

小学校綴方教授細目の考察

——表現指導教材を中心に——

前田真証

はじめに

峰地光重氏は、綴方教授細目案を次のように公にされた。

① 『最新小学綴方教授細目』（大正10年8月18日発行、児童

研究社刊）

② 『小学綴方教授細目』（昭和4年12月28日発行、文閣社刊、

94頁）

これらの細目では、指導教材が生活指導教材（①）では「基本的指導教材」と表現指導教材（①）では「附帯的指導教材」とに分けられ、両系列によって指導内容の系統化がはかられている。本稿では、後者、つまり一單元を構成しない表現指導教材において、どのような系統化がなされているのかを明らかにしていきたい。

峰地光重氏は、表現指導教材の内容を、次の六項目にわけて示された。

「1 物を観ること（注2、注3）（直観精叙略叙）」

2 文の組立方（文の中心、文の首尾、文の結構）

3 文の段落（腹案の仕方、段落の切り方）

4 文の調子（句の切り方、続け方、語彩、句讀點の打ち方）

5 比喩の仕方（聯想と比喩）

6 推敲の仕方（實感と推敲）（⑤5、6ページ）

表現指導教材を取り扱う機会として、②昭和四年の細目案では、以下の3点を掲げている。

「イ、創作（自由作）、輔導學習（生活指導教材の學習）の處理段に於て

ロ、輔導的學習指導段に於て
ハ、單獨に文話として」（⑦7ページ）

イの「處理」段階においては、児童の書いてくる作品に即するため、可変性に富んでおり、系統化しにくい要素がみられる。ロの「指導」段階では、総合的取扱が主となり、表現指導教材各要素の指導には徹底を欠きやすい。教師の意図する指導系統が児童に浸透したいからである。とすれば、表現指導教材の系統化は、ハの「文話」を中心になされると予想される。

ところで、「文話」は、細目では、「參考事項」の欄に、「文題」と前後して、生活指導教材各領域における留意事項・指導段階で用いる模範文の着眼点などとともに、截然と分けずに掲げられている。この文題と前後して掲げられた項目を、広義の文話と呼ぶとすれば、広義の文話は、独立させても使用されるが、イの處理段階においても、ロの指導段階においても適宜用いられるものと推測しうる。そ

ここで、この広義の文話を中心にして表現指導教材の系統化の問題を考察していきたい。

次に、①大正一〇年の細目案には、別に表現指導教材を各学年に配当したものととして「草稿標準、推敲標準」が示されているので、そこに見いだされる系統の問題をも考えたい。

最後に、②昭和四年細目案では、「草稿標準、推敲標準」が除かれ、「四季の行事と綴方生活」が新たに付け加えられたことをも考慮して、昭和四年細目案における表現指導教材の系統化の特質を探っていくこととしたい。

I 表現指導教材の系統化—昭和四年細目案のばあい—

以下、六項目のそれぞれについて、どのように系統化がはかられているのかをみていく。個々の文話の題目・文章は、峠地光重氏の書かれた通りに掲げ、そこから各項目の意味や位置を推定していくことにする。(なお、()の通し番号は、考察者が付した。)

1 物を観ること

この項目では、文章を書き表すためには事物をいかに見るかということ(取材・選材)が核になるが、直接には表現に結びつかない日常生活における自己の姿勢・あり方(取材態度・生活意欲)も含まれることになろう。

尋常科第一学年

(1)「物を正直に見」ることが綴方の根本である。(②17ペ)

あるものがあるとし、ないものをないとする意味である。この対

象への誠意を根本とする考えは、次の記憶を重視していくいきかたと深くかかわっていく。

(2)記憶と発表—「物事のあつた様子をよく記憶してゐなければならぬ。」(②18ペ)

(1)のように対象が目の前であつて変化しないばあいには、それほど問題はないが、過ぎ去るもの・再現不可能なものであるばあい、見たことを、時を隔てても見たこととして保持することが必要になる。それは、次の「注意深さ」の土台となっていく。

(3)注意深きこと—「これが物を見る根本心性であるから、第一にこの心をやしなふやうにせねばならない。」(②20ペ)

見たことを見たこととして保持する(これが「書き、残す」ことに結びつく)。ためには、見る側(書き手)が見ようとして主体的になる必要がある。その主体的なあり方が注意深さをもたらす。

(4)直観と表現—「物を直観せしめつゝ表現の指導をなすは初期の綴方に於て特にふさはしい方法である。」(②20ペ)

これは、(3)と同じ教材において示される。(1)と(3)をまとめて、位置づけをしているとみられる。こうした一年生への指導を位置づけ、「直観の指導」の段階とすることができよう。

尋常科第二学年

(5)写生の秘訣五則—「よい眼をもて。よい耳をもて。よい鼻をもて。よい舌をもて。よい指をもて。」(②25ペ)

(3)の注意深さは、具体的には、視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚の五官を働かせることによって生かされよう。この写生の秘訣五則は、

(3)の具体化の第一段階である。ただ、(3)と同じように態度論が主となっている。

(6)珍らしいことをかけー「そのものでなくてはもってゐない點が、そのものの珍らしいことなのである。つまりそのものの個性をかくことなのである。」(25頁)

注意深さはいよいよ事物に向かう。主体的能動的に五官を働かせて、当面する対象の他と異なっている点を見出すようにする。なお、この段階で「珍らしいこと」を書くことが求められる時、事物自身が児童にとって見慣れぬものであって、その珍しさが日常接している事物に比してきわだった違いを見せている方が取り組みやすいであろう。単に珍奇な点を探し出すことから、徐々に対象の個性を見いだすようにと方向づけられている。

(7)感じ心持ー「ものにまつはる心持が感じである。感じをのべた文には、この感じが、その文の全面にあらはれなければならない。」(26頁)

