

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	1960年代の作文教育実践における「認識と表現」：文章表現能力の発達論的研究（2）（1987年）
Author(s)	牧戸, 章
Citation	国語教育思想研究, 28 : 13 - 20
Issue Date	2022-12-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053355
Right	
Relation	



I

文章表現指導を組織していくうえで、こどもたちの文章表現能力の発達をどのようなすじみちとしてとらえるかは重要な課題である。その際には、実際の文章表現とそれを支えている(認識力などの)内面のはたらきを統一する視点から把握することが必要であると考えられる。今回は、この視点に立つことの必然性を明らかにし、先行研究の諸成果を有効な形で生かすため、作文教育実践の中であって長年この問題にとりくんできた生活綴方に注目し、とりわけ問題が顕在化・活性化したひとつの時期である1960年代に焦点をあて、「認識と表現」についてどのように考えられていたのかを考察する。

II

戦後、生活綴方はその教育実践における位置や役割を「生活綴方的教育方法」という概念で示してきた。それは、1950年代における生活綴方の理論化の柱であったと言えるだろう。

1950年代後半に入ると、生活綴方の立場に立つ人々に、同じ民間教育団体などから批判が集まることになる。次の引用は、日本作文の会研究部が「最近の生活綴方批判の概要」として、それらの批判を大別、整理したものである。①

(1) 生活綴方は、教育の科学化系統化そして現代化を阻害し、破壊する。

(2) 生活綴方の文章はよい文章とはいえない。抽象的な思考(文体)や、論文調の文体(思考)への方向を刈りとり、実感主義・状況主義の文章に、偏するものである。

(3) 生活綴方の方法は生活指導の面で「解放から規律へ」という定式をとるが、そこには自由主義的・個人主義的・見解がひそんでいる。また学年別の路線が明確ではない。生活指導は集団主義の思想にもとづいていなくてはならぬ。

(4) 「生活綴方教師」という名で、特別の教育論もある。つまり、右の特質を身につけた教師への

批判である。

ところで、1960年代をむかえる頃の状況として、

子どもの認識の発達と生活綴方の仕事の関係、これがしきりに問題になっている。この夏(1959年：引用者注)、地方をまわったわたしも、これを論じ合っている場面にたびたびでくわした。今井誉次郎氏の『生活綴方の認識と表現』(明治図書刊)が出たこと、日本作文の会でも「認識と表現」というコトバをしばしば使ったことなどに原因するのかも知れない。いや、もっと前から教育界でやかましく論じられているせいもある。②

というように、「認識と表現」から文章表現指導について考えていこうとする流れがあった。これに対しては、

このたどたどしい文章(「ぼくが、ぼくのおとうちゃんが、ぼくのボールをぼくに、ぼくに買ってくれた」：引用者注)を、文法的に正しい表現に直したことによって、文章形式の上では直されたのですが、その子どもの生活の中での真実というものの表現として考えたばあいには、むしろ改悪されたとも云えるわけです。その子どもの生活の中での感動というものが、そのあたたまり・ぬくもりというものをもち続けることができなくなり、ぱっさりと断ち切られて、そうして「おとうちゃんがぼくにボールを買ってくれた」というスマートな文章になり終ってしまった、と云えるからです。③

のように、「認識と表現」ではなくあくまでも「生活と表現」という視点からの指導のあり方を、生活綴方の問題としていかなければならないという批判があった。認識と表現との結びつきを強く主張しすぎるあまり、表現としての形式的側面の整合性を求めていっていたことが推測される。さら

に、

認識というふうにして、認識の内容のほうはじつは教科の教育だというふうに整理し、認識能力のほうの指導、——分析とか総合、表象などの——をうけもつものが生活綴方であり、これは表現作用によって克明になる、という形の整理を試みています。そのために問題はとてもしっかりしてきますが、ナマの子どもの未分化の生活というものが、どうしても理論のうでに取り落されるということが起こったのではないかと思われてなりません。④

