は竊に綴り方教授研究者の教授段階と稱するものは、この自作の心的變化に名づけたものではあるまいかと思ふ。教師がすきなことを書け（隨意選題）と命じた場合にも、児童はさきの五變化をふまなくては文は綴れないが、之をもし教授段階をふんで教授したといふことが出来ようか。（一〇二—一〇三ペ。）

波線部の「綴り方教授研究者の教授段階と稱するもの」は、(1) 一般的な教授段階（指導過程）として提出されているものの謂であらうか、それとも(2) 自作法の教授段階（指導過程）と言われているものの謂であらうか。(1)とすれば、波線部は、当時一般的な指導過程と呼ばれているものが、実際には児童が主體的に文章を表現する過程（自作の心的變化）に支えられて成立したのではないかという、洞見を示したことになる。(2)とすれば、自作法の指導過程と見られているものは、児童が自ら

文章を表現する過程そのものであって、教授の方法・一つの過程とは見なせないと考えられたことになる。いずれの解釈もできようが、〈注22〉・〈注23〉に示したように、明治四〇年代には、

- (1) 一般的な指導過程は章・節に特立されることが多い（倉田八十八氏の『綴り方教授法』にも一節をあてている。）が、自作法の指導過程として示されにくい。

(2) 一般的な指導過程は芦田恵之助氏の「自作の順序」と対応性が見られるが、自作法の指導過程は対応しないところがある。

右の二点から、(1)の見方を探ることにしたい。(1)の見解は、綴り方指導過程は本来児童の文章表現過程をふまえて考案されるべきものとするめばえを、内に持っている。このめばえが生かされれば、自作を中心とする過程と指導（構想の指導・発表の指導）を中心とする過程とを貫く緒として児童の文章表現過程が見いだされ、それに即した学年ごとの指導要項が考案されることになろう。これはそのまま東京高師附小の取材・腹案・記述・推敲に結びつく。

ただし、芦田恵之助氏は、構想指導の教授段階・発表指導の教授段階と自作の順序とを比べて「甚だ相似たものがある。」（一二二ペ）とされながら、具体的な指導の際にはつねに一まとまりの作業を通して考えていかれる。その中で、「文話」（大正四年「綴り方教授細目私案」以後）・鑑賞のための「綴方の會」（大正七年「尋常綴方教授書（巻一）」以降）など、後に東京高師附小および飯田恒作氏の指導要項に取り入れられる項目を、実践的に開拓していく。

大正五年九月一日発行の『縣下小學校教員協議會綴方教授ニ關スル記録』（福島県師範學校附屬小學校編・刊、三三一ページ）には、芦田恵之助氏に示

唆を得たと見られる三編の論考・部会案が、表れてくる。

(1) 「綴方教授方針に關する研究」^{〔1〕}和知為助稿、四一～五一ペ

(2) 「第一種協議議題 系統的教授細目のなきは缺陷の一なり」^{〔2〕}原案編成第一部案

委員 大木喜代之進・門馬禎ほか七名、一二九～一六二ペ

(3) 「第二種協議議題 兒童能力の發達段階に適應したる構想及發表の指導方法如何」^{〔3〕}原案編成委員 七海龜三郎・大谷実ほか一八名、二

六八～二七八ペ

(1)では、学年ごとに方針／發表の指導上に於ける注意／構想の指導上に於ける注意／成績処理上の注意／其他（材料・文話など）が挙げられる。芦田恵之助氏の綴り方指導系統案のうち、取扱いの困難さを見越してか、自作などの兒童の學習活動を省き、芦田恵之助氏が各学年において実際に言及された順に、發表の指導／構想の指導／處理と掲げている。ここにも、發表の指導または構想の指導／處理と、学年段階において考案された指導過程に即した配列が、部分的ではあるが表れている。

それに対して、(2)には、構想・發表が、一教材の取扱い（細目の様式）の際、どの教授法においても準備・構想・發表・取扱方と、準備↓構想↓發表という順序意識をもって用いられている。

(1)と(2)の要素を兼ね備えたのが、(3)である。「兒童能力の發達段階の想定」に基づき、各發達段階に應じた構想・發表の指導法を一～二年単位で提示し、教授案例においても、目的（構想上の目的と發表上の目的を示している。）―指導過程（予備・教授〔構想の指導・發表の指導〕・整理）ともに、構想の指導↓發表の指導という一貫した掲げ方になっている。

岐阜県女子師範学校附属小学校の『各科教授指針』（大正6年9月5日、郁文堂、八六～一二〇ペ）は、教材及び注意が尋二以降では形式上

／内容上／技能上／成績の処理／推敲の順に記されるのに、尋一のみ対話練習／發表の指導／構想の指導／推敲／批正と、發表の指導（あるいは構想の指導）↓推敲↓批正という過程が考慮されて出されている。1の系列（明治期綴り方教授の継承・深化をはかる系列）から2の系列（このばあい、学年段階において學習指導過程に即した指導要項を考案し、指導系統化をはかる系列）へ移る過渡期の様相が、よく表されている。

大正一〇年に至って、芦田恵之助氏の後輩にあたる丸山林平氏・田中豊太郎氏共著の『綴方教授の實際的新主張』^{〔4〕}（大正10年4月10日（モナス版は大正11年7月10日）、大日本學術會、三二二ページ（モナス版））が著され、自己生長を目的とする指導の二方面として、本源的指導（思想の源泉を開拓する指導）と表現法の指導（表現せんとする熱を湧かし文題を見いだす指導・文材の集め方の指導・發表する態度の指導・構想の指導・發表・推敲の方法と鑑賞吟味の力を養う指導）とが挙げられる。この二方面は「同一體の兩側面の様な關係」（一三九ペ）とされ、まとめて「文章觀を創造して行く過程」（一四〇ペ）と称される。綴る前の本源的指導から綴る際の表現法の指導への展開を念頭に置きながらも、両者の有機的力動的なかわり合いを閉却されないで、このような見解を提起されたのであろう。ここに項目としての固定化は避けられつつも、兒童の広義の文章表現過程を念頭に置いた學習指導過程を、系統化の原理とする胎動が見られる。学年ごとに本学年の思想／表現の傾向と指導の努力点が記されている。ただし、箇条書きにするには至っておらず、各項目も必ず言及されるわけではない。項目名も先に掲げたものと異なるものもあり、提示する順も一定していない。分節化・構造化しにくい面が、残されている。