この「感じ」には、事物(事件)とは比較的に独立して湧きあがる感情は含まれていない。五官から導かれる感情はつきりした形では表れにくい。ため、五官による知覚に比して、把握がより困難になるも付け加えて、事物(事件)が浮き彫りになるようにする。感情を入れることで、事物(事件)の珍しさ・特色は、かなり鮮明になってくる。

(8)ありふれたものに気をつけよー「ありふれたものの中から、『珍らしいもの』を見つける心が貴い、平日と異つた所に、その日の喜びがある。」(26頁、27頁)

珍しいものが見出しにくい日常の事物(できごと)の中にも珍しさを見出そうとさせること、それは「個性」を発見する契機となる。「平日と異つた所に、その日の喜びがある。」とあるのを見ると、ありふれた一日一日において、前日と違った喜びを見出そうとする生活の姿勢が、そもそも「ありふれたものの中から『珍しいもの』を見つめる」姿勢を生み出していくと考えられる。

ここに至って、取材は生活意欲を高め(1)~(8)、生活意欲は取材力を強める(8)という相乗性が認められる。

以上、(5)~(8)を通じて、二年生の指導を位置づけて「直観の発展的指導」の段階とみることができよう。

なお二年には、このほかに色と形・顔の表情や衣服への着目があげられる。五官のなかでも中心となる視覚を対象のどこに働かせばよいか、事物に即して指摘したものである。それらはこの「直観の発展的指導」の段階に含めてもさしつかえあるまいが、(1)~(8)と異なり、部分的個別的になっている点が注目される。

尋常科第三学年

(9)題のつけ方ー「先きに題をつけて書くのと書いてしまつてからつけるのと二通りある。」(40頁)

ここで初めて文題に関する文話が出されている。課題作では、つねに教師から文題が与えられていた。自由作においてもそれにならい、先に題をつけて記述する方式がとられると予想される。それが三年に至って、書いた後に文題をつける方法を新たに指導するのはなぜであろうか。この問題を解く鍵になると思われのが、この項

の前後にある文話「会話」(②36ペ)「暖色寒色の使ひ方」(③41ペ)である。「会話」は、二年で視覚を働かせる場を示したのに続いて、聴覚を働かせる場を示したもの。会話は、音声の流動性(消えやすきこと)もあつて、低学年では一つの事件としてとらえにくい。そこで三年になつてからの指導の対象としたわけである。「暖色寒色の使ひ方」は、二年の色と形・顔の表情や衣服に続いて、視覚を働かせるもの。色彩の中でも対比的な寒暖を示す色に着目させる。いずれも部分的個別的な詳細な叙述に結実するものとみられる。こうした個別的な精細な観察による筆力ののびは、先に与えられた文題の枠を越す可能性をもつてくる。それは、内容(個別的観察をもとにした)の充実を伴っているため、文題を新たにつけ直す方がふさわしい。そこで、従来のような一律な題のつけ方ではない方策を示したと考えられるのである。とすれば、(9)に着目して、三年生の指導を位置づけて「精叙指導の開始」の段階と呼ぶこともできよう。

尋常科第四学年

①色の使ひ方―「この文〔文例「火事」〕は可なりうまく色を使ひこなしてゐる。夜の火事〔火事の焼け跡〕の感じがよくあらはれてゐるのは色をそれとなくうまく使つてゐるからである」(②43ペ)
三年の暖色寒色のようにきわだつた対比性を示さず、同系統である一連の色を見つけて叙述することにより、焼け跡の様子は鮮明になる。

②日常生活から来る経験―「日常生活から来る経験は、その人の本當の知慧となるものである。細かな眼を周囲のものに向けて、事物

の上にあらはれた、生きた知識を見なければならぬのである。」(②45ペ)

(8)の「ありふれたものの中から、『珍しいもの』を見つける」ことの発展として出てくる。「細かな眼」が日常生活のすみずみにまでいきとどく時、精叙の可能性が将来される。

③題と文の五味―「題と文の五味とはしつくり合はなければならぬ。」(③48ペ)

(9)「題のつけ方」において「題と文の五味」との一致は予期されているものの、まだ明確にうちだすには至っていない。ここで改めて文題と内容とが呼応すべきことを要請したものと考えられる。

この四年生への指導を位置づけて「精叙の発展的指導」の段階と指定したい。

なおこのほかに、「感情を大きさに書きたててはならぬ。」(③50ペ)、「空想をかくことを避けるやうにせねばならぬ。」(③51ペ)などの関連項目があげられているが、いずれも事物に即した写生を根幹とする所から導き出されている。精叙の進展に伴つて陥りやすい弊害を制御しようとしたともみられる。

尋常科第五学年

④写生、スケッチ―「文章も繪を書くことと同じである。その心持になつて文を書くのがよい。」(④53ペ)

この項目は、今まで繰り返した根本理念の確認とみられる。一方、同じ教材において、次の文話もなされている。

⑤單純化とは―「單純化とは事物の個性を選んで類性をすてること

である。そして事物の個性の中に主観をおり込んで、内容を複雑化する。②54ペ）

「事物の個性を選んで類性をすてる」という時、個性の精叙と類性の略叙とが必然なものとなる。前段階を引き継ぎながらも新しい段階に入らせようとする意図がうかがわれる。これ以後、个性的單純化と質的複雑化が同時に求められていくことになる。

④敏感性―驚き―「詩は敏感性の産物である。心の驚きである。だからこの敏感性―の驚きがなくては詩は成立しないのである。

心を水晶の鏡のやうに磨いてこの敏感性を養ふことが大切である。」(②63ペ)

この文話は、直接には生活指導教材である詩についてのものだが、敏感性を主としてとらえると、精叙略叙の運用の段階のものと認められる。対象の個性を見抜き、ことばを選び、他をすべて省いて焦点化する。詩も、そうした選択的焦点化の産物と言えよう。