と指摘されているように、認識の内容へのふみ込みが希薄になってきて、文章表現指導における「題材論の追求が衰弱してくる」ことにもなったのである。上の指摘は、「認識と表現」という視点が歴史的な必然性を有していたことを認めながらも、認識の内容を考えるという方法によって、「生活と表現」という視点をも視野におさめ。先の批判に答えていこうとするものであったと位置づけられる。

日本作文の会では、1962年の運動方針の提出をもって自らの位置と方向を明らかにし、生活綴方に対して集まった批判に答えていこうとした。

私はやはり、(62年運動方針及びそれ以降の生活綴方において:引用者注)検討されなければならない問題は、文章表現指導の系統化ということがいちばん重要な問題としてだされてきたわけですが、これだと思えます。

や、また、

日本作文の会の60年代の主な成果は、文章表現指導の系統化をつくり、その実践的検証をすすめてきたことにある。その系統的指導を支えた柱は、横軸に文章表現の指導過程論をおき、縦軸に、文章形体の段階論を配するものであった。

とあるように、この時期(1960年代)の中心的課題は文章表現指導の系統化にあったと言える。ではその特質を把握する指標を何におけばよいのであろうか。次に〈表一〉において、1960年を前後して日本作文の会が総力を上げての事業として企

画・刊行した『生活綴方事典』(明治図書、1958年9月刊)と『講座・生活綴方』(百合出版、1961年11月～1962年11月刊)の構成を、その項目一覧及び目次から整理してみる。

先の引用において、村山士郎が示した2本の軸のうち、横軸とされた文章表現指導の過程については、両者ともに重要な骨組となっている。一方、縦軸である文章表現形体については、「生活綴方事典」ではわずかに「生活綴方の記述指導」の中の1小項目として「展開的記述・総合的記述」があるにすぎない。しかし、「講座・生活綴方」では「3巻生活綴方の指導体系Ⅱ」いう全6巻のうちの1巻の位置を占め、しかも「1巻生活綴方概論」の中で「生活綴方の指導過程・その原理」として、また、「2巻生活綴方の指導体系Ⅰ」とならんで(——文章表現指導過程と共に)重要な骨組みとなっている。さらに「(まえがき)本巻の位置)」「本巻と『生活綴方の指導体系Ⅰ』との関連と統一」と特別の配慮をもって提出している。「文章表現形体」は、それまでの「認識と表現」の問題をふまえての、日本作文の会としてのひとつの解答となる、つまり、1960年代の文章表現指導の系統化の特質を把握する指標であると考えられる。

III

『講座・生活綴方』から「文章表現形体」の内容についてみる。

A. 展開的記述

(一) 過去のことを過去形で書かせる。(過去形表現の文)これは、したこと(行動・見聞・考え・感じなど)を書かせる文であって、からだを通して(経験・体験にもとづいて)書かせるものである。

(二) 過去のことを現在形で書かせる。(現在形表現の文)これは、過去形表現するところを、意図的に現在形で書かせる文であって、描写の基礎である。

B. 総合的記述

(三) 長期間の直接体験を、時間的順序などにとらわれず、自由に書かせる、この場合記述の形は現在形になることが多いけれども、それにもとらわれることはない。これは説明の基礎である。

(四) すでに明らかにされている(総合されてい

る)知識(事実・技術・科学・真理)などの間接体験を概括して書かせる。これはいうまでもなく、概括の基礎である。ここでは、新しくかくとくしたことがらなども、概括して書かせる指導をする。

(一)が一ばんやさしくて、しかもすべての基礎になる。(一)から(二)と(三)が分かれて発生してくると考えていい。(四)は間接体験を概括するのであるが、概括する主体のほうが、生活綴方的にしっかりと事物にもとづく真実に結びついていることが必要である。したがって、(四)が一ばんむずかしいといえる。

