

第3章 大正期・昭和前期におけるインベンション指導

明治後期には、「自由発表」を重視する気運が高まり、インベンションへの自覚も生まれつつあった。また、思想を養成する重要性を説き、段階を踏んだ作文指導過程を明らかにした教授理論もあらわれた。だが、それがすぐに生きた文章力を養成する実践につながるということにはならなかった。児童・生徒が自由に取材し、自己の言葉で書き綴っていくという作文指導は、大正期になってやっと花開き始めるということになる。

第3章では、「随意選題」の方式を説いて作文教育に新生面を開いた芦田恵之助の指導と、大正期～昭和前期の旧制中学校及び高等女学校において先駆的試みを行った小澤忠造、池田彌一郎、岡部嘉一、林均の実践について検討する。なお、中等作文教育に大きな影響を与えた五十嵐力、佐々政一、金子彦二郎については、それぞれ別の章を立てて論じる。

第1節 芦田恵之助のインベンション指導

1913（大正2）年、芦田恵之助は『綴り方教授』（育英書院）を刊行し、「随意選題」の教授方式を世に問うた。芦田は、「妄に我を重んぜず、彼（欧米における研究を指す。引用者注）を軽んぜず、綴り方に関する内外の諸説を総合して、理想的の研究に仕上げたい」（同書4頁）と願い、日本の土壤に根を下ろした綴り方教育を創りあげようとしたのである。その芦田の基本的考え方は、一言でいえば、「おのれが思想をおのれが言葉にて表はせ」ということである。即ち、「真実を直観し、自分の感得し観察し得たそのままを文に表はすこと」を最も重視したのである。

芦田の「随意選題」方式については、練習目的主義・課題主義を唱える友納友次郎らによって厳しく批判され、いわゆる「随意選題論争」が展開されていったことはつとに有名である。「（児童・生徒の）書く態度を養う」という芦田の主張に対し、友納は、「根本の精神に於ては何等非難すべき点は無い」けれども、①教授の目的が確立していない、②技能の修得がなおざりにされており、練習に偏りが生じる、③単に児童の興味に随従して綴り方教授を行おうとしている、④文章批正の負担が大きくなりすぎる、などの諸点*1において、「其目的を達する為に執る所の手段方法の上に於て少からぬ障碍が存して居る」*2と、方法論上の問題点を指摘したのである。

確かに、芦田の論考を読むかぎり、その具体的な指導方法がなかなか明確になってこないし、信仰的境地にも近い芦田の提案はそのままでは応用しがたい側面を持っている。とりわけ、随意選題思想が成熟した後は、自己の思想を絶対化してしまったきらいがある。*3

しかし、芦田の提唱が日本の国語教育界に広く受け入れられ、綴り方の振興に寄与したことは否めない。また、「書く態度の育成」を重視し、児童の豊かな表現を引き出したという事実に着目するならば、そこにインベンション指導の実践的知見が潜っていると推定される。芦田は、金子彦二郎（第6章）と深い親交があり、お互いに影響し合っている人物でもある。中等作文教育におけるインベンション指導の方策を解明するために、本節では、芦田の初期の著述の中から、インベンションに関わりがあると見なせる言辞を抽出し、考察を加えることにしたい。

1 発表を必要とする境遇の設定

芦田は、「綴り方の教授の精神」について次のように説く。

談話・動作は全く模倣によりて之を修得す。児童は家庭又は社会に於て知らず知らずの間に学び、入学当初に既に自分の必要をみたすだけには発達してゐる。文章は文字といふ特別な符牒をもつて、而も時間的に書きあらはすものであるから、談話・動作の単に模倣によつて修得するやうな訳にはいかぬ。しかし之を教授する精神は談話・動作に比して、何等異なることなく、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、綴り方の技能を修得させるのである。綴り方教授の精神は全くこゝに存在するのでいかにむつかしく説明しても、この外に一歩も出ない。（『綴り方教授』21-22頁。傍線引用者。以下同じ。）

あるいはまた、次のようにも説く。

児童の実生活に精神生活の伝達・記録の必要があり、時に娯楽のためにも文を綴るといふことが明かになれば、綴り方教授の意義は最早動かない。即ち児童の実生活より来る必要な題目によつて、発表しなければならぬ境遇を作り、こゝに児童を置いて、実感を綴らせるのである。（同書25頁）

つまり、書く態度を養う最も基本的な条件として、「生活の必要性」と「発表を必要とする境遇の設定」を挙げるのである。これは、書くことに必然性を持たせることや、相手や目的を明確にさせることを含み込んだものと解することができる。現代の作文教育において指摘される「場」の設定に相当するものである。

2 構想の指導

芦田は、「構想の指導」についてはどのように考えていたか。『綴り方教授』には次のように記されている。

構想の指導は年級によつて同一ではない。低学年では各自書くべき想をもつてゐるといふことを自覚させるのが眼目である。即ち綴るといふ意義が明かになればよい。その方法としては、実物又は絵画を方便物とする直観描写法によるべきである。中学年では文を綴る場合の目的に応じて、思想を自由に先後・軽重すべきことを知らしめ、精叙・略叙の手心を会得させるのが目的である。その方法としては、談話を教授の方便とする叙述法によるべきである。高学年では着想と思想排列の工夫を知らしめるのが主眼である。したがつて題作の利用せらるゝのは高学年で、その方法としては、範文法・文段法等が用ひらるべきである。（同書54-55頁）

各学年の発達段階に応じた適切な指導計画であると言えよう。とりわけ、高学年では、「題作」や「範文法」の利用にまで言及していることに注目すべきである。芦田は、「随意選題」を主張したとはいえ、何でも自由に書かせたわけではない。『綴り方教授』を発表した頃は、題を指定し、範文を参照させ、段落意識を持って書くことにも力を入れたのである。

なお、発達段階については、綴り方教授を、「材料」（文題の選択、思想の収集）、「自作」、「指導」（構想の指導、発表の指導）、「処理」（批正、推敲）という四段階に整理し、右図*4のように学年ごとにその系統化を図っている。こうした点にも優れた見識が窺える。

3 課題の設定

「課題の設定」について、芦田は次のように述べる。

世に課題といふことがある。広く行はれてゐる方法である。けれども、深く思へば、課題の真義は、随意選題の範囲において、はじめて鮮明にあらはれるかと思ふ。課題には想の範囲を限定したものと、主想を限定したものとがある。「犬」といひ「鶏」といふは前