この五年生への指導を位置づけて「精叙略叙の指導」の段階と呼ぶことにしたい。

〔尋常科第六学年〕

④伝記文について―「傳記を書く場合にはその人の事柄をよく理解し、それに對して深い興味をもつて書くことが必要である。」(②65ペ)

これも直接には生活指導教材たる「伝記文」に関する文話であるが、対象に対する興味を初めて取り上げている点が注目される。対象(書く内容)と書き手とのかわり方が問われ始めているのである。

る。

④崇拜信仰―「偉大なる人物を崇拜し信仰することは自己の魂を生長させる爲に大切なことで、傳記はその自己の信仰を、自己の成長のためにかくのであつてほしい。無崇拜・無信仰ほど恐ろしい。」(②66ペ)

④と同じ教材に対する文話である。④においては人の事跡を探り、理解しようと努めるが、④ではそれによつて事実をふまえた敬仰の念を抱かせ、児童の魂を飛躍させようとする。対象との関係が、児童にとつて信念・生き方につながる切実なものとして自覚されることをめざしている。

この六年生への指導を位置づけて「綴り方(作文)の自己形成機能の示唆」の段階と考えることができよう。五年の「精叙略叙の指導」を的確に進めるために、この段階を設定したとみられる。

なお、六年には、次の項目もあげられている。

④研究の仕方―「蟻を見て、それを出發點にしていろいろと研究をすゝめていつてゐるところがこの文『兵隊蟻について』のいいところである。」(②71ペ)

長い時間をかけて観察・実験を行ない、それをもとにして、事物に對して新たな関係づけを行なうことをめざしている。④の具体化とみられる。

〔高等科第一学年〕

④豊かな心―「豊かな心といふのは、物を見ることがふかく正しく、そして多くものに行きわたる心である。」

この心が粹^{マツ}純な愛の基となり、流れては人を潤ほし、人の魂を温め豊かにする。」(275ペ)

一〜二年において物を「正しく」見ることが強調され、三〜六年において物を「深く」見ることに重点が置かれた。ここでは新たに「多くのものに行きわたる」ような物の見方が求められる。個々の事物が、単に個々の事物として見られるのではなく、興行きをもった全体を表すものとして見られるようにする。それは、対象のすみずみに届くばかりか、自己(書き手)の内面や読み手の心理・感情にまでいきわたり、人間理解を基底に据えた見方を可能にしよう。六年の段階をふまえつつも新たな段階に入ったものと認められる。

⑧自然の生命―「文の作者は自然の核心に迄這入つて、自然の生命を本當に知ることが大切である。」(278ペ)

⑨と同じく、ここでも自然に対する複眼的見方が求められる。現象を凝視して、本質「生命」の語で象徴される)をつかみ出すようにする。ただし、ここでは対象把握に重点が置かれる。

⑩第二原始の心―「自分の心が新鮮であればすべての事事が新しい生命を帯びて映る、だが人の心は稍々もすれば其新鮮さをうしなひ麻痺したやうに事物に感じないやうになってしまふ。そこでもう一度嬰兒のやうな新鮮な激潮とした心にたち歸らなければならぬ。つまり第二原始の心にたちかえるのである。」(278〜279ペ)

生命(本質)を取り出すために、今までの綴り方(生活)に対する姿勢を再検討し、あるべき関係を作りあげようとする。⑨と比べると、書き手の態度に力点が置かれている。

⑪の対象把握の方が先に示されるとともに、対象への誠意を出発点

とする峠地光重氏らしさがうかがえる。

⑫空想と作者の眞実性との合致―「空想も作者の眞実性と合致すれば詩となつてしまふ、眞実性―それほど文に貴いものはなからう。」(281ペ)

四年の「空想をかくことを避けるやうにせねばならぬ。」(251ペ)の文語に典型的に示されていたように、恣意を捨て事物に即するという基本方針は⑫まで一貫していた。しかし、ここでは、直接には現実の事物に即さなくても、作者の眞実が表現されるならよいとされる。究極において表現すべき眞実性によって、対象への誠意も自己表現もそれぞれの位置を与えられることになる。

⑬の「作文の自己形成機能、および伝達の機能の示唆」を「作文の人間形成機能の示唆」と呼ぶとすると、高等科一年の段階は、このようにまとめられよう。⑨〜⑫は、その観点ごとの焦点化とみられるからである。

高等科第二学年

⑭心の愛は正しく美しい―「人の心の愛は、ある大きいもの、いつも正しく美しく充ち輝いたものに對する讃嘆である。

その讃嘆は人の心を純粹にし、謙虚にし心と心とを融合せしめる。文章はこの愛の言葉である。」(287ペ)

六年の⑮崇拜信仰と高等科一年の⑯豊かな心からの発展である。ここでは、⑬の書き手から読み手へという方向での作文の意義に對して、読み手から書き手へ、読み手から読み手へという方向が示され、相互を結びつけ、高めあうという作文の意義に到達している。

この段階は「作文の普遍的機能の示唆」と呼んでしかるべきである。ただし、六年以降の段階はなお観念的であり、おおむね態度論にとどまっている。

2 文の組立方

この項目と3の「文の段落」とはわかちがたい面を持つが、文の組立方は、中心・主題を明確化し、すじの流れを一貫させる能力（総合的構想力）、文の段落は、部分部分を位置づけする能力（分析的構想力）と考えられる。

文の組立方に関する項目としては、まず一年の見たままを話す(②17ペ)、あったままを話す(②18ペ)、思いついたままを書く(②20く21ペ)があげられよう。「見たまま」は事物との一対一の対応であるため、単文で済み、順序を要しない。「あったまま」も時間的順序化へのきざしが見られるが、はっきりした時間的対応までは求められていない。「思いついたまま」の連想的順序に至って、文の組立の第一歩を踏み出す。要点・中心に関しては、まだ言及されない。