學習指導過程に即した指導系統案を比較的に明瞭な形で打ち出したの

は、岐阜県女子師範学校附属小学校の村山四郎三郎氏である。村山四郎氏は『綴り方教授要領』^{〔大正〕}（大正10年8月10日、岐阜県女子師範学校、二七ページ）において、自由選題本位に立って指導（生活観照の指導・選題の指導・着想の指導・構想の指導・形式方面の指導）／記述／成績処理／教授上の注意に言及し、ほぼこの順に各学年の指導要項を箇条書きに列挙している。なお、整理できると思われる項目もあるが、随意選題の際の学習指導過程（文題の選定・着想の指導・構想の指導・記述・処理〔推敲〕）、課題のばあいの学習指導過程（文題の予告・思想整理〔態度の指導・着想の指導・構想上の指導〕・記述・処理〔推敲〕）の両方を勘案して、一元的な学習指導過程を原理とした点に特色がある。ここでも、背後に児童の文章表現過程が無意識にしても予想されていたと見られる。

以上の考察をもとにこの学習者本位の綴り方教授組織化の系列において、東京高師附小の取材・腹案・記述・推敲・文話という指導要項提示に至る側面を引き出せば、次の三点になる。

- （1）児童の学習活動（自作が要となる）を包み込んだ学習指導過程を原理とし、各学年の指導要項を設定する道は、芦田恵之助氏によって開拓されていた。
- （2）児童の学習活動（自作を中心とする）を省いて、部分的に学習指導過程に即した系統化をはかることが、試みられ始め、一旦切り離された個別的具体的な学習指導過程と、指導要項とを結びつけるようとする動きも表れてくる。
- （3）大正一〇年に至って、文章表現過程を念頭に置いた学習指導過程・随意選題と課題の学習指導過程を勘案した一元的な学習指導過程を原理とする、指導要項が設定されるようになる。

東京高師附小の指導要項は、（3）と流れを一にし、児童の文章表現過程を含んだ一元的な学習指導過程を、指導系統化の原理として、学年ごとに項目を絞って箇条書きで示したものである。

（3）綴る態度に着目して綴文能力練磨をはかる系列において3の綴る際の心のはたらき（態度）に着目することによって、綴文能力を練磨していくとする系列においても、主に文章表現過程にかかわる要素が表れてくる。以下、時代順に書名を掲げ、通し番号を送って、必要な点のみ言及していく。

- （1）『實際的研究 綴り方綴方の新主張』友納友次郎著、大正3年5月20日、目黒書店、五〇〇ページ

。「綴り方系統一覧表」（四九九ページ）のなかに、静的記述・動的記述（以上は部分練習）・写生的記述・伝記文・戦記文・説明的記述・解説文・評論的記述・叙情的記述・聞書・日記文・書簡文と並んで、思想の纏め方表わし方（六何法）〔尋四〕及び構想の指導（綱目図）〔尋六〕が、挙がっている。両者は破線で結ばれているから、友納友次郎氏が一系列をなすと判断されていることがわかる。ここには、ほんの一部ではあるが、文章表現過程・学習指導過程に即した指導系統が、顔をのぞかせている。

。一方、「文章構成の順序」として、「一文旨を定むること、／二結構を立つること、／三擴充すること」（八六～八七ページ）とし、「他人の手になった文章を読む場合には、かくの如き順序に従って考究するのが最も便利であらう」と述べる。鑑賞・理解の側から文章構成の順序が予想されている。

- （2）『寫生を主 綴り方新教授細案（巻上）』^{〔大正〕} 駒村徳寿 共著、大正4年7月23日、目黒書店、五〇八ページ

。「便宜上發表の態度を經とし吟味の能力を緯として教材の分類系統を工夫した(二六六)」とし、「教材配當の略表」(三八～三九ページの間にとじこみ)を示している。実際には、發表の態度(写真的記述の態度・説明的記述の態度・自由作及情感的記述の態度)が主で、その内部において觀察吟味の能力に関する項目を挙げている。

後者の觀察吟味の能力より見た主点として、四項目が掲げられる。

「1、一思想を他の思想と区別する吟味觀察の力

2、語象を言語文章にまでびったりと合わせて(第一条件の指導)、國語の習慣規約に反することなしに文として紙上に書き表すこと

(第二条件の指導)

3、明瞭に、強く、さうして快く讀解せしむる工夫

4、社交上の通信等に於て現在行はれて居る作法を心得、場合と相手とに應じて適當な處置を採り得る迄練習すること(二六六～三〇〇)兒童の能力がどのような要素から成り立っているかを、論理的に分析したものである。1は「まず(第一に)」、2は「そして」とあって、部分的には前後關係が意識されているようである。

翌年『寫生を主 綴方新教授法の原理』(駒村徳寿 共著、大正5年9月5日、目黒書店、七四三ページ)には、新たに一系列として「文章鑑賞の教材」が加わり、次のように説述される。「文章を批評・鑑賞し

て、着想・構想及び措辭・技巧の妙を知り、且他人の表はした生活・心情を味得して、自己の美的感情を養ふ」(五四九頁)。したがって、「批評鑑賞の標準」は、以下の三点に集約される。