者で、「働くことは人の本分」といひ、「何事も精神」といふは後者である。範囲を限定せられたるものは、その範囲内に自由に想を限定して之を記述し、主想を限定せられたるものは、之を説明する想を自由に選定して之を記述するのである。要するに題目こそ他の限定をうけるけれどもその範囲又は制限内の活動は各人各様である。したがって課題も随意選題の変形と見て、始めて綴方教授上意義ある作業であると思ふ。⁵

「題」の指定は、範囲を限定し、主題の枠組みを明確にするものであって、その範囲や枠組みの中で何を書くかは自由であり、そこに工夫のしどころがあるというのである。芦田は、「題材に対しても、記述に関しても、全責任を児童に持たせ」⁶ることを理想としたけれども、初期の実際的指導においては、題を指定することもあれば、着眼点を提示することもあったことに注目しておきたい。

4 文話によるテーマ選択・視点設定の指導

『綴方十二ヶ月』全五冊（育英書院、1917-1919）は、芦田が「子どものための読み物」として著したものである。本書全体の結構は、春山芳夫（五年生）という子どもの書いた「文章二葉会」の記録という体裁を採っている。芳夫の友人やその父母などが加わり、里川先生の教えを受けるという架空の物語である。だが、この本は、芦田の綴り方論を具現したものと読むことができる。そのなかで注目されるものの一つに、各巻の最後に設けられた「文話」がある。文章力の発達や、文章研究のあり方について、具体的事例を踏まえて語られているのである。この文話については、波多野完治が次のような指摘をしている。

以上五つの「文話」をながめると、それらは、せまい意味の「文章講話」ではないことがわかる。つまり、文の結構を論じたり、起承転結をのべたりするのではない。また「文」のシンボルとしての意味、すなわち「転義」や「比喩」についての技巧を教えるのでもない。こういう問題は芦田には全然興味がなかったようだ。昔のレトリックの分類でいうと、／(1) 創構 inventio ／(2) 配列 dispositio ／(3) 文体 stylus／(4) 実現 actio／の四つの部門のうち、芦田の関心をもつのは第一と第二とである。第三以下は、第一と第二とが出来れば、あとは自然とついてくるという立場であった。

しかし、第二の配列は、文段ということで、とくに児童文に即して説明教授するので、文話が教えることは「第一」のテーマのせんとく視点の設定だけとなる。これほど力を入れて、創意の文話をおこなった人をわたしはしらぬ。

芦田の作文論の長所も短所も、おそらくここにあるものとおもわれる。長所はいうまでもなく、作文が「人間形成」の方法となり、創造力のある人間ができることである。この点で、芦田の理論は、いまでも――一九七〇年代の日本でも――通用するものとおもわれる。

短所は、自然の「言語化」には、シンボル（言語）が用いられ、したがって、「転義」「比喩」によってしか自然はうつしだされず、この作業のためには「技術」が必要とされる、ということをおぼれた（軽視したというべきか）点にある。芦田は、想さえあれば文はつづれる、と考えた。だが、想と文との間の距離は、千差万別で、あるときは密着しているが、あるときはへだたりが大きく、いかなる天才の手をもってしても、うまりえぬ場合もあるのである。このときには読者はこれを察知するよりない。

こういう、表現の問題を、芦田は「ひたすらに記述」させることで解消しようとしている。多く書く、ただ書くのではなく、「考え考え」かくことをすれば、解消するとみた。この点で、彼には、その後勃興してきた、心理小説や、「言語」の文学的可能性の問題は頭

にでてこなかったようである。まことに彼は「個人確立時代」の教師であった。7

この波多野の指摘は、芦田の綴り方教授論の本質を言い当てた言葉である。まさに、芦田の文話は、インベンション指導そのものであり、児童の創造性を育てようとするものであった。だが、文体（スタイル）の果たす役割を軽視したがゆえに、友納らの厳しい批判を受けることになってしまったのである。

5 文題による着眼点の指導

戦後の国語教育の最も優れた実践者である大村はまは、『綴方十二ヶ月』における「文題」の提示が「着眼点の指導」となっていることに気づき、自らの指導に生かしたと述懐している。「五月の巻」の「第三回 相撲」のところで、「文題をどんなふうに取りますか。」という質問に応じて、老先生がたちまち十の文題（一、国技／二、昔の相撲と今の相撲／三、やじ／四、体育としての相撲／五、学校の力士／六、私の相撲／七、勝つて後 負けて後／八、紙相撲／九、相撲雑感／十、力士の引退）を示されたことに関する述懐である。

事前指導の一部といえようし、着眼点の指導でもある。そして、このいろいろな題を思いつくコツは、芳夫は、老先生の頭はどれほどはたらくかと感心しているが、私は、頭のはたらきというよりも、老先生が、そこにいるひとりひとりの身になって、ひとりひとりをはっきり意識して、だれにはこの題を、と念入りに選ばれたところにあると思う。生徒ひとりひとり、あの子のために、と文題を、材料を、用意するのだなということ、私はここで深く学んだ。そして、そういうことは、作文の題のことだけではないことも深く考えさせられた。

「自分の目で見よ」とか、「自分の生活を見つめて自分の心にひびいたものをとらえよ」とか、いわれることが多い。「自分なりの感想があるはずだ」とか、「同じことがらでも、いろいろの面から考えてみると、自分らしいとらえかたに気づくものだ」とか、いわれることもある。そのとおりであるけれど、そういういいかたでは子どもにはわからない、実際に、十の、二十の、文題として見せなければ、指導にはならないのだと思う。書きたくない気持ちを払ってやるのも、書きたい題を見せるほかはないと思う。8

芦田の「随意選題の教式」は、①「文題を捜させておく」、②「文題を十数名にいわせる」、③「記述させる」、④「処理（簿上）」の四段階からなっていた*9が、大村が指摘するように、「文題を十数名にいわせる」過程が、生徒一人一人のインベンションを育てることに有効に働いたと推察されるのである。