二年の次の項目から、意識的順序化が始まる。

(1)説明はどこからしはじめるか―「まず興味をひいた點から初めるが肝要である。」(②31ペ)

関心の順序による配列がまず示される。要点・中心が初めにとり上げられ、尻すばみになる可能性もないが、ともかくここで要点・中心の存在すべきことが暗示される。

(2)日記の中心―「何かその日の出来事、感じの主要なものをその中心とすべきである。」(②34ペ)

三年では、中心とすべきものとして、日記において二つの基準が示される。出来事の主なもの、感じの主要なものがそれである。前者を客観的中心、後者を主観的中心と呼ぶとすれば、両者を融合したところに主題が考えられることになろう。

なお、三年の「はがき文は簡単に書くことが肝要である。」(②38ペ)の文話も、要点・中心の意識化を促していると思われる。

この要点・中心が、文章の中にどのように展開していくのかが、次の四年での課題となろう。

(3)首、胴、尾―「文には大低首、胴、尾の三つ揃つてゐる。」(②43ペ)

中心・主題は、一般に、首・胴・尾という質的差異を持ちつつも、有機的に展開していくことが教えられる。

(4)題のつけ方四つ―「1、中味を説明したものの 2、文の中心を題名とするもの 3、文の主旨に結晶させたものを題名とするもの 4、文全体の感じを象徴化したもの」

題のつけ方一つで文が生きて来ることがある。題はよく考へた上でつけなければならぬ。」(②59く60ペ)

五年のこの項目は、想定される文章内容を、抽象化する度合にしたがってそれぞれ1要点、2中心、3主題、4象徴によって文題をつけようとするもの。対象をどの段階まで意識化しているかが典型的に表れるのが、文題であるからであろう。

(5)ぼつと出主義―「人の當にせぬ所からぼつと書き出すのが「ぼ

つと出主義」¹⁾は「つと出主義は趣味の文に使ふと有効である。」(2)60
2)

ここでは、(4)の文題に続いて書き出しがとりあげられ、効果を考
えて書き出すようにする。書き出す順序が、時間的順序や論理的順
序に必ずしも拘束されないとすれば、文の組立はきわめて自在なも
のになってくる。しかし、書き手のくふうと苦心とはより多く必要
となる。

(6)頭で練ってかくこと―「紙の上でねつてかくよりも頭の中でねつ
てかくのが大切」書き出しの二三行はちゃんと頭の中にこしらへて
置くやうであつてほしい。(2)68 2)

六年は、練想の段階となる。時間をかけて書く内容・主題を見き
わめ、全体のすじの流れを意識化し、書き出しから展開に至る二三
行を念頭にのぼせる。

(7)趣向は長く頭にねかしたほどよし―「面白き趣向を得たりとて直
に筆をとつてはならぬ。永く頭に寝かして後筆をとるのがよい。こ
の文「木の葉物語」などは充分頭の中にて醗酵したものである。」

(2)81 2)

高等科一年も六年(6)練想の延長線上にある。主題の結晶度を高め
るために、時間のかけ方をさらに長くする。すなわち、「練想の習
慣化・生活化」の段階である。

(8)伏線―「それとなく主題の内容をにはす事²⁾それが文の伏線であ
る。」(2)85 2)

高等科二年では、主題を明確に意識した上で、後の思いがけない
展開のもとになるものを設定するようにさせる。伏線の用意は、文

章展開のすみずみにまで意識がいきわたっていないければ、できない
ことである。

以上、文章の組立方の段階は、一年―高等科二年にわたつて、連
想的配列―関心の順序による配列―要点・中心の意識化―中心・主
題の展開のさせ方への示唆―中心・主題意識の典型的表現としての
文題の指導―主題を導く効果を考え出した書き出しの指導―練想による
主題把握の深化、とそれから導かれる書き出しの明確化―練想の習
慣化・生活化による主題把握のいっそうの深まり―確かな主題把握
の上に立つた文章展開の複雑化、の順序で指定されている。

記述の際のことを考慮に入れて、書き出しに力点を置いて、主題
の意識化とすじの展開の明確化をはかっている点が特色である。

3 文の段落

文の段落に関する項目は、一年には見られない。模範文において
も三学期を除いては段落分けされておらず、三学期においても、意
識して分けた様子は見られない。二年の一・二学期においても同様
である。二年三学期において、はじめて次のような文話³⁾がなされる。
(1)腹案とは―「腹案とは文をかく道行きの予想である。初はどう、
中頃はどうか、終りはどうかといふやうに、文を綴る道行きを考へてお
くのである。」(2)30 2)

そこに付されている文例「代々木原」を見ると、段落分けはなさ
れていないが、「僕は遠山君とれいぜい君と一緒に遊びに行きまし
た。」で始まり、中間部を「しばらくすると」「こんどは」「すると」
でつないで、「ありがたうといつてわかれてかへりました。」で終る

区切りのはっきりした文章になっている。そこでは内容的に区切りがつけられる箇所があることを理解させ、段落意識に導く契機としたかと考えられる。

(2)病気の介抱と親愛―「上の文(牛の病氣)は病氣の牛に對する心からの介抱の様子をこまかく書いたものである。

文の組立は

一、病氣になつた牛と

二、介抱の様子

三、なほつたこと

の三段になつてゐる」(②34～35ペ)

この三年で、例文に即して段落を指導し、段落意識の基礎を形づくろうとしたのであろう。

(3)章の切りかた―「一つの者をかくことがすんだら章をかえなければならぬ」(②57ペ)

五年のこの項目は、章を段落と同じものとするか、段落がいくつか集まった一つのまとまりとするかで、意味がかなり異なってくる。前者とすれば、(2)では明示されなかつた段落を變える根拠が、ここで明らかにされたことに意義が認められるし、後者とすれば、段落の独立性と相互関連性が指摘されたことにならう。ただ、上記のように考えると一応納得できるようにしても、(2)から(3)への発展には、なお不明瞭な点が残る。