上に抄出したのは今井誉次郎の手によるものであるが、同時期に国分一太郎によって示されたものがある。

- (a) 過去にあったこと・考えたこと・感じたことを過去形で書く書きかた
- (b) 過去のこと・現在進行中のことを現在形で書く書きかた
- (c) 長い間にわたって経験していること、考えていること・感じていることを説明風を書く書きかた
- (d) 新しく獲得した知識について説明風を書く書きかた
- (e) 自分の考えていること・考えをすすめていることを評論風、思索風、主張する風を書く書きかた
- (f) 他人に呼びかけたり、たのむように書く書きかた

先の今井誉次郎のものと比較すると、(a)→A-(1)、(b)→A-(2)、(c)→B-(3)、(d)→B-(4)と対応している。が、(e)、(f)は今井のものには見られないものである。

国分一太郎はさらに、

- (1) あのととき、あの場所で、あのことがらに出あって、あるいはああして、こうなったのだった、こうしたのだった、こういう結果になったのだった。こう考えたのだった、こう感じたのだったと、書きはじめ、かき進め、かき終わりたいにちがいない。(展開的・過去形表現形体とこれを名づける)
- (2) また「いつもあること」「長い間にわたってあること、見聞していること、考えていること」「比較的長期間にわたって経験し、考え感じて

いること」などを表現するときには、「こうです」「こうなのです」「こうだ」「ああだ」「こうするのだ」「こうなるのだ」と、これをややまとめて、他人に説明するように書きはじめ、書きすすめ、書きおわりたいにちがいない。(総合的・説明形表現形体とこれを名づける)

- (3) また、ある文章のなかで、その場面の姿やうごきを、より生き生きと描写したいとき、また、ある詞のなかで、ひとつの映像を鮮明にひとつとに伝えたいとおもうときには、「している」「する」「しています」「みえます」と現在進行形でかきたくなるにちがいない。じじつ子どもたちの文章には、大正の中期以来、それが出てきている。わたしたちはこれを、それほど重く見る立場にはたたないが、やはり子どもたちが意欲し選択する表現形体としてとりあげる。(展開的・現在進行形表現形体とこれを名づける)

- (4) また、子どもたちが、教師の学習でなにごとか学んだり、教科外活動や家庭生活のなかで、テレビ、映画、ラジオ、単行本、雑誌、新聞その他から、ある一定のことを学んだ場合、そしてこの主たる成果について表現しようとするときには、「それはこうなのです」「こういうことです」「こうなるのです」「こういうわけだ」「こういう原因でこういう結果になるのだ」「……というものである」「…という道理である」等々と、これをまとめて、概括して書きたくなるにちがいない。頭のなかで総合しつつ、それを文章のなかに概括しようと努力するだろう。(総合的・概括形表現形体とこれを名づける)

- (5) 譲論・説得的表現
- (6) 反省・思索的表現
- (7) うったえ・勧誘的表現

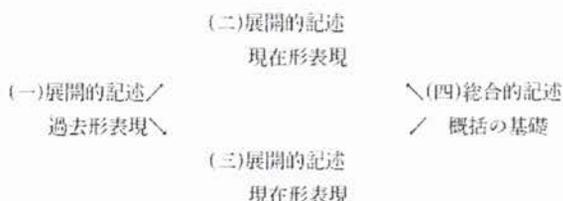
と述べ、先のものでは(a)～(f)と並列的であったものを「基礎的形体」と「発展的形体」とに分類して、次のように示している。

- (1) 展開的・過去形表現
 - (2) 総合的・説明形表現
 - (3) 展開的・現在(進行)形表現
 - (4) 総合的・概括形表現
 - (5) 議論・説得的表現
 - (6) 反省・思索的表現
- ※基礎的形体
- ※発展的形体

