

## 大正初期における綴り方教材組織論の史的展開における課題

Problem of Historical Study of Composition Curriculum  
—on the early days of the Taisho Period—

前 田 真 証

Maeda shinsho

国語教育講座

(平成20年9月30日受理)

はじめに

シュミーター作文教材組織論に着目するゆえんを、大正初期に公刊された綴り方教授書の歴史的展開をたどることによって明らかにしたい。その際、体系性を重んじて以下の5つの観点を設けて各々の綴り方教材を組織論的特徴を探っていくこととする。

- 1 文章観（綴り方本質観）
- 2 綴り方教授の目的
- 3 発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望
- 4 綴り方教授系統化の原理
- 5 具体的な綴り方教材の配列

ただし、明治40年代の綴り方教材組織論がどこまで進んでいたかがはっきりしないと、大正初期の綴り方組織論の展開が見えてこないため、明治期の到達点と目される2冊の綴り方教授書の考察から着手することとする。そこから明治末期の綴り方教授の動向を導き出した上で、それと比べながら大正初期の進展を解明していく。

### 一 明治40年代における綴り方教材組織論の動向

明治期全体の初等作文・綴り方教育の史的展開については、概略を左記の論述に記している。

- 「シュミーター作文指導段階論に果たした役割—明治期における文種の展開に着目して—」『教育学研究紀要』第43巻第2部, 中国四国教育学会, 平成10(1998)年3月21日発行, 37～42ページ  
ここでは、明治40年代に絞って、以下の2文献を取り上げていく。
- 藤井慮逸・内藤岩雄・久芳龍藏・新國寅彦共著『綴り方教授法精義』弘道館, 明治42(1909)年5月5日初版, 明治43(1910)年10月1日第7版発行, 全493ページ
- 小西重直校訂, 豊田八千代・小關源助・酒井不二雄共著『実験綴り方新教授法』廣文堂書店, 明治45(1912)年3月10日発行, 全595ページ

#### (一) 綴り方本質観（文章観）

『綴り方教授法精義』において、藤井慮逸ら広島高等師範学校附属小学校に勤務する四人は、「綴り方の要素」について、次のように述べている。

「思想、感情と、文字、文章、即ち、内容と形式との二つがあることは、一般に唱へられるところでありますが、私等は、之に、尚、発表といふ要素を加へるのであります。即ち、綴り方の要素は

- 一、内容。思想、感情。
- 二、形式。文字、文章。

### 三、発表。内容と形式との結合。」〈注1〉

説明で知られるように、内容と形式との二要素は、結果としてできあがった綴り方（文章）を分析して見いだされるが、発表は内容を文章表現（形式）に表す営みである。このままでは、次元が違うので、3要素とは言いがたいため、実際に文章（綴り方）を書き上げる場合を念頭に置いて、書くべき内容を持ち、どんな文字、文章で書くかを準備して、実際に綴り方として発表していくものと見なされたことになる。従って、内容と形式という要素的分析→総合（発表）という文章構成観と言えよう。

3年後に出された『実験綴方新教授法』においても、「綴方の三要素」として、左記のようにきわめてよく似た記述がなされている。

「綴方の要素には形式・内容及び発表といふ三要素がある。即ち発表形式たる言語・文字と思想感情と、及び内容と形式との契合力の三つが具備し居らねば、綴り方の目的を完全に達することは覺束ないと思ふ。」  
〈注2〉

ここでは形式の方が先に挙げられている。そこには、「飽くまで発表形式を授与するのが主目的」〈注3〉という形式を重視する見方が反映している。それにしても、形式と内容が一对になって、その上に契合力となる発表があるという構図は、共通している。

このような3点は、何に基づいて導き出されたのであろうか。たとえば、五十嵐力『文章講話』（明治38年）〈注4〉には、以下のように説かれている。

「文章學の立場から見、また最も普通なる意味によれば、文章とは吾等の思想を言語文字に表したもの、言い換ふれば纏まつた考えが言語文字に現れたものをいふ。即ち文章が成り立つには三個の大切な要素が要る。第一、現はるゝものが、思想即ち考、第二、表すものが言語文字、而して第三、思想が言語文字に現はれねばならぬ。この三要素相合して始めて文章が成り立つのである。」〈注5〉

これを見ると、思想（内容）と言語文字（形式）という二要素のみならず、その間をつなぐもの（思想が言語文字に現れること）にも着目されており、まだこれという名称が確立していなかったようである。それを『綴方教授法精義』では、発表とよび、内容・形式・発表という三要素からとらえていく見解が普及し始める。『実験綴方新教授法』もその見方を踏襲するが、重要性に鑑みて、形式・内容・発表という入れ替えたことになる。いずれも内容と形式に分けた上で、両者を結びつけて発表におもむくものとしている。とすれば、内容・形式という要素的分析から発表という総合へという文章構成観で一致していると言えよう。

### （二）綴り方教授の目的

この点に関して、『綴方教授法精義』においては、下記のように説述していく。

「綴方教授は、思想交換の方法を知らせる教科でありますから、思想交換上に注意すべき要件を知れば、自ら、本教科の目的も明瞭になります。

抑、人が、社會にたつて、思想の交換をするには、第一に、平易といふことを要します。話すこと、綴ることが、困難でありましては、意志が通じ難く、到底思想交換の目的を達することが出来ないからであります。次は正確といふことであります。若し、発表の形式が、不正確で、曖昧であるとすれば、之、亦、種々の誤解を惹起したり、疑惑に陥つたりすることとなります。如何に、平易に、正確であつても、明瞭でなくてはなりません。（中略）尚、此平易、正確、明瞭の上に、成るべく、讀む人に楽しく感ぜしむよ一に、巧妙に、出来て居なければなりません。（中略）小學校令施行規則第三條にも、綴方の要旨を規定してあります。即ち、國語教授の目的中に『正確に思想を表彰する能を養ひ』といつて、さらに、綴方について『其行文は平易にして、旨趣明瞭ならんことを要す。』とあること」から見ても「平易、正確、明瞭は、小學校の綴方に、必須の要求であつて、巧妙は其次に来ねばならぬことも分かります。かく、論じ来りました上は、綴方教授の目的は、十分、明白になつたことと信じます。即ち綴方は、文字、文章に依つて、自己の思想、感情を平易に、正確に、明瞭に、且、巧妙に、敏速に発表する能を得しむるを以て目的とします。」

〈注6〉

「小學校令施行規則」（明治33〈1900〉年8月11日）に記された目的を念頭に置いて、自己の思想・感情であることを明記した上で、人が思想を交換し合う際に留意すべき主な要件（平易・正確・明瞭）と副次的な要件（巧妙、敏速）に分け、それらを満たすような発表の能力会得を目的にしている。力点は、別の箇所「従来、一般に等閑に附され勝であったところの、綴り方教授の形式的方面を闡明しまして、技能修練上に、系統的進歩を與へたい」〈注7〉とあるように、綴り方の形式面に基づいた系統的な技能修練にあったといえよう。

方針としては、さらに、次のように具体化している。

「私等は大體、文法主義の上に立ちて、本科教授の歸趨も闡明し、兼ねて、自由主義に調和を保つよーにしたいと思ひます。具體的に言つてみれば、綴り方教授は、初歩の教授から、文法、及び修辭法の標準に據つて立てられた一定の成案に従つて、着々、歩武を進めて行き、傍ら、時には、拘束のない課題に因つて練習を積むことにすれば、綴り方の成績は、必ず進歩して来るに相違ないといふ考であります。」〈注8〉

文法・修辭法の標準に則つて綴り方の足場を固めていき、応用として拘束のない課題を与えるようにすれば、児童がそれまでに培った足場を生かして綴り技能を發揮し、綴り方が書けるようになるに違いないという見解である。将来、「小學校の綴り方は、實用的の方面に歸着することと信じます。」〈注9〉と明言する人たちの指針がうかがえる説述となっている。

他方、『實驗綴り方新教授法』においては、

「綴り方の成功即ち自作の能を得しむる上より眺めて」〈注10〉

「綴り方教授は、国語の運用により、自己或は他人の思想感情を平易なる行文で正しく巧みに迅速に自作する能を養わんとするのが究極の目的である。」〈注11〉

と集約している。

- 1 「綴り方の成功」は、最終的に「自作の能を得しむる」（自ら綴ることができるようになる）ことであることを明記している。従つて、そこに行き着くまでには、本来的に練習作文になるわけである。
- 2 『綴り方教授法精義』では、「自己の思想感情を」と明記していたものを、小学校ではそこまで絞らずに「自己或いは他人の思想感情を」と広げている。
- 3 その後は『綴り方教授法精義』と順序が違つて見えるが、これは大ざっぱに記したためで、じつさいには、平易→正確→明瞭→迅速→巧妙の順で全く一致しており、発表する能力を養うことを目的にしている。

2において何を書くかを「自己或いは他人の思想感情」まで広げたのは、「児童の思想界」だけでなく、「教師の談話・雑誌の記事等をすべて口頭で明瞭に語り得るやうな纏まつた思想を筆にする、その間において発表の能を養はんと努力しつつ不斷の練習を積んでいく」〈注12〉という形式の「運用練習」こそ綴り方の「生命」なのだとして解するためである。「発表の能」を養うこと、即ち「発表形式を授与するのが主目的」〈注13〉なのであるから、小学校では「何を発表させるか」を「児童の思想界」に限定しなくてもよいと見なしたのである。ここでは、形式重視が一層進み、本来は「自己の思想を筆に表すもの」であるが、それをほみ出しても「言語、文字（という形式）を如何に運用させるかの練習」〈注14〉ができるのであればよしと解したことになる。

なお、上記2文献とも、綴り方本質観としては、内容・形式・発表と三要素に分けていたのであるが、綴り方教授の目的を説く際には形式と発表は事実上分ちがたく結びついている。文字で表すという点に着目すれば、結果的に同じである。したがって、綴り方を内容・形式・発表に分けることも論理的・分析的にはそういう分け方が可能であるといふのとどまり、實際は『實驗綴り方新教授法』のように形式の運用に傾斜しがちだったのである。

## (三) 発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望

『綴り方教授法精義』においては、「児童心理学の教えるところから従つて、一般の児童心意の発達段階を」綴り方の三要素、内容（性質〈質・量・度〉・活動〈感受・発動〉）／形式（言語〈語数・談話〉・形態・文字〈字数・文章〉・度合）／発表力（言語）・形態・文字」という3観点から4期（尋常小学校を2年単位に3期、高等小学校3年間を1期）に分けて略述〈注15〉している。ここでも形式と発表力の下位項目（言語・敬体・文字）は重なっている。そして、「第一期、第二期は、基礎の時代で、第三期は基礎の固まる時代でありますから、十分、詳細な注意を拂はねばなりません。第四期は、鍛錬の時代といつて宜からう」〈注16〉としている。他方、個人的特色の表れる「発表典型」に関しては「佛國のビネー氏〈注17〉の實驗」〈注18〉を念頭に置いて、ある絵を「尋常一學年から高等三學年迄の児童に、各々五分間づつ見せて置いて、後に二十分間に綴らせ」た結果〈注19〉を、以下のようにまとめている。

「尋常一二學年は主として、直観式、三四年生は直観式に記憶、想像の式が加わつて來、五六年生は主として、想像式で、思考、感情が、明らかに、現れて來、高等各學年に至つては、想像、思考、感情混合式が多い。」〈注20〉（この實驗の性格上「記憶式の全く缺けてゐる」〈注21〉にもかかわらず、このような結論を導き出している。）

発表典型と、観点が重なっているかに見えるのは、一般の児童心意の発達段階の内容（思想界）における感受の側面が、第1期…直観、第2期…記憶、第3期…想像、第4期…思考となつていところで、ここには当時の心理学において、また、その受けとめ方において、直観→記憶→想像→思考という進展が、共通の前提となつていたことが推察される。ただし、各期ごとに光を当ててみると、共通すると言えるのは第1期のみで、それ以後はどの程度一致しているか、用心して見きわめなければならぬ。2学年単位の「教授上の取扱方針」も、綴り方の要素より見たる特徴と発表典型より見たる特徴をつなぎ合わせた、次のような説述にとどまっている。

- 尋常1・2学年…「本期、児童の綴りに對しては、先、言語の発表に、十分の基礎を置き、直観的方便物によつて、直観的に、記述させること、繪入草稿帳を持たせて、形態的発表を助長することなどを勉めなければなりません。妄りに、抽象的事項を説明させるやうなことがあつては、遂に、綴りを厭ふことになり、綴りの成績を擧げること、出来なくなります。」〈注22〉
- 尋常3・4年生…「主として直観式記述に根據を置き、傍ら、記憶、想像式の練習に努め、綴りの堅實なる基礎を固めることに、力を盡さなければなりません。」〈注23〉
- 尋常5・6年生…「想像式に根據を置き、思考、感情等の記述をも練習する様にせねばなりません。綴りは、本期に入つて、長足の進歩をするのでありますから、十分、注意して、鍛錬に努めなければならぬ。」〈注24〉
- 高等1・2・3年〈注25〉…「文法、修辭の方にも手を延して、修練を加へて、完結する覺悟が大切であります。」「想像、思考、感情等の混合式が多いのでありますから、各種各様の綴り方を課して、練習に重きを置くことが必要であります。」「本期の終わりに於いて議論文を少し課する必要もありません。」「女子には、比較的、感情的の文章を多く綴らせる様にしなければなりません。」〈注26〉

いずれにしても、心理学研究の成果から導き出した一般的な思考の発達、それに基づく個人的な発表典型を手がかりとするほかなかつたのである。

他方、『實驗綴り方新教授法』においても、説くところはきわめて似てくる。「心理学の教ふる所に従つて」〈注27〉「思想発表上より見たる心意の発達階段」を尋常1・2年、3・4年、5・6年、高等科の4期に分け、各期の特徴、及び教授上の注意が記される。対照のため、教授上の注意のみ掲げれば、下記のようなになる。

- 尋常1・2学年…「本期の児童は誤り多き主観的狀態から全く離れぬが故に、記述事項の正確は之を大目に見、寧ろ彼等の考へてゐる事、感じてゐる事を材料にして話し方練習を行ひ、以て綴り方の根柢を鞏固に



せねばならぬ。又直観物を直観的に記述させる練習は、幼稚な状態にある綴方を向上せしめるものであるが、漫に抽象的事項の説明を強ひるが如きは、(中略)終に山を見ざるものである。」〈注28〉

○尋常3・4年生…「この期の教授法は主として内容の配列・順序等に注意を促し、語格・假名遣・文體等に顧慮しつつ自己の語を以て無遠慮に書かすよ。辭は達するのみ、豪蕩・放膽は初學の要訣である。」〈注29〉

○尋常5・6学年…「思想の整理・統一を圖り、語句の推敲に努め、正確な記述をなさしめるのが、本期の教授眼目である。」〈注30〉

○高等1・2・3年…「措辭・布置の洗練推敲に留意し、飽くまで簡明・正確な発表に熟達せしめねばならぬ。即ち實際生活に適應する國語運用といふ事が本期の大いなる要點である。」〈注31〉

出発点である尋常1・2学年は、対応関係が分かるほど酷似しているが、尋常3・4学年以降は、各期の特徴は共通しながら、方向性がかなり違ってくる。そして、次のようにまとめている。

「即ち第一期は反射的発表時代ともいへるが如く表出の目的が明瞭でない。第二期は事實の誤謬なきを期するが為め、いくらか観察を緻密にし内省もする。いはゞ反省的発表時代である。第三期は思考の原理と事物の本性を考へ論理的に発表しようとする時代で、第四期は、更らに對者の感興を惹かんことに意を用ひる審美的発表時代である。この階級區分が抑々如何にして生じたのかと言へば、いふ迄もなく心意の発達程度によるものである。今兒童の思想界が如何に発達し行くかを説明すれば、直観から記憶に、記憶から想像に、想像から思考作用に移るものであるが、其の発達経路に明瞭な色分けがあるのではない。徐々に進み徐々に移つて行つて、充實・統一のある発達を遂げる事になる。」〈注32〉

『綴り方教授法精義』よりも明確な位置づけができるようになり、各期の命名も可能になる。ただし、その根拠はやはり心理学的な思考の発達(直観→記憶→想像→狭義の論理的な思考)なのである。他方、個人的な「記述式」〈注33〉(直観式・記憶式・想像式・思考式など)も、「繪畫の説明」を記させてみると、上記の説述を裏づけるものになる〈注34〉としており、名前は挙がっていないが同様にビネーの発表典型の研究に拠つたものと判明してくる。したがって、幾分異なつたものがでてきたように見えても、心理学の一般的な心意の発達段階とそれに照応するビネーに発した個人的な発表典型(記述式)を念頭に置くことでは、やはり一致していたのである。

#### (四) 綴り方教授系統化の原理

『綴り方教授法精義』には、内容にしても、形式にしても方法(指導法)にしても、各学年における配当の比率(十分比)を示したものが14枚ある。ただし、その後すぐに「綴り方教授細目」が出てくる。したがって、実際の綴り方教授の系統化は、綴り方教授細目においてうかがえよう。「綴り方教授細目」の様式〈注35〉には下記のような案が示されている。

讀方	○○○	
文題	ミチバタノタンポポ	
内容	出所	讀本
	主眼點	散歩シテタンポポヲトツタノガオモシロカツタコト
	性質	智的
形式	性質	叙事
	形體	崇敬
	主眼點	追歩式

方法	共作
時間	1・5
参考週	2（第2週の意）

これらのうち、最初の「讀方」の欄は、おそらく関連する讀方の教材、「文題」ミツバチノタンポポがここで課すべき綴り方の題、「内容」のうち（1）「出所」の讀本が、学習上／経験上／処世上のうち、学習上に属する讀本から選択したことを示し、「主眼點」でどんなことを書かせればいいかを明確にし、（2）「性質」上、知的な内容になることを確認している。「形式」面では、（3）「性質」上の文体を叙事文、（4）「形體」上の文体を口語崇敬体（です、ます体）、（5）「主眼點」を文法・修辭・文章の組織のうち、ここでは構成に着目して「事實でも、思想でも其順序の儘に、順次、書き下す」追歩式〈注36〉としている。さらに、（6）「方法」としては、ケールの下記の下記の四階梯のうち、第2階段にある共作法（「教師と児童・または児童相互に協同して、一文章を綴る法」〈注37〉）を採り、1学期の第2週に1・5時間かけて仕上げさせるとしている。

「第一階段 思想、形式の兩つながら與ふるもの

視寫法。譜寫法。書取法。聽寫法。

第二階段 思想を與へて形式を工夫せしむるもの

改作法。填充法。敷衍法。指導法。共作法。連接法。正誤法。修飾法。

第三階段 形式を與へて思想を工夫せしむるもの。

模作法。目次法。

第四階段 思想、形式の兩つながら與へざるもの

自作法。〈注38〉

このように見てくると、内容・形式・方法に関して上記（1）～（6）の六つの観点から系統化がはかり得るものになっている。先に綴り方の要素として挙がっていた内容・形式・発表のうち、発表に対応して方法が入ってくるゆえんについては、言及されていない。おそらく内容と形式との二要素があることを前提にして四段階を経て両者を結合させようとしているのでふさわしいと解されたのであろう。後に記された「各學年文題範例」（尋常第2學年～高等科第3學年に及ぶ）には、次のように絞っている。〈注39〉

文題	出所	性質上	形式上
みちばたのたんぽぽ	學習（讀本）	叙事文	口語（崇敬体）

「文題」の欄には、さらに「（類題）（以下類題の欄を略す）」〈注40〉とあり、教師が別の類題を選んでよいようになっている。そのばあいでも、「私等の所謂根本条件は紊さぬことにしたい」〈注41〉とある。それが、「出所」<sup>でどころ</sup>（文題を選択する範囲）、「性質上」の文体、「形式上」の文体の3点になろうか。先の「綴り方教授細目」の様式と比べてみると、内容面は出所にしぼられ、形式のうち主眼点とあった構成式が省かれ、さらに指導方法が略されている。上記の3点の教材配当比率を勘案することによって、内容面でも形式面でも実用に生かせる綴る技能が偏ることなく育つと考えられたことになろうか。ただし、主要な基準は形式面の技能（就中、文種）になろう。

なお、性質上の文体（記事文、叙事文、説明文、議論文）のうち、叙事文と記事文のいずれを先にするかに関しては、下記のようにとらえている。

「歴史上の発達と言へば、記事文は、もつとも最初に発生したものでなくてはなりません。何となれば、時の觀念の、未だ発達して居ない時には、眼前にあるものに就いて、唯、質問的に、順序なく、言語に発表し

た筈であるからであります。(中略)

尋常初学年の読本は、形式より概言すれば、記事文が、大部を占めて居りますが、之は、まだ、時間的発表ができないのと、簡単なものは、記事文の方が容易であるからとであります。」〈注 42〉

ここから、記事文を先とする根拠は、次の二点と考えていたことがわかる。

①記事文は時間に対する自覚ができていなくても、眼前にあるものについて思いついたまま言葉で表出すればよいのだから、叙事文を書くよりも平易であるため。(したがって、記事文は直観を主として働かせる文種、叙事文は記憶を主として働かせる文種であり、照応していることになろう。)

②尋常初学年の読本(第一期国定教科書ハナハト読本)において、記事文がその大部分を占めていることは、児童の発達段階としてまだ時間的な発表ができない時であり、叙事文より記事文の方が容易であるという判断が背後にあると思われるため。

とは言え、文題・出所・性質上の文体・形式上の文体のように、系統化の基準となるものがいくつも列挙されており、明確な重みづけもされないまま、網羅的に掲げられている。これらは、前項に挙げた「発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望」とも、どうつながるかはっきりしていない。しいて接点を探せば、一般の児童心意の発達段階に、第1期…直観、第2期…記憶、第3期…想像、第4期…思考とあり、発表典型では、1・2学年…直観式、3・4学年…直観式に記憶式・想像式が加わる、5・6学年…主として想像式で、思考式・感情式も現れる、高等科…想像式、思考式、感情式の混合式が多いとあることがおおむね照応しており、それと、低・中学年において目の前の「物の姿をありの儘に、いひ表した」記事文〈注 43〉から時間的な展開に則った叙事文へという進展が対応していることぐらいである。ただし、後の説明文(尋常5学年から)・議論文(高等2学年から)〈注 44〉となると、どこまで対応しているのか、判然としなくなる。

当然、さらに具体的な綴り方の教材配列までには及びようがなかったのである。

『実験綴り方新教授法』においても、11枚の表により、形式、内容や基本的練習、方法などさまざまな面から綴り方教材の配当比率や教材数・概要を挙げている。なかでも、2年から6年までの文題の実例を挙げる前に、

尋常科第2学年…文字に苦しむ時期(反射的発表の時期)