(4)腹案―「腹案が充分たつてゐないと文章は生まれてこない」(②65ペ)

六年で、腹案の重要性が教えられる。段落の明確な意識化および

文章の構造化がいかに記述を支えていくかが語られている。

以上、内容的区切りの意識化↓例文による段落意識の形成↓段落意識の根本の自覚(あるいは段落の独立性と相互関連性の指導)↓段落意識の価値の自覚へと系統化がなされている。段落・腹案の具体的たて方にはあまりふれられていないにしても、要を得た段階の設定になっている。

4 文の調子

「文の調子」は、表記・語彩・文体・句の切り方、続け方・文章の調子・記述態度などに分けることができよう。

表記に関する項目は、高等科一年に、例文に即して「座と坐の字の使ひ別」(類義の名詞と動詞)があるほかは、あげられていない。表記は実際に児童の書いた作文に即して指導されるほかないと考えられたものであろうか。

語彩(配語)では、六年に二項目あがっている。

(1)一事一言―「その場合にピッタリ合つた言葉は一つしかない―これはフロウベルの云つた有名な言葉だ。」(②71ペ)

(2)余計な文句―「文にいらないうすむ文句があると、よむのに心にくさしてしまふ。殊に儀式などの折の文などには余計な文句があると。儀式の氣分を損ふことが夥しい。」(②73～74ペ)

(1)で語選びの必要性を説き、(2)で語句選択の不的確さからくる冗長さ(「余計な文句」)の弊害を指摘している。さらに、高等科一年では、

(3)青ん坊と青頭―「文例「頭を刺る」では、「青ん坊」と「青頭」

の語をうまく使ひわけてゐる。どちらとも感じがちがふ。」(③77ペ)
と、自己の情けない気持ちを書ん坊にこめ、客観的な頭の状態の
かしさを青頭と表現した文例から、文脈に即して語選びの重要性を
具体的に示している。

ついで、高等科二年には、次の三つの文話がなされている。

(4)言葉を買へる事―「言葉は金だ。文章を書くのは買物をするやうなものだ。言葉を多く買へなければ立派な文章は買へない。」(③88〜89ペ)

(5)新しい文章を多くよめ―「多くよんでいゝ中に文の気分がわかり。多くの言葉が貯へられる。」(③89ペ)

(6)言葉を選び出すこと―「多くの言葉の中から最もいゝ言葉を選び出せ。」(③89ペ)

(4)(5)では、配語力の前提となる理解語彙充実への方途を示し、(6)では、習得した語彙を表現可能語彙として念頭に握え、その選択範囲の中から最適の語をとり出そうとするもの。(4)〜(6)は、(1)を拡大して具体的展開を示唆したものと見えよう。

語彙に関する文話が高学年になって課せられるのは、その困難さを自覚されるゆゑであらう。

文体に関しては、五年生までふれられていない。実例・文例を見ると、一年では、「ね」「よ」という呼びかけ文体(話体)が一例あるほかは、敬体(時制は、現在形中心)である。二年も敬体(過去形表現がふえてくるが、現在形がなお主になる)が続くが、童謡に至って常体(ここでは現在形)が表れる。三年も引き続き敬体(現在形より過去形表現の方が多くなる。)が大部分を占めるが、緊迫

した会話の描写の中で、散文で初めて常体(時制においては、童謡とは違って過去形になっている。)が使用される。四年では常体の比重が増している。常体の中でも論述体が表れる。五年でも敬体と常体は並行するが、常体の方がやや多くなる。注目すべきは、力作「臆病」(⑤59〜60ペ)において、敬体・常体が併用されていることである。はじめ敬体(現在形・説明形から過去形へと移る。)で出発するが、内容が書き手にとって抜き差しならぬ所に来ると、常体(時制は過去形)になる。(けだし、常体は読み手の介在をそれほど意識させないで、書き手を対象に向かい合わせるからであらう。)これは文体の混用には違いないが、文体の自在な使用の前段階とも受け取れるのである。

以上で想定される段階を経て、六年では、次の文話がなされる。
(7)「る」止め「た」止め―「る」止めは軽く落付がなく、「た」止めは重く落付きがある。」(⑦71ペ)

過去形表現と現在形説明形表現の違いを述べたものである。文例に両方の形がある所から見ると、両者の特質を知って一文章に融合できるようにすることがめざされているようである。これ以外に文体に関する文話がない所から判断すると、これ以後、右に準じて、敬体・常体の自在な使用をも指導されることにならう。

句の切り方・続け方(文勢)に関しては、五年の文例「川中島」に関連させて、次の三つの文話が設定されている。

(8)句を急にたたみかけるところ―「急な場合を描寫するときは句を短く切つて、急にたたみかけて行く手法をとるがよい。その他のところは句を長くつづけて行けば、文がなだらになつて讀んでいても

氣持がいい。」(255 頁)

(9)句読点の打ち方―「句讀點は餘り小刻みに打つてもいけないが、又あまり長くしてもいけない。」

讀本の文章などでよく符合をのみこませねばならぬ。」(256 頁)

(8)では、すじの緩急に即して一文一文の長さを考えるべきことを指摘し、(9)では、句点の打ち方に加えて、読点の打ち方にも考慮すべきことを説く。小刻み過ぎてはいけない、長過ぎてはいけないというおおよその外枠はあるものの、実際にはどう打つたらよいか迷いがちな読点の打ち方は、範例によって覚えるのが最も有効なのかも知れない。

高等科一年には、次の項目があげられる。

①短い句―「こゝ」「頭を剃る」では短い句がたゞみかけるやうにかきだされてゐる。短い句は、何となくきびきびした感じをあたへる。」(276 頁)