以上、芦田のインベンション指導の特徴をまとめるならば、①「場」の設定に配慮し、書くことに必要感をもたせるようにしたこと、②文話によって、テーマの選択や視点の設定を学ばせたこと、③個々に応じた文題を提示することによって、具体的なヒントを与え、書きたいものをつかませたこと、④高学年では思想の配列を学ばせるなど、構想指導も含まれたものであったこと、の四点を挙げることができる。個々の児童・生徒との関わりを重視した上に、文体に関する指導が明確ではなかったために、指導方法の普遍化・一般化は困難であったけれども、児童・生徒の「綴らんとする心」（書く意欲）を何よりも尊重し、その意欲を引き出すためにインベンション指導の本質を具体化してみせた意義は大きい。

第2節 小澤忠造（日高実科高等女学校教諭）の場合

中等作文教育の実践例第一は、小澤忠造「実地授業作文教授一年間（高女一学年）」（保科

孝一主幹『国語教育』第1巻第4号、育英書院、1916年4月）である。

小澤は、この論考において、高等女学校入学当初の4週間分の実践事例を報告している。掲載されている小澤の論考はこの一編だけであるから、和歌山県日高実科高等女学校四箇年にわたる実践の全体像を把握することはできない。だが、この一箇月の報告から、その基本的な考え方と実践内容を窺い知ることができる。作文課題の設定から処理に至るまでの実践上の工夫を中心に見てみたい。

当時、高等女学校及び実科高等女学校では、「国語」は毎週6時間と定められ、その内訳は、講読4時間、作文1時間、習字1時間となっていた。さらに、作文の教授内容については次のように規定されていた。¹⁰

作文 毎週一時

主トシテ自作文ヲ課シ便宜生徒既習ノ事項ニ関連シテ文話ヲ為シ又正誤法・敷衍法・短縮法・改作法（復文）等種々ノ練習ヲ行フヘシ

自作文ハ種類ニ就キテハ記事文・叙事文・書牘文トシ文体ニ就キテハ文語文ヲ主トシ口語文ヲ併セ課スヘシ

小澤は、この規定に従い、年間を通して一箇月4時間の予定で二文或いは三文を課している。主として、「第一時思想整理、第二時記帳」という指導過程で展開していくのである。

さて、小澤が入学当初に取り上げた課題は、「旧師への書簡」及び「春の一日（叙事文）」であった。

小澤は、「修業年間を通覧し、その間に教ふべき精選せられた材料」を尊重しつつも、同時に「清新の気に満ち生徒の現実生活に密接な交渉がりたい」と考え、「作文をするに先つて書くべき事柄を生徒の心内に蓄へしめることが肝要である」と主張する。そこで、課題の選択にあたっては、「同題材であっても可成り異なる内容を包含するもの」を採択し、「同一物を直観観察した者については異なる特点ある部分をとらへて書かせる等の方法を講ずる」のである。この課題（「旧師への書簡」及び「春の一日（叙事文）」）もこうした考えに基づいて設定されたものであった。

1 場の設定の明確化

書簡文「旧師への書簡」の指導過程にあつては、記述前の指導に時間を割き、「文題に対する要求」（課題条件）、「作例」（教師の自作による範文）、「此の文題で忘れてならぬ事」（記述上の留意点）を明確に示し、「何を書けばよいか」ということを明確化させることに心を砕いている。例えば、「此の文題で忘れてならぬ事」においては、次の三点の留意事項を示している。

- 1、旧師にやること、旧師と云つても袂れてから間がなきこと。
- 2、敬つてゐるが、而も親しみが溢れてゐること。
- 3、旧師が今最も聞かうとしてゐる事は何であるか。

このように状況設定を明確にし、相手意識を持って書くように導くのである。

さらに、「この手紙に関する思想整理」として文章構成に目を向けさせ、「どう書けばよいか」ということにも細心の注意を払っている。

2 題材の焦点化と処理過程における相互交流

「春の一日」の指導過程にあつては、題を予告し、直近の日曜日にそれにふさわしい体験をしておくように指示している。「見聞きしたことを書く」という課題に取り組みさせるための配

慮である。さらに、「文題に対する要項」において、着眼点を明確にし、散漫な文章にならないように注意を促している。「文題に対する要項」とは、次のような内容である。

- イ、題意には一日とあれど、必ずしも一日、朝から眠る迄のことを書くに及ばず。要は興味ありし時をやや詳しく書けば事足れり。
- ロ、実際自分が見聞せる事を書き、想像、空想は取りのけること。
- ハ、春といふ気分が文中にあらはれてゐること。
- ニ、時間の推移を明らかに書くこと。
- ホ、道徳上批難あることは厳に書くことを禁ずる。
- ヘ、長く書く積りで書くこと。

第二週及び第四週に行われた処理の過程においては、誤字等の訂正に止まらず、評語をつけて返却したり、清書したものを一冊の文集として回覧したりして、着眼の面白さを相互に学び合う場を設けるなど、新入生を対象とした時期にふさわしい、見通しを持った作文指導が展開されている。

このような小澤の実践において、インベンション指導の観点から特に注目したいのは、①現実生活と「密接な交渉」を持つ課題を設定したこと、②生徒個人が「異なる内容を持ちやすい課題」を設定したこと、③「特点ある部分」に焦点化して書くように指導していること、④文章構成に自覚的になるように導いていること、⑤作品の相互交流の場を設け、書き上げた達成感を得やすくしていること、の五点である。「想」の形成を促し、実感を伴った個性的な文章が書きやすくなるように、課題の設定、話題の焦点化、表現形式の修得、作文の処理に、きめ細やかな配慮を行ったのである。

第3節 池田彌一郎（奈良県師範学校訓導）の場合

次に、池田彌一郎の高等小学校に於ける実践に注目してみよう。高等小学校は、厳密には初等教育の範疇にあるが、中等教育を受ける生徒と年齢層*11が重なっており、十代前半の生徒に対する発想指導として考察対象に加えることにしたい。

池田は、『国語教育』誌（育英書院）に、「高等小学に於ける綴方教授実際上の諸問題」（連載）（第1巻第8号・第9号、1916年8月・9月）、「評論的記述の指導について（高等小学校児童に対する）」（第2巻第11号、1917年11月）という二つの論考を発表している。なお、池田彌一郎*12は、同僚今井清明と共に『綴文能力に基ける高等小学校綴り方教授細案』（積善館、1919）を刊行しており、同書には、奈良師範学校附属高等小学校一年生を対象に行われた一年間の綴方教授細案とその実際が記録されている。*13