尋常科第3・4学年…筆の暢びざる時期(反省的発表の時期)

尋常科第5・6学年…辭に巧みならざる時期(論理的発表の時期)

と、上記の命名と対応させて時期区分し、「第六学年義務教育より見たる教材の排列案」〈注 45〉を示している。尋2では、次のような表を掲げている。

記 號 上	仮名(平仮名) 漢字・単文(送りがな) 崇敬體 代名詞 接統詞 拗音 テニヲハ等
内 容 上	經驗方面 日常見聞の事項 現象より。 興味ある説話より。学校内の出来事より。旅行・見物等 學習方面 読本より。修身より。實物・標本・繪畫の説明。動植物・自然現象中より。(直観的事項)

技 能 上	書写練習
	正しく・早く・視寫・聴寫・暗寫
	口頭練習
	自然的談話・段落 諷喩法・擬態法・反覆法。 追歩式。〈注46〉

上欄は、形式面に着目して、平仮名が使えるようになり、漢字仮名まじり文が単文としてきちんと書けるようになることを目標としたものであろう。その際まず口語崇敬体「です。ます」できちんと表すようにする。さらに代名詞・接続詞・拗音・句読点・テニヲハ等にも徐々に注意をはらうようにする。

中欄は、内容面をどこから取材するかに着目したもので、経験方面からだけでなく、学習方面からも取り上げるとしている。「興味のある説話」なども、経験方面の一部としている。ただし、処世方面（日用文〈手紙文〉の材料となる）からは全く挙がっていない。経験や学習方面から取材した綴り方から処世方面にも留意した綴り方へという意向が内在しているためであろう。

下欄は、技能面「発表の側面」に留意して、書写練習（教授方法）、口頭練習と修辭法、構成式を記している。

このように、一貫した綴り方教授系統化への見通しを与えるものにはなっていない。各学年に指導する事項を列挙したにとどまっている。

それに対して綴り方教授細目の様式を生かした「文題の實例」尋2の冒頭は、次のようになっている。

週	時	文 題	内 容	形 式			備 考
				性 質	文 體	構 成	
		二年生ニナツテカラ ノカクゴ	修 身 〔説話〕	叙 事	口（崇敬）	追歩式	指導法 独演體二。
		マサヲノベンキヤウ	讀 本	同	同	同	共作法
		金次郎ノ孝行	修 身	同	同	同	聴寫法
		私ノ家	讀 本	記 事	同	同	指導法
		（以下略）					〈注47〉

こちらの方は、文題の後には、内容、形式、備考（指導法）となっており、幾分異同がある。

「内容」は、先の「六學年義務教育より見たる教材排列案」の中欄と一致している。「教材排列案」では、経験方面が先に、学習方面が後に掲げてあったが、こちらでは学習方面からの取材がずらりと並んでいる。これらの文題例や内容欄がもともと綴り方を教える手がかりがほしいという当時の教師の要請から設けられたものであることがはっきりする。とは言え、文題例と内容欄を照らし合わせると、どういう意図なのか、確かめたくなるものもある。「二年生ニナツテカラノカクゴ」や「私ノ家」のように修身の説話や読本をきっかけにしても、児童自らの経験・思いにかえてこなければ、意義を失うものも出てくる。

「形式」は、性質の文体（文種）、用語上の文体（口語か文語か、崇敬体か常体か）、構成としては五十嵐力〈注48〉の提唱した追歩式・散列式・尾括式・両括式〈注49〉のいずれに拠るかという3点が示される。先の「六學年義務教育より見たる教材の排列案」では、性質上の文体（例：叙事や記事）がどこにも挙がっておらず〈注50〉、用語上の文体（崇敬体）は上欄「記號上」にあるが、構成式（追歩式）は下欄「技能上」に記されており、位置づけが揺れている。形式面と技能面は分けがたいものであることが了解されよう。



さらに「備考」は、先の「六學年義務教育より見たる教材の排列案」の下欄にある教授方法が挙げられている。ケールの四段階説に則った聴寫法（第1段階）や指導法・共作法（第2段階）が掲げられている。綴り方教授細目の柱立てを通覧すれば、内容－形式－備考（教授方法）と、ここでも綴り方の3要素と対応した項目となっている。

こちら三者のうち何が要になったのかは、判然としない。内容も形式も重要だが、形式の方が細分化されているだけに明確で、手がかりになりやすい。ただし、教授法も「備考」とは言え、明確に記されている。実質的には、大切なものと認められていたといえようか。基本的には列挙主義で、形式（なかでも叙事・記事などの文種）を主としつつも、内容や技能、教授方法の均衡のとれた配当が求められていたことになろう。

ただし、文種の順序性（記事文と叙事文とはいずれが先か）については、『綴り方教授法精義』とはまた別の見方をしている。

①記事文を書くことの難しさ…「文章の発生上より言へば、記事文はその最初に発達したものであるから、時間的発達力に乏しい低學年には適するか如く思はれるが、觀念が時間的に接続してゐないから筆を執る前に必らず思想の排列を考へなければならぬ。夫故兒童が日常見聞しつつある事物でも綴る場合になると、兒童は一通ならぬ困難を感ずるが常である。」〈注51〉

②低學年の兒童には叙事文を…「小學校においては低學年の兒童に課するに記事文よりも叙事文を多くかかせ、學年の進むにつれて記事文の量を増やしたらよからうと思ふ。これ一見兒童の発達程度で離隔し、矛盾して居る様だけれども、叙事文は自由に発表し長く綴るといふ点において、記事文よりは容易である。之に反して記事文は描く心で書くのであり、(中略)構想・描寫ともに意外の困難である。たとえばある物の姿を寫すに端から端まで細寫し活現させる事は、平凡な手腕では難事である。また、その焦点をねらひ寫して周囲の事共を聯想に任せる筆致も亦尋常一様の事ではない。」〈注52〉

文章の発生からすれば、記事文→叙事文と進むことが妥当であると認めながらも、実際上の問題を挙げて叙事文から記事文へと発展させるように勧めている。このように、基本的な方向性では一致する二つの文献においても、形式の要となる文種の順序性については、記事文を主とするか、叙事文を主とするかで揺れており、新たな根拠づけが求められていたのである。

以上のように、『綴り方教授法精義』『實驗綴り方新教授法』を代表とする明治40年代の綴り方教授は、以下の4つの性格を持っていた。

- 1 綴り方本質観（文章観）においては、綴り方の要素を内容と形式とに分析して、それらを組み合わせて発表とする文章構成観であったと推察される。ただし、形式の方が内容より先に掲げられる書物もあり、自覚的に内容→形式→発表という過程をどこまで意識させようとしていたかどうかは、曖昧であった。
- 2 綴り方教授の目的においては、自作を最終的な到達点に置いて実際に書けるようにすることを第一とする見解から、内容面よりも形式面を重視し、自己の思想を表すという制限を越えても綴る技能を会得させることをめざしていた。それだけに練習作文としての色彩の濃いものであった。
- 3 発達段階においては、一般の兒童心意の発達においても、個人的な発表典型の見きわめにおいても、当時の心理学における直観→記憶→想像→思考という発展が下敷きになっており、そこから二年単位に発達の時期を命名することも行われるようになってきつつあった。
- 4 綴り方教授系統化の原理としては、綴り方の三要素説に対応して、内容・形式（文種・文体・構成式）・教授方法が綴り方教授に書き込まれる様式が主流となっていた。三者のなかでは、形式が重視されることが多かった。なお、文種の出発点において記事文から叙事文へと進むのは、直観から記憶へと進むこととも対応しているとも見られるが、他方で、叙事文を主とした上で記事文へとという見解も出てきていた。小学校6年間（高等小学校を含めると8年間）を射程においた指導事項の明確化にまでは至っていなかった。したがって、具体的な綴り方教授の配列の順序まで言及する著書は見られなかった。

## 二 大正初期における綴り方教材組織論の展開

大正元年（1912）から大正5（1916）年にかけて公刊された著書は、おおむね以下のとおりである。ただし、同一著者が何冊もだしているばあい、系統化の基準が違う時を除いて最初の一冊のみ掲げることとする。

- 1 沢正・清水恒太郎共著『綴方新教授の理論及び實際』良明堂、大正元（1912）年10月10日発行、全347ページ
- 2 芦田恵之助著『綴り方教授』育英書院、大正2（1913）年3月18日発行、全464ページ
- 3 広島高等師範学校附属小学校編『各教科教授細目』増田兄弟活版所印刷、大正2（1913）年4月10日発行、「第一、二、三部國語科綴方細目」201～232ページ
- 4 国語科教授研究会編『尋常全科綴方教授資料集成』隆文館、大正2（1913）年6月8日発行、全537ページ
- 5 河崎松一著『新綴方要義』山本尚文館、大正2（1913）年9月5日発行、全334ページ
- 6 友田宜剛著『小學教育における文法と綴方との解決』至誠堂書店、大正2（1913）年10月12日発行、全404ページ
- 7 福島県師範学校附属小学校編『綴方教授の實際』福島県出版社協会、大正2（1913）年10月18日発行、全603ページ
- 8 国語教授研究会編『高等小學綴方教授資料集成』隆文館、大正3（1914）年1月25日発行、全475ページ
- 9 久芳龍蔵著『綴り方教授の新研究』弘道館、大正3（1914）年2月16日発行、全283ページ
- 10 尾島半次郎著『経験に基ける系統的書翰文教授法』南北社、大正3（1914）年2月23日発行、全300ページ
- 11 友納友次郎著『實際的研究になれる読方綴方の新主張』目黒書店、大正3（1914）年5月20日初版発行、全500ページ
- 12 久住栄一・花田甚五郎共著『書翰文教授の新研究』弘道館、大正3（1914）年6月8日発行、全285ページ
- 13 馬淵冷佑著『読み方と綴り方の教授』尋常第一學年、東京出版社、大正3（1914）年6月26日発行、全274ページ
- 14 長野県内小学校連合教科研究会編『綴方研究録』（大正3年9月28日）交文社印刷、大正3年（1914）年12月10日発行、全492ページ
- 15 平野秀吉著『綴り方教授の根本的研究』六合館、大正4（1915）年5月15日発行、全516ページ
- 16 保科孝一著『最近綴り方教授の新潮』同文館、大正4（1915）年6月28日発行、全472ページ
- 17 浅山尚著『綴方教授の破壊と建設』隆文館図書、大正4（1915）年7月15日発行、全276ページ。引用は、再版した『綴方教授の根本問題』イデア書院、昭和2（1927）年9月1日発行、全237ページに拠る。
- 18 駒村徳寿・五味義武共著『寫生を主としたる綴方新教授細案』2冊、目黒書店、大正4年（1915）年7月23日発行、巻上…508ページ、巻下…428ページ
- 19 佐賀県師範学校附属小学校内研究会編『小学校各科教授要綱』木下晴雲堂印刷所、大正4（1915）年12月15日発行、39～56ページ
- 20 稲垣国三郎著『最近研究綴り方教授の新建設』宝文館、大正5（1916）年5月15日発行、全445ページ
- 21 花田甚五郎著『新潮を汲める綴方教授の實際』教育新潮研究会、大正5（1916）年7月28日発行、全279ページ
- 22 福島県師範学校附属小学校編『縣下小學校教員協議會 綴方教授ニ関スル記録』同校刊、大正5（1916）年9月1日発行、全331ページ
- 23 須甲理喜・丸田榮太郎・前川宇吉共著『本質の上に立てる最新綴り方教授』金港堂書籍、大正5（1916）年9月20日発行、全386ページ
- 24 新潟県高田師範学校附属小学校著『綴方教授の實際的研究』六盟館、大正5（1916）年9月30日発行、全572ページ

これらのうち、通し番号14・22は編著であり、多くの論文が集成されている。したがって、これら2編は、綴り方教材組織化を指向した、さまざまな論述に細分化されることになる。この24冊についても、①文章観（綴り方本質論）/ ②綴り方教授の目的/ ③発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望/ ④綴り方教授組織化の原理、それに加えて⑤具体的な綴り方教材配列という観点から言及されていることを、

それぞれ概観すれば下記ようになる。

通し番号 著者・書名	論述の概要
1 沢正・清水恒太郎 『綴り方新教授の理論及び実際』	④系統化の原理…「系統の要素」として、「綴り方の二要質たる思想形式」と「教法」の三項目を提示する。綴り方教授細目の様式は週／題目（文種・文体）／連絡／教弁／教授／教授上の注意となっている。連絡も教弁（教具）も、読本との関係であり、読本と密接に結びつけ形式面を重視した綴り方教授を作り上げようとしている。なお、文種は、叙事・記事などの漠然たるものでなく、事実叙述・絵画説述・郷土説述のように20項目を挙げて具体化している。
2 芦田恵之助 『綴り方教授』	<p>①文章観…「文章は（寄せ木細工ではなく）吾人の實生活である」との念を持って、発表したいという欲求を生かして、書きたいこと・書くべきことを文字によって書き表すこと〈注53〉としている。</p> <p>②目的…明確には掲げていないが、「発表を必要とする境遇に児童をおき、自然におこる欲求を指導して、（實感を綴らせ、文章に対する態度を固めて）綴り方の技能を修得させる」〈注54〉ということに集約されよう。</p> <p>③6年間（8年間）の展望…「尋常科の綴り方を通覧するに、尋一二は綴るといふ意義を會得することに全力をそそぎ、尋三四は作者の態度を定め、想の輕重によつて取捨選擇する要領をさとらせることにつとめ、尋五六に於いては（文章に対する興味を感じ）、着想・結構等を工夫して、有力なる発表方法を知らせることを指導したのである。（中略）尋五六の終わりに達すれば、文（章）を學習する基礎は既に十分に据ゑられて、児童としての日常のことは用の足りるまでになつてゐる。」「高等科の綴り方は、（中略）自己の力を信じて、深く自学の境にいるべきである。」〈注55〉</p> <p>④系統化の原理…教師と児童との「綴り方の全作業」を材料（文題の選擇・教師、思想の蒐集…児童）／自作／指導（構想の指導・発表の指導）／処理（批正…教師・推敲…児童）に分け、児童の自作を「綴り方の本幹」〈注56〉、指導を「自作の力を發達させるために行ふ作業」〈注57〉と主副の別を明らかにし、尋一から高等科に至る「綴り方教授の系統」を掲げている。</p> <p>「自己の経験した教授の實際を比較綜合して、之をある法則にまとめようとするもの」〈注58〉とあるように、綴り方教授の實踐系統を歸納的に見いだしていこうとしている。</p> <p>なお、児童の作業を順にたどれば材料（思想の蒐集）—自作（構想・発表）—処理（推敲）となり、文章表現過程に即した組織化のさきがけにもなっている。</p> <p>「従来の綴り方教授に於いて、自作を綴り方最後の到達點の様に論じたのはあやまりである。この作業は尋常一學年入学當初に於ても明らかに認めることができる。」〈注59〉と断じ、なお課題が主ではあるが、明治40年代の典型的な綴り方教授とは全く違った方向に足を踏み出している。</p>
3 広島高師 附小『各科教授細目』	④系統化の原理…尋常2年～高等科3年までの綴り方教授細目が「ポチ 内容（読本）卷二ハナサカヂバイと連絡」のように掲げられ、ときおり文例も記されている。おそらく内容面・形式面どちらの面で何と関連させるかが記されているのであろう。尋常3年からはさらに文体（崇敬体か常体かという）が加わっている。内容的な関連、形式的関連は、ベネケ・ケール説の第2段階（思想を与えて形式を工夫せしむるもの）及び第3段階（形式のみを与えて思想を工夫せしむるもの）と対応できる面を備えて



	<p>いる。したがって、内容面・形式面の両方が挙がっているところは、第1段階（思想と形式と二つながら与うるもの）と照応しているかもしれない。もし、そうだとすると、「内容（読本）」という欄は、取材範囲を含み込んで教授法についても示唆していることになる。尋3以降は、それに文体が加わるから、内容・形式いずれと関連させるかという欄に続けて、形式上の文体（口語崇敬体にするか、常体にするかという指示）が添えられていることになる。一見、内容面に力点が置かれているように見えながら、実質は形式面に重みを書けた教授細目になっているのである。</p>
<p>4 国語教授研究会編 『尋常全科綴方教授資料集成』</p>	<p>①文章観…「綴方には思想及び形式の二要素がある」〈注60〉ことが自明のこととして前提にされており、両面を鍛えて伸ばすのが綴り方であると考えていることになる。</p> <p>②目的…「小學校令施行規則」第三条の規定に則って「綴り方教授は文字・文章に依つて自己の思想感情を正確に記述し、平易簡明に表出して冗漫に亙らず、且適切明瞭に発表して意味の重複混雑を避け、進んで巧妙、迅速に発表し得るに至らしむるのが主眼である。」〈注61〉</p> <p>④系統化の原理…綴り方を思想と形式の二要素からなると見なすため、「綴り方の材料を選択するにも、その教授方法を案出するにも、常に此の二要素の配合に深く注意せねばならぬ。」〈注62〉とし、ベネケやケールの名前は挙げていないが、綴り方教授法に以下の4つの段階を設けるとしている。</p> <p>第1階段 思想（内容）と形式と二つながら與ふるもの。 視写法 / 謄写法 / 書取法 / 聴写法</p> <p>第2階段 思想（内容）を与えて形式を工夫せしむるもの。 改作法 / 填充法 / 縮約法 / 敷衍法 / 指導法又は叙述法 / 共作法 / 联接法 / 修飾法</p> <p>第3階段 形式のみを与えて思想（内容）を工夫せしむるもの。 模作法 / 目次法又は文段法</p> <p>第4階段 思想（内容）も形式も二つながら与へざるもの。 自作法（其の一）文題を与ふるもの / 自作法（其の二）各自をして文題を定めしむるもの。〈注63〉</p> <p>尋2からの各学期・各週の文例には連絡と教授法が記される。連絡は主として教科書との関連があげられるが、まれに季節や経験も取り上げられる。しかし、主となるのは教授法である。ただし、随所に語法・文法・文形・修辭法の練習学習が織り込まれている。</p>
<p>5 河崎松一 『新綴方要義』</p>	<p>①文章観…出来上がったところの文章を見ると内容と形式とからなっているが、かかる文章がいかんしてできたかを考えると、両方の結合力を考えざるを得ないとし、「両者の結合力をつけるところに重大の任務がある。」〈注64〉とする。</p> <p>②目的…文章を書く主観的（根本的）目的と客観的（方法的）目的があるとし、前者から「綴り方教授の目的は児童に発表意欲を満足させしむる方法を會得せしむるにあり」〈注65〉を、後者から「綴り方教授の目的は平易・正確・明瞭に而も巧妙に思想感情を発表する能を養ふに在り」〈注66〉を導き出し、小学校では後者に焦点を当て「教則の通りに根本的な平易・正確・明瞭なる発表に重きを置き、加ふるに巧妙・敏速を以てする」〈注67〉と集約している。</p> <p>③6年間の展望…児童心意の発達を「直観が盛に働く時期」（1・2年）—「記憶力が著しく進んで来る」（3・4年）—「発動想像が起る」（5・6年）—「概念・思考等も盛んに働く」（高等科）と記しながら、「小学校に於ける綴り方の練習期」としては、2年単位に準備期（筆記的時期）—自由発表期（心理的時期）—整理発表期（論理的時期）—鍊成期（審美的時期）とし、尋常小学校の低・中学年の時期においては芦田</p>



	<p>恵之助の立言〈注 68〉を大幅に取り込み、高学年では、『実験綴方新教授法』の区分になっている。</p> <p>④系統化の原理…尋 3～尋 6 までの綴り方教授細目の様式は、文題に内容（出所 / 主点）・形式（文種・文体・結構・仮名）・教法などが並記されており〈注 69〉、「成績一班」〈注 70〉としては、教法を明記して各学年の「実際成績中秀逸と認むべきもの二三」〈注 71〉が取められている。</p>
6 友田宜剛 『小學教育に於ける文法と綴方の解決』	<p>④系統化の原理…高等小学校 1 年の綴り方を参観した時、教師が最もよい 1 文に添削して、模範文の代わりに示したものに 2 箇所も文法的な誤りがあったことを契機として、「國語教授者たる者は（中略）文法・作文などにおける知識が有りあまる程でなくてはならない」〈注 72〉とし、品詞論 / 文章論（実際は文レベルの文法・修辭法）を本論とし、「付録」に普通文と書翰文の「文例集」〈注 73〉を掲げている。読本の文章との関連を念頭において空欄を補うもの、形式を与えて内容を工夫させるもの、範文に習って文章を綴らせるものが多い。文語文もかなりあり、材料も実生活には限定されていない。</p>
7 福島県第二師範附小『綴方教授の實際』	<p>②目的…「綴方は文字文章によりて自己の思想感情を平易に性格に明瞭に且つ迅速に巧妙に発表するの能を得しめ兼て思考力を練習し及び審美の情を養ふを以て目的とす。」〈注 74〉</p> <p>明治 40 年代の目的観を忠実に継承している。</p> <p>④系統化の原理…尋常 2～高等 3 年に及ぶ「綴方教授細目並に文例」は、内容（取材範囲 / 形式（文種・文体） / 教法の三項目にわたり、そのすべての文題に文例が掲げている。本書の紙数の大半はそれに費やされている。</p>
8 国語教授研究会 『高等小學綴方教授資料集成』	<p>④系統化の原理…基本的に綴り方教授法を主とするが、「高等科に於いては之れ（尋常小学校において第一段階〈思想と形式と二つながら与ふるもの〉を主とし、次第に第二段階〈思想を与へて形式を工夫せしむるもの〉・第三段階〈形式のみを与へて思想を工夫せしむるもの〉・第四段階〈思想も形式も二つながら工夫せしむるもの〉の順に進むこと）とは反対にして、第四段階及び第三段階に属する方法（文段法・自作法など）を多く採る」〈注 75〉ようにするとある。なお、文種に関して「日用文並びに公用文の教授」も等閑に付さないようにすること〈注 76〉、「短句単文の練習及び語法修辭法など」の基礎練習を重んじること〈注 77〉にも言及してある。これらのことは、当然のこととしていたのであろう。</p>
9 久芳龍蔵 『綴り方教授の新研究』	<p>①文章観…「言ふまでもなく綴り方といふ仕事は、思想と形式に結合させて、之を正確に表彰せしむる技能の練習をいふのである。したがって綴り方の要素には思想と形式と発表の三つがある。」〈注 78〉としている。ここでは、「自己」の思想であることが言及されていない。</p> <p>②目的…明記されていないが、「綴り方教授の根底としては、内容の充実・形式の確得及び心力の修練に力を用ひることが大切である。（中略）綴り方の技能修練はまさに此の根柢の上に築かれるべきもの」〈注 79〉とある。「心力の修練」については「特に文を綴るに際して最も必要なる心の働きを練磨することを意味する」とし、具体的には、「心眼を或る物象に向けて省察を加へ、茲に適當なる材料を選択蒐集する」、「観察力選択力の心的活動」や「かくて蒐集選擇した材料を一定の體形の下に排列する」「組織結構の心力」を練ること〈注 80〉と説いている。</p> <p>①の文章観と照らし合わせると、「心力の修練」は、ベネケ=ケールの四階級説にあてはめて綴り方教授方法を適用し、内容の充実や形式の確得に努めるだけでなく、発表力独自の開拓をはかったものと判明してくる。</p>