「一、着想の上より 觀方・考方——材料の觀察吟味及び選擇統一

二、結構の上より 想の組立方——材料の排列及び思想の整頓

三、措辭の上より 語の用方——語句・文字の使用及び修飾的技

巧」(六三五～六三六ページより抄出)

用語は一部異なったり省かれたりしているものの、観点は共通している。友納友次郎氏が提出した「文章構成の順序」とも似た点が多い。ただし、先にあげた能力の四要素と重なり合うには至っていない。

(3) 『最近綴り方教授の新建設』稻垣国三郎著、大正5年5月15日、

宝文館、四四五ページ

。学年単位で記された「余の豫定案の概略」は、対象事項／指導要項／備考の三つに分節している。そのうちの指導要項の一部に、觀察の指導・着想の指導・構想の指導・修辭的工夫の指導・推敲の指導などが散見される。先に「指導上の諸問題」として出された「(一)自己表現の指導／(二)虚偽の排斥／(三)觀察力の指導／四着想の指導／(四)構想の指導／(六)發表態度の指導」、及び後の「綴り方教授に於ける各種の作業」として、記述前・記述中・記述後に分けられた作業と照らし合わせる、およびその前後關係も想定できるが、各項目は独立して、發表態度(写生的態度・敘事的態度・説明的態度・叙情的態度・評論的態度)の指導、文種(書簡文・電報文・小品文)の指導、文体(文語文・候文)の指導、語彙の拡張・単文發表などと、並存している。これらのうち、發表態度・文種の指導と密接な対応關係をもって、対象事項(写生的事項・敘事的事項・説明的事項・叙情的事項・評論的事項・処世的事項、なお低学年では、直觀的事項・童語寓話物語類・經驗的事項・記憶的事項・經驗(行動)^{八三〇}が掲げられる。各学年の実際では、対象事項に基づいて説述がなされている。とすれば、系統化の主要な原理は、發表態度(文種も含む)に即した記述事項(仮称)で、その

下位項目の一部に観察の指導・着想の指導・構想の指導などに焦点化した指導要項が、位置づけられることになろう。

(4) 『新潮を綴り方教授の実際』花田甚五郎著、大正5年7月28日、教育新潮研究会、二七九ページ

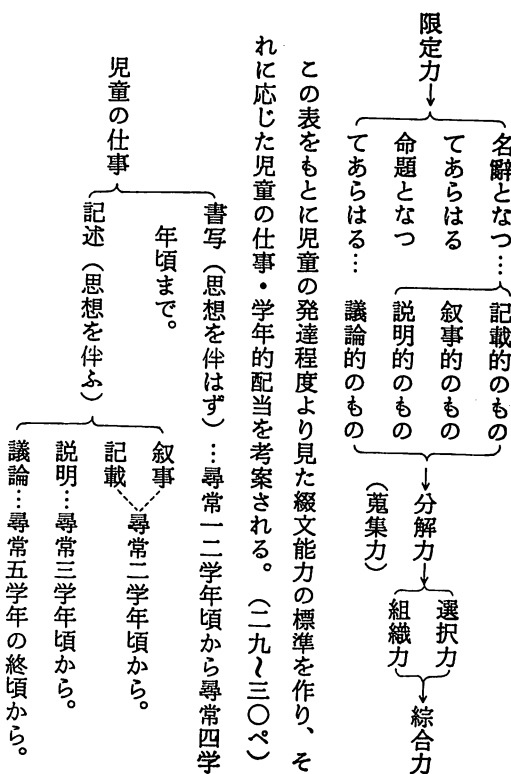
綴り方の心理的過程にはたらく綴文能力を分析して、限定力・分解力・選択力・組織力・綜合力の五つとし、シミュレーターの綴り方技能修練の段階を参考に、これらの能力の段階的な育成によって綴り方教授を建設してこうとされる。教授要項は各単元(一つの能力を修練せんがために統括せられたる一群の材料)六一ページごとに事項(綴り方としてなすべき仕事)／目的／材料が記されている。綴文能力は当然目的に入るが、各単元の指標としては事項(書写練習・静的のもの)の描写・(他人並びに自己の)行動の記述・物の(位置並びに)属性の記述・位置及び其の移動を主としたる限定的記述・物の属性関係の描写・客観的行動の叙述・説明的記述・目的関係因果関係の記述・事物の変化行動の叙述・少々複雑なる物の描写・六何法による叙述の吟味・書翰文練習・統一点を定めて記述することの練習・内部的説明・概念の具体的説明・事物に対する主観的記述・練習的記述と其の鑑賞など)が挙げられており、むしろそちらが系統化の原理としてはたらいたのではないかと思われる。なお、目的の中にも右にあげた五つの綴文能力以外の要素がかなり入っている。

(5) 『本質の上 最新綴り方教授』横山栄次校閲、須甲理喜・丸田栄太郎に立てる

・前川宇吉共著、大正5年9月20日、金港堂、三八六ページ

。「吾人自ら文を綴る時の心意作用」・「文題として吾人の前に提供されてから愈々文として出来上るまでの徑路」こそ、「綴文能力のはたらいて行く道程に外ならぬ。」(一三ページ)として、綴文能力の内容を花

田甚五郎に示唆を得られてか、次の表にまとめる。(一六ページ)



「各学年の綴り方」においては、綴文能力は尋一・尋二の主眼の一部に掲げられるのみで、実質(教材)は書写・叙事・記載・説明・議論が、さらに細かく区分され、系統化の主要原理として機能している。具体的には、物の存在の記述・行動の記述・物の属性の記述・対話体の記述などがあがっている。