当時の高等小学校は、尋常小学校（六箇年）卒業生を対象とし、修業年限は二箇年と定められていた。（但し、延長して三箇年と為すことも認められていた。）「国語」は毎週8時間と定められていたが、その内容は「日常須知ノ文字及普通文ノ読ミ方、書キ方、綴り方」と簡略に示されているだけであった。（「小学校令施行規則中改正」明治40年3月25日文部省令第6号）

池田は、尋常小学校に比して等閑にされがちな高等小学校の綴り方教授の研究に力を注いでいた。「尋常科において綴方陶冶をさへ充分なし置けば、『水は低きにつくが本性である流るゝ水に障碍さへなければ低い所に落ちて行く』といふような楽観的な気分や態度」に異議を差し挟み、尋常科の補習的指導ではなく、高等科の児童にふさわしい指導をなすべきだと主張する

のである。

1 実態の把握

そのために、池田はまず、児童の実態を把握することに努める。児童の文の傾向や受けてきた陶冶の内容を知るために、最初は、児童に自由な題で綴らせるのである。こうして得られた児童の文題は、「自然界」「生活（及所感）」「思い出」「書簡文」など様々であった。例えば、「春の一日」「春雨の日」「野遊び」「町の夕暮」「春日山巡り」「春の猿沢池」「おぼろ月」「春の田舎」「春の写生」「春の暁」「野辺に遊べば」「辻り坂よりの見おろし」（以上「自然界」）、「わが家の周囲」「高等一年最初の遊技」「高等一年になっての感じ」「高等一年の任務」「机より」「我が学校の我等」（以上「生活及び所感」）、「雪景色の思い出」「夢」「嬉しかった事」「奈良に来てから一箇年」「尋常一年入学当時の思い出」（以上「思ひ出」）、「友の中学入学を祝す」「退学せし友に」（以上「書簡文」）等といった具合である。

池田は、これらを分析し、次のような指導すべき事項を見出している。

- ①記事文（特に写生文）多きこと。／但し作者の位置明瞭ならず、所謂据りの悪い文章多し、指導を要す。
- ②綴方のよい文といへば景色を写生するものゝやうに思へること。
- ③着眼点が囚はれている。人事方面、生活方面に対する着眼に乏し、観察の指導を要す。

池田は、児童の実態をこのように診断した上で、学習の出発点を「写生文」の練習に定めていく。その順序は、「春の校庭」―「春の猿沢池」―「奈良の旅籠屋」となっている。つまり、「実景実地を観察せしめて、範囲の小なる処より漸次大なる処に、静的描写より漸次動的描写に移り、これによりて根本的、綴方といふものゝ陶冶を築きなほし、その堅実なる基礎の上に叙事文にあれ説明文にあれ評論にあれ建設し」ていこうとするのである。

ここには、各校において制定されている固定的な綴方細目にとらわれず、あくまでも学習者の実態に即して、堅実な指導を重ねていこうとする誠実な教授姿勢が窺える。

2 教授体系の構築

さらに池田は、高等科児童の「高等科としての誇り」や「思想感情」に注目し、この「自信」や「生のめざめ」を生かしていくべきだと考える。とりわけ、高等科児童の作品は、尋常科に比して「主観的に傾く」ようになることに着目する。例えば、「嘘と盗人」「親の心と他人の心」「大阪の食倒れ」など、「道德上の疑問」を取り上げて自分の考えを明確に示そうとする文章が増えてくるというのである。

こういう児童の実態を踏まえるならば、高等科の児童に対しては、記事文、叙事文、説明文だけでなく、抒情文、評論文、議論文まで綴らせ得るということになる。

そこで、池田は、次のような教授細目体系を構築していく。

《高等科第一学年》

	「わが級の五大家」「わが敬慕せる人物」	(二学期)
感想を中心としたる評論的記述		
	「日記の必要」「学問の必要」	(三学期)
《高等科第二学年》		
	「夏と冬」「洋服と和服」	(一学期)
両者の優劣を評論する記述		
	「靴と下駄」「電気灯と瓦斯灯」	
	単独なるもの——「西郷隆盛」「乃木大将」「豊臣秀吉」	(二学期)
人物評論の記述		
	時代と境遇を同じうせるもの「弘法大師と伝教大師」	(三学期)
	「寛政の三奇士」	
	「綱引雑感」「運動会雑感」	(二学期)
	「雑感五題」「歳暮雑感」	
感想を中心とせる評論的記述		
	「近頃の新聞を讀みて」	(三学期)
	「わが町の青年会」	

この指導体系においては、主として三つの原理が働いていると見ることが出来る。一つは、「感想から意見へ」という思考レベルの高まりである。二つは、「単一の考察」から「複数の比較」へという思考法の発展である。三つは、個人から社会へという「論じる対象」の広がりである。児童の発達段階をよく把握し、無理のない範囲で、次第に論理的思考力を高めていこうとするのである。

なかでも、池田が次のような工夫を行っていることに注目したい。

- ①「わが級の五大家」に見られるように、早くから課題を予告し、日頃からよく観察するように導くとともに、「五つ」という数を示すことによって多面的なもののとらえ方を導き、具体的に述べることを求めていること。
- ②「日記の必要」に見られるように、休暇中に書きためておいたものから特色あるものを選び、その事実を踏まえて日記の意義について考える、という継続的・持続的な「意見づくり」をさせていること。
- ③「東運動場と西運動場と何れが運動会場として適当であるか」に見られるように、二つのものを比較して論じる課題を与えていること。さらに、意見を支える証拠を提示するように求めていること。
- ④「人物評論」に見られるように、人間の生き方に目を向けさせ、思考の深まりを求めていること。さらに、複数の人物を比較させ、多面的なもののとらえ方を導いていること。

このように、池田は、学習者の実態に即した課題の設定、取材活動の重視、話題の焦点化、複数の観点の提示に力を注いだのである。

第4節 岡部嘉一（大阪府立市岡中学校教諭）の場合

岡部嘉一「作文教授と独創的精神の涵養」（『国語教育』第2巻第12号、1917年12月、及び、第3巻第2号、1918年2月）は、『国語教育史資料』第1巻（東京法令出版、1981）にも収められている当時の代表的実践例である。同書の「解題」（野地潤家）には、次のように記されている。