	<p>④系統化の原理…尋常科二年～「高等科二年の綴り方教授細目」〈注81〉を見ると、文題に「注意書」を添えて材料の出所を示し、どう書かせるかを示したほかは、文種・文体が挙げられているだけである。心力（発表力）については、観察力も選択力も組織力も一文題で書くときいずれも不可欠なもので、なおどのように記すかという見通しができていなかったようである。</p>
<p>10 尾嶋半次郎『経験に基ける系統的書翰文教授法』</p>	<p>①文章観…書翰文も、普通文と同じく「自己の思想を文字文章に表して（正確に、遺憾なく）他人に伝達するもの」〈注82〉としている。</p> <p>②目的…「思想表現の實力養成は、主として普通文の綴方に於いて果さるべき要務であるが、書翰文教授においては、其の根幹の完然を助長すると共に、それに書翰文の特質、候文體、並に必要な常識といふ三者の枝、葉及び花を得させて、ここに確實圓滿なる能力の大成を期すべきである。」〈注83〉</p> <p>③6年間の展望…尋3からの各学年の主要任務を下記のように述べている。</p> <p>尋3…「漠然たる書翰文の觀念を附與する」〈注84〉</p> <p>尋4…「<u>彼等の思想を拘束しないやう、真情の流露した放胆な自由な文を要するやうにしたい。</u>そして一方においてはまた、對者の特定された、多少の思想上の特質ある、其の書翰文に於ける思想表現の方法を指導するといふことも忘れてはならぬ。」〈注85〉</p> <p>尋5…「読本の書翰文に依つて、其の思想上の特質といふものを十分に理解させ、それから導いて綴方練習に及ぶ事」「形式上の特質に対する同様の指導、殊に候文体の理解と使用習練とをさせる事」〈注86〉</p> <p>尋6…誘引文・招待状など16「種類の書翰文に関する知識に概括して、既習のもの整理をなし、其の能力をして如何なるばあいにも運用の出来るやうに」する〈注87〉。</p> <p>高等科における主要任務においては省いた。波線部のように芦田恵之助に感化されたことがうかがえるものである。</p> <p>④系統化の原理…書翰文教授であるから、当然文種がその拠り所になる。書翰文の中でも、尋常科では誘引文・贈呈文・依頼文・注文状・報知文・見舞文・祝賀文・招待文・謝礼文、高等科では、問合文・悼傷文・忠告文・借用文・推薦文・謝罪文が挙げられている〈注88〉。</p>
<p>11 友納友次郎『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』</p>	<p>①文章観…「児童のあらゆる生活—経験—學習—處世—によりて得たる思想・感情を有りのままに文字によつて発表するといふ仕事に外ならない。従つて其表彰せられた文章は、必ず其人の性格から出た色彩といふものを帯びて居なければならぬ筈である。」〈注89〉</p> <p>こう考えれば、当然綴り方自己表現説になりそうであるが、一方「綴り方の本質たるべき児童の綴文能力」〈注90〉ともあって、両者の関係をどのようにとらえるべきかが問われてくる。そこで、以下の説述が手がかりとなろう。</p> <p>「文（章）を綴るといふ仕事は、第一に事物思想即ち内容に關する知識といふものがなければならぬ。児童の個人としての思想・感情が文を綴るに十分でなければならぬ。第二には内容を取り扱ふ力であつて、今綴らうとする内容を取り扱ふ所の力が十分に修練されてゐなければならぬ。第一の要件は如何なるものを綴らせるかといふことであつて、教師の取材に關する問題、第二の要件は綴る力即ち児童の綴文能力に關する問題である。」〈注91〉</p> <p>根本的には、綴り方は全体としては自己の思想・感情の個性的表現にほかならないのであるが、分析的に見れば、思想・内容に關する知識とそれにもとづいて働かせる綴文能力とに分かれる。前者は児童の立場でかくあるべきものと説いたのであるが、</p>

後者は教師の側からそこに何を修練すべきかを挙げたものである。この教師の立場から取材、綴文能力と分けることは、従来の内容・形式・発表の3要素説に比して、①思想・内容に則って以後の文章表現活動がなされるべきことを強調するもので、内容主義を鮮明にし、②形式と発表を綴文能力の用語によって統合し、一層児童（書き手）の立場にたった区分に一步を踏み出したものと言えよう。

②目的…「綴り方は児童をして自己の思想を確かに捕捉せしめ、之を纏めて発表させる所の技能を修練するものである」〈注92〉

ここには、先の文章観に児童の立場として表れていた自己表現説は、姿を見せず、以後の説述でも「豫件」（副次的な問題であり、教師が実際に教授を行うばあいの注意）として位置付けられる。

③6年間の展望…「毎年同一文題によって記述した児童の成績（男女各1名分）を取り上げて「綴文能力の発展」をとらえようとしているが、「教師がどんな考へで綴らせたものか、どれだけの指導を加へたものか一切不明」〈注93〉ということもあって、「何等内包的の発展充実を認めることが出来ない」〈注94〉と結論づけている。

したがって、尋常科第1学年から高等科に至る「綴り方教授の実際」も、発達に対する確かな根拠づけはないはずなのに、下記のような言及が続いていく。

○「尋常一年から二年の第一学期にかけて綴るといふ意味を知らせ綴り方に對する趣味を養つた。」〈注95〉

○「綴り方としての仕事の手初めは、先づ部分の充實といふことである。（中略）此仕事は尋常小学に於ける綴り方の重要な部分を占むべき者で、余は此練習を（尋二の二学期から）尋四の第一學期頃まで繼續したい考へをもつてゐる。」〈注96〉

○「（尋四の二学期から尋五の一学期まで）更に進んで思想の纏め方と之を表彰する方法とを授け、以て作者としての態度といふ者を養ひたいといふ考へを有してゐる。つまり之までの分解に對して総合を意味し、一つの纏まつた思想といふ者を組織する所の練習を行ひたい」〈注97〉

二つ目と三つ目の項目は「（ア）分解し限定し（イ）組織する心の働きといふものが綴り方の最も大切な仕事」〈注98〉の前半部（ア）と後半部（イ）にあたり、綴文能力の二大側面を順に伸ばしていく時期と見なすと、見事に照応する。それに対して、一つ目の「（ウ）綴るといふ意味を知らせ（エ）綴り方に對する趣味を養ふ」は、（ウ）（エ）いずれも芦田恵之助の立言より補ったものであろう。根拠らしい根拠がなく、綴文能力の分解と組織（総合）の2側面をそのままあてはめて6年間の見通しを立てたところに、新たな疑念も生じてくる。

④系統化の原理…友納友次郎は「綴り方教授の缺陷」の第一に「綴るといふ態度が養はれてゐない」〈注99〉ことを指摘し、「順序の立つた方法で養はれた児童であつたら、かかる事物や現象に對して作者としての氣分といふものが先づ定まつて、ここに之れは描寫すべき性質のものである。これは記述すべき性質の材料であると云ふ態度」が決まって来るべき〈注100〉としている。呼称も「綴るといふ態度」・「作者としての態度」など一定していない。目的に掲げられた綴る力（綴文能力）に対応させて、仮に綴る態度と呼ぶとすれば、記載的記述・叙事的記述・説明的記述、高等科からの評論的記述・叙情的記述が綴る態度による記述に含まれることになる。記載的記述・叙事的記述をいずれも汲んで写生的記述がある。記載的記述・叙事的記述には、部分練習から総括的抽象的な記述へという進展が考案されている。また、文種のままで挙げられたものに、尋3以降の日記文・書翰文、高等科における伝記文・戦記文がある。

他方、綴る態度や文種とは異質の、「思想の纏め方表はし方（六何法）」（4年）—「構想の指導」・「綱目図の指導」（6年）などもあり、高等科では「聞書」も挙げられている。主要系列を除けば、まだ未分化な面を残している。

	<p>⑤具体的な教材配列…「(尋2から尋4の1学期に課す)部分の練習は之を静的記述と動的記述とに分つ」とし、</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>静的記述…場所の記述, 状態の記述, 関係の記述  動的記述…主観的の記述, 客観的の記述</p> </div> <p>と細分化できるとする。そして、この静的記述と動的記述の間にも確かに矢印が引けるといふ。静的記載的記述は、「記述の対象たる物がいつも原形の儘に目前に存在してゐるので、的確に記述させ確実に指導を與へることが頗る容易である」〈注101〉。それに対して、動的叙事的記述は、「恰も活動寫真の映寫をみるやうなもの」で「思想其物」が「歩々に変化して送迎に暇がない」。したがって、①思想そのものの性格から見れば、眼前の静的対象を捉えることが先、それらが活動寫真のように動き回る動的対象の把握が後とし、②指導も前者の方が容易だとするのである。しかも、③部分練習であるから、静的記述は「物の存在や状態などの部分部分に就いて記述する」だけで「構想の上に非常に苦心するといふような心配は全く無い」〈注102〉としている。このようなきわめて客観的な体系的論述が、具体的な教材配列において可能になったゆえんは突き止める必要がある。</p>
<p>12 久住榮一 ・花田甚 五郎『書 翰文教授 の新研 究』</p>	<p>②目的…「書翰文は徹頭徹尾、実用を主とするものであるから、正確でなければならぬ。其の上平易で誰にでもわかるようにつとめねばならぬ。」〈注103〉と、ここまでは普通文と一致しているが、それに「必ず對者を有すること」・「一定の型があること」・「大體書式が定まつてゐること」〈注104〉を加えるべきとしている。</p> <p>④読本に基礎を置いて、尋3から高等科まで招待文・報知文・贈与文など11の教材を配当している。文体は、尋3・4はすべて口語文とするが、尋5以降は候文を盛り込み、その割合を高めるとしている。</p>
<p>13 馬淵冷佑 『読み方 と綴り方 の教授』 尋常科第 一学年</p>	<p>②目的…「話し方及び綴り方教授は、自己の思想感情を言語に文字に、すらすらと発表させる能力を養ふのが目的である。」〈注105〉</p> <p>この説述は、「小學校令施行規則」(明治33年8月21日)の「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養フ」という文面を受けたものであろうが、尋常科第1学年においては、特に下記の二点に言及している。</p> <p>(ア)「綴り方においては、直観させたことや、または彼等の経験したことの部分部分を取つて、斷片的に綴らせることを主としてゐた。」〈注106〉…直観描写を試みる。</p> <p>(イ)「更に又自分は尋一に於ける話し方及び綴り方教授は、話したい、綴りたいといふ心的傾向を持続させることが最も大切であると信じてゐたから、總ての仕事をこれに結びつけた。」〈注107〉…綴りたいという思いを重視。</p> <p>④系統化…このような原理によるという記述はなく、実際に試みたことを忠実に記している。その中で、直観描写については、「人物や動物などの活動している」絵画と動画を取り上げ〈注108〉、「一事物を觀察させては、問を發して、話し方を練習し、最後に問を板書して答を書かせた。」〈注109〉という。直観の「順序は、先づ大體から入つて、部分に移るのが自然」〈注110〉としている。</p> <p>その他に、物語・経験的事実を綴らせている。話し方において、物語(家庭で話し聞かされたり読み聞かされたりしたお話・童話)を「最も好んで話した」〈注111〉とあり、自ずと物語から経験的事実へ、そして話すことから書くことへとすすんでいったようである。</p>



14の1 今井栞六 (上高井 郡綿内 小)	論文「教材の選擇及び模範文の指示」(8～23ページ) 全編にわたって、友納友次郎の著書の祖述と言えるものになっている。 ④友納友次郎の「綴り方教授の系統一覧表」を各学年ごとに要旨/内容(観察・経験・学習の3点から)/文体(単語短句の綴り方・静的記述など)/指導事項(観察・選材・発表〈想・形〉)から整理したものになっている。
14の2 五味繁作 (松本女 子師範附 小)	「綴り方系統の心理的根據」(114～156ページ) 2年前『國語科研究録』〈注112〉に挙げた「綴り方の系統的課程案(五味義武も加わって作成)を下敷きとしながら、下記のように述べている。 ②目的…「今文章を綴る時の頭腦の働きを考へて見ると第一に自分の頭に明瞭豊富の思想が出来て之に書いて見度い話して見やうといふ発表衝動が起こらねばならぬ。体系的思想とか内部発表とかいふ者が出来ねばならぬ 此内部発表が出来てきて之をどんな風に発表し様かといふ場合になつて始めて言語や文字の方便をかりてくるのである(中略)それ故に綴り方として考へねばならぬ事は第一に思想感情を纏める力即ち体系的思想をつくる力であつて 第二には言語文字という方便をかりての表し方 第三には之を紙面に記述する技術である。之が綴り方教授の三方面で主力を注ぐ可き者は第一の思想方面である」〈注113〉 綴り方を三要素に区分することは一致していても、思想重視が鮮明に打ち出されてくる。 ④思想方面を基本練習、形式方面を補助練習、記述技能方面を準備練習と呼び、この重みづけを念頭に尋1～高等科までの指導事項を配列していこうとする。そのために、同一文題でつづられた成績物14編を調査し、児童の思想発表の発達傾向を調査している。
14の3 北原時衛 (上伊那 郡伊那富 小学校) 『綴方研 究録』	「綴り方技能養成上一貫したる標準の研究」(167～179ページ) ③6年間の展望…「綴り方教授の主体は文章で統一ある体系的思想の養成が尤も重要な事(中略)である。故に綴り方の仕事はこれに全力を注ぐ可きであつて形式的方面及び他の事は附随的補助的のものとしてよいのである。 A、根本的記述能力養成上の仕事 1、思想分解限定力の練磨 (観察力、思考力の練磨) 物の存在の記述/物の属性/物の状態/物の位置/物の活動又は變化/物と物との内部的關係/概念法則の具体化記述/感想又は批判 2、思想論理的記述の練習 組織力の練磨 一般的組織：六何法 特殊的組織：時期に対する統一/場所に対する統一/性質による統一 感想的中心を有する文章の記述(以下略)」〈注114〉 五味義武の論述に則って、思想を分解限定する力と組織する力とに二大区分して見通しをつけようとしている。
14の4 河角五平 (上伊那 郡第六部 教員会) 『綴方研 究録』	「心理上及び経験上より考察したる教材の選擇標準 各学年教授の主要点」(180～185ページ) ③6年間の展望…児童の心意発達の段階を2年ごとに、直観期—記憶期—思考発芽期—思考期と『綴り方教授法精義』に近いものを挙げ、発表傾向を『實驗綴り方新教授法』と同様に反射的発表—反省的発表—論理的発表—審美的発表の時代とする。その上で「各学年教授の主要点」を形式と内容に分けて記し、最後に2学年ごとの目標とも言えるものを以下のように記している。

	<p>「A 尋一，二年時代 教材 形式＝単文 内容＝対象の眼前に存するもの 綴方と話方とを最密接に取扱ひ，単に綴るの意味を明らかに知悉せしむるにあり B 尋三，四時代 教材 形式＝複文（段落） 内容＝経験 學習 觀察せる事項 系統ある則体系的思想を作らしむに努むべし C 尋五，六年時代 教材 形式＝結構 内容＝経験，學習，觀察，處世事項 記述目的により思想の輕重，要点を識別し以て思想を前後取捨すべき構想に力を用ひしむべし。」〈注 115〉 形式というのは，どのレベル（文レベル→段落レベル→文章レベル）の表現を自覚させるかの焦点を示し，内容は取材範囲をどう広げるかを示したものであろう。いずれも，明治期の綴り方教授を継承したものである。ただし，尋 1・2 の「綴る意味を明らかに知悉せしむる」，尋 5・6 の「記述目的により思想の輕重，要旨を識別」するには，芦田恵之助の影響が，尋 3・4 の「体系的思想を作らしむ」には，五味義武の用語からの摂取がうかがえる。</p>
<p>14 の 5 小林貞治 （北佐久 郡丙組職 員会） 『綴方研 究録』</p>	<p>「綴方教授方法上の心力と氣分法」（208～220 ページ） ②目的…「觀察力（分解する力）選択力組織力（綜合する力）及文に対する態度を明瞭ならしむる力の四つ」の心力養成が綴り方教授の主要目的であるとして，それぞれの心力を養成するのにふさわしい教授方法を，次のように掲げている。 (1) 書くべき材料＝直観描寫法（分解） (2) 材料の順序＝叙述法（選択綜合） (3) 材料の組立 <math>\left\{ \begin{array}{l} \text{具体} = \text{範文法（選択綜合）} \\ \text{抽象} = \text{文段法} \end{array} \right.</math> (4) 文題に対する立場＝題作法（作者の態度）〈注 116〉 この上に「自己修養」としての自作法が位置づくとしている。形式方面については別の教授方法が挙げられているため，教授方法の目的別再整理による系統化がはかられていると言えよう。</p>
<p>14 の 6 金田五郎 （飯田小学 校）『綴方 研究録』</p>	<p>「綴方の基礎練習」（220～227 ページ） ③6年間の展望…思想の發展段階について「大体個々の物に対する思想と云ふものがまづ第一に出来夫れが發展し次第に夫等の思想の連絡によつて一般化された類同的思想が出来更に進んで是等の單一なる思想と類同的思想とが或いは分解され或いは類似して居る要素が抽象されて一つの抽象の思想が造られて来るものではなからうか。」〈注 117〉とある。ここには，個物→多数へ，分解→綜合へという見通しが示されている。 「基礎練習の實際」においては，尋 2 から思想修練として，「属性 / 存在 / 位置」が挙げられ，尋 3 は「属性 / 位置 / 状態 / 動作 / 内部的（擬人的）」と並んで日用文・日記文も登場し，尋 4 では組織練習として六何法が出て来る。写生主義綴り方駒村徳壽・五味義武や友納友次郎と共通する項目が同じ学年に表れてきている。〈注 118〉</p>

<p>14の7 上嶋邦光 (上伊那 第二部 教育会) 『綴方研 究録』</p>	<p>「綴り方教授の方針及び系統」(228~243ページ) ①系統化の原理…「各期の配當」(尋常2学年)は、左記のようである。</p> <table border="1" data-bbox="352 383 1383 797"> <thead> <tr> <th>第1学期</th> <th>第2学期</th> <th>第3学期</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) 速書練習(手の練習) ……5/10</td> <td>(1) 清書及び速書の練習 ……3/10</td> <td>(1) 清書及び速書の練習 ……2/10</td> </tr> <tr> <td>(2) 自由発表(思想に制限を加へず)</td> <td>(2) 自由発表</td> <td>(2) 自由発表</td> </tr> <tr> <td>(イ) 物の移動及び動作の記述 ……2/10</td> <td>(イ) 卑近なる個物の寫生 ……2/10</td> <td>(イ) 個物及繪画の寫生 ……3/10</td> </tr> <tr> <td>(ロ) 卑近なる個物に就いて ……3/10</td> <td>(ロ) 繪画に就いて ……3/10</td> <td>(ロ) 景色の寫生……3/10</td> </tr> <tr> <td></td> <td>(ハ) 小範圍に於ける景色の寫生 ……2/10</td> <td>(ハ) 自己經驗……2/10</td> </tr> </tbody> </table> <p>写生主義綴り方(駒村徳壽・五味義武)の綴り方教授細目にきわめて近い。ただし、簡略化され、幾分入れかわっている。しかも対極に位置すると見られる「自由発表」の語でいくつもの教材を包括している。「自由発表」の意味は「従来の誤解せられたる自由発表にあらず」「物に対して生ずる種々活なる思想を其儘寫さしめんとするにあり」〈注119〉という。実際には、対象は決めても、特定の観点(たとえば存在・属性など)にこだわらないようにのびのびと書かせるということであろう。</p> <p>尋常2年から始めること、個物の観察・写生が卑近な簡単ものから始まり、三学期とも課されること、その上で景色の写生が表れ、小範圍から少しずつ広い範圍に及ぶこと、他方思想(取材)の訓練にはならない清書速書の練習が、かなりの比重を占めること……これほど写生主義綴り方の教授細案がふまえられているのを見ると、少なくとも長野県においては、大正2(1913)年1学期には一通り仕上がった写生主義の綴り方教授細案は、著書にはならずとも半ば公開され、共有されていたようである。ただし、個物の写生の前に「物の移動及動作の記述」が挙げられているのを見ると、写生主義綴り方の見解に疑問も生じていたようである。</p>	第1学期	第2学期	第3学期	(1) 速書練習(手の練習) ……5/10	(1) 清書及び速書の練習 ……3/10	(1) 清書及び速書の練習 ……2/10	(2) 自由発表(思想に制限を加へず)	(2) 自由発表	(2) 自由発表	(イ) 物の移動及び動作の記述 ……2/10	(イ) 卑近なる個物の寫生 ……2/10	(イ) 個物及繪画の寫生 ……3/10	(ロ) 卑近なる個物に就いて ……3/10	(ロ) 繪画に就いて ……3/10	(ロ) 景色の寫生……3/10		(ハ) 小範圍に於ける景色の寫生 ……2/10	(ハ) 自己經驗……2/10
第1学期	第2学期	第3学期																	
(1) 速書練習(手の練習) ……5/10	(1) 清書及び速書の練習 ……3/10	(1) 清書及び速書の練習 ……2/10																	
(2) 自由発表(思想に制限を加へず)	(2) 自由発表	(2) 自由発表																	
(イ) 物の移動及び動作の記述 ……2/10	(イ) 卑近なる個物の寫生 ……2/10	(イ) 個物及繪画の寫生 ……3/10																	
(ロ) 卑近なる個物に就いて ……3/10	(ロ) 繪画に就いて ……3/10	(ロ) 景色の寫生……3/10																	
	(ハ) 小範圍に於ける景色の寫生 ……2/10	(ハ) 自己經驗……2/10																	
<p>14の8 北澤金一郎 (下高井郡中野 小学校) 『綴り方研 究録』</p>	<p>「着想の態度」(282~288ページ) ④系統化の原理…「吾人は刺激によりて如何なる方向に努力すべきかといふ心の働きに指導の根柢を置きたい(中略)着想の態度といふのは目的を實現すべき材料の選択や個々の材料に或る關係を保たんとする心構へを云ふのである。 此の態度が確立したならば余程迄作者自身が工夫が出来ることと思ふ。全ての形式方面の指導は此の態度の上に立つてなされなくてはならない。」〈注120〉 このように述べて、着想を次の表のように細分化している。</p> <table border="0" data-bbox="429 1624 837 1877"> <tr> <td rowspan="3">着想の態度</td> <td rowspan="2">感覺的</td> <td>自然的</td> </tr> <tr> <td>特徴的</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">理解的</td> <td>組織的</td> </tr> <tr> <td>因果的</td> </tr> <tr> <td>感情的</td> <td>法則的</td> </tr> </table> <p>それぞれについて文例を挙げて説いているが、それ以上の組織化には至っていない。</p>	着想の態度	感覺的	自然的	特徴的	理解的	組織的	因果的	感情的	法則的									
着想の態度	感覺的			自然的															
			特徴的																
	理解的	組織的																	
因果的																			
感情的	法則的																		