(6) 『教案 綴り方教授の實際案』飯田恒作者、大正6年4月15日、教育研究会、三六八ページ

綴り方教授の目的は「文章による表現力(綴文能力)の養成」(三四ページ)にありとする。飯田恒作氏は、表現力の「分解が餘り煩鎖でなく、綴り方教授の實際に都合のよいものであつてほしい」と願い、それが「如何なる形に現はれるかといふ眺め方」によって、腹案の力・形式運用の力・推敲の力に分けられる。

A 腹案の力——「広く児童が思想を纏めて記述するまでの経過」(三六ペ)にはたらく力を総称したもの。観察感味↓思想の喚起↓記述事項の選択↓記述の順序↓思想の統一という進路をとるとされる。

B 形式運用の力——「児童が或る文題によつて文章を綴る場合に、其の内容をなす思想感情を表はす言語、文字、文章の一切」(四〇ペ)を使いこなす力をいう。

C 推敲の力——「自己の綴つた文章に反省を加へて、一層完全なものとして行く」力。これを指導する教授者の仕事が批正になる。なお、「推敲の半面をなすものに、文章を批評し鑑賞する力がある。」(四二〜四四ペ)

この飯田恒作氏の区分が、従来の綴文能力の区分と異なるのは、

①1の明治期綴り方教授の継承・深化をはかる系列における児童の綴る心得(綴り方の基礎的習慣、端的には児童の文章表現過程)、および2の児童の学習活動を含めて系統化をはかる系列における「自作の順序」(芦田恵之助氏)を取り込み、児童の文章表現過程に即して綴文能力をとらえていこうとしている点、^{A32V}

②綴り方教授の實際に有効に機能することを念頭に置いて、項目を三つにまとめて提起している点

である。②では、当然指導過程と児童の文章表現過程に即した綴文能力(表現力)とを、斉合性をもったものにしていくことが求められてくる。この時点では、「綴り方教授の一般形式」(指導過程)は、「文題の選定——腹案の指導——記述——批正の四階級」(一五三ペ)と区分の仕方が同じになっていないが、後に一元化していく様相をうかがわせている。その一元化の過程は、飯田恒作氏のばあい、児童の文章表現過程に即した表現力の発達を明らかにする(一六ペ)↓児童の表

現力の発達に応じた指導要項を設定するという経路をたどることになる。

(7)『^新最小學綴り方教授細目』峰地光重著、大正10年8月18日、児童研究社、六八ページ

綴り方教材が、創作教材(「一單元として取扱はれる随意選題」五ペ)と指導教材(「綴文力を啓発するために與へるところの教材」六ペ)に二大別される。後者はさらに、基本的指導教材(文種を内包した発表態度の記述)と付帶的指導教材(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比喩のしかた/6推敲のしかた)に分けられる。付帶的指導教材は、この時点においては、

A 基本的指導教材が教授細目の上に一單元として配当され、単元の指標となるのに対して、文話として示されること

B 教授細目とは別に「草稿標準、推敲標準」として各学年に掲げ、創作教材・指導教材の処理の際に活用すること(六ペ)

と述べられている。Aからは、付帶的指導教材は一項目一項目が単独では單元を構成しないこと、Bからは、明治期以来の「文を綴る心得」を掲げる流れを継承し、学年配当を試みようとして示されていることが、うかがえる。区分の仕方が児童の文章表現過程にどれだけ即したものになっているかは検討の余地がある。しかし、ここで文章表現過程に即した指導原理が一系列として提示されたことになる。峰地光重氏が指導系統化の原理として説明がつけられるに至るのは、翌年の『文化綴り方新教授法』(大正11年10月18日、教育研究会、三一四ページ)においてであるが、本書に「文の出来るまでの経過」にしたがって分節したもの(一〇二ペ)とする芽は、すでに胚胎している。

(8)『生命の綴方教授』 田上新吉著、大正10年10月25日、目黒書店、

六六〇ページ

。「文章創作の過程」を「生活より文章としての表現への心的過程」

(二五六ペ)ととらえ、次の三つに区分される。

「一、直観——生活(思想感情の流露乃至意志の発動)」

二、生活の内的省察(材料の取捨選択ならびに統制統一↓構想を決める↓練想)

三、表現(記述・推敲)「(二五六〜一五七ペ。括弧内は、田上新吉氏が一般的な呼称として示されたものを、補ったものである。)

しかし、「主なる指導事項の學年的配當」は、作者の態度のうち芸術的規範である「主觀的態度と客觀的態度」から、「児童文の発達」をふまえて掲げられる。ただし、副次的な「一般的指導要項と其の注意」(二年単位)のなかに、生活觀照の態度を誘致すること・鑑賞の態度を養ふこと・文題のつけ方を指導すること・誤文についての注意・口語の常体について・推敲の態度を養うことが、ほぼこの順序に提示されている。これは、生活の内的省察・鑑賞・処理に応じた項目となっている。児童の文章表現過程の主要な部分を包含した学習指導過程が、想定されよう。

(9)「指導案」静岡県女子師範 綴方ニ関スル研究 学校附属小学校 編、『大正九年二月 綴方ニ関スル研究』、同校編・刊、大正10年10月序「奥付を欠く」、一五五〜一七

七ページ

。「指導案」(指導系統案)のめざすところは綴文能力の養成であるが、その対象となるべきものは何かと問われ、以下の七項目が導き出される。

「(一)表現の立場から見た児童の生活／(二)表現の態度／(三)取材／(四)思想

のまとめ方／(五)記述／(六)推敲／(七)批評鑑賞」(二五九ペ)