本稿は、旧制中学校における作文指導のあり方について、実際に指導に当たりながら、その所見をまとめたものである。（中略）大正中期、中学校作文教授がなにを目ざし、なにを求めていたかがわかる。新しい文章の特質を指摘するとともに、実際には、下級では写生文、稍進んで叙事文、上級では議論文、この三つを骨子として、筆力（作文力）を育て

ていくことを主眼としている。これら写生文・叙事文・議論文の指導上の留意点についても、要をえた述べかたがなされている。「叙事文は最も文の長所を發揮し、言語の機能を最もよく働かせたものと言つても差支ない。」とあるのも、的確な見方である。（同書572-577頁）

この「解題」が指摘する「大正中期の中学校作文教授が目ざしていたもの、求めていたもの」とは何か。「新しい文章の特質」とは何か。また、「写生文・叙事文・議論文の指導上の留意点」とは何か。これらを確認することを通して、岡部におけるインベンション指導の内実に迫っていききたい。

1 創造力の育成

この論考の前半部で、岡部は、「創造力」こそ国家を支える根本の力だと訴える。そして、生徒一人一人が「各自特有の個性」と「天から授けられた使命」を見出し、これを全うすることが出来るようにしたいと強く願うのである。とりわけ「作文」は、「中学校に於ける多くの学科の中で、生徒自身が或程度まで自由なる活動をなし得る」学科であり、「あるがままの天真を發揮し吐露して、そこに甚深の意味」を見出せる学科であるから、作文によって、「創造力を養い、個性を發揮させ、より偉大なる自己の形成を図る」べきだと訴える。

さらに、「新しき文章」の特質は、「真实性」「自己本位」「象徴的」の三点にあり、作文科に於いても、「口語文を奨励」し、「自己の切実に体験した所を忠実に発表」し、「日常茶飯事の中にも、或は人生の機微を察し、或は自然の妙諦を悟る」ことを重視したいと主張するのである。

2 観察の重要性—写生文の場合

後半部では、中学校五年間を見通した指導系統案が具体的に示されている。学年が進行するにつれて、写生文、叙事文、議論文という順に練習を重ね、「筆力」（作文力）を育てていこうという計画である。形式の習得が重視される書簡文については、随時織り込み、第二学年から第四学年の間に一通り学ばせるものと位置づけている。

では、なぜこれらの文種を重視するのか。また、その指導にあたってはどのような点に留意すべきだというのか。

岡部が、作文教授のスタートに「写生文」を位置づけるのは、「観察」することの重要性を自覚するからである。岡部は次のように言う。

自然は人間の淺^{チカ}蘊^{チカ}な智慧を以て推測することの出来ぬ深奥なる意味を蔵しながら、常に黙々として物事も物語らない。観る者の心によつて其処に詩もあれば、科学もあるのである。「自然に帰れ」と叫んだ先覚者のあるのを思へば、其処には深い哲学もある。吾人は写生文に於て、この神秘なる自然を深く観察することを生徒に教へなければならぬ。一本の木、一個の人、之を単に木がある人が居るとのみ観察したのでは何の意味もない、仮令茫々たる天と、漠々たる地との間に蠢々たる一人物を観察して宇宙と人生の大問題に想到せずとも、未だ何人も筆に上さざる此の一人物を、精細に観察し、精細に描写するといふ事は即ち一の創作である。而して之に依りて何物をも綿密に観察する習慣を養成し得たならば、単に作文科のみならず、あらゆる学科、否生徒将来の生活にも大なる裨益を与ふるのである。天文学者が天体を観測し、博物学者が自然物を研究する方法の最も肝要なるものは即ち観察ではないか。

緻密なる観察によつて、写生文を作ることは、初学者に取つて最も必須なる事であるけ

れど、斯くの如きは決して作文の最後ではない。観た処を悉く書くのが文章の上乗ではない。其処に材料の取捨選択が必要である。繁簡其の宜しきを得なければならぬ。其が為には、一事一物を描くにも、其の特長を捉へて、一言一句に活躍せしむる機微なる点を見出さなくてはならぬ。即ち単純化といふ事が大切である。而して如何なる点を省き、如何なる点を取るかに、作者の個性が具現するのである。漱石氏の文の独創的なのは、此の辺の用意にあるやうに思はれる。

観察したもののなかから、何を取り上げ、何を捨てるか。この材料の取捨選択の指導は、まさしくインベンション指導に他ならない。観念論に陥ることなく、事実即して考えさせるには、写生文から始めるべきだという考え方は、説得力のあるものとなっている。

3 立場と目的の明確化—叙事文の場合

岡部は、写生文の次は叙事文に進むべきだと指摘する。写生文と叙事文との違いは、「事件を骨子とし、時局の推移を伴うて叙述」することが加わるところにある。静的な描写から動的な描写及び事件の叙述へと、レベルが上がっていくのである。

叙事文は事件を叙する文である。然し乍ら目に触れ耳に聞く所の事件そのまま紙に載せることが叙事文の本質ではない。其の事件に対する作者の解釈を明かにしなければいけない。唯漫然とあるがまゝに書き連ねる事も、其の初歩に於ては已むを得ないけれども、それが終局ではない。必ず事件の目的を明かにし、之を標準として総ての材料の取捨選択をせなければならぬ。同じく登山を叙するにもその非常に困難なりしことを叙する場合と、極めて愉快なりしことを叙する場合とは、材料の選択に大いなる差がなくてはならぬ。即ちその何れかの目的に随つて首尾統一しなければならぬ。全体を通ずる脈絡がなくてはならぬ。而して同一事実に対しても、人各其の感想を異にするは勿論であるが、兎に角、直観的に作者の頭に映じた印象は、即ち其の事実に対する作者独特の解決となつて現れるのである。此の作者独特の解釈がなくては文学は極めて価値なきものである。そこに個性の発露と独創的精神の活現とがあるのである。歴史上の事実又は人物を研究する場合等に於てもこの独特の観察眼が必要である。