<p>14の9 宮崎新左衛門 (下高井郡第二区職員会) 『綴方研究録』</p>	<p>「説明文について」(385～394ページ) ④系統化の原理…「在来綴り方は思想運用の沈殿物たる、成文の上より見たる、諸分類や諸法則によつて発表の力を陶冶し様と、つとめてゐたやうに思はれるが、かく思想を運用した成果の上より見て、立論するのは、甚だ不自然の方法ではなからうか。それよりかは、其の文章を生む心の作用即ち文を作らうとする心構其上に立脚した方がはるかに自然で且つ正当の方法ではなからうかと思ふのである。この心構それを、ここには文を綴る態度と称するのである。」〈注121〉 このように記して、「説明の態度」をさらに四つに分けて、文例を挙げ、指導上の留意点を記している。これ以上の具体化は、これからのようである。</p>
<p>15 平野秀吉 『綴り方教授の根本的研究』</p>	<p>①文章観…「文章と云ふものは要するに自己表現である。其れを思想を伴り、感情を欺いて、文章が出来る筈はない、(中略)然して、尋常三年として其の年齢相応に文章のうまい子供は、尋常六年生としても、中學生としても、其の作文力の特長を發揮して居るが如くに、其の少年が青年になり、其の青年が大人になつた時も、(中略)必ず立派な文章を書くものである。」〈注122〉 芦田恵之助『尋常小学綴り方教科書』第五学年児童用(明治44&lt;1911&gt;年3月5日発行、宝文館)に載った児童文例〈注123〉を引用しながら、上記のことを説いている。 ②目的…「小学校令施行規則」に基づきつつも、次のようにつけ加える。 「綴り方の目的は文字を以て正確に思想を表彰する能を養ふ、其の正確には、更に有力に、巧みなどをも要求する。」〈注124〉そのような見解は、当然「技能(学科)としての綴り方」〈注125〉という見方と直結してくるはずであるが、平野秀吉は、他方「発表学科としての綴り方」〈注126〉・「能相学科としての綴り方」〈注127〉という側面にも留意している。 ③6年間の展望…「児童の心理の発達段階から考へて、之を低學年・中學年・高學年のそれぞれの年頃に從つて、 1. 書取時代 / 2. 綴り方時代 / 3. 作文時代 の三期に区画したい」とし、次のように記している。 1. 書取時代…「綴り方の準備時代」で「児童の言語や文字(の習得)に重きを置いて」「問答法によつて(中略)児童の知識を喚出して、之を整理し、之を口演させ、其の口演を書取ればすぐに文章になるまでに」導く。〈注128〉第2学年の終わりに「束縛を加へられてゐない自由発表の範圍を與へて、次の時代に入る準備をする。」〈注129〉 2. 綴り方時代…「<u>児童の學習・経験・交際の範圍より、思想の最高潮に達する文題を選定すべきは、此の時代も前の書取時代も後の作文時代も同じであるが、(中略)その文題に対して、児童の感興の發し、聯想のつゞくがまゝに、發表させる時代で、又之を小學校に於ける自由發表時代と云ふ。</u>」〈注130〉 3. 作文時代…「<u>取捨剪定して、更に有力に發表するという域に達せしめなければならぬ。(中略)如何に言ひまはせば優良な發表となるかの注意がこの時代の特徴で、(中略)特に思想排列の配置、主題・客想の關係を知らしめ、如何にすれば文章が剛健になるか、簡潔明白になるか、華麗になるかを教へるので、此の意味よりして、又之を結構時代・修飾時代と云ふことが出来る。</u>」〈注131〉 尋1・2の準備の内実が異なるが、尋3以降は、波線部でわかるようにほぼ芦田恵之助をなぞる形で、見通しをつけている。 ④系統化の原理…各学年の綴り方教授事項は、教材(取材の方面) / 記述式 / 文体(文語文・口語文の別、文種) / 語法 / 修辭 / 記号と多岐にわたり、綴り方教授細目の</p>



	<p>様式は、文題（ここに文話や随意選題も含まれる）/教材（文体・記述法・取材）・処理（教式・訂正）となっている。重なるのは、取材の方面、文体（文種）・記述式であり、明治末期の列挙する形がそのまま残っている。</p> <p>①文章観と③6年間の展望は芦田恵之助に近く、②教授の目的と④系統化の原理は、「小學校令施行規則」や明治40年代の綴り方教授を踏まえたものになっている。当然、両要素が混在した組織化にならざるを得なかったのである。</p>
<p>16 保科孝一 『最近綴り方教授の新潮』</p>	<p>②目的…「言ふまでもなく、思想を正確に自由に書き表す能力を養成するにあるわけである。」「その形式的方面は言語文字文章に練熟すること、即ち、語彙及び形式を安全に学習し、文字、仮名遣、送仮名、句読、及び文法に練熟して少しのあやまりもなく正確に自由に思想を發表し得る能力を養成せんとするのが、その主要な目的である。」「綴り方の内容的方面は、更に之を三種に分けて説明を要する。その一は論理的思想を養成することで」「着想或は構想がもつとも重要な因子になるわけである。」「その二は観察力、判断力、思考力、組織力及び総合力等を養成することで、綴り方教授上もつとも重要な事項に属する。」「その三は文学的趣味を養成することであるが、小學児童が綴り方に興味を有せずして之を嫌悪する傾があるのは、徒らに形式の末節に拘泥して、誘導その宜しきを得ないからである。児童がこれに興味を有し、喜んで自ら作業するように誘導しなければ、その成績が挙がるものではない。」〈注132〉</p> <p>綴る力を養うことを当然のこととして、明治40年代の内容・形式の二大区分説によって組織化を進めていく素地をつくろうとしている。内容と形式といずれに力点を置くか、以上の説述だけでははっきりしない。しかし、「我邦における綴り方教授の成績が、欧米に比して甚しく不振」である「もつとも重大な原因は、國語問題の未解決」にある〈注133〉と信ずる保科孝一にあっては、当然形式的方面に比重を置くことになろう。</p> <p>④系統化の原理…以下、綴り方の題目・教材・文体・教案・教授要目・教法・訂正添削、自由作文と予習作文などに言及していくが、先に挙げたことを系統化の原理としてどこまで生かしていこうとするか、明確でない。さまざまな問題を紹介・論評することが主となり、現場で綴り方教育を実践していく際の教材組織を樹立することには進まなかったようである。</p> <p>実際には、以下のような紹介をして、低学年の間、直観教授や話し方教授による短文練習を、その上で複雑な文章に構成することを勧めている。</p> <p>「佛獨の小學校では、低学年の間、いづれも短文練習を綴り方の基礎教授として特設している。ゆゑに、児童は日常の生活における普通一般の思想を表象するに必要な語彙と形式と豊富に所有するから、簡潔に明晰に秩序整然と之を書き綴ることができるのである。」〈注134〉</p>
<p>17 浅山尚 『綴り方教授の破壊と建設』</p>	<p>①文章観・②綴り方教授の目的…文章観として繰り返し出してくるのは「生命の如実な表現」〈注135〉である。それを目的として丁寧記せば、「自己の思想感情の誠実にして如実なる表白」〈注136〉ということになる。</p> <p>④系統化の原理…「永い間、初等教育界は教授細目や教授の系統などの表示的労力にかなりな力を拂ってきた。早く、目ざめて、その力を児童本然の根元に培ふことに注いでほしい。」〈注137〉とし、「綴り方においても、たゞ自己の直接経験を如実に表現することに習慣づけて置けばいい。さうすれば、他日どの様な事件に遭遇しても、表現の必要にさへ遭遇すれば、己にその能力があるのであるから、随意に表現できるわけである。」〈注138〉と集約している。</p>

18  
駒村徳壽  
・五味義  
武『寫生  
を主とし  
たる綴方  
新教授細  
案』

①文章観…大正4（1915）年の時点では必ずしも明確ではない。後で系統化の原理となる発表態度の説明の際に冷静な発表の態度のほかに「熱したる筆になれる各種の発表」があるとし、「『文は人なり』とか『真情流露の文』とか言われる種類のもは、皆之である。」〈注139〉と記している。とは言え、両者を統一するような文章観は、表明されていない。

②目的…「綴方教授が自己の感想を文字文章によつて発表する能力を練磨するにあることは、今更言ふまでもない。」〈注140〉とし、端的には「綴方教授は文章を綴る能を養ふが目的」〈注141〉と述べている。「今更言ふまでもない。」のは「小學校令施行規則」に則り、当時の通説に従っているからである。

③6年間の展望…本書『寫生を主としたる綴り方教授細案』そのものが尋2～尋6に及ぶ展望を示したものであるが、文章としては、明記されていない。教材配列を通覧すると、尋4の1学期か2学期が境目で、そこを前後して大きく二期に分かれるのだらうと推察されるまでである。

④系統化の原理…発表の態度をてこにして観察・吟味の力（綴る力）を養うとして、大本になる各々の発表の態度の関連を下記のように掲げている。

欲望的  $\left\{ \begin{array}{l} \text{寫真的—説明的—論說—（再現思想を主として取り扱ふ）} \\ \text{情感的—人格的の発表} \\ \text{寫生的—描写—象徴—（表現思想を主として取り扱ふ）} \end{array} \right.$

「我自身の進出である所の欲望的・情感的・人格的発表態度を中心に」〈注142〉作成したとあるが、実際の系統化は、次のようになっている。

寫真的態度→説明的態度(再現思想が主)

↓

寫生的態度(表現思想が主)

↓

情感的・人格的態度

先の表を照らし合わせると、次のようなことが気づかれてこよう。

(ア) 再現思想と表現思想の違いを鮮明にするため、欲望的態度・情感的態度・人格的態度を中軸に据えたようである。それは、欲望的態度による記述・発表に傾斜しがちな児童から出発することになり、児童の綴る態度の区分けとしてふさわしいものと考えられた。

(イ) ただし、指導としては寫真的態度による記述から導いていこうとするため、情感的・人格的態度による記述が一番最後になる。また、出発点であったはずの欲望的態度は、指導の対象としては挙がってこなくなる。

⑤教材配列…尋2からの教材配列は、副次的な「清書速書の練習」や「自由作及びその批評紹介」を除けば、次の順になる。

(ア) 物の存在を記述せしむる練習

(イ) 自分のなしたる事柄を記述せしむる練習

(ウ) 物の属性の記述（以下略）

これらの教材名はむろん五味義武（尋二・尋三担当）がつけたものであるが、なぜこのように配列されたのであろうか。そのうち、物の存在を記述せしむる練習→物の属性の記述には、関連性が容易に指摘できるようなが、「物の存在を記述せしむる練習」のすぐ後に、「自分のなしたる事柄を記述せしむる練習」が配当されるゆえんが見つけにくい。ここには何か典拠となるものがあつたのではないかと考えられる。

それにしても、教材配列まで考案し、実施したのは、寫生主義綴りが初めてであり、本書はかけがえのない位置を占めている。

<p>19 佐賀県師範附属小『小學校各科教授要綱』</p>	<p>②目的…「読み方教授に於ける語法修辭の智識と相俟ちて自己の思想感情を平易正確明確且つ巧妙敏速に発表する能を得しむるにあり」〈注 143〉</p> <p>明治 40 年代の『綴方教授法精義』・『實驗綴方新教授法』と同じく、「小學校令施行規則」の「正確ニ思想ヲ表彰スル能ヲ養」う〈注 144〉という記述に基づきながら、「自己の」思想・感情であることを明確にし、狭義の正確に発表する能力にとどまらず、平易・明確・巧妙・迅速に発表する能力を加えている。</p> <p>④系統化の原理…内容・形式の二分説になる。</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: middle;">内容的材料</td> <td style="vertical-align: middle;">                 一、學習的の事項 修身，讀ミ方，算術，地理，                  歴史等に（関して）會得したる事項                  二、經驗上の事項 學校家庭及社會上の出来事にして                  經驗したる事項                  三、處世上の事項 吉凶，慶吊，贈答・誘引等の事項             </td> <td style="vertical-align: middle; font-size: 2em;">}</td> <td style="vertical-align: middle;">実感の明なるもの</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: middle;">形式的材料</td> <td style="vertical-align: middle;">                 成分（言語，文字 / 文 / 段落）                  構成（語法 / 修辭法 / 組立法）                  種類                 <table border="0" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="font-size: 2em;">{</td> <td>性質上</td> <td>                             普通文（叙事文 / 記事文 / 説明文 / 議論文）                              特殊文（書簡文 / 公用文 / 電信文）                         </td> </tr> <tr> <td></td> <td>用語上…</td> <td>                             文語体 / 候文体 / 口語体（常體 / 崇敬體）〈注 145〉                         </td> </tr> </table> </td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>内容の三大別は、「小學校教則大綱」（明治 24 年 11 月 17 日）の第 3 条「讀書又ハ其他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項，兒童ノ見聞セル事項及處世ニ必須ナル事項」〈注 146〉に拠るが、「実感の明らかなるもの」は、芦田恵之助が『綴り方教授』〈注 147〉において題材選定の条件として述べたものである。形式上の分類は、明治 40 年代に行き着いたところをそのまま継承している。そして内容の選択方向と性質上・用語上の文体についてはそれぞれの比率を示している。高等科 2 年まで学習上の事項の方が経験事項より多いこと、はじめ叙事文の方が記事文より多く配当されるが尋 5 で逆転することなどが着目すべき点であろう。</p>	内容的材料	一、學習的の事項 修身，讀ミ方，算術，地理， 歴史等に（関して）會得したる事項 二、經驗上の事項 學校家庭及社會上の出来事にして 經驗したる事項 三、處世上の事項 吉凶，慶吊，贈答・誘引等の事項	}	実感の明なるもの	形式的材料	成分（言語，文字 / 文 / 段落） 構成（語法 / 修辭法 / 組立法） 種類 <table border="0" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="font-size: 2em;">{</td> <td>性質上</td> <td>                             普通文（叙事文 / 記事文 / 説明文 / 議論文）                              特殊文（書簡文 / 公用文 / 電信文）                         </td> </tr> <tr> <td></td> <td>用語上…</td> <td>                             文語体 / 候文体 / 口語体（常體 / 崇敬體）〈注 145〉                         </td> </tr> </table>	{	性質上	普通文（叙事文 / 記事文 / 説明文 / 議論文） 特殊文（書簡文 / 公用文 / 電信文）		用語上…	文語体 / 候文体 / 口語体（常體 / 崇敬體）〈注 145〉						
内容的材料	一、學習的の事項 修身，讀ミ方，算術，地理， 歴史等に（関して）會得したる事項 二、經驗上の事項 學校家庭及社會上の出来事にして 經驗したる事項 三、處世上の事項 吉凶，慶吊，贈答・誘引等の事項	}	実感の明なるもの																
形式的材料	成分（言語，文字 / 文 / 段落） 構成（語法 / 修辭法 / 組立法） 種類 <table border="0" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="font-size: 2em;">{</td> <td>性質上</td> <td>                             普通文（叙事文 / 記事文 / 説明文 / 議論文）                              特殊文（書簡文 / 公用文 / 電信文）                         </td> </tr> <tr> <td></td> <td>用語上…</td> <td>                             文語体 / 候文体 / 口語体（常體 / 崇敬體）〈注 145〉                         </td> </tr> </table>	{	性質上	普通文（叙事文 / 記事文 / 説明文 / 議論文） 特殊文（書簡文 / 公用文 / 電信文）		用語上…	文語体 / 候文体 / 口語体（常體 / 崇敬體）〈注 145〉												
{	性質上	普通文（叙事文 / 記事文 / 説明文 / 議論文） 特殊文（書簡文 / 公用文 / 電信文）																	
	用語上…	文語体 / 候文体 / 口語体（常體 / 崇敬體）〈注 145〉																	
<p>20 稲垣国三郎『最近研究 綴り方教授の新建設』</p>	<p>①文章観…「綴り方とは、自己の思想を論理的に整理して、之を文字體系に譯出する作用である。」〈注 148〉</p> <p>これに関して、以下の 2 つの説述がなされている。</p> <p>(ア)「綴り方を要素的に分解して見ると、三者になる。一に思想，二に形式，三に記述である。而して思想が形式の關門を経由して記述なる表現を見るまでの間には幾多の『力』を要するのである。先づ思想に対しては之を『論理的に整理する力』を要する。論理的に整理せられたる思想は之が表現に際しては、『選択的に組織する力』を要する。」「ここに所謂内品が構成せられた譯である。内品は一個の潜在的な文章である。之を顕在的文章即ち外品になすためには記述に依頼せねばならぬ。而して記述には『譯出的に書寫する力』を要するのである。此の三つの力を表示して見ると次の如くなるかと思ふ。</p> <table border="0" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">思想</td> <td style="font-size: 1.5em;">↘</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="font-size: 1.5em;">↙</td> <td style="padding-left: 20px;">論理的に整理する力</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 10px;">形式</td> <td style="font-size: 1.5em;">↘</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="font-size: 1.5em;">↙</td> <td style="padding-left: 20px;">選択的に組成する力</td> </tr> <tr> <td style="padding-right: 10px;">記述</td> <td style="font-size: 1.5em;">↘</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="font-size: 1.5em;">↙</td> <td style="padding-left: 20px;">譯出的に書寫する力 〈注 149〉</td> </tr> </table> <p>(イ)「其の思想は必ず自己の思想でなくてはならぬ。綴り方の中心生命は自己表現にある。自己表現であつてこそそこに命の漲り，個性の閃めき，人格の光を認めることが出来る。」〈注 150〉</p>	思想	↘			↙	論理的に整理する力	形式	↘			↙	選択的に組成する力	記述	↘			↙	譯出的に書寫する力 〈注 149〉
思想	↘																		
	↙	論理的に整理する力																	
形式	↘																		
	↙	選択的に組成する力																	
記述	↘																		
	↙	譯出的に書寫する力 〈注 149〉																	

(ア)は文章過程観(文章を書くためにはこのような過程をたどるのだという)とも言うべきものであり、(イ)は綴り方自己表現観である。両者は、矛盾するものではなく、文章表現の過程には、(ア)に挙げた三つの力がはたらき、それらを貫くものが(イ)の自己表現であるという綴り方の本質に対する見解であるとも言えよう。それにしても、このような説明はなされておらず、稲垣国三郎がほんとうにこのようなとらえ方をしていたのかどうか、はっきりしない。

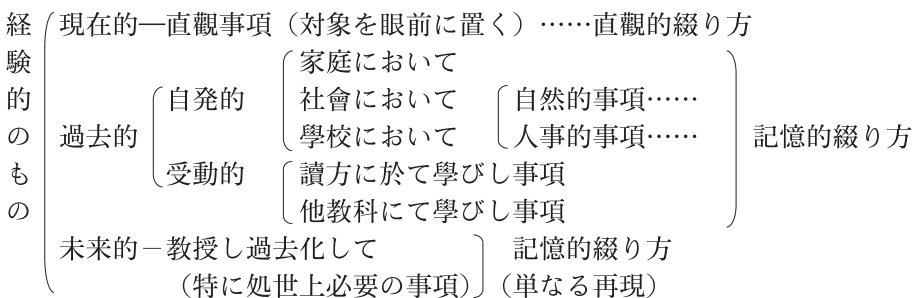
②教授の目的…「正確ニ思想ヲ表彰スルニ能ヲ養ヒ」とある「法令の要求は明に正確達意の文にある。然るに之を捨て美の文のみを要求することは小學校の綴り方の要求にそはぬことゝなるのである。」〈注151〉とし、「結局實用的見解を主として更に進んで審美的見解にまで至ることが至當」〈注152〉と集約している。このうち、実用的見解というのは、「小學校令施行規則」にある「思想を表彰する能力」を育てることであり、上記(ア)に挙げた三つの力(論理的に整理する力、選択的に組成する力、訳出的に書写する力)を養うこと、端的には「綴文能力」の啓培をはかること〈注153〉だとする。他方、審美的見解は、他校の目標を借りて「讀者の深き感情をも動かさしめんことを目的とす。」〈注154〉とあるが、そのことと上記(イ)の自己表現観との接点には言及されていない。「讀者の深き感動をも動かさしめん」という審美的見解は、「巧妙にといふ方面」とも記されており、修辭的色彩が強い。明治40年代の綴り方教授書そのままの目標にとどまっていることになる。

③6年間の展望…心意の發達傾向と發表傾向を、次のような柱立てで、まとめている(細目は略す)。

心意の發達傾向	心意の發表傾向
(一) 直観期(尋12頃)	(一) 反対的發表期(同右)
(二) 記憶期(尋34頃)	(二) 連想的發表期(同右)
(三) 想像期(尋56頃)	(三) 反省的發表期(同右)
(四) 思考期(高12頃)	(四) 審美的發表期(同右)

「心意の發達傾向」は、『綴方教授法精義』の「綴方の三要素と兒童心意發達階段」の内容面(思想界)における感受の側面と同一である。また、「心意の發表傾向」は『實驗綴方新教授法』の反射的發表時代→反省的發表時代→論理的發表時代→審美的發表時代を幾分修正したものである。

稲垣国三郎の独自性は、この「心意の發達傾向」から、取材の三方面(学習的方面・經驗的方面・処世的方面)に代わる思想の心理的分類(下記)を導き出したところにある。





構成的なもの  
 其の他のもの

〔 経験を基礎としたる想像的事項 …想像的綴り方  
 経験を基礎としたる思考的事項 …思考的綴り方  
 経験の再現乃至構成に伴ふ連想的事項…連想的綴り方  
 各種の事項に伴ふ感情的事項 …感情的綴り方  
 忠告、勸告、廣告等の如き意志的事項…意志的綴り方 〈注 155〉

「其の他のもの」を除けば、確かに直観的綴り方→記憶的綴り方→想像的綴り方→思考的綴り方の順になっている。そして、以下のように「寫實主義に立脚する」〈注 156〉と結論づけている。