続いて各項について指導の要点が説かれるが、各学年の指導要項を設定するまでには至っていない。

(10)「新代の綴方教授」綴方ニ関スル研究 静岡県女子師範 綴方ニ関スル研究 学校附属小学校 編・刊、大正10年10月序、二四一〜二五八ペー

ジ

。「練習目的主義ニヨル教材ノ分類ト其ノ系統(友納氏ノ説)」と対照させながら、「想ヲ文ノ上ニ表ハス迄ノ心的經過ノ見地ヨリ綴文能力(内的發表ノ方面)養成ノ案」並びに「同上ヲ基礎トシタル推敲批正ノ標準」(いずれも二四八〜二五八ペ)を、「我が研究部案」として提起する。尋二から高等科まで各学年の主眼点が挙がっている。主要な項目は、「文旨決定ノ訓練／着想ノ仕方ヲ訓練スルコト／構想ノ仕方ヲ訓練スルコト／記述ノ態度ヲ訓練スルコト／推敲ノ訓練ヲスルコト／練習」などである。

大正一〇年の時点においても、綴る態度に着目した系統化は、なお盛んに行なわれている。しかし、飯田恒作氏以来、綴文能力の分析が児童の文章を表現する過程に応じて考えられていく傾向が生まれ、それを主要な原理として、綴り方教授を組織化しようという試みも、出てくる。実質的には、2の学習指導過程に即した指導系列に、きわめて接近したものになってきている。

大正一二年の東京高師附小の指導要項は、

(1)明治期以来の綴り方教授の段階(指導過程)設定に関する営為、児童の文章を綴る習慣・心得(学習法)の育成につちかう試みを、基盤にしつつ、

(2)児童の学習活動を綴り込んだ「綴り方の全作業」を原理とし、各

学年の指導要項を見定めていこうとする、芦田恵之助氏の行き方から生まれた、学習指導過程に即した系統化を推し進めていったものである。

それはまた、

- (3) 綴る態度に着目して綴文能力を養成していこうとする系列において、部分的に、あるいは副次的になされてきた綴文能力の分析を、児童の文章表現過程(文章を綴る心的経過)に即してはたらく能力と見なすことによって、実際に有用なものにし、学習指導過程の中枢に位置づけたものともなっている。

〈注〉

- 1 奥付には、「著作者 東京高等師範学校内初等教育研究会」とある。
- 2 東書文庫所蔵の『小學綴方教授細目』奥付によると、出版状況は次のようになる。大正12年5月15日初版／大正13年11月25日訂正再版／大正14年4月3日三版／大正14年5月3日四版／大正14年10月5日五版／大正15年2月25日六版／大正15年11月10日七版／昭和2年5月25日八版／昭和2年10月15日九版／昭和3年6月13日一〇版／昭和3年10月15日一一版／昭和4年5月20日一二版／昭和5年5月25日一三版／昭和6年6月20日一四版／昭和8年3月5日一五版／昭和10年3月25日一六版。
- 一〇数年にわたって継続的に版を重ねてきたこと、とりわけ大正一四年から昭和三年までの四年間に多く求められたことが、知られる。前者からは、本書の時代的・空間的な広がり大きさが予想され、後者からは特に影響をもった時期が推測されよう。
- 3 昭和一〇年発行の東書文庫蔵本は、本文が三四二ページである。訂正再版からこのページ数になったものであろう。初版本と対照させてみると、指導要項には変更は見られない。具体的な教授細目の段階で加除(尋四では増補、尋五・尋六では削除)が行なわれたようである。
- 4 滑川道夫氏の叙述(『日本作文綴方教育史2大正篇』昭和53年11月20日、国土社、四五二ページ)にしたがった。滑川道夫氏が、この綴り方協議会研究報告がおさめられている「綴方研究號」(『教育研究』二六五号臨時増刊、東京高

師附小内初等教育研究会、大正12年11月25日、四九八ページ)を入手された上で、「四日間」と記されているからである。ただ、協議会前に出された下記の二編には、いずれも五月一九日から二三日までの五日間とあり、くい違いを見せている。

- 1 「綴方未決の問題―綴方協議会の前―」馬淵冷佑稿、「教育研究」二五四号、大正12年3月1日、二九六ページ

- 2 「綴方教授細目の制定について」丸山林平稿、「教育研究」二五七号、大正12年5月1日、三三三ページ

全国から発表者「八十余名」、「発言のない傍聴者数百名」(『日本作文綴方教育史2大正篇』四五二ページ)の参集する大規模な協議会が、急に四日間に短縮された理由は、まだ調べがつかっていない。

- 5 国語教育に関する全国小学校訓導協議会は、大正二年五月二四日〜二八日、大正七年一月二三日〜二七日に続いて、第三回目。〈注4〉に挙げた馬淵冷佑氏の論考によれば、「国語教育に関する問題が餘りに多いので、最も問題の多い綴方に」絞って「深く鑿を打込む」ことにしたという。(「綴方未決の問題」二九六ページ)

なお、第一回・第二回の記録は、それぞれ左記のものに集成されている。

- 1 「第一回全国小学校訓導協議會報告」讀方及綴方」、『教育研究』臨時増刊、大正2年8月15日、二五六ページ
- 2 「第一回全国小学校訓導協議會報告」國語科」、『教育研究』臨時増刊二二一號、大正8年3月10日、二九〇ページ

- 6 馬淵冷佑氏の同じ論考「綴方未決の問題」には、「異常の努力」を注いだ人として、「丸山(林平)・飯田(恒作)・中山(直太)・田中(豊太郎)・千葉(春雄)・宮川(菊芳)君など」(二九六ページ、括弧内は引用者が補った。)と、六氏の名前が挙がっている。この論考が、副題の示すように「綴方協議会の前に」話し合われるべき問題を提示している点からみて、馬淵冷佑氏自身も、八名の綴り方研究部員の中に属していた可能性が高い。「異常の努力」と評価されるものにも、実際会合の場に臨んでいたからこそ書けたという、真実味が感じられる。本書『小學綴方教授細目』の尋常五年一学期二二五ページに、「命」という馬淵冷佑氏が受け持たれた児童の作品が載せてある(『生活表現と綴方指導』丸山林平著、大正13年3月1日、目黒書店、七二〜七三ページ)のも、それを傍証するものと見られる。後一人は、東京高師附小国語科関係訓導勤務