このように、叙事文では、自分の立場や目的を明確にして書くことが求められるということに留意する必要がある、と説く。表現指導の本質を捉えた指摘である。

4 仮構の物語の奨励—叙事文の場合

さらに、叙事文の一つとして「仮構の物語」の創作に言及していることにも注目したい。

叙事文の一面は事実の記録にあらざる想像の結晶である。日常実際の見聞と読書等より得たる智識を基礎として架空の構想をなし、或は夢幻の世界を描き、或は人生を超越せる人生を写す。これを小にしてはお伽噺の如き伝説の如き、皆美しき想像の花である。想像に富める少年等が、まだ現実世界の悲哀を知らず、無邪気なる心性を以て書き綴る文章には、美しき想像の泉の知、湧き出づるを覚ゆることがある。之を生活に悩める冷かなる心を以て一顧の値なしとするは誤れるも甚だしい。少年時代の想像力の萌芽は、後來其の人格を広く深く高潔に温和に発達せしめる基礎である。彼の危険を伴ふ不健全なる傾向さへなくば十分発達せしめなくてはならぬ。豊富なる想像力その物が独創力である。故に叙事文に於て、仮構の物語を読ませ書かすることは寧ろ奨励すべきである。

叙事文の内容を、「見たこと」「したこと」に限定せず、架空の物語も書かせようとする考え方は、当時の論考にはほとんど見られない。この点に岡部の発想の柔軟さが窺える。

5 討論による視野の拡大と自己の思想の鮮明化—議論文の場合

議論文の指導については、「思想の培養」と「思想の整頓」が重要な鍵を握っている。日頃から書くべき内容を豊かにしておくことと、視野を広くし自己の思想を鮮明化していくことが求められるのである。岡部は、その課題克服のために、読書を推奨し、授業に討論を取り入れていく。後者について、岡部は次のように述べる。

作文教授に於て、特に議論文教授に於て、最も苦痛を感ずるは、生徒の思想の浅薄貧弱なることである。其の原因は、与へられたる題目の生徒に適せざる事もあるけれど、必ずしも困難でない文題に就いても、甚だしく教授者を失望せしめる事が多い、而して其の最も大なる原因は、一事物に就いて思想をまとめるのに、単に其の一方面のみを見て、他を顧みない事に帰する。六面体を画くにも、一面又は二面のみを描くことをしない様に、思索に於てはそのあらゆる方面を落さない様に努むべきである。

然しながら、考察が一方に偏せずして、全局を達観するといふ事は、如何なる人に取つても、緊要にして困難なる事である。殊に生徒の如きは、極めて浅薄なる一面のみを見て、それに満足する風がある。予は第一に此の風を匡正し、事物の皮相の解釈に満足せずして、そのあらゆる方面を観察し、研究する風を養成したい。然りと雖、漫に教師の知識を注入するは可くない。生徒自身の思索の結果でなくてはならぬ。於是、予は下級に於ては討論の形式を採つた。即ち何等かの題目を提出し、多数の生徒をして種々の意見を述べしめる。各自の述ぶる所は断片的ながら自ら多方面となる。教師は其の要点を黒板に記録する。如此すれば容易に思想の交換が行はれて、思想の一面のみに偏するを防ぐことが出来る。上級に於ては、与へたる題目について考究すべき方面を大体指示するに止める。時間に余裕なきと、生徒の自由発表を重んずる為である。

このように、岡部が構想した指導系統案は、観察を重視した写生文・生活文から、筋道立てて論理的にものを考える議論文へ発展させていくという骨組みのしっかりしたものであった。現代の作文教育にもそのまま生かせる合理的な系統案であったと言ってよい。

6 評価・処理の問題

だが、これだけ堅固なる思想と溢れんばかりの情熱を持っていた岡部にあっても、毎年120名を超える生徒を担当している状況にあって、毎週最低20時間は要してしまう「作文の訂正批評」に頭を痛めていたようである。「作文教授改革私見」（連載）（『国語教育』第6巻第1号・第2号、1921年1月・2月）では、その負担の大きさに堪えかね、次のような四つの妥協的負担軽減策を提案せざるを得なくなってしまう。

- 一、「文章の形式方面の指導」と「内容方面の指導」とを区別し、別々に行うこと。
- 二、「個人的指導」を廃して「団体的指導」をなすこと。
- 三、生徒の成績をその都度採点する方法を廃すること。
- 四、生徒をして作文に対する興味を持たしめ、進んでその練習に心掛けしむけること。

だが、この四原則を採用したところで、すべてが解決するわけではない。評価法の改善がその課題として残ったのである。

第5節 林均（東京高等師範学校國漢科）の場合

林均「作文批評教授の記」（『国語教育』第6巻第12号、1921年12月）は、1921（大正10）年10月に東京高等師範学校附属中学校で行われた「批評授業」の記録である。

一「批評授業前に於ける準備」（第一時作文教授案、第二時作文教授案）、二「教授の実際」、三「批評授業後の反省と参観者の批評」（授業後の反省、参観者の批評と意見）の三節からなっている。いずれもその実際が詳細に復元されており、この一編で当時の授業の全体像が浮かび上がってくる貴重な資料である。全指導過程について検討するに値する資料だが、ここでは、インベンションに関わる部分だけを取り上げる。

1 文題及びその着眼点

林は、写生文の練習をさせるにあたって、「虫の音」という文題を与えている。その理由として次の三つを挙げている。

イ、新鮮な印象のある経験内容であること。

ロ、生徒全体に通じた経験内容であること。

ハ、中学二年級に於ては、自然界の一部をとつて写生文の練習をする必要のあること。

この三つの理由は、「想」を発見させる条件として読み替えることができる。すなわち、「新鮮な題材であること」、「共通体験を持つ身近な題材であること」、「焦点化された題材であること」の三点である。林は、季節に適した題材や、知っているはずなのに見逃し（聞き逃し）やすい題材を取り上げて、観察力を高めようとするのである。

ここで特に注目しておきたいのは、題を「武蔵野の秋」という大きなテーマにせず、秋虫の鳴き声のような「小さなもの」や「微かなもの」に絞って書かせようとしていることである。しかも、単に文題を与えるだけでなく、要旨として「いろいろな秋虫の鳴き声の特徴を捉へて正しく書き写し、その虫の音に感じた情を抒べること」という条件を与え、次のように題意を説明している。