「知能發展の過程にある兒童に課すべき小學校の綴り方は、直観に根底を置くを至當とせねばならぬ。」「此の要求を充たすものは寫實主義の綴り方である。」〈注 157〉

④系統化の原理…「教師の合理的要求を主とし、之に兒童の心理的要求を加味するを至當」〈注 158〉としている。

この教師の合理的要求を具現化したものが「綴る事項」と呼ばれている。尋常科第1学年～高等科第1・2学年までの実際に配当された「綴る事項」を通覧すると、次のようになっている。

尋 1	尋 2	尋 3	尋 4	尋 5	尋 6	高等科
直観的事項	直観的事項	直観的事項	写生的事項	写生的事項	写生的事項	(写生的事項)
童話・物語類	童話・寓話・物語類 経験的事項	記憶的事項	叙事的事項 叙情的事項	叙事的事項 叙情的事項	叙事的事項 叙情的事項	叙事的事項 叙情的事項
			説明的事項	説明的事項	説明的事項	説明的事項
					評論的事項	(評論的事項)
		処世的事項	処世的事項	処世的事項	処世的事項	処世的事項

これらの「綴る事項」は、上記の兒童心意の發達段階や思想の心理的分類と出発点を同じくしているが、実際には各学年とも截然と分けられてはいない。むしろ、ほんとうに系統化の原理となったのは、綴る目的にそうために記述にかかる時から決めて臨む必要のある「發表の態度」〈注 159〉であったと見られる。稲垣国三郎は「小學校に於ける指導上に於ては、寫生的態度、叙事的態度、叙情的態度、説明的態度、評論的態度の五者をあぐるを必要と認める。」〈注 160〉とし、五つの發表態度をそれぞれ以下のように説いている。

(ア) 写生的態度…「對象の客觀的存在乃至状態を明にせんとする態度である。物象其のものを眼前に活躍さすが目的である。」〈注 161〉

(イ) 叙事的態度…「前者が瞬間若くは瞬間瞬間の記載であるに反し、之は瞬間瞬間の繼續即ち對象の時間的進行過程をのぶる態度である。従つて時間的關係、因果的關係を明にするのが目的である。」〈注 162〉

(ウ) 叙情的態度…「前二者が有形無形に論なく、兎に角自己以外をあらはすに反して、

是は内面的なる情緒，人事自然に對する自己の同情美感，乃至は情調氣分等をあらはす態度である。一言にして尽せば主觀を抽出する態度である。」〈注 163〉

(エ) 説明的態度…「是は知識の一段高級なものが低級なものに向つて教へてやらうといふ態度である。即ち對象の内面的關係をのべて人に事理を判らせようといふ態度である。」〈注 164〉

(オ) 評論的態度…「對者が其の意見を捨て、自己の意見に服従するやうにする態度である。」〈注 165〉

上記の「綴る事項」の学年配当表と照らし合わせると、高学年では、ほぼ一致する。これらの五つの発表態度では割り切れない「処世的事項」を、これらの態度の複合したものと解せば、ここに一貫した原理が見いだせることになる。しかも、その目的は、綴文能力の啓培だといっているのであるから、写生主義綴り方や友納友次郎と、系統化の原理を同じくすることになる。とりわけ、四大文種（記述文・叙事文・説明文・議論文）との關係を保っていることでは、友納友次郎に近く、日記文を特立させないことを除けば、ほとんど一致している。

他方、「兒童の心理的要求」を満足させることについては、方案では「經驗行動」と呼んで尋1の1学期の終りから日記体で「朝起から學校へ來る迄」の間の經驗を書かせることから始めて、だんだん自由創作に向かうように仕向け〈注 166〉、尋4まで継続すれば「綴り方そのものを好む様になり如何なる綴り方も喜ぶ様になる。」「愉快な中に成績をあげ得ることを余は實驗上確信するものである。」〈注 167〉という。「自由創作は綴り方の究極」〈注 168〉としながら、「かく早くより自發、自尊、自學の活動を旺盛ならしむることは、自由創作の能を高むる上で有利」〈注 169〉と見なしている。最終的に自作が可能になるように、素地としてさまざまな練習を経なければならぬという従来の一般的な見方とは違ってきている。「經驗行動」は副次的ではあっても、確固とした位置を占め始めている。

21  
花田甚五郎『新潮を汲める綴り方教授の實際』

①文章觀…「發表は人間自然の慾求で、われわれがもし心の中に不平を生じ、又は満足を感じれば、これを知己に語り、これを朋友に傳へて、ともに喜びともに悲しまずにはおきません。もし何等かの事情のために、この發表が妨害されると、われわれはその苦痛にたへません、綴り方教授は、この人間自然の強き慾求の上に立脚するものであります。」〈注 170〉

このもとになったと思われるのが、芦田恵之助『綴り方教授』の次の一節である。「發表は人間自然の慾望で、吾人がもし心中に不平を生じ、又は満足を感じれば、之を知己に語り、之を朋友に傳へて、共に喜び、共にかなしむずにはおかぬ。もし何等かの事情のために、この發表が妨害されると、吾人は殆どその苦痛にたえぬ。綴り方教授はこの人間自然の強き要求の上に立脚するものである。」〈注 171〉

これだけ似てくると、偶然の一致とは考えられなくなる。花田甚五郎は、芦田恵之助の説くところに深く共鳴し、「文章は一つの自己表現」〈注 172〉

「自己表現、即ち實際生活との交渉を没却しては生命はないもの」〈注 173〉のように立言するに至ったのであろう。

②教授の目的…「小学校に置ける綴り方教授の目的は」「要するに、日常生活上必須なる表出を、人手を借りないで、文章にて正確なし得る程度に達せしむることでありませう。」〈注 174〉とあるのは、明らかに「小学校令施行規則」の「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養」うという文面を下敷きにして出た提案であろう。しかし、その前にすでに、「綴文能力の養成を直接の目的としている。」〈注 175〉とあり、後にも「目的とする綴文能力を陶冶する」〈注 176〉と綴文能力の育成を前提として、論述が進められる。したがって、「綴文能力」は第二章〈注 177〉の題にもなり、50ページも費やさ

れて説かれながら、「小学校令施行規則」との関連や、自ら挙げた目的「日常生活上必須なる表出を（中略）文章にて、正確なし得る程度に達せしむること」との照応に言及していないのである。ただし、当然両者は結びつき、綴文能力の育成は、「小学校令施行規則」において目ざしていたことを、新しい語に置き換えて、標榜したものであろう。

なお、先の文章観（自己表現説）との照らし合わせも試みておらず、本書があわただしく書かれたことを物語っていよう。

③6年間の展望…花田甚五郎は小学校6年間の発達段階、綴り方教育の展望に関して全くふれていない。その代わりになるものが、「綴文能力の根底」となる、心理的過程ごとに見いだされる力である。各々の綴文能力が、下記のように説かれている。

（ア）限定力…「自己が表さんと（する）思想と他の思想とを區別し且つ範囲を限定する心の働き」〈注178〉

（イ）分解力…「初歩に於ては二つ或いは二つ以上の物を比較して記述せしむることによつて、各々の物を属性に分解するやうなことから始めて、漸次深みのある文、奥行のある文を綴らしめるやう導く」力〈注179〉

（ウ）選択力…分解した結果出てきた多くの属性・要素を「一定の条件に照らして選択」する力〈注180〉

（エ）組織力…「一定の条件にてらして選択し得たものを按排し並列する働き」〈注181〉

（オ）総合力…「一全體として纏まりの程度に対する鑑別力」〈注182〉

これらに対応して、尋常1～6学年の指導の重点が次のごとく示されている。

（a）尋1…「発表を好み、表出を喜ぶといふ努力と習慣とを養う」ため〈注183〉  
「綴文の能力陶冶上直接とらなければならない手段方法としては、特述すべきものはない」〈注184〉

（b）尋2…「特に限定力、分解力の修練を主としたいと考えます。これがためには、静的の物の存在を記述せしめることによつて特に観察の方法乃至力を練り、動的のもの直観描写によつては、特に直観判断力を修練することによつて限定能力を涵養したいと思います。この能力の修練がこの学年の最も肝要な仕事であります。つきには分解力の修練の一方法としまして二個の物を比較して記述せしめ、其の物を明瞭に発表させると共に、属性に分解する力を養はなければなりません。」〈注185〉

（c）尋3…「尋常一二年に於て主として修練しようと思つた限定能力に對し、分解力の修練をもつて眼目といたします。それで、属性、位置、状態等の記述が主となります。」〈注186〉

（d）尋4…「従来の各学年に於て修練し來つた能力中、特に分解能力旺盛なる働きをなし、分解又分解 複雑多量なる思想を精細に叙述し行く傾向のある学年であります。」  
「それでこの学年に於ては細写の指導をなすことに最も適當した時期でありますとともに、これがやがてつきに来る選択力組織力の修練をなす準備となり、基礎をなすものであります。」〈注187〉

（e）尋5…「この学年よりは、想はすべてこれを取捨選択し且つ適切にこれを排列し、精叙略叙して有力に之を傳達しなければならぬといふことを自ら努むるやうに導かなければなりません。即ち選択力、組織力が（中略）加はる譯になります。」〈注188〉

（f）尋6…「この学年の大きな仕事として、文章として統一、総合的に見て完結せる文一轉折照應の末に至るまでも常に主題に統一せられた文章を得るといふやうに努めたい」〈注189〉

尋1は、文章観と結びつけて、芦田恵之助により、尋2～尋6の範囲で言えば、尋2……限定力、尋3・4……分解力、尋5……選択力・組織力、尋6……総合力の修

練をみざすという四期区分説（尋五・尋六を一連のものに見なせば、三期区分説）が、提案されたことになる。

④系統化の原理…「綴文能力の養成を直接としてゐる綴方教授革新案を提供したい。」〈注190〉と念ずる花田甚五郎は、写生主義綴り方の駒村徳壽・五味義武、友納友次郎、稲垣国三郎のように発表態度（綴る態度）を系統化の原理とはしない。「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を以て一単元と見る」〈注191〉とし、「綴り方としてなすべき仕事を簡単なる言葉に約結したものを「事項」として掲げ、その下に目的・材料を挙げている。そうすると、「静的のものの描寫」・「行動の記述」「物の属性の記述」などの「事項」（綴り方としてなすべき仕事）は何を手がかりにして引き出したのであろうか。

花田甚五郎は「綴文能力といふものを根底的に顧み、綴り方を一技能教科と見て、綴文能力を修練することに着眼し、これを段階的に構成したものの最初の新しい試み」〈注192〉として、「シュミーター氏の綴り方技能修練の段階」〈注193〉を紹介した後、第1段階～第3段階について以下のように解釈している。

「第一段階の個々のものについての経験は、よく綴り方の初歩の場合に主として練習せらるる直観描寫であります。ここでは其の一部に属する物の存在の記述を意味してゐまして、記述する想のあるといふ自覺を與へ、限定力の修練をなすのであります。特に静的記述でありますから主として観察力が働くのであります。

第二段階（異りたる時に於ける一つのものにつきて個々の経験を記述せしめること）はやはり直観描寫ではありますが、前段階よりは少々程度の高い行動の叙述となります。やはり限定力の修練を目的とするのではあります、特に叙事的記述でありますから、直観判断力が主として働くのであります。

第三段階は、二つのものの関係、又は属性を比較して記述することでありまして、どうしても属性に分解して記述しなければなりません。即ち分解力の修練を主とするわけでありまして。」（括弧内は引用者が補ったところ、傍線部、波線部、点線部いずれも引用者が付したものである。〈注194〉）

傍線を引いたように、ここは主要単元となる「事項」が確かに見いだされる。尋常科第2学年では、副次的な事項である書写練習を除けば、シュミーター解釈から導き出されたこの3事項（物の存在の記述、行動の記述、属性の記述）のみが配当されており、尋3以降も、これらの3事項に基づいた進展がはかられている。したがって、シュミーターの第1～第3段階の解釈が手がかりを与えたように見える。しかし、波線部を見ると、第1段階・第3段階は写生主義綴り方（おそらく五味義武）の教材名、第2段階の「行動の記述」もやはり写生主義（五味義武）の教材名「自分のなしたる事柄を記述せしむる練習」（経験的行為を記述する練習）に近い。しかし、「叙事的記述」は、むしろ友納友次郎に拠っている。とすると、表向きシュミーター説の解釈から花田甚五郎自ら引き出したようにしていても、実際は写生主義（五味義武）にしたがってシュミーターを理解し、友納友次郎の見解も加味した可能性が高い。とすると、写実主義綴り方が綴る態度に拠って教材系列をいくつかの柱にまとめる元の教材に立ち戻って学んでいる（しかも、その土台は点線部にあるように芦田恵之助に学んでいる）わけで、「事項」も綴る態度に拠ることとは矛盾しないことが判然とする。

22の1  
和知為助

「綴方教授方針に関する研究」（41～51ページ）  
③6年間の展望…尋常科第1学年～第6学年までの方針と発表上・構想上の留意点、批正上の要点を挙げている。そのうち、方針となることを抜き出すと、次のようになる。  
尋1―「臚げながら綴るといふ意義を知らしむ可し」〈注195〉



<p>22の1 和知為助 (白河第三尋常小学校『縣下教員協議会綴り方教授ニ関スル記録』)</p>	<p>尋2—『綴るといふ意義』を悟らしむべし、/ 臆げながら記述に自然の順序のあることを知らしむべし」〈注196〉</p> <p>尋3—「記述す可き想の順序を指導して文に対する態度を定めしむ可し / 筆端を充分暢ばして思ふことを何にても書き得るといふ自信と力を得しむ可し」〈注197〉</p> <p>尋4—「筆端を充分暢ばし、思ふことは何にても書き得るといふ自信と力を得しむること前學年に全じ」/ 「殊に本學年に於ては精叙略叙の要領を得しめ文を綴る基礎を築き上ぐべし」〈注198〉</p> <p>尋5—「文(章)の各種類につきて構想上の特殊な注意を要すべき点あることを知らしむべし」〈注199〉</p> <p>尋6—「一通り形式方面の完成を計るべし」〈注200〉</p> <p>ほとんど芦田恵之助によって六年間の見通しを立てている。</p> <p>④系統化の原理…「発表の指導上に於ける注意」→「構想指導上に於ける注意」→「成績処理に於ける注意」という順序も、呼称も、実際の説述も、芦田恵之助の『綴り方教授』に拠って記している。したがって、文章表現過程に即した指導に行き着く第一歩を踏み出したものと集約できよう。</p>
<p>22の2 佐々木春三郎(須賀川第二尋常小学校)</p>	<p>「心意発展に適應する綴方の取扱に就きて」(53ページ～56ページ)</p> <p>③発達段階への展望…心意発達の程度を広島高師附小の『綴り方教授法精義』(明治45年)に従って、二年単位に思想界(5項目)・表出形式(5項目)・発表力(3項目)と発表典型とに分けている。直観—記憶—想像—思考という思考の発表と直観式→直観式・記憶式・想像式→想像式・思考式・感情式→混合式という発展典型とが主になっている。「各学年の取扱方針」も尋常科1, 2学年に「綴り方科に對する深甚なる興味を惹起する」こと〈注201〉が加わった程度で、後は発表典型に則った肉づけに止まっている。</p>
<p>23 須甲理喜・丸田栄太郎・前川宇吉『本質の上に立てる最新綴り方教授』</p>	<p>①文章観…(ア)「請ふ、試に近來頻りに叫ばれて居る綴り方革新の聲を聞け、必ずや、次の様な強くそして力ある響を感じるであらう。</p> <p>『迷える者よ。覺めよ、起きよ、そして一日も早く児童をして彼等の<u>實生活</u>にかへらしめよ、そこに尊き綴り方の生命はうまれむ』と。」〈注202〉</p> <p>(イ)「すべて詩歌文章を得るには、先ずそれらの題材について強き<u>實感</u>を有する事が必要であり、其の實感は平素鋭敏なる感受性の活動によつて得られるのである。」「これ吾人が聲を大きくして『實感は文の母なり』と叫ぶ所以である。」〈注203〉</p> <p>(ウ)「凡ての教科は皆児童の要求を解決する<u>人生科</u>でなければならぬ—換言すれば直ちに彼等の<u>實生活</u>に交渉し關係し、延いて長く其の生涯と結合して精神界を支配する底のものでなければならぬ。而して綴り方は必ず児童の實生活の上に立つて行はれ、最も正直に<u>眞率に自己を表現する事によつて成立せらる。</u>」〈注204〉</p> <p>(エ)「人物の價值は人其のものにあるが如く文章の價值は形態の奥に包まれたる思想其のものによりてきまる。『思ふ事は外に出る』……思想があれば文は出来るものである。文は作るものではなくて産むものである。否産むものではなくて生まれるものである。」〈注205〉</p> <p>(オ)「何でも自分の思想を卑下してはいかぬ。心に浮かび出る事は皆文の料であるとの自覚を与へると共に、又人の口真似をしてゐては、如何に詞態は立派でも、文として價值はない。『<u>文は人なり、心の姿なり</u>』との態度を、たしかに築きあげなければならぬ。」〈注206〉</p> <p>いずれも波線部にあるように綴り方を自己表現と見なす立場からの見解である。(ア)(イ)(ウ)の波線部「實生活」・「實感」・「人生科」の用語は、いずれも芦田恵之助の文章観・綴り方教授観の中核をなすものである。(エ)は自己表現説から出てくる</p>

文章生成観が語られ、(オ)には、芦田恵之助も引用した、自己表現に立つ人たちの標榜した言葉「文は人なり」が記されている。本書を執筆した前川宇吉（長崎県女子師範附小）も根本的なところで芦田恵之助の立言に共鳴し、このようなさまざまな形で言及することになったのであろう。

②目的…「小學校令施行規則」に基づいて、綴り方教授の実質目的を「日常須知の文章を以て正確に思想感情を表彰し得る能力の育成」とし、改めて「主要なる目的は綴り方能力の養成」〈注 207〉と言い直している。花田甚五郎が曖昧にしていた「小學校令施行規則」の文面と「綴り方能力の養成」との関係、闡明している。ただし、文章観との不一致については、記されていない。

③6年間の展望…児童の発達段階を踏まえた綴り方能力の標準を以下のように示している。

「一、限定力……尋一二學年から。

二、分解力……尋常三學年から次第に明らかになつていく。

三、選擇力・組織力……尋常四學年頃から漸次明らかになつていく。

四、綜合力……尋常五六學年頃から漸次顕著になつていく。」〈注 208〉

「吾人の経験及び幾多の理論家 實際家の主張発表研究などを照合して」考案したものだという。なかでも花田甚五郎の示唆は大きかったに違いない。ただし、限定力や選擇力・組織力、綜合力は幾分早まり、分解力は少し遅くしている。ここに、綴り方教育実践者としての経験から得られた知見が活かされたことになろうか。

④系統化の原理…手がかりになるのは、下記の二点である。

(ア)「綴り方能力修練のために、児童側に行はしむべき仕事」として、下記の表を挙げている。

児童の仕事	( 書寫 (思想を伴はず) 記述 (思想を伴ふ)	( 叙事 記載 説明 議論 (意見を加ふ) 〈注 209〉

(イ) 尋常科第1学年から第6学年の教材名は、次のようになっている。

第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
書写練習 (視写・聴写・暗写) 直観描写 A物の存在を主とする。 B行動を主とする。 経験事項・経験行動の記述。童話・寓話物語類の記述。批評指導並びに文章紹介 〈注210〉	A書写練習 B物の存在の記述 C行動の記述 D物の属性の記述 E対話体の記述 F経験事項・経験行動・童話・物語り類の記述 G自由作自由選題・批評指導及び文章紹介 〈注211〉	A書写練習 B物の属性の記述 C対話体の記述 D他人並自己行動の記述 E説明的記述 F客観的行動の記述 G目的関係因果関係の記述 H書簡文 I経験事項・経験行動。童話寓話実話の記述。自由作自由選題・批評指導及び文章紹介。 J長文指導 〈注212〉	A書写練習 B事物の変化行動を主とし属性位置状況の複合的記述 C事物の描写並びに説明的部分の複合的描写 D対話体の記述 E客観的行動の記述 F六何法による思想関係の吟味 G統一点を定めての記述 H人物を中心とした記述 I書簡文練習 J自由作・自由選題・批評指導及び文章紹介 〈注213〉	A事物の描写を主たる記述 B事件の叙述を主たる記述 C概念的ものの具体的説明的記述 D統一点を纏めての記述 E人物・事物・事件等の主観的記述 F目的因果関係を主とした記述 G六何法による思想関係の吟味 H対話体の記述 I日記文の指導 J書簡文練習 K自由作・自由選題・批評指導及び文章紹介 L長文記述 〈注214〉	A統一点を定めての記述 B構想の指導 C人物につき伝記的にその中心点を定めて記述する練習 D人物描写 E対話体の記述 F記載体の記述 G叙事的叙述 H説明的記述附議論的記述 I書簡文記述 J日記文練習 K長文記述 L自由作・自由選題・批評指導及び文章紹介 〈注215〉

ただし、高等科は、以下のように柱立てのみを記している。

A記載的記述 / B叙事的記述 / C説明的記述 / D評論的記述 / E書簡文記述 / 日記文練習 / G対話体記述 / H長文記述 / I聞書 / J自由選題・自由作・批評指導並びに文章紹介 〈注216〉

これを見ると個々の教材名の提示においては、第六学年までの～的記述や文種、その原理におさまるかどうかははっきりしない「六何法による思想関係の吟味」「統一点を定めての記述」も含めて、写生主義綴り方の教授細案に掲げられたものの示唆が大きかったようである。長文記述も、写生主義綴り方教授細目案にあったものの顕在化である。先の③6年間の展望に掲げた綴り方の学年的見通しとどこが照応しているのかも、疑われるほどである。それに対して高等科になると、それらがどのように収束されるか気になり、(ア)の「児童の仕事」に掲げた叙事・記載・説明・議論という記述に、行き着くように努めたようである。結果としては、～的文種ばかりか文種も残るが、聞き書きも含めて、友納友次郎の分類に近づいている。

対話体の記述・経験的行動の記述・自由選題などが一貫して掲げられるのは、写生主義綴り方や稲垣国三郎の定位にしたがったのであろうが、前川宇吉自身「自作は綴り方の本幹」〈注217〉とする芦田恵之助の提言に心を動かされ、他の全項目と対峙し得るものとするためでもあったようである。

24  
新潟県高  
田師範附  
属小学校  
『綴方教  
授の実際  
的研究』

①文章観…「或る概念を表すに文字を連ねて言語を構成し、ある思想を表すに言語を連ねて文章を構成する。斯の如き作用を綴方といふのである。而して概念其の思想は、発表する者の概念思想ではなくてはならないし、其の文字其の言語は、発表する者の文字言語でなくてはならぬ。従つて綴方は、次の如く定義せられる。