年表（大正期を中心とする）と対照すれば、高橋喜藤治氏か小林佐源治氏のようである。（『人と業績』倉沢栄吉橋、『近代国語教育のあゆみ 1 遺産と継承』昭和43年11月、新光閣書店、一五ページ）

7 四八回もの綴り方研究委員会は、大正一二年九月から翌一二年三月にかけて集中的に開かれたという。もっとも「約三年も前」——文字通りに取れば大正九年——から国語研究部では、「多年の實際的研究に基づいて綴り方の研究を整理しようとの議」が出され、各自下準備が進められていたようである。（『綴り方教授細目の制定について』丸山林平稿、四〇五ページ）

8 参考文例・指導事項・参考文題に関しては、以下の説明がある。
。参考文例——「當該學年の標準となるべきもの、鑑賞文の材料となるべきもの、批正乃至推敲の材料となるべきものをなるべく多方面に亘つて選定したものを掲げることに努めた。」

。指導事項——「當該學年の發達程度を顧慮したる指導要項に基き、更に具體的事項の指導を細記することに努めた。尚、鑑賞又は批正の文例に即して、具體的に指導の事項を述べることに努めた。」

。参考文題——「或は季節的の經驗事項を顧慮し、或は参考文例の内容に類似したるもの等、なるべく多方面の題材を暗示するに足るものを網羅することに努めた。」（いずれも、「序言」四ページ）

9 尋四には冒頭に学年の方針と見られる文章が掲げられ、尋一には「注意」（二ページ）が添えられている。また、学年ごとに、項目ごとに書式も異なっており、腹案七項目が次の学年では一項目になる（尋三・尋四）こともある。もとなる指導要項は共通であっても、どういう体裁で提示するかは、それぞれの学年にゆだねられたようである。

10 『生活表現と綴り方指導』の「序言」は、大正二二年（一九二三）八月三一日、綴り方協議会が開催された三月後にものされている。「其の一箇條々々々に對する詳細なる意見、或は、微細なる點に至つては、必ずしもわたくしの説明が國語研究部員の意見を代表している譯ではない」（「序言」三ページ）としても、有力な手がかりを提供している。

11 六——文題にかかわる問題、七——發達段階の問題、八——形式指導のあり方、九——文体にかかわる諸問題、一〇——表現傾向をふまえた指導のあり方を、一括して綴り方指導上の留意点をまとめることには、問題もあろう。しかし、ここでは、東京高師附小の設定した指導要項、取材・腹案・記述・推敲・文話と関連

性の大きい「根本方針」二・五との結びつきを説明することを目ざしており、六より後の項目については取り上げるには至らなかった。

12 ちなみに、「生活表現と綴り方指導」では、取材・腹案・記述・推敲・文話を以下のように定義している。

1 着想（取材）——「綴るべき内容乃至題材の發見・選定（九六ページ）

2 構想（腹案）——「如何にして着想された想を十分表現しようかといふプランを立てること」（一〇六ページ）

3 記述——「實際に筆によるところの綴る仕事」（一二五ページ）

4 推敲——「文字語句に面接した改造作用であるよりは、むしろ生活内容に直面した思考作用の改造作用」（一三一ページ）

5 文話——「多くは成績處理の間に於て（行なう）綴り方に対する種々の説話、特に文章觀を正しく導くために行はれる説話」（一三五ページ）

13 この尋常六年の執筆は、飯田恒作氏の手になるものと見られる。尋六になると、児童の創作意識の用語がかなり見られ、第二学期と第三学期の終りには、「児童の創作意識に現はれた成績」（三五—一ページ）も出されている。二年後

『児童創作意識の發達と綴り方の新指導』（大正十四年4月20日、培風館、四四七ページ）を公刊する著者にふさわしいものである。指導要項区分の原理に対する見通しが、部分的にであれつけられるのも、大正六年から児童の作品・創作意識の發達を本格的に研究し始め、指導要項をどうまとめるか多年苦心した、飯田恒作氏ならではのことであろう。（『児童創作意識の發達と綴り方の新指導』三五、三九ページ）

14 綴り方指導の根本方針には、手がかりとした書物のせいもある。丸山林平氏の影響がうかがわれ、具體的な綴り方教授細目の使用例では飯田恒作氏の見解が反映している。それにしても、飯田恒作氏が「一つの作をまとめる迄の心理」と呼ばれる同じ取材・腹案・記述・推敲を、丸山林平氏は「表現の作用」と言われている。命名は異なっている、同じく児童の文章表現過程に着目されている。