書いているうちに徐々に速度がついてきて文を短くするのは、それほど意識化しなくても可能であるが、書き出しから短い文をたたみかけることは、読み手に対する効果を自覚しなければ不可能である。(8)では対象に即した文の切り方続け方に重点が置かれたが、②では、読者を文章に入り込ませるための文の切り方続け方の工夫に重点が移りかけている。

なお、「!」「?」「…」の符号も文の切れ続きに関連して指導されるべきものであろう。三年で一般論として符号の使い方を説明し、高等科一年では文例に即して符号の使い方の方の良否を具体的に指導しようとされている。

文の調子では、次の文話が出発点となる。

①感じと文の調子―「感情の調子と文の調子がしっくり合はなければならぬ。」(29 頁)

二年でまず主体と文章が一致すべきことが説かれる。

②情調と色調との契合―「事物のもつた雰囲気―色調と人間のもつ情調とがびつたり契合したところに、立派な文が生る。主客燃焼融合の境地はここにある。」(257 頁)

五年では、③の主体と文章表現との一致は、基本的には対象と主体との一致によるべきことが説かれる。

表現態度については、四年に、次の文話が提示される。

④誠実―「文は誠実であればそれで充分である。至誠は人を動かさずには置かないものである。」(248 頁)

1の「物を観ること」で、事物に対する誠実さが取材姿勢の根本とされたのに相応じて記述態度においては、書かれるべき文章、あるいは書くことそのものに対する誠実さが要請される。誠実さは文章に具現化され、読み手にすぐに伝わるとは限らないが、書かれるべき文章(書くことそのもの)に対する誠意をつねに持って書き続けるなら、やがては理解されるという信念を持って、ということである。

表現態度には、ほかに生活指導教材の各領域に即した執筆態度・執筆速度への言及が見られる。

以上、記述のとらえがたさに比例して分析の観点も多岐にわたる、統一的視点を提示することはできなかったが、それぞれの観点においておおむね堅実な系純化の試みがなされていることがうかがわれ

5 比喩の仕方

比喩について述べられた文語は、次の一項目である。

(1) 比喩と新味——「比喩には新味がなくてはならぬ。」(五年、②62ペ)

この文語は、次の童語に関連してなされる。

「○空

青い空

魚のうろこの空

綿の空

今度は七面鳥の顔のやうな空になあれ」(②63ペ)

二行目、三行目の比喩は、一般にたとえられているものを対象に直接結びつけ、陰喩として提示した点に新しさがあり、四行目の直喩は、「七面鳥の顔」という連想の奇抜さに新鮮味がうかがえる。これを一般化すると、普通婉曲的に結びつけられることの多いものを対象に直接結びつけたり、連想的必然性をもった奇抜な事物を対象と結びつけたりして、新鮮さを保つことが比喩の生命である、ということになろう。

比喩の一部である擬声語・擬態語への着目は、例文に関連させて、次の二項目でなされている。

(2) 雲雀の声の擬声——「雲雀の聲をピチクタピチクタときいたところがおもしろい。」(五年、②54ペ)

(3) 生れて初めての経験——「生れて始めての経験だけにこれ以後の描寫がいかに生々としてゐる。『ソロソソロ』といふ〔頭を剃る〕

形容など、簡單であるがいかに複雑な味をふくめてゐる。」(高等科一年、②76ペ)

これも、一般化すれば、音声化しやすい擬声語から音声化しにくい擬態語へ、ということになろう。簡單ではあるが要点はおさえられている。

なお、文章表現の様式と技法について、次の三項目が示される。

(4) エピソード——「文に挿話を入れる事は文を生かす有力な方法である。それは劇の場面がかかる毎に、人の心をつよくひきつけると同じ意味があるのである。」(四年、②49ペ)

(5) 引用句について——「議論文や感想文をかくときには、古人の云つた言葉などを引合に出して、自分の議論をたしかな力強いものとすることは、文章上大切な手法である。故に古人の格言などは出来るだけ多く知っておくがよい。」(高等科一年、②83ペ)

(6) 会話と叙述——「會話は人の性質氣分を表はすのに最もいい描寫法である。

叙述は事物、背景色調をあらはす場合に有効な發表法である。この兩者は常に適當に使用して、文を生かすやうにせねばならぬ。」(高等科二年、②88ペ)

(4)は、児童の生活経験から出て来る挿話を付け加えることによつて、文章を幅のあるものにすることをめざすものである。しかしながら、挿話は文章においてあくまで補足的役割を果たすものであるから、表現効果としては間接的消極的效果にとどまる。

それに対して、(5)の引用句は、直接的積極的效果をねらつて、学習者の読書経験から、説得力を増す光つたことばを抽出しようとし

たもの。

(6)は、(4)(5)が部分的効果をおげるのに対して、全体的総合的效果をあげようとしたものとみられる。ここでは、いったん事実・事件を対象化する。そして、会話が実際に行なわれても、全体の情勢を鳥瞰してもらうために叙述法にしたり、地の文(叙述法)で書く箇所を、会話を案出して迫真性を持たせたりすることが、当然起ってくる。(4)(5)と比べて、創作性が濃厚になる。高等科二年二学期に課せられるのにふさわしい。

6 推敲の仕方

推敲に関する文語には、左の三項目が掲げられている。

(1)推敲―「草稿は一氣呵成に書き上げてしまふのがよろしいが、推敲は丁寧に行はねばならない。」(四年、②47ペ)

(2)推敲―「推敲すると文の疵がなくなる。草稿は荒削り、推敲は仕上げである。」(五年、②57ペ)

(3)工夫と完成―「工夫は事實に即した反省である。」

工夫がかういふ形で進められるとき、自分の力は伸びてゆく。」(高等科一年、②83ペ)

(1)では草稿・推敲の速度・時間のかけ方に言及し、そこから推敲の意義を暗示する。(2)では正面から推敲の意義を取り上げ、(3)で推敲の根拠としての事実・実感、およびそのとらえ直しが勧奨されている。