『綴方とは、自己の思想を自己の言語文字を以て表出する作用である。』〈注218〉

「自己の思想」と言えるものにとどまらず、表現まで「自己の言語文字を以て表出する」としているところに自己表現観が一層強まっていることがうかがえる。

②目的…「表はされるべき内容が、表はすべき形式の関門を経て、表はす所の働きたる記述となる迄には、幾多の力が必要である。先づ内容に対して何をなすべきかの選択、その選択したるものを如何なる順序に記すべきかの整理、その選択整理せられたものを如何なる言葉で表すべきかの考慮、及びこれを文字にして寫し出す働き等いふ力を要するのである。」「これによつて綴り方の能力を與ふる目的は自ら明らかである。〈注219〉

「小学校令施行規則」の文面「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ」というのは「大體の輪郭を示したに過ぎない。」〈注220〉としながらも、上記のように「綴り方の能力」を与えることに帰着させている。

「實用的見解の下に、正確達意な文を綴らせ、一方には處世的方面を顧慮して行くやうにする。」「又児童をして将来永く文に親しませるといふ點からも、趣味的なものを綴らせなくてはならぬ。」〈注221〉

とある点と照らし合わせれば、主目的は綴り方の能力を養うこと。その上で、綴り方が本質的に自己の思想を自己の言葉で言い表したものであることを念頭に置いて、趣味的なものにおもむかせるようにすることになるだろうか。

③6年間の展望…「大正三年の十月」に作った「思想の予定案」を実施して「會合を重ねること百五十回、實に二ヶ年の日子を要し」て見えてきた「綴り方に対する児童自然の傾向」の大要として、下記のように説いている。〈注222〉

尋1…「此の學年の児童は、外界の刺激に対して極めて鋭敏な働きを以て受け入れる。と同時に抑へ切れぬといふ態度で、之を発表したが。一寸運動場へ出て遊んでゐても、『先生、これは何。あれは何。』と、五月蠅くて仕方がない程質問する。そして聞いたことは、すぐに他の者にいつて聞かせるといふ風である。

之を綴り方教授の上から眺めると、『自己の觀察その他に拠つて得た思想を、自己の言葉で発表する。』といふ綴り方として最も大切な萌芽である。』〈注223〉

尋2…「万事が発動的になつてくる。 / 前學年以來培養して来た『綴り方とはどんなこ



とか。』といふ考へが明瞭になつて来る。単純ではあるが、感想めいたことを述べ、簡単ではあるが、事物の説明といふやうなこともやるやうになる。/しかし観察は尚皮相的で、複雑な者に対しては、其の感官に触れ易い者のみを寫すといふ風である。」〈注 224〉

尋3…「前學年迄において、『綴方とはどんなことか。』といふ考が了解せられた上に、本學年に這入つてからは、非常に記憶力が発達して来るから、何でも思ふ儘に綴つて見るといふ風になる。しかし其の思想に対しては、取捨選択が十分に行はれないで、平面的に発表するといふ風である。時には連想を追つて横走的な記述をやることがある。」「要するに本學年は創作力の非常に発展する時期である。」〈注 225〉

尋4…「前學年の非選択的な非系統的な発表から、更に一步を進めて、自ら材料に対して取捨選択を加へ、之を多少系統的に発表しようと企てるやうになり、殊に或る點について精寫するといふ風が現はれて来る。

感想めいたことは、尋常二學年から綴り始めて来たが、本學年の後半になると、自己の主観で外界を解釈して行かうといふ萌芽が生じて来る。實に本學年は綴方の第一期完成期といふことが出来る。」〈注 226〉

尋5…「本學年は、學習材料が一時に多くなり、且つ其の交友の範囲と其の足跡の及ぶ所とが急に擴張せられるので、思想が非常に豊富になつて来る。しかも學科の進歩と共に、読書力が著しく進歩して、雑誌等に親しむことが多くなることから、文を味ふといふ趣味的方面が急に発展して来る。

加ふるに観察力が鋭敏になり、想像力が著しく旺盛となつて、前學年の後半において、其の萌芽を生じたる主観を以て外界を見るの目が段々肥えてくる。反省的選択的に発表することが益々発達する。剽竊といふことの現はれるのも此の時期からである。」〈注 227〉

尋6…「前學年に比して万事研究的の態度になつて来る。従つて綴方も亦一段の進境を示すやうになる。第一に認むべきは、自己の主観を以て外観を解釈するといふ傾向が益々向上して来ることである。従つてその綴る所の文章が深刻な者になつて来る。第二に認むべきは、反省選択的の発表が益々進歩して、説明的の記述等中々上達して来る。又着想に著しく工夫を凝らすやうになる。第三に認むべきは、本學年の後半から少々堅い文章を書くやうな傾向が生じて来る。要するに、何處となく大人びて来たのである。尋常四學年の第一期完成期に対し、本學年は實に第二期の完成期である。」〈注 228〉

高1・2…「此の學年になると、思考力が発達して来て、評論といふやうなことをやり始める。説明的の記述が益々上達して来る。そして一方には、情操の発達に伴つて、抒情的の叙述が益々巧みになつて来る。

又想像力の旺盛な結果として、事実を誇張するといふ風が生じて来る。殊に修辭・構想等に工夫を凝らすといふ傾向が現はれて来る。」〈注 229〉

波線部は、芦田恵之助の「綴方教授の研究」(明治42年)もしくは『綴り方教授』(大正2年)に指摘されていることである。ずいぶん共通する点が多い。実際の児童から6年間の見通しを得ようとすれば当然重なってしまうとも言えよう。なお、点線部の尋4の終わりに「本學年は綴方の第一期完成期」とある。これは芦田恵之助の「尋二の終に於て、綴るといふ意義のたしかに握られた時を、綴り方の第一関門」といい、「精叙・略叙を十分に会得した尋四の終を第二関門」〈注 230〉と呼ぶのとは、位置づけが異なるように見える。しかし、新潟県高田師範附属小では、「綴方とは、どんなことか。」がわかった上で「或る點について精寫する」ことまでを一連の期間としているので、一期くいちがうように思われるだけなのである。ちなみに、芦田恵之助も、別なところで、尋4において「綴り方に関する普通の基礎を築き上げた」〈注 231〉とも

記している。

したがって、尋6の点線部も、「尋五六に於いては着想・結構等を工夫して、有力なる発表の方法を知らせる」とし、「尋五六の終に達すれば、文を学習する基礎は十分に据ゑられて、児童としての日常のことには用の足りるまでになつてゐる。」〈注232〉と判断した芦田恵之助の区分と一致してくる。

なお、思考力の発達や文種の進展についても言及がなされている。

④系統化の原理…「各学年に於ける指導要點一覧」〈注233〉には、内容的方面の指導として、(ア)綴り方に対する正しき見解(文章観)/(イ)観察力(記憶力・想像力・思考力の素地となる力)/(ウ)着想/(エ)発表の態度(書く目的にふさわしい態度)/(オ)構想(発表態度に応じて異なる)/(カ)思想上の文体(文種)/(キ)処世的事項がある。形式的方面の指導としては、(ク)言語上の文体(口語か文語か、敬体か常体か)/(ケ)部分上(文字・語句・語句の配当・語句の呼応・句節の断絶・文章の段落・語調の整理・語句の修飾・表記法)/(コ)全体上(結構・組織・文脈)がある。このように列挙されるところには、内容と形式(狭義の形式と記述のはたらきを合わせたもの)の両面に留意する明治40年代の綴り方教授の残滓が見られよう。ただし、実際の説くところを見ると、内容的方面の指導が主になっている。その内容面では、(ア)の文章観と(イ)記憶力・想像力・思考力の素地となる観察力が基本的な方向を示し、(ウ)着想、(エ)発表の態度、(オ)構想、(カ)思想上の文体が、普通文の文章表現の過程をなし、(キ)処世的事項が補足的に日用文(書簡文・公用文)の指導に言及したものになっている。

(ア)綴り方に対する正しき見解においては、指導の要点が次のように配列されている。

尋1～2 ○綴るべき思想の理解

○綴るべき思想を有せりといふ自信力養成

尋3～4 ○真実を寫し真情を吐露すべきことの理解

尋5～6 ○自己の思想を自己の言語文字にて表す事の理解

明らかに芦田恵之助の「綴るべき思想の理解」に立脚して、感化を受けて低学年・中学年の配当を工夫したものである。

また、(イ)観察力においては、「實物の位置関係の直観」(尋2)や「實物の状態存在関係属性等の結合せるものの直観」(尋3)から「主観的観察の萌芽」(尋4)へととなっている。写生主義綴り方からの撰取と、直観→記憶→想像→思考という児童心理の発達段階論の出発点を取り込んだところとの両側面が見られよう。

さらに、普通文の文章表現過程においては、(エ)の発表の態度が、後の(オ)構想、(カ)思想上の文体を決定づけるものになっている。ただし、分類基準は、写生主義綴り方とも、友納友次郎とも違い、大きく客観的態度と主観的態度に分ける。そして、客観的態度を、写生的態度、叙事的態度、説明的態度に、主観的態度を描写的態度・抒情的態度・評論的態度にそれぞれ三分する。

そして、尋2～3において主観的な三態度を鍛えた上で、尋4以降は客観的な三態度を徐々に加えて並行させている。これも、目的が綴る能力にあることを考慮すれば、発表の態度を主要な手がかりにして綴文能力を高める一潮流と言えよう。ただし、(ア)綴り方に対する正しき見解のように、根本的な自己表現を打ち出した文章観が、指導要點一覧表の最初に位置づけられてもいるのである。当然系統化の原理として一貫するのかどうか、改めて考えるべき余地が生まれている。

上記24冊を通して、大正初期の綴り方教材組織論の歩みを鳥瞰すれば、次のように言えよう。

### (一) 綴り方本質観（文章観）

通し番号2の芦田恵之助が、文章を寄せ木細工ではなく、吾人の実生活の表現であるという綴り方自己表現説を出して、従来の文章構成観に疑問符が投げかけられる。むろん、通し番号4の国語教授研究会のように綴り方には思想と形式の二要素があることは多くの実践研究者にとって前提となっており、それに結合力（通し番号5の河崎松一）や発表力（通し番号9の久芳龍蔵）を加えることも、明治40年代から通念となっていた。

その中で、通し番号11の友納友次郎が、綴り方は全体としては自己の思想・感情の個性的表現としながら、分析的にみれば、①思想・内容に関する知識と、②それに基づいてはたらく綴文能力とからなるとし、自己表現観と文章構成観とを盛り込んだ立論を提起する。通し番号18の駒村徳壽・五味義武においても、「文は人なり」「真情流露の文」などという「熟したる筆になれる各種の発表」も、取り込まれてくる。また、通し番号20の稲垣国三郎は、綴り方は、「自己の思想を論理的に整理して、之を文字體系に訳出する作用」だとして、綴り方作用観、もしくは綴り方過程観（どのような過程を経て綴り方になっていくかを見きわめることが大切だと見なす説）を出してくる。

綴り方自己表現観は、通し番号15の平野秀吉、通し番号17浅山尚の「自己の思想感情の誠實にして如實なる表白」、通し番号20の稲垣国三郎、21花田甚五郎、23長崎県女子師範附小（前川宇吉）、24の新潟県高田師範附小……と、さらに裾野を広げていく。

### (二) 綴り方教授の目的

大正の初めは、明治40年代の『綴方教授法精義』や『実験綴方新教授法』と同様に、平易に、正確に、明瞭に思想を表彰することを基調にしつつも、巧妙、敏速を加える書物が、比較的が多い。通し番号4国語教授研究会、通し番号5河崎松一、通し番号7福島県第二師範附小、通し番号12久住榮一・花田甚五郎、通し番号19佐賀県師範附小がそうである。通し番号15平野秀吉の「綴り方の目的は文字を以て正確に思想を表彰する能を養ふ、その正確には、更に有力に、巧になども要求する」という見解もその簡略形であろう。いずれも「小學校令施行規則」に則りながらも、少しでも豊かなものに、具体的な指標になるようにと努めて導き出したものである。ただし、思想の存在を前提としてどんなふうに表示かに力を注ぐため、形式に力点を置くものになりがちであった。

しかし、通し番号2芦田恵之助は、綴る技能を身につける前に「発表を必ず必要とする境遇に児童をおき、自然におこる欲求を指導して」、書きたいという実感の湧く内容を綴らせ、文章に対する態度を固めて、その上で「綴り方の技能を修得させる」ことを目指すという。綴る当事者である児童に光があてられ、綴り方の技能を修得させるためにも、その土台となる発表への欲求を生かして、書きたいという思いを確固たるものにしていこうとするのである。ここには、当然内容重視への転換があった。通し番号17浅山尚の提起した目的「自己の思想感情の誠實にして如實なる表白」は、土台に発表を必要とする場を用意して児童に書こうとする欲求を触発することと、その結果、文章に対する態度を固めて、「綴り方の技能を修得」することとを補ってよいようである。その後「さうすれば、他日どのやうな事件に遭遇しても、表題の必要にさへ遭遇すれば、己にその能力があるのであるから、随意に表現できる」と、つなげてぴったり照応するためである。したがって、粗っぽい述べ方にしても、浅山尚も、芦田恵之助の敷いた路線を進んでいることになろう。

明治期の綴り方教授を継承しようとする人たちの中でも、通し番号5河崎松一は、客観的（方法的）目的は、「平易・正確・明瞭に而も巧妙に思想感情を発表する能を養ふ」としつつも、主観的（根本的）目的は「児童に発表欲を満足せしむる方法を會得せしむる」ことにありとしている。また、通し番号13の馬淵冷佑は、目的は、自己の思想を文字にしてすらすら発表させる能力を養うとしながらも、「綴りたいといふ心理的傾向を持続させることが最も大切であると信じてゐたから、總べての仕事をこれに結びつけた」という。通し番号16の保科孝一も、目的を「思想を正確に自由に書き表す能力」を養うとし、その内容的方面の一つに「綴り方への興味」をもつことを挙げる。それは「文學的趣味を養成する」とも言い換えられている。通し番号24新潟県高田師範附小が、主目的を「綴方の能力を養ふこと」とした上で「趣味的なもの」を綴らせることをめざすとするのも、ほぼ同一の趣旨であろう。そうすると、遡って、通し番号7福島県第二師範附小が「綴方は文字文章によりて自己の思想感情を平易に正確に明瞭に且つ迅速に発表するの能を得しめ」の後に、「兼て」とつないで「審美の情を養ふを以て目的とす」と加えているのも、修辭学的な巧妙さを超



えた文章への開眼、書こうとする欲求に言及したものであった可能性も出てくる。(福島県第二師範附小の著書の刊行年が、芦田恵之助『綴り方教授』と同じ大正2(1913)年であるため、両者の影響関係については、明らかでない。)

他方、内容・形式・発表という列挙主義に物足りなさをおぼえ、内容を重視し、綴る際の心のはたらき(綴る作用)を考えて、綴文力育成をはかろうとする著書が、続々出てくる。上記24冊の著書のなかでは、通し番号9久芳龍蔵の「内容の充實・形式の確得、及び心力の修練」を目的として掲げたのが、端緒である。このうち「心力の修練」が、「文を綴るに際して最も必要なる心の働きを練磨すること」であるとし、下記の二項目が入るとしている。

- (1) 心眼を或る物象に向けて省察を加え、ここに適当なる材料を選択蒐集する、観察力選択力の心的活動
- (2) かくて蒐集選択した材料を一定の体形の下に排列する組織・結構の心力を練ること

ただし、この時点では、先に出ていた内容の充實と(もしくは形式の獲得と)の関連はまだ記されていない。通し番号11友納友次郎の掲げた目標には、「児童をして自己の思想を確かに捕捉せしめ、之を纏めて発表させる所の技能を修練するもの」とあり、従来の内容(思想)・形式・発表を一連の綴る技能(綴る力)として捉えていこうとする傾向が見られる。綴文能力・綴文力・綴る力の語も、大正3(1914)年頭初の広島高等師範附小国語科研究部の共同研究「児童の綴文能力発展に関する批評」(注234)をふまえて、おりおりに用いられるようになる。「児童の綴る力は其の事物に接して筆をとる場合に働く心の働き其物の如何によつて相違が出来る」(注235)とあり、綴ろうとする際の心の働きは、具体的には、「分解し限定し組織する心の働き」(注236)であるとしている。ここから察するに、綴る力は綴ろうとする際の心の働きに伴って身に付くものであり、(1)分解・限定する心の働きと、(2)組織する働きによってわけられそうである。ただし、綴文能力を上記目標の全面に及ぶとみなしているかどうかは、はっきりしない。「綴り方の本質たるべき綴文能力」と説きながら、「事物思想即ち内容に関する知識」(取材)と「今綴ろうとする内容を取扱ふ」綴文能力とに二分することもあるためである。目標を綴文能力に収斂していく途上にある論述と言えようか。

通し番号14の2五味繁作は、綴文能力の語こそ用いないものの「文章を綴る時の頭脳の働き」の中に次の三つを含めている。

- (1) 思想・感情を纏める力(体系的思想をつくる力)
- (2) 言語文字という方便をかりての表し方
- (3) これを紙面に記述する技能

これらは、それぞれ内容・形式・発表に対応する力になっている。通し番号18駒村徳壽・五味義武は、「小學校令施行規則」をふまえて「文章を綴る能を養ふが目的」と述べる。

また、以前の日記(おそらく明治45(1913)年2月3日)の中に「結果より分類すべきものではない。作用より分類すべきものである。そしてその綴方作用の能力を練磨してやるのが本来の目的である」(注237)とも記している。

この「綴る能」「綴方作用の能力」は、また「観察吟味の力」(注238)、「発表能力」(注239)、「綴文力」(注240)、「綴文能力」(注241)、「文章を綴る力」(注242)、「文章力」(注243)ともよばれている。二人で分担していることもあってか、用語が一定していない。それにしても、大正3(1914)年に出た友納友次郎の『實際的研究になれる読方綴方の新主張』(通し番号11)よりも、後に出た駒村徳壽・五味義武の『寫生を主としたる綴方新教授細案』(通し番号15)の方が目的を示す用語が揺れていることは注目されよう。また、これらの綴文力が、綴る作用から見てどのように分けられるかも、まとまって言及するところがない。これも驚くべきことである。初めて綴り方を設ける「尋常科第二學年綴方教授の大要」に「書かんとする事を明瞭に他と區別する力」を養うことが説かれ、これが「限定力」(注244)と呼ばれて、尋4の半ばまでの指標となることから、綴文力の一翼を担うのであろう。他方、尋4の2学期の教材「中心思想を定めて材料の取舍選択をする文章記述の練習」に「目的に応じて思想の選択する力」(注245)が挙げられており、「尋常科第五學年綴方教授の大要」では、それを「吟味選択力」(注246)と名づけている。これも一翼をなすとすれば、合わせて2つに区分されることになる。翌大正5(1916)年の『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』(注247)では、「発表作用の要點」として、「第一には発表する『思想の吟味』といふこと、第二にはそれを表はす『語句の使用』といふこと、第三には筆寫する『技能の練磨』といふこと」(注248)に三分している。そして、第1の「思想の吟味」をさらに二つに分け、「個々の思想を明瞭精



密に吟味蒐集する事と、中心を定めて之に思想を統一する事」〈注 249〉とを挙げている。そして、「前者を部分的思想の限定力、後者を体系的思想の組織力」〈注 250〉と呼んでいる。命名は同一ではないが、やはり綴る作用の分析から、主要な思想の吟味力の二大別に行き着いているのである。なお、通し番号 14 の 3 北原時衛は、「体系的思想の養成」のみを目的として掲げている。この用語は、先に記したように、同じ通し番号 14 の 2 五味繁作も掲げており、長野県においては、五味義武が「綴り方の系統的課程案」〈注 251〉に説いた思想重視の考え方の根づいていたことが推察される〈注 252〉。

通し番号 20 稲垣国三郎は、「小學校令施行規則」にある思想を表彰する能力は、端的には綴文能力の啓培をはかることだとし、それを以下の三つの力を養うことだと述べている。

- (1) 論理的に整理する力
- (2) 選択的に組成する力
- (3) 訳出的に書写する力

そしてこれらの力を養うのは実用的目的あるとし、そこからさらに読者の深き感情をも動かさしめんとという審美的目的に向かうことまで目ざしている。

通し番号 21 花田甚五郎は、綴文能力の養成を真正面から打ち出し、通し番号 23 の長崎県女子師範附小もそれになっている。通し番号 24 新潟県高田師範附小は、通し番号 20 の稲垣国三郎に似ており、主目的を「綴方の能力を養ふこと」とし、その上で「趣味的なもの」に赴かせるとしている。

元々は「小學校令施行規則」によって導き出された内容・形式・発表の三要素並行発達説が、実質的に形式に傾斜したのに対し、大正期になっては、思想内容に力点を移し、綴る作用に着目して、綴文能力の育成を目的にするように収斂してきている。綴文能力をいかに分けるかについては内容・形式・発達に応じた三分説が多いが、友納友次郎や駒村徳壽・五味義武のように、思想にかかわる綴文力の二分説まで進む人まで現われた。花田甚五郎や長崎県女子師範附小となると、さらなる細分化が試みられるようになる。

### (三) 発達段階をふまえた初等綴り方教授全体への展望

この点についても、通し番号 2 芦田恵之助の、国語読本の研究や謝彷徨〈注 253〉の『文章軌範』に触発されて実践から帰納した以下の時期区分が、従来の見方を一新させる。

尋一・二…綴るという意義を会得させる。

尋三・四…作者の態度を定め、想いの軽重によって取捨選択する要領をさとらせる。

尋五・六…文章に対する趣味を感じ、着想等を工夫して、有力なる発表の方法を知らせる。(高等科は省く)

これらは、児童心理学研究から引き出したものではなく、目の前の児童を指導することによって見いだしたものであった。それだけに、うなずけるものがあり、後続の綴り方教育実践者にも多大な示唆を与えるものであった。

『綴り方教授』と同年に出た通し番号 5 河崎松一の著書には、児童心意の発達は、ビネー以来の二年単位の発表典型に拠りながら、「小學校に於ける綴方の練習期」としては、準備期(筆記的時期)―自由発表期(心理的時期)―整理発表期(論理的時期)と二年刻みに進むべきだとある。このうち、準備期―自由発表期という命名は、芦田恵之助の明治 42(1909)年の論述「綴り方教授の研究」に拠ったものである。むろん、準備期の内実などはずいぶん違うが、『綴り方教授』の原形となる論述にあった呼称を取り入れて、どのように進展させるかという見通しをつけようとしたことは確かである。通し番号 10 尾嶋半次郎も、書翰文に限ってはであるが、下記のように 3 期区分している。こちらは、第 1 期(尋 3)・第 2 期(尋 4)のみならず、第 3 期(尋 5・6)まで芦田恵之助の感化で、見通しをつけている可能性もある。