15 以後、指導過程について言及した書物に、次のようなものがある。（通し番号を円で囲んだ著書には教授細目があり、右肩に小円を付したものは指導要項がある。）

1 『普各科教授法』小川正行・佐藤熊 共著、大正2年1月10日、宝文館、六二—七七ページ

- ②『綴り方教授の実際』福島県師範学校編、大正2年10月18日、福島県出版協会、六〇三ページ
- 3『実際の研究 各科教授の要領』山田良三著、大正2年11月15日、広文堂、九三〇～一六六ページ
- 4『実各科教授法要義』愛知県第一師範学校附属小学校編、大正3年3月27日、文星堂・成美堂、二二九～三一六ページ
- ⑤『書翰文教授の新研究』久住栄一、花田基五郎共著、大正3年6月8日、弘道館、二八五ページ
- 6『各科教授法』島田民治・日田権一・北沢松堂、七九～九五ページ
- 7『小學校各科教授要綱』佐賀県師範学校附属小学校内研究会編、大正4年12月25日、木下晴雲堂印刷所、三九～五六ページ
- 8『各科教授要領及ビ教案例』三橋節著、大正5年7月12日、赤路泰山堂、五九～七三ページ
- 9『教授案を主 學年別各科教授法(尋常科第二學年)』宮内与三郎・渡部新盛共著、大正5年9月20日、広文堂書店、七五～九五ページ
- 10『新小學校各科教案様式』滋賀県師範学校校附属小学校編、大正6年2月5日、星野文星堂、三五～四〇ページ
- ⑪『小學校各科教授の實際的大研究』小學校教育研究会、大正6年2月17日、同会、四九七～五五九ページ
- 12『各科教授指針』岐阜県女子師範編、大正6年9月5日、郁文堂、八六～一二〇ページ(ただし、尋二以降)
- 13『新思潮に各科教案例』群馬県師範学校初等教育研究会編、大正10年10月10日、煥平堂、三四～四八ページ
- 1・9・12を除いて、綴り方教授の一般的順序として集約されるには至っていない。複数提示のばあい、教授方法ごとに具体的な指導過程を掲げていこうとするものと、三種類に整理して提出していくものがある。13の場合は様変わりして、随意題教授・課題教授に二分される。なお、後に鑑賞教授・批評教授が添えられている。一つの指導過程として提示される際も、1は「補助法に依る場合」(六七ページ)と、伝達法・自作法以外の指導過程であることを明示している。それが、9・12と時代が下るに従い、一般的な指導過程としてまとめられ、次の各科教授法教科書にも取り入れられるに至る。(ただし、¹²²へ)

に示すように明治四〇年代にはすでに「綴り方教授の段階」として一般的な指導過程が提示されていた。

- 1『各科教授法教科書』吉田熊次共著、大正8年11月18日、目黒書店、五五～六八ページ
- 2『各科教授法新教科書』塚原政次著、大正9年3月15日、弘道館、八三～九八ページ
- 16 ここでいう綴り方教授の全過程とはほぼ同義のことを、別のところでは「綴り方教授全作業」(『綴り方新教授の理論及實際』三〇ページ)と言われている。大正二年、芦田恵之助氏が「綴り方教授」(大正2年3月18日、育英書院、四六四ページ)において、「綴り方の全作業」(五九ページ)を原理とする綴り方指導系統案を提起されるが、全作業をとらえていこうとする考えは、すでにこの書(『綴り方新教授の理論及實際』)に表れている。ただし、芦田恵之助氏は児童の全作業も加え、全学年を組織し系統化する原理として意識されるようになる。現実の個々の綴り方指導過程・文章表現過程を越えて、綴り方教授の全体構造の問題として新たにとらえ直されているのである。
- 17 ほか、文を綴る心得・思想発表の順序を説いたものに、以下の著書がある。
 - 1『新綴方要義』河崎松一著、大正2年9月5日、山本尚文館、三三四ページ
 - 2『高等綴り方教授資料集成』国語教授研究会編、大正3年1月25日、隆文館、四七五ページ
 - 3『綴り方教授の新研究』久芳龍蔵著、大正3年2月16日、弘道館、二八三ページ
 - 4『綴り方教授の根本的研究』平野秀吉著、大正4年5月15日、六合館、五一～六二ページ
 - 5『綴り方教授の根柢』黒沼勇太郎著、大正5年8月16日、弘道館、三四二ページ
 - 6『實際的小學校教授法』(下巻)小泉又一合著、大正7年5月28日、大日本図書、三二六～四一〇ページ
 - 7『各科教授法教科書』吉田熊次共著、大正8年11月18日、目黒書店、五五～六八ページ
 - 8『改正日用文 普通文 自學自習の實際』今井彌市著、大正9年1月13日、啓発舎、一六四ページ

9 「綴り方準備の新研究」 油田佐吉著、大正10年4月15日、大阪市御津尋常小学校、二五三ページ

18 各文題ごとに内容・形式・教授法を記した教授細目においても、内容・形式という大まかな指導過程が、反映しているとは可能である。また、各学年の指導要項（教授の任務・教授上の注意）を掲げた『各科主眼点の研究』には、尋二・三年に「腹案を定むるの習慣を興ふること」（一〇五ページ）と取り上げられたりするが、後の学年にはこの項目に結びつく形では提示されていない。いずれも、一部に指導過程・文章表現過程への配慮が見られるが、なお局部的である。

19 「綴り方の全作業」を通して言えば、児童の学習活動（自作）を根幹に据えた学習指導過程と呼ぶ方が、正鵠を射ているであろう。本文では、「綴り方の全作業」のうち副次的な過程、指導が主となる過程に着目して論理を展開していったために、このような曖昧な述べ方になっている。

20 推敲↓批正という過程がこの時点においてすでに想定されていたことは、各学年の指導事項に関する解説が、すでに推敲↓批正の順に述べられていることから推測できよう。翌年にはなるが、後に引用する「児童が文章を自作する場合の事情」（「綴り方教授法」、「文章研究録」第一巻第一号〜第二号所収、大正3年1月1日〜大正3年12月1日、育英書院、合冊本一〇二〜一〇三ページ）には、児童の推敲の後に教師の批正がくることが、明言されている。

21 綴り方指導系統化の原理としての一貫性から考えて、やや否定的な述べ方をしたが、「綴り方の全作業」に自作も指導も位置を得させた意義が、それに尽きるものでないことは無論のことである。「綴り方の全作業」が提出された価値は、むしろ「發表の修練」（一六七ページ）を目的とする材料↓自作・処理の過程と「作文法」（一六六ページ）の理解を目的とする材料↓指導・処理の過程とのいずれも包み込んだ点、目的中心に教師・児童の具体的な作業を整理し、重みづけを明らかにして、実践に生きてはたらく系統化をはかった点にあるとも考えられる。しかし、本稿では東京高師附小で出された指導要項、取材・腹案・記述・推敲・文話にかかわる側面のみを引き出している。「綴り方の全作業」に関する包括的な取り扱い、なお別稿を期したい。