(7)うったえ・勧誘的表現

また、ここでは(2)の総合的・説明形表現と(3)の展開的・現在(進行)形表現とが先のものとは入れ替っている。

今井誉次郎と国分一太郎に共通する部分についてみると、今井の場合は、引用したように



という系統が考えられている。一方、国分の場合は一応の順序は考えられているものの、むしろ横への拡がりとして考えられていて、系統性という方向で明確には示されていない。

日本作文の会では、1964年に『作文指導系統案集成』として、それまでに発表された各地方の作文の会(大阪綴方の会、東京・八南作文の会など)や過去の文章表現指導系統案を集めて公表した。その中では、

- (イ)過去のことを過去形で書く文章
- (ロ)過去のことを現在形で書く文章
- (ハ)長い間の直接体験をまとめて説明形表現で書く文章
- (ニ)すでに明らかになっていることや、間接経験で学んだことなどをもとにして説明形表現で書く文章
- (ホ)論評や議論のための文章
- (ヘ)思索したり反省したりするための文章
- (ト)集団のための、集団の立場にたって書く文章
- (チ)さそい、よびかけ、依頼などのために書く文章

とあり、「(イ)～(ニ)までは、文章表現の基礎形体として位置づけ」、それぞれを、(イ)→「(1)展開的過去形表現」(ロ)→「(2)展開的現在進行形表現」(ハ)→「(3)総合的説明形表現」(ニ)「(4)総合的概括形表現」と呼ぶことにしている。ここでは文章表現形体は、どのような文章を書かせるかということの説明として用いられている。そして、いつ、どうして書かせるかということに関してはその必要性を説いた上で、具体的なものをつくりあげていこうという姿勢が示されている。

「(2)展開的現在進行形表現」と「(3)総合的説明形表現」の順番は、今井誉次郎や国分一太郎のはじめに引用したものと同じになっている。

日本作文の会常任委員会理論研究部は1965年に「生活綴方教育＝正しい作文指導の定式化は可能であるか」として、文章表現指導の系統の指導段階を示している。

(一) 第一指導段階＝あるとき、あるところで見聞き経験したなかで、つかまえたこと、それについて考えたこと、感じたことを「した、した」「しました、しました」「したのだった」というふうを書いていく文章の書き方に十分なれさせること。(展開的過去形形体の文章表現の指導の段階)

- (1) 取材指導——過去のことから表現したいことをえらびださせる指導をする。
 - (2) 構想指導——時間の推移、事件の進行にそうた形で、ことがらを配列する文章のくみたての指導をする。
 - (3) 記述・叙述の指導——そのときのようす、ものやことのごき、他人のごきやことば、自分の心理の内面のことをふりかえり、よく思い出し表象しながら、それを、「した、した」「しました、しました」というように、ひとつひとつの適切な単語・文にしていく、つじつまがうように正確にかいていくことの指導をする。
 - (4) 推考の指導——かいたものをよみながら、もう一度、今かいている過去のことを思いだして文章を直していくことの指導をする。
 - (5) 鑑賞批評——クラスの中に生まれた文章、他のクラス、他校で生まれた作品を、この指導の段階の観点から鑑賞させたり、批評したりする。
 - (6) よい題材(ねうちのある題材)のとらえかたの指導を加えていき、しだいにテーマの意識をもたせる。そのためには何が大事かをわからせていく(教科学習、教科外活動、現実のかんさつ、調査研究、生活の反省、家庭での文化的活動、読書、その他)、よくはたらくことなど。(深化・個性化)
- (二) 第二指導段階＝長い間、またややながい間にわたる、具体的な事物についての観察・経験・考察で、とらえていること・わかっていること・感じていること・考えていることを、よくまとめて説明風にかいていく文章のかき方の指導にはい

っていく。(総合的説明形形体の文章表現の指導の段階)