尋三…漠然たる書翰文の觀念の付与

尋四…真情の流露した放胆文

尋五・尋六…形式の整った文章に

通し番号 14 の 4 河角五平は、網羅型というべきか、2 年単位に下記のような展望を述べている。

(ア) 児童の心意発達の階段は、ビネーの発表典型説や『綴り方教授法精義』に近い、直観期―記憶期―思考発芽期―思考期とする。

(イ) 発表傾向は、それより一歩進めた『実験綴り方新教授法』に則って、反射的発表―反省的発表―論理的発表―審美的発表の時代とする。

(ウ)「各学年教授の主要点」は形式と内容とに分け、形式は、単文→複文(段落)→結構と文法的に積み上げ、内容は取材対象を眼前にあるものから、観察事項を残して、経験・学習へと広げ、高学年はさらに処世事項も取り込むものへと進めている。文法的な積み上げは、明治40年代の上記の著書2冊にも前提としてあったものであり、取材対象を目の前で観察したことから範囲を拡大するのは、幾分写生の考え方を取り込んだものと言えようか。

(エ)さらに、「各学年教授の主要点」の終わりにある学年目標は、左記のように、尋1・2、尋5・6は芦田恵之助の説に拠り、中学年は、写生主義(おそらく五味義武)に基づいているようである。

尋1・2…「綴り方と話方とを最密接に取り扱ひ、単に綴るの意味を明らかに知悉せしむるにあり」

尋3・4…「系統ある則体系的思想をつくらしむるに努むるべし」

尋5・6…「記述目的により思想の軽重を識別し以て思想を前後取捨すべき構想に力を用ひしむべし。」

(ア)・(イ)が基盤、(ウ)が中核、(エ)が帰結点といえようか。明治期綴り方教授を継承する実践者においても、芦田恵之助の綴り方発達段階論は浸透しつつあったのである。

通し番号15平野秀吉は、低学年・中学年・高学年と2年ごとに書取時代→綴り方時代→作文時代と命名しているが、中学年・高学年はほぼ芦田恵之助の説述に従っている。唯一、違っている低学年も「綴り方の準備時代」として、力点を書写に置きつつも、問答法によって児童の知識を引き出し、第2学年の終わりに範囲を決めて自由発表に向かわせるとしており、芦田恵之助の説くことにきわめて近い。

通し番号21和知為助となると、尋1から尋6までの方針、発表・構想上の留意点、批正上の要点を挙げている。全体として何期に分かれるかふれていないが、方針も内容も芦田恵之助の主張をまるごと取り込んで、見直しをつけている。

通し番号24新潟県高田師範附小が、大正3(1914)年の10月から「指導の予定案」を実施して2か年、150回の会合を経て見えてきた「綴り方に対する児童自然の傾向」も、結果的には芦田恵之助の「綴り方教授の研究」(明治42年)や『綴り方教授』(大正2年)に似て来ている。

通し番号11の友納友次郎は、左記のように特異な時期区分を提出している。

尋1～尋2の1学期…言語の綴り方・単語の綴り方・有りの儘の記述を通して綴るという意味を知らせ、綴り方に対する趣味を養う。

尋2の2学期～尋4の1学期…分解し、限定する心の働きを修練する。

尋4の2学期～尋6(高等科も)…一つのまとまった思想を組織する心の働きを修練する。

土台となる第1期(尋1～尋2の1学期)は、芦田恵之助の説に拠って書きたいことを存分に書かせて、綴るということはこういうおもしろい営みなのだと得心し、書くことへの興味が湧き、次々に書いて行こうとさせる。しかし、第2期(尋2の2学期～尋4の1学期)は、第1期の意識を生かすようにするのではなく、改めて分解し、限定する心の働きを修練し、第3期(尋4の2学期～尋6)に至って、やっとまとまりのある文章を組織する心の働きを学ばせて、仕上げさせるのである。このような文章を文章として会得させることは一旦第1期にとどめ、そこから屈折して第2期→第3期を経て再度文章として完成させるという。この二サイクル説のうち、第2期・第3期は、明らかに別の観点を取り込んでいると予感させるものであった。

通し番号14の3北原時衛は、いつからという時期は示さないものの、思想分解限定力の練磨→思想論理的記述の練習(組織力練磨)という二期に区分している。友納友次郎の第2期・第3期に近いが幾分用語が異なっている。また、通し番号14の6金田五郎は、やはり二期区分説で、個々の物に対する思想→連絡・抽象(もしくは分解→総合)という展望を示し、尋2から思想修練として属性/存在/位置が挙がってき、尋4では組織練習として六何法を出している。具体的などころまで見ると、むしろ著書としては後に出てくる写生主義綴り方に拠っていることがわかってくる。どうしてこのようなことが起こったのであろうか。時期区分の契機をなす松本女子師範附小「綴り方の系統的課程案」『國語科研究録』がすでに明治45(1912)年に出され、大正3(1914)年の『綴り方研究録』(通し番号14)にも、五味義武が次のように言及している。

「思想を養ふ練習 着想の指導といふ事が先づ第一の任務である。」「進んで物の観方考へ方を練る そして得た自分の思想を反省吟味して自分に適した生氣あるものを生み出して來なくては綴る力は養はれよう筈がない。」「これには一面(1) 思想を分解限定して多種多様に蒐集して來ることと一面(2) これを整理して脈絡のある一貫せる思想に統一することとあるが考える時には抽象して二つに分けても實際は思想と関係づ

ける一つの作用に過ぎない。しかし、最後は一思想体系に構成するにしてもその前に思想の分解限定がなく  
てはこの事は出来ない」〈注 255〉

写生主義綴り方の教授細案も、大正2（1913）年の1学期に一応作成されていた〈注 256〉というから、  
少なくとも長野県においては、写生主義綴り方の根本的な時期区分は了解されており、各学年各学期にどの  
ような教材を配当するかについても、概略についてはガリ版資料か何かで知られていたようである。同年  
（大正3年）に出た、友納友次郎の『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』よりも先に、尋2～尋6まで  
の二期区分はすでに構想され、実践され、大要は、出身県ではかなりの範囲で周知のこととなっていたので  
ある。

この後、通し番号18 駒村徳壽・五味義武の『寫生を主としたる綴り方新教授細案』がやっと公刊され、  
尋2～尋4の1学期ごろ、尋4の2学期～尋6という二期説が姿を現す。

その後、通し番号21 花田甚五郎が、綴り能力を限定力・分解力・選択力・組織力・総合力に細分化し、  
尋2…限定力、尋3・尋4…分解力、尋5…選択力、組織力、尋6…総合力の修練をめざすというように尋  
2～尋6までを四期区分に歩を進める。「尋一は発表を好み、表出を喜ぶといふ習慣とを養ふ」とあり、芦  
田恵之助、それに基づいた友納友次郎の第1期（尋1～尋2の1学期）に近い。これを合わせれば五期にな  
る。通し番号23 長崎県女子師範附小（前川宇吉）は、花田甚五郎と同じ名称・区分を用いるが、尋1・2か  
ら…限定力、尋2頃から…分解力、尋4頃から…選択力・組織力、尋5・6頃から…総合力と幾分時期が異  
なり、上学年になるに従って全項目がそろそろ形にし、4期区分を貫いている。

なお、通し番号20 稲垣国三郎は異色で、「心意の発達傾向」として挙げたビネー以来の直観期（尋1・2）  
—記憶期（尋3・4）—想像期（尋5・6）—思考期（高1・2）と対応させて、思想の心理的分類を挙げ、  
写実主義を標榜して、直観的綴り方→記憶的綴り方→想像的綴り方……と進めていくことを構想している。

#### （四） 綴り方教授系統化の原理

明治期綴り方教授の伝統は、この点においてはなお強力であった。通し番号1 沢 正は、内容/形式/  
指導法の並行説であるが、形式面を重視している。形式面の要になる文種は、叙事・記事という分類にとど  
まらず、事実叙述・絵画説述・郷土説述のように20項目に具体化している。通し番号3 広島高師附小は、  
内容（取材範囲）・形式（文体）の並記であるが、ベネケ=ケール説との対応も想定され、幾分指導法への  
示唆も含んでいる。通し番号5 河崎松一も、内容（出所・重点）・形式（文種・文体・結構・仮名）・指導  
法の列挙であるが、成績には教法（指導法）のみ明記している。通し番号6 友田亘剛は文法・修辭法におけ  
る知識を主とし、文種（普通文・書牘文という）を補足的に加えている。形式主の見解になってこよう。通  
し番号7 福島県第二師範附小は、通し番号1 沢 正・通し番号5 河崎松一と同じく、内容（取材範囲）・形  
式（文種・文体）・教法（指導法）三項目の列挙・組み合わせになっている。通し番号9 久芳龍蔵は、内容  
（出所）・形式（文種・文体）の並記、通し番号10 尾嶋半次郎は文種のみである。同じ書翰文でも、通し番  
号12 久住榮一・花田甚五郎は、文種だけでなく文体（口語文→候文）も加味している。通し番号15 平野秀  
吉は、内容（取材方面）・形式（文種・文体・記述式）の列挙、通し番号16 保科孝一は内容・形式のうち、  
形式を主とし、短文練習による文法的積み上げ方式、通し番号19 佐賀県師範附小は内容・形式（文種・文  
体・文法・修辭法・構成式）の二分説である。通し番号24 新潟県高田師範附小も、全体としては、内容と  
形式の二方面であるが、内容面が（ア）文章観、（イ）素地となる観察力、（ウ）着想、（エ）発表の態度  
（オ）構想、（カ）文種、（キ）処世的事項に、形式面が（ク）文体、（ケ）部分上（文法・修辭法）（コ）全体  
上（構成式など）と多岐に分れる。しかも、内容面が主になっている。

通し番号4・8の国語教授研究会の著書2冊は、ベネケ=ケールの内容・形式を与えるか否かによる四階  
級説に則っており、指導法が主になっている。明治30年代・40年代を通して有力とされた指導法を基準と  
することがなお根を張っていたのである。

一方、通し番号2 芦田恵之助は、教師と児童との綴り方の全作業を材料（文題の選択…教師、思想の蒐集…  
児童）/自作/指導（構想の指導・発表の指導）/処理（批正…教師、推敲…児童）とし、自作を主とし、  
指導を副とする実践系統を提起する。これらは、主系列たる材料（取材）—自作（自ら構想し、発表する）  
—処理（推敲）とたどっていけば、また、副次的に材料—構想の指導—発表の指導—批正とたどっていつて  
も、文章表現過程に即した系統化の原理になっていく。ただし、当時の実践者にすぐに気づかれるものとは  
なりにくかった。わずかに、通し番号13 馬淵冷佑が、実践の中から、直観描写と物語・経験的事項を綴ら



せている。直観描写を指導を主とするもの、物語・経験的事実を児童の自作を主とするものと解すれば授業実践における模索の中から、芦田恵之助が主・副の違いをつけた2系列が直観的に見いだされたことになろう。また、通し番号21の2和知為助は、自作を独立させないで、学年の方針を記した上で、発表の指導、構想の指導、成績処理の三項目について記している。芦田恵之助に学んで文章表現過程に即した指導に一步を踏み出している、なお、通し番号24新潟県高田師範附小の内容的方面の指導のうち、(ウ)着想、(エ)発表の態度、(オ)構想、(カ)思想上の文体(文種)が、幾分重複のきらいはあっても普通文の文章表現過程に即して指導事項を見いだしたもの、(ア)文章観は、綴る姿勢の根本を見定めたものとすれば、ここにも芦田恵之助からの撰取は明らかである。

他方、通し番号11友納友次郎の記載的記述・叙事的記述・説明的記述、評論的記述は、綴る態度の違いによって系統化の原理にしようとしたものである。これらは明治期の普通文の四大文種(記事分・叙事文・説明文・議論文)とも対応しており、なお日記文・書翰文などと並存しているため、もともと文種から着想したものと気づかれるものになっている。なお、尋4の2学期～尋6には、いずれの綴る態度や文種にも含まれない「思想の纏め方表し方」(六何法)・「構想の指導」などが挙がってきている。これは、芦田恵之助の文章表現過程に即した系統化につながるものである。通し番号14の1今井柝六は、ほとんど友納友次郎の説に拠っている。系統化の原理としては挙がっていないが、14の6金田五郎の掲げた思想修練や組織練習の項目は、後に出てくる写生主義綴り方に拠っている。日用文の呼称も写生主義の通りであるが、そこに挙がっていない日記文については友納友次郎から取り込んでいる。通し番号14の7上嶋邦光の各期に挙げた教材名も、写生主義綴り方の細案に基づいて簡略化し、自由の度合いを広げたものである。ただし、「卑近な個物の寫生」など写生する項目を並べる前に「物の移動及び動作の記述」をあげたのには、このような配列を若干修正したい気があったかもしれない。(むろん、「各期の配當」は比率まで示したもので、順序性に特別な意味をもたせていないかもしれない。それにしても、尋2の1学期に、速書練習〈5割〉、「卑近なる個物に就いて」〈3割〉と並んで「物の移動及び動作の記述」〈2割〉が挙がっているのは確かである。)

通し番号18の駒村徳壽・五味義武の発表の態度(記述の態度)の違いに着目した系統化は、『寫生を主とした綴方新教授細案』巻上・巻下の「総論」には示されるが、各学年の「教授細案」にはほとんど出て来ない。ただし、巻上にある「本案の採れる教材配当の略表」には、内容面の指導系列として「寫真的記述の態度」・「説明的記述の態度」・「寫生的記述の態度」・「自由作及び情感的記述の態度」が、「日用文練習」とともに挙がってくる。発表の態度の違いによる系統化は、何よりもすでに実施した教授細案をどのようにまとめて示すかという時になって考案されたものと推察されてくる。結果的に友納友次郎と似た項目名(「説明的記述の態度」)もあるが、明治期の文種(説明文)とは意味合いを異にしている。着想の出発点は、日用文練習と対になるところに示唆されているように、やはり普通文の四大文種の克服なのであろうが、用語も特別である。説明も新たに直している。この写真的記述の態度と写生的記述の態度との違いを、長崎県女子師範附小は、シュミーターの第6段までと第7段の違いに求めている。

通し番号20の稲垣国三郎は、写生主義綴り方と同じ「発表の態度」の語を用いて、写生的態度・叙事的態度・叙情的態度・説明的態度・評論的態度に分類し、直観的事項や童話・物語類・経験的事項からこれら五系列と処世的事項に行き着くようにしている。明治期の四大文種との関係もわかりやすく、友納友次郎に似たものになっている。

それに対して、通し番号21花田甚五郎は、綴る態度という語は用いていないが、表向きシュミーター説に拠りながら、実質は写生主義綴り方の教材配列を手がかりとしてシュミーターを理解し、若干友納友次郎の見解も加えて教材配当している。また、通し番号23長崎県女子師範附小も、個々の教材名・指導事項は、大筋として写生主義綴り方教授細案を拠りどころとしつつも、尋6・高等科に至って叙事・記載・説明・議論という記述に収斂されるようにしている。尋6以降は、友納友次郎の分類に近くなっている。

なお、通し番号24新潟県高田師範附小は、発表の態度を二分し、客観的態度、写生的態度、叙事的態度、説明的態度)と主観的態度(描写的態度、抒情的態度、評論的態度)とする。そして尋2～3において客観的態度を修練した上で、尋4以降主観的態度も加えて並行するという見解を示している。発表の態度(綴る態度)に関して二つの見方が出されれば、整理する必要がある、このような系統案が提出されたのであろう。ただし、新潟県高田師範附小のばあい、発表の態度は、指導要点一覧表の一項目に過ぎない。他に「綴り方に対する正しき見解」のように根本的な文章観が挙げられてもおり、発表の態度による系統化と先に記した



文章表現過程に即した系統化が、混在している。それにしても、芦田恵之助の示した方向と、写生主義綴り方・友納友次郎などの掲げた方向とを総合しようとする著書がでてきたことは、評価されるべきであろう。

#### (五) 具体的な綴り方教材の配列

通し番号2 芦田恵之助『綴り方教授』は、明治39(1906)年度から明治44(1911)年度まで6年間持ち上がった二部(複式)の児童を教えた経験をもとに、東京高師附小の『教育研究』に実践報告を絶えず報告し、その上で凝縮したものである。授業実践の骨格は明確であるが、自在性があり、形式(目的・教材〈文例〉・教授上の注意)を整えようとはしていない。明治45(1912)年に筋道立てた『尋常小學校綴り方教科書教授の実際』(注257)をすでに出していたため、『綴り方教授』は一段の飛躍を期したのであろう。

実際、このように試みたという実践の裏づけをもって具体的な綴り方教材配列として体裁を整えて示したのが、通し番号18の写生主義綴り方(注258)である。その教材配列の基本をなすのが、下記3項目の着想指導教材の順序である。

- (ア) 物の存在を記述せしむる練習
- (イ) 自分のなしたる事柄を記述せしむる練習
- (ウ) 物の属性の記述

ここには、物の存在を記述せしむる練習→物の属性の記述へと直結させなかった理由があるものと推察される。ところが、通し番号11 友納友次郎はこのような顧慮を全くせず、静的記述(上記の教材名で言えば(ア)・(ウ))から動的記述(上記でいえば(イ))と整然と配列する。ただし、こうなるべきという教材配列の方針は明確でも、実際にどこまで試みたかははっきりしない。後続の通し番号21 花田甚五郎のばあいも、各学年の綴り方教授要綱と文例のみで、写生主義のように確かな記録として表していないのである。ただし、(ア)→(イ)→(ウ)をシュミーターの第1段階～第3段階と対応するものとし、先の表では略したが、自らの教材配列においても尋2の初期には物の存在の記述→行動の記述→物の属性の記述と、自らの解するシュミーターの第1段階～第3段階、および写生主義綴り方の教材配列を忠実に受け継ぐ姿勢を見せしている。通し番号23 長崎県女子師範学校附属小も花田甚五郎と同じく、尋2の教材名として物の存在の記述→行動の記述→物の属性の記述という順に挙げている。ただし、ここでも具体案は示されていない。それだけに、写生主義綴り方の教材配列は、尋2・尋3担当の五味義武がシュミーターの第1段階～第3段階をこのように解して、実際に試みて記しただけに、ある程度安心感をもって、花田甚五郎や長崎県女子師範附属小に受けとめられたことになろう。それに対して、友納友次郎は、静的記述→動的記述という方向性は明確でも、綴り方の教材配列として明確に提示できるには至っておらず、大正5(1916)年の時点においては、通し番号14の1 今井栞六が、各学年の大要を概観する際にわずかにまねたのとどまっている。

おわりに

大正初期には、明らかに明治40年代の綴り方教材組織論を克服しようという二つの潮流がある。一つは、芦田恵之助の切り開いた方向である。

- ①文章観においては、明治期の文章観に対して自己表現観を、
- ②綴り方教授の目的においては明治期の形式を重視し、綴り方の技能を修得させることから、内容を重視し、児童の発表への欲求を触発して、書きたいという思いを固めて、主体的に綴る力をつけていくものへ、
- ③発達段階を踏まえた初等綴り方教授全体への展望においては、明治期の当時の心理学を適用して、一般の児童心意の発達や個人の発表典型を提示するものから、6年間の綴り方教授経験をもとに2年ごとに綴り方独自の発達の段階を提案するものへ、
- ④綴り方教授系統化の原理においては、明治期の内容(取材の範囲)/形式(文種・文体・構成式)/指導法を並行していくものや、ベネケ=ケールにのっとって内容と形式をあたえるか与えないかで4種類に分けて、それぞれに指導法を見いだしていくものから、児童の自作を主とし、教師の指導を副として、文章表現過程に即して有機的に実践系統を導き出していくものへと進めている。子どもに即して考えると、文種としては、記事文よりも叙事文の方が先という見解になる。

いずれも、これまでの綴り方教授を大きく変えるもので、新鮮さを伴うものであった。それだけに、文章観としての自己表現観は定着し、綴り方教授の目的は、「小學校令施行規則」に基づき、綴る力をつけるこ

とは揺るがないにしても、学習者の意欲・関心・態度を加味する論述がかなりふえてくる。小学校六年間の展望においては、新たな三期区分に拠るものが多くなり、系統化の原理においてはわずかながら賛同者も生まれてくる。

もう一つの流れは、写生主義綴り方駒村徳壽・五味義武、友納友次郎、花田甚五郎、長崎県女子師範附属小らのもたらしたもので、明治期綴り方教授を継承しつつも、新たな角度から綴り方教材の組織化をはかろうとするものである。

①文章観においては、文章構成観を持ちつつも、次第に自己表現観や綴り方過程観に近づくようになり、  
②綴り方教授の目的においては、芦田恵之助と同じく、内容に重点を置きつつも、綴る際の心の働きを見据えた上で綴り力育成を掲げるものになる。

③発達段階を踏まえた初等綴り方教授への展望においては、写生主義綴り方において典型的に見られるように、尋2以降、分析→総合の二期区分をとるようになる。むろん、友納友次郎のごとく、基底をなす尋1～尋2の1学期に、芦田恵之助の準備期の学年目標を念頭に置いて、「綴るといふ意味を知らせ綴り方に対する趣味を養う」と補うものもあるが、当然折衷色がぬぐえないものであった。後続の花田甚五郎・長崎県女子師範小となると、理念的にはさらに細分化させるが、実際の教材配列と照らし合わせると、依然として二期区分に従っていると解されるものであった。

④綴り方教授系統化の原理においては、明治期における普通文（記事文・叙事文・説明文・議論文）と日用文という文種の二大区分をいかに乗り越えるかが主要課題となり、綴る態度の違いに着目されるようになる。写生主義綴り方は根本的な克服を期して、厳密な概念規定をし、写真的記述の態度・説明的記述の態度・写生的記述態度・情感的記述の態度という区分を提案して、組織化をはかる。ただし、日用文練習は残していた。他方、友納友次郎は、文種との関係を維持しつつ、書翰文・日記も伴う。稲垣国三郎・新潟県高田師範附属小は、さらに別の態度の区分を考案する。花田甚五郎は綴る態度に言及せず長崎県女子師範附属小も、それに従うか、高学年になった友納友次郎の命名した、「〇〇的記述」が加わってくる。このように綴る態度の違いによる系統化にはかなりの揺れがあったが、徐々に確立に向かいつつあった。そして、この系列においては文種としては叙事文よりも記事文が先という考えが主流を占めるのである。