この要旨の前半は、鈴虫、松虫、くつわ虫等に就て一つ一つその鳴き声の特種な所を捉へて、正しく写させようといふのであります。生徒は已に小学読本巻五、二十「虫のこゑ」の韻文に於て、松虫はちんちろちんちろちんちろりん、鈴虫は、りんりんりんりんりん、くつわ虫は、がちやがちやがちやがちや、こほろぎは、きりきりきりきり、馬おひは、ちよんちよんちよんすいつちよんと習つて居ります。もし生徒が今もこれを真似てみるとすれば、創作への一路は開けてゐないのであります。成長する群ではないのであります。私達は、創作への一路に生徒が進んでいくやうに願はねばなりません。私は、これを希ふが故に、記述前の注意として第一に画家の心持をいつたのであります。そして、いろいろな秋虫の特徴を、画家が鋭い眼で観察するやうに、記憶から再現して書けといつたのであります。

要旨の後半は、一つ一つの虫の音に対する情を短く書いて、一層よく、夫々の虫の音を伝へるやうにといふのであります。情を抒べることによつて、一層よく虫の音を伝へるものでなければならぬといふのであります。どこまでも虫の音を書き表はすことが中心であります。

これは、この実践に先立つ作文課題「夏休の回顧」では、粗雑な観察と特色のない描写しか導けなかったという反省に基づくものである。生徒の実態に即して改善策を練り、生徒の視点に立った課題設定を行うとともに、「概念的な捉え方を排除し、五官を使ってよく観察すること」や「中心点を明確にして述べること」や「事物の描写に、情を書き加えること」を強調している点に、インベンション指導の一端を見ることが出来る。

2 記述の注意と範例提示の必要性

林は、続けて、「記述に就ての注意」として次の三点を挙げ、さらに解説を加えている。

- 一、画家が絵をかく時に、一本の木、一本の草にも、その特徴を注意して捉へるやうに、いろいろな秋虫の鳴き声の特徴を捉へて正しく書き写すこと、その虫の音に対する情を抒べて、一層よくその声を伝へること。

〔解説〕一は特徴を捉へる態度を教へたものであります。晴れた日と曇つた日では、光線の加減によつて、色彩が違つてくる、昼と夜とで同じ物も、まるで違つた感じを与へる。画家はよく観察して、如何にも正しく描写する。一本の木、一本の草にも注意して、その特性を捉へる、かうした画家の態度を作文の時にも持つやうにといつたのであります。

- 一、簡単に明瞭に一短かく力強く一書きあらはすこと。つまり虫の音を中心としてかくのであること、虫の形などをいつて、何故に声が出るかといふやうなことを書くのではないこと。

〔解説〕二は、虫の音といふ所に注意させたものであります。初心のものは、やゝもすると、虫の形をかれこれいつたり、何故に声が出るかといふやうな本題からそれた詮議立をよくするものであります。それ故、虫の音に意識を統合させて、範囲を明かにしたのであります。

- 一、口語体であること。まだ十分にこなせない難語を使つて、文の意味を不明にしないこと。句読点をよくうつて、字をきれいに正しくかくこと。（〔解説〕略—引用者）

ここに提示された諸注意は、「特徴を捉える態度（自分の置かれた立場、状況、目的）を明確にすること」と「題と内容との整合性に気をつけること」の二点に整理することが出来る。先の着眼点に関する注意三点と合わせて、これら五点の留意事項は、生徒の陥りやすい欠点を十分に予測したうえで、書くべき内容を明確にさせるための助言として生きるものと期待される。

だが実際には、題意にかなわない作文が多かつたようである。授業者は、授業後の反省において、課題提示の仕方に問題があつたとして、次のように述べている。

成績物は題意にかなはないものが、多かつたのであります。殊に後半の目的にかなつたものゝ少かつたのを見た時、「その虫の音に感じた情をのべること」と、第一時作文の時に書いたのが、誤をひき起す書き表し方であつたことを思ひます。これは、「いろいろな虫の音をよく表はすやうに感じをのべること」と、すべきであつたと思ひます。尤も私の考は、後に書いたやうなものでありましたので、記述前の注意として、二度までも繰返していつたのでありましたが、聴覚よりも視覚に鋭敏であると見えて、如何ともすることは、できなかつたのであります。

これに対し、参観者は、「モデルを示さなかつたことに問題があつた」という指摘をしている。林は次のように報告している。

要旨と成績物との関係に対する参観者の批評と意見を総合すると、後半の要旨が十分に達せられなかつたといふことに集まつたやうに思はれます。この点に就ては、私も反省の所に述べたのでありますが、何故にかうなつたかといふ原因に就ては、考察を異にしてゐるのであります。私は反省の所に書いたやうに、後半の要旨の意味を板書したのが、不明であつたことに原因をおきましたが、批評の中には、第一時に於ける取扱に範例を示すことを欠いた所に原因があるだらうといはれたのもありました。

林の説明する「その虫の音に感じた情をのべること」という表現と「いろいろな虫の音をよく表はすやうに感じをのべること」という表現の差は、少々わかりにくい。前者では、自分の意見を述べることに主眼が置かれ、後者では、虫の音の特徴を伝えることに主眼が置かれるという違いが生じるわけだが、この違いを用語だけで生徒に理解させるのは困難なことであろう。指導者のねらいを明確に伝えるとともに、生徒の「想」を明確化させるためにも、参観者の指摘するように、範例（モデル）を提示したいところであった。

3 作文の訂正批評

林は、評価の観点として、次の八項目（内容に関する四項目と、形式に関する四項目）を設定している。

- 一、文題の意味から考へて不必要な事柄が書いてないか。
- 二、文題の意味から考へて必要な事柄が漏れてゐないか。
- 三、材料の選択は適当であるか、その記述の繁簡に於て適当であるか。
- 四、段落の分ち方が誤つてゐないか。
- 五、文の断続と句読法とが不適當でないか。
- 六、漢字、仮名遣、熟語、文法の誤。
- 七、語句の選択と多少。
- 八、語句の配置。

そのうち、林が全体批評で実際に取り上げたのは、以下の三点である。

- イ、文題の意味から考へて不必要な事柄の書かれたこと。
- ロ、文の断続（つゞき具合）の適当でなかつたこと。
- ハ、語句の選択多少といふ点に於て不適當であつたこと。