- (1) 取材指導——長い間、やや長い間にわたる具体的なことがらから、まとめて説明したいことをえらびださせる。(多面化)
- (2) 構想指導——時間の進行、事件の推移によらない構想のたてかたの指導をする。あることがらを、さまざまな角度、観点からながめてとらえていることを、ひとつひとつまとめて、順々にかいていく文章の組み立てかた、長期間にわたって存在しているものごと・ことがらをまとめて総合的にかいていく組み立てかたの指導。
- (3) 記述指導——「します」「するのです」「…なのです」「…だ」「である」と説明風・命題風にかいていく叙述・記述のしかたの指導をする。
- (4) 推考指導——過去形形体との混同などを訂正していくことの指導。
- (5) 鑑賞指導——クラスの作品、他のクラスの作品について、この指導段階の観点から鑑賞・批評することの指導。(まずい作品の共同批評もふくむ)

(三) 第三指導段階=(一)、(二)の文章に、部分的に別種・別形体の文または部分的文章をまぜたり、新しく現在進行形体の部分をはめこんだりすることのための指導段階。

- (1) 過去形表現形体のあいだに説明形表現形体を入れるくふうの指導——文章の途中で、あることがらが発生したわけ、ある考えや感情が出てきたわけについて、あらためて説明しておきたくなった場合などの記述の指導をする。(实例をもとにして)
- (2) 説明形表現形体のあいだに、過去形表現形体を入れるくふうの指導——文章の途中で、实例を入れたり、説明を根拠づけるために、過去の事実や過去に考えたこと、感じたことをかき入れたくなった場合の記述・叙述方法の指導をする。(实例をもとにして)
- (3) 文章のあいだに現在進行形体の表現(「している、する、しています」の形)を入れるくふうの指導——その場面を生き生きと描写したり、緊迫した場合を叙述する場合の指導をする。(实例による、ときに練習もさせる)

(4) 各種形体をまぜてかいたそのあとの文のつづけぐあいの指導に注意をはらう。

(四) 第四指導段階=新しい知識を獲得したり、あることがらについて自分の考え・意見がめぐりだされたのを、概括的にまとめて説明するための指導をする。(総合的概括形形体の文章表現指導の段階)

- (1) 取材指導——右のような題材をえらばせる指導。
- (2) 構想指導——知識の内容や自分の論理を、順序よく整理して、文章のくみたてを考えるための指導。
- (3) 記述指導——一般的・抽象的な意味をもつ単語をえらんで、説明風に、文と文章をかいていくことの指導。
- (4) 推考指導——説明の正確さや論旨の説得性について自己批評、共同批評をしていくことの指導。
- (5) 鑑賞批評の指導。

(6) ますますよい題材・テーマをえらんでいくための「内容」の指導をする。(深化・個性化)

(五) 第五指導段階=(一)、(二)、(三)、(四)の学習でえた力を発揮しつつ、意識性をもって、伝達性と作用性をもった文章をかけるようにしてやる指導の段階。(自分にとっての一回確認、他人に対する伝達・説得・感銘の達成をめざす文章の集約・完成の指導段階)

- (1) 取材指導——高度の指導=題材価値への自覚指導。
- (2) テーマ設定の指導——自覚的に
- (3) 構想指導——先の(一)、(二)、(三)により文章の「効果」を考えた構想の立て方について指導する。(前後転倒、かきだしのくふう、伏線、山ば、起承転結、叙波急などの指導)
- (4) 記述指導——文章の性質にもとづく、また場面々々にふさわしい表現形体の駆使。
- (5) 推考指導——げんみつな推考。
- (6) 鑑賞批評——「内容」「形式」の一致をめざしてする鑑賞批評の指導。

先の『作文指導系統案集成』のものと比較すると、(イ)→(一)、(ハ)→(二)、(ニ)→(四)、(ホ)→(チ)→(五)という対応がある。(ロ)については、そのままの形ではなく、また、順序が入れ替っており、国分一太郎の引用の二番目のものと同じになって