⑤具体的な綴り方教材の配列においては、学年分担をして実際に試行し、綴り方教授細案まで挙げた写生主義綴り方（尋2・尋3…五味義武、尋4～尋6…駒村徳壽）の影響が大きい。なかでも、花田甚五郎は、写生主義綴り方が教材配列の基本とした3項目にかかわらせて、シュミーターの第1段階～第3段階を解釈し、自らの教材配列にもそのまま取り入れている。長崎県女子師範附属小も同様である。

これら二つの潮流のうち、芦田恵之助を起点とするものは、目ざすべき方向も、影響関係も比較的に明確である。

それに対して、もう一つの流れは多岐にわたっている。

- (ア) おそらく写生主義綴り方（駒村徳壽・五味義武）を先駆けとして思想（内容）優先を鮮明にし、
- (イ) 綴る際のはたらき（作用）を仮設して、小学校六年間（高等科も含めれば8年ないし9年間）の綴り方の進展を見通し、
- (ウ) 綴る態度の違いに着目して綴り方の系統化をはかり、

綴り力を養成しようという新しい動きが活発になっていったのである。そして、写生主義綴り方が何に拠って考案したかを探っていくと、いくつかの点でシュミーターとの接点もありそうだと推察されたのである。ただし、さらに踏み込んで証明していこうとすると、以下のような課題が出てくる。

- 1 写生主義綴り方（駒村徳壽・五味義武）は、どの時点で、誰の書物に拠って、シュミーター説と出会い、どのように解釈して活用していったのか、しかもシュミーターの名前を挙げないで撰取したのはなぜかを明らかにすること。
- 2 友納友次郎の方が歴史的には後になるはずなのに、写生主義綴り方の『寫生を主とした綴り方教授細案』（大正4年）よりも、『實際的研究になれる讀方綴り方の新主張』（大正3年）の方が先に出たゆえんは何か、また両者から生み出されたものの共通点と独自性はどこに見いだされるかを探っていくこと。
- 3 後続の花田甚五郎・長崎県女子師範附属小が改めてシュミーター説を明記し、細分化した6年間の発達への見通しと、綴る態度に言及しないで掲げた綴り方教材組織論には、どのような意義が認められるかを解明すること。
- 4 そして、この綴る態度の違いに着目して綴り力練磨を目ざした動きが大正初期において総体としてど

のような役割を果たしたかを位置づけていくこと。

いずれも困難な課題であるだけに、解決する必要性が一層高まってくるわけである。

〈注〉

- 1 藤井慮逸・内藤岩雄・久芳龍蔵・新國寅彦共著『綴方教授法精義』弘道館，明治42（1909）年5月5日発行，86ページ
- 2 小西重直校訂，豊田八十代・小關源助・酒井不二雄共著『実験綴方新教授法』廣文堂書店，明治45（1912）年3月10日発行，32ページ
- 3 同上書，25ページ
- 4 五十嵐力著『文章講話』早稲田大学出版部，明治38（1905）年6月4日初版，明治41（1908）年3月25日五版，全356ページ
- 5 同上書，2ページ
- 6 『綴方教授法精義』76～78ページ
- 7 同上書，69ページ
- 8 同上書，301～302ページ
- 9 同上書，57ページ
- 10 『実験綴方新教授法』26ページ
- 11 同上書，30ページ
- 12 同上書，26ページ
- 13 同上書，25ページ
- 14 同上書，25ページ
- 15 『綴方教授法精義』92～97ページ
- 16 同上書，97～98ページ
- 17 ビネー（Binet, Alfred）は，1857年－1911年。「研究上の主たる関心は，思考過程の個人差を実証的に検討することであり，従来の思考研究が抽象的・分析的であったのに対し，具体的・総合的にこの問題を取り上げ解明しようとした。このことが当時実験室的研究で重視されていた要素主義的な能力測定を超えて，一般的な判断力，認識能力を重視するビネー式知能検査の作成へと向かわしめたと考えられる。」（奥野茂夫稿，『心理学辞典』中島義明他編，有斐閣，平成11（1999）年1月25日発行，723～724ページ）
- 18 『綴方教授法精義』102ページ
- 19 同上書，105ページ
- 20 同上書，108ページ
- 21 同上書，108ページ
- 22 同上書，140ページ
- 23 同上書，141ページ
- 24 同上書，142ページ
- 25 「小学校令中改正」（明治40年3月21日勅令第52号）第18条に「尋常小学校ノ修業年限ハ六箇年トス 高等小学校ノ修業年限ハ二箇年トス 但シ延長シテ三箇年ト為スコトヲ得（『学制百年史』資料編，文部省，ぎょうせい，昭和47（1972）年11月1日発行，110ページ）とある。これで，高等科3年となっている事情が了解されよう。
- 26 『綴方教授法精義』142～143ページ
- 27 『実験綴方新教授法』218ページ
- 28 同上書，219～220ページ
- 29 同上書，220ページ
- 30 同上書，221ページ
- 31 同上書，221ページ
- 32 同上書，221～222ページ

- 33 同上書, 222 ページ
- 34 同上書, 224 ページ
- 35 『綴方教授法精義』444 ページ
- 36 同上書, 221 ページ
- 37 同上書, 363 ページ
- 38 同上書, 316 ページ
- 39 同上書, 451 ページ
- 40 同上書, 451 ページ
- 41 同上書, 469 ページ
- 42 同上書, 231 ページ
- 43 同上書, 292 ページ
- 44 同上書, 292 ページ
- 45 『実験綴方新教授法』169～174 ページ
- 46 同上書, 169 ページ
- 47 同上書, 208～214 ページまでであるが, そのうち, 尋2の1学期の4文題のみを引用している(208 ページ)。
- 48 同上書, 92 ページに次のように明記している。  
「五十嵐力氏は之(文章の構成)を文章の體制というてある。」
- 49 同上書においては, 以下のように説いている。  
追歩式…「事實思想の端より端に 一步一步序を追ひて書き下す方式である。人の傳記を生立に筆を起して死歿に筆を擱くが如く, 順序の儘に書くのである。此の方式は紀行・傳記・歴史等叙事文に多い。」(92ページ)
- 散列式…「或る目的のため類肖した事項を駢列するとき用いるもので, 事物を散り散りに列擧したのみで, 其の間に關係もなく, 又統括もないものである。併し臙げには隠れたる一筋の脈ありて全體の趣味を繋いである。/この方式では複雑な思想を記敘する事が困難であるが, 人の逸話を斷片的にものするとか, 隨筆を書くとかいふ場合にはよからうと思はれる。彼の枕草子・徒然草等には, この式に適合する文章が多い様に思ふ。」(93～94 ページ。斜線部は, 原文では改行してあったところである。)
- 頭括式…「文(章)の劈頭に全體を括るべき大綱を掲げ, その大綱の中に含まるゝ事物を説明する為に多くの文を列ねるのである。」(94 ページ)
- 後括式(尾括式)…「初めに幾多の事實例話を擧げて, 結尾に之を括ること恰も多くの證左よりある法則に歸納する様な方式である。」(96 ページ)
- 兩括式(双括式)…「前に綱領を掲げ, 之を個々の列に就いて絮説し, 結尾に至り再び之を括るところの方式で, 議論文に最も多く用ひられる。活寫を主とする記事文にも亦有力な様式である。」(97 ページ)
- 50 もっとも第3学年の「記號上」には, 第2学年までの単文のみならず, 「長文」が挙がっており, そのなかに「主として叙事文」と出てくる。以後も, 文種はこの「記號上」の欄に記される。重要性は自覚されているのであろうが, 「六學年義務教育より見たる教材の配列案」のような文法・修辭法を表に立てたものでは, 位置づけにくいようである。
- 51 同上書, 108 ページ
- 52 同上書, 116～117 ページ
- 53 『綴り方教授』137 ページ
- 54 同上書, 22・25・158 ページ
- 55 同上書, 374～375 ページ
- 56 同上書, 50 ページ
- 57 同上書, 53 ページ
- 58 同上書, 2 ページ
- 59 同上書, 50～51 ページ
- 60 『尋常全科綴方教授資料集成』2 ページ
- 61 同上書, 1 ページ



- 62 同上書, 2 ページ
- 63 同上書, 2 ~ 6 ページ
- 64 『新綴方要義』162 ~ 163 ページ
- 65 同上書, 19 ~ 20 ページ
- 66 同上書, 21 ページ
- 67 同上書, 22 ページ
- 68 芦田恵之助「綴方教授の研究」『教育研究』第59号, 大日本図書, 明治42(1909)年2月1日発行には, 尋1・2を「準備期」(28ページ)としており, 尋3・4の「放膽期」(29ページ)には「自由發表主義を十分に實行してよい」(30ページ)とある。
- 69 『新綴方要義』280 ~ 319 ページ
- 70 同上書, 319 ~ 323 ページ
- 71 同上書, 319 ページ
- 72 『小學教育に於ける文法と綴方の解決』7 ページ
- 73 同上書, 304 ~ 404 ページ
- 74 『綴方教授の實際』1 ~ 2 ページ
- 75 『高等小學綴方教授資料集成』15 ページ
- 76 同上書, 10 ページ
- 77 同上書, 6 ページ
- 78 『綴り方教授の新研究』80 ページ
- 79 同上書, 110 ~ 111 ページ
- 80 同上書, 110 ページ
- 81 同上書, 147 ~ 188 ページ
- 82 『経験に基ける系統的書翰文教授法』13 ページ
- 83 同上書, 18 ページ
- 84 同上書, 84 ページ
- 85 同上書, 86 ページ
- 86 同上書, 88 ~ 89 ページ
- 87 同上書, 91 ページ
- 88 同上書, 79 ~ 81 ページ
- 89 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』148 ページ
- 90 同上書, 164 ページ
- 91 同上書, 149 ~ 150 ページ
- 92 同上書, 203 ~ 204 ページ
- 93 同上書, 170 ~ 171 ページ
- 94 同上書, 185 ページ
- 95 同上書, 276 ページ
- 96 同上書, 276 ~ 277 ページ
- 97 同上書, 348 ページ
- 98 同上書, 202 ページ
- 99 同上書, 138 ページ
- 100 同上書, 139 ~ 140 ページ
- 101 同上書, 279 ページ
- 102 同上書, 280 ページ
- 103 『書翰文教授の新研究』47 ページ
- 104 同上書, 48・50 ページ
- 105 『讀み方と綴り方の教授』尋常科第1学年, 207 ページ
- 106 同上書, 208 ページ
- 107 同上書, 209 ページ

- 108 同上書, 223 ページ  
 109 同上書, 246 ページ  
 110 同上書, 246 ページ  
 111 同上書, 211 ページ  
 112 長野県内小学校連合教科研究会編『國語科研究録』同研究会, 明治 45 (1912) 年 3 月 20 日発行, 全 547 ページ  
 113 『綴方研究録』114 ~ 115 ページ  
 114 同上書, 174 ~ 176 ページ  
 115 同上書, 184 ~ 185 ページ  
 116 同上書, 214 ~ 215 ページ  
 117 同上書, 222 ページ  
 118 同上書, 226 ~ 227 ページ  
 119 同上書, 232 ページ  
 120 同上書, 284 ページ  
 121 同上書, 385 ページ  
 122 『綴り方教授の根本的研究』18 ページ  
 123 典型的な事例なので引用しておく。

朝は雨, うゑ木屋が来た。朝がほ十鉢とふうりんのついたしのぶを持つて来た。九時頃小さいねえさんが急に「あらちこくがあるは。」といつたので, いつて見ると, 大方さいた朝顔の中に一つまださききらないのがあつた。今日は風はなく, 雨がふつたりやんだりして, いやな天気であった。ふうりんはちんともいはないので, ぼくは一生懸命にあふいでちりんちりんといはせた。(同上書, 17 ページ。『尋常小學綴方教科書教授の實際』芦田恵之助著, 宝文館, 明治 45 (1912) 年 3 月 27 日発行, 203 ページ。)

- 124 『綴り方教授の根本的研究』37 ページ  
 125 同上書, 37 ページ  
 126 同上書, 40 ページ  
 127 同上書, 41 ページ  
 128 同上書, 348 ~ 349 ページ  
 129 同上書, 350 ページ  
 130 同上書, 351 ページ  
 131 同上書, 353 ページ  
 132 『最近綴り方教授の新潮』10 ~ 13 ページ  
 133 同上書, 16 ページ  
 134 同上書, 387 ページ  
 135 『綴り方教授の破壊と建設』141 ページ  
 136 同上書, 169 ページ  
 137 同上書, 197 ページ  
 138 同上書, 196 ページ  
 139 『寫生を主としたる綴方新教授細案』巻上, 35 ページ  
 140 同上書, 1 ページ  
 141 同上書, 9 ページ  
 142 同上書, 36 ページ  
 143 『小學校各科教授要綱』39 ~ 40 ページ  
 144 「小學校令施行規則」(明治 33 年 8 月 21 日 文部省令第 14 号) は, 『教育課程史』(国語教育史資料第 5 卷) 増淵恒吉責任編集, 東京法令出版, 昭和 56 (1981) 年 4 月 1 日発行, 49 ページによる。  
 145 『小學校各科教授要綱』39 ~ 40 ページより抄出。  
 146 「小學校教則大綱」(明治 24 年 11 月 17 日 文部省令第 11 号) も『教育課程史』44 ページに拠る。

- 147 『綴り方教授』27 ページ
- 148 『最新研究綴り方教授の新建設』24 ページ
- 149 同上書, 24 ~ 25 ページ
- 150 同上書, 53 ページ
- 151 同上書, 40 ~ 41 ページ
- 152 同上書, 42 ページ
- 153 同上書, 85 ページ
- 154 同上書, 39 ページ
- 155 同上書, 92 ページ
- 156 同上書, 124 ページ
- 157 同上書, 125 ~ 126 ページ
- 158 同上書, 117 ページ
- 159 同上書, 78 ページ
- 160 同上書, 80 ページ
- 161 同上書, 80 ページ
- 162 同上書, 80 ~ 81 ページ
- 163 同上書, 81 ページ
- 164 同上書, 81 ページ
- 165 同上書, 81 ページ
- 166 同上書, 118 ~ 120 ページ
- 167 同上書, 123 ページ
- 168 同上書, 123 ページ
- 169 同上書, 124 ページ
- 170 『新潮を汲める綴り方教授の実際』37 ページ
- 171 同上書, 20 ~ 21 ページ
- 172 同上書, 45 ページ
- 173 同上書, 46 ページ
- 174 同上書, 12 ページ
- 175 同上書, 4 ページ
- 176 同上書, 57 ページ
- 177 同上書, 7 ~ 56 ページ
- 178 同上書, 17 ページ
- 179 同上書, 17 ~ 18 ページ
- 180 同上書, 18 ページ
- 181 同上書, 18 ページ
- 182 同上書, 18 ページ
- 183 同上書, 112 ページ
- 184 同上書, 131 ページ
- 185 同上書, 157 ページ
- 186 同上書, 191 ページ
- 187 同上書, 208 ページ
- 188 同上書, 229 ページ
- 189 同上書, 250 ページ
- 190 同上書, 4 ~ 5 ページ
- 191 同上書, 60 ページ
- 192 同上書, 28 ページ
- 193 同上書, 20 ~ 21 ページ
- 194 同上書, 17 ページ

- 9195 『縣下教員協議會 綴方教授ニ關スル記録』42ページ  
196 同上書, 44 ページ  
197 同上書, 46 ページ  
198 同上書, 47 ページ  
199 同上書, 49 ページ  
200 同上書, 51 ページ  
201 同上書, 54 ページ  
202 『本質の上に立てる最新綴り方教授』33 ページ  
203 同上書, 53 ページ  
204 同上書, 85 ページ  
205 同上書, 91 ページ  
206 同上書, 101 ~ 102 ページ  
207 同上書, 8 ページ  
208 同上書, 29 ページ  
209 同上書, 29 ~ 30 ページ  
210 同上書, 262 ~ 266 ページ  
211 同上書, 270 ~ 274 ページ  
212 同上書, 276 ~ 284 ページ  
213 同上書, 287 ~ 294 ページ  
214 同上書, 297 ~ 304 ページ  
215 同上書, 366 ~ 373 ページ  
216 同上書, 384 ~ 385 ページ  
217 『綴り方教授』50 ページ  
218 『綴方教授の實際的研究』1 ページ  
219 同上書, 3 ~ 4 ページ  
220 同上書, 6 ページ  
221 同上書, 9 ~ 10 ページ  
222 同上書, 13 ~ 15 ページ  
223 同上書, 15 ~ 16 ページ  
224 同上書, 16 ~ 17 ページ  
225 同上書, 17 ページ  
226 同上書, 17 ~ 18 ページ  
227 同上書, 18 ページ  
228 同上書, 18 ~ 19 ページ  
229 同上書, 19 ページ  
230 『綴り方教授』200 ページ  
231 同上書, 245 ページ  
232 同上書, 374 ページ  
233 『綴方教授の實際的研究』115 ~ 116 ページの間に折り込み  
234 広島高等師範学校附属小学校国語科研究部「兒童の綴方能力の發展に關する批評」『學校教育』第1卷  
第1冊, 宝文館, 大正3(1914)年1月1日発行, 31 ~ 41 ページも同一の方向性にあるものである。  
235 『實際的研究になれる讀方綴方の新主張』204 ページ  
236 同上書, 202 ページ  
237 『寫生を主としたる綴方新教授細案』卷下, 18 ページ  
238 同上書, 卷上, 4・18 ページ  
239 同上書, 卷上, 13・24 ページ  
240 同上書, 卷上, 161・357 ページ  
241 同上書, 卷下, 81 ページ



- 242 同上書，巻下，15 ページ  
 243 同上書，巻上 17 ページと巻下 28 ページ  
 244 同上書，巻下，54 ページ  
 245 同上書，巻下，431 ページ  
 246 同上書，巻下，46 ページ  
 247 『寫生を主としたる綴方新教授法の原理』駒村徳壽・五味義武共著，目黒書店，大正 5（1916）年 9 月 5 日発行，全 743 ページ  
 248 同上書，93 ページ  
 249 同上書，140 ページ  
 250 同上書，141 ページ  
 251 松本女子師範学校附属小学校（おそらく五味義武の執筆）『綴り方の系統的課程案』『國語科研究録』長野県内小学校連合教科研究会編・刊，明治 45（1912）年 3 月 20 日発行，179～213 ページ  
 252 〈注 251〉の文章には，「綴り方の本質」に関して次の一節がある。

「文章を綴る際の心的作用を考究するに第一に来るべきは思想なり 即自己心内に明瞭豊富の思想ありて之に書いて見たい話して見ようといふ發表衝動の加はりたる時始めて如何に發表せんかの形式の必要を生じ来るなり」（同上書，180～181 ページ）

これを同じ学校に勤務している五味繁作（14 の 2）は，本文に引用したとおり，おおむね祖述するような形で，「体系的思想」を導き出している。まとまった「自己心内の明瞭豊富の思想」をこのように呼んでいるのである。そうだとすれば，これは五味義武の示唆，もしくは五味義武と共同研究をしていた人たちの共通理解をもとに出してきたことと言えよう。14 の 3 北原時衛も同じ用語を目的として使っているのは，長野県の実践研究者同士の了解事項であったためと，解される。

- 253 謝枋得は，1226 年－1289 年。「枋得，字は君直，号は壘山。彼の生きた時代は，ちょうど宋が北方の元に圧迫され，ついに滅亡する時期に当たっていた。彼は学者であり，また官僚となって抗戦に従事し，元との講和を画策する大官賈似道を批判して，流罪にあったこともある。のちには河西省信州の長官として元軍に抵抗したが敗れ，一二七九年に宋が亡んでからは，福建省に落ちのびて身を隠していた。しかし元軍に発見され，捕えられて元の都まで護送されたが，断食して自殺した。彼の妻も二人の子供を連れて山の中にひそんでいたが，元の追手が来たとき，付近の住民に迷惑がかかるからと言って自首し，やがて首をくくって自殺したという。枋得は『易経』『詩経』などの注釈や詩文など六十四巻を著わしたといわれるが，今は詩文集の一部である『壘山集』五巻と『文章軌範』（七巻）とが残っているだけである。」（前野直彬『文章軌範』正編上，新釈漢文大系第 17 巻，明治書院，昭和 36（1961）年 11 月 10 日発行，「解説」1 ページに拠る。）
- 254 『文章軌範』全 7 巻は，「場屋（科挙の試験場）の役に立つ模範文を選んでいるのだが，その巻の分けかた，排列のしかたは，文例としての関係を重視し，（中略）第二巻までを放胆文，第三巻以下を小心文と大別した上，各巻の初めに説明をつけてある。」

第 1 巻の説明の部分のみ，書き下した文章が，以下のものである。

#### 「第一巻 放胆文

大凡そ文を学ぶは，初めは胆の大なるを要し，終りは心の小なるを要す。麤（粗に同じ）より細に入り，俗より雅に入り，繁より簡に入り，豪蕩より純粹に入れ。此の集は皆麤枝大葉の文にして，礼儀に本づき，世事に老け，人情に合す。初学之に熟せば，其の胸襟を開広し，其の志気を発舒し，但だ文の易きを見て文の難きを見ず，必ず能く放言高論して，筆端は窘束（萎縮すること）せざらん。」

以下，第 7 巻までの説明を引用した上で，「つまりこの書の体裁は，第一巻から順次に勉強させ，次第に高級な文章技術を会得させようとする目的のもとに組み立てられているのであった。」とまとめられている。（前野直彬『文章軌範』正編上，3～4 ページ）

- 255 「綴方教材と其系統」『綴方研究録』478～488 ページ
- 256 『寫生を主としたる綴方新教授細案』卷下に、「大正二年度の第一學期は（尋常二年より六年までの）詳細なる一通りの成案を備へた時」（27 ページ）とある。そして、それが著書として公にされたのが、大正 4（1915）年の本書だったわけである。
- 257 『尋常小學綴り方教科書教授の實際』は〈注 68〉に既出。
- 258 実際に授業をして確かめたことがわかるのは、通し番号 13 馬淵冷佑，通し番号 20 稲垣国三郎，通し番号 24 新潟県高田師範附小である。ただし、馬淵冷佑・稲垣国三郎は目標・教材（文例）・指導上の留意点などに分けて記すことは試みていない。新潟県高田師範附小は、2 年間の検討・試行を経ていると明記されており、要旨・注意・文例も整っている。ただし、明治期の綴り方教授細目と同じ文題本位の挙げ方になっている。したがって、どのような教材系列になるかを自覚して掲げており、同一学年を 6 年間にわたって育て上げたわけではないにしても、ある程度実践をした時の文例も示してある実践研究となると、写生主義綴り方のほかには取り出せなくなるのである。