これは、生徒の五割以上が陥った誤りを取り上げたものである。常に、生徒の実態に即して指導のあり方を求めていこうとする姿勢に、秀でたものが見出される。

だが、形式面ばかりに目が行きがちになることと、長所の賞揚よりも短所の修正に傾きがちになることが問題であろう。「想」の充実という点からは、「イ、文題の意味から考へて不必要な事柄の書かれたこと」と「ハ、語句の選択多少」とに絞り、優れた文章を比較しながら、次の学習への意欲付けをしたいところであった。当日の参観者から次のような声が寄せられたのも宜なるところである。

次に添削の結果を帰納して三つの批評事項を定めた事に就て、いろいろな批評と意見とがありました。第一にこの三つの批評事項は全体的の取扱をなし得るものでないだらうといふ意見が大分あつたのであります。その理由は生徒各自によつて、聞いた虫の音も感じもそれぞれの個性の表はれた存在の意義あるものであるから、共同批評をするよりも、各人の感じを互に鑑賞しあふべきものであらうといふ所にあるのであります。その鑑賞方法としては、傾向の変るものを四五人の組として互に批評させたらよからうといふ意見であります。形式からせめても内面には触れないといはれたのも、添削の後に全部から欠点を抽出して全体的の批評をすることの効果を疑はれて、フランスに於ける作文添削のことに論及せられたのも、要する所、全体的の取扱をすべきものでないことを明かにせられたもので、今後に於ける私の研究の上に或ヒントを与へられたものであります。なほ、実地授業が形式論に傾いて、要旨に合つたもの、即ち虫の音とその感じとの融合した佳作を、多く朗読して互に味はふことが欠けてゐたといふ批評がありましたが、誠に適切な批評であ

と思ひます。

このまとめの文章からは、当日の参加者のレベルの高さと指導者の謙虚な姿勢が窺われる。ここに指摘されたこと、即ち、形式だけを問題にする評価のあり方や、相互評価・全体鑑賞のあり方は、現代の作文教育においてもきわめて重要な問題である。「想」と「形」のいずれから文章を評価するかという問題がここに提起されているのである。

第6節 大正期・昭和前期におけるインベンション指導の到達点

明治期から大正期への作文教育の変化は、「修辭的格調のある文章を作ることから、日常生活を綴ることへの転換」¹⁴として捉えることができる。実感を伴わない飾り立てた文章から、書き手の内面を自己表現する文章へと、発想の大転換が行われたのである。

その要因としては、第一次世界大戦（1914-1918）を中心とする社会情勢の変化、及び新しい教育思潮や文芸思潮の影響が考えられる。

社会情勢の最も大きな変化は、戦争を契機とする急速な資本主義の成長と、「米騒動」（1918）に代表される民衆の台頭である。デモクラシー思想の広がりや経済的不満の高まりが社会改革を望む声となり、教育改革を求める声につながっていった。

教育思潮で最も大きな流れとなったのは、デモクラシーを基調とした大正期新教育運動である。スウェーデンのエレン・ケイ『児童の世紀』（1900）の影響を受け、子どもの自主的で主体的な活動を尊重するという児童中心主義の考え方が広く受け入れられたのである。

文芸思潮で最も影響の大きかったのは、「赤い鳥」（1918-1929、1931-1936）を中心とする児童芸術運動である。鈴木三重吉は、「すなおにかく」「ありのままにかく」ということを指導語にして、概念的な捉え方でなく、実感や感覚を重視した文章を書かせる方向へ導いていった。また、北原白秋は、日本の子どもに、「詩的感動をとらえさせて、個性的なことばであらわすちからをあたえた」¹⁵という点において大きな功績を残した。子どもを中心に据えて、子どもが自分のことばで語るように導いていったのである。

一方、高等師範附属小学校系の教員による実践研究も盛んに進められた。綴る力の発達を継続的に研究し、練習課題に工夫を凝らした飯田恒作（東京高等師範学校附属小学校）の『綴方の内面的研究』（1914）・『児童創作意識の発達と綴方の新指導』（1915）、ベルグソンの「生の哲学」に立脚した田上新吉（広島高等師範学校附属小学校）の『生命の綴方教授』（1921）、人生科としての綴り方を唱えた峰地光重（鳥取師範学校附属小学校）の『文化中心綴方教授法』（1922）、「生活の表現」を探究していった田中豊太郎（東京高等師範学校附属小学校）の『生活創造綴方の教育』（1925）、「自己題材法」を主張した山路兵一（奈良女子高等師範学校附属小学校）の『綴方の自由教育』（1925）など、児童の自己表現力をいかにして伸ばすかという観点からの個性的な指導論が次々と生まれてきた。

それに比べると、低調であると言われてきた中等作文教育ではあるが、後述する五十嵐力、佐々政一、金子彦二郎等の作文教授論や教科書、また雑誌『国語教育』に掲載された100余編の論文や報告を主要な手がかりとして当時の作文教育の実際を探っていくならば、その内容は決して軽視すべきものではなく、むしろ予想以上に高いレベルの実践が行われていたと見なすことができる。

第3章では、その中からインベンションに関する考察の見出せるものとして、小澤忠造、池田彌一郎、岡部嘉一、林均を抽出してきた。これに第6章で論じる金子彦二郎を加えた5名が、

この時期の中等教育における代表的実践者であると考えてよい。いずれの実践からも、生徒の自己表現を尊重し、創造性を高めていこうとした大正期の作文教育界の気運が窺えるのである。

彼らが、生徒に「書くべき内容」（想）を発見させるために講じた方法は、以下の8点であった。

- ① 「場」の設定（状況設定）の明確化
- ② 課題による取材対象の焦点化
- ③ 観察の重視
- ④ 「立場」の明確化
- ⑤ 範例の提示——「想」の具体化
- ⑥ 個に応じた文題例の提示
- ⑦ 討論による視野の拡大と自己の思想の鮮明化
- ⑧ 作文処理段階における相互交流

このように整理していくと、初等作文教育の先達が求め続けた方法と、基本的な違いはないということが明らかとなろう。ただ、中等の場合は、写生文、叙事文、議論文などの文体意識を強く持ち続けたという点に特色があると言える。系統性に配慮し、修辞学の研究成果をいかにして修得させるかということも重視されたのである。