いる(第三指導段階)。第一指導段階＝「展開的過去形体の文章表現の指導の投階」において現れたこどもたちの文章表現作品がどの方向に発達していき、それがどのような文章表現形体をとるのか、そのすじみちがまだはっきりとしたものとなっていなかったことが推測させる。文学表現指導を系統化したものとし、具体的に実践に展開させていく際に、このところの解明が重要な課題となってくると考えられる。

『作文指導系統案集成』が刊行された後にその検討が行われたが、理論的な検討として関係者たちの座談研究会が開かれた。そこでは「文章表現形体」について次のように説明している。

国分 文体というよりも、表現と生活という二元的なとらえ方ではだめだ、文章表現活動ないし文章というようなものは、事実と表現との統一されたものとして、文章表現諸形体ということを入るようになったことがある意味では戦前の生活と表現とやってきたものを、新しくとらえなおすことになったのだ、(中略)「講座」の編集にさいしては鈴木三重吉の考えを継承して大討論をやったのです。

中内 二元論的な考え方は克服されたんですか？

国分 苦労はしているのです。その模索の形で表われた一つのものが、もののとらえ方と発想という点で「形体」といえる。

中内 文章表現諸形体というのは文章のことだから、基本文形の研究ということだけで問題はこなせないのだということがはっきりわかったんです。が、その文章論でもない、基本文形論でもない。文章表現諸形体論というものは、文章の形式ことではなくて、内容から説明する場合が多くて、かなり教育固有の科学の領域になってくのではないかと思うんです。

こう見てくると、「文章表現形体」の考え方は、「認識と表現」→「生活と表現」という(本質的に並べられる問題ではないと思うが)対立をあくまで一言論的に解消しようとしていた一方法であったことがわかる。それは必然的に認識の内容の領域へと踏み込んでいかねばならないことになるが、

子どもの認識能力の教育性と発達性についての研究が欠除していて、見方・感じ方・考え方の発

達的系統を出すまでにはいたらなかった。戦前に生活を深くみつめさせる指導はかなり研究されたが、思考力という点ではまったく手につけられていなかった。

と、物の見方・感じ方・考え方を系統化することの必要性を説く立場と、それらをつくるべきかどうかに対して答える形で、

結論から先に言えば、わたしは「つくるべきではない」と思う。そして、これをつくりたいという意欲があるならば、その意欲と追求のエネルギーは、それをあげて、「各教科のカリキュラム」を真に正しくりっぱなものにしていく、共同の努力に向けていくべきだと思う。(中略) この結論のようにもししなければ、わたしたちは、どんなハンサなことをしなければならなくなるか。子どもたちが、目にしたり、ぶつかったり、直前したりする自然現象、社会現象、人間の心理や行動などにかんし、シンラ万象に関し、いちいち、各学年別の「見方・感じ方・考え方を、ここまでわからせなければならぬと決めておかなければならぬだろう。

とする立場があった。

IV

内面のはたらきの一部である認識に関わる3つの柱となる問題(内容、操作、諸能力)について整理し、考究することで、内面のはたらきと文章表現とを統一的にとらえるというときの明確な姿を提示することが必要である。今回は、1960年代における文章表現指導の系統化に係わる問題について概観した。次には「指導段階の定式」(65年)がいかに生成されたかその過程を深く追及するとともに、日本作文の会を中心として提出された各々の具体的な系統試案及び実践報告に考察・検討を加え、こどもの文章表現作品により近い形で文章表現指導系統化の内容を明らかにしたい。