以上、六分類の仕方には曖昧な点も残っているものの、表現意欲・取材・構想・記述・推敲の文章表現過程をほぼおおう形で、表現

指導教材の系統化が試みられている。

II 「草稿標準、推敲標準」における系統化

―大正一〇年細目案のばあい―

草稿標準、推敲標準は、それぞれ尋一・尋二・尋三四・尋五六・高一二の五段階に分けて並べられている。

表現指導教材の六項目との関連を中心に、各段階においてそれがいかに配列されているかを探っていきたい。

1 尋常科第一学年において

記述の際留意すべき草稿の基準として、次の二項目があげられる。

(1) クチナイフトホリヲカクコト。

(2) カンガヘテキルトホリヲカクコト。(①8ペ)

前者は、平生の口頭表現(話すことⅡ外的表出)をそのまま文字化することを促すもの。話すことと書くことの関連に着目させ、文章表現を日常の言語生活から自然に導き出されるものと考えよう。にさせる。

後者は、心の中で言ったこと(内言Ⅱ内的表出)をそのまま文字化することを促すもの。前者を現象的基準とすれば、後者は本質的基準と言えよう。前者に着目させることから、だんだん後者へと導くことになる。

ただし、(1)話す↓書く、(2)考える↓書く、と配列したことは、文章表現過程からみれば、むしろ逆ではないかとも考えられよう。(1)(2)というのは、発展段階の順なのか、文章表現過程に即した着眼点

の順なのか。その辺、なお曖昧な面も残っている。

推敲標準としては、左の三項目がある。

- (1) チガヒジハナイカ。
 - (2) スケジハナイカ。
 - (3) ○ラツケタカ。
- (①8ペ)

いずれも表記についての推敲基準である。読み返していちばん目につく、表記から推敲を始める。推敲の端緒にふさわしい。

2 尋常科第二学年において

草稿標準は、尋一の時と変わらない。もし変わる所があるとすれば、(2)の考えた通りを書くことにより比重がかけられることぐらいであろうか。低学年では同じ二項目を徹底して頭に入れさせようとしているのであろう。この二項目が記述の根本になるとの方針が看取される。

推敲標準は、次の順序で掲げられている。

- (1) カイタコトガヨクワカルカ。
 - (2) チガヒジハナイカ。
 - (3) スケジハナイカ。
 - (4) カナノマジリハナイカ。
- (①8ペ)

(4)は片仮名に続いてひらがなを習い始めた児童が、両者を混用する可能性があるものでそれを戒めたもの(表記)。(1)は内容の推敲の最初である。書いた文章が書いた本人に理解されることが出発点だ、というわけであろう。

なお、配列が変わり、尋一にあった項目が後に、新しい「カイタコトガヨクワカルカ」が最初に来ているのは、段階順の配列ではなく、文章表現過程の順に移行しつつあることを示すものと言えよう。とすれば、(1)は、取材・構想・記述にわたる大まかな推敲ということになる。

3 尋常科第三四学年において

この段階から、草稿標準は様変わりする。

- (1) かかうと思ふことをきめる。
 - (2) じゅんじょをきめる。
 - (3) つづけて云つて見る。
 - (4) 正しく早くかく。
- (①8ペ)

尋一・尋二の時と違い、文章表現過程に即した配列(1)取材(2)構想(3)(4)記述)になる。それぞれの過程を一応分節し、留意する観点として生かすことが考えられている。なお、(3)(4)の言語化して記述させるやり方には、尋一・尋二の「口で言う通りを書く」が生かされている。(3)により、言語化による執筆前の推敲がなされる。(4)の「正しく早くかく」は、想を定着し、次の想を生み出す要訣である。

推敲標準は、二年に引き続き、文章表現過程に即して設定される。

- (1) じぶんのかんがへを書きあらはすことができたか。
- (2) 文に中心があるか。
- (3) じゅんじょはよいか。
- (4) 云ひかたのわるいところはないか。

(5) 文のつゞけ方はよいか。

(6) わるい言葉はないか

(7) ちがひ字ぬけ字はないか。

(8) 句讀點のうち方はよいか。

(①8ペ)

(1)は、取材あるいは「1物を観ること」の段階において、自分の意図と照らし合わせて検討させるもの。(4)は文体、(5)は文勢、(6)は配語についてふれたもの。(7)(8)の表記は尋一・尋二と同じであるが、ただ(8)で読点をも含むようになった所が進んでいる。

これ以後の基盤になると考えられているのであろう。一度に多くの項目が提示される。それだけに、尋一 表記↓尋二 表記および取材構想記述にわたる大まかな推敲↓尋三四 分節された観点による取材・構想・記述・表記の分析的推敲 と拡散し、どこに重点を置くのかが絞りにくくなる恐れもある。

4 尋常科第五六学年において

草稿標準は尋三四をふまえて次のように設定される。

(1) 主点をきめて大切なことをえらぶ。

(2) かんがえを充分熟しきらせる。

(3) 順序段落をきめる。

(4) 正しく早くかく。

(①9ペ)

尋三四の(1)「かかうと思ふことを決める。」が除かれる。その代りに、高一二で「主想の決定と材料の選擇」(①9ペ)とまとめられる(1)と、熟想の(2)が入ってくる。尋三四の(1)「高一二で「題材の発見並に材料の蒐集」(①9ペ)とまとめられる」が省かれたのは、

これをあげると熟想の(2)と似たような項目の再提出になると考えられたからであらうか。しかし、尋五六にあっても尋三四の(1)の段階はたしかに存在する。しかも、一般の文章表現過程においては、尋五六のように「(1)主点をきめて大切なことをえらぶ」んだ後に「(2)かんがえを充分熟しきらせる」こともあり、尋三四や高一二のように「題材の発見並に材料の蒐集」の後「主想の決定と材料の選擇」をすることもある。つまり、文章表現過程に即するという点ではないけれども間違っていないが、段階を追って系統化していく時に、両者の間に難点が生じる。(ある項目が完成したり他の何かに発展したりせずに消え、別の項目が突然あらわれたりするのであるから。)