22 大正期に入って一般的な綴り方指導過程を掲げたものは、大正三年の時点までには、「綴り方新教授の理論及實際」（沢 正・清水恒太郎共著、大正1年10月10日、良明堂書店、三四七ページ）ぐらいである。むしろ、明治四〇年代の

以下の著書に、一章を立てて大きく取り扱われている。

1 「國語教授法集成下巻」 佐々木吉三郎著、明治40年5月25日、育成会、六九八ページ……第六章 一單元を取扱うべき綴り方教授の形式的段階（一三八〜一八二ページ）

2 「綴り方教授法精義」 藤井康逸・内藤岩雄共著、明治42年5月5日、弘道館、四九四ページ……第五章 綴り方教授の段階（三〇三〜三一四ページ）

3 「綴り方教授の研究」 田部新盛・片岡菊雄・星 貫一合著、明治44年7月27日、学海指針社、一五〇ページ……第八章 綴り方教授の段階（六七〜九一ページ）

1 では、目的指示・予備・記述・批評添削（自己添削を含む）・清書の五つの過程、2 では、目的指示・整頓・発表・処理の四過程、3 は、予備（目的指示・思想整理）・記述（自己訂正を含む）・訂正の三過程であるが、共通する面がきわめて大きい。芦田恵之助氏の「自作の順序」（文題の想定・思想の整理・記述・推敲）とも対照できるものになっている。芦田恵之助氏の洞見も、これらの著書を念頭に置いて導き出されたものであろう。

23 自作法のばあい、教授段階（指導過程）として示されないことが多い。わずかに「綴り方教授法」 倉田八十八著、明治42年7月18日、良明堂書店・手工館出版部、一八四ページ）の中に、予備・記述・批正の三過程（一八一ページ）が見いだせる。教授案例を挙げたものまで含めれば、さらに二著を追加することができ。

1 「綴り方教授法精義」 藤井康逸・内藤岩雄共著、明治42年5月5日、弘道館、四九四ページ

2 「實驗綴り方新教授法」 小西重直校訂、豊田八十代・小関源助・酒井不二雄共著、明治45年3月10日、広文堂書店、五九五ページ

1 は目的指示・整頓（記述）・処理の三過程、2 は目的指示・整理（自己目次法）・記述・処置の四過程をふんでいる。ただし、2 の整理は「必要なし」（四〇六ページ）とあり、自作法はいずれも三つの過程をたどるとしてよからう。

24 「綴り方教授細目私案」は、佐々政一氏主幹「文章研究録」第二巻第一号〜第二号に所収。大正4年1月1日〜大正4年12月1日、育英書院刊、復刻版は、昭和53年1月15日、文化評論出版刊、三三六ページ。「文話」は、すでに明治四四年（一九一）三月刊行の『尋常綴り方教科書（尋五・六学年用）』（宝文館）の教材として取り上げられ、翌年の『尋常綴り方教科書教授の實

際」(明治45年3月27日、宝文館、四〇二ページ)にはその取扱ひ方まで説かれる。しかしここでは、具体的な綴り方教授細目や指導実践として示された「綴方教授細目私案」以後を採ることとした。

25 『尋常綴方教授書(巻一)』は、大正7年6月18日、育英書院、三一〇ページ。なお、巻一(三九六ページ)は、大正8年3月1日、巻三(三三六ページ)は大正8年11月15日、巻四(三〇二ページ)は大正10年2月5日に、それぞれ上梓される。

26 尋二以降が「本學年に於て取扱ふべき教材及注意」として示されるのに対して、尋一は「本學年に於て取扱ふべき仕事と方法」と、呼称まで異なっている。

27 「大正十年四月十日」の日付けが入った「序」には、「本書を書くに當り、馬淵(冷佑)・蘆田(恵之助)の兩氏から、色々の御注意を頂いたり、又或る部分の材料を提供して頂いたりしました。謹んで兩氏に感謝します。」とある。芦田恵之助氏との関連性が示唆されている。

28 本書には、「大正九年十一月二十五日」の日付で、芦田恵之助氏が次のことを寄せられている。

「児童はおのづから育つものである。この義に立脚して児童を導かば教授の大道は我等の眼前に自らあらはれる。教授はすべて創作的でなければならぬ。他人の足跡をたどつても得る所は存外少ない。をのづから育つものは児童のみではない。教師も亦自ら育たなければならぬ。」(序文にあたるものであるが、ページが付されていない。)

29 後の著作では、二つの項目の間に、「作者としての態度を養ふ」がつけ加えられる。

30 「経験行動」は、「児童の要求方面」を指すと述べられ(『最近綴り方教授の新建設』一一八ページ)、尋一から取り入れられている。

31 飯田恒作氏は、「自分は前々から綴方の表現力を大體三方面から見て居る」(『教案綴り方教授の實際案』三六ページ)と述べておられる。

32 たとえば、本稿に引用した『各科主眼点の研究』(大正2年)の「綴方の基礎的習慣」と比べてみると、「腹案を立てる習慣・記述上の習慣・推敲の習慣」となっており、飯田恒作氏の区分と呼称に共通する点が見られるばかりか、柱立てまで一致している。この時点では、1の明治期綴り方教授の継承・深化をはかる系列との親近性が濃厚である。以後区分の仕方を練り直していく中で、

芦田恵之助氏の「自作の順序」(文題の選定・思想の整理・記述・推敲)なども参考になったものと思われる。

付記

本稿は、第65回全国大学国語教育学会(昭和58年10月6日、北海道教育大学旭川分校)において口頭発表したもの、今回手を加えてまとめたものである。