引用文献

①日本作文の会「最近の生活綴方批判の概要」「作文と教育」1962.4

百合出版 p.47

②国分一太郎「実践にひそむ意味を自覚することの必要について(1)——認識の発達と生活綴方のしごと——」「作文と教育」1959.10

- 百合出版 p.32
- ③太田葵「生活綴方の根本問題としての『生活と表現—佐々木昴の仕事をふりかえりながら—』「作文と教育」1959.10
百合出版 p.53
- ④横須賀薫「生活綴方の風像と現代像・なにが問題か——問題提起(座談会)」「教育」1970.2 国土社 p.123
- ⑤ ④に同じ p.125
- ⑥村山士郎「生活綴方実践論」青木書店 1985.8 p.137
- ⑦今井誉次郎「文章表現形体の基礎」「講座・生活綴方3 生活綴方の指導体系Ⅱ」1961.12
百合出版 p.32-34
- ⑧国分一太郎「Ⅲ国語教育の課題3 文章表現の指導」「講座・現代教育学6——言語と教育Ⅰ」1961.2
岩波書店 p.165
- ⑨国分一太郎「なぜ児童文の表現諸形体に目をつけるか」「作文と教育」1962.3
百合出版 p.72
- ⑩ ⑨に同じ
- ⑪日本作文の会「XI 文章表現指導系統案のつくり方・使い方」「作文指導系統案集成」1964.5
百合出版 p.167
- ⑫日本作文の会「生活綴方教育—正しい作文指導の定式化は可能であるか」「作文と教育」1965.4
百合出版 pp.5-15
- ⑬日本作文の会「『系統案』」でふまえないならぬ大前提」「作文と教育」1964.11
百合出版 pp.72-84 (14) は1954.12 p.63)
- ⑭江口李好「戦後作文教育の検討と総括(6)」「作文と教育」1961.7 p.68
- ⑮国分一太郎「軸の見方・考え方・感じ方の指導系試案はなぜつくりぬのか」
「作文と教育」1963.1 p.125

〈表一〉

・生活綴方事典(一九五八・九)明治図書
生活綴方の理論

本質

特性

目標

位置

関連

根拠

児童心理学と生活綴方

認識の発達

第一信号系と第二信号系

書くことの意義

考えの形と文の形

文学的表現と生活綴方

用語

生活綴方と学校・学校経営

生活綴方の事前指導

——つづる以前の指導——

生活綴方の題材指導

生活綴方の記述指導

展開的記述・総合的記述

生活綴方の推考指導

生活綴方の事後指導

——処理と生活指導——

生活綴方の評価

児童詩の指導

児童詩の取材

児童詩の構想

児童詩の記述

児童詩の推考

児童詩の評価

生活記録

生活綴方の文集

生活綴方的教育方法

生活綴方・作文教育史

生活綴方と特殊教育

生活綴方の周辺

生活綴方の教師論

付

・講座・生活綴方(一九六一・11~一九六二・11)
百合出版

- 1 卷 生活綴方の議論
 - I 生活綴方の本質
 - II 生活綴方の題材——なにを書かせるか——
 - III 生活綴方の方法論・その特質
 - IV 生活綴方の作品評価
 - V 生活綴方の指導過程・その原理
 - 四 文章表現過程と文章表現形体
 - 五 生活綴方の指導過程
 - (一) 表現各過程に即する指導
 - (二) 表現諸形体に応ずる指導
 - VI 生活綴方と教育条件

2 卷 生活綴方の指導体系 I

- I 準備
- II 表現意欲
- III 取材
- IV 構想
- V 記述
- VI 推考
- VII 処理
- VIII 鑑賞・批評
- IX 文集

3 卷 生活綴方の指導体系 II

(まえがき)本巻の位置

- I 文章表現形体の基礎
- II 文章表現指導の基礎
- III 文章表現形体に即する実際指導
 - 1 過去形表現 2 現在形表現
 - 3 総合的表現 4 概括的表現
 - 5 総合的表現
 - 6 自己をたしかめる文章
 - 7 集団のための文章 8 文学的表現

本巻と「生活綴方の指導形体 I」との関連と統一

- 4 卷 生活綴方と教育実践
- 5 卷 生活綴方と現代教育・文化
- 6 卷 生活綴方教育史

編集部注 初出

『教育学研究紀要』32[(2)] 中国四国教育学会 編
(中国四国教育学会, 1987-03)