(3)は「順序」に「段落」の語が新たに加えられる。これが発展だとすると、「順序」は前節2の「文の組立方」(総合的構想力)を、「段落」は3の「文の段落」(分析的構想力)を示すものとも考えられよう。しかし、(1)の「主点をきめて大切なことをえらぶ。」も2の「文の組立方」に入るのに、別項目として掲げられているところを見ると、六分節との対応の意識がどれだけあったかははっきりしないところもあり、これだけで判断を下すのは困難である。

推敲標準には、各過程に工夫が見られる。

まず取材においては、尋三四の実感による推敲に比して、客観的に対象、およびそれをとらえる自らの個性が表現できているか否かを見直させようとしている。

記述では、「文の続け方」に「切り方」をも加え、思考の広がり・深まりから来る長文化・複文化の傾向に歯止めをかけ、理解しやすい形で示すことが考えられている。また、問題のあることはを改

めることは改める尋三四から、最適なことはか否かを検討する段階に発展させている。

5 高等科一・二学年において

草稿標準の新たな項目は「用語の考慮」(①9ペ)の一項目である。

以上から、草稿標準においては、尋一二において気軽に書く姿勢をつくり、尋三四で文章表現過程をひとりふまえ、尋五六で主題の焦点化をはかり、高一二で用語にも気を配り表現過程に即して書くという系統化のなされたことが知られる。

推敲標準では、「文の中心」が「主想及首尾」(主題とすじ)に焦点化して分節され、草稿にも見られたように「順序」が「順序段落」になり、「書いた事柄がよくあらはれてゐるか」が「全體につき缺陷はないか」(①9ペ)になる。いずれも、尋五六の延長線上に考えられるものである。

ここで草稿標準・推敲標準の特色をまとめれば、次の三項目になる。

- (1) 草稿標準・推敲標準とも尋一と尋三四を文章制作上の転機とし、それらの時期を基底に以後の系統化をはかっている。
- (2) 多くのばあい、文章表現過程に即した緻密な配列の形をとって、活用する児童にとっては理解しやすいが、反面羅列的拡散的になり、どこに力点が置かれ、どういう重みづけがなされているのかはつきりにくい所も残る。

(3) 項目の提示のしかたは細部にわたっているが観念的で、学年

をおって進んでいるとはいえない点も残り、実際には文章表現各過程からの検討の必要性を説くにとどまる可能性がある。

(4) 表現指導教材の六分類と共通する部面も多いが、必ずしも重なり合わず、体系的整備には未だ不完全な箇所が残されている。

おわりに

大正一〇年細目案における草稿標準・推敲標準と昭和四年細目案における教授細目とを比較すると、両者の特色に関し、次の二つのことを指摘することができる。

1、大正一〇年案では推敲により重点がかけられるのに対し、昭和四年案ではそこに至るまでの過程(取材・構想・記述、特に取材)に力点が置かれる。なかでも、取材(生活)態度・記述態度への言及がかなり見られることは、注目に値する。

2、大正一〇年案では項目のあげ方に観念的な所があり、発展的にとらえにくいものも多かったが、昭和四年案ではできるだけ学年段階に即して具体的に提示しようと努めている。

1から導き出される要請は、文章表現各過程の中のどの過程かに重点を置いた焦点的系統化であり、2からの要請は、具体的段階づけである。

ここに、昭和四年細目案におさめられた「四季の行事と綴方生活」(②8・13ペ)を置いてみると、その意義が解されるように思われる。

すなわち、第一に、取材・構想・記述の文章表現過程の前に存在し、児童の内外の基盤を形成する生活に焦点化し、それを見つめ改

善させることから生活意欲を湧かせ、取材に対する新しいエネルギーを得ようとしたものである。

第二に、各月を行事・自然・遊び・仕事その他に分類し、それぞれを児童の生活場面を観察してきわめて具体的な事物・行為に分け、項目立てしようとしたものである。ただし、学年の段階づけまでには至っていない。

かくて、昭和四年案には、系統化された文章表現過程（取材・構想・記述の過程を中心とする）に即した教授細目と、具体的ではあるがまだ段階づけのなされていない「四季の行事と綴方生活」とが共存することになる。

これらの統一は一九三〇年代を俟たなければならないにしても、この峰地光重氏の表現指導教材の系統化の試みは意義深いものと認められる。（昭和55年3月31日稿）

△注▽

1 指導教材（課題作）と並んで創作教材（自由作）もあげられて、細目案を作成されているが、この創作教材については、今回は保留する。

2 大正一〇年の細目案には、さらに「特色を捉へること」（①7ペ）の一文が添えられている。

3 大正一〇年細目案では、「観察のしかた」（①7ペ）とある。

4 「文の組立」の語句は、2の「文の組立方」における「組立」と同じ語が用いてあり、この項は2に属するとも考えられよう。しかし、このばあいの「組立」は、できあがった文章の構成を

分析した際に見いだされるもので、総合的構想力を意味する2の「組立」とは自ずと異なってくる。しかし、両方に同じ語が使われていることは、2の「文の組立方」と3の「文の段落」が、著者である峰地光重氏においても、概念的に分けにくかったことを示すものとも言えよう。

附記

○「四季の行事と綴方生活」そのものの考察は、別の機会に譲ることになしたい。諒とされたい。

○①の「最新小學校教授細目」（大正10年）の探索に際しては、鳥取大学助教授中瀧正徳氏に格別のご配慮をたまわった。ここに記して、感謝申しあげたい。

（本学教育学